

SAMOPROCJENE I VRŠNJAČKE PROCJENE JAVNOGA GOVORA BUDUĆIH UČITELJA

Željka Šijačić

izv. prof. dr. sc. Marija Sablić

doc. dr. sc. Željko Rački

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Cilj je istraživanja ispitati odnose vršnjačkih procjena obilježja govora i govorničkoga samopouzdanja sa samoprocjenom govorničkoga samopouzdanja u budućih učitelja razredne nastave. Istraživanje pruža odgovor na pitanje mogu li se na temelju ocjena u studiju i samoprocjene govorničkoga samopouzdanja predvidjeti vršnjačke procjene obilježja govora. U istraživanju su tečnost u izražavanju, bogatstvo rječnika, jasnoća i razgovijetnost govora te govori li student (N = 62) hrvatskim standardnim jezikom korištena kao obilježja jezično i komunikacijski (govorno) kompetentnih govornih modela. Uporabom regresijske analize nalazi predstavljeni u radu upućuju na statistički značajne odnose između konsenzusno mjenoga govorničkog samopouzdanja i mjerenih obilježja kvalitete govora prema procjeni vršnjaka, samoprocjene govorničkoga samopouzdanja, ali i materijalne pripreme za poučavanje iskazane prosjekom ocjena tijekom učiteljskoga studija. Rezultati podržavaju razlikovanje obilježja govora i govorničkoga samopouzdanja, kao i potrebu ponuditi budućim učiteljima podršku u razvoju govor, ali i pozitivnoga govorničkog samopouzdanja.

Ključne riječi: govorničko samopouzdanje, komunikacijska kompetencija, osobine učitelja, retorika, strah od javnog nastupa

Uvod

U ovome se istraživanju ispituju suodnosi nekih obilježja budućih učitelja kao pretpostavljenih komunikacijski kompetentnih govornih modela. Biti kompetentan korisnik jezika u komunikaciji ne znači samo posjedovati znanje o jeziku nego i sposobnost i vještinu za aktiviranje toga znanja u komunikacijskom činu (Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007), kakve jesu, primjerice, sve situacije poučavanja. Zbog toga je komunikacijska kompetencija detaljnije istražena u kontekstu odnosa obilježja *učitelja kao govornika*.

Kako navodi Pavličević-Franić (2002) jasno se ističu dvije razine stručnosti te uvodi razlika između lingvističke kompetencije (gramatičke stručnosti) i komunikacijske kompetencije (pragmatične stručnosti). Pritom se od sudionika odgojno-obrazovnoga procesa očekuje određeni stupanj usvojenosti obiju kompetencijskih razina. To u praksi, kako navodi autorica, znači usvajanje lingvističkoga znanja na razini gramatičke normativnosti (lingvistička kompetencija ili znanje o jeziku), a tek zatim i u manjem opsegu razvoj komunikacijske stručnosti na razini funkcionalne primjene (komunikacijska kompetencija ili jezično znanje). Kada je riječ o materinskome idiomu, koji ujedno služi i kao komunikacijska osnovica za druge predmete, trebalo bi biti obrnuto. Odnosno važnim preduvjetom jezičnoga razvoja, trebale bi postati ne samo lingvističke, nego i komunikacijske i psihosocijalne sposobnosti govornika. Vještine govorenja, čitanja, pisanja i slušanja uvažavaju kulturalne posebnosti osoba s kojima smo u komunikaciji, pri čemu je važna sposobnost stvaranja vlastitih argumenata i uvažavanja suprotnih mišljenja (Sab-

lić, 2011; Sablić, 2014, str. 179). Općenito govoreći, postavljaju se pitanja o odnosu učiteljevih verbalnih sposobnosti i ishoda učiteljeva rada (Aloe i Becker, 2009) jer se od učitelja očekuje da su u mogućnosti jasno i uvjerljivo prezentirati informacije, dati jasna objašnjenja, kao i pomoći učenicima poboljšati svoje komunikacijske vještine kroz interakciju (Andrew, Cobb i Giampietro, 2005; Breeman, Wubbels, van Lier, Verhulst, van der Ende, Maras, Hopman i Tick, 2015; Cabell, Justice, McGinty, DeCoster i Forston, 2015; Tankersley, Brajković i Handžar, 2012). Komunikacija i vještine uspostavljanja međuljudskih odnosa ključni su faktori za poboljšanje procesa učenja i poučavanja (Rusu, Şoitu i Panaite, 2012). Upravo je iz tih razloga u ovome istraživanju naglasak stavljen na govor kao usmenu komunikacijsku kompetenciju u učitelja kao govornoga modela zbog njegovoga utjecaja na ponašanja učenika (npr., Bandura, 1985). U ovom se istraživanju prvenstveno referira na učitelja–govornika kao *komunikacijski kompetentnu osobu*, zbog toga što se od visokoobrazovanoga učitelja da pokazuje dostatnu razinu znanja o jeziku. Dakako i ta će pretpostavka biti testirana. Premda je u ovom istraživanju naglasak na samopouzdanom govoru kao manifestnoj usmenoj komunikacijskoj kompetenciji, kompetentan rad učitelja ne uključuje samo govorničko samopouzdanje nego i tečno govorenje pravilnim, standardnim jezikom, bogatstvo rječnika i jasnoću govora, pokrivajući tako *i* komunikacijsku *i* lingvističku kompetenciju govornika.

Kompetencije, ekspertnost, a u konačnici, eminentnost, tumače se kao razvojni, dobno očekivani prijelazi, posebice u slučaju iznimnih postignuća (Subotnik, Olszewski-Kubilius i Worrell, 2011), koja jesu očekivanja u odrasloj dobi. Za neke se učitelje čini kao da nadilaze uobičajenu definiciju očekivane kompetentnosti u obrazovnoj praksi (Arlin, 1999), što je ponukalo neke autore da predlože konstrukt *darovitoga edukatora* (Porath, 2009; Towers i Porath, 2001) koji dijeli niz zajedničkih obilježja s učinkovitim učiteljem (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy i Hoy, 1998) i učiteljem kao učinkovitim (*i govornim*) modelom. Mudar, obrazovan, stručan, komunikativan, kreativan, dobronamjeran, rječit, pristao, energičan, inteligentan, entuzijastičan, između ostaloga, od kojih su neka i obilježja sukladna antičkom poimanju osobina dobroga govornika (Kišiček, 2011), redovito se povezuju s obrazovanjem kao primjerom socijalnih profesionalnih interesa, ali i uspješnim radom u edukaciji (De Fruyt i Marvielde, 1996; De Grez, Valcke i Roozen, 2012; Polk, 2006; Rački, Bakota i Flegar, 2015; Rački, Katalenić i Gregorović, 2015; Rijavec, Miljević-Ričički i Vizek-Vidović, 2006; Riniolo, Johnson, Sherman i Misso, 2006; Rusu, Şoitu i Panaite, 2012). Primjerice, ekstraverzija i otvorenost za iskustva (intelekt) su se kao crte ličnosti pokazale na uzorku odraslih osoba u dobi od 22 do 48 godina povezane sa socijalnim profesionalnim interesima (Krapić, Kardum i Kristofić, 2008). Neki od pridjeva koji opisuju ekstraverziju kao crtu ličnosti uključuju *samouvjeren, siguran, komunikativan, rječit, energičan i hrabar*, a crtu otvorenosti za iskustva, primjerice, *inteligentan, oštrouman, kreativan, dubokouman, profinjen i mudar*. Kroz prizmu tih dviju crta ličnosti, ekstraverzije i otvorenosti, uočljiva je sličnost antičkih i suvremenih shvaćanja osobina dobroga govornika, posebice kada se sličnosti ocrtaju kroz ulogu učitelja.

Koliko su ne samo crte već i *stanja ličnosti* važna, jasno se ogleda u situacijama javnoga govora. Anksioznost kao stanje individualni je doživljaj u specifičnoj situaciji u određeno vrijeme (Beck, 2003). Anksiozna stanja obilježavaju subjektivni doživljaji napetosti, strepnje, nervoze i zabrinutosti te aktivacije autonomnoga živčanog sustava. Primjer anksioznosti kao stanja jest kada osoba, inače neustrašiva u mnogim situacijama, postane vrlo tjeskobna kada mora održati javni govor. Javni je govor svaka situacija u kojoj se govornik obraća svojoj publici, bez obzira je li povod za to obraćanje informiranje, motiviranje, uvjeravanje, objašnjavanje ili zabavljanje. Glavni je cilj svakoga javnog govora da govornik pošalje jasnu i učinkovitu poruku i da prevlada strah od javnog nastupa kako bi djelovao uvjerljivo i utjecajno. Za emocionalnu i fizičku nelagodu koja se vezuje uz javne govore u literaturi se mogu sresti različiti termini kao što su strah od pozornice, sramežljivost, govornička anksioznost, komunikacijska anksioznost, anksioznost u situacijama javne evaluacije i dr. Najprikladnijim se ipak čini termin govornička anksioznost koja se može definirati kao kognitivne i fiziološke reakcije koje pojedinac doživljava kad priprema,

očekuje, planira ili provodi bilo kakav formalan ili neformalan govor, raspravu ili prezentaciju. Kod govorničke anksioznosti uglavnom prevladavaju fiziološki simptomi koji uključuju nelagodu u trbuhu, znojenje dlanova, porast srčane frekvencije, crvenjenje lica ili vrata, pojačano znojenje, podrhtavanje glasa, ukočenost leđa, vrata ili ramena (Bodie, 2010). Kognitivni aspekti ove anksioznosti obično se odnose na automatske misli kao što su: „Zaboravit ću što sam htio reći; Zvučat ću glupo; Izgubit ću se; Neću biti u stanju govoriti cijelo vrijeme.“ i slično (Bippus i Daly, 1999; prema Proroković, 2006). Na hrvatskom su uzorku (Fiamengo, 2004; prema Proroković, 2006), dobivene značajne korelacije Skale govorničkog samopouzdanja (pri čemu je rezultat oblikovan na način da što je viši to osoba navodi viši stupanj govorničke anksioznosti) s rezultatima na različitim skalama teorijski povezanih konstrukata: neuroticizma (.23), ekstraverzije (-.43), anksioznosti u situacijama socijalne evaluacije (.57), anksioznosti u novim i nejasnim situacijama (.42) i anksioznosti u svakodnevnim situacijama (.19). Implicitne teorije koje pokušavaju objasniti govorničku anksioznost kao najčešće razloge navode povećanu samosvijest, strah od neispunjavanja očekivanja publike, vjerovanje kako je osoba različita od publike i njoj podređena, percipiran nedostatak vještina, strah od procjenjivanja, strogost publike, nedostatak iskustva u situacijama javnih nastupa ili slabu pripremu za situaciju javnoga govora.

Cilj je ovoga istraživanja ispitati odnose samoprocjena i vršnjačkih procjena govorničkoga samopouzdanja i odabranih obilježja kvalitete govora u budućih učitelja. S obzirom da učitelji nastupaju kao utjecajni modeli u odgojno-obrazovnom procesu, očekuje se da pokazuju ne samo opće sposobnosti, poželjne crte, znanja i vještine već i opće i specifične kompetencije koje ih čine vrijednima i učinkovitim modelima. Od učitelja se očekuje da učenicima predstavljaju, ovdje naglašeno, učinkovite modele jezičnih i komunikacijskih kompetencija, posebice jer one jesu u temelju poučavanja i učenja. U ovome su radu iz tog razloga istražene jezične i komunikacijske (govorne) kompetencije kroz ispitivanje suodnosa obilježja budućih učitelja kao govornika.

METODA

SUDIONICI

U istraživanju je sudjelovalo 62 studenata pete (posljednje) godine Integriranoga pred-diplomskoga i diplomskoga Učiteljskog studija u Osijeku, prosječne dobi 23 godine ($M = 23.40$, $SD = 0.98$; raspon dobi: 22–28). U uzorku su dva muškarca i 60 žena. Studenti predstavljaju buduće magistre primarnoga obrazovanja koji će djecu u dobi 6–12 godina poučavati svim nastavnim predmetima tijekom obveznoga osnovnoškolskog obrazovanja. Studenti su u trenutku ispitivanja, tj. na kraju studija, kao skupina ukupnoga prosječnoga vrlo dobrog akademskog uspjeha ($M = 4.19$, $SD = 0.33$; raspon ocjena: 3.55–4.79). U uzorku nije bilo sudionika s govornim ili drugim poteškoćama koje bi mogle utjecati na procjene govorničkoga samopouzdanja ili obilježja govora. Svi u vrijeme ispitivanja na nastavi prisutni studenti sudjelovali su u istraživanju.

MATERIJALI I POSTUPCI

Sudionici su dali pisanu suglasnost za dobrovoljno sudjelovanje u istraživanju i za korištenje nalaza u grupnom obliku u istraživačke svrhe. Ispitivanje je provedeno u jednom navratu u trajanju od jednoga sata. Sudionici su anonimno ispunili upitnik i učinili vršnjačke nominacije na za to pripremljenom obrascu. Po završetku ispitivanja obaviješteni su o tijeku istraživanja, cilju i svrsi i daljnjim koracima u istraživanju koji se tiču njih kao sudionika, sukladno istraživačkoj etici. Za svakoga su sudionika prikupljene vršnjačke opservacijske mjere procjene i mjere samoprocjene na za to pripremljenim mjernim instrumentima.

VRŠNJAČKE PROCJENE OBILJEŽJA KVALITETE GOVORA

Skup je od pet vršnjačkih procjena obilježja govora korišten kao zavisna varijabla u daljnjim analizama. Postupak je prikupljanja vršnjačkih procjena proveden u učionici. Na obrascu za procjenu obilježja govora vršnjaka studenti su, zaokruživanjem broja pokraj popisa imena svih vršnjaka na studijskoj godini, na temelju vlastitoga subjektivnog suda procijenili sve vršnjačke po: bogatstvu rječnika, tečnosti u izražavanju, jasnoći i razgovijetnosti govora, govori li student hrvatskim standardnim jezikom te govorničko samopouzdanje. Uputa je glasila: *Zanima nas način kakvim govornikom vidite jedni druge. Govorničke su vještine naučene, prenaučive i promjenjive tijekom cijeloga radnoga vijeka, a predstavljaju alat za obavljanje učiteljskog posla. Pred Vama se nalazi popis studenata s Vaše studijske godine te neka od obilježja govora. Molimo Vas da za svaku osobu procijenite, prema vlastitom subjektivnom sudu, kakav je trenutni stupanj na kojem je svaki od pet ponuđenih obilježja govora u te osobe. Procijenite sve vršnjake prvo na bogatstvu rječnika, potom u sljedećem stupcu, itd.* Studenti su učinili procjenu svih vršnjaka na formatu ocjena od 1 do 5, pri čemu je 1 značilo *nedovoljno dobro, potreban znatan napredak u tom obilježju govora*, a 5 *izvrsno*. Pouzdanost je vršnjačke procjene svih obilježja govora bila vrlo visoka. Koeficijenti su pouzdanosti tipa Cronbach alpha za obilježja govora, istim redom, .97, .96, .95, .96, i .96. Ovako visoke pouzdanosti teorijski su očekivane i sukladne prethodno utvrđenoj pouzdanosti i valjanosti konsenzusne procjene od strane većega broja neovisnih promatrača, kao metodološkom pristupu utemeljenom na uporabi socijalne prosudbe različitih obilježja (npr., *CAT – Consensual Assessment Technique*, Amabile, 1996; Ambady, i Rosenthal, 1993; *The Act Frequency Approach*, Buss i Craik, 1983). Aditivnom linearnom kombinacijom vršnjačkih ocjena i podjelom s ukupnim brojem ocjena format je vršnjačkih procjena obilježja postavljen u izvorni raspon ocjena 1–5, pri čemu više vrijednosti označavaju povoljniju vršnjačku procjenu toga obilježja. Vršnjaci su se uzajamno izdašno procijenili, s prosječno vrlo dobrom ocjenom, u rasponu od najlošije procijenjenoga vršnjaka s općom ocjenom svih obilježja govora od 3.32, do najbolje ocijenjenoga s ocjenom 4.95 ($M = 4.39$, $SD = 0.33$). Distribucije su vršnjačkih procjena normalne. Studenti su jedni drugima dali visoke ocjene, što može upućivati na relativnu površnost u procjenjivanju vršnjaka, ali i upitnu valjanost prikupljenih mjera. U Tablici 1 prikazani su osnovni deskriptivni pokazatelji i korelacije korištenih mjera.

SAMOPROCJENA GOVORNIČKOGA SAMOPOUZDANJA

Osim vršnjačkih procjena obilježja govora i govorničkoga samopouzdanja, u istraživanju je korištena i mjera samoprocjene na *Skali govorničkog samopouzdanja* (adaptirale Fiamengo i Proroković, 2004; priredila Proroković, 2006, str. 33–39). Govorenje kao sadržajno iznošenje misli uključuje izlaganje govornika javnoj prosudbi, koja može ali i ne mora biti pozitivna. Skala se sastoji od 30 tvrdnja koje mjere afektivne i bihevioralne reakcije u situacijama javnoga govora (primjeri tvrdnja iz upitnika jesu: *Radujem se prilikama govoriti u javnosti*, i *Ruke mi drhte kad pokušavam rukovati predmetima na podiju*). Na tvrdnje su sudionici odgovorili s *točno* (T) ili *netočno* (N), s time što je polovica tvrdnja bila suprotnoga smjera kako bi se umanjila poželjnost u odgovaranju. Svakom je odgovoru (T) pridani jedan bod. Ukupan je rezultat na skali izražen kao aditivna linearna kombinacija odgovora na svim tvrdnjama, vodeći računa o tvrdnjama koje se obrnuto boduju. Veći rezultat na skali u ovom istraživanju tako upućuje na više govorničko samopouzdanje, odnosno nižu govorničku anksioznost na svim, odnosno na ukupnoj samoprocjeni. Prosječna je vrijednost na ovoj skali u uzorku sudionika $M = 17.18$, $SD = 8.08$, s rasponom 1–29, s koeficijentom pouzdanosti .94, uz normalnu distribuciju. Korelacija je rezultata na ovoj skali i konsenzusne vršnjačke procjene govorničkoga samopouzdanja pozitivna, umjereno visoka i statistički značajna, $r(62) = .67$, $p < .001$, što govori u prilog konvergentne valjanosti ovih dvaju pristupa u mjerenju govorničkoga samopouzdanja. Ujedno taj podatak pruža podršku valjanosti vršnjačke procjene toga obilježja vršnjaka, unatoč vršnjačkim visokim ocjenama. Skup je od 30 tvrdnja detaljnije pregledan s obzirom na područnu pripadnost po

sadržaju simptoma iznesenih u tvrdnjama na način radi li se o tjelesnim, kognitivnim (briga), ili afektivnim (emocionalnost) pokazateljima govorničkoga samopouzdanja, odnosno govorničke anksioznosti. Podrška je takvome pristupu pružena uporabom hijerarhijske klaster analize s prosječnim povezanostima i kvadriranim Euklidskim udaljenostima između tvrdnja. Veća je uzajamna sličnost uočena pregledom rezultata klaster analize i sadržaja između tvrdnja 2, 7, 19, 20, 24, i 25 (tjelesni pokazatelji; $\alpha = .69$), tvrdnja 8, 15, 22, 23, i 28 (kognitivni pokazatelji; $\alpha = .84$), i preostalih tvrdnja osim tvrdnje 13, kao afektivnih pokazatelja govorničkoga samopouzdanja ($\alpha = .92$). Samoprocjene su tjelesnih pokazatelja (logaritama) i kognitivnih pokazatelja (kvadratni korijen) transformirane u cilju poboljšanja simetričnosti, a takve su transformirane korištene u svim korelacijskim i regresijskim analizama u ovome radu. Korelacije supskala prikazane u Tablici 1 govore u prilog mogućnosti razlikovanja tih triju skupina pokazatelja, što je od teorijske i praktične važnosti, kao što će biti prikazano u rezultatima i u raspravi. Tvrdnja 13 je dvoznačna, opisuje zaboravnost i nošenje s njom uporabom jedne arbitrarne strategije pri javnom govoru (uporabom bilješki), a ostvaruje vrlo nisku povezanost sa subskalama, ali i s ukupnim rezultatom Skale pa je izostavljena iz supskala. Tvrdnja 13 iz Skale govorničkoga samopouzdanja uključena je samo u ukupan rezultat samoprocjene govorničkoga samopouzdanja. Cjelokupna je skala javno dostupna u objavljenom zborniku skala koji je naveden kao referenca u prilogu, a za potrebe pregleda tvrdnja po njihovom rednom broju. Odnosi su ovih dviju skupina mjera, vršnjačkih procjena i mjera samoprocjene, prikazani u Tablici 1 i istraženi u rezultatima.

REZULTATI

Kako bi se istražili odnosi vršnjački procijenjenih obilježja govora i samoprocjene govorničkoga samopouzdanja i u najvećoj mjeri iskoristio korelacijski nacrt istraživanja i mali broj sudionika koji je u istraživanju odlučio sudjelovati, provedena je obrada podataka koja je uključivala prikaz deskriptivnih pokazatelja, prikaz korelacija svih mjera, kao i izračun zasebnih multiplih regresijskih analiza.

DESKRIPTIVNI POKAZATELJI I POVEZANOSTI IZMEĐU MJERA

U Tablici 1 je naveden pregled korelacija, aritmetičkih sredina i standardnih devijacija svih u istraživanju korištenih mjera. Vršnjačke su procjene govorničkoga samopouzdanja i obilježja govora (tečnost u izražavanju, bogatstvo rječnika, jasnoća i razgovijetnost govora te govori li student hrvatskim standardnim jezikom) korištene kao indikatori teorijski i praktično važnih kvaliteta govora učitelja. Opravdano je očekivati ne samo pouzdane, kao što jesu, već i valjane vršnjačke procjene nakon pune četiri godine zajedničkoga studiranja i mogućnosti uzajamnog opažanja u različitim situacijama javnoga govorenja. Međutim, vršnjačke su procjene pojedinačnih obilježja govora vrlo visoko povezane ($\geq .85$), moguće pod utjecajem halo-efekta, što upućuje na problem multikolinearnosti. Na četiri vršnjačke procjene obilježja govora Kaiser-Meyer-Olkinov (KMO) test je .83, a Bartlettov test sfericiteta $\chi^2(6) = 442.52$, $p < .001$. Jednofaktorsko rješenje (karakteristični je korijen 3.77) objašnjava 94.1% varijance obilježja govora, sa saturacijama $\geq .94$. Kako bi se izbjegla multikolinearnost u daljnjoj analizi, zbog bliskih su odnosa četiri obilježja govora agregirana u istoimenu mjeru. Vršnjačka je mjera govorničkoga samopouzdanja zadržana kao zasebna mjera na temelju pregleda matrice korelacija i zbog rezultata zasebnih multiplih regresijskih analiza koje upućuju na diskriminativnu i dijagnostičku valjanost samoprocjene pomoću *Skale govorničkoga samopouzdanja* za vršnjačku procjenu govorničkoga samopouzdanja (tj., ta skala kao brzi i jeftini, *screening* dijagnostički mjerni instrument općega dojma potencijalne publike o govorničkom samopouzdanju osobe). Rezultati su multiplih regresijskih analiza prikazani u Tablici 2.

UVOD ODNOSI MJERA OBILJEŽJA GOVORA I SAMOPOUZDANJA GOVORNIKA

Rezultati dviju multiplih regresijskih analiza za vršnjački procijenjeno govorničko samopouzdanje i za vršnjački procijenjena agregirana obilježja govora na temelju samoprocjene tjelesnih, kognitivnih i afektivnih pokazatelja govorničkoga samopouzdanja i akademskoga uspjeha kao prediktora, prikazani u Tablici 2, pokazuju znatna preklapanja dvaju kriterija i njihovih prediktora. U prvoj regresijskoj analizi kriterij je vršnjačka procjena govorničkoga samopouzdanja osobe, a prediktori su akademski uspjeh iskazan prosjekom ocjena i samoprocjena studenta na sadržajnim facetama skale govorničkoga samopouzdanja. Jednadžba regresije statistički je značajna, $R^2 = .64$, $\text{Adj. } R^2 = .61$, $F(4, 57) = 25.06$, $p < .001$. Viši prosjek ocjena i afektivni pokazatelji koji upućuju na uživanje u situaciji govorenja (primjer tvrdnje u skupu afektivnih pokazatelja glasi: *Volim promatrati reakcije publike na moj govor*) značajni su prediktori vršnjački procijenjenoga govorničkoga samopouzdanja. U drugoj regresijskoj analizi u kojoj su kriterij jezična obilježja govora studenta prema procjeni vršnjaka, značajan je prediktor samo akademski uspjeh studenta, $R^2 = .54$, $\text{Adj. } R^2 = .51$, $F(4, 57) = 16.72$, $p < .001$. Te dvije regresijske analize govore u prilog potrebnoga razlikovanja jezičnih (i ostalih studijskih) kompetencija od samopouzdanja osobe u govoru, što je detaljnije pojašnjeno u raspravi.

Tablica 1. Pregled interkorelacija, aritmetičkih sredina i standardnih devijacija u istraživanju korištenih mjera

Mjere	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Vršnjačke procjene											
1. Govorničko samopouzdanje	—										
2. Tečnost u izražavanju	.87**	—									
3. Bogatstvo rječnika	.83**	.98**	—								
4. Jasnoća i razgovijetnost govora	.85**	.96**	.95**	—							
5. Govori li hrvatskim standardnim jezikom	.68**	.88**	.91**	.85**	—						
6. Obilježja govora, $\Sigma(2-5)/4$.83**	.98**	.99**	.97**	.94**	—					
Samoprocjene											
7. Tjelesni pokazatelj ^a	.53**	.45**	.45**	.48**	.44**	.47**	—				
8. Kognitivni pokazatelj ^b	.60**	.47**	.45**	.43**	.38**	.44**	.56**	—			
9. Afektivni pokazatelj ^c	.65**	.48**	.47**	.47**	.40**	.47**	.72**	.74**	—		
10. Samoprocjena govorničkoga samopouzdanja ^{abc}	.67**	.52**	.50**	.50**	.44**	.51**	.79**	.83**	.98**	—	
11. Prosjek ocjena	.64**	.67**	.69**	.65**	.63**	.68**	.36**	.37**	.32**	.37**	—
<i>M</i>	4.38	4.38	4.37	4.38	4.41	4.39	4.47	3.27	9.40	17.18	4.19
<i>SD</i>	0.36	0.33	0.34	0.34	0.36	0.33	1.55	1.84	5.38	8.08	0.33
α	.96	.96	.97	.95	.96	.98	.69	.84	.92	.94	—
Opaženi raspon	3.43–4.97	3.32–4.96	3.25–4.97	3.26–4.94	3.22–4.97	3.32–4.95	0–6	0–5	1–18	1–29	3.55–4.79
Simetričnost	–0.45	–0.73	–0.80	–0.88	–1.09	–0.84	–1.10	–0.57	0.00	–0.25	–0.00

Napomena. Mogući je raspon vršnjačkih ocjena 1–5. $N = 62$. Korišten je Pearsonov r koeficijent korelacije.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tablica 2. Rezultati multiplih regresijskih analiza za vršnjački procijenjeno govorničko samopouzdanje i za vršnjački procijenjena agregirana obilježja govora na temelju samoprocjena tjelesnih, kognitivnih i afektivnih pokazatelja govorničkoga samopouzdanja i prosjeka ocjena

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	95% CI <i>B</i>
Govorničko samopouzdanje				
<i>Konstanta</i>	1.93	0.40		[1.13, 2.72]
Tjelesni pokazatelji	-0.02	0.16	-.02	[-0.35, 0.30]
Kognitivni pokazatelji	0.09	0.09	.12	[-0.09, 0.28]
Afektivni pokazatelji	0.03	0.01	.42**	[0.00, 0.05]
Prosjek ocjena	0.51	0.09	.47***	[0.32, 0.70]
$R = .80; R^2 = .64; \text{Adj. } R^2 = .61; [95\% \text{ CI } .44-.75]$				
<i>F</i>	25.06***			
Obilježja govora				
<i>Konstanta</i>	1.62	0.42		[0.78, 2.45]
Tjelesni pokazatelji	0.14	0.17	.11	[-0.20, 0.48]
Kognitivni pokazatelji	0.03	0.10	.04	[-0.17, 0.22]
Afektivni pokazatelji	0.01	0.01	.18	[-0.00, 0.03]
Prosjek ocjena	0.57	0.10	.57***	[0.37, 0.77]
$R = .73; R^2 = .54; \text{Adj. } R^2 = .51; [95\% \text{ CI } .31-.67]$				
<i>F</i>	16.72***			

Napomena. *N* = 62. CI = Interval pouzdanosti. Steiger & Fouladi (1992) R2 računalni softver je korišten za izračun intervala pouzdanosti R^2 ; prikazana je donja i gornja granica intervala.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

RASPRAVA

Cilj je ovoga istraživanja bio ispitati odnose mjera iz dvaju različitih izvora - samoprocjena i vršnjačkih procjena govorničkoga samopouzdanja i odabranih obilježja kvalitete govora - u budućih magistara primarnoga obrazovanja.

Apsolutne prosječne vrijednosti svih mjera upućuju na vrlo dobro usvojeno općeobrazovno i odgojno znanje iskazano prosječnom ocjenom na učiteljskom studiju, prema višim vrijednostima pomaknuto samoprocijenjeno govorničko samopouzdanje u cijeloj skupini, što je sukladno odabranom učiteljskom pozivu, ali i vrlo pozitivno vršnjački procijenjene istraživane kvalitete govora. U uzorku je najniža vršnjačka prosječna ocjena svih obilježja govora nekoga sudionika 3.32, a najviša 4.95, tj. u uzorku su budućih učitelja prisutni predstavnici mahom prosječnih do izvrsnih govornika. Uzmemo li u obzir da se studenti učiteljskoga studija tijekom svih godina studija svakodnevno zajedno usavršavaju, uče pravilno govoriti i pisati, može se pretpostaviti da su ne samo visoko pouzdano već i valjano procijenili jedni druge. Studenti su dosljedno tijekom studija upućivani obraćati pozornost na jezičnu točnost svih usmenih i pisanih komunikacijskih situacija. Visoke korelacije konsenzusnih vršnjačkih procjena obilježja govora ($\geq .85$), međutim, govore u prilog globalne vršnjačke procjene govornika, moguće pod utjecajem halo-efekta. Zbog toga su ta četiri zasebno procijenjena obilježja kvalitete govora izražena kao jedna vrijednost. Moguće je da se ne radi isključivo o pogrješci studenata kao procjenjivača, odnosno upitnoj valjanosti vršnjačkih procjena. Naime, sva je nastava temeljena na prenošenju uputa i uporabi jezika u različitim kontekstima pa je ključno da su poruke *istodobno* tečne, jezično usklađene, jasne i izrečene hrvatskim standardnim jezikom. Kriteriji su za kvalitetnoga govornika, prema mišljenju sudionika ovoga istraživanja, sukladno tome pomaknuti prema ne samo tečnosti u izražavanju već i istodobno jasnom i razgovijetnom govorenju

hrvatskim standardnim jezikom. Prethodna istraživanja govore u prilog važnosti jasnoće govora učitelja kao preduvjeta za komuniciranje jasnih ciljeva i očekivanja od učenika (Hattie, 2009, str. 126). Što se tiče jasnoće učitelja, ona se odnosi na sposobnost učitelja da bude izražajan u svom govoru, jasno formulira informacije koje prenosi te da u slučaju nejasnog gradiva upotrebljava metafore i objasni učenicima sve što im nije jasno na njima razumljiv način. Tečnost u izražavanju, bogatstvo rječnika, jasnoća i razgovijetnost govora, ali i činjenica govori li student hrvatskim standardnim jezikom, mogu se zajedno tumačiti kao pokazatelji jedne dimenzije opće kvalitete govora tih budućih učitelja po kojoj ih je moguće razlikovati.

Akademski uspješnije studente, koji se vide kao samopouzdaniji govornici, i vršnjaci su procijenjeni kao samopouzdanije govornike pozitivnijih obilježja govora koji tako posjeduju optimalnu konfiguraciju predmetnih znanja, govorničkoga samopouzdanja i vršnjački pozitivno vrjednovanoga javnog govora. Ipak, pregledom rezultata regresijskih analiza uočava se dodatna potreba istraživanja konstrukta govorničkoga samopouzdanja. Naime, rezultati analize pokazuju da osoba može biti bogatoga rječnika, tečnoga izražavanja, jasna, razgovijetna i ona koja govori hrvatskim standardnim jezikom, a da je pritom po vlastitom subjektivnom sudu niskoga govorničkoga samopouzdanja. Moguće je da se radi o onim osobama koje su uspješne kao studenti i pozitivnih su obilježja govora - ali koji *ne doživljavaju emocionalnu ugodu* u javnom govoru već se *brinu o sebi u ulozi govornika* - što barem u ograničenoj mjeri mogu razlikovati i uvažavati i sami njihovi vršnjaci u procjenama govorničkoga samopouzdanja tih osoba. Vršnjaci ipak razlikuju stupanj samopouzdanja govornika od obilježja govora. Procjene *obilježja govora* snažnije pripisuju *obrazovnosti vršnjaka* kad je ona iskazana prosjekom ocjena. Vršnjačka je procjena govorničkoga samopouzdanja, s druge strane, povezana s *afektivnom ugodom*, odnosno tumačenjem javnoga govora kao pozitivnoga emocionalnog iskustva. Nalazi ovoga istraživanja daju do znanja da je stoga potrebno ispitati i atribucije, odnosno pripisivanje razloga zbog kojih je neka osoba nekome dobar ili loš govornik. Taj bi se nalaz, uz prateću pogriješku parsimonije, mogao pojednostaviti u sažeto pitanje – je li težište mjere dobrog govornika u tome što *voli/uživa/ugodno joj je u govoru* ili u tome što *zna/može/ima o čemu govoriti*. Dakako, oba ova ekstrema imaju svoga udjela u ulozi učitelja. U psihologiji je dobro znan pozitivan odnos općih, ali i verbalnih sposobnosti, akademskoga uspjeha i izvedbe na poslu (Kuncel, Hezlett i Ones, 2004; Lubinski, 2004; Strenze, 2015, str. 406). Osjećati se pozitivno u ulozi govornika čini se od posebne važnosti za učiteljevo svakodnevno zadovoljstvo poslom upravo zbog teorijski *potpunoga* preklapanja uloge govornika i uloge učitelja kao prenositelja znanja. Za razliku od jezične, od psihologijske bi važnosti bilo istražiti koja je od *zasebnih* dimenzija anksioznosti u situacijama javnoga govora (tjelesna, kognitivna, ili afektivna) i na koji način povezana s kvalitetom javnoga govora, a u cilju moguće provedbe psiholoških intervencija (npr., Nelson, Deacon, Lickel i Sy, 2010; Wallach, Safir i Bar-Zvi, 2009) u najboljem interesu govornika.

Uočljiv je potencijal ovih nalaza za izradu novih znanstvenih istraživanja u cilju kvantificiranja doprinosa obilježja govora i samopouzdanja u globalnoj slici učitelja kao govornika. Zanimljivo je da je obilježje *govori hrvatskim standardnim jezikom* komparativno najniže od svih obilježja govora povezano s govorničkim samopouzdanjem i prema procjeni vršnjaka i prema procjeni same osobe (Tablica 1). To govori u prilog tome da osoba može, ali i ne mora govoriti standardnim jezikom, a da pokazuje visoko govorničko samopouzdanje i jednako je tako ocijenjena od strane svojih vršnjaka. Ipak, u cilju *objektivnoga* cjeloživotnog usavršavanja obrazovnih djelatnika, potrebno je ne samo ponuditi objektivne kriterije za jezičnu i govorničku (samo)procjenu učitelja već i u budućim istraživanjima ispitati i komparativnu učinkovitost edukacije, treninga, savjetodavnih i/ili terapijskih postupaka s govornicima i to u situacijama kad je naglasak u tim postupcima stavljen na utjecaje na objektivne pozitivne promjene u obilježjima govora, u odnosu na utjecaje na promjene psihološke subjektivne slike koju osoba ima o sebi kao govorniku. Objektivno razlikovanje obilježja govora od subjektivnoga govorničkog samopouzdanja stoga nema samo od teorijsku, već i praktičnu važnost i korist. Za svaku se osobu može konsenzusno ili na drugi način odrediti pokazuje li razvijena obilježja govora, ali ih zbog

niskoga samopouzdanja ne koristi, pa je zbog toga neuspješan govornik ili se radi o slučaju nedostatno razvijenih obilježja govora, pa će naglasak tada biti na uvježbavanju tečnosti, obogaćivanju rječnika, radu na dikciji ili na usvajanju temeljnih jezičnih pravila. Drukčiji je individualizirani plan cjeloživotnoga usavršavanja učitelja koji nije samopouzdan govornik (npr. ponuditi govorniku trening nošenja s anksioznošću u situacijama javnoga govorenja) u odnosu na onoga koji jest govornički samopouzdan, ali govori nejasno, nerazgovijetno, nestandardnim jezikom.

Naglašavajući značaj kvalitetnoga javnog govorenja, ovim se istraživanjem odnosa obilježja govora i učitelja kao govornika ističe jasna potreba za mjerenjem, razvijanjem i unaprjeđivanjem obilježja kvalitete govora i pratećega govorničkog samopouzdanja u budućih učitelja kao prototipa govornika.

ZAKLJUČAK

Rezultati predstavljeni u ovome znanstvenom istraživanju upućuju na statistički značajne odnose između konsenzusno vršnjački mjerenoga govorničkog samopouzdanja i mjerenih obilježja kvalitete govora prema procjeni vršnjaka (publike), samoprocjene govorničkoga samopouzdanja Skalom govorničkog samopouzdanja, ali i temeljite materijalne pripreme za javni govor, iskazane prosjekom ocjena tijekom učiteljskoga studija. Rezultati podržavaju razlikovanje obilježja govora govornika i govorničkoga samopouzdanja. Zaključno, prema procjeni *publike* (tj. vršnjaka) govorničko samopouzdanje u situacijama javnoga govora i to govorenja koje je točno, rječito, jasno, razgovijetno i jezično pravilno zajedno čine skup obilježja koja opisuju buduće učitelje kao dobre govornike.

OGRANIČENJA I IMPLIKACIJE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

Ovo istraživanje ima svojih ograničenja koja služe kao upozorenje na pretjeranu generalizaciju zaključaka od kojih je najvažnije to da je u istraživanju sudjelovao relativno mali broj sudionika u specifičnim, nacionalno vezanim obrazovnim okolnostima. Uzorak čine mahom žene, što je također specifičnost koju je obvezno imati na umu pri daljnjoj uporabi nalaza ovoga istraživanja. U mjerenju je obilježja govora korištena konsenzusna subjektivna procjena studenata učiteljskoga studija, što može dovesti u pitanje točnost interpretacije jezičnih konstrukata bogatstva rječnika, tečnoga govorenja, jasnoga i razgovijetnoga govora i govorenja hrvatskim standardnim jezikom. Ipak, potrebno je imati na umu da se u uzorku radi o gotovo završenim učiteljima, koji jesu obrazovani i ocjenjivani kao budući metodičari hrvatskoga jezika, upravo na zadacima prepoznavanja i njegovanja navedenih obilježja govora u svojih budućih učenika. To govori u prilog valjanosti operacionalizacije u ovom istraživanju korištenih vršnjačkih mjera obilježja govora, unatoč danim visokim ocjenama. Visoke su ocjene i očekivane pri kraju učiteljskoga studija jer su studenti na zahtjeve javnoga govora redovito pripremani tijekom prethodnih studijskih zadataka. U budućim je istraživanjima nužno uporabiti i objektivne mjere rječnika i mjere točnoga služenja standardnim jezikom. Ipak, ovo istraživanje ima snažne implikacije za obrazovnu praksu jer upućuje na to kako treba ponuditi budućim učiteljima kao cjeloživotnim govornicima, psihološku potporu i obrazovnu, savjetodavnu i stručnu jezičnu podršku u razvoju govora i pozitivnoga govorničkog samopouzdanja, u cilju razvoja učitelja kao dobrih govornika.

LITERATURA

- Aloe, A. M. & Becker, B. J. (2009). Teacher verbal ability and school outcomes: Where is the evidence? *Educational Researcher*, 38(8), 612–624. doi: 10.3102/0013189X09353939
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J. & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92. doi:10.1016/j.ecresq.2014.09.004
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context. Update to The social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview Press Inc.
- Ambady, N. & Rosenthal, R. (1993). Half a Minute: Predicting Teacher Evaluations From Thin Slices of Nonverbal Behavior and Physical Attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(3), 431–441. doi:10.1037/0022-3514.64.3.431
- Andrew, M. D. & Cobb, C. D., i Giampetro, P. J. (2005). Verbal ability and teacher effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 343–354. doi: 10.1177/0022487105279928
- Arlin, P. K. (1999). The wise teacher: A developmental model of teaching. *Theory into Practice*, 38(1), 12–17. doi: 10.1080/00405849909543825
- Bagarić, V. & Mihaljević Djigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, 8(1), 84–93.
- Bandura, A. (1985). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beck, R. C. (2003). *Motivacija: teorije i načela*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59, 70–105. <http://dx.doi.org/10.1080/03634520903443849>
- Breeman, L. D., Wubbels, T., van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J. A. B. & Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53(1), 87–103. doi:10.1016/j.jsp.2014.11.005
- Buss, D. M. & Craik, K. H. (1983). The Act Frequency approach to personality. *Psychological Review*, 90(2), 105–126. doi:10.1037/0033-295X.90.2.105
- De Fruyt, F. & Mervielde, I. (1996). The five-factor model of personality and Holland's RIASEC interest types. *Personality and Individual Differences*, 23(1), 87–103. doi:10.1016/S0191-8869(97)00004-4
- De Grez, L, Valcke, M. & Roozen, I. (2012). How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers assessments? *Active Learning in Higher Education*, 13(2), 129–142. doi: 10.1177/1469787412441284
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kišiček, G. (2011). Usporedba antičkoga i suvremenoga poimanja dobrogu govornika. *Diacovensia*, XIX(1), 115–132.
- Krapić, N., Kardum, I. & Kristofić, B. (2008). Odnos crta ličnosti i sposobnosti s profesionalnim interesima. *Psihologijske teme*, 17(1), 75–91.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 148–161. doi: 10.1037/0022-3514.86.1.148
- Lubinski, D. (2004). Introduction to the special section on cognitive abilities: 100 years after Spearman's (1904) "General intelligence", Objectively determined and measured". *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 96–111. doi: 10.1037/0022-3514.86.1.96
- Nelson, E. A., Deacon, B. J., Lickel, J. J. & Sy, J. T. (2010). Targeting the probability versus cost of feared outcomes in public speaking anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 282–289. doi: 10.1016/j.brat.2009.11.00
- Pavličević-Franić, D. (2002). Lingvistička kompetencija nasuprot komunikacijskoj kompetenciji u ranojezičnom diskursu. *Suvremena lingvistika*, 53-54(1–2), 117–126.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 23–29. doi:10.3200/AEPR.107.4.23-29

- Porath, M. (2009). What Makes a Gifted Educator? A Design for Development. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (str. 825–837). Amsterdam: Springer.
- Proroković, A. (2006). Skala govorničkoga samopouzdanja. U: V. Čubela Adorić i sur. (Ur.), *Zbirka psiholoških skala i upitnika III*. Sveučilište u Zadru, Zadar: Odjel za psihologiju.
- Rački, Ž., Bakota, L. & Flegar, Ž. (2015). Word knowledge as predictive of linguistic creative behaviors. *Review of psychology*, 22(1–2), 11–18.
- Rački, Ž., Katalenić, A. & Gregorović, Ž. (2015). Self-reported creativity of primary school teachers and students of teacher studies in diverse domains, and implications of creativity relationships to teaching mathematics in the primary school. U Z. Kolar-Begović, R. Kolar-Šuper, i I. Đurđević Babić (Ur.), *Higher goals in mathematics education* (pp. 283–302). Osijek: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Education and Department of Mathematics.
- Rijavec, M., Miljević-Riđički, R. & Vizek Vidović, V. (2006). Profesionalna vjerovanja i samoprocjena kompetencija studenata - budućih učitelja i učitelja početnika. *Odgojne znanosti*, 8(1), 159–170.
- Riniolo, T. C., Johnson, K. C., Sherman, J. A. & Misso, J. A. (2006). Hot or not: Do professors perceived as physically attractive receive higher student evaluations? *The Journal of General Psychology*, 133(1), 19–35. doi:10.3200/GENP.133.1.19-35
- Rusu, C., Șoitu, L. & Panaite, O. (2012). The ideal teacher. Theoretical and investigative approach. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 33, 1017–1021. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.276>
- Sablić, M. (2011). Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 125–138.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Strenze, T. (2015). Intelligence and success. In S. Goldstein, D. Princiotta, i J. A. Naglieri (ur.), *Handbook of intelligence: Evolutionary theory, historical perspective, and current concepts* (str. 405–413). New York: Springer.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. doi:10.1177/1529100611418056
- Tankersley, D., Brajković, S. & Handžar, S. (2012). *Koraci prema kvalitetnoj praksi: priručnik za profesionalni razvoj učitelja razredne nastave*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Towers, E. & Porath, M. (2001) Gifted teaching: Thought and action. *Roepers Review*, 23(4), 202–206, doi:10.1080/02783190109554099
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. doi: 10.3102/00346543068002202
- Wallach, H. S., Safir, M. P. & Bar-Zvi, M. (2009). Virtual reality cognitive behavior therapy for public speaking anxiety: A randomized clinical trial. *Behavior Modification*, 33(3), 314–338. doi: 10.1177/0145445509331926

Self- and Peer-Assessments of Public Speaking of Future Teachers

Abstract: The aim of this study was to examine the relationships between the self-assessment and the peer assessment of public speaking confidence and some features of the public speaking quality of the future primary school teachers. In this study the speech fluency, richness of vocabulary, speaker's clarity and speech intelligibility, as well as the use of the standard language in speaking, were used as measures of communicative and linguistic competence in the sample of 62 students of Teacher Studies University. The regression analyses presented in the paper suggested a statistically significant relationships between the consensually and self-assessed public speaking confidence, and measured features of speaking quality, as well as the students' subject or material preparedness for teaching, when it is expressed as the students' grade point average. The results supported differentiation between the features of speech and public speaking confidence, as well as pointed to the present need to offer the future teachers the support in the development of positive public speaking confidence, and a greater speaking quality.

Keywords: public speaking confidence, communicative competence, qualities of teachers, rhetoric, public speaking anxiety

Selbstbewertungen und Bewertungen von Gleichaltrigen der öffentlichen Rede zukünftiger Lehrer

Zusammenfassung: Das Ziel der Studie ist die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den Bewertungen der Gleichaltrigen von Sprachmerkmalen und rhetorischem Selbstvertrauen und der Selbstbewertung des rhetorischen Selbstvertrauens bei den zukünftigen Grundschullehrern. Die Untersuchung liefert eine Antwort auf die Frage, ob anhand der Studiennoten und der Selbstbewertung von rhetorischem Selbstvertrauen die Bewertungen der Gleichaltrigen von Sprachmerkmalen vorhergesagt werden können. Bei der Studie wurden fließender Ausdruck, reichehaltiges Vokabular, Klarheit und Sprachverständlichkeit, sowie die Tatsache, ob der Student (N = 62) die vorschriftsmäßige Standardsprache spricht, als Merkmale der sprachlichen und kommunikationskompetenten Sprachmodelle verwendet. Durch die Regressionsanalyse weisen die in der Arbeit dargestellten Ergebnisse auf die statistisch bedeutenden Zusammenhänge hin und zwar zwischen dem durch den Konsensus bestimmten rhetorischen Selbstvertrauen und den gemessenen Merkmalen der Sprachqualität laut Einschätzung der Altersgenossen, der Selbstbewertung des rhetorischen Selbstvertrauens, sowie der Vorbereitung der Unterrichtsmaterialien mit einer Durchschnittsnote während der Lektion. Die Ergebnisse unterstützen die Unterscheidung von Sprachmerkmalen und rhetorischem Selbstvertrauen sowie den Bedarf nach Unterstützung von zukünftigen Lehrern bei der Sprachentwicklung, aber auch bei der Entwicklung des positiven rhetorischen Selbstvertrauens.

Schlüsselbegriffe: rhetorisches Selbstvertrauen, kommunikative Kompetenz, Lehreigenschaften, Rhetorik, Angst vor öffentlichen Auftritten