UNIVERZA V LJUBLJANI

FAKULTETA ZA ŠPORT

DIPLOMSKO DELO

BLAŽ VIŠNAR

Ljubljana, 2010

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT

Specialna športna vzgoja
Prilagojena športna vzgoja

TIMSKO DELO ŠPORTNIH PEDAGOGOV V OSNOVNIH ŠOLAH

DIPLOMSKO DELO

MENTORICA:
doc. dr. Tanja Kajtna
SOMENTOR:
Asist. dr. Matej Majerič
RECENZENTKA:
Izr. prof. dr. Marjeta Kovač

Avtor dela:
BLAŽ VIŠNAR

Ljubljana, 2010

Zahvale: Tanji Kajtna, Mateju Majeriču, Marjeti Kovač in vsem, ki so izpolnili ankete, sodelovali in se pogovarjali z mano.

Ključne besede: osnovna šola, športna vzgoja, športni pedagog, timsko delo, komunikacija.
.

Timsko delo športnih pedagogov v osnovnih šolah

Blaž Višnar

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, 2010

Specialna športna vzgoja, Prilagojena športna vzgoja

Število strani: 68 Število tabel: 14 Število slik: 3
Število virov: 34

Izvleček

Glede na namen in cilje diplomskega dela sem na začetku definiral, kaj timsko delo je in kako ga različni avtorji pojmujejo. Zanimalo me je, kakšne so razlike med skupino in timom ter kdaj lahko rečemo, da neka skupina deluje kot tim. Opisal sem tudi, na kakšen način potekajo timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timska evalvacija učnega procesa. V nadaljevanju pa sem se posvetil različnim dejavnikom, ki vplivajo na timsko delo. Glavni namen diplomskega dela je bilo ugotoviti, kako so športni pedagogi naklonjeni timskemu delu in če sploh timsko sodelujejo med sabo. Raziskava, ki sem jo izvedel s pomočjo anketnih vprašalnikov, ki jih je izpolnilo 96 športnih pedagogov po Sloveniji, je pokazala, da so športni pedagogi, kljub temu da niso izrazito medosebno usmerjeni, zelo naklonjeni timskemu delo in, kar je dobro, sodelujejo med sabo v vseh treh stopnjah timskega dela. Pokazalo se je tudi, da pri reševanju konfliktov zelo visoko vrednotijo tako svoje cilje kot tudi odnos. Pripravljeni pa so sprejeti samo rešitve, za katere menijo, da so za vse sprejemljive. To pa je zelo pomembno pri timskem delu na šoli. Na koncu moram poudariti, da se športni pedagogi zavedajo, da kakovostnega dela na šoli ni brez timskega dela. Ker nimamo prirojenih zmožnosti in spretnosti za timsko delo, se ga moramo učiti in naučiti. Le na tak način bomo lahko učencem posredovali kakovostno znanje, spodbujali njihov razvoj in prispevali k osebnostni in strokovni rasti učiteljev.

Abstract

At the beginning, with the objective and goals of my diploma paper in mind, I first defined what team work really is and how different authors, whose works I analyzed, define it. I was interested in the differences between a group and a team and when we can say that a certain group functions as a team. I also described the course of team planning, team teaching and team evaluation of the learning process. Later in the paper I focused on different factors that affect the team work. The main purpose of the diploma paper was to determine whether the sports educators favour team work and whether they even cooperate with each other. The research was based on anonymous questionnaires, which were given to 96 sports educators in schools around Slovenia. It showed that although they are not inclined to work with each other, they are in favour of team work and they work well together in all three stages of team work. The research also showed that when resolving possible conflicts, they highly value their own goals, but at the same time keep in mind the good work relations. They are ready to accept only the solutions for which they think are acceptable for everybody and this is a disposition that is very important for team work. In the end I must point out that the sports educators I worked with are aware of the importance of team work for successful and quality work in school. Also, our abilities and skills for team work are not inborn, therefore we have to learn and train them. Only this way we can give quality knowledge to the pupils, encourage their development and contribute to the personal and professional growth of the educators.

Key words: primary school, physical education, sports educator, team work, communication.

Kazalo:

1.Uvod _____ Napaka! Zaznamek ni definiran.
1.1 Timsko delo _____ 9
1.2 Tim – skupina _____ 11
1.3 Sodelovalna naravnanost _____ 19
1.4 Psihološki dejavniki timskega dela _____ 23
1.5 Zakaj timsko delo v šoli? _____ 27
1.6 Komunikacija _____ 29
1.7 Stopnje timskega dela v šoli _____ 34
1.8 Prednosti timskega dela v šoli _____ 42
1.9 Konflikti in problemi pri timskem delu _____ 45
1.10 Problem, cilji in hipoteze _____ 49

2. Metode dela _____ **50**
2.1 Preizkušanci _____ 50
2.2 Pripomočki _____ 51
2.3 Postopek _____ 56

3. Rezultati _____ **57**
3.1 Strategija reševanja konfliktov _____ 57
3.2 Medosebna usmerjenost športnih pedagogov _____ 58
3.3 Naklonjenost timskemu delu _____ 58
3.4 Timsko sodelovanje _____ 59
3.5 Druge ugotovitve na podlagi anketnega vprašalnika _____ 60

4. Razprava _____ **62**

5. Sklep _____ **65**

6. Viri _____ **66**

1. Uvod

Ideja za naslov diplomskega dela je dozorevala dalj časa. Kot študent sem večkrat sodeloval pri organizaciji tako imenovanih "Team Building"-programov za razna podjetja po Sloveniji. Zelo je bilo zanimivo in hkrati poučno opazovati skupine ljudi, kako reagirajo v nekaterih okoliščinah, ki jim niso znane, vsakodnevne, in na kak način sodelujejo drug z drugim, si pomagajo, iščejo rešitve. Z veseljem sem opazoval določene kolektive, skupine ljudi, v katerih so vladali vzpodbujajoče vzdušje, sproščena komunikacija, odprt, neprisiljen odnos. Takšne skupine lahko delujejo kot tim in veliko prispevajo h kakovostnemu delu. Te izkušnje so mi pomagale pri odpiranju nekega novega področja. Kot bodoči športni pedagog sem se začel spraševati, kako je s timskim delom pri športnih pedagogih na šolah. Kakšen odnos imajo športni pedagogi do timskega dela in predvsem, kakšne izkušnje imajo z njim.

V literaturi je veliko napisanega o timskem delu, saj je to oblika dela, ki dokazano prispeva k večjim in boljšim (bolj kakovostnim) rezultatom človekove individualne ter družbene materialne in duhovne produkcije. O timskem delu se danes govori kot o samo po sebi razumljivi obliki sodelovanja med ljudmi na vseh področjih, tudi v organizaciji in dejavnostih s področja vzgoje in izobraževanja, to je v vzgojno-izobraževalnih institucijah od vrtca do univerze (Resman, 2005).

V sodobnih smernicah s področja izobraževanja učiteljev je timsko delo nujna podlaga kakovostnega poučevanja. S timskim delom učiteljev je mogoče presegati negativne učinke zastarelih predstav o procesu učenja, npr. da se vsi učenci učijo podobno, da je predpisana učna snov za vse enako primerna, da mora pouk za vse učence istega razreda potekati hkrati, da je boljše, če so učenci usmerjeni na enega samega učitelja ipd. Najpomembnejši razlogi, s katerimi je mogoče utemeljevati potrebe po timskem delu učiteljev, so vedno večja specializacija in interdisciplinarnost v poučevanju, problem izolacije učiteljev pri individualnem poučevanju, potrebe učiteljev po medsebojni osebni in strokovni podpori ter navsezadnje tudi zakonska podlaga timskega dela v prenovljeni osnovni šoli. Prenova slovenske osnovne šole z uvedbo timskega poučevanja učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu devetletne osnovne šole ter odpiranje novih možnosti za timsko delo (nivojski pouk, timsko poučevanje sorodnih vsebin in izbirnih predmetov, poučevanje razredne učiteljice in športnega pedagoga v prvem triletju idr.) nakazuje nove potrebe po usposabljanju učiteljev za timsko delo (Polak, 2004b).

Timsko delo je predvsem stvar šolske kulture in osebne naravnanosti.

Zakonodaja naj bi odpirala možnost za razvoj timskega dela, vendar je njegova kakovost odvisna predvsem od procesov znotraj posameznih šol. Šolska zakonodaja naj bi tako odpirala vrata določeni pedagoški in šolski filozofiji, ki ji je timsko delo osnova za uresničevanje ciljev vzgoje in izobraževanja (Nolimal, 2004). Pri timskem delu se pogosto omenja tudi osebnostna naravnanost, ki naj bi posameznika v njegovih prepričanjih, zaznavanju in vedenju usmerjala k individualizmu ali h kolektivizmu, k sodelovanju z drugimi. Izvor te naravnanosti naj bi bila najpogosteje družinska vzgoja in življenjsko okolje (Polak, 2007).

Z znanjem, kako timsko delati, se vsekakor ne rodimo, zato se ga moramo učiti. Če bi odraščali in delali v izrazito sodelovalno naravnani kulturi, bi zagotovo nekatere spretnosti timskega dela kar mimogrede povzeli oziroma usvojili po načelih modelnega učenja. Žal pa smo del zahodne družbe, ki je pretežno individualistično naravnana, zato se moramo timskega dela učiti načrtno in sistematično (Polak, 2008).

Zelo me zanimajo kakovostni odnosi med ljudmi. V svetu, kjer prevladujeta tekmovalnost in uspešnost za vsako ceno ter kjer je vse več razlik, delitev, nestrpnosti in izključevanja, je kakovost odnosov za vse nas velik izziv. Kot bodočemu športnemu pedagogu mi ni vseeno, v kakšnem okolju, delovnem kolektivu, bom delal. Le v okolju, kjer vladajo sproščena komunikacija, vzpodbujajoče vzdušje, odprt, neprisiljen odnos, lahko dela neka skupina kot tim in na tak način največ prispeva h kakovostnemu delu na šoli. Tim se oblikuje na temelju pozitivne soodvisnosti z namenom oblikovanja in doseganja skupnih ciljev, ki jih vsak posamezni učitelj zase ne bi mogel dosegati. Skupni cilji so pri timskem delu v šoli vzgojno-izobraževalne narave in prispevajo h kakovostnejšemu poučevanju in učenju (Polak, 2007).

Najpomembnejše poslanstvo šolstva je čim boljše znanje učencev, to pa zahteva večjo kakovost pedagoškega dela, kar lahko dosežemo le s trdim delom, znanjem in motivacijo vseh zaposlenih. Uspešno pedagoško delo ne temelji več le na dobrih učiteljih – posameznikih, ampak na povezovanju individualnih kvalitet posameznikov v celoto.

Učitelj športne vzgoje je poklic, ki združuje v sebi veliko vlog, ki se kažejo kot različne spretnosti, kompetence. V univerzitetnem dodiplomskem študijskem programu športna vzgoja, ki ga izvaja Fakulteta za šport, je v splošnih kompetencah, ki se pridobijo s programom, pod prvo točko zapisano, da je profesor športne vzgoje sposoben timskega dela in dobrega komuniciranja (Športna vzgoja - temeljni podatki o programu, 2009).

Kot prva kompetenca je torej zapisano timsko delo in dobro komuniciranje. Vprašanja, ki si jih tu postavljam, so, ali imajo učitelji dovolj znanja o timskem delu, je okolje dovolj naklonjeno timskemu delu, in najpomembnejše, ali so dovolj osebno naklonjeni timskemu delu.

Samo uspešno oblikovan tim, kjer so odnosi naravni, neprisiljeni, kjer vlada vzpodbujajoče vzdušje, lahko nudi učitelju, da do konca razvije svoje sposobnosti in na tak način največ prispeva h kakovostnemu delu na šoli. Vzdušje na šoli bi zato moralo biti bolj sodelovalno, a brez timskega dela je to nemogoče. Vemo, da se z znanjem o timskem delo ne rodimo, ampak se ga moramo učiti skozi samo timsko delo, s študijem literature, obiski delavnic in seminarjev, predvsem pa z veliko samokritičnega dela na sebi.

1.1 Timsko delo

V literaturi je veliko napisanega o timskem delu. To je oblika dela, ki dokazano prispeva k večjim in boljšim (bolj kakovostnim) rezultatom človekove individualne ter družbene materialne in duhovne produkcije. O timskem delu se danes govori kot o samo po sebi razumljivi obliki sodelovanja med ljudmi na vseh področjih, tudi v organizaciji in dejavnostih s področja vzgoje in izobraževanja, to je v vzgojno-izobraževalnih institucijah od vrtca do univerze. O njem se piše s socialnega, psihološkega in pedagoškega (didaktičnega, metodičnega) vidika, o timskem delu učiteljev in timskem delu učencev, o timskem poučevanju in učenju, o timskem vodenju šole, vlogi timov pri vodenju šole itn. (Resman, 2005).

V svetovnem šolskem prostoru timski pouk ni novost. Avtorji (npr. Jovan, 1987, Thomas, 1992 in drugi, v Ivanuš-Grmek, 2009) ugotavljajo, da nekateri modeli oz. oblike timskega poučevanja segajo ponekod daleč nazaj, v prvo polovico 20. stoletja. Med poskusi timskega poučevanja je znana »Platonova šola«, »Winnetka plan oz. Pueblo plan«, »Cooperative group plan«. Ta strategija pouka se je skozi čas dopolnjevala, spreminjala in razvijala. Pojavile so se potrebe po racionalizaciji dela učiteljev in učni učinkovitosti. V sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja se je pojavila potreba po razvijanju multikulturnosti, večjezičnosti, integraciji otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke osnovnih šol. Te potrebe so pogojevale različne modele timskega sodelovanja učiteljev, staršev, specialnih pedagogov in drugih. Med njimi je izstopalo timsko poučevanje kot najbolj zahtevna oblika timskega dela.

Kljub dejstvu, da je v strokovni literaturi v različnih obdobjih in državah timsko delo učiteljev različno poimenovano, pa gre za enak pedagoški pojav, le da je v praksi lahko različno ciljno naravnan in izpeljan.

V ameriški literaturi iz 60-ih let (npr. Anderson, Hagstorm in Robinson, 1965; Beggs, 1965; Dean, 1965; Drummond, 1965; Doglas, 1965; Freeman, 1969; Heathers, 1964; Hillson, 1965; Lortie, 1964; Lovell, 1966; Shaplin, 1964 in drugi, vsi v Polak, 2003) je povsod enotno uporabljen izraz timsko poučevanje (ang. team teaching), s katerim so poimenovali poseben didaktični način izvajanja pouka, vsebinsko pa je zajemal tako timsko načrtovanje, timsko izvajanje (kot timsko poučevanje v ožjem smislu) in timsko evalviranje takega pouka.

V poznejših strokovnih delih različnih avtorjev naletimo tudi na druga poimenovanja timskega dela v šoli, najpogosteje timsko delo učiteljev (ang. teamwork of teachers; prim. Arcaro, 1995; Chivers, 1995; Day, 1999; Dipardo, 1999; Jordan, 1994; Thomas, 1992, vsi v Polak, 2003), sodelovalno poučevanje (ang. collaborative teaching; prim. Burn, 1992, v Polak, 2003), skupinsko sodelovanje učiteljev (angl. group-based collaboration; prim. Baird, 1992, v Polak, 2003). Na tem področju pa je mogoče v strokovni literaturi najti še številne druge izraze.

S pojmom timsko delo učiteljev (angl. team teaching v širšem smislu) so avtorji torej imeli v mislih vse tri stopnje timskega dela, ki obsegajo timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timsko evalvacijo.

Najpogosteje definirana je definicija timskega poučevanja po Shaplinu iz leta 1964 (Shaplin, 1964, str. 15, tudi Freeman, 1969, str. 17 in Jovan, 1987, str. 14, vsi v Polak, 2003): "*Timsko poučevanje je vrsta organizacije pouka, ki predstavlja učno osebje in pripadajoče učence; pri tem je dvema učiteljema ali manjši skupini učiteljev prepuščena skupna odgovornost za celotno ali delno izvedbo pouka za isto skupino učencev."*

V Pedagoški enciklopediji je timsko delo učiteljev opredeljeno kot "oblika aktivnosti, ki jo opravlja skupina (dva ali več) pedagoških strokovnjakov na podlagi neposrednega in enakovrednega sodelovanja (ne na podlagi položaja v formalni hierarhiji) in katere namen je doseči skupne cilje" (Pedagoška enciklopedija, 1989, str. 446).

Pri sodobnih avtorjih le redko naletimo na eksplicitno definicijo timskega dela, temveč je pogosteje opredeljeno posredno, z opredelitvijo tima in njegovih aktivnosti. K jasnejši opredelitvi timskega dela v šoli naj bi prispevale naslednje značilnosti timov v šoli (Polak, 2007):

- pedagoški tim sestavljajo strokovno usposobljeni učitelji (dva ali več) ter drugi sodelavci in pomočniki;

- s formalno razporeditvijo nalog in odgovornosti članov v timu zagotavljamo učinkovitost in kontinuiteto delovnih odnosov; če kateri od učiteljev zapusti tim ali šolo, njegov položaj (naloge in pripadajočo odgovornost za izpeljavo nalog) prevzame nov član tima;

- pri timskem poučevanju imajo učenci večjo možnost izbire in prilagajanja različnim učiteljem oz. njihovim načinom poučevanja.

V nadaljevanju bom dosledno razlikoval med izrazom timsko delo in timsko poučevanje (v ožjem smislu). Zato je za boljše razumevanje timskega dela v pravem pomenu beseda in za večjo izrazoslovno jasnost dobro poznati naslednjo opredelitev timskega dela.

"S pojmom TIMSKO DELO opredeljujem tisto dogajanje v skupini ali razredu učencev, ko se dva učitelja ali več učiteljev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjata ali usmerjajo na iste učence v okviru posamezne pedagoške dejavnosti, učnega predmeta ali kombinacije predmetov, znotraj ali zunaj učilnice. Timsko delo učiteljev lahko poteka v eni ali več etapah, in sicer kot timsko načrtovanje pouka, timsko poučevanje in kot timska evalvacija. Pri timskem poučevanju oz. timskem izvajanju timsko načrtovanega pouka je stik pedagoških delavcev z učenci hkraten in neposreden, pri timskem načrtovanju in timski evalvaciji pa se lahko nanje usmerjajo le posredno (v mislih, v diskusiji). Tim učiteljev se oblikuje na temelju pozitivne soodvisnosti in z namenom oblikovanja in doseganja skupnih ciljev, ki jih vsak posamezen učitelj zase ne bi mogel dosegati. Skupni cilji so pri timskem delu v šoli vzgojno-izobraževalne narave in prispevajo h kakovostnejšemu učenju učencev." Polak, 2003, str. 8).

1.2 Tim – skupina

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je zapisano, da je "tim skupina ljudi, ki opravlja skupno delo, ti. delovna skupina; pomeni pa tudi skupino športnikov, ki nastopajo na isti strani v športni igri; moštvo" (Slovar slovenskega knjižnega jezika, 2000).

Največja razlika med timom in skupino je v stopnji razvojnosti. Skupina je sestavljena iz dveh ali več članov, ki so skozi različne pristope in načine v medsebojni interakciji. Cilj interakcije v skupini je, da skozi izvedeno nalogo ali aktivnost ustvari skupni cilj. Timi pa so zrele skupine z visoko samostojnimi člani, ki so predani skupnemu cilju. Vsi timi začnejo svoj obstoj kot skupine, vendar vse skupine ne prerastejo v time (www.fs.uni-lj.si, 2009).

Že od samega začetka so se ljudje povezovali v skupine, saj so te temelj človekovega družinskega življenja, zaščite, bojevanja, vladanja, rekreacije in dela. Obnašanje skupin je lahko popolnoma kaotično, lahko pa ga z organiziranjem povzdignemo do popolne urejenosti, ki zagotavlja uspeh. Vse bolj postaja očitno, da so skupine najuspešnejše, če jih uspemo preoblikovati v produktivnejše enote, ki jih imenujemo timi (Maddux,1992).

1.2.1 Razvoj tima

Timi so kot živi organizmi in se od samega nastanka naprej nenehno spreminjajo in prilagajajo. Najpogosteje naveden je model B. W. Tuckmana, ki opisuje, da gredo male skupine skozi nekaj razvojnih faz. Razvoj tima ponavadi poteka v petih stopnjah (Robbins in Stephen, 1991, v Možina, Tavčar, Zupan in Kneževič, 2004):

Nastajanje (ang. forming)

Je obdobje negotovosti o namenu skupine. Člani preizkušajo razne vzorce obnašanja, se medsebojno preverjajo, drug do drugega so nekoliko zadržani in previdni. Ob koncu te stopnje sodelavci že dojemajo sami sebe kot člane skupine.

↓

Viharjenje (ang. storming)

Je obdobje nasprotij, ko člani sicer sprejemajo obstoj skupine, se pa upirajo obvladovanju, ki ga prinaša. Pride do nesporazumov, konfliktov med člani. Nasprotja nastajajo tudi glede vodenja skupine. Ob koncu te stopnje se že pokaže hierarhična ureditev skupine.

↓

Povezovanje (ang. norming)

Je obdobje, ko nastaja tesna povezanost in složnost članov. Uveljavlja se občutek pripadnosti in tovarištva. Strukture skupine so urejene, razvijejo se pravila (norme) delovanja te skupine.

↓

Delovanje (ang. performing)

Je obdobje učinkovitosti, ko struktura skupine obstaja. Prizadevanja članov se preusmerjajo z medsebojnega spoznavanja in usklajevanja v učinkovito izvajanje nalog – delovanje skupine je na vrhuncu.

↓

Zaključevanje (ang. adjourning)

Je obdobje sklepnih dejavnosti, zlasti v začasnih skupinah. Nekateri so zadovoljni in se postavljajo z dosežki, drugi potlačeni, saj je blizu konec tovarištva v skupini.

1.2.2 Vloge članov tima

Posameznik v timu je samo delček, ki s sodelovanjem z drugim člani tima tvori celoto. Uspešen tim tako tvorijo uspešni posamezniki, ki imajo natančno razdeljene in določene vloge. Vloga je pričakovan vzorec obnašanja, ki ga pripisujemo osebi z nekim položajem v enoti družbe (Možina, Tavčar, Zupan in Kneževič, 2004).
V svojem raziskovanju je Meredith Belbin ugotovil, da naj bi bilo v idealnem timu zastopanih devet različnih vedenjskih vzorcev oz. vlog. Ena oseba praviloma pripada enemu vzorcu, vendar je v vedenjskem vzorcu ene osebe mogoče zaznati tudi lastnosti drugega vedenjskega vzorca (Lipičnik, 1998).

Tabela 1 : Vedenjski vzorci po Belbinu (Lipičnik, 1998)

SNOVALEC	Je človek, ki je ustvarjalen, kreativen, domiseln, nekonvencionalen in je sposoben reševati zahtevne probleme. Snovalci radi delajo sami zase, ločeno od drugih članov tima.
ISKALEC VIROV	Je stanoviten, entuziastičen, komunikativen. Iskalec virov stalno odkriva nove priložnosti. Je rojen pogajalec in vzpostavlja vedno nove stike.
KOORDINATOR	Je zrel in stanoviten, zaupa vase, je samozavesten. Koordinatorji so sposobni delegirati naloge in odgovornosti, jasno znajo določiti cilje, sposobni so se kakovostno odločati.
TVOREC	Je izzivalen, nestrpen, dinamičen, sposoben delati pod pritiskom. Tvorci so zelo visoko motivirani za delo, zelo žilavi in z izredno potrebo po uspehu. Je timova gonilna sila. Po drugi strani pa so nagnjeni k provokacijam, izzivanju in nepotrpežljivosti.
OCENJEVALEC	Je trezen, preudarjen, neemocionalen, stanoviten, usmerjen strateško, je inteligenten, resen in bister. Sposoben je zaznati vse možnosti, odloča se počasi in stvari prej temeljito premisli.
SODELAVEC	Je kooperativen, dojemljiv, blag, občutljiv in diplomatski. Je prisrčen in se zavzema za druge. Hitro se prilagodi različnim situacijam in ljudem. Gradi tim, je dober poslušalec in gladi nesporazume in nesoglasja.
IZVAJALEC	Je discipliniran, zadržan, zanesljiv, konzervativen in učinkovit. Usmerjen je v akcijo in je dober realizator idej. Rad ima rutino, veseli ga trdo delo, probleme rešuje sistematično.
DOVRŠEVALEC	Je natančen in teži k perfekcionizmu, je skrben, ščiti tim pred napakami. Močno se odlikuje po vztrajnosti do končne realizacije in smislu za podrobnosti. Zelo redko se loteva stvari, ki jih ne more končati.
STROKOVNJAK	Je specialist, ki razmišlja zelo usmerjeno, je samoiniciativen, notranje motiviran in predan delu. Odlikujejo ga posebna specialistična znanja, izkušnje in tehnične veščine. Stalno ohranja svojo strokovno raven ter razvija in brani svoje strokovno področje.

1.2.3 Razlike med skupinami in timi:

Tabela 2 : Primerjava med skupino in timom (Maddux,1992)

SKUPINE	**TIMI**
Člani menijo, da so organizirani v skupine iz administrativnih razlogov. Posamezniki delajo neodvisno; le včasih, če so cilji skupni, pa v povezavi z drugimi.	Člani spoznavajo svojo medsebojno odvisnost in vedo, da se osebne in timske cilje dosega najuspešneje skupno. Ne izgubljajo časa s prepiri okrog tega, kam spada določeno delo, se ne poskušajo osebno okoristiti.
Ker člani niso dovolj vključeni v načrtovanje ciljev skupine, poskušajo vso pozornost usmeriti sami nase. Delo jemljejo kot najeti delavci.	Člani sprejmejo delo za svojo »last« in združijo svoje moči, ker so zavezani istemu cilju, ki so si ga sami pomagali postaviti.
Članom prej naložijo, kaj morajo delati, kot pa da bi jih spraševali, kakšen bi bil najboljši način. Predlogov ne spodbujajo.	Člani prispevajo k uspešnosti skupine z izvirnostjo, talentom in znanjem, kar omogoči boljše doseganje ciljev tima.
Člani ne zaupajo ciljem svojih sodelavcev, ker ne razumejo njihove vloge v skupini. Izražanje lastnega mnenja ali nestrinjanje se obravnava kot nezaželeno, ker deli enotnost skupine.	Člani delajo v ozračju zaupanja, drug drugega spodbujajo, da prosto izrazijo svoje mnenje, predloge, občutke ali nesoglasja. Vprašanja so dobrodošla.
Člani so zelo previdni pri tem, kaj povedo, tako da je resnično razumevanje v skupini nemogoče. Lahko se pojavi namišljeno igranje vlog, postavljajo se pasti v komuniciranju, v katere se lahko ujamejo vsi, ki niso previdni.	Člani si prizadevajo za odprto in pošteno komunikacijo. Trudijo se, da bi razumeli stališče vsakega izmed njih.
Člani so za delo dobro usposobljeni, vendar jih vodja ali drugi sodelavci ovirajo, da bi to znanje lahko uporabili.	Člani drug drugega spodbujajo, da razvijajo svojo usposobljenost in da to uporabljajo tudi pri delu. Tim jih pri tem povsem podpira.
Člani se znajdejo v konfliktnih situacijah, za katere ne vedo, kako bi jih rešili. Njihov vodja lahko odlaga posredovanje, dokler ni povzročena že resna škoda.	Člani priznajo konflikt za normalen pojav v medčloveških odnosih, vidijo ga kot priložnost za nove rešitve in kreativnost. Trudijo se, da ga rešijo hitro, konstruktivno.
Člani lahko sodelujejo ali pa tudi ne pri odločitvah, pomembnih za skupino. Skladnost z mnenjem vodje je pogosto pomembnejša kot delovni dosežki skupine.	Člani sodelujejo pri odločitvah, pomembnih za tim. Razumejo, da mora vodja sam sprejeti končno odločitev, ko se tim ne more odločiti ali ko je treba hitro ukrepati. Cilj je vedno uspešnost tima.

1.2.4 Vrste timov

V industriji, javnih zavodih, zdravstvenih ustanovah in drugih delovnih organizacijah se srečujemo z različnimi vrstami timov. Razvrščamo jih v tri glavne skupine: delovne time (ang. work teams), k nalogi ali problemu usmerjene time (ang. task teams) in vodstvene time (ang. management teams). Vsak tim ima svoje značilnosti in posebnosti. Ob bistvenih značilnosti posameznih vrst timov lahko poiščemo vzporednice s timskim delom v šoli (Polak, 2007).

Delovni timi so vezani na naravne delovne enote, v katerih delo temelji na timskem pristopu. Vanje so vključeni npr. člani istih oddelkov ali delovnih področij, ki pogosto le delajo skupaj, nimajo pa skupne vizije ali ciljev in so le redkokdaj nagrajeni za skupne dosežke. Člani takega tima pogosto delajo med seboj neodvisno, povezujeta jih samo delovni proces in prispevek h končnemu izdelku ali učinku. Tim je oblikovan predvsem iz organizacijskih razlogov, na vsebinski ravni in na ravni socialne interakcije pa to največkrat niso pravi timi. Za prave time je namreč značilno pripadnost istemu delovnemu okolju in situacijam, medtem ko pedagoško delo delovnih timov v resnici ne temelji na pravem timskem pristopu, ki mora vključevati pozitivno soodvisnost pri doseganju ciljev (Polak, 2007).

V nadaljevanju je navedenih nekaj primerov delovnih timov v slovenski šolski praksi (Polak, 2007):

- učitelj podaljšanega bivanja in učitelj razrednega pouka, ki se srečujeta z istimi učenci, njuno delo pa je neodvisno;

- učitelji različnih oddelkov istega razreda, ki poučujejo isti razred, sodelovanje med njimi pa ne zajema stopenj pravega timskega dela;

- predmetni aktivi učiteljev (npr. slavisti, matematiki, športni pedagogi), ki jih povezuje le poučevanje istih predmetov, ne moremo pa reči, da delajo timsko.

K nalogam ali problemu usmerjeni timi so le začasno organizirani (do opravljene naloge ali rešenega problema), vendar njihovo delo temelji na načelih pravega timskega pristopa; ukvarjajo se s specifičnimi nalogami in problemi, povezujejo jih skupni cilji in pozitivna soodvisnost. Smisel, zakaj jih oblikujemo, temelji na potrebi priti do čim več različnih idej ali priložnosti v zvezi z dano nalogo ali problemom. Pri tem je zelo pomemben proces usklajevanja različnih mnenj in idej, saj lahko pripelje do konfliktov med člani tima (Polak, 2007).

V šolskem okolju so prav k nalogam usmerjeni timi najbolj zaželeni in smiselni. Tako se lahko oblikujejo naslednji timi (Polak, 2007):

- vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice ali tim dveh vzgojiteljic, ki pedagoško delo skupaj načrtujeta, izvajata in evalvirata;

- tim dveh ali več učiteljic razrednega pouka, ki določen del pouka ali druge šolske obveznosti (npr. šola v naravi, naravoslovni, športni dnevi) timsko načrtujejo, izvajajo in evalvirajo;

- tim učiteljice razrednega pouka in učiteljev vzgojnih predmetov (npr. športni, glasbeni pedagog…), ki prav tako izvajajo vse tri stopnje timskega dela na šoli;

- tim predmetnih učiteljev istih predmetov, ki pri istih ali sorodnih šolskih predmetih izvajajo vse tri stopnje timskega dela v okviru rednega pouka ali drugih šolskih in zunajšolskih dejavnosti.

Vodstveni timi so vrsta timov, ki jih sestavljajo strokovnjaki na vodstvenih položajih. Cilji članov takšnih timov so tesno povezani s cilji celotne delovne organizacije in z njeno vizijo, pomembno pa je, da si tim oblikuje tudi konkretnejše timske cilje. Vodstveni tim na področju šolstva je t.i. pedagoški tim, ki ga običajno sestavljajo ravnatelj, pomočnik ravnatelja ali pedagoški vodja in šolski svetovalni delavci. Delovanje vodstvenega tima je na slovenskih osnovnih šolah ustaljena praksa. Omenjen tim lahko ob posebnih nalogah ali problemih vključuje še druge člane (npr. posamezne učitelje, tehnične sodelavce, računovodjo, šolskega zdravnika ali zobozdravnika …). Cilj vodstvenega tima šole ponavadi ni timsko poučevanje, uresničuje pa drugi dve stopnji timskega dela, timsko načrtovanje in timsko evalvacijo. Zelo pomembna vloga tega tima je tudi dajanje osebnostne in strokovne podpore drugim timom na šoli pri izvajanju timskega dela (Polak, 2007).

Glede na **vsebino** lahko time delimo tudi na multidisciplinarne, interdisciplinarne in transdisciplinarne (Praper, 2009):

A. Multidisciplinarni tim: Več ljudi z različnimi poklicnimi profili izvaja bolj obširno in zapleteno delovno nalogo. Pri tem ima vsakdo jasno opredeljeno vlogo in dolžnosti, vendar med člani ni pravega sodelovanja. To je le delovna skupina, ki je z navodili krmiljena od zgoraj;od članov se pričakuje samo to, da izpeljejo vsak svojo nalogo. Taka delovna skupina je konservativna, ker ne daje možnosti ustvarjalnosti in prostora za razvojne spremembe. Člani skupine prepoznajo le svoj odnos do delovne naloge, ne pa tudi odnosov med seboj. Morebitne konfliktne vsebine tako ostajajo neopažene in neizgovorjene.

B. Interdisciplinarni tim: Zanj je značilno sodelovanje med člani. Omogoča neposredno povezovanje več strok na novi ravni spoznavanja in ravnanja. Komunikacijo označuje nov “timski” jezik", ki presega strokovni jezik posamezne discipline, in omogoča dogovarjanje. V takem timu vsakdo opravi svojo nalogo, ocene in mnenja pa prediskutira v timu, ki oblikuje skupno oceno in se odloči za

nadaljnja dejanja. Medosebno učinkovanje prinaša v ospredje vprašanje odnosov v skupini. Komunikacija poteka v vodoravni smeri in hkrati podpira posameznika in tim. Na eni strani tim ohranja delovno disciplino, na drugi strani pa spodbuja svoj razvoj in ustvarjalnost. Tim je odprt organizem, ki se uči in razvija.

C. Transdisciplinarni tim: Je v življenju redek. Dosega raven, na kateri se ob ohranjaju specifičnih razlik članov ustvari visoka stopnja njihove notranje povezanosti. Razvijanje medosebne povezanosti s sodelovanjem pripelje do stopnje, ko je vsak član sposoben celostnega reševanja problemov in ne več le na osnovi svoje stroke.

V strokovnih delih s področja timskega dela so opredeljene vrste timov tudi glede na **način vodenja.** Poznamo različne stile vodenja. Najpomembnejša in največkrat omenjena sta avtokratski in demokratični stil vodenja.

Za **avtokratski stil** vodenja je značilno, da ima vodja formalno avtoriteto. Kaže se v pravici ukazovati ljudem, na katere se avtoriteta nanaša. Vodja verjame, da pozna najboljšo rešitev in zato je naloga podrejenih, da sledijo njegovim ukazom in jih izpolnjujejo. Pri tem vodenju so delavci le izvrševalci nalog, njihovi predlogi, razmišljanja se razumejo za odvečna in celo škodljiva. Če delavec ne dela tako, kot mu je ukazano, sledijo sankcije, ki jih dosledno uresničujejo. Vodja drži vse niti v svojih rokah, o vsem odloča sam. Deluje predvsem v smeri utrjevanja svojega položaja, pri čemer izkorišča svoj hierarhični položaj. Zaposleni nimajo skoraj nič samostojnosti, saj navadno le poročajo o rezultatih izpolnjenih nalog, s tem pa je zavirana komunikacija, ki je v današnjem času zelo pomembna (Stare, 2001).

Pri **demokratičnemu stilu** vodenja pa želi vodja povečati učinkovitost tako, da vključuje v odločanje tudi svoje podrejene in s tem poveča možnost njihovega vplivanja na doseganje ciljev. Vodja ni več ukazovalen, temveč je njegova vloga koordiniranje in organiziranje. Komunikacija ni več enosmerna, temveč je dvosmerna in cirkularna. Vsak član ima pravico dajanja pobud, predlogov. Motivacija med zaposlenimi je na tak način dosti večja. Usmerjenost zaposlenih ni k ubogljivosti, temveč k delovnemu učinku. Ciljev ne postavljajo vodje sami, temveč jih oblikujejo v sodelovanju s podrejenimi. Kot statusni avtoriteti ostajata vodji določanje okvirov, v katerih se posamezne odločitve sprejemajo, in odgovornost za sprejete odločitve (Stare, 2001).

Polakova (2003) glede na različne avtorje navaja naslednjo delitev:

- **Avtoratitativno vodeni timi** (ang. authority–directed teams), ki jih vodijo izbrani posamezniki, navadno avtoritete na nekem področju, določeni s strani predpostavljenih na šoli ali kakšni drugi ustanovi. Vodja ima poudarjeno in zelo izpostavljeno vlogo, prevzemati mora tudi večji del odgovornosti za opravljene naloge in delo tima.

Strokovni tim ne deluje, dokler prevladujejo v skupini avtokratski odnosi, ker ni dovolj prostora za različnost mnenj. Avtokratsko vodenje torej izniči možnosti timskega

dela; tim postane le fasada za odločitve tistega, ki je skoncentriral moč v svojih rokah. Pri tem ne gre le za neprimerno potrebo po moči in nadzoru vodje, ampak se ta potreba ujame s težnjo večine članov, da bi se izognili odgovornosti. Te značilnosti se potem samo še krepijo v začaranem krogu: bolj uporablja vodja moč, bolj se člani izogibajo odgovornosti, ali manj so člani iniciativni, bolj je vodja prisiljen stvari jemati v svoje roke (Praper, 2009).

- **Samovodeni timi** (ang. self-directed teams) so avtonomni, demokratični, sinergetični in samostojno vodeni ter med učitelji spontano in prostovoljno oblikovani. Vsi člani imajo enakovredno vlogo, odločitve pa se sprejemajo s konsenzom vseh ali z glasovanjem. Iz administrativnih razlogov je lahko v takem timu potreben vodja, ki se ga najlažje določa po krožnem načelu (vsak član tima določen čas) ali glede na strokovnost posameznega člana tima.

Tudi demokratični način vodenja pušča strokovnemu timu preozek prostor in pogosto vodi v pretirano formalizacijo dela in odločanja (Praper, 2009).

- **Koordinirani ali mešani timi** (ang. coordinated or mixed teams), ki predstavlja kombinacijo prej predstavljenih vrst tima. Člane koordiniranega tima določi vodstvo po predhodnem posvetovanju z njimi ter z upoštevanjem njihovih želja in strokovnih interesov. Člani takšnih timov so močno zavezani zastavljenim nalogam, v njih je zaznati pedagoški entuziazem in nenehno težnjo po izboljšanju lastnega timskega dela. Med spontano osebno in med načrtno porazdeljeno odgovornostjo ter med splošnimi pričakovanji in dogovorjenim aktivnim prispevkom vsakega od članov tima vlada ravnotežje.

Za uspešno delo na šoli in v timu se moramo najprej zavedati prednosti dela v timu. S spoznavanjem različnih vrst timov pa si lahko samo razširimo možnosti in načine timskega dela.

Zrel strokovni tim (pri tem imam v mislih predvsem interdisciplinarni tim) deluje po principu osebne svobode in odgovornosti. To ne pomeni, da dela vsak po svoje. Vsak član v okviru delovne naloge izpelje svoj del delovnega procesa, nakar na timskem sestanku skupaj potrpežljivo zlagajo sestavljanko do celovite rešitve. Vodja tima je le še organizator, moderator komunikacije, facilitator. Je tudi tisti, ki opozarja na spoštovanje skupnih dogovorov, in tisti, ki potem komunicira navzven. Lahko bi rekli, da je služabnik skupine (tima), ki izpelje dodatno delo, da tim nemoteno dela (Praper, 2009).

1.3 Sodelovalna naravnanost

Osebna naravnanost posameznika oz. usmerjenost k individualizmu oz. kolektivizmu predstavlja vključenost posameznika v skupine. Pri individualizmu je bistvo v posamezniku, posamični entiteti, ločeni od družbe. Pri kolektivizmu pa je meja med posameznikom in družbo zabrisana. Pri timskem delu je ravno sodelovalna naravnanost tista, ki posameznika v njegovih prepričanjih usmerja k sodelovanju z drugimi.

Za sodelovalno naravnane ljudi je značilno, da svoje vedenje prilagajajo skupnim ciljem in pričakovanjem skupine, individualistično naravnani pa sledijo predvsem svojim osebnim ciljem. Člani skupine pa imajo tudi svoje osebne cilje, vendar jih obravnavajo iz skupinske perspektive. Kadar se individualni cilji člana skupine ne ujemajo s skupnimi cilji, nastane konflikt. V individualistični kulturi je v takem primeru samoumevno, da bo posameznik uveljavljal svoje osebne cilje in zanemaril skupinske. V kolektivistični kulturi pa bo postavil skupinske cilje nad individualnimi. Naslednja značilnost sodelovalno naravnanih ljudi je izpolnjevanje zadolžitev in vedenje v skladu s pričakovanji in normami. Individualisti delajo tisto, v čemer uživajo in čemur so se formalno zavezali, pri tem jih vodi naravnanost k njihovem ugodju, zadovoljstvu. Kolektivisti pa po drugi strani pogosto začnejo uživati v izpolnjevanju dolžnosti, celo ko to zahteva nekaj žrtvovanja. Individualisti so še posebej naravnani k zagotavljanju ugodja in poudarjanju visoke samopodobe. Svojo samopodobo oblikujejo na temelju osebne značilnosti, kolektivisti pa bolj na kolektivnih značilnostih, povezanih z drugimi ljudmi v skupini. Od tod izhajajo tudi razlike v navezovanju stikov in odnosov (Polak, 2004).

Lamovec (1994) pa govori o t.i. medosebni usmerjenosti. Oseba z izrazito medosebno usmerjenostjo se odziva predvsem na medsebojne vidike interakcije z drugimi. Taka oseba se zanima in odziva na spremembe v vedenju drugega. Vedenje drugega jemlje zelo osebno in je občutljiva na elemente tekmovalnosti, porazdelitve moči in odzivnosti, kršenja norm pravične izmenjave itd. Nizka medosebna usmerjenost pa pomeni, da je takšna oseba manj odzivna na medosebne vidike odnosa z drugimi. Ne zanima je niti sodelovanje niti tekmovanje z drugimi, temveč je osredotočena predvsem na lastne koristi. Usmerjena je predvsem na to, da doseže svoj cilj.

Vsak posameznik in vsaka družba sta lahko bolj naravnana k individualizmu ali h kolektivizmu. Kolektivizem je kot pojem s področja socialne psihologije v strokovni literaturi najpogostejše povezan s skupinskim delom in sodelovalno kulturo. Definiran je kot socialni pojav, ki zajema med seboj tesno povezane posameznike, ki vidijo same sebe kot del enega ali več kolektivov (npr. družine, sodelavcev, naroda) ter so motivirani zlasti z normami in dolžnostmi, izoblikovanimi znotraj teh. Pripravljeni so se podrejati skupnim ciljem pred svojimi osebnimi. Nasprotno pa individualizem kot socialni pojav označuje zelo šibko povezane posameznike, ki so neodvisni drug od drugega. Motivirani so predvsem z lastnimi potrebami, pravicami in interesi ter z nasprotji, ki jih ustvarjajo v odnosu do drugih. Prednost dajejo svojim osebnim ciljem pred cilji drugih, racionalno analizirajo prednosti in pomanjkljivosti povezovanja z drugimi (Triandis, 1995, v Polak, 2007).

Kaj vpliva na to, ali je posameznik bolj naravnan k individualizmu ali k sodelovanju? V strokovni literaturi zasledimo naslednje dejavnike (Triandis, 1995, v Polak, 2007):

- **Starost:** Čim starejši je posameznik, tem več socialnih odnosov je vzpostavil. Z leti postanejo ljudje bolj sodelovalno naravnani.

- **Socialno-ekonomski status:** V vseh družbah so pripadniki višjega socialno-ekonomskega sloja bolj individualistično naravnani kot pripadniki nižjih slojev.

- **Vzgoja v otroštvu:** V individualističnih kulturah je neodvisnost otroka pričakovana in pomembna vrednota, v kolektivističnih pa ima to mesto odvisnost (od ožje družine, ožjega socialnega okolja), ki je pa ne gre razumeti v smislu manjvrednosti, temveč ima že skoraj pomen vrednote. Raziskave so pokazale, da so kolektivistično naravnani starši do otroka bolj socialno odzivni, bolj ga vodijo in usmerjajo pri odločitvah, kar je zanje izraz ljubezni. Enako vedenje pa lahko v individualistični kulturi nakazuje na omejevanje samostojnosti in pretiran nadzor nad otrokom.

- **Izobrazba, poklic in potovanja:** Izobraževanje poveča možnost za soočanje s kulturnimi in drugimi razlikami, zato spodbuja individualistično naravnanost. Bolj je sistem izobraževanja tradicionalen, tem večja je kolektivistična naravnanost. Večjo individualistično naravnanost je opaziti tudi pri ljudeh, ki več potujejo. Potovanja omogočajo vpogled v drugačnost in ponujajo več priložnosti za samostojne odločitve glede lastnega načina življenja ter posameznika tako spodbujajo k individualistični naravnanosti.

- **Drugi vplivi:** Osebnostna naravnanost je velikokrat odvisna od trenutnih razmer in dejanskih možnosti (ali razmere sploh dopuščajo drugačnost) ter posameznikovega jaza (težnja po podobnosti ali težnja po drugačnosti, npr. pri oblačenju).

1.3.1 Šolska kultura

Kultura predstavlja splošno sprejeta prepričanja ali vrednote. Kultura je v bistvu socialna resničnost, katere pomembna funkcija je premagovanje negotovosti oziroma strukturiranje okolja (Rupar, 2004).

Pojem kulture je v strokovni literaturi povezan s pojmom delovnega okolja. Šolsko delovno okolje je tako opredeljeno kot fizična, socialna in psihološka "postavitev", v kateri učitelji oblikujejo svoj odnos do učnega procesa, pedagoške učinkovitosti in delovnega kolektiva. Delovni kolektiv pa je tisti, ki naj bi imel največji vpliv na naravo učenja in poučevanja tako za učitelje kot za učence. Šolska kultura je vrsta organizacijske kulture, ta pa je opredeljena kot sklop prevladujočih temeljnih prepričanj in vrednot, s katerimi člani konkretnega socialnega sistema osmislijo okolje in svoje ravnanje v njem (Bečaj, 2000, 2001a, 2001b, v Polak, 2007).

Kultura torej temelji na prepričanjih, ki so v ljudeh. V neki situaciji, ko moramo hitro pravilno reagirati, ne razmišljamo, kako bomo postopali, ampak naša dejanja vodijo

prepričanja. O kulturi govorimo takrat, ko je večina ljudi v nekem okolju istega mnenja. Zato je kultura zelo stabilna in jo je težko na hitro spreminjati.

V okviru pojma šolska kultura pa je posebej opredeljena kultura poučevanja (culture of teaching) ali učiteljska kultura (teacher culture), ki kot del šolske kulture pomembno vpliva na pedagoško ravnanje učiteljev. Vpliva tudi na to, kako učitelji podajajo snov, se odzivajo na spremembe ter kako zaznavajo možnost lastnega vplivanja na življenje in prihodnost svojih učencev (Hargreaves, 1997, v Polak, 2007).

Kultura poučevanja naj bi imela štiri različne oblike, ki določajo odnose in povezanost med učitelji (Hargreaves, 1992, 1997, 2000, v Polak, 2007):

- **Individualizirana kultura poučevanja (individualizem)** je prisotna na tistih šolah, kjer učitelji delajo neodvisno in izolirano drug od drugega, kljub temu da jih ni strah izpostavljati svojega poučevanja pred kolegi. Individualizem pri poučevanju je lahko nevaren, če se kultura individualizma ne dopolnjuje z možnostmi za strokovni razvoj učiteljev (te možnosti so osnova za širjenje ter izmenjavo znanja, izkušenj) in če s kolektivno izmenjavo pojmovanj o dobrem poučevanju ne preverjajo individualnih pojmovanj in se tako učitelji ne bodo strokovno razvijali (Day, 1999, v Polak, 2007). Tudi Resman (2005) piše o tako imenovani " kulturi enorazrednic" ki otežuje komuniciranje med ljudmi, medsebojno sodelovanje, izmenjavo izkušenj ter medsebojne pomoči (Resman, 2005).

- **Balkanizirana kultura poučevanja (balkanizacija)** je prisotna na tistih šolah, kjer se učitelji delijo v različne skupine ali podskupine (npr. glede na razrede, predmete, stopnjo šolanja), ki so si med seboj odtujene ali si celo nasprotujejo. Učitelji v balkanizirani kulturi izražajo pripadnost samo konkretnim skupinam ali podskupinam, ki jih sestavljajo učitelji – kolegi, ki najpogosteje delajo skupaj. Negativen učinek balkanizirane kulture se kaže tudi v osiromašeni in zaprti komunikaciji znotraj podskupine ter v brezbrižnem odnosu do drugih podskupin na šoli.

- **Sodelovalna kultura poučevanja (sodelovanje)** je prisotna tam, kjer učitelji delajo skupaj, si delijo ideje, učne in delovne pripomočke, so med seboj povezani in se počutijo člane iste delovne skupnosti. Sodelovalna kultura po svoji naravi ni formalno organizirana in nima neke zakonske podlage. Ne more se oblikovati le začasno, za določene projekte ali dogodke. Kaže se v toplih medsebojnih odnosih, za katere pa se morejo učitelji osebno truditi. Sodelovalna kultura zahteva široko soglasje glede vzgojno-izobraževalnih vrednot, vendar dovoljuje nestrinjanje ali ga do neke mere celo aktivno spodbuja. Pomembno vlogo pri spodbujanju sodelovalne kulture ima tudi vodstvo, saj je zgled za druge učitelje. Sodelovalno kulturo pa je težko oblikovati in še teže vzdrževati. Največja ovira za vzpostavljanje in vzdrževanje sodelovalne kulture je pomanjkanje časa. Skupen čas za timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timsko evalvacijo je nujen, vendar še ne zadostuje za razvijanje in negovanje sodelovalne kulture poučevanja.

- **Izzvano (tudi načrtno) sodelovanje** učiteljev je vnaprej določeno, lahko pa ga na osnovi zakonskih določil ali upravno-strokovnih odločitev vsili in nadzira vodstvo šole ali druge institucije. Izzvano sodelovanje določa niz formalnih, specifičnih upravnih postopkov, katerih namen je okrepiti timsko načrtovanje in drugo sodelovanje učiteljev. Kaže se npr. v obliki mentorstva, inštruiranja kolegov, natančnih delovnih opisov in zahtevnih programov usposabljanja ter v obliki skupnega načrtovanja v posebej za to namenjenih prostorih in v časovnih terminih, določenih v urniku. Uvajanje izzvanega sodelovanja je posebej primerno v začetnem obdobju sistematičnega razvijanja sodelovanja med učitelji, saj vzpostavlja vez med njimi in vodstvom šole, npr. kot priložnost za prepoznavanje dosežkov, zaupanja, podpore. Če so učitelji že oblikovali sodelovalno kulturo, pa izzvano sodelovanje okrepi ciljno naravnanost in usmerja učitelje h konkretnim nalogam in spremembam, s katerimi se soočajo.

Timsko delo je temeljni okvir za vzpostavljanje dialoga med učitelji kot ljudmi in učitelji kot strokovnjaki. To je "elementarna" oblika razvijanja sodelovanja in sodelovalne kulture na šoli. To je tista organizacijska oblika, kjer posameznik najprej in najbolj neposredno preverja, spreminja in usklajuje svoja osebna in strokovna stališča, poglede, pričakovanja, zamisli, držo, ravnanje in izkušnje z drugimi (Resman, 2005).

Sodelovalna kultura na šoli je torej osnova, nek temelj za uvajanje oziroma spodbujanje timskega dela.

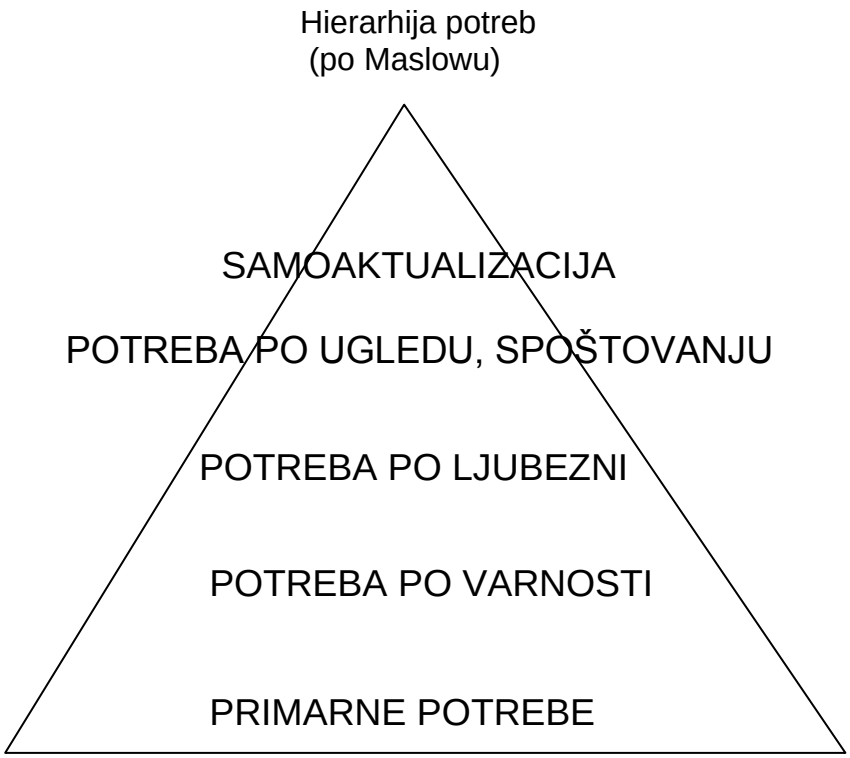
Kako uspešno pa bo uvajanje timskega dela na šoli, pa je odvisno tudi od tega, ali so vizija šole in širši pedagoški cilji združljivi z načeli timskega dela, koliko se je timsko delo v preteklosti že izvajalo, kakšne so objektivne in materialne razmere za njegovo izvajanje, kakšni so odnosi med učitelji in ali je vodstvo šole naklonjeno timskemu delu. Sodelovalna kultura naj bi spodbujala pedagoške delavce k večjemu tveganju pri uvajanju pedagoških inovacij, k medsebojni izmenjavi uspešnih strategij učenja ter k zaupanju v učne zmožnosti in učni napredek učencev (Hargreaves, 1997, v Polak, 2007).

1.4 Psihološki dejavniki timskega dela

Naravo timskega dela pomembno določajo različni psihološki dejavniki. Motivacija, zaupanje in samorazkrivanje so pomembni tako za medsebojno povezovanje članov znotraj tima (kohezivnost v timu) kot za oblikovanje tima. Pravo predstavo o razsežnosti timskega dela pa da tudi analiza medsebojnih procesov in odnosov v timu (Polak, 2007).

1.4.1 Motivacija za timsko delo

Vsi ljudje imamo enake osnovne potrebe. Po A. Maslowu so človekove potrebe urejene hierarhično. Najpomembnejše je zadovoljevanje fizioloških potreb, temu pa nato po vrsti sledijo še ostale. Velja splošno pravilo, da zahteva delovanje na določeni ravni poprejšnjo potešitev nižje ležečih sklopov potreb (Bečaj, 2001).



Slika 1. Hierarhija potreb (www.psiha.net, 2009)

Osnovni viri motivacije za timsko delo so povezani s psihološkimi potrebami, ki jih posameznik zadovoljuje znotraj tima (Maslow, 1982; Bell, 1997, v Polak, 2007):

- **potrebe po varnosti**, tj. po predvidljivosti socialnega prostora (prostor, ki ga opredeljujejo odnosi med ljudmi) in zaupanju vanj. Če te potrebe niso zadovoljene, se posameznik počuti negotovega in ogroženega. Varnost v timu zagotavlja predvsem spoštovanje pravil, ki veljajo v timu. Med potrebe po

varnosti avtor uvršča tudi potrebo po stabilnosti, zaščiti, osvobojenosti od strahu, potrebo po redu, pravilih, omejitvah, potrebo po izogibanju kaosu idr.;

- **potrebe po sprejetosti**, ki omogočajo posameznikovo "varno" prisotnost (biti, to, kar si). To je prosto izražanje strahu, razočaranja in negotovosti, ne da bi se bal, da bo odklonjen in zasmehovan. Občutek sprejetosti je pomemben tudi za konstruktivno soočanje s problemi in konflikti, ki spremljajo timsko delo, pogoj za tako soodločanje pa je tudi odprta komunikacija; Maslow (1982) ugotavlja, da se oseba ob nezadovoljeni potrebi po sprejetosti in ljubezni počuti zavrnjeno, stigmatizirano, zavrženo, brez prijateljev in socialnih korenin;

- **potrebe po potrditvi**, Maslow (1982) jih deli na dva sklopa: v prvi sklop sodijo potrebe po samoocenjevanju (želje po moči, dosežkih, samozadostnosti, obvladovanju in zmožnostih, po samozaupanju, neodvisnosti in svobodi), v drugi sklop pa sodijo potrebe po spoštovanju in cenjenju s strani drugih (želje po ugledu, statusu, slavi, pozornosti, dostojanstvu in uveljavljanju); zadovoljitev omenjenih potreb vodi do občutka samozaupanja, lastne vrednosti, moči, sposobnosti, zadostnosti ter lastne koristnosti in potrebnosti. Če te potrebe niso zadovoljene, se posameznik počuti manjvrednega in nemočnega;

- **potreba po samoaktualizaciji** je po Maslowu (1982) psihološka potreba najvišjega reda, ki usmerja človeka, da uresniči ali postane tisto, za kar obstajajo možnosti.

Maslow je (Maslow,1954, v Bell, 1997) iz omenjenih potreb identificiral pet dejavnikov, ki vplivajo na stopnjo motiviranosti članov tima in predanosti timskim ciljem:

1. **sledenje osnovnim potrebam po preživetju in obstoju;** člani tima potrebujejo sredstva za svoje preživetje, pri čemer je njihova motivacija neposredno odvisna od višine nagrad;

2. **zadovoljevanje potreb po varnosti;** če je člane tima strah, da bodo izgubili svoja delovna mesta, se ne bodo ukvarjali s svojo samopodobo, statusom in svojim strokovnim razvojem;

3. **oblikovanje za tim sprejemljive samopodobe;** člani tima želijo postati vredni članstva, zato se med seboj spodbujajo k samooblikovanju v želeni smeri;

4. **opravljanje koristnega in smiselnega dela**; to je lahko osebna potreba članov tima, pa tudi dolžnost vodje, da slednje usmerja pri določanju in razumevanju ciljev tima;

5. **osebnostna rast in razvoj,** ki je pogosto osnovni motiv za članstvo v timu.

Tudi Glasser (1998, v Polak, 2003), utemeljitelj Teorije izbire, izhaja iz teorije potreb in motivov Maslowa in meni, da je uspeh v kakršnikoli skupini ljudi neposredno odvisen od kakovosti medsebojnih odnosov udeleženih ljudi. *"Vsak posameznik ima svoj svet kakovosti, ki upodablja njegove najboljše načine zadovoljevanja ene ali več naših osnovnih potreb in določa npr. ljudi, s katerimi smo najraje, stvari, ki jih imamo ali doživljamo najraje, ter ideje ali sisteme prepričanj, ki uravnavajo večino našega vedenja. Ko poskušamo zadovoljevati svoje potrebe, nenehno ustvarjamo svoj svet kakovosti, iz katerega pa lahko praktično odstranimo vsakega razen nas samih."*

Resman (1993, v Polak, 2003) vidi izvor motivacije v soudeleženosti učiteljev pri vodenju šole: "Motivacija za timsko delo se gradi na uspehih timskega dela in drugih pozitivnih izkušnjah, na zagotavljanju pogojev za timsko delo in sodelovanje in ravnateljevem neposrednem angažiranju (razgovori, posveti, sodelovanje na sestankih), tako da ljudje ugotovijo (doživijo), da so šoli potrebni in da bo ravnatelj resno upošteval njihova stališča in odločitve."

Chiverjeva (1995, v Polak, 2003) meni, da je motivacija vsakega posameznika za timsko delo pomemben dejavnik oblikovanja učinkovitega tima. Pozitivno naravnani člani tima z zelo navdušenim (entuziastičnim) odnosom do svojega dela prispevajo k večji delovni učinkovitosti tima. Avtorica pri tem izpostavlja pomen osebnih pojmovanj o tem, kaj posameznika za delo v timu najbolj motivira (npr. dobri odnosi, denarne nagrade, dobri rezultati, možnosti napredovanja).

1.4.2 Zaupanje

Zaupanje je nujen predpogoj, da se nek odnos sploh razvija. Prva kriza v večini odnosov nastane zaradi nezmožnosti razkrivanja posameznikov, da bi zaupali sebi in drugemu. Zaupanje v medosebnem odnosu ni nekaj stabilnega in nespremenljivega, temveč se neprestano potrjuje ali pa ruši (Lamovec,1994).

Zaupanje je najpogosteje na preizkušnji pri izmenjavi informacij. Člane tima je strah, da bo nekdo informacije, ki so jih prispevali v timu, uporabil v njihovo škodo. Če hoče posameznik razvijati zaupanje v tim, mora biti sam vreden zaupanja. Pomanjkanje zaupanja člani tima navadno pripisujejo drugim, redki pa se zavedajo, da gradijo zaupanje v timu predvsem s svojim lastnim vedenjem, ki naj bo tako, ki kaže, da so sami vredni zaupanja. Čim bolj se člani tima zavedajo odgovornosti za razvijanje zaupanja in jo sprejemajo, tem bolj si bodo med seboj zaupali, pa tudi tisti, ki ne pripadajo timu, jim bodo bolj zaupali (Polak, 2007).

O zaupanju lahko govorimo, kadar so prisotni vsi od naslednjih štirih elementov (Lamovec, 1994):

1. **Tveganje.** Situacija je take narave, da zaupanje lahko prinese ugodne ali škodljive posledice za nas.

2. **Odvisnost od drugega.** Posledice, ki so za nas ugodne ali škodljive, so rezultat vedenja druge osebe.

3. **Možnost negativnega izida.** Pričakujemo lahko, da bomo v primeru škodljivih posledic utrpeli večjo škodo, kot bi bila korist, če bi bile posledice ugodne.

4. **Prepričanje v ugoden izid.** Smo dokaj prepričani, da bo obnašanje druge osebe privedlo do ugodnih posledic.

Zaupanje se razvija, če sprejemamo misli, čustva in reakcije drugega, mu nudimo podporo in sodelovanje. Če drugi začuti, da ga ne sprejemamo, se bo umaknil vase ali pa bo izbral kak drug način obrambnega ravnanja (Lamovec, 1994).

1.4.3 Samorazkrivanje

Poleg občutka zaupanja in tega, da je nekdo vreden zaupanja, pa je v timu zelo pomembna pripravljenost samorazkrivanja.

Kaže se v pripravljenosti posameznika, da z drugimi deli reakcije in dogajanje v timu ter da razkriva lastne občutke, bojazni, probleme, dileme, kar je za oblikovanje skupinskih procesov izredno pomembno. Pripravljenost razkriti se drugim naj bi bila prisotna na vsaki stopnji razvoja tima. Ob samorazkrivanju posameznik bolj poglobljeno spozna samega sebe in svoj vpliv na druge člane tima (Polak, 2007).

Medsebojni odnos se začne z obojestranskim spoznavanjem. Brez samorazkrivanja ni mogoče ustvariti odnosa. Samorazkrivanje pomeni, da z drugim delimo svoja čustva in reakcije na trenutno situacijo, pa tudi tiste podatke iz preteklosti, ki so nujni za razumevanje naših sedanjih razkrivanj (Lamovec,1994).

1.5 Zakaj timsko delo v šoli?

Dosti je že bilo napisanega o timskem delu in danes govorimo o tej obliki dela kot samo po sebi razumljivi obliki sodelovanja med učitelji na vseh področjih. Najpomembnejše vprašanje, ki pa se v nadaljevanju pojavlja, je, zakaj oziroma iz katerih razlogov je v šolah vredno razvijati timsko delo in timsko kulturo. Poudaril bi predvsem specializacijo in interdisciplinarnost v poučevanju ter izolacijo učiteljev pri poučevanju.

1.5.1 Specializacija in interdisciplinarnost v poučevanju

Sodobne razsežnosti in oblike znanja terjajo od strokovnjakov, torej tudi od učiteljev, vse večjo specializacijo znanja, spretnosti, sposobnosti in navad, na drugi strani pa so življenjski in svetovni problemi vedno bolj kompleksni in večdisciplinarni (Polak, 2007).

Posameznik ne zmore več obvladovati vsega znanja, ki ga potrebuje v življenju, zato mora biti pri njegovem pridobivanju selektiven in interdisciplinaren. Slednjega se je jasno zavedal tudi Nacionalni kurikularni svet, ki je predstavljal temelje prenove slovenskega šolskega sistema. Njegov predsednik, dr. Ivan Svetlik, je poudarjal: "Večina učencev se ne izobražuje za delovanje na področju znanosti, temveč za delo in življenje. Tu pa se ne srečujejo z izoliranimi znanstvenimi vprašanji, ampak z življenjskimi in delovnimi problemi, ki so s stališča otrok večinoma večdisciplinarni. Zato nastaja razcep med življenjskim in delovnim izkustvom učencev ter parcialno obravnavo tega izkustva v okviru šolskih predmetov, ki so disciplinarno zasnovani. Tako morda učenci vedo veliko podrobnosti, s katerimi so seznanjeni pri posameznih predmetih, težko pa jih povezujejo v celoto in pridobljeno znanje težko ustvarjalno uporabijo pri reševanju problemov. Gre za vprašanje medpredmetnega oz. meddisciplinarnega povezovanja znanja, /…/ če ne bo prišlo do zlitja posameznih predmetov, pa nekaj možnosti za meddisciplinarno povezovanje vendarle še ostane. Učne načrte posameznih predmetov je mogoče oblikovati tako, da bodo pri različnih predmetih obravnavali iste življenjske, tehnične in podobne probleme, in to istočasno ali/in timsko ob sodelovanju učiteljev različnih strok z isto skupino učencev. Prav tako je mogoče v učnih načrtih dati večji poudarek sintetičnim oz. celostnim znanjem in ne analitičnim. Povezovanje v okviru predmetov in med njimi je mogoče doseči z raznovrstnimi metodami poučevanja in učenja, kot so projektni in problemski pouk ter timsko delo učiteljev. Realizacije teh možnosti, ki bodo dane v skladu z učno-ciljnim in razvojnim načrtovanjem kurikuluma, bo odvisna predvsem od organizacije dela v šolah, torej od ravnateljev in učiteljev." (Zbornik Kurikularna prenova, 1997, str. 16-17, v Polak, 2007).

Z večdisciplinarno naravo znanja se učitelji lažje soočajo timsko. Pri timskem delu je mogoče tako bolje upoštevati specializiranost posameznih članov tima in integrirati njihovo znanje pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji pouka, hkrati pa je porazdeljena tudi njihova odgovornost za doseganje vzgojo-izobraževalnih ciljev (Polak, 2007).

1.5.2 Izolacija učiteljev pri poučevanju

Če pogledamo današnjo šolo z organizacijskega in didaktičnega vidika, bomo ugotovili, da današnje fizično in socialno okolje šole ni prav naklonjeno takemu delu, saj se v nekaterih delih in značilnostih šola ni spremenila še iz "idiličnih" časov, ko so bile enorazrednice prevladujajoč organizacijski okvir in se je delalo po načelu ena šola – en učitelj (za vse). Učitelj je bil prepuščen sam sebi, odgovoren za učence in vse, kar se je z njimi v razredu dogajalo (Resman, 2005).

Po mojem mnenju je največji problem v izoliranosti učiteljev. Učitelji enostavno nimajo prepotrebnih stikov.

Prostorska izoliranost učitelja je, kot rečeno, najvidnejša značilnost današnje šole, posledica tega pa je tudi psihološka (duševna) izoliranost učitelja, ta pa je posledica dejstva, da se učitelj prek "tipičnega" delovnega dne malo pogovarja z drugimi učitelji o delo v razredu (Resman, 2005).

Raziskava Scimecce (1980, str. 66-68, v Resman, 2005) je pokazala, da je "izoliranost pri delu" drugi najpomembnejši vzrok za nezadovoljstvo učiteljev z delom. Učitelji so bolj nezadovoljni le z "nizko plačo", je pa izoliranost pri delu zanje bolj moteča kot "nesporazumi z vodstvom šole". Učitelji se "zapirajo v razrede" , kjer se odvija "boj" za obvladanje učencev. S svojim znanjem, avtoritateto, hitrimi odločitvami mora učitelj obvladati razred, če hoče poučevati, biti vzor učencem. In to se ponavlja iz dneva v dan. Da bi učitelji lažje premagovali te zadrege (stiske), si želijo več miru, manjših razredov ter mlajših učencev, ker so bolj ubogljivi, vodljivi in obvladljivi. Ta mir lahko uživajo, če se zaprejo v razred. Tako učitelji, ki živijo v psihološki izolaciji, začnejo na delo v razredu in učence gledati kot na delo v *svojem* razredu, na delo s *svojimi* učenci. In to prispevanje učitelja sili v sklepanje, da je samo on kriv ali zaslužen za neuspehe ali uspehe učencev, in ve, da ga po tem drugi tudi ocenjujejo, ker tudi sam po tem ocenjuje druge.

V tem vidim težavo. Če resnično drži, da se med učitelji govori o mojem in tvojem razredu, mojih in tvojih učencih in da pripisujejo krivdo posameznim učiteljem, je logično, da učitelji prikrivajo svoje težave in šibke točke svojega dela.

Kot piše Goodlad (Scott, Smith in Stuart 1987, v Resman, 2005), je razred celica, v kateri učitelj preživi večino svojega šolskega časa. Niti zanj in za kakovost dela ni dobro, da je fizično in duhovno osamljen, da ima tako malo stikov s kolegi. Najbolj katastrofalno pa je, da je učitelj tako izoliran od vira idej in da so mu tako zakrite celo lastne ideje. Če je šola organizirana na tak način, odpade vsaka dobra komunikacija med učitelji, onemogočeni so sodelovanje, izmenjava izkušenj in medsebojna pomoč med kolegi.

Če učitelj ne ve, kako delajo drugi, tudi ne more oceniti, kako dela sam. Pomanjkanje kulture dialoga in rutiniranje dela lahko vodi v konservatizem pri pouku, ki se med drugim kaže tudi v tem, da ima učitelj (Resman, 2005):

- veliko zaupanje v osebno (individualno) izkušnjo in je zelo skeptičen do pedagoških raziskav, za katere ne ve, kakšne spremembe (težave, nemire) lahko povzročijo, zato ni naklonjen inovacijam, ki prihajajo od zunaj;

- zanj so pomembnejši kratkoročni cilji kot pa dolgoročni;

- zadovoljuje se z uspehom pri posamezni učni uri in pri posameznih učencih in se nagiba h kulturi "preživetja".

Problem učiteljeve izolacije izhaja predvsem iz tradicionalnega pojmovanja, da mora učitelj kot samozadostna avtoriteta v razredu razred kot celoto popolnoma samostojno obvladati. Zaradi tega naj bi bilo timsko delo učiteljev, še zlasti timsko poučevanje v razredu, priznanje, da konkreten učitelj načrtovanih aktivnosti v razredu ne zmore opraviti sam (Polak, 2003).

1.6 Komunikacija

Komunikacija je proces, v katerem vsi udeleženci sprejemajo, pošiljajo in interpretirajo sporočila oz. simbole, ki so povezani z določenim pomenom. Je vedno dvosmeren proces, saj je povezana s sočasno medsebojno zaznavo in hkratno medsebojno izmenjavo sporočil. Komunikacija nam omogoča usklajevanje mnenj, doseganje različnih ciljev in tudi vzpostavljanje, vzdrževanje in spreminjanje medosebnih odnosov. Čeprav je veščina komuniciranja najpomembnejša izmed vseh, ki jih ljudje sploh imamo, se je le malokdaj načrtno učimo (http://sl.wikipedia.org, 2009).

Komunikacija je gonilna sila v vsakem odnosu ali situaciji. Čeprav živimo v času, ko je komunikacija rešilna bilka za družbo, je ta postala ena naših najbolj vznemirjajočih, vendar intimnih oblik povezovanja. Ves čas komuniciramo doma, v službi in v šoli. Če bi naredili raziskavo, kdaj je komunikacija najpomembnejša, bi vsak posameznik odgovoril drugače in vsak odgovor bi bil pravilen. Zelo pomembno pa je vedeti, kdaj, kje in zakaj naj bi nekdo komuniciral (Johnson, 1999).

Pedagoškega procesa brez komunikacije ni. Le-ta temelji na dvosmerni izmenjavi informacij med udeleženci procesa. Izraz komunikacija, ki ga uporabljamo vsak dan, se nam zdi tako znan, da o njegovem pomenu niti ne razmišljamo. Beseda komunikacija je latinskega izvora. *Comunicato* pomeni ***sporočilo,*** *comunicare* pa *sporočiti, napraviti nekaj skupaj, delati nekaj.* Gre za neposredno delovanje med dvema ali več osebami, ki so v fizični bližini, v kateri uporabljajo vseh pet čutov in kjer je prisotna povratna informacija. Gre za prenos informacij, sporočil po informacijskih kanalih od pošiljatelja do sprejemnika in nazaj (Štihec, 1994).

Osnovni inštrument vzgoje in izobraževanja je pogovor - in sicer med učiteljem in učencem, med učitelji samimi in med učenci samimi. Interpersonalna komunikologija, sodobna znanost o pogovoru, je teoretična in strokovna podlaga spretnosti medsebojnega komuniciranja. Postaja tudi strateška znanost sodobne vzgoje in izobraževanja (Brajša, 1993).

Komunikacija, ki se nam zdi samoumevna spremljevalka življenja, je eden najpomembnejših dejavnikov za zadovoljstvo in uspeh. Spretnost učinkovitega komuniciranja je gonilna sila vsakega odnosa in je osnovno orodje sporazumevanja v timu.

Lipičnik (1991, v Zukanovič, 2008) pravi, da je temeljni pogoj za delovanje tima medsebojno komuniciranje vseh članov, saj je komunikacija nosilec vseh socialnih dogajanj. Posameznikom omogoča, da uporabljajo izkušnje drugih v timu in tako spoznajo tudi tisto, česar sami ne bi mogli. S komunikacijo tim analizira potrebe, prenaša odločitve in usklajuje delo posameznikov znotraj tima na poti do skupnega cilja. Komunikacija tudi omogoča, da tim spozna in reši svoje notranje težave.

Interpersonalna komunikacija je hoteno ali nehoteno zavestno ali nezavedno, načrtovano ali nenačrtovano pošiljanje, sprejemanje in delovanje sporočil v medsebojnih, neposrednih odnosih ljudi. Naša komunikacija je nepopolna in nestrokovna, če ta sporočila pošiljamo nehote, nenačrtovano, nezavedno ter brez povratnih informacij o njihovem sprejemu in učinku. Če sporočilo pošiljamo hote, načrtovano in zavestno ter iščemo in sprejemamo povratne informacije o njihovem sprejemu in učinku, je naša komunikacija popolna in strokovna (Brajša, 1993).

1.6.1 Komunikacija v timu

Komunikacija v timu naj bi obsegala (Chivers,1995, str. 32 v, Polak, 2007):

- dajanje in sprejemanje informacij ali napotkov v zvezi s konkretnimi nalogami;
- dajanje dodatnih informacij drugim članom tima glede na njihove potrebe in želje;
- spraševanje drugih po dodatnih informacijah, ki širijo razumevanje vsebine diskusije;
- sprejemanje različnih informacij, ki niso vezane na naloge tima;
- povpraševanje po povratnih informacijah v zvezi s posameznikovim delom v timu;
- sprejemanje in dajanje povratnih informacij v zvezi s posameznikovim delom in delom kolegov v timu;
- spodbujanje, izražanje in sprejemanje pohval za dobro delo v timu.

Komunikacija v neučinkovitem timu je motena z nenehnim tekmovanjem za besedo, s prekinjanjem drug drugega, z vzporednim pogovorom in klepetanjem med govorjenjem drugih članov tima in z neverbalnim izražanjem nestrinjanja ali posmehovanja. Komunikacijo zelo učinkovitega tima pa naj bi prepoznali po tem, da člani tima aktivno poslušajo in želijo razumeti različne poglede (v ta namen postavljajo vprašanja, s katerimi zbirajo dodatne informacije) ter imajo spoštljiv odnos do vsega izrečenega.

Pomemben je miselni premik v izrečenih sporočilih z individualne naravnanosti na kolektivno naravnanost, npr.(Polak, 2007):

Hočem, da me slišijo.	→	Med seboj se moramo poslušati.
To želim kritizirati.	→	Zagotoviti moramo iskreno povratno informacijo.
Jaz imam prav.	→	Ugotoviti moramo, kaj je primernejše.

Tabela 3: Štirje elementi komunikacije v timu (Polak, 2007)

Elementi komunikacije	**Značilnosti**
Govorjenje	Sporočanje lastnih idej, mnenj, predlogov …
Poslušanje lastnega govorjenja	Reflektiranje lastnega govorjenja: trajanja govorjenja in morebitnega olepševanja, namigovanja, provociranja, prehitrega/napačnega sklepanja, prikrivanja neznanja, obsojanja …
Poslušanje	Poslušanje idej, mnenj, predlogov drugih …
Poslušanje lastnega poslušanja	Reflektiranje lastnega poslušanja: nenehnega razmišljanja, prehitrega sklepanja, miselnega dokončevanja stavkov drugih, analiziranja, odsotnosti aktivnega poslušanja in pripravljanja replike …

1.6.2 Poslušanje in povratna informacija

Poslušanje lastnega poslušanja se nam na prvi pogled zdi nekoliko nenavaden element komunikacije, po mnenju strokovnjakov pa naj bi bil najpomembnejši. Bil naj bi nekakšno varovalo pred poudarjanjem samega sebe in svojih lastnih potreb ter pred pretirano impulzivnostjo in neprimernim komuniciranjem (Polak, 2007).

Poleg poslušanja je pomemben vidik pri timskem delu tudi dajanje in prejemanje povratnih informacij. Vsak član tima mora čutiti potrebo po povratnih informacijah o svojem delu in druge člane tima tudi nenehno povpraševati po njih (Polak, 2007).

Le na tak način in ob dobri odzivnosti se bo član tima počutil zaželenega in dovolj motiviranega za svoje delo.

Vendar je odkrito in pošteno dajanje povratnih informacij lahko iz različnih razlogov tudi neprimerno. Na to lahko sklepamo, kadar nas odziv na dano povratno informacijo neprijetno preseneti in se kaže v zadržanosti, molčečnosti ali celo užaljenosti člana tima, ki mu je bila dana informacija namenjena. Različni vzroki pripeljejo do različnih posledic. Če je bila povratna informacija neprimerno odložena za daljši čas, izgine občutek spontanosti, napake pa se med tem lahko oblikujejo v navado. Prav tako ni prav, če napake opazimo, pa jih v strahu pred zamero ne izrečemo ali jih olepšujemo. Na neverbalni ravni težko prikrijemo nestrinjanje, hkrati pa ustvarjamo vzdušje neiskrenosti in nezaupanja (Polak, 2007).

1.6.3 Verbalna in neverbalna; vsebinska in odnosna; osebna in neosebna; zavestna in nezavestna komunikacija v šoli

V šoli pošiljamo sporočila z besedami, a tudi brez njih. V veliki zmoti smo, če zreduciramo medsebojno komunikacijo na izgovorjene besede. Še v večji zmoti smo, če imamo izgovorjene besede za edini najpomembnejši način komuniciranja med ljudmi. Izgovorjeno sporočilo ne zagotavlja tudi njegove realizacije. Enako pomembno je, kako je sporočilo izgovorjeno, tu pa smo že na ravni verbalne in neverbalne komunikacije. Vsako izgovorjeno besedo spremljamo z množico neverbalnih znakov, ki dajo izgovorjeni besedi smisel in moč vplivanja (Brajša, 1993).

V šoli v okviru medsebojne komunikacije ne prenašamo samo vsebin, temveč ob njih vselej definiramo takšne ali drugačne medsebojne odnose, in sicer največkrat prek neverbalne spremljave izrečenemu. Definiranje medsebojnih odnosov, ki je skrito v načinu in kontekstu izgovorjenih sporočil, vpliva na konkretne rezultate komunikacije bolj kot najbolje izoblikovana in strokovno obdelana vsebina (Brajša, 1993).

Poleg neverbalne in odnosne dimenzije izgovorjenega sporočila bistveno vplivata na njegov vpliv in realizacijo osebni komponenti tako pošiljatelja kot prejemnika sporočila. Uspešno sporočilo ne obsega samo razumljivega, razločnega govora in strokovno zasnovane vsebine, ampak tudi ustrezno neverbalno spremstvo, ustrezno definirane odnose in osebni delež vseh sodelujočih v komunikaciji. Ta osebna komunikacijska komponenta se večinoma izraža z neverbalno in odnosno komunikacijo (Brajša, 1993).

Interpersonalna komunikacija v šoli je delno tudi nezavedna. Mnoga sporočila, celo izgovorjena, še posebno pa neizgovorjena, pošiljamo popolnoma nezavedno. Naši sodelavci niso le zavestna in racionalna, ampak tudi nezavedna in iracionalna bitja. Na delo prihajajo "v enem kosu", to pa pomeni, tudi s svojo notranjostjo, s svojimi potlačenimi deli osebnosti, ki se jih na pol ali pa sploh ne zavedajo. To vse se kaže v naši komunikaciji ne samo doma in med prijatelji, ampak tudi na delovnem mestu (Brajša, 1993).

Če se vse navedene sestavine interpersonalne komunikacije ujemajo, če si sledijo, se v isti smeri krepijo in imajo isti cilj, govorimo o iskreni ali kongruentni komunikaciji. Če pa se medsebojno izničujejo, razveljavljajo, če se ne ujemajo in si nasprotujejo, takrat imamo opravka z neiskreno ali inkongruentno komunikacijo. Samo kongruentna in iskrena komunikacija v šoli je učinkovita in uspešna (Brajša, 1993).

1.6.4 Komunikacijski problemi (vzroki konfliktov v timu)

Po Esserju (1975, v Brajša, 1993) so vzroki konfliktov lahko: različna ali popačena prepričanja, sledijo problemi vrednotenja zaradi osebne frustriranosti ali različnih meril, konflikti zaradi konfliktnih odnosov in čustvovanja ob njih, pogosto pa so posledica konfliktnosti in agresivnosti v vedenjskih programih posameznikov.

Rupert Lay (1981, v Brajša, 1993) opisuje osebne vzroke konfliktnosti. Ti so v prvi vrsti napačne ocene resničnosti, nerealna interpretacija resničnosti, izkrivljanje

resničnosti. Sledijo še: nepoznavanje sebe, napačna slika o sebi, pomanjkanje uvida v svoje lastno vedenje.

Osebni konflikti so še nenadzorovana čustva, nesposobnost obvladovanja čustvene reakcije svojega lastnega vedenja. Tukaj Lay (1981, v Brajša, 1993) našteva tesnobo, strah, napetost, predsodke, nestrpnost do drugačnega mišljenja, vedenja in stališč. Vse to krepi našo nagnjenost h konfliktnemu reagiranju. Omenja tudi, da je pomanjkanje humorja pomemben osebni vzrok konfliktnega vedenja.

Konflikti imajo tudi svoje komunikacijske vzroke. R. Lay (1981, v Brajša, 1993) omenja pri tem semantične nesporazume, torej nesoglasja, ali različno razumevanje pomena določenih dejstev. Neprimerna čustvena reakcija pogosto izziva spore in konflikte. Pogosto najdemo vzroke in povode za konflikte v neverbalni spremljavi naše komunikacije. Omenja tudi amorfni stil komunikacije, to je brezosebno komuniciranje. Vzrok konfliktov so lahko tudi fragmentarni in reaktivni stil komuniciranja. V prvih so sporočila nepopolna, v drugih defenzivna ali ofenzivna. Medsebojno tekmovanje in rivaliteta ali tako imenovana simetrična eskalacija prav tako izziva konfliktne situacije. Tudi dolgotrajna toga komplementarnost – fiksirane pozicije v komunikacijskih odnosih – je lahko vzrok konfliktov.

Po Layju (1981, v Brajša, 1993) bi lahko konflikte obravnavali tudi kot komunikacijske probleme, ker jih pogosto spremlja nejasnost komunikacijskih ravni. V ozadju konfliktne komunikacije zadenemo ob prikriti boj za moč in pozicijo. Pogosto je to anksiozna komunikacija ali komunikacija ob napačnem času. V taki komunikaciji prevladujejo različni interesi in dodajanje različnih čustvenih pomenov določenim dogodkom. Pogosto gre za nesposobnost enega ali obeh partnerjev, da enoznačno izražata svoja čustva.

1.6.5 Učenje komunikacije

Zavedati se moramo, da se moramo učinkovite, kakovostne komunikacije naučiti. To ni nekaj, kar nam je dano ob rojstvu.

Učne stopnje komunikacije (Brajša, 1993):

- **Učenje interpersonalne komunikologije** je sestavljeno iz pridobivanja osnovnih informacij iz sodobne znanstvene interpersonalne komunikologije, prepoznavanje dobljenih informacij na temelju analize svoje in sogovornikove komunikacije in vaj v komuniciranju.

- **Prepoznavanje svojega lastnega komuniciranja in ozaveščanje o njem.** Pogosto se sploh ne zavedamo, da komuniciramo, še manj pa, kako komuniciramo, ker je naša komunikacija neozaveščena in nam neznana. Komunikacije se ne moremo naučiti, če je nismo zmožni prepoznati in se je ne zavedamo.

- **Učenje lastnega komuniciranja.** Da bi lahko komunicirali bolj kakovostno, se moramo boljšega komuniciranja vedno znova učiti. Vedno znova moramo

ustvarjati novo komunikacijo, ki bo ustrezala nam in partnerju in tistemu, zaradi česar komuniciramo.

Načini za učenje komunikacije so **metakomunikacija**, **komunikacijska povratna informacija** in **skupinska dinamika (Brajša, 1993)** :

- **Metakomunikacija** nam omogoča, da komuniciramo o komunikaciji, da se pogovarjamo o našem pogovoru, da si pošiljamo sporočila o naših sporočilih. To je osnovni način učenja komuniciranja.

- Drugi način za učenje komunikacije je **komunikacijska povratna informacija**. Komunicirati se ne moremo naučiti, če se ne naučimo dajati, iskati in sprejemati povratnih informacij o naši komunikaciji.

- Tretji način za učenje komunikacije je **skupinska dinamika**. Namreč, učenje komunikacije je najboljše v skupini ob skupinski metakomunikaciji in s skupinsko povratno informacijo.

Cilj učenja komunikacije torej ni naučiti se neke določene komunikacije, nekega stila komuniciranja, ampak stalno izpopolnjevati svojo komunikacijo in jo prilagoditi konkretni situaciji in konkretnim neposrednim ciljem (Brajša, 1993).

Večina tujih teoretikov in raziskovalcev timskega dela poudarja, da je dobra in odprta komunikacija bistvena za učinkovito timsko delo, saj vpliva na vse druge procese in pojave, ki jih srečamo pri timskem delu. Pri nas na njen pomen v šolski situaciji posebej opozarja Resman (Resman, 1993, str. 446, v Polak, 2007), ki piše:
"Tim je osnovna oblika vzpostavljanja komunikacije in kooperacije med ljudmi na šoli. Z dobro komunikacijo so odprti kanali za pretok informacij, tako za sprejemanje kot za oddajanje informacij, da te tekoče prehajajo med ljudmi v vse smeri, saj se le tako lahko v delo vnašajo znanja, spoznanja in izkušnje vseh. … iz izkušenj in naše dosedanje šolske prakse ugotavljamo, da informacije pogosteje dobro oddajamo, slabše pa sprejemamo."

1.7 Stopnje timskega dela v šoli

Timsko delo lahko poteka v eni ali več stopnjah: kot timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timska evalvacija.

1.7.1 Načrtovanje

Načrtovati učni proces – pouk pomeni, opraviti didaktično-metodično členitev učnega procesa, zagotoviti vse pogoje in ustvariti razmere, da bo proces potekal sistematično, organizirano, in sicer po načelih, pravilih in zakonitostih, do katerih se je že dokopala didaktika in metodika (Tomič, 1992, v Lorenci, 2009a), pri čemer ni

mogoče zanemariti spoznanja drugih ved, ki proučujejo mišljenje, učenje, vedenje človeka, organizacijo uspešnega dela.

Načrtovanje učnega procesa ima kot prva stopnja ključni pomen pri nadaljnjem delu, saj vpliva na poučevanje in na evalvacijo našega dela.

Načrtujemo (Kovač in Strel, 2003):

- zaradi optimalnega uresničevanja predpisanega učnega načrta (da se izognemo improvizaciji in rutinskemu delu),
- zaradi strokovne odgovornosti (kaj želimo, kaj smo dosegli),
- zaradi učiteljevega občutka strokovne kompetentnosti, gotovosti, varnosti, sproščenosti,
- zaradi lažje spremljave lastnega dela.

Timsko načrtovanje po Buckleyu (2000) vključuje naslednje korake:

- opredelitev najpomembnejših (prioritentih) ciljev (učitelji določijo kognitivne, socialno-čustvene in vedenjske cilje) in učinkov timskega poučevanja.;
- identificiranje drugih, tudi pomembnih ciljev;
- skozi različne strategije spodbuditi ustvarjalnost v didaktičnem pristopu (npr. uporaba kronološkega ali problemskega pristopa k obravnavani temi, upoštevanje različnih spoznavnih in učnih stilov, uporaba induktivnega ali deduktivnega razmišljanja, iskanje priložnosti za učenje zunaj učilnice, uporaba različnih metod in tehnik učenja in poučevanja idr.);
- analiziranje različnih dejavnikov, ki vplivajo na didaktični pristop, dejavniki okolja (čas poučevanja, lokacija, velikost prostora, pripomočki, oprema) in osebnostni dejavniki (upoštevanje najmočnejših področji posameznih članov tima, njihovih osebnih interesov in želja, spretnosti in izkušenj);
- evalviranje predlaganih strategij poučevanja in izbira najustreznejše evalvacije (upoštevanje preteklih izkušenj in učenje iz napak);
- oblikovanje akcijskega načrta (opis nalog in obveznosti, da se ve, kaj se od članov tima pričakuje);
- načrtovanje evalvacije (kdo, kdaj in kako evalvira rezultate timskega dela, katera področja zajema, ali ima kdo od učencev posebne probleme);
- timsko poučevanje;

- evalviranje timskega poučevanja (doseganje ciljev) in nadgrajevanje procesov v timu (spodbujanje ustvarjalnosti, sodelovanja, kritičnosti, samozaupanja članov tima);

- obveščanje o povratnih informacijah o delu tima vodstvu šole in kolegom;

- spodbujanje komunikacije med člani tima z namenom večje jasnosti, odprtosti in sproščenosti.

Navedeni koraki še ne zagotavljajo uspešnega timskega načrtovanja, zagotovo pa zmanjšajo možnost neuspeha in napak (Buckley, 2000).

NAČRTOVANJE PRI ŠPORTNI VZGOJI

Načrtovanje športne vzgoje je osnova uspešnega dela pri športni vzgoji. Brez kakovostnega načrtovanja si ne moremo, ne smemo zamisliti učnega procesa.

Celotno načrtovanje pri športni vzgoji sestavljajo: letni delovni načrt, letna priprava na pouk in priprava na posamezno uro .

Letni delovni načrt

Z letnim delovnim načrtom (Zakon o osnovni šoli) se določijo vsebina, obseg in razporeditev vzgojno-izobraževalnega in drugega dela v skladu s predmetnikom ter učnim načrtom, in obseg, vsebina in razporeditev interesnih in drugih dejavnosti, ki jih izvaja šola (Kovač, 2009).

V praksi se lahko priprave lotimo na različne načine (Kovač, 2009):

1. Pripravi ga **aktiv športnih pedagogov skupaj z razrednimi učiteljicami**. Predložijo ga ravnatelju, ki ga uvrsti v letni delovni načrt šole.

2. Pripravi ga **vsak učitelj zase** (v njem opredeli le svoje naloge; v ta namen imajo šole izdelane posebne obrazce).

3. Pripravi ga vsak učitelj zase, določene dele (nakup opreme, interesne dejavnosti, tekmovanja ...) pa učitelji enega predmeta nato uskladijo med seboj. Po usklajevanju oddajo svoje individualne letne delovne načrte in skupni del ravnatelju.

Letno pripravo pripravimo v timu po šolski zakonodaji, učnem načrtu, šolskem koledarju, LDN šole, izkušnjah iz preteklega šolskega leta in v dogovoru z učitelji drugih predmetov v razredu oz. oddelku (Lorenci, 2009).
Pri letnem načrtovanju učitelj upošteva:

- posebnosti šole in učencev (materialni, geografski, kadrovski, podnebni pogoji, tradicija in interes kraja);

- skladno z navodili veljavnega učnega načrta se odloči, kolikšen del celotnega časa bo posvetil določenim predlaganim vsebinam (časovna razporeditev skupnega števila ur).

Ugotovimo lahko, da je mogoče tako letni delovni načrt kot letno pripravo na pouk pripraviti timsko.

Sodobne razsežnosti in oblike znanja terjajo od strokovnjakov, tudi od učiteljev, vse večjo specializacijo znanja, spretnosti, sposobnosti, na drugi strani pa so problemi vedno bolj kompleksni in večdisciplinarni. Posameznik ne more več obvladovati vsega znanja. Z večdisciplinarno naravo znanja se učitelji lažje soočajo timsko. Pri timskem delu je mogoče bolje upoštevati specializiranost posameznih članov tima in integrirati njihovo znanje pri načrtovanju, hkrati pa je porazdeljena tudi njihova odgovornost za doseganje vzgojo-izobraževalnih ciljev (Polak, 2007).

Na tak način je načrtovanje širše in lažje zajamemo vse znanje, ki je potrebno za kakovostno načrtovanje.

Timsko načrtovanje omogoči in zahteva tudi več stikov med samimi učitelji. Na tak način se lažje izognejo komunikacijskim oviram, zadržanosti ter se med seboj bolje spoznajo. Učitelji so drugače preveč izolirani in zaprti vase, kar je eden od zaviralnih dejavnikov strokovnega razvoja učiteljev.

1.7.2 Timsko poučevanje

Timsko poučevanje je druga stopnja timskega dela, kjer tim pedagoških delavcev izvaja predhodno načrtovan učni proces. Pri timskem načrtovanju in evalvaciji je tim učiteljev le posredno (v mislih, diskusiji) usmerjen na učence. Pri timskem poučevanju pa je stik učiteljev z učenci hkraten in neposreden.

Izraz timsko delo se po mnenju avtorjev enciklopedije (Pedagoška enciklopedija, 1989, str. 446, v Polak, 2007) povezuje s pojmi alternacija (menjava) učiteljev, timski pouk in diferenciacija poučevanja. Alternacija označuje različne oblike izmenjavanja učiteljev v krajših ali daljših časovnih obdobjih pri delu z istimi učenci, zato da je pedagoško delo učinkovitejše. Najvišja raven alternacije učiteljev je hkratno poučevanje dveh učiteljev v istem razredu oz. učni skupini; učitelja se med pedagoškim delom izmenjujeta in si pomagata. Alternacija učiteljev lahko temelji na vsebinski delitvi pedagoškega dela (vsak učitelj poučuje svoj vsebinski sklop), na delitev po sestavinah učnega procesa (en učitelj obravnava učno snov, drugi vodi utrjevanje in ponavljanje), na didaktični delitvi (en učitelj teoretično razlaga problem,

drugi ga praktično pokaže), na sociološki delitvi dela (en učitelj frontalno razlaga, drugi organizira samostojno, skupinsko delo učencev ali delo v parih), na prostorski delitvi dela (učitelja poučujeta v različnih kotičkih istega prostora ali v različnih prostorih) in na časovni delitvi (en učitelj poučuje ure rednega pouka, drugi vodi podaljšano bivanje, dopolnilni ali dodatni pouk, interesne dejavnosti). Opisana alternacija učiteljev pozitivno vpliva na učni proces, saj vsak učitelj vnaša v pouk svoje strokovne in osebnostne posebnosti.

DVE TEMELJNI VRSTI TIMSKEGA POUČEVANJA (Pavlič-Škerjanec, 2008):

- **TIP A:** dva učitelja (optimalna velikost) sočasno poučujeta isto skupino učencev, praviloma tudi v istem prostoru (t.i. *pair teaching*, tandemsko poučevanje).

Učitelja se odločata za različne oblike timskega poučevanja glede na učne cilje in skladno s:

- svojimi osebnostnimi lastnostmi,
- prepričanji in stališči (t.i. *teaching philosophy*),
- svojim prednostmi in/oz. slabostmi

ter ob upoštevanju svojih učencev ter njihovih:

- osebnosti in
- učnih stilov.

ŠEST VRST/OBLIK TIMSKEGA POUČEVANJA TIPA A (Maroney, Robinson in Schaible, 1995, v Pavlič-Škerjanc, 2008):

1. **Tradicionalno timsko poučevanje**

➢ Dva učitelja poučujeta sočasno (in vzporedno), a izvajata različne učne dejavnosti (npr. eden ustno razlaga novo snov, drugi na tablo ali prosojnico riše miselni vzorec za razlagano snov ipd.).

2. **Kolaborativno timsko poučevanje**

➢ Dva učitelja sočasno poučujeta v nenehnem medsebojnem dialogu. Pouk organizirata po principu sodelovalnega učenja (skupinsko delo itd.).

3. **Komplementarno oz. suportivno timsko poučevanje**

➢ Dva učitelja sočasno, a zaporedno poučujeta tako, da si razdelita učne dejavnosti (npr. eden uvede in razloži novo učno snov, drugi jo z učenci ponavlja in utrjuje itd.).

4. **Paralelno timsko poučevanje**

- Oddelek se razdeli na dve skupini. Vsak učitelj poučuje svojo skupino, a isto učno snov praviloma ob istih učnih dejavnostih (običajno kombinirano z drugimi oblikami timskega poučevanja).

Kar nekaj je šol, kjer zraven razredne učiteljice pri športni vzgoji poučuje tudi športni pedagog. Z zakonom je določeno tako poučevanje v prvem razredu osnovne šole za polovico ur, določene šole pa izvajajo to pri vseh urah. V višjih razredih osnovne šole pa se učenci pri športni vzgoji večinoma delijo v skupine (paralelno timsko poučevanje). Strokovnjaki so si enotni, da je sodelovanje dveh pedagogov pri športni vzgoji uspešno in dviguje kakovost učnega procesa, zato si moramo prizadevati, da bi bilo tega čim več.

5. **Diferencirano timsko poučevanje**

- Oddelek se razdeli na dve skupini. Delitev v skupine temelji na predznanju oz. zmožnostih učencev, njihovih učnih stilih ipd. Vsak učitelj poučuje svojo skupino, a z diferenciranimi cilji, vsebinami, dejavnostmi itd.

Ena od možnih oblik je nivojski pouk. Poteka na različnih ravneh zahtevnosti. Programi se izvajajo vzporedno in jih vodijo eden ali več učiteljev. Diferencirani so cilji, vsebine, metodični postopki in obremenitve. Pri nivojskem pouku se poveča napredek in motivacija zlasti manj nadarjenih za šport. Zmanjšujejo se razlike med učenci (Lorenci, 2009b).

6. **Mentorsko oz. nadzorno timsko poučevanje**

- Poučuje en učitelj, a pod mentorskim vodstvom in ob prisotnosti drugega (študenti, pripravniki ipd.). Pogosto je kombinirano z drugimi vrstami timskega poučevanja.

- **TIP B:** dva ali več učiteljev tesno sodeluje, vendar ne poučujejo vsi iste oz. celotne skupine učencev oz. ne poučujejo iste skupine učencev sočasno.

- Člani tima poučujejo ločeno, a povezano, saj uporabljajo iste priprave, učna gradiva itd.

- Člani tima (običajno dva) poučujejo isto skupino učencev in učni proces načrtujejo skupaj, izvajajo pa ga stalno z različnimi podskupinami učencev.

- Člani tima učni proces skupno načrtujejo, vsak učitelj pa po sistemu rotacije poučuje podskupine učencev glede na svojo ožjo strokovno specializacijo.

Učitelji pa lahko timsko poučujejo tudi pri športnih dnevih, šolskih športnih tekmovanjih, šolah v naravi in pri izbirnih predmetih (šport za sprostitev, šport za

zdravje, izbrani šport, ljudski plesi, ples, starinski in družabni plesi). V teh primerih pa se izmenjujejo oz. sočasno uporabljajo različne vrste/oblike timskega poučevanja.

1.7.3 Timska evalvacija

Timska evalvacija je zadnja stopnja timskega dela. Z evalvacijo ovrednotimo, analiziramo učne rezultate, napredek učencev in seveda tudi, kako smo sami napredovali kot tim. Torej gre pri evalvaciji tako za timsko evalvacijo dela z vidika doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev kot za evalvacijo tima in timskega dela.

Evalvacija naj bi vključevala naslednje korake (Hymanu, 1970, v Buckley, 2000):

1. Odločanje o namenu evalvacije oziroma o tem, katere dejavnike bomo evalvirali (npr. primerjava učinkovitosti timskega poučevanja z individualnim).
2. Določitev kriterijev, ki predstavljajo želeno stanje učinkovitega timskega poučevanja.
3. Zbiranje podatkov za evalvacijo (npr. o rezultatih učenja, interakciji med učenci in učitelji, zadovoljstvo enih in drugih).
4. Primerjava dejanskih rezultatov (podatkov) s kriteriji.
5. Vrednotenje celotnega procesa timskega dela in timskega poučevanja.

Timska evalvacija pedagoškega dela

Timska evalvacija pedagoškega dela najpogosteje obsega (Polak, 1999, 2001, v Polak 2003):

- pregled doseženih vzgojno-izobraževalnih ciljev (koliko smo jih dosegli, na kakšne načine, ali smo jih sproti spreminjali in prilagajali posebnostim učencev, zakaj jih (morda) nismo dosegli);

- analiza didaktičnih pristopov, s katerimi smo skušali dosegati cilje;

- analiza uspešnih in manj uspešnih načinov motiviranja otrok;

- analiza razredne interakcije med timskim poučevanjem;

- predvidevanje dodatne razlage ali individualizirane učne pomoči posameznim učencem …

S področja timskega dela skoraj ni znanstvenoraziskovalnega prispevka, ki bi empirično preverjal učinke timskega poučevanja pri učencih. Razlog je verjetno to, da ni mogoče kontrolirati različnih spremenljivk in razmer, v katerih poteka timsko poučevanje (npr. osebnostne lastnosti učiteljev, stil poučevanja, interakcije med učenci in učitelji, opremljenost učilnic, metode in tehnike učenja in poučevanja …). Kljub omenjenim težavam moramo nujno evalvirati pozitivne in negativne, predvidene

in nepredvidene učinke timskega dela v šoli. Pri evalvaciji pedagoškega procesa in njegovih učinkov je izredno pomembno natančno in podrobno oblikovati vzgojno-izobraževalne cilje, saj so nekakšne smernice za bolj sistematično timsko evalvacijo učinkov timskega poučevanja (Polak, 2007).

Evalvacija dogajanja v timu

Učitelje kot člane tima ne zanima samo napredek učencev. Težijo k temu, da bi tudi sami čim bolj napredovali. Učitelji se skozi timsko delo obogatijo z izkušnjami, pristopi in idejami drugih članov in si na tak način izboljšajo učinkovitost v razredu. Le tim, ki je sposoben uspešno evalvirati samega sebe, lahko napreduje in je uspešen.

Ključni proces, na katerem temelji evalvacija, je refleksija. Poteka kot neformalni, spontan pogovor med člani tima in posega na različna področja (Buckley, 2000):

- razvijanje zaupanja v timu, deljenje občutka zaupanja, pomoči, izkušenj;
- deljenje mnenj, odločitev ;
- razvijanje vrednot, stališč;
- zagotavljanje občutka večje samozavesti, zadovoljstva;
- razvijanje kritike, odprte komunikacije.

Timsko delo bogati z različnimi izkušnjami in občutki, posamezniku daje priložnost za zadovoljevanje njegovih potreb, doseganje pričakovanih rezultatov, potrditev in spoštovanje. Člani tima svoja doživetja in občutke v zvezi s timskim delom pogosto zaupajo svojim partnerjem, prijateljem in drugim. Opisujejo jim dogajanje, analizirajo odnose, hvalijo, izražajo priznanje ali pa se pritožujejo, kritizirajo in celo obtožujejo. Potreba po izvedbi je zlasti velika takrat, ko je tim v konfliktni situaciji ter so s problemom povezane potrebe in vrednote članov tima. Toda pri timskem delu spontana in naključna evalvacija procesa ni dovolj, saj tako pogosto ne pride do izmenjave povratnih informacij, mnenj in osebnih doživetij. To pa bistveno zoži vpogled v življenje tima (Polak, 2007).

1.8 Prednosti timskega dela v šoli

Timsko delo ima v primerjavi z individualnim velike prednosti. Lahko jih razdelimo na tri sklope, in sicer na prednosti, ki jih ima timsko delo za učitelje, učence in za šolo.

1.8.1 Prednosti, ki jih ima timsko delo za učitelje

Prednosti, ki jih timsko delo prinaša učiteljem (Buckley, 2000):

- timsko delo izboljšuje kakovost poučevanja (strokovnjaki - učitelji na istem področju, z različnimi pristopi in iz različnih zornih kotov gledajo na isto temo in se tako med seboj dopolnjujejo, se učijo drug od drugega in izmenjujejo izkušnje);

- delitev spoznanj, novih pristopov in idej;

- pestrejši pouk zmanjšuje monotonijo poučevanja, duševno utrujenost in izčrpanost;

- s kombiniranjem različnih razredov imajo učitelji več časa za načrtovanje, izpopolnjevanje tehnik poučevanja in za individualne stike z učenci;

- večja je ciljna naravnanost pouka, šolske ure so časovno bolje izkoriščene, kar zvišuje kakovost pouka;

- med načrtovanjem je večja izmenjava idej in večja kritičnost do njihove izpeljave;

- učitelj v timu se sooči s celostno sliko svojega znanja, se medsebojno primerja s kolegi ter na tak način lažje napreduje;

- intenziven proces samoevalvacije in timske evalvacije;

- poučevanje je fleksibilnejše (npr. uvajanje različnih metod in tehnik poučevanja, različno velikih skupin učencev, različno časovno razporejenih šolskih aktivnosti …);

- zmanjša se verjetnost osebnih konfliktov med posameznim učencem in učiteljem;

- več je socialne bližine in priložnosti za oblikovanje pristnih prijateljstev;

- timsko delo povečuje pri posamezniku odgovornost in spodbuja ustvarjalnost.

1.8.2 Prednosti, ki jih ima timsko delo učiteljev za učence

Prednosti timskega dela učiteljev za učence so (Buckley, 2000):

- Nasprotja, ki vladajo v timu učiteljev, kot so različni pogledi na temo, različen glas in ritem govora, različen stil poučevanja in osebnostne značilnosti, delujejo na učenca spodbudno in razburljivo. Vzdržujejo višjo raven pozornosti in preprečujejo dolgočasje.

- Učenci ob timskem poučevanju odkrivajo soodvisnost in medsebojno povezanost različnih učnih tem in življenjskih situacij. Pri tem razvijajo interdisciplinaren pogled na znanje ter spretnosti analiziranja in sintetiziranja.

- Od tima učiteljev dobijo učenci bolj celosten pogled na neko temo.

- Timsko poučevanje omogoča učencem, da imajo na razpolago najboljše učitelje (specializirane za določeno področje) in da so del njihove medsebojne komunikacije.

- Tim učiteljev daje učencem zgled kritičnega mišljenja, ki ga tim vključuje v svoje razlage, diskusije, vprašanja in sklepe. Kontrast različnih pogledov o isti temi spodbuja učence k aktivnejšemu razmišljanju.

- S pomočjo sodobne tehnologije je mogoče timsko poučevati tudi na daljavo (s posnetki, videokonferencami ...).

- Timsko poučevanje zmanjšuje nevarnost vsiljevanja idej, vrednot in načina razmišljanja posameznega učitelja nekritičnim učencem.

- Pri timskem poučevanju se tako učitelji in učenci učijo aktivno poslušati.

- Učenci imajo možnost primerjati različne stile in tehnike poučevanja. Ob tem pozorneje evalvirajo same sebe, sošolce in učitelje.

- Motivirani učenci se ob timskem poučevanju naučijo več zaradi fleksibilnejšega pouka, večje aktivnosti učencev in bolj usmerjene diskusije.

- Učenci ob timskem poučevanju razvijajo komunikacijske spretnosti, saj so deležni nenehne izmenjave idej. Te spretnosti prenašajo in jih uporabljajo tudi zunaj razreda.

- Tim učiteljev ima do učencev usklajene zahteve in postopke (npr. timsko načrtovano preverjanje in ocenjevanje znanja, časovna razporeditev aktivnosti in obveznosti).

- Prisotnost več učiteljev v razredu zmanjšuje verjetnost problemov v odnosu učenec – učitelj. Stiki med učitelji in učenci so manj osebni in bolj profesionalno spodbujajoči.

- Timsko poučevanje omogoča lažjo organizacijo skupinskega dela učencev. V manjših skupinah se poveča njihova aktivnost, socialni stiki so pristnejši in bolj komunicirajo med sabo.

- Timsko delo daje učencem zgled za sodelovalno naravnanost. Tako učencem kot učiteljem pa prinaša potrditev in zadovoljstvo, kar dviga samopodobo.

1.8.3 Prednosti, ki jih ima timsko delo učiteljev za šolo

Prednosti timskega dela za šolo (Buckley, 2000):

- Učitelji združijo moči. Na tak način je s kombiniranjem močnih področij enih učiteljev mogoče kompenzirati šibka področja drugih učiteljev, tako da je poučevanje kakovostnejše.

- Timsko delo omogoča, da novi učitelji postanejo hitreje osredotočeni in učinkoviti.

- Skupno delo, vzajemna interakcija in medsebojna podpora učiteljev spodbujajo raziskovalno delo v šoli.

- Timsko delo olajša organizacijske težave, kadar je kateri od učiteljev odsoten.

- Timsko delo zagotavlja večjo kakovost učnega procesa. Šola na tak način pridobi na ugledu in ima posledično večji vpis in zanimanje učiteljev za zaposlovanje.

1.9 Konflikti in problemi pri timskem delu

Timsko delo pedagoških delavcev zaradi bogatih osebnih in medosebnih procesov, na katerih temelji, spremljajo tudi različni problemi, ovire in konflikti. V šoli je timsko delo pogojeno z različnimi problemi, organizacijskimi, kadrovskimi in prostorskimi posebnostmi, ki pogosto delujejo kot ovire (urnik, različni normativi in standardi, arhitekturne značilnosti šole, zahtevana formalna izobrazba učiteljev). Drugi vidik problema pa se pokaže, ko tim pri opravljanju neke naloge ali pri doseganju nekega cilja ni učinkovit, uspešen. Zaradi kompleksnosti timskega dela in številnih dejavnikov, ki vplivajo na njegovo uspešnost, skoraj nikoli ne moremo najti enega samega razloga za timsko neučinkovitost. Razlogov je navadno več in med seboj so pogosto v interakciji (Polak, 2007).

Pri timskem delu učiteljev najpogosteje naletimo na naslednje ovire (Polak, 2007):

- organizacijske ovire: ureditev pouka in drugih aktivnosti v šoli, razporeditev šolskih ur, struktura šolske ure, število ur pouka za vsakega učitelja in vsak razred;

- nejasno opredeljene vloge v timu: katere naloge in obveznosti prevzemajo posamezni člani tima, kako se njihove formalne in neformalne vloge ujemajo s skupnimi cilji;

- ovire v zvezi s statusom: posameznikovo doživljanje lastnega statusa v timu, zaznavanje (lastne in tuje) strokovne izkušenosti in kompetentnosti, občutki, povezani z napredovanjem in plačilnimi razredi;

- komunikacijske ovire: narava in usklajenost verbalne in neverbalne komunikacije, njena usmerjenost v vsebino, potek, doživljanje, odnosi, čustva;

- medsebojne ovire: nezaupanje do drugih, osebna zaprtost;

- osebne ovire: zaznavanje bojazni, strahu in osebne ogroženosti.

Ovire pri timskem delu so ponavadi splošnejše od problemov oziroma sodijo v širše kategorije problemov timskega dela, ki jih ni mogoče reševati le s sodelovanjem članov tima. K premagovanju nekaterih ovir (npr. organizacijskih ovir in ovir v zvezi s statusom) lahko bistveno prispeva vodstvo šole s svojim odnosom in neposredno podporo timskemu delu učiteljev. Navedenih ovir ne moremo preseči v zelo kratkem času in vseh naenkrat (Polak, 2007).

Buckley (2000) navaja naslednje probleme, ki se pojavljajo pri timskem delu:

Z vidika učiteljev:

- neujemanje članov tima (glede na osebnostne razlike ali glede na potrebo po nadzoru) (Casey, 1964);
- večja poraba časa za timsko načrtovanje in evalvacijo, zlasti na začetku;
- strah pred neuspehom, nepopolnostjo in osramotitvijo zaradi napak.

Z vidika učencev:

- timsko delo zahteva več aktivnega sodelovanja, zato učence, ki so bolj pasivni, moti;
- nekateri so zmedeni zaradi večjega števila nasprotujočih si mnenj.

Z vidika šole:

- problem v šolskem urniku, ki ga je potrebno oblikovati tako, da šola čim bolj izkoristi svoje prostorske, kadrovske in druge danosti;
- večja poraba časa za razpravljanje o timskem delu na šoli, o problemih, ki se pri tem pojavijo;
- večji materialni stroški, bodisi za več učiteljev, ki so potrebni, stimulacije učiteljev, dodatno učno opremo.

1.9.1 Pomen konfliktov

Mnogi ljudje menijo, da so konflikti nezaželeni in se jim je treba izogniti. Menijo, da je odsotnost konfliktov znak dobrega medsebojnega odnosa. Prevladuje mnenje, da so konflikti krivi za nesoglasja, prepire, socialne nemire in nasilje. V resnici pa je vzrok vsemu temu nesposobnost reševanja konfliktov na konstruktiven način. Popolna odsotnost konfliktov v nekem odnosu je prej znak odtujenosti, nezainteresiranosti in apatije kot pa znak uspešnega odnosa (Lamovec,1994).

Fred Luthans (Luthans, 1989, v Brajša, 1993) opisuje tradicionalen in sodoben odnos do konfliktov. V tradicionalnem odnosu se konfliktu izogibamo, prisojamo ga samo prepirljivcem, krivca pa nujno potrebujemo. V sodobnem odnosu konflikt jemljemo kot neizogibni, integralni del vsake spremembe. Določen je s strukturnimi dejavniki in v minimalnem obsegu je celo optimalen način medsebojnega vedenja.

Vlogo konfliktov v medsebojnih odnosih opisujeta tudi Bach in Goldberg (1975, v Brajša, 1993). Pravita, da prav konflikti omogočajo:

- optimalno razdaljo (Koliko se nekomu približati?);
- boj za središčno mesto v odnosu (Kdo je v odnosu pomembnejši?);
- boj za varnost v odnosu (Kako se v odnosu počutiti varnega?);
- boj za prevlado v odnosu (Kdo je prvi v odnosu?);

- boj za osebno integriteto v odnosu (Kako ohraniti "sebe" v odnosu?);
- vključevanje tretjih oseb v odnos (Koga povabiti v razširjen odnos?);
- razblinjanje iluzij v zvezi z odnosi (Ali je res to tisti, ki sem ga izbral?).

Po Mortanu Deutschu (Deutsch, 1973, v Brajša, 1993) je za razumevanje konfliktih situacij potrebna analiza vseh njenih elementov. Najprej so to prejšnji odnosi partnerjev, ki so v konfliktu. Če bomo spoznali prejšnje odnose, bomo lažje razumeli sedanje. Drugi element je trenutno vedenje partnerja. Na tretjem mestu je glavni problem konflikta, ki ga moramo dati v kontekst družbenega okolja. Pozorni moramo biti na navzoče opazovalce, ki direktno ali indirektno vplivajo na dinamiko konfliktne situacije. Naslednji element je strategija reševanja konfliktov in potem še posledice.

Isti avtor opisuje vrsto pozitivnih značilnosti konfliktov. Konflikt nam pomaga pri spoznavanju problema in tudi pri iskanju njegove rešitve. Konflikti preprečujejo stagnacijo in spodbujajo radovednost. Lajšajo samospoznavanje in spodbujajo spremembe. Utrjujejo identiteto posameznika ali skupine (Brajša, 1993).

1.9.2 Reševanje konfliktov

Pri odpravljanju konfliktov je potrebno upoštevati nekatere posebnosti timskega dela. Konflikte je treba vedno reševati v timu in v tem procesu morajo biti vedno prisotni vsi, ki so udeleženi pri konfliktu. V nasprotnem primeru je pogled na konflikt preveč pristranski, saj nenavzoči člani nimajo možnosti predstaviti svojega videnja in mnenja o konfliktu. Izredno pomembno pa je tudi, da se o podrobnostih konfliktov v timu brez privolitve članov ne govori zunaj tima. V nasprotnem primeru je ogroženo zaupanje in samorazkrivanje članov tima, kar zmanjša ali celo popolnoma uniči kohezivnost tima (Polak, 2007).

Chiversova (1995, v Polak, 2003) priporoča, da reševanje konfliktov v timu vključuje naslednje korake:

Razjasnitev značilnosti konflikta, (kako se konflikt kaže, npr. v neprimernem vedenju, negativnih stališčih, v drugih posledicah, ki morda niso personalne narave).

Analiza vplivov konflikta na skupno delo in dogajanje v timu.

Analiza prednosti, ki jih bo v tim prinesla razširitev konflikta.

Vključitev vseh v konflikt vpletenih ljudi (govoriti z ljudmi in ne le o ljudeh),

Seznanjanje nečlanov tima z vsebino konflikta lahko konflikt le še poglobi.

Zagotavljanje aktivnega pristopa h konfliktom; različnim argumentom in mnenjem o konfliktu aktivno prisluhnejo vsi člani tima.

Izražanje razumevanja za različne vzroke konfliktov.

Vključevanje tudi zunanjih ljudi v reševanje konflikta (npr. članov drugih timov, šolskih svetovalnih služb, vodstva šole, zunanjih strokovnjakov), če se tim s tem strinja.

Pojasnjevanje učinkov konflikta in pričakovanih sprememb, povezanih z rešitvijo konflikta.

Opredelitev prednosti, ki jih bodo spremembe prinesle vsakemu posamezniku, timu in šoli kot celoti.

Po Gordonu (Gordon, 1970, v Brajša, 1993) je za uspešno reševanje konflikta potrebno medsebojno aktivno poslušanje, dajanje in sprejemanje odkritih in iskrenih sporočil, obojestransko spoštovanje partnerjevih potreb ter medsebojno zaupanje. Potrebna je obojestranska pripravljenost sprejemanja novih informacij, obojestranska vztrajnost in odločnost. Obe strani se morata pri reševanju konfliktov ogibati ravnanju "zmaga-poraz". Za reševanje konfliktov je zelo pomembno uporabljati jaz-sporočila, saj preprečujejo zapiranje in odtujevanje, spodbujajo pa medsebojno samoodkrivanje.

Lamovec (1994) govori o tem, da imamo več strategij reševanja konfliktov, ki se jih naučimo že v otroštvu, potem pa jih uporabljamo bolj ali manj avtomatično. Pri vsaki osebi prevladuje ena ali več strategij, ki jih lahko ozavestimo, se naučimo še drugih, potem pa jih uporabljamo zavestno, glede na cilj, ki ga želimo doseči. Katero strategijo bomo uporabili, je odvisno od tega, kako pomemben je naš osebni cilj in kako pomemben je specifični odnos.

1. Kadar ni pomemben niti cilj niti odnos, se je najbolje odmakniti.

2. Kadar je cilj zelo pomemben, odnos pa ne, lahko poskušamo nasprotnika prevladati.

3. Kadar je zelo pomemben odnos, cilj pa ne, lahko skušamo spor zgladiti.

4. Kadar sta cilj in odnos zmernega pomena in kaže, da nihče ne bo mogel doseči tistega, kar želi, je kompromis lahko koristen.

5. Kadar sta pomembna tako cilj kot odnos, je najustreznejša konfrontacija, pri kateri so konflikti videni kot problemi, ki jih je potrebno in možno rešiti, zato iščemo rešitev, ki bo omogočala uresničitev lasnih ciljev kot tudi ciljev skupine.

Za odpravljanje konfliktov v timu ne obstaja neka univerzalna formula, s katero bi lahko uspešno obvladali vse konflikte. Strokovnjaki s področja timskega dela v svojih strokovnih delih poudarjajo predvsem pomembnost procesa reševanja konfliktov in drugih problemov za razvoj tima in medsebojno povezanost članov v timu. Bolj kot samo odpravljanje konfliktov je pomembno, kako tim pride do te rešitve (Polak, 2007).

1.10 Problem, cilji in hipoteze

V razvitem svetu je timsko delo učiteljev že dolgo osnovni temelj življenja in dela šole, saj je ob upoštevanju posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb vsakega učenca in ob vse večji strokovni specializaciji učiteljev najprimernejša pot za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev ter za optimalen razvoj učencev in učiteljev. Timsko delo učiteljev dviguje kakovost znanja učencev, spodbuja njihov kognitivni in socialni razvoj, prispeva k osebnosti in strokovni rasti učiteljev, pozitivno pa vpliva tudi na odnose v delovnem okolju (Polak, 2003). Timsko delo je predvsem stvar šolske kulture. Zakonodaja naj bi odpirala možnost za razvoj timskega dela, vendar je njegova kakovost odvisna predvsem od procesov znotraj posameznih šolskih struktur. Šolska zakonodaja naj bi tako odpirala vrata določeni pedagoški in šolski filozofiji, ki ji je timsko delo osnova oz. vzvod za uresničevanje ciljev vzgoje in izobraževanja (Nolimal, 2004). Pedagoško delo sodobnega učitelja presega individualni pedagoški pristop poučevanja. Nujnost povezovanja znanja in interdisciplinarne obravnave problemov, individualizacije vzgojno-izobraževalnega dela in večja ozaveščenost učiteljev o pomembnosti sistematičnega oblikovanja sodelovalne kulture v slovenskih šolah ustvarjajo potrebo po sistematičnem uvajanju in razvijanju timskega dela na področju šolstva (Polak, 2003).

Namen diplomskega dela je bil ugotoviti, kako so športni pedagogi naklonjeni timskemu delu in kakšne izkušnje imajo s timskim delom in ali sploh timsko sodelujejo med sabo.

1.10.1 Cilji

S pomočjo anketnega vprašalnika bom poskušal ugotoviti, kakšne poglede imajo športni pedagogi v osnovni šoli na timsko delo oziroma kako so naklonjeni le-temu. Zanimalo me bo tudi, kakšne izkušnje imajo s timskim delom oziroma kako pogosto sploh timsko sodelujejo med sabo.

1.10.2 Hipoteze

Na podlagi ugotovitev nekaterih raziskav Alenke Polak (Polak, 2003) in Ljubice Lipovac (Lipovac, 2005), povzete literature v prejšnjih poglavjih in na temelju pogovorov s športnimi pedagogi, sem oblikoval naslednje hipoteze.

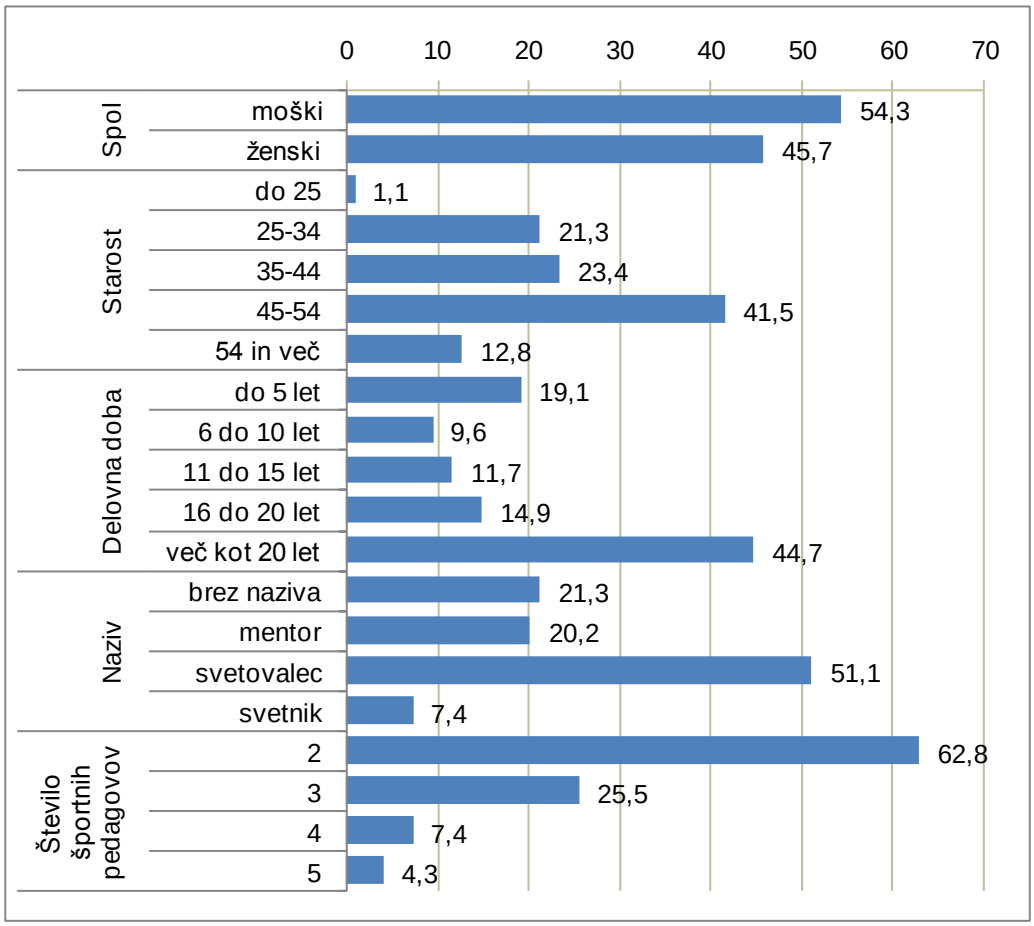
H1 - Predpostavljam, da je večina športnih pedagogov v osnovnih šolah naklonjena timskemu delu.

H2 - Predpostavljam, da večina športnih pedagogov v osnovnih šolah nima izkušenj s pravim timskim delom.

2. Metode dela

2.1 Preizkušanci

Priložnostni vzorec je zajel 96 enot. V končno obdelavo podatkov sem zajel 94 pedagogov (iz baze podatkov sem izločil 2 anketiranca, ki nista imela izpolnjenih podatkov o demografskih značilnostih). V raziskavi je sodelovalo 54% moških in 46% žensk. Največ anketiranih je v starostnem razredu med 45 in 54 let (42%), imajo več kot 20 let delovne dobe (45%) in imajo naziv svetovalca (51%). Največ to je skoraj 63% vseh, oziroma 59 anketiranih športnih pedagogov dela na šoli, kjer sta zaposlena dva športna pedagoga. 24 (25,5%) anketiranih športnih pedagogov dela na šoli, kjer so zaposleni trije športni pedagogi. 7 anketiranih jih dela na špoli, kjer so štirje športni pedagogi, 4 pa v šoli po pet športnih pedagogov.



Slika 2. Demografski pregled.

2.2 Pripomočki

Podatke sem zbiral s pomočjo anketnega vprašalnika. Vsebino anketnega vprašalnika sem oblikoval na podlagi raziskovalnih ciljev in hipotez. Vprašalnik je sestavljen iz devet sklopov vprašanj zaprtega tipa. Pred samo izvedbo sem preveril, ali v zvezi z vprašalnikom obstajajo morebitne nejasnosti. Vprašalnik sem preizkusil na dvajsetih profesorjih oz. bodočih profesorjih športne vzgoje. Pilotna raziskava je pokazala, da z vprašalnikom ni nikakršnih nejasnosti.

Indikatorji:
INDIKATOR: STRATEGIJA REŠEVANJA KONFLIKTOV[1]

skoraj vedno	**zelo pogosto**	**včasih**	**redko**	**skoraj nikoli**
5	**4**	**3**	**2**	**1**

		5	**4**	**3**	**2**	**1**
1.	Lažje je preprečiti prepir, kot pa se iz njega umakniti.					
2.	Če ne moreš pripraviti drugega, da bi mislil tako kot ti, ga prosi, da stori tako, kot ti misliš.					
3.	Prijazne besede mehčajo trda srca.					
4.	Popraskaj me po hrbtu in jaz bom tebe.					
5.	Pridi in se bova pogovorila.					
6.	V prepiru je najmodrejši tisti, ki prvi utihne.					
7.	Moč vedno zmaga nad pravico.					
8.	Gladke besede zgladijo pot.					
9.	Bolje pol hleba kot nič.					
10.	Resnica je v znanju in ne v mnenju o resnici.					
11.	Kdor pravočasno pobegne iz boja, ostane živ, da se lahko znova bori.					
12.	Pravi zmagovalec je tisti, ki požene nasprotnika v beg.					
13.	Ubij svojega nasprotnika s prijaznostjo.					
14.	Poštena delitev ne povzroča sporov.					
15.	Nihče nima končnega odgovora, toda vsak lahko prispeva delček.					
16.	Izogibaj se ljudi, ki se ne strinjajo s tabo.					
17.	Tisti, ki verjame v zmago, tudi zmaga.					
18.	Prijazne besede so veliko vredne, a ne stanejo dosti.					
19.	Najbolj pravično pravilo je "zob za zob".					
20.	Samo tisti, ki je pripravljen odreči se svojemu monopolu nad resnico, ima lahko korist od resnic, ki jih zastopajo drugi.					
21.	Izogibaj se prepirljivim ljudem, ker ti bodo le zagrenili življenje.					
22.	Človek, ki je odločen, da ne bo pobegnil, požene v beg nasprotnika.					
23.	Prijazne besede zagotavljajo skladnost.					
24.	"Darilo za darilo" dela dobre prijatelje.					

[1] Indikator je povzet po Johnsonovem merskem instrumentu: Strategija reševanja konfliktov (Johnson, 1989, v Lamovec, 1994):

25.	Pridi na dan s svojimi konflikti in se sooči z njimi, samo tako boš odkril najboljšo rešitev.					
26.	Najboljši način reševanja konfliktov je, da se jim izogneš.					
27.	Položi nogo tja, kjer nameravaš stati.					
28.	Prijaznost zmaga nad jezo.					
29.	Bolje je, da dobiš del tega, kar si želiš, kot da ne dobiš ničesar.					
30.	Iskrenost, poštenje in zaupanje premikajo gore.					
31.	Nič ni tako pomembno, da bi se za to splačalo boriti.					
32.	Na svetu sta dve vrsti ljudi: zmagovalci in poraženci.					
33.	Če te kdo udari s kamnom, ga udari nazaj s koščkom vate.					
34.	Kadar oba popustita za polovico, je poravnava poštena.					
35.	Vrtaj in vrtaj in našel boš resnico.					

INDIKATOR: MEDOSEBNA USMERJENOST[2]

sploh ni tako **neopredeljen/-a** **povsem tako je**
1 2 3 4 5

		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1.	O svojih problemih raje razmišljam sam/-a, kot da bi o njih razpravljal/-a z drugimi.					
2.	Drugim pogosto odpuščam.					
3.	Drugi ljudje so izvor moje največje sreče in nesreče.					
4.	Zanima me, za čim stremijo drugi ljudje.					
5.	Če dobim darilo, pomislim, koliko je vredno.					
6.	Pod nobenimi pogoji ne bi kupil/-a predmeta, za katerega bi domneval/-a, da je bil ukraden.					
7.	Razpoloženje drugih ljudi, s katerimi se družim, močno vpliva name.					
8.	Včasih je potrebno iz sočutja do drugih prikriti resnico.					
9.	Včasih mi pomaga, da govorim o stvareh, ki me morijo, ne glede na to, ali me kdo posluša ali ne.					
10.	S prijatelji me druži zanimanje za isto glasbo.					
11.	Nerad/-a govorim o osebnih stvareh z ljudmi, ki jih ne poznam dobro.					
12.	Ne zanimam se za življenje drugih.					
13.	Stvari, ki mi jih kdo reče, včasih vzamem preveč osebno.					
14.	Pomembno mi je, da delam z ljudmi, s katerimi se dobro razumem, čeprav takrat naredim manj.					
15.	Pogosto se sprašujem, kakšni so moji profesorji v resnici.					
16.	Če bi moral/-a imeti sostanovalca, bi želel/-a poznati njegovo poreklo, konjičke, itd.					
17.	Če bi dosegel/-a slab uspeh na izpitu, bi mi bilo ljubše, da bi moj izdelek točkoval računalnik kot profesor.					
18.	Všeč so mi ljudje privlačnega videza.					

[2] Indikator je povzet po Swap in Rubininovem merskem instrumentu: Medosebna usmerjenost (Swap in Rubin, 1993, v Lamovec, 1994):

19.	Zelo malo oziroma nič mi ni mar, kaj drugi mislijo o mojih dejanjih.					
20.	Čim bolj mi drugi ljudje zaupajo, toliko bolj jaz zaupam njim.					
21.	Če mi nekdo naredi uslugo, marsikdaj ne čutim dolžnosti, da jo vrnem.					
22.	Ko sem med neznanimi ljudmi, si poskušam zamišljati, kaj so po poklicu.					
23.	Ljudje, s katerimi sem dalj časa skupaj, mi postanejo bolj všeč.					
24.	Raje bi dobil/-a preprosto in pazljivo izbrano darilo kot dražje, ki je zahtevalo manj pozornosti in razmišljanja.					
25.	Zelo sem občutljiv/-a na kritiko.					
26.	Če mi ljudje zaupajo osebne stvari, čutim, da sem jim blizu.					
27.	Ena srečna okoliščina ne pomeni, da bo prišla še kakšna.					
28.	Name močno vpliva, če se mi kdo nasmehne ali me grdo pogleda.					
29.	Včasih se sprašujem, kakšne vrste ljudje so radijski napovedovalci.					

INDIKATOR: NAKLONJENOST TIMSKEMU DELU[3]

nikakor se ne strinjam **popolnoma se strinjam**

1 2 3 4 5

		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1.	Timsko delo učiteljev omogoča bolj pristen stik učiteljev z učenci.					
2.	Timsko delo veča zaupanje v sodelavce.					
3.	Timsko delo predstavlja učiteljev pozitiven poklicni izziv.					
4.	Timsko delo zmanjšuje prisotnost stresa pri pedagoškem delu.					
5.	Delitev dela in vlog v timu zmanjšuje nastajanje problemov.					
6.	Pri timskem delu se učitelji drug od drugega veliko naučijo.					
7.	Timsko delo je časovno učinkovitejše kot individualno.					
8.	Timsko poučevanje omogoča večjo aktivnost učencev.					
9.	Timsko načrtovanje pouka je pestrejše od individualnega.					
10.	Timsko delo razvija med učitelji pristnejše odnose.					
11.	Občutek pripadnosti timu veča aktivnost posameznega člana tima.					
12.	Timsko delo povečuje poklicno zadovoljstvo učiteljev.					
13.	Sproščeno izražanje lastnega mnenja zmanjšuje pogostost problemov v timu.					
14.	Učenci se timskega poučevanja veselijo.					
15.	Timsko poučevanje nudi učitelju več časa za opazovanje učencev.					
16.	Timsko delo spodbuja posameznikovo zavedanje svojega odnosa do drugih.					

[3] Indikator je povzet po doktorski desertaciji Alenke Polak (Polak, 2003).

17.	Pri timskem poučevanju se učitelji lažje prilagodijo potrebam učencev.					
18.	Timsko delo izboljšuje počutje učiteljev na šoli.					
19.	Občutek pripadnosti timu posameznika motivira za delo.					
20.	Pri timskem delu posameznik razvija pozitivno kritičnost.					
21.	Timsko poučevanje omogoča boljšo organizacijo dela v razredu.					
22.	Timsko delo omogoča izvedbo pestrejših šolskih aktivnosti.					
23.	Timsko delo spodbuja posameznikovo zavedanje samega sebe in svoje vloge.					
24.	Pri timskem delu se učitelj osebnostno in strokovno razvija.					
25.	Občutki čustvene sprejetosti v timu spodbujajo aktivnost vsakega člana.					
26.	Timsko ocenjevanje učencev je objektivnejše kot individualno.					
27.	V timu se z delitvijo dela med člani tima v celoti doseže več.					
28.	Ob reševanju konfliktov in problemov se tim razvija.					

INDIKATOR: TIMSKO SODELOVANJE

nikoli	**redko**	**včasih**	**pogosto**	**vedno**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1.	Ali sodelujete s svojimi kolegi (športnimi pedagogi) na šoli pri pripravi letnega delovnega načrta (pogoji dela, kadrovski pogoji, strokovno spopolnjevanje …)?					
2.	Ali sodelujete s svojimi kolegi (športnimi pedagogi) na šoli pri pripravi letne priprave na pouk (obseg, globina, zaporedje poučevanja, ...)?					
3.	Ali sodelujete s svojimi kolegi (športnimi pedagogi) pri pripravi učnih priprav?					
4.	Ali sodelujete s svojimi kolegi (športnimi pedagogi) na šoli pri športnih dnevih, šolskih športnih tekmovanjih ...?					
5.	Ali sodelujete s svojimi kolegi (športnimi pedagogi) pri šolah v naravi?					
6.	Ali sodelujete s svojimi kolegi (športnimi pedagogi) na šoli pri izbirnih predmetih (šport za sprostitev, šport za zdravje, izbrani šport, ljudski plesi, ples, starinski in družabni plesi) ?					
7.	Ali sodelujete s svojimi kolegi (športnimi pedagogi) na šoli pri nivojskem pouku?					
8.	Ali sodelujete s svojimi kolegi (športnimi pedagogi) na šoli pri ocenjevanju učencev?					
9.	Ali se s sodelavci (športnimi pedagogi) na šoli pogovarjate o poteku učnega procesa, se posvetujete med sabo, izmenjujete mnenja, si svetujete, kako narediti določene stvari bolje?					

10.	Ali s sodelavci (športnimi pedagogi) na šoli naredite analizo o napredku učencev in se posvetujete, kaj bi še lahko naredili za učinkovitejši napredek?					
11.	Ali kdaj s sodelavci (športnimi pedagogi) naredite analizo o doseženih ciljih, ki ste si jih zadali, in zakaj jih morda niste dosegli?					
12.	Ali kdaj s sodelavci (športnimi pedagogi) naredite analizo didaktičnih pristopov, s katerimi ste poskušali doseči cilje?					
13.	Ali kdaj s sodelavci (športnimi pedagogi) naredite analizo uspešnih in manj uspešnih načinov motiviranja otrok?					

Indikatorje, ki sem jih uporabil za preverjanje raziskovalnih vprašanj in hipotez, sem sestavil s pomočjo merskih instrumentov iz knjige Psihodiagnostika osebnosti 2 (Lamovec, 1994), doktorske disertacije Alenke Polak (Polak, 2003) in po posvetu z mentorico. Indekse za izvedene spremenljivke sem pridobil tako, da sem sešteval pravilne odgovore pri danih spremenljivkah s pomočjo funkcije compute in podfunkcije sum v programu za statistično obdelavo podatkov SPSS.

Strategija

Strategija reševanja konfliktov (Johnson, 1989, v Lamovec, 1994):

Točkovanje:

1. Umik: 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31.
2. Prevlada: 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32.
3. Zglajevanje: 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33.
4. Kompromis: 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34.
5. Konfrontacija: 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35.

Spremenljivko stratega sem pridobil tako, da sem za vsako izmed zgoraj navedenih strategij seštel točke vprašanj, ki opisujejo strategijo. Visoko število točk pomeni pogosto uporabo te strategije in obratno. Strategijo sem nato razvrstil po rangu. Strategija z najvišjim številom točk pomeni prevladujočo strategijo, naslednja v rangu pa je pomožna strategija v primeru, ko prva ni uspešna.

Medosebna usmerjenost

Lestvica medosebne usmerjenosti (Swap in Rubin, 1983, v Lamovec,1994):

Točkovanje: Medosebna usmerjenost: 1, 5, 11, 12, 19, 21, 27.

Spremenljivko medosebna usmerjenost sem dobil tako, da sem ustrezna postavke obrnil (rekodiral odgovore od 1 do 5), nato pa seštel dobljeno število točk. Visoko število točk pomeni izrazito medosebno usmerjenost.

Naklonjenost timskemu delu

Vprašalnik stališč do timskega dela je vzet iz doktorske disertacije Alenke Polak (Polak, 2003).

Spremenljivko naklonjenost timskemu delu sem dobil tako, da sem seštel vse postavke indikatorja. Visoko število točk pomeni izrazito naklonjenost timskemu delu.

Timsko sodelovanje

Vprašanja za indikator timsko sodelovanje sem sestavil sam s pomočjo mentorice in somentorja. Razdeljen je na tri dele, in sicer: timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timska evalvacija pouka. Indeks sem dobil tako, da sem seštel ustrezna vprašanja za vsako stopnjo timskega sodelovanja. Za timsko načrtovanje (1., 2. in 3. vprašanje), za timsko poučevanje (4., 5., 6., 7. in 8. vprašanje) in za timsko evalvacijo (9., 10., 11., 12. in 13. vprašanje).

Cronbachova alfa, ki je v našem primeru pri vseh indeksih večja od 0,7, pove, da so uporabljeni merski inštrumenti zanesljivi.

Tabela 4: Zanesljivost merskih inštrumentov

Merski inštrument	Cronbachova alfa
Strategija	0,84
Medosebna usmerjenost	0,75
Naklonjenost timskemu dleu	0,95
Timsko sodelovanje	0,93

V tabeli 4 so prikazani rezultati testa zanesljivosti posameznih merskih inštrumentov.

2.3 Postopek

Raziskava je bila izvedena na vzorcu športnih pedagogov na različnih osnovnih šolah po Sloveniji. Športne pedagoge sem poklical po telefonu in jim predstavil namen diplomskega dela. Kljub dejstvom, da jim je bila zagotovljena anonimnost in da bom dobljene podatke uporabil le v namen diplomskega dela, jih je presenetljivo veliko odklonilo sodelovanje. Športnim pedagogom, ki so se pozitivno odzvali, sem po pošti oz. po elektronski pošti poslal vprašalnike in jim bil dostopen v primeru nejasnosti. Večini pa sem vprašalnike izročil osebno, ker so se le na tak način odzvali in dobili zaupanje vame. Pri nekaterih sem potreboval tudi dovoljenje ravnatelja, da lahko naredim raziskavo na njihovi šoli.

Dobljene podatke sem obdelal s programskim paketom za statistično obdelavo podatkov SPSS 13.0. Rezultati v diplomskem delu so predstavljeni z opisnimi statistikami (povprečje in standardni odklon). Prav tako sem uporabil bivariantne analize za preverjanje povezanosti med dvema spremenljivkama, in sicer koeficient korelacije rangov za preverjanje povezanosti med ordinalnim parom spremenljivk in Pearsonov koeficient korelacije za preverjanje povezanosti med številskim parom spremenljivk.

3. Rezultati

3.1 Strategija reševanja konfliktov

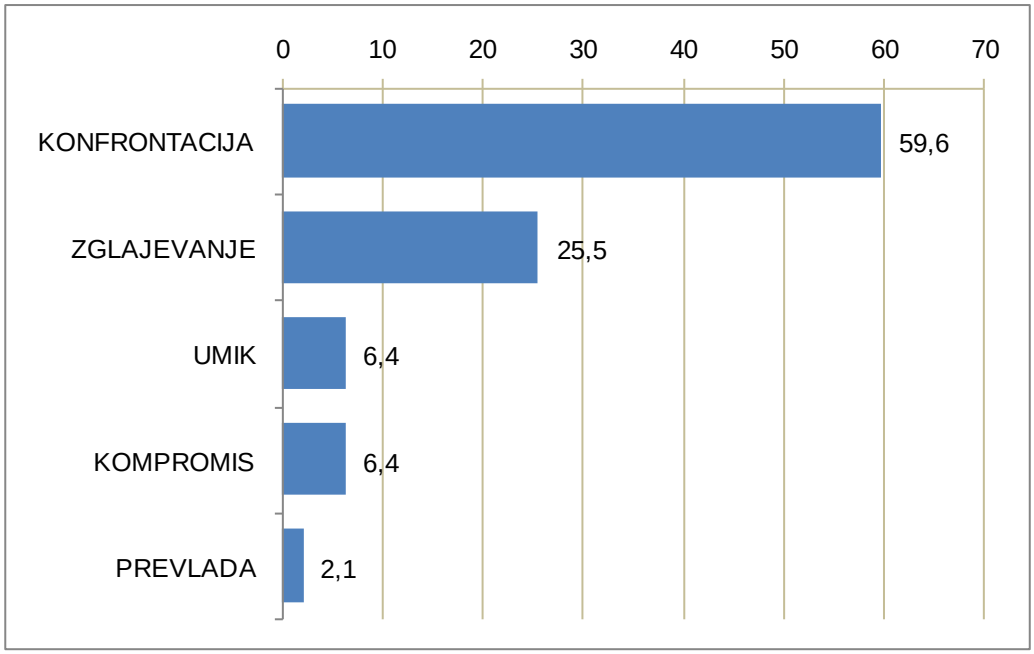
S pomočjo preverjenega merskega inštrumenta sem želel ugotoviti prevladujočo strategijo reševanja konfliktov med športnimi pedagogi na osnovni šoli.

Za vsako posamezno strategijo sem seštel točke, ki so jih anketirani dodelili trditvam. Visoko število točk pomeni pogosto uporabo strategije. Vidimo, da ima najvišjo število točk konfrontacija, sledijo zglajevanje, kompromis, umik in kot zadnja prevlada.

Tabela 5: Opisne statistike spremenljivk

	M	SD
UMIK	22,64	3,92
PREVLADA	21,84	3,50
ZGLAJEVANJE	26,71	3,71
KOMPROMIS	23,88	4,07
KONFRONTACIJA	27,95	3,51

V tabeli 5 je predstavljeno povprečno število točk na posamezni strategiji.



Slika 3. Frekvenčna porazdelitev spremenljivke STRATEGIJA.

Iz vseh petih dobljenih spremenljivk sem sestavil novo spremenljivko, imenovano *strategija*, ki predstavlja prevladujočo in največkrat uporabljeno strategijo s strani anketiranih. Na sliki 3 je prikazana frekvenčna porazdelitev spremenljivke strategija, iz katere je razvidno, da 60% vprašanih konflikte rešuje s pomočjo konfrontacije, sledi zglajevanje s 26%.

Za odgovor na vprašanje, kako športni pedagogi rešujejo konflikte, uporabimo Hi-kvadrat preizkus hipoteze enake verjetnosti. Zanima nas namreč, ali katera izmed strategij prevladuje.

Tabela 6: Hi-kvadrat test enake verjetnosti spremenljivke STRATEGIJA

hi-kvadrat	107,49
stopnja prostostnih stopenj	4
p	0,00

0 celic (0 %) nima pričakovanih frekvenc manjših od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 18,8.

V tabeli 6 vidimo, da vrednost Hi-kvadrat znaša 107,49 in je ob štirih prostostnih stopnjah statistično pomembna. Vidimo tudi, da nobena teoretična frekvenca ni manjša od pet.

Frekvenčna porazdelitev spremenljivke STRATEGIJA pokaže, da prevladuje odgovor konfrontacija (60%). Tako lahko rečemo, da med anketiranimi športnimi pedagogi za reševanje konfliktov prevladuje strategija konfrontacije.

3.2 Medosebna usmerjenost športnih pedagogov

Želel sem tudi preveriti medosebno usmerjenost športnih pedagogov. Indeks, ki meri medosebno usmerjenost, sestavim tako, da seštejem vrednosti ustreznih spremenljivk. Visoko število točk pomeni izrazito medosebno usmerjenost. Vseh možnih točk je 42.

Tabela 7: Opisne statistike spremenljivke medosebna usmerjenost

	M	SD
MEDOSEBNA USMERJENOST	21,96	3,71

V tabeli 7 lahko vidimo da je povprečno število točk na spremenljivki medosebna usmerjenost 22. Iz tega lahko sklepamo, da anketirani športni pedagogi niso izrazito medosebno usmerjeni oziroma imajo nizko medosbnono usmerjenost.

3.3 Naklonjenost timskemu delu

Zanimalo me je tudi, kako so športni pedagogi naklonjeni timskemu delu. To sem preveril s pomočjo že večkrat preverjenega merskega inštrumenta, ki ga je v svoji doktorski disertaciji uporabila Alenka Polak. Indeks naklonjenost timskemu delu sem pridobil tako, da sem seštel odgovore na 28 vprašanj. Najvišje možno število točk je bilo 140.

V tabeli 8 lahko vidimo, da je povprečno število točk v moji raziskavi 112 oz. so športni pedagogi v povprečju odgovorili na posamezno vprašanje oz. podano trditev s 4 točkami od možnih 5 (na lestvici od 1 do 5). Iz tega lahko sklepamo, da so športni pedagogi zelo naklonjeni timskemu delu.

Tabela 8: Opisne statistike spremenljivke naklonjenost timskemu delu

	M	SD	Kvartili		
			25	50	75
NAKLONJENOST_TD	112,29	15,59	101,00	113,00	123,25
NAKLONJENOST_TD_2	4,01	0,56	3,61	4,04	4,40

V prvi hipotezi predpostavljam, da je večina športnih pedagogov v osnovnih šolah naklonjena timskemu delu. Če pogledamo vrednosti spremenljivke pri različnih kvartilih (tabela 8), vidimo, da ima polovica anketiranih pri spremenljivki vrednost manjšo od 113 in polovica več. Znotraj tretjega kvartila pa je vrednost 123,3. Na tem mestu bi lahko rekli, da je večina športnih pedagogov naklonjena timskemu delu. Torej lahko hipotezo H1 potrdimo.

3.4 Timsko sodelovanje

Zanimalo me je tudi, kako pogosto timsko sodelujejo športni pedagogi. Na različne postavke so odgovarjali na lestvici od 1 - nikoli do 5 – vedno.

Tabela 9: Opisne statistike spremenljivke timsko sodelovanje

	M	SD	Kvartili		
			25	50	75
TIMSKO SODELOVANJE	3,73	0,81	3,15	3,92	4,31
TIMSKO NAČRTOVANJE	3,97	1,07	3,33	4,00	5,00
TIMSKO IZVAJANJE	3,64	0,78	3,20	3,70	4,20
TIMSKA EVALVACIJA	3,67	0,88	3,00	3,80	4,40

V tabeli 9 vidimo, da povprečna ocena za timsko sodelovanje športnih pedagogov znaša 3,7. Vidimo tudi, da ima najvišje povprečje timsko načrtovanje (4,0), najmanjše pa timsko izvajanje (3,6).

Pri drugi hipotezi predpostavljam, da večina športnih pedagogov v osnovnih šolah nima izkušenj s pravim timskim delom. Spremenljivko, s katero sem to preverjal, sem zaradi večje jasnosti poimenoval malo drugače, in sicer timsko sodelovanje. Gre pa načeloma za enaki pojav, saj nekdo, ki timsko ne sodeluje, nima izkušnje s timskim delom in obratno.

Če pogledamo vrednosti spremenljivke timsko sodelovanje pri različnih kvartilih, vidimo, da ima polovica anketiranih pri spremenljivki vrednost manjšo od 51 in polovica večjo. Znotraj tretjega kvartila pa je vrednost 56. Na tem mestu bi lahko rekli, da večina športnih pedagogov timsko sodeluje oziroma ima izkušnje s timskim delom. Hipotezo H2 zavržemo.

3.5 Druge ugotovitve na podlagi anketnega vprašalnika

V tem podpoglavju se osredotočimo na iskanje razlik po spolu, starosti, delovni dobi in nazivu glede na novonastale indekse. Z drugimi besedami, zanima nas, ali lahko znotraj našega vzorca najdemo izstopajoče skupine športnih pedagogov. Razlike v vzorcu poiščemo s pomočjo analize a-nova. Rezultati so predstavljeni v spodnjih tabelah.

Tabela 10: Vrednosti glavnih indeksov pri moških in ženskah

	Moški		Ženske		A - nova	
	M	SD	M	SD	F	Sig (F)
Medosebna usmerjenost	21,76	3,74	22,19	3,69	0,30	0,59
Naklonjenost TD	108,96	17,23	116,23	12,48	5,31	**0,02**
Timsko sodelovanje	3,72	0,84	3,74	0,78	0,01	0,92
Timsko načrtovanje	3,95	1,05	3,99	1,10	0,03	0,86
Timsko izvajanje	3,67	0,82	3,62	0,73	0,09	0,77
Timska evalvacija	3,64	0,90	3,71	0,86	0,14	0,71

Iz tabele 10 je razvidno, da se statistično pomembna razlika med spoloma nakaže pri naklonjenosti timskemu delu. Izkaže se namreč, da so učiteljice bolj naklonjene timskemu delu kot učitelji.

Tabela 11: Vrednosti glavnih indeksov po različnih starostnih razredih

	do 25		25-34		35-44		45-54		54 in več		A - nova	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	Sig (F)
Medosebna usmerjenost	27,00	.	22,25	2,45	20,55	4,04	22,18	3,89	22,92	3,82	1,56	0,19
Naklonjenost TD	82,00	.	110,10	12,44	112,45	16,36	113,41	17,22	114,50	12,29	1,16	0,33
Timsko sodelovanje	2,77	.	3,31	0,69	4,14	0,55	3,81	0,84	3,52	0,90	3,91	**0,01**
Timsko načrtovanje	2,67	.	3,47	1,01	4,52	0,70	4,03	1,09	3,75	1,27	3,38	**0,01**
Timsko izvajanje	3,00	.	3,30	0,62	4,04	0,50	3,71	0,84	3,35	0,94	3,35	**0,01**
Timska evalvacija	2,60	.	3,22	0,82	4,03	0,76	3,77	0,89	3,55	0,83	3,05	**0,02**

Nadalje je iz tabele 11 vidno, da so anketirani, stari med 35 in 44 let, bolj naklonjeni timskemu sodelovanju, načrtovanju, izvajanju in evalvaciji kot druge starostne skupine športnih pedagogov.

Tabela 12: Vrednosti glavnih indeksov po delovni dobi

	do 5 let		6 do 10 let		11 do 15 let		16 do 20 let		več kot 20 let		A - nova	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	Sig (F)
Medosebna usmerjenost	22,39	2,79	21,00	2,65	20,64	4,61	23,50	2,90	21,81	4,14	1,19	0,32
Naklonjenost TD	107,00	13,94	114,67	14,42	117,27	15,57	112,93	17,49	112,52	15,93	0,85	0,50
Timsko sodelovanje	3,35	0,69	3,90	0,86	4,29	0,40	3,74	0,70	3,71	0,88	2,60	**0,04**
Timsko načrtovanje	3,48	1,04	4,22	0,94	4,67	0,58	4,05	0,94	3,92	1,16	2,42	**0,05**
Timsko izvajanje	3,32	0,63	3,82	0,69	4,22	0,53	3,66	0,53	3,59	0,90	2,61	**0,04**
Timska evalvacija	3,31	0,80	3,78	1,04	4,15	0,41	3,64	1,01	3,70	0,88	1,66	0,17

Prav tako se izkaže, da so športni pedagogi, vključeni v raziskavo, ki imajo med 11 in 15 let delovnih izkušenj, bolj naklonjeni timskemu sodelovanju, načrtovanju, izvajanju v primerjavi s športnimi pedagogi z manj kot 11 let delovnih izkušenj ali več kot 15 let delovnih izkušenj. Rezultati so predstavljeni v tabeli 12.

Tabela 13: Vrednosti glavnih indeksov po nazivu

	brez naziva		mentor		svetovalec		svetnik		A - nova	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	Sig (F)
Medosebna usmerjenost	22,4	2,9	21,8	2,9	21,6	4,2	23,6	4,2	0,69	0,56
Naklonjenost TD	107,3	12,2	116,7	15,6	112,4	17,2	113,9	10,5	1,22	0,31
Timsko sodelovanje	3,4	0,6	3,9	1,0	3,8	0,7	3,7	1,1	1,79	0,15
Timsko načrtovanje	3,6	1,1	4,2	1,2	4,0	1,0	4,0	1,4	1,00	0,40
Timsko izvajanje	3,3	0,5	3,8	0,8	3,7	0,8	3,7	0,9	2,42	0,07
Timska evalvacija	3,4	0,7	3,7	1,2	3,8	0,7	3,6	1,1	1,32	0,27

Iz tabele 13 je razvidno, da ni razlik med športnimi pedagogi z različnimi nazivi.

Želel sem tudi izvedeti, ali obstaja povezava med naklonjenostjo timskemu delu in timskim sodelovanjem športnih pedagogov. Povezanost med tema spremenljivkama sem kot prvo preveril s razsevnim grafikonom, ki pokaže, da sta spremenljivki korelacijsko (stohastično) povezani. Gre za manjšo povezanost med spremenljivkama. Nadalje sem za preverjanje povezanosti uporabil Pearsonov koeficient korelacije.

Tabela 14: Korelacijski koeficient

Indeks/Koeficient korelacije	**Pearsonov koef. korelacije**
Naklonjenost timskemu delu in timsko sodelovanje	0,196*

*Korelacija je statistično značilna pri 0.10 stopnjah.

V tabeli 14 so prikazani korelacijski koeficienti, ki nam pomagajo odgovoriti na zgoraj omenjeno raziskovalna vprašanje. Vidimo, da lahko z 10% tveganjem trdimo, da obstaja povezanost med naklonjenostjo timskemu delu in timskim sodelovanjem.

4. Razprava

V nadaljevanju sledi kratek povzetek pomembnih spoznanj, do katerih sem prišel na temelju analize podatkov v raziskavi. Ob tem poudarjam, da je posploševanje ugotovitev kljub opiranju na statistično sklepanje pri preverjanju hipotez neutemeljeno, saj gre za priložnostni vzorec. Izbira drugačnega vzorca bi me lahko pripeljala do drugačnih ugotovitev.

Na začetku me je zanimalo, kako so anketirani športni pedagogi medosebno usmerjeni. Vemo namreč, da prav medosebna usmerjenost oz. osebna naravnanost predstavlja vključenost posameznika v skupine. Oseba z izrazito medosebno usmerjenostjo se odziva predvsem na medsebojne vidike interakcije z drugimi. Taka oseba se zanima in odziva na spremembe v vedenju drugega. Rečemo lahko, da so taki osebi zanimivi vsi vidiki odnosa z drugo osebo (Lamovec, 1994). Pri timskem delu je potrebna ravno sodelovalna naravnanost oz. izrazita medosebna usmerjenost pri posamezniku, ki ga usmerja v njegovem prepričanju, da sodeluje z drugimi. Zato nizka medosebna usmerjenost, kjer se posameznik manj odziva na medosebne odnose z drugimi in je usmerjen predvsem na to, da doseže svoj cilj, zelo neugodno vpliva na timsko delo. Rezultati raziskave so pokazali, da anketirani športni pedagogi niso izrazito medosebno usmerjeni, oziroma imajo nizko medosebno usmerjenost. Glede na to, da so anketirani športni pedagogi zelo naklonjeni timskemu delu in relativno veliko sodelujejo med sabo, sem menil, da bodo anketirani športni pedagogi imeli bolj izrazito medosebno usmerjenost. Medosebna usmerjenost je namreč eden izmed dejavnikov, ki vpliva na timsko sodelovanje. Zanimivo pa je dejstvo, ki se kaže pri raziskavi reševanja konfliktov, da športni pedagogi kljub nizki medosebni naklonjenosti velik poudarek namenijo dobremu medsebojnemu odnosu v timu.

Raziskal sem tudi, kakšne strategije uporabljajo športni pedagogi pri reševanju konfliktov. Konflikti se pojavljajo v vsakem medsebojnem odnosu, tudi pri timskem delu. Mnogi menijo, da so konflikti krivi za nesoglasja, prepire in nasilje.V resnici pa je vzrok vsemu temu nsposobnost reševanja konfliktov na konstruktiven način. Lamovčeva (Lamovec, 1994) pravi, da je popolna odsotnost konfliktov v nekem odnosu prej znak odtujenosti, nezainteresiranosti kot pa znak uspešnega odnosa. Katero izmed strategij bomo uporabili pri reševanju konfliktov, je predvsem odvisno od tega, kako pomemben je naš osebni cilj in kako pomemben je specifičen odnos. Rezultati moje raziskave so pokazali, da večina anketiranih športnih pedagogov za reševanje konfliktov uporablja strategijo konfrontacija. To pomeni, da zelo visoko vrednotijo tako svoje cilje kot tudi odnos. Konflikte vidijo kot probleme, ki jih je potrebno rešiti sproti. Pripravljeni so sprejeti samo rešitve, za katere menijo, da so za vse sprejemljive (Lamovec, 1994). Konfrontacija je strategija pri reševanju konfliktov, ki nam edina omogoča, da ohranimo tako dober medsebojni odnos in hkrati dosežemo svoje osebne in skupne cilje. Glede na to, da je največkrat uporabljena strategija, samo kaže na kakovosten odnos med športnimi pedagogi, kar pa vsekakor pozitivno vpliva na timsko delo na šoli. Strategiji konfrontacija sledi strategija zglajevanje, ki jo za reševanje problemov uporablja dobra četrtina vseh vprašanih. Za vse, ki uporabljajo zglajevanje kot strategijo za reševanje problemov, je značilno, da jim je odnos temeljnega pomena, njihovi osebni cilji pa so manj pomembni (Lamovec, 1994). Iz tega lahko sklepamo, da so se športni pedagogi v raziskavi tudi pripravljeni odreči svojim osebnim ciljem v dobro medsebojnega odnosa. Raziskava ni pokazala

povezanosti med strategijo reševanja konfliktov in timskim delom oz. naklonjenostjo timskemu delo.

V raziskavi sem se osredotočil tudi na dejavnike, ki vplivajo na timsko sodelovanje. Kako bomo timsko sodelovali, je odvisno od mnogih dejavnikov. Najpomembnejša sta osebna naklonjenost in reševanje konfliktov, pomembni pa so še: šolska kultura oz. okolje, v katerem delamo, psihološki dejavniki (motivacija, zaupanje, samorazkrivanje) in komunikacija. Vidimo, da sta osebna naklonjenost in reševanje konfliktov samo ena izmed dejavnikov, ki vplivata na timsko sodelovanje. Če bi testirali tudi druge dejavnike, bi lahko bolje videli, kaj vpliva na timsko sodelovanju med športnimi pedagogi.

V glavnem delu raziskave, na katerega se nanašajo tudi hipoteze, me je zanimalo predvsem dvoje, in sicer kako je z osebno naklonjenostjo timskemu delu med športnimi pedagogi in kako pogosto timsko sodelujejo.

Zavedati se moramo, da bodo osebe, ki imajo pozitiven odnos do timskega dela, ga cenijo in vidijo prednosti v njem, vsekakor težile k temu, da čim več sodelujejo med sabo. Rezultati raziskave so pokazali, da so anketirani športni pedagogi zelo osebno naklonjeni timskemu delu. Osebna naklonjenost timskemu delu predstavlja enega izmed dejavnikov, ki vpliva na timsko sodelovanje. Je pomemben motivacijski dejavnik za vključitev v timsko delo, sama po sebi pa še ne more biti zagotovilo, da bo nekdo dejansko timsko sodeloval. Rečemo pa lahko, da bo oseba, ki nima pozitivnega odnosa do timskega dela, le s težavo sodelovala v timu in našla nek smisel v timskem delu. Če primerjamo mojo raziskavo z doktorsko disertacijo Alenke Polak (2003), lahko rečemo, da odstopanj v osebni naklonjenosti med športnimi pedagogi v moji raziskavi in učitelji drugih predmetov, ki so bili zajeti v raziskavi Polakove, skoraj ni. Torej lahko rečemo, da anketirani športni pedagogi niso nič bolj ali manj osebno naklonjeni timskemu delu. Rezultati so pokazali, da so v povprečju ženske bolj osebno naklonjene timskemu delu kot moški. V raziskavi se je pokazala tudi povezanosti med osebno naklonjenostjo timskemu delu in timskim sodelovanjem. Predvidevam pa lahko, da bi ob izbiri reprezentativnega vzorca za populacijo športnih pedagogov v Sloveniji lahko z manjšim odstotkom tveganja trdili, da obstaja povezanost med osebno naklonjenostjo timskemu delu in timskim sodelovanjem.

Rezultati o timskem sodelovanju športnih pedagogov, vključenih v raziskavo, so me pozitivno presenetili. Pokazali so namreč, da večina športnih pedagogov timsko sodeluje med sabo, in to v vseh treh etapah timskega dela. Anketirani, stari med 35 in 44 let, in tisti, ki imajo od 11 do 15 let delovne dobe, so bolj naklonjeni timskemu sodelovanju kot druge starostne skupine. Mislim, da je to kar logično, saj so v tem času že dobili dovolj znanja in izkušenj, po drugi strani pa so še dovolj mladi, da so motivirani za timsko sodelovanje. Tudi Triandis (1995, v Polak, 2007) poudarja, da z leti posameznik vzpostavi več socialnih odnosov in je zato bolj sodelovalno naravnan. Pokazalo se je tudi, da športni pedagogi največ timsko načrtujejo, potem evalvirajo in na koncu timsko poučujejo. To je bilo tudi pričakovati. Prav je, da športni pedagogi namenijo največ časa timskemu načrtovanju. Timsko načrtovanje je začetna stopnja timskega dela na šoli. Je nek temelj in pomembno vpliva na nadaljnje delo. Z večdisciplinarno naravo znanja se učitelji lažje soočajo timsko. Pri timskem delu je mogoče tako bolje upoštevati specializiranost posameznih članov

tima in integrirati njihovo znanje pri načrtovanju pouka, hkrati pa je porazdeljena tudi njihova odgovornost za doseganje vzgojo-izobraževalnih ciljev (Polak, 2007).

Presenečen sem bil predvsem nad rezultati pri timskem poučevanju, kjer se je pokazalo, da športni pedagogi pogosteje sodelujejo med sabo, kot sem pričakoval. Res pa je, da sem se na začetku, ko sem postavljal hipotezo o timskem sodelovanju, opiral na dejstvo, da je zelo malo primerov timskega poučevanja, kjer dva učitelja sočasno poučujeta isto skupino učencev, praviloma tudi v istem prostoru. Zato sem se pri sestavi vprašalnika nekoliko prilagajal razmeram in so se vprašanja navezovala na timsko poučevanje v okviru izbirnih predmetov, športnih dnevov in športnih tekmovanj, šol v naravi in pa nivojskega pouka.

Timska evalvacija je kot zadnja stopnja zelo pomembna za nadaljnje delo. Nujno je, da znamo ovrednotiti svoje delo, ker le na tak način lahko analiziramo doseganje vseh vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki smo si jih zadali. Pozitivno smo lahko presenečeni nad tem, da anketirani športni pedagogi v povprečju kar dobro timsko evalvirajo. Prav je, da se zavedamo, da spontan, naključen pogovor ni dovolj, da ovrednotimo in analiziramo svoje delo. Pomembna je načrtna timska evalvacija, ker le na tak način ovrednotimo, analiziramo učne rezultate, napredek učencev in seveda tudi, kako smo sami napredovali kot tim.

Rekli bi lahko tudi, da so rezultati o timskem sodelovanju športnih pedagogov njihova subjektivna ocena, ki je lahko podvržena dejstvu, kar je družbeno zaželeno, in ne predstavlja realne slike. Verjetno so rezultati zato malo boljši, kot je realno stanje.

Naj še enkrat poudarim, da so rezultati posledica izbire mojega vzorca; če bi izbrali kakšen drug vzorec, bi lahko prišlo do drugačnih rezultatov.

Smernice za nadaljnje raziskovanje bi bilo treba v prvi vrsti iskati v vzorčenju športnih pedagogov. To pomeni, da bi morali izbrati reprezentativen vzorec za športne pedagoge v Sloveniji po spolu, starosti in morda še statistični regiji, v kateri poučujejo. Nadalje bi bilo smiselno pogledati, kako je s timskim sodelovanjem športnih pedagogov po različnih statističnih regijah Slovenije. Natančneje bi se lahko posvetili raziskovanju razlik med moškimi in ženskami in zakaj prihaja do razlik. Zelo zanimivo bi bilo vključiti športne pedagoge v program, v katerem bi se jih podučilo o prednostih timskega dela, kako naj timsko sodelujejo in kako naj vse to prenesejo v prakso. Testirali bi jih pred in po programu in ugotavljali, ali pride do razlik v naklonjenosti timskemu delu in ali več timsko sodelujejo med sabo.

Moje diplomsko delo je prva raziskava na temo timskega dela med športnimi pedagogi v Sloveniji. Rezultati predstavljajo oris splošnega stanja, ki nam lahko daje smernice za nadaljnje raziskovanje.

Nekateri športni pedagogi trdijo, da je sodelovanje med športnimi pedagogi v Sloveniji zelo slabo ali da nekateri sploh timsko ne sodelujejo med sabo. Tudi sam sem menil, da timskega sodelovanja ni dovolj. Raziskava je pokazala, da to ni tako in da anketirani športni pedagogi dobro timsko sodelujejo med sabo.

5. Sklep

Na začetku sem se spraševal, ali so športni pedagogi dovolj naklonjeni timskemu delu, ali imajo dovolj znanja o timskem delu in ali jim je okolje dovolj naklonjeno, da lahko sploh timsko delajo. Nerealno je pričakovati, da bodo kar vsi naklonjeni timskemu delu, da bodo timsko sodelovali med sabo in da bodo šole naklonjene timskemu delu celo do te mere, da bosta dva športna pedagoga poučevala isto skupino učencev.

Iz diplomskega dela lahko razberemo, da je kar nekaj dejavnikov, ki vplivajo na to, ali bodo športni pedagogi sodelovali med sabo ali ne. Pomembna sta osebna naklonjenost in reševanje konfliktov, ki sem jih tudi testiral. Rezultati raziskave so pokazali, da anketirani športni pedagogi niso izrazito medsebojno usmerjeni, oziroma imajo nizko medsebojno usmerjenost. Kot strategijo za reševanje konfliktov pa uporabljajo strategijo konfrontacija. To pomeni, da zelo visoko vrednotijo tako svoje cilje kot tudi odnos. Konflikte vidijo kot probleme, ki jih je potrebno rešiti sproti. Pripravljeni pa so sprejeti samo rešitve, za katere menijo, da so za vse sprejemljive. To pa je zelo pomembno pri timskem delu na šoli. Zelo pomembni pa so tudi drugi dejavniki, kot sta šolska kultura oz. okolje, v katerem delamo, psihološki dejavniki (motivacija, zaupanje, samorazkrivanje) in komunikacija. Ker nisem testiral vseh, ne moremo z gotovostjo trditi, kaj je tisto, kar vpliva na timsko delo športnih pedagogov. Raziskava pa je pokazala, da so športni pedagogi, kljub temu da niso izrazito medsebojno usmerjeni, zelo naklonjeni timskemu delu in kar dobro sodelujejo med sabo. Po mojem mnenju je ob osebni naklonjenosti timskemu delu najbolj pomemben predvsem dejavnik okolja oz. vodstva šole, ki motivira in usmerja delo vseh pedagogov na šoli. Zagotovo bi bilo zelo pomembno v prihodnjih raziskavah raziskati tudi to in seveda druge dejavnike, ki vplivajo na timsko delo.

Za na konec pa bi vseeno rad poudaril, da smo mi in samo mi tisti, od katerih je najbolj odvisno, ali bomo timsko sodelovali med sabo ali ne. Zavedamo se, da prav povezovanje znanj in interdisciplinarna obravnava problemov ustvarja potrebo po timskem delu med športnimi pedagogi. Vemo tudi, da timsko delo prispeva k večji kakovosti znanja učencev, vpliva na sproščeno komunikacijo, vzpodbujajoče vzdušje in odprt, neprisiljen odnos, prispeva pa tudi k osebnostni in strokovni rasti učiteljev. In ker smo mi tisti, od katerih je najbolj odvisna kakovost učnega procesa, se moramo zavedati, da timsko delo ni neka prirojena spretnost, ampak se ga moramo učiti in naučiti.

6. Viri

Bečaj, J. (2001). Dinamika medsebojnih odnosov v timu. V: J. Majer s sod., Skrivnosti ustvarjalnega tima (str. 14-27). Ljubljana: Dedalus – Center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin.

Bell, L. (1997). Staff teams and their management. V M. Crawford, L. Kydd, C. Riches (ur.), Leadership and teams in educational management (str. 119-129). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

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

Buckley, S. J. (2000). Team teaching – what, why and how? Thousand Oaks, London: Sage Publications.

Fakulteta za socialno delo. Ljubljana. Pridobljeno 12.3.2009, iz www.fsd.uni-lj.si/mma_bin.php/$fId/2008061113034492/$fName/Timsko+delo+-+predavanje.doc

Fakulteta za šport. (2009). Športna vzgoja - temeljni podatki o programu. Pridobljeno 25.6.2009, iz http://www.fsp.uni-lj.si/

Filozofska fakulteta. (2009). Temeljne (organizmične) psihične potrebe. Pridobljeno 25.9.2009, iz www.psiha.net/aavsec/PPT/Potrebe.pdf

Ivanuš-Grmek, M. Timsko delo v osnovni šoli. Pridobljeno 14.2.2009, iz http://distance.pfmb.uni-mb.si/mod/scorm/index.php?id=6

Johnson, M. B. (1999-2000). Communication in the Classroom. Pridobljeno 14.2.2009, iz http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED436802&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED436802

Kovač, M. (2009). Modul načrtovanje športnovzgojnega procesa. Pridobljeno 4.4.2009, iz http://vaje.vaje.sportblog.si/files/2009/03/3-letnik-didaktika-letni- delovni-nacrt-2009.doc

Kovač, M. in Strel, J. (2003). Učiteljeva letna učna priprava za športno vzgojo. Pridobljeno 3.3.2009, iz http://www.student-info.net/sis-mapa/skupina_doc/fsport/knjiznica_datoteke/1232584731_NCojJAO_13_uciteljevucni_nacrt23.12_.ppt

Lamovec, T. (1994). Psihodiagnostika osebnosti. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Lipičnik, B. (1998). Vedenjski vzorci in participativno vodenje. Industrijska demokracija, 2 (9), 6-8.

Lipovac, L. (2005). Sodelovanje dveh pedagogov pri športni vzgoji. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Lorenci, B. Načrtovanje učnega procesa. Pridobljeno 4.5.2009, iz www.zrss.si/doc/SVZ_Breda%20Lorenci-%20Načrtovanje%20učnega%20procesa.doc

Lorenci, B. Diferencijacija in individualizacija pri pouku športne vzgoje. Pridobljeno 4.5.2009, iz www.zrss.si/ppt/SVZ_Breda%20Lorenci_Individualizacija.ppt

Maddux, R. B. (1992). Oblikovanje teama: vaja v vodenju. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Maslow, A. H. (1982). Motivacija i ličnost. Beograd: Nolit.

Možina, S., Tavčar, M., Zupan, N. in Kneževič, A. (2004). Poslovno kumuniciranje. Maribor: Obzorja, založništvo in izobraževanje.

Nolimal, F. (2004). Analiza dejavnikov timskega dela v prvem razredu 9-letne osnovne šole. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Pavlič-Škerjanec, K. (2008). Sodelovalno in timsko poučevanje. Pridobljeno 22.5.2009, iz www.zrss.si

Pedagoška enciklopedija (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Polak, A. (2003). Program usposabljanja učiteljev za timsko delo. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Polak, A. (2004). Vpliv programa usposabljanja učiteljev za timsko delo na njihovo zaznavanje delovnega okolja. Sodobna pedagogika, 55(5), 186-2008.

Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan založba.

Polak, A. (2008). Timsko delo kot pozitivna soodvisnost strokovnih delavcev pri doseganju skupnih ciljev. Razredni pouk, 10(1-2), 6-10.

Praper, P. Timsko delo in skupinski proces. Pridobljeno 16.3.2009, iz http://www1.fov.uni-mb.si/mayer/AO/7a-OA-TIMSKO%20DELO%20IN%20SKUPINSKI%20PROCES.doc

Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. Sodobna pedagogika, 56(3), 80-95.

Rupar, B. (2004). Šolska klima in kultura. Pridobljeno 23.3.2009, iz http://www.zrss.si/

Slovar slovenskega knjižnega jezika – spletna izdaja. (2000). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.

Stare, K. (2001). Primerjava vodenja v timu in v hierarhiji. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.

Štihec, J. (1994). Vloga in pomen komunikacije v pedagoškem procesu. *Šport*, 42(4), 16-18.

Wikipedija (2009). Komuniciranje. Pridobljeno 1.5.2009, iz http://sl.wikipedia.org.

Zukanovič, M. (2008).Komunikacija v timih. Diplomsko delo, Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper.