

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA**

magisterské kombinované štúdium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Bc. Beata Janočková

Vplyv rodinnej výchovy na výchovno – vzdelávací proces
u žiakov 1.stupňa základnej školy

Praha 2012

Vedúci diplomovej práce:
PaedDr. Eva Frýdková, PhD.

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined Studies
2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Bc. Beata Janočková

The influence of the parental education on the process of
education in the first grade of primary school

Prague 2012

The diploma Work Supervisor:

PaedDr. Eva Frýdková, PhD.

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená diplomová práca je mojim pôvodným autorským dielom, ktorú 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 Stupave dňa 28.2.2012

Beata Janočková.....

Pod'akovanie

Chcela by som sa poďakovať vedúcej práce PaedDr. Eve Frýdkovej, PhD., za odborné vedenie, za pomoc a cenné rady pri spracovaní tejto diplomovej práce.

Abstrakt

Janočková Beata: *Vplyv rodičovskej výchovy na výchovno – vzdelávací proces žiakov 1. stupňa základnej školy*. [diplomová práca] / Janočková Beata – Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Pedagogická fakulta. Katedra špeciálnej pedagogiky. Školiteľ: PaedDr. Eva Frýdková PhD. Fakulta špeciálnej pedagogiky UJAK, 2012.

Vplyv rodičovskej výchovy na výchovno – vzdelávací proces žiakov 1. stupňa základnej školy je aktuálnou témou vzhľadom k meniacim sa spoločenským podmienkam. Cieľom práce bolo poukázať na vplyv rodičovskej výchovy z pohľadu formovania osobnosti dieťaťa, charakteru, citového zázemia a taktiež z pohľadu domácej prípravy na vyučovanie a s tým spojenej pomoci rodičov deťom. V empirickej časti sme formou dotazníka zisťovali pohľad rodičov na školský život ich detí, zisťovali sme záujem a predstavy rodičov o spolupráci so školou.

Kľúčové slová: komunikácia, negatívny vplyv výchovy, pedagogika, pozitívny vplyv výchovy, rodič, rodina, spolupráca, škola, učiteľ, výchova.

Abstract

Janočková Beata: The influence of the parental education on the process of education in the first grade of primary school. [diploma thesis] / Janočková Beata – Univerzity Jana Amose Komenského Praha, Faculty of Pedagogy. The department of special pedagogy. Director of studies: PaedDr. Eva Frýdková PhD. Faculty of special pedagogy UJAK, 2012.

The influence of the parental education on the process of education in the first grade of primary school is an actualy topic due to changing social conditions. The aim of this work was to show the influence of the parental education in terms of the formation of personality, character, emotional background and also in terms of help with homework. In the empirical part we ascertain the parents opinion of their children school life, we ascertain their interest and idea of co-operate with school.

Key words: Communication, co-operation, education, family, negative influence of education,parents, pedagogy, school, teacher, the positive influence of education.

| O B S A H | str. |
|---|-------------|
| ÚVOD | 8 |
| TEORETICKÁ ČASŤ | |
| 1. VÝCHOVA Z POHLADU TEÓRIE | 11 |
| 1.1 História výchovy | 12 |
| 1.2 Teoretické východiská výchovy | 16 |
| 1.3 Teória vplyvu výchovy | 18 |
| 2. VÝCHOVA V RODINE | 22 |
| 2.1 Funkcie rodiny | 23 |
| 2.1.1 Biologická a reprodukčná funkcia | 24 |
| 2.1.2 Emocionálna funkcia rodiny | 25 |
| 2.1.3 Funkcia výchovná a socializačná | 26 |
| 2.1.4 Funkcia materiálna | 27 |
| 2.2 Výchovné kompetencie a úlohy rodičov s deťmi v školskom veku 1. stupňa ZŠ | 28 |
| 3. VÝCHOVA V ŠKOLE..... | 32 |
| 3.1 Osobnosť učiteľa | 33 |
| 3.2 Pedagogické kompetencie učiteľa | 37 |
| 3.2.1 Pedagogická komunikácia | 38 |
| 4. VPLYV RODINNEJ VÝCHOVY NA VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PROCES..... | 40 |
| 4.1 Pozitívny vplyv rodinnej výchovy na výchovno - vzdelávací proces | 42 |
| 4.2 Negatívny vplyv rodinnej výchovy na výchovnovzdelávací proces | 46 |
| 4.3 Vzťah školy a rodiny | 49 |
| 5. PRAKTICKÁ ČASŤ..... | 53 |
| 5.1 Problém, cieľ a otázky prieskumu | 53 |
| 5.3 Prieskumné metódy | 55 |

| | |
|---|-----------|
| 5.4 Prieskumná vzorka | 56 |
| 5.6 Výsledky prieskumu..... | 57 |
| 5.7 Závěry zistení a odporúčania..... | 74 |
| ZÁVER..... | 75 |
| ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY | 76 |
| ZOZNAM GRAFOV..... | 79 |
| ZOZNAM TABULIEK..... | 79 |
| ZOZNAM PRÍLOH | 81 |
| PRÍLOHY | 82 |
| BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE | 88 |

ÚVOD

Rodina je základným a prvotným prostredím do ktorého sa dieťa narodí. Je prostredím uspokojovania jeho primárnych potrieb, získavania návykov, zručností, v rodine vznikajú prvé sociálne vzťahy. Na výchovu dieťaťa majú vplyv aj iné inštitúcie, z ktorých najdôležitejšia je škola. Kvalitná súhra medzi rodinnou a školskou výchovou prináša optimálne výsledky v rozvoji osobnosti dieťaťa. Rodičia dávajú dieťaťu výchovný základ a škola musí byť kvalitným pokračovateľom rozvíjania tohto základu. Škola na seba preberá čím ďalej tým viac prvky rodinnej výchovy, znásobuje potenciál rodiny a spoločnosti inou formou. Rodina a škola tvoria dve inštitúcie, ktoré nevyhnutne musia navzájom spolupracovať, komunikovať. Cieľom tejto práce bolo skúmať a poukázať na vzťahy medzi rodinou a školou a objasniť vplyvy a oblasti, v ktorých sa rodina podieľa na úspešnom školskom živote dieťaťa.

Práca je rozdelená do piatich kapitol. Prvá kapitola pojednáva o výchove z pohľadu teórie, obsahuje krátky historický prierez výchovy a teoretické východiská výchovy. Druhá kapitola je venovaná výchove v rodine. Popisuje stručne jednotlivé funkcie rodiny a jedna podkapitola je venovaná výchove detí 1. stupňa základnej školy. Nástup dieťaťa do školy prináša zmenu nielen pre samotné dieťa, ale aj pre celú rodinu. Škola nastupuje ako nová inštitúcia, ktorá kladie na dieťa aj na rodinu nároky, ovplyvňuje ju po časovej, výchovnej, organizačnej, finančnej aj vzdelanostnej stránke. Zmenami v spoločnosti aj škola prechádza cestou od uzavretosti po otvorenosť a rodičia majú záujem ovplyvňovať dianie v škole, kde ich dieťa trávi väčšiu časť svojho dňa.

Tretia kapitola sa zaoberá výchovou dieťaťa v škole. Keďže učitelia sa po nástupe dieťaťa do školy stávajú prirodzenými vychovávateľmi, je potrebné, aby spĺňali určité predpoklady pre vykonávanie tejto náročnej profesie. Štvrtá kapitola sa zaoberá vplyvom rodinnej výchovy na výchovno – vzdelávací proces a to pozitívnym aj negatívnym spôsobom. Záver teoretickej časti je venovaný spolupráci medzi rodinou a školou, teoreticky pojednáva o súčasnom stave a zároveň prináša pohľad na nové možnosti vzťahu

a kooperácie. Piata kapitola tvorí empirickú časť, v ktorej sme zisťovali názory rodičov na spoluprácu so školou, množstvo času, ktoré trávia s deťmi pri pomáhaní plnení ich školských povinností a ich predstavu o optimálnom fungovaní a kooperácie medzi rodinou a školou.

Cieľom práce bolo poukázať na veľký vplyv rodinnej výchovy na výchovno – vzdelávací proces, na dopad, ktorý výchova v rodine na dieťa má, na nutnosť hľadania moderných spôsobov kooperácie so školou. Vzájomná spolupráca musí vychádzať zo spoločného záujmu vytvárania optimálnej cesty pre rozvoj a formovanie žiaka, dieťaťa. Škola sa svojím vnútorným životom, organizáciou, výchovno – vzdelávacími možnosťami, ale i vo vzťahu s rodinou postupne demokratizuje v tom zmysle, že svoj vzťah s rodinou buduje na partnerskej úrovni. Uvedený trend je výsledkom všeobecného pokroku vo vzdelanosti, kultúrnosti a v demokratizácii spoločnosti.

Práca je venovaná predovšetkým rodičom, učiteľom, vychovávateľom, ale aj všetkým, ktorí sa podieľajú na výchove detí.

1. VÝCHOVA Z POHLADU TEÓRIE

„Každý vychovávateľ potrebuje k správne splneniu svojej úlohy aj jasné uvedomenie si histórie“ (Theodor Litt).

Celý historický vývoj výchovy a vzdelávania jednotlivca bol vždy ovplyvňovaný sociálnymi, kultúrnymi, ekonomickými a politickými danosťami doby, v ktorej sa práve odohrával. Všetky historické skúsenosti, či už negatívne alebo pozitívne, pochopíme iba vtedy, ak poznáme pomery doby, z ktorej názory na výchovu vychádzali. Čerpať výchovné skúsenosti z minulosti sa nedá iba čiastkovo, bez oboznámenia sa s celým kontextom všetkých vplyvov, ktoré sa podieľali na formovaní výchovy. Súčasná pedagogika stavia na historických skúsenostiach, ktoré ďalej rozvíja, zdokonaľuje a prispôsobuje súčasným podmienkam. *„Predmetom dejín školstva a pedagogiky je skúmať vznik a vývoj výchovno – vzdelávacích a najmä školských inštitúcií a názorov na výchovu a vzdelávanie, objavovať zákonitosti vývoja výchovy ako mimoriadne dôležitého javu v spoločnosti, a to v rozličných historických etapách vývoja spoločnosti a u rozličných geografických a národných celkov“ (Strogoň, 1979, s. 7).*

Skúmaním a objavovaním zákonitostí vývoja výchovy v minulosti dostávame základ pre stanovenie súčasných cieľov výchovy a vzdelávania na základe historicky overených skúseností.

Júva (2007) vymedzuje celkový význam dejín pedagogiky, výchovy a školy tromi základnými funkciami:

1. funkcia **teoretická** – umožňuje poznať podstatu edukácie a jej historické premeny. Ide však o také poňatie dejín pedagogiky, kde do popredia vystupujú predovšetkým problémy – paradigmy, koncepcie, princípy a nie iba životopisy významných osobností. Historická pedagogika tým usiluje o kritickú analýzu vývoja pedagogického myslenia a o historický význam edukačnej praxe v rámci širších dejín socializačných procesov,

2. funkcia **prognostická** – zdôrazňuje, že dejiny pedagogiky sú zdrojom podnetov, skúseností ale i varovaní pri tvorbe nových modelov edukačnej praxe a jej jednotlivých súčastí,
3. funkcia **propedeutická** – charakterizovaná predovšetkým ako pomoc pri rozvoji pedagogického myslenia a kreativity, ako určitý kľúč k pochopeniu súčasne pedagogickej teórie a praxe a k pochopeniu hlbších filozofických, kultúrnych a politických koreňov najvýznamnejších svetových a národných edukačných koncepcií.

Napriek tomu, že výchova je predovšetkým praktická realizácia činnosti, teória tvorí základ poznania a skúseností, z ktorých výchovný činitelia čerpajú. Poznanie teórie a histórie výchovy slúži v prvom rade rozvoju pedagogickej činnosti v spoločnosti. Rodičia vychovávajú dieťa hlavne na základe vrodenej dispozície a vlastnej skúsenosti keď boli dieťaťom, málo na základe štúdia teórie a dejín. No napriek tomu, vo výchove v rodine sa odráža spoločenský trend, ktorý je výsledkom historického a spoločenského vývoja.

1.1 História výchovy

História výchovy má svoj vývoj. Výchova prebiehala na začiatku živelne, postupne sa špecializovala a inštitucionalizovala. Rôzne spoločenské potreby a vplyvy pôsobili na formovanie rodiny a neskôr školského systému. V prvotnopospolnej spoločnosti bol spôsob života skupinový, bola deľba práce medzi mužmi – lov, boj a stavebné práce a ženami – domáce práce. Dôraz sa kládol na výchovu pracovnú, ktorú dopĺňala výchova mravná, telesná a branná.

Výchova v staroveku – antické Grécko

Staroveké Grécko bolo tvorené z viacerých mestských štátov, z ktorých najvyspelejšie boli Atény a Sparta. Poňatie výchovy bolo však rozdielne. Kým výchova v Sparte mala vojenský charakter, čomu zodpovedali aj hlavné zložky výchovy- telesná a branná, Atény prezentovali výchovný model založený na

ideáli krásy a dobra. Výchova teda obsahovala zložku rozumovú, telesnú, mravnú a estetickú. Vznikol aj trojstupňový systém škôl, ktorý bol iba pre chlapcov.

Dejiny pedagogiky popisuje množstvo autorov, o.i. Vladimír Jůva (2007), ktorý tiež uvádza, že v Grécku sa začínala rozvíjať teória výchovy – pedagogika. Súkromní učitelia tej doby – sofisti – učili rečníctvo. Vytvorili súbor troch základných študijných odborov, ktoré zahrňovali gramatiku, rétoriku a dialektiku. Proti sofistickému relativizmu a utilitarizmu vystúpil Sokrates (asi 470 - 399) svojim učením o absolútnej pravde a mravnej dokonalosti. Najvyššou mravnou cnosťou je podľa neho múdrosť, ktorá sa v činoch prejavuje ako statočnosť a umiernenosť v citoch. Viedol žiakov k tomu, aby vlastným rozumom hľadali riešenie problémov. Jeho žiak Platón (427–347) považoval za najvyššiu ideu - ideu dobra, ktorej boli podriadené idea pravdy, krásy a spravodlivosti. Vyžadoval verejnú výchovu mládeže slobodných občanov, a to chlapcov aj dievčat, s hlavným dôrazom na výchovu rozumovú. K nej pripájal ďalšie výchovné zložky, a to výchovu telesnú, estetickú a mravnú. Jeho žiak Aristoteles založil v Aténach gymnázium Lykeion (dnešný názov lýceum), s tromi základnými zložkami výchovy: výchova telesná, mravná a rozumová.

V Ríme sa výchova spočiatku uskutočňovala výhradne v rodine a hlavnú zložku tvorila výchova pracovná. Neskôr prebrali školy gréckeho typu, kde sa hlavným cieľom stala príprava rečníka. Školy boli zoštatnené a ich hlavným cieľom bola príprava vzdelaného úradníka k riadeniu impéria. V tej dobe vznikli prvé vysoké školy, ktoré boli významnými kultúrnymi centrami. Najvýznamnejšia bola v Alexandrii. Marcus Tullius Cicero (106-43), jeden z najslávnejších rímskych rečníkov, videl vrchol vzdelania v rečníctve. Marcus Terentius Varro predložil prvú encyklopedickú príručku siedmich slobodných umení. Koncom staroveku a začiatkom stredoveku ovplyvňoval vývoj silný vplyv kresťanstva. Najvýznamnejší predstaviteľ novej orientácie filozofie a pedagogiky sa stal sv. Augustín.

Vplyv rodinnej výchovy v tomto období bol najvýznamnejší, lebo výchova sa uskutočňovala prevažne doma. Navštevovať školu nebolo povinné,

dievčatá prevažne školu ani nenavštevovali, boli vychovávané doma a vedené k prácam v domácnosti. Výchova bola teda v rukách rodičov, štát na ňu iba dohliadal.

Výchova v stredoveku

Prvé stredoveké školy boli kláštorné, katedrálne a farské. Ťažisko popri náboženskej výchove tvorila gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, geometria, astronómia. V neskoršom stredoveku vznikali mestské školy, ktoré mali praktickejšie zameranie: spracovanie vlny, zbrojárstvo, lodná plavba, poľnohospodárstvo, lov, medicína a divadlo. Koncom 12. storočia vznikali prvé univerzity – v Taliansku (Bologna, Neapol), Anglicku (Oxford, Cambridge), vo Francúzsku (Sorbonna). Prvou stredoeurópskou univerzitou bola Karlova univerzita, založená v r. 1348 v Prahe. Organizačne tvorili univerzitu zväčša štyri fakulty: artistická, teologická, lekárska a právnická.

Obdobie 14. – 16. storočia ovplyvnilo aj reformačné a protireformačné hnutie. Strogoň (1981, s.71) charakterizuje toto obdobie ako nadväzujúce na humanistickú pedagogiku. Odsudzovali sa telesné tresty, prísna disciplína, žiadalo sa využívať vlastnú skúsenosť žiakov. Učivo sa malo podávať zrozumiteľným a zábavným spôsobom, vyzdvihoval sa význam hier ako didaktického prostriedku. Spracovali sa požiadavky na osobnosť učiteľa. Vzdelanie sa úzko spájalo s náboženskou výchovou. Predstaviteľmi tohto obdobia boli Jan Hus, Martin Luther, Philip Melanchton, Johannes Sturm, Ignác z Loyoly, Josef Kalasanský, Jean Babtiste de la Salle.

Keďže v období stredoveku malo veľký vplyv kresťanstvo, jej vplyv sa odrážal vo výchove, kde hlavným cieľom bola výchova k mravným hodnotám. Tento aspekt mal výrazný vplyv na rodinnú výchovu, ale aj výchovu v školách.

Pedagogické myslenie 17. a 18. storočia – Jan Amos Komenský (1592 – 1670)

J.A Komenský bol posledný biskup jednoty bratskej, teológ, polyhistor a pedagóg, položil základy novodobej pedagogiky. Jeho odkazom sa zaoberá

špecifická vedná disciplína – komeniológia. Je zakladateľom novodobej teórie vyučovania a výchovy. Dielo „Veľká didaktika“ je koncepčný spis, ktorý rieši základné ciele výchovy, obsah, princípy a metódy a prináša návrh organizačnej štruktúry školstva. Systematický návod ako majú matky pripravovať svoje najmladšie deti na školskú dochádzku poskytuje „Informatorium školy mateřské“. Je to prvé dielo vo svete, ktoré sa zaoberá dôležitosťou výchovy od útleho veku a význam výchovy vzhľadom k ďalšiemu vývoju dieťaťa. Komenský chápal vplyv rodinnej výchovy na dieťa a neoddeľoval vedomostnú stránku školy od výchovnej. Dieťa vnímal ako celok so všetkými vplyvmi a až pozoruhodne sa venoval každému detailu výchovnej aj vzdelávacej stránky. Komenský vypracoval tiež základné didaktické princípy, ktoré sú platné aj v súčasnosti. Hlavným princípom bol princíp názornosti. Opierať sa pri vyučovaní o bezprostrednú zmyslovú skúsenosť považoval za „zlaté pravidlo“ vyučovania. Vysoko zdôrazňoval aj princíp systematickosti, a to nielen v jednotlivých predmetoch ale aj medzi jednotlivými predmetmi. Princíp primeranosti požadoval rešpektovať pri výučbe vekové a individuálne zvláštnosti žiakov.

Vzhľadom k téme našej práce je J.A. Komenského považovaný za historicky prvú pedagogickú osobnosť, ktorá sa zaoberala vplyvom rodinnej výchovy na dieťa a následne vplyvom na celý vývoj človeka. Rodinnú výchovu od vzdelania neoddeľoval, naopak, poukazoval na jej mimoriadny vplyv a význam, vzájomný súlad a kládol ju na prvé miesto.

19. – 20. storočie

Podľa Jána Draveckého (2006) bolo v tomto období pre slovenskú pedagogiku najvýznamnejšie obdobie slovenského národného hnutia, kde boli najvýraznejšie vyslovené požiadavky v „Žiadostiach slovenského národa“ z 10. mája 1848. V nich boli spísané požiadavky na zriadenie národných, reálnych a dievčenských škôl, ústavov pre výchovu učiteľov, lýceá, gymnáziá, akadémie, polytechnické ústavy a univerzita s vyučovacím jazykom slovenským. Po neúspechu maďarskej revolúcie podliehalo slovenské školstvo Viedni. Viedeň poverila Jána Kollára vypracovaním návrhu o slovenskom

školsťve, ale jeho návrh nebol ani zverejnený ani realizovaný. Ľudovít Štúr žiadal zaviesť školopovinnosť a žiadal povzniesť učiteľský úrad. Nečakal na krajinské usporiadanie školskej otázky ale so svojou družinou sa usilovali svojpomocne nahradiť nedostatky verejného vyučovania zakladaním čítární, nedeľných škôl a knižníc.

Dvadsaťe storočie prinieslo aj zakladanie alternatívnych škôl, v ktorých sa vytvárali pokusy o nový model školy. Išlo o daltonskú školu založenú Helenou Parkhurstovou v Amerike, v Taliansku to bola škola Marie Montessoriovej, waldorfské školy, jenská škola. Tieto školy sa u nás zakladali až po páde komunistického režimu.

Podľa názoru Jána Draveckého (2006) je problematické nadviazať na historicko – pedagogické pramene spracované pred rokom 1989. Príčiny tohto stavu presne vystihol J. Gallo, keď konštatoval, že „.....väčšina historicko – pedagogickej produkcie z uvedeného obdobia je poznačená dobovým nánosom prílišnej ideologizácie. Tá sa prejavuje vo výbere, ale predovšetkým v interpretácii faktov, ktoré vychádzali z marxistických pozícií“ (In J. Dravecký 2006).

Na Slovensku bola výchova v škole pod vplyvom komunistickej ideológie. Rodinná a školská výchova boli dosť separované, rodina nezasahovala do výchovno – vzdelávacieho procesu. Vzťah školy a rodiny bol viac informatívny, škola informovala rodičov o prospechu žiaka, komunikovala s rodičom v prípade problémov, organizovala spoločenské podujatia, ktoré mali väčšinou ideologický podtón. Rodina nemala vplyv na rozhodovanie o výchovno – vzdelávacom zameraní školy.

1.2 Teoretické východiská výchovy

Klasifikácia teórie výchovy sa odvíja od jej autora. Je mnoho klasifikácií a tým aj zložitá orientácia sa v nich. Darák (2005) dokonca konštatuje, že nevieme ani presne, čo je to teória výchovy. Raz je to filozofia výchovy, inokedy sú to koncepcie výchovy, filozofické školy vo výchove,

teoretické smery výchovy, inokedy všeobecná pedagogika, alternatívne smery v pedagogike.

Publikácia R. Buriana a M. Špánika vymedzuje teóriu výchovy takto: „*Teória výchovy objasňuje zákonitosti výchovného procesu a zaoberá sa obsahom, zásadami, formami, metódami a prostriedkami uplatňovanými vo výchovnom procese*“ (In: Zelina, 2004, s. 96).

J. Šperka chápe teóriu výchovy ako časť všeobecnej pedagogiky, ktorá sa zaoberá cieľom a úlohami výchovy, podstatou výchovy, podmienkami výchovy, oblasťami výchovy, ale aj školskou sústavou, výchovou v rodine a voľnom čase (In: Zelina, 2004, s. 97).

Bertrand (1998) vo svojej knihe najprv vyjadruje všeobecne, čo pojem teória znamená. Ide o systematicky organizovaný súhrn ideí, vzťahujúcich sa k danému predmetu. Zároveň však konštatuje, že stupeň systematizácie teórie vzdelávania je u každého autora iný a u každého myšlienkového prúdu veľmi odlišný. Niektorí autori napríklad prikladajú veľký dôraz filozofickým základom, iní sa venujú omnoho viac popisom pedagogických stratégií.

Prikláňame sa k teóriám zaoberajúcimi sa skôr pedagogickými stratégiami, pretože sa domnievame, že môžu vytvoriť základ pre praktickú činnosť učiteľa, kde formy, metódy môžu byť viac nápomocné ako teórie založené na filozofickom základe.

Průcha považuje pedagogiku za vedu objasňujúcu edukačnú realitu a teóriu výchovy stotožňuje s filozofiou výchovy. Pričom filozofiu výchovy považuje za disciplínu, ktorá sa „*pokúša objasňovať najpodstatnejšie problémy spojené s úlohou edukačných procesov v spoločnosti*“ (In Darák, 2005, s. 16). Darák (2005) hodnotí tento názor ako špekulatívnu teóriu bez väčšej využiteľnosti v praxi. Empiricky založená teória výchovy je potom zúžená iba na teóriu rodinnej výchovy. Svoje tvrdenie odôvodňuje tým, že pedagogika sa nezaobera iba otázkou, aké je dieťa dnes, ale najmä akým sa môže stať a ako to dosiahnuť.

1.3 Teória vplyvu výchovy

„Dajte mi deti do šesť rokov a potom sa už o ne nebojím.“ Pápež Pius IX.

Tento výrok nie je jediným, ktorý prikladá mimoriadne veľký význam výchovnému vplyvu na dieťa. Stojí vývoj dieťaťa iba na výchove? Akú veľkú úlohu zohráva genetika, prípadne sociálne prostredie spolužiakov, kamarátov?

„Všetky výskumy potvrdzujú, že domov je pre dieťa zo všetkého najdôležitejší. Vplyv rodičov prevažuje nad akýmkoľvek iným vplyvom. Atmosféra domova rozhoduje o tom, či je dieťa šťastné, stabilné, či má pocit istoty a bezpečia, ako dokáže vychádzať s dospelými, s rovesníkmi a so svojim okolím, do akej miery je prístupné či neprístupné, ako reaguje na neočakávané situácie. Je to práve domov, ktorý má aj napriek rôznorodému pôsobeniu okolia najväčší vplyv na dieťa“ (Campbell, 2002, s. 12).

Aj napriek tomu, že sa snažíme vychovávať deti podľa najlepšieho svedomia a vedomia, nastávajú pri výchove detí problémy, s ktorými sa musíme vysporiadať a nie vždy sú výsledkom našich chýb. Ako druhý významný faktor vo formovaní a výchove uvádza Campbell genetický faktor. Odvoláva sa na výskum S. Chessovej a A. Thomassa, ktorí dokázali, že to, aký človek z dieťaťa vyrastie, je ovplyvnené nielen prostredím, ale aj jeho osobnostnými črtami. Opísali deväť povahových črt, ktoré sú rozpoznateľné už u novorodencov. Tieto črty sú vrodené a zostávajú základnými črtami človeka počas celého jeho života. Môžu byť pozmenené vplyvom prostredia, ale veľmi ťažko sa radikálne menia. Týchto základným deväť črt tvorí:

- miera aktivity – je stupeň motorickej aktivity, ktorú dieťa zdedí a tento stupeň sa premietne v tom, do akej miery je dieťa aktívne či pasívne,
- rytmus – opakovanie prejavov ako sú hlad, vyprázdňovanie, zobúdzanie, zaspávanie,
- prijatie alebo odmietnutie – reakcia na nové podnety, napr. nové jedlo, hračka, osoba,
- prispôsobivosť – rýchlosť a ľahkosť prispôsobovania sa na nové prostredie, ľudí,

- intenzita reakcie – miera energie na vyjadrenie svojej nálady,
- prah citlivosti – intenzita úsilia, ktorú musíme vynaložiť na to, aby dieťa reagovalo,
- kvalita nálady – je daná kontrastom medzi plačom a hravým príjemným správaním,
- roztržitosť – je vyjadrená účinkom zásahov vonkajšieho prostredia na sústredenú činnosť a správanie dieťaťa,
- rozpätie pozornosti a vytrvalosť – sú dané dĺžkou času, ktorý dieťa venuje určitej činnosti a mierou odhodlania pokračovať v danej činnosti, napriek tomu, že mu kladieme prekážky.

Chessová a Thomas označili potom deti kódom, ktorý vyjadroval odhad, či sa bude dieťa ľahko alebo ťažko vychovávať. Deti s predpokladom ľahšej výchovy nazvali „bezproblémové“ a s predpokladom ťažšej výchovy nazvali „problémové“. Ďalej sledovali vývoj detí podľa toho, aká starostlivosť im bola venovaná a tiež rozdelili matky na dve skupiny: starostlivé a nestarostlivé. Nestarostlivé matky vedome či podvedome odmietali svoje deti a neboli schopné vytvoriť pre ne atmosféru lásky, kde by sa deti cítili prijaté. Na základe pozorovania vytvorili nasledovnú tabuľku.

Tabuľka 1: Rozdelenie detí podľa výskumu Chessová a Thomas

| | Starostlivé matky | | Nestarostlivé matky | |
|--------------------|-------------------|---|---------------------|---|
| Bezproblémové deti | + | + | + | - |
| Problémové deti | + | - | - | - |

Zdroj: Campbell, 2002, str.15

Podľa tabuľky je vidno, aký vplyv na vývoj detí má výchova. Deti s potenciálom „bezproblémových“ detí sa v optimálnej starostlivosti vyvíjali relatívne bezproblémovo, ale v prípade nedostatočnej starostlivosti sa aj u týchto detí objavili problémy a nevyvíjali sa tak dobre. U „problémových“ detí vývoj v starostlivých rodinách veľa problémov podchytil a eliminoval, ale pri kombinácii „nestarostlivých“ rodičov a „problematických“ detí bol vývoj

nepriaznivý, boli zaradené do kategórie „ohrozené“ deti a ich situácia bola žalostná.

Aká má byť výchova, čo je najlepšie, na čo nezabúdať, akú taktiku zvoliť je otázka, ktorá vyžaduje toľko odpovedí, koľko detí máme na starosť. Je to tak široká téma, že len ťažko sa zhŕňa do jednej kapitoly tejto práce. V podstate je nemožné ju výstižne definovať, preto sa budeme venovať tomu najdôležitejšiemu, na čo je treba vo výchove detí dbať. Zdeněk Helus (2004) vo svojej knihe „Dítě v osobnostním pojetí“ popisuje tri najdôležitejšie základné postoje pri výchove:

1. odkázanosť – jedná sa o odkázanosť dieťaťa na druhých ľudí, ktorí uspokojujú jeho potreby :

- a) v biologickej oblasti,
- b) v potrebe lásky – pri nedostatku dochádza k citovému vyprahnutiu s ďalekosiahlymi dôsledkami prejavovania a vnímania citov,
- c) v potrebe začleňovania do medziľudských, sociálnych a kultúrnych vzťahov, z čoho vyplýva schopnosť zaujať sociálnu pozíciu, preberať zodpovednosť,
- d) v edukačných potrebách – jedinec nadobúda vzdelanie, kvalifikáciu, orientuje sa v problémoch života a rieši ich, pestuje svoje záujmy,

2. smerovanie – ide o druhý znak, ktorým sa dieťa vymaňuje zo svojej odkázanosti. Uskutočňuje sa v troch základných podobách a to:

- a) smerovanie k dospievaniu a dospelosti,
- b) smerovaniu k sebavnímaniu a autentickému sebvýjadreniu,
- c) smerovanie k svojbytnej nezávislosti,

3. potencialita – detstvo je bohatstvom potenciality rastu a rozvoja. Už rímsky učiteľ rétoriky Quintilianus povedal, že „mladí ľudia sa nám poväčšine javia ako veľmi nádejní, hlavne pokiaľ sú ešte malí. Naše nádeje postupne vädnu s ich dospievaním. To však nie je dané tým, že by snád pôvodný prirodzený talent postupne

vymizol, ale oveľa skôr tým, že sa o ne nikto riadne nestará“ (In Helus, 2004, s. 94).

Práve v tomto treťom bode zohráva veľkú úlohu škola. Helus (2004) vidí problém v tom, že škola často neberie do úvahy celistvú osobnosť dieťaťa ale iba jeho merateľné ukazovatele v intelektuálnej a motorickej oblasti. Tým vznikajú rôzne bloky, zábrany a bariéry. Častým dôvodom blokovania potenciality je práve strach zo zlyhania. Súčasná psychológia popisuje desiatky mechanizmov ústiacich k ničeniu potenciality dieťaťa, veľmi často v dôsledku nepoučených a nehumánných praktík súčasnej školy.

Rodinná výchova má prvoradý vplyv na dieťa. Kvalitná súhra medzi rodinnou a školskou výchovou prináša optimálne výsledky v rozvoji osobnosti dieťaťa. Rodičia dávajú dieťaťu výchovný základ a škola musí byť kvalitným pokračovateľom rozvíjania tohto základu.

2. VÝCHOVA V RODINE

Pre deti je rodina prostredím pre uspokojovanie ich primárnych potrieb, získavania vedomostí, zručností pre život, v rodine si vytvárajú predstavu o rodičovských rolách, hodnotách atď.. Pre spoločnosť tvorí rodina základ pre odovzdávanie tradícií, z hľadiska udržania ľudstva reprodukuje človeka.

„Rodina je skupina biologicky príbuzných ľudí, ktorých charakterizujú vzťahy medzi pohlaviami a generáciami. Z užšieho hľadiska je to sociálna skupina, ktorá vzniká manželstvom, rodičovstvom a príbuzenstvom a charakterizuje ju vzťah manželov, vzťah rodičov a detí. Rodinné prostredie tvoria jej členovia, súbor podmienok, realizácia funkcií a uplatňovanie štýlov výchovy. Rodinné prostredie je prvým prostredím socializácie a výchovy detí“ (Bakošová, 2005, s.31).

Podľa Matouška (2003) je rodina unikátnou a nenahraditeľnou inštitúciou preto, že optimálne spája osobný záujem dospelých na prosperite partnerov a detí. Dieťa nemôže získať základný pocit istoty bez istoty v blízkych ľuďoch. Dieťa si nemôže osvojiť potrebné schopnosti, postoje a hodnotovú orientáciu, bez trvalého pôsobenia angažovaných dospelých, ktorí sa o dieťa starajú. Aj pre dospelých je rodina ťažko nahraditeľnou inštitúciou. Mať stáleho partnera a deti sú hodnoty cenené všetkými spoločnosťami.

Výchova je zložitý a náročný proces. Je neopakovateľný. Každá chyba vo výchove je nezmazateľná, nenapraviteľná. Preto je veľkou výzvou a jednou z najnáročnejších ale aj najvznešenejších úloh v živote. Hlavným a najdôležitejším aspektom výchovy je vlastný príklad. Mnohí rodičia hovoria a poučujú dieťa v rozpore so svojim konaním. Dieťa v určitom veku odhalí tento rozkol a nebude sa riadiť podľa našich rád, resp. varovaní. Bude sa vyrovnávať so zmätkom a neistotou, ktorú v nich svojim dezintegrovaným pôsobením vyvoláme.

2.1 Funkcie rodiny

Rodina je prirodzene prvým prostredím v ktorom sa dieťa pohybuje od svojho narodenia. Od prvého momentu plní svoje nezanedbateľné funkcie. Tieto funkcie by mali byť vo vzájomnej zhode, vyvážené a absencia niektorej z nich má vážny vplyv na vývoj dieťaťa.

Funkčnosť rodiny podľa Potočárovej (2008) môžeme chápať ako *„schopnosť rodiny adekvátne plniť určité úlohy z hľadiska jednotlivcov – členov rodiny, rodiny ako celku a spoločnosti. V súvislosti s úrovňou plnenia funkcií rodín rozlišujeme rodiny funkčné a dysfunkčné (priemerné, problémové, narušené a klinické). Manželská rodina je schopná zachovávať svoju funkčnosť za predpokladu, ak je schopná vyrovnávať sa s vonkajšími podmienkami v ktorých žije, ale aj s vlastnou dynamikou, s priestorovým určením a definovaním hraníc vo vnútri rodiny i navonok, usporiadaním vzťahov, komunikáciou, intimitou, rozdelením kompetencií a pod..“*

Domnievame sa, že funkčnosť rodiny je jedným zo základných predpokladov zdravého vývoja detí. Zdravá a funkčná rodina sa prejavuje v citovej stabilite dieťaťa, schopnosťou vyrovnávať sa a prekonávať aj náročnejšie životné situácie ale aj v úspešnom zvládaní školských povinností a záťaž.

V odbornej literatúre sa stretávame s viacerými klasifikáciami funkcií rodiny. Niektoré sú podrobnejšie, ale všetky v sebe zahŕňajú štyri základné funkcie, ktorými sú:

- biologická a reprodukčná,
- emocionálna,
- materiálna a zabezpečovacia,
- výchovná, ktorá je často stotožňovaná so socializačnou.

Jednotlivé funkcie rodiny sa navzájom podmieňujú. Potočárová (2008) zhrnula najdôležitejšie atribúty zdravej a funkčnej rodiny takto:

- rodinná harmónia a úsilie o súlad spoločne naplniť očakávané úlohy a funkcie rodiny,

- stabilitu rodiny zabezpečujú jasne vymedzené roly a schopnosť osôb, ktoré rodinu vytvárajú, sa v týchto rolách zastupovať,
- prirodzene vytvorená vedúca rola v rodine a podpora jej autority od ostatných členov rodiny,
- jasnosť komunikácie, konštruktívne vyjadrenie a riešenie konfliktov,
- tvorivosť v interpersonálnych vzťahoch a účinná interakcia,
- súdržnosť rodiny musí byť spojená s rešpektovaním autonómie každého jej člena,
- okrem tolerantnosti aj veľká miera prispôsobivosti – adaptability,
- fungujúca rodina je schopná kreatívne riešiť životné situácie, adekvátne na ne reagovať, pružne meniť rodinnú štruktúru, vzťahy a pravidlá.

Domnievame sa, že oslabenie funkčnej rodiny má následky nie len na dieťa, ale aj na celú spoločnosť. Len v zdravej a funkčnej rodine má dieťa plné predpoklady na úspešný a zdravý vývoj a jeho uplatnenie a socializácia v spoločnosti.

2.1.1 Biologická a reprodukčná funkcia

Biologická a reprodukčná funkcia sa najviac dotýka rodičovstva a je nevyhnutná pre zachovanie ľudského rodu vôbec. Od konca 50. rokov minulého storočia sledujeme pokles pôrodnosti a teda oslabenie reprodukčnej funkcie rodín. T. Lenczová (2005) uvádza, že paradoxne v tomto období dochádza k obrovskému medicínskemu pokroku, k zníženiu úmrtnosti detí a k nebývalému rastu životnej úrovne. Tento paradox (In: Lenczová, 2005) dejín minulého storočia nazval holandský demograf van de Kaa druhou demografickou revolúciou. Podľa Karola Pastora (In: Lenczová, 2005) „*druhá demografická revolúcia je charakterizovaná: 1/ zmenami fertillného správania (pôrodnosť a plodnosť, užívanie antikoncepcie, potratovosť, 2/ zmenami maritalneho správania (sobášnosť, rozvodovosť, kohabitácie, mimomanželsky*

narodené deti ...) a 3/ hodnotovými a ideovými zmenami (postmoderna, individualizmus, sekularizácia, feminizmus, vyhlasovanie „nových ľudských práv“....).“

Stotožňujeme sa s názorom, že spomínané zmeny prispeli skôr k rozpadu rodiny a oslabeniu jej významu a dôležitosti, čo môže mať negatívny dopad na celú spoločnosť.

Fukuyama (2005) vo svojej knihe „Veľký rozvrat“ uvádza štyri dôvody, prečo sa vyskytli javy súvisiace so stabilitou rodiny a poklesom pôrodnosti:

1. vzrastajúca chudoba, alebo nerovnosť príjmov,
2. narastajúce bohatstvo na druhej strane,
3. produkt moderného sociálneho štátu,
4. výsledok rozsiahleho kultúrneho vývoja, ktorý zahŕňal oslabenie náboženskej viery a povyšovanie individualistického uspokojovania vlastných túžob nad záväzky voči spoločenstvu.

Biologická a reprodukčná funkcia priniesla zmeny najmä v klesajúcom počte narodených detí. Dopad tejto zmeny na vývoj žiaka a jeho výchovu vnímame skôr negatívne. Dieťa vyrastajúce bez súrodencov prichádza o vzťahy, ktoré sa nedajú nahradiť, prichádza o skúsenosť deliť sa, tolerovať iného, vnímať potreby druhého. Čo sa týka školských výsledkov, je často vo väčšom tlaku očakávaní zo strany rodičov. V neposlednom rade si musíme uvedomiť, že táto funkcia je úzko spätá s materiálnou a zabezpečovacou funkciou rodiny.

2.1.2 Emocionálna funkcia rodiny

Emocionálna funkcia rodiny je jednou z nepostrádateľných funkcií vzhľadom na výchovu detí, ich úspešnosti, psychickej stability, rozvoja osobnostného aj profesionálneho. Emocionálne zázemie znamená pre deti naplnenie pocitu bezpečia, istoty, stability, bezvýhradného prijatia a pomoci, uvoľnenia, pokoja. Keďže táto práca je zameraná na deti ranného školského veku, treba podotknúť, že emocionálna funkcia v rodine je pre tieto deti tou azda najpotrebnejšou pre ich zdravý duševný vývoj. Táto funkcia zahŕňa v sebe

predovšetkým vzťahy v rodine. Sú to vzťahy medzi rodičmi, súrodencami a vzťahy rodičov s deťmi. „Najdôležitejším vzťahom v rodine je vzťah medzi manželmi. Je nadradený všetkým ostatným vzťahom, vzťah medzi rodičom a dieťaťom nevynímajúc. Kvalita vzťahu rodiča a dieťaťa a pocit bezpečia dieťaťa do veľkej miery závisí na kvalite manželského vzťahu“ (Campbell, 1992, s. 18).

Pri súčasnom stave rozvodovosti sa domnievame, že mnoho detí trpí práve nedostatkom a neistotou pri naplňovaní tejto funkcie. Neusporiadané vzťahy v rodine v rodine prinášajú neistotu do dieťaťa, ktorá sa prejavuje v jeho osobnosti ako oslabenie schopnosti zvládať výzvy, problémy, povinnosti. Naopak, naplnenie tejto funkcie posilňuje dieťa nielen v jeho detskom období, ale túto silu má v sebe počas celého svojho života.

2.1.3 Funkcia výchovná a socializačná

Táto funkcia v sebe zahŕňa najmä úlohu matky a otca v rodine, jej chápanie a realizáciu s cieľom zabezpečiť čo najoptimálnejšie prostredie pre výchovu a rast svojich detí. Dnešná doba prináša so sebou zmeny v postavení muža a ženy v rodine. Emancipácia a snaha pre vytvorenie rovnakých pracovných príležitostí pre profesionálny rast žien, prináša svoje úskalia práve vo výchovnom procese. Pracovná vyťaženosť matiek má za následok nedostatok času pre rodinu a zároveň vyžaduje participovanie otca pri výchove a pomoci v domácnosti. Ambície žien realizovať sa v profesionálnom živote majú tri dôvody. Chuť a ambícia dosiahnuť úspech v profesionálnom živote – sebarealizácia, nevyhnutnosť podieľať sa na finančnom zabezpečovaní rodiny a tretím dôvodom je akási „nemódnosť“ mať deti.

Keďže dnešná doba je poznačená vysokou rozvodovosťou a osamelo žijúcimi matkami s deťmi, úloha otca je v takýchto prípadoch sťažená, nehovoriac o prípadoch, keď je bránené styku detí s otcom. Úloha otca v rodine je nepostrádateľná. Štatistiky a skúsenosti ukazujú oveľa väčší výskyt problémov pri výchove v rodinách s absentujúcim otcom.

Ľ. Stanková (2010) vo svojom výskume sledovala názory na funkciu otca v rodine. Porovnávala názory žien a mužov. Na základe výskumu bola zostavená tabuľka podľa dôležitosti jednotlivých funkcií zvlášť podľa žien a mužov.

Tabuľka 2: Funkcia otca v rodine podľa žien a mužov.

| otcovia | matky |
|--------------------------------------|-------------------------|
| 1. vychovávateľ | 1. vychovávateľ |
| 2. živiteľ | 2. zdroj 2. vzor |
| 3. ochranca | 3. ochranca |
| 4. vzor | 4. živiteľ |
| 5. zdroj lásky | 5. sploditeľ |
| 6. hlava rodiny | 6. partner na voľný čas |
| 7. sploditeľ 7. partner na voľný čas | 7. sploditeľ |

Zdroj: http://www.kpsv.fsvaz.ukf.sk/PhD%20konf%202010/SUBORY/PDF/33_Stankova.pdf

Stanková (2010) na základe výsledkov konštatuje, že ženy si viac uvedomujú úlohu otca ako vzor pre dieťa, kým otcovia vnímajú svoju rolu skôr ako rolu živiteľa. Obaja však, muži i ženy, považujú výchovnú funkciu za najdôležitejšiu vo vzťahu otca k deťom.

2.1.4 Funkcia materiálna

Spoločenské zmeny a transformácie v spoločnosti mali na rodiny na Slovensku skôr negatívny dopad. Mnoho rodín sa ocitlo na hranici životného minima. Dopad tejto situácie na výchovno – vzdelávací proces nie je zanedbateľný. Auger a Boucharlat (2005) upozorňujú, že zvyšovanie ekonomickej a sociálnej úrovne pôsobí v mysli mladých ľudí zmätok a vyvoláva pochybnosť o efektívite vzdelávania a potrebe vedenia, ktoré už nie je priamou devízou pre profesijný život. Rodinná rovnováha môže byť narušená neistou vidinou práce. Rodičia sú pohltení svojimi starosťami, že im pre deti neostáva dostatok priestoru a nedokážu sledovať ich pokroky v škole. Štúdia Dumasa (In: Búgelová 2002) sa zase zaoberala reakciou detí na stratu zamestnania jedného z rodičov. Autor uvádza, že deti veľmi citlivo reagujú na

túto skutočnosť difúznymi obavami, strachom, emocionálnou nepohodou a pod.. Ak vysvetlenie rodičov viažuce sa na zmenu ekonomickej situácie v rodine je nepravdivé, nejasné alebo žiadne, tieto prejavy nadobúdajú na intenzite.

Napriek tomu, že štátne školy poskytujú vzdelávanie zadarmo, materiálne výdavky spojené so školou predsa len rodina má. Jedná sa o školské pomôcky, záujmové krúžky, kultúrne podujatia a iné. Spoločnosť nám ponúka aj alternatívne a súkromné školy, jazykové školy, všetky sú platené a preto finančná stránka hrá jednu z hlavných úloh pri rozhodovaní. Materiálne zabezpečenie rodiny vyžaduje zväčša zamestnanie oboch rodičov, čo sa odráža v náročnosti zvládania a skĺbenia pracovných a rodinných povinností. Nedostatok v materiálnej oblasti môže nie len obmedziť rodinu vo vzdelávacích možnostiach, ale aj priniesť napätie vo vzťahoch a atmosfére v rodine.

2.2 Výchovné kompetencie a úlohy rodičov s deťmi v školskom veku 1.stupňa ZŠ.

Výchovno – vzdelávací proces je založený na špecifickej sociálnej komunikácii, do ktorej vstupuje osobnosť vychovávateľa na jednej strane a osobnosť vychovávaného na druhej strane. Kvalita edukácie závisí spravidla od profesionality, čiže od profesijnej kompetencie. Potočárová (2008) definuje profesijnú schopnosť ako *„komplexnú schopnosť vykonávať určité odborné pracovné činnosti, na základe osvojenia si potrebných teoretických vedomostí a praktických zručností.“* Upozorňuje však na fakt, že podľa tohto vymedzenia by sme nemohli rodičov považovať za profesionálnych vychovávateľov svojich detí. Preto uvádza ďalšie tri druhy kompetencií, ktorými disponujú rodičia, založenými na vzťahu k dieťaťu a neopakovateľnému rodičovskému postoju, čo môže vyvážiť a prevýšiť akúkoľvek vysokú odbornosť. Týmito kompetenciami sú:

1. sociálna kompetencia, ktorú charakterizuje ako *„rozvinutý systém správania a činností jednotlivca v sociálnom prostredí, ako spôsob*

individuálneho psychického zvládania permanentne sa rozvíjajúceho systému medziľudských a medziosobných vzťahov v sociálnom prostredí (Potočárová, 2008, s. 127).

2. psychologická kompetencia, ktorá sa prejavuje v psychickej schopnosti zvládať úlohy života, v povahe prežívania, v správaní sa, v činnosti a vo vzťahu k sebe a druhým ľuďom,
3. osobnostná kompetencia *„sa prejavuje v znakoch psychicky dospeljej osobnosti. Psychickú dospelosť chápeme ako vedomú potrebu poznať svoju identitu a mať vedomie svojej identity, ako realizovanú potrebu byť samostatným, nezávislým človekom a uvedomovať si svoju autonómnosť a proces uspokojovania potreby integrity svojej bytosti“* (Potočárová, 2008, s. 128).

Ako sme už spomínali, rodina má nenahraditeľnú funkciu a hlavnú zodpovednosť za výchovu svojich detí. Táto zodpovednosť vychádza z historických a kultúrnych tradícií spoločnosti a je zakotvená aj v jej právnych a mravných normách a to v zákone 245/2008 o výchove a vzdelávaní a aj charte práv a zodpovednosti rodičov.

Z pohľadu vývinovej psychológie obdobie školskej dochádzky dieťaťa zahŕňa školský vek, ktorý sa člení na ranný školský vek (od 6. do 8.roku života), stredný školský vek (od 8. do 11.roku života) a starší školský vek (od 11. do 13. až 15. roku života) .

Z hľadiska psychofyziologického ide v rannom školskom veku o pomerne pokojné obdobie, podľa učenia S. Freuda ide o tzv. obdobie latencie. Z pohľadu aktivít dieťaťa prichádza náhla a výrazná zmena, ktorá prechádza od bezstarostného hrania sa ku každodenným školským povinnostiam. Na dieťa sú kladené nové požiadavky, masívny prísun nových informácií, povinnosti, prichádza do nového sociálneho prostredia v ktorom sa uskutočňuje sociálna intervencia s rovesníkmi. Nástup do školy prináša zmenu spôsobu života celej rodine. Okrem povinností súvisiacich so školou musia rodičia postupne vytvárať svoje postoje ku škole, reagovať na isté požiadavky zo strany školy, ktorá sa stala hlavným edukátorom žiaka. Rodičia školáka strácajú časť svojho vplyvu, ktorý musia prenechať škole a vo vzťahu k nej sa

stávajú podriadenými ako k vyššej inštitucionálnej autorite (Vágnerová, 2001). Průcha (1999) uvádza nové role, ktoré rodičia získavajú v súvislosti s nástupom inštitucionálneho vzdelávania ich detí:

- rodičia ako edukátori,
- rodičia ako klienti vzdelávacích inštitúcií,
- rodičia ako participanti v ovplyvňovaní vzdelávacích inštitúcií.

S. Štech a I. Viktorová (In: E. Frýdková 2010) uvádzajú nároky kladené na rodičov, ktoré súvisia s činnosťou školy:

- „Formálne“ povinnosti rodičov a stupeň konformity so školou – rodičia reagujú na odkazy učiteľa, kontrolujú hodnotenie, chodia na triedne aktivity. Tieto nároky sú jedny z najdôležitejších pre formovanie vzťahu rodiny a školy.
- Plánovanie aktivít rodiny, „školský čas“ a finančné nároky – škola rytmizuje čas svojich žiakov a cez nich aj život rodiny.
- Práca rodiny so školským hodnotením – hodnotenie dieťaťa je asi najkritickejšou oblasťou komunikovania medzi rodinou a školou.

Tieto nároky prinášajú obrovskú zmenu na život v rodine. Bezstarostný škôlkarsky týždeň sa z jedného dňa na druhý zmení na týždeň plný povinností pre dieťa aj pre rodiča. Rodič prichádza do konfrontácie s novou inštitúciou, od ktorej očakáva naplnenie svojich predstáv o fungovaní. Obzvlášť, keď sa predstavy rodičov nezhodujú s predstavou a názormi školy, prípadne učiteľa, je komunikácia tá najkľúčovejšia záležitosť, prostredníctvom ktorej sa veci riešia.

Podľa Potočárovej (2008), každá inštitúcia je zodpovedná za niektorú oblasť výchovy, ale ani v týchto prípadoch nie je ich parciálna zodpovednosť úplne autonómna. Rodičia napríklad spoločne rozhodujú o výbere vzdelávacej inštitúcie pre svoje dieťa a tak ovplyvňujú jeho vzťah k vzdelaniu vôbec, prípadne platia školné, čím tiež významne pôsobia na dieťa pri voľbe povolania. Rodina teda istým spôsobom obmedzuje úplnú autonómiu vo vplyve školy a zase sú tiež hranice pôsobenia školy, ktoré končia pred autonómiou vplyvu rodiny.

Očakávania od rodinnej výchovy detí v školskom veku a jej smerovania zhrnula Potočárová (2008) v týchto základných bodoch.

- Utváranie mravných cností a vlastností dieťaťa ako čestnosť, pravdivosť, úcta k ľuďom, skromnosť, vytrvalosť, cieľavedomosť. Školský vek dieťaťa je absolútne najvhodnejší na formovanie mravných základov jeho osobnosti. Vplyv rodiny znásobuje aj vplyv iných inštitúcií, najmä školy.
- Úlohy pri kognitívnej výchove detí. Rodičia sa pri vstupe dieťaťa do školy svojou pomocou a usmerňovaním pričiňujú o dobré školské výkony a pocity úspešnosti svojich detí.
- Rodina sa podieľa na utváraní vzťahu detí k ľuďom žijúcim v ich okolí a k spoločnosti vôbec. Dieťa sa prostredníctvom svojich rodičov zoznamuje s názormi a postojmi k ekonomickým, politickým, filozofickým a ďalším otázkam života spoločnosti.

Stotožňujeme sa s názorom, že rodičia majú veľký vplyv na školskú úspešnosť detí. Domnievame sa, že väčšina rodičov deťom pomáha, kontroluje ich a usmerňuje, vďaka čomu si osvojujú plnenie školských povinností a postupne ich privádzajú k samostatnosti. Na druhej strane utváranie mravných cností a sociálnych vzťahov nie je záležitosťou špecifickou pre vek 1.stupňa ZŠ, ale záležitosťou formujúca sa od narodenia až po dospelosť.

Na výchovu detí v školskom veku nepôsobí ako výchovný činiteľ iba rodina a škola, ale aj iné inštitúcie, akými sú napr. cirkevné organizácie, športové a umelecké organizácie, ale aj prostriedky masmediálnej komunikácie a i..

3. VÝCHOVA V ŠKOLE

Zámernosť výchovného pôsobenia je spoločnou črtou výchovy počas celého vývoja ľudskej spoločnosti. Výchovou rozumieme všetko pedagogické pôsobenie. V súčasnosti sa z anglickej a americkej literatúry prebral pojem edukácia, ktorý v preklade zahŕňa výchovu a vzdelávanie. Podľa P. Masarika (2003) je v modernej pedagogike termín edukácia veľmi výhodný, lebo zdôrazňuje jednotu výchovy a vzdelávania, ktoré sa v priebehu výchovného procesu vzájomne prelínajú. Kluwer (2010) upozorňuje na chybné oddeľovanie výchovy a vzdelávania, kde rodičia majú hlavnú zodpovednosť za výchovu a škola a učiteľ majú rozhodujúci podiel na vzdelaní. Toto rozdelenie sa javí ako umelé, nezodpovedá životnej realite, v ktorom jednotlivé aspekty pôsobenia na dieťa tvoria neoddeliteľný celok. Preto sa taktiež prikláňa k termínu edukácia, ktorý oba termíny, výchovu a vzdelávanie, zahŕňa.

Škola na seba preberá čím ďalej tým viac prvky rodinnej výchovy. To však neznamená, ako objasňuje Beňo (2006), že obmedzuje rodinu v jej výchovnej zodpovednosti. Naopak, škola rozširuje a rozmnožuje, znásobuje výchovný potenciál rodiny a spoločnosti inou formou. Škola odbreňuje rodinu a dokonca preberá niektoré črty rodinnej výchovy do svojho výchovného potenciálu. Tým sa škola a rodina viac k sebe približujú. Škola sa vzdáva svojej exkluzivity „osobnej výchovnej inštitúcie“ a spolu s rodinou a kultúrno-výchovnými, resp. osvetovými inštitúciami utvárajú integrované sociálne výchovné prostredie.

Výchovu na 1. stupni ZŠ charakterizuje Kosová ako *„cieľavedomú aktivizáciu rozvoja osobnosti dieťaťa. Pod pojmom rozvoj osobnosti rozumieme nielen rozvoj fyzický, psychický a sociokultúrny, ktorý predstavuje všetko to, čo z kultúry sveta prijímame zvonku, ale najmä najvyššiu rovinu vývoja, ktorá spočíva v tom, že jedinec sa sám programovo, aktívne a cieľavedome zameriava na možnosti svojho vlastného sebarozvíjania a hľadá tvorivo cesty k jeho uskutočňovaniu“* (Kosová, 1998, s. 4). Zároveň hovorí o troch dimenziách vzdelanosti na 1. stupni ZŠ. Dimenzia obsahová predstavuje

vzťahy človeka k svetu, dimenzia sociálna vzťahy k ľuďom a dimenzia osobnostná vzťahy človeka k sebe samému.

Masarik (2003) charakterizuje školu ako miesto, kde učiteľ sprostredkováva žiakom základné vedomosti a s nimi spojené intelektuálne a manuálne zručnosti a návyky a na základe novo osvojených vedomostí rozvíja ich poznávacie schopnosti. V oblasti mravnej výchovy je potrebné rozvíjať u žiakov pozitívne vlastnosti osobnosti a tlmiť záporné, rozvíjať správne názory, postoje a presvedčenia, ktoré ovplyvňujú tvorbu hodnotového systému, pozitívne vplývať na rozvoj kladných vlastností vôle a charakteru.

Beňo (2006) na základe výsledkov svojho prieskumu dospel k záveru, že rodičia si v prvom rade želajú, aby škola vychovávala z ich detí slušných, morálnych a charakterných ľudí. Pre rodičov je nad všetky výkony dôležité, aby ich dieťa nebolo mravne ohrozené, ale naopak, čo najlepšie vychovávané, aby bolo v škole bezpečné, aby nebolo vydané napospas drogovým dilerom, agresivite, šikanovaniu.

Súhlasíme s názorom, že rodina a škola sa majú vzájomným dopĺňaním a súladom podieľať na výchove dieťaťa. Rodina má svoju nezastupiteľnú úlohu vo výchove, ale jej hranice sú obmedzené. Dieťa trávi väčšiu časť svojho dňa v škole a preto je dôležité, aby prostredie školy bolo nie len bezpečné ale aj dieťa rozvíjalo. Je dobré, že škola má snahy otvárať sa spolupráci s rodinou, vytvárať komunitu na partnerskej úrovni. Iba vzájomnou spoluprácou a komunikáciou prídeme ku spoločnému cieľu, ktorým je vytvorenie čo najoptimálnejšieho prostredia pre osobnostný aj vzdelanostný rozvoj dieťaťa.

3.1 Osobnosť učiteľa

Prirodzenými vychovávateľmi a učiteľmi sú pre dieťa prirodzene rodičia. Po nástupe do školy túto úlohu z hľadiska profesijnej prípravy začínajú plniť učitelia, preto je potrebné, aby jeho osobnosť spĺňala určité predpoklady. Už Komenský ukazoval na dôležité osobnostné črty, ktoré musí spĺňať učiteľ, aby mohol viesť deti a prebúdzat' ich záujem o učenie. Učitelia to dosiahnu len vtedy, *„ak budú prívetiví a láskaví, takže nebudú žiakov od seba odpudzovať*

nijakou drsnosťou, ale naopak, budú ich vábiť k sebe otcovskou láskou, chovaním a slovami“ (Komenský, 1954, s. 116).

„Z pedagogicko – psychologického hľadiska je možno prijať všeobecný názor, že pod pojmom osobnosť chápeme určitú sústavu, komplexný a vzájomne prepojený systém relatívne trvalých a základných zložiek, črt a vlastností, ktoré sú predpokladom psychickej činnosti a správania sa človeka“ (Masarik, 2003, s. 8).

Učiteľ ako osobnosť, ktorá je zodpovedná za riadenie a výkon edukácie, musí spĺňať vzdelanostné aj osobnostné predpoklady a musí byť spôsobilá na výkon danej funkcie.

„Pedagogická spôsobilosť učiteľa nie je len to, čo sa získava iba štúdiom, prípravou, ale aj to, ako je daný pracovník osobnostne vybavený pre vykonávanie činnosti učiteľa“ (Masarik, 2003, s. 32).

Pripájame sa k názoru, že učiteľ musí byť v prvom rade vybavený osobnostnými predpokladmi pre vykonávanie svojej profesie, vzdelanie vytvára vedomostný základ, ale bez prirodzených daností len ťažko môže štúdium zabezpečiť kvalitu osobnosti.

Búgelová (2002) taktiež upozorňuje na to, že aj verejnosť vníma profesiu učiteľa v dvoch rovinách. Prvá je zameraná na hodnotenie jeho odbornosti, kvalifikácie a profesionálnej pripravenosti, druhá je zameraná na hodnotenie jeho morálneho a osobnostného profilu a sociálnych zručností. Učiteľ vystupuje na verejnosti ako reprezentant istých konkrétnych názorov, postojov, ako človek pôsobiaci mienkotvorne a mienku utvárajúci.

V. Pařízek (In Masarik, 2003) charakterizoval niekoľko zložiek spôsobilosti učiteľa pre úspešný výkon jeho povolania:

- odborná – na základe pedagogickej, psychologickej, didactickej prípravy,
- výkonová – je podmienená fyzickou a neuropsychickou schopnosťou,
- osobnostná – vlastností vôle a charakteru, sociálna zrelosť,
- spoločenská – predovšetkým morálne vlastnosti učiteľa,

- motivačná – stotožnenie sa s rolou učiteľa, angažovanosť pre jej realizáciu.

Na úlohu učiteľa ako dôležitého činiteľa poukázali viacerí pedagógovia vo svojich dielach. J. Locke zdôrazňuje, že výchova sa uskutočňuje v otcovskom dome za vedenia dobrého vychovávateľa s cieľom vychovať z neho cnostného gentlemana (In: Masarik, 2003, s. 20). J. H. Pestalozzi tiež zdôraznil, že aj verejná výchova musí napodobniť domácu výchovu. Vyžaduje, „*aby sila vychovávateľa bola čistá sila otcovská, vo všeobecnosti oživená existenciou celého rozsahu domácich vzťahov*“ (Pestalozzi, 1958, s.115 – 119).

Průcha kladie osobnostné predpoklady nad vzdelanie a tvrdí, že človek sa musí učiteľom narodiť. „*Vlastnosti dobrého učiteľa sú predovšetkým zakotvené v jeho vrodených predispozíciách, avšak prípravné vzdelanie asi nemôže tento vrodený predpoklad k profesii podstatne ovplyvniť*“ (Průcha, 2002, s. 72).

Humanisticky orientovaná psychológia kladie dôraz na vzťah medzi učiteľom a žiakom, ktorý by mal priniesť žiakovi jeho osobný rast. C. Rogers považuje za základné podmienky vytvorenia takéhoto vzťahu:

1. reálnosť vychovávateľa (autenticita),
2. akceptáciu dieťaťa (priateľská úcta a dôvera),
3. porozumenie (empatia),
4. slobodu od ohrozujúceho hodnotenia (In: Kosová, 1998).

Masarik (2003) rozdelil požiadavky na osobnostné vlastnosti učiteľa do nasledovných skupín:

1. Vlastnosti vôle a charakteru – vyzdvihuje najmä zásadovosť, čestnosť, zmysel pre povinnosť, pravdivosť, skromnosť, spravodlivosť, úprimnosť, statočnosť, cieľavedomosť a ďalšie. Nežiadúce sú pokrytectvo, ľahostajnosť, bezzásadovosť, prospechárstvo a pod.. Negatívne vedú k oslabeniu učiteľovej autority.
2. Pracovné vlastnosti – tu vyzdvihuje svedomitosť, dôslednosť, samostatnosť, vytrvalosť, pedagogické zanievanie a lásku k výchovnej činnosti, k deťom a dokázať pochopiť ich problémy.

Odmeranosť, povýšenosť a odstup, prípadne učiteľova ľahostajnosť sa negatívne prejavia v kvalite práce.

3. Intelektuálne vlastnosti – patrí sem konkrétnosť, logičnosť, tvorivosť v myslení a činnosti, v schopnosti využívať rozmanité spôsoby práce so žiakmi a vhodne ich striedať. Kriticky a tvorivo vnášať modernizujúce prvky do vyučovacieho procesu.
4. Emocionálne vlastnosti – pedagogický takt a pedagogický optimizmus. Schopnosť nadchnúť sa pre prácu, vedieť tlmočiť svoje pocity a myšlienky a vnímať expresívne prejavy žiakov.
5. Mravné vlastnosti – vyplývajú z požiadavky, že učitelia sú pre žiakov objektom napodobňovania. Jedná sa o požiadavky na:
 - a) chovanie v škole – vzor pre žiakov, taktnosť, upravenosť zovňajšku, vzťah k učiteľom, rodičom, žiakom,
 - b) súkromný život – viesť usporiadaný život, harmonické vzťahy v rodine,
 - c) verejná činnosť – zapája sa podľa miestnych podmienok a osobných predpokladov do spoločensky prospešnej činnosti.

Dvořák (2010) spolu s ďalšími spolupracovníkmi vydali viacprípadové štúdiu, kde sa okrem iného zaoberali aj pohľadom detí na učiteľa. Na otázku, ako vyzerá ideálny učiteľ, dostali takúto odpoveď: „*Hlavne, že niečo naučí, chová sa slušne a nie je zákerný. Aby mal autoritu a vzbudzoval rešpekt.*“ Často zmieňovaným kritériom pre kladné hodnotenie učiteľa bola jeho schopnosť niečo naučiť. „*Žiaci sú nielen ochotní rešpektovať prísnosť, ale niekedy po nej priamo volajú*“ (Dvořák, 2010, s. 213).

Na osobnosť učiteľa je kladené také množstvo požiadaviek, že asi by sme nenašli inú profesiu, na ktorú by sme našli toľko spísaných nárokov a predpísaných kompetencií. Okrem spomínaných osobnostných predpokladov, vzdelania je však najdôležitejšia láska k deťom.

3.2 Pedagogické kompetencie učiteľa

Náročnosť práce učiteľa spočíva v množstve nárokov na schopnosti a zároveň sklbenie jednotlivých schopností navzájom. Niekedy sú nároky na učiteľa a jeho kompetencie tak rozpísané, že sa nám zdá až nemožné, aby ich mohol jeden učiteľ všetky naraz vnímať a aplikovať.

V pedagogickom slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103-104) je definovaný tento pojem takto: *„Kompetencia učiteľa je súbor profesijných schopností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie.“*

Slavík a Siňor (In: Průcha 2002, s. 106) definujú kompetenciu učiteľa ako *„pripravenosť učiteľa vyrovnat' sa s nárokmi svojej profesionálnej role a súčasne s tým zachovať potrebnú mieru autenticity vlastnej osobnosti.“*

Vašutová (In: Průcha 2002, s. 106) definuje profesijnú kompetenciu ako *„pojem receptívny, ktorým sú označované také profesijné kvality učiteľa, ktoré pokrývajú celý rozsah výkonu profesie a sú rozvoja schopné. Zahrňuje znalosti, schopnosti, postoje a skúsenosti. Základ profesijných kompetencií získava učiteľ v prípravnom vzdelávaní a ďalej ich rozvíja v priebehu svojej profesijnej dráhy.“*

Súhlasíme s tým, že profesijné kompetencie musia byť stanovené. Je to užitočné a potrebné, avšak stotožňujeme sa s J. Průchom, že musia byť stanovené reálne. Nadmerné nároky, ktoré nemajú základ v analýze súčasného stavu, môžu viesť k zbytočnému zaťaženiu učiteľa a následnému znechuteniu.

J. Průcha (2002) poukazuje na reálne podmienky, v ktorých majú byť stanovené profesijné kompetencie, aby ich učitelia mohli zvládať. J.Šturma v r. 1986 zostavil inventár, ktorý obsahoval 206 základných požadovaných schopností učiteľa a celý inventár obsahoval až 1300 požadovaných schopností. Nepopiera užitočnosť a dôležitosť vymedziť základné rámcové kompetencie, len poukazuje na to, že musia byť stanovené s plným rešpektovaním reálnych podmienok a musia vychádzať z dôkladnej analýzy súčasného stavu profesijnej prípravy.

Kyriacou (2004) identifikoval zoznam základných pedagogických schopností, ktorý obsahuje: plánovanie a prípravu, realizácia vyučovacej jednotky, riadenie vyučovacej jednotky, atmosféra v triede, disciplína, hodnotenie prospechu žiakov a reflexia vlastnej práce.

Spilková (1996, s. 136) uvádza nasledovné zložky pedagogických schopností:

1. odbornopredmetové - súvisia s posilňovaním vedeckých základov obsahu vzdelania v jednotlivých vyučovacích predmetoch,
2. psycho-didaktické - súvisia s tvorbou podmienok pre realizáciu vyučovacieho procesu a učebnej činnosti žiakov s ohľadom na ich vekové osobitosti,
3. komunikatívne - umožňujú nadviazať kontakt so žiakmi, rodičmi a spolupracovníkmi,
4. organizačné a riadiace - umožňujú plánovať a projektovať procesnú a riadiacu činnosť výchovno-vzdelávacieho procesu,
5. diagnostické a intervenčné – umožňujú hodnotiť žiaka, aký je, ako koná, aké má problémy a ako mu pomôcť odstrániť nedostatky,
6. poradenské a konzultatívne – dokázať navrhnúť žiakovi a rodičom zvládnutie určitého výchovného problému alebo situácie,
7. reflexie vlastnej činnosti – schopnosť zhodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť a zdokonaľovať ju.

Chceli by sme zdôrazniť najmä tie schopnosti, ktoré sa dotýkajú vzťahu školy a rodiny. Tými schopnosťami sú najmä schopnosť komunikácie a poradenstva. Schopnosť poradenstva vyžaduje odbornú znalosť a schopnosť objektívneho hodnotenia situácie avšak vyžaduje aj schopnosť optimálnej komunikácie. Bez správnej komunikácie by rodič nemusel dôverovať učiteľovi a ani akceptovať jeho pohľad, prípadne návrhy.

3.2.1 Pedagogická komunikácia

Pedagogickú komunikáciu považujeme za jednu z najdôležitejších kompetencií učiteľa. Je základom pre vytvorenie vzťahu s dieťaťom aj

rodičom. Pokiaľ učiteľ nedisponuje správnymi komunikačnými schopnosťami, jeho odborný fundament môže byť nedocenený, prípadne vyjsť nazmar. V praxi sa stretávame s mnohými prípadmi, kde učiteľ bol odborníkom po stránke vedomostnej, avšak nedokázal správne komunikovať s deťmi ani rodičmi, čo znemožnilo jeho pokračovanie v roli učiteľa. Pedagogickú komunikáciu považujeme za špeciálny typ sociálnej komunikácie, ktorá prebieha medzi účastníkmi výchovno – vzdelávacieho procesu. Zameriava sa na pedagogické ciele a je prostriedkom pre plnenie výchovno – vzdelávacích cieľov. Pedagogická komunikácia je multidimenzionálny jav a Gavora (In: Masarik 2003, s. 75) rozlišuje tri základné roviny: obsahovú, procesuálnu a vzťahovú.

V každej komunikácii sú obsiahnuté 3 prvky: zdroj (komunikátor), určenie (komunikant) a oznámenie (komuniké). Búgelová (2002) uvádza, že komunikovanie s rodičmi považujú učitelia za jednu z najproblematickejších súčastí svojej práce, pretože si vyžaduje vysokú mieru flexibility správania sa voči rodičom, vzhľadom k rôznorodosti typov.

Komunikácia je základ pre vytváranie vzťahov a to vo viacerých rovinách. Medzi učiteľom a žiakom, učiteľom a rodičom, ale aj medzi žiakmi navzájom. Vyžaduje schopnosti verbálne aj neverbálne. Pre vytvorenie vzťahu medzi rodinou a školou je komunikácia základ, bez ktorého sa tento vzťah nemôže vytvoriť. Pre učiteľa je komunikácia s rodičom priestor ako sa o dieťaťi môže dozvedieť viac, získať obraz o rodine, spoznať pomery a podmienky v ktorých dieťa vyrastá. Tento aspekt je dôležitý, lebo rodinné prostredie nám môže poskytnúť veľa odpovedí na správanie sa dieťaťa. Následne učiteľ môže oboznámiť rodiča o svojom pohľade na dieťa, jeho skúsenosti. Vzájomnou komunikáciou hľadá učiteľ aj rodič vždy optimálnu cestu k dieťaťu, vytváranie vzájomného vzťahu a pomoci.

Nesmieme však zabúdať, že dôležitou súčasťou efektívnej komunikácie je aj počúvanie. Napriek tomu, že máme zafixované počúvanie ako pasívnu činnosť, nie je tomu tak. Práve naopak, ak chceme skutočne počúvať a nie len počuť, vyžaduje si to našu aktívnu pozornosť.

4. VPLYV RODINNEJ VÝCHOVY NA VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PROCES

Niet pochýb o vplyve rodinnej výchovy na výchovno - vzdelávací proces. Osobnosť dieťaťa je formovaná v rodinnom prostredí od narodenia a až v 6.roku života, pri nástupe do školy, sa začne podieľať na výchove a formovaní aj škola. Dieťa prichádza do školy s určitými návykmi, predstavami, je konfrontované so svojimi postojmi a názormi. Redding (2005) vymenováva znaky rodinného prostredia, ktoré prispievajú k schopnosti dieťaťa učiť sa v škole a ovplyvňovať tak jeho školskú úspešnosť. V literatúre sa uvádza súhrnný názov „domáce kurikulum“ . Ide o znaky:

1. Vzťah rodič a dieťa - k úspešnosti v škole prispieva každodenný rozhovor, diskusia o knihách, časopisoch i televíznych programoch, ktorá rozširuje slovnú zásobu dieťaťa. Každodenným vyjadrovaním náklonnosti sa tiež posilňujú emocionálne väzby medzi rodičmi a deťmi.
2. Režim rodinného života – zabezpečenie optimálnych podmienok a oficiálne vymedzeným časom na učenie, záujem rodičov o záujmy a činnosti dieťaťa sú jedným z predpokladov úspešnosti v škole.
3. Požiadavky a dohľad rodiny – monitorovanie vrstovníckych skupín, kontrola TV programov a internetu, informovanosť rodičov o prospechu dieťaťa v škole, o jeho osobnostnom raste aj plnenie pravidiel a požiadaviek rodiny (In: Frýdková, 2010, s. 33).

Pre každé dieťa je nástup do školy obrovskou zmenou, ktorá môže priniesť so sebou aj určité adaptačné problémy. Náročnosť každodenných povinností a zmena životného štýlu, ktorá prešla prudko od hry ku povinnostiam môže spôsobiť problémy nejednému dieťaťu. Je nemožné, aby tento proces adaptácie, prípadne riešenie problémov ostalo v riešení iba školy alebo iba rodiny. Tieto dve inštitúcie musia navzájom spolupracovať a komunikovať. *„Škola nemôže prenášať na rodinu zodpovednosť za vzdelávacie výsledky. Nie menej je zrejmé, že samotná škola nemôže všetkých žiakov naučiť všetko bez toho, že budú aktívni rodičia. Rodičia tak môžu*

kompenzovať domácou prípravou to, čo u jednotlivého dieťaťa nemôže škola zvládnuť. Učiteľ musí tiež myslieť dopredu, na základe znalostí predvídať budúce potreby žiakov a viesť aktivity rodičov práve týmto smerom“ (Kluwer, 2010, s. 14).

Pri nástupe dieťaťa do školy sa u rodičov často stretávame s rôznymi protichodnými názormi a predstavami o tom, ako by mala prebiehať domáca príprava na vyučovanie, koľko času majú, prípadne trávia deti pri učení a do akej miery musí rodič dieťaťu pomáhať. Mnohí rodičia vnímajú pomoc pri domácej príprave ako automatickú súčasť svojho výchovného pôsobenia, vedú zároveň deti k samostatnosti a zodpovednosti. Iní rodičia sa sťažujú na množstvo času, ktoré strávia s dieťaťom pri učení a vnímajú to ako stratu detstva. Na opačnej strane sú rodičia, ktorí školské povinnosti nechávajú na dieťa a to bez ich pomoci, z dôvodu buď časovej zaneprázdnenosti alebo to považujú za správne. Stretáme sa aj s názormi, že dieťa sa má učiť v škole a poobede by malo mať čas na oddych. Doporučený čas, ktorý by malo dieťa stráviť domácimi úlohami a učením je pre prvý stupeň ZŠ 30 – 45min. Kluwer (2010) uvádza, že odchýlka od doporučeného času by nemala presiahnuť 25,0 %. Pokiaľ sa deti na prvom stupni pripravujú doma 2-3 hodiny, považuje to za týranie. Tiež upozorňuje na dôležitosť domácej prípravy aj tých detí, ktorým ide škola ľahko, dávajú pozor a väčšinu vedomostí si osvoja už v škole. Domácou prípravou si osvojujú návyky pre náročnejší stupeň vzdelávania.

Kyricou (2004) považuje domáce úlohy za dôležitý prostriedok upevňovania si vedomostí a poskytujú žiakom spätnú väzbu o tom, aké sú ich výkony, keď pracujú samostatne bez pomoci učiteľa. Prílišná pomoc rodičov dieťaťu však neprospieva, lebo vedie žiaka k tomu, aby hľadal pomoc inde, namiesto aby sa snažil využívať svoje vlastné schopnosti. Rodičovská pomoc zároveň spôsobuje veľké problémy pri hodnotení nezávislých úloh charakteru projektov, ktoré boli vypracované doma.

Okrem vypracovávaní domácich úloh a školských povinností je nezanedbateľný čas, ktorý trávia rodičia s deťmi vo voľnom čase. Aktivity vo voľnom čase taktiež prispievajú priamo či nepriamo k úspechom dieťaťa v škole. Kluwer (2010) považuje všeobecný rozvoj a kultiváciu dieťaťa za

podstatnejší podiel rodičovského vzdelávania. Bohatá a široká domáca stimulácia dieťaťa má súvislosť i s náročnejšími vzdelávacími a profesijnými aspiráciami, ktoré tak môžu predstavovať cieľ, ku ktorému sa vzťahuje i dnešné úsilie žiaka.

4.1 Pozitívny vplyv rodinnej výchovy na výchovno - vzdelávací proces

Výskumy zdôrazňujú významnú úlohu rodiny, kde sa dieťa učí a naučí extrémne veľa. Každý autor popisuje a vyzdvihuje dôležitosť rodinnej výchovy, avšak pohľadov a možných uhlov nazerania na tento problém je nespočetne veľa. My sa v tejto práci snažíme zamerať na tie výchovné aspekty, ktoré majú významný dopad na úspešné či neúspešné fungovania žiaka v škole. Beňo (2006) pod základnou podmienkou kvality starostlivosti o deti vo vzťahu ku škole vidí kvalitu rodiny, t.j. jej štruktúru, súdržnosť, adaptabilitu, identitu, interakciu, autonómiu, diferenciaciu, zlučiteľnosť, kontext, fungovanie, tradície, rituály a ďalšie atribúty. Ide tiež o schopnosť rodiny fungovať v rozhodujúcich oblastiach, akými sú osobné fungovanie, ktoré je dané spokojnosťou členov rodiny so svojou pozíciou a rolou v rodine.

Henri Cloud (2007) považuje za jeden z dôležitých aspektov rodinnej výchovy budovanie charakteru a stanovenie hraníc. Niektorí môžu pod charakterom vidieť iba bezúhonnosť a morálne fungovanie. Charakter však poukazuje na to, kým sme, celkovú povahu človeka. Cloud prikladá charakteru schopnosť zvládať úlohy, rozvíjať nadanie, schopnosť riešiť problémy, vyrovnávať sa s neúspechom. Hlavným cieľom výchovy detí je pomôcť im vybudovať taký charakter, ktorý im zaistí dobrú budúcnosť.

Každá rodina je špecifická a odovzdáva a oceňuje tie charakterové vlastnosti, ktorými sama disponuje a ktoré považuje za prioritné. V tomto smere sú veľké rozdiely aj medzi kultúrami rôznych krajín. *„Každá kultúra riadi utváranie tých druhov osobnostných vlastností, ktoré vysoko oceňuje“* (Bendl, 2011, s. 21). Ján Průcha (2001, s. 167) tvrdí, že *„jednotlivé etniká a národy majú odlišné kultúrne vzorce, pokiaľ ide o štýly výchovy*

uplatňované rodičmi k ich deťom, ale tiež vôbec v tom, ako dospelý určitého etnika pozerajú na deti a mládež, na integračné vzťahy a komunikáciu.“

Zaujímavý výskum realizovali manželia Ekstrandovci, ktorí porovnávali postoje švédskych a indických rodičov a ich názory na kvalitu chovania svojich detí. Respondenti boli vysokoškolsky vzdelaní muži i ženy. Výsledky zhrnuli v publikácii „Comparing Psychocultural Patterns: A Methodology Study with Indian and Swedish Subjects“ (1989). Výsledky ich štúdie cituje vo svojej práci Průcha (2001).

Tabuľka 3: Postoje Švédov (Š) a Indov (I)

| Ktorú kvalitu chovania považujete u detí za najdôležitejšiu? | | | | | |
|--|-----|-----|---------------------|-----|-----|
| | Š | I | | Š | I |
| byť harmonický | 98% | 26% | byť disciplinovaný | 2% | 74% |
| byť skromný | 2% | 47% | byť otvorený | 98% | 53% |
| byť spontánny | 76% | 37% | byť zdvorilý | 24% | 63% |
| byť schopný riešiť konflikty | 95% | 33% | vedieť sa prispôbiť | 5% | 67% |
| byť dobrým občanom | 7% | 81% | byť nezávislý | 93% | 19% |
| byť kooperatívny | 84% | 69% | byť lojálny | 16% | 31% |

Zdroj: Průcha 2001, s. 170

Tabuľka 4. : Postoje Švédov (Š) a Indov (I)

| Ktorú kvalitu chovania považujete u detí za najhoršiu? | | | | | |
|--|------|-----|---------------|-----|-----|
| | Š | I | | Š | I |
| byť bezohľadný | 100% | 44% | byť nepresný | 0% | 56% |
| byť netrzeplivý | 14% | 60% | byť pasívny | 86% | 40% |
| neposlúchať rodičov | 7% | 45% | byť priemerný | 93% | 55% |
| vulgárne rozprávať | 30% | 81% | odporovať | 70% | 19% |
| nesatať sa o štúdium | 7% | 49% | byť sebecký | 93% | 52% |

Zdroj: Průcha 2001, s. 170

Z daného výskumu môžeme sledovať rozdielnosť názorov, priorit a hodnôt. Aj keď štúdia bola realizovaná s dvoma rozdielnymi národmi, domnievame sa, že rozdielnosť by sa vyskytla aj v prípade výskumu jedného národa. Každá rodina má svoje priority, určitý rebríček hodnôt, podľa ktorého sa riadi a vychováva aj svoje deti. Vplyv rodičovskej výchovy teda vyplýva zo samotnej osobnosti rodičov, toho, čo považuje rodič za podstatné a prioritné, ale zároveň aj z jeho povahy a preferovaného štýlu výchovy. Štýl výchovy má veľký vplyv na školské výkony detí, ich hodnotenie sebou samými. Búgelová

(2002) rozdelila typológiu rodičov podľa preferovaného komunikačného štýlu a ich pravdepodobných následkov na správanie sa a konanie dieťaťa v škole:

1. **Rodič - dravec:** obvykle vysoko ašpiratívny, prenášajúci svoje prehnané ašpirácie na dieťa. Zvyčajne z vlastnej iniciatívy vyhľadá učiteľa, vystupuje z pozície kontrolóra svojho dieťaťa aj učiteľa. V prípade neuspokojenia má tendenciu hnať učiteľa do defenzívy a hľadať v ňom vinníka za prípadný neúspech svojho dieťaťa.

Dôsledok na správanie sa dieťaťa: Dieťa rýchlo, často predčasne začne vnímať školské aktivity ako nepríjemnú povinnosť, pôvodný postoj „chcem, mám rád“, je nahradený postojom „musím, nemám rád“. Častým dôsledkom býva postupné znižovanie jeho ašpiračnej úrovne a nárast únikového správania sa.

2. **Rodič – úschovník:** obvykle prenecháva zodpovednosť za svoje dieťa vo veľkej miere na školu, školské výsledky ho zaujímajú priemerne, z vlastnej iniciatívy učiteľov nevyhľadáva. Často máva nedostatok informácií o dianí v škole vrátane neznalosti priezviska triedneho učiteľa. Aktivuje sa až vtedy, keď s dieťaťom nastanú v škole vážnejšie problémy, ale odozva vo vzťahu k dieťaťu býva krátkodobá.

Dôsledok na správanie sa dieťaťa: Motivácia je znížená, keďže dieťa na ZŠ sa učí „pre niekoho“ a nie pre svoj ošoh. Ašpiračné ciele si kladie pod úroveň svojich možností. Uvedomuje si, že jeho aktivita ani pasivita nikoho z pre neho najdôležitejšieho primárneho sociálneho okolia nezaujímajú a postupne možno u dieťaťa badať narastajúcu ľahostajnosť voči škole, vlastným výsledkom a k sebe.

3. **Rodič – realista:** reálne si uvedomuje zaťaženosť svojho dieťaťa a problémy s tým spojené, vie objektívne zhodnotiť vynaložené úsilie i školské výsledky dieťaťa, ale voči škole sa výrazne neangažuje. Komunikačný štýl je vecný, zameraný na fakty, je zdvorilý, skôr stručný.

Dôsledok na správanie sa dieťaťa: Dieťa býva dostatočne motivované na prácu v škole, dobre sa adaptuje na školské prostredie a zvyčajne sa aj dobre učí.

4. **Rodič – kooperátor a participient:** najideálnejší typ rodiča, dianie v škole ho zaujíma nielen kvôli dieťaťu, ale aj kvôli škole. Je ochotný spolupracovať a aktívne pomôcť, chápe a vie sa vcítiť do pozície dieťaťa. Prichádza s konštruktívnymi nápadmi, vnáša optimizmus, kontaktuje sa aj mimo rámec dohodnutých stretnutí.

Dôsledok na správanie sa dieťaťa: Prevažne pozitívny, i keď občas sa vyskytnú prípady, že dieťa akoby sa dištancovalo od rodičovskej angažovanosti. Učiteľ má dbať na to, aby dieťa pod vplyvom angažovanosti rodiča neuprednostňoval, prípadne ináč nezvýhodňoval.

5. **Rodič – negativista:** býva zaujatý voči pravidlám a povinnostiam platným pre danú školu. Aj keď si uvedomuje isté pozítiva školy, verejne ich nedeklaruje. Má výrazne kritický postoj voči všetkému, čo sa týka školy.

Dôsledok na správanie sa dieťaťa: Ak si dieťa uvedomuje tento postoj rodiča voči škole, snaží sa udržiavať rodiča čo najďalej od školského diania, zatajuje aj informácie, ktoré sú určené pre rodiča a postupne sa prepracováva k častým drobným klamstvám.

Správanie rodiča, jeho prístup k dieťaťu sa prejavuje v školských výkonoch detí, v ich správaní a reakciách. Prehnaná ambicióznosť, strach z neúspechu, emočná labilita môžu byť prejavmi spôsobenými ako dôsledok rodičovského prístupu. Zdravý postoj ku škole sa prejavuje v dobrých a vyrovnaných výsledkoch, stres však môže spôsobiť zlyhanie, pričom dieťa je vedomostne pripravené a má všetky predpoklady pre podanie dobrého výkonu.

V rodine si osvojuje dieťa spôsobilosti a postoje, ktoré sú dôležité pre celý život jedinca. Patria sem rečové schopnosti, hrubá a jemná motorika, hodnoty, záujmy, sebakontrola, sebavedomie, sociálne zručnosti atď.. Práve tieto významne ovplyvňujú školské a neskôr životné úspechy dieťaťa. Beňo

(2006, s. 47) tvrdí: „*Výsledky žiakov závisia viac od podmienok v rodine ako od tých školských.*“ Z tohto dôvodu škola nemá podceňovať výkony rodičov.

Pokiaľ si uvedomíme dôležitosť a význam vplyvu rodiny na školský život detí, musíme jednoznačne vnímať rodinu a školu ako dve partnerské inštitúcie. Je nevyhnutné, aby rodina a škola navzájom spolupracovali, lebo oddeliť sa ich ako dve samostatné oblasti nedá.

4.2 Negatívny vplyv rodinnej výchovy na výchovnovzdelávací proces

Negatívny vplyv rodinnej výchovy sa prejavuje v nevhodnom správaní prípadne v neprosperovaní žiaka pri vyučovacom procese. Neplatí to však naopak. Neprosperovanie či nevhodné správanie nemusí mať vždy príčinu v negatívnej výchove, alebo problematickom rodinnom prostredí. V každom prípade, pokiaľ sa žiak správa v škole nevhodne, alebo si neplní svoje povinnosti, učiteľ by mal hľadať príčinu. Skôr ako sa zmienime o dôvodoch, ktoré vedú k tomu, že žiak sa stane problémový, najprv si charakterizujeme problémového žiaka z pohľadu učiteľov. Auger a Boucharlat (2005) požiadali začínajúcich učiteľov, ktorí absolvovali prax na školách, aby označili situácie, s ktorými mali v triedach problémy. Z odpovedí učiteľov vyplýva, že za problémové sa považujú dva typy žiakov:

- žiaci, ktorí vyrušujú na hodine,
- žiaci, ktorí odmietajú pracovať.

Pri oboch prípadoch však musíme hľadať príčinu správania sa dieťaťa. Žiadne dieťa sa nespráva problematcky bez impulzu. Domnievame sa, že pri správnej analýze môžeme prísť na koreň problému a následne ho môžeme odstrániť, prípadne eliminovať.

Učiteľ vníma vždy problémového žiaka a hľadá riešenie vždy od konca. Sleduje žiakovo správanie a hľadá dôvody a príčiny jeho správania. „*V spoločenských vedách, ku ktorým patrí tiež pedagogika, je obtiažne hovoriť o konkrétnych príčinách toho či onoho chovania, lebo pojem príčina navodzuje predstavu niečoho jednoznačného, jasného, nezpochybniteľného, trvalého či*

exaktného, niečoho, čo najviac funguje všade u všetkých a za všetkých okolností“ (Bendl, 2011, s. 71). Keď Božena Rotterová (In: Bendl, 2011) vo svojej knižke uvažuje o tom, čo môže byť príčinou konkrétnych nežiadúcich prejavov žiaka, sama stavia otázku tak, že sa pýta, čím môže byť ovplyvnený žiak, ktorý sa chová tak či onak. Problematické správanie v škole rozdelila do troch skupín a každému priradila možnú skupinu príčin:

1. Žiak, ktorý nedáva pozor, môže byť podľa autorky ovplyvnený:
 - organizáciou a obsahovou úrovňou vyučovania,
 - vzťahom k učiteľovi, spolužiakom,
 - mierou koncentračnej schopnosti, závislej na fyzickom a psychickom stave,
 - nedostatkom primeranej motivácie.
2. Žiak, ktorý odvráva, je drzý, neposlušný a odmieta sa podriadiť, môže byť ovplyvnený:
 - atmosférou rodiny, a to buď jej napodobňovaním, alebo frustráciou, ktorú v ňom vyvoláva,
 - atmosférou školy, kde je prítomný nedostatok organizácie a porozumenia,
 - atmosférou spoločnosti, kde pôsobí obsah komunikačných prostriedkov, spôsob masového konzumu atď..
 - zdravotným stavom, ktorý môže viesť k podráždenosti žiaka a jeho nervovej labilitate,
 - interindividuálne vzťahy, jak s ohľadom na učiteľa, tak na spolužiakov.
3. Žiak, ktorý si nenesí domáce úlohy, neučí sa, vyhýba sa práci, môže byť v tomto jednaní ovplyvňovaný:
 - postavením školy a učiteľa v spoločnosti,
 - nedostatočná a nevhodná pracovná metóda a organizácia práce učiteľa,
 - nesprávna miera náročnosti,
 - nedostatočná úroveň žiadúcich návykov, žiak nebol naučený sústavne pracovať, riadiť si vlastnú prácu, samostatne

rozhodovať o svojich povinnostiach s ohľadom na voľný čas, zábavu a i..

Rôznou mierou frustrácie, vyvolanou rodinou alebo školou, ktorá jedinca núti, aby „demonštroval“ svoj odmietavý postoj k daným normám atď..

Ako vidíme, negatívny vplyv následkom rodinnej výchovy nájdeme vo všetkých troch bodoch. Negatívny odraz môže mať rodina na žiaka z viacerých aspektov. Jedným je následok nesprávnej výchovy, kde rodičia nevedú žiaka k zodpovednosti, morálnym vlastnostiam, samostatnosti, úcte k učiteľom atď. a sami takýmito vlastnosťami nedisponujú. Niekedy sa rodičia vyhýbajú príkazom a zákazom a dávajú prednosť citovej výchove a kamarátskemu vzťahu a deti nepoznajú pravidlá, hranice a následky pri ich neplnení. Ďalším veľmi významným negatívnym vplyvom sú narušené sociálne vzťahy v rodine, disharmonické manželstvo, rozvod a pod.. Auger a Boucharlat (2005) upozorňujú na ekonomický a sociálny aspekt. Z. Kalhous (2002) v „*Školní didaktice*“ rozlišuje tri skupiny faktorov, ktoré sa môžu podieľať na nežiadúcom chovaní žiaka:

1. biologické faktory – odchýlky stavby a funkcie nervovej sústavy žiaka,
2. sociálne faktory – vplyv výchovného prostredia rodiny, partie,
3. situačné faktory – okamžitá atmosféra triedy, nudný výklad atď..

V našej práci sa zameriavame najmä na faktor sociálny, teda vplyvom rodinného prostredia, ktorý je nezanedbateľným faktorom pri hodnotení negatívneho správania žiaka v škole. Prikláňame sa k názoru, že jednotlivé faktory sú vzájomne prepojené.

Psychiater Rudolf Dreikurs (In: Bendl, 2011) sa snaží pochopiť príčinu nevhodného správania detí a dospieva k názoru, že im chýba istota. Neveria, že sa môžu uplatniť bežným spôsobom správania a preto sa o to snažia záporným jednaním. Rozčleňuje zlé správanie detí do štyroch skupín. Tieto skupiny nazýva „ciele“, ktoré chce dieťa správaním dosiahnuť. Týmito cieľmi podľa Dreikursa sú:

1. upútanie pozornosti - chybné presvedčenie dieťaťa, že niekam patrí len keď upúta na seba pozornosť,

2. moc - chybné presvedčenie dieťaťa, že niekam patrí len keď rozkazuje a je pánom,
3. pomsta - chybné presvedčenie dieťaťa, že niekam patrí len keď ubližuje iným,
4. predvádzanie vlastnej neschopnosti - chybné presvedčenie dieťaťa, že niekam patrí len keď presvedčí ostatných, že od neho nemajú nič očakávať. Takéto dieťa vysiela signály: „Som neschopný a bezmocný.“

Dieťa si však týchto príčin svojho chovania nemusí byť vôbec vedomé a uvedené ciele vyjadrujú úsilie dieťaťa uspokojiť určité ľudské potreby, konkrétne potreby tretej hladiny Maslowovej hierarchie ľudských potrieb, ako je potreba lásky, potreba niekam patriť, byť prijatý druhými, byť sociálne začlenený a štvrtej hladiny, potreba sebaúcty – rešpekt u druhých a uznanie.

Pokiaľ pedagóg hľadá príčiny nevhodného správania dieťaťa, musí mať na zreteli kombináciu viacerých faktorov. Každé dieťa je individualita a každá rodina je špecifická. K tomu, aby učiteľ mohol hľadať príčiny určitého negatívneho správania, musí poznať rodinu dieťaťa a komunikovať s ňou. Musí byť znalý problematiky a disponovať takými profesionálnymi a osobnostnými kompetenciami, aby mohol problém nie len analyzovať, ale aj poskytnúť poradenstvo rodičom a sám ovládať kroky a prístupy, ktorými môže žiakovi pomôcť. Je potrebné pri rozhovoroch s rodičmi vytvoriť atmosféru dôvery, intimity informácií a presvedčiť ich o spoločnom ciele, ktorým je úspech a šťastie dieťaťa. K tomu môže dôjsť za predpokladu existencie vysokej odbornej úrovne učiteľky, ktorá na svojom odbornom raste neustále pracuje.

4.3 Vzťah školy a rodiny

Keďže rodina a škola sú dve základné inštitúcie podieľajúce sa na výchove a vzdelávaní žiaka, je samozrejmé že musia byť v určitom vzťahu. Tento vzťah sa mení vzhľadom k spoločenským podmienkam. Po nástupe demokracie prišlo k výraznej zmene v tomto vzťahu. Od uzavretej školy, ktorá

bola vedená ideologicky sa otvorili cesty k vzájomnej spolupráci a kooperácii, kde rodič vystupuje ako aktívny kooperátor diania a spolurozhodovania.

„Vzťah rodiny a školy je primárne takou interakciou a spoluprácou oboch týchto výchovných inštitúcií, v ktorých sa spája ich spoločné úsilie tak, aby viedlo k optimálnej výchove a vzdelávaniu dieťaťa. Tento vzťah je mnohostranne limitovaný a historicky sa mení. Určujú ho platné zákony, sociálne podmienky, nepísané, ale hlboko vžitú tradície, zriaďovatelia škôl v školských poriadkoch a iných normách, aktivity rodičov združených vo vlastných organizáciách a ďalšie faktory“ (Beňo, 2006, s. 38-39).

Vzhľadom k tomu, že rodina a škola sú dve základné inštitúcie, ktoré sa najviac podieľajú na výchove a vzdelávaní žiaka, je nutné, aby tieto dve inštitúcie navzájom spolupracovali. Spolupráca môže byť zúžená iba na základné informačné povinnosti, prípadne komunikáciu iba ak sa riešia problémy so žiakom, až po otvorenú spoluprácu v rôznych oblastiach, kde rodičia sú aktívni kooperátori. Jandourek definuje kooperáciu ako *„spoluprácu na sebe vzájomne odkázaných ľudí, ktorá umožňuje spoločné dosiahnutie cieľa a vyžadujúcu si vzájomnú komunikáciu a spoločnú stratégiu“* (Jandourek, 2001). Beňo (2006) hovorí o formálnej, čiže inštitucionálnej a neformálnej, čiže neinštitucionálnej podobe spolupráce rodiny so školou. Inštitucionálny typ spolupráce školy s rodinami žiakov sa deje jednak prostredníctvom samosprávnych orgánov školy, jednak prostredníctvom rodičovských združení. Neformálny typ spolupráce je neorganizovaný, nepravidelný styk, vyvolaný jednou alebo druhou stranou podľa potreby. Základný princíp fungovania a zabezpečenie základných práv oboch zúčastnených strán je definovaný aj v školskom zákone §144/2008.

J.Epstejnová (In:E. Frýdková 2010) poukazuje na dve existujúce protichodné teórie v súvislosti kooperácie rodiny so školou. Prvá povzbudzuje školy pracovať spoločne, nakoľko ich cieľ je rovnaký – vychovať kompetentného žiaka. Každý činiteľ, rodina i škola, sa o to usiluje špecifickým spôsobom. Druhá teória argumentuje, že školy môžu efektívne dosahovať stanovené výchovno-vzdelávacie ciele len vtedy, ak obe inštitúcie ostávajú oddelené. Jej zástancovia tvrdia, že profesijný status učiteľa je v hazarde, ak sa

rodičia podieľajú na aktivitách školy a preberajú niektoré typické povinnosti učiteľa.

Tendencia dnes však spočíva v otvorenosti školy v podstatne širšom meradle. Rodičia by mali byť vnímaní ako edukační partneri školy. Poznajú svoje deti oveľa dlhšie a hlbšie ako učiteľ a v rôznejších situáciách. Deti sa môžu správať celkom ináč v škole ako doma. To len zdôrazňuje dôležitosť výmeny informácií o správaní sa dieťaťa medzi školou a rodinou. Stotožňujeme sa s názorom, že *„len v dialógu, v ktorom sú obaja partneri rovnoprávni a vzájomne sa akceptujú, môžu obe strany zistiť, ako sa dieťa správa v tom ktorom prostredí. Plodný dialóg je podmienkou takého vzťahu rodiny a školy, ktorý môžeme nazvať partnerstvom vo výchove“* (Beňo, 2006, s. 47).

Školy na Slovensku a v Čechách sú napriek snahám stále ešte dosť uzavreté. Průcha (2002, s. 420) konštatuje, že *„česká pedagogická veda je tu opäť pozadu za vývojom v zahraničí v tom, že sa skúmaním vzťahov školy a rodiny, respektíve verejnosti, dôkladnejšie nezaoberá.“* Kašpárková (2006) vidí problém v rozvoji vzťahov medzi školou a rodičmi aj čiastočne v tom, že škola a verejnosť sú rozdelené na dva tábory a pozerajú sa na seba podozrievavými očami. K preklenutiu tejto priepasti by pomohlo, keby boli rodičia viac zatiahnutí do rozhodovania a keby bol prenesený na rodičov väčší diel zodpovednosti. Rabušicová a Pol (1996) hodnotia súčasný stav ako fázu postupného otvárania sa a opatrného hľadania ciest k rodičom svojich žiakov, s čiastočnou iniciatívou na oboch stranách. Školy sa postupne otvárajú moderným formám spolupráce, aj keď väčšina škôl funguje na tradičných formách, ktoré aj samotní učitelia hodnotia ako najpriateľnejšie a najefektívnejšie. Najzákladnejšou a najzaužívanejšou formou kontaktu rodičov so školou je rodičovské združenie. Ďalšou využívanou formou sú konzultačné hodiny. Medzi štandardné formy patrí písomný kontakt učiteľa s rodičmi, príp. návšteva rodiča v škole.

Efektívnosť výchovy a vzdelávania nepochybne závisí od kvality spolupráce rodiny so školou. V publikácia Združenia Orava (2002) uvádza obavy učiteľov týkajúce sa starostlivosti rodičov o výchovu a vzdelávanie

a Beňo (2006) píše o zhoršujúcej sa disciplíne žiakov v škole, čo sa odráža v klesajúcej efektívnosti vyučovania. Výskumy však poukazujú na to, že rodičia majú záujem, aby ich deti v škole prospievali a chcú im v tomto smere pomôcť. Štúdie zároveň dokazujú (In: Združenie Orava, 2002), že zapojenie rodičov v akejkoľvek forme je vždy prínosom. Joyce Epsteinová vytvorila šesť spôsobov nadväzovania kontaktov s rodičmi, vytvárania vzťahov vzájomnej spolupráce a komunikácie oboma smermi:

1. pomoc rodičom byť lepšími rodičmi – pomáhať rodinám vytvárať také domáce prostredie, ktoré podporuje u detí učenie,
2. komunikácia – komunikovať s rodinami o školských programoch a napredovaní detí prostredníctvom efektívnej komunikácie smerom škola – rodina, rodina – škola,
3. dobrovoľníctvo – získavať dobrovoľníkov z rodín a vytvárať im podmienky pre ich pomoc a podporu,
4. učenie sa doma – rodinám poskytnúť poradenstvo a nápady o tom, ako pomáhať žiakom s domácimi úlohami a inými činnosťami spojenými s kurikulumom,
5. rozhodovanie – zapojiť rodiny do rozhodovacieho procesu školy,
6. spolupráca so školskou komunitou.

Domnievame sa však, že na štátnych základných školách ešte stále pretrváva vzťah, ktorému chýba otvorenosť, nové a moderné spôsoby komunikácie a budovania vzťahov. Školy komunikujú najmä formou zaužívaných triednych aktívov a rozhovorov, ktoré vznikajú z nutnosti riešiť nejaký problém. Myslíme si, že nové a moderné trendy vzťahu školy a rodiny by mali vzísť z iniciatívy školy. Rodičia sami nevedia a nepoznajú možnosti, nemajú skúsenosti s iným vzťahom. Inovačné nápady by mali predostrieť pedagogický odborníci, ktorí poznajú overené skúsenosti v zahraničí a zároveň poznajú domáce podmienky.

5. PRAKTICKÁ ČASŤ

Transformácia spoločnosti za posledných dvadsať rokov priniesla zmeny vo viacerých oblastiach spoločenského života. Školy prešli veľkou transformáciou, ktorá viedla od ideovo orientovaného vzdelávania oddeleného od rodinného života až po slobodné vzdelávanie založenom na partnerskom vzťahu s rodinou, ktorá sa aktívne podieľa na výchovno – vzdelávacom procese svojho dieťaťa. Rodina prešla taktiež nemalou zmenou. Sloboda v podnikaní a demokracia priniesla vysoké nároky pre rodičov na finančné zabezpečenie rodiny. Z toho sa zrodil problém nedostatku času, ktorý sa odráža vo vzťahu k deťom. Obe inštitúcie, rodina a škola, prešli nemalými zmenami, ktoré priniesli so sebou ako pozitívne tak i negatívne dopady. Často sa stretávame s názorom učiteľov o zhoršujúcom sa stave morálky a správania detí a naopak rodičia sa sťažujú na nedostatočnú ochotu zo strany školy.

„Spoločenská realita, prebiehajúce spoločenské procesy a zmeny, predstavujú významný prameň pedagogického výskumu“ (Darák, Krajčová 1992). Náš prieskum chce pomôcť vniest' viac svetla do súčasného stavu problémov medzi týmito dvoma inštitúciami a napomôcť tak pri ich riešení a prekonávaní.

5.1 Problém, cieľ a otázky prieskumu

Cieľom nášho prieskumu bolo na základe analýzy názorov, hodnotení a postojov rodičov ku škole, prispieť k poznaniu existujúceho stavu, problémov a perspektív spolupráce školy a rodiny a na základe toho prispieť k realizácii návrhov zmien vo výchove a vzdelávaní detí v rodine a škole.

Cieľom pedagogického prieskumu je *„skúmať vzťahy a súvislosti medzi javmi, vedecky zisťovať pedagogické fakty a objavovať pedagogické zákonitosti s cieľom predpovedať a kontrolovať výchovné javy a procesy“* (Darák, Krajčová, 1995, s. 29).

Na základe cieľa sme stanovili tri základné okruhy, v ktorých sme stanovili jednotlivé problémy:

1. Rodina

- Koľko času trávia rodičia so svojimi deťmi?
- Aké témy rozhovorov sú najčastejšie?
- Koľko času trávia deti pri školskej príprave?
- Pripravujú sa deti sami alebo potrebujú pomoc rodičov?
- Vnímajú rodičia školské povinnosti svojich detí za primerane náročné?

2. Pohľad rodičov na školu

- Ako hodnotia rodičia školu, ktorú navštevuje ich dieťa?
- Kto má podľa rodičov rozhodovať o zameraní výchovy a vzdelávania?
- Aký je vzťah rodičov k učiteľom ich detí?

3. Spolupráca rodiny a školy

- Ako hodnotia rodičia spoluprácu rodiny a školy?
- Aké typy spolupráce fungujú na škole ktorú navštevuje ich dieťa?
- Považujú rodičia spoluprácu za dostatočnú?
- Ako typ spolupráce uprednostňujú rodičia?
- Sú rodičia otvorení pre nové formy spolupráce?

Na základe stanovenia okruhov a jednotlivých problémov sme zostavovali dotazník, ktorý bol koncipovaný tak, aby nám jeho jednotlivé položky zodpovedali na nami stanovené problémy.

Podľa stanovenia nášho výskumného problému, môžeme konkretizovať cieľ prieskumu na :

- Preskúmanie kvality vzťahu medzi rodičom a dieťaťom.
- Preskúmanie spôsobov domácej prípravy na vyučovanie.
- Preskúmanie spokojnosti rodičov so školou ich dieťaťa.
- Preskúmanie vzťahu medzi rodičmi a učiteľmi.
- Preskúmanie úrovne vzájomnej spolupráce.

Štúdium odbornej literatúry bolo prvotným základom našej práce. Okrem literatúry týkajúceho sa teoretického základu problematiky sme sa zaoberali aj štúdiom výskumov, ktoré sa nejakým spôsobom dotýkali našej problematiky a komparáciou výsledkov.

Zostavenie dotazníka bolo koncipované tak, aby sme v závere získali odpovede na hľadané otázky. Dotazník sa nachádza v prílohe A. Literatúra, ktorá bola použitá pri tejto práci je uvedená v zozname použitej literatúry.

Na základe troch okruhov problémov sme stanovili tri prieskumné otázky:

1. prieskumná otázka: Sú dnešné deti na prvom stupni ZŠ z pohľadu rodičov zaťažené viac ako boli ich rodičia?

2. prieskumná otázka: Má sa rodina zúčastňovať na rozhodovaní o zameraní výchovy a vzdelávania Vášho dieťaťa alebo tieto kompetencie patria podľa Vás výhradne škole?

3. prieskumná otázka: Vyhovuje Vám súčasný systém komunikácie školy s rodičmi alebo by ste uvítali nové formy spolupráce?

5.3 Prieskumné metódy

Ako prostriedok zisťovania a zhromažďovania údajov sme si zvolili dotazník pre rodičov. V dotazníku sme rozlišovali tri formy otázok: zatvorené, polootvorené a otvorené. Pri zatvorených otázkach si respondent vyberal možnosť z vopred stanovených alternatív odpovedí. Využili sme aj systém odpovedí tvorený posudzovacími škálami, ktorý nám umožnil zisťovať intenzitu alebo frekvenciu niektorých stránok činnosti alebo osobnosti človeka. Pri otvorených otázkach respondent mohol voľne odpovedať, nebola mu vopred ponúknutá žiadna alternatíva odpovedí. Nevýhodou týchto otázok je fakt, že niektorí respondenti sa nevedia dobre a výstižne písomne vyjadriť a získané údaje sa ťažko spracovávajú. Polootvorené otázky tvoria určitú kombináciu medzi otvorenými a zatvorenými otázkami, ibaže tu respondent nemá veľký priestor pre vyjadrovanie svojich názorov. Pri polootvorených otázkach sa respondentovi ponúkajú vopred stanovené odpovede, avšak má

priestor aj na doplnenie vlastnej odpovede. Od otvorenej položky sa líši tým, že voľná odpoveď pozostáva prevažne z jedného, prípadne niekoľkých slov.

5.4 Prieskumná vzorka

Prieskumnú vzorku tvorili rodičia detí, ktoré navštevovali 1. stupeň ZŠ. Všetky deti navštevovali štátnu ZŠ a všetci rodičia mali dosiahnuté minimálne úplné stredoškolské vzdelanie. Otázky v dotazníku boli koncipované tak, aby nám umožnili získať odpovede na skúmané problémy. Zároveň napriek zachovanej anonymite dotazníka sme v úvode identifikovali základné údaje o respondentovi a to pohlavie, vek a počet detí.

Prieskum sme zamerali na zisťovanie postojov a názorov rodičov. Naším hlavným cieľom bolo objasniť problematiku z pohľadu rodiny. Zaoberali sme sa otázkou, či zahrnieme do nášho prieskumu aj názory detí a učiteľov. Rozhodli sme sa len pre vzorku rodičov a to z toho dôvodu, že výskumov zameraných na vplyv výchovy nie je veľa, keďže každá rodina je špecifická a táto téma je ťažko merateľná a zovšeobecňovaná vzhľadom k individualite a rôznorodosti vplyvov v každej rodine. Naším prieskumom sme chceli prispieť k analýze rodiny z pohľadu výchovy a vplyvu na školské výkony detí. Pokiaľ by sme prieskum vykonávali aj medzi učiteľmi, museli by sme prácu zamerať viac na spoluprácu rodiny a školy a naším zámerom bolo preskúmať práve rodinné a výchovné aspekty tohto vplyvu. Keďže deti na prvom stupni nevedia objektívne zhodnotiť nároky na nich kladené ani odhadnúť čas, ktorý trávia pri úlohách rozhodli sme sa nezapojiť deti do nášho prieskumu a ponechať tak náš prieskum iba na analýze rodiny rodičmi.

Dotazník sme poslali 100 respondentom, vrátilo sa nám 71 vyplnených dotazníkov, čo je 71,0 %. Dotazník vyplňalo 67,6 % žien a 28,2 % mužov. Len v troch prípadoch dotazník vyplňali obaja rodičia spolu. Z toho usudzujeme, že vo väčšine rodín sa venuje pomoci deťom pri školských povinnostiach matka. Tento výsledok potvrdzuje aj fakt, že otcovia považujú za svoju hlavnú zodpovednosť zabezpečenie rodiny po materiálnej stránke, sú väčšinou

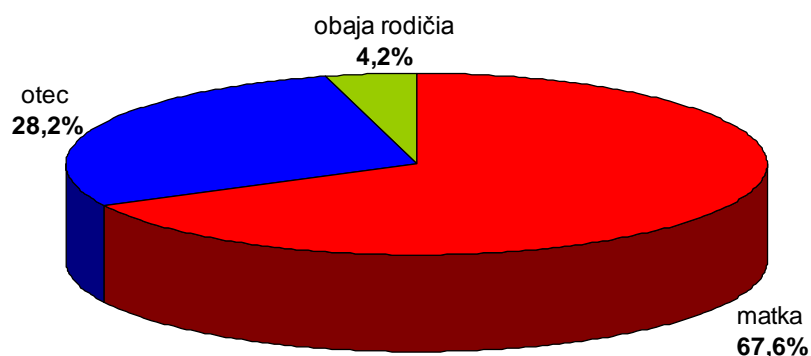
živiteľmi rodín a pracovne sú viac zaneprázdnení. Príprava detí do školy, kontrola úloh a tašiek je akoby viac ženskou úlohou v rodine.

Tabuľka 5: Počet zúčastnených respondentov

| Kto vyplní dotazník? | počet | % |
|----------------------|-------|-------|
| matka | 48 | 67,6% |
| otec | 20 | 28,2% |
| obaja rodičia | 3 | 4,2% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Graf 1: Zloženie respondentov v percentách



Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

5.6 Výsledky prieskumu

Prvý okruh otázok sa týkal výchovy v rodine. Zisťovali sme, koľko času trávia rodičia s deťmi pri rozhovoroch, úlohách, aké sú najčastejšie témy rozhovorov a aký je ich pohľad na náročnosť úloh ich detí.

Veľmi nás potešilo, že rodičia sa snažia komunikovať s deťmi napriek ich pracovnej vyťažnosti a zaneprázdnenosti. Samozrejme, podľa predpokladu, rodičia majú na komunikáciu s dieťaťom viac času počas víkendu, čo sa jasne prejavilo aj vo výsledkoch nášho prieskumu (Príloha A, tabuľka 6). Počas víkendu až 87,0 % respondentov označilo, že komunikuje s dieťaťom nad 60 minút denne. Keďže sa jednalo o najvyššiu možnosť,

predpokladáme, že vo väčšine rodín je táto hranica určite prekročená a rodičia sa snažia počas víkendov venovať sa svojim deťom viac ako 60 minút. Aj počas pracovného týždňa označilo maximálnu možnosť komunikácie 55,6 % respondentov a naopak možnosť, že by sa s deťmi nerozprávali vôbec, neoznačil ani jeden rodič.

Tabuľka 6: Porovnanie času venovaného komunikácii cez týždeň a cez víkend

| Koľko času venujete komunikácii s dieťaťom ? | | | | |
|--|---------------------|-------|-------------------|-------|
| | cez pracovný týždeň | | cez víkendový deň | |
| | počet | % | počet | % |
| vôbec | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| do 30 min | 17 | 23,9% | 7 | 9,9% |
| do 60 min | 19 | 26,8% | 12 | 16,9% |
| nad 60 min | 35 | 49,3% | 52 | 73,2% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Porovnávali sme komunikáciu otca a matky počas pracovného týždňa (Príloha A, tabuľka 7), kde sme zaznamenali výrazný rozdiel. Tento rozdiel bol očakávaný a vychádza z predpokladu, že otcovia sú viac pracovne zaneprázdnení a trávajú v práci viac času ako ženy. Až 60,0 % otcov sa vyjadrilo, že komunikuje s dieťaťom do 30 minút cez pracovný deň, čo bola najnižšia hranica komunikácie. Matky výrazne dominujú, 69,4% označilo možnosť maximálnu, čo bolo nad 60 minút denne.

Tabuľka 7: Porovnanie matiek a otcov pri čase venovanom komunikácii cez týždeň.

| Koľko času venujete komunikácii s dieťaťom cez pracovný týždeň ? | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|
| | matka | | otec | |
| | počet | % | počet | % |
| vôbec | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| do 30 min | 6 | 12,5% | 11 | 55,0% |
| do 60 min | 13 | 27,1% | 4 | 20,0% |
| nad 60 min | 29 | 60,4% | 5 | 25,0% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Počas víkendu rozdiel medzi mužmi a ženami taký výrazný nebol (Príloha A, tabuľka 8), aj keď matky podľa nášho prieskumu komunikujú s deťmi viac ako otcovia. Výrazne klesli možnosti do 30 minút a do 60 minút, počas víkendu výrazne stúpla komunikácia na maximálnu možnosť. Z nášho

prieskumu vyplýva, že rodičia so svojimi deťmi komunikujú, považujú komunikáciu za dôležitú a uvedomujú si, že komunikácia je nevyhnutná na budovanie vzťahu a formovanie detí.

Tabuľka 8: Porovnanie matiek a otcov pri čase venovanom komunikácii cez víkend

| Koľko času venujete komunikácii s dieťaťom cez víkend ? | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|
| | matka | | otec | |
| | počet | % | počet | % |
| vôbec | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| do 30 min | 0 | 0,0% | 3 | 15,0% |
| do 60 min | 7 | 14,6% | 5 | 25,0% |
| nad 60 min | 41 | 85,4% | 12 | 60,0% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Zaujímali nás najčastejšie témy rozhovorov medzi rodičmi a deťmi (Príloha A, tabuľka 9). Potvrdil sa nám odhad, že najviac sa komunikuje o škole. Z toho vyplýva, že škola je jednou z najdôležitejších oblastí na ktorej rodičom záleží a o ktorú sa prioritne zaujímajú. Jednoznačne z toho vyplýva fakt, že rodičia majú záujem byť informovaní, ako sa v škole deťom darí, ako prežívajú svoj školský deň, aké majú problémy. Rozhovory majú na dieťa vplyv, podľa reakcií rodičov sa formuje ich rebríček dôležitosti, názorov, vzťahov. Prostredníctvom rozhovoru vyvíjajú rodičia na dieťa tlak, čo má vplyv na jeho správanie, reakcie, snahu, ambície. Taktiež predpokladáme, že pokiaľ sa rodičia zaujímajú o školu prostredníctvom dieťaťa, budú mať záujem aj komunikovať a spolupracovať so školou a učiteľmi. Okrem ponúknutých možností sa rodičia rozprávajú s deťmi o ich záujmoch, filmoch a komunikácia sa často odvíja od aktuálnych situácií daného dňa.

Tabuľka 9: Najčastejšie témy rozhovorov

| Aké témy rozhovorov sú najčastejšie | počet | % |
|-------------------------------------|-------|-------|
| o škole | 39 | 37,5% |
| o kamarátoch | 29 | 27,9% |
| o problémoch | 24 | 23,1% |
| iné | 12 | 11,5% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Ďalšou otázkou (Príloha A, tabuľka 10) sme zisťovali čas strávený pri domácej príprave na vyučovanie. Bolo pre nás prekvapujúce, že až 40,7 % detí trávi viac ako 45 minút denne pri domácich úlohách. Domáce úlohy sú dôležitý prostriedok upevňovania si vedomostí a poskytujú žiakom spätnú väzbu o tom, aké sú ich výkony, keď pracujú samostatne bez pomoci učiteľa. Taktiež slúžia na zopakovanie a utvrdenie si nového učiva. Nemali by však na 1.stupni presiahnuť hranicu 30 – 45 minút denne. Je otázne, aký je dôvod toho, že deti sa učia tak dlho. Podľa nášho prieskumu sa nepotvrdilo, že by učitelia zadávali úlohy príliš ťažké. Pokiaľ však dieťa má problém s niektorou oblasťou porozumenia, prípadne poruchu učenia, je to vysvetlením pre príčinu dĺžky učenia.

Tabuľka 10: Čas trávený deťmi pri domácich úlohách

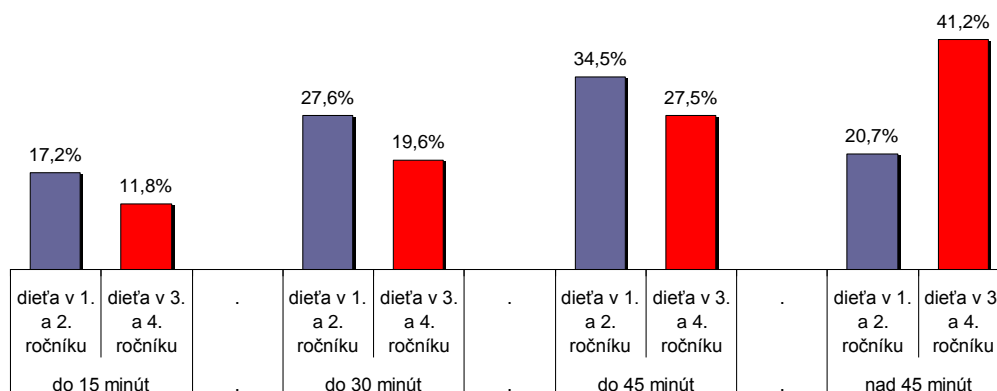
| Koľko času trávi Vaše dieťa pri domácich úlohách? | počet | % |
|---|-------|-------|
| do 15 minút | 8 | 11,3% |
| do 30 minút | 16 | 22,5% |
| do 45 minút | 21 | 29,6% |
| nad 45 minút | 26 | 36,6% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Zaujímalo nás porovnanie dĺžka učenia detí v 1. a 2. ročníku, s deťmi v 3. a 4. Ročníku (Príloha A, graf 2). Potvrdil sa nám predpoklad, že dlhšie sa učia staršie deti. Vychádza to pravdepodobne zo zvyšujúcej sa náročnosti a množstva učiva. Kým v 1. a 2. ročníku sa nad 45 minút učí len 17,6 % detí, v 3. a 4. ročníku je to až 46,2 % detí. Najviac rodičov detí 1. a 2. ročníka označilo, že ich deti sa učia v priemere 30 – 45 minút denne. Stúpajúcimi ročníkmi stúpa aj náročnosť učiva a domácej prípravy. V prvých dvoch ročníkoch sa domáce prípravy zameriavajú najmä na vypracovanie písomnej úlohy zadanej učiteľom, prípadne čítaním a napísaním krátkeho diktátu. V druhých dvoch ročníkoch je príprava náročnejšia, keďže deťom pribúda cudzí jazyk, prírodoveda a vlastiveda, čo prináša nový spôsob prípravy. U detí sa často prejavuje problém porozumenia textu, ktorý sa musia učiť

zreprodukovať pri ústnej odpovedi. Zvýšenie náročnosti vnímame ako dôvod, prečo sa predlžuje dĺžka domácej prípravy.

Graf 2: Porovnanie času domácej prípravy u 1.a 2.ročníka s 3.a 4.ročníkom



Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Nástup do školy prináša zmenu celej rodine. Z bezstarostného hrania dieťa prejde do veku každodenných povinností a úloh a na voľnú hru zostáva podstatne menej času. Pre rodičov je zmena citeľná taktiež, pretože svojim deťom pomáhajú, sprevádzajú ich a povzbudzujú. Podľa výsledkov nášho prieskumu (Príloha A, tabuľka 11) je evidentné, že rodičia túto zmenu neponechávajú iba na dieťa, ale sú do nej plne zaangażovaní. Väčšina rodičov svojim deťom pomáha, len 16,9 % rodičov uviedlo, že dieťa je samostatné a nepotrebuje ich pomoc. Naopak najvyšší počet, 36,6 % rodičov uviedlo, že sa učí s deťmi každý deň. Tento prístup rodičov sa odráža vo výsledkoch ich detí, formuje ich zodpovednosť a stanovuje hranice a priority života. Rodičia svojim prístupom prenášajú na dieťa svoje nároky, ich postoje sa odrážajú v postojoch ich detí.

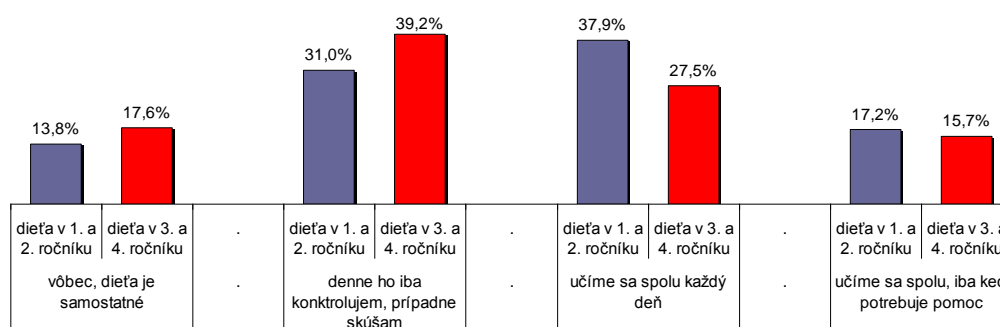
Tabuľka 11: Miera pomoci rodičov pri domácich úlohách

| Do akej miery pomáhate deťom pri učení? | počet | % |
|---|-------|-------|
| vôbec, dieťa je samostatné | 12 | 16,9% |
| denne ho iba kontrolujem, prípadne skúšam | 21 | 29,6% |
| učíme sa spolu každý deň | 26 | 36,6% |
| učíme sa spolu, iba keď potrebuje pomoc | 12 | 16,9% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Porovnali sme deti 1. a 2. ročníka s deťmi 3. a 4. ročníka (Príloha A, graf 3) a potvrdila sa nám domnienka že aktívnu pomoc potrebujú najmä mladšie deti. Kým u mladších detí sa učí s rodičmi 37,9 % detí u starších detí toto percento pochopiteľne klesá. Mladšie deti si musia osvojiť štýl každodenných povinností, väčšinu starších detí už stačí iba kontrolovať. Taktiež sa zvýšil počet úplne samostatných detí z 13,8 % na 17,6 %. Z výsledkov vyplýva, že takmer 83,0 % rodičov sa zaujíma o školské povinnosti ich detí, je im k dispozícii a ochotných pomáhať. Tento výsledok jasne hovorí o vplyve rodičovskej výchovy prostredníctvom pomoci pri domácich úlohách a učení.

Graf 3: Pomoc deťom pri učení v prvých dvoch a druhých dvoch ročníkoch



Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Pomoc rodičov sa odvíja od schopnosti detí byť samostatnými a samostatne vykonávať svoje povinnosti. V prípade, že dieťa si s úlohou nevie poradiť, lebo je náročnejšia ako zvláda, potrebuje pomoc rodičov, čo môže byť príčinou nezhôd a rozporov rodičov so školou a konkrétnymi učiteľmi. Keďže domáce úlohy slúžia na zopakovanie vysvetleného učiva, nemali by sa vyskytovať takéto úlohy. Deti by mali byť schopné povedať otvorene, že úloha sa im zdala byť náročná a že si s ňou nevedeli poradiť. Skúsenosť však hovorí o tom, že táto otvorenosť deťom chýba a s pomocou rodičov sa snažia úlohu splniť. Až 52,1 % rodičov potvrdilo (Príloha A, tabuľka 12), že občas sa takéto úloha vyskytne. Odpoveď neviem označilo 12,7 % rodičov, kde môžeme predpokladať, že takéto úlohy neriešia, ináč by o nich vedeli. Je otázne, či

problémy s úlohami majú individuálny charakter alebo sa problém vyskytol na úrovni celej triedy. Pokiaľ by sa takéto problémy vyskytovali častejšie a u väčšiny detí, bolo by vhodné, aby sa rodičia s učiteľom porozprávali a našli spoločné riešenie.

Tabuľka 12: Intenzita výskytu ťažkých domácich úloh

| Dávajú učitelia deťom aj také domáce úlohy, ktoré deti nemôžu splniť a plnia ich vlastne rodičia? | počet | % |
|--|--------------|----------|
| áno, často | 9 | 12,7% |
| áno, občas | 37 | 52,1% |
| nie, nikdy | 16 | 22,5% |
| neviem | 9 | 12,7% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Domáce úlohy nie sú len jedinou povinnosťou detí. Mnohé navštevujú záujmové krúžky, venujú sa športu. Spoločnosť prešla za posledné desaťročia zmenami, ktoré sa odrazili v spoločnosti a v rodinách veľmi výrazne. Trhový mechanizmus prináša nároky na schopnosti človeka, vďaka ktorým sa uplatníme na trhu práce. Rodičia vnímajú náročnosť finančného zabezpečenia rodiny, preto sa snažia dať deťom také vzdelanie, ktoré by im zabezpečilo neskoršie uplatnenie sa. Znalosť cudzích jazykov sa stáva nevyhnutnou, čo potvrdzuje aj nový zákon o výučbe anglického jazyka už od 1.stupňa ZŠ. Mnoho detí ide po vyučovaní do jazykovej školy, prípadne kurzov a tým sa nároky na ne zvyšujú. Až 50,7 % rodičov si podľa nášho prieskumu (Príloha A, tabuľka 13) myslí, že deti to majú ťažšie teraz ako v minulosti. Iba 11,3 % rodičov si myslí, že to majú ľahšie.

Tabuľka 13: Názor rodičov na nároky kladené na deti

| Považujete školské povinnosti Vášho dieťaťa za náročnejšie ako boli v minulosti? | počet | % |
|---|--------------|----------|
| nie, myslím že to majú ľahšie ako sme mali my | 8 | 11,3% |
| majú to rovnako náročné ako sme mali my | 27 | 38,0% |
| nároky na dnešné deti sú dnes oveľa väčšie ako boli na nás | 36 | 50,7% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Druhá časť dotazníka bola zameraná na zisťovanie názorov a pohľadov rodičov na školu. Zisťovali sme ich vzťah k učiteľom, spokojnosť so školou, prípadne čo by chceli vylepšiť a zmeniť.

Rodičia majú záujem participovať na rozhodovaní o zameraní výchovy a vzdelávania (Príloha A, tabuľka 14). Takmer 40,0 % opýtaných rodičov si myslí, že škola by mala rozhodovať spolu s rodičmi a 21,1 % rodičov kladie rozhodovanie do kompetencie rodičov po dohode so školou. Len 12,7 % rodičov sa dištancovalo od spolurozhodovania o zameraní výchovy a vzdelávania a prenechalo túto kompetenciu výlučne škole. Nikto z opýtaných neprezentoval názor, že by mal o tom rozhodovať štát.

Tabuľka 14: Rozhodovanie o zameraní výchovy a vzdelávania

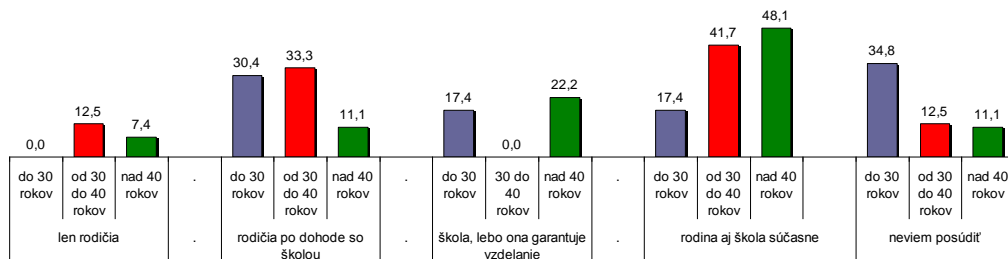
| Kto podľa Vás má rozhodovať o zameraní výchovy a vzdelávania Vášho dieťaťa? | počet | % |
|---|-------|-------|
| len rodičia | 8 | 11,3% |
| rodičia po dohode so školou | 15 | 21,1% |
| škola, lebo ona garantuje vzdelanie | 9 | 12,7% |
| štát, lebo on nesie najväčšiu ťarchu výdavkov na školstvo | 0 | 0,0% |
| rodina aj škola súčasne | 28 | 39,4% |
| neviem posúdiť | 11 | 15,5% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Zaujímali nás pohľad na rozhodovanie o zameraní výchovy a vzdelávania z pohľadu veku rodičov (Príloha A, graf 4). Rodičia nad 40 rokov totiž študovali v socialistickom režime, kde školstvo bolo ovplyvnené ideológiou a rodina nemala kompetenciu zasahovať do zamerania školy. Takmer polovica opýtaných v tejto vekovej kategórii však vyjadrila názor, aby rodina aj škola rozhodovali súčasne. Uvedomenie si zmeny stavu spoločnosti je markantné, rodičia sa stotožňujú s možnosťou participovania na dianí v škole. U mladších rodičov do 30 rokov až 34,8 % nevedelo daný problém posúdiť, čo tiež vypovedá o tom, že skúsenosť keď rozhodovať nemohli nemajú a tak demokratické princípy, otvorenosť a sloboda sú vnímané ako samozrejmosť bez obáv z prípadnej straty. Nikto si však neželá, aby o zameraní výchovy a vzdelávania rozhodoval výhradne štát. Rodičia chcú byť zúčastnení pri rozhodovaní a len menšia časť rodičov si myslí, že rozhodovanie patrí do

kompetencie školy. V tomto názore však nebol zastúpený nikto z kategórie od 30 do 40 rokov.

Graf 4: Porovnanie názoru o rozhodovaní zamerania výchovy a vzdelávania podľa veku rodičov



Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Vzťah rodičov k učiteľom je kľúčovým vzťahom k budovaniu vzájomného vzťahu medzi rodinou a školou. Boli sme pozitívne prekvapení, že vysoké percento rodičov sa vyjadrovalo o vzťahu k učiteľom pozitívne (Príloha A, tabuľka 15). Rodičia mohli označiť viac ako jednu možnosť. Nedôveru označilo iba 8,8 % rodičov, všetky ostatné odpovede vypovedali o pozitívnom vzťahu, čo je základ pre budovanie a vylepšovanie vzájomnej kooperácie. Iba ak budú obe strany vystupovať ako rovnocenní partneri, ktorí si navzájom dôverujú, môžu nachádzať spoločné cesty a riešenia prípadných problémov.

Tabuľka 15: Vzťah rodičov k učiteľom ich detí

| Aký je Váš vzťah k učiteľom Vášho dieťaťa? Môžete označiť aj viac odpovedí. | počet | % |
|---|-------|-------|
| vážim si ich | 44 | 20,4% |
| nevážim si ich | 0 | 0,0% |
| dôverujem im | 26 | 12,0% |
| nedôverujem im | 10 | 4,6% |
| rád sa s nimi stýkam | 19 | 8,8% |
| nerád sa s nimi stýkam | 0 | 0,0% |
| spolupracujem s nimi | 41 | 19,0% |
| nespolupracujem s nimi | 0 | 0,0% |
| obdivujem ich trpezlivosť | 36 | 16,7% |
| nie sú trpezliví | 0 | 0,0% |
| sú veľmi prísni | 11 | 5,1% |
| nie sú vôbec prísni | 11 | 5,1% |
| som k nim ľahostajní | 0 | 0,0% |
| nemám k nim žiadny vzťah | 18 | 8,3% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Pre hodnotenie školy rodičmi (Príloha A, tabuľka 16) sme stanovili škálu od 1-5 vyjadrenú slovnou. 64,8 % rodičov označilo možnosť chválitebne, čo znamená relatívnu spokojnosť, ale aj pocit, že vždy sa dá čo vylepšovať. Iba 8,5 % rodičov označilo možnosť dobre, zvyšných 26,8 % označilo najvyššiu mieru spokojnosti. Potešil nás fakt, že nebola označená možnosť dostatočne a nedostatočne. Môžeme predpokladať, že pokiaľ by bol rodič nespokojný so školou svojho dieťaťa v takej výraznej miere, asi by zmenil školu a hľadal inú, ktorá by splnila jeho predstavy.

Tabuľka 16: Hodnotenie školy, ktorú navštevuje dieťa

| Ako hodnotíte školu, ktorú navštevuje Vaše dieťa? | počet | % |
|---|-------|-------|
| výborne | 19 | 26,8% |
| chválitebne | 46 | 64,8% |
| dobre | 6 | 8,5% |
| dostatočne | 0 | 0,0% |
| nedostatočne | 0 | 0,0% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

V našom prieskume sme zisťovali aj oblasti, ktoré by rodičia chceli na škole vylepšiť. Kvalita vyučovania a vzdelávania je hlavná oblasť na ktorej rodičom záleží a majú najväčší záujem aby bola na vyššej úrovni (Príloha A, tabuľka 17). Druhou najčastejšou odpoveďou bol individuálny prístup učiteľov k dieťaťu. V triedach je dosť vysoký počet detí na jednej strane a pribúdajúci počet integrovaných detí na druhej strane. Špeciálna pedagogika napreduje a dokáže pomenovať mnohé problémy detí s učením lepšie ako v minulosti, vytvára kompenzačné pomôcky, individuálne programy. Tieto dve strany mince vnímame ako veľmi sťažujúci element pre učiteľa. Zaiste, aj učiteľ chce dieťaťu pomôcť, ale jeho možnosti sú obmedzené a mnoho krát nezávisia iba od jeho dobrej vôle. Rodičia dopisovali v polootevorenej otázke, že by chceli zlepšiť materiálne vybavenie školy. Toto percento však bolo nízke, domnievame sa, že rodičia sú ochotní tolerovať skromnejšie podmienky materiálneho vybavenia školy, lebo chápu finančnú situáciu školy aj spoločnosti. Naopak, nároky kladú najmä na vzdelávací proces, ktorý závisí do

veľkej miery od profesionality a osobnosti učiteľa. Najmenší dôraz kladú rodičia na starostlivosť dieťaťa po vyučovaní.

Tabuľka 17: Oblasť, ktoré by chceli rodičia vylepšiť v škole

| Ktorú z nasledovaných oblastí by ste chceli vylepšiť na škole Vášho dieťaťa? Môžete označiť aj viac možností. | počet | % |
|---|-------|-------|
| ako škola informuje rodičov o výsledkoch, ktoré dieťa dosahuje | 6 | 11,1% |
| kvalitu a výsledky vyučovania a vzdelávania | 22 | 40,7% |
| úroveň výchovnej práce a starostlivosti o deti | 4 | 7,4% |
| individuálny prístup učiteľov k dieťaťu | 15 | 27,8% |
| celkovú úroveň školy | 3 | 5,6% |
| starostlivosť o rozvoj dieťaťa po vyučovaní | 2 | 3,7% |
| iné, napíšte aké | 2 | 3,7% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Tretia a záverečná časť dotazníka sa týkala spolupráce školy a rodiny. Zistovali sme ako často sa rodičia s učiteľmi stretávajú a pri akej príležitosti. Zároveň sme zistovali, aký vzťah majú rodičia k učiteľom a ako si predstavujú ideálnu spoluprácu.

Rodičia sa stretávajú s učiteľmi svojich detí najviac prostredníctvom triednych aktívov (Príloha A, tabuľka 18). Je to zaužívaná a najbežnejšia forma stretnutí. Druhou najčastejšou príležitosťou na stretnutie sa s učiteľmi 34,1 % rodičov uviedlo školské akcie. Predvolanie do školy je forma využívaná najmä vtedy, keď sa rieši problém. Polootvorenú otázku využilo iba 5 respondentov, ktorí uviedli najmä osobné rozhovory iniciované na vlastnú žiadosť. Domnievame sa, že tieto rozhovory sú dohodnuté za účelom riešenia konkrétneho problému. Absentujú stretnutia neformálne, ktoré by budovali vzájomný vzťah a dôveru. V zahraničí sú školy podstatne otvorenejšie a aktívnejšie, u nás sa viac snažia súkromné a alternatívne školy vyvíjať aktivity v tomto smere. Štátne školy sú ešte stále na ceste otvárania sa. Nikto neuviedol možnosť, že by sa s učiteľmi nestretával vôbec. Každý rodič je informovaný o prospechu dieťaťa, ale snaha a záujem o osobné stretnutia je individuálna. Môžeme konštatovať, že u nás prevládajú zaužívané formy stretnutí a absentujú neformálne akcie a stretnutia, ktoré by vytvárali a upevňovali vzťahy medzi učiteľmi a rodičmi. Neformálne stretnutia vytvárajú

príležitosť pre budovanie vzájomnej dôvery, poznania a vzťahu. Sú priestorom pre vzájomné zblížovanie sa nie len s učiteľmi, ale aj deťmi.

Tabuľka 18: Kedy sa rodičia stretávajú s učiteľmi svojich detí

| Kedy sa stretávate s učiteľmi svojich detí? Môžete označiť a aj viac odpovedí. | počet | % |
|--|-------|-------|
| vôbec | 0 | 0,0% |
| len na triednych aktívoch | 56 | 44,4% |
| pre predvolaní do školy | 22 | 17,5% |
| na školských akciách (vianočné besiedky...) | 43 | 34,1% |
| iné, prosím uveďte: | 5 | 4,0% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Napriek tomu, že spolupráca školy a rodiny má zaužívané svoje tradičné formy, rodičia ju prevažne považujú za dobrú (Príloha A, tabuľka 19). Len 16,9 % rodičov malo pocit, že spolupracujú so školou slabo. Zároveň môžeme týchto rodičov považovať za nespokojných, prípadne tých, ktorí si predstavujú spoluprácu intenzívnejšiu a kvalitnejšiu. Rodičia, ktorí považujú spoluprácu za nepravidelnú a vcelku dobrú, považujeme za takých, ktorí sa síce nesťažujú, ale vylepšenie spolupráce by neodmietali, ba naopak, prijali. Je otázne, koľko rodičov si vie predstaviť iné formy spolupráce. Odpoveď na túto otázku sme hľadali v poslednej otvorenej otázke dotazníka.

Tabuľka 19: Hodnotenie spolupráce školy s rodičmi

| Ako hodnotíte spoluprácu školy, ktorú navštevuje Vaše dieťa, s Vami - rodičmi? | počet | % |
|--|-------|-------|
| je pravidelná a veľmi dobrá | 30 | 42,3% |
| nie je veľmi pravidelná ale vcelku dobrá | 29 | 40,8% |
| mám pocit, že spolupracujem slabo | 12 | 16,9% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Nezrovnalosti so školou, prípadne učiteľmi odrážajú množstvo konfliktov medzi učiteľmi a rodičmi. Čím vyšší počet rozporov, tým vyššia nespokojnosť zo strany rodičov a pravdepodobne aj zo strany učiteľov. Výsledok nášho prieskumu považujeme za pozitívny (Príloha A, tabuľka 20), keďže 52,1 % rodičov uviedlo, že vcelku nemá rozpory s učiteľmi a 25,4 %

rodičov nikdy nemalo rozpory. 22,5 % rodičov uviedlo, že problémy máva len zriedkavo a nikto nemá konflikty so školou často. Domnievame sa, že pokiaľ má rodič časté konflikty so školou, pravdepodobne bude hľadať inú školu a nebude zotrvať dlhodobo v nespokojnosti. Podľa nášho prieskumu teda rodičia vo väčšine nezrovnalosti so školou nemajú, čo by malo znamenať aj väčšinovú spokojnosť a schopnosť prípadné nezrovnalosti riešiť.

Tabuľka 20: Intenzita nezrovnalostí so školou

| Mali ste niekedy rozpory alebo nezrovnalosti so školou, prípadne s niektorými učiteľmi? | počet | % |
|--|--------------|----------|
| áno a často | 0 | 0,0% |
| áno, ale zriedkavo | 16 | 22,5% |
| vcelku nemám | 37 | 52,1% |
| nikdy som nemal | 18 | 25,4% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Pokiaľ rodičia nemajú nezrovnalosti so školou, je otázka, či sú spokojní, alebo svoj kritický názor nechcú vyjadriť. Zisťovali sme, do akej miery sa rodičia obávajú dopadu svojho kritického názoru (Príloha A, tabuľka 21). Len 40,8 % rodičov si myslí, že vyjadrenie ich kritického názoru nebude mať dopad na vzťah učiteľa k ich dieťaťu. Takmer 30,0 % rodičov má obavu, že vyjadrenie kritického názoru by sa negatívne odrazilo na vzťah učiteľa k dieťaťu. Do akej miery táto obava vychádza z osobnej skúsenosti, alebo je neopodstatnená, sme nezisťovali. V každom prípade hovorí o nedôvere v učiteľovu profesionalitu. Kým táto nedôvera bude pretrvávajúť, len ťažko sa bude budovať dobrý vzťah. Pre budovanie tohto vzťahu a vzájomného sa bližšieho spoznávania by prospeli neformálne akcie a stretnutia, o ktorých absencii sme už spomínali.

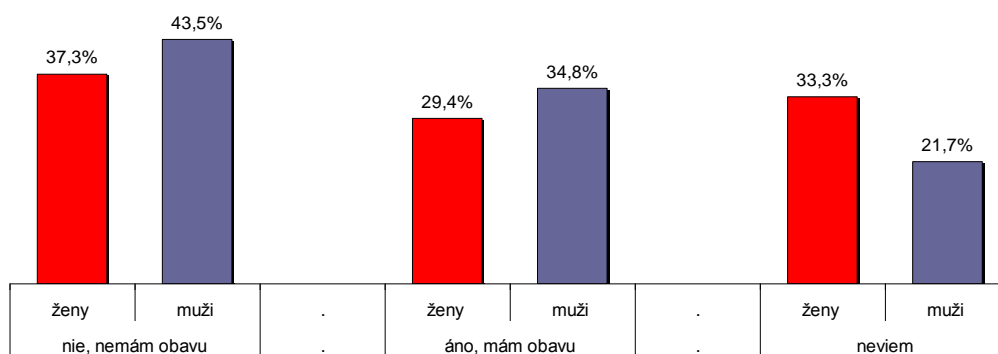
Tabuľka 21: Obava rodičov z vyjadrenia kritického názoru

| Máte obavu, že vyjadrenia Vášho kritického názoru by sa mohlo negatívne odraziť na vzťahu učiteľa k Vášmu dieťaťu? | počet | % |
|---|--------------|----------|
| nie, nemám obavu | 29 | 40,8% |
| áno, mám obavu | 21 | 29,6% |
| neviem | 21 | 29,6% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Zaujímali nás rozdiel a porovnanie medzi mužmi a ženami vo výpovediach o obave z následkov vyjadrenia kritického názoru (Príloha A, graf 5). Domnievali sme sa, že muži budú mať menšie obavy z vyjadrenia kritického názoru ako ženy. Táto domnienka sa nám potvrdila, ale nie tak výrazne ako sme očakávali. 37,3 % žien nemá obavu z vyjadrenie kritického názoru a prípadných následkov, u mužov to bolo 43,5 %. Na druhej strane vyššie percento sme zaznamenali u mužov aj v odpovedi opačnej, kde 34,8 % mužov sa vyjadrilo z obavy popri 29,4 % ženách. Nejasný názor vyjadrilo viac žien ako mužov. Konštatujeme, že výrazný rozdiel medzi mužmi a ženami sme nezaznamenali a nepotvrdila sa nám domnienka, že by ženy mali väčšie obavy z vyjadrenia kritiky ako muži.

Graf 5: Porovnanie mužov a žien pri obave z vyjadrenia kritiky



Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Na otázku o obave vyjadrenia kritiky (Príloha A, tabuľka 22) sme sa pozreli z pohľadu veku rodičov. Rodičia, ktorí majú viac ako 40 rokov, študovali v totalitnom režime, kde vyjadrenie kritického názoru nebol bežnou praktikou. Škola fungovala pod rúškom socialistickej ideológie a rodina nemala možnosť zasahovať a spolurozhodovať o veciach školy. Preto nás zaujímalo, či tento fakt môže ovplyvniť pohľad rodičov, ktorí majú takúto skúsenosť. Táto domnienka sa nám potvrdila, lebo rodičia nad 40 rokov mali najvyššie percento odpovedí vyjadrujúcich obavu, až 44,4 % a najnižšie percento v odpovediach vyjadrujúcich, že obavu nemajú, len 29,6 %.

Najmenšiu obavu z vyjadrenia kritického názoru a prípadných následkov vyjadrili rodičia vo veku medzi 30 – 40 rokov.

Tabuľka 22: Obavy z vyjadrenia kritiky podľa veku rodičov

| Máte obavu, že vyjadrenia Vášho kritického názoru by sa mohlo negatívne odraziť na vzťahu učiteľa k Vášmu dieťaťu? | | | | | | |
|--|-------------|-------|---------------------|-------|--------------|-------|
| | do 30 rokov | | od 30 - do 40 rokov | | nad 40 rokov | |
| | počet | % | počet | % | počet | % |
| nie, nemám obavu | 9 | 39,1% | 12 | 50,0% | 8 | 29,6% |
| áno, mám obavu | 9 | 39,1% | 3 | 12,5% | 12 | 44,4% |
| neviem | 5 | 21,7% | 9 | 37,5% | 7 | 25,9% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Spolupráca medzi rodinou a školou môže fungovať len vtedy, ak je o ňu záujem. Záujem je základný predpoklad k budovaniu vzájomnej spolupráce. V našom prieskume (Príloha A, tabuľka 23) sa nenašiel ani jeden rodič, ktorý by nemal záujem so školou spolupracovať. 21,1 % rodičov sa vyjadrilo, že záujem má, ale nemajú na to čas. Odráža to vyťaženosť mnohých rodičov pri ekonomickom zabezpečovaní rodiny. Najvyššie percento, 42,3 %, uviedlo, že chcú spolupracovať so školou ale iba s mierou. Tento fakt môžeme pozorovať aj na triednych aktívoch, kde sa volia zástupcovia do školskej rady. Mnoho krát je problém nájsť ochotného rodiča, ktorý by mal záujem. Rodičia majú záujem spolupracovať a komunikovať s učiteľom, najmä pokiaľ ide o prospech a správanie dieťaťa, menej však majú záujem angažovať sa pri rozhodovaní o otázkach chodu školy, financií a podobne. Je zaujímavé, že rodičia si myslia, že škola a rodina majú spolu rozhodovať a spolupracovať, ale konkrétnej spolupráci, ktorá vyžaduje čas a vyššiu angažovanosť sa akoby vyhýbajú. Domnievame sa, že hlavným problémom je veľká vyťaženosť mnohých rodičov, nedostatok času a nie nezáujem.

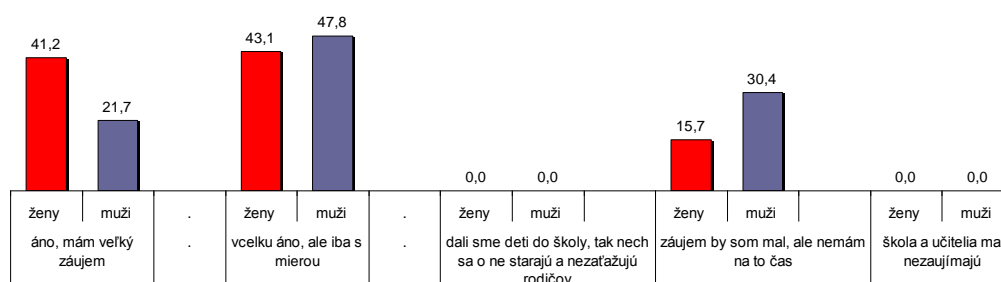
Tabuľka 23: Záujem o spoluprácu s učiteľmi a školou

| Máte záujem o spoluprácu s učiteľmi a školou, ktorú navštevuje Vaše dieťa? | počet | % |
|--|-------|-------|
| áno, mám veľký záujem | 26 | 36,6% |
| vcelku áno, ale iba s mierou | 30 | 42,3% |
| dali sme deti do školy, tak nech sa o ne starajú a nezaťažujú rodičov | 0 | 0,0% |
| záujem by som mal, ale nemám na to čas | 15 | 21,1% |
| škola a učiteľia ma nezaujímajú | 0 | 0,0% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

O časovej zaneprázdnenosti v súvislosti spolupráce so školou hovoria najmä muži (Príloha A, graf 6). Ako sme predpokladali, muži sa častejšie vyjadrovali o nedostatku času ako ženy. V našej spoločnosti je ešte stále považovaný muž za hlavného živiteľa rodiny a starostlivosť o deti je viac v rukách matiek. Tento fakt nám potvrdil aj náš prieskum.

Graf 6: Záujem o spoluprácu so školou pri porovnaní mužov a žien



Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Pri spôsoboch spolupráce medzi rodinou a školou dominuje triedny aktív (Príloha A, tabuľka 24). Je to najbežnejší a najzaužívanější spôsob spolupráce, fungujúci na každej škole. Jeho nevýhodou je úroveň všeobecnej informovanosti, ponúka len malý priestor pre osobné rozhovory. Školy však ponúkajú osobné konzultácie, ktoré využíva takmer 30,0 % našich respondentov. Domnievame sa, že rozhovory medzi štyrmi očami vyhľadávajú rodičia, ktorí cítia potrebu osobného kontaktu s učiteľom. V našich podmienkach je žiaľ zaužívaný tento kontakt iba v prípade riešenia problémov, čo je na škodu. Takmer 30,0 % uviedlo emailovú komunikáciu, čo je moderný a jednoduchý spôsob informovania, jeho nevýhodou je však neosobný charakter.

Tabuľka 24: Druhy spolupráce fungujúce na škole

| Aký druh spolupráce funguje na škole, ktorú navštevuje Vaše dieťa? | počet | % |
|--|-------|-------|
| triedny aktív - rodičovské združenie | 60 | 40,8% |
| rozhovory medzi štyrmi očami | 41 | 27,9% |
| emailová komunikácia | 43 | 29,3% |
| iné, uveďte | 3 | 2,0% |

Zdroj: vlastné spracovanie na základe uskutočneného prieskumu

Poslednou otázkou bola stručná charakteristika predstavy rodičov o ideálnom fungovaní spolupráce. Zaujímalo nás, či rodičia majú predstavu o tom, ako by mohla ideálna spolupráca vyzerat'.

Domnievali sme sa, že rodičia nebudú mať dostatočnú predstavu o tom, aké podoby a formy môže spolupráca školy a rodiny mať. Mnohí rodičia však vyjadrili zaujímavé a podnetné nápady a návrhy, ktoré odzrkadľujú ich záujem a rozhl'ad.

Jedným z návrhov boli spoločné stretnutia, tzv. workshop, na ktorom by sa riešili jednotlivé problémy a rodičia by mali možnosť predkladať svoje návrhy. Ďalším návrhom bolo vytvorenie poobedných aktivít, na ktorých by sa mohli zúčastniť aj rodičia. Spoločne strávený čas v škole by pomohol nielen pri vzťahoch učiteľov a rodičov, ale aj pri vzťahoch rodičov s deťmi. Rodičia sa domnievajú, že keď sa zúčastnia aktivít v škole, spoznajú prostredie a kamarátov svojich detí, deti k nim nadobudnú dôvernejší vzťah.

Rodičia sa viac krát vyjadrili kriticky o vzťahu učiteľa k rodičovi. Majú dojem, že ich názor nie je dostatočne vypočutý a rešpektovaný. Majú pocit chýbajúceho rovnocenného dialógu, často si pripadajú v pozícii žiaka.

Napriek tomu, že niektorí rodičia vyjadrili konkrétne zaujímavé návrhy, najviac odpovedí sme zaznamenali tých, ktoré nemali predstavu o tom ako by mala ideálna predstava vyzerat'. Rodičia nemajú možnosť porovnávania, keďže väčšina škôl funguje na veľmi podobnom systéme spolupráce a sami nemajú vlastnú skúsenosť. Domnievame sa, že rodičia sú otvorení pre nové formy spolupráce, ale s iniciatívou by mala prísť škola, lebo ona disponuje profesionálnymi vedomosťami a skúsenosťami. Rodičia nie sú profesionáli, ktorí majú možnosť sledovať fungovanie škôl vo svete, prípadne skúsenosti iných škôl. Teší nás však, že rodičia majú záujem a sú otvorení novým formám spolupráce.

5.7 Závěry zistení a odporúčania

Náš prieskum bol realizovaný dotazníkom rozdeleným do troch okruhov. Rodina, vzťah rodičov ku škole a spolupráca rodiny a školy. Rodina je základným a významným činiteľom pri výchove detí a podieľa sa na úspechoch dieťaťa v škole vo vysokej miere. Spoločnosť prináša so sebou neustále zmeny a tieto zmeny sa odrážajú ne fungovaní rodiny a teda aj výchove. Dokázať sa úspešne uplatniť na trhu práce nie je jednoduché a aj nároky na deti sú kladené podstatne vyššie ako boli v minulosti. Viac ako polovica opýtaných rodičov považuje nároky kladené na deti náročnejšie ako boli v minulosti.

V demokratickej spoločnosti je škola otvorenou inštitúciou, ktorá rodičov vníma ako partnerov, s ktorými spolu rozhoduje o zameraní výchovy a vzdelávania. Viac ako 60% rodičov je presvedčených a potvrdzuje, že rodina a škola majú byť rovnocennými partnermi, ktorí spolu komunikujú, rozhodujú a spolupracujú. Vzájomná spolupráca je nevyhnutná, ale forma býva často nedostačujúca. Ešte stále je v školách málo akcií a aktivít, ktoré by vytvárali vhodný priestor pre vzájomné zblížovanie sa a budovanie vzájomného vzťahu. Rodičia sú otvorení pre spoluprácu so školou, majú záujem komunikovať a zaujímať sa o dianie v škole. V škole chýbajú mimoškolské aktivity, ktoré by vzťah rodiny a školy podporovali a rozvíjali. Výlety cez víkend nemusia byť organizované len školou, ale aktívnymi rodičmi, ktorí majú záujem a sú povzbudení k aktivite. Ako sme už spomínali, rodičia v našom prieskume vyjadrili návrh neformálnych stretnutí, ktoré by formou workshopu riešili vopred stanovené problémy. Tieto stretnutia môžu mať triednický charakter, alebo stretnutia pri čaji a káve, ktoré môžu riešiť problémy zahŕňajúce viacero tried. Zo západných vyspelých krajín si môžeme vziať príklad a inšpirácie, lebo ako sa zdá, naše školy sú iba na ceste postupného otvárania sa verejnosti. Ešte stále sú pomerne uzavreté, najmä ak sa jedná o štátne školy. Veríme, že školy budú hľadať a ponúkať nové formy spolupráce a rodičia budú aktívnymi nie len účastníkmi, ale taktiež organizátormi a kooperátormi dobrých nápadov, ktoré budú slúžiť k vzájomnému spoznávaniu a prehĺbovaniu dôvery.

ZÁVER

Cieľom tejto diplomovej práce bolo poukázať na vplyv rodinnej výchovy na výchovno – vzdelávací proces. Keďže každý človek je originálny aj každá rodina je špecifická a neopakovateľná. Preto je mnohé vplyvy veľmi ťažké skúmať a merať. V teoretickej časti sme sa zameriavali na východiská a snažili sme sa stručne zhrnúť vývoj výchovy a jeho vplyv na výchovno – vzdelávací proces od jeho počiatkov. Analyzovali sme výchovu v rodine a v škole a skúmali sme ich vzájomné prepojenie a vzťah. Snažili sme sa poukázať na dôležitosť rodinnej výchovy, ktorá sa najviac podieľa na úspechoch žiaka v škole. V empirickej časti sme hľadali odpovede na tri okruhy otázok. Prvým okruhom boli otázky týkajúce sa rodiny. Podľa našich predpokladov sa nám potvrdili domnienky, že rodičia trávia s deťmi primerané množstvo času, snažia sa im venovať, zaujímajú sa o dianie v škole. Pomáhajú deťom s domácou prípravou, čím sa aktívne podieľajú na výsledkoch a úspechoch svojich detí. Druhým okruhom otázok bol pohľad rodičov na školu ich detí. Napriek tomu, že rodičia vyjadrili relatívnu spokojnosť, z odpovedí je zrejmé, že problémy a nezrovnalosti medzi školou a rodinou boli vždy a pravdepodobne budú aj pretrvávať. Otázkou ostáva, ako sa tieto nezrovnalosti dajú riešiť a aké možnosti spolupráce sa nám ponúkajú. Je nevyhnutné hľadať nové a účinné formy spolupráce, ktoré budú prehlbovať dôveru a vzťah medzi rodičmi a učiteľmi. Obe inštitúcie majú spoločný cieľ, a to pomáhať budovať úspešného vzdelaného a spokojného jedinca.

Sme presvedčení, že prvotné impulzy a návrhy by mali vyjsť zo školy, lebo ona disponuje profesionálnymi zručnosťami, vedomosťami a skúsenosťami. Všetky návrhy by však mali byť formované spoločne s rodičmi, ich názor má byť vnímaný ako hlas seberovného partnera, s ktorým škola buduje vzťah vzájomnej dôvery a partnerstva. Iba v partnerskom vzťahu môžeme budovať dôveru a úctu k sebe navzájom, čo je jediná cesta vedúca k spokojným rodičom a následne k šťastným deťom v škole.

Táto práca je venovaná všetkým rodičom, učiteľom, vychovávateľom, ale aj všetkým, ktorí sa podieľajú na výchove a formovaní dieťaťa.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- AUGER, M. Boucharlat Ch. *Učiteľ a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.
- BEŇO, M. Šimčáková E., Herich J. *Rodičia o súčasnej škole*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2006. ISBN 80-7098-441-4.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BÚGELOVÁ, T. *Komunikácia v škole a rodine*. Prešov: Prešovská univerzita, 2002. ISBN 80-8068-133-3.
- CAMPBELL, R. *Ako milovať svoje dieťa*. Bratislava: Porta libri, 2002. ISBN 80-89067-04-2.
- CAMPBELL, R. *Potřebuji tvou lásku*. Praha: Návrat, 1992. ISBN 80-85495-11-2.
- CLOUD, H. Townsend J. *Děti a hranice*. Praha: Návrat domů, 2007. ISBN 80-7255-075-6.
- DARÁK, M. et al. *Kapitoly z teórie výchovy*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 2005. ISBN 80-8068-322-0.
- DVOŘÁK, D. Starý K. et al. *Česká základní škola*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.
- FRÝDKOVÁ, E. *Rodičia ako edukační partneri školy*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2010. ISBN 978-80-8105-200-2.
- FUKUYAMA, F. *Velký rozvrat*. Agora, 2005, ISBN 80-969394-1-6.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- JANDOURE, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.

- KALHOUS, Z. Obst O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4
- KOSOVÁ, B. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. Stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1998. ISBN 80-80č1-230-8.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-965-8.
- MASARIK, P. Ivanovičová J., Szijártóová K., *Edukátor a jeho kominikatívne kompetencie*. Nitra: PF UKF Nitra, 2003. ISBN 80-8050-571-3.
- MASLOVÁ, M. *Spolupráca rodiny a školy*. Dolný Kubín: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 2002. ISBN 80-968664-2-7.
- MÁTEJ J. a kol. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1976.
- MERITUM. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer ČR,a.s., 2010. ISBN 978-80-7357-605-5.
- PESTALOZZI, J.H. *Výber z pedagogického diela*. Bratislava: SPN, 1958.
- Potočárová, M. *Pedagogika rodiny*. Bratislava: UK, 2008. ISBN 978-80-223-2458-8.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J. Walterová E., Mareš J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, ISBN 80-7367-047-X.
- RABUŠICOVÁ, M. Pol, M. *Vztahy rodiny a školy dnes: Hledání cest k partnerství*. In. *Pedagogika*, roč. 46, č. 1, s. 49-61.
- SPIPKOVÁ, V. *Východiska vzdelávaní učitelů primárních škol*. *Pedagogika*, 46.,1996, č.2.
- STROGOŇ, T. 1981, *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: SPN 1981.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- ZELINA, M. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

STANKOVÁ, E. KATEDRA PSYCHOLOGICKÝCH VIED. [online]. [cit. 2012-01-29]. Dostupné z: <http://www.kpsv.fsvaz.ukf.sk/>

ZŠ MOSKOVSÁ 2, Banská Bystrica. [online]. [cit. 2012-02-02]. Dostupné z: http://www.zsmosbb.eu/English/Linky/Rodicia/Rodicovske/Charta_prav_rodicov.pdf

KAŠPÁRKOVÁ, J. Výchova, škola, spoločnosť - minulosť a súčasnosť [online]. [cit. 2012-01-19]. Dostupné z: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KP_Rehus/sekcia4.pdf

LENCZOVÁ. Súčasná situácia rodiny a podpora rodín na Slovensku [online]. [cit. 2012-01-19]. Dostupné z: <http://www.family-sk.sk/kategorie.php?id=34&clanok=109>

22. mája 2008 Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2012-01-21]. Dostupné z: http://www.ecav.sk/files/user/20080529_nrsr_skolsky_zakon.pdf

Ministerstvi školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. *Zákon o výchove a vzdelávaní* [online]. [cit. 2012-01-21]. Dostupné z: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2444>

ZOZNAM GRAFOV A TABULIEK

Zoznam grafov

GRAF 1: ZLOŽENIE RESPONDENTOV V PERCENTÁCH

GRAF 2: POROVNANIE ČASU DOMÁCEJ PRÍPRAVY U 1.A 2.ROČNÍKA S 3.A 4.ROČNÍKOM

GRAF 3: POMOC DEŤOM PRI UČENÍ V PRVÝCH DVOCH A DRUHÝCH DVOCH ROČNÍKOCH

GRAF 4: POROVNANIE NÁZORU O ROZHODOVANÍ ZAMERANIA VÝCHOVY A VZDELÁVANIA PODĽA VEKU RODIČOV

GRAF 5: POROVNANIE MUŽOV A ŽIEN PRI OBAVE Z VYJADRENIA KRITIKY

GRAF 6: ZÁUJEM O SPOLUPRÁCU SO ŠKOLOU PRI POROVNANÍ MUŽOV A ŽIEN

Zoznam tabuliek

TABUĽKA 1: ROZDELENIE DETÍ PODĽA VÝSKUMU CHESSOVÁ A THOMAS

TABUĽKA 2: FUNKCIA OTCA V RODINE PODĽA ŽIEN A MUŽOV.

TABUĽKA 3: POSTOJE ŠVÉDOV (Š) A INDOV (I)

TABUĽKA 4: POSTOJE ŠVÉDOV (Š) A INDOV (I)

TABUĽKA 5: POČET ZÚČASTNENÝCH RESPONDENTOV

TABUĽKA 6: POROVNANIE ČASU VENOVANÉHO KOMUNIKÁCII CEZ TÝŽDEŇ A CEZ VÍKEND

TABUĽKA 7: POROVNANIE MATIEK A OTCOV PRI ČASE VENOVANOM KOMUNIKÁCII CEZ TÝŽDEŇ

TABUĽKA 8: POROVNANIE MATIEK A OTCOV PRI ČASE VENOVANOM KOMUNIKÁCII CEZ VÍKEND

TABUĽKA 9: NAJČASTEJŠIE TÉMY ROZHOVOROV

TABUĽKA 10: ČAS TRÁVENÝ DEŤMI PRI DOMÁCICH ÚLOHÁCH

TABUĽKA 11: MIERA POMOCI RODIČOV PRI DOMÁCICH ÚLOHÁCH

TABUĽKA 12: INTENZITA VÝSKYTU ŤAŽKÝCH DOMÁCICH ÚLOH

TABUĽKA 13: NÁZOR RODIČOV NA NÁROKY KLADENÉ NA DETI

TABUĽKA 14: ROZHODOVANIE O ZAMERANÍ VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

TABUĽKA 15: VZŤAH RODIČOV K UČITEĽOM ICH DETÍ

TABUĽKA 16: HODNOTENIE ŠKOLY, KTORÚ NAVŠTEVUJE DIEŤA

TABUĽKA 17: OBLASTI, KTORÉ BY CHCELI RODIČIA VYLEPŠIŤ V ŠKOLE

TABUĽKA 18: KEDY SA RODIČIA STRETÁVAJÚ S UČITEĽMI SVOJICH DETÍ

TABUĽKA 19: HODNOTENIE SPOLUPRÁCE ŠKOLY S RODIČMI

TABUĽKA 20: INTENZITA NEZROVNALOSTÍ SO ŠKOLOU

TABUĽKA 21: OBAVA RODIČOV Z VYJADRENIA KRITICKÉHO NÁZORU

TABUĽKA 22: OBAVY Z VYJADRENIA KRITIKY PODĽA VEKU RODIČOV

TABUĽKA 23: ZÁUJEM O SPOLUPRÁČU S UČITEĽMI A ŠKOLOU

TABUĽKA 24: DRUHY SPOLUPRÁCE FUNGUJÚCE NA ŠKOLE

ZOZNAM PRÍLOH

| | |
|---------------------------------------|---|
| Príloha A – Dotazník pre rodičov..... | I |
|---------------------------------------|---|

PRÍLOHY

Príloha A – Dotazník pre rodičov

Milí rodičia,

volám sa Beata Janočková a študujem na Univerzite Jana Amose Komenského Praha špeciálnu pedagogiku. Rada by som Vás požiadala o vyplnenie anonymného dotazníka. Výsledky budú použité ako podklad na vypracovanie prieskumu k diplomovej práci zaoberajúceho sa vplyvom rodinnej výchovy na výchovnovzdelávací proces. Označte, prosím, vždy Vami zvolenú možnosť odpovede, prípadne viac možností, ak je to uvedené pri otázke. Za Vaše úprimné odpovede vopred ďakujem.

1. Kto vyplňa dotazník?

- Otec
- matka
- obaja rodičia

2. Koľko máte rokov?

- do 30 rokov
- od 30 – 40 rokov
- nad 40 rokov

3. Dosiiahnuté najvyššie vzdelanie

- stredoškolské s maturitou
- vysokoškolské 1. Stupňa
- vysokoškolské 2. Stupňa

4. Počet detí v rodine

- 1 dieťa
- 2 deti

- 3 deti
- 4 a viac

5. Bývate

- v meste
- na dedine

6. Ktorý ročník ZŠ navštevuje vaše dieťa?

- 1.ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. Ročník
- iný

7. Koľko času venujete komunikácii s dieťaťom cez pracovný deň?

- vôbec
- do 30 min.
- do 60 min.
- nad 60 min.

8. Koľko času venujete komunikácii s dieťaťom cez víkendový deň?

- vôbec
- do 30 min.
- do 60 min.
- nad 60 min.

9. Aké témy rozhovorov sú najčastejšie?

- o škole
- o kamarátoch
- o problémoch
- iné

10. Koľko času trávi vaše dieťa pri domácich úlohách?

- do 15 minút
- do 30 minút
- do 45 minút
- nad 45 minút

11. Do akej miery pomáhate deťom pri učení?

- vôbec, dieťa je samostatné
- denne ho iba kontrolujem, prípadne skúšam
- učíme sa spolu každý deň
- učíme sa spolu, iba keď potrebuje pomoc. Dopíšte, ako často:

12. Dávajú učitelia deťom aj také domáce úlohy, ktoré deti nemôžu splniť a plnia ich vlastne rodičia?

- áno, často
- áno, občas
- nie, nikdy
- neviem

13. Považujete školské povinnosti vášho dieťaťa za náročnejšie ako boli v minulosti?

- nie, myslím že to majú ľahšie ako sme mali my
- majú to rovnako náročné ako sme mali my
- Nároky na dnešné deti sú dnes oveľa väčšie ako boli na nás

14. Kto podľa Vás má rozhodovať o zameraní výchovy a vzdelávania Vášho dieťaťa?

- len rodičia
- rodičia po dohode so školou
- škola, lebo ona garantuje vzdelanie
- štát, lebo on nesie najväčšiu ťarchu výdavkov na školstvo
- rodina aj škola súčasne

- neviem posúdiť

15. Aký je Váš vzťah k učiteľom Vášho dieťaťa? Môžete označiť aj viac odpovedí.

- vážim si ich
- nevážim si ich
- dôverujem im
- nedôverujem im
- rád sa s nimi stýkam
- nerád sa s nimi stýkam
- spolupracujem s nimi
- nespôlpracujem s nimi
- obdivujem ich trpezlivosť
- nie sú trpezliví
- sú veľmi prísni
- nie sú vôbec prísni
- som k nim ľahostajný
- nemám k nim žiadny vzťah

16. Ako hodnotíte školu, ktorú navštevuje vaše dieťa?

- výborne
- chválitebne
- dobre
- dostatočne
- nedostatočne

17. Ktorú z nasledovných oblastí by ste chceli vylepšiť na škole Vášho dieťaťa? Môžete označiť aj viac možností.

- ako škola informuje rodičov o výsledkoch, ktoré dieťa dosahuje
- kvalitu a výsledky vyučovania a vzdelávania
- úroveň výchovnej práce a starostlivosti o deti
- individuálny prístup učiteľov k dieťaťu

- celkovú úroveň školy
- starostlivosť o rozvoj dieťaťa po vyučovaní
- Iné, napíšte aké

18. Kedy sa stretávate s učiteľmi svojich detí? Môžete označiť aj viac odpovedí.

- vôbec
- len na triednych aktívoch
- pri predvolaní do školy
- na školských akciách (vianočné besiedky...)
- iné , prosím uveďte :

19. Ako hodnotíte spoluprácu školy, ktorú navštevuje Vaše dieťa, s Vami - rodičmi?

- je pravidelná a veľmi dobrá
- nie je veľmi pravidelná ale vcelku dobrá
- mám pocit, že spolupracujeme slabo

20. Mali ste niekedy rozpory alebo nezrovnalosti so školou, prípadne s niektorými učiteľmi?

- áno a často
- áno, ale zriedkavo
- vcelku nemám
- nikdy som nemal

21. Máte obavu, že vyjadrenie Vášho kritického názoru by sa mohlo negatívne odraziť na vzťahu učiteľa k Vášmu dieťaťu?

- nie, nemám obavu
- áno, mám obavu
- neviem

22. Máte záujem o spoluprácu s učiteľmi a školou, ktorú navštevuje Vaše dieťa?

- áno, mám veľký záujem
- vcelku áno, ale iba s mierou
- dali sme deti do školy, tak nech sa o ne starajú a nezaťažujú rodičov
- záujem by som mal, ale nemám na to čas
- škola a učitelia ma nezaujímajú

23. Aký druh spolupráce funguje na škole, ktorú navštevuje Vaše dieťa?

- triedne aktívy – rodičovské združenia
- rozhovory medzi štyrmi očami
- emailová komunikácia
- iné, uveďte:

24. Stručne charakterizujte Vašu ideálnu predstavu spolupráce so školou:

Ďakujem za vyplnenie dotazníka!

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Beata Janočková

Obor: Špeciálna pedagogika - učiteľstvo

Forma štúdia: kombinované

Názov práce: Vplyv rodinnej výchovy na výchovno-vzdelávací proces žiakov
1.stupňa základnej školy

Rok: 2012

Počet strán textu bez príloh: 66

Celkový počet strán príloh: 6

Počet titulov slovenskej literatúry a prameňov: 25

Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov: 8

Počet internetových zdrojov: 6

Vedúci práce: PaedDr. Eva Frýdková, PhD.