

Govorno nastopanje visokošolskih učiteljev

Prejeto 25.11.2017 / Sprejeto 15.01.2018

Znanstveni članek

UDK 808.51:378-051

KLJUČNE BESEDE: visoko šolstvo, kakovost, visokošolski učitelji, govorno nastopanje

POVZETEK – Najnovejši evropski in tudi slovenski dokumenti pišejo o zagotavljanju kakovosti v visokošolskem prostoru, pri čemer se ves čas poudarja tudi skrb univerz za usposobljenost visokošolskih učiteljev in njihov strokovni razvoj. V prispevku smo izhajali iz predpostavke, da je eden izmed kazalnikov za kakovost visokošolskega poučevanja tudi učinkovito govorno nastopanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev. Z raziskavo smo med drugim ugotovili, da se večini anketirancev zdijo dobro pripravljene govorni nastopi zelo pomembni. Čim bolj so anketiranci seznanjeni z merili za uspešno govorno nastopanje in s pomenom priprave na govorni nastop, večja je njihova zmožnost govornega nastopanja, kar gotovo vsaj posredno (pozitivno) vpliva na kakovost visokošolskega izobraževanja.

Received 25.11.2017 / Accepted 15.01.2018

Scientific paper

UDC 808.51:378-051

KEYWORDS: oral performance, higher education quality, higher education teachers and co-workers

ABSTRACT – The newest European and Slovenian documents write about quality assurance in higher-education institutions, emphasizing the responsibility of the universities for the higher-education teachers' competence and professional development. This article is based on the assumption that one of the indicators of higher-education quality is their speaking skills. The research finds, among other, that most respondents think well-prepared oral performances are very important. The speaking skills are positively influenced by the teachers' familiarity with the successful oral performance criteria and the importance of preparation. We found that the more the respondents are familiar with these criteria, the better their speaking skills, and that the extension of the importance of preparation increases their ability for oral performances, which certainly has a positive effect on the higher-education teaching quality.

1 Uvod

Sposobnost učinkovitega sporazumevanja predstavlja eno izmed temeljnih kompetenc, v okviru katere ima pomembno vlogo tudi javno govorno nastopanje, ki je v tem prispevku mišljeno kot tvorjenje enogovornih besedil, namenjenih širši ali ožji javnosti. Strokovna usposobljenost posameznika na tem področju je eden izmed pogojev za njegovo osebno, poklicno in akademsko uspešnost (Petek, 2012a, 2012b, 2013, 2014).

Poročilo Evropske komisije o novih načinih učenja in poučevanja v visokošolskem izobraževanju (Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in higher education, 2014) navaja, da je skrb za čim boljše kakovost poučevanja v visokem šolstvu vse pomembnejša tema v domačem in mednarodnem okolju. K. Habe in S. Tement (2016) ugotavljata, da se v visokem šolstvu kakovost v nasprotju s predšolskim ter z osnovno- in s srednješolskim izobraževanjem meri z raziskovalno odličnostjo in da je le zanemarljiv delež namenjen pedagoški odličnosti. B. Marentič Požarnik (2006, str. 83) ugotavlja glede metod poučevanja na univerzi, da še vedno prevladujejo predavanje večjim skupinam, podobno je tudi s seminarji v družboslovju, ki

so pogosto kar predavanja študentov. Avtorica tudi navaja, da je bila v letih 2013–2015 ena izmed izvajalk tečaja o osnovah visokošolske didaktike (Marentič Požarnik, 2016). 253 študentov, katerih odgovore so priskrbeli visokošolski učitelji (slušatelji tečaja) na svojih ustanovah, je med drugim ugotavljalo, kaj naj bi učitelji pridobili na takem tečaju. Daleč največ odgovorov se je nanašalo na “boljše podajanje [snovi] (ne monotono, bolj jasno, razumljivo, zanimivo, z dobrimi primeri, s poudarkom na bistvu ...” (prav tam, str. 11). To pomeni, da si študentje želijo boljšega govornega nastopanja svojih profesorjev.

V prispevku, v katerem smo uporabili analitično-deskriptivno in analitično-interpretativno metodo ter kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja, izhajamo iz predpostavke, da je eden izmed kazalnikov za kakovost visokošolskega poučevanja tudi učinkovito govorno nastopanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev, zato smo v raziskavi, predstavljeni v empiričnem delu tega prispevka, preverjali njihova stališča, znanje, predloge in različne povezave glede lastnega govornega nastopanja, da bi pridobili vpogled v aktualno stanje.

2 Teoretična izhodišča

Standards in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015) med drugim omenjajo visokošolskega učitelja, čigar vloga je ključna, “da študenti pridobijo visokokakovostne izkušnje pri usvajanju znanja, kompetenc in spretnosti”. Vloga učitelja se namreč spreminja, visokošolski zavodi pa morajo med drugim skrbeti tudi za usposobljenost visokošolskih učiteljev in njihov strokovni razvoj (prav tam), kamor se zdi smiselno in hkrati nujno uvrstiti tudi učiteljevo zmožnost učinkovitega govornega nastopanja. Usvojeno kompetenco “sporazumevanje v materinem jeziku”, ki jo kot eno izmed ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje omenja *Evropski referenčni okvir* (2007), pa razumemo kot osnovo, na kateri je treba graditi sposobnosti/veščine učinkovitega govornega nastopanja profesorjev.

2.1 Visokošolska predavanja v primežu med tradicijo in zahtevami sodobne družbe

V literaturi in dokumentih pogosto zasledimo sklicevanje na globalizacijske izzive izobraževanju, bodisi v politično nevtralnem diskurzu, kot so dokumenti bolonjskega procesa, ali pa v diskurzu političnih opcij. Tako lahko rečemo, da bolonjski proces kot del evropskih integracijskih procesov postavlja v ospredje potrebo po kvaliteti študija, primerljivosti in kompatibilnosti izobraževalnih sistemov posameznih držav (Kotnik, 2006, str. 123–124).

B. Marentič Požarnik in A. Lavrič (2011) ugotavljata, da imamo v 21. stoletju v visokem šolstvu ob vse zahtevnejših ciljih opravka z vse številčnejšo in vse bolj heterogeno populacijo študentov. Ves čas se namreč pojavlja težnja po tem, da se izobraževalni proces smiselno posodablja in vanj vgrajuje najboljša spoznanja o uspešnem

poučevanju (in učenju). Avtorici (prav tam) se sprašujeta, kaj je tisto, kar predavanja v visokošolskem prostoru dela res uspešna in kako lahko povečamo njihovo učinkovitost; kakšna naj bi bila, da bi bil njihov prispevek čim večji. Strinjamo se z njima, ko pravita, da dobra predavanja spodbujajo uspešno učenje.

Predavanja obsegajo velik del visokošolskega in višješolskega študija, marsikje pa zmanjšujejo njihov obseg na račun skupinskega dela, študija na daljavo itn. (Marentič Požarnik in Lavrič, 2011). Da bodo v prihodnosti klasična predavanja *ex cathedra*, ki imajo bogato tradicijo, upravičila svoj obstoj, bi se moral po našem mnenju vsak visokošolski učitelj vprašati, kako bi s svojimi nastopi čim bolj prispeval k zanimanju za učno snov pri študentih in kako bi jih z učinkovito izvedbo čim več naučil ter jim posredoval čim več kakovostnega znanja, ki bi jih opolnomočilo za uspešno integracijo v t.i. družbo znanja. Petek (2014) navaja, česa bi se moral vsak govorec [po našem mnenju tudi visokošolski učitelj] zavedati:

- “da mora biti dobro seznanjen z merili za javno govorno nastopanje in da mora imeti znanje o tvorjenju učinkovitih javnih enogovornih govorjenih besedil;
- da so izkušnje eden glavnih dejavnikov čim boljšega javnega govornega nastopanja in da je koristno, če čim več javno govorno nastopa;
- da mora ves čas sproti ugotavljati, katero znanje o javnem govornem nastopanju bi moral še pridobiti ali poglobiti, da bi bil še učinkovitejši govorec;
- da se mora ves čas govorno izpopolnjevati;
- da mora biti kritičen do svojega javnega govornega nastopanja in da mora na osnovi prepoznanih napak izboljševati lastno govorno zmožnost;
- da mora imeti jasen načrt, kako izboljšati svojo lastno govorno zmožnost;
- da vsem poslušalcem predstavlja govorni zgled”.

2.2 Visokošolski učitelji in njihova ustrezna didaktična usposobljenost

Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 v poglavju 2.5 *Kakovost in odgovornost* omenja pedagoško odličnost, h kateri po našem mnenju vsaj delno prispeva tudi učinkovito govorno nastopanje posameznega visokošolskega učitelja ali sodelavca. Resolucija posebno pozornost namenja poučevanju. Visokošolske ustanove naj bi svojemu učnemu osebju nudile podporo pri njihovem didaktičnem usposabljanju. *Tudi Poročilo Evropske komisije o izboljšanju kakovosti pri poučevanju in učenju v visokošolskih ustanovah v Evropi* (Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institution, 2013) med drugim navaja, da bi morali vsi zaposleni, ki bodo leta 2020 poučevali na visokošolskih ustanovah, opraviti ustrezno didaktično usposabljanje, stalno profesionalno izobraževanje pa bi moralo postati obvezno; omenja tudi podporo svojim učiteljem pri didaktičnem usposabljanju, podobno kot slovenska *Resolucija*.

Cvetek (2015) pa se sprašuje o prihodnjem razvoju visokošolskega izobraževanja in med drugim tudi on meni, da bi morala biti didaktična usposobljenost (kompetenčnost) nujen pogoj za kakovostno opravljanje poklica visokošolskega učitelja. Razviti bi

morali oblike začetnega in nadaljnega usposabljanja akademskega osebja, pri čemer po našem mnenju ne bi smelo izostati področje govornega nastopanja.

V empiričnem delu tega prispevka bomo zato prikazali izsledke raziskave, v kateri smo preučevali stališča visokošolskih učiteljev in sodelavcev do govornega nastopanja v sklopu njihovega poučevanja.

3 Metodologija

3.1 Namen in cilj raziskave

Namen in cilj raziskave sta bila na osnovi teoretičnih predpostavk preučiti, kakšno je stališče anketirancev, tj. visokošolskih učiteljev in sodelavcev, do (lastnega) govornega nastopanja in pomembnosti te kompetence v poklicu, ki ga opravljajo; kolikšno je njihovo vedenje (znanje) o tej zmožnosti in načinih za razvijanje/izboljšanje lastne govorne zmožnosti, katero znanje bi še potrebovali, da bi postali čim boljši govorci, in kako bi izboljšali svojo lastno govorno zmožnost. Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo statistično značilne razlike glede na status anketirancev (visokošolski učitelji/sodelavci), univerzo, na kateri so zaposleni (Univerza v Ljubljani – UL/Univerza v Mariboru – UM/Univerza na Primorskem – UP), in delovno dobo (profesionalni razvoj) ter ali obstaja povezanost med zmožnostjo govornega nastopanja anketirancev in njihovo seznanjenostjo z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje, pa tudi med zmožnostjo govornega nastopanja anketirancev in pomembnostjo priprave na govorni nastop.

3.2 Metode raziskovanja in raziskovalni vzorec

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993; Mužič, 1994). Za ta namen smo uporabili modificiran spletni vprašalnik, ki je od anketirancev poleg osnovnih podatkov, predstavljenih v nadaljevanju, zahteval še odgovore na 13 vprašanj zaprtega (vprašanja z več mogočimi odgovori, vprašanja s 5-stopenjsko Likertovo lestvico in dihotomna vprašanja) in odprtega tipa, ki so skladni s predstavljenim namenom in ciljem raziskave. Razumljivost spletnega vprašalnika smo preverili in potrdili na petih naključno izbranih visokošolskih učiteljih.

V naključni vzorec smo vključili visokošolske učitelje in sodelavce z različnih fakultet v sklopu UL, UM in UP. Prejeli smo 77 ustrezno izpolnjenih vprašalnikov – glede na njihov status je bilo 52 visokošolskih učiteljev (67,5 %) in 25 visokošolskih sodelavcev (asistentov) (32,5 %). Največ zaposlenih je bilo na Univerzi v Ljubljani (47,3 %), sledili so zaposleni na Univerzi v Mariboru (37,8 %), nato pa še zaposleni na Univerzi na Primorskem in drugod (14,9 %). Njihova delovna doba, ki je povezana z njihovim profesionalnim razvojem, je bila 1–50 let (povprečna delovna doba je bila 18 let). Raziskavo smo izvajali od 26.10.2016 do 26.1.2017. Dostop do spletnega vprašalnika smo anketirancem posredovali po spletni pošti.

3.3 Obdelava in prikaz podatkov

Sledila je analiza pridobljenih podatkov s pomočjo programa SPSS 23.0. Za obdelavo zbranih podatkov smo poleg osnovne deskriptivne statistike uporabili še:

- Kolmogorov-Smirnov test in Shapiro-Wilkov test za ugotavljanje normalnosti podatkov (ugotovili smo, da podatki niso normalno porazdeljeni);
- Mann-Whitneyjev U-test za ugotavljanje statistično značilnih razlik v odgovorih glede na status anketirancev;
- Kruskal-Wallisov test za ugotavljanje statistično značilnih razlik v odgovorih glede na univerzo in profesionalni razvoj anketirancev;
- Spearmanov koeficient korelacije za ugotavljanje povezanosti med zmožnostjo govornega nastopanja anketirancev in seznanjenostjo z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje ter za ugotavljanje povezanosti med zmožnostjo govornega nastopanja anketirancev in pomembnostjo priprave na govorni nastop. Izsledki so predstavljeni besedilno in tabelarično.

4 Rezultati z interpretacijo

Anketiranci so najprej presojali, kako pomembni se jim zdijo dobro pripravljene govorni nastopi. Večina (82,7%) jih je odgovorila, da so ti zelo pomembni; da so pomembni, so menili vsi preostali (17,3%). Da so dobro pripravljene govorni nastopi srednje pomembni, manj pomembni ali nepomembni, ni odgovoril nihče (0,0%). Ugotovili smo tudi, da anketiranci ne glede na status ($U = 592,00$; $P = 0,889$), univerzo ($\chi^2 = 0,349$; $P = 0,840$) in delovno dobo (profesionalni razvoj) ($\chi^2 = 4,295$; $P = 0,117$) statistično značilno enako ocenjujejo pomembnost pripravljenosti na govorni nastop ($P > 0,05$).

Naslednje vprašanje je bilo, koliko pozornosti anketiranci posvečajo razvijanju govornega nastopanja za lastno učinkovitost. Večina (69,7%) je odgovorila, da temu posvečajo dovolj pozornosti glede na pomembnost za učiteljski poklic; da temu posvečajo premalo pozornosti, je odgovorilo 33,3% anketirancev, 6,9% pa jih je celo menilo, da temu področju namenjajo preveč pozornosti.

Zanimalo nas je tudi, kako so seznanjeni z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje. Največ (40,3%) jih je menilo, da so z njimi dobro seznanjeni; da merila/strategije poznajo slabo ali zelo slabo, jih je menilo 34,7%; da jih poznajo zelo dobro ali celo odlično, pa jih je menilo 25,0%. Statistično značilnih razlik glede na status ($U = 545,50$; $P = 0,954$), univerzo ($\chi^2 = 0,882$; $P = 0,643$) in delovno dobo (profesionalni razvoj) ($\chi^2 = 3,110$; $P = 0,927$) pri anketirancih nismo odkrili ($P > 0,05$).

Svojo zmožnost govornega nastopanja jih največ ocenjuje kot dobro (51,4%), da so v tem zelo dobri ali odlični, jih meni 47,2%, da je njihova zmožnost slaba ali zelo slaba, pa meni le 1,4% anketirancev. Prav tako smo ugotovili, da se zmožnost govornega nastopanja statistično značilno ne razlikuje glede na status anketirancev ($U = 520,00$; $P = 0,680$), univerzo ($\chi^2 = 604$; $P = 0,739$) in njihovo delovno dobo (profesionalni razvoj) ($\chi^2 = 4,608$; $P = 0,595$).

V nadaljevanju smo s Spearmanovim koeficientom korelacije ugotovili, da na zmožnost govornega nastopanja anketirancev pozitivno vplivata (tj. da obstaja statistično značilna pozitivna povezanost) seznanjenost z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje (Spearmanov koeficient korelacije = 0,304) in pomembnost za pripravo na govorni nastop (Spearmanov koeficient korelacije = 0,260):

- bolj kot so anketiranci seznanjeni z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje, večja je njihova zmožnost govornega nastopanja;
- z večanjem pomembnosti priprave na govorni nastop se večja tudi njihova zmožnost govornega nastopanja.

Tabela: Izsledki na podlagi Spearmanovega koeficienta korelacije

		<i>Pomembnost pripravljenosti na govorni nastop in njegova izvedba</i>	<i>Seznanjenost z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje</i>	<i>Zmožnost govornega nastopanja</i>
<i>Pomembnost pripravljenosti na govorni nastop in njegova izvedba</i>	Spearmanov koeficient korelacije	1,000	0,145	0,260*
	P (2-stranska)		0,225	0,028
	N	74	72	72
<i>Seznanjenost z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje</i>	Spearmanov koeficient korelacije	0,145	1,000	0,304**
	P (2-stranska)	0,225		0,009
	N	72	72	72
<i>Zmožnost govornega nastopanja</i>	Spearmanov koeficient korelacije	0,260*	0,304**	1,000
	P (2-stranska)	0,028	0,009	
	N	72	72	72

Opombi: * korelacija je statistično pomembna na ravni 0,05 (2-stranska); ** korelacija je statistično pomembna na ravni 0,01 (2-stranska).

Da pedagoški poklic zahteva posebno govorno izpopolnjevanje, meni kar 91,5 % anketirancev. S tem se strinjajo skoraj vsi anketiranci, in to ne glede na njihov status ($U = 534,00$; $P = 0,897$), univerzo ($U = 534,00$; $P = 0,897$) in delovno dobo (profesionalni razvoj) ($\chi^2 = 0,988$; $P = 0,610$). Preostalih 8,5 % anketirancev meni, da posebno govorno izpopolnjevanje v pedagoškem poklicu ni potrebno.

V nadaljevanju smo anketirancem zastavili še osem vprašanj z nominalno lestvico. Vprašali smo jih, ali menijo, da je za učinkovito govorno nastopanje pomembno tudi znanje o pripravi na govorni nastop in njegovi izvedbi. Največ (69,1 %) jih je odgovorilo, da je za učinkovito govorno nastopanje enako pomembno znanje o pripravi in izvedbi govornih nastopov kot možnost čim pogostejšega govornega nastopanja, s čimer se strinjamo tudi mi. 13,2 % jih meni, da je za učinkovito govorno nastopanje pomembno predvsem znanje o tem, kako pripraviti govorni nastop in kaj je treba upoštevati pri njegovi izvedbi ter da je potrebne tudi nekaj vaje. Večina anketirancev (82,3 %) torej zase

meni, da ve, kaj je pomembno za učinkovito govorno nastopanje. 7,4% jih je menilo, da je za učinkovito govorno nastopanje potrebno predvsem znanje o fazah priprave na govorni nastop in tem, na kaj vse moramo biti pozorni pri njegovi izvedbi. To je po naših izkušnjah premalo. Ravno tako 7,4% jih je menilo, da je za učinkovito govorno nastopanje pomembna predvsem možnost imeti čim več govornih nastopov; šele če imamo z njimi težave, je potrebno tudi znanje. Najmanj anketirancev (2,9%) pa meni, da je za učinkovito govorno nastopanje pomembna samo možnost vadenja oz. čim več govornih nastopov.

Zanimalo nas je tudi, kaj je po njihovem mnenju značilno za učinkovite govorne nastope. Največ (44,9%) jih meni, da govorec govori v zbornem jeziku in upošteva pravorečna pravila, govori tekoče in prosto ter da glede na izbrano besedilno vrsto smiselno uporablja slušne in vidne spremljevalce besedila; besedila so jezikovno popolnoma pravilna. 23,2% jih meni, da govorec govori v knjižnem pogovornem jeziku in upošteva pravorečna pravila, govori manj tekoče in povsem prosto ter glede na izbrano besedilno vrsto smiselno uporablja slušne in vidne spremljevalce besedila; besedila so jezikovno popolnoma pravilna. Te ugotovitve se v veliki meri skladajo s prejšnjo ugotovitvijo, tj. da vedo, kaj je pomembno za učinkovito govorno nastopanje. Naslednje možnosti, ki jih navajajo anketiranci, so pomanjkljivejše. 17,4% jih namreč meni, da govorec govori v knjižnem pogovornem jeziku in ne upošteva pravorečnih pravil, govori pa tekoče in prosto ter glede na izbrano besedilno vrsto smiselno uporablja slušne in vidne spremljevalce besedila; besedila so jezikovno pravilna. 11,6% jih meni, da govorec govori v svojem narečju in upošteva pravorečna pravila, govori tekoče in prosto ter glede na izbrano besedilno vrsto smiselno uporablja slušne in vidne spremljevalce besedila; besedila jezikovno niso popolnoma pravilna. 2,9% vseh anketiranih pa celo meni, da govorec govori v zbornem jeziku in upošteva pravorečna pravila, govori tekoče, saj bere zapisano predlogo, pri tem ne glede na besedilno vrsto izbira čim bolj nevtralne in vedno enake slušne spremljevalce govorjenja (npr. enakomerno poudarjanje, raba premorov); besedila so jezikovno popolnoma pravilna. Na tej ravni bi pričakovali še večjo zastopanost prvega odgovora, ki je najustreznejši, in eventualno drugega, vsekakor pa nižji odstotek preostalih možnosti.

Govorni nastop učitelj kot govorec navadno tvori postopoma. Zanimalo nas je, ali anketiranci vedo, kako si sledijo predvidene faze priprave nanj. Večina (89,7%) je odgovorila pravilno:

- ☐ faza iznajdbe ali invencije;
- ☐ faza urejanja ali dispozicije;
- ☐ faza ubesediljenja ali elokucije;
- ☐ priprava na govorni nastop.

10,3% anketirancev je te faze razvrstilo v drugačnem (napačnem) vrstnem redu.

Anketirance smo vprašali tudi, katera pravila oz. načela je treba upoštevati pri govornem nastopanju. Ker je bilo mogočih več odgovorov, predstavljamo vse izbrane, in sicer od najpogostejšega do najmanj pogostega: slovnična pravilnost (96,0%), oblikovanje smiselnega, razumljivega in zaokroženega besedila (91,0%), ustrezna raba nebesednega jezika (slušni in vidni nebesedni spremljevalci govorjenja) (81,0%), slovnična pravilnost (48,0%), knjižni pogovorni jezik (46,0%), pravorečna pravila (45,0%), ustrezna izbira besedja glede na besedilno vrsto (40,0%), značilnosti izbrane besedilne

vrste (33,0%), zborni jezik (31,0%), pravopisna pravila (25,0%), tekoče in razločno branje pisne predloge (12%). Tudi v teh odgovorih se kaže (delno neustrezna) raven teoretičnega znanja anketirancev o govornem nastopanju. Kar četrtina jih je omenila pravopisna pravila, ki ne sodijo h govornemu nastopanju, dobra osmina pa branje pisne predloge. Tudi na prejšnje vprašanje je nepravilno odgovorilo nekaj anketirancev, in sicer dobra desetina.

Zanimalo nas je še, ali anketiranci vedo, kateri so slušni nebesedni spremljevalci govorjenja. Pravilno, tj. intonacija, poudarek in jakostna izrazitev, hitrost, premori, register in barva glasu, jih je odgovorilo 86,9%, preostalih 13,1 % pa je izbralo napačen odgovor. Pri vprašanju, kateri so vidni nebesedni spremljevalci govorjenja, tj. mimika obraza in očesni stik ter kretnje in gibanje, jih je pravilno odgovorilo 87,1 %, preostalih 12,9 % pa je izbralo napačen odgovor.

Anketirance smo prosili tudi, da presodijo, katero znanje o javnem govornem nastopanju bi sami še potrebovali oz. bi ga morali poglobiti, da bi bili (še) učinkovitejši govorci. Ker je bilo mogočih več odgovorov, predstavljamo vse izbrane, in sicer od najpogostejšega do najmanj pogostega: poznavanje meril za vrednotenje govornega nastopanja (58,0%), poznavanje načinov razvijanja teme (51,0%), poznavanje nebesednih spremljevalcev govorjenja (slušnih in vidnih) (36,0%), poznavanje faz tvorjenja besedila (34,0%), poznavanje pravorečnih pravil (20,5%), poznavanje prozodičnih prvin besedila (20,0%), poznavanje besedilnih vrst (15,0%), poznavanje pravopisnih pravil (12,0%). 7,0% anketirancev je izbralo možnost drugo in navedlo: splošni tečaj retorike, psihološko znanje, znanje ustreznega argumentiranja in vodenja diskusije. Pomembno se nam zdi, da je za večino nujno poznavanje meril za govorno nastopanje.

Na koncu smo anketirance prosili še, da predstavijo, kako bi izboljšali lastno govorno zmoglost. Na voljo so imeli več možnosti, med katerimi so se odločali, lahko pa so dodali tudi lastni predlog. Ker je bilo mogočih več odgovorov, predstavljamo vse izbrane, in sicer od najpogostejšega do najmanj pogostega: v lastnem govornem nastopu bolj upoštevati načela uspešnega sporočanja (35,0%), posneti lastni govorni nastop s kamero in ga analizirati ter ga opisno ovrednotiti (34,0%), usvojiti faze uspešnega sporočanja in jih načrtno uporabljati pri izvedbi govornega nastopa (32,0%), več pozornosti in vaje posvetiti tekočemu, naravnemu in prostemu govorjenju (27,0%), zmanjšati možnost pojava okoliščin, ki povzročajo tremo (23,0%), več pozornosti in vaje posvetiti usklajevanju besednega in nebesednega jezika (21,0%), več pozornosti in vaje posvetiti rabi zbornega knjižnega jezika in zmanjšati vpliv narečja (15,0%). 7% anketirancev je izbralo možnost drugo in navedlo: na voljo bi moral imeti več prostega časa, potreboval bi čim več prakse in povratnih informacij.

Različni najnovejši evropski pa tudi slovenski dokumenti pišejo o zagotavljanju kakovosti v visokošolskem prostoru, pri čemer se ves čas poudarja tudi skrb univerz za usposobljenost visokošolskih učiteljev in njihov strokovni razvoj. V prispevku smo izhajali iz predpostavke, da je eden izmed kazalnikov za kakovost visokošolskega poučevanja tudi učinkovito govorno nastopanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev. Anketiranci so predstavljali homogeno skupino, in to ne glede na njihov status, univerzo, na kateri so zaposleni, in delovno dobo (profesionalni razvoj). Ugotovili smo, da se večini anketirancev (82,7%) zdijo dobro pripravljeni govorni nastopi zelo pomembni. Ne glede na status, univerzo in delovno dobo (profesionalni razvoj) statistično značilno enako ocenjujejo pomembnost pripravljenosti na govorni nastop.

Večina anketirancev (69,7%) je ugotovila, da razvijanju govornega nastopanja za lastno učinkovitost posveča dovolj pozornosti. Največ (40,3%) jih je odgovorilo, da so z merili/s strategijami dobro seznanjeni (to je bila srednja od petih možnosti). Statistično značilnih razlik glede na status, univerzo in delovno dobo (profesionalni razvoj) pri anketirancih nismo odkrili. Podoben rezultat smo dobili tudi pri vprašanju, kako anketiranci ocenjujejo svojo zmožnost govornega nastopanja. Spearmanov koeficient korelacije pa je pokazal, da na zmožnost govornega nastopanja anketirancev pozitivno vplivata (tj. da obstaja statistično značilna pozitivna povezanost) seznanjenost z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje in priprava na govorni nastop. Ugotovili smo, da bolj kot so anketiranci seznanjeni z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje, večja je njihova zmožnost govornega nastopanja ter da se z večanjem pomembnosti priprave na govorni nastop večja tudi njihova zmožnost govornega nastopanja. Da pedagoški poklic zahteva posebno govorno izpopolnjevanje, meni kar 91,5% anketirancev. S tem se strinjajo skoraj vsi anketiranci, in to ne glede na njihov status, univerzo in delovno dobo (profesionalni razvoj).

Glede znanja o govornem nastopanju smo ugotovili, da jih 69,1% ve, kaj je pomembno za učinkovito govorno nastopanje. 89,7% anketirancev se zaveda, da govorni nastop učitelj kot govorci navadno tvori postopoma in pozna faze priprave nanj. 86,9% anketirancev ve, kateri so slušni nebesedni spremljevalci govorjenja, 87,1% pa, kateri so vidni nebesedni spremljevalci govorjenja. Največkrat so odgovorili, da je pri govornem nastopanju treba upoštevati slovnično pravilnost (96,0%), oblikovanje smiselnega, razumljivega in zaokroženega besedila (91,0%) in ustrezno rabo nebesednega jezika (slušne in vidne nebesedne spremljevalce govorjenja) (81,0%). Izkazalo se je še, da bi anketiranci za čim boljše lastno govorno nastopanje morali bolj poznati splošna merila na tem področju (58%), med predlogi, kako bi izboljšali lastno govorno zmožnost, pa so se največkrat pojavili naslednji predlogi: v lastnem govornem nastopu bolj upoštevati načela uspešnega sporočanja (35,0%), posneti lastni govorni nastop s kamero in ga analizirati ter ga opisno ovrednotiti (34,0%), usvojiti faze uspešnega sporočanja in jih načrtno uporabljati pri izvedbi govornega nastopa (32,0%).

5 Sklep

Na podlagi izsledkov in izraženih potreb bi bilo v sklopu nadaljnjega usposabljanja visokošolskih učiteljev in njihovega strokovnega razvoja, ki ju poudarjata tudi *Poročilo Evropske komisije o izboljšanju kakovosti pri poučevanju in učenju v visokošolskih ustanovah v Evropi* in slovenska *Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020*, smiselno razmišljati o načrtnem in ciljno usmerjenem ozaveščanju glede pomembnosti govornega nastopanja pri visokošolskih učiteljih in sodelavcih, za to področje pa že zdaj glede na vse ugotovljeno lahko sklenemo, da predstavlja (vsaj posredno) enega izmed kazalnikov za kakovost visokošolskega poučevanja, hkrati pa tudi osnovo za uresničevanje t.i. pedagoške odličnosti, ki se v visokošolskih dokumentih omenja v povezavi s kakovostjo in z učinkovitostjo visokošolskega poučevanja.

Tomaž Petek, PhD

Oral performance of university teachers

The newest European and Slovenian documents write about quality assurance in the higher-education sector, emphasizing the universities' concern for higher-education teachers' qualifications and professional development. In the article, it is assumed that one of the indicators of higher-education teaching quality is their efficient oral performance, which is understood as the production of a monologic spoken discourse, intended for (general) public. One of such researches, presented in the article, shows that the students also want an improved oral performance of their teachers.

For the classical ex cathedra teaching, which has a great tradition, to justify its existence in the future, we believe that every university teacher should ask themselves how can they perform in a way that would contribute, as much as possible, to making the subject matter interesting for the students and how can they, to the best of their abilities, teach by performing efficiently. Thus, the students would be given substantial quality knowledge empowering them for a successful integration into the knowledge-based society.

The article also mentions that teaching competence should be defined as an indispensable condition for a quality performance of a higher-education teacher. It is also necessary to develop initial and further training, including oral performance, of the academic personnel. In the empirical research, we verified positions (views), knowledge and suggestions of higher-education teachers as well as different relations of our own oral performances to get an insight into the current situation.

The respondents first determined how important they find well-prepared oral performances. Most stated that they were very important. We also found that the respondents' statistically significant evaluation of the importance of oral performance preparation is equal, regardless of their position (university teacher, university assistant), university (all three main Slovenian universities: University of Ljubljana, University of Maribor and University of Primorska) and their period of employment (professional development).

The next question was how much effort the respondents put into the oral performance development for personal efficiency. Most answered that enough effort is put into it, regarding its importance for the teaching profession, and one third of the respondents believe that they do not do it enough. We also wanted to know to what extent they are familiar with the standards/strategies for a successful oral performance. 40.3% believe they are well acquainted with them, 34.7% are not very well or are poorly acquainted, whereas 25% claimed their knowledge was very good or excellent. Statistically significant differences according to the position, university and period of employment (professional development) were not noticed. Most of the respondents, that is 51.4%, assess their oral performance competence as good, 47.2% believe it to be very good or excellent, and only 1.4% assessed it as bad or very bad. We also found that the oral performance competence does not differ statistically significantly according to the respondents' position, university or period of employment (professional development). The Spearman correlation coefficient was used to find that there is a statistically

significant positive effect on the respondents' oral performance competences and their familiarity with standards/strategies for a successful oral performance and the importance of preparation for oral performance:

- The better their familiarity with the standards/strategies for a successful oral performance, the greater their oral performance competence.
- The more important they find the preparation for oral performance, the greater their oral performance competence is.

91.5% of respondents believe that the teaching profession requires special oral training, regardless of their position, university or period of employment (professional development). The remaining 8.5% say that special oral performance training is not necessary in the teaching profession.

Furthermore, eight nominal scale questions were set. They were asked whether they thought that knowledge of preparation and performance for oral performance is necessary for a successful oral performance. Most, that is 69.1%, answered that it is as important as the number of oral performances possible. We agree with that statement.

We wanted to know what, in their opinion, is characteristic of efficient oral performance. Most (44.9%) answered that it was using formal and orthoepic language, speaking fluently and without reading, and reasonably using auditory and visual support, which is true. Others listed answers that are not completely true or are completely wrong.

Oral performances are usually created gradually. We asked if the respondents knew the order of the envisaged stages of preparation. Most, that is 89.7%, answered correctly: invention stage, disposition stage, elocution stage, and preparation for oral performance. 10.3% of the respondents arranged the stages differently (wrongly).

The respondents were asked which rules or principles must be followed. Since more than one answer was possible, all of them are presented, from the most to the least frequent: grammatical correctness (96%), creation of logical, understandable and rounded up discourse (91%), appropriate use of nonverbal language (auditory and visual support) (81%), grammatical correctness (48%), formal language (46%), orthoepy rules (45%), appropriate vocabulary (40%), text genre characteristics (33%), orthography rules (25%), fluent and distinct reading (12%). These answers show a (partly inadequate) level of theoretical knowledge of oral performance of the respondents. A quarter mentioned orthography rules, which are not a part of oral performance, and more than an eighth listed reading.

We wanted to know whether the respondents knew what the auditory support of speech was. 86.9% answered correctly: intonation, accent and expression intensity, speed, pause, register and voice timbre. The remaining 13.1% did not answer correctly. 87.1% answered correctly to what the visual support of speech was: face mimics and eye contact, gesture and movement. 12.9% of the answers were incorrect.

The respondents were asked to determine which knowledge of public oral performance they would need or had to improve to be (more) efficient. Since more than one answer was possible, all the chosen ones are listed, from the most frequent to the least frequent one: knowing the standards for oral performance evaluation (58%), familiarity with topic development means (51%), knowing nonverbal support of speech (auditory and visual) (36%), knowing the phases of text invention (34%), awareness of the

orthoepy rules (20.5%), knowing the prosodic features of speech (20%), familiarity with text types (15%), familiarity with orthography rules (12%). 7% of the respondents chose "other" and stated: a general course of rhetoric, psychological knowledge, knowledge of adequate argumentation and discussion management. We believe it is important that the majority finds knowing the standards for oral performance evaluation is necessary.

In the end, we asked the respondents to explain how they would improve their own oral competence. They had various options to choose from and they were allowed to add their own suggestions. Since more than one answer was possible, all the chosen ones are listed, from the most frequent to the least frequent one: complying with the successful communication principles as much as possible (35%), filming their own oral performance, analysing it and evaluating it descriptively (34%), adopting the phases of successful communication and using them intentionally in an oral performance (32%), paying more attention to and practicing fluent, natural and free speech (27%), decreasing the possibility of occurrence of stage fright causing circumstances (23%), paying more attention to and practicing coordination of verbal and nonverbal language (21%), paying more attention and practicing the use of formal language and decreasing the influence of the dialect (15%). 7% of the respondents chose "other" and stated they would need more free time and that they would need more practice and feedback.

Based on the results and stated needs, it would be sensible to consider, as a part of further training of university teachers and their professional development, emphasized by the European Commission Report on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions and the Slovenian Resolution on National Programme of Higher Education 2011–2020, an intentional and targeted raising of awareness of the importance of oral performance for higher-education teachers and assistants. It can be said that this field, regarding everything written, represents (at least indirectly) one of the important indicators of higher-education quality and, at the same time, the basis for the implementation of teaching excellence, listed in the higher-education documents in relation to the quality and efficiency of university teaching.

LITERATURA

1. Aristotel (2011). Retorika (prevod, spremna beseda, komentar in slovar dr. Matej Hriberšek). Ljubljana: Zupančič & Zupančič.
2. Bajec, A. (ur.) (2000). Slovar slovenskega knjižnega jezika. Ljubljana: SAZU, ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.
3. Cvetek, S. (2015). Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju. Ljubljana: Buča.
4. Habe, K., Tement, S. (2016). Kako spodbujati zanos pri visokošolskih učiteljih. K. Aškerc idr. (ur.). Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju – Improving the quality of teaching and learning in higher education. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, str. 1–10.
5. Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. Evropski referenčni okvir, 2007. Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
6. Linardopoulus, N. (2010). Teaching and learning public speaking online. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6, št. 1, str. 198–209.
7. Lucas, S.E. (2012). The Art of Public Speaking. New York: McGraw-Hill.

8. Marentič Požarnik, B. (2006). Students' perceptions of teaching/learning situation as a trigger for reflection in staff development courses. *Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica*, 21(3/4), str. 82–94.
9. Marentič Požarnik, B. (2016). Kaj spodbuja in kaj ovira univerzitetne učitelje, ko želijo izboljšati svoje poučevanje. K. Aškerc (ur.). *Izboljševanje univerzitetnega poučevanja: Študenti, partnerji v novostih – Improving University Teaching: Students as partners in innovation*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, str. 9–16.
10. Marentič Požarnik, B., Lavrič, A. (2011). *Predavanja kot komunikacija*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF.
11. Mužić, V. (1994). Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, 1–2, str. 39–51.
12. Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba FF UL.
13. Petek, T. (2012a). Ozaveščenost o javnem govornem nastopanju – priložnost za profesionalni razvoj učitelja. *Jezik in slovstvo*, 57, št. 3–4, str. 115–129.
14. Petek, T. (2012b). Criteria for public speech planning: characteristics of language learning. *Linguistica*, 52, str. 381–392.
15. Petek, T. (2013). Kritični prerez besedilnih vrst v povezavi z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6, št. 4, str. 21–36.
16. Petek, T. (2014). Didaktični model razvijanja zmožnosti javnega govornega nastopanja. *Jezikoslovni zapiski: zbornik Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša*, 20, št. 2, str. 143–161.
17. Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institution, 2013. Brussels, Belgium.
18. Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in higher education, 2014. Luxemburg: Publication Office of the European Union.
19. Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020, 2011. Uradni list RS, št. 41/2011.
20. Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
21. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), 2015. Brussels, Belgium.
22. Toporišič, J. (ur.) (2001, 2003). *Slovenski pravopis*. Ljubljana: SAZU, ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.
23. Žagar, Ž.I. (2006). Kaj retorika sploh je in zakaj jo (tudi v šoli) danes še potrebujemo. *Šolsko polje*, 17, št. 1–2, str. 101–115.