

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA

**Leonida Novak**

**STALIŠČA RAZREDNIH UČITELJEV O VERBALNI  
KOMUNIKACIJI V PRVEM IN DRUGEM TRILETJU  
OSNOVNE ŠOLE**

**Magistrsko delo**

Ljubljana, 2009

UNIVERZA V LJUBLJANI

Pedagoška fakulteta

**Leonida Novak**

**STALIŠČA RAZREDNIH UČITELJEV O VERBALNI  
KOMUNIKACIJI V PRVEM IN DRUGEM TRILETJU  
OSNOVNE ŠOLE**

**Magistrsko delo**

Mentorica: **Dr. Tatjana Devjak, doc.**

Somentor: **Dr. Janez Jerman, doc.**

**Ljubljana, 2009**

## **ZAHVALA**

Iskreno se zahvaljujem mentorici dr. Tatjani Devjak in somentorju dr. Janezu Jermanu za strokovne nasvete, vsestransko podporo ter razumevanje pri nastajanju magistrskega dela.

## KAZALO

POVZETEK .....	- 7 -
ABSTRACT .....	- 8 -
UVOD .....	- 9 -
I TEORETIČNA IZHODIŠČA .....	- 12 -
1 POJEM KOMUNIKACIJA.....	- 12 -
1.1 DEJAVNIKI KOMUNIKACIJE.....	- 14 -
1.2 OBLIKE KOMUNIKACIJE .....	- 18 -
2 OSNOVE KOMUNIKACIJE V ŠOLI.....	- 20 -
2.1 MEDOSEBNA KOMUNIKACIJA V ŠOLI.....	- 20 -
2.2 ZNAČILNOSTI KOMUNIKACIJE V RAZREDU .....	- 21 -
3 VERBALNA KOMUNIKACIJA V ŠOLI.....	- 23 -
3.1 SPLOŠNO O VERBALNI KOMUNIKACIJI.....	- 23 -
3.2 PEDAGOŠKI GOVOR .....	- 24 -
3.3 UČITELJEVO VERBALNO KOMUNICIRANJE V RAZREDU .....	- 27 -
3.3.1 Postavljanje vprašanj in sprejemanje odgovorov učencev .....	- 27 -
3.3.2 Tipi učiteljevih vprašanj.....	- 28 -
3.3.3 Poslušanje kot del komunikacije v razredu .....	- 32 -
3.3.4 Povratna komunikacija.....	- 34 -
3.3.5 Učinkovitost pošiljanja in sprejemanja sporočil .....	- 36 -
3.3.6 Ovire in motnje v komunikaciji .....	- 40 -
3.3.7 Komunikacija v konfliktih in v procesu reševanja problemov .....	- 45 -
4 VPLIV METOD IN OBLIK DELA NA VERBALNO KOMUNICIRANJE .....	- 50 -
5 NEVERBALNA KOMUNIKACIJA V ŠOLI .....	- 52 -
5.1 PRVINE NEVERBALNE KOMUNIKACIJE.....	- 54 -
5.2 OBLIKE NEVERBALNE KOMUNIKACIJE .....	- 58 -
6 KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCE UČITELJA .....	- 59 -
7 ZNOTRAJSEBNA KOMUNIKACIJA O VERBALNI KOMUNIKACIJI UČITELJA....	- 62 -
7.1 RAZISKOVANJE LASTNE VERBALNE KOMUNIKACIJE .....	- 63 -
7.1.1 Vrste raziskav učiteljevega dela .....	- 63 -
7.1.1.1 Akcijsko raziskovanje .....	- 64 -
7.1.1.2 Evalvacijsko raziskovanje .....	- 64 -
7.1.2 Zbiranje podatkov o verbalni komunikaciji .....	- 65 -

7.1.2.1 SWAIN metoda .....	- 66 -
7.1.2.2 Kolegialno opazovanje .....	- 66 -
7.1.2.3 Grafično snemanje učne ure .....	- 67 -
7.1.2.4 Analiza razredne interakcije po Flandersu .....	- 67 -
7.1.2.5 Supervizija.....	- 70 -
<b>8 NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE IN IZPOPOLNJEVANJE S PODROČJA</b>	
<b>KOMUNIKACIJE.....</b>	<b>- 71 -</b>
<b>II EMPIRIČNI DEL .....</b>	<b>- 74 -</b>
<b>1 PROBLEM IN CILJI RAZISKAVE.....</b>	<b>- 74 -</b>
<b>2 HIPOTEZE RAZISKAVE .....</b>	<b>- 75 -</b>
<b>3 METODE DELA.....</b>	<b>- 76 -</b>
3.1 VZOREC OSEB IN ZBIRANJE PODATKOV.....	- 76 -
3.1.1 Opis vzorca oseb .....	- 76 -
3.2 MERSKI INŠTRUMENTARIJ.....	- 80 -
3.2.1 Merske karakteristike vprašalnika.....	- 80 -
3.3 POSTOPEK RAZISKAVE .....	- 83 -
3.4 OPIS SPREMENLJIVK.....	- 84 -
3.4.1 Opis neodvisnih spremenljivk.....	- 84 -
3.4.2 Opis odvisnih spremenljivk.....	- 84 -
3.5 STATISTIČNE OBDELAVE .....	- 86 -
<b>4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA KVANTITATIVNE RAZISKAVE .....</b>	<b>- 86 -</b>
<b>4.1 OPISNA STATISTIKA ZA ATRIBUTIVNE SPREMENLJIVKE – ANALIZA</b>	
<b>POSAMEZNIH VSEBINSKIH VPRAŠANJ .....</b>	<b>- 86 -</b>
4.1.1 SKLOP 1: Dejavniki in pogoji učinkovite verbalne komunikacije.....	- 86 -
4.1.2 SKLOP 2: Ovire za učinkovito verbalno komunikacijo .....	- 91 -
4.1.3 SKLOP 3: Verbalna komunikacija v razredu z vidika učenca.....	- 92 -
4.1.4 SKLOP 4: VZORCI VERBALNE KOMUNIKACIJE.....	- 94 -
<b>4.2 ANALIZA POVEZAV MED SPREMENLJIVKAMI .....</b>	<b>- 99 -</b>
4.2.1 REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....	- 99 -
4.2.1.1 SKLOP A – Pripisovanja pomena dejavnikom in pogojem verbalne komunikacije v razredu .....	- 99 -
4.2.1.2 SKLOP B–Dejansko vključevanje vzorcev verbalnega komuniciranja v pouk-	105 -
4.2.1.3 Mnenja učiteljev o zadovoljstvu učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu .....	- 110 -

4.3 ANALIZA RAZLIK MED SPREMENLJIVKAMI .....	- 115 -
4.3.1 SPOL .....	- 115 -
4.3.2 DELOVNA DOBA UČITELJA.....	- 120 -
4.3.3 STOPNJA POUČEVANJA.....	- 127 -
4.3.4 NADALJNJE STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE .....	- 131 -
4.3.5 OKOLJE POUČEVANJA UČITELJA.....	- 137 -
5 REZULTATI IN INTERPRETACIJA KVALITATIVNE RAZISKAVE .....	- 142 -
5.1 ANALIZA STALIŠČ INTERVJUVANIH UČITELJIC .....	- 142 -
5.2 RAZLIKE V STALIŠČIH INTERVJUVANIH UČITELJIC.....	- 163 -
6 ANALIZA ZASTAVLJENIH HIPOTEZ IN NJIHOVE POTRJENOSTI.....	- 165 -
7 SKLEP.....	- 170 -
8 LITERATURA IN VIRI .....	- 176 -
9 PRILOGE.....	- 184 -
9.1 KAZALO PRILOG .....	- 184 -

## **POVZETEK**

Vsakdanja komunikacija razrednega učitelja z učenci temelji na verbalni in neverbalni komunikaciji. Verbalna komunikacija kot sredstvo za prenašanje in sprejemanje dejstev ni zadostna pot, je pa ena od ključnih pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Prav izbira ustrezne oblike komunikacije, zavedanje in popravljanje napak pri komuniciranju ter vzpostavljanje pozitivne medosebne komunikacije z učenci omogoča učitelju doseganje vzgojnih in izobraževalnih ciljev. Odločilno vlogo ima učitelj, ki obvlada poučevanje, tako strokovno kot pedagoško, vodi in upravlja dogajanje v razredu, ocenjuje in spremlja napredek učencev, kritično ovrednoti svoje delo in zna odkriti in razvijati potrebe po nadaljnjem poklicnem in osebnostnem razvoju.

V teoretičnem delu bomo s pomočjo literature in izsledkov nekaterih raziskav prikazali različne poglede avtorjev na pomen komunikacije za doseg učnih ciljev in za vzpostavitev aktivnega in uspešnega odnosa med učiteljem in učenci. Prikazali bomo različne teorije komunikacij, utemeljili pomen različnih oblik komunikacije v procesu vzgoje in izobraževanja, predvsem pa se bomo osredotočili na verbalno komunikacijo razrednega učitelja.

V empiričnem delu bomo ugotavljali stališča učiteljev o pomembnosti komponent in pogojev učinkovite verbalne komunikacije v razredu ter le-te primerjali z dejanskim stanjem v razredu. Predvidevamo, da se stališča učiteljev o pomembnosti verbalne komunikacije razlikujejo od dejanskega stanja v razredu. Na njihova stališča vplivajo različni dejavniki, kot so: poučevanje v prvi ali drugi triadi, delovna doba, šolsko okolje in število programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije. Z metodo polstrukturiranega intervjuja bomo ugotavljali stališča o pomembnosti posameznih komponent in pogojev učinkovite verbalne komunikacije v razredu pri učitelju začetniku, pri učitelju z večletnimi izkušnjami in pri učitelju pred upokojitvijo.

***Ključne besede:*** komunikacija, verbalna komunikacija, poslušanje, opazovanje pouka, razred, osnovna šola, vrste komunikacije, pedagoški govor, odnosni govor

## **ABSTRACT**

Every day communication between the teacher and the pupils is based on verbal and non verbal communication. Verbal communication as a mean of transport and receiving the facts is not the sufficient way, but is one of the keys of reaching educational goals. The choice of right forms of communication, awareness and correction of mistakes at communication, building of positive personal communication with pupils allow the primary school teacher reaching the educational goals. The primary school teacher has the key role. The primary school teacher is the one who masters pedagogical and expert education. The primary school teacher leads and directs the happening in the class and grades and accompanies the progress of pupils. The primary school teacher critically evaluates his own work and knows how to discover and develop the needs for professional and personal development.

In theoretical part we'll use the help of literature and results of researches to show authors different views in sense of forms of communication for reaching our goals and building active and successful relationship between the primary school teachers and pupils.

We are going to show different communicational theories and argument meaning of different forms of communication in process of education, but, we are going to focus our attention to primary school teachers verbal communication.

In empirical part we're going to establish the primary school teachers point of view on importance of components and conditions of efficient verbal communication in the classroom and compare it with actual state in it.

We presume, that the teachers point of view and importance of verbal communication differ from actual classroom state. A lot of factors have influence on their point of view. Such as: teaching in first or third triad, work experience, school environment and number of education programs and qualifications in the communication area.

In half structured interview method we interviewed teacher beginner, teacher with a lot of experience and teacher short before retirement. We are going to establish the importance of single components and conditions of effective verbal communications in the classroom.

**Key words:** communication, verbal communication, listening, classroom supervision, classroom, grammar school, communication types, pedagogical speech



## UVOD

Komunikacijo številne teorije (Watzlawick 1967, Pečjak 1975, Hogg in Vaughan 1998, Vec 2005) opredeljujejo z najrazličnejših zornih kotov. Pa vendar se učitelji pogosto znajdemo v zadregi, ko je treba poseči po pravem komunikacijskem sredstvu, ko je treba teorijo prenesti v prakso, rešitve ne najdemo. Prav v težavnih situacijah se izkaže, kako kvalitetna je učiteljeva komunikacija z učenci kot posamezniki in s celotnim razredom. V nalogi izhajam iz dejstva, da mora učitelj poiskati ravnotežje med učno vsebino, cilji, učencem in razredom. Pri vsem tem mora biti objektiven in izkazovati kompetentnost na vsakem od teh področij.

Oprelitev namena komunikacije v razredu kot sredstva za prenašanje in sprejemanje dejstev je preozka, saj nam izbira ustrezne oblike komunikacije, zavedanje in popravljanje napak pri komuniciranju ter vzpostavljanje pozitivne medosebne komunikacije z učenci omogoča doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Marentič-Požarnikova (2000) opredeli dobro medosebno komunikacijo kot osnovo za vzpostavljanje uspešnih medosebnih odnosov in za učinkovito poučevanje in učenje. Resnik Planinc in Kosten Zabret (2006, 57) pravita, da med študijem pridobljene kvalifikacije učitelju ne zadoščajo več. Če bodoči učitelji ne dobijo dovolj znanj o komunikaciji, tudi niso pozorni na lastno komunikacijo, je ne analizirajo in ne spreminjajo. Tako ni časa za t. i. znotrajosebno komunikacijo, iz katere izhaja tudi medosebna. Od pogovora s samim s seboj je odvisna učiteljeva reakcija navzven. Učitelj komunicira besedno in nebesedno, z mimiko in držo telesa. Učiteljeva nebesedna sporočila izražajo učiteljeva stališča, čustva do izgovorjenega. Komunikacija v razredu naj bi bila usklajena in iskrena, kar pomeni, da izgovorjeno potrjuje ali razvrednoti odnos do sogovornika in vsebine.

Težnje sodobne šole stremijo k temu, da se znebimo dominantnosti in direktivnosti. Učitelj postaja oz. bi naj postal organizator, ki vodi učence po poti k samostojnosti in samoučenju. Dober organizator pa je učitelj takrat, kadar uporablja ustrezna komunikacijska sredstva in vse sestavine učinkovite komunikacije, kot so: učinkovito sporočanje, učinkovite povratne informacije ter primerno in usklajeno verbalno in neverbalno izražanje.

V prvem odstavku omenjamo kompetentnost učitelja, ki zajema kompetence na strokovnem področju in tudi kompetence, vezane na učiteljevo osebnost, in na začetku postavljamo vprašanje, ali je učitelj s pridobitvijo naziva profesor kompetenten tako na strokovnem in osebnostnem področju oz. ali je kompetenten za uporabo pristne in učinkovite komunikacije v

razredu. Z zaključenim dodiplomskim študijem se proces učenja pri učitelju ne zaključi, saj ga nenehne spremembe silijo v dodatno strokovno izpopolnjevanje. Černe (2000) navaja, da učitelji v preteklosti (pred prenovo šolstva) niso čutili potrebe po stalnem strokovnem izpopolnjevanju, saj je država predpisala učne načrte, učbenik, metode, vsebine dela. Tako učitelju ni bilo potrebno skrbeti za strokovno in osebnostno rast. Takoj po prenovi so se učitelji znašli v novem položaju in začutili minimalno raven kompetenc. Začeli so se strokovno izpopolnjevati na strokovni in osebnostni ravni. Ob tem se nam poraja vprašanje, ali ob množici strokovnih novosti (načrtovanje, preverjanje in ocenjevanje, evalvacije) učiteljem ostaja kaj časa za izpopolnjevanje na področju komunikacije in s tem za izboljševanje kompetenc na tem področju.

Komunikacija je torej večplasten proces. Pričujoča naloga se omejuje na verbalno komunikacijo učitelja v razredu, saj so verbalna sporočila sredstvo učiteljevega dela. Z verbalnimi sporočili prenaša učencem informacije v t. i. pedagoškem govoru, hkrati pa z verbalnimi sporočili regulira odnose med seboj in učenci s t. i. odnosnim govorom. Obenem z ustrežno kombinacijo razumljivih besed postane moč njegovega govora učinkovitejša (Tomič, 2002). V veliki meri učitelj z verbalnimi sporočili vključuje učence v komunikacijske situacije v razredu. Pri tem mora skrbeti, da v ta proces vključuje čim več učencev, da jim zastavlja odprta vprašanja in ne sugerira odgovorov, da se zna z učenci pogovarjati o vsakdanjih stvareh, da pristno podaja svoje mnenje. Temeljni razlog omejitve na verbalno komunikacijo je ta, da verbalna komunikacija poteka pod učiteljevo zavestno kontrolo, za sporazumevanje namreč uporablja govor, pri neverbalni komunikaciji pa je pri večini učiteljev obratno, saj sporočajo z gibi delov telesa. Seveda to omejitev ves čas spremlja zavedanje, da medsebojnega komuniciranja ne gre zreducirati le na izgovorjene besede.

V teoretičnem delu magistrskega dela bomo opredelili pojem komunikacije in njene značilnosti na osnovi pregleda domače in tuje literature. Razdelili jo bomo v dve temeljni skupini, in sicer na verbalno in neverbalno. Osrednja tema magistrskega dela je verbalna komunikacija, zato le-tej namenimo več pozornosti ob zavedanju, da verbalna komunikacija poteka vzporedno z neverbalno oz. obratno. Torej gre za vzajemen proces. Neverbalni komunikaciji in njenim oblikam namenimo četrto poglavje. V tretjem poglavju o verbalni komunikaciji se bomo osredotočili na pedagoški govor in učiteljevo verbalno komuniciranje v razredu, pri čemer so ključnega pomena postavljena vprašanja, povratna informacija, poslušanje.

V empiričnem delu bomo preverili stališča učiteljev prvega in drugega triletja do omenjene problematike in njihovo oceno dejanskega stanja. Ključni raziskovalni problem v magistrskem delu je ugotoviti ujemanje med dejanskim stanjem verbalnega komuniciranja v razredu in znanjem učitelja o učinkoviti komunikaciji, ki si ga je pridobil preko izobraževalnega procesa in lastnega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Cilj magistrskega dela je s pomočjo sinteze literature in raziskave ugotoviti, koliko učitelji poznajo dejavnike učinkovite komunikacije v razredu in koliko učitelji dejansko upoštevajo posamezne dejavnike, ki so potrebni za uspešno komunikacijo v razredu med učenci in učiteljem glede na triletje poučevanja, starost, kraj poučevanja in količino nadaljnjega strokovnega usposabljanja.

## I TEORETIČNA IZHODIŠČA

### 1 POJEM KOMUNIKACIJA

Pojem komunikacije se pojavlja 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, 129) 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 (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) 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, 1) 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, 158) opredeljujeta komunikacijo kot izmenjavo idej in izkustev med posamezniki, medtem ko Pečjak (1975, 344) definira

komunikacijo kot »sporočanje drugim osebam informacije o stvareh in pojavih.« Pomensko podobna je definicija Hogga in Vaughana (1998, 524), ki pravita, da je komunikacija »prenos pomenskih informacij od ene osebe k drugi.«

Avtor Vec (2005) tem zgodnejšim definicijam komunikacije pripisuje linearni model komunikacije. Z definicijo komunikacije: »Komunikacija je izmenjava pomenov prek znakov.« (Dimbleby, Burton, 1995, 28) avtor Vec omenja razširjeni linearni model komunikacije, 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 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 Džinić (1980), 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.« (Tomič 2002, 130) Komuniciramo torej z besedami ali brez njih. Že prej omenjen avtor Paul Watzlawick sodi skupaj z avtorji Janet H. Beavin, Don D. Jacksonom 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 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.

- Drugi 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).

Skalarjeva (1991, 14) 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. Tanja 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 Julie Wood (po Ule 2005, 14), 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 pomene. 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.

## 1.1 DEJAVNIKI KOMUNIKACIJE

Kot izhodišče za opredelitev dejavnikov komuniciranja lahko vzamemo že omenjene definicije pojma komunikacija avtorja Watzlawicka (1967), ki izpostavlja, da ni mogoče nekomunicirati, oziroma Hogga in Vaughana (1998), ki poudarita, da gre za prenos pomenskih informacij od ene osebe k drugi. Torej tudi v primeru, kadar molčimo in pogled povešamo v tla, nekaj sporočamo.

To komunikacijsko situacijo pa določajo vsaj **štirje dejavniki komunikacije**, ki so: pošiljatelj (nekdo), sporočilo (nekaj), sprejemnik (nekomu) in kontekst (situacija).

Komuniciranje je proces ali dinamičen sistem, ki zajema več prvin. Kot ponazoritev delovanja tega sistema se pogosto uporablja Lasswelova paradigma za razumevanje procesa medosebne komunikacije, ki pravi: kdo, kaj, po katerem kanalu, komu in s kakšnim učinkom sporoča.

Tomič (1992) prikazuje proces komunikacije s temeljnimi sestavinami komunikacijskega procesa. To so: oddajnik (vir, sporočevalec – komunikator), sporočilo (sistem znakov), kanal (prenosnik), sprejemnik (dekoder, recipient – komunikant), odgovor (preko povratne informacije), možnosti motenj (šumov) in situacija, kontekst, s pomočjo katerega informacije interpretiramo (Baker 1990, 98). Pošiljatelj je vir informacij in pobudnik informacijskega procesa. Svoje namere, misli in čustva vkodira v sporočilo. Po najprimernejšem kanalu ga prenese prejemniku. Najboljši kanal je osebna komunikacija, sledijo pa interaktivni kanali (telefon, elektronska pošta ...), osebni statični kanali (sporočila, pisma ...) in neosebni statični kanali (okrožnice, glasila ...) (Erčulj, Vodopivec 1999). Na sporočilo delujejo šumi, motnje, ki so mehanični (hrup, slab tisk ...) ali semantični (težko razumljive besede, različno pojmovanje besednih pomenov, kulturne razlike ...). Posledice šumov so entropije – izgube informacij. Motnje nastanejo tudi zaradi psiholoških dejavnikov, človeških predsodkov, pričakovanj, selektivnega zaznavanja ter sposobnosti empatije, zaupanja. Sporočila lahko prejemnik sprejema preko petih čutil. Tomič (1992, 134) razlikuje 5 zunanjih in 5 notranjih čutov. Ti tipi so označeni kot vizualni (vid), avditivni (sluh), kinestetični (gibanje), olfaktorični (vonj) in gustatorični (okus). Notranji čuti so notranje predstave zunanjih čutov.

Prejemnik dekodira sporočilo, interpretira njegov pomen na osnovi svojih izkušenj, predznanja, čustev in zaznav. Sporočilo je učinkovito, če ga prejemnik razume, kot je želel pošiljatelj, zato je nujno preveriti usodo poslanega sporočila: ali ga je prejemnik slišal, kako ga je razumel in kako je nanj učinkovalo. Ko je sporočilo pravilno interpretirano in dojeno, učinkuje na vedenje prejemnika. In šele sedaj lahko prejemnik sporočilo sprejme in ga uskladišči v svoj spomin. Sporočila in vsebine ne gre zamenjati, saj je vsebina le del sporočila. Sporočilo pa zaznamuje vsebinski, odnosni, osebni in vplivni vidiki. Brajša (1990) opredeljuje osebni vidik kot odkrivanje sebe v sporočilu, odnosni vidik kot določitev odnosa do vsebine in prejemnika sporočila in vplivni vidik kot vpliv pošiljatelja na vedenje prejemnika sporočila. Pošiljatelj lahko na osnovi povratne informacije preveri, ali je prejemnik informacijo razumel, in sicer ali je prejemnik sploh slišal, kako ga je razumel, ter v kakšni obliki in vsebini je nanj učinkovalo. Iz tega je razvidno, da je komunikacija dvostranski vzajemni sistem (Tomič, 1992, 135).

Komunikacija, ki poteka med najmanj dvema ali več osebami, je medosebna komunikacija. Ta proces Tanja Lamovec (1993, 34) opiše z modelom procesa komunikacije, v katerem opredeljuje proces medosebne komunikacije, ki je kakršno koli verbalno ali neverbalno vedenje, ki ga zazna druga oseba. Iz tega modela je razvidno, da medosebna komunikacija ni preprosta izmenjava sporočil, ampak je njeno bistvo v kreiranju in izmenjavi pomenov. Lamovec (1993, 33) ga bolj specifično opredeljuje kot sporočilo, ki ga pošiljatelj pošlje prejemniku (ali prejemnikom) z zavestno namero, da bi vplival na prejemnikovo vedenje. Namen komunikacije je torej na nek način vplivati na drugo osebo, jo spremeniti. Lamovec (prav tam) navaja, da komunikacija med dvema osebama vključuje 7 temeljnih elementov:

1. Namere, misli in čustva pošiljatelja, ki so ga privedli do tega, da pošlje sporočilo.
2. Pošiljatelj vkodira sporočilo, kar pomeni, da prevede svoje namene, misli in čustva v sporočilo, ki je primerno za pošiljanje.
3. Pošiljatelj pošlje sporočilo prejemniku.
4. Sporočilo se prenaša po kanalu.
5. Prejemnik dekodira sporočilo, to je interpretira njegov pomen.
6. Interpretaciji sporočila sledi notranji odziv prejemnika.
7. V vsaki od navedenih faz se pojavi šum, ki predstavlja vsak element, ki moti proces komunikacije (npr.: predsodki, neustreznost izražanja, predhodne izkušnje, drugi zvoki iz okolja).

Erčulj in Vodopivec (1999, 8) govorita o t. i. komunikacijskem krogu, v katerega vključujeta tudi prvine neverbalne komunikacije in ga razlagata s temeljnimi fazami tega kroga. Oseba A mora ali želi nekomu nekaj sporočiti – premišluje, čuti, v sebi načrtuje, postavi cilje. Nato notranje misli in čustva prevede v znake in jih sestavi v povezano sporočilo, ki ga ustno, slikovno, pisno, z nebesdnimi znaki ali intonacijo prenese. Oseba B sporočilo sprejme, ga dekodira z lastnimi mislimi, čustvi in se nanj odzove.

Vse tri opredelitve komunikacijskega procesa vsebujejo temeljne dejavnike, ki se ujemajo z Lasswelovo paradigmo, omenjeno na začetku tega poglavja. Na vprašanje *Kdo komu sporoča?* Tomičeva (1992) in Lamovčeva (1993) odgovarjata, da pošiljatelj sporoča prejemniku sporočila, Erčuljeva in Vodopivčeva govorita le o osebi A, ki sporoča osebi B. Tomičeva in Lamovčeva poudarjata tudi šum v komunikacijskem procesu. Čeprav Erčuljeva s sodelavko (1999) tem elementom, ki motijo komunikacijo, ne reče šum, jih vključuje v komunikacijski krog s tem, ko pravi, da na sporočanje in sprejemanje sporočil vplivajo misli in čustva ter zunanji dejavniki.



Tomičeva (1992) posebej izpostavlja kontekst, v katerem se odvija komunikacijski proces, medtem ko Lamovčeva (1993) poudarja, da je bistvo komunikacijskega procesa v kreiranju in izmenjavi pomenov. Pri njej je še posebej izpostavljen glavni namen komunikacije med pošiljateljem in prejemnikom sporočila – to je vpliv. Tako avtorica Lamovčeva (1993) navaja vpliv verbalnega in neverbalnega komuniciranja. Prav tako lahko posredno iz sheme komunikacijskega kroga Erčuljeve in Vodopivčeve (1999) zasledimo pomen konteksta, čeprav ga ne imenujeta tako, pač pa naštevata starost, izobrazbo, družbo, izkušnje, pričakovanja, mnenja ..., ki vplivajo na kodiranje in dekodiranje sporočila. Pri vseh treh opredelitvah komunikacijskega procesa torej srečamo proces kodiranja in dekodiranja sporočila.

Komunikacijski proces se odvija v različnih družbeno-socialnih situacijah, tudi v šoli. Pri tem je potrebno še posebej upoštevati značilnosti pošiljanja in sprejemanja sporočil. Kot pregled vseh treh opredelitev lahko izoblikujemo faze komunikacijskega procesa v šoli, ki se odvijajo po naslednjem principu:

1. Učiteljevo delo je ciljno načrtovano in težnja po doseganju cilja ga vodi k temu, da svoje strokovno znanje, misli in čustva vtke v sporočilo, ki ga pošlje prejemniku, v tej situaciji učencu.
2. Za prenos sporočila pošiljatelj (učitelj) izbere ustrezen kanal, najpogosteje osebno komunikacijo, a ima seveda tudi druge možnosti, osebne statične in nestatične kanale. Na kodiranje oz. način posredovanja sporočila vpliva pri učitelju njegova starost, izobrazba, izkušnje, pričakovanja, mnenja, znanje, skrbi, čustva.
3. Prejemnik (učenec) to sporočilo sprejme in dekodira, kar pomeni, da interpretira njegov pomen. Na to, kako učenec to sporočilo dekodira, vplivajo njegova starost, izobrazba, izkušnje, pričakovanja, mnenja, znanje, skrbi, čustva. Vse to se odraža v učenčevi reakciji oziroma odzivu na sporočilo.
4. V vseh opisanih fazah komunikacijskega procesa v šoli se pojavi šum, ki moti proces pošiljanja in sprejemanja sporočil. V šolski situaciji je to največkrat neprilagojenost učiteljevih sporočil razvojni stopnji učencev, neustrezna izbira besed s strani učitelja, predznanje učencev, hrup v okolici, drugi učenci v razredu ...

Tudi to poglavje o dejavnikih komunikacije lahko zaključim z opozorilom o pomembnosti učiteljeve kompetentnosti, tako specifične, vezane na posamezne predmete, kot tudi splošne, predmetno neodvisne. Cvetek (2004) navaja štiri učiteljeve sposobnosti odločanja v konkretni situaciji v razredu, ki vplivajo na nivo njegove kompetentnosti. To so sposobnost prepoznavanja stvari, sposobnost razlikovanja pomembnih stvari, sposobnost razumevanja celotne situacije in

sposobnost sprejemanja odločitve. Ob prenosu te trditve v komunikacijski proces v šoli lahko govorim o sposobnosti prepoznavanja in opazovanja učencev v razredu, o sposobnosti razlikovanja med pomembnimi in nepomembnimi podatki, kar je še posebej pomembno pri mlajših učencih. Sposobnost razumevanja celotne situacije učitelju pomaga v mnogih konfliktnih situacijah v razredu, pri organizaciji pouka, kjer mora poskrbeti za vsakega učenca posebej in hkrati ohraniti razred kot celoto. Sposobnost sprejemanja odločitve pa je ena izmed temeljnih sposobnosti učitelja, saj se mnogokrat znajde v situacijah, ko je treba odločitev sprejeti hitro in z vso odgovornostjo. Pri tem se pokaže učiteljeva osebna kompetenca. O njej govori Marentič-Požarnikova (1993), ki trdi, da učitelj v razredu reagira intuitivno in ne na osnovi pridobljenih znanj. Pri tem se mi postavlja vprašanje, kakšen učinek imajo na učenca sporočila, ki jih učitelj pošilja intuitivno, in kako je lahko učitelj profesionalec, če so njegove izjave v razredu v večji meri intuitivne in ne strokovno utemeljene in brez upoštevanja značilnosti komunikacije v razredu, o katerih bom še govorila.

## **1.2 OBLIKE KOMUNIKACIJE**

Medosebna komunikacija je proces, ki poteka med najmanj dvema ali več osebami. Znotrajosebna komunikacija je proces komuniciranja s samim seboj. Proces se ločita glede na število udeležencev, sicer sta pa povezana, prepletena in soodvisna. Komunikacija z drugimi ljudmi vpliva na komunikacijo s samim seboj in obratno. Glede na to, kdo je v komunikaciji udeležen, tudi Richard Dimbleby in Graeme Burton oblikujeta (1995) naslednje štiri kategorije komunikacije.

- a) Notranja (intrapersonalna) komunikacija poteka takrat, ko posameznik komunicira s samim seboj, razmišlja.
- b) Medosebna (interpersonalna) komunikacija se nanaša na neposredno komuniciranje dveh ali več ljudi. To obliko komunikacije avtorji delijo na medosebno komunikacijo v širšem smislu, ki pomeni vsako besedno in nebesedno vedenje, ki ga zazna druga oseba, in v ožjem smislu, kjer je definirana kot sporočilo, ki je poslano od ene osebe k drugi z zavestnim namenom vplivati na vedenje posameznika (Johnson in Johnson, 1997, 140). Ule (2005, 16) opredeli medosebno komuniciranje kot dinamičen interakcijski proces, ki je sestavljen iz organiziranih in namernih dejanj udeležencev ter njihovih doživljanj, ki s svojimi dejanji vplivajo drug na drugega, pri tem pa medsebojno prepoznavajo svoja in tuja dejanja in doživljanja. Lamovec (1993, 33) opredeljuje proces medosebne komunikacije z naslednjimi besedami: *»Medosebna komunikacija je v najširšem pomenu kakršnokoli verbalno ali neverbalno vedenje, ki ga zazna kaka druga oseba. Bolj specifično pa jo opredelimo kot*

*sporočilo, ki ga pošiljatelj pošlje prejemniku z zavestno namero, da bi vplival na prejemnikovo vedenje. Namen komunikacije je torej na neki način vplivati na drugo osebo, jo spremeniti. Medosebna komunikacija je proces, v katerem vsi udeleženci sprejemajo, pošiljajo in interpretirajo sporočila oziroma znake, ki so nosilci določenega pomena.*«. Košir (1999) navaja, da nas komunikacija ne dela toliko sporočevalce in sprejemnike informacij, kot udeležence delitve oziroma daritve. Pravi, da komuniciramo zato, da smo v navezi, v medsebojni zvezi. Da smo skupaj in iz »biti skupaj« raste skupnost/občestvo, ki je smisel komunikacije. Dokazana je tudi povezava med interpersonalno komunikacijo in psihomotoričnim razvojem otroka (Bowlby 1953, Spitz 1976; po Brajša 1993), ki govori v prid kvalitetni komunikaciji in nasprotno o višji obolevnosti otroka pri nezadostni in nekvalitetni komunikaciji.

- c) Skupinska komunikacija poteka med različnimi skupinami.
- d) Množična komunikacija se nanaša na veliko število prejemnikov ali uporabnikov (množični mediji ...).
- e) Komunikacija med nekaterimi vrstami živali in človekom, kar dodaja avtor Vec (2005).

Medosebna komunikacija je sestavljena iz besedne oz. verbalne in nebesedne oz. neverbalne komunikacije. Besedna in nebesedna komunikacija sta med seboj neločljivo povezani in določeni. Kadar druga drugo dopolnjujeta, to komunikacijo doživljamo kot iskreno. Vse sestavine medosebne interpersonalne komunikacije se ujemajo, imajo isti cilj – komunikacija je kongruentna. Da nas nekaj na človeku ni prepričalo, pa se zavemo takrat, ko njegove besede in njegova drža ali gestikuliranje ali mimika oddajajo vsaka svoje sporočilo. Takrat čutimo, da njegova komunikacija ni iskrena. Sestavine interpersonalne komunikacije se lahko med seboj izključujejo ali si nasprotujejo, se ne ujemajo. Takrat je komunikacija nekongruentna. Očitno je, da človek ne podpira stališč, ki jih izgovarjajo njegove besede. Ne prepriča nas. Besedno se izražamo verbalno, nebesedno pa preko ostalih kanalov. Ponavadi se nebesednih sporočil ne zavedamo, vendar pa le povezava obojega daje sporočilu pomen, smisel, učinkovitost in vpliv, o katerem so govorili modeli komunikacijskega procesa.

Jones in Gerard (1967) govorita o štirih vrstah komunikacije, ki potekajo tudi v šolah. Tako govorimo o *navidezno komunikacijskih šolah* in lažni komunikaciji, kadar se v pogovoru stik sploh ne razvije, sogovorniki drug na drugega ne reagirajo, kaj šele vplivajo; to je pravzaprav pogovor brez pogovora. Ljudje govorijo drug mimo drugega (npr. v šoli berejo in obnavljajo vsebine iz učbenikov). Taka šola je brezosebna, ne vzpostavlja se medosebna komunikacija, poteka le posredovanje znanja in ocenjevanje. V *komunikacijsko enostranskih šolah* poteka

enosmerna komunikacija od enega govornika k poslušalcu, nazaj pa ne. To je torej komunikacija brez dialoga, z enostranskim vplivom (aktivni učitelji in pasivni učenci), običajno je vsiljena.

*Komunikacijsko nevplivna šola* goji reaktivno komunikacijo, kjer sogovorniki sicer komunicirajo, drug na drugega reagirajo v času, ko komunikacija traja, vendar ta ne pušča nikakršnega vpliva na njih, jih v ničemer ne spreminja. Sporočila se sogovornikov ne dotaknejo. To so pogovori, ki ostanejo brez posledic in ki ne prinesejo nobenih sprememb. *Demokratična ali vzajemno vplivna šola* goji vzajemno oz. dvosmerno komunikacijo, kadar sogovorniki vzajemno vplivajo drug na drugega in se pri tem tudi spreminjajo. Tak pogovor terja poslušanje, razmišljanje in govorjenje, tedaj govorimo o resnični komunikaciji. V taki šoli se med seboj resnično pogovarjajo, se spoštujejo, si prisluhnejo, vzpostavljajo dobre medosebne odnose, so ustvarjalni in učinkoviti.

## **2 OSNOVE KOMUNIKACIJE V ŠOLI**

### **2.1 MEDOSEBNA KOMUNIKACIJA V ŠOLI**

Komunikacija v šoli je prenos sporočil od učitelja do učenca ali obratno z določenim namenom in ob pričakovanju odziva, kar pomeni, da govorimo o dvosmerni in medosebni komunikaciji v šoli. Medosebna komunikacija poteka v vseh življenjsko pomembnih sistemih, kot so družina, šola, podjetje ... Medosebna komunikacija zajema neverbalna in verbalna sporočila, ki morajo biti usklajena, če želi biti komunikacija učinkovita. V nadaljevanju naloge bom opredelila neverbalno in verbalno komunikacijo zaradi zavedanja, da sta obe obliki pomembni in neločljivi, vendar se bom v večji meri posvetila verbalni komunikaciji, ki je v večji meri pod učiteljevo zavestno kontrolo kot verbalna.

Brajša (1993) postavi proces medosebne komunikacije v šolo in pravi, da če hočemo učencu nekaj sporočiti, moramo to spremeniti v besede in izgovoriti. To je poslano sporočilo. Učenec nas mora slišati in razumeti. To lahko učencu otežijo mehanične motnje (šumi, nejasen in tih govor) in tudi semantične motnje (nerazumljiva vsebina). Če je učenec učitelja slišal in razumel, mora to, kar je slišal in razumel, spremeniti v svoj jezik in temu dati svoj pomen. Pravi (prav tam, 1) tudi, da je pogovor osnovni inštrument vzgoje in izobraževanja. Učitelj je odgovoren za pošiljanje, sprejemanje in delovanje svojih sporočil. Učiteljeva komunikacija naj bi bila popolna in strokovna: hotena, načrtovana, zavestna, z uvidom o sprejemanju in delovanju oddanih sporočil. Seveda pa ni nujno, da je pomen sporočila pošiljatelja enak pomenu sporočila, ki ga je sprejel prejemnik. To dejstvo je še posebej pomembno v razredu, saj se pri besedni komunikaciji pošiljatelj mora zavedati tega, da se pomen njegovih besed izraža v odgovoru sogovornika in ne

v tem, kar misli, da sporoča. Lamovčeva (1993) trdi, da se spretnosti komunikacije ni mogoče naučiti le z branjem literature, ampak je potrebno izkustveno učenje. Otrok se lahko preko izkustvenega učenja v primarnem okolju (družini) uči tudi v šoli. V šoli je še toliko več situacij, kjer se razvijajo sposobnosti komuniciranja z drugimi osebami. Brajša (1993) predpostavlja, da postajajo družine, vrtci in šole kraji, kjer se naši otroci spet rojevajo, v njih se razvijajo in »rojevajo« njihovi možgani, njihove osebnosti in njihova identiteta. Ob tem opredeli razvoj identitete pri otroku kot učenje sprejemanja in dajanja informacij v pogovoru z učiteljem. Borovinšek (1997) ugotavlja, da v učni skupini največkrat komuniciramo v osebnem stiku, torej je komunikacija enovita, besedna in nebesedna, in šele celota obeh načinov daje komunikacijski učinek. V šoli pošiljamo sporočila z besedami in brez njih.

Avtor Green (1991) poudarja, da nas nihče v osnovni in srednji šoli ni učil komunikacije in da smo o njej začeli razmišljati pri osemnajstih, devetnajstih letih, ko so bile osnove naše osebnosti že trdno zasidrane, in s tem pokaže pomembnost zavedanja lastnega komuniciranja, katerega zavedanje bi moralo biti še posebej izrazito pri učitelju. V kolikor se navedene definicije medosebne komunikacije prenese v šolsko okolje, je komunikacija nepopolna in nestrokovna, če učitelj učencem sporočila pošilja nehote, nenačrtovano, nezavedno ter brez povratnih informacij o njihovem sprejemu in učinku; tako navaja Brajša (1993). Za pedagoške delavce je pomembno, da zaznavajo in upoštevajo odnosne razsežnosti komunikacije ter da se zavedno usmerijo k odnosnemu vidiku (Tomič 1990). Učinkovita je takšna komunikacija, ki pomeni nenehno ustvarjanje in oživljanje medčloveških vrednot, kot so: sodelovanje, doživljanje osebne varnosti, samospoštovanje in spoštovanje drugih, dajanje in sprejemanje pomoči in strpno reševanje nasprotij. Vsekakor pa je razvoj vseh omenjenih vrednot vzgojni smoter naše šole in se skriva v »prikritem« kurikulumu.

## **2.2 ZNAČILNOSTI KOMUNIKACIJE V RAZREDU**

Raziskava v Združenih državah Amerike (Flanders 1970; po Pollard in Tann, 1992), izvedena v 70-ih letih, je pokazala, da je dve tretjini učnih ur namenjenih govorjenju. Znotraj teh dveh tretjin govori dve tretjini časa učitelj. Identične rezultate so dobili v raziskavi, izvedeni v Veliki Britaniji. T. i. ORACLE raziskave (Pollard in Tann, 1992, 136) so pokazale, da je v razredu približno 80 % učiteljevega časa na razredni stopnji porabljenega za pogovor med učiteljem in učenci. Od tega 56 % časa učitelj govori s posamezniki, 15 % časa s celotnim razredom in 7 % časa s skupinami učencev. Poleg števila poslušalcev, s katerimi učitelj komunicira, je pomemben tudi čas, ki ga učitelj nameni otrokom, in sicer tudi to, kako le-tega razdeli med dečke in deklice,

med učence s posebnimi potrebami. Starejše raziskave v ZDA (prav tam, 136) so pokazale, da dečki dobijo več pozornosti kot deklice, in sicer tako v smislu pozitivnih in negativnih odzivov učitelja. Po omenjeni raziskavi (Pollard in Tann, 1992, 136) se spreminja tudi delež pozornosti usmerjanja učiteljeve komunikacije glede na etnični izvor učenca. Na osnovi dejstva, da gre za raziskavo, opravljeno v ameriškem okolju, kjer je pojav etničnega mešanja prebivalstva precej pogost in običajen, lahko sklepamo, da se učitelji pogosto srečujejo z učenci iz različnih etničnih skupin, katerim morajo prilagajati tudi oblike komunikacije. Če ta pojav prenesemo v naše okolje oz. slovenski prostor, bi lahko izpostavili primere inkluzije romskih otrok v šole oz. razrede. Komunikacija učitelja z romskimi učenci in delež komuniciranja učitelja z njimi v primerjavi z ostalimi učenci bi lahko bil problem nadaljnjih raziskav v našem prostoru.

Zgoraj omenjene raziskave so tudi pokazale, da je v razredu največji delež govora v obliki izjav o dejstvih. Zelo malo časa je porabljenega za postavljanje vprašanj, ki bi otroka primorala k samostojnemu razmišljanju v obliki odprtih vprašanj ali problemskih situacij. Funkcija učiteljevega govora je bila v funkciji tega, da je vse potekalo gladko, da je obvladoval otroke, a vključevanje otrok v pogovor, ki bi predstavljal izziv, je bilo redko. Pojavlja se vprašanje, ali učitelji sploh razmišljajo o vplivu svojega govora na učence. O tem, kakšen vtis dobijo učenci o svoji vlogi v učnem procesu? Kakšen odnos do učenja lahko razvijejo učenci ob taki komunikaciji? Kakšnih načinov učenja se učenci ob tem naučijo? Pollard in Tann (1992) izoblikujeta tri tipe komunikacijskih situacij v razredu:

- a) ekspozicija, ko govorec opisuje, informira, podaja navodila, razlage;
- b) »vprašanje-odgovor« situacija, ki se najpogosteje uporablja za testiranje in preverjanje namena, ko je možen le en odgovor;
- c) diskusija, ko vsi vpleteni v komunikaciji skupaj raziskujejo ideje in čustva.

Vsaka od teh situacij ima veliko prednosti, obenem pa imajo vse tri situacije tudi skupne značilnosti. Pri ekspoziciji je potrebno upoštevati, da mora govorec tudi v primeru, ko poslušalci niso aktivni, le-te upoštevati, spremljati znake razumevanja oziroma nerazumevanja. S tem se govorec prilagaja poslušalcem, ki morajo na govorca reagirati. Ekspozicije se lahko spremenijo v diskusijo, če se vloge poslušalcev in govorca hitro menjajo. Poslušalci se v tem primeru odzivajo na govorca in oblikujejo svoje ideje. Za tako obliko je treba učence navajati na pravila komuniciranja, kar od učitelja in kasneje tudi od učencev zahteva pomembne lingvistične, socialne in kognitivne sposobnosti. V vsaki situaciji so torej pomembna pravila »komunikacijske igre«, ki morajo biti jasna in razumljiva vsem udeležencem.

### 3 VERBALNA KOMUNIKACIJA V ŠOLI

#### 3.1 SPLOŠNO O VERBALNI KOMUNIKACIJI

Verbalna komunikacija je prenos besednega sporočila od pošiljatelja sporočila do prejemnika sporočila 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, 329) 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 učitelja. 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, 172). S pomočjo jezika drugim razodevamo sebe, navezujemo in ohranjamo stike z ljudmi, ubesedujemo svet okoli sebe, drugim sporočimo svojo vednost, prepričanje, mnenje, doživljanje o nečem, sporočimo svoje hotenje po čem, spoznavamo druge, njihovo vednost, mnenje, prepričanje, doživljanje in hotenje, spreminjamo svet in v njem razmišljamo, si domišljamo, čustvujemo (Bešter et al., 1999, 8). Komunikacija v razredu je pomemben dejavnik učenčevega govornega oz. jezikovnega razvoja, s tem pa tudi osebnostnega, socialnega in spoznavnega.

Najpreprosteje je, kadar je besedno komuniciranje neposredno (npr.: *Potrebujem tvojo pomoč.*). Čar sporazumevanja pa je posredno izražanje, ki je veliko bolj zapleteno, saj vključuje prikrita sporočila (učitelj izreče: »*Kako dober govorni nastop je opravil tvoj sošolec.*« in misli: »*Tudi ti bi se lahko jutri tako potrudil.*«), nasprotna sporočila (učenec izreče: »*Nočem sodelovati v tej igri.*« in misli: »*Rad bi se igral, pa me je strah, da se bom osmešil.*«), sporočila preko drugega (učenec izreče: »*Učiteljica, Tadej bi rad nov list.*« in misli: »*Saj bo videla, da ga tudi jaz nimam.*«) ali zapoznala sporočila (izrečem: »*Če bi bil ti včeraj bolj pozoren, danes ne bi imel težav pri tej nalogi!*« – in mislim prav to). Komuniciranje pa je seveda lahko tudi neiskreno, kar nam izda predvsem govorica telesa ali ton glasu (»*No, saj veš, da bo jutri bolje.*«).

V preteklosti je naša šola gradila večinoma na govornem prenosu podatkov (učitelj pove podatke, učenci si jih zapomnijo in jih ponavljajo) in ne na ustvarjalnem mišljenju in raziskovanju. Učitelji so se tudi premalo zavedali tega, da je pomanjkljivo znanje učencev pri različnih predmetih pogosto posledica učenčeve slabe sporazumevalne kompetence, saj niso razumeli

navodil, vprašanj, besedil pri besedilnih nalogah. Pojavlja se vprašanje, ali se je stanje na tem področju v zadnjih letih kaj spremenilo. Marentič-Požarnikova v priročniku o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku iz leta 1980 pravi, da v praksi še vedno prevladujejo elementi fevdalne pedagogike. Enako je menila Grubišič-Pekova (1981), ki takrat navede, da se ni spremenila niti v 50-ih letih. Na osnovi primerjalnih analiz komunikacije je avtorica Razdevšek-Pučkova leta 1990 ugotovila, da se komunikacija pri pouku v zadnjih 20-ih letih ni bistveno spremenila.

Obliko komunikacije, pri kateri sprašuje tisti, ki ne ve, odgovarja pa tisti, ki ve, avtorji imenujejo primarna komunikacija. V šolskem prostoru pa prihaja do obratne situacije – sprašuje tisti, ki ve, in odgovarja tisti, ki ne ve oz. se je nečesa naučil. Odvija se sekundarna komunikacija. Obe vrsti komunikacije, primarna in sekundarna, sta dvosmerni, a žal se v šoli dogaja, da se s prehodi iz razreda v razred dvosmernost vedno bolj spreminja v enosmernost. Otroci se naučijo jezika v interakciji s svojim okoljem. Vendar pa to ni dovolj, saj se morajo naučiti še sporazumevalnih zmožnosti. Za učenje le-teh je prav tako odgovorna šola.

### **3.2 PEDAGOŠKI GOVOR**

Govor v razredu ima več funkcij: spoznavno (govor stroke), izrazno (govor praktičnega sporazumevanja) in socialno funkcijo. Demokratični učitelj se trudi vzpostaviti dvosmerni govor, pri katerem vzbuja vtis, da se učenec za dejanja odloča svobodno, da učenca ceni in spoštuje. Gustinčič Keser in Pavlič (1995, 45) navajata izsledke raziskovalne naloge z naslovom Verbalna komunikacija v učni etapi obravnave nove učne snovi, ki kažejo na to, da učenci pogosto ostajajo brez povratne informacije in te so v veliki večini v verbalni obliki, manj v neverbalni. Ugotavljata, da je verbalna komunikacija učencev tudi zelo kratka, pogosto enobesedna. Avtorja navajata potrebo po načrtnem usposabljanju učencev za kvalitetnejšo komunikacijo v smislu daljših odgovorov, pojasnjevanja, iskanja vzročno-posledičnih odnosov, analize in sinteze, vrednotenja. Ti rezultati govorijo o tem, da se delež verbalne komunikacije učitelja v primerjavi z verbalnim izražanjem učenca s procesom razvoja šolstva ni zmanjšal, saj so raziskave iz leta 1982 pokazale, da učitelji pri učni uri govorijo 34 minut, učenci pa le 4 minute (Bakovljevi 1982; po Tomič 1990). Armstrong (1999, 36) omenja rezultate raziskave ameriškega šolskega sistema, v katero je bilo zajetih 1000 razredov. Ugotovili so, da je 70 odstotkov vsega dogajanja med poukom predstavljalo govorjenje, ponavadi govorjenje učitelja učencem.



Pedagoško komunikacijo, ki naj bi pri učencih in dijakih razvijala pragmatično in jezikovno kompetenco, bi moral voditi učitelj, ki bi se zavedal, da je uspešnost in strokovnost vzgojno-izobraževalnega procesa odvisna od kvalitete, strokovnosti in uspešnosti komunikacije med učiteljem, vzgojno-izobraževalno vsebino in učencem (Brajša, 1993).

Alenka Kozinc (2005) predstavlja cilje projektne skupine, ki se je ukvarjala s prenovo slovenskega jezika ob kurikularni prenovi in je bila zadolžena za podprojekt Slovenski jezik v pedagoški komunikaciji. Ti cilji so bili:

- a) izboljšanje komunikacije v razredu, ki naj bi v medosebnih odnosih med učiteljem in učenci (odnosni govor) postala vse bolj svobodna, kritična, odprta in uzaveščena, v spoznavni sferi pa bi temeljila na dialoškem in raziskovalnem govoru (spoznavni govor), kjer bi prišlo bolj do izraza argumentiranje in učenčeva iniciativa;
- b) dvig in kultiviranje tvorjenja ustreznih, razumljivih ter jezikovno pravilnih besedil. S posebnimi strategijami in programi bi radi izboljšali učiteljevo govorno kulturo kot posebno obliko javnega govora z obvladovanjem kulturno-pragmatične norme in uzaveščanjem o rabi socialnih in funkcijskih zvrsti in podzvrsti v določenih okoliščinah.

Učenci oziroma dijaki preživijo večino svojega aktivnega časa tja do 18. leta starosti v šoli. Komunikacija v razredu je pomemben dejavnik njihovega govornega oz. jezikovnega razvoja, s tem pa tudi osebnostnega, socialnega in spoznavnega.

Kunst Gnamuš se je v 80. letih pri nas začela ukvarjati z raziskovanjem pedagoške komunikacije. Da v praksi v preteklosti glede tega nismo dosegali najboljših rezultatov, lahko razberemo iz povzetkov nekaterih raziskav in analiz. Tako raziskovalki (Sulek, Sket, 1989) pod vodstvom dr. Olge Kunst Gnamuš ugotavljata, da je učenčev govor siromašen, njegova socialna vloga v razredu je zanemarljiva, celo delež spoznavnega govora je majhen, jezik v svoji ekspresivni in vrednostni vlogi pa se pri učencih praviloma ne pojavlja (eksperiment je bil izveden po Jakobsonovem modelu jezikovnih vlog v 1. in 7. razredu osnovne šole). Dominantnost učiteljevega govora se izraža v količini in obliki učiteljevega govora, v določanju teme in poteka, v vodenju in nadzorovanju govora udeležencev, zlasti v iniciranju govora, v interpretaciji privilegijev, v izrekanju sodb o učencih in o njihovih dejanjih. Učenci večinoma v pogovoru ne sodelujejo samoiniciativno, tako da ne moremo govoriti o dvosmernem, enakopravnem in demokratičnem pogovoru v razredu. Prevladuje tudi zmotno mišljenje, da neenakopravna, brezosebna in enosmerna komunikacija olajšuje spoznavni proces in prispeva k večji strokovnosti pedagoške komunikacije (Kunst Gnamuš, 1992).

V pedagoškem procesu poteka pedagoški govor, ki je sestavljen iz dveh komponent (Kunst Gnamuš, 1992). To sta:

- a) spoznavni govor, ki je vezan na učno vsebino;
- b) odnosni govor, s katerim dajemo navodila, pobude, želje ipd.

Spoznavni govor je tisti del pedagoškega govora, ki je vezan na učno snov, je govor stroke in znanosti. Človekovo vsakdanje sporazumevanje ter govor stroke in znanosti se razlikujeta. Pri spoznavnem oz. strokovnem govoru prevladuje dobesedno razumevanje. Učitelj večinoma le prenaša strokovne podatke, ki jih učenci le sprejemajo in si jih zapomnijo.

Odnosni govor v razredu učitelj uporablja za uravnavanje medsebojnih odnosov, spodbujanje k sodelovanju in k medsebojni pomoči. Med poznanimi zvrstmi jezika bi ta jezik opredelili kot funkcijski, in sicer praktičnosporazumevalni jezik. Temeljni cilj odnosnega govora »je usklajevati tok zavesti, doseči menjavo idej ter soglasje glede na njihove resničnosti, pravilnosti (raziskovalni govor) ali sprejemljivosti (pogajalni govor) ter povzročiti željeno dejavnost učencev (pouk kot vodeni pogovor). V pragmatičnem izrazu je mogoče odnosni govor razumeti kot obliko kontekstualizacije, to je povezovanja spoznavnega govora stroke z govornim položajem v razredu« (Kunst Gnamuš 1992, 29).

Olga Kunst Gnamuš (1990, 103) je določila opisne kategorije za opazovanje verbalne komunikacije v razredu. Avtorica meni, da lahko s tem verbalne podatke količinsko izmerimo. Navaja naslednje kategorije:

- a) obseg učiteljevega govora in govora učencev;

To kategorijo izrazimo s številom izrekov, številom besed, številom povedi, številom in vrsto stavkov. Tako ugotavljamo, kdo v razredu največ govori in kakšna besedila, povedi oz. stavke uporablja.

- b) število in vrsta govornih menjav;

Avtorica to kategorijo opredeli kot temeljito interakcijsko menjavo, sestavljeno iz govorne spodbude in govornega odziva. Pri govornih menjavah je pomembna smer menjave. Glede na smer menjave ločimo enosmerni govor in dvosmerni govor. Pri enosmernem govoru učitelj spodbuja govor učenca, ki se na njegove spodbude le odziva. Pri dvosmernem govoru je govor učitelja in učenca sestavljen iz odzivnega in iniciativnega govora.

- c) funkcijska zgradba govora v razredu.

S to kategorijo delimo jezik na spoznavni jezik ali jezik stroke in na odnosni praktičnosporazumevalni jezik, ki je sestavljen iz izrazne in družbene funkcije. Izrazna funkcija govora se odraža v izražanju čustev, želja, potreb, upov, razočaranj, družbena ali

socialna funkcija pa v vzpostavljanju medsebojnih pričakovanj, povezav med udeleženci. Družbena funkcija govora je pogosto povezana s spoznavno funkcijo (npr: »V naslednji nalogi, ki jo bom povedal, bi želel ugotoviti, kdo od vas zna hitro in dobro razmišljati. Kaj se zgodi s sladkorjem, ko ga segrevamo?«).

### **3.3 UČITELJEVO VERBALNO KOMUNICIRANJE V RAZREDU**

#### **3.3.1 Postavljanje vprašanj in sprejemanje odgovorov učencev**

Cencičeva (1990) opozarja na najpogostejše težave na področju verbalnega komuniciranja, ki se pojavljajo v razredu. Te so: prepogosta učiteljeva vprašanja, ki so usmerjena samo v reprodukcijo in natančne odgovore; premalo vprašanj s strani učencev, premalo komuniciranja med učenci, premalo ustrezno oblikovanih vprašanj, pozornega poslušanja, ustreznega odgovarjanja in ustreznega reagiranja na potrebe učencev. Obenem predlaga, da naj bo učitelj tisti, ki pri pouku izzove problemske situacije, spodbuja interese za reševanje problemov, spodbuja ustvarjalni pouk in zastavlja problemska vprašanja. Zavedati se mora tudi tega, da je za nekatere odgovore potrebna tudi tišina in dovolj časa za premislek. Dobro je tudi, da uvede pozivanje k odgovoru, in sicer takrat, ko vsi učenci vedo, da se tako razvija komunikacija med vsemi, ne le med najuspešnejšimi. Cashin (2006) navaja pomembnost spodbujanja postavljanja vprašanj pri učencih in krepitev zavedanja pri učiteljih, da postavljeno vprašanje učenca usmerja v raziskovalno učenje. Ana Tomič (2002) poudarja razumljivost tega, da učitelj enakomerno razporedi vprašanja med vse učence in upošteva naslednje zaporedje:

- vprašanje,
- premor,
- poziv učenca,
- premor,
- odgovor učenca,
- povratna informacija.

Opozarja na povprečni učiteljev čakalni čas, ki je približno eno sekundo, pri čemer je kakovost razmišljanja omejena. Pozitivne rezultate lahko učitelj doseže, če čakalni čas podaljša vsaj na tri sekunde. Pri tem bo opazil, da učenci oblikujejo daljše odgovore, povečajo se prispevki »počasnih« učencev, dajejo več različnih razlag in odkrijejo več boljših povezav med opazovanim pojavom in posledicami.

Jaušovec (1987) govori tudi o tem, da se s podaljšanjem čakalnega časa na odgovor pojavijo pozitivne spremembe tudi pri učitelju. Njegova vprašanja so namreč bolj pestra in njegov odnos

do počasnejših otrok je strpnejši, ker spozna njihove zmožnosti. Labinowicz (1980) priporoča podoben način zastavljanja vprašanj z nekaterimi razlikami. Tako navaja, da naj učitelj, potem ko je postavil vprašanje, malo počaka, preden pokliče učenca, da mu odgovori. Temu pravi čakalni čas 1 in je namenjen temu, da otrok sestavi odgovor oziroma razlago. Čakalni čas 2 je čas, ki bi naj sledil učenčevemu odgovoru z namenom, da omogoči otroku odgovor po delih, saj se s tem poveča možnost, da bo otrok svoj odgovor razložil obsežneje ali da ga bodo drugi učenci dopolnili.

Velika ovira pri aktiviranju miselne aktivnosti otrok je pomanjkanje odmorov za razmišljanje. Mira Cencič (1990, 90) navaja, da je to verjetno posledica učiteljeve bojazni, da bo v razredu po nepotrebnem zapravil čas, in predsodka, da je treba pri pouku nenehno govoriti. Učenec lahko daje hiter odgovor le na vprašanja, pri katerih premislek ni potreben. Na zahtevnejša vprašanja je mogoče odgovoriti le po opravljenih določenih miselnih operacijah. Učitelj mora ločiti različne vrste molka. To je odvisno od tega, v kateri fazi učne ure oz. pri katerem tipu učne ure se molk pojavi. Razlikovati je potrebno, na primer, med molkom po zahtevnejših vprašanjih pri obravnavi nove učne snovi in med molkom pri ponavljanju. Zahteva učitelja po hitrem odgovoru prinaša še eno past, in sicer ko učitelj k odgovoru pozove tistega učenca, ki je prvi dvignil roko, s tem pa prekine miselni tok vseh ostalih, še razmišljujočih učencev. Cencičeva (1990) pravi, da počasnejši učenci v takem primeru sploh ne začnejo razmišljati, ker spoznajo, da je nesmiselno in neučinkovito, saj njihovi fleksibilnejši, hitrejši in impulzivnejši vrstniki odgovarjajo in mislijo namesto njih. Seveda pa se pojavi vprašanje, ali to ne zavira miselnega toka hitrejših, nadarjenih otrok v razredu. Temu problemu se lahko učitelj izogne tako, da od teh učencev zahteva pisno odgovarjanje, pri učencih v nižjih razredih, ki še niso večji pisanja, pa, da tiho odgovorijo učitelju na uho.

### **3.3.2 Tipi učiteljevih vprašanj**

Iz navedenega lahko sklepamo, da na kvaliteto in dolžino učenčevega odgovora vpliva postavljeno učiteljevo vprašanje. Učiteljeva vprašanja razvrščamo po več vidikih (Tomič 1990, 67):

- z vidika miselnih procesov, ki jih vprašanje spodbudi pri učencih (danes najpogostejše klasifikacije);
- z metodičnega vidika: ali se vprašanje pojavlja pri obravnavi nove snovi ali pri ponavljanju in preverjanju; ali pri pogovoru ali pri razlagi; ali gre za organizacijska vprašanja ali za vprašanja, ki so povezana s snovjo;

- z jezikovno-vsebinskega vidika,
- s formalno-oblikovnega vidika.

Marentič-Požarnik in Plut (1980, 66) z vidika miselnih procesov delita vprašanja na vprašanja višjega in nižjega tipa. Vprašanja nižjega tipa so:

- sugestivna vprašanja, s katerimi učitelj učencu že ponudi odgovor – s tem zavira učenčev svobodni miselni tok in mu preprečuje izražanje njegovih lastnih idej;
- zavajajoča vprašanja, ki jih učitelj namerno postavi in vsebujejo vsebinsko napako – ta učenca zmotijo in so zato z didaktičnega vidika opredeljena kot negativna vprašanja;
- fiktivna vprašanja, ki jih učitelj postavi z namenom, da zapolni čas in so sama po sebi namen;
- dodatna vprašanja, katerih postavljanje zahteva tehten premislek – upravičeno jih učitelj postavlja, kadar učenca spodbuja, ga usmerja, da lažje najde odgovor; dodatnih vprašanj ne gre kopičiti – učitelj naj jih postavi šele takrat, ko temeljno vprašanje ni razumljivo;
- alternativna vprašanja, na katera učenec lahko odgovori le na dva načina, z da ali ne; alternativnih vprašanj ni smiselno uporabljati za preverjanje učenčevega znanja, saj ima učenec 50 % možnosti, da na vprašanje odgovori pravilno oz. nepravilno;
- retorična vprašanja, ki jih učitelj sam zastavlja in nanje sam odgovarja;
- enopomenska – spominska vprašanja, ki v odgovoru največkrat zahtevajo le spominsko reprodukcijo določenih posameznosti, kot so dejstva, podatki, definicije, teorije ipd.;
- organizacijska vprašanja niso neposredno povezana z vsebino pouka, ampak z njimi učitelj preverja potek in izvrševanje nalog, navodil.

Iz delitve vprašanj nižjega tipa lahko ugotovimo, da gre za ozka vprašanja, ki otroka usmerjajo v specifično smer. Od njega zahtevajo, da iz spomina priključuje že znano informacijo. Odgovori so običajno kratki in specifični in ne zahtevajo daljšega časa čakanja. Teh vprašanj bi se naj učitelj posluževal pri napačnih in nepopolnih odgovorih, ki bi pomagala pripeljati do rešitve problema. Marentič-Požarnikova (2008) z raziskavo ugotavlja, da na področju zastavljanja vprašanj prevladujejo vprašanja, ki zahtevajo točno določen odgovor, kar poimenuje katehetska metoda in spada v t. i. fevdalno pedagogiko. Pravi, da taka vprašanja zahtevajo memoriranje, dobesečno obnavljanje učne snovi in manj angažirajo višje miselne procese, ki jih spodbudijo vprašanja višjega tipa. Med vprašanji višjega tipa se pojavita dve podskupini.

1. Vprašanja na divergentnem nivoju, ki zahtevajo, da učenec misli, a dopuščajo učencem raznovrstne odgovore, ki so vsi možni in pravilni. Dopuščajo razvoj mišljenja, ki napreduje

v različne smeri, kar je ena od sestavin ustvarjalnega mišljenja. Gre za vprašanja, ki se nanašajo na:

- a) sintezo – pri odgovorih na vprašanja, s katerimi preverjamo, ali učenec zna napraviti sintezo; učenec predlaga rešitve za probleme, napoveduje posledice, nadaljnji razvoj pojavov ali dogodkov; pri tem kombinira spoznanja iz različnih virov, da pride do izvirne rešitve;
- b) vrednotenje – s temi vprašanji razgibamo učenčevo čustvovanje in ga spodbudimo k izražanju osebnih vrednostnih sodb, moralnih in etičnih stališč; v odgovoru učenec navaja svoje mnenje o določenih problemih, presoja prednosti rešitev nekega problema itd.

2. Vprašanja na konvergentnem nivoju zahtevajo, da učenci logično razmišljajo, vendar

imajo vprašanja le en pravi odgovor. Na tem nivoju gre za vprašanja, ki se nanašajo na:

- a) razumevanje – učitelj postavlja vprašanja, s katerimi preverja, ali učenec snov razume; pri tem učenec odgovarja s svojimi besedami, obnovi glavne misli, nadaljuje začeto misel;
- b) uporabo – učitelj s temi vprašanji usmerja učence na uporabo pridobljenega znanja v novih situacijah;
- c) analizo – učenec odgovarja na vprašanja, s katerimi preverjamo, ali zna analizirati, razčlenjevati besedilo, članek, spis s tem, da navaja sestavine, vzroke, motive, posplošitve.

Tipi vprašanj na višjem nivoju usmerjajo učenca k neki rešitvi. Pomagajo mu, da vidi pomembne značilnosti problema, vendar mora rešitev najti sam. Čeprav so ta vprašanja ožja, zahtevajo daljši čas čakanja na odgovor, saj je pri odgovarjanju potrebna visoka stopnja miselne aktivnosti. Rezultati raziskav o uporabi vprašanj pri pouku, ki jih omenja Marentič-Požarnikova (1980), so pokazali, da kvaliteta, nivo in način spraševanja niso zadovoljivi: učitelj postavlja preveč vprašanj, prevladujejo vprašanja nižjega nivoja, malo je vprašanj, ki bi razvijala divergentno mišljenje. Vprašanja so pogosto nelogična in slovnično neustrezna, vprašanja s strani učencev so velika redkost. Lemke (po Razdevšek-Pučko, 1990, 117) ugotavlja, da je angažiranost učencev ob različnih oblikah učiteljevega govora različna. Ugotovi, da ta naraste na začetku učiteljevih vprašanj, na začetku učiteljeve razlage, ob reagiranju na iniciativo učencev, da je visoka ves čas ob diskusiji, eksperimentih in demonstracijah in da upade, ko učitelj pokliče učenca, ki naj bi odgovarjal, in ob daljši monotoni razlagi.

Cazden (prav tam, 117) na osnovi kvalitativnih analiz oblikuje register učiteljevega govora, v katerem omenja:

- govor, ki je namenjen kontroli, usmerjanju učencev, je zastopan v veliki meri in prevladuje, pripada le učitelju;
- specialni govor je značilen za učitelje posameznih predmetov;
- govor, ki predstavlja mnenje (v nižjih razredih ga je manj, saj učitelj mnenja predstavlja kot dejstva);
- humor, pri čemer je opazna odsotnost le-tega, saj se učitelji ne upajo pošaliti, kljub temu da učenci to prvino učiteljevega govora zelo dobro sprejemajo;
- govor, ki izraža čustva, ki ga je prav tako zelo malo;
- učiteljeva vprašanja.

Postavljanje vprašanj je temeljna veščina, ki je potrebna za vodenje uspešnega razgovora, tudi v šoli. Kakovost odgovora, ki ga učitelj dobi, je odvisna od kakovosti postavljenega vprašanja. Erčulj in Vodopivec (1999, 30) delita vprašanja v tri temeljne kategorije in nekaj drugih tipov vprašanj:

a) odprta in zaprta vprašanja;

Odprta vprašanja, s katerimi spodbudimo učenca, da pripoveduje, učenca sprostijo. Učenec odkriva svoja mnenja, čustva in vrednote in spretnosti sporazumevanja. Prav tako vprašanja tega tipa omogočajo izmenjavo številnih informacij. Zaprta vprašanja učenca omejijo na en sam odgovor in tako učitelju omogočajo nadzor nad potekom razgovora in izmenjavo specifičnih informacij ter močno standardizacijo razgovora. Zaprta vprašanja pa tudi skrajšajo čas razgovora in »prikrijejo« slabega spraševalca (učitelja).

b) prvotna in drugotna vprašanja;

Prvotna vprašanja uvajajo novo temo (Kaj že veste o svetlobi?). Drugotna vprašanja pa sprašujejo po dodatnih informacijah in so koristna predvsem takrat, kadar dobi učitelj nepopoln odgovor, kadar se mu zdi odgovor nejasen in nenaraven ter kadar ne dobi odgovora.

c) neposredna in posredna vprašanja.

Učitelj dobi največ informacij, kadar postavlja neposredna vprašanja, vendar včasih učenec odgovora ne pozna ali noče odgovoriti. Takrat se učitelj posluži posrednih vprašanj.

Med drugimi tipi vprašanj avtorici navajata še vodena vprašanja, ki navajajo sogovornika na točno določen odgovor (*Verjetno poznate to knjigo, kajne?*); dvo- in večdelna vprašanja (*Ali je snov pretežka ali se vam ne zdi uporabna?*); hipotetična vprašanja (*Če bi bili ravnatelj, kaj bi*

storili?); skupina vprašanj, kadar postavljamo več vprašanj v enem stavku (*Kaj vam je pri delu najbolj všeč in na katero ekskurzijo bi radi šli?*).

Napake, ki jih učitelji najpogosteje delajo, so klicanje vedno istih učencev, ponavljanje vprašanja, odgovarjanje na lastna vprašanja, prekratek premor za razmislek, prekinjanje učenca, kopičenje novih vprašanj, preslišanje odgovora, odsotnost povratne informacije.

### **3.3.3 Poslušanje kot del komunikacije v razredu**

Navajanje na pozorno poslušanje je dolgotrajen proces. Začenja se že v ranem otroštvu, nadaljuje se v vrtcu in nato v osnovni šoli. V novih učnih načrtih je poslušanje dokaj sistematično vpeto v program pri predmetih slovenščina in glasbena vzgoja.

Poslušanje je pomembno za vsako komunikacijo, saj je treba razumeti pomen sporočila. Berdajs (1993) opozarja, da moramo poslušanje ločiti od naravne fiziološke sposobnosti, da slišimo, saj je poslušanje namensko zavestni psihološki proces. Erčulj (po Tomič 1999) loči tri načine poslušanja: zložno poslušanje (le pomnjenje prejetih informacij), kritično poslušanje (tehtanje in vrednotenje informacije in govornika), aktivno poslušanje (ugotavljanje sogovornikovih čustev, potreb in želja). Aktivno poslušanje delimo na fizično (neverbalna govornica), psihično (kakšna čustva je sporočal) in besedno (kar je pravilno razumevanje sporočil). Woodova (1998) pa govori tudi o oblikah neuspešnega poslušanja, in sicer: psevdoposlušanje ali lažno poslušanje (kadar se poslušalec pretvarja, da posluša), monopoliziranje (v govorčevu zgodbo dodajamo svoje zgodbe ali govornika prekinjamo), selektivno poslušanje (pozornost poslušalca je usmerjena le na del sporočila), obrambno poslušanje (zajema sprejemanje napadov, kritik ali sporočil s sovražnim podtonom, poslušalec vsako sporočilo sprejema s podtoni, ker predpostavlja, da ga pošiljatelj sporočil ne mara), poslušanje iz zasede (namenjeno je zbiranju informacij za napad in zbiranju le tistih poslanih informacij, ki jih lahko poslušalec uporabi za napad na sogovornika), dobessedno poslušanje (poslušalec posluša le besede, na odnos pa pozablja in se tem zanemarja čustva pošiljatelja). Sogovorniku moramo dati občutek, da se zanj zanimamo, da ga razumemo in da nam je pomemben, saj bo partner v komunikaciji. Če sogovornik (učenec) ni deležen ustreznega odziva, bo govoril vedno manj in kmalu si ne bosta imela nič več povedati. Pomembno v razredu je, da učitelj zna opaziti učenca, ki želi sodelovati v komunikaciji. V primeru, da ga ne opazi prvič, učenec poskuša še naprej, a ko ga večkrat ne bo opazil, bo učenec onemel ali se bo zatekel k motečim oblikam vedenja. Brajša (1993) si zastavlja vprašanje, ki si ga zastavljajo številni učitelji: zakaj jih učenci ne poslušajo. Odgovarja, da so za to krivi učitelji



sami, saj učenci ocenjujoča, vzvišena, hladna in sporočila brez čustev težko poslušajo. Schulz von Thun (po Brajša, 1993) opozarja, da učenci učitelja poslušajo s »četverimi ušesi«: uho za vsebino, uho za osebo, ki govori, uho za odnos, uho za vpliv, kar pomeni, da njegovo sporočilo pripoveduje na štirih ravneh:

1. kakšen človek je tisti, ki govori (način govora sporoča o njegovi osebnosti);
2. kakšna so njegova stališča, kako dojema in razume neke vsebine;
3. kakšen je njegov odnos do prejemnika sporočila (kako se vede do poslušalca);
4. kako bo sporočilo vplivalo na poslušalca (ali bo sprožilo kakšen odziv, kakšno reakcijo).

Pogosto učitelj ravna, kot da učenci slišijo le z drugim ušesom (vsebinska raven). Vendar pa to, kar so prestregli s prvim, tretjim in četrtim ušesom, vpliva na njihovo odločitev, ali bomo sporočilo sprejeli ali zavrnilo. Tudi učenci pri pouku ne poslušajo le izobraževalnih vsebin (odnosna raven). Odločilnega pomena pri sporočanju torej ni vsebina, marveč poslušajo predvsem učitelja (osebo, ki govori), zaznavajo, kakšen odnos ima učitelj do te vsebine, na kakšen način zagovarja določena stališča, kako jih sam razume in interpretira, kakšen odnos ima učitelj do učencev, na kak način se trudi, da bi jim vsebino približal, predstavil, aktualiziral. V osnovi mora biti učiteljevo sporočilo razumljivo, torej preprosto (kratki stavki, znane besede, običajna govorica), pregledno (vsebina je povezana, členjena, postopna, logična), jedrnato (zgoščeno in bistveno) in zanimivo (neposredni govor, zgledi, vizualizacija), da z njim sploh pritegne in obdrži pozornost. Raziskave (Erčulj, Vodopivec 1999, 16) so pokazale, da poslušalec po 10-minutnem poslušanju pomni 50 % informacij, po enournem poslušanju pa le še 5 % informacij. Poslušalec (učenec) med poslušanjem ves čas reagira, primerja, ocenjuje, premišljuje, pripravlja odgovore. Berdajs (1993) navaja raziskavo, opravljeno leta 1957, v kateri so avtorji dokazali, da mlajši otroci bolje poslušajo kot starejši, saj je 90 % otrok prvega razreda znalo ponoviti pravkar poslušano lekcijo. V primerjavi z učenci 2. razreda, ki so to znali v 80 % in le 28 % študentov na fakulteti. Naveden avtor opredeli 5 stopenj poslušanja:

1. stopnja: zaznavanje slušnih valov;
2. stopnja: pozornost (selektivnost sprejemanja dražljajev);
3. stopnja: razumevanje (interpretacija simbolov);
4. stopnja: zapomnitev (simboli v spominu);
5. stopnja: odgovor viru sporočila.

V šolskem komunikacijskem procesu ni dovolj, da poslušala le učenec učitelja, ker gre v tem primeru za enosmeren proces, pač pa je pomembno, da poteka dvosmerna medosebna komunikacija, v kateri tudi učitelj zna poslušati učenca. To poslušanje naj bo aktivno. Lamovec

(1993) opredeljuje 5 načinov poslušanja in odgovarjanja, iz katerih lahko določamo učiteljevo pojmovanje poslušanja učencev:

1. svetovanje in ocenjevanje (s tem se postavljamo v nadrejeno vlogo; z nasveti in sodbami prekrijemo dejstvo, da se ne želimo poglobljeno ukvarjati s sobesednikom, v ospredju smo s svojimi sodbami in nasveti mi in ne problem drugega);
2. analiziranje in interpretiranje (naš namen je poučevati in razlagati, kaj njegov problem pomeni; poveča obrambno naravnost sogovornika);
3. nudenje podpore (sobesednik jo lahko doživi kot izraz simpatije ali kot pomanjkanje zanimanja ali kot nepripravljenost sprejeti čustveno stanje sogovorca);
4. poizvedovanje in spraševanje (sogovorniku dajemo vedeti, da potrebujemo nadaljnje informacije; da želimo pogovor voditi v določeno smer; da bi radi sogovornika privedli do določenega spoznanja; pomembna ločnica med zaprtimi in odprtimi vprašanji, izogibamo se vprašanj: zakaj);
5. parafraziranje in razumevanje (ti odgovori kažejo, da želimo razumeti misli in čustva sogovornika; s parafrazo obnovimo smisel izjave in ne le ponovitev).

Aktivno poslušanje učitelja omogoča, da učenec predela svoja močna čustva, da se jih reši in se ponovno usmeri v aktivnost. Učenec pri tem začne razumevati in sprejemati lastna čustva in lažje rešuje svoje težave. Z aktivnim poslušanjem učitelj učencu prepušča odgovornost za analizo problema, ki ga ima učenec. Obenem učitelj naredi uslugo sam sebi, saj bo posledično z aktivnim poslušanjem učitelja prišlo do aktivnejšega poslušanja učencev. To bo rezultat učenčevega občutka sprejetosti, upoštevanja in razumljenosti. Med učiteljem in učencem pa se bo ustvarjal tesnejši in zrelejši odnos, kar bo učencu omogočilo učinkovitejše samovrednotenje in ustreznejše vedenje.

### **3.3.4 Povratna komunikacija**

V strokovni literaturi zasledimo različne pojme za povratno komunikacijo. Tako najdemo izraz »vzvrtni tok« pri Vregu (1990), »komunikacijski feedback« pri Brajši (1993), povratna komunikacija pri Tomičevi (2002). Povratna komunikacija sporočevalcu omogoča, da preveri učinek njegove komunikacije. Učitelj se mora zavedati dejstva, da je poslano sporočilo manj pomembno od sprejetega sporočila. Košir (1999) meni, da moramo za svoje sporočilo sami sprejeti odgovornost. Če nas sogovornik narobe razume, je lahko vzrok v neavtentični komunikaciji (pretvarjanje) ali v neupoštevanju petih C-pravil za dobro komunikacijo. To so: bodi zaključen (complete), točen (correct), jasen (clear), vljuden (courteous), kratek in jedrnat

(concise). Povratna komunikacija ima kontrolno in regulativno funkcijo – saj sporočilu sledi odziv. Ta odziv ali povratna informacija pošiljatelju pove, ali je bilo sporočilo sprejeto ali ne in na ta način najlažje preveri učinek svoje komunikacije. Povratna komunikacija je lahko pozitivna, negativna ali dvoumna.

V strokovni literaturi najdemo nekatera temeljna pravila za dajanje konstruktivnih, neogrožujočih povratnih informacij, saj so le taka učinkovita. Preden povratno informacijo umestimo v šolski prostor, velja omeniti ravni ali vidike medosebne komunikacije. Lay (po Brajša 1993) opisuje informativno, osebno, kontaktno in apelacijsko raven komunikacije. Na informativni ravni pripovedujemo, sprašujemo, odgovarjamo, citiramo. Na osebni ravni trdimo, prepričujemo, oznanjamo, priznavamo, pojasnjujemo, odkrivamo ter izražamo upanje, strah, žalost. Na kontaktni ravni se obvezujemo, obljubljam, potrjujemo, se opravičujemo, poslavljamo, svetujemo, opozarjamo in spodbujamo. Na apelativni ravni ukazujemo, zahtevamo, prosimo, prepovedujemo, dovoljujemo, se obotavljamo, predlagamo in priporočamo.

V šoli je zelo pomembno, da učitelj zna dajati in sprejemati povratno informacijo s pravim občutkom in z zdravo presojo, da je ta učinkovita. Tomič (1992, 137) opredeli naslednje značilnosti učinkovite povratne informacije.

- a) Povratna informacija naj bo opisna, ne le ocenjevalna. S tem neposredno opišemo, kaj vidimo, mislimo, čutimo in tak opis sprejemnik tudi dojame in se prav gotovo ne bo odzval sovražno, defenzivno ali obrambno. Prav tako je pomembno, da opišemo dogodek in čustva in da ne ocenjujemo osebnosti ali značaja. Trdimo lahko, da v vsakdanjem življenju in tudi v šoli prevladujejo ocenjevalne povratne informacije.
- b) Povratna informacija naj bo specifična in ne splošna, kar pomeni, da mora vsebovati vse nujne elemente, ki jih prejemnik potrebuje za razumevanje, npr. (prav tam): *»Na žalost ti ne morem opravičiti!«* Ta izjava je splošna in v njej manjka, komu je bilo žal, zato je bolj specifična naslednja izjava: *»Meni je iskreno žal, da ti ne morem opravičiti, ker ...«* (naštejemo konkretne razloge).
- c) Povratna informacija naj upošteva potrebe prejemnika in pošiljatelja povratne informacije. Povratna informacija je uničujoča, rušilna, če služi le našim osebnim potrebam in ne upošteva potreb prejemnika, npr. (prav tam): *učenec reče, da šola smrdi. Pogosta reakcija učitelja je, da reče, naj ne govori tako, da ni tako hudo itd. Vsekakor pa je bolj konstruktivni odziv, če reče: »Praviš, da šola smrdi. Nisem te čisto razumela, na kaj meriš, kako to čutiš?«*

- d) Povratna informacija naj bo osredotočena na vedenje, ki ga prejemnik lahko nadzira, in na vedenje, ki se je pravkar zgodilo.
- e) Povratna informacija je učinkovita, če je prejemnik prosil za povratno informacijo in mu je nismo vsilili, npr. (prav tam): *Tipična in pogosta je izjava: »Jaz najbolje vem, kaj je dobro zate.«* Če učenec naredi napako, je najbolje skupaj z njim iskati rešitev.
- f) Povratna informacija mora biti dana ob pravem času (najbolje takoj po sporočilu). Razumevanje najlažje preverimo s parafraziranjem, npr. (prav tam): *«Zdi se mi, da nisi najbolje razumel. Ali mi lahko poveš, prosim, kako si slišal moje sporočilo?»*
- g) Povratna informacija mora biti tako preverjena, da zagotavlja razumljivo komunikacijo.
- h) Povratna informacija naj bo dana v skupini, pošiljatelj in prejemnik lahko v skupini preverita točnost informacije. Ko se obračamo na skupino, učence kličemo po imenih in ne po priimkih.

V šoli ni samo učitelj ta, ki je zadolžen za dajanje povratnih informacij, ampak morajo tudi učenci poslati povratno informacijo učitelju o njegovem vedenju, postopkih, odnosih in naporih. Borovinšek (1997) navaja preprosto skrivnost komunikacije, ki jo učitelji moramo razumeti, in to je odziv. Meni, da je uspešna komunikacija dosežena tedaj, kadar poteka v harmoniji spoštovanja misli in hotenj sogovornikov. Predvsem je to pomembno v učni skupini, saj ne bomo uspešni v komunikaciji, kjer bi želeli na silo ali s poudarjanjem avtoritete spreminjati stališča in vrednote vseh udeleženi. Bolj pomembno je, da sogovornika razumemo, s poslušanjem pa spoznavamo njegove želje in potrebe, ki jih kot zanesljiv učitelj moramo znati zadovoljiti. Za učitelja so povratne informacije o delovanju njegovih sporočil zelo pomembne in to ne le na področju podajanja vzgojnih in izobraževalnih vsebin, pač pa tudi glede njihovega vzgojnega vpliva. Tomičeva (2002, 139) govori o pomembnosti vrednotne obarvanosti besed, ki jih učitelj uporablja za dajanje povratne informacije. Pravi, da imajo »evokatívno« moč. Besede s pozitivnim nabojem so učinkovitejše kot besede z negativnim nabojem. Učitelj običajno kritiko izraža z negativno kotiranimi besedami, vendar bi to lahko izrazil tudi pozitivno.

### **3.3.5 Učinkovitost pošiljanja in sprejemanja sporočil**

Johnson in Johnson (1997, 143) navajata, da morajo biti za učinkovito komunikacijo in pošiljanje sporočil izpolnjeni trije pogoji:

- a) sporočilo mora biti razumljivo;
- b) pošiljatelj mora biti vreden zaupanja;
- c) povratna informacija o tem, kako je sporočilo prejel naslovnik.

Za učinkovito pošiljanje sporočil je potrebno sporočilo razjasniti z uporabo prve osebe ednine (jaz). S tem pošiljatelj sporočila prevzame odgovornost za svoje misli in čustva, saj sporoča v svojem imenu. Uporaba splošnih oblik govorjenja, npr. večina ljudi, naša skupina, kaže na znake distanciranja od izjave, tihega zavračanja in prikrivanja lastnega stališča. Sporočilo mora biti oblikovano v celoti in specifično, kar pomeni, da mora vsebovati vse tiste informacije, ki jih prejemnik potrebuje za razumevanje. Sporočevalec naj izraža svoj namen in vzrok sporočanja in se naj izogiba miselnim preskokom, ki prejemniku onemogočajo, da bi sledil sporočilu. Bistvena komponenta učinkovitega pošiljanja sporočil je tudi usklajenost oblikovanja besednih in nebesednih sporočil. Sporočilo mora biti sporočilno bogato ali redundantno, kar pomeni, da ga je smiselno posredovati po več kanalih (besedno, slikovno), saj s tem sporočevalec poveča verjetnost, da bo prejemnik razumel pravo vsebino. Izbira komunikacijskega kanala ima veliko vlogo pri pošiljanju sporočil. Učinkovito pošiljanje sporočil zahteva nenehne povratne informacije o tem, kako je prejemnik sporočilo razumel, interpretiral in preoblikoval v svoje miselne strukture. Pri tem je pomembno prilagajanje prejemnikovemu referenčnemu okviru. Referenčni okvir so splošne, zaznavne, konceptualne in afektivne sposobnosti posameznika in so odvisne od razvojne stopnje, socialnega okolja, izobrazbe in statusa. V poslana sporočila so pogosto vključena čustva sporočevalca, ki pa jih sporočevalec opisuje tako, da jih poimenuje usklajeno z vedenjem. Sporočevalec svoja čustva poimenuje z npr. *»Sem žalosten.«* in jih hkrati opiše z vedenjem: *»Zdajle mi gre kar na jok.«* Bistvena komponenta komuniciranja in pošiljanja sporočil v razredu je tudi vrednotenje in razlaganje vedenja drugih. Kadar učitelj reagira na vedenje drugih (učencev), naj njegovo reagiranje opisuje le vedenje, npr: *»Motiš me pri razlagi.«* Vrednotenje in interpretacija delujeta negativno, npr: *»Ti si tak egoist, da sploh ne upoštevaš drugih v razredu.«*

Temeljna komponenta učinkovitega pošiljanja sporočil je tudi verodostojnost ali kredibilnost, ki je povezana s stališči prejemnika do tistega, kar sporočilo vsebuje (Vec, 2005, 39). Učitelj večjo verodostojnost poslanih sporočil v razredu doseže, če je pozoren na več dimenzij. Prva je zanesljivost pošiljatelja kot vira informacij, kar zahteva, da je kot pošiljatelj zanesljiv, predvidljiv in stalen v svojem delovanju in komuniciranju. Druga dimenzija učitelju nalaga, da svoje motive jasno izraža in prejemniku sporočila da vedeti, kakšen učinek želi doseči s poslanim sporočilom. Tretja dimenzija, na katero mora biti učitelj kot pošiljatelj sporočil pozoren, je izražanje topline in prijateljstva, saj je pogosto pomembneje, kako nekaj sporoči, kot to, kaj sporoči. Naslednja dimenzija kaže na to, kako pomembno je mnenje drugih, saj učenci tistemu učitelju, za katerega drugi pravijo, da je zaupanja vreden, sami prej verjamejo. Peta

dimenzija učinkovitega pošiljanja sporočil poudarja pomembnost strokovnosti oz. védenje o temi pogovora, kar učitelju nalaga, da se o temi, ki jo predava oz. želi predstaviti učencem, dobro informira in nanjo pripravi. Šesta dimenzija od učitelja zahteva dinamičnost pošiljanja sporočil, saj dinamične pošiljatelje prejemniki sporočil sprejemajo kot prodorne, empatične in polne energije in so pri prejemnikih verodostojnejši kot pasivni pošiljatelji.

Erčulj in Vodopivec (1999, 9) opozarjata na pomembnost razvrstitve informacij po prednostnem vrstnem redu. Tako ločita informacije:

- ki jih sogovornik mora vedeti;
- ki so za sogovornika pomembne;
- ki samo pojasnjujejo prejšnje informacije;
- ki jih je lepo izvedeti;
- ki so zanimive, a nepomembne, ki so za sogovornika obrobne;
- prazne marnje.

Navedeni avtorici govorita o pošiljanju informacij v poslovnem sporazumevanju, toda njuno shemo se da učinkovito prenesti v šolsko okolje. Njuna razvrstitev informacije je še posebej pomembna pri ustnem, verbalnem sporazumevanju s ciljem, da si sogovornik nekaj zapomni (k čemer učitelj teži). Če je informacij preveč, če je med informacijami mnogo takih, ki jih učenec že pozna (pa jih je lepo slišati), ali pa je učenec informacije prisiljen sprejemati, lahko pride do t. i. informacijskega stresa (Erčulj, Vodopivec 1999, 9), ki vodi v to, da si sprejemnik informacij zapomni bistveno manj, kot si je sposoben zapomniti. Avtorici navajata znake, ki kažejo na informacijski stres. V primeru, da se te znake prepoznava pri učencih, bi jih opredelili z naslednjimi alinejami:

- učenec težko obvladuje informacije, ki ga obdajajo;
- učenec se strinja z vsebino in podatki, ki jih ni nikoli prebral;
- učenec ne more razložiti nečesa, kar dobro pozna;
- učenec se počuti krivega, če ne razume navodil za delovanje nečesa;
- učenec ima občutek, da bi moral poznati vse funkcije pojavov in naprav, s katerimi je zaposlen;
- učenec zapravlja čas in energijo za novice, ki na noben način ne vplivajo na njegovo življenje;
- učenec si ne upa priznati, da nečesa ne ve oz. ne razume.

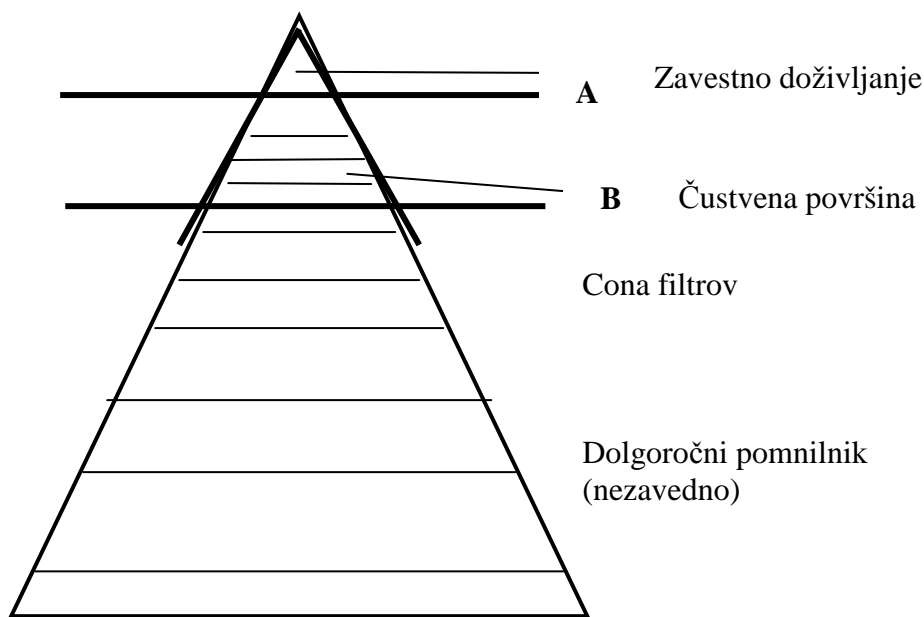
Johnson in Johnson (1997) poudarjata, da je učinkovito pošiljanje sporočil le polovica učinkovite komunikacije. Drugo polovico učinkovite komunikacije predstavlja učinkovito prejetje sporočil, ki temelji na dajanju povratne informacije o naši zaznavi sporočila ter na

način, ki omogoča razjasnjevanje in nadaljevanje razgovora. Učinkovito sprejemanje učenčevih sporočil zahteva od učitelja ustrezne spretnosti. Te spretnosti je Vec (2005, 40) razdelil na tri področja, ki se med seboj dopolnjujejo in jih je smiselno prenesti v šolsko okolje:

- a) parafraziranje, ki pomeni, da učitelj s svojimi besedami ponovi, kako je razumel pošiljatelja (učenca), vendar pri tem ne vrednoti vsebine sporočila in čustev pošiljatelja, npr: »*Najbrž te je strah, kako bo reagiral oče ...*«; temeljno pravilo parafraziranja je, da se skuša razumeti sogovornikov referenčni okvir in da o sebi učitelj spregovori šele, ko na novo, točno in za sogovornika zadovoljivo oblikuje misli in čustva;
- b) opisovanje lastne zaznave sogovornikovih (učenčevih) čustev, kadar je iz pošiljateljeve zaznave težko parafrazirati njegova čustva, a brez izražanja odobravanja ali neodobravanja; pogosto je v pomoč pomožni stavek: »*Če te prav razumem, ti misliš ...*«;
- c) ugotavljanje lastne (učiteljeve) razlage pošiljateljevega (učenčevega) sporočila in »pogajanje« z učencem, dokler se ne doseže soglasje o pomenu sporočila, saj učenčeve besede pogosto ne izražajo dejanskega pomena; primer: učenec vpraša: »*Ali ni nobene drugačne naloge?*« in s tem želi sporočiti naslednje: »*Ali mi lahko kdo, prosim, pomaga?*« – v tem primeru parafraziranje in opisovanje čustev ne pomaga, zato je bolje, če učitelj s »pogajanjem« ugotovi, kaj je učenec dejansko mislil; učitelj lahko reče: »*Mislím, da si hotel reči, da so naloge zate pretežke.*«; z razjasnjevanjem pomena sporočila se učitelj približuje tistemu, kar je učenec hotel dejansko sporočiti.

Erčulj in Vodopivec (1999, 21) razlagata proces sprejemanja sporočil s trikotniškim modelom (slika 1), ki ga pojmujeta kot proces sprejemanja sporočil. Model prikazuje področje čutnega zaznavanja, ki ga iz okolja sprejemamo zavestno (je nad nezavednim), in del, ki mu pravimo nezavedno. Informacije nenehno prehajajo iz zavednega dela v dolgoročni spomin in obratno, pri čemer morajo skozi namišljeno cono filtrov (predsodkov, vrednot ...). Gostejši kot so ti filtri, težja je pretočnost informacij iz enega dela v drug del, počasneje lahko mislimo. Če premaknemo ločnico med zavednim in nezavednim delom nižje v nezavedni del, povečamo površino zavedanja, ločnica pa postane tanjša in s tem bolj prepustna. Tako določene vrednote in predsodki postanejo zavedni in jih kot zaviralne programe mišljenja, sprejemanja informacij in doživljanja lažje odpravimo. Pri tem pomiku se poveča zmožnost sprejemanja sporočil, ustvarjalnost, domiselnost, narašča vedoželjnost, mišljenje pa je bolj kompleksno, zavest je bolj razširjena. Za pomik črte ločnice v nižji položaj so potrebni treningi zaznavanja in občutenja ter sproščanja. Opisani model sporoča, kako pomembno je upoštevati model petih čutov zaznavanja (vizualni, auditivni, kinestetični, olfaktorični in gustatorični). Ta model pomaga učitelju razumeti, zakaj učenci tako različno sprejemajo in doživljajo njegove informacije. Erčulj in

Slika 1: Trikotniški model



Vir: Erčulj, J., Vodopivec, I. (1999). *S komunikacijo do ciljev*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 22.

Vodopivec (1999, 24) postavljata temeljno pravilo uspešne komunikacije, ki pravi, da je za pomen sporočila odgovoren oddajnik, ne pa sprejemnik. Prenos tega pravila v šolsko okolje pomeni, da je za pomen sporočila odgovoren učitelj in ne učenec. Seveda avtorici ne izključujeta odgovornosti poslušalca (učenca), če ta ne posluša, toda oddajnik (učitelj) se mora ves čas spraševati: sem pomislil na to, kako bodo učenci sprejeli sporočilo, kako naj bom kar najbolj jasen, ali je učenec pripravljen za sprejem sporočila, kaj naj učenec počne z učiteljevim sporočilom.

### 3.3.6 Ovire in motnje v komunikaciji

Gordon (1992) navaja, da komunikacijo spremljajo različne motnje, ki lahko povzročijo neuspeh pri komuniciranju:

- informacije, ki jih posreduje komunikator, so nejasne, nezadostne;
- sporočilo ni dovolj natančno kodirano;
- uporabljen je napačen kanal;
- sporočilo ni pravilno dekodirano;
- komunikant ni zmožen (nima predznanja, izkušenj ...) dekodirati besedila.

Cilj dobre komunikacije je, da sogovornik sporočilo razume tako, kot je pošiljatelj želel. Pogosto pa ni tako. Do motenj prihaja v vseh treh fazah komunikacijskega procesa: v fazi kodiranja, v fazi prenosa in v fazi dekodiranja. Vzroki za te spremembe so lahko semantične



motnje ali motnje zaradi dinamike osebnosti obeh sogovornikov. V primeru semantičnih motenj govorimo npr. o nerazumljivem spletu besed, zmedenem načinu organizacije sporočila, preveč težko razumljivih besedah (tujkah) ali pa so pomeni posameznih besed pri obeh sogovornikih različni. Motnje zaradi dinamike osebnosti obeh sogovornikov pogosto delujejo na nezavednem nivoju. Zajemajo pa predstave obeh sogovornikov enega o drugem: pretekle izkušnje, čustva, stališča idr. (Brajša, 1993).

Dimbleby in Burton (1995, 64) navajata temeljne komunikacijske ovire:

- ovire pri zaznavanju in filtriranju, pri čemer so temeljnega pomena predpostavke in vnaprejšnje domneve, ki jih imamo posamezniki o drugih ljudeh;
- mehanične motnje oz. fizični dejavniki, ki otežujejo komunikacijo. To so npr. ropot, sedežni red v učilnici, zračnost, temperatura, urnik, osvetljenost ...
- semantične ovire se nanašajo na nepremišljeno uporabo besed;
- psihološke ovire, ki so povezane s stališči, prepričanji in vrednotami in so najpogostejši izvor težav v medsebojni komunikaciji (predsodki, stereotipi).

Gordon (1992) govori o psiholoških ovirah kot o t. i. jeziku nesprejemanja in znotraj tega jezika navaja 12 ovir v komunikaciji:

- ukazovanje, usmerjanje;
- opozarjanje, svarila, grožnje;
- moraliziranje, pridiganje;
- svetovanje, ponujanje rešitev, sugeriranje;
- poučevanje, navajanje logičnih argumentov;
- ocenjevanje, kritiziranje, sramotenje, dajanje sodb, nestrinjanje, grajanje;
- priznavanje vrednosti, nagrajevanje, soglašanje, pozitivno vrednotenje;
- dajanje vzdevkov, etiketiranje, smešenje;
- interpretiranje, analiziranje, diagnosticiranje;
- opogumljanje, simpatiziranje, tolaženje, podpora;
- spraševanje, preiskovanje, navzkrižno zasliševanje;
- umikanje, sarkazem, humor.

Na osnovi Gordonove teorije 12 ovir komuniciranja je Vec (2005, 35) izoblikoval tabelo, kjer je Gordonove ovire razdelil v skupine in jih ponazoril s primeri sporočil, ki jih učenec dobiva posredno preko učiteljevega sporočanja.

Tabela 1: Vrste ovir pri komuniciranju

VRSTA OVIR	OVIRE	KAKŠNO SPOROČILO PREJME OTROK?
ovire, ki ponujajo otroku rešitev za njegov problem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ukazovanje</li> <li>- opozarjanje, grožnje</li> <li>- moraliziranje</li> <li>- svetovanje, sugestiranje</li> <li>- poučevanje, navajanje logičnih argumentov</li> </ul>	<p><i>Tvoje doživljanje ni pravo, ni resnično.</i></p> <p><i>Ne sprejemam tvojega obnašanja.</i></p>
ovire, ki se nanašajo na ocenjevanje, vrednotenje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ocenjevanje, kritiziranje, sramotenje</li> <li>- etiketiranje, dajanje imen</li> <li>- interpretiranje, analiziranje, diagnosticiranje</li> </ul>	<p><i>Ti si malo nor.</i></p>
ovire zaradi želje, da bi se otrok bolje počutil, da problema ne bi več videl kot problem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- priznavanje vrednosti</li> <li>- ohrabrevanje, simpatiziranje, podpora</li> </ul>	<p><i>Spremeniti bi bilo potrebno tebe, ne šolo ali mene.</i></p>
ovire, ki jih predstavlja »zasliševanje«	<ul style="list-style-type: none"> <li>- spraševanje, navzkrižno zasliševanje</li> </ul>	<p><i>Ne jemljem te resno.</i></p>
ovire, ki jih povzročijo reakcije odraslega, s katerimi skuša spremeniti otroka, ga zabavati ali pa se izogniti problemu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- umik, sarkazem, humor</li> </ul>	<p><i>Zdiš se mi nezrel, da tako ocenjuješ šolo.</i></p>

Vir: Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, str. 35.

Borovinšek (1997) navaja, da ko pridemo do stanja, kjer učitelj pošilja informacije, učenec pa jih ne želi razumeti in jih ne sprejema, ali pa učenec izraža občutja, učitelj pa jih ne želi razumeti ali jih ne more, se znajdemo v stanju, ki vodi do motenj v komunikaciji oziroma do motenj v medosebnih odnosih. Pogosto so v šoli ovire precej majhne in je treba spremeniti le nekaj podrobnosti v vedenju učitelja. Berdajs (1993) omenja oblike potrjevalnega vedenja učitelja med komuniciranjem z učencem, ki izhajajo iz prakse:

- med poslušanjem učenca večkrat pogledamo v oči in se mu nasmehujemo;
- z učencem se pogovarjamo spoštljivo, če grajamo, grajamo dejanje in ne učenca;
- pozorni smo na posebna razpoloženjska stanja učencev;
- ob vsaki ustni ali pisni oceni dodamo tudi spodbudno besedo na realni podlagi;
- šolsko delo organiziramo tako, da pridejo do izraza različne sposobnosti in spretnosti učencev;
- ob sklepu ocenjevalnih obdobj učenca čestitamo za realno dosežen uspeh,
- posebej smo pozorni na trenutke, ko se učenci izkažejo (tudi malenkosti);
- ob nujnem grajanju učenca le-temu jasno povemo, da še naprej verjamemo vanj.

Lamovec (1993) navaja naslednje napake v komuniciranju, ki jih je zaznati tudi pri učiteljih:

- preden spregovorimo, ne vemo natančno, kaj bomo povedali;
- hočemo povedati preveč naenkrat;

- informacije so pomanjkljive, nepovezane in ni jasno, kaj je bistvo;
- sporočilo ni prilagojeno referenčnemu okvirju prejemnika;
- prejemnik ne posveča izključne pozornosti pošiljatelju;
- prejemnik se osredotoči na podrobnosti namesto na celoto;
- prejemnik razmišlja, kaj bo odgovoril, še preden je slišal do konca,
- prejemnik ocenjuje, če ima pošiljatelj prav ali ne, še preden je dobro razumel sporočilo.

Komunikacijo v šoli ovira tudi strah pred učiteljem ali sošolci. Brajša (1993) opredeljuje strah pred interpersonalno komunikacijo, ki ga deli na narcističnega (da ne bi odkrili sebe), transfernega (da ne bi odkrili potlačenega v sebi) in paranoidnega (da ne bi v sogovorniku odkrili »sovražnika«). Pri učiteljih se najpogosteje pojavlja prva oblika strahu, narcistični strah, saj se nočejo izpostavljati radovednostim svojih učencev in to vodi v neke vrste hladno komunikacijsko ozračje. »Le psihično in čustveno uravnovešeni učitelji ne čutijo potrebe po izmikanju resnični komunikaciji z učenci.« (Brajša 1993, 73) Najpogostejši strah pri učencih je transferni strah pred komunikacijo z učitelji, saj v njih prepoznava svoje starše in pričakujejo enako odzivanje. Pri obojih, učencih in učiteljih pa se pojavlja paranoidni strah pred pogovorom, saj se oboji bojijo sovražnega odzivanja. Greene (1991) govori o komunikacijskih zavorah, ki se najpogosteje pojavljajo pri pouku. Na podlagi omenjenega avtorja sem oblikovala tabelo, v katero sem vnesla primere komunikacijskih zavor, ki jih omenja.

Tabela 2: Zavore, ki otežujejo komunikacijo

ZAVORE, KI OTEŽUJEJO KOMUNIKACIJO	PRIMERI IZJAV
1. zapovedovanje	Ne zamujaj pouka!
2. opozarjanje, grožnje	Če boš neopravičeno izostal ...!
3. moraliziranje, pridiganje, rotenje	Poglej, kako se mama trudi zate ...
4. vsiljevanje nasvetov, rešitev	Ti se odloči in problemov ne bo ...
5. prepričevanje, predavanje, dokazovanje	Poglej moje roke, tudi ti boš imel take ...
6. obsojanje, kritiziranje, očitiranje	Občutki krivde.
7. pretirano hvaljenje, dobrikanje	Hvalimo dejanje in ne osebo.
8. žaljenje, posmehovanje, sramotenje	Idiot nemarni!
9. interpretiranje, diagnosticiranje, analiziranje	Ti se premalo učiš ...
10. neprepričljivo pomirjanje, tolaženje	Saj boš popravil oceno ...
11. preiskovanje, zasliševanje, izpraševanje	Kje si se pa potikal?

Vir: Greene, R. H. (1991). *Nov način komunikacije. Ljubljana: samozaložba.*, str. 56.

Tako Gordonove ovire pri komunikaciji kot komunikacijske zavore, ki jih navaja Greene, izhajajo iz psiholoških ovir. Poimenovanja posameznih ovir se nekoliko razlikujejo. Gordon govori o ukazovanju, a Green o zapovedovanju. Pri obeh avtorjih se pojavljajo naslednje ovire,

ki jih oba poimenujeta enako: opozarjanje, grožnje, moraliziranje, kritiziranje, interpretiranje, analiziranje, diagnosticiranje, zasliševanje. Za vse ostale ovire komunikacije, ki jih navaja Gordon, lahko najdemo neko sopomenko v modelu Greena, razen humorja, ki se pojavlja le pri Gordonu. Z uporabo vseh teh 12 načinov komuniciranja v šoli učitelj učencu sporoča, da se mora spremeniti. Da ni dobro, da ima ta problem, da je zato z njim nekaj narobe. Tega pa učenec ne sliši rad, še manj to prizna; zlasti kadar čuti, da je res nekaj narobe. Vse te ovire so neučinkovite, ker so prisilne. Prisilne metode pa vedno izzovejo dva možna načina reagiranja: beg (človek se umakne, pobegne, se izogne reševanju težav, ignorira, pade v depresijo, se drogira ...) ali boj (se odzove s kričanjem, z razbijanjem, grožnjami, se stepe, zlaže, napije, skratka kljubuje ...). Učenec lahko težavo reši le, ko jo želi rešiti. Reši jo lahko le sam. Edino, kar pri tem lahko stori učitelj, je, da mu jo pomaga odkriti ter ga pri reševanju težav vzpodbuja.

Učiteljevo delo v razredu zajema aktivnosti, kot so dajanje navodil, razlaganje vsebin, podajanje informacij. Učenci odgovarjajo na njegova vprašanja in izvajajo dejavnosti tako, kot si jih je zamislil učitelj. Tako pri pouku učitelj izrazito dominira, saj pouk vodi in usmerja tako, da dobi od učencev pričakovane odgovore, ki vodijo do zastavljenega cilja. Najmanj direktivnosti je v prvih razredih šolanja in največ na predmetni stopnji, čeprav so učenci starejši in samostojnejši. Pri obravnavi nove snovi še vedno prevladuje aktivnost učitelja. Učenci morajo poslušati, razumeti, verjeti in si zapomniti. Večina učiteljev preveč govori in premalo posluša. Velik delež njihovega govora je neploden in neučinkovit, saj ponavljajo odgovore učencev, odgovarjajo na lastna vprašanja, posegajo v odgovore učencev, kopičijo dodatna vprašanja. Prevladuje tradicionalna komunikacijska veriga, kjer je učitelj vmesni člen med viri in učenci. Učenci se pogosto tiho in samostojno učijo, kar zmanjšuje možnost za aktivno besedno komunikacijo in s tem manj možnosti za učenje spretnosti učenja komunikacije. Kadar učenci govorijo, učitelji radi popravljajo njihov govor z zahtevami, kot je: »Govori v celih stavkih.«. Večino učencev popravki učitelja zmedejo in tako ovirajo njihov govor in mišljenje.

Učitelji se pri pouku pogosto bojijo pokazati svoja čustva, bojijo se pošaliti. Velik del učiteljev se tudi boji reagirati na čustva učencev, za kar bi vzrok lahko iskali v nepoznavanju načinov komuniciranja v takih situacijah.

Dominantnost učitelja se odraža tudi v postavljanju vprašanj. Dominantnost je lažje doseči s postavljanjem vprašanj nižje ravni in konvergentnimi vprašanji kot z vprašanji višje ravni in divergentnimi vprašanji. Učitelji pogosto še vedno iščejo pri učencih napake in jim raje povedo, kaj so povedali narobe, kot kaj je bilo sporočeno dobro.

Kramar (1990) opozarja na dejstvo, da učitelji učencev ne seznanjajo z vsebino načrtovanega dela, kar prav tako otežuje razredno komunikacijo, saj učenci ne vedo, kam jih učitelj vodi. Pomanjkljivosti v verbalnem izražanju se odražajo tudi v fazi preverjanja in ocenjevanja znanja, saj je učitelj tukaj v izrazito dominantnem položaju, kar pa lahko še podkrepi z verbalnim norčevanjem iz napačnih odgovorov, zasramovanjem.

Zadavec (1990) navaja, da je komunikacija v razredu povezana tudi s sedežnim redom učencev. Pogosta postavitve miz in stolov v razredu je še vedno frontalna, kjer učenci drug drugega gledajo v hrbet in so njihovi pogledi usmerjeni v učitelja. Komunikacija tako poteka le med učiteljem in učenci in še to s tistimi, ki so pripravljeni sodelovati. Učitelj pogosto spregleda učence v prvih in zadnjih vrstah in tako ne pride do vzpostavitve dialoga med vsemi navzočimi. Komunikacijo bi naredili učinkovitejšo, če so klopi postavljene npr. v obliko črke U ali v krogu, saj se učenci med seboj vidijo in so bolj povezani. Oddaljenost od učitelja bi bila pri vseh učencih enaka in s tem bi imeli vsi učenci enake možnosti za komunikacijo z učiteljem, pa tudi sprejemanje nejezikovnih sporočil ne bi bilo ovirano.

### **3.3.7 Komunikacija v konfliktih in v procesu reševanja problemov**

Ule (1994, 254) vidi konflikt kot »manifestno nasprotje, ki se kaže v neusklajenih aktivnostih in dejavnostih članov, neprejemanju pobud in predlogov drugih, v boju za položaje in statuse ter za moč in lastnino«. Berlogar (2001, 68) opredeli konflikt kot nasprotje med interesi ljudi ali skupinami ljudi, ki so med seboj soodvisni (npr. v družini, organizaciji, družbi). Robbins (2001, 643) navaja, da posameznik kar 70 % svojega delovnega časa komunicira (pisanje, govorjenje, branje, poslušanje), zato se zdi logičen zaključek, da zaradi ovir na tem področju prihaja do konfliktov. To spoznanje Robbinsa lahko s področja managementa prenesemo tudi v šolo. Lipičnik (1998, 264) opredeli konflikt kot posledico boja med različnimi motivi in hotenji. Pravi, da konflikt nastane, ko nekdo ali nekaj preprečuje, da bi uresničili nekaj, kar si želimo. Učitelji in učenci prihajajo iz nekega svojega sveta (družine) s svojimi problemi. Vse to oboji prinesejo v šolo. Če to povežemo z opredelitvijo Lipičnika, lahko rečemo, da učitelj učencu preprečuje, da uresniči nekaj, kar si želi, ali obratno. Raziskave (Woolfolk, 2002) so dokazale, da se v osnovni šoli konflikti pojavljajo zaradi virov (šolskih pripomočkov, računalnikov, športne opreme) in preferenc (katero aktivnost izvesti najprej).

Woolfolk (prav tam, 148) opozarja na dve dimenziji konflikta, ki ju udeleženec v njem upošteva – to sta cilj in potreba. Prvo opredeli kot skrb za zadovoljevanje lastnih potreb in doseganje

lastnih ciljev, drugo pa kot skrb za ohranjanje primernih odnosov z drugo stranjo v konfliktu. Učitelji bi morali učenca razumeti, mu pomagati, vendar je predpogoj za to, da sami s seboj razrešijo svoje notranje konflikte, saj ko učitelj spozna svojo notranjost, bo lahko spoznaval učenčevo. Kadar učitelj in učenec ne prepoznata, kdo ima problem in kako ga rešiti, ter vztrajata vsak pri svojem pogledu, sta v konfliktu. Takrat se skuša eden od njiju oddaljiti od situacije (običajno učenec). Učitelj, ki vidi smisel v reševanju problema na situacijo, skuša pogledati od daleč in od zunaj videti sebe, učenca in njun problem. Smiselno je, da učitelj opiše le dejstva, položaj, način komuniciranja in odzivanja, kot tretja oseba. V teh ugotovitvah bi se morala oba strinjati in tako priti na začetno izhodišče skupne poti, ki bi lahko predstavljala začetek reševanja njunega problema. Seveda se da ta model uporabiti tudi v reševanju konfliktov na relaciji učenec - učenec. Komunikacija med učitelji in učenci je ključnega pomena, ko se pojavijo problemi. Mnogokrat učiteljeva sporočila, ki jih želi poslati, niso sporočila, ki jih prejmejo učenci. Učitelj je pogosto prepričan, da pošilja eno sporočilo, vendar njegovi glasovi, položaji telesa, izbira besed in geste sporočajo nekaj drugega. Prvo načelo komunikacije je, da se ljudje odzivajo na tisto, kar mislijo, da je bilo izrečeno ali mišljeno, ne nujno na to, kar je govorec hotel sporočiti ali na njegove dejanske besede (prav tam, 409).

Novak (2005) poudarja, da se umetnosti komuniciranja učimo prav zato, ker večina ne ve, kako s komunikacijo vplivajo nase in na druge. Pri komunikaciji je treba upoštevati:

- tip komunikacije (npr. znanstvena, vsakdanja):
- uporabo besed, ki imajo denotativni pomen,
- da ima vsak simbol v kontekstu le en pomen,
- interpretacijo posameznih izrazov v celotnem kontekstu,
- da je treba spremenjene pomene izrazov opredeliti,
- možnost nesporazuma in konflikta in v njem iskati to, kar je skupno.

Konfliktov ne odklanjamo že vnaprej le tedaj, če imamo učinkovite modele za njihovo razreševanje, sicer pa se jih bojimo še iz prejšnjega socialističnega obdobja in zato gojimo kulturo nezaupanja do ustanov demokracije. Morali bi vedeti, s čim jih spodbujamo. Oblika omejevanja konfliktov, ki ne odpravlja njihovih vzrokov, je obsojena na neuspeh. Konflikte sprožajo pomanjkljive poti komuniciranja. Oser (1992, 117) navaja 5 načinov oz. možnih odločitev v primeru reševanja problemov. Prvi način je izogibanje, ko se učitelj izogne reševanju problema, kar izhaja predvsem iz učiteljevega prepričanja, da zapravlja čas, strahu pred neuspehi, iz občutka nekompetentnosti in iz prepričanja, da učenci niso sposobni sprejemati

odgovornosti. Drugi način, ki ga navaja avtor, je prenašanje končne odgovornosti za rešitev konflikta na zunanjo avtoriteto, vzrok česar je strah pred izgubo nadzora in poskus zagotavljanja večje moči v razredu z naslanjanjem na avtoriteto vodilnih delavcev. Tretja možnost je t. i. »cesarski sindrom«, ki ga Oser pripisuje učiteljevemu prepričanju, da je učitelj edini, nesporni vodja. Naslednji je nepopolni diskurz, ko učitelj posluša učenca, njegove razlage, želje, interese, a na koncu sam sprejema odločitve. Kot peti način ravnanja navaja popolni diskurz, kjer učitelj poleg svoje dobronamernosti, racionalnosti in avtonomije upošteva in priznava učenca in mu prepušča odločanje.

Danes veliko več vemo o možnosti dialoga v medsebojnih odnosih v šoli. Vsak se lahko nauči reševati konflikte v komunikaciji. Za razvoj razreševanja konflikta Novak (2005) navaja naslednje korake:

1. skušajmo razumeti motive sogovornika in vzroke nasprotovanja,
2. poiščimo skupne točke nasprotij,
3. iz te skupne osnove iščemo možne rešitve oz. premostitve,
4. potrebo po nadvladi drugega spremenimo v obvladovanje samega sebe,
5. eden od drugega se začnemo učiti.

Nekateri se morajo učiti usmerjenosti izven sebe k drugim, drugi k sebi navznoter, k svojemu notranjemu nič lažje obvladljivemu svetu. Vsi pa se še moramo učiti interakcijske komunikacije zaradi medsebojnega zaupanja, ustvarjalnega prilagajanja in timskega sodelovanja. Potrebno se je učiti tudi asertivne komunikacije, ki izhaja iz lastnih občutij in si upa drugemu reči tudi ne zaradi kritične distance in kognitivne koherentnosti. Ker je komunikacija občutljiv socialni vplivajski mehanizem, lahko že majhna napaka v njej povzroči preobrat iz simpatije v antipatijo. Konflikt pomeni negativno pogojevanje zaradi odtujevanja in gibanja od ljudi namesto k njim.

Če želimo razvijati kulturo zaupanja vase in v drugega, kakor tudi reševanje in ne spodbujanje in podtikanje konfliktov, je priporočljivo v razredu uporabljati naslednje spretnosti (Novak, 2005):

1. izraziti vidno vedenje in ne domnevnih razlogov (npr. to mene moti, tako vidim),
2. izraziti čustvene reakcije na vedenje,
3. izraziti željo za razumevanjem,
4. sprejeti pravico do izražanja čustev drugega,
5. svoje interpretacije ne vsiljujemo in vprašajmo za povratno informacijo.

Učitelj mora znati odreagirati v konfliktnih situacijah v razredu. Ti konflikti so lahko bodisi na relaciji učitelj–učenec ali učenec–učenec. Učenci preizkušajo učitelja, ugotavljajo, kolikšna je

njegova toleranca in kje so meje, do katerih smejo. Učitelji na preizkusu pogosto padejo, ker ne znajo z učencem ustrezno in učinkovito komunicirati. Učenci se branijo z odgovarjanjem, tožarjenjem, jokom in tudi molkom. Ricker in Crowder (1999, 23) menita, da je razlog, zakaj bo vsak otrok poskusil odgovarjati, povsem naraven, ker otrok išče načine, kako bi postal pomemben, zato bo pogosto poskušal najti svoje mesto v družini (šoli) z vedenjem, s katerim bi si pridobil moč in več pozornosti. Poleg teh obstaja še več razlogov: neuglajeno pogovarjanje staršev (vzгляд), mediji, vpliv naprednih strokovnjakov s področja vzgoje in izobraževanja in občutek večvrednosti. Avtorja se sprašujeta, ali bo prepoved odgovarjanja ali »brzdanje svobodnega jezika« otroka prizadelo. Sama menita, da bo prepoved izvedena pravilno, na spoštljiv način in s primernim osredotočenjem na otroka. Svetina (1999, 147) razmišlja tako: *»Zato vprašanje medosebnih odnosov v šoli in zlasti odnosov med učitelji in učenci sploh ni kakšno akademsko vprašanje, temveč je od tega odvisno vse drugo dogajanje v šoli. Če so ti odnosi človeški, prijazni, prijateljski, je postavljen temelj za dobro šolo in vzgojo; brez tega je vse dogajanje v šoli lahko na trhlih nogah in tudi če da otrokom in mladim obsežno faktografsko in tehnično ali celo znanstveno znanje, ne more otrok kultivirati v drugih pogledih, ker jim ne more posredovati drugih pomembnih človeških meril in vrednot. Zato industrijsko organizirana šola, ki skrbi za nekakšno serijsko in masovno proizvodnjo in v kateri učitelj nima niti priložnosti, da bi navezal pristen človeški stik s svojimi učenci, ne more resnično vzgajati, temveč lahko le izobražuje.«.*

Everard in Morris (1996, 119) govorita o t. i. štirih možnih temeljnih odnosih, ki jih lahko imajo udeleženci v vsakem konfliktu. Oblikovani so glede a to, ali udeleženci menijo, da se lahko izognejo konfrontaciji in lahko dosežejo sporazum. V šolskem prostoru so ti udeleženci učenci. Prvi tip odnosa omogoča neizogibno konfrontacijo in nemogoč sporazum. V šolski situaciji bi ta odnos opisali kot bitko za premoč, v kateri je potrebna rzsodba, ki jo naj določi učitelj. Drugi tip odnosa omogoča neizogibno konfrontacijo, a nemogoč sporazum. Ta odnos vodi do številnih problemov s komunikacijo in do zmede, ker povzroča frustracije in vodi do napetosti in stresov vseh vpletenih. Tretji odnos prav tako pripelje do neizogibne konfrontacije, a do možnega sporazuma; kjer ni bilo priložnosti za predstavitev stališč, prihaja do problemov v komunikaciji, do izogibanja, odlašanja. Najustreznejši način reševanja konflikta je kombinacija neizogibne konfrontacije in možnega sporazuma, ki vodi v smeri reševanja konfliktov s kompromisi po načelu »daj in vzemi«. Čeprav avtorja govorita o reševanju konfliktov v organizaciji, lahko mnoge njune smernice za ravnanje prenesemo v šolski prostor. Tako lahko na podlagi njihovih



načel za vodenje razprave ob reševanju konflikta preuredimo v načela za vodenje razgovora z učencema oz. skupinama učencev, vpletenima v konflikt, ki so:

- oba učenca naj govorita čim bolj odprto in o pravih problemih, ki ju zadevajo;
- učenca naj svoja stališča in čustva izražata odprto, a mirno, izogibata naj se ponavljanju;
- učenca naj iščeta skupen cilj, ki je v interesu obeh;
- učitelj naj učenca vodi v prihodnost in naj ne pogrevata dogodkov iz preteklosti;
- učenca naj se pazljivo poslušata;
- priporočljiva je uporaba parafraziranja (katerega se morajo učenci naučiti);
- učenca naj se izogibata napada in obrambe;
- učenca naj gradita na idejah nasprotne strani;
- učenca morata zaupati obljubam in tako tudi ravnati;
- ob koncu pogovora naj učitelj skupaj z učencema naredi konkreten načrt akcije, v kateri naj določijo, kdo bo kaj storil in do kdaj, ter čas, ko bodo pregledali napredek.

V konfliktu na relaciji učenec–učitelj lahko učitelj z ustreznim pošiljanjem sporočil ugodno vpliva na razrešitev konflikta. V knjigi *Kakovostna šola prihodnosti* (Štuhec in dr., 2006) lahko najdemo vrste sporočil, ki bodisi ovirajo bodisi olajšujejo komunikacijo v konfliktnih situacijah. Navedena so »jaz«, »ti«, »mi« in brezosebna sporočila. Tako je zaslediti t. i. »jaz« sporočila, s katerimi učitelj izrazi svoja občutja, opažanja, mnenja, doživljanje, potrebe, želje, pričakovanja, stališča ... Z njimi sporoča nekaj o samem sebi. Z njimi odgovornost za svoj problem sprejema nase in o tem pripoveduje. Svoje čustvo opiše; sporoča objektivno stanje, brez vrednotenja drugega. Prav je, da najprej opiše/sporoči negativni del sporočila, nato pa mu doda pozitivnega, npr.: *»Ta hrup me moti. Kadar tako ropotaš, sem jezen, ker ne morem v miru govoriti. Ta trenutek zelo potrebujem mir, zato prosim, da več ne ropotaš.«* »Jaz« sporočila omogočajo razvijati resnični osebni stik in dialog, z njimi se približamo sogovorniku, v tem primeru učencu. T. i. »ti« sporočilo (odkrito ali prikrito) se vedno nanaša na druge. Kadar učitelj uporabi »ti« sporočilo, lahko pričakuje, da bo učenec odreagirala obrambno. Ta sporočila ustvarjajo vzdušje obrambe in napada in onemogočajo iskreno in odkrito komunikacijo (*»Že spet ropotaš. Ti si prav nemogoč.«*). Z »mi« sporočili lahko učitelj prikrije lastna stališča in želje in jih skrije za množico, v skupino. Na tak način zavrne svojo lastno odgovornost. Hkrati pa lahko z njimi okrepi svoj položaj (ne samo jaz, mi vsi ...) in skuša s tem bolj vplivati na druge. S tem pa sogovornika oddaljuje od svoje osebe. Brezosebna sporočila omogočajo, da učitelj sebe in svojo odgovornost popolnoma izključi iz vsebine pogovora. So povsem apersonalna; sporočajo le splošne vsebine, ne pa tudi odnosov, razmerij.

V sodobni pedagoški praksi v slovenskem prostoru se uvaja mediacija, ki velja za zelo uspešen in učinkovit način mirnega reševanja sporov. V šole vnaša novo kulturo odnosov, odpira prostor za dialog, poslušanje, kakovostno komunikacijo in sprejemanje drugačnosti, ob tem pa omogoča mirno in strpno ter konstruktivno reševanje sporov (Lisec, 2006, 5). Mediacija učitelja opremi z več tehnikami za komuniciranje v času mediacije. Lisec (2006, 28) navaja poudarke mediacije oz. komunikacije za reševanje konfliktov:

- »jaz« stavki, ki so osredotočeni na občutke govorca;
- povzemanje, ki omogoča mediatorju, da preverja slišano in pomaga vsem, da bolj pozorno poslušajo;
- interpretiranje nasprotnikovega zornega kota, kar vodi v aktivno poslušanje in razčiščuje nesporazume;
- aktivno poslušanje, ki je sestavljeno iz očesnega kontakta, prikimavanja, postavljanja odprtih vprašanj, kjer se ne prekinja in ne skače v besedo;
- postavljanje ustreznega vprašanja (otvoritvena, linearno-informativna, hipotetična, povezovalna, reflektivna, strateška, relacijska, vprašanja vrednotenja);
- ločitev stališč od interesov, ki usmerjajo udeležence, da se premaknejo s stališč na interese;
- z ustreznimi vprašanji voditi udeležence od nepomembnega do pomembnega;
- preokvirjanje – usmeritev v konstruktivno področje;
- fokusiranje na prihodnost;
- uravnoteženje moči, ki omogoča šibkejšim, da opisujejo probleme in predlagajo rešitve;
- delitev na manjše dele z namenom, da se ne oddaljimo od bistva konflikta;
- možganska nevihta z zapisom rešitve.

#### **4 VPLIV METOD IN OBLIK DELA NA VERBALNO KOMUNICIRANJE**

Tomičeva (2002, 55) razdeli učne metode v 4 skupine: verbalno-tekstualne, ilustrativno-demonstracijske, laboratorijsko-eksperimentalne in metode izkušenjskega učenja. Opredelili bomo prvo skupino, katere sredstvo dela je verbalno komuniciranje. V skupino verbalno-tekstualnih metod spadajo metoda razgovora, metoda razlage in metoda dela z besedilom. Verbalna komunikacija v šoli se v največji meri odraža pri uporabi metode razgovora, pri kateri bi naj učitelj upošteval naslednje ugotovitve (Tomič, 1992):

- a) dialog naj začnemo s temo, ki je sogovorniku (učencu) blizu in jo sprejme;
- b) upošteva naj komunikacijski ritem: poslušanje-govorjenje-razmišljanje;

- c) izmenjava različnih opisov (ne trditev ali diagnoz), pojasnjevanje, definiranje pomena posameznih dognanj (nasprotno od pojmovanja, da imajo isti pojmi pri vseh ljudeh enak pomen), oblikovanje novih opisov in razlag;
- d) stalno prilagajanje svojega »pritiska« sogovorniku: premalo »pritiska« NE POVZROČA SPREMEMB, preveč »pritiska« ZAUSTAVLJA SPREMEMBE, ravno prav »pritiska« POVZROČA SPREMEMBE;
- e) učitelj naj uporablja »jaz« stavke;
- f) v govoru naj se navezuje na sogovornika (učenca);
- g) učitelj naj izhaja s stališča, da obstaja več različnih načinov razmišljanja o nekem problemu;
- h) iz razgovora naj veje pozitivna naravnost;
- i) izogibanje negativnemu konotiranju (*To ni prav.*);
- j) izogibanje daljšim monologom.

Učitelji se še vedno pogosto poslužujejo frontalnega načina dela, saj je tako najlažje zagotoviti tišino v razredu. Za učinkovitejšo komunikacijo in razvoj komunikacijskih spretnosti učencev bi morali učenci več in aktivneje sodelovati med seboj in z učiteljem. Skupinsko delo prinaša v razred delovni nemir, učenci se pri delu razvnamejo in s tem razvijajo sposobnost sklepanja, kombiniranja, predpostavljjanja, logičnega povezovanja. Učenci tako preko pridobivanja izkušenj v dialogu bogatijo socialne izkušnje in medosebno komunikacijo. S skupinsko komunikacijo učenec zadovoljuje tudi svoje osnovne potrebe, kot so preživetje, ljubezen, moč, svoboda in zabava (Glasser, 1994). Cencič (1991) izpostavlja slabosti metode razgovora, ki je ena od metod, ki se je učitelji največkrat poslužujejo. Te slabosti so:

- prevladujejo vprašanja, ki zahtevajo reprodukcijo vsebine, manj je tistih, ki spodbujajo učenčeve miselne procese in iskanje različnih odgovorov;
- učenci premalo sprašujejo, največ vprašanj postavijo učitelji;
- učenci med seboj premalo komunicirajo, ker je med poukom to »prepovedano«;
- učitelj hoče raven znanja dvigniti na svojo raven oz. želi pri učencih doseči, da bi mislili kot on;
- učitelj ne goji elementov, ki omogočajo uspešno medosebno komuniciranje, npr.: ustrezno oblikovanje vprašanj, pozorno poslušanje, ustrezno odgovarjanje in pravilno reagiranje na odgovor.

Pri uporabi razgovora oz. pogovorne metode lahko v razredu uporabimo različne tehnike pogovora, ki pa so odvisne od učne oblike. Pri frontalni obliki učitelj izvaja:

- katehetično obliko pogovora, kjer od učencev zahteva le reproduciranje znanja in poteka v obliki podajanja žoge;
- stvarni učni pogovor nastane tedaj, ko pogovorni tok teče skozi več položajev;
- pogovor v krogu, ki zahteva že visoko stopnjo mišljenja, saj učenci podajajo svoja mnenja, stališča;
- veriga je oblika pogovora, kjer učitelj postavi vprašanje učencu in le-ta postavlja vprašanje naslednjemu učencu.

Ko se učitelj odloči za izvedbo skupinskega dela, ima na voljo tri vrste razgovora v skupini: prva je diskusija kot najvišja oblika razgovora, pri kateri se razlaga, argumentira in brani mnenja in stališča; druga je debata, ki zahteva dobro razvite govorne spretnosti, strpnost, sprejetje nasprotnih stališč, pozorno členitev in disciplino, in tretja, po Tomičevi (2005), še metoda 635 in metoda 6x6. Vse te metode se uporabljajo v višjih razredih OŠ.

Pri uporabi metode ustne razlage govori samo eden, običajno je to učitelj. Pri tem lahko izvaja različice metode razlage, in sicer teoretično predavanje, pripovedovanje, opisovanje, pojasnjevanje, razlago z uporabo učnih sredstev. Le redko se zgodi, da metodo razlage uporabijo učenci in takrat lahko gre za predavanje učenca. Učiteljev govor mora pri vseh teh različicah imeti določene značilnosti, kot navaja Tomičeva (2002). Te značilnosti so slovnična pravilnost razlage, pravilna artikulacija in dikcija, preprosta konstrukcija stavkov, direktni govor mora včasih zamenjati indirektnega, primerna intonacija in intenziteta govora, pravilen tempo, ustrezno gestikuliranje in očesni stik z učenci.

## **5 NEVERBALNA KOMUNIKACIJA V ŠOLI**

Človek vstopa v komunikacijo ves, ne samo besedno, saj smo ljudje celostna bitja, ki komuniciramo hkrati na duševni, telesni in duhovni ravni (Košir 1999, 25).

V preteklosti je bilo poučevanje individualno, učitelj se je tako posvetil samo enemu učencu, njemu je posvetil vso svojo pozornost. Komunikacija med učencem in učiteljem je potekala dvosmerno. Vendar je tak način poučevanja bil neekonomičen, le za bogatejši sloj prebivalstva. V času oblasti meščanskega razreda je poučevanje bilo podobno današnjemu, učitelj je imel veliko učencev, zato ni bilo mogoče individualno delo. Uspešni so bili pridni in delovni učenci, ostalih se je hitro prijela etiketa lenih in nesposobnih. Pred uvedbo množičnega poučevanja je bilo veliko očesnih stikov med učiteljem in učencem, opazna je bila mimika obraza. Nato je bil učitelj postavljen vsem na oči, razdalja med učiteljem in učencem se je povečala, spremenila se je glasnost govora, pojavila sta se dinamika in gibanje telesa. Komunikacija je postala

enosmerna. Množično šolanje je prineslo tudi razmišljanje o šolski komunikaciji, ki se je začela spreminjati iz enosmerne v dvosmerno. Prav tako se je povečevala usklajenost verbalne in neverbalne komunikacije.

Komunikacija je mnogo več kot samo izmenjava besed, saj se kot človeška bitja odzivamo na različne načine. Allan Pease (1999) 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).

Komunikacija je kompleksen in dinamičen proces. Verbalna komunikacija je zavesten proces, ki je vedno spremljan z neverbalnimi komunikacijskimi znaki, ki so običajno nezavedni. S proučevanjem in poznavanjem neverbalne komunikacije lahko učitelj prepozna sporočila učencev, njihovo vedenje, občutke, pričakovanje in njihovo osebno razmišljanje. Učitelj je oseba, ki je stalno v centru opazovanja, zato je prav, da pozna in kontrolira lastno verbalno in neverbalno komunikacijo v odnosu do učencev in istočasno pozorno sprejema in opazuje znake obeh pri učencih (Horvat-Pšunder, 1998, 212).

Vsako izgovorjeno besedo spremljamo z množico nebesednih znakov, ki dajejo izgovorjeni besedi smisel in moč vplivanja. Nebesedna sporočila izgovorjene besede okrepijo ali jih oslabijo. Naše telo govori tudi takrat, ko tega ne bi želeli. Nebesedna sporočila lahko pošiljamo in zaznavamo na čisto nezavedni ravni. Nismo vsi izurjeni za razbiranje pomenov govorce telesa, posameznih kretenj ali paketov kretenj. Preprosto na intuitivni ravni začutimo, da nekaj na govorniku ni usklajeno, da ni prepričljiv. Sprejemanju in oddajanju tovrstnih sporočil se ni moč odreči, lahko se jih do neke mere naučimo obvladovati.

O tem, kako govornik doživlja vsebino izgovorjenih besed, priča izraz na njegovem obrazu, zlasti oči oz. pogled. To sporoča drža njegovega telesa, to podčrtujejo (ali zanikajo) njegove roke. Svoj odnos do poslušalcev in do komunikacijske situacije izraža tudi z izbrano obleko in zunanjim videzom. O suverenosti povedanega nas prepriča (ali pa ne) tudi način, kako govornik obvladuje prostor in poslušalce v njem. Pomembno je, da se zavedamo, da vsako sporočilo lahko prinaša več obvestil, ne le dobesebnega. Ko mladostnik izjavi: »Vsa šola je brez zveze!«, je od tega, kar smo pripravljeni slišati, odvisno, kako se bomo odzvali. Bomo v tem sporočilu slišali njegovo obupanost, neangažiranost, ga bomo obsodili lenobe, nezavzetosti, ga bomo prepričevali v nasprotno in mu dopovedovali, kako je v resnici šola zelo zanimiva, mu bomo postregli s svojo izkušnjo, ga pomilovali in ga potolažili, da ga bo že minilo ... ali pa bomo v tej

izjavi našli vzvod, s katerim nam mladostnik skuša sporočiti nekaj o sebi, nekaj o svojem doživljanju ... Od naše reakcije na sporočilo je odvisno, ali bo mladostnik problem rešil sam ali pa ga bomo s svojimi predvidevanji in na podlagi svojih izkušenj, zaradi svojega doživljanja, da to njegovo čutenje ni umestno, zavrli.

## 5.1 PRVINE NEVERBALNE KOMUNIKACIJE

Učiteljevo komuniciranje z učenci poteka preko številnih kanalov: verbalnega (vsebina besed in hitrost, ritem, jakost, barva glasu), izraza obraza, očesnega stika, gestikulacije, dotikov, obleke, položaja telesa. Učenci 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, 34–35) 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 sprejmemo 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);

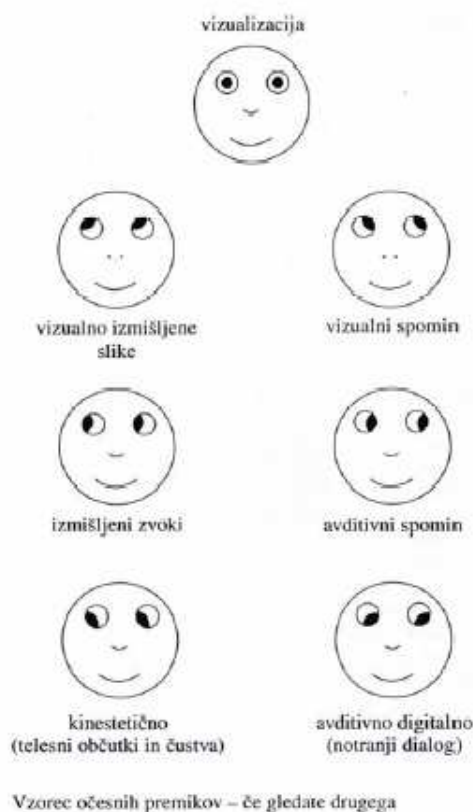
Obraz in oči sporočajo največ. Erčulj in Vodopivec (1999) navajata, da kombinacije različne mimike lahko oblikujejo več kot 200.000 sporočil. Young (1996) navaja, da se je veliko znanstvenikov ukvarjalo s sporočili, ki jih lahko razberemo z obraza, predvsem z obrazno asimetrijo. Ugotovili so, da je leva 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 njihovo 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 dlaneh, je to učitelju znak, da se dolgočasi. Čelo učenca, ki je namrščeno in ima vzporedne gube, kaže, da je zamišljen in zaskrbljen.

c) očesni 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, preko očesnega kontakta s čimveč 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 predstavitvev. Prav tako velja omeniti raziskavo, ki je pokazala, da obstaja povezava med gibanjem oči in zaznavnimi procesi (prav tam, 64). Avtor navaja, da lahko s pomočjo očesnih premikov prepoznamo, kako razmišlja kdo drug (Slika 2).

*Slika 2: Značilni očesni premiki*



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

Žalec: Sledi, str. 67.



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 popolnih 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.

e) gestikuliranje;

Osebne oblike človekovih kretenj pa nam ne govore 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 govori (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.

g) vedenje v času (umirjeno, nervozno);

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

## 5.2 OBLIKE NEVERBALNE KOMUNIKACIJE

Vec (2005, 56) opredeli oblike nebesedne komunikacije v tri temeljne skupine:

- a) paralingvistična oz. neverbalna vokalizacija oz. zvočni izrazi (način izgovorjave, hitrost, ritem, razni zvoki, šumi in vzkliki;
- b) ekstralingvistična komunikacija (govorica telesa, oblačila, zunanji izgled in vonj, pisava, risanje, skiciranje) (Vec po Rot, 1982, 93);
- c) metakomunikacija.

V besedilu Bakerjeve (po Burger, 2000) ugotovimo, da ima neverbalna komunikacija šest funkcij. Te so: ponavljanje (govorimo in kimamo); nadomestitev/zamenjava (govorjenje je nemogoče in neverbalna komunikacija nadomesti besede); dopolnjevanje/razlaga (besede in dejanja se morajo dopoljevati); varljivost/odkritost (oči in obraz so najizrazitejši del neverbalne komunikacije, a povedo največ laži; kretnje rok in nog povedo resnico); uravnavanje (govorec z načinom govora uravnava komunikacijo) in naglas/poudarek (poslušalcu brez besed povesta, kaj je najpomembnejše).

Funkcije komunikacije velja upoštevati pri delu v razredu. Neverbalna sporočila niso samo dogajanje, ki bi spreminjalo besedno izražanje, mu dajalo dodaten poudarek, temveč imajo samostojno komunikacijsko vlogo, ki je nezamenljiva. Brajša (1993) pravi, da prav z neverbalnimi sporočili, ki spremljajo verbalna sporočila, definiramo naše odnose in stališča do izgovorjenih vsebin in do tistih, ki jim je ta vsebina namenjena. To začutijo tudi učenci in njihov odnos do učitelja je pogosto zrcalna slika učiteljevega odnosa do njih.

V našem medsebojnem komuniciranju ima neverbalna komunikacija vrsto pomembnih funkcij na različnih ravneh. Brajša (1993) navaja naslednje: vsebinska raven, kjer neverbalna sporočila spreminjajo, potrjujejo, dopolnjujejo in širijo tehtnost verbalno podanih informacij. Na osebni ravni neverbalna sporočila odražajo čustva, namere, pričakovanja in odprtost govorca drugim. Na odnosni ravni neverbalna sporočila odražajo govorceva stališča do izgovorjenih stališč. Na vplivni ravni predstavljajo neverbalna sporočila sredstvo ozaveščanja in vplivanja naših sporočil, pospešujejo ali upočasnjujejo komunikacijski feedback ali dialog.

Neverbalna komunikacija potrjuje ali izključuje verbalno izražanje. Učitelj z neverbalnim izražanjem izkazuje svoj odnos do vsebine, do učencev. Moč učiteljeve besede izhaja iz

njegovega neverbalnega komuniciranja. Torej je potrebno za uspešno komuniciranje uskladiti neverbalno in verbalno komunikacijo, kar zajema tri korake: opažanje in prepoznavanje neverbalnih sporočil, metakomunikacija o neverbalni komunikaciji in vzajemno (skupno) usklajevanje neuskklajenosti (Brajša 1993).

Verbalna sporočila so v večji meri pod kontrolo zavesti in višjih možganskih centrov, neverbalna sporočila pa pogosteje pod vplivom nezavednega dela človekove osebnosti, s katerim upravljajo nižji živčni centri, zato bi študijski programi, ki so jih deležni učitelji pri nas, morali razvijati tudi nebesedno komunikacijo, na kar opozarjata avtorja Kovačič (1990) in Itkovič (1999).

## **6 KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCE UČITELJA**

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 Pučko 2004, 85) 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 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 pridobljenih. Ministrstvo za šolstvo v Novi Zelandiji (2005) ima izoblikovane standarde, ki opredeljujejo dolžnosti učitelja začetnika, ki dve leti pridobiva svoje kompetence pod vodstvom polno registriranega učitelja, ki pa ima podporo izkušenega učitelja. 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 nadaljnega 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. Devjak (2005, po Razdevšek-Pučko 2004) našteva učiteljeve 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 znanja);
- 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 stvarna (obvladovanje vsebin, ki jih podaja učitelj), didaktična (obvladovanje postopkov in metod, priprave, podajanja, preverjanja znanja), socialna (obvladovanje socialnih spretnosti) in osebna (Marentič-Požarnik, 1987).

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.

Itkovič (1999, 321) 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, se vede kot svetovalec in prijatelj, se zna prijateljsko pogovarjati o problemih, 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) kognitivne, ki učitelju pomagajo, da odkrije načine uspešnega ustvarjanja osebnih in relacijskih 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 reagiranje na primeren način, saj je to reakcijo predvidel; občutljivost na odnose in poznavanje situacij, ki se nanašajo na medsebojno prepletene 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 kontrolirati lastno komunikacijo, zna prilagoditi le-to reakcijam drugih udeležencev v komunikaciji.
- b) behavioristične, ki učitelju pomagajo, da se načrtovani cilji zares 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, 333).

## 7 ZNOTRAJSEBNA KOMUNIKACIJA O VERBALNI KOMUNIKACIJI UČITELJA

Notranji dialog je osnova vsake komunikacije. Razvije se pred medosebno komunikacijo in pred dejanjem (po Skalar, 1991, Makay in Gaw, 1975). Z znotrajosebno komunikacijo se razvija:

- samozavedanje (občutenje, zaznavanje, mišljenje, čustvovanje, vrednotenje);
- sprejetje samega sebe (iz samozavedanja in zadovoljstva s samim seboj se razvije pojmovanje samega sebe);
- proces notranjega izbiranja, odločanja, akcije in storitev (vpliv vrednot);
- proces samoaktualizacije (povratna informacija pride znotraj samega sebe, ne od drugih).

Okolje sili človeka, da se nenehno pogovarja s samim seboj. Učitelj v kakovostni šoli mora biti usposobljen za presojo in evalvacijo svojega dela. Spoznati mora svoje prednosti in slabosti, da bi lahko sprejemal strokovno ustrezne ukrepe. Učitelji, ki stremijo k izboljšavam kakovosti svojega dela, porabijo veliko časa za kritično razmišljanje in vrednotenje svojega dela, zlasti za presojanje, kako uspešni so bili pri svojem delu v razredu in tudi pri svojem delu na splošno. Kyriacou (1991, 152) pravi: *»Kritično opazovanje in vrednotenje je značilno za učiteljski poklic. Najrazličnejših zahtev, ki jih je potrebno izpolniti pri poučevanju, namreč ni mogoče opravljati brez načrtovanja, organiziranja, opazovanja in vrednotenja dejavnosti, ki se izvajajo. Učitelji se med seboj namreč razlikujejo po tem, kako večje in sistematično to opravljajo.«* V literaturi se pojavlja izraz reflektivno poučevanje, ki zajema učiteljevo kritično razmišljanje o svoji lastni dejavnosti v razredu. Fullan in Hargreaves (2000, 78) navajata, da je o »razmišljujočem praktiku« prvi spregovoril Donald Schoen (1987) v povezavi z opisovanjem in razmišljanjem o odločitvah v poklicu, kot je na primer poučevanje. Stenhouse (1975, 144) izpostavlja, da je najbolj očitna značilnost profesionalca sposobnost avtonomnega poklicnega razvoja s sistematičnim študijem svojega dela, s študijem dela drugih učiteljev in s preverjanjem pedagoških idej z raziskovanjem v razredu. Velika večina učiteljev razmišlja o svojem delu, a v večini gre za šibko obliko razmišljanja in avtorja Fullan in Hargreaves (2000) pravita, da sta med raziskavami razmišljujočega učitelja ugotovila, da so bolj raziskovalne različice razmišljanja o lastnem delu, ki vodijo do izboljšav, redke. Ko učitelji razmišljajo o svojem delu, prepogosto nimajo na voljo dovolj podatkov ali pa ti niso ustrezno zbrani, saj običajno temeljijo na osebnih vtisih. Izkušnje iz razreda ne prinašajo dovolj močnejšega in globljega razmišljanja. Izkušnje učitelja so lahko le del, k čemur bi morali dodati timsko poučevanje, hospitacije in druge oblike opazovanja pouka, za kar učitelj potrebuje sodelovanje sodelavcev. Chiversova (po Polak, 1999) omenja pozitiven vpliv timskega dela, in sicer iz treh vidikov: prednosti za posameznika (samopodoba, zadovoljstvo, počutje), prednosti za tim (povezanost, sproščena

komunikacija) in prednosti za šolo v celoti (povezanost z okoljem). Polak (2007) navaja, da komunikacija članov tima povzema in odseva aktivnost in dogajanje v timu, omogoča primerno izmenjavo informacij med člani tima in okoljem ter zagotavlja članom tima povratne informacije o njihovem delu, obenem pa ima komunikacija najpomembnejšo vlogo pri oblikovanju zaupnega in timskega okolja. Komunikacijo zelo učinkovitega tima prepoznamo po aktivnem poslušanju članov tima in njihovi želji razumeti različne poglede ter spoštljivem odnosu do vsega izrečenega (prav tam).

Poleg osebnih vtisov, opazovanj pouka pa mora učitelj kritično razmišljati tudi o ciljih in okolju. Ni dovolj, da učitelj razmišlja npr. le o vprašanih, ki jih postavlja, ampak mora razmišljati tudi o tem, kakšno mišljenje razvija z njimi pri učencih.

## **7.1 RAZISKOVANJE LASTNE VERBALNE KOMUNIKACIJE**

### **7.1.1 Vrste raziskav učiteljevega dela**

Za raziskovanje svojega dela v razredu ima učitelj na voljo več metod oz. vrst raziskav. Storilnostno naravnani vzgojno-izobraževalni proces od učitelja zahteva, da v relativno kratkem času doseže in pokaže določene rezultate. Določeno je, koliko ur pouka pri posameznem predmetu mora realizirati, katere vsebine mora obravnavati oz. katere cilje doseči. Dosežke in realizacijo spremlja šolska oblast, ki ima v rokah različne inštrumente »kazni« za primer, če učitelju ne uspe realizirati načrtovanega. Da se tej kazni izogne, vso svojo pozornost, znanje in delo usmeri v uresničevanje ciljev in nalog, določenih z načrtom, manj pa na učinke in dogajanje v samem procesu. Učitelj ima pomembno in odločilno vlogo pri odločanju o odnosih in komunikaciji v razredu. V razredu je osebno prisoten in je tako kot raziskovalec in uvajalec novosti bolj učinkovit. Učitelj izbere predmet svojega raziskovanja in če je to komunikacija, ki je prožna in spreminjajoča, se je treba zavedati dejstva, ki ga navaja Skalarjeva (1991, 15), ko pravi, da je poseganje v ta proces »zamrznitev stanj« in zato so tako dobljeni rezultati statični in tudi manj spoznavno vredni. Da se izognemo tem težavam, uporabimo metodologijo akcijskega raziskovanja, ki omogoča uvajanje novosti, izboljšanje prakse z intervencijo – akcijo, aktivno vključevanje raziskovalcev in praktikov, timsko raziskovanje ter odkrivanje praktičnih problemov in usmerja praktične dejavnosti. Poleg akcijskega raziskovanja se pojavlja še evalvacijsko raziskovanje. Oba načina raziskovanja lastnega dela pa vključujeta različne tehnike zbiranja podatkov.

### **7.1.1.1 Akcijsko raziskovanje**

Marentič-Požarnikova (1991, 353) navaja, da je »akcijsko raziskovanje sistematično proučevanje poklicnih situacij, ki ga izvajajo učitelji sami, da bi izboljšali kvaliteto učenja in poučevanja ter pogoje, v katerih se ti procesi odvijajo.« Namen akcijskega raziskovanja je, da naj bi učitelji postali raziskovalci svojega pedagoškega dela, da bi spremljali uvajanje novosti v svoje delo in da bi učitelji več razmišljali o svojem delu in ga poskušali izboljšati (Cencič, 1994). Akcijsko raziskovanje poteka po korakih od izhodiščne ideje, analize in razlage dejstev, nato načrtovanja in uvajanja prvega akcijskega koraka, spremljanja, analize in razlage učinkov ter uvajanja novega akcijskega koraka. Za akcijsko raziskovanje je značilno nenehno prepletanje akcije in vrednotenja. Običajno pri akcijskem raziskovanju sodelujeta učitelj in raziskovalec, ki sta v enakovrednem položaju. Raziskovalec je učiteljev pomočnik in mu pomaga, da v času analize pravilno razmišlja. Akcijsko raziskovanje je torej vezano na delovanje v timu in s tem navaja učitelje na profesionalen dialog, ki zajema razpravljanje o dilemah in konstruktivno razreševanje konfliktov. Ko učitelji sporočajo rezultate svojega raziskovanja, največkrat v obliki študije primera (case study), postane njihovo razmišljanje javno in podvrženo širši strokovni presoji in kritiki. S tem učitelji dobivajo potrditev oz. sprejemajo konstruktivno kritiko, kar pripomore k temu, da se vsi vključeni poklicno razvijajo.

### **7.1.1.2 Evalvacijsko raziskovanje**

Cilj evalvacijskih raziskav je podoben kot pri akcijskih raziskavah. Pri obeh oblikah gre za izboljševanje pedagoške prakse in poglobljeno spoznavanje le-te. Razlika med akcijskim in evalvacijskim raziskovanjem je v tem, da učitelja pri evalvacijski raziskavi ne zavezuje noben model, ampak svojo prakso raziskuje glede na svoje specifične potrebe. Sam naredi načrt raziskave, izbere in oblikuje problem (npr. z učenci bi rad vzpostavil bolj učinkovito komunikacijo), postavi hipoteze, z različnimi tehnikami (intervju, anketa ...) zbira podatke in jih interpretira ter se odloča za novo akcijo. Evalvacijske raziskave omogočajo učitelju, da postane bolj avtonomen, da profesionalno in osebno raste, ker o svojem delu kritično razmišlja. Evalvacijske raziskave pripomorejo k bolj ustvarjalni klimi v razredu. Pri evalvacijskih raziskavah gre za nenehen krog načrtovanja, izvajanja in evalvacije, ki zahteva dva metodološka pristopa: samoevalvacijo in evalvacijo. Samoevalvacija, katere rezultati so subjektivne kategorije, izziva in motivira za spremembe. Evalvacija pa objektivizira rezultate samoevalvacije in omogoča natančno opredelitev problemov. Med samoevalvacijo in evalvacijo obstaja ključna razlika. Samoevalvacija učitelju omogoča, da ugotovi, v kakšni meri delo v



razredu uresničuje temeljne potrebe posameznih uporabnikov ter njihove cilje (njegovo mnenje). Kot primer navajam zadovoljstvo oz. nezadovoljstvo učitelja z njegovo komunikacijo pri razreševanju konflikta v razredu. Evalvacija pa učitelju omogoča, da ugotovi, v kakšni meri njegovo početje v razredu zadovoljuje potrebe in pričakovanja drugih uporabnikov (njihovo mnenje). Kot primer učiteljeve evalvacije lahko navedem zadovoljstvo učencev s komunikacijo učitelja pri pouku, v kolikšni meri so učenci zadovoljni z učiteljevim komuniciranjem in vodenjem. Novak (2005, 60) pravi, da je samoevalvacija močno, prožno in izjemno uporabno orodje za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v organizaciji (šoli), ker ji omogoča, da sama načrtno in sistematično s svojimi lastnimi viri in od znotraj pridobi podatke, ki ji lahko omogoči izboljšanje kakovosti, vodi v zvišano avtonomijo in samozavest ter v večje prevzemanje odgovornosti za lastno delo, ravnanje in razvoj.

### 7.1.2 Zbiranje podatkov o verbalni komunikaciji

Za zbiranje podatkov o svojem delu in s tem o lastni komunikaciji lahko učitelj uporabi različne metode in tehnike. Cencičeva (1999, 36) razdeli nekatere tehnike za zbiranje informacij glede na dostop do informacij in glede na njihovo strukturiranost.

Tabela 3: Strukturiranost in nestrukturiranost dostopa do informacij

Dostop do informacij	Strukturiranost	
	nestrukturirane	strukturirane
Neposredni	<ul style="list-style-type: none"> <li>- slučajno opazovanje</li> <li>- delovni zapisi ali beležke</li> <li>- osebni dnevnik učitelja</li> <li>- intervju</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- načrtne opazovalne sheme</li> <li>- intervju</li> </ul>
Posredni	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dnevnik učenca</li> <li>- spis (esej) učenca</li> <li>- zapiski opazovanja kolega</li> <li>- analiza dokumentov</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- anketa</li> <li>- ocenjevalne lestvice</li> <li>- lestvice stališč</li> <li>- »ček« (kontrolne) liste</li> <li>- sociometrična tehnika</li> </ul>

Vir: Cencič, M. (1999). »Raziskovalno poučevanje« mlajših otrok. V: Hytönen, J., Razdevšek-Pučko, C. Smyth, G. (ur.): *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 31-38.

Tabela 3 kaže, da je lahko neka tehnika strukturirana, ker se nanaša na vnaprejšnjo pripravo, ali nestrukturirana, kar pomeni prosto, svobodno zbiranje.

### **7.1.2.1 SWAIN metoda**

Cvetek (1993,97) priporoča metodo SWAIN, ki omogoča učitelju, da z analizo in evalvacijo svojega pedagoškega dela ugotovi svoje prednosti in slabosti, stremljenja in interese. »Skozi samoevalvacijo lahko na podlagi ugotovitev oblikuje načrt svojega lastnega profesionalnega razvoja.« (prav tam, 98) Kategorije te metode so:

- prednosti (ang.: strenghts), s katerimi so opredeljene naloge in odgovornosti, ki jih učitelj dobro opravlja;
- slabosti (ang.: weaknesses), s katerimi so navedene naloge in odgovornosti, ki jih učitelj opravlja manj dobro, se jih izogiba in jih odlaga;
- stremljenja (ang.: aspirations), s katerimi so mišljena področja, kjer učitelj želi biti dober oz. jih želi doseči v prihodnje;
- interesi (ang.: interests) so navedene naloge, ki jih učitelj z veseljem opravlja in za katere je motiviran;
- potrebe (ang.: needs), s katerimi učitelj naredi povzetek tistih področij svojega dela, za katera je prepričan, da bi jih moral v prihodnje razvijati.

Metoda SWAIN je podobna SWOT analizi, ki se sicer bolj uporablja na poslovnem področju, vendar Cveta Razdevšek-Pučko (1997, 208) pravi, da je uporabna tudi na področju izobraževanja, saj z njo posameznik (učitelj) z razmislekom in pogovorih o odgovorih na ta vprašanja pride do boljših rešitev in jasneje osvetljenih problemov. Razlika med SWAIN in SWOT metodo je v terminologiji, saj SWOT analiza govori o ocenjevanju stanja v neki situaciji z vidika prednosti, pomanjkljivosti, priložnosti in ovir.

### **7.1.2.2 Kolegialno opazovanje**

Cencič (1993) opredeljuje kolegialno opazovanje kot pomoč učiteljem pri boljšem razumevanju in spoznavanju svojega razreda in sebe v njem ter k aktivnemu učinkovanju na razpoloženje pri pouku. Opazovanje zahteva zunanje sodelavca, učitelja kolega. S pomočjo te opazovalne tehnike se opazovalec lahko usmeri le v določene vidike učne situacije. Opazuje lahko celotno učno uro in njen potek, lahko pa le segment, npr. potek komunikacije v razredu, izmenjavo sporočil med učiteljem in učenci, učiteljevo postavljanje vprašanj in sprejemanje odgovorov ... Učitelja se pred opazovanjem dogovorita o uporabi pripomočkov, kot so kamera, fotoaparati, »ček« liste. Takšno opazovanje ima prednost, da dobimo o pojavih, ki jih raziskujemo, takoj neposredne informacije. Tomičeva (2002) kot prednost navaja še globljo osvetlitev učiteljevega problema in možnost bolj nepristranskega in objektivnega zbiranja podatkov.

Največ informacij dobi med poučevanjem, saj mu učitelji le-te pošiljajo preko verbalnih in neverbalnih sporočil. Te informacije so za učitelja nepogrešljive, čeprav jih je med samim poučevanjem težko zbrati, zato so informacije o učiteljevem delu in poteku pouka, ki mu jih zbira in daje učitelj kolega, toliko bolj dragocene, saj jih zbira z namenom, da bi izboljšal oziroma spremenil svoje ravnanje. Tomič (2002) takšno tehniko opazovanja imenuje vzajemno opazovanje. Kot prednost takega opazovanja navaja prožnost virov podatkov in podporo, ki jo prinaša čustvena podpora, ki jo učitelji dobivajo drug od drugega, saj se učitelji učijo drug od drugega in lažje sprejemajo kritične pripombe. Avtorica opozarja na problem slovenskega šolstva, in sicer redkost prisotnosti kolegialnega opazovanja na šolah, pri čemer bi se morala najprej spremeniti miselnost in zaprtost učiteljev.

### **7.1.2.3 Grafično snemanje učne ure**

Grafično snemanje učne ure (Tomič, 2002) v razredu učitelju omogoča vpogled v potek pogovora v razredu. Pri tem uporabi akciogram. V primeru opazovanja verbalne komunikacije lahko s pomočjo akciograma ugotovimo smer komunikacije, količino učiteljevih vprašanj in vprašanj učencev ter odgovorov učencev. Postopek zapisa narekuje grafično zapisovanje v desetminutnih časovnih enotah. Pred snemanjem učne ure si učitelj pripravi shemo, na kateri ima označen sedežni red učencev in položaj učitelja.

### **7.1.2.4 Analiza razredne interakcije po Flandersu**

Flandersova analiza je namenjena opazovanju besedne interakcije v razredu. Flanders je svoj sistem opazovanja poimenoval »analiza interakcije« in opredelil namen »kvantitativnega ugotavljanja kvalitativnih vidikov verbalne komunikacije (Flanders, 202). Analiza temelji na predpostavki, da je večina komunikacije v razredu verbalne. Slabost uporabe Flandersove sheme za opazovanje razredne interakcije je v tem, da popolnoma izključuje neverbalno komunikacijo, vsebino informacij in nekatere vidike pouka. Besedno komunikacijo v razredu razdeli na pet sklopov. To so: učiteljevo odzivanje, učiteljeva pobuda, učenčevo odzivanje, pobuda učencev, tišina, zmeda (nejasna komunikacija). Flanders poudarja direktivnost in indirektivnost učiteljeve komunikacije, kar pomeni usmerjanje dejavnosti učencev in se odraža v dajanju navodil in kritik, indirektivnost pa v upoštevanju učencev, sprejemanju čustev, pobud in v pozitivni povratni komunikaciji. Marentič-Požarnikova (1987, 39) opisuje dve obliki Flandersove analize razredne interakcije. Prvo poimenuje FIAS analiza (Flanders Interaction Analysis Schedule) in zajema 10 kategorij.

Tabela 4: FIAS analiza (*Flanders Interaction Analysis Schedule (Marentič-Požarnik, 1987)*)

	REAGIRANJE	1. SPREJEMA UČENČEVA ČUSTVA: Sprejema pozitivne in negativne čustvene reakcije, ne da bi učenca zastrašil. Predvideva čustvene reakcije ali se spominja prejšnjih.
UČITELJEV GOVOR		2. HVALI ALI SPODBUJA učenčevo aktivnost ali vedenje. Šali se, da bi zmanjšal napetost, vendar ne na račun drugih. Prikimava, daje pripombe, kot npr.: No?, Dalje! ...
		3. SPREJEMA ALI UPORABI UČENČEVO IDEJO, jo razvije, razjasni ali naprej zgradi. Če vnese vanjo pretežno svojo idejo, je to kategorija 5.
		4. ZASTAVLJA VPRAŠANJA v zvezi z vsebino ali postopki z namenom, da bi dobil od učenca odgovor.
	INICIATIVA	5. RAZLAGA: podaja dejstva ali svoje mnenje o snovi in postopkih; izraža lastne ideje, zastavlja retorična vprašanja.
		6. DAJE NAVODILA, ZAPOVEDI – učenec jim mora slediti, jih izpolniti, narekuje in piše na tablo (brez razlage), učenci prepisujejo.
		7. KRITIZIRA, GRAJA, SE SKLICUJE NA SVOJO AVTORITETO – vse z namenom, da izboljša učenčevo neprimerno vedenje ali delo; opominja, graja, zmerja; utemeljuje, zakaj dela to, kar ravnokar dela; sklicuje se na lastno osebo.
UČENČEV GOVOR	REAGIRANJE	8. REAKTIVNE IZJAVE UČENCEV – odgovori na učiteljeva vprašanja; učitelj daje pobudo za učenčevo izjavo, oblikuje in omejuje celotno situacijo. Učenec je omejen v izražanju idej.
	INICIATIVA	9. SAMOSTOJNE IZJAVE UČENCEV – učenci izražajo nove ideje in svoja stališča spontano ali kot odziv na učiteljevo pobudo. Važno je, da imajo možnost prostega razvijanja miselnega zaporedja, da presegajo vnaprej dano strukturo.
		10. MOLK IN ZMEDA – odmori, krajša obdobja tišine, ko opazovalec ne more razumeti komunikacije.

Vir: Marentič-Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.

Razdevšek-Pučko (1990) je v sistemu FIAS izoblikovala 4 sklope in jih poimenovala reaktivna in iniciativna komunikacija za učitelja ter reaktivna in iniciativna komunikacija za učenca. Druga oblika Flandersove sheme je sistem kategorij besedne interakcije (VICS – Verbal Analysis Category System) po Amidonu in Hunterju (po Tomič, 2002). Ta sistem zajema 11 kategorij.

Tabela 5:(VICS – Verbal Analysis Category System) po Tomič 2002

<p>UČITELJEVA INICIATIVA</p>	<p>Učitelj:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. razlaga, izraža svoje ideje, stališča,</li> <li>2. daje navodila za delo učencev,</li> <li>3. postavlja ozka vprašanja – odgovor je predvidljiv,</li> <li>4. postavlja široka nerešena vprašanja – odgovora ne moremo natančno predvideti.</li> </ol>
<p>UČITELJEVO REAGIRANJE</p>	<p>Učitelj:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. sprejema:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) misli (omeni, povzame, razloži, pohvali ... misli enega ali več učencev),</li> <li>b) vedenje (npr. pohvali način dela, sodelovanje, učenčev izdelek),</li> <li>c) čustva (sprejme, komentira ali vsaj odsliska čustva učencev),</li> </ol> </li> <li>6. odklanja:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) misli, ideje učencev (kritika, ignoriranje),</li> <li>b) vedenje učencev (kritika, graja),</li> <li>c) čustva učencev.</li> </ol> </li> </ol>
<p>REAGIRANJE UČENCEV</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Učenec odgovarja učitelju:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) predvidljivi odgovori,</li> <li>b) nepredvidljivi (širši, izvorni) odgovori.</li> </ol> </li> <li>8. Učenec odgovori součencu.</li> </ol>
<p>UČENČEVA INICIATIVA</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Učenec začne pogovor z učiteljem (ga nekaj vpraša, predlaga, da idejo, izrazi mnenje).</li> <li>10. Učenec začne pogovor s součencem.</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. a) tišina (razmišljanje o odgovoru),</li> <li>b) zmeda (ki preprečuje nadaljnjo učno aktivnost ali njeno nadaljnje sistematično spremljanje).</li> </ol>

Vir: Tomič, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Primerjava FIAS in VCIS sistema kategorij razredne interakcije pokaže, da VICS sistem ustvarja večje ravnotežje med kategorijami, namenjenimi učitelju in učencem, in zajema medsebojno komuniciranje učencev v kategoriji 10 (Tomič, 2002). Pri uporabi Flandersove sheme opazovalec vsake tri sekunde opažanja vpiše v matriko. Tako se ugotavlja zaporedje dogajanja. Tomič (2002) poudarja, da je najpomembnejši indeks indirektivnosti ali posrednega usmerjanja, ki ga Flanders označuje s kategorijami 1, 2 in 3, ter indeks neposrednega vplivanja ali neposrednega vodenja in usmerjanja, ki je označen s kategorijama 6 in 7. Tem višji je ta

indeks, tem bolj je učitelj indirektiven v svojem ravnanju, kar kaže na to, da gre za demokratičnega učitelja; če pa je indeks direktivnosti visok, to kaže na avtoritarnost učitelja. Justin (1985) navaja izsledke dolgoročnih raziskav, ki so pokazale, da so imeli učitelji, ki so nekoč uporabljali interakcijsko analizo, po nekaj letih prakse bolj kritičen in ustvarjalen odnos do svojega dela kot učitelji, ki se nikoli niso ukvarjali s tem postopkom.

#### **7.1.2.5 Supervizija**

Supervizija je didaktična, izobraževalna in podporna metoda, ki omogoča integracijo poklicnega znanja in spretnosti ter osebni razvoj strokovnjakov v tistih poklicih, v katerih je delo z ljudmi najpomembnejša značilnost (Tomič, 2002). Rupnik-Vec (2008) opredeli supervizijo kot proces, v katerem supervizant razmišlja o svojem poklicnem delovanju in išče odgovore na vprašanja in dileme, povezane z delom. Ozavešča lastne miselne strategije, stališča in prepričanja, ki usmerjajo njegovo poklicno delo, ter raziskuje alternativne možnosti razmišljanja, doživljanja in ravnanja. To mu omogoča zavestno samospreminjanje v smeri večje učinkovitosti in poklicne kompetentnosti, ustvarjanje kvalitetnejših medosebnih odnosov in avtonomnega odločanja. Supervizija, kakor jo opredeljuje Žorga (1994), je posebna didaktična, izobraževalna in podporna metoda, ki omogoča posamezniku, da preko lastnih izkušenj prihaja do novih strokovnih in osebnih spoznanj, da integrira praktične izkušnje s teoretičnim znanjem in izgrajuje svojo strokovno identiteto. Supervizija je proces, v katerem se supervizant uči in razmišlja. Kobalt (2008, 39) pravi, da je supervizija pravzaprav *»posameznikova refleksija o tem, kar poklicno vidi, misli, čuti in dela z namenom, da se ozavesti lastnih miselnih in vedenjskih strategij, pridobi nove aspekte ter se zmore zavestno odločati za spremembe pri svojem delu«*. Poleg navedenega se po mnenju Kristančičeve (1994) v procesu supervizije ustvarjajo pogoji za obravnavanje osebne odgovornosti, mej svojega delovanja, za občutljivejša zaznavanja drugih, uvid v obojestranski odnos, vrsto in nivo komunikacije, čustvenega doživljanja in reagiranja ... Polak (2007) različne opredelitve supervizije povzame kot proces učenja, analizo okoliščin delovnega okolja in evalvacijo lastne udeležbe v tem okolju. Pomembno vlogo ima predvsem pri učiteljih z več izkušnjami. Supervizija je posameznikovo prevajanje globalnih, nespecifičnih predstav ali subjektivnih teorij poučevanja v analitični jezik. Cilj supervizije je bolje obvladati prakso, kar pomeni, da se supervizija ukvarja zlasti z motnjami in problemi, ki so vezani na poklicno področje. Erzar-Meteklo in dr. (1999) opredelijo bistvo supervizije kot interakcijo med supervizorjem in supervizantom, kjer je bistvena sestavina dobra intenzivna komunikacija, ki poteka besedno in nebesedno (tonaliteta glasu, govornica telesa). Sporazumevanje poteka na treh ravneh: vzporedno, in sicer na ravni odnosov (*»jaz«*

sporočila, »ti« sporočila), na ravni vsebine (način povedanega daje le-temu pomen) in na ravni sistema (vloga supervizanta in supervizorja znotraj skupine). Pravila komunikacije v superviziji so jasno določena (prav tam):

- klima mora biti sproščena;
- aktivno poslušanje (uporaba parafraziranja);
- jasno izražanje čustev, doživljanja, mišljenja, ravnanja;
- »jaz« sporočila;
- povratna informacija.

## **8 NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE IN IZPOPOLNJEVANJE S PODROČJA KOMUNIKACIJE**

Učitelj je po koncu šolanja akademsko usposobljen za svoje predmetno področje, obstaja pa veliko vprašanje, ali je usposobljen tudi za druga področja delovanja, saj učiteljev poklic sega na številna strokovna področja in je poznavanje predmeta le eden izmed delov tega znanja. Dražumerič (2003, 89) meni, da se mora vloga učitelja temeljito prilagajati sodobnemu načinu pouka tako, da učitelj postane igralec, provokator, poslušalec, organizator, učenec, psiholog ... Večji delež učiteljevega dela predstavljata njegovo delovanje pri zagotavljanju spodbudnega učnega okolja in komunikacija z udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa. Pušnik (po Munthe, 2006, 109) navaja, da se učitelj pri svojem vsakodnevem opravljanju poklica srečuje z dejavniki, ki nanj delujejo kot pritisk. Ti dejavniki so:

- nenehna spremenljivost dogajanja, ki od učitelja zahteva ustrezno reagiranje;
- multidimenzionalnost in sočasnost dogajanja;
- nujnost prilagajanja spremembam in pripravljenost na nepredvidene dogodke, situacije;
- osebna povezanost z učenci ob zavedanju, da le ustrezni odnosi vodijo k učni uspešnosti.

Munthe (po Pušnik, 2006, 110) takšnim pritiskom, ki jih prinaša učiteljevo delo, pravi »profesionalna negotovost«, ki jo je treba zamenjati s »profesionalno gotovostjo«, ki pa je ocena lastnega dela, ki jo posameznik oblikuje na osnovi presoje situacije, sprejemanja odločitve, izpeljave aktivnosti v določeni delovni situaciji in učinka celotnega postopka. K zagotavljanju profesionalne gotovosti se učitelj približa z rednim nadaljnjim strokovnim izpopolnjevanjem in usposabljanjem, saj učitelji s tem preprečujejo rutino v svojem profesionalnem delovanju, obenem pa vidijo nove izzive, pristope in se tako pri delu lažje prilagajajo potrebam in zahtevam svojih učencev. Posledično tako prihaja do uspešnejših učencev in tudi do prepričanosti učitelja v njegovo ustrezno delovanje in zadovoljstvo.

Evropski komisar za izobraževanje, usposabljanje, kulturo in mlade, Figel, je v poročilu evropske komisije (2007) povedal: *»Boljše poučevanje in učenje sta ključnega pomena za dolgoročno konkurenčnost EU, saj je dobro izobražena delovna sila tudi učinkovitejša. Menim, da moramo v EU zagotoviti zelo kakovostne učitelje, če želimo, da bodo reforme šolstva v državah članicah uspešne. Vendar pa študije kažejo na skrb vzbujajoč razvoj po vsej EU, saj večina držav članic poroča o pomanjkljivo usposobljenih učiteljih in težavah pri njihovem izobraževanju.«* (Europa.eu/rapi Memo/07/320, 2007). Analiza Komisije je pokazala, da je vlaganje v stalno usposabljanje in razvoj učiteljev nizko. Na primer:

- usposabljanje na delovnem mestu je obvezno samo v 11 državah članicah (Avstrija, Belgija, Nemčija, Estonija, Finska, Madžarska, Litva, Latvija, Romunija, Malta, Združeno kraljestvo);
- če usposabljanje na delovnem mestu obstaja, običajno traja manj kot 20 ur in nikoli več kot pet dni na leto;
- samo polovica držav v Evropi novim učiteljem zagotavlja sistematično pomoč (npr. uvajanje v delo, usposabljanje, mentorstvo) v njihovih prvih letih poučevanja (prav tam).

Sporočilo državam članicam zagotavlja vrsto širokih usmeritev za razvoj politik in praks. Te vključujejo:

- zagotoviti, da imajo vsi učitelji dostop do znanja, odnos in pedagoške sposobnosti, ki jih potrebujejo, da so lahko učinkoviti;
- zagotoviti usklajen in skladen razvoj izobraževanja in strokovnega usposabljanja učiteljev, ki je podprt z ustreznimi sredstvi;
- spodbuditi kulturo reflektivne prakse in raziskovanja med učitelji;
- prepoznavati status in priznavati poklic učitelja ter
- podpirati profesionalizacijo poučevanja.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju pomeni obliko vseživljenjskega izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki poleg študijskih programov za pridobitev izobrazbe oziroma za izpopolnjevanje zagotavlja strokovnim delavcem možnost za obnavljanje, razširjanje in poglobljanje znanja ter seznanjanja z novostmi stroke ... (Devjak, Polak, 2007, 33). Pojem vseživljenjskega učenja pa dokumenti Evropske unije (Pušnik, 2006, 108) opredeljujejo kot namensko učno aktivnost, formalno ali neformalno, s ciljem izboljšati znanje, spretnosti in kompetence. V raziskavi (Cencič, Polak, Devjak, 2005), ki je potekala v šolskem letu 2004/05 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani v okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol in je zajela 425 pedagoških delavcev iz različnih vzgojno-izobraževalnih institucij, so ugotavljali, koliko se pedagoški delavci udeležujejo programov



profionalnega usposabljanja in programov izpopolnjevanja izobrazbe, kaj menijo o teh programih in katera znanja si želijo ali jih pogrešajo v teh programih. Rezultati so pokazali veliko pripravljenost pedagoških delavcev za nadaljnje izobraževanje. Programov se udeležujejo ne glede na to, na kateri stopnji profesionalnega razvoja so. Pedagoški delavci z več leti delovnih izkušenj se jih celo pogosteje udeležujejo. Pogrešajo pa nekatera znanja, podobno kot pedagoški delavci drugod v Evropi, npr. o disciplini, integraciji učencev s posebnimi potrebami in znanja o informacijsko-komunikacijski tehnologiji. Navedli so tudi želje po znanjih s področja menedžmenta in marketinga, izpostavljena pa je bila tudi potreba po znanju tujih jezikov, poznavanju šolskih pravilnikov in zakonodaje, dela s starši in področje komunikacije. Komunikacijo kot najbolj potrebno temo v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju so izpostavili v vrtcih, najredkeje pa v srednjih šolah.

## II EMPIRIČNI DEL

### 1 PROBLEM IN CILJI RAZISKAVE

Na osnovi izkušenj dela z učenci sklepamo, da se učitelji iz leta v leto vedno bolj zavedamo pomena komunikacije, zlasti učinkovite komunikacije z učenci v razredu. Za uspešno oz. učinkovito komunikacijo v razredu pa je pomembno tudi, kako poteka verbalna komunikacija med učiteljem in učencem, kakšen je delež količine govora učitelja, kakšen je delež govora učenca, kolikšen delež tega govora je spoznavnega govora in koliko je odvisnega govora. Učitelj dejavnosti učencev usmerja z vprašanji, zato nas je zanimalo, kakšne vrste vprašanj pri tem uporablja. So to vprašanja nižje ravni, ki razvijajo le reprodukcijo znanja, ali so to vprašanja, ki razvijajo divergentno mišljenje?

Problem raziskovanja je bil ugotoviti ujemanje med dejanskim stanjem verbalnega komuniciranja v razredu in znanjem učitelja o učinkoviti komunikaciji, ki si ga je pridobil preko izobraževalnega procesa in lastnega nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.

Cilji raziskave so:

- ugotoviti, koliko učitelji poznajo dejavnike učinkovite komunikacije v razredu (zgradba pedagoškega govora, vrsta postavljenih vprašanj, poslušanje učitelja in učenca ter oddajanje in sprejemanje povratne informacije) in koliko učitelji dejansko upoštevajo posamezne dejavnike, ki so potrebni za uspešno komunikacijo v razredu med učenci in učiteljem v razredu;
- proučiti ali učitelji zaznavajo pogoje uspešne verbalne komunikacije z učenci (učinkovito sporočanje in poslušanje ter usklajeno pošiljanje neverbalnih in verbalnih sporočil) in koliko učitelji dejansko upoštevajo posamezne pogoje, ki so potrebni za uspešno komunikacijo v razredu med učenci in učiteljem v razredu;
- primerjati poznavanje dejavnikov in pogojev učinkovite verbalne komunikacije med učiteljem in učenci v odvisnosti od delovne dobe, stopnje osnovne šole, kjer učitelj poučuje (prva, druga triada), s položajem šole (mestna, vaška šola);
- primerjati, koliko učitelji dejansko upoštevajo posamezne dejavnike in pogoje učinkovite verbalne komunikacije med učiteljem in učenci v odvisnosti od delovne dobe, stopnje, na kateri učitelj poučuje (prvo, drugo triletje), z okoljem šole (mestna, vaška šola);

- ugotoviti, ali je poznavanje dejavnikov in pogojev verbalne komunikacije odvisno od tega, koliko programov nadaljnega (dodatnega) izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije je imel določen učitelj.

## **2 HIPOTEZE RAZISKAVE**

V skladu s predstavljenim problemom in opredeljenimi raziskovalnimi cilji sem definirala splošno hipotezo, s pomočjo katere sem razvila specifične hipoteze.

**Splošna hipoteza:** Stališča učiteljev o pomenu verbalne komunikacije se razlikujejo od dejanskega stanja. Na njihova stališča o pomenu verbalne komunikacije vplivajo delovna doba, stopnja, na kateri poučujejo (prvo, drugo triletje), okolje osnovne šole (mestno, vaško okolje) in delež nadaljnega (dodatnega) izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije.

### **Specifične hipoteze:**

- **Hipoteza 1:** Učitelji z daljšo delovno dobo pripisujejo večji pomen uporabi ustrezne vrste komunikacije (dvosmerna, večsmerna) in sporočil.
- **Hipoteza 2:** Učitelji z daljšo delovno dobo pripisujejo svojim komunikacijskim kompetencam višjo vrednost.
- **Hipoteza 3:** Do statistično pomembnih razlik prihaja v stališčih učiteljev o tem, kako pomembno je pri pouku upoštevati zakonitosti učinkovite komunikacije in v kolikšni meri lahko to dejansko prenesejo v prakso.
- **Hipoteza 4:** Učitelji prvega triletja pripisujejo večji pomen posameznim dejavnikom komunikacije v razredu kot učitelji drugega triletja.
- **Hipoteza 5:** Učitelji iz šol v različnih okoljih (mestno, vaško) pripisujejo različen pomen posameznim dejavnikom komunikacije v razredu.
- **Hipoteza 6:** Učitelji, ki so bili deležni vsaj 16 ur nadaljnega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije, pripisujejo večjo pomembnost dejavnikom učinkovite komunikacije (zgradba pedagoškega govora, vrsta postavljenih vprašanj, poslušanje učitelja in učenca ter oddajanje in sprejemanje povratne informacije) kot učitelji z manjšim obsegom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.

### 3 METODE DE LA

#### 3.1 VZOREC OSEB IN ZBIRANJE PODATKOV

##### 3.1.1 Opis vzorca oseb

V kvantitativno raziskavo, ki smo jo izvedli v šolskem letu 2007/2008, je zajet slučajnostni vzorec 305 oseb, od tega 170 učiteljev prvega triletja in 135 učiteljev drugega triletja iz osnovnih šol mestnega in vaškega okolja. Od tega je bilo 134 učiteljev zaposlenih v mestnem okolju in 171 učiteljev v vaškem okolju. Zajete učitelje so v večini predstavljale učiteljice (96,1 %). Največ učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, ima delovno dobo do 5 let. Sledijo učitelji z delovno dobo od 6 do 10 let. V raziskavo je vključenih najmanj učiteljev z delovno dobo med 16 in 20 let. Dobrih 30 % vprašanih ni bilo deležnih nobene ure nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije. Najmanj učiteljev v raziskavi pa se je več kot 24 ur izpopolnjevalo s področja komunikacije.

##### a) Struktura zajetih v raziskavo glede na spol

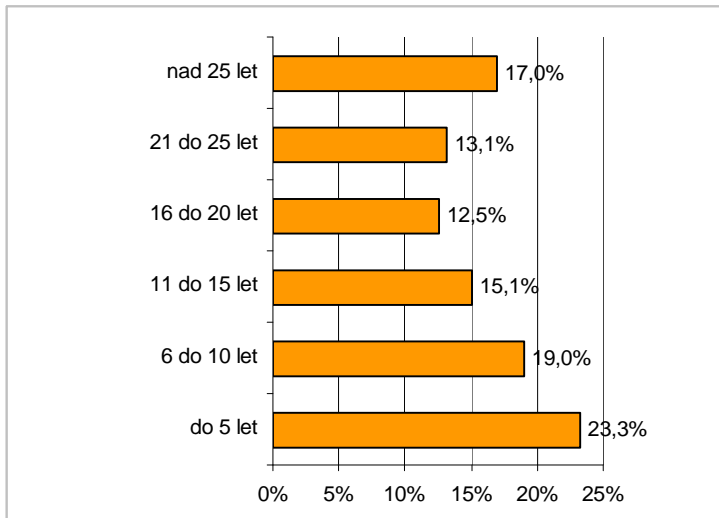
Tabela 6: Struktura v raziskavo vključenih učiteljev po spolu

Spol	f	%
ženski	293	96,10 %
moški	12	3,90 %
Skupaj	305	100,00 %

V raziskavo je bilo vključenih 96,1 % učiteljic 1. in 2. triade in 3.9 % učiteljev, kar prikazuje Tabela 6.

## b) Struktura zajetih v raziskavo glede na delovno dobo v letih

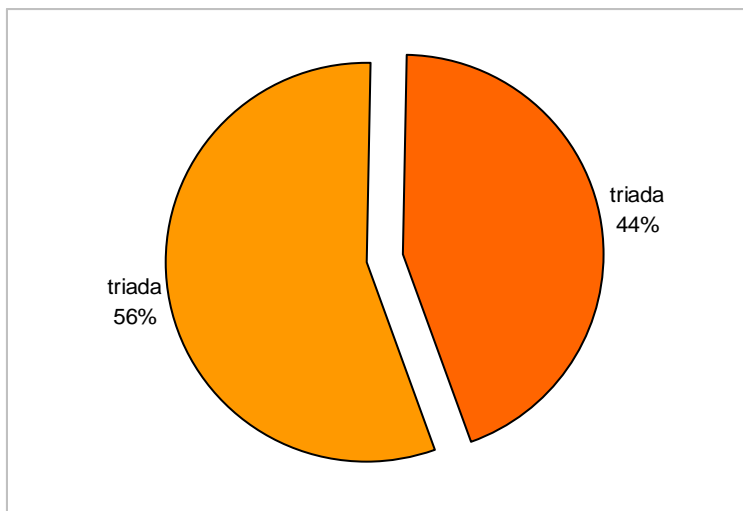
Graf 1: Struktura v raziskavo vključenih učiteljev po delovni dobi v letih



Povprečno število let delovne dobe znaša 14,62 (Graf 1). Nekaj manj kot četrtnina anketiranih učiteljev (23,3 %) ima do 5 let delovne dobe, 19 % ima 6 do 10 let, 15,1 % ima 11 do 15 let, 12,5 % ima 16 do 20 let, 13,1 % ima 21 do 25 let in 17 % več kot 15 let.

## c) Struktura zajetih v raziskavo glede na stopnjo, na kateri poučujejo

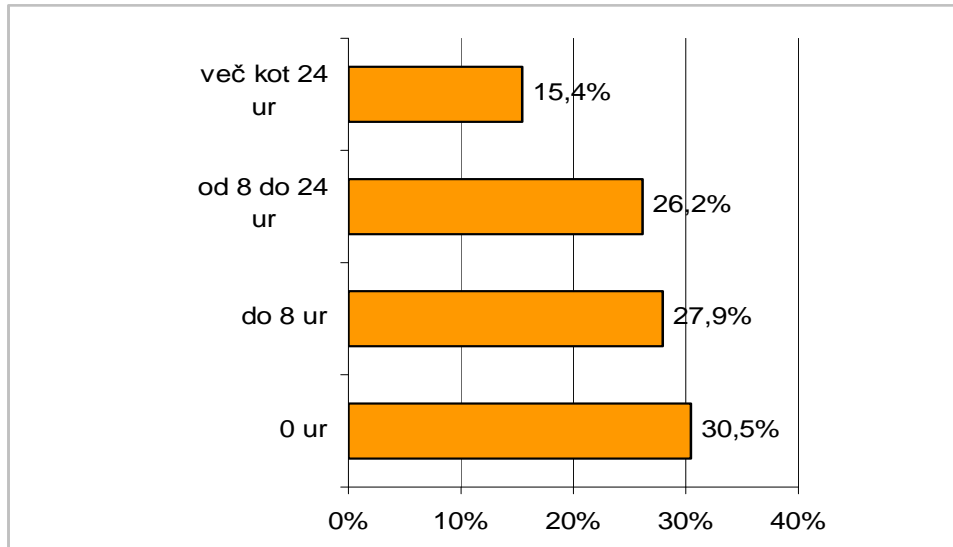
Graf 2: Struktura v raziskavo vključenih učiteljev glede na stopnjo poučevanja



V raziskavi je sodelovalo 55,7 % učiteljev 1. triade in 44,3 % učiteljev 2. triade (Graf 2).

#### d) Struktura zajetih v raziskavo glede na količino nadaljnega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije

Graf 3: Struktura v raziskavo vključenih učiteljev glede na količino nadaljnega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije



Med vključenimi v raziskavo je bilo 30,5 % učiteljev, ki niso bili deležni nobene ure nadaljnega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije. Približno enak delež vprašanih zajemajo učitelji z 8 urami nadaljnega izobraževanja (27,9 %) in učitelji, ki so se nadaljnje izobraževali od 8 do 24 ur (26,2 %). Najmanjši delež med zajetimi v raziskavo predstavljajo učitelji, ki so bili deležni več kot 24 ur nadaljnega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije (Graf 3).

#### e) Struktura v raziskavo vključenih učiteljev glede na okolje šole

Tabela 7: Struktura v raziskavo vključenih učiteljev glede kraj (okolje) poučevanja

Poučujete v šoli, ki je v:	f	%
mestnem okolju	134	43,90 %
vaškem okolju	171	56,10 %
Skupaj	305	100,00 %

V raziskavi je sodelovalo slabih 44 % učiteljev, ki poučujejo v mestnem okolju, in 56,1 % učiteljev, ki poučujejo v vaškem okolju, kar prikazuje Tabela 7.

Skupaj je bilo razdeljenih 550 vprašalnikov, vrnjenih je bilo 305 vprašalnikov (skupni odziv je bil 55,4 %).

Vprašalniki so bili razdeljeni na naslednjih šolah:

- mestno okolje (OŠ Ormož, OŠ Ljudski vrt Ptuj, OŠ Cvetka Golarja Škofja Loka, OŠ Miška Kranjca Ljubljana, 1. OŠ Slovenj Gradec, OŠ Pohorskega odreda Slovenska Bistrica);
- vaško okolje (OŠ Miklavž pri Ormožu s podružnico Kog, OŠ Ivanjkovci, OŠ Središče ob Dravi, OŠ Odranci, OŠ Razkrižje, OŠ Mala Nedelja, OŠ Žetale, OŠ Poljčane, OŠ Prežihov Voranc Srednja Bistrica).

Za preverjanje merskih karakteristik vprašalnika smo v naključno izbran vzorec vključili približno 50 učiteljev iz štirih osnovnih šol.

V kvalitativno raziskavo smo vključili izbrane učitelje začetnike, učitelja s srednje dolgo delovno dobo (med 15 in 25 let) ter izkušenega učitelja z vsaj 30 let delovnih izkušenj. Značilno za kvalitativne raziskave je, da njihova narava zahteva majhne vzorce oziroma je izbor udeležencev raziskave zelo redko reprezentativen. V našem primeru število opravljenih intervjujev ni visoko.

Pri izbiri intervjuvancev smo upoštevali kriterij izkušenosti in izbrala sem tri izkušene učiteljice z nad 25 leti delovne dobe in tri učiteljice s pet oz. manj leti delovnih izkušenj. V intervjujih so sodelovale:

- U1 – učiteljica v 1. triadi s 25 leti delovnih izkušenj, in sicer je pred uvedbo devetletke poučevala v 2. razredu, nekaj let tudi v kombiniranem oddelku 1. in 2. razreda. Njena formalna izobrazba je zaključena Pedagoška akademija smeri razredni pouk. V svoji karieri se je udeležila seminarja o komunikaciji, ki ga je izvajal Brajša.
- U2 – učiteljica v 2. triadi z 29 leti delovne dobe. Prva leta svojega službovanja je poučevala v 1. in 2. razredu vzgojnega zavoda Elvire Vatovec v Strunjanu in nato na podružnični šoli v kombiniranem oddelku. Njena formalna izobrazba je zaključena Pedagoška akademija smeri razredni pouk. Udeležila se je precej seminarjev na temo komunikacije.
- U3 – leto dni upokojena učiteljica s 37 leti delovnih izkušenj, ki je ves čas poučevala na eni šoli, in sicer v različnih razredih, največ pa v 1. in 2. razredu. Obiskovala je Učiteljske v Mariboru in nato dokončala še Pedagoško akademijo v Mariboru, smer razredni pouk. Udeležila se je številnih seminarjev s področja komunikacije, najbolj se ji je vtisnil v spomin seminar dopisnega izobraževanja v Osijeku.
- U4 – učiteljica, ki štiri leta poučuje v 1. triadi. Dokončala je univerzitetni študij, smer razredni pouk na Pedagoški fakulteti v Mariboru. V letih službovanja se je udeležila 8-urnega seminarja o komunikaciji v razredu.

- U5 – učiteljica v 1. triadi s petimi leti delovnih izkušenj na več šolah. Njena formalna izobrazba je univerzitetni študij, smer razredni pouk, na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Udeležila se je seminarjev s področja mediacije.
- U6 – učiteljica v 2. triadi s petimi leti delovnih izkušenj in prav tako dokončanim univerzitetnim programom Razredni pouk na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Udeležila se je seminarjev, ki so vključevali komunikacijo z učenci s posebnimi potrebami.

### **3.2 MERSKI INŠTRUMENTARIJ**

V kvantitativni raziskavi smo za preverjanje hipotez uporabili *Vprašalnik o stališčih o dejavnikih in pogojih učinkovite verbalne komunikacije* (delno prilagojen Mikuleckyev (1990) test komunikacijskih sposobnosti) s ciljem ugotoviti stališča učiteljev do dejavnikov in pogojev učinkovite komunikacije in ugotoviti razlike z dejansko uporabo teh stališč v razredu. Vprašalnik je namenjen učiteljem prve in druge triade. Veljavnost vprašalnika smo praktično preizkusili na pilotskem vzorcu in ga preizkusili s faktorsko analizo. Zanesljivost vprašalnika smo ocenjevali s Cronbachovim koeficientom. Vsebinsko veljavnost so ocenili trije eksperti na področju komunikacije, konstruktno veljavnost smo preverili s pomočjo faktorske analize. Objektivnost z vidika vrednotenja odgovorov je zagotovljena z jasnimi opredelitvami kategorij ocenjevalnih lestvic v vprašalniku. Diskriminativnost anketnega vprašalnika je preverjena z merami variabilnosti in Fergusonovim koeficientom diskriminativnosti. Vsa vprašanja so zaprtega tipa.

#### **3.2.1 Merske karakteristike vprašalnika**

##### **a) Objektivnost**

Objektivnost z vidika vrednotenja odgovorov je zagotovljena z jasnimi opredelitvami kategorij ocenjevalnih lestvic v vprašalniku (Sagadin, 1993).

##### **b) Veljavnost**

Veljavnost vprašalnika smo praktično preizkusili na pilotskem vzorcu in jo preizkusili s faktorsko analizo. Konstruktno veljavnost inštrumenta smo definirali s pomočjo faktorske analize. Pri ugotavljanju vsebinske veljavnosti smo uporabili metodo ekspertnih ocen. Vsebinsko veljavnost so ocenili trije eksperti na področju komunikacije.

##### **d) Diskriminativnost**

Diskriminativnost anketnega vprašalnika je preverjena z merami variabilnosti in Fergusonovim koeficientom diskriminativnosti. Vsa vprašanja so zaprtega tipa na petstopenjski lestvici.



### č) Zanesljivost

Za preverjanje merske karakteristike zanesljivosti je za numerične spremenljivke izračunan koeficient zanesljivosti Cronbach alfa.

Za vsako od dimenzij smo najprej naredili faktorsko analizo, pri kateri smo določili 1 faktor – za dimenzijo smo nato izbrali tiste indikatorje, ki so imeli najvišje vrednosti faktorskih uteži, ostale pa smo izločili. S Cronbachovim koeficientom smo preverili, ali je merski instrument dovolj zanesljiv. Preverili smo, katere indikatorje je še priporočljivo izločiti – to smo storili tako, da smo preverili, ali se vrednost Cronbachovega koeficienta po izločitvi posameznega indikatorja zviša. Priporočljivo je, da je vrednost koeficienta večja od 0,6, kar je zadovoljiva zanesljivost. V nekaterih naših primerih je vrednost sicer manjša, vendar še vedno blizu 0,5, kar je še pogojno zanesljiv merski instrument.

Tabela 8: Vrsta komunikacij – test zanesljivosti

Cronbachov koeficient $\alpha$	N
0,566	4

Pri dimenziji *vrsta komunikacije* smo iz začetnih 8 indikatorjev izbrali 4 najpomembnejše (Priloga 2, Tabela 2), katerih koeficient zanesljivosti znaša 0,57, kar kaže Tabela 8.

Tabela 9: Kompetence – test zanesljivosti

Cronbachov koeficient $\alpha$	N
0,594	2

Pri dimenziji *kompetence* smo iz začetnih 5 indikatorjev izbrali 2 najpomembnejša (Priloga 2, Tabela 3), katerih koeficient zanesljivosti znaša 0,59 (Tabela 9).

Tabela 10: Povratne informacije – test zanesljivosti

Cronbachov koeficient $\alpha$	N
0,554	4

Pri dimenziji *povratne informacije* smo iz začetnih 7 indikatorjev izbrali 4 najpomembnejše (Priloga 2, Tabela 4), katerih koeficient zanesljivosti znaša 0,55 (Tabela 10).

Tabela 11: Vprašanja – test zanesljivosti

Cronbachov koeficient $\alpha$	N
0,46	5

Pri dimenziji *vprašanja* smo iz začetnih 10 indikatorjev izbrali 5 najpomembnejših (Priloga 2, Tabela 5), katerih koeficient zanesljivosti znaša 0,46 (Tabela 11).

Tabela 9: Pedagoški govor – test zanesljivosti

Cronbachov koeficient $\alpha$	N
0,319	3

Pri dimenziji *pedagoški govor* smo iz začetnih 4 indikatorjev izbrali 3 najpomembnejše (Priloga 2, Tabela 6), katerih koeficient zanesljivosti znaša 0,31 (Tabela 9).

Tabela 10: Vrste sporočil – test zanesljivosti

Cronbachov koeficient $\alpha$	N
0,379	4

Pri dimenziji *vrste sporočil* smo iz začetnih 8 indikatorjev izbrali 4 najpomembnejše (Priloga 2, Tabela 7), katerih koeficient zanesljivosti znaša 0,38 (Tabela 10).

V kvalitativni raziskavi smo uporabili *polstrukturirani intervju* z namenom ugotoviti primere dobre prakse in aplikativno opisati še stališča učiteljev različnih delovnih izkušenj o ovirah, motnjah, dejavnikih, pogojih verbalne komunikacije. Intervju je izveden z učitelji z večletnimi izkušnjami, uspehi pri svojem delu v razredu, učitelji, ki po mnenju vodstva šol izvajajo kakovostno poučevanje in učenje, imajo veliko ur nadaljnega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije itd.

Ob uporabi dveh metod, vprašalnika in intervjuja smo zagotovili triangularnost v raziskovalnem postopku.

Raziskava je bila opravljena na opisanem vzorcu osnovnih šol s predhodnim strinjanjem ravnatelja/-ice in v raziskavo vključenih učiteljev in učiteljic.

### 3.3 POSTOPEK RAZISKAVE

Empirična raziskava je sestavljena iz dveh delov: kvantitativne in kvalitativne analize.

Kvalitativno raziskavo bomo gradili na deskriptivno-kavzalni-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja. Po izvedenem kvantitativnem raziskovalnem delu bomo stališča opisali še s polstrukturiranim intervjujem učiteljev o dejavnikih in pogojih učinkovite verbalne komunikacije.

Metodologija kvalitativne raziskave je zajemala poglobljene polstrukturirane intervjuje z izbranimi učitelji z različnimi izkušnjami in uspehi pri svojem delu v razredu, z učitelji, ki po mnenju vodstva šol izvajajo kakovostno poučevanje in učenje, imajo različno število ur nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije. Namen kvalitativnega dela raziskave je dobiti vpogled v stališča, prepričanja, motivacijo in vedenje sogovornikov. Njegova bistvena razlika v primerjavi s kvantitativnimi raziskavami je v tem, da obravnavajo bolj sestavljene, kompleksnejše teme, ki omogočajo iskanje odgovorov na vprašanje »Zakaj?«. Kvalitativni pristop uporablja obliko intervjuja s pomočjo odprtih odgovorov pri raziskovanju in razumevanju stališč in mnenj, občutkov in vedenj posameznikov ali skupin. S kvalitativno raziskavo želimo dobiti informacije o tem, kaj udeleženci intervjuja menijo o različnih segmentih verbalne komunikacije v razredu. Značilnost polstrukturiranega intervjuja je, da dajejo vprašanemu več svobode pri odgovarjanju na vprašanja, saj jih z vnaprej pripravljenimi možnimi odgovori samo deloma omejujemo. Vprašani ima možnost, da sam poda odgovor na t. i. odprta vprašanja. Polstrukturiran intervju je izveden z namenom ugotoviti primere dobre prakse in aplikativno opisati še stališča učiteljev o ovirah, motnjah, dejavnikih in pogojih verbalne komunikacije.

Postopek intervjuvanja je zajemal:

- pripravo na intervju (načrt izvedbe intervjuja, priprava intervjuista, izbira in motiviranje intervjuvancev, izdelava Opomnika – glej Prilogo 4);
- izvedbo intervjuja (izbor osebe in seznanitev s potekom);
- zaključek intervjuja (povzetek glavnih vsebinskih, tematskih vsebin opravljenega intervjuja);
- prepis intervjuja in analiza.

V obdobju od 4. 5. 2008 do 20. 5. 2008 smo opravili 6 poglobljenih polstrukturiranih intervjujev (glej Prilogo 6), ki smo jih na podlagi Povabila k poglobljenemu intervjuju (glej Prilogo 3) in Opomnika za polstrukturirani intervju (glej Prilogo 4) prilagodili sodelujočim. V štirih primerih smo intervju opravili osebno, a v dveh primerih preko elektronske pošte, ker sta tako

intervjuvanki želeli. Po naših ugotovitvah je bil razlog za takšno odločitev v dveh primerih čas, ki je intervjuvankama omogočil, da sta odgovorili v času, ki jima je ustrezal, in sta zato lahko na vprašanja resno in razmišljujoče odgovorili. Poudariti želimo, da so vsi sodelujoči intervju vzeli zelo resno, za odgovore so si vzeli čas. Sogovorniki, s katerimi smo intervju opravili osebno, niso imeli nobenih pomislekov glede snemanja intervjuja. Intervjuje smo namreč snemali, kar nam je omogočilo hitrejšo in bolj sproščeno komunikacijo, kot če bi odgovore zapisovali. Pri izpeljavi intervjujev nam je bil v pomoč Opomnik za polstrukturirani intervju. Večini intervjuvancev smo skušali zastaviti enaka vprašanja, da bi bila analiza rezultatov lažja in odgovori primerljivejši, smo pa občasno zastavili dodatno vprašanje, da je odgovor postal jasnejši. Tehničnih in organizacijskih težav pri intervjuju nismo imeli. Sogovornike smo že ob povabilu k intervjuju seznanili s tem, da bodo njihovi odgovori v celoti povzeti (brez spreminjanja) in da bomo objavili leta delovnih izkušenj, ne pa njihovih imen. S tem nihče od intervjuvancev ni imel težav. Vsi so korektno odgovarjali na vprašanja, držali so se dogovorjenih terminov za opravljanje intervjuja. Po mnenju sogovornikov so vprašanja zelo poglobljena in segajo v jedro raziskovalnega problema. Med intervjuji smo dobili vtis, da so intervjuvanci prišli do novih spoznanj in da so o sami temi razmišljali še po opravljenem intervjuju. Verjamemo, da smo dobili iskrene odgovore o raziskovalnem problemu.

### **3.4 OPIS SPREMENLJIVK**

#### **3.4.1 Opis neodvisnih spremenljivk**

V analizo je vključenih 5 neodvisnih spremenljivk. To so:

- spol (spremenljivka 5.1);
- delovna doba, kjer so učitelji opisno navajali delovno dobo v letih (spremenljivka 5.2);
- stopnja poučevanja, kjer so učitelji izbirali med 1. in 2. triado (spremenljivka 5.3);
- delež nadaljnega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije, kjer so sodelujoči izbirali med možnostmi: od 0 do 8 ur, od 8 do 24 ur, več kot 24 ur (spremenljivka 5.4);
- vrsta (okolje) osnovne šole, ki zajema možnosti: mestna ali vaška šola (spremenljivka 5.5).

#### **3.4.2 Opis odvisnih spremenljivk**

Vprašalnik je razdeljen na 4 dele. Prvi del se nanaša na dejavnike in pogoje verbalne komunikacije v razredu. Vsaka postavka je opredeljena v dveh dimenzijah, in sicer v prostoru A, ki opredeljuje, kako pomembno je upoštevati navedene dejavnike in pogoje za učinkovito verbalno komunikacijo v razredu, ter v prostoru B, ki opredeljuje stališča učiteljev, v kolikšni

meri to dejansko prenesejo v razred pri svojem delu. Torej prostor A označuje stališče, prostor B pa dejansko stanje. V obeh dimenzijah so se učitelji odločali med možnostmi nikoli (1), redko (2), občasno (3), pogosto (4) in vedno (5).

Drugi del se nanaša na dejavnike, ki lahko ovirajo učinkovito verbalno komunikacijo v razredu. Vključeni v raziskavo opredeljujejo stališča glede količine posameznih ovirajočih dejavnikov (čas, izobraževanje, znanje, vodstvo, povratna informacija) verbalne komunikacije v njihovi praksi, pri tem izbirajo med izjavami: preveč, ravno prav, premalo.

V tretjem delu vprašalnika smo ugotavljali stališča o zadovoljstvu z verbalnim komuniciranjem v razredu z vidika učenca. Učitelji so za izražanje zadovoljstva izbirali med vrednostmi od 1 do 4, pri čemer so izjave proti vrednosti 1 imele pozitivno konotacijo, proti 4 pa negativno oz. vsebinsko nasprotno.

Zadnji del vprašalnika je preverjal stališča učiteljev glede pomembnosti vključevanja določenih vzorcev verbalne komunikacije v pouk. Vsaka postavka je opredeljena v dveh dimenzijah, in sicer v prostoru A, ki opredeljuje, kako pomembno je vključevati določene vzorce verbalnega komuniciranja v razredno komunikacijo, ter v prostoru B, ki opredeljuje stališča učiteljev, v kolikšni meri to pri svojem delu dejansko prenesejo v razred. Torej prostor A označuje stališče, prostor B pa dejansko stanje. V obeh dimenzijah so se učitelji odločali med možnostmi: nikoli (1), redko (2), občasno (3), pogosto (4) in vedno (5).

Odvisne spremenljivke so torej:

- pripisovanje pomena dejavnikom in pogojem učinkovite verbalne komunikacije v razredu (1);
- dejansko vključevanje dejavnikov in pogojev učinkovite verbalne komunikacije v razred (2);
- ovire učinkovite verbalne komunikacije v razredu (3);
- zadovoljstvo učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu (4);
- pripisovanje pomena načinom verbalnega komuniciranja v razredu (5);
- dejansko vključevanje načinov verbalnega komuniciranja v razred (6).

### 3.5 STATISTIČNE OBDELAVE

Statistična obdelava je zajela:

- opisno statistiko za atributivne spremenljivke (računanje števila pogostosti frekvenc in odstotnih frekvenc) in numerične spremenljivke (aritmetično sredino, standardni odklon, ugotavljanje normalnosti porazdelitve spremenljivk);
- korelacijsko analizo (hi-kvadrat preizkus, t-preizkus, multivariantne analize podatkov: faktorska analiza in Pearsonov koeficient korelacije). H1 in H2 bomo preverili s Pearsonovim koeficientom korelacije, H3 bo preverjena s t-testom za neodvisne vzorce z univariatno analizo variance, H4 in H5 bosta preverjeni s t-testom za neodvisne vzorce in H6 z univariatno analizo variance za neodvisne vzorce oz. z Welchevo metodo. Pri statističnih sklepanjih smo upoštevali stopnjo tveganja 0,05.

Dobljene podatke s polstrukturiranim intervjujem bomo obdelali s kvalitativno analizo, ki je zajemala analizo vsebine odgovorov ter kodiranje in kategorizacijo odgovorov po vsebini. Kvalitativna analiza je obsegala urejanje gradiva, določitev enot kodiranja in združevanje sorodnih pojmov v kategorije ter formuliranje sklepa oz. teorije.

## 4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA KVANTITATIVNE RAZISKAVE

### 4.1 OPISNA STATISTIKA ZA ATRIBUTIVNE SPREMENLJIVKE – ANALIZA POSAMEZNIH VSEBINSKIH VPRAŠANJ

#### 4.1.1 SKLOP 1: Dejavniki in pogoji učinkovite verbalne komunikacije

##### a) Mnenja učiteljev o dejavnikih in pogojih verbalne komunikacije v razredu

V sklopu izjav, ki opisujejo dejavnike in pogoje verbalne komunikacije v razredu, so učitelji izražali svoja mnenja o tem, kako pomembno je upoštevati izjave za učinkovito verbalno komunikacijo v razredu. Stališča učiteljev glede pomembnosti upoštevanja navedenih dejavnikov in pogojev za učinkovito verbalno komunikacijo v razredu so navedena v Tabeli 11.

Rezultat (Tabela 11) pokaže, da učitelji pripisujejo največjo pomembnost temu, da učitelj med podajanjem učne snovi poskrbi za to, da vsi učenci pozorno poslušajo, aritmetična sredina za to izjavo je 4,75 (SD = 0,45). Učitelji so izrazili tudi stališče, da je med pomembnejšimi dejavniki tudi to, da učitelj gleda učencu v oči, medtem ko le-ta govori. Tej izjavi so pripisali visoko vrednost, aritmetična sredina je 4,58 (SD = 0,73). Visoko vrednost kaže tudi pripisovanje pomena naslednji izjavi: *»Učitelj po izrečeni verbalni informaciji preveri, kako so to informacijo učenci*

sprejeli oz. razumeli.« (aritmetična sredina za to izjavo je 4,57; SD je 0,56). Najmanj pomena pripisujejo učitelji dejavniku, ki se nanaša na poslušanje oz. za učitelje je poslušanje in slišanje eno in isto, aritmetična sredina te izjave je 1,61 (SD = 0,88). Nizko vrednost so vključeni pripisali tudi temu, da je tišina po pozivu učenca k odgovoru zapravljanje časa, aritmetična sredina je 1,75 (SD = 0,924). Med izjavami, ki so jim učitelji pripisali najnižje vrednosti, je tudi pripisovanje pomena humorju, ki se naj nanaša na učence in ne na učitelja.

Tabela 11: Mnenja učiteljev o pomembnosti dejavnikov in pogojev verbalne komunikacije v razredu

	N	Min.	Maks	M	SD
Vsi učenci pri učni uri aktivno komunicirajo.	305	1	5	4,18	0,728
Učitelj govori, učenci poslušajo in delajo.	305	1	5	2,93	0,867
Učitelju pri verbalnem komuniciranju z učenci pomagajo znanja, ki jih je pridobil v času študija.	305	1	5	3,44	0,948
Po izrečeni verbalni informaciji učitelj preveri, kako so to informacijo učenci sprejeli oz. jo razumeli.	305	2	5	4,57	0,564
Po postavljenem verbalnem vprašanju učitelj počaka na odgovor učenca vsaj 8 sekund.	305	1	5	4,34	0,852
Verbalna sporočila učitelja med učno uro se nanašajo v večini na učno snov.	305	2	5	4,01	0,562
Verbalno izrečena vprašanja so namenjena vsem učencem.	302	2	5	4,12	0,781
Učitelj v verbalno izražanje med učno uro vnaša humor (vsaj enkrat na učno uro).	305	2	5	4,01	0,761
Učitelj med poukom govori o svojem osebnem življenju in izkušnjah.	305	1	5	2,77	0,748
Učitelj poskrbi, da med podajanjem učne snovi vsi učenci pozorno poslušajo.	305	3	5	4,75	0,454
Vprašanja nižjega tipa izzovejo hitrejši odgovor.	305	3	5	4,26	0,631
Po vsaki verbalno izrečeni verbalni informaciji je potrebno preveriti, ali so bila sporočila sprejeta tako, kot poslana.	305	2	5	4,34	0,783
Pravilnost učenčevega odgovora učitelj potrdi verbalno in neverbalno hkrati (kimanje, nasmeh, božanje, dvig palca ...).	300	2	5	4,29	0,818
Vsaj enkrat letno učitelj posname svoje verbalno komuniciranje v razredu.	303	1	5	3,24	1,227
Humor med učno uro se nanaša na posamezne učence, ne na račun učitelja.	297	1	5	1,79	0,915
O napakah v verbalnem komuniciranju učitelj razmišlja.	303	1	5	4,34	0,857
Verbalno izrečena vprašanja, namenjena celemu razredu, ne izzovejo počasnih in manj uspešnih otrok.	305	1	5	3,3	0,926
Med učno uro je veliko verbalnih sporočil namenjenih organizaciji dela.	303	2	5	3,67	0,738
Pri učni uri je večina časa porabljenega za pogovor med učiteljem in učenci.	300	1	5	3,58	0,898
Vprašanja višjega tipa, ki zahtevajo razmišljanje, uporabo, povezovanje, sintetiziranje in analiziranje znanj, so namenjena učno uspešnejšim učencem.	305	1	5	3,29	0,963
Dečkom je namenjenih več verbalnih sporočil kot deklicam.	304	1	5	1,84	0,98
Dodatno strokovno izpopolnjevanje s področja verbalne komunikacije ni potrebno.	305	1	5	3,02	1,422
Posredna sporočila (»Jutri bi se lahko tudi ti potrudil za govorni nastop.«) imajo prednost pred neposrednimi (»Kako dober govorni nastop je opravil tvoj sošolec.«).	305	1	5	3,49	1,23
Odgovarja učenec, ki prvi dvigne roko.	305	1	5	2,74	0,973
Kadar govori učenec, ga učitelj gleda v oči.	305	2	5	4,58	0,73
Parafraziranje pomaga učitelju razumeti učenca (npr. Ti torej misliš ...).	305	1	5	3,54	0,938
Učenci odgovarjajo s celo povedjo.	305	1	5	3,98	0,881
Več kot 70 % časa v razredu govori učitelj.	303	1	5	2,56	0,971
Govor učencev o snovi je siromašen, narečen in ima manjšo vrednost.	303	1	4	2,5	0,952
Učenci med poukom postavljajo vprašanja učitelju in drugim učencem.	305	1	5	3,84	0,772
Učitelj po postavljenem vprašanju naredi premor.	305	1	5	4,2	0,94
Tišina po pozivu učenca k odgovoru je zapravljanje časa.	305	1	5	1,75	0,924
Študij da učitelju številne načine verbalnega komuniciranja v konfliktu z učenci ali med učenci.	296	1	5	2,78	1,171
Učenci v razredu sedijo drug za drugim – frontalno.	305	1	5	2,6	0,895

Nadaljevanje tabele iz strani 87:

Učitelj se trudi uporabiti »jaz« sporočila.	301	1	5	3	1,061
Skupinsko delo prinaša v razred nemir in nedisciplino.	304	1	5	2,38	0,855
Učitelj se nagiba k temu, da govori več kot učenci.	305	1	5	2,45	1,012
Učitelj včasih pozabi, da imajo nekatere besede različne pomene.	305	1	4	2,2	0,866
Ko učitelj posreduje informacije med poukom, se izogiba lastnim občutkom in navaja le dejstva.	303	1	5	2,83	1,145
Poslušanje in slišanje je eno in isto.	305	1	5	1,61	0,886
Učitelj se izogiba besedam: aha, ja, dobro ...	303	1	5	2,93	1,139
Govorica telesa je pomembna za učitelja, ne za učenca.	295	1	5	1,99	1,024
Tujke pri pouku z mlajšimi učenci nimajo prostora.	305	1	5	2,82	1,139
Med poslušanjem učenca učitelj ne ocenjuje učenca.	301	1	5	2,94	1,176

## **b) Mnenja učiteljev o dejanskem upoštevanju navedenih dejavnikov in pogojev za učinkovito verbalno komunikacijo v razredu**

V sklopu izjav, ki opisujejo dejavnike in pogoje verbalne komunikacije v razredu, so učitelji ocenjevali, kako pogosto dejavnike in pogoje dejansko vnašajo v svoje delo oz. komuniciranje v razredu, kar kaže Tabela 12. Analiza podatkov (Tabela 12) kaže, da učitelji pri svojem delu največ upoštevajo to, da med podajanjem učne snovi poskrbijo za to, da vsi učenci pozorno poslušajo; aritmetična sredina za to izjavo je 4,16 (SD = 0,69). Učitelji so pokazali, da v veliki meri gledajo učencu v oči, medtem ko le-ta govori. Tej izjavi so pripisali velik pomen, aritmetična sredina je 4,51 (SD = 0,76). Pogosto izkažejo učitelji tudi upoštevanje dejavnika povratne informacije, kar kaže vrednost aritmetične sredine 4,11 (SD = 0,87) ob izjavi: »Pravilnost učenčevega odgovora učitelj potrdi verbalno in neverbalno hkrati (kimanje, nasmeh, božanje, dvig palca ...)«.

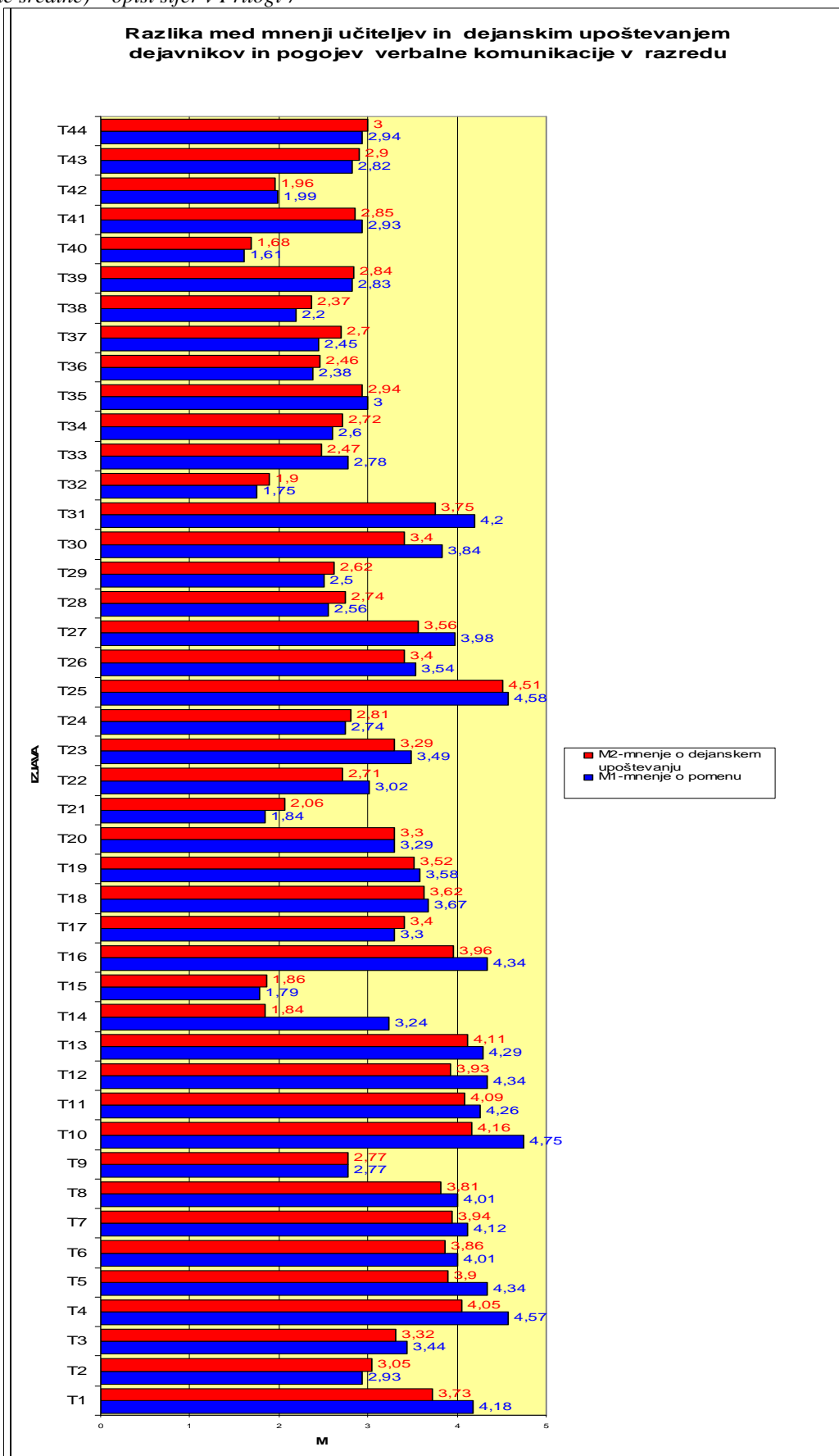
Vprašani učitelji pri komuniciranju v razredu najmanj pozornosti posvečajo poslušanju, saj zelo pogosto v razredu zaznavajo, da je poslušanje in slišanje eno in isto (aritmetična sredina te izjave je 1,68 (SD = 0,86), ter da je tišina po pozivu učenca k odgovoru zapravljanje časa – aritmetična sredina je 1,9 (SD = 0,95). Med izjavami, ki izražajo dejansko vnašanje dejavnikov in pogojev komunikacije v razred, učitelji pripisujejo najnižje vrednosti tudi pomenu humorja, ki se naj nanaša na učence in ne na učitelja, ter samoevalvaciji, kar označijo z nizko p-vrednostjo (aritmetična sredina 1,84) pri izjavi: »Vsaj enkrat letno učitelj posname svoje verbalno komuniciranje v razredu.



Tabela 12: Mnenja učiteljev o dejanskem upoštevanju navedenih dejavnikov in pogojev za učinkovito verbalno komunikacijo v razredu

	N	Min.	Maks.	M	SD
Vsi učenci pri učni uri aktivno komunicirajo.	304	1	5	3,73	0,749
Učitelj govori, učenci poslušajo in delajo.	305	1	5	3,05	0,761
Učitelju pri verbalnem komuniciranju z učenci pomagajo znanja, ki jih je pridobil v času študija.	305	2	5	3,32	0,878
Po izrečeni verbalni informaciji učitelj preveri, kako so to informacijo učenci sprejeli oz. jo razumeli.	305	2	5	4,05	0,805
Po postavljenem verbalnem vprašanju učitelj počaka na odgovor učenca vsaj 8 sekund.	302	2	5	3,9	0,828
Verbalna sporočila učitelja med učno uro se nanašajo v večini na učno snov.	305	2	5	3,86	0,586
Verbalno izrečena vprašanja so namenjena vsem učencem.	294	2	5	3,94	0,759
Učitelj v verbalno izražanje med učno uro vnaša humor (vsaj enkrat na učno uro).	305	2	5	3,81	0,777
Učitelj med poukom govori o svojem osebnem življenju in izkušnjah.	305	1	5	2,77	0,83
Učitelj poskrbi, da med podajanjem učne snovi vsi učenci pozorno poslušajo.	305	2	5	4,16	0,689
Vprašanja nižjega tipa izzovejo hitrejši odgovor.	305	2	5	4,09	0,727
Po vsaki verbalno izrečeni verbalni informaciji je potrebno preveriti, ali so bila sporočila sprejeta tako, kot poslana.	305	2	5	3,93	0,701
Pravilnost učenčevega odgovora učitelj potrdi verbalno in neverbalno hkrati (kimanje, nasmeh, božanje, dvig palca ...).	301	1	5	4,11	0,868
Vsaj enkrat letno učitelj posname svoje verbalno komuniciranje v razredu.	302	1	5	1,84	1,142
Humor med učno uro se nanaša na posamezne učence, ne na račun učitelja.	297	1	5	1,86	0,939
O napakah v verbalnem komuniciranju učitelj razmišlja.	302	1	5	3,96	0,864
Verbalno izrečena vprašanja, namenjena celemu razredu, ne izzovejo počasnih in manj uspešnih otrok.	305	1	5	3,4	0,872
Med učno uro je veliko verbalnih sporočil namenjenih organizaciji dela.	302	2	5	3,62	0,695
Pri učni uri je večina časa porabljenega za pogovor med učiteljem in učenci.	299	1	5	3,52	0,868
Vprašanja višjega tipa, ki zahtevajo razmišljanje, uporabo, povezovanje, sintetiziranje in analiziranje znanj, so namenjena učno uspešnejšim učencem.	305	1	5	3,3	0,903
Dečkom je namenjenih več verbalnih sporočil kot deklicam.	301	1	5	2,06	1,08
Dodatno strokovno izpopolnjevanje s področja verbalne komunikacije ni potrebno.	297	1	5	2,71	1,273
Posredna sporočila (»Jutri bi se lahko tudi ti potrudil za govorni nastop.«) imajo prednost pred neposrednimi (»Kako dober govorni nastop je opravil tvoj sošolec.«).	305	1	5	3,29	1,068
Odgovarja učenec, ki prvi dvigne roko.	305	1	5	2,81	0,979
Kadar govori učenec, ga učitelj gleda v oči.	300	1	5	4,51	0,761
Parafraziranje pomaga učitelju razumeti učenca (npr. Ti torej misliš ...).	301	1	5	3,4	0,931
Učenci odgovarjajo s celo povedjo.	305	2	5	3,56	0,801
Več kot 70 % časa v razredu govori učitelj.	305	1	5	2,74	0,971
Govor učencev o snovi je siromašen, narečen in ima manjšo vrednost.	305	1	5	2,62	0,892
Učenci med poukom postavljajo vprašanja učitelju in drugim učencem.	305	1	5	3,4	0,856
Učitelj po postavljenem vprašanju naredi premor.	305	1	5	3,75	0,989
Tišina po pozivu učenca k odgovoru je zapravljanje časa.	302	1	4	1,9	0,954
Študij da učitelju številne načine verbalnega komuniciranja v konfliktu z učenci ali med učenci.	295	1	5	2,47	0,979
Učenci v razredu sedijo drug za drugim – frontalno.	305	1	5	2,72	1,04
Učitelj se trudi uporabiti »jaz« sporočila.	300	1	5	2,94	0,966
Skupinsko delo prinaša v razred nemir in nedisciplino.	304	1	5	2,46	0,77
Učitelj se nagiba k temu, da govori več kot učenci.	305	1	5	2,7	0,921
Učitelj včasih pozabi, da imajo nekatere besede različne pomene.	304	1	4	2,37	0,738
Ko učitelj posreduje informacije med poukom, se izogiba lastnim občutkom in navaja le dejstva.	302	1	5	2,84	0,957
Poslušanje in slišanje je eno in isto.	305	1	4	1,68	0,866
Učitelj se izogiba besedam: aha, ja, dobro ...	304	1	4	2,85	0,983
Govorica telesa je pomembna za učitelja, ne za učenca.	297	1	5	1,96	0,947
Tujke pri pouku z mlajšimi učenci nimajo prostora.	305	1	5	2,9	1,023
Med poslušanjem učenca učitelj ne ocenjuje učenca.	303	1	5	3	1,041

Graf 4: Razlike v mnenjih o pomenu in dejanskem upoštevanju dejavnikov in pogojev verbalne komunikacije v razredu (aritmetične sredine) – opisi šifer v Prilogi 7



Analiza mnenj (Graf 4) učiteljev o dejavnikih in pogojih za učinkovito komunikacijo podatkov kaže, da učitelji pripisujejo velik pomen poslušanju učencev v razredu, predvsem razumevanju poslušanega. Nekoliko zaskrbljujoč je podatek, da je velik odstotek vprašanih učiteljev mnenja, da je slišanje in poslušanje eno in isto, čeprav lahko na podlagi literature trdimo, da je učinkovito pošiljanje sporočil le polovica učinkovite komunikacije (Johnson in Johnson, 1997). Drugo polovico učinkovite komunikacije predstavlja učinkovito prejemanje sporočil, ki temelji na dajanju povratne informacije o naši zaznavi sporočila. Veliko vrednost pripisujejo učitelji tudi očesnemu stiku pri komuniciranju in tega tudi dejansko uporabljajo, kar se nanaša na neverbalno komunikacijo in, kot pravi Brajša (1993), prav z neverbalnimi sporočili, ki spremljajo verbalna sporočila, definiramo naše odnose in stališča do izgovorjenih vsebin in do tistih, ki jim je ta vsebina namenjena. Obenem raziskava pokaže, da v raziskavo vključeni učitelji v svojo razredno komunikacijo ne vnašajo humorja v veliki meri, čeprav so učinki le-tega lahko pozitivni.

#### 4.1.2 SKLOP 2: Ovire za učinkovito verbalno komunikacijo

##### a) Zaznavanje ovir za učinkovito verbalno komunikacijo v razredu

V sklopu izjav, ki se nanašajo na dejavnike, ki ovirajo učinkovito verbalno komunikacijo v razredu, učitelji opredeljujejo zaznavanje količine posameznih ovirajočih dejavnikov (čas, izobraževanje, znanje, vodstvo, povratna informacija) verbalne komunikacije v njihovi praksi, pri tem izbirajo med izjavami preveč, ravno prav, premalo.

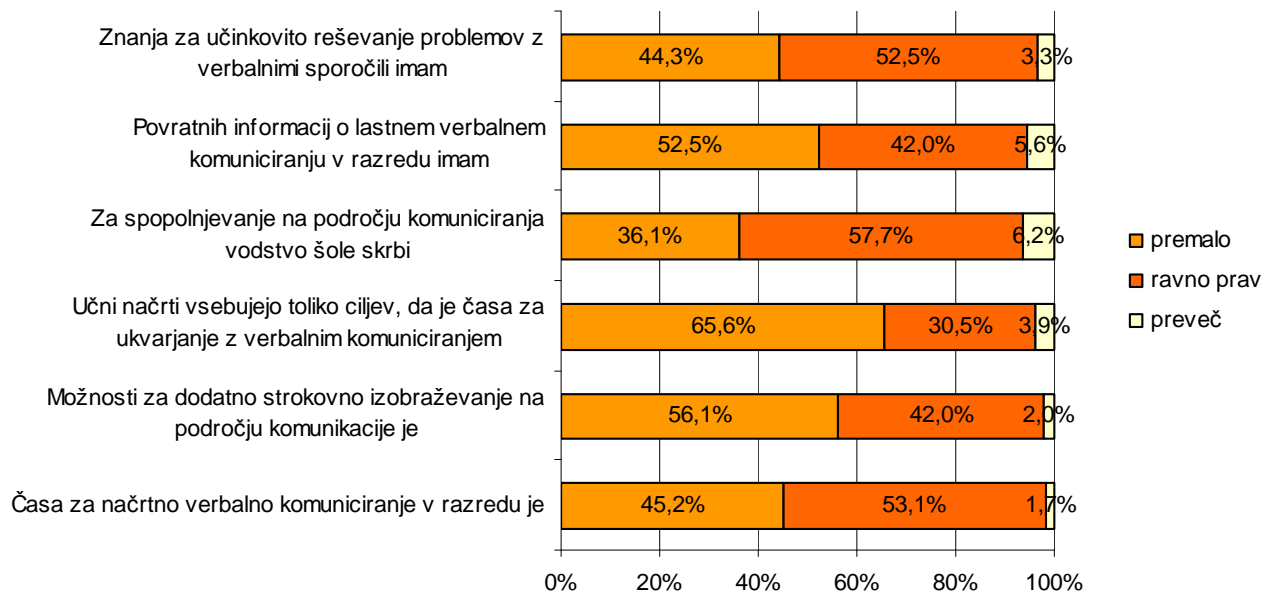
Tabela 13: Zaznavanje ovir učinkovite komunikacije v razredu

	N	Minimum	Maksimum	M	SD
Časa za načrtno verbalno komuniciranje v razredu je:	303	1	3	1,56	0,529
Možnosti za dodatno strokovno izobraževanje na področju komunikacije je:	305	1	3	1,46	0,537
Učni načrti vsebujejo toliko ciljev, da je časa za ukvarjanje z verbalnim komuniciranjem:	305	1	3	1,38	0,562
Za izpopolnjevanje na področju komuniciranja vodstvo šole skrbi:	305	1	3	1,7	0,579
Povratnih informacij o lastnem verbalnem komuniciranju v razredu imam:	305	1	3	1,53	0,601
Znanja za učinkovito reševanje problemov z verbalnimi sporočili imam:	305	1	3	1,59	0,555

Tabela 13 kaže, da učitelji najvišjo oceno pripisujejo znanju, torej jih pri verbalnem komuniciranju v razredu najmanj ovira nepoznavanje oz. vedenje o verbalnem komuniciranju (aritmetična sredina je 1,58). Učinkovito verbalno komuniciranje v razredu najbolj ovira učni načrt (aritmetična sredina

je 1,38), kar kaže na to, da so učitelji pri svojem delu zelo obremenjeni z vsebino, cilji, torej z vsebinsko storilnostno platjo pouka, manj pa z osebnostno, torej s komunikacijo. Na ta rezultat verjetno vplivajo številni zunanji dejavniki (obstoječ sistem, zakonodaja, vodstvo, starši ...).

Graf 5: Zaznavanje ovir učinkovite komunikacije v razredu – osnovne frekvence



Graf 5 kaže zaznave ovir učinkovite verbalne komunikacije v razredu s strani učiteljev. Največjo oviro po mnenju vprašanih učiteljev pa predstavljajo učni načrti s cilji, saj je zaradi njih premalo časa (65,6 %) za učinkovito komunikacijo. Prevladuje tudi mnenje, da sta glavni oviri za pomanjkanje učinkovite komunikacije v razredih povratna informacija o učiteljevem lastnem komuniciranju (52,2 % vprašanih meni, da je teh povratnih informacij premalo) in premalo možnosti za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje s področja komunikacije (56,1 %). Več kot polovica vključenih v raziskavo je mnenja, da vodstvo šole za izpopolnjevanje na področju komuniciranja skrbi ravno prav (57,7 %) in da imajo dovolj znanja za reševanje problemov s tega področja (52,5 %) ter časa za načrtno verbalno komuniciranje (53,1 %).

#### 4.1.3 SKLOP 3: Verbalna komunikacija v razredu z vidika učenca

##### a) Zadovoljstvo učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu

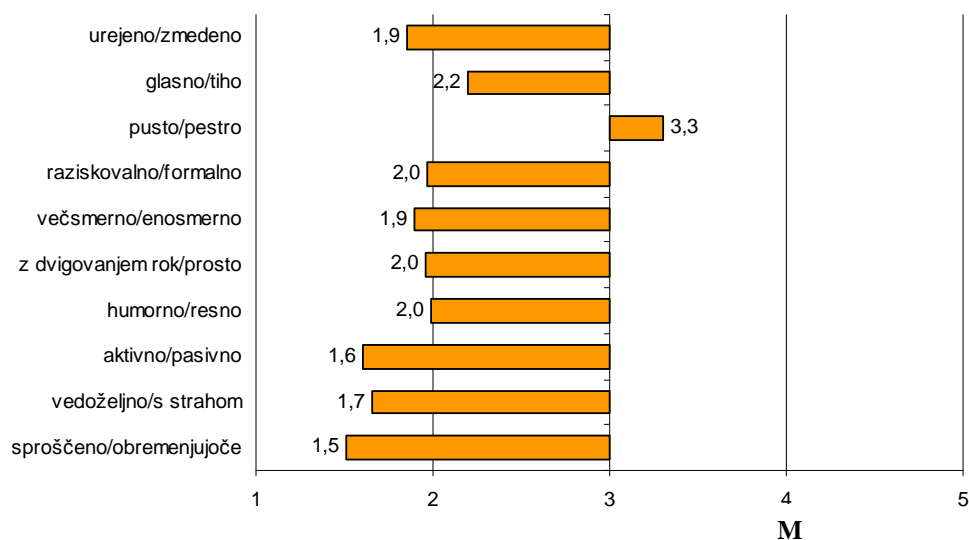
Učitelji so za izražanje zadovoljstva izbirali med vrednostmi od 1 do 4, pri čemer so izjave proti vrednosti 1 imele pozitivno konotacijo, proti 4 pa negativno oz. vsebinsko nasprotno.

Tabela 14: Mnenja o zadovoljstvu z verbalnim komuniciranjem v razredu z vidika učenca

	N	Minimum	Maksimum	M	SD
sproščeno/obremenjujoče	305	1	4	1,51	0,649
vedoželjno/s strahom	305	1	3	1,66	0,558
aktivno/pasivno	301	1	4	1,6	0,639
humorno/resno	305	1	4	1,99	0,765
z dvigovanjem rok/prosto	305	1	4	1,96	0,808
večsmerno/enosmerno	301	1	4	1,9	0,716
raziskovalno/formalno	300	1	4	1,97	0,635
pusto/pestro	304	1	4	3,3	0,655
glasno/tiho	305	1	4	2,2	0,709
urejeno/zmedeno	305	1	3	1,85	0,622

Iz tabele 14 je razvidno, da so vprašani na lestvici od 1 do 4 na vprašanje *Kako z vidika verbalnega komuniciranja doživljajo učenci ure pouka, ki jih vi izvajate?* povprečno odgovarjali, da je pouk z vidika verbalnega komuniciranja bolj *sproščen* kot *obremenjujoč* (aritmetična sredina je 1,51 in SD je 0,65), bolj *vedoželjen* kot *s strahom* (aritmetična sredina je 1,66 in SD je 0,55), bolj *aktiven* kot *pasiven* (aritmetična sredina je 1,6 in SD je 0,64), bolj *humoren* kot *resen* (aritmetična sredina je 1,99 in SD je 0,76), učenci se v pouk vključujejo bolj *prosto*, kot z *dvigovanjem rok* (aritmetična sredina je 1,96 in SD je 0,81). Komunikacija v povprečju poteka bolj *večsmerno* kot *enosmerno* (aritmetična sredina je 1,9 in SD je 0,71), v povprečju je bolj *raziskovalna* kot *formalna* (aritmetična sredina je 1,97 in SD je 0,63), bolj *pestra* kot *pusta* (aritmetična sredina je 3,3 in SD je 0,65), bolj *tiha* kot *glasna* (aritmetična sredina je 2,2 in SD je 0,71) in bolj *urejena* kot *zmedena* (aritmetična sredina je 1,85 in SD je 0,62).

Graf 6: Zadovoljstvo z verbalnim komuniciranjem v razredu z vidika učenca (aritmetična sredina)



V Grafu 6 so prikazane povprečne ocene, pri čemer manj kot 3 pomeni, da je povprečna ocena anketirancev bliže prvi navedbi, več kot 3 pa, da je bliže drugi navedbi. Učenci naj bi z vidika verbalnega komuniciranja pouk doživljali predvsem urejeno, sproščeno, aktivno in vedoželjno.

#### 4.1.4 SKLOP 4: VZORCI VERBALNE KOMUNIKACIJE

##### a) Pomembnosti vključevanja določenih vzorcev verbalnega komuniciranja v pouk

V sklopu izjav, ki navajajo vzorce verbalnega komuniciranja in so jih učitelji označevali v prostoru A, izražajo svoja mnenja o tem, kako pomembno je njihovo vključevanje za učinkovito verbalno komunikacijo v razredu; to je navedeno v Tabeli 15.

Tabela 15: Mnenja učiteljev glede pomembnosti vključevanja določenih vzorcev verbalnega komuniciranja v pouk

Prostor A	N	Minimum	Maksimum	M	SD
opozarjanje, svarila, grožnje	305	1	5	2,4	0,841
usmerjanje	303	2	5	4,07	0,781
ukazovanje	302	1	4	2,18	0,783
moraliziranje, pridiganje	305	1	4	1,91	0,838
diagnosticiranje	303	1	5	2,61	0,983
analiziranje	305	1	5	3,77	0,882
interpretiranje	301	1	5	3,72	0,917
dajanje vzdevkov, etiketiranje, smešenje	305	1	5	1,1	0,432
priznavanje vrednosti, nagrajevanje, soglašanje, pozitivno vrednotenje	305	1	5	4,4	0,781
ocenjevanje	305	1	5	3,5	0,766
poučevanje	305	2	5	4,06	0,761
svetovanje, ponujanje rešitev, sugeriranje	305	1	5	3,56	1,047
kritiziranje, sramotenje	305	1	4	1,17	0,523
dajanje sodb, nestrinjanje	302	1	5	1,74	0,792
grajanje	303	1	5	2,08	0,753
navajanje logičnih argumentov	305	1	5	3,69	0,894
umik, sarkazem	303	1	4	1,38	0,731
humor	300	1	5	3,73	0,872

Rezultat pokaže, da učitelji pripisujejo največjo pomembnost temu, da učitelj v verbalno komuniciranje v razredu vključuje v največji meri *priznavanje vrednosti, nagrajevanje, soglašanje, pozitivno vrednotenje*; aritmetična sredina za to izjavo je 4,4 (SD = 0,78). Učitelji so izrazili tudi

mnenje, da je med pomembnejšimi vzorci verbalnega izražanja tudi *usmerjanje*. Tej izjavi so pripisali visoko pomembnost, aritmetična sredina je 4,07 (SD = 0,78). Visoko vrednost kaže tudi pripisovanje pomena *poučevanju kot vzorcu verbalnega komuniciranja* (aritmetična sredina za to izjavo je 4,06 (SD = 0,76). Najmanjši pomen pripisujejo učitelji vzorcu, ki se nanaša na *dajanje vzdevkov, etiketiranje, smešenje* pri verbalnem izražanju. Aritmetična sredina te izjave je 1,1 (SD = 0,43). Nizko vrednost so vključeni pripisali tudi *kritiziranju, sramotenju* z verbalnim komuniciranjem – aritmetična sredina je 1,15 (SD = 0,52). Med izjavami, ki so jim učitelji pripisali najnižje vrednosti, je tudi *umik in sarkazem* kot vzorec verbalne komunikacije.

### b) Mnenja učiteljev o dejanskem vključevanju vzorcev verbalnega komuniciranja v pouk

Kako pogosto učitelji v svoje delo oz. komuniciranje v razredu dejansko vnašajo določene vzorce verbalne komunikacije, so učitelji navedli v prostoru B, kar predstavlja Tabela 16.

Tabela 16: Mnenja učiteljev o dejanskem vključevanju vzorcev verbalnega komuniciranja v pouk

Prostor B	N	Minimum	Maksimum	M	SD
opozarjanje, svarila, grožnje	305	1	5	2,58	0,848
usmerjanje	305	1	5	3,98	0,776
ukazovanje	303	1	4	2,34	0,737
moraliziranje, pridiganje	305	1	5	2,29	0,851
diagnosticiranje	303	1	5	2,56	0,933
analiziranje	305	1	5	3,51	0,816
interpretiranje	302	1	5	3,35	0,845
dajanje vzdevkov, etiketiranje, smešenje	305	1	5	1,15	0,495
priznavanje vrednosti, nagrajevanje, soglašanje, pozitivno vrednotenje	305	2	5	4,13	0,644
ocenjevanje	302	1	5	3,45	0,703
poučevanje	305	2	5	4,06	0,693
svetovanje, ponujanje rešitev, sugeriranje	305	1	5	3,38	0,983
kritiziranje, sramotenje	305	1	4	1,23	0,563
dajanje sodb, nestrinjanje	305	1	4	1,83	0,828
grajanje	305	1	5	2,32	0,808
navajanje logičnih argumentov	305	1	5	3,43	0,961
umik, sarkazem	305	1	5	1,56	0,905
humor	305	1	5	3,62	0,819

Analiza podatkov kaže, da učitelji pri svojem delu največ uporabljajo *priznavanje vrednosti, nagrajevanje, soglašanje, pozitivno vrednotenje* kot vzorec komuniciranja, aritmetična sredina za

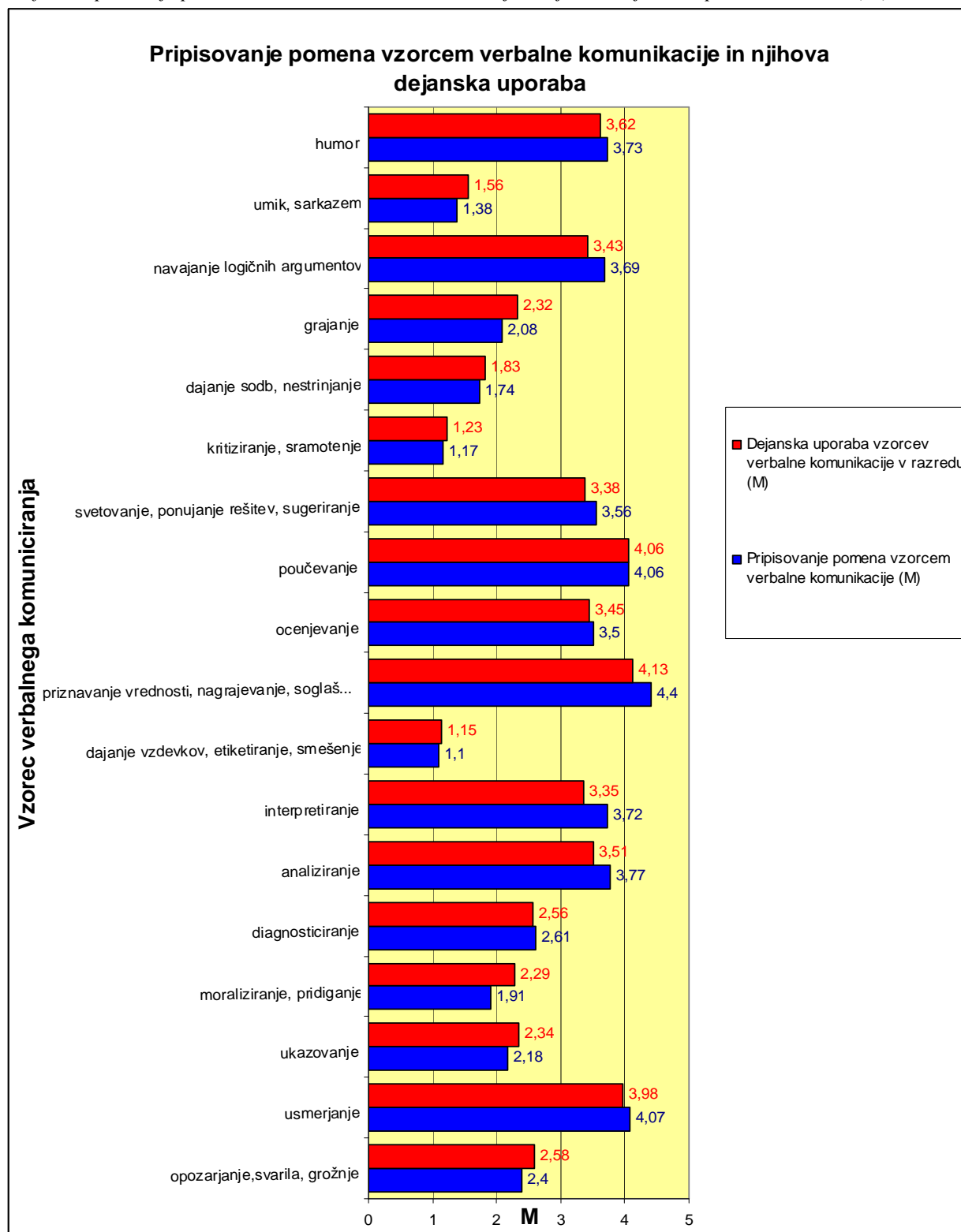
to izjavo je 4,13 (SD = 0,64). Učitelji so pokazali, da se v veliki meri poslužujejo tudi *poučevanja* kot vzorca komuniciranja. Tej izjavi so pripisali visoko vrednost, aritmetična sredina je 4,06 (SD = 0,69). Visoko vrednost kaže tudi izbira vzorca *usmerjanje*, kar kaže vrednost aritmetične sredine 3,98 (SD = 0,77).

Najmanj se učitelji pri komuniciranju poslužujejo *dajanja vzdevkov, etiketiranja, smešenja* (aritmetična sredina je 1,15, SD je 4,95). Nizko vrednost so vključeni pripisali tudi uporabi *kritiziranja in sramotenja*, aritmetična sredina je 1,23 (SD = 0,56). Med izjavami, ki izražajo dejansko vnašanje dejavnikov in pogojev komunikacije v razred, učitelji pripisujejo najnižje vrednosti tudi pomenu *umikanja in sarkazma* ter dajanju *sodb in nestrinjanju*, kar označijo z nizko povprečno vrednostjo (aritmetična sredina 1,83, SD je 0,83).

Kot je bilo že razvidno iz Tabele 16 ter Grafa 7, ne prihaja do bistvenih razlik med pripisovanjem pomena posameznemu vzorcu verbalnega komuniciranja in med dejansko uporabo tega vzorca. Do identičnih rezultatov v povprečnih ocenah prihaja v primeru naslednjih vzorcev: *kritiziranje in sramotenje, poučevanje, ocenjevanje, priznavanje vrednosti, nagrajevanje in diagnosticiranje*. Do minimalnih razlik med stališčem in dejanskim stanjem v povprečnih vrednostih prihaja pri naslednjih vrednostih: *humor, umik, sarkazem, grajanje, dajanje sodb in nestrinjanje, svetovanje, ponujanje rešitev in sugeriranje, dajanje vzdevkov, smešenje in etiketiranje, analiziranje, ukazovanje, usmerjanje in opozorila, svarila ter grožnje*. Do najvišjih razlik prihaja pri vzorcih: navajanje logičnih argumentov (stališče o pomembnosti ima aritmetično sredino 3,7, pri dejanskem vnašanju vzorca pa je ta 3,4), soglašanje, pozitivno vrednotenje (stališče o pomembnosti ima arit. sr. 4,4, pri dejanskem vnašanju vzorca pa 3,4,1), interpretiranje (stališče o pomembnosti ima arit. sr. 3,7, pri dejanskem vnašanju vzorca pa 3,4) ter moraliziranje in pridiganje, kjer je aritmetična sredina stališč o pomembnosti 1,9, pri dejanskem stanju pa 2,3, kar je tudi najvišja razlika med obema dimenzijama.



Graf 7: Pripisovanje pomena vzorcem verbalne komunikacije in njihova dejanska uporaba v razredu (M)



**Sklep:** Na osnovi analize rezultatov je ugotovljeno, da je mnenje učiteljev o verbalni komunikaciji in njenih dejavniki usmerjeno predvsem v učenca, njegovo poslušanje in spremljanje pouka. Dejavniki verbalne komunikacije – ki so zgradba pedagoškega govora, vrsta

postavljenih vprašanj, poslušanje učitelja in učenca ter oddajanje in sprejemanje povratne informacije ter pogoji (zgradba pedagoškega govora, vrsta postavljenih vprašanj, poslušanje učitelja in učenca ter oddajanje in sprejemanje povratne informacije) in koliko učitelji dejansko upoštevajo posamezne dejavnike, ki so potrebni za uspešno komunikacijo v razredu med učenci in učiteljem v razredu – so učiteljem pomembni predvsem z vidika poslušanja, očesnega stika z učencem ter povratne komunikacije. Prav tako tudi dejansko te tri dejavnike najbolj vključujejo oz. spremljajo v lastnem verbalnem komuniciranju v razredu. Cencičeva (1990) opozarja na najpogostejše težave na področju verbalnega komuniciranja v razredu, ki so: prepogosta učiteljeva vprašanja, usmerjena samo v reprodukcijo in natančne odgovore, premalo vprašanj s strani učencev in komuniciranja med učenci, premalo ustrezno oblikovanih vprašanj, pozornega poslušanja, ustreznega odgovarjanja in ustreznega reagiranja na potrebe učencev. Omenjena težava se kaže tudi pri v raziskavo zajetih učiteljih, saj pripisujejo skromen pomen premorom med vprašanji ter samoevalvaciji lastnega dela. Učitelji kot največjo oviro za učinkovito verbalno komunikacijo v razredu navajajo učni načrt s svojimi cilji in vsebinami, ki ne omogoča učitelju dovolj časa in prostora, da bi se ukvarjal z verbalno komunikacijo v razredu. Izsledki Itkoviča (1999, 321), ki poudarja, da je uspeh učitelja odvisen od stopnje njegove komunikacijske kompetence na relaciji do posameznega učenca in do razreda v celoti, kažejo, da mora komunikacijsko kompetenten učitelj znati, ne glede na cilje in vsebine, najti pot do vsakega učenca, kar mu omogočajo številne metode, oblike dela, didaktični sistemi in pristopi. Iz izsledkov naše raziskave bi lahko trdili, da anketirani učitelji kljub svojim pomislekom v razredu znajo vzpostaviti verbalni komunikaciji spodbujajoče pogoje, saj po njihovi oceni učenci verbalno komunikacijo v razredu doživljajo sproščeno, aktivno, humorno, večsmerno, raziskovalno, pestro, urejeno. Obenem učitelji dejansko ne zaznavajo psiholoških ovir (Gordon, 1992) in komunikacijskih zavor (Greene, 1991), kot so vzdevki, kritiziranje, etiketiranje, sramotenje ... v svojih razredih.

## 4.2 ANALIZA POVEZAV MED SPREMENLJIVKAMI

### 4.2.1 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Faktorska analiza je narejena iz spremenljivk Likertovega tipa, se pravi, da sem iz trditev, ki spadajo v isto dimenzijo, izračunala povprečje in iz teh novih spremenljivk potem naredila faktorsko analizo. To naj bi bila potem faktorska analiza 2. reda; in kot se je izkazalo, je prišlo pri sklopih A in B do različnih rezultatov. Predlagam, da se teh 6 dimenzij obravnava posebej in posebej za njih gleda razliko med sklopoma A in B. To je v bistvu edina možnost in tako sem v nadaljevanju tudi naredila.

#### 4.2.1.1 SKLOP A – Pripisovanja pomena dejavnikom in pogojem verbalne komunikacije v razredu

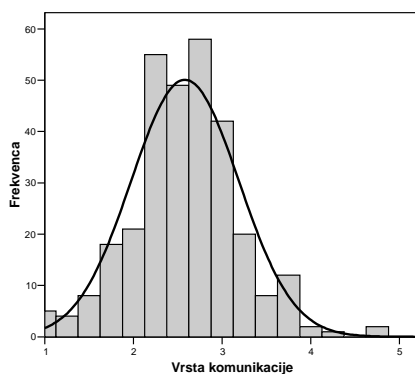
##### a) Opisne statistike za sestavljene spremenljivke Likertovega tipa za sklop A

Tabela 17: Opisne statistike za sestavljene spremenljivke Likertovega tipa za sklop A

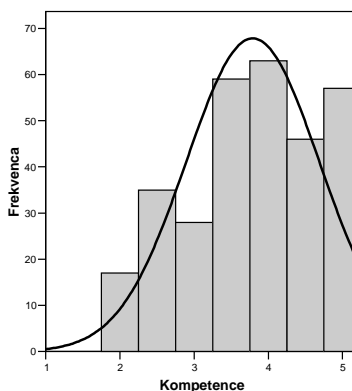
	M	SD	KA	KS	Minimum	Maksimum
Vrsta komunikacije	2,5803	0,6074	0,147	0,913	1	4,75
Kompetence	3,7902	0,89694	-0,321	-0,869	2	5
Povratne informacije	4,4462	0,4755	-0,878	0,564	2,75	5
Vprašanja	3,8597	0,55273	-1,238	3,022	1,6	4,8
Pedagoški govor	3,247	0,55805	0,343	0,029	2	4,67
Vrste sporočil	2,8331	0,65175	0,013	0,393	1	4,75

Nove dimenzije (Tabela 17) so sestavljene kot povprečje indikatorjev, ki smo jih določili na podlagi faktorskih analiz 1. reda in Cronbachovih koeficientov.

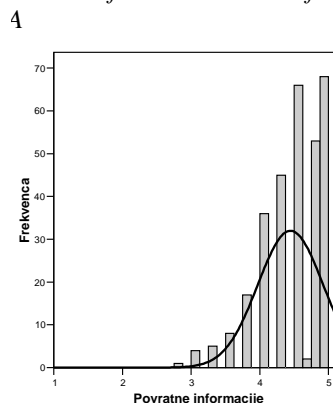
Graf 8: Vrsta komunikacije A



Graf 9: Kompetence A

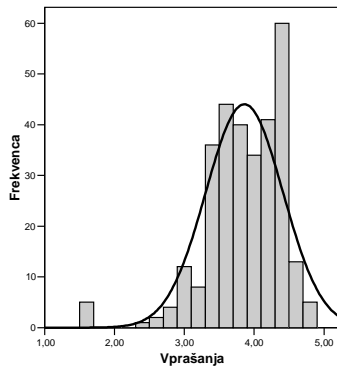


Graf 10: Povratne informacije

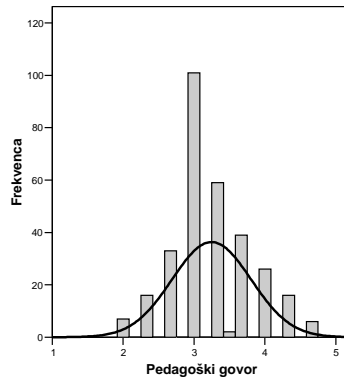


Graf 8 kaže, da je *vrsta komunikacije* dokaj normalno porazdeljena dimenzija. Graf 9 kaže, da je dimenzija *kompetence* asimetrična v levo. Graf 10 kaže, da je dimenzija *povratne informacije* asimetrična v levo. Graf 11 kaže, da je dimenzija *vprašanja* rahlo simetrična v levo. Graf 12 kaže, da je dimenzija *pedagoški govor* normalno porazdeljena. Graf 13 kaže, da je dimenzija *vrste sporočil* normalno porazdeljena.

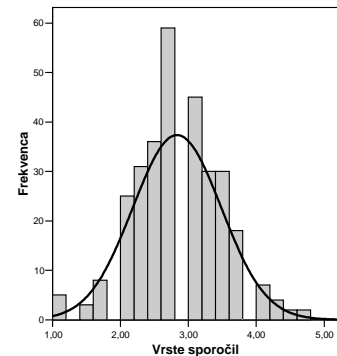
Graf 11: Vprašanja A



Graf 12: Pedagoški govor A



Graf 13: Vrste sporočil A



## b) Kaiser-Mayer-Olkinov test

Faktorsko analizo 2. reda smo naredili, da bi ugotovili, ali se 6 dimenzij združuje v naddimenzije – na ta način lahko ugotovimo, ali so katere od dimenzij dovolj podobne, da jih lahko obravnavamo kot eno dimenzijo. Test KMO (Priloga 2, Tabela 9) ustreznosti vzorca znaša 0,51 in je statistično značilen pri manj kot 1-odstotnem tveganju – to nam pokaže, da je vzorec ustrezen za faktorizacijo.

## c) Komunalitete variabel

Tabela 18: Komunalitete

	$h^2$ po ekstrakciji
Vrsta komunikacije	0,726
Kompetence	0,805
Povratne informacije	0,725
Vprašanja	0,846
Pedagoški govor	0,715
Vrste sporočil	0,776

Največ skupne variance delita variabli *vprašanja* in *kompetence*. Ker smo po faktorski analizi 1. reda izločili variable z nizko komunaliteto, je po faktorski analizi 2. reda ekstrahiranost velika, kar je zelo pomembno pri pojasnitvi variance v nadaljevanju. Iz matrike opazujemo stopnjo zajete variance po posameznih spremenljivkah. Tako je ekstrahiranost pri variabli *vprašanja* 0,846, pri

variabli *kompetence* 0,805, pri variabli *vrste sporočil* 0,776, pri variabli *vrsta komunikacije* 0,726 in pri variabli *povratne informacije* 0,725. Najnižjo komunaliteto opazimo pri variabli *pedagoški govor*, in sicer 0,715, kar pa je zadosti in zadovoljivo za obravnavo spremenljivk ter dovolj blizu 1.

**Sklep:** Komunalitete variabel so precej visoke, kar pomeni, da variable delijo veliko skupne variance (Tabela 18).

### č) Pojasnjena skupna varianca

Tabela 19: Pojasnjena skupna varianca

Faktor	Lastna vrednost		
	$\lambda$	%	F %
1	1,98	33,005	33,005
2	1,566	26,107	59,112
3	1,047	17,45	76,561
4	0,647	10,78	87,341
5	0,436	7,261	94,603
6	0,324	5,397	100

Prva komponenta po ekstrakciji faktorjev pojasnjuje 33,005 % celotne variance sistema, druga komponenta pojasnjuje 26,107 % variance in tretja 17,45 % celotne variance korelacijske matrike, kar izkazuje Tabela 19.

V kolikor dimenzije združimo v 3 naddimenzije, s tem pojasnimo 76,6 % variance originalnih dimenzij, kar je za družboslovne raziskave dokaj velik delež.

### d) Korelacijska matrika faktorjev

Tabela 20: Nerotirana faktorska matrika

	Faktor		
	1	2	3
Vrste sporočil	0,689	-0,445	-0,321
Vprašanja	0,683		-0,615
Povratne informacije	0,632	0,56	
Kompetence	0,367	0,806	
Vrsta komunikacije	0,405	-0,624	0,416
Pedagoški govor	0,583		0,599

Tabela 21: Matrika sklopa

	Faktor		
	1	2	3
Vprašanja	0,913		
Vrste sporočil	0,796		
Kompetence		0,897	
Povratne informacije		0,802	
Pedagoški govor			0,803
Vrsta komunikacije			0,792

Tabela 22: Rotirana strukturna matrika

	Faktor		
	1	2	3
Vprašanja	0,887		
Vrste sporočil	0,837		0,417
Kompetence		0,89	
Povratne informacije		0,817	
Vrsta komunikacije			0,812
Pedagoški govor			0,791

Za interpretacijo je bila uporabljena matrika komponente strukture Oblimin, ki je s tem, ko poenostavi faktorsko matriko, najbolj interpretativna. S tremi komponentami smo uspeli pojasniti skupno 76,6 % celotne variance. Glede na Thurstonov kriterij, ki pravi, da varianca ne sme biti pojasnjena z velikim številom faktorjev, imamo v našem primeru primerno število faktorjev. V našem primeru namreč s prvim faktorjem pojasnimo 33,005 %, z drugim 26,107 % in s tretjim 17,45 % variance (Tabela 19).

Iz faktorske matrike (Tabele 20, 21, 22) se vidi, da *vprašanja* in *vrsta sporočil* preideta v en faktor, *kompetence* in *povratne informacije* v drugega ter *vrsta komunikacije* in *pedagoški govor* v tretji faktor.

### 1. faktor: POTEK VERBALNE KOMUNIKACIJE

Ta pojasnjuje 33,005 % skupne variance in z njim sta nasičeni variabli *vprašanja* in *vrste sporočil*. Z njim so nasičene naslednje variable:

- v1\_5 Po postavljenem verbalnem vprašanju učitelj počaka na odgovor učenca vsaj 8 sekund.*
- v1\_20 Vprašanja višjega tipa, ki zahtevajo razmišljanje, uporabo, povezovanje, sintetiziranje in analiziranje znanj so namenjena učno uspešnejšim učencem.*
- v1\_23 Posredna sporočila (»Jutri bi se lahko tudi ti potrudil za govorni nastop.«) imajo prednost pred neposrednimi (»Kako dober govorni nastop je opravil tvoj sošolec.«).*
- v1\_27 Učenci odgovarjajo s celo povedjo.*
- v1\_31 Učitelj po postavljenem vprašanju naredi premor.*
- v1\_23 Posredna sporočila (»Jutri bi se lahko tudi ti potrudil za govorni nastop.«) imajo prednost pred neposrednimi (»Kako dober govorni nastop je opravil tvoj sošolec.«)*
- v1\_39 Ko učitelj posreduje informacije med poukom, se izogiba lastnim občutkom in navaja le dejstva.*
- v1\_43 Tujke pri pouku z mlajšimi učenci nimajo prostora.*
- v1\_38 Učitelj včasih pozabi, da imajo nekatere besede različne pomene.*

Faktor je bipolaren. Manifestne variable se nanašajo na potek verbalnega komuniciranja v razredu, zato faktor tako poimenujemo. Kažejo na dinamiko verbalnega komuniciranja v razredu, ki se izraža v čakalnem času po postavljenih vprašanjih, v vrsti vprašanj in s tem v vključenosti učencev v verbalno komunikacijo (vprašanja višjega tipa vključujejo le nekatere, ostale izključujejo) ter v uporabi različnih vrst sporočil (posredna, čustvena, brezosebna, tujke, primerna starostni stopnji). Demokratični učitelj se trudi vzpostaviti dvosmerni govor, pri katerem vzbuja vtis, da se učenec za dejanja odloča svobodno, da učenca ceni in spoštuje. Gre za pojave, ki so med seboj sorodni, pri variablah pa so izraženi z različnimi besedami.

## **2. faktor: ZNOTRAJOBNA KOMUNIKACIJA UČITELJA**

Ta pojasnjuje 26,107 % skupne variance in z njim sta nasičeni variabli *kompetence* in *povratne informacije*. Z njim so nasičene naslednje variable:

- v1\_16 O napakah v verbalnem komuniciranju učitelj razmišlja.*
- v1\_14 Vsaj enkrat letno učitelj posname svoje verbalno komuniciranje v razredu.*
- v1\_4 Po izrečeni verbalni informaciji učitelj preveri, kako so to informacijo učenci sprejeli oz. jo razumeli.*
- v1\_12 Po vsaki verbalno izrečeni verbalni informaciji je potrebno preveriti, ali so bila sporočila sprejeta tako, kot poslana.*
- v1\_13 Pravilnost učenčevega odgovora učitelj potrdi verbalno in neverbalno hkrati (kimanje, nasmeh, božanje, dvig palca ...).*
- v1\_25 Kadar govori učenec, ga učitelj gleda v oči.*

Faktor je bipolaren in pojasnjuje manifestne variable, ki kažejo na učiteljevo samorefleksijo in ga poimenujemo znotrajosebna komunikacija učitelja. Znotrajosebna komunikacija učitelja je pomembna za napredek učitelja v verbalnem komuniciranju z učenci, saj z njeno pomočjo skrbi za lasten napredek v verbalnem komuniciranju in za kakovost komunikacije v razredu. Notranji dialog je osnova vsake komunikacije. Učiteljeva verbalna komunikacija mora vsebovati načine, ki mu omogočajo preverjanje sprejetosti njegovih sporočil pri učencih in obratno. Da učitelj v tej spretnosti napreduje, potrebuje nenehno samovrednotenje, samokritičnost in samoopazovanje. Učitelj ima pomembno in odločilno vlogo pri odločanju o odnosih in komunikaciji v razredu. V razredu je osebno prisoten in je tako kot raziskovalec in uvajalec novosti bolj učinkovit.

### **3. faktor: PRIMARNA IN SEKUNDARNA KOMUNIKACIJA**

Ta pojasnjuje 17,45 % skupne variance in z njim sta nasičeni variabli *vrsta komunikacije* in *pedagoški govor*. Z njim korelirajo naslednje variable:

*v1\_18 Med učno uro je veliko verbalnih sporočil namenjenih organizaciji dela.*

*v1\_19 Pri učni uri je večina časa porabljenega za pogovor med učiteljem in učenci.*

*v1\_29 Govor učencev o snovi je siromašen, narečen in ima manjšo vrednost.*

*v1\_2 Učitelj govori, učenci poslušajo in delajo.*

*v1\_28 Več kot 70 % časa v razredu govori učitelj.*

*v1\_36 Skupinsko delo prinaša v razred nemir in nedisciplino.*

*v1\_37 Učitelj se nagiba k temu, da govori več kot učenci.*

Obliko komunikacije, pri kateri sprašuje tisti, ki ne ve, odgovarja pa tisti, ki ve, avtorji imenujejo primarna komunikacija. V šolskem prostoru pa prihaja do obratne situacije – sprašuje tisti, ki ve, in odgovarja tisti, ki ne ve oz. se je nečesa naučil. Odvija se sekundarna komunikacija. Obe vrsti komunikacije, primarna in sekundarna, sta dvosmerni, zato faktor poimenujemo primarna in sekundarna komunikacija. Žal se v šoli dogaja, da se s prehodi iz razreda v razred dvosmernost vedno bolj spreminja v enosmernost, kar se kaže v velikem odstotku časa, ki ga za govorjenje porabi učitelj, v siromašnem govoru učencev, neaktivnih oblikah dela ter v t. i. avtoritarnosti učitelja.



#### 4.2.1.2 SKLOP B – Dejansko vključevanje vzorcev verbalnega komuniciranja v pouk

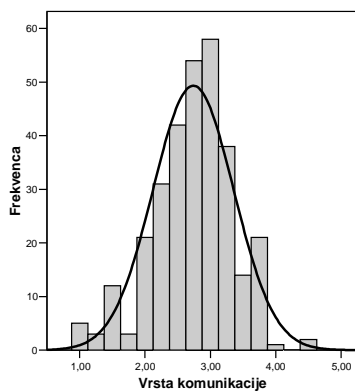
##### a) Opisne statistike za sestavljene spremenljivke Likertovega tipa za sklop B

Tabela 23: Opisne statistike za sestavljene spremenljivke Likertovega tipa za sklop B

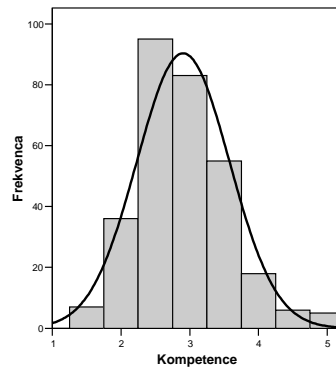
Sklop B	M	SD	KA	KS	Minimum	Maksimum
Vrsta komunikacije						
Kompetence	2,9033	0,6735	0,584	0,595	1,5	5
Povratne informacije	4,1514	0,50594	-0,781	0,729	2,5	5
Vprašanja	3,5605	0,50781	-0,479	-0,455	2,4	4,6
Pedagoški govor	3,247	0,51318	0,621	0,521	2	4,67
Vrste sporočil	2,8533	0,56109	0,106	-0,337	1,5	4,5

Nove dimenzije so sestavljene kot povprečje indikatorjev, ki smo jih določili na podlagi faktorjskih analiz 1. reda in Cronbachovih koeficientov (Tabela 23).

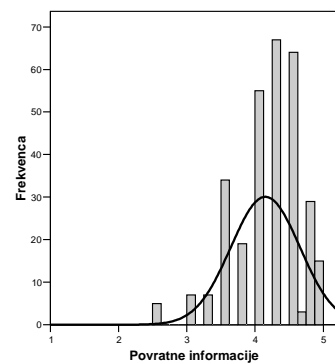
Graf 14: Vrsta komunikacije



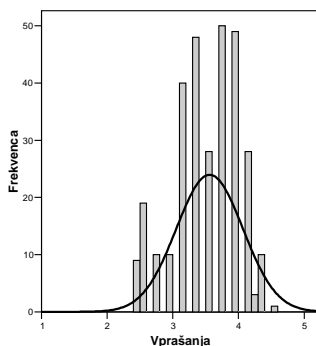
Graf 15: Kompetence



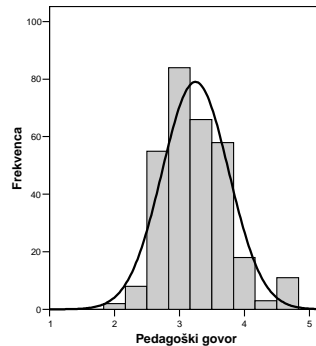
Graf 16: Povratne informacije



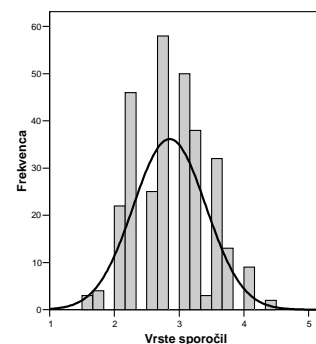
Graf 17: Vprašanja



Graf 18: Pedagoški govor



Graf 19: Vrste sporočil



Graf 14 kaže, da je vrsta komunikacije dokaj normalno porazdeljena dimenzija. Graf 15 kaže, da je dimenzija kompetence dokaj normalno porazdeljena. Graf 16 kaže, da je dimenzija povratne informacije asimetrična v levo. Graf 17 kaže, da je dimenzija vprašanja asimetrična v levo. Graf

18 kaže, da je dimenzija *pedagoški govor* normalno porazdeljena. Graf 19 kaže, da je dimenzija *vrste sporočil* normalno porazdeljena.

### b) Kaiser-Mayer-Olkinov test

Faktorsko analizo 2. reda smo naredili, da bi ugotovili, ali se 6 dimenzij združuje v naddimenzije – na ta način lahko ugotovimo, ali so si katere od dimenzij dovolj podobne, da jih lahko obravnavamo kot eno dimenzijo. Test KMO ustreznosti vzorca (Priloga 2, Tabela 10) znaša 0,57 in je statistično značilen pri manj kot 1-odstotnem tveganju – to nam pokaže, da je vzorec ustrezen za faktorizacijo.

### c) Komunalitete variabel

Tabela 24: Komunalitete

	$h^2$ po ekstrakciji
Vrsta komunikacije	0,648
Kompetence	0,475
Povratne informacije	0,611
Vprašanja	0,748
Pedagoški govor	0,876
Vrste sporočil	0,824

Največ skupne variance delita variabli *pedagoški govor* in *vrste sporočil*. Iz matrike opazujemo stopnjo zajete variance po posameznih spremenljivkah. Tako je ekstrahiranost pri variabli *vrste sporočil* 0,824, pri variabli *pedagoški govor* 0,876, pri variabli *vprašanja* 0,748, pri variabli *vrsta komunikacije* 0,648 in pri variabli *povratne informacije* 0,611. Najnižjo komunaliteto opazimo pri variabli *kompetence*, in sicer 0,475.

**Sklep:** Komunalitete variabel (Tabela 24) so precej visoke, kar pomeni, da variable delijo veliko skupne variance.

### č) Pojasnjena skupna varianca

Tabela 25: Pojasnjena skupna varianca

Faktor	Lastna vrednost		
	$\lambda$	%	F%
1	1,931	32,182	32,182
2	1,315	21,919	54,101
3	0,936	15,593	69,694
4	0,748	12,463	82,157
5	0,665	11,084	93,242
6	0,406	6,758	100

Prva komponenta po ekstrakciji faktorjev pojasnjuje 32,182 % celotne variance sistema, druga komponenta pojasnjuje 21,919 % variance in tretja 15,593 % celotne variance korelacijske matrike (Tabela 25). V kolikor dimenzije združimo v 3 naddimenzije, s tem pojasnimo 69,7 % variance originalnih dimenzij, kar je za družboslovne raziskave dokaj velik delež.

Tabela 26: Nerotirana faktorska matrika

	Faktor		
	1	2	3
Vprašanja	0,845		
Povratne informacije	0,693		0,309
Kompetence	0,679		
Vrsta komunikacije		0,751	
Vrste sporočil	0,394	0,606	-0,55
Pedagoški govor		0,571	0,717

Tabela 27: Matrika sklopa

	Faktor		
	1	2	3
Vprašanja	0,765	0,38	
Povratne informacije	0,756		
Kompetence	0,68		
Vrsta komunikacije	-0,464	0,447	0,423
Vrste sporočil		0,897	
Pedagoški govor			0,937

Tabela 28: Rotirana strukturna matrika

	Faktor		
	1	2	3
Vprašanja	0,777	0,403	
Povratne informacije	0,744		
Kompetence	0,684		
Vrste sporočil		0,894	
Pedagoški govor			0,923
Vrsta komunikacije	-0,464	0,492	0,502

Tabela 29: Korelacijska matrika med faktorji

Faktor	1	2	3
1	1	0,031	-0,033
2	0,031	1	0,142
3	-0,033	0,142	1

### 1. faktor: UČITELJEV VPLIV NA VERBALNO KOMUNIKACIJO V RAZREDU

Ta pojasnjuje 32,182 % skupne variance in z njim so nasičene variable vprašanja, povratne informacije in kompetence:

*v1\_5 Po postavljenem verbalnem vprašanju učitelj počaka na odgovor učenca vsaj 8 sekund.*

*v1\_20 Vprašanja višjega tipa, ki zahtevajo razmišljanje, uporabo, povezovanje, sintetiziranje in analiziranje znanj, so namenjena učno uspešnejšim učencem.*

*v1\_23 Posredna sporočila (»Jutri bi se lahko tudi ti potrudil za govorni nastop.«) imajo prednost pred neposrednimi (»Kako dober govorni nastop je opravil tvoj sošolec.«)*

*v1\_27 Učenci odgovarjajo s celo povedjo.*

*v1\_31 Učitelj po postavljenem vprašanju naredi premor.*

*v1\_39 Ko učitelj posreduje informacije med poukom, se izogiba lastnim občutkom in navaja le dejstva.*

*v1\_43 Tujke pri pouku z mlajšimi učenci nimajo prostora.*

*v1\_38 Učitelj včasih pozabi, da imajo nekatere besede različne pomene.*

*v1\_12 Po vsaki verbalno izrečeni verbalni informaciji je potrebno preveriti, ali so bila sporočila sprejeta tako, kot poslana.*

*v1\_13 Pravilnost učenčevega odgovora učitelj potrdi verbalno in neverbalno hkrati (kimanje, nasmeh, božanje, dvig palca ...).*

*v1\_25 Kadar govori učenec, ga učitelj gleda v oči.*

*v1\_16 O napakah v verbalnem komuniciranju učitelj razmišlja.*

*v1\_14 Vsaj enkrat letno učitelj posname svoje verbalno komuniciranje v razredu. v1\_4 Po izrečeni verbalni informaciji učitelj preveri, kako so to informacijo učenci sprejeli oz. jo razumeli.*

Faktor je bipolaren. Manifestne variable se nanašajo na učitelja in na njegov način komuniciranja oz. na tiste komponente komunikacije, na katere ima sam vpliv, zato faktor tako poimenujemo. Kažejo na učiteljevo vplivanje na verbalno komuniciranje v razredu, kar se izraža v učiteljevem poslušanju učencev in s tem vplivanjem na njihove odgovore, v tipih postavljenih vprašanj, v posredovanih povratnih informacijah, v učiteljevi refleksiji verbalne komunikacije v razredu ter v obsegu in razumljivosti njegovih verbalnih sporočil.

Na učinkovitost verbalnega komuniciranja ima velik posreden in neposreden vpliv učitelj, saj zahteva nenehne povratne informacije o tem, kako je učenec sporočilo razumel, interpretiral in preoblikoval v svoje miselne strukture. Pri tem je pomembno učiteljevo prilagajanje učenčevemu referenčnemu okviru. Velika ovira pri aktiviranju miselne aktivnosti otrok je pomanjkanje odmorov za razmišljanje ter s tem dominantnost učiteljevega govora, ki se izraža v količini in obliki učiteljevega govora, v določanju teme in poteka, v vodenju in nadzorovanju govora udeležencev, zlasti v iniciranju govora, v interpretaciji privilegijev, v izrekanju sodb o učencih in o njihovih dejanjih. Bistvena komponenta komuniciranja in pošiljanje sporočil v razredu je tudi vrednotenje in razlaganje vedenja drugih, učitelj mora razbrati verbalna in neverbalna sporočila učenca. Gre za pojave, ki so med seboj sorodni, pri variablah pa so izraženi z različnimi besedami.

## **2. faktor: VSEBINA UČITELJEVIH VERBALNIH SPOROČIL**

Pojasnjuje 21,919 % skupne variance in z njim so nasičene variable *vrste sporočil*:

*v1\_23 Posredna sporočila (»Jutri bi se lahko tudi ti potrudil za govorni nastop.«) imajo prednost pred neposrednimi (»Kako dober govorni nastop je opravil tvoj sošolec.«)*

*v1\_39 Ko učitelj posreduje informacije med poukom, se izogiba lastnim občutkom in navaja le dejstva.*

*v1\_43 Tujke pri pouku z mlajšimi učenci nimajo prostora.*

*v1\_38 Učitelj včasih pozabi, da imajo nekatere besede različne pomene.*

Manifestne variable se nanašajo na vsebino učiteljevih verbalnih sporočil, kar se izraža v posrednosti sporočil, v osebnih in neosebnih sporočilih oz. sporočilih spoznavnega/odnosnega govora ter v razumljivosti verbalnih sporočil. Učiteljevo delo je ciljno načrtovano in težnja po doseganju cilja ga vodi k temu, da svoje strokovno znanje, misli in čustva vtke v sporočilo, ki ga pošlje učencu. Sporočila in vsebine ne gre zamenjati, saj je vsebina le del sporočila. Sporočilo pa zaznamujejo vsebinski, odnosni, osebni in vplivni vidiki. Govor, ki je namenjen kontroli, usmerjanju učencev, je zastopan v veliki meri in prevladuje ter pripada le učitelju.

## **3. faktor: ORGANIZACIJA VERBALNEGA KOMUNICIRANJA V RAZREDU**

Ta pojasnjuje 15,593 % skupne variance in z njim so nasičene variable *pedagoški govor* in *vrste komunikacije*.

*v1\_18 Med učno uro je veliko verbalnih sporočil namenjenih organizaciji dela.*

*v1\_19 Pri učni uri je večina časa porabljenega za pogovor med učiteljem in učenci.*

*v1\_29 Govor učencev o snovi je siromašen, narečen in ima manjšo vrednost.*

*v1\_2 Učitelj govori, učenci poslušajo in delajo.*

v1\_28 Več kot 70 % časa v razredu govori učitelj.

v1\_36 Skupinsko delo prinaša v razred nemir in nedisciplino.

v1\_37 Učitelj se nagiba k temu, da govori več kot učenci.

Faktor je bipolaren. Manifestne variable se nanašajo na organizacijo verbalnega komuniciranja v razredu. Variable se nanašajo na pogoste napake učiteljevega verbalnega komuniciranja, kot so: verbalna sporočila so domena učitelja, premalo vprašanj s strani učencev, premalo komuniciranja med učenci in učenci ter učiteljem (torej premalo večsmerne komunikacije), premalo ustrezno oblikovanih vprašanj, pozornega poslušanja, ustreznega odgovarjanja in ustreznega reagiranja na potrebe učencev. Gre za pojave, ki so med seboj sorodni, pri variablah pa so izraženi z različnimi besedami.

#### 4.2.1.3 Mnenja učiteljev o zadovoljstvu učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu

##### a) Kaiser-Mayer-Olkinov test zanesljivosti vzorčenja

Test KMO ustreznosti vzorčenja znaša 0,82 in je statistično značilen pri manj kot 1-odstotnem tveganju – to nam pokaže, da je vzorec ustrezen za faktorizacijo (Priloga 2, Tabela 11).

##### b) Komunalitete variabel

Tabela 40: Komunalitete

	<b>h<sup>2</sup> po ekstrakciji</b>
sproščeno/obremenjujoče	0,525
vedoželjno/s strahom	0,591
aktivno/pasivno	0,458
humorno/resno	0,651
z dvigovanjem rok/prosto	0,744
večsmerno/enosmerno	0,616
raziskovalno/formalno	0,607
pestro/pusto	0,493
glasno/tiho	0,745
urejeno/zmedeno	0,725

Največ skupne variance delita variabli *glasno/tiho* in *z dvigovanjem rok/prosto*. Iz matrike opazujemo stopnjo zajete variance po posameznih spremenljivkah. Tako je ekstrahiranost pri variabli *glasno/tiho* 0,745, pri variabli *z dvigovanjem rok/prosto* 0,744, pri variabli *urejeno/zmedeno* zaznamo *ekstrahiranost* 0,725. Najnižjo komunaliteto opazimo pri variabli *aktivno/pasivno*, in sicer 0,458.

**Sklep:** Komunalitete variable (Tabela 20) so precej visoke, kar pomeni, da variable delijo veliko skupne variance.

### c) Pojasnjena skupna varianca

Tabela 31: Pojasnjena skupna varianca

Faktor	Lastna vrednost		
	$\lambda$	%	F%
1	3,866	38,655	38,655
2	1,323	13,235	51,89
3	0,964	9,644	61,534
4	0,785	7,847	69,381
5	0,703	7,027	76,408
6	0,642	6,421	82,828
7	0,556	5,555	88,384
8	0,433	4,326	92,709
9	0,378	3,779	96,488
10	0,351	3,512	100

Tabela 31 kaže, da prva komponenta po ekstrakciji faktorjev pojasnjuje 38,655 % celotne variance sistema, druga komponenta pojasnjuje 13,235 % variance in tretja 9,644 % celotne variance korelacijske matrike. V kolikor dimenzije združimo v 3 naddimenzije, s tem pojasnimo 61,534 % variance originalnih dimenzij, kar je za družboslovne raziskave velik delež.

### č) Korelacijska matrika komponent

Tabela 32: Nerotirana faktorska matrika

	Faktor		
	1	2	3
večsmerno/enosmerno	0,75		
vedoželjno/s strahom	0,745		
raziskovalno/formalno	0,735		
sproščeno/obremenjujoče	0,72		
z dvigovanjem rok/prosto	0,653		0,563
urejeno/zmedeno	0,648		0,514
aktivno/pasivno	0,632		
glasno/tiho		0,859	
humorno/resno	0,478	0,65	
pestro/pusto	0,464		-0,513

Tabela 33: Matrika sklopa

	Faktor		
	1	2	3
pestro/pusto	0,767		
raziskovalno/formalno	0,72		
večsmerno/enosmerno	0,695		
vedoželjno/s strahom	0,588		
sproščeno/obremenjujoče	0,572		
aktivno/pasivno	0,483		0,322
glasno/tiho		0,866	
humorno/resno		0,718	
z dvigovanjem rok/prosto			0,852
urejeno/zmedeno			0,836

Tabela 34: Rotirana strukturna matrika

	Faktor		
	1	2	3
večsmerno/enosmerno	0,766		0,461
raziskovalno/formalno	0,763		0,377
vedoželjno/s strahom	0,695	0,346	0,467
sproščeno/obremenjujoče	0,681		0,488
pestro/pusto	0,65		
aktivno/pasivno	0,597		0,498
glasno/tiho		0,838	
humorno/resno	0,356	0,754	
z dvigovanjem rok/prosto	0,346		0,859
urejeno/zmedeno	0,38		0,846

Tabela 35: Korelacijska matrika med faktorji

Faktor	1	2	3
1	1	0,107	0,404
2	0,107	1	0,125
3	0,404	0,125	1

Za interpretacijo je bila uporabljena matrika komponentne strukture Oblimin, ki je s tem, ko poenostavi faktorsko matriko, najbolj interpretativna. Pri faktorski analizi se izluščijo 3 faktorji, in sicer smo variable *pestro/pusto*, *raziskovalno/formalno*, *večsmerno/enosmerno*, *vedoželjno/s strahom*, *sproščeno/obremenjujoče*, *aktivno/pasivno* poimenovali: vključenost učencev v verbalno



komuniciranje, variable *glasno/tiho*, *humorno/resno* poimenujemo: sproščenost pri verbalnem komuniciranju in variable *z dvigovanjem rok/prosto* in *urejeno/zmedeno v*: organiziranost pri verbalnem komuniciranju (Tabele 32, 33, 34, 35).

Za preverjanje merske karakteristike zanesljivosti tega sklopa je izračunan koeficient zanesljivosti Cronbach alfa. S Cronbachovim koeficientom smo preverili, ali je merski instrument dovolj zanesljiv. Preverili smo, katere indikatorje je še priporočljivo izločiti – to smo storili tako, da smo preverili, ali se vrednost Cronbachovega koeficienta po izločitvi posameznega indikatorja zviša. Priporočljivo je, da je vrednost koeficienta večja od 0,6, kar je zadovoljiva zanesljivost. V nekaterih naših primerih je vrednost sicer manjša, vendar še vedno blizu 0,5, kar je še pogojno zanesljiv merski instrument.

### 1. faktor: Vključenost učencev v verbalno komuniciranje

Tabela 36: Test zanesljivosti

Cronbach $\alpha$	N spremenljivk
0,798	6

Pri dimenziji *vklučenost učencev v verbalno komuniciranje* smo ohranili začetnih 6 indikatorjev (Priloga 7, Tabela 12), katerih koeficient zanesljivosti znaša 0,79. Faktor pojasnjuje 38,655 % celotne variance sistema in z njim so nasičene variable *pestro/pusto*, *raziskovalno/formalno*, *večsmerno/enosmerno*, *vedoželjno/s strah*, *sproščeno/obremenjujoče*, *aktivno/pasivno*.

### 2. faktor: Sproščenost pri verbalnem komuniciranju

Tabela 37: Sproščenost pri verbalnem komuniciranju –test zanesljivosti

Cronbach $\alpha$	N spremenljivk
0,488	2

Pri dimenziji *vklučenost učencev v verbalno komuniciranje* (Priloga 8, Tabela 13) smo ohranili začetna 2 indikatorja, katerih koeficient zanesljivosti znaša 0,48. Pojasnjuje 13,235 % variance in z njim sta nasičeni naslednji variabli: *glasno/tiho*, *humorno/resno*.

### 3. faktor: Organiziranost pri verbalnem komuniciranju

Tabela 38: Organiziranost pri verbalnem komuniciranju – test zanesljivosti

Cronbach $\alpha$	N spremenljivk
0,694	2

Pri dimenziji *organiziranost pri verbalnem komuniciranju* smo ohranili začetna 2 indikatorja, katerih koeficient zanesljivosti znaša 0,69. Pojasnjuje 9,644 % celotne variance korelacijske matrike in z njim sta nasičeni variabli *sproščeno/obremenjujoče* in *aktivno/pasivno* (Priloga 8, Tabela 14).

Tabela 39: Korelacije med pari spremenljivk

		<b>Vključenost učencev v verbalno komuniciranje</b>	<b>Sproščenost pri verbalnem komuniciranju</b>	<b>Organiziranost pri verbalnem komuniciranju</b>
Vključenost učencev v verbalno komuniciranje	Pearsonov koeficient	1	,229(**)	,526(**)
	2-stranski P	.	0	0
	N	305	305	305
Sproščenost pri verbalnem komuniciranju	Pearsonov koeficient	,229(**)	1	,173(**)
	2-stranski P	0	.	0,002
	N	305	305	305
Organiziranost pri verbalnem komuniciranju	Pearsonov koeficient	,526(**)	,173(**)	1
	2-stranski P	0	0,002	.
	N	305	305	305

Iz Tabele 39 je mogoče razbrati, da z vključenostjo učencev v verbalno komuniciranje narašča sproščenost pri verbalnem komuniciranju. Povezanost med spremenljivkama je šibka ( $r = 0,229$ ,  $p < 0,01$ ). Z vključenostjo učencev v verbalno komuniciranje narašča organiziranost pri verbalnem komuniciranju. Povezanost med spremenljivkama je srednje močna ( $r = 0,526$ ,  $p < 0,01$ ). Med organiziranostjo in sproščenostjo pri verbalnem komuniciranju skorajda ni povezanosti ( $r = 0,173$ ,  $p < 0,01$ ).

### 4.3 ANALIZA RAZLIK MED SPREMENLJIVKAMI

V nalogi sta uporabljena t-test in analiza variance pri preverjanju hipotez. Stopnja značilnosti, ki kaže verjetnost, da v postopku preizkušanja hipotez zavrnemo ničelno hipotezo, je 0,05.

#### 4.3.1 SPOL

##### a) Pripisovanja pomena dejavnikom in pogojem verbalne komunikacije v razredu in dejanskim stanjem glede na spol

Spol je kategorija, ki jo v raziskavah šolskega prostora težko primerljivo zajamemo, še posebej v nižjih razredih osnovne šole, saj je populacija učiteljev po statistiki večinoma ženskega spola. Torej je spol kot dejavnik, ki vpliva na stališča učiteljev, manj statistično pomemben<sup>1</sup>. Jeraj (2006) omenja rezultate raziskave o posledicah feminizacije učiteljskega poklica, vendar iz poročila ni razbrati vpliva le-tega na učinkovitost pri verbalnem komuniciranju.

*Tabela 40: Opisna statistika za skupini moških in žensk glede na pripisovanje pomena dejavnikov in pogojem verbalne komunikacije v razredu*

Spremenljivka	Spol	N	M	SD
A1 Vrsta komunikacije	ženski	293	2,5734	0,61076
	moški	12	2,7500	0,51124
A2 Kompetence	ženski	293	3,8123	0,89934
	moški	12	3,2500	0,65713
A3 Povratne informacije	ženski	293	4,4508	0,47779
	moški	12	4,3333	0,41742
A4 Vprašanja	ženski	293	3,8628	0,56096
	moški	12	3,7833	0,28868
A5 Pedagoški govor	ženski	293	3,2446	0,55816
	moški	12	3,3056	0,57662
A6 Vrste sporočil	ženski	293	2,8311	0,65888
	moški	12	2,8819	0,46119

<sup>1</sup> Feminizacijo učiteljskega poklica predvsem na razredni stopnji avtor osvetli kot enega izmed možnih vzrokov za slabšo učno uspešnost dečkov. Razprave v Avstraliji, Angliji in ZDA odpirajo vprašanja o tem, ali vseprisotno feminizirano okolje deprivilegira dečke v šoli. Govori se o njihovi nizki motivaciji za šolsko delo, o vedenjski problematiki in upiranju avtoriteti. Izpostavljen je problem doživljanja moškosti, tako v šolskem prostoru, kakor tudi v širšem družbenem. Kot ena izmed možnih rešitev je vključevanje večjega števila moških v učiteljski poklic z namenom, da bi predstavljali obema spoloma, predvsem pa dečkom, pozitiven moški zgled. Sklepamo lahko, da danes osnovna šola ponuja boljše možnosti za uspeh dekletom kot dečkom. V želji po enakopravnejšem izobraževanju obeh spolov so v tujini problem pomanjkanja moških v šoli označili za problem v šolstvu ter jih začeli v učiteljski poklic privabljati z različnimi kampanjami.

Tabela 41: Test homogenosti varianc in test razlik med aritmetičnimi sredinami

Spremenljivka	F	P	t	2P
A1 Vrsta komunikacije	0,191	0,663	-0,987	0,324
A2 Kompetence	2,139	0,145	2,141	0,033
A3 Povratne informacije	0,132	0,717	0,838	0,403
A4 Vprašanja	3,410	0,066	0,488	0,626
A5 Pedagoški govor	0,068	0,795	-0,370	0,711
A6 Vrste sporočil	0,732	0,393	-0,265	0,791

V Tabeli 40 so predstavljene aritmetične sredine, v Tabeli 41 pa test homogenosti varianc in t-test razlik med aritmetičnimi sredinami. Statistično pomembna razlika med moškimi in ženskami je pri spremenljivki *kompetence*.

### b) Vključevanje vzorcev verbalnega komuniciranja v pouk glede na spol učitelja

Tabela 42: Opisna statistika za skupini moških in žensk glede na vključevanje vzorcev verbalnega komuniciranja v pouk glede na spol

Spremenljivka	Spol	N	M	SD
B11 Vrsta komunikacije	ženski	293	2,7304	0,62125
	moški	12	2,9583	0,46262
B12 Kompetence	ženski	293	2,9096	0,67198
	moški	12	2,7500	0,72300
B13 Povratne informacije	ženski	293	4,1593	0,50848
	moški	12	3,9583	0,41056
B14 Vprašanja	ženski	293	3,5602	0,51072
	moški	12	3,5667	0,44992
B15 Pedagoški govor	ženski	293	3,2514	0,51326
	moški	12	3,1389	0,52143
B16 Vrste sporočil	ženski	293	2,8549	0,56119
	moški	12	2,8125	0,58184

Tabela 43: Test homogenosti varianc in t-test razlik med aritmetičnimi sredinami

Spremenljivka	F	P	t	2P
B11 Vrsta komunikacije	1,184	0,277	-1,256	0,210
B12 Kompetence	1,387	0,240	0,804	0,422
B13 Povratne informacije	0,097	0,756	1,350	0,178
B14 Vprašanja	0,436	0,510	-0,043	0,966
B15 Pedagoški govor	0,126	0,723	0,744	0,457

B16 Vrste sporočil	0,473	0,492	0,256	0,798
--------------------	-------	-------	-------	-------

T-test (*Tabela 43*) pokaže, da med učitelji glede na spol ni statistično pomembnih razlik v oceni dejanskega vključevanja vzorcev verbalnega komuniciranja v pouk. Trdimo lahko, da so učitelji ne glede na spol profesionalno kompetentni. Vsi so šli skozi enak oz. podoben proces izobraževanja in bili deležni podobnih načinov približevanja in spoznavanja pedagoške prakse.

### c) Razlike v pripisovanju pomena dejavnikom učinkovite verbalne komunikacije in med dejanskim vključevanjem le-teh v verbalno komuniciranje v razredu glede na spol učitelja

*Tabela 44: Opisna statistika za skupini moških in žensk v razlikah glede pripisovanju pomena dejavnikom učinkovite verbalne komunikacije in med dejanskim vključevanjem le-teh v verbalno komuniciranje v razredu*

Spremenljivka	Spol	N	M	SD
AB1 Vrsta komunikacije	Ženski	293	-0,1570	0,48090
	Moški	12	-0,2083	0,39648
AB2 Kompetence	Ženski	293	0,9027	0,86796
	Moški	12	0,5000	0,42640
AB3 Povratne informacije	Ženski	293	0,2915	0,49144
	Moški	12	0,3750	0,32856
AB4 Vprašanja	Ženski	293	0,3026	0,49409
	Moški	12	0,2167	0,33530
AB5 Pedagoški govor	Ženski	293	-0,0068	0,38591
	Moški	12	0,1667	0,30151
AB6 Vrste sporočil	Ženski	293	-0,0239	0,43580
	Moški	12	0,0694	0,14139

*Tabela 45: Test homogenosti varianc varianc in test razlik med aritmetičnimi sredinami*

Spremenljivka	F	P	t	2P
AB1 Vrsta komunikacije	0,036	0,850	0,365	0,716
AB2 Kompetence	7,888	0,005	3,025*	<b>0,009</b>
AB3 Povratne informacije	1,191	0,276	-0,583	0,561
AB4 Vprašanja	2,999	0,084	0,596	0,552
AB5 Pedagoški govor	0,046	0,829	-1,537	0,125
AB6 Vrste sporočil	3,208	0,074	-0,739	0,460

\* Cochran-Coxova aproksimativna metoda t-testa

Statistično pomembna razlika se pokaže pri spremenljivki *kompetence*, saj je pri ženskah večja razlika v oceni med dejanskim stanjem in pripisovanjem pomena kot pri moških, saj pri ženskah

zasledimo vrednost 0,9, pri moških pa 0,5 (Tabela 44). Na osnovi tega lahko sklepamo, da se ženske bolj zavedajo pomembnosti komunikacijskih kompetenc kot moški, zajeti v raziskavi.

### č) Mnenja učiteljev o zadovoljstvu učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu glede na spol učitelja

Tabela 46: Opisna statistika za skupini moških in žensk o stališčih o zadovoljstvu učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu

Spremenljivka	Spol	N	M	SD
D1 Vključenost učencev v verbalno komuniciranje	ženski	293	1,8798	0,45518
	moški	12	2,0972	0,27023
D2 Sproščenost pri verbalnem komuniciranju	ženski	293	2,1092	0,59537
	moški	12	1,7917	0,65569
D3 Organiziranost pri verbalnem komuniciranju	ženski	293	1,8805	0,62570
	moški	12	2,4167	0,55732

Tabela 47: Test homogenosti varianc in test razlik med aritmetičnimi sredinami

Dejavnik	F	P	t	2P
D1 Vključenost učencev v verbalno komuniciranje	4,757	0,030	-2,638*	<b>0,020</b>
D2 Sproščenost pri verbalnem komuniciranju	0,956	0,329	1,804	0,072
D3 Organiziranost pri verbalnem komuniciranju	2,239	0,136	-2,92	<b>0,004</b>

\* Cochran-Coxova aproksimativna metoda t-testa

Statistično pomembne razlike med moškimi in ženskami so pri spremenljivkah *vključenost učencev v verbalno komuniciranje* in pri *organiziranost za verbalno komuniciranje*.

Iz rezultatov Tabele 47 lahko vidimo, da v oceni zadovoljstva učencev z njihovo vključenostjo v verbalno komuniciranje v razredu obstajajo statistično pomembne razlike. Pri učiteljih moškega spola se pokaže, da so učenci v njihovih razredih zadovoljni s svojo *vključenostjo* v verbalno komuniciranje, medtem ko učiteljice ne izkažejo takega stališča ( $t = -2,64$ ,  $p < 0,05$ ). Ženske bolj ocenjujejo *sproščenost učencev* v njihovih razredih pri verbalnem komuniciranju ( $t = 1,8$ ,  $p < 0,1$ ), kar je na meji statistično značilne razlike med spoloma. Tveganje je tukaj 7 %, kar je nekaj nad mejo 5 %, ki jo ponavadi uporabimo. Razlika med spoloma je na meji statistične značilnosti. Prav tako moški izkazujejo večje zadovoljstvo učencev z *organiziranostjo* pri verbalnem komuniciranju ( $t = -2,92$ ,  $p < 0,01$ ) – Tabela 46. Na osnovi tega lahko sklepamo, da je po oceni učiteljev

zadovoljstvo učencev večje pri  *vključenosti v verbalno komuniciranje*. Razliko med spoloma lahko potrdimo na podlagi vrednosti t-statistike, ki znaša pri vključenosti 2,63, pri sproščenosti 1,8 in pri organiziranosti 2,9 pri manj kot 1-odstotnem tveganju (Tabela 47).

**Sklep:** Razlike v mnenjih med spoloma pri pedagoških problemih so problematične, predvsem zaradi strukture pedagoškega poklica. Po ocenah Statističnega urada RS Slovenije (2008) je v šolskem letu 2006/07 bilo v Sloveniji med učitelji, ki poučujejo na nižji stopnji osnovne šole 97,8 % žensk, medtem ko je povprečje tega v državah članicah EU (25) v letu 2006 znašalo 85,0 %. Tudi v naši raziskavi je struktura vzorca taka, da dominirajo učiteljice (96,1 %). V okviru tega vzorca smo dobili statistično pomembne razlike, ki se kažejo v mnenjih učiteljev in učiteljic 1. triletja. Učiteljice pripisujejo kompetencam višjo vrednost kot učitelji. Iz tega lahko sklepamo, da so učiteljice bolj obremenjene z lastno zmožnostjo, pristojnostjo dela kot učitelji oz. pripisujejo svojim komunikacijskim kompetencam višjo vrednost. V ocenah dejanskega vključevanja vzorcev verbalnega komuniciranja v pouk ni razlik med spoloma. Prišli smo tudi do ugotovitve, da moški bolj ocenjujejo zadovoljstvo učencev v njihovih razredih z vključenostjo učencev v verbalno komuniciranje in organiziranost tega.

### 4.3.2 DELOVNA DOBA UČITELJA

#### a) Pripisovanja pomena dejavnikom in pogojem verbalne komunikacije v razredu na delovno dobo učitelja

Tabela 48: Opisna statistika za skupine učiteljev z različnim obsegom delovne dobe glede pripisovanja pomena dejavnikov in pogojev verbalne komunikacije v razredu

Spremenljivka	Delovna doba	N	M	SD
A1 Vrsta komunikacije	do 5 let	71	2,581	0,65024
	6 do 10 let	58	2,5129	0,59498
	11 do 15 let	46	2,8641	0,51291
	16 do 20 let	38	2,4474	0,76042
	21 do 25 let	40	2,5563	0,55322
	nad 25 let	52	2,5192	0,49221
	Skupaj	305	2,5803	0,60740
A3 Povratne informacije	do 5 let	71	4,4542	0,44181
	6 do 10 let	58	4,3319	0,50738
	11 do 15 let	46	4,6196	0,42406
	16 do 20 let	38	4,5592	0,38306
	21 do 25 let	40	4,4500	0,45714
	nad 25 let	52	4,3237	0,54798
	Skupaj	305	4,4462	0,47550
A4 Vprašanja	do 5 let	71	3,7296	0,72119
	6 do 10 let	58	3,6862	0,51246
	11 do 15 let	46	3,9174	0,47437
	16 do 20 let	38	3,8842	0,46413
	21 do 25 let	40	4,0000	0,44144
	nad 25 let	52	4,0538	0,44124
	Skupaj	305	3,8597	0,55273

Tabela 49: Test homogenosti varianc in analiza variance (test razlik med aritmetičnimi sredinami)

Spremenljivka	F	P	F	P
A1 Vrsta komunikacije	1,251	0,285	2,707	<b>0,021</b>
A2 Kompetence	2,676	0,022	1,183*	0,321
A3 Povratne informacije	1,452	0,205	3,122	<b>0,009</b>
A4 Vprašanja	1,591	0,162	4,036	<b>0,001</b>
A5 Pedagoški govor	0,299	0,913	0,987	0,426
A6 Vrste sporočil	1,227	0,296	1,495	0,191



\* Welchova aproksimativna metoda analize variance

Statistično pomembne razlike med učitelji glede na delovno dobo so pri spremenljivkah *vrsta komunikacije, povratne informacije in vprašanja*.

Iz rezultatov v Tabeli 49 lahko vidimo, da pri pripisovanju pomena *vrsti komunikacije* obstajajo statistično pomembne razlike med učitelji glede na njihovo delovno dobo: najvišje so jo ocenili učitelji, ki imajo od 11 do 15 let delovne dobe, najnižje pa učitelji, ki imajo od 16 do 20 let delovne dobe. Učitelji z 11 do 15 let delovne dobe so prešli začetno obdobje svojega učiteljevanja in lahko pri svojem delu v razredu posvečajo pozornost tudi učinkovitim vrstam verbalne komunikacije, saj niso več obremenjeni izključno z vzgojno izobraževalnimi cilji in vsebinami. Trdimo lahko, da so učitelji z 15-letnimi komunikacijsko kompetentni.

Prav tako prihaja do statistično pomembnih razlik pri spremenljivki *povratne informacije*: najvišje so jo ocenili učitelji, ki imajo od 11 do 15 let delovne dobe, najnižje pa učitelji, ki imajo nad 25 let delovne dobe. Povratna informacija je segment verbalne komunikacije, ki mu učitelji posvečajo več pozornosti, ko se razvije njihova suverenost v razredu. Prav tako znajo uresničevati načelo učiteljeve avtonomije pri odločanju in izbiri komunikacijskih sredstev. Pomembno vlogo dobi tudi preverjanje sporočenega pri prejemniku – učencu. Tomič (2002) navaja, da povratna komunikacija sporočevalcu omogoča, da preveri učinek njegove komunikacije, ter da se mora učitelj zavedati dejstva, da je poslano sporočilo manj pomembno od sprejetega sporočila. Pri učiteljih z nad 25 let delovne dobe se nekoliko še odraža vpliv načinov poučevanja in učenja v preteklosti, ki je temeljil na enosmerni komunikaciji, kjer je bil učitelj edini vir informacij.

Statistično pomembne razlike so tudi pri spremenljivki *vprašanja*: najvišje so jo ocenili učitelji, ki imajo nad 25 let delovne dobe, najnižje pa učitelji, ki imajo od 6 do 10 let delovne dobe. Rezultat lahko pripisujemo dejstvu, da imajo učitelji z veliko pedagoških izkušenj izoblikovan vzorec vprašanj, ki pripomorejo k usvajanju vsebin in ciljev. Obenem pa lahko povzamemo, da starejši učitelji s pomočjo vprašanj nadzirajo verbalno komuniciranje v razredu. Učitelji začetniki pripisujejo postavljanju vprašanj manjši pomen, saj so bolj obremenjeni in zaposleni z uresničevanjem in doseganjem ciljev pri učencih. Več časa posvečajo vsebinski in organizacijski pripravi na pouk, nekoliko manj pa načrtovanju vprašanj. Znanja na tem področju za učitelja ni nikoli dovolj, saj razvoj divergentnih sposobnosti pri vsakem posamezniku zahteva individualen pristop. Učitelj začetnik pa je obremenjen s ciljno-vsebinskimi elementi pouka.

**b) Dejansko vključevanje vzorcev verbalnega komuniciranja v pouk glede na delovno dobo učiteljev**

Tabela 50: Opisna statistika za skupine učiteljev z različnim obsegom delovne dobe glede na dejansko vključevanje vzorcev verbalnega komuniciranja v pouk glede na delovno dobo učiteljev

Spremenljivka	Delovna doba	N	M	SD
B11 Vrsta komunikacije	do 5 let	71	2,7676	0,66725
	6 do 10 let	58	2,8491	0,53586
	11 do 15 let	46	2,9022	0,52831
	16 do 20 let	38	2,5461	0,81135
	21 do 25 let	40	2,5875	0,58712
	nad 25 let	52	2,6923	0,51119
	Total	305	2,7393	0,61680
B12 Kompetence	do 5 let	71	2,8028	0,70447
	6 do 10 let	58	2,6983	0,55361
	11 do 15 let	46	2,9239	0,72240
	16 do 20 let	38	3,1842	0,80891
	21 do 25 let	40	2,9375	0,61172
	nad 25 let	52	3,0192	0,56846
	Total	305	2,9033	0,67350
B14 Vprašanja	do 5 let	71	3,4704	0,49118
	6 do 10 let	58	3,2655	0,57964
	11 do 15 let	46	3,6783	0,41629
	16 do 20 let	38	3,6579	0,38318
	21 do 25 let	40	3,6838	0,49787
	nad 25 let	52	3,7423	0,45389
	Total	305	3,5605	0,50781

Tabela 51: Test homogenosti varianc in analiza variance (test razlik med aritmetičnimi sredinami)

Spremenljivka	F	P	F	P
B11 Vrsta komunikacije	3,759	0,003	2,340*	<b>0,045</b>
B12 Kompetence	1,594	0,162	3,159	<b>0,009</b>
B13 Povratne informacije	2,166	0,058	1,953	0,086
B14 Vprašanja	3,181	0,008	6,452*	<b>0,000</b>
B15 Pedagoški govor	2,690	0,021	0,920*	0,470
B16 Vrste sporočil	0,364	0,873	1,473	0,198

\* Welchova aproksimativna metoda analize variance

Med učitelji z različno delovno dobo so v ocenah dejanskega stanja pri vključevanju vzorcev verbalnega komuniciranja so statistično pomembne razlike pri spremenljivkah *vrsta komunikacije, kompetence in vprašanja*. V tabeli 51 so predstavljeni testi enakosti varianc. Iz analize varianc (Tabela 51) izhaja, da prihaja do statistično pomembnih razlik med variancami ( $p < 0,05$ ) pri faktorjih *vrsta komunikacije, kompetence in vprašanja*. Pri faktorju *vrsta komunikacije* se izkaže, da jih učitelji z delovno dobo od 16 do 20 let najnižje ocenjujejo, učitelji z delovno dobo od 11 do 15 let pa najvišje ( $F = 2,38$ ,  $p < 0,05$ ). Učitelji z 11 do 15 let delovne dobe so prešli začetno obdobje svojega pedagoškega dela in pri svojem delu v razredu posvečajo pozornost tudi učinkovitim vrstam verbalne komunikacije, saj niso več obremenjeni izključno z vzgojno izobraževalnimi cilji in vsebinami.

Učitelji z delovno dobo od 6 do 10 let ocenjujejo *kompetence* najnižje, učitelji z delovno dobo od 16 do 20 let pa najvišje ( $F = 3,159$ ,  $p < 0,01$ ). Iz podobnega razloga, kot pri prejšnjih spremenljivkah, lahko sklepamo, da manj izkušeni učitelji še iščejo učinkovite vzorce verbalnega komuniciranja v razredu in da je zato njihova kompetentnost nižja oz. še iščejo svojo profesionalno identiteto, kot to poimenuje Cvetek (2004).

Učitelji z delovno dobo od 6 do 10 let najmanj vključujejo *vprašanja*, učitelji z delovno dobo nad 25 let pa najvišje ( $F = 7,7$ ,  $p < 0,01$ ). Rezultat lahko pripisujemo dejstvu, da imajo učitelji z veliko pedagoških izkušenj izoblikovan vzorec vprašanj, ki pripomorejo k usvajanju vsebin in ciljev. Obenem pa lahko povzamemo, da starejši učitelji s pomočjo vprašanj nadzirajo verbalno komuniciranje v razredu. Učitelji začetniki so tudi pri postavljanju vprašanj nesuvereni, še iščejo prava vprašanja, ki spodbujajo miselne procese pri učencih.

### **c) Razlike med pripisovanjem pomena dejavnikom učinkovite verbalne komunikacije in med dejanskim vključevanjem le-teh v verbalno komuniciranje v razredu glede na delovno dobo**

Statistično pomembne razlike med pripisovanjem pomena in dejanskim vključevanjem pri glede na delovno dobo so pri spremenljivkah *vrsta komunikacije, kompetence in pedagoški govor* (Tabela 53).

Pri *vrsti komunikacije* se izkaže, da do največjih razlik med pripisovanjem pomena in dejanskim vključevanjem *vrst komunikacije* prihaja pri učiteljih z delovno dobo od 6 do 10 let, ki jo najnižje ocenjujejo ( $F = 3,038$ ,  $p < 0,05$ ). Do največjih razhajanj med pripisovanjem pomena učiteljevim komunikacijskim *kompetencam* in njihovim dejanskim uresničevanjem prihaja pri učiteljih z

delovno dobo med 6 in 10 let ( $F = 3,76$ ,  $p < 0,05$ ). Do razlik pri spremenljivki *pedagoškega govora* prihaja pri učiteljih z delovno dobo 11 do 15 let ( $F = 0,027$ ,  $p < 0,05$ ).

Tabela 52: Opisna statistika za pripisovanjem pomena dejavnikom učinkovite verbalne komunikacije in med dejanskim vključevanjem le-teh v verbalno komuniciranje v razredu glede na delovno dobo

Spremenljivka	Delovna doba	N	M	SD
AB1 Vrsta komunikacije	do 5 let	71	-0,1866	0,52901
	6 do 10 let	58	-0,3362	0,55518
	11 do 15 let	46	-0,0380	0,45021
	16 do 20 let	38	-0,0987	0,41728
	21 do 25 let	40	-0,0313	0,28971
	nad 25 let	52	-0,1731	0,44153
	Total	305	-0,1590	0,47741
AB2 Kompetence	do 5 let	71	1,1127	0,87095
	6 do 10 let	58	1,1379	0,90221
	11 do 15 let	46	0,6848	0,76998
	16 do 20 let	38	0,6711	0,61815
	21 do 25 let	40	0,6625	0,92256
	nad 25 let	52	0,8077	0,85264
	Total	305	0,8869	0,85810
AB5 Pedagoški govor	do 5 let	71	-0,0423	0,40602
	6 do 10 let	58	-0,0345	0,46070
	11 do 15 let	46	0,1667	0,36345
	16 do 20 let	38	-0,0439	0,32114
	21 do 25 let	40	-0,0750	0,40990
	nad 25 let	52	0,0385	0,24391
	Total	305	0,0000	0,38403

Tabela 53: Test homogenosti varianc in analiza variance (test razlik med aritmetičnimi sredinami)

Spremenljivka	F	P	F	P
AB1 Vrsta komunikacije	3,656	0,003	3,143*	<b>0,010</b>
AB2 Kompetence	1,883	0,097	3,767	<b>0,003</b>
AB3 Povratne informacije	1,970	0,083	0,868	0,503
AB4 Vprašanja	1,580	0,165	1,139	0,340
AB5 Pedagoški govor	4,343	0,001	2,695*	<b>0,024</b>
AB6 Vrste sporočil	1,816	0,109	1,351	0,243

\* Welchova aproksimativna metoda analize variance

Na osnovi dobljenih podatkov lahko ugotovimo, da delovna doba močno vpliva na verbalno komunikacijo v razredu. Raziskava je pokazala, da prihaja pri mlajših učiteljih, torej tistih z manj leti delovne dobe (do 10 let), do večjih razhajanj med njihovim mnenjem in dejanskim vključevanjem različnih vrst komunikacije in med poznavanjem in izražanjem kompetenc. Cvetek (2004) navaja, da od nekoga, ki šele vstopa v poklic, ni mogoče pričakovati kompetentnega delovanja na vseh področjih, ki jih obsega poklic, kar kaže na to, da mlajši učitelji še iščejo svojo profesionalno identiteto. Zavedajo se svojih kompetenc, vendar jih v praksi ne uresničujejo v celoti. Prav na tem mestu se izkaže kot dobra alternativa ukrep novozelandskega Ministrstva za šolstvo (2005), ki nalaga učitelju začetniku, da dve leti pridobiva svoje kompetence pod vodstvom polno registriranega učitelja, saj lahko izkušen, kompetenten učitelj s svojo mirnostjo, ustaljenostjo začetniku veliko pomaga. Javornik Krečič (po Veenman 1984) govori o t. i. »šoku resničnosti«, ki predstavlja obdobje, ko se učitelj prvič sooča z vodenjem razreda ter je usmerjen predvsem na vprašanje poklicnega preživetja. Tako navede vprašanja učitelja začetnika o lastni usposobljenosti, ustreznosti in primernosti. Prehod s te stopnje je lažji ob učitelju, ki je že dosegel stopnjo profesionalizma (prav tam).

#### **č) Mnenja o zadovoljstvu učencev z verbalnim komuniciranjem glede na delovno dobo učitelja**

Iz rezultatov v Tabeli 55 lahko ugotovimo, da v mnenjih učiteljev o zadovoljstvu njihovih učencev z *vključenostjo*, *sproščenostjo* in *organiziranostjo* pri verbalnim komuniciranjem obstajajo statistično pomembne razlike med učitelji glede na delovno dobo.

Pri učiteljih z delovno dobo nad 25 let se pokaže mnenje, da so učenci v njihovih razredih najbolj zadovoljni s svojo *vključenostjo* v verbalno komuniciranje, učitelji z delovno dobo med 20 in 25 pa najmanj ( $F = 3,12$ ,  $p < 0,05$ ). Prav tako učitelji z delovno dobo nad 25 let najvišje ocenjujejo *sproščenost* učencev v njihovih razredih pri verbalnem komuniciranju, učitelji z delovno dobo med 16 in 20 pa najnižje ( $F = 2,56$ ,  $p < 0,05$ ). Učitelji z delovno dobo do 5 let in tisti z delovno dobo nad 25 let pripisujejo največje zadovoljstvo učencev z *organiziranostjo* pri verbalnem komuniciranju, najnižje pa zadovoljstvo učencev z *organiziranostjo* ocenijo učitelji z delovno dobo med 11 in 15 let ( $F = 2,56$ ,  $p < 0,05$ ) (Tabeli 55).

Delovna doba se torej odrazi v mnenjih o zadovoljstvu učencev v razredu. Učitelji, ki imajo nad 25 let delovne dobe, so najbolj zadovoljni z *vključenostjo* učencev, *sproščenostjo* in *organiziranostjo* pri verbalnem komuniciranju v razredu. Ta rezultat lahko povežemo z dejstvom, da se izkušeni učitelji bolje znajdejo v razredu pri verbalnem komuniciranju in da zato tudi bolj

ocenjujejo zadovoljstvo učencev v njihovih razredih. Učitelji so v tem obdobju profesionalno kompetentni, suvereni in imajo svojo pedagoško identiteto, kar se odraža tudi v verbalnem komuniciranju učitelja in posredno učenca.

Tabela 54: Opisna statistika za skupine učiteljev glede na delovno dobo glede ocene zadovoljstva učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu

Spremenljivka	Delovna doba	N	M	SD
D1 Vključenost učencev v verbalno komuniciranje	do 5 let	71	1,8944	0,37822
	6 do 10 let	58	1,9253	0,43949
	11 do 15 let	46	1,8054	0,40357
	16 do 20 let	38	1,7833	0,52601
	21 do 25 let	40	1,7792	0,35803
	nad 25 let	52	2,0731	0,54577
	Total	305	1,8884	0,45105
D2 Sproščenost pri verbalnem komuniciranju	do 5 let	71	2,1831	0,64498
	6 do 10 let	58	2,0172	0,64865
	11 do 15 let	46	2,0652	0,52291
	16 do 20 let	38	1,9474	0,56699
	21 do 25 let	40	1,9750	0,56557
	nad 25 let	52	2,2981	0,54467
	Total	305	2,0967	0,59988
D3 Organiziranost pri verbalnem komuniciranju	do 5 let	71	2,0070	0,67344
	6 do 10 let	58	1,9310	0,63831
	11 do 15 let	46	1,6522	0,49295
	16 do 20 let	38	1,8421	0,72695
	21 do 25 let	40	1,8875	0,57163
	nad 25 let	52	2	0,60228
	Total	305	1,9016	0,63102

Tabela 55: Test homogenosti varianc in analiza variance (test razlik med aritmetičnimi sredinami)

Spremenljivka	F	P	F	P
D1 Vključenost učencev v verbalno komuniciranje	2,554	0,028	2,582*	<b>0,029</b>
D2 Sproščenost pri verbalnem komuniciranju	1,233	0,294	2,560	<b>0,027</b>
D3 Organiziranost pri verbalnem komuniciranju	1,983	0,081	2,228	<b>0,052</b>

\* Welchova aproksimativna metoda analize variance

### 4.3.3 STOPNJA POUČEVANJA

#### a) Razlike v pripisovanju pomena dejavnikom in pogojem verbalne komunikacije v razredu glede na triletje (1. ali 2.)

Iz Tabele 57 je razvidno, da med pripisovanju pomena dejavnikoma *vrsta komunikacije* in *vprašanja* obstajajo statistično pomembne razlike med učitelji glede na stopnjo poučevanja. Spremenljivko *vrsta komunikacije*, so z višjo povprečno oceno ocenili učitelji 2. triletja, kot tudi spremenljivko *vprašanja*. Izbira primerne in ustrezne *vrsta komunikacije* je v prvem in drugem triletju pomemben dejavnik verbalne komunikacije, saj mora učitelj z verbalnimi dražljaji učence različnih učnih tipov pripeljati do razumevanja, analize, sinteze in vrednotenja. V drugem triletju ima učitelj v razredu tudi evidentirane nadarjene učence, ki potrebujejo vprašanja višjega tipa, zato verjetno učitelji tej dimenziji pripisujejo višjo vrednost.

Tabela 56: Opisna statistika za skupini učiteljev 1. in 2. triletja glede na pripisovanje pomena dejavnikov in pogojev verbalne komunikacije v razredu

Spremenljivka	Stopnja poučevanja	N	M	SD
A1 Vrsta komunikacije	1. triada	170	2,5176	0,60909
	2. triada	135	2,6593	0,5982
A2 Kompetence	1. triada	170	3,8647	0,84226
	2. triada	135	3,6963	0,95632
A3 Povratne informacije	1. triada	170	4,4074	0,4969
	2. triada	135	4,4951	0,44409
A4 Vprašanja	1. triada	170	3,7929	0,62185
	2. triada	135	3,9437	0,43889
A5 Pedagoški govor	1. triada	170	3,2294	0,57791
	2. triada	135	3,2691	0,5333
A6 Vrste sporočil	1. triada	170	2,7725	0,64999
	2. triada	135	2,9093	0,64834

Tabela 57: Test homogenosti varianc in analiza variance (test razlik med aritmetičnimi sredinami)

Dejavnik	F	P	t	2P
A1 Vrsta komunikacije	0,001	0,971	-2,033	<b>0,043</b>
A2 Kompetence	6,215	0,013	1,610*	0,109
A3 Povratne informacije	0,551	0,458	-1,604	0,110
A4 Vprašanja	4,636	0,032	-2,478*	<b>0,014</b>
A5 Pedagoški govor	2,222	0,137	-0,617	0,538
A6 Vrste sporočil	0,237	0,626	-1,827	0,069

\* Cochran-Coxova aproksimativna metoda t-test

## b) Dejansko vključevanje vzorcev verbalnega komuniciranja v pouk glede na triletje

Tabela 58: Opisna statistika za skupini učiteljev 1. in 2. triletja glede na vključevanje dejavnikov in pogojev verbalne komunikacije v razredu

Spremenljivka	Stopnja poučevanja	N	M	SD
B1 Vrsta komunikacije	1. triada	170	2,7441	0,66392
	2. triada	135	2,7333	0,55416
B2 Kompetence	1. triada	170	2,9618	0,72161
	2. triada	135	2,8296	0,60212
B3 Povratne informacije	1. triada	170	4,0951	0,53581
	2. triada	135	4,2222	0,45780
B4 Vprašanja	1. triada	170	3,5129	0,52258
	2. triada	135	3,6204	0,48385
B5 Pedagoški govor	1. triada	170	3,2412	0,45581
	2. triada	135	3,2543	0,57908
B6 Vrste sporočil	1. triada	170	2,8500	0,54669
	2. triada	135	2,8574	0,58074

Tabela 59: Test homogenosti varianc in test razlik med aritmetičnimi sredinami

Dejavnik	F	P	t	2P
B1 Vrsta komunikacije	4,993	0,026	0,155*	0,877
B2 Kompetence	2,492	0,115	1,707	0,089
B3 Povratne informacije	3,298	0,070	-2,193	<b>0,029</b>
B4 Vprašanja	1,889	0,170	-1,842	0,066
B5 Pedagoški govor	7,203	0,008	-0,216*	0,829
B6 Vrste sporočil	1,580	0,210	-0,114	0,909

\* Cochran-Coxova aproksimativna metoda t-testa

Iz rezultatov Tabele 59 lahko vidimo, da je statistično pomembna razlika med učitelji glede na triletje poučevanja pri dejanskem vključevanju pri spremenljivki *povratne informacije*.

*Povratno informacijo* v delo v razredu več vključujejo učitelji drugega triletja. Učitelji morajo zaradi razvojnih značilnosti učencev in številnih raznolikih učnih stilov učencev preizkušati in vključevati v dejansko verbalno komuniciranje v razredu učinkovite dejavnike, jih preizkušati in iskati optimalno pot, ki omogoča razvoj vseh učencev v razredu. V drugem triletju se povratna informacija posebej izrazito vključuje s svojo kontrolno in regulativno funkcijo, lahko je pozitivna ali negativna.



**c) Razlike med pripisovanjem pomena dejavnikom učinkovite verbalne komunikacije in dejanskim vključevanjem le-teh v verbalno komuniciranje v razredu glede na triletje**

*Tabela 60: Opisna statistika za skupini učiteljev 1. in 2. triletja glede na pripisovanje pomena dejavnikov in pogojev verbalne komunikacije v razredu*

Spremenljivka	Stopnja poučevanja	N	M	SD
AB1 Vrsta komunikacije	1. triada	170	-0,2265	0,50387
	2. triada	135	-0,0741	0,42876
AB2 Kompetence	1. triada	170	0,9029	0,86397
	2. triada	135	0,8667	0,85344
AB3 Povratne informacije	1. triada	170	0,3123	0,4809
	2. triada	135	0,2728	0,49316
AB4 Vprašanja	1. triada	170	0,2800	0,50858
	2. triada	135	0,3233	0,46323
AB5 Pedagoški govor	1. triada	170	-0,0118	0,40322
	2. triada	135	0,0148	0,35935
AB6 Vrste sporočil	1. triada	170	-0,0775	0,49484
	2. triada	135	0,0519	0,31311

*Tabela 61: Test homogenosti varianc in test razlik med aritmetičnimi sredinami*

Dejavnik	F	P	t	2P
AB1 Vrsta komunikacije	5,109	0,025	-2,852*	0,005
AB2 Kompetence	0,119	0,731	0,366	0,714
AB3 Povratne informacije	0,073	0,787	0,703	0,483
AB4 Vprašanja	0,159	0,691	-0,769	0,443
AB5 Pedagoški govor	0,819	0,366	-0,6	0,549
AB6 Vrste sporočil	18,162	0	-2,778*	0,006

\* Cochran-Coxova aproksimativna metoda t-testa

Statistično pomembne razlike med pripisovanjem pomena in dejanskim vključevanjem pri glede na stopnjo poučevanja so pri spremenljivkah *vrsta komunikacije in vrste sporočil* (Tabela 61).

Glede *vrste komunikacije* je pri učiteljih 1. triletja večja razlika v oceni med dejanskim stanjem in stališčem kot pri učiteljih 2. triletja, saj pri 1. triletju zasledimo vrednost 0,22, pri 2. triletju pa 0,07. Na osnovi tega lahko sklepamo, da se učitelji 1. triletja bolj zavedajo pomembnosti *vrste komunikacije* kot učitelji 2. triletja, ki so bili zajeti v raziskavi, a le-to manj vnašajo v verbalno komuniciranje v razredu. Pri spremenljivki *vrste sporočil* je pri učiteljih 1. triletja večja razlika v

oceni med dejanskim stanjem in mnenji kot pri učiteljih 2. triletja, saj v 2. triletju zasledimo vrednost 0,05, pri 1. triletju pa vrednot 0,07.

**č) Mnenja o zadovoljstvu učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu glede na triletje (1. in 2.)**

*Tabela 62: Opisna statistika za skupini učiteljev 1. in 2. triletja o mnenjih o zadovoljstvu učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu*

Dejavnik	Stopnja poučevanja	N	M	SD
D1 Vključenost učencev v verbalno komuniciranje	1. triada	170	1,8602	0,47806
	2. triada	135	1,9238	0,41358
D2 Sproščenost pri verbalnem komuniciranju	1. triada	170	2,0676	0,63186
	2. triada	135	2,1333	0,55718
D3 Organiziranost pri verbalnem komuniciranju	1. triada	170	1,8882	0,66562
	2. triada	135	1,9185	0,58656

*Tabela 63: Test homogenosti varianc in test razlik med aritmetičnimi sredinami*

Dejavnik	F	P	t	2P
D1 Vključenost učencev v verbalno komuniciranje	0,155	0,694	-1,225	0,222
D2 Sproščenost pri verbalnem komuniciranju	4,079	0,044	-0,963*	0,336
D3 Organiziranost pri verbalnem komuniciranju	1,804	0,18	-0,416	0,678

\* Cochran-Coxova aproksimativna metoda t-testa

T-test (Tabela 63) pokaže, da med učitelji glede na stopnjo poučevanja ni statistično pomembnih razlik v mnenjih o zadovoljstvu učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu.

**Sklep:** Na osnovi raziskave lahko ugotovimo, da učitelji 2. triletja pripisujejo večji pomen *vrsti komunikacije in vprašanjem*. Po oceni učiteljev 2. triletja, le-ti dejansko več vključujejo *povratno informacijo* v pouk. Do razlike med mnenji in dejanskim vključevanjem dejavnikov v razred prihaja pri *vrsti komunikacije in vrstah sporočil* pri učiteljih 1. triletja. Ne moremo statistično potrditi, da so učitelji 1. triade manj zadovoljni z odzivom učencev, pokaže pa se, da učitelji 2. triade bolje ocenjujejo mnenje učencev o sproščenosti, organizaciji in vključenosti v verbalno

komunikacijo v razredu. Na osnovi izkušenj in mnenj učiteljic in učiteljev na študijskih skupinah, ki jih izvaja ZRSŠ RS Slovenije, lahko izpeljemo, da se pogledi učiteljev 2. triletja na verbalno komunikacijo v razredu pogosto razlikujejo od mnenja učiteljev 1. triletja. Menim, da so se ta razhajanja pojavila s samo sistemsko ureditvijo šolstva. Zaradi mehkejšega prehoda je v prvem razredu prisotna tudi vzgojiteljica, ki se aktivno vključuje v izvajanje pouka. Vsa tri leta pa otroke spremlja in poučuje praviloma ista učiteljica. Otroci so mlajši, ocenjevanje je opisno, komunikacija je sproščena, delo se ves čas prepleta z igro, kar pogosto daje napačen vtis. Obenem je prehod v 2. triletje precej težak, v kolikor ni prave povezave med učitelji. V 2. triletju so učenci močno obremenjeni in pri nekaterih učencih se prvič pokažejo težave. Vzroke za to pa učitelji pogosto iščejo v 1. triletju. Zaradi tega pritiska so učitelji v 1. triletju precej obremenjeni in dvomijo o svoji uspešnosti.

#### **4.3.4 NADALJNJE STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE**

##### **a) Pripisovanja pomena dejavnikom in pogojem verbalne komunikacije v razredu glede na obseg nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja**

Statistično pomembne razlike med učitelji glede na delovno dobo so pri spremenljivkah *vrsta komunikacije, kompetence, povratne informacije in pedagoški govor*.

Iz rezultatov Tabele 65 lahko vidimo, da pri pripisovanju pomena *vrsti komunikacije* obstajajo statistično pomembne razlike med učitelji glede na obseg njihovega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja: najvišje so jo ocenili učitelji z 0 urami nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja iz področja komunikacije, najnižje pa učitelji z več kot 24 ur izobraževanja. Slednjim se zdi upoštevanje različnih vrst učinkovite verbalne komunikacije nekaj vsakdanjega, tistim učiteljem, ki pa nimajo dodatnih znanj pa ta znanja še manjkajo.

Prav tako prihaja do statistično pomembnih razlik pri spremenljivki *kompetence*, ki so jih najvišje ocenili učitelji z do 8 ur nadaljnjega izobraževanja, najnižje pa učitelji z več kot 24 urami izobraževanja, kar pomeni, da komunikacijskim kompetencam največ pomena pripisujejo učitelji, z manj ur izobraževanja, ker se le – teh zavedajo, vendar sami niso dovolj kompetentni, da bi jih tudi uresničevali in uveljavljali, medtem ko so učiteljem, ki so dosegli profesionalno zrelost kompetence ne pomenijo tako veliko.

Do statistično pomembnih razlik je prišlo tudi pri variabli *povratne informacije*, ki jih najvišje ocenjujejo učitelji z nad 8 ur nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, najnižje pa učitelji, ki

so se udeležili več kot 24 ur izobraževanj. Podobno kot pri prejšnji variabli velja, da so kompetentnejši učitelji tisti z večjim obsegom izobraževanj, ki zaradi svojih strokovnih znanj, posameznim dejavnikom učinkovite verbalne komunikacije ne pripisujejo večjega pomena, ker so del njihovega vsakdanjega delovanja.

Pomembne statistične razlike pri pripisovanju pomena se pokažejo tudi pri spremenljivki *pedagoški govor*, ki ga najbolj ocenjujejo učitelji z od 8 do 24 ur usposabljanj, najnižje pa učitelji z več kot 24 urami izobraževanj iz področja komunikacije, kar lahko pripišemo dejstvu, da je pedagoški govor tisti dejavnik, ki jih učitelj mora ves čas prilagajati in spreminjati, saj se spreminjajo učenci, njihovo predznanje in sposobnosti, prav tako pa tudi okoliščine in pogoji komuniciranja.

*Tabela 64: Opisna statistika za skupine učiteljev glede na obseg nadaljnjega izobraževanja v pripisovanju pomena dejavnikov in pogojev verbalne komunikacije v razredu*

<b>Spremenljivka</b>	<b>Obseg izobraževanja</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
A1 Vrsta komunikacije	0 ur	93	2,7419	0,59601
	do 8 ur	85	2,5676	0,72415
	od 8 do 24 ur	80	2,55	0,47133
	več kot 24 ur	47	2,3351	0,52201
	Skupaj	305	2,5803	0,6074
A2 Kompetence	0 ur	93	3,3925	1,01844
	do 8 ur	85	4,0647	0,78599
	od 8 do 24 ur	80	4,0375	0,67868
	več kot 24 ur	47	3,6596	0,8604
	Skupaj	305	3,7902	0,89694
A3 Povratne informacije	0 ur	93	4,3817	0,51287
	do 8 ur	85	4,5294	0,38462
	od 8 do 24 ur	80	4,5156	0,41785
	več kot 24 ur	47	4,305	0,59009
	Skupaj	305	4,4462	0,4755
A5 Pedagoški govor	0 ur	93	3,2258	0,62585
	do 8 ur	85	3,2824	0,51243
	od 8 do 24 ur	80	3,3375	0,55751
	več kot 24 ur	47	3,0709	0,46071
	Skupaj	305	3,247	0,55805

Tabela 65: Test homogenosti varianc in analiza variance (test razlik med aritmetičnimi sredinami)

Spremenljivka	F	P	F	P
A1 Vrsta komunikacije	5,060	0,002	5,746*	<b>0,001</b>
A2 Kompetence	9,983	0,000	11,015*	<b>0,000</b>
A3 Povratne informacije	6,465	0,000	3,108*	<b>0,028</b>
A4 Vprašanja	8,395	0,000	1,764*	0,157
A5 Pedagoški govor	3,970	0,008	3,107*	<b>0,028</b>
A6 Vrste sporočil	2,725	0,044	0,365*	0,778

\* Welchova aproksimativna metoda analize variance

## b) Vključevanje vzorcev verbalnega komuniciranja v pouk glede obsega nadaljnega izobraževanja in usposabljanja

Tabela 66: Opisna statistika za skupine učiteljev za dejansko vključevanje vzorcev verbalnega komuniciranja glede obseg nadaljnega izobraževanja

Spremenljivka	Obseg izobraževanja	N	M	SD
B11 Vrsta komunikacije	0 ur	93	2,9274	0,59159
	do 8 ur	85	2,7029	0,69703
	od 8 do 24 ur	80	2,7188	0,50999
	več kot 24 ur	47	2,4681	0,57487
	Total	305	2,7393	0,6168
B12 Kompetence	0 ur	93	2,7419	0,63251
	do 8 ur	85	2,9235	0,83633
	od 8 do 24 ur	80	2,95	0,50063
	več kot 24 ur	47	3,1064	0,62499
	Total	305	2,9033	0,6735
B15 Pedagoški govor	0 ur	93	3,233	0,54901
	do 8 ur	85	3,2863	0,52743
	od 8 do 24 ur	80	3,35	0,44658
	več kot 24 ur	47	3,0284	0,46537
	Total	305	3,247	0,51318

Med učitelji z različnim obsegom nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja iz področja komunikacije so v ocenah dejanskega stanja pri vključevanju vzorcev verbalnega komuniciranja so statistično pomembne razlike pri spremenljivkah *vrsta komunikacije, kompetence* in *pedagoški govor* (Tabela 67).

Tabela 67: Test homogenosti varianc in analiza variance (test razlik med aritmetičnimi sredinami)

Spremenljivka	F	P	F	P
B11 Vrsta komunikacije	3,782	0,011	6,681*	<b>0,000</b>
B12 Kompetence	6,719	0,000	3,877*	<b>0,011</b>
B13 Povratne informacije	2,990	0,031	0,527*	0,664
B14 Vprašanja	3,651	0,013	1,412*	0,242
B15 Pedagoški govor	1,082	0,357	4,238	<b>0,006</b>
B16 Vrste sporočil	4,030	0,008	0,776*	0,509

\* Welchova aproksimativna metoda analize variance

Vrsti komunikacije so najvišjo vrednost pripisali učitelji z 0 ur izobraževanj, najnižjo pa učitelji z več kot 24 ur izobraževanj. Dražumerič (2003, 89) meni, da se mora vloga učitelja temeljito prilagajati sodobnemu načinu pouka tako, da učitelj postane igralec, provokator, poslušalec, organizator, učenec, psiholog, iz v vsaki od teh funkcij uporablja drugo vrsto verbalne komunikacije. Dejstvo, da se pedagoški delavci z več leti delovnih izkušenj nadaljnjih izobraževanja pogosteje udeležujejo (Devjak, Polak, 2005) lahko vpliva na to, da starejši učitelji nižje ocenjujejo pomen vrsti komunikacije, ker jih bolje poznajo in so del njihovega pouka.

**c) Razlike med pripisovanjem pomena dejavnikom učinkovite verbalne komunikacije in dejanskim vključevanjem le-teh v verbalno komuniciranje v razredu glede na obseg nadaljnega izobraževanja in usposabljanja**

Tabela 68: Opisna statistika za razlike med pripisovanjem pomena dejavnikom učinkovite verbalne komunikacije in dejanskim vključevanjem le-teh v verbalno komuniciranje v razredu glede na obseg nadaljnega izobraževanja in usposabljanja

Spremenljivka	Obseg izobraževanja	N	M	SD
AB2 Kompetence	0 ur	93	0,6505	0,4678
	do 8 ur	85	1,1412	0,9569
	od 8 do 24 ur	80	1,0875	0,9142
	več kot 24 ur	47	0,5532	0,3450
	Total	305	0,8869	0,7902
AB4 Vprašanja	0 ur	93	0,1812	0,0689
	do 8 ur	85	0,4235	0,3384
	od 8 do 24 ur	80	0,3225	0,2159
	več kot 24 ur	47	0,2681	0,122
	Total	305	0,2992	0,2441

Tabela 69: Test homogenosti varianc in analiza variance (test razlik med aritmetičnimi sredinami)

Spremenljivka	F	P	F	P
AB1 Vrsta komunikacije	4,630	0,004	0,274*	0,844
AB2 Kompetence	1,881	0,133	9,384	<b>0,000</b>
AB3 Povratne informacije	4,339	0,005	2,590*	0,055
AB4 Vprašanja	0,786	0,503	3,872	<b>0,010</b>
AB5 Pedagoški govor	2,743	0,043	0,350*	0,789
AB6 Vrste sporočil	3,904	0,009	0,578*	0,630

\* Welchova aproksimativna metoda analize variance

Iz rezultatov Tabele 69 lahko vidimo da prihaja med pripisovanjem pomena in dejanskim vključevanjem *kompetenc in vprašanj* med učitelji glede na obseg nadaljnjega strokovnega izobraževanja, do statistično pomembnih razlik.

Do statistično pomembnih razlik prihaja tudi med variancami ( $p < 0,05$ ) pri faktorjih *kompetence in vprašanja*. Pri dimenziji *kompetence* se izkaže, da do največjih razlik med pripisovanjem pomena učiteljevim komunikacijskim *kompetencam* in njihovim dejanskim uresničevanjem prihaja pri učiteljih z do 8 ur nadaljnjega izobraževanja s področja komunikacije in do najmanjših razlik pri zajetih učiteljih z več kot 24 ur usposabljanj. Do največjih razhajanj med pripisovanjem pomena ustreznim *vprašanjem* in njihovim dejanskim vključevanjem v komunikacijo v razredu prihaja pri učiteljih z do 8 ur izobraževanj in najmanj razlik med učitelji brez nadaljnjih izobraževanj in usposabljanj s področja komunikacije.

### č) Mnenja o zadovoljstvu učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu glede na obseg nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije

Iz rezultatov Tabele 71 lahko vidimo, da v mnenjih učiteljev o zadovoljstvu učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu ne obstajajo statistično pomembne razlike med učitelji glede na obseg nadaljnjega strokovnega usposabljanja in izobraževanja.

Tabela 70: Rezultati analize variance za skupine učiteljev glede na zadovoljstvo učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu

Spremenljivka	Obseg izobraževanja	N	M	SD
D1 Vključenost učencev v verbalno komuniciranje	0 ur	93	1,9355	0,51231
	do 8 ur	85	1,8333	0,41944
	od 8 do 24 ur	80	1,8758	0,4162
	več kot 24 ur	47	1,916	0,43557
	Total	305	1,8884	0,45105
D2 Sproščenost pri verbalnem komuniciranju	0 ur	93	2,0753	0,71834
	do 8 ur	85	2,1824	0,50502
	od 8 do 24 ur	80	2,1125	0,52153
	več kot 24 ur	47	1,9574	0,61529
	Total	305	2,0967	0,59988
D3 Organiziranost pri verbalnem komuniciranju	0 ur	93	1,9624	0,61342
	do 8 ur	85	1,8353	0,60449
	od 8 do 24 ur	80	1,9438	0,63142
	več kot 24 ur	47	1,8298	0,70923
	Total	305	1,9016	0,63102

Tabela 71: Test homogenosti varianc in analiza variance (test razlik med aritmetičnimi sredinami)

Spremenljivka	F	P	F	P
D1 Vključenost učencev v verbalno komuniciranje	0,146	0,932	0,838	0,474
D2 Sproščenost pri verbalnem komuniciranju	7,678	0,000	1,603	0,191
D3 Organiziranost pri verbalnem komuniciranju	2,300	0,077	0,921	0,431

**Sklep:** Javornik Krečič (2008) pravi, da je temeljni namen stalnega izpopolnjevanja pomagati učitelju dvigniti možnost razmišljujočega ravnanja med poukom in v drugih šolskih situacijah, v nasprotju z rutinskimi. V raziskavi smo ugotovili, da nekaterim dejavnikom učinkovite komunikacije pripisujejo najvišje vrednosti prav učitelji z največjim obsegom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (*kompetence, vprašanja*), prav tako le-te v največji meri vnašajo v pouk. Glede na to, da gre v tej skupini za izkušene, izoblikovane učitelje, bi lahko rekli, da se ti zavedajo svojih kompetenc, o njih razmišljajo in jih reflektirajo. Nasprotno pa enakim dejavnikom pripisujejo najmanjšo pomembnost učitelji z 0 oz. do 8 ur nadaljnega izobraževanja. Pri drugih dejavnikih te razlike niso tako opazne. Peklaj in Puklek Levpušček (2006) v raziskavi ugotavljata



ocene učiteljev Filozofske fakultete, da so v času dodiplomskega študija pridobili bistveno manj kompetenc, kot bi jih potrebovali oz. želeli. Visoko mesto med zelenimi kompetencami zavzemajo kompetence, ki omogočajo oblikovanje spodbudnega učnega okolja, komunikacije v konfliktih. Ker ta znanja učitelji pogrešajo, jih tudi ne vključujejo v pouk.

#### 4.3.5 OKOLJE POUČEVANJA UČITELJA

##### a) Pripisovanja pomena dejavnikom in pogojem verbalne komunikacije v razredu glede na okolje poučevanja učitelja

Tabela 72: Opisna statistika za skupine učiteljev iz različnih okolij glede pripisovanja pomena dejavnikom in pogojem verbalnega komuniciranja glede okolje poučevanja

Spremenljivka	Okolje	N	M	SD
A1 Vrsta komunikacije	v mestnem okolju	134	2,6119	0,56824
	v vaškem okolju	171	2,5556	0,63696
A2 Kompetence	v mestnem okolju	134	3,7164	0,85279
	v vaškem okolju	171	3,848	0,92846
A3 Povratne informacije	v mestnem okolju	134	4,4701	0,37553
	v vaškem okolju	171	4,4274	0,54147
A4 Vprašanja	v mestnem okolju	134	3,7418	0,63852
	v vaškem okolju	171	3,952	0,45586
A5 Pedagoški govor	v mestnem okolju	134	3,1741	0,60693
	v vaškem okolju	171	3,3041	0,51111
A6 Vrste sporočil	v mestnem okolju	134	2,6287	0,64652
	v vaškem okolju	171	2,9932	0,61147

Tabela 73: Test homogenosti varianc in test razlik med aritmetičnimi sredinami

Spremenljivka	F	P	t	2P
A1 Vrsta komunikacije	0,477	0,490	0,815*	0,416
A2 Kompetence	2,253	0,134	-1,272	0,204
A3 Povratne informacije	14,501	0,000	0,813*	0,417
A4 Vprašanja	3,963	0,047	-3,222*	<b>0,001</b>
A5 Pedagoški govor	2,281	0,132	-2,029	<b>0,043</b>
A6 Vrste sporočil	0,000	0,994	-5,037*	<b>0,000</b>

\* Cochran-Coxova aproksimativna metoda t-testa

V Tabeli 72 so predstavljene aritmetične sredine, v Tabeli 73 pa test homogenosti varianc in t-test razlik med aritmetičnimi sredinami. Statistično pomembna razlika med učitelji v vaškem in mestnem okolju obstaja pri spremenljivkah *vprašanja*, *pedagoški govor* in *vrsta sporočil*.

Učitelji iz vaškega okolja bolje ocenjujejo pomembnost *vprašanj*, *pedagoškega govora* in *vrste sporočil* ( $p < 0,05$ ) kot učitelji iz mestnega okolja. Učitelji iz vasi pripisujejo večji pomen večini dejavnikom iz česar lahko sklepamo, da ti učitelji bolje poznajo dejavnike, njihovo pomembnost in si jih želijo upoštevati.

### **b) Vključevanje dejavnikov in pogojev verbalne komunikacije v razredu glede na okolje poučevanja učitelja**

Iz rezultatov Tabele 75 lahko vidimo, da obstajajo v ocenah dejanskega stanja pri vključevanju vzorcev verbalnega komuniciranja statistično pomembne razlike pri spremenljivkah *kompetence*, *vprašanja* in *vrste sporočil*. Učitelji iz mestnega okolja lastne komunikacijske *kompetence* dejansko več uveljavljajo kot učitelji iz vaškega okolja. Učitelji, ki poučujejo v vaškem okolju posvečajo več pozornosti vključevanju ustreznih *vprašanj* v verbalno komunikacijo v razredu in prav tako tudi *pedagoškemu govoru*. Ta rezultat lahko pripišemo dejstvu, da imajo učitelji iz vaškega okolja bolj domač odnos z učenci, se z njimi osebno poznajo, poznajo njihovo domače okolje in zato z njimi lažje navežejo komunikacijo.

*Tabela 74: Opisna statistika za skupine učitelje iz različnih okolij glede vključevanja dejavnikov učinkovite verbalne komunikacije*

<b>Spremenljivka</b>	<b>Okolje poučevanja</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
B11 Vrsta komunikacije	mestnem okolju	134	2,806	0,56499
	vaškem okolju	171	2,6871	0,65141
B12 Kompetence	mestnem okolju	134	2,7649	0,56426
	vaškem okolju	171	3,0117	0,73154
B13 Povratne informacije	mestnem okolju	134	4,1748	0,54716
	vaškem okolju	171	4,133	0,47197
B14 Vprašanja	mestnem okolju	134	3,4265	0,57956
	vaškem okolju	171	3,6655	0,41605
B15 Pedagoški govor	mestnem okolju	134	3,204	0,59504
	vaškem okolju	171	3,2807	0,43741
B16 Vrste sporočil	mestnem okolju	134	2,6679	0,57336
	vaškem okolju	171	2,9985	0,50742

Tabela 75: Test homogenosti varianc in test razlik med aritmetičnimi sredinami

Spremenljivka	F	P	t	2P
B11 Vrsta komunikacije	2,366	0,125	1,675	0,095
B12 Kompetence	3,884	0,05	-3,326*	<b>0,001</b>
B13 Povratne informacije	0,898	0,344	0,714	0,476
B14 Vprašanja	17,608	0,000	-4,029*	<b>0,000</b>
B15 Pedagoški govor	7,705	0,006	-1,251*	0,212
B16 Vrste sporočil	2,177	0,141	-5,333	<b>0,000</b>

\* Cochran-Coxova aproksimativna metoda t-testa

**c) Razlike v pripisovanju pomena dejavnikom učinkovite verbalne komunikacije in med dejanskim vključevanjem le-teh v verbalno komuniciranje v razredu glede na okolje poučevanja učitelja**

Tabela 76: Opisna statistika za skupine učitelje iz različnih okolij glede razlik med pripisovanjem pomena in vključevanjem dejavnikov verbalne komunikacije v razred

Spremenljivka	Okolje poučevanja	N	M	SD
AB1 Vrsta komunikacije	v mestnem okolju	134	-0,194	0,4407
	v vaškem okolju	171	-0,1316	0,50389
AB2 Kompetence	v mestnem okolju	134	0,9515	0,83592
	v vaškem okolju	171	0,8363	0,87419
AB3 Povratne informacije	v mestnem okolju	134	0,2954	0,46196
	v vaškem okolju	171	0,2943	0,50531
AB4 Vprašanja	v mestnem okolju	134	0,3153	0,54280
	v vaškem okolju	171	0,2865	0,44298
AB5 Pedagoški govor	v mestnem okolju	134	-0,0299	0,44065
	v vaškem okolju	171	0,0234	0,33251
AB6 Vrste sporočil	v mestnem okolju	134	-0,0392	0,47775
	v vaškem okolju	171	-0,0054	0,38605

Tabela 77: Test homogenosti varianc in test razlik med aritmetičnimi sredinami

Spremenljivka	F	P	t	2P
AB1 Vrsta komunikacije	0,333	0,564	-1,134	0,258
AB2 Kompetence	0,048	0,827	1,165	0,245
AB3 Povratne informacije	1,636	0,202	0,019	0,985
AB4 Vprašanja	1,971	0,161	0,509	0,611
AB5 Pedagoški govor	20,677	0,000	-1,163*	0,246
AB6 Vrste sporočil	3,684	0,056	-0,684	0,495

\* Cochran-Coxova aproksimativna metoda t-testa

T-test (Tabela 77) pokaže, da med učitelji glede okolje poučevanja ni statistično pomembnih razlik v ocenah pomena in dejanskega vključevanja vzorcev verbalnega komuniciranja v pouk.

### č) Stališča o zadovoljstvu z verbalnim komuniciranjem v razredu z vidika učenca glede na kraj poučevanja učitelja

Iz Tabele 79 lahko vidimo, da pri ocenjevanju zadovoljstva učencev z *vključenostjo* v razredih obstajajo statistično pomembne razlike glede na okolje poučevanja. Učitelji iz vaškega okolja pripisujejo večji pomen vključenosti učencev v verbalno komuniciranje kot učitelji iz mestnega okolja ( $p < 0,05$ ).

Tabela 78: Opisna statistika za skupine učitelje iz različnih okolij glede mnenj o zadovoljstvu učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu

Spremenljivka	Okolje poučevanja	N	M	SD
D1 Vključenost učencev v verbalno komuniciranje	v mestnem okolju	134	1,8307	0,39134
	v vaškem okolju	171	1,9335	0,48921
D2 Sproščenost pri verbalnem komuniciranju	v mestnem okolju	134	2,0821	0,57906
	v vaškem okolju	171	2,1082	0,61715
D3 Organiziranost pri verbalnem komuniciranju	v mestnem okolju	134	1,8993	0,56787
	v vaškem okolju	171	1,9035	0,67805

Tabela 79: Test homogenosti varianc in test razlik med aritmetičnimi sredinami

Spremenljivka	F	P	t	2P
D1 Vključenost učencev v verbalno komuniciranje	5,640	0,018	-2,039*	<b>0,042</b>
D2 Sproščenost pri verbalnem komuniciranju	0,002	0,968	-0,377	0,707
D3 Organiziranost pri verbalnem komuniciranju	15,426	0,000	-0,06*	0,953

\* Cochran-Coxova aproksimativna metoda t-testa

**Sklep:** Raziskava je pokazala, da učitelji iz vaškega okolja pripisujejo veliko pomembnost *vprašanem, pedagoškemu govoru in vrsti sporočil*. Dejansko več v pouk vključujejo učitelji iz mestnega okolja *kompetence*, a učitelji iz vaškega okolja *vprašanja in vrste sporočil*. Trdimo lahko, da učitelji iz vaškega okolja pripisujejo večji pomen vprašanju in vrsti sporočil in obe spremenljivki več dejansko tudi vključujejo v pouk.

Do statistično pomembnih razlik ne prihaja med učitelji glede na okolje poučevanja v ocenah in dejanskim vključevanjem dejavnikov v pouk. Zanimiv je podatek, da učitelji iz vaškega okolja ocenjujejo verbalno komunikacijo učencev kot tisto, ki vključuje vse učence. Na takšen rezultat je gotovo vplivala specifika vaških okolij, kjer gre za krog ljudi, ki se običajno med seboj poznajo, med njimi so tudi drugačne relacije. Mogoče je v tem oziru to za vaškega učitelja prednost, saj lažje uresničuje svoje komunikacijske kompetence (Itkovič, 1999) in lastnosti, ki jih mora imeti kompetenten učitelj oz. komunikator: da zna vzpostaviti topel in iskren odnos z učenci, da se ljubeznivo vede, da prilagodi način podajanja izobraževalnih vsebin razvojni stopnji učencev, da se vede kot svetovalec in prijatelj. Obenem pa je takšen odnos velika ovira, saj ta domačnost ovira njegovo objektivnost. Učitelj iz mestnega okolja je v prednosti zaradi nepoznavanja razmer in si lahko ustvari objektivno presojo o učencih in vstopi v komunikacijski odnos brez predsodkov.

## **5 REZULTATI IN INTERPRETACIJA KVALITATIVNE RAZISKAVE**

### **5.1 ANALIZA STALIŠČ INTERVJUVANIH UČITELJIC**

Pregled in analizo rezultatov raziskave sem zasnovala tako, da sem izhajala iz osrednje kvantitativne raziskave. Na vsako vprašanje podajam videnje šestih različnih učiteljic, razdeljenih v dva sklopa po količini delovnih izkušenj.

#### **a) Stališča o pomenu učinkovite verbalne komunikacije v razredu**

Prva intervjuvanka (v nadaljevanju **U1**) pravi, da o učinkoviti verbalni komunikaciji v razredu govorimo takrat, ko njeni učenci sprejemajo in razumejo vsako njeno sporočilo. Biti mora jasna, razumljiva, sproščena in spoštljiva. Druga intervjuvanka (v nadaljevanju **U2**) meni, da je takšna tista komunikacija, ko učenci dobro poslušajo in sodelujejo v razgovoru s svojim dosedanjim znanjem, ki ga sproti nadgrajujejo. Poudarja, da je posebej pomembna pri dajanju navodil za delo, da lahko učenci brez dodatnega spraševanja in s tem motenja drugih rešijo naloge. V razredu je zelo pozorna na verbalno komuniciranje z učenci, ker meni, da je to ključ do uspeha učencev, predvsem pa do večšine poslušanja. Po mnenju tretje intervjuvanke (v nadaljevanju **U3**) je učinkovita verbalna komunikacija tista, ki deluje pozitivno in ki omogoča doseganje ciljev. Pravi, da bi se vsak učitelj moral zavedati, da bo dobra komunikacija, ki bo dvosmerna, zadovoljila tudi učitelja.

Četrta intervjuvanka (v nadaljevanju **U4**) opredeljuje učinkovito verbalno komunikacijo kot dvosmerno ob tem, da se čuti sproščenost in ko večina učencev posluša, medtem ko peta intervjuvanka (v nadaljevanju **U5**) meni, da gre pri tem za osnovno sredstvo, ki omogoča napredek in doseganje ciljev za obojestransko zadovoljstvo in vsestranski uspeh. Komunikacijo občuti kot nepredvidljivo hojo po pajčevini. Če izbere neprimerne besede in vedenje, se pajčevina pretrga in pade v konflikt, s pravo besedo pa zapleše po pajčevini sogovorniku naravnost v srce. Šesta intervjuvanka (v nadaljevanju **U6**) pa pravi, da je učinkovita verbalna komunikacija takrat, ko se udeleženca med sabo poslušata in izmenjujeta svoja mnenja.

Tabela 80: Stališča o pomenu učinkovite verbalne komunikacije v razredu – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja

Intervjuvanec	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Skupaj:
<b>Opredelitev</b>							
razumevanje	+						1
poslušanje		+		+		+	3
doseganje ciljev			+		+		2
dvosmerna			+	+	+	+	4
sproščenost	+			+			2
jasnost	+						1
spoštljivost	+						1

Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe

**SKLEP:** Sogovornice so učinkovito verbalno komunikacijo opredelile kot dvosmerno, za kar so se odločile štiri od šestih. To opredelitev so uporabile vse tri mlajše udeleženke intervjuja, med starejšimi le ena. Zelo visoko so intervjuvanke postavile tudi poslušanje, ki ga mlajše intervjuvanke pogosteje omenijo (dve od treh). Iz odgovorov lahko tudi razberemo, da učinkovita verbalna komunikacija omogoča doseganje ciljev, biti pa mora sproščena, jasna, spoštljiva in razumljiva (Tabela 80).

#### **b) Stališča o ovirah učinkovite verbalne komunikacije v razredu**

Največje ovire pri verbalni komunikaciji v razredu predstavlja učitelj – po mnenju **U1**. Pravi, da se te pri učitelju pojavljajo velikokrat nezavedno in navede zapovedovanje, opozarjanje, vsiljevanje nasvetov, pretirano hvaljenje, ki posledično pri učencih izzovejo nesproščenost, zaprtost vase, nesramnost, prepiranje ... **U2** poudari, da je v njenem primeru največja ovira oblika pouka kombiniran oddelek. **U3** v odgovoru poudarja, da je v začetnih letih šolanja največja ovira slaba komunikacija, ki jo je otrok vzpostavil v družini in je te navade prinesel v šolo. Utemeljuje, da v primeru slabe komunikacije v družini le-ta stresno vpliva na otroka, vzorce komuniciranja pa prenese v šolo.

V odgovorih mlajših učiteljic zasledimo naslednje: **U4** je mnenja, da je v prvi triadi največja ovira govor učitelja, saj če ta govori jasno in sproščeno, počasi, zanimivo, če z govorom nakazuje oziroma izraža čustva, navdušenje, zanimanje, je verbalno komuniciranje učinkovito. V nasprotnem primeru učitelj težko pritegne učence k dobremu poslušanju in dobri dvosmerni komunikaciji. Pri **U5** zasledimo navedbe naslednjih ovir učinkovite verbalne komunikacije:

osebnost učitelja, čas, pomanjkanje strpnosti in že pridobljen vedenjski vzorec otrok. **U6** pravi, da je največja ovira enosmerna komunikacija, ko ni povratne informacije, ko učenci ne morejo vprašati, če česa ne razumejo, in tako učitelji sami ne vemo, če so naše sporočilo razumeli.

Tabela 81: Stališča o ovirah učinkovite verbalne komunikacije v razredu – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja

Intervjuvanec:	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Skupaj
<b>Ovira:</b>							
osebnost učitelja	+				+		2
zapovedovanje	+						1
opozarjanje	+						1
vsiljevanje nasvetov	+						1
pretirano hvaljenje	+						1
kombiniran pouk		+					1
družinski vzgled, vzorec			+		+		2
govor učitelja				+			1
čas					+		1
pomanjkanje strpnosti					+		1
pomanjkanje povratne informacije						+	1

Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe

**SKLEP:** Poleg navedenih ovir za učinkovito verbalno komunikacijo v razredu bi lahko izluščili še nekatere. Omenjene ovire so se pojavile vsaj enkrat. Sklepamo lahko, da je najpogostejša ovira učitelj in njegovo vedenje in govor, kar izhaja iz njegove osebnosti, kot drugo najpogostejšo oviro pa lahko zasledimo družino in njen vzgled. Vse ostale omenjene ovire se pojavljajo samo enkrat. Navedene ovire (Tabela 81) bi lahko povezali v več kategorij, in sicer glede na njihov izvor:

- **UČITELJ** (osebnost, zapovedovanje, opozarjanje, vsiljevanje, pretirano hvaljenje, govor, pomanjkanje strpnosti in povratne informacije) – na vse te ima učitelj vpliv in jih lahko spreminja;
- **DRUŽINA** (vzgled, pridobljeni vzorci vedenja) – na te učitelj nima vpliva, lahko jih le usmerja;
- **ŠOLA KOT ORGANIZACIJA** (kombiniran pouk, čas) – na te učitelj največkrat nima vpliva, hkrati pa jih lahko s svojimi pristopi omili in prilagodi, npr. čas.

Glede na starost intervjuvanih učiteljic ne opazimo bistvenih izstopanj pri posameznih kategorijah.



### **c) Stališča o uporabljenih metodah, oblikah in strategijah, ki omogočajo vzpostavitev**

#### **in vodenje učinkovite verbalne komunikacije v razredu**

**U1** našteva naslednje metode in oblike dela, ki ji omogočajo učinkovito verbalno komunikacijo v razredu: razgovor, pripovedovanje, razlago. Dodaja, da pri frontalni obliki pride do izraza učiteljeva verbalna komunikacija, pri skupinskem delu ali delu v tandemu pa verbalna komunikacija med učenci in nato pri podajanju ugotovitev učenec – učitelj. **U2** je mnenja, da so potrebna naslednja pravila: drug drugega znati poslušati. Poudarja, da ji to uspeva. **U3** je pri svojem delu uporabljala vse metode in oblike dela in pri tem dajala poudarek uporabi sporočil v 1. osebi ter jasnim in razumljivim sporočilom. Konflikte je reševala po demokratični poti. Skušala je postaviti motivacijo pred zahteve in se izogibati moraliziranju in agresiji.

**U4** skuša doseči učinkovito verbalno komunikacijo s spreminjanjem barve glasu, s počasnim in razločnim govorom ter vnašanjem humorja (poudari, da je to predvsem v 1. razredu riziko) in dati učencem možnost postavljanja vprašanj ter jim dati čas za odgovor. **U5** poudarja uporabo raznolikih metod, ki omogočajo gibanje, zdravo in aktivno sodelovanje učencev. **U6** našteje pogovor, opisovanje, pripovedovanje, poročanje, analiziranje, vrednotenje ...

**SKLEP:** Sodelujoče v intervjujih so odgovarjale zelo široko. Najpogosteje omenjeni metodi sta pogovor in pripovedovanje, in sicer dvakrat, ostale navedbe se omenjajo enkrat. Pogovor in pripovedovanje se po enkrat pojavljata pri učiteljicah z več kot 25 let delovne dobe kot pri tistih z manj. Prav tako se enkrat pojavljeni odgovori pri učiteljicah glede na delovne izkušnje precej razlikujejo. Omenjene metode, oblike, strategije (Tabela 82) bi združila v naslednje kategorije:

- METODE (pogovor, pripovedovanje, razlaga, aktivne metode, poročanje);
- VEŠČINE (poslušanje);
- GOVOR (sporočila v 1. stopnji, jasna sporočila, razumljiva sporočila, humor, čas, barva, hitrost);
- TAKSONOMSKE STOPNJE (analiziranje, vrednotenje);
- PEDAGOŠKO-PSIHOLOŠKE STRATEGIJE (motivacija, demokratična pot).

Po tej klasifikaciji je opaziti eno razliko, in sicer so mlajše intervjuvanke pogosteje navajale taksonomske stopnje, starejše pa pedagoško-psihološke dejavnike, ki vplivajo na vzpostavitev učinkovite verbalne komunikacije v razredu.

Tabela 82: Stališča o uporabljenih metodah, oblikah in strategijah, ki omogočajo vzpostavitev in vodenje učinkovite verbalne komunikacije – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja

Intervjuvanec:	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Skupaj
Metoda, oblika, strategija:							
Pogovor	+					+	2
Pripovedovanje	+					+	2
Razlaga	+						1
Poslušanje		+					1
Sporočila v 1. osebi			+				1
Jasna sporočila			+				1
Razumljiva sporočila			+				1
Demokratična pot			+				1
Motivacija			+				1
Barva, hitrost govora				+			1
Humor				+			1
Čas za odgovor				+			1
Poročanje						+	1
Analiziranje						+	1
Vrednotenje						+	1
Aktivne metode					+		1

Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe

### **č) Stališča o učinkovitosti formalne izobrazbe na področju verbalnega komuniciranja**

Vse tri starejše intervjuvanke (U1, U2, U3) so mnenja, da formalna izobrazba ni dala zadostnih znanj na področju verbalnega komuniciranja. U3 dodaja, da je v času njenega formalnega izobraževanja veljalo naslednje načelo: sedi, bodi tiho in poslušaj.

U4 je mnenja, da je na fakulteti pridobila kar precej teoretičnega znanja s tega področja (porazdelitev vprašanj in odgovorov, premori med vprašanji in odgovori), vendar premalo konkretnih informacij in napotkov, npr. iger. U5 in U6 sta mnenja, da jima fakulteta tega znanja ni dala, čeprav bi pričakovali vsaj napotke, pravi Novakova.

Tabela 83: Stališča o učinkovitosti formalne izobrazbe na področju verbalnega komuniciranja – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja

Intervjuvanec:	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Skupaj
<b>Učinkovitost formalne izobrazbe</b>							
DA				+			1
NE	+	+	+		+	+	5

Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe

**SKLEP:** Opisan problem so vse intervjuvanke, ne glede na starost, opredelile kot problem, saj po njihovem mnenju formalna izobrazba ne daje dovolj znanj za učinkovito verbalno komuniciranje v razredu (Tabela 83). Ena intervjuvanka je sicer navedla, da ji je fakultetna izobrazba dala nekaj znanj, vendar premalo konkretnih napotkov.

#### **d) Načini pridobivanja manjkajočih znanj**

**U1** je manjkajoča znanja o komunikaciji pridobila z obiskom seminarja o komunikaciji, ki se ga je udeležila na lastno pobudo, obenem pa ves čas bere veliko literature na to tematiko. **U2** je znanja pridobivala preko seminarjev, strokovne literature, največ pa je pridobila z dolgoletnimi izkušnjami dela z učenci. **U3** je znanje nadgrajevala z nenehnim samostojnim doizobraževanjem, pri tem omenja, da je tudi v času, ko to ni bilo zaželeno, komunicirala z učenci »drugače«.

**U4** pravi, da se veliko naučiš od kolegic v službi, ko slišiš za kakšno dobro igro, kakšno dobro knjigo ali internetno stran. Zato se ji zdi pomembno, da si s kolegicami v dobrem odnosu, da sodeluješ z njimi, ker se lahko na tak način veliko naučiš. Po njenem mnenju veliko prinesejo tudi izkušnje. Sčasoma sam ugotoviš, kaj delaš narobe, kaj moraš vplesti v pouk – potrebna je samoanaliza. Tudi **U5** navaja, da se izobražuje preko člankov v strokovni literaturi, pa tudi s prakso in na svojih napakah. **U6** je znanja o verbalnem komuniciranju pridobila s seminarji, delovnimi izkušnjami in preko nasvetov kolegov.

Tabela 84: Načini pridobivanja manjkajočih znanj – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja

Intervjuvanec:	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Skupaj
<b>Način:</b>							
seminar	+	+	+			+	4
literatura	+	+		+	+		4
izkušnje		+		+	+	+	4
kolegialno učenje				+		+	2
internet				+			1

Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe

**SKLEP:** Sogovornice so povedale, da so primanjkljaje na področju verbalnega komuniciranja z učenci pridobivale s seminarji, literaturo in izkušnjami. Vse tri kategorije so navedle štiri intervjuvanke. Po dva odgovora zasledimo pri intervjuvankah, ki se veliko naučijo od kolegic. Enkrat se pojavi tudi elektronski vir učenja. Zanimiva je ugotovitev, da so se starejše intervjuvanke pogosteje udeleževale seminarjev kot mlajše. Pri tem se pojavi vprašanje, ali so šole nekoč bolj spodbujale nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje kot danes. Medtem pa mlajše učiteljice bolj poudarjajo kolegialno učenje, kar kaže na večjo odprtost današnje šole, transparentnost in timsko delo. Pričakovala sem, da bodo starejše učiteljice pogosteje omenjale svoje izkušnje, pa sem ugotovila ravno nasprotno, saj so izkušnje večkrat omenjale mlajše učiteljice. Navedene načine pridobivanja manjkajočih znanj (Tabela 84) bi združili v naslednje kategorije:

- ORGANIZIRANO NADALJNJE STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE (seminar)
- PISNI VIRI (literatura)
- OSEBNO UČENJE (izkušnje, kolegialno učenje)
- ELEKTRONSKI VIRI (internet)

Po tej kategorizaciji učiteljice največkrat pridobivajo znanja s področja verbalnega komuniciranja v razredu preko osebnih izkušenj in opazovanja in komuniciranja z drugimi učitelji.

#### **e) Stališča o potrebnih znanjih, ki bi jih še morali pridobiti s študijem**

**U1** bi si želela pridobiti znanja o tem, kako z verbalno komunikacijo odpraviti konfliktno situacijo pri učencih, kot so: nesramnost, prepirljivost, preklinjanje, motenje pouka, pa tudi pri tistih, ki že od doma niso navajeni prave komunikacije. **U2** poudarja, da bi si želela že v času študija izvedeti, kako učence pritegniti k poslušanju. **U3** je v času študija pogrešala znanja s področja razvojne psihologije, pedagoške psihologije in treninge za kvalitetno komunikacijo z učenci.

**U4** predlaga, da bi na fakulteti lahko dali večji poudarek vajam, v katerih bi analizirali, kako je npr. v neki učni uri potekala komunikacija med učenci in učiteljem, v konkretnih učnih urah bi lahko opazovali čakalni čas za podajanje odgovorov ali kako je verbalna komunikacija podkrepljena z neverbalno ipd. Po njenem mnenju bi si študentje takšne konkretne vaje bolj zapomnili kot golo teoretično predavanje in bi šli v službo s tega področja bolj izobraženi. **U5** je pričakovala od študija vsaj smernice. **U6** navaja, da bi univerzitetni študij lahko dal znanja s področja reševanja konfliktov med učenci in o komunikaciji na relaciji učitelj–starši.

**SKLEP:** Potrebna znanja, ki so jih učiteljice v času študija pogrešale, so zelo raznolika. Večkrat se pojavi potreba po pridobitvi znanj s področja reševanja konfliktov in po treningu komunikacije v razredu. Ostale potrebe so izražene po enkrat. V naboru potrebnih znanj nisem navedla opredelitve iz intervjuja številka 5, kjer je intervjuvanka navedla, da je pričakovala od študija vsaj smernice, pod čimer razumem, da so to znanja in veščine na vseh področjih. Manjkajoča znanja pri intervjuvankah (Tabela 85) sem glede na področja združila v naslednje kategorije:

- PRAKTIČNI NAPOTKI (reševanje konfliktov, komunikacija z učenci s primanjkljaji, kako naučiti poslušati, trening komunikacije, komunikacija starši–učitelj);
- TEORETIČNA ZNANJA (pedagoška psihologija, razvojna psihologija).

Potreba po praktičnih znanjih se enakomerno porazdeli med vse intervjuvanke, medtem ko potrebo po teoretičnih znanjih izrazi starejša učiteljica.

*Tabela 85: Stališča o potrebnih znanjih, ki bi jih morali pridobiti s študijem – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja*

<b>Intervjuvanec:</b>	<b>U1</b>	<b>U2</b>	<b>U3</b>	<b>U4</b>	<b>U5</b>	<b>U6</b>	<b>Skupaj</b>
<b>Znanja:</b>							
Reševanje konfliktov	+					+	2
Komunikacija z učenci, ki imajo primanjkljaje na področju komunikacije	+						1
Poslušanje – kako naučiti		+					1
Pedagoška psihologija			+				1
Razvojna psihologija			+				1
Trening komunikacije			+	+			2
Komunikacija starši–učitelj						+	1

*Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje kriterij za »starejše« intervjuvanke*

#### **f) Stališča o omogočanju nadaljnega strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja s strani šole**

**U1** poda kratek odgovor, da ji šola tega ne omogoča, medtem ko **U2** poudari, da ji nenehno strokovno izpopolnjevanje z raznimi seminarji in delavnicami šola omogoča, v čemer vidi prednost. **U3** poudari, da ji je šola v času službovanja omogočala udeležbo na seminarjih. Poudari sodelovanje v dopisni šoli v Osijeku, kamor je pošiljala vzorce komunikacijskih treningov v razredu. Za to delo je prejela potrdilo.

**U4** omeni izobraževanje na šoli s tega področja, ki je bilo zelo konkretno. Na šoli imajo veliko hospitacijskih nastopov, ki sicer nimajo poudarka na verbalni komunikaciji; ampak tudi takšni nastopi po njenem mnenju učitelja vzpodbujajo k učinkovitejši verbalni komunikaciji, saj takrat, ko ga nekdo opazuje, bolj pazi na to, kakšno komunikacijo v razredu bo vzpostavil. **U5** ne ve, da bi šola spodbujala taka izobraževanja. **U6** navaja, da šola omogoča izobraževanja s področja komunikacije in da vidi prednost tega v pridobitvi novih znanj in izmenjavi izkušenj.

Tabela 86: Stališča o omogočanju nadaljnega strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja s strani šole –pogostost posameznih kategorij opredeljevanja

Intervjuvanec:	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Skupaj
<b>Omogočanje izobraževanja:</b>							
DA		+	+	+		+	4
NE	+				+		2

Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje kriterij za »starejše« intervjuvanke

**SKLEP:** Iz odgovorov (Tabela 86) lahko sklepam, da šole omogočajo udeležbo na seminarjih. V dveh primerih se to ne dogaja oz. intervjuvanka ne ve, da bi šola to omogočala. Razlik med starejšimi in mlajšimi učiteljicami ni, saj so bili njihovi odgovori enakomerno porazdeljeni.

#### g) Stališča o prenašanju učiteljevega načina verbalnega komuniciranja na učence

**U1** ugotavlja, da ima v razredu zelo dobro verbalno komunikacijo, saj so njeni učenci že vsa leta v komunikaciji zelo sproščeni in jo velikokrat posnemajo (v igri, v pogovoru ...). Navaja, da v pogovoru dobro poslušajo – tako njo, kot drug drugega, da ne prekinjajo pogovora, da so pri govoru in poslušanju aktivni. **U2** pravi, da se njena verbalna komunikacija pri učencih odraža v motivaciji otrok za delo, v opravljenih dodatnih nalogah in v tem, da učenci radi verbalno komunicirajo z njo. **U3** pravi, da je bilo vedno najprej potrebno učence naučiti poslušati. V začetku je bila mnenja, da bolj ko bo glasna, bolj bodo učenci poslušali. Toda zmotila se je, saj učenci niso nič bolj poslušali. Kasneje je tonaliteto glasu dvignila le toliko, da so se učenci temu začudili in nato so se stvari uredile same od sebe.

**U4** poudari, da se način slabega verbalnega komuniciranja odraža takrat, ko med njo kot učiteljico in učenci ni očesnega stika oz. ga je premalo, ko kar nekaj učencev ne poslušajo in zato naloge ne rešijo dobro oz. ne podajo pravih odgovorov in tudi takrat, ko hoče povedati vse naenkrat. Način njenega dobrega verbalnega komuniciranja se pa odraža takrat, ko je vzpostavljeno vzdušje, ki

vzpodbuja poslušanje, ko tudi sama dobro posluša, ko se učenci ne dolgočasijo, ko so sproščeni, se nasmejijo, ko imajo očesni stik. **U5** navaja, da se njeno verbalno komuniciranje pri učencih odraža v njihovi motivaciji za delo, v zadovoljstvu (nasmeh) in nenazadnje v znanju učencev. Aktivno sodelovanje med poukom in spoštljiv odnos učenec – učitelj ter obratno so pojavi, v katerih se odraža učinkovita verbalna komunikacija pri učencih **U6**.

Tabela 87: Stališča o prenašanju učiteljevega načina verbalnega komuniciranja na učence – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja

Intervjuvanec:	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Skupaj
<b>Oblika odražanja:</b>							
v sproščenosti	+	+		+	+		4
v poslušanju	+		+	+			3
v motivaciji otrok		+			+		2
v opravljenih dodatnih nalogah		+					1
v očesnem stiku				+			1
v znanju učencev					+		1
v aktivnem sodelovanju						+	1
v spoštljivem odnosu						+	1

Opomba: U1 – pomeni intervjuvanca številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe

**SKLEP:** Učiteljeva verbalna komunikacija se pri učencih različno zrcali. Intervjuvanke so navedle več pomembnih oblik odražanja. Najpogosteje (v 4 primerih) učiteljice navajajo, da se njihov način verbalnega komuniciranja odraža v sproščenosti učencev. V to obliko sem dodala tudi navedbo nasmeha, zadovoljstva. Prav tako zasledimo v polovici primerov poslušanje učencev kot odziv na učiteljevo učinkovito verbalno komuniciranje oz. neposlušanje v primeru neučinkovitega. Omenjene oblike odzivanja (Tabela 87) sem glede na rezultat, ki ga verbalno komuniciranje izzove, razdelila v tri kategorije:

- VEDENJE (sproščenost, poslušanje, motivacija, očesni stik, aktivno sodelovanje, odnos);
- ZNANJE (znanje);
- AKTIVNOST (opravljene dodatne naloge).

Iz tega lahko povzamem, da se učinkovito verbalno komuniciranje učitelja najpogosteje odraža v vedenju učencev. Nekoliko večkrat so te opise uporabljale mlajše intervjuvanke. Znanje se prav tako pojavi pri mlajši učiteljici, medtem ko aktivnost omeni starejša učiteljica. Kljub majhnemu vzorcu upam trditi, da učiteljevo verbalno komuniciranje vpliva na vedenje otrok in zaradi

učiteljeve neučinkovite verbalne komunikacije se pojavljajo oblike vedenja, ki povzročajo težave z disciplino.

### **h) Reflektiranje lastnega verbalnega komuniciranja v razredu**

**U1** pravi, da večkrat razmišlja o lastnem verbalnem komuniciranju v razredu. Še posebej takrat, ko naredi katero izmed napak, ki jih je zgoraj navedla. **U2** prav tako vedno razmišlja o komuniciranju v razredu, le-to tudi analizira in išče rešitve, kako kaj izboljšati na tem področju. **U3** poudarja, da se takrat, ko je bil odziv učencev pozitiven, ni obremenjevala s tem, ko pa učencev ni mogla »zbuditi«, je skušala najti vzroke pri sebi.

Tudi **U4** razmišlja o verbalni komunikaciji v razredu, ko je le-ta zaključena. Večkrat ugotovi, da je premor za podajanje odgovorov prekratek oz. da v tistem sproščenem vzdušju ne pridejo vsi učenci do priložnosti za podajanje odgovora, ker ga pred njimi pove že drug učenec – tisti, ki ni bil poklican. Tudi **U5** in **U6** razmišljata o svojem verbalnem komuniciranju v razredu.

*Tabela 88: Reflektiranje lastnega verbalnega komuniciranja v razredu – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja*

Intervjuvanec:	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Skupaj
<b>Reflektiranje lastne verbalne komunikacije:</b>							
DA	+	+	+	+	+	+	6
NE							

*Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe*

**SKLEP:** Vse sogovornice so nakazale, da po opravljenem pedagoškem delu oz. verbalnem komuniciranju z učenci o njem tudi razmišljajo in ga analizirajo (Tabela 88).

### **i) Stališča o kolegialnem opazovanju verbalnega komuniciranja v razredu**

**U1** še ni imela priložnosti, da bi jo kdo izmed kolegov poslušal in analiziral njeno verbalno komunikacijo. Navaja pa, da je študentka na praksi pohvalila njeno komuniciranje z učenci. **U2** je bila deležna kolegialnega opazovanja in takrat je spoznala, kako pomembna je verbalna komunikacija za delo v razredu. **U3** navaja, da kolegi niso bili nikoli dovzetni za spremembe v načinu dela, redki so se hoteli od sodelavca kaj naučiti in so raje sami odkrivali »toplo« vodo.



Pri **U4** verbalnega komuniciranja namensko ni nihče opazoval, vendar so jo kolegice na njihovih analizah hospitacijskih nastopov gotovo konstruktivno opozorile, če je na tem področju naredila napake. **U5** je bila deležna opazovanja s strani kolegov učiteljev, spoznala je, da so si učitelji v tem segmentu zelo različni. **U6** ni bila deležna kolegialnega opazovanja.

*Tabela 89: Stališča o kolegialnem opazovanju verbalnega komuniciranja v razredu – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja*

Intervjuvanec:	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Skupaj
<b>Kolegialno opazovanje verbalnega komuniciranja</b>							
DA		+		+	+		3
NE	+		+			+	3

*Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe*

**SKLEP:** Večina intervjuvank (Tabela 89) je bila deležna kolegialnega opazovanja oz. hospitiranja. Izpostaviti velja opombo, da so bile deležne opazovanja, vendar ne z namenom opazovati verbalno komunikacijo, ampak komunikacijo kot delček ostalih segmentov pedagoškega delovanja. Zanimivo je mnenje ene od starejših intervjuvank, ki pravi, da kolegi niso dovzetni za delo drugega učitelja in so raje vsak v svojem razredu. Menim, da se to spreminja, saj razredi postajajo odprti in dostopni.

#### **j) Stališča o lastnostih dobre verbalne komunikacije v razredu**

**U1** meni, da učitelj, ki je dober v verbalni komunikaciji, ustvari v razredu prijetno vzdušje, učenci s pozornostjo sledijo njegovi razlagi in so aktivno vključeni v pogovor. **U2** navaja, da se pomanjkljivosti v verbalni komunikaciji učitelja kažejo v tem, da učenci niso motivirani, so nemirni, nesamostojni in naredijo zelo malo. **U3** poda mnenje, da dober komunikator v razredu izhaja iz motivacije učencev, slab komunikator pa iz svoje motivacije.

**U4** opredeli značilnosti učitelja – dobrega komunikatorja kot tistega, ki govori jasno, zanimivo, počasi, z navdušenjem, česar slab ne počne. Dober komunikator ve, kakšna sporočila pošilja in zakaj jih pošilja, jih zavedno načrtuje in išče povratno informacijo. Slab komunikator ne išče povratne informacije, ampak ima vzpostavljeno enosmerno komunikacijo in slabo vzdušje. **U5** pravi, da je učitelj, ki je dober verbalni komunikator, uspešen in zadovoljen pri svojem delu ter za uspeh porabi manj časa (motivacija, znanje učencev). Učitelj, ki je slab verbalni komunikator, pa

se za vse to mora truditi dalj časa, če sploh uspe. **U6** je mnenja, da zna dober komunikator v razredu vzpostaviti spoštljiv in prijateljski odnos z učenci.

Tabela 90: Stališča o lastnostih dobre verbalne komunikacije v razredu – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja

Intervjuvanec:	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Skupaj
<b>Lastnosti učitelja - dobrega komunikatorja</b>							
- ustvarja prijetno vzdušje	+			+			2
- vzbudi pozornost učencev	+	+					2
- učenci so aktivno vključeni v pogovor	+						1
- motivira otroke		+	+				2
- spodbuja samostojnost otrok		+					1
- otroci so učinkovitejši		+					1
- načrtuje komuniciranje				+			1
- želi povratno informacijo, dvosmerno komunicira				+			1
- jasno, počasi govori				+			1
- je zadovoljen pri delu					+		1
- ima spoštljiv in prijateljski odnos z učenci						+	1

Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe

**SKLEP:** Intervjuvanke so navedle številne lastnosti dobrega verbalnega komunikatorja, kakor tudi nekaj slabih lastnosti. Navedene lastnosti (Tabela 90) sem oblikovala v kategorije glede na to, kaj učinkoviti komunikator v razredu doseže:

- MOTIVACIJA UČENCEV (prijetno vzdušje, pozornost učencev, motivacija);
- AKTIVNOST UČENCEV (vključenost v pogovor, samostojnost, učinkovitost);
- ODNOS UČITELJA (načrtovanje, povratna informacija, govor, zadovoljstvo, spoštovanje).

Iz teh kategorij lahko sklepam, da učiteljice z več kot 25 let delovne dobe bolj poudarjajo lastnosti učitelja – dobrega verbalnega komunikatorja, ki se nanašajo na učenca in se kažejo v njegovem vedenju, saj so te učiteljice navajale lastnosti, ki zajemajo motivacijo in aktivnost učencev. Definicija učiteljic z več kot 25 let delovne dobe bi torej zajemala naslednjo opredelitev: učitelj – dober verbalni komunikator ustvarja prijetno vzdušje, vzbuja pozornost učencev in jih motivira. Obenem učence vključuje v pogovor, spodbuja njihovo samostojnost in ustvarjalnost. Medtem ko so se mlajše učiteljice bolj opredelile na lastnosti, ki izhajajo iz učitelja: učitelj – dober verbalni

komunikator načrtuje verbalno komuniciranje, želi povratno informacijo in dvosmerno komunikacijo, ustrezno govori, je zadovoljen in spoštuje učence.

**k) Stališča o pomenu ravnateljve povratne informacije o verbalnem komuniciranju v razredu**

**U1** navaja, da ji je njen ravnatelj hospitiral skupaj s študentko in je bil z njeno verbalno komunikacijo zelo zadovoljen, kar je dokazal s pohvalo. Še vedno pa ji največ pomenijo pohvale s strani staršev tistih učencev, ki so k njej prihajali nesproščeni, zaprti vase in nesposobni prave verbalne komunikacije. Njihove otroke je s pravilno verbalno komunikacijo pripravila do tega, da so se »odpri« in začeli komunicirati s sošolci in učitelji. **U2** pravi, da je od ravnatelja dobila dobre povratne informacije, ki so ji pomenile spodbudo za nadaljnje delo. Pri **U3** sem zasledila vprašanje o tem, da ne ve, če je ravnatelj znal oceniti, da je uspeh njenega dela temeljil na dobi komunikaciji. Pove, da je pohvalil njeno delo, a ne verjame, da so ravnatelji v tej smeri dovolj izobraženi. Ob pohvali je bila zelo zadovoljna, vendar je sama tako delala že veliko pred tem, ko so ravnatelji začeli hospitirati.

**U4** opisuje razgovor z ravnateljem po hospitaciji, v katerem ji je predlagal, da se z drugo strokovno delavko v razredu uskladi v glasnosti in hitrosti govora, češ da ena izstopa. To je vzela kot dobronamerno kritiko, vendar meni, da ni nič narobe, če je učitelj glasnejši v situacijah, ko izraža navdušenje. **U5** pravi, da je ravnatelj z njeno verbalno komunikacijo zelo zadovoljen, ker vanjo vključuje humor. Ravnatelj pa jo je opozoril, da je premalo strpna pri čakanju na odgovore. Po premisleku je ugotovila, da ima ravnatelj delno prav in kljub nenehnemu pomanjkanju časa je dala učencem več časa za premislek. Pri **U6** je ravnatelj pohvalil komunikacijo in njene posebnosti, obenem pa jo je opozoril na napake, ki jih je skušala odpraviti.

*Tabela 91: Stališča o pomenu ravnateljve povratne informacije o verbalnem komuniciranju v razredu) – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja*

<b>Intervjuvanec:</b>	<b>U1</b>	<b>U2</b>	<b>U3</b>	<b>U4</b>	<b>U5</b>	<b>U6</b>	<b>Skupaj</b>
<b>Pomen povratne informacije vodstva</b>							
Pohvala	+		+		+	+	4
Spodbuda		+					1
Dobronamerne kritike				+	+	+	3

*Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe*

**SKLEP:** Sogovornice (Tabela 91) so bile v večini primerov od ravnateljev, ki so hospitalirali v njihovih razredih in med drugim opazovali tudi verbalno komuniciranje, pohvaljene. Ena sogovornica pravi, da ji je to pomenilo spodbudo za naprej. Vse mlajše intervjuvanke so omenile, da so ravnateljeve nasvete glede verbalne komunikacije vzele kot dobronamerno kritiko. Zanimiva je izjava starejše učiteljice, ki dvomi, da imajo ravnatelji dovolj znanj, da bi lahko učinkovito opazovali verbalno komuniciranje učitelja.

### **1) Stališča o načinih navajanja učencev na aktivno poslušanje**

**U1** učence na aktivno poslušanje navaja od prvega dne, ko jih sprejme v razred. Največkrat je to z verbalno komunikacijo: s pripovedovanjem zanimivih zgodb, z opisovanjem različnih pojavov, dogodkov, z razlago neznanega, s pojasnjevanjem, s presojanjem. Med verbalno komunikacijo pa je ves čas z njimi v očesnem stiku. **U2** vseskozi skrbi za aktivno poslušanje otrok, in sicer tako, da z različnimi oblikami dela preverja njihovo aktivnost pri pouku. **U3** pravi, da je otroke navajala na aktivno poslušanje na način, da je večkrat vpeljevala kakšno »neumnost«, ki ni bila v kontekstu, in če je opazila, da so učenci na to reagirali, ji je to bila potrditev, da jo poslušajo.

**U4** učence navaja na aktivno poslušanje tako, da se z njimi pogovarja, da ustvarja dobro vzdušje in da jim je sama vzgled (tudi ona njih dobro poslušala). **U5** poudari pomen lastnega vzgleda pri poslušanju pri pouku in tudi zunaj učilnice. **U6** otroke na aktivno poslušanje navaja z aktivnim vključevanjem v pogovor (podajo lahko svoje mnenje, izkušnje ...).

*Tabela 92: Stališča o načinih navajanja učencev na aktivno poslušanje – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja*

<b>Intervjuvanec:</b>	<b>U1</b>	<b>U2</b>	<b>U3</b>	<b>U4</b>	<b>U5</b>	<b>U6</b>	<b>Skupaj</b>
<b>Načini navajanja na poslušanje</b>							
Pripovedovanje zgodb	+						1
Opisovanje dogodkov, pojavov	+						1
Razlaga neznanega	+						1
Pojasnjevanje	+						1
Presojanje	+						1
Očesni stik	+						1
Preverjanje aktivnosti učencev		+					1
»Neumnost«			+				1
Vzor s poslušanjem učencev				+	+		2
Vključevanje učencev v pogovor						+	1

*Opomba: U1 – pomeni intervjuvanca številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe*

**SKLEP:** Intervjuvanke so navedle več različnih načinov oz. strategij, s katerimi navajajo učence na aktivno poslušanje. Zgled učitelja kot poslušalca je omenjen v dveh primerih, ostali načini se pojavljajo enkrat. Zgled se v obeh primerih pojavlja kot način pri mlajših učiteljicah. Strategije in načine navajanja na aktivno poslušanje (Tabela 92) sem razdelila v dve kategoriji – glede na to, ali gre za verbalno oz. neverbalno komunikacijo:

- VERBALNI NAČINI** (pripovedovanje, opisovanje, razlaga, pojasnjevanje, presojanje, preverjanje, vključevanje v pogovor, »neumnost«),
- NEVERBALNI NAČINI** (očesni stik, vzor).

Iz navedenega lahko sklepam, da skušajo intervjuvane učiteljice večinoma z verbalnimi načini navajati učence na aktivno poslušanje. Glede na starost intervjuvank ni razlik v pogostosti navajanja katerega izmed načinov.

### **m) Stališča o načinih sprejemanja verbalnih informacij**

**U1** preveri razumevanje podanih verbalnih informacij pri učencih s pogovorom, s postavljanjem vprašanj in s pisnimi izdelki. **U2** se poslužuje nalog različnega tipa na učnih listih, **U3** pa poudarja pomen preverjanja pri kratkih informacijah, kjer je povratna informacija takojšnja, pri daljših vsebinah pa je sprejete informacije preverjala na daljši rok.

**U4** se za preverjanje sprejetih informacij poslužuje vprašanj, nalog, iger z uporabo posredovanih znanj v drugih situacijah. **U5** poudari pomen vmesne povratne informacije, medtem ko **U6** kot načine povratne informacije navaja pogovor, reševanje nalog, pojasnjevanje in analiziranje.

*Tabela 93: Stališča o načinih preverjanja sprejetosti verbalnih informacij – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja*

<b>Intervjuvanec:</b>	<b>U1</b>	<b>U2</b>	<b>U3</b>	<b>U4</b>	<b>U5</b>	<b>U6</b>	<b>Skupaj</b>
<b>Načini preverjanja sprejetih verbalnih informacij:</b>							
pogovor	+		+			+	3
vprašanja	+			+	+		3
pisni izdelki	+	+		+		+	4
igra				+			1
pojasnjevanje						+	1
analiziranje						+	1

*Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe*

**SKLEP:** Sogovornice so navajale, da dobivajo povratno informacijo o sprejemanju njihovih podanih informacij pri učencih skozi verbalno oz. praktično dejavnost. Pogovor in vprašanja navedejo kot pogosta načina. Najpogosteje se pojavljajo pisni izdelki, ki učitelju dajejo povratno informacijo. Pri tem se pojavlja vprašanje, ali je takšna povratna informacija takojšnja in ob pravem času, saj popravljanje pisnih izdelkov pri večjem številu učencev zahteva od učitelja veliko časa. Navedene načine pridobivanja povratnih informacij (Tabela 93) bom zajela v naslednje kategorije:

- VERBALNI NAČINI (pogovor, vprašanja, pojasnjevanje, analiziranje),
- PRAKTIČNI (igra),
- PISNI NAČINI (pisne naloge).

Verbalnih načinov iskanja povratne informacije od učencev se pogosteje poslužujejo mlajše učiteljice, prav tako ena mlajša učiteljica navaja igro. Pisni izdelki se v obeh skupinah pojavljajo enako pogosto kot način pridobivanja povratne informacije.

#### **n) Stališča o znakih, ki kažejo učenčevo nesledenje učiteljevemu verbalnemu podajanju informacij**

**U1** vidi dokaz za to, da učenec ne sledi, v izrazu na obrazu, igranju s predmeti na mizi, pogovarjanju s sošolcem in pa preverjanju z vprašanji. **U2** navaja, da učenci, ki ne sledijo, podajajo napačne odgovore in motijo sošolce pri poslušanju. **U3** je tolerirala občasno nesledenje pouku, saj meni, da je skoraj nemogoče zahtevati, da bi neka tema vedno vse zanimala. Izhaja tudi iz lastnih izkušenj.

**U4** navaja, da učenci, ki ne sledijo, ne gledajo učiteljice, ne poslušajo, si podpirajo glave, zehajo, se dolgočasijo. Nesledenje prepozna po mimiki obraza. Tudi **U5** pravi, da ji vmesne povratne informacije pokažejo, kdaj učenci ne sledijo, in tudi obnašanje učencev je takrat drugačno. **U6** omeni, da učence izda neverbalna komunikacija, kot je izraz na obrazu, pospravljanje peresnice, presedanje ...

**SKLEP:** Najpogostejši znaki učenčevega nesledenja učiteljevemu verbalnemu podajanju informacij so neverbalni, saj večina odgovorov zajema neverbalna sporočila učencev, ki jih ti oddajajo učitelju. Le v primeru napačnih odgovorov na vprašanja gre za znak verbalne narave. Nekaj več neverbalnih znakov so navedle mlajše učiteljice.

Tabela 94: Stališča o znakih, ki kažejo učenčevu nesledenje učiteljevemu verbalnemu podajanju informacij – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja

Intervjuvanec:	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Skupaj
<b>Znak učenčevega nesledenja učitelju:</b>							
izraz na obrazu	+			+		+	3
igranje s predmeti na mizi	+					+	2
klepetanje s sošolci	+						1
napačni odgovori	+	+			+		3
motenje sošolcev		+					1
neposlušanje				+			1
podpiranje glave				+			1
zehanje				+			1
presedanje						+	1

Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe

#### **o) Stališča o načinih za premagovanje ovir v verbalni komunikaciji v razredu**

**U1** se takšne problematike loti z optimizmom in voljo, da bodo problem skupaj rešili. Najprej se vedno pogovori s celotnim razredom, pove kakšno poučno zgodbo, da se konfliktni učenci v njej lahko prepoznajo in sami poskušajo najti pravilno rešitev. Velikokrat si pomaga tudi s humorjem, vendar ne tako, da bi učenca sramotila ali se posmehovala. Tudi **U2** se z učenci v takšnih situacijah pogovarja, skupaj ugotovijo, zakaj je do tega prišlo, ali je bil način reagiranja pravilen, ali bi lahko reagirali drugače in kaj je to dejanje pomenilo za žrtev. **U3** poudari pomen socialnih iger, ker se otrok na podlagi izkušenj nauči, da tega, kar njemu ni všeč, da mu kdo naredi, tudi drugim ne bo delal. Pravi, da si te izkušnje pridobijo s pedagoško prakso.

**U4** ponavadi rešuje konflikte takoj in zdaj, s pogovorom z vsemi učenci. Vendar navaja konkreten primer na hospitacijskem nastopu za ravnatelja, kjer se je zgodilo to, da sta v razredu dva učenca med poukom udarila druga dva, pa z vzgojiteljico nista prekinili pouka in takoj razrešili konflikta, čeprav bi morali. Vzgojiteljica si je enega »posedla« k sebi, drugega sta opozorili samo s tem, da sta ga poklicali in rekli, naj neha. V tistem trenutku sta imeli cilj, da izpeljeta učno uro pred ravnateljem po dnevni pripravi, da jima ne bi zmanjkalo časa, da dosežejo zastavljene cilje, na razreševanje vzgojnega momenta pa sta pozabili, čeprav ne bi smeli. Tudi ravnatelj je kasneje na analizi rekel, da se v takem trenutku pouk mora prekiniti in se razrešiti konflikt, do katerega pride.

**U5** v takšnih situacijah uporabi razgovor in pogovor s strokovnim pristopom, brez kričanja in žuganja. Tudi **U6** uporablja pogovor.

Tabela 95: Stališča o sredstvih za premagovanje ovir v verbalni komunikaciji v razredu, npr. prepir, nesramnost, preklinjanje, zmerjanje – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja

Intervjuvanec:	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Skupaj
<b>Sredstvo za premagovanje ovir v verbalni komunikaciji:</b>							
pogovor	+	+		+	+	+	5
poučna zgodba	+						1
humor	+						1
socialne igre			+				1

Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe

**SKLEP:** Pogovor je pri intervjuvanih učiteljicah najpogostejši način za premagovanje ovir v verbalnem komuniciranju z učenci. Navedejo ga skorajda vse (Tabela 95). Vse tri mlajše intervjuvanke uporabljajo pogovor z učenci in iz njihovih odgovorov sklepa, da mora biti ta pogovor takojšen, temeljit in strokoven, brez zmerjanja in žalitev. Humor in socialne igre sta kot pristopa navedena pri starejših intervjuvankah.

#### **p) Stališča o verbalni pohvali učenca**

**U1** pravi, da je verbalna pohvala dobrodošla, vendar z njo ne smemo pretiravati. Izrečemo jo zato, da s tem spodbudimo tudi ostale učence. Pohvaliti pa moramo dejanje, ne učenca. **U2** meni, da je treba učenca čim večkrat pohvaliti, ga spodbujati, predvsem pa učence z nizko samopodobo. **U3** navaja, da je pohvala gonilo in pozitivna moč, s pomočjo katere lahko ustvarjamo, napredujemo in pomagamo. Poudari, da komunikacija med učencem in učiteljem vedno poteka na tanki meji med zahtevami in željami.

Pri **U4** zasledim mnenje, da verbalna pohvala mora biti. Mogoče celo več skupinske kot individualne. Sama ponavadi pohvale posameznim učencem izreče potihem, glasno pa v redkih primerih – npr. učenec doseže prav poseben, velik napredek. Pri učenju socialnih veščin se poslužuje pohvale celega razreda, saj ponavadi te veščine vadijo kot razredna skupnost. **U5** poudari pomen verbalne pohvale, ki jo je treba izreči ob vsakem, tudi najmanjšem uspehu učenca pred celotnim razredom. Zanimiva je njena misel – izrečena pohvala nas nič ne stane, a nam veliko



pomeni. **U6** se strinja z velikim pomenom verbalne pohvale, ki pa mora biti izrečena ob dosežkih vsakega posameznika glede na njegove sposobnosti.

Tabela 96: Opredelitve verbalne pohvale – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja

Intervjuvanec:	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Skupaj
<b>Opredelitve verbalne pohvale</b>							
dobrodošla	+						1
spodbujajoča	+	+					2
ne pretirana	+						1
pozitivna			+				1
skupinska				+			1
ob vsakem napredku					+		1
ob individualnem napredku						+	1

Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe

**SKLEP:** V odgovorih mlajših učiteljic je zaslediti mnenje, da mora biti pohvala individualizirana, torej prilagojena sposobnostim oz. napredku posameznika. Obenem prihaja tukaj do razlik v prepričanjih intervjuvank – nekatere dajejo prednost skupinski pohvali pred individualno, druge obratno. Vendar pa vse intervjuvanke izrazijo mnenje, da je verbalna pohvala nujna in potrebna. Iz njihovih odgovorov lahko oblikujem naslednjo opredelitev verbalne pohvale: verbalna pohvala je zaželjena, a mora biti zmerna, pravična, jasna, spodbujajoča, skupinska ali individualna, prilagojena sposobnostim in dosežku učenca ob misli, da pohvala spodbuja napredek in hvali dejanje, ne učenca (Tabela 96).

#### **r) Stališča o vplivu sedežnega reda na verbalno komunikacijo v razredu**

**U1** meni, da sedežni red precej vpliva na potek verbalne komunikacije. Pravi, da ima v razredu postavitev miz v obliki črke U, da jo dobro slišijo in vidijo vsi učenci, pa tudi ona njih. Eno leto je poskušala s postavitvijo po dve mizi skupaj, pa se to ni obneslo. Čeprav se je ves čas gibala po razredu, so ji nekateri učenci vseeno kazali hrbet in so se morali obračati proti njej. Tudi pri **U2** je zaslediti mnenje, da sedežni red vpliva na komunikacijo in ko je ta motena, ker je kateri izmed učencev nemiren, le-tega presede k učencu, ki je miren. **U3** pravi, da s sedežnim redom lahko poskrbimo za tekoč ali netekoč pretok komunikacije.

**U4** potrdi, da sedežni red vpliva na potek verbalne komunikacije in navaja izkušnje z različnimi postavitvami: ko so z učenci na tleh, je bolje, če sedijo v obliki kroga ali na stoli, ki so razporejeni v krogu. Če učenci sedijo razpršeno po blazinah, je po njenih izkušnjah komunikacija slabša. Mize v razredu si, če je le mogoče, obrne tako, da učenci s svojih mest vidijo njen prostor, prostor, od koder jim ponavadi podaja pomembne informacije. **U5** pravi, da verbalna komunikacija pogojuje neverbalno komunikacijo, zato je sedežni red po njenem mnenju bolj pomemben zaradi neverbalne komunikacije. Urejenost učilnice pa omogoča dobro počutje, daje zaupanje in domačnost in zato posredno vpliva tudi na verbalno komunikacijo. Tudi **U6** misli, da sedežni red vpliva na verbalno komunikacijo, v kateri učenci sodelujejo – če so razporejeni tako, da drug drugemu ne zakrivajo zornega kota in da so v nenehnem očesnem stiku z učiteljem.

Tabela 97: Stališča o vplivu sedežnega reda na potek verbalne komunikacije – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja

Intervjuvanec:	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Skupaj
<b>Vpliv sedežnega reda</b>							
Ima vpliv	+	+	+	+	+	+	6
Nima vpliva							0

Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe

**SKLEP:** Po pričakovanjih vse učiteljice ne glede na količino delovnih izkušenj menijo, da sedežni red vpliva na potek komunikacije v razredu (Tabela 97).

#### **p) Stališča o spreminjanju verbalne komunikacije učitelja z leti njegove pedagoške izkušnosti**

**U1** ocenjuje, da se verbalna komunikacija s časom spreminja na boljše. V razred dobiva učence, ki zelo dobro verbalno komunicirajo in za sabo »potegnejo« še druge. Zato se mora za delo v razredu dobro pripraviti in to ji je v veselje. Tudi **U2** pravi, da se spreminjajo generacije otrok in tako tudi njeno verbalno komuniciranje, ki ga spreminja glede na učence in njihove potrebe. **U3** poudari, da se je verbalno komuniciranje nenehno spreminjalo, ker je imela več izkušenj in več strokovnega znanja ter razumevanja s strani staršev, ki so opazili njen pristop k delu.

Po mnenju **U4** se verbalno komuniciranje učitelja spreminja, ker se iz izkušenj in učenja od drugih (učencev in kolegov) veliko nauči. **U5** poudari spremembe, ker se je kot učitelj potrebno prilagajati različnosti otrok ter sodobnemu načinu življenja, ki prinaša vedno kaj novega. Prav tako spremembe potrdi **U6**, ki z leti bolj samozavestno vstopa v komunikacijo z učenci.

Tabela 98: Stališča o spreminjanju verbalne komunikacije učitelja z leti – pogostost posameznih kategorij opredeljevanja

Intervjuvanec:	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Skupaj
<b>Zakaj se verbalna komunikacija učitelja spreminja?</b>							
nova kultura učencev	+	+			+		3
bolj izkušeni učenci	+	+			+		3
izkušnje učitelja			+	+	+	+	3
vzor kolegov				+			1
nova znanja učitelja			+	+			2

Opomba: U1 – pomeni intervjuvanka številka 1, sivina označuje intervjuvanke z več kot 25 let delovne dobe

**SKLEP:** Spreminjanje verbalne komunikacije učitelja z njegovimi pedagoškimi izkušnjami in leti je dejstvo. Vse intervjuvanke se s tem strinjajo. Navajajo različne vzroke za to. Te vzroke oz. okoliščine (Tabela 98) sem razdelila v dve kategoriji, glede na to iz koga izhaja:

- SPREMEMBE ZARADI UČENCA (nova kultura, izkušnje oz. predznanje učencev),
- SPREMEMBE ZARADI UČITELJA (pedagoške izkušnje, vzor kolegov in znanje).

Spremembe, ki nastajajo zaradi učencev, bolj poudarjajo starejše učiteljice, ki opažajo, da z novimi generacijami dobivajo učence, ki so bolj komunikativni, imajo več izkušenj v verbalnem komuniciranju in obenem več predznanja. Učenci od učitelja zahtevajo več kot pred leti. Zanimivo je opazovali odgovore mlajših učiteljic, ki bolj poudarjajo spremembe zaradi učitelja. Vse poudarijo izkušnje, kljub kratki delovni dobi. Predvidevam, da je učitelj na začetku svoje kariere z verbalno komunikacijo v razredu precej obremenjen in že v kratkem času opazi spremembe v svojem vedenju, saj ga vsakodnevne situacije v to silijo in zato so odgovori taki. Seveda si pri tem pomaga z nasveti bolj izkušenih kolegov in strokovno literaturo.

## 5.2 RAZLIKE V STALIŠČIH INTERVJUVANIH UČITELJIC

Na osnovi polstrukturiranih intervjujev sem prišla do nekaterih zaključkov, ki jih zaradi majhnega vzorca ne moremo posploševati:

- stališča mlajših in starejših učiteljev se ne razlikujejo na področju ovir verbalne komunikacije in sredstvih za njihovo premagovanje, samoevalvacije, načinov navajanja na aktivno poslušanje;

- učiteljice ne glede na starost izražajo stališče, da formalna izobrazba učitelja ne zadostuje za učinkovito verbalno komunikacijo v razredu, medtem ko mlajše učiteljice poudarjajo pomanjkanje praktičnih znanj, pridobljenih z izobrazbo;
- šole učiteljem v večini omogočajo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje na področju komunikacije, s tem da so se starejše učiteljice pogosteje udeleževale seminarjev;
- mlajše učiteljice navajajo več različnih načinov in pristopov, preko katerih se odraža učiteljeva verbalna komunikacija pri učencih;
- razredi pri mlajših intervjuvankah so bolj odprti za kolegialno opazovanje komunikacije;
- opredelitev učitelja kot dobrega komunikatorja se razlikuje glede na starost učiteljice;
- razlogi za spreminjanje vzorcev verbalnega komuniciranja se razlikujejo glede na starost, saj starejše učiteljice poudarjajo učenca, mlajše pa učitelja kot vzrok za spremembe.

**Sklep:** Komunikacija v šoli je prenos sporočil od učitelja do učenca ali obratno z določenim namenom in ob pričakovanju odziva, kar pomeni, da govorimo o dvosmerni in medosebni komunikaciji v šoli, kar opredelijo tudi intervjuvanke. Tega spoznanja številnih avtorjev se zavedajo še posebej mlajše učiteljice (do 10 let delovne dobe). Iz odgovorov lahko tudi razberemo, da učinkovita verbalna komunikacija omogoča doseganje ciljev, biti pa mora sproščena, jasna, spoštljiva in razumljiva. Intervjuvane učiteljice se strinjajo, da formalna izobrazba ne zadošča temu, da bi učitelj v razred vstopal kot komunikacijsko kompetenten. Izsledki raziskave (Cencič, Polak, Devjak, 2005) pokažejo, da učitelji v raziskavi pogrešajo podobna znanja, podobno kot pedagoški delavci drugod v Evropi, npr. o disciplini (pogosto povezana s komunikacijo), integraciji učencev s posebnimi potrebami in znanja o informacijsko-komunikacijski tehnologiji. Rezultati omenjene raziskave so tudi pokazali veliko pripravljenost pedagoških delavcev za nadaljnje izobraževanje. Programov se udeležujejo ne glede na to, na kateri stopnji profesionalnega razvoja so. Pedagoški delavci z več leti delovnih izkušenj se jih celo pogosteje udeležujejo, kar se izkaže tudi v primeru intervjuvank naše raziskave. O tem, kako govornik doživlja vsebino izgovorjenih besed, priča izraz na njegovem obrazu, zlasti oči oz. pogled. To sporoča drža njegovega telesa, to podčrtujejo (ali zanikajo) njegove roke, česar se zavedajo tudi intervjuvanke, ki so mnenja, da s svojo sproščenostjo in vzorom prenašajo lastne vzorce komunikacije na učence. Intervjuvanke so bile deležne kolegialnih, timskih opazovanj, predvsem mlajše so mu bolj naklonjene, kar je spodbudno, saj tudi Polak (2007) pravi, da komunikacija članov tima povzema in odseva aktivnost in dogajanje v timu, omogoča primerno izmenjavo informacij med člani tima in okoljem ter zagotavlja članom tima povratne informacije o njihovem delu, obenem pa ima komunikacija najpomembnejšo vlogo pri oblikovanju zaupnega

in timskega okolja. Odnos učitelja do verbalnega komuniciranja, njegova spretnost je temelj učinkovite komunikacije, saj predstavlja vzor. S tem se strinjajo predvsem mlajše učiteljice, pri starejših je opaziti iskanje znakov učinkovite komunikacije v razredu pri učencih. Schulz von Thun (po Brajša, 1993) opozarja, da učenci učitelja poslušajo s »četverimi ušesi«: uho za vsebino, uho za osebo, ki govori, uho za odnos, uho za vpliv, na kar opozorijo tudi intervjuvanke, ki se zavedajo, da se poslušanje učenca odraža na verbalen in neverbalen način. Prav tako Wood (1998) in Erčulj in Vodopivec (1999) postavljajo temeljno pravilo uspešne komunikacije, ki pravi, da je za pomen sporočila odgovoren oddajnik, ne pa sprejemnik. Konflikte, motnje komunikacije oz. zavore v komunikaciji (Green, 1991 in Gordon, 1992) intervjuvanke rešujejo oz. odpravljajo s pogovorom, starejše učiteljice tudi s humorom. Intervjuvanke so izoblikovale mnenje, da je verbalna pohvala kot povratna informacija zaželena, a mora biti zmerna, pravična, jasna, spodbujajoča, skupinska ali individualna, prilagojena sposobnostim in dosežku učenca ob misli, da pohvala spodbuja napredek in hvali dejanje, ne učenca, kar poudarja tudi Brajša (1993), ko opredeli povratno informacijo kot opisno, ne le ocenjevalno.

## **6 ANALIZA ZASTAVLJENIH HIPOTEZ IN NJIHOVE POTRJENOSTI**

Z ugotovitvami strokovne literature, ki obravnava verbalno komunikacijo v razredu, ter z opazovanjem razmer v slovenskem prostoru glede verbalnega komuniciranja z učenci v razredih smo zastavili hipoteze glede stališč učiteljev prvega in drugega triletja do učinkovite verbalne komunikacije v razredu. Izvedli smo kvantitativno raziskavo med učitelji in s faktorsko analizo ter večsmerno analizo variance ter t-testom ugotavljali statistično povezanost med odgovori učiteljev glede na neodvisne spremenljivke: stopnjo poučevanja – prvo, drugo triletje, delovno dobo, obsegom nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije, okoljem osnovne šole (mestno, vaško okolje). Stopnja verjetnosti, da v postopku preizkušanja hipotez zavrnemo ničelno hipotezo, je 0,05. V splošni hipotezi smo predvidevali, da pri dejavnikih učinkovite verbalne komunikacije prihaja do razlike med pripisovanjem pomena in med oceno dejanskega stanja oz. vključevanja le-teh v verbalno komuniciranje, na vse to pa vplivajo neodvisne spremenljivke.

V kvalitativnem delu smo s pomočjo polstrukturiranih intervjujev izvedli raziskavo med izbranimi učitelji in jih kvalitativno analizirali.

Na osnovi dobljenih ugotovitev smo sprejeli ali ovrgli naslednje hipoteze.

**Hipoteza 1: Učitelji z daljšo delovno dobo pripisujejo večji pomen uporabi ustrezne vrste komunikacije (dvosmerna, večsmerna) in verbalnih sporočil.**

S hipotezo smo preverjali povezavo med pripisovanjem pomena oz. dejanskim vključevanjem dejavnikov učinkovite verbalne komunikacije v razred in delovno dobo učiteljev. Hipotezo 1 smo preverili s Pearsonovim koeficientom korelacije. Za preizkušanje Hipoteze 1 smo uporabili odvisne spremenljivke 1 (pripisovanje pomena dejavnikom in pogojem učinkovite verbalne komunikacije v razredu), 2 (dejansko vključevanje dejavnikov in pogojev učinkovite verbalne komunikacije v razred), 5 (pripisovanje pomena načinom verbalnega komuniciranja v razredu), 6 (dejansko vključevanje načinov verbalnega komuniciranja v razred) ter neodvisno spremenljivko 5.2 (delovna doba). Na osnovi t-testa in analize variance ugotavljam, da prihaja do statistično pomembnih razlik med učitelji glede na njihovo delo le v nekaterih segmentih. Bolj izkušeni učitelji pripisujejo večji pomen le nekaterim dejavnikom učinkovite verbalne komunikacije, npr. *vprašanjem* (Tabela 49). Rezultati kažejo, da srednja populacija učiteljev, torej učitelji z 11 do 15 let delovnih izkušenj pripisujejo največji pomen nekaterim dejavnikom učinkovite verbalne komunikacije (*vrsta komunikacije, povratna informacija*). Statistična analiza je pokazala, da **Hipoteze 1 ne moremo v celoti potrditi** in tako ne trditi, da učitelji z daljšo delovno dobo pripisujejo večji pomen uporabi ustrezne verbalne komunikacije. Podrobna analiza dimenzije vrsta komunikacije pokaže, da s tem, ko smo delno ovrgli Hipotezo 1, ne moremo trditi, da več delovnih izkušenj učitelja vpliva na to, ali v razredu več govori učitelj ali učenec. Prav tako ne moremo trditi, da v razredih, v katerih poučujejo bolj izkušeni učitelji, le-ti več govorijo kot učenci.

**Hipoteza 2: Učitelji z daljšo delovno dobo pripisujejo svojim komunikacijskim kompetencam višjo vrednost.**

Hipotezo 2 smo postavili na osnovi znanstvenih dognanj o splošnih in specifičnih kompetencah učitelja, kamor sodijo tudi komunikacijske kompetence, ki oblikujejo učitelja kot dobrega verbalnega komunikatorja, kar navajajo številni avtorji (med drugimi Itkovič 1999, Pučko 2004, Devjak 2005). V literaturi je zaznati dejstva, da sama izobrazba učitelju ne prinaša dovolj kompetenc in da so potrebne izkušnje (Eurydice 2003 in Day 1999). Za preizkušanje Hipoteze 2 smo uporabili odvisno spremenljivko 1 (pripisovanje pomena dejavnikom in pogojem učinkovite verbalne komunikacije v razredu) in spremenljivko 2 (dejansko vključevanje dejavnikov in pogojev učinkovite verbalne komunikacije v razred) ter neodvisno 5.2 (delovna doba). Najvišje so ocenili svoje kompetence učitelji, ki imajo od 16 do 20 let delovne dobe, najnižje pa tisti učitelji,

ki imajo od 6 do 10 let delovne dobe. Ne glede na to, da ne gre za čisto linearno povezanost, lahko rečemo, da so učitelji, ki imajo do 10 let delovne dobe, slabše ocenili svoje komunikacijske kompetence kot učitelji, ki imajo več kot 10 let delovne dobe. Hipotezo 2 smo preverili s Pearsonovim koeficientom korelacije. Na podlagi Pearsonovega korelacijskega koeficienta (Tabela 99) lahko pri manj kot 1-odstotnem tveganju potrdimo, da se z višjo delovno dobo povečuje pripisovanje pomena lastnim kompetencam in tako lahko **potrdimo Hipotezo 2**, ki pravi, da učitelji z različno dolgo delovno dobo pripisujejo svojim komunikacijskim kompetencam različno vrednost. Na osnovi potrjene hipoteze lahko trdimo, da učitelji z daljšo delovno dobo bolj zaupajo svojemu znanju oz. menijo, da so za verbalno komuniciranje dovolj kompetentni. Po pregledu strokovne literature o komunikacijskih kompetencah učitelja in rezultatu te raziskave bi lahko zaključili, da si bolj izkušeni učitelji pripisujejo večjo kompetentnost na področju kognitivnih, behaviorističnih veščin. Prve učitelju pomagajo, da odkrije načine uspešnega ustvarjanja osebnih in relacijskih ciljev, druge pa, da zastavljene cilje dejansko uresniči.

*Tabela 99: Pearsonov koeficient preizkušanja hipotez*

		<b>Delovna doba</b>	<b>Kompetence</b>
<b>Delovna doba</b>	<b>Pearsonov koeficient</b>	1	,165(**)
	2P	.	0,004
	N	305	305
<b>Kompetence</b>	<b>Pearsonov koeficient</b>	,165(**)	1
	2P	0,004	.
	N	305	305

**Hipoteza 3: V stališčih o tem, kako pomembno je pri pouku upoštevati zakonitosti učinkovite komunikacije in v kolikšni meri lahko to dejansko prenesejo v prakso, med učitelji prihaja do statistično pomembnih razlik.**

Določanje povezav med mnenji učiteljev glede pripisovanja pomena posameznim dejavnikom učinkovite komunikacije in med oceno dejanskega vključevanja le-teh v verbalno komuniciranje je vsebina Hipoteze 3, ki je bila preverjena s t-testom za odvisne vzorce in analizo variance. Za preizkušanje Hipoteze 3 smo uporabili odvisne spremenljivke 1 (pripisovanje pomena dejavnikom in pogojem učinkovite verbalne komunikacije v razredu), 2 (dejansko vključevanje dejavnikov in pogojev učinkovite verbalne komunikacije v razred), 3 (ovire učinkovite verbalne komunikacije v razredu), 4 (zadovoljstvo učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu), 5 (pripisovanje pomena načinom verbalnega komuniciranja v razredu), 6 (dejansko vključevanje načinov

verbalnega komuniciranja v razred) glede na stališča in dejansko stanje v razredu. Uporabili smo neodvisne spremenljivke 5.2 (delovna doba), 5.3 (stopnja poučevanja), 5.4 (obseg nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije) in 5.5 (okolje poučevanja). Preizkušanje hipoteze glede na odvisno spremenljivko 5.2. (delovna doba) pokaže, da v mnenjih učiteljev z določeno delovno dobo med pripisovanjem pomena in ocenami dejanskega stanja pri vključevanju vzorcev verbalnega komuniciranja obstajajo statistično pomembne razlike samo pri nekaterih spremenljivkah: vrsta *komunikacije*, *kompetence* in *pedagoški govor*. Iz analize variance (Tabela 53) izhaja, da se le-te med skupinami ne razlikujejo ( $p > 0,05$ ) pri faktorjih (*povratna informacija*, *vrste sporočil in vprašanja*). Preizkušanje hipoteze glede na odvisno spremenljivko 5.4. (obseg nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja) pokaže, da med stališči učiteljev z določeno količino nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v pripisovanju pomena in oceno dejanskega stanja pri vključevanju vzorcev verbalnega komuniciranja obstajajo statistično pomembnih razlik pri faktorjih *kompetence* in *vprašanja*. Iz analize varianc (Tabela 69) izhaja, da se le-te med skupinami ne razlikujejo statistično pomembno ( $p > 0,05$ ) pri faktorjih *vrsta komunikacije*, *povratna informacija*, *vrste sporočil* in *pedagoški govor*. Preizkušanje hipoteze glede na odvisno spremenljivko 5.5 (okolje poučevanja) pokaže, da je med učiteljih iz mestnega okolja in vaškega okolja ne obstajajo statistično pomembne razlike med dejanskim stanjem in stališčem. Razliko med učitelji glede na stopnjo poučevanja (odvisna spremenljivka 5.3.) lahko potrdimo le pri spremenljivkah *vrsta komunikacije* in *vrste sporočil*. Na osnovi ugotovitev lahko **delno zavrnamo Hipotezo 3**, saj je raziskava potrdila, da pri učiteljih le pri nekaterih dejavnikih nekaterih prihaja do razlik v stališčih o tem, kako pomembno je pri pouku upoštevati zakonitosti učinkovite komunikacije in v kolikšni meri lahko to dejansko prenesejo v prakso.

**Hipoteza 4: Učitelji prvega triletja pripisujejo večji pomen posameznim dejavnikom komunikacije v razredu kot učitelji drugega triletja.**

Za potrditev Hipoteze 4 smo uporabili odvisne spremenljivke: 1 (pripisovanje pomena dejavnikom in pogojem učinkovite verbalne komunikacije v razredu), 2 (dejansko vključevanje dejavnikov in pogojev učinkovite verbalne komunikacije v razred), 3 (ovire učinkovite verbalne komunikacije v razredu), 4 (zadovoljstvo učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu), 5 (pripisovanje pomena načinom verbalnega komuniciranja v razredu), 6 (dejansko vključevanje načinov verbalnega komuniciranja v razred) glede na neodvisno spremenljivko 5.3 (stopnja poučevanja – triletje). Pri tej hipotezi gre za preverjanje mnenj učiteljev 1. triletja v primerjavi z učitelji 2. triletja, do pripisovanja pomena dejavnikom verbalne komunikacije v razredu. Hipoteza



4 je preverjena s t-testom za neodvisne vzorce. Statistično pomembne razlike glede na stopnjo poučevanja učitelja obstajajo pri dimenzijah *vrsta komunikacije* in *vrste sporočil*. Obema pripisujejo večji pomen učitelji 1. triletja. Torej lahko potrdimo razliko med aritmetičnima sredinama glede na stopnjo poučevanja samo pri dveh dejavnikih. To sta vrsta komunikacije in vrste sporočil, pri ostalih dejavnikih pa statistično pomembnih razlik med učitelji glede na stopnjo poučevanja ni. Na osnovi t-testa (Tabela 61) lahko **delno zavrnamo Hipotezo 4**. Učitelji prvega triletja pripisujejo večji pomena le nekaterim dejavnikom učinkovite komunikacije v razredu v primerjavi z učitelji 2. triletja.

**Hipoteza 5: Učitelji iz šol v različnih okoljih pripisujejo različen pomen posameznim dejavnikom komunikacije v razredu.**

Pri Hipotezi 5 gre za preverjanje povezave med stališčem učiteljev do pripisovanja pomena posameznim dejavnikom učinkovite komunikacije v razredu in tem, ali poučujejo v mestnem oz. vaškem okolju. Hipoteza 5 je preverjena s t-testom za neodvisne vzorce. Preizkušanje Hipoteze 5 glede na odvisne spremenljivke: 1 (pripisovanje pomena dejavnikom in pogojem učinkovite verbalne komunikacije v razredu), 2 (dejansko vključevanje dejavnikov in pogojev učinkovite verbalne komunikacije v razred), 3 (ovire učinkovite verbalne komunikacije v razredu), 4 (zadovoljstvo učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu), 5 (pripisovanje pomena načinom verbalnega komuniciranja v razredu), 6 (dejansko vključevanje načinov verbalnega komuniciranja v razred) in neodvisno 5.5 (okolje poučevanja) pokaže, da v našem primeru lahko potrdimo razliko med aritmetičnima sredinama glede na kraj poučevanja pri dimenzijah *povratna informacija* in *vprašanja*. Učitelji iz vaškega okolja bolje ocenjujejo pomembnost *vprašanj* ( $p < 0,05$ ) in *povratne informacije* ( $p < 0,05$ ) kot učitelji iz mestnega okolja. Učitelji iz mestnega okolja pripisujejo večji pomen le enemu od šestih dejavnikov, to je *vrsta komunikacije*, vendar te razlike niso statistično pomembne. Na osnovi t-testa (Tabela 74), ki pokaže, ali je razlika statistično dovolj velika, lahko **potrdimo Hipotezo 5**. Učitelji iz različnih okolij poučevanja pripisujejo različen pomen posameznim dejavnikom komunikacije v razredu.

**Hipoteza 6: Učitelji, ki so bili deležni vsaj 16 ur nadaljnega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije, pripisujejo večjo pomembnost dejavnikom učinkovite komunikacije (zgradba pedagoškega govora, vrsta postavljenih vprašanj, poslušanje učitelja in učenca ter oddajanje in sprejemanje povratne informacije) kot učitelji z manjšim obsegom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.**

Pri Hipotezi 6 gre za preverjanje povezave med pripisovanjem pomena posameznim dejavnikom učinkovite komunikacije v razredu in obsegom nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije. Hipoteza 6 je preverjena z univariantno analizo variance za neodvisne vzorce. Preizkušanje Hipoteze 6 glede na neodvisno spremenljivk 5.4 (nadaljnje izobraževanje in usposabljanje) pokaže (Tabela 65), da obstajajo statistično pomembne razlike pri variablah *vrsta komunikacije, kompetence, povratna informacija in pedagoški govor*. Največji pomen pripisujejo vrsti komunikacije učitelji z najmanj urami dodatnega izobraževanja. *Kompetencam* pripisujejo največji pomen učitelji z do 8 urami nadaljnjih usposabljanj. *Pedagoškemu govoru* pripisujejo največji pomen prav učitelji z 8 do 24 urami nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. *Povratni informaciji* največji pomen pripisujejo učitelji z nad 8 urami nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Pomembna je ugotovitev, da se pri štirih od petih variabel (*vrsta komunikacije, kompetence, povratna informacija, pedagoški govor*) pri katerih smo ugotovili statistično pomembne razlike izkaže, da jih najslabše ocenjujejo učitelji z največjim obsegom ur nadaljnega izobraževanja in usposabljanja iz področja komunikacije. Iz analize varianc (Tabela 65) izhaja, da se le-te med skupinami ne razlikujejo statistično pomembno ( $p > 0,05$ ) pri faktorju *vrste sporočil in vprašanja*. Do statistično pomembnih razlik med variancami ( $p < 0,05$ ) prihaja torej pri naslednjih faktorjih: vrsta komunikacije, kompetence, pedagoški govor in povratna informacija. Na osnovi ugotovitev lahko **delno potrdimo Hipotezo 6**, saj smo v dveh dimenzijah (*povratna informacija in pedagoški govor*) dobili rezultate, ki hipotezo potrjujejo in v dveh dimenzijah (*vrsta komunikacije, kompetence*) rezultate, ki jo zavračajo.

## 7 SKLEP

Iz strokovne literature lahko povzamemo, da je učinkovita komunikacija med dvema oseba tista, pri kateri si prejemnik razlaga sporočilo pošiljatelja enako, kot je le-ta želel, da bi si. Učinkovita komunikacija je torej odvisna od učinkovitega pošiljanja in od učinkovitega prejetja sporočil. Iz izkušenj pri delu z otroki povzemamo, da se učitelji iz leta v leto vedno bolj zavedamo pomena komunikacije, zlasti uspešne komunikacije z otroki v razredu. Za uspešno komunikacijo v razredu pa je pomembno, kako poteka verbalna komunikacija med učiteljem in učencem, kakšen je delež količine govora učitelja, kakšen je delež govora učenca, kolikšen delež tega govora je spoznavnega govora in koliko je odvisnega govora. Učitelj dejavnosti učencev usmerja z vprašanji, zato nas zanima, kakšne vrste vprašanj pri tem uporablja – so to vprašanja nižje ravni, ki razvijajo le reprodukcijo znanja, ali so to vprašanja, ki razvijajo divergentno mišljenje.

Učinkovita verbalna komunikacija v razredu je sredstvo za prenašanje in sprejemanje dejstev, pri čemer mora učitelj izkazovati lastnosti dobrega komunikatorja, ki so: vzpostavljanje toplega odnosa z učencem, ustrezno vedenje, prilagajanje razvojni stopnji učencev, svetovanje učencu, prijateljsko pogovarjanje o problemih, ne kričanje, suverenost, mirnost, pravičnost, fleksibilnost v komunikaciji, odgovornost in natančnost. Ta opredelitev zajema vso učiteljevo ravnanje na strokovni in osebostni ravni. Pogosto se dogaja, da prihaja do razhajanj med dejanskim stanjem verbalnega komuniciranja v razredu in tem, kar učitelj o tem misli oz. čemu pripisuje pomen.

V teoretičnem delu sem raziskala, identificirala in analizirala domačo in tujo strokovno literaturo o pomenu komunikacije v učno-vzgojnem procesu, osredotočili smo se na učiteljevo verbalno komunikacijo. V okviru magistrskega dela sem opravila raziskovalno nalogo o stališčih učiteljev prvega in drugega triletja do učinkovite verbalne komunikacije v razredu. Namen dela je bil raziskati ujemanje med dejanskim stanjem verbalnega komuniciranja v razredu in stališči učitelja o učinkoviti komunikaciji, ki si ga je pridobil preko izobraževalnega procesa in lastnega nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. V ta namen sem opravila kvantitativno in kvalitativno raziskavo na vzorcu učiteljev 1. in 2. triletja, ki sem jih delila v skupine glede na delovne izkušnje, obseg nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, stopnjo in okolje poučevanja.

Postavila sem šest hipotez, ki sem jih na podlagi rezultatov raziskave sprejela ali ovrgla.

Hipotezo 1, da *učitelji z daljšo delovno dobo pripisujejo večji pomen uporabi ustrezne vrste komunikacije kot učitelji s krajšo delovno dobo*, sem na osnovi rezultatov raziskave delno ovrgla, saj se je pokazalo, da bolj izkušeni učitelji pripisujejo večji pomen le nekaterim dejavnikom učinkovite verbalne komunikacije. Odkrite so bile povezave med posameznimi dejavniki učinkovite komunikacije in delovno dobo učiteljev. Nekateri povezave so bile nizke. Predvidevam, da zato, ker na verbalno komunikacijo in mnenje o njej močno vplivajo tudi drugi dejavniki (učiteljeva motivacija, samokontrola). Poleg tega je pripisovanje pomena posameznim dejavnikom učinkovite komunikacije odvisno tudi od njegovega znanja.

Hipotezo 2, da *učitelji z različno dolgo delovno dobo pripisujejo svojim komunikacijskim kompetencam različno razvitost*, sem v celoti potrdila, saj je raziskava pokazala, da učitelji z več delovnimi izkušnjami bolje ocenjujejo svoje komunikacijske kompetence. Ključno spoznanje, ki izhaja iz te hipoteze je, da se bolj izkušeni učitelji bolj zavedajo svojih komunikacijskih kompetenc. Če izhajam iz prakse, menim, da zato, ker jih bolj poznajo, saj so v svoji praksi že

bolj suvereni, profesionalni. Prav tako se je v raziskavi pokazalo, da so starejši učitelji deležni večjega obsega nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja (to dokazujejo tudi raziskave drugih avtorjev), kar še povečuje njihove komunikacijske kompetence. V programih nadaljnjega strokovnega usposabljanja in izobraževanja bi veljalo upoštevati potrebo učiteljev po razvijanju behaviorističnih komunikacijskih kompetenc, saj se ta potreba izkazuje v številnih raziskavah, tudi v pričujoči kvalitativni raziskavi. Obenem pa je treba te kompetence razvijati že med študijem.

Hipotezo 3, ki pravi, *da do statistično pomembnih razlike prihaja v stališčih učiteljev pri tem, kako pomembno je pri pouku upoštevati zakonitosti učinkovite komunikacije in v kolikšni meri lahko to dejansko prenesejo v prakso*, sem delno ovrgla, saj je raziskava potrdila, da pri učiteljih ne prihaja do razlik pri vseh dejavnikih v stališčih pri tem, kako pomembno je pri pouku upoštevati zakonitosti učinkovite komunikacije in med tem v kolikšni meri lahko to dejansko prenesejo v prakso (le delno pri neodvisnih spremenljivkah delovna doba, nadaljnje strokovno izobraževanje, okolje in stopnjo poučevanja). Na osnovi raziskave torej ni mogoče v celoti trditi, da obstaja razlika med mnenjem, oceno in dejanskim upoštevanjem dejavnikov in pogojev učinkovite verbalne komunikacije v razredu. Predvidevam, da je prišlo do takšnega rezultata zaradi tega, ker učitelji že v izražanju svoje ocene, mnenja o pomembnosti dejavnika izrazijo svoj lasten odnos do tega dejavnika, ki se odraža tudi v oceni dejanskega vključevanja dejavnika v pouk.

Hipotezo 4, da *učitelji prvega triletja pripisujejo večji pomen posameznim dejavnikom komunikacije v razredu kot učitelji drugega triletja*, sem delno zavrnila, saj je raziskava pokazala statistično pomembne razlike glede na stopnjo poučevanja učitelja le pri dimenzijah *vrsta komunikacije* in *vrste sporočil*. Učitelji prvega triletja pripisujejo večji pomena le nekaterim dejavnikom učinkovite komunikacije v razredu v primerjavi z učitelji 2. triletja.

Na podlagi analize rezultatov ni ugotovljeno, da bi učitelji 1. triletja pripisovali večji pomen dejavnikom verbalne komunikacije. Področje verbalne komunikacije je v 1. in 2. triletju enako zastopano. V obeh primerih gre za delo z učenci, ki po stopnji spoznavnega in moralnega razvoja niso daleč narazen. Obenem se na mnogih šolah izvaja praksa, da se učitelji med triletji menjujejo, kar je tudi priporočilo svetovalcev ZRSŠ RS Slovenije na študijskih skupinah in ravnateljem. Tudi zakonska določila pravijo, da v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju praviloma poučuje razredni učitelj. Ne glede na področje poučevanja so bili učitelji deležni enakega procesa izobraževanja. Menim, da so prepletanja 1. in 2. triletja, prehodi učiteljev iz enega v drugega,

nujno potrebni, saj se s tem učitelji izognejo konfliktom, očitkom, predvsem pa spoznavajo zmožnosti in sposobnosti otrok obeh obdobj, čemur morajo prilagajati tudi svojo verbalno komunikacijo.

Hipotezo 5, *da učitelji iz različnih šol pripisujejo različen pomen posameznim dejavnikom komunikacije v razredu*, sem v celoti potrdila, saj so rezultati pokazali, da učitelji iz različnih okolij pripisujejo različen pomen posameznim dejavnikom komunikacije v razredu. Učitelji iz vaškega okolja bolje ocenjujejo pomembnost *vprašanj in povratne informacije* kot učitelji iz mestnega okolja. Učitelji iz mestnega okolja pripisujejo večji pomen le enemu od šestih dejavnikov, to je *vrsta komunikacije*, vendar te razlike niso statistično pomembne. Učitelji iz različnih okolij poučevanja pripisujejo različen pomen posameznim dejavnikom komunikacije v razredu. Možni načini vplivanja na to, da učitelji iz mestnega in vaškega okolja dejavnikom komunikacije pripisujejo različen pomen, je v demografskih in socialnih razmerah, v katerih živijo učenci in katerim se učitelj mora prilagajati. Vpliv medijev, dostopnost do dobrin sodobnega časa, zaposlenost staršev so dejavniki, ki vedno bolj otežujejo vlogo učitelja. Še toliko bolj v mestu, čeprav sem mnenja, da je ta razlika vedno manjša. Okolje učitelja sili v to, da razmišlja o dejavnikih in pogojih, v katerih bo lahko zagotovil učinkovito, uspešno in za učenca primerno verbalno komunikacijo. S tem se odpira novo področje, odnosi med učitelji in učenci v različnih okoljih, kar v naši raziskavi ni posebej izpostavljeno. V prihodnjih raziskavah bi bilo dobro podrobneje preučiti še to področje in razviti primeren vprašalnik.

Hipotezo 6, ki pravi, *da učitelji, ki so bili deležni vsaj 16 ur nadaljnega izobraževanja in usposabljanja s področja komunikacije pripisujejo večjo pomembnost dejavnikom učinkovite komunikacije kot učitelji, ki tega niso bili deležni (zgradba pedagoškega govora, vrsta postavljenih vprašanj, poslušanje učitelja in učenca ter oddajanje in sprejemanje povratne informacije)*, sem delno potrdila, saj se je v dveh od šestih kazalcev izkazalo, da učitelji z več kot 16 urami nadaljnega izobraževanja in usposabljanja le-tem pripisujejo večji pomen kot učitelji z manjšim obsegom nadaljnega usposabljanja in izobraževanja. Ne samo zaradi znanj in primanjkljajev v učiteljevem znanju, temveč tudi zaradi izrazito kompleksne šolske situacije, v kateri neprestano prihaja do novih vprašanj, mora učitelj skrbeti za svoj profesionalni razvoj. Raziskava je delno pokazala, da učitelji z večjim obsegom nadaljnega usposabljanja in izobraževanja s področja komunikacije višje ocenjujejo nekatere dejavnike učinkovite komunikacije. Takšen rezultat si lahko razlagamo kot posledico učinka izobraževanja, ki neposredno vpliva na boljše poznavanje

učinkovite verbalne komunikacije, njenih dejavnikov in pomena. Izkušnje tudi kažejo, da so učitelji na začetku poti precej obremenjeni s cilji, vsebinami in da se odločajo za obisk seminarjev, ki so povezani s to problematiko. Časa za izobraževanje za razvoj komunikacijske kompetence pa pogosto zmanjkuje.

Med raziskavo je bilo zanimivo ugotavljati razlike med mnenji učiteljev, ki so bili vključeni v raziskavo, in njihovim dejanskim vključevanjem posameznih dejavnikov učinkovite verbalne komunikacije v pedagoško delo. Na podlagi kvantitativne analize sem ugotovila, da bistvene razlike med tema dvema prostoroma ni. Na osnovi tega podatka predvidevam, da pri učiteljih, vključenih v raziskavo, ni razlike med njihovim pogledi in uporabo le-teh v praksi. V času nenehnih sprememb v pedagoški praksi, si lahko le želimo učitelja, ki zna svoja pedagoška, psihološka in sociološka znanja vključiti v svoje vsakdanje delo in verbalno komuniciranje z učenci. Razloge, da je temu tako, gre iskati tudi v dobro razviti mreži nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanj, ki omogočajo pridobivanje teoretičnih in praktičnih znanj tudi na področju verbalne komunikacije.

Komunikacijske kompetence učitelja so v času sprememb višjega šolstva postale bolj izpostavljene. Pomembno je, kakšna znanja, spretnosti in veščine pridobi učitelj v času formalnega izobraževanja in da razvije pet »generičnih« učiteljevih kompetenc, kot jih je poimenovala Marentič-Požarnikova na posvetu ravnateljev in na prvo mesto med njimi postavila komunikacijsko kompetenco.

Iz raziskave lahko izpeljem nekaj smernic, ki lahko učitelju pomagajo pri doseganju učinkovite verbalne komunikacije v razredu. Dejstvo je, da so pri pedagoškem delu in komunikaciji z učenci izkušnje zelo pomembne. V raziskavo vključeni učitelji z več izkušnjami tudi bolj verjamejo v svojo kompetentnost. Zavedati pa se je treba tega, da ima učitelj učenca pred sabo že prvi dan službovanja in otrok ne more čakati, da učitelj pridobi izkušnje. Učitelj je dolžan skrbeti za svoj razred, za pridobivanje ustreznih znanj in razvoj sposobnosti tudi na področju verbalnega komuniciranja. Za doseg tega cilja ima več možnosti, med njimi tudi nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje. Pričujoče delo je delno nakazalo, da učitelji, ki skrbijo za svojo strokovno rast, bolje vrednotijo dejavnike in pogoje učinkovite verbalne komunikacije in jih najbrž tudi bolj poznajo. V kolikor učitelju vodstvo šole izobraževanja ne omogoča, lahko učitelj veliko pridobi s spremljanjem strokovne literature in priporočil v njej. Seveda pa nikakor ne more mimo samoevalvacije, samoanalize in vrednotenja svojega dela. To mu omogočajo številne tehnike.

Izkušnje kažejo, da so zelo koristna za napredek v verbalnem komuniciranju kolegična opazovanja verbalne komunikacije v razredu. Seveda pa se mora vsak učitelj, ne glede na starost, spol, izkušnje, okolje in stopnjo poučevanja zavedati tega, da je načeloma odgovoren za verbalno komuniciranje z učenci in da lahko največ pripomore k razvoju na tem področju z analiziranjem lastnega verbalnega komuniciranja, svojih vrednot, iskanjem informacij. S tem bodo učitelji bolj samozavestni, kompetentnejši in zadovoljni v svojih razredih.

Na osnovi ugotovitev raziskave bi lahko oblikovali naslednja priporočila glede spodbujanja uspešnosti učiteljev v verbalnem komuniciranju z učenci:

- dodatno razvijati tiste sposobnosti pri študentih, pri katerih le-ti kot praktiki ob prvi zaposlitvi čutijo največji primanjkljaj (poslušanje, enakomerna porazdelitev verbalne komunikacije, verbalno komuniciranje v konfliktnih situacijah, uporaba znanja v praksi, spodbujajoča komunikacija ...);
- spodbujati bi bilo treba t. i. komunikacijske treninge, ki jih omenja intervjuvanka v enem izmed intervjujev. S tem bi zadovoljili načelu »od teorije k praksi« in se učili na lastnih uspehih in neuspehih.

Komunikacija med učiteljem in učencem je aktivna vez, ki mora brezpogojno in pozitivno delovati. Je osnovno sredstvo oziroma aktivnost, ki omogoča doseganje cilja v izobraževalnih ustanovah. Vse ostalo so le pripomočki: knjige, učbeniki, računalniški programi, spletna podpora in ostala, predvsem materialna sredstva. Pedagoška komunikacija, v smislu komunikacije učitelja z otrokom, pomeni za otroka nadaljevanje komunikacije, ki jo je vzpostavil v družini in je njen namen nadaljevanje le-te in pomoč v primerih, ko osnovna komunikacija ni bila vzpostavljena pravilno in pozitivno, zato mora učitelj z verbalnimi sporočili ravnati načrtno, suvereno, ciljno in konstruktivno.

## 8 LITERATURA IN VIRI

1. Ayers, H., Gray, F. (2002). Vodenje razreda. Ljubljana: Educy.
2. Armstrong, T. (1999). Prebudite genija v svojem otroku. Tržič: Učila.
3. Bennett, N., Desforges, C., Cockburn, A., Wilkinson, E. (1984). The Quality of Pupil Learning Experiences. London: Lawrence Erlbaum.
4. Berdajs, A. (1993). Komunikacija – poslušanje. Vzgoja in izobraževanje, 3, 32–34.
5. Berdajs, M. (1993). Komunikacija – potrjevanje. Vzgoja in izobraževanje, 3, 35–38.
6. 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.
7. Blažič, M. (1990). Teoretične predpostavke razvoja komunikacijske didaktike. V: Žagar, F. (ur.): Komunikacija in jezikovna kultura v šoli. Ljubljana: Pedagoška akademija.
8. Borovinšek, J. (1997). Komunikacija in interakcija v učni skupini s poudarkom na reševanju konfliktna situacije. Sodobna pedagogika, 7/8, 427–431.
9. Brajša, P., Vučetič, M. (1990). Osnovni elementi interpersonalne komunikacije. Varaždin: Skripta.
10. Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: GLOTTA Nova.
11. Burger, A. (2000). Neverbalna komunikacija. Pedagoška obzorja, 5–6, 341–354.
12. Burton, G., Dimbleby, R. (1990). Teaching communication. London and New York: Routledge.
13. Bratnić, M. (1991). Mikropedagogija. Zagreb: Školska knjiga.
14. Brooks, M. (1996). Zbližanje in ujemanje. Kranj: Založba Ganeš.
15. Budak A., Moro L., Pavleković G. (1992). Osnove komunikacijske vještine. Zagreb: Medicinski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
16. Buzan, T. (2002). The Power of Verbal Inteligence. London: Harper Collins Publishers.
17. Cashin, E. W. (2006). Answering and asking questions.
18. <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/askquest.htm>
19. ms. Kansas State University. (29. 12. 2006)
20. Cencič, M., Polak, A., Devjak, T. (2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev ter njihov profesionalni razvoj. Sodobna pedagogika, 56, 5, 100–113.



21. Cencič, M. (1990). Od razvojnega pogovora k problemskemu pouku. V: Žagar, F. (ur.): Komunikacija in jezikovna kultura v šoli. Ljubljana: Pedagoška akademija, 85–89.
22. Cencič, M. (1994). Učitelj – raziskovalec, Priročnik za vaje in seminarje iz pedagoške metodologije. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
23. Cvetek, S. (1993). Visokošolski kurikulum. Strategija načrtovanja, izvedbe in evalvacije študijskih programov. Maribor: Dialog.
24. Cencič, M. (1999). »Raziskovalno poučevanje« mlajših otrok. V: Hytönen, J., Razdevšek-Pučko, C. Smyth, G. (ur.): Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 31–38.
25. Cvetek, M. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. Sodobna pedagogika, posebna izdaja, 144–160.
26. Cvetek, S. (2005). Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalc. Radovljica: Didakta.
27. Černe, B. (2000). Stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev za nove potrebe. Vzgoja in izobraževanje, 5, 33–39.
28. Day, C. (1999). Developing Teachers: the Challengers of Life-long Learning. London, Philadelphia: Palmer Press.
29. Dimbleby, R., Burton, G. (1995). More than words – an introduction to communication. London: Routledge.
30. 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. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 80–95.
31. Devjak, T., Polak, A. (2007). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
32. Dražumerič, N. (2003). Konstruktivizem v praksi. V: Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev, povzetki prispevkov. Ljubljana: CPI Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, 87–89.
33. Džinič, F. (1980). Komunikologija. Ljubljana: DE.
34. Erčulj, J. (1999). Uspešne in učinkovite šole ali nenehno boljše šole – to je zdaj vprašanje. Vzgoja in izobraževanje, 1, 9–15.
35. Erčulj, J., Vodopivec, I. (1999). S komunikacijo do ciljev. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

36. Everard, B., Morris, G. (1996). *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
37. Europa. Education: Communication on the quality of teacher education / FAQ. (2007).  
Tudi učitelji potrebujejo dobro izobrazbo!  
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/07/320&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en> (26. 11. 2008)
38. Finnegan, R. G. (2002). *Communicating: The multiple modes of human*
39. *Interconnection*. London, New York: Routledge.
40. Flanders, N. A. (1972). *Neki odnosi izmedju nastavniških stava i uspeha*. Sarajevo: Svjetlost.
41. Galton, M., Simon, B. and Croll, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. London: Poutledge and Kegan Paul.
42. Glasser, W. (1994). *Dobra šola – Vodenje šole brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
43. Gordon, T. (1992). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
44. Gordon, T. (1996). *Družinski pogovori*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
45. Greene, R. H. (1991). *Nov način komunikacije*. Ljubljana: samozaložba.
46. Grubišič-Peko, A. (1988). *Potreba novog položaja i uloge učenika u procesu komunikacije in nastave*. V: *Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća*. Zagreb: Savez pedagoških društava SR Hrvatske, 316–319.
47. Gustinčič Keser, D., Pavlič I. (1994). *Verbalna komunikacija v učni etapi obravnave nove učne snovi*. *Vzgoja in izobraževanje*, 4, 44–46.
48. Hall, E. T. (1976). *Nemi jezik*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
49. Hogg, M. A., Vaughan, G. M. (1998). *Social Psychology*. London. Prentice Hall Europe.
50. Itković, Z. (1999). *Komunikacijska kompetencija nastavnika u razrednom odjeljenju*. V: *Rosić, V. (ur.). Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet.
51. Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2 založba.
52. Jaušovec, N. (1987). *Spodbujanje otrokove nadarjenosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

53. Jeraj, B. (2006). Vpliv feminizacije učiteljskega poklica na razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami. *Sodobna pedagogika*, 57/123, posebna številka, 24–26.
54. Johnson, D. W., Johnson, F. P. (1997). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Boston: Allyn & Bacon.
55. Jones, E., Gerard, H. (1967). *Foundations of social psychology*. New York, London, Sydney: John Wiley and Sons.
56. Justin, J. (1985). *Marksizem v šoli – Modeli in stvarnost. Pobude za prakso*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
57. Kavaš, B. (2000). Interpersonalna komunikacija v šoli. *Pedagoška obzorja*, 15, 1–2, 97–107.
58. Kemmis, S., McTaggart, R. (1991). Načrtovalnik akcijske raziskave. V: Cerar, M. (ur.). *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*. Radovljica: Didakta. Slovensko društvo pedagogov.
59. Kyriacou, C. (1997). *Vse učiteljeve spretnosti*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
60. Kobolt, A. (2008). Supervizija – spremljanje timskega in projektnega dela. V: Rapuš Pavel, Kobolt, Pyžalski (ur.). *Mentorstvo v zrelem obdobju življenja* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2008. 38–55.
61. Košir, M. (1999). Komunicirati ali kako graditi skupnost. *Vzgoja in izobraževanje*, 3, 24.
62. Kovačič, D. (1990). Nebesedna komunikacija in veščine učitelja. V: Žagar, F. (ur.). *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli*. Ljubljana: Pedagoška akademija, 170–174.
63. Kozinc, A. (2005). Podprojekt Slovenski jezik v pedagoški komunikaciji. <http://www.ff.uni-lj.si/publikacije/jis/lat1/041/12c09.htm> (29. 12. 2005).
64. Kramar, M. (1990). *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Radovljica: Didakta.
65. Krech, D., Crutchfield, R., Ballachey, E. L. (1972). *Pojedinac u društvu*. Beograd: Zavod za udžbenike in nastavna sredstva.
66. Kristančič, A. (1994). *Komunikacija in didaktična supervizija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
67. Kunst Gnamuš, O. (1992). *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
68. Kunst Gnamuš, O. (1990). *Govor v razredu – poskus določiti nekatere opisne kategorije*. V: Žagar, F. (ur.): *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli*, 150–162.

69. Labinowicz, E. (1989). Izvirni Piaget. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
70. Lamovec, T.(1993). Spretnosti v medosebnih odnosih. Ljubljana. Produktivnost, Management Consulting, d. o. o.
71. Lipičnik, B. (1998). Ravnanje z ljudmi pri delu. Ljubljana: Gospodarski vestnik, 442.
72. Lisec, T., Lisec, M. (2006). Uvajalni seminar v šolsko mediacijo. Ljubljana: Inštitut za mediacijo Concordia.
73. Leupold, E. M.(1996). Handbuch der Gesprächsführung. Wien: Herder Freiburg.
74. Mandić, T. (1998). Psihologija komunikacije. Ljubljana: Glotta.
75. Marentič-Požarnik, B., Plut, L. (1980). Kakršno vprašanje takšen odgovor. Priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
76. Marentič-Požarnik, B. (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: DZS.
77. Marentič-Požarnik, B. (1991). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V: Izbrana poglavja iz didaktike. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 5–80.
78. Marentič-Požarnik, B. (1993). Kako se učijo učitelji?. Vzgoja in izobraževanje, 1, 13–15.
79. Marentič-Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
80. Marentič-Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. Sodobna pedagogika, 4, 15–19.
81. McDavid, J. W., Harari, H. (1968). Social psychology: individuals, groups, societies. New York: Harper & Row Publishers.
82. Mesec, B. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana. Visoka šola za socialno delo.
83. Milošević-Arnold, V., Vodeb-Bonač, M., Možina, M., Erzar-Metelko, D. (1999). Supervizija – znanje za ravnanje: priročnik za supervizijo kot proces učenja za strokovno ravnanje in osebni razvoj. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije.
84. Muijs, D. in Reynolds, D. (2005). Effective teaching. London: Sage Publications.
85. Pečjak, V. (1975). Psihologija sporazumevanja. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
86. Pease, A. (1996). Govorica telesa. Ljubljana: Mladinska knjiga.
87. Pease, A. (2008). Velika šola govorce telesa: nebesedno izražanje, kulturni vzorci sporazumevanja in branje med vrsticami. Ljubljana: Mladinska knjiga.

88. Mutič, S. (2002). Prek medsebojne komunikacije učencev do učenja in razvoja logičnega mišljenja. *Vzgoja in izobraževanje*, 33, 4, 46–50.
89. New Zeland Ministry of Education (2005). Interim Primary School Teachers' Professional Standards. <http://www.minedu.govt.nz/> (22. 3. 2006)
90. Novak, B. (1999). Iz konflikta v partnerstvo. *Šolski razgledi*, 50, 11, 5.
91. Novak, B. (2005). Z dobro komunikacijo do nove paradigme šole. <http://www.entra.si/nlp/objavljeno/komunikacija.htm> (29. 12. 2005)
92. Novak, M. (2005). Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli. Nova Gorica: Založba Educa.
93. Oser, F. K. (1992). Morality in Professional action. V: Oser, Dick and Party (ur.) *A Discourse Approach for Teaching. Effective and responsible Teaching. The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-BAss Publishers, 109–125.
94. O'Connor, J. (1996). Spretnosti sporazumevanja in vplivanja: uvod v nevrolingvistično programiranje (NLP). Žalec: Sledi.
95. Pease, A. (1997). *Govorica telesa*. Ljubljana: DZS.
96. Peklaj, C., Puklek Levpušček, M. (2006). Pridobljene in zelene učiteljeve kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. V: Peklaj, C. (ur.). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 29–43.
97. Polak, A. (1999). Izobraževanje učiteljev/vzgojiteljev za timsko delo v šoli: izkušnje in nove perspektive. V: Razdevšek-Pučko, Hytönen, Smith (ur.). *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
98. Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
99. Polak, A. (2008). Program izobraževanja in usposabljanja kot dejavnik osebnostnega in strokovnega učenja. V: Pavel, J. R., Kobolt, A., Pyžalski, J. (ur.). *Mentorstvo v zrelem obdobju življenja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 29–37.
100. Pollard, A., Tann, S. (1992). *Reflective teaching in primary school. A handbook for the Classroom*. London: Cassell.
101. Pollard, A. (2002). *Reflective teaching. Effective and Evidence-informed Professional Practice*. London-New York: Continuum.
102. Pušnik, M. id. (2002). *Razrednik v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
103. Pušnik, M. (2006). Učiteljeva profesionalna (ne)gotovost. V: *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 107–119.

104. Horvat Pšunder, M. (1998). Uloga neverbalne komunikacije u odgojno-obrazovnom procesu. V: *Informatologia*, 3–4, 212–215.
105. Razdevšek-Pučko, C. (1990). Uporaba Flandersove sheme razredne interakcije za ugotavljanje komunikacije med učiteljem in učenci pri pouku različnih predmetov od 2. do 5. razreda osnovne šole. V: *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli*. Ljubljana: Pedagoška akademija, 116–131.
106. Razdevšek-Pučko, C. (1997). Usposabljanje učiteljev za programsko prenovo osnovne šole. Kongres pedagoških delavcev Slovenije, Portorož, 13. do 15. marca. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 206–214.
107. Razdevšek-Pučko, C. (2004). Predlog predmetno specifičnih kompetenc za RP. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
108. Resnik Planinc, T., Kosten Zabret, S. (2006). Kompetence učitelja geografije z vidika bodočih učiteljev geografije. V: *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (ur. Peklaj, C.). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
109. Rot, N. (1982). *Znakovi i značenja*. Beograd: Nolit.
110. Rupnik-Vec, T. (2008). Supervizija strokovnih delavcev v vzgoji - intenzivna metoda profesionalne rasti vzgojiteljev. V: *Modeli vzgoje v globalni družbi* (ur. Vec. T.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo
111. Russell, T., Korthagen, F. (1995). *Teachers who teach Teachers*. London: Falmer Press.
112. Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
113. Skalar, M. (1991). *Komunikacija v šoli*. Študijsko gradivo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
114. Skubic, D (2005). Vpliv vzgojiteljevih vprašanj na otrokovo sporazumevalno zmožnost. *Annales*, 15, 1, 169–178.
115. *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2002). Ljubljana: DZS.
116. Statistični urad Republike Slovenije (2008). Svetovni dan učiteljev. [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=1915](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1915). (2. 10. 2008)
117. *Šolska zakonodaja v 9-letni osnovni šoli* (2002). Jesenice: Antus.
118. Štuhec, I., Potočnik, V., Erznar, T., Cvetek, R., Praper, P., Šverc, M. (2006). Ljubljana: Teološka fakulteta, Frančiškanski družinski inštitut, Maribor: Zavod Antona Martina Slomška, Združenje študentov in izobražencev, Evropski kulturni center.

119. Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum research and Development*. London: Heinemann.
120. Štuhec, I. J. in dr. (2006). *Kakovostna šola prihodnosti*. Ljubljana: Teološka fakulteta Ljubljana.
121. Tomič, A. (1990). *Teorija in praksa spremljanja pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
122. Tomič, A. (1990). Pogovor ali dialoška metoda kot sredstvo in oblika demokratične komunikacije pri pouku. V: *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli*. Ljubljana: Pedagoška akademija. Ljubljana. Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Pedagoška akademija, 74–84.
123. Tomič, A. (1992). Komunikacija na šolskem polju. *Sodobna pedagogika*, 43, 7–8, 378–395.
124. Tomič, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
125. Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
126. Watzlawick, P. (1967). *Pragmatics of human communication: study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York, London: Norton.
127. Wood, J. T. (1998). *Communicationc Mosaics: A New Introduction to the Field of Communication*. London: International Thomson Publishing Europe.
128. Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
129. Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
130. Vreg, F. (1990). *Demokratično komuniciranje*. Maribor: Založba Obzorja.
131. Zadavec, R. (1990). Komunikacija v razredu in sedežni red. V: *komunikacija in jezikovna kultura v šoli*. Ljubljana: Pedagoška akademija, str. 181–185.
132. Žorga, S. (1994). Vodenje in supervizija prostovoljcev. *P&P bilten*. 1, 8–14.

## **9 PRILOGE**

### **9.1 KAZALO PRILOG**

PRILOGA 1: Vprašalnik za učitelje o dejavnikih in pogojih učinkovite verbalne komunikacije v razredu .....	185
PRILOGA 2: Izpisi statistične obdelave.....	191
PRILOGA 3: Polstrukturirani intervju – povabilo.....	195
PRILOGA 4: Opomnik za polstrukturirani intervju.....	196
PRILOGA 5: Urnik izvedbe raziskave – polstrukturiranih intervjujev.....	198
PRILOGA 6: Polstrukturirani intervjuji – prepis.....	199
PRILOGA 7: Šifrirane izjave.....	216



**PRILOGA 1: VPRAŠALNIK ZA UČITELJE O DEJAVNIH IN POGOJIH UČINKOVITE VERBALNE KOMUNIKACIJE V RAZREDU**

**Spoštovani!**

Na Vas se obračam s prošnjo za sodelovanje v raziskavi o dejavnih in pogojih učinkovite komunikacije v razredu in sicer v prvi in drugi triadi devetletne osnovne šole. Raziskavo opravljam v okviru empiričnega dela magistrske naloge na Pedagoški fakulteti v Ljubljani pod mentorstvom dr. Tatjane Devjak in somentorstvom dr. Janeza Jermana. Vaša osebna stališča in odgovori bodo prispevali k temu, da bomo ugotavljali razlike med stališči o pojmovanju in poznavanju verbalne komunikacije učiteljev in dejanskim stanjem v razredih. Anketa je anonimna, vaši odgovori bodo služili le namenu raziskave. Za vaše sodelovanje se Vam že vnaprej lepo zahvaljujem in Vam želim uspešno delo.

*Leonida Novak, prof. RP*

**1. Spodaj so navedene izjave, ki opisujejo dejavnike in pogoje verbalne komunikacije v razredu.**

**Označite z znakom X:**

- v prostoru A, kako pomembno je upoštevati izjave za učinkovito verbalno komunikacijo v razredu;
- v prostoru B pa označite, v kolikšni meri to dejansko prenesete v razred pri svojem delu.

**1 = nikoli, 2 = redko, 3 = občasno, 4 = pogosto, 5 = vedno**

IZJAVA	A					B				
	1 nikoli	2 redko	3 občasno	4 pogosto	5 vedno	1 nikoli	2 redko	3 občasno	4 pogosto	5 vedno
1. Vsi učenci pri učni uri aktivno komunicirajo.										
2. Učitelj govori, učenci poslušajo in delajo.										
3. Učitelju pri verbalnem komuniciranju z učenci pomagajo znanja, ki jih je pridobil v času študija.										
4. Po izrečeni verbalni informaciji učitelj preveri, kako so to informacijo učenci sprejeli oz. jo razumeli.										
5. Po postavljenem verbalnem vprašanju učitelj počaka na odgovor učenca vsaj 8 sekund.										
6. Verbalna sporočila učitelja med učno uro se nanašajo v večini na učno snov.										
7. Verbalno izrečena vprašanja so namenjena vsem učencem.										
8. Učitelj v verbalno izražanje med učno uro vnaša humor (vsaj enkrat na učno uro).										
9. Učitelj med poukom govori o svojem osebnem življenju in izkušnjah.										
10. Učitelj poskrbi, da med podajanjem učne snovi vsi učenci pozorno poslušajo.										

IZJAVA	A					B				
	1 nikoli	2 redko	3 občasno	4 pogosto	5 vedno	1 nikoli	2 redko	3 občasno	4 pogosto	5 vedno
11. Vprašanja nižjega tipa izzovejo hitrejši odgovor.										
12. Po vsaki verbalno izrečeni verbalni informaciji je potrebno preveriti, ali so bila sporočila sprejeta tako, kot poslana.										
13. Pravilnost učenčevega odgovora učitelj potrdi verbalno in neverbalno hkrati (kimanje, nasmeh, božanje, dvig palca ...)										
14. Vsaj enkrat letno učitelj posname svoje verbalno komuniciranje v razredu.										
15. Humor med učno uro se nanaša na posamezne učence, ne na račun učitelja.										
16. O napakah v verbalnem komuniciranju učitelj razmišlja.										
17. Verbalno izrečena vprašanja, namenjena celemu razredu, ne izzovejo počasnih in manj uspešnih otrok.										
18. Med učno uro je veliko verbalnih sporočil namenjenih organizaciji dela.										
19. Pri učni uri je večina časa porabljenega za pogovor med učiteljem in učenci.										
20. Vprašanja višjega tipa, ki zahtevajo razmišljanje, uporabo, povezovanje, sintetiziranje in analiziranje znanj, so namenjena učno uspešnejšim učencem.										
21. Dečkom je namenjenih več verbalnih sporočil kot deklicam.										
22. Dodatno strokovno izpopolnjevanje s področja verbalne komunikacije ni potrebno.										
23. Posredna sporočila ( <i>»Jutri bi se lahko tudi ti potrudil za govorni nastop.«</i> ) imajo prednost pred neposrednimi ( <i>»Kako dober govorni nastop je opravil tvoj sošolec.«</i> )										
24. Odgovarja učenec, ki prvi dvigne roko.										
25. Kadar govori učenec, ga učitelj gleda v oči.										
26. Parafraziranje pomaga učitelju razumeti učenca (npr. Ti torej misliš ...)										
27. Učenci odgovarjajo s celo povedjo.										
28. Več kot 70 % časa v razredu govori učitelj.										
29. Govor učencev o snovi je siromašen, narečen in ima manjšo vrednost.										
30. Učenci med poukom postavljajo vprašanja učitelju in drugim učencem.										
31. Učitelj po postavljenem vprašanju naredi premor.										

IZJAVA	A					B				
	1 nikoli	2 redko	3 občasno	4 pogosto	5 vedno	1 nikoli	2 redko	3 občasno	4 pogosto	5 vedno
32. Tišina po pozivu učenca k odgovoru je zapravljanje časa.										
33. Študij da učitelju številne načine verbalnega komuniciranja v konfliktu z učenci ali med učenci.										
34. Učenci v razredu sedijo drug za drugim – frontalno.										
35. Učitelj se trudi uporabiti »jaz« sporočila.										
36. Skupinsko delo prinaša v razred nemir in nedisciplino.										
37. Učitelj se nagiba k temu, da govori več kot učenci.										
38. Učitelj včasih pozabi, da imajo nekatere besede različne pomene.										
39. Ko učitelj posreduje informacije med poukom, se izogiba lastnim občutkom in navaja le dejstva.										
40. Poslušanje in slišanje je eno in isto.										
41. Učitelj se izogiba besedam aha, ja, dobro ...										
42. Govorica telesa je pomembna za učitelja, ne za učenca.										
43. Tujke pri pouku z mlajšimi učenci nimajo prostora.										
44. Med poslušanjem učenca učitelj ne ocenjuje učenca.										

**2. Navedenih je nekaj dejstev, ki lahko ovirajo učinkovito verbalno komunikacijo v razredu. Kaj menite, česa bi glede na vaše pedagoške izkušnje moralo biti več oz. manj, da bi bila vaša verbalna komunikacija v razredu z učenci učinkovitejša? Pri vsaki trditvi označite ustrezen odgovor.**

Št.	TRDITEV			
1.	Časa za načrtno verbalno komuniciranje v razredu je:	preveč	ravno prav	premalo
2.	Možnosti za dodatno strokovno izobraževanje na področju komunikacije je:	preveč	ravno prav	premalo
3.	Učni načrti vsebujejo toliko ciljev, da je časa za ukvarjanje z verbalnim komuniciranjem:	preveč	ravno prav	premalo
4.	Za izpopolnjevanje na področju komuniciranja vodstvo šole skrbi:	preveč	ravno prav	premalo
5.	Povratnih informacij o lastnem verbalnem komuniciranju v razredu imam:	preveč	ravno prav	premalo
6.	Znanja za učinkovito reševanje problemov z verbalnimi sporočili imam:	preveč	ravno prav	premalo

**3. Označite, kako z vidika verbalnega komuniciranja doživljajo učenci ure pouka, ki jih vi izvajate. V vsaki vrstici obkrožite številko, ki kaže, ali bolj ustreza desna ali leva polovica. Prosim, označite le eno številko v vrsti.**

	IZJAVA					
1.	sproščeno	1	2	3	4	obremenjujoče
2.	vedoželjno	1	2	3	4	s strahom
3.	aktivno	1	2	3	4	pasivno
4.	humorno	1	2	3	4	resno
5.	z dvigovanjem rok	1	2	3	4	prosto
6.	večsmerno	1	2	3	4	enosmerno
7.	raziskovalno	1	2	3	4	formalno
8.	pusto	1	2	3	4	pestro
9.	glasno	1	2	3	4	tiho
10.	urejeno	1	2	3	4	zmedeno

**4. Naslednje trditve opisujejo načine verbalnega izražanja.**

**Označite z znakom X:**

- v prostoru A, kako pomembno je ta način vključevati v verbalno izražanje;
  - v prostoru B pa označite, v kolikšni meri se teh sredstev poslužujete pri delu v razredu.
- 1 = nikoli, 2 = redko, 3 = občasno, 4 = pogosto, 5 = vedno**

TRDITEV	A					B				
	1 nikoli	2 redko	3 občasno	4 pogosto	5 vedno	1 nikoli	2 redko	3 občasno	4 pogosto	5 vedno
opozarjanje, svarila, grožnje										
usmerjanje										
ukazovanje										
moraliziranje, pridiganje										
diagnosticiranje										
analiziranje										
interpretiranje										
dajanje vzdevkov, etiketiranje, smešenje										
priznavanje vrednosti, nagrajevanje, soglašanje, pozitivno vrednotenje										
ocenjevanje										
poučevanje										
svetovanje, ponujanje rešitev, sugeriranje										
kritiziranje, sramotenje										
dajanje sodb, nestrinjanje										
grajanje										
navajanje logičnih argumentov										
umik, sarkazem										
humor										

## **5. PRI VPRAŠANJIH OBKROŽITE ČRKO PRED ODGOVOROM.**

### **5.1 Spol:**

- a) ženski
- b) moški

### **5.2 Delovna doba: \_\_\_\_\_ let**

### **5.3 Stopnja poučevanja:**

- a) 1. triada
- b) 2. triada

### **5.4 Dodatno strokovno izobraževanje s področja komunikacije:**

- a) 0 ur
- b) do 8 ur
- c) od 8 do 24 ur
- d) več kot 24 ur

### **5.5 Poučujete v šoli, ki je v:**

- a) mestnem okolju
- b) vaškem okolju

## PRILOGA 2: IZPISI IN GRAFIČNI PRIKAZI OBDELAVE PODATKOV S PROGRAMOM

**Tabela 1: Zaznavanje ovir učinkovite komunikacije v razredu – osnovne frekvence**

	premalo	ravno prav	preveč
Časa za načrtno verbalno komuniciranje v razredu je:	45,2 %	53,1 %	1,7 %
Možnosti za dodatno strokovno izobraževanje na področju komunikacije je:	56,1 %	42,0 %	2,0 %
Učni načrti vsebujejo toliko ciljev, da je časa za ukvarjanje z verbalnim komuniciranjem:	65,6 %	30,5 %	3,9 %
Za izpopolnjevanje na področju komuniciranja vodstvo šole skrbi:	36,1 %	57,7 %	6,2 %
Povratnih informacij o lastnem verbalnem komuniciranju v razredu imam:	52,5 %	42,0 %	5,6 %
Znanja za učinkovito reševanje problemov z verbalnimi sporočili imam:	44,3 %	52,5 %	3,3 %

**Tabela 2: Vrsta komunikacije – test zanesljivosti**

Cronbachov koeficient $\alpha$	N
0,566	4

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
v1_2 Učitelj govori, učenci poslušajo in delajo.	7,37	4,015	0,335	0,506
v1_28 Več kot 70 % časa v razredu govori učitelj.	7,75	3,511	0,409	0,443
v1_36 Skupinsko delo prinaša v razred nemir in nedisciplino.	7,95	4,19	0,31	0,525
v1_37 Učitelj se nagiba k temu, da govori več kot učenci.	7,85	3,565	0,348	0,498

**Tabela 3: Kompetence – test zanesljivosti**

Cronbachov koeficient $\alpha$	N
0,594	2

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
v1_16 O napakah v verbalnem komuniciranju učitelj razmišlja.	3,24	1,516	0,45	.(a)
v1_14 Vsaj enkrat letno učitelj posname svoje verbalno komuniciranje v razredu.	4,34	0,737	0,45	.(a)

**Tabela 4: Povratne informacije – test zanesljivosti**

Cronbachov koeficient $\alpha$	N
0,554	4

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
v1_4 Po izrečeni verbalni informaciji učitelj preveri, kako so to informacijo učenci sprejeli oz. jo razumeli.	13,22	2,605	0,394	0,457
v1_12 Po vsaki verbalno izrečeni verbalni informaciji je potrebno preveriti, ali so bila sporočila sprejeta tako, kot poslana.	13,45	2,235	0,347	0,475
v1_13 Pravilnost učenčevega odgovora učitelj potrdi verbalno in neverbalno hkrati (kimanje, nasmeh, božanje, dvig palca ...)	13,5	2,177	0,329	0,495
v1_25 Kadar govori učenec, ga učitelj gleda v oči.	13,22	2,393	0,312	0,504

**Tabela 5: Vprašanja – test zanesljivosti**

Cronbachov koeficient $\alpha$	N
0,46	5

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
V1_5 Po postavljenem verbalnem vprašanju učitelj počaka na odgovor učenca vsaj 8 sekund.	14,95	6,103	0,192	0,437
V1_20 Vprašanja višjega tipa, ki zahtevajo razmišljanje, uporabo, povezovanje, sintetiziranje in analiziranje znanj so namenjena učno uspešnejšim učencem.	16,01	5,888	0,176	0,45
V1_23 Posredna sporočila (»Jutri bi se lahko tudi ti potrudil za govorni nastop.«) imajo prednost pred neposrednimi (»Kako dober govorni nastop je opravil tvoj sošolec.«)	15,81	4,661	0,275	0,385
V1_27 Učenci odgovarjajo s celo povedjo.	15,32	5,468	0,338	0,345
V1_31 Učitelj po postavljenem vprašanju naredi premor.	15,1	5,622	0,254	0,398

**Tabela 6: Pedagoški govor – test zanesljivosti**

Cronbachov koeficient $\alpha$	N
0,319	3

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
v1_18 Med učno uro je veliko verbalnih sporočil namenjenih organizaciji dela.	6,08	2,007	0,148	0,298
v1_19 Pri učni uri je večina časa porabljenega za pogovor med učiteljem in učenci.	6,17	1,714	0,153	0,294
v1_29 Govor učencev o snovi je siromašen, narečen in ima manjšo vrednost.	7,26	1,412	0,243	0,083



**Tabela 7: Vrste sporočil – test zanesljivosti**

<b>Cronbachov koeficient <math>\alpha</math></b>	<b>N</b>
0,379	4

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
v1_23 Posredna sporočila (»Jutri bi se lahko tudi ti potrudil za govorni nastop.«) imajo prednost pred neposrednimi (»Kako dober govorni nastop je opravil tvoj sošolec.«)	7,85	4,394	0,176	0,351
v1_39 Ko učitelj posreduje informacije med poukom, se izogiba lastnim občutkom in navaja le dejstva.	8,51	4,158	0,291	0,21
v1_43 Tujke pri pouku z mlajšimi učenci nimajo prostora.	8,51	4,516	0,208	0,309
v1_38 Učitelj včasih pozabi, da imajo nekatere besede različne pomene.	9,14	5,473	0,148	0,367

**Tabela 8: Opisne statistike za sestavljene spremenljivke Likertovega tipa za sklop A**

	<b>M</b>	<b>Me</b>	<b>S</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>
Vrsta komunikacije	2,5803	2,5	0,6074	1	4,75
Kompetence	3,7902	4	0,89694	2	5
Povratne informacije	4,4462	4,5	0,4755	2,75	5
Vprašanja	3,8597	4	0,55273	1,6	4,8
Pedagoški govor	3,247	3	0,55805	2	4,67
Vrste sporočil	2,8331	2,75	0,65175	1	4,75

**Tabela 9: KMO in Bartlettov test – sklop A**

<b>Kaiser-Meyer-Olkinov test.</b>		0,507
<b>Bartlettov test</b>	<b><math>h^2</math></b>	366,256
	<b>df</b>	15
	<b>P</b>	0

**Tabela 10: KMO in Bartlettov test – sklop B**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin test</b>		0,576
<b>Bartlettov test</b>	<b><math>h^2</math></b>	221,596
	<b>df</b>	15
	<b>P</b>	0

**Tabela 11: Kaiser-Mayer-Olkinov test – mnenja učiteljev o zadovoljstvu učencev z verbalnim komuniciranjem v razredu**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin test</b>		0,829
<b>Bartlettov test</b>	<b>x<sup>2</sup></b>	828,294
	<b>df</b>	45
	<b>P</b>	0

**Tabela 12: Vključenost učencev v verbalno komuniciranje – test zanesljivosti**

<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>	<b>N spremenljivk</b>
0,798	6

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
pestro/pusto	8,6233	5,803	0,368	0,809
raziskovalno/formalno	9,3493	5,245	0,621	0,751
večsmerno/enosmerno	9,4144	4,828	0,655	0,74
vedoželjno/s strahom	9,661	5,503	0,607	0,757
sproščeno/obremenjujoče	9,8151	5,21	0,594	0,756
aktivno/pasivno	9,7466	5,558	0,492	0,78

**Tabela 13: Sproščenost pri verbalnem komuniciranju – test zanesljivosti**

<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>	<b>N spremenljivk</b>
0,488	2

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation
humorno/resno	2,2	0,503	0,324
glasno/tiho	1,99	0,585	0,324

**Tabela 14: Organiziranost pri verbalnem komuniciranju – test zanesljivosti**

<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>	<b>N spremenljivk</b>
0,694	2

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
z dvigovanjem rok/prosto	1,85	0,387	0,549	.(a)
urejeno/zmedeno	1,96	0,653	0,549	.(a)

### **PRILOGA 3: POLSTRUKTURIRANI INTERVJU – POVABILO**

#### **POLSTRUKTURIRANI INTERVJU Z UČITELJI PRVEGA IN DRUGEGA TRILETJA O DEJAVNIKIH IN POGOJIH UČINKOVITE VERBALNE KOMUNIKACIJE V RAZREDU**

##### **Spoštovani!**

Moje ime je Leonida Novak. Sem študentka podiplomskega študija Poučevanje na razredni stopnji na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Za magistrsko nalogo sem izbrala temo verbalne komunikacije. Raziskavo opravljam v okviru empiričnega dela pod mentorstvom doc. dr. Tatjane Devjak in somentorstvom doc. dr. Janeza Jermana. Naslov magistrske naloge je *Stališča razrednega učitelja o verbalni komunikaciji v prvem in drugem triletju osnovne šole*, namen magistrskega dela pa je ugotoviti, kakšna so stališča učiteljev prvega in drugega triletja do učinkovite komunikacije v razredu. V ta namen želim opraviti polstrukturirane intervjuje z učitelji z različnimi delovnimi izkušnjami.

Na vas se obračam s prošnjo za sodelovanje v raziskavi o dejavnikih in pogojih učinkovite komunikacije v razredu, in sicer v prvi in drugi triadi devetletne osnovne šole. Kvantitativni del sem že opravila, da pa bi zagotovila triangularnost naloge, želim izvesti še *polstrukturirani intervju* z namenom ugotoviti primere dobre prakse in aplikativno opisati še stališča učiteljev različnih delovnih izkušenj o ovirah, motnjah, dejavnikih, pogojih verbalne komunikacije. Izbrala sem šest učiteljev oz. učiteljic. Predvidevam, da bo najin pogovor trajal največ eno uro. Intervju vsebuje 20 vprašanj, ki zahtevajo daljše odgovore. Strategija naloge je, da vseh šest polstrukturiranih intervjujev v celoti in nespremenjene vključim v magistrsko nalogo in nato opravim analizo.

Že vnaprej hvala za čas, ki si ga boste vzeli v ta namen, ter za vaš prispevek k ugotovitvam raziskave. Prosila bi za vaš odgovor, ali želite sodelovati v raziskovalni nalogi, in v primeru, da je vaš odgovor pozitiven, bi prosila za predlog kraja in časa izvedbe intervjuja.

S spoštovanjem vas lepo pozdravljam.

Jastrebcu, 25. april 2008

Leonida Novak,

*študentka podiplomskega študija Poučevanje na razredni stopnji na*

## **PRILOGA 4: OPOMNIK ZA POLSTRUKTURIRANI INTERVJU**

Sledijo vprašanja, ki so mi služila kot osnova za polstrukturirani intervju. Vprašanja sem glede na potek intervjuja prilagodila oz. dodala nova.

1. Kaj je po vašem mnenju učinkovita verbalna komunikacija v razredu?
2. Kaj po vašem mnenju predstavlja največje ovire v učinkovitem verbalnem komuniciranju v razredu?
3. Kakšne metode, oblike in strategije uporabljate oz. ste uporabljali pri vzpostavljanju in vodenju učinkovite verbalne komunikacije v razredu?
4. Ali vam je vaša formalna izobrazba (fakulteta) dala zadostna znanja s področja verbalnega komuniciranja z učenci?
5. Kje ste manjkajoča znanja pridobili?
6. Katera znanja, spretnosti s področja verbalnega komuniciranja bi morali dobiti v času študija?
7. Ali vam vodstvo šole omogoča nadaljnje strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje s področja verbalnega komuniciranja, kako in kje in v čem vidite pomanjkljivosti oz. prednosti?
8. V kakšni obliki se pri učencih odraža način vašega verbalnega komuniciranja?
9. Ali po zaključku dela z učenci razmišljate o svojem verbalnem komuniciranju z njimi?
10. Ste kdaj bili deležni kolegialnega opazovanja vašega verbalnega komuniciranja v razredu in kaj ste se iz tega naučili?
11. Kakšna je razlika med učiteljem – dobrim verbalnim komunikatorjem in med učiteljem – slabim verbalnim komunikatorjem?
12. Kakšno povratno informacijo o vašem verbalnem komuniciranju ste dobili s strani ravnatelja oz. vodstva, ko vam je hospitiral (če ste jo), in kaj vam je to pomenilo?
13. Ali učence navajate na aktivno poslušanje in kako?
14. Kako preverite, če so učenci razumeli vaše verbalno podane informacije?
15. Kako ugotovite, da učenci ne sledijo vašemu verbalnemu podajanju informacij?
16. Kakšnih komunikacijskih sredstev se poslužujete, ko prihaja do ovir v komunikaciji v razredu, npr. prepir, nesramnost, preklinjanje, zmerjanje ...?

17. Kakšen pomen pripisujete verbalni pohvali učenca? Kako pogosto jo izreči, zakaj, kdaj in kako?

18. Kako po vašem mnenju na verbalno komuniciranje v razredu vpliva sedežni red oz. urejenost učilnice, če vpliva?

19. Ali se z leti vaše verbalno komuniciranje spreminja in kako?

20. Dodajte karkoli s področja verbalnega komuniciranja v razredu.

**Število let delovne dobe:**

**Delovne izkušnje (kje vse ste poučevali in kaj):**

**Opis izobrazbene poti:**

**Morebitna navedba seminarjev, ki ste se jih udeležili s področja komunikacije:**

**PRILOGA 5: URNIK IZVEDBE RAZISKAVE – POSTRUKTURIRANIH INTERVJUJEV**

Tabela 1: Urnik izvedbe intervjujev

<b>DATUM</b>	<b>ČAS</b>	<b>KRAJ</b>	<b>ŠIFRA</b>	<b>IZKUŠNJE, IZOBRAZBA</b>
4. maj 2008	odgovore intervjuvanka poslala po elektronski pošti	Podlehnik	U1	Učiteljica v 1. triadi s 25 leti delovnih izkušenj, in sicer je pred uvedbo devetletke poučevala v 2. razredu, nekaj let tudi v kombiniranem oddelku 1. in 2. razreda. Njena formalna izobrazba je zaključena Pedagoška akademija smeri razredni pouk. V svoji karieri se je udeležila seminarja o komunikaciji, ki ga je izvajal dr. Brajša.
6. maj 2008	z njo sem osebno opravila intervju	Ormož	U2	Učiteljica v 2. triadi z 29 leti delovne dobe. Prva leta svojega službovanja je poučevala v 1. in 2. razredu vzgojnega zavoda Elvire Vatovec v Strunjanu in nato na podružnični šoli v kombiniranem oddelku. Njena formalna izobrazba je zaključena Pedagoška akademija smeri razredni pouk. Udeležila se je precej seminarjev na temo komunikacije.
10. maj 2008	odgovore intervjuvanka poslala po elektronski pošti	Kog	U3	Leto dni upokojena učiteljica s 37 leti delovnih izkušenj, ki je ves čas poučevala na eni šoli, in sicer v različnih razredih, največ pa v 1. in 2. razredu. Obiskovala je Učiteljski študijski center v Mariboru in nato dokončala še Pedagoško akademijo v Mariboru, smer razredni pouk. Deležna je bila številnih seminarjev s področja komunikacije, najbolj se ji je vtisnil v spomin seminar dopisnega izobraževanja v Osijeku.
15. maj 2008	z njo sem osebno opravila intervju	Miklavž pri Ormožu	U4	Učiteljica, ki štiri leta poučuje v 1. triadi. Dokončala je univerzitetni študij, smer razredni pouk, na Pedagoški fakulteti v Mariboru. V letih službovanja se je udeležila 8-urnega seminarja o komunikaciji v razredu.
17. maj 2008	z njo sem osebno opravila intervju	Sveti Tomaž	U5	Učiteljica v 1. triadi s petimi leti delovnih izkušenj na več šolah. Njena formalna izobrazba zajema univerzitetni študij, smer razredni pouk, na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Udeležila se je seminarjev s področja mediacije.
20. maj 2008	z njo sem osebno opravila intervju	Miklavž pri Ormožu	U6	Učiteljica v 2. triadi s petimi leti delovnih izkušenj in prav tako dokončanim univerzitetnim programom razredni pouk na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Udeležila se je seminarjev, ki so vključevali komunikacijo z učenci s posebnimi potrebami.

## **PRILOGA 6: POLSTRUKTURIRANI INTERVJUJI**

Vprašanja so označena z odebeljenim tiskom, odgovori intervjuvank pa z navadnim tiskom.

Izpraševalka: Leonida Novak

### **POLSTRUKTURIRANI INTERVJU ŠT. 1**

- **Število let delovne dobe:** 25
- **Delovne izkušnje (kje ste vse poučevali in kaj):** Učiteljica razrednega pouka v 1. triadi. Pred uvedbo devetletke sem poučevala v 2. razredu, tri leta pa sem učila na podružnični šoli, kjer sem imela kombinacijo 1. in 2. razreda.
- **Opis izobrazbene poti:** Zaključila se PA Maribor – smer razredni pouk.
- **Morebitna navedba seminarjev, ki ste se jih udeležili s področja komunikacije:** Na lastno željo sem se udeležila seminarja o komunikaciji, ki ga je izvedel dr. Brajša (pred dvajsetimi leti).

#### **1. Kaj je po vašem mnenju učinkovita verbalna komunikacija v razredu?**

Učinkovita verbalna komunikacija v razredu je, ko moji učenci sprejmejo in razumejo vsako sporočilo, podano z moje strani. Učinkovita verbalna komunikacija mora biti jasna in razumljiva, sproščena in spoštljiva.

#### **2. Kaj po vašem mnenju predstavlja največje ovire v učinkovitem verbalnem komuniciranju v razredu?**

Največje ovire predstavljajo s strani učitelja (velikokrat nezavedno): zapovedovanje, opozarjanje, vsiljevanje nasvetov, pa tudi pretirano hvaljenje ..., s strani učencev pa nesproščenost, zaprtost vase, nesramnost, prepiranje ...

#### **3. Kakšne metode, oblike in strategije uporabljate oz. ste uporabljali pri vzpostavljanju in vodenju učinkovite verbalne komunikacije v razredu?**

Pri verbalni komunikaciji uporabljam metode razgovora, pripovedovanja, razlage, pri frontalni obliki pride do izraza učiteljeva verbalna komunikacija, pri skupinskem delu ali delu v tandemu pa verbalna komunikacija med učenci in nato pri podajanju ugotovitev učenec – učitelj.

**4. Ali vam je vaša formalna izobrazba (fakulteta) dala zadostna znanja s področja verbalnega komuniciranja z učenci?**

Mislím, da ne.

**5. Kje ste manjkajoča znanja pridobili?**

Obiskovala sem seminar o komunikaciji , ki ga je vodil dr. Brajša (v lastni režiji). Preberem pa tudi veliko literature, ki je vezana na šolsko tematiko.

**6. Katera znanja, spretnosti s področja verbalnega komuniciranja bi morali dobiti v času študija?**

Kako z verbalno komunikacijo odpraviti konfliktne situacije pri učencih, kot so: nesramnost, prepirljivost, preklinjanje, motenje pouka, pa tudi pri učencih, ki že od doma niso navajeni prave komunikacije (poznam kar nekaj primerov).

**7. Ali vam vodstvo šole omogoča nadaljnje strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje s področja verbalnega komuniciranja, kako in kje in v čem vidite pomanjkljivosti oz. prednosti?**

Zaenkrat ne.

**8. V kakšni obliki se pri učencih odraža način vašega verbalnega komuniciranja?**

Sama pri sebi ugotavljam, da imam v razredu zelo dobro verbalno komunikacijo, saj so moji učenci že vsa leta v komunikaciji zelo sproščeni in me velikokrat posnemajo (v igri, v pogovoru ...). Navajam jih, da v pogovoru dobro poslušajo, tako mene ali drug drugega, da ne prekinjajo pogovora, da so pri govoru in poslušanju aktivni.

**9. Ali po zaključku dela z učenci razmišljate o svojem verbalnem komuniciranju z njimi?**

Večkrat. Če se zgodi, da slučajno naredim kakšno napako (navede jih pod odgovor 2), jo poskušam čim prej odpraviti.

**10. Ste kdaj bili deležni kolegialnega opazovanja vašega verbalnega komuniciranja v razredu in kaj ste se iz tega naučili?**

Ne. Sem pa letos imela cel mesec na praksi študentko, ki je bila navdušena nad komunikacijo v razredu.

**11. Kakšna je razlika med učiteljem – dobrim verbalnim komunikatorjem in med učiteljem – slabim verbalnim komunikatorjem?**

Učitelj dobri verbalni komunikator bo ustvaril v razredu prijetno vzdušje, učenci bodo s pozornostjo sledili njegovi razlagi in se aktivno vključevali v pogovor.



**12. Kakšno povratno informacijo o vašem verbalnem komuniciranju ste dobili s strani ravnatelja oz. vodstva, ko vam je hospitiral (če ste jo), in kaj vam je to pomenilo?**

Ravnatelj je hospitiral skupaj s študentko, z mojo verbalno komunikacijo je bil zelo zadovoljen, kar je dokazal s pohvalo. Še vedno pa mi največ pomenijo pohvale s strani staršev učencev, ki so k meni prihajali nesproščeni, zaprti vase in nesposobni prave verbalne komunikacije. Njihove otroke sem s pravilno verbalno komunikacijo pripravila do tega, da so se »odprli« in začeli komunicirati s sošolci in učitelji.

**13. Ali učence navajate na aktivno poslušanje in kako?**

Na aktivno poslušanje jih navajam od prvega dne, ko jih sprejemem v razred. Največkrat je to z verbalno komunikacijo: s pripovedovanjem zanimivih zgodb, z opisovanjem različnih pojavov, dogodkov, z razlago neznanega, s pojasnjevanjem, s presojanjem. Med verbalno komunikacijo pa sem ves čas z njimi v očesnem stiku.

**14. Kako preverite, če so učenci razumeli vaše verbalno podane informacije?**

S pogovorom, s postavljanjem vprašanj, s pisnimi izdelki.

**15. Kako ugotovite, da učenci ne sledijo vašemu verbalnemu podajanju informacij?**

Po izrazu na obrazu, če se začnejo igrati s predmeti na mizi, če se začnejo pogovarjati s sošolcem, po preverjanju z vprašanji.

**16. Kakšnih komunikacijskih sredstev se poslužujete, ko prihaja do ovir v komunikaciji v razredu, npr. prepir, nesramnost, preklinjanje, zmerjanje ...?**

Takšne problematike se lotim z optimizmom in voljo, da bomo problem skupaj rešili. Najprej se vedno pogovorim s celotnim razredom, povem kakšno poučno zgodbo, da se konfliktni učenci v njej lahko prepoznajo in sami poskušajo najti pravilno rešitev. Velikokrat si pomagam tudi s humorjem, vendar ne tako, da bi učenca sramotila ali se posmehovala.

**17. Kakšen pomen pripisujete verbalni pohvali učenca? Kako pogosto jo izreči, zakaj, kdaj in kako?**

Verbalna pohvala je dobrodošla, vendar z njo ne smemo pretiravati. Izrečemo jo zato, da s tem spodbudimo tudi ostale učence. Pohvaliti pa moramo dejanje, ne pa učenca.

**18. Kako po vašem mnenju na verbalno komuniciranje v razredu vpliva sedežni red oz. urejenost učilnice, če vpliva?**

Po mojem mnenju vpliva kar precej. V razredu imam postavitev miz v obliki črke U, tako da me dobro slišijo in vidijo vsi učenci, pa tudi jaz njih. Eno leto sem poskušala s postavitvijo po dve mizi skupaj, pa se to ni obneslo. Čeprav sem se ves čas gibala po razredu, so mi nekateri učenci vseeno kazali hrbet in so se morali obračati proti meni.

### **19. Ali se z leti vaše verbalno komuniciranje spreminja in kako?**

Spreminja se na boljše. V razred dobivam učence, ki zelo dobro verbalno komunicirajo in za sabo »potegnejo« še druge. Zato se moram za delo v razredu dobro pripraviti in to mi je v veselje.

### **20. Dodajte karkoli s področja verbalnega komuniciranja v razredu.**

Letošnje leto imam v razredu samo 8 učencev. Pravim jim »moja mala družina«. In res smo takšni. Ves čas se pogovarjamo. Zato so moji učenci v pogovoru z ostalimi učenci in delavci na šoli zelo sproščeni in »odprti«.

**Najlepša hvala za odgovore!**

## **POLSTRUKTURIRANI INTERVJU ŠT. 2**

- **Število let delovne dobe:** 29 let
- **Delovne izkušnje (kje ste vse poučevali in kaj):** Vzgojni zavod Elvire Vatovec Strunjan, 1. in 2. razred, ter OŠ Miklavž pri Ormožu – Podružnica Kog, kombinirani pouk.
- **Opis izobrazbene poti:** Zaključila sem PA Maribor – smer razredni pouk.
- **Morebitna navedba seminarjev, ki ste se jih udeležili s področja komunikacije:** Udeležila sem se kar nekaj seminarjev, vendar se zdaj trenutno ne spomnim naslovov.

### **1. Kaj je po vašem mnenju učinkovita verbalna komunikacija v razredu?**

Če te učenci dobro poslušajo in sodelujejo v razgovoru s svojim dosedanjim znanjem ter ga nadgrajujejo. Predvsem je važna pri dajanju navodil za delo, da lahko učenci brez dodatnega spraševanja, in s tem motenja drugih, rešijo zadane naloge.

### **2. Kaj po vašem mnenju predstavlja največje ovire v učinkovitem verbalnem komuniciranju v razredu?**

V mojem razredu je največja ovira kombinirani pouk.

### **3. Kakšne metode, oblike in strategije uporabljate oz. ste uporabljali pri vzpostavljanju in vodenju učinkovite verbalne komunikacije v razredu?**

Učence navajam, da znamo drug drugega poslušati, in šele ko govorec konča, sledi razgovor. Do sedaj mi to kar uspeva.

### **4. Ali vam je vaša formalna izobrazba (fakulteta) dala zadostna znanja s področja verbalnega komuniciranja z učenci?**

Fakulteta mi ni dala na tem področju zadostnih znanj.

**5. Kje ste manjkajoča znanja pridobili?**

Skozi razne seminarje, strokovno literaturo, največ pa sem pridobila z dolgoletnim delom z učenci.

**6. Katera znanja, spretnosti s področja verbalnega komuniciranja bi morali dobiti v času študija?**

Kako učenca pritegniti do poslušanja in na kakšen način naj to izvedem.

**7. Ali vam vodstvo šole omogoča nadaljnje strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje s področja verbalnega komuniciranja, kako in kje in v čem vidite pomanjkljivosti oz. prednosti?**

Vodstvo šole mi to omogoča z različnimi seminarji, delavnicami in v tem vidim prednost, da se lahko nenehno strokovno izpopolnjujem.

**8. V kakšni obliki se pri učencih odraža način vašega verbalnega komuniciranja?**

Učenci so motivirani za delo, opravijo veliko dodatnih nalog in radi tudi sami verbalno komunicirajo z mano.

**9. Ali po zaključku dela z učenci razmišljate o svojem verbalnem komuniciranju z njimi?**

Ob zaključku dela z učenci vedno razmišljam o tem in analiziram, kaj bi se še lahko izboljšalo na tem področju.

**10. Ste kdaj bili deležni kolegialnega opazovanja vašega verbalnega komuniciranja v razredu in kaj ste se iz tega naučili?**

Bila sem deležna, naučila sem se, da je verbalna komunikacija še kako potrebna za delo v razredu.

**11. Kakšna je razlika med učiteljem – dobrim verbalnim komunikatorjem in med učiteljem – slabim verbalnim komunikatorjem?**

Razlika je v tem, da učenci niso motivirani za delo, so nemirni, pri delu niso samostojni, skratka pri uri naredijo zelo malo.

**12. Kakšno povratno informacijo o vašem verbalnem komuniciranju ste dobili s strani ravnatelja oz. vodstva, ko vam je hospitiral (če ste jo), in kaj vam je to pomenilo?**

Zelo dobro, to mi je bila vzpodbuda za nadaljnje delo.

**13. Ali učence navajate na aktivno poslušanje in kako?**

Učence vseskozi navajam na aktivno poslušanje in sicer tako, da vedno z različnimi oblikami dela preverim njihovo aktivnost pri pouku.

**14. Kako preverite, če so učenci razumeli vaše verbalno podane informacije?**

Z nalogami različnega tipa na učnih listih.

**15. Kako ugotovite, da učenci ne sledijo vašemu verbalnemu podajanju informacij?**

Z napačnimi odgovori ali motenjem sošolcev pri poslušanju.

**16. Kakšnih komunikacijskih sredstev se poslužujete, ko prihaja do ovir v komunikaciji v razredu, npr. prepir, nesramnost, preklinjanje, zmerjanje ...?**

Velikokrat se o določeni težavi z učenci pogovorimo, ugotovimo, zakaj je do tega prišlo, ali je bil ta način pravilen, ali bi lahko reagirali drugače in kaj je za žrtev to dejanje pomenilo.

**17. Kakšen pomen pripisujete verbalni pohvali učenca? Kako pogosto jo izreči, zakaj, kdaj in kako?**

Učenca je potrebno čim večkrat verbalno pohvaliti, ga spodbujati, predvsem učence z nizko samopodobo.

**18. Kako po vašem mnenju na verbalno komuniciranje v razredu vpliva sedežni red oz. urejenost učilnice, če vpliva?**

Vpliva, takrat učence, ki so nemirni, posedem zraven učenca, ki je miren.

**19. Ali se z leti vaše verbalno komuniciranje spreminja in kako?**

Iz leta v leto se spreminjajo generacije otrok in tako se verbalno komuniciranje spreminja glede na učence, ki jih dobivam.

**20. Dodajte karkoli s področja verbalnega komuniciranja v razredu.**

V razredu sem zelo pozorna na verbalno komuniciranje z učenci, ker mislim, da je to ključ do uspeha učencev, predvsem pa, da se znamo poslušati.

**Najlepša hvala za odgovore!**

**POLSTRUKTURIRANI INTERVJU ŠT. 3**

- **Število let delovne dobe:** 37
- **Delovne izkušnje (kje ste vse poučevali in kaj):** Poučevanje na podružnični šoli v 1. in 2. razredu v kombiniranem oddelku.
- **Opis izobrazbene poti:** Zaključila sem PA Maribor – smer razredni pouk.
- **Morebitna navedba seminarjev, ki ste se jih udeležili s področja komunikacije:** Številni seminarji s področja komunikacije, najbolj se mi je vtisnil v spomin seminar dopisnega izobraževanja v Osijeku.

### **1. Kaj je po vašem mnenju učinkovita verbalna komunikacija v razredu?**

Po mojem je učinkovita tista verbalna komunikacija v razredu, ki deluje pozitivno in je aktivnost, ki omogoča doseganje ciljev.

### **2. Kaj po vašem mnenju predstavlja največje ovire v učinkovitem verbalnem komuniciranju v razredu?**

Na stopnji prve triade predstavlja ovire slaba komunikacija, ki jo otrok vzpostavi v družini in jo je kot takšno prinesel v šolo. Ker v družini ni bilo dobre komunikacije, je le-ta na otroka vplivala stresno in se to nato kot vzorec prenaša v šolo.

### **3. Kakšne metode, oblike in strategije uporabljate oz. ste uporabljali pri vzpostavljanju in vodenju učinkovite verbalne komunikacije v razredu?**

Vse klasične metode in oblike z večjim poudarkom na pravilnem uporabljanju sporočil v 1. osebi, jasnih in razumljivih sporočilih, na reševanju problemov po demokratični poti. Postavljala sem motivacijo pred zahteve in se izogibala moraliziranju ter odklanjala vsakršno agresijo.

### **4. Ali vam je vaša formalna izobrazba (fakulteta) dala zadostna znanja s področja verbalnega komuniciranja z učenci?**

Izobrazba, ki sem jo pridobila v času šolanja, je imela povsem drug način dela v šoli, temeljila je na dejstvu: sedi, bodi tiho in poslušaj.

### **5. Kje ste manjkajoča znanja pridobili?**

Znanja sem dopolnjevala z nenehnim samostojnim doizobraževanjem, kot poudarki, da sem imela srečo, da moji predpostavljeni niso »takoj opazili«, da delam drugače. Ko so to opazili, pa je že bil vpeljan proces demokratične komunikacije.

### **6. Katera znanja, spretnosti s področja verbalnega komuniciranja bi morali dobiti v času študija?**

Največ s področja razvojne psihologije otroka, pedagoške psihologije in treninge za kvalitetno komunikacijo med učitelji.

### **7. Ali vam vodstvo šole omogoča nadaljnje strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje s področja verbalnega komuniciranja, kako in kje in v čem vidite pomanjkljivosti oz. prednosti?**

Vodstvo mi je omogočalo udeležbo na mnogih seminarjih in tudi na celoletni dopisni šoli v Osijeku, kamor sem morala pošiljati vzorce komunikacijskih treningov v razredu, za kar sem potem prejela tudi ustrezno potrdilo. Na tem področju so bili Hrvati daleč pred nami in to je

opazil Zavod za šolstvo in svetovalka Bezjakova, ki so okrog sebe zbrali skupino učiteljev, ki smo te izkušnje prenašali na razredne aktive.

### **8. V kakšni obliki se pri učencih odraža način vašega verbalnega komuniciranja?**

Učence je bilo najprej potrebno »naučiti« poslušati. Sama sem namreč v začetku mislila, da bolj bom glasna, bolj me bodo poslušali. Toda to je bila zmota, učenci me niso nič bolj poslušali. Potem sem tonaliteto glasu dvignila le toliko, da so se temu sami začudili in nato je šlo kar samo od sebe na bolje.

### **9. Ali po zaključku dela z učenci razmišljate o svojem verbalnem komuniciranju z njimi?**

Če sem imela pozitiven odziv, se nisem s tem obremenjevala, če pa jih nisem mogla »zbuditi«, pa sem vedno iskala vzroke najprej pri sebi.

### **10. Ste kdaj bili deležni kolegialnega opazovanja vašega verbalnega komuniciranja v razredu in kaj ste se iz tega naučili?**

Kolegi niso bili najbolj dovzetni za spremembe v načinu dela, redki so se hoteli od sodelavca kaj naučiti, rajši so sami odkrivali »toplo vodo«.

### **11. Kakšna je razlika med učiteljem – dobrim verbalnim komunikatorjem in med učiteljem – slabim verbalnim komunikatorjem?**

Dober komunikator izhaja iz motivacije učencev, slab pa iz svoje motivacije.

### **12. Kakšno povratno informacijo o vašem verbalnem komuniciranju ste dobili s strani ravnatelja oz. vodstva, ko vam je hospitiral (če ste jo), in kaj vam je to pomenilo?**

Ne vem, če je ravnatelj znal oceniti, da je uspeh mojega dela temeljil na dobri komunikaciji. Je sicer pohvalil moje delo, vendar ne verjamem, da so ravnatelji v tej smeri dovolj izobraženi. Ob pohvali sem bila sicer zadovoljna, vendar sem tako delala že pred tem, ko so ravnatelji začeli hospitirati v razredu na sodoben način.

### **13. Ali učence navajate na aktivno poslušanje in kako?**

Učence sem navajala na aktivno poslušanje na ta način, da sem v pogovor marsikdaj vpeljala kakšno »neumnost«, ki sploh ni bila v kontekstu, in če sem opazila, da so učenci na to reagirali, je bila to zame potrditev, da poslušajo.

### **14. Kako preverite, če so učenci razumeli vaše verbalno podane informacije?**

Kratke informacije se dajo preveriti takoj, če učenci dobijo nalogo, ki jo morajo izpolniti. Daljše vsebine se preverjajo na daljši rok in na njih gradiš vsako nadaljnjo komunikacijo.

### **15. Kako ugotovite, da učenci ne sledijo vašemu verbalnemu podajanju informacij?**

V vsaki skupini se najde kdo, ki »zaide« pri neki temi. Da bi vsi vedno sodelovali, se mi zdi skoraj nemogoče. Tudi mene vedno vse ne zanima in se moram pošteno potruditi, da naredim to, kar se od mene zahteva. Od učencev pa ne želimo samo zahtevati.

**16. Kakšnih komunikacijskih sredstev se poslužujete, ko prihaja do ovir v komunikaciji v razredu, npr. prepir, nesramnost, preklinjanje, zmerjanje ...?**

Vedno je treba igrati socialne igre, ker se le na podlagi izkušenj otrok nauči, da tistega, kar njemu ni všeč, da mu kdo naredi, tudi sam drugim ne bo delal, ampak zato je treba biti poseben mojster, da to izpelješ v razredu. To se pridobi s pedagoško prakso.

**17. Kakšen pomen pripisujete verbalni pohvali učenca? Kako pogosto jo izreči, zakaj, kdaj in kako?**

Pohvala je tisto gonilo in tista pozitivna moč, s pomočjo katere lahko ustvarjamo, napredujemo in pomagamo, saj komunikacija med učencem in učiteljem vedno poteka na tanki meji med zahtevami in željami.

**18. Kako po vašem mnenju na verbalno komuniciranje v razredu vpliva sedežni red oz. urejenost učilnice, če vpliva?**

Sedežni red omogoča oziroma onemogoča tekoč pretok informacij.

**19. Ali se z leti vaše verbalno komuniciranje spreminja in kako?**

Z leti sem se nenehno spreminjala, ker sem imela več izkušenj in veliko strokovnega znanja, pa tudi razumevanja s strani staršev, ki so opazili moj pristop k delu.

**20. Dodajte karkoli s področja verbalnega komuniciranja v razredu.**

Vsak učitelj bi se moral zavedati, da bo dobra komunikacija, ki bo potekala dvosmerno, zadovoljila tudi učitelja. To pa bo dosegel z veliko truda in predvsem bo moral ljubiti svoj poklic, ki ni le poklic, ampak postane način življenja.

**Najlepša hvala za odgovore!**

#### **POLSTRUKTURIRANI INTERVJU ŠT. 4**

- **Število let delovne dobe:** 4
- **Delovne izkušnje (kje ste vse poučevali in kaj):** V 2. razredu osemletke, dve leti v 1. razredu devetletke in eno leto v 3. razredu devetletke – torej vedno v prvi triadi.
- **Opis izobrazbene poti:** OŠ, III. Gimnazija Maribor – smer predšolska vzgoja, Pedagoška fakulteta Maribor – Razredni pouk.

- **Morebitna navedba seminarjev, ki ste se jih udeležili s področja komunikacije:**  
KOMUNIKACIJA V RAZREDU (Supra)

**1. Kaj je po vašem mnenju učinkovita verbalna komunikacija v razredu?**

Učinkovita verbalna komunikacija v razredu je vzpostavljena takrat, ko je dvosmerna, ko je v razredu čutiti sproščenost in ko večina otrok posluša.

**2. Kaj po vašem mnenju predstavlja največje ovire v učinkovitem verbalnem komuniciranju v razredu?**

V prvi triadi po moje govor učitelja. Če učitelj govori jasno in sproščeno, počasi, zanimivo, če z govorom nakazuje oz. izraža čustva, navdušenje, zanimanje, je po moje verbalno komuniciranje zelo učinkovito. Če tega ni, učitelj težko pritegne učence k dobremu poslušanju in dobri dvosmerni komunikaciji.

**3. Kakšne metode, oblike in strategije uporabljate oz. ste uporabljali pri vzpostavljanju in vodenju učinkovite verbalne komunikacije v razredu?**

Večkrat sem spreminjala barvo glasu, se trudila počasi in razločno govoriti, v komunikacijo vplesti humor (čeprav je učence v 1. razredu potem težko spet pripraviti na »mirno, nehumorno« nadaljnjo komunikacijo), različnim učencem postavljati vprašanja in jim dati čas za odgovor.

**4. Ali vam je vaša formalna izobrazba (fakulteta) dala zadostna znanja s področja verbalnega komuniciranja z učenci?**

Na fakulteti smo dobili kar nekaj teoretičnih znanj s tega področja (o enakomerni porazdelitvi vprašanj in odgovorov, o premorih med vprašanji in odgovori), vendar premalo konkretnih informacij, npr. kakšne igre za dobro komunikacijo.

**5. Kje ste manjkajoča znanja pridobili?**

Veliko se naučiš od kolegic v službi, ko slišiš za kakšno dobro igro, kakšno dobro knjigo ali internetno stran. Zato se mi zdi pomembno, da si s kolegicami v dobrem odnosu, da sodeluješ z njimi, ker se lahko na tak način veliko naučiš.

Veliko pa prinesejo tudi izkušnje. Sčasoma sam ugotoviš, kaj delaš narobe, kaj moraš vplesti v pouk – potrebna je pač samoanaliza.

**6. Katera znanja, spretnosti s področja verbalnega komuniciranja bi morali dobiti v času študija?**

Na fakulteti bi lahko dali večji poudarek vajam, v katerih bi analizirali, kako je npr. v neki učni uri potekala komunikacija med učenci in učiteljem, v konkretnih učnih urah bi lahko



opazovali čakalni čas za podajanje odgovorov ali pa, kako je verbalna komunikacija podkrepjena z neverbalno ipd. Po moje bi si študentje takšne konkretne vaje bolj zapomnili kot golo teoretično predavanje in bi šli v službo s tega področja bolje izobraženi.

**7. Ali vam vodstvo šole omogoča nadaljnje strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje s področja verbalnega komuniciranja, kako in kje in v čem vidite pomanjkljivosti oz. prednosti?**

Ja, na naši šoli smo že imeli izobraževanje s tega področja, ki je bilo zelo konkretno. Drugače pa imamo veliko hospitacijskih nastopov, ne sicer s poudarkom na verbalni komunikaciji; ampak tudi takšni nastopi po mojem učitelja vzpodbujajo k učinkovitejši verbalni komunikaciji, saj takrat, ko te opazuje nekaj tvojih kolegic, bolj paziš na to, kakšno komunikacijo v razredu boš vzpostavil.

**8. V kakšni obliki se pri učencih odraža način vašega verbalnega komuniciranja?**

Način mojega slabega verbalnega komuniciranja se odraža takrat, ko ni med mano in učenci očesnega stika oz. ga je premalo, ko kar nekaj učencev ne posluša in zato dobro ne reši nalog oz. ne poda pravih odgovorov, tudi takrat, ko hočem povedati vse naenkrat.

Način mojega dobrega verbalnega komuniciranja pa se odraža takrat, ko je vzpostavljeno vzdušje, ki vzpodbuja poslušanje, ko tudi sama dobro poslušam, ko se učenci ne dolgočasijo, ko so sproščeni, se nasmejijo, ko imamo očesni stik.

**9. Ali po zaključku dela z učenci razmišljate o svojem verbalnem komuniciranju z njimi?**

Ja, velikokrat. In večkrat ugotovim, da je premor za podajanje odgovorov prekratek oz. da v tistem sproščenem vzdušju ne pridejo vsi učenci do priložnosti podati odgovora, ker ga pred njimi pove že drug učenec – tisti, ki ni bil pozvan.

**10. Ste kdaj bili deležni kolegialnega opazovanja vašega verbalnega komuniciranja v razredu in kaj ste se iz tega naučili?**

Prav verbalnega komuniciranja ne, kot pa sem že prej napisala, bi kolegice na naših analizah hospitacijskih nastopov prav gotovo konstruktivno opozorile, če bi katera na tem področju delala napake.

**11. Kakšna je razlika med učiteljem – dobrim verbalnim komunikatorjem in med učiteljem – slabim verbalnim komunikatorjem?**

Dober komunikator govori jasno, zanimivo, počasi, z navdušenjem, česar slab ne počne. Dober komunikator ve, kakšna sporočila pošilja in zakaj jih pošilja, jih zavedno načrtuje in

išče povratno informacijo. Slab ne išče povratne informacije, ampak ima vzpostavljeno enosmerno komunikacijo in slabo vzdušje.

**12. Kakšno povratno informacijo o vašem verbalnem komuniciranju ste dobili s strani ravnatelja oz. vodstva, ko vam je hospitiral (če ste jo), in kaj vam je to pomenilo?**

Vem, da nama je letos s kolegico (drugo strokovno delavko) ravnatelj rekel, da je ona glasna in hitra v govoru, jaz pa počasnejša in tišja in naj se pri tem uskladiva. Zase sem to vzela kot dobro kritiko, čeprav menim, da ni nič narobe, če je učitelj glasnejši v situacijah, ko je prilika za izražanje navdušenja.

**13. Ali učence navajate na aktivno poslušanje in kako?**

Ja, jih. Tako, da se z njimi pogovarjam o poslušanju, da ustvarjam dobro vzdušje, da sem jim tudi sama vzgled in njih dobro poslušam.

**14. Kako preverite, če so učenci razumeli vaše verbalno podane informacije?**

S vprašanji, nalogami, igro, z uporabo tistega znanja v drugih situacijah.

**15. Kako ugotovite, da učenci ne sledijo vašemu verbalnemu podajanju informacij?**

Če me ne gledajo, ne poslušajo, si podpirajo glave, zehajo, se dolgočasijo – torej iz mimike obraza.

**16. Kakšnih komunikacijskih sredstev se poslužujete, ko prihaja do ovir v komunikaciji v razredu, npr. prepir, nesramnost, preklinjanje, zmerjanje ...?**

Ponavadi rešujemo konflikte takoj in zdaj. S pogovorom z vsemi učenci. Vendar se nama je s kolegico letos na hospitacijskem nastopu za ravnatelja zgodilo to, da sta dva učenca med poukom udarila druga dva, pa nisva prekinili pouka in takoj razrešili konflikta, čeprav bi morali. Vzgojiteljica si je enega »posedla« k sebi, drugega sva opozorili samo s tem, da sva ga poklicali in rekli, naj neha. V tistem trenutku sva imeli pred sabo le to, da speljeva učno uro pred ravnateljem po dnevni pripravi, da nam ne bo zmanjkalo časa, da dosežemo zastavljene cilje, na razreševanje vzgojnega momenta pa sva pozabili, čeprav ne bi smeli. Tudi ravnatelj nama je kasneje na analizi rekel, da se v takem trenutku pouk mora prekiniti in se razrešiti konflikt, do katerega pride.

**17. Kakšen pomen pripisujete verbalni pohvali učenca? Kako pogosto jo izreči, zakaj, kdaj in kako?**

Verbalna pohvala mora biti. Mogoče celo več skupinske kot individualne. Sama ponavadi pohvale posameznim učencem izrečem potihem, glasno pa v le redkih primerih – ko npr. učenec doseže prav poseben, velik napredek. Pri učenju socialnih veščin pa se poslužujem pohvale celega razreda, saj ponavadi te veščine vadimo kot razredna skupnost.

**18. Kako po vašem mnenju na verbalno komuniciranje v razredu vpliva sedežni red oz. urejenost učilnice, če vpliva?**

Seveda vpliva. Če smo na tleh, je bolje, če sedimo v obliki kroga, ali na pa stolih, ki so razporejeni v krogu. Če učenci sedijo razpršeno po blazinah, je po mojih izkušnjah slabša komunikacija. Mize v razredu si ponavadi obrnem tako, če je le mogoče, da vem, da učenci s svojih mest vidijo moj prostor, prostor, od koder jim ponavadi podajam pomembne informacije.

**19. Ali se z leti vaše verbalno komuniciranje spreminja in kako?**

Ja, se, ker se iz izkušenj in učenja od drugih (učencev in kolegic) veliko naučiš.

**Najlepša hvala za odgovore!**

**POLSTRUKTURIRANI INTERVJU ŠT. 5**

- **Število let delovne dobe:** 4 leta in 5 mesecev
- **Delovne izkušnje (kje ste vse poučevali in kaj):** OPB, poučevanje v 1. in 2. razredu osemletke, poučevanje v 1. razredu devetletke, poučevanje SPO v 3. razredu devetletke ter kot druga strokovna delavka v 1. razredu devetletke (OŠ Središče ob Dravi, OŠ Miklavž pri Ormožu s podružnico Kog).
- **Opis izobrazbene poti:** OŠ Sv. Tomaž, Srednješolski center Ptuj – ekonomska smer (opravljena matura), Pedagoška fakulteta Maribor – smer razredni pouk.

**1. Kaj je po vašem mnenju učinkovita verbalna komunikacija v razredu?**

Učinkovita verbalna komunikacija je osnovno sredstvo za napredek in doseganje ciljev, za obojestransko zadovoljstvo in vsestranski uspeh. Vse ostalo so le pripomočki.

**2. Kaj po vašem mnenju predstavlja največje ovire v učinkovitem verbalnem komuniciranju v razredu?**

Osebnost učitelja, čas, pomanjkanje strpnosti ter že pridobljen vedenjski vzorec otrok.

**3. Kakšne metode, oblike in strategije uporabljate oz. ste uporabljali pri vzpostavljanju in vodenju učinkovite verbalne komunikacije v razredu?**

Kar se da čim bolj raznolike, takšne, ki omogočajo gibanje, zabavo in aktivno sodelovanje učencev.

**4. Ali vam je vaša formalna izobrazba (fakulteta) dala zadostna znanja s področja verbalnega komuniciranja z učenci?**

Ne, nikakor! Podala bi lahko vsaj smernice za uspešno komuniciranje (ostalo pa je tako na nas samih).

**5. Kje ste manjkajoča znanja pridobili?**

S pomočjo strokovne literature (predvsem iz člankov), same prakse, tudi preko svojih napak.

**6. Katera znanja, spretnosti s področja verbalnega komuniciranja bi morali dobiti v času študija?**

Podala bi nam lahko vsaj smernice za uspešno komuniciranje (ostalo pa je tako na nas samih).

**7. Ali vam vodstvo šole omogoča nadaljnje strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje s področja verbalnega komuniciranja, kako in kje in v čem vidite pomanjkljivosti oz. prednosti?**

Ne da bi vedela.

**8. V kakšni obliki se pri učencih odraža način vašega verbalnega komuniciranja?**

V motivaciji za delo, zadovoljstvu (nasmeh na obrazu) in nenazadnje v samem znanju.

**9. Ali po zaključku dela z učenci razmišljate o svojem verbalnem komuniciranju z njimi?**

Vedno.

**10. Ste kdaj bili deležni kolegialnega opazovanja vašega verbalnega komuniciranja v razredu in kaj ste se iz tega naučili?**

Da, saj je v našem delu prisotno timsko delo. Spoznala sem, da smo si učitelji, tudi glede verbalne komunikacije, zelo različni.

**11. Kakšna je razlika med učiteljem – dobrim verbalnim komunikatorjem in med učiteljem – slabim verbalnim komunikatorjem?**

Dober verbalni komunikator – učitelj je uspešen in zadovoljen pri svojem delu ter za uspeh rabi manj časa (motivacija, znanje učencev). Slab verbalni komunikator – učitelj pa se za vse to mora truditi dalj časa – če sploh uspe.

**12. Kakšno povratno informacijo o vašem verbalnem komuniciranju ste dobili s strani ravnatelja oz. vodstva, ko vam je hospitiral (če ste jo), in kaj vam je to pomenilo?**

Glede verbalne komunikacije je bil zelo navdušen (če se le da, vključujem humor), vendar me je opozoril, da sem pri čakanju na odgovore učencev premalo strpna. Glede te pripombe sem

premisli in sem ugotovila, da ima delno prav. Čeprav nas vedno preganja čas, sem se odločila, da bom učencem vedno dala možnost premisleka za odgovor.

**13. Ali učence navajate na aktivno poslušanje in kako?**

Seveda jih navajam; in sicer z različnimi oblikami dela ter z lastnim vzgledom, tudi jaz znam prisluhni, ne samo med poukom, tudi na hodniku.

**14. Kako preverite, če so učenci razumeli vaše verbalno podane informacije?**

Preko vmesne povratne informacije.

**15. Kako ugotovite, da učenci ne sledijo vašemu verbalnemu podajanju informacij?**

Preko vmesnih povratnih informacij in že po samem obnašanju učencev.

**16. Kakšnih komunikacijskih sredstev se poslužujete, ko prihaja do ovir v komunikaciji v razredu, npr. prepir, nesramnost, preklinjanje, zmerjanje ...?**

Pogovora in razgovora ter predvsem strokovnega pristopa do take problematike (brez kričanja in žuganja).

**17. Kakšen pomen pripisujete verbalni pohvali učenca? Kako pogosto jo izreči, zakaj, kdaj in kako?**

Je zelo pomembna in jo je potrebno izreči res ob vsakem, tudi manjšem uspehu učenca (nič ne stane, vendar veliko pomeni) pred celotnim razredom.

**18. Kako po vašem mnenju na verbalno komuniciranje v razredu vpliva sedežni red oz. urejenost učilnice, če vpliva?**

Verbalna komunikacija pogojuje neverbalno komunikacijo, zato je sedežni red učencev bolj pomemben zaradi neverbalne komunikacije. Urejenost učilnice pa omogoča dobro počutje, daje zaupanje in domačnost, zato posredno vpliva na verbalno komunikacijo.

**19. Ali se z leti vaše verbalno komuniciranje spreminja in kako?**

Nekoliko se, potrebno se je prilagajati različnosti otrok ter sodobnemu načinu življenja, ki prinaša vedno nekaj novega.

**20. Dodajte karkoli s področja verbalnega komuniciranja v razredu.**

Ljubezen je gonilo sveta in tista pozitivna moč, s pomočjo katere lahko ustvarjamo, napredujemo, nesebično dajemo in pomagamo. S pomočjo te lahko brez problemov osvojimo vse pravine in zakonitosti uspešne in kvalitetne pedagoške komunikacije. Komunikacijo občutim kot nepredvidljivo hojo po pajčevini. Če izbiraš neprimerne besede in vedenje, se pajčevina pretrga in padeš v konflikt, s pravo besedo pa zaplešeš po pajčevini sogovorniku naravnost v srce.

**Najlepša hvala za odgovore!**

## **POLSTRUKTURIRANI INTERVJU ŠT. 6**

- **Število let delovne dobe:** 5
- **Delovne izkušnje (kje ste vse poučevali in kaj):** OŠ, 1. in 2. triada, PB
- **Opis izobrazbene poti:** Pedagoška fakulteta Maribor

### **1. Kaj je po vašem mnenju učinkovita verbalna komunikacija v razredu?**

Je komunikacija, v kateri se oba udeleženca med seboj poslušata, izmenjujeta svoje mnenje.

### **2. Kaj po vašem mnenju predstavlja največje ovire v učinkovitem verbalnem komuniciranju v razredu?**

Če je komunikacija enosmerna. V tem primeru ni povratne informacije. Učenci ne morejo vprašati, če česa ne razumejo, in tudi sami ne vemo, ali so naše sporočilo razumeli.

### **3. Kakšne metode, oblike in strategije uporabljate oz. ste uporabljali pri vzpostavljanju in vodenju učinkovite verbalne komunikacije v razredu?**

Pogovor, opisovanje, pripovedovanje, poročanje, analiziranje, vrednotenje ...

### **4. Ali vam je vaša formalna izobrazba (fakulteta) dala zadostna znanja s področja verbalnega komuniciranja z učenci?**

Ne.

### **5. Kje ste manjkajoča znanja pridobili?**

Na seminarjih, delovne izkušnje, nasveti kolegov.

### **6. Katera znanja, spretnosti s področja verbalnega komuniciranja bi morali dobiti v času študija?**

Reševanje sporov med učenci, komunikacija na ravni učitelj - starš.

### **7. Ali vam vodstvo šole omogoča nadaljnje strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje s področja verbalnega komuniciranja, kako in kje in v čem vidite pomanjkljivosti oz. prednosti?**

Da. Prednost: nova znanja in izmenjava izkušenj.

### **8. V kakšni obliki se pri učencih odraža način vašega verbalnega komuniciranja?**

Aktivno sodelovanje med poukom, spoštljiv odnos učenec - učitelj in obratno.

### **9. Ali po zaključku dela z učenci razmišljate o svojem verbalnem komuniciranju z njimi?**

Da.

**10. Ste kdaj bili deležni kolegialnega opazovanja vašega verbalnega komuniciranja v razredu in kaj ste se iz tega naučili?**

Ne.

**11. Kakšna je razlika med učiteljem – dobrim verbalnim komunikatorjem in med učiteljem – slabim verbalnim komunikatorjem?**

Če je učitelj dober verbalni komunikator, se med učiteljem in učenci vzpostavi spoštljiv prijateljski odnos.

**12. Kakšno povratno informacijo o vašem verbalnem komuniciranju ste dobili s strani ravnatelja oz. vodstva, ko vam je hospitiral (če ste jo), in kaj vam je to pomenilo?**

Pohvalil je dobre stvari, posebnosti, opozoril pa tudi na napake, ki sem jih skušala odpraviti.

**13. Ali učence navajate na aktivno poslušanje in kako?**

Ja. Predvsem tako, da jih aktivno vključujem v pogovor (povedo svoja mnenja, izkušnje ...).

**14. Kako preverite, če so učenci razumeli vaše verbalno podane informacije?**

Na različne načine (s pogovorom, z reševanjem nalog, s pojasnjevanjem, analiziranjem ...).

**15. Kako ugotovite, da učenci ne sledijo vašemu verbalnemu podajanju informacij?**

Z njihovim neverbalnim komuniciranjem (izraz na obrazu, pospravljanje peresnice, presedanje ...).

**16. Kakšnih komunikacijskih sredstev se poslužujete, ko prihaja do ovir v komunikaciji v razredu, npr. prepir, nesramnost, preklinjanje, zmerjanje ...?**

Pogovora.

**17. Kakšen pomen pripisujete verbalni pohvali učenca? Kako pogosto jo izreči, zakaj, kdaj in kako?**

Zelo pomembna. Za dosežke vsakega posameznika glede na njegove sposobnosti.

**18. Kako po vašem mnenju na verbalno komuniciranje v razredu vpliva sedežni red oz. urejenost učilnice, če vpliva?**

Mislím, da vpliva. Če so učenci razporejeni tako, da drug drugega ne zakrivajo, da so nenehno v očesnem stiku z učiteljem, pogosteje sodelujejo v komunikaciji.

**19. Ali se z leti vaše verbalno komuniciranje spreminja in kako?**

Da. Bolj samozavestno vstopam v komunikacijo z učenci.

**Najlepša hvala za odgovore!**

## **PRILOGA 7: ŠIFRIRANE IZJAVE**

- T1** - Vsi učenci pri učni uri aktivno komunicirajo.
- T2** - Učitelj govori, učenci poslušajo in delajo.
- T3** - Učitelju pri verbalnem komuniciranju z učenci pomagajo znanja, ki jih je pridobil v času študija.
- T4** - Po izrečeni verbalni informaciji učitelj preveri, kako so to informacijo učenci sprejeli oz. jo razumeli.
- T5** - Po postavljenem verbalnem vprašanju učitelj počaka na odgovor učenca vsaj 8 sekund.
- T6** - Verbalna sporočila učitelja med učno uro se nanašajo v večini na učno snov.
- T7** - Verbalno izrečena vprašanja so namenjena vsem učencem.
- T8** - Učitelj v verbalno izražanje med učno uro vnaša humor (vsaj enkrat na učno uro).
- T9** - Učitelj med poukom govori o svojem osebnem življenju in izkušnjah.
- T10** - Učitelj poskrbi, da med podajanjem učne snovi vsi učenci pozorno poslušajo.
- T11** - Vprašanja nižjega tipa izzovejo hitrejši odgovor.
- T12** - Po vsaki verbalno izrečeni verbalni informaciji je potrebno preveriti, ali so bila sporočila sprejeta tako, kot poslana.
- T13** - Pravilnost učenčevega odgovora učitelj potrdi verbalno in neverbalno hkrati (kimanje, nasmeh, božanje, dvig palca ...).
- T14** - Vsaj enkrat letno učitelj posname svoje verbalno komuniciranje v razredu.
- T15** - Humor med učno uro se nanaša na posamezne učence, ne na račun učitelja.
- T16** - O napakah v verbalnem komuniciranju učitelj razmišlja.
- T17** - Verbalno izrečena vprašanja, namenjena celemu razredu, ne izzovejo počasnih in manj uspešnih otrok.
- T18** - Med učno uro je veliko verbalnih sporočil namenjenih organizaciji dela.
- T19** - Pri učni uri je večina časa porabljenega za pogovor med učiteljem in učenci.
- T20** - Vprašanja višjega tipa, ki zahtevajo razmišljanje, uporabo, povezovanje, sintetiziranje in analiziranje znanj, so namenjena učno uspešnejšim učencem.
- T21** - Dečkom je namenjenih več verbalnih sporočil kot deklicam.
- T22** - Dodatno strokovno izpopolnjevanje s področja verbalne komunikacije ni potrebno.
- T23** - Posredna sporočila («Jutri bi se lahko tudi ti potrudil za govorni nastop.») imajo prednost pred neposrednimi («Kako dober govorni nastop je opravil tvoj sošolec.»)
- T24** - Odgovarja učenec, ki prvi dvigne roko.
- T25** - Kadar govori učenec, ga učitelj gleda v oči.
- T26** - Parafraziranje pomaga učitelju razumeti učenca (npr. Ti torej misliš ...).
- T27** - Učenci odgovarjajo s celo povedjo.
- T28** - Več kot 70 % časa v razredu govori učitelj.
- T29** - Govor učencev o snovi je siromašen, narečen in ima manjšo vrednost.
- T30** - Učenci med poukom postavljajo vprašanja učitelju in drugim učencem.
- T31** - Učitelj po postavljenem vprašanju naredi premor.
- T32** - Tišina po pozivu učenca k odgovoru je zapravljanje časa.
- T33** - Študij da učitelju številne načine verbalnega komuniciranja v konfliktu z učenci ali med učenci.



- T34** - Učenci v razredu sedijo drug za drugim – frontalno.
- T35** - Učitelj se trudi uporabiti »jaz« sporočila.
- T36** - Skupinsko delo prinaša v razred nemir in nedisciplino.
- T37**- Učitelj se nagiba k temu, da govori več kot učenci.
- T38**- Učitelj včasih pozabi, da imajo nekatere besede različne pomene.
- T39**- Ko učitelj posreduje informacije med poukom, se izogiba lastnim občutkom in navaja le dejstva.
- T40**- Poslušanje in slišanje je eno in isto.
- T41** - Učitelj se izogiba besedam aha, ja, dobro ...
- T42** - Govorica telesa je pomembna za učitelja, ne za učenca.
- T43** - Tujke pri pouku z mlajšimi učenci nimajo prostora.
- T44** - Med poslušanjem učenca učitelj ne ocenjuje učenca.