

## Dovednosti umožňující efektivní kooperaci třídního učitele s rodiči žáků

(Nástin východisek výzkumné sondy)

Stanislav Střelec

Při řešení tohoto námětu jsme se na počátku zaměřili na vymezení a ujasnění pojmového a vztahového rámce, který by zároveň charakterizoval základní teoretická východiska tématu, zejména pak vztah mezi pojmy kompetence, dovednost a způsobilost učitele. Dospěli jsme přitom k následujícím závěrům:

- kompetenci učitele chápeme především jako deklarované oprávnění k výkonu učitelské profese a pojmem učitelská způsobilost rozumíme faktické dosažení předpokládané profesionální úrovně, přičemž je za optimální považován stav shody mezi deklarovanou (předpokládanou) a skutečnou připraveností k výkonu profese,
- pod pojmem dílčí kompetence učitele rozumíme, v souladu s charakteristikami příbuzných pojmů v Pedagogickém slovníku (viz Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 101–102), více či méně ohraničené soubory vědomostí a dovedností, které vytvářejí způsobilost pro výkon učitelského povolání,
- je-li vztah mezi pojmy kompetence a dovednost rozlišován jako vztah pojmu obecnějšího (v jistém smyslu nadřazeného) k pojmu dovednost (s podřazeným a dílčím významem), potom můžeme považovat kooperaci učitele s rodiči žáků za dílčí kompetenci učitele, která je realizována prostřednictvím jeho specifických komunikativních, konzultativních a poradenských dovedností (viz Helus, 1995, s. 108–109),
- pojem dovednost chápeme spolu se Švecem (1998, s. 12) jako „komplexnější způsobilost subjektu (zahrnující vnitřní model dovednosti, sycený dalšími vnitřními složkami, zejména schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy a prožitky) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností“.

Specifické komunikační, konzultativní a poradenské dovednosti třídního učitele patří do skupiny dovedností sociálně-interakčních, v nichž se promítají nejen vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky, ale také vztahy mezi učitelem (školou) a rodiči žáků a vztahy mezi žáky a jejich rodiči. Při hledání východiskového rámce pro orientaci v těchto několika interakčně-vztahových rovinách nás inspiroval Navrátil (1984, In Vyskočilová, 1984, s. 79–85) se svým nástinem systému profesionálních dovedností učitele, které ovlivňují úroveň řízení vyučovacího procesu. Úpravou a doplněním Navrátilova souboru interakčních dovedností jsme dospěli k následujícímu výchozímu přehledu komunikativních, konzultativních a poradenských

*dovedností třídního učitele, žádoucích pro vznik a rozvíjení kooperačního vztahu mezi třídním učitelem a rodiči žáků:*

- a) dovednost navazovat kontakt s rodiči svých žáků,
- b) dovednost vhodně sdělit výsledky svých zjištění jednotlivým rodičům nebo celé skupině rodičů,
- c) dovednost řídit diskuse s rodiči žáků,
- d) dovednost odhadnout interpretaci svého chování rodiči žáků,
- e) dovednost sdělovat požadavky a instrukce k jejich splnění tak, aby vytvořily podmínky pro jejich přijetí rodiči,
- f) dovednost přesvědčit rodiče o tom, že učitelé záleží na příznivém edukačním vývoji každého žáka.

Při orientačním promyšlení procesuálních aspektů utváření pedagogických dovedností nás zaujalo přehledné pojetí Perrotové rozlišující tři základní etapy utváření dovedností, a to fázi kognitivní, praktickou a zpětnovazební (podle Kyriacou, 1994, s. 27).

Do první kognitivní etapy Perrotová zahrnuje uvědomění si toho, co určitá dovednost je (prostřednictvím studia a pozorování), dále identifikaci jednotlivých prvků dovednosti, uspořádání těchto prvků a pochopení funkce dané dovednosti.

Druhou etapou autorka rozumí praktické osvojování dovednosti (ve vyučování i při jiných příležitostech). Podstatou třetí etapy je zlepšení dovednosti na základě zpětnovazebních informací a opakování cyklu na kvalitativně vyšší úrovni.

Při detailnějším pohledu na jednotlivé fáze osvojování dovednosti se přikláníme při řešení našeho tématu k metodologickému pojetí a terminologii Švece (1998).

Spolu s tímto autorem považujeme za účelné:

- rozlišovat mezi *vnější* (výkonovou) a přímému pozorování přístupnou *složkou* dovednosti a jejími *vnitřními složkami* (vnitřní model dovednosti; motivace subjektu k činnosti, jeho schopnosti, zkušenosti, styl poznávání, myšlení a učení i jeho prožitky spojené s nácvikem a realizací dovednosti),
- vycházet z toho, že základem účinného utváření dovednosti je *orientace subjektu* v osvojovaných činnostech a že orientační osnova činnosti představuje soustavu bodů (informací) charakterizujících klíčové prvky procesu osvojování dovednosti,
- předpokládat, že vnitřní model dovednosti existuje u subjektu v *prekoncepční podobě* již před jejím osvojováním. Jeho obsah a struktura závisí na dosavadních vědomostech, dovednostech a zejména zkušenostech subjektu,
- přijmout za významný faktor osvojování a rozvíjení pedagogických dovedností *sebereflexi*, která usnadňuje přirozené včleňování (splyívání) nových pedagogických poznatků a zkušeností do stávající zkušenostní struktury subjektu,
- posoudit funkci a rozsah nezbytného teoretického „minima“, které podmiňuje a na které navazuje praktické osvojování dovednosti a etapy její krystalizace a dotváření (Švec, 1998, s. 32 a násl.).

Se základními teoretickými východisky tématu souvisí nástin předpokládaného postupu v jeho řešení. Ze spektra dovedností, které umožňují vznik a rozvíjení kooperačních vztahů mezi učitelem a rodiči žáků, se například zamýšlíme nad *dovedností třídního učitele (třídní učitelky) přesvědčit rodiče svých žáků o tom, že jim záleží na příznivém edukačním vývoji každého žáka*. Již v úvodní fázi posuzování námětu je zřejmé, že se v tomto případě nejedná o jednu dovednost, ale spíše o soubor dovedností (dovednostní trs, komplexní dovednost . . .) umožňující realizaci jedné z důležitých kompetencí učitele. Tato komplexní dovednost souvisí podle našeho mínění s profesně-etickým základem učitelství. Požadavek, že by měl být učitel zainteresován na výchovně vzdělávací prosperitě každého žáka, je sice deklarován pedagogickou teorií jako samozřejmý fakt, ale ve školní edukační realitě tomu nezářídka bývá jinak a reakce rodičů na práci učitele a školy jsou z tohoto důvodu málokdy jednoznačně pozitivní (viz např. Střelec, 1996). Pomineme-li v této souvislosti některé závažné organizační překážky, které do určité míry limitují kvalitu výchovně-vzdělávacích činností třídního učitele (např. velký počet žáků ve třídě, málo vyučovacích hodin třídního učitele u „svých“ žáků, časté střídání třídních učitelů . . .), objevuje se jako hlavní vnitřní (osobnostní) předpoklad pro utváření vnější (výkonné) složky této komplexní dovednosti žádoucí úroveň profesionálního smýšlení třídního učitele. Vyjádřeno jinými slovy – *presvědčit rodiče o tom, že učitelé záleží na každém dítěti*, dokáže zřejmě jen učitel, který je sám vnitřně přesvědčen o hlubším smyslu svého profesionálního počínání a podle toho také jedná. Z tohoto důvodu by měla být součástí nezbytného teoretického „minima“, provádějícího osvojení předpokládané komplexní dovednosti, témata směřující k objasnění profesně-etické podstaty trojrozměrných vztahů, které se utvářejí mezi učitelem, žáky a jejich rodiči. Nesmíme přitom ztrácet ze zřetele, že rozhodujícím činitelem, který ovlivňuje postoje rodičů k učitelu a škole, jsou zpravidla postoje dítěte (žáka) k edukační realitě.

Při posuzování předpokladů pro utváření komplexní dovednosti, jejíž důsledek se může promítnout v příznivém postoji rodičů k učitelu a v zájmu rodičů o spolupráci s učitelem, se zamýšlíme také nad součástí této dovednosti spočívající ve schopnostech učitele přesvědčivě působit na rodiče. Tyto činnosti mají jako každá dovednost svoji specifickou myšlenkovou, sociálně-komunikativní a psychomotorickou stránku. Nejpatrnější (nejviditelnější) je její sociálně-komunikativní podoba, směřující v našem případě k předávání adekvátních informací rodičům, k vedení individuálních a skupinových konzultací spojených s poskytováním zasvěcených doporučení a rad. Výsledky pedagogicko-diagnostických aktivit učitele, které jsou zaměřeny na činnosti žáka, se transformují z podoby určené žákům do informací poskytovaných rodičům. Pro učitele (zejména začínajícího) je zpravidla obtížné „přeorientovat se“ z jednoho stylu jednání (se žáky) na jiný způsob komunikace s rodiči. Rodiče jsou specifickou skupinou dospělých, která je zainteresována adresně na průběhu a především na výsledcích edukačního dění ve škole. Rodiče jsou lidé různého vzdělání, profese, zkušeností, majetku atd. V této souvislosti se nabízí otázka, zda je vůbec možné dospět k univerzálním způsobům jednání, která vedou k získávání svěbytně orientovaných rodičů pro pedagogickou kooperaci. K určitým

doporučeným a jednotným postupům (dovednostem) učitele je nepochybně možné dospět, ale jejich užití bude zřejmě vždy do určité míry ovlivněno individuálními okolnostmi života dítěte, rodičů a rodiny.

Hlavním a zároveň sjednocujícím faktorem pro utváření kooperačních postojů rodičů i třídního učitele by mohla být například budoucí profese žáka a partnerská zainteresovanost obou stran na přípravě k této roli. Inspirujícím (i když v našich podmínkách zatím nerealizovatelným příkladem je pro nás podnět francouzských collèges (nižších středních škol). Tato obdoba druhého stupně našich základních škol má dva ročníky (zpravidla 11- a 12letí žáci) pozorovacího cyklu (cycle d'observation) a poté následují dva ročníky (13- a 14letí žáci) orientačního cyklu (cycle d'orientation), který je propojen se systémem volitelných předmětů, z nichž některé mají charakter předprofesionální přípravy.

„Učitelé každého žáka pozorují, aby mu pomohli v orientaci pro jeho příští povolání, a výsledek pozorování na konci každého trimestru sdělují rodičům. Rodiče na konci posledního trimestru pozorovaného cyklu sdělí třídnímu profesorovi seznam volitelných předmětů, které pro jejich dítě připadají v úvahu: podobně se vyjádří v druhém ročníku orientačního cyklu. Učitelský sbor vezme v úvahu názor rodičů a navrhne další pokračování ve studiu navazujícím na koleje“ (Jůva a Liškař, 1982, s. 139).

V našem případě vidíme příležitost pro partnerskou spolupráci třídního učitele s rodiči ve výraznějším a soustředěnějším zájmu školy o studijní (profesní) perspektivu žáka (dítěte), který by byl v souladu s představami rodičů. V této souvislosti se domníváme, že je možné žákovu tendenci k budoucí profesi (skupině profesí) cíleněji utvářet a posilovat i v současných podmínkách 2. stupně našeho základního školství.

Z naznačeného rámce bude vycházet náš další postup při řešení výzkumného tématu, jehož cílem je utváření a pedagogické diagnostikování souboru dovedností třídního učitele, které mu umožňuje efektivní spolupráci s rodiči žáků. Základem je dovednost přesvědčit rodiče o tom, že učitelé záleží na optimální edukační prosperitě jejich dítěte. V první fázi řešení tohoto úkolu budeme hledat odpověď na následující otázky:

1. V čem spočívá podstata dovednosti třídního učitele kooperovat s rodiči žáků? Co tvoří jednotlivé prvky tohoto dovednostního souboru? Jaké je jejich uspořádání a vztahy mezi nimi?
2. Je možné utvářet dovednost kooperovat s rodiči žáků již v průběhu studia učitelství (bez přímého kontaktu s rodiči)? Jestliže ano, tak jakými způsoby?
3. Jaká teoretická průprava by měla předcházet (nebo by měla provázet) proces utváření této dovednosti? Například, které poznatky z teorie výchovy a vzdělávání dospělých by měly být součástí dovednostního teoretického minima? Co by měl třídní učitel vědět o žákovi, o jeho rodinném prostředí, rodičích a jejich edukační strategii? Co oceňují rodiče na učitelích? Se kterými otázkami se obracejí rodiče nejčastěji na učitele? V čem spočívá podstata kooperačních obtíží mezi učitelem a rodiči atd.?

Na základě analýzy naznačených východisek bude sestaven model procesu osvojování některé z tohoto souboru dovedností a hledány způsoby pro jejich diagnostikování.

## Literatura

- HELUS, Z. Jak dál ve vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 2, s. 105–109.
- JÚVA, V., LIŠKAŘ, Č. *Úvod do srovnávací pedagogiky*. Praha: SPN, 1982.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- STŘELEC, S. Teorie a praxe rodinné výchovy ve studiu učitelství (k optimalizaci vztahů mezi učiteli a rodiči žáků). *Pedagogická orientace* 1996, č. 18–19, s. 120–124.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
- VYSKOČILOVÁ, E. (ed.) *Dovednostní model učitelovy profese*. Praha: PdF UK, 1986.

STŘELEC, S. Dovednosti umožňující efektivní kooperaci třídního učitele s rodiči žáků. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 128–132. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc., Pedagogická fakulta MU, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno