



# Kako lahko učitelj s svojimi sporočili ustvarja spodbudno učno okolje zase in za učence

Mag. Leonida Novak  
Zavod RS za šolstvo

**Povzetek:** Vsakdanja komunikacija razrednega učitelja z učenci temelji na verbalni in neverbalni komunikaciji. Verbalna komunikacija kot sredstvo za prenašanje in sprejemanje dejstev ni zadostna pot, je pa ena od ključnih pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Prav izbira ustrezne oblike komunikacije, postavljanje ustreznih vprašanj, zavedanje in popravljanje napak pri komuniciranju ter vzpostavljanje pozitivne medosebne komunikacije z učenci omogočajo učitelju doseganje vzgojnih in izobraževalnih ciljev. Odločilno vlogo ima učitelj, ki obvlada poučevanje, tako strokovno kot pedagoško, vodi in upravlja dogajanje v razredu, ocenjuje in spremlja napredek učencev, kritično ovrednoti svoje delo – svoj način komunikacije in zna odkriti in razvijati potrebe po nadaljnjem poklicnem in osebostnem razvoju, saj to posledično vpliva na kakovost znanja in razvoj spretnosti pri učencih. **Ključne besede:** komunikacija, verbalna komunikacija, poslušanje, opazovanje pouka, razred, osnovna šola, vrste komunikacije. **Abstract:** A class teacher's everyday communication is based on verbal and non-verbal communication. Verbal communication as a means for conveying meaning is not sufficient, however, it does have a key role in achieving educational goals. It is namely the choice of adequate communication, posing appropriate questions, acknowledging and eliminating communication errors, and establishing positive communication with pupils that enable teachers to reach their educational goals. The teacher's fundamental role is to guide and manage class activities, assess and monitor the pupils' progress, critically evaluate one's work (manner of communication) and continuously strive for professional and personal development, as all these factors have an influence on the pupils' knowledge and development of skills. **Keywords:** communication, verbal communication, listening, monitoring lessons, class, primary school, types of communication.

## Uvod

Vsakdanja komunikacija razrednega učitelja z učenci temelji na verbalni in neverbalni komunikaciji. Verbalna komunikacija kot sredstvo za prenašanje in sprejemanje dejstev ni zadostna pot, je pa ena od ključnih pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Prav izbira ustrezne oblike komunikacije, zavedanje in popravljanje napak pri komuniciranju ter vzpostavljanje pozitivne medosebne komunikacije z učenci omogočajo učitelju doseganje vzgojnih in izobraževalnih ciljev.

Odločilno vlogo ima učitelj, ki obvlada poučevanje, tako strokovno kot pedagoško, vodi in upravlja dogajanje v razredu, ocenjuje in spremlja napredek učencev, kritično vrednoti svoje delo in zna odkriti in razvijati potrebe po nadaljnjem poklicnem in osebostnem razvoju. Za vse to pa mora učitelj imeti občutek varnosti in delovanja v spodbudnem okolju. V nadaljevanju bomo opredelili učiteljevo verbalno sporočanje oz. komuniciranje kot ključni dejavnik stika z učencem, s poudarkom na postavljanju vprašanj, povratni informaciji in poslušanju.



## Verbalna komunikacija

Barica Marentič Požarnik (2000) opredeli dobro medosebno komunikacijo kot temelj za vzpostavljane uspešnih medosebnih odnosov in za učinkovito poučevanje in učenje. Resnik Planinc in Kosten Zabret (2006, 57) pravita, da med študijem pridobljene kvalifikacije učitelju ne zadoščajo več. Če bodoči učitelji ne dobijo dovolj znanj o komunikaciji, tudi niso pozorni na lastno komunikacijo, je ne analizirajo in ne spreminjajo. Učitelj komunicira besedno in nebesedno, z mimiko in držo telesa. Učiteljeva nebesedna sporočila izražajo njegova stališča, čustva do izgovorjenega. Komunikacija v razredu naj bi bila usklajena in iskrena, kar pomeni, da izgovorjeno potrjuje ali razvrednoti odnos do sogovornika in vsebine. Brajša (1993) pravi, da moramo spremeniti v besede in izgovoriti, če hočemo učencu nekaj sporočiti. To je poslano sporočilo. Učenec nas mora slišati in razumeti. To mu lahko otežijo mehanične (šumi, nejasen in tih govor) in tudi semantične motnje (nerazumljiva vsebina). Če je učenec slišal in razumel učitelja, mora to, kar je slišal in razumel, spremeniti v svoj jezik in temu dati svoj pomen. Pravi (prav tam, 1) tudi, da je pogovor osnovni instrument vzgoje in izobraževanja. Učitelj je odgovoren za pošiljanje, sprejemanje in delovanje svojih sporočil. Seveda pa ni nujno, da je pomen sporočila pošiljatelja enak pomenu sporočila, ki ga je sprejel prejemnik. To dejstvo je še posebno pomembno v razredu, saj se pri besedni komunikaciji pošiljatelj mora zavedati tega, da se pomen njegovih besed izraža v odgovoru sogovornika in ne v tem, kar misli, da sporoča. Tanja Lamovec (1993) trdi, da se spretnosti komunikacije ni mogoče naučiti le z branjem literature, ampak je potrebno izkustveno učenje. V šoli je še toliko več situacij, pri katerih se razvijajo sposobnosti komuniciranja z drugimi osebami. Brajša (1993) predpostavlja, da postajajo družine, vrtci in šole kraji, kjer se naši otroci spet rojevajo, v njih se razvijajo in »rojevajo« njihovi možgani, njihove osebnosti in njihova identiteta. Komunikacija v razredu je pomemben dejavnik učenčevega govornega oz. jezikovnega razvoja, s tem pa tudi osebnostnega, socialnega in spoznavnega. Najpreprosteje je, kadar je besedno komuniciranje neposredno (npr. »Potrebujem tvojo pomoč.«). Če sporazumevanja pa je posredno izražanje, ki je veliko bolj zapleteno, saj vključuje prikrita sporo-

čila (učitelj izreče: »Kako dober govorni nastop je opravil tvoj sošolec.« in misli: »Tudi ti bi se lahko jutri tako potrudil.«), nasprotna sporočila (učenec izreče: »Nočem sodelovati v tej igri.« in misli: »Rad bi se igral, pa me je strah, da se bom osmešil.«), sporočila preko drugega (učenec izreče: »Učiteljica, Tadej bi rad nov list.« in misli: »Saj bo videla, da ga tudi jaz nimam.«) ali zapoznela sporočila (izrečem: »Če bi bil ti včeraj bolj pozoren, danes ne bi imel težav pri tej nalogi!« – in mislim prav to). Komuniciranje je seveda lahko tudi neiskreno, kar nam izda predvsem govorica telesa ali ton glasu (»No, saj veš, da bo jutri bolje.«). Obliko komunikacije, pri kateri sprašuje tisti, ki ne ve, odgovarja pa tisti, ki ve, avtorji imenujejo primarna komunikacija. V šolskem prostoru pa prihaja do obratne situacije – sprašuje tisti, ki ve, in odgovarja tisti, ki ne ve oz. se je nečesa naučil. Odvija se sekundarna komunikacija. Obe vrsti komunikacije, primarna in sekundarna, sta dvosmerni, a žal se v šoli dogaja, da se s prehodi iz razreda v razred dvosmernost vedno bolj spremeni v enosmernost. Otroci se naučijo jezika v interakciji s svojim okoljem. Vendar pa to ni dovolj, saj se morajo naučiti še sporazumevalnih zmožnosti. Za učenje le-teh je prav tako odgovorna šola.

## Učiteljevo verbalno komuniciranje v razredu

### a) Postavljanje vprašanj in sprejemanje odgovorov učencev

Cashin (2006) navaja pomembnost spodbujanja postavljanja vprašanj pri učencih in krepitev zavedanja pri učiteljih, da postavljeno vprašanje učenca usmerja v raziskovalno učenje. Ana Tomič (2002) poudarja razumljivost tega, da učitelj enakomerno razporedi vprašanja med vse učence in upošteva tole zaporedje:

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

Opozarja na povprečni učiteljev čakalni čas, ki je približno ena sekunda, pri čemer je kakovost razmišljanja omejena. Pozitivne rezultate lahko učitelj doseže, če čakalni čas podaljša vsaj na tri

sekunde. Pri tem bo opazil, da učenci oblikujejo daljše odgovore, povečajo se prispevki »počasnih« učencev, dajejo več različnih razlag in odkrijejo več boljših povezav med opazovanim pojavom in posledicami.

Ni dovolj, da učitelj razmišlja npr. le o vprašanih, ki jih postavlja, ampak mora razmišljati tudi o tem, kakšno mišljenje razvija z njimi pri učencih. Jaušovec (1987) govori tudi o tem, da se s podaljšanjem čakalnega časa na odgovor pojavijo pozitivne spremembe tudi pri učitelju. Njegova vprašanja so namreč bolj pestra in njegov odnos do počasnejših otrok je strpnejši, ker spozna njihove zmožnosti. Labinowicz (1980) priporoča podoben način zastavljanja vprašanj z nekaterimi razlikami. Tako navaja, da naj učitelj, potem ko je postavil vprašanje, malo počaka, preden pokliče učenca, da mu odgovori. Temu pravi čakalni čas 1 in je namenjen temu, da otrok sestavi odgovor oziroma razlago. Čakalni čas 2 je čas, ki bi naj sledil učenčevemu odgovoru z namenom, da omogoči otroku odgovor po delih, saj se s tem poveča možnost, da bo otrok svoj odgovor razložil obsežneje ali da ga bodo dopolnili drugi učenci.

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

Lemke (po Razdevšek Pučko, 1990, 117) ugotavlja, da je angažiranost učencev ob različnih oblikah učiteljevega govora različna. Ugotovi, da ta naraste na začetku učiteljevih vprašanj, na začetku učiteljeve razlage, ob reagiranju na iniciativo učencev, da je visoka ves čas ob diskusiji, eksperimentih in demonstracijah in da upade, ko učitelj pokliče učenca, ki naj bi odgovarjal, ter ob daljši monotoni razlagi.

## b) Poslušanje

Pomembno v razredu je, da učitelj zna opaziti učenca, ki želi sodelovati v komunikaciji. V primeru, da ga ne opazi prvič, učenec poskuša še naprej, a ko ga večkrat ne bo opazil, bo učenec onemel ali se bo zatekel k motečim oblikam vedenja. Brajša (1993) si zastavlja vprašanje, ki si ga zastavljajo številni učitelji: zakaj jih učenci ne poslušajo. Odgovarja, da so za to krivi učitelji sami, saj učenci težko poslušajo ocenjujoča, vzvišena, hladna sporočila in sporočila brez čustev. Schuz von Thun (po Brajša, 1993) opozarja, da učenci učitelja poslušajo s »četverimi ušesi« – uho za vsebino, uho za osebo, ki govori, uho za odnos, uho za vpliv –, kar pomeni, da njegovo sporočilo pripoveduje na štirih ravneh:

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

Pogosto učitelj ravna, kot da učenci slišijo le z drugim ušesom (vsebinska raven). Vendar pa to, kar so prestregli s prvim, tretjim in četrtnim ušesom, vpliva na njihovo odločitev, ali bodo sprejeli ali zavrnili sporočilo. Tudi učenci pri pouku ne poslušajo le izobraževalnih vsebin (odnosna raven). Odločilnega pomena pri sporočanju torej ni vsebina, marveč poslušajo predvsem učitelja (osebo, ki govori), zaznavajo, kakšen odnos ima učitelj do te vsebine, kako zagovarja določena stališča, kako jih sam razume in interpretira, kakšen odnos ima učitelj do učencev, kako se trudi, da bi jim približal, predstavil, aktualiziral vsebino. V bistvu mora biti učiteljevo sporočilo razumljivo, torej preprosto (kratki stavki, znane besede, običajna govorica), pregledno (vsebinska je povezana, členjena, posto-



pna, logična), jedrnato (zgoščeno in bistveno) in zanimivo (neposredni govor, zgledi, vizualizacija), da z njim sploh pritegne in obdrži pozornost. Raziskave (Erčulj, Vodopivec, 1999, 16) so pokazale, da poslušalec po desetminutnem poslušanju pomni petdeset, po enournem poslušanju pa le še pet odstotkov informacij. Poslušalec (učenec) med poslušanjem ves čas reagira, primerja, ocenjuje, premišljuje, pripravlja odgovore.

V šolskem komunikacijskem procesu ni dovolj, da poslušalec le učenec učitelja, ker gre v tem primeru za enosmeren proces, pač pa je pomembno, da poteka dvosmerna medosebna komunikacija, v kateri zna tudi učitelj poslušati učenca. To poslušanje naj bo aktivno. Aktivno poslušanje učitelja omogoča, da učenec predela svoja močna čustva, se jih reši in se ponovno usmeri v aktivnost. Učenec pri tem začne razumevati in sprejemati svoja čustva in lažje rešuje svoje težave. Z aktivnim poslušanjem učitelj učencu prepušča odgovornost za analizo problema, ki ga ima učenec. Obenem učitelj naredi uslugo sam sebi, saj bo posledično z njegovim aktivnim poslušanjem prišlo do aktivnejšega poslušanja učencev. To bo rezultat učenčevega občutka sprejetosti, upoštevanja in razumljenosti. Med učiteljem in učencem pa se bo ustvarjal tesnejši in zrelejši odnos, kar bo učencu omogočilo učinkovitejše samovrednotenje in ustreznejše vedenje.

Cilj dobre komunikacije je, da sogovornik sporočilo razume tako, kot je želel pošiljatelj. Pogosto pa ni tako. Lamovec (1993) navaja napake v komuniciranju, ki jih je zaznati tudi pri učiteljih, in sicer:

- preden spregovorimo, ne vemo natančno, kaj bomo povedali;
- hočemo povedati preveč naenkrat;
- informacije so pomanjkljive, nepovezane in ni jasno, kaj je bistvo;
- sporočilo ni prilagojeno referenčnemu okviru prejemnika;
- prejemnik ne posveča izključne pozornosti pošiljatelju;
- prejemnik se osredini na podrobnosti namesto na celoto;
- prejemnik razmišlja, kaj bo odgovoril, še preden je slišal do konca,
- prejemnik ocenjuje, ali ima pošiljatelj prav ali ne, še preden je dobro razumel sporočilo.

Komunikacijo v šoli ovira tudi strah pred učiteljem ali sošolci. Brajša (1993) opredeljuje strah

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

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

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

## Kako prepoznati svojo komunikacijo v razredu

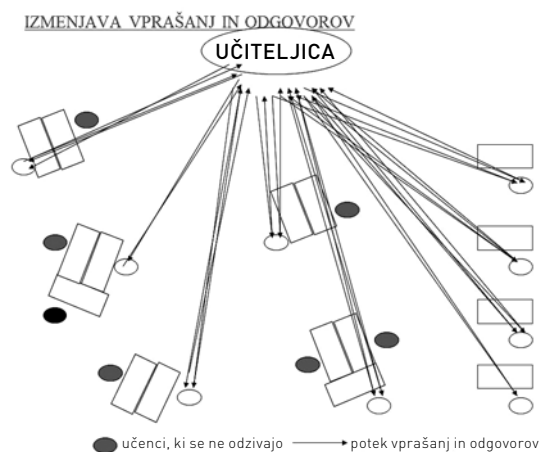
Kakovostna komunikacija v razredu je mogoča, če so zanjo zagotovljeni pogoji, ki so odvisni od učitelja. Učitelj si lahko pomaga z akcijskih raziskovanjem svojega dela (Tomič, 2002), pri katerem najprej poišče problem in postavi cilj, npr. izboljšati verbalno komuniciranje v razredu ali z izboljšanjem poslušanja učencev izboljšati verbalno komuniciranje v razredu. Učitelj se lahko posluži kolegialnega opazovanja (povabi učitelja kolega v razred in ta spremlja potek komunikacije pri eni šolski uri ali enoti) ali pa si pomaga za avdio in video tehnologijo (kamera, telefon, fotoaparati, diktafon) in najprej posname stanje v razredu. Na podlagi analize posnetega gradiva ugotovi pomanjkljivosti, nato načrtuje izboljšave in začne vnašati spremembe ter svoj pouk opazuje ponovno.

Tako lahko učitelj ob snemanju svoje učne ure in analizi razredne situacije ugotovi tudi:

- da pri svojem pouku pogosto zastavlja vprašanja v zvezi z vsebino ali postopki, z namenom, da dobi odgovor od učenca;
- v veliki meri se poslužuje razlage dejstev ali svojega mnenja o snovi in postopkih, izraža lastno mnenje, zastavlja retorična vprašanja;
- daje navodila, ki jim mora slediti in jih izpolniti učenec, a kljub temu v zadostni meri sprejema čustvene reakcije učencev, ne da bi jih zastraševal;
- skuša sprejeti in uporabiti učenčevo idejo;
- med poukom se tudi zgodi, da kritizira ali graja;
- v govoru učencev je v največji meri zaznati reaktivne izjave učencev, kar pomeni, da odgovarjajo na učiteljeva vprašanja, ko jih ta spodbudi;

- samostojne izjave učencev je zaznati v manjši meri.

Slika 1: Razredna situacija izmenjave vprašanj in odgovorov (shema oblikovana po predlogu A. Tomič, 2002)



Na podlagi posnetka razredne situacije lahko učitelj ugotovi:

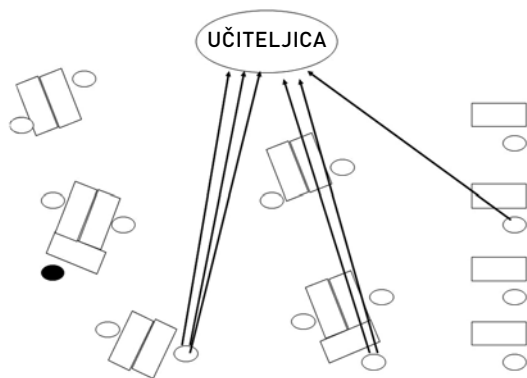
- večina vprašanj prihaja od učiteljice;
- odziv na vprašanje je najpogosteje namenjen učiteljici;
- besedna komunikacija je dvosmerna, vendar jo vodi učitelj;
- zaznati je primarno in sekundarno komunikacijo, a je primarna v večini spodbujena s sekundarno;
- pogosto odgovori na eno vprašanje pridejo od več učencev naenkrat;
- razvidno je tudi, da šest učencev ne sodeluje v frontalnem pogovoru;
- najaktivnejši v frontalnem pogovoru so najsposobnejši učenci, razen deklice, ki je zelo pridna, učljiva, sposobna in bistra, a se ne izpostavlja rada.

Tak opis razredne situacije lahko nakaže ključne probleme v komunikaciji in organizaciji pouka.



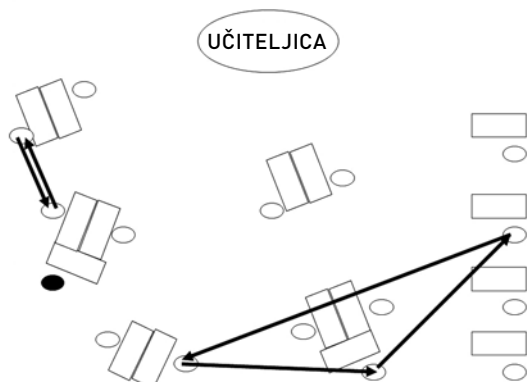
Slika 2: Vprašanja, ki izvirajo od učencev

Potek komunikacije, ki izvira od učencev, ki postavljajo vprašanja.



Slika 3: Izmenjava informacij med učenci

→ Izmenjava informacij med učenci



Na sliki 2 je prikazano, koliko učencev in kateri so med uro spraševali, na sliki 3 pa, kje in koliko je prišlo do izmenjave informacij med učenci – interakcije med učenci.

Poglejmo še eno možnost za spremljanje lastne komunikacije. To je zvočni zapis oz. posnetek ure (U = učitelj, UČ = učenci). Npr.:

U: Kakšen je naslov pesmice, ki smo jo zapeli?

UČ: Regiment po cesti gre.

U: Kakšna pesem je to?

UČ: Ljudska. [Odgovori več učencev hkrati.]

UČ: Slovenska ljudska pesmica.

U: Sandra! [Opozorilo, ker se vrti na stolu]

U: Slovenska ljudska pesmica ste rekli. Kaj pomeni »slovenska ljudska pesem«?

UČ: Da so si jo izmislili ljudje. [Odgovori več učencev hkrati.]

U: Ali so to ljudsko pesem ljudje napisali?

UČ: Ne. [Ogovorita dva učenca.]

U: Po čem pa spoznamo ljudsko pesem?

UČ: Ker piše zgoraj.

U: Kaj pa če ne piše?

UČ: Potem pa po besedah.

U: Pušeljc.

UČ: Kako?

U: Pušeljc. Zakaj pa je beseda pušeljc ljudska beseda v ljudski pesmi?

UČ: Ker je ni v knjigah.

U: Da, takim besedam pravimo narečne besede. Kje jih uporabljamo?

U: Ali doma govorite enako kot v šoli?

UČ: Da.

UČ: Ne.

UČ: Ata reče, da moram tako govoriti, po slovensko.

U: Katere besede uporabljate doma, pa jih v šoli ne govorimo?

U: A rečemo v šoli, daj mi »glaž«?

UČ: Ne, rečemo steklenica.

U: Da.

UČ: Učiteljica, tu rečemo krožnik, doma pa »taler«.

U: Bravo.

U: Kako pa doma rečete ura?

UČ: »Vüra.« [Odgovori več učencev hkrati.]

U: A rečete doma: dober dan.

UČ: Ne, »dober den«. [Odgovori več učencev hkrati, smeh.]

U: David, a ti ata reče, daj mi izvijač?

[Tišina.]

U: Kako reče ata, Andrej?

[Tišina.]

U: Reče: daj mi »šra...«

UČ: »Šrafencigar«. [Odgovori več otrok hkrati, se smejijo.]

U: Kaj pravite, od kod smo vzeli te besede?

[Tišina.]

Ob poslušanju lastnega govora v razredu lahko kot učitelj ugotovi »napake« v svoji komunikaciji z učenci, jih tako identificira in ozavešča. Iz gornjega pogovora razberemo:

- učitelj ponavlja izjave učencev;
- sugerira odgovore oz. zastavlja dopolnjevalna in odločevalna vprašanja;
- v govoru se pojavlja mašilo (da, ne);
- pogosto uporabi pogovorni pa;

- ni pozoren na vse učence (trudi se jih izzvati z vprašanji, a če odgovora ne dobi, premalo vztraja);
- po postavitvi vprašanja da učencem premalo časa za odgovor;
- vrsta govornih menjav je tipa: učiteljica postavi vprašanje, učenci odgovorijo;
- vrsta vprašanj: dopolnjevalna in odločevalna;
- govor učiteljice: iniciativen;
- govor učencev: odziven;
- smer menjave: učitelj učenec.

Za raziskovanje svojega dela v razredu ima učitelj na voljo več metod oz. vrst raziskav. Učitelj ima pomembno in odločilno vlogo pri odločanju o odnosih in komunikaciji v razredu. V razredu je osebno prisoten in je tako kot raziskovalec in uvažalec novosti bolj učinkovit. Učitelj izbere predmet svojega raziskovanja in če je to komunikacija, ki je prožna in spreminjajoča, se je treba zavedati dejstva, ki ga navaja M. Skalar (1991, 15), ko pravi, da je poseganje v ta proces »zamrznitev stanj« in zato so tako dobljeni rezultati statični in tudi manj spoznavno vredni. Da se izognemo tem težavam, uporabimo metodologijo akcijskega raziskovanja, ki omogoča uvajanje novosti, izboljšanje prakse z intervencijo – akcijo, aktivno vključevanje raziskovalcev in praktikov, timsko raziskovanje ter odkrivanje praktičnih problemov in usmerjanje praktične dejavnosti. Izkušnje kažejo, da so zelo koristna za napredek v verbalnem komuniciranju kolegialna opazovanja verbalne komunikacije v razredu. Seveda pa se mora vsak učitelj – ne glede na starost, spol, izkušnje, okolje in stopnjo poučevanja – zavedati, da je načeloma odgovoren za verbalno komuniciranje z učenci in da lahko največ pripomore k razvoju na tem področju z analiziranjem lastnega verbalnega komuniciranja in svojih vrednot ter z iskanjem informacij. S tem bodo učitelji bolj samozavestni, kompetentnejši in zadovoljni v svojih razredih.

## Sklep

Komunikacija med učiteljem in učencem je aktivna vez, ki mora brezpogojno in pozitivno delovati. Je osnovno sredstvo oziroma aktivnost, ki omogoča doseganje cilja v izobraževalnih ustanovah. Vse ostalo so le pripomočki: knjige, učbeniki, računalniški programi, spletna podpora in druga, predvsem materialna sredstva. Pedagoška komu-

nikacija v smislu komunikacije učitelja z otrokom pomeni za otroka nadaljevanje komunikacije, ki jo je vzpostavil v družini, in katere namen je njeno nadaljevanje ter pomoč v primerih, ko osnovna komunikacija (npr. družinska) ni bila vzpostavljena pravilno in pozitivno, zato mora učitelj z verbalnimi sporočili ravnati načrtno, suvereno, ciljno in konstruktivno. ■

Viri in literatura:

1. Berdajs, A. (1993). Komunikacija – poslušanje. Vzgoja in izobraževanje, 3, 32–38.
2. Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: GLOTTA Nova.
3. Cashin, E. W. (2006). Answering and asking questions. <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/askquest.htm>. Kansas State University (29. 12. 2006).
4. Cencič, M. (1990). Od razvojnega pogovora k problemskemu pouku. V: Žagar, F. (ur.): Komunikacija in jezikovna kultura v šoli. Ljubljana: Pedagoška akademija, 85–89.
5. Cvetek, M. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. Sodobna pedagogika, posebna izdaja, 144–160.
6. Erčulj, J., Vodopivec, I. (1999). S komunikacijo do ciljev. Ljubljana: Šola za ravnateljce.
7. Greene, R. H. (1991). Nov način komunikacije. Ljubljana: samozaložba.
8. Javornik Krečič, M. (2008). Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk. Ljubljana: i2 založba.
9. Jaušovec, N. (1987). Spodbujanje otrokove nadarjenosti. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
10. Lamovec, T. (1993). Spretnosti v medosebnih odnosih. Ljubljana. Produktivnost, Management Consulting, d. o. o.
11. Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. Sodobna pedagogika, 4, 15–19.
12. Muijs, D. in Reynolds, D. (2005). Effective teaching. London: Sage Publications.
13. Polak, A. (2008). Program izobraževanja in usposabljanja kot dejavnik osebnostnega in strokovnega učenja. V: Pavel, J. R., Koblj, A., Pyzalski, J. (ur.). Mentorstvo v zrelem obdobju življenja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 29–37.
14. Resnik Planinc, T., Kosten Zabret, S. (2006). Kompetence učitelja geografije z vidika bodočih učiteljev geografije. V: Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev (ur. Peklaj, C.). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
15. Skalar, M. (1991). Komunikacija v šoli. Študijsko gradivo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
16. Razdevšek Pučko, C. (1990). Uporaba Flandersove sheme razredne interakcije za ugotavljanje komunikacije med učiteljem in učenci pri pouku različnih predmetov od 2. do 5. razreda osnovne šole. V: Komunikacija in jezikovna kultura v šoli. Ljubljana: Pedagoška akademija, 116–131.
17. Tomič, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
18. Ule, M. (2005). Psihologija komuniciranja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
19. Vec, T. (2005). Komunikacija – umevanje sporazuma. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.