

Pedagogicko-psychologická připravenost a její vliv na řízení kolektivu učitelů

PhDr. Lenka Müllerová, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UJEP

Hořeni 13

40096 Ústí nad Labem

V předloženém výzkumu chceme ukázat, jak se pedagogicko-psychologická připravenost manažera promítá do řízení kolektivu učitelů. M. Pol, B. Lazarová upozorňují na důležitost poznání skupinové dynamiky* a procesů uvnitř daných seskupení. Z jejich poznání mohou smysluplněji vycházet snahy o účinnější společnou práci. Od toho, jak je skupina schopna využívat potenciál každého jednotlivce, přispívajícího ke společnému dění, se odvíjí možný úspěch či neúspěch společných aktivit.

Ke zjištění skupinové dynamiky kolektivu učitelů jsme použili modifikovanou metodu pozorování (Mucchielli, 1996; Pol, Lazarová 1999).²⁾ V průběhu dění ve skupině (porady) byly zaznamenávány projevy a reakce všech zúčastněných do tabulky. Výsledky takto získané mohou odpovědět na otázky typu: „Jaká je dynamika pozorované skupiny? Jaká je efektivita práce skupiny? Jak se na činnosti skupiny podílejí její jednotliví členové?“ atd. Naším cílem bylo sledovat způsoby intervence řídicího pracovníka a skupiny učitelů v rovině produkce, řízení a regulace (ve smyslu snahy o změnu). Podle četnosti jednotlivých aktivit lze usuzovat i na převažující aktivitu skupiny či jednotlivců.

* P. Hartl označuje skupinovou dynamikou hybné síly, které ovlivňují rysy skupinového chování.¹⁾

Intervenční aktivity řídicího pracovníka a skupiny učitelů jsme rozdělili podle zaměřenosti:

- na produkci (úroveň úkolu) *hledá kompromis, přináší nápady, vnáší svůj pohled na věc, vrací pozornost k předmětu, objasňuje, zřetelně zasahuje;*
- na řízení (úroveň funkce) *navrhuje postup, rozděluje úkoly, shrnuje, hlídá čas;*
- na regulaci (úroveň socio-afektivní) *zvyšuje hlas, aby dominoval, přerušuje slovo, uvolňuje atmosféru, přebírá nadřazenou pozici, pomáhá někomu hovořit, vysílá přátelské signály.*

V produktivní a efektivní skupině by měly být všechny tři tendence v rovnováze. Tímto způsobem je možné zjistit u jednotlivých aktérů jejich osobní přínos pro práci skupiny. Pozorovali jsme 47 pedagogických porad na 47 školách. Tabulka 1 ukazuje vyhodnocení intervencí celého zkoumaného vzorku učitelů, tzn. 511 učitelů. Celkový počet intervencí v celém zkoumaném vzorku je 1590. Průměrný počet intervencí je 3,1 na jednoho aktéra porady.

Tabulka 1: Četnost způsobů intervence respondentů

Zaměřenost		Způsob intervence	Intervence		C	%
			Σ	%		
<u>Produkce</u>	2	Hledá kompromis	119	7,48	647	40,7
	4	Přináší nápady	155	9,75		
	5	Vnáší svůj pohled na věc	217	13,65		
	8	Vrací pozornost k předmětu	77	4,84		
	14	Objasňuje, zřetelně zasahuje	79	4,97		
<u>Regulace</u>	6	Zvyšuje hlas, aby dominoval	68	4,28	484	30,4
	7	Přerušuje slovo	78	4,9		
	9	Uvolňuje atmosféru	101	6,35		
	11	Přebírá nadřazenou pozici	53	3,59		
	13	Pomáhá někomu hovořit	47	2,96		
	15	Vysílá přátelské signály	137	8,62		
<u>Řízení</u>	1	Navrhuje postup	163	10,25	459	28,9
	3	Rozděluje úkoly	102	6,41		
	10	Shrnuje	89	5,6		
	12	Hlídá čas	105	6,6		

Z výsledků tabulky 1 je zřejmé, že celý zkoumaný vzorek učitelů vykazuje převažující tendenci (o 7,4 %) v úrovni produkce, je zaměřen na úkol. Domníváme se, že je důležité zdůraznit nejpočetnější intervence: *učitelé na poradě vnášejí svůj pohled na věc, snaží se přinášet nápady*. Přestože učitelé vykazují snížené tendence (o 4,4 %) v úrovni řízení, intervence typu *navrhuje postup* patří mezi nejpočetnější.

Zjišťovali jsme vliv pedagogicko-psychologické připravenosti školského manažera na skupinovou dynamiku týmu učitelů K tomuto účelu jsme využili rozdělení celého souboru manažerů do skupin (A, B) podle pedagogicko-psychologické připravenosti.

Ve školách patřících ke skupině A, B bylo pozorováno celkem 250 učitelů (tab. 2). Skupina A byla tvořena školami, jejichž manažeři vykazují pedagogicko-psychologickou připravenost. Skupinu A při pozorování skupinové dynamiky tvořilo 107 učitelů. Skupina B byla tvořena školami, jejichž manažeři vykazují pedagogicko-psycho-logickou nepřipravenost. Skupinu B tvořilo 143 učitelů.

Ve skupině A byly zaznamenány v průměru 3 intervence připadající na 1 učitele. Ve skupině B byl průměrný počet intervencí na jednoho učitele nižší. Tento rozdílný výsledek souvisí, podle našeho názoru, s tím, že ve skupině B se 31 učitel na probíhající poradě nevyjádřil. Ve skupině A se podobní učitelé objevili pouze čtyři.

Podle hodnocení skupinové dynamiky je známo, že v produktivní a efektivní skupině by měly být všechny tři tendence (produkce, regulace, řízení) v rovnováze.

Z tohoto pohledu je nutné konstatovat, že skupina B, tedy skupina, která je řízena pedagogicko-psychologicky nepřipravenými manažery, vykazuje větší známky produktivní skupiny, protože poměr tří tendencí se více blíží rovnováze než ve skupině A. Dokonce i v porovnání s celkovým vzorkem (47 týmů učitelů) skupina B vykazuje větší známky produktivní skupiny. Tento výsledek je jistě velmi překvapivý. Domníváme se, že učitelské týmy skupiny B vnímají nekompetentnost řízení manažerů a snaží se kompenzovat jejich nedostatky. Jednotliví členové týmu se dostávají do situací, kdy jsou nuceni vyhledat kolegu,

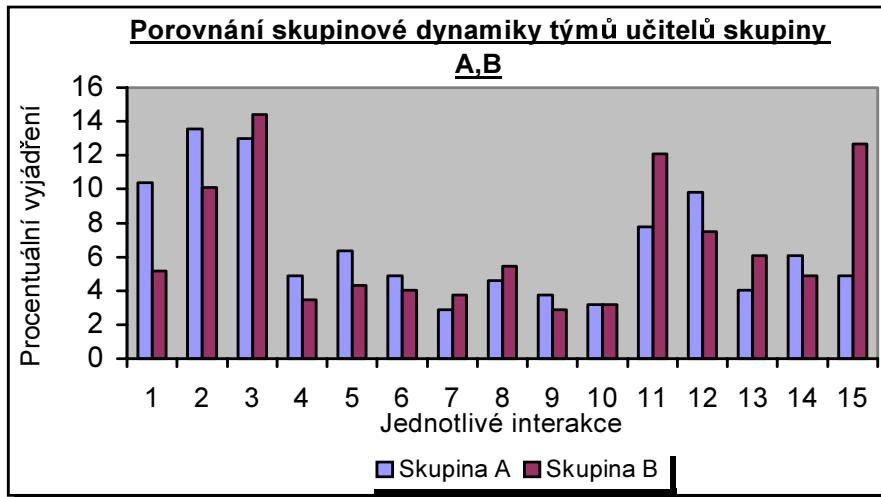
příp. kolegy a řešit s nimi konkrétní situace, problémy a konflikty. Proto ve výsledku tyto týmy vykazují větší známky produktivní skupiny.

Tabulka 2: Vliv pedagogicko-psychologické připravenosti manažerů na skupinovou dynamiku

		Způsob intervence:	A		B			
			%	C	%	%	C	%
Produkcce	2	<i>Hledá kompromis</i>	10,37	167	48,1	5,19	130	37,6
	4	Přináší nápady	13,54			10,1		
	5	Vnáší svůj pohled na věc	12,97			14,41		
	8	Vrací pozornost k předmětu	4,9			3,46		
	14	Objasňuje, zřetelně zasahuje	6,34			4,32		
Regulace	6	Zvyšuje hlas, aby dominoval	4,9	94	27,1	4,03	109	31,4
	7	Přerušuje slovo	2,9			3,75		
	9	Uvolňuje atmosféru	4,61			5,45		
	11	Přebírá nadřazenou pozici	3,75			2,9		
	13	Pomáhá někomu hovořit	3,17			3,17		
	15	Vysílá přátelské signály	7,78			12,1		
Řízení	1	Navrhuje postup	9,8	86	24,8	7,49	108	31
	3	Rozděluje úkoly	4,03			6,05		
	10	Shrnuje	6,05			4,9		
	12	Hlídá čas	4,9			12,68		
Celkový počet intervencí			347		347			
Počet učitelů ve skupině			103 (4 nev.)	107	112 (31 nev.)	143		
Průměrný počet intervencí na jednoho učitele			3,24		2,42			
Celkem učitelů				250				

Při porovnání jednotlivých intervencí obou skupin (A, B) je možné konstatovat, že nejvýraznější rozdíly byly zjištěny ve skupině B. Intervence v této skupině byly více zaměřeny (přibližně o 8 %) na hlídání času (intervence č. 12). Intervence ve skupině A byly více zaměřeny (o 5,18 %) na hledání kompromisu (intervence č. 2). Pro větší názornost jsme sestavili graf č. 1, který ukazuje rozdíly v jednotlivých intervencích a ukazuje tak vliv pedagogicko-psychologické připravenosti manažerů na skupinovou dynamiku týmu učitelů.

Graf 1



Abychom zřetelněji viděli zaměřenost intervencí ve skupinové dynamice týmů učitelů obou skupin, sestavili jsme tabulku č. 3. Ta ukazuje intervence obou skupin sestupně seřazené dle procent výskytu.

Tabulka 3: Sestupné seřazení způsobů intervencí podle procenta výskytu u obou skupin.

Zaměření	A	Způsob intervence	%	B	Způsob intervence	%
Produkce	4	Přináší nápady	13,54	5	Vnáší svůj pohled na věc	14,41
	5	Vnáší svůj pohled na věc	12,97	4	Přináší nápady	10,1
	2	Hledá kompromis	10,37	2	Hledá kompromis	5,19
	14	Objasňuje, zřetelně zasahuje	6,34	14	Objasňuje, zřetelně zasahuje	4,32
	8	Vrací pozornost k předmětu	4,9	8	Vrací pozornost k předmětu	3,46
Regulace	15	Vysílá přátelské signály	7,78	15	Vysílá přátelské signály	12,1
	6	Zvyšuje hlas, aby dominoval	4,9	9	Uvolňuje atmosféru	5,45
	9	Uvolňuje atmosféru	4,61	6	Zvyšuje hlas, aby dominoval	4,03
	11	Přebírá nadřazenou pozici	3,75	7	Přerušuje slovo	3,75
	13	Pomáhá někomu hovořit	3,17	13	Pomáhá někomu hovořit	3,17
	7	Přerušuje slovo	2,9	11	Přebírá nadřazenou pozici	2,9
Řízení	1	Navrhuje postup	9,8	12	Hlídá čas	12,68
	10	Shrnuje	6,05	1	Navrhuje postup	7,49
	12	Hlídá čas	4,9	3	Rozděluje úkoly	6,05
	3	Rozděluje úkoly	4,03	10	Shrnuje	4,9

Rozbor tabulky 3 v podstatě potvrzuje předchozí zjištění, že způsob intervencí v obou skupinách není nijak rozdílný.

Zabývali jsme se otázkou, zda a jak se četnost intervencí změní ve skupinách A a B, jestliže z nich vyloučíme intervence manažerů skupin. Zajímalo nás zda intervence manažera zásadně ovlivňují skupinovou dynamiku ve skupině učitelů A, B.

Manažeři skupiny A vykazovali největší zaměřenost intervencí na řízení (48 %) a na produkci (38,5 %), tzn. zaměřenost na racionální úroveň. Úroveň socio-afektivní byla zastoupena nejméně (13,5 %).

Učitelé skupiny A byli nejvíce zaměřeni (50 %) na úroveň produkce, tzn. na úkol, zaměření na socio-afektivní úroveň činilo 30 %. V úrovni řízení se jevíli dominantnějšími manažeři skupiny A.

Celkově je nutné potvrdit předchozí zjištění, že tato skupina je nevyvážená, s převažujícími tendencemi na úrovni produkce.

Manažeři skupiny B vykazují rovněž zaměřenost intervencí na řízení (43,5 %) a na produkci (33,5 %), tzn. zaměřenost na racionální úroveň, ale odlišnost zaměření není tak výrazná. Úroveň socio-afektivní je sice také zastoupena nejméně, ale dosahuje 23 %.

Učitelé skupiny B jsou nejvíce zaměřeni (38 %) na úroveň produkce, tzn. na úkol, také je zřejmé zaměření na socio-afektivní úroveň (34 %). V úrovni řízení dosahují zaměření v 28 %.

Celkově je nutné rovněž potvrdit předchozí zjištění, skupina B jako celek je vyváženější a vykazuje větší známky produktivní a efektivní skupiny. V této skupině je značný počet učitelů (31, tzn. 23,6 %), u kterých v době porady nebyla pozorována jediná intervence.

Na základě zjištěné skupinové dynamiky skupiny A (skupiny, která je řízena pedagogicko-psychologicky připravenými manažery) a skupinové dynamiky skupiny B (manažeři pedagogicko-psychologicky nepřipravení) lze shrnout, že pedagogicko-psychologická připravenost školského manažera neovlivňuje skupinovou dynamiku týmu učitelů.

Ani pedagogičtí „osamělí bojovníci“, ani manažeři školy nejsou schopni sami prosadit změny v řízení bez pomoci ostatních. Pokud bude řízení kurikula záležitostí pouze managementu školy, neexistují valné vyhlídky, že plánované změny budou úspěšně realizovány. Domníváme se, že teprve **společná práce v učitelských týmech umožní, aby řídicí aktivity vystoupily nad rámec individuální pracovní činnosti** učitelů a manažerů, aby ve společné kritické reflexi získali na otevřenosti, která umožní další pedagogický rozvoj. Řada učitelů si obvykle nemyslí, že jejich zkušenosti, znalosti jejich vlastní práce představují hodnotu, která by mohla zajímat ostatní učitele nebo veřejnost.

Tyto závěry si zaslouhují formulaci doporučení pro pregraduální a postgraduální přípravu školských manažerů a učitelů, které by školy měly možnost přijmout. Otázkou je co a jak by bylo užitečné změnit pro

zvýšení kvality pedagogicko-psychologické přípravy tak, aby se zkvalitnila jejich práce s kurikulem. Domníváme se však, že pokud se doporučení nemají stát pouze obecně platnými, je nutné provést další výzkum.

V této souvislosti např. H. Kaufmann uvádí, že v Rakousku na velmi málo školách existuje tradice systematického studia vlastní práce. K tomuto tématu uvádí jako návrhy:

- nabídnout supervizi,
- nabídnout tématicky zaměřené akce, které budou přihlížet k vývojovým trendům,
- peer-coaching (podpora personálního rozvoje a individuálního rozvoje lidí působících v organizaci),
- rozvíjet další vzdělávání učitelů z vlastních zdrojů školy.³⁾

Podle P. Dalina a H. G. Rolffa zhotovení vlastního nástroje je pak jedním z neúčinnějších prostředků, jak motivovat členy týmu k tomu, aby se identifikovali se změnami a aby se u nich vyvinuly schopnosti, jež je zapotřebí k realizaci a dalšímu rozvíjení zamýšlených změn ve vlastní režii.⁴⁾

Úkolem manažera školy je řídit směřování vpřed po cestě týmového rozvoje. Škola, která usiluje o skutečné fungování na demokratických principech, by měla využívat účasti členů učitelského sboru na řízení kurikula školy a vytváření vzdělávacích programů, které jsou součástí image školy.

Odkazy

¹⁾ HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993, s. 41.

²⁾ POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Strom, 1999, s.58–60.

³⁾ KAUFMANN, H. *Poradenství mezi ambicemi a skutečností. Školy posuzují svoji koncepci autonomie*. In.: ENDER, B., SCHRATZ, M., STEINER-LOFFLER, U. Jak pomoci školám. Organizační poradenství a rozvoj školy. Žďár nad Sázavou: FAKTA 1999, s. 134–147.

⁴⁾ DALIN, P., ROLFF, H. – G. Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verlagskontor, 1990.