

Lazarová, Bohumíra

Osobnost učitele a rezistence vůči změně

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2005,
vol. 53, iss. U10, pp. [109]-122

ISBN 80-210-3891-8

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104571>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

BOHUMÍRA LAZAROVÁ*

OSOBNOST UČITELE A REZISTENCE VŮČI ZMĚNĚ THE TEACHER'S PERSONALITY AND THE RESISTANCE TO CHANGE

Úvod

Učitelství je povoláním, které je charakteristické nutností dalšího vzdělávání a permanentního profesionálního rozvoje. Učitelé si tuto jeho dimenzi dobře uvědomují a většina z nich se snaží získávat nové znalosti a dovednosti a uplatňovat je ve své praxi (srov. Havlík, 1999; Kohnová, 1995; Lazarová, 2005). Být učícím se a inovativním učitelem¹ připraveným k realizaci změn je součástí profesionalismu a stává se nutností.

Získat dobrý nápad, jak rozvíjet a inovovat výuku, je však obvykle tím nejjednodušším začátkem. Daleko obtížnější je přenášet nápady do výuky, rozvíjet je a přizpůsobovat specifikům a potřebám praxe. Opravdovým profesionálním mistrovstvím je pak vydržet v započatém úsilí a překonávat překážky různého charakteru: administrativního a organizačního, sociálního i osobního. Nezdary a prohry učitelů, kteří inovacím věnovali velké úsilí, se mohou stát zdrojem znechucení, rezistencí a stagnací.

Je užitečné věnovat pozornost a snažit se porozumět rezistenci (odporu, odolnosti vůči změně) jako psychologickému jevu. Rezistence je pokládána za přirozenou součást procesů změn (interpersonálních, organizačních) a zejména pak těch, které mají osobní dopad. V dlouhé historii vzdělávacích reforem hraje rezistence významnou roli ve snahách o změny ve školách. Brání dosahování cílů, brzdí rozvoj a je jednou z příčin stále hrozící propasti mezi teorií a praxí, mezi vizí a realitou (Janas, 1998).

V tomto sdělení se věnuji některým aspektům tématu *inovování školní praxe* ve snaze upozornit na možné nesnáze, které mohou doprovázet úsilí učitelů

* PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D je odbornou asistentkou Fakulty sportovních studií Masarykovy univerzity v Brně

¹ V textu budu používat pojmu *učitel* výhradně v mužském rodě, mám však na mysli samozřejmě i učitelky – ženy.

a vedení škol o profesionální rozvoj a změnu. Všímám si zejména těch zdrojů *rezistenci* vůči změně a profesionálnímu rozvoji, které pramení z některých osobnostních charakteristik a zvláštností jedinců. Pokusím se nahlédnout je z hlediska motivační triády „*musím – chci – měl bych*“ a také *transakční analýzy*.

Dilemata a vnější překážky inovací jako faktory rezistenci

Měnit vyučovací praxi tak, aby lépe zohledňovala potřeby žáků, společnosti a doby, vyžaduje od učitele úsilí, odhodlání a ochotu pracovat více, často bez jakéhokoliv ocenění těchto snah. Inovovat praxi není vždy jednoduchou záležitostí. Nese to s sebou řadu rizik a *dilemat* a vyžaduje velkou odvahu, trpělivost a především odolnost vůči počátečním nezdarům. Učitel, který se snaží rozvíjet svou praxi obvykle musí:

Risikovat nezdarý.

Zavádění novinek do praxe klade vyšší nároky na schopnosti a dovednosti učitelů. Pro mnohé z nich se takové snahy mohou stát nepříjemnou prověřkou osobních dispozic a sil. Změny jsou nastaveným zrcadlem, které mnohdy ukáže učitele ještě v jiném světle, poopraví sebehodnocení, podlomí sebedůvěru a „přerámuje“ sebeobraz, často i za přispění vnější kritiky. Ne nadarmo se říká: „Kdo nic nedělá, nic nepokazí“.

Vyvažovat mezi starým a novým.

Nereflektovaná – byť dobře míněná – snaha učitele neustále měnit praxi a inovovat „za každou cenu“ může vnést do stávajícího fungujícího systému zmatek a mnohdy způsobit více škody než užítku. Je obtížné inovovat a přinášet nové a přitom nerozbourat staré, osvědčené a funkční prvky.

Reflektovat svou sociální pozici a roli.

Změny v pracovním chování jednotlivce se pravděpodobně dotknou práce celého systému, resp. pracovního týmu. Mohou narušovat dosavadní konvence a stereotypy ve fungování sociální skupiny. Ve snaze inovovat praxi může učitel „jít po vlastní linii“ a stát se „podivným individualistou“, který nerespektuje skupinové normy. Být inovujícím učitelem neznamená ignorovat prvky organizační kultury; být členem pracovního týmu však naopak nemusí přinést ztrátu vlastní identity, jedinečnosti a rezignaci na osobní potřeby a cíle. Inovující učitel tak mnohdy balancuje mezi bezpečnou konformitou s úkrytem v týmu a individualistickým „vybočováním z řady.“

Zůstat věrný svému primárnímu poslání.

Inovovat znamená analyzovat, plánovat, experimentovat, syntetizovat, vyhodnocovat, dokumentovat zkušenosti z praxe a uplatňovat nové poznatky. Jde o práci výzkumníka v terénu, reflektivního praktika, který neustále ověřuje nové. To

vše však musí učitel činit v zájmu svého hlavního poslání: vyučovat žáky. Ani inovující učitel nesmí přestat být především učitelem, nemůže převzít identitu vědce, jehož rukojmími či pokusnými králíky se stali žáci.

Jistě by bylo možné vystihnout řadu jiných dilemat, která činí inovování praxe obtížným. To však zdaleka není vše. Inovační úsilí učitelů může být znesnadňováno a dokonce i znemožňováno zřetelně rozpoznatelnými *překážkami*, které mají svůj původ v prostředí, ve kterém se změny realizují. Řada autorů upozorňuje na působení tzv. *vnějších bariér rozvoje* (bariéry *rezortní*, resp. pramenící z úrovně školské politiky, *strukturální* a *obsahové* týkající se organizace a kvality dalšího vzdělávání a *školní* pramenící zejména z charakteristik kultury školy) (srov. např. Bredeson, Johansson, 2000; Drago-Severson, 2004; DuFour, Berkey, 1995; Hargreaves, 1994; Supovitz, Goerlich-Zief, 2000 a jiní). Učitelé inovující svou praxi nemohou automaticky počítat s oceněním ze strany dětí, rodičů, kolegů a vedení školy. V klimatu nedostatečné komunikace a chybějící spolupráce se naopak mohou snadno setkat s takovými postoji kolegů (a vedení školy), které mají podoby neutrálního nezájmu, nepochopení, lhostejnosti, nedůvěry, shovívavých úsměšků s odkazy na naivitu, nebo i otevřeně odmítavé reakce.

Osobnostní faktory a jejich vztah k rezistenci

Neúspěchy při inovacích a zavádění změny, neochota a rezistence nejsou vždy jen důsledkem vnějších vlivů. Jakmile se v našich kurzech školského managementu² stáčeji diskuse s řediteli škol k tématům profesionální rozvoje a inovování praxe, slyšíme často „vševysvětlující“ a zjednodušující povzdechnutí „všechno je v lidech“. I když se ředitelé zpravidla ve své škole snaží vytvořit všem učitelům stejné podmínky pro práci a inovace, vždy se v jejich týmu najdou i tací, které je možné označit přívlastkem rezistentní. V této zkušenosti je obsažen a zdůrazněn vnitřní, resp. osobnostní zdroj rezistencí ke změně, inovacím a dalšímu vzdělávání. Ředitelé obvykle vyjadřují skepsi, pokud jde o práci s takovými učiteli. Popisují je jako jedince, kteří „*příliš nekomunikují, nemívají obvykle mezi kolegy blízké přátele, vyhýbají se setkáním a diskusím a často odcházejí ihned po vyučování domů*“ (srov. Lazarová, 2005, s. 110). S takovými učiteli se pak obtížně navazuje kontakt a je velmi nesnadné přimět je ke spolupráci a školním inovacím. **Osobnost učitele** je tedy nahlížena jako důležitá příčina rezistencí vůči změně a dalšímu vzdělávání.

Společně s osobností učitele zmiňovali námi dotazovaní ředitelé škol jako vnitřní zdroj rezistence i *věk učitelů*, zároveň však odmítali rovnici starší učitel = rezistentní nebo nevzdělávající se učitel. Stejnou měrou ředitelé upozorňují i na – již zmíněné – vnější bariéry zejména ze strany školské politiky, jako je

² Jde o kurzy školského managementu realizované na Ústavu pedagogických věd FF MU v Brně.

financování škol a dalšího vzdělávání učitelů, časové zatížení učitelů, nabídka a organizování dalšího vzdělávání apod. (srov. Lazarová, 2005)³.

Není pochyb, že učitelé mají odlišný osobnostní, resp. **vnitřní potenciál** pro to, aby se mohli stát učícími se a inovativními profesionály. Je obtížné a dokonce snad i nemožné popsat osobnost „inovativního učitele“. Moderní teorie inteligence nabízejí pro vystižení osobnostních předpokladů, které jsou podmínkou úspěchů v pracovním i osobním životě lidí, takové pojmy, jako je úspěšná či praktická inteligence. Pro takto pojaté „inteligentní chování“ je typická např. otevřenost vůči změně, schopnost učit se a těžit ze zkušenosti, schopnost sebereflexe a analýzy, interpersonální dovednosti apod. (srov. např. Gardner, 1999; Sternberg, 2002). Podobně i v pedagogické praxi se již několik let silně zdůrazňují takové schopnosti a dovednosti učitele, jako je sebereflexe a reflexe praxe (srov. Lazarová, 1997; Perrenoud, 2001; Schön, 1983; Spilková, 2001; Švec, 2005 a jiní).

S notnou dávkou zjednodušení je možné naznačit některé konkrétní požadavky na osobnost inovativního učitele a tato představa se částečně promítá i do snah formulovat hlavní kompetence a dovednosti učitelů (Průcha, 2002; Spilková, 1997; Švec, 1999 a jiní). Osobnost je však příliš složitý systém a jeho jedinečnou dynamiku není možné spolehlivě zachytit. Nejde jen o to, jaký vnitřní potenciál učitel má, ale jak jej dokáže poznat a využít a jak mu k tomu dopomáhá prostředí, ve kterém žije a pracuje. I v případě rezistencí učitelů jde tedy vždy o souhrn vnějších a vnitřních zdrojů, které se vzájemně podmiňují a nelze je od sebe oddělit.

Zkoumání a rozvoj osobnostního potenciálu učitelů a skutečné odhalení vnitřních zdrojů rezistencí u jednotlivých učitelů je obtížné (a zcela objektivně snad i nemožné) a je proto někdy účelné ukotvit úvahy o nich v některé z „obecně platných“ osobnostních teorií, modelů nebo i jednodušších schémat.

Každá lidská činnost – a stejně tak inovování praxe či odporování změnám – má svou motivaci. Nomotetický přístup ke zkoumání motivace lidského chování nabízí řadu „obecně platných“ vysvětlení a zákonitostí dále neanalyzovatelných **principů motivace** jako např. *psychické ekvilibrium* a k němu paralelní *princip hédonismu, stabilitu Já, kognitivní disonanci, vzájemnou výměnu hodnot v sociální interakci* apod. (srov. např. Nakonečný, 1996). Na základě těchto teorií je možné odůvodnit přirozený a jen obtížně rozpoznatelný a tedy i ovlivnitelný původ rezistentního chování.

Rezistenci je však možné pojímat nejen jako obecnou zákonitost lidského chování, ale i jako individuální a neopakovatelný způsob chování, který – aniž by popíral výše zmíněné obecné principy – má svůj jedinečný původ a souvisí s **osobnostními rysy jedince**, s jeho charakterem, vůlí, zkušenostmi, osobní motivací, životními postoji, schopnostmi apod. Právě na některé z těchto osobnost-

³ Jde o dílčí výsledky z tříletého výzkumného projektu podporovaného GA ČR Psychologické aspekty dalšího vzdělávání učitelů. Sledovali jsme některé faktory, které ovlivňují efektivitu dalšího vzdělávání, jako je otevřenost, spolupráce, nejistoty a obavy apod. Využívali jsme kombinaci kvantitativních metod (dotazníky) a kvalitativního přístupu (rozhovory, případové studie). Více na webových stránkách Grantové agentury ČR (www.gacr.cz) a také např. v práci Lazarová, Prokopová, 2004.

ních charakteristik jako na snáze analyzovatelné a sociálně ovlivnitelné zdroje rezistence se detailněji zaměřím v dalším textu.

Motivace a schopnosti jako faktory rezistence

Člověk jedná na základě motivů, které mohou pramenit ze tří úrovní. Existují činnosti, které *člověk* dělat **musí** – fyziologická úroveň, **chce** – individuálně-motivační, psychologická úroveň volby, a **měl by** – úroveň hodnotová a duchovní. K těmto třem úrovním je možné přiřadit ještě jednu – limitující dimenzi každé činnosti: co člověk **může**, resp. čeho je (ne)schopen – úroveň schopností a kompetencí. Zmíněné motivační kontexty se uplatňují i v případě takových činností, jako je profesionální rozvoj a inovování praxe:

Inovování jako nutnost.

Učitel ví, že se musí dále vzdělávat a inovovat praxi, neboť je to jeho existenční podmínka. Inovace a profesionální rozvoj pro něj neznamena hodnota a tak mnohdy bez zájmu, reaktivně a formálně dělá to, co je mu předepisováno jako povinnost, chce-li setrvat v instituci, která mu poskytuje živobytí a ochranu. Setrvá-li učitel na této úrovni, zůstává jeho jednání pouze na úrovni „osobního prospěchu“.

Inovování jako přání, svobodná vůle.

Učitel chce dělat změny, projevuje zájem a ochotu, je proaktivní a má vůli inovovat praxi. Pokud má ochotný učitel i přiměřené schopnosti a profesionální rozvoj vnímá jako hodnotu (viz dále), je tou nejproduktivnější a nepřírozenější rozvojovou silou školy.

Inovování jako uznávaná hodnota.

Učitel vnímá inovování výuky a profesionální rozvoj jako všeobecně uznávanou hodnotu. Jeho postoj k takové hodnotě však může být více či méně pozitivní nebo neutrální, někdy dokonce odmítavý. Ke konvencím, konformismu a iracionálnímu jednání nemusí být mnohdy daleko. V ideálním případě je profesionální rozvoj učitelem vnímán jako všeobecně i subjektivně přijímaná hodnota.

Je zřejmé, že zmíněný přehled úrovní je jen zjednodušenou snahou o přehlednost a nedostatečně vystihuje jejich návaznosti a prolínání. Podobná schématická představa o motivech lidské činnosti (potřeby, zájmy, hodnoty) však může sehrát významnou roli v procesu uvědomování si a poznávání zdrojů rezistence.

V profesionálním rozvoji však nejde jen o to, co učitel chce nebo musí. I motivovaný a snaživý učitel může být limitován svými schopnostmi (viz tabulka 1). Zdá se, že právě o těchto učitelích Kennedy (2003) hovoří jako o „učitelích na okraji“ (*marginal teachers*), kteří stagnují, nedokáží zavádět inovace do praxe, i když navenek projevují (mnohdy plané) snahy. Tvrdí, že tito učitelé nejsou

nekompetentní, avšak chybí jim intuice a cit. Mívají problémy s uvědomováním si (reflexí), plánováním a syntézou. Takoví učitelé často nepůsobí jako rezistentní (nevyjadřují odpor a nesouhlas, nebrání se a svou snahu o změnu myslí upřímně), jsou pokládáni za méně schopné, avšak také zasluhují specifickou pozornost. Výše zmíněné úvahy dokresluje následující tabulka, která bere v potaz vůli, resp. ochotu a schopnosti učitele inovovat praxi:

Tabulka 1: Ochota a schopnost učitele inovovat praxi

	Ochota	Neochota
Schopnost	Učitel je ochoten a schopen inovovat. Je užitečné využít jeho schopností a motivovat ho pro pomoc druhým.	Učitel je schopen a neochoten inovovat. Je třeba pokusit se poznat zdroje neochoty a zvolit vhodný způsob motivace.
Neschopnost	Učitel je ochoten, ale neschopen inovovat. Je třeba zjistit vzdělávací potřeby učitele a zapojit jej do vhodných forem DVU ¹ včetně aktivit kolegiální podpory.	Učitel je neochoten a neschopen inovovat. Je dobré nejprve zjistit zdroje neochoty a rezistence a zvolit vhodný způsob motivace. Potom teprve identifikovat vzdělávací potřeby a nabídnout učiteli vhodné formy DVU. Stanovit podmínky pro jeho setrvání v organizaci.

Poznámka v tabulce

¹ DVU – další vzdělávání učitelů

Realita jistě není tak jednoduchá, jak tabulka naznačuje. Řada učitelů může být obdařena přívlastky „neochotný“ nebo „neschopný“, ale může jít jen o nedorozumění nebo špatnou interpretaci některých *vnějších projevů*, zatímco skutečnost může být zcela jiná. Pro pracovníky odpovědné za řízení změn ve škole to znamená především podrobit vlastní představy o lidech v instituci osobní inventuře:

- *Na základě čeho považují schopnosti (ochotu) kolegy inovovat za limitované?*
- *V jakých ohledech zejména?*
- *Čím je charakterizován (poznámenán) můj vztah k němu?*
- *Jak jsem se pokusil o podporu (rezistentního) kolegy?*
- *S jakým výsledkem?*

Při nedostatečné reflexi vztahů a sociálních interakcí mohou někdy ředitelé paradoxně považovat za rezistentní i ty učitele, kteří odmítají poslušnost podrobit se (mnohdy rigidním) pravidlům nebo nevysvětleným, netransparentním a nedobře plánovaným změnám (např. Sparks, 1997). Primárně obsahové a procedurální konflikty pak mutují v konflikty vztahové a ke skutečným rezistencím

a neochotě učitele angažovat se v nechápajícím a nepřátelském prostředí už je jen krůček. Mnoho neinvenčních, neodvážných a konformních příkyvovatelů je ve školách považováno za ochotné a paradoxně i inovativní pracovníky, na druhé straně není dostatečně využíván cenný potenciál nekonformních, tvořivých i když, pravda, mnohdy konfliktogenních jedinců, kteří nesou stigma chronických odpůrců a kverulantů.

Analýza vnějších projevů rezistencí je tedy nutnou součástí práce s rezistentními učiteli. Obecně je možné identifikovat pět základních postojů ke změně tak, jak se projevují v chování lidí: *angažovanost* (aktivní, pozitivní vztah ke změně), *konformita* (vnější souhlas a přizpůsobení), *indiference* (neutrální vztah, lhostejnost, nezájem), *nesouhlas* a *aktivní odpor* (srov. např. Řezáč, 1998). Podle tohoto výčtu by tedy intenzita rezistence mohla být vyjádřena škálou *konformita (resp. pasivita) – aktivní odpor*.

Z hlediska dimenzí *aktivní – pasivní vyjadřování rezistence* a *verbální – neverbální projev* je možné získat následující typy rezistencí a identifikovat jejich hlavní příznaky (podle Hansen, Grossrieder, 2005):

Tabulka 2: Vnější projevy rezistence

	Verbální projevy (řeč)	Neverbální projevy (chování)
Aktivita (útok)	ODPOR Protiargumenty Výčitky Výhrůžky	VZRUŠENÍ Neklid Podněcování sporů Vytváření „klik“
Pasivita (únik)	VYHÝBÁNÍ Mlčení, málomluvnost Bagatelizace Vtipkování	NECHUŤ Nevšimavost Únik k jinému týmu Nemoc

Někteří autoři se snaží identifikovat i zcela konkrétní „typické“ verbální projevy rezistence. Je jistě zajímavé sledovat slovní reakce učitelů, kterým se změny nelíbí. Janas (1998) si všímá právě komunikace v organizaci při zavádění změn do praxe, identifikuje tři typy rezistencí a naznačuje jejich typické projevy:

Agresivní rezistence.

Lze ji jednoduše rozpoznat, protože je otevřená a lidé se nesnaží zamaskovat svůj odpor ke změně. Můžeme slyšet: *Se mnou nepočítejte. Do toho já nejdu... apod.*

Pasivně agresivní rezistence.

Lidé se zdají být ochotni přijmout změnu, měnit se, ale tato změna není nikdy realizována. Je běžné slyšet lidi říkat: *Rád/a pomohu hned, jakmile dokončím...* nebo *Pokusím se udělat si čas hned, jakmile...* atd. Takto slibující jedinec si však čas nikdy neudělá a podpora iniciativy mu dlouho nevydrží. Běžné jsou také výmluvy typu: *Udělal/a bych to, ale rodiče žáků nechtějí, aby ... apod.*

Pasivní rezistence.

Lidé se tváří, že změny a návrhy na ně akceptují až do té doby, kdy se tyto mají realizovat. Ochotně změny diskutují, vypadají zapáleně, ale nikdy nic konkrétního neudělají. Tento typ rezistence se obtížně odhaluje, protože je málo zřetelný a vypadá podpůrně. Lidé odpovědní za rozvoj často slyší „*To zní dobře*“ a „*Počítejte se mnou*“, ale až později se pozná, že naoko zapálení jedinci žádnou změnu nerealizovali.

V tomto modelu je možné agresivní rezistenci přirovnat k aktivnímu odporu, kdy je explicitně vyjadřován nesouhlas se změnou. V dalších dvou typech rezistencí se spíše počítá s „nasazováním masek“, s lidskou konformitou a „falešnou“ tendencí přiklonit se (alespoň navenek) k všeobecně uznávané hodnotě „*změna je přece dobrá a žádaná*“. Při analýze interakcí doprovázejících pasivní a zejména pasivně-agresivní rezistenci by patrně nebylo obtížné identifikovat některé z manipulačních her podle transakční analýzy (např. hra *A nemohl byste ... Ano, ale ...* srov. Berne, 1992). Tolik oblíbená transakční analýza nabízí ještě jiný pohled na rezistence učitelů, kterému budu věnovat následující část sdělení.

Životní postoj jako zdroj rezistence

Změna a inovace ve škole není izolovanou individuální záležitostí. Má-li se dotýkat celé školy a nejen epizodických záležitostí v jedné třídě, stává se sociální interakcí a vyžaduje schopnost a připravenost učitele spolupracovat. Zajímavý pohled na osobnost z hlediska interpersonálních vztahů a interakcí nabízí teorie transakční analýzy.⁴ Rezistence ke změně a neochotu učitelů podílet se na spolupráci a změnách můžeme nahlížet i z tohoto pohledu. Transakční analýza předpokládá působení a zapojování specifických vlastností a způsobů komunikace tzv. „rodičovského, dospělého a dětského Já“ do mezilidských interakcí a tedy i do procesů spolupráce a reagování na změny (Berne, 1992).

Podle Harrise (1997) může každý člověk z hlediska transakční analýzy zaujímat vždy jeden ze čtyř základních životních postojů:

Já nejsem OK, ty jsi OK

Já nejsem OK, ty nejsi OK

Já jsem OK, ty nejsi OK

Já jsem OK, ty jsi OK

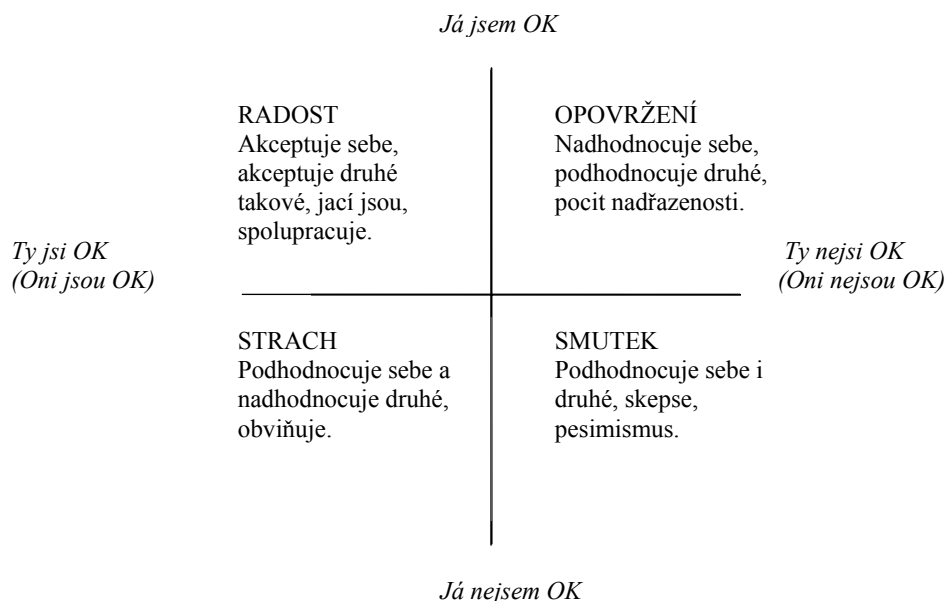
Uvedené postoje jsou, podle Harrise, trvalejší charakteristikou osobnosti a jejich změna není snadná. Ovlivňují život člověka a jsou zdrojem vnitřních i mezilidských konfliktů. Mohou se promítat i do ochoty a schopnosti učitelů inovovat praxi a spolupracovat s kolegy. Když odmyslíme klasické psychopatologické aspekty zmíněných životních postojů a zapomeneme na psychoterapii

⁴ Transakční analýza je v odborné veřejnosti dostatečně známou teorií, nebudu se tedy věnovat vysvětlování její podstaty. Zájemce odkazují na dostupnou literaturu v češtině (Berne, 1992; Harris, 1997; Prochaska, Norcross, 1999 atd.).

pii, můžeme se pokusit vnímat je jako běžnou součást interpersonálního chování člověka. Přestože se u každého jedince výrazněji a trvaleji projevuje určitý typ postoje, může se měnit v závislosti na aktuální situaci, době, zkušenosti, náladě apod. Někdy je povrchním pohledem nemožné odlišit, zda je převažující NE OK postoj – jako možný zdroj pracovních problémů – trvalejší součástí osobnosti nebo zda je jen přechodným důsledkem opakovaných nepříjemných zkušeností učitele a vztahuje se pouze ke specifickým kontextům. Prvně zmíněné je věcí psychoterapie, pro niž není na pracovišti místo, ve druhém případě může vhodná kolegiální opora pomoci korigovat nežádoucí, rozvoj blokující postoj.

S notnou dávkou schematizace je možné uvést, jak se zmíněné postoje a pocity, které je doprovázejí, promítají do spolupráce při inovování školní a třídní praxe (srov. Pelpel, 1995):

Schéma 1: Životní postoje podle transakční analýzy ve spolupráci



Jedinci s převažujícím životním postojem **Já nejsem OK** prožívají nepříjemné emoce, které mohou bránit rozvoji a blokovat odvahu ke změně a spolupráci. Nutnou součástí a dokonce podmínkou úspěšného profesionálního rozvoje se tak v těchto případech stává *osobnostní rozvoj*. Podporu osobnostního rozvoje je však třeba jasně vymezit a odlišit od psychoterapie, která není věcí lektorů ani kolegů – učitelů a ředitelů škol, i když jsou vedeni ryzí snahou pomoci učitelům od jeho problémů. Jde-li pouze o časově a situačně limitované (byť často převažující) *NE OK* naladění učitele, které je brzdou spolupráce, sebeotvěření a profesionálního rozvoje, je možné doporučit *vnější podporu* osobnostního a profesionálního rozvoje, a to např. ve formě coachingu nebo výcviku v sebereflexi a sociálních

dovednostech. Ve školním prostředí je užitečné nabídnout kolegiální pomoc zejména v následujících podobách:

- Podpořit širokou škálu kolegiální spolupráce napříč školou a postupně zapojit příslušného učitele do těchto struktur (kolegiální skupinové či individuální diskuse, nehodnotící kolegiální supervize, peer konzultace a poradenství apod.).
- Umožnit učiteli spolupráci v týmu (s kolegou), kde převažuje postoj Já jsem OK, ty jsi OK.
- Jít po malých krůčcích, zadávat zpočátku jednodušší úkoly a umožnit zážitky úspěšné a smysluplné spolupráce.
- Podpořit samostatnost učitele, postupně mu předávat více odpovědnosti a jasně sdělovat požadavky a očekávání.
- Zviditelňovat a oceňovat i dílčí úspěchy učitele.
- Vést učitele k sebekontrolě a sebehodnocení (sebehodnocení, sebereflexi...).
- Dávat najevo respekt k chybám a být transparentní v práci s nimi.

Převažující životní postoj *Já nejsem OK, ty jsi OK* je obvykle lépe upravitelný než postoj *Já nejsem OK, ty nejsi OK*. Skepse může být hluboko zakořeněná a posilována opakující se nedobrou zkušeností. Chybí naděje, že se věci dají změnit, mnohdy i důvěra v kolegy a vedení. Není tak naplněna zásadní podmínka pro rozvoj spolupráce (srov. Pol, Lazarová, 1999). V podobných případech může jít i o „naucenou bezmocnost“ učitele a stavění se do pozice *oběti*, prostřednictvím které získává moc a manipuluje svým okolím (a stává se tak, paradoxně – podle transakční analýzy – *pronásledovatelem* druhých). Příkladem může být rezistentní učitel opakovaně naříkající na svou rodinnou situaci, osobní handicap, nedostatek příležitostí, osobní smůlu nebo finanční možnosti. Stále stejná a nerefléktovaná kolegiální podpora „zjevně trpícím“ učitelům se tak může snadno stát kontraproduktivní. Důsledkem je pak pouze to, že se neschopný a naříkající učitel chová „stále více stejně.“ Znovu vystupuje do popředí požadavek na ředitele škol a vzdělavatele učitelů: pokusit se vyznat v možných zdrojích rezistence učitelů a reflektovaně podporovat plánování jejich profesionální rozvoje s respektem k individualitě každého z nich.

Učitel vstupující do kolegiálních vztahů s převažujícím postojem *Já jsem OK, ty nejsi OK* ohrožuje spolupráci již v jejím samém zárodku, neboť nenaplní její nutné podmínky jako jsou respekt k osobnosti a schopnostem kolegy a rezignace na maximální osobní zisk (Pol, Lazarová, 1999). V interakcích takového učitele mohou být zřetelné „rodičovské“ způsoby komunikace, jako je poučování, kritika, hodnocení, ale také podceňování a skrytý výsměch. Nedůvěra ve schopnosti kolegů pak může vést učitele ke zbytečnému přebírání odpovědnosti a individualismu. Snadno se pak dostává do role *pronásledovatele* (útočí, hodnotí kolegy a kritizuje jejich schopnosti) nebo *zachránce* (přebírá odpovědnost a úkoly za své „neschopné“ kolegy). Odtud je však již jen krůček do pozice *oběti* („*Aby bylo něco uděláno dobře, musím to udělat já!*“).

Nadřazené chování vyjadřující postoj *Já jsem OK, ty nejsi OK* však může být i kompenzační. Nejen děti (tak, jak je známe ze školních lavic), ale i dospělí mohou podle převažujícího způsobu komunikace a chování působit na první pohled sebestředně, sebejistě, netolerantně a povýšenecky. Poutají tak na sebe pozornost, neboť potřebují přesvědčit ostatní (když už nedokáží přesvědčit sami sebe) o své hodnotě a o svých schopnostech a mají silnou potřebu vnějšího ocenění. Nabízí se srovnání s Adlerovským pojetím dynamiky osobnosti, jejíž podstatou je přirozené *usilování o nadřazenost*. Nezdravé však je – tak jako v uvedeném případě – usilování o nadřazenost tzv. „antisociálním sebestředným způsobem“ (srov. např. Adler, 1993).

Neexistují jednoznačná vodítka, jak komunikovat a manažersky vést pracovníky s náznaky interakčních postojů *Já jsem OK, ty nejsi OK* (předpokládejme však, že lidé se silně zakořeněným posledně zmíněným životním postojem ve školách nepracují). Poznat, zda jde o kompenzační mechanismus a reaktivní situacně vázané chování, může být velmi složité. Snaha o podporu osobnostního a profesionálního rozvoje jde i v těchto případech různými směry:

- Zaměřit se na tvorbu kolegiálního klimatu školy. Skupinové normy vystavěné na vzájemném porozumění a respektu a z nich vyplývající požadovaný charakter komunikace mohou odlišně se chovajícímu jedinci nastavit zrcadlo a vystavit ho i přirozeným sociálním sankcím.
- Někdy je lépe nechávat schopné, ale věčné individualisty a kritiky pracovat na samostatných úkolech a využívat tak jejich potenciálu.
- Jasně vymezit požadavky na chování a komunikaci a zformulovat podmínky pro setrvání na pracovišti.

Věřím, že u většiny učitelů převažuje životní postoj *Já jsem OK, ty jsi OK*. Pouze takto „laděný“ učitel může být tvůrcem zdravých kolegiálních vztahů a motorem spolupráce. Zdravý životní postoj a z něho vyplývající způsob interakcí je samozřejmostí u vedoucích pracovních týmů, supervizorů a konzultantů a přirozeně se očekává i od vedení školy.

Diskuse a závěr

Není pochyb, že faktor osobnosti hraje významnou úlohu v tématech inovace praxe a rezistence vůči změně. Případné snahy o diagnostiku a formulaci požadavků na osobnost inovativního učitele – profesionála, který dokáže odolávat rezistencím a pečovat o svůj profesionální rozvoj, jsou spíše akademicky laděným úsilím z oblasti základního výzkumu, avšak pro samotnou praxi nemají zásadní význam. Užitečnější cestou je přímá podpora osobnostního a profesionálního rozvoje učitelů bez aspirací na osobnostní diagnostiku a hodnocení jejich kompetencí „zvenku“. Předchozí teoretické úvahy i výsledky výzkumů naznačují, že právě *osobnostní rozvoj* je nezbytnou cestou, která může učitele „nastartovat“ a dodat jim odvalu k inovacím a spolupráci a minimalizovat výskyt rezis-

tenci. Jde zejména o podporu sebepoznání (resp. autodiagnostiku) a sebereflexe učitelů ve vztahu k výkonu povolání i dalšímu vzdělávání. Jednou z možností je nabídnout učitelům řadu (např. výše zmíněných) jednoduchých teorií, modelů a schémat, které jim usnadní porozumění vlastním postojům a jiným zdrojům vlastního jednání.

Další vzdělávání, které nabízí nové nápady pro výuku, neotřelé pracovní materiály pro děti, konkrétní progresivní a alternativní postupy práce (někdy nazývané jako „zásobníkové“ nebo tzv. „kuchařky“) nemusí být dostačující. Takové vzdělávání poskytne učitelům užitečnou „náplň“, avšak učitelé se v něm neučí reflektovaně a smysluplně získaný materiál využívat a dále rozvíjet v praxi, což je mnohdy daleko obtížnější. Vyžaduje to flexibilitu, odvahu riskovat, přebírat odpovědnost, spolupracovat s kolegy apod.

K tomu je třeba podpory ze strany pracovního prostředí, resp. kolegů – učitelů. Ne nadarmo je v posledních desetiletích věnováno tolik pozornosti otázkám a podmínkám rozvoje spolupráce ve škole (např. Pol, Lazarová, 1999). Otevřené, spolupracující a zejména neohrožující prostředí může navodit všeobecně vnímanou atmosféru „My jsme OK, oni jsou OK“ a podporovat ochotu a schopnosti učitelů inovovat třídní i školní praxi. Je jen škoda, že se v českém prostředí zatím příliš nedaří šířejí a transparentněji rozvíjet mentorské programy, které by mohly přinést zajímavé techniky a metody práce vhodné pro kolegiální podporu učitelů. Nejen „rezistentním“ učitelům, ale i těm, kteří se o inovace dlouhodobě snaží a chtějí své profesionální úspěchy, nezdary či nejistoty bezpečně sdílet se svými kolegy.

Výraz „rezistence“ má v souvislosti s profesionálním rozvojem a změnami v praxi veskrze negativní konotaci. V případě „rezistentního učitele“ však nemusí jít vždy nutně o špatného učitele. Je pravděpodobné, že většina „rezistentních“ učitelů má skrytý potenciál, který zasluhuje pozornost odborníků a podporu ze strany kolegů, vedení škol i lektorů dalšího vzdělávání. Pokud je rezistence *rozpoznána, uvědomována a řízena*, může se stát zdrojem obohacení, inovací a poskytnout příležitost pro reflexi a rozvoj. Může naznačit jiné – schůdnější cesty realizace změny, podpořit komunikaci a spolupráci.

Jako vzdělavatelé učitelů bychom měli věřit, že všichni učitelé jsou obdařeni potenciálem věci reflektovat, měnit a rozvíjet. Uvolnění takového potenciálu však mnohdy předpokládá „vnitřní odblokování“, ke kterému je zpravidla třeba vnější podpory. Osobnostní rozvoj neznamena zásah do osobnostní struktury, neznamená psychodynamický návrat do hlubin neuvědomovaného a neznamená ani vnější manipulaci. V atmosféře partnerství a podpory sdílení a reflexe postupně dochází k rozbíjení poznávacích stereotypů a tím i ke změně pohledu na jevy a lidi kolem. V důsledku pak může dojít ke změně názorů a postojů (ke spolupráci, kolegům, dětem, profesionální misi apod.) a pracovnímu chování.

LITERATURA

- ADLER, A. *Umění rozumět*. Praha: Práh, 1993.
- BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. Liberec: Dialog, 1992.
- BREDESON, P. V., JOHANSSON, O. The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-service education*, 2000, 26, 2, s. 385–401.
- DRAGO-SEVERSON, E. *Helping teachers learn. Principal leadership for adult growth and development*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004.
- DUFOUR, R., BERKEY, T. The principal as staff developer. *Journal of staff development*, 1995, 16, 4, s. 2–6.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999.
- HANSEN, H., GROSSRIEDER, I. *Schulentwicklung - Handbuch für Lektoren. Profile Projekt* [online]. [cit. 27. 8. 2005]. Dostupný z <www.ipcb.pt/profile>.
- HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in postmodern age*. London: Cassell, 1994.
- HARRIS, T. A. *Já jsem OK, ty jsi OK*. Praha: Pragma, 1997.
- HAVLÍK, R. Profesní „kariéra“ a další vzdělávání v názorech a postojích učitelů. *Pedagogika*, 1999, č. 2, s. 147–155.
- JANAS, M. Shhhh, the dragon is asleep and its name is resistance. *Journal of Staff Development* [online], 1998, 19, 3. [cit. 27. 8. 2005]. Dostupný z <www.nsd.org/library/publications/jsd/janas193.cfm>
- KENNEDY, J. Working with marginal teachers. An Interview. *Teacher Trainer*, 2003, 17, 2, s. 18–19.
- KOHNŮVÁ, J., aj. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: PedF UK, 1995.
- LAZAROVÁ, B. Systemický přístup a sebereflexe v práci učitele – skepse nebo naděje? *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 19–23.
- LAZAROVÁ, B. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 2005, č. 2, s. 102–118.
- LAZAROVÁ, B., PROKOPOVÁ, A. Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 2004, č. 3, s. 261–273.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského jednání*. Praha: Academia, 1996.
- PELPEL, P. *Guide de la fonction tutorale*. Paris: Les éditions d'organisation, 1995.
- PERRENOUD, P. *Préparer les enseignants au changement* [online]. Université de Geneve, 2001. [cit. 27. 8. 2005]. Dostupný z <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_11.html>
- PERRENOUD, P. *Developper la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF, 2001.
- POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: STROM, 1999.
- PROCHASKA, J.O., NORCROSS, J.C. *Psychoterapeutické systémy – průřez teoriemi*. Praha: Grada, 1999.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: How Professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SPARKS, D. Is resistance to change really the problem? *The Developer* [online], 1997, 3. [cit. 27. 8. 2005]. Dostupný z <www.nsd.org/library/publications/developer/dev3-97sparks.cfm>.
- SPIPKOVÁ, V. Teoretická reflexe praxe a sebereflexe v přípravě učitelů. In HADJ MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Dítě, škola, učitel*. Praha: PedF UK, 2001., s. 50–58.

- SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.
- SUPOVITZ, J., GOERLICH-ZIEF, S. Why they stay away. Survey reveals invisible barriers to teacher participation. *Journal of staff development* [online], 2000, 21, 4. [cit. 27. 8. 2005]. Dostupný z <www.nsd.org/library/publications/jsd/supovitz214.cfm>.
- ŠVEC, V. (ed.). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.

SUMMARY

This article concentrates on selected aspects of school practice innovation. The author comments especially on the question of teachers' resistance to changes. The topic is viewed from various points: that of the personality of the teacher, that of his/her motivation, and that of the transaction analysis. Personal factors, motivation, and capabilities are thus observed in relation to resistance; so are life attitudes as the source of resistance. Another important point is the necessity to understand resistance as a psychological phenomenon and as a factor of the process of change in schools. Finally, some possibilities of how to understand and deal with resistance are described.