

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Tina Purg Skrbinšek

Vpliv neverbalnega komuniciranja na odnos
med učitelji in učenci
(primer III. gimnazije Maribor)

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Tina Purg Skrbinšek

Mentorica: red. prof. dr. Mirjana Ule

Vpliv neverbalnega komuniciranja na odnos
med učitelji in učenci
(primer III. gimnazije Maribor)

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

Zahvala

*Iskreno se zahvaljujem svoji mentorici, red. prof. dr. Mirjani Ule, za vso strokovno pomoč,
potrpežljivost, nasvete in usmerjanje k cilju.*

*Iskreno se zahvaljujem svoji družini – mami, očetu, možu in otrokoma. Brez vaše brezpogojne
pomoči mi ne bi uspelo. Rada vas imam.*

Vpliv neverbalnega komuniciranja na odnos med učitelji in učenci (primer III. gimnazije Maribor)

Namen naloge je podati ključne dileme izobraževanja na srednji stopnji šolanja z vidika odnosov med učitelji in učenci in predvsem izpostaviti, kako neverbalno komuniciranje vpliva na odnos med njimi. Vsakdanje komuniciranje v srednješolskem izobraževanju med učitelji in učenci temelji na verbalnem in neverbalnem komuniciranju. Izbira ter vzpostavljanje ustrezne oblike komuniciranja med učitelji in učenci na srednji stopnji šolanja omogoča učitelju doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Odločilno vlogo v razredu ima seveda učitelj, ki obvlada poučevanje, verbalno in neverbalno komuniciranje ter vodi dogajanje v razredu. Poseben vpliv na komuniciranje med obema akterjema v razredu pa ima razumevanje in obvladanje nebesednega komuniciranja tako s strani učiteljev kot tudi učencev.

V teoretičnem delu naloge smo s pomočjo strokovne literature prikazali vlogo in pomen neverbalnega komuniciranja. Prikazali smo različne teorije neverbalnega komuniciranja, razmerje med vsebinskim in odnosnim komuniciranjem v izobraževanju in utemljili pomen različnih oblik komuniciranja v procesu vzgoje in izobraževanja. Predvsem pa smo se osredotočili na neverbalno komuniciranje srednješolskega učitelja in vpliv le-tega na odnos med učitelji in učenci.

V empiričnem delu smo ugotavljali stališča učiteljev in učencev o pomembnosti neverbalnega komuniciranja v razredu s pomočjo anketnega vprašalnika, ki smo ga za ta namen pripravili in ga primerjali z mnenjem v fokusnih skupinah. Rezultate raziskave o neverbalnem komuniciranju ter odnosu do te komunikacije s strani učiteljev in učencev smo primerjali med obema skupinama anketiranih. Z metodo fokusnih skupin smo podali stališča obeh akterjev, ki sta vključena v proces komuniciranja na srednji stopnji šolanja. Tako je bila narejena primerjava med učitelji in učenci o naslednjih temah: način dela, komuniciranje, odnosi, starši, identiteta. Podali smo ugotovitve in smernice za izboljšanje neverbalnega komuniciranja in vpliva le-tega na odnose med akterji komunikacijskega procesa v srednješolskem izobraževanju.

Ključne besede: komuniciranje, verbalno komuniciranje, neverbalno komuniciranje, odnos, srednja šola.

The impact of non-verbal communication on the relationship between teachers and students (a case study of the III. gimnazija Maribor secondary school)

Everyday communication in secondary education between teachers and pupils is based on verbal and non-verbal communication. Selecting and establishing appropriate forms of communication between teachers and students at the secondary level of education allows the teacher to achieve educational goals. The teacher, who is in command of the teaching process, verbal and non-verbal communication, and who guides all activities in class, has a decisive role. The understanding and mastery of non-verbal communication by both teachers and students has a tremendous influence on the communication between the two protagonists in the classroom.

The theoretical part of this thesis presents the role and the importance of non-verbal communication with the help of scientific literature. We will present different theories of non-verbal communication, the relationship between content and relational communication in education and establish the importance of different forms of communication in the educational process. Above all, we will focus on the non-verbal communication of a secondary teacher and how it affects the relationship between teachers and students.

In the empirical part we will establish the positions of teachers and students on the importance of non-verbal communication in the classroom, which will be compared with the opinions of the focus groups. The results of research on non-verbal communication, and the attitude to this communication by teachers and pupils will be compared between the two groups of respondents. Using the method of focus groups, the positions of the two respondents, involved in the communication process at secondary level education, will be presented. Thus, the comparison will be made between teachers and students on the following topics: working methods, communication, relationships, parents, identity. Finally, we will present the findings and guidelines to improve non-verbal communication and the impact of it on the relationships between the actors of the communication process in secondary education.

Key words: communication, verbal communication, non-verbal communication, relationship, secondary school.

KAZALO

1	UVOD.....	10
2	KONTEKSTI KOMUNICIRANJA	15
2.1	Ravni komuniciranja	16
2.2	Dejavniki in oblike komuniciranja.....	19
2.3	Vodenje komunikacijske situacije.....	23
2.4	Vsebinsko in odnosno komuniciranje	28
3	DILEME NEVERBALNEGA KOMUNICIRANJA	33
3.1	Procesi in dinamika neverbalnega komuniciranja.....	33
3.2	Moč in prvine neverbalnega komuniciranja.....	35
3.3	Vloga neverbalnega komuniciranja v medosebnih odnosih.....	37
4	VLOGA KOMUNICIRANJA V IZOBRAŽEVANJU	39
4.1	Komunikacijske kompetence učitelja.....	39
4.2	Komuniciranje v razredu.....	40
4.3	Odnos med učiteljem in učencem	45
4.4	Pedagoška avtoriteta.....	48
4.5	Pedagoški govor	51
5	EMPIRIČNI DEL	53
5.1	Predstavitev raziskovalnega problema	53
5.2	Opredelitev raziskovalnih vprašanj in hipoteze	53
5.3	Metodologija raziskovanja	54
5.3.1	Opis vzorca	55
6	REZULTATI EMPIRIČNEGA RAZISKOVANJA	56
6.1	Mnenje učencev o vlogi neverbalnega komuniciranja v razredu.....	56
6.2	Mnenje učiteljev o vlogi neverbalnega komuniciranja v razredu	60
6.3	Diskusija in interpretacija rezultatov kvantitativne raziskave.....	64
6.4	Diskusija rezultatov kvalitativne raziskave.....	72
6.5	Razprava rezultatov empiričnega raziskovanja.....	80
7	SKLEP	84
8	LITERATURA	87
	PRILOGE.....	94

Priloga A: Anketni vprašalnik za kvantitativno raziskavo.....	94
Priloga B: Anketni vprašalnik za kvalitativno raziskavo	102

KAZALO TABEL

Tabela 6.1: Opisne statistike – indikatorji »upoštevanje neverbalnega komuniciranja«.....	65
Tabela 6.2: Opisne statistike – izvedena spremenljivka »upoštevanje neverbalnega komuniciranja«	65
Tabela 6.3: Opisne statistike – indikatorji »avtoriteta učitelja«	66
Tabela 6.4: Opisne statistike – izvedena spremenljivka »avtoriteta učitelja«	66
Tabela 6.5: Pearsonov korelacijski koeficient za povezanost med AU in UNK	67
Tabela 6.6: Koeficienti model (AU–UNK)	68
Tabela 6.7: Opisne statistike – indikatorji »odnos v razredu«.....	69
Tabela 6.8: Opisne statistike – izvedena spremenljivka »odnos v razredu«.....	69
Tabela 6.9: Regresijski koeficienti modela (O–UNK)	70
Tabela 6.10: Pearsonov korelacijski koeficient za povezanost med UNK in O	70

KAZALO SLIK

Slika 4.1: Shema komunikacijskega procesa v šoli	41
Slika 6.1: Struktura splošnega strinjanja učencev s trditvami o neverbalnem komuniciranju in povprečna ocena strinjanja učencev s posameznimi trditvami	56
Slika 6.2: Tip neverbalnih sporočil pri pouku, ki učencem največ sporoča	57
Slika 6.3: Komunikacija z učiteljem (prostorski pas – oddaljenost med osebami v razgovoru) ..	58
Slika 6.4: Vpliv odnosa med učiteljem in učencem na atmosfero v razredu z vidika učencev	58
Slika 6.5: Vpliv neverbalnega komuniciranja na odnos med učitelji in učenci z vidika učencev	59
Slika 6.6: Struktura splošnega strinjanja učiteljev s trditvami o neverbalnem komuniciranju in povprečna ocena strinjanja učiteljev s posameznimi trditvami	60
Slika 6.7: Tip neverbalnih sporočil pri pouku, ki učiteljem največ sporoča.....	61
Slika 6.8: Komunikacija z učencem (prostorski pas – oddaljenost med osebami v razgovoru)...	61
Slika 6.9: Vpliv odnosa med učiteljem in učencem na atmosfero v razredu z vidika učiteljev ...	62
Slika 6.10: Vpliv neverbalne komunikacije na odnos med učitelji in učenci z vidika učiteljev ..	63

1 UVOD

Komuniciranje je pomemben družbeni proces, ki ima tako svoje zunanje kot notranje smotre. Najpomembnejši zunanji smoter komuniciranja je prenos sporočil med ljudmi. Najpomembnejši notranji smoter pa je uspešno sporazumevanje in reprodukcija simbolnih gest (Ule 2009b, 20). Ažman (2015, 67) opredeljuje, da je za vsako človeško delovanje značilna določena oblika komuniciranja in se nanaša na izmenjavo materialnih in simbolnih dobrin, občutkov in misli. Tako je za sodelovanje potrebno nenehno medosebno usklajevanje in prilagajanje, pri čemer ima ključno vlogo stalno izmenjavanje informacij, zamisli, izkušenj in čustev. Komuniciranju se ne moremo odpovedati, saj nas oblikuje in učloveči. Komuniciranje je edinstveno človeško, zavestno in ustvarjalno delovanje, s katerim vplivamo nase in na druge, zato je slednje po svoji naravi neločljivo povezano z vodenjem ljudi.

Učitelji se pogosto znajdemo v zadregi, ko je treba poseči po pravem komunikacijskem sredstvu. Prav v težavnih situacijah se izkaže, kako kakovostno je učiteljevo komuniciranje z učenci. Učitelj mora poiskati ravnotežje med učno vsebino, cilji in učenci. Pri vsem tem mora izkazovati kompetentnost na vsakem področju. Dobro komuniciranje med učitelji in učenci je ključnega pomena za dobro klimo v razredu, obojestransko zadovoljstvo in za dober učni uspeh učencev, prav tako pa odnosi med učitelji in učenci pomembno vplivajo na vsebino komuniciranja. Komuniciranje v izobraževanju poteka tako na vsebinski kot tudi na odnosni ravni, ki je ustrezno podprta z neverbalnim komuniciranjem. Prav z neverbalnimi sporočili, ki spremljajo verbalno komuniciranje, definiramo naše odnose in stališča do izgovorjenih vsebin in do tistih, ki so jim te vsebine namenjene. Živimo v času sprememb, ko so pričakovanja v zvezi z izobraževanjem vedno večja in s tem učiteljeva vloga postaja vedno bolj zahtevna in kompleksna. Dober učitelj je dandanes lahko le tisti, ki ni samo dober predavatelj, temveč zna tudi pritegniti učence ter spodbuditi njihovo pozornost. Na drugi strani pa so pričakovanja in zahtevnost učencev vedno večja, tako da se mora učitelj vedno znova dokazovati in pokazati vse znanje, ki ga premore, pri tem pa mora tudi kakovostno obvladati nebesedno komuniciranje, ki je pomembno za sporočanje in zato pomemben vidik komuniciranja v izobraževanju.

Novak (1995) navaja, da je danes v pedagoškem procesu zelo pomembna kakovost, ki je procesna, dinamična, izzivna kategorija. V šoli jo je težje doseči kot v materialni proizvodnji, ker gre za delo z ljudmi in učitelj ne more nadomestiti motečih učencev, tako kot lahko slabe delavce nadomestijo z boljšimi. Znanje nikakor ne more biti kakovostno brez človeške dimenzije, ki vključuje toplo čustveno atmosfero, prijaznost, pozornost, zmožnost empatije in sočutje.

Jelenc (1998) poudarja, da sodobni koncepti vzgoje in izobraževanja ne umeščajo več med najpomembnejše učiteljeve naloge poučevanje, temveč spodbujanje učenja, ki se kaže v usposobljenosti učencev za samostojno učenje in pridobivanje znanja, kar je tudi najboljše zagotovilo za poznejše učenje, ko bodo učenci prešli formalne oblike izobraževanja. V komuniciranju z učenci pa je tudi potrebno razvijati take medosebne odnose, ki bodo spodbujali motiviranost učencev za učenje, da se bodo učili iz lastnega interesa. Jelenc (1998) meni, da je uspešnost vzgojno-izobraževalnega delovanja v veliki meri odvisna od kakovosti interakcije in od stopnje interakcijske povezanosti v komuniciranju. V šolskem prostoru poteka komuniciranje na različnih ravneh, saj se vanj vključujejo učenci, učitelji, starši, ravnatelj in drugi. Ker je komuniciranje pomemben dejavnik pri razvijanju učenčeve identitete, je v vzgojno-izobraževalnem procesu zelo pomembna interakcija med učitelji in učenci. Različne situacije zahtevajo različne načine govorjenja in ustrezen izbor govornih dejanj glede na okoliščine ter medsebojni odnos med njimi.

Novak (2004, 19) kritično ovrednoti, da je komuniciranje v šoli sicer zelo pomembno, a na žalost še zmeraj ne dovolj razvito, kajti različne osebnosti potrebujejo določeno vrsto komuniciranja bolj, druge manj. V različnih starostnih obdobjih iste osebnosti prevladujejo različne vrste komuniciranja. Če zaradi visoke zahtevnosti šole prevladuje objektivno komuniciranje, potem udeleženci prej ali slej potrebujejo kompenzacijo drugje. Poličnik (2014, 12) opredeljuje kakovost komuniciranja kot eno bistvenih socialnih spretnosti, ki vplivajo na oblikovanje in vzdrževanje socialnih stikov ter dobrih medosebnih odnosov. Tako kakovost dela v šoli v veliki meri definira prav spretnost komuniciranja, ki jo je mogoče izboljšati z ozaveščanjem njenega pomena v procesu komuniciranja, v medosebni interakciji. Gre torej za proces, v katerem je odziv vsakega posameznika odvisen od odzivov drugih udeležencev. Puconja (2009) ugotavlja, da bi šola morala temeljiti na kakovostni komunikaciji, kajti osrednji smoter bi moral biti učenje

dobrega komuniciranja. Ule (2013) ocenjuje, da se v komuniciranju gradi ali razgrajuje podoba vzgojno-izobraževalnega zavoda in zaupanje vanj, da učni proces ni zgolj sredstvo za doseganje različnih individualnih ciljev, temveč je tudi sam po sebi privlačen in življenjsko pomemben. Kakovostno komuniciranje vseh deležnikov je osnova za ohranjanje »pedagoškega erosa« pri strokovnih delavcih in pozitivne motivacije za učenje pri učencih.

Vsebine, ki jih ponujajo vzgojno-izobraževalne institucije, bi morale biti kakovostno usmerjene na mlado osebo, ki se še razvija in oblikuje (Židan 2004). Marentič Požarnik (1999, 55) omenja tudi pomemben premik v pojmovanju pouka – od pretežno transmisijskega (pouk kot posredovanje gotovih znanj) do vsaj delno transakcijskega (pouk kot konstruktiven dialog, zastavljanje vprašanj, iskanje in reševanje problemov) in končno do transformacijskega pouka (pouk kot pomoč pri spreminjanju pojmovanj in s tem samega sebe). Zavedati se je namreč potrebno, da je učitelj danes vedno manj predavatelj in zmeraj bolj raziskovalec, strateg pedagoškega dela, organizator, svetovalec in diagnostik (Novak 1995). Cilj vzgojno-izobraževalnih ustanov je vsekakor uresničevanje zahtevnih ciljev, kot so npr. spodbuditi skladen telesni in duševni (spoznavni, čustveni, socialni) razvoj posameznika, povečati kakovost in trajnost pridobljenega znanja (z razvijanjem različnih strategij, z upoštevanjem predhodnega znanja in učenčevih idej, s problemskim pristopom in drugimi aktivnimi oblikami učenja in poučevanja), pa tudi razvijati sposobnosti samostojnega ustvarjalnega in kritičnega mišljenja (Marentič Požarnik 1999, 63). Prav tako naj bi učitelji nenehno spodbujali učence, da poiščejo znanje, ki je v skladu z njihovimi interesi in načrti (Novak 1995). Jelenc (1998) navaja, da je eden od ciljev tudi zagotavljanje kakovostnega komuniciranja. Pomembno je, da je govorna dejanja mogoče obrniti, da so reverzibilna. Praksa v naših šolah kaže, da so številna govorna dejanja ireverzibilna, ni jih mogoče obrniti, kar pomeni, da jih lahko uporablja samo eden izmed udeležencev v komunikacijskem procesu. Če so reverzibilna, jih lahko uporabljata oba, tako učitelj kot tudi učenec. Reverzibilna je izjava učitelja, ki jo na enak način, z istimi besedami lahko uporabi tudi učenec v odnosu do učitelja, ne da bi deloval nespoštljivo. Opredelitev komuniciranja v razredu kot sredstvo za prenašanje in sprejemanje dejstev je preozka, saj nam izbira ustrezne oblike komuniciranja, zavedanje in popravljanje napak pri komuniciranju ter vzpostavljanje pozitivne medosebne komunikacije z učenci omogoča doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Marentič Požarnik (2000) opredeljuje dobro medosebno komuniciranje kot osnovo za vzpostavljanje uspešnih medosebnih odnosov in za učinkovito poučevanje in učenje. Učitelj komunicira besedno in nebesedno, z mimiko, kretnjami in držo telesa. Učiteljeva nebesedna sporočila izražajo njegova stališča do izgovorjenega. Komuniciranje v razredu bi naj bilo usklajeno in iskreno, to pa pomeni, da izgovorjeno potrjuje ali razvrednoti odnos do sogovornika in vsebine. Ule (2009b, 384) ocenjuje, da je iskrenost pogovora odvisna od usklajenosti med verbalnim in neverbalnim komuniciranjem, zato bi se učitelji morali naučiti zaznavati in prepoznati svoja neverbalna sporočila. Te spretnosti bi se učitelji morali naučiti in biti sposobni tudi metakomunicirati, to je sposobnost empatije in refleksije odnosov. Brajša (1993) navaja, da bi morali preveriti, ali je prejemnik to sporočilo sploh slišal, kako ga je razumel, kako ga je interpretiral in kako je sporočilo nanj učinkovalo. Vse to pa prispeva h kakovostni ter uspešni vzgoji in izobraževanju.

V magistrskem delu izpostavljamo koncept neverbalnega komuniciranja in kako le-ta vpliva na odnos med učitelji in učenci v srednješolskem izobraževanju. Z besedo učitelji in učenci v magistrskem delu opredeljujemo ženski in moški spol. Namen magistrskega dela je podati odgovor na vprašanje, katere so ključne dileme izobraževanja na srednji stopnji šolanja z vidika odnosov med učitelji in učenci in predvsem kako neverbalno komuniciranje vpliva na odnos med njimi. V nalogi bomo predstavili kontekst neverbalnega komuniciranja v izobraževanju ter ovrednotili odnos do uporabe slednjega s strani učiteljev in učencev. Analizirali bomo tako učiteljeva kot tudi učenčeva stališča do uporabe in sprejemanja neverbalnega komuniciranja in ne nazadnje identificirali razvojne smernice za uporabo le-tega v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Pri tem bomo nekatere teoretske predpostavke obdelali tudi empirično.

V magistrski nalogi smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Katere so ključne dileme izobraževanja na srednji stopnji šolanja?
- Kakšno vlogo ima neverbalno komuniciranje v izobraževanju?
- Kako vpliva neverbalno komuniciranje na odnos med učitelji in učenci, kako oboji zaznajo to vlogo?
- Ali je način komuniciranja in odnosov v šoli povezan z avtoriteto učitelja v razredu?

Magistrska naloga vsebuje teoretični in empirični del. V teoretskih poglavjih magistrskega dela bomo obravnavali neverbalno komuniciranje v izobraževanju, preučili vpliv komuniciranja na odnos med učitelji in učenci ter prepoznavanje in vlogo neverbalnih sporočil s strani učiteljev in učencev. Najprej bomo govorili o osnovnih predpostavkah oziroma kontekstih komuniciranja, ki se bodo nadaljevali z neverbalnim komuniciranjem na več ravneh. V drugem podpoglavju bomo obravnavali dileme neverbalnega komuniciranja. V tretjem podpoglavju se bomo ukvarjali z vlogo komuniciranja v izobraževanju. Drugi del naše magistrske naloge je namenjen predstavitvi in interpretaciji rezultatov kvantitativne in kvalitativne raziskave. Rezultate kvantitativne raziskave o neverbalnem komuniciranju ter odnosu do te komunikacije s strani učiteljev in učencev bomo primerjali med obema skupinama anketiranih. V kvalitativni raziskavi pa bomo s pomočjo dveh fokusnih skupin prav tako naredili primerjavo med učitelji in učenci. Intervjuvanci bodo opredelili naslednje teme: način dela, komunikacija, odnosi, starši in identiteta.

Za preverjanje hipotez bomo uporabili več metod: kvantitativno, kvalitativno in deskriptivno. Z analizo in komparacijo temeljne strokovne literature o neverbalnem komuniciranju bomo opredelili ključne pojme in koncepte naloge ter postavili teoretični okvir. Skušali bomo ugotoviti, kaj bi se dalo izboljšati na ravni neverbalnega komuniciranja ter odnosov v razredu.

2 KONTEKSTI KOMUNICIRANJA

Beseda »komuniciranje« ima dolgo zgodovino in je zelo širok pojav, ki se nanaša tako na procese med ljudmi kot na procese, ki se odvijajo znotraj ljudi in ima osrednjo vlogo v našem življenju (Ule 2009b, 8). Sama beseda izvira iz latinskega glagola »communicare«, ki pomeni »narediti skupno« ali »deliti kaj s kom«, iz njega nastali glagol komunicirati pa pomeni posvetovati se, razpravljati, vprašati za nasvet (Možina 2004, 20). Možina (2004, 20) opredeljuje komuniciranje kot proces, komunikacijo pa kot sredstvo komuniciranja. Andrews in Andrews (2004, 3) opredeljujeta komuniciranje kot namensko izmenjavo sporočil med oddajnikom in sprejemnikom. Gomez-Mejia in drugi (2005, 618) definirajo komuniciranje kot proces, ki vključuje prenos informacije od enega udeleženca k drugemu z uporabo obojestransko razumljivih simbolov, saj je komuniciranje uspešno le, če je pomen razumljiv vsem udeležencem komuniciranja. Možina (2004, 20) ocenjuje, da je komuniciranje proces prenašanja informacij z medsebojnim sporazumevanjem, saj se v komuniciranju odvija proces vzpostavljanja stikov dveh oseb.

Adler in Rodman (2006) ugotavljata, kako pomembno je komuniciranje, saj podatki kažejo, da človek komunicira okoli 70 % časa, ko je buden, od tega kar 45 % časa posluša, 30 % časa govori, 16 % časa bere in 9 % časa piše (Adler in Rodman v Sanchez 2011, 9). Watzlawick in drugi (1967) opredeljujejo komuniciranje v najširšem smislu kot spoznanje, da vsa živa bitja lahko preživijo le v interakciji z okoljem. Vreg (1995, 757) ovrednoti komuniciranje kot občevanje med ljudmi in izmenjavanje sporočil. Krech in drugi (1972, 66) so mnenja, da je komuniciranje proces, ki običajno zajema interakcijo med osebami, ki komunicirajo. Vse tri navedene definicije opredeljujejo komunikacijo z interakcijo, kar je široka opredelitev tega procesa, ki ga je treba umestiti v družbeno situacijo. Med sodobnimi definicijami komuniciranja zasledimo opredelitev Julie Wood (v Ule 2009b, 14), ki pravi, da je komuniciranje sistemski proces, v katerem ljudje reagirajo drug na drugega s pomočjo simbolov ter s tem ustvarjajo nove pomeni. Finnegan (2002) poudarja, da komuniciranje ni nekaj, kar je ali ni, temveč je stopenjsko oblikovano dogajanje. Komuniciranje je lahko bolj ali manj namerno, zavestno in vplivno. Komuniciranje se spreminja v času.

Različni avtorji se glede na predmet preučevanja seveda nekoliko razlikujejo pri svojih opredelitvah v zvezi s komuniciranjem, vendar se definicije v svojem bistvu bolj ali manj ujemajo. Na splošno lahko povzamemo, da je komuniciranje prenos sporočil od pošiljatelja do prejemnika preko komunikacijskega kanala. Prenašanje sporočila je smiselno le, če je razumevanje njegove vsebine enako tako s strani oddajnika kot tudi sprejemnika, zato je sporočilo največkrat potrebno ustrezno spremeniti v takšno obliko, da je vsem razumljivo.

2.1 Ravni komuniciranja

Ule (2009b, 21) opredeljuje, da komuniciranje poteka na različnih ravneh. Različne ravni socialnih interakcij predstavljajo družbeni kontekst vedenja, delovanja in doživljanja udeležencev komunikacijskega procesa. Poznamo štiri ravni komunikacijskega delovanja: *medosebno komuniciranje*, *skupinsko komuniciranje*, *organizacijsko komuniciranje*, *množično komuniciranje*. West in Turner (2004 v Ule 2009b, 22) navajata sedem ravni komuniciranja:

1. Znotrajosebno komuniciranje zajema psihološke in fiziološke procese predelave sporočila pri posamezniku, ki oddaja ali sprejema sporočila, lahko pa je tudi notranji dialog s samim seboj (razmišljanje, sanjarjenje, fantaziranje itd.). Dialog s samim seboj je posebna oblika medosebnega komuniciranja.
2. Medosebno komuniciranje je dogajanje, za katerega so značilni navzočnost ekspresivnih dejanj, zavedna ali nezavedna zaznava takšnih dejanj in povratno opazovanje. Ažman (2015, 68) ocenjuje, da se je razumevanje medosebnega komuniciranja skozi zgodovino razvijalo od enosmerne k dvosmerni komunikaciji, vse do razumevanja komuniciranja kot kompleksnega pojava. Shannon in Weaver (1949) sta s pomočjo transmissijskega modela komuniciranje opisala kot enosmerni prenos informacij, v katerem nastopata dve osebi: prva informacijo odda, druga jo sprejme. Shramm (1954) je ta model dopolnil s povratno zanko, z interakcijo med osebama, tako da druga oseba pošlje svoje sporočilo prvi kot odgovor na njeno sporočilo. Gre torej za dvosmerni proces. Sporočilo ima na sogovornika želene ali neželene učinke in pri tem gre za njuno medosebno interakcijo. Barnlund (2008) je poudaril, da gre pri komunikaciji za hkratno, obojestransko vplivanje sogovornikov, tako pošiljatelja kot tudi prejemnika sporočila. Oba informacijo simultano

pošiljata in sprejemata. Sogovornika govorita in poslušata hkrati ter drug na drugega vplivata z besedno in telesno govorico.

3. Skupinsko komuniciranje je običajna oblika komuniciranja v vsakdanjem življenju za usklajevanje dejavnosti in izmenjavo mnenj. Dimbleby in Burton (1995) pa navajata, da skupinsko komuniciranje poteka med različnimi skupinami. Razlika med skupinskim in medosebnim komuniciranjem je, da v skupinskem komuniciranju ni nujno, da vsak udeleženec sodeluje v komunikacijskem procesu, za medosebno komuniciranje pa je to značilno.
4. Komuniciranje v institucijah vključuje medosebno komuniciranje in komuniciranje v manjših skupinah. Njegova vloga je v ohranjanju institucionalne delitve moči. Možina in drugi (2004, 19) ugotavljajo, da je komuniciranje v vzgojno-izobraževalnem zavodu uspešno, če je usmerjeno k doseganju zastavljenih ciljev in omogoča, da jih v največji meri dosežemo.
5. Komuniciranje v javnosti ima velikokrat izobraževalne ali prepričevalne namene. Značilnost javnega komuniciranja je neenakomerna porazdelitev komunikacijskih moči.
6. Množično komuniciranje zajema komuniciranje z množičnimi mediji. Sestavljajo ga sporočila, ki so prejemnikom poslana preko medijev. Sporočila so namenjena široki javnosti brez kakršnega koli osebnega stika med pošiljateljem in poslušalci. Dimbleby in Burton (1995) poudarjata, da se množično komuniciranje nanaša na veliko število prejemnikov.
7. Medkulturno komuniciranje zajema procese komuniciranja med pripadniki različnih kultur ali skupin. Prevladujoči vzorci komuniciranja lahko pri različnih kulturnih skupinah vplivajo na porajanje ali pomiritev medkulturnih konfliktov.

Eden izmed osnovnih Watzlawickovih aksiomov komuniciranja pravi, da je medosebno komuniciranje lahko komplementarno ali simetrično. Ta aksiom pojasni socialni odnos med sogovornikoma, ki se znajdeti v komunikacijski situaciji. Ali je komunikacija komplementarna ali simetrična je odvisno od tega, ali temelji odnos na razlikah ali na enakosti v moči in socialnem nadzoru med sogovornikoma. Komplementarni odnos izhaja iz razlik med partnerji v komuniciranju, to pomeni, da ima v komplementarnem odnosu en sogovornik večjo moč, da vodi socialni nadzor nad komunikacijsko situacijo, da sprejema odločitve (Watzlawick in drugi v Ule

2009a). Oblika komuniciranja in odnosa pa ni vedno odvisna samo od partnerjev v komunikacijski situaciji, kajti komplementarnemu komuniciranju se ne moremo izogniti. Nujno je potrebno zlasti tam, kjer ena oseba predstavlja drugi osebi avtoriteto (npr. učitelj – učenec). Potrebno je paziti, da se komplementarno komuniciranje ne spremeni v odnos, kjer podrejeni partner le potrjuje in krepi avtoriteto nadrejenega partnerja, sam pa je prisiljen potlačiti svoje občutke in pričakovanja. V takem primeru govorimo o trdi komplementarnosti, ki pomeni odnos, kjer partnerja v komuniciranju s svojim vedenjem utrujeta drug pri drugem takšne samoopredelitve, ki so neugodne za vsakega posebej in za njun odnos. Te samoopredelitve so lahko različne in vsebujejo prepoznavanje različnih položajev. Običajna strategija je razvrednotenje partnerjev.

Ule (2009a) ocenjuje, da imajo različni govorni stili velik pomen na to, kakšen vtis smo naredili na drugo osebo. Raznolikost besednega zaklada, hiter govor, pravilna izgovarjava itd. lahko zelo vplivajo na to, da druge osebe zaznavajo osebe s temi značilnostmi kot močne in samozavestne. Znano je, da pravilen naglas daje vtis visokega socialnega statusa. Prav zato ljudje skrbno izbirajo način govora, ki je odvisen od situacije, kajti s tem želijo ohraniti nadzor nad celotno situacijo. V formalnih situacijah uporabljamo slovnično pravilnejše izraze kot pa v manj formalnih situacijah. V javnosti govorimo knjižni jezik, zasebno pa uporabljamo pogovorni jezik.

Pri komunikacijski strukturi razlikujemo dve smeri komuniciranja glede na smer in vsebino komuniciranja. Vertikalno komuniciranje običajno poteka od vodilnih posameznikov k članom skupine in obratno ter se po vsebini nanaša na naloge in cilje skupine. Mihaljčič (2006, 18) opredeljuje vertikalno komuniciranje kot izmenjavo med dvema različnima skupinama, kjer komuniciranje navzdol pomeni prenos sporočil od višjih k nižjim ravnam organizacijske hierarhije. Kavčič (2000, 31) ocenjuje, da vertikalno komuniciranje omogoča koordinacijo razdeljenega dela v celoto. Horizontalno komuniciranje običajno poteka med posamezniki v skupini, ki imajo enak status.

Sodobne smeri komuniciranja potekajo v horizontalni smeri komuniciranja, ker so posamezniki med seboj vedno bolj enaki in se vključujejo v potek dogajanja. Pri analizi komunikacijske strukture si lahko pomagamo s komunikacijskimi mrežami.

Leavitt (v Ule 2009a, 334) razlikuje pet tipov mrež:

1. Krožna mreža – zanjo je značilno, da vsak član neposredno komunicira z ostalimi sosednjimi člani.
2. Verižna mreža – člani, ki imajo srednjo pozicijo, lahko neposredno komunicirajo z dvema najbližjima članoma, vsi ostali pa lahko komunicirajo samo z enim članom.
3. Mreža ipsilon omogoča, da središčni član neposredno komunicira s tremi člani, vsi ostali pa samo z enim članom.
4. Mreža s središčno točko omogoča, da je en član v centru in komunicira z vsemi ostalimi člani, ti ostali člani pa ne morejo komunicirati med seboj, temveč samo s centrom.
5. Mreža popolne povezanosti je komunikacijska mreža, ki omogoča neposredno komunikacijo vsakega člana v skupini z vsakim članom.

2.2 Dejavniki in oblike komuniciranja

Oprelitev dejavnikov komuniciranja nam pojasnjujejo Watzlawick (1967), ki izpostavlja, da ni mogoče nekomunicirati oziroma Hogg in Vaughan (1998, 339), ki poudarjata, da gre za prenos informacij od ene osebe k drugi. Torej tudi v primeru, kadar ne govorimo in imamo pogled povešen, nekaj sporočamo. Komunikacijsko situacijo pa določajo štirje dejavniki komunikacije: pošiljatelj, sporočilo, sprejemnik in kontekst. Brajša (1993) opredeljuje osebni vidik kot odkrivanje sebe v sporočilu, odnosni vidik kot določitev odnosa do vsebine in prejemnika sporočila ter vplivni vidik kot vpliv pošiljatelja na vedenje prejemnika sporočila. Tomić (1992, 135) ocenjuje, da lahko pošiljatelj na osnovi povratne informacije preveri, ali je prejemnik informacijo razumel, in sicer ali jo je prejemnik sploh slišal, kako jo je razumel, v kakšni obliki in vsebini je nanj učinkovala. Iz tega je razvidno, da je komuniciranje dvostranski vzajemni sistem. Nadalje Tomić (1992, 143) 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. Erčulj in Vodopivec (1999) poudarjata, da je pošiljatelj 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 ...).

Ule in Kline (1996, 24) poudarjata, da o komuniciranju med ljudmi govorimo takrat, ko med partnerji v socialni interakciji teče kontinuiran tok sporočil. Sporočila, ki si jih izmenjujemo, so podana v nekem znakovnem sistemu, ki omogoča prenašanje pomena. Da bi bilo komuniciranje uspešno, morajo partnerji pri komuniciranju imeti vsaj podoben, če že ne enak znakovni sistem. Sporočila, ki si jih ljudje med seboj izmenjujejo, so lahko besedne narave, lahko so nebesedni ali slikovni simboli ali pa nebesedne geste. Vreg (1995, 757) navaja, da je komuniciranje temeljni element socialnih procesov v družbi. Je pogoj za nastanek in obstanek ter razvoj človeškega bitja na evolucijski in socializacijski ravni. Moč jezika je tisto, kar opredeljuje človeško sporazumevanje. Vse govorno komuniciranje je vezano tudi na neverbalno komunikacijo. Nema govorica obraza, kretnje rok in gibi telesa niso samo spremljajoče izrazno sredstvo govorca, temveč so tudi povsem samostojno pogovorno ali umetniško izrazno sredstvo.

Medosebna komunikacija je proces, ki poteka med najmanj dvema ali več osebami. Komuniciranje z drugimi ljudmi vpliva na komuniciranje s samim seboj in obratno. Glede na to, kdo je v komunikaciji udeležen, Dimbleby in Burton (1995) oblikujeta štiri kategorije komuniciranja. Mi bomo opredelili medosebno (interpersonalno) komuniciranje, ki 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 (2009b, 16) opredeljuje 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 doživljanja. Košir (1999, 24) navaja, da nas komuniciranje ne dela toliko sporočevalce in sprejemnike informacij kot udeležence delitve. Pravi, da komuniciramo zato, da smo v medsebojni zvezi. Dokazana je tudi povezava med interpersonalnim komuniciranjem in psihomotoričnim razvojem otroka (Bowlby 1953, Spitz 1976 v Brajša 1993), ki govori v prid kakovostnemu komuniciranju

in nasprotno o višji obolevnosti otroka pri nezadostnem komuniciranju.

Ule (2009b, 23) poudarja, da medosebno komuniciranje danes razumemo kot kompleksen pojav z raznoterimi vidiki. Udeleženci so usmerjeni drug na drugega in ker gre za kontinuiran proces izmenjave, pride do neposrednega medsebojnega vpliva. Komuniciranje je več kot le pogovor in prenos sporočil, znakov ali informacij, med udeleženci komunikacijske situacije se razvijejo občutki medosebne privlačnosti ali odbojnosti. Knapp in Daly (2002, 9) se prav tako strinjata, da ima medosebno komuniciranje eno bistveno značilnost, in sicer da so udeleženci komuniciranja usmerjeni drug na drugega in tako neposredno vplivajo drug na drugega. Johnson in Johnson (1997, 140) to obliko komuniciranja opredelita kot 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. Lamovec (1993, 33) poudarja, da je medosebno komuniciranje v najširšem pomenu kakršno koli verbalno ali neverbalno vedenje, ki ga zazna kaka druga oseba. Bolj specifično pa le to opredelimo kot sporočilo, ki ga pošiljatelj pošlje prejemniku z zavestno namero, da bi vplival na prejemnikovo vedenje. Schulz von Thun (1984, 21) navaja, da je medosebno komuniciranje lahko besedno ali nebesedno, sicer pa človek komunicira enovito, obenem verbalno in neverbalno in šele celota obeh načinov sporočilo celovito zaobjame. Besedno sporočilo naj bo razumljivo, to pa bo takrat, ko bo preprosto, pregledno, zanimivo in jedrnato. Mottet in drugi (2012) trdijo, da je medosebno komuniciranje proces izmenjave, ki se odvija, ko dva posameznika uporabljata verbalna ali neverbalna sporočila za ustvarjanje možnosti razumevanja in vplivanja na drugega ter na odnos. Argyle (1998 v Ule 2009b, 173) dodaja, da je zanimivo, da človek svoje mnenje pogosto oblikuje na podlagi nebesednega dela sporočila. Medosebno komuniciranje je sestavljeno iz besedne oz. verbalne in nebesedne oz. neverbalne komunikacije. Besedna in nebesedna komunikacija sta med seboj neločljivo povezani. Interpersonalna komunikacija je lahko verbalna ali neverbalna, vsebinska in odnosna, kongruentna in inkongruentna.

Jones in Gerard (1967) govorita o štirih vrstah komunikacije, ki potekajo tudi v šolah. O *navidezno komunikacijskih šolah* govorimo, kadar se v pogovoru stik sploh ne razvije, sogovorniki drug na drugega ne reagirajo; to je pravzaprav enosmerni pogovor ali pogovor brez pogovora. Ljudje govorijo drug mimo drugega. Taka šola je brezosebna, ne vzpostavlja se

medosebna komunikacija, poteka le posredovanje znanja. V *komunikacijsko enostranskih šolah* poteka enosmerna komunikacija, komunikacija brez dialoga, od enega govornika k poslušalcu, obratno pa ne (aktivni učitelji in pasivni učenci). *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. Sporočila se sogovornikov ne dotaknejo. To so pogovori, ki ostanejo brez posledic in ki ne prinesejo nobenih sprememb. *Demokratična ali vzajemno vplivna šola* goji dvosmerno komunikacijo, kadar sogovorniki vzajemno vplivajo drug na drugega in se pri tem tudi spreminjajo. Tak pogovor terja poslušanje, razmišljanje in govorjenje, to je resnična komunikacija. V taki šoli se med seboj resnično pogovarjajo, si prisluhnejo, vzpostavljajo dobre medosebne odnose, so ustvarjalni in učinkoviti.

To poglavje o dejavnikih in oblikah komuniciranja lahko zaključimo z opozorilom o pomembnosti učiteljeve kompetentnosti, tako specifične, vezane na posamezne predmete, kot tudi splošne, predmetno neodvisne. Cvetek (2004, 144) 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 govorimo o sposobnosti prepoznavanja in opazovanja učencev v razredu, o sposobnosti razlikovanja med pomembnimi in nepomembnimi podatki. 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 Požarnik (1993, 13), ki trdi, da učitelj v razredu reagira intuitivno in ne na osnovi pridobljenih znanj. Pri tem se 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 komuniciranja v razredu.

2.3 Vodenje komunikacijske situacije

Burgoon in Hobbler (2002 v Ule 2009b, 211) navajata kot eno najpomembnejših dejavnosti telesnega jezika v medosebnem komuniciranju upravljanje s komuniciranjem in z odnosi med udeleženci komunikacijske situacije. Z neverbalnimi znaki nakažemo pripravljenost ali nepripravljenost na komuniciranje. To po navadi naredimo s pogledom, z nasmehom ali držo telesa. Če z nekom nočemo imeti stikov, povečamo razdaljo ali gledamo naravnost predse ali mimo. Nasprotno pa so stiki s pogledi ali nasmehi prvi neverbalni signali za to, da smo pripravljeni vstopiti v komunikacijo, v odnos. Uporaba neverbalnih znakov ni tako obvezujoča pri vstopanju v odnosno situacijo kot uporaba verbalnega govora. Ule (2009b, 212) ocenjuje, da je vodenje komunikacijske situacije potrebno v vsaki komunikacijski situaciji. Komunikacijski partnerji si morajo nenehno signalizirati pozitivne in negativne odzive na sporočila, pokazati morajo željo po nadaljevanju ali končanju komuniciranja. Pogovor postane težak, če nas druga oseba ne gleda, če ne prikima ali če se obrača stran od nas. Težko je tudi začeti ali končati srečanje brez neverbalnih sporočil. Prvi signal je po navadi pogled v oči sogovorniku in ko nam le-ta vrne pogled, sledijo bolj kompleksni signali, kot je npr. zmanjšanje medsebojne razdalje. Z neverbalnimi signali pa je težje sogovorniku nakazati konec srečanja. Tako konec pogovora velikokrat signaliziramo z obratnim zaporedjem signalov kot na začetku pogovora. Vsako neposredno komuniciranje, kot pravi Forgas (1987 v Ule 2009b, 212), potrebuje tudi reguliranje govora in nadzor nad kanali komuniciranja. Nadzor zajema opazovanje, kako dolgo nekdo govori. Urejen govor v skupini zahteva, da naenkrat govori le eden in ga ostali poslušajo. Če hoče kdo prevzeti besedo, z roko signalizira, da zahteva pozornost.

Ule (2009b, 213) kritično ovrednoti, da nam skupaj z upravljanjem poteka komuniciranja neverbalno komuniciranje omogoča, da upravljamo z vtisi in odnosi v medosebnem komuniciranju. Vsi ljudje nenehno pošiljamo informacije o sebi v okolje, te so večinoma spontane in nezavedne. Pri samopredstavljanju nam verbalno komuniciranje ne pomaga veliko, to storimo z neverbalnim komuniciranjem. Neverbalna sporočila torej pogosto uporabimo, da pokažemo, kaj mislimo o sebi, o drugih in tudi za usmerjanje odnosa med udeleženci komunikacijske situacije. Sama navzočnost drugih še ne ustvarja medosebnega komuniciranja, potrebna je določena stopnja angažiranja in to vlogo prevzamejo neverbalni znaki.

Pri verbalnih sporočilih vedno najprej premislimo, kaj bomo povedali. Čeprav je večina neverbalnih sporočil tudi premišljena, pa jih ne pošiljamo zmeraj po svoji volji. Neverbalna sporočila so po navadi večpomenska in jih ne moremo interpretirati samo enoznačno. Ule (2009b, 177) dodaja, da če hočemo smiselno interpretirati večpomenska neverbalna sporočila, moramo upoštevati naslednje dejavnike: *kontekst*, v katerem se pojavljajo (ali gre za formalne, neformalne, prijateljske odnose); *zgodovino odnosov* med udeleženci komunikacijskega procesa (ali je odnos zaupljiv, odkrit, konflikten); *čustveno ozračje*, v katerem poteka komunikacijski proces (odnos je lahko hladen, ljubeč, prijateljski). Forgas navaja, da so nekateri ljudje pri interpretiranju neverbalnih sporočil bolj vešč kot drugi. Ta sposobnost narašča s starostjo, izkušnjami in vajo, odvisna pa je tudi od osebnostnih značilnosti. Raziskave so pokazale, da ljudje z odprtim slogom mišljenja bolje prepoznavajo in interpretirajo neverbalna sporočila kot ljudje z zaprtim slogom mišljenja. Razlike se kažejo tudi po spolu. Ženske bolje interpretirajo neverbalna sporočila kot moški, ker kultura od njih zahteva večjo stopnjo empatije do drugih (Forgas 1987 v Ule 2009b, 178).

Ule (2009b, 177–178) navaja, da najbolje interpretiramo neverbalna sporočila, če jih interpretiramo kot neverbalne ključne, ki nam ob upoštevanju vseh ugotovitev pomagajo do natančnejše interpretacije:

- Neverbalno komuniciramo z gibi rok in obrazno mimiko, tudi kadar prejemnik sporočila ni navzoč. Medosebni kontekst je namenjen temu, da poudari nekatere oblike neverbalnih dejavnosti in zatire druge. Birkenbihl (1999) poudarja, da pojem »mimika« zajema vse pojave, ki jih lahko opazujemo na človekovem obrazu. Pri interpretiranju nebesednih sporočil je zelo pomembno, da je mimika obraza skladna s tem, kar povemo z besedo.
- Geste in govor imajo skupni izvor, kajti geste in neverbalno komuniciranje, ki se pojavljajo skupaj z verbalnim govorom, temu ne le sledijo, ampak se pojavljajo simultano z njim (Forgas 1987 v Ule 2009b, 177). Proces izražanja misli aktivira tako verbalno kot tudi izražanje z gestami, tako da sestavimo smiselno verbalno sporočilo. Beattie (2004) navaja, da so geste povezane z jezikom, vendar predstavljajo svoj pomen na povsem drugačen način kot besede in nam odprejo nove načine izražanja svojih notranjih procesov. Geste so kot notranje okno v človeški razum. Niso le delčki nebesednega komuniciranja, ki bi kazali le naše čustveno stanje.

- Količina gest, ki spremljajo govor, se ne razlikuje glede na stopnjo angažiranosti govorca, temveč glede na usvojene vzorce neverbalnega komuniciranja (Burgoon in Hobler 2002 v Ule 2009b, 178).
- Značilni neverbalni ključi, ki razkrivajo težave pri produkciji govornih sporočil v verbalnem govoru, so: prekinitve v govoru, daljši molk, izrazitejša obrazna mimika. Takšne težave so lahko posledica socialnih omejitev, ki se pojavljajo v stanju čustvene napetosti, strahu in negotovosti.
- Neverbalni ključi lahko tudi pospešujejo produkcijo sporočil, kar je zelo pomembna naloga neverbalnega komuniciranja. Sporočevalca spravijo v pravo razpoloženje in pospešijo verbalno izražanje.

Vlogo neverbalnega komuniciranja definira Ule (2009b, 206) kot pomoč in okrepitev verbalnega govora. Paul Ekman (Knapp in Hall 1997, 13–20 v Ule 2009b, 206–207) je identificiral naslednje oblike dopolnjevanja govora z govorico telesa: ponavljanje, zamenjava, dopolnjevanje, nadomeščanje, poudarjanje, nadzorovanje in nasprotovanje.

Ponavljjanje pomeni, da sporočilu, ki je bilo verbalno izrečeno, dodamo še neverbalno interpretacijo. Za to uporabljamo neverbalne znake, ki imajo določen pomen, ki je znan vsem v določeni kulturi. Temu pravimo emblemi. Najbolj pogosta sta »da« (prikimavanje z glavo) in »ne« (odkimavanje z glavo).

Zamenjava pomeni, da neverbalno sporočilo zamenja verbalno sporočilo. Tudi zanjo uporabljamo namerna sporočila (embleme), ki imajo samostojno pomensko vlogo. Niso pa vsi neverbalni znaki, ki jih uporabljamo kot nadomestke za verbalni govor, emblemi.

Dopolnjevanje pomeni, da neverbalna sporočila dopolnjujejo verbalna. Veliko neverbalnega komuniciranja sestavljajo ilustratorji (nazorne prikazovalne geste), to so neverbalna sporočila, ki so smiselna samo v povezavi z verbalnimi sporočili ter spremljajo in podpirajo govorni jezik.

Poudarjanje pomeni, da uporabljamo neverbalna sporočila, kadar želimo poudariti sporočilo ali umiriti govor. Pogosto si pomagamo z gibi glave ali dotiki.

Nadzorovanje pomeni, da nadzorujemo in usmerjamo potek verbalnega komuniciranja z neverbalnimi sporočili. Upravljajo s tem, kako končati verbalni govor, kako priti do besede ali kako se izmakniti govoru.

Nasprotovanje pomeni, da imajo posebno vlogo neverbalna sporočila, ki nasprotujejo verbalnim.

Takrat poslušalci zaupajo neverbalnim sporočilom. Ker neverbalnih sporočil nimamo v celoti pod nadzorom, so tudi neke vrste nadzorni mehanizem za verbalna sporočila, so neke vrste opozorilo za verodostojnost verbalnih sporočil.

Verbalne in neverbalne sestavine komuniciranja delujejo skupaj kot usklajena celota. Ljudje hkrati komuniciramo na več načinov. Objektivni del komuniciranja lahko vsebuje tako elemente verbalnega komuniciranja (vnašanje ločil v govor, poudarki) kot tudi elemente neverbalnega komuniciranja (posebni glasovni dodatki, kot je hitrost ali glasnost govora). Finnegan (2002, 243) ugotavlja, da človeško komuniciranje odlikuje praksa medsebojnega povezovanja ljudi, ki poteka prefinjeno s pomočjo različnih načinov komuniciranja, ki se medsebojno povezujejo (Finnegan v Ule 2009b, 209). Pri vsakem pogovoru obstaja večstranska povezanost med verbalnim in neverbalnim komuniciranjem. Poyatos (1983, 194) govori o enotnosti jezikovnega, objektivnega in telesnega komuniciranja. Objektivni in kinetski znaki, ki spremljajo besedni govor, se prepletajo z njim in ga podpirajo ali pa mu nasprotujejo. Telesno komuniciranje pa predstavlja celoten izraz človeka (Poyatos v Ule 2009b, 210).

V procesu komuniciranja je potrebno upoštevati tudi možne motnje in ovire, ki lahko povzročajo nerazumevanje sporočil ali pripeljejo do konfliktnih situacij. Gordon (1992) navaja, da komunikacijo spremljajo različne motnje, ki lahko povzročijo neuspeh pri komuniciranju: 1. informacije, ki jih posreduje komunikator, so nejasne, nezadostne; 2. sporočilo ni dovolj natančno kodirano; 3. uporabljen je napačen kanal; 4. sporočilo ni pravilno dekodirano; 5. komunikant ni zmožen (nima predznanja, izkušenj ...) dekodirati besedila. Možina (2004, 75) govori o več vrstah motenj: motnje zaradi konfliktov med prejemnikom in sporočevalcem, neusklajenost misli med prejemnikom in sporočevalcem, motnje zaradi šuma v komunikacijskem kanalu. Kotler (1996, 598) ugotavlja, da o motnjah govorimo takrat, kadar v komunikacijskem procesu namerno ali nenamerno pride do spremembe vsebine sporočila, ki ga pošilja pošiljatelj. Motnje se lahko kažejo na več načinov: selektivna pozornost (prejemnik sploh ne zazna vseh sporočil), selektivno izkrivljanje (popačenje sporočil – naslovnik sliši tisto, kar želi), selektivna ohranitev (prejemnik ohrani le del sporočil, ki so ga dosegla). Ažman (2015, 71) poudarja, da se lahko motnjam izognemo ali jih zmanjšamo, če se na pogovor vnaprej pripravimo. Sogovornika se seznanita z vsebino, sta pozitivno naravnana in jima je namen pogovora jasen.

Med pogovorom sogovornika preverjata, ali je razumevanje govornih informacij ustrezno in ob koncu pogovora dogovore preverita.

Komunikacijskih ovir je seveda veliko, Ober (2003, 18) loči verbalne in neverbalne komunikacijske ovire. Med prve šteje pomanjkljiv besedni zaklad, razlike v interpretaciji posameznih besed, jezikovne razlike, neustrezno uporabo posameznih izrazov, dvoumno izražanje, polarizacijo. Med druge uvršča neustrezne ali nasprotujoče si verbalne in neverbalne znake, razlike v zaznavanju, določena čustvena stanja in motnje, ki prihajajo iz okolja ali nastanejo zaradi preobilnosti komuniciranja. Dimbleby in Burton (1995, 64) navajata temeljne komunikacijske ovire: 1. ovire pri zaznavanju in filtriranju, pri čemer so temeljnega pomena predpostavke in vnaprejšnje domneve, ki jih imamo posamezniki o drugih ljudeh; 2. mehanične motnje oz. fizični dejavniki, ki otežujejo komuniciranje, npr. ropot, sedežni red v učilnici, zračnost, temperatura, urnik, osvetljenost; 3. semantične ovire se nanašajo na nepremišljeno uporabo besed; 4. psihološke ovire so povezane s stališči, prepričanji in vrednotami in so najpogostejši izvor težav v medsebojnem komuniciranju (predsodki, stereotipi). Gordon (1992) govori o psiholoških ovirah kot o t. i. jeziku nesprejemanja in znotraj tega navaja 12 ovir v komuniciranju:

- 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.

2.4 Vsebinsko in odnosno komuniciranje

Komuniciranje v medosebnih odnosih je lahko vsebinsko in odnosno. Ule (2013) opredeljuje, da je vsebina lahko raznovrstna, vse od neformalnega klepeta do reševanja problemov in sprejemanja odločitev. Osnovni vidik sporočila zajema trenutno delovanje sporočila na naše občutke in ima tudi daljnosežne učinke na odnose med vsemi vpletenimi ter vpliva na motiviranje sogovornika. Odnos vzpostavlja komunikacijsko vzdušje: zaupanje ali odpor. Napetosti na odnosni ravni so bolj ogrožajoče kot vsebinske.

Ruesch in Bateson (1951) sta prva uvedla pojma sporočevalno in odnosno komuniciranje. Sporočevalna funkcija komuniciranja je po njunem mnenju to, da pri vsakem komuniciranju sporočamo drug drugemu informacije o določenih dogodkih in o tem, kar vemo. Prav tako pa v vsaki komunikacijski situaciji poskušamo opredeliti odnos med partnerji. Temu pravita odnosna funkcija komuniciranja (Ruesch in Bateson v Ule 2009b, 260). Ta dva vidika komuniciranja so dodelali Watzlawick in drugi (1967) in ju tudi tako poimenovali. Sporočevalna funkcija komuniciranja po Watzlawicku, Beavinu in Jacksonu opredeljuje semantično vsebino sporočila in se nanaša na to, kaj sporočamo, odnosna funkcija pa določa pragmatično vrednost sporočila, kar pomeni, kako razumeti sporočilo glede na odnos med udeleženci komunikacijske situacije. V medosebnem komuniciranju se vsebinska in odnosna raven komuniciranja najbolj neposredno povezujeta med seboj, kajti v medosebnih stikih je odnosna raven komuniciranja najbolj izpostavljena in se stopnjuje z dejavnostjo akterjev v komunikacijski situaciji (Watzlawick, Beavin in Jackson v Ule 2009b, 260). Galvin in Wilkinson (2003, 10) opredeljujeta nekaj izhodišč za raziskovanje odnosnega komuniciranja. Po njunem mnenju je potrebno pri raziskavah odnosnega komuniciranja upoštevati naslednje:

- Pravega načina odnosnega komuniciranja ni: odnosno komuniciranje je podprto z osebnim in kulturnim ozadjem udeležencev v interakciji.
- Odnosno komuniciranje omogoča tako konstruiranje kot refleksijo odnosov, kar pomeni, da ko govorimo drug z drugim, definiramo svojo identiteto in si uredimo medosebne odnose.
- Odnosno komuniciranje je proces, v katerem ljudje ustvarijo pomene in jih delijo z drugimi ter razvijajo odnosno kulturo.
- Odnosi se spreminjajo s časom, s spremembami v kontekstih in načinu komuniciranja ter

imajo več razvojnih stopenj, lahko oslabijo, lahko pa se poglobijo (Galvin in Wilkinson v Ule 2009b, 263).

Ule (2009b, 261) navaja, da je odnosni komunikacijski slog posameznika odvisen od različnih dejavnikov, kot so socialne in kulturne značilnosti, življenjski slog, spol in starost, življenjske izkušnje. Za vzdrževanje odnosov je potrebno, da smo v komuniciranju pozorni na to, kaj je tema sporočila. Sprememba odnosnih vzorcev vpliva na potrebo po večji pozornosti na odnosna sporočila, kar pa ni lahko, saj je večji del odnosnih sporočil neverbalnih. Burgoon in Hale (1987 v Ule 2009b, 262) navajata glavne odnosne teme, ki nastopajo v odnosnih sporočilih:

1. Dominantnost in podredljivost: Največ odnosnih tem je vezanih prav na dominantnost in podredljivost in nam sporočajo, kdo ima pravico usmerjati in določati početje druge osebe. Sporočila prednosti govorijo o tem, kdo ima kakšne pravice v odnosu. Sporočila dopustitve pa odrekajo pravico nadzora.
2. Čustvena odzivnost: Kaže se z odzivnostjo na vedenje drugih oseb, ali smo čustveno vznemirjeni ali pa nas odnos dolgočasi. Vznemirjenost ali apatija v odnosu prehaja z ene osebe na drugo. Če smo v stiku z nekom, ki je razburjen, tudi sami zlahka postanemo razburjeni in obratno.
3. Čustvena stabilnost: Opredeljuje sposobnost čustvenega nadzorovanja v komuniciranju in odnosu. Pri čustveno labilnih osebah takšna sporočila vzbujajo občutek varnosti in včasih delujejo kot izraz čustvene hladnosti sporočevalca, čeprav so lahko le znak samoobvladovanja.
4. Izražanje podobnosti in bližine: Izražanje podobnosti močno vpliva na zbliževanje in zaupanje v komuniciranju in odnosu.
5. Izražanje formalnosti: Sporočila, ki določajo stopnjo formalnosti, so pomembna za definiranje odnosa. Formalna so splošna in kulturno pogojena pravila vedenja, ki naredijo odnosno komuniciranje bolj predvidljivo. Neformalna kažejo odstopanja od teh pravil in zato vodijo v večjo spontanost odnosnega komuniciranja.
6. Delovno usmerjena sporočila: Ta sporočila poudarjajo skupne cilje, ki jih je potrebno uresničiti s svojimi partnerji v odnosih.
7. Izražanje intimnosti: Sporočila o stopnji intimnosti imajo največji potencial za definiranje odnosa in njegovo rast. Potrebno pa je prepoznati in nadzorovati kazalce intimnosti.

Kadar razpravljamo o odnosih, uporabljamo metakomuniciranje, to je metoda refleksije odnosov. To je pomembna metoda za reševanje konfliktov v odnosnem komuniciranju, ki nam omogoči, da diskusijo premestimo z vsebinske na odnosno raven, kjer je po navadi izvor nesporazumov. Metakomuniciranje pa ni pomembno zgolj za reševanje konfliktov, temveč nam pomaga pri okrepitvi odnosnega komuniciranja. Metakomuniciranje je komuniciranje o komuniciranju. Prej ali slej pride v komuniciranju do potrebe, da spregovorimo o dogajanju med udeleženci komunikacijske situacije. Watzlawick, Beavin in Jackson (1987 v Ule 2009a) so ta pojem uvedli in so metakomuniciranje poimenovali kot sinonim za odnosno komuniciranje. Vendar pa se mnogi raziskovalci ne strinjajo s tem, da je vsako odnosno komuniciranje tudi metakomuniciranje. Bavelas namreč poudarja, da bi to naj bil namerni pogovor o tem, kako komuniciramo in kakšni so odnosi med nami in našimi partnerji (Bavelas v Ule 2009a). Tako lahko rečemo, da sodobni avtorji metakomuniciranje razumejo nekoliko ožje, kot namerno refleksijo komunikacijskih dejanj. To pomeni, da je metakomuniciranje izmenjava informacij in idej o komuniciranju. Vendar pa sodobni način življenja ni naklonjen metakomuniciranju, kajti pri hitrih in površinskih odnosih ne reflektiramo komuniciranja in s tem odnosov. V vzgojno-izobraževalnih ustanovah je to drugače. Če so pred leti učitelji in učenci imeli površinske odnose in ni bilo govora o metakomuniciranju, je to v današnjem času povsem drugače. Učenci so se spremenili, kot se je spremenil tudi šolski sistem in tako zahtevajo refleksijo komunikacijskih dejanj, okrepitev odnosnega komuniciranja in reševanje konfliktov.

Nadalje Ule (2009a) ovrednoti, da v toku komuniciranja sporočamo komunikacijskemu partnerju veliko t. i. metaodnosnih sporočil, na primer o svojem počutju, željah, strahovih, pogledih na preteklost in prihodnost odnosa. Kristančič in Ostrman (1999) navajata, da je bistvena značilnost odnosov povezanost, kajti z drugimi osebami se lahko povezujemo na različne načine: z delovnimi odnosi, z znanstvom, prijateljsko itd. Osamljenost in oddaljevanje od drugih oseb je v nasprotju z vzajemnimi odnosi. Noben človek ne more obstajati brez vzajemnih odnosov, saj je človek socialno bitje. Medosebni odnosi vsebujejo tudi fizične stike, izražanje naklonjenosti, intelektualne izmenjave. Odnos pa se s časom tudi spreminja, saj se z leti razvijajo drugačni interesi, spremeni se osebnost – večja ali manjša se samozaupanje. Na spreminjanje odnosov lahko vplivajo tudi zunanji dejavniki. Tako naj bi se medosebni odnos prilagajal spremembam, kajti življenjske spremembe vplivajo na razvoj vzajemnih odnosov.

Galvin in Wilkinson (2003, 8) govorita o odnosu, ko dve ali več oseb prostovoljno sodeluje v medsebojnih interakcijah, ki vključujejo smiselno interpretiranje njihovega verbalnega in neverbalnega vedenja. Z množenjem odnosnih sporočil pride v komuniciranju do definicij odnosov, ki so mentalni modeli, kognitivne sheme odnosov, ki interpretirajo in reflektirajo odnose (Galvin in Wilkinson v Ule 2009b, 318). Carson (1969) navaja, da gre pri definiciji odnosa tudi za rezultat medsebojnih pogajanj o odnosu. Tako so odnosne definicije neke vrste pogodbe o odnosu. Partnerja v odnosu morda nikoli ne določita pravil vedenja v njem, vendar pa sledita pravilom, do katerih sta prišla med usklajevanji in dogovori o tem, kje so meje pogovora (Carson v Ule 2009b, 318).

Na definicijo odnosa velikokrat vplivajo splošne kulturne norme, na primer z religijo povezane predstave partnerjev v odnosu, družinski modeli, medijsko podprti vzorci odnosov. Raziskovalci (Trenholm in Jensen v Ule 2009a, 273) odnosne dinamike v komuniciranju govorijo o treh ključnih pravilih odnosnih definicij. Odnosne definicije ustvarjata obe osebi v odnosu in ne posameznik: dominanten partner ne ustvarja odnosa dominantnosti, ampak tudi partner, ki je v takšnem odnosu podrejen. Za odnosne definicije so ključni ponavljajoči se vzorci odnosov: v vsakem odnosu se utrdijo določena vedenjska sosledja, ki utrjujejo določene značilnosti odnosa. Na ljudi bolj delujejo odnosi sami kot pa vedenje posameznih oseb v njih. Ni produktivno obtoževati posameznika za to, kar se dogaja v odnosu: čeprav partnerji v odnosih velikokrat obtožujejo drug drugega za nesporazume, to za odnos ni dobro. Bolje je, da prepoznajo skupno ustvarjene vedenjske vzorce in se čutijo soodgovorne zanje. Komuniciranje se velikokrat prepleta z odnosi med ljudmi, tako da v komunikacijski situaciji težko razlikujemo samo komuniciranje od odnosov. Vsak komunikacijski proces poteka v ozadju socialnih odnosov. Ule (2009a) poudarja, da socialni odnosi potekajo kot komunikacijsko dogajanje, v katerem udeleženci dogajanja drug drugemu predstavljajo sami sebe in tudi druge in ustvarjajo odnos med njimi. To dogajanje zajema tako verbalno kot tudi neverbalno komunikacijo. Komunikacijska situacija nastopi med določenimi ljudmi, v določenih razmerah in v določenem času. Komunikacijske situacije se zmeraj spreminjajo, čeprav so udeleženci morda isti. Tudi formalen govor lahko prekinjajo osebne intervencije sporočevalcev v obliki neverbalnih sporočil, s katerimi sporočevalec nehoti vzpostavlja odnos do prejemnikov sporočil. Odnosna raven komuniciranja najbolj neposredno uteleša naše medosebne odnose. Na tej ravni poteka celotna

verbalna in neverbalna komunikacija. Neverbalno komuniciranje predstavlja velik del komunikacijskih namer, seveda v povezavi z verbalnim komuniciranjem.

3 DILEME NEVERBALNEGA KOMUNICIRANJA

Neverbalno komuniciranje velikokrat definiramo kot dodatek verbalnemu, spregledamo pa samostojno vlogo neverbalnega komuniciranja. Neverbalna sporočila imajo samostojno komunikacijsko vlogo, ki nikakor ni zanemarljiva. O tem nam govorijo situacije, ko verbalno sporočilo nasprotuje neverbalnemu. Takrat se izkaže, kako pomembna so neverbalna sporočila. Kadar nas kulturna pravila omejujejo v verbalnem govoru, si pomagamo z neverbalnim komuniciranjem. Če sta si obe obliki komuniciranja nasprotujoči, raje sledimo temu, kar nam sporoča neverbalni kanal, ker se nam zdi bolj verodostojen (Ule 2009b, 172–173).

3.1 Procesi in dinamika neverbalnega komuniciranja

Ule (2009b, 173) navaja, da je opredelitev neverbalnega komuniciranja pravzaprav preprosta, kajti če verbalno komuniciranje pomeni komuniciranje s pomočjo besed, je neverbalno komuniciranje komuniciranje brez besed. Ena od pomembnih značilnosti neverbalnega komuniciranja je, da se mu ne moremo izogniti. Če molčimo, sicer zavrnilo verbalno komuniciranje, vendar se s tem ne izognemo neverbalnemu komuniciranju. To potrjuje tudi prvi (že omenjeni) aksiom sistemske teorije komuniciranja, ki pravi: »Ne da se nekomunicirati« (Watzlawick, Beavin in Jackson 1967 v Ule 2009b, 173). V celotnem medsebojnem komuniciranju ima neverbalna komunikacija vrsto pomembnih funkcij. Šele ob neverbalnem spremstvu dobi izgovorjeno sporočilo svoj pomen in smisel. Zanimiva je teza Paula Watzlawicka in sodelavcev, da vedenje nima nasprotnega pola in da nevedenje sploh ne obstaja. Če rečemo, da ima vsako vedenje v interakciji pomen oziroma je vsako vedenje komuniciranje, potem sledi, da ne glede na to, kako se človek trudi, da ne komunicira, ne more nekomunicirati. Besede ali tišina, vse je sporočilo, ki vpliva na druge, ki se prav tako ne morejo neodzvati na naše komuniciranje in zato tudi oni komunicirajo. Tudi če sedite na letalu, ne govorite z nikomer in mižite, s tem sporočate okolici, da ne želite, da bi vas motili in okolica to sporočilo sprejema ali pa tudi ne (Watzlawick, Bavelas in Jackson, 1967).

Mandić (1998) kritično ovrednoti, da neverbalna sporočila lahko okrepijo ali oslabijo izgovorjene besede. Govorica telesa je enakopravna z našimi možgani in naše telo govori tudi takrat, ko si tega ne želimo. S terminom »neverbalno« so zmeraj poimenovali primitivnejšo raven sporazumevanja. Geste so bile revno nadomestilo za besede, čeprav lahko prav z njimi enostavneje in natančneje sporočamo naše misli. Torej lahko rečemo, da je nebesedna komunikacija univerzalna oblika človeškega govora. Obstaja, se razvija in se spreminja z razvojem kultur, s pripadnostjo skupinam in socialnim položajem. Z nebesedno komunikacijo lahko izrazimo skoraj vse, o čemer se ljudje pogovarjamo. Lahko sporoča naša odkrita in prikrita čustva, informacije o značaju posameznika in njegovi osebnosti. Neverbalna komunikacija je torej zelo pomemben vir različnih sporočil o govorčevi osebnosti.

Ule (1992) ugotavlja, da se kljub vsem razlikam med verbalnim in neverbalnim komuniciranjem obe obliki dopolnjujeta. Neverbalno komuniciranje podpira verbalni govor, dopolnjuje njegov pomen in daje povratne informacije o komuniciranju. Zato lahko rečemo, da sta verbalno in neverbalno komuniciranje pogosto zamenljivi obliki komuniciranja, vendar pa ima jezik veliko obsežnejši slovar in lahko prenaša bolj zahtevna sporočila. Trees in Manusov (1998, 565) menita, da se verbalno in neverbalno komuniciranje ne le dopolnjujeta, temveč se veliko bolj kompleksno povezujeta. Včasih neverbalno komuniciranje poveča pomen verbalnega ali neverbalno komuniciranje na verbalno nima vpliva, včasih pa neverbalno komuniciranje izpodrine ali nadomesti verbalno. Heilmann (2008, 111) poudarja, da ima vsak človek individualen način izražanja. Neverbalno komuniciranje nastane s spremembami gibanja na obrazu, s telesno držo, z gibanjem telesa po prostoru itd. Učenci se naučijo spremljati te signale in tako se jim odprejo različne možnosti zaznavanja in opazovanja. Zelo pomemben usmeritveni element pouka je pravica do govora. Samozavestni učenci imajo to sposobnost večjo kot drugi, ki so nesamozavestni in boječi. Na primer tihi učenec, ki se ne uspe vključiti v pogovor, lahko to sporoči z neverbalnimi znaki: pri sedenju spremeni držo iz sproščene v bolj napeto, vzravnano, večkrat pokašlja, nemirno sedi in se preseda. Tako je v nasprotju s tem povečanje distance do govorca oziroma učitelja (na stolu se usesti in nasloniti nazaj, nasloniti roke na zgornji del telesa) lahko znak zmanjšanja pozornosti poslušanja. Govorci, ki nimajo trdne drže, se prestopajo, zavzemajo malo prostora in se izogibajo očesnemu stiku, izražajo negotovost in niso samozavestni, s tem pa nakazujejo, da se v dani situaciji počutijo nelagodno.

3.2 Moč in prvine neverbalnega komuniciranja

Ule (2009b, 225) kritično ovrednoti, da je moč neverbalnega izražanja prav v veliki zavezanosti te oblike komuniciranja. Interpretacija neverbalnega izražanja stanj in odnosnih naravnosti pri prejemniku implicira določeno stopnjo in obliko soudeležbe v odnosu. Tako ne moremo biti samo opazovalci, temveč se moramo tudi sami postaviti v odnos in temu ustrezno komunicirati z drugo osebo. To postavljanje v odnos se tudi izrazi v našem vedenju. Ne moremo ga ohraniti le zase. Če nas ne izdajo besede, nas morda izraz na obrazu, pogled ali drža. Ne moremo »nekomunicirati«. To je moč neverbalnega komuniciranja. To nas veže v odnos z drugo osebo, z drugimi skupinami ali institucijami. McGraw-Hill (2004) ocenjuje, da je neverbalno komuniciranje izredno raznoliko komuniciranje, pri katerem ne uporabljamo govora in besed, temveč slike, govorico telesa in drugo. Mohar in drugi (2009) ugotavljajo, da je tak način komuniciranja lahko povsem spontan, da se ga ne zavedamo popolnoma. Neverbalna sporočila lahko posredujemo nenamerno, nezavedno, nehoteno ali spontano. Sporočila o nas samih mnogokrat povedo več, kot bi si sami želeli. Temu lahko rečemo moč neverbalnega komuniciranja.

Ule (2009b, 223–224) navaja, da se razlika med sporočanjem vsebin in izražanjem stanj nanaša na stvarno in občuteno razliko v komuniciranju, ki nam povzroča težave, če se držimo le enega načina komuniciranja, na drugega pa pozabljamo. Občutke in čustva težko zajamemo v besede, veliko lažje jih izrazimo z ustrezno mimiko ali z izrazi na obrazu. Zelo težko pa je s telesnim jezikom ponazoriti misli. Razlika med sporočanjem in izražanjem opisuje razliko med verbalnim in neverbalnim komuniciranjem. Značilne oblike sporočanja so takšne, da jih lahko ubesedimo v stavkih. Značilne oblike izražanja pa so tiste, ki jih udejanjimo v gestah, mimiki in izrazih na obrazu. Zato je morda ustrezneje govoriti o sporočanju vsebin ter izražanju stanj kot pa o verbalnem in neverbalnem komuniciranju. Sporočanje vsebin je pretežno verbalno, s stavki besednega jezika. Izražanje stanj in odnosnih naravnosti pa je pretežno neverbalno. V tem kontekstu je komuniciranje vse tisto človeško delovanje, ki postane pomenljivo za druge ljudi, kar pomeni, da se navezuje na sistem implicitnih in eksplicitnih pravil interpretacije.

Kovačič (1990, 170–174) predlaga, da bi v študijske programe za učitelje vključili treninge nebesedne komunikacije. Ker je tako učenje proces, se mora v izobraževanje vključevati učiteljevo zavedanje vseh prvin lastnega neverbalnega izražanja. Prvine neverbalne komunikacije so:

1. Telesno vedenje (drža, gibi telesa) – poznavanje telesne govorice in njeno razumevanje nam pomaga pri spoznavanju našega telesa. Ko začnemo prejemati signale, začnemo takoj tudi sami oddajati nešteto drobnih sporočil. Drža ni samo sredstvo, s katerim usmerjamo pogovor, temveč 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. Druga vrsta drže je »vis-a-vis« ali vzporedna usmeritev. Ta drža pomeni, da dva človeka stojita ali pa tudi sedita in sta usmerjena k tretji osebi. Zadnja vrsta drže je skladnost ali neskladnost. Izraz označuje vse člane neke skupine in njihove zmožnosti, da se med seboj prilagodijo. 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 neke situacije. Roke na prsih lahko kažejo na zaprto in nedostopno osebo. Če učitelj pri razlaganju o pojmi vse ponazoritve izvaja z rokami, je to lahko znak njegove nesamozavesti. Kretnje učitelja morajo izgledati naravno. Učitelj naj stoji vzravnan in po prostoru naj se giblje sproščeno.
2. Mimika (čelo, obraz, brada) – največ sporočajo obraz in oči. Erčulj in Vodopivec (1999) navajata, da kombinacije različne mimike lahko oblikujejo več kot 200.000 sporočil. Young (1996) poudarja, 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. Desna polovica obraza izraža naše zavestne odzive.
3. Očesni stik – najbolj neposreden način komuniciranja so oči. Že sam pogled, usmerjen v drugo osebo, pomeni, da nas na tak ali drugačen način 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. O'Connor (1996) pravi, da odvrnjen pogled izraža podrejenost ali neiskrenost. Učitelj bi v svojem govoru

moral gledati posameznike, se srečevati z njihovimi očmi. Veliko bolje je vzpostaviti stik individualno, preko očesnega kontakta s čim več poslušalci. Očesni kontakt bo pomagal razbrati reakcijo učencev.

4. Govorno vedenje (hitrost in ritem govora, jakost in barva glasu) – glas ima močno sporočilno vrednost. Young (1996) navaja, da kar 38 % pomena besed določata barva in hitrost glasu. Med prvine določanja sporočilnosti glasu štejemo še: višino glasu, način izgovorjave, ritem, glasnost, tempo in nebesedna mašila. Glas v bistvu zveni tako, kot čutimo in to v pogovoru slišimo tudi sami in učenci tega ne morejo preslišati. Kadar je človek razburjen ali vznemirjen ali ima tremo, se mu glas lahko spremeni. Na tak način ne bo mogel govoriti dlje časa. Če je učiteljev govorni nastop sproščen, bo melodija govora prijetna, misli se bodo jasno zaključevale. Bistvenega pomena pa je, da besedilo izgovarja razločno in primerno hitro.
5. Gestikuliranje – osebne oblike človekovih kretenj nam ne govore samo o tem, kakšen temperament ima njihov nosilec, temveč razkrivajo tudi osebno skladnost. V tej skladnosti ali neskladnosti takoj začutimo, koliko osebnega okusa ima človek. To skladje, ta govorica osebnih gibov pa končno pomeni skladje med zunanostjo in notranjostjo (Young 1996).
6. Vedenje v prostoru – Hall (1976) je določil štiri območja interakcije:
 - intima 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.

3.3 Vloga neverbalnega komuniciranja v medosebnih odnosih

Neverbalno komuniciranje je vsak način komuniciranja, ki ne vključuje besed ali simbolov. Pri tem uporabljamo številne signale, kot so stik s pogledom, izrazi na obrazu, drža, kretnje, dotik, proksemika, parajezik in obleka (Hayes in Orell 1998). Eisenberg in Smith (v Harrison in drugi 1972, 339) pa delita neverbalno komuniciranje na parajezik, kinetiko in proksemiko. Knapp

(1971, 243) vključuje telesno gibanje in kinetiko, fizične značilnosti, dotik, paragovorico in proksemiko. Harrison in drugi (1972, 339) menijo, da je neverbalno komuniciranje celo vse od obrazne mimike in gest do mode in statusnih simbolov, od plesa in drame do glasbe in mimike. Argyle (1996) pa med neverbalne signale uvršča obrazno mimiko, pogled in razširjanje zenic, geste in druge telesne gibe, telesno držo, dotik, vedenje v prostoru. Vsak kanal seveda deluje na svoj način, signali pa so po navadi nezavedni, kar jih naredi še bolj zanimive.

Ule in Kline (1996, 42) ocenjujeta, da igra neverbalno komuniciranje zelo pomembno vlogo v vsakdanjem komuniciranju. Telesni gibi, izrazi na obrazu in drža telesa namreč izdajajo več o naših namerah kot naše besede. Veliko težje namreč zavestno nadziramo svoje telesne gibe, držo, kajti svoje občutke in namere pred drugimi ljudmi znajo skriti le dobro izurjeni igralci. Cohen (1995, 2) ugotavlja, da nas večina telesne govorice ne zna razbrati, ker nas tega nihče ni naučil. Nekaj znanja si človek lahko nabere med odraščanjem in spoznavanjem sveta. Telesna govorica je zanimiva prav zato, ker nam daje vpogled v skrite misli in čustva drugih ljudi. Trees in Manusov (1998, 564) navajata, da lahko različna neverbalna sporočila izražajo tudi naklonjenost in sprejemanje. Tako dotik in fizična bližina pogosto izražata naklonjenost, neposredna orientacija telesa in nagnjenost k osebi pa sporočata naklonjenost in željo po pogovoru. Istočasno lahko preko nasmeha in prijazne obrazne mimike izražamo svojo podrejenost. Zadržan pristop, tišji glas z več presledki, direktna orientacija telesa proti nasprotni osebi, napetost in manjše geste so prav tako znak obrambnega položaja.

4 VLOGA KOMUNICIRANJA V IZOBRAŽEVANJU

4.1 Komunikacijske kompetence učitelja

Razdevšek Pučko (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 (2004) 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. Devjak (2005 v Razdevšek Pučko 2004, 85) navaja definicijo kompetentnosti avtorja Perrenouda, ki le-to pojmuje kot »sposobnost učinkovitega delovanja v številnih situacijah, ki sicer temelji na pridobljenem znanju, vendar ni omejena s tem znanjem.« V letu 2004 se je pojavil pojem kompetence učitelja. 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 v Razdevšek Pučko 2004), kajti le z vseživljenjskim učenjem, ki vključuje vse vrste učenja in izobraževanja, lahko pričakujemo kakovostno poučevanje in učenje.

Rueckriemu (1977 v 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 kompetenca.

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 ter natančen.

4.2 Komuniciranje v razredu

Komuniciranje je tista dejavnost, ki nas naredi za socialna bitja in s pomočjo katere ljudje vzdržujemo družbeni red, je temelj družbenih odnosov. V skladu s tem je šola, takoj za družino, tista, ki pomaga oblikovati osebnost otroka in ga pripravi na ustrezno komuniciranje. S pomočjo komuniciranja ljudje prihajamo v medsebojno interakcijo. V pedagoškem procesu so akterji v nenehni komunikacijski navezi in pouk nikakor ne more potekati brez komuniciranja. Pouk je torej proces nenehnega izmenjevanja informacij med učitelji in učenci. Komuniciranje v šoli je prenos sporočil od učitelja do učenca ali obratno, z določenim namenom in ob pričakovanju odziva, kar pomeni, da govorimo o medosebnem komuniciranju, ki zajema neverbalna in

verbalna sporočila, ki morajo biti usklajena, če želi biti komuniciranje učinkovito.

Lamovec (1993) navaja, da se spretnosti komunikacije ni mogoče naučiti le z branjem literature, temveč 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, 427) ugotavlja, da v učni skupini največkrat komuniciramo v osebni stiku, torej je komuniciranje enovito, besedno in nebesedno, šele celota obeh načinov daje komunikacijski učinek. V šoli pošiljamo sporočila z besedami in brez njih.

Slika 4.1: Shema komunikacijskega procesa v šoli



Vir: Tomić (1997, 48).

Tomić (1997) kritično ocenjuje, da je komuniciranje dinamičen proces, ki zajema več prvin. Osnovni model za razumevanje komunikacije je t. i. Lasswelova paradigma: kdo, kaj, po

katerem kanalu, komu in s kakšnim učinkom. Učitelj ima namen prenesti učencu neko misel, predstavo, zato to misel kodira, to pomeni, da jo spremeni v izgovorjeno besedo. S kodiranjem oblikujemo sporočilo, ki je splet simbolov, s katerimi se prenaša pomen med tistim, ki sporočilo pošilja in tistim, ki ga sprejema. Ločimo štiri vidike sporočila: vsebinski vidik (vsebina), osebni vidik (odkrivanje sebe v sporočilu), odnosni vidik (definiramo odnos do vsebine in prejemnika sporočila) ter vplivni vidik (vpliv na vedenje posameznika). V komunikacijskem ciklu med učenci in učiteljem lahko pride tudi do motenj. Tem motnjam pravimo šumi. Ti predstavljajo omejitveni dejavnik učinkovitega prenašanja in sprejemanja sporočil. Poznamo tri vrste motenj: mehanične, psihološke in semantične. Rezultat delovanja motenj pa je, da sporočilo med prenosom izgublja vsebino, informacijo. Dejstvo je namreč, da učitelj s sporočilom učencu ne posreduje le povratnih informacij o vsebinskem vidiku sporočil, ampak tudi kaj misli in čuti do njega. Greene (1991) poudarja, da nas nihče v šoli ni učil komuniciranja in da smo o tem začeli razmišljati pri osemnajstih, devetnajstih letih, ko so bile osnove naše osebnosti že trdno zasidrane. Avtor s tem pokaže pomembnost zavedanja lastnega komuniciranja, to zavedanje pa bi moralo biti še posebej izrazito pri učitelju.

Tomić (1990) poudarja, da je za pedagoške delavce pomembno, da zaznavajo in upoštevajo odnosne razsežnosti komuniciranja ter da se zavedno usmerijo k odnosnemu vidiku. Učinkovito je takšno komuniciranje, 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« kurikulu.

Raziskava v Združenih državah Amerike (Pollard in Tann v Flanders 1972, 136), izvedena v 70-ih letih prejšnjega stoletja, 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. raziskave ORACLE so pokazale, da je v razredu približno 80 % učiteljevega časa 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 fante in dekleta. Starejše raziskave v ZDA so

pokazale, da fantje dobijo več pozornosti kot dekleta, in sicer tako v smislu pozitivnih kot negativnih odzivov učitelja. Po omenjeni raziskavi se spreminja tudi delež pozornosti usmerjanja učiteljevega komuniciranja 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 komuniciranja.

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 učenca 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 učence, vključevanje le-teh v pogovor, ki bi predstavljal izziv, pa je bilo redko. Pojavlja se vprašanje, ali učitelji sploh razmišljajo o vplivu svojega govora na učence. Pollard in Tann izoblikujeta tri tipe komunikacijskih situacij v razredu:

- ekspozicija – govorec opisuje, informira, podaja navodila, razlage;
- »vprašanje-odgovor« – situacija, ki se najpogosteje uporablja za testiranje in preverjanje namena, ko je možen le en odgovor;
- diskusija – 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.

Horvat Pšunder (1998, 212) opredeli komuniciranje kot kompleksen in dinamičen proces. Verbalno komuniciranje je zavesten proces, ki je vedno spremljan z neverbalnimi komunikacijskimi znaki, ki so običajno nezavedni. S proučevanjem in poznavanjem neverbalnega komuniciranja lahko učitelj prepozna sporočila učencev, njihovo vedenje,

občutke, pričakovanja in njihovo osebno razmišljanje. Učitelj je oseba, ki je stalno v centru opazovanja, zato je prav, da pozna in kontrolira lastno verbalno in neverbalno komuniciranje v odnosu do učencev in istočasno pozorno sprejema in opazuje znake pri učencih. Neverbalno komuniciranje pri pouku so utemeljili Heidemann (2007) ter Caswell in Neill (2003). Heidemann podpira pravilno uporabo neverbalnega komuniciranja pri podajanju snovi v razredu, pri kateri so pomembni različni vidiki; od pravilne postavitve učitelja v razredu pa vse do mimike in gestike, prav tako pa tudi učiteljev odnos do razreda. Caswell in Neill menita, da je govorica telesa za vsakogar, ki poučuje, izredno pomembna; ne samo zaradi tega, da slušateljem na čim boljši način podajajo snov, ampak tudi za razumevanje neverbalnih sporočil, ki jih predavatelji pri posredovanju snovi oddajajo.

Gross in drugi (1998) navajajo, da v vsakodnevnem življenju in v šoli pošiljamo sporočila z besedami in tudi brez njih. V veliki zmoti smo, če medsebojno komunikacijo zožimo samo na izgovorjene besede. Vsako izgovorjeno besedo spremlja množica neverbalnih znakov, ki dajo izgovorjenim besedam smisel in pomen. V šoli z medosebno komunikacijo ne prenašamo samo vsebin, temveč definiramo tudi medsebojne odnose, in sicer največkrat z neverbalno spremljavo. Uspešno sporočilo ne obsega samo razumljivega govora in strokovno zasnovane vsebine, temveč tudi ustrezno neverbalno spremstvo. Dejstvo je, da pri frontalni obliki pouka, ki jo učitelji izvajajo skoraj vsakodnevno, podajajo snov pretežno verbalno, pri tem pa jo dopolnjuje govorica telesa kot pomemben dejavnik, brez katerega ne moremo, neodvisno od tega, ali se učitelj zaveda te funkcije ali ne. Tudi tisti faktorji, na katere učitelji nimajo vpliva (npr. spol, velikost, izgled itd.), vplivajo na komunikacijo pri pouku. Učitelji oddajajo neverbalne signale, ki jih morajo učenci sprejeti in jih pravilno razumeti. Vsebinsko podajanje snovi je zelo povezano s telesnimi signali, ki jih pri tem oddajajo. K temu pripomorejo predvsem izkušnje učitelja, da lahko misli izraža tudi s telesom. Učenci, ki dobro opazujejo in zaznavajo, bodo takoj ugotovili, če učitelj nekaj govori, njegova telesna govorica pa oddaja povsem druge signale. Kovačič (1990) in Itkovič (1999) opozarjata, da so verbalna sporočila v večji meri pod kontrolo zavesti in višjih možganskih centrov, neverbalna sporočila pa pogostejše 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 komuniciranje.

Danes učitelj dela v težjih okoliščinah, še zlasti zaradi pritiskov, ki jih prinaša vse večja tekmovalnost. Profesionalnost učiteljev se vsekakor kaže tudi v obvladovanju nebesednega komuniciranja v odnosu, ki poteka med njimi in učenci. Učitelj bi se moral naučiti (tega je namreč v izobraževanju učiteljev premalo) zaznavati in prepoznati svoja in učenčeva neverbalna sporočila, kajti iskrenost pogovora je odvisna od usklajenosti med verbalnim in neverbalnim delom komunikacije. Nujno je tudi, da preverjamo, ali je sporočilo doseglo svoj namen in ali je bilo pravilno interpretirano. Komunikacija med učiteljem in učencem je aktivna vez, ki mora brezpogojno delovati. Je osnovno sredstvo oziroma aktivnost, ki omogoča doseganje cilja v izobraževalnih ustanovah. Pedagoška komunikacija, v smislu komunikacije učitelja z učencem, pomeni za otroka nadaljevanje komunikacije, ki jo je vzpostavil v družini. Njen namen pa je nadaljevanje le-te in pomoč v primerih, ko osnovna komunikacija ni bila vzpostavljena pravilno.

Ružič Koželj (2008, 2) ugotavlja, da je po vseh raziskavah sodeč, pogovor oziroma interpersonalna komunikacija pomembna in ključna za dokončno izoblikovanje človeka kot socialnega bitja, kajti komunikacija med učiteljem in učencem poteka na rezilu zahtevanega in željenega, osebnega in formalnega, izkušenega in neizkušenega. Zajema širok spekter socialnih, psiholoških in pedagoških problemov, ki jih je težko obvladati tudi z odlično komunikacijo, čeprav je ta pravzaprav predpogoj za uspešno delo, za podajanje snovi in sprejemanje le-te, za napredek, za obojestransko zadovoljstvo in vsestranski uspeh. Pedagog se mora zavedati, da bo kakovostna komunikacija osrečila tudi njega samega, izpolnila njegova pričakovanja in poplačala trud. Seveda pa se je za takšno komunikacijo potrebno potruditi.

4.3 Odnos med učiteljem in učencem

Tomori (1983) ocenjuje, da je malo razmerij v človeškem življenju, ki bi prinašala toliko novega, kot prinaša učencu razmerje z učitelji v vseh letih njegovega izobraževanja. Sims (1999) navaja, da bo dober učitelj učenca naučil brati, pisati, računati, odličen učitelj pa bo z njim vzpostavil odnos kot s celovito osebnostjo. Vidmar Kuret (2004, 27) dodaja, da je dober učitelj tisti, ki ga ne zanima le snov, ampak tudi učenci. Tak učitelj se z učenci veliko pogovarja, se zna včasih spustiti tudi na njihovo raven, je sproščen, v pouk vnaša raznolikost, se trudi biti zanimiv.

Bretanić (1991) zatrjuje, da je vzgoja ozko povezana in odvisna od kakovosti medsebojnih odnosov med učitelji in učenci. Od osebnosti učitelja je odvisna kakovost njegovega odnosa z učenci. Kramar (1999, 123) poudarja, da je klasično gledano učitelj tisti, ki poučuje in učenec tisti, ki se uči. Brez enega ali drugega izobraževalni proces ni niti celovit niti kakovosten. Kramar (1999, 127) še navaja, da odnosi med učitelji in učenci izhajajo iz namenov, ciljev in so povezani z vsebino, načini in pogoji dela. Med učitelji in učenci se najprej vzpostavi potencialni odnos. Eni in drugi imajo svoje predstave in pričakovanja, ki jih oblikujejo drugi. Medosebni odnos nastane, ko se te predstave aktivirajo. V medosebnem odnosu nastane komunikacija, interakcija in avtoakcija. Marentič Požarnik (2000) ugotavlja, da sodi interakcija med učencem in učiteljem po raziskavah med neposredne dejavnike učne uspešnosti. Pečjak in Košir (2002) dodajata, da pozitiven odnos med učiteljem in učencem pozitivno vpliva tudi na učenčevo sprejetost s strani vrstnikov. Breznik Apostolovič (2000, 355) ocenjuje, da temelji odnos med učiteljem in učencem na racionalni osnovi, ki je objektivna in hierarhično pogojena. Poleg profesionalnega odnosa med njima vlada tudi osebni odnos s subjektivnimi teorijami, stališči, mnenji, izkušnjami in pričakovanji. Na to podlago se veže emocionalna, ki prispeva k ugodni čustveni klimi, potrebni za spontano interakcijo.

Lipičnik Vodopivec (2000) je raziskovala medsebojni odnos med študenti in profesorji na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Ugotavlja, da 81 % anketirancev meni, da na oblikovanje pozitivnih stališč študenta do profesorja vpliva pozitiven odnos profesorja do študenta. Rezultati njene raziskave kažejo, da je za študente daleč najpomembnejši pozitiven odnos profesorja do študenta, sledita način dela in vzajemen odnos. Na vprašanje, katere lastnosti študenti najbolj cenijo pri profesorjih, so navajali: strokovnost, komunikativnost, spontanost, tolerantnost, sproščenost, odprtost. Študenti menijo, da bi bilo za boljše medsebojne odnose potrebno več medosebnega komuniciranja, več tolerantnosti, večja odprtost in sproščenost profesorjev ter pozitiven odnos do študentov.

Puklek Levpušček (2001, 49) navaja, da bi mladostnikovo doživljanje kakovosti odnosa z učiteljem lahko opredelili z naslednjimi značilnostmi odnosa: s stopnjo emocionalne povezanosti, podpore in pomoči učitelja, z učinkovitim vzpostavljanjem standardov za delo in nadzorom nad vedenjem učencev ter učiteljevim dopuščanjem ali zaviranjem psihološke

avtonomije mladostnika. Rajkovič in drugi (1999) ocenjujejo, da so nepristranskost pri ocenjevanju, spoštovanje učenčeve osebnosti in pomoč učencem z nasveti dejavniki kakovostnega odnosa učitelja do učencev. Krapež (2005) poudarja, da učitelji in učenci v odnose vstopajo s svojimi čustvi, pričakovanji, težavami in omejitvami. S tem, kar prinašajo, vplivajo na medsebojne odnose in tudi na proces podajanja snovi. Odgovornost za vzpostavljanje dobrega stika med učiteljem in učencem je vsekakor na obeh straneh, vendar je večja na učiteljevi.

Pšunder in Vezovišek (2004, 72) ugotavljata, da je učenčevo doživljanje šole v veliki meri odvisno od učitelja, njegove vloge, v kateri se pojavlja v vzgojno-izobraževalnem procesu in njegovih osebnostnih lastnostih. Bajzek in drugi (2003) dodajajo, da učitelj ne potrebuje samih idealnih lastnosti, da bi ohranil disciplino v razredu. Podoba popolnega učitelja je napačna, saj učitelj ni brez problemov in čustev. Učitelj, ki ima dober odnos z učenci, zmore na najboljši možni način pomagati učencu pri šolskem delu in mu prisluhni. Pšunder in Milivojevič Krajncič (2009) navajata, da je dober učitelj prav gotovo osebnost, ki s svojimi lastnostmi v največji meri vpliva na to, da učenec manj stresno in pozitivno doživlja šolo.

Šteh (2008, 30) opredeljuje, da učitelji niso vsemogočni in prav je, da svoj del odgovornosti za učinkovito učenje in medsebojno sodelovanje prevzamejo tudi učenci in starši. Pšunder in Milivojevič Krajncič (2009) ocenjujeta, da učitelji vloge staršev ne morejo nadomestiti, vendar lahko starši s podporo avtoritete učitelja veliko pripomorejo k vzdrževanju pozitivnih odnosov med mladostniki in učitelji. Kovačič (2008, 171) opozarja, da ne smemo pozabiti, da je učitelj v šoli zelo pomemben dejavnik, saj je od njega v veliki meri odvisna kakovost vzgoje in izobrazbe. Učitelj oblikuje v razredu socialne odnose, ki posredno tudi vplivajo na učne in vzgojne uspehe. Znano je, da se učenci bolje učijo, če imajo zaupljiv ter sproščen odnos do učitelja in da so posledica nezaupanja in strahu lahko tudi slabe ocene. Žura (2002) kritično ovrednoti, da učitelji večkrat ugotovijo, da učence bolj malo zanima, kaj se v šoli dogaja, poskušajo priti mimo ob najmanjšem prizadevanju, zato so mnogi učitelji razočarani tako nad splošno atmosfero v razredu kot nad delovnimi pogoji, kajti mnoge šole imajo res nemogoče pogoje za delo. Mnogi učitelji so obremenjeni s predstavami, kakšen naj bi bil »dober učitelj«. Idealni učitelj naj bi vedno ostal miren, ne bi smel kazati močnih čustev, ne bi smel imeti predsodkov, svoja občutja naj bi pred otroki skrival, vse enako sprejemal, ustvarjal dobre učne pogoje in bil v svojih

dejanjih dosleden. Vse to pogojuje dejstvo, da mora učitelj zanikati svoje človeške napake; kar pa povzroči nov problem, odnos med učiteljem in učencem postane pristnejši, prijateljski. Do sedaj smo bili navajeni določene distance, ki je učitelju predstavljala moč in spoštovanje.

Žura (2002) ugotavlja, da učitelj goji do posameznih učencev določena pričakovanja in ni nujno, da so vedno oblikovana zavestno in utemeljeno. Gre za pričakovanja, npr. ali bo vedenjsko problematičen, ali bo s težavo sledil pri pouku, ali bo dosegel dobre rezultate itd. Pričakovanja učiteljev vplivajo na učence na različne načine in hkrati s tem tudi na komunikacijo. Učitelj, ki od učencev pričakuje, da bodo dosegli boljše rezultate, jih bolj spodbuja k sodelovanju, dlje časa čaka na kakšen odgovor, pogosteje jih pohvali za pravilni odgovor ali kakšno drugo razmišljanje. Učence, za katere meni, da so »slabši«, določenih stvari sploh ne sprašuje, jih ne spodbuja, dobijo manj pohval. Ti vplivi se pri učencih kopičijo in povzročijo, da učenec nizko pričakovanje učitelja ponotranji in razvije nizko samopodobo. Nizka pričakovanja do samega sebe lahko postanejo kasneje zelo odporna proti nasprotnim dokazom. Samouresničitev takega mnenja se lahko dodatno okrepi še z različnimi oblikami zunanje diferenciacije, npr. grupiranje učencev v skupine po sposobnostih ali učnih dosežkih. Maretič Požarnik (2000) dodaja, da je zelo pomembna naloga šole pomagati učencu, da oblikuje realistično mnenje o sebi in svojih sposobnostih ter da pridobi osnovno samozavest za spoprijemanje s problemi in nalogami v šoli.

4.4 Pedagoška avtoriteta

Kodelja (2013) ugotavlja, da avtoriteto pogosto definiramo kot specifično obliko moči, namreč kot moč uveljavljanja poslušnosti. Ker to moč razumemo kot sposobnost za to, da »druge pripravimo do tega, da naredijo to, kar hočemo« (Raphael 1990, 165 v Kodelja 2013, 86), se zdi, da avtoriteta ni nič drugega kot takšna sposobnost. A v resnici je ta sposobnost – če avtoriteto razumemo kot moč uveljavljanja poslušnosti – le nujni, ne pa zadostni pogoj za obstoj avtoritete. Če na primer nekdo uporablja svojo izredno moč, silo, da druge pripravi do tega, da storijo, kar hoče, potem njihova ubogljivost ni rezultat njegove avtoritete, ampak bolj njegove moči prisile. Vendar pa, kot pravi Arendt, »kjer se uporablja sila, je avtoriteta odpovedala« (Arendt 2006, 98

v Kodelja 2013, 86). Zato avtoritete ne smemo enačiti z močjo uveljavljanja poslušnosti, če poslušnost dosežemo s prisilo.

Bourdieu in Passeron menita, da je moč besed in govora posredovana v jeziku in od zunaj, skozi pomen, ki ga določa institucija. To posredovanje poteka preko avtoritete in njenega položaja v določeni instituciji, institucija namreč določa položaj avtoritete, s tem pa tudi moč njenega govora, tako verbalnega kot tudi neverbalnega komuniciranja. V šoli je tako vsa učiteljeva oblast, s tem pa tudi moč njegovega govora, posredovana z njegovim institucionalno določenim avtoritarnim položajem (Bourdieu in Passeron v Salecl 1991, 19). Kroflič (2000, 56) ocenjuje, da z avtoriteto pojasnjujemo na eni strani izvor moči vzgojnega vplivanja, na drugi strani pa specifično nesimetrično razmerje med vzgojiteljem in vzgajanim. Avtoritete iz vzgoje ni mogoče odstraniti. Skozi zgodovino pedagoške teorije in prakse so opazili, da avtoriteta le spreminja svoje oblike.

Kodelja (2013, 85) poudarja, da je spoznavna avtoriteta bistveno povezana s pedagoškimi odnosi, če te odnose razumemo, kakor jih razlaga Griffiths (2013, 221–236), kot odnose med ljudmi, ki nastanejo, ko ljudje vstopijo v odnos med učiteljem in učencem, in na drugi strani v odnos do tistega, kar se poučuje in česar se uči. Pavlovic (2015) navaja, da je primarnega pomena dejstvo, da učitelj v razredu uspe vzpostaviti svojo avtoriteto in si s tem zagotoviti neko zdravo mero spoštovanja in mogoče celo občudovanja s strani svojih učencev, prav tako pa jih s tem motivira za delo. Avtoriteta ne sme biti skrajna, da se učitelj ostro in brezkompromisno postavi na svojo pozicijo, temveč mora biti takšna, da je pripravljena na kompromise, ko so le-ti možni. Podrejanje avtoriteti je proces, ki nas spremlja vse od naših otroških let in skozi vse naše življenje; šola s svojo komunikacijo pa prispeva k temu, da se zavemo, da je nad nami kot posamezniki vedno neka avtoriteta, ki nam postavlja meje našega ravnanja in določa tista vedenja, ki so v določeni družbeni skupnosti sprejemljiva. S tega vidika nas šola uči pravilnega komuniciranja z avtoriteto ter nas pripravi za življenje v obstoječem družbenem redu naše družbene skupnosti. Koncept avtoritete je v bližnji relaciji s konceptom moči in vpliva.

Avtoriteta predstavlja legitimno moč, kot moč na osnovi zadovoljstva. Vpliv političnih voditeljev je upravičen, kadar so integrirani z avtoriteto. Avtoriteta je ena od najbolj učinkovitih oblik vpliva in ne samo, da je bolj zanesljiva in trajajoča kot sila, ampak je tudi dejavnik, ki

pomaga voditeljem in vodenju z manjšo uporabo političnih resursov uresničiti zadani cilj (Esmaili in drugi 2015, 2). Učitelj potrebuje avtoriteto v učilnici, da bi lahko dominiral, saj vsak, ki želi doseči svoj cilj, to potrebuje za uspeh. Prav tako učitelj potrebuje za ohranjanje reda in miru v razredu načine vzpostavljanja avtoritete. Taber in Assug (Esmaili in drugi 2015, 3) sta poimenovala pet vrst avtoritete: zakonsko, spodbudno, specializirano, referenčno in avtoriteto na osnovi kazni. Upošteva te pet vrst lahko učitelji razvijejo ustrezno okolje za učence v razredu. Ryan (Esmaili in drugi 2015, 2) je že leta 1960 v svoji študiji izpostavil tri pomembne faktorje, ki vplivajo na uspešnost učiteljev: topel, prijazen in iskren odnos učitelja do učenčevega razumevanja, organizirano in planirano aktivnost v razredu, podprto z neverbalnimi kretnjami in motivacijsko naravnani pouk. Kroflič (1997, 14) poudarja, da če želimo zapisati neko bolj splošno definicijo avtoritete, ne gre prezreti dejstva, da se s tem pojmom najpogosteje označuje poseben odnos in pri njegovi opredelitvi moramo upoštevati dvoje. To, da je avtoriteta »neenakovreden odnos, v katerem nadrejeni pol določa vsebino odnosa in teži k temu, da bi podrejeni pol ta vsebinska določila internaliziral in jih bolj ali manj zavestno sprejel za svoja«, hkrati pa je tudi »moč, ki nekemu dejavniku omogoča vpliv na drugega, predvsem brez uporabe očitne prisile«.

V zadnjem času je nastala na področju teorije šole cela vrsta teorij, ki poskušajo umestiti šolo in pedagoški proces v širši splet družbenih odnosov s t. i. teorijo skritega kurikula – hidden curriculum (Salecl 1990), ki jo je problematiziral tudi Apple (1992). V preteklosti je bilo zelo razširjeno sredstvo za discipliniranje otrok oddajanje v varstvo in vzgojo v druge kraje, stalni kaznovalni režim je veljal za učinkovito vzgojno sredstvo. Sodobni diskurz vzgoje pa je izjemno pozoren do otrokove osebnosti, zato tudi kazni spreminja v druge oblike nadzorovanja. Preobrat v vlogi kazni pride šele z vstopom v šolo. Prav šola namreč uvede reflektirani odnos do kazni, analizira njen pomen, učinkovitost, vpliv na osebnost itd. Potrebno je tudi opozoriti na bistveno razliko med tradicionalno in sodobno šolo. V klasični šoli je obstajala nekakšna univerzalna vednost, sklop določenih znanj, ki so bila za učenca obligatorna. Šola je to vednost posredovala, ni pa je zanimalo, kaj učenec s to vednostjo naredi (kako jo dojame, ali razume snov itd.). Sodobna šola za razliko od klasične vztraja prav na presežku vednosti. Njen temeljni problem je, kaj bo učenec z vednostjo naredil. Sodobna šola vztraja, da mora biti vednost neposredno uporabna. Zanima jo način učenčevega sprejemanja znanja. Šola je postala temeljno mesto

vzgoje, kjer je podajanje vednosti sprva zahtevalo sočasne disciplinatorne prijeme, počasi pa so ti prijemi postali sami sebi namen (Salecl 1991). S problemi vzgojno-izobraževalnega načrtovanja v šoli se ukvarja posebna pedagoška disciplina, kurikularna teorija, ki se sprašuje, kako sploh opredeliti pojem kurikula, da bi ta zajel celotno realno dogajanje v vzgojno-izobraževalnem načrtovanju in njegovi izvedbi. V 70-ih letih prejšnjega stoletja so teoretiki ugotovili, da pojmujeemo kurikulum zgolj kot tistega uradno zapisanega v vzgojno-izobraževalnem programu, medtem ko temeljni elementi vzgojno-izobraževalnega procesa iz njega izpadejo in se pojavijo v obliki skritega kurikula. Sodobna kurikularna teorija pravi, da šola potrebuje koncept, v skladu s tem pa je učni načrt racionalna osnova izobraževalnega programa šole in učitelja. Če koncept šole ni jasno načrtovan, lahko šola še vedno sledi nekim lastnim ciljem, ki zapolnijo konceptualno praznino. Vendar se bo breme preneslo na učitelja, spremenila se bo učiteljeva vloga in postal bo edini krivec za vzgojno-izobraževalne spodrseljaje (Kroflič 1993, 27–38).

4.5 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 bolj kakovostno 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 (Bakovljev 1982 v Tomić 1990). Armstrong (1999, 36) omenja rezultate raziskave ameriškega šolskega sistema, v katero je bilo zajetih 1000 razredov. Ugotovili so, da je 70 % vsega dogajanja med poukom predstavljalo govorjenje, po navadi govorjenje učitelja učencem.

Kunst Gnamuš se je v 80-ih letih prejšnjega stoletja pri nas začela ukvarjati z raziskovanjem pedagoške komunikacije. V preteklosti v praksi nismo dosegali najboljših rezultatov, kar lahko razberemo iz povzetkov nekaterih raziskav in analiz. Raziskovalki Sulek in 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). 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 v pogovoru večinoma 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: 1. spoznavni govor, ki je vezan na učno vsebino; 2. odnosni govor, s katerim dajemo navodila, izražamo 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 zgolj 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 zvrstmi jezika bi ga opredelili kot funkcijski, in sicer kot praktično sporazumevalni 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 želeno 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).

5 EMPIRIČNI DEL

5.1 Predstavitev raziskovalnega problema

Namen raziskave je odgovoriti na vprašanje, kako pojmujejo vlogo neverbalnega komuniciranja učitelji in učenci, kako sprejemajo in uporabljajo neverbalno komuniciranje, kako vpliva na odnos med njimi (ali lahko dobro poznavanje neverbalnega komuniciranja tako s strani učiteljev kot tudi učencev pripomore k boljšim odnosom med njimi), kje prihaja do motenj v neverbalnem komuniciranju in kateri so vzroki za motnje. Skušali bomo odgovoriti na vprašanje, katere so ključne dileme v izobraževanju na srednji stopnji šolanja. Izsledki te raziskave bodo podali nekaj odgovorov o razumevanju neverbalnega komuniciranja v izobraževanju in nekaj odgovorov na dileme razmerij med učitelji in učenci v šoli. Že z dobrim poznavanjem in razumevanjem neverbalne komunikacije bi lahko pripomogli k boljšemu razumevanju in odnosu med učitelji in učenci ter tako razrešili temeljne dileme izobraževanja na srednji stopnji šolanja.

5.2 Opredelitev raziskovalnih vprašanj in hipoteze

V magistrski nalogi smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Katere so ključne dileme izobraževanja na srednji stopnji šolanja?
- Kakšno vlogo ima neverbalna komunikacija v izobraževanju?
- Kako vpliva neverbalna komunikacija na odnos med učitelji in učenci, kako oboji zaznajo to vlogo?
- Ali je način komuniciranja in odnosov v šoli povezan z avtoriteto učitelja v razredu?

Raziskava bo temeljila na dveh hipotezah:

- H1: Upoštevanje neverbalnega komuniciranja povečuje avtoriteto učitelja v razredu.
- H2: Upoštevanje neverbalnega komuniciranja vpliva na odnose v razredu.

5.3 Metodologija raziskovanja

V empiričnem delu naloge je bila narejena kvantitativna in kvalitativna raziskava problema neverbalnega komuniciranja v izobraževanju. V prvem delu empiričnega dela smo uporabili kvantitativno metodo. Kot način zbiranja podatkov smo pripravili anketni vprašalnik. Vsem anketirancem je bila zagotovljena zaupnost in anonimnost njihovih odgovorov. Po končanem anketiranju so bili podatki vneseni v podatkovno bazo in analizirani s pomočjo programa za statistično obdelavo podatkov. Časovni okvir zbiranja podatkov je zajemal obdobje enega meseca, in sicer od januarja do februarja 2016. K sodelovanju smo povabili dijake in učitelje III. gimnazije Maribor. Pridobljenih je bilo 540 izpolnjenih vprašalnikov. Na anketo so odgovorili 503 učenci in 37 učiteljev. Za namen raziskave je bila uporabljena metoda anketiranja v obliki strukturiranega pisnega vprašalnika, sestavljenega iz več vsebinskih sklopov. Trditve, ki se nanašajo na neverbalno komuniciranje, so bile merjene v dveh delih, prvi del je obsegal 20 trditev na lestvici od 1 do 5. Za merjenje smo uporabili 5-stopenjsko Lickertovo lestvico. Anketiranci so se odločali med skrajno trditvijo se nikakor ne strinjam, se ne strinjam, se ne morem odločiti, se strinjam ter skrajno trditvijo se popolnoma strinjam. Dodana pa so bila še štiri vprašanja zaprtega tipa ter demografske značilnosti. Vsem anketirancem je bila zagotovljena zaupnost in anonimnost njihovih odgovorov. Po končanem anketiranju so bili podatki vneseni v podatkovno bazo in analizirani s pomočjo programa za statistično obdelavo podatkov.

Statistična analiza podatkov je zadnja stopnja v sistematičnem procesu raziskovanja. Podatki so bili obdelani s statističnim paketom SPSS za Windows. Za številske spremenljivke smo izračunali osnovna deskriptivna statistična parametra: srednjo vrednost in standardni odklon. Za opisne spremenljivke smo podali frekvenčno porazdelitev. Vse spremenljivke smo grafično ponazorili. Za preverjanje hipotez smo uporabili regresijsko analizo, s čimer smo ugotavljali vpliv neodvisnih številskih spremenljivk na odvisno spremenljivko. Pri analizi povezanosti smo podali vrednost in smer Pearsonovega korelacijskega koeficienta.

5.3.1 Opis vzorca

V vzorec je bilo zajetih 37 učiteljev (6,9 %) in 503 učencev (93,1 %).

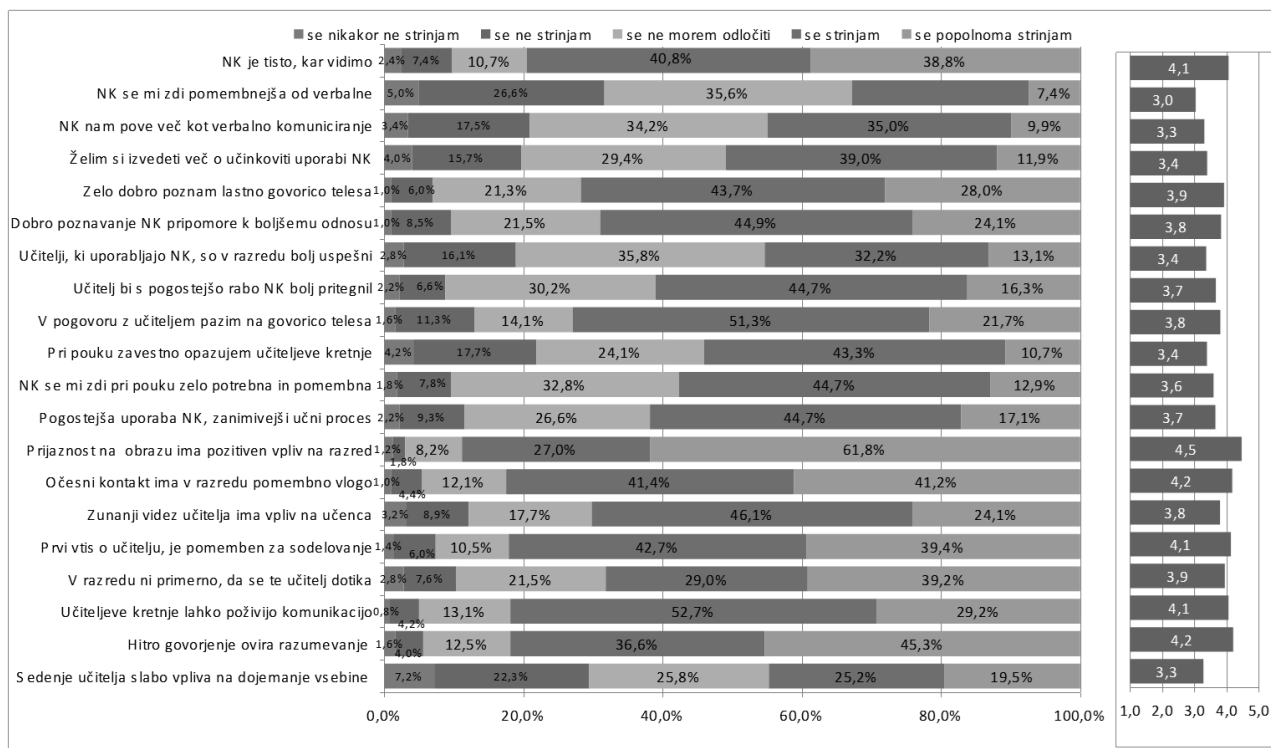
Med učenci je bilo v vzorcu 34,4 % moških in 65,6 % žensk. Učenci v vzorcu so bili stari med 14 in 19 let. Povprečna starost je znašala 16,5 let. V vzorec je bilo zajetih 37,8 % učencev prvega letnika, 27,4 % učencev drugega letnika, 29,0 % tretjega letnika in 5,8 % učencev četrtega letnika. Med učitelji je bilo v vzorcu 13,5 % moških in 86,5 % žensk. Učitelji v vzorcu so bili stari med 25 in 61 let. Povprečna starost je znašala 43,0 let. Učitelji v vzorcu so imeli od 1 do 36 let delovne dobe. Povprečna dolžina delovne dobe je znašala 18,2 leti.

6 REZULTATI EMPIRIČNEGA RAZISKOVANJA

6.1 Mnenje učencev o vlogi neverbalnega komuniciranja v razredu

Najprej smo s serijo trditev preverjali mnenje učencev o vlogi neverbalnega komuniciranja v razredu. Slika 6.1 prikazuje povprečne vrednosti odgovorov učencev, ki se nanašajo na vprašanja o neverbalnem komuniciranju.

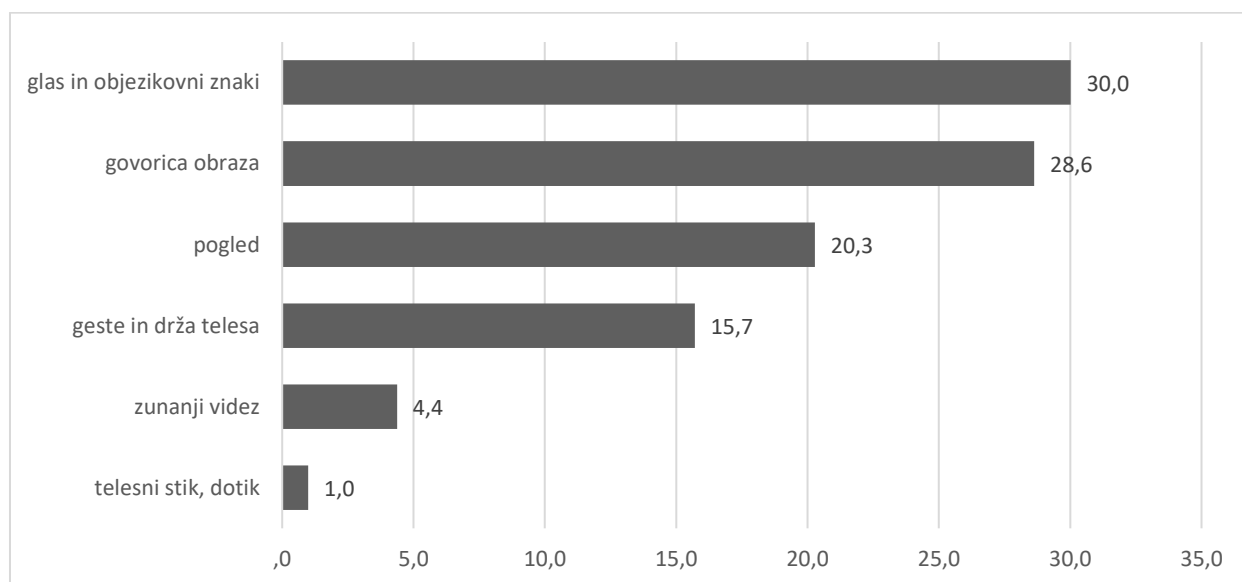
Slika 6.1: Struktura splošnega strinjanja učencev s trditvami o neverbalnem komuniciranju (NK) in povprečna ocena strinjanja (POS) učencev s posameznimi trditvami



Anketirani učenci menijo, da ima prijaznost na obrazu pozitiven vpliv na razred, povprečna ocena strinjanja znaša 4,5 (POS = 4,5), najvišji delež popolnega strinjanja z dano trditvijo je 61,8 %. Prav tako se anketirani učitelji (slika 6.6) strinjajo z dano trditvijo s statistično višjo povprečno oceno strinjanja 4,7 (POS = 4,7). Najvišji delež popolnega nestrinjanja pri anketiranih učencih (7,2 %) se izkaže pri trditvi, da sedenje učitelja slabo vpliva na dožemanje vsebine.

Slika 6.2 prikazuje odstotke strinjanja odgovorov učencev, ki se opredeljujejo, kateri tip neverbalnih sporočil jim največ sporoča.

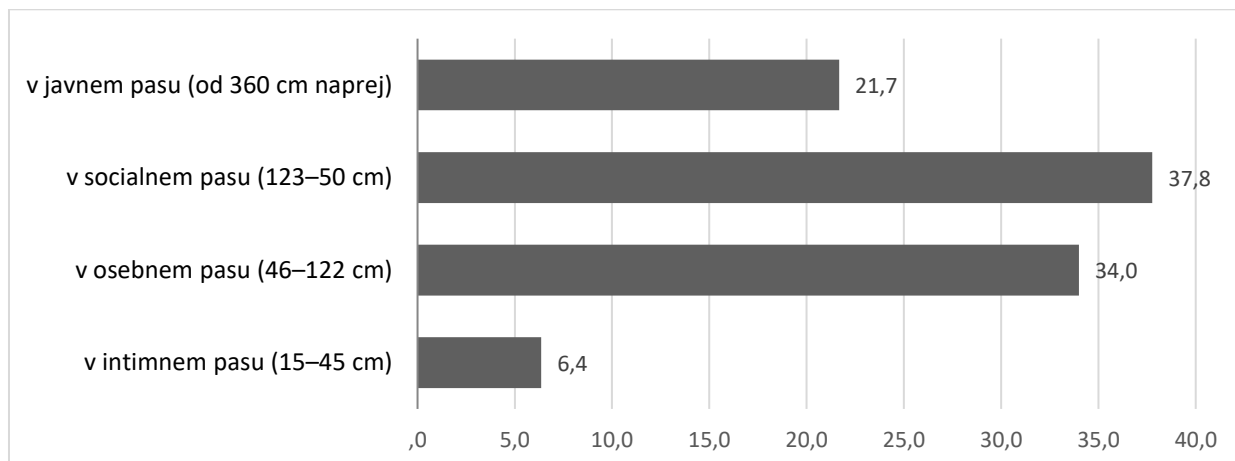
Slika 6.2: Tip neverbalnih sporočil pri pouku, ki učencem največ sporoča



Anketirani učenci so mnenja, da pri pouku največ sporoča glas in objezikovni znaki, kajti najvišji delež popolnega strinjanja znaša 30 %. Anketirani učitelji (slika 6.7) so mnenja, da pri pouku največ sporočata glas in govornica obraza, saj delež popolnega strinjanja pri obeh postavkah znaša 32,4 %. Anketiranim učencem najmanj sporoča telesni dotik.

Slika 6.3 prikazuje, v katerem prostorskem pasu, to je oddaljenost oseb v razgovoru, komunicirajo učenci z učitelji.

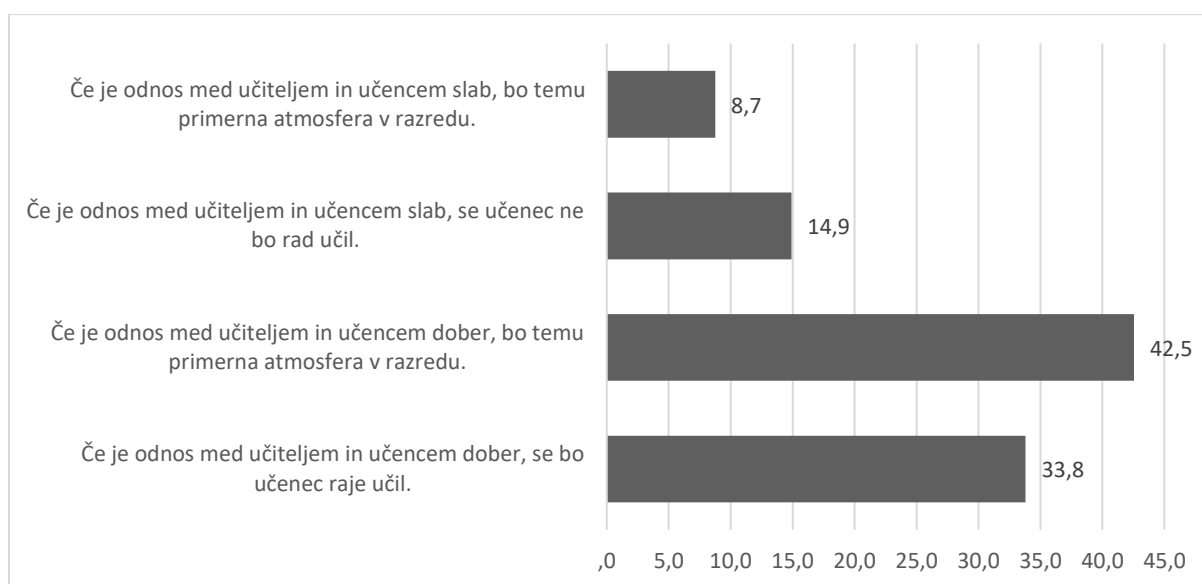
Slika 6.3: Komunikacija z učiteljem (prostorski pas – oddaljenost med osebami v razgovoru)



Anketirani učenci menijo, da največkrat komunicirajo z učiteljem v socialnem pasu, s tem se strinja 37,8 % vprašanih učencev. Prav tako so anketirani učitelji mnenja (slika 6.8), da največkrat komunicirajo z učencem v socialnem pasu, in sicer s statistično pomembno višjim odstotkom strinjanja, ki znaša pri učiteljih 56,8 %.

Slika 6.4 prikazuje vpliv odnosa med učiteljem in učencem na atmosfero v razredu in motivacijo za učenje, kot to vidijo anketirani učenci.

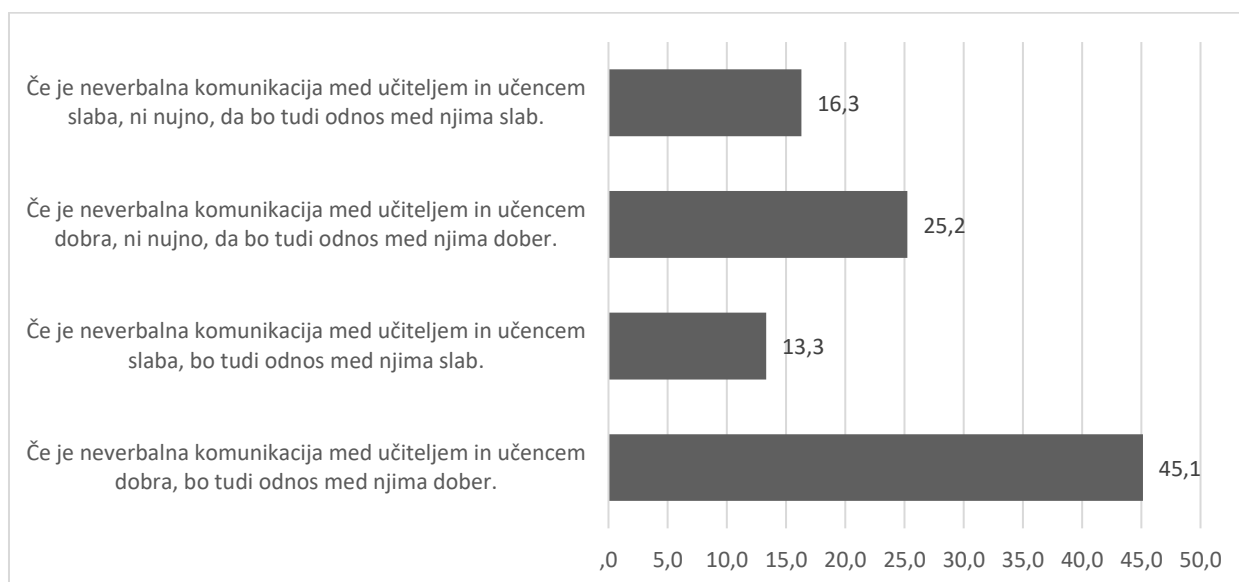
Slika 6.4: Vpliv odnosa med učiteljem in učencem na atmosfero v razredu z vidika učencev



Manj kot polovica anketiranih učencev (42,5 %) meni, da če je odnos med učiteljem in učencem dober, bo temu primerna atmosfera v razredu. Anketirani učitelji (slika 6.9) pa se s tem vprašanjem strinjajo kar s 83,8-odstotnim deležem strinjanja. Statistično pomembna razlika strinjanja med učitelji in učenci se je pokazala pri odgovoru, da če je odnos med učiteljem in učencem dober, se bo učenec raje učil. Z dano trditvijo se strinja 33,8 % vprašanih učencev, medtem ko je delež strinjanja učiteljev (slika 6.9) z dano trditvijo občutno manjši (13,5 %).

Slika 6.5 prikazuje odstotke strinjanja učencev, ki se opredeljujejo, kako vpliva neverbalno komuniciranje na odnos med učitelji in učenci.

Slika 6.5: Vpliv neverbalnega komuniciranja na odnos med učitelji in učenci z vidika učencev

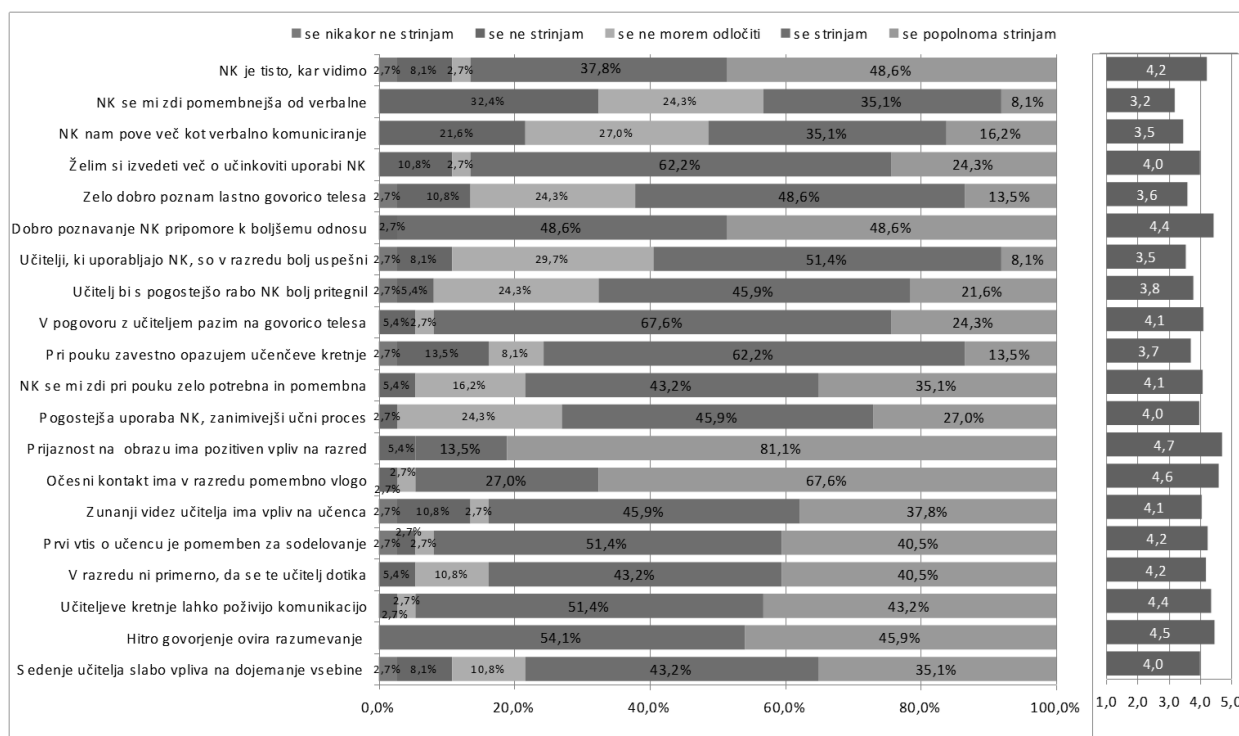


Skoraj polovica anketiranih učencev meni, da če je neverbalna komunikacija med učiteljem in učencem dobra, bo tudi odnos med njima dober (45,1 %). Več kot polovica anketiranih učiteljev, 56,8 % (slika 6.10), se strinja z dano trditvijo. Statistično pomembna razlika pri odstotku strinjanja se pokaže pri trditvi, da če je neverbalna komunikacija med učiteljem in učencem slaba, bo tudi odnos med njima slab. Z dano trditvijo se strinja 13,3 % učencev in samo 2,7 % učiteljev (slika 6.10)

6.2 Mnenje učiteljev o vlogi neverbalnega komuniciranja v razredu

Najprej smo s serijo trditev preverjali mnenje učiteljev o vlogi neverbalnega komuniciranja v razredu. Slika 6.6 prikazuje povprečne vrednosti odgovorov učiteljev, ki se nanašajo na vprašanja o neverbalnem komuniciranju.

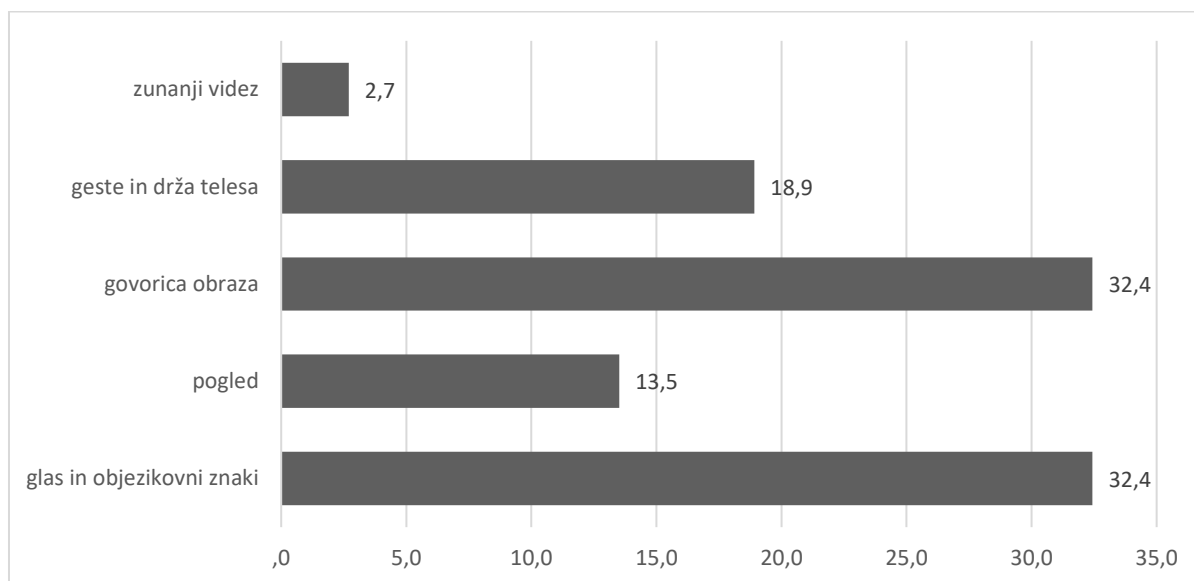
Slika 6.6: Struktura splošnega strinjanja učiteljev s trditvami o neverbalnem komuniciranju (NK) in povprečna ocena strinjanja učiteljev s posameznimi trditvami



Anketirani učitelji menijo, da ima prijaznost na obrazu pozitiven vpliv na razred, kajti delež strinjanja za dano trditev znaša kar 81,1 %, povprečna ocena strinjanja znaša 4,7 (POS = 4,7). Pri učencih je delež strinjanja za dano trditev malo nižji in znaša 61,8 % (slika 6.1).

Slika 6.7 prikazuje odstotke strinjanja odgovorov učiteljev, ki se opredeljujejo, kateri tip neverbalnih sporočil jim največ sporoča.

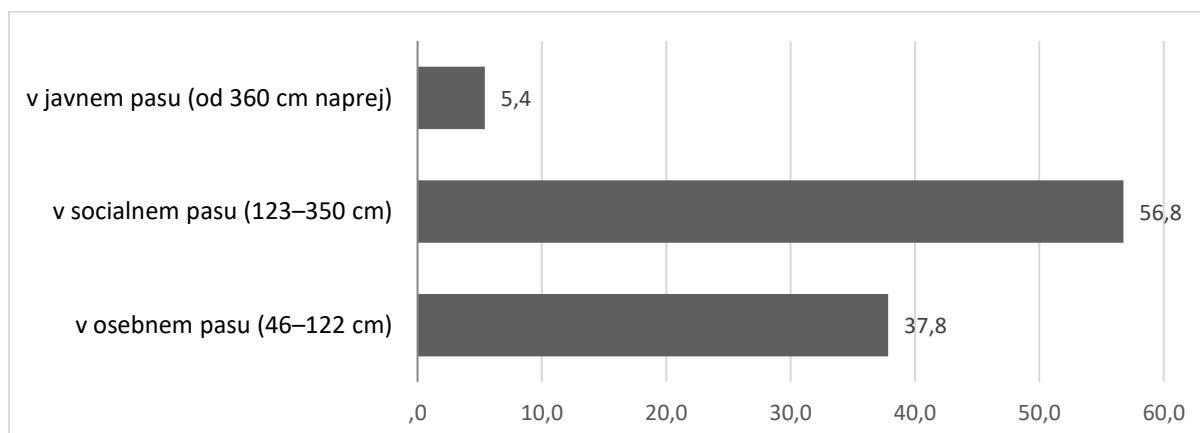
Slika 6.7: Tip neverbalnih sporočil pri pouku, ki učiteljem največ sporoča



Anketirani učitelji zunanjemu videzu ne pripisujejo velikega pomena, pravzaprav je 2,7-odstotno strinjanje skoraj zanemarljivo. Tudi anketiranim učencem zunanji videz ni pomemben (slika 6.2), čeprav je odstotek strinjanja malo višji (4,4 %) kot pri anketiranih učiteljih. Anketirani učitelji menijo, da največ sporočata glas in objezikovni znaki, kot tudi govorica obraza.

Slika 6.8 prikazuje, v katerem prostorskem pasu, to je oddaljenost oseb v razgovoru, komunicirajo učitelji z učenci.

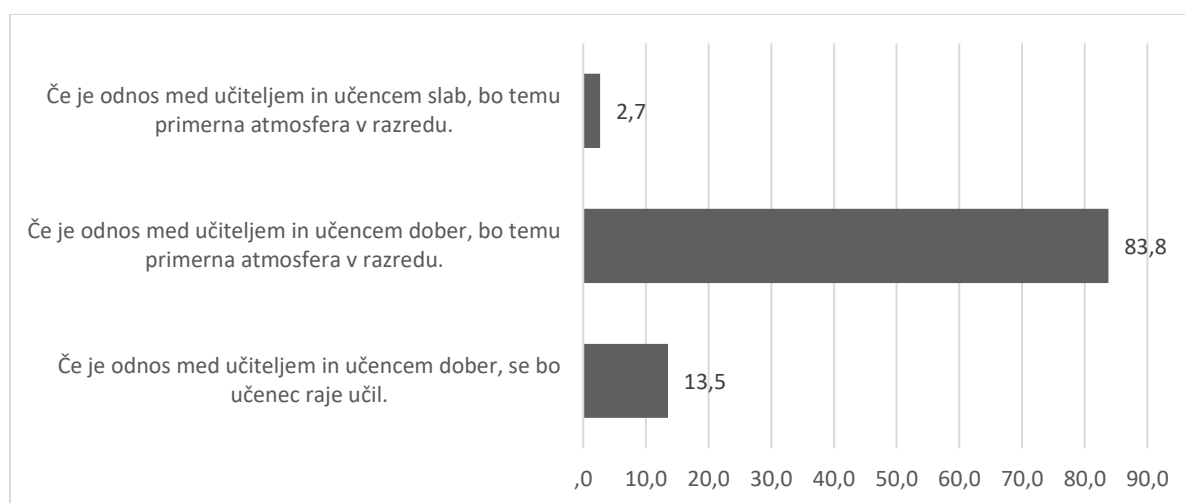
Slika 6.8: Komunikacija z učencem (prostorski pas – oddaljenost med osebami v razgovoru)



Anketirani učitelji najmanjkrat komunicirajo z učenci v javnem pasu, delež strinjanja znaša le 5,4 %. Anketirani učenci se z dano trditvijo absolutno bolj strinjajo, odstotek strinjanja znaša 21,7 (slika 6.3). V primerjavi z učenci (slika 6.3) pa anketirani učitelji sploh ne komunicirajo z učenci v intimnem pasu.

Slika 6.9 prikazuje vpliv odnosa med učiteljem in učencem na atmosfero v razredu in motivacijo za učenje, kot to vidijo anketirani učitelji.

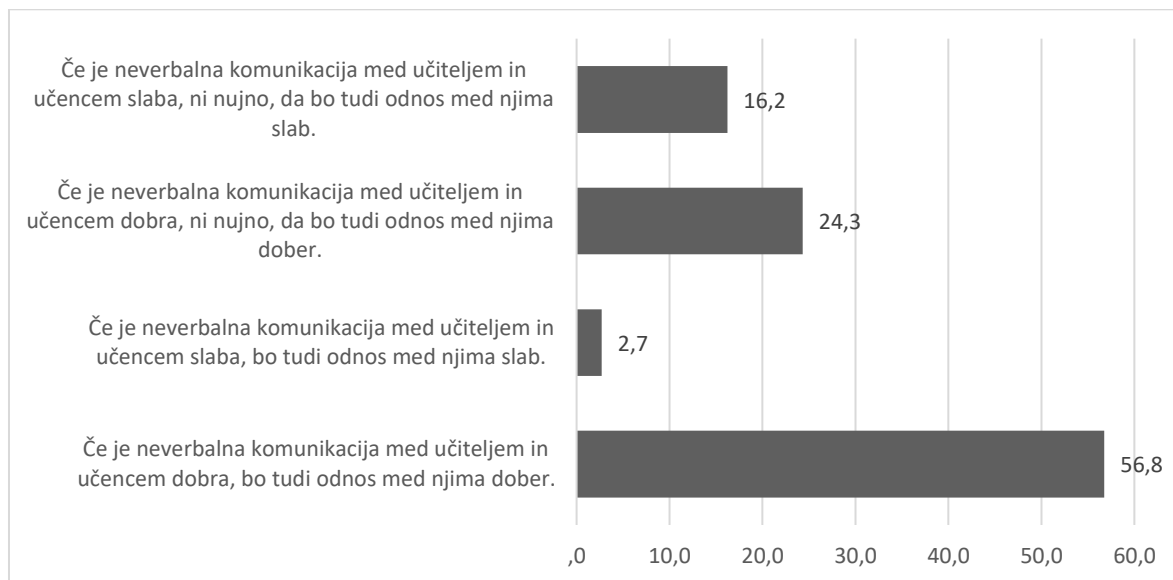
Slika 6.9: Vpliv odnosa med učiteljem in učencem na atmosfero v razredu z vidika učiteljev



Večina anketiranih učiteljev, kar 83,8 % meni, da če je odnos med učiteljem in učencem dober, bo temu primerna atmosfera v razredu. Anketirani učitelji se ne strinjajo s tem, da če je odnos med učiteljem in učencem slab, se učenec ne bo rad učil. Učenci pa se z dano trditvijo strinjajo s kar 14,9-odstotnim deležem (slika 6.4).

Slika 6.10 prikazuje odstotke strinjanja učiteljev, ki se opredeljujejo, kako vpliva neverbalno komuniciranje na odnos med učitelji in učenci.

Slika 6.10: Vpliv neverbalne komunikacije na odnos med učitelji in učenci z vidika učiteljev



Več kot polovica anketiranih učiteljev (56,8 %) meni, da če je neverbalno komuniciranje med učiteljem in učencem dobro, bo tudi odnos med njima dober. Anketirani učitelji se skoraj ne strinjajo (le 2,7 %), da če je neverbalno komuniciranje med učiteljem in učencem slabo, bo tudi odnos med njima slab. Odstotek strinjanja pri anketiranih učencih je nekoliko višji, in sicer znaša 13,3 % (slika 6.5).

6.3 Diskusija in interpretacija rezultatov kvantitativne raziskave

V procesu kvantitativne raziskave so bile najprej izračunane osnovne statistične lastnosti za vzorec. Nato smo za preverjanje zanesljivosti indikatorjev neverbalne komunikacije med učitelji in učenci izvedli Cronbachov test zanesljivosti. Preverjali smo trditve za vsa vprašanja o neverbalni komunikaciji. Cronbachov alfa je nad 0,7 (0,762), kar v strokovni literaturi predstavlja prag, ko lahko govorimo o visoki stopnji zanesljivosti vzorca in nam pokaže, kako konsistentno določena spremenljivka meri pojav, ki ga želimo testirati (Mulaik 2010). To pomeni, da so korelacije med spremenljivkami precej visoke.

V sklopu prve hipoteze nas je zanimalo, ali je avtoriteta učitelja povezana z upoštevanjem neverbalnega komuniciranja (Upoštevanje neverbalnega komuniciranja povečuje avtoriteto učitelja.). Za preverjanje domneve smo uporabili Pearsonov koeficient korelacije. V prvem koraku smo oblikovali dve izvedeni spremenljivki na podlagi vsebinskega pomena vprašanj: »upoštevanje neverbalnega komuniciranja« in »avtoriteta učitelja«. Za obe smo izračunali notranjo konsistentnost konstrukta s pomočjo Cronbachove alfa analize in preverjali povezanost med njima. Indikatorje združimo v novo spremenljivko »upoštevanje neverbalnega komuniciranja«. Indikatorji so: učitelji, ki uporabljajo več neverbalne komunikacije, so v razredu bolj uspešni (I1), očesni kontakt ima v razredu pri komuniciranju zelo pomembno vlogo (I2), zunanji videz učitelja ima močan vpliv na učenca, še preden učitelj začne govoriti (I3), prvi vtis, ki ga dobi učenec o učitelju, je zelo pomemben za nadaljnje sodelovanje (I4) in sedenje učitelja slabo vpliva na dožemanje učne vsebine učencev (I5).

V tabeli 6.1 so prikazane povprečne vrednosti, standardni odklon in koeficient asimetrije anketirancev za spremenljivko »upoštevanje neverbalnega komuniciranja« po posameznih indikatorjih.

Tabela 6.1: Opisne statistike – indikatorji »upoštevanje neverbalnega komuniciranja«

Indikatorji	PV	SO	KA	SNA	KS	SNS	Min.	Maks.
I1	3,38	0,985	-0,188	0,105	-0,445	0,210	1	5
I2	4,20	0,871	-1,130	0,105	1,186	0,210	1	5
I3	3,81	1,014	-0,862	0,105	0,341	0,210	1	5
I4	4,14	0,917	-1,184	0,105	1,300	0,210	1	5
I5	3,33	1,213	-,181	,105	-,986	,210	1	5

PV: povprečna vrednost; SO: standardni odklon; KA: koeficient asimetrije; SNA: standardna napaka za koeficient asimetrije; KS: koeficient sploščenosti; SNS: standardna napaka za koeficient sploščenosti.

Anketiranci menijo, da ima očesni kontakt v razredu pri komuniciranju zelo pomembno vlogo (PV = 4,20) in da je prvi vtis, ki ga dobi učenec o učitelju, zelo pomemben za nadaljnje sodelovanje (PV = 4,14).

V tabeli 6.2 so prikazane povprečne vrednosti, standardni odklon in koeficient asimetrije anketirancev za izvedeno spremenljivko »upoštevanje neverbalnega komuniciranja«.

Tabela 6.2: Opisne statistike – izvedena spremenljivka »upoštevanje neverbalnega komuniciranja«

IS	PV	SO	KA	SNA	KS	SNS	Min	Maks
Upoštevanje neverbalnega komuniciranja	3,77	0,576	-0,332	0,105	0,311	0,21	1,4	5

IS: izvedena spremenljivka; PV: povprečna vrednost; SO: standardni odklon; KA: koeficient asimetrije; SNA: standardna napaka za koeficient asimetrije; KS: koeficient sploščenosti; SNS: standardna napaka za koeficient sploščenosti.

Povprečna vrednost za izvedeno spremenljivko »upoštevanje neverbalnega komuniciranja« znaša 3,77, standardni odklon znaša 0,58. Izvedena spremenljivka je normalno porazdeljena.

Spremenljivko »avtoriteta učitelja« bosta predstavljala indikatorja: prijaznost na učiteljevem obrazu ima pozitiven vpliv na razred (I6) in učiteljeve kretnje lahko poživijo komunikacijo v razredu (I7).

V tabeli 6.3 so prikazane povprečne vrednosti, standardni odklon in koeficient asimetrije anketirancev za spremenljivko »avtoriteta učitelja« po posameznih indikatorjih.

Tabela 6.3: Opisne statistike – indikatorji »avtoriteta učitelja«

Indikatorji	PV	SO	KA	SNA	KS	SNS	Min.	Maks.
I6	4,48	,811	-1,823	0,105	3,600	0,210	1	5
I7	4,07	0,807	-0,943	0,105	1,288	0,210	1	5

PV: povprečna vrednost; SO: standardni odklon; KA: koeficient asimetrije; SNA: standardna napaka za koeficient asimetrije; KS: koeficient sploščenosti; SNS: standardna napaka za koeficient sploščenosti.

Anketiranci menijo, da ima prijaznost na učiteljevem obrazu pozitiven vpliv na razred (PV = 4,48).

V tabeli 6.4 so prikazane povprečne vrednosti, standardni odklon in koeficient asimetrije anketirancev za izvedeno spremenljivko avtoriteta učitelja.

Tabela 6.4: Opisne statistike – izvedena spremenljivka »avtoriteta učitelja«

IS	PV	SO	KA	SNA	KS	SNS	Min	Maks
Avtoriteta učitelja	4,28	0,650	-1,065	0,105	1,1	0,21	1,5	5

IS: izvedena spremenljivka; PV: povprečna vrednost; SO: standardni odklon; KA: koeficient asimetrije; SNA: standardna napaka za koeficient asimetrije; KS: koeficient sploščenosti; SNS: standardna napaka za koeficient sploščenosti.

Izvedena spremenljivka je približno normalno porazdeljena, pri čemer je pri histogramu opazna asimetrija v levo. Povprečje spremenljivke »avtoriteta učitelja« je 4,28, standardni odklon znaša 0,65.

V tabeli 6.5 smo za preverjanje domneve uporabili Pearsonov korelacijski koeficient. Preverjali smo, ali je spremenljivka »upoštevanje neverbalnega komuniciranja« povezana s spremenljivko »avtoriteta učitelja«.

Tabela 6.5: Pearsonov korelacijski koeficient za povezanost med AU in UNK

		Avtoriteta učitelja	Upoštevanje neverbalnega komuniciranja
Avtoriteta učitelja	Korelacija (Pearson)	1	0,421**
	P-vrednost		0,000
	N	540	540
Upoštevanje neverbal. komuniciranja	Korelacija (Pearson)	0,421**	1
	P-vrednost	0,000	
	N	540	540

Na podlagi pozitivne statistično značilne in srednje močne povezanosti ($r = 0,421^{**}$) lahko sklepamo, da upoštevanje neverbalnega komuniciranja povečuje avtoriteto učitelja, kar lahko trdimo z manj kot 5-odstotnim tveganjem.

Za preverjanje vpliva upoštevanja neverbalne komunikacije na avtoriteto učitelja izvedemo še regresijsko analizo. Kot neodvisno spremenljivko v regresijski model vključimo izvedeno spremenljivko »upoštevanje neverbalne komunikacije«, kot odvisna spremenljivka pa nastopa »avtoriteta učitelja«. Ena izmed predpostavk uporabe regresijske analize je normalna porazdelitev ostankov napovedi. Iz histograma je razvidno, da se ostanki res porazdeljujejo precej normalno, zato lahko interpretiramo rezultate modela.

Tabela 6.6: Koeficienti model (AU–UNK)

Model	Nestandardizirani		Standardizirani	t	p- vrednost
	koeficienti		koeficienti		
	b	Standardna napaka	Beta		
Konstanta	2,486	0,169		14,750	0,000
UNK	0,475	0,044	0,421	10,753	0,000

UNK: upoštevanje neverbalnega komuniciranja

S pomočjo neodvisne spremenljivke pojasnimo 17,7 % variabilnosti odvisne spremenljivke. Model se dobro prilagaja podatkom ($F = 115,617$, $p = 0,000$). Upoštevanje neverbalne komunikacije ima statistično značilen vpliv na pojasnjevanje odvisne spremenljivke ($p < 0,001$). Tudi preko analize odvisnosti smo uspeli potrditi, da upoštevanje neverbalnega komuniciranja povečuje avtoriteto učitelja.

V sklopu druge hipoteze (Upoštevanje neverbalne komunikacije vpliva na odnos v razredu.) nas je zanimalo, ali upoštevanje neverbalne komunikacije vpliva na odnos v razredu. Predhodno potrebujemo dve izvedeni spremenljivki: »upoštevanje neverbalnega komuniciranja« in »odnos v razredu«. Prva ostane enaka kot v prvi hipotezi. Za preverjanje domneve smo uporabili Pearsonov koeficient korelacije. V prvem koraku smo oblikovali dve izvedeni spremenljivki na podlagi vsebinskega pomena vprašanj: »upoštevanje neverbalnega komuniciranja« in »odnos v razredu«. Za obe smo izračunali notranjo konsistentnost konstrukta s pomočjo Cronbachove alfa analize in preverjali povezanost med njima. Spremenljivko »odnosi v razredu« predstavljajo indikatorji: dobro poznavanje neverbalne komunikacije pripomore k boljšemu odnosu med učitelji in učenci (I8); učitelj bi s pogostejšo rabo neverbalnih sporočil učence v razredu bolj pritegnil (I9); če bi učitelji pogostejše uporabljali neverbalno komunikacijo, bi bil učni proces bolj zanimiv (I10); v razredu ni primerno, da se učitelj dotika učenca in obratno (I11).

V tabeli 6.7 so prikazane povprečne vrednosti, standardni odklon in koeficient asimetrije anketirancev za spremenljivko »odnos v razredu« po posameznih indikatorjih.

Tabela 6.7: Opisne statistike – indikatorji »odnos v razredu«

Indikatorji	PV	SO	KA	SNA	KS	SNS	Min.	Maks.
I8	3,87	0,922	-0,644	0,105	-0,002	0,210	1	5
I9	3,67	0,905	-0,560	0,105	0,349	0,210	1	5
I10	3,67	0,936	-0,561	0,105	0,078	0,210	1	5
I11	3,96	1,063	-0,812	0,105	-0,069	0,210	1	5

PV: povprečna vrednost; SO: standardni odklon; KA: koeficient asimetrije; SNA: standardna napaka za koeficient asimetrije; KS: koeficient sploščenosti; SNS: standardna napaka za koeficient sploščenosti.

Anketirani učitelji in učenci menijo, da v razredu ni primerno, da se učitelj dotika učenca in obratno (PV = 3,96). Prav tako so anketiranci mnenja, da dobro poznavanje neverbalne komunikacije pripomore k boljšemu odnosu med učitelji in učenci (PV = 3,87).

V tabeli 6.8 so prikazane povprečne vrednosti, standardni odklon in koeficient asimetrije anketirancev za izvedeno spremenljivko »odnos v razredu«.

Tabela 6.8: Opisne statistike – izvedena spremenljivka »odnos v razredu«

IS	PV	SO	KA	SNA	KS	SNS	Min	Maks
Odnos v razredu	3,79	0,585	-0,373	0,105	0,343	0,210	1,75	5,00

IS: izvedena spremenljivka; PV: povprečna vrednost; SO: standardni odklon; KA: koeficient asimetrije; SNA: standardna napaka za koeficient asimetrije; KS: koeficient sploščenosti; SNS: standardna napaka za koeficient sploščenosti.

Nova spremenljivka je približno normalno porazdeljena. Povprečje spremenljivke »odnos v razredu« je 3,79, standardni odklon znaša 0,58.

Za preverjanje vpliva upoštevanja neverbalne komunikacije na odnos v razredu uporabimo regresijsko analizo. Kot neodvisna spremenljivka v regresijskem modelu nastopa »upoštevanje neverbalne komunikacije«, izvedena spremenljivka pa je »odnos v razredu«, ki predstavljata odvisni spremenljivki. Ena izmed predpostavk uporabe regresijske analize je

normalna porazdelitev ostankov napovedi. Iz histograma je razvidno, da se ostanki res porazdeljujejo precej normalno, zato lahko interpretiramo rezultate modela.

Tabela 6.9: Regresijski koeficienti modela (O–UNK)

Model	Nestandardizirani		Standardizirani	t	p-vrednost
	koeficient	Standardna napaka	koeficienti		
	b		Beta		
Konstanta	2,106	0,150		14,025	0,000
UNK	0,447	0,039	0,440	11,365	0,000

UNK: upoštevanje neverbalnega komuniciranja

S pomočjo spremenljivke »upoštevanje neverbalnega komuniciranja« pojasnimo 19,4 % variabilnosti odvisne spremenljivke. Model se dobro prilagaja podatkom ($F = 129,162$, $p = 0,000$). Spremenljivka ima statistično značilen vpliv na pojasnjevanje odvisne spremenljivke ($p < 0,001$).

Tabela 6.10: Pearsonov korelacijski koeficient za povezanost med UNK in O

		UNK	O
UNK	Korelacija (Pearson)	1	0,440**
	P-vrednost		0,000
	N	540	540
O	Korelacija (Pearson)	0,440**	1
	P-vrednost	0,000	
	N	540	540

UNK: upoštevanje neverbalnega komuniciranja, O: odnos v razredu

Iz tabele je razvidno, da je korelacija srednje močna, pozitivna in statistično značilna. Korelacija med spremenljivkama »upoštevanje neverbalnega komuniciranja« in »odnos v razredu« je 0,44. Na podlagi pozitivne statistično značilne in srednje močne povezanosti ($r = 0,440^{**}$) lahko sklepamo, da upoštevanje neverbalnega komuniciranja vpliva na odnos med učiteljem in učencem v razredu, kar lahko trdimo z manj kot 5-odstotnim tveganjem. Na podlagi rezultatov lahko trdimo, da upoštevanje neverbalne komunikacije vpliva na odnos v razredu.

Iz kvantitativne raziskave lahko povzamemo, da se zdi učencem in učiteljem najbolj pomembno, da je učiteljev obraz prijazen, ker to pozitivno vpliva na razred in na atmosfero v razredu. Učencem in učiteljem se v razredu zdi pomemben očesni kontakt, povsem logično pa je, da učiteljevo hitro govorjenje ovira njihovo razumevanje. Učencem se ne zdi tako pomembno, če učitelj v razredu sedi ali stoji, to ne vpliva na razlago in razumevanje snovi. Prav tako se jim ne zdi, da je neverbalno komuniciranje v razredu pomembnejše od verbalnega. Tudi učitelji so mnenja, da ima prijaznost na obrazu pozitiven vpliv na razred. Učenci in učitelji v večini menijo, da pri pouku največ sporoča glas in objezikovni znaki, temu sledi govorica obraza, pogled ter geste in drža telesa. Le peščica učiteljev in učencev meni, da pri neverbalni komunikaciji največ sporoča zunanji videz. Med starostjo in delovno dobo je izjemno močna korelacija, kar je seveda logično, saj z leti delovna doba in izkušnje praviloma naraščajo. Starejši učitelji manj verjamejo, da so učitelji, ki uporabljajo neverbalno komunikacijo, v razredu bolj uspešni. Torej lahko sklepamo, da so starejši kolegi bolj togi in manj odprti za neverbalno komunikacijo.

6.4 Diskusija rezultatov kvalitativne raziskave

V drugem delu empiričnega raziskovanja smo uporabili kvalitativno metodo, metodo fokusnih skupin. S fokusnimi skupinami smo naredili primerjavo med učitelji in učenci ter pridobili informacije o naslednjih področjih: način dela, komuniciranje, odnosi, starši, samopodoba in razgledanost učencev. Obe fokusni skupini smo izvedli v marcu 2016, eno je sestavljalo 6 učiteljev (zaposlenih na III. gimnaziji Maribor), drugo pa 7 učencev (dijaki 4. letnika III. gimnazije Maribor).

Prva fokusna skupina je bila izvedena v marcu 2016 na III. gimnaziji Maribor, v njej pa je sodelovalo 6 učiteljev (1 moški in 5 žensk), starih od 35 do 43 let. Druga fokusna skupina je bila prav tako izvedena v marcu 2016 na III. gimnaziji Maribor, v njej pa je sodelovalo 7 dijakov (1 dijak in 6 dijakinj), starih od 18 do 19 let. Po uvodu, v katerem sem pojasnila, čemu je namenjena fokusna skupina in kaj spada k neverbalnem komuniciranju, se je začela diskusija.

Kolegi se pri prvem vprašanju strinjajo, da je zainteresiranost dijakov pri pouku v veliki meri odvisna od njih samih, jih pa mora učitelj za delo pritegniti in motivirati. *»Učitelj jih enostavno mora motivirati za delo in pritegniti z zanimivim poukom, sicer niso najbolj zainteresirani.«* Motivacija pa je odvisna tudi od načina podajanja učne snovi, od teme (nekatero teme so dijakom bolj zanimive in jih bolj pritegnejo, tako da zelo sodelujejo pri pouku, druge teme spet manj). Kolega pravi: *»V veliki meri je zainteresiranost dijakov odvisna od učitelja (način podajanja učne snovi, motiviranje dijakov, učiteljeva avtoriteta v znanju, odnos do dijaka, poštenost učitelja) pa tudi od notranje motivacije dijaka.«* Zainteresiranost je odvisna tudi od urnika (zjutraj so dijaki bolj spočiti in pripravljeni na delo kot pa zadnje ure pouka). Dijaki so mnenja, da poteka delo v osnovni šoli (v nadaljevanju OŠ) in srednji šoli enako, vendar je potrebno v delo in učenje v gimnaziji vložiti več truda kot v OŠ. Zdaj je potrebno tudi doma odpreti knjige in se poglobiti v snov, kar v OŠ ni bilo potrebno oz. je zadostovalo le malo učenja doma, ostalo so naredili že v šoli. *»V osnovni šoli je potekalo učenje kolikor je le šlo umirjeno in počasi. Kaj dosti učenja ni bilo potrebnega, sedaj se je to v srednji šoli zelo spremenilo.«* Torej način dela in učenja poteka enako kot v OŠ, le da je bilo v OŠ bolj sproščeno vzdušje v razredu, kot je sedaj v gimnaziji in zaradi tega dijaki včasih ne upajo zastaviti kakšnega vprašanja, ker se bojijo, da bi bilo neprimerno. En dijak je izpostavil, da se je bilo v gimnaziji potrebno navaditi na nove učitelje, sošolce in novo okolje in vložiti več truda v učenje, s čimer so se ostali strinjali. *»Delo v srednji šoli je težje in*

bolj zahtevno kot v osnovni, že zaradi novega okolja in novih obrazov med sošolci in profesorji, na katere se je najprej potrebno navaditi. V učenje je potrebno vložiti več dela kot v osnovni šoli. Pri pouku sodelujem enako kot v osnovni šoli. V gimnaziji je seveda potrebno več truda, ampak je vseeno v redu in ni nikakršnih težav.» Kolegi menijo, da dijaki prihajajo v gimnazijo s slabšim predznanjem kot pred desetimi leti, niso splošno razgledani in vajeni samostojnega dela. Se pa seveda najdejo tudi izjeme, vendar je teh veliko manj kot v preteklosti. »Opažam, da so generacije 'devetletkarjev' slabše pripravljene na gimnazijo. Mislim pa, da je največji razlog v tem, ker vse večji odstotek otrok pride v gimnazijo (skoraj polovica razreda iz OŠ).« Dijaki se strinjajo, da so pri nekaterih predmetih pridobili dovolj predznanja, pri nekaterih pa premalo, seveda je vse odvisno od predmeta in učitelja, ki ta predmet poučuje. Pri tistih predmetih, kjer so imeli slabše predznanje, imajo sedaj v gimnaziji več težav oz. slabše ocene. Toda če bi morali posplošiti, imajo pri večini predmetov dobro predznanje. Kolegi so si enotni, da bi morali v gimnaziji znižati normativ dijakov v oddelku – idealno bi bilo 15 dijakov, ker se v manjših skupinah lažje dela, dijaki lažje sledijo učnemu procesu, vsak dijak pride na vrsto – nihče se ne more skriti, pouk je bolj kakovosten, lažje poteka diskusija. »V gimnaziji bi predvsem znižala normativ dijakov v razredu. Še posebej pri jeziku bi to bilo zelo pomembno. V razredu 32-ih se marsikateri dijak 'skriva', pri manjši skupini pa je to nemogoče. Zame bi bila idealna ura s 15 dijaki, v tehnično opremljeni učilnici, po možnosti z naravnim govorcem.«

Dijakom je všeč način pouka v gimnaziji, bi pa dodali še več primerov pri določenih predmetih (npr. matematika, fizika), da bi snov bolje razumeli, filme, zelo jim ustreza delo v skupinah in medpredmetno povezovanje. Ena dijakinja je opisala idealno uro: »Pet minut na začetku ponovitev snovi, nato obravnavanje nove snovi, s tem da bi si dijaki vse zapisali (po nareku učitelja) in bi učitelj sproti vse razlagal, dijaki bi pa vmes spraševali, če ne bi česa razumeli, na koncu ure pa povzetek oz. kaj so se v tej uri naučili.« Ostali so se z njo strinjali. Kolega je opisal idealno uro pouka zgodovine: »Ponovitev stare učne snovi za obravnavo nove. Teoretična obravnava (frontalni pouk) nove učne snovi, podkrepjen z delom z viri ali diskusijo ali sprotnim razgovorom. Nato pa, če je možno (glede učne snovi) še kratek film ali izseki filma na obravnavano tematiko. S tem bi učitelj dijakom še lažje približal neko obdobje oziroma učno snov ter zadovoljil še več dijakov glede na njihov tip dožemanja (vizualen, kinestetičen, kombiniran ...).«

Kolegi menijo, da je komunikacija odvisna od posameznika; nekateri dijaki so bolj odprti, drugi manj. Kolegi ocenjujejo, da je komunikacija med učitelji in učenci dobra. Med samimi urami pouka je komunikacija bolj ali manj omejena na učno snov, ker nas priganjata učni načrt in matura. Pri dodatnih urah ali v odmorih pa prihaja do več individualne komunikacije. Kolega pove: *»V razredu je v veliki meri omejena na predmet (obravnavajo učne snovi in nato vprašanja na tematiko in na kakšno aktualno zadevo današnjega časa). Omejeni smo tudi z učnim načrtom in maturo. Nekoliko več komunikacije se razvije med učiteljem in dijakom, kadar dijak pride k dodatnim uram.«* Poleg tega mora učitelj izkazovati dijakom zaupanje, da ko imajo nek problem, ga izpostavijo. Kolega dodaja: *»To se v večji meri razvije med razrednikom in dijaki iz tega razreda. Popolnoma sem prepričan, da je čim pogostejša in čim boljša komunikacija med obema stranema ključ do uspeha. Učitelj avtomatsko bolje spozna dijaka ali trenutne razmere, v katerih ta živi in dijak od učitelja dobiva sprotne nasvete o problemu oz. težavah, ki jih lahko hitreje odpravi ali spremeni svoje vedenje.«* Ena kolegica pa se ne strinja in pravi: *»Komunikacija med učitelji in učenci v gimnazijah je preveč 'domača'. Ni pravega spoštovanja, odnosa. Dijaki ne poznajo osnovnih načel bontona (naslavljanje, pozdravljanje), tako med poukom kot izven.«* To je bolj izjema kot pravilo. Dijaki so si enotni, da komunikacija v gimnaziji poteka podobno kot v OŠ, velikih razlik ni, učitelji so dostopni. *»Komunikacija je potekala enako kot sedaj. Kar učitelj razloži, se dijak potrudi, da razume, če pa ne, pa vpraša in učitelj razloži še enkrat del, ki ni jasen.«* So pa učitelji v gimnaziji bolj strogi, v OŠ so imeli dijaki z nekaterimi učitelji že skoraj »prijateljski« odnos. V OŠ so jih učitelji bolje poznali, kar pa je pri velikem številu dijakov v razredu v gimnaziji nemogoče. Dijakinja doda: *»Bila je bolj osebna. Tam so bile vezi bolj trdne in učitelji so bili tvoji zaščitniki. Tukaj pa tega ni, saj je pri tolikem številu učencev to bolj ali manj nemogoče.«* Kolegi so dostopni učencem tudi po učnih urah, po elektronski pošti, na govorilnih urah, dodatnih urah ali pa kar na hodniku. Kolegica doda: *»Nikjer, tudi na šolskem hodniku nikoli ne odklonim dijaka, ki potrebuje pomoč. Vsak teden imam govorilne ure, tudi učno pomoč jim nudim enkrat tedensko po pouku, v skrajnem primeru z njimi komuniciram preko spleta.«* Dijaki menijo, da so učitelji v gimnaziji kar dostopni, čeprav so bili v OŠ veliko bolj, pa tudi dijaki so jih upali velikokrat kaj vprašati, česar pa v gimnaziji pogosto ne upajo: *»Na naši osnovni šoli so bili bolj dostopni in tudi upal si jih več vprašati in se bolj pogovarjati z njimi kot v srednji. Saj tudi ti v srednji so verjetno isti, ampak ker vsi pravijo, kako drugačna in bolj zahtevna je srednja šola od osnovne, si verjetno dijaki ne upamo preveč pogovarjati z njimi, čeprav so morda isti kot učitelji v osnovni.«* Dostopnost pa je seveda odvisna od učitelja samega: *»Odkvisno od posameznega učitelja, v osnovni šoli so si*

za kakšne probleme, ki smo jih povzročili, vzeli več časa, da smo to razrešili. V gimnaziji se vse odvija zelo hitro.« Dijaki pravijo, da je vzrok za to veliko število dijakov v gimnaziji, da jih je bilo v OŠ manj, in zaradi tega učitelji ne morejo namenjati toliko pozornosti posameznim dijakom, kot bi si morda želeli. Kolegi pravijo, da se z dijaki pogovarjajo o aktualnih, perečih temah, političnih, družbenih, gospodarskih, tudi o osebnih problemih. Aktualne teme tudi vključijo v snov. *»Pri pouku sociologije ne moremo mimo aktualnih in perečih vprašanj. Posebno jih pritegnejo tabu teme. Mi razbijamo tabuje.«* Prav tako se pogovarjajo z njimi o načinu učenja, kako se učiti, *»da bi dosegli čim boljše rezultate v šoli«*.

Dijaki imajo o tem, da bi se z učitelji pogovarjali tudi o drugih temah, ne samo o učni snovi, različna mnenja. Ena od dijakinj pravi, da so ure v OŠ potekale po učnem načrtu in da je bilo le malo prekinitev in pogovora o drugih temah: *»Ure so potekale po načrtu, tako da učitelji niso pustili, da bi nas odneslo v druge vode.«* Da pa v gimnaziji pri določenih urah preidejo za nekaj minut tudi na druge – aktualne teme: *»Tukaj pa si profesorji vzamejo čas in se (saj ne za dolgo, za nekaj minutk) pogovarjajo tudi o kaki temi, ki ni ravno povezana s učno snovjo.«* Ostali so bili mnenja, da je ravno v OŠ pouk potekal bolj sproščeno in da so se več pogovarjali o drugih temah – stvareh iz vsakdanjega življenja in da so veliko več vedeli o učiteljih kot sedaj v gimnaziji. *»Ja, o veliko drugih temah. Seveda pa z nekaterimi učitelji bolj, z drugimi manj. Tisti učitelji, ki so bili bolj zgovorni, so nam povedali vse o sebi (kje živijo, o svoji družini, kaj so počeli med vikendom, o domačih ljubljenskih). Povedali so nam kaj o svoji mladosti, o svojih napakah, da smo se mi učili iz njihovega življenja.«* Veliko več so se pogovarjali o zasebnem življenju, se šalili in smejali, kar je bilo dijakom zelo všeč. V gimnaziji je vse preveč resno, menijo dijaki.

Kolegi so si enotni, da premalo poznajo dijake, saj prehiter tempo dela, žal, tega ne omogoča, prav tako tudi sistem dela in preveliko število dijakov v razredu. *»Ne poznamo jih dovolj. Morda razredniki vedo veliko o družinskih zadevah. Za uspešno delo z dijaki bi morali bolje poznati značajske lastnosti dijakov in okolje, iz katerega prihajajo.«* Tudi skoraj vsi dijaki menijo, da jih učitelji premalo poznajo. To bi se seveda moralo spremeniti, a je nemogoče, dokler bo v gimnaziji tako veliko število učencev v oddelku, kot je sedaj. Nekateri učitelji še imen dijakov ne poznajo: *»Večina jih sploh ne pozna imen.«* Le ena dijakinja meni: *»O, ja. Mislim, da nas po nekaj mesecih že 'naštudirajo'. Vse, tudi tiste, ki s(m)o bolj tihi, pridni. Učitelji so mi kot drugi starši, če lahko tako rečem. Z njimi preživimo veliko časa in če smo vljudni, odprti, prijazni, lahko imamo dober odnos.«* Dijaki so si seveda različni. Peščica je

takšnih, ki sodelujejo pri pouku, se znajo obnašati, so marljivi, motivirani, vestni pri delu, nekateri pa teh lastnosti nimajo. Žal pa je vedno več takšnih dijakov, ki v šoli zelo malo ali skoraj nič ne sodelujejo, doma pa imajo inštruktorje. Za uspešno delo v razredu bi morali bolje poznati svoje dijake, njihove značajske lastnosti, družinske razmere, okolje, iz katerega prihajajo. Bolje jih seveda lahko spoznamo izven šolskih klopi, na raznih prireditvah, športnih dnevih, ekskurzijah. Eden izmed kolegov meni, da je glavni krivec, da so dijaki takšni, kot so, celotni družbeni sistem vrednot in napačno pojmovanje le-teh: *»Menim, da je glavni krivec sistem vrednot v celotni trenutni zahodni družbi. Preveč je liberalizma, nepravega pojmovanja demokracije, kar vodi v anarhijo. Učitelji imajo premalo vzvodov in moči, da bi lahko še bolje vzgajali. Pa tudi v družbi nimajo učitelji dovolj spoštovanja.«* Vsi kolegi se strinjajo, da ni učitelj v razredu zgolj zato, da podaja učno snov, temveč ima tudi vzgojno nalogo – imeti mora občutek za dijake, jim znati prisluhni in svetovati. Če učitelj opazi, da nekaj v razredu ni v redu, se mora z njimi pogovoriti. *»Učitelj je v razredu zato, da podaja snov, obenem pa mora imeti tudi občutek za dijake. Kadar opazi, da nekaj ni v redu, si mora vzeti čas zanje in ne slepo slediti snovi. Včasih pogovor zelo pomaga.«* Tudi dijaki menijo, da je učitelj v razredu v prvi vrsti zato, da podaja učno snov, bi pa se dijaki želeli pogovarjati kdaj tudi o drugih – aktualnih, vsakdanjih temah ali pa o svojih problemih. Nekateri učitelji namenijo temu nekaj časa med učno uro, večina pa ne. Dijaki menijo, da večino učiteljev zanima samo učna snov in nič drugega. *»Mislim, da včasih mora razen snovi biti tudi kaj, kar je trenutno aktualno zunaj šole. Ni vse le v predmetu, ki ga posamezni profesor uči, vendar se tega nekateri ne zavedajo. Nekateri profesorje zanima le njihova snov. Včasih bi lahko snov razložili skozi temo, ki je aktualna v svetu.«*

Vsi kolegi se dobro razumejo z dijaki in imajo z njimi dober in korekten odnos. Prav tako se dobro razumejo s kolegi v zbornici in imajo z njimi dobre odnose, z nekaterimi pa se videvajo tudi izven delovne obveze. *»V zbornici imam z večino dober odnos. Z nekaterimi se družim tudi po službi.«* Vsi se strinjajo, da je razred tisto, kamor radi zahajajo in se v razredu in med dijaki dobro počutijo. Kolegica doda: *»Med dijaki se zelo dobro počutim in samo delo v razredu je v mojem poklicu najlepše in ga najraje opravljam.«* Se pa seveda kdaj zgodi, da se v kakšnem razredu tudi ne počutijo dobro in gredo vanj z odporom, vendar so to izjeme. Dijaki so enotnega mnenja, da je razred tisto, kamor radi zahajajo in vsi radi obiskujejo šolo. Z določenimi sošolci in sošolkami so postali že pravi prijatelji in se z njimi družijo tudi izven pouka, z drugimi spet ne. Pravijo, da svoje sošolke in sošolce kar dobro poznajo. *»Razred je najpomembnejši. Če se ne počutiš dobro v razredu, ne zahajaš rad v šolo. Mislim, da sošolce*

poznam kar dobro oz. pač tisto, kar me o njih zanima. Nekatere bolj, druge manj. Družim pa se s tistimi, s katerimi se najbolje razumem.» Kolegi v razredu takoj zaznajo, če so dijaki slabe volje ali nezainteresirani za delo. Takrat jim skušajo pomagati, se z njimi pogovorijo in potem pouk lažje steče. Kolegica pravi: »To se v razredu takoj zazna. Če vidim, da so slabe volje oziroma jih nekaj 'muči', jih vprašam, kaj je narobe. Ko mi povedo, kaj je, se o tem pogovorimo in jim svetujem. Nato pouk steče veliko bolje, kot bi sicer.« Težave je potrebno takoj in sproti reševati, po potrebi tudi nekoliko prilagoditi potek ure. Dijaki se strinjajo, da učitelj v razredu takoj zazna, če so dijaki slabe volje oz. nezainteresirani za delo. Ne zdi se jim prav, da učitelj takšnega neaktivnega dijaka pokliče pred tablo ali ga pošlje iz učilnice: »V takšnem primeru nas pokliče pred tablo ali pa nas pošlje iz učilnice in nam da neopravičeno.« Po njihovem mnenju bi ga moral kar »pri miru pustiti«. Če pa je ves razred nemiren in nepripravljen na delo, bi moral učitelj spremeniti način dela in tako aktivirati dijake, da bi tudi sami delali. »Zazna. V takšnem primeru naredi ravno to, česar ne bi smel. Prisili te v delo, če ne drugače s slabo oceno ali pa neopravičeno uro. Tako dijak seveda ne bo bolj zainteresiran, ampak ga bo še samo bolj odvrčalo od ure. Učitelj bi moral dijaka zaposliti tako, da dijak tega ne bi opazil, ampak bi sam zapadel v delo. Snov bi moral narediti zanimivo za vse.« Dijaki seveda tudi takoj opazijo, če je učitelj slabe ali dobre volje in to v trenutku, ko stopi v razred. Če učitelj v razred stopi nasmejan, potem ura poteka bolj sproščeno in zanimivo. Če pa je učitelj ob vstopu v razred mrk, resen, zagrenjen, potem ura poteka manj zanimivo in bolj naporno za dijake; učitelj samo predava začrtano snov in ni odprt za vprašanja. Dijaki imajo radi sproščene in nasmejane učitelje, ki so zmeraj dobre volje. Zavedajo pa se, da ima tudi učitelj kdaj »slab dan«. Dijakinja pravi: »O, ja! To je opazno že v trenutku, ko vstopi v razred. Če je njegov pogled hladen, ni razpoložen za smeh ali pogovor, se velikokrat zgodi, da nas brez razloga krega. Toda to ni 'za zamerit', saj ima vsak kdaj slab dan. Če pa profesor v razred vstopi nasmejan in nas lepo ogovori, je tudi manj težav pri uri.« Dva dijaka sta mnenja, da se odnos v gimnaziji v primerjavi z OŠ ni spremenil, da je odnos med učitelji in učenci podoben. Ostali pa so mnenja, da je sedaj v gimnaziji odnos med učitelji in učenci veliko bolj uraden in učitelji se jim zdijo manj dostopni, kot so pa bili v OŠ. Z nekaterimi učitelji v OŠ so se veliko pogovarjali in so si bili zelo blizu, česar za gimnazijo ne morejo reči. Upajo pa, da se bo ta odnos do četrtega letnika spremenil in da bodo učitelji postali bolj dostopni. Kot vzrok navajajo dijaki že znano zadevo, in sicer menijo, da je v gimnaziji enostavno preveč dijakov v razredu, da bi lahko učitelj namenjal več pozornosti posameznikom.

Dijaki so si enotni, da učitelji v gimnaziji zahtevajo več od njih kot so v OŠ z vidika znanja, tudi več učenja je doma kot v OŠ. Za odlično oceno je po njihovem mnenju potrebno znati vse: *»V OŠ je bilo dovolj, da si znal osnovo, tukaj pa moraš npr. za odlično oceno znati dobesedno vse. Vzroki so po mojem v tem, da so v gimnaziji res dijaki z odličnim uspehom in sem pridejo pač tisti, ki se imajo namen učiti, zato je tudi tako zahtevno. Če pa jim do tega ni, pa si lahko izberejo katero lažjo šolo.«* Učitelji jim nič ne »pogledajo skozi prste«, kot se je včasih zgodilo v OŠ. Strinjajo se, da je tako tudi prav, saj jih ne nazadnje čaka na koncu matura, kjer morajo pokazati določen nivo znanja. Na pouk se pripravljajo podobno kot v osnovni šoli, naredijo domačo nalogo in ponovijo snov, ki so jo tisti dan obravnavali. *»Seveda je zahtevnost večja. Doma je več dela kot v osnovni šoli, na pouk pa se pripravljam enako kot v osnovni šoli.«* Kot vzroke za večjo zahtevnost gimnazije pa navajajo, da se zavedajo, da je gimnazija nadgradnja OŠ in da je prav, da se težavnost in zahtevnost stopnjujeta. *»Gimnazija je veliko bolj zahtevna. Potrebne je veliko dela doma. Vzrok je v tem, da v gimnaziji profesorji zahtevajo veliko več, saj se znanje v gimnaziji nadgrajuje.«*

Starši imajo zelo pomembno vlogo pri odraščanju svojih otrok. Gimnazija je prelomen čas v puberteti. Večina staršev redno prihaja na govorilne ure in vedo za ocene svojih otrok, spremljajo njihovo delo. Nekateri pa ne. Tisti starši, ki so seznanjeni z učnimi uspehi oz. neuspehi, lažje vplivajo na otroka, kot pa tisti, ki tega ne vedo. Tisti dijaki, katerih starši ne prihajajo v šolo, so praviloma manj uspešni – slabši v učnem uspehu, seveda pa to ni pravilo, saj obstajajo tudi izjeme. Kolega pravi: *»Starši imajo zelo veliko vlogo pri uspehu svojih otrok. Starši, ki skrbno prihajajo v šolo ali so v kontaktu z učitelji, so sproti seznanjeni z dogajanjem in tako lažje vplivajo na svojega otroka. Tukaj je rezultat praviloma boljši. Ti starši dijake tudi spodbujajo k učenju. Okoli 70 % staršev redno prihaja na govorilno uro, ve za ocene dijakov. Okoli 30 % pa ne – tukaj je večje tveganje, da bo dijak manj uspešen ali celo neuspešen, kot bi sicer lahko bil. Menim, da bi se morali starši oziroma več staršev bolj zanimati za svoje otroke, saj so zanje odgovorni (ne le zakonsko, pač pa tudi moralno).«* Starši se z uspehi oz. neuspehi svojih otrok različno soočajo. Z uspehi seveda zelo dobro. Problemi nastanejo pri neuspehih. Nekateri starši takoj krivijo šolo in učitelje za neuspeh svojega otroka. Takšni starši se težko sprijaznijo, da so morda sami krivi za neuspeh svojega otroka. Nekaj je staršev, ki za neuspeh krivijo svoje otroke – da se premalo učijo, ne sledijo pouku, ne delajo domačih nalog. Zelo redki so starši, ki se zavedajo, da je ob neuspehu njihovih otrok vsekakor potrebno vzroke za neuspeh odstraniti, torej pomagati dijaku, da bodo uspešni, vprašajo se ali si priznajo, da so pa mogoče sami krivi in nato poiščejo rešitev.

Vsekakor je potrebno vzroke za neuspeh odstraniti, torej pomagati dijakom, da bodo uspešni. *»Nekateri krivijo učitelje za neuspeh otrok, drugi povprašajo po vzrokih in tu jim moramo pomagati, da vzroke za neuspeh odstranimo.«* Dijaki so mnenja, da se starši z njihovimi uspehi in neuspehi različno soočajo. Če imajo dobre ocene, so seveda zadovoljni in obratno (z negativnimi ocenami tako starši kot dijaki niso zadovoljni). *»Ja, z uspehom so zadovoljni in me spodbujajo k temu, naj se učim, kolikor pač gre in naj z učenjem ne pretiravam.«* Dijaki stremijo k čim boljšim ocenam, čeprav se pri nekaterih predmetih zadovoljijo že s pozitivno oceno. To so predvsem predmeti, ki jim najpogosteje delajo preglavice, npr. matematika, fizika, kemija. Pravijo, da velikokrat ocene niso odraz dejanskega znanja: *»Mislim, da ocene niso dejanski odraz, to pa zato, ker so lahko zastavljena vprašanja takšna, ki jih znamo ali pa se prikrade takšno, ki ga ne znamo ali pa si ga nismo zapomnili. Svoje naredi tudi trema.«* Včasih tudi kakšni zunanji dejavniki pripomorejo k boljši ali slabši oceni (npr. goljufanje). Vsi vprašani dijaki so se za gimnazijo odločili sami, starši pa so jih pri tem podpirali in spodbujali, saj bi bilo po njihovem mnenju nesmiselno, da gredo z dobrimi ocenami na poklicno šolo. Dijak pravi: *»Pri odločitvi so mi seveda pomagali starši. Spodbujali so me, vendar me niso silili, da moram nujno na gimnazijo, temveč naj se odločim za to, kar želim in da mi oni niso ovira.«* S končano gimnazijo in opravljenom maturo bodo imeli odprta vrata za kateri koli študij.

Kolegica meni: *»Nekateri dijaki imajo previsoko samopodobo, drugi prenizko. Seveda je to spet odvisno od posameznika.«* Samopodoba je zelo odvisna od njih samih. Večina jih ima o sebi dobro mnenje, kar pa ni zmeraj upravičeno. *»To je posledica poudarjanja individualizma v sodobni družbi,«* pravi kolega. *»Tako so ti dijaki prepričani o svoji superiornosti in to ne popolnoma upravičeno. To nato vpliva na njihovo obnašanje in reagiranje v določenih trenutkih. Veliko manj pa je takšnih, ki imajo slabše mnenje o sebi, morali pa bi imeti višje.«* Tiste, ki imajo slabše mnenje o sebi, je potrebno spodbujati in javno poudarjati njihove sposobnosti in marljivost (na prireditvah, v razredu). Dve dijakinji menita, da nista preveč samozavestni, ena od njiju pravi: *»Jaz nisem preveč samozavestna, sem bolj tiha.«* Tega se zavedata in dodajata, da jima, žal, ne uspeva, da bi to popravili. Želita si namreč biti bolj samozavestni. *»Moja samopodoba ni ravno najboljša. Nisem takšna kot nekatere, ki mislijo, da so najboljše.«* Ostali dijaki imajo dobro, pozitivno mnenje o sebi in menijo, da so samozavestni. Menijo, da so dobri dijaki; če si zastavijo cilj, ga poskušajo na vsak način doseči. *»O sebi menim, da sem dovolj pametna, da naredim srednjo šolo brez kakršnih koli težav, če se le potrudim. Zastaviti si moram cilj in mu slediti.«* Nekateri so bolj trmasti in

potrpežljivi, drugi manj. Imajo pa skupen cilj, dokončati gimnazijo, uspešno opraviti maturo in se vpisati na želeno fakulteto. Kolegi so si enotni, da je splošna razgledanost gimnazijcev slaba oz. nizka. *»Je izredno nizka. Relativno malo dijakov spremlja dnevne novice iz sveta in Slovenije, malo jih bere (čitiva, ki seveda niso obvezna) in podobno. Pri svojih urah se trudim, da jih čim bolj vcepim pomen spremljanja dnevnih novic in podobno.«* Gimnazija poskuša usmerjati dijake, da bi bili čim bolj splošno razgledani, vendar se morajo tudi dijaki sami potruditi za to. O splošni razgledanosti sta dve dijakinji povedali: *»Osnova šola nas je bolj usmerjala k temu kot sedaj gimnazija, ker je bilo tam manj informacij naenkrat in smo lahko vse absorbirali, v gimnaziji pa je informacij enostavno preveč, preveč je podrobnosti, da bi lahko vse obdelali in si jih zapomnili.«* To po njunem mnenju vpliva na splošno razgledanost. Ostali dijaki so mnenja, da so jih že v OŠ usmerjali k splošni razgledanosti, sedaj v gimnaziji pa je to samo še nadgradnja: *»Osnova šola mi je dala nekaj podlage, vendar malo. Mislim, da gimnazija bolj usmerja k temu.«* Dijaki tudi premalo čutijo pripadnost do šole, mesta, države – tu bi bilo potrebno nekaj narediti. Zelo malo je dijakov, ki imajo jasno zastavljene cilje in točno vedo, kaj bodo počeli v življenju. Kolegica doda: *»Veliko dijakov ne vidi smisla v izobraževanju, nimajo zastavljenih ciljev, usmerjajo jih starši. Nekateri imajo cilje, žal pa je takšnih vedno manj.«* Vsi dijaki menijo, da so vztrajni (eni bolj, drugi manj). *»Vztrajna sem samo tako dolgo, dokler me kaj zanima oz. odvisno od mojega trenutnega razpoloženja.«* Nekateri dijaki niso tako samozavestni, kot bi si želeli, odvisno pa je tudi od situacije, v kateri se znajdejo: *»Če neko snov obvladam, potem lahko samozavestno odgovarjam, če pa imam dvome in določene snovi ne razumem in ne obvladam najbolje, potem tudi ne zaupam vase in nisem samozavestna.«*

6.5 Razprava rezultatov empiričnega raziskovanja

Dilema, ki so jo učitelji izpostavili in ki se intervjuvanim kolegom zdi zelo pomembna, se nanaša na splošno razgledanost dijakov. Učitelji so mnenja, da je razgledanost dijakov iz leta v leto slabša, v nasprotju pa dijaki zase trdijo, da so dovolj splošno razgledani. Seveda kolegi pri tem mislijo na teme, povezane z učno snovjo in dnevne novice. Redki dijaki spremljajo dnevno dogajanje in gledajo poročila, le peščica jih bere časopis. O razgledanosti naših dijakov je kolega razkril: *»V test sem vključil vprašanje, v kateri državi je Kremelj. Pri tem sem jim dal celo na izbiro tri možnosti: A) Rusija, B) Avstrija, C) Francija. Bil sem prepričan, da bodo odgovori skoraj 100-odstotno pravilni, saj smo tudi pri pouku povedali kar nekaj o*

Kremlju. Od 29 je pravilno odgovorilo 5 dijakov. 'Smešno' pri vsem pa je, da sem po testu, ko sem zaklepal učilnico, vprašal eno od dijakinj, kako je v testu označila, kje leži Kremelj. Odgovorila je, da se nahaja v Avstriji. Ob tem sem se zgrozil. Nato je druga dijakinja, ki je bila zraven, dejala: 'Kako si ti trapasta, kaj ne veš, da je to v Franciji!''« Toliko o splošni izobraženosti gimnazijcev, bodočih intelektualcih. Je pa res, da ne smemo posploševati. V nasprotju z učitelji so dijaki mnenja, da so dokaj dobro razgledani in znajo kritično razmišljati, kajti že v osnovni šoli jih usmerjajo k temu, gimnazija pa vse skupaj samo še nadgrajuje. V gimnaziji je veliko informacij, ki si jih je potrebno zapomniti in imajo včasih manj možnosti razmišljanja s »svojo glavo«. Če lahko učitelj pove še kaj več o določeni temi in morda to popestri še z vizualnimi pripomočki, bo učence vsekakor bolj pritegnil in motiviral za poslušanje. Tipična dilema odnosov v razredu se izpostavi z normativom oz. številom učencem v razredu. Tako dijaki kot učitelji so mnenja, da bi morali v gimnaziji znižati normativ dijakov v razredu, idealno število bi bilo 15 do 20 dijakov na razred. V manjših skupinah se lažje dela, dijaki lažje sledijo učnemu procesu, pouk je bolj kakovosten, v diskusijo se lahko vključijo vsi dijaki. Tako bi se odnosi med učitelji in učenci izboljšali, saj bi tako eni kot drugi vzpostavili bolj zaupen in odprt odnos. Učitelji se zavedajo, da dijake premalo in preslabo poznajo, vendar jim, žal, hiter tempo dela in preveliko število dijakov v razredu to preprečuje. Kolegi si želijo bolje spoznati svoje dijake, kar pa lahko storijo le izven šolskih klopi. Učitelji priznajo, da je med samimi urami komunikacija bolj ali manj omejena na učno snov, ker pač tako vелеva šolski sistem. Dijaki menijo, da večino učiteljev v razredu zanima samo učna snov in nič drugega. Učitelji pa temu nasprotujejo in pravijo, da so v razredu poleg tega, da podajajo učno snov, tudi vzgojno usmerjeni. Trudijo se, da prepoznajo nezadovoljstvo v razredu in ga poskušajo s pogovorom rešiti in prisluhniti dijakom. Tako dijaki kot tudi učitelji radi zahajajo v razred in se tam dobro počutijo. Seveda pa so tudi izjeme (dijaki ne marajo katerega od učiteljev in obratno). Dijaki in kolegi se z nekaterimi sošolci oz. sodelavci videvajo tudi izven šole oz. službe.

Anketirani dijaki navajajo, da so jih starši podprli pri odločitvi, da se vpišejo v gimnazijo, saj bodo imeli z opravljeno maturo odprta vrata na želeno fakulteto. Starši so seveda zadovoljni, če imajo dijaki dobre, visoke ocene in so nezadovoljni z negativnimi ocenami. Dijaki stremijo k čim višjim in boljšim ocenam. Pravijo, da ocene velikokrat niso odraz dejanskega znanja, ker tudi zunanji dejavniki velikokrat pripomorejo k boljši oz. slabši oceni. Večina staršev redno prihaja na govorilne ure in roditeljske sestanke in so seznanjeni z ocenami svojih otrok. Tisti dijaki, katerih starši ne prihajajo v šolo na govorilne ure in niso seznanjeni z ocenami

svojih otrok, so praviloma manj uspešni. Starši velikokrat za neuspeh svojih otrok krivijo šolo in učitelje. Zelo redki so starši, ki se ob neuspehu svojih otrok vprašajo, zakaj so njihovi otroci neuspešni, kje tičijo vzroki za neuspeh in kako jih odpraviti. Vsekakor je potrebno vzroke za neuspeh čim prej odpraviti in tako pomagati dijakom, da bodo uspešni, da bodo opravili maturo in tako prišli na zeleno fakulteto.

Intervjuvanci poročajo o značilni lastnosti, da so dijaki v današnjem času izredno samozavestni, tudi če je to neupravičeno. O sebi imajo dobro, pozitivno mnenje, kar je morda v prid njihovem nadaljnjemu razvoju in uspešnosti v življenju. Takšni dijaki bodo v življenju zmeraj ubrali pravo pot, četudi bo težavna. Pravijo, da če si zastavijo cilj, tudi stremijo k temu, da ga dosežejo. Vsi dijaki imajo skupen cilj – končati gimnazijo in uspešno opraviti maturo. Sodobni dijaki si tudi želijo, da bi bili srednješolski učitelji bolj dostopni, da bi jim več povedali o sebi, da bi ure potekale bolj sproščeno. Želijo si, da bi se včasih pogovarjali tudi o stvareh, ki niso vezane na učno snov, so pa morda pomembne za življenje. To bi seveda popestrilo in povečalo zanimanje za pouk.

Postavljeni sta bili dve hipotezi, ki smo ju na osnovi raziskave potrdili ali ovrgli. *Hipotezo 1, upoštevanje neverbalnega komuniciranja povečuje avtoriteto učitelja*, lahko potrdimo, kajti kvantitativna raziskava je pokazala korelacijo med spremenljivko »upoštevanje neverbalnega komuniciranja« in spremenljivko »avtoriteta učitelja«. Na podlagi pozitivne statistično značilne in srednje močne povezanosti ($r = 0,421^{**}$) lahko sklepamo, da upoštevanje neverbalnega komuniciranja povečuje avtoriteto učitelja, kar lahko trdimo z manj kot 5-odstotnim tveganjem. S pomočjo neodvisne spremenljivke pojasnimo 17,7 % variabilnosti odvisne spremenljivke. Model se dobro prilagaja podatkom ($F = 115,617$, $p = 0,000$). Upoštevanje neverbalne komunikacije ima statistično značilen vpliv na pojasnjevanje odvisne spremenljivke ($p < 0,001$). Tudi preko analize odvisnosti smo uspeli potrditi, da upoštevanje neverbalnega komuniciranja povečuje avtoriteto učitelja.

Hipotezo 2, ki pravi, da upoštevanje neverbalnega komuniciranja vpliva na odnose v razredu, lahko potrdimo, kajti analiza je pokazala povezanost med spremenljivkama »upoštevanje neverbalnega komuniciranja« in »odnosi v razredu«. S pomočjo upoštevanja neverbalne komunikacije pojasnimo 19,4 % variabilnosti odvisne spremenljivke. Model se dobro prilagaja podatkom ($F = 129,162$, $p = 0,000$). Spremenljivka ima statistično značilen vpliv na pojasnjevanje odvisne spremenljivke ($p < 0,001$). Korelacija med spremenljivkama »upoštevanje neverbalnega komuniciranja« in »odnosi v razredu« je srednje močna, pozitivna

in statistično značilna. Korelacija med spremenljivko »upoštevanje neverbalnega komuniciranja« in spremenljivko »odnos v razredu« je 0,44. Na podlagi pozitivne statistično značilne in srednje močne povezanosti ($r = 0,440^{**}$) lahko sklepamo, da upoštevanje neverbalnega komuniciranja vpliva na odnos med učiteljem in učencem v razredu, kar lahko trdimo z manj kot 5-odstotnim tveganjem. Na podlagi rezultatov lahko trdimo, da upoštevanje neverbalne komunikacije vpliva na odnos v razredu.

7 SKLEP

Strokovna literatura opredeljuje, da je učinkovita komunikacija med dvema akterjema tista, pri kateri pošiljatelj sporočila kot tudi prejemnik le-tega enako razume oz. si razlaga sporočilo. Za uspešno komunikacijo in dobro klimo v razredu je potrebno dobro razumevanje in poznavanje tako besednega kot tudi nebesednega komuniciranja. Prav tako pa odnosi med učitelji in učenci pomembno vplivajo na vsebino komunikacije. Z neverbalnimi sporočili, ki spremljajo verbalno komuniciranje, definiramo naša stališča do izgovorjenih vsebin. Neverbalno komuniciranje ima vpliv na odnos med učitelji in učenci, saj če si bo učitelj ali učenec napačno interpretiral vsebino, potem komunikacija ne bo učinkovita. Učitelj dandanes ni samo dober predavatelj, temveč mora znati pritegniti učenčevo pozornost in obvladati tako verbalno kot tudi neverbalno komuniciranje.

Učitelji smo danes preveč obremenjeni z obravnavo učne snovi. Vse preveč moramo biti pozorni na to, da je učna snov predelana, da uporabljamo različne metode in oblike dela. Premalokrat pa pomislimo na neverbalna sporočila, ki jih oddajamo učencem. Danes vse več pedagogov poudarja, naj bo šola prijazna, pa vendar je za učence pogosto stresna. In če učitelj ta stres nezavedno spodbuja z neverbalnimi sporočili, dodatno povzroči neprijaznost (Burger Muhič 2001, 120). Vsak učitelj želi čim bolj učinkovito izrabiti čas, ne le zaradi obširnega učnega načrta, pač pa zato, da bi spodbujal razvoj učencev in svojo rast. Da pa bi učiteljem to uspelo, morajo združiti v sebi različne človeške prvine. Biti morajo umetniki, ustvarjalci, igralci itd. Predvsem pa je učitelj vzgojitelj. V vsakdanjem poučevanju nikoli ne utegnemo izpisati dobrih zamisli o tem, kako pritegniti učenca, prebrati literature o tem, kako učinkovito vzbuditi in ohraniti pozornost učencev, obvladati nenehno spreminjajoče se učne vsebine in potrpežljivo prisluhniti učenčevim težavam. Kadar učitelju zmanjkuje časa, se po navadi odreče individualnemu delu z učenci (Paterson 2003). Tudi Novak (2004) kritično ocenjuje, da so šolski kurikuli in učni načrti prenatrpani, učenci in učitelji pa preobremenjeni.

V kvantitativni raziskavi smo ugotovili, da so anketirani učenci najvišje ocenili trditev »prijaznost na učiteljevem obrazu ima pozitiven vpliv na razred« (PV = 4,5), anketirani učitelji pa se z dano trditvijo strinjajo s statistično višjo povprečno oceno strinjanja (PV = 4,7). Najnižje so anketirani učenci ocenili trditev »neverbalno komuniciranje se mi zdi pomembnejše od verbalnega komuniciranja« (PV = 3,0), prav tako so tudi anketirani učitelji najnižje ocenili dano trditev, le da je povprečna vrednost strinjanja malo višja kot pri učencih

(PV = 3,2). Do največjih razlik med povprečnimi vrednostmi strinjanja v primerjavi med učitelji in učenci je prišlo pri trditvi »dobro poznavanje neverbalnega komuniciranja pripomore k boljšemu odnosu med učitelji in učenci«. Anketirani učitelji so trditev ocenili visoko (PV = 4,4), anketirani učenci pa občutno nižje (PV = 3,8). Prav tako je razlika med povprečnimi vrednostmi med danimi akterji pri trditvi »sedenje učitelja slabo vpliva na dožemanje učne vsebine učencev«. Učitelji so dano trditev ocenili s povprečno vrednostjo 4,0 (PV = 4,0), učenci pa s povprečno vrednostjo 3,3 (PV = 3,3).

Razmerja med posameznimi odvisnimi in neodvisnimi spremenljivkami smo ugotovili s korelacijsko analizo. Med spremenljivko »upoštevanje neverbalnega komuniciranja« in spremenljivko »avtoriteta učitelja« je pozitivno statistično značilna in srednje močna povezanost ($r = 0,421^{**}$). Korelacija med spremenljivko »upoštevanje neverbalnega komuniciranja« in spremenljivko »odnos v razredu« je malo višja ($r = 0,440^{**}$) in prav tako srednje močna ter statistično značilna. Z raziskavo smo ugotovili, da prihaja do statističnih razlik med povprečnimi vrednostmi pri obravnavi (ne)verbalnega komuniciranja z vidika učiteljev ter nasprotno z vidika učencev. To v praksi pomeni, da je potrebno izboljšati komunikacijo in odnose v razredu. Skrben medosebni odnos namreč tako učencem kot tudi učiteljem omogoča dobro vzpostavljanje komuniciranja, povečuje harmonijo in povezanost med njimi. Za napredek in razvoj komunikacije v srednješolskem izobraževanju so dobrodošle že narejene raziskave. Namreč, le znanje, ki temelji na dokazih, omogoča doseganje sprememb.

S kvalitativno raziskavo smo ugotovili, katere so ključne dileme izobraževanja na srednji stopnji šolanja. Izpostavimo lahko naslednje: V prvi vrsti je število dijakov na razred preveliko za optimalno delo in razlago učne snovi. Normativ dijakov v razredu je potrebno zmanjšati, saj bodo le tako dijaki več snovi utrdili že v šoli. Učni načrt je prenatrpan. Učitelji nimajo manevrskega prostora, da bi se z dijaki pogovarjali tudi izven okvirjev, ki jih veleva učni načrt. Tako učiteljem kot učencem je potrebno omogočiti, da se bolje spoznajo, da se več družijo izven šolskih klopi. Prav tako je potrebno razvijati kritično mišljenje dijakov, da se bodo razvili v odgovorne in samostojne ljudi. Izpeljemo lahko nekaj smernic, ki bi učitelju v razredu pomagale pri doseganju cilja. Neizogibno dejstvo je, da so izkušnje pri komuniciranju v razredu zelo pomembne. Učitelj je dolžan skrbeti za svoje strokovno izobraževanje in usposabljanje tudi na področju nebesednega komuniciranja in lahko največ pripomore k razvoju na tem področju z analiziranjem svojih vrednot in iskanjem informacij o dani temi.

Učitelj si lahko pri tem pomaga s strokovno literaturo in priporočili. Seveda pa mora najprej sam ovrednotiti svoje delo. Na ta način bo učitelj v razredu bolj samozavesten in predan svojemu delu, na drugi strani pa bodo tudi učenci bolj zadovoljni, saj jih bo učitelj bolj pritegnil k delu in tako bodo na koncu od pouka odnesli več vsebine in znanja. Menim, da bi morali že v času študija razvijati komunikacijske kompetence pri bodočih učiteljih (razumevanje neverbalnega in verbalnega komuniciranja, uporaba znanja v praksi, obvladovanje komunikacije v konfliktnih situacijah itd.). Spodbujati bi bilo potrebno nadaljnje izobraževanje na seminarjih ali mogoče na t. i. komunikacijskih treningih za učitelje, kjer bi se v prakso preneslo teoretično znanje. Komunikacija med učiteljem in učencem mora zmeraj in brezpogojno delovati. Je osnovno sredstvo za doseganje cilja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Za učenca pomeni to nadaljevanje komunikacije, ki jo je vzpostavil v družini.

8 LITERATURA

1. Adler, R. in G. Rodman. 2006. *Understanding Human Communication*. Oxford: Oxford University Press.
2. Andrews, D. C. in W. D. Andrews. 2004. *Management Communication. A Guide*. Boston: Houghton Mifflin Company.
3. Apple, M. W. 1992. *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
4. Argyle, M. 1996. *Bodily communication*. London: Routledge.
5. Ažman, T. 2015. *Komuniciranje v vzgojno-izobraževalnem zavodu*. Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju. Uredili Arčnik, M. Z. in Erčulj, J.: 67–78.
6. Barnlund, D. C. 2008. *A Transactional Model of Communication*. *Communication Theory* 2: 47–57.
7. Bajzek, J., M. Bitenc, S. Hvalič Touzery, A. Lokar, J. Ramovš, Š. Strniša Tušek. 2003. *Zrcalo odraščanja: mednarodna sociološka raziskava o odraščajočih otrocih*. Radovljica: Didakta.
8. Beattie, G. 2004. *Visible thought: the new psychology of the body language*. London: Routledge.
9. Birkenbihl, F. V. 1999. *Sporočila govorice telesa*. Ljubljana: Center za tehnološko usposabljanje.
10. Borovinšek, J. 1997. *Komunikacija in interakcija v učni skupini s poudarkom na reševanju konfliktnih situacij*. *Sodobna pedagogika*.
11. Brajša, P. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
12. Bratanić, M. 1991. *Mikropedagogija interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Breznik Apostolovič, S. 2000. *Nekateri vidiki odnosne komunikacije učitelj – učenec v luči nekaterih psihodinamičnih teorij*. *Pedagoška obzorja*. 15 (5–6): 355–362.
14. Burger Muhič, A. 2001. *Neverbalna komunikacija učitelja v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja*. *Pedagoška obzorja*. 16 (3): 113–122.
15. Caswell, C. in S. Neill. 2003. *Körpersprache im Unterricht*. Münster: Deadelus Verlag.
16. Cohen, D. 1995. *Body language in relationships*. Tretja izdaja. London: Sheldon Press.

17. Cvetek, M. 2004. *Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev*. Sodobna pedagogika, posebna izdaja.
18. Dimbleby, R., in G. Burton. 1995. *More than words – an introduction to communication*. London: Routledge.
19. Erčulj, J. in I. Vodopivec. 1999. *S komunikacijo do ciljev*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
20. Esmaeili, Z., H. Mohamadrezai, A. Mohamadrezai. 2015. *The role of teachers and students learning*. Journal of Education und Practice. 19 (6).
21. Finnegan, R. G. 2002. *Communicating: The multiple modes of human Interconnection*. London, New York: Routledge.
22. Flanders, N. A. 1972. *Neki odnosi izmedju nastavničkih stava i uspeha*. Sarajevo: Svjetlost.
23. Gomez-Mejia, L., R. Balkin, D. B. Cardy. 2005. *Management: people, performance, change*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
24. Gordon, T. 1992. *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše
25. Greene, R. H. 1991. *Nov način komunikacije*. Ljubljana: Samozaložba.
26. Griffiths, M. 2013. *Critically Adaptive Pedagogical Relations*. Educational theory. 63 (3): 221.
27. Gross, V., F. Morgenroth, M. Strohmayer. 1998. *Körpersprache*. CTB Projektarbeit. Berlin: Technische Universität Berlin.
28. Gustinčič Keser, D. in I. Pavlič. 1995. *Verbalna komunikacija v učni etapi obravnave nove učne snovi*. 26 (4): 44–46.
29. Hall, E. T. 1976. *The silent language. Nemi jezik*. Beograd. Beogradski izdavačko-grafički zavod.
30. Hayes, N. in S. Orrell. 1998. *Psihologija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
31. Heilmann, M. C. 2008. *Körpersprache im Kommunikationsraum Schule*. 111–114. Dostopno prek: http://www.learnline.nrw.de/angebote/gendermainstreaming/reader/ii_handlungsfelder/ii_3_heilmann.pdf (13. marec 2016).
32. Heidemann, R. 2007. *Körpersprache im Unterricht*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.

33. Harrison, R. P. in M. C. Knapp, 1972. *Toward und Understanding of Nonverbal Communication Systems*. Journal of Communication. 22 (4): 339–352.
34. Hogg, M. A. in G. M. Vaughan. 1998. *Social Psychology*. London: Prentice Hall Europe.
35. Horvat Pšunder, M. 1998. *Uloga neverbalne komunikacije u odgojno-obrazovnom procesu*. Informatologia.
36. Itković, Z. 1999. *Komunikacijska kompetencija nastavnika u razrednom odjeljenju*. Rijeka: Filozofski fakultet.
37. Jelenc, D. 1998. *Osnovna vedenja o komunikaciji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
38. Johnson, D. W. in F. P Johnson. 1997. *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Boston: Allyn & Bacon.
39. Jones, E. in H. Gerard. 1967. *Foundations of social psychology*. New York, London, Sydney: John Wiley and Sons.
40. Young, L. 1996. *Govorica obraza*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
41. Kavčič, B. 2000. *Poslovno komuniciranje*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
42. Knapp M. L. in J.A. Daly. 2002. *Handbook of Interpersonal Communication*. London: Sage.
43. Kramar, M. 1999. *Didaktični vidiki učiteljevega vpliva na kvaliteto izobraževalno-vzgojnega procesa*. Pedagoška obzorja. 14 (4): 123–127.
44. Krapež, B. 2005. *Postavljanje meja v šolskih klopeh*. Dostopno prek: http://cdk.si/soutripanje/st39/postavljanje_meja.htm (10. junij 2016).
45. Kristančič, A. in A. Ostrman. 1999. *Individualna in skupinska komunikacija*. Ljubljana: AA Inserco.
46. Kroflič, R. 1993. *Otroku prijazna šola. Koncept ali zgolj fraza*. Ljubljana: Sodobna pedagogika. Izbrani pedagoški spisi. 44: 27–38.
47. --- 1997. *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
48. --- 2000. *Avtoriteta in pedagoški eros*. Sodobna pedagogika. 5: 56–90.
49. Knapp, M. L. 1971. *The Role of Nonverbal Communication in the Classroom*. The Challenge of Nonverbal Awareness. 10 (4): 243–249
50. Kodelja, Z. 2013. *Avtoriteta, avtonomija univerze in neoliberalna politika*. Educational Theory.
51. Kotler, P. 1996. *Marketing Manegement – Trženjsko upravljanje, analiza, načrtovanje in nadzor*. Ljubljana: Slovenska knjiga.

52. Košir, M. 1999. *Komunicirati ali kako graditi skupnost*. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje. (24): 3.
53. Kovačič, D. 1990. *Nebesedna komunikacija in veščine učitelja* V: Komunikacija in jezikovna kultura v šoli. Uredil F. Žagar. Ljubljana: Pedagoška akademija.
54. Kovačič, M. 2008. *Odnos učitelj – učenec*. Pedagoška obzorja. 23: 3–4.
55. Krech, D., R. Crutchfield, E. L. Ballachey. 1972. *Pojedinac u društvu*. Beograd: Zavod za udžbenike in nastavna sredstva.
56. Kunst Gnamuš, O. 1992. *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.
57. Lamovec, T. 1993. *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Produktivnost.
58. Lipičnik Vodopivec, J. 2000. *Medsebojni odnos – pomemben element vzgojno-izobraževalnega procesa med učitelji in študenti*. Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja. Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.
59. Mandić, T. 1998. *Psihologija komunikacije*. Ljubljana: Glotta Nova.
60. Marentič Požarnik, B. 1987. *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
61. --- 1993. *Kako se učijo učitelji?* Vzgoja in izobraževanje. (1): 13–15.
62. --- 1999. *Psihologija in prenova šolskega sistema – prispevek psihologije k dvigu kakovosti učenja in poučevanja*. Psihološka obzorja. 8 (4): 55–63.
63. --- 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
64. McGraw-Hill, I. 2007. *Business Communication*. New York: McGraw-Hill.
65. Mihaljčič, Z. 2006. *Poslovno komuniciranje*. Ljubljana: Jutro.
66. Mottet, T. P., S. Vogl-Bauer, M. Houser. 2012. *Your interpersonal communication*. USA: Pearson Education, Inc.
67. Možina, S. 2004. *Poslovno komuniciranje – evropske razsežnosti*. Maribor: Obzorja, založništvo in izobraževanje.
68. Možina, S., J. Bernik, A. Svetic. 2004. *Osnove managementa*. Piran: Visoka šola za podjetništvo.
69. Mulaik, S. A. 2010. *Foundations of factor analysis*. Champan & Hall CRC Press.
70. Novak, B. 1995. *Šola na razpotju*. Radovljica: Didakta.
71. --- 2004. *Ali šola zagovarja pomen osebnega znanja učenca?* Vzgoja in izobraževanje. 22 (6): 19-20.
72. Ober, S. 2003. *Contemporary Business Communication*. Boston: Houghton Mifflin Company.

73. O'Connor, J. 1996. *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja: uvod v nevrolingvistično programiranje*. (NLP). Žalec: Sledi.
74. Paterson, K. 2003. *Kako lahko poučujem*. Ljubljana: Rokus.
75. Pavlovic, M. 2015. *Komunikacija v izobraževalnem procesu*. Dostopno prek: <http://documents.tips/documents/komunikacija-v-izobrazevalnem-procesu.html> (1. junij 2016).
76. Pease, A. 1996. *Govorica telesa*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
77. --- 2008. *Velika šola govornice telesa: nebesedno izražanje, kulturni vzorci sporazumevanja in branje med vrsticami*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
78. Pečjak, S. in K. Košir. 2002. *Poglavja iz pedagoške psihologije*. Izbrane teme. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
79. Poličnik, V. 2014. *Komuniciranje za izboljšanje odnosov in dosežkov v šolah in vrtcih*. Dostopno prek: <http://www.solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2014/12/Komunikacija-za-izbolj%C5%A1anje-odnosov-in-dos%C5%BEkov-v-%C5%A1olah-in-vrtcih.pdf> (9. maj 2016).
80. Puconja, K. 2009. *Odnosi komuniciranja v šoli kot predpogoj za njeno uspešnost*. Dostopno na: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-033-8/prispevki/Puconja%20Karmen.pdf> (15. april 2016).
81. Puklek Levpušček, M. 2001. *Doživljanje vedenja učencev, motivacijska prepričanja in samoregulativno učenje pri različno starih mladostnikih*. Psihološka obzorja. 10 (4): 49–61.
82. Pšunder, M. in M. Vezovišek. 2004. *Medsebojni odnos med učitelji in učenci*. Pedagoška obzorja. (19): 72–80.
83. Pšunder, M., in A. Milivojević Krajncič. 2009. *Povezanost mladostnikovega vedenjskega odstopanja z odnosi s starši in šolo. Šola kot stičišče partnerjev*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
84. Razdevšek Pučko, C. 2004. *Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola?* Sodobna pedagogika. (55): 52 – 74.
85. Rajkovič, V., O. Šušteršič, M. Bohanec. 1999. *Kako storiti več za kakovost zdravstva in šolstva?* Prispevek za modro knjigo. Ljubljana: Civilna družba v Sloveniji in Evropi.
86. Ružič Koželj, N. 2008. *Pedagoška komunikacija*. Dostopno prek: <http://polemika.si/2016/06/pedagoska-komunikacija> (13. marec 2016).
87. Salecl, R. 1991. *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Mišmaš.

88. --- 1990. *Nadzorovanje in komunikacija v šoli*. Ljubljana: Zbornik.
89. Sanchez, K. E. 2011. *Učinkovito poslušanje – veščina, naravni talent ali odločitev?* HRM. (43): 30–36.
90. Schulz von Thun, F. 1984. *Miteinander Reden 1*. Reinbek: Rowohlt.
91. Shannon, C. E. in W. Weaver, 1949. *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
92. Shramm, W. 1954. *The Process and Effects of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
93. Sims, P. 1999. *Spodbujanje odličnosti: vsak otrok je lahko dober učenec*. Tržič: Učila.
94. Šteh, B. 2008. *Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem sodelovanju*. Sodobna pedagogika. 59(5): 30–50.
95. Tomić, A. 1990. *Teorija in praksa spremljanja pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
96. --- 1992. *Komunikacija na šolskem polju*. Sodobna pedagogika. 43 (7-8): 378 – 395.
97. --- 1997. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
98. Tomori, M. 1983. *Pot k odraslosti: kaj je in kaj ni motnja v otrokovem duševnem razvoju*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
99. Trees, A. R. in V. Manusov. 1998. *Managing Face Concerns in Criticism Integrating Nonverbal Behaviors as Dimensions of Politeness in Female Friendship Dyads*. Human Communication Research. 24 (4): 564–583.
100. Ule, M. in M. Kline. 1996. *Psihologija tržnega komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
101. Ule, M. 1992. *Socialna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
102. --- 2009a. *Socialna psihologija. Analitičen pristop k življenju in družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
103. --- 2009b. *Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
104. --- 2013. *Vloga odnosnega vidika komuniciranja v vzgojno-izobraževalnem procesu*. Gradivo za udeležence nadaljevalnega programa Šole za ravnatelje. Kranj: Šola za ravnatelje.
105. Vidmar Kuret, M. 2004. *Humor v šoli*. Vzgoja in izobraževanje. 6 (23): 27–28.

106. Watzlawick, P., J. Beavin, D. D Jackson. 1967. *Pragmatics of Human Communication*. New York: Norton.
107. Vreg, F. 1995. *Komunikacijska nemoč jezika*. Ljubljana: Teorija in praksa, revija za družbena vprašanja. 9(10): 757–927.
108. Židan, A. 2004. *Za kakovostnejša družboslovna znanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
109. Žura, S. 2002. *Komunikacija in učenje*. Dostopno prek: http://www2.arnes.si/~akralj1/studij/gradivo/ped_psih/komunikacija_suzana.html. (19. april 2016).

PRILOGE

Priloga A: Anketni vprašalnik za kvantitativno raziskavo

Spoštovana dijakinja, spoštovani dijak,

pred teboj je vprašalnik o neverbalni (nebesedni) komunikaciji v izobraževanju, ki ga bom uporabila v svoji raziskavi z naslovom **Vpliv neverbalne komunikacije na odnos med učitelji in učenci**. Dobra komunikacija med učitelji in učenci je ključnega pomena za dobro klimo v razredu, obojestransko zadovoljstvo in za dober učni uspeh učencev, prav tako odnosi med učitelji in učenci pomembno vplivajo na vsebino komunikacije. Neverbalna komunikacija je zelo pomembna v izobraževanju in je nepogrešljiv del našega komuniciranja z drugimi. Sestavljajo jo glas in objezikovni znaki, pogled, govorica obraza, geste in drža telesa, telesni videz in telesni stik. Šele ob neverbalnem spremstvu dobi izgovorjeno sporočilo svoj namen in smisel. Tvoji odgovori bodo pomembno pripomogli k analizi neverbalne komunikacije v izobraževanju ter odnosa med učitelji in učenci. Vsi zbrani podatki bodo uporabljeni zgolj v raziskovalne namene.

Za sodelovanje se ti že vnaprej najlepše zahvaljujem.

Tina Purg Skrbinšek, prof.

1. Na petstopenjski lestvici oceni stopnjo (ne)strinjanja z navedenimi trditvami.

	Se popolnoma strinjam	Se strinjam	Se ne morem odločiti	Se ne strinjam	Se nikakor ne strinjam
1. Neverbalna komunikacija je tisto, kar vidimo, a ne slišimo.	5	4	3	2	1
2. Neverbalna komunikacija se mi zdi pomembnejša od verbalne komunikacije.	5	4	3	2	1
3. Neverbalno komuniciranje nam pove več kot verbalno komuniciranje.	5	4	3	2	1
4. Želim si izvedeti več o učinkovitosti	5	4	3	2	1

uporabi oblik neverbalnega komuniciranja.					
5. Zelo dobro poznam lastno govorico telesa.	5	4	3	2	1
6. Dobro poznavanje neverbalne komunikacije pripomore k boljšemu odnosu med učitelji in učenci.	5	4	3	2	1
7. Učitelji, ki uporabljajo več neverbalne komunikacije, so v razredu bolj uspešni.	5	4	3	2	1
8. Učitelj bi s pogostejšo rabo neverbalnih sporočil učenca v razredu bolj pritegnil.	5	4	3	2	1
9. V pogovoru z učiteljem pazim na lastno govorico telesa.	5	4	3	2	1
10. Pri pouku zavestno opazujem učiteljeve kretnje.	5	4	3	2	1
11. Neverbalna komunikacija se mi zdi pri pouku zelo potrebna in pomembna.	5	4	3	2	1
12. Če bi učitelji pogosteje uporabljali neverbalno komunikacijo, bi bil učni proces zanimivejši.	5	4	3	2	1
13. Prijaznost na učiteljevem obrazu ima pozitiven vpliv na razred.	5	4	3	2	1
14. Očesni kontakt ima v razredu pri komuniciranju zelo pomembno vlogo.	5	4	3	2	1
15. Zunanji videz učitelja ima močan vpliv na učenca, še preden ta začne govoriti.	5	4	3	2	1
16. Prvi vtis, ki ga dobi učenec o učitelju, je zelo pomemben za nadaljnje sodelovanje.	5	4	3	2	1
17. V razredu ni primerno, da se učitelj	5	4	3	2	1

dotika učenca in obratno.					
18. Učiteljeve kretnje lahko poživijo komunikacijo v razredu.	5	4	3	2	1
19. Učiteljevo hitro govorjenje ovira razumevanje med učitelji in učenci.	5	4	3	2	1
20. Sedenje učitelja slabo vpliva na dožemanje učne vsebine učencev.	5	4	3	2	1

2. Obkroži samo en odgovor.

Kateri tip neverbalnih sporočil po tvojem mnenju pri pouku sporoča največ?

1. Glas in objezikovni znaki
2. Pogled
3. Govorica obraza
4. Geste in drža telesa
5. Zunanji videz
6. Telesni stik, dotik

V katerem prostorskem pasu (oddaljenost med osebami v razgovoru) največkrat komuniciraš z učiteljem?

1. V intimnem pasu (15–45 cm)
2. V osebni pasu (46–122 cm)
3. V socialnem pasu (123–350 cm)
4. V javnem pasu (od 360 cm naprej)

Kako vpliva odnos med učiteljem in učencem na atmosfero v razredu?

1. Če je odnos med učiteljem in učencem dober, se bo učenec raje učil.
2. Če je odnos med učiteljem in učencem dober, bo temu primerna atmosfera v razredu.
3. Če je odnos med učiteljem in učencem slab, se učenec ne bo rad učil.
4. Če je odnos med učiteljem in učencem slab, bo temu primerna atmosfera v razredu.

Kako neverbalna komunikacija vpliva na odnos med učitelji in učenci?

1. Če je neverbalna komunikacija med učiteljem in učencem dobra, bo tudi odnos med njima dober.
2. Če je neverbalna komunikacija med učiteljem in učencem slaba, bo tudi odnos med njima slab.
3. Če je neverbalna komunikacija med učiteljem in učencem dobra, ni nujno, da bo tudi odnos med njima dober.
4. Če je neverbalna komunikacija med učiteljem in učencem slaba, ni nujno, da bo tudi odnos med njima slab.

Na koncu te prosim še za nekaj osebnih podatkov.

- | | | | | |
|------------|-----------|----------|-----------|-----------|
| 1. Spol | a) ženski | b) moški | | |
| 2. Starost | _____ | | | |
| 3. Letnik | a) prvi | b) drugi | c) tretji | d) četrti |

Spoštovana sodelavka, spoštovani sodelavec,

pred vami je vprašalnik o neverbalni (nebesedni) komunikaciji v izobraževanju, ki ga bom uporabila v svoji raziskavi z naslovom **Vpliv neverbalne komunikacije na odnos med učitelji in učenci**. Dobra komunikacija med učitelji in učenci je ključnega pomena za dobro klimo v razredu, obojestransko zadovoljstvo in za dober učni uspeh učencev, prav tako pa odnosi med učitelji in učenci pomembno vplivajo na vsebino komunikacije. Neverbalna komunikacija je zelo pomembna v izobraževanju in je nepogrešljiv del našega komuniciranja z drugimi. Sestavljajo jo glas in objezikovni znaki, pogled, govorica obraza, geste in drža telesa, telesni videz in telesni stik. Šele ob neverbalnem spremstvu dobi izgovorjeno sporočilo svoj namen in smisel. Vaši odgovori bodo pomembno pripomogli k analizi neverbalne komunikacije v izobraževanju ter odnosa med učitelji in učenci. Vsi zbrani podatki bodo uporabljeni zgolj v raziskovalne namene.

Za sodelovanje se vam že vnaprej najlepše zahvaljujem.

Tina Purg Skrbinšek, prof.

1. Na petstopenjski lestvici ocenite stopnjo (ne)strinjanja z navedenimi trditvami.

	Se popolnoma strinjam	Se strinjam	Se ne morem odločiti	Se ne strinjam	Se nikakor ne strinjam
1. Neverbalna komunikacija je tisto, kar vidimo, a ne slišimo.	5	4	3	2	1
2. Neverbalna komunikacija se mi zdi pomembnejša od verbalne komunikacije.	5	4	3	2	1
3. Neverbalno komuniciranje nam pove več kot verbalno komuniciranje.	5	4	3	2	1
4. Želim si izvedeti več o učinkoviti uporabi oblik neverbalnega komuniciranja.	5	4	3	2	1
5. Zelo dobro poznam lastno govorico telesa.	5	4	3	2	1
6. Dobro poznavanje neverbalne komunikacije pripomore k boljšemu odnosu med učitelji in učenci.	5	4	3	2	1
7. Učitelji, ki uporabljajo več neverbalne komunikacije, so v razredu bolj uspešni.	5	4	3	2	1
8. Učitelj bi s pogostejšo rabo neverbalnih sporočil učence v razredu bolj pritegnil.	5	4	3	2	1
9. V pogovoru z učencem pazim na lastno govorico telesa.	5	4	3	2	1
10. Pri pouku zavestno opazujem učenčeve kretnje.	5	4	3	2	1
11. Neverbalna komunikacija se mi zdi pri pouku zelo potrebna in pomembna.	5	4	3	2	1
12. Če bi učitelji pogosteje uporabljali neverbalno komunikacijo, bi bil učni	5	4	3	2	1

proces zanimivejši.					
13. Prijaznost na učiteljevem obrazu ima pozitiven vpliv na razred.	5	4	3	2	1
14. Očesni kontakt ima v razredu pri komuniciranju zelo pomembno vlogo.	5	4	3	2	1
15. Zunanji videz učitelja ima močan vpliv na učenca, še preden učitelj začne govoriti.	5	4	3	2	1

	Se popolnoma strinjam	Se strinjam	Se ne morem odločiti	Se ne strinjam	Se nikakor ne strinjam
16. Prvi vtis, ki ga dobi učenec o učitelju, je zelo pomemben za nadaljnje sodelovanje.	5	4	3	2	1
17. V razredu ni primerno, da se učitelj dotika učenca in obratno.	5	4	3	2	1
18. Učiteljeve kretnje lahko poživijo komunikacijo v razredu.	5	4	3	2	1
19. Učiteljevo hitro govorjenje ovira razumevanje med učitelji in učenci.	5	4	3	2	1
20. Sedenje učitelja slabo vpliva na dojetje učne vsebine učencev.	5	4	3	2	1

2. Obkrožite samo en odgovor.

Kateri tip neverbalnih sporočil po vašem mnenju pri pouku sporoča največ?

1. Glas in objezikovni znaki
2. Pogled
3. Govorica obraza
4. Geste in drža telesa
5. Zunanji videz
6. Telesni stik, dotik

V katerem prostorskem pasu (oddaljenost med osebami v razgovoru) največkrat komunicirate z učenci?

1. V intimnem pasu (15–45 cm)
2. V osebni pasu (46–122 cm)
3. V socialnem pasu (123–350 cm)
4. V javnem pasu (od 360 cm naprej)

Kako vpliva odnos med učiteljem in učencem na atmosfero v razredu?

1. Če je odnos med učiteljem in učencem dober, se bo učenec raje učil.
2. Če je odnos med učiteljem in učencem dober, bo temu primerna atmosfera v razredu.
3. Če je odnos med učiteljem in učencem slab, se učenec ne bo rad učil.
4. Če je odnos med učiteljem in učencem slab, bo temu primerna atmosfera v razredu.

Kako neverbalna komunikacija vpliva na odnos med učitelji in učenci?

1. Če je neverbalna komunikacija med učiteljem in učencem dobra, bo tudi odnos med njima dober.
2. Če je neverbalna komunikacija med učiteljem in učencem slaba, bo tudi odnos med njima slab.
3. Če je neverbalna komunikacija med učiteljem in učencem dobra, ni nujno, da bo tudi odnos med njima dober.
4. Če je neverbalna komunikacija med učiteljem in učencem slaba, ni nujno, da bo tudi odnos med njima slab.

Na koncu vas prosim še za nekaj osebnih podatkov.

1. Spol a) ženski b) moški

2. Starost _____

3. Delovna doba _____

Priloga B: Anketni vprašalnik za kvalitativno raziskavo

UČITELJI

I. NAČIN DELA

1. Kako poteka delo v razredu, sodelovanje pri pouku (zainteresiranost učencev) v gimnaziji?

U1: Sodelovanje pri pouku je v veliki meri odvisno od urnika in teme. Kadar imajo dijaki uro zjutraj, je delo z njimi lažje in so bolj pripravljeni sodelovati. Tudi kadar je tema z vidika mladostnika zanimiva, je delo z njimi lažje. Veliko vlogo ima seveda pripravljenost na uro, predvsem motivacija.

U2: Pri zgodovini poteka v glavnem frontalna oblika pouka, ki jo popestrim z delom z viri, diskusijami, debatami, razgovori. To daje posredovani teoriji (frontalni del) dodatno težo in vodi iz teorije v prakso oz. h konkretnemu primeru.

V veliki meri je zainteresiranost dijakov odvisna od učitelja (način podajanja učne snovi, motiviranje dijakov, učiteljeva avtoriteta v znanju, odnos do dijaka, poštenost učitelja) in tudi od notranje motivacije dijaka.

U3: Učitelj jih enostavno mora motivirati za delo in pritegniti z zanimivim poukom, sicer niso najbolj zainteresirani.

U4: Se strinjam, je pa odvisno od posameznih razredov. So pa dijaki povprečno bistveno manj motivirani za delo kot so bili pred desetimi in več leti.

U5: Da, odvisno je od dijakov, ena tretjina je zelo zainteresirana, ostali dve tretjini manj.

U6: Da, seveda je odvisno od populacije, dneva, ure, ki je na urniku ... Včasih zelo sodelujejo, včasih manj. Zainteresiranost pri pouku glasbe ni velika, saj v OŠ pri pouku glasbe še vedno ne delajo po učnem načrtu.

2. So dijake v osnovni šoli z vidika znanja dovolj dobro pripravili na gimnazijo? (Zakaj

da in zakaj ne?)

U1: V osnovni šoli se učijo veliko faktografskih stvari, ki jih otroci nato pozabijo, splošnega znanja pa pridobijo premalo. Predvsem osnove slovenščine so slabe. Otroci se ne znajo izražati in ne znajo napisati krajšega sestavka.

U2: V interesu OŠ je, da imajo čim več učencev in s tem tudi dovolj oddelkov, da čim bolj uspešno vzdržujejo zaposlitev učiteljev na šoli. To je privedlo do znižanja kriterijev znanja in sedaj učenci lažje napredujejo. Prav tako so novi učni načrti v 9-letni OŠ znižali raven zahtevnosti (ne toliko na papirju kot v praksi).

Kljub vsemu pa so posamezni dijaki dovolj dobro pripravljeni na gimnazijo. Gre za sposobnejše dijake in dijake, ki so jih v OŠ učili učitelji, ki so jim dali veliko znanja in ga tudi zahtevali ter vztrajali na določeni ravni znanja. Država bi morala v gimnazijah organizirati manjše oddelke, saj je realno gledano le okoli 15 % populacije devetošolcev primernih za nadaljevanje izobraževanja v gimnaziji. S padcem števila otrok in ker ni omejitve vpisa, prihaja na gimnazije vse več otrok, ki niso sposobni za ta program.

U3: Mislim, da niso najbolje pripravljeni z vidika splošne razgledanosti in samostojnega dela.

U4: Opažam, da so generacije »devetletkarjev« slabše pripravljene na gimnazijo. Mislim pa, da je največji razlog v tem, ker vse večji odstotek otrok pride v gimnazijo (skoraj polovica razreda iz OŠ).

U5: Ne. Niso samostojni pri svojem delu, ne znajo logično razmišljati, ne delajo sproti, nimajo temeljnih znanj, prehitro »vržejo puško v koruzo«, seveda pa so v vsakem oddelku tudi izjeme.

U6: Menim, da se v OŠ še vedno premalo pripravijo na samostojno delo. Zaradi težav pri pisanju in branju je delo oteženo, ne morejo dovolj hitro slediti pouku in zapisovanje (prepisovanje) snovi je počasnejše.

3. Kaj bi spremenili pri pouku v gimnaziji, na kakšen način bi to naredili, kakšna bi bila po vašem mnenju idealna ura pouka? Opišite.

U1: V gimnaziji bi predvsem znižala normativ dijakov v razredu. Še posebej pri jeziku bi to bilo zelo pomembno. V razredu 32-ih se marsikateri dijak »skrije«, pri manjši skupini pa je to nemogoče. Zame bi bila idealna ura s 15 dijaki, v tehnično opremljeni učilnici, po možnosti z naravnim govorcem.

U2: Uvedel bi manjše razrede. Tako bi lažje individualiziral pouk glede zainteresiranosti dijakov za posamezno področje znotraj predmeta. In tudi splošno snov bi lažje podal v razumljivi obliki za vse dijake, saj bi z delom v manjši skupni lažje opazoval sledenje dijaka učnemu procesu ter preverjal usvajanje in razumevanje posameznih učnih enot.

Z manjšim številom dijakov v oddelku bi ostalo več časa za druge oblike dela, kot je preverjanje in ocenjevanje znanja ter tudi za ocenjevanje drugih oblik (referati, seminarske, zgodovinska razstava, zgodovinski film ...). Idealne ure pouka zgodovine bi bile (morale bi biti več učnih ur, namenjenih zgodovini): ponovitev stare učne snovi za obravnavo nove, nato teoretična obravnavo (frontalni pouk) nove učne snovi, podkrepljena z delom z viri ali diskusijo ali sprotnim razgovorom. Nato pa, če je možno (glede učne snovi), še kratek film ali izseki filma na obravnavano tematiko. S tem bi učitelj dijakom še lažje približal neko obdobje oziroma učno snov ter zadovoljil še več dijakov glede na njihov tip dojemanja (vizualen, kinestetičen, kombiniran ...).

U3: Morali bi imeti boljše pogoje dela – manj dijakov, dostop do interneta. Pomembno je, da dijaki sami pridejo do sklepov, učitelj jih pripelje do zaključkov. Napačno je, da se jim snov narekuje.

U4: Ura, v kateri bi bili dijaki motivirani tako, da bi samostojno delali in raziskovali.

U5: Petnajst dijakov v oddelku bi bilo idealno: diskusija, okrogla miza po ogledu filma; kakovostne govorne vaje oz. referati. In da bi bili vsi potrebni materiali v stalni učilnici, zato bi bil potreben pouk zmeraj v isti učilnici.

U6: V bistvu nam nov način dela, mislim na prenovo gimnazij, dopušča veliko možnosti, a še vedno premalo, da bi lahko dijakom omogočili še boljši pouk. Idealna ura zame bi bila, da bi dijaki lahko delali v delavnicah, instrumenti, glasbenimi oblikami ...

II. KOMUNIKACIJA

1. Kako, na kakšen način poteka komunikacija med učitelji in učenci v gimnaziji, tako med urami kot tudi izven pouka? Opišite.

U1: Mislim, da je komunikacija odvisna od posameznika do posameznika. Na naši šoli mislim, da je v redu. Komuniciramo med urami, z nekaterimi tudi po e-pošti in na govorilnih urah.

U2: V razredu je v veliki meri omejena na predmet (obravnavava učne snovi in nato vprašanja na tematiko in na kakšno aktualno zadevo današnjega časa). Omejeni smo tudi z učnim načrtom in maturo. Nekoliko več komunikacije se razvije med učiteljem in dijakom, kadar dijak pride k dodatnim uram. Poleg tega pa mora učitelj izkazovati dijakom zaupanje, da ko imajo nek problem, ga upajo vprašati ali se mu »potožiti«. To se v veliko večji meri razvije med razrednikom in dijaki iz tega razreda.

Popolnoma sem prepričan, da je čim pogostejša in čim boljša komunikacija med obema stranema ključ do uspeha. Učitelj avtomatsko bolje spozna dijaka ali trenutne razmere, v katerih ta živi in dijak od učitelja dobiva sprotne nasvete o težavah, ki jih lahko hitreje odpravi ali spremeni svoje vedenje.

U3: Med učiteljem in učenci mora prevladati odnos medsebojnega spoštovanja, kar vodi k pozitivni verbalni in neverbalni komunikaciji.

U4: Komunikacija je dobra, boljša kot pred leti. Dijaki se učiteljev več ne bojijo, kar se je prej pogosto dogajalo.

U5: Tisti, ki komunikacijo želijo in jo izvajajo na dostojni ravni, so dobrodošel sogovornik – takšnih dijakov je v oddelku približno ena tretjina, ostali so bolj ali manj neopazni ali pa se neprimerno izražajo.

U6: Komunikacija med učitelji in učenci v gimnazijah je preveč »domača«. Ni pravega spoštovanja, odnosa. Dijaki ne poznajo osnovnih načel bontona (naslavljanje, pozdravljanje), tako med poukom kot izven.

2. Ste učitelji dostopni učencem tudi po učnih urah? Na kakšen način?

U1: Smo dostopni. Z dijaki se tudi individualno dogovarjamo.

U2: Da, pri dodatnih urah, pa tudi kadar koli med odmorom. V kolikor pa je potrebno, se z dijaki dogovorim za termin.

U3: Nimam slabih izkušenj, saj jim dam svoj elektronski naslov in sem jim na voljo, kadar me potrebujejo. Ko se mi maturanti zahvalijo za ves trud in za vse, kar sem jih naučila, je vse poplačano.

U4: Kdor koli lahko pride k meni kadar koli imam čas, če ima težave pri mojem predmetu ali pa tudi takšne osebne narave.

U5: Nikjer, tudi na šolskem hodniku nikoli ne odklonim dijaka, ki potrebuje pomoč. Vsak teden imam govorilno uro, tudi učno pomoč jim nudim enkrat tedensko po pouku, v skrajnem primeru z njimi komuniciram preko spleta.

U6: Učitelji smo dostopni učencem na govorilnih urah učitelja in pri individualni pomoči (to je posebna ura, ki jo učitelj nameni dijakom).

3. Se z dijaki pogovarjate tudi o drugih, vsakdanjih temah, ne samo o učni snovi? O katerih in zakaj ravno o teh?

U1: Z nekaterimi imamo zelo osebni, prijateljski odnos, z drugimi ne. Odvisno od posameznika (dijaka). Nekateri so zelo odprti, drugi manj. Velikokrat mi potožijo o težavah, ki jih imajo, včasih pa poteka pogovor čisto splošno.

U2: Da, o trenutnih aktualnih, političnih, družbenih, verskih in gospodarskih zadevah, z namenom, da dijaki lažje razumejo te stvari oz. procese, si jih pravilneje tolmačijo. Velikokrat to navežem na učno tematiko, ki jo obravnavamo. S tem vzbudim pri dijakih večjo motivacijo.

Pogovarjamo se npr. o drogah in posledicah drogiranja, ker so dijaki zelo izpostavljeni drogam in so radovedni (radi poskusijo kaj novega). S tem jih želim odvrniti od poseganja po

drogah, alkoholu, cigaretah, saj jim predstavim končni učinek uporabe. Pri tem izhajam iz svojih gimnazijskih časov in jim navedem primere, kako so določeni sošolci ali znanci dejansko kasneje propadli oziroma kako težka je bila pot vrnitve v normalno življenje.

Pogovarjamo se tudi o različnih načinih učenja, da bi dosegali boljše rezultate.

U3: Pri pouku sociologije ne moremo mimo aktualnih in perečih vprašanj. Posebno jih pritegnejo tabu teme. Mi razbijamo tabuje.

U4: Pri razrednih urah se večinoma pogovarjamo o problemih pri pouku. Ko pa se z njimi pogovarjam individualno (z vsakim dijakom vsaj enkrat na leto od 15 do 30 minut), izvem o njih in njihovih problemih marsikaj novega.

U5: Da, aktualne dogodke velikokrat vključimo v snov, tudi o lastnih izkušnjah mi ni težko spregovoriti, če jim je v pomoč.

U6: Težko sedaj opredelim teme, o katerih se pogovarjam z dijaki. Seveda pa prisluhnem dijakom, saj je včasih takšna ura bolj kot koristna kot katera koli iz učnega načrta.

4. Ali učitelji (dovolj) poznate svoje dijake? Kako doživljate dijake? Kakšni so dijaki (obnašanje, sodelovanje pri pouku ...)?

U1: Nekatere poznam dovolj, druge premalo. To težko ocenim. Zagotovo o nekaterih vemo premalo in jim ne moremo pomagati. Dijake doživljam kot pozitivne in z njimi nimam večjih težav. Kadar se mi do njih vedemo korektno, so tudi oni do nas korektni.

U2: Mislim, da tempo dela v gimnaziji onemogoča, da bi učitelji dovolj dobro poznali dijake. Za dovolj dobro poznavanje dijaka je potrebna komunikacija in čas. Učitelj bi moral z dijakom dovolj časa komunicirati, da bi se razvilo dovolj globoko zaupanje in šele nato bi lahko učitelj dijaka dokaj dobro spoznal.

Dijake doživljam kot osebe, ki morajo v času šolanja čim bolje dozoreti. Zato jih skušam dovolj naučiti, vzgojiti ter pripraviti na nadaljnje življenje in jim vcepiti vrednote, kot so: odgovornost, samospoštovanje, spoštovanje drugih, vztrajnost ... Dijaki so zelo različni; nekateri so nevezgajeni, drugi vzorni, prijazni, neprijazni ipd. To je odvisno od učiteljevega pristopa do njih in učiteljevega obnašanja. S svojim zgledom lahko učitelj pravilno vzgaja in

pri dijakih v dokaj veliki meri zavre razvoj slabših lastnosti dijaka.

Obnašanje dijakov je slabše, kot je bilo še pred slabimi desetimi leti. Menim, da je glavni krivec za to sistem vrednot v celotni trenutni zahodni družbi. Preveč je liberalizma, nepravega pojmovanja demokracije, kar vodi v anarhijo. Učitelji imajo premalo vzvodov in moči, da bi lahko še bolje vzgajali, pa tudi v družbi nimajo učitelji dovolj spoštovanja.

U3: Ne poznamo jih dovolj. Morda razredniki vedo veliko o družinskih zadevah. Za uspešno delo z dijaki bi morali bolje poznati značajske lastnosti dijakov in okolje, iz katerega prihajajo.

U4: Poznamo jih premalo, ni časa, da bi jih spoznali bolje. To je najlažje na kakšnih ekskurzijah, prireditvah, športnih dnevih... Nekateri dijaki se zelo odprejo, drugi ostanejo zaprti in molčijo o svojih težavah. Pri pouku so nekateri dijaki zelo marljivi, delovni, kulturni, nekaterim pa vse te lastnosti manjkajo. Vedno več je takih, ki v šoli ne delajo popolnoma nič, doma pa imajo inštruktorje.

U5: Tiste, s katerimi več komuniciram poznam, ostalih pa ne dovolj.

U6: Odvisno je od učiteljeve osebnosti, ali si dijake dovolj hitro zapomni, seveda pa je tudi odvisno, koliko let traja predmet. Moj predmet je enoletni, zato se moram kar potruditi, da spoznam dijake. Res pa si tiste, ki so bolj glasni, zapomnim hitreje, kot pa tiste, ki so mirni.

5. Menite, da je učitelj v razredu samo zato, da podaja znanje (zakaj da, zakaj ne)?

U1: Učitelj je v razredu zato, da podaja snov, obenem pa mora imeti tudi občutek za dijake. Kadar opazi, da nekaj ni v redu, si mora vzeti čas zanje in ne slepo slediti snovi. Včasih pogovor zelo pomaga.

U2: Da zato, ker je potrebno dijake naučiti, jih pripraviti na maturo, na študij, na življenje. Ne zato, ker je potrebno dijake tudi vzgajati, jim prisluhniti, jim svetovati, pomagati ... S tem se lažje izoblikuje razumen človek, ki bo v prihodnosti prej pomagal drugim.

U3: Ne, poleg splošnega kurikula obstaja tudi skriti kurikulum (šola ni samo prenašalka znanja, temveč tudi posredovalka vrednot, pravil in sankcij).

U4: Ne, ima tudi vzgojno nalogo, učitelj je vzor.

U5: Ne, je tudi dijakov mentor.

U6: Ne, učitelj mora biti v razredu tudi za kakršno koli drugo obliko sodelovanja z učenci: pomoč, svetovanje, pogovor ...

III. ODNOSI

1. Kakšen odnos imate z dijaki, se dobro/slabo razumete z njimi?

U1: Mislim, da se z dijaki dobro razumem.

U2: Jaz tudi.

U3: Dobro. Imamo korekten odnos.

U4: Mi tudi.

U5: Menim, da imam z večino svojih dijakov dober odnos.

U6: Menim, da se z njimi dobro razumem.

2. Kakšen odnos imate s kolegi v zbornici? Se družite z njimi tudi po službi?

U1: Tudi v zbornici imam z večino dober odnos. Z nekaterimi se družim tudi po službi.

U2: Imam dober odnos. Z vsemi se lahko pogovarjam, jim po potrebi pomagam in oni meni tudi. Tudi jaz se z nekaterimi kolegi družim po službi.

U3: Tudi jaz se z večino dobro razumem. Družim se s kolegi, ki so mi osebno bližje.

U4: Enako.

U5: Dober. Da, z nekaterimi se družimo.

U6: Odnos s kolegi je pristen, z njim pa se ne družim po službi, razen z nekaterimi najbližjimi sodelavkami.

3. Je razred ta, kamor radi zahajate? Se dobro/slabo počutite med dijaki?

U1: V razredu se večinoma dobro počutim. V razred rada zahajam.

U2: Tudi jaz se med dijaki zelo dobro počutim in samo delo v razredu je v mojem poklicu najlepše in ga najraje opravljam.

U3: Rada sem med mladimi, med njimi se dobro počutim.

U4: Po navadi dobro. Tu in tam pa naletim na kakšen razred, v katerem se počutim slabše.

U5: Tudi jaz se zelo dobro počutim med dijaki.

U6: Med dijaki se dobro počutim, seveda pa je odvisno od razreda samega, ali grem vanj rada ali z odporom.

4. Ali kot učitelj zaznate, če so dijaki slabe volje, nezainteresirani za delo? Kaj naredite v takšnem primeru?

U1: V takšnem primeru poskusim poiskati vzrok slabe volje in jim pomagati.

U2: To se v razredu takoj zazna. Če vidim, da so slabe volje oziroma jih nekaj »muči«, jih vprašam, kaj je narobe. Ko mi povedo, kaj je, se o tem pogovorimo in jim svetujem. Nato pouk steče veliko bolje, kot bi sicer.

U3: Težje je delati z dijaki zadnje ure njihovega pouka. Takrat uporabim delo z učnimi listi, skupinsko delo ali imamo debatne ure.

U4: Seveda zaznam. Po navadi jim dan minutko ali dve, da se izpovejo, nato delamo dalje.

U5: Seveda, takoj. Povem kakšno šalo ali anekdoto iz svojega življenja.

U6: Včasih mi uspe zaznati njihovo odsotnost in takrat se pač prilagodim in večinoma ugodim njihovim željam.

IV. STARŠI

1. Kakšno vlogo imajo starši? Se vam zdi, da se dovolj zanimajo za svoje otroke (prihajajo na govorilne ure, vedo za njihove ocene)? Jih spodbujajo k učenju?

U1: Težko bi posplošila. Nekateri se zanimajo, drugi ne. Nekateri poznajo ocene in dosežke, drugi spet ne.

U2: Starši, ki skrbno prihajajo v šolo ali so v kontaktu z učitelji, so sproti seznanjeni z dogajanjem in tako lažje vplivajo na svojega otroka. Tukaj je rezultat praviloma boljši. Ti starši dijake tudi spodbujajo k učenju. Okoli 70 % staršev redno prihaja na govorilno uro, ve za ocene dijakov. Okoli 30 % pa ne – tukaj je večje tveganje, da bo dijak manj uspešen ali celo neuspešen, kot bi sicer lahko bil. Menim, da bi se morali starši oziroma več staršev bolj zanimati za svoje otroke, saj so zanje odgovorni (ne le zakonsko, pač pa tudi moralno).

U3: Menim, da bi se nekateri morali bolj zanimati, saj je vedenje otrok v adolescenci včasih nepredvidljivo.

U4: K meni redno prihajajo na govorilne ure starši istih otrok, veliko pa je staršev, ki jih še sploh ne poznam, ker razen na roditeljski sestanek v 1. letniku niso več prišli. Tisti, ki prihajajo na sestanke, po navadi spodbujajo otroke k učenju.

U5: Večinoma da, vsaj kar se tiče mojih dijakov.

U6: Ugotavljam, da mnogi starši niso kos svojim otrokom. Nekateri se premalo zanimajo zanje, nekateri preveč. Seveda jih spodbujajo pri učenju, a le pri redkih (tisti, ki že imajo izoblikovano vizijo svoje prihodnosti) so uspešni, saj je čas gimnazije prelomen v času

pubertete.

2. Kako se starši soočajo z uspehom/neuspehom svojih otrok?

U1: Nekateri krivijo učitelje za neuspeh otrok, drugi povprašajo po vzrokih in tu jim moramo pomagati, da vzroke za neuspeh odstranimo.

U2: Z uspehom zelo dobro. Pri neuspehu dijaka pa v 30 % pomislijo, da je kriv učitelj ali šola. Ti se zelo težko sprijaznijo, da so morda sami krivi (vzgoja doma, zanimanje za svojega otroka, neurejene razmere).

Večina staršev, katerih otroci so neuspešni, za ta neuspeh ne krivi šole, pač pa svoje otroke (četudi niso le otroci krivi za svoj neuspeh, pač pa je neuspeh povezan z razmerami doma). Zelo malo je staršev, ki se ob neuspehu otroka vprašajo ali si celo priznajo, da so sami kot starši naredili napako in nato poiščejo rešitev.

U3: Velikokrat se zgodi, da vse svoje frustracije »znesejo« nad šolo (je državna institucija in igra vlogo grešnega kozla).

U4: So zaskrbljeni nad neuspehom.

U5: Na tradicionalen način (učitelj ima velikokrat prav, poslušaj ga!) – takšne izkušnje imam s »svojimi« starši.

U6: Nekateri poiščejo pomoč v šoli (razrednik, svetovalna služba), mnogi pa pristopijo na napačen način in se njihovi otroci še bolj oddaljijo od njih. Starševstvo je »težaven« poklic.

V. IDENTITETA

1. Kakšna se vam zdi samopodoba učencev?

U1: Nekateri imajo previsoko samopodobo, drugi prenizko. Seveda je to odvisno od posameznika.

U2: Večina jih ima o sebi zelo dobro mnenje. To je posledica poudarjanja individualizma v sodobni družbi. Tako so ti dijaki prepričani o svoji superiornosti in to ne popolnoma

upravičeno. To nato vpliva na njihovo obnašanje in reagiranje v določenih trenutkih. Veliko manj pa je takšnih, ki imajo slabše mnenje o sebi, morali pa bi imeti višje. Te je potrebno spodbujati in javno (v razredu, na šolskih prireditvah) poudarjati njihove zasluge, sposobnosti, delovnost ...

U3: Odvisno je od okolja, iz katerega izhajajo. Včasih nosijo masko in se skrivajo za nizko samopodobo.

U4: Meni se zdi slaba.

U5: Bolj slaba.

U6: Pri nekaterih dijakih je samopodoba zelo nizka, zato se trudimo na razrednih urah to popraviti.

2. Kaj menite o učenčevi splošni razgledanosti – jih gimnazija usmerja v to smer?

U1: Delno da, kljub temu pa preslabo poznajo splošne teme (pravopis, berejo zelo malo, izražajo se slabo ...). Tudi pripadnosti do šole, mesta in države ne čutijo. Tu bi bilo potrebno nekaj narediti.

U2: Je izredno nizka. Relativno malo dijakov spremlja dnevne novice iz sveta in Slovenije, bere (čtiva, ki seveda niso obvezna) in podobno. Pri svojih urah se trudim, da jim čim bolj vcepim pomen spremljanja dnevnih novic in podobno. Zdaj pa še en primer: V test sem vključil vprašanje, v kateri državi je Kremelj. Pri tem sem jim dal celo na izbiro tri možnosti: A) Rusija, B) Avstrija, C) Francija. Bil sem prepričan, da bodo odgovori skoraj 100-odstotno pravilni, saj smo tudi pri pouku povedali kar nekaj o Kremlju. Od 29 je pravilno odgovorilo 5 dijakov. 'Smešno' pri vsem pa je, da sem po testu, ko sem zaklepal učilnico, vprašal eno od dijakinj, kako je v testu označila, kje leži Kremelj. Odgovorila je, da se nahaja v Avstriji. Ob tem sem se zgrozil. Nato je druga dijakinja, ki je bila zraven, dejala: 'Kako si ti trapasta, kaj ne veš, da je to v Franciji!'« Toliko o splošni izobraženosti gimnazijcev.

U3: Truditi bi se morali v tej smeri, saj so dijaki precej nerazgledani (nekateri pa presenetijo!).

U4: Splošna razgledanost je slaba. Učijo se kampanjsko, zato je faktor pozabljanja velik. Nimajo pa niti interesa. Če »prešvinglajo« test, so najbolj zadovoljni. No, niso pa vsi takšni.

U5: Upam, da so, drugače je računalnik naredil svoje.

U6: Mislim, da se trudimo v tej smeri, je pa seveda odvisno od učenca samega, saj se mora vsak posameznik potruditi za svojo razgledanost, tako dijak kot odrasla oseba.

3. Lahko rečete za dijake, da so vztrajni, samozavestni, stremijo k določenemu cilju, da se znajo soočati z neznanimi situacijami v šoli?

U1: Veliko dijakov ne vidi smisla v izobraževanju, nimajo zastavljenih ciljev, usmerjajo jih starši. Nekateri imajo cilje, žal pa je takšnih vedno manj.

U2: Zelo malo dijakov ima sploh jasno zastavljen cilj. Žal je vse več dijakom cilj končati gimnazijo, četudi z nizkim učnim uspehom. Dijaki so nasploh premalo vztrajni in se v neznanih situacijah slabo znajdejo. To je posledica šablonskega učenja v 9-letni OŠ (predtestu sledi enak test, v katerem so spremenjene le številke ali nekaj besed, pojavljajo se enaki tipi nalog, da navodil sploh ni potrebno prebrati). Se pa ta način postopoma prenaša v gimnazije in je tudi že na posameznih fakultetah.

U3: Rekla bi, da je težko je posploševati v tej smeri. Nekateri pri sedemnajstih letih točno vedo, kaj si želijo postati in so zelo zreli. Res pa je, da so redki.

U4: Ne, niso.

U5: Za večino na žalost ne.

U6: Tako kot sem že rekla, odvisno je od vsakega dijaka, njegove osebnosti, vizije, končnega cilja, kaj želi v svojem življenju.

UČENCI

I. NAČIN DELA

1. Kako je potekalo delo, učenje, sodelovanje pri pouku v osnovni šoli in kako je sedaj v gimnaziji?

D1: Če primerjam, se mi zdi, da je nekako enako, čeprav je za odtenek več sodelovanja pri pouku sedaj v gimnaziji.

D2: V osnovni šoli je potekalo učenje kolikor je le šlo umirjeno in počasi. Kaj dosti učenja ni bilo potrebnega, sedaj se je to v srednji šoli zelo spremenilo.

D3: Delo in učenje je potekalo enako, s tem da je v srednji šoli potrebnega veliko več znanja, torej učenja. V osnovni šoli je bilo dovolj, če si neko snov prebral samo enkrat, sedaj pa se je treba usesti za mizo in vsaj dve uri porabiti za učenje.

D4: V osnovni šoli je bilo učenja manj. Način dela in pouka je v srednji šoli isti kot v osnovni, razlika je le ta, da je v srednji šoli več snovi.

D5: Delo je potekalo približno enako kot sedaj, mogoče je bilo manj resno in bolj zabavno in povezano z življenjem oz. s primeri iz življenja. Sodelovanja je bilo več, saj te ni bilo strah, da boš rekel kaj narobe ali kaj neprimernega/butastega. Kar pa se tiče učenja, moram povedati, da se v osnovni šoli nisem nič učila. Sedaj pa že moram kakšno snov prebrati in se poglobiti v njo.

D6: V osnovni šoli je bil potek dela lažji kot v gimnaziji, vendar pa je vse odvisno od profesorja in njegovih zahtev. Učenja je v gimnaziji več. Sodelovanje pri pouku je bilo v osnovni šoli bolj izrazito, zdaj dijaki ne sodelujejo toliko.

D7: Delo v srednji šoli je težje in bolj zahtevno kot v osnovni, že zaradi novega okolja in novih obrazov med sošolci in profesorji, na katere se je najprej potrebno navaditi. V učenje je potrebno vložiti več dela kot v osnovni šoli. Pri pouku sodelujem enako kot v osnovni šoli. V gimnaziji je seveda potrebno več truda, ampak je vseeno v redu in ni nikakršnih težav.

2. So te v osnovni šoli dovolj dobro pripravili na srednjo šolo z vidika znanja? (Zakaj da in zakaj ne?)

D1: Zdi se mi, da so nas (vsaj na naši OŠ) pripravili več kot odlično, saj smo snov dobili podano zelo dobro, pa tudi kvaliteta učiteljev je bila dobra.

D2: Odvisno od predmeta. Večino stvari, ki so bile potrebne, smo se naučili, so pa tudi kakšne pomanjkljivosti.

D3: Mislim, da so nam v osnovni šoli preveč gledali skozi prste, bili so bolj popustljivi. Zato se potem tudi vidi velika razlika v znanju.

D4: Pri nekaterih predmetih ja, pri nekaterih pa ne. Mislim, da jo to odvisno predvsem od učiteljev, saj se nekateri potrudijo bolj, nekateri manj, nekateri zahtevajo več, nekaterim pa je važno samo, da šolsko leto mine.

D5: Pri nekaterih ja, pri drugih pa ne. Če ti je bil predmet in učitelj v osnovni šoli nezanimiv, je skoraj zagotovo, da za naprej nimaš dovolj znanja.

D6: Odvisno od predmeta. Če je učitelj v osnovni šoli snov dobro predaval in smo se jo naučili, nam je le-ta ostala v spominu. Če pa je bil učitelj zdolgočasen in ni imel volje do svojega predmeta, od njega nismo ničesar odnesli.

D7: Mislim, da. Zato ker smo prav tako kot sedaj v srednji šoli morali garati za ocene, čeprav ne tako zelo zaradi manjših zahtev učiteljev.

3. Kaj bi spremenil pri pouku v gimnaziji, na kakšen način bi to naredil, kakšna bi bila zate idealna ura pouka? Opiši.

D1: Zame bi bila popolna ura takšna, kjer bi lahko več delali po skupinah in bi sami obdelali snov. Profesor bi jo nato morda samo na kratko povzel.

D2: Pri pouku v gimnaziji sicer ne bi spremenila nič, ker tako ali tako gre vse počasi, kolikor pač gre. Odvisno je predvsem od profesorja, kako snov razloži in od dijaka, koliko posamezno

snov ponavlja doma. Idealne ure pa v šoli vsekakor ni.

D3: Meni osebno je všeč skupinsko učenje. Dva profesorja in 3–4 učenci v skupini. Mislim, da bi profesorji morali snov bolj počasi razlagati, morali bi pri uri narediti tudi več različnih primerov (npr. pri matematiki, fiziki).

D4: V gimnaziji bi spremenila to, da bi bilo manj snovi in da bi bilo vse bolj razporejeno čez leto, ne pa da imamo vse teste v enem mesecu. In tudi spraševanje bi naj bilo napovedano (imensko), saj je drugače res preveč učenja, saj vsi učitelji samo rečejo naslednjič sprašujem in potem se moraš vse predmete učiti naenkrat in to je preveč. Idealna ura bi bila takšna, da bi na začetku pet minut ponavljali učno snov, nato bi začeli obravnavati novo, vse bi si zapisovali in profesor bi sproti razlagal.

D5: Pri naravoslovnih predmetih bi dala več poudarka razlaganju snovi z veliko primeri in bolj temeljitimi razlagami. Profesorji bi se morali prepričati za vsakega učenca, če to snov zna ali ne (da bi hodili več k tabli in če ne bi znal, bi profesor še enkrat razložil snov). Pri družboslovnih pa več primerov na življenjski način oz. manj hitrega razlaganja, ko še sam profesor nima pojma, o čem govori. Vpleten bi moral biti tudi humor.

D6: Mogoče več predavanj s pomočjo filmov, humorja, pripomočkov.

D7: Kaj pretirano pouka ne bi spreminjal. Mogoče, da bi prej končali s poukom, da ne bi bili tako dolgo v šoli oz. v mestu nasploh, torej da bi s poukom začeli redno ob 6. uri in bi imeli čim manj nepotrebnih prostih ur.

II. KOMUNIKACIJA

1. Kako, na kakšen način je potekala komunikacija med učitelji in učenci v osnovni šoli in kako sedaj v gimnaziji? Opiši.

D1: V bistvu ne opazim razlike, profesorji oz. učitelji so vedno dostopni, tako da jih lahko kaj vprašaš, če želiš.

D2: Komunikacija je potekala enako kot sedaj. Kar učitelj razloži, se dijak potruji, da

razume, če pa ne, pa vpraša in učitelj razloži še enkrat del, ki ni jasen.

D3: V osnovni šoli smo si lahko dovolili dosti, marsikaj smo lahko učiteljem tudi rekli, pa niso storili ničesar. Poklicali so starše in se pogovorili z nami. V srednji šoli pa, če kaj takega rečeš, takoj dobiš opomin. V gimnaziji je vse dosti strožje, zato tudi mislim, da se dijaki do profesorjev obnašamo bolj spoštljivo.

D4: V osnovni šoli so nas učitelji bolj poznali. In nekateri so bili manj strogi, drugače so pa bili skoraj isti.

D5: Bila je bolj osebna. Tam so bile vezi bolj trdne in učitelji so bili tvoji zaščitniki. Tukaj pa tega ni, saj je pri tolikem številu učencev to bolj ali manj nemogoče.

D6: V osnovni šoli smo bili vsi zelo navezani na učitelje, bili so kot naši nadomestni starši. Tega odnosa v gimnaziji ni oziroma se kaže na drugačen način.

D7: Mislim, da je bila v osnovni šoli komunikacija podobna zdajšnji, torej da se o neznanih stvareh oz. stvarih, ki jih ne razumeš, lahko normalno pogovoriš z učiteljem in ni razloga za strah, da bi povedal ali vprašal kar koli narobe.

2. So bili učitelji bolj ali manj dostopni v osnovni šoli v primerjavi z gimnazijo? Zakaj?

D1: Zdi se mi, da so bolj dostopni v gimnaziji. OŠ je vseeno osnova, kjer mora biti vse po pravilih. V gimnaziji so seveda tudi pravila, ampak ker smo seveda bolj odrasli, nam malo popuščajo in se da več dogovoriti zdaj v srednji šoli.

D2: Mogoče malo bolj kot v gimnaziji, saj je v osnovni šoli manj učencev kot v srednji šoli. In zato se lahko vsakemu posebej bolj posvetijo.

D3: Odvisno od posameznega učitelja, v osnovni šoli so si za kakšne probleme, ki smo jih povzročili, vzeli več časa, da smo to razrešili. V gimnaziji se vse odvija zelo hitro.

D4: Na naši osnovni šoli so bili bolj dostopni in tudi upal si jih več vprašati in se bolj pogovarjati z njimi kot v srednji. Saj tudi ti v srednji so verjetno isti, ampak ker vsi pravijo,

kako drugačna in bolj zahtevna je srednja šola od osnovne, si verjetno dijaki ne upamo preveč pogovarjati z njimi, čeprav so morda isti kot učitelji v osnovni.

D5: Bili so bolj dostopni, saj je bilo manj učencev in bili smo si bolj blizu. Že samo obnašanje do učiteljev je bilo veliko bolj spoštljivo. Seveda pa je bila to predmestna osnovna šola.

D6: Da, saj smo se bolje poznali med seboj, si zaupali. Bilo je tudi manj učencev, manj napora in lepše obnašanje do učiteljev. Vsaj pri nas, na predmestni šoli.

D7: V osnovni šoli so bili bolj dostopni, to pa zato, ker je v srednji šoli dosti več učencev.

3. Ste se lahko učenci z učitelji v osnovni šoli pogovarjali tudi o drugih temah, ne samo o učni snovi? O katerih? Kako pa je sedaj v gimnaziji?

D1: Se mi zdi, da ne. Ure so potekale po načrtu, tako da učitelji niso pustili, da bi nas odneslo v druge vode. Tukaj pa si profesorji vzamejo čas in se (saj ne za dolgo, za nekaj minutk) pogovarjajo tudi o kaki temi, ki ni ravno povezana s učno snovjo.

D2: Bilo je odvisno od posameznega učitelja. Pri bolj sproščenih je bilo tudi to mogoče in pri teh profesorjih smo se več naučili in bolj poslušali, ko je šlo zares. Vedeli smo, kdaj je pouk in kdaj je šala. Sedaj v gimnaziji večino profesorjev ne zanima drugo kot njihova snov, kar seveda ni v redu, ker večino dijakov snov ne pritegne. Razlaga bi morala biti pri nekaterih bolj sproščena.

D3: Ja, velikokrat smo zašli na druge teme, izven učne snovi. Večinoma smo se pogovarjali o stvareh iz vsakdanjega življenja, kako je bilo včasih in podobno. Tega je v gimnaziji bolj malo.

D4: Ja, smo se. Velikokrat smo se pogovarjali o izkušnjah o življenju. Nekateri so nam pogosto pripovedovali kaj iz otroštva in to primerjali z nami, po vsakih poletnih počitnicah smo se z vsemi pogovarjali, kje smo bili na dopustu in tudi skozi šolsko leto so nam velikokrat pripovedovali o potovanjih. Niso bili samo učitelji snovi, ampak so bili življenjski učitelji, ki so nas naučili tudi veliko uporabnih stvari za življenje. Sedaj v gimnaziji pa učitelje ne zanima nič drugega kot pouk in učna snov.

D5: Ja, o veliko drugih temah. Seveda pa z nekaterimi učitelji bolj, z drugimi manj. Tisti učitelji, ki so bili bolj zgovorni, so nam povedali vse o sebi (kje živijo, o svoji družini, kaj so počeli med vikendom, o domačih ljubljenskih). Povedali so nam kaj o svoji mladosti, o svojih napakah, da smo se mi učili iz njihovega življenja.

D6: Pogovarjali smo se o zasebnem življenju, prijateljih, o naših težavah. Med seboj smo imeli odprt odnos. Seveda z nekaterimi učitelji bolj, z drugimi manj.

D7: Lahko smo se malo pošalili, se pogovarjali nasploh o vsem. Sedaj tega ni več toliko, tukaj se le redko malo pošalimo, o zasebnem življenju pa seveda ne vemo veliko, o nekaterih skoraj nič.

4. Ali učitelji (dovolj) poznajo dijake? Kako doživljaš učitelje?

D1: O, ja. Mislim, da nas po nekaj mesecih že 'naštudirajo'. Vse, tudi tiste, ki s(m)o bolj tihi, pridni. Učitelji so mi kot drugi starši, če lahko tako rečem. Z njimi preživimo veliko časa in če smo vljudni, odprti, prijazni, lahko imamo dober odnos.

D2: Ja, poznajo nas toliko, kot nas morajo in kolikor hočejo. Če so bolj sproščeni in vse razlagajo bolj zanimivo, jih jemljemo kot super profesorje. Tistih zagrenjenih nihče ne mara.

D3: Jaz pa mislim, da ne, da nas ne poznajo dovolj. Ustvarijo si nek vtis, kakršnega narediš prvo uro. Ni mi všeč, da imajo nekateri profesorji raje dijake, ki imajo boljši učni uspeh, ostale pa odrivajo malo na stran.

D4: Ne. Večina učiteljev sploh ne pozna imen dijakov. Poznajo samo tiste »poredne«, ki med poukom skozi klepetajo. Res je, da je veliko dijakov, ki jih poučujejo, ampak nekateri se sploh ne potrudijo, da bi si zapomnili imena. Nekateri učitelje imamo rajši, nekatere manj. Ampak za nas so samo učitelji v šoli in ko bomo zaključili srednjo šolo, jih ne bomo pogrešali in oni (večina) se nas verjetno niti spominjali ne bodo. V osnovni šoli je bilo tudi to drugače, saj imamo še vedno stike z nekaterimi učitelji.

D5: Ne, ne poznajo jih dovolj. Razen imena in priimka (pa še to samo nekateri). Mi pa prav

tako ne vemo nič o njih.

D6: Zdaj v srednji šoli, na žalost, ne. Odnos med nami ni razvit tako kot v osnovni šoli. Profesorji so z nami v stiku le pri pouku, kjer pa ne komuniciramo o drugih stvareh kot o učni snovi.

D7: Jaz pa mislim, da jih. Seveda učiteljem ni lahko, ko pride na šolo vsako leto tolikšno število novih učencev in si morajo zapomniti toliko novih imen in obrazov. So pa v redu ljudje, ki dobro opravljajo svoje dolžnosti.

5. Meniš, da je učitelj v razredu samo zato, da podaja znanje, ali bi se učenci želeli pogovarjati še o čem drugem? (Zakaj in o čem konkretno, o kakšnih problemih bi se učenci želeli pogovarjati?)

D1: Mislim, da bi učitelj moral biti v razredu, da podaja znanje, ampak če pa je res »sila«, kot rečemo mi, bi se lahko pogovarjal o drugih temah. Drugače pa bi lahko te teme prihranili za razredne ure.

D2: Mislim, da včasih mora razen snovi biti tudi kaj, kar je trenutno aktualno zunaj šole. Ni vse le v predmetu, ki ga posamezni profesor uči, vendar se tega nekateri ne zavedajo. Nekateri profesorje zanima le njihova snov. Včasih bi lahko snov razložili skozi temo, ki je aktualna v svetu.

D3: Ja, v razredu je zato, da opravlja svoje delo. Druge stvari (osebne) se ga niti ne tičejo in ga ne zanimajo.

D4: Večina od njih je po mojem mnenju samo zato v razredu, da podajajo znanje. Redki so taki, ki jih zanima mogoče še kaj drugega. Mislim, da jih problemi dijakov ne zanimajo oz. le redki učitelji bi se o tem pogovorili.

D5: Ja, jaz tudi mislim, da je v razredu samo zato, ker mora biti oz. takšna je pač njegova služba. Seveda bi želeli zvedeti kaj več o profesorjih, kaj počnejo v prostem času, kje vse so bili, ali imajo kaj otrok in o njihovih najstniških letih, saj bi se tako tudi mi kaj naučili iz tega.

D6: Učitelj je plačan, da nam podaja znanje. V osnovni šoli je ista pesem, ampak so se učitelji

trudili za to, da so snov prenesli na naše življenje, nas naučili nekaj stvari o življenju.

D7: Ja, jaz tudi mislim, da so zato, da podajajo znanje oz. učno snov, ki jo potrebujemo. Za ostale probleme so drugi ljudje.

III. ODNOSI

1. Kakšen odnos so do učencev imeli učitelji v osnovni šoli in kakšen odnos imajo učitelji do učencev sedaj v gimnaziji?

D1: Mislim, da imajo do mene enak odnos sedaj profesorji, kot so ga imeli prej učitelji.

D2: V osnovni šoli je vsak učitelj poznal učenca bolje kot sedaj na srednji. Na srednji šoli je dijakov več in ne morejo vedeti o nas toliko, kot so na osnovni. Odnos je več ali manj isti.

D3: V osnovni šoli sem imela v redu odnos z učitelji in mislim, da je sedaj enako. Vsaj z moje strani.

D4: V osnovni šoli je bil odnos bolj sproščen in si se bolj sproščeno lahko pogovarjal z učitelji. In tudi oni so se bolj pogovarjali in bolj navezovali stike z učenci kot v srednji šoli.

D5: Odnos je bil bolj domač, bili so nam kot starši. Sedaj je vse uradno.

D6: Kot sem že rekla, so bili nekateri učitelji v osnovni šoli kot naši nadomestni starši. Sedaj v gimnaziji tega odnosa ni.

D7: Odnosi so ostali približno enaki, le da je v srednji šoli bolj strogo glede vedenja pri uri, pa še to ni tako zelo velika razlika.

2. Kakšna se ti zdi gimnazija v primerjavi z osnovno šolo (zahtevnost, več/manj dela doma, pripravljenost na pouk)? Kaj meniš, kaj so vzroki za to?

D1: Zahtevnost se mi zdi nekje na enakem nivoju, morda je rahlo zahtevnejša, saj tudi mora biti, je pa res, da je sedaj v gimnaziji manj dela doma, prav tako se tudi manj pripravljam na

pouk. Vzroki so predvsem ti, da srednja šola ni obvezna in se dijaki ne »sekirajo«, če ne prinesejo stvari, če imajo, imajo, če pa nimajo, pač nimajo.

D2: Osnovna šola je bila dosti lažja in več je bilo poudarka na res osnovnih stvareh. V srednji šoli se gre preveč v posamezne detajle, ki v življenju sploh ne bodo pomembni.

D3: Gimnazija je veliko bolj zahtevna. Potrebna je veliko dela doma. Vzrok je v tem, da na gimnaziji profesorji zahtevajo veliko več, saj se znanje v gimnaziji nadgrajuje.

D4: Gimnazija je vsekakor veliko bolj zahtevna od osnovne. Za dobre ocene moraš imeti res veliko znanja. V OŠ je bilo dovolj, da si znal osnovo, tukaj pa moraš npr. za odlično oceno znati dobesedno vse. Vzroki so po mojem v tem, da so v gimnaziji res dijaki z odličnim uspehom in sem pridejo pač tisti, ki se imajo namen učiti, zato je tudi tako zahtevno. Če pa jim do tega ni, pa si lahko izberejo katero lažjo šolo.

D5: Jaz pa menim, da je zahtevnost večja, saj nas pripravljajo za naprej. Moramo pridobiti več kot le osnovno znanje. Dela je bolj ali manj enako, učenja pa več.

D6: Gimnazija je vsekakor zahtevnejša od osnovne šole. In prav je tako. Tudi mi smo bolj zreli, sposobni pridobiti še več znanja. Dela je približno enako, učenja pa več.

D7: Seveda je zahtevnost večja. Doma je več dela kot v osnovni šoli, na pouk pa se pripravljam enako kot v osnovni šoli.

3. Je razred ta, kamor rad zahajaš? Poznaš svoje sošolce in se z njimi družiš tudi izven pouka?

D1: Ja, poznam svoje sošolce in prav zaradi njih rada zahajam v šolo. Prav tako se družimo tudi izven pouka.

D2: Ja, moj razred je najboljši na tej šoli in bolj zadovoljna z razredom ne bi mogla biti. Vsi v njem smo sproščeni in si pomagamo, če je to potrebno. Stojimo si ob strani, tudi ko kdo naredi kak »kiks«, ki ni potreben. Razred je seveda tisti, kamor rada zahajam. Dostikrat pa se dobivamo tudi izven pouka.

D3: Ja, če ne bi imela takšnega razreda, sploh ne bi rada hodila v šolo.

D4: Ja, v razredu je »fajn« in vsi se med seboj razumemo. Izven pouka se družim samo z nekaterimi. Še zmeraj se največ družim s prijatelji iz osnovne šole in tudi z drugimi, ki jih že dalj časa poznam. Sošolci spadajo predvsem k šoli, prijatelji pa so bolj tisti stari. Saj mogoče bomo tudi z nekaterimi sošolci ostali zelo dobri prijatelji, tudi ko ne bomo več v šoli.

D5: Razred je najpomembnejši. Če se ne počutiš dobro v razredu, ne zahajaš rad v šolo. Mislim, da sošolce poznam kar dobro oz. pač tisto, kar me o njih zanima. Nekateri bolj, druge manj. Družim pa se s tistimi, s katerimi se najbolje razumem.

D6: Razred je prostor, v katerem sem lahko to, kar sem. No, skoraj. So tudi dnevi, ko se ne želim prikazati v šoli, toda na splošno menim, da naš razred ni tako slab. Svoje sošolce poznam. Nekateri manj, druge bolj. S tistimi, ki smo vzpostavili dober odnos, me sprejemajo takšno, kot sem, brez kakršnih koli predsodkov, smo prijatelji v pravem pomenu besede, družimo se tudi izven šolskih klopi.

D7: Z nekaterimi da, z nekaterimi pa ne. Nisem človek, ki ima rad vsak karakter.

4. Ali učenci občutite v razredu, če je učitelj slabe ali dobre volje? Kako, na kakšen način to vidite, zaznate?

D1: Da, takoj se občuti. Vidi se po tem, da snov začne kar razlagati, ne da bi nam prej kaj namignil oz. nas napeljal na to, da bi vsaj malo razmislili, o čem bomo govorili. Pa tudi, če npr. rešujemo primere in jih nato pregledamo, se ne odziva na nič, nič ne razloži sproti.

D2: Učitelj bi moral svojo jezo, žalost in vse pustiti izven razreda, kar pa večina pozablja in seveda se slaba volja občuti v razredu. Pouk je bolj stresen in naporen, kot pa če bi bilo v razredu pozitivno vzdušje.

D3: Takšne stvari se takoj opazijo. Vidi se po načinu, kako sprašuje, po njegovi obrazni mimiki, kako se obnaša in kako se do nas vede.

D4: Ja. To se vidi po tem, da če ga kaj vprašaš, se kar »zdere« nazaj. In nič se mu ne da

ponavljati dvakrat. In če nismo pridni, začne kar spraševati.

D5: Če je profesor slabe volje, se to takoj pozna. Ko v razred vstopi ves nasmejan, je potek pouka veliko bolj prijazen in zanimiv. Če pa je ves tečen in nezainteresiran, se takoj vidi. Seveda pa lahko ima vsak slab dan, še posebej, če je imel pred tem zelo »naporen« razred.

D6: O, ja! To je opazno že v trenutku, ko vstopi v razred. Če je njegov pogled hladen, ni razpoložen za smeh ali pogovor, se velikokrat zgodi, da nas brez razloga krega. Toda to ni 'za zamerit', saj ima vsak kdaj slab dan. Če pa profesor v razred vstopi nasmejan in nas lepo ogovori, je tudi manj težav pri uri.

D7: Malo se vidi po mimiki obraza in sliši po glasu, ali je pripravljen na delo z nami ali pa se samo usede na stol in daje naloge ter je neaktiven.

5. Ali učitelj zazna, če ste dijaki slabe volje, nezainteresirani za delo? Kaj naredi učitelj v takšnem primeru? Kaj bi vi želeli, da naredi?

D1: Ja, zazna. Zagrozi nam, da bomo v primeru nezainteresiranosti snov dokončali sami doma. Jaz pa želim, da bi morda za hip snov nehal razlagati, vsi bi si vzeli minuto, si povedali, kaj nam leži na duši, nato pa bi pač zdržali in se tolažili s tem, da čim prej to končamo, prej bo za nami.

D2: Zazna. V takšnem primeru naredi ravno to, česar ne bi smel. Prisili te v delo, če ne drugače s slabo oceno ali pa neopravičeno uro. Tako dijak seveda ne bo bolj zainteresiran, ampak ga bo še samo bolj odvrčalo od ure. Učitelj bi moral dijaka zaposliti tako, da dijak tega ne bi opazil, ampak bi sam zapadel v delo. Snov bi moral narediti zanimivo za vse.

D3: Se zazna. V takšnem primeru nas pokliče pred tablo ali pa nas pošlje iz učilnice in nam da neopravičeno.

D4: Jaz pa mislim, da ne zazna tega. Če bi to spoznal, bi želela, da nam da pač nekakšno delo in nas pusti pri miru.

D5: Mislim, da opazi. Takoj se vidi, če smo bolj tiho ali izgledamo, kot da bomo vsak čas zaspali. Ne naredi nič, kar pa mislim, da je tudi najboljše.

D6: Tudi jaz mislim, da učitelj to zazna. Po navadi učitelj ne stori ničesar. Menim, da je najbolje, da vanj ne dreza z neprijetnimi vprašanji in ga ta dan pusti »pri miru«.

D7: Ja. Po navadi pokliče ob nalogi točno tistega dijaka, ki je najmanj aktiven. Mislim, da je prav, da ga izzove, vendar ne, če se to zgodi mogoče enkrat na mesec, saj je v tem primeru mogoče, da je dijak slabo spal ali pa ima kakšen drug, osebni razlog.

IV. STARŠI

1. Si se sam odločil za gimnazijo ali so ti pri odločitvi pomagali starši? So te spodbujali, da se vpišeš v gimnazijo ali so bili proti?

D1: Za gimnazijo sem se odločila popolnoma sama.

D2: Vsaka stvar ima neko slabost in neko prednost. Starši so mi pri odločitvi pomagali tako, da so mi našteali prednosti in slabosti in skupaj smo izbrali najboljše za mene.

D3: Jaz sem se tudi sama odločila za gimnazijo, saj še nisem bila prepričana glede ciljev v prihodnosti. Starši so me spodbujali k temu, saj so bile moje ocene predobre za kakšno poklicno šolo.

D4: Tudi jaz sem se za gimnazijo odločila sama in tudi starša sta me pri tem podpirala.

D5: Odločitev je bila moja. Starši so me spodbujali v vsem.

D6: Ta odločitev je bila popolnoma moja. Starši so me spodbujali pri vsaki odločitvi in name niso imeli nikakršnega vpliva.

D7: Pri odločitvi so mi seveda pomagali starši. Spodbujali so me, vendar me niso silili, da moram nujno na gimnazijo, temveč naj se odločim za to, kar želim in da mi oni niso ovira.

2. Kako se starši soočajo s tvojim uspehom/neuspehom? Te spodbujajo pri učenju? Ali ti zadostujejo zgolj pozitivne ocene ali stremiš k še boljšim ocenam in seveda znanju? So ocene odraz dejanskega znanja? (Zakaj da, zakaj ne?)

D1: Starši so tisti, ki me najbolj spodbujajo pri učenju. In zato, ker mi želijo uspeh, se ne zadovoljim s pozitivnimi ocenami, zato se učim. Pa ne samo zaradi ocen, ampak tudi zaradi splošne razgledanosti. Ocene pa vedno niso odraz dejanskega znanja, saj vsi vemo, da se jih večina uči samo za tisto oceno.

D2: Seveda me podpirajo in mi poskušajo dopovedati, da se učim zase. To dobro vem, vendar smo v takih letih, da nam je zabava na prvem mestu. Vsaj bila. Sedaj se trudim za čim več uspeha v šoli, da zadovoljim sebe in starše.

D3: Spodbujajo me. Malo so razočarani, saj niso navajeni na takšne ocene, ki sem jih v lanskem šolskem letu pridobila. Trenutno so mi pozitivne ocene dovolj, čeprav bi bilo lepše imeti boljše ocene. Ampak zaenkrat, če je pozitivno, je v redu. Če se učiš in delaš sproti, imaš boljše ocene, če pa lenariš in ne narediš nič, je pač temu primerna ocena. Ocene so odraz znanja, ja.

D4: Ja, z uspehom so zadovoljni in me spodbujajo k temu, naj se učim, kolikor pač gre in naj z učenjem ne pretiravam. Nisem zadovoljna samo s pozitivnimi ocenami in hočem imeti čim boljše ocene, saj so pomembne tudi za vpis na fakulteto.

D5: Ko vidijo uspeh, pri čemer ne naredijo ničesar, saj jim je samoumevno, da nekaj naredim dobro. Ko pa gre kaj narobe, pa gre potem vse narobe. Mislijo, da sem zapadla v slabo družbo, da delam bedarije ... Za učenje mi nenehno govorijo. Mama mi zmeraj pravi, naj se grem učiti, ata pa samo reče, da se učim za sebe. Pri nekaterih predmetih mi je pomembno samo to, da dobim pozitivno, za druge, kjer pa vem, da se lahko naučim, pa se trudim, da bi bil rezultat čim boljši. Ocene niso zmeraj odraz znanja. Če je kaj za »napiflat«, se to naučiš za dan ali dva, potem pa tako ali tako pozabiš. Možno je, da je kdo pri testu goljufal in je zato dobil boljšo oceno. Lahko pa, da je nekomu odgovor na vprašanje padel iz glave in se ga je spomnil takrat, ko je že oddal test.

D6: Moji starši z mojim učenim uspehom nimajo težav. Seveda me morajo tu pa tam spodbujati k učenju, vendar sem z leti prišla do ugotovitve, da brez znanja danes ne moreš (pre)živeti. Zame je znanje trenutno najpomembnejše, saj verjamem, da bo veliko pomagalo pri doseganju mojih ciljev. Ocene pa vseeno niso vedno odraz znanja, saj se nekdo lahko snov nauči na pamet, čez en teden pa se več ničesar ne spominja. Res pa je, da so nekateri predmeti

preveč zahtevni, gredo v podrobnosti, ki jih ne bo potreboval nihče. Takšne stvari bi se po mojem mnenju bilo treba začeti učiti pri posameznih študijih, saj lahko takšna snov zdaj precej »zagreni« voljo do učenja.

D7: Seveda niso zadovoljni z negativno oceno, prav tako pa tudi ne z oceno zadostno, vendar pa je staršem enako kot meni najprej pomembno, da je ocena pozitivna. Me tudi spodbujajo k učenju, saj ni vedno lahko sesti za knjige. Seveda mi ni dovolj samo pozitivna ocena, želim si vsaj tri, če že ne gre za višjo oceno, odvisno pa je, za kateri predmet gre, saj mi niso vsi predmeti enako pri srcu. Mislim, da ocene niso dejanski odraz, to pa zato, ker so lahko zastavljena vprašanja takšna, ki jih znamo ali pa se prikrade takšno, ki ga ne znamo ali pa si ga nismo zapomnili. Svoje naredi tudi trema.

V. IDENTITETA

1. Kakšna je tvoja samopodoba (kaj meniš o sebi)?

D1: Jaz nisem preveč samozavestna, sem bolj tiha.

D2: O sebi menim, da sem dovolj pametna, da naredim srednjo šolo brez kakršnih koli težav, če se le potrudim. Zastaviti si moram cilj in mu slediti.

D3: Zadovoljna sem sama s sabo.

D4: Moja samopodoba ni ravno najboljša. Nisem takšna kot nekatere, ki mislijo, da so najboljše.

D5: Mislim, da sem zelo zgovorna oseba, ki pove, kaj si misli in če ji kaj ni všeč. Ne pustim se »komandirati« in neprestano kontrolirati. Sem zelo površna in nepotrpežljiva. Če me kaj ne zanima, ne vztrajam do konca in se lotim kakšne druge zadeve. Lahko rečem, da sem zelo trmasta in težko priznam svoje napake. Ne maram sprememb, saj se zelo hitro navežem. Nastopanje pred občinstvom zame ni problem, saj imam rada naval adrenalina, ki ga povzroči živčnost. Menim, da sem samozavestna oseba, ki ne odstopa od svojih dejanj in mišljenj. O svojem zunanjem videzu tudi nimam nekih pripomb, mogoče bi bila rada malo večja, kot sem.

D6: Menim, da sem ena izmed najbolj zgovornih oseb na tem planetu. Govorila bi lahko 24 ur na dan, kar se vidi tudi pri nekaterih odgovorih. Velika verjetnost je, da se pri kratkem vprašanju razpišem, in bo nastal en dolg odgovor. Sem zelo trmasta, ko nekaj želim izpeljati, me nihče pri tem ne bo ustavil. Za dosego svojih sanj in ciljev sem pripravljena storiti vse. Vem, da sem v veliko stvareh drugačna od drugih, in vem, da nekateri name gledajo, kot da sem največje čudo sveta. Ampak to sem jaz. To je moj okus in moje življenje, zato se ne oziram na njihove pripombe in delam tisto, kar sama želim. Velike dogodke rada načrtujem, drugače pa imam raje, da se stvari zgodijo spontano. Sem človek, ki obožuje spremembe, potovanja, glasbo, nastope in svoje življenje.

D7: Mislim, da sem dober učenec in da z mano ni problemov. Nisem najbolj samozavesten.

2. Kaj meniš o svoji splošni razgledanosti – te je osnovna šola usmerjala v to smer ali to počne gimnazija?

D1: Nekaj splošnih stvari sem prinesla iz OŠ, več splošne razgledanosti pa sem prejela oz. še prejemam na gimnaziji.

D2: To počneta obe šoli in to uspešno.

D3: Osnova šola mi je dala nekaj podlage, vendar zelo malo. Mislim, da gimnazija bolj usmerja k temu.

D4: Zdi se mi, da več splošne razgledanosti dobiš v osnovni šoli, ker je tam manj snovi in si bolj zapomniš vse. V srednji pa se snov samo »napiflaš« in potem pozabiš, ker je vsega preveč.

D5: Splošne razgledanosti imam toliko, kolikor pregledam dnevne novice na spletu in razne zanimivosti po svetu, ki so se zgodile oz. se dogajajo. V to bolj usmerja srednja šola.

D6: Menim, da je osnovna šola poudarjala splošno razgledanost in ni zahajala v podrobnosti tako kot gimnazija.

D7: Mislim, da me je že osnovna šola usmerjala v tej smeri, sedaj pa to nadaljuje srednja šola.

3. Lahko zase rečeš, da si vztrajen, samozavesten, da se znaš soočati z neznanimi situacijami v šoli?

D1: Vztrajna vsekakor sem, samozavestna pa ne. Pa tudi v vsaki situaciji se ne najdem, odvisno, za kaj gre.

D2: Samozavest me včasih zapusti. Sploh takrat, ko sem je najbolj potrebna. Znam se soočati, vendar včasih naredim napako. Na napakah se učimo in to se trudimo popraviti.

D3: Ja, sem.

D4: Včasih ja, včasih ne. Vztrajna sem do določene meje, ko pa vidim, da je nekaj res zelo težko, pa ne zdržim vedno do konca.

D5: Vztrajna sem samo tako dolgo, dokler me kaj zanima oz. odvisno od mojega trenutnega razpoloženja. Samozavesti mi tudi ne primanjkuje. Neznanim situacijam pa se raje izogibam, če pa že zaidem v kakšno, pa se iz nje naučim čim več.

D6: Vztrajna sem vsekakor. Mislim, da se tudi jaz znam soočati z neznanimi situacijami v šoli, odnesti od njih čim več znanja.

D7: Tudi jaz sem samozavesten in vztrajen.