

# PRISPEVEK PSIHLOGIJE V PROCESU SPODBUJANJA IN RAZVIJANJA TIMSKEGA DELA V ŠOLI\*

---

Alenka POLAK

---

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana

**Povzetek:** Ob uvajanju sistemskih sprememb na področju vzgoje in izobraževanja se mora psihologija intenzivneje ukvarjati s kognicijami učiteljev/vzgojiteljev ter njihovimi odzivi na prenovo izobraževalnega sistema. V procesu izobraževanja (usposabljanja) za timsko delo se srečujemo z mnogimi odpori, bojznimi, negativnimi pričakovanji, predvsem zaradi odsotnosti konkretne izkušnje timskega dela. Ozaveščanje subjektivnih teorij s področja vzgojno-izobraževalnega dela, stališč do timskega dela v šoli, spodbujanje konstruktivne kritičnosti, izkušnjsko učenje, razvijanje reflektivnosti ter metakognitivnih in komunikacijskih spretnosti, nenehno podkrepljevanje konkretnih praktičnih izkušenj z znanstvenoraziskovalnimi spoznanji, navajanje na samoraziskovanje in samorefleksijo ... Vse to so procesi, ki spodbujajo posameznikov uvid v prednosti in pomanjkljivosti timskega dela v šoli. Razvijanje spretnosti timskega dela naj postane integralni del učiteljevega / vzgojiteljevega poklicnega samoblikovanja. Brez usmerjanja pedagoških delavcev k aktivnemu psihološkemu delu na sebi v smeri osebnostne in strokovne rasti ter boljših medosebnih odnosov ni mogoče uspešno razvijati timskega dela v šoli, ne uspešno uvajati drugih sprememb.

**KLJUČNE BESEDE:** prenova, devetletka, timsko delo, spretnosti timskega dela, ozaveščanje, refleksija

---

# Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Vloga psihologije v prenovi šolskega sistema".

## PSYCHOLOGY IN THE PROCESS OF ENHANCEMENT OF TEAM- WORK IN SCHOOLS

Alenka POLAK

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia

***Abstract:** In the process of institutional change our educational system is undergoing, the teachers' education should be much more focused on the area of teachers' cognition and their reactions to new demands. In the process of teamwork education in school we face personal resistance, fear and negative expectations of teachers, mostly because of lack of experience. The individual's insight into the advantages and/or problems of teamwork in school can be enhanced by various processes such as awareness of subjective educational theories, beliefs and attitudes towards teamwork in school, constructive critical thinking, developing reflection, meta-cognition and communication skills, learning through personal experience of teamwork, self-research and integration of theoretical, practical knowledge and research findings. Teamwork skills should become an integral part of teachers' professional competence. The development of teamwork in school cannot take place successfully without systematic encouragement toward personal and professional growth and without better relationships among teachers.*

**KEYWORDS:** school reform, teamwork, professional skills, self awareness, teachers

CC=3510

### UVOD

Prenova šolskega sistema je lahko uspešna le, če so vsebinske spremembe tesno prepletene in podkrepjene tudi s procesnimi. Poleg procesnih sprememb, ki so vezane na samo vsebino pedagoškega dela (vzgojno-izobraževalne cilje, vsebino, metode in oblike dela z učenci), je pomembno tudi intrapersonalno ter interpersonalno doživljanje subjektov, ki izvajajo pedagoške inovacije v praksi. Timsko delo učiteljev v prvem triletju, še posebej timsko poučevanje učiteljic in vzgojiteljic v prvem razredu devetletke, aktualizira tista področja pedagoško-psihološkega izobraževanja, ki bodo pripomogla k učinkovitejšemu sprejetju in uvajanju uzakonjenih novosti v pedagoško prakso. Pedagoška psihologija se tako intenzivneje usmerja k nosilec tem sprememb, tj. učiteljem/vzgojiteljem, ter k njihovim odzivom na vpeljane spremembe. Raziskovanje kognicij učiteljev/vzgojiteljev prispeva k

večjemu razumevanju njihovega preteklega pedagoškega ravnanja, hkrati pa nakazuje smeri možnega vplivanja na pedagoško ravnanje v prihodnosti.

Pod vplivom Kellyjeve teorije osebnih konstruktov poskuša Yaxley (1991) operacionalizirati poti, kako pri učiteljih/vzgojiteljih izzvati (samo)kritično razmišljanje in prispevati k ozaveščanju ter spreminjanju subjektivnih teorij o poučevanju in njihovega pedagoškega ravnanja. V isti smeri gredo tudi strokovna spoznanja drugih raziskovalcev učiteljevih kognicij (Calderhead, 1993; Hamilton, 1993; Marton, 1994; Zeichner, 1994; Calderhead in Gates, 1995; Bell in Gilbert, 1996; Dipardo, 1999). Vsem je skupno prepričanje, da so spremembe v posameznikovih pedagoških pristopih nujno povezane s procesi ozaveščanja, refleksije in izkušenskega učenja. Omenjeni procesi, brez katerih nista možna osebni in strokovni razvoj, omogočajo razkrivanje in verbalizacijo osebnih odporov, bojzani negativnih pričakovanj, pritiskov in problemov. V njihovem ozadju gre največkrat za strah pred novim, osebno še nepreizkušenim pedagoškim pristopom, in le redko za strokovno utemeljene pomisleke.

Izkušnje iz prakse ter strokovna in raziskovalna spoznanja kažejo, da lahko psihologija zelo veliko prispeva na področju spodbujanja in razvijanja timskega dela v šoli, zlasti v procesu sistematičnega usposabljanja učiteljev/vzgojiteljev za timsko delo (prim. Polak, 1997, 1998, 1999). Timskega dela se je možno in potrebno učiti. To učenje naj bo dinamičen proces, v katerem bo posameznik aktivno izgrajeval samega sebe, svoje spretnosti timskega dela in svoje pedagoško ravnanje. Razvijanje spretnosti timskega dela mora postati integralni del učiteljeve/vzgojiteljeve strokovne kompetentnosti. Psihologija lahko nudi pedagoškim delavcem poleg temeljnih psiholoških znanj in usmeritev za delo z učenci tudi usmeritve za delo na sebi. Brez usmerjanja pedagoških delavcev k aktivnemu psihološkemu delu na sebi, zlasti na področju medosebnih odnosov, ni mogoče uspešno razvijati timskega dela v šoli.

## **POJMOVANJA TIMSKEGA DELA**

Na posameznikovo pripravljenost za timsko delo v veliki meri vplivajo njegova osebna pojmovanja (subjektivne teorije), ki se oblikujejo predvsem na osnovi strokovnega znanja in lastnih izkušenj s timskim delom. Ob pomanjkanju strokovnega znanja in ob odsotnosti lastnih izkušenj s timskim delom si posameznik lahko oblikuje zelo nerealne predstave o timskem delu, o njegovih prednostih in problemih. Čim manj ima posameznik izkušenj in

strokovnega znanja, tem bolj so lahko njegove predstave neizdelane ali pa negativno obarvane. V primeru izrazito negativnih osebnih izkušenj s timskim delom se posameznikova pojmovanja oblikujejo v trdne in relativno nespremenljive strukture, ki imajo lahko značilnosti predsodkov (prim. Yaxley, 1991). Vloga psihologije je soočati posameznika z njegovimi lastnimi pojmovanji timskega dela (npr. kot avtoanaliza subjektivnih teorij o timskem delu, še posebej o timskem poučevanju) in seznanjanje s sodobnimi znanstvenimi pojmovanji o tem. Individualna analiza posameznikovih predstav in pojmovanj predstavlja poseganje na posameznikovo kognitivno, motivacijsko in čustveno intimno področje, zato je treba v tem procesu upoštevati načelo postopnosti in majhnih korakov.

Priporočljivo je, da se individualno analizo subjektivnih teorij izpelje v pisni obliki, saj zahteva po zapisu v posamezniku spodbuja strukturiranost misli in prevzemanje odgovornosti za zapisano. Ozaveščanje, razširitev ali spreminjanje obstoječih pojmovanj, kot zaželeno posledice kognitivnega in socialno-kognitivnega konflikta, spodbujamo s timsko ali skupinsko diskusijo. Tako posameznik individualno zapisana pojmovanja o timskem delu izmenja z ostalimi člani tima ali kolegi v večji skupini. Prisotnost socialno-kognitivnega konflikta motivira posameznika k iskanju novih argumentov ali strokovnih spoznanj v "obrambo" njegovih pojmovanj in prepričanj. Omenjeni procesi prispevajo k dinamiki v timu in usmerjajo posameznika k večji lastni aktivnosti, čeprav zna biti ta včasih zelo obrambno naravnana. Ozaveščanje lastnih in strokovnih pojmovanj o timskem delu ter kognitivno-motivacijskega ozadja, iz katerega izhajajo, spodbuja posameznika k bolj (samo)kritičnemu pogledu na timsko delo.

## **PRIČAKOVANJA, BOJAZNI IN STALIŠČA**

Glede na izkušnje učiteljev iz prakse le-ti navadno nimajo večjih težav z iskanjem idej za timsko poučevanje, tudi ne z didaktičnimi možnostmi izpeljave načrtovanega pedagoškega procesa, čeprav skušajo svoje osebne dileme o timskem poučevanju pogostokrat projicirati prav v tej smeri. Šele ko dobijo vpogled v psihosocialne dimenzije in dinamiko timskega dela, ozavestijo svoje prave bojazni, pričakovanja in odpore, ki jim preprečujejo, da bi se sproščeno podali v nove izkušnje timskega dela. Da bi posamezniku olajšali izražanje lastnih pričakovanj, bojazni in stališč, je treba najprej zagotoviti primerne priložnosti za to. Verbalizacija lastnih bojazni, pričakovanj in dilem (najprej individualna in v pisni obliki, nato ustna) prispeva k bolj iskrenemu soočenju z eksplisitnimi ali implicitnimi dejavniki,

ki vplivajo na pripravljenost za timsko delo. Širša diskusija o tem posamezniku omogoči tako vpogled v pričakovanja, odpore in stališča drugih kot tudi spoznanje, da imamo do timskega dela na splošno zelo podobna pričakovanja ter bojazni. Slednje navadno pozitivno vpliva na občutke strahu pred neznanim ter zmanjša odpore za konkretne izkušnje s timskim delom.

## RAZVIJANJE SPRETNOSTI TIMSKEGA DELA

Čeprav smo posamezniki lahko že osebno bolj sodelovalno ali individualistično naravnani, obstajajo po mnenju raziskovalcev timskega dela določene spretnosti, ki se jih da sistematično razvijati. Krueger (1990) izpostavlja spretnost konstruktivne kritičnosti, spretnost dajanja in sprejemanja podpore, spretnost sklepanja kompromisov in spretnosti lastne aktivnosti v timu. Arcaro (1995) spretnosti timskega dela ozko povezuje z nalogami, ki jih določi tim. Na osnovi identifikacije spretnosti, ki jih predvideva izpolnitev določene naloge, za vsakega člana tima poteka vzporedno tudi identifikacija njegovih *močnih področij* oz. strokovnosti. Spretnosti, potrebne za izpolnitev naloge, usmerjajo proces delitve nalog in zadolžitve, na osnovi katerega bo imel posamezni član tima priložnost pokazati določeno mero strokovnosti in prispevati k uspešni rešitvi naloge ali problema.

Spretnosti timskega dela lahko razvijamo mimo konkretnega timskega dela ali neposredno ob njem. Razvijanje spretnosti timskega dela v okviru posebnih, zelo ciljno naravnanih treningov, spodbuja hitrejšo samozavedanje posameznika in povečuje samokritičnost glede stopnje razvitosti določenih spretnosti. Priznanje posameznika, da so določene njegove spretnosti premalo razvite, je prvi korak k strokovnemu in osebno razvoju. Najbolje pa je spretnosti timskega dela razvijati ob neposrednem timskem delu. Posameznik ima tako vsak trenutek interakcije z drugimi člani v timu priložnost preverjati, v kolikšni meri je razvil svoje spretnosti in kako se le-te odražajo v odzivih drugih.

## **RAZVIJANJE KOMUNIKACIJSKIH SPRETNOSTI**

Komunikacija je bistveni dejavnik vsakega timskega dela, saj s svojo verbalno in neverbalno dimenzijo omogoča, usmerja, podpira ali celo zavira procese, ki so prisotni pri tiskem delu. Psihologija komunikacije lahko ponudi sodobna strokovna in znanstvenoraziskovalna spoznanja ter izkušensko naravnane problemske situacije, v katerih učitelji/vzgojitelji ozaveščajo in razvijajo svoje komunikacijske spretnosti.

Na področju spodbujanja in razvijanja timskega dela v šoli ima komunikacija predvsem vlogo podpornega dejavnika na vseh stopnjah oblikovanja in delovanja tima (vzdrževanje odprte in pristne dvosmerne komunikacije, upoštevanje verbalne in neverbalne komunikacije, aktivno poslušanje; Arcaro, 1995; Chivers, 1995; Maddux, 1996). Po mnenju učiteljic/vzgojiteljic je izredno pomembno, da tudi sam proces usposabljanja za tisko delo (komunikacija med izvajalcem usposabljanja in udeleženci) upošteva sodobna načela komunikacije, saj predstavlja neposreden model za komunikacijo znotraj tima.

## **PROCES OBLIKOVANJA IN SPREMLJANJA TIMOV NA ŠOLI**

Proces oblikovanja in spremljanja timov učiteljev/vzgojiteljev zagotovo ne more biti le v domeni psihologov na šoli, lahko pa ti s svojim strokovnim znanjem o dinamiki timskega dela konstruktivno sodelujejo pri oblikovanju čim bolj učinkovitih timov. Poleg nalog, ki si jih tim zastavlja, in kontekstualnih spremeljivk prispevajo k dinamiki timskega dela tudi strukturne spremenljivke, npr. sposobnosti, osebne lastnosti, spretnosti članov tima in vloge, ki jih prevzemajo v timu (Polak, 1997). Odločitve o oblikovanju timov morajo upoštevati omenjene psihološke posebnosti posameznikov. Najustreznejše je, če proces oblikovanja timov temelji na odkritem pogovoru in upoštevanju mnenja "potencialnih" članov tima. V procesu oblikovanja in spremljanja timov na šoli ima poleg vodstva šole veliko podporno moč tudi šolska svetovalna služba, zlasti šolski psihologi. Z dajanjem iniciative, s sodelovanjem pri oblikovanju, spremljanju timov ter pri organizaciji, koordinaciji in evalvaciji timskega dela lahko z neposredno strokovno in osebno podporo bistveno prispevajo k učinkovitejšemu tiskemu delu na šoli.

## RAZISKOVANJE TIMSKEGA DELA V ŠOLI

Da bi učiteljem/vzgojiteljem zagotovili kar najboljše pogoje za strokovni in osebni razvoj na področju timskega dela, je pomembno celoten proces usposabljanja raziskovalno naravnati. Raziskovanje timskega dela lahko poteka na več kvalitativno in ciljno različnih ravneh: kot raziskovanje izobraževalnih potreb udeležencev usposabljanja, samoraziskovanje učiteljev/vzgojiteljev in kot znanstveno raziskovanje timskega dela.

*Raziskovanje izobraževalnih potreb učiteljev/vzgojiteljev* omogoča zasnovano in prilagajanje programa izobraževanja/usposabljanja za timsko delo posebnostim udeležencev in kontekstu njihovega dela. Zavedanje udeležencev, da bodo njihove potrebe, želje in ideje upoštevane, deluje motivacijsko in vpliva na lastno aktivnost udeležencev v procesu usposabljanja.

*Raziskovanje samega sebe /samoraziskovanje/* je pomemben sestavni del osebnostega in strokovnega razvoja. Lahko temelji na osebni refleksiji v okviru usmerjenih aktivnosti, vprašalnikih, ocenjevalnih lestvicah, samoopazovanju idr. Posameznik v raziskovanju svojih stališč in spretnosti timskega dela, svojih pričakovanj, bojazni, odnosov, načinov komunikacije, vlog, ki jih prevzema v timu, ipd. širi osebna pojmovanja timskega dela in jih po potrebi tudi spreminja. Vpogledi v samega sebe na področju osebnosti, vedenja in odnosov so del konstrukcije posameznikove psihosocialne realnosti in kot taki nujni za posameznikov razvoj.

*Znanstveno raziskovanje timskega dela v šoli* ne more biti omejeno le na znanstvena spoznanja tujih strokovnjakov. Slovenski pedagoški prostor se je oblikoval v specifičnem zgodovinsko in socialnokulturnem kontekstu, ki je vplival tudi na pojmovanja timskega dela in odnos do njega. Strokovne utemeljitve timskega dela učiteljev/vzgojiteljev, usmeritve in področja podpore, ki jo pedagoška praksa pričakuje (tudi) od psihologije, morajo biti predvsem plod raziskovanja, usmerjenega na slovenskega učitelja/vzgojitelja.

## ZAKLJUČEK

Psihologija ima na ravni dodiplomskega izobraževanja učiteljev, pa tudi v procesu stalnega strokovnega spopolnjevanja *pomembno usmerjevalno vlogo* v učiteljevem/vzgojiteljevem poklicnem razvoju. Od načina, kako študente in učitelje/vzgojitelje v praksi uvedemo v timsko delo, koliko strokovne in osebne podpore jim ob tem procesu zagotavljamo, bo v marsičem odvisno, v kolikšni meri bodo timskemu delu naklonjeni in kako ga bodo izvajali. Ozaveščanje pojmovanj timskega dela v šoli, spodbujanje konstruktivne kritičnosti, izkušensko učenje timskega dela, razvijanje refleksivnosti ter metakognitivnih in komunikacijskih spretnosti, nenehno podkrepljevanje konkretnih praktičnih izkušenj z znanstvenimi spoznanji, navajanje na samoraziskovanje - vse to spodbuja posameznikov uvid v lastno pedagoško delo ter v prednosti timskega dela. Izkušnje v slovenskem pedagoškem prostoru kažejo, da je s sistematičnim spodbujanjem timskega dela možno ta pedagoški pristop razvijati ter k temu pritegniti tudi posameznike z močnimi začetnimi odpori in negativnimi stališči do timskega dela.

## LITERATURA

- Arcaro, J.S. (1995). Teams in education. Creating an integrated approach. Delray Beach: St. Lucie Press.
- Bell, B. in Gilbert, J. (1996). Teacher development. A model from science education. London: The Falmer Press.
- Caldehead, J. (1993). The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers. V C. Day, J. Calderhead in P. Denicolo (Ur.), Research on teacher thinking: Understanding professional development, (str. 87-99). London: The Falmer Press.
- Calderhead, J., Gates, P. (Ur.) (1995). Conceptualizing reflection in teacher development. London: The Falmer Press.
- Chivers, J. (1995). Team-building with teachers. London: Kogan Page.
- Dipardo, A. (1999). Teaching in common. Challenges to joint work in classrooms and schools. New York: Teachers College Press.
- Hamilton, M.L. (1993). Think you can: The influence of culture on beliefs. V C. Day, J. Calderhead in P. Denicolo (Ur.) Research on teacher thinking: Understanding professional development, (str. 100-125). London, The Falmer Press.
- Krueger, M.A. (1990). Promoting professional teamwork. London: The Harworth Press.
- Maddux, R.B. (1996). Team-building. An exercise in leadership. London: Kogan Page.



- Marton, F. (1994). On the structure of teachers awareness. V I. Calgren, G. Handal in S. Vaage (Ur.) Teachers' minds in actions. Research on teachers' thinking and practice, (str. 28-42). London, The Falmer Press.
- Polak A. (1997). Timsko delo na razredni stopnji osnovne šole. Psihološke razsežnosti in izkušnje iz prakse [Team work at the first period of elementary school. Psychological dimensions and experiences from the praxis]. Psihološka obzorja, 6 (1-2), 159-167.
- Polak A. (1998). Timsko delo v šoli – zakaj, kdo in kako? [Teamwork in School- why, who and how?]. V M. Peček (Ur.) Evropski trendi v izobraževanju učiteljev [European Trends in Primary School Teacher Education], (str. 151-156). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Polak, A. (1999). Izobraževanje učiteljev/vzgojiteljev za timsko delo v šoli – Izkušnje in nove perspektive [Educating for Teamwork in school – Experiences and new perspectives]. V J. Hytonen, C. Razdevšek-Pučko in G. Smyth (Ur.). Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo [Teacher education for changing school], (str. 81-87). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Yaxley, B.G. (1991). Developing teachers' theories of teaching: A touchstone approach. London: The Falmer Press.
- Zeichner, K.M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. V I. Calgren, G. Handal in S. Vaage (Ur.) Teachers' minds in actions. Research on teachers' thinking and practice, (str. 9-27). London: The Falmer Press.
- opisno-ocenjevanja znanja omogočajo udeleževanje pri in s sodbeno odločitvijo, ter vsebujejo in ocenjujejo znanja, razlikovne koncepte za preverjanje, proučevanje na zapiranih področjih v tem bolj avtonomnih (in praktičnih) situacijah učence, vsebuje več informacij o izpostavljenosti in dialogičnosti, pri čemer se učenci ter profesorji na povratni informaciji in sodelujejo v procesih preverjanja in ocenjevanja znanja.*
- KLJUČNE BESEDE:** opisno-ocenjevanje, preverjanje znanja, povratna informacija, samovrednotenje, refleksija, sodbena dobitna

# Priznanje in bližje predstavitve na 5. Kongresu Psihologov Slovenije, oktobra 1997 v Portorožu, v zbirki "Vloga psihologije v praksi" (Ljubljana 1997).

Naslovna adresa: red. prof. dr. Cynda Ross-Decker, PUDB, Inštitut za Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija

