

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

**ODNOSNI GOVOR IN NJEGOVA VLOGA
PRI POUKU SLOVENSKEGA JEZIKA V
SREDNJI ŠOLI**

LJUBLJANA, 2009

INES KOLAR

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

**ODNOSNI GOVOR IN NJEGOVA VLOGA PRI
POUKU SLOVENSKEGA JEZIKA V SREDNJI
ŠOLI**

Študijski program:
(slovenistika – D, pedagogika – D)

Mentorica na oddelku za pedagogiko in andragogiko:

izr. prof. dr. Jana Kalin

INES KOLAR

Mentorica na oddelku za slovenistiko:

doc. dr. Jerca Vogel

LJUBLJANA, 2009

»Učitelj mora pritegniti otroška srca s svojo naklonjenostjo, s tovariškim odnosom in z ljubeznijo do otroka.« (Jan Amos Komensky)

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem vsem, ki ste mi pomagali pri pisanju diplomske naloge, predvsem Vama, spoštovani mentorici, prof. dr. Jana Kalin in prof. dr. Jerca Vogel, za strokovne nasvete, dragocena pa je bila tudi vajina potrpežljivost, razumevanje in prilagodljivost. Zahvaljujem se tudi vsem učencem in učiteljici Gimnazije in ekonomske srednje šole Trbovlje. Brez vaše pripravljenosti za sodelovanje ne bi bilo mogoče tako hitro in učinkovito proučiti in analizirati verbalnega komuniciranja pri učnih urah slovenskega jezika. Prijateljici Sanji za lektoriranje in vse nasvete. Nazadnje pa gre zahvala tudi mojim staršem in sestri Tjaši, ki so me podpirali vsa leta študija ter Marku, Janezu, Nikiti, Metki, Sanji, Anji in Nini, ki so mi pokazali, da nam nikoli niso dane sanje, brez moči, da bi jih uresničili.

POVZETEK

Diplomska naloga obsega področje pedagoškega govora in odnosni vidik le-tega med učiteljem in učenci ter med učenci samimi pri pouku slovenščine v srednji šoli. Mnogi strokovnjaki menijo, da je dobra medosebna komunikacija osnova za vzpostavljanje uspešnih medosebnih odnosov ter za učinkovito poučevanje in učenje. Vendar naj bi bilo komuniciranje večkratno in na več ravneh prepleteno z odnosi med ljudmi in da naj tako v komunikacijski situaciji praktično ne bi bilo mogoče razlikovati komuniciranja od odnosov. Za namene opazovanja govorjene komunikacije sem uporabila Flandersovo analizo razredne interakcije (10 kategorij) in opisne kategorije, ki sem jih povzela po Kunst Gnamuš.

Z empirično raziskavo sem torej želela ugotoviti strukturo, delež in značilnosti učiteljevega in učenčevega govora pri pouku slovenščine v srednji šoli ter prikazati količinsko razmerje med odnosnim in spoznavnim govorom, ki skupaj tvorita pedagoški govor. Hkrati sem želela tudi opozoriti, da je verbalno komuniciranje področje, ki je kompleksno in se ga ne da enoznačno interpretirati ter posploševati. Ravno v ta namen sem rezultate analize govorjenega diskurza nadgradila tudi z intervjujem z opazovano učiteljico in mini anketnim vprašalnikom, ki sem ga dala učencem v reševanje. Na ta način sem dobila splošnejšo in bolj realno predstavo o vlogi verbalnega komuniciranja in vlogi odnosnega govora med učiteljico in učenci ter med učenci samimi pri pouku slovenskega jezika v srednji šoli.

Ključne besede: verbalno komuniciranje, odnosni govor, spoznavni govor, delež učiteljevega in učenčevega govora, vloga učitelja in učenca, pouk slovenskega jezika v srednji šoli.

SUMMARY

My thesis is comprised of the area of pedagogical language and its role-related viewpoint between the teacher and pupils, as well as between pupils themselves during the Slovene language lessons in a secondary school. Many experts share the view that good communication is the basis for establishing successful relations and for achieving the best teaching and learning results. Nevertheless, communication is supposed to be integrated with human relations on many levels, in a manner that, in a typical communication situation, there would be practically no signs of distinguishing between communication and relations.

What I used for the purpose of sighting was Flanders' analysis of classroom interaction (10 categories) and descriptive categories based on categories by Kunst Gnaumš. Empirical research was carried out with the aim of establishing the structure, portion and characteristics of teacher and pupil speech during the Slovene language lesson in a secondary school, as well as presenting the portion of related speech and cognitive speech, which together form pedagogical language. At the same time, I wanted to pay attention to the fact that verbal communication is a complex area that cannot be easily interpreted and in no way generalized. To this end, I upgraded the results gained from spoken discourse analysis with an interview for the observed teacher and a small opinion poll given to the pupils. In such a way I was able to gain general and realistic conception about the role of verbal communication and the role of role-related speech between the teacher and pupils, as well as between pupils themselves during the Slovene language lesson in secondary school.

Keywords: verbal communication, related speech, cognitive speech, the portion of teacher – pupil speech, the role of teacher and pupil, the Slovene language lessons in secondary schools.

KAZALO

UVOD	1
I. TEORETIČNE OSNOVE PROBLEMA	4
1. KOMUNICIRANJE	4
1.1 Opredelitev pojma komuniciranje	5
1.1.1 Govor in njegove značilnosti.....	8
1.2 Model komunikacijskega procesa pri pouku.....	9
2. ODNOSNI GOVOR IN NJEGOVA VLOGA	11
2.1 Pedagoški govor kot medosebno in spoznavno razmerje.....	11
2.2 Odnosni govor in njegove značilnosti	18
2.2.1 Pomen odnosnega govora v vzgojno-izobraževalnem procesu.....	20
2.2.2 Opazovanje interakcije (odnosnega govora) v vzgojno-izobraževalnem procesu ..	22
2.2.2.1 Flandersova analiza razredne interakcije	22
2.2.2.2 Opisne kategorije.....	25
2.2.2.3 Ali pedagoški govor učencem ponuja priložnost za samopredstavitve?.....	26
3. VLOGA UČITELJA V UČNI KOMUNIKACIJI IN MEDOSEBNIH ODNOSIH	28
3.1 Vloga učitelja in poučevanje	28
3.1.1 Osebnostne lastnosti dobrih učiteljev.....	30
3.1.2 Učiteljev slog in stili vodenja.....	31
3.1.3 Učiteljeve komunikacijske spretnosti ter vsebine in odnosi v komunikaciji med učitelji in učenci	33
4. VPLIV KOMUNIKACIJE (ODNOSNEGA GOVORA) NA OBČUTEK LASTNE VREDNOSTI, SAMOPODOBO UČENCEV, NJIHOVO MIŠLJENJE.....	38
4.1 Šola, samopodoba in samovrednotenje	38
4.2 Odnosni govor in samopodoba.....	39
5. POUK MATERNEGA JEZIKA PRI PREDMETU SLOVENŠČINA V GIMNAZIJAH ..	46
5.1 Izhodišča sodobnega pouka maternega jezika.....	48
5.2 Opredelitev pouka slovenščine kot prvega/maternega jezika v gimnaziji	51
5.3 Cilji predmeta (splošni)	53
II EMPIRIČNA RAZISKAVA	55
6. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	55
6.1 Raziskovalni cilji.....	56
6.2 Seznam spremenljivk	57

7. METODOLOGIJA.....	58
7.1 Osnovna raziskovalna metoda.....	58
7.2 Opis vzorca.....	58
7.3 Postopek zbiranja podatkov.....	59
7.3.1 Opis merskih instrumentov	59
7.4 Postopek obdelave podatkov	62
8. REULTATI IN INTERPRETACIJA	64
8.1 Analiza učnih ur na podlagi Flandersove analize razredne interakcije	64
8.2 Analiza učnih ur na podlagi opisnih kategorij Kunst Gnamuševe	69
8.2.1 Obseg učiteljevega govora in govora učencev	69
8.2.2 Število pogovornih menjav	71
8.2.3 Odnosni in spoznavni govor.....	72
8.2.3.1 Delež odnosnega in spoznavnega govora v celotnem razrednem govoru.....	72
8.2.3.2 Delež odnosnega in spoznavnega govora med učiteljem in učenci	75
8.2.3.3 Delež odnosnega in spoznavnega govora v govoru učitelja in v govoru učencev.....	76
8.3 Rezultati in interpretacija intervjuja	78
8.3.1 Pomembnost razredne komunikacije	78
8.3.2 Delež učiteljevega govora v primerjavi z deležem govora učencev	80
8.3.3 Iniciativne in reaktivne izjave/replike učitelja in učencev	82
8.3.4 Prevladujoči govor (odnosni/spoznavni) v govoru učiteljev in učencev	86
8.3.5 Razlika v podajanju učne snovi (dijaki gimnazije in srednje ekonomske šole).....	89
8.3.6 Prevladujoča vrsta vprašanj pri pouku slovenščine (dijaki gimnazije in srednje ekonomske šole).....	92
8.3.7 Učiteljeva vloga pri sooblikovanju učenčevega mnenja o sebi.....	94
8.3.8 Vrsta odzivov, ki jih učitelj uporablja pri pouku (potrjevalni/ zavrnitveni)	96
8.4 Analiza mini ankete (vprašanja za učence)	99
9. SKLEP.....	101
VIRI IN LITERATURA	105
PRILOGE	108

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Flandersova analiza razredne interakcije (FIAS) – 10 kategorij.....	23
Preglednica 2: Shema potrjevalnih in zavrnitvenih sporočil.....	42
Preglednica 3: Flandersova analiza razredne interakcije (FIAS) - 10 kategorij.....	60
Preglednica 4: Delež posameznih vidikov razredne interakcije po Flandersu – 1. učna ura. ..	64
Preglednica 5: Delež posameznih vidikov razredne interakcije po Flandersu – 2. učna ura. ..	66
Preglednica 6: Količina govora pri gimnazijah	70
Preglednica 7: Količina govora pri dijakih ekonomske srednje šole	70
Preglednica 8: Delež odnosnega in spoznavnega govora pri učitelju in učencih gimnazije....	75
Preglednica 9: Delež odnosnega in spoznavnega govora pri učitelju in učencih ekonomske srednje šole.....	75
Preglednica 10: Govor učitelja v gimnaziji.....	76
Preglednica 11: Govor učitelja v ekonomski srednji šoli.....	76
Preglednica 12: Govor učencev v gimnaziji.....	77
Preglednica 13: Govor učencev v ekonomski srednji šoli.	77
Preglednica 14: Pomembnost komunikacije.	79
Preglednica 15: Delež govora učitelja in učencev.....	81
Preglednica 16: Izjave/replike učiteljice.	83
Preglednica 17: Izjave/replike učencev.....	85
Preglednica 18: Govor učiteljice.	86
Preglednica 19: Govor učencev.....	88
Preglednica 20: Razlika v podajanju učne snovi (dijaki gimnazije in dijaki ekonomske srednje šole).	90
Preglednica 21: Prevladujoča vrsta vprašanj (dijaki gimnazije in dijaki ekonomske srednje šole).	92
Preglednica 22: Vloga učitelja pri oblikovanju učenčevega mnenja o samem sebi.....	95
Preglednica 23: Vrsta odzivov, ki jih učitelj uporablja pri pouku.....	97
Preglednica 24: Vpliv učiteljevega govora na učenčevo mnenje o sebi.	99
Preglednica 25: Načini učiteljevega vplivanja na učenčevo mnenje o sebi.	100

KAZALO SLIK

Slika 1: Shema komuniciranja.....	10
Slika 2: Hamburški komunikacijski kvadrat.....	13

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Količina govora pri gimnazijcih	70
Graf 2: Količina govora pri dijakih ekonomske srednje šole.....	70
Graf 3: Delež odnosnega in spoznavnega govora pri učni uri slovenščine v gimnaziji.....	73
Graf 4: Delež odnosnega in spoznavnega govora pri učni uri slovenščine v ekonomski srednji šoli	74
Graf 5: Vpliv učiteljevega govora na učenčevo mnenje o sebi.....	99

UVOD

Dobra medosebna komunikacija je osnova za vzpostavljanje uspešnih medosebnih odnosov in za učinkovito poučevanje in učenje (Marentič Požarnik 2000, str. 222). Več let je že preteklo, odkar sem sama obiskovala srednješolske klopi. Toda kljub temu da je od tega že kar nekaj časa, se velikokrat spomnim na našo profesorico slovenskega jezika, ki je pogosto poudarjala, da sta dobra komunikacija in prijetno vzdušje v razredu osnova dobrega vzgojno-izobraževalnega procesa. Sama je naše delo velikokrat pohvalila in nas spodbujala, prav tako pa nas je tudi grajala, kadar je bilo le-to potrebno. Ob mnogih hospitacijah v času študija in ob mnogih urah pouka so se mi pred očmi velikokrat prikazali njena podoba, njen način poučevanja in komuniciranja z nami, takrat še dijaki. Spomnim se, kako lahko zaboli graja, ki jo učitelj izreče pred celotnim razredom, in način, na kakršnega le-to pove ter kako prijetna melodija za uho je pohvala, ki si jo lahko prislužiš z delom, medosebnimi odnosi in pomočjo vrstnikom. Vse bolj se zavedam, da je verbalno komuniciranje učitelja z učenci in verbalno komuniciranje med učenci izredno pomemben dejavnik učnih ur. Ni pomembno le podajanje učne snovi, pomemben je tudi način podajanja učne snovi in pa odnos, ki se ob tem vzpostavi med učiteljem in dijaki ter med dijaki samimi. Ali je stanje v današnjih šolah podobno kot v mojih srednješolskih dneh?

V diplomski nalogi predstavljam vlogo učitelja in učenca pri pouku slovenskega jezika v srednji šoli skozi okvir opazovanja verbalnega komuniciranja med učiteljem in učenci ter med učenci. Govorno izražanje je tista prvina pouka, ki kaže na demokratične ali avtoritarne odnose v razredu. Posledično s tem pa je povezana tudi količina pedagoškega govora, ki se deli na odnosni in spoznavni govor. Za učitelja je zelo pomembno, da se zavestno usmeri k odnosnemu vidiku komunikacije, tudi pri pouku, kjer so v ospredju izobraževalne vsebine. Da bi preverila resničnost omenjene teze, sem opazovala, posnela in analizirala dve učni uri slovenskega jezika v drugem letniku splošne gimnazije in ekonomske srednje šole. V posnetih učnih urah sem s pomočjo Flandersove analize in opisnih kategorij, ki sem jih povzela po Kunst Gnamuš, analizirala govor učitelja in učencev ter ugotavljala, koliko le-ta prispeva k oblikovanju razredne klime, oblikovanju odnosov med učiteljem in dijaki ter načinu posredovanja učne snovi. Ker sem želela dobiti kar se da objektivni pogled na verbalno komuniciranje oziroma odnosni vidik le-tega, sem rezultate analize govorjenega diskurza primerjala tudi z mnenjem učencev po končanih učnih urah (izvedla sem mini anketo z enim

vprašanjem in podvprašanjem) ter z analizo intervjuja, ki sem ga izvedla z opazovano učiteljico.

Prvi del diplome predstavlja teoretični uvod, v katerega je zajet opis komuniciranja, poseben poudarek je na verbalnem komuniciranju in njegovih značilnostih. Sledi poglavje o modelu komunikacijskega procesa pri pouku, znotraj katerega omenjam, da celoto govora sestavljata dve polovici: govorjenje in poslušanje. Z namenom, da predstavim pomembnost pedagoškega govora, predstavljam njegov spoznavni in odnosni del, z večjim poudarkom na odnosnem govoru, saj je ta osrednja tema moje diplomske naloge. Opisujem tudi načine opazovanja interakcije (odnosnega govora) v vzgojno-izobraževalnem procesu, povzeto po Flandersu in Kunst Gnamuš, ki so podlaga analizi govorjenega diskurza v šolskih urah pouka slovenskega jezika. Menim, da je vloga učitelja v učni komunikaciji in medosebnih odnosih izredno velika, zato skušam v tretjem poglavju predstaviti vlogo učitelja, njegove značilnosti, komunikacijske spretnosti ter vsebine in odnose v komunikaciji med učitelji in učenci. Sledi obrazložitev učiteljeve vloge oziroma vloge njegovega odnosnega govora pri oblikovanju posameznikove samopodobe in mnenja o samem sebi. V zadnjem poglavju pa se še posebej vidi, da je osrednje problemsko jedro moje raziskave večplastno in da ga sama skušam predstaviti z dveh vidikov in področij: s pedagoškega in jezikoslovnega. S tem namenom in seveda tudi zato, ker raziskava temelji na učnih urah slovenskega jezika v gimnaziji in ekonomski srednji šoli, sem v zadnjem poglavju teoretičnega dela posebej opisala in razložila učne cilje, vsebine in sodobna izhodišča jezikovnega pouka.

Osrednji del je namenjen empirični raziskavi, v kateri opazujem verbalno komuniciranje učitelja in učencev pri učnih urah slovenščine, natančneje pri jezikovnem pouku. Na podlagi rezultatov analize govorjenega diskurza pa ocenjujem tudi delež odnosnega in spoznavnega govora pri učitelju in učencih ter vpliv le-tega na oblikovanje učenčevega mnenja o samem sebi. Prav tako me zanima, kolikšen je delež celotnega učiteljevega govora in govora učencev, kolikšen je delež iniciativnega in odzivnega govora pri obeh, katere vrste vprašanj prevladujejo ter kolikšna je pogostost potrjevalnih oziroma zavrnitvenih odzivov učitelja. Hkrati me zanimajo tudi razlike v podajanju učne snovi in postavljanju vprašanj med dijaki gimnazije in ekonomske srednje šole.

V zadnjem delu sledi interpretacija rezultatov (iskanje odgovorov na raziskovalne cilje, ki sledijo iz podatkov, dobljenih s pomočjo intervjuja, mini ankete in analize učnih ur) in sklep. Navajam tudi smernice za nadaljnje delo ter predloge za možne spremembe/izboljšave, ki bi pripomogle k učinkovitejšemu verbalnemu komuniciranju in učinkovitejši uporabi odnosnega govora v šoli.

I. TEORETIČNE OSNOVE PROBLEMA

1. KOMUNICIRANJE

Zelo malo je pojmov, ki bi se zdeli tako domači in sami po sebi umevni, istočasno pa tako težko razumljivi, kot je komuniciranje. Pojem komuniciranje ima v različnih vedah različne sopomenke, kot so: sporazumevanje, komunikacija, sporočanje itd. Sama sem se za izraz komuniciranje, kljub temu, da se v jezikoslovju na Slovenskem v zadnjem času uporablja predvsem izraz sporazumevanje, odločila, ker menim, da pojem komuniciranje bolje odraža, da le-ta zajema poleg prenosa sporočil med ljudmi še vzpostavljanje in ohranjanje socialnih razmerij in odnosov, usklajevanje delovanja ljudi med seboj, izraža komunikacijske namere itd. Poleg tega pa je izbira pojma komuniciranje povezana tudi z interdisciplinarnostjo moje diplomske naloge in pomenom oziroma rabo pojma komuniciranje v obeh vedah.

Komuniciranje zajema področje, ki je zaradi subjektivnosti, kompleksnosti in procesnosti težko dostopno analizi in raziskovanju, čeprav se z njim ukvarjajo tako različne vede, kot so psihologija, kibernetika, sociologija itd. (Skalar 1990, str. 9).

Psihologijo zanimajo predvsem tiste oblike komuniciranja, ki potekajo kot prostorsko in časovno usklajen medosebni proces. Za sociologe ima komuniciranje osrednjo vlogo v naših življenjih in je osrednja socialna dejavnost ljudi (Ule 2005, str. 20). Kibernetika pa utrjuje splošne principe upravljanja in kontrole komunikacijskih procesov in sistemov na vseh področjih izobraževanja (Kibernetika in govorno socialna komunikacija, internet).

Znotraj tega poglavja bom skušala predstaviti pojem komunikacije z vidika različnih avtorjev, pri čemer se bom omejila le na interpersonalno komunikacijo¹. Ker me hkrati zanima predvsem besedno komuniciranje, se bom na koncu poglavja osredotočila predvsem na le-to.

¹ Interpersonalna komunikacija je v najširšem pomenu kakršnokoli verbalno ali neverbalno vedenje, ki ga zazna kaka druga oseba. Bolj specifično pa je interpersonalna komunikacija opredeljena kot sporočilo, ki ga pošiljatelj pošlje prejemniku ali prejemnikom z zavestno mero, da bi vplival na prejemnikovo vedenje (Lamovec 1991, str. 33).

1.1 Opredelitev pojma komuniciranje

Izraz »komuniciranje« izvira iz latinske besede »communis«, kar pomeni »skupen« (Tomič 1997, str. 45). V izvornem pomenu je to torej ustvarjanje skupnega razumevanja, skupne izkušnje med ljudmi. Je nit, iz katere je stkana človeška družba, zato je naš razvoj in obstoj odvisen od nje. S pojmom komuniciranje se zato ukvarjajo številne stroke, ki le-tega tudi različno poimenujejo (sporazumevanje, sporočanje, komunikacija itd.) V diplomskem delu bom predstavila izraz komuniciranje s strani psihologije, pedagogike in jezikoslovja, saj bodo imela ta tri področja največji vpliv na mojo raziskavo in celotno diplomsko delo.

Opredelitve sporazumevanja ali tako imenovane komunikacije so lahko »statične« (tj. z vidika vključenih dejavnikov in njihovega opisa) ali »dinamične oz. procesne«. Pogosto se je sporazumevalno dejanje predstavlja kot celoto, v kateri od začetka sporazumevanja hkrati in dejavno sodelujeta tvorec in prejemnik, ki med sporazumevanjem vplivata drug na drugega. S tem je implicitno poudarjeno, da je del sporazumevanja poslušalčevo odzivanje in da je med pomembnimi sporazumevalnimi zmožnostmi zmožnost zavestnega razmišljanja o lastnem sporazumevanju in razumevanju besedila (Vogel 2002, str. 23).

Že v 70. letih 20. stoletja je v komunikološki literaturi vse več avtorjev poskušalo opisati sporazumevanje kot proces, v katerem dejavno sodelujeta govorec in poslušalec (prav tam 2002, str. 24). Peter R. Day (1976 v Brajša 1993, str. 21) opisuje komunikacijo kot organiziranje, prenos in sprejem sporočil in vidi v njej glavno sredstvo medčloveških odnosov, ki služi zbiranju informacij in potencialnemu učinku na vse sodelujoče v odnosu.

Mirjana Ule (2005, str. 14) meni, da je komuniciranje pomemben družben proces in družbena praksa, sistem družbeno pomenljivega delovanja ljudi, ki ima tako svoje zunanje kot notranje smotre. Po njenem mnenju so smotri komuniciranja različni: prenos sporočil med ljudmi, vzpostavljanje in ohranjanje socialnih razmerij in odnosov, usklajevanje delovanja ljudi med seboj. Notranji smotri komuniciranja pa so ustrezno izražanje komunikacijskih namer, uspešno sporazumevanje, konstrukcija in reprodukcija simbolnih gest in pomenljivih znakov oziroma simbolov.

Toporišič (2004, str. 695) uporablja namesto komunikacije izraz sporočanje. Pravi, da je sporočanje tvorjenje in sprejemanje sporočil za prenos obvestil. Nastanejo tako, da njihov tvorec za izrazitev stvarnosti kot vsebine svoje aktualizirane zavesti uporablja prvine dane jezikovne zgradbe, primerno izbrani vrsti besedil, prenosniku in naslovniku. To se dogaja v danih okoliščinah, imenovanih sotvarje. S stališča naslovnika je sporočanje potek, pri katerem naslovnik iz jezikovnih znamenj (besedila) v tej ali drugi prenosniški obliki s pomočjo jezika, v katerem je sporočilo tudi zakodirano, in glede na svojo obveščevalnost o besedilih, tvorcu in stvarnosti v danem sotvarju »ugleda«, tj. razbere tisto stvarnost, ki jo je bil tvorec zajel v svoje besedilo. Sporočanje je torej zelo zapleten potek, v katerem operečena stvarnost po tvorčevi dejavnosti najprej zadobi t. i. jezikovno obliko obstajanja, nato pa se po naslovnikovi dejavnosti le-ta spet vzpostavlja v njegovi zavesti.

Za izraz komunikacija pa se uporablja tudi izraz sporazumevanje. Le-tega v srednješolskem učbeniku » *Na pragu besedila*« uporablja Marja Bešter s sodelavci (2000, str. 27), ki pravijo, da je sporazumevanje izmenjavanje besedil med ljudmi. Zajema najmanj dve osebi: tistega, ki govori ali piše in onega, ki posluša ali bere. Torej je ena od oblik človekove družbene dejavnosti (kot so pomembna skupna dejanja npr. menjava blaga, igra, ples ...), in sicer najpogostejša in tudi najpomembnejša. Dodajajo pa še, da sporazumevanje obsega sporočanje (ali tvorjenje besedil) in sprejemanje besedil.

Med pedagoškimi delavci se je najbolj uveljavila definicija interpersonalne (tj. medosebne) komunikacije P. Brajše (Brajša 1993, str 20); kot hoteno ali nehoteno, zavestno ali nezavedno, načrtovano ali nenačrtovano pošiljanje, sprejemanje in delovanje v medsebojnih, neposrednih odnosih ljudi. Za njega je to direktna ali neposredna komunikacija iz oči v oči v primarnih skupinah (npr. razred). S tem pa jo tudi loči od množične, medijske, javne, publicistične in politične komunikacije, ki se ukvarja s sekundarno in indirektno komunikacijo.

Poleg pedagoško-psiholoških in slovenističnih opredelitev komunikacije obstajajo tudi psihološke opredelitve komunikacije. V psiholoških učbenikih pogosto najdemo definicijo komuniciranja, ki pravi, da o komuniciranju govorimo takrat, ko med nami in našimi sogovorniki teče kontinuiran tok sporočil. Finnegan (2002, str. 29) pa meni, da je komuniciranje dinamičen interakcijski proces, ki je sestavljen iz organiziranih, namernih dejanj in doživljajev udeležencev komunikacijske situacije. Aktivni udeleženci komuniciranja

v svoji interakciji proizvajajo ta dejanja in doživljanje, jih medsebojno prepoznavajo in se tako povezujejo med seboj.

Obstajajo različne definicije komunikacije in komuniciranja, vendar pa Mirjana Ule (2005, str. 17) pravi, da se moramo, ko poskušamo pojasniti in opredeliti neko področje našega zanimanja, zavedati, da je namen definicij predvsem omejiti področje in osredičiti pozornost na določen pomen ali vsebino. Definicije nagovarjajo ljudi, da so pozornejši na določene dele procesov ali da spregledajo preostale. Zato pri definiciji ni pravo vprašanje, ali je pravilna ali napačna, ampak ali je koristno vodilo v raziskovanju. Ker je področje komuniciranja široko, je tudi enotno definicijo področja težko podati.

Vsem navedenim definicijam je skupno pojmovanje komuniciranja kot tvorjenje in sprejemanje sporočil za prenos obvestil. V diplomski nalogi pa bom poleg navedene vloge komuniciranja upoštevala tudi njegovo funkcijo vzpostavljanja in ohranjanja socialnih razmerij in odnosov ter usklajevanja delovanja ljudi med seboj.

V svojem delu se bom osredotočila le na besedno oz. verbalno komuniciranje, natančneje odnosni govor² in njegovo vlogo. S tem ne želim zanikati ali ovrednotiti kot nepomembno nebesedno komuniciranje³ in spoznavni govor⁴, ki sta prav tako zelo pomemben del komunikacijskega procesa in prav gotovo tudi nepogrešljiv del besednega komuniciranja in odnosnega govora.

² Odnosni govor je govor, s katerim učitelj uravnava medosebne odnose v razredu in spodbuja k sodelovanju. Spodbuja medsebojno pomoč, prebuja želje, hotenja, upanje, pogosto tudi strahove, razočaranja, malodušje, občutja manjvrednosti in nemoči. Preko odnosnega govora se učitelj in učenci poskušajo poistovetiti z drugimi udeleženci ali pa izrazijo razliko od njih. Učenec pridobiva v odnosnem govoru podatke o sebi in tako oblikuje svojo samopodobo (Kunst Gnamuš 1992, str. 27).

³ Adler in Rodman definirata neverbalno komuniciranje kot ustna (vendar ne besedna) in telesna (mimika, očesni stik, glasovna podoba, dotiki, obleka ...) sporočila, ki imajo za druge sporočilno vrednost (Adler v Ule 2005, str. 197).

⁴ Spoznavni govor je tisti del pedagoškega govora, s katerim učitelj posreduje učencem stvarno znanje svoje stroke (odgovori, zgledi, definicije ...). Je tisti del pedagoškega govora, ki se nanaša na učno snov. Zanj je značilna uporaba metajezika ali jezika stroke (Kunst Gnamuš 1990, str. 102).

1.1.1 Govor in njegove značilnosti

Komuniciranje temelji na verigi socialnih dejanj, ne zgolj sporočil. Ule (2005, str. 143) meni, da je najizrazitejša oblika socialnega delovanja v komuniciranju govor, to je komuniciranje z »uporabo« govornih znakov, besed, stavkov. Ljudje, ki komunicirajo med seboj, podajajo določene izjave različnih jezikovnih oblik. Te izjave so prilagojene izjavam partnerjev v komuniciranju.

Bešter Turk in Križaj Ortar v svojih delih (1994 str. 7; 1999, str. 27) govor oziroma besedno sporazumevanje/komuniciranje opredeljujeta kot izmenjavanje besedil med ljudmi, ki obsega tako sporočanje/tvorjenje/enkodiranje (tj. dejavnost govorca) kot sprejemanje/razumevanje/dekodiranje (tj. dejavnost prejemnika) in ki poteka v določenih okoliščinah. Sporazumevanje razlagata kot posebno obliko človekovega vedenja, povezanega z določenim namenom (tj. sporazumevanje ne poteka samodejno kot npr. dihanje); sporazumevamo se ne zato, da bi naslovniku sporočili svoje videnje predmetnosti, temveč zato, da bi nanj vplivali, pri njem nekaj dosegli, skratka spremenili njegovo razmerje do predmetnosti in ljudi. Človekova najpogostejša in verjetno najpomembnejša družbena dejavnost pa je, ker zajema najmanj dve osebi, sporočevalca in naslovnika, ki si izmenjujeta besedilo, posredovano v določenem kodu. Hkrati pa sporazumevanje nikdar ne poteka izolirano, temveč vedno v določenih okoliščinah.

Za pogovor oz. dvogovorno/dialoško komunikacijo kot najpogostejšo obliko govornega besednega komuniciranja, še posebej v t. i. primarnih skupinah, sta značilni dve glavni načeli, in sicer menjavanje vlog in sodelovanje med govorniki. Sogovorec namreč ne more biti pasiven, če želi sodelovati v komunikacijskem procesu. Od njega se zahteva vsaj minimalna oblika udeležbe v obliki kimanja z glavo kot povratna informacija, da sledi informaciji. Povratno informacijo lahko izražamo tudi z jezikovnimi kot nejezikovnimi sredstvi (Kranjc 1996/97, str. 309).

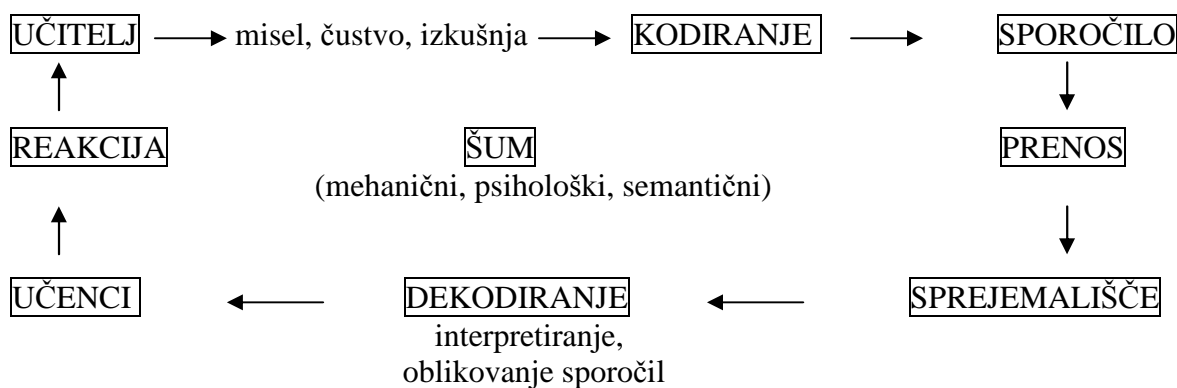
Moja diplomska naloga se bo nanašala predvsem na pedagoški govor, tj. neposredno govorno sporazumevanje med učiteljem in učenci v razredu, in sicer predvsem na odnosni del le-tega, zato mu bom več pozornosti namenila v naslednjem poglavju.

1.2 Model komunikacijskega procesa pri pouku

V 80. letih sta Sperber in Wilson (Vogel 2002, str. 22) dejala, da je vsako sporazumevanje v svojem bistvu sodelovalni proces, ki obsega tako dejanje govorca kot dejanje poslušalca. Govorec v njem besedilo oblikuje in izreka, poslušalec pa signale, ki jih je sprejel, kontekstualizira. Pri tem se je pomembno zavedati, da ima besedilo, tj. izdelek govornega dejanja enega izmed udeležencev sporazumevanja, več ravni, kar sta od 50. let 20. stoletja dokazovala filozofija jezika in jezikoslovje. Ob dobrednem sporočilu, ki ga je mogoče neposredno razbrati, vsebuje tudi vplivajnsko sestavino (s kakšnim namenom je govorec izrekel besedilo). Zato po teoriji relevance ni dovolj, če poslušalec razume le dobredni pomen, ampak lahko govorimo o razumevanju in s tem uspešnem sporazumevanju šele, če razumemo smisel besedila. Razumevanje govornega besedila je povezovanje različnih ravni besedila in iskanje manjkajočih delov sporočila ter v svojem bistvu proces sklepanja.

Te ugotovitve o več razsežnostih in kompleksnosti komunikacijskega procesa upoštevajo tudi opredelitve komunikacije v šoli, in sicer tako tiste, ki si prizadevajo komunikacijo opredeliti statično – z opisom vanjo vključenih dejavnikov, kot tiste, ki komunikacijo definirajo dinamično, tako da opisujejo proces.

Osnovni model za t. i. statično razumevanje komunikacije oz. opis dejavnikov, ki nanjo vplivajo, je Laswelova paradigma: KDO, KAJ, po katerem KANALU, KOMU in S KAKŠNIM UČINKOM sporoča. Predmet našega zanimanja je komunikacija z učno-vzgojno vsebino med učiteljem in učenci v šoli (prav tam 1997, str. 48). Med take statične opredelitve prištevamo npr. tudi opredelitev Tomičeve (1997, str. 48), ki pravi, da je komuniciranje proces ali dinamičen sistem, ki zajema več prvin. Zato je z besedami zelo težko opisati delovanje tega sistema, ker ne moremo hkrati pokazati vseh njegovih bistvenih vezi in odnosov, zato komunikologi uporabljajo ustrezne modele. S tem se izognejo omejenosti govora, da lahko hkrati pojasnjujejo dva ali tri odnose, ne opisujejo pa dinamičnih procesov večje sestavljenosti (Tomić 1997, str. 48). Svoje ugotovitve je Tomičeva strnila v naslednjem grafičnem prikazu:



Slika 1: Shema komuniciranja.
(Vir: prirejeno po Tomić 1997, str. 48.)

Med dinamične oziroma procesne modele pa prištevamo Brajševo (Brajša 1993, str. 20) opredelitev, po kateri je interpersonalna komunikacija hoteno ali nehoteno, zavestno ali nezavedno, načrtovano ali nenačrtovano pošiljanje, sprejemanje in delovanje sporočil v medsebojnih, neposrednih odnosih ljudi. Hkrati opozarja, da je komunikacija nepopolna in nestrokovna, če ta sporočila pošiljamo nehote, nenačrtovano, nezavedno ter brez povratnih informacij o njihovem sprejemu in učinku. Če sporočila pošiljamo hote, načrtovano in zavestno ter iščemo in sprejemamo povratne informacije o njihovem sprejemu in učinku, je komunikacija popolna in strokovna.

Zaradi različnih opredelitev komunikacije se razlikuje tudi vloga, ki jo v komunikacijskem procesu v šoli pripisujejo na eni strani učitelju in na drugi strani učencem. Po Tomić je tako v šoli učitelj odgovoren za pošiljanje, sprejemanje in delovanje svojih sporočil. Strokovnost in popolnost njegove komunikacije vključujeta njegovo kontrolo in uvid v sprejemanje in delovanje tistega, o čemer komunicira. Komunicirati bi moral tako, da učenci sporočilo sprejemajo in da nanje vpliva skladno z namenom sporočila. Vloga učitelja je, da spodbuja in vodi komunikacijsko dejanje (Tomić 1997, str. 48).

Ob mnenju Tomičeve (prav tam 1997, str. 48) se mi porajajo dvomi v to ali je učitelj res lahko v celoti odgovoren za sprejemanje svojih sporočil – vsakdo namreč sporočilo sprejema glede na svojo kognitivno strukturo, tako da je mogoče tudi zelo profesionalno sporočilo razumeti drugače, kot bi si tvorec želel. Menim, da je poslušalec soodgovoren za uspeh sporazumevanja.

Na aktivno vlogo poslušalca in njegovo soodgovornost izrecno opozarja tudi Škarić (1996, str. 41). Ta pravi, da celoto govora sestavljata polovici: govorjenje in poslušanje. Poslušalec ni samo pasivni spremljevalec sporočila, temveč je sogovornik v polnem pomenu te besede. Njegova aktivnost, četudi ne odgovarja na glas, ni manjša od govornikove. Ponavadi mislimo, kako lahko je poslušati, saj razen enostavnega prepoznavanja, kaj se sliši, poslušalec ne dela ničesar drugega. Govornik ustvarja in oblikuje, poslušalec pa temu samo pritruje. Tako pač mislijo. Vendar obstaja še druga plat: govornik govori to, kar ve, ga zanima in na način, ki mu je blizu, vendar pa vse to mogoče ni tisto, kar pozna poslušalec, kar ga prav ta trenutek zanima in kar mu je povedano na njemu najbližji način. Po tej logiki bi torej poslušanje moralo biti težje od govorjenja. Teoretični optimum govorne komunikacije je dosežen, ko sta vlogi izenačeni, ko govornik oblikuje govor do polovice, poslušalec pa »dooblikuje« še drugo polovico.

2. ODNOSNI GOVOR IN NJEGOVA VLOGA

2.1 Pedagoški govor kot medosebno in spoznavno razmerje

Prostor pedagoškega komuniciranja⁵ je mogoče predstaviti z dvema temeljnima razmerjema, spoznavnim in medosebnim ali družbenim (Kunst-Gnamuš 1992, str. 25).

Družbeno razmerje povezuje udeležence sporazumevanja, učitelje in učence. V njegovem okviru se tvori odnosni govor. Spoznavno razmerje povezuje teoretične trditve, ki pripadajo metajeziku (pojasnjujoče) z opazljivkami ali ponazorjevalnimi zgledi, to je povedmi in besedili, ki pripadajo naravnemu govoru (prav tam 1992, str. 26).

⁵ Pedagoško komuniciranje, ki se nanaša na komunikacijo tako učitelja kot učencev, je sestavljeno iz odnosnega govora in spoznavnega govora in sem ga v svoji diplomski nalogi uporabila kot sopomenko pedagoškega govora, kljub temu, da je le-ta v nekaterih opredelitvah oz. delih razprave pojmovan le kot učiteljev govor. Pogovor je temeljna oblika pedagoškega govora. »Je najbližji življenju in tudi najbolj naraven način učnega dela.« (Tomić 1990, str. 74).

Medosebno razmerje povezuje kontekst učitelja in kontekst učencev. To je mesto razlik v vednosti, zmožnostih, željah, pričakovanjih in hotenjih. Sporazumevanje je mogoče le, če učitelj upošteva kontekst učenca: njegovo znanje vzame za izhodišče nove vednosti, to umesti v pragmatične okoliščine učenčevih želja in hotenj, spoznavno pot prilagodi razvojnim in individualnim psiholoških potezam učencev. Zato je pomembna predpostavka posrečenega sporazumevanja učiteljeva zmožnost vživljanja v učenca.

Spoznavni govor pa, za razliko od odnosnega, pogosto verjame, da je cilj pouka usvajanje metajezika, pri tem pa se zanemarija razmerje med metajezikom⁶ in opazljivkami kot temelj spoznavanja (Kunst Gnamuš 1992, str. 26).

Z izjavo, da se komuniciranje večkratno in na več ravneh prepleta z odnosi med ljudmi in da tako v komunikacijski situaciji praktično ni mogoče razlikovati komuniciranja od odnosov, se strinja tudi Ule. Pravi, da izraz odnosno komuniciranje zajema mnogo oblik, načinov in ravni komuniciranja, predvsem pa se nanaša na proces komuniciranja v medosebnih odnosih, na socialne interakcije med ljudmi (Ule 2005, str. 264).

Marentič Požarnik (2000, str. 223) pa pravi, da je dobra medosebna komunikacija osnova za vzpostavljanje uspešnih medosebnih odnosov in za učinkovito poučevanje in učenje. Pravi, da osnovna postulata o komunikaciji (po znanem nemškem komunikologu Watzlawicku) veljata tudi za komuniciranje v razredu (prav tam 2000, str. 223):

1. Nemogoče je ne komunicirati.

Tudi če učitelj ignorira klepet dveh učencev, tudi če se zanju ne zmeni, s tem nekaj sporoča, npr.: »Sem nemočna, ne vem, kaj storiti«, ali pa: »Pomembnejše je, da dokončamo razgovor o snovi«.

2. Vsaka komunikacija ima vsebinski in odnosni vidik.

Če učitelj učencu, ki še in še moti pouk reče: »Sedaj pa pojdi za nekaj minut iz razreda«, mu s tem poleg konkretne vsebine sporoči tudi, da z njim ni zadovoljna; pove mu tudi nekaj o sebi (»Z menoj se ni šaliti«) in hkrati izrazi in uveljavi svoj vpliv.

⁶ Metajezik je orodje za razlago in razumevanje opazljivk kot pojasnjevalnega pojava.

V skladu s t. i. »hamburškim komunikacijskim kvadratom« vsebuje vsaka komunikacija štiri vidike, tako da bi za njeno popolno dojetje potrebovali »štiri ušesa« (prav tam 2000, str. 223):

1. KDO si? Kakšen si?
2. KAJ mi sporočaš?
3. Kakšen je najin ODNOS?
4. Kaj želiš od mene? Kakšen VPLIV imaš name?

Običajno so učitelji pozorni le na vsebinski vidik, povezan z učno snovjo: kaj sporočajo, spregledajo pa, da z besedami, še bolj pa na nebesedni ravni, že od prvega stika dalje učencem neprestano sporočajo tudi kdo so, kaj od njih želijo in kaj do njih čutijo (prav tam 2000, str. 223).



Slika 2: Hamburški komunikacijski kvadrat.
(Vir: Marentič Požarnik 2000, str. 223.)

Podobno se v jezikoslovju poudarja, da je vsako sporazumevanje, torej tudi pedagoško, od samega začetka (tj. od odločitve za komuniciranje) odvisno od dejavnikov komuniciranja. Ti dejavniki, ki bistven vplivajo tako na odločitev kot na celotni proces in ne nazadnje uspeh komunikacije, so (Bešter in drugi 2000, str. 28–92):

- OKOLIŠČINE SPOROČANJA

Oseba, ki sporoča je sporočevalec (oz. tvorec besedila). Sporočanje pa je vedno komu namenjeno – in sicer naslovniku. Ko sporočamo, pazimo tudi na to, kje in kaj sporočamo, torej upoštevamo tudi kraj in čas sporočanja. Ko govorimo o sporočevalcu in naslovniku ter o kraju in času sporočanja, govorimo o okoliščinah sporočanja (Bešter in drugi 2000, str 28).

- NAMEN

Sporočevalec sporoča z natanko določenim namenom/ciljem, torej zato, ker želi pri naslovniku nekaj doseči. Sporočilni namen lahko sporočevalec izraža na neposredni način (z nekaterimi slovničnimi ali glasovnimi prvinami) ali posredno, in sicer tako, da uporabi jezikovne prvine, ki jih naslovnik nekako ne pričakuje, in ga zato nekako zapelje. Sporočevalec se včasih odloči za posredni način zato, ker želi prikriti svoj pravi namen (Bešter in drugi 2000, str 28).

- TEMA

Sporočevalec naslovniku pripoveduje o čem, ga vabi na kaj, mu obljublja, torej mu ubeseduje tudi prvine predmetnosti. Zato ima vsako besedilo tudi temo in vsebino. Tema je to, o čemer govorimo, vsebina pa to, kar o tem povemo (Bešter in drugi 2000, str 30).

- JEZIK

Ljudje izražamo svoje misli o čem, svoje doživljanje, svoje prepričanje o tem ... z besedami, ki jih po določenih pravilih vežemo/skladamo v besedilo. Besedilo torej tvorimo z besednim jezikom, ki ga pogosto spremljajo nebesedne prvine (glasnost, hitrost in melodija govora, kretnje ipd.). Za uspešno sporazumevanje je nujno, da sporočevalec in prejemnik obvladata isti jezik (Bešter in drugi 2000, str 30).

- PRENOSNIK

Prvine besednega jezika (besede) izgovarjamo ali zapisujemo – po zvočnem valovanju se prenašajo do poslušalčevega ušesa ali po svetlobnem valovanju do bralčevega očesa, nato pa po ustreznih živcih v možgane. Zato pravimo, da je zvok slušni, svetloba pa vidni prenosnik (Bešter in drugi 2000, str 30).

- BESEDILO

Pri sporočanju nastaja besedilo in besedilo je zadnji od šestih dejavnikov sporočanja (Bešter in drugi 2000, str 46).

Vsi naštetih dejavniki, ki součinkujejo in vplivajo drug na drugega, bistveno vplivajo na pedagoško komuniciranje med učiteljem in učenci, pa tudi na to, kakšno bo razmerje med odnosnim in spoznavnim govorom na strani učitelja in na strani učencev.

Govorni položaj ter namernost govora npr. določata izbiro izraznih sredstev. Sprašujemo, trdimo, zanikamo, velevamo, prepovedujemo ... namreč lahko na različne načine, bolj ali manj posredno in bolj ali manj vljudno. Za kateri način se bomo v konkretni situaciji odločili, je odvisno predvsem od uradnega/neuradnega razmerja med udeleženci sporazumevanja, od njihove enakovrednosti/neenakovrednosti pa tudi od medsebojne ne-/naklonjenosti. Pri tem je treba upoštevati, da je razmerje v razredu hierarhično, učitelj je v nadrejenem položaju; tako ima možnost izbire, ali bo pri odnosnem govoru uporabil vljudnejše ali manj vljudne možnosti izražanja ter tako ustvarjal demokratične ali avtoritarne odnose. Enako meni tudi Kunst Gnamuš (1992, str. 27), ki pravi, da odnosni govor oblikuje družbene okvire spoznavanja: povezuje udeležence pogovora, njihove čutne, miselne in govorne dejavnosti, ustvarja bližino ali razdaljo, enakovredna ali neenakovredna razmerja, tekmovalnost ali sodelovalnost, z njim se učitelj in učenci skušajo poistovetiti z drugimi udeleženci, ali pa izrazijo razliko.

Hkrati je treba upoštevati, da tudi spoznavni govor v razredu ni čisto interesno nevtralen, strogo »znanstven« in objektivni, temveč ima vedno dvojni namen. Učitelj si z njim prizadeva predstaviti oz. učence pripeljati do spoznanj svoje stroke, pri čemer se ves čas prilagaja njihovi starosti ..., po drugi strani pa jih želi za snov motivirati, jih pritegniti, zbuditi njihovo zanimanje. Zato se – hote ali nehote – skozi govor včasih izraža, postaja subjektiven.

Čeprav je vsako sporazumevanje v razredu javno in s tem načeloma poteka v knjižnem jeziku ter čeprav je v šolah določen učni jezik, mora učitelj vendarle izbrati, ali bo govoril v bolj ali manj strogi različici knjižnega jezika ter ali bo njegov jezik strokovni, praktičnosporazumevalni ali uradovalni. Na izbiro določene različice tako npr. vplivata že sama tema in sporazumevalni namen (če npr. učitelj razlaga ali usmerja pogovor o učni snovi, da bi učenci usvojili spoznanja določene stroke, bo sporazumevanje prevladujoče strokovno in pogosteje v zborni različici knjižnega jezika). Toda čeprav naj bi bilo sporazumevanje v razredu v knjižnem jeziku, je učitelj tudi pri izbiri socialne zvrsti pogosto v dvomih zaradi čisto določenega naslovnika – svojih učencev. Na to npr. opozarja Olga Kunst-Gnamuš, ki pravi: »Načeloma velja, da se učitelj v šoli izraža v knjižnem (zbornem ali splošno-pogovornem) jeziku, saj je šola najpomembnejša institucija, ki naj učenca usposobi za izražanje v tej socialni zvrsti. Ta naloga je povezana s številnimi težavami, saj se z izbiro knjižne izreke krepi formalni položaj in povečuje družbena razdalja med učiteljem in učencem. Učenec se namreč v neformalnih položajih pogovarja narečno ali pokrajinsko

pogovorno, z vrstniki pa v slengu. Izražanje v knjižnem jeziku tako ne povečuje samo družbene razdalje med učiteljem in učencem, temveč postavlja pred učenca številne čustvene, slovnične, pravopisne in pravorečne ovire, kar otežuje njegovo izrazno sproščenost in neposrednost. Zato je treba rabo knjižnega jezika utemeljiti ter tako omiliti morebitno nelagodje ter odklanjanje. Če narečni in pokrajinski pogovorni jezik krepi bližino med pripadniki istega narečnega govora, povečuje razdaljo z govorniki drugačnega narečja in pokrajinskega govora. Knjižni jezik tako opravlja sredotežne vloge in narečne razlike zmanjšuje. Ko učenec spozna soodvisnost med govornim položajem in socialno zvrstjo, mu postane zahteva po rabi knjižnega jezika v šoli naravnejša. Pa tudi učitelj slovenščine lahko izbiro socialne zvrsti prilagodi govornemu položaju ter strogost knjižne norme krepi ali šibi.« (Kunst Gnamuš 1992, str. 12.)

Na sporazumevanje v razredu pomembno vplivata tudi prenosnik in število govorcev, saj se učenci po eni strani srečujejo z zapisanimi besedili v učbenikih, na prosojnicah, delovnih listih ..., po drugi pa sodelujejo v pogovoru z učiteljem in sošolci, poslušajo razlage, govorne nastope ... Posebej značilna za odnosni govor (tj. pogovor) so govornjena dvogovorna besedila, torej pogovori⁷ in subjektivna besedila, saj sporočevalec izraža sebe, svoje osebno razmerje do ubesediljenega ali do naslovnika (izraža svoja čustva in svoje mnenje) (Bešter in drugi 2000, str. 78).

⁷ Temeljna lastnost, po kateri se pogovor razlikuje od zapisanega besedila je neposredna prisotnost poslušalca in s tem tudi osebni stik med njim in govornikom. To obenem pomeni, da so pri ustnem sporazumevanju pogosteje močno dejavna čustva, kar je še posebej značilno za odnosni govor. Hkrati imata zaradi osebnega stika govorec in poslušalec zelo pogosto možnost takojšnje povratne informacije, še več, govorec od poslušalca pričakuje, da mu bo vsaj nebesedno pokazal, da njegovo besedilo spremlja in ga razume, da se nanj odziva. In končno, v govornem sporočilu sočasno nastopa več raznovrstnih signalov kot v zapisanem besedilu. Če poved izgovorimo, jo namreč v nasprotju z zapisano povedjo, ki jo sestavljajo le črkovna znamenja in vidni/grafični spremljevalci pisanja, ob besednih (glasovnih) znamenjih sestavljajo tudi vidni in slušni spremljevalci govornjenja – intonacija, poudarek, register, barva glasu, hitrost ali tempo. Medtem ko so besedna znamenja v povezavi s prozodičnimi sredstvi (npr. intonacijo, premori, poudarkom) temeljni nosilec vsebine in dobesednega pomena, je treba za razumevanje smisla oz. sporočenega pomena upoštevati tudi t. i. parajezikovne spremljevalce govornjenja. Iz samega načina govornjenja oz. iz glasu npr. spoznamo, ali je govorec otrok, odrasla oseba, moški ali ženska; govornjenje nam razkrije njegovo narečno pripadnost in splošno stanje (ali je utrujen, dobro razpoložen itd.), pokaže nam, ali nam je naklonjen, nad- ali podrejen, razkrije nam, ali je srečen ali nesrečen, žalosten, jezen ali vesel ... (povzeto po Vogel, 2002).

Če nekako strnem vse misli, bi jih lahko povzela v strinjanju z mnenjem Marentič Požarnik (prav tam 2000, str. 223), ki meni, da ima vsaka komunikacija vsebinski in odnosni vidik. Vendar so običajno učitelji pozorni le na vsebinski vidik, povezan z učno snovjo. Zanima jih, kaj sporočajo, spregledajo pa, da z besedami učencu sporočajo tudi, kdo so, kaj od njih želijo, kaj do njih čutijo.

Prevladuje torej pouk, pri katerem učenci trditve sprejemajo le kot spoznavna in nesporna dejstva. To pripelje do dogmatičnega pojmovanja vednosti, ki ne razvija ustvarjalnosti, temveč podreja avtoritetam. V tem smislu je stroga delitev govora na spoznavni in odnosni govor toga, na neki način umetna. Zavedati se moramo, da učitelj ne vzgaja in izobražuje samo prek odnosnega govora. S posredovanjem znanja, spoznanj, izkušenj res v prvi vrsti vpliva na učenčevo vednost, hkrati pa tudi na učenčev interes in motivacijo za učenje. Ta bo višja, če bo učitelj posredoval učencem tisto znanje, ki je primerno njihovi stopnji razvoja, in če bo snov posredoval na način oz. z metodami in pripomočki, ki bodo učencem pomagala pri razumevanju učne snovi (Marentič Požarnik 2000, str. 223).

Menim, da bi morali učitelji poznati zgradbo pedagoškega govora ter biti pozorni tako na spoznavni kot na odnosni vidik le-tega, saj lahko le z uspešno kombinacijo obeh vplivajo na celotni razvoj učencev, na boljše počutje v razredu in vsekakor na bolj kakovostno posredovanje učne snovi in trajnejše pomnjenje le-te.

Za konec lahko omenim še Heimlich (v Skalar 1990, str. 11), ki upošteva Watzlawickov pragmatični aksiom, ki pravi, da vsebuje vsaka komunikacija vsebinski in odnosni vidik.

V krožnem procesu dajanja in sprejemanja sporočil lahko odnos povsem po svoje spreminja pomene, ki jih poskuša kdo povedati z besedami. Odnosni del sporočila lahko podkrepljuje vsebinskega, če z njim sovpada, lahko pa ga razveljavi, če je z njim v protislovju. Običajno o tem ne razmišljamo, zavestno smo bolj pozorni na besede in vsebine, ki jih posredujejo, čeprav lahko istočasno tudi »slišimo« neizrečeno, tisto, kar je za besedami.

Ker torej nobeno sporazumevanje ni zgolj razumsko, temveč ima tudi svojo čustveno (odnosno) in pragmatično razsežnost, je za učitelja zelo pomembno, da se zavestno usmeri k odnosnemu vidiku komunikacije, tudi pri pouku, kjer so v ospredju izobraževalne vsebine.

2.2 Odnosni govor in njegove značilnosti

Nerazločevanje odnosnega in spoznavnega govora je razlog za pogoste težave v pedagoški praksi, to je nezavednega pretvarjanja spoznavnih težav v medosebne nesporazume in nasprotovanja. Namesto da bi reševali spoznavne probleme in z njimi povezane težave, se zapletamo v medsebojne spore (do težav ponavadi prihaja tudi zaradi neustrezne rabe spoznavnega govora) (Kunst Gnamuš 1992, str. 26).

Kunst Gnamuš (1992, str. 26) meni, da je brez zadržkov mogoče sprejeti Gordonovo (1983, str. 19–20) misel, da kakovost medosebnih odnosov vpliva na kakovost učenja. Poteze dobrega medosebnega odnosa so:

- odprtost, kar pomeni, da vsak partner v tem odnosu lahko tvega, da je direkten in pošten;
- da je vsak prepričan, da ga drugi ceni;
- da se oba zavedata vzajemne odvisnosti;
- da lahko vsak zase raste in razvija svojo ustvarjalnost in individualnost;
- skupno zadovoljevanje potreb, kar pomeni, da niti eden niti drugi svojih potreb ne more zadovoljevati na račun drugega.

Kunst Gnamuš (1992, str. 27) meni, da je temeljna namera odnosnega govora usklajevati tok zavesti, doseči izmenjavo idej ter soglasje glede njihove resničnosti, pravilnosti (raziskovalni govor) ali spremenljivosti (pogajalni pogovor) ter povzročiti zaželeno dejavnost učencev (pouk kot vodeni pogovor) .

V pragmatičnem izrazju je mogoče odnosni govor razumeti kot obliko kontekstualizacije, to je povezovanja spoznavnega govora stroke z govornim položajem v razredu. Odnosni govor oblikuje družbeni okvir spoznavanja: povezuje udeležence pogovora, njihove čutne, miselne in govorne dejavnosti, ustvarja bližino ali razdaljo, enakovredna ali neenakovredna razmerja, tekmovalnost ali sodelovalnost, z njim se učitelj in učenci skušajo poistovetiti z drugimi udeleženci, ali pa izrazijo razliko. Govorimo o pragmatičnih shemah mišljenja ali socialnem vzorcu uma (prav tam, str. 27).

Odnosna raven komuniciranja pa po besedah Mirjane Ule (2005, str. 266) najbolj neposredno izraža in tudi uteleša naše medosebne odnose, posredno pa vse druge oblike odnosov med ljudmi. To raven vzpostavlja celota verbalnega in neverbalnega komuniciranja, sporočanja in izražanja.

V medosebnem komuniciranju se vsebinska in odnosna raven komuniciranja najbolj neposredno povezujeta med seboj. Pogovor med ljudmi je pogovor med »jazi« in »tiji«, nikakor ne zgolj govor v tretji osebi. V medosebnih stikih je odnosna raven komuniciranja najbolj izpostavljena, in to toliko bolj, kolikor bolj so akterji komuniciranja dejavni v komuniciranju, kolikor bolj enakopravno si delijo in izmenjujejo različne komunikacijske vloge, skratka, kolikor vodijo dialog z drugo osebo. Dialog med dvema osebama ostaja paradigma in temelj vsega komuniciranja med ljudmi in prav dialog vzpostavlja osebni odnos, ki presega zgolj neposredni kontekst komuniciranja (prav tam, str. 267).

Osebna vpletenost kot posebna kvaliteta odnosnega komuniciranja vodi do domneve, da je bolj kot kvantiteta, to je število udeležencev, pomembna kakovost odnosov med njimi in da je ravno medosebna vpletenost tisto, kar loči medosebno komuniciranje od vseh drugih oblik komuniciranja (prav tam, str. 267).

Kathleen Galvin in Pamela Cooper (v Ule 2005, str. 268) navajata nekaj temeljnih izhodišč za raziskovanje odnosnega komuniciranja in razpravo o njem. Po njunem mnenju moramo v razpravah in raziskavah odnosnega komuniciranja upoštevati naslednja pravila:

- Ni »pravega« načina odnosnega komuniciranja. Vzorci odnosnega komuniciranja izražajo osebno in kulturno ozadje udeležencev v interakciji kot tudi zgodovino medosebnih odnosov ter zaznavanje in doživljanje drug drugega. Vsaka odnosna komunikacijska situacija ustvari sebi lastno identiteto, ki se razlikuje od drugih vzorcev odnosov in komuniciranja. Odnosno komuniciranje, ki dobro »deluje« za določeno osebo, morda ne bo dobro za druge.

- Odnosno komuniciranje omogoča tako konstruiranje kot refleksijo odnosov. S tem, ko govorimo drug z drugim, definiramo svoje identitete in si izpogajamo medosebne odnose ter odnose do sveta. Kakovost pogovora med nami izraža stanje naših medosebnih odnosov.

- Tudi odnosno komuniciranje je proces, v katerem ljudje izdelujemo pomene in jih delimo z drugimi, razvijamo odnosno kulturo in neki skupen pogled na stvarnost. Ta pogled zajema tudi edinstven vzorec komuniciranja.

- Odnosi se spreminjajo v času, spreminjajo se zaradi sprememb v kontekstih in sprememb v načinih komuniciranja. Odnosi imajo svoje življenje. Po začetnih interakcijah odnosi »znova izumijo sami sebe«, spreminja se način vpletenosti partnerjev v odnos, kvantiteta in kvaliteta odnosa. Odnosi povzročajo več razvojnih stopenj in stopenj poglobitve, lahko oslabijo in se končajo.

- Odnosni komunikacijski slog osebe je odvisen od kontekstualnih dejavnikov, kot so socialne in kulturne značilnosti, spol, življenjske izkušnje, dejavnosti, življenjski slog.

Skratka, če nekako povzamemo in strnemo navedene trditve različnih avtorjev (Kunst Gnamuš 1992, Ule 2005, Gordon 1983) o odnosnem govoru, bi lahko trdili, da je odnosni govor izredno pomemben vidik komunikacije, saj se z njegovo pomočjo ustvarja odnos med udeleženci komunikacije in le-ta (odnosni govor in posledično tudi odnos) vpliva na oblikovanje posameznikove samopodobe, mišljenja itd. Nedvomno pa vpliva tudi na sprejemanje vsebine.

2.2.1 Pomen odnosnega govora v vzgojno-izobraževalnem procesu

Pomen odnosnega govora temelji na spoznanjih Vigotskega (1964 v Kunst Gnamuš 1990, str. 27), ki ugotavlja, da se sleherna duševna poteza v človekovem življenju pojavi dvakrat oz. na dveh ravneh, najprej na vnanji, družbeni, in nato na duševni, notranji ravni, najprej kot razmerje med ljudmi in nato kot ponotranjena duševna poteza. Prek odnosnega govora se spoznavni proces povezuje s potezami družbenih odnosov: obvezami vrednostnih sodb, prisilami zahtev, pričakovanji okolja, dopustnimi in prepovedanimi željami, občutki krivde. Prek podatkov o sebi, ki jih pridobiva v odnosnem govoru, učenec oblikuje svojo samopodobo, ki lahko spodbuja njegove zmožnosti, lahko pa jih tudi duši. Tako se oblikuje celovita modalna zgradba učenčevega uma, ki je veliko več kot zgolj čista vednost (Kunst Gnamuš 1992, str. 27).

Tudi Brajša (1993, str. 12) je mnenja, da je interpersonalna komunikacija osnovni inštrument razvoja naše identitete, ki se udejanja med našim socialnim rojstvom. Identiteto razvijamo in udejanjamo z obvladovanjem nekaterih osnovnih življenjskih spretnosti, kot so: sprejemanje in dajanje, delo, sodelovanje itd.. Z učenjem sprejemanja in dajanja v medsebojnem komuniciranju se prvotno nezaupanje do drugih spreminja v zaupanje. Z obvladovanjem spretnosti zadrževanja in sproščanja spreminjamo prvotno negotovost in nesamostojnost v avtonomnost in samostojnost. Ob delu se otresamo pasivnosti in prevzemamo pobudo, z razvijanjem spretnosti dela z drugimi pa enostransko »sodelovanje« prehaja v resnično, vzajemno sodelovanje. Ko sprejmemo sebe v celoti, se nerazvita identiteta razvije do konca. Vse spretnosti in znanja, tako pomembna za socialno rojstvo in razvoj identitete, niso nič drugega kot odsev našega vsakodnevnega komuniciranja z okoljem.

V diplomskem delu skušam zlasti ugotoviti v kolikšni meri se učitelji poslužujejo odnosnega govora, koliko se zavedajo njegove uporabe in njegovega vpliva na učence. Zanima pa me tudi, kako učenci dojemajo učitelja in v kolikšni meri odnosni govor vpliva na kakovost podajanja snovi in kakovost medosebnih odnosov v razredu.

Pomembno pa je upoštevati tudi mnenje Kunst Gnamuš (1992, str. 27), ki še posebej poudarja, da bi bilo zmotno misliti, da je večji obseg učiteljevega odnosnega govora že znamenje kakovostnih odnosov. Lahko je celo simptom, ki opozarja, da pri pouku ni pogovorne menjave in da učitelj skuša s socialnim učinkovanjem nadomestiti kakovostno spoznavanje.

2.2.2 Opazovanje interakcije (odnosnega govora) v vzgojno-izobraževalnem procesu

2.2.2.1 Flandersova analiza razredne interakcije

Razredna interakcija je oblika socialne interakcije, ki se izraža v medsebojnem delovanju ljudi, ki si vzajemno odredjajo svoje vedenje, tudi na osnovi stališč, ki so jih oblikovali drug do drugega (Bratanić 1991, str. 121).

Razredna interakcija vključuje besedno in nebesedno komunikacijo⁸ med učiteljem in učenci. Večinoma poudarjamo besedno, kar pa ne pomeni, da nebesedna ni pomembna. Po mnenju Razdevšek-Pučko ima besedna komunikacija, tudi zaradi obsežnosti, večji vpliv na učence in proces učenja. Interakcijski in komunikacijski vzorci učiteljevega vedenja delujejo na eni strani kot model (učenje s posnemanjem), na drugi pa s svojo obliko in vsebino sprožijo pri učencih različne čustvene, motivacijske in kognitivne procese (Razdevšek-Pučko 1990, str. 116).

Tudi Kunst Gnamuš (1989, str. 257) izhaja iz domneve, »da je oblika komunikacije v razredu pomemben dejavnik učenčevega jezikovnega, spoznavnega in socialnega razvoja«, zato se zavzema (pri učiteljih) za več vedenja o pravilih, zakonih in načelih, ki omogočajo tvorjenje zaželenih komunikacij, tudi za posebne vsebine v učiteljevem izobraževanju, ki bi bodočemu učitelju omogočile več znanja o zgradbi komunikacije v razredu.

Za opazovanje razredne interakcije obstaja zelo veliko instrumentov. Med najpogosteje uporabljenimi je Flandersov sistem analize razredne interakcije – FIAS⁹ (Marentič Požarnik 1987, str. 41).

Izhaja iz osnovne dimenzije iniciativa – reagiranje pri učitelju in pri učencih. Omejuje se na besedno interakcijo, ki jo zajema v sedmih glavnih kategorijah, namenjenih učiteljevi iniciativi in reagiranju, ter v dveh kategorijah, ki zajemata odzivanje in iniciativo učencev (Marentič Požarnik 1987, str. 41).

⁸ Z nebesedno komunikacijo mislim sporočila, ki ne vsebujejo besednih elementov, hkrati pa ima vsako besedno sporočilo tudi svoje nebesedne spremljevalce, ki so v neposredni medosebni komunikaciji tako zvočni kot vidni.

⁹Flanders Interaction Analysis Schedule.

Opazovalec zapisuje znake h kategorijam, kot se pojavljajo. Največji pomen med indeksi ima »indeks indirektivnosti«, ki označuje razmerje med kategorijami »posrednega učiteljevega vplivanja (1, 2 in 3) ter »neposrednega vplivanja«. Čim višji je ta indeks, tem bolj je učitelj v svojem ravnanju »indirekten«¹⁰ (Marentič Požarnik 1987, str. 41).

Preglednica 1: Flandersova analiza razredne interakcije (FIAS) – 10 kategorij.

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

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

¹⁰ Indirektivnost je sorodna demokratičnemu, socialno-integrativnemu odnosu, medtem ko je direktivnost sorodna avtoritarnemu odnosu (Marentič Požarnik 1987, str. 41).

V klasifikaciji opazovalnih sistemov lahko Flandersov sistem uvrstimo med kategorialne sisteme z zaprtim (omejenim, vnaprej določenim) številom opazovalnih enot, ki jih štejemo in merimo (Razdevšek-Pučko 1990, str. 119).

Sam Flanders (v Razdevšek-Pučko 1990, str. 119) je svoj sistem opazovanja poimenoval »analiza interakcije« in opredelil namen: »kvantitativno ugotavljanje kvalitativnih vidikov verbalne komunikacije«. Sistem je zgrajen na predpostavki, da je večina komunikacije v razredu verbalnega značaja. Zanimarjena je vsa neverbalna komunikacija, pa tudi vsebina informacij ter nekateri vidiki organizacije pouka.

Bistvo tega sistema je razdelitev besedne komunikacije na pet sklopov:

1. UČITELJEVO ODZIVANJE (reakcije),
2. UČITELJEVA INICIATIVA,
3. UČENČEVO ODZIVANJE (reakcije učencev),
4. INICIATIVA UČENCEV,
5. TIŠINA IN ZMEDA (nejasna komunikacija).

Ena pomembnih ugotovitev Flandersa in sodelavcev je neustrezna struktura razredne interakcije. Preveč je iniciative in govora učiteljev in premalo iniciative in aktivnosti učencev (Razdevšek-Pučko 1990, str. 119).

Flanders je posebno pozornost namenil direktivnosti in indirektivnosti učiteljeve komunikacije. Direktivnost mu predstavljata usmerjanje aktivnosti učencev in se izraža predvsem v dajanju navodil in kritiki, indirektivnost pa v upoštevanju učencev, v sprejemanju njihovih čustev in njihovem upoštevanju, upoštevanju njihovih pobud, v pozitivni povratni informaciji (Razdevšek-Pučko 1990, str. 119).

Izboljšavo Flandersovega sistema predstavlja sistem VICS¹¹, ki vzpostavlja večje ravnotežje med kategorijami, namenjenimi učitelju in učencem ter upošteva tudi interakcijo med učenci (Marentič Požarnik 1980, str. 17).

¹¹ VICS – sistem kategorij verbalne komunikacije (Marentič Požarnik po Admidon, Hunter 1980, str. 17.)

2.2.2.2 Opisne kategorije

Kunst Gnamuš (1990, str. 102) meni, da je potrebno zato, da bi se lahko lotili empiričnega opisa govora v razredu, določiti opisne kategorije, ki so po eni strani kot hipoteze pogoj opisa, po drugi pa njegov izid. Opisne kategorije bi morale izpolnjevati dve predpostavki, biti bi morale (1) objektivno določljive in (2) pedagoško pomembne (relevantne). Pod pomembnost razumemo, da je večja ali manjša pogostnost njihovega nastopanja oz. odsotnost ali prisotnost znamenje kakovosti pedagoškega procesa.

Govor v razredu bomo količinsko izmerili ter izrazili z naslednjimi opisnimi kategorijami (Kunst Gnamuš 1990, str. 103):

1. Obseg učiteljevega govora in govora učencev izrazimo s številom izrekov, številom besed, številom povedi, številom in vrsto stavkov. Tako ugotovimo, kdo v razredu največ govori in kakšna besedila, povedi oz. stavke uporablja.

2. Število in vrsta govornih menjav (turn-taking – TT)

S tem poimenovanjem imenujemo temeljno interakcijsko menjavo, sestavljeno iz govorne spodbude (initiation I) in govornega odziva (response R). Učitelj (U) – denimo – postavi vprašanje (I), na katero učenec (u) odgovori (R): $TT \rightarrow UI - uR \rightarrow Uv - uo$. Pri govornih menjavah je pomembna smer menjave. Glede na smer menjave ločimo enosmerni govor (učitelj je tisti, ki spodbudi govor učenca, ta pa se na njegove spodbude samo odziva) in dvosmerni govor (tako govor učitelja kot govor učenca sta sestavljena iz odzivnega in iniciativnega govora).

3. Funkcijska zgradba govora v razredu

Izhajamo iz podmene, da je govor v razredu večfunkcionalen. Razlikuje se tako od govora stroke – ta je zavezan predvsem spoznavni funkciji (cognitive function F_c) – kot tudi od govora praktičnega sporazumevanja, sestavljenega iz ekspresivne ali izrazne funkcije (F_e) in družbene, medosebne ali socialne funkcije (social function F_s).

Funkcija je pripisljiva povedi kot temeljni sporočilni enoti. Obseg posameznih funkcij pa lahko določimo tudi s številom besed.

Socialno ali družbeno funkcijo imajo povedi, katerih motiv in namera je vzpostaviti med udeleženci komunikacije razmerja medsebojnih pričakovanj in obvez, ustvariti med njimi družbeno vez. Temeljne družbene podfunkcije učiteljevega govora so: vodenje in usmerjanje, nadzorovanje, spodbujanje in vrednotenje (Kunst Gnamuš 1990, str. 104).

Družbena funkcija pa je tesno povezana s spoznavno, pogosto sta izraženi v enotni povedi ali vsaj enotni izreki (prav tam 1990, str. 104).

Po drugi strani pa tudi vprašanje, čeprav se omejuje izključno na učno snov, opravlja družbeno funkcijo. Kakor hitro ga učitelj postavi učencu, ga z njim obveže k odgovoru. Neodgovorjeno vprašanje je ovrednoteno kot neznanje ali nezmožnost. Tako sta spoznavna in družbena funkcija tesno prepleteni. Z družbeno nadgradnjo spoznavnih vsebin učitelj ustvarja simbolični družbeni prostor sodelovanja, spodbujanja, vrednotenja, tekmovanja, dogovarjanja ali družbeni prostor prisile, moči, nadzorovanja in kaznovanja (prav tam 1990, str. 104).

V svojem diplomskem delu ne bom opredelila formalnoizraznih meril za določanje družbene funkcije, čeprav je to mogoče, temveč jo bom ponazorila z nekaj zgledi, zajetimi iz učiteljičinega govora pri učni uri slovenščine v srednji šoli. Zgleda bom na kratko komentirala.

2.2.2.3 Ali pedagoški govor učencem ponuja priložnost za samopredstavitev?

Pedagoški govor poteka v dveh temeljnih oblikah: brez samopredstavitve, torej samo na ravni strokovnih vsebin: Kaj je samostalnik? Katere oblikoslovne kategorije mu lahko določimo?, ali s predstavitvijo udeleženih oseb in njihovih govornih in miselnih dejanj: Mihec, povej mi/povedal mi boš/ali bi mi lahko povedal, kaj je samostalnik? (Kunst Gnamuš 1992, str. 27).

Mirjana Ule (2005, str. 280) meni, da vsaka naša izjava, komunikacijska gesta ali izraz nosi s seboj dve sestavini: informacijo o vsebini in odnos do sogovornika. Nekateri avtorji ločijo še tretjo sestavino sporočil, namreč samopredstavitev, to je način, kako avtor sporočila predstavlja samega sebe, kakšno podobo o sebi hoče predstaviti udeležencem komunikacijske situacije ali javnosti. Ker je samopredstavljanje podrejeno temu, kako razumemo svoje odnose z drugimi osebami, točneje temu, kako bi radi videli sebe v odnosih z drugimi ljudmi, lahko

samopredstavljanje razumemo kot del odnosne dimenzije sporočil v širšem smislu. Odnosna dimenzija v ožjem smislu zajema tiste sestavine sporočil, ki neposredno določajo odnos oziroma sodelujejo v definiranju odnosa.

Samopredstavitev udeležencev pogovora lahko opazujemo v zgradbi pokazanih izraznih sredstev (deiktov), ki kažejo na prvo osebo – govorečega (jaz), na drugo osebo – ogovorjenega (ti, vi) ali na tretjo osebo. Pri tem se govorec izraža v svojem imenu ali se istoveti z drugimi udeleženci v t. i. ogovorni dvojini ali množini (prav tam 1992, str. 27).

Pokazano (deiktično) središče pedagoškega pogovora je nedvomno učitelj, ki se izreka v prvi osebi ednine, torej v svojem imenu, bodisi v prvi osebi množine. Naslovnik, druga oseba množine, so pri opazovani uri vselej učenci kot razredna celota (prav tam 1992, str. 27).

Za učiteljev pedagoški govor je značilna raba govorne množine (mi), s katero se učitelj istoveti z razredom, na izrazni ravni poenoti razlike ter jih povezuje v skupnem pedagoškem osebku. Toda v nasprotju z učiteljem to strategijo le redko uporabljajo učenci. To potrjuje znano izkušnjo, da je raba ogovorne množine povezana z močjo in položajem govornice. V tej obliki se izrekajo govorniki, ki imajo v skupini osrednji položaj, najpomembnejšo vlogo in skupino predstavljajo. Ogovorna množina pa je lahko tudi izraz manjka dvosmernega sporazumevanja, ki poteka v obeh smereh, pogovorne spodbude dajejo poleg učitelja tudi učenci (prav tam 1992, str. 28).

Med Kunst Gnamuš in Ule lahko potegnemo vzporednico, saj obe govorita o samopredstavitvi, ki se izraža preko izraženih sporočil in vsebin. Kunst-Gnamuš govori o tem, da pedagoški govor lahko poteka s samopredstavitvijo ali brez nje, Ule pa meni, da vsaka naša izjava, komunikacijska gesta ali izraz nosi s seboj dve sestavini: informacijo o vsebini in odnos do sogovornika, nekateri avtorji pa ločijo še tretjo sestavino sporočil, namreč samopredstavitev.

Po mnenju Kunst Gnamuš (1992, str. 28) prevladuje pouk, pri katerem učenci do trditev ne zavzemajo spoznavnega razmerja, sprejemajo jih kot spoznavna in nesporna dejstva. Tako se tudi nedokazane interpretacije pretvarjajo v nesporna dejstva.

Kunst Gnamuš trdi, da učitelj v odnosnem govoru prikazuje sebe in učence v številnih razmerjih, govor učencev pa je zožen na strokovno odzivanje. To je izraz dejstva, da učenec v šoli ne more izraziti svojih stališč in prepričanj ter ne daje govornih spodbud. Pedagoški govor učencem ne nudi priložnosti za samopredstavitev (prav tam 1992, str. 28).

Tudi sama menim, da pedagoški govor učencem ne nudi dovolj priložnosti za samopredstavitev (do trditev učenci ne zavzemajo spoznavnega razmerja) in da bi morali učitelji dajati večji poudarek na mnenja učencev, njihove izjave, komentarje, počutje in potem vse to upoštevati, tako pri podajanju učne snovi, kot tudi pri vzpostavljanju vzdušja in odnosa v razredu.

3. VLOGA UČITELJA V UČNI KOMUNIKACIJI IN MEDOSEBNIH ODNOSIH

3.1 Vloga učitelja in poučevanje

Učitelj je organizator in usmerjevalec učnega procesa, zato je v veliki meri prav od njega odvisno, kakšno bo psihološko ozračje pri pouku. Tako lahko oster glas ali namrščena obrazna mimika zatre vnemo učencev, saj ti za motivacijo potrebujejo motiviranega učitelja.

Tudi suhoparno in monotono nizanje dejstev in generalizacij pri učencih povzroča neugodno čustveno razpoloženje. Neugodno čustveno razpoloženje povzroča pri učencih enoličen način dela, kar povzroča dolgočasje in naveličanost. Neugodne situacije pri pouku lahko učitelj spremeni v ugodne, če bogati svoj način dela, kar pomeni, da o svojem pouku razmišlja in preišči vnaša spremembe v učni proces (Tomić 2002, str. 26).

Kiriadou (1997, str. 9) meni, da je skrivnost uspešnega poučevanja na videz dokaj preprosta: vedeti moramo, kaj spodbuja učence k učenju, in to znati tudi narediti. O uspešnem poučevanju govorimo, kadar se ob dejavnostih, ki potekajo v razredu, učenci naučijo prav tisto, kar je učitelj nameraval. Razliko med vedeti, kaj narediti, in med znati to tudi narediti, lahko najbolje primerjamo s teniško igro. Igralec lahko natanko pozna pravila in tudi to ve, kateri udarec je primeren odgovor na udarec drugega igralca. Izvesti pravi udarec pa je lahko povsem druga zgodba. Govorimo namreč o dveh tipih igralčevih spretnosti. Najprej o spretnosti sprejemanja odločitev, ko se mora odločiti za pravi udarec, seveda pa tudi o povsem tehnični spretnosti, ko mora tak udarec tudi izvesti.

Tudi umetnost poučevanja je velikokrat povezana ravno s tema dvema spretnostma: s sprejemanjem odločitev in z izvajanjem le-teh. Razlikovanje med njima je izjemno pomembno, kajti poučevanje ni samo razmišljanje, pač pa tudi dejavnost, ki jo lahko opazujemo. Razvijanje spretnosti poučevanja je torej tesno povezano z razvijanjem sposobnosti sprejemanja odločitev o lastnem načinu poučevanja pa tudi z uspešnim izvajanjem teh odločitev (prav tam 1997, str. 9).

Brajša (1993, str. 38) meni, da v vzgojno-izobraževalnem procesu razlikujemo tri osnovne odnosne ravni: odnose do vsebine vzgoje in izobraževanja, odnose med učitelji in učenci ter odnose med učitelji samimi.

Mi bomo v diplomskem delu in raziskavi pozorni predvsem na odnos do vsebine vzgoje in izobraževanja in pa na odnose med učitelji in učenci, saj nas zanima predvsem delež učiteljevega govora v primerjavi z deležem govora učencev; delež iniciativnih izjav v učiteljevem govoru, delež iniciativnih izjav v učenčevem govoru, prevladovanje odnosnega oz. spoznavnega govora, enosmernost/dvosmernost komunikacije pri uri slovenskega jezika, razlike v podajanju učne snovi pri dijakih iz gimnazijskih programov in pri dijakih ekonomskih programov, prevladujoča vrsta učiteljevih vprašanj, količina zavrnitvenih in potrjevalnih odzivov učitelja ter vpliv učiteljevega govora na oblikovanje učenčevega mnenja o sebi.

Odnos do vzgojno-izobraževalne vsebine je dejanski odnos učitelja do tistega, kar učencem govori, in odnos učencev do tistega, kar jim učitelj govori. Oba odnosa se med seboj povežeta in sta odvisna drug od drugega. Oba odnosa sta lahko pozitivna, negativna ali indiferentna. Od odnosa učitelja je odvisno ali bo učenec sprejemal, odklanjal ali indiferentno reagiral na ponujene vzgojne in izobraževalne vsebine. Poudariti je potrebno, da se navedeni odnosi učiteljev in učencev večinoma kažejo v neverbalnem segmentu njihovega komuniciranja. Odnosi se bolj kažejo in manj verbalizirajo (prav tam 1993, str. 39).

Odnosi med učitelji in učenci so med učno-vzgojnim procesom lahko odbijajoči, sprejemajoči ali indiferentni. Učitelji in učenci se lahko imajo radi, lahko se sovražijo ali pa prenašajo. Lahko se srečujejo, izogibajo drug drugemu ali hodijo drug mimo drugega (prav tam 1993, str. 39).

Vse to bistveno vpliva na njihov odnos do vsebin in pa tudi na razpoloženje v razredu in mnenje učencev o sebi, učitelju, šoli itd. Brajša sicer ne navaja odnosa med učenci samimi, vendar pa je ta vse bolj pomemben, ker komuniciranje vse bolj poteka tudi med njimi samimi in prav tako le-to vpliva na razpoloženje v razredu, mnenja učencev o sebi, šoli in podobno.

3.1.1 Osebnostne lastnosti dobrih učiteljev

Tudi učiteljev (podobno kot sošolcev) si učenci ne izbirajo, ampak so jim določeni; okvir učiteljeve vloge formalno določajo zahteve učnih načrtov, zakonodaje in raznih pravilnikov. V tem okviru pa lahko učitelj v veliki meri sam oblikuje učne oblike, metode in zlasti komunikacijo ter odnose z učenci in to bolj ali manj učinkovito.

Številni raziskovalci so najprej iskali predvsem tipične osebnostne lastnosti idealnega učitelja, za nadaljnje obdobje je značilna usmerjenost v opredeljevanje učiteljevih stilov vodenja, sledi sistematično proučevanje oblik interakcije med učiteljem in učenci na osnovi opazovanja z različnimi instrumenti (Marentič Požarnik 2000, str. 226).

Danes pa se raziskave usmerjajo v proučevanja, kako različne »kognicije« vplivajo na ravnanje (pojmovanje o učiteljevi in učenčevi vlogi, verovanja, stališča, cilji, pričakovanja, pripisovanja) (prav tam 2000, str. 226).

Raziskave ugotavljajo, da ne gre sestavljati dolgih spiskov lastnosti idealnega učitelja, saj se dobri učitelji med seboj v številnih lastnostih močno razlikujejo. Tako se je dolg spisek postopno omejil le na nekatere, za učiteljevo delo dokazano pomembne lastnosti:

- ekstravertiranost ali obrnjenost navzven,
- empatičnost ali zmožnost vživljanja v druge;
- osebnostna zrelost ali stabilnost;
- samozaupanje, pozitivna samopodoba,
- »odprtost do negotovosti« je lastnost, ki določa učiteljevo odprtost za inovacije in prožnost v uporabi različnih metod in postopkov,
- provokativnost, tj. zmožnost ravnanja na osnovi lastnih ciljev in vrednot (Brajša 1995, str. 79).

3.1.2 Učiteljev slog in stili vodenja

Ko govorimo o pouku, je prav tako kot vsebina sama pomemben tudi način, kako učitelj kaj počne. Če učenca kaj vpraša z zanimanjem, kar je videti tudi po tonu glasu in iz izraza na obrazu, je to nekaj povsem drugega, kot če zveni utrujeno in zdolgočaseno, zato lahko pričakuje tudi povsem drugačen odziv, ne glede na to, kako primerno je bilo pravzaprav njegovo vprašanje. Podobno učitelj kaže učencem popolnoma drugačen odnos do pouka, če kroži po učilnici, opazuje njihovo napredovanje in pomaga tistim, ki imajo težave, kot če sedi za svojo mizo in popravlja neke kontrolne naloge. Vsi takšni znaki ustvarjajo splošen vtis o učiteljevem odnosu in o tem, ali se mu zdi vredno, da se pri pouku trudi, da se bodo učenci kaj naučili. Če hoče spodbujati in ohranjati učinkovito sodelovanje učencev, mora biti njegovo obnašanje na splošno prepričljivo, sproščeno, samozavestno, premišljeno in mora pritegniti zanimanje za pouk (Kiriadou 1997, str. 44).

Barica Marentič Požarnik (2000, str. 227) opredeljuje tri stile vodenja:

1. **AVTOKRATSKO VODENJE:** zanj je značilno, da učitelj svoje uveljavlja s pritiskom in sankcijami.
2. **AVTORITARNO VODENJE:** zanj je značilno, da pri njem učitelj o vsem odloča, vendar zahtevo obrazloži in prisluhne učencem. Do njih je lahko tudi prijateljski in odloča »v njihovo dobro«.
3. **DEMOKRATIČNO VODENJE:** zanj je značilno, da učitelj učencem predstavi glavne cilje, zahteve in kriterije ocenjevanja. Zahteve obrazloži in spodbudi učence k dajanju idej in predlogov, npr. pri izpeljavi določenega projekta. Odprt je za pogovarjanje (za roke, razporeditev preverjanja).

Meni, da v raziskavah o vodenju skupin ni smiselno iskati lastnosti idealnega vodje in ravno zato je kmalu le-tega nadomestilo proučevanje različnih stilov vodenja in značilnih vzorcev komunikacije ter sovplivanja med vodjo in člani skupine. Ugotovili so namreč, da so v eni skupini ali situaciji »idealne« ene lastnosti vodje, v drugi pa druge.

Veliko avtorjev zagovarja demokratično vodenje, saj po mnenju Marentič Požarnikove (2000, str. 228) v demokratičnem modelu vodenja učenci bolje razvijejo interese, osebno motiviranost in občutek odgovornosti za doseganje ciljev. Predpogoj za učinkovitost takega

vodenja je, da učenci obvladajo osnovne socialne spretnosti dogovarjanja, usklajevanja mnenj, reševanja konfliktov ipd., česar pa jih je treba postopno naučiti.

Strmčnik (2001, str. 187) zapiše, da ima učitelj veliko možnosti za delitev svoje moči in odločanja z učenci, npr. pri izbiri učne vsebine in načinov uspešnega učenja, domačega čtiva, (so)odločanje pri ocenjevanju, grajah in priznanjih, s prevzemanjem (so)odgovornosti za učne neuspehe, s soglašanjem, da leži največ vzrokov za učni neuspeh v sistemu učnega dela in ne v učencih samih, z iskanjem soglasja za učne spremembe pri učencih, ki jih najbolj občutijo na svoji koži. Skratka, meni, da se mora učitelj zavedati, da je kakovost pouka odločilno odvisna od sodelovanja in soodločanja učencev.

Sama bom v diplomskem delu opazovala tudi, kako se demokratičnost v odnosu med učiteljem in učencem kaže skozi govorno interakcijo med učiteljem in učencem in njuno vlogo pri pouku slovenskega jezika v srednji šoli.

Gordon (1989, str. 8) opozarja na to, da na demokratičnost odnosov med učiteljem in učenci vpliva tudi sam učitelj, ki je lahko sprejemajoči ali nesprejemajoči. Gordon pravi, da se vsak lahko iz svojega šolskega obdobja spomni učitelja za katerega so bile mnoge vedenjske oblike nesprejemljive. To so učitelji, ki težijo h kritiziranju, imajo visoke standarde za svoje učence in ljudi na splošno, redko uživajo v nekonvencionalnem vedenju itd. Učenci jih doživljajo kot stroge in nadležne ter se jim skušajo izogniti, kolikor je le mogoče. Vse to so načini komunikacije, ki zavirajo demokratičnost vzgojno-izobraževalnega procesa. Kritika, negativno vrednotenje in poudarjanje neustreznosti prej zavirajo kot pa pospešujejo spremembe.

Podobno pa meni tudi Kunst Gnamuševa (1992, str. 105), ki gre še dlje, saj trdi, da ima negativni učinek tudi prevelika in nerealna hvala. Nenasilni učitelj se izraža tako, »da ustvarja vtis, da se učenec za dejanja odloča svobodno in da učenca ceni in spoštuje«.

3.1.3 Učiteljeve komunikacijske spretnosti ter vsebine in odnosi v komunikaciji med učitelji in učenci

Najpomembnejše učiteljeve komunikacijske spretnosti je moč proučevati in pridobivati tudi ločeno, vsako zase, vendar tako, da upoštevamo njihovo medsebojno povezanost in osnovni cilj. Komunikacijske spretnosti delimo na spretnost oddajanja in sprejemanja informacij. Opisala bom le nekaj najosnovnejših, povezanih s poukom.

Marentič Požarnik (2000, str. 232) meni, da mora dober učitelj znati komunicirati na več ravneh:

UČITELJ KOT POSREDOVALEC INFORMACIJ

Gre za eno osnovnih komunikacijskih spretnosti, ki pride v poštev v krajši razlagi ali pojasnjevanju in tudi v daljšem predavanju.

Pomembni so zlasti naslednji vidiki:

- jasnost, razumljivost (poveča jo začetni okvir oz. napoved cilja in strukture, to so uvod, jedro, zaključek; navezovanje na predznanje in izkušnje, dobri primeri, vizualizacija – sheme, skice, primeren tempo);
- čustvena zvestost (osebna angažiranost, žive prisposobe, navezovanje na obstoječe interese);
- miselno aktiviranje udeležencev (problemska oblika posredovanja, vmesna vprašanja za razmislek),
- usklajenost besedne in nebesedne komunikacije.

UČITELJ KOT SPRAŠEVALEC

V učiteljskem poklicu je prav zastavljanje vprašanj ena glavnih komunikacijskih spretnosti. V zadnjih desetletjih se je zanimanje za to spretnost povečalo, opravljenih je bilo tudi precej raziskav. Izkazalo se je, da učitelj dnevno zastavi kar 300 do 400 vprašanj, le da pri tem, žal, prevladujejo vprašanja nižje spoznavne ravni, ki terjajo le spominsko reprodukcijo (Marentič Požarnik 2000, str. 232).

Pomembno je, da zna učitelj z ustreznimi vprašanji sproti preverjati, ali so učenci snov res razumeli. Vprašanje ob koncu ure: »Ali morda kdo ni razumel?« bo ostalo verjetno brez odgovora. Učenec, ki ni razumel, morda nima ustreznih metakognitivnih spretnosti, da bi sploh vedel, česa ne razume; drugega pa zadrži plašnost ali zadrega. Bolje je, če učitelj na koncu ure zastavi vprašanje, s katerim preveri osnovno razumevanje, učenci pa odgovore z dvigom rok ali pa na lističe (Marentič Požarnik 2000, str. 233).

Pomembno je tudi omeniti, da so vprašanja učencev pri običajnem pouku prava redkost (obsegajo le 1–5 % učiteljevih vprašanj). Učenci sprašujejo o organizacijskih zadevah (»Katero knjigo prinesemo jutri s seboj?«), mnogo redkeje pa v zvezi z obravnavano vsebino. Pomembno bi bilo tudi ustvariti vzdušje, v katerem so vprašanja učencev drug drugemu ali učitelju nekaj običajnega ali celo nujnega (prav tam 2000, str. 233).

UČITELJ KOT VZDRŽEVALEC DISCIPLINE

Za vzdrževanje discipline je pomembneje preprečevati, da se problemi sploh ne pojavijo, kot pa jih pozneje (z opomini, kaznimi, grožnjami) obravnavati. Za preprečevanje je velikega pomena dogovor o pravilih vedenja v razredu že na začetku, gre za nekaj jasnih in za vse sprejemljivih pravil, ki jih je treba upoštevati.

V klasični raziskavi, v kateri je primerjal skupino učiteljev, ki so imeli v razredu malo disciplinskih problemov, s tistimi, ki so jih imeli veliko, je Kounin (v Marentič-Požarnik 2000, str. 234) izluščil naslednje značilnosti vedenja, s katerimi so uspešni učitelji preprečevali, da bi se v razredu pojavili disciplinski problemi:

- **STALNA PRISOTNOST** – uspešni učitelji imajo »oči na hrbtu«, registrirajo vse, kar se v razredu dogaja, in izberejo pravi trenutek za posredovanje, če opazijo, da se neprimerno vedenje kakega učenca približuje »kritični točki«. Ti učitelji več hodijo po razredu in pomirjajo tudi z nebesednimi znaki.
- **PREKLAPLANJE** – zmožnost biti pozoren na več dogajanj, problemov hkrati, ne da bi se zmedel.
- **PRIMEREN TEMPO** – dogajanje v razredu ima svoj zagon, ki naj ga učitelj vzdržuje, saj prepočasen tempo nekatere spodbuja k motečemu vedenju; tak učitelj se ne zamuja pretirano dolgo pri manjših problemih, npr. prišepetavanju.

- GLADKOST DOGAJANJA – učitelj izpelje uro z gladkimi fazami, tako da učence prehodi ne motijo, učitelj se ne posveča preveč kakšni malenkosti in se ne pusti zavesti na stransko pot s kakšno pripombo (Marentič Požarnik 2000, str. 234).

UČITELJ KOT REŠEVALEC KONFLIKTOV

Do konflikta pride največkrat, kadar so težnje ali menja med člani skupine neuskklajena. Razlikujemo konflikte, povezane z vsebino oz. učno snovjo (učenci imajo različna stališča o določenem vprašanju in to daje možnost za dragoceno vrsto učenja – razvoj kritičnega mišljenja in sposobnost argumentirane razprave), in konflikte, povezane z metodami, kako priti do ciljev (konflikti, povezani s postopki in cilji (uvesti napovedano spraševanje, datum kontrole, kako porazdeliti odgovornost pri projektnem delu), se morajo po možnosti reševati s pogajanjem in soglasjem, ne pa z glasovanjem). Lahko pa gre za pravi medosebni konflikt (med učenci samimi ali med učenci in učitelji). Le-ti so resnejši in pogosto povezani z močnimi negativnimi čustvi. Pri obravnavi zahtevajo veliko takta, zlasti s strani učitelja.

Učitelje je po mnenju Marentič Požarnikove (2000, str. 234) potrebno usposobiti, da uporabljajo t. i. jezik sprejemanja, ki učencu pomaga, da se odpre in spregovori o svojem problemu, in da se izogibajo jeziku nesprejemanja. Po Gordonu (1989) sodijo sem ukazi, grožnje, moraliziranje, kritiziranje, sarkazem). Učenci morajo čutiti, da je učitelju res do tega, da se konflikt razreši na najboljši način, in prevzeti nase svoj del odgovornosti oz. kontrole. (To velja v primeru, če ima učenec probleme.)

Glasser (1994, str. 119) pa meni, da je za tradicionalne šole značilno, da ko se učenec znajde v težavah, je najpogostejša sugestija ta, da potrebuje svetovanje. Žal je pogosto tako, da je vse preveč učencev, ki to potrebujejo, in vse premalo svetovalcev. Meni, da je potrebno razvijanje lastne odgovornosti za svoje vedenje na osnovi širjenja območja ravnanja, nad katerim ima kontrolo vsak sam, pri tem pa lahko pomaga kontrolna teorija ali teorija izbire. V šolsko situacijo jo je med drugim prenesel Greene (v Marentič Požarnik 2000, str. 235). Gre za to, da se pomaga učencem povečati občutek lastne kontrole nad njihovim ravnanjem in tem, kar se jim dogaja. Lahko izbirajo: ali bodo drugi kontrolirali njihovo delovanje in občutke ali pa vzamejo »svoje življenje v svoje roke« in začnejo »živeti od znotraj navzven«, namesto »od zunaj navznoter« (prav tam 2000, str. 235).

Učitelj je oseba, ki mora znati na pravilen način komunicirati z učenci, v pravem trenutku uporabiti prave besede in pa seveda znati pravilno združiti spoznavni in odnosni govor.

Poleg komuniciranja v različnih situacijah, ki sem jih povzela po Marentič Požarnikovi, menim, da je izredno pomembno, kakšna je povezava med vsebino in odnosi v komunikaciji med učitelji in učenci. Usoda vsebine poslanega sporočila, torej to, ali bo vsebina sploh prišla do prejemnika sporočila in kako bo nanj učinkovala, je bistveno odvisna od tega, kaj se dogaja med pošiljateljem sporočila, prejemnikom sporočila in samim sporočilom. Odnosi med njimi krepijo, slabijo ali izničujejo vpliv vsebine sporočila na prejemnika sporočila.

Brajša (1993, str. 40) meni, da obstajajo med učitelji in učenci različni odnosi:

- a) Učenci in učitelji se lahko medsebojno strinjajo na ravni vzgojno-izobraževalnega sporočila in drug drugega popolnoma sprejemajo na ravni medsebojnih odnosov. Taka šola bi bila neka idealna harmonična šola, »fata morgana«. Če pa pomislimo na to, da vzgojna sporočila zahtevajo spremembo učenčevega vedenja, da so to praktična, in ne teoretična sporočila, do katerih se je treba opredeliti, in da se je treba zelo potruditi, da bi se udejanjila, tedaj je težko pričakovati, da so tako sprejemljiva.
- b) Učenci in učitelji se lahko na vsebinski ravni strinjajo, na odnosni pa odklanjajo. Tudi to bi lahko označili kot izjemo. Ne moremo si zamišljati šole, v kateri bi se vsi sovražili in se ne bi nihče z nikomer strinjal. Take šole v resničnosti ni.
- c) Šole, v kateri se učenci in učitelji na vsebinski ravni ne strinjajo, na odnosni pa se sprejemajo, bi lahko imenovali demokratično in kreativno. Učenci in učitelji sprejemajo drug drugega, četudi ni nujno, da se strinjajo. Mislijo različno, kljub temu se spoštujejo in marajo. Različnost jih ne moti; o tistem, glede česar se ne strinjajo, se pogovarjajo. V različnosti iščejo novo in skupno. To bi moral biti cilj sodobne šole. Šola mora biti ustanova različnih mnenj in učenja pogovora o različnih mnenjih.
- d) Učenci in učitelji se strinjajo na vsebinski ravni, njihovi medosebni odnosi pa so konfliktni, moteni. Sodelujejo na vsebinski ravni, na odnosni pa ne. V takih šolah vsebino vzgojno-izobraževalnega sporočila vseskozi ogrožajo moteni odnosi. Če tako stanje traja dalj časa, se pokaže nestrinjanje in negativni odnos na vsebinski ravni.

- e) Učenci in učitelji se ne morejo strinjati na vsebinski ravni, ker se ne sprejemajo na odnosni. Ker se ne marajo, ne morejo sodelovati. Na žalost se to pogosto dogaja tudi v komunikacijskem vedenju učitelja do učencev. Učitelji svoja sporočila pogosto prilagajajo svojim simpatijam in antipatijam do posameznih učencev. Ravno tako učenci, ki ne marajo svojih učiteljev, odklanjajo njihova sporočila. Od odnosa med učiteljem in učencem je močno odvisna vplivna raven vzgojnih in učnih sporočil. Tukaj nekje se morda skriva odgovor na vprašanje, zakaj se nekateri predmeti učencem zdijo lahki, nekateri težki, zakaj pri nekaterih predmetih izostajajo od pouka, pri drugih pa ne.

- f) Učenci in učitelji se ne strinjajo, zato se tudi ne sprejemajo. To medsebojno nerazumevanje na vsebinski ravni je nemogoče brez hkratnega medsebojnega nesprejemanja na odnosni ravni. To zelo negativno vpliva na cilje in uspešnost vzgoje in izobraževanja. Učitelj bi moral razumeti tudi tiste učenčeve vsebine, ki jih ne sprejema. Takšnega učenca ne bi smel imeti nič manj rad. Ne bi smel sprejemati samo ubogljivcev. V takih primerih pričakujemo enako reagiranje učenca. Seveda pa potem ni nobene možnosti za kakršnokoli vzgojni in izobraževalni vpliv več.

- g) Učenci in učitelji se strinjajo samo zato, ker morajo biti skupaj. V nekem smislu je to prisilno medsebojno strinjanje, navidezno skupno mišljenje, vsiljena skupnost na vsebinski ravni. Šola je učiteljem potrebna, ker v njej delajo in služijo denar, učencem, ker si želijo diplome. Eni in drugi igrajo sprejemljive vsebine, ker ne želijo ogroziti medsebojnih odnosov. Mnogi učitelji govorijo, kar ne mislijo, učenci se strinjajo tudi s tistim, kar jim ne ustreza. Oboji nočejo problemov in konfliktov, hočejo »opraviti svoje delo« ali »dokončati šolanj«. Ni potrebno posebno poudariti, da tudi taka šola ne more vzgajati in izobraževati.

Učitelji so izredno pomembni v vzgojno izobraževalnem procesu. Zanje je značilno, da po eni strani podcenjujejo moč besed v vsakdanjem šolskem življenju, tj. v razredu, na roditeljskih sestankih, redovalnih konferencah, na hodnikih in drugje, po drugi strani pa dajejo besednih sporočilom in sploh vsebini, ki jo besede prenašajo, prevelik poudarek (v Skalar 1990, str. 11).

Heimlich (v Skalar 1990, str. 11) na osnovi analiz šolske komunikacije ugotavlja: »Mnogi učitelji še vedno menijo, da lahko z besedami posredujejo učne vsebine, ne da bi se sami udeležili učnega procesa. Ne vedo, da ima vsaka njihova izjava poleg vsebinskih tudi druge, še posebej socialne informacije, kot npr. izjave o samem sebi (odkrivanje samega sebe), o lastnem odnosu do stvari ali oseb (odnos) in želje ...«.

4. VPLIV KOMUNIKACIJE (ODNOSNEGA GOVORA) NA OBČUTEK LASTNE VREDNOSTI, SAMOPODOBO UČENCEV, NJIHOVO MIŠLJENJE

4.1 Šola, samopodoba in samovrednotenje

Veliko avtorjev (McGrath 1991, Francey 1991, Marentič Požarnik 2000, Tomić 1997) meni, da je pozitivna samopodoba ključ do šolskega uspeha.

McGrath in Francey (1991, str. 101) pravita, da sta ključ do uspeha na vseh življenjskih področjih dobra samopodoba¹² in samozaupanje. Če si učenci zaupajo in verjamejo svojim sposobnostim in zmožnostim, so bolj pripravljeni spoprijeti se tudi z zahtevnimi situacijami in jih obvladati in razreševati. Uspeh rodi uspeh!

Tudi Marentič Požarnik (2000, str. 205) pravi, da je področje čustvenega in osebnostnega razvoja, na katerega ima šolanje še posebno velik vpliv, pojmovanje in vrednotenje samega sebe kot človeka in kot učenca (oboje se, žal, včasih enači: »če sem slab učenec, sem tudi slab človek«). Zelo pomembna naloga šole je pomagati učencu, da oblikuje realistično mnenje o sebi in svojih sposobnostih ter da pridobi osnovno samozavest za spoprijemanje z učnimi nalogami.

¹² Samopodoba ne zajema le samozavedanja, temveč tudi socialno posredovano kritično samoocenjevanje. Je torej tudi » {...}družbeno posredovana osebnost, ki ima vse tiste sestavine, ki ji omogočajo samorefleksijo« (Nastran-Ule v Kopal 2001, str. 176).

Učitelj s svojimi pripombami in pogosto mimogrede izraženimi mnenji in pričakovanji o posameznem učencu in o njegovi uspešnosti močno vpliva na njegovo samovrednotenje¹³. Eden najpomembnejših vplivov pa je kopičenje ocen, učnih uspehov oz. neuspehov pri raznih predmetih skozi več let in vrednotenje učenca kot osebe le skozi uspeh (prav tam 2000, str. 206).

Tomić (1997, str. 82) je dejala, da je občutek lastne vrednosti v veliki meri odvisen od tega, ali se v določenem trenutku dobro počutimo in ali v tistem trenutku dobro delamo. Najugodnejše je, če sta obe področji uravnovešeni.

V šoli se učenci zelo redko »dobro« počutijo. Tudi za to je krivo vzdušje, zlasti storilnostno usmerjeno vzdušje. Storilnostno spodbujenemu učencu se posveča veliko pozornosti, pozitivne in negativne, in to predvsem zaradi tistega, kar dela, če dela dobro, pomeni zanj pohvalo, ki je lahko besedna: »To si res dobro naredil!« ali nebesedna, s spodbujajočim prikimavanjem ali s prijaznim pogledom. Učenci hitro prepoznajo storilnostno usmerjene spodbude, predvsem tiste, ki vsebujejo kritiko, grožnjo, etiketiranje ipd. Učitelji bolj pogosto opazijo učenca, ki je naredil napako, zato ga grajajo in kritizirajo, mu očitajo, da je nepazljiv, len, površen itn. (prav tam 1997, str. 82).

4.2 Odnosni govor in samopodoba

Učiteljevo pričakovanje vpliva na učence na različne načine, tudi na njegovo komunikacijo v razredu: učence, od katerih pričakuje več, bolj spodbuja k sodelovanju, pogosteje jih pohvali za pravilni odgovor, dalj časa čaka na odgovor, pomaga jim pri oblikovanju odgovora. Pri »slabih« pa hitreje pokliče drugega učenca in tako pogosteje opušča povratno informacijo. Taki vplivi se kopičijo in povzročajo, da učenec nizko pričakovanje učitelja postopno ponotranji in razvije v nizko samopodobo v smislu: »če učitelj misli, da sem počasen, len, nesposoben, potem sem zares tak«. Takšno nizko (v pozitivnem primeru pa visoko) pričakovanje do samega sebe postane sčasoma zelo odporno proti nasprotnim dokazom (Marentič Požarnik 2000, str. 237).

¹³ Samovrednotenje je stalen proces, v katerem se tudi na osnovi mnenj »pomembnih drugih«, to so starši, učitelji ter vrstniki, vrednotim in primerjam z drugimi (Marentič-Požarnik 2000, str. 206).

Pavao Brajša (1995, str. 72), tako kot Marentič Požarnikova, govori celo o Pigmalionovem učinku, ki je spreminjanje drugega v podobo, ki jo imamo o njem. Po grški mitologiji je kipar Pigmalion izklesal žensko in se v kip tako zaljubil, da se ga je boginja Venera usmilila in njegovo delo oživila. Sami si ustvarjamo podobe o tem, kakšne naj bi reči bile, in če v te podobe verjamemo, se bodo sčasoma res spremenile v prerokbe, v resničnost. Psiholog Rosenthal (v Brajša 1995, str. 72) je naredil takle poizkus. V neki šoli je dal učencem štirih razredov opravljati inteligenčni test, učiteljem v zbornici pa je sporočil napačne rezultate. V vsakem razredu je nekaj učencev, ki so sicer dosegli slabe rezultate, proglasil za posebno nadarjene in potencialno uspešne. Zaprošil je učitelje, naj to pri pouku upoštevajo. Po nekaj mesecih je testiranje ponovil. Nekoliko boljše rezultate je opazil samo pri teh učencih. To je bila posledica učiteljeve intenzivnejše komunikacije in ukvarjanja z učenci. Okoli njih se je razvilo toplejše socio-emocionalno vzdušje, dobili so več pozitivnih povratnih informacij, dobili so več informacij (inputov) in od njih so več zahtevali. Dajali so jim tudi več priložnosti za vprašanja in odgovore (outputi). Pričakovanja učiteljev so bistveno vplivala na njihovo vedenje in odzivanje. Učiteljevo podarjeno zaupanje je bistveno vplivalo na njihov razvoj (prav tam 1995, str. 72).

Pigmalionov učinek, Rosenthalov poizkus in Galtonov učinek (Galton je prišel do sklepa, da brez notranjega pozitivnega odnosa do sebe in drugih ne moremo drugih ne učiti ne vplivati nanje) kažejo na pomen in vpliv naših podob, prepričanj in pričakovanj do drugih, na njihovo dejansko vedenje in odzivanje. Tudi Brajša (1995, str. 72) meni, da ni vseeno, kaj si mislimo o drugih, ko z njimi komuniciramo. Na njihovo vedenje in odzivanje vpliva vse, kar do njih čutimo in od njih pričakujemo.

Skalar (1990, str. 11) pa pravi, da se otrok zelo občutljivo odziva na besede in na vse, kar hote ali nezavedno nosijo s seboj. Intuitivno se brani, če ga poskušajo razvrednotiti, tudi tako, da vrača puščice svojim »pomembnim drugim«, staršem in učiteljem. Tudi odrasli je občutljiv. Raniti in razvrednotiti ga je mogoče na sto in en način.

Človek ne more izbrisati svojih besed v medosebni komunikaciji. Njihov pomen, njihovo sporočilo ostaja, ostaja tako njihovo spodbujevalno kot razdiralno jedro. Lahkomiselno obmetavanje otrok z zlohotnimi besedami je početje z nepredvidljivimi posledicami. Besede so tem bolj usodno učinkovite, čim večjo osebno moč ima posameznik, ki jih izreka. So tem

bolj nevarne, čim bolj nasilno vdirajo v otrokov duševni svet. So tem bolj nesmiselne, čim bolj oddaljujejo učenca in učitelja (Skalar 1990, str. 11).

Podobno je tudi mnenje Brataničeve (v Razdevšek-Pučko 1990, str. 116), ki še posebej opozarja na socialno-čustveno razsežnost interakcije in komunikacije v razredu, kajti interakcija in komunikacija, ki potekata v razredu, delujeta na razvoj osebnosti učencev, na njihov intelektualni in socialni razvoj.

Kot socialna bitja vsi poznamo občutke, ko nam je nerodno, ko nas je sram pred drugimi, ko smo ponosni sami nase. Ti občutki se navezujejo na koncept obraza. Ko je naše osebno dostojanstvo ogroženo ali prizadeto, ko »izgubimo obraz«, čutimo potrebo, da si pridobimo dostojanstvo oziroma »obraz« nazaj. Če neko srečanje/komunikacija okrepi samopodobo, so takojšen odziv pozitivna čustva in občutki. Počutimo se dobro, ponosno, zadovoljno. Če naša običajna pričakovanja niso izpolnjena se počutimo slabo, osramočeni, »ranjeni« (Ule 2005, str. 284).

Uletova (prav tam 2005, str. 287) meni, da drugi s svojimi odzivi vpliva na oblikovanje posameznikove samopodobe. Zaželeno samopodobo lahko podpre ali pa jo zavrne. Modeliranje drugega ne pomaga le izboljševati podobe posameznika o samem sebi pri drugih ljudeh, temveč lahko pripelje do nastanka in ohranjanja negativne ali pozitivne samopodobe.

Podobno pa je tudi v šoli, saj učenec prek podatkov o sebi, ki jih pridobiva v odnosnem govoru, oblikuje svojo samopodobo, ki lahko spodbuja njegove zmožnosti, lahko pa jih tudi duši (Kunst Gnamuš 1992, str. 27).

Frank Dance in Carl Larson (v Ule 2005, str. 289) sta v obliki tabele predstavila množico potrjevalnih in zavrnitvenih sporočil, ki jih drug drugemu pošiljata oseba A in oseba B.

Preglednica 2: Shema potrjevalnih in zavrnitvenih sporočil.

POTRJEVALNI ODZIVI	DEFINICIJA	PRIMER
Neposredno potrdilo	Kadar se B neposredno odzove na A-jevo sporočilo	A: Ali lahko govoriva? B: Seveda. Kar začni.
Ujemanje o vsebini	Kadar B okrepi A-jevo mnenje	A: Zanesljivo sem ugotovil spremembo pri Joeju. B: Tudi jaz.
Podpora	Ko B izrazi A-ju svoje razumevanje in podporo.	A: Res se počutim grozno. B: Razumem te. Mislim, da si naredil prav.
Pojasnitev	Ko B poskuša A-jevo sporočilo razumeti.	A: Ne vem, kaj naj si mislim o tem. B: Zmeden in vznemirjen si, ali ne?
Izražanje	Ko B izrazi pozitivne občutke o A-jevem sporočilu.	A: Ne, mislim, da mu morava povedati o tem. B: Sedaj vem, kaj misliš. Dobra zamisel.
ZAVRNITVENI ODZIVI	DEFINICIJA	PRIMER
Neodzivnost	Kadar B niti najmanj ne pritrdi A-jevemu sporočilu.	A: Hej! B: dela naprej in ignorira A
Prekinitev	Kadar B kratko prekine A-jevo sporočilo	A: Torej, potem jaz ... B: Prijetno je bilo govoriti s teboj. Zdravo!
Irelevantnost	Kadar B-jevi odzivi niso Povezani s tem, kar pravi A	A: Tako me je potem zapustil. B: Mislil sem, da se greva malo spočit na Bermude.
Tangencialnost:	Kadar B pritrdi A-jevemu sporočilu, vendar takoj preusmeri pogovor drugam.	A: Sploh ne vem, kaj naj naredim. B: Ej, to je slabo. Ali si videl moj novi avto?
Neosebnost:	Kadar B vodi monolog ali uporablja posreden, klišejski, preveč intelektualen govor	A: Kako naj popravim oceno, gospod profesor? B: Ustrezno znanje je funkcija kognitivne in afektivne integracije.
Nekoherentnost:	Kadar so B-jevi odgovori razvlečeni in jim težko sledimo.	A: Povej mi, kaj je narobe. B: Hm, vidiš, za vraga težko kaj povem.

Vir: Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Zavrnitvena in potrjevalna sporočila uporabljajo tudi učitelji pri svojem delu z učenci (povezana so sicer z drugačno vsebino, toda bistvo ostaja enako). In glede na to kakšna so ta sporočila, se oblikuje posameznikova samopodoba in njihovo mnenje o samih sebi.

Ana Tomič (2002, sr. 145) meni, da imajo besede velik pomen in učinek na posameznika. Mnogi učitelji trdijo, da jih učenci sploh ne poslušajo in da je pravzaprav vseeno, kaj jim povedo in kako, saj učenci razmišljajo po svoje. Moč govora postane z ustrezno kombinacijo razumljivih besed učinkovita. Vsebuje štiri pomembne postavke, in sicer pozitivno oblikovanje sporočila, sporočila, ki motivirajo, energičnost in uporabo besede »ne«.

POZITIVNO OBLIKOVANJE SPOROČILA

- Ukinitev negacij

Naši možgani imajo zelo zanimivo lastnost: da bi razumeli kakršno koli negacijo, najprej razumejo in procesirajo pozitivno obliko. Namesto da otroku rečemo »Ne pozabi domače naloge«, mu raje rečemo »Spomni se na domačo nalogo«.

- Ukinitev pojmov z negativnim predznakom

V vsakem jeziku obstajajo izrazi, ki vsebujejo negativno predstavo. Takšni izrazi vplivajo na naše možgane, ki jih berejo kot negativne in s tem tudi spreminjajo sporočilo, ki vsebuje takšne izraze. Namesto »nič napak« rečemo raje »vse je prav«.

SPOROČILA, KI MOTIVIRAJO

- Ukinitev besedice »morati«

Glagol morati sproža v naših možganih zastoj pri prenosu informacij. Pri nekaterih tipih osebnosti beseda »morati« celo sproža tako imenovano »polarity responder« reakcijo oziroma upor, ki zablokira poslušanje in razumevanje. Včasih tudi sami sebi zagrenimo situacijo, ker smo navajeni govoriti v »omejujočih« glagolih, kot so moram, ne smem ... Pri učenju si namesto »To snov moram še enkrat ponoviti,« raje rečemo »To snov lahko še enkrat ponovim«.

- Ukinitev protivnih veznikov (ampak, vendar, toda)

Pri uporabi protivnih veznikov dajemo možganom navodilo nasprotovanja in s tem izničimo vse, kar povemo pred veznikom. Če nekomu povemo, da je nekaj naredil dobro, ampak ... – se takoj pozabi na pohvalo in se osredotoči na kritiko, ki pride po besedici ampak. Brez protivnih veznikov bi imela pohvala svojo težo, dodatni komentarji se lahko povedo pozneje in brez ampak. Namesto stavka »To bi rad naredil, ampak potrebujem čas,« je mogoče bolje reči » Ko bom imel čas, bom to z veseljem naredil«.

- Vlivanje poguma in dajanje upanja – nakazovanje pozitivnih posledic namesto pretenj

Sporočila imajo navadno površinski pomen, ki je odkrit in viden, ter globinski pomen, ki je skrit in neviden. Včasih, ne da bi se tega zavedali, lahko pošiljamo sporočila, ki imajo nevaren predznak. Če učencu rečemo: »Pa pogledajmo, če kaj znaš, bomo dosegli popolnoma drugačen učinek,« kot če mu bomo rekli »Pa pogledajmo, kaj vse znaš«.

ENERGIČNOST

- Poskusiti ali storiti?

Glagol poskusiti nas zelo pogosto pripelje v nedejavnost. S tem glagolom navadno označimo dejavnosti, ki jih nismo dokončali in še vedno čakajo na nas. Poskusiti je beseda, ki je zelo pogosto povezana z neuspehom, z nečim, kar nam ni uspelo. Zanimivo je tudi to, da se včasih ista beseda skriva za kako drugo, kot je izraz »rad bi«, in na ta način vpliva na našo pasivnost, ne da bi se tega zavedali. Povsem drugače je, če rečemo »Posvetil se bom delu s starši« ali če uporabim besedico poskusil in rečemo »Bolj se bom poskusil posvetiti delu s starši«.

- Zavedati se svojih sposobnosti in vrlin

Samokritičnost je lahko vrlina, če nas motivira za še večje dosežke. Lahko pa je tudi zelo omejujoča hiba, ki nas ovira pri zastavljanju in doseganju ciljev. Zavedati se je treba svojih sposobnosti in vrlin, prav gotovo je to zelo pomembno pri učiteljih, saj so vzor in zgled učencem. Ni dobro reči »Angleščine ne obvladam«, pač pa »Dobro obvladam nemščino. Torej mi bo tudi pri učenju angleščine uspelo«.

- Opravičevanje je odveč

Če samokritičnosti dodamo še opravičevanje, dobimo kombinacijo, ki zelo jasno kaže na nemoč in neuspeh. Samo opravičevanje je lahko zelo pozitivno, le vprašanje je, kakšen vpliv ima na okolico, na nas same in na naše možgane v dani situaciji. Kako bi na primer sprejeli govornika, ki bi se opravičil, da ni imel dovolj časa, da bi se pripravil. Na primer: »Ne znam dobro pisati, upam, da vam bo jasno, za kaj gre« zagotovo ni dobro, mnogo boljše bi bilo: »Prinesel sem poročilo. Prepričan sem, da boste lahko sledili vsebini«.

UPORABA BESEDICE NE

- Elegantna uporaba nikalnice

Včasih nam je težko reči »ne« in zaradi tega raje prevzamemo več nalog, kot jih lahko opravimo. Če besedica »ne« povzroča negativno stanje v nas, je dobro, da se jo naučimo izreči. Namesto »ne, ne morem vam pomagati« rečete »Gospa Novak vam bo jutri dala vse informacije«.

- »Ne« rečete brez slabe vesti

V primeru ko je nekaj ne, najprej natančno poslušajte in signalizirajte, da ste pozorni in razmišljujoči ter z dodatnimi vprašanji pridobite več informacij (kaj, kje, kako, kdo ...). Recite »ne« brez kakršnegakoli opravičevanja, oklevanja ali olepševanja Svoj odgovor tudi kratko in jasno utemeljite. Na primer »Trenutno zaradi roditeljskega sestanka ni mogoče. Po 7. oktobru sem vam spet na voljo«.

- Začarani »ne«

Lahko rečete »da« in postavite pogoje. Na primer: »Da. Prav rada, če bom lahko v četrtek peljala 3. b v knjižnico«.

Tudi, če na vso zadevo pogledamo s slovničnega vidika lahko opazimo, da ima učinek govornje besede lahko zelo močan in pomemben vpliv na posameznika.

Austin (v Kunst Gnamuš 1983, str. 9) je skušal odgovoriti na vprašanje, kaj pomeni trditev »reči nekaj pomeni nekaj storiti«. Pojem dejanja je razčlenil na tri dejavnostne sestavine. Govorno dejanje je sestavljeno iz dejanja izrekanja; z dejanjem izrekanja opravimo

vplivanjsko dejanje, to je vprašamo ali odgovorimo, sporočimo podatke, zahtevamo, prosimo, se opravičujemo, obljubljam, kritiziramo itn.

Dejanski učinek, ki ga dosegamo z izrekanjem povedi, se udejanji v naslovnikovi duševnosti kot dejanje učinkovanja. »Reči nekaj največkrat ali praviloma pomeni učinkovati na naslovnika, mišljenje, dejanje«. (Kunst Gnamuš 1983, str. 9.) Razmerje med vplivanjskim dejanjem in njegovim učinkovanjem primerja z razmerjem med storjenim dejanjem in njegovimi posledicami. Nameravani učinek (vplivanjsko dejanje) in dejanski, doseženi učinek (dejanje učinkovanja) seveda nista vselej skladna, lahko sta si celo v nasprotju. Za izražanje istega vplivanjskega dejanja imamo na izbiro razne možnosti. Katero izberemo, je odvisno od naše ocene, kako bo izbrani izraz učinkoval na naslovnika. Naslovnika npr. želimo odvrniti od nekega dejanja. To lahko storimo tako, da ga poučimo o posledicah dejanja, da mu dejanje prepovemo, ga prosimo, naj se mu odreče, mu svetujemo, naj ga ne stori, ga prepričujemo, da bo imelo dejanje zanj slabe posledice (prav tam 1983, str. 9).

5. POUK MATERNEGA JEZIKA PRI PREDMETU SLOVENŠČINA V GIMNAZIJAH

Pogoj uspešnega spremljanja je, da pojav dobro poznamo, zato naj ne bo odveč opredelitev pojmov pouk in jezik ter posebne vloge slovenščine, ki je za večino učencev v Republiki Sloveniji materni in učni jezika ter hkrati učni predmet.

Tomić (2002, str. 21) opredeljuje pouk kot »pedagoško osmišljen, sistematično in namerno organiziran proces, katerega cilj je vzgoja in izobraževanje posameznika«. Po njenem mnenju posameznik pri poku doživi spremembe, ki so povezane s pridobivanjem znanja, zmožnosti in osebnostnih lastnosti (prav tam 2002, str. 21). Po mnenju Bože Krakar-Vogel (1995, str. 12) pa je pouk organiziran in voden proces raznovrstnega – razumskega, izkušnjskega, čustvenega, fantazijskega itd. – učenčevega aktivnega spoznavanja določene stvarnosti: »To pomeni, da je glavni del pouka namenjen spodbujanju spoznavnih procesov pri učencih, ne pa pasivnemu sprejemanju in pametni reprodukciji znanja, ki jim ga v rezultativni obliki posreduje učitelj.« (Krakar-Vogel, 1995, str. 12).

Pouk je torej organiziran proces, ki spodbuja aktivnost učencev in pripomore k njihovi vzgoji in izobraževanju, osrednjo vlogo pri tem pa ima komunikacija med učiteljem in učencem. Pedagoška komunikacija pri vseh predmetih je sestavljena tako iz odnosnega kot iz spoznavnega govora in v večini šol v RS poteka v slovenskem jeziku, ki je ne le državni, uradovni in učni jezik, temveč za večino učencev tudi materni jezik in za vse učence učni predmet. Zato ima s stališča usvajanja jezika in razvijanja njegove rabe predmet slovenščina poseben položaj.

Jezik lahko pojmuje kot temeljno bivanjsko določilnico človeka – posameznika po eni strani in kot temeljno družbotvorno gibalno po drugi strani. Na načelni ravni obstoja jezika, posameznika in skupnosti sta seveda vidika nujno nerazdružljiva; za analizo – ali vsaj razmišljanje – o posameznih jezikovnih vprašanjih pa je marsikdaj potrebno upoštevati dvojnost in dati teži prvemu ali drugemu vidiku (Stabej 2001, str. 20).

Dejstvo, da je slovenski jezik državni jezik Republike Slovenije in za večino prebivalcev Republike Slovenije materni jezik¹⁴, tj. primarno sredstvo mišljenja, čustvovanja, doživljanja, sporočanja, razumevanja ipd., ter kot tak simbol narodne samobitnosti, daje slovenščini kot učnemu predmetu in kot učnemu jeziku v naši šoli poseben pomen in mesto vsaj iz dveh razlogov. Znano je namreč, da je pri oblikovanju učenčeve osebne, narodne in kulturne identitete najpomembnejši prav jezik (Križaj Ortar in Bešter 1995/96, str. 5). Obenem pa je znano tudi, da človek s sporazumevalnimi primanjkljaji in pomanjkanjem vedenja o delovanju jezika ne more biti uspešen pri udejstvovanju v družbi. V šoli pa sporazumevalni primanjkljaji vplivajo ne le na neuspeh učenca pri slovenščini kot učnem predmetu, temveč tudi na njegovo uspešnost pri ostalih predmetih (znano je, da je učni uspeh bolj odvisen od razvite sporazumevalne zmožnosti kot pa od splošne inteligentnosti) in pri navezovanju stikov s sošolci, učitelji in drugimi ljudmi (prav tam 1995/96, str. 5).

¹⁴ Materni jezik kot terminološko poimenovanje je izhodiščno, tvorbeno zaznamovan s predstavo tistega jezika, ki ga mati posreduje otroku v njegovem najnežnejšem, najzgodnejšem obdobju; s tem mu odpre vrata v sam jezik, hkrati pa vrata v osebno doživetje sveta, ki je samo z jezikom mogoče. Na tej ravni je materni jezik povezan s prvim, bivanjskim pojmovanjem jezika. Seveda sam termin izvira še iz časov pred debato o razmerju med deležem vrojenega in usvojenega pri razvijanju posameznikove jezikovne zmožnosti; tudi mati kot temeljni posrednik jezika (ne glede na omenjeno razmerje) je pravzaprav le metonimija za ljudi, s katerimi se otrok v obdobju usvajanja jezika sporazumeva in si oblikuje svojo jezikovno možnost; z materjo naj bi se pač sporazumeval največ (Stabej 2001, str. 20).

Prav zato, ker je slovenščina – še posebej jezikovni del predmeta – tisti učni predmet, pri katerem učitelj in učenci v slovenskem jeziku ne le komunicirajo, temveč o svoji rabi tudi razmišljajo, jo opisujejo, vrednotijo in si jo načrtno prizadevajo izboljšati, bom odnosni govor opazovala pri pouku slovenskega jezika. Pri tem pa bom lahko pokazala tudi pomembnost znanja slovenskega jezika za druge predmete in izhajala iz mnenja Kunst Gnamuševe (1992), ki meni, da je pedagoški govor še posebej v svojem odnosnem delu skupen učiteljem vseh predmetov, razlike pa so po njenem pri spoznavnem govoru.

5.1 Izhodišča sodobnega pouka maternega jezika

Nove družbene okoliščine (slovenščina kot državni jezik v Republiki Sloveniji) in nova strokovna spoznanja (jezikoslovna in didaktično-metodična) so v 90. letih prejšnjega stoletja zahtevala tudi ponovno ovrednotenje vloge in ciljev slovenskega jezika kot učnega predmeta in učnega jezika v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu (Križaj Ortar in Bešter 1995/96, str. 5).

Leta 1998 je tako Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje potrdil učni načrt za slovenščino v osnovni šoli in učne načrte za vse vrste srednjih in poklicnih šol ter s tem izrazil strinjanje s prenovo pouka pri predmetu slovenščina, kot jo je zasnovala posebna skupina, ter tako omogočil posodobitev pouka slovenščine v šolah v Republiki Sloveniji (Križaj Ortar in Bešter Turk 2003, str. 481).

Prenova pouka maternega jezika prinaša tudi novosti, ki se dotikajo jezikovnega pouka, ki sta jih predstavili Marja Bešter Turk in Martina Križaj Ortar. V svoji razpravi ugotavljata, da je treba pri pouku jezika učiti tako jezikovni sistem kot rabo jezika; izhajati je treba iz rabe za rabo – s tem se nadgrajuje učenčev jezikovni razvoj (saj se človek svojega prvega/maternega jezika nauči ob rabi in v njej) ter uresničuje učenčevo željo po čim bolj uspešnem sporazumevanju (tj. ljudje se učimo jezika zato, da bi ga znali uporabljati, ne pa zato, da bi ga znali opisati) (Križaj Ortar in Bešter 1995/96, str. 9).

Hkrati opozarjata, da raba sama vendarle ne zadošča, temveč da mora biti reflektirana. Ali kot pravita: »Da pa bi bili učenci pri sporazumevanju čim bolj uspešni (kar je temeljni cilj sodobnega jezikovnega pouka), mora pouk jezika v učencih uzaveščati tudi jezikovni sistem, in sicer najprej z rabo, nato pa tudi z opazovanjem jezika v besedilih, naši zavesti in v

abstraktni narodni zakladnici; pri tem je treba upoštevati, da je obvladovanje jezikovnega sistema le ena izmed pogojev za uspešno sporazumevanje – poleg jezikovnega znanja je za tvorjenje razumevanja besedil potrebno še pragmatično, kulturno/medosebno in predmetno znanje, in vse to razvijamo pri pouku maternega jezika, kjer naj bi učenci pridobili temeljno sporazumevalno zmožnost.« (prav tam 1995/96, str. 9.)

Naloga jezikovnega pouka je torej po njunem mnenju zlasti razvijanje pragmatičnega (tj. poznavanje vloge okoliščin sporazumevanja pri sprejemanju/razumevanju in tvorjenju besedila), kulturnega/medosebne (tj. poznavanje sporazumevalne/medosebne vloge govorjenega/govornega dejanja ter različnih vrst/tipov le-teh), predmetnega (tj. posredovanje svojega videnja stvarnosti, ki mora biti v skladu z resničnostjo in logično-spoznavno normo) in jezikovnega znanja (tj. obvladovanje različnih spominskih – sredstev in načinov za izražanje sporazumevalne vloge govornih dejanj, za izražanje prvin propozicije in razmerij med njimi itd.). Težišče je na jezikovnem znanju, ki temelji na zakladnici prvin in pravil določenega jezika (Križaj Ortar in Bešter 1995/96, str. 10).

S spremenjenimi učnimi cilji so se spremenile tudi učne metode in vsebine. Ker sporazumevalno zmožnost razvijamo ob besedilih, je temeljna značilnost sodobnega jezikovnega pouka osredinjena na besedilo, tj. sprejemanje in tvorjenje besedil, gre za t.i. komunikacijski oziroma pomensko-funkcijsko-pragmatični pouk jezika. Njegove osnovne značilnosti so (Križaj Ortar in Bešter 1995/96, str. 11):

- 1) izhaja iz učenčevih sporazumevalnih izkušenj in potreb v sedanjosti in prihodnosti, zato daje prednost razvijanju učenčeve sporazumevalne (ne pa metajezikovne) zmožnosti, tj. zmožnosti razumevanja in tvorjenja najrazličnejših neumetnostnih besedil (ob upoštevanju razlik pri umetnostnem besedilu),
- 2) gradi na učenčevi dejavnosti – učenci si uzaveščajo jezik v rabi/dejavnosti, ne pa z reprodukcijo učiteljevega opisa jezikovnega sistema; šele na podlagi praktične izkušnje (rabe) naj bi učenci začeli opazovati jezik;
- 3) upošteva učenčeve spoznavne in sporazumevalne zmožnosti, zato izhaja od znanega k novemu, od elementov k celoti, od posameznega k splošnemu, od konkretnega k abstraktnemu, od tvorbe/sinteze k razčlembi/analizi.

Izhodišče za temeljno spremembo jezikovnega pouka so spoznanja sodobnega jezikoslovja, ki je raziskovalno težišče z opisa jezikovnega sistema prav tako premaknilo na opis rabe jezika. Po besedah Martine Križaj Ortar in Marje Bešer (1995/96, str. 13) tako sodobni pouk jezika izhaja iz:

- pomenskega jezikoslovja, ki pojmuje jezik kot sredstvo za sporočanje/posredovanje sporočevalskega videnja stvarnosti, tj. kot sredstvo izražanja/upovedovanja propozicije (miselne predstave stvarnosti);
- funkcijskega jezikoslovja, ki govorjeno/govorno dejanje preučuje s stališča njegovih funkcij/vlog:
 - 1) medosebne/interakcijske, ki govorjenje/govorno dejanje preučuje s stališča njihovih funkcij/vlog;
 - 2) predstavitvene/reprezentativne, saj naslovníku predstavljamo svoje videnje predmetnosti in svoje razmerje do nje,
 - 3) vplivajske/apelativne, saj z govornim dejanjem vplivamo na naslovníkovo vednost, prepričanje, vrednotenje, čustvovanje in hotenje/ravnanje¹⁵,
 - 4) razodevalne/ekspresivne, saj z govornim dejanjem naslovníku hote ali nehote posredujemo podatke o sebi,
 - 5) metajezikovne, saj z govornim dejanjem posredujemo tudi podatke o jeziku, s katerim opravljamo govorno dejanje,
 - 6) estetske (pri umetnostnem sporočanju) (prav tam, str. 13).

¹⁵ Glede na to, katero svoje razmerje do predmetnosti posredujemo naslovníku, ločujemo več sporazumevalnih/medosebnih vlog govornih dejanj: prikazovalno, prepričevalno, vrednotenjsko, čustveno, pozivno in povezovalno.

Sodobni jezikovni pouk je torej komunikacijski in transakcijski ter naravnani na učenca (upoštevata tri temeljne potrebe učenca, tj. potreba po znanju, pripadnosti in dejavnosti). Vse to mu omogoča, da pride komuniciranje še posebej do izraza, in sicer tako odnosni kot tudi strokovni vidik pedagoškega komuniciranja (tako pri učencih kot pri učiteljih).

Tak pouk je možen le, če je:

- pripravljeno ustrezno gradivo,
- učitelj didaktično usposobljen za to delo,
- skupina učencev manjša,
- dovolj ur pouka ... (Križaj Ortar in Bešter Turk 2003, str. 494).

Če zadevo pogledamo še z vidika odnosnega govora, lahko rečemo, da vse te novosti dajejo učencem več možnosti, da se uveljavijo in da učitelj upošteva njihove predloge, ugotovitve in izjave pri svojem delu. Omogoča večjo aktivnost in dejavnost pri pouku, kar zagotovo vpliva na boljše medosebne odnose v razredu in večjo količino in kvaliteto odnosnega govora.

5.2 Opredelitev pouka slovenščine kot prvega/maternega jezika v gimnaziji

Empiričen del diplome se v večji meri nanaša na pedagoško komunikacijo pri pouku slovenskega jezika v gimnaziji, zato se zdi smiselno predstaviti, kako so izhodišča sodobnega jezikovnega pouka konkretizirana v učnem načrtu kot najbolj reprezentativnem dokumentu in viru informacij o učnih ciljih, metodah in vsebinah.

Na podlagi učnega načrta za predmet slovenščina v gimnazijah lahko rečemo, da je predmet slovenščina temeljni splošnoizobraževalni predmet z obsežnimi in razvejenimi funkcionalnimi, izobraževalnimi in vzgojnimi nalogami (Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah 1998).

Dijaki se pri njem usposabljaajo za ustrezno, razumljivo, pravilno in učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v najrazličnejših okoliščinah, za izražanje spoznanj o sebi in svetu, za doživljanje in kritično vrednotenje domače in tuje besedne umetnosti v slovenskem jeziku iz različnih dob in estetskih usmeritev, za dojemanje slovenskega jezika kot državnega jezika v Republiki Sloveniji in enega od razvitih sodobnih jezikov. Ob tem pridobivajo tudi širšo

kulturno razgledanost ter oblikujejo etične, estetske, moralne vrednote v svojem osebnem vrednostnem sestavu (prav tam 1998).

Svoje teoretično znanje in zmožnost za tvorjenje in razumevanje besedil v slovenskem knjižnem jeziku ter literarno branje dokazujejo dijaki pri maturi (prav tam 1998).

Predmet slovenščina je sestavljen iz dveh področij, pouka književnosti in jezika, ki sta med seboj tesno povezani, vendar imata hkrati vsako svoje posebnosti. V nadaljevanju bom zato predstavila, koliko učnih ur je namenjeno jeziku in koliko književnosti ter kaj je obema področjema skupno.

Predmet slovenščina obvezno obsega 140 ur v šolskem letu, priporočen pa je dodatek najmanj 35 ur v okviru nerazporejenih ur v gimnazijskem predmetniku. Polovica ur je namenjena jezikovnemu pouku, polovica pa pouku književnosti. Pri pouku književnosti je približno 45–50 ur namenjenih obravnavi, utrjevanju in preverjanju znanja obveznih (standardnih) vsebin in dejavnosti, preostalih 20–25 ur pa obvezni obravnavi izbirnih vsebin. V četrtem letniku so posebej predvidene ure za pripravo na maturo, zato je obveznih vsebin manj (prav tam 1998).

Jezikovni pouk in pouk književnosti sta v skladu z naravo obravnavanih vsebin samostojni, vendar povezani področji. Skupno jima je temeljno didaktično izhodišče, da se pri obeh spodbuja slušna, govorna, bralna in pisna zmožnost učencev, potrebna za sprejemanje in tvorjenje različnih besedil; to izhodišče se uresničuje v povezovanju na ravni ciljev in vsebin, ki so za to najprimernejši (npr. dijakovo tvorjenje ustnih in pisnih besedil, poslušanje in branje ter razumevanje in vrednotenje besedil, uporaba in razlaganje strokovnih izrazov, izbira ponazarjalnih zgledov). Skupni sta tudi diahrono (zgodovinskorazvojno) obravnavanje besedil v slovenskem jeziku ter oblikovanje splošne kulturne razgledanosti in (samo)zavesti (prav tam 1998).

Iz opredelitve v učnem načrtu lahko rečem, da je razmerje med področjema predmeta (jezikovnim in književnim poukom) enakovredno, medtem, ko je v drugih srednjih in poklicnih šolah razmerje enako kot v osnovni šoli (60 % ur za jezikovni pouk in 40 % za književni pouk) (Križaj Ortar in Bešter Turk 2003, str. 487).

Poudarek je na razvijanju zmožnosti pisnega in ustnega sporazumevanja, dijakove splošne razgledanosti in samozavesti. Menim, da naj bi usvojeno znanje učenca pripeljalo do uspešnega komuniciranja v slovenskem jeziku. In če povzamem po učnem načrtu za predmet

slovenščina v gimnazijah (1998), lahko uspešno komunicira človek, ki »pozna sistemske zakonitosti slovenskega jezika in se zaveda njihovega pomena, zna presoditi, ali je v danih okoliščinah ustrežnejša raba knjižnega ali neknjižnega jezika ter ima razvito zmožnost poslušanja (gledanja) in branja različnih besedil ter ustnega in pisnega izražanja«. (Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah 1998, str. 5.)

Sklenem lahko, da učenec v času gimnazijskega izobraževanja pridobi pri pouku slovenskega jezika zaokroženo informacijo o jeziku, njegovi zgradbi in udejanjanju v komunikacijskem procesu.

5.3 Cilji predmeta (splošni)

Vsak učenec ima potrebo po znanju, vendar ne po katerem koli znanju, temveč predvsem po znanju, ki ga bo lahko uporabil v vsakdanjem življenju (tukaj, zdaj in v prihodnosti) – torej ima potrebo po uporabnem znanju. Temeljno uporabno znanje pa je zagotovo znati se učinkovito sporazumevati.

To upošteva tudi učni načrt za gimnazijce, saj pri pouku slovenščine predvideva naslednje splošne cilje:

- Pri pouku slovenskega jezika in književnosti učenci pridobivajo znanja in zmožnosti ter si oblikujejo sistem vrednot v zvezi s slovenskim jezikom in besedno umetnostjo v njem. Pouk je usmerjen h kritičnemu razmišljanju ter k izražanju zaznav, čustev, predstav in misli (Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in drugih štiriletnih srednjih šolah 1996, str. 6).
- Dijaki sprejemajo, doživljajo in razumevajo slovenski jezik in književnost kot bistveni sestavni del svoje osebne in narodne identitete ter si uzaveščajo pomen jezika za duhovno in tvorno napredovanje posameznika in družbe (prav tam 1996, str. 6).

Zavest o potrebi po uporabnem znanju je razvidna tudi iz t. i. splošnih (globalnih) ciljev:

Dijaki pri jezikovnem pouku:

- razvijajo zmožnost za učinkovito govorno in pisno sporočanje – sprejemanje, razumevanje, analiziranje in tvorjenje besedil;
- spoznavajo sestav slovenskega knjižnega jezika, njegov razvoj in njegove sporočevalne zmogljivosti;

- se zavedajo pomembne vloge slovenskega jezika v svojem osebni in družbeni življenju (zavedajo se, da je slovenščina kot njihov materni jezik zanje najbolj naravna socializacijska danost, saj se z njo vseskozi, najlažje in najuspešnejše izražajo; zavedajo se, da je slovenski jezik temeljna prvina njihove osebne, nacionalne in državljanske identitete, skupaj s književnostjo pa tudi najpomembnejši del slovenske kulturne dediščine; tako si oblikujejo svojo narodno in državljansko zavest; zavedajo se, da je slovenski jezik državni jezik v Republiki Sloveniji, poznajo pa tudi položaj italijanskega in madžarskega jezika ter drugih jezikov v Republiki Sloveniji ter položaj slovenskega jezika v zamejstvu in izseljenstvu).

Dijaki (se) pri književnem pouku:

- oblikujejo v kultivirane in razgledane bralce, ki trajno gojijo stik z leposlovjem, ker dobro poznajo njegovo naravo in ga dojemajo kot vrednoto v svojem vrednostnem sestavu;
- razvijajo sposobnost literarnega branja, se usposablajo za raziskovanje literarnih pojavov in za ustvarjalno pisanje kot aktivno izkušnjo, ki pogloblja stik z leposlovjem,
- sistematično in funkcionalno (v povezavi z obravnavanimi literarnimi deli) spoznavajo literarno teorijo, literarno zgodovino in potrebne pomožne vsebine (iz zgodovine, umetnostne zgodovine, filozofije, sociologije, verstev);
- bogatijo književno kulturo, dobivajo pozitiven odnos do književne ustvarjalnosti;
- spoznavajo razmerje med književnim besedilom ter njegovimi poustvarjalnimi interpretacijami (odrkimi, filmskimi, televizijskimi idr.) (Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in drugih štiriletnih srednjih šolah 1996, str. 6–7).

Vsi ti cilji, tako splošni kot globalni, vplivajo na oblikovanje posameznikove osebnosti in na zmožnost ter sposobnost njegovega komuniciranja z učiteljem, vrstniki in okolico. Glede na to, da sem se v svojem diplomskem delu osredotočila na pedagoški govor, ki je sestavljen iz odnosnega in spoznavnega govora, menim, da vsi zgoraj navedeni cilji, še posebej tisti, povezani s poukom jezika, pri učencih povečujejo in izboljšujejo uporabo ne le spoznavnega govora, s pomočjo katerega odgovarjajo na zastavljena vprašanja učiteljev, temveč tudi na uporabo odnosnega govora, ki omogoča vzpostavljanje dobrih odnosov in ustvarja vzdušje, primerno za učenje.

II EMPIRIČNA RAZISKAVA

6. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Kot vodilo empiričnega dela diplomske naloge je veljala predpostavka, da komunikacija pri pouku vpliva tako na učenje kot na odnos med učiteljem in učenci (Razdevšek-Pučko 1990, str. 120). Pri pouku je potrebno otrokov razvoj usmerjati v smeri razvoja samostojne, avtonomne in odgovorne osebnosti. Pri tem pa se je bistveno vprašati, kašen naj bo model vzgoje in izobraževanja ter kakšna vrsta komunikacije je potrebna, da bo želeni cilj dosežen.

Na podlagi raziskave sem želela ovrednotiti, kolikšen je delež učiteljevega in učenčevega govora glede na celoto ter kakšna je struktura izmenjave govora (učitelja in učencev) pri jezikovnem pouku. Zanimalo me je, kateri govor (odnosni, spoznavni) prevladuje v govoru učiteljev in kateri v govoru učencev ter kako oziroma na kakšen način je posamezen govor razviden pri učitelju in učencih. Spraševala sem se kakšne so razlike med učiteljevim govorom pri dijakih gimnazije in srednje ekonomske šole. Zanimalo pa me je tudi, kolikšen je, po mnenju učencev in učiteljice, vpliv učiteljevega odnosnega govora na oblikovanje samopodobe učencev oz. njihovega mnenja o sebi.

6.1 Raziskovalni cilji

V diplomskem delu sem skušala ugotoviti:

- ali je delež učiteljevega govora večji kot delež govora učencev glede na celoten govor pri učni uri slovenskega jezika;
- ali je delež iniciativnih (pobudnih) izjav v učiteljevem govoru večji od deleža reaktivnih (odzivnih) izjav;
- ali je delež iniciativnih (pobudnih) izjav v učenčevem govoru večji od deleža reaktivnih (odzivnih) izjav;
- ali pri govoru učiteljev prevladuje odnosni ali spoznavni govor;
- ali pri govoru učencev prevladuje odnosni ali spoznavni govor;
- ali pri učni uri slovenščine prevladuje enosmerna ali dvosmerna komunikacija;
- ali je razlika v učiteljevem podajanju učne snovi pri dijakih iz gimnazijskih programov in pri dijakih ekonomskih programov;
- katere vrste vprašanj prevladujejo pri učitelju pouka slovenskega jezika pri gimnazijskih dijakih in katere pri dijakih ekonomske šoli (vprašanja nižjega nivoja ali vprašanja višjega nivoja);
- ali učitelj pri pouku slovenščine uporabljajo zavrnitvene ali potrjevalne odzive;
- ali učitelj meni, da s svojim govorom (pohvale, kritike, potrjevalni in zavrnitveni odzivi itd.) vpliva na učenčevo mnenje o sebi;
- ali učenci menijo, da učitelj s svojim govorom (pohvale, kritike, potrjevalni in zavrnitveni odzivi itd.) vpliva na njihovo mnenje o sebi.

6.2 Seznam spremenljivk

- vrsta srednje šole (gimnazija, ekonomska srednja šola)
- spol učencev
- starost učencev (2. letnik)
- vsebina učnih ur (sporočanje in slovnica)
- število govornih dogodkov, evidentiranih pri pouku slovenščine
- število in delež učiteljevih iniciativnih in reaktivnih izjav
- število in delež iniciativnih in reaktivnih izjav pri učencih
- vrsta vprašanj, ki prevladujejo pri pouku slovenščine
- število in delež govora v odnosni funkciji
- število in delež govora v spoznavni funkciji
- smer govornih menjav (enosmerna, dvosmerna komunikacija)
- način učiteljevega podajanja snovi
- mnenje učencev o tem, ali odnosni govor učitelja vpliva na oblikovanje učenčeve »samopodobe«

7. METODOLOGIJA

7.1 Osnovna raziskovalna metoda

V raziskavi sem uporabila deskriptivno raziskovalno metodo za opis stanja. Zanj je značilen nivo vprašanj: »kakšno«, »kolikšno« je nekaj; z njo ugotavljamo stanje in vzročno ne pojasnjujemo (Sagadin, 2003). Uporabila sem interpretacijski in empirično-analitični metodološki pristop. Pri posameznih raziskovalnih vprašanjih pa razkrivam tudi svoje strokovne poglede, ki sem jih izoblikovala v času študija in ob pisanju diplomske naloge.

7.2 Opis vzorca

Raziskavo sem izvedla na srednji šoli Gimnazija in ekonomska srednja šola Trbovlje, in sicer v programih splošna gimnazija in ekonomski tehnik. Gimnazija in ekonomska srednja šola Trbovlje je javni vzgojno-izobraževalni zavod, ki opravlja javno službo na področju srednjega splošnega izobraževanja in srednjega strokovnega izobraževanja. Šola predstavlja osrednjo vzgojno-izobraževalno ustanovo s področja srednjega šolstva v Zasavski regiji. Šolo obiskujejo dijaki iz občin: Trbovlje, Zagorje, Hrastnik, Radeče, Litija. Na šoli izvajajo naslednje vzgojno-izobraževalne programe: splošna gimnazija, ekonomska gimnazija, ekonomski tehnik in maturitetni tečaj.

Znotraj omenjene šole sem zajela učence 2. letnika splošne gimnazije ter učence 2. letnika ekonomske srednje šole, ki sem jim postavila eno anketno vprašanje. Vseh učencev je bilo 35, od tega jih je bilo 21 iz gimnazijskega programa, ostalih 14 pa iz programa ekonomski tehnik. Vse učence je poučevala ista učiteljica.

Učiteljica, ki je učni uri, ki sta mi služili za analizo, izvajala in sem jo uporabila kot študijo primera, je uslužbenka Gimnazije in ekonomske srednje šole v Trbovljah. Slovenščino poučuje 12 let, za poklic učiteljice slovenščine pa se je odločila v srednji šoli, ker so jo za tega navdušili trije bivši profesorji slovenščine.

7.3 Postopek zbiranja podatkov

Na šolo sem naslovila prošnjo tako za ravnateljico kot za učiteljico slovenskega jezika. S prošnjo in kratkim dopisom sem jima želela predstaviti namen raziskave in pridobiti dovoljenje za opazovanje in snemanje učnih ur slovenščine. Učence sem za privolitev snemanja učnih ur prosila ustno, saj smo ure snemali z diktafonom in zato ni bila potrebna pisna prošnja. V opazovanih in z diktafonom posnetih učnih urah naj bi obravnavali katerokoli učno snov iz jezikovnega pouka slovenščine po učnem načrtu za 2. letnik. Snemanja so bila v celoti opravljena v šolskem letu 2008/09 v mesecu maju.

Opazovane in z diktafonom posnete učne ure naj bi čim bolj realno odražale odnose med učitelji in učenci pri pouku jezika, vendar pa se moramo zavedati, da so bili pri uri prisotni morebitni moteči dejavniki, tj. zunanji opazovalec in prisotnost snemalnika, kar povzroča tremo, nesproščenost, strah pred podajanjem odgovorov na učiteljičina vprašanja pri učencih in pa tudi morebitno tremo in nesproščenost pri učiteljici.

7.3.1 Opis merskih instrumentov

Kot osnova za razčlenjevanje zbranih besedil sta mi služili dve metodi za razčlenjevanje govornega diskurza:

1. Uporabila sem Flandersovo analizo razredne interakcije, ki obsega 10 kategorij. Z njeno pomočjo sem razdelila besedno komunikacijo v razredu na pet sklopov: učiteljevo odzivanje (reakcije), učiteljeva iniciativa, učenčevo odzivanje (reakcije učencev), iniciativa učencev, tišina in zmeda (nejasna komunikacija). Na ta način sem določila število govornih izmenjav ter njihovo strukturo, ki je določena z iniciativo (spodbudo) I, odzivom O in sprejemom S (po Razdevšek-Pučko 1990, str. 120).

S pomočjo Flandersove analize pa sem dobila tudi informacije o direktivnosti in indirektivnosti učiteljeve komunikacije.

Direktivnost mu predstavlja usmerjanje aktivnosti učencev in se izraža predvsem v dajanju navodil in kritik, indirektivnost pa v upoštevanju učencev, v sprejemanju njihovih čustev, v sprejemanju in upoštevanju njihovih pobud, v pozitivni povratni informaciji (Razdevšek-Pučko 1990, str. 120).

Preglednica 3: Flandersova analiza razredne interakcije (FIAS) - 10 kategorij.

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

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

2. Kot osnova, da sem lahko govor v razredu količinsko izmerila ter izrazila z naslednjimi opisnimi kategorijami, so mi služile opisne kategorije, ki jih je uporabljala Kunst Gnamuševa (1990):

- Obseg učiteljevega govora in govora učencev sem izrazila s številom besed in tako ugotovila, kdo v razredu največ govori in kakšna besedila, povedi oz. stavke uporablja.
- Z določitvijo števila govornih izmenjav ter njihovo strukturo, ki je sestavljena iz govorne spodbude in govornega odziva, sem ugotovila smer menjav. Glede na smer menjave pa ločimo enosmerni in dvosmerni govor.
- Z določitvijo deleža spoznavnega in odnosnega govora pa sem ugotovila, kolikšen je delež prvega in drugega v posamezni učni uri in pa kolikšen delež prvega in drugega se pojavlja v govoru učitelja in govoru učencev.

S pomočjo analize govorjenega diskurza ali govorjene interakcije¹⁵ sem dobila kvantitativne podatke o deležu učiteljevega in učenčevega govora pri pouku slovenščine. Na podlagi le-teh pa je bila opravljena še kvalitativna analiza, preko katere sem interpretirala odnos med učiteljem in učenci, s posebnim poudarkom na odnosnem govoru.

Kot instrument za zbiranje podatkov sem uporabila intervju. »Intervju je najbolj človeški in dostojen način zbiranja informacij, ter edini način s katerim dobimo vpogled v določene osebne ali celo intimne pojave in stanja. Poleg tega pa »prost« intervju omogoča tudi veliko stopnjo prilagajanja intervjuvancu«. (Mužić 1997, str. 260.)

Sama sem se odločila za protokol polstrukturiranega intervjuja, kjer si intervjuist vnaprej pripravi oziroma zapiše nekaj ključnih vprašanj odprtega tipa in jih nato postavi intervjuvancu. S pomočjo drugih vprašanj odprtega tipa, ki jih intervjuist oblikuje sam sproti pa intervjuist spodbuja in razvija v primernem obsegu pristen pogovor z intervjuvancem o dogodkih in pojavih, na katere se nanašajo ključna vprašanja (Wragg v Sagadin 1995, str. 314).

¹⁵ Različne vrste analiz govorjenega diskurza imajo isti cilj, in sicer analizo jezika, ki je uporabljen v vsakodnevnem življenju, vse torej gledajo na jezik kot socialno interakcijo (Kranjc 1996/97, str. 307–320).

Intervju pa sem izvedla z učiteljico slovenskega jezika, katere učne ure sem tudi snemala, med eno izmed prostih ur. Intervjuje sem izpeljala po vnaprejšnjem telefonskem dogovoru z učiteljico in je trajal približno pol ure. Vprašanja za intervju sem oblikovala na podlagi analize strokovne literature, ki sem jo obdelala v teoretičnem delu diplomske naloge. Intervju je vseboval vprašanja, ki sem jih uredila po sklopih in so bila odprtega tipa (glej prilogo A). Sam intervju pa sem med izvedbo usmerjala še z vmesnimi vprašanji, ki sem jih oblikovala sproti med intervjujem.

Nekaj podatkov sem zbrala tudi s pomočjo vprašanja, ki sem ga zastavila učencem po končani učni uri. Vprašanje je odprto in se glasi: »Ali misliš, da učitelj s svojim govorom, vpliva na tvoje mnenje o samem sebi? S čim?«.

Z različnimi postopki zbiranja podatkov sem dobila splošno sliko o komunikacijskem vedenju učiteljice in učencev ter tako dosegla, da bodo rezultati raziskave in na njih temelječe interpretacije čim bolj realno izražali kakovost odnosov med učiteljico in učenci pri pouku slovenščine.

7.4 Postopek obdelave podatkov

Posnete učne ure pouka slovenščine v 2. letniku gimnazije in ekonomske srednje šole sem za potrebe raziskave transkribirala.

Z razvojem tehnike zapisovanja govora se lahko pojavi problem transkripcije. Raziskovalci so bili pogosto postavljeni pred vprašanje, kaj in kako prepisati s traka. Verjetno je najbolje prepisati vse, nato pa pri pripravi gradiva za analizo izbrati tiste dele zapisa, ki vsebujejo prvine, relativne za analizo. Zapis je lahko fonetičen ali pa prilagojen pravopisni normi, odvisno od problema analize (Kranjc 1999, str. 29). Sama sem zapis govora večinoma, z nekaj morebitnimi odstopi, priredila pravopisni normi.

Za opazovanje pouka slovenščine sem izbrala način načrtnega in sistematičnega opazovanja, na podlagi katerega sem opravila analizo govornjene komunikacije v razredu, s poudarkom na odnosnem govoru med učiteljico in učenci.

Zbrana besedila sem razčlenila na posamezne vloge, ki jih prevzemata učitelj in učenec. Vsaki vlogi sem določila vrsto koraka, tj. iniciativa in odziv, ter dejanje, ki ga govorec opravlja s svojo vlogo. Oštevilčila sem tudi posamezne izmenjave govorcev. Pri nekaterih vlogah se mi je zdelo smiselno dodati komentar in jih slovnično analizirati.

Podatke, dobljene s pomočjo intervjuja sem obdelala tako, da sem najprej naredila transkripcijo intervjuja, ki sem ga posnela s pomočjo diktafona. Nato sem natipkana besedila parafrazirala, te odgovore učiteljice uredila glede na posamezna vprašanja v intervjuju. Pri posameznih odgovorih na vprašanja sem poiskala ključne besede, ki sem jih označila tako, da sem jih podčrtala in oštevilčila. V nadaljevanju sem ključne besede izpisala in opravila t. i. kodiranje, kar pomeni, da sem ključnim besedam določila pojme oziroma kode. V naslednjem koraku sem pojme uredila, tako da sem jih izpisala. Pri posameznih vprašanjih sem tako urejen pojme razvrstila v tabele, ki so mi bile v pomoč pri nadaljnji interpretaciji in analizi.

Podatke, ki sem jih pridobila s pomočjo vprašanja, ki sem ga zastavila dijakom, pa sem preučila in jih analizirala ter jih uporabila pri podkrepitvi svojega mnenja oziroma pri potrjevanju in zavračanju postavljenih raziskovalnih ciljev.

8. REULTATI IN INTERPRETACIJA

8.1 Analiza učnih ur na podlagi Flandersove analize razredne interakcije

Opazovala, posnela in transkribirala sem dve učni uri slovenščine pri dijakih gimnazije in ekonomske srednje šole v Trbovljah. Učni uri sem spremljala na podlagi Flandersove analize razredne interakcije, s tem, da sem uvedla minimalno spremembo. Namesto, da bi ob opazovanju učne ure vsake 3 sekunde zapisala znak h kategorijam, kot se pojavljajo, sem učno uro najprej posnela, jo transkribirala, nato pa sem k vsaki kategoriji zapisala čas trajanja le-te in na podlagi tega opravila analizo.

Pri obeh učnih urah je bila obravnavana tema življenjepisa, kakšne so bile podobnosti in razlike med urama pa predstavljam v spodnjih preglednicah in obrazložitvah, ki preglednici spremljajo.

1. UČNA URA (gimnazija)

kategorija		
štev.	vidik interakcije	% časa
UČITELJEVO REAGIRANJE		
1.	učitelj sprejema učenčeva čustva	2,95 %
2.	učitelj hvali, spodbuja	1,64 %
3.	učitelj sprejema, uporabi učenčevo idejo	5,72 %
UČITELJEVA INICIATIVA		
4.	učitelj zastavlja vprašanja	15,25 %
5.	učitelj razlaga, informira	31,52 %
6.	učitelj daje navodila	3,52 %
7.	učitelj kritizira, graja	1,38 %
REAGIRANJE UČENCEV		
8.	učenci odgovarjajo na vprašanja	13,35 %
INICIATIVA UČENCEV		
9.	samostojne izjave učencev	4,18 %
10. MOLK, ZMEDA		20,47 %
SKUPAJ		100, 00 %

Preglednica 4: Delež posameznih vidikov razredne interakcije po Flandersu – 1. učna ura.

S sistematičnim opazovanjem razredne interakcije v drugem letniku gimnazije sem zaznala naslednjo situacijo: učiteljev govor je obsegal 62 % celotnega učnega časa, na vse učence je odpadlo 17,53 % komunikacije, 20,47 % je zavzemala tišina oziroma zmeda (med tišino sem štela tudi čas, ko so učenci samostojno reševali naloge po navodilih učitelja). Tudi notranja

struktura učiteljevega govora je bila podobna, kot navaja Flanders: približno 60 % celotnega učiteljevega govora (pri prvi učni uri 58,74 %) je odpadlo na razlago, dajanje navodil in kritiziranje (tega je bilo razmeroma malo, le 2,22 %).

Marentič Požarnik (1987, str. 44) pravi, da je razredna interakcija močno asimetrična tudi v tem smislu, da je iniciator nesorazmerno velikega deleža aktivnosti učitelj; učenci večinoma le reagirajo na njegove pobude, medtem ko so pobude učencev izredno redke. Učenci v razredu predvsem gledajo in poslušajo, občasno odgovarjajo in izvršujejo navodila, le redkokdaj kaj samostojno delajo, kaj vprašajo ali se obrnejo na sošolca ali na razred s svojo idejo.

Iz preglednice lahko razberemo nekaj tovrstnih podatkov: Pri opazovani učni uri so bili učenci le 4,18 % časa »iniciatorji« dogajanja, ko so izražali svoje predloge in ideje (k temu sem štela tudi take odgovore na zastavljena vprašanja, ki so razširili osnovno misel in vnesli vanjo nove elemente). Učitelj je na to iniciativno reagiral 5,72 % časa (glede na celotno učno uro) tako, da je izražene ideje sprejel, pohvalil, uporabil itd. (k temu lahko prištejemo 4,59 % učiteljeve pohvale in sprejemanja učenčevih čustev).

Največji del učiteljeve besedne komunikacije zavzema razlaganje (31,52 %), sledi zastavljanje vprašanj (15,27 %), ki jih je nasploh med poukom zelo veliko (to so bodisi vprašanja med razlago, pri utrjevanju in preverjanju). Učiteljica je v eni uri zastavila približno 107 vprašanj. Marentič Požarnik (1987, str. 44) meni, da ne gre za to, da bi morali učitelji povečati število vprašanj, ampak bi morali večjo pozornost posvetiti njihovi kvaliteti in nivoju. Skrb zbujajoče naj bi bilo dejstvo, da je velika večina učiteljevih vprašanj na nizkem kognitivnem nivoju, ki zahtevajo le reprodukcijo naučenih dejstev oziroma podatkov in sprožajo pri učencih le kratke, vnaprej predvidljive odgovore; zelo malo pa je vprašanj, ki bi učence spodbujali k razmišljanju, povezovanju in uporabi spoznaj, h kritičnemu vrednotenju ali k originalnim, divergentnim odgovorom. Trditve Marentič Požarnikove so se kot pravilne žal izkazale tudi pri učni uri slovenščine v gimnazijskih programih.

2. UČNA URA (ekonomska srednja šola)

kategorija	štev.	vidik interakcije	% časa
UČITELJEVO REAGIRANJE			
	1.	učitelj sprejema učenčeva čustva	2,38 %
	2.	učitelj hvali, spodbuja	1,25 %
	3.	učitelj sprejema, uporabi učenčevo idejo	6,98 %
UČITELJEVA INICIATIVA			
	4.	učitelj zastavlja vprašanja	14,27 %
	5.	učitelj razlaga, informira	30,10 %
	6.	učitelj daje navodila	6,20 %
	7.	učitelj kritizira, graja	1,88 %
REAGIRANJE UČENCEV			
	8.	učenci odgovarjajo na vprašanja	14,28 %
INICIATIVA UČENCEV			
	9.	samostojne izjave učencev	4,36 %
	10.	MOLK, ZMEDA	18,30 %
SKUPAJ			100,00 %

Preglednica 5: Delež posameznih vidikov razredne interakcije po Flandersu – 2. učna ura.

Podobno situacijo kot sem jo zaznala s sistematičnim opazovanjem razredne interakcije v drugem letniku gimnazije, sem zaznala tudi v drugem letniku ekonomske srednje šole: učiteljev govor je obsegal 63,06 % celotnega učnega časa, na vse učence je odpadlo 18,64 % komunikacije, 18,30 % je zavzemala tišina oziroma zmeda (med tišino sem štela tudi čas, ko so učenci samostojno reševali naloge po navodilih učitelja). Tudi notranja struktura učiteljevega govora, kot jo navaja Flanders, je bila pri učni uri v programu ekonomske srednje šole podobna kot pri dijakih v gimnazijskem programu: približno 60 % njegovega govora (pri drugi učni uri 60,50 %) je odpadlo na razlago, dajanje navodil in kritiziranje (tega je bilo razmeroma malo, le 2,92 %).

Problem asimetrične komunikacije, ki jo navaja Marentič Požarnik (1987, str. 44) in govori o asimetrični interakciji, ker je učitelj pobudnik večine aktivnosti, učenci pa le odgovarjajo oz. reagirajo na njegove pobude, se kaže tudi pri učni uri slovenščine med dijaki ekonomske srednje šole.

Iz preglednice lahko tudi v tem primeru razberemo nekaj tovrstnih podatkov: V opazovani učni uri so bili učenci le 4,36 % časa (glede na celotno učno uro) »iniciatorji« dogajanja, ko so izražali svoje predloge in ideje (k temu sem štela, prav tako kot pri gimnazijski učni uri, tudi take odgovore na zastavljena vprašanja, ki so razširili osnovno misel in vnesli vanjo nove elemente). Učitelj je na to iniciativno reagiral 6,98 % (glede na celotno učno uro) časa tako, da je izražene ideje sprejel, pohvalil, uporabil itd. (k temu lahko prištejemo 3,63 % časa učiteljeve pohvale in sprejemanja učenčevih čustev).

Tudi v tem primeru največji del učiteljeve besedne komunikacije zavzema razlaganje (30,10 %), sledi zastavljanje spoznavnih vprašanj (14,27 %), ki jih je nasploh med poukom zelo veliko (to so bodisi vprašanja med razlago, pri utrjevanju ali preverjanju). Učiteljica je v eni uri zastavila približno 101 vprašanje.

Preden podam svoje sklepe in zaključke, bi bilo morda potrebno omeniti še nekatere razlike, ki sem jih opazila ob primerjanju obeh učnih ur slovenščine:

- V obeh učnih urah je bila učna tema življenjepisa, vendar se je način podajanja učne snovi precej razlikoval (razlaga je bila pri dijakih ekonomske srednje šole bolj enostavna, nazorna in veliko bolj podkrepljena s praktičnimi primeri kot pri gimnazijcih).
- Razlike so bile tudi med iniciativnimi izjavami in reakcijami učencev, saj so se iniciative ekonomskih dijakov nanašale predvsem na teme, ki niso bile povezane z učno snovjo, med gimnazijskimi dijaki pa so bile takšne iniciative redke in so se večinoma nanašale na učno snov.
- Razlika, ki sem jo prav tako opazila, je bila tudi, da je morala dijake ekonomske srednje šole učiteljica velikokrat z vprašanji motivirati, medtem ko so gimnazijski dijaki dobili vprašanja, da bi nanje odgovorili in s tem pripomogli k razlagi učne snovi.

Pri obeh učnih urah pa sem zaznala približno enako količino pohval, spodbud, graj in molka (med katerega je bilo uvrščeno tudi samostojno delo dijakov); prav tako pri obeh učnih urah ni bilo bistvenih razlik med deležem govora učitelja in učencev, saj je v obeh primerih prevladoval govor učiteljice.

Opazovanje in analiza učnih ur sta mi pomagali, da sem dobila odgovore na nekatera izmed mojih raziskovalnih vprašanj, in sicer sem prišla do naslednjih ugotovitev:

- delež učiteljevega govora je v obeh učnih urah večji kot delež govora učencev glede na celoten govor pri učni uri slovenščine;
- delež iniciativnih izjav pri učitelju je večji kot delež reaktivnih izjav (učna ura pri gimnazijskih dijakih: iniciativni govor = 83,37 %, reaktivni govor = 16,63 %, učna ura pri dijakih ekonomske srednje šole: iniciativni govor = 83,13 %, reaktivni govor = 16,87 %);
- delež reaktivnih izjav pri učencih je večji kot delež iniciativnih izjav (učna ura pri gimnazijskih dijakih: iniciativni govor = 23,85 %, reaktivni govor = 76,15 %, učna ura pri dijakih ekonomske srednje šole: iniciativni govor = 23,39 %, reaktivni govor = 76,61 %).

Kot sklepno misel vseh svojih ugotovitev bi lahko povzela misel Razdevšek-Pučko (1990, str. 125), ki pravi, da se v primerjavi z analizami izpred več let (Vršič, Luzar 1978, cit. po Marentič Požarnik 1987) komunikacija pri pouku ni bistveno spremenila, da še vedno prevladujejo stereotipni vzorci interakcije, kjer učitelj razlaga in postavlja vprašanja, učenci pa mu odgovarjajo.

Opazni sta dve spremembi, o katerih ne bi mogla reči, da sami po sebi vodita k večji kakovosti komunikacije med učiteljem in učenci. Prva obsega navodila: teh je pri urah nekaj več, učitelji namesto razlage dajejo navodila in z njimi nadomestijo katero izmed vprašanj. Poudarek je na vajah, navodila so namreč namenjena izvajanju in vajam ter s tem večji aktivnosti učenca (prav tam, str. 126).

Druga sprememba je tesno povezana s prvo, in sicer je pri opazovanih urah nekaj več samostojnega dela učencev. To sestavino razredne interakcije sicer lahko pohvalimo, saj pomeni aktivnost vseh učencev, lahko tudi na različnih stopnjah zahtevnosti. Postavlja pa se vprašanje, koliko prispeva k aktivni govorni komunikaciji učencev z učiteljem in med seboj. Če namreč upoštevamo ugotovitev, da se delež govorne iniciative učitelja ne zmanjšuje, lahko sklepamo, da samostojnem »tihem delu« oz. pisnem reševanju nalog sledi le pregledovanje pravilnosti odgovorov, ne pa tudi širši pogovor o njih, ki bi učencem omogočali izražanje lastnega mnenja, prevzemanje iniciative ... Tako morda take dejavnosti še zmanjšujejo

možnost za aktivno verbalno udeležbo učencev v razredni komunikaciji (prav tam 1990, str. 126).

Kljub verjetnim odstopanjem od prikazane podobe mojih učnih ur nas analiza opozarja, da kljub dejstvu, da spoznanja o pomanjkljivostih razredne komunikacije niso nova, še niso dovolj prodrla do učiteljev, verjetno pa so premalo prisotna tudi pri njihovem izobraževanju.

8.2 Analiza učnih ur na podlagi opisnih kategorij Kunst Gnamuševe

Obe učni uri sem analizirala tudi na podlagi opisnih kategorij, ki jih navaja Kunst Gnamuš (1990, str. 103). Sama sem od treh navedenih kategorij izbrala le dve, ki ju bom dosledno upoštevala in na podlagi katerih bom učni uri razčlenila in ju interpretirala. Tretjo kategorijo pa bom malce prilagodila, saj ne bom ugotavljala natančne funkcijske zgradbe govora v razredu, ampak bom govor razdelila na spoznavni in odnosni govor ter navedla količino le-tega pri učiteljici in učencih.

Osredotočila se bom na :

1. obseg učiteljevega govora in govora učencev, ki ga bom izrazila s številom besed,
2. število govornih menjav,
3. kot tretjo kategorijo pa ne bom upoštevala funkcijske zgradbe govora v razredu, temveč bom govor razdelila na spoznavnega in odnosnega in na podlagi le-tega določila količino prvega in drugega pri učiteljih in učencih.

8.2.1 Obseg učiteljevega govora in govora učencev

Na začetku želim predstaviti obe učni uri (1. učna ura pomeni učno uro, ki sem jo posnela v gimnaziji, 2. učna ura pa pomeni učno uro, ki sem jo posnela v ekonomski srednji šoli). Predstavila bom, iz koliko besed je sestavljena posamezna učna ura in koliko besed predstavlja odnosni govor ter koliko je spoznavnega govora, ki se po opredelitvi Kunst Gnamuševe deli na spoznavne vsebine, organizacijska navodila in pa ponovitve¹⁶.

¹⁶ Upoštevala sem opredelitev Kunst-Gnamuševe, zaradi lažje primerjave z njeno raziskavo, ki je na področju pedagoškega govora doslej najbolj temeljita; kajti organizacijska navodila lahko po številnih značilnostih, izreči jih je namreč mogoče na različne bolj ali manj posredne in pragmatično jasne, s tem pa tudi bolj ali manj vpludne načine, uvrstimo v odnosni govor.

1. UČNA URA

PODATKI:

DOLŽINA BESEDILA = 3631 besed

ODNOSNI GOVOR = 1218 besed

SPOZNAVNI GOVOR = 2413 besed (SPOZNAVNE VSEBINE = 2130 besed,

ORGANIZACIJSKA NAVODILA = 108 besed, PONOVIŠTVE = 175 besed)

2. UČNA URA

PODATKI:

DOLŽINA BESEDILA = 3890 besed

ODNOSNI GOVOR = 1864 besed

SPOZNAVNI GOVOR = 2024 besed (SPOZNAVNE VSEBINE = 1742 besed,

ORGANIZACIJSKA NAVODILA = 132 besed, PONOVIŠTVE = 152 besed)

Z obsegom govora učitelja in učencev želim ugotoviti, kdo v razredu govori največ oz. ali je glede na celoten govor pri uri slovenščine več učiteljevega ali učenčevega govora.

1. UČNA URA (GIMNAZIJA)

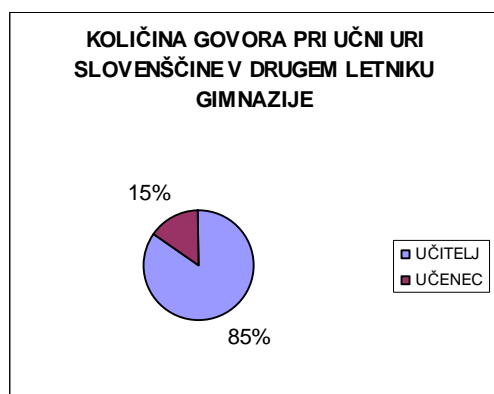
GOVOR	KOLIČINA GOVORA
UČITELJA	84,71 %
UČENCA	15,29 %
SKUPAJ	100,00 %

Preglednica 6: Količina govora pri gimnazijah

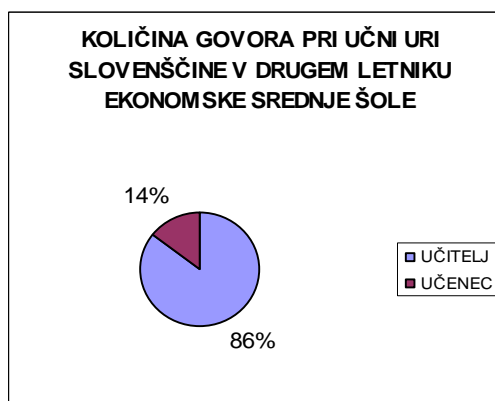
2 UČNA URA (EKONOMSKA SR. ŠOLA)

GOVOR	KOLIČINA GOVORA
UČITELJA	85,61 %
UČENCA	14,39 %
SKUPAJ	100,00 %

Preglednica 7: Količina govora pri dijakih ekonomske srednje šole



Graf 1: Količina govora pri gimnazijah.



Graf 2: Količina govora pri dijakih ekonomske srednje šole.

Iz preglednic in grafikonov lahko ugotovimo, da je pri obeh učnih urah prevladoval govor učitelja, delež govora učencev pa je bil zelo majhen. Iz navedenega lahko ponovno zapišem ugotovitev, ki bo hkrati tudi odgovor na moje raziskovalno vprašanje o tem, ali je delež učiteljevega govora večji kot delež govora učencev glede na celoten govor pri uri slovenščine. Ponovno se mi je namreč potrdilo, da je glede na celoten govor pri uri slovenščine delež učiteljevega govora veliko večji kot delež govora učencev.

Ob teh ugotovitvah lahko navedem strinjanje s Kunst Gnamuš (1990, str. 108), ki pravi, da se od učencev pričakuje velika zbranost, sodelovanje, poslušanje, a le skromna aktivna govorna soudeležnost. Obrnjeno pa velja za učitelja, ta veliko govori, a malo posluša, zato se ne smemo čuditi, če so učitelji nestrpni poslušalci, ki govorca zelo radi prekinjajo. To je značilna poteza razlagalno-dialoško zasnovanega, v obliki enosmernega govora potekajočega pouka, ki učence zelo utruja, saj morajo zbrano poslušati in se umeščati v govorno strukturo učiteljevega govora s kratkimi odgovori.

8.2.2 Število pogovornih menjav

Z določanjem števila pogovornih menjav želim ugotoviti in določiti, ali gre pri učnih urah za enosmerni govor (učitelj je tisti, ki spodbudi govor učenca, ta pa se na njegove spodbude samo odziva) ali dvosmerni govor (tako govor učitelja kot tudi govor učenca sta sestavljena iz odzivnega in iniciativnega govora).

Pogovorne menjave sem določila tako, da sem ugotavljala interakcijske menjave, sestavljene iz govorne spodbude in govornega odziva. Prišla sem do ugotovitve, da je učitelj v drugem letniku gimnazije dal govorno pobudo v 66,42 % primerov, medtem ko so učenci dali govorno pobudo v 33,58 % primerov. Pri učni uri, ki sem jo opazovala v ekonomski srednji šoli, pa je učitelj dal govorno pobudo v 65,63 % primerov, medtem ko so jo učenci dali v 34,37 % primerov. Ob tem moram dodati, da so dijaki iz ekonomskih programov govorno pobudo dali največkrat v povezavi s temami, ki se niso nanašale na učno snov, medtem ko se pri gimnazijah to ni zgodilo in je bila večina govornih pobud vezanih na snov.

Ne glede na vse pa lahko izpeljem sklep in s tem tudi dosežem enega od raziskovalnih ciljev, saj sem ugotovila, da je pri obeh učnih urah večino govornih pobud dal učitelj in da je govor v razredu enosmeren. V razredu torej prevladuje enosmerno komuniciranje, saj je učiteljev govor v večini primerov iniciativen, učenčev pa odziven.

Kunst Gnamuš (1990, str. 170) meni, da do tega prihaja zato, ker učiteljev iniciativni govor v veliki meri sestoji iz dopolnjevalnih vprašanj, tako da učenci v odzivni repliki le odgovorijo nanje. Taka struktura tipične pogovorne menjave ima naslednje posledice: govor učencev je količinsko pičel in skladijsko nerazvit; sestavljajo ga eliptične, iz besede ali besedne zveze sestavljene povedi, ki so odgovori na dopolnjevalna vprašanja. Da bi to hibo odpravili, bi morali po njenem mnenju razviti dvosmerno komunikacijo, pri kateri bi govorne spodbude v enaki meri kot učitelj dajali tudi učenci. Pogovorne menjave bi morale biti raznovrstnejše, poleg dopolnjevalnih vprašanj npr. še komentarji, dopolnitve, nestrinjanja, dokazi, ponazarjevalni zgledi. Sama se z vsem navedenim povsem strinjam, saj menim, da je kljub rednim izmenjavam pobudnih in odzivnih replik, ki gradijo pogovorne menjave, komuniciranje v razredu enosmerno, saj se učitelji v svojih replikah tako odzivajo na replike učencev (jih vrednotijo, sprejmejo ali zavrnejo) in dajejo nove iniciative, učenci pa se le odzivajo na učiteljevo iniciativo.

8.2.3 Odnosni in spoznavni govor

8.2.3.1 Delež odnosnega in spoznavnega govora v celotnem razrednem govoru

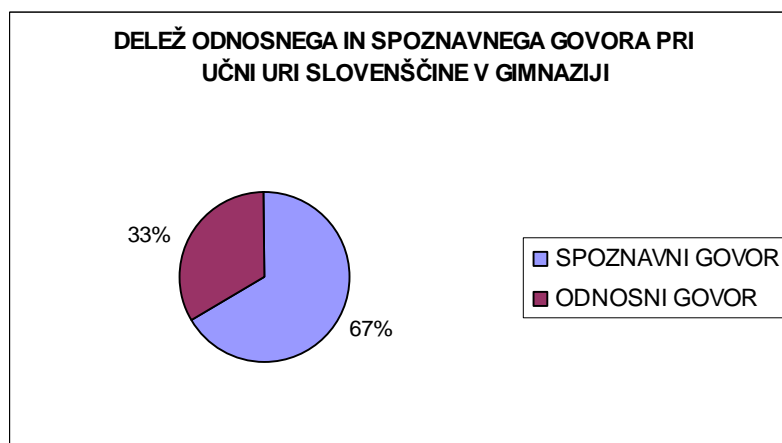
Govor v opazovanih učnih urah sem razdelila na spoznavnega in odnosnega ter nato določila kolikšen delež katerega je v govoru učitelja in kolikšen delež v govoru učencev. Namen tega je bil ugotoviti, ali gre pri pouku slovenskega jezika le za podajanje učne snovi ali tudi za ustvarjanje in vzdrževanje medosebnih odnosov med učiteljem in učenci ter med učenci samimi.

Najprej bom prikazala, koliko je pri vsaki učni uri spoznavnega in koliko odnosnega govora:

1. UČNA URA (GIMNAZIJA)

SPOZNAVNI GOVOR = 66,46 %

ODNOSNI GOVOR = 33,54 %



Graf 3: Delež odnosnega in spoznavnega govora pri učni uri slovenščine v gimnaziji.

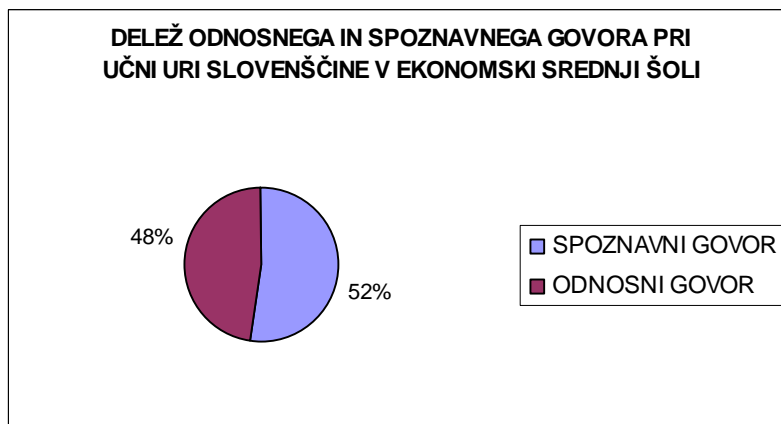
Iz grafa lahko vidimo, da je delež spoznavnega govora precej večji od deleža odnosnega govora, kar pomeni, da je velik delež učne ure namenjen usvajanju učne snovi in manjši delež vzpostavljanju in vzdrževanju medosebnih odnosov med udeleženci komuniciranja.

Če rezultate svoje raziskave primerjam z rezultati raziskave Kunst Gnamuš, lahko sicer ugotovim, da je bil delež odnosnega govora pri učnih urah leta 1992 še manjši, kot je v mojem primeru. Razlogov za nekoliko boljše razmerje je najbrž več: deloma verjetno izhajajo iz spremenjenih ciljev, vsebin in metod pouka slovenskega jezika, saj delo z neumetnostnimi besedili odpira več možnosti za pogovore, ki niso neposredno povezani z učno snovjo. Hkrati sem sama pri analizi delež odnosnega govora obravnavala na podlagi štetja besed, uporabe govorne množine, s katero se učitelj istoveti z razredom in tako vzpostavlja in vzdržuje medosebne odnose, ter tudi glede na rabo glagolov rekanja in mišljenja, ki so osrednji glagoli odnosnega govora, medtem ko je Kunst-Gnamuševa delež odnosnega in spoznavnega govora določala le s preštevanjem besed (brez upoštevanja govorne množine in glagolov rekanja in mišljenja) ter na podlagi števila izrekov oz. govornih namer.

2 UČNA URA (EKONOMSKA SR. ŠOLA)

SPOZNAVNI GOVOR = 52,08 %

ODNOSNI GOVOR = 47,92 %



Graf 4: Delež odnosnega in spoznavnega govora pri učni uri slovenščine v ekonomski srednji šoli

Iz grafa, ki prikazuje delež odnosnega in spoznavnega govora pri učni uri slovenščine v ekonomski srednji šoli, lahko vidimo, da gre za povsem netipično razmerje med odnosnim in spoznavnim govorom, saj kaže na njuno prepletanje in skoraj enakomerno uporabo enega in drugega. Takšno razmerje lahko pojasnim s tem, da je morala učiteljica, zato da je obdržala zanimanje in motivacijo učencev za delo (tema življenjepisa), pogosto snov navezati na življenjske situacije, ki z učno uro niso imele nobene povezave, in šele nato, ko je pridobila pozornost učencev, je lahko govor ponovno usmerila v usvajanje učne snovi in v opazovanje ter opisovanje značilnosti življenjepisa kot besedilne vrste. Sama sem bila nad samo učno uro (še preden sem dobila rezultate raziskave) zelo presenečena, zato sem po njej govorila s profesorico, ki mi je pojasnila, da je ta razred učno zelo šibak in da mora, če želi ure speljati korektno in učencem razumljivo ter, seveda, če želi ohraniti njihovo motivacijo, pogosto sodelovati v pogovoru z njimi in razpravljati o stvareh, ki niso povezane z učno snovjo, da jih lahko potem ponovno privede do pogovora o učni snovi. Vendar sem po globljem razmisleku ugotovila, da bi bil takšen delež odnosnega govora, če bi se govor seveda ves čas držal učne snovi in bi bil enakomerno porazdeljen med učitelje in učence nemara celo koristen, saj bi po eni strani privedel do dvosmernega komuniciranja in boljših odnosov v razredu, s tem pa hkrati izboljšal tudi učne rezultate, saj bi ob razumski/racionalni strani vključil tudi učenčevo doživljanje, emocije in izkušnje ter snov povezal z realnim življenjem.

8.2.3.2 Delež odnosnega in spoznavnega govora med učiteljem in učenci

1. UČNA URA (GIMNAZIJA)

GOVOR	UČITELJ	UČENEC	SKUPAJ
SPOZNAVNI GOVOR	83,92 %	16,08 %	100,00 %
ODNOSNI GOVOR	86,29 %	13,71 %	100,00 %

Preglednica 8: Delež odnosnega in spoznavnega govora pri učitelju in učencih gimnazije.

Iz preglednice lahko razberemo, da je tako delež odnosnega kot spoznavnega govora veliko večji pri učiteljih kot pri učencih, kar je razumljivo, saj je v celotni učni uri več govora učitelja kot govora učencev.

2. UČNA URA (SREDNJA EKONOMSKA ŠOLA)

GOVOR	UČITELJ	UČENEC	SKUPAJ
SPOZNAVNI GOVOR	87,51 %	12,49 %	100,00 %
ODNOSNI GOVOR	83 53 %	16,47 %	100,00 %

Preglednica 9: Delež odnosnega in spoznavnega govora pri učitelju in učencih ekonomske srednje šole.

Tudi iz učne ure, ki jo je učiteljica izvajala v ekonomski srednji šoli, lahko vidimo, da tako spoznavni kot odnosni govor učitelja prevladujeta nad odnosnim in spoznavnim govorom učencev, kajti tudi pri tej učni uri je bil govor učitelja večinski.

Navedeni podatki nam kažejo, da je delež učiteljevega govora večinski, delež govora učencev pa pičel; tako tudi ti podatki potrjujejo, da je, glede na govor celotne učne ure, veliko več učiteljevega govora kot pa govora učencev.

8.2.3.3 Delež odnosnega in spoznavnega govora v govoru učitelja in v govoru učencev

DELEŽ ODNOSNEGA IN SPOZNAVNEGA GOVORA V GOVORU UČITELJA

Pri nadaljnji analizi učnih ur me je najprej zanimalo, kakšno je količinsko razmerje med odnosnim in spoznavnim govorom v govoru učitelja.

1. UČNA URA (GIMNAZIJA)

GOVOR UČITELJA	ŠTEVILO BESED	ODSTOTKI
SPOZNAVNI GOVOR	2025	65,83 %
ODNOSNI GOVOR	1051	34,17 %
SKUPAJ	3076	100,00 %

Preglednica 10: Govor učitelja v gimnaziji.

2. UČNA URA (EKONOMSKA SREDNJA ŠOLA)

GOVOR UČITELJA	ŠTEVILO BESED	ODSTOTKI
SPOZNAVNI GOVOR	1733	54,24 %
ODNOSNI GOVOR	1557	46,76 %
SKUPAJ	3330	100,00 %

Preglednica 11: Govor učitelja v ekonomski srednji šoli.

Raziskave Kunst Gnamuš (1992) so pokazale, da je govor učitelja obsežnejši, skladiščno razvitejši in tudi funkcijsko raznovrstnejši od govora učencev. Pokazale pa so tudi, da naj bi bil delež spoznavnega govora v učiteljevem govoru veliko večji od deleža odnosnega govora v le-tem. Sama lahko s svojo raziskavo to potrdim na podlagi učne ure, ki jo je učiteljica izvedla v drugem letniku gimnazije, medtem ko na podlagi podatkov, dobljenih v drugem letniku ekonomske srednje šole, ugotovitev Kunst Gnamuševe ne morem potrditi, saj je analiza pokazala, da je delež odnosnega in spoznavnega govora skoraj enak. Glede na obrazložitev učiteljice, ki sem jo navedla že zgoraj (učenci so učno šibkejši in pogovor se mora precej časa vrteti okoli tem, ki niso povezane z učno snovjo – vse to pa vpliva na večjo količino odnosnega govora), pa lahko sklepam, da učitelji odnosni govor pojmujejo in uporabljajo bolj kot sredstvo motivacije in prilagajanja obravnave učne snovi razredom, ki

imajo manj predznanja in so učno manj sposobni, ne pa kot potrebni in nujni del vsake učne ure. Zato bi se lahko vendarle strinjala z ugotovitvami Kunst Gnamuševe, da spoznavni govor pri govoru učitelja večinoma prevlada nad odnosnim govorom; in to je tudi odgovor na moje raziskovalno vprašanje, ali pri govoru učitelja prevladuje odnosni ali spoznavni govor.

DELEŽ ODNOSNEGA IN SPOZNAVNEGA GOVORA V GOVORU UČENCEV

Ker v pedagoški komunikaciji sodelujejo učitelj in učenci, me je v raziskavi zanimalo tudi, kakšno je količinsko razmerje med odnosnim in spoznavnim govorom pri govoru učencih.

1. UČNA URA (GIMNAZIJA)

GOVOR UČENCEV	ŠTEVILO BESED	ODSTOTKI
SPOZNAVNI GOVOR	2025	65,83 %
ODNOSNI GOVOR	1051	34,17%
SKUPAJ	3076	100,00 %

Preglednica 12: Govor učencev v gimnaziji.

2. UČNA URA (EKONOMSKA SREDNJA ŠOLA)

GOVOR UČENCEV	ŠTEVILO BESED	ODSTOTKI
SPOZNAVNI GOVOR	1733	54,24 %
ODNOSNI GOVOR	1557	46,76 %
SKUPAJ	3330	100,00 %

Preglednica 13: Govor učencev v ekonomski srednji šoli.

Pri deležu spoznavnega in odnosnega govora pri učencih prihajamo do podobnih ugotovitev kot pri učiteljih. Tudi tukaj so raziskave Kunst Gnamuš (1992) in drugih pokazale, da za učenčev govor velja, da se le-ta zožuje na spoznavno vlogo in v njenem okviru na vsebinske podatke, s čimer se strinjam tudi sama, saj to dokazujejo tudi rezultati moje analize učne ure v gimnaziji. Rezultati analize učne ure, izvedene v ekonomski srednji šoli, sicer navedeno dejstvo izpodbijajo, vendar bi si zaradi že navedenih razlogov (poglavje 8.2.3.1) upala kot odgovor na svoje raziskovalno vprašanje o tem, ali pri govoru učencev prevladuje spoznavni ali odnosni govor, skleniti, da v govoru učencev prevladuje spoznavni govor oz. da je le-ta

večinski. Kot opombo lahko navedem tudi to, da je delež odnosnega govora pri moji raziskavi na splošno malce večji od običajnega, saj sem ga, kot sem že zapisala, ugotavljala na podlagi štetja besed (zraven pa sem prištevala tudi glagole rekanja in mišljenja in govorno množino) in ne na podlagi števila izrekov oz. govornih namer.

8.3 Rezultati in interpretacija intervjuja

V nadaljevanju predstavljam ugotovitve na podlagi intervjuja ter jih tudi interpretiram. Pri posamezni predstavitvi ugotovitev navajam dele izjav intervjuvanke, ki sem jih šifrirala (opravila sem t. i. določitev enot kodiranja), ter ključne pojme, ki sem jih pripisala izjavam (Mesec 1998).

MEDOSEBNA KOMUNIKACIJA MED UČITELJEM IN UČENCI

8.3.1 Pomembnost razredne komunikacije

Zanimalo me je, ali je po učiteljevem mnenju razredna komunikacija pomembna. Na podlagi intervjuja sem kodirala spodaj navedene izjave ter jih tudi uredila.

Kodiranje izjav o pomembnosti razredne komunikacije

Št.	POSTAVKA	POJEM
<i>1a</i>	<i>odločilnega pomena</i>	<i>da</i>
<i>2a</i>	<i>omogoča vzpostavljanje stika z učenci</i>	<i>medsebojni odnosi</i>
<i>3a</i>	<i>omogoča ohranjanje stika z učenci</i>	<i>medsebojni odnosi</i>
<i>4a</i>	<i>pomembnost razredne komunikacije je v ospredju, v smislu načel uspešnega sporočanja</i>	<i>sporazumevanje</i>

UREDITEV POJMOV

Da (1a)

Razlogi zakaj je razredna komunikacija odločilnega pomena?

Medsebojni odnosi (2a, 3a)

Sporazumevanje (4a)

Pomembnost komunikacije	Razlog
Da	Medsebojni odnosi Sporazumevanje

Preglednica 14: Pomembnost komunikacije.

Intervjuvana učiteljica meni, da je komunikacija v razredu odločilnega pomena. Potrebna je za vzpostavljanje in ohranjanje medosebnih odnosov, saj se po njenem mnenju z njeno pomočjo vzpostavlja in ohranja stik z učenci, ki pa ga je treba ohranjati na primerni ravni in distanci. Odločilnega pomena je tudi pri sporazumevanju, zlasti pri pouku slovenščine, kjer je komunikacija kot taka, predvsem v smislu načel uspešnega sporazumevanja (tj. sporočanja ali tvorjenja in sprejemanja besednih sporočil), v ospredju – ni le učna metoda oz. »sredstvo«, temveč tudi učni cilj in vsebina.

Tomić (1997, str. 46) meni, da komunikacija zajema najrazličnejše načine, s katerimi ljudje oddajamo in sprejemamo sporočila: ti načini vključujejo sporočila, ki smo jih posredovali drugim in ki so jih drugi posredovali nam, način, kako je bilo sporočilo sprejeto, in kaj so ljudje želeli s sporočilom povedati. Vendar po njenem mnenju komunikacija ni samo to. Veliko bogatejša in mnogo dragocenejša postane, če znamo ustvariti vzdušje odprtosti, zaupanja in vzajemnega spoštovanja. Tedaj lahko izmenjavamo veliko osebnejše misli, sporočila, občutke in čustva, upanja, skratka svoje ideale in resnice.

Tudi sama sem mnenja, da je razredna komunikacija, zlasti pri pouku slovenskega jezika, kjer so v ospredju načela uspešnega sporazumevanja, izredno pomembna in nujna. Le-ta omogoča posredovanje, razlaganje in utemeljevanje učne snovi, hkrati pa izredno pripomore tudi k vzpostavljanju in ohranjanju medosebnih odnosov med učiteljem in učenci, pa tudi med učenci samimi. Komunikacija je tista prvina, ki lahko učno uro naredi uspešno ali pa jo, v primeru slabe komunikacije, popolnoma uniči. Skratka, komunikacija ni bistvena le v smislu posredovanja učno-vzgojne vsebine med učiteljem in učenci v šoli, ampak je po mnenju Tomić (1997, str. 46) tudi pripomoček, s katerim dva človeka drug drugemu merita raven

samovrednotenja; prav tako je orodje, s katerim lahko spreminjamo raven samospoštovanja ali podobe o sebi. Tudi Kunst Gnamuš (1989, str. 257) izhaja iz domneve, »da je oblika komunikacije v razredu pomemben dejavnik učenčevega jezikovnega, spoznavnega in socialnega razvoja«, zato se zavzema (pri učiteljih) za več védenja o pravilih, zakonih in načelih, ki omogočajo tvorjenje zaželene komunikacije, tudi za posebne vsebine v učiteljevem izobraževanju, ki bodo bodočemu učitelju omogočile več znanja o zgradbi komunikacije v razredu (Razdevšek-Pučko 1990, str. 116).

8.3.2 Delež učiteljevega govora v primerjavi z deležem govora učencev

Zanimalo me je, kolikšen je, po mnenju učiteljice, delež njenega govora v primerjavi z deležem govora njenih učencev pri učni uri slovenščine. Učiteljica je delež govora opredelila z naslednjimi besedami, katerim sem po lastni presoji določila ključne pojme.

Kodiranje izjav o deležu učiteljičinega govora v primerjavi z deležem govora učencev

Št.	POSTAVKA	POJEM
<i>1b</i>	<i>prevladuje moj govor</i>	<i>prevlada učiteljičinega govora</i>
<i>2b</i>	<i>zaradi tihega govora učencev</i> <i>pogosto ponovim njihove izjave</i>	<i>povzet govor učencev</i>
<i>3b</i>	<i>spodbujanje k zastavljanju vprašanj,</i> <i>komentiranju, izražanju mnenj ipd.</i>	<i>spodbujanje govora učencev</i>

UREDITEV POJMOV

Prevlada učiteljičinega govora (1b)

Povzet govor učencev (2b)

Spodbujanje govora učencev (3b)

DELEŽ GOVORA UČITELJA IN UČENCEV	
NADREDNA KATEGORIJA	KATEGORIJE
RAZREDNI GOVOR	<ul style="list-style-type: none">- Učiteljičin govor- Povzet govor učencev- Spodbujanje govora učencev

Preglednica 15: Delež govora učitelja in učencev.

Učiteljica je mnenja, da prevladuje njen govor nad govorom učencev (v tem primeru dijakov) in da je njenega govora nekako 60–70 odstotkov. Opaža, da zaradi tihega govora učencev pogosto sama za njimi ponovi, kar povedo (ali vsaj del tega), oz. povzame njihov govor. Pravi pa, da zagotovo spodbuja govor učencev, saj jih skuša spodbuditi k zastavljanju vprašanj, komentiranju oz. izražanju mnenj ipd.

Eden od problemov, na katerega je opozoril že Flanders v svojih prvih raziskovanjih, potrdile pa so ga tudi druge raziskave (Marentič Požarnik 1980, Bakovljevič 1982, Zabukovec 1989), je izrazita dominacija učitelja v komunikaciji.

Kot sem že omenila pri analizi učnih ur po Flandersu, Marentič Požarnik (1987, str. 44) meni, da je tipična razredna interakcija močno asimetrična tudi v tem smislu, da je iniciator nesorazmerno velikega deleža aktivnosti učitelj, učenci večinoma le reagirajo na njegove pobude, medtem ko so pobude učencev izredno redke. Učenci v razredu predvsem gledajo in poslušajo, občasno odgovarjajo in izvajajo navodila, le redkokdaj kaj samostojno delajo, kaj vprašajo ali se obrnejo na sošolca ali na razred s svojo idejo.

Strinjam se s povedanim in menim, da govor učitelja obsega večji del ure, govor učencev pa je zožen na minimum. Govor v razredu je asimetričen, saj je učitelj pobudnik večine aktivnosti (posreduje, zastavlja vprašanja, utemeljuje), učenci pa se v veliki večini le odzivajo na njegove pobude.

S tem vprašanjem, ki sem ga zastavila učiteljici, sem prišla tudi do odgovora na eno izmed vprašanj, ki sem si jih zastavila med raziskovalnimi cilji, saj sem ugotovila, da je delež učiteljevega govora večji kot delež govora učencev glede na celoten govor (pri uri slovenščine). Menim, da učitelj med tipično uro govori v povprečju dve tretjini časa, vsi

učenci skupaj pa preostalo tretjino (zraven je všteti tudi čas, ko je v razredu zmeda, molk ali pa se rešujejo naloge, ki jih učencem da učitelj).

8.3.3 Iniciativne in reaktivne izjave/replike učitelja in učencev

Uvodoma naj pojasnim, da v tem podpoglavju ne gre le za odnosni govor; ko analiziram izjave učiteljice in učencev, upoštevam tudi t. i. spoznavna vprašanja, vezana na učno snov, ter odgovore učencev na ta vprašanja – to pa je že del spoznavnega govora. Ločevanje spoznavnega in odnosnega govora se mi ni zdelo smiselno, ker je bil poudarek pri obravnavanem podpoglavju na iniciativnih in reaktivnih izjavah in replikah učitelja in učencev, ne pa na ločevanju odnosnega in spoznavnega govora.

Ali so učiteljčine izjave/replike bolj iniciativne ali bolj reaktivne? Kaj pa izjave in replike učencev/dijakov?

V intervjuju je učiteljica navedla, kakšne so njene izjave in replike ter kakšne so izjave in replike njenih dijakov (iniciativne ali reaktivne).

Kodiranje izjav/replik učiteljice

Št.	POSTAVKA	POJEM
	Prve in druge izjave (reaktivne in iniciativne)	prepletanje izjav
1c	<i>učiteljica zastavi vprašanja</i>	<i>spraševanje</i>
2c	<i>učiteljica pokomentira odgovor</i>	<i>komentiranje</i>
3c	<i>učiteljica spodbuja razpravo</i>	<i>spodbujanje</i>
4c	<i>pohvalim, kar je vredno pohvale</i>	<i>pohvala</i>
5c	<i>okaram, če se pojavi taka situacija</i>	<i>kritika</i>

UREDITEV POJMOV

Spraševanje (1c)

Komentiranje (2c)

Spodbujanje (3c)

Pohvala (4c)

Kritika (5c)

IZJAVE/REPLIKE UČITELJICE	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
REAKTIVNE IZJAVE IN REPLIKE	- Spodbujanje - Pohvala
INICIATIVNE IZJAVE IN REPLIKE	- Spraševanje - Komentiranje izjave - Kritika

Preglednica 16: Izjave/replike učiteljice.

Učiteljica pravi, da bi težko rekla, da so njene izjave in replike samo iniciativne ali samo reaktivne, saj uporablja tako prve kot druge oziroma njihovo prepletanje. Pravi, da postavlja vprašanja, odgovore pokomentira, spodbuja razprave in učence spodbuja k izražanju njihovih mnenj. Pohvali, kadar je nekaj vredno pohvale, pa tudi okara, če se pojavi taka situacija.

V teoretičnem delu sem po Flandersu (v Marentič Požarnik 1987, str. 39) že navedla kakšne vrste učiteljevih iniciativ in reagiranja poznamo. Flanders pravi, da je učiteljevo reagiranje razdeljeno na tri kategorije:

- učitelj sprejema učenčeva čustva;
- učitelj hvali ali spodbuja učenčevo aktivnost ali vedenje,
- učitelj sprejema ali uporabi učenčevo idejo, jo razvije, razjasni ali naprej razgradi.

Učiteljeva iniciativa pa obsega štiri kategorije:

- učitelj zastavlja vprašanja v zvezi z vsebino in postopki,
- učitelj razlaga (podaja dejstva ali svoje mnenje o snovi itd.),
- učitelj daje navodila,
- učitelj kritizira ali se sklicuje na svojo avtoriteto.

Kot je razvidno iz zgoraj navedenih podatkov, tako učiteljica kot Flanders (v Marentič Požarnik 1987, str. 39) navajata nekaj enakih kategorij tako pri iniciativnih izjavah/replikah, kot tudi pri reaktivnih.

Na področju učiteljevega reagiranja oba navajata spodbujanje in pohvalo učenčeve aktivnosti ali vedenja. Flanders (Marentič Požarnik 1987) pa dodaja še sprejemanje učenčevih čustev in sprejemanje ter uporabo učenčevih idej.

Na področju učiteljeve iniciative pa sta intervjuvanka in Flanders navedla nekaj več skupnih izhodišč, ki naj bi ju učitelji uporabljali pri svojem iniciativnem govoru. Oba sta navedla zastavljanje vprašanj, komentiranje izjav, ki jih lahko označimo tudi z razlago in informiranjem ter kritiziranje. Flanders pa, za razliko od intervjuvane učiteljice, navaja še dajanje navodil.

Kodiranje izjav/replik učencev

Št.	POSTAVKA	POJEM
<i>1d</i>	<i>dijaki odgovarjajo na vprašanja</i>	<i>odgovarjanje na vprašanja</i>
<i>2d</i>	<i>dijaki izražajo svoje mnenje o temah, ki niso povezane z učno snovjo</i>	<i>izražanje mnenja</i>
<i>3d</i>	<i>dijaki včasih postavijo vprašanja povezana s snovjo</i>	<i>spraševanje</i>

UREDITEV POJMOV

Odgovarjanje na vprašanja (1d)

Izražanje menja (2d)

Spraševanje (3d)

IZJAVE/REPLIKE UČENCEV	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
REAKTIVNE IZJAVE IN REPLIKE	- Odgovarjanje na vprašanja
INICIATIVNE IZJAVE IN REPLIKE	- Izražanje mnenja - Spraševanje

Preglednica 17: Izjave/replike učencev.

Učiteljica meni, da so reaktivne izjave učencev povezane z odgovori na vprašanja. Kar se tiče iniciativnih izjav, pa jih je večina povezana z izražanjem mnenja o temah, ki niso povezane z učno snovjo, včasih pa učenci postavijo tudi kakšno vprašanje, ki se nanaša na učno snov.

Flanders (Marentič Požarnik 1987, str. 39) in intervjuvanka se strinjata tudi glede nekaterih kategorij, ki se tičejo učenčevih reaktivnih in iniciativnih izjav. Oba navajata kot reaktivne izjave učencev odgovarjanje na vprašanja, kot iniciativne izjave učencev pa Flanders navaja samostojne izjave učencev, učiteljica pa tudi samostojna spraševanja učencev.

Tudi sama podpiram kombiniranje reagiranja in iniciative, čeprav menim, da bi bilo lahko v govoru učiteljev malo manj iniciative in več reagiranja, saj bi tako dali možnost tudi učencem, da uveljavijo svoje ideje in razmišljanja, učitelji pa bi potem le-te lahko razvili, nadgradili, dopolnili itd. Nasploh pa menim tudi, da je v razredu premalo pohval in spodbujanja.

8.3.4 Prevladujoči govor (odnosni/spoznavni) v govoru učiteljev in učencev

Učiteljica mi je v intervjuju odgovorila, kaj meni o tem, kateri govor prevladuje v govoru učiteljev in kateri v govoru učencev. Spodaj navajam posamezne odseke izjav iz intervjuja ter ključne pojme. Odgovore pa v nadaljevanju razkriva tudi tabela.

Kodiranje govora učiteljice

Št.	POSTAVKA	POJEM
	Prepletanje odnosnega in spoznavnega govora	prepletanje izjav
1e	<i>posredovanje in razlaganje učne snovi</i>	<i>obravnava učne snovi</i>
2e	<i>povezovanje teme z realno situacijo</i>	<i>konkretizacija učne snovi</i>
3e	<i>osebno nagovarjanje dijakov in spraševanje po konkretnih situacijah stališč</i>	<i>vzpostavitev medosebnega odnosa</i>

UREDITEV POJMOV

Obravnava učne snovi (1e)

Konkretizacija učne snovi (2e)

Vzpostavitev medosebnega odnosa (3e)

GOVOR UČITELJICE	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
SPOZNAVNI GOVOR	- Obravnava učne snovi
ODNOSNI GOVOR	- Konkretizacija učne snovi - Vzpostavitev medosebnega odnosa

Preglednica 18: Govor učiteljice.

Intervjuvanka je omenila govor učitelja kot prepletanje spoznavnega in odnosnega govora, saj ob posredovanju oz. razlaganju učne snovi (pa tudi pri ponavljanju, utrjevanju ...) poskuša temo čimbolj aktualizirati, povezati z realno situacijo, pri tem pa učence nagovarja tudi nekoliko bolj osebno, jih sprašuje po konkretnih situacijah, stališčih ipd.

V teoretičnem delu sem že omenila, da Ule (2005, str. 264) pravi, da se komuniciranje večkratno in na več ravneh prepleta z odnosi med ljudmi in da tako v komunikacijski situaciji praktično ni mogoče razlikovati komuniciranja od odnosov. Pravi, da izraz odnosno komuniciranje zajema mnogo oblik, načinov in ravni komuniciranja, predvsem pa se nanaša na proces komuniciranja v medosebnih odnosih, na socialne interakcije med ljudmi (Ule 2005, str. 264).

A čeprav tudi učiteljica meni, da se pri njenih urah odnosni in spoznavni govor prepletata, menim, da kljub vsemu spoznavni govor prevladuje in ga je nekaj več kot odnosnega (edina možnost bi bila kvečjemu, da ju uporablja v približno enaki meri). Menim, da je prav, da se učitelj trudi s pomočjo odnosnega govora vzpostavljati in ohranjati dobre medosebne odnose z učenci in skuša na ta način doseči več možnosti, da si učenci snov zapomnijo za dlje časa oz. jo resnično usvojijo.

Hkrati pa lahko s pomočjo odgovora na zgoraj navedeno vprašanje podam tudi odgovor na raziskovalno vprašanje o tem, ali pri govoru učiteljev prevladuje odnosni ali spoznavni govor¹⁷. Glede na mnenje intervjuvanke bi lahko rekla, da je delež obeh govorov približno enak – takšni rezultati so se mi pokazali tudi pri analizi učne ure, ki jo je intervjuvanka izvajala v ekonomski srednji šoli. Vendar pa kljub temu ne morem podati takšnega sklepa, saj dosedanje raziskave (Kunst Gnamuš 1990, Kranjc 1996/97 in drugi) in analiza učne ure, ki jo je intervjuvanka izvedla v gimnaziji, dokazujejo, da pri govoru učiteljev spoznavni govor prevlada nad odnosnim.

¹⁷ Odnosni govor je govor s katerim učitelj uravnava medosebne odnose v razredu in spodbuja k sodelovanju. Spodbuja medsebojno pomoč, prebujajo želje, hotenja, upanje, pogosto tudi strahove, razočaranja, malodušje, občutja manjvrednosti in nemoči (Kunst Gnamuš 1992, str. 27).

Spoznavni govor pa je tisti del pedagoškega govora, ki se nanaša na učno snov. Zanj je značilna uporaba metajezika ali jezika stroke (Kunst Gnamuš 1990, str. 102).

Kodiranje govora učencev

Št.	POSTAVKA	POJEM
	Prevladuje spoznavni govor	
1f	<i>učenci odgovarjajo na zastavljena spoznavna vprašanja</i>	<i>odgovarjanje na spoznavna vprašanja</i>
2f	<i>navezovanje pogovora na temo, ki ni povezana z učno snovjo</i>	<i>vzpostavitev medosebnega odnosa</i>

UREDITEV POJMOV

Učni pogovor (1f)

Vzpostavitev medosebnega odnosa (2f)

GOVOR UČENCEV	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
SPOZNAVNI GOVOR	- Odgovarjanje na vprašanja
ODNOSNI GOVOR	- Vzpostavitev medosebnega odnosa

Preglednica 19: Govor učencev.

Intervjuvanka meni, da pri učencih prevladuje spoznavni govor, ki vključuje odgovarjanje na vprašanja, ki jih zastavi učitelj. Med odnosni govor pa je učiteljica pripisala postavljanje učenčevih vprašanj, ki niso povezana z učno snovjo, saj na tak način učenci navezujejo medosebne odnose z učiteljem.

Kunst Gnamuš (1992, str 30) pravi, da se učenčev govor zožuje na spoznavno vlogo in v njenem okviru na vsebinske podatke. Nadaljuje pa, da se od učenca pričakuje velika zbranost, sodelovanje in predvsem poslušanje ter le skromna govorna soudeležnost. Tudi sama se strinjam z njo in menim, da učenci niti nimajo veliko možnosti za uporabo odnosnega govora, saj so bolj ali manj »prisiljeni«, da odgovarjajo na zastavljena vprašanja učiteljev, ki z njihovo pomočjo vodijo in organizirajo vzgojno-izobraževalni proces. Le pri zelo demokratični učiteljici ali pa v primeru »manj sposobnega« razreda, ki bi za razumevanje učne snovi

potreboval veliko konkretizacije in bi velikokrat navezal pogovor na teme, ki niso povezane z učno snovjo (in seveda ob sodelovanju učiteljice pri le-tem), bi bila možno prepletanje odnosnega in spoznavnega govora v približno enaki količini.

Na podlagi zgoraj navedenih podatkov lahko odgovorim še na eno vprašanje, ki sem si ga zastavila med navajanjem ciljev. In sicer sem na podlagi mnenja učiteljice ugotovila, da pri učencih prevladuje spoznavni govor. Moj primer analize govora pri učencih srednje ekonomske šole je sicer pokazal, da je razmerje med odnosnim in spoznavnim govorom nekako enakovredno, vendar sem že prej utemeljila, da so to izjemni primeri in da je do takšnega stanja prišlo, ker je se je precejšen del govora pri učni uri vezal na teme, ki niso bile povezane z učno snovjo.

8.3.5 Razlika v podajanju učne snovi (dijaki gimnazije in srednje ekonomske šole)

Zanimivi so bili učiteljski odgovori na vprašanja, ali so razlike v podajanju učne snovi pri dijakih gimnazijskih programov in pri dijakih ekonomskih programov, zakaj do njih prihaja in kako se le-te kažejo.

Kodiranje razlik v podajanju učne snovi

Št.	POSTAVKA	POJEM
1g	<i>učno snov podajam na različne načine</i>	<i>obstoj razlik</i>
2g	<i>potrebno je upoštevati predznanje, izkušnje, spodobnosti, kompetence ipd.</i>	<i>upoštevanje predispozicij</i>
3g	<i>pri ekonomskem programu podajam snov čimbolj nazorno in ob konkretnih primerih iz prakse, šele nato podkrepim s teorijo.</i>	<i>iz prakse na teorijo (praktično-teoretično izhodišče)</i>
4g	<i>pri gimnazijah snov najprej razložim iz aspekta teorije in nato prakse.</i>	<i>iz teorije na prakso (teoretično-praktično izhodišče)</i>

UREDITEV POJMOV

Obstoj razlik (1g)

Upoštevanje predispozicij (2g)

Iz prakse na teorijo (praktično-teoretično izhodišče) (3g)

Iz teorije na prakso (teoretično-praktično izhodišče) (4g)

OBSTOJ/ NEOBSTOJ RAZLIK	RAZLOGI	
	NADREDNA KATEGORIJA	KATEGORIJE
OBSTOJ RAZLIK	PODAJANJE UČNE SNOVI	<ul style="list-style-type: none">- Upoštevanje predispozicij- Prehajanje iz praktičnega na teoretično- Prehajanje iz teoretičnega na praktično

Preglednica 20: Razlika v podajanju učne snovi (dijaki gimnazije in dijaki ekonomske srednje šole).

Učiteljica je navedla, da po njenem mnenju obstajajo razlike v podajanju učne snovi pri dijakih gimnazijskih programov in pri dijakih ekonomskih programov. Po njenem mnenju je potrebo upoštevati predispozicije, ki jih je razdelila na predznanje, izkušnje, sposobnosti in kompetence. Razlike pa se pojavljajo tudi pri prehajanju teorije v prakso oziroma prakse v teorijo. Pri ekonomskem programu namreč skuša podati snov čim bolj nazorno in ob konkretnih primerih iz prakse, kje je to mogoče, šele nato podkrepi s teorijo, kjer je potrebno. Pri gimnazijskih dijakih pa najprej snov razloži z aspekta teorije in nato prakse, saj običajno neko teoretično znanje/dejstvo/ situacijo ali novo informacijo hitreje aplicirajo na novonastalo situacijo.

Sama menim, da se podajanje učne snovi med gimnazijskimi in ekonomskimi programi resnično razlikuje, saj sem med opazovanjem učne ure zasledila, da je učiteljica resnično upoštevala vse dejavnike (predznanje, izkušnje, sposobnosti, kompetence dijakov ipd.), ki jih je potrebno upoštevati, če želimo, da bo učna ura kvalitetna, učenci pa bodo snov razumeli in nenazadnje tudi usvojili. Na tem mestu lahko omenim tudi razlike med uporabo induktivne in deduktivne metode. Marentič Požarnik (2002, str. 142) govori o deduktivni metodi, pri kateri gre za sklepanje iz splošnega (principov, teorij) na posebno in posamično, in induktivni metodi, za katero je značilno sklepanje iz posamičnega na splošno oz. ustvarjanje posplošitev

iz informacij in opazovanj. Sama menim, da med dijaki ekonomske srednje šole prevladuje zlasti deduktivna metoda, medtem ko se pri gimnazijskih dijakih poleg deduktivne metode, pogosto uporablja tudi induktivna metoda.

Tako mnenje potrjuje tudi Tomić (1997, str. 50), ki navaja, da je razumljivost učiteljevih sporočil temeljni pogoj uspešne vzgoje in izobraževanja. Podobno Brajša (1993) govori o razumljivih in nerazumljivih učiteljih. Za njega so razumljivi učitelji tisti, ki govorijo preprosto, pregledno, strnjeno in zanimivo. Zato so njihova sporočila prepoznavna in konkretno uporabna, povezan, razčlenjena in logična. Poudarjajo bistvo in z malo besed dajo veliko informacij. Na učence se obračajo neposredno, osebno. Uporabljajo primere in analogije, zato jih učenci radi poslušajo (prav tam 1997, str. 50). To pa mislim, da počne tudi intervjuvanka, saj se zaveda, da so znanje in sposobnosti učencev iz ekonomskih programov slabše in nižje, zato jih snov najprej predstavi nazorno, ob konkretnih primerih in jo šele nato podkrepi s teorijo. Ravno obratno pa počne v gimnazijskih programih, kjer najprej razloži teoretična dejstva in šele nato teorijo prenese na prakso.

Z navedenim vprašanjem in odgovori sem dobila odgovor še na eno izmed svojih raziskovalnih vprašanj oz. ciljev, saj sem s pomočjo učiteljice prišla do potrditve svoje domneve, da se podajanje učne snovi razlikuje pri dijakih gimnazijskih programov in pri dijakih ekonomskih programov.

8.3.6 Prevladujoča vrsta vprašanj pri pouku slovenščine (dijaki gimnazije in srednje ekonomske šole)

Glede na to, da sem ob študiju literature za diplomu zasledila, da je količina odnosnega in spoznavnega govora odvisna tudi od vrste vprašanj, ki jih učitelj zastavlja učencem, me je zanimalo, katera vrsta vprašanj prevladuje pri pouku slovenskega jezika pri dijakih gimnazije in katera pri dijakih srednje ekonomske šole (vprašanja višje ravni ali vprašanja nižje ravni, ki le preverjajo reproduktivno znanje oz. dobesedno razumevanje).

Kodiranje prevladujoče vrste vprašanj pri pouku slovenščine

Št.	POSTAVKA	POJEM
1h	<i>težko je posploševati</i>	<i>nemožnost posplošitve</i>
2h	<i>tudi od gimnazijcev se kdaj pričakuje, da znajo tudi reproducirati znanje in ne samo razložiti, argumentirati, sklepati itd.</i>	<i>nivojsko različna vprašanja</i>
3h	<i>začnem z lažjimi vprašanji, da preverim razumevanje</i>	<i>nivojsko različna vprašanja</i>
4h	<i>nadaljujem z zahtevnejšimi vprašanji, ki so odvisna od teme, predznanja, sposobnosti itd. dijakov</i>	<i>nivojsko različna vprašanja</i>

UREDITEV POJMOV

Nemožnost posplošitve (1h)

Nivojsko različna vprašanja (2h, 3h, 4h)

MOŽNOST/ NEMOŽNOST POSPLOŠEVANJA	RAZLOGI	
	NADREDNA KATEGORIJA	KATEGORIJE
NEMOŽNOST POSPLOŠEVANJA	VRSTA VPRAŠANJ	- Nivojsko različna vprašanja

Preglednica 21: Prevladujoča vrsta vprašanj (dijaki gimnazije in dijaki ekonomske srednje šole).

Intervjuvanka je dejala, da je o vrsti vprašanj pri gimnazijskih dijakih in ekonomskih dijakih ne more govoriti na splošno, saj od obojih, tudi od gimnazijcev, pričakuje da znajo tudi reproducirati dejstva in ne le razložiti, argumentirati, sklepati itd. Pravi, da običajno začne z lažjimi vprašanji, da preveri razumevanje, potem pa nadaljuje z zahtevnejšimi, raven zahtevnosti pa je odvisna tudi od same teme, predznanja, sposobnosti itd. Njen odgovor se je glasil: »Težko je posploševati, kajti od vseh dijakov, tudi gimnazijcev, pričakujem, da znajo kaj tudi reproducirati, ne le razložiti in argumentirati, sklepati (deduktivno in induktivno), izražati mnenja in stališča ipd. Običajno začnem z lažjimi vprašanji, da preverim razumevanje, potem pa z zahtevnejšimi, raven zahtevnosti pa je odvisna tudi od same teme, predznanja, sposobnosti ...«

Marentič Požarnik (2000, str. 232) pravi, da je v učiteljskem poklicu prav zastavljanje vprašanj ena glavnih komunikacijskih spretnosti. V zadnjih desetletjih se je zanimanje za to spretnost povečalo in izkazalo se je, da učitelj dnevno zastavi kar 300 do 400 vprašanj, le da pri tem, žal, prevladujejo vprašanja nižje spoznavne ravni, ki terjajo le spominsko reprodukcijo. Vprašanj višje ravni je malo, približno petina. Delež teh vprašanj pa se lahko poveča, če je učitelj na to opozorjen.

Poleg Marentič Požarnik pa Razdevšek-Pučko (1990, str. 118) navaja klasifikacijo vprašanj na odprta in zaprta vprašanja. Ta delitev nima le didaktične narave, saj ima odprtost ali zaprtost vprašanj pomemben vpliv na učenčevo mišljenje. Poenostavljeno lahko rečemo, da zaprta vprašanja sprožijo iskanje znanega odgovora, odprta pa sprožijo razmišljanje o problemu in o možnih rešitvah. Tudi po njenem mnenju prevladujejo zaprta vprašanja pred odprtimi.

Iz obeh učnih ur, ki sem ju posnela, sem ugotovila, da so tako pri urah gimnazijcev kot pri urah dijakov iz ekonomske srednje šole prevladovala vprašanja nižjega nivoja, ki so zahtevala reprodukcijo naučenega in že poznanega (približno 76 % pri gimnazijskih dijakih in 85 % pri dijakih ekonomske srednje šole). Le malo je bilo vprašanj, ki so bila spoznavno zahtevnejša (približno 22 % pri gimnazijskih dijakih in 15 % pri dijakih srednje ekonomske šole). Zelo malo je bilo vprašanj, ki bi bila na višjem nivoju in bi učence spodbudila k ustvarjalnemu, divergentnemu razmišljanju (približno 2 % pri gimnazijskih dijakih), in če so se le-ta pojavila, so se pojavila pri gimnazijskih dijakih. Ugotovila sem, da je govor sicer potekal dialoško, vendar je bil delež učiteljevega odnosnega in spoznavnega govora velik, delež učenčevega

govora pa pičel. In na mestu se mi zdi vprašanje Kunst-Gnamušove (1992, str. 31), ki pravi, da se lahko vprašamo, ali tako spoznavanje, ki učenca sili pretežno k poslušanju, drobi spoznavne vsebine in se navezuje le na spominske reference v učenčevih glavah, kljub pogovorni obliki kakovostno spoznavanje.

Ob vseh teh ugotovitvah sem dobila tudi odgovor na svoje ciljno raziskovalno vprašanje, v katerem me je zanimalo, katere vrste vprašanj prevladujejo pri učitelju pouka slovenskega jezika pri dijakih gimnazijskega programa in katere pri dijakih ekonomskega programa. V obeh primerih prevladujejo vprašanja nižjega nivoja, zaprta vprašanja in pa vprašanja, ki so dopolnjevalna (kratek odgovor povezan s snovjo) ali odločevalna (odgovor je lahko da ali ne).

MOŽNOST UČITELJEVEGA VPLIVANJA NA OBLIKOVANJE UČENČEVE SAMOPODOBE

8.3.7 Učiteljeva vloga pri sooblikovanju učenčevega mnenja o sebi

Učiteljica mi je v intervjuju odgovarjala tudi na to, kako vidi svojo vlogo pri sooblikovanju učenčevega mnenja o sebi in s čim ga oblikuje. Na podlagi intervjuja sem kodirala spodaj navedene izjave ter jih tudi uredila.

Kodiranje učiteljeve vloge pri sooblikovanju učenčeve samopodobe

Št.	POSTAVKA	POJEM
<i>1i</i>	<i>učitelj sooblikuje učenčevo samopodobo</i>	<i>DA</i>
<i>2i</i>	<i>z vrednotenjem (pohvalo, grajo) njegovega dela in mišljenja</i>	<i>vrednotenje</i>
<i>3i</i>	<i>s tem, da prisluhne drugim</i>	<i>poslušanje</i>
<i>4i</i>	<i>s tem da sprejema in dopušča mnenja in stališča drugih</i>	<i>sprejemanje</i>
<i>5i</i>	<i>lastni zgled</i>	<i>lastni zgled</i>

UREDITEV POJMOV

DA (1i)

S čim?

Vrednotenje (1i)

Poslušanje (2i)

Sprejemanje (3i)

Lastni zgled (4i)

VPLIV NA SAMOOBLIKOVANE MNENJA O SEBI	RAZLOGI	
	NADREDNA KATEGORIJA	KATEGORIJE
DA	SAMPODOBA	<ul style="list-style-type: none">- Vrednotenje- Poslušanje- Sprejemanje- Lastni zgled

Preglednica 22: Vloga učitelja pri oblikovanju učenčevega mnenja o samem sebi.

Učiteljica je mnenja, da sama zagotovo sooblikuje samopodobo učencev z dajanjem graj in pohval, torej vrednotenjem njihovega dela in mišljenja, z lastnim zgledom, s tem, da prisluhne, dopušča in sprejema druga mnenja in stališča ipd.

Učiteljica je navedla kar nekaj stvari s katerim učitelj vpliva na sooblikovanje učenčevega mnenja o sebi. Omenila je vrednotenje njegovega dela, lastni zgled, poslušanje učencev, dopuščanje njihovih lastnih mnenj, dajanjem graj in pohval itd. Pozabila pa je omeniti, kako pomemben je pogovor pri oblikovanju posameznikovega mnenja o sebi, zato sem ji o le-tem postavila tudi podvprašanje ali meni, da njen govor vpliva na oblikovanje samopodobe učencev. Dejala je, da svoj govor presoja kot vplivnega pri oblikovanju posameznikove samopodobe, ne ve pa, v kolikšni meri dejansko z njim vpliva na svoje učence.

Sama se z vsem, kar je navedla, strinjam, kljub vsemu pa menim, da je komuniciranje eden ključnih dejavnikov pri oblikovanju učenčevega mnenja o samem sebi. Skalar (1990, str. 11) pravi (tako kot sem omenila že v teoretičnem delu diplome), da se otrok zelo občutljivo odziva na besede in na vse, kar hote ali nezavedno nosijo s seboj. Intuitivno se brani, če ga poskušajo razvrednotiti, tudi tako, da vrača puščice svojim »pomembnim drugim«, staršem in učiteljem. Tudi odrasli je občutljiv. Raniti in razvrednotiti ga je mogoče na sto in en način. Človek ne more izbrisati svojih besed v medosebni komunikaciji. Njihov pomen, njihovo

sporočilo ostaja, ostaja tako njihovo spodbujevalno kot razdiralno jedro. Lahkomiselno obmetavanje otrok z zlohotnimi besedami je početje z nepredvidljivimi posledicami.

Sama se povsem strinjam tudi s Heimlichom (v Skalar 1990, str. 11), ki na osnovi analiz šolske komunikacije ugotavlja: »Mnogi učitelji še vedno menijo, da lahko z besedami posredujejo učne vsebine, ne da bi se sami udeležili učnega procesa. Ne vedo, da ima vsaka njihova izjava poleg vsebinskih tudi druge, še posebej socialne informacije, kot npr. izjave o samem sebi (odkrivanje samega sebe), o lastnem odnosu do stvari ali oseb (odnos) in želje ...«.

Na osnovi povedanega in prebranega v strokovni literaturi, ki sem jo prebrala ob pisanju teoretičnega dela diplome, bi lahko podala še eno ugotovitev, ki je hkrati tudi odgovor na moje raziskovalno vprašanje. Menim, da učitelji (tako intervjuvanka kot drugi) menijo, da s svojim govorom vplivajo na učenčevo mnenje o sebi, nisem pa prepričana, ali se vsi tega zavedajo tudi v praksi, torej pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa.

8.3.8 Vrsta odzivov, ki jih učitelj uporablja pri pouku (potrjevalni/ zavrnitveni)

Zanimalo me je ali učitelj pri pouku slovenščine uporablja zavrnitvene ali potrjevalne odzive.

Kodiranje vrste odzivov

Št.	POSTAVKA	POJEM
<i>1i</i>	<i>pri pouku večinoma prevladujejo potrjevalni odzivi</i>	<i>potrjevalni odzivi</i>
<i>2i</i>	<i>zavrnitve poskusim formulirati tako, da iščejo ali spodbujajo nove rešitve, torej ne negativistično, temveč motivacijsko</i>	<i>motivacijske zavrnitve</i>

UREDITEV POJMOV

Potrjevalni odzivi (1i)

Motivacijske zavrnitve (2i)

VRSTA ODZIVOV UČITELJA	
NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
UČITELJEVO ODZIVANJE	- Potrjevalni odzivi - Motivacijske zavrnitve

Preglednica 23: Vrsta odzivov, ki jih učitelj uporablja pri pouku.

Učiteljica pravi, da so njeni odzivi odvisni od situacije, vendar pa potrjevalni prevladujejo. Sama pravi, da je bolj zagovornik hvale, ker je spodbudnejša, motivacijska, vendar pa skuša tudi zavrnitve formulirati tako, da iščejo ali spodbujajo nove rešitve, torej ne negativistično, ampak motivacijsko.

Uletova (2005, str. 287) meni, da drugi s svojimi odzivi vpliva na oblikovanje posameznikove samopodobe. Zaželeno samopodobo lahko podpre ali pa jo zavrne. Modeliranje drugega ne pomaga le izboljševati podobe posameznika o samem sebi pri drugih ljudeh, temveč lahko pripelje do nastanka in ohranjanja negativne ali pozitivne samopodobe.

Frank Dance in Carl Larson (v Ule 2005, str. 289) sta med potrjevalne odzive štela: neposredno potrdilo, ujemanje o vsebini, podporo, pojasnitev in izražanje. Med negativne oz. zavrnitvene odzive pa sta prištevala: neodzivnost, prekinitiv, irrelevantnost in neosebnost.

Intervjuvana učiteljica se z avtorjema (Dance in Larson) strinja v potrjevalnih odzivih, medtem ko negativne formulira pozitivno, kar pomeni, da učencev ne ignorira in se vedno odziva tako, da pove, da so zadevo povedali narobe in jih nato na tak ali drugačen način usmeri k pravilni rešitvi. Sama se povsem strinjam z učiteljico in menim, da so pozitivni odzivi vedno boljši in dolgoročno uspešnejši od zavrnitvenih. Poleg vsega pa se strinjam tudi z Uletovo, ki meni, da tako potrjevalni kot zavrnitveni odzivi krojijo posameznikovo samopodobo in da se zavrnitveni odzivi zasidrajo globlje v posameznikovo notranjost in jih je iz nje toliko težje »odstraniti«, zato je potrebna pri komuniciranju z učenci velika mera previdnosti.

Sama menim, da so potrjevalni odzivi resnično boljši od zavrnitvenih, saj v učencu vzbujajo pozitivna občutja in jih motivirajo za nadaljnje delo ter hkrati tudi pozitivno vplivajo na njihovo vrednotenje o samem sebi. Na podlagi intervjuja in opazovanja dveh učnih ur pri pouku slovenskega jezika bi si upala trditi, da intervjuvanka resnično uporablja večinoma potrjevalne odzive, kar vpliva tudi na prijetnejšo razredno klimo, sproščeno vzdušje in večje sodelovanje učencev pri pouku. Upala pa bi si tudi narediti zaključek mojega zadnjega raziskovalnega cilja, v katerem se mi poraja vprašanje, ali učiteljica pri pouku slovenščine uporabljajo zavrnitvene ali potrjevalne odzive. Dejala bi, da uporablja ene in druge, vendar pa se trudi in teži k uporabi potrjevalnih odzivov.

Kot zaključno misel pri analizi intervjuja bi navedla še odgovor, ki mi ga je podala učiteljica na vprašanje, ali se trudi, da bi prispevala k izboljšanju samopodobe svojih dijakov, ali ji je glavni oz. edini namen pouka le podajanje učne snovi in priprava na maturo.

Dejala je, da se trudi, da bi prispevala k oblikovanju pozitivnega mnenja dijakov o samemu sebi, vendar to ni njen prvenstveni cilj. Sama se sicer z njo strinjam, vendar menim, da bi morali biti učitelji bolj pozorni na to, kakšne signale oddajajo učencem, saj se morajo zavedati, da z vsem, kar počnejo, vplivajo nanje in na njihovo mnenje o sebi, nenazadnje pa so oni tisti, ki imajo pomembno nalogo, saj vzgajajo in izobražujejo otroke, na katerih bo slonela prihodnost.

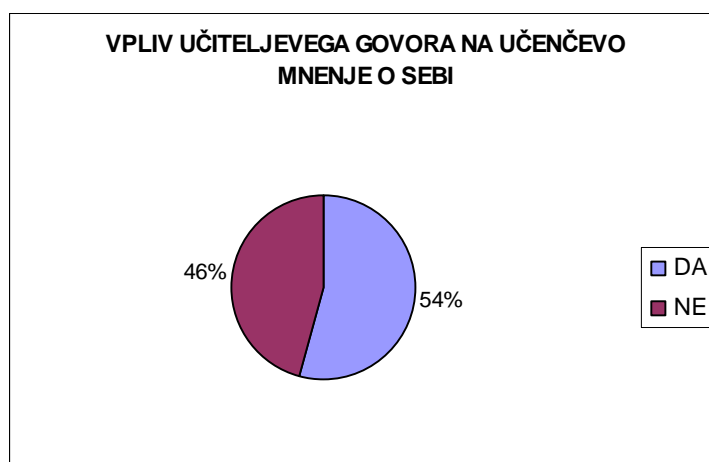
8.4 Analiza mini ankete (vprašanja za učence)

Za konec empiričnega dela diplomske naloge bom predstavila še rezultate mini ankete, ki sem jo izvedla med učenci obeh opazovanih razredov (razreda gimnazije in srednje ekonomske šole). Anketa je vsebovala samo eno vprašanje in podvprašanje: »Ali misliš, da učitelj s svojim govorom vpliva na tvoje mnenje o samem sebi? S čim?«.

Analiza odgovorov mi je pokazala naslednje rezultate :

MNENJE UČENCEV O VPLIVU UČITELJEVEGA GOVORA NA UČENČEVO MNENJE O SEBI	
DA	19
NE	16

Preglednica 24: Vpliv učiteljevega govora na učenčevo mnenje o sebi.



Graf 5: Vpliv učiteljevega govora na učenčevo mnenje o sebi.

Iz analize vprašalnika lahko razberemo, da 54,28 % učencev meni, da učitelj govori vpliva na oblikovanje njihovega mnenja o samem sebi. Tisti, ki so odgovorili pritrdilno so navajali odgovore, ki sem jih predstavila v preglednici (glej preglednico 25):

S ČIM UČITELJ VPLIVA NA SAMOPODOBO UČENCEV?	f
z grajo in pohvalo	16
prijazen način govora	8
način kako nam učiteljica razlaga snov	5
z zanimivostjo razlage	3
s svojim izgledom in govorom	3
SKUPAJ	35

Preglednica 25: Načini učiteljevega vplivanja na učenčevo mnenje o sebi.

Učenci so navajali različne možnosti, s katerimi naj bi učiteljica vplivala na njihovo samopodobo. Najpogostejši odgovor je bil, da učiteljica vpliva nanje s pomočjo graje in pohvale. Sama se strinjam z njimi, vendar se mi zdi, da si vseeno niso znali prav predstavljati, kaj pomeni, ali učiteljica lahko z govorom vpliva nanje ali ne, čeprav sva jim z učiteljico podrobno razložili, kako je vprašanje zamišljeno. Mnogim od njih pa se enostavno ni dalo odgovarjati na vprašanje, saj sem jim ga zastavila ob koncu ure in se jim je mudilo na odmor. Tako menim, da so rezultati mini ankete vse prej kot reprezentativni, zato ne morem oblikovati posplošitve o tem, ali učenci menijo, da učitelji s svojim govorom vpliva na oblikovanje in ustvarjanje njihovega mnenja o sebi.

9. SKLEP

Zelo malo je pojmov, ki bi se zdeli tako domači in sami po sebi umevni, sočasno pa tako težko razumljivi, kot je komunikacija. Zadnikar (1990, str. 33) meni, da je šola na prvi pogled zgolj eno do komunikativnih področij. To stališče pa nam ne omogoča druge možnosti, kot da povsod priznavamo vseprisotnost komunikacije.

Mnogi učitelji še vedno menijo, da lahko z besedami posredujejo učne vsebine, ne da bi se sami udeležili učnega procesa. Ne vedo, da ima vsaka njihova izjava poleg vsebinskih tudi druge, še posebej socialne informacije, kot npr. izjava o samem sebi (odkrivanje samega sebe), o lasnem odnosu do stvari ali oseb (odnos) in želje, pozive ...

Strinjam se z Watzlawickovim praktičnim aksiomom, ki pravi, da vsebuje vsaka komunikacija vsebinski in odnosni vidik. V krožnem procesu dajanja in sprejemanja sporočil lahko odnos povsem po svoje spreminja pomene, ki jih poskuša kdo povedati z besedami. Odnosni del sporočila lahko podkrepljuje vsebinskega, če z njim sovpada, lahko pa ga razveljavlja, če je z njim v protislovju. Za učitelja je zelo pomembno, da se zavestno usmeri k odnosnemu vidiku komunikacije, tudi pri pouku, kjer so v ospredju izobraževalne vsebine.

Poudarek moje diplomske naloge je bil sicer res na vlogi odnosnega govora pri pouku slovenskega jezika v srednji šoli, vendar pa sem med pisanjem diplomskega dela prišla tudi do drugim pomembnih ugotovitev, ki se nanašajo na celoten pedagoški govor in ne le na odnosni vidik le-tega ter na besedno komuniciranje in njegov vpliv na oblikovanje učenčevega mnenja o sebi.

V raziskavi se je pokazalo, da je razredna interakcija močno asimetrična tudi v tem smislu, da je iniciator nesorazmerno velikega deleža aktivnosti učitelj; učenci večinoma le reagirajo na njegove pobude, medtem ko so pobude učencev izredno redke. Učenci v razredu predvsem gledajo in poslušajo, občasno odgovarjajo in izvršujejo navodila, le redkokdaj kaj samostojno delajo, kaj vprašajo ali se obrnejo na sošolca ali na razred s svojo idejo. Prišla sem do ugotovitve, da je delež učiteljevega govora glede na celoten govor pri učni uri slovenskega jezika veliko večji od deleža govora, ki ga prispevajo učenci. Poleg vsega pa med učitelji prevladujejo iniciativne izjave, med učenci pa so stalnica reaktivne izjave, saj se le-ti v veliki večini le odzivajo na učiteljeva vprašanja.

Ne glede na to, da je pouk potekal v obliki dialoga, sem prišla do ugotovitve, da je govor v razredu enosmeren. Učiteljev govor je iniciativen, učenčev odziven. Če učiteljev iniciativni govor sestoji samo iz dopolnjevalnih vprašanj, ima taka govorna menjava naslednje posledice: govor učencev je količinsko pičel in skladenjsko nerazvit. Sestavljajo ga eliptične, iz besed ali besednih zvez sestavljene povedi, ki so odgovori na dopolnjevalna vprašanja. Da bi to hibo odpravili, bi morali razviti dvosmerno komunikacijo, pri kateri bi govorne spodbude dajali tudi učenci, vendar pa menim, da bi bilo za doseg takšnega stanja potrebno veliko truda in dodatna izobraževanja učiteljev, ki bi temeljila na omenjenem področju. Moje ugotovitve pa se na tej točki niso ustavile, saj sem ugotovila, da kljub dialoškem pouku večji delež učiteljevega govora temelji na spoznavnem govoru in manj na odnosnem, govor učencev pa je na splošno več ali manj spoznavni, odnosnega govora pa je izredno malo (odstopanja so se v moji diplomski pokazala le v okviru razreda ekonomske srednje šole, saj je to razred učencev, ki je učno šibkejši in mora učiteljica pogosto pogovor povezati s temami, ki niso povezane z učno snovjo in posledično je zato tudi količina odnosnega govora večja). Če izvzamem izjemo, ki sem jo zaznala med učenci ekonomski srednji šoli, se mi porajajo vprašanja: »Ali je tako spoznavanje, pri katerem učitelj strukturira spoznavno mrežo in vanjo lovi kratke odgovore, kakovostno spoznavanje? Ali je za kakovostno spoznavanje zadosti, da toliko poslušamo in tako malo govorimo in se pri tem izražamo na skromen način? Ali tak izid ni naravna posledica, dejstva, da je učitelj tisti, ki vodi pouk?«. Da bi lahko odgovorila na postavljena vprašanja, bi seveda morala opraviti obsežnejšo raziskavo, vendar pa menim, da prikazani rezultati opravičujejo sklep, da so moji dobljeni rezultati pedagoško pomembni, saj omogočajo zanimive sklepe in odpirajo zanimiva vprašanja in podmene.

Z raziskavo sem ugotavljala tudi razliko v učiteljevem podajanju učne snovi pri dijakih iz gimnazijskih programov in pri dijakih iz ekonomskih programov ter razliko o nivoju vprašanj, ki jih učitelj zastavlja prvim in drugim. Prišla sem do spoznanja, da razlike v podajanju snovi obstajajo, saj učitelj pri le-tem upošteva predznanje, izkušnje, sposobnosti in kompetence svojih učencev. Razlike pa se pojavljajo tudi pri prehajanju teorije v prakso oziroma prakse v teorijo (razlike se pojavljajo pri uporabi deduktivne oz. induktivne metode). Pri ekonomskem programu namreč skuša učitelj podati snov čim bolj nazorno in ob konkretnih primerih iz prakse, kjer je to mogoče, šele nato podkrepi s teorijo, kjer je potrebno. Pri gimnazijskih dijakih pa učitelj najprej snov razloži z aspekta teorije in nato prakse, saj običajno neko teoretično znanje/dejstvo/situacijo ali novo informacijo hitreje aplicirajo na novo situacijo. Kar se tiče postavljanja vprašanj glede na nivo zahtevnosti pa menim, da so tako pri urah

gimnazijcev kot pri urah dijakov iz ekonomske srednje šole prevladovala vprašanja nižjega nivoja, ki so zahtevala reprodukcijo naučenega in že poznanega (približno 76 % pri gimnazijskih dijakih in 85 % pri dijakih ekonomske srednje šole). Le malo je bilo vprašanj, ki so bila spoznavno zahtevnejša (približno 22 % pri gimnazijskih dijakih in 15 % pri dijakih srednje ekonomske šole). Zelo malo je bilo vprašanj, ki bi bila na višjem nivoju in bi učence spodbudila k ustvarjalnemu, divergentnemu razmišljanju (približno 2 % pri gimnazijskih dijakih) in če so se le-ta pojavila, so se pojavila pri gimnazijskih dijakih.

Na koncu sem se dotaknila še vprašanj o uporabi potrjevalnih in zavrnitvenih odzivov učitelja in o tem, ali učitelj meni, da s svojim govorom vpliva na učenčevo mnenje o samem sebi. Sama menim, da so potrjevalni odzivi učitelja boljši od zavrnitvenih, saj v učencu vzbujajo pozitivna občutja in jih motivirajo za nadaljnje delo ter hkrati tudi pozitivno vplivajo na njihovo vrednotenje samega sebe. Na podlagi intervjuja in opazovanja dveh učnih ur pri pouku slovenskega jezika bi si upala trditi, da intervjuvanka resnično uporablja večinoma potrjevalne odzive, ki učence motivirajo in pomagajo pri ustvarjanju pozitivne razredne klime. Kar se tiče vpliva učiteljevega govora na oblikovanje posameznikove samopodobe pa na splošno menim (rezultati so to pokazali tudi pri opazovani učiteljici), da se učitelji sicer zavedajo, da s svojim govorom vplivajo na učenčevo samopodobo, vendar pa v praksi to še vedno premalo upoštevajo.

Rezultati študije so lahko pomembno sporočilo učiteljem, in sicer kot povratna informacija o njihovem podajanju učne snovi – ali v usvajanje snovi v dovolj veliki meri vključuje učence, ali je le-to bolj monotono oz. zgolj učiteljeva razlaga, ali so njegova vprašanja učencem vsebinsko in jezikovno razumljiva ter na kakšnem nivoju zahtevnosti so – in kot sprožilci refleksije lastne vloge in besedne komunikacije, kar je podlaga za nadaljnje korake v smeri spodbujanja procesa učenja pri učencih in njihovega osamosvajanja.

Sklepam torej lahko, da sta besedno komuniciranje in v njegovem okviru odnosni govor, pomembna dejavnika vzgojno-izobraževalnih procesov in da bi se morali učitelji njunega pomena in vpliva bolj zavedati. Za to bi lahko poskrbela tudi šolska svetovalna služba, ki bi v okviru šole letno organizirala izobraževanje na to temo in tako pripomogla k izboljšanju kakovosti pouka.

Za nadaljnjo uporabo bi bilo rezultate analize dobro dopolniti še z drugimi načini obdelave podatkov, saj bi na tak način osvetlili problematiko z več različnih vidikov, kar je pri tako širokem področju, kot je besedno komuniciranje zelo pomembno. V diplomski nalogi sem raziskovalni problem opazovala z analizo govorne interakcije, intervjujem in mini anketnim vprašalnikom za učence, ki je vseboval eno vprašanje s podvprašanjem. Dobro bi bilo, da bi bilo v raziskavo vključeno več učnih ur in več učencev, vendar bi bil takšen cilj preobsežen in moje ugotovitve preveč splošne, da bi lahko oblikovala globlja spoznanja in dosegala zastavljene cilje. Z različnimi postopki zbiranja podatkov sem dobila splošno sliko o komunikacijskem vedenju učiteljice in učencev ter tako dosegla, da bodo rezultati raziskave in na njih temelječe interpretacije čim bolj realno izražali kakovost odnosov med učiteljico in učenci pri pouku slovenščine, čeprav se zavedam, da bi bili rezultati in ugotovitve z večjim vzorcem (večje število opazovanih ur in večje število učencev ter anketnih vprašanj) še bolj reprezentativni za posploševanje.

Diplomska naloga mi je odgovorila na številna vprašanja v povezavi z vplivom besednega komuniciranja in odnosnega govora na vzgojno-izobraževalni proces, potek le-tega in na oblikovanje učenčevega mnenja o samem sebi. Hkrati pa sem dobila tudi eno od iztočnic, kako bom kot profesorica slovenščine in bodoča svetovalna delavka na šoli skušala biti pazljiva pri komuniciranju z učenci in sodelavci. Dobra medosebna komunikacija je resnično osnova za vzpostavljanje uspešnih medosebnih odnosov in za učinkovito poučevanje in učenje.

VIRI IN LITERATURA

- Bešter, M. in drugi (2000). *Na pragu besedila*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Bratanič, M. (1991). *Mikro-pedagogija (interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja)*. Zagreb: Šolska knjiga.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Dolgan, M. (1996). *Govorno ustvarjanje*. Ljubljana: Rokus.
- Finnegan, R. (2002). *Communicating the Multiple Modes of Human Interconnection*. New York, London, Routledge.
- Gordon, T. (1983). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Priredil J. Bečaj. Ljubljana: Svetovalni center.
- Glasser, W. (1994). *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Kiriadou, C. (1997). *Vse učiteljeve spretnosti*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Kibernetika in govorno socialna komunikacija
<http://www.google.si/search?hl=sl&q=kibernetika+v+komunikaciji&btnG=Iskanje&meta>
(31. 5. 2009)
- Kobal, D. (2001). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Krakar-Vogel, B. (1995). *Teme iz književne didaktike*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Kranjc, S. (1996/97). Govorjeni diskurz. *Jezik in slovstvo*, 42, št. 7, str. 307–320.
- Kranjc, S. (1999). *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Križaj Ortar, M., Bešter, M. (1995/96). Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo*, 40, 1–2, str. 5–15.
- Kunst Gnamuš, O. (1983). *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja.
- Kunst Gnamuš, O. (1989). Jezikovna komunikacija v razredu. *Sodobna pedagogika*, 40, 5–6, str. 257–269.
- Kunst Gnamuš, O. (1990). Govor v razredu – poskus določiti nekatere opisne kategorije. V: France Žagar. *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli* (zbornik). Ljubljana: Pleško, str. 102–115.

- Kunst Gnamuš, O. (1992). *Spoznavanje in sporazumevanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (1980). *Sistematično opazovanje razredne interakcije in mikroproučevanje ob uporabi interne Tv: raziskovalna naloga*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2002). *Psihologija spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.
- Mandić, T. (1995). *Psihologija komunikacije*. Ljubljana: Glotta Nova.
- McGarth, H. in Francey, S. (1996). *Prijazni učenci prijazni razredi*. Ljubljana: DZS.
- Mužić, V. (1997). *Metodologija pedagoškega istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
- Razdevšek-Puško, C. (1990). Uporaba Flandersove analize razredne interakcije za ugotavljanje komunikacije med učiteljem in učencem pri pouku različnih predmetov od 2. do 5. razreda osnovne šole. V: France Žagar. *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli* (zbornik). Ljubljana: Pleško, str. 116–128.
- Sagadin, J. (1995). Nestandardizirani intervju (1. del). *Sodobna pedagogika*, 46, št. 7/8, str. 311–322.
- Skalar, M. (1990). Od besede do odnosa v medosebni šolski komunikaciji. V: France Žagar. *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli* (zbornik). Ljubljana: Pleško, str. 9–16.
- Škarić, I. (1996). *V iskanju izgubljenega govora*. Ljubljana: Pravljično gledališče.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Tomić, A. (1990). *Teorija in praksa spremljanja pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tomić, A. (1992). Komunikacija na šolskem polju. *Sodobna pedagogika*, 43, 7–8, str. 379–395.
- Tomić, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
- Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Toporišič, J. (1982). *Nova slovenska skladnja*. Maribor: Obzorja.
- Toporišič, J. (1996). *Slovenski jezik in sporočanje*. Maribor: Obzorja.
- Toporišič, J. (2004). *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.

- Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- *Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in drugih štiriletnih srednjih šolah*. (1996). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- *Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah (1998)*

<http://www.mszs.si/slo/solstvo/ss/programi/gimnazija/gimnazija/3sloven.htm>

(19. 4. 2009)

- Vogel, J. (2002). *Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije*. Doktorska disertacija. Ljubljana.

PRILOGE

Priloga A: Transkripcija polstrukturiranega intervjuja (vloga govora pri pouku slovenskega jezika) za učitelja

Priloga B: Primer transkripcije in analize (določanje odnosnega in spoznavnega govora) učne ure

Priloga C: Mini anketa (vprašanja za učence)

Priloga A

Transkripcija polstrukturiranega intervjuja (vloga govora pri pouku slovenskega jezika) za učitelja

SPLOŠNA VPRAŠANJA:

1. Koliko časa že poučujete?

Slovenščino poučujem 12 let.

2. Kako to, da ste izbrali poklic učiteljice slovenskega jezika?

Odločitev za poklic učiteljice je padla že v osnovni šoli, toda v ospredju je bila angleščina. V srednji šoli pa sem se odločila za slovenščino, ker ni bilo več prave motivacije za učenje/poučevanje angleščine, poleg tega so me za slovenščino posredno, predvsem s svojim načinom dela, navdušili trije profesorji slovenščine na bivši SPŠ.

3. Kako ste zadovoljni s svojim poklicem?

Uresničila sem svojo željo, hkrati pa svoje delo opravljam rada in z navdušenjem.

4. Kakšna je po vašem mnenju vloga učitelja pri pouku? (splošno in konkretno)

Vloga učitelja se je precej spremenila, če primerjam svoja gimnazijska leta s temi, ko sama poučujem na gimnaziji. Danes učitelj še zdaleč ni več edini vir informacij, temveč bolj usmerjevalec, povezovalec in mentor, ki navaja dijake k iskanju informacij, izbiranju in h kritičnemu vrednotenju le-teh. Učna snov se ne podaja več samo frontalno, temveč je delo bolj dinamično, timsko oz. sodelovalno.

VPRAŠANJA O MEDOSEBNI KOMUNIKACIJI (UČITELJ: UČENEC):

1. Kako pomembna je, po vašem mnenju, razredna komunikacija?

Za delo v razredu je odločilnega pomena. Z dijaki je treba vzpostaviti stik in se ga truditi ohranjati na primerni ravni in distanci. Še posebej pri slovenščini, kjer je komunikacija kot taka, predvsem v smislu načel uspešnega sporočanja, v ospredju

2. Kolikšen je, po vašem mnenju, delež vašega govora v primerjavi z deležem govora vaših učencev pri učni uri slovenščine?

Zagotovo moj govor prevladuje, težko pa ocenjujem razmerje, morda nekako 60-70 odstotkov mojega govora. Opažam tudi, da ker marsikateri dijaki dokaj tiho

govorijo, sama večkrat povedano (ali del tega) za njimi ponovim. Zagotovo pa jih spodbujam k zastavljanju vprašanj, komentiranju oz. izražanju mnenj ipd.

3. Ali so vaše izjave iniciativne ali reaktivne? (učence hvalite, jih prepuščate samostojnemu delu ali jim po večini le dajete navodila za delo, jim razlagate snov, jih grajate...). Kaj pa izjave vaših dijakov (le odgovarjajo na vaša vprašanja ali izražajo svoje mnenje, ideje, spoznanja)?

Teško bi rekla, da so samo prve ali samo druge. Dejansko se le-te prepletajo, kajti če npr. zastavim neko vprašanje, zagotovo odgovor npr. pokomentiram, poskusim spodbuditi razpravo ali samo pridobiti še druga mnenja, pohvalim, kadar je nekaj vredno pohvale, pa tudi okaram, če se pojavi taka situacija.

Dijaki večinoma odgovarjajo na vprašanja, svoje mnenje pa izražajo pri stvareh, ki se ne nanašajo na snov, včasih tudi kaj vprašajo v povezavi s snovjo.

4. Kateri govor prevladuje v govoru učencev in kateri v vašem govoru (odnosni/spoznavni)? Zakaj?

Menim, da se v mojem govoru odnosni in spoznavni govor dokaj prepletata. Ob posredovanju oz. razlaganju nove učne snovi (pa tudi pri ponavljanju, utrjevanju ...) poskušam temo čimbolj aktualizirati, povezati z realno situacijo, pri tem pa dijake nagovarjam tudi nekoliko bolj osebno, jih sprašujem po konkretnih situacijah, stališčih ipd.

Pri govoru učencev prevladuje spoznavni govor, saj večino odgovarjajo na zastavljena vprašanja, čeprav radi navežejo pogovor na temo, ki ni povezana s snovjo.

5. Ali je razlika v vašem podajanju učne snovi pri dijakih iz gimnazijskih programov in pri dijakih ekonomskih programov? Zakaj? Kako se kaže le-ta?

Da, snov podajam na različne načine, ker je potrebno upoštevati predznanje, izkušnje, sposobnosti in kompetence. Pri ekonomskem programu skušam to podati čim bolj nazorno in ob konkretnih primerih iz prakse, kjer je to mogoče, šele nato podkrepim s teorijo, kjer je potrebno, pri gimnazijcih pa najprej z aspekta teorije in nato prakse, saj običajno neko teoretično znanje/dejstvo/situacijo ali novo informacijo hitreje aplicirajo na novonastalo situacijo.

6. Katera vrsta vprašanj prevladuje pri vašem pouku slovenskega jezika pri dijakih gimnazije in katera pri dijakih ekonomske srednje šole? (vprašanja višje ravni ali le vprašanja, ki preverjajo reproduktivno znanje oz. dobesedno razumevanje...)

Težko je posploševati, kajti od vseh dijakov, tudi gimnazijcev, pričakujemo, da znajo kaj tudi reproducirati, ne le razložiti in argumentirati, sklepati (deduktivno in induktivno), izražati mnenja in stališča ipd.

Običajno začnem z lažjimi vprašanji, da preverim razumevanje, potem pa z zahtevnejšimi, raven zahtevnosti pa je odvisna tudi od same teme, predznanja, sposobnosti ...

MOŽNOSTI UČITELJEVEGA VPLIVANJA/OBLIKOVANJA UČENČEVE
»SAMOPODOBE«

1. Kaj menite o učiteljevi vlogi pri sooblikovanju učenčevega mnenja o sebi? S čim?

Učitelj zagotovo sooblikuje učenčevo samopodobo, npr. z vrednotenjem (pohvalo, grajo) njegovega dela, mišljenja, z lastnim zgledom, s tem, da prisluhne, dopušča in sprejema druga (argumentirana) mnenja in stališča ipd.

** Ali menite, da s svojim govorom vplivate na oblikovanje učenčeve samopodobe?

Menim, da moj govor vpliva na oblikovanje posameznikove samopodobe, ve vem pa, v kolikšni meri dejansko z njim vplivam na učence.

2. Ali pri svojem pouku uporabljate večinoma potrjevalne odzive ali dajete večji poudarek zavrnitvenim odzivom?

Odvisno od situacije, ampak menim, da potrjevalni prevladujejo, zavrnitvene pa poskusim formulirati tako, da iščejo ali spodbujajo nove rešitve, torej ne negativistično, temveč motivacijsko.

** Ali ste pristaš kritik ali pohval?

Sem pa bolj pristaš hvale, ker je spodbudnejša, motivacijska.

3. Ali se trudite, da bi prispevali k izboljšanju samopodobe vaših dijakov ali vam je glavni namen pouka podajanje učne snovi in priprava na maturo?

Se trudim, ni pa prvenstveno.

4. Kaj menite, da menijo učenci o vašem vplivu oz. vplivu vašega govora na oblikovanje njihove samopodobe?

Menim, da ga presojujejo kot vplivnega, ne vem, pa v kolikšni meri dejansko nanje vplivam.

Priloga B

Primer transkripcije in analize (določanje odnosnega in spoznavnega govora) učne ure

UČNA URA 1

LEGENDA:

odnosni govor – velike črke

spoznavni govor: spoznavne vsebine – male črke, organizacijska navodila – male odebeljene črke, ponovitev – male poševne črke

UČITELJICA (U): KAKO ŽE OBIČAJNO ZAČNEM? KAKO STE MI ZADNJIČ REKLI? TAKOLE, PREJŠNJO URO SMO, NE... DONS PA NE BOMO TAKO ZAČEL, MAL ZA SPREMEMBO..IN SICER PROSIM...KAJ JE MATIJA? MM?

UČENECI (UU): BO, BO !

UČITELJICA: BO? LAUFA? VSE KOT JE TREBA?

UČENECI: JA.

UČITELJICA:KUA PA JE Z ANŽETOM?

UČENCI: BULAN JƏ. BULAN.

U: KAJ GA JE VROČINA?

UU: ZMATRAL GA JƏ.

U: JE BIL VIKEND PRENAPOREN?

UU: JA. NA IZLETI SMO BLI..

U: IZLET.

UU: JA, U HRIBIH SMO BLI ...

U: OK. DOBRO. TAKOLE ... ROK, BOSTA ZAKLJUČILA? ... PROSIM SPRAVI TISTO KAR NE SODI H POUKU, PRAV? VSAJ NE H POUKU SLOVENŠČINE. Zdejlə SMO SE v zadnjih nekaj urah že POGOVARJALI o različnih besedilnih vrstah, ki jih tvorimo za različne namene. Tudi danes BOMO SPOZNALI besedilno vrsto, s katero se boste pa vi osebno večkrat srečali. ZDAJ ME PA NAJPREJ ZANIMA ALI JE KDO OD VƏS ŽE KDAJ OPRAVLJAL KAKŠNO POČITNIŠKO PRAKSO?

UU: JA.

U: JA? KDO? LAHKO EN ROKO DVIGNE? ROK, KAJ SI POČEL, KJE SI BIL ZAPOSLEN?

UU: KELNARIL SEM U PICERIJI DIMNIK.

U: KELNARIL SI ... DOBRO .. ƏƏƏƏ ...GLEDE NA OKOLIŠČINE TI VERJETNO NI BLO TREBA DAT prošnje za delo, A NEDƏ?

UU: NE.

U: NE. A JE KDO OD VƏS, KI STE ŽE OPRAVLJALI POČITNIŠKO PRAKSO pa moral napisati prošnjo?

UU: Ja. Ja, jəst səm moral napisat.

U: JA? KJE SI PA DELAL?

UU: U RUDNIKI.

U: U RUD ... NA RUDNIKU?

UU: JA.

U: TRBOVLJE – HRASTNIK?

UU: hahahaha

UU: JA.

U: NA RUDNIKU TRBOVLJE-HRASTNIK, U REDU. In si napisal prošnjo?

UU: Ja.

U: OK. Kaj si pa ... əə ... napisal v tej prošnji?

UU: Informacije.

U: Katere informacije? SE KAJ SPOMNIŠ?

UU: əəə ... Ja, izobrazba ...əə ... šulə pa priznanja pa tu ...

U: *Priznanja*, ja.

UU: Pa əəəə MISLƏM ... kratek življenjepis

U: *Kratek življenjepis*, tako je. DOBRO. In danes SE BOMO POGOVARJALI ravno o življenjepisu.

Deklica kašlja vmes ...

U: NINA, BOŠ MƏČKƏN VODE ŠLA SPIT, TI BO MOGOČE LAŽJE?

UU: SƏM ŽƏ.

U: PA NƏ PUMAGA?

UU: NE.

U: MHM. ČE BO TREBA PA KR SE USTANI, NE? TAKO. Torej POGOVARJALI SE BOMO o življenjepisu. ZDEJ PA SPET ENO UPRAŠANJE. A je že kdo od vəs napisal življenjepis?

UU: Ja. Biografijo.

U: Ste ga že? Kdaj ste ga napisali?

UU: Ja. U osnovni šul.

U: *V osnovni šoli ste torej to besedilno vrsto že spoznali. U REDU. A MI LAHKO POVESTI, kakšne vrste življenjepisov pa mi poznamo? Vi ste pisali svoj življenjepis, ki ga drugače imenujemo tudi ...*

UU: Autobiografija.

U: *Autobiografija, tako. A POZNAMO še kake druge vrste življenjepisou?*

UU: Lhka ša z kjrga družga pišoš, ne? Ša prau, normalna bibliografija.

U: Ja. Ne bibliografija, biografija.

UU: Aja, biografija.

U: Ja. Kaj pa je bibliografija, MIHA?

UU: aaaaa ... ja u knjižanc...knjigə ...əə ...

U: Tako je. Se pravi, bibliografija je pa seznam del, ki jih je nek avtor ustvaril. Se pravi kakšno literarno produkcijo al pa strokovno produkcijo ima za seboj. TAKO. Torej, naslov današnje teme je življenjepis. (na tablo napiše naslov učne ure: življenjepis)

Najprej BOMO na splošno POVEDALI nekaj o življenjepisu, potem GREMO pa kr konkretno h besedilom.

Torej, VI STE PISALI življenjepis o sebi. Kako strokovno IMENUJEMO življenjepis? ... KAKO SMO REKLI?

UU: Biografija.

U: *Biografija (napiše na tablo), ok ... torej je enako bio...grafija. Če ga PIŠEMO o sebi, rečemo?*

UU: Autobiografija.

U: *Autobiografija, ja ... (piše na tablo) . Če se spomnite SMO GOVORILI o pripovedovalčevem stališču do teme o kateri pripoveduje. Če MI PRIPOVEDUJEMO o svojem življenjepisu tako na splošno, nekemu prijatelju o tem kaj se nam je use u življenju zgodilo. Na kak način BOMO TVORILI mi ta življenjepis? BOMO čisto konkretni, s samimi objektivnimi podatki ali ga BOMO kej olepšali?*

UU: Subjektivn bo.

U: *Takrat bo ta življenjepis subjektiven, tako. Kaj pa če MI PIŠEMO življenjepis, ki ga pa PRILAGAMO, recimo prošnji za zaposlitv?*

UU: Jə pa bul korektno pa objektivno.

U: *Korektno in objektivno. DOBRO. Korektno naj bi bil vedno napisan, ne?*

UU: Ja.

U: Se pravi, da si ne **IZMIŠLJUJEMO** nekih podatkov. **DOBRO**. Ali **STE ŽE SLIŠALI** kdaj za leposlovni življenjepis?

UU: Kak?

U: Leposlovni.

UU: Možn.

U: **Jst bom pa zdej kr krajšala.** (piše na tablo)

UU: A je tu tist kar smo bral u davnjatəm ræzredi ud Præšjrna ...ææ ... ?

U: Ja. Kaj ste pa brali o Prešernu?

UU: ææææ ...guvri o Præšjrnu ...

U: O njegovem življenju in delu. Tako. Torej kje je bil rojen, kje je preživel otroštvo, kje se je šolal ... ææ ... nato kje je študiral, kako je poletje preživel pri svojih študijskih kolegih, kako je študij nadaljeval u Celoucu ...ææ ... potem kako se je začelo njegovo ustvarjanje, kdaj je kaj ustvaril, kakšne so bile spodbude za njegove pesmi, ... Se pravi to bi bil takoimenovani leposlovni.

UU: A bi blo puol tud Moje življenje ud Cankarja neki tazga?

U: Tudi. Tako, tudi to je leposlovni življenjepis, samo s tem, da je ta vrsta življenjepisa razširjena u romanu ... pripoved.**TAKO. POZNAMO** še kakšne vrste življenjepisov? Se pravi, da so to besedila, u katerih navajamo osebne podatke neke osebe.

UU: tišina

U: **NO PA ME ZANIMA**, če ste že kdaj **SLIŠALI** za tole besedno zvezo ... **jo bom samo zapisala** ... (piše na tablo)

UU: Ja (eden od učencev). Hihihih (cel razred)

U: **A JO LAHKO NAJPREJ ZAPISEM?** (v smehu) **AL PA KR POVEJ JO MATIC, NO.**

UU: æææm ... bio .. gra... fija.

U: Ne.

UU: Biografski ..

U: *Biografsko* ... **KAJ PA ZDAJ?**

UU: ææææ ... **PRVA ČRKA ... JA, PRVA ČRKA ...**

U: **JA, PRVA ČRKA ... G.**

UU: ææææ ... biografsko ... gggg ... gradivo?

U: Ne. Biografsko geslo.

UU: **TU JØ MISLU.**

U: **JA, JA TU JE MISLU.** (v smehu) **MISLU, SAM NI BIL POPOLNOMA PREPRIČAN, A NEDØ?**

UU: JAAA.

U: OK. Kaj bi bilo biografsko geslo? ... (malo tišine) ...HMM?(tišina)... ŠKODA, KER DANES NIMAMO S SABO BRANJ. Če SE SPOMNETE, kadarkoli OBRAVNAVAMO nek odlomek ali besedilo, krajše besedilo, pesem ali karkoli kakšnega literarnega autorja IMAMO vedno na koncu poglavja o tistem autorju še kratek zapis o njegovem življenju in delu. Kje in kdaj je bil rojen, ... əəə ... potem mogoče na kratko o šolanju, njegovi izobrazbi in literarna dela. Drugače pa NAJDETE te podatke u kateri knjigi? KAJ MENITE?

UU: Kakšən leksikon mugučə?

U: Tako je, ja. Se pravi, te podatke NAJDEMO u biografskem leksikonu. Kdaj si pa LAHKO POMAGAMO s tem biografskim leksikonom ... DANE?

UU: Ku MAMO kej ku ləhk nə to temo delamo.

U: RECIMO, DA ŽELIMO PREDSTAVITI neke osebe, ki so sodelovale pri nekem projektu ali pa recimo skupino jezikosloucev, umetnikov, znanstvenikov, karkoli.

UU: Sam tud u leksikoni niso glih usi pudatki pupoun.

U: Ne. Paušalno LAHKO REČEMO, ne. Tako je. Poleg tega ni to detajlni opis, tam je zelo na kratko predstavljena neka oseba. Niso popolne informacije. DOBRO ... əəəəə ... A STE BILI KDAJ NA PRAZNOVANJU KAKŠNE PETDESET-, ŠESTDESET- ALI SEDEMDESETLETNICE?

UU: JA.

U: JA. DANE, KAJ SI PA TƏM SLIŠAL?

UU: NARODNE PESMI.

U: NARODNE PESMI? (rahel smeh s strani učiteljice in učencev) A SI SLIŠU TUD KEJ TAZGA KAR JE POVEZANO z življenjepisom ?

UU: JA PUMOJE PA LƏHK TUD KEJ KAR SO ...

U: TAKOJ POSPRAV ZDEJ, DRUGAČ GA BOŠ DUBU ČEZ ŠTRNAJST DNI. HITƏR. DANE SE OPRAVIČUJEM.

UU: Ja, življenjske izkušnə PA TU so si delil məd sabo ...

U: Ja ... əəə ... res so si gostje pripovedovali kaj vse so že u življenju doživeli. Ampak ali je to vezano na naš življenjepis?

UU: Neee.

U: Ne. Se pa kdaj zgodi, da ob določenih priložnostih ZASLEDIMO, da nekdo slavljencu napiše tako imenovan jubilejni ..

UU: Sam a ni tu punəvad nə pugrjəbi?

U: Ne, tist jə pa ...

UU: *šum v razredu ... več učencev začne govoriti hkrati, nerazločno je kar govorijo ...* Članek

U: JA, MATIC ... MATIJA IMA PROU ... MI IMAMO LAHKO tako imenovane jubilejne članke ...

UU: JA SAM JƏST MISLM*zmeda* ...

U: ČAKI. Jubilejne članke skoraj, ... LAHKO REČEMO, da jih večkrat najdete u časopisu, RECIMO ob kaki visoki obletnici kakšnega priznanega strokovnjaka. RECIMO ob sedemdeseti, osemdeseti ali pa še višji obletnici rojstva, najdete u besedilu ... əəə ...

PARDON, u časopisu objavljen ta jubilejni članek. Kot neke vrste hva ...əəə ... hvalospeu tej osebi za njegovo delo. MATIJA JE PA REKU, da se to pogosto zgodi tudi ob smrti ... tako je ... Sej ste že ...

UU: Samo to ni jubilejni ...

U: Ne, to pa ni jubilejni,. A MORDA VESTE KAKO PA IMENUJEMO take vrste življenjepis?

UU: Postjubilejni.

U: Ne, ni postjubilejni ...

UU: hahahahaha

U: (piše na tablo) ... TOREJ, KAJ SEM ZAPISALA? Nekrolog. TAKO. LAHKO REČEMO, da ste že skoraj usi bili na kakšnem pogrebu, kjer ste zasledili tudi, ko so o pokojnemu povedali te informacije ... kdaj, kje se je rodil, kje je živel kot otrok, kam se je poročil, koliko otrok je imel itd..

UU: Osmrtnica ...

U: Ja, ja ... *u osmrtnici je* ... AMPAK TƏM (*šušljanje v razredu*) ... u osmrtnici NE ZVEMO toliko informacij kot jih LAHKO IZVEMO, RECIMO na pogrebu kakšne osebe. DOBRO. TOREJ ZDAJ VIDIMO, da življenjepis ni tko enolična besedilna vrsta, ampak ... da POZNAMO različne tipe življenjepisou. S KATERIM SE BOSTE VI SREČEVALI NAJPOGOSTEJE?

UU: Z autobiografijo.

U: Z *autobiografijo, tako*. In jo BOSTE PRIPRAVILI, ko boste iskalci zaposlitve ... ali ko BOSTE DALI recimo prošnjo za štipendijo, ko BOSTE na fakulteti ... ali KO BOSTE DALI prošnjo za sprejem u dijaški dom, PARDON, u študentski domu. Torej, kakšno vrsto besedila boste pisali: uradno ali neuradno?

UU: Uradno.

U: *Uradno besedilo, ne*. TAKO, DOBRO. (piše na tablo) ZDAJ PA TAKOLE ... tisto kar je pomembno za življenjepis je njegova usebina ... (*piše na tablo*) ... A BOMO **kr takole**

ZAPISALI?...*(piše na tablo)* ... POMEMBNO JE KAKO SE LOTIMO ZADEVE. SE PRAVI ... u samo usebino življenjepisa moramo zajeti pomembnejše dogodke in naše dosežke. *(piše na tablo)* ... A jəst lahko začnem najprej z mojo sedanjo službo pa potem umes povem par besed o svojem študiju, nato kje səm bila zaposlena med študijem, nato pa še ... ?

UU: Kronološko murə bit.

U: Tako je. *Torej, važno je kronološko zapovrstje ... (piše na tablo) ... KAJ IZ TEGA SLEDI?* U kakšni obliki so potem glagolu ... glagoli?

UU: Preteklik.

U: *U pretekliku, tako. (piše na tablo) ... Nujno usi?*

UU: Ne, tist ku u sedanjosti ... MISLƏM ... u sedanjosti govurijo ne bojo...

U: Tako. *Običajno čisto na koncu ZABELEŽIMO tudi kaj počnemo danes, u tem času, sodobnem, zato je nekaj glagolou zadnjega odstauka lahko tudi u sedanjiku,. Torej, manj u ... (piše na tablo) ... sedanjiku (piše na tablo).* PREJ SMO REKLI, dve stališči pripovedovauca do teme poznamo. Kateri dve stališči?

UU: Subjektivno pa objektivno.

U: *Tako, Subjektivno in objektivno.* Katero bo zdej tisto, ki ga BOMO UPOŠTEVALI, če PIŠEMO uradən življenjepis?

UU: Objektivno.

U: *Tako je, objektivnost. (piše na tablo)*

UU: Korektnost.

U: JA, TO SE TIČE TEGALE, NE ... MISLƏM ... ni lepo, da bi lagali in seveda je pri tem potrebno upoštevati tudi zgradbo življenjepisa. Zgradba se pa razlikuje glede na to ali govorimo o uradnem življenjepisu ali neuradnem. Torej ... uradni življenjepis ima obliko uradnega pisma ... najprej z naslovom sporočevauca in potem z usemi postrez ... potrebnimi podatki. Neuradni *(piše na tablo)* je pa bolj sproščen. Nima take predvidene oblike. *(piše na tablo).* **Zdaj vəm bom pa prebrala eno krajše besedilo.** NINA, KAJ USTVARJATE TƏM UZADI?

UU: IŠƏMO NEKI.

U: JE VEZANO NA NƏŠ ŽIVLJENJEPIS? ... NINA? (ODKIMA) ... ČE NE POSPRAUTE, BOSTE POL MED ODMOROM POISKALE, PROU? ... POVEJTE MI, če je tole življenjepis: »Fani je stara šestnajst let. Visoka je stooseminšestdeset centimetrou, teška pa šestdəsət kilogramou. Ima ovalen obraz z zelenimi očmi, pegastim nosom in vedno rahlo ərdečimi lici.«

UU: Opis živali. Ostali: hahahahaha

U: ANDREJ ... opis osebe, ne?

UU: Ja.

U: Kaj pa tole: »Prve štiri razrede osnovne šole je obiskovala u Šentjoštu, potem pa se je vozila u Horjulsko osnovno šolo. U šestem in sedmem razredu je obiskovala folklorni krožek, u osmem pa dodatni pouk iz fizike in matematike.« Al bo to sestavni del življenjepisa?

UU: əəəə ... bo.

U: *Bo*. Ni celoten, bo pa sestavni del Tako. Torej, MI namreč LAHKO osebo PREDSTAVIMO na tri različne načine. KDO SE ŠE SPOMNE? DEKLETA? ... IZ LANSKEGA LETA ... DEJMO NAJPREJ MAL PUNCE ZBUDIT ... DEKLETA ... Osebe lahko predstavimo na tri načine. SE SPOMNETE KAJ USE LAHKO POVEMO O NEKI OSEBI? KAJ JE TISTO KAR SƏM PREBRALA NAJPREJ?

UU: Opis.

U: *Opis*. Kaj pa če rečem: »Tanja je tiha, mirna in zanesljiva.« ?

UU: Oznaka.

U: *Oznaka*. In potem še tretjo: »Tanja se je rodila pred šestnajstimi leti u Horjulu. Tam je dolgo časa živela s svojimi starši in mlajšo sestro, nato se je preselila u Ljubljano.« To bo pa že predstavitev...

UU: Kronološka ...

U: *Kronološka*. ... SE PRAVI že življenjepis. ... DOBRO. **Zdej boste pa sočasno odprli delavni zvezek na strani sto devet in učbenik na strani sto štiri.** (*učenci odpirajo učbenik in delovni zvezek*) ... **Torej učbenik sto štiri in delavni zvezek sto devet** ... ALI POZNATE osebo, ki je predstavljena?

UU: Ja. Fran Miklošič. Ja.

U: Po imenu jo poznate?

UU: Ja.

U: S čim lahko POVEŽETE Frana Miklošiča?

UU: Napisu jə štrntridsət knjig ... hahahahaha (ostali)

U: Ja. ZDEJ PA MENE ZANIMA ... aaaa ...ALEN, MAŠ TKO U SPOMINU kej informacijo o Miklošiču, NE DA BI POLGEDAL U UČBENIK?

UU: Ja, brke je meu.

U: Ja.

UU: JST MAM ... rodil sə jə u Radomerčaku.

U: əə ... Tudi ... DA NE POGLEDAŠ U DELAVNI ZVEZEK.

UU: JƏST MISLM, də jə meu brkə.

U: *Misliš, da je imeu brke?*

UU: Ja.

U: Dobro, ampak to ni povezano z njegovim življenjepisom. Na kaj imate asociacijo, ko slišite ime Miklošič?

UU: əəəə ... cesta ...

U: *Miklošičeva ulica u Ljubljani.* Tako je, ja. Ko greste od železniške postaje proti ... kateremu delu? ... Katera je tista ključna točka, ki povezuje ta del, se pravi med železniško, autobusno postajo in staro Ljubljano? Kaj jə təm?

UU: əəəə ...

U: Do kod seže? ... Do Prešerca ne? Do Prešernovega trga. DOBRO. Ok. Miklošič je bil sicer jezikoslovec. O NJEM BOMO VEČ SPOZNALI ... ANJA, DOBRO JUTRO ... DVIGNI SE, PROSIM ... O NJEM BOMO VEČ SPOZNALI U ČETƏRTEM LETNIKU. **Zdələ pa preletite njegov življenjepis pa predusəm opazujte ... usebino in zgradbo.** In MI BOSTE POVEDALI ali ta življenjepis sledi tem štirim točkam (*pokaže na tablo*) ... pomembnim točkam. **Potiho ga preberte. Najprej tega u učbeniku.** (*berejo*)

UU: Profesor, kua je ta sanskrt?

U: Hmm ... sanskrt? ... əəəm ... sanskrt je star, že izumru jezik.

UU: aha ...

U: Gre pa u bistvu za ... jezik, ki ima izhodišče, ČE SE NE MOTIM, u stari indijščini ... ČE SE NE MOTIM ... DRUGAČE PA ... əəə ... ko so raziskovali podobnosti med jeziki ... so se naslanjali tudi na to ... SE PRAVI, ko so raziskovali, BOM REKLA prazgodovino jezika. PROSIM?

UU: aha..tu je sanskrt ...kua je pa že un jəzik zdaj ...globaln ...kaku sə imenuje?

U: əə ... TALE med... mednarodni jezik

UU: Ja.

U: Esperanto.

UU: Esperanto?

U: Ja. Esperan ... ampak esperanto je umetni jezik. To je mešanica evropskih jezikou. Se pravi, da so uporabljene tiste besede, ki jih večina ljudi pozna. Je pa res že kər precej govorceu u sansk ... əəə ... KAJ SMO REKLI?

UU: Esperanto.

U: *Esperanto, tako ...*(učenci berejo besedilo) ... STE ŽE PREBRALI BESEDILO O FRANU MIKLOŠIČU?

UU: Ja.

U: *Ja?* Kaj lahko POVESTE o njegovi zgradbi? Iz koliko odstavkov je sestavljeno besedilo?

UU: Štirih.

U: Iz štirih. Dobro. Ali so ti sestavki oziroma odstavki smiselno razdvojeni od drugih?

UU: Ja ... ja ... ja.

U: LAHKO TO UTEMELJITE? ALJOŠA?

UU: Ja...ææm ...RECIMO .. maš udlomk, pudatki, usæ skupi ... te pudobne zvrsti al kæku naj rjačæm ... JA RECIMO u tem tæ prvæm udstavki maš pudatkæ u tem ...emm... ja ud rojstva pa puol du smrti ..

U: ... mhm ...

UU: Puol drugi odstavek maš mal u njegovih delih.

U: Ja.

UU: Puol tretji jææææm ...

U: So predusæm jezikoslouna dela najbolj izpostavljena.

UU: U BISTVI JÆ TALÆ DRUG UDSTAVK KR NEKI NE.

U: KATERI?

UU: JA TULÆ BI LÆHK TUD KR NEKAM URINU UMES.

U: MHM ... Drugi odstavek je u bistvu strnjen pouzetek tistega kar je potem nekoliko na daljše u tretjem odstavku. Kaj pa zadnji odstavek?

UU: Kukr ena sklepna misu.

U: Tako. *Sklepna misel o Miklošiču kot ..*

UU: ... jezikosloucu ...

U: *Jezikosloucu oziroma kot osebnosti.* Tako... DOBRO ... ZDEJ PA ... PROSIM ... **tabelo do letnice tisoč osemsto osemtrideset** ... NI TREBA DLJE ... NINA, LAHKO POIŠČEŠ prvo informacijo?

UU: ææm ... ja ... tisuč usmstu trinajst ... rojstvo u Radomerščaku.

U: Tako. Dobro. Torej natančna letnica. OK. EDISA, LAHKO naslednji podatek? ...

Preseliteu u Ljutomer ...

UU: Tisoč usmstu devetnajst.

U: *Devetnajst* ... SE PRAVI koliko je bil stæ?

UU: Šest.

U: *Šest let.* Dobro. Naslednja ... MAJA, LAHKO TI naslednjo informacijo?

UU: Ja ... ææm ... do leta tisoč usmstu štiriindvejst obiskovanje ljudske šole u Ljutomeru.

U: *Mhm, do leta štiriindvajset SMO REKLI.* Dobro. Kaj se je zgodilo med letoma štiriindvajset in šestindvajset, ANJA?

UU: Obiskovanje gimnazije ...

U: LAHKO BOLJ NAGLAS?

UU: Obiskovanje ljudske šole u Varšavi.

U: Štiriindvajset do šestindvajset ...

UU: Gimnazija u Varaždinu ... gimnazija ...

U: *Ja, gimnazija u Varaždinu.* Tako. In kasneje šele obiskovanje gimnazije ...

UU: U Mariboru.

U: *U Mariboru, ne.* ZDAJ ČE BI ŠLI NAPREJ BI DALI katero letnico? Do leta ... ?

UU: Trideset.

U: *Trideset, ne.* Ker z letom trideset, ko je maturiral, je pa začel študirati naprej u Gradcu.

ROK?

UU: Ja.

U: Ali sledi tale življenjepis tistim štirim zapovedim, ki smo jih prej na začetku pripovedovali? A ima ustrezno usebino?

UU: Ja.

U: *Ja.* A ima ustrezno zgradbo?

UU: Ja.

U: *Ja.* A gre za kronološko zaporedje?

UU: Ja. ... Ja u prvem odstavki ja.

U: *Prvi odstavek, kjer je na grobo predstavljeno življenje še posebej, ne.* Drugo je potem dopolniteu, SE PRAVI tisto njegovo ustvarjanje. U REDU. KAKO BI OCENILI TOLE BESEDILO? Kot objektivno ali subjektivno?

UU: Objektivno.

U: *Objektivno, tako je.* Ni nobenega ...
osebi. DOBRO. **Zdæle si bomo pa pripravili uzorec.**

UU: ...mhm..

U: Mušter, ker boste napisali svoj življenjepis.

UU: Ooooooooooooooooo... (cel razred)

U: Oooooooo ... KAKO HUDO, A NEDŌ? KER NI BOLJ GROZNEGA KOT TO, DA JE TREBA KEJ O SEBI POVEDAT?

UU: SAM, SAM UNI MAJO NEMCE ... JA ..

U: KAKO?

UU: NEMCE MAJO IN NE MORJO ... (EDEN)

U: JA TO BO PA PO MOJEM ŠE HUIŠE, KER IMAJO GOSTE.

UU: JA, JA ... (VEČ)

U: JA GROZNOOO. AMPAK A VƏS LAHKO NEKI POTOLAŽƏM ... TISTE KANDIDATE, KO MATE TUKI GOSTE. DANES JIH NE BO DO SEDEMNAJSTE URE, TAKO DA IMATE KRASNO PRILOŽNOST PO KOSILU TO NAPISAT.

UU: AHAAAAAAA ...

U: YES. SEJ NE BOM PRIČAKOVALA ŽIVLJENJEPISOU OD VƏS ŽE JUTRI. **Prinesli mi jih boste do naslednjega ponde ... ponedeljka.**

UU: AHA. KUL...

U: A BO ŠLOOOO? A BO DOVOLJ ČASA, MIHA?

UU: JA, JA..

U: JA KRASNO. DOBRO.

(učiteljica se nekaj pripravlja, učenci izkoristijo čas za par sekund klepeta) : NO, KAJ BOMO ZDEJ POVEDALI O SEBI? NAPISALI BOMO življenjepis, kot da ga PRILAGAMO k prošnji za zaposliteu. Torej BOMO ZAPISALI kakšne vrste življenjepis?

UU: Auto ... autobiografijo.

U: *Ja, autobiografijo zagotovo, ker pišemo o sebi.*

UU: Uradnega.

U: *Uradnega, tako.* Torej bomo tvorili uradno in objektivno besedilo. *(učiteljica piše na tablo)* Zdej grəmo pa h usebini. S ČIM BOMO ZAČELI?

UU: Rojstvo ... s smrtjo ... (več učencev hkrati)

U: *Rojstni podatki* (piše na tablo) ... **pa bomo kr tkole nardili številko ena. SLEDIJO ...** KAJ BI SLEDILO POTEM? Rodil sem se tega in tega, ...

UU: Pa kje?

U: Tukaj.

UU: Kraj.

U: *U tem kraju* ... GRƏMO POTEM že kər naprej na šolo ALI BOMO ... ALI MORAMO na kratko predstaviti še koga s komer smo povezani?

UU: O družini.

U: Zelo na kratko nekaj o družini. Tako. Ja, a lahko napišem: »Na svet sem privekal sedemindvajsetega aprila leta tisoč devetsto petindevetdeset po carskem rezu, luškani mami Marjetki in simpatičnemu očku Fanciju«?

UU: Ja seveda.

U: Ja, ampak glede na to, DA TVORIMO uradno ... potem pa ni ustrezno za življenjepis, ki ga prilagamo prošnji za službo, ne?

UU: JAH VERJETN JE NE BI DUBU ... SAM SEJ ...

U: Na kratko imena staršev in njihov poklic.

UU: Pa kdaj so sã rudil pa kuod so sã rudil.

U: Ne, ne ...

UU: Pa kjrga brateca maš ...

U: Ne ne, ker to pišejo pol svoj lastni življenjepis NEJC, NE? MI SMO ZDEJ TISTI, KI SMO U CENTRU, MI BOMO ZDEJ EGOISTI. Torej o starših bi pisali u njihovem življenjepisu.

UU: Mhmm (eden)

U: (nekdo ima dvignjeno roko) PROSIM?

UU: Pr starših napišemo poklic ku so ga takræt mel al ku ga majo zdej?

U: AHAAAA ... TO JE PA ZDEJ ZANIMIVO. Izobrazba ne. Izobrazba je verjetno eno ... æææm ... ni pa u končni fazi niti nujno, da to navajamo. AMPAK JE PA RES TRICKY QUESTION, JA.

UU: Kua pa če se je izobrazba od takræt pa du zdej spremenila?

U: Se je nadgradila?

UU: Aha.

UU: Pa sej PIŠEMO svoj življenjepis.

U: Tako je, tako je. TIBOR JE PRAU POVEDAU. PIŠEMO svoj življenjepis, SE PRAVI, DA ČE JE TUKI DILEMA, lahko te informacije mirne duše SPUSTIMO. Važne so tiste, ki jih PIŠEMO o sebi. GREMO DALJE. A JE VAŽNO, DA JØST NAPIŠEM, da sem obiskovala vrtec Marjetka, KI JE DANES ŽE ŽAL ZAPRT?

UU: Ja. Ja. Ja.

U: Je? Je to pomembno za uraden življenjepis? Pa katera tovarišica je bila? MOJA NAJLJUBŠA TOVARIŠICA JE BILA TOVARIŠICA MILENKA.

UU: æææ ... Kua vrtca puol ne pišemo?

U: Ne, ne. *Vrtca ne pišemo*, niti ne pišemo, da nas je štiri leta čuvala babica, nato pa en let soseda, ker to ni pomembno.

UU: JA, NAM JE.

U: NAM JE JA, KER NAS JE TO CELO ZAZNAMOVALO, NE. UPAM, DA POZITIVNO IN NE TRAUMATIČNO, NE. Torej NAPIŠEMO katero šolo smo obiskovali, osnovno oziroma srednjo šolo pa seveda, če že napišemo katero osnovno, je dobro, da potem napišemo tudi kakšen je bil naš učni uspeh.

UU: Aha. Odličæn, use pjæt, usak let.

UU: KAJ JE TISTO DVA, PET, OSEM PROFESOR?

U: ŠE ENKRAT, TOLE NI DVA, PET PA TAKA ČUDNA TROJKA AL PA OSMICA, NE AMPAK ZLATO, SREBRNO, BRONASTO ... PŠŠŠŠŠŠT ... Kaj je še dobro, da napišemo?

UU: Kultura, šport.

U: Ja. *Naše*, BOMO REKLI, *družbene dejavnosti ali aktivnosti*. KJE SMO ŠE VSE AKTIVNI? Šport in dosežki pri športu, kultura in dosežki pri kulturi. PŠŠŠŠŠŠT ... HALO ... Danes je pa na trgu dela zelo pomembno, DA SE IZKAŽEMO tudi s specifičnimi znanji, npr. z znanjem računalništva oziroma informatike. KAJ ŠE? ... POTEM DOBRO OBVLADANJE nemškega, angleškega in še katerega drugega tujega jezika.

UU: Španskiga MOGOČE?

U: MOGOČE TUDI španskega, ja. NIKOLI SE NE VE.

UU: Latinskiga.

U: DEKLETA ZNATE KVAČKAT, KLEKLAT?

UU: NE.

U: NE ZNATE. NO ... ƏƏƏƏ ... PŠŠŠŠŠŠŠŠT ... NO DEJMO, PROSIM. MALO JE DOBRO, DA JE ŠALE, MALO SE JE TREBA IT PA ZARES, NE? ... PROSIM, HALOOO ... ZDAJ PA TAKOLE. ENA POMOČ. ALI POZNATE TOLE kratico (napiše jo na tablo)

UU: C ... V

U: Ci Vi ali

UU: TU SMO PR ANGLEŠČIN ... kurikulum vitaj ...

U: *Kurikulum vite*. (piše na tablo) VERJETNO VAS JE ZAVEDLA TA KONČNICA AE. Torej kurikulum vite. Kaj je kurikulum vite?

UU: IN ZAKAJ MORMO TO NAPISAT? ITAK MAMO ŽIVLJENJEPIS NAPISAN.

U: BOM POVEDALA ZAKAJ. PŠŠŠŠŠŠT ...

UU: JA, KU PRLOŽIŠ TM ... ƏƏƏƏƏ ... PRILOGA, DOBR ...

U: GLEJTE, veliko tujih firm, ki imajo sedeže pri nas, zahteva kurikulum vite u angleščini. Kurikulum vite ali ravnotako življenjepis je obrazec, standardiziran obrazec. Tam OBKROŽITE spol moški/ženski, letnico rojstva oziroma datum rojstva UPIŠETE. Znanje angleščine in nemščine. Beremo pasivno, beremo aktivno, govorimo aktivno/pasivno. In ta standardni obrazec, ki ga LAHKO SNAMETE iz interneta, vam je lahko pomoč ...

POSLUŠTE ZAKAJ ... ALOOOO ... BLA BLA BLA. To je obrazec, na katerega vi čisto na kratko NAPIŠETE tiste ključne informacije, vaša znanja, sposobnosti, dosežke in tako naprej. Po alinejah. Ampak u večini podjetji pa še vedno pričakujejo u vezani besedi zapisan življenjepis. ZATO VAM PREDLAGAM, DA SI IZ INTERNETA SNAMETE ... MATE U

WORD OBLIKI ... DA SI SNAMETE, TA kurikulum vitae, VITE PARDON. ČEPRAU JE U ANGLEŠČINI, MISLIM, DA BOSTE RAZUMELI USE. LAHKO PA POIŠČETE TUDI SLOVENSKO RAZLIČICO. IZPOLNETE NAJPREJ to tabelarno obliko, nato pa svoj življenjepis NAPIŠETE u vezani obliki. PAZITE na zgradbo, na odstaučnost, na kronološko zapovrstje podatkou, na rabo glagolou. TISTO KAR POČNETE DANES, ZAPIŠETE U ...? Kateri glagolski obliki?

UU: Sedanjiku.

U: *Sedanjiku, tako je. Do naslednjega ponedeljka mi boste prinesli vaše življenjepise.* ZDLE MA PA ŠŒ KOLEGICA TISTO UPRAŠANJE ZA VAS, ZATO ŠE MALO POČAKAJTE. ... ADIJO, FAJN SE MEJTE.

Priloga C

Mini anketa (vprašanja za učence)

Anketa je vsebovala samo eno vprašanje in podvprašanje: »Ali misliš, da učitelj s svojim govorom vpliva na tvoje mnenje o samem sebi? S čim?«.

Izjava o avtorstvu

Spodaj podpisana Ines Kolar izjavljam, da sem avtorica pričujočega diplomskega dela z naslovom Odnosni govor in njegova vloga pri pouku slovenskega jezika v srednji šoli in da je bila empirična raziskava narejena za potrebe diplomske naloge.

Podpis avtorice diplomskega dela: