

# Kompetence lídra – nový rozměr učitelské profese

Apolonia Suchora-Olech

V nejnovější literatuře můžeme nalézt celou řadu témat týkajících se osobnosti učitele a chování učitele. Množství materiálu je výsledkem toho, že v Polsku dochází k značným změnám, které se velkou měrou týkají také učitelů. Těmito tématy se kromě jiných zabývá J. Rutkowiaková (Rutkowiak, 1995), která prováděla rozsáhlé výzkumy na téma učitelé (sama je nazývá „pedagogové-intelektuálové“). Při vytváření jejich charakteristiky se autorka opírala o relativní teorii osobnosti, kterou označuje jako strukturu JÁ–SVĚT. Za základ bere vizi světa, která určuje otevřenost pedagoga-intelektuála směrem k obecnému prospěchu. Rozumí tím schopnost aktivně se účastnit na realizaci tohoto prospěchu. Pedagog-intelektuál je citlivý k osudu ostatních a ke kvalitě jejich života. V polské tradici jsou takové postoje zakořeněny. Oživily se na přelomu osmdesátých a devadesátých let, kdy se tehdejší společenské přeměny staly reálnou zkušeností a současně lidským úkolem do budoucnosti. Učitel je tedy společensky žádaným účastníkem polské společensko-kulturní transformace. Žijeme totiž v podmínkách probíhající transformace, prožíváme změny vyžadující řešení důležitých problémů a překonávání překážek.

I když ne všichni učitelé dokáží obstát před novými požadavky doby, tato všeobecně probíhající změna, pro jejíž úspěšný průběh je obzvláště důležitá mentální úroveň celé společnosti, způsobuje, že požadavek aktivní účasti učitelstva na transformaci společnosti se stává nezbytným. Z tohoto pohledu není možno u učitelů, jako nositelů změn pominout jejich slabší stránky – standardní úroveň postojů a kompetencí, které jsou podmíněny mnoha příčinami. Patří k nim mimo jiné negativní postoj k volbě svého povolání, zrovna ne nejlepší vzdělání, nízké společenské postavení spojené s ubohým finančním ohodnocením.

Slabá podpora účinného iniciování a podporování změn ze strany učitelů vyplývá z faktu, že tyto osoby získaly vzdělání v předchozím společenském uspořádání a dobře s tímto uspořádáním společnosti splynuly (srov. Brzezińska, 1996). Nestací přece se jen formálně hlásit ke změnám probíhajícím v naší zemi, ale je třeba, a to je rozhodující, začít vyvíjet konkrétní činnosti s cílem získávat nové kompetence, kterým se říká manažerské (Suchora-Olech, 1996; 1997a), nebo, jak se také v některých publikacích nazývají, kompetence lídra.

Požadavek na to, aby učitelé získali také manažerské znalosti a dovednosti, vzbuzuje většinou odpor, nebo přinejmenším údiv. Avšak manažer, to je prostě dobrý vedoucí, který si osvojil dovednosti nezbytné k účinné realizaci úkolů v oblasti řízení tzv. lidských zdrojů. A copak to není možné přirovnávat k práci učitele řídicího žákovský kolektiv? Aby se člověk stal dobrým moderním učitelem, k tomu nestačí jen vstupní akceptace liberálního (alternativního) výchovně vzdělávacího modelu. Tato akceptace musí být spojena s podmínkami nezbytnými pro realizaci tohoto přijatého modelu a s intelektuálními a praktickými kompetencemi učitelů a všech zaměstnanců školství na všech stupních, tj. těch, kteří se zabývají řízením, poradenskou činností a kontrolou, a těch, jejichž náplní práce je rozhodovat. Bohužel tyto požadavky nemají zatím také dostačující podporu v obsahu a organizaci vysokoškolského vzdělávání a dalšího vzdělávání učitelů (Wiliński, 1996, s. 227).

Počátky mého zájmu o tuto problematiku a mé snahy o její rozšíření v pedagogice lze hledat v době, kdy jsem se podílela na ročním polsko-americkém programu všeobecného řízení obchodu (CEMP) ve školním roce 1995/96 na Gdaňské univerzitě. Problematika řešená v tomto úkolu mě přivedla k přesvědčení, že znalosti a dovednosti tohoto typu nenacházíme v práci vzdělaných a reflexivních učitelů. Zahájila jsem tedy empirické výzkumy, kromě jiného i na téma styly práce učitelů. Část výzkumu jsem uplatnila i při vlastní práci se studenty. S velkým zájmem jsem sledovala výsledky školení lídrů místních vesnických organizací (Kalemba, 1996). Z výsledků tohoto programu je možno užitečně čerpat při řešení teoretických i organizačních problémů, které se vyskytnou při organizaci dalšího vzdělávání učitelů. Ve školství ovšem takový program vyžaduje vypracovat specifické činnosti odpovídající určité strategii. Je třeba vzít v úvahu celou řadu různých problémů a tyto problémy podrobit analýze. Je to důležitá výzva pro všechny instituce zabývající se dalším vzděláváním učitelů. Jsem přesvědčena, že v praxi nemůžeme toto řešení oddalovat (srov. Ginsburg, Clift, 1997; Suchora-Olech, 1997b). Daleko více než teoretické úvahy je třeba zahájit empirické výzkumy, jejichž výsledky by podrobněji ukázaly, jak by lídr mohl fungovat ve školství.

## 1. Potřebnost lídra ve školství

Vědecké výzkumy z této oblasti nejsou ještě v Polsku všeobecně rozšířeny a pokud se týká učitelů, jen těžko můžeme mluvit o konkrétní potřebě. Samo slovo lídr se objevilo v běžné mluvě nedávno a nemá v polštině výstižný domácí protějšek ani ustálenou emocionální konotaci. Nová a tajemná

problematika školení „lídrů“ nebudí pozornost a nefunguje ve společenském vědomí tak, jako např. kurzy práce na PC nebo jazykové kurzy. Nejdříve by bylo potřeba v každé větší skupině nalézt osoby, které mají kritické postoje k hodnocení běžných událostí, jeví větší zájem o technické a společenské novinky. Osoby, které mají organizační schopnosti a vnitřní zaujetí pro iniciování celé řady různých změn. Právě takoví lidé se mohou ve svém kolektivu stát prvními lídry lokálních změn.

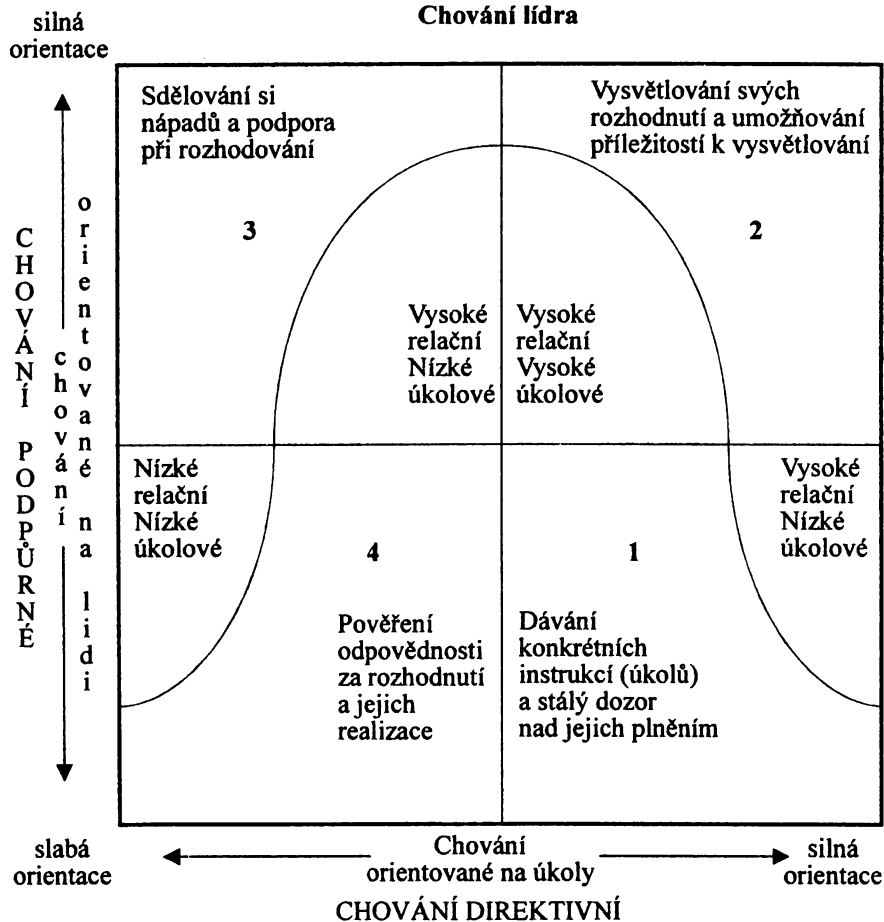
Pro lídra pracovat znamená měnit (Kalemba, 1996, s. 232). Lídr musí kromě toho odhalovat odtazitéjší problémy než ty, které těsně souvisejí s procesy, které momentálně řídí. Vyžaduje to tedy od lídra komplexní vědění a dobrou znalost systémů, ve kterých lidé žijí a pracují. Komplikovanost práce lídra ukazuje obr. 1 (Brzezińska a kol., 1996).

Výchova lídrů přináší racionální výsledky. Přímým efektem je obohacení konkrétního kolektivu o odborně připravené lídry, kteří budou kompetentně a odpovědně iniciovat a realizovat různé místní iniciativy. Výchova „první skupiny“ skutečných lídrů je dobrým počátkem zlepšení situace ve školství. Tento proces nelze realizovat v krátké době, to si určitě nikdo nemyslí. Avšak tito vyškolení, kompetentní lídři, kteří si dobře uvědomují své možnosti a svoji roli ve společnosti, budou moci dále školit následující lídry. V polské současnosti se vzdělávání učitelů odbývá nadále starými osvědčenými metodami tak, jako by se nic nezměnilo, jako by neexistovala potřeba změny v řízení třídního kolektivu, potřeba změny při komunikaci s žáky a studenty. Učitelé nedokáží změnit styl řízení konkrétní situace v závislosti na typu úkolu, na složení skupiny apod. Požadavek výchovy nových lídrů se netýká jen přeškolení a školení vedoucích kádrů a dospělých osob. Týká se to především dlouhodobého procesu výchovy dětí a mládeže ve specifickém, tj. školním prostředí, s využitím moderních poznatků z oblasti řízení lidských zdrojů.

Ve školství chybí adekvátní chápání učitele jako lídra. Můžeme je doplnit tím, že upravíme na podmínky školství charakteristiku lídra působícího ve vesnickém prostředí (Kalemba, 1996, s. 240):

- jsou nejčastěji přirozenými reprezentanty místního kolektivu a koordinátory jeho činnosti, snaží se sladit rozdílné zájmy a snahy jednotlivců a skupin,
- jsou to stratégové určitého typu, kteří předvídají potřeby svého kolektivu, jednotlivců a skupin lépe, než ostatní,
- jsou povinni zainteresovat různé skupiny a jednotlivce na spolupráci na plánování akcí, sami se snaží práci spíše řídit, ne ji vykonávat,
- snaží se připravovat jiné pro funkci lídra,

Schéma č. 1  
Chování lídra



Zdroj (srov. Wiernek, 1996): E. J. Rybczyk: Program CEMP, Gdaňská univerzita

- spolu s plánováním činností se pojí také funkce výchovná, musí umět přesvědčit členy skupiny o své vizi nebo projektu tak, aby získali všeobecný souhlas probouzet chuť ke spolupráci, vzájemné komunikaci, jednání,
- musí mít nejen hodně zkušeností, ale rovněž také vykazovat vysoký stupeň trpělivosti a tolerance.

Lídři mají určité typické vlastnosti:

- široké a velice různorodé zájmy,
- chuť něco měnit a novátorsky řešit,
- zkušenosti v iniciování a plánování společných předsevzetí svého kolektivu,
- zkušenosti v řízení místních skupin při realizaci společných projektů (Kalemba, 1996, s. 241).

**Lídr je proto člověk, který vědomě, efektivně a eticky podněcuje a řídí mezilidské vztahy (Kalemba, 1996, s. 240–241).**

*Podněcování* je činnost umožňující navazování kontaktů, naopak *řízení* neznamena řídit struktury skupiny, ale „vytvořit mezi jejími účastníky potřeby a rozvíjet schopnosti aktivně se účastnit na jejím samoorganizování. Je to činnost dlouhodobá, vyžadující od lídra odpovídající dovednost plánovat průběh procesu změn, průběžně analyzovat činnosti a vybírat odpovídající řídicí prostředky“. *Efektivnost* jeho činnosti závisí na typu znalostí a kompetencí, které na jedné straně umožňují vědomou a odpovědnou účast v již existujících strukturách, na druhé straně dovolují racionálně plánovat a iniciovat vývojové změny. *Požadavek dodržování etických zásad* při činnosti lídra znamená zakotvení těchto činností v obecně uznávaném systému hodnot jak samým lídrem, tak i kolektivem, ve kterém pracuje.

## 2. Manažerské kompetence vysokoškolských učitelů

Dovolila bych si tedy navrhnout pro zlepšení komunikace mezi vysokoškolským učitelem a studentem (později učitel–žák) zavést do výchovně vzdělávací činnosti výsledky teoretického bádání z oblasti nazývané „řízení lidských zdrojů“ spolu s technikami, metodami a návrhy praktických řešení. Vždyť manažeři, stejně jako učitelé, pracují s lidmi, díky lidem a pro lidi. Musí myslet na to, že lidé reagují a chovají se individuálně a nemůžeme vždy správně odhadnout, jak se zachovají. Někdy se chovají překvapivě a někdy shodně s pravidly psychologie, jejíž znalost je nutná. Obzvláště užitečná je také dobrá orientace v sociologii, jde především o skupiny a o jejich chování uvnitř (Wiernek, 1996, s. 9, 14 a další).

V současné době nemůžeme pokulhávat ani v pedagogice. Jsme přece svědky zrychleného tempa vznikání, ale i zastarávání současných systémů

řízení. Dovolují si připomenout, že řízení v tradičním pojetí je pouze organizováním a vydáváním směrnic. V současnosti to znamená potřebu rychlého hledání nových, dokonalejších systémů řízení. Tím míníme i řízení lidí. V moderním pojetí mluvíme o tzv. vůdcovství, které napomáhá růstu a rozšiřování kompetencí každého člověka v relaci s vůdcem. Zasahuje stále hlouběji do vědy o člověku a jeho fungování v komplikovaných mezilidských vztazích (podle Rybczyk, 1996). Je to volné pole pro nové objevy současné pedagogiky.

Shodně s obecně platnými předpoklady učitel (i vysokoškolský) by měl být zahrnut do kategorie tzv. „situačního lídra“ (Hersey, 1996). Úspěšní lídři přece vědí, jak přizpůsobit styl práce konkrétní situaci, kdy se snaží ovlivnit chování druhých. Ve většině situací, při práci s jednotlivci nebo skupinami, neexistuje jeden styl práce vedoucího. Co nejvíce chybí při vedení? Většinou praktické přizpůsobení stylu potřebám studenta (učitele).

Když se snažíme ovlivnit druhé (v našem případě studenty), naším úkolem je:

1. provést diagnostiku jejich připravenosti k plnění konkrétního úkolu,
2. zajistit styl vedení odpovídající určité situaci (Hersey, 1996).

### **Co rozumíme pod pojmem styl vůdce?**

Jsou to logické vzory chování, které projevujete a které jiní zaregistrují, když se snažíte ovlivnit jejich chování. Toto chování se vyvinulo během určitého období a stalo se tím, co se jiní učí u vás rozpoznávat jako chování vůdce – váš styl, neboli osobnost vůdce. Ostatní od vás očekávají (a dokonce jsou schopni je předpokládat) určité typy chování. Tento vzorec, většinou spojený, má buď chování orientované na úkoly, nebo chování orientované na lidi, nebo též kombinaci obou těchto druhů chování (Hersey, 1996).

#### *Chování orientované na úkoly:*

Je to rozměr, do kterého je vůdce ochoten organizovat a vymezovat role členů skupiny: vysvětlovat, jaké činnosti mají členové vykonávat a kdy, kde a jak mají být úkoly splněny. Dále je toto chování charakterizováno pokračováním úsilí s cílem stanovení zřetelně definovaných vzorů organizace, komunikačních kanálů a způsobů, jakými se docílí splnění úkolů.

#### *Chování orientované na lidi:*

Vůdce je ochoten pěstovat osobní kontakty mezi sebou a členy své skupiny prostřednictvím otvírání komunikačních kanálů, přidělováním odpovědnosti

a dáváním podřízeným možnosti využívat svého potenciálu. Je pro něj charakteristická sociologicko-emocionální podpora, přátelství a vzájemná důvěra.

Chování orientované na úkoly a chování orientované na pracovníky bylo nejdříve umístěno na rozdílných osách na dvojrozměrném nákrese. Potom jsme na ně nanесли čtyři čtvrtky s cílem popsat čtyři základní druhy vlastního stylu řízení (vlastní styl vůdcovství). Tabulka č. 1 představuje tyto styly, které jsou doplněny o „model situačního vedení“ (viz schéma č. 1, s. 52).

Tento model je rovněž známý pod názvem Model řízení Herseye a Blancharda. Tento model počítá se závislostí výběru stylu řízení na novém třetím rozměru, kterým je úroveň vyspělosti podřízených. Vyspělost nezávisí na věku podřízených nebo jejich emocionálním vývoji, ale je to „vyspělost“ vykonávat pracovní úkoly. Vyspělost podřízených se definuje prostřednictvím *úrovně jejich angažovanosti v práci a úrovní jejich kompetencí*. Vytvořily se 4 modely, se kterými se může při své činnosti setkat manažer (učitel). Vztahy mezi vedoucím a podřízenými procházejí 4 fázemi, podléhají stupňovité evoluci v závislosti na tom, jak podřízení vyspívají.

Tab. 1: *Styly řízení a úroveň vyspělosti podřízených*

Připravenost pracovníka	Nízká	Přiměřená		Vysoká
	G1	G2	G3	G4
Rozvoj vyspělosti	Nízká kompetence D1 Vysoká angažovanost	Určitá kompetence D2 Nízká angažovanost	Vysoká kompetence D3 Slabá angažovanost	Vysoká kompetence D4 Vysoká angažovanost
Styly	Direktivní (instruktivní)	Třéninkový (konzultační)	Podpůrný (participující)	Delegující

Pramen: Vlastní zpracování. Podle E. J. Rybczyk. Program CEMP, Gdaňská univerzita

Pro nás je důležité brát ohled na potřeby různých stylů řízení. Křivka jdoucí přes 4 styly vedení (schéma č. 1) představuje kombinaci vysoké pravděpodobnosti úspěšného chování lídra vzhledem k oběma orientacím, tj. orientacím na lidi i na úkoly, v závislosti na úrovni připravenosti (vyspělosti) podřízených.

### **Jak je možno definovat svůj styl vedení?**

Domnívám se, že nejlepší bude využít nástroje vypracované v oblasti tzv. řízení lidských zdrojů. Jsem dobře obeznámena s nástrojem nazývaným TEST LASI (Leadership Adaptability and Styl Inventory), který zkoumá „dovednosti přizpůsobení se roli vůdce a souboru stylů“.

Je to 12 situací, které je třeba pročíst a promyslet. Je třeba rozhodnout, jak bychom si sami poradili v příslušné situaci a potom vybrat odpověď ze čtyř uvedených. Jednotlivé odpovědi jsou vyjádřeny v bodech, což výsledně vede k označení počtu ukazatelů v odpovídajících políčkách schématu č. 1.

Prostřednictvím testu LASI se zkoumá pouze sebepozorování a znamená:

- náš dominující styl řízení,
- projev stylu (styl dominující a styly podpůrné),
- přízpůsobitelnost stylu situaci.

Závěrem je třeba říci, že každý styl je dobrý a potřebný, závisí však na situaci, úkolu, na lidech apod. To, že nejsou uváděny některé styly, může svědčit o tom, že lídr (učitel) nepoužívá v dané situaci styl, který by byl právě vhodný. Není proto správným lídrem ten, kdo používá v kontaktech s lidmi jen „jedině správný“ styl, který má vyzkoušený.

Test LASI koresponduje s jiným nástrojem, který pomáhá změřit (definovat) individuální chování v konfliktních situacích. Mám na mysli test Thomase Kilmana (Ratajczak, Turska, 1983).

Je to 30 situací a vždy dvě odpovědi na výběr. Ve výsledku je uvedeno pět typů jak si poradit v konfliktních situacích. Počet ukazatelů ve vymezených polích schématu č. 3 nám dovoluje stanovit, jaký styl řešení problémů je pro nás charakteristický.

Můžeme pak popsat chování dané osoby ve dvou základních rozměrech:

- apodiktičnost, tzn. hranice, do které se člověk snaží vtěsnat svoje zájmy,
- kooperativnost, tzn. hranice, do které člověk usiluje zařadit zájmy jiných.

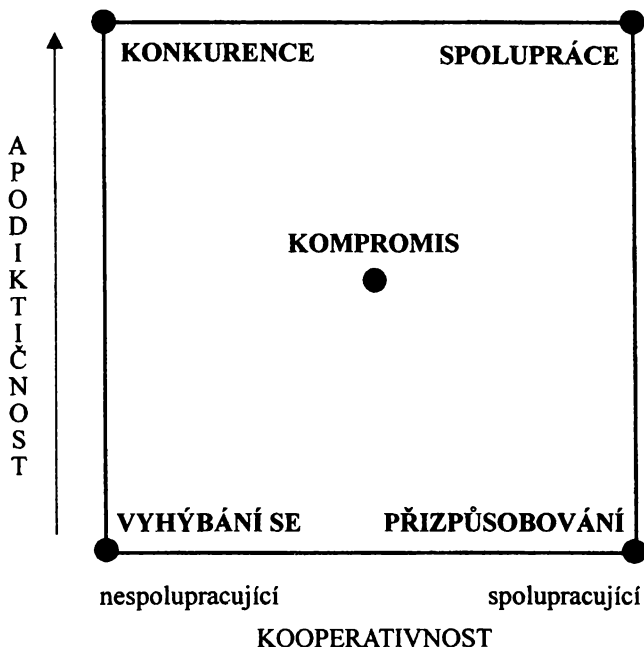
To, jakého uijeme stylu při rozhodování, jak se zachováme v konfliktních situacích, jakým stylem budeme realizovat naši práci se studenty, to nejen charakterizuje nás, ale podmiňuje kvalitu kontaktů s podřízenými (žáky), spolupracovníky, partnery.

Při práci manažera, podobně jako učitele, jsou kompetence interpersonální stejně důležité, jako kompetence meritorní. Neprofesionální jednání s lidmi snižuje efektivnost počínání jak manažera, tak i učitele, což může být činitelem profesionálně diskvalifikujícím.

Naopak výchovně vzdělávací činnost prováděná profesionálně kvalifikovaným lídrem-učitelem, se může stát stimulatorem přeměn společenského řádu, jež iniciovaly politické a vládní elity. Za účinnou strategii podporující tyto široké společenské přeměny se ve školství považuje aktivní účast subjektů společenského života na průběhu událostí, kde lídři obvykle hrají prim.



Schéma č. 3  
Řešení konfliktů – pět metod



Pramen (Blake, Muton, 1994): Podle E. J. Rybczyk, Program CEMP, Gdaňská univerzita

## Literatura

- BLAKE, R., MUTON, J. *Psychologia w pracy menedżera*. In KOŻUSZNIK, B. *Psychologia pracy menedżera*. Katowice, 1994.
- BRZEZIŃSKA, A. Model edukacji dla obywatelskiej współpracy: interwencja wspomagająca społeczność lokalną. In *Podmiotowość społeczności lokalnych*. Red. Cichocki, R. Poznań, 1996.
- BRZEZIŃSKA, A. a kol. Intervencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną: szkolenie liderów społeczności wiejskich. In *Podmiotowość społeczności lokalnych*. Red. Cichocki, R. Poznań, 1996.
- Srov. GINSBURG, M. B., CLIFT, R. T. Ukryty program akademického przygotowania nauczycieli. In *Socjologia Wychowania*. Svazek XII. Red. Kwieciński, Z., Toruń, 1997.
- HERSEY, PAUL The Situation Leader. In RYBCZYK, E. J., *Zarządzanie zasobami ludzkimi* (materiały z konferenece), Gda'nsk, květen 1996.
- KALEMBA, M. Szkolenie liderów wiejskich społeczności lokalnych. Problemy dydaktyczne i organizacyjne. In *Podmiotowość społeczności lokalnych*. Red. Cichocki, R. Poznań, 1996.

- RATAJCZAK, Z., TURSKA, E. Eksperymentalna psychologia pracy. Katowice, 1983. In KOŻUSZNIK, B. *Psychologia pracy menedżera*. Katowice, 1994.
- RUTKOWIAK, J. Wielość edukacyjna a nauczyciele czasu transformacji. In *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków, 1995.
- RYBCZYK, E. J. (red.) *Zarządzanie zasobami ludzkimi* (materiały z konferenece), Gda'nsk, květen 1996.
- SUCHORA-OLECH, A. Atrybuty komunikacji w kształceniu studentów. In *Komunikacja – Edukacja – Dialog*. Těšín: Slezská univerzita, 1996.
- SUCHORA-OLECH, A. *Tożsamość studenta. Doświadczenie siebie przez komunikację*. Politechnika Koszalin, 1997a.
- SUCHORA-OLECH, A. Rola nauczyciela czy nauczyciel wśród ról. In *Szukając rozwiązań... Pomysły na edukowanie*. Red. Suchora-Olech, A., Słupsk, 1997b.
- WIERNIEK, B. (red.) *Psychologia i socjologia zarządzania*, 1996.
- WILIŃSKI, P. Interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną: założenia a uzasadnienia. In *Podmiotowość społeczności lokalnych*. Red. Cichocki, R. Poznań, 1996.

*Přeložila Karla Ondrášková*

SUCHORA-OLECH, A. Kompetence lídra – nový rozměr učitelské profese. *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 49–58. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Dr. Apolonia Suchora-Olech, Institut pedagogiky, Vysoká škola pedagogická Słupsk, Polsko