

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Predšolska vzgoja

Ana Gerčar

**Zaznavanje komunikacije pedagoških delavcev pri
tinskem delu v oddelku vrtca**

Magistrsko delo

Ljubljana 2014

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Predšolska vzgoja

Ana Gerčar

**Zaznavanje komunikacije pedagoških delavcev pri
tinskem delu v oddelku vrtca**

Magistrsko delo

Mentorica: doc. dr. Darija Skubic
Somentorica: doc. dr. Alenka Polak

Ljubljana 2014

POVZETEK

Konstruktivna komunikacija pedagoških delavcev pri timskem delu v oddelku vrtca je zelo pomembna tako za ohranjanje medosebnih odnosov kot tudi za učinkovito timsko delo. Je glavni nosilec socialnih dogajanj med sodelujočimi (Lipičnik 1996: 68). Pomembno za vzdrževanje pozitivnega komunikacijskega procesa so povratne informacije (Lipičnik 1996: 69). Z raziskavo v okviru magistrskega dela sem želela ugotoviti, kako pedagoške delavke zaznavajo komunikacijo v svojem timu. Oblikovala sem raziskovalne cilje in hipoteze, na katere sem želela odgovoriti in so vezani na izkušnje, mnenja in opažanja vzgojiteljic ter pomočnic vzgojiteljice. V vzorec sem zajela vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice iz vrtcev po Sloveniji. Vzorec je bil neslučajnostni, priložnostni. V raziskavi je sodelovalo 156 pedagoških delavk, od tega 100 (64,1 %) vzgojiteljic in 56 (35,9 %) pomočnic vzgojiteljice. Podatke sem zbrala z vnaprej pripravljenim vprašalnikom, ki vključuje vprašanja zaprtega in odprtega tipa ter ocenjevalno lestvico. Pri oblikovanju vprašalnika sem vprašanja in trditve črpala iz strokovne literature različnih avtorjev (A. Polak 2012: 59; 2007: 51—55), C. Razdevšek-Pučko (1994: 23—25). Vprašalnik vsebuje 4 vprašanja zaprtega tipa, 3 odprtega tipa in ocenjevalno lestvico tridesetih trditvev. Pridobivanje podatkov je potekalo anonimno; strokovne delavke so anketni vprašalnik reševale na kot spletno anketo. Na osnovi dobljenih rezultatov lahko trdim, da je zaznavanje komunikacije v timih strokovnih delavcev v vrtcu konstruktivno.

Z drugim raziskovalnim vprašanjem sem raziskovala pričakovanja pedagoških delavk v zvezi s komunikacijo v timu in ugotovila, da pedagoške delavke pričakujejo predvsem prijazno komuniciranje, direktno izražanje kritike v timu, dvosmerno komunikacijo ter sproščeno izražanje mnenj in idej. V okviru tretjega raziskovalnega vprašanja, S katerimi problemi se pri komunikaciji srečujejo pedagoški delavci v oddelku vrtca, so strokovne delavke največkrat izpostavile, da problemov pri medosebni komunikaciji znotraj tima v oddelku vrtca ni. Pri četrtem raziskovalnem vprašanju sprašujem po uspešnosti reševanja komunikacijskih problemov v timu in rezultati raziskave kažejo, da je reševanje komunikacijskih problemov v timu uspešno. Pri petem raziskovalnem vprašanju sprašujem po strategijah reševanja komunikacijskih problemov, kjer anketiranke največkrat navajajo, da komunikacijske probleme rešujejo s timsko sodelavko. Pri šestem raziskovalnem vprašanju sem spraševala po mnenju pedagoških delavcev po prednostih konstruktivne komunikacije, kjer največ anketirank kot prednost izpostavlja vzdušje (spoštovanje, zaupanje, občutek sprejetosti, sproščenost).

Z raziskavo sem ugotovila (H1), da se zaznavanje komunikacije v timu med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic statistično pomembno razlikuje, (H3), da se zaznavanje vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice glede uspešnosti reševanja komunikacijskih problemov pri timskem delu statistično pomembno razlikuje, zavrnila pa H2.

Sklenem lahko, da mora biti komunikacija pri timskem delu v oddelku vrtca pozitivna, iskrena, odkrita, dvosmerna in zaupanja vredna, tako bo tim lahko bolj učinkovito deloval.

KLJUČNE BESEDE: komunikacija, konflikti v komunikaciji, problemi v komunikaciji, timsko delo, sodelovalna naravnost.

SUMMARY

Constructive communication of kindergarten teachers at team work within a section is very important for maintaining interpersonal relations as well as for effective team work. It is the main bearer of social occurrences among participants (Lipičnik 1996: 68). Feedback is important to maintain a positive communication process (ibid. 69). With the research within my master's thesis I wanted to determine how kindergarten teachers feel communication in their teams. I formed research goals and hypotheses which I wanted to answer and which are bound to experience, opinions and observations of kindergarten teachers and their assistants. The research sample includes kindergarten teachers and assistants from Slovene kindergartens. I chose a non-probability, convenience sample. The research included 156 educators, among them 100 (64.1 %) kindergarten teachers and 56 (35.9 %) kindergarten-teacher assistants.

The data was collected with a pre-set questionnaire which included closed- and open-type questions and a marking scale. To form the questionnaire I collected the questions and statements from scholarly sources by different authors (A. Polak 2012: 59; 2007: 51—55; C. Razdevšek-Pučko 1994: 23—25). The questionnaire included 4 closed-type questions, 3 open-type questions and a marking scale with 30 statements. The data was gathered anonymously; the educators answered the questionnaire in the form of an internet survey. Based on the research results I can affirm that the perception of communication in teams of kindergarten educators is constructive.

With the second research question I explored the expectations of educators regarding team communication. I found out that educators in most cases expect friendly communication, straightforward expressing of criticism in a team, two-way communication, and the possibility of expressing opinions and ideas in a relaxed atmosphere. In the third research question, Which communication problems do kindergarten teachers within a section encounter, the educators most often expressed that there were no problems regarding interpersonal communication within teams in kindergarten sections. In the fourth question I asked about the successfulness of resolving communication problems within a team, and the research results showed that resolving communication problems in teams is successful. In the fifth research question I asked about the strategies of resolving communication problems, and the interviewees in most cases stated that they solved communication problems together with their team co-workers. In the sixth research question I asked about the opinion of educators on advantages of constructive communication, and as an advantage most often the interviewees listed atmosphere (respect, trust, feeling of acceptance, relaxed atmosphere).

With the research I confirmed (H1) that in the perception of communication in a team there is a statistically important difference between kindergarten teachers and kindergarten-teacher assistants, (H3), that there is a statistically important difference between kindergarten teachers and kindergarten-teacher assistants in the perception of the successfulness of solving communication problems at team work, and rejected H2.

I can conclude that teamwork communication in a kindergarten section has to be positive, honest, open, two-way and trust-worthy, so that the team can work more effectively.

KEY WORDS: communication, conflicts in communication, problems in communication, team work, collaborative attitude.

KAZALO

UVOD	1
1 KOMUNIKACIJA	2
1. 1 OPREDELITEV POJMA KOMUNIKACIJE.....	2
1. 2 VRSTE KOMUNIKACIJE	2
1. 2. 1 VERBALNA KOMUNIKACIJA	3
1. 2. 2 NEVERBALNA KOMUNIKACIJA	3
1. 3 OBLIKE KOMUNIKACIJE GLEDE NA NAČIN VEDĚNJA DRUGIH	4
1. 3. 1 KOMUNIKACIJA, KI JE ODVISNA OD DRUGIH.....	4
1. 3. 2 KOMUNIKACIJA, USMERJENA PROTI DRUGIM	4
1. 3. 3 KOMUNIKACIJA ZA DRUGE	4
1. 3. 4 POVRŠNA KOMUNIKACIJA	5
1. 3. 5 KOMUNIKACIJA, KI SE DISTANCIRA OD DRUGIH	5
1. 3. 6 KOMUNIKACIJA Z DRUGIMI	5
2 DEJAVNIKI KOMUNIKACIJE.....	5
2. 1 PROCES KOMUNICIRANJA	5
2. 2. 1 TVOREC (SPOROČILA)/SPOROČEVALEC	6
2. 2. 2 SPOROČILO	6
2. 2. 3 PRENOSNIK	6
2. 2. 4 NASLOVNIK/PREJEMNIK	7
2. 2. 5 REAGIRANJE OZ. POVRATNO INFORMIRANJE	7
2. 2. 6 OSEBNI IN PSIHODINAMIČNI VIDIKI KOMUNIKACIJE.....	8
2. 2. 6. 1 SPOROČILA JAZ-, TI-, MI- IN BREZOSEBNA SPOROČILA	8
2. 2. 6. 2 IZRAŽANJE OPAŽANJ, MNENJ, OBČUTKOV, POTREB IN ŽELJA.....	8
2. 2. 6. 3 OBJEKTIVNI, SUBJEKTIVNI IN NEREALNI VZGOJITELJ	9
3 TIMSKO DELO	10
3. 1 UČINKOVITO TIMSKO DELO.....	10
3. 1. 1 OPREDELITEV DELOVNE SKUPINE IN TIMA TER NJUNIH ZNAČILNOSTI	10
3. 1. 2 OSNOVNE RAZSEŽNOSTI TIMSKEGA DELA.....	12
3. 1. 3 PSIHOLOŠKI DEJAVNIKI TIMSKEGA DELA.....	12
3. 1. 3. 1 MOTIVACIJA ZA TIMSKO DELO	12
3. 1. 3. 2 MEDOSEBNI ODNOSI V TIMU	13
3. 1. 3. 1 VRSTE TIMOV	13
3. 1. 3. 2 VLOGE PRI TIMSKEM DELU	14

3. 1. 3. 3 KOMUNIKACIJA V TIMU	15
3. 1. 4 PRAVILA V TIMU	16
3. 2 SPRETNOSTI TIMSKEGA DELA.....	16
3. 3 OBLIKOVANJE TIMA.....	17
3. 3. 1 ZNAČILNOSTI UČINKOVITIH IN NEUČINKOVITIH TIMOV	17
3. 4 ETAPE TIMSKEGA DELA.....	18
3. 4. 1 TIMSKO NAČRTOVANJE PEDAGOŠKEGA DELA	18
3. 4. 2 IZVAJANJE TIMSKEGA DELA	19
3. 4. 2. 1 OPIS DEL IN NALOG KOT OSNOVA ZA DELITEV DELA IN VLOG V ODDELKU VRTCA	19
3. 4. 3 EVALVACIJA TIMSKEGA DELA	20
3. 5 PREDNOSTI UČINKOVITEGA TIMSKEGA DELA	21
4 PROBLEMI IN KONFLIKTI V KOMUNIKACIJI PRI TIMSKEM DELU	21
4. 1 OPREDELITEV PROBLEMOV IN KONFLIKTOV	22
4. 2 VZROKI ZA NASTANEK PROBLEMOV IN KONFLIKTOV.....	23
4. 2. 1 NEGATIVNI SAMOGOVORI.....	24
4. 2. 2 NESPOŠTOVANJE IN NESPREJEMANJE DRUGEGA	24
4. 2. 3 OVIRE, KI JIH POVZROČA TVOREC SPOROČILA	24
4. 2. 4 OVIRE, KI JIH POVZROČA NASLOVNIK.....	24
4. 3 NAČINI REŠEVANJA KONFLIKTOV	25
4. 3. 1 PRIPRAVA NA KOMUNIKACIJO V PROCESU REŠEVANJA KONFLIKTA.....	25
4. 3. 2 KONSTRUKTIVNA PRAVILA KOMUNIKACIJE PRI REŠEVANJU KONFLIKTOV	26
4. 3. 3 POGOVOR	27
4. 3. 4 SUPERVIZIJA.....	27
4. 3. 5 KONSTRUKTIVNO REŠEVANJE KONFLIKTOV V KOMUNIKACIJI PRI TIMSKEM DELU	28
5 EMPIRIČNI DEL.....	30
5. 1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	30
5. 2 RAZISKOVALNI CILJI IN VPRAŠANJA	30
5. 3 HIPOTEZE	30
5. 4 METODA IN RAZISKOVALNI PRISTOP.....	31
5. 4. 1 OPIS VZORCA	31
5. 4. 2 OPIS POSTOPKA ZBIRANJA PODATKOV	31
5. 4. 3 POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV	31
5. 5 PRIČAKOVANI REZULTATI	32
5. 6 REZULTATI IN INTERPRETACIJA REZULTATOV	33

5. 6. 1 DEMOGRAFSKA VPRAŠANJA.....	33
5. 6. 1. 1 STAROST ANKETIRANIH DELAVK V VRTCU.....	33
5. 6. 1. 3 DELOVNO MESTO STROKOVNIH DELAVK.....	35
5. 6. 1. 4 ČAS DELA Z ISTO TIMSKO SODELAVKO	36
5. 6. 2. OCENA KOMUNIKACIJE S SODELAVKO PRI TIMSKEM DELU V ODDELKU VRTCA	36
5. 6. 2. 2 PRIČAKOVANJA PEDAGOŠKIH DELAVCEV V ZVEZI S KOMUNIKACIJO V TIMU	50
5. 6. 2. 3 PROBLEMI S KATERIMI SE PRI KOMUNIKACIJI SREČUJEJO PEDAGOŠKI DELAVCI V ODDELKU	53
5. 6. 2. 4 USPEŠNOST REŠEVANJA PROBLEMOV, KI SE PO MNENJU PEDAGOŠKIH DELAVCEV V ODDELKU VRTCA POJAVLJAJO PRI KOMUNIKACIJI.....	54
5. 6. 2. 5 STRATEGIJE REŠEVANJA PROBLEMOV STROKOVNIH PEDAGOŠKIH DELAVCEV VRTCA PRI KOMUNIKACIJI.....	57
5. 6. 2. 6 PREDNOSTI KONSTRUKTIVNE KOMUNIKACIJE MED VZGOJITELJICO IN POMOČNICO VZGOJITELJICE PRI TIMSKEM DELU V ODDELKU VRTCA PO MNENJU PEDAGOŠKIH DELAVCEV	59
5. 6. 3 PREVERJANJE HIPOTEZ	60
5. 6. 3. 2 RAZLIKE V PRIČAKOVANJIH VZGOJITELJIC IN POMOČNIC VZGOJITELJICE.....	62
5. 6. 3. 3 ZAZNAVANJE USPEŠNOSTI REŠEVANJA KOMUNIKACIJSKIH PROBLEMOV	65
6 SKLEP.....	68
7 LITERATURA.....	69
PRILOGE	73

UVOD

Pomembna značilnost vsakega človeka je njegov odnos do drugih. Pri tem pa ne smemo vedno pomisliti le na ljudi okoli sebe, temveč se mora vsak najprej zazreti vase, proučiti svoj odnos do drugih, način verbalnega in neverbalnega komuniciranja ter se ob tem zavedati svojih morebitnih napak in neskladij, ki se pojavljajo ob tem. Velikokrat se niti ne zavedamo, da bi morali pri tiskem delu delovati povezano, v medsebojnem zaupanju in spoštovanju. Z zaupanjem lahko ustvarimo pozitivno klimo, ki nas bogati, nam da moči in večjo učinkovitost za nadaljnje delo in boljše medosebne odnose.

Pomembno je, da je kolektiv usmerjen k pozitivnemu komuniciranju, k izmenjavi različnih mnenj, pogledov, interesov in izkušenj. Poleg znanja in izkušenj se je potrebno najprej zamisliti in poglobiti vase, ali je naša osebna komunikacija ustrezna in primerna. Biti moramo kritični do sebe, pripravljeni spreminjati svoje slabe komunikacijske navade in jih ne prenašati na druge. Z lastno uspešno in ustrezno komunikacijo bomo veliko pripomogli k boljši kolektivni komunikaciji in med zaposlenimi ustvarili boljšo delovno klimo ter boljše medosebne odnose.

Za uspešno in dobro delovno okolje je potrebna spodbudna in pozitivna komunikacija, v kateri se čutimo sprejeti, zaželeni, koristni in nepogrešljivi. Zavedati se moramo, da je vsak član tima pomemben del skupnosti, del kolektiva. Z uspešno komunikacijo in uspešnim reševanjem morebitnih konfliktov oziroma problemov lahko dosežemo skupne cilje in ustvarimo dobre odnose med sodelavci. S tem se čutimo vedno bolj pripadne ustanovi, v kateri smo zaposleni, kar se kaže tudi v večji motiviranosti za delo.

Pri tiskem delu je pozitivna, iskrena, odkrita, dvosmerna in zaupanja vredna komunikacija izrednega pomena. Konstruktivna komunikacija v timu in med zaposlenimi ustvarja ozračje enotnosti, lojalnosti in dobre volje. Vpliva na zadovoljstvo zaposlenih, na njihovo produktivnost, prizadevnost, ustvarjalnost, njihov obstoj in učinkovitost.

Ob prisotnosti tako različnih udeležencev v komunikaciji včasih pride tudi do konfliktnih situacij, ki pa niso vedno nujno le razdiralnega pomena, temveč lahko ob pravočasnem reševanju in spopadanju z njimi s sodelavci poglobimo odnos, ob njih spoznavamo sebe in druge ter dobimo nove izkušnje, ki nas bogatijo na vseh ravneh. Ob reševanju konfliktnih situacij se mora najprej vsak udeleženec v tem procesu zavedati svoje vloge pri tem, reflektirati in evalvirati najprej sebe, šele nato druge. Ob tem se mora vsak zavedati svojih občutenj, reakcij, se od njih odmakniti ter na konflikt pogledati celostno. Le tako bomo lahko pri reševanju konfliktov uspešni in zadovoljni.

1 KOMUNIKACIJA

1. 1 OPREDELITEV POJMA KOMUNIKACIJE

Najosnovnejša opredelitev komunikacije je, da »predstavlja povezavo med ljudmi« (Greene 1993: 6). Po Hartleyju naj bi vse, kar počnemo z drugimi ljudmi, vsebovalo komunikacijo (Hartley 1993: 2). Pojem komunikacija je izredno širok, saj zajema različna področja razlage. Pri timskem delu ga razumemo kot »sredstvo, ki omogoča izmenjavo, posredovanje informacij - komunikacijsko sredstvo« (SSKJ 2008: 5).

Preprosta razlaga, ki jo opisuje Gordon, pravi, da se »komunikacija začne s tem, da oseba govori z nekom drugim ker obstaja za to neka potreba v njem – znotraj njega« (Gordon 1997: 39).

A. Kristančič in A. Ostrman razlagata komunikacijo na osebnejši ravni, saj jo opredeljujeta kot »odpiranje ene osebe drugi« (Kristančič in Ostrman 1999: 12), k temu pa dodajata, da »se komunikacija začne s prvim krikom otroka in se ne neha, dokler nam nije srce in delujejo možgani« (prav tam: 12).

D. Brečko strne pojem komuniciranja pri komunikaciji kot »temeljno značilnost človekove socialne pojavnosti« (Brečko 1998: 108). Mumel pa razlago o komuniciranju dopolni kot »življenjsko pomembno aktivnost« (Mumel 2008: 26). A. Polak dodaja, da je »komunikacija osnovno orodje sporazumevanja v timu, saj omogoča medsebojno socialno interakcijo« (Polak 2007: 51).

»Sporazumevanje oz. komunikacija je posebna oblika človekovega vedenja, povezanega z določenim namenom.« (Skubic 2004: 27) Namen sporazumevanja je vplivanje na naslovnika, kar pomeni, da želimo pri naslovniku s sporazumevanjem nekaj doseči (prav tam: 27). Sporazumevanje je tudi družbeno delovanje, saj se sporazumevamo s sodelavko, ki je družbeno bitje.

Sporočanje je dejanje sporočevalca ali tvorca, ki posreduje – sporoča besedilo »z namenji besednega jezika v slušnem ali vidnem prenosniku«, tvorec govori ali piše (Bešter idr. 1998: 28).

Vsaka komunikacija ima vsebinski in odnosni vidik. Na vsebinski ravni neverbalna sporočila spreminjajo ali potrjujejo resničnost izgovorjene vsebine; na odnosni ravni pa z njo izražamo svoja stališča do izgovorjenega (Brajša 1993: 33). Komunikacija mora biti jasna, razumljiva ter iskrena, prilagojena ljudem, ki nas poslušajo in spremljajo. Prav tako pa morata biti usklajeni tako verbalna in neverbalna komunikacija, saj bomo le tako lahko sporočali tisto, kar resnično mislimo.

1. 2 VRSTE KOMUNIKACIJE

M. Bešter meni, da je »komunikacija izmenjavanje besedil med ljudmi« in vključuje najmanj dve osebi: tistega, ki govori ali piše, in drugega, ki posluša ali bere (Bešter idr. 1998: 27). S komuniciranjem si izmenjujemo informacije, ki nam omogočajo dodatno znanje o načinu dela, ciljih, sredstvih, pričakovanih sodelavke. Večja informiranost stopnjuje delavno storilnost, nas motivira, prebuja interes do timskega dela. Če smo dobro informirani, tudi raje sodelujemo s timsko sodelavko (Trstenjak 1979: 245—246).

Pri komuniciranju s sodelavko v timu v veliki meri uporabljamo verbalno in neverbalno komunikacijo, ne pa toliko pisnega sporazumevanja, zato se bomo v magistrskem delu usmerili na predstavljanje tovrstne komunikacije, ki prevladuje pri timskem delu pedagoških delavcev v oddelku vrta.

1. 2. 1 VERBALNA KOMUNIKACIJA

»Besedna komunikacija ima celovito sintakso (skladnjo, strukturo, zakonitost sestavljenosti) in semantiko (logičen pomen besed), a pomanjkljivo odnosno semantiko (pomen razmerij in situacije)« (Mayer idr. 2001: 61).

Verbalna komunikacija je »govorno-jezikovno vedenje udeležencev« (Jelenc 1998: 17). Vsaka verbalna komunikacija nam prinaša več sporočil in ne le tistega, ki nam je sporočeno dobesedno (Gordon 1997: 32). Pri verbalnem komuniciranju uporabljamo govor in jezik, s katerim se sporazumevamo. Vsi ljudje uporabljajo govor, govorijo pa različne jezike, kjer se sistemi izraznih sredstev za sporazumevanje razlikujejo. Pri oblikovanju besed v smiselne stavke oziroma povedi pa je prisotno tudi razmišljanje, oblikovanje misli in idej, o katerih sporočamo sodelavki.

Interpersonalna ali odnosna komunikacija je »hoteno ali nehoteno, zavestno ali nezavedno, načrtovano ali nenačrtovano pošiljanje, sprejemanje in delovanje sporočil v medsebojnih, neposrednih odnosih ljudi« (Brajša 1993: 20). Tako je tudi komunikacija pedagoških delavcev v oddelku vrtca odnosna, saj v proces komunikacije vključuje odnos med udeležencema v komunikaciji. Pri timskem delu je v ospredju predvsem verbalna komunikacija, velik poudarek pa dajemo tudi neverbalni komunikaciji, saj nam odkriva tudi »prikrito« komunikacijo.

1. 2. 2 NEVERBALNA KOMUNIKACIJA

Nebesedna komunikacija ima bogato, večpomensko semantiko (Mayer idr. 2001: 61) in predstavlja odnosno sestavino, ki je odločilna za izražanje učinkovitosti in vpliva – moči vsebine sporočila.

Vsako govorjeno (verbalno) sporočilo spremlja množica neverbalnih znakov, ki jih imenujemo neverbalna komunikacija in dajejo besedi smisel in moč (prav tam: 27). Neverbalna komunikacija vključuje: vedênje telesa (drže, usmerjenosti gibov telesa pri sedenju, stoje, hoje), obrazno mimiko, usmerjanje in trajanje pogleda, govora (hitrosti, ritma, jakosti in barve glasu, artikulacije, melodije, jasnosti, smeha, drugih glasov), gestikulacijo, dotike, oblačenje, vedênje v prostoru (telesne razdalje), vedenje v času (intimnega, družbenega, območja telesne razdalje), zunanji kontekst, ki ga predstavljajo zunanje okoliščine med komuniciranjem (Jelenc 1998: 12; Brajša 1994: 54—55). Telesna govorica je jezik brez besed. Telesna govorica je prisotna ves čas ne glede na to, ali je usklajena z verbalno komunikacijo (Žagar 1990: 167). Kurikulum za vrtce na področju jezika izpostavlja vlogo odraslih; pedagoški delavci morajo namreč znati pokazati »lastno govorico telesa in na situaciji ustrezen način z neverbalnimi sredstvi vzpostaviti interakcijo« (Bahovec idr. 2010: 35).

Pomen neverbalne komunikacije na vsebinski ravni je potrjevanje, spreminjanje, dopolnjevanje vsebinske ravni verbalnega sporočila. Na odnosni ravni z neverbalno komunikacijo izražamo svoje stališče do izgovorjenega in na vplivni ravni izražamo ozaveščanje in vplivanje naših sporočil, ki lahko pospešujejo ali upočasnjujejo komunikacijski dialog – reagiranje (Brajša 1993: 34).

Podobno razlaga tudi Vec (2005), ki poudarja, da v stiku z drugimi prejemamo in dajemo neverbalne znake, ki niso besedni, a jih uporabljamo skupaj z njimi, včasih celo namesto njih (Vec 2005: 54).

Tako verbalna kot tudi neverbalna komunikacija morata biti med seboj usklajeni, saj le na ta način lahko sodelavka pri sporočanju začuti, da je naše posredovanje sporočil iskreno. Razlaga verbalne in neverbalne komunikacije nam povesta, da sta za konstruktivno komunikacijo obe nepogrešljivi in neločljivi. V konstruktivni komunikaciji sta prisotni

verbalna in neverbalna komunikacija, ki besede z vsemi svojimi prvinami podpira in tako sporočilu daje moč. Tudi A. Polak (2007) meni, da z neverbalno komunikacijo člani tima izražajo svoja čustva in odnos do izrečenega ali neizrečenega. Če verbalna in neverbalna komunikacija nista usklajeni, po navadi prej verjamemo neverbalnemu sporočilu, saj ga je težje kontrolirati (Polak 2007: 51).

Učinkovita komunikacija je mogoča le, če prejemnik razume natančne informacije, ki jih tvorec posreduje (Clark 2013: 1).

Če sporočila pošiljamo sodelavki nehote, nenačrtovano ali nezavedno in brez povratnih informacij, potem je naša komunikacija nepopolna oziroma nestrokovna in hkrati tudi nekonstruktivna (Brajša 1993: 20). Brajša nadaljuje z razlago, da je pedagoški delavec odgovoren za celosten proces komuniciranja tako pri posredovanju sporočil, sprejemanju kot tudi pri delovanju. Od vsakega posameznika pa je odvisno, na kakšen način se bo pri komuniciranju odzval na sogovorca.

1. 3 OBLIKE KOMUNIKACIJE GLEDE NA NAČIN VEDĚNJA DRUGIH

Glede na način vedĚnja do drugih loči Brajša (1993) šest stilov interpersonalne komunikacije, ki jih bomo opisali v nadaljevanju.

1. 3. 1 KOMUNIKACIJA, KI JE ODVISNA OD DRUGIH

Komunikacija, ki je odvisna od drugih, je tista, pri kateri se posameznik zaveda svojih napak, ki jih je storil, in se želi sporazumeti z drugim, zato je pripravljen potlačiti svoje potrebe, osebne cilje ter se popolnoma žrtvovati za ceno sprave. Pri tej obliki komunikacije ne spoštujemo sebe, smo odvisni od drugega in si ne predstavljamo v komunikaciji nastopiti samostojno, vedno pogledujemo za drugim. Počutimo se neprijetno, saj skušamo ves čas biti podobni drugemu, ob tem pa se prisilimo biti prijazni in neizmerno hvaležni, čeprav v resnici ne čutimo tako. Pri tej obliki komuniciranja ne postavljamo vprašanj, zato je naša komunikacija nekreativna in nekonstruktivna (Brajša 1993: 40—43).

1. 3. 2 KOMUNIKACIJA, USMERJENA PROTI DRUGIM

Za razliko od komunikacije, odvisne od drugih, je tovrstna komunikacija usmerjena v obtoževanje, strogo kontroliranje, agresivnost in celo poniževanje drugega. Če je nekdo deležen takšne komunikacije, se ob tem počuti skrajno neprijetno in se ji želi izogniti. Namen takšne komunikacije je degradirati drugega, ga frustrirati, postaviti v pasivni in podrejeni položaj, mu na nek način odvzeti individualnost. Reakcija drugega je branjenje ali napad. Pri komunikaciji, usmerjeni proti drugemu, se ne poslušamo, smo nezaupljivi in paranoični. Komuniciranje je tu večkrat križno, kar pomeni, da si lahko sogovorca skačeta v besedo in si ne pustita prostora za sporočanje svojih misli (Brajša 1993: 40—43).

1. 3. 3 KOMUNIKACIJA ZA DRUGE

Komunikacija za druge je na prvi pogled povsem nasprotna komunikaciji, usmerjeni proti drugim, saj skuša na prikrit način usmerjati, kontrolirati, svetovati in učiti druge, jih voditi in reševati probleme namesto njih samih. Drugemu vsiljujemo svoje ideje in cilje ter mu ne pustimo biti individualni. Na ta način drugega vežemo nase in si ga podredimo, drugi postane odvisni od nas. Ko sogovorec opazi naše ravnanje in namene, se v tej komunikaciji počuti neprijetno, celo ogrožajoče, saj je z nami prisiljeno, neprostovoljno, zato se začne izogibati

komuniciranju. Reakcija drugega je lahko predrznost (Brajša 1993: 40—43) v smislu ciničnega besednega reagiranja.

1. 3. 4 POVRŠNA KOMUNIKACIJA

Površno komunikacijo bi lahko opredelili kot vsakdanje sproščene in neobvezujoče pogovore s sodelavko, ki prinaša mirno vzdušje in nekonfliktno ozračje. Pri tej komunikaciji smo naravnani na pretiravanje, dramtiziranje in opravljanje. Je svobodna, neogrožajoča komunikacija in je v veliki meri neiskrena. Tovrstno komuniciranje je kratkotrajno in površinsko, kratkoročno in brez neke bližine drugega. Sporočila so brezosebna in nenačrtovana. Pri tem ni pomembno, ali nas drugi posluša, na izgovorjena sporočila ne pričakujemo odziva oz. povratnih informacij (Brajša 1993: 40—43). Namen tovrstne komunikacije je zgolj, da obstaja, da zapolni tišino.

1. 3. 5 KOMUNIKACIJA, KI SE DISTANCIRA OD DRUGIH

Komunikacija, ki se distancira od drugih, je samopotrjevalna, dokazovalna, saj pri njej hočemo pokazati, kaj znamo, zmoremo in razumemo. Je popolnoma racionalna, analitična, raziskovalna, vezana le na vsebino in dejstva, ne zanima je sogovorec. V resnici drugega spremenimo v predmet svojega raziskovanja. Stiki so neodkriti, sebe ne odstiramo in se ne zblizujemo z drugimi. Pri tej komunikaciji se počutimo nelagodno, saj prevladuje nečustveno, neosebno, neobvezujoče vzdušje, lahko bi celo rekli, da je ta komunikacija neosebna (Brajša 1993: 40—43).

1. 3. 6 KOMUNIKACIJA Z DRUGIMI

Komunikacija z drugimi pa je povsem nasprotna že naštetim oblikam komuniciranja, saj je odkrita, demokratična, osredotočena na drugega, kvalitetna in konstruktivna (Brajša 1994: 72). Pri tej komunikaciji sodelujemo z drugim, ga poslušamo, upoštevamo in slišimo. Komunikacija je ustvarjalna, vzajemno svobodna (Hartley 1993: 7), pri njej drugega sprejemamo in smo do njega iskreni. Pri tovrstni obliki komunikacije se počutimo sproščeno, negrozeče, slišane in upoštevane, sogovorca se izmenjaje dopolnjujeta (Brajša 1993: 43). Diskusija v timu pospešuje ustvarjalne procese članov, ki spodbujajo nastajanje ustvarjalnih zamisli, rešitev problemov, spoznanj in odnosov (Mayer idr. 2001: 61). Bližina sogovorca je ravno pravšnja, sporočila so načrtovana in namenska ter predvsem razumljiva. Dobrodošle so povratne informacije, ki jih želimo prejeti, jih sprejemamo in tudi vzajemno dajemo. Ta oblika komunikacije je sodelovalna komunikacija, kreativna, konstruktivna in uspešna (prav tam: 104—107) ter omogoča pozitiven odnos pri komunikaciji s sodelavko, o čemer bomo pisali v nadaljevanju. Komunikacija zadovoljuje osnovne človeške potrebe oz. socialno neguje sogovornika (kontakt, pozornost oz. potrditev) (Vec 2005: 31).

2 DEJAVNIKI KOMUNIKACIJE

2. 1 PROCES KOMUNICIRANJA

»Medosebna komunikacija je interakcija, obojestranski, recipročni proces, v katerem vsi udeleženci sprejemajo, pošiljajo in interpretirajo sporočila oziroma znake, ki so nosilci določenega pomena.« (Jelenc 1998: 29)

Sam proces komuniciranja je strnjen v pet glavnih dejavnikov, ki skupaj predstavljajo model sporočanja. Eden najpomembnejših elementov omenjenega modela je tvorec sporočila ali

sporočevalec, ki je posrednik sporočila oz. informacij, ki jih želi preko prenosnika sporočiti naslovniku ali prejemniku sporočila, prejemnik sporočila pa se na slišano informacijo odzove (Toporišič 1996: 173—174). Vlogi tvorca in naslovnika se pri odnosni komunikaciji izmenjujeta glede na vlogo, ki jima je dana v določeni situaciji. Ko si tvorec in naslovnik izmenjujeta besedila, sta vključena v dve sporazumevalni dejavnosti, v govorjenje in poslušanje (Skubic 2004: 41). Proces oziroma model komuniciranja je predstavil tudi Hartley, ki ga razlaga zelo podobno kot slovenski avtorji. Odnosna komunikacija poteka v socialnem kontekstu, oseba A (tvorec/sporočevalec) s svojo socialno identiteto, socialno percepcijo in kodiranjem sporoča ali reprezentira sporočilo osebi B, ki vključuje iste elemente kot oseba A. V odnosni komunikaciji se njeni vloge pri komuniciranju sorazmerno izmenjujeta (Hartley 1993: 22), kar je temelj za delovanje pri timskem delu medsebojno komuniciranje vseh članov (Lipičnik 1996: 68).

2. 2. 1 TVOREC (SPOROČILA)/SPOROČEVALEC

Sporočevalec ali tvorec sporočila je tisti, »kdor kaj sporoča« (SSKJ 2008: 1) oz. je tista oseba, ki sporočilo posreduje (Mumel 2008: 35). Glede samega tvorjenja sporočila mora biti sporočevalec pozoren na naslovnika. Vedeti mora za njegovo starost, izobrazbo, spol, pozoren mora biti na njegovo razpoloženje, na kakšen način posreduje sporočilo, kako je sporočilo oblikoval, da ga morda ne bi prizadelo (Toporišič 1996: 174).

2. 2. 2 SPOROČILO

Funkcija sporočevalca je sporočanje določenih informacij, t. i. sporočil. Sporočilo v jezikovnem kodu Toporišič imenuje besedilo, ki je lahko predstavljeno v govorni ali pisni obliki (Toporišič 1996: 173). Sporočevalec svojo misel, idejo, informacijo spremeni v izgovorjene besede – jo kodira in tako nastane sporočilo, ki se prenese naslovniku (Brajša 1993: 25). D. Brečko sporočilo označuje kot »urejen izbor simbolov« (1998: 116), kar pomeni, da je sporočilo zavestno urejeno in hoteno posredovano iz široke palete možnosti drugih sporočil. Sporočilo vsebuje vsaj tri elemente: pomensko vrednost, odnos do poslanega sporočila in do prejemnika sporočila (prav tam: 117). Sporočilo je v SSKJ definirano kot tisto, »kar se o določeni stvari sporoči« (2008: 138). Mumel (2008: 36) pojasnjuje, da je sporočilo »sestavljeno iz besednih in nebesednih simbolov, ki predstavljajo informacijo, ki jo želimo prenesti«, je »poskus prenosa o misli k ...naslovniku« (prav tam: 36). Nadalje razlaga, da je sporočilo lahko za naslovnikov razumevanje enostavno ali pa zapleteno.

2. 2. 3 PRENOSNIK

Naslovnik sporočilo sprejme preko prenosnika, ki je sredstvo za izmenjavo oziroma posredovanje informacij (SSKJ 2008: 5). Pri praktičnem sporazumevanju je značilno, da je prenosnik govorni – zvok, glas (Toporišič 1996: 175). »Govorno sporočanje je tudi doživljajsko polnejše, pristnejše, oblikovanjsko pa povprečno manj zahtevno.« (prav tam: 175) Prenosnik oz. pot, po kateri potuje sporočilo, D. Brečko imenuje komunikacijski kanal, Mumel pa prenosnik poimenuje komunikacijska pot (Mumel 2008: 36). Med prehajanjem sporočila od sporočevalca do naslovnika lahko pride tudi do motenj oz. šuma v komunikaciji.

Motnje (šum) v komunikaciji so lahko mehanične ali pomenske. Prejeto sporočilo lahko napačno razumemo in si ga razlagamo drugače, kot nam ga je predstavil sporočevalec – sodelavka, sporočilo lahko slabo slišimo ali pa nismo pozorni pri pogovoru ali pa je naše

razumevanje drugačno od sporočevalčevega sporočila. Komunikacija je uspešna takrat, ko je sporočilo doseglo enak namen pri naslovniku kot pri sporočevalcu (Brajša 1993: 26). Mehanične motnje so motnje pri fizičnem prenašanju sporočila, ki povzroči prekinitev med tvorcem in naslovnikom (Brečko 1998: 120). D. Brečko (prav tam: 120) kot izrazito mehanično motnjo pri medosebnem komuniciranju izpostavlja raznovrsten hrup: odpiranje vrat, preglasno govorjenje ostalih oseb, zunanji hrup ... Kot pomenske motnje v komunikaciji pa so tudi lahko napačen sprejem informacij, napačno razumevanje in interpretiranje sporočila (Vec 2005: 57).

2. 2. 4 NASLOVNIK/PREJEMNIK

Preko prenosnika naslovnik oz. prejemnik prejme sporočilo naslovnika (SSKJ 2008: 106). Ko govorimo o komunikaciji pedagoških delavcev v oddelku vrtca, to pomeni, da naslovnik sprejme sporočilo preko slušnega aparata. Prejeto sporočilo, informacije in izkušnje iz okolja projicira nase, kar pomeni, da novo pridobljeno sporočilo vnaša v pretekla sporočila, ki jih je že prejel pred novim (Brajša 1993: 10). Naslovnik ve, da mora imeti enak jezik pri reagiranju, kot ga je bil deležen (Toporišič 1996: 175).

Prejeto sporočilo naslovnik sliši, dekodira, ga skuša razumeti in ga interpretira na osnovi svojih lastnih izkušenj. Sposobnost slišanja oz. slišanje samo pomeni razumevanje pomena prejetega sporočila, medtem ko pomeni poslušanje le zavedanje in sprejemanje sporočila oz. glasov druge osebe (Kristančič in Ostrman 1999: 36). Velikokrat se zgodi, da sodelavko le poslušamo, samega pomena sporočila pa ne zaznamo in ga nismo sposobni slišati iz različnih vzrokov; preutrujenosti, nezbranosti, nezainteresiranosti ... Veščine slišanja so izrednega pomena pri timskem delu, saj omogočajo ustvarjanje in ohranjanje stika s sodelavko, s slišanjem spoznavamo drugega tako v njegovem mišljenju, idejah in informacijah kot tudi v njegovi osebnosti, reagiranjih. S slišanjem spoznavamo sebe, naše odzivanje, razmišljanje in tudi reagiranje na prejeto sporočilo. S slišanjem vzdržujemo in razvijamo odnos s sodelavko, kar je bistvenega pomena tako za konstruktivno timsko delo kot tudi za konstruktivno komunikacijo. Z veščinami slišanja lahko premostimo tudi marsikatero razliko, morebiten nesporazum ali celo konflikt (Kristančič in Ostrman 1999: 36—37).

S sprejemanjem sporočil sodelavke prevzemamo in sprejemamo tudi njene izkušnje, ideje, misli, razumevanja, s katerimi si gradimo in nabiramo svoje nove izkušnje, ki nas gradijo tako v znanju, kot tudi dopolnjujejo in izgrajujejo našo osebnost (Brajša 1993: 11).

2. 2. 5 REAGIRANJE OZ. POVRATNO INFORMIRANJE

Povratne informacije so ključnega pomena za vzdrževanje komunikacijskega procesa (Lipičnik 1996: 69). Za sprejemanje sporočila sodelavke in za naše pozitivno reagiranje nanj pa so ključnega pomena veščine slišanja in naša pozornost, da smo spoštljivi in sprejemamo sodelavko, da smo osredotočeni na samo zaznavanje sporočila, na razumevanje oz. dekodiranje slišane sporočila, da znamo uporabljati pozitivno naravnane glasovne in telesno usklajene povratne informacije, da skušamo preprečevati ovire oz. motnje, ki se lahko pojavljajo pri slišanju sodelavke (Kristančič in Ostrman 1999: 37). Vzroki za ovire, ki se lahko pojavijo pri podajanju povratnih informacij, so velikokrat hierarhični in avtoritativni odnosi (Lipičnik 1996: 69), zato naj bo komuniciranje sproščeno in v enakovrednem odnosu. Naslovnik sporočilo interpretira glede na svoje izkušnje in pretekli informacije in se nanj odzove tako, kot ga je razumel on sam. To pomeni, da naslovnik reagira na sporočilo na tak način, kot ga je interpretiral, in ne nujno tako, kot mu je bilo sporočilo posredovano. Za konstruktivno komunikacijo je torej pomembno, da ves čas preverjamo razumevanje in

povratne informacije naslovnika na posredovano sporočilo, saj le tako vemo, ali je bilo sporočilo razumljeno tako, kot smo želeli sami (Brajša 1993: 26). Povsem enakega mnenja je tudi Hartley, ki pravi, da je potrebno razumevanje povratnih informacij pri naslovniku konstantno preverjati (1993: 38).

Da bi razumeli ozadje povratnih informacij, ki nam jih sporoča naslovnik oziroma sodelavka, je dobro poznati in osvetliti nekatere osebne in psihodinamične vidike komunikacije.

2. 2. 6 OSEBNI IN PSIHODINAMIČNI VIDIKI KOMUNIKACIJE

Osebni in psihodinamični vidiki komunikacije nam večkrat razkrivajo ozadje sodelavkinih prejetih sporočil. Če smo pozorni na vse dejavnike, ki jih bomo opisali v nadaljevanju, nas povratne informacije ne bodo tolikokrat presenetile in bomo nanje lahko bolj pripravljeni, saj jih bomo v določeni obliki lahko celo pričakovali.

2. 2. 6. 1 SPOROČILA JAZ-, TI-, MI- IN BREZOSEBNA SPOROČILA

V vsakdanji komunikaciji uporabljamo naslednje vrste sporočil; jaz-, ti-, mi- in brezosebna sporočila. Za vsako vrsto sporočila veljajo določene karakteristike.

Najpogosteje v medsebojni komunikaciji uporabljamo jaz-sporočila, s katerimi izražamo svoja lastna opažanja, želje («Želim zaključiti svoje delo.»), interese, ideje, ugibanja, občutenja, misli, potrebe, izkušnje, pričakovanja, doživljanje, strah, stališča. Tovrstna sporočila se vedno nanašajo zgolj na nas same in na ta način spodbujajo tudi sogovorko, da se tudi sama izraža z jaz-sporočili (Brajša 1993: 51; Brajša 1994: 77—78). Jaz-sporočila so lahko tudi zahteve po spremembi konkretnega dejanja posameznika (Mayer idr. 2001: 25). S to vrsto sporočil razkrivamo sebe, svojo najglobljo bit, razkrivamo to, kar smo, zato jih večina ljudi nerada uporablja, ker na ta način ne želijo izpostavljati sebe. S tovrstnimi sporočili prevzemamo odgovornost nase; sporočamo, kaj je v nas samih in smo pri tem odkriti ter prepuščamo sogovornikovo odgovornost za njegova dejanja (Gordon 1997: 84).

S ti-sporočili žalimo druge, jih napadamo, obsojamo, diagnosticiramo, označujemo, obtožujemo, ocenjujemo, kaznujemo («Moraš pospraviti igralnico, ker si jo ti razmetal!») in jim kaj očitamo, zato so ti-sporočila predvsem negativne narave in nam prinašajo pripravljene rešitve (Brajša 1993: 51; Gordon 1997: 82). Vedno se nanašajo le na druge, pri sodelavki spodbujajo obrambne mehanizme in protinapad ter povsem onemogočajo jaz- komunikacijo. Ta način komuniciranja je neiskren in neodkrit.

Tudi mi-sporočila niso povsem iskrena, saj zmanjšujejo svojo lastno odgovornost pri vsebini komunikacije, prikrivajo lastno mišljenje in želje, z njimi želimo prikrito vplivati na druge («Moramo izvesti zastavljeni projekt.»). Hkrati pa mi-sporočila krepijo lastno pozicijo, zato se ob njih počutimo močni in nadvladujemo sodelavko.

Nadvse pogosta pa so brezosebna sporočila, ki nas popolnoma izključujejo iz vsebine in nas obvarujejo odgovornosti zanje.

S ti- in mi- in brezosebnimi sporočili torej napadamo sodelavko ali pa jo želimo le oddaljiti od sebe, le jaz-sporočila omogočajo osebni stik in pozitivno klimo pri komuniciranju (Brajša 1993: 52; Brajša 1994: 77). Z jaz-sporočili izražamo svoja opažanja, mnenja, občutke, potrebe in tudi želje.

2. 2. 6. 2 IZRAŽANJE OPAŽANJ, MNENJ, OBČUTKOV, POTREB IN ŽELJA

Izražanje lastnih opažanj, mnenj, občutkov, potreb in želja je na videz povsem enostavno, a v vsakodnevnici komunikaciji večkrat te opisane karakteristike med seboj pomešamo in se zato

izražamo nerealno ter s tem oblikujemo neresnične sodbe o sebi in tudi o drugih (Brajša 1993: 53).

Mnenja velikokrat izražamo kot opažanja in vidimo, kar si sami mislimo (»Vidim, da si nesposobna!«) ali pa čutimo (»Vidim, da me sovražiš!«). Tako svoje razmišljanje, čustva in interpretacije spreminjamo v dejstva, ki morda to sploh niso.

Drug primer je, da opažanja in občutke izrazimo kot mnenja, realno ter jasno nekaj opažamo (»Mislim, da si jezna name!«), ali pa kar resnično občutimo (»Mislim, da me ne maraš!«). S takšnim načinom izražanja blažimo dejstva in realna občutenja, kar se ne sklada z realno podobo.

Kot tretji primer Brajša navaja, da opažanja in mnenja izrazimo kot občutke in čutimo, kar vidimo (»Čutim, da si jezna name!«) ali kar si samo mislimo (»Čutim, da nič ne veš!«). S tem načinom komuniciranja se izogibamo direktni komunikaciji in se oddaljujemo od tistega, kar opažamo in o čemer razmišljamo. Z mešanjem opažanj, občutkov in mnenj se ogibamo jasni, neposredni in odkriti komunikaciji (Brajša 1993: 53).

Občutke, potrebe in želje izražamo z verbalno ali neverbalno komunikacijo. Z neverbalno komunikacijo izražamo, potrjujemo ali razkrivamo nasprotno kot verbaliziramo, zato je pomembno, da sta neverbalna in verbalna komunikacija usklajeni. Neverbalno izražanje je včasih premalo določno, velikokrat napačno razumljeno. Pri verbaliziranju lastnih občutkov, potreb in želja pa smo lahko neposredni, posredni ali pa povsem neiskreni, kar včasih razkrije tudi naša neverbalna komunikacija. Najbolj konstruktivno verbaliziranje je neposredno (»Želim ...«), saj omogoča iskreno komunikacijo in povzroča pozitivno klimo. Posredna oblika verbalne komunikacije je lahko prikrita, nasprotna od mišljene, (»Opažam, da se dolgočasiš.«), zakasnela (»Če bi ... bi bilo ...!«) in neiskrena. Konstruktivna komunikacija je odvisna od našega načina izražanja lastnih občutkov, potreb in želja (prav tam: 55).

Pri izražanju svojih mnenj, občutkov, potreb in želja smo lahko objektivni, subjektivni ali pa nerealni.

2. 2. 6. 3 OBJEKTIVNI, SUBJEKTIVNI IN NEREALNI VZGOJITELJ

Pri objektivnem izražanju vzgojitelj sporoča lastna realna opažanja, mnenja, občutenja in jih med seboj ne zamenjuje. Tak način komunikacije je spoštljiv, pravičen in konstruktiven. Sodelavca priznava tako, kot je, z vsemi njenimi občutenji, idejami, mnenji. O mnenjih lahko razpravljamo, občutenja pa moramo izgovoriti in posredovati sodelavcu, v kolikor želimo, da smo bolje razumljeni.

Subjektivni vzgojitelj zamenjuje svoja mnenja in občutke ter jih spreminja v neizpodbitna dejstva, zato je po mnenju Brajše (1993) subjektivni način komuniciranja neobjektiven in neiskren, tudi nekonstruktiven. O mnenjih in občutkih lahko razpravljamo, medtem ko dejstva lahko le potrdimo ali jih ovržemo. Po mnenju istega avtorja subjektivna komunikacija oddaljuje, žali in ogroža sodelavko, zato vzgojitelj izgublja spoštovanje, zaupanje in avtoriteto.

Vzgojiteljev nerealen način komuniciranja predstavlja izražanje lastnih opažanj kot mnenja in čustva. Realnih dejstev, ki jih zaznava, ne upajo izražati, temveč jih omili in blaži videno ter občuteno. Dejstva spreminja in zamenjuje v subjektivnost in nekaj nedoločnega. S tovrstnim načinom komuniciranja vzgojitelj izgublja vpliv, sodelavcem pa se zdi, da je neresen sogovorec, zato mu vedno manj verjamejo in zaupajo (Brajša 1993: 55).

Osebni in psihodinamični vidiki komunikacije so pomemben vir informacij za sogovorca pri sporočanju, saj nam predstavijo ozadja, ki jih sporočevalec/tvorec verbalno po navadi ne izraža.

V oddelku vrtca se v komunikaciji prepletajo nova razmerja s sodelavko (Osredečki 1994: 71), saj s komuniciranjem lahko odnos gradimo ali pa ga rušimo. Organiziranost našega dela je boljša takrat, ko sodelavki stremita k istim skupnim ciljem. Čim bolj sta med sabo homogeni, »tem trdnejša je medsebojna komunikacija« (prav tam: 234—235). Ko je skupina – strokovni tim dosegel skupinsko zavest oziroma stopnjo avtostereotipa, takrat govorimo o pravi integraciji, kar pomeni, da se vsaka udeleženka v timu identificira kot »midve, najini cilji, posameznik se poistoveti s skupino ...« (prav tam: 235). Ko dosežemo to stopnjo, da tim sprejmemo za svojega, hkrati postane komunikacija in tudi timsko delo konstruktivnejše.

V nadaljevanju bom predstavila učinkovito timsko delo, za katerega je poznavanje in opazovanje omenjenih vidikov komunikacije zelo pomembno. Opredelila bom delovno skupino in tim, njune razlike in pomembnost strokovnega tima. Opisala psihološke dejavnike ter osnovne razsežnosti timskega dela. Nadaljevala bom s predstavitvijo timskega dela, procesa oblikovanja tima in etap timskega dela ter poglavje sklenila s predstavitvijo prednosti timskega dela.

3 TIMSKO DELO

Slovar slovenskega knjižnega jezika opredeli tim kot skupino ljudi, ki opravlja skupno delo, kot delovno skupino (SSKJ 2008: 2249). Kot eno od značilnosti tima pedagoških delavcev v vrtcu A. Polak opisuje timsko delo kot sestav strokovno usposobljenih vzgojiteljev ter drugih sodelavcev in pomočnikov (Polak 2007: 9). Timsko delo Osredečki opredeljuje kot »proces doseganja skupnega cilja ali več ciljev v daljšem časovnem obdobju«, ki povezuje dva ali več ljudi v neko posebno družbeno skupnost – tim (Osredečki 1994: 70).

Izrednega pomena pri povezavi dveh ali več ljudi v strokoven, formalen tim, ki učinkovito deluje, je pozitivno naravnana komunikacija, ki je v Kurikulumu za vrtce izpostavljena kot zgled otrokom za »prijetno in prijazno komunikacijo« (Bahovec idr. 2010: 22). Pri timskem delu se pojavljajo različni medosebni in nezavedni procesi. Med najpomembnejše medosebne procese štejemo: komunikacijo, proces odločanja, razporeditev moči in vplivanje, obvladovanje konfliktov ter procese v zvezi z naravo tima (Polak 2007: 32). Komunikacija pri timskem delu omogoča analizo problemov, prinaša odločitve, usklajuje delo posameznikov tima in pomaga pri uresničevanju skupnih zastavljenih ciljev (Lipičnik 1996: 68).

3. 1 UČINKOVITO TIMSKO DELO

K učinkovitemu timske delu prispevajo različni dejavniki: medosebna pripadnost članov, kakovost vzpostavljenih odnosov med udeleženci, raven in konstruktivnost komunikacije ter medsebojnega prilagajanja, načini, kako se v timu rešujejo konflikti, izvajanje in upoštevanje dogovorjenih pravil, enakopravnost vseh članov, pozitivna naravnost na timsko delo, medsebojno zaupanje in skupni cilji (Kobolt 2010: 165—166).

3. 1. 1 OPREDELITEV DELOVNE SKUPINE IN TIMA TER NJUNIH ZNAČILNOSTI

Temeljna naloga delovne skupine je izpolniti načrtovane naloge. Da pa lahko neko skupino imenujemo delovna skupina, mora izpolnjevati tri pogoje, ki jih našteva A. Kobolt (2010: 156—157): imeti mora opredeljen cilj, delovati mora v skladu z zastavljenim ciljem in imeti vodjo ali določeno strukturo, ki deluje v skladu s cilji skupine. Vsaka dejavnost v skupini

predstavlja interakcijo in obliko sodelovanja, saj dejavnost in reakcija enega člana delovne skupine vpliva na reakcijo drugega (Trstenjak 1979: 238).

Tim je specifična delovna skupina, kjer je delovanje članov osredotočeno na skupni cilj ali skupne cilje. Bistvo dela v timu je »osvetlitev problemov iz različnih vidikov, ki jih prispevajo posamezniki iste stroke« (Kobolt 2004: 140; Kobolt 2010: 158—159). Praper strokovni tim opredeljuje kot tim, ki je »hkrati skupina različnih strokovnjakov in skupina ljudi« (Mayer idr. 2001: 31).

Tam, kjer sta prisotna dva človeka ali več ljudi pred določeno skupno nalogo, ki jo opredeljujejo skupni cilji, in se posamezni udeleženci trudijo za doseg istega cilja ali ciljev, tako skupino imenujemo tim (Brečko 1998: 236). Tim sestavljajo ljudje z raznovrstnimi osebnostnimi lastnostmi, različnimi delovnimi izkušnjami, izobrazbo (Jančan 2004: 21). Tim gradijo določene naloge, usmerjene k doseganju skupnih ciljev, ki jih člani sprejmejo za svoje, se z njimi strinjajo in se poistovetijo. Člani v timu morajo dobro delovati, sodelovati, vzpostavljena mora biti primerna raven medosebne komunikacije. Tim mora imeti nekoga, ki tim vodi, vodjo tima, ki je v oddelku vrtca vzgojitelj (Rozman 1993: 209).

T. Lamovec (1998: 160) pa značilnosti tima in delovne skupine strne v primerjavi med njima. Člani v timu tim sprejemajo kot soodvisnost, se z njim poistovetijo, se čutijo pripadni timu, medtem ko člani delovne skupine skupino zaznavajo zgolj kot formalnost. Pri timu člani delujejo ob vzajemni podpori, svoje osebne koristi postavijo za koristi tima, v delovni skupini pa vsak član deluje neodvisno od drugih, je osredotočen le nase in svoje delo oziroma nalogo razume kot delo, ki ga morajo opraviti. V timski skupini se člani skupaj dogovorijo za določen cilj, h kateremu bodo stremeli in delali za njegovo izpolnitev, vsak s svojimi idejami, stališči, občutenjem prispeva h pozitivnemu ozračju, v delovni skupini pa je manj prisotno izražanje mnenj, člani si med seboj v idejah, mnenjih, stališčih ne zaupajo, saj ne poznajo dela drugega ali pa ga poznajo zelo slabo, pri komunikaciji so previdni in njihova stopnja zaupanja je zelo majhna. Pri timu se člani med seboj skušajo razumeti, se trudijo razjasniti stališča drugih, si dajejo medsebojno podporo, ki jo tudi vzajemno sprejemajo, v delovnih skupinah doživljajo negativna mnenja drugih kot škodljivo. V timu se soočajo s konflikti, jih sprejemajo kot neizogiben del timskega dela in jih skušajo razreševati, v delovni skupini pa konfliktov ne razrešujejo in se medosebnemu soočanju izogibajo (prav tam). Lipičnik je po Robertu B. Madduxu povzel značilnosti tima in delovnih skupin in navaja zelo podobne značilnosti, kot jih je opisala T. Lamovec. Lipičnik (1996: 52—53) tako navaja, da si člani tima vzajemno pomagajo ter sledijo istemu, skupnemu cilju, člani v delovnih skupinah pa vso pozornost usmerjajo predvsem nase in ne toliko na cilje, za katere so se dogovorili. Člani tima med seboj izmenjujejo predloge in skupaj iščejo najboljše rešitve, medtem ko članom v delovnih skupinah dodelijo naloge, ki jih morajo izvršiti, ne sprašujejo jih po predlogih. V timu je ozračje sproščeno, zaupanja vredno, odprto za predloge, komunikacija je dvosmerna, v delovnih skupinah pa člani med seboj ne zaupajo ciljem ostalih sodelujočih, ne podajajo svojih mnenj, komunikacija tu ni sproščena in velikokrat poteka enosmerno. Člani tima se spodbujajo med seboj, v delovnih skupinah pa ovirajo med sabo. V timu je konflikt normalen pojav, ki se ga rešuje ob nastanku, v delovnih skupinah pa konflikte velikokrat raje potlačijo in zanikajo (prav tam 1996: 52—53).

Da pa timsko delo v timih zares zaživi, morajo biti vsi udeleženci oziroma člani vsak zase pripravljeni na timsko delo, biti morajo pozitivno naravnani k timskeму delu.

3. 1. 2 OSNOVNE RAZSEŽNOSTI TIMSKEGA DELA

Pomembna značilnost vsakega človeka je, kakšen odnos ima z drugimi ljudmi. Pri tem pa ne smemo pomisliti le na ljudi okoli sebe, temveč se mora vsak najprej zazreti vase, proučiti svoj odnos do drugih, način svojega verbalnega in neverbalnega komuniciranja ter se ob tem zavedati svojih morebitnih napak in neskladij, ki se pojavljajo ob vsem tem.

Ključnega pomena pri zavedanju sebe, svojih občutij, občutij sodelavke in učinkovitem delovanju tima pa je, da najprej poznamo osnovne razsežnosti timskega dela. Poznati moramo vrste timov, svojo in vlogo sodelavcev v njem, kako vzpostavljati konstruktivno komunikacijo, kako postavljati in se dogovarjati za skupna pravila tima, ki ne bodo dušila sodelujočih, ampak jim bodo omogočala lažjo komunikacijo in s tem lažje in kakovostnejše delo.

Timskega dela se učimo, ko smo vključeni v določen tim. Učimo se ga z novimi strokovnimi in znanstvenimi spoznanji o psiholoških, socialnih in drugih razsežnostih tega pristopa. S poznavanjem omenjenih razsežnosti večamo predvidljivost timskega dela. Poznati in priučiti pa se moramo tudi spretnosti timskega dela (Polak 1998).

3. 1. 3 PSIHOLOŠKI DEJAVNIKI TIMSKEGA DELA

K pozitivni naravnosti za timsko delo prispevajo naslednje potrebe, ki morajo biti zagotovljene, da se člani tima čutijo sprejete in pripravljene na delo: fiziološke, potreba po varnosti, pripadnosti, po spoštovanju in samouresničevanju (Maslow 1954: 65, nav. po Jakopec 2007: 42). Pomemben dejavnik, ki vpliva na pripravljenost za timsko delo, je tudi pozitivna klima, saj je le tako posameznik lahko motiviran za timsko delo (Koren 2007: 15). V primeru pedagoških delavcev v oddelku vrteca sta za to vzajemno odgovorni obe strokovni delavki, vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice.

3. 1. 3. 1 MOTIVACIJA ZA TIMSKO DELO

Motiviranost posameznika za timsko delo je velikokrat povezana z negativnimi pričakovanji in s strahom pred neznanimi situacijami, pri čemer pomaga ozaveščanje članov tima o preseganju teh bojazni ter zagotavljanje občutka varnosti, sprejetosti in potrditve. Le na ta način posamezniki pridobivajo pozitivne izkušnje s timskim delom (Polak 1998: 8). Notranja nemotiviranost posameznika pa lahko izhaja iz pomanjkanja znanja in izkušenj s tega področja. Odpori za timsko delo so velikokrat povezani tudi z napačnimi osebnimi pojmovanji in stališči o timskem delu. A. Polak (1998) kot primere odpora za timsko delo navaja dodatno obremenjenost vzgojitelja, porabo časa, kontroliranje sodelavcev pri timskem delu. Vzrok za nemotiviranost posameznika ali celo njegov odpor do timskega dela pa je lahko tudi prevelika tekmovalnost ali nesamozavest, pri čemer avtorica poudarja, da bi izmikanje timskega delu težko pripisali manjši notranji motiviranosti (prav tam 1998).

Za sodelovalno naravnane posameznike in pozitivno motivacijo za timsko delo je značilno, da člani tima svoje cilje in pričakovanja prilagajajo ciljem in pričakovanjem tima. Sodelovalno naravnani člani tima izpolnjujejo svoje naloge in zadolžitve v skladu s pričakovanji in skupnimi dogovori.

Pozitivno motivacijo ali osebnostno naravnost posameznika za timsko delo določa kombinacija individualnih značilnosti, ki so tudi kulturno pogojene (Polak 1998).

Za konstruktivno dinamiko medosebnih odnosov v timu je potrebno zadovoljevanje osnovnih fizioloških, psiholoških in individualnih potreb. Psihološke potrebe so naslednje: člani tima se morajo počutiti varne, socialni prostor naj bi bil dovolj predvidljiv in vreden zaupanja, kar omogočajo pravila in vrednote, za katere se posamezniki dogovorijo skupaj. Vsak član mora

biti sprejet kot avtonomen, kot tak, ki lahko izraža svoje ideje, misli, razočaranja, ne da bi ga pri tem negirali. Vsakemu posamezniku tudi veliko pomeni, če občasno dobi kakšno potrditev za svoje delovanje (Mayer idr. 2001: 14—17).

3. 1. 3. 2 MEDOSEBNI ODNOSI V TIMU

Doživljanje udeležencev v timu pri timskem delu je odvisno od tega, koliko časa ta tim že deluje oz. obstaja (Kobolt 2010: 162).

V timih se vzpostavljajo bolj osebni odnosi in večja soodvisnost kot v drugih skupinah (Kobolt 2010: 159). Tudi Brajša poudarja, da je tim živ medosebni sistem (1996: 113). Med udeleženci v timih se odvijajo raznovrstni procesi in odnosi; udeleženci med sabo sodelujejo, se razumejo ali pa zastopajo svoja stališča, tu lahko prihaja do nesporazumov, tekmovalnosti in tudi do konfliktov (Kobolt 2010: 154). Različno videnje nekega konflikta privede do vplivanja na skupinske odnose (prav tam: 163). Za izboljšanje medosebnih odnosov pri pojavu konflikta ali za izboljšanje klime v timu je pomembno, da se upošteva vsakega posameznika kot osebo in njegove ideje za doseganje skupnih ciljev, za razvijanje novih spretnosti, stališč in izkušenj, ki bi izboljšale delovne odnose (Polak 1998: 152).

Eden od bistvenih pogojev za delovanje tima pa je medsebojno komuniciranje vseh članov (Lipičnik 1996: 68). Pri timskem delu se odvijajo dinamični procesi, ki so odsev osebnostnih in profesionalnih izkušenj posameznika, značilnosti družbe, v kateri se giblje, njegovega statusa v stroki (Kobolt 2010: 154). Vrsto odnosov v timu lahko imenujemo tudi skupinska dinamika, ki obsega različno doživljanje istih skupinskih dogodkov posameznika. Odnosi pa se s časom razvijajo in nadgrajujejo, saj se udeleženci učijo drug od drugega (prav tam: 154—163).

Na področju medosebnih odnosov v timu je potrebno poudariti pomembnost klime ali vzdušja, ki sta posledica raznovrstnih dejavnikov in izkušenj iz preteklosti, iz našega okolja, v katerem se gibljemo; vse to pa vpliva na posameznikovo vedenje in njegove zmožnosti, ustvarjati pozitivno klimo (Lipičnik 1996: 18). V medosebnih odnosih v timu pa ni pomembna le klima, ampak tudi druge človeške razsežnosti, ki pa so velikokrat na videz skrite ali pa prikrite, zavedne ali pa nezavedne.

3. 1. 3. 1 VRSTE TIMOV

Timsko delo poteka v različnih oblikah timov, izvajajo ga različne skupine strokovnih pedagoških delavcev v vzgoji in izobraževanju. Vrsto tima določajo različni dejavniki, med drugim tudi ta, da je vrsta tima odvisna od namembnosti izvajanja timskega dela. Razlikujemo tri glavne vrste timov: delovne time, k nalogi ali problemu usmerjene time in vodstvene time (Polak 2007: 35—36). V oddelku vrtca je najpogostejša vrsta tima k nalogi ali problemu usmerjeni tim, zato se bom v nadaljevanju osredinila le nanj.

K nalogam ali problemom usmerjeni tim je le začasno organiziran tim, saj deluje le toliko časa, dokler se določena naloga ne opravi ali dokler se nek problem ne razreši (prav tam: 36). V oddelku vrtca deluje tovrstni tim toliko časa, dokler je mišljeno vodenje določene starostne skupine otrok, kar pa je odvisno od strategije vsakega vrtca posebej. V nekaterih vrtcih pedagoški delavki (vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice) delujeta v istem timu od vključitve otrok v vrtec in do vstopa otrok v šolo, potem se tim zamenja, nekje se pedagoški delavki v k nalogam usmerjenih timih menjajo vsako leto, drugje spet na nekaj let.

Tim deluje po načelih pravega timskega pristopa, saj pedagoški delavki v timu obravnavata specifične naloge ali probleme, povezujejo ju dogovorjeni skupni cilji in pozitivna soodvisnost. Bistvo delovanja tovrstnega time je v pridobivanju čim bolj množičnih idej, zamisli, rešitev za specifično nalogo, pri tem pa je pomemben sam proces komunikacije, v

katero je vključeno usklajevanje različnih mnenj, idej, soočanje z morebitnim pojavom konfliktov (prav tam: 36—37).

Na podlagi napisanega se lahko oblikujejo različni timi:

- tim vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice, ki sta vključeni v vse tri etape timskega dela (prav tam: 37),

- tim učiteljice razrednega pouka in vzgojiteljice v prvem razredu osnovne šole,

- tim učiteljice razrednega pouka in vzgojiteljice v podaljšanem bivanju.

V vsakem timu pa imajo strokovni delavci določene vloge, za katere so zadolženi ali pa so jim z vrsto tima že določene.

3. 1. 3. 2 VLOGE PRI TIMSKEM DELU

Pedagoški delavki v oddelku vrtca se v k nalogam usmerjenemu timu vsakodnevno srečujeta z različnimi vlogami. Raznovrstnost nalog in zadolžitve s sabo prinašajo tudi raznovrstne vloge pedagoških delavk, ki pa se lahko tudi prekrivajo, kar včasih otežuje samo delovanje pri tiskem delu. Vloge pri tiskem delu so lahko vidne, te so predvsem usmerjene v samo delo z otroki ali pa nevidne, kot so načrtovanje dejavnosti, vlaganje v strokovni razvoj pedagoških delavk, evalviranje (Polak 2007: 42).

Vzgojiteljeva vloga ima tri bistvene elemente: vloga socialnega delavca (skrb za socialne, moralne, zdravstvene in vzgojne vidike), vloga strokovnjaka na svojem področju in vloga timskega delavca. Pričakovanja vzgojitelja kot timskega delavca so, da sodeluje s sodelavci pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju dela, hkrati pa naj bi se s sodelavci pogovarjal o različnih pristopih vzgojnega dela in aktivno prispeval k doseganju skupno dogovorjenih ciljev. Ob vseh vlogah se včasih zgodi, da pride vzgojitelj do konflikta vlog, ki so mu pripisane. Večinoma se to zgodi zaradi različnih pričakovanj sebe in drugih, to so notranji konflikti, lahko pa pride do konflikta med vlogami. Do slednjega pride takrat, ko posameznik želi izpolnjevati dve vlogi, ki sta si različni in po pričakovanjih neskladni. V pedagoških poklicih srečamo različne pojavne oblike vlog, med katerimi prepoznamo nejasnost vloge: vzgojiteljeva vloga ni dovolj definirana ali pa je vloga preobremenjena, pričakovanja so v tem primeru previsoka; lahko pa je vloga prekinjena, saj se vzgojiteljeva odgovornost ne stopnjuje postopoma; zadnji razlog, ki lahko pripelje do konflikta med vlogami, pa je ta, da je vloga škodljiva, kadar ne daje pozitivnega učinka (Polak 2007: 42—44).

Raziskovalec in teoretik timskega dela Belbin že vrsto let proučuje vrste vlog v timu in pri tem ugotavlja, da je učinkovitost tima odvisna od usklajenosti vlog v njem. Vzgojitelj naj bi imel dve bistveni vlogi v timu, izvedbeno, to je tista vloga, ki jo opravljamo kot zaposleni, in tisko vlogo, ki se oblikuje v timu ter zajema način vedenja in sodelovanja pri tiskem delu. Belbin navaja naslednje vloge v timu (Belbin nav. po Polak 2007): inovator ali proizvajalec idej, iskalec virov ali raziskovalec možnosti, koordinator ali vodja, oblikovalec ali moderator, opazovalec ali ocenjevalec, timski delavec, ki spodbuja sodelovanje, usmerja, poslušaj in preprečuje nesporazume, izvršitelj ali garač, dovršitelj, ki je pozoren na napake, ter strokovnjak ali specialist, katerega naloga je dajanje pobud, posredovanje strokovnega znanja ter spretnosti. Belbin razlaga, da je najbolj delujoči tim tisti, v katerem so vloge sestavljene in uravnotežene, dodaja, da ni nujno, da tim sestavlja toliko članov, kot je opisanih vlog, poudarja pa, da je takšna zasnova tima idealna. Timske vloge so lahko opredeljene na dveh ravneh; na ravni nalog in na ravni podpornih dejavnosti. Na ravni nalog je vzgojitelj lahko pobudnik, pojasnjevalec, posredovalec informacij ali oblikovalec povzetkov ali sklepov (Belbin nav. po Polak 2007: 44—46). Na ravni podpornih dejavnosti tima pa je vzgojitelj lahko: spodbujevalec, tisti, ki izraža čustva, usmerjevalec komunikacije ali vzdrževalec harmonije. Vloge tima se oblikujejo glede na psihosocialne značilnosti posameznika in glede na vsebino nalog (Polak 2007: 48). Avtorji opisanih kategorizacij vlog poudarjajo, da je

najbolje, če člani tima prevzamejo vlogo, ki je zanje naravna. To pa dosežejo s poznavanjem sebe, z opazovanjem svojih reakcij.

Vsak član pa pri timskem delu deluje samostojno. A. Polak (2004) izpostavlja štiri smeri delovanja posameznika v timu. Posameznikovo delovanje je egocentrično usmerjeno s poudarkom na učinkovitosti. Tam je posameznik usmerjen le k svojemu uspehu, drugi ga pri tem ne zanimajo, velikokrat izkorišča člane tima le zaradi lažjega dosega osebnega uspeha. Druga smer delovanja posameznika v timu je predstavljena kot egocentrična usmeritev s poudarkom na vzdušju, pri čemer se posameznik osredotoča le na svoje dobro počutje in ga počutje drugih ne zanima. Pri tretji opredelitvi je posameznikovo delovanje usmerjeno v sociocentrično delovanje s poudarkom na učinkovitosti. Tu je posameznik sodelovalno naravnano, teži k doseganju skupnih ciljev in svoje potrebe podreja potrebam tima. Zadnja smer delovanja posameznika v timu je naravnana sociocentrično s poudarkom na vzdušju, kjer je posamezniku pomembno le, da je del dobrega timskega vzdušja. A. Polak poudarja, da nobena skrajnost opisanih smeri delovanja posameznika v timu ni zaželena; prevelika egocentričnost zmanjšuje sodelovalno naravnano, sociocentričnost pa ovira izražanje posameznika (Polak 2004: 9—10).

Da bi vloge, ki jih pedagoška delavca v oddelku vrtca sprejemata in v skladu z njimi delujeta, potekale nemoteno in tekoče, da je zelo pomembna konstruktivna komunikacija v timu.

3. 1. 3. 3 KOMUNIKACIJA V TIMU

Komunikacija je bistvena pri sporazumevanje v timu, saj z verbalnim in neverbalnim sporočanjem lahko usmerja, podpira ali zavira procese timskega dela (Polak 1999: 32). Na področju razvijanja in vzpodbujanja timskega dela v oddelku vrtca ima komunikacija predvsem vlogo podpornega dejavnika na vseh stopnjah timskega dela (Arcaro nav. po Polak 1999: 32).

Komunikacija obsega medsebojno socialno interakcijo in člane tima povezuje z okoljem. Pri timskem delu večinoma komuniciramo na timskih srečanjih, lahko pa tudi med samimi etapami timskega dela; pri načrtovanju, izvajanju in vsekakor tudi pri evalviranju. Komunikacija v timu obsega: posredovanje in sprejemanje navodil in informacij s specifičnimi nalogami, dajanje dodatnih informacij na željo posameznih članov tima, preverjanje povratnih informacij in razumevanja sporočenega, sprejemanje raznovrstnih informacij, nevezanih na naloge tima, sprejemanje povratnih informacij v kontekstu posameznikovega dela, spodbujanje pri izražanju pohval ter izražanje in sprejemanje (Polak 2007: 51).

Komunikacija v timu je verbalna ali neverbalna. Pri izvajanju timskega dela s sodelavko je izrazitejša neverbalna komunikacija, saj z njo izražamo povedano, občuteno, videno. Komunikacija je najbolj konstruktivna takrat, kadar sta verbalna in neverbalna komunikacija med seboj usklajeni, kadar neverbalna komunikacija potrjuje sporočeno oziroma povedano.

Nekonstruktivno komunikacijo pa naj bi bila zaznamovana z nenehnim bojem za prevzem glavne besede pri sporočanju, s prekinjanjem sodelavke, z vzporednim govorom in nepozornostjo pri poslušanju sogovorke, s posmehovanjem, cinizmom in konstantnim nestrinjanjem.

Na splošno pa je pri komunikaciji najpomembneje ustvarjati medosebno zaupanje, sproščeno vzdušje in s tem sproščeno komuniciranje, pozitivno soodvisnost in podporo (Polak 2008: 9).

Poznamo pet oblik verbalnega vedenja (Polak 2008: 52—53), ki se pojavljajo pri timskem delu in omogočajo konstruktivnost pri njem. Te oblike verbalnega vedenja so: izražanje predlogov in usmeritev za delo v timu, kjer člani prepogosto le izražajo svoja mnenja,

konkretnih predlogov za doseg ciljev pa ni; nadgrajevanje in razširjanje predlogov z novimi predlogi, kjer člani v timu dopolnjujejo svoje in predloge ostalih članov z novimi predlogi, pri tem pa preusmerjajo razmišljanje brez zavračanja drugih. Ta oblika verbalnega vedenja je najpomembnejša pri timskem delu, saj omogoča tehten premislek in občutek slišnosti. Pogoji za omenjeno obliko so: aktivno poslušanje, pozornost do ostalih udeležencev, zmožnost članov, da se vzdržijo brezciljnega debatiranja. Posebna pozornost pri komuniciranju je namenjena argumentiranju predlogov, izražanju in poudarjanju novih predlogov. Bistveni namen pri nadgrajevanju in razširjanju predlogov pa je, da člani skupaj razvijejo idejo v celoto. Naslednja oblika verbalnega vedenja je razjasnjevanje s preverjanjem razumevanja vsebine, ki poteka kot razjasnjevanje prejetega sporočila s postavljanjem vprašanj in pridobivanjem dodatnih informacij o že povedanem. Pri posmehovanju udeležencem tima je logična reakcija obramba zasmehovanega, saj je kritika posmehovanja predlogom usmerjena v predlagatelja samega in ne toliko v njegovo vsebino. Z argumentiranjem pa razložimo in na nek način zagovarjamo svoje predloge in ideje ter iščemo alternativne možnosti rešitev (prav tam).

A. Polak navaja štiri elemente komunikacije v timu, ki so govorjenje, za katerega je značilno izražanje lastnih idej, predlogov, mnenj, poslušanje lastnega govorjenja, v katerem posameznik reflektira svoj govor, poslušanje drugih in poslušanje lastnega poslušanja, v katerem posameznik reflektira lastno poslušanje (Polak 2008: 54).

3. 1. 4 PRAVILA V TIMU

Postavljanje in dogovarjanje o pravilih tima je del procesa pri oblikovanju tima. Pravila tima so potrebna in pomembna za varnejše počutje udeležencev (Polak 2008: 10), za lažje delovanje, saj z dogovorjenimi pravili člani tima natančno vedo, kaj so se s sodelavci dogovorili in česa se morajo držati. Udeleženci tima razpravljajo in se dogovorijo za skupna pravila (prav tam: 10), s katerimi se morajo vsi strinjati, da jih tudi lažje upoštevajo in jim sledijo. Dobro je, če se pravila tudi zapišejo v prvi osebi dvojine, če gre za pedagoška delavca v oddelku vrta, saj jih tako dojemamo kot nekaj, čemur pripadamo, nekaj, kar je del nas. Pravila tima izhajajo iz skupinskih norm, ki jih delimo na štiri kategorije; omenjene so norme, ki se nanašajo na delovni tim, kjer spoštovanje/nespoštovanje vpliva na doseganje skupnih ciljev in na nagajevanje posameznika. Druge norme so tiste, ki določajo način interakcije v timu, saj omogočajo predvidevanje in preprečujejo konflikte. Tretje norme so tiste, ki določajo stališča in prepričanja, njihova pravilnost pa se presoja glede na medsebojno skladnost. Zadnje, četrte norme so tiste, ki določajo oblačenje, pričesko in druge oblike videza, ki omogočajo jasno identiteto. Cilj dogovorjenih pravil je upoštevati določenih potreb ali ciljev članov tima, glavni cilj postavljanja pravil pa je vzpostavljati osnovnega reda, omogočanje predvidevanja in usklajevanja mnenj posameznikov (Polak 2007: 57). A. Polak nadalje navaja bistvene funkcije oziroma značilnosti, ki jih poleg omenjenih še imajo skupno dogovorjena pravila: moralna obveza, dolžnost in pravica do izpolnjevanja pravil, vzdrževanje strukture tima in spodbujanje naravnosti k skupnim ciljem, usmerjanje članov k zelenemu vedenju, omogočanje predvidljivih dogodkov, manj konfliktnih odnosov in rutinskega ravnanja, omogočanje lažjega definiranja članov, prinašanja občutka ustreznosti idej in prepričanj, zagotavljanje uniformnosti, reda, medsebojne usklajenosti in stabilnosti ter krepitev medsebojne povezanosti in njihove učinkovitosti (2007: 58).

3. 2 SPRETNOSTI TIMSKEGA DELA

Spretnosti timskega dela posameznika so bistvenega pomena pri uresničevanju specifičnih nalog tima, pri usmerjanju procesa delitve nalog in ostalih zadolžitvah članov, v katerih posamezniki zmorejo pokazati svojo strokovnost in tako prispevati h kvalitetnejši uresnitvi

zadanega. Spretnosti timskega dela posameznik razvija ob svojem strokovnem timu ali mimo njega, z različnimi treningi povečuje samokritičnost in samozavedanje svojih zmožnosti. Včasih si mora posameznik tudi priznati, da so njegove spretnosti timskega dela premalo razvite in da je sam odgovoren za nadgradnjo (Polak 1999: 31). Za razvijanje spretnosti morajo biti zadoščeni osnovni pogoji, ki so ozaveščanje vzgojiteljev o pomenu spretnosti in osebna pripravljenost za razvoj lastne spretnosti, kar je mogoče doseči s samoreflektiranjem (Polak 1999: 27–30). A. Polak (2007: 63) spretnosti, ki spodbujajo sodelovalno naravnost, deli v tri sklope: spretnosti v ožjem smislu, spretnosti s področja vrednot in spretnosti na področju razumevanja. Spretnosti v ožjem smislu so spretnosti samostojnega in sodelovalnega učenja, medosebne spretnosti, spretnosti samovrednotenja in samoozaveščanja, komunikacijske spretnosti, spretnosti sprejemanja odločitev, raziskovanja, uporabe ter izpopolnjevanja. Spretnosti na področju vrednot so tiste, kjer se spoštuje mnenja in poglede drugih, kjer je prisotna želja po razumevanju mnenj in pogledov drugih, zavezanost občin človeškim vrednotam, pripravljenosti za soočanje s posledicami ravnanj in za odkrivanje in raziskovanje. Kot tretji sklop spretnosti omenja spretnosti na področju razumevanja kulturne raznolikosti, soodvisnosti človeške družbe, problemske narave znanja, posameznikovih lastnih zmožnosti, stališč in potreb ter odgovornosti in zanesljivosti posameznikov.

3. 3 OBLIKOVANJE TIMA

V oddelkih vrtcev poteka oblikovanje timov na različne načine. Najprimernejši način oblikovanja timov je odkrit pogovor in upoštevanje mnenj članov, ki naj bi sodelovali skupaj v na novo oblikovanem timu (Polak 1999: 32). Za zagotovitev konstruktivnega delovanja članov tima pa morajo biti zadovoljene osnovne fiziološke, psihosocialne in individualne potrebe posameznika. Vsak posameznik v določen tim prinese svoje specifikke, poglede, cilje, pričakovanja, ki jih mora z ostalimi člani uskladiti in oblikovati skupne cilje tima, za katere se udeležujejo vsi udeleženci. Skupinski cilji so sredstva, ki med seboj povezujejo posameznike z enakimi ali različnimi interesi, cilji, osebnostnimi lastnostmi ter omogočajo konstruktivno timsko delo (Mayer idr. 2001: 19—24). A. Polak opisuje Tuckmanov model oblikovanja kot tistega, na katerega se najpogosteje sklicujejo. V Tuckmanovem modelu so omenjene štiri osnovne značilnosti posameznih stopenj v razvoju tima, ki so oblikovanje, nasprotovanje, sprejemanje pravil in izvajanje. Pri oblikovanju tima se oblikujejo skupine ljudi v strokovni tim, odkrivajo se temeljni odnosi z drugimi, prisotno je medsebojno spoznavanje članov in učenje, kako delovati skupaj. V fazi nasprotovanja se pojavijo podskupine, kar preide do nastanka problemov in konfliktnih soočenj. Pri sprejemanju pravil se sprejema in utrjuje vloge v timu, pravila o želenem vedenju in delu v timu, razvija se sodelovalni duh, prisotna pa je tudi preprosta izmenjava informacij. V zadnji fazi, fazi izvajanja se razrešuje konflikte, usmerja energijo v izvajanje skupnih ciljev, prisotna pa je pozitivna soodvisnost (Tuckman 1965 in 1970, nav. po Polak 2007: 69—70).

3. 3. 1 ZNAČILNOSTI UČINKOVITIH IN NEUČINKOVITIH TIMOV

Značilnosti učinkovitih timov so soodvisnost članov, kjer vsak prispeva k doseganju skupnih ciljev, če je uspešen posameznik, je uspešen tudi tim. Vsak član v učinkovitem timu opravi svoj del naloge, vsi skupaj pa se medsebojno uskladijo. Pomembno je konstantno izmenjavanje idej, mnenj, pogledov na določeno nalogo vsakega posameznika, saj pogled na nalogo z različnih zornih kotov daje neko sliko celote z vidika različnosti dojetja. Z izmenjavanjem mnenj spodbujamo drug drugega, prisotno pa je tudi pozitivno mišljenje. Vsak učinkovit tim konstantno ocenjuje in presoja svoje delo; kaj je bilo narejeno solidno, pri čem bi bile potrebne spremembe (Mayer idr. 2001: 42—43). Brajša (1993) navaja značilnosti

učinkovitih in neučinkovitih timov, ki so razdeljeni v tri osnovne vrste: neuspešni tim, povprečni tim in uspešni tim. Za neuspešni tim je značilno, da so rezultati slabši od seštevka znanja, sposobnosti in strokovnosti članov. Člani skupaj delajo slabše kot bi posamezno, timsko delo jih omejuje. V povprečnem timu rezultati ustrezajo seštevku znanja, sposobnosti in strokovnosti, v timu člani delujejo povprečno, ne razvija se timska ustvarjalnost, člani pa ostajajo na ravni individualnih sposobnosti. Uspešen tim pa v rezultatih presega seštevke znanja, sposobnosti in strokovnosti. Člani tima so ustvarjalni, presegajo svoja individualna znanja, skupaj pa razvijajo uspešnejše rešitve.

Verjeti, da bo tim ves čas deloval le konstruktivno, brez morebitnih problemov in konfliktnih situacij, ki so pričakovane pri tej obliki dela, je povsem nerealno. Velikokrat se zgodi, da posamezniki v timu prelagajo svoje delo ali določeno nalogo in s tem tudi odgovornost na druge člane tima, kar je izredno negativno za tim. Pri neučinkovitih timih se lahko zgodi, da člani o določeni problemski situaciji veliko razpravljajo, samega problema pri tem pa ne vidijo (Brajša 1993).

Pri učinkovitem timskem delu udeleženci pripomorejo k podajanju različnih pogledov na skupni cilj ali cilje, ki jih je mogoče doseči s spodbujanjem sodelovalne kulture pedagoških delavcev v oddelku vrtca. Značilnosti sodelovalne kulture so: sinergija udeležencev tima, skupna kreativnost in raznolikost članov, sodelovanje pri delu in usklajevanju medosebnih odnosov, spoštovanje sodelavke, njene podobnosti ali različnosti, enakopravnost med člani tima, demokratičnost pri odločanju, upoštevanje prednosti sodelavke, osebna motiviranost članov, medosebna povezanost, dvosmerna komunikacija, konstantno konstruktivno soočanje mnenj, idej, potreb, želja in pričakovanj, učinkovito reševanje konfliktov (Treven 2001: 184—188). Za konstruktivno vključenost posameznika v timsko delo je potrebno zadovoljiti njegove potrebe po sprejetosti, po potrditvi in po varnosti (Polak 2004: 9). Ko ima posameznik zadovoljene te osnovne potrebe, se lahko posveti doseganju ciljev tima.

3. 4 ETAPE TIMSKEGA DELA

Timsko delo pedagoških delavk v oddelku vrtca vključuje naslednje etape timskega dela: timsko načrtovanje, timsko izvajanje in timsko evalvacijo, v okviru katerih strokovni delavci spremljajo proces dela in njegovo izvajanje, ga na različne načine dokumentirajo in pisno evalvirajo (Polak 2009: 77).

V Kurikulumu za vrtce je v Načelu timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje ter strokovnega spopolnjevanja navedeno, da pedagoški delavci izvajajo stopnje timskega dela znotraj oddelka, med oddelki in znotraj vrtca, z drugimi vrtci in z ostalimi vzgojno-izobraževalnimi, strokovnimi institucijami (Bahovec in idr. 2010: 15).

3. 4. 1 TIMSKO NAČRTOVANJE PEDAGOŠKEGA DELA

Timsko načrtovanje pedagoškega dela je ključnega pomena za vse nadaljnje delo, ki ga opravljata strokovni delavki (Polak 2007: 93).

Preden s timsko sodelavko začnemo z načrtovanjem in pripravami kasnejšega timskega dela, moramo zagotoviti določeno stopnjo udobja v medsebojni komunikaciji. Prva izmed oblik udobja v komunikaciji po Brajši (1993: 46—48) je vsebinsko komunikacijsko udobje, ki vključuje pravico do svojega mnenja, predlogov ali pa le do podobnih idej, kot jih ima sodelavka. Taka komunikacija je konstruktivna in resnična. Naslednja oblika udobja je prostorsko komunikacijsko udobje, ki pomeni imeti primerno bližino ali oddaljenost do sogovornice. Časovno komunikacijsko udobje pomeni posameznikovo določanje začetka,

konca in trajanja komunikacije. Vsaka timska sodelavka se ima pravico sama odločati, s kom, kdaj in koliko časa bo komunicirala. Delovno komunikacijsko udobje predstavlja pravico do aktivnosti ali pasivnosti pri komunikaciji glede na njegove potrebe. Zadnje, čustveno komunikacijsko udobje pa predstavlja razmerje med zadoščenjem in prikrajšanostjo v samem procesu komuniciranja. Šele ko so zagotovljene vse oblike komunikacijskega udobja, takrat s sodelavko lahko začnemo načrtovati timsko delo.

Timsko načrtovanje poteka z namenom, da s timsko sodelavko oblikujemo metodično, snovno, materialno in psihološko pripravo na izvajanje timske dejavnosti. Priprava naj bi temeljila na analizi različnih dejavnikov, ki vplivajo na izbiro metodičnega/didaktičnega pristopa, kot so čas, prostor, pripomočki ..., in osebnostnih dejavnikov, kjer se upošteva posameznikova močna področja, interese, želje, sposobnosti (Polak 2009: 84).

Pri načrtovanju in organizaciji dela je pozitivno, da pedagoški delavki vesta, na kakšen način se bo pedagoško timsko delo izvajalo. Dobro je, da sta obe dogovorjeni o določenih vsebinah in načinih dela, ki jih bosta izvajali, da vsaka pri sebi ve, kako bo naslednji dan potekalo izvajanje timskega dela (Osredečki 1994: 75). Za uspešno izvajanje timskega dela je pomembno uskladiti cilje, kar pa ni enostavna naloga (Lipičnik 1996: 29). Vsak posameznik prinaša v tim svoje posebnosti, enake ali različne interese tima in osebnostne lastnosti, ki jih člani med seboj usklajujejo; cilje, interese in ideje uskladijo v skupne cilje tima (Mayer idr. 2001: 21).

Vsakodnevno timsko delo pedagoški delavci načrtujejo in usklajujejo z oddelčnim letnim delovnim načrtom in letnim delovnim načrtom vzgojno-izobraževalnega zavoda (prav tam: 45). Pri načrtovanju izhajajo iz preteklih izkušenj, evalvacije preteklega svojega dela in dela strokovnih sodelavcev ter iz novih idej in motivacij. Pedagoški delavci najprej načrtujejo v svojem strokovnem timu v oddelku vrtca, kjer skupaj s timsko sodelavko načrtujeta dejavnosti, ki se bodo izvajale, organizacijo dejavnosti, predloge za dejavnost, opredelita se, katere naloge bo izvajala posameznica in na kakšen način. Potem pedagoški delavci načrtujejo v timih starostnega obdobja (prvo ali drugo starostno obdobje), ki mu skupina, ki jo vodi, pripada. Skupaj lahko načrtujejo mesečne ali tedenske načrte splošnih dejavnosti, ki jih vsak pedagoški delavec prilagodi glede na svojo skupino in razvojne značilnosti otrok v skupini. Dejavnosti in projekte v razsežnosti celotnega zavoda pedagoški delavec načrtuje s celotnim kolektivom.

3. 4. 2 IZVAJANJE TIMSKEGA DELA

Timsko izvajanje temelji na medsebojni delitvi dela (Polak 2009: 85).

V oddelku vrtca pri vzgoji in izobraževanju ali pri izvajanju timskega dela sodelujeta pedagoški delavki; vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice. Njun medsebojni odnos močno vpliva na odnos do vsebin (prav tam: 39), ki jih posredujeta otrokom in tudi na sam odnos do otrok, zato je izredno pomembno, da v medsebojnem odnosu vlada pozitivna klima in s tem povezana pozitivna naravnost k timskega delu.

Pomembno pri izvajanju timskega dela pa je tudi, da sta pedagoški delavki razumljivi (Brajša 1993: 43) in da so vsebine zanimive ter prilagojene otrokovi starosti in razvojni stopnji. Sporočila so povezana, razčlenjena in logična ter poudarjajo bistvo. Enak način sporočanja naj bi imeli pedagoški delavki v komunikaciji ena z drugo.

3. 4. 2. 1 OPIS DEL IN NALOG KOT OSNOVA ZA DELITEV DELA IN VLOG V ODDELKU VRTCA

Različni avtorji (Delors 1996, Brajša 1993) navajajo različne sposobnosti, ki naj bi jih imel uspešen vzgojitelj, med njimi je izpostavljena sposobnost empatije ali vživljanja v čustva

drugih, potrpežljivost, skromnost, ki naj bi dopolnjevala in potrjevala vzgojiteljevo avtoriteto (Delors 1996: 138). Pomembno za strokovni delavki je, da obvladata tudi komunikacijske spretnosti: « sposobnost jasne, razumljive, prepričljive razlage, vodenja dialoga ali diskusije, zmožnost poslušanja sogovornika, usklajevanja besednega in nebesednega sporočanja » (Marentič Požarnik 2000: 35).

Biddle (nav. po Polak 2007: 42—43) navaja tri različna pojmovanja vloge pedagoške delavke: vloga kot socialni položaj, vloga, določena z opisi značilnega vedenja pedagoške delavk in vloga določena s pričakovanji do pedagoške delavke.

Prva vloga opredeljuje značilnosti in posebnosti pedagoške delavke, pri katerih se razlikuje od ostalih sodelavk, ali je vzgojiteljica ali pomočnica vzgojiteljice predšolskih otrok. S to vlogo se opredeljuje funkcija in status pedagoške delavke, kar je lahko včasih velika ovira pri sestavljanju tima.

Vloga, ki je določena z opisi značilnega vedenja pedagoške delavke je njena poklicna vloga, v kateri jo vidijo vsi, ki so del njenega dela.

Vlogo, določeno s pričakovanji do pedagoške delavke pa si pedagoške delavke oblikujejo same, sooblikujejo pa jo tudi vsi tisti, ki so del njenega dela (otroci, sodelavke, starši, vodstvo vrtca ...). Lahko je realno ali čisto nerealno pričakovana vloga; lahko se pričakuje, da bo pedagoška delavka ves čas prisotna v igralnici.

Vloge pedagoške delavke se lahko dopolnjujejo, ne pa tudi pogojujejo. Pripeljejo pa lahko do konflikta, v kolikor se posameznica zavzema za vloge, ki so med seboj nezdržljive (prav tam).

3. 4. 3 EVALVACIJA TIMSKEGA DELA

Evalvacija je v Velikem slovarju tujk (Inštitut Frana Ramovša 2005) opredeljena kot ocenitev, ovrednotenje. Ključni proces, ki poteka pri evalvaciji, je refleksija, ki jo opredeljujejo kot premišljanje, razglabljanje (prav tam 2005).

Reflektivni tim lahko opredelimo kot metodo komuniciranja, specifičnega ravnanja s problemom ali določeno nalogo, kot povzročitelja sprememb na strokovnem področju (Brajša 1994: 243).

Timsko evalvacijo pedagoški delavki v oddelku vrtca izvajata na dveh ravneh: kot timsko evalvacijo pedagoškega dela in kot evalvacijo dogajanja v timu (Polak 2012: 47). Pri evalvaciji dajemo velik poudarek na razvoj tima pri ustvarjalnem delu, boljšo organizacijo, primernejšo delitev dela in vlog, racionalnejšo uporabo didaktičnih sredstev, izboljšanje odnosov in komunikacije v timu. Timska evalvacija pedagoškega dela zajema analizo doseženih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Kot evalvacijo lahko uporabimo različne metode in tehnike evalviranja, ki so razgovor, diskusija, anketni vprašalniki, zapisi in mnenja. Evalvacija timskega dogajanja poteka v obliki reflektivnih ali dnevniških zapisov, razgovorov, usmerjene ali proste diskusije (Polak 2009: 85—86).

Timska sodelavka v oddelku vrtca v evalvaciji timskega dela nastopa v vlogi kritičnega prijatelja. V timu skupaj razčlenjujeta opravljeno delo, se pogovorita o pozitivnih in negativnih izkušnjah pri samem izvajanju dejavnosti ter skupaj iščeta nove možnosti in poti za nadaljnje delo in nadgrajevanje (Mayer idr. 2001: 47, Polak 2012: 47).

Da timski sodelavki začneta res sodelovati kot dober tim, je potreben določen čas; da se med seboj spoznata, prepoznata svoja in sodelavkina močna in šibka področja, način komunikacije in dela. Tim se razvija tudi z medsebojnimi stiki zunaj delovnega okolja (Reynolds 1994: 131), na neformalnih druženjih, v času pavze med delovnim časom ...

3. 5 PREDNOSTI UČINKOVITEGA TIMSKEGA DELA

Timskega dela se priučimo takrat, ko smo vključeni v določen tim. Pomemben pri učenju timskega dela je osebni in profesionalni razvoj, posameznik in njegov prispevek k skupnim ciljem tima. Velik izziv je biti del tima in hkrati ostati avtonomen v delovanju, kar nakazuje, da nas ostali člani tima psihološko ne ogrožajo, da smo pripravljene za sodelovalno učenje in se zavedamo prednosti, ki jih prinaša timsko delo (Kralj, nav. po Polak 2008: 8). Bistvo timskega dela v oddelku vrtca je prisotnost sodelovalnega učenja, skupno načrtovanje, medsebojna povezanost, odprta komunikacija in iskrena izmenjava mnenj (Polak 2012: 17). Če je timsko delo učinkovito in je sodelovalna naravnost članov prepoznavna, potem ima timsko delo številne prednosti, med katerimi so: lažje delo, načrtovanje in izvajanje, sama izvedba specifičnih in dogovorjenih nalog med udeleženci, boljše psihofizično počutje in večja varnost pedagoških delavcev. Prednosti lažjega timskega dela so zavedanje vsakega posameznika v timu, da se timsko delo začne najprej pri vsakem izmed nas in smo sami v veliki meri odgovorni za uspešno timsko delo (Polak 1998). Kot prednosti timskega dela Treven (2001: 178—180) omenja še naslednje: večjo motiviranost udeležencev tima, tesno povezanost članov, konstruktivnejše delo, boljše organizacijo, izkoriščanje lastnih prednosti in dopolnjevanje drug drugega, večje zadovoljstvo zaradi večje učinkovitosti.

4 PROBLEMI IN KONFLIKTI V KOMUNIKACIJI PRI TIMSKEM DELU

V delovnem okolju vsakodnevno prihaja do sprememb, ki so lahko fizične, družbeno-socialne in ekonomsko gospodarske narave. Najpogostejša težava ali sprememba pri uvajanju timskega dela je v tem, da pedagoški delavci svoje vloge v timu še nimajo dobro definirane, ne zavedajo se še svojih nalog in dolžnosti (Polak 1998). Tovrstne spremembe v naše timsko delo lahko vnesejo probleme, ki pa so velikokrat rešljivi. Če probleme rešujemo sproti, se s tem prilagajamo in sprejemamo spremembe, ki sčasoma postanejo del našega vsakdanjika (Brečko 1998: 152; Mayer idr. 2001: 52). Spremembe pa s seboj velikokrat prinesejo tudi različne strahove, saj se bojimo neznanih situacij, ki jih sprememba lahko prinese: z njo še nimamo izkušnje, na osnovi katere bi situacijo lahko primerjali s staro izkušnjo. Teh strahov se v oddelku vrtca najhitreje in najlažje znebimo tako, da se pedagoški delavki čim bolj pripravita na načrtovanje, se dogovorita o delitvi nalog in vlogi v timu, ki jo imata kot posameznici. Če načrtujemo situacije in vemo, kaj nas čaka naslednji dan pri delu, so stres, strah in druga negativna čustva manj prisotna (Troha 2008: 9—10). Za uspešnost pri tiskem delu pa je potrebno obvladovati tudi svoja čustva, se soočiti s frustracijami (Jakopec 2007: 48). Vemo, da vedno to ni tako, včasih pride do konfliktnih situacij. Manj kot ima posameznik izkušenj s tiskim delom, večja je verjetnost, da bodo njegove predstave o tiskem delu nerealne ali negativno naravnane (Polak 1999: 29—30). Pri pridobivanju pozitivnih izkušenj s tiskim delom je pomembno, da se na načrtovanje dobro pripravimo, tako vemo, kaj je naš cilj načrtovanja in kako ga bomo predvidoma izvedli, s tem pridobimo občutek varnost, saj vemo, kaj lahko naslednji dan pričakujemo pri izvajanju dejavnosti.

Pri tiskem načrtovanju, izvajanju in evalviranju pedagoškega dela pa komunikacija omogoča, da se udeleženci v timu spoznajo in rešujejo notranje težave. Če je komunikacija pretrgana in na primer sodelavki v oddelku vrtca iz kakršnih koli razlogov ne komunicirata med seboj, ne pride le do konfliktov, temveč je timsko delo in obstoj tima celo ogroženo (Lipičnik 1996: 68). Konflikte je vedno potrebno reševati v strokovnem timu, kjer se pojavijo. Pri razreševanju morata biti prisotni obe sodelavki, ki ju konflikt zadeva (Polak 2007: 126). Za reševanje teh konfliktov pa avtorja Bransford in Steiner (Deno 2010: 3) opisujeta model

reševanja problemov, t. i. IDEAL, pri katerem so vključeni naslednji koraki postopnega reševanja problema:

- **I** (identifikacija problema - problem kot priložnost za ustvarjalnost),
- **D** (definicija problema - opredelitev problema in ciljev: zakaj ga vidim kot problem, kaj je bistvo problema, ne opisujemo zunanosti problema, temveč se osredotočimo na samo jedro),
- **E** (eksploracija možnih strategij - katere so splošne in specifične strategije za doseg ciljev; iščemo različne načine reševanja problema),
- **A** (anticipacija rešitev in aktivnost - predvideti možne rešitve in nato delovati),
- **L** (»look back« - evalvacija rešitve posplošitve izkušenj ter učenje iz izkušenj) (prav tam).

Psihologi razlikujejo tri načine reševanja problemov: reševanje problemov z metodo poskusov in napak, reševanje z nenadnim vpogledom in reševanje problemov s postopno analizo (Marentič Požarnik 2000: 78). Faze slepega poskušanja reševanja problemov nastopijo, ko udeleženci nimajo nobenih izkušenj ali potrebnega znanja, kako rešiti problem. Drugi način reševanja problemov, ki ga omenja Köhler (prav tam: 79), je reševanje na osnovi nenadnega vpogleda, v predšolski praksi se to npr. kaže takrat, ko strokovna delavka dobi nenaden, intuitiven preblisk, kako rešiti nek problem.

Pri tretjem načinu reševanja problemov – reševanje z vpogledom, si sledijo naslednje faze:

- preparacija ali pripravljalna faza, kjer problem prepoznamo, ga opredelimo in kjer ugotovimo, kako ga bomo reševali,
- inkubacija ali faza navideznega mirovanja, kjer na videz ne počnemo nič, v resnici pa razmišljamo v svoji podzavesti, kako bi problem rešili,
- iluminacija ali razsvetlitev (»aha« efekt), kjer se rešitev pojavi nenadoma,
- verifikacija ali preverjanje ustreznosti rešitve, kjer preverimo, če bo reševanje problema ustrezno (Marentič Požarnik 2000: 79).

Uspešno reševanje problemov je odvisno od posameznika, njegovih sposobnosti, strategije, motiviranosti ...

Pri reševanju konfliktnih situacij v timu je izredno pomembna (samo)evalvacija, ki temelji na tem, da so vključeni člani osebnostno zreli, dovolj samokritični in so se pripravljani učiti iz napak. Samoevalvacija naj bi bila pozitivno naravnana, v njej se ne kaže na svoje napake in slabosti, temveč se osredotoča na identifikacijo močnih področij in dosežkov ter prepoznavanje področij, kjer je posameznik šibak (Polak 2007: 105). Vsak naj bi pri sebi analiziral kritične točke pri pedagoškem delu, se iz tovrstne izkušnje kaj naučil ter v prihodnje primerneje in uspešneje načrtoval svoje delo.

Pri vsem opisanem je ključnega pomena primerna komunikacija, ki mora biti vedno dvosmerna (Brajša 1993: 27). Trstenjak poudarja, da morajo biti pri skupnem reševanju nalog ali težav, izpolnjeni trije pogoji, med katerimi je na prvem mestu komunikacija oziroma medsebojno miselno izmenjavanje informacij. Druga postavka, ki jo navaja, je, da morata končne rešitve ali kompromise sprejeti obe sodelavki, čeprav je rešitev morda predlagala le ena izmed njiju in ne obe (Trstenjak 1979: 239). Pomembno je, da posamezniki začnejo izražati svoja občutja, pričakovanja, strahove, da jih verbalizirajo. Na ta način postane komunikacija bolj iskrena, odprta in potek timskega dela steče po ustaljenih poteh (Polak 1999: 10—11).

4. 1 OPREDELITEV PROBLEMOV IN KONFLIKTOV

Pri timskem delu prihaja do problemov in konfliktov. Popolna odsotnost omenjenega lahko pomeni popolno odtujenost, nezainteresiranost ali apatijo posameznika, ne pomeni pa uspešnega medosebnega odnosa (Lamovec 1991: 63).

V SSKJ je problem opredeljen kot nekaj, »kar je v zvezi z določenim dejstvom nejasno, neznano in je potrebno pojasniti ali rešiti« (SSKJ 2008: 794). Brečko poudarja, da je večja

izpostavljenost spremembam lahko povod za nastanek kompleksnejših problemov (Brečko 1998: 152). Večinoma avtorji razlagajo pojem problem kot nekaj negativnega, nasprotno tem pojmovanjem pa Lipičnik poudarja, da nastanek problema sili udeležence v reakcije, v katerih so aktivni in s tem povzročajo spremembe, ki večinoma pomenijo napredek. Vsaka sprememba ne prinaša napredka, vsak napredek pa nujno prinese spremembo. Ugotavlja tudi, da je problem neko stanje, ki sili človeka v akcijo (Lipičnik 1996: 12—35).

Konflikt je v SSKJ opredeljen kot »duševno stanje nemoči zaradi nasprotujočih si teženj« (SSKJ 2008: 32). Kadar govorimo o ovirah, ki se pojavljajo v človekovi notranjosti, govorimo o konfliktu. (Lipičnik 1996: 28). Konflikti so nasprotujoča si mnenja in interesi sodelavcev (Kopasič 2006: 19). Konflikt je običajen del timskega dela, je težava, ki je povezana z ljudmi in nastane med dvema ali več osebami. Po navadi so konflikti medosebni in velikokrat povezani z raznovrstnimi zapleti pri komunikaciji, pri nerazumevanju sporočenega, v nejasnosti sporočil, pri neskladju verbalne in neverbalne komunikacije ... Pri timskem delu lahko pride tudi do notranjega konflikta v posamezniku. Do tega pride takrat, ko se član tima ne čuti pripadnega določenemu timu in ga odnosi v njem odbijajo (Polak 1998).

4. 2 VZROKI ZA NASTANEK PROBLEMOV IN KONFLIKTOV

Vzroki za nastanek problemov so lahko fizične, družbeno-socialne in ekonomsko gospodarske narave (Brečko 1998: 152). Vzroki za konflikte so razlike v ciljih posameznikov ali pa vzroki prihajajo iz posameznikovih drugačnih pričakovanj ali potreb v odnosu do drugega (Lamovec 1991: 62; Polak 2004: 10). A. Polak navaja naslednje najpogostejše ovire in probleme, ki so jih identificirali pedagoški delavci sami: neugodni prostorski, kadrovski in časovni pogoji za timsko delo, nejasno zastavljeni cilji tima, neizražena in neusklajena medosebna pričakovanja in nizki občutki pripadnosti timu, nerealno doživljanje lastnega statusa in strokovne kompetentnosti sebe ali drugih v timu, napačno razumljena verbalna in neverbalna komunikacija ter različne ovire medosebne narave, kot so nezaupanje članov, introvertiranost, pomanjkanje empatije, zaznavanje strahu ... (Polak 2007: 117).

Fizične ovire so lahko utrujenost, bolezen, raznovrstni hrup okolice, ostalih prisotnih ali pa hrup, ki prihaja od zunaj. Vse te naštete ovire pripeljejo do zmanjšane zmožnosti slišanja, saj ob pojavu teh ovir postanemo nezbrani, razdraženi (Kristančič in Ostrman 1999: 39). Brajša navaja štiri vidike problema: vsebinski, odnosni, osebni in problem vplivanja. Vsebinski problemi so vezani na vsebino skupnega dela, gre za probleme pri sodelovanju, ki so vezani na razumevanje, sprejemanje in izvajanje določenih nalog. Odnosni problem je problem medosebnih odnosov pri delu. Osebni problem je vezan na osebno zadovoljstvo pri delu. Problemi vplivanja pa so vezani na vplivanje drugih (Brajša 1994: 200—201).

Velikokrat ljudje, ki so postavljeni pred konflikt, pravijo, da ga ne morejo rešiti, kar pa večinoma pomeni le, da se niso pripravljene spopasti z njim in mu dati toliko časa in energije, da ga razrešijo. Že samo prepričanje o nerešljivosti problema lahko pri posamezniku ustvarja klimo, ki mu onemogoča reševanje problema (Lipičnik 1996: 19). Včasih se težave pri komunikaciji pojavijo zaradi še drugih posameznikovih težav.

Konflikti se po navadi pojavijo zaradi različnih interesov posameznikov (prav tam: 39). Včasih je vzrok za pojav konflikta le napačno ali pomanjkljivo razumevanje izrečenega, zato je izredno pomembno konstantno preverjanje povratnih informacij in razumevanja sporočenega pri sodelavki (Polak 2007: 53).

Vzroke za nastanek konflikta bom opisala v nadaljevanju.

4. 2. 1 NEGATIVNI SAMOGOVORI

Vzroki za nastanek konflikta so zelo različni, nekateri so hitro rešljivi, za druge si moramo vzeti več časa in za razrešitev potrebujemo več energije. Eden izmed vzrokov za nastanek konflikta s sodelavci je lahko negativni samogovor, pri čemer oseba pretirano poudarja svoje (nerealne) zmožnosti, znanja, sposobnosti, njena pričakovanja so pretirana. Nekateri pri negativnem samogovoru vedno pričakujejo negativne reakcije sodelavke, včasih pa že naša neverbalna komunikacija kaže nepripravljenost k pozitivnem komuniciranju (prav tam: 29—h30). J. Delors (1996: 84) meni, da so ljudje »po naravi nagnjeni k precenjevanju svojih kvalitativnih in kvalitativnih svojih pripadnostne skupine in k temu, da do drugih gojijo negativne predsodke«. Pri negativnem samogovoru smo lahko pretirano zaskrbljeni zaradi mnenja drugih in zato ne izražamo svojih mnenj in hkrati zatiramo sebe (Kristančič in Ostrman 1999: 29—30).

4. 2. 2 NESPOŠTOVANJE IN NESPREJEMANJE DRUGEGA

Včasih pa druge osebe ne sprejemamo ali pa ga celo ne spoštujemo, kar privede do konfliktnih situacij. Pri nesprijemanju in nespoštovanju druge osebe prihaja do različnih ovir, ki so izražena kot močna čustva, ki lahko privedejo do tega, da drugega ne poslušamo, ne slišimo in posledično ne spoštujemo. Druga možnost pa je, da drugega besedno izzivamo ter ga tako postavljamo v položaj podrejenega in necenjenega (Kristančič in Ostrman 1999: 38). Lahko pa pomen njegovih sporočil izkrivljamo, pri čemer se zgubi prvotni namen (Mumel 2008: 46).

4. 2. 3 OVIRE, KI JIH POVZROČA TVOREC SPOROČILA

Pri posredovanju sporočil pride do motenj v sporazumevanju takrat, ko so informacije premalo jasne, ko posredujemo preveč informacij naenkrat, ko so informacije neurejene in nepovezane, nekakovostne ter kadar niso aktualne. Tvorec sporočila mora biti tudi redundanten, kar pomeni ponavljanje nekega znaka, besede ali kretnje, da naslovnik sporočilo razume. Nejasno sporočilo razloži še na drugačen način (Jelenc 1998: 38—42; Mumel 2008: 43). Velikokrat pa se zgodi, da so posredovane informacije preskromne, da so nepopolne, včasih tudi neprimerne (Mumel 2008: 42). Tvorec sporočila se mora vedno zavedati, s kakšnim človekom komunicira. Prilagoditi mora referenčni okvir naslovnika, da nam lahko lažje sledijo in nas razumejo. Če tega ne storimo, pride do ovir pri komunikaciji.

Neskladnost verbalne in neverbalne komunikacije lahko privede do konflikta s sodelavko, saj nam v posredovano sporočilo ne verjame in vanj ne zaupa. Tvorec sporočila mora paziti na dominantnost pri vlogi govorca. V kolikor ves čas dominira v tej vlogi, se naslovnik lahko počuti odrinjenega iz komunikacijskega procesa in njegove reakcije postanejo negativno nastrojene (Jelenc 1998: 38—42).

Tako kot je lahko tvorec sporočila povzročitelj ovir pri komunikaciji, je lahko tudi naslovnik vzrok za nastanek ovir.

4. 2. 4 OVIRE, KI JIH POVZROČA NASLOVNIK

Če je naslovnik premalo zbran in pozoren poslušalec, informacij oziroma sporočil ne sprejema dovolj kvalitetno, jih lahko presliši ali sliši le določen del, ki si ga napačno razlaga. Včasih je naslovnik nezainteresiran za informacije, ki jih prejema, se pri tem dolgočasi in jih ne zaznava kot pomembne ter je njegovo zaznavanje selektivno (Mumel 2008: 44). Podzavestni in delno zavestni mehanizmi lahko vplivajo na ovire pri komunikaciji. Naslovnik

lahko do tvorca goji določene predsodke, ga kategorizira in ga vidi kot povsem drugačnega, kot je v resnici. Lahko je prepričan, da tvorec ne zmore povedati nič novega za nas, zato lahko prejetim informacijam daje povsem drugačen pomen, kot ga imajo. Do ovir pri komunikaciji lahko pride tudi, kadar naslovnik sporočila ne razume iz iste perspektive kot tvorec in si prejeto sporočilo razlaga po svoje.

Naslovnik včasih lahko selektivno zaznava sporočila, kar privede do ovire, saj sporočilu lahko da drugačen bistven pomen, kot mu ga je namenil tvorec (Jelenc 1998: 43—46).

Tudi zaradi različnih pričakovanj, motivov in interesov lahko pride do ovir v komunikaciji, saj se lahko tako tvorec kot naslovnik sporočila nagibata vsak v svojo smer in nikakor ne želita oziroma se ne zmoreta uskladiti in dogovoriti za skupna pričakovanja, motive in interese (Mumel 2008: 45—46).

4. 3 NAČINI REŠEVANJA KONFLIKTOV

Velikokrat glede na samo naravo oziroma vzroke konflikta izberemo način reševanja konfliktov, ki bi pripeljala do razrešitve težav. Prvi korak pri reševanju konfliktov je samoobvladovanje, pri katerem se najprej pomirimo in obvladujemo svoja čustva, morda trenutno jezo, zamero (Kristančič in Ostrman 1999: 30). Najučinkovitejše orodje za razreševanje konfliktov je komunikacija (Polak 1998). Brajša (1994: 202—204) navaja šest razsežnosti, po katerih obravnavamo nek problem. K problemu moramo pristopiti sistemsko, kar pomeni, da ga obravnavamo kot del širšega konteksta, kibernetično, v povratni zvezi z drugimi – s povratnimi informacijami sogovorca. K problemu pristopamo interakcijsko, kar pomeni odnosno do nekoga. Nadalje avtor navaja komunikacijski pristop, kjer omenja pozitivno komunikacijo o problemu. Predzadnji pristop, ki ga navaja Brajša (1994: 202—204), je adaptacijski pristop, kjer se prilagajamo eden drugemu in iščemo skupno rešitev. Zadnji pristop je psihodinamični, kjer pristopamo tudi z vsem svojim nezavednim. Lipičnik (Lipičnik 1996: 28—29) pa izpostavlja dva načina reševanja konfliktov, ki sta omenjena kot prilagojena in neprilagojena oblika reševanja konflikta. O prilagojeni obliki konflikta govorimo takrat, ko posameznik na zadovoljivi ravni zmanjša svojo napetost, ki se v njem pojavlja zaradi nastanka konflikta in konflikt razreši. O neprilagojeni obliki pa govorimo takrat, kadar posameznik konflikt le začasno odstrani. Nadalje razlaga, da je za reševanje konfliktov edina primerna in možna oblika timsko delo, saj nam vpogled v več različnih mnenj pomaga do videnja problema z različnih zornih kotov (prav tam: 48—52). A. Polak (2007: 127) dodaja, da je izogibanje konfliktom z zanikanjem nesprejemljiv način reševanja konfliktov v timu ter da je kot prvo najpomembnejše priznanje konflikta in pripravljenost za analizo in reševanje (Polak 2009: 89). Konflikt pa prinaša tudi pozitivne razsežnosti, ki jih navaja Deutsch; ti so: spoznavanje problema in iskanje rešitev. Konflikt pa tudi preprečuje stagnacijo, spodbuja radovednost in spremembe, preko konflikta spoznavamo sebe in gradi individualno in skupinsko identiteto (Deutsch, nav. po Brajša 1994: 255).

Načini reševanja konfliktov so lahko različni, vendar je eden izmed najučinkovitejših iskren pogovor s sodelavko o konfliktu.

4. 3. 1 PRIPRAVA NA KOMUNIKACIJO V PROCESU REŠEVANJA KONFLIKTA

Preden pa začnemo z reševanjem konflikta, ki ga imamo s sodelavko, se moramo nanj pripraviti. Priprava na konstruktivno oziroma ustvarjalno komunikacijo, kot jo imenujeta A. Kristančič in A. Ostrman (1999: 84), vsebuje naslednje stopnje, ki jih bom opisala v nadaljevanju.

Konstruktivno reševanje konflikta je izredno zahteven proces, saj sta velikokrat prizadeti obe sodelavko. Ponovno je potrebno navezati zaupanje, razumevanje, predvsem pa biti odprt za predloge in rešitve obeh udeleženk.

Če je konflikt kompleksen, se moramo osredotočiti najprej na bistven vzrok pri nastanku konflikta, ki je vodil v nadaljevanje in nekakšno nadgradnjo konflikta, ki se je le povečeval, ostale konflikte, ki so prvemu sledili, razrešujemo v določenem časovnem zaporedju. Vedno rešujemo le en konflikt naenkrat, da se lažje osredotočimo na vse možne ovire in vzroke, ki so do njega pripeljali.

Preden začnemo pogovor oziroma proces reševanja konflikta s sodelavko v timu, moramo znati izbrati primeren čas in prostor. Izbrati primeren čas pomeni, da se komunikacije lotimo takrat, ko presodimo, da je sodelavka umirjena, sproščena in pripravljena na pogovor, kar je včasih težko. Izbrati primeren prostor pa pomeni, da izberemo takšen prostor, kjer bo čim manj motečih elementov; kjer bomo s sodelavko lahko sami v umirjenem vzdušju začeli s pogovorom (Kristančič in Ostrman 1999: 84). S primerno izbiro prostora in časa sodelavki in tudi sebi zagotavljamo varnejše počutje, ki velikokrat pripomore k uspešnosti reševanja konflikta in ustvarja pozitivno klimo (Lipičnik 1996: 17).

Pred pogovorom moramo proučiti svoja stališča, misli in občutenja, ki jih gojimo do konflikta in se osredotočiti na sodelavkine občutke, se skušati vživeti v njen položaj pri konfliktu, šele potem začnemo s pogovorom (Kristančič in Ostrman 1999: 84).

4. 3. 2 KONSTRUKTIVNA PRAVILA KOMUNIKACIJE PRI REŠEVANJU KONFLIKTOV

V konstruktivni komunikaciji reševanja medosebnega konflikta moramo biti pozorni na določena pravila, ki nam pomagajo pri uspešni komunikaciji. Obvladovanje spretnosti in pravil komunikacije jeza pedagoške delavce v oddelku vrtca (Jelenc 1998: 5).

Prvo pravilo, na katerega moramo biti pozorni, je, da se moramo vzajemno zavedati subjektivnosti. Komunikacija ne bi smela privedi do zagovarjanja svojih stališč, temveč bi se morali obe udeleženci zavedati svoje subjektivnosti, svojega pogleda na sam konflikt in vse, kar ga obdaja. V konstruktivni komunikaciji morata biti sodelavki kar se da objektivni tudi v svojih razmišljanjih in odprti za razmišljanje drugega.

Med potekom same komunikacije morata biti objektivni, iskreni, razlage naj bodo jasne, jedrnate in sogovorki čim bolj razumljive.

Posredovana sporočila naj bodo direktna in nesovražna, sodelavki naj ne ovinkarita pri pogovoru, saj to reševanje konflikta le podaljšuje.

V konstruktivni komunikaciji je pomembno vzajemno slišati in poslušati povratne informacije na posredovana sporočila. Ves čas je dobro preverjati in spodbujati reagiranje sodelavke. Pozorni moramo biti tudi na sam potek konflikta in ne le na misli in ideje, ki se nam porajajo ob pogovoru. Pomembno je, da se seznanimo, kaj je pripeljalo do konflikta, kako je potekal sam proces, ki je privedel do konflikta. Le z razjasnjevanjem okoliščin in vzrokov za nastanek konflikta lahko pripomoremo k njegovemu konstruktivnemu reševanju (Kristančič in Ostrman 1999: 85—86).

Komunikacija naj bo čim bolj sproščena, odprta, spontana in predvsem odnosna, saj le s pristnim, iskrenim pristopom lahko dosežemo rešitev. Pozorni moramo biti tudi na usklajenost verbalne in neverbalne komunikacije ter preveriti razumevanje prejetih sporočil. Izogibati se je potrebno grdemu govorjenju, poniževanju, sarkazmu, posploševanju, ignoranci (Lipičnik 1996: 68). Lahko pa je tvorec besedila – pošiljatelj pri posredovanju sporočil previdnejši. Pri sporočanju sporoča večjo količino informacij brez ponavljanja ali prenaša sporočilo z manj informacijami in ga večkrat ponovi (Mumel 2008: 49).

Z upoštevanjem vsega naštetega in opisanega bomo lahko prispevali h konstruktivnejšemu reševanju konfliktov, ki se pojavljajo pri komunikaciji v timskem delu pedagoških delavcev (Kristančič in Ostrman 1999: 85—86).

Uspešno komuniciranje pomeni, da znamo prilagoditi svoje komuniciranje konkretni situaciji, sodelavki in ciljem (Jelenc 1998: 32).

4. 3. 3 POGOVOR

Pogovor je »izmenjava mnenj, misli« (SSKJ 1998: 570). Pogovor obsega: odprtje pogovora, orientiranje, temo, sklepanje in zaključek (Toporišič 1996: 206). Pri odprtju pogovora lahko začnemo z neformalnim pozdravom, ki ga nadaljujemo z orientiranjem, kjer skušamo zbuditi interes sodelavke za nadaljevanje pogovora. Bistvo pogovora je tema, o kateri bomo govorili, kar je v našem primeru vzrok za nastanek konflikta s sodelavko. Tu sogovorca izmenično predstavita svoja stališča, ideje, občutja, mnenja. V sklepnem delu pogovora sam pogovor povzameta, si izmenjata možne rešitve konflikta in si za zaključek lahko izmenjata vljudnostni pozdrav (prav tam: 206).

Pogovor je lahko dvorezen meč, saj nas s sogovorko zbližuje ali oddaljuje, kar privede do še globljega spora (Toporišič 1996: 207). Med pogovorom se izražajo mnenja govorca in poslušalca, ti vlogi se v konstruktivnem pogovoru oz. komunikaciji ves čas sorazmerno izmenjujeta.

Kadar pa pogovor ne gre v konstruktivni smeri in se konflikti med sodelavkama ne zmorejo rešiti s pogovorom, takrat lahko pri osvetljevanju, reševanju konflikta pomaga supervizija.

4. 3. 4 SUPERVIZIJA

Supervizija poleg različnih vrst evalvacije nudi možnost za timski pogovor oziroma za razvoj tima. Cilj supervizije strokovnega tima je izboljšanje klime, povečanje sodelovanja med udeleženci, večja učinkovitost in boljša kvaliteta dela. Če želimo izvesti uspešno supervizijo v timih, mora biti proces usmerjen v tri ravni: v posameznika, procese in naloge (Kobolt 2010: 169—180).

Supervizija je bistvo za kvalitetno strokovno poklicno delo, katere cilj je pomoč sočloveku (Milošević 1994: 475). Strnjena definicija supervizijo opredeljuje kot moderno, v razvitem svetu uveljavljeno obliko dela, ki je sredstvo rasti, progresivnega razvoja in izboljšanje kvalitete pedagoškega dela (Skalar, v Škoflek 1994: 19). Nekateri supervizijo opisujejo kot »pogled od zunaj«, kot »poklicno refleksijo« ali kot proces razmišljanja o tem, kako opravljamo svoje delo z ljudmi (prav tam, Kobolt: 25). Tej definiciji je podobna udi naslednja, ki pravi, da supervizijo razumemo kot pogled na naše delo z razdalje (Kobolt in Žorga 2000: 15). Supervizija zajema naslednje cilje: poklicno učenje, konstrukcijo nove resničnosti, sistemsko gledanje na svet, učenje krožnega razumevanja in kreativno reševanje poklicnih vprašanj, v katerih supervizor nastopa v različnih vlogah. Te so povezane s tremi funkcijami: edukativno, podporno in vodstveno funkcijo (Matičeta 2000: 241—242). Skozi proces supervizije se razvija supervizant, spreminjajo pa se tudi vloge supervizorja, od »ne vem, da nič ne vem, do vem, da nič ne vem, preko vem, da vem, do ne vem, da vem« (prav tam: 247). Ključno vlogo pri procesu supervizije zagotovo nosi supervizor v vlogi vodje supervizije. Supervizorjeve vloge so različne, ključno vlogo pa ima vsekakor pri vodenju supervizijskega procesa, v katerem večinoma nastopa v vlogi moderatorja dogajanja (Žorga 2000: 221).

Supervizijski proces poteka skozi faze: pripravljalna, začetna, osrednja in sklepna faza (Kobolt in Žorga 2000), kjer ima supervizor različne vloge.

V pripravljalni fazi supervizor vstopa kot vodja in učitelj s posredovanjem različnih informacij, s katerimi udeležence seznanja o superviziji, njenem poteku, izboru supervizorja, pričakovanjih ...

V začetni fazi supervizor z udeleženci oblikuje supervizijski dogovor, ustvarja varno in pozitivno okolje in vzdušje, ustrezen supervizijski odnos, spodbuja udeležence k učenju, skrbi za njihovo motivacijo in jih postavlja pred izzive. Dela s konkretnimi primeri, ki jih udeleženci prinesejo na supervizijo. Tu v ospredje prihaja tudi supervizorjeva podpora, ki jo nudi udeležencem za varno okolje.

V osrednji fazi nastopi kot pomoč udeležencu - supervizantu pri preoblikovanju zgodbe iz poklicnega življenja in s tem mu omogoča učenje o sebi in o svojih ravnanjih pri delu. Supervizor mu z reflektiranjem omogoča spoznavanje ozadja njegovega ravnanja. Bistvena vloga je vloga moderatorja supervizijskega razvoja.

Supervizor zaključuje supervizijski odnos s supervizanti. Supervizantom poda končno oceno uspešnosti supervizije. Nakaže jim tudi poti, po katerih lahko nadaljujejo učenje brez supervizije, spodbuja udeležence k rednemu reflektiranju svojega dela (Milošević, 1994: 483).

Supervizor pri procesu supervizije ne pozna rešitev za delovne probleme vnaprej, rešitve za probleme so še neznane. Supervizor je v procesu moderator dogajanja, ki spremlja strokovnega delavca v njegovem lastnem procesu iskanja rešitev za problem, ki se je pojavil. Supervizanta spremlja v njegovem učnem procesu, njegova naloga ni soditi, temveč osvetliti dogajanja in reagiranja supervizanta v določenih situacijah, pri tem pa orisati, kako je reagiral in kako so se ob tem počutili okoli njega (Kobolt in Žorga 2000). Omogoča mu varno iskanje novih poti rešitve problemov in skrbi, da ga rešitve ne bi ogrožale (Žorga 2000: 222).

Pomemben je tudi supervizijski odnos, saj mora biti supervizor zaupanja vreden, delati mora na odnosu. Vrednost supervizorju v odnosu daje prehajanje iz ene vloge v drugo. Kadar supervizant potrebuje podporo, mu to omogoča, kadar potrebuje učitelja, da supervizor preide v to vlogo (Kobolt in Žorga 2000). Svojo vlogo in način dela prilagaja danemu trenutku (Žorga 2000: 224). Ob vsem pa se mora supervizor zavedati lastnih potreb, ki jih lahko obvladuje le z ozaveščanjem, da se pretirano ne naveže na supervizante (Kobolt in Žorga 2000).

4. 3. 5 KONSTRUKTIVNO REŠEVANJE KONFLIKTOV V KOMUNIKACIJI PRI TIMSKEM DELU

Sam konflikt nam lahko pomaga pri spoznavanju vzroka zanj in pri iskanju njegove rešitve. Konflikt prinaša veliko pozitivnega in v timsko delo ne vnaša le nemira, saj preprečuje stagnacijo posameznih članov, spodbuja radovednost in spremembe ter utrjuje identiteto posameznika in tima (Brajša 1993: 27). Nerešeni ali delno rešeni konflikti negativno vplivajo na delovanje posameznika v timu, prav tako pa tudi na celoten tim. Nerešeni ali delno rešeni konflikti lahko vodijo v nastajanje vedno novih konfliktnih situacij, kar zmanjšuje trajno reševanje konfliktov, zato je nujno, da se reševanja konfliktov lotimo nemudoma, ko konflikt zaznamo.

Za konstruktivno reševanje konfliktov v komunikaciji pri timskem delu je pomembno, da se pedagoška delavca slišita, saj le na ta način lahko prihaja do rešitve konflikta. Če eden od sodelavcev, vključenih v reševanje konflikta, ne posluša in ne sliši drugega, ne pride do izmenjave pozitivnega stika, ki je pri tem še kako pomembna. Pri sprejemanju možnih rešitev konflikta moramo biti tudi sami odprti za ideje in mnenja sodelavke, ne le za tiste rešitve, ki smo si jih zamislili sami (Žagar 1990: 168).

Telesna govorica nam lahko pri reševanju konfliktov tudi pomaga, saj lahko pomirja sodelavko, potrjuje izrečena sporočila in jim daje moč, če je usklajeno z verbalno komunikacijo.

Če konflikt ni tako težko rešljiv, ga včasih lahko razrešimo s humorjem. Pošalimo se tudi na svoj račun, paziti pa moramo, da nismo s humorjem pregrobi, da ne žalimo in ne posegamo v zasebnost sodelavke. Humor lahko v delovno okolje vnaša optimizem in sproščenost (Osredečki 1994: 137).

Včasih pri konstruktivnem reševanju konfliktov lahko pomaga že samo sodelovanje pri skupnih nalogah, ki so pomembne tako za sodelavca kot tudi za skupino otrok. »Pri takih nalogah se rojeva nova identiteta udeležencev, ki omogoča preseganje osebnih navad in daje poudarek skupnemu, ne pa razlikam med njimi.« (Delors 1996: 86) Kadar so vzpostavljeni enakopravni odnosi s sodelavci, ko jih družijo skupni cilji pred osebnimi, takrat konflikti velikokrat zbledijo in prepustijo prostor sproščenosti in vsakdanjemu načinu timskega dela (prav tam: 85).

Pri vsem tem procesu reševanja konfliktov moramo biti pozorni, da vedno ne glede na moč in globino konflikta sodelavko osebno spoštujemo, saj le tako lahko ohranjamo zdrave medosebne odnose in pozitivno raven komunikacije (Osredečki 1994: 137).

S tem poglavjem zaključujem teoretični del magistrskega dela. Sledi empirični del, v katerem sem raziskovala, **kako konstruktivna oziroma nekonstruktivna je komunikacija pedagoških delavcev pri tiskem delu v oddelku vrtca.**

5 EMPIRIČNI DEL

5. 1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Pedagoški delavci v vrtcu se stalno izobražujejo na različnih področjih, velik poudarek pa v zadnjem času dajejo tudi izobraževanju na področju timskega dela, predvsem komunikaciji pri tiskem delu. Konstruktivna komunikacija je pri tiskem delu izredno pomembna, saj je od tega odvisna tudi kakovost samega timskega dela. Kljub izobraževanju se v praksi pogosto pokaže, da komunikacija pedagoških delavcev velikokrat ni tako kakovostna, kot bi lahko bila, zato bom v magistrskem delu skušala ugotoviti, kako konstruktivna oziroma nekonstruktivna je komunikacija pedagoških delavcev pri tiskem delu v oddelku vrtca. Pojem konstruktivna komunikacija pedagoških delavcev pri tiskem delu v oddelku opredeljujemo z naslednjimi pomembnejšimi postavkami različnih avtorjev: pozitivna naravnost h komunikaciji (Bahovec idr. 2010: 22), pogostost in vrsta konfliktnih situacij pri komunikaciji, prisotnost konstruktivnega reševanja konfliktnih situacij pri komunikaciji z medsebojnim dialogom (Brajša, 1993: 106—107) in priznanje odgovornosti za svoja dejanja (Greene 1993: 62—64), prisotnost pozitivne naravnosti k tiskemu delu (Lipičnik 1996: 68). Na omenjeni raziskovalni problem se bomo osredinili, ker nas zanima, kako konstruktivna oziroma nekonstruktivna je po mnenju pedagoških delavcev njihova komunikacija pri tiskem delu v oddelku vrtca.

V objavljenih virih še ni bilo izvedene nobene podobne raziskave. Manjše raziskave na omenjeno temo so se izvajale na podiplomskem študiju predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. V času drugostopenjskega študija predšolske vzgoje smo parcialno raziskovali tisko delo vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice v vrtcu predmetu Vodenje za razvoj vrtca ter pri predmetu Razvoj in kakovost vrtcev, v pričujočem magistrskem delu pa želim zaznavanje komunikacije pedagoških delavcev pri tiskem delu v oddelku vrtca natančneje raziskati.

5. 2 RAZISKOVALNI CILJI IN VPRAŠANJA

Oblikovala sem naslednje raziskovalne cilje in hipoteze, na katere sem želela odgovoriti in so vezani na izkušnje, mnenja in opažanja vzgojiteljic ter pomočnic vzgojiteljice.

1. Kakšna (konstruktivna ali destruktivna) je komunikacija med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice pri tiskem delu v oddelku vrtca?
2. Kakšna pričakovanja imajo pedagoških delavci v zvezi s komunikacijo v timu?
3. S katerimi problemi se pri komunikaciji srečujejo pedagoški delavci v oddelku?
4. Kako uspešno je po mnenju pedagoških delavcev reševanje problemov, ki se pojavljajo pri komunikaciji?
5. Katere strategije reševanja problemov, ki se pojavljajo pri komunikaciji, uporabljajo pedagoški delavci v oddelku vrtca?
6. Katere so po mnenju pedagoških delavcev prednosti konstruktivne komunikacije med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice pri tiskem delu v oddelku vrtca?

5. 3 HIPOTEZE

Predpostavljali smo naslednje hipoteze:

H 1: Predvidevam, da se zaznavanje komunikacije v timu med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice statistično pomembno razlikuje.

H 2: Predvidevam, da se pričakovanja vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice v zvezi s komunikacijo pri tiskem delu statistično pomembno razlikujejo.

H 3: Predvidevam, da se zaznavanje vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice glede uspešnosti reševanja komunikacijskih problemov pri tiskem delu statistično pomembno razlikuje.

5. 4 METODA IN RAZISKOVALNI PRISTOP

Uporabila sem deskriptivno, kavzalno – neeksperimentalno metodo raziskovanja.

5. 4. 1 OPIS VZORCA

V vzorec sem zajela vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice iz vrtcev po Sloveniji. Vzorec je neslučajnostni, priložnostni. V raziskavo sem vključila 200 anketirank, med njimi je 100 vzgojiteljic in 100 pomočnic vzgojiteljice. Vrnjenih in izpolnjenih vprašalnikov je bilo 156. Ker so bile v vzorec zajete le anketiranke ženskega spola, bom pri prikazovanju v tabelah in pri interpretacijah uporabila izraz strokovna delavka.

5. 4. 2 OPIS POSTOPKA ZBIRANJA PODATKOV

Podatke sem zbrala z vnaprej pripravljenim vprašalnikom, ki vključuje zaprti, odprti tip vprašanj in ocenjevalno lestvico. Pri oblikovanju vprašalnika sem kombinirala in oblikovala vprašanja in trditve na podlagi strokovne literature naslednjih avtoric: A. Polak (2012: 59; 2007: 51—55), C. Razdevšek - Pučko (1994: 23—25). Vprašalnik vsebuje 4 vprašanja zaprtega tipa, 3 odprtega tipa in ocenjevalno lestvico tridesetih trditev. Pridobivanje podatkov je potekalo anonimno; strokovne delavke so anketni vprašalnik reševale na spletu (spletna anketa).

Zaradi številčnosti trditev pri 8. vprašanju, pri anketnem vprašalniku, so trditve označene z malimi in velikimi tiskanimi črkami.

5. 4. 3 POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV

Podatke, ki sem jih pridobila z anketo, sem obdelala tako, da sem uporabila opisno ali deskriptivno statistiko. Podatke sem statistično obdelala s programom SPSS za Windows na osebem računalniku. Pri tem sem uporabila frekvenčne prikaze atributivnih spremenljivk, izračunala sem srednje vrednosti, mediano, modus, t-preizkus neodvisnosti za preverjanje razlik med različnimi podskupinami v vzorcu, χ^2 preizkus hipoteze enake verjetnosti. Podatke sem predstavila z grafi ali tabelami in jih interpretirala. Odstotki so izračunani glede na število anketirancev, ki so odgovorili na posamezno vprašanje, in ne na število vseh anketirancev, ki so bili zajeti v raziskavo.

Pri 5., 6. in 7. vprašanju odprtega tipa sem na podlagi pridobljenih odgovorov oblikovala naslednje kategorije:

5. vprašanje: Navedite vsaj tri najpomembnejše značilnosti, ki jih ima po Vašem mnenju konstruktivna komunikacija, tj. komunikacija, ki odnose med ljudmi pozitivno izgrajuje.

1 Vzdušje (spoštovanje, zaupanje, občutek sprejetosti, sproščenost).

2 Komunikacija (dajanje podpore, dvosmerna profesionalna komunikacija, znati poslušati in biti slišan).

3 Aktivnost (dajanje in sprejemanje mnenj in idej, izražanje predlogov, pozitivnih kritik).

4 Osebnostne lastnosti (iskrenost, prilagodljivost).

5 Sodelovalne spretnosti (dogovarjanje, usklajevanje, razumevanje, sodelovanje).

Pri postavljanju kategorij sem sledila naslednji literaturi s področja komunikacije:

- Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.
- Razdevšek – Pučko, C. (ur.) (1994). Drugače v drugačno šolo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vec, T. (2005). Komunikacija – umevanje sporazuma. Ljubljana: Svetovalni center za otroke.

6. vprašanje: S katerimi problemi se srečujete pri medsebojni komunikaciji znotraj tima v oddelku vrtca?

- 1 Napačno razumljena verbalna in neverbalna komunikacija.
- 2 Problemi medosebne narave.
- 3 Nejasnost pri načrtovanju, izvajanju ali evalviranju.
- 4 Nerealno doživljanje sebe in drugih.
- 5 Drugo.

Pri postavljanju kategorij sem sledila naslednji literaturi:

- Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan. (poglavje problemi in konflikti, str. 117)
- Polak, A. (2012). Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu. Priročnik. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljana. (str. 51)

7. vprašanje: Če se srečujete s problemi pri komunikaciji znotraj tima, na kakšne načine jih rešujete?

- 1 Pogovor s timsko sodelavko.
- 2 Pogovor s tretjo osebo.
- 3 Ne rešujeva problemov, ker se ne pojavljajo.
- 4 Problemom se izogibava.
- 5 Drugo.

Pri postavljanju kategorij sem sledila viru:

- Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan. (poglavje problemi in konflikti, str. 126).

5. 5 PRIČAKOVANI REZULTATI

Z raziskavo sem želela ugotoviti, kakšno je zaznavanje komunikacije pri pedagoških delavcih pri timskem delu v oddelku vrtca. S postavljenimi hipotezami sem predvidevala, da je tako pri vzgojiteljicah kot tudi pri pomočnicah vzgojiteljice v komunikaciji prisotna pozitivna naravnost pedagoških delavcev v oddelku vrtca; da so pričakovanja vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice v zvezi s komunikacijo pri timskem delu različna; da se pedagoški delavci v oddelku srečujejo z raznovrstnimi problemi v komunikaciji, predvsem pa z nejasno opredeljenimi cilji in nameni komunikacije; da je reševanje konfliktov, ki se pojavljajo pri komunikaciji pedagoških delavcev v oddelku, uspešno; da pedagoški delavci v oddelku uporabljajo različne strategije reševanja konfliktov in se predvsem osredotočajo na reševanje konfliktov z medsebojnim pogovorom; da so po mnenju pedagoških delavcev prednosti konstruktivne komunikacije med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice v oddelku kažejo kot boljši medsebojni odnosi, porazdelitev zadolžitev/nalog, izboljšanje kakovosti izvajanja, raznovrstnost idej in večja medsebojna povezanost.

5. 6 REZULTATI IN INTERPRETACIJA REZULTATOV

Anketni vprašalnik sem preko spleta poslala 100 vzgojiteljicam in 100 pomočnicam vzgojiteljice v različne vrtce po Sloveniji v času od 27. 10. do 10. 11. 2013. Skupaj sem dobila 156 izpolnjenih vprašalnikov, kar predstavlja 78 % poslanih vprašalnikov; 44 vprašalnikov nisem dobila vrnjenih. Odziv strokovnih delavk vrtcev je bil pozitiven in hiter, saj sem te rezultate pridobila v izredno kratkem času.

V procesu zbiranja podatkov z anketnim vprašalnikom so sodelovale le anketiranke, zato bom pri interpretaciji uporabljala žensko obliko termina strokovne delavke vrtca ali vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice ali pa anketiranke, čeprav vemo, da so v vzgojno-izobraževalnih ustanovah zaposleni tudi moški.

V nadaljevanju bom najprej analizirala rezultate prvih štirih demografskih vprašanj, potem pa še vseh nadaljnjih. Pri demografskih vprašanjih sem se osredinila na starost, delovno dobo v vzgoji in izobraževanju, na delovno mesto strokovnih delavk vrtca in na leta dela z isto timsko sodelavko.

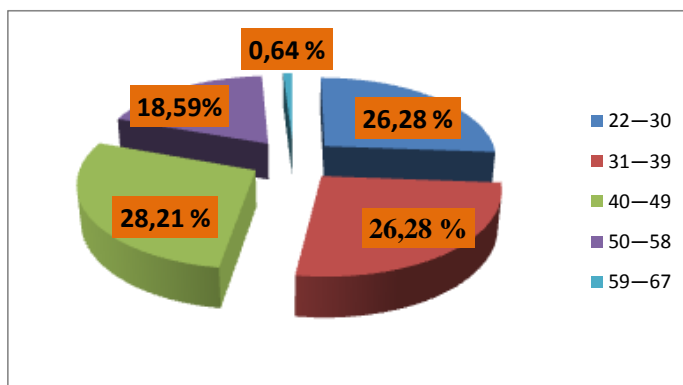
Rezultate bom z interpretacijo predstavila po posameznih raziskovalnih ciljih in vprašanjih ter hipotezah.

5. 6. 1 DEMOGRAFSKA VPRAŠANJA

5. 6. 1. 1 STAROST ANKETIRANIH DELAVK V VRTCU

Anketirane strokovne delavke vrtca so različne starosti, zato bi bila predstavitev »surovih« rezultatov v grafu dokaj nejasna. Da bi podatke o starosti razporedila v primerne kategorije, sem na spletni strani SPIZ-a najprej poiskala osnovne podatke o starosti, s katero so se lahko ženske v letu 2013 najprej upokojile. Pridobljeni podatki za leto 2013 omenjajo, da se ženske lahko najprej upokojijo s starostjo 57 let in 4 mesecev (SPIZ, 2013).

Graf št. 1: Starost.



Na osnovi razpona med najnižjo in najvišjo starostjo sem oblikovala pet kategorij, v katere sem razvrstila anketiranke. Vsaka kategorija je v obsegu 9 let. Najmlajša starost, s katero se začne naša prva kategorija, je 22 let, kar predstavlja najmlajše strokovne delavke, ki so bile vključene v spletno anketo. Za zaključek zadnje kategorije sem predpostavila leto 67, ker je

bila s tem zagotovljena enakomerna porazdelitev kategorij, ki je potrebna za pridobivanje naslednjih podatkov.

41 vprašanih sodi v prvo kategorijo starosti med 22. in 30. letom, kar predstavlja 26,28 % strokovnih delavk, od tega je 1 strokovna delavka stara 22 let, kar predstavlja 0,64 %, in 10 strokovnih delavk, starih 30 let, kar je 6,41 % vseh anketirank.

V kategorijo starosti med 31. in 39. letom enako kot v prvo kategorijo sodi 41 vprašanih, kar predstavlja 26,28 % strokovnih delavk. Največ strokovnih delavk, 7, je v tej kategoriji starih 36 let, kar predstavlja 4,49 % vseh anketirank.

V tretjo kategorijo, v kateri so strokovne delavke stare med 40. in 49. letom, je 44 vprašanih odgovorilo, da sodijo v to skupino, kar predstavlja 28,21 % strokovnih delavk. V to kategorijo sodi največ anketirank.

V četrto kategorijo, v katero sodijo strokovne delavke stare med 50. in 58. letom pa sodi 29 vprašanih, kar predstavlja 18,59 % strokovnih delavk. 8 izmed anketirank, ki sodijo v četrto kategorijo, je starih 50 let, kar predstavlja 5,13 % vseh strokovnih delavk.

V zadnjo, peto kategorijo sodi najstarejša anketiranka, ki je stara 60 let, kar predstavlja 0,64 % vprašanih

Tabela št. 1: Starost anketirancev.

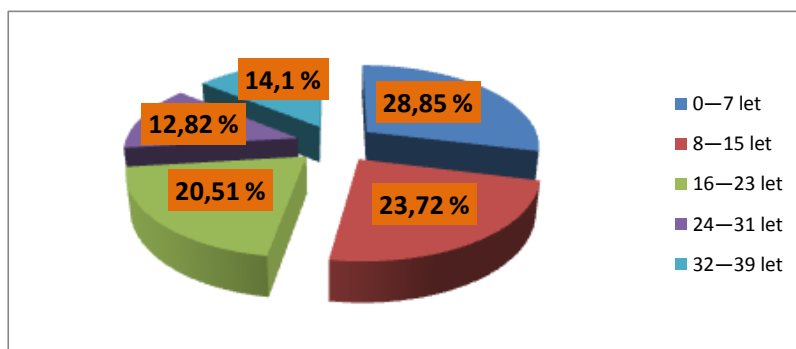
Število (N)		156
Aritmetična sredina (M)		39,18
Mediana (Me)		39
Modus (Mo)		44
Standardni odklon		9,79
Odstotki (%)	25	30
	50	39
	75	46,75

Aritmetična sredina (M) je 39,18, kar pomeni, da je povprečna starost anketiranih strokovnih delavcev v oddelku vrta okoli 39 let, standardni odklon je 9,79. Polovica anketirancev je mlajša od 39 let, polovica pa starejših (Me = 39). Prvi kvartil ($Q_1 = 30$) pomeni, da je četrtnina strokovnih delavcev mlajših od 30 let. Četrtnina vprašanih je starejših od 46 let ($Q_3 = 46,75$). Največ anketirancev je starih 44 let (Mo = 44).

5. 6. 1. 2 DELOVNA DOBA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Tudi za delovno dobo strokovnih delavk sem uporabila podatke s spletne strani SPIZ-a, na kateri opredeljujejo, da je najkrajša osnovna delovna doba, ko se ženske v letu 2013 lahko upokojijo, 37 let in 9 mesecev.

Graf št. 2: Delovna doba v vzgoji in izobraževanju.



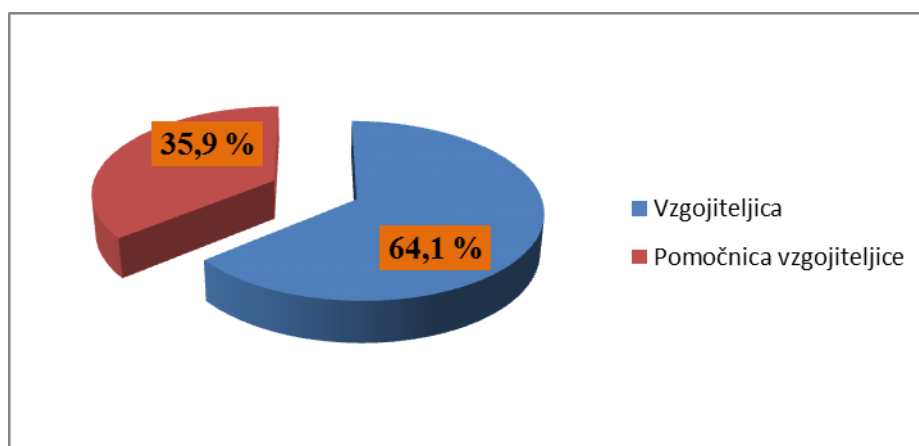
Na področju spremenljivke »delovna doba v vzgoji in izobraževanju« sem oblikovala pet kategorij. Med posameznimi stopnjami (med kategorijami) je osem let razlike in tako so stopnje enakomerno porazdeljene.

Kar 45 vprašanih je odgovorilo, da je njihova delovna doba v vzgoji in izobraževanju od 0 do 7 let, kar predstavlja 28,85 % strokovnih delavk. 37 vprašanih sodi v kategorijo, v kateri je delovna doba 8–15 let, kar predstavlja 23,72 % strokovnih delavk.

32 vprašanih ima 16–23 let delovne dobe, kar je 20,51 % strokovnih delavk. 20 strokovnih delavk ima 24–31 let delovne dobe, kar predstavlja 12,82 % vprašanih. 22 vprašanih pa sodi v kategorijo z delovno dobo 32–39 let, kar je 14,1 % strokovnih delavk z dolgoletnimi izkušnjami v vzgoji in izobraževanju.

5. 6. 1. 3 DELOVNO MESTO STROKOVNIH DELAVK

Graf št. 3: Delovno mesto.



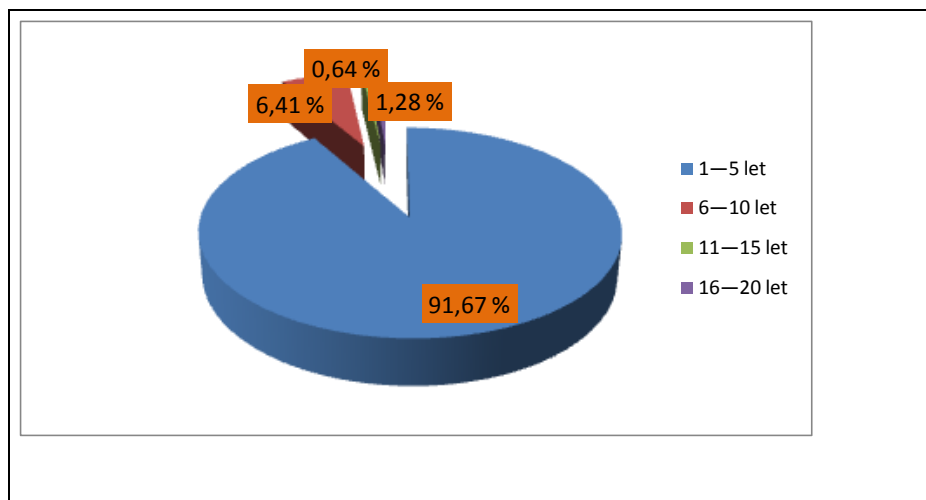
V anketnem vprašalniku sem izpostavila vprašanje, na katerem delovnem mestu so strokovne delavke zaposlene. 100 vprašanih strokovnih delavk je zaposlenih na delovnem mestu vzgojiteljice, kar predstavlja 64,1 % vprašanih. 56 anketirank je zaposlenih na delovnem mestu pomočnice vzgojiteljice, kar je 35,9 % vprašanih.

Iz rezultatov je razvidno, da je anketni vprašalnik izpolnilo bistveno več vzgojiteljic kot pomočnic vzgojiteljice.

5. 6. 1. 4 ČAS DELA Z ISTO TIMSKO SODELAVKO

Pridobljeni podatki o času dela z isto timsko sodelavko so zelo različni, zato sem rezultate oblikovala v pet kategorij; vsaka obsega pet let. Kot začetek prve kategorije sem določila eno leto, kar je bil najkrajši pridobljen odgovor v spletni anketi, za konec pa sem določila 25 let časa dela, ki ga je anketiranka delila z isto timsko sodelavko.

Graf št. 4: Čas dela z isto timsko sodelavko.



Kar 143 vprašanih, kar predstavlja 91,67 % strokovnih delavk, v katerih z isto timsko sodelavko dela od enega leta do pet let. Najštevilčnejša kategorija je prva, so anketiranke z isto strokovno delavko od enega leta do pet let. 10 vprašanih, kar je 6,41 % strokovnih delavk, je z isto timsko sodelavko od šest do deset let. 1 anketiranka (0,64 % strokovnih delavk), je poročala, da timsko dela od enajst do petnajst let; skupaj z isto timsko sodelavko dela 12 let. V kategorijo, v kateri skupaj dela s timsko sodelavko že šestnajst do dvajset let, sodita dve strokovni delavki, kar je 1,28 % anketirank.

V nadaljevanju se bom osredinila na šest raziskovalnih vprašanj oziroma ciljev.

5. 6. 2. OCENA KOMUNIKACIJE S SODELAVKO PRI TIMSKEM DELU V ODDELKU VRTCA

V prvem raziskovalnem vprašanju sem se spraševala, kakšna (konstruktivna ali destruktivna) je po mnenju članov tima komunikacija v timu.

Za osvetlitev prvega raziskovalnega vprašanja sem se osredinila na trditve od a) do v) pri 8. vprašanju (vprašalnik v prilogi).

Pri trditvah je bilo mogoče izbrati le enega od danih odgovorov, s katerimi so anketiranke izražale oceno pogostosti v trditvah opisanega ravnanja, pri čemer so številke pomenile: 1 – nikoli, 2 – zelo redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – vedno.

Izračunala sem odstotke, aritmetične sredine, standardni odklon in minimalne ter maksimalne vrednosti. Trditve sem razporedila po velikosti aritmetičnih sredin, od najmanjše do največje vrednosti. Dobljene rezultate predstavljam v nadaljevanju po posameznih trditvah.

Tabela št. 2: Opisna statistika pri 8. vprašanju pri trditvah od a) do v)

Trditev	Število (N)	Aritmetična sredina (M)	Standardni odklon	Minimalna vrednost	Maksimalna vrednost
h) V timu se posmehujem timski sodelavki.	156	1,08	0,39	1	5
j) V timu zmerjam svojo sodelavko.	156	1,08	0,55	1	5
i) Sodelavka v timu se mi posmehuje.	156	1,11	0,33	1	3
k) Moja sodelavka me pri komunikaciji v timu zmerja.	156	1,12	0,59	1	5
v) V najini komunikaciji pogosto prihaja do resnih problemov.	156	1,42	0,72	1	5
l) V timu sodelavki vpadam v besedo.	156	1,72	0,75	1	5
r) Sodelavka pri komunikaciji v timu izraža neargumentirane kritike.	156	1,77	0,79	1	4
m) Sodelavka v timu mi vpada v besedo.	156	1,79	0,85	1	5
p) Pri komunikaciji v timu izražam neargumentirane kritike.	156	1,80	0,97	1	5
č) Timska sodelavka me spodbuja k dajanju idej.	156	3,61	1,13	1	5
b) Moja sodelavka v timu daje informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami.	156	3,67	0,95	2	5
g) Sodelavka v timu izraža predloge in usmeritve za delo v timu.	156	3,67	1,03	1	5
o) Sodelavka v timu argumentira svoje predloge in ideje.	156	3,75	0,96	1	5
e) Sodelavka v timu mi izraža pohvale.	156	3,92	0,88	1	5
a) V timu dajem informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami.	156	3,96	0,89	1	5
u) S sodelavko se jasno dogovoriva, kdo je zadolžen za določeno nalogo.	156	3,98	1,0	1	5
š) Sodelavka pozitivno sprejema mojo kritičnost.	156	4,08	0,91	1	5
t) Vsebina komunikacije je povezana z opravljanjem tekočih nalog in zadolžitev.	156	4,12	0,85	1	5
n) V timu argumentiram svoje predloge in ideje.	156	4,19	0,78	1	5
c) Timsko sodelavko spodbujam k dajanju idej.	156	4,22	0,93	1	5
d) V timu sodelavki izražam pohvale.	156	4,22	0,69	2	5
f) V timu izražam predloge in usmeritve za delo v timu.	156	4,24	0,81	1	5

s) Kritičnost sodelavke pozitivno sprejemam.	156	4,29	0,76	2	5
---	------------	-------------	-------------	----------	----------

Izračunana aritmetična sredina pri trditvi h) je 1,08, kar pomeni, da se odgovori anketirank v povprečju gibljejo okoli prvega odgovora, s katerimi anketiranke izražajo, da se v timu nikoli ne posmehujejo sodelavki.

Najvišja aritmetična sredina ($M = 4,29$) je pri trditvi s), v kateri se odgovori anketirank gibljejo okoli četrtega odgovora, ki pravi, da sodelavkino kritičnost pozitivno sprejemajo.

Najnižja vrednost standardnega odklona (0,33) je pri trditvi i)«Sodelavka v timu se mi posmehuje.«, najvišja pa pri trditvi č)«Timska sodelavka me spodbuja k dajanju idej.«, kar pomeni, da pri prvi navedeni trditvi v odgovorih anketirank ni veliko odstopanj (večina jih ni deležna posmehovanja), o spodbujanju sodelavke k dajanju idej pa imajo bolj različno mnenje.

Glede na pridobljene rezultate lahko sklepam, da je komunikacija pri tiskem delu med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice v oddelku vrtca pretežno konstruktivna, saj so aritmetične sredine trditev, ki nakazujejo konstruktivno komunikacijo višje od 3,6, oz. višje od skupne aritmetične sredine vseh trditev (M skupaj = 3,18), tako tistih, ki nakazujejo konstruktivno komunikacijo kot tistih, ki nakazujejo destruktivno komunikacijo. Za vse trditve lahko trdim, da so anketiranke dajale odgovore, ki so nakazovali konstruktivno komunikacijo.

Pri 8. vprašanju pri trditvi a)«V timu dajem informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami» sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.

Tabela št. 3: Zaznavanje pogostosti pri trditvi:«V timu dajem informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami.»

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	1	0,6
2 - zelo redko	11	7,1
3 - včasih	26	16,7
4 - pogosto	74	47,4
5 - vedno	44	28,2
Skupaj	156	100,0

Komunikacija v timu naj bi med drugim obsegala tudi »dajanje in sprejemanje informacij ali napotkov v zvezi s konkretnimi nalogami« (Chivers nav. po Polak 2007: 51). Iz rezultatov je razvidno, da je več kot polovica strokovnih delavk (118) 75,6 % sodelavki v timu pogosto ali vedno daje informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami.

Verbalna komunikacija v timu se deli na tri vsebinske nivoje; na komunikacijo v zvezi z opravljanjem tekočih nalog in zadolžitev, s splošnimi vprašanji dela in organizacije dela in kot izraz socialno-emocionalnih potreb vseh članov tima (Rot 1983, nav. po Razdevšek – Pučko 1994: 23), med katerimi je enega izmed nivojev izpostavljam tudi sama – dajanje informacij ali napotkov v zvezi s konkretnimi nalogami. Največ anketirank 74 (47,4 %) je odgovorilo, da sodelavki v timu pogosto daje informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami.

Pri 8. vprašanju pri trditvi b)«Moja sodelavka v timu daje informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami» sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.

Tabela št. 4: Zaznavanje pogostosti pri trditvi »Moja sodelavka v timu daje informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	0	0
2 - zelo redko	20	12,8
3 - včasih	44	28,2
4 - pogosto	60	38,5
5 - vedno	32	20,5
Skupaj	156	100,0

Pomembna značilnost enega izmed elementov komunikacije v timu je poslušanje povratnih informacij svoje sodelavke. Vsak član naj bi čutil potrebo po povratnih informacijah o delu (Polak 2007: 55). Nekaj več kot polovica strokovnih delavk, 92 anketirank (58,5 %) izraža, da sodelavka v timu pogosto oziroma vedno daje informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami.

Iz primerjave ocen pri trditvi a), z ocenami pri trditvi b) je razvidno, da je pri ocenah trditve a) 26 strokovnih delavk več kot pri ocenah trditve b), (16,7 %), odgovorilo, da v timu pogosto oziroma vedno daje informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami kot pa pri drugi trditvi, v kateri sodelavka daje informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami.

V vzgoji in izobraževanju je nenehno prisotno »dajanje, sprejemanje in iskanje informacij« med člani tima (Brajša 1993: 77). Velikokrat je prisotno le dajanje, sprejemanje in iskanje informacij, ne pa tudi prisotnost povratnih informacij o sodelavki, ki daje, sprejema in išče informacije, o medosebnih odnosih, odnosih do sporočila in njegovem vplivu (prav tam).

Povratne informacije lahko posredujemo na negativen ali pozitiven način. Negativna oziroma slabša je neverbalna, ocenjevalna (etiketiranje), nejasna, preveč subjektivna, nepravočasna ... Pozitivna pa je verbalna, pozitivna, prilagojena sogovorniku, konkretna, jasna, objektivna, iskrena, pravočasna (Brajša 1993: 78—79).

Brez povratnih informacij je zelo težko soditi o uspešnosti in napredku v timu ali o tem, kako določeno stvar izvesti drugače (Wheelan 1999: 17), kar kažejo tudi rezultati raziskave, v kateri nobena strokovna delavka ne meni, da sodelavka v timu nikoli ne daje informacije ali napotkov v zvezi s konkretnimi nalogami.

Pri 8. vprašanju pri trditvi c) »Timsko sodelavko spodbujam k dajanju idej« sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.«

Tabela št. 5: Zaznavanje pogostosti pri trditvi »Timsko sodelavko spodbujam k dajanju idej.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	1	0,6
2 - zelo redko	9	5,8
3 - včasih	20	12,8
4 - pogosto	51	32,7
5 - vedno	75	48,1
Skupaj	156	100,0

Sporočanje lastnih idej je značilnost enega izmed štirih izpostavljenih elementov komunikacije v timu – govorjenja (Polak 2007: 54). 126 strokovnih delavk, kar je 80,8 % anketirank, ocenjuje, da timsko sodelavko pogosto ali vedno spodbujajo k dajanju idej.

V komunikaciji v timu mora biti prisotna svoboda izražanja vsakega posameznika. Če se posamezniki ne počutijo svobodne in sproščene, ne morejo izražati svojih idej, kar je lahko problematično tudi za sam obstoj tima. Iz rezultatov je razvidno, da le ena anketiranka ocenjuje, da timsko sodelavko nikoli ne spodbuja k dajanju idej. Vsakdo mora biti slišan in vključen v diskusije, šele nato se bo čutil sposobnega dati ideje (Wheelan 1999: 60—61).

Pri 8. vprašanju pri trditvi č) *«Timska sodelavka me spodbuja k dajanju idej» sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.*

Tabela št. 6: Zaznavanje pogostosti pri trditvi »Timska sodelavka me spodbuja k dajanju idej.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	5	3,2
2 - zelo redko	24	15,4
3 - včasih	40	25,6
4 - pogosto	45	28,8
5 - vedno	42	26,9
Skupaj	156	100,0

Komaj dobra polovica anketirank, 87, kar je 55,7 % strokovnih delavcev, ocenjuje, da jih timska sodelavka pogosto ali vedno spodbuja k dajanju idej.

Največ anketirank (45), kar je 28,8 % vprašanih, je odgovorilo, da jih timska sodelavka pogosto spodbuja k dajanju idej.

Pri 8. vprašanju pri trditvi d) *«V timu sodelavki izražam pohvale» sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.*

Tabela št. 7: Zaznavanje pogostosti pri trditvi »V timu sodelavki izražam pohvale.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	0	0
2 - zelo redko	1	0,6
3 - včasih	21	13,5
4 - pogosto	76	48,7
5 - vedno	58	37,2
Skupaj	156	100,0

Dobljeni rezultati so spodbudni. Pomembnost izražanja pohval v timu poudarja C. Chivers (Chivers nav. po Polak 2007: 51) in navaja, naj bi komunikacija v timu obsegala tudi izražanje »pohval za dobro delo v timu«. Kar 134 strokovnih delavk, kar je 85,9 % vprašanih ocenjuje, da svoji timski sodelavki pogosto oziroma vedno izražajo pohvale.

Gordon (1997) pa izpostavlja pri dvanajstih ovirah na poti h komunikaciji tudi nasprotno stran izražanja pohvale. Za slikovitejšo razumevanje te trditve navaja tri primere, ko pohvala pri sogovorniku deluje nasprotno od pozitivnega; kadar ima sogovornik probleme s seboj, kar mu posledično povzroča nezadovoljstvo, potem mu pohvala vzbuja občutek nerazumevanja ali pa slabe občutke v njem še okrepi, kadar pohvalo uporabimo z namenom vplivati na sogovornika, jo bo ta sprejel kot manipulacijo, kadar nekoga pohvališ, pogosto pohvala nekoga istočasno pomeni negativno vrednotenje ostalih (Gordon 1997: 33—34). Iz rezultatov je razvidno, da nobena anketiranka, ni podala odgovora, da sodelavki v timu nikoli ne izraža pohval.

Pri 8. vprašanju pri trditvi e) *«Sodelavka v timu mi izraža pohvale» sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.*

Tabela št. 8: Zaznavanje pogostosti pri trditvi »Sodelavka v timu mi izraža pohvale.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	2	1,3
2 - zelo redko	6	3,8
3 - včasih	37	23,7
4 - pogosto	68	43,6
5 - vedno	43	27,6
Skupaj	156	100,0

V zelo uspešnih timih se člani tima počutijo vključene, sprejete in vredne (Wheelan 1999: 3), člani si med seboj pomagajo, da skupaj pridejo do cilja. Pohvale in vzdušje, kjer se člani tima med seboj podpirajo, daje ljudem pogum in voljo za nadaljnje uspešno timsko delo (prav tam: 34). 111 anketirank, kar je 71,2 % strokovnih delavk, ocenjuje, da sodelavka v timu pogosto oziroma vedno izraža pohvale. Največ strokovnih delavk (68) 43,6 % anketirank je odgovorilo, da ji timska sodelavka pogosto izraža pohvale.

Pri 8. vprašanju pri trditvi f) *«V timu izražam predloge in usmeritve za delo v timu» sem spraševala po oceni pogostosti.*

Tabela št. 9: Zaznavanje pogostosti pri trditvi «V timu izražam predloge in usmeritve za delo v timu.»

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	1	0,6
2 - zelo redko	5	3,2
3 - včasih	16	10,3
4 - pogosto	68	43,6
5 - vedno	66	42,3
Skupaj	156	100,0

134 strokovnih delavk, kar je 85,9 % anketirank, ocenjuje, da v timu pogosto ali vedno izražajo predloge in usmeritve za delo v timu.

V timu so pre pogosto izražena le mnenja posameznikov, ne pa konkretni predlogi za doseganje zastavljenih ciljev ali reševanje problemov. Če dajemo konkretne predloge ali usmeritve v trdilni ali vprašalni obliki, se dinamika v timu prestavi h konkretni aktivnosti oziroma dejavnosti (Polak 2007: 52—53).

Iz rezultatov je razvidno, da je največ anketirank (68) 43,6 %, odgovorilo, da pogosto izražajo predloge in usmeritve za delo v timu.

Pri 8. vprašanju pri trditvi g) *«Sodelavka v timu izraža predloge in usmeritve za delo v timu» sem spraševala po oceni pogostosti.*

Tabela št. 10: Zaznavanje pogostosti pri trditvi »Sodelavka v timu izraža predloge in usmeritve za delo v timu.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	3	1,9
2 - zelo redko	16	10,3
3 - včasih	51	32,7
4 - pogosto	45	28,8
5 - vedno	41	26,3
Skupaj	156	100,0

86 anketirank (55,1 %) ocenjuje, da sodelavka v timu pogosto ali vedno izraža predloge in usmeritve za delo v timu.

Z novimi predlogi in usmeritvami sodelavka v timu lahko nadgrajuje in dopolnjuje naše predloge, pri čemer se spreminja tudi smer razmišljanja, ne da bi druge želeli prepričati v nasprotno. Največ anketirank, (51 ali 32,7 %), je odgovorilo, da sodelavka le včasih izraža predloge in usmeritve za delo v timu.

Ta način komunikacije je najpomembnejši dejavnik timske učinkovitosti, saj omogoča premislek o danih predlogih, vsi člani tima pa čutijo, da so bili njihovi predlogi sprejeti, slišani in tudi upoštevani. Pri tem moramo poslušati sodelavko in biti pozorni do nje. Namen nadgrajevanja predlogov je razviti dano idejo v celoti, kar je najpomembnejša spretnost na področju konstruktivne kritičnosti (Polak 2007: 52—53).

Pri 8. vprašanju pri trditvi h) »V timu se posmehujem timski sodelavki« sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.

Tabela št. 11: Zaznavanje pogostosti pri trditvi »V timu se posmehujem timski sodelavki.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	146	93,6
2 - zelo redko	9	5,8
3 - včasih	0	0
4 - pogosto	0	0
5 - vedno	1	0,6
Skupaj	156	100,0

Večina anketirank, kar 146, kar predstavlja 93,6 % strokovnih delavk, ocenjuje, da se sodelavki v timu nikoli ne posmehujejo.

9 strokovnih delavk (5,8 %), izraža, da se sodelavki zelo redko posmehujejo.

Nobena anketiranka ne ocenjuje, da se sodelavki včasih ali pogosto posmehuje.

Le ena strokovna delavka, kar je 0,6 % anketirank, ocenjuje, da se svoji sodelavki v timu vedno posmehuje.

Sama menim, da je posmehovanje sodelavki povsem nesprejemljivo, celo nedopustno dejanje. Čeprav je le 9 strokovnih delavk odgovorilo, da se sodelavki v timu zelo redko posmehujejo, se mi vseeno zdi to nestrokovno in nezrelo dejanje. Ena strokovna delavka je odgovorila celo, da se vedno posmehuje svoji strokovni delavki, kar je nepredstavljivo, kako je v takem vzdušju sploh mogoče korektno in konstruktivno delati.

Kadar konkretni predlog sodelavke kritiziramo ali pa podpiramo, je to večinoma sprejeto na osebni ravni (Polak 2007: 53).

Pri 8. vprašanju pri trditvi i) «Sodelavka v timu se mi posmehuje» sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.

Tabela št. 12: Zaznavanje pogostosti pri trditvi »Sodelavka v timu se mi posmehuje.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	140	89,7
2 - zelo redko	15	9,6
3 - včasih	1	0,6
4 - pogosto	0	0
5 - vedno	0	0
Skupaj	156	100,0

Sodelavka, ki poda predlog, ob katerem se ji timska sodelavka posmehuje, se lahko obrambno odzove (Polak 2007: 53), kar lahko privede do konflikta. Kritika pri posmehovanju je bolj usmerjena k predlaganju kot pa h konkretni vsebini predloga (prav tam).

Ta oblika negativnega vrednotenja so direktno negativno usmerjeni na našo samopodobo. Velikokrat tako vedenje sproža obrambno reakcijo sogovorniku, ki z enakim načinom posmehovanja odvrne nazaj (Gordon 1996: 52). Iz rezultatov, v katerih je večina anketirank, kar 140, kar predstavlja 89,7 % strokovnih delavk, ocenjuje, da se ji sodelavka v timu nikoli ne posmehuje, lahko sklepamo, da posmehovanje v timu ni prisotno.

Pri 8. vprašanju pri trditvi j) «V timu zmerjam svojo sodelavko» sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.

Tabela št. 13: zaznavanje pogostosti pri trditvi »V timu zmerjam svojo sodelavko.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	153	98,1
2 - zelo redko	0	0
3 - včasih	0	0
4 - pogosto	0	0
5 - vedno	3	1,9
Skupaj	156	100,0

Zmerjanje sodelavke bi lahko opredelili tudi kot oviro medosebne narave (Polak 2012: 50), ki lahko vodi v obrambno reakcijo sodelavke ali celo v konflikt. Rezultati kažejo, da 3 anketiranke, (1,9 %), poročajo, da vedno zmerjajo svojo sodelavko v timu.

Spretnosti s področja konstruktivne kritike pri timskem delu zajemajo tudi konstruktivno izražanje negativnih čustev na sestankih in v individualnih interakcijah (prav tam: 30), nikakor pa ni dopustno sodelavke zmerjati. Tudi odgovori strokovnih delavk so izredno pozitivni, saj večina, kar 98,1 % vseh anketirank (153) ocenjuje, da v timu svoje sodelavke nikoli ne zmerjajo.

Pri 8. vprašanju pri trditvi k) «Moja sodelavka me pri komunikaciji v timu zmerja» sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.

Tabela št. 14: Zaznavanje pogostosti pri trditvi «Moja sodelavka me pri komunikaciji v timu zmerja.»

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	147	94,2
2 - zelo redko	5	3,2
3 - včasih	1	0,6
4 - pogosto	0	0
5 - vedno	3	1,9
Skupaj	156	100,0

Pri danih rezultatih večina strokovnih delavk, 147, kar je 94,2 % vprašanih, ocenjuje, da jih sodelavka pri komunikaciji v timu nikoli ne zmerja.

Gordon (1997: 31) pri jeziku nesprejemanja navaja dvanajst ovir na poti h komunikaciji, med katerimi izpostavlja tudi 6. oviro, v kateri je navedeno ocenjevanje, kritiziranje in sramotenje – zmerjanje. Avtor opisuje, da vse ovire komunikacijo zavirajo in onemogočajo dvosmerno komuniciranje.

Pri 8. vprašanju pri trditvi l) «V timu sodelavki vpadam v besedo» sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.

Tabela št. 15: Zaznavanje pogostosti pri trditvi »V timu sodelavki vpadam v besedo.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	68	43,6
2 - zelo redko	67	42,9
3 - včasih	19	12,2
4 - pogosto	1	0,6
5 - vedno	1	0,6
Skupaj	156	100,0

Gordon (1997) opisuje štiri načine poslušanja: pasivno poslušanje, pritrjevalne pripombe, opogumljajoče pripombe in aktivno poslušanje. Pri pasivnem poslušanju nudimo sodelavki podporo, hkrati pa je za sogovornico izredno težko, da pri sodelavkinem pripovedovanju ne vpadva v besedo (Gordon 1997: 37—55). Rezultati pri trditvi so pozitivni, saj 68 oziroma 67 anketirank odgovarja, da nikoli ali pa zelo redko sodelavki v timu vpadajo v besedo.

Pri 8. vprašanju pri trditvi m) «Sodelavka v timu mi vpadva v besedo» sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.

Tabela št. 16: Zaznavanje pogostosti pri trditvi »Sodelavka v timu mi vpadva v besedo.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek%
1 - nikoli	68	43,6
2 - zelo redko	58	37,2
3 - včasih	25	16,0
4 - pogosto	4	2,6
5 - vedno	1	0,6
Skupaj	156	100,0

Za aktivno poslušanje, ki ga navaja Gordon (1997) je značilno, da daje sogovorniku občutek sprejetosti, razumljenosti in upoštevanja. Pri aktivnem poslušanju ne vpadamo v besedo, ampak je pri njem prisotna dvosmerna komunikacija (Gordon 1997: 37—55).

Komunikacija v neučinkovitem timu obsega tudi vpadanje v besedo drug drugemu oziroma prekinjanje drug drugega (Polak 2012: 31). Rezultati pri tej trditvi so nekoliko slabši kot pri prejšnji, saj manjše število anketirank (68 nikoli, 58 pa zelo redko), ocenjuje, da jim sodelavka v timu nikoli ali zelo redko vpada v besedo.

Pri 8. vprašanju pri trditvi *n*) «V timu argumentiram svoje predloge in ideje» sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.

Tabela št. 17: Zaznavanje pogostosti pri trditvi »V timu argumentiram svoje predloge in ideje.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	1	0,6
2 - zelo redko	3	1,9
3 - včasih	20	12,8
4 - pogosto	73	46,8
5 - vedno	59	37,8
Skupaj	156	100,0

Več kot polovica anketirank, kar 132, kar predstavlja 84,6 % strokovnih delavk, ocenjuje, da pogosto ali pa vedno v timu argumentirajo svoje predloge in ideje, kar je odličen rezultat.

S tem ko svoje predloge in ideje argumentiramo, jih na nek način razlagamo in zagovarjamo. Z argumentiranjem izzovemo tudi predloge in ideje drugih članov tima, pri tem pa vedno iščemo alternativne predloge (Polak 2007: 53), ki bi se približali predlogom vsem članom. Pri tem pa je težko doseči soglasje, saj argumentiranje temelji na načelu za ali proti in prav ali narobe.

Pri 8. vprašanju pri trditvi *o*) «Sodelavka v timu argumentira svoje predloge in ideje» sem spraševala po oceni pogostosti.

Tabela št. 18: Zaznavanje pogostosti pri trditvi «Sodelavka v timu argumentira svoje predloge in ideje.»

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	3	1,9
2 - zelo redko	13	8,3
3 - včasih	39	25,0
4 - pogosto	66	42,3
5 - vedno	35	22,4
Skupaj	156	100,0

Nekaj manj strokovnih delavk, 101 (64,7 %), poroča, da njihova sodelavka v timu vedno oziroma pogosto argumentira svoje predloge.

Tako kot za vsakega posameznika, je pomembno tudi za sodelavke v timu, da znajo in zmorejo argumentirati svoje predloge in ideje, saj lahko le z dvosmerno komunikacijo vzajemno vplivamo eden na drugega, se s tem spreminjamo in bogatimo (Brajša 1993: 82).

Pri 8. vprašanju pri trditvi p) «Pri komunikaciji v timu izražam neargumentirane kritike» sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.

Tabela št. 19: zaznavanje pogostosti pri trditvi »Pri komunikaciji v timu izražam neargumentirane kritike.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	77	49,4
2 - zelo redko	45	28,8
3 - včasih	24	15,4
4 - pogosto	8	5,1
5 - vedno	2	1,3
Skupaj	156	100,0

122 anketirank, kar je 78,2 %, poroča, da pri komunikaciji v timu nikoli ali pa zelo redko izražajo neargumentirane kritike, kar je dober rezultat.

Pri 8. vprašanju pri trditvi r) «Sodelavka pri komunikaciji v timu izraža neargumentirane kritike» sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.

Tabela št. 20: Zaznavanje pogostosti pri trditvi «Sodelavka pri komunikaciji v timu izraža neargumentirane kritike.»

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	67	42,9
2 - zelo redko	62	39,7
3 - včasih	23	14,7
4 - pogosto	4	2,6
5 - vedno	0	0
Skupaj	156	100,0

129 strokovnih delavk (82,6 %), ocenjuje, da sodelavka pri komunikaciji v timu nikoli oziroma zelo redko izraža neargumentirane kritike.

Negativne in hkrati tudi neargumentirane kritike večinoma povzročajo nasprotno kritiko, ki je običajno obrambno naravnana, v smislu: «Ti nisi nič boljši!» (Gordon 1997: 51).

Rezultati pri tej trditvi prikazujejo opisane neargumentirane kritike, saj 4 strokovne delavke, kar je 2,6 % anketirank, ocenjuje, da sodelavka pri komunikaciji v timu pogosto izraža neargumentirane kritike.

Nobena strokovna delavka ne ocenjuje, da njihova sodelavka pri komunikaciji v timu vedno izraža neargumentirane kritike.

Pri 8. vprašanju pri trditvi s) «Kritičnost sodelavke pozitivno sprejemam» sem spraševala po oceni pogostosti.

Tabela št. 21: Zaznavanje pogostosti pri trditvi «Kritičnost sodelavke pozitivno sprejemam.»

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	0	0
2 - zelo redko	4	2,6
3 - včasih	17	10,9

4 - pogosto	65	41,7
5 - vedno	70	44,9
Skupaj	156	100,0

Za učinkovito delovanje tima naj bi njegovi člani poleg spretnosti reševanja problemov in spretnosti, ki so povezane z nalogami tima še obvladati medosebne spretnosti. Med posebnimi spretnostmi timskega dela je navedena tudi izražanje konstruktivnih kritik (Polak 2007: 67). 135 strokovnih delavk, kar je 86,6 % anketirank, ocenjuje, da kritičnost sodelavke pogosto ali vedno pozitivno sprejemajo, kar je zelo spodbuden rezultat raziskave.

Pri 8. vprašanju pri trditvi š) *«Sodelavka pozitivno sprejema mojo kritičnost»* sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.

Tabela št. 22: Zaznavanje pogostosti pri trditvi «Sodelavka pozitivno sprejema mojo kritičnost.»

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	1	0,6
2 - zelo redko	9	5,8
3 - včasih	29	16,7
4 - pogosto	61	39,1
5 - vedno	59	37,8
Skupaj	156	100,0

Skupaj kar 120 anketirank, kar predstavlja 76,9 % strokovnih delavk, ocenjuje, da sodelavka njihovo kritičnost pogosto ali vedno pozitivno sprejema.

Pri 8. vprašanju pri trditvi t) *«Vsebina komunikacije je povezana z opravljanjem tekočih nalog in zadolžitev»* sem spraševala po oceni pogostosti.

Tabela št. 23: Zaznavanje pogostosti pri trditvi «Vsebina komunikacije je povezana z opravljanjem tekočih nalog in zadolžitev.»

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	2	1,3
2 - zelo redko	8	5,1
3 - včasih	11	7,1
4 - pogosto	83	53,2
5 - vedno	52	33,3
Skupaj	156	100,0

Rot (1983) pri komunikaciji v timu navaja tri vsebinske nivoje: komunikacijo v zvezi z: opravljanjem tekočih nalog in zadolžitev, s splošnimi vprašanji dela in organizacije dela in kot izraz socialno-emocionalnih potreb članov tima (Rot 1983, nav. po Polak v Razdevšek – Pučko, 1994: 23).

Kot navaja Rot, je eden izmed vsebinskih nivojev pri komunikaciji v timu tudi komunikacija v zvezi z opravljanjem tekočih nalog in zadolžitev. V naši raziskavi je 135 strokovnih delavk, (86,5 %), ocenilo, da je vsebina komunikacije pogosto oziroma vedno povezana z opravljanjem tekočih nalog in zadolžitev.

Perle (1966) pa izpostavlja faze dajanja zadolžitev, s katerimi analizira vedenje članov tima. Faze dajanja zadolžitev vsebujejo določene dogovore o tem, kdo: prevzame praktično ali

verbalno iniciativo, vodstvo, več praktično dela, kdo deli nasvete, kdo koordinira, kako posamezniki delajo, kakšno je sodelovanje (Perle nav. po Polak v Razdevšek – Pučko, 1994: 25). Thacker (1990) ločuje funkcije tima na nivoju nalog in podpornih dejavnosti. Funkcije na nivoju nalog obsegajo vsebine zadane naloge; kakšna je naloga, ideje za izvršitev naloge, analiza narejenega ... Na nivoju nalog se oblikujejo različne vloge: iniciator, razjasnjevalec, iskalec ali posredovalec informacij in oblikovalec povzetkov ali sklepov (Thacker nav. po Polak v Razdevšek – Pučko 1994: 26).

Pri 8. vprašanju pri trditvi u) «S sodelavko se jasno dogovoriva, kdo je zadolžen za določeno nalogo», sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.

Tabela št. 24: Zaznavanje pogostosti pri trditvi «S sodelavko se jasno dogovoriva, kdo je zadolžen za določeno nalogo.»

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	2	1,3
2 - zelo redko	12	7,7
3 - včasih	37	23,7
4 - pogosto	41	26,3
5 - vedno	64	41,0
Skupaj	156	100,0

Med spretnosti timskega dela, ki naj bi jih imel vsak član tima je navedena tudi zanesljivost posameznika pri timskih dogovorih in srečanjih (Polak 2007: 68).

Dogovori o zadolžitvah za določeno nalogo v timu je zelo pomembno, kar prikazujejo tudi rezultati raziskave, 105 anketirank, kar predstavlja 67,3 % strokovnih delavk, je poročalo, da se s sodelavko pogosto ali vedno jasno dogovorita, kdo je zadolžen za določeno nalogo.

Pri 8. vprašanju pri trditvi v) «V najini komunikaciji pogosto prihaja do resnih problemov», sem spraševala po oceni pogostosti opisanega ravnanja.

Tabela št. 25: Zaznavanje pogostosti pri trditvi «V najini komunikaciji pogosto prihaja do resnih problemov.»

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	105	67,3
2 - zelo redko	40	25,6
3 - včasih	9	5,8
4 - pogosto	0	0
5 - vedno	2	1,3
Skupaj	156	100,0

Nagnjenost k temu, da vedno postavljamo obnašanje in motivacijo sodelavke za vzrok problema, ki se je pojavil, vodi v konflikt (Wheelan 1999: 53). Iz rezultatov je razvidno, da le 2 anketiranki, kar predstavlja 1,3 % strokovnih delavk, ocenjujeta, da v njuni komunikaciji vedno prihaja do resnih problemov.

145 strokovnih delavk, kar predstavlja 92,9 % vseh anketirank, ocenjuje, da v komunikaciji med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice v timu nikoli ne prihaja ali pa zelo redko, kar je zelo spodbuden rezultat.

Povzetek ugotovitev v zvezi z zaznavanjem konstruktivne oziroma destruktivne komunikacije pri timskem delu v oddelku vrtca bi bil naslednji:

Več kot tri četrtine v raziskavi sodelujočih strokovnih delavk, (75,6 %), sodelavki v timu pogosto ali vedno daje informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami.

Nekaj več kot polovica strokovnim delavkam, (58,5 %), sodelavka v timu pogosto ali pa vedno daje informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami.

Kar 80,8 % anketirank, ocenjuje, da timsko sodelavko pogosto ali vedno spodbujajo k dajanju idej.

Dobra polovica anketirank, (55,7 %), poroča, da jih timska sodelavka pogosto oziroma vedno spodbuja k dajanju idej.

Kar 85,9 % vprašanih zaznava, da svoji timski sodelavki pogosto ali pa vedno izražajo pohvale.

Nekaj manj kot tri četrtine v raziskavi sodelujočih strokovnih delavk (71,2 %) strokovnih omenja, da sodelavka v timu pogosto ali pa vedno izraža pohvale.

Večina anketirank (85,9 %) navaja, da v timu pogosto ali vedno izražajo predloge in usmeritve za delo v timu.

Več kot polovica sodelujočih v raziskavi (55,1 %) zaznava, da sodelavka v timu pogosto ali pa vedno izraža predloge in usmeritve za delo v timu.

Večina anketirank (93,6 %), ocenjuje, da se sodelavki v timu nikoli ne posmehujejo.

Kar 89,7 % strokovnih delavk, zaznava, da se ji sodelavka v timu nikoli ne posmehuje.

Skoraj vse sodelujoče v raziskavi (98,1 %) ocenjujejo, da nikoli ne zmerjajo svoje timske sodelavke.

Večina vprašanih (94,2 %), zaznava, da jih sodelavka pri komunikaciji v timu nikoli ne zmerja, kar je še vedno spodbuden rezultat.

Rezultati pri trditvi so spodbudni, saj 68 ali pa 67 anketirank odgovarja, da nikoli ali zelo redko sodelavki v timu vpadajo v besedo.

Več kot polovica anketirank (84,6 %), ocenjuje, da pogosto ali vedno v timu argumentirajo svoje predloge in ideje, kar je odličen rezultat.

Večina anketirank vključenih v raziskavo (84,6 %) zaznava, da pogosto ali pa vedno v timu argumentirajo svoje predloge in ideje, kar je odličen rezultat.

Več kot polovica anketirank (64,7 %) omenja, da njihova sodelavka v timu vedno oziroma pogosto argumentira svoje predloge.

Več kot tri četrtine anketirank (78,2 %), navaja, da pri komunikaciji v timu nikoli ali pa zelo redko izražajo neargumentirane kritike, kar je precej dober rezultat.

Kar 82,6 % anketirank, izpričuje, da sodelavka pri komunikaciji v timu nikoli ali zelo redko izraža neargumentirane kritike.

Večina anketirank (86,6 %) poroča, da kritičnost sodelavke pogosto ali pa vedno pozitivno sprejemajo.

Več kot tri četrtine vprašanih (76,9 %) zaznava, da sodelavka njihovo kritičnost pogosto ali vedno pozitivno sprejema.

Kar 86,5 % anketirank, ocenjuje, da je vsebina komunikacije pogosto ali pa vedno povezana z opravljanjem tekočih nalog in zadolžitev.

Več kot polovica anketirank (67,3 %) zaznava, da se s sodelavko pogosto ali vedno jasno dogovoriva, kdo je zadolžen za določeno nalogo.

Večina vprašanih (92,9 %) poroča, da v komunikaciji med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice v timu nikoli ne prihaja ali pa zelo redko prihaja do resnih problemov, kar je spodbuden rezultat.

5. 6. 2. 2 PRIČAKOVANJA PEDAGOŠKIH DELAVCEV V ZVEZI S KOMUNIKACIJO V TIMU

V okviru drugega raziskovalnega vprašanja sem raziskovala, kakšna pričakovanja imajo pedagoški delavci v zvezi s komunikacijo v timu.

Za osvetlitev drugega raziskovalnega vprašanja sem se osredinila na trditve z), ž), A) in B) pri 8. vprašanju.

Pri trditvah je bilo možno izbrati le enega od danih odgovorov, s katerimi so anketiranke izražale oceno pogostosti v trditvah opisanega ravnanja, pri čemer so številke pomenile: 1 – nikoli, 2 – zelo redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – vedno.

Izračunala sem odstotne deleže, aritmetične sredine, standardni odklon in minimalne ter maksimalne vrednosti. Trditve sem razporedila po velikosti aritmetičnih sredin, od najmanjše do največje vrednosti. Dobljene rezultate predstavljam v nadaljevanju po posameznih trditvah.

Tabela št. 26: Opisna statistika za trditve z), ž), A), B) pri 8. vprašanju

Trditev	Število (N)	Aritmetična sredina (M)	Standardni odklon	Minimalna vrednost	Maksimalna vrednost
ž) Pričakujem, da bo sodelavka v timu direktno izražala svojo kritiko.	156	4,53	0,73	2	5
z) Pričakujem, da bo sodelavka v timu z menoj komunicirala prijazno.	156	4,57	0,83	1	5
B) Pričakujem, da sodelavka pri komunikaciji v timu sproščeno izraža svoja mnenja in ideje.	156	4,84	0,42	3	5
A) V timu pričakujem dvosmerno komunikacijo vseh članov.	156	4,85	0,43	3	5

Pri vseh trditvah se rezultati aritmetične sredine gibljejo med četrtem in petim odgovorom, torej med pogosto in vedno.

Najvišja aritmetična sredina je pri trditvi A) in je 4,85, kar pomeni, da se povprečni odgovor anketirank giblje med četrtem in petim odgovorom, v katerih anketiranke ocenjujejo, da pogosto oziroma vedno pričakujejo dvosmerno komunikacijo vseh članov.

Pri trditvi z) «Pričakujem, da bo sodelavka v timu z menoj komunicirala prijazno» se anketiranke odgovorile z odgovori od 1 do 5, saj je minimalna vrednost 1, maksimalna pa 5.

Glede na pridobljene rezultate lahko sklepam, da so pričakovanja pri omenjenih trditvah usmerjena v pozitivno smer, kar nam dokazuje tudi aritmetične sredine, ki se gibljejo med 4 in 5.

Tabela št. 27: Pogostost pričakovanja, da bo sodelavka v timu komunicirala prijazno.

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	2	1,3
2 - zelo redko	5	3,2
3 - včasih	7	4,5
4 - pogosto	30	19,2
5 - vedno	112	71,8
Skupaj	156	100,0

Ena od značilnosti učinkovitih timov je »pristna in odprta komunikacija med vsemi člani tima« (Polak 2007: 83).

Pričakovanja anketirank glede prijazne komunikacije v timu so različna, vendar pa več kot dve tretjini anketirank (112), torej 71,8 % vseh, pričakuje, da bo sodelavka v timu z njimi vedno komunicirala prijazno.

Tabela št. 28: Pogostost pričakovanja, da bo sodelavka v timu direktno izražala svojo kritiko.

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	0	0
2 - zelo redko	2	1,3
3 - včasih	16	10,3
4 - pogosto	35	22,4
5 - vedno	103	66,0
Skupaj	156	100,0

Dve tretjini anketirank (103 oz. 66 %), pričakuje, da bo sodelavka v timu vedno direktno izražala svoje kritike v timu.

Najmanj anketirank, le 2 (1,3 %) strokovni delavki, sta ocenili, da zelo redko pričakujeta, da bo sodelavka v timu direktno izražala svojo kritiko.

Tabela št. 29: Pogostosti pričakovanja pri trditvi »V timu pričakujem dvosmerno komunikacijo vseh članov.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	0	0
2 - zelo redko	0	0
3 - včasih	4	2,6
4 - pogosto	16	10,3
5 - vedno	136	87,2
Skupaj	156	100,0

Tudi Hartley (Hartley 1993: 9, nav. po Vec 2005: 15—16) omenja, da je komunikacija vedno dvosmerni proces, ker je povezana s sočasno medsebojno zaznavo in izmenjavo sporočil. Dvosmerna komunikacija ni pomembna le zaradi izmenjave sporočil, temveč je bistven poudarek v kreiranju in izmenjavi pomenov slišaneга oziroma sporočenega.

Podobno ocenjujejo tudi anketiranke v raziskavi, saj kar 87,2 % vseh anketirank, vedno pričakuje dvosmerno komunikacijo vseh članov tima.

V vzajemni ali dvosmerni komunikaciji vsi sodelujoči reagirajo in vzajemno vplivajo drug na drugega. V dvosmerni komunikaciji gre za pogovor, ki vsebuje več aktivnosti: poslušanje, razmišljanje in govorjenje (Brajša 1993: 82).

Tabela št. 30: Pogostost pričakovanja pri trditvi »Pričakujem, da sodelavka pri komunikaciji v timu sproščeno izraža svoja mnenja in ideje.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - nikoli	0	0
2 - zelo redko	0	0
3 - včasih	3	1,9
4 - pogosto	19	12,2
5 - vedno	134	85,9
Skupaj	156	100,0

Jay (Jay, nav. po Dunham 1992, v Polak 2007: 55) navaja, naj bi se na timskih srečanjih oz. v komunikaciji s sodelavko pri timskem delu držali komunikacijskih načel, med katerimi kot pomembno izpostavlja tudi izražanje mnenj in idej, ki naj bi bile izražene jasno in strnjeno.

Avtorica posebej poudarja pomen izražanja, ne le mnenj, temveč tudi konkretnih predlogov za doseganje ciljev ali razrešitve problemov. Z dajanjem predlogov v timu pride do konkretne aktivnosti članov tima (Polak 2012: 33).

Tudi iz rezultatov raziskave je razvidno, da velika večina anketirank (134), kar je 85,9 % vseh, pričakuje, da sodelavka pri komunikaciji v timu vedno sproščeno izraža svoja mnenja in ideje. Nobena anketiranka ni izbrala odgovorov 1 in 2, s katerim bi menile, da nikoli ali zelo redko pričakujejo, da sodelavka pri komunikaciji v timu sproščeno izraža svoja mnenja in ideje.

Da lahko komuniciramo sproščeno, iskreno, se moramo počutiti varne, spoštovane, skratka, zadovoljene morajo biti naše osnovne psihološke potrebe. Znati konstruktivno komunicirati pomeni znati prilagoditi svoj način komunikacije trenutni situaciji, sogovornikom in danim ciljem, takrat, v tistem trenutku (Valentinčič 1987: 32).

Pričakovanja pedagoških delavk v zvezi s komunikacijo v timu so torej naslednja:

- Velika večina (71,8 %) jih pričakuje, da bo sodelavka v timu z njimi vedno komunicirala prijazno.
- Dve tretjini (66 %) jih pričakuje, da bo sodelavka v timu vedno direktno izražala svoje kritike v timu.
- Velika večina (87,2 %) vseh, pričakuje dvosmerno komunikacijo vseh članov tima.
- Velika večina anketirank (85,9 %) pričakuje, da sodelavka pri komunikaciji v timu vedno sproščeno izraža svoja mnenja in ideje.

Pričakovanja timske sodelavke lahko občutimo tudi kot pritisk na nas, saj poleg drugega dela s pričakovanji drugih prevzemamo še dodatno odgovornost za njihova pričakovanja (Polak 2007: 42—43), ki so velikokrat lahko nerealna ali prezahtevna oziroma se izražajo v smislu posameznikovih prepričanj, želja, stališč, vrednot.

»Neizražena ali neuskkljena medosebna pričakovanja« so ena izmed najpogostejših ovir oziroma problemov, s katerimi se srečujejo slovenski pedagoški delavci (Polak 2001: 86).

5. 6. 2. 3 PROBLEMI S KATERIMI SE PRI KOMUNIKACIJI SREČUJEJO PEDAGOŠKI DELAVCI V ODDELKU

V okviru tretjega raziskovalnega vprašanja sem želela raziskati, s katerimi problemi se pri medsebojni komunikaciji znotraj tima v oddelku vrtca srečujejo pedagoški delavci.

Omenjeno raziskovalno vprašanje sem interpretirala z odgovori na 6. vprašanje, v katerem anketirance sprašujem, s katerimi problemi se srečujejo pri medosebni komunikaciji znotraj tima v oddelku vrtca.

Tabela št. 31: Problemi, s katerimi se pri medosebni komunikaciji srečujejo pedagoški delavci v oddelku vrtca.

	Delovno mesto			
	Vzgojiteljica		Pomočnica vzgojiteljice	
	Število (N)	Odstotki (%)	Število (N)	Odstotki (%)
1. Napačno razumljena verbalna in neverbalna komunikacija.	13	8,3	7	4,5
2. Problemi medosebne narave.	20	12,8	10	6,4
3. Nejasnosti pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju timskega dela.	13	8,3	8	5,1
4. Nerealno doživljanje sebe in drugih.	6	3,9	4	2,6
5. Drugo.	48	30,8	27	17,3
Skupaj	100	64,1	56	35,9

6. vprašanje je bilo odprtega tipa. Na podlagi pridobljenih odgovorov sem s pomočjo literature A. Polak (2007, 2012) oblikovala pet kategorij:

1 Napačno razumljena verbalna in neverbalna komunikacija.

2 Problemi medosebne narave.

3 Nejasnost pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju.

4 Nerealno doživljanje sebe in drugih.

5 Drugo.

13 vzgojiteljic, kar predstavlja 8,3 % vprašanih, meni, da problemi pri komunikaciji nastajajo zaradi napačno razumljene verbalne in neverbalne komunikacije, medtem ko enako meni le 7 pomočnic vzgojiteljice, kar je 4,5 % vprašanih.

Ena izmed vzgojiteljic svoj odgovor opredeljuje: «Včasih ne znam izraziti prošnje sodelavki, da nekaj postori.» Pomočnica vzgojiteljice pa navaja: «Včasih je napačno razumljeno, kar si poveva.»

Problemi v timu se velikokrat pojavijo zaradi napačnega razumevanja izrečenega, zato moramo pri komunikaciji nujno razjasnjevati izrečeno s preverjanjem razumljenega (Polak 2012: 33). Razumljivo sporočilo je preprosto, jasno, jedrnato in zanimivo (Brajša, 1993: 42).

20 vzgojiteljic, kar predstavlja 12,8 % anketirank, meni, da so problemi v komunikaciji medosebne narave. Polovica manj kot vzgojiteljic, pomočnice vzgojiteljic menijo enako o problemih, ki se pojavljajo pri medosebni komunikaciji znotraj tima v oddelku vrtca.

Pomočnica vzgojiteljice je kot svoj odgovor izpostavila, da - «včasih ni pripravljenosti na kompromis, premalo zaupanja, podcenjevanje». Spet druga pomočnica vzgojiteljice je svoj odgovor podrobno opisala kot - «obravnavanje problemov na osebnem nivoju; prenašanje (obračanje) na osebnost in ne na delo, neiskrenost, negativizem, včasih opravljanje na skrajno

grd način, preveč osebni stiki z nekaterimi starši (ki so se spoznali ob vstopu otroka v vrtec; tikanje, reševanje osebnih problemov s pomočjo staršev - veze in poznanstva)«.

Če gre v komunikaciji za medosebno togo komunikacijo, v kateri vedno obvelja le beseda posameznika, če je komunikacija ukazovalna, takrat se pojavijo problemi medosebne narave (Brajša 1993: 44). Komunikacija mora biti demokratična, obojestranska, svobodna in sproščena, šele ta način komuniciranja omogoča veliko mero strokovnosti.

13 vzgojiteljic, kar predstavlja 8,3 % vprašanih, meni, da se problemi v komunikaciji pojavljajo zaradi nejasnosti pri načrtovanju, izvajanju oziroma pri evalviranju timskega dela. Le 8 pomočnic vzgojiteljice, kar je 5,1 % vprašanih, se je opredelilo za enak odgovor kot vzgojiteljice.

Ena izmed vzgojiteljic svoj odgovor natančneje opredeljuje, da je vzrok problemov - «občasna različnost vzgojnih pristopov, usklajevanje časa načrtovanja in upoštevanja kulture družine».

6 vzgojiteljic, kar predstavlja 3,9 % vprašanih, meni, da so problemi del nerealnega doživljanja sebe in drugih, nekaj manj pomočnic vzgojiteljic, 4, kar je 2,6 % vprašanih, so se opredelile za enak odgovor.

Ena izmed pomočnic vzgojiteljice meni: «Pri večini vzgojiteljic gre za hud občutek večvrednosti, ki posledično ruši vsako konstruktivno komunikacijo.»

Kar 48 vzgojiteljic, kar je 30,8 % vprašanih, je izbralo odgovor »Drugo«, medtem ko je 27 pomočnic vzgojiteljic, kar je 17,3 % vprašanih, izbralo ta odgovor.

Pod »Drugo« so bili izpostavljeni odgovori v smislu, da problemov pri medosebni komunikaciji znotraj tima v oddelku vrtca ni.

Anketiranke izpostavljajo: «Ena drugi znava prisluhniti, ni težav». Zanimiva obrazložitev odgovora ene izmed vzgojiteljic je: «V večini nimam težav, ker delam v timu z moškim, z njim je komunikacija bolj odprta in sproščena, ker nikoli ne išče ozadja v izjavah, ne tekmuje z mano ampak sodelujeva za dobro otrok.» Nekaj anketirank meni: «Dobro komunicirava.» Odličen odgovor ene izmed pomočnic vzgojiteljice, ki bi ga izpostavila, je: «Težko rečem, da se srečujeva s kakšnimi problemi. Obe sva zelo odprtega značaja, imava veliko izkušenj in dosti znanja. Sama se ne sprašujem, kdo je vzgojiteljica, kdo pomočnica vzgojiteljice. Delujeva kot eno. Obe sva tudi zelo delavni. Ena drugi znava prisluhniti.»

75 strokovnih delavk, kar predstavlja manj kot polovico anketirank, 48,1 %, je izbralo odgovor »Drugo«, v katerem opredeljujejo, da se s problemi pri medsebojni komunikaciji znotraj tima v oddelku vrtca ne srečujejo.

V nadaljevanju sem se osredinila na ocene pedagoških delavcev o uspešnosti reševanja problemov, kar sem raziskala in interpretirala v okviru četrtega raziskovalnega vprašanja.

5. 6. 2. 4 USPEŠNOST REŠEVANJA PROBLEMOV, KI SE PO MNENJU PEDAGOŠKIH DELAVCEV V ODDELKU VRTCA POJAVLJAJO PRI KOMUNIKACIJI

V okviru 4. raziskovalnega vprašanja sem spraševala, kako uspešno je po mnenju pedagoških delavcev reševanje problemov, ki se pojavljajo pri komunikaciji.

Za osvetlitev četrtega raziskovalnega vprašanja sem se osredinila na trditve C), Č) in D) pri 8. vprašanju. Pri trditvah: je bilo možno izbrati le en od danih odgovorov, s katerimi so anketiranke izražale oceno pogostosti v trditvah opisanega ravnanja, pri čemer so številke pomenile: 1 – nikoli, 2 – zelo redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – vedno.

Izračunala sem odstotne deleže, aritmetične sredine, standardni odklon in minimalne ter maksimalne vrednosti. Trditve sem razporedila po velikosti aritmetičnih sredin, od najmanjše do največje vrednosti. Dobljene rezultate predstavljam v nadaljevanju po posameznih trditvah.

Tabela št. 32: Opisna statistika pri 8. vprašanju pri trditvah C), Č), D)

Trditve	Število (N)	Aritmetična sredina (M)	Standardni odklon	Minimalna vrednost	Maksimalna vrednost
Č) Izogibam se reševanju komunikacijskih problemov.	156	1,69	1,12	1	5
D) Svoje drugačno mnenje zadržim zase.	156	2,08	0,93	1	5
C) Reševanje komunikacijskih problemov v najinem timu ocenjujem kot uspešno.	156	4,47	0,79	1	5

Najvišja aritmetična sredina je pri trditvi C) in je 4,47, kar pomeni, da se povprečni odgovor anketirank giblje med četrtem in petim odgovorom, pri katerih anketiranke ocenjujejo, da je uspešnost reševanja komunikacijskih problemov v njihovem timu pogosto ali pa vedno uspešno. Pri trditvah Č) in D), ki sta bolj negativno naravnani, se rezultati aritmetičnih sredin gibata med prvim in drugim odgovorom, kjer anketiranke menijo, da se nikoli ali pa zelo redko izogibajo reševanju komunikacijskih problemov ter da svoje drugačno mnenje nikoli ali zelo redko ohranijo zase.

Minimalna vrednost je pri vseh trditvah 1, maksimalna pa 5.

Tabela št. 33: Zaznavanje pogostosti pri trditvi »Reševanje komunikacijskih problemov v najinem timu ocenjujem kot uspešno.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - Nikoli	1	0,6
2 – Zelo redko	4	2,6
3 - Včasih	11	7,1
4 – Pogosto	44	28,2
5 - Vedno	96	61,5
Skupaj	156	100,0

Komunikacijske ovire, ki se lahko pojavijo v timu so »narava in usklajenost verbalne in neverbalne komunikacije, njena usmerjenost v vsebino, potek, doživljanje, odnose in čustva«. Ovire, ki se pojavljajo v timu, so načeloma splošnejše od problemov oziroma predstavljajo širšo kategorijo problemov timskega dela (Polak 2007: 117).

Če je reševanje problemov uspešno, »tim preide na višjo raven delovanja in medsebojnega razumevanja« (prav tam: 121).

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da 140 strokovnih delavk (89,7 %) zaznava, da je uspešnost reševanja komunikacijskih problemov pogosto ali pa vedno uspešno, kar je odgovor večine vprašanih.

Napačno razumljena besedna oziroma nebesedna komunikacija ali pa neprilagojena komunikaciji v trenutni situaciji je ena izmed najpogostejših ovir oziroma problemov, ki jih navajajo slovenski pedagoški delavci pri timskem delu (Polak 2012: 51), kar omenja tudi ena izmed anketirank, ki ocenjuje, da reševanje komunikacijskih problemov v njenem timu nikoli ni uspešno.

Tabela št. 34: Zaznavanje pogostosti pri trditvi »Izogibam se reševanju komunikacijskih problemov.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - Nikoli	100	64,1
2 – Zelo redko	26	16,7
3 - Včasih	15	9,6
4 – Pogosto	8	5,1
5 - Vedno	7	4,5
Skupaj	156	100,0

100 anketirank, kar predstavlja 64,1 %, je ocenilo da se nikoli ne izogibajo reševanju komunikacijskih problemov.

26 anketirank, kar je 16,7 % strokovnih delavk, je ocenilo, da se zelo redko izogibajo reševanju komunikacijskih problemov.

Najmanj strokovnih delavk (7) 4,5 %, ocenjuje, da se vedno izogne reševanju komunikacijskih problemov.

Kar 126 vprašanih, kar je 80,8 % strokovnih delavk, ocenjuje, da se nikoli oziroma zelo redko izogone reševanju komunikacijskih problemov, ki se pojavijo v timu.

Uspešno reševanje komunikacijskih problemov pomeni, znati se pogovarjati o problemu. Če o njem ne komuniciramo oziroma se izogibamo reševanju komunikacijskih in tudi drugih problemov, problem postane nerešljiv (Brajša 1993:161).

Tabela št. 35: Zaznavanje pogostosti pri trditvi »Svoje drugačno mnenje ohranim zase.«

Ocena pogostosti v trditvi opisanega ravnanja	Frekvenca (število)	Odstotek %
1 - Nikoli	45	28,8
2 – Zelo redko	67	42,9
3 - Včasih	34	21,8
4 – Pogosto	7	4,5
5 - Vedno	3	1,9
Skupaj	156	100,0

45 anketirank, kar je 28,8 %, je zapisala, da nikoli ne ohranjajo svojega drugačnega mnenja zase.

67 anketirank, kar predstavlja 42,9 % strokovnih delavk, je ocenilo, da zelo redko svoje drugačno mnenje obdržijo zase.

Le 3 strokovnih delavk, kar je 1,9 %, ocenjuje, da svoje mnenje vedno ohranijo zase.

112 vprašanih, kar je le 64,7 % strokovnih delavk, ocenjuje, da nikoli oziroma zelo redko svoje mnenje ohranjajo zase.

V vsakdanji komunikaciji pogosto izražamo svoja opažanja, mnenja in občutke (Brajša 1993: 53). Mnenja in ideje naj bi v timu izražali jasno in strnjeno (Polak 2007: 55) ne glede na to, če se naše mnenje razlikuje od drugih. Izražanje lastnega mnenja je tudi naveden kot del prvega

od štirih elementov komunikacije v timu – govorjenja (prav tam: 54). Na timskih srečanjih naj bi si člani tima izmenjevali svoja mnenja in tako oblikovali dogovore, ki so pomemben del učinkovitega tima (prav tam: 52). A. Polak (2012: 30) poudarja, da je strokovnim delavcem v vrtcu »najtežje sproščeno izražati svoje nestrinjanje in/ali nezadovoljstvo«, torej tudi drugačno mnenje.

Pri četrtem raziskovalnem vprašanju sem se spraševala, kako uspešno je po mnenju pedagoških delavcev reševanje komunikacijskih problemov v oddelku vrtca. Prišla sem do naslednjih dejstev.

140 strokovnih delavk (89,7 %) zaznava, da je uspešnost reševanja komunikacijskih problemov pogosto ali vedno uspešno, kar je odgovor večine vprašanih.

Kar 126 vprašanih (80,8 %) poroča, da se nikoli ali pa zelo redko izognejo reševanju komunikacijskih problemov, ki se pojavijo v timu.

112 vprašanih (64,7 %) ocenjuje, da nikoli ali pa zelo redko svoje mnenje ohranjajo zase.

A. Polak navaja usmeritve za uspešno reševanje problemov. Opredeljuje, da je kot pravilo tima dobro z dogovorom vseh članov sprejeti strategije reševanja problemov, v primeru, da se ti pojavijo. S tem si tim zagotavlja varnejše vzdušje, večjo predvidljivost dogajanja v timu in manj napetosti med člani. V primeru, da do problema pride, je najpomembnejši prvi korak – priznanje problema, saj zanikanje velja za popolnoma neustrezno strategijo reševanja. Probleme naj bi reševali osebno odprti, spoštljivi, saj je odnos pomemben pri uspešnosti reševanja problemov. V procesu analize problemov naj bi ideje in delo ovrednotili, pri vsem tem pa je potrebno upoštevati poglede vseh članov tima (Polak 2012: 52).

Iz izkušenj iz prakse vemo tudi to, da v sproščenem delovnem okolju konstruktivnejše poteka tako delo kot tudi komunikacija. Obvladovanje spretnosti komuniciranja je izrednega pomena za pedagoške delavce, saj lahko tako uspešneje rešujemo konfliktno situacije (Jelenc 1998: 5).

5. 6. 2. 5 STRATEGIJE REŠEVANJA PROBLEMOV STROKOVNIH PEDAGOŠKIH DELAVCEV VRTCA PRI KOMUNIKACIJI

V okviru petega raziskovalnega vprašanja sem se osredinila na strategije reševanja problemov, ki jih uporabljajo pedagoški delavci v oddelku vrtca, na kar bom odgovorila s 7. vprašanjem odprtega tipa.

Pridobljene odgovore sem kategorizirala v naslednje kategorije, ki sem jih oblikovala s pomočjo strokovne literature A. Polak (2007):

- 1 Pogovor s timsko sodelavko.
- 2 Pogovor s tretjo osebo.
- 3 Ne rešujeva problemov, ker se ne pojavljajo.
- 4 Problemom se izogibava.
- 5 Drugo.

Tabela št. 36: Načini reševanja problemov, ki se pojavljajo pri komunikaciji s strokovno delavko vrtca.

	Delovno mesto			
	Vzgojiteljica		Pomočnica vzgojiteljice	
	Število (N)	Odstotki (%)	Število (N)	Odstotki (%)
1. Pogovor s timsko sodelavko.	80	51,2	43	27,6
2. Pogovor s tretjo osebo.	8	5,1	4	2,6
3. Ne rešujeva problemov, ker se ne pojavljajo.	7	4,5	7	4,5
4. Problemom se izogibava.	5	3,2	2	1,3
5. Drugo.	0	0	0	0
Skupaj	100	64	56	36

Kar 80 vzgojiteljic (51 %) je poročalo, da so se ob morebitnem konfliktu v komunikaciji s timsko sodelavko pogovorili. Skoraj polovica manj kot vzgojiteljic, 43 pomočnic vzgojiteljice, kar je 27,6 % vprašanih, je kot strategijo reševanja problemov kot odgovor navedlo pogovor s timsko sodelavko.

8 vzgojiteljic (5,1 %) zaznava, da se ob konfliktu pri komunikaciji zatečejo h tretji osebi, katere konflikt ne zadeva in se z njo pogovorijo.

Kot tretjo osebo za pogovor omenjajo vodjo vrtca, drugo strokovno delavko, vzgojiteljico ali pomočnico vzgojiteljice, nekateri pa omenjajo tudi ravnateljico vrtca. Le ena oseba je odgovorila, da se po pomoč pri reševanju problema zatečejo h mediatorju.

7 vzgojiteljic (4,5 %) ne rešuje problemov, ker menijo, da se pri komunikaciji strokovno delavko ne pojavljajo, medtem ko le 2 pomočnici vzgojiteljic menita, da problemov ne rešujeta iz istega vzroka kot vzgojiteljice, tj. zato ker se pri komunikaciji ne pojavljajo.

Menim, da so navedeni rezultati lahko povsem realni, mogoče pa je tudi, da strokovne delavke probleme le zanikajo, jih enostavno ne prepoznajo, jih ne želijo videti, kar seveda nikakor ni v redu. Brajša meni, da probleme lahko zanikamo tako, da zanikamo resničnost v nas in okoli nas, da spremenimo resnico v svojo resnico; v mit, ki ne obstaja. (Brajša 1994: 185).

Prepogosto namesto konkretnih predlogov izražamo le svoja mnenja, kar velikokrat privede v problem (prav tam: 33). Problemi so pomemben del razvoja tima, saj predstavljajo gonilo dogajanja in odnosov, a jih moramo kljub temu reševati sproti in na primeren način, s primerno komunikacijo (prav tam: 51).

5 vzgojiteljic (3,2 %) označuje, da se s timsko sodelavko problemom izogibata, le 2 pomočnici vzgojiteljic meni enako.

Nobena anketiranka ni izbrala odgovora »Drugo«.

Pri reševanju problemov pa nam lahko pomaga tudi konstruktivna komunikacija. V nadaljevanju bom v okviru šestega raziskovalnega vprašanja interpretirala prednosti konstruktivne komunikacije.

5. 6. 2. 6 PREDNOSTI KONSTRUKTIVNE KOMUNIKACIJE MED VZGOJITELJICO IN POMOČNICO VZGOJITELJICE PRI TIMSKEM DELU V ODDELKU VRTCA PO MNENJU PEDAGOŠKIH DELAVCEV

V okviru 6. raziskovalnega vprašanja sem se spraševala, katere so po mnenju pedagoških delavcev prednosti konstruktivne komunikacije pri strokovnih delavcev timskem delu v oddelku vrtca. Na omenjeno vprašanje bom odgovorila s 5. vprašanjem odprtega tipa, v katerem sem spraševala po navedbi vsaj treh najpomembnejših značilnostih, ki jih ima po mnenju anketirank konstruktivna komunikacija.

V nadaljevanju sem interpretirala odgovore na 5. vprašanje, v katerem sem na podlagi pridobljenih odgovorov in s pomočjo strokovne literature A. Polak (2007), C. Razdevšek – Pučko (1994) ter Vec (2005), oblikovala naslednje kategorije:

- 1 Vzdušje (spoštovanje, zaupanje, občutek sprejetosti, sproščenost).
- 2 Komunikacija (dajanje podpore, dvosmerna profesionalna komunikacija, znati poslušati in biti slišan).
- 3 Aktivnost (dajanje in sprejemanje mnenj in idej, izražanje predlogov, pozitivnih kritik).
- 4 Osebnostne lastnosti (iskrenost, prilagodljivost).
- 5 Sodelovalne spretnosti (dogovarjanje, usklajevanje, razumevanje, sodelovanje).

Tabela št. 37: Po mnenju anketirank najpomembnejše značilnosti konstruktivne komunikacije.

Odgovori	Delovno mesto			
	Vzgojiteljica		Pomočnica vzgojiteljice	
	Število (N)	Odstotki (%)	Število (N)	Odstotki (%)
1. Vzdušje (spoštovanje, zaupanje, občutek sprejetosti, sproščenost).	31	19,9	15	9,6
2. Komunikacija (dajanje podpore, dvosmerna profesionalna komunikacija, znati poslušati in biti slišan).	24	15,4	14	8,9
3. Aktivnost (dajanje in sprejemanje mnenj in idej, izražanje predlogov, pozitivnih kritik).	19	12,2	13	8,3
4. Osebnostne lastnosti (iskrenost, prilagodljivost).	9	5,8	7	4,5
5. Sodelovalne spretnosti (dogovarjanje, usklajevanje, razumevanje, sodelovanje).	17	10,9	7	4,5
Skupaj	100	64,2	56	35,8

31 vzgojiteljic (19,9 %) izpričuje, da je ena izmed treh najpomembnejših značilnosti, ki jih ima po njihovem mnenju konstruktivna komunikacija, tj. komunikacija, ki odnose med ljudmi pozitivno izgrajuje, vzdušje, kamor sodi spoštovanje, zaupanje, občutek sprejetosti in sproščenost, medtem ko več kot polovica pomočnic vzgojiteljice manj, kar je 9,6 % vprašanih, meni enako.

24 vzgojiteljic (15,4 %) navaja, da so ene izmed treh pomembnih značilnosti konstruktivne komunikacije komunikacija sama; dajanje podpore timsko sodelavki, dvosmerna profesionalna komunikacija in kar je res velikega pomena – znati poslušati in biti slišan. 14 pomočnic vzgojiteljice (8,9 %) zaznava enako kot vzgojiteljice.

19 vzgojiteljic (12,2 %) med najpomembnejše značilnosti konstruktivne komunikacije šteje aktivnost, v smislu dajanja in sprejemanja mnenj in idej, izražanja predlogov in pozitivnih kritik. 13 pomočnic vzgojiteljice (8,3 %) je na to vprašanje odgovorilo enako kot vzgojiteljice.

9 vzgojiteljic (5,8 %) poroča, da so pomembne značilnosti konstruktivne komunikacije osebnostne lastnosti kot so, iskrenost in prilagodljivost. Le 7 pomočnic vzgojiteljic (4,5 %), meni enako kot vzgojiteljice.

17 vzgojiteljic (10,9 %) izpričuje, da so pri konstruktivni komunikaciji pomembne sodelovalne spretnosti, ki so dogovarjanje, usklajevanje, razumevanje in sodelovanje s timsko sodelavko. 7 pomočnic vzgojiteljic (4,5 %) meni enako.

5. 6. 3 PREVERJANJE HIPOTEZ

Postavila sem naslednje tri hipoteze:

H 1: Predvidevam, da se zaznavanje komunikacije v timu med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice statistično pomembno razlikuje.

H 2: Predvidevam, da se pričakovanja vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice v zvezi s komunikacijo pri timskem delu statistično pomembno razlikujejo.

H 3: Predvidevam, da se zaznavanje vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice glede uspešnosti reševanja komunikacijskih problemov pri timskem delu statistično pomembno razlikuje.

V nadaljevanju bom hipoteze potrdila oziroma ovrгла z danimi rezultati in interpretacijo statistične raziskave.

5. 6. 3. 1 ZAZNAVANJE RAZLIK PRI KOMUNIKACIJI V TIMU MED VZGOJITELJICAMI IN POMOČNICAMI VZGOJITELICE

V tabeli so predstavljene trditve, ki se navezujejo na komunikacijo pedagoških delavcev pri timskem delu v vrtcu. Statistke so ločene za vzorec vzgojiteljic ($N_1=100$) in vzorec pomočnic vzgojiteljic ($N_2=56$). V zadnjih dveh vrsticah pa so predstavljeni rezultati hi-kvadrat preizkusa. Za vsak vzorec je v tabeli mogoče prebrati frekvence in odstotke za novo bipolarno rekodirano spremenljivko. To spremenljivko sem tvorila iz vrednosti odgovorov anketirancev, ki so na trditve odgovarjali na 5-stopenjski lestvici (1 – nikoli, 2 – zelo redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – vedno). Vrednosti 1 in 2 sem uvrstila v kategorijo nekonstruktivna komunikacija, vrednost 4 in 5 pa v kategorijo konstruktivna komunikacija. Srednjih vrednosti nisem uvrstila v nobeno od teh dveh kategorij. Omenjeno rekodiranje velja za pozitivne trditve, pri negativnih trditvah je bilo rekodiranje ravno obratno. V tabeli so trditve, kjer so razlike statistično pomembne v odebeljenem tisku.

Tabela številka 38: Opisna statistika in hi-kvadrat preizkus razlik v zaznavanju komunikacije strokovnih delavk pri timskem delu.

		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljic		Primerjava	
		Frekvenca	Odstotek	Frekvenca	Odstotek	Hi-kvadrat	p
V timu dajem informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami.	Konstruktivno	82	82,0%	36	64,3%	6,114	0,013
	Nekonstruktivno	18	18,0%	20	35,7%		
Sodelavka v timu daje informacije ali napotke glede konkretnih nalog.	Konstruktivno	56	56,0%	36	64,3%	1,019	0,313
	Nekonstruktivno	44	44,0%	20	25,7%		
Timsko sodelavko spodbujam k dajanju idej.	Konstruktivno	84	84,0%	43	76,8%	1,235	0,267
	Nekonstruktivno	16	16,0%	13	23,2%		
Timska sodelavka me spodbuja k dajanju idej.	Konstruktivno	53	53,0%	36	64,3%	1,866	0,172
	Nekonstruktivno	47	47,0%	20	35,7%		
V timu sodelavki izražam pohvale.	Konstruktivno	89	89,0%	45	80,4%	2,214	0,137
	Nekonstruktivno	11	11,0%	11	19,6%		
Sodelavka v timu mi izraža pohvale.	Konstruktivno	71	71,0%	40	71,4%	0,003	0,955
	Nekonstruktivno	29	29,0%	16	28,6%		
V timu izražam predloge in usmeritve za delo v timu.	Konstruktivno	94	94,0%	40	71,4%	15,097	0,000
	Nekonstruktivno	6	6,0%	16	28,6%		
Sodelavka v timu izraža predloge in usmeritve za delo v timu.	Konstruktivno	54	54,0%	32	57,1%	0,143	0,705
	Nekonstruktivno	46	46,0%	24	42,9%		
V timu argumentiram svoje predloge in ideje.	Konstruktivno	89	89,0%	43	76,8%	4,114	0,043
	Nekonstruktivno	11	11,0%	13	23,2%		
Sodelavka v timu argumentira svoje predloge in ideje.	Konstruktivno	66	66,0%	35	62,5%	0,193	0,661
	Nekonstruktivno	34	34,0%	21	37,5%		
Kritičnost sodelavke pozitivno sprejemam.	Konstruktivno	91	91,0%	44	78,6%	4,760	0,029
	Nekonstruktivno	9	9,0%	12	21,4%		
Sodelavka pozitivno sprejema mojo kritičnost.	Konstruktivno	80	80,0%	41	73,2%	0,950	0,330
	Nekonstruktivno	20	20,0%	15	26,8%		

Vsebina komunikacije je povezana z opravljanjem tekočih nalog in zadolžitvev.	Konstruktivno	87	87,0%	48	85,7%	0,051	0,821
	Nekonstruktivno	13	13,0%	8	14,3%		
S sodelavko se jasno dogovoriva, kdo je zadolžen za določeno nalogo.	Konstruktivno	70	70,0%	37	66,1%	0,257	0,612
	Nekonstruktivno	30	30,0%	19	33,9%		
V najini komunikaciji pogosto prihaja do resnih problemov.	Konstruktivno	72	72,0%	44	78,6%	0,813	0,367
	Nekonstruktivno	28	28,0%	12	21,4%		

Na splošno je videti, da se povprečje obeh skupin strokovnih delavk pri vseh trditvah nagiba v smeri konstruktivne komunikacije. Iz tabele je tako razvidno, da vzgojiteljice same sebe vidijo v bolj pozitivni luči kot same sebe vidijo pomočnice vzgojiteljice.

Iz zadnjih treh trditvev v Tabeli 38 pa je razvidno, da se vzgojiteljice bolj strinjajo, da je vsebina komunikacije namenjena tekočim nalogam in zadolžitvam ter da se s sodelavko jasno dogovorita o zadolžitvah, medtem ko pomočnice vzgojiteljice v manjši meri menijo, da v timih komunikacija predstavlja resne probleme.

Iz tabele je mogoče prebrati, da so odgovori statistično značilno različni za vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice le pri štirih trditvah izmed petnajstih.

Z vsemi štirimi trditvami se vzgojiteljice statistično značilno bolj strinjajo kot pomočnice vzgojiteljic. Pomočnice vzgojiteljic torej sebe ne vidijo kot nekoga, ki izraža napotke in predloge, tako pogosto kot to zase pravijo vzgojiteljice same. Vzgojiteljice se tudi v večji meri strinjajo, da pozitivno sprejemajo kritiko sodelavk, kakor to za sebe menijo pomočnice vzgojiteljice.

Na osnovi dobljenih rezultatov torej lahko prvo hipotezo za dane trditve potrdimo; pri komunikaciji v timu se vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice statistično pomembnih razlikujejo.

5. 6. 3. 2 RAZLIKE V PRIČAKOVANJIH VZGOJITELJIC IN POMOČNIC VZGOJITELJICE

Z drugo hipotezo sem predvidevala, da se pričakovanja vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice v zvezi s komunikacijo pri timskem delu statistično pomembno razlikujejo. Osredinila sem se na razlike v pričakovanjih med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic.

Za raziskovanje te hipoteze sem uporabila 4 različne trditve: z), ž), A) in B), ki poizvedujejo po pričakovanjih glede komunikacije pri timskem delu. Odgovori na trditve so bili na pet stopenjski lestvici (1 – nikoli, 2, 3, 4, 5 – vedno). Na omenjeno vprašanje je odgovorilo 100 vzgojiteljic in 56 pomočnic vzgojiteljice.

V okviru 8. vprašanja sem izračunala aritmetično sredino pri odgovorih trditvev tako za vzgojiteljice kot tudi za pomočnice vzgojiteljice ter t-testom za neodvisne vzorce. Hipotezo 2 sem potrjevala za vsako trditvev posebej.

Tabela št. 39: Opisna statistika pričakovanj vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice trditev »Pričakujem, da bo sodelavka v timu z menoj komunicirala prijazno.«

		Vzgojiteljice	Pomočnice vzgojiteljice
N	Št. odgovorov	100	56
Aritmetična sredina		4,570	4,571
Standardna napaka		0,078	0,122
Standardni odklon		0,782	0,912
Asimetričnost		-2,308	-2,310
Sploščenost		5,997	4,949

Vzgojiteljice (4,570) in pomočnice vzgojiteljice (4,571) imajo pri trditvi »Pričakujem, da bo sodelavka v timu z menoj komunicirala prijazno« skoraj povsem enako aritmetično sredino. Oba vzorca imata zelo koničasto razporeditev vrednosti (vzgojiteljice – 5,997 ter pomočnice vzgojiteljic – 4,949), kakor sta oba vzorca tudi asimetrična v levo (vzgojiteljice – -2,308 ter pomočnice vzgojiteljic – -2,310). Razpršenost vzorca nam pove, da je velika večina anketirank odgovorila v bližini aritmetične sredine (odgovora 4 – pogosto in 5 – vedno).

Iz tabele, ki prikazuje statistiko (standardizirana tabela porazdelitev), lahko na osnovi t-testa za neodvisne vzorce ugotovimo, da med vzorcema vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice ne obstajajo statistično značilne razlike. T-test je potrdil domnevo ($t = -0,100$; $p > 0,05$, $p = 0,992$), tako da med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice ne obstajajo statistično pomembne razlike glede pričakovanj o tem, da bo sodelavka z njo komunicirala prijazno. Na osnovi dobljenih rezultatov torej lahko hipotezo 2 za dano trditev zavrnemo; vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice se v pričakovanju, da bo sodelavka v timu z njimi komunicirala prijazno, statistično pomembno ne razlikujejo.

Tabela št. 40: Opisna statistika pričakovanj vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice trditev »Pričakujem, da bo sodelavka v timu direktno izražala svojo kritiko.«

		Vzgojiteljice	Pomočnice vzgojiteljice
N	Št. odgovorov	100	56
Aritmetična sredina		4,460	4,661
Standardna napaka		0,077	0,086
Standardni odklon		0,771	0,640
Asimetričnost		-1,281	-1,713
Sploščenost		0,844	1,690

Iz tabele je razvidno, da pomočnice vzgojiteljice (4,661) v večji meri pričakujejo, da bodo njihove sodelavke direktno izražale kritiko kakor vzgojiteljice (4,460). Porazdelitev pomočnic vzgojiteljice je tudi bolj asimetrična v levo (-1,281), kot je pri vzgojiteljicah (-1,713). Prav tako je pri meri sploščenosti, v kateri je porazdelitev bolj koničasta pri pomočnicah vzgojiteljic (-1,690), kot pri vzgojiteljicah (0,844).

Neodvisnost aritmetičnih sredin sem preverila s pomočjo t-testa za neodvisne vzorce. Ugotovila sem, da aritmetični sredini nista statistično različni, saj je vrednost p pri t-testu malce višja od najvišje dovoljene vrednosti 0,05 ($t = -1,743$; $p > 0,05$, $p = 0,084$).

Na osnovi dobljenih rezultatov torej lahko hipotezo 2 za dano trditev zavrnemo; vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice se v pričakovanju, da bo sodelavka v timu direktno izražala svojo kritiko, statistično pomembno ne razlikujejo.

Tabela št. 11: Opisna statistika pričakovanj vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice trditev »V timu pričakujem dvosmerno komunikacijo vseh članov.«

		Vzgojiteljice	Pomočnice vzgojiteljice
N	Št. odgovorov	100	56
Aritmetična sredina		4,860	4,821
Standardna napaka		0,040	0,063
Standardni odklon		0,403	0,471
Asimetričnost		-3,001	-2,727
Sploščenost		8,944	7,023

Aritmetični sredini sta tudi pri tej trditvi blizu. Le da se tokrat vzgojiteljice (4,860) v povprečju bolj strinjajo s predstavljenimi trditvijo, kakor pomočnice vzgojiteljice (4,821). Standardni odklon pri obeh vzorcih je zelo majhen. To pomeni, da je zelo majhna razpršenost odgovorov pri tej spremenljivki, kar potrjujeta tudi meri asimetrije in sploščenosti.

Pričakovano je, da je t-test ni statistično značilen ($t = 0,540$; $p > 0,05$, $p = 0,590$).

Na osnovi dobljenih rezultatov lahko drugo hipotezo za dano trditev zavrnemo; vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice se v pričakovanju, da bo v timu prisotna dvosmerna komunikacija, statistično pomembno ne razlikujejo.

Tabela št. 42: Opisna statistika pričakovanj vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic trditev »Pričakujem, da sodelavka pri komunikaciji v timu sproščeno izraža svoja mnenja in ideje.«

		Vzgojiteljice	Pomočnice vzgojiteljice
N	Št. odgovorov	100	56
Aritmetična sredina		4,860	4,804
Standardna napaka		0,038	0,065
Standardni odklon		0,377	0,483
Asimetričnost		-2,669	-2,509
Sploščenost		6,814	5,816

Aritmetična sredina vzgojiteljic pri trditvi »Pričakujem, da sodelavka pri komunikaciji v timu sproščeno izraža svoja mnenja in ideje« je 4,860, pomočnic vzgojiteljice pa 4,804. Znova sta porazdelitvi pri obeh vzorcih močno asimetrični v levo ter koničasti.

Neodvisnost aritmetičnih sredin sem preverila s pomočjo t-testa za neodvisne vzorce. Aritmetični sredini nista statistično različni, kar je delno razvidno tudi že iz zgornje tabele, kjer se standardni napaki obeh aritmetičnih sredin prekrivata na intervalu 4,822–4,869 ($t = -1,184$; $p > 0,05$, $p = 0,239$).

Na osnovi dobljenih rezultatov lahko drugo hipotezo za dano trditev zavrnemo; vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice se v pričakovanju, da bo sodelavka v timu sproščeno izražala svoja mnenja in ideje, statistično pomembno ne razlikujejo.

Glede na rezultate pri vseh štirih trditvah drugo hipotezo, v kateri sem predvidevala, da se pričakovanja vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice v zvezi s komunikacijo pri timskem delu statistično pomembno razlikujejo, zavrnem. V pričakovanjih v zvezi s komunikacijo med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice ni statistično pomembnih razlik.

5. 6. 3. 3 ZAZNAVANJE USPEŠNOSTI REŠEVANJA KOMUNIKACIJSKIH PROBLEMOV

S tretjo hipotezo sem predvidevala, da se zaznavanje vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice glede uspešnosti reševanja komunikacijskih problemov pri timskem delu statistično pomembno razlikuje. Za ovrednotenje omenjene hipoteze se bom osredinila na odgovore strokovnih delavk vrta pri 8. vprašanju, pri trditvah C), Č) in D).

V nadaljevanju sem pri odgovorih v okviru 8. vprašanja, pri trditvi C) izračunala frekvence, odstotke, aritmetične sredine in χ^2 – preizkus hipoteze za preverjanje razlik v odstotnih deležih, pri trditvah Č) in D) pa odstotke in frekvence.

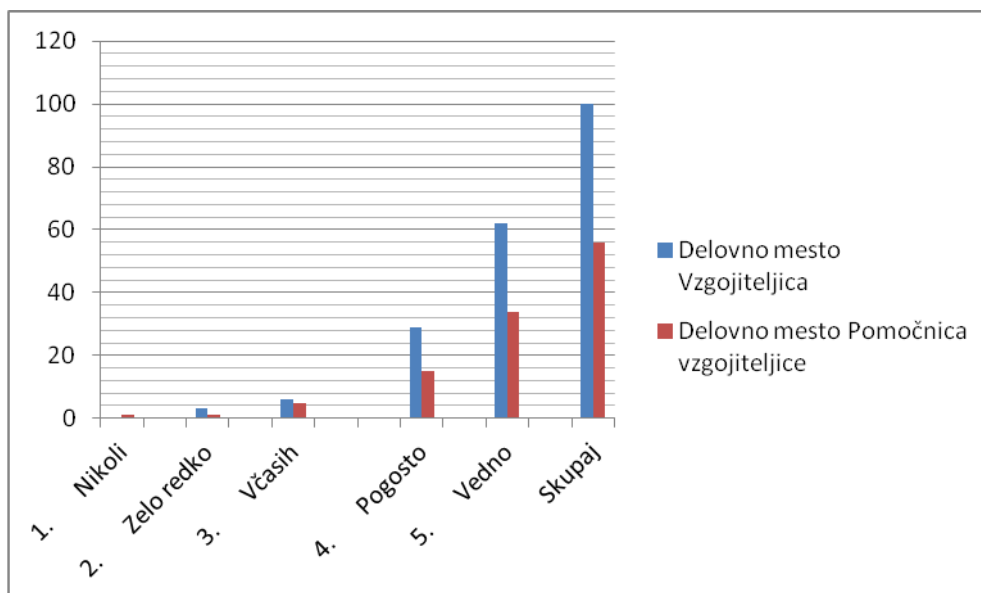
Nobena vzgojiteljica ne zaznava in le 1 pomočnica vzgojiteljice (0,6 %) zaznava, da reševanje komunikacijskih problemov v njenem timu nikoli ni uspešno. 3 vzgojiteljice (1,9 %) in le 1 pomočnica vzgojiteljice menijo, da je reševanje komunikacijskih problemov v njihovem timu zelo redko uspešno.

6 vzgojiteljic (3,8 %) in 5 pomočnic vzgojiteljice (3,2 %) izpričuje, da je reševanje komunikacijskih problemov, ki se pojavljajo v njihovem timu le včasih uspešno.

Več kot polovica vzgojiteljic, 64 (58,3 %) in 49 pomočnic vzgojiteljice (31,4 %) omenja, da je reševanje komunikacijskih problemov v njihovem timu pogosto uspešno ali vedno uspešno.

Omenjene rezultate, ki so prikazani v Tabeli 43, sem želela bolj jasno predstaviti, zato sem odstotne deleže predstavila še z grafom.

Graf št. 5: Prikaz odstotnih deležev odgovorov pri trditvi C) «Reševanje komunikacijskih problemov v najinem timu ocenjujem kot uspešno.»



Spremenljivko sem pri Tabeli 44 tvorila iz odgovorov anketirank; vrednosti 1 in 2 sem uvrstila v kategorijo Neuspešno, vrednost 4 in 5 pa v kategorijo Uspešno. Srednjih vrednosti nisem uvrstila v nobeno od teh dveh kategorij.

Tabela št. 44: Rezultati preverjanja razlik med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice pri trditvi o uspešnosti reševanja komunikacijskih problemov.

		Vzgojiteljice			Pomočnice vzgojiteljic			Primerjava	
		Frekvenca	Odstotek	Arit. sredina	Frekvenca	Odstotek	Arit. sredina	Hi-kvadrat	p
Reševanje komunikacijskih problemov v najinem timu ocenjujem kot uspešno.	Uspešno	92	92,0%	1,080	49	87,5%	1,125	0,836	0,360
	Neuspešno	8	8,0%		7	12,5%			

Vrednost hi-kvadrat preizkusa hipoteze enake verjetnosti je manjša od kritične vrednosti, ki pri 5 % tveganju znaša 3,83. Tako ničelne hipoteze o enaki porazdelitvi odgovorov ne moremo zavrnil. Na osnovi dobljenih rezultatov torej lahko tretjo hipotezo za dano trditev potrdim; vzgojiteljice in pomočnic vzgojiteljice se pri zaznavanju uspešnosti reševanja komunikacijskih problemov statistično pomembno razlikujejo. Vzgojiteljice statistično pomembno bolj pogosto zaznavajo, da je reševanje problemov v timu uspešno kot pa pomočnice vzgojiteljice.

Tabela št. 45: Prikaz odstotnih deležev odgovorov pri trditvi Č) «Izogibam se reševanju komunikacijskih problemov.»

Odgovori	Delovno mesto		Skupaj
	Vzgojiteljica	Pomočnica vzgojiteljice	
1. Nikoli	64 41 %	36 23,1 %	100 64,1 %
2. Zelo redko	19 12,2 %	7 4,5%	26 16,7 %
3. Včasih	10 6,4 %	5 3,2 %	15 9,6 %
4. Pogosto	5 3,2 %	3 1,9 %	8 5,1 %
5. Vedno	2 1,3 %	5 3,2 %	7 4,5 %
Skupaj	100	56	156

64 vzgojiteljic (41 %) in 36 pomočnic vzgojiteljice (23,1 %) zaznava, da se nikoli ne izogibajo reševanju komunikacijskih problemov v timu.

19 vzgojiteljic (12,2 %) in 7 pomočnic vzgojiteljice (4,5 %) poroča, da se reševanju komunikacijskih problemov zelo redko izogibajo.

10 vzgojiteljic (6,4 %) in 5 pomočnic vzgojiteljice (3,2 %) izpričuje, da se reševanju komunikacijskih problemov le včasih izogibajo.

5 vzgojiteljic (3,2 %) in le 3 pomočnice vzgojiteljic (1,9 %) omenja, da se komunikacijskim problemom v timu pogosto izogibajo.

Le 2 vzgojiteljici (1,3 %) in 5 pomočnic vzgojiteljice (3,2 %) menijo, da se vedno izogibajo reševanju komunikacijskih problemom v timu.

Tabela št. 46: Prikaz deležev odgovorov pri trditvi D) «Svoje drugačno mnenje ohranim zase.»

Odgovori	Delovno mesto		Skupaj
	Vzgojiteljica	Pomočnica vzgojiteljice	
1. Nikoli	26 16,7 %	19 12,2 %	45 28,8 %
2. Zelo redko	47 30,1 %	20 12,8 %	67 42,9 %
3. Včasih	24 15,4 %	10 6,4 %	34 21,8 %
4. Pogosto	2 1,3 %	5 3,2 %	7 4,5 %
5. Vedno	1 0,6 %	2 1,3 %	3 1,9 %
Skupaj	100	56	156

26 vzgojiteljic (16,7 %) in 19 pomočnic vzgojiteljice (12,2 %) meni, da svojega drugačnega mnenja nikoli ne zadržijo zase.

47 vzgojiteljic (30,1 %) in 20 pomočnic vzgojiteljice (12,8 %) označuje, da svoje drugačno mnenje zelo redko ohranijo zase.

24 vzgojiteljic (15,4 %) in 10 pomočnic vzgojiteljic (6,4 %) zaznava, da svoje drugačno mnenje včasih ohranijo zase.

2 vzgojiteljici (1,3 %) in 5 pomočnic vzgojiteljice (3,2 %) omenja, da svoje drugačno mnenje pogosto ohranijo zase.

Le 1 vzgojiteljica (0,6 %) in le 2 pomočnici vzgojiteljice (1,3 %) menijo, da svoje drugačno mnenje vedno ohranijo zase.

Pri tretji hipotezi, kjer sem predvidevala, da se zaznavanje vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice glede uspešnosti reševanja komunikacijskih problemov pri timskem delu statistično pomembno razlikuje, sem prišla do naslednjih zaključkov.

Večina pedagoških delavk (140) 90,3 % zaznava, da je reševanje komunikacijskih problemov vedno ali pa pogosto uspešno. Za isto trditev sem s hi-kvadrat preizkusom razlik preverjala razlike med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice. S tretjo hipotezo sem namreč predvidevala, da se zaznavanje reševanja problemov, ki se pojavljajo pri komunikaciji pedagoških delavcev v oddelku vrta, med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice statistično pomembno razlikuje. Tako lahko tretjo hipotezo potrdim.

Večina strokovnih delavk (126) 80,8 % poroča, da se nikoli ali pa zelo redko izogibajo komunikacijskim problemom.

Tri četrtine strokovnih delavk (112) 71,7 % navaja, da svoje drugačno mnenje nikoli ali pa zelo redko ohrani zase.

6 SKLEP

Pri timskem delu je pozitivna, iskrena, odkrita in dvosmerna komunikacija izrednega pomena. V svojem magistrskem delu sem raziskala, kako komunikacijo zaznavajo pedagoški delavci pri timskem delu v oddelku vrtca, ali jo zaznavajo kot konstruktivno ali kot nekonstruktivno. Oblikovala sem raziskovalne cilje oziroma vprašanja in hipoteze, na katere sem odgovorila s pridobljenimi rezultati, zbranimi z anketnim vprašalnikom, ki so vezani na izkušnje, mnenja in opažanja vzgojiteljic ter pomočnic vzgojiteljice. Na raziskavo je odgovarjalo manj pomočnic vzgojiteljic (56) kot vzgojiteljic (100).

Pri preverjanju hipotez sem prišla do naslednjih zaključkov.

Prvo hipotezo, s katero sem predvidevala, da so v zaznavanju komunikacije v timu med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic statistično pomembne razlike, sem potrdila. Iz rezultatov je opaziti, da so vzgojiteljice tiste, ki komunikacijo v timu zaznavajo kot bolj konstruktivno. Vzgojiteljice menijo, da pogosteje dajejo napotke v zvezi s konkretnimi nalogami, pogosteje izražajo predloge za delo v timu, te predloge tudi argumentirajo ter sprejemajo kritičnost sodelavke, kot pomočnice vzgojiteljice.

Z drugo hipotezo sem predvidevala, da se v zaznavanju pričakovanja vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic v zvezi s komunikacijo pri timskem delu statistično pomembno razlikujejo, zavrnem.

Z rezultati raziskave potrdim tudi tretjo hipotezo, s katero sem predvidevala, da se v zaznavanju vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic glede uspešnosti reševanja komunikacijskih problemov pri timskem delu pojavljajo statistično pomembne razlike.

Večina strokovnih delavk navaja, da je reševanje komunikacijskih problemov uspešno, da se nikoli ali pa zelo redko izogibajo komunikacijskim problemom ter da drugačno mnenje nikoli ali pa zelo redko ohranijo zase.

Glede na pridobljene podatke te raziskave bi opozorila na možnost subjektivnosti strokovnih delavk pri njihovem zaznavanju glede komunikacije med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic v oddelku vrtca. Na splošno smo ljudje nagnjeni k nesamokritičnosti, kar je potrebno upoštevati tudi pri interpretaciji in posploševanju rezultatov.

Lahko povzamem, da je pri vsakodnevni komunikaciji strokovnih delavk v oddelku vrtca ključnega pomena primerna komunikacija med timske sodelavkama, ki mora biti vedno dvosmerna, sproščena, člani tima pa dojemljivi za ideje drug drugega. Strokovne delavke navajajo, da je komunikacija proces izmenjave podatkov in informacij za medsebojno sporazumevanje. Strokovne delavke menijo, mora biti komunikacija jasna, razumljiva ter iskrena, prilagojena ljudem, ki nas poslušajo in spremljajo.

Usmeritve za boljšo komunikacijo v timu bi po mnenju A. Polak (2012: 33—34) bile: upoštevanje komunikacijskih načel, prekinitev tišine, ki se ne povezuje z aktivnostjo, zaščita ranljivejših članov tima, bolj pozitivna naravnost v izrekanju sporočil timu, izražanje konkretnih predlogov in usmeritev za delo, razširjanje in nadgrajevanje že izrečenih idej, pogostejše razjasnjevanje izrečenega, argumentiranje idej ter pridobivanje povratnih informacij.

Spoznanja, ki sem jih pridobila s pisanjem magistrskega dela, bodo pripomogla k dojetanju in razumevanju zaznavanja komunikacije pedagoških delavk v timu, v oddelku vrtca.

Za nadaljnjimi raziskavami bi bilo smotno raziskati zaznavanje komunikacije tudi v razširjenem timu – v aktivih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice. Raziskovali bi lahko zaznavanje razlik pri komunikaciji med vzgojitelji in vzgojiteljicami ali pa zaznavanje komunikacije med strokovnimi delavkami in vodstvom vrtca. Z omenjenimi raziskavami bi tako lahko pridobili širši vpogled v zaznavanje strokovnih delavcev na komunikacijo, na njihove izkušnje na tem področju.

7 LITERATURA

Bahovec, E. D., in dr. (2010). Predšolska vzgoja v vrtcih. Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za razvoj šolstva.

Bešter, M. in dr. (1999). Na pragu besedila. Učbenik za slovenski jezik v 1. Letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol. Ljubljana: Založba Rokus.

Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: GLOTTA Nova.

Brajša, P. (1994). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Brajša, P. (1996). Sedem skrivnosti uspešnega mamagmenta. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Brečko, D. (1998). Kako se odrasli spreminjamo? Radovljica: Didakta.

Clark, D. (2013). Communication and Leadership (pridobljeno 25. 5. 2013).

Delors, J. (1996). Učenje: skriti zaklad. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Deno, S. (2010). The problem solving model. <http://www.cehd.umn.edu/EdPsych/rips/ProblemSolvingModel/ProblemSolvingModelslides.pdf> (pridobljeno 1. 9. 2013).

Devjak, T., Polak A. (2007). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Dolar Bahovec, E., Bregar Golobič, K. (2004). Šola in vrtec skozi ogledalo. Priročnik za vrtce, šole in starše. Ljubljana: DZS.

Greene, R. H. (1993). Nov način komunikacije. Praktični nasveti za boljšo poslovno in družinsko sporazumevanje. Ljubljana: Alpha Center d. o. o. Ljubljana.

Gordon, T. (1997). Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Hartley, P. (1993). Interpersonal communication. London: Routledge.

Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU in avtorji. (2008). (pridobljeno 4. 1. 2012).

Jakopec, F. (2007). Vplivi na vodenje in delovno zadovoljstvo zaposlenih v šoli. Radovljica: Didakta.

Jančar, S. (2004). Od kulture individualizma h kulturi timskega sodelovanja v devetletni osnovni šoli. Vzgoja in izobraževanje, 35 (4), 19—24.

Jelenc, D. (1998). Osnovna vedenja o komunikaciji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

- Kobolt, A., Žorga, S. (2000). Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., idr. (2010). Supervizija in koučing. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani in Zavod RS za šolstvo.
- Kopasič, L. (2006). Komunikacija in konflikti med sodelavci v vrtcu. *Vzgojiteljica*, 8 (5), 19—20.
- Koren, A. (2007). Ravnateljstvo. Ljubljana: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper in Šola za ravnatelje.
- Krall, H. (2008). Supervision und coaching zwischen Praxisberatung und Praxisforschung – forschen und beraten, was der Fall ist. V. Krall, H., Mikula, E., Jansche, W. (ur.) *Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial – und Bildungsbereich*. Verlag fuer Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Kristančič, A. in Ostrman, A. (1999). Individualna in skupinska komunikacija. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Lamovec, T. (1991). Spretnosti v medosebnih odnosih. Ljubljana: Zavod RS za produktivnost dela.
- Lamovec, T. (1998). Psihosocialna pomoč v duševni stiski. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Lipičnik, B. (1996). Reševanje problemov, namesto reševanja konfliktov. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Mayer, J., Bečaj, J., Kneževič, A. N., idr. (2001). Skrivnost ustvarjalnega tima. Velenje: DEDALUS – Razvoj vodilnih osebnosti in skupin Ljubljana.
- Matičeto, D. (2000). Vloga supervizorja. *Socialna pedagogika*, 4 (3), 237—258.
- Milošević, V. (1994). Supervizija – metoda za profesionalce. *Socialno delo*, 33 (6), 475—487.
- Mumel, D. (2008). Komuniciranje v poslovnem okolju. Maribor: De VESTA.
- Osredečki, E. (1994). Nova kultura poslovnega komuniciranja, Poslovni bonton. Ljubljana: Oziris.
- Polak, A. (1998 a). Timsko delo kot pozitivna soodvisnost strokovnih delavcev pri doseganju skupnih ciljev. *Razredni pouk*, 49 (17), 6—10.
- Polak, A. (1998 b). Timsko delo prihodnjih učiteljev in vzgojiteljev. *Šolski razgledi*, 49 (17), 8.

- Polak, A. (1999). Prispevek psihologije v procesu spodbujanja in razvijanja timskega dela v šoli. Psihološka obzorja, 8 (4), 27—35.
- Polak, A. (2004 a). Individualistična ali sodelovalna naravnost? Zakaj ne eno in ne drugo kot odgovor na različne življenjske izzive. Vzgoja in izobraževanje, 35 (4), 8—12.
- Polak, A. (2004 b). Vpliv programa usposabljanja učiteljev za timsko delo na njihovo zaznavanje delovnega okolja. Sodobna pedagogika, 55 (5).
- Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. (2008). Sproščeno in varno. Šolski razgledi, 59 (4), 9.
- Polak, A. (2012). Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu. Priročnik. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Praper, P., Mayer, J., Bečaj, J., idr. (2001). fov.uni-mb.si. (pridobljeno 15. 9. 2011).
- Razdevšek – Pučko, C. (1994). Drugače v drugačno šolo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Reynolds, M. (1994). Groupwork in education and training. Ideas in practice. London: Kogan Page Limited.
- Robbins, A. in Madanes, C.
http://tutor2u.net/business/people/motivation_theory_maslow.asp. (pridobljeno 15. 9. 2011).
- Rozman, R. (1993). Management. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Skubic, D. (2004). Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Statistika 1. osnovni pojmi. http://mat.sc-nm.si/files/statistika_pros_za_dijake.pdf (pridobljeno 29. 9. 2013)
- Škoflek, I. idr. (1994). Didaktični vidiki supervizije: referati s seminarja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Švab, V. idr. (2004). Psihosocialna rehabilitacija. Ljubljana: ŠENT – slovensko združenje za duševno zdravje.
- Toporišič, J. (1996). Slovenski jezik in sporočanje 1. Maribor: Založba Obzorja.
- Treven, S. (2001). Mednarodno organizacijsko vedenje. Ljubljana: GV Založba.
- Troha, M. (2008). Timsko delo – zrela pot oblikovanja odnosov. Otrok in družina, 6, 9—11.
- Trstenjak, A. (1979). Psihologija dela in organizacije. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.
- Valenčič, J. (1987). Demokratično vodenje skupine. Ljubljana: Delavska enotnost.

Valenčič Zuljan, M. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 2, 122—141.

Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke.

Veliki slovar tujk (2002). Ljubljana: Cankarjeva založba.

Vogrinc, J. in Podgornik, V. (2012). *Samoevalvacija na področju predšolske vzgoje. Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno – izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Inštitut Frana Ramovša ZRC SAZU. (2005). <http://evroterm.gov.si/slovar/> (pridobljeno 30. 1. 2012).

ZPIZ - Zavod za pokojninsko in invalidsko zavarovanje Slovenije. (2013). <http://www.zpiz.si/wps/wcm/connect/zpiz+internet/zpiz/prvastran/uveljavljanjepravic/splosno/starostnapokojnina> (pridobljeno 15. 11. 2013).

Žagar, F. idr. (1990). *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli*. Zbornik. Ljubljana: Pedagoška akademija Ljubljana.

Žorga, S. (2000). *Supervizor kot ključni dejavnik pri oblikovanju supervizijskega odnosa*. *Socialna pedagogika*, 4 (3), 219—236.

PRILOGE

Vprašalnik

Spoštovani!

Sem Ana Gerčar, absolventka magistrskega študija predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. V okviru magistrskega dela želim raziskati komunikacijo pri tiskem delu vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice v oddelku vrtca, zato Vas prosim, da izpolnite vprašalnik. Anonimnost je zagotovljena. Vaši podatki uporabljeni izključno v raziskovalne namene. Za Vašo pripravljenost, izpolniti anketni vprašalnik, se Vam že vnaprej zahvaljujem.

Pri naslednjih vprašanjih obkrožite izbrani odgovor ali dopišite podatke.

1. Starost: _____ let

2. Delovna doba v vzgoji in izobraževanju: _____ let delovne dobe

3. Delovno mesto: a) vzgojiteljica. b) pomočnica vzgojiteljice.

4. Koliko časa delate z isto timsko sodelavko? _____ let.

Pri naslednjih vprašanjih zapišite Vaše osebno razmišljanje.

5. Navedite vsaj tri najpomembnejše značilnosti, ki jih po Vašem mnenju ima konstruktivna komunikacija, t. i. takšna komunikacija, ki odnose med ljudmi pozitivno izgrajuje!

6. S katerimi problemi se srečujete pri medsebojni komunikaciji znotraj tima v oddelku vrtca?

7. V primeru, da se srečujete s problemi pri komunikaciji znotraj tima, na kakšne načine jih rešujete?

8. Prosim Vas, da pri naslednjih trditvah na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenite pogostost v trditvah opisanega ravnanja, pri čemer številke pomenijo: 1 -nikoli, 2 - zelo redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5- vedno.

Trditve		nikoli			vedno	
a)	V timu dajem informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami.	1	2	3	4	5
b)	Moja sodelavka v timu daje informacije ali napotke v zvezi s konkretnimi nalogami.	1	2	3	4	5
c)	Timsko sodelavko spodbujam k dajanju idej.	1	2	3	4	5
č)	Timska sodelavka me spodbuja k dajanju idej.	1	2	3	4	5
d)	V timu sodelavki izražam pohvale.	1	2	3	4	5
e)	Sodelavka v timu mi izraža pohvale.	1	2	3	4	5
f)	V timu izražam predloge in usmeritve za delo v timu.	1	2	3	4	5
g)	Sodelavka v timu izraža predloge in usmeritve za delo v timu.	1	2	3	4	5
h)	V timu se posmehujem timski sodelavki.	1	2	3	4	5
i)	Sodelavka v timu se mi posmehuje.					
j)	V timu zmerjam svojo sodelavko.	1	2	3	4	5
k)	Moja sodelavka me pri komunikaciji v timu zmerja.					
l)	V timu sodelavki vpadam v besedo.	1	2	3	4	5
m)	Sodelavka v timu mi vpadla v besedo.	1	2	3	4	5
n)	V timu argumentiram svoje predloge in ideje.	1	2	3	4	5
o)	Sodelavka v timu argumentira svoje predloge in ideje.	1	2	3	4	5
p)	Pri komunikaciji v timu izražam neargumentirane kritike.	1	2	3	4	5
r)	Sodelavka pri komunikaciji v timu izraža neargumentirane kritike.	1	2	3	4	5
s)	Kritičnost sodelavke pozitivno sprejemam.	1	2	3	4	5
š)	Sodelavka pozitivno sprejema mojo kritičnost.	1	2	3	4	5
t)	Vsebina komunikacije je povezana z opravljanjem tekočih nalog in zadolžitev.	1	2	3	4	5
u)	S sodelavko se jasno dogovoriva, kdo je zadolžen za določeno nalogo.	1	2	3	4	5
v)	V najini komunikaciji pogosto prihaja do resnih problemov.	1	2	3	4	5
z)	Pričakujem, da bo sodelavka v timu z menoj komunicirala prijazno.	1	2	3	4	5
ž)	Pričakujem, da bo sodelavka v timu direktno izražala svojo kritiko.	1	2	3	4	5
A)	V timu pričakujem dvosmerno komunikacijo vseh članov.	1	2	3	4	5
B)	Pričakujem, da sodelavka pri komunikaciji v timu sproščeno izraža svoja mnenja in ideje.	1	2	3	4	5
C)	Reševanje komunikacijskih problemov v najinem v timu ocenjujem kot uspešno.	1	2	3	4	5
Č)	Izogibam se reševanju komunikacijskih problemov v timu.	1	2	3	4	5
D)	Svoje drugačno mnenje ohranim zase.	1	2	3	4	5

Tabela št. 43: Prikaz deležev odgovorov pri trditvi C)«Reševanje komunikacijskih problemov v najinem timu ocenjujem kot uspešno.»

Odgovori	Delovno mesto		Skupaj
	Vzgojiteljica	Pomočnica vzgojiteljice	
1. Nikoli	0 0	1 0,6 %	1 0,6 %
2. Zelo redko	3 1,9 %	1 0,6 %	4 2,6 %
3. Včasih	6 3,8 %	5 3,2 %	11 7,1 %
4. Pogosto	29 18,6 %	15 9,6 %	44 28,8 %
5. Vedno	62 39,7 %	34 21,8 %	96 61,5 %
Skupaj	100	56	156