

# TIMSKO DELO NA RAZREDNI STOPNJI OSNOVNE ŠOLE

PSIHOLOŠKE RAZSEŽNOSTI IN IZKUŠNJE IZ PRAKSE

Alenka Polak

**KLJUČNE BESEDE:** timsko poučevanje, dinamika v timu, komunikacija, psihosocialno zaznavanje, izkušnje

## POVZETEK

Timsko poučevanje na razredni stopnji osnovne šole je bilo v slovenskem pedagoškem prostoru prvič sistematično vpeljana v okviru projekta Drugače v drugačno šolo (1991-1994). Prepletanje pedagoškega dela učiteljic mentoric in učiteljic asistentk, ki so sodelovale v pedagoškem timu, predpostavlja spremembe na ravni pripravljanja na pouk, izbire metod in oblik dela, poleg tega pa odpira nove dimenzije doživljanja udeležencev tima. V prispevku so predstavljena dinamika v pedagoškem timu, vloga verbalne in neverbalne komunikacije ter načela psihosocialnega zaznavanja med člani tima. Prispevek nakazuje bistvene prednosti in probleme timskega dela, ki so jih z neposrednimi izkušnjami zaznale učiteljice mentorice ter učiteljice asistentke s timskim poučevanjem v okviru omenjenega projekta.

Timsko delo na razredni stopnji osnovne šole je v slovenskem pedagoškem prostoru že ustaljen način povezovanja učiteljev, žal pa je bilo do nedavnega omejeno le na načrtovanje pouka v okviru razrednih ali predmetnih aktivov učiteljev in na pripravo ter izvedbo različnih športnih, naravoslovnih, kulturnih dnevoy, dnevoy odprtih vrat šole ipd. Posebna oblika timskega dela TIMSKO POUČEVANJE - pa je na slovenskih šolah novost, ki je bila prvič sistematično vpeljana v okviru projekta Drugače v drugačno šolo (1991-1994, vodja projekta dr. Cveta Razdevšek – Pučko). Prepletanje pedagoškega dela učiteljic mentoric in učiteljic asistentk ne predpostavlja le sprememb na ravni priprave na pouk ter izbire metod in oblik dela, temveč odpira nove dimenzije doživljanja udeležencev tima.

Opredelitev timskega poučevanja se od opredelitev timskega dela nasploh razlikuje predvsem zaradi neposredne pedagoške vloge, ki jo ima tim v razredu. Večina avtorjev, ki se strokovno ukvarjajo s timskim poučevanjem, je prevzela definicijo timskega poučevanja, ki sta jo 1959. leta oblikovala Johnson in Lobb (navaja ju Dunkin, 1986):

Timsko poučevanje je tisto dogajanje v razredu, ko se dve osebi (tandem) ali več oseb (tim) s pedagoškimi nameni hkrati usmerja(ta) na iste učence v okviru posameznega učnega *predmeta ali kombinacije predmetov*.

## PREDNOSTI TEAMSKEGA POUČEVANJA

Predno se posvetimo procesom, na katerih temelji timsko poučevanje, si pogledjmo, katere so po mnenju učiteljic, ki so tako poučevale, bistvene prednosti te oblike dela v razredu:

- Bistvena prednost timskega poučevanja je medsebojno dopolnjevanje članov pedagoškega tima glede znanja, sposobnosti in spretnosti.
- Učiteljice se medsebojno dopolnjujejo tudi glede na osebnostne lastnosti, temperament, svoje učne in spoznavne stile.
- Učiteljice se dopolnjujejo glede na svoje subjektivne teorije o temeljnih pojmih poučevanja, glede na didaktične pristope in oblike dela, ki izhajajo iz teh subjektivnih teorij

- S timskim načrtovanjem pouka pridobijo več idej, zato je načrtovanje lažje, časovno bolj racionalno, pouk pa bolj zanimiv, dinamičen in kvalitetnejši.
- S timskim poučevanjem lahko z učenci izvajajo več dejavnosti hkrati (v istem ali drugem prostoru).
- Lahko je več individualiziranega in diferenciranega dela z učenci.
- Povratne informacije učencem so hitrejše, večsmerne in temeljitejše.
- Tim učiteljev lažje zagotavlja večjo varnost učencev znotraj in zunaj razreda.
- V okviru pedagoškega tima si učitelji lažje zagotovijo več medsebojne podpore, čustvene sprejetosti, lažje izoblikujejo svojo poklicno identiteto.
- Skupna kritična analiza dela omogoča reševanje nastajajočih problemov v timu, hkrati pa večja samozavest članov pri načrtovanju novih nalog.

Pedagoški tim je socialna skupina, v kateri potekajo določeni psihosocialni procesi (psihodinamika tima). Ti oblikujejo in vzdržujejo ali spreminjajo določeno klimo znotraj tima. Psihodinamika v timu in klima znotraj njega vplivata na doseganje zastavljenih ciljev.

PSIHODINAMIKA V PEDAGOŠKEM TIMU je podobna dinamiki, ki na splošno velja za vsak tim (npr. proizvodni, gradbeni, svetovalni, vodstveni ipd.), le da moramo pri njeni razlagi upoštevati specifični kontekst šole kot institucije ter njenih dejavnikov.

Za večjo predstavljivost psihodinamike tima si oglejmo model, ki ga je po Kretch-u prevzel Thomas (1992; prim. sliko 1):

Iz navedenih spremenljivk lahko izpeljemo glavne OVIRE PRI TIMSKEM POUČEVANJU. Te bi lahko delili v naslednje sklope:

Slika 1: Psihodinamika v timu

## DANOSTI



| strukturne<br>spremenljivke                                                                                                        | spremenljive naloge                                                   | kontekstualne<br>spremenljivke                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| * (ne)hierarhija vlog,<br>* sposobnosti,<br>spretnosti in<br>osebnostne<br>lastnosti<br>članov tima<br>* različnost članov<br>tima | * narava<br>naloge<br>* situacijske<br>ovire<br>* težavnost<br>naloge | * fizično<br>okolje<br>* položaj<br>tima<br>v širšem<br>socialnem<br>kontekstu |



## IZHAJAJOČI PROCESI



- stil vodenja,
- kohezivnost,
- motiviranost

V timu kot socialni skupini so dane tri osnovne skupine spremenljivk, ki s svojo variabilnostjo prispevajo k psihodinamiki tima in k različnosti posameznih timov. To so strukturne spremenljivke, spremenljivke naloge in kontekstualne spremenljivke.

Skupino *strukturnih spremenljivk* sestavljajo predvsem značilnosti in posebnosti subjektov, ki pripadajo določenemu teamu. Ti subjekti - člani tima - se med seboj razlikujejo po sposobnostih, spretnostih, osebnostnih lastnostih, po izoblikovanosti ali neizoblikovanosti svojih vlog znotraj ali zunaj njega. Pomembna dejavnika, ki prispevata k strukturi tima sta (ne)hierarhija vlog (prim. Polak, 1994) in stopnja različnosti članov tima. Omenjene spremenljivke imajo prav zaradi psihosocialne narave procesa poučevanja v pedagoškem timu še večjo težo. Druga skupina so *spremenljivke naloge*, med katere štejemo naravo naloge (npr. zadani cilji določene šolske ure, integriranega dne, projektnega dela, nivojskega pouka idr.) z njenimi posebnostmi in zahtevami, situacijske ovire v zvezi z nalogo (npr. časovna omejenost, trenutne okoliščine, nepredvidljivi zapleti ipd.) ter težavnost naloge, ki si jo je zastavil pedagoški tim. Od težavnosti zastavljene naloge (prelahka, ustrezne težavnosti, pretežka) je odvisen uspeh tima, ki pa vpliva na njegove aspiracije za prihodnje delo. Tretjo skupino dejavnikov, ki oblikujejo psihodinamiko pedagoškega tima pa sestavljajo *kontekstualne spremenljivke*, povezane s fizičnim okoljem (npr. prostorske razmere, preskrbljenost s potrebnimi materiali in učili ter drugi delovni pogoji) in s položajem tima v širšem socialnem kontekstu. Od tega, kako je pedagoški tim sprejet v svoji socialni sredini (npr. v okviru aktiva določenega razreda, razredne ali predmetne stopnje, na šoli ter pri uèencih in njihovih starših), ali je deležen podpore ali nasprotovanj in zavračanj, je v veliki meri odvisen uspeh timskega dela, še posebej pa timskega poučevanja.

Vse tri dane skupine spremenljivk so v medsebojni interakciji, spreminjajo se vsaka zase in v odvisnosti druga od druge, skupaj pa vplivajo na psihosocialno dogajanje ter na izhajajoče procese timskega dela. Od njihove kombinacije je odvisen stil vodenja, ki v timu prevladuje, kohezivnost znotraj njega ter motiviranost njegovih članov za skupno doseganje ciljev oz. za obstoj tima.

Iz navedenih spremenljivk lahko izpeljemo glavne OVIRE PRI TIMSKEM POUČEVANJU. Te bi lahko delili v naslednje sklope:

- *organizacijske ovire*, h katerim lahko štejemo prostorske, kadrovske in časovne pogoje timskega dela, strukturo šolske ure, razporeditev dela med člani tima ali med več pedagoškimi timi;
- *problem nejasno definiranih vlog*, ki se navezujejo na zastavljene cilje tima, medosebno zaznavanje, "kdo je kdo" v timu, iz česar izhajajo tudi medosebna pričakovanja, zaupanje in občutki pripadnosti timu;
- *ovire v zvezi s statusom*, ki jih prinaša nerealno doživljanje statusa in strokovne kompetentnosti samega sebe ali drugih;
- *komunikacijske ovire*, ki se kažejo v napačno razumljeni verbalni ali neverbalni komunikaciji med člani tima, trenutni situaciji neprilagojeni usmerjenosti komunikacije (npr. v vsebino, potek, doživljanje, odnose, čustva...);
- *ovire interpersonalne narave*, npr. nezaupanje med člani tima, osebna zaprtost posameznikov v timu, pomanjkanje empatije ter
- *zaznavanje bojazni, strahu in osebne ogroženosti* posameznih članov tima, kar deluje na tim predvsem destruktivno.

Občutki sprejetosti in varnosti so namreč osnovni pogoj dobrega timskega vzdušja in zanesljivi prediktorji konstruktivnega dela.

Člani pedagoškega tima so med seboj v stalni socialni interakciji. K temu pripomorejo in hkrati iz tega tudi izhajajo: verbalna in neverbalna komunikacija, procesi samovrednotenja ter vrednotenja drugih članov tima, vzdušje v teamu, način in uspeh reševanja problemov, medsebojno čustveno sprejemanje članov tima idr.

VERBALNA IN NEVERBALNA KOMUNIKACIJA predstavljata osnovno vez med člani pedagoškega tima. Težko bi rekli, katera igra pomembnejšo vlogo, saj je to odvisno od vseh omenjenih spremenljivk. Posebnost pedagoškega tima pa je v večji sporočilni vrednosti neverbalne komunikacije, med timskim poučevanjem je učiteljeva verbalna komunikacija namreč namenjena predvsem učencem, zato so za sporazumevanje med člani pedagoškega tima primernejše neverbalne poti komuniciranja. O tem introspektivno poročajo tudi učiteljice mentorice in učiteljice asistentke, ki so sodelovale v projektu Drugače v drugačno šolo (1994).

Pri spremljanju in analiziranju komunikacije med člani pedagoškega tima moramo upoštevati splošne značilnosti človekove komunikacije (Jovanova, 1987, navaja Watzlawickova pravila komunikacije, in sicer:

- tudi NEkomuniciranje je komunikacija,
- komunikacija ima VSEBINSKI in ODNOSNI vidik,
- razumevanje komunikacije določa naravo odnosov,
- različna usmerjenost komunikacije: težnja po podobnosti s sogovornikom (k simetričnim odnosom) ali po dopolnjevanju različnosti (h komplementarnim odnosom),
- konstruktivnost ali destruktivnost komunikacije itd. (prim. Polak, 1994).

V pedagoškem timu temelji delovno, socialno in emocionalno vzdušje (klima) na psihosocialnem zaznavanju članov tima, in sicer na zaznavanju samega sebe ter na zaznavanju drugih v timu. Psihosocialno zaznavanje pa je pogosto nezanesljivo, nenatančno in pod močnim vplivom napak presojanja. Zanesljivost medsebojnega presojanja članov pedagoškega tima je odvisna od njihove podobnosti v osebnostnih lastnostih, temperamentu, pedagoških izkušnjah, načinih poučevanja, subjektivnih teorijah o različnih področjih pedagoškega prakse, sposobnosti empatičnega vživljanja idr. Tudi prevelika čustvena navezanost lahko botruje nezanesljivemu presojanju. Lažje presojamo druge glede na njihove osebnostne značilnosti kot pa glede na njihovo vedenje (Hinton, 1993). Prav slednje je največkrat glavni razlog konfliktov znotraj tima.

**PROBLEMI PRI TEAMSKEM POUČEVANJU**, s katerimi so se srečevale učiteljice v omenjenem projektu, so bili predvsem osebne narave.

*Neenakomerna delitev dela* med člani pedagoškega tima je pogost problem, s katerim se timi srečujejo na začetku, v fazi vzpostavljanja medsebojnih osebnih in strokovnih navez ter čustvene bližine.

Če so razlike v izkušenosti članov tima večje, se pogosto zgodi, da bolj izkušena učiteljica prevzame več pobud za direktno poučevanje. Medsebojna delitev dela pa je odvisna tudi od osebnostnih lastnosti posameznih članov (npr. dominantnost, ekstravertiranost-introvertiranost, posesivne težnje posameznih članov idr.). Pri zaznavanju tega problema so lahko člani istega pedagoškega tima preveč subjektivni, zato je dobro v razred povabiti nevtralne hospitante, kolege, ki niso člani istega pedagoškega tima (npr. ravnatelja, šolskega svetovalnega delavca, druge učitelje). Ti lahko bolj objektivno zaznajo in v diskusiji tudi jasneje izpostavijo svoja opažanja.

Naslednji pogost problem so *razhajanja posameznih članov tima v zahtevah do učencev*, npr. glede števila oz. količine domačih nalog, v doslednosti pri preverjanju, kako učenci izpolnjujejo šolske zadolžitve, ali upoštevajo razredni red ipd. Problem se pojavi zlasti v začetnem obdobju tima, ko še niso dorečena ali poenotena pravila vedenja njegovih članov v posameznih pedagoških situacijah.

Člani teama se razlikujejo med seboj med drugim tudi po svojem znanju, sposobnostih, spretnostih in interesnih področjih. Na tem temelji tudi njihovo *pripisovanje različne pomembnosti različnim dejavnostim ali šolskim predmetom* (npr. športni, likovni, glasbeni vzgoji, praktični dejavnosti, računanju, pisanju spisov...). Če samo zavedanje preveč enosmerne naravnosti katerega izmed članov teama, je korak k rešitvi tovrstnih problemov. Dodatno pa k temu prispevajo še enakopravni odnosi in vzajemno spoštovanje članov tima.

Najbolj pereč problem, ki pa je hkrati nujen korak pri reševanju omenjenih problemov, pa je lahko *proces medsebojnega prilagajanja* članov pedagoškega tima (npr. ob nesoglašanju glede reagiranja v specifičnih situacijah, pri vrednotenju učencev ali ravnanju z njimi, pri sklepanju kompromisov med člani tima idr.).

Proces medsebojnega prilagajanja mora biti med vsemi člani tima vzajemen, postopen in spremljan s čustveno sprejetostjo, saj lahko pride v nasprotnem primeru le še do globljih konfliktov.

K porajanju ali poglobljanju vseh navedenih problemov dodatno prispeva *časovna stiska ali delovna preobremenjenost* članov pedagoškega tima. Načrtovanje timskega poučevanja, sprotne in končne evalvacije doseganja zastavljenih ciljev ter reševanje problemov zahtevajo od članov pedagoškega tima določen čas ter pripravljenost za sodelovanje. Timsko poučevanje brez namenskega časa za osebno in strokovno refleksijo, medsebojno supervizijo ter reševanje sprotne problematike dela tim strokovno in psihosocialno slabi, to pa se nujno odraža v slabši učinkovitosti oz. kvaliteti poučevanja.

Iz dnevniških zapisov udeleženk v projektu Drugače v drugačno šolo, iz anketnih vprašalnikov, s katerimi smo spremljali njihovo delo, ter iz osebnih razgovorov z njimi veje pozitivna naravnost k timskeму poučevanju. Vse, ki so teamsko poučevale (teh je bilo v treh letih 31 na petih različnih šolah), pa menijo, da poklicno zadoščenje nad prednostmi takšnega poučevanja ter

vzdušje v razredu, ki se ob tem oblikuje, dalečč presegajo obseg problemov, ki spremljajo timsko poučevanje.

## LITERATURA

1. DUNKIN, M.J. (1986). Research on teaching in higher education. V Handbook of Research in Teaching (ed. Wittrock, third edition). MacMillanPublishing Company, str. 754-777.
2. HINTON, P.R. (1993). The psychology of interpersonal perception. Routledge, London, New York.
3. JOVAN, H. (1987). Timska nastava. Izdavački centar Rijeka.
4. MILLS, J. ed. (1996). Partneship in the Primary School; working in collaboration. Routledge, London & New York, str. 33-47.
5. POLAK, A. (1994). Psihološke razsežnosti teamskega dela v razredu. V knjigi Drugače v drugačno šolo. Teoretična izhodišča, izkušnje in evalvacija projekta (ur. Cveta Razdevšek-Pučko), Pedagoška fakulteta v Ljubljani, str. 20-30.
6. THOMAS, G. (1992). Effective classroom teamwork. Routledge, London, New York.

## POVZETEK

Klinične izkušnje kažejo, da moramo za uspešno psihoterapevtsko delo pri mladostnikih predvsem upoštevati njihove razvojne značilnosti. Pri tem ima aktivna oblika uporabe hipnoze lahko pomembno mesto, neglede na to, ali uporabljamo pri tem psihodinamska ali vedenjska izhodišča. Hipnoza oziroma avtohipnoza je za mladostnika magično privlačna in sama po sebi preko vplivanja na telo in duševnost sprošča, pomirja, pobuja živalna doživetja in omogoča konfrontacijo in klarifikacijo mladostnikovega doživljanja in ravnanja. Pri tem pa mora biti psihoterapevt konkretna, dosegljiva in jasno razumljiva osebnost.

Referat je bil predstavljen na srečanju italijanskega in slovenskega Združenja za klinično in eksperimentalno hipnozo v Portorofu.

