

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

kombinované studium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Helena Močáryová

Rodina a škola ako socializačné faktory

Praha 2012

**Vedúci diplomovej práce:
PhDr. Eva Živčicová, Phd.**

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Combined Studies
2010- 2012

DIPLOMA THESIS

Helena Močáryová

Family and school as a socialization factors

Prague 2012

**The Diploma Thesis Work Supervisor:
PhDr. Eva Živčicová, PhD.**

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená diplomová práca je mojim pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracovala samostatne. Všetku literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovaní čerpala, v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Komárne dňa 31.3.2012

Helena Močáryová.

Pod'akovanie

Chcela by som sa poďakovať vedúcej mojej práce pani PhDr. Eve Živčicovej, PhD. za jej podporu a pomoc pri písaní diplomovej práce, za jej trpezlivosť a srdečný prístup. Veľmi si vážim pomoc Mgr. Silvie Barcajovej, ktorá mi pomohla pochopiť názor učiteľov strednej školy a ich žiakov. V neposlednom rade ďakujem mojej rodine za veľkú podporu.

Anotace

Diplomová práca sa zaoberá problematikou spolupráce dvoch najdôležitejších socializačných faktorov pri výchove mladého človeka - rodiny a školy. Rozoberá úlohy a ciele výchovy dieťaťa v rodine, v škole a ich dopad na výchovu mladého človeka vo vzájomnej interakcii týchto dvoch socializačných faktorov. Analyzuje pohľad rodiča na školu a pohľad učiteľa na výchovu v rodine. Snaží sa zistiť, čo je príčinou nedostatočnej spolupráce, či komunikácie medzi rodinou a školou. Je príčinou tzv. "dnešná uponáhľaná doba"? Alebo je to silná výhovorka pre nedostatočné zvládnutie výchovnej úlohy rodičov? Odpovede na tieto a iné otázky s tým súvisiace sa snažíme poskytnúť v tejto diplomovej práci.

Kľúčové pojmy

Komunikácia, rodina, socializačný faktor, spolupráca, škola, učiteľ, výchovný poradca.

Annotation

The thesis deals with the problems of cooperation between the two most important social factors in the upbringing of young people - family and school

It analyzes the tasks and the goals involved in the upbringing of a child in the family and school, their impact on educating of young people and the interaction between these two social factors. It also analyzes the parent's view of the school as well as the teachers view on child's education within the family. The thesis also focuses on finding the cause behind the lack of cooperation and communication between the families and the school. Is this the result of the busy life styles, or an excuse for parents for their poor effort in child education?

In this thesis we are attempting to provide answers to these and other questions related to this subject.

Key words

Communication, cooperation, educational konsultant, family, school, socialization factors, teacher.

OBSAH

ÚVOD	8
1 Význam a postavenie rodiny	9
1.1 Podstata rodiny	9
1.2 Premeny rodiny ako sociálnej inštitúcie	11
1.3 Výchovná úloha rodiny	16
2 Osobnosť učiteľa	18
2.1 Typológia učiteľov	23
3 Spolupráca rodiny a školy	25
3.1 Rodinná výchova	26
3.2 Školská výchova	28
3.3 Vzťah rodiny a školy	35
4 Bariéry spolupráce rodiny a školy	39
5 Vplyv rodiny a školy na vývoj osobnosti mladého človeka	59
ZÁVER	66
ZOZNAM POUŽITEJ SLOVENSKEJ LITERATURY A PRAMEŇOV	68
ZOZNAM POUŽITEJ ZAHRANIČNEJ LITERATURY A PRAMEŇOV	71

ÚVOD

Hľadanie efektívneho dialógu medzi školou a rodinou sprevádza školské vzdelávanie a výchovu celou jeho históriou. Kvalita vzájomných vzťahov vždy závisela od osobnostných charakteristík učiteľov a rodičov, ich očakávaní a predstáv o rozdelení vzájomnej zodpovednosti, no tiež od schopnosti týchto partnerov komunikovať a nachádzať spoločnú reč. Krehké väzby individuálnych zvláštností rodičov i učiteľov však čoraz častejšie stroskotávajú na akomsi nepochopení oboch strán či formálnom charaktere pokusov o dialóg. Pritom o nevyhnutnosti lepšej spolupráce školy a rodiny v priamej súvislosti so zvýšením šancí detí, zvlášť zo sociálne znevýhodneného prostredia, byť úspešnými v škole i v ďalšom živote niet pochyb. Záver je teda jednoznačný – spojiť spoločné snahy, sily a potenciál pedagogickej i rodičovskej obce v prospech skvalitnenia výchovy a vzdelávania našej mladej generácie.¹

Cieľom našej diplomovej práce je predstaviť dva najdôležitejšie socializačné faktory, ktoré formujú osobnosť mladého človeka – rodinu a školu. V prvých kapitolách definujeme rodinu ako základnú bunku spoločnosti, rodinu ako prvé prostredie, do ktorého sa dieťa narodí. Vyzdvihneme úlohu rodičov, typy rodičov a vzťah rodičov k svojim deťom. Predstavíme školské prostredie, školskú klímu, osobnosť učiteľa a vzťahy medzi učiteľom a žiakom. Učitelia by mali dôkladne poznať žiakov nie ako celok, ale ako individualitu, mali by vedieť rozpoznať, čo žiaka trápi a podať mu pomocnú ruku. Odbornosť učiteľa a umenie učiť by sa malo zosúladiť do jedného celku. Nie je mysliteľné, aby výchovno-vzdelávací proces riadili a organizovali učitelia, ktorým chýba empatia alebo kvalifikácia. Len tak si môžu získať dôveru a úctu rodičov. Škola i rodina by mali byť v povedomí detí ako jeden celok, v ktorom rodina nemôže fungovať bez kontaktu so školou a naopak. Bohužiaľ v dnešnej dobe je takýto typ spolupráce skôr vzácnosťou. Z osobných skúseností pri výchove adolescentov viem, že nielen učiteľ, ale vo veľkej miere rodič musí vynakladať veľké úsilie o správny postoj učiteľa pri zvládnutí výchovy v prostredí školy. Nech sú už skutočnosti akékoľvek, je celospoločenským záujmom dosiahnuť kooperáciu rodiny a školy na vysokú úroveň.

¹ CHALUPOVÁ, A., SUCHOŽOVÁ, E., USTOHALOVÁ, T.: Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy. Metodicko-Pedagogické centrum v Prešove, 2007, str. 3. ISBN 978-80-8045-467-8

1. VÝZNAM A POSTAVENIE RODINY

1.1 Podstata rodiny

Rodina ako základná bunka spoločnosti je významným činiteľom výchovy, v ktorej sa prelínajú rôzne jej funkcie celospoločenskej povahy. Tieto funkcie sa premietajú do života jednotlivých rodín, dávajú tomuto životu ráz a charakter. Pôsobia tak nielen na spôsob života rodiny, ale aj na spôsob myslenia a správania. Dieťa sa všestranne telesne, duševne a sociálne rozvíja len v prostredí zdravom a bohatom na podnety. Vhodné kontakty rodiny s dieťaťom od láskavého pohľadania a slova, cez hry až po jeho spoluúčasť na rodinnom živote, predstavujú stabilnú bázu optimálneho vývoja detskej osobnosti.

Rodina je malá prirodzená spoločenská skupina, v ktorej hlavnú úlohu hrá rola matky a otca. Má vlastnosti skupiny formálnej i neformálnej súčasne. Má svoju štruktúru určenú systémom spoločenských rolí – muža a ženy, otca a matky, syna a dcéry – a z toho vyplývajúce usporiadanie vzťahov. Je dôležitým spojovacím článkom medzi jednotlivcom a spoločenstvom.²

Rodina plní v ľudskej spoločnosti radu biologických, ekonomických, sociálnych a psychologických funkcií. Možno ju považovať za najdôležitejšiu sociálnu skupinu, v ktorej jedinec žije. Poskytuje mu potrebné zázemie, uspokojuje jeho potreby a sprostredkováva skúsenosti, ktoré sa nedajú získať inde. Každý člen rodiny získava role, ktoré sa stávajú súčasťou jeho identity. Medzi jednotlivými členmi rodiny sa vytvárajú rozmanité vzťahy, pre ktoré je charakteristický určitý štýl komunikácie. Každá rodina má svoj hodnotový systém, ktorý ovplyvňuje správanie jednotlivých členov a vedie k prednostnej voľbe určitých stratégií zvládania problémov.³ Starostlivosť rodiny o deti je súbor funkcií a činností, ktoré zabezpečujú zdarný vznik, vývin, rast, opatrovanie,

² CHALUPOVÁ, A., SUCHOŽOVÁ, E., USTOHALOVÁ, T.: Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy. Metodicko-Pedagogické centrum v Prešove, 2007, str. 9. ISBN 978-80-8045-467-8

³ VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie. Karolinum, Praha, 1999, str. 317. ISBN 80-7184-803-4 (brož.)

výživu, výchovu i inú pozornosť rodičov a súrodencov nevyhnutné pre život dieťaťa. Súčasná úroveň starostlivosti o dieťa v rodine je výsledkom dlhodobého vývoja ľudstva. V jej štruktúre sú prvky tradícií i zvykov, náboženských zásad, dogiem a prikázaní, iných kultúrnych vzorov i civilizačnej kultúry vcelku, odborných a vedeckých poznatkov z konkrétnej oblasti (medicína, psychológia, ekonómia, pedagogika...) a platného ústavného rodinného, občianskeho a iného práva.

Právny rámec starostlivosti o deti v rodine je obligatórnym základom sociálnej ochrany a zabezpečenia zdravého fyzického, mravného i materiálneho vývinu detí. Naše ústavné, rodinné, občianske i školské právo, ale aj prijaté medzinárodné dohody a zmluvy mnohostranne zabezpečujú podmienky starostlivosti o deti, vzťahy detí a rodičov i naopak. Pamätá na rôzne varianty a možnosti, ktoré sa môžu v živote rodiny a detí vyskytnúť tak, aby chránilo ich záujem. Vo vzťahu k škole, výchove a vzdelávaniu detí normatívnym spôsobom vymedzuje práva a povinnosti rodičov, detí a štátu tak, aby bol ich kultúrny a vzdelanostný rozvoj zabezpečený podľa aktuálnych sociálnych štandardov.⁴

Rodina je determinovaná najmä spoločensky, preto aj časť vymedzení podstaty rodiny zohľadňuje sociálnu pôsobnosť rodiny R. König, 1946 uvádza, že rodina je „jedinečné prostredie sociálno-kultúrnej výstavby ľudskej osobnosti“. Možno ju však chápať aj vo funkcii sprostredkovateľa medzi jednotlivcom a spoločnosťou (Schmucker, 1961). Podľa uvedeného konštatujeme, že rodina je jedným z najdôležitejších činiteľov spoločenskej existencie človeka. „Čím sú úlohy, ktoré plní istá zložka spoločnosti dôležitejšie, tým viacej sa zložka alebo inštitúcia stotožňuje s existujúcim stavom, viaže sa naň, a tým silnejšie sú aj spoločenské mechanizmy, ktoré sa usilujú zabraňovať, aby došlo k zmene tohto stavu. V prípade rodiny plnia túto úlohu tradícia, právo, morálka, náboženské a kultúrne zvyklosti, atď. Majú zabraňovať neadekvátnym zmenám, málo overeným experimentom a rodine – v pomere k iným spoločenským zložkám a inštitúciám - vnucujú pomalší adaptačný rytmus“⁵

⁴ BEŇO, M., ŠIMČÁKOVÁ, E., HENRICH, J. : Rodičia o súčasnej škole. Ústav informácií a prognóz školstva v Bratislave, Bratislava, 2006, str. 22. ISBN 80-7098-441-4

⁵ ŠPÁNIK, M. : Sociálna determinácia výchovy v rodine a v škole, Pedagogická fakulta UK v Bratislave, Bratislava, 1994, str. 27-28. ISBN 80-966994-3-1

1.2 Premeny rodiny ako sociálnej inštitúcie

Radikálna kritika rodiny skutočne preukázala, že inštitúcia, ktorá bola považovaná za snáď najstabilnejší výtvar našej civilizácie, sa najmenej od konca prvej svetovej vojny podstatne zmenila a ďalej sa mení. Mení sa nie marginálne, ale vo svojich najzákladnejších charakteristikách. Jedná sa o zmeny, ktoré majú hlboké korene, ale práve v druhej polovici 20-ého storočia sa zviditeľnili.⁶

Ak hovoríme o zmene rodiny, odvodzujeme zmeny od obrazu tzv. „tradičnej rodiny“. Predstava „tradičnej rodiny“ vyzerá ako obdivuhodne homogénna, vyznačujúca sa formami rodinného života, v ktorej sú obaja rodičia detí manželmi, žijúcimi so svojimi deťmi v spoločnej domácnosti. Roly v takejto rodine podľa vžitej predstavy sú rodovo špecificky rozdelené, otec v rodine spravidla vykonáva zamestnanie mimo rodiny, spojené s dochádzkou do zamestnania, do práce. Matka sa stará o výchovu detí a o domácnosť. Deti navštevujú školu a pripravujú sa na svoje budúce povolanie. Tento spôsob života nie je poznačený konfliktmi, každý prijíma v rodine svoju rolu, čo je základom prevládajúcej harmónie v rodine. Skutočnosť je však taká, že uvedený model rodiny bol už od konca 60-tych a začiatku 70-tych rokov skôr výnimkou.⁷

Zmeny, ktoré nastali v rodinnom živote, môžeme zhrnúť do niekoľkých oblastí:

1. Zmeny v oblasti manželstva.

Tradičná rodina prispievala k stabilite spoločnosti i tým, že výber manželského partnera nebol v rukách tých, ktorí zakladali rodiny v novom pokolení, ale bol v rukách rodičov. Tí vyberali s ohľadom na to, nakoľko je potencionálny partner vhodný z hľadiska kontinuity rodinného statutu, majetku i kultúrneho habitu. V predchádzajúcich generáciách rozhodovali pri výbere partnerov rôzne mimoerotické kalkulácie, úvahy o spojení urodzených rodov a ich území, neskôr hospodárskych

⁶ MOŽNÝ, I. : Sociologie rodiny. Slon, Praha, 1999. ISBN 80-85850-75-3

⁷ ONDREJKOVIČ, P.- MAJERČÍKOVÁ, J. : Zmeny v spoločnosti a zmeny v rodine. In: Rodina na prelome tisícročia. FSVaZ UKF, Nitra, 2005, str. 18-34. ISBN 80-8050-914-X

usadlostí alebo remeselníckych dielní. Dnes sa vstupuje do manželstva, prípadne spolužitia na základe vzájomnej náklonnosti, príťažlivosti, lásky. Sobáše prestali byť určované inými záujmami ako prianím snúbencov žiť spolu. Súhlas rodičov so sobášom sa stal dodatočným a formálnym. Zmenil sa vzorec správania vedúci k sobášu. Tradičná cesta k manželstvu a rodičovstvu zahŕňala postupnosť: 1. ekonomická autonómia , 2. byt či dom pre základnú rodinu, 3. ak boli tieto dve podmienky aspoň v potencii splnené, ohlásili sa zasnuby , 4. sobáš , 5. prvé dieťa. Kresťanstvo koncipovalo manželstvo ako inštitúciu, ktorá je nerušiteľná. Rodinu raz založenú považovalo za doživotnú. Trvalosť rodiny bola garantovaná transcendentálnym imperatívom: „Čo boh spojil, človek nerozlučuje“. Transcendentálna garancia zväzku však slabne a mizne. Na jej miesto nastúpila láska, založená na sexuálnej príťažlivosti. Začal rásť počet rozvodov a opakovaných manželstiev. Maďarský psychológ P. Somlai (1997, s.149) uvádza, že od začiatku 20. storočia postupne vzniká možnosť zrušenia manželstva, spočiatku na základe previnilosti, neskôr spoločnou dohodou. Najdôležitejšia zmena spočíva v tom, že sa relatívne znižuje význam a dôležitosť presvedčenia, že jedným z cieľov manželstva je stálosť a jeho dlhé trvanie. V generácii našich prarodičov bol rozpad manželstva niečím vysoko nežiadúcim, neslušným až neprijateľným. Rozvedený muž a najmä žena boli stigmatizovaní.

2. Zmeny v demografických procesoch.

Najrukolapnejším prejavom zmien v oblasti rodiny je zmena demografického správania. Na základe mnohých analýz a empirických výskumov máme k dispozícii pomerne presný obraz o reprodukčnom správaní obyvateľstva a jeho zmenách. Hlavné zmeny, ktoré odborníci vysvetľujú ako dôsledok politických, ekonomických a spoločenských premien, môžeme zhrnúť nasledovne:

- klesajúci počet sobášov a klesajúca pôrodnosť
- rastúci vek pri vstupe do manželstva
- stúpajúca rozvodovosť
- rast počtu voľných spolužití
- stúpajúci počet detí narodených mimo manželstva

- rastúci počet domácností bez detí alebo s jedným dieťaťom.

V súvislosti s uvedenými demografickými procesmi I. Plaňava (1998, s.70) uvádza, že sa zvýšil interval medzi biologickou schopnosťou splodiť dieťa a sociálno-psychologickou zrelosťou na rodičovstvo. Ešte o niečo viac sa predĺžila doba medzi biologicko-psychologickou zrelosťou a ekonomicko-profesným zabezpečením. Najviac je to viditeľné u vysokoškolákov, ktorých percento postupne narastá. Ukončenie profesijnej prípravy a ekonomická možnosť založiť rodinu nastáva dnes neskôr, a tým sa predlžuje obdobie finančnej závislosti od rodičov.

3. Zmeny v štruktúre a vo funkciách rodín.

Zmeny v demografickom správaní sa prejavujú v štruktúre, veľkosti rodín. Od veľkej rodiny ide vývoj k malej rodine, kde žijú len rodičia s deťmi. Podľa P. Guráňa a J. Filadelfiovej (1998) je charakteristická pre slovenskú rodinu nuklearizácia rodiny. Kým vo vyspelých štátoch západnej Európy sa začala výraznejšie prejavovať už na prelome 19. a 20. storočia, u nás sa via presadila až po druhej svetovej vojne v súvislosti s nástupom industrializácie a urbanizácie. Tieto procesy vytvorili prostredie pre rýchly rozpad veľkých, viacgeneračných rodín. Nuklearizácia znamená osamostatňovanie rodičovskej rodiny s deťmi – hlavne bytové, ale aj finančné a sociálne. Prehľbujúca sa deľba práce a rozvoj špeciálnych inštitúcií vyvlastnili rodine celý rad tradičných funkcií. Úlohou rodiny bolo obstarávať obživu, bývanie, bola nositeľkou výchovy, pokračovania duchovných a kultúrnych hodnôt a zabezpečovala primerané podmienky pre svoju sexuálno – reprodukčnú funkciu. Výrazným rysom postindustriálnej rodiny je pokračujúce predávanie predchádzajúcich zodpovedností rodiny (akými sú výchova, vzdelávanie, starostlivosť o chorých a starých ľudí) šátu. Tam, kde bola rodina kedy nezastupiteľná, nasupili specialisti a formálne organizácie. Škola prevzala od rodiny vzdelávanie detí a masmédiá zrušili monopol rodiny na ich socializáciu. Je zrejmé, že rola rodiny sa v sociálizácii dieťaťa neustále znižuje. Mimoriadny význam nadobudli dve základné funkcie, na ktorých sa rodina zakladá a na ktorých i padá: zaistiť citové uspokojenie vrťkým členom rodiny a pripraviť deti pre život v spoločnosti. Citové puto by malo byť trvalé, lebo je jedným zo základných predpokladov pre naplnenie druhej funkcie, ktorou je výchova detí. Svoju výchovnú funkciu si dnes rodina podržala len voči najmenším deťom. V nej sa zdá byť

nezastupiteľná, rovnako ako v poskytovaní citového bezpečia svojim členom. Nová doba priniesla význam rodiny ako útočiska pred verejným svetom. Rodina znamená jediný oporný bod, miesto, kde sa človek môže „uchýliť“.

4. Zmeny v oblasti rodičovských rolí.

Spoločenské zmeny determinujú funkcie rodiny a role jej členov, teda aj rodičovské role. Mužovi odpradáva pripadala úloha starať sa o obživu rodiny. Dnes sa však už väčšinou na materiálnom zabezpečení rodiny zúčastňujú obaja manželskí partneri. Stúpajúca pracovná angažovanosť žien, rast voľného času a ďalšie činitele spôsobili, že muži začali plniť viac povinností v domácnosti a otcovia tráviť viac času so svojimi deťmi. Súčasná spoločnosť smeruje k tomu, že úlohy oboch rodičov sa postupne vyrovnávajú a stávajú sa vzájomne zastupiteľnými. Materské a otcovské role ovplyvnil v súčasnosti jeden dôležitý faktor, a to fakt, že veľa žien nepovažuje materskú rolu za jedinú a chce sa realizovať aj profesionálne. Stále viac žien dosahuje vysoké postavenie a vplyv v zamestnaní.

Sociologické výskumy ukázali, že funkcia otca sa v posledných desaťročiach zmenila výraznejšie ako funkcia matky. Vzrastá počet otcov, ktorí sú značne zainteresovaní na starostlivosti o deti, hlavne v predškolskom veku. Niekedy sa v súvislosti s týmto fenoménom používa pojem „noví otcovia“. Otcovia trávajú viac času so svojimi deťmi ako predchádzajúca generácia otcov a pozdvihla sa emocionálna úroveň vzťahu otec – dieťa.. Nedá sa však hovoriť o celkovej zmene úlohy otca. Účasť otcov pri starostlivosti o dieťa je selektívna. Z činností, ktoré sú nutné pre zabezpečenie každodennej starostlivosti o dieťa si vyberajú tie, ktoré podporujú emocionálne obohatenie a vyhovujú ich potrebám a želaniam (šport, výlety, hry). Činnosti, ktoré sú nutné pre fungovanie každodenného života dieťaťa ostávajú naďalej povinnosťou a úlohou matky, na ktorú sa presúva aj celková zodpovednosť za starostlivosť o dieťa a jeho výchovu. Väzba matka – dieťa je stále najstabilnejšou rodinnou väzbou a najstabilnejšou sociálnou väzbou vôbec.

5. Zmeny v oblasti rodinných vzťahov.

Rast rozvodov, opakovaných manželstiev, nízka kvalita rodinného života a situácia detí, ktoré musia vyrastať mimo prostredia svojej vlastnej rodiny vyvoláva otázku, aká je povaha vzťahov dieťa – rodič a povaha rodičovstva. Názory na hodnotenie vzťahov medzi rodičmi a deťmi sa v odbornej literatúre rozchádzajú. Jedna skupina autorov tvrdí, že vzťahy rodičov a detí sa za posledné roky nezmenili k horšiemu. Naproti tomu ďalšia skupina sociológov konštatuje úbytok rodičovskej pozornosti a lásky, pričom príčinu takejto zmeny vidia v neschopnosti rodičov prispôbiť sa novým povinnostiam, ktoré so sebou prinášajú technologické a sociálne zmeny. Uvedené zmeny zasahujú rodný rôznych sociálnych vrstiev a rôznych subkultúr v rôznom stupni a v uznej podobe. Najčastejšie sa uvádzajú ako ich príčiny: pokračujúce emancipačné hnutie žien, väčšia ekonomická a spoločenská aktivita žien (ktorá je v konflikte s ich materskou úlohou), dostupnosť interrupcií, mení sa tiež hodnotzová orientácia v spoločnosti a morálne cítenie, viac sa tolerujú mimomanželské vzťahy, dostupnosť antikoncepcie dodáva zdanlivý pocit kontroly situácie, upadá vplyv náboženských kódexov na rodinný život. Oproti predchádzajúcim dobám existujú vyššie očakávania partnerov, aby bol pre nich vzťah osobne uspokojivý.

Na základe vyššie uvedených charakteristík slovenskej rodiny môžeme skonštatovať, že rodina u nás, ale aj v celej Európe nie je v kríze, ale sa mení, prechádza stými modifikáciami, ktoré sú prirodzenou reakciou na prival zmien celospoločenských, jako aj zmien v oblasti hodnotových štruktúr. Diferencovanie rodín a existencia rôznychb modelov rodinného života je realitou, ktorú treba akceptovať. Rodina napriek zmenám si však stále zachováva v povedomí väčšiny ľudí predstavu šance pre ľudské šťastie, prostoru, kde človek sme byť sám sebou, kde má „svojich ľudí“.⁸

⁸ BUJNOVÁ, E. : Výchova , škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť/ Premeny rodiny ako sociálnej inštitúcie. Sekcia 4: Spolupráca rodiny a školy z pohľadu histórie a súčasnosti. Piata časť Zborníka z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. PF UKF , Nitra, 2006, str. 567-573.

1.3 Výchovná funkcia rodiny

Výchova sa začína v rodine. To znamená, že začiatkové štádium celého výchovného pôsobenia predstavuje rodinná výchova. Až neskôr sa rozširuje o školskú a mimoškolskú výchovu, ako aj o sebvýchovu, ktorá je výsledkom alebo pokračovaním rozličných výchovných úsilí, t. j. výchovy v rodine, škole i v mimoškolskom prostredí.

V minulosti sa deti vychovávali spontánne zvyčajne v rodinnom prostredí. Rodičia väčšinou pracovali doma a deti ich mohli takmer stále bezprostredne pozorovať pri práci, v styku s inými ľuďmi a pod. Môžeme povedať, že rodičia vychovávali svoje deti predovšetkým svojím životom, hoci tento spôsob výchovy iste dopĺňali aj ústnym objasňovaním či vysvetľovaním mravných zásad a noriem. V každom prípade však prevládala funkcionálna, mimovoľná výchova, ktorú postupne dopĺňovala intencionálna, cieľavedomá rodinná výchova, ďalej cieľavedomá školská výchova a napokon aj rozličné vplyvy okolitého prostredia.

V súčasnosti sa v rodine čoraz viac uplatňuje intencionálna výchova. Väčšina rodičov dnes pracuje mimo rodinného prostredia. Celý rodinný život je teda často zredukovaný len na niekoľko popoludňajších a večerných hodín. Z toho vyplýva, že dieťa nemá až takú možnosť pozorovať rodičov pri práci. Vplyv výchovného pôsobenia rodičov na dieťa prostredníctvom ich konania je teda veľmi malý. Aj keď sila osobného príkladu a života rodičov ostáva stále tou najpôsobivejšou a kľúčovou výchovnou metódou, pre krátkosť času spoločného styku s deťmi je nevyhnutné zaraďovať do rodinnej výchovy cieľavedomú, intencionálnu výchovu, verbálnu výchovnú metódu a túto výchovu spájať s ostatnými výchovnými vplyvmi. Dnešná spoločnosť na to napokon utvorila všetky predpoklady. Treba však pripomenúť, že sa zároveň vytvoril nemalý priestor aj pre negatívne vplyvy funkcionálneho pôsobenia. To, samozrejme, zaväzuje každého rodiča, aby starostlivo sledoval, čo robí jeho dieťa vo voľnom čase, čo robí v čase, keď nie je doma ani v škole, čo číta, aké programy sleduje v kine, televízii a pod. O to je rodinná výchova v súčasnosti v porovnaní s minulosťou komplikovanejšia. Oveľa viac ju ovplyvňujú rozličné javy, a to nielen kladné, ale, žiaľ, aj záporné. Dôležitým momentom v rodinnej výchove je autorita rodičov. Táto otázka

však robí z hradiska interakcie rodič – dieťa nejednému dospelému starosti. Niektorí si ju „vydobývajú“ násilím, iní ju stavajú na akýchsi kompromisoch. Chcú mať k svojim deťom kamarátsky vzťah, no zároveň chcú byť aj autoritou. Kamarátstvo a autorita však do stého veku dieťaťa neznamenujú vždy tú najlepšiu kombináciu v osobe rodiča. Niektorí rodičia si vlastne ani dosť dobre neuvědomujú, čo to rodičovská autorita je. Potlačenie autority dieťaťa? Ak hovoríme o autorite rodičov, nemáme na mysli slepú poslušnosť dieťaťa pri plnení ľubovoľných rozkazov a príkazov rodiča, ale takých rozkazov, ktoré vyplývajú z úsilia viesť dieťa k dobrému, rozkazov, ktoré sledujú určitý výchovný cieľ. Nejde teda o rozkazy vyslovené v hneve, iba z pozície moci, ktoré sú inak „bezhlavé“. Kto sa skutočne usiluje využívať svoju rodičovskú autoritu pri výchove detí a zároveň vie posudzovať vlastné konanie i vlastné chyby, získa si nielen autoritu, ale aj lásku svojich detí.

Ak sú rodičia k svojim deťom trpezliví, ochotní hrať sa i poláskat' sa s nimi, ak im prejavujú zdravú náklonnosť a chápu spoločenstvo s dieťaťom ako náplň svojho života, sociálnou reakciou dieťaťa je radostný a aktívny postoj k životu. Zjavné nepriateľské postoje k dieťaťu, trestanie a posmech sú pre život dieťaťa skutočnou záťažou. Výsledkom takéhoto vzťahu je agresivita dieťaťa. Pripomíname, že nemilované dieťa tiež nemiluje. Z hľadiska zdravého vývinu dieťaťa, jeho morálneho profilu, budovania charakteru a celej osobnosti má v oblasti interpersonálnych interakcií kľúčové postavenie vzťah rodič (otec, matka) – dieťa a vôbec celé rodinné prostredie. Vzťahy medzi rodičmi sa prenášajú na vzťah k deťom a určujú aj vzťahy medzi súrodencami, vzťahy k starým rodičom, príbuzným a známym, medzi ktorými si dieťa utvára a overuje prvé sociálne kontakty. Tu sa učí dieťa žiť v kolektíve, tu si buduje citovú náklonnosť, teší sa z toho, že je milované, tu sa kladú základy jeho citového sveta, aby bolo schopné a pripravené včleniť sa raz medzi ostatných ľudí a vedieť s nimi žiť. Bez tejto citovej základne, vybudovanej v harmonickom rodinnom prostredí, by si neskôr len veľmi ťažko budovalo aj širšie medziľudské vzťahy.⁹

⁹ ROZINAJOVÁ, H. : Pedagogika pre rodičov. Vydavateľstvo Osveta, Martin, 1988, str. 15-21. 70-057-88 PPR

2 . OSOBNOSŤ UČITEĽA

„Deti sa príchodom do základnej školy dostávajú do nového sociálneho prostredia s rozmanitými sociálnymi vzťahmi a menia svoj spôsob života. Mení sa aj denný poriadok a ich doterajší život sa obohacuje o nové zmyslovo-pohybové, poznávacie a citové podnety ako aj sociálne kontakty s rovesníkmi a dospelými osobami. Deti nadobúdajú nové príležitosti na sebazdokonaľovanie v rôznych doposiaľ neznámych oblastiach. Škola sa preto usiluje usporiadať výchovno-vzdelávací proces, ktorý sa realizuje v rôznych organizačných formách tak, aby sa stal život detí/žiakov v nej radostný, zaujímavý a prítiažlivý“ (Guziová, K., 1999). Dominantným činiteľom pri výchove a vzdelávaní detí v škole je osobnosť pedagóga. Učiteľ, ktorý pohladením, úsmevom a rozhovorom vie s dieťaťom nadviazať slovný a citový kontakt, otvára mu priestor pre príjemný pobyt počas vyučovania. Pre dieťa je zdrojom informácií o svete, prírode a tiež príkladom v správaní sa a konaní. Sociálnym podmieňovaním formou konkrétnych príkladov zo života, primerane veku, zámerne reguluje správanie detí, čím formuje ich charakter. Formovanie osobnosti dieťaťa a jeho hodnotovej orientácie je vlastne učením bez „vyučovania“, spočíva hlavne v celkovej atmosfére vzťahu učiteľa a žiakov, v spôsobe ich vedenia a regulovania jednotlivcov i v systéme odmien a trestov. Základný postoj dieťaťa k učiteľovi sa vytvára od prvého stretnutia a prehlbuje sa každodenným kontaktom. Dobrý učiteľ za výchovné hľadisko svojej práce považuje vieru v to, že každé dieťa je dobré, vychovateľné, formovateľné. Pristupuje k dieťaťu priateľsky, radí mu, pomáha a uľahčuje prežívanie vzťahov k ľuďom vo všeobecnosti, priateľom či kamarátom, okolitému svetu a prírodnému daniu, je spravodlivý, láskavý a milý (Baďuríková, 2001).¹⁰

Učitelia patria k významným osobám v živote a vývoji detí a mladistvých. Učiteľ môže pôsobiť silne, priaznivo, alebo naopak nepriaznivo, svojim zámerným výchovným pôsobením, ale predovšetkým celou komunikáciou a interakciou, vzťahom k žiakom, svojou osobnosťou. Môže sa stať i dôležitým modelom pre dieťa a mladistvého.

¹⁰ CHALUPOVÁ, A., SUCHOŽOVÁ, E., USTOHALOVÁ, T.: Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy. Metodicko-Pedagogické centrum v Prešove, 2007, str. 15-16. ISBN 978-80-8045-467-8

Učiteľská profesia kladie náročné a psychologicky rozmanité požiadavky. Od učiteľa sa očakáva, že bude žiakov:

- vzdelávať, sprostredkovať im vedomosti, zručnosti, spôsoby myslenia a činnosti určitého vedného, technického, popřípade umeleckého odboru, podľa učiteľovej aprobácie,
- vychovávať, rozvíjať ich záujmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na podklade sústavného poznania žiakov, ich typologických a individuálnych rozdielov.

Nebýva jednoduché vyvážené zlúčiť oba momenty. Učiteľia sa značne líšia v tom, na ktorý z oboch momentov sa sústreďujú. V súčasných podmienkach a zvlášť na stredných školách je problémom obzvlášť sústredenie učiteľa na odborné a vzdelávacie aspekty pri zanedbávaní aspektov výchovných a komunikačných. Tým sa však oslabuje i vzdelávacie a odborné pôsobenie učiteľov. Sťažuje sa rozvíjanie záujmu o predmet neosobného až neoblíbeného učiteľa. Deti a mladiství potrebujú učiteľa ako celého človeka, osobnosť s ľudským vzťahom, s porozumením pre triedu i pre osobné problémy jednotlivých žiakov. Deti vítajú, keď učiteľ pomôže s ťažkosťami učenia a v prípade potreby i s inými starosťami, v niektorých prípadoch učiteľ či učiteľka nahradí i chýbajúci model, napríklad otca alebo láskavú matku.¹¹

Škola ako inštitúcia nie je neosobná, anonymná. „Duch“ školy je vytváraný osobnosťou učiteľov, ktorí v nej pôsobia. Na osobných vlastnostiach pedagógov (učiteľov, vychovávateľov, vedúcich krúžkov) záleží, aký vzťah si k školským povinnostiam a škole vytvorí aj žiaci. Dôležité je, aby učiteľ už od vstupu dieťaťa do školy utváral priaznivé podmienky pre zdravý rozvoj dieťaťa a pre uplatnenie sa každého žiaka. Preto je nevyhnutné, aby bol učiteľ vyrovnaný, trpezlivý, láskavý, taktný, spravodlivý a ochotný. Z pracovných vlastností by mu nemali chýbať usilovnosť, schopnosť organizovať prácu, zodpovedne pristupovať k výchove i vzdelávaniu detí v triede. Nezanedbateľná je i schopnosť učiteľa mať rád deti a mládež. Z uvedeného vyplýva veľká náročnosť na vrodené dispozície pedagógov, ich náročnosť

¹¹ ČÁP, J., MAREŠ, J. : Psychologie pro učitele. Portál s.r.o., Praha, 2001, str. 264-265. ISBN 80-7178-463-X

na disciplínu voči sebe, ktorá by sa mala prejavovať aj ochotou celoživotne sa vzdelávať a odstraňovať svoje nedostatky. Učiteľ nepôsobí na svojich žiakov len odovzdávaním svojich vedomostí, ale aj vnútornou stránkou vyučovacieho procesu, ktorá vyplýva z intímneho vzťahu medzi učiteľom a žiakom, vznikajúcim vo vzdelávacom i výchovnom procese. Vzťah medzi učiteľom a žiakom nemožno chápať ako didaktický vplyv učiteľa na žiaka, pretože učiteľ celou svojou osobnosťou, všetkými svojimi vlastnosťami vplýva na žiakov. Tým napomáha vývin žiakovej osobnosti. Na druhej strane však aj postoj učiteľa k žiakovi je ovplyvnený názormi a vlastnosťami žiaka. Učiteľ si utvára postoj k žiakovi na základe jeho správania a konania.

Ak má učiteľ záujem o budúcnosť žiakov, začína si pozorne všímať ich individuálne zvláštnosti a osobitosti. Kladný vzťah medzi učiteľmi a žiakmi umožňuje vytvoriť v triede istú sociálnu klímu, najpriaznivejší predpoklad pre úspešnú pedagogickú prácu. Učiteľova láska k žiakom rodí silné odvetné city u detí, nezriedka dokonca silnejšie než k rodičom. Na rodičovskú lásku sa deti často dívajú ako na niečo povinné, čo je samozrejmé, dokonca sa aj správajú k vrúcne prejavovým citom rodičov s určitým pohrdaním, ignorovaním. Ináč je to vo vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Aj jednoduchá pozornosť k deťom vyvoláva silný cit z ich strany. Jedinou podmienkou pritom je učiteľova úprimnosť. Každú falošnosť a neúprimnosť, či snahu ukázať cit, ktorý nejestvuje, deti hneď vybadajú. Nebudú sympatizovať s učiteľom, ktorý ich hľadá po hlavičke, keď niet na to dôvodu. Uvedená citová pripútanosť žiaka k učiteľovi sa napokon prejavuje mierou ochoty prijímať alebo odmietať učiteľov vplyv a plniť učiteľove príkazy.

Vzťah učiteľa k žiakovi sa utvára na úrovni inštitucionálnej, osobno-ľudskej, rodičovskej, priateľskej, individuálnej a kolektívnej. Má rôznu obsahovú náplň, ktorou sa líši od iných sociálnych vzťahov. Vzťah učiteľa k žiakovi má správnu podobu vtedy, keď sa realizuje, vyvíja v zmysle rovnováhy medzi slobodou a zodpovednosťou a medzi právami a povinnosťami. Tento vzťah sa však naruší, ak je v ňom v nesprávnej miere zastúpená niektorá zo spomínaných zložiek, napr. „rodičovský vzťah, inštitucionálny“. K oslabeniu pedagogických vzťahov medzi učiteľom a žiakom tiež vedie chýbanie „osobnej, ľudskej“ zložky v nich. Učiteľ, ktorý má rád svoje povolanie, žiakov, dokáže rýchlo získať správny pedagogický takt, ktorý znamená úctu k osobnosti

každého žiaka a nežný otcovský vzťah k nemu. Má radosť nad žiakovými úspechmi. Teda nemôže byť len strojom, ktorý nevie svoju prácu zvrútniť ľudskými kvalitami...Bez vreľého osobného záujmu o žiakov samých, bez podrobného sledovania ich hnutí, myšlienok a záľub nemožno si k nim vytvoriť ozajstný ľudský vzťah.¹²

Z výskumov uskutočnených v rôznych krajinách a odlišnými metódami vyplynuli zhodné závery. Postoj žiakov k učiteľovi a k učeniu a výsledky pedagogického pôsobenia závisia predovšetkým na vlastnostiach osobnosti učiteľa, na jeho postoji k žiakom, na humánnom vzťahu učiteľa k deťom a mladistvým. Na ďalšom mieste sú učiteľove didaktické zručnosti a jedho odbornosť. Dôležitým momentom vzťahu učiteľa k deťom je motivácia. Môže zahŕňať potreby porozumenia, pomoci druhým, uspokojenie z dosiahnutia cieľa, ktorým je pomoc žiakom v dosiahnutí vzdelania, v rozvinutí ich schopností a charakterovej zrelosti. Učiteľa môže silne motivovať identifikácia s modelom výborného učiteľa a úsilie stať sa ešte lepším, prípadne byť iný, než bol negatívny model obávaného a nenávideného učiteľa.

Pedagogická komunikácia je špecifickým prípadom sociálnej komunikácie. Informácie si tu vymieňajú a vzájomne na sebe pôsobia: učiteľ – žiak – skupina žiakov – školská trieda. Jednotlivé vzťahy, v ktorých sa realizuje pedagogická komunikácia, sú od seba neoddeliteľné. Napríklad učiteľ v triede niečo vysvetľuje jednému žiakovi: kladne hodnotí jeho výkon – to však sledujú ostatní žiaci, súhlasia s tým, alebo to pretívajú ako nespravedlivé hodnotenie, jako nadržovanie. Učiteľ napomína jedného žiaka, kričí na neho – tým sú ovplyvnení i spolužiaci, prežívajú frustráciu, strach, odpor k takejto forme chovania. V pedagogickej komunikácii sa oznamujú informácie kognitívne (poznatky, vecné oznamy), afektívne a regulačné (vyjadrenie súhlasu či nesúhlasu, citov).

Človek jako biosociálna bytosť potrebuje druhých ľudí, potrebuje s nimi byť v styku a realizovať s nimi sociálnu komunikáciu. Nestačí mu však ľubovoľná komunikácia. Vyhľadáva takú komunikáciu, ktorá uspokojuje jeho potreby vzájomného porozumenia a pomoci, uznania, rešpektovania druhými. Komunikácia vyjadrujúca

¹² ŠPÁNIK, M. : Sociálna determinácia výchovy v rodine a v škole, Pedagogická fakulta UK v Bratislave, Bratislava, 1994, str. 59-64. ISBN 80-966994-3-1

bezohľadnosť druhého, jeho agresivitu, ľahostajnosť a iné je hlboko frustrujúca, zhoršuje psychosomatický stav dieťaťa, jeho výkon i vývoj. To platí o komunikácii v rodine, v skupine vrstovníkov i v škole. Pedagogická komunikácia, ako ju realizuje určitý učiteľ, je dôležitým prejavom jedho osobnosti, rysov a sociálnych zručností.

O učiteľovi hovoríme, že má pedagogický takt, keď dokáže správne a včas rozpoznať reakciu žiakov na situáciu, zvlášť na svoje pôsobenie, keď správne a rýchlo rozpozna zmenu v psychickom stave a postoji žiakov a dokáže podľa toho prispôbiť svoje ďalšie chovanie a jednanie. Učiteľ s pedagogickým taktom zbadá, že žiaci prestali chápať výklad alebo že poklesla ich pozornosť, že sú unavení, podľa toho im podá doplnkový výklad alebo zariadi prestávku či iný druh činnosti. Zbadá tiež, či spôsob vyjadrenia pochvaly alebo napomenutia bol primeraný, či nie, a podľa toho upravuje ďalší postup. Pedagogický takt môžeme chápať ako zložitú sociálnu zručnosť (popríklad sústavu sociálnych zručností a návykov) sformovanú v priebehu vývoja učiteľovej osobnosti. Ide o špecifickú spätnú väzbu – učiteľ zachytáva sociálnou percepciou podstatný signál, spracováva ho (pokiaľ možno rýchlo) porovnaním so skúsenosťami, volí adekvátnu reakciu, popríklad modifikuje svoju činnosť.¹³

V školskej i rodinnej výchove je v každodennom živote dôležitý osobný príklad učiteľa, rodičov, súrodencov, spolužiakov a kamarátov. Vo vzájomnom vzťahu učiteľa a žiaka sa prejavuje praxou overený zákon: „Ako sa učiteľ teší na deti, tak sa deti tešia na učiteľa a na stretnutie s ním“, (Amonašvili, 1990). Dôležitým cieľom učiteľa je vštepiť dobrotu svojej duše a prebudiť v srdciach detí zájem o ľudské trápenie. Ak sa učiteľ snaží prejaviť svoju skutočnú lásku k deťom, je dôležité, aby si zvolil najvhodnejšiu formu. „Škola by totiž nemala byť kýmsi vzdelávacím zariadením zošnúrovaným osnovami, ktoré presne stanovujú, čo má učiteľ robiť a aký cieľ má dosiahnuť. Škola si má stanoviť ciele a treba ponechať na učiteľovi, aby sám hľadal spôsoby, ako tieto ciele dosiahnuť“, (M. Bažány, 1992).

Učiteľ by sa mal snažiť chrániť vieru detí v spravodlivosť a objektívnosť všetkých pedagógov. Veľmi užitočné je pre deti vstupujúce do školy, ak dokáže učiteľ brať do úvahy detské vnímanie sveta. Učiteľ to dokáže vtedy, ak bude deti učiť nielen

¹³ ČÁP, J., MAREŠ, J. : Psychologie pro učitele. Portál s.r.o., Praha, 2001, str. 266-269. ISBN 80-7178-463-X

one, ale sa bude aj on od nich učiť. Vieru detí v spravodlivosť môžu učitelia dosiahnuť, ak výchovný proces bude proniknutý úctou k dieťaťu.

Úlohou učiteľa nemôže byť iba snaha vychovávať poslušné, pohodlné dieťa, ale aj snaha vychovať silného pracovitého a usilovného človeka. Na to, aby mal človek uvedené vlastnosti, musíme mu výchovou dať možnosť samostatne riešiť veľa prekážok. Učitelia sa nesmú báť u chlapcov drzosti a nepokornosti. Nemali by sa snažiť potláčať v deťoch výhonky samostatnosti a nezávislosti ustavičným napomínaním. Zabraňujú tak rastu silných a samostatných osobností. Obzvlášť ťažko sa však uvedené požiadavky uskutočňujú vo výchovnom procese realizovanom školou, ktorá je silne feminizovaná.

2.1 Typológia učiteľov

Autoritatívny učiteľ negatívne pôsobí aj na rozvoj ďalších dôležitých ľudských vlastností akými sú: sebadôvera, nezávislosť, schopnosť vyrovnáť sa s momentálnymi neúspechmi. Žiaci, ktorí majú v detskom veku vytvorené vhodné podmienky pre rozvoj uvedených vlastností sú v dospelosti samostatnejší, ľahšie sa dokážu ovládať pri prípadných neúspechoch a ľahšie sa odhodlajú uskutočniť svoje nápady. Autoritatívny učiteľ kladie prvoradý význam na disciplínu, poriadok a konformnosť. Dodržiavanie predpísaných noriem a požiadaviek je často dôležitejšie ako vlastný prejav žiaka. Preto je dôležité, aby si učitelia uviedomovali potrebu demokratického prístupu k ľuďom.

Demokratický učiteľ nechápe vyučovanie ako formu izolácie žiaka od každodenného života, ako sa to pri autoritatívnom vedení vyučovacieho procesu často stáva. Žiak bude mať rád vyučovanie vtedy, ak v ňom nájde podmienky na zaujímavejší beh svojho života. Učiteľ by mal voliť taký prístup k žiakovi, ktorým by nepotláčal jeho osobnosť a to sa darí pri demokratickom prístupe. Demokratický typ učiteľ možno považovať za najoptimálnejší.

Hrubý a pomstlivý učiteľ spôsobuje, že sa študijná aktivita žiakov mení na aktivitu obrannú. Žiaci sa klamaním a podvodmi snažia uniknúť neprimeraným trestom učiteľa. Opakom hrubého a pomstlivého učiteľa je učiteľ bolestínsky.

Bolestínsky učiteľ je predstaviteľom liberálneho učiteľa, ktorý sa dožaduje disciplíny zo súcitu. Prizvukovaním vlastnej dobroty sa snaží získať žiakov pre plnenie príkazov a nariadení a pre pravidelnú prípravu na vyučovanie.

Teatrálny učiteľ je typom učiteľa, ktorý s veľkým zanietením pre vyučovací predmet získava žiakov. Svojím zanietením však môže rušiť plynulosť vyučovacieho a výchovného procesu.

Vedecký učiteľ je zameraný na vedný odbor, ktorý vyučuje. Často však býva metodicky málo obratný. Menšiu pozornosť obvykle venuje aj pravidelnému preverovaniu vedomostí žiakov a výchovnému procesu v škole.

Mentorský učiteľ sa zameriava na časté poučanie žiakov. Metodicky je rozvláčený a svojím prejavom zameraný na sústavné upozorňovanie žiakov na nedostatky. Stáva sa tým nudným v očiach väčšiny žiakov.

Familiárny učiteľ sa snaží získať žiakov priateľským prístupom. Priateľský prístup však obvykle spôsobuje zníženie autority učiteľa, a preto občas neberú žiaci učiteľa primerane vážne.

Uvedené charakteristiky učiteľov sú príkladom toho, ako rozdielne môže učiteľ vplývať na postavenie žiaka v kolektíve ostatných spolužiakov. Sú však aj dôkazom toho, ako významne vplýva učiteľ na celkovú atmosféru v triede. V triede sa musí cítiť žiak bezpečne, mal by mať pocit istoty a spravodlivého prístupu učiteľa k žiakom. Vhodná atmosféra v triede uľahčuje reprodukciu a urýchľuje riešenie vzdelávacích a výchovných problémov. Vo výchovnom a vzdelávacom procese školy je napokon dôležité si uvedomiť, že žiak sa cíti dobre v spoločnosti, ktorá ho neponižuje, v ktorej je plnohodnotným členom.¹⁴

¹⁴ ŠPÁNIK, M. : Sociálna determinácia výchovy v rodine a v škole, Pedagogická fakulta UK v Bratislave, Bratislava, 1994, str. 64-69. ISBN 80-966994-3-1

3. SPOLUPRÁCA RODINY A ŠKOLY

V tejto a nasledujúcich kapitolách sa začneme zaoberať hlavným problémom našej diplomovej práce – a tým je spolupráca rodiny a školy pri výchove mladých ľudí.

Rodina a škola výrazne ovplyvňujú všetky stránky rozvoja osobnosti dieťaťa. Spája ich to, čo dáva zmysel týmto dvom inštitúciám, napĺňa ich poslanie a čo je v civilizovanej spoločnosti považované za najcennejšie – dieťa.

Vzťah medzi rodinou a školou je zdôvodnený objektívnymi potrebami spolupráce v záujme dobra dieťaťa/žiaka. Učiteľ si mnohé veci ujasní až vtedy, keď spozná rodinné prostredie dieťaťa. Rodičia posudzujú kvalitu školy a učiteľov predovšetkým podľa výsledkov svojho dieťaťa i podľa toho, ako dieťa o učiteľovi doma rozpráva. Často krát si utvárajú obraz o školskom dianí aj podľa toho, ako učiteľ rieši výchovné problémy a ako sa k nim správa v osobnom kontakte (Kolláriková, Pupala, 2001). Stáva sa tiež, že rodičia si nevedia vysvetliť napríklad správanie svojich detí, pokiaľ nezistia, čo prežívajú v škole.

Napriek tomu, že požiadavku spolupráce rodiny a školy vieme teoreticky zdôvodniť, v praktickej rovine sa ju nedarí vždy naplňať. Jednou z príčin je povrchné, resp. neadekvátne poznanie. Vzájomné poznanie rodiny a školy je základnou podmienkou kvalitatívneho posunu v budovaní partnerstva. Z hľadiska činnosti výchovy a vzdelávania je nesmierne dôležité, aby rôzne výchovné vplyvy pôsobiace na dieťa boli v čo najväčšom súlade.¹⁵

¹⁵ CHALUPOVÁ, A., SUCHOŽOVÁ, E., USTOHALOVÁ, T.: Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy. Metodicko-Pedagogické centrum v Prešove, 2007, str. 9. ISBN 978-80-8045-467-8

3.1 Rodinná výchova

„Rodičia sú prví zodpovední za výchovu svojich detí. Túto zodpovednosť dosvedčujú predovšetkým tým, že vytvárajú rodinu, kde vládne ako pravidlo nežnosť, odpustenie, úcta, vernosť a nezištná služba. Rodina je vhodným miestom na výchovu k čnostiam. Táto výchova si vyžaduje učiť sa odriekaniu, zdravému úsudku a sebaovládaniu ako podmienkam každej pravej slobody. ...Rodičia majú veľkú zodpovednosť aj za to, aby dávali svojim deťom dobrý príklad“ (KKC, 1999, s. 542).

Výchova je cieľavedomé pôsobenie na deti v zmysle formovania osobnosti, charakteru, správania, konania človeka a jeho interakcie so spoločenským prostredím. „Kvalita rodinnej výchovy závisí od sociálnych a kultúrnych podmienok rodín, metód a foriem výchovy, vzájomných vzťahov rodičov a detí“ (Ďurič, Bratská, 1997, s. 311). Podľa Prevendárovej (2000) výchovný rámec rodiny má iný významnejší vplyv, ako je rámec vzdelávaciej. Rodinná výchova je v rodine determinovaná: - kvalitou manželského spoluzitia rodičov, - vzťahom rodičov k deťom a ich výchovným štýlom, - celkovou úrovňou detstva vychovávaného (subjektívne pocity šťastia, spokojnosti...), - rodinnými vzormi. Rodičia pri výchove vychádzajú zo skutočnosti, v akej boli sami vychovávaní, aké mali podmienky a možnosti na sebarealizáciu. Pováčšine si želajú poskytnúť svojim deťom viac, než mali oni, či ostatné deti. Základnou črtou výchovy v rodine je fakt, že výchovný proces sa vzťahuje na celý čas, ktorý rodičia trávia s deťmi. Výchovnú situáciu ovplyvňuje zloženie rodiny, jej úplnosť, počet detí v rodine, vek rodičov, ich vzdelanie, pracovná schopnosť a pracovné zaradenie, množstvo spoločne prežitého času, materiálne zabezpečenie, vzťah dieťaťa k peniazom, odmeny a tresty, vzájomné vzťahy medzi rodičmi a deťmi, rozhodovanie v rodine, vzťah rodiny a školy. „Rodina svojim štýlom života vytvára obojstranné výchovné pôsobenie. Narodením dieťaťa dochádza k zmenám v zložení rodiny, vznikajú nové interakcie s dieťaťom i medzi dospelými. Rodina si vytvára istý štýl, spôsob vzájomného pôsobenia i pôsobenia na dieťa“ (Gáborová, L., 1999, s. 79). Tak ako sa od seba odlišujú jednotlivé rodiny svojim spôsobom života, tak sa odlišuje aj sama rodinná výchova v nich. V niektorých rodinách sa uplatňuje **autoritatívna výchova**, ktorá sa

opiera o absolútnu poslušnosť detí. Rodičia neobmedzene vládnu – o rozkazoch, príkazoch a zákazoch sa v rodine nediskutuje. V prípade, že sa dieťa odmieta bezvýhradne podriaďiť, nasleduje zvyčajne telesný trest. Deti v týchto rodinách bývajú sice poslušné a svedomité, no zato bývajú nesmelé, plaché a nervózne. Poniektoré sa neskôr tvrdohlavo postavia proti rodičom (Rozinajová, 1989). „Najfrekventovanejší spôsob výchovy, tzv. **demokratický**, je založený na vzájomnej úcte a rešpektovaní, kde rodičia berú do úvahy prejavy, potreby i nápadysvojich detí a vedú ich k tomu, aby aj ony rozumeli im – rodičom a konali podľa toho“ (Gáborová, L., 1999, s. 79). Charakterizuje ho pevné vedomie, dôraznosť, dôslednosť, ale aj pružnosť. Vzťahy sú vrele, akceptujúce, rodičia podporujú samostatnosť a iniciatívu dieťaťa. Typická je vzájomná dôvera a spolupráca. Vo výchove sa uplatňuje presvedčovanie, povzbudzovanie, pôsobenie vlastným príkladom a menej príkazmi a trestami. **Úzkostlivá výchova** má za následok nesamostatnosť dieťaťa. Samostatnosť dieťaťa sa dá nadobudnúť iba za predpokladu, že rodičia dieťaťu dôverujú, že mu umožňujú, aby pracoval samostatne a pritom preberalo za svoje konanie aj zodpovednosť“ (Rozinajová, H., 1989, s. 186). **Liberálny výchovný štýl** (Hroncová, Emmerová, 2004) charakterizuje pasívny prístup rodiča k výchove, nedostatočné vedenie dieťaťa. Rodič riadi dieťa málo alebo vôbec. Typický je nedostatok organizovanosti, istoty, malá efektivita výchovného pôsobenia. Chýba pevný identifikačný model. Vzťahy sú uvoľnené. Dieťa môže pociťovať nedostatok lásky, závislosti. Liberálni rodičia prejavujú minimum výchovných požiadaviek. Pôsobenie na dieťa je rozkolísané. Vo svojom správaní môže byť dieťa neisté, nevypočítateľné. K záporne pôsobiacim vplyvom rodinnej výchovy patrí aj rodina **perfekcionalistická**. Požiadavky týchto rodičov sú príliš vysoké, deťmi často nerealizovateľné. Najčastejšie sú to rodičia veľmi ambiciózni alebo tí, ktorí svojeneúspechy kompenzujú cez dieťa (Gáborová, 1999). Degradujúca (Průcha, 1998) výchova spočíva v neustálom podceňovaní dieťaťa. Jeho výkon i usilovnosť rodičia permanentne kritizujú. Na dieťati hľadajú a vidia iba chyby. Takýto prístup pôsobí depresívne a celkom iste nevedie k pracovnému nadšeniu a tvorivosti, ale skôr k agresivite alebo ku komplexom menejcennosti (Rozinajová, H., 1989). „Nevhodným štýlom výchovy je výchova rozdielna. Chápeme ňou odlišný postoj rodičov k otázkam výchovy, v dôsledku čoho vznikajú aj výrazné diferencie vo výchove dieťaťa. Na rozdielne zaobchádzanie rodičov reaguje dieťa

protichodnosťou vzťahov k rodičom. Tieto deti sú nervózne, útočné, vzdorovité a tvrdohlavé. Takéto extrémne výchovné pôsobenie vyvoláva v deťoch obranné reakcie (agresivitu, ľahostajnosť, pasivitu, uzavretosť)“ (Gáborová, 1999, s. 82). Hroncová (2004) uvádza ako najmenšiu vhodnú typ výchovy výchovu patologickú. Je uskutočňovaná v patologickom rodinnom prostredí (alkoholizmus, kriminalita, neurotizmus...). Dieťa sa už v rodine učí porušovať spoločenské normy správania v dôsledku napodobňovania rodičov. „Takáto zanedbávajúca a narušená výchova neumožňuje vytvárať autoregulačné mechanizmy správania dieťaťa v spoločensky žiaducom smere. Často vyúsťuje do vzniku deviantných spôsobov správania“ (Hroncová, 2004, s. 101).

Každá rodina má vlastné pravidlá, podľa toho, akí ľudia ju tvoria. Ideálny rodič samozrejme neexistuje. Niektoré štýly výchovy však predsa len umožňujú rodičom a deťom pokojnejší život bez konfliktov, najmä v čase dospievania. Pravdepodobne rodičia nebudú rovnako úspešní pri každom dieťati, bez ohľadu na štýl výchovy. Rodičia hovoria, že „všetky deti vychovávajú rovnako“, čo nie je samozrejme pravda, aj keď sa o to usilujú. Deti však nepotrebuju rovnakú výchovu. Každé je iné, má svoj „štýl“ či temperament, ktorý sa môže, ale aj nemusí zhodovať s rodičovským.

Rodina je dynamický systém – každý vzťah je iný, pretože každá osobnosť je iná.¹⁶

3.2 Školská výchova

Škola je druhým najvýznamnejším sociokultúrnym činiteľom výrazne pôsobiacim na bio-psycho-sociálny rozvoj osobnosti, ktorý je z historického hľadiska mladší ako rodina. Každá škola je jedinečnou inštitúciou, pre ktorú sú na jednej strane typické isté individuálne a neopakovateľné znaky. No na druhej strane sa rovnako vyznačuje istými

¹⁶ CHALUPOVÁ, A., SUCHOŽOVÁ, E., USTOHALOVÁ, T.: Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy. Metodicko-Pedagogické centrum v Prešove, 2007, str. 13-14. ISBN 978-80-8045-467-8

všeobecnými znakmi, ktorými sa odlišuje od iných výchovných inštitúcií a zariadení. E. Petlák (1997, s. 233-235) ich konkretizuje nasledujúcim spôsobom:

Východiská: Viac pozornosti sa venuje obsahu učiva jako dieťaťu a jeho schopnostem.

Ciele: Naučiť čo najviac učiva, preceňovanie pamäťového učenia, ale menej pozornosti je venovanej tvorivosti žiakov.

Obsah: Je pevne stanovený učebným plánom a osnovami, je takmer záväzný pre všetky školy a všetkých žiakov.

Vyučovacie metódy: Prevaha verbálnych metód, výber metódy často závisí len od učiteľa.

Vyučovacie formy: Vyučovacia hodina s presne vymedzeným časom a zaužívanou štruktúrou.

Činnosti žiakov: Riadené a usmerňované učiteľom.

Zdroj nových vedomostí: Spravidla len učiteľ a učebnice.

Hodnotenie: Známkami, ktoré majú malú informačnú hodnotu.

System predmetov: Pevný, podľa učebného plánu.

Rozvrh hodín: Pevný, ustálený.

Záujmy žiakov: Podporované spravidla len v mimoškolskej činnosti (krúžky, súťaže).

Spolupráca s rodičmi: Malá vzájemná informovanosť. Rodina neovplyvňuje prácu školy. Škola viac-menej len informuje o žiakovi.

Učiteľ: Organizátor práce, usmerňovateľ, autorita pre žiakov.

Usporiadanie školy: Tradičné, klasické triedy.

Spolupráca s inými školami: Málo rozvinutá.

Výber žiakov: Spravidla deti z regiónu.

V súvislosti s vymedzením jej funkcií sa prikláňame k stanovisku B. Kasáčovej (2004, s. 91 – 92), ktorá vychádzajúc z Delorsovho poňatia štyroch pilierov vzdelávania: **učiť sa poznávať, učiť sa konať, učiť sa žiť s ostatnými, učiť sa byť** – rozoznáva: kvalifikačnú funkciu, socializačnú funkciu, integračnú funkciu a

personalizačnú funkciu. Všetky funkcie školy (i rodiny) majú svoj význam. Práve ich uplatňovaním ovplyvňujú ontogenézu každého jedinca. Vďaka tomu sú uspokojované jeho potreby, pričom sa z biologickej bytosti postupne stáva aj viac či menej rozvinutá spoločenská bytosť. Deje sa tak prostredníctvom realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý o. i. zahŕňa aj výchovu, učenie (sa) a vzdelávanie.¹⁷

Školská výchova má spoločenský charakter, uskutočňuje sa v školských zariadeniach, kde výchova dieťaťa nadväzuje na rodinnú výchovu a je organickou súčasťou celej výchovno - vzdelávacej sústavy. Úlohy, postavenie a poslanie výchovy a vzdelávania sú v súčasnom poňatí školskej edukácie ovplyvnené prioritnými úlohami spoločnosti. Proces humanizácie a demokratizácie v školách nás nabáda k pozitívnym zmenám v pedagogickom prístupe k deťom. Základným filozofickým východiskom je zmena v chápaní dieťaťa vo výchovno-vzdelávacom procese. Dieťa – žiak sa stáva aktívnym subjektom výchovy (nie pasívnym objektom) a zúčastňuje sa tak vlastnou aktivitou na svojom osobnostnom raste. Humanistický prístup vo výchove a vzdelávaní odmieta všetko, čo by mohlo ponižovať dieťa v očiach iných, ale i seba samého, zvlášť pri edukácii detí zo sociálne znevýhodneného prostredia či žiakov špeciálnych tried, škôl. Škola pre rozvoj humanizácie podporuje jej podstatné princípy, predovšetkým jedinečnosť ako cieľ i podmienku výchovy, sebarozvoj dieťaťa, komplexnosť osobnosti a upevňovanie postojov ako cieľov výchovy a zdôrazňovania prežívania vo výchovno-vzdelávacom procese.

Dieťa si v školskom veku uvedomuje svoju hodnotu, rozvíja pozitívny sebaobraz i vedomie, že okolie ho akceptuje a rešpektuje. Zároveň sa musí učiť starať sa o iných ľuďoch, upúšťať od vlastného egocentrizmu, vzdať sa výhody, či niečoho príjemného v prospech iného dieťaťa alebo skupiny. Tým sa tiež rozvíja úcta k druhým, čo predstavuje dôležitú súčasť kultúry medziľudských vzťahov. Dieťa sa učí komunikovať, spolupracovať, hrať sa, spolunažívať nielen s tými deťmi, ktoré sú mu sympatické, ale aj s tými, ktoré sa od neho odlišujú výzorom, schopnosťami, postavením rodičov, oblečením, zvykmi, materinskou rečou, zdravotným stavom, handicapom atď. Túžba

¹⁷ KMEŤ, P. : Spolupráca rodiny a školy a jej odraz v periodickej pedagogickej tlači v rokoch 1999 – 2004. Diplomová Práca. Prešov: FF PU 2006.

dieťaťa byť s inými a patriť do skupiny sa musí integrovať v túžbe udržať si vlastnú identitu a individualitu (Švec, 1995).

V školskom prostredí si deti/žiaci pod vedením pedagógov postupne uvedomujú aj to, že môžu ovplyvňovať dianie okolo seba i svoje okolie. Podmienky pre tento proces vytvára učiteľ tým, že do rozhodovania o dianí v triede podľa možností zapája aj žiacke spoločenstvo. Podnecuje každé dieťa k tomu, aby preberalo na seba rozličné roly, v ktorých sa učí nielen plniť úlohy a požiadavky iných, ale aj viesť ostatných zodpovedne sa rozhodovať, obetovať sa pre iných, čo pozitívne ovplyvňuje nielen samo dieťa, ale aj jeho rovesníkov (Průcha, 1997).

Úlohou školy je podnecovať kognitívny, ale aj sociálny, emocionálny a psychomotorický rozvoj osobnosti, podieľať sa na utváraní individuálneho ľudského bytia každého dieťaťa. Aj keď má pre jeho rozvoj rozhodujúci význam výchova v rodine, učiteľ má dôležitú úlohu identifikovať eventuálne nedostatky a problémy v jeho vývine, a pomôcť mu, aby bolo v škole úspešné v oblasti školského výkonu aj v sociálnych vzťahoch. Status učiteľa nadobúda nové dimenzie partnerstva so žiakom s cieľom pomoci a usmerňovania učebnej činnosti (Belásová, 1999). Z tohoto hľadiska zohrávajú významnú úlohu ciele výchovy a vzdelávania, ktoré pomáhajú učiteľom pri plánovaní a realizácii edukačného procesu a sú orientované na demokratizáciu a humanizáciu vzdelávania a riadenia školy.

Podľa Zelinu (2006, s. 7) tvorivo-humanistická výchova akcentuje:

- vnútornú motiváciu – vyvolanie záujmu žiaka o učenie,
- vzťah spolupráce a partnerstva medzi učiteľom a žiakom, radosť, potešenie z naučeného a poznaného,
- chuť objavovať a riešiť problémy,
- radosť zo spoločnej práce,
- zážitok zmysluplnosti z učenia a objavovania ako nepodmienej hodnoty.

„Humanisticky orientovaná výchova a vzdelávanie vyúsťuje do globálneho a integrujúceho cieľa – naučiť žiaka žiť súčasný a budúci život“ (Mihálik, 1996).

Problematika cieľov školskej výchovy a vzdelávania je veľmi komplikovaná. Ich stanovenie je ovplyvňované viacerými faktormi, najmä vekovými a individuálnymi osobitosťami žiakov a v neposlednom rade i spoločenskými záujmami a potrebami. Pri určovaní cieľov výchovy a vzdelávania je teda potrebné rešpektovať zmeny, ktoré vo vývoji spoločnosti prebiehajú, a ktoré sa predpokladajú, tzv. megatrendy vývoja. Zmeny, ktoré sa odohrajú v 21. storočí, v dôsledku rýchlosti, rozsahu a významu s najväčšou pravdepodobnosťou v mnohých ukazovateľoch prevýšia dianie celého posledného tisícročia. Pretože škola pripravuje deti a mládež na život a prácu hlavne v budúcnosti, musí byť schopná vo vzájomnom prepojení výchovy, vzdelávania a spoločnosti na všetky spomínané zmeny pružne reagovať (Turek, 2005). Optimálna syntéza partikulárnych, blízkych, vzdialených, tematických, vzdelávacích, výchovných i rozvíjajúcich školských cieľov však svojou podstatou a pedagogickou funkčnosťou predstavuje základný, perspektívny cieľ v zložitom systéme požiadaviek formatívneho významu – harmonický rozvoj ľudskej osobnosti (Mihálik, 1996).¹⁸

Psychická klíma školy závisí od viacerých faktorov. Čítanie žiakov sa odráža v mnohých zážitkoch z emocionálnych vplyvov a výchovných faktorov, ktoré sa uplatňujú v škole. Je to jedno z meradiel účinnosti výchovy. Škola poskytuje nielen mravné základy a rozvíja rozumové schopnosti atď., ale súčasne je prvým pracoviskom kde dieťa v záujme určených cieľov sa venuje hzodpovednej a kontrolovanej činnosti. Súčasne je aj dejiskom kolektívnych stykov a sociálno-psychologických vplyvov, lebo napr. v období dospievania slúži jako „model“ v pravom slova zmysle na úseku spoločenských stykov. Dieťa, ktoré chodí do školy, spoznáva výhodné i nevýhodné stránky práce, učí sa znášať popri radošti z úspechov aj občasnú neúspechy. Prichádza do styku s prípadnou skutočnou alebo len vymyslenou nespravodlivosťou.

Popri pozitívnom priateľskom ovzduší sa dieťa v škole obyčajne stretáva aj s prvými duševnými ranami, traumami – vo forme občasného i trvanlivého hnevu, irónie a pod. Poznávať a ovplyvňovať školu ako pracovisko možno predovšetkým prostredníctvom odhaľovania psychických osobností žiakov rozličného veku. Dôležité

¹⁸ CHALUPOVÁ, A., SUCHOŽOVÁ, E., USTOHALOVÁ, T.: Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy. Metodicko-Pedagogické centrum v Prešove, 2007, str. 14-17. ISBN 978-80-8045-467-8

je nielen štúdium osobnosti detí, ale aj druhého faktora výchovnovyučovacieho procesu – štúdium psychologickéj stránky pedagogickej činnosti. V školskej práci sa uplatňujú vo vzťahu učiteľ – žiak sociálnopsychologické osobnosti. Škola je osobitná kolektívno - psychologická jednotka. Je to pracovný vzťah dospelých (pedagogického zboru) a žiakov. Je to množstvo pozitívnych a negatívnych, aktívnych a pasívnych vzťahov, ktoré sa prejavujú vo vzájomných dialektických vzťahoch. Škola je dejiskom kolektívneho prispôsobovania, vykonávania práce a stvárňovania medziľudských vzťahov. „Autorita“ školy má pre deti rozličného veku rozličný význam. V istom období sa dostáva do popredia vplyv osobnosti pedagóga, inokedy zasa vplyv spolužiakov.

Psychickú klímu školy môžeme pokladať za vyhovujúcu len vtedy, keď utvára zdravé spoločenské vzťahy, formuje kolektív, stvára osobnosť a súčasne zabezpečuje plynulé prispôsobovanie sa bez napätia. Pedagóg nemá od žiakov len požadovať a kontrolovať ich, ale musí im aj ukázať príklad. Dieťa sa usiluje vyhovieť požiadavkám, súčasne však môže byť nespokojné s tou-ktorou prácou, pri riešení úloh môže narážať na ťažkosti. Škola je teda dejiskom pôsobenia komplexných vplyvov, ktoré značne ovplyvňujú citovú a vôľovú stránku osobnosti žiakov. Hodnotenie školského výsledku znamená pre žiakov prvé hodnotenie vôbec, tu sa začína formovať ich osobnosť. Hodnotenie v škole môže ovplyvniť vzťah žiaka k práci na celý život. Zážitok úspechu alebo neúspechu, ocenenie práce alebo jej ignorovanie, pochopenie alebo chlad sú veľmi významné faktory pri formovaní osobnosti. Žiak je po prvý raz odkázaný na pomoc a pochopenie svojich priateľov natoľko, že to podstatne ovplyvní jeho ďalší osud, voľbu povolania a prispôsobovanie.

Škola môže byť aj prameňom rozličných psychických ochorení a neuróz, zdrojom pocitov menejcennosti, úzkosti. Učiteľ teda musí poznať obsah výchovnovyučovacej činnosti, osobnosť dieťaťa, jeho vzťah k priateľom, aby didaktické a logické zložky výchovnovyučovacej činnosti boli úspešné. Čím lepšie učiteľ pozná svojich zverencov, pohnútky, psychologické základy vlastnej činnosti, tým lepšie môže formovať a ovplyvniť psychickú klímu a tým lepšie výsledky dosahuje vo výchovnovyučovacom procese. Keď učiteľ nie je dobre psychologicky fundovaný a nevie usmerňovať psychickú klímu, napätá atmosféra v triede kazí úspech celej

školskej práce a nemôže sa voľne rozvíjať osobnosť žiakov. Základy výchovy, ktoré dieťa dostane v škole, sú predpokladom zdravého spôsobu života, vzťahu k práci a správania v dospelosti. Škola je aj pozitívnym modelom. Dáva hodnotné emocionálne základy a súčasne poskytuje vedomosti.¹⁹

Škola podľa Arendtovej vystupuje skôr ako **sprostredkujúci člen** a ako určitý štít. Stojí medzi rodinou a svetom. Ak v rodine sa dostáva do popredia funkcia ochrany dieťaťa, starostlivosť o jeho vývoj a individuálne presadenie sa (samozrejme len po určitú hranicu), potom v škole je dieťa novoprichádzajúcim, tak trochu kultúrnym „cudzincom“, ktorý sa narodil do sveta už existujúceho, jemu však neznámeho. „Škola však vôbec nie je svet a ani ním nesmie chcieť byť, je skôr inštitúciou, ktorú kladieme medzi súkromnú sféru a svet, **aby bol medzi rodinou a svetom prechod vôbec možný**“ (cit. d., s. 112 – zvýraz. aut.). Škola (učitelia) má teda inú zodpovednosť ako rodičia. Nejde ani tak o blaho dieťaťa a presadenie jeho požiadaviek. Škola sa musí postarať, aby „toto nové (dieťa) dozrievalo vo vzťahu k svetu, aký je“ (cit. d., s. 113). Aby však nové mohlo byť uchopené a kultivované ako skutočne nové, musí byť výchova konzervatívna.

Musí novosť chrániť a uvádzať ju ako niečo nové do starého sveta, ...“ (cit. d., s. 117 – zvýraz. aut.). Škola potom aj napriek vonkajším zmenám života spoločnosti a rodiny, má i naďalej špecifické poslanie: enkulturovať jedinca, iniciovať ho do sveta a zároveň ho neutlmiť v jeho individuálnych prejavoch.

Musí ho rodine „odobrať“, vytrhnúť ho z jeho prvých identifikácií s rodičmi – a súčasne ho nesmie od rodiny izolovať. Škola by mala ponúkať príležitosť k identifikácii a k „stávaniu sa iným“ než doposiaľ (než kým sa stal a stáva v rodine), príležitosti založenej na trvalejších vzťahoch, apod. Človek však pritom nesmie cítiť, že je určen rezignovať na svoje autonómne rozhodnutie, voľby, sklony a prania a na svoju doterajšiu vzťahovú a identifikačnú sieť (škola ju nesmie totálne deštruovať).²⁰

¹⁹ GERÉB, G.: Psychická klíma v škole. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1978, str. 7-14. 67-576-78

²⁰ ŠTECH, S.: Rodina a škola – partneři , nebo soupeři?. Seminář „rodina – nároky, úskalí, východiska“, 12.3.2009, Praha-Emauzy. Národní centrum pro rodinu, Brno, 2009, str. 2-3.

3.3 Vzťah rodiny a školy

Ťažiskom všetkého, čo podmieňuje i sprevádza fungovanie školy, teda i jej vzťah s rodinou, je dieťa – žiak. Ak budeme vnímať ostatné zdravotnícke, ekonomické, politické, vojenské, náboženské, spoločenské inštitúcie ako podporné oblasti jeho života, predovšetkým na pôde rodiny a školy sa zaoberáme prosperitou dieťaťa – žiaka, cestami ako mu uľahčiť socializáciu, teda „vštepovanie túžby správať sa tak, ako sa má“ (Bauman, 2002, s. 72). Vo vzťahu rodiny a školy je škola inštitúciou, ktorá musí mať reálny záujem na tom, aby v trojuholníku žiak – rodič – učiteľ boli všetci spokojní a napĺňalo sa základné poslanie školy. Nastolená je teda jednoduchá vízia dobrého vzťahu založenom na ochote komunikovať a porozumieť si navzájom. S takýmto vzťahom sa spája vzájomná dôvera, ktorú je potrebné aktívne a nepretržite vytvárať, naopak, nemá v ňom miesto nátlak a presadzovanie sa na úkor druhého.

Rodina a škola sú v sociálnom vzťahu, ktorý je určitou formou spoločenského styku s viac-menej presne určeným obsahom. Tento vzťah je prirodzene modifikovaný aktívnym konaním samotných rodičov a učiteľov. Interakcia medzi nimi je bázou, rovnako predpokladom jeho rozvoja. Je založená na vzájomnom styku rodičov, žiakov a učiteľov, počas ktorého dochádza k recipročnému podmieňovaniu a ovplyvňovaniu ich činností a k očakávaniu činností nasledujúcich, pričom za sociálny vzťah ju možno považovať len v prípade, že nejde o náhodnú medziosobnú interakciu (Zich a koll, 1979, s. 99). Ťažiskom sociálneho vzťahu rodiny a školy je však kooperácia ako jedna z jeho foriem. Vo vzťahu kooperácie ide už o spontánne alebo organizované nadviazanie či výmenu (najčastejšie pracovných) činností a vzájomnú pomoc pri plnení spoločných úloh a dosahovaní spoločných cieľov (Zich et al., 1979, s. 99). Kooperácia rodiny a školy je výsledkom aktívnej dohody, prijatia spoločného cieľa a voľby stratégie na jeho dosiahnutie. Takáto dohoda je vecou otvoreného dialógu.²¹

²¹ Pri analýze vzťahu rodiny a školy sa možno často stretnúť s pojmami spolupráca, kooperácia oboch subjektov. Vzhľadom na to, že sociálny vzťah je založený na spolupráci, kooperácii, budeme aj my používať pojmy vzťah, spolupráca, kooperácia rodiny a školy ako ekvivalenty.

Podľa M. Rabušicovej (2004, s. 9) boli vzťahy medzi rodinou a školou dlho obmedzené na prenos informácií len jedným smerom – a to od učiteľov k rodičom. K intenzívnejšiemu kontaktu dochádzalo len v prípadoch, keď bolo treba riešiť nejaký problém, či už sa týkal správania, dochádzky, či výsledkov. Daná situácia vyplývala z postavenia a charakteru spoločnosti (Rabušicová, Pedagogika, 1996, č. 1, s. 49).

V 70. a 80. rokoch dochádza k drobným zmenám. Rodičia začali byť vyzývaní k tomu, aby chodili do škôl častejšie (Rabušicová, 2004, s. 9). Postupne dostávajú príležitosť zapájať sa do aktivít, konzultovať s učiteľmi a hrať zodpovednejšiu úlohu vo vzťahu detí ku školskej výchove a vzdelávaniu. Ako uvádza Průcha (1999, s. 237) pred niekoľkými desaťročiami sa propagovala „nutnosť spolupráce školy s rodinami žiakov“. Školskí inšpektori nabádali k návštevám v rodinách žiakov, ktoré mali viesť k priblíženiu sa rodinám žiakov a ich životným podmienkam. Neskôr sa od tohoto poňatia upúšťa a proklamuje sa „nevhodnosť zasahovania rodičov do škôl“. Tento prístup sa opiera o názor, že škola plná odborníkov by sa mala sama vedieť postarať o celkovú prípravu detí a to takým spôsobom, aby sa všetko zvládlo v dobe vyučovania a neobťažovali sa rodiny prácou doma.

90. roky so sebou priniesli ďalšie pozitívne kroky pre posilnenie vzťahov medzi rodinou a školou. V mnohých krajinách došlo k legislatívnym zmenám, ktoré poskytli rodičom nové možnosti spolupráce (Rabušicová, 2004, s. 9). Rodičia sa začínajú viac zaujímať o to, čo sa deje s ich deťmi. Menia svoj laxný prístup ku školám. Na druhej strane sú učitelia nabádaní k tomu, aby poskytovali informácie nielen štátu, ale i rodičom.

Vývoj vzťahov rodiny a školy ide ruka v ruku s vývojom vzťahov rodičov a detí. Podľa S. Štecha a I. Viktorové (Kolláriková, 2001, s. 60) nie sú v 20. storočí vzťahy medzi rodinou a deťmi úplne nepodmienené. Sú ovplyvňované nielen priamymi činmi, ale i činmi nepriamymi (výkonmi a zásluhami dieťaťa mimo rodiny, napr. v škole). Od 60. rokov 20. storočia sa tiež stále častejšie pojem rodina účelovo zamieňa s pojmom rodič (Kolláriková, 2001, s. 61). Zdôrazňujú sa špecifické vlastnosti jednotlivých rodičov. Sú na nich zároveň kladené požiadavky zodpovednosti a nekonfliktnej komunikácie. Na druhej strane sú učitelia povinní predávať viac informácií rodičom a žiakom. I M. Rabušicová uvádza (Pedagogika, 2003, č.2, s. 144), že meniace sa

vzťahy sa premietajú do terminológie. Dnes už nehovoríme o „rodičovskom zapojení“ alebo o „vzťahoch rodiny a školy“, ale o „partnerstve medzi rodinou a školou“.²²

Vzťah rodiny a školy je absolútne prirodzený, pretože obe ustanovizne majú v podstate spoločné zábery. Hlavnou úlohou spolupráce rodiny a školy je vytváranie priaznivejšieho prostredia, resp. lepších podmienok pre uskutočňovanie cieľov spojených s výchovou a učením (sa) každého jedinca vedúcich v konečnom dôsledku k jeho viac či menej úspešnému pretvoreniu na plnohodnotnú osobnosť. Ľ. Višňovský (2005, s. 21) v súlade s tým prezentuje mienku V. Spoustu vnímajúceho cieľe vzájomných vzťahov oboch inštitúcií prostredníctvom úloh triedneho učiteľa vyplývajúcich z kooperácie. Vyčleňuje ich nasledujúcim spôsobom: Stimulovať rodičov, aby rozvíjali individualitu dieťaťa v najširšom zmysle slova. Podnecovať rodičov k intenzívnejšiemu pôsobeniu na deti v oblasti emocionálnej, ktorá je pre rodinu nezastupiteľná. Inšpirovať rodičov k uvedomelému podnecovaniu a rozvíjaniu ušľachtilých záujmov a mimoškolských aktivít dieťaťa s ohľadom na jeho profesionálnu orientáciu. Viest' rodičov k súladu životného štýlu svojej rodiny, jej kultúrnej a filozofickej orientácie so životným štýlom demokratickej spoločnosti a jej humanistických tradícií. Sociálne a pedagogicky orientovať rodičov tak, aby zájmy, materiálne, sociálne a kultúrne potreby rodiny a jej príslušníkov boli v súlade so záujmami a potrebami spoločnosti. Aktivizovať rodičov tak, aby našli partnerský vzťah ku škole a využili svoje schopnosti a zájmy v priamej výchovnej spolupráci. Permanentne sa usilovať o zvýšenie úrovne pedagogických vied.

Uvedené úlohy Ľ. Višňovský dopĺňa o ďalšie: Viest' rodičov k vytváraniu optimálnej, pokojnej rodinnej atmosféry ako základu pre pokojný, zdravý vývin detí. Pravidelne a podľa potreby informovať rodičov o hlavných úlohách školy, triedy, individuálnych výkonoch a správaní detí, spoločne koordinovať postup pri riešení závažnejších výchovných problémov detí a podobne. Spolupracovať s rodičmi pri tvorbe denného režimu detí atď. V našich podmienkach sa využívajú hlavne tieto metódy a formy spolupráce: písomné kontakty, žiacke knižky, školské nástenky, časopisy, videá o školách, videozáznamy priebehu vyučovacích dní v konkrétnych triedach,

²² MINAŘÍKOVÁ, D.: Komunikace jako základ spolupráce mezi rodinou a školou, Diplomová práce, Masarykova univerzita, PF, Brno, 2008, str. 12-13.

multimediálne internetové stránky škôl, schôdzky triednych učiteľov s rodičmi žiakov, konzultačné hodiny učiteľov a vedúcich školských pracovníkov, účasť rodičov na vyučovaní, dni otvorených dverí, rodičovské ankety, združenia rodičov, rady škôl, návštevy triednych učiteľov v rodinách žiakov, telefonické kontakty, školské koncerty, predstavenia, výstavy pre rodičov, spoločné stretnutia pri významných príležitostiach, akademie, plesy a besedy, asistencie rodičov v triedach a pri mimoškolských aktivitách, kurzy, cvičenia, športové a osvetové akcie organizované školami pre rodičov, zapožičiavanie odborných publikácií a materiálov rodičom. Základným predpokladom jej zlepšenia je podľa našej mienky okrem uplatňovania uvedených (i ďalších) metód a foriem existencia väčších možností priamej účasti rodičov na riadení a ovplyvňovaní škôl.²³ Kontakt medzi rodinou a školou prebieha rôznou formou. Za najbežnejšiu formu kontaktu sú považované triedne schôdzky a konzultačné hodiny, ďalej tiež školské predstavenia a besiedky. Doteraz bola reč iba o kontaktoch priamych. Naproti tomu existujú aj nepriame kontakty so školou, kde môžeme zaradiť telefonický styk so všetkou písomnou komunikáciou. Triedne schôdzky sú považované za základnú formu komunikácie medzi rodinou a školou. Bohužiaľ sú ich časové dotácie príliš malé, konajú sa maximálne štyrikrát do roka v priebehu jednej alebo dvoch hodín. Úlohou učiteľa je predstaviť sa rodičom, predniesť svoje požiadavky ako na deti, tak i na ich rodičov a vyjednať s rodičmi mieru a formu budúcej vzájomnej komunikácie. Väčšina komunikácie medzi rodinou a školou sa odohráva nepriamo, najčastejšie prostredníctvom detí. Dieťa je dôležitým informátorom pre obe strany. Väčšina skúsených učiteľov dokáže podľa zmien v chovaní dieťaťa rozpoznať rodinné alebo osobné problémy svojho žiaka. Rovnako tak dokáže väčšina rodičov zbadat' na dieťati problémy v škole. Väčšina informácií, ktoré kolujú medzi rodinou a školou neboli povodne vôbec odoslané ako informácie. Preto sa niekedy hovorí o tzv. nedobrovoľnej informácii. Deti doma tlmočia rodičom dianie v škole, rodičia samozrejme nemajú predstavu o tom, čo sa presne v škole odohralo.²⁴

²³ KMEŤ, P. : Spolupráca rodiny a školy a jej odraz v periodickej pedagogickej tlači v rokoch 1999 – 2004. Diplomová Práca. Prešov: FF PU 2006.

²⁴ MIFKOVÁ, B.: Problematika vzťahu rodiny a školy a duvody vedoucí k domácímu vzdělávání. Diplomová práce. Masarykova univerzita , PF, Brno. 2009. 5.kapitola, 5.1 Formy kontaktu

4. BARIÉRY SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Rodina a škola majú spolurozhodujúci význam pri výchove dieťaťa. Od ich spolupráce veľa závisí. Ide hlavne o to, aby sa prehĺbila zásada jednotného vplyvu vo výchove – aby dieťa nepočulo iné doma a iné v škole. Tam, kde sa spomínaná zásada poruší, v deťoch sa utvára pochybovačnosť, rozpoltenosť, nedôverčivosť, pretváрка. Nevedia, komu majú veriť, lebo ich morálne kritériá ešte nemajú pevný základ a chýba im skúsenosť, aby mohli pomyselnú pravdu sami posúdiť. Rozpory v myslení, v cítení, v reči a v činoch ich trápia a môžu pôsobiť na formovanie ich osobnosti negatívne.

Kvalitná spolupráca je jednou z možných ciest zefektívnenia každej ľudskej činnosti. Spolupráca medzi ľuďmi však môže úspešne fungovať len vtedy, keď ich vzťahy sú založené na vzájomnej dôvere a úcte. Táto základná požiadavka sa v plnej miere vzťahuje aj na partnerstvo rodiny a školy. Absencia či strata dôvery medzi rodinou a školou môže postupne spôsobiť, že sa vzájomne odcudzia. V tejto súvislosti ako určitý paradox vyznieva fakt, že hoci si rodičia a učitelia často kladú otázku, ako zladit' predstavy jedných aj druhých, aby obidve strany boli s úrovňou a formou vzájomných vzťahov spokojní, táto spolupráca býva v školskej praxi napriek snahe poväčšine formálna.

Partnerstvo rodiny a školy môže byť v praxi efektívne vtedy, keď bude mať vymedzené určité pravidlá a kompetencie. V prvom rade je potrebné zmeniť zásadným spôsobom celkovú atmosféru partnerstva. Učitelia by mali považovať rodičov za rovnocenných partnerov a pre ich aktivitu vytvárať adekvátny priestor. Za výchovu dieťaťa v konečnom dôsledku zodpovedajú rodičia. Rodič má teda plné právo byť informovaný o výkonoch a správaní sa dieťaťa v škole, zároveň by však mal mať príležitosť vyjadrovať sa k určitým otázkam pedagogického procesu. Na druhej strane by ale rodičia nemali na učiteľov vyvíjať psychický nátlak, prenášať na nich zodpovednosť za výchovu vlastných detí či dokonca spochybňovať ich profesionálnu pripravenosť. Obidve strany by si mali vzájomne tolerovať svoje názory, akceptovať sa.

Učiteľ môže nevtieravo a zároveň cieľavedome využívať pedagogickú osvetu, tlač, alternatívne spôsoby a nápady. Veľa ale závisí od schopnosti pedagóga, ako dokáže už známe formy spolupráce kombinovať, obmieňať, inovovať a dopĺňať svojimi skúsenosťami. Z toho vyplýva, že partnerstvo školy a rodiny nemožno chápať ako

izolovaný jav, jednorazovú akciu, úradný výkon, ale ako cieľavedomý výchovný program celej školy. Hľadanie kvalitatívne nového dialógu medzi učiteľmi a rodičmi, ktorého sme v súčasnej dobe svedkami, je aj hľadanie odpovede na otázku „Ako zmeniť obsah a formy spolupráce medzi rodinou a školou?“ V tejto súvislosti je žiaduce, aby učitelia preorientovali svoje pedagogické myslenie v zmysle presmerovania centrálného aspektu pedagogického procesu čo a ako učíme na hľadisko koho učíme (rešpektovanie osobnosti dieťaťa, jeho prirodzených potrieb, schopností, záujmov, motivácie, jeho vnútorného psychického sveta...).

Základným predpokladom spolupráce je prijatie dieťaťa, jeho akceptácia a pozitívne hodnotenie učiteľom. Je to prvý krok na ceste skvalitnenia samotného ponímania školy rodičmi. Ak rodič vidí, že sa dieťa cíti v škole dobre a bezpečne, zvyšuje sa tým jeho dôvera ku škole, k učiteľom. Platí to však aj naopak. Vzťah partnerstva rodiny a školy vo svojej podstate vyplýva z potreby vzájomne sa dopĺňať. V princípe škola nikdy nemôže nahradiť rodinu a rodina školu. Výchovná práca školy a rodiny by sa mala vzájomne prelínať a podporovať. Ak rodičom nie je postup školy jasný alebo s ním nesúhlasia, je potrebné, aby tieto nejasnosti riešili najprv s učiteľom svojho dieťaťa. Pochybnosti o správnosti postupu školy by rodičia nemali nikdy vyjadrovať pred dieťaťom. Rovnako je chybou, ak učiteľ svoje pochybnosti o správnosti postupov a záveroch rodičov vyjadruje pred deťmi/žiakmi. **Dieťa potrebuje matku istotu, ktorú mu práve škola a rodina vo vzájomnej účinnosti môže zabezpečiť.** (Petrasová, 2003).

Mnohí rodičia, žiaľ, nevenujú výchove dostatočnú, ba často krát žiadnu pozornosť. A neexistujúca výchova je tiež výchova sui generis. Rozvrátené manželstvá, demotivujúce rodinné prostredie, často krát až zvrátené rodinné názory na výchovu detí a prácu človeka, morálne problémy, negativizmus voči mladej generácii, jej túžbam a záujmom, deklasované rodiny, ktoré len plodia deti a nezabezpečujú im ani základné životné podmienky, sú výkričníkmi do svedomia takých rodín i našej spoločnosti. Škola sa však v prevažnej miere nezrieka výchovy detí a spolupráce s rodičmi ani vtedy, keď sa spomínané rodičovské spoločenstvo z akýchkoľvek príčin stavia proti nej. Preto

sa škola a rodina ako rovnocenní partneri musia dohodnúť a postupovať vždy v záujme dieťaťa.²⁵

Rodina a škola sú dva najvýznamnejšie činitele ovplyvňujúce prospech žiaka i jeho pohľad na školu ako výchovno-vzdelávaciu inštitúciu. V porovnaní s minulosťou do súčasnej školy vstúpil trh, a rodičia sa tak stávajú jej klientmi. V školách nastávajú „boje“ o žiakov a v súvislosti s tým je potrebné, aby vedenie školských inštitúcií pochopilo, že spokojnosť a dôvera rodičov je pre nich nevyhnutná. Výrazný pokles natality a tým aj enormne malý počet žiakov v porovnaní s minulosťou, vedie k rozmanitosti škôl, ich plánov práce i k stratégiám ako získať nových „klientov“. Rodičia nemajú byť len pasívnymi pozorovateľmi toho, ako škola kultivuje ich deti, ale majú so školou spolupracovať, pomáhať jej pri edukácii. (Průcha, J., 2000, s. 170). Tak ako uvádza Združenie Orava (2005) rovnoprávna spolupráca učiteľov a rodičov predstavuje dnes základ existencie školy vôbec, pretože základné ciele, ktoré stoja pred učiteľmi a rodičmi sú rovnaké: Zdravý vývoj dieťaťa, podpora budovania vlastného „ja“. Jednoducho rozvoj šťastného a kompetentného jedinca. Súhlasíme s V. Kurincovou (2001, s. 197), že konečným cieľom (ale aj východiskom) spolupráce rodiny a školy je žiak. Domnievame sa, že k efektívnej kooperácii je nevyhnutná vzájomná komunikácia medzi rodičom a učiteľom. Komunikáciu chápeme ako výmenu informácií medzi ľuďmi, ktorí informácie okrem prijatia a vyslania aj vnútorne spracúvajú (Gavora, P., 2003, s. 7). V rámci komunikácie musí nevyhnutne dôjsť k vzájomnej koordinácii zúčastnených. Je pravdou, že škola ako inštitúcia je rodičovskej verejnosti ešte priveľmi uzavretá, podobne ako rodina, ktorá má verejné právo na súkromie. B. Kosová (1996) hovorí o uzavretosti školy v tom zmysle, že žiaci do nej nemajú nosiť známky toho, čo sa deje vonku. E. Petlák (2000) hovorí o uzatváraní sa škôl do seba napriek progresívnym proklamáciám. Snahu nadviazať vzťah medzi školou a rodičom majú podľa mnohých autorov iniciovať predovšetkým učitelia. I keď sa škola snaží získať si rodičov a nadviazať s nimi vzťah, úsilie môže byť práve na základe negatívnych skúseností rodičov neefektívne. Českí autori M. Rabušicová a M. Pol (1996) konštatujú, že vzájomný náhľad rodičov a učiteľov na seba nevyznieva

²⁵ CHALUPOVÁ, A., SUCHOŽOVÁ, E., USTOHALOVÁ, T.: Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy. Metodicko-Pedagogické centrum v Prešove, 2007, str.18-19. ISBN 978-80-8045-467-8

väčšinou pozitívne a je ťažké zistiť, či ide len o predsudky tradované z generácie na generáciu alebo či vychádzajú tieto názory zo skúseností. Isté je, že verejnosť zaujíma ku škole rôzne postoje. Americká autorka E.H. Bergerová (In: Kurincová, V.- Seidler, P.- Porubská, G., 2001) vytvorila typológiu rodičovských postojov ku škole, pričom za základné kritérium volila intenzitu podnetov, ktoré učiteľ musí vynaložiť, aby rodiča získal pre spoluprácu. Podľa tejto typológie existuje aspoň 5 typov rodičov:

1. **rodičia, ktorých treba do spolupráce povzbudzovať,**
2. **rodičia, ktorí sa škole vyhýbajú ako len môžu,**
3. **rodičia, ktorí vždy promptne reagujú na pozvanie do školy,**
4. **rodičia, ktorých aktivity v škole tešia, majú radosť, že sa môžu kontaktovať s učiteľom v škole sa cítia príjemne a uvoľnene,**
5. **rodičia, ktorí chcú škole dokazovať svoju moc a postavenie, sú až prehnane aktívni, chcú byť dominantní a zasahovať do kompetencie učiteľa.**

Je nesporné, že by sa učitelia najradšej stretávali s rodičmi tretej a štvrtej skupiny. Aby sa však mohli skutočne stretávať s takými rodičmi, musia aj oni neraz zmeniť svoje postoje, metódy i formy v kooperácii s nimi. Prostredníctvom nových foriem sa môžu zmeniť postoje rodičov ku škole a k učiteľovi, ale tento proces transformácie je podľa S. Střelca (1989) jedným z najnáročnejších. Autor ďalej uvádza, že posun v motívoch, názoroch a postojoch učiteľov i rodičov je podmienený vymanením sa z tradičných, niekedy konzervatívnych, historickými i spoločenskými okolnosťami utváraných väzieb. Z takých väzieb sa už podarilo uvoľniť niektorým školám v zahraničí. Tieto školy majú prepracovanú realizáciu spolupráce a viac si uvedomujú nielen potreby detí, ale aj potreby rodičov.²⁶

Väčšina škôl pristupuje k spolupráci s verejnosťou ako k aktivite oddelenej od ich hlavného poslania. K preklenutiu tejto priepasti by mohli byť rodičia viac zatiahnutí do rozhodovacích, prípadne exekutívnych procesov, riaditelia by mohli aktívnejšie vychádzať v ústrety a možno sa i zúčastňovať neformálnych aktivít rodičovskej verejnosti. Najmä väčší diel zodpovednosti rodičov by mohol škole priniesť lepšie výsledky v napĺňaní vzdelávacích cieľov.

²⁶ FRÝDKOVÁ, E.: Nové možnosti kooperácie medzi rodinou a školou. „Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť“. Piata časť Zborníka z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava. 2006, str. 575-577.

Rozvoj vzťahov medzi školou, učiteľmi a vedením školy na jednej strane a rodičmi a verejnosťou na strane druhej je však obtiažny, čiastočne vďaka tomu, že škola a verejnosť sú rozdelené na dva tábory, ktoré sa jeden na druhého pozerajú podozrievavými očami.²⁷

Rodičia by v dieťati mali prebúdzat' zájem o školu a udržiavať ho po celú dobu školskej dochádzky. Mali by podnecovať túžbu po učení, kontrolovať denný režim dieťaťa. Je dôležité starať sa, aby si dieťa dobre plnilo svoje školské povinnosti a v súvislosti s tým zabezpečovať podmienky pre úspešnú domácu prácu. Úsilie rodičov by nemalo byť jednostranne zamerané na zvládnutie učebnej látky, ale malo by pôsobiť na celú osobnosť dieťaťa.

Učiteľ si musí vybudovať určitú prestíž, dôveru a uznanie v okolí. V minulosti mal každý učiteľ prestíž zabezpečenú svojim samotným postavením gramotného a vzdelaného človeka, v dnešnej dobe musí mať nielen intelektové znalosti, ale musí tiež vychádzať s deťmi, s rodičmi a usilovať sa o čo najlepšie vzťahy, ktoré vedú k efektívnejšej práci a výsledkom. Učiteľia by sa mali zoznámiť s rodinným zázemím žiakov, aby mohli dieťa pochopiť, rešpektovať ho a pomáhať mu. Dôležitou úlohou učiteľa je poskytnúť rodičom pomoc a podporu pri výchove a upozorniť ich na rôzne výchovné možnosti. Učiteľ by mal u rodičov vzbudzovať dôveru a dokázať im, že si zaslúžiť ich dôveru. Rada rodičov berie totiž učiteľa ako niekoho, pred kým treba skryť nedostatky svojho dieťaťa a poukazujú potom iba na kladné stránky osobnosti svojho dieťaťa. Pri tomto postavení však môže dôjsť k mnohým nepríjemnostiam. Učiteľ by mal byť oboznámený s osobnosťou žiaka vrátane jeho nedostatkov, aby mohol k žiakovi pristupovať individuálne a prípadné nedostatky odstrániť. Rodičia a učiteľia by sa mali vzájomne rešpektovať a podporovať. Pokiaľ dieťa vidí, že rodič s učiteľom vychádza ľahšie prijíma učiteľovu autoritu. Pokiaľ sa rodič stavia proti učiteľovi alebo naopak, v dieťati sa vytvára zmätok a autorita učiteľa či rodiča je narušená. Rodičia by sa tiež nemali jednoznačne stavať na stranu dieťaťa, ako je to v poslednom čase veľmi

²⁷ KAŠPÁRKOVÁ, J.: Spolupráce rodiny a školy a školní klima. „Výchova, škola, společnost – minulost' a současnost'“. Piata časť Zborníka z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava. 2006, str. 582.

častým zvykom, ale mali by učiteľa vypočuť a o jeho názore uvažovať. Dieťa sa totiž môže v škole chovať úplne inak, ako sa chová doma.

Pre výchovu dieťaťa i pre dobrú spoluprácu je tiež dôležité zloženie pedagogického zboru. Pokiaľ medzi učiteľmi existuje rivalita a negatívne vzťahy, odráža sa to i vo výchovno-vzdelávacom procese detí a v ďalších vzťahoch medzi školou a rodinou. Spolupráca rodiny a školy by mala prebiehať po celú dobu školskej dochádzky a postupne sa tiež prehĺbovať. Spolupráca je vzájomnou kontrolou jednotnej činnosti so spoločným cieľom: úspešnou výchovou a vzdelaním dieťaťa. Spolupráca je veľmi dôležitá obzvlášť na začiatku školskej dochádzky. Dieťa sa ocitá v novom a neznámom prostredí, musí sa čo najlepšie adaptovať, pri čom môže vzniknúť celá rada problémov a v tom dieťaťu pomáha učiteľ i rodič. Učiteľ by mal rodičov kontaktovať už na začiatku školského roku a vysvetliť im, čo bude od detí požadovať a s kým cieľom, čo majú u detí sledovať a na čo je potrebné dohliadať, ako dieťaťu pomáhať, akým spôsobom sa s ním učiť, ako ho povzbudzovať, apod. Učiteľ by mal rodičom tiež oznámiť, ako ich bude kontaktovať a kedy a akým spôsobom môžu oni kontaktovať jeho. Dôležité je oznámenie, že učiteľovi môžu dôverovať, že je tu pre deti, ktorým chce pomáhať, učiť ich a nie hľadať nedostatky v zmysle negatívnom. Rodičia musia vedieť, že i problémy s dieťaťom môžu učiteľovi načrtnúť, aby spoločne vymysleli vhodnú formu pomoci.²⁸

Partnerstvo sa javí ako žiadúce a prospešné. Bohužiaľ realita nie je úplne naklonená novému modelu komunikácie. Nežiadúce vplyvy, ktoré majú dopad na partnerstvo v súčasnosti (Rabušicová, 2004, s. 65-69) sú hlavne:

- nedostatok času na strane rodičov (z tohoto hľadiska je pre rodičov obťažné zúčastňovať sa akcií počas pracovnej doby, poprípade uvoľniť sa zo zamestnania za účelom dobrovoľnej pomoci učiteľom)
- riziko exkluzivity (nie všetci rodičia sa cítia v partnerskej pozícii, často vzniká a zaniká i z dôvodov sociálnych)
- genderové rozdiely (prevaha ženského pohlavia môže odradovať od výraznejšej a pravidelnejšej participácie)

²⁸ ZAJITZOVÁ, E.: Spolupráce rodiny žáka 1.třídy a školy z pohledu současnosti. „Výchova, škola, společnost – minulost’ a současnost’“. Piata časť Zborníka z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava. 2006, str. 593.

- menšia participácia rodičov na vyššom stupni škôl (zapájanie rodičov detí z vyšších stupňov škôl u nás nemá moc veľkú tradíciu. Zároveň je pri postupovaní do ďalších ročníkov ťažšia podpora v učení)
- pracovné zaťaženie učiteľov (pokiaľ by sa budovanie partnerstva medzi rodičmi a učiteľmi malo stať novinkou na danej škole, učitelia to môžu považovať za ďalšie bremeno, ktoré je spojené s novinkami a reformami, ktoré neustále prebiehajú v školstve)
- nedostatočná pripravenosť učiteľov na prácu s rodičmi (doménou vysokoškolského učiva je práca so žiakmi zahrňujúca komunikáciu s nimi)
- tradície (predstava o škole ako o uzavretej inštitúcii, panujúci nezáujem rodičov o dianie v škole a učiteľov o pomoc rodín).²⁹

V školskej praxi existujú často rozdielne predstavy rodičov a učiteľov o delbe právomoci a zodpovednosti za výchovu a vzdelávanie dieťaťa. Rodičia pociťujú zvýšenú zodpovednosť za školské výsledky svojho dieťaťa, čo sa prejavuje zvýšeným tlakom na „individuálny“ prístup samotného učiteľa ku každému žiakovi (Štech – Viktorová, 2001, s. 57). Mnohí rodičia vnímajú školu ako zariadenie, ktorého klientom sú prostredníctvom dieťaťa. Aj od učiteľa očakávajú prístup, podľa ktorého škola plne vykryje všetky požiadavky kladené na výchovu a vzdelávanie žiaka. Často pracovne veľmi vyťažení rodičia s rôznymi individualizovanými životnými štýlmi nemajú čas, nezriedka ani záujem vstupovať do hlbšieho vzťahu so školou, s učiteľom. Ich často indiferentný prístup sa obmedzuje na poznanie a kontrolu výkonov a výsledkov svojho dieťaťa, na jeho hladký postup jednotlivými ročníkmi a bezproblémové prijatie na vyšší stupeň školy. V takejto situácii je vzbudiť záujem rodičov aj o ostatné stránky života školy pre učiteľa výzvou. Cesta k reálnej komplementarite školy a rodiny je sprevádzaná mnohými problémami. Škola plní isté funkcie, učiteľ má disponovať určitými profesnými kompetenciami, má to byť práve škola, ktorá je povinná neustále hľadať spôsoby, akými nadväzovať s rodinami svojich žiakov podporujúci vzťah. Je teda zrejmé, že táto povinnosť vyplýva z jej profesionálnej zodpovednosti voči svojim žiakom a z úloh, ktoré má ako spoločenská inštitúcia plniť. I keď sú rodičia vysoko heterogénnou skupinou s rozličnými záujmami, preferenciami, pripravenosťou ku

²⁹ MINAŘÍKOVÁ, D.: Komunikace jako základ spolupráce mezi rodinou a školou, Diplomová práce, Masarykova univerzita, PF, Brno, 2008, str. 33-34.

komunikácii a spolupráci, prakticky pre všetkých rodičov je typický záujem o rozvoj vlastného dieťaťa. To je potrebné stále podčiarkovať a na tom stavať, z toho odvodzovať povinnosť školy neustále rodičov pozývať k spolupráci.³⁰

Rodičia chápu školu predovšetkým ako miesto učenia a výkonov ich detí. Projektujú do nej svoje vlastné skúsenosti, nádeje, ale i obavy. Školu dieťaťa prezentujú ako nutnosť, povinnosť, prípadne ako záťaž, ktorej sa v živote nedá vyhnúť. Rodičia neposudzujú svoje deti objektívne. Školská úspešnosť dieťaťa je chápaná ako potvrdenie kvalít rodičov. Neúspech dieťaťa rodičia pokladajú za vlastné zlyhanie.

Každodenná prax ukazuje, že rodičia do školy chodia najčastejšie až vtedy, ak ich vyzve triedny učiteľ. To je zvyčajne až vtedy, keď má dieťa problémy s učením alebo má problémy v správaní. Dnešný postoj rodičov ku škole má dve nevhodné podoby: nezáujem a ľahostajnosť s občasným strachom a zbytočnými stresmi a na druhej strane úzkostlivosť a krčovitá pedantnosť, až perfekcionizmus, spojený s napätím v rodine. Rodič v snahe dieťaťa pomôcť často vysvetľuje učiteľovi, ako dlho, systematicky a poctivo sa dieťa doma učí. Rodič dokazuje učiteľovi, ale aj sebe samému, že pre dieťa robí maximum a viac sa už ani nedá. Rodič si rád necháva poradiť od pani učiteľky, ako sa má doma dieťaťu venovať. Rodičia často dokazujú pani učiteľke neschopnosť naučiť ich dieťa učivo, neschopnosť skúšať a hodnotiť ich dieťa. V tejto súvislosti je nutné poznamenať, že je veľmi dôležité rozlišovať, z akého sociálneho prostredia dieťa pochádza. Učiteľ sa musí na rozhovor pripraviť tak, aby mu rodič rozumel, a aby prejavil snahu pomôcť dieťaťu aj rodičovi. Rodičia väčšinou obviňujú z problémov všetkých okolo, len nie seba a vlastné dieťa. Učiteľ sa často stretne s prejavmi povýšenectva, arogancie, agresivity zo strany rodičov. Takýchto rodičov je ťažké presvedčiť o tom, že ich dieťa sa správa nevhodne, že ich dieťa nepozná hranice, že ich dieťa postráda základné atribúty slušného správania. Vtedy sa z učiteľa stáva psychológ, volí vhodnú formu pre nadviazanie pokojného rozhovoru a uvedenie rodiča do problematiky. S týmto typom rodičov nie je vhodné komunikovať počas rodičovského združenia, pretože by nezniešli poníženie, že ich dieťa má v škole problém. Vnímový a citlivý učiteľ preto volí formu osobnej konzultácie, kde sa rodič

³⁰ MAJERČÍKOVÁ, J.: Rodina a jej dôvera k škole. Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky PdF UK, Bratislava, PEDAGOGIKA.SK, roč. 2, 2011, s. 20.

nemusi obávať zahanbenia, či pocitu zlyhania. Pritom je úplne jasné, že tento typ rodičov svoje deti dobre nepozná, nemá na ne čas a výchovu prenecháva v plnom rozsahu na školu. Na druhej strane sú rodičia, ktorí majú zdravý zájem o správanie sa svojho dieťaťa počas edukácie. Vždy je potrebné oceniť zájem rodiča o školské problémy jeho dieťaťa, ale zároveň treba udržiavať vlastné hranice odborníka. Ocenenie dieťaťa učiteľom znamená pre dieťa i rodiča veľmi veľa a dokáže byť neuveriteľným motivačným prostriedkom. Správny učiteľ (teda citlivý a vnímavý) si utvára obraz o rodine žiaka podľa jeho reakcií a správania sa v triede. Dokáže rozoznať pozitívne a negatívne výchovné prostredie v rodine. Rovnako rodič vidí na dieťati atmosféru a ľudský potenciál triedneho učiteľa. Skúsime si zhrnúť v krátkosti výhody spolupráce rodiny a školy z troch rôznych hľadísk. Jednak z pohľadu výhody pre rodičov, výhody pre učiteľov a v neposlednom rade aj výhody pre žiakov/deti.

Výhody spolupráce rodiny a školy pre rodičov:

1. dostatok informácií o svojom dieťati
2. počínanie dieťaťa v kolektíve
3. informácie o psychickom vývine dieťaťa
4. poradenská pomoc triedneho učiteľa
5. rodič nie je na problémy s dieťaťom sám
6. buduje sa vzájomná dôvera
7. spätná informácia o dieťati – predchádzanie problémom.

Výhody spolupráce rodiny a školy pre učiteľa:

1. obraz o rodinnej klíme, životnom štýle
2. informácie o zdravotnom stave dieťaťa a jeho problémoch
3. poznanie rodinného zázemia – prevencia možných školských problémov
4. individuálny prístup učiteľa ku žiakovi
5. spoločné úsilie rodiča a učiteľa pomôcť dieťaťu.

Výhody spolupráce rodiny a školy pre deti:

1. dieťa cíti v škole oporu
2. je imúnne voči stresom
3. dieťa postupne viac dôveruje učiteľovi
4. výkon dieťaťa sa zlepšuje

5. rodičia dávajú učeniu a vyučovaniu istú hodnotu
6. dieťa cíti oporu z oboch strán, nie je medzi dvoma mlynskými kameňmi.

A teraz si v krátkosti zhrnieme **prekážky v spolupráci rodičov so školou:**

1. nedôvera rodiny voči škole alebo učiteľovi
2. strach rodičov z kritiky svojich výchovných metód
3. strach učiteľov z neúspechu v práci s dieťaťom
4. strach učiteľov z kritiky svojej práce
5. nedostatok času na spoluprácu
6. problémy so sebadôverou učiteľov a rodičov
7. strach z rozdielnych prístupov k dieťaťu
8. osobné negatívne spomenky rodičov, osobné problémy rodičov.

Ak by sme mohli uviesť pár dobrých typov na to, ako správne viesť rozhovor s rodičom, ako vysvetliť rodičovi, že jeho dieťa má určitý problém, bez toho, aby sme rodiča vyprovokovali k agresivite, agorancii, či urazili jeho výchovné metódy, ponúkame tieto návrhy:

1. Začnite rozhovor pozitívnou informáciou o dieťati, o jeho úspechoch, vyzdvihnite jeho kvality.
2. Oceňte skutočnosť, že si rodič našiel čas a do školy sa dostavil, či už z vlastnej iniciatívy na rodičovské združenie, alebo na telefonické pozvanie triedneho učiteľa.
3. Posilnite jeho rodičovskú rolu, uznávajte jeho podiel na výchove dieťaťa.
4. Vyhnite sa prikazovaniu a vyhrážaniu.
5. Vyhnite sa kázaniu a mentorovaniu.
6. Vyhnite sa urážaniu dieťaťa, školy, ako aj rodiny.
7. Demonštrujte svoje pochopenie rodiča, dajte najavo, že mu veríte.
8. Neprerušujte rodiča skákaním do reči.
9. Prejavte záujem o jeho osobné problémy doma s dieťaťom.
10. Pozitívne zhodnoťte jeho snahu o nápravu.
11. Hovorte za seba, nie za iných (JA).

12. Rozprávajte o žiakovom probléme, nie o jeho osobe.
13. Rozprávajte iba o veciach, na ktoré má rodič vplyv.
14. Nehodnoťte rodiča a jeho doterajšie aktivity voči škole.
15. Nikdy nehovorte o dieťati ako „on/ona“.³¹

V dnešnej uponáhľanej dobe, v dobe emancipácie žien, ktoré čoraz častejšie zastávajú vedúce funkcie v zamestnaní a tým pádom nemajú dostatok času na svoje deti, sledujeme, že rodičia s ľahkosťou prenechávajú svoje rodičovské výchovné povinnosti na školu. Čas, ktorý trávia so svojimi deťmi, je minimálny, viac sa venujú príprave do zamestnania a nepripravujú sa s deťmi na vyučovanie. Omnoho viac ich zaujíma získanie projektu, či postupu v kariére, ako zážitky svojho dieťaťa z každého dňa. Dieťa túži po ich prítomnosti, no jeho pranie je potlačené tým, že mu kúpia novú hru, zvýšia mu vreckové... A aká je reakcia dieťaťa? Uzaviera sa do seba, doma nehovorí o svojich problémoch, pocitoch. Na druhej strane v škole začne svoj deficit lásky od rodičov kompenzovať neslušným správaním, aroganciou, porušovaním školského poriadku. Citlivý a vnímavý učiteľ vie, čo sa skrýva za týmto správaním. Situáciu vyhodnotí a pozýva rodičov do školy. Niektorí rodičia sú vďační za signál od učiteľa, že niečo robia nesprávne. Iní rodičia pozvanie učiteľa ignorujú a tvrdia, že si v škole nevedia s deťmi urobiť poriadok.. Tým však priznávajú svoje zlyhanie vo výchove. Nemajú dostatok guráže postaviť sa zoči-voči učiteľovi, vypočúť si, ako sa ich dieťa v škole správa a prijať ponuku spolupráce. Radšej sa tvária, že sa nič hrozné nedeje a učiteľ iba preháňa. Deti sú zrkadlom situácie v rodine. Dokonale kopírujú pohodu, či problémy, ktoré rodina prežíva. Nutno spomenúť aj súčasné problémy s nezamestnanosťou, kedy rodičia v snahe získať prácu, aby zabezpečili chod domácnosti a riadnu výchovu svojich detí, strácajú chuť do života, stávajú sa depresívnymi a tým pádom nie sú schopní venovať sa svojim deťom. Nastáva podobná situácia, ako v predchádzajúcom príklade. Všetku zodpovednosť za výchovu preberá škola. Rodičovskú lásku však nikdy nenahradí.

³¹ Sociálne vzťahy a problémy na školách (Praktická príručka pri riešení náročných pedagogických situácií na 2. Stupni ZŠ a SŠ), RAABE, brožúka. www.humy.websnadno.cz, stiahnuté 16.2.2012

Komunikácia s rodičmi je jedným z najväčších úskalí v učiteľskej praxi. Búgelová (2001) uvádza viacero dôvodov:

- a) zvyšujúce sa nároky na žiaka, ktoré rodič často vníma ako neprimerané voči svojmu dieťaťu,
- b) rastúca konkurencia medzi žiakmi,
- c) postupne stále diferencovanejšie socio-ekonomické zázemie rodín, ktoré vplýva frustrujúco na dieťa, rodiča a aj učiteľa,
- d) dlhodobejšia nezaměstnanosť jedného z rodičov,
- e) odlišné výkonové aspirácie učiteľov, detí a rodičov,
- f) postupné pracovné preťažovanie učiteľov nielen vzťahom k ich profesii, ale aj kvôli vykonávaniu iných pracovných aktivít konaných z dôvodu zvýšenia svojho ekonomického štandardu.

Okrem toho uvádza aj ďalšie ako napr. stres, nedostatok času, záujmu, trpezlivosti, osobnostné zvláštnosti učiteľa i rodiča, atď. Bělinová (1984) dopĺňa, že je dôležité pre dobrú komunikáciu s rodičmi aj primeraná informovanosť rodiny o dianí v škole. Okrem toho tvrdí, že je vhodné, ak rodič pozná aj nároky na učiteľku v škole, jej kompetencie a všeobecné požiadavky výchovno-vzdelávacieho plánu. Realitou však je, že v dnešnej dobe len veľmi málo rodičov nachádza cestu a spôsob k tomu, aby sa nechali informovať učiteľkou o dianí v škole, aby sa pýtali a získavali tak informácie o svojich deťoch, ich úspechoch, napredovaní a raste. Tak výzva k adekvátnej komunikácii s rodinou je dennodennou výzvou k osobnej snahe učiteľa predovšetkým.³²

Vždy bol a vždy zostane ako najdôležitejší **osobný kontakt** rodičov s učiteľom ich dieťaťa. Môžu si tak čokoľvek navzájom oznámiť a v danom momente prediskutovať, povedať si svoj názor, reagovať na vzniknutú problematickú situáciu. Predídú tým sprostredkovaným a niekedy možno vedome pozneneným informáciám, ktoré by im ponúklo dieťa.

³² LÖBBOVÁ, E.: Vplyv rodičovskej výchovy na výchovno-vzdelávací proces v materskej škole. Diplomová práca. Prešovská univerzita, PF. Prešov, 2007, str. 43-44.

Niektorí rodičia sú vo vzťahu ku škole pasívni, nemajú zájem ani o vlastné deti, nie to ešte o ich výkony a problémy v škole. Pasivita a nazáujem takých rodičov zhoršuje výchovné prostredie v triede a do istej miery blokuje, resp. brzdí celkový postup a výkonnosť triedy. Rodič, ktorý sa nezúčastňuje rodičovského združenia a nespolupracuje so školou by mal byť nejakým spôsobom potrestaný, napr. odobratím prídavkov. Ak by sa to zmenilo, určite by aj deti dosahovali lepšie výsledky v škole, stačí sa im troška venovať. Pracovne veľmi vyťažení rodičia v snahe zbaviť sa svojho dielu zodpovednosti neraz nadávajú na školu, na učiteľov, nemajú, resp. nechcú mať čas venovať sa deťom, čím podryvajú autoritu učiteľa pred deťmi. Dieťa si berie príklad v prvom rade od rodiča.

Na druhej strane rodičia poukazujú na úzky vzťah medzi dobrým riadením a organizáciou práce školy na jednej strane, frekvenciou, obsažnosťou a efektívnosťou spolupráce školy s rodinou na strane druhej. Rodičia sa ohradujú tým, že školy nemajú dobre premyslený systém spolupráce školy s rodičmi. Tvrdia, že sa spoliehajú skôr na tradíciu a rutinu, alebo považujú stretnutia s rodičmi za formálne. Rodičovské združenia sú často monológom triedneho učiteľa o všeobecných záležitostiach, z ktorého nakoniec vyplynie, že je všetko v poriadku, len nevedia v akom... Rodičia sa neraz nedozvedia ani to, o kom a o čom sa hovorí. Z uvedeného im vychádza, že diagnostika a pedagogická analýza procesu výchovy a vyučovania konkrétneho žiaka je hzo strany učiteľov nedostatečná. Riaditelia škôl by mali byť prísnejší na učiteľov pokiaľ ide o ich angažovanosť v spolupráci s rodičmi. Vedenia škôl ako keby necítili profesionálnu zodpovednosť za riadenie a koordináciu kontaktov s rodičmi. Často sa stavajú do autoritárskej pózy voči rodičom, ktorá sa prenáša aj na učiteľov. Názory rodičov školu nezaujímajú, skutočný dialóg medzi rodičom a učiteľom sa vyskytuje len vzácne. Ak dieťa niečo urobí zle, učiteľ to zapíše do triednej knihy, ale rodič sa to dozví až na najbližšej schôdzke rodičovského združenia. Rodičia by sa mali dozvedieť viac nielen o výsledkoch, ktoré dieťa dosahuje v škole, ale aj o príčinách takých výkonov. Chýba väčšia dôvera a otvorenosť rodičov voči škole a učiteľom. Rodičia žiadajú zvýšiť kvalitu výchovy a vyučovania v škole. Nazdávajú sa, že cestou k dosahovaniu tohoto cieľa je aj zvyšovanie náročnosti na kvalitu vyučovacieho a výchovného procesu, zvyšovanie náročnosti na učiteľov i žiakov. Učiteľia by mali zelpšiť prístup k svojmu povolaniu a dodržiavať pracovnú, pedagogickú i metodickú disciplínu, využívať

vyučovací čas efektívne, nestrácať ani minútu drahocenného času. Nedostatočná disciplína učiteľov sa prenáša aj na žiakov. Uvoľnená disciplína učiteľov bráni sprísňovaniu vyučovania a neumožňuje im byť primerane prísnymi voči žiakom. Rodičia majú dosť informácií o správaní sa učiteľov na vyučovacích hodinách, ako niektorí strácajú čas napr. neskorými príchodmi na začiatok vyučovacej hodiny, ako sa nechajú žiakmi zarozprávať o banálnych veciach, ako metodicky improvizujú... Učitelia sú však často zahlcovaní byrokraciou aj vymyslenými písomnosťami, súťažami a mimoškolskou činnosťou na úkor každodennej prípravy a práce s deťmi. V škole sa treba predovšetkým venovať vyučovaniu a učeniu. Rodičia upozorňujú, že v našich školách upadla výchovná činnosť mimo vyučovania. Považujú za potrebné ju zvýšiť a zintenzívniť aj o sto percent, a to aj „napriek“ poukazom.³³ S týmto názorom súhlasia aj učitelia. Najmä na základných školách, nakoľko deti vo veku 6-15 rokov by mali byť začlenené do mimoškolských aktivít, aby sa rozvíjali talent, nadanie, zmysel pre kolektívnu hru či všeobecný rozhľad. Je to správna voľba aj kvôli pracovnej dobe rodičov, ktorí sú prevažne v práci dlhšie ako trvá vyučovací proces. Preto je vhodné, aby deti boli združované v zájmových krúžkoch a plnohodnotne prežívali čas po vyučovaní, kým sa stretnú so svojimi rodičmi. Je to možnosť ako deti ochrániť pred nástrahami dnešnej doby, aby netrávili voľný čas bez dozoru rodičov a nepodľahli nežiadúcim vplyvom .

My sa teraz zameriame na žiakov, či študentov stredných škôl a skúsime predostrieť skutočnosť, aký vplyv má pozitívna a negatívna spolupráca školy s rodičmi na formovanie ich osobnosti.

³³ BEŇO, M., ŠIMČÁKOVÁ, Ľ., HENRICH, J. : Rodičia o súčasnej škole. Ústav informácií a prognóz školstva v Bratislave, Bratislava, 2006, str. 285-286. ISBN 80-7098-441-4

5. VPLYV POZITÍVNEJ A NEGATÍVNEJ SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY NA VÝVOJ OSOBNOSTI

5.1 Škola a rodina v období dospievania

Ako sme už v predchádzajúcich kapitolách uviedli, výchova svojim charakteristickým spôsobom zasahuje do spontánneho vývinu jednotlivca, čím sa stáva činiteľom, prostriedkom, ovplyvňujúcim vývin osobnosti. V našej práci sledujeme len jeden „úsek“ životnej cesty, a to obdobie adolescencie. Domnievame sa však, že ide o veľmi dôležité obdobie života každého človeka, pretože sa v ňom ustáľujú viaceré osobnostné vlastnosti a črty. Završenie stredoškolského štúdia znamená osamostatnenie sa mladého človeka, pretože sa v ňom ustáľujú viaceré osobnostné vlastnosti a črty a pre mnohých aj posledná voľba životnej cesty. Z dospievajúcej osobnosti, ktorú predtým formovalo prevažne rodinné prostredie a škola sa stáva osobnosť, ktorá si v plnej miere uvedomuje svoju samostatnosť a svojbytnosť, čo vedie aj k zmenám obrazu o sebe. Uvedomuje si zodpovednosť za seba, za ďalší vlastný vývin, čo ruka v ruke s vonkajším cieľavedomým pôsobením navodzuje prvky sebevýchovy a zvýšené úsilie o sebaformovanie. Z uvedeného je zrejmé, že ani adolescentné obdobie (vlastne jako všetky medzníky života) nemožno chápať, že sa začína z ničoho a že končí bez kontinuity s ďalším životom jednotlivca.³⁴

Dospievanie je vývojové obdobie medzi detstvom a dospelosťou, prekrývajúce sa približne s druhou dekadou života. Je charakterizované výraznými zmenami vo všetkých zložkách osobnosti. Mení sa telesný vzťah, vyvíjajú sa mentálne schopnosti, často dochádza k búrlivým citovým prejavom. Iný rozmer nadobúdajú vzťahy k rodičom, významné sa stávajú vzťahy k iným osobám a postupne dochádza k osamostatňovaniu ľudského jedinca. V súčasnej rozvinutej spoločnosti ide o dôležité obdobie prípravy na samostatný život v dospelosti. „Adolescencia tak získala zvlášny

³⁴ KAČÁNI, V.: Osobnosť žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese. SPN, Bratislava, 1983, str. 13-15. 67 – 015 - 83

význam. Má svoj sociálny, ekonomický, pedagogický, zdravotný i kultúrny rozmer. Má taktiež svoju sociálnu reprezentáciu a subjektívnu hodnotu.“ (Macek, 2003, s. 12). Všeobecným názorom je, že dospievanie je obdobím problémov, väčšina rodičov ho očakáva s napätím a dúfa, že bude čo najskôr za nimi. V literatúre sa stretávame s pomenovaním adolescencie ako obdobia „búrok a kríz“ (Atkinson, 2003). Hoci sa emočná nestabilita, impulzívne konanie a vzdor v dospievaní objavujú, novšie práce univerzálny výskyt adolescentných kríz nepotvrdili (Langmeier, Krejčířová, 1998). Podľa Macka (2003, s. 32-33) „skôr ako krízu, ktorá sa spája s negovaním všetkého doterajšieho hodnotného, sa častejšie jedná o proces pozvoľnej transformácie vlastných pocitov, názorov a hodnôt. Pre ten sa viac ako kríza hodia termíny ako hľadanie a prehodnotenie.“. Rodičia by preto mali dať svojim deťom čas a priestor na spoznávanie samého seba, na hľadanie svojho miesta vo svete a poskytnúť im pritom dostatok lásky, opory, aby týmto obdobím prešli bez závažnejších konfliktov a boli pripravení zodpovedne vstúpiť do života dospelých. V tomto období sa mení spôsob myslenia. Adolescenti myšlienkovovo experimentujú s rôznymi pojmami, uvažujú o viacerých možnostiach a kombináciách. Môžu tak problém vidieť z niekoľkých možných hľadísk, uvažovať o alternatívnych riešeniach a vybrať to, ktoré sa im v danej situácii javí ako najvhodnejšie. Zmeny hormonálnych funkcií v dospievaní so sebou prinášajú nielen telesnú premenu, ale i určitú emočnú labilitu. Typická pre toto obdobie je zvýšená introvertnosť. Dospievajúci sa vo svojich pocitoch často nevyzná, no zo strachu z nepochopenia alebo výsmechu si ich necháva pre seba, odmieta ich prejavovať navonok a niekomu sa zdôverovať. Sebahodnotenie je kolísavé, dospievajúci sú neistí a zraniteľní (Vágnerová, 2000). **Dôležitý je vývin i identity.** Môžeme ju jednoducho definovať ako **prežívanie a uvedomovanie si samého seba** (Hartl, Hartlová, 2000). „Bežne sa rozlišuje osobný a sociálny aspekt identity. Prvý čerpá predovšetkým z intímnej sebareflexie a sebahodnotenia. Podstatné je vedomie vlastnej jedinečnosti, neopakovateľnosti a ohraničenosti voči druhým. Sociálny aspekt identity je pocit začlenenia, spolupatričnosti a kontinuity vo vzťahoch i čase.“ (Macek, 2003, s. 63). Psychoanalytik Erik Erikson považoval vytvorenie pocitu vlastnej identity za hlavnú vývinovú úlohu v adolescencii. Mladý človek sa snaží odpovedať si na otázky kto je, kam patrí, kam smeruje, vyrovnáť sa s požiadavkami spoločnosti a nájsť si v nej svoje miesto. Hľadanie vlastnej identity je procesom aktívnym, dospievajúci skúša rôzne

postoje, mení záujmy, experimentuje s rôznymi sociálnymi rolami a snaží sa dosiahnuť svoj ideál. „Adolescent si pri pokuse o vytvorenie integrovaného konceptu sebapoňatia môže sám na sebe vyskúšať mnoho presvedčení, rol a spôsobov správania, môže si ich upraviť alebo sa ich vzdať. James Marcia (1980, cit. dľa Atkinson 2003) empiricky skúmal Eriksonove myšlienky a dospel k názoru, že existujú štyri statusy i identity: **1. Dosiahnutá identita** – ľudia s týmto statusom aktívne hľadali svoje určenie vo svete a úspešne prekonalí krízu identity. **2. Prebratá identita** – títo ľudia neprešli krízou identity, prijali názory a presvedčenia svojho rodinného prostredia. **3. Moratórium** – tento status obvykle prináleží mladým ľuďom uprostred krízy identity, kedy sa snažia vyriešiť konflikt medzi očakávaním rodičov a svojimi vlastnými plánmi. **4. Difúzia identity** – v podstate označuje to isté, čo Eriksonova konfúzia identity, jedinec nemá vytvorený pocit vlastnej integrácie, stabilné sebapoňatie. „Mnohí adolescenti prijímajú identitu, ktorá vyplýva z kontextu rodinného príbehu, prípadne akú im ponúkajú iní alebo aká vyplýva zo spoločenského kontextu. Erikson i Marcia považujú tento variant za ochudobňujúci, pretože nie je výsledkom vlastného úsilia a realizáciou vlastnej predstavy. Samostatne vytváraná identita býva originálnejšia, konzistentnejšia a v budúcnosti bude pravdepodobne lepšie odolávať rôznym tlakom.“ (Vágnerová, 2000).

Jednou z dôležitých úloh adolescencie je emancipácia od rodiny. Vzťahy k rodičom sa menia, dospievajúci sa snaží uvoľniť zo závislosti na nich. Tento proces osamostatňovania prebieha rôzne. Mnohí adolescenti svojich rodičov kritizujú, odsudzujú ich názory, odmietajú ich hodnoty a normy a snažia sa im dokázať, že si dokáže poradiť aj bez nich. Iní sa boja straty rodičovskej istoty a naopak sa k nim ešte viac snažia pripútať. Nakoniec si každý jedinec vybuduje istú formu nezávislosti. Ideálne je, keď si popri tom udrží pozitívny citový vzťah k ľuďom, ktorí ho vychovali a môže ich brať ako oporu pri ďalšom plánovaní svojho života.

Tak ako sa dospievajúci postupne čoraz viac osamostatňuje od rodičov, tak sa v jeho živote stávajú dôležitými vzťahy k rovesníkom, v ktorých si môže uspokojovať základné psychické potreby. Skupiny adolescentov sa zúčastňujú na rôznych aktivitách, ako je tanec, šport, cestovanie, aby sa zabavili, uvoľnili, získali nové zážitky. Jedinec tak prichádza do kontaktu s novými situáciami, snaží sa ich úspešne riešiť, učí sa novým stratégiám. Priatelia tiež uspokojujú dôležitú potrebu bezpečia a istoty. Navzájom sa akceptujú, poskytujú si pochopenie a oporu pri riešení problémov, venujú sa spoločným

záľubám (Vágnerová, 2000). Mladí ľudia s podobnými záujmami často vytvárajú rôzne skupiny, ktoré sú charakteristické určitým štýlom obliekania, hudbou, slangom. Tento osobitý životný štýl umožňuje dospievajúcim naplniť potrebu niekam patriť a zároveň byť niečím odlišný od iných ľudí.

V adolescencii sa začínajú vytvárať prvé partnerské vzťahy. Väčšinou nejde o vzťahy trvalejšie, ale skôr o akési experimentovanie, spoznávanie nových pocitov. Môžu jedincovi prinášať uspokojenie i tým, že potvrdzujú jeho atraktivitu a pomáhajú mu získať určitú sociálnu prestíž.³⁵

Hlavným problémom skúmania vývinu žiaka v dôsledku sociálnej interakcie je identifikácia vplyvu a zástoja jednotlivých faktorov prostredia. Všetky štúdie v tomto smere poukazujú predovšetkým na rodinu a školu, ktoré právom možno považovať za rozhodujúce činitele vývinu žiakovej sobnosti. Mnohé výskumy sa usilujú odhaliť, ako jednotlivé kvality rodinného prostredia pomáhajú, resp. brzdia želateľný vývin dieťaťa.³⁶ Z mnohých prác jednoznačne vyplýva, že pre súčasnú školu je naliehavé „objaviť“ najoptimálnejšie možnosti všestranného rozvoja žiakovej osobnosti, najmä však tých vlastností a čŕt, ktoré navodzujú tvorivú aktivitu školákov v spoločenských podmienkach. Doterajšie skúsenosti však ukazujú, že sa pomerne málo preniká k reálnemu poznaniu žiakovej osobnosti, že sa zanedbáva poznávanie a skúmanie jej jednotlivých stránok. Preto každú analýzu, ktorá sa zameriava na štúdium osobnosti žiaka, treba považovať za dôležitý komponent rozvoja pedagogickej teórie, a tým samozrejme aj za prostriedok skvalitňovania pedagogickej praxe.³⁷

Niet pochýb o tom, že pojem dospievanie sa viaže k určitej etape ľudského života, teda k niečomu do istej miery ohraničenému a vymedzenému. Súčasne však je to i proces na niečo naväzujúci a niečím pokračujúci. Zároveň je to obdobie radikálnych i postupných zmien, ktoré formuje každého človeka. Kedy a čím začína, kedy končí, k čomu smeruje,

³⁵ KOVÁČOVÁ, D.: Sebahodnotenie a rizikové správanie v adolescencii. Diplomová práca. FF Masarykovej univerzity. Brno, 2008, str. 7-12.

³⁶ Napr. J. L. Child (1954) poukazuje, že sa podarilo odstrániť paušalizovanie vplyvu rodinného prostredia a tým aj abstrahovať jednotlivé typy rodičovského správania. Posúdial sa rodičovská pozícia vo vzťahu k následnému, najmä však k regresívnému vývinu detí.

³⁷ KAČÁNI, V.: Osobnosť žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese. SPN, Bratislava, 1983, str. 15-17. 67 – 015 - 83

ako je vymedzené, aké má úlohy, prejavy, vzťahy príčinné i dôsledkové – tieto otázky si kladú dospelí v každodennom styku s dospelievajúcimi, tieto problémy rieši teória i prax. Odpovede sú niekde jasné, väčšinou však bývajú zložité. Terminologické kolísanie a neistota v tom, za koho majú byť dospelievajúci považovaní, sa objavuje v postojoch dospelých k nim aj v spôsobe ich oslovovania a jednaní s nimi. Prechodný charakter celej etapy spôsobuje, že s nimi dospelí jednájú raz ako so staršími deťmi (direktívnym spôsobom), inokedy ako s dospelými (s istou benevolenciou, často i s neúmerným očakávaním a požiadavkami na výkony a zodpovednosť). Situačné striedanie podobných spôsobov jednaní a oslovovania vyvoláva pri stupňovanom sebectve mladých ľudí i ich špecifické reakcie sprevádzané nedôverou a neistotou. Konkrétne prejavy mladistvých sa potom premietajú do ich reakcií na ďalšie formy komunikácie dospelých s nimi. Ako sú slovovaní v skupine, ako jednotlivci, či im je tykané či vykané a pri akých príležitostiach.

Každá životná etapa býva vyjadrená rysmi charakteristickými pre dané obdobie. Dospievanie je typické svojou variabilitou, procesualnosťou a premenlivosťou. Býva označované ako obdobie multiprocesov, pretože v ňom pozvoľna i búrlivo, následne i súčasne, proporčne i nevyvážené, intenzívne i utlmene, harmonicky i disharmonicky, komplexne i jednostranne prebieha rad procesov, ktoré podľa jednotlivých funkčných systémov, vedných odborov i bežných prejavov označujeme ako procesy rastu, zrenia, dospievania a vyspievania, vývoja, socializácie, osamostatňovania, vyhraňovania, formovania apod. Pre charakteristiku a hlbšie objasnenie problematiky dospievania však nestačí iba konštatovať, že sa s dospelievajúcimi chlapcami a dievčatami stále niečo deje, že zmeny ich chovania prebiehajú očakávaným či neočakávaným spôsobom a že sa ich vývoj uskutočňuje v mohých demenziách a pod vplyvom rôznych procesov. Podstatná je skutočnosť, že tieto procesy prebiehajú veľmi dynamicky a že sú nakopené do pomerne krátkych vývojových úsekov. Behom niekoľkých málo rokov sa má dieťa premeniť telesne, fyziologicky, psychicky i spoločensky na dospelého človeka. Má mať sformovanú a vyhranenú osobnosť, ucelený svetonázor. Rôznorodé sú nielen vonkajšie prejavy dospievania, ale aj ich navzájom sa podmieňujúce príčiny. Vysvetlenie nemožno hľadať oddelene iba v oblasti biologickej, psychologickkej, sociálnej či pedagogickkej. Každá má svoju špecifickú nezastupiteľnú úlohu v celom komplexe dialekticky prepojených faktorov, z ktorých mnohé možno len ťažko systematicky zaradiť.

Samozrejme každý chlapec alebo dievča sú individualitami svojho druhu, majú svoju jedinečnú životnú históriu, sú zasadení do sociálneho kontextu svojich rodín, bydliska, známych, majú svoje pozície a role v školskej triede, majú priateľov, kamarátov, zažili svoje úspechy i neúspechy, majú svoje záujmy, aspirácie a životné plány. V tomto období sa mladí ľudia prejavujú rôznym stupňom sebavedomia. A to predstavuje pomerne zložitý problém pedagogický. U niektorých dospievajúcich je nutné ich sebavedomie posilňovať, prispievať k zvýšeniu ich sebadôvery kladným hodnotením ich úsilia. U iných treba nadmerné sebavedomie korigovať napríklad tým, že ich orientujeme na pomoc druhým. Pedagogická problematika v ýrazne vyvstáva u žiakov školsky neprispôsobivých, zlyhávajúcich, v škole nespokojných. Nahromadenie neúspechov môže deformovať ich sebapoňatie i znižovať ďalšie aspirácie a výkony. A predsa u každého jedinca existujú určité rozvojové možnosti, len si ich potrebuje uvedomiť a nájsť primerané sebauplatnenie. Pozornosť si zasluhujú aj tí, ktorí zdanlivo nemajú žiadne obtiaže, ktorí sa dobre prispôbujú, plnia zadané úlohy, sú dobrými, ale pasívnymi žiakmi. U nich je opäť dôležité podporovať ich samostatnosť, neochraňovať ich pred situáciami, keď sa musia sami rozhodovať a niesť dôsledky svojho zámeru i činu. Stúpa i význam spravodlivého a objektívneho hodnotenia, pretože i to sa premieta, aj keď v dospievaní nie bezprostredne a jednoznačne, do sebahodnotenia mladistvých. Negatívne dôsledky máva i výchova vyhranene autoritatívna alebo príliš liberálna. Prvá vedie buď k pasivite, nekriticke a závislosti, alebo naopak k opozícii a revolte. Druhá spôsobuje zmätky a neistoty v normách a hodnotách. Dospelí muži a ženy, či už sú rodičmi, učiteľmi alebo vychovávateľmi, môžu sebavedomie dospievajúcich usmerňovať žiadúcim spôsobom. Môžu byť svojim synom a dcerám alebo zverencom nápomocní pri riešení ich životných a bežných problémov. Mali by ale rozumieť úrovni ich sebapoňatia i charakteristickým rysom ich sebavedomia. V dospievaní sa výrazne rozvíja a strukturuje motivačná sféra, ktorá dodáva dospievajúcim osobnostiam dynamický ráz, aktivizuje a zemriava ich činnosti. Motivácii je všeobecne pripisovaná funkcia energizujúca a regulujúca, motívy potom označujú tie vnútorné činitele, ktoré vzbudzujú a riadia chovanie. (Homola, 1972.) Ak skúmame motiváciu človeka k určitej aktivite, hľadáme odpoveď na otázku: Čo chce a prečo to chce, čo ho baví, teší, čoho sa obáva, o čo sa usiluje, čo je schopný tomuto úsiliu obetovať a čo od neho očakáva.³⁸

³⁸ TAXOVÁ, J.: Pedagogicko Psychologické zvláštnosti dospievania. SPN, Praha, 1987, s. 53-59. 14-426-87

5.2 Vplyv rodiny a školy na vývoj osobnosti mladého človeka

Posledná kapitola našej práce poníma a vyjadruje základný problém, na ktorý sme vo svojej diplomovej práci chceli poukázať. Rozoberieme si jednotlivé pozitívne a negatívne vplyvy spolupráce, či nespôlupráce medzi rodičmi a školou, respektive medzi rodičmi a učiteľmi. Táto problematika je v súčasnosti viac ako zaujímavá, pretože si uvedomujeme, aké nevyhnutné je správne vychovávať, formovať a motivovať naše deti, hlavne v období dospievania. Chceme, aby z nich vyrástli zrelé, rozumné, zodpovedné a vyrovnané osobnosti. Pochopiteľne, toto obdobie, ako sme už spomenuli v predchádzajúcej kapitole, nadväzuje na niečo predtým a bude pokračovať obdobím dospelosti. V celom tomto vývoji sú najdôležitejšie dva socializačné faktory, a to rodina a škola, ktoré na dieťa každodenne vplyvajú. Spôsob výchovy v sebe zahŕňa podstatné charakteristiky zámerného i mimovoľného pôsobenia na dieťa. Obsahuje postoje dospelých (rodičov, vychovávateľov, učiteľov) k deťom, vzájomné emocionálne vzťahy dospelých s deťmi, mieru a spôsob kladenia požiadaviek a ich kontroly, druh a množstvo odmien a trestov, celkovú emocionálnu klímu v rodine a iné. Spôsob výchovy zahŕňa aj upevnené postupy, techniky, praktiky, stratégie, ale tiež názory na človeka, na dieťa a výchovu, či už zreteľne formulované alebo nevyslovené. Kladný emocionálny vzťah k dieťaťu uspokojuje jeho dôležité potreby (istoty, starostlivosti, ochrany, porozumenia a sociálneho styku..), naopak záporný emocionálny vzťah tieto potreby hlboko frustruje. To podstatne ovplyvňuje psychosomatický stav dieťaťa, jeho prejavy, správanie, styk s druhými ľuďmi, jeho činnosti, ich výsledky a tým opäť hodnotenie druhými i sebahodnotenie.

Požiadavky na jedinca, vrátane výchovných sú činiteľom, ktorý môže stimulovať činnosti a vývin, alebo ich naopak ruší až dezorganizuje. Výchovné požiadavky sú špecifikáciou požiadaviek spoločnosti na dieťa. Pri nedostatku požiadaviek sa osobnosť nerozvíja, alebo len vo veľmi malej miere. Pri požiadavkách stredných – mierne prekačujúcich predpoklady jedinca a postupne sa zvyšujúcich – sa osobnosť rozvíja optimálne. Pri požiadavkách krajne vysokých, prekačujúcich predpoklady jedinca, dochádza k narušeniu psychosomatického stavu, činnosti, prípadne i ďalšieho vývinu

osobnosti. Kontrola plnenia požiadaviek je predpokladom pre ďalšiu reguláciu správania dieťaťa. Najbežnejšie výchovné prostriedky slúžiace na reguláciu správania sú odmeny a tresty. Okolnosti ich užívania sú odbornej verejnosti dostatočne známe. Žiada sa len upozorniť na škodlivé dôsledky neúmerneho psychického trestania, ktorého výsledkom môže byť „príliš“silné svedomie, nepružné, spojené s pocitmi viny, úzkosťou, neistotou, respektive s neurotickosťou. Adekvátne výchovné požiadavky pôsobia priaznivo, kdežto požiadavky neadekvátne (príliš nízke, príliš vysoké alebo rozporné) narúšajú socializáciu a formovanie rysov osobnosti. Poznatky o spôsobe výchovy konkretizujú všeobecnejšie formulácie o pôsobení rodiny, ale tiež školy a mimoškolských inštitúcií a organizácií na vývoj dieťaťa. Práve spôsob výchovy má podstatnú úlohu v pôsobení rodiny i školy. Od spôsobu výchovy závisí tiež to, či dieťa prijme ostatné momenty v pôsobení rodiny a školy: kultúru, vzdelanie, morálne normy, hodnotové orientácie, názory a postoje, týkajúce sa zmyslu života. Spôsob výchovy, najmä v rodine, pôsobí diferencovane na rôzne subsystemy osobnosti (Čáp, 1996):

- silne pôsobí na formovanie svedomitosti, vytrvalosti, sebaovládania, všeobecne, teda charakteru,
- silne pôsobí na formovanie stability/lability, odolnosti dieťaťa,
- ovplyvňuje formovanie aj ďalších subsystemov osobnosti : temperamentu, aktívnosti, rysov pôsobiacich v komunikácii.

Na formovanie detskej psychiky od najranejšieho veku má podstatný vplyv predovšetkým rodina . Podľa Čápa (1997) majú vplyv na jednej strane socio-kultúrne podmienky (vzdelanie rodičov, národnosť , bydlisko, vek, profesia, spôsob života, resp. životná filozofia...), ale zároveň zdôrazňuje význam psychologických premenných. „Rodina totiž poskytuje dieťaťu modely k napodobňovaniu i identifikácii. Predáva mu základný model – model sociálnej interakcie a komunikácie v malej sociálnej skupine. Začleňuje dieťa do určitého spôsobu života a predáva mu určité sociálne požiadavky a normy. Odmenami a trestami podporuje prijatie týchto požiadaviek a noriem ich interiorizáciu a exteriorizáciu v správaní dieťaťa“ (c.d., str. 272). Okrem týchto elementárnych zákonov sociálneho učenia, rodina významne ovplyvňuje aj spôsob komunikácie, citového reagovania a citových vzťahov, ktoré sa premietajú do ďalších osobných vzťahov dieťaťa. Ako závažné nepriaznivé momenty vo formovaní osobnosti

dieťa literatúra (Čáp, 1997, Syřišťová, 1972 ...) uvádza najmä zavrhujúci postoj rodičov, nadmerné ochraňovanie dieťa a „dvojitú väzbu“. Kladný postoj rodičov umožňuje dieťaťu, aby k nim tiež malo hlboko kladný vzťah, aby sa s nimi identifikovalo, aby si vytvorilo kladný vzťah k ľuďom vôbec. Pomáha mu to vo formovaní jeho svedomia a charakteru, najmä vo vzťahu k ľuďom (potreba afiliácie, potreba kladného hodnotenia). V súčasnej dobe sa základná dimenzia kladného – zavrhujúceho postoja dopĺňa najmä dimenziou riadenia (mierou požiadaviek a kontroly), píp. ešte dôslednosťou – nedôslednosťou. Tým sa rozlišovanie veľkého množstva čiastkových rodičovských postojov redukuje a zblízuje s koncepciou spôsobov – štýlov výchovy, ktoré sú prakticky využiteľnejšie.

Keď chápeme výchovu ako komunikáciu, vzájomné pôsobenie, vzťah človeka k človeku, poprípade ako stretnutie osobnosti s osobnosťou, vyplýva z toho veľký význam vzájomného poznania a rešpektovania vychovávajúcich a vychovávaných, osôb na odlišných úrovniach vývinu. Pomáhať tomuto vzájomnému porozumeniu patrí k neľahkým, ale závažným úlohám psychológie a psychológov.

Kladné emocionálne prejavy dospelého k dieťaťu podporujú jeho výkon a správanie v súlade s požiadavkami dospelého. Tým sa upevňuje kladný emocionálny vzťah dospelého k dieťaťu, rozvíjajú sa prejavy povzbudzujúce dieťa ku kladnému sebahodnoteniu, k úsiliu o dobrý výkon a schvaľované správanie, posilňujú sa i kladné emocionálne prejavy dieťa k dospelému. Priaznivo sa vyvíja ich vzájomná komunikácia, spoločná činnosť a vzájomný vzťah, vznikajú podmienky pre priaznivý vývin osobnosti.

Pri záporných emocionálnych prejavoch dospelého k dieťaťu a pri nepriaznivých anticipáciách detského výkonu a správania dochádza k stupňovaniu nepriaznivého výkonu, správania dieťa a k zhoršovaniu podmienok pre zdravý osobnostný vývin.

Uvedené vzťahy vysvetľujú také javy (skúmané v pedagogickej psychológii) ako je syndróm neúspešného žiaka a Pygmaliónsky efekt, ktoré úzko súvisia práve s hodnotením a sebahodnotením (Čáp, 1996). Výskumné výsledky (Ďuricová, 2003) naznačujú existenciu určitých významných súvislostí medzi výkonovou motiváciou adolescentov, ich školskou úspešnosťou a sebapoňatím. Ukázalo sa tiež, že sebapoňatie

má vplyv aj na iniciatívnosť, aktívnosť a sebadetermináciu osobnosti. Nezanedbateľný je i jeho vzťah k tvorivým tendenciám osobnosti.³⁹

Mravná výchova spolu s inými súčasťami uceleného obsahu výchovy sa stáva nezanedbateľným faktorom aktívneho vplyvu spoločnosti na sociálne správanie sa osobnosti a interiorizáciu princípov a noriem morálky demokratickej spoločnosti. Pri plnení všeobecných úloh výchovy osobnosti mravná výchova plní aj svoju špecifickú sociálnu úlohu – spájať osobné a spoločenské – všeludské cestou pretvárania všeludských, demokratických a humanistických spoločenských požiadaviek na vnútorné motívy a mravné potreby správania sa osobnosti. V ňom sa prejavuje úroveň potreby povinnosti, cti a svedomia.⁴⁰

Asertívne zručnosti si mladý človek osvojuje nielen v rodine, ale formujú sa počas celého života. Nie je jednoduché pre dospelujúceho človeka nájsť vždy to najlepšie riešenie problému, voliť ten najvhodnejší spôsob správania, dokázať tmiť svoje rozkolísané city a pritom uplatniť svoje práva tak, aby neublížil sebe ani ostatným ľuďom. Práca s emóciami si vyžaduje veľa trpezlivosti a porozumenia predovšetkým zo strany všetkých rodičov a dospelých ľudí, ktorí pracujú s dospelujúcimi jedincami. Umením každého človeka je schopnosť vedieť právne použiť spôsoby správania asertívneho, pasívneho a niekedy aj agresívneho. Všetko je možné sa naučiť a ďalej v živote rozvíjať. V každej rodine je iná štruktúra vyznačujúca sa vzťahmi medzi členmi rodiny, ktoré môže byť pozitívne alebo negatívne. Kladný vzťah rodičov k deťom umožňuje im formovať si podobný vzťah k sebe a k ostatným ľuďom. Záporný postoj rodičov k deťom spomaľuje proces socializácie, znižuje sa schopnosť dieťaťa vytvárať si pozitívne vzťahy k ľuďom a vytvára sa neschopnosť pri dodržovaní noriem, pravidiel v sociálnej skupine. Členovia rodiny svojim správaním sú si navzájom vzorom či modelom pri riešení medziľudských situácií, presadzovaní sa, ustupovaní, prispôbovaní sa požiadavkám apod., čiže jedinec vystupuje buď asertívne, agresívne, alebo pasívne. Asertívne správanie predstavuje naučené formy správania, čiže naučené

³⁹ ĎURICOVÁ, L.: Spôsob výchovy v rodine a formovanie osobnosti dieťaťa. Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa. Zborník čiastkových výstupov z riešenia vedeckovýskumnej úlohy VEGA 1/0244/03,UMB v Banskej Bystrici, 2004, str. 11-14

⁴⁰ GAJDOŠOVÁ, L.: Mravná výchova a pravda. Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa. Zborník čiastkových výstupov z riešenia vedeckovýskumnej úlohy VEGA 1/0244/03,UMB v Banskej Bystrici, 2004, str. 43

vzorke reagovania v rozličných medziľudských situáciách. Rodinné prostredie svojimi členmi, ich správaním sa voči sebe, čiže spôsobom výchovy a riadenia učí každého svojho člena takýmto vzorcom správania sa.⁴¹

Ak by sme sa chceli pozrieť viac na školské prostredie, v ktorom deti taktiež „vyrastajú a formujú sa“, je nevyhnutné spomenúť osobu triedneho učiteľa. Práve triedny učiteľ je akýmsi priateľom, ktorý mladého človeka vypočuje, pochopí a motivuje, ak sa mu dieťa zdôverí. Triedny učiteľ je dušou triedy. Podstata práce triedneho učiteľa je výsostne výchovná. Jej úspech je závislý od toho, aký vzťah vznikne medzi učiteľom a žiakom. Priamo pri vytváraní ovzduší vzájomnej dôvery, úcty, rešpektovania sa musí triedny učiteľ spoľahnúť hlavne na svoju intuíciu a skúsenosti. V sústave činiteľov má pri určení správnej diagnózy osobnosti žiaka rozhodujúcu úlohu. Triedny učiteľ získava a zhromažďuje informácie o žiakoch a vypracúva ich komplexné hodnotenie. Sleduje správanie žiakov v triede, ich prospech, dochádzku do školy, oboznamuje sa s ich rodinným prostredím. Z uvedeného vyplýva, že triedny učiteľ potrebuje okrem vedomostí z pedagogiky dobré vedomosti zo psychológie osobnosti, vývinovej a sociálnej psychológie. Úspech a neúspech výchovného pôsobenia závisí do značnej miery na učiteľovi.⁴² Hlavnými úlohami triedneho učiteľa je: zaujímať sa o úspechy, neúspechy, problémy a záujmy žiakov v triede, venovať pozornosť deťom zo znevýhodneného sociálneho prostredia, pomáhať riešiť možné konflikty v triede, podporovať kohéziu triedy, formovať sociálne vzťahy v triede tak, aby sa vytvárali neformálne vzťahy a spolupatričnosť medzi žiakmi v triede, organizovať aktivity mimo vyučovania – výlety, vychádzky, exkurzie, školské večierky, pomáhať rozvíjaniu samoštúdia žiakov využitím školskej knižnice, čítárne a internetového klubu, pomáhať rozvoju sebazpoznania a sebahodnotenia žiakov, pomáhať žiakom prostrednítvom výchovných postupov uvedomiť si seba, kontrolovať sa a formovať potrebu sebazdokonaľovania, poskytnúť žiakovi spektrum vedomostí a zručností a stupeň vzdelania podľa jeho schopností a záujmov, formovať osobnosť pripravenú pre život a prácu, v humánne a sociálne spravodlivej spoločnosti, podporovať

⁴¹ VAŠAŠOVÁ, Z.: Vplyv štýlov výchovy v rodine na asertívne správanie adolescentov. Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa. Zborník čiastkových výstupov z riešenia vedekovískumnej úlohy VEGA 1/0244/03, UMB v Banskej Bystrici, 2004, str. 120-123.

⁴² HORVÁTHOVÁ, K.: Metodické riadenie uplatňované v systéme výchovného poradenstva. Bratislava. Metodické centrum, 2003, str. 35. ISBN 80-88796-66-0

nadanie a špeciálne sociálne schopnosti detí, pomáhať žiakom uvedomovať si svoje schopnosti, zručnosti a viesť ich k zodpovednosti, prehľbovať a rozvíjať estetický vkus a cit žiakov, potrebu žiť v kultúrnom a vkusnom prostredí zvýraznením aktuálnou výzdobou školy, ktorá musí odzrkadľovať charakter školy a dianie v nej.⁴³

Nemenej dôležitú úlohu vo výchove a formovaní osobnosti v škole má výchovný poradca. Poslaním výchovného poradcu je poskytovanie odbornej psychologickej a pedagogickej starostlivosti žiakom, rodičom a pedagogickým zamestnancom školy. Výchovný poradca plní úlohy školského poradenstva – popri svojej pedagogickej činnosti – v otázkach výchovy, vzdelávania, profesijnej orientácie a v oblasti prevencie problémového a delikventného vývinu mládeže. Sprostredkúva prepojenie školy s odbornými zariadeniami, ktoré sa zaoberajú starostlivosťou o deti a mládež. Poskytuje metodickú a informačnú pomoc pedagogickým zamestnancom školy a zákonným zástupcom žiaka. Špecifické úlohy výchovného poradcu sú nasledovné: informačná činnosť, poznávací a hodnotiaci činnosť, odporúčacia činnosť, konzultačná činnosť. Jeho práca začína hlavne tam, kde vzniká problém s výberom ďalšieho vzdelávania po skončení strednej školy. Mnohí mladí ľudia v období stredoškolského štúdia netušia, čo by chceli v budúcnosti robiť, čomu by sa chceli venovať. Vtedy nastáva čas pre konzultácie s výchovným poradcom, ktorý sám dokáže správne navigovať žiaka na základne znalostí jeho prospechu, záujmov, sociálnych a ekonomických možností v rodine. Mnohé deti sa orientujú podľa vzoru rodičov a automaticky sa uberajú v ich šľapajách. Ale počas pravidelných konzultácií spoločne dospievajú k záveru, že žiak inklinuje k inej oblasti, ako jeho rodičia a tak sa vďaka výchovnému poradcovi rozhodne správne. Ak výchovný poradca zverený problém vyhodnotí ako obsahovo náročnejší, doporučí odborné konzultácie so špecialistami. V každom prípade je jeho úloha pri formovaní osobnosti mladého človeka nenahraditeľná.⁴⁴ V nadväznosti na uvedené je nutné uviesť súčinnosť triedneho učiteľa a výchovného poradcu, ktorí spolu častokrát nahrádzajú rodinné zázemie žiaka. Ide o prípady, keď dieťa pochádza zo sociálne i ekonomicky slabšej rodiny, keď rodičia nejavia záujem o výchovu svojho dieťaťa, so školou nekomunikujú a dieťa je odkázané viacmenej samo na seba.

⁴³ PRŮCHA, J.: Učitel. Praha, 2002. Str. 95. ISBN 80-7178-621-7

⁴⁴ TALČÍKOVÁ, K.: Pedagogické diagnostikovanie v práci učiteľa SOŠ. UMB v Banskej Bystrici, 2010, str. 26-28.

Vnímavý triedny učiteľ už v prvých mesiacoch pôsobenia žiaka v škole zistí, že rodinná výchova nefunguje, a treba ju istým spôsobom akoby suplovať. Samozrejme, že ju učiteľ nikdy úplne nenahradí. No aspoň sa pokúsi vytvoriť žiakovi prostredie, v ktorom sa bude cítiť dobre. V mnohých prípadoch vzniká medzi žiakom a triednym učiteľom silné priateľské puto, dieťa má v triednom učiteľovi oporu, preberá s ním dôležité rozhodnutia a vníma ho ako „náhradu rodičov“.

Skúsenosti učiteľov, výchovných poradcov a psychológov potvrdzujú, že fungujúca spolupráca rodiny školy zásadne pozitívne ovplyvňuje úspešnosť žiakov v škole: zlepšuje motiváciu žiakov pre učenie a ich disciplínu v procese výchovy a vzdelávania, zvyšuje študijnú výkonnosť detí, a čo je rovnako dôležité, znižuje a odstraňuje problémy žiakov v správaní. Dokonca sa potvrdilo, že ak sa aj sami rodičia aktívne spolupodieľajú na edukačných intervenciách, pozitívny účinok intervenčných postupov smerom k náprave problémov správania a učenia u detí sa zvyšuje. Aby sa zabezpečili dobré vzťahy rodičov a pedagógov navzájom, škola, a aktívne práve školský psychológ (výchovný poradca), by mala spolupracovať s rodičmi rôznymi formami: organizovať prednášky na vybrané témy, ktoré sami rodičia v súčasnosti považujú za najaktuálnejšie, napríklad: Ako žiť s teenagerom, Agresívne prejavy detí v škole... Dôležité sú tiež individuálne formy spolupráce s rodičmi. Osobitnú pozornosť treba venovať neúplným rodinám, rodinám v kríze, rodinám s osvojeným dieťaťom alebo slobodným matkám s dieťaťom. Všetky spomenuté aktivity majú preventívny charakter, pretože dobré partnerské vzťahy medzi učiteľmi a rodičmi znižujú potenciálne konflikty a problémy detí v škole. Aby mohol školský psychológ s rodičom efektívne komunikovať a dobre viesť rozhovor, potrebuje sa riadiť tými stratégiami, z ktorých považujeme za významné najmä tieto: nastoliť dôveru (rodič musí mať pocit, že školský psychológ má zájem pomôcť), ukázať záujem, odstrániť strach, uľahčiť komunikáciu.⁴⁵

⁴⁵ GAJDOŠOVÁ, E.: Spolupráca školy s rodinou. Filozofická Fakulta UK, Bratislava. str. 1-5.

ZÁVER

Cieľom našej diplomovej práce bolo ukázať, aká je dôležitá spolupráca medzi rodinou a školou pri vývoji osobnosti mladého človeka. Aký vplyv má pozitívna spolupráca rodiny a školy na úspešnosť žiakov, na správne formovanie názorov a postojov, na vývoj vyrovnaného a zdravo sebavedomého mladého človeka. Rodina a škola sú najdôležitejšie socializačné faktory formovania osobnosti, preto sme im v tejto práci venovali značnú pozornosť. Rodina a rodinné prostredie je prvé miesto, do ktorého sa dieťa narodí, preto je veľmi dôležité, ako sú rodičia na túto náročnú úlohu pripravení. Rodičia, ktorí prijímajú dieťa ako dar, sa svojmu dieťaťu venujú s maximálnou láskou a zodpovednosťou. Venujú mu čas, lásku, porozumenie, no zároveň pristupujú k výchove svojho potomka zodpovedne. A to znamená, že uplatňujú prirodzené výchovné metódy, medzi ktoré patrí okrem iných aj pochvala a potrestanie. Samozrejme, tresty majú byť adekvátne priestupku, ktorý dieťa urobilo. Iba tak majú zmysel a konečný efekt. Dieťa si uvedomuje, že urobilo niečo zlé a poučí sa do budúcnosti. Nezabudnime pripomenúť, že tresty majú byť vždy dodržané, inak žiadny výchovný účinok nemajú. Na druhej strane dieťa je vďačné, keď ho rodič pochváli. Keď si všíma jeho odhodlanosť, úsilie a snahu urobiť všetko správne. Je to pre neho silnou, možno najsilnejšou motiváciou. V ďalšom treba spomenúť rodičov, ktorí o výchovu svojho dieťaťa nemajú zvlášť veľký záujem. Dieťa berú ako samozrejmosť, jeho vývin a výchovu nijako neriešia, nechávajú to na spontánny vývoj. Títo rodičia si neuvedomujú, ako svojmu dieťaťu ubližujú, ako bránia jeho plnohodnotnému vývoju tým, že ho ukracujú o rodičovskú lásku, o pocit opory. Z týchto detí vyrastajú poslušní no utiahnutí mladí ľudia s nízkou úrovňou sebavedomia. Lásku a porozumenie tak hľadajú a nachádzajú v školskom kolektíve medzi rovesníkmi alebo v lepšom prípade supluje úlohu rodičov triedny učiteľ.

Uvedme, že rozdiely v prístupe rodičov ku svojim deťom vyplývajú z nedostatku času (keďže v dnešnej dobe sú rodičia radi, že majú prácu a chcú si ju udržať aj na úkor času stráveného s deťmi), prehnanej ambicióznosti v kariére, nezáujmu o dieťa.... No mnohým rodičom nedovoľujú venovať sa deťom ekonomické problémy, sociálne problémy (alkoholizmus, depresie, rôzne závislosti). Ako motivovať týchto rodičov, aby sa zaujímali o zdravý vývoj svojho dieťaťa, o výchovnovzdelávacie výsledky svojho

dieťaťa v škole, keď sa nedokážu postarať sami o seba? Bud' na to nemajú materiálne prostriedky, alebo to jednoducho sami psychicky nezvládajú. Veľakrát sú im ich deti oporou. A tu prichádzame k zisteniu, že tieto deti sa správajú oveľa zodpovednejšie a vyspelejšie ako ich rovesníci z usporiadaných pomerov. Nepotvrzuje sa teória, že väčšina neúspešných žiakov pochádza zo zlých sociálnych pomerov, z neúplných alebo rozvrátených rodín.

Nech už je rodinné prostredie akékoľvek, dieťa by malo byť vždy stredobodom záujmu rodičov i školy. Je nutné, aby sa rodičia zaujímali o výchovno-vzdelávacie výsledky svojho dieťaťa v škole, aby pravidelne navštevovali rodičovské schôdzky. Jediné tam sa môžu zoznámiť s učiteľmi, ktorí väčšiu časť dňa strávia s ich deťmi, ktorí ich formujú v oblasti vzdelanostnej a vďaka nim si dieťa vytvára určitý svetonázor. Rodičia musia vedieť, komu zverujú každý deň svoje deti, komu dávajú tú maximálnu dôveru. Práve v škole si deti vytvárajú prvé vzťahy s opačným pohlavím a to prináša veľa rozporuplných otázok, ktoré by mali dieťaťu zodpovedať rodičia. Ak to tak nie je, dieťa si vytvára silný vzťah k učiteľovi, súrodencovi alebo inému členovi rodiny. Je potrebné, aby rodičia poznali požiadavky učiteľov, aby vedeli spolupracovať pri príprave dieťaťa na vyučovanie. Tiež je potrebné, aby rodičia prechovávali úctu k učiteľom svojho dieťaťa, lebo len tak môže fungovať vzájomná spolupráca medzi rodičom a učiteľom. Pred dieťaťom sa rodičia vždy majú vyjadrovať o učiteľovi pochvalne a s úctou. Majú sa prikloniť na stranu učiteľa, pretože deti majú vždy tendenciu sformulovať skutočnosti vo svoj prospech. Tak si tento postoj voči učiteľovi automaticky osvojí aj dieťa. Je však dôležité, aby aj učiteľ poznal rodinné zázemie žiaka, ekonomické i sociálne pomery, aby sa pred žiakmi vyjadroval o ich rodičoch úctivo, bez vyjadrovania vlastných pocitov a názorov na nich. Nesmú dieťaťu vytvárať rozpor v jeho postoji k rodičom. Ak rodič nesúhlasí s postupom učiteľa, nesmie to dať najavo pred svojim dieťaťom. Tieto nezhody by mal rodič vyriešiť osobným pohovorom s učiteľom, kde si vysvetlia svoje odlišné názory a pokúsia sa dospieť k rozumnému riešeniu. A práve táto vzájomná súčinnosť medzi rodičmi a učiteľmi je základným socializačným faktorom pri vývoji osobnosti mladého človeka.

ZOZNAM POUŽITEJ SLOVENSKEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV

CHALUPOVÁ, A., SUCHOŽOVÁ, E., USTOHALOVÁ, T., *Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy*. Metodicko-Pedagogické centrum v Prešove. Prešov: 2007. ISBN 978-80-8045-467-8.

BEŇO, M., ŠIMČÁKOVÁ, Ľ., HENRICH, J., *Rodičia o súčasnej škole*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva v Bratislave, 2006. ISBN 80-7098-441-4.

ŠPÁNIK, M., *Sociálna determinácia výchovy v rodine a v škole*, Pedagogická fakulta UK v Bratislave. Bratislava, 1994. ISBN 80-966994-3-1.

ONDREJKOVIČ, P.- MAJERČÍKOVÁ, J., *Zmeny v spoločnosti a zmeny v rodine*. In: Rodina na prelome tisícročia. Nitra : FSVaZ UKF, 2005. ISBN 80-8050-914-X.

BUJNOVÁ, E. : *Výchova , škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť/ Premeny rodiny ako sociálnej inštitúcie*. Sekcia 4: Spolupráca rodiny a školy z pohľadu histórie a súčasnosti. Piata časť Zborníka z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Nitra: UKF PF, 2006. 567-573.

ROZINAJOVÁ, H. , *Pedagogika pre rodičov*. Martin :Vydavateľstvo Osveta, 1988. 70-057-88 PPR.

KMEŤ, P., *Spolupráca rodiny a školy a jej odraz v periodickej pedagogickej tlači v rokoch 1999 – 2004*. Diplomová Práca. Prešov: FF PU, 2006.

GERÉB, G., *Psychická klíma v škole*. Bratislava : SPN , 1978. 67-576-78.

FRÝDKOVÁ, E., *Nové možnosti kooperácie medzi rodinou a školou*. „Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť“. Piata časť Zborníka z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava, 2006.

KAŠPÁRKOVÁ, J., *Spolupráce rodiny a školy a školní klíma*. „Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť“. Piata časť Zborníka z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava, 2006.

ZAJITZOVÁ, E., *Spolupráce rodiny žáka 1. třídy a školy z pohledu současnosti*. „Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť“. Piata časť Zborníka z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava, 2006.

LÖBBOVÁ, E., *Vplyv rodičovskej výchovy na výchovno-vzdelávací proces v materskej škole*. Diplomová práca. Prešov: Prešovská univerzita, PF, 2007.

BEŇO, M., ŠIMČÁKOVÁ, E., HENRICH, J., *Rodičia o súčasnej škole*. Ústav informácií a prognóz školstva v Bratislave, Bratislava, 2006. ISBN 80-7098-441-4.

KAČÁNI, V., *Osobnosť žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese*. Bratislava: SPN, 1983. 67 – 015 – 83.

KOVÁČOVÁ, D., *Sebahodnotenie a rizikové správanie v adolescencii*. Diplomová práca. Brno: FF Masarykovej univerzity, 2008.

TAXOVÁ, J., *Pedagogicko Psychologické zvláštnosti dospievania*. Praha: SPN, 1987. 14-426-87.

ĎURICOVÁ, L., *Spôsob výchovy v rodine a formovanie osobnosti dieťaťa*. Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa. Zborník čiastkových výstupov z riešenia vedekovýskumnej úlohy VEGA 1/0244/03,UMB, Banská Bystrica, 2004.

GAJDOŠOVÁ, L., *Mravná výchova a pravda*. Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa. Zborník čiastkových výstupov z riešenia vedekovýskumnej úlohy VEGA 1/0244/03,UMB, Banská Bystrica, 2004.

VAŠAŠOVÁ, Z., *Vplyv štýlov výchovy v rodine na asertívne správanie adolescentov*. Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa. Zborník čiastkových výstupov z riešenia vedekovýskumnej úlohy VEGA 1/0244/03,UMB, Banská Bystrica, 2004.

HORVÁTHOVÁ, K., *Metodické riadenie uplatňované v systéme výchovného poradenstva*. Bratislava: Metodické centrum, 2003. ISBN 80-88796-66-0.

TALČÍKOVÁ, K., *Pedagogické diagnostikovanie v práci učiteľa SOŠ*. UMB v Banskej Bystrici, 2010.

GAJDOŠOVÁ, E., *Spolupráca školy s rodinou*. Filozofická Fakulta UK, Bratislava. <http://www.aspsr.sk/dokumenty/spolupraca.pdf>, stiahnuté 3.1.2012.

http://www.google.sk/#sclient=psy-ab&hl=sk&source=hp&q=bari%C3%A9ry+spolupr%C3%A1ce+rodiny+a+%C5%A1koly&pbx=1&oq=bari%C3%A9ry+spolupr%C3%A1ce+rodiny+a+%C5%A1koly&aq=f&aqi=&aqj=&gs_sm=3&gs_upl=1620116146101163731461391312121014811770010.21.14.1.114410&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=5731a40ff2a911a4&biw=1366&bih=576
stiahnuté 15.1.2012.

http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KP_Rehus/sekcia4.pdf,
stiahnuté 15.1.2012.

Sociálne vzťahy a problémy na školách (Praktická príručka pri riešení náročných pedagogických situácií na 2. Stupni ZŠ a SŠ), RAABE, brožúka.
www.humy.websnadno.cz, stiahnuté 16.2.2012.

ZOZNAM POUŽITEJ ČESKEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV

VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999.
ISBN 80-7184-803-4 (brož.).

MOŽNÝ, I., *Sociologie rodiny*. Praha: Slon, 1999. ISBN 80-85850-75-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál s.r.o., 2001.
ISBN 80-7178-463-X.

ŠTECH, S., *Rodina a škola – partneři , nebo soupeři?*. Seminář „rodina – nároky, úskalí, východiska“, 12.3.2009, Praha-Emauzy. Brno: Národní centrum pro rodinu, 2009.

PRŮCHA, J., *Učitel*. Praha, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

MINAŘÍKOVÁ, D., *Komunikace jako základ spolupráce mezi rodinou a školou*,
Diplomová práce, Brno :Masarykova univerzita, PF , 2008.

MIFKOVÁ, B., *Problematika vztahu rodiny a školy a důvody vedoucí k domácímu vzdělávání*. Diplomová práce. Brno : Masarykova univerzita , PF, 2009. 5.kapitola, 5.1 Formy kontaktu.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Helena Močáryová

Odbor: 7501T001 – Andragogika (Mgr. A)

Forma studia: kombinované

Název práce: „Rodina a škola ako socializačné faktory“

Rok: 2012

Počet stran textu bez príloh: 60

Celkový počet stran príloh: 0

Počet titulov slovenskej literatúry a prameňov: 21

Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov: 7

Počet internetových zdrojů: 4

Vedoucí práce: PhDr. Eva Živčicová, PhD.