

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Rodina a jej partnerstvo so školou

NITRA 2025

Názov: Rodina a jej partnerstvo so školou
Autori: © doc. PaedDr. Eleonóra MENDELOVÁ, PhD.
© PaedDr. Libuša GUŽÍKOVÁ, PhD.
Recenzenti: prof. PhDr. Viera KURINCOVÁ, CSc.
prof. PhDr. Mária POTOČÁROVÁ, PhD.

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovat' bez súhlasu majiteľov práv.

ISBN 978-80-558-2318-8 (print)
ISBN 978-80-558-2319-5 (online)

Obsah

ÚVOD	5
1 SPOLOČENSKÉ ZMENY A ICH REFLEXIA V TEÓRII A PRAXI ŽIVOTA RODINY.....	7
1.1 RODINA AKO PREDMET SKÚMANIA VEDY	7
1.2 MENIACI SA POHĽAD NA DEFINOVANIE RODINY	12
1.3 SÚČASNÁ RODINA A JEJ VPLYV NA DIEŤA.....	15
1.3.1 Demograficko-psychologické charakteristiky rodiny	16
1.3.2 Sociokultúrne charakteristiky rodiny	20
1.3.3 Materiálno-ekonomické charakteristiky rodiny	23
1.4 GLOBÁLNE DETERMINANTY SÚČASNEJ RODINY	27
2 SÚČASNÍ RODIČIA V REFLEXII SPOLOČENSKÝCH ZMIEN..	38
2.1 RODIČOVSKÁ ROLA AKO SÚČASŤ ŽIVOTA DOSPELÉHO ČLOVEKA ...	38
2.2 VYBRANÉ ASPEKTY RODIČOVSTVA A JEHO PREMENY.....	46
2.2.1 Motivácia rodičovstva.....	48
2.2.2 Súčasný trend odkladania rodičovstva	50
2.2.3 Obsah rodičovskej roly.....	56
2.2.4 Rodičovská rola a jej edukatívny kontext.....	63
3 PARTNERSTVO RODINY A ŠKOLY AKO SÚČASŤ EDUKAČNEJ REALITY	70
3.1 RODINA A ŠKOLA – PARTNERI PRI FORMOVANÍ BUDÚCNOSTI DIEŤAŤA	71
3.2 ŠKOLA A UČITEĽ AKO DETERMINANT PARTNERSTVA MEDZI RODINOU A ŠKOLOU.....	74
3.3 RODINA AKO DETERMINANT PARTNERSTVA MEDZI RODINOU A ŠKOLOU	77

4 SOCIOEKONOMICKÝ STATUS RODINY AKO DETERMINANT PARTNERSTVA RODINY A ŠKOLY – METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ VÝSKUMU83

- 4.1 VÝSKUMNÉ CIELE A VÝSKUMNÉ OTÁZKY 85
- 4.2 HYPOTÉZY VEDECKÉHO BÁDANIA..... 85
- 4.3 METODIKA VÝSKUMU..... 86
- 4.4 VÝBER VÝSKUMNEJ VZORKY..... 89

5 VÝSKUMNÉ ZISTENIA O PARTNERSTVE RODINY A ŠKOLY V KONTEXTE SOCIOEKONOMICKÉHO STATUSU RODINY ... 93

- 5.1 SÚČASNÉ PARTNERSTVO RODINY A ŠKOLY Z POHLADU UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA..... 93
- 5.2 SÚČASNÉ PARTNERSTVO RODINY A ŠKOLY Z POHLADU RODIČOV113
 - 5.2.1 Očakávania rodičov ako oblasť partnerstva so školou 114
 - 5.2.2 Iniciatíva rodičov ako oblasť partnerstva so školou 121
 - 5.2.3 Hodnotenie kooperatívnych spôsobilostí učiteľa..... 128
 - 5.2.4 Bariéry v spolupráci rodiny a školy..... 133
 - 5.2.5 Formy spolupráce rodiny a školy..... 154
 - 5.2.6 Typológia rodičov podľa vzťahu ku škole..... 179

6 ZÁVERY VÝSKUMU A ODPRÚČANIA PRE TEÓRIU, PRAX A VÝSKUM..... 183

- 6.1 DISKUSIA.....183
- 6.2 ODPORÚČANIA PRE SKVALITNENIE PARTNERSTVA RODINY A ŠKOLY189

ZÁVER..... 193

LITERATÚRA..... 195

ÚVOD

Teória výchovy, ale aj samotná výchovná prax dokazujú, že rodina spolu so školou predstavujú pre žiaka dve najvýznamnejšie edukačné inštitúcie. Aj z tohto dôvodu sa čoraz častejšie otvára otázka vzájomnej kontinuity rodinného a školského prostredia s cieľom zabezpečiť harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa v edukačnej realite.

V rodine, ako v špecifickom prostredí, sa odohrávajú základné procesy, ktorých kvalita je úzko prepojená a determinuje vývin osobnosti dieťaťa a kvalitu jeho ďalšieho života. Rodinu nového tisícročia charakterizujú meniace sa demografické procesy, procesy demokratizácie rodinného života, dezintegrácie, izolovanosti, zmeny sociálno-ekonomickej situácie, zmenený životný štýl a zmeny vo funkciách rodín. Vo všetkých prípadoch sú zrejmé posuny vedúce k inej podobe a inému usporiadaniu života v súčasných rodinách.

Zmeny, ktorými prechádza spoločnosť v posledných desaťročiach, zasahujú aj do života školy, do jej fungovania, vzťahov, ale aj do sféry výchovného pôsobenia. Škola podlieha novým požiadavkám, a to aj v oblasti kreovania partnerstva rodiny a školy. Primárne potrebe otvorenosti voči vonkajšiemu svetu, a preto sa od školy vyžaduje nový prístup, aktivizujúci a otvorený voči rodinám žiakov. Súčasné školy si začínajú uvedomovať potrebu spolupráce s inými inštitúciami (lokálnymi inštitúciami, občianskymi združeniami, ale predovšetkým s rodinou žiaka) a otvárajú sa širokej verejnosti a úzko s ňou spolupracujú. Ak má byť súčasná škola moderná a progresívna, mala by byť otvorená partnerstvu s rodinami žiakov a mala by byť nápomocná pri ich výchove.

Predkladaná monografia skúma otázky partnerstva rodiny a školy v rovine teoretickej i empirickej. V rovine teoretickej popisuje súčasnú rodinu z aspektu jej vplyvu na dieťa v reflexii spoločenských zmien. Zároveň objasňuje vybrané aspekty rodičovskej roly v kontexte zmien súčasnej spoločnosti. V rovine empirickej prezentuje výskumné zistenia, ktoré odhaľujú

súvislosť medzi indikátormi socioekonomického statusu rodiny a partnerstvom so školou a ktoré charakterizujú signifikantný vzťah medzi premennými, konkrétne medzi vzdelaním, profesiou a príjmom rodičov žiakov prvého stupňa základnej školy v súvislosti s kreovaním ich partnerstva so školou.

Publikácia je čiastkovým výstupom vedecko-výskumného projektu VEGA 1/0087/25 s názvom *Profesijná zdatnosť učiteľov a vychovávateľov pre prácu s rodinou* a projektu UGA č. V/5/2025 s názvom *Súčasní rodičia a ich vzťah ku škole a k vzdelávacím výsledkom žiakov*. Reflektuje snahu autoriek prispieť k zodpovedaniu niektorých otázok, vynárajúcich sa pri skúmaní vzťahov medzi rodinným a školským prostredím.

K dotvoreniu textu monografie a ku skvalitneniu jej obsahu významne prispeli svojimi cennými radami, odporúčaniami a pripomienkami recenzenti: prof. PhDr. Mária Potočárová, PhD., a prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc., ktorým autorky vyjadrujú úprimné poďakovanie.

Autorky

1 SPOLOČENSKÉ ZMENY A ICH REFLEXIA V TEÓRII A PRAXI ŽIVOTA RODINY

Človek žije v neustále sa meniacom svete. Menia sa naše názory, životný štýl, hodnoty, ekonomika, sociálna situácia a i. Všetky tieto zmeny sa zákonite prejavujú v tom, čo stále považujeme za akýsi základný kameň našej spoločnosti, v rodine. Hoci rodina reflektuje tieto celospoločenské zmeny, ako i zmeny v oblasti hodnotových štruktúr, je stále považovaná za stabilizujúci prvok spoločnosti. V minulosti boli pre Slovensko typické charakteristiky ako: „veľká rodina“, rodina s matkou v domácnosti, unifikovanosť rodinných usporiadaní (malá pravdepodobnosť rozvodu či opakovaného manželstva a vysoká pravdepodobnosť, že deti prežijú celé detstvo s obidvomi biologickými rodičmi), ktoré sa v súčasnosti viac diferencujú. Premeny, ktoré sprevádzajú transformáciu našej spoločnosti, sa bezprostredne týkajú aj rodiny. Z tohto dôvodu budeme analyzovať, aký vplyv majú transformačné procesy v spoločnosti na životy súčasných rodín a detí, jednak z pohľadu vedy, jednak z pohľadu každodenného života rodín.

1.1 Rodina ako predmet skúmania vedy

Rodina je považovaná za univerzálnu sociálnu skupinu, v ktorej prebiehajú významné procesy socializácie a edukácie každého jedinca. Význam rodiny v živote človeka vyzdvihujú mnohé publikácie z pier pedagógov, psychológov, sociológov, lekárov atď. Poukazujú na skutočnosť, že rodinné prostredie vstúpuje špecifické rysy každému jednotlivcovi a jeho pôsobenie je ďalekosiahle a rôznorodé. Autori zdôrazňujú význam rodiny z viacerých aspektov jej pôsobenia, napr. z hľadiska:

- primárnej edukácie (Bakošová, Z., 2005; Tamášová, V., 2007; Matějček, Z., 2017; Čáp, J., 1996; Kozma, B., 2001; Kawula, S., Bragieli, J., Janke, A. W., 2009);
- socializácie (Kollárik, T., 1992; Helus, Z., 2007; Bagdy, E., 1994; Kozma, T., 1994; Danilewicz, W., 2006);

- poskytovania spoločensky žiaducich hodnôt, noriem a ich interiorizácie (Potočárová, M., 1999; Možný, I., 1999; Reichel, J., 2008; Girán, J. – Ligeti, Gy., 2000; Boloz, W., 1998);
- formovania modelov správania a identifikácie s identifikačnými vzormi (Grác, J., 1990; Reichel, J., 2008; Buda, B., 1993; Varga, I., 1996; Janukowicz, M., 2002);
- formovania identity (Bagdy, E., 1994; Kozma, T., 1994; Vajda, Zs., Kósa, E., 2005; Janukowicz, M., 2002);
- osvojovania foriem verbálnej i neverbálnej komunikácie (Potočárová, M., 2008; Matoušek, O., 1997; Somlai, P., 1987);
- duševného zdravia a formovania emocionálnych vzťahov (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011; Helus, Z., 2007; Plopa, M., 2011).

Rodina a jej zmeny sa stali predmetom úvah a výskumov mnohých vedných disciplín a oblastí spoločenskej teórie a praxe. Skúmanie rodiny, jej súčasného stavu v kontexte so spoločenskými zmenami má interdisciplinárny charakter. Vedecký záujem o danú tému prejavujú predstavitelia vedných disciplín diferencovane z uhla pohľadu každej vedy. Poznanie podstaty rodinných vzťahov je dôležitou podmienkou pre správne výchovno-vzdelávacie pôsobenie školy a ich vzájomnú kooperáciu. Je tiež nevyhnutnou súčasťou teoretických východísk rodinnej výchovy i výchovy k manželstvu a rodičovstvu.

Z porovnania minulosti so súčasnosťou možno zaznamenať niekoľko posunov či priamo zmien vzťahujúcich sa k spolužitiu v rodine. Jednou z možností ako vymedziť pojem a chápanie súčasnej rodiny je popísať jej *charakteristické znaky*. Znakys súčasnej postmodernej rodiny popísali v svojich publikáciách autori: P. Ondrejko, J. Majerčíková (2006); M. Potočárová (2008); Z. Helus (2007); I. Plaňava (2000); P. Somlai (2013); Zs. Vajda, E. Kósa, (2005); W. Swiatkiewicz (2005); K. Slany (2002).

Často sa celospoločenské zmeny vo vzťahu k rodine vymedzujú v kontexte so zmenami *demografických procesov*. Zmeny v reprodukčnom a partnerskom správaní analyzovali v svojich publikáciách Z. Bútorová et al. (2008); L. Rabušic (2001); I. Možný (2006); P. Somlai (1999); T. Pongrácz (2011); W. Swiatkiewicz (2005); A. Kwak (2005); M. Plopa (2011). Autori poukazujú na meniace sa partnerské a reprodukčné správanie populácie, čoho výsledkom je horizontálne rozširovanie a vertikálne zužovanie rodín (Guráň, P., Filadelfiová, J., 1998). Dá sa povedať, že dochádza k posunom smerom k európskej demokratickej spoločnosti, t. j. k poklesu pôrodnosti, k nárastu dobrovoľnej bezdetnosti, poklesu sobášnosti, nárastu rozvodovosti. Kontinuálne sú udržiavané medzigeneračné kontakty väčšinou len medzi dvomi generáciami (deťmi a rodičmi), starí rodičia žijú samostatne, nezdieľajú spoločnú domácnosť a kontakty detí so starými rodičmi sú viazané na sprostredkovávanie strednej generácie.

Môžeme konštatovať, že dochádza k diferenciácii *foriem rodinného spolužitia*. Znižuje sa podiel úplných, dvojrodičovských rodín, zvyšuje sa zastúpenie nemanželských spolužití (Mládek, J., Širočková, J., 2004; Možný, I., 2006; Gábor, K., 2012; Kwak, A., 2005; Juszczuk-Frelkiewicz, K., 2014), ako aj jednorodičovských (neúplných) rodín a rodín rekonštruovaných, t. j. druhotne vytvorených (Tydlitátová, G., 2011; Sobotková, I., 2001; Slany, K., 2002), zároveň narastá počet jednočlenných domácností (Tomka, B., 2000; Harcsa, I., 2014). Autori sa zhodujú v názore, že sa v posledných desaťročiach rozšírili také formy rodinného spolužitia, ktoré sa síce vyskytovali aj v predchádzajúcom období, ale v nepomerne menšom počte. Z tohto dôvodu autori hovoria o pluralizácii foriem spolužitia.

Prirodzenou súčasťou rodiny sú deti. Ich zmenenú pozíciu v rodine analyzujú K. Gábor (2012); Cs. Jancsák (2013); I. Harcsa (2014); L. Rabušic (2001). Prijatie rodičovskej roly, rozhodovací proces o *rodičovstve* analyzuje Z. Matějček (1987, In Dytrych, Z., 1987), na rozširujúci sa stav bezdetnosti a príčiny poukazuje H. Hašková (2009). Jednou z najväčších zmien je, že hľadisko

blaha dieťaťa nie je primárne, chýba centrálna rola dieťaťa v živote rodičov (Rabušic, L., 2001), starostlivosť o deti nie je považovaná za takú príťažlivú ako iné aktivity (napr. práca či voľný čas) (Vágnerová, M., 2000). Závažnými otázkami, ktorými sa potenciálni rodičia zaoberajú, sú obmedzenia spôsobené narodením dieťaťa, strach z budúcnosti. Dieťa v súčasnosti môže znamenať zásah do kariéry, spôsobu života i osobnej ekonomiky, a ako upozorňuje L. Vaskovics (2014), zvyšujú sa aj nároky na rolu rodičov. Z prác autorov vyplýva, že uvedené argumenty možno považovať za činitele *odkladu rodičovstva*, bezdetnosti i nízkeho počtu detí v rodine. Negatívne vplyvy odlúčenia rodičov a detí z dôvodu migrácie za prácou analyzujú poľskí autori P. Kaczmarczyk (2005); S. Kozak (2010); K. Iglicka (2002). Zhodne uvádzajú, že dieťa potrebuje pre normálny vývoj nielen vhodné životné podmienky, ale predovšetkým aktívnu prítomnosť oboch rodičov.

Zmeny súčasného rodinného života sa týkajú i zmien v oblasti rozdelenia činností spojených s chodom domácnosti a starostlivosťou o deti. Nastáva posun od asymetrického modelu k symetrickému rozdeleniu povinností medzi mužom a ženou v rodine (Cseh-Szombathy, L., 1995). Podnetné sú výskumné zistenia autoriek J. Filadelfiová, Z. Kiczková, M. Szapuová (2006); H. Maříková (2006); J. Chaloupková (2005); T. Pongrácz (2011), z ktorých vyplýva, že v rodinách prevláda stereotypné rozdelenie prác v domácej sfére na ženské a mužské. Na jednej strane špecifickosť *ženskej a mužskej roly* sa stále viac stiera, realitou je aj rovnosť v prístupe k zamestnaniu, no to sa iba v malej miere prejavuje vo vnútorodinnej del'be práce, ktorá naďalej zostáva rodovo špecifická. Výsledky výskumov (Chaloupková, J., 2005; Harcsa, I., 2014) ukazujú, že napriek určitým zmenám postojov, keď v spoločnosti slabne presvedčenie o tradičnom usporiadaní genderových rolí platí, že ženy vykonávajú prevažnú časť práce v domácnosti – i v prípade, že majú platené zamestnanie – a podiel otcov na starostlivosti o deti, ako aj na domácich prácach je stále výrazne nižší ako podiel matiek (Maříková, H., 2006).

Zároveň dochádza k prehodnocovaniu *materskej roly* v spoločnosti (Možný, I., 1999; Rabušic, L., 2001; Hamplová, D. et al., 2003; Cseh-Szombathy, L., 1995; Harcsa, I., 2014) a k trendu odkladať materstvo do vyššieho veku (Sobotková, I., 2001). Uvedení autori poukazujú na skutočnosť, že prvoradá orientácia ženy na manželstvo a materstvo sa oslabuje, ženy vnímajú materstvo ako stratu profesijnej kontinuity, ako stagnáciu vývoja kariéry, znevýhodnenie v porovnaní s mužmi a ich pracovným postupom. Tým, že sa zmenila pozícia ženy v rodine, zmenili sa aj úlohy muža v rodinnom prostredí. Meniacu sa *rolu otca* v súčasnej rodine analyzujú autori: H. Maříková (2006); M. Janukowicz (2002); Z. Dąbrowska (2004). Aj keď rodové stereotypy podľa I. Lukšíka a D. Markovej (2006) naďalej pretrvávajú, nová ekonomická klíma a nové profesie prinášajú so sebou modely „nových mužov“, ktorí sú napríklad nápomocní v domácnosti a pri starostlivosti o deti. Sú tiež jemnejší, trpezlivejší, emotívnejší. Medzi „novými ženami“ sa viac objavujú ženy zamerané na rozvoj svojej kariéry, také, ktoré sa neboja podstupovať riziká, ženy, ktorým ide o vzrušenie a sú hedonisticky zamerané.

Rodina je často definovaná ako „biopsychosociálna“ skupina. Z mnohých výskumov o rodine vyplýva, že práve *rodina psychologická* sa zdá nenahraditeľná a nezastupiteľná (Šulová, L., 1998). Autori (Koteková, R. et al., 1998; Mühlpachr, P., Vad'urová, H., 2005; Vajda, Zs., Kósa, E., 2005; Gábor, K., 2012; Plopa, M., 2011) sa zhodujú v názore, že práve emocionálna funkcia určuje význam rodiny. Potreba zázemia, podpory a pomoci, potreba pokoja a dôverylosti sú nutné pre všetkých členov rodiny. Niektoré rodiny sú však emocionálne chudobné, s nezáujmom o potreby dieťaťa. O ich negatívnom vplyve na dieťa prezentujú výsledky svojich výskumov J. Langmeier, Z. Matějček (2011); M. Vágnerová (1997); E. Bagdy (1994); W. Danilewicz (2006). Autori poukazujú na negatívne dôsledky absentujúcej rodičovskej starostlivosti a emocionálnej deprivácie v tej oblasti socializácie, kde ide o prijatie hodnôt, noriem, o rozvíjanie rolí a diferenciáciu medzilidských vzťahov.

Pri štúdiu funkcií rodiny s dôrazom na jej primárny *socializačný a výchovný vplyv* môžeme vychádzať z prác autorov: T. Kollárik (1992); O. Matoušek (1997); R. Havlík, J. Koťa (2002); B. Buda (1993); E. Bagdy (1994); T. Kozma (1994); W. Bolož (1998); M. Potočárová (2008). Vyzdvihujú význam rodiny z aspektu poskytovania základnej orientácie dieťaťu o sebe i o svete a pomoci pri zaradení sa do spoločnosti. Úspešnosť rodinnej socializácie a edukácie je determinovaná aj emocionálnymi vzťahmi v rodine, najmä vzťahom medzi matkou a dieťaťom.

Význam bazálnej väzby *matka – dieťa* vyzdvihujú M. Potočárová (2003); M. Vágnerová (2000); J. Langmeier, Z. Matějček (2011); T. Kozma (1994); J. Girán, Gy. Ligeti (2000). V posledných desaťročiach však vstupuje do popredia stále viac rola otcovská. Úloha otca sa prehodnocuje a jeho vplyv sa zdá dôležitejší a mnohotvárnejší, ako predpokladal vedecký záujem, koncentrujúci sa výsostne na materstvo. Výskumy ukázali, že funkcia otca sa v posledných desaťročiach zmenila výraznejšie ako funkcia matky. Na túto zmenu poukazujú viacerí autori, napr.: I. Chorvát (1999); R. Radimská (2002); M. Bausová (2003); Zs. Vajda, E. Kósa (2005); I. Varga (1997); Z. Dabrowska (2003). Dochádza k odklonu od „typickej“ rodinnej koalície (dominantnejší otec a láskavá submisívnejšia matka) k pestrejšej škále možností.

Dnešná spoločnosť je nesmierne dynamická a dokonca sa zdá, že sa jej tempo neustále stupňuje. Vplyv rozsiahlych a rýchlych zmien sa dotýka najmä rodinného spoločenstva – jeho podstaty, štruktúry a foriem. S tým, ako sa mení spoločnosť, v ktorej žijeme, rastie aj naša potreba týmto zmenám rozumieť, zachytiť ich podstatu a pochopiť, kam sa spoločnosť a rodina budú uberať v budúcnosti.

1.2 Meniaci sa pohľad na definovanie rodiny

V posledných rokoch sa v spoločnosti silne diskutuje o základnom pohľade na rodinu, čo vlastne je a kto ju tvorí. Sú to manželia? Je to otec, matka a deti bez ohľadu na právny stav?

Tieto úvahy zachádzajú až tak ďaleko, že niektorí sa pýtajú: sú to ľudia rovnakého alebo rôzneho pohlavia, ktorí sa rozhodnú spolu žiť?

V odbornej verejnosti v súčasnosti vnímame problémy s chápaním rodiny ako sociálnej inštitúcie, problémy s vymedzením pojmu rodina a zhoda nepanuje ani v oblasti legislatívy. Vo vedeckých kruhoch nevieme s určitosťou prijať jednu z definícií ako univerzálnu a platnú pre každú rodinu. Podľa B. Krausa (2013) sa objavujú názory, že dnešná rodina je vnútorne taká zmenená, že zotrvačne používať pojem rodina je problematické nielen terminologicky, ale hlavne sociálne.

Mnohé domáce i zahraničné publikácie operujú s pojmom „tradičný model rodiny“ a ich chápania sa rôznia. Skupina autorov (Lajda, J., 2014; Kowalik, D., Sodel, P., 2015; Bragiel, J., 2018) nazerá na uvedený model ako na zaužívaný spôsob rodinného spolužitia, t. j. zosobášených rodičov, ktorí svoj vzťah obohatili o dieťa. Na druhej strane je uvedený model ponímaný na základe diferenciacie rodinných rolí a podľa viacerých autorov (Haponiuk, M., 2013; Błasiak, A., 2019; Wróblewska-Skrzek, J., 2017; Tománek, P., 2019; Hudecová, A., 2019) vychádza z „patriarchálneho ideálu“. Po stáročia bol muž vnímaný ako silný, emočne chladný, primárne zabezpečoval rodinu po materiálnej stránke a budoval vzťah rodiny a širšej spoločnosti. Žena utvárala pozitívnu rodinnú klímu a emočné zázemie, jej hlavnou úlohou bola výchova detí a starostlivosť o chod domácnosti. Uchopiť po stáročia preferovaný „tradičný model rodiny“ nie je jednoduché. Ako píše I. V. Curikov (2017), dejiny rodinných vzťahov vykazujú prvky tradicionality, ale zároveň prvky nedobrovolnosti a nespokojnosti. Jedným z dôvodov je skutočnosť, že tradičná rodina v minulosti zväčša neudržiavala stabilitu vzťahov pre skutočnú a nadpozemskú lásku medzi manželmi. Podľa autora bola žena materiálne závislá od muža a „opustená žena“ okrem materiálnych strát a hanby prežívala morálny útlak. Odchod od manžela bol považovaný za dôsledok určitého nedostatku manželky. V mnohých prípadoch to bol jeden z dôvodov, prečo sa ženy snažili zo všetkých síl udržať manželské puto, a tak tradičná

rodina fungovala na pohľad ako trvácna a stabilná jednotka spoločnosti.

Zmeny v chápaní rodiny a kritiku jej tradičných charakteristík, podľa G. Mitjakina (2014), ovplyvnila zvýšená tolerancia k rozvodom, nestabilita manželstva či partnerstva, markantnejší výskyt „netradičných“ foriem súžitia. J. Lajda (2014) dopĺňa, že prevládajúci sekularizmus a devalvácia morálnych hodnôt ovplyvnili poňatie tradičnej rodiny, ktoré sa postupne vytráca.

Viacerí autori (Výrost, J., Slaměník, I., 1998; Seltzer, A. J., 2019; Sevinj, M., 2022) sa zhodujú, že jednoznačné vymedzenie pojmu rodina je takmer nemožné, pretože samotný pojem je pôdou pre výskumy rozličných vedných disciplín. Na skúmaní rodiny aktívne participuje nielen pedagogika, ale aj sociológia, psychológia, andragogika, demografia, právo, archeológia, kulturológia, história, politika a iné. Štruktúru skúmania tvoria rozličné aspekty rodinného života, teda konkrétna vedná disciplína odzrkadľuje chápanie pojmu rodina, ale na základe interných záujmov skúmania.

Početní autori (Matoušek, O., Pazlarová, H., 2014; Piepenburg, H., 2014; Ondrejko, P., 2018; Stych, M., 2021; Kraus, B., 2023) neoperujú jednotnou definíciou rodiny, podľa nich v súčasnosti neexistuje univerzálna definícia rodiny platná pre všetky typy rodinných súžití. Dnešná rodina je výsledkom pluralizácie rodinného života a podľa H. Piepenburga (2014) zmeny hodnôt v súčasnej spoločnosti poukazujú na alternatívny pohľad na súčasnú rodinu, a preto nie je možné definovať rodinu tradične, idylicky a exaktne.

Ako píše G. Münster (2014), dnešná rodina je mnohotvárnejšia, náročnejšia, je oblečená do „farebnejšieho“ prevedenia, čoho dôkazom sú rôznorodejšie formy spolužitia, sloboda členov rodiny, bezdetné domácnosti, vzťahy na diaľku. Rodina prešla zmenami, ktoré ovplyvnili jej fungovanie, a preto súčasnú rodinu nazývame ako „postmodernú, neoliberálnu, postindustriálnu“ a jej znaky popísali: F. Singly (1999); J. Brannen (2003); P. Ondrejko a J. Majerčíková (2006); Z. I. Možný (2006); E. Mendelová (2014); B. Kraus (2017);

M. Potočárová (2018); I. V. Malimonov (2018); J. A. Seltzer (2019) a ďalší.

Pojem „postmoderná rodina“ označuje nové, alternatívne, ekvivalentné formy manželstva a rodinného života. Ako píše K. B. Guzzo (2014), podobne aj C. Sanner, L. Ganong, M. Coleman (2020), homosexuálne spolužitia, dobrovoľná bezdetnosť, opakované manželstvá sa stali realitou dnešnej doby. Podľa L. Ruppner, F. Perales, J. Baxtera (2018), zhodne aj M. Keune (2020), domov sa stáva pracoviskom, vytráca sa oddelenosť svetov medzi domovom a prácou. Mnohí rodičia pracujú doma alebo dokončujú pracovné povinnosti vo voľnom čase. Láska sa stáva istou zmluvou, v mnohých prípadoch je romantický model lásky minulosťou. Pracovná angažovanosť oboch rodičov sa stala bežným javom v živote rodiny.

Súhrnne môžeme konštatovať, že postmoderná rodina sa vyznačuje labilitou, rozličnosťou, partnerstvom (Možný, I., 2006), individualizmom, autonómiou, pluralizáciou, intimitou (Potočárová, M., Baranyai, L., 2012), dvojkariérovosťou, materiálnosťou, vypätosťou (Mendelová, E., 2014) atď. Celkovo možno konštatovať, že nové pohľady na definovanie pojmu rodina vychádzajú z moderných tendencií postmoderného života a presnejšie vymedzenie súvisí s jej postmodernou transformáciou. Nazdávané sa, že najjasnejšiu definíciu pojmu rodina môžeme získať, ak popíšeme charakteristiky súčasnej rodiny, ktoré sú zároveň reflexiou na spoločenské zmeny.

1.3 Súčasná rodina a jej vplyv na dieťa

Ako sme vyššie uviedli, s prudkým vývojom vedy, techniky, ale aj konzumného života sa rodina mení na postmodernú s novými znakmi. Mení sa podstata rodiny a menia sa následne aj väzby medzi jej jednotlivými členmi. Meniace sa podmienky rodiny sa premietajú do života detí, čím ovplyvňujú prežívanie detstva, ako aj budúce smerovanie detí. V ďalšej časti textu preto objasníme súčasnú podobu rodiny na základe jej dimenzií, respektíve charakteristík z aspektu ich vplyvu na dieťa.

1.3.1 Demograficko-psychologické charakteristiky rodiny

O súčasnej rodine nie je možné hovoriť bez zohľadnenia demografických faktov, ktoré determinujú jej fungovanie. K novým rysom demografického vývoja rodiny patrí klesajúci počet detí v rodinách, klesajúca stabilita rodín a s tým súvisiaci nárast rozvodovosti, odkladanie rodičovstva do vyššieho veku a pod.

Napriek *klesajúcej pôrodnosti* v súčasnej slovenskej rodine dominuje model „dvojdetnej rodiny“, väčší počet detí zaznamenávame najmä v rómskych rodinách (Šprocha, B., Tišlia, P., 2021). Podľa B. Krausa a kol. (2015) je dieťa považované za ekonomický „prepych“, čo v konečnom dôsledku negatívne vplýva na zámer rodičov založiť početnejšiu rodinu. Z. Helus (2007) dodáva, že dieťa je často vnímané ako trvalá záťaž, ktorá prináša celý rad obmedzení, prípadne „bariéra“ v kariérnom raste, zdroj zmien v navyknutom spôsobe života, zdroj neustálych finančných investícií, z výchovy vyplýva nekončiaca zodpovednosť a starostlivosť o dieťa.

V dôsledku poklesu pôrodnosti je v súčasnej slovenskej rodine menej detí, t. j. *menší počet súrodencov*. Súrodenecké vzťahy so sebou prinášajú mnohé pozitíva v živote dieťaťa. Vzťahy so súrodencami v útlo detstve poskytujú pocit bezpečia, v školskom období vystupujú ako vzory či ochranári, počas dospievania sú mentormi v správaní dieťaťa a celoživotne si poskytujú vzájomnú emocionálnu podporu. Dieťa je otvorenejšie pri komunikovaní s ľuďmi, zlepšuje sa socializácia mimo domova. Súrodenec plní dôležité funkcie vo vzťahu k svojmu príbuznému, ako pripomínajú L. Ganong a M. Coleman (2017), ide najmä o formovanie identity, ochranu, vzájomnú reguláciu správania, až k vôbec prvotnej socializácii.

Významnou demografickou črtou súčasných rodín je *posúvanie manželstva a rodičovstva do vyššieho veku* (Sobotková, I., 2001; Rabušic, L., Kusá, Z., Rabušicová, M., 2019; Jarzębińska, A., 2020). Neskoršie založenie rodiny spôsobuje, že dnešný rodič je v priemere vyššieho veku, čo sa podľa I. Sobotkovej (2001)

prejavuje aj v rozdielnom prístupe mladších a starších rodičov k deťom. Starším rodičom sa pripisuje väčšia emočná zrelosť, väčšia miera empatie, citlivejší prístup k potrebám dieťaťa. No aj nadmerná starostlivosť spojená s neprimeranou úzkosťou a obavami o dieťa, staromódnosť, nízka úroveň spontánnosti a humoru. A. Jarzębińska (2020) uvádza, že rodičia sú vo vyššom veku oddelení viac ako jednou generáciou od svojich detí. Výrazný vekový rozdiel spôsobuje priepasť medzi generáciami, čo v konečnom dôsledku negatívne ovplyvňuje vývoj dieťaťa, napríklad v otázkach vývoja moderných technológií.

Transformácia spoločnosti priniesla rozdielnosť pováh, názorov i záujmov, ktoré sa prejavujú aj v *klesajúcej stabilite rodín*. Ako uvádza M. Potočárová (2008, s. 79), „destabilizácia rodiny nie je záležitosťou len posledných desaťročí, pretože labilitu vykazovali rodiny v každej dobe, len jej prejavy neboli vždy transparentné a nebola im venovaná toľká odborná pozornosť“. Problémom je, ako uvádza P. Ondrejko (2018, s. 11), že „dnešná rodina je nedostatočne súdržná, až neudržateľná pri prekonávaní prekážok, často produkujúca pocity bezmocnosti“. Podobne aj B. Kraus (2017, s. 11) poukazuje na „dezintegráciu rodinného života, keď sa rodina stáva prechodným priestorom, kde chýba pocit bezpečia, istoty, porozumenia“. Za príčiny klesajúcej stability rodín môžeme považovať klesajúci vplyv cirkvi a zvýšenú toleranciu spoločnosti voči rozvodom a rôznym formám spolužitia, klesajúcu hodnotu rodiny, zameranosť na záujmy jednotlivca (a nie skupiny), absenciu vzájomnej komunikácie a pod. Ako uvádza T. Gasparez (2018), rodiny sú postihnuté rôznymi formami nestability, medzi ktoré patrí nevera, nenávisť, povahové odlišnosti, hodnotové odlišnosti, strata bezpodmienečnej lásky, netolerantnosť, absencia úcty k druhým, impulzivnosť v komunikácii, neochota odpustiť, pracovná vyťaženosť, patológia v rodine, odlišné názory na výchovu.

Uvedené skutočnosti negatívne ovplyvňujú život dieťaťa v rozličných smeroch. Pôsobia na dieťa ako stresujúci faktor, dieťa je vystavené narastajúcemu násiliu v rodine, častý je syndróm zanedbávaného a týraného dieťaťa (Ondrejko, P.,

2018), ohrozené je aj zdravie a blahobyt dieťaťa, absentuje emocionálna podpora (Seltzer, A., J., 2019), vznikajú problémy so správaním, nepozornosť či zaostávanie v školskej pripravenosti (Cooper, C. E. et al., 2011).

Pribúdajúce problémy v rodine a neschopnosť členov rodiny ich riešiť ovplyvňuje *nárast rozvodovosti*. Skutočnosťou súčasnej spoločnosti je akceptácia rozvodovosti, ako aj názor, že rozpad nefungujúceho vzťahu medzi rodičmi napomáha odstrániť dieťa z vysoko dysfunkčného prostredia, čo môže v konečnom dôsledku pozitívne ovplyvniť jeho ďalší vývoj (Amato, P., R., 2010). Rozvod rodičov je však nutné vnímať aj v súvislosti s negatívnymi účinkami na vývoj dieťaťa. Máme na mysli dlhodobý stres pre dieťa, stratu pocitu bezpečia, istoty, ekonomickej pohody, negatívne vplyvy na jeho školský prospech atď., Jedným z nich je, ako upozorňuje L. Csontos (2020), vznik „intrapsychickej schizmy“. Dieťa prežíva strach zo straty lásky jedného rodiča v prípade prejavenej priazne druhému rodičovi.

Vyššie uvedené demografické procesy majú za následok *pluralizáciu foriem rodinného života*, t. j. vznik rôznorodejších foriem rodinného spolužitia. Pluralizácia foriem rodiny ovplyvnila rozšírenie takých foriem spolužitia, ako píšú K. B. Guzzo (2014) aj C. Sanner, L. Ganong, M. Coleman (2020), ktoré sa v minulosti vyskytovali skôr ojedinele, napríklad nevlastné rodiny, neúplné rodiny, homosexuálne rodiny.

Dlhodobu platnú univerzalitu rodičovstva v manželstve sa narušuje a oslabuje sa dominancia manželskej rodiny. Ubúda legitímne založených rodín, silnie trend partnerského spolužitia bez uzatvorenia manželstva, narastá počet detí, ktoré sa rodia mimo manželstva. Podľa M. Stycha (2021) súčasní rodičia uprednostňujú partnerský model spolužitia v rodine s dôrazom na zrovnoprávenie pohlaví pred manželským modelom spolužitia.

V dôsledku narastajúcej rozvodovosti pribúda počet *jednorodičovských rodín*. Po rozpade vzťahu býva každý z rodičov zvlášť a vznikajú problémy, kedy a kde bude dieťa bývať, žiť. Čoraz bežnejším sa stáva názor, že dieťa nemusí

vyrastať v úplnej rodine. Objavuje sa aj spoločná výchova dieťaťa rodičmi, ktorí zostávajú žiť každý v svojej separátnej domácnosti, v oddelenom spolužití („living apart together“), zároveň sa rozširuje možnosť striedavej starostlivosti o dieťa po rozvoze (rozpade) rodičov. V neúplnej rodine jeden rodič nesie bremeno výchovy a je neraz preťažený povinnosťami, starostlivosť rodiča sa zužuje na organizačné a ekonomické zabezpečenie rodiny a domácnosti. Táto rodinná situácia evokuje viaceré riziká vo výchove dieťaťa, napr. udržiavanie disciplíny, absentujúca komunikácia, nedostatok času na vzájomné zdieľanie emócií, spoločné riešenie problémov, nejednotnosť vo výchove dieťaťa a pod.

V dôsledku klesajúcej stability rodín pribúda počet detí, ktoré žijú v *druhotne vytvorených (rekonštruovaných) rodinách*. Táto rodinná štruktúra sa vyznačuje svojimi pozitívnymi, ako aj negatívnymi charakteristikami. Na jednej strane, dieťa sa cíti neisté a má strach, ak sa jeden z rodičov pokúša o vytvorenie „novej rodiny“. Nevlastní rodičia nemusia pripisovať rovnakú hodnotu nevlastným deťom, môžu s dieťaťom tráviť menej času a do jeho rozvoja investovať menej ekonomických prostriedkov. D. Umberson a M. B. Thomeer (2020) upozorňujú, že samotná zmena v štruktúre rodiny vplýva aj na zdravie dieťaťa a môže sa negatívne odzrkadliť na jeho zdraví. Navyše, v nevlastnej rodine sú problémom aj „nové súrodenecké väzby“. Na druhej strane, deti z rekonštruovaných rodín majú šancu vidieť svojich rodičov šťastnejších ako predtým, dostávajú príležitosť na osobnostný rast, na vytváranie harmonických, uspokojivých rodinných vzťahov, nadobúdajú schopnosť lepšej sociálnej adaptácie a rodina sa stáva ekonomicky stabilnejšou.

Novodobé štruktúry rodiny pribúdajú, v rámci nich zaznamenávame nárast aj *homoparentálnych rodín*. Ako však uvádzajú R. Baiocco a kol. (2019) a P. Xavier, I. Alberto, F. Mendes (2017), v súčasnej spoločnosti zaznamenávame „sexuálnu stigmu“ – negatívne presvedčenia o pároch rovnakého pohlavia, ktoré sa prejavujú nevraživosťou, znechutením, negatívnymi postojmi. Autori zistili, že deti v homosexuálnych rodinách sú vystavené kritike okolia, vrátane učiteľov. Ako

zhodne píše A. J. Cherlin (2004) a C. Workman (2019), dieťa je v homoparentálnej rodine vystavené odlišným vzorom správania, keďže je vychovávané dvomi rodičmi rovnakého pohlavia. Iný pohľad uvádzajú S. Webb, J. Chonody, P. Kavanagh (2017), ktorí zistili, že dieťa má možnosť identifikácie so vzormi mimo rodičovského pôsobenia, napríklad u učiteľov alebo u širšieho rodinného spoločenstva.

So zmenenou štruktúrou rodiny súvisí aj odklon od viacgeneračných rodín, keďže postmoderná rodina je charakteristická dvojgeneračným jadrom, t. j. spoložitím rodičov so svojimi deťmi. V dôsledku tejto skutočnosti zaznamenávame pokles pravidelných kontaktov detí so starými rodičmi, pričom viacgeneračné spoložitie poskytuje rôzne benefity pre všetkých rodinných príslušníkov. Napríklad poskytovanie vzájomnej podpory, zapojenie starých rodičov do výchovy dieťaťa, prenos tradičných hodnôt, zvykov, vzorcov správania.

1.3.2 Sociokultúrne charakteristiky rodiny

Zmeny súčasnej rodiny sa týkajú i jej sociokultúrnych charakteristík. Zrýchľujúce sa tempo života spôsobuje, ako uvádza B. Kraus (2015, s. 16), že „sa rodina musí neustále adaptovať na modernú dobu, s čím súvisia zmeny v potrebách členov rodiny“. Pre súčasnú spoločnosť je charakteristický individualizmus, veľká dynamika v sociálnych normách a hodnotách, liberalizmus, konzumný štýl života, orientácia na spotrebu (Fukuyama, F., 2006, In Kraus, 2017).

Ako píše J. Vindišová (2019), spoločnosť prešla *hodnotovým prevratom*, od moderných hodnôt (pozitivismus, orientácia na budúcnosť, hierarchické usporiadanie spoločnosti) k postmoderným hodnotám (dôraz sa rozvoj a sebaujavenie jedinca, pluralita názorov, neistota, rovnosť, orientácia na súčasnosť). M. Potočárová uvádza (2018, s. 31), že „v hodnotovej orientácii postmoderného človeka je azda najtypickejším znakom, že sa prestali navzájom rešpektovať a od seba navzájom odlišovať hodnoty ‚samy osebe‘ (tzv. vitálne hodnoty)

od inštrumentálnych hodnôt (civilizačné, sociálne, ekologické, ekonomické hodnoty)“. Trvalým atribútom postmodernej doby je nekonzekventnosť konania, chýbajúce oporné konštanty v živote, individualizácia, racionalizácia, neustály nárast požiadaviek na život rodín. Každý dosiahnutý stav je dočasný a interpersonálne vzťahy sa nenadväzujú s predstavou „kým nás smrť nerozdelí“, ale už dopredu sa kalkuluje s dočasnosťou (Kraus, B., 2017, s. 8). Tradičné hodnoty rodiny, ako pevnosť manželstva a rodiny, nahrádzajú nové hodnoty, ako profesijná činnosť, kariérny rast, osobná a materiálna nezávislosť.

Do života súčasných rodín výrazne vstupuje migrácia za prácou, ktorá determinuje vznik „*transnárodných rodín*“, v ktorých sa vyskytujú rodičia z rozličných kultúr. Tieto rodiny sa vo väčšej miere stretávajú s konfliktami v oblasti kultúrnych odlišností, čo nakoniec môže viesť k rozpadu rodiny (Beck, U., 2011; Quah, S., 2018).

Súčasnú deti žijú v *multikultúrnom svete*, stretávajú sa s variabilitou kultúrnych hodnôt, postojov a názorov. V domácom prostredí môžu byť deti v priamom kontakte s odlišnou hodnotovou orientáciou, náboženstvom, životným štýlom rodičov. K. Slany, M. Ślusarczyk, P. Pustułka (2017) píšú o „transnárodnom“ detstve, ktoré zažívajú deti migrantov, deti odcestovaných rodičov za prácou a utečenecké rodiny. Deti sa stretávajú s inštitucionálnymi bariérami, ako aj s problémami vyplývajúcimi z rodinného prostredia. S inštitucionálnymi ťažkosťami súvisí nepripravenosť učiteľov na vzdelávanie prisťahovalcov, obsah vzdelávania podliehajúci vzdelanostnému systému spoločnosti. Výrazný konflikt medzi domovom (udržiavanie pôvodu a kultúry) a školou (nerešpektovanie etnickej diverzity, devalvácia menšinových kultúr) znižuje sebaúctu detí. Deti sú vystavené jazykovej bariére, čoho dôsledkom môže byť izolácia dieťaťa v rámci triedneho kolektívu, možné problémy s učením, ťažkosti s adaptáciou na školské prostredie a podobne.

Kvalitu životného štýlu rodiny determinuje *trávenie voľného času* a preferované formy voľnočasových aktivít. Na základe

našich zistení (Gužíková, L., Mendelová, E., 2024) môžeme konštatovať, že najčastejšími spoločnými aktivitami rodičov a detí sú športové aktivity, stolové hry, výlety a turistika. Medzi najčastejšie receptívne voľnočasové aktivity patria predovšetkým sledovanie televízie, činnosti s využívaním telefónu, počítača a stretávanie sa s priateľmi. Mnohé výsledky výskumov poukazujú na skutočnosť, že v rodinách môžeme aj naďalej pozorovať aktívne trávenie voľného času, ale zároveň aj narastajúci podiel médií na voľnočasových aktivitách. Súčasné komunikačné technológie sa výrazne podieľajú na spôsobe trávenia voľného času súčasných rodín. Pohybovým aktivitám vo voľnom čase rodín významne konkuruje čas strávený pred televízorom, počítačom, internetom a tiež čas vyplnený „ničnerobením“, teda eventuálne stretávaním sa a rozprávaním sa s priateľmi. Ako píše D. Henryk (2015), technologický pokrok sa stal jednou z najdôležitejších hrozieb pre rodinu. Spôsobuje častejšie pasívne trávenie voľného času rodiny, ktoré má za následok obmedzenie kreativity a negatívne vplyva na intelektuálnu sféru jednotlivcov.

Niet pochýb o tom, že fungovanie rodiny sa vplyvom *médií* mení. Digitalizácia každodenného života spôsobuje nedostatok času pre spoločné chvíle, chýbajúcu podporu zo strany rodičov, uvoľňovanie vzťahov, medzery vo fungovaní rodiny, do ktorých vstupujú médiá. Podľa M. Goseka (2020) médiá postupne preberajú výchovnú úlohu, internet poskytuje vzorce správania a hodnoty, ktoré formujú identitu dieťaťa. Dôsledkom života vo vysoko informačnej spoločnosti je „digitálna rodina“ (tzv. „Digital Families“) a „digitálna domácnosť“ (tzv. „Digital Housekeeping“). S. Taipale (2019) charakterizuje digitálne rodiny ako neustále využívajúce digitálne technológie pre rodinnú komunikáciu. Tieto rodiny využívajú médiá ako komunikačné nástroje na udržanie a oživenie rodinných väzieb. V digitálnej rodine sú výrazne oslabené rodinné vzťahy, ktoré nahrádzajú moderné technológie. Zároveň starostlivosť o domácnosť a tradičné domáce práce nahrádza digitálne upratovanie, ako napríklad starostlivosť o hardvér a softvér počítača či inštalácia aplikácií.

Čas strávený pri obrazovkách môže ohroziť funkčnosť a stabilitu rodinných väzieb, a ako píše S. M. Coyne et al. (2017), pri nedostatočnej regulácii v rámci používania médií môžu vzniknúť nesprávne návyky, ktoré už nebude možné zmeniť. Pre „tichú domácnosť a udržanie pokojných detí“ rodičia tolerujú neprimerané používanie médií deťmi, a tak v mnohých rodinách zaznamenávame nedostatok komunikácie a vzájomného porozumenia. Najohrozenejšie sú deti z rodinného prostredia s nízkym mesačným príjmom alebo z „konfliktných“ rodín, v ktorých je nutné riešiť viaceré problémy vo fungovaní rodiny. Podľa M. Braun-Gaľkowskej (2010) v rodinách, kde členovia venujú značný čas médiám, sú oslabené koherentné rodinné väzby. Osobitne sú ohrozené rodiny, kde nie sú pevné a stabilné vzťahy, a tak sa médiá stávajú dôležitejšími ako samotná rodina. Členovia rodiny s nízkou súdržnosťou sa o seba nezaujímajú, nežijú ani tak medzi sebou, ako vedľa seba. Jediné, čo majú spoločné, je domácnosť, ktorá je skôr miestom na ubytovanie („ako v hoteli“) než na spoločné bývanie. Je prirodzené, že dieťa (ale aj rodičia) uniká pred problémami do mediálneho (virtuálneho) sveta.

1.3.3 Materiálno-ekonomické charakteristiky rodiny

Ekonomická transformácia spoločnosti od 90. rokov 20. storočia priniesla pozitívne i negatívne zmeny pre dnešné postmoderné rodinné prostredie. Na jednej strane ako pozitívne vplyvy ekonomickej transformácie spoločnosti vnímame otvorenosť spoločnosti, vznik nových príležitostí študovať, pracovať a cestovať do zahraničia. Na druhej strane za nepriaznivé vplyvy ekonomických zmien považujeme nárast životných nákladov, rast nákladov spojených so starostlivosťou o dieťa, problémy nezamestnanosti a chudoby či výraznú diferenciaciu príjmov (Marenčáková, J., 2006; Chromková Manea, B., Strapcová, K., 2019). Zaznamenávame nové rozvrstvenie spoločnosti, zväčšujúce sa rozdiely v príjmoch, majetku, životnej úrovni.

Jedným z nepriaznivých dôsledkov sociálno-ekonomických zmien je *sociálna stratifikácia rodín*, ktorá sa prejavila v redukcii

strednej spoločenskej vrstvy (Ondrejko, P., Majerčíková, J., 2006), zároveň sa zvýšil počet bohatých rodín, ako aj rodín žijúcich na hranici chudoby (Pšenak, J., Pšenakowa, M., 2011). V súčasnosti je Slovensko zaradené medzi vysokopríjmové štáty (Rabušic, L., Kusá, Z., 2019), no napriek tomu v štruktúre obyvateľstva zaznamenávame výrazné sociálne nerovnosti. Ako uvádza Štatistický úrad Slovenskej republiky (2020), až 14 % domácností s deťmi žije na hranici chudoby, osobitne 5 % domácností postihuje závažná materiálna deprivácia.

Medzi negatívne dôsledky ekonomických zmien v spoločnosti patrí *chudoba*. Mnohé rodiny nedisponujú ekonomickými prostriedkami na plnenie túžob, snov, záujmov detí. Žijú v realite, ktorá je charakteristická strachom z budúcnosti v oblasti finančného zabezpečenia (Azudová, L., 2000). Materiálne zabezpečenie rodiny ovplyvňuje investície rodičov do rozvoja dieťaťa. Ak sú však rodiny postihnuté chudobou a nedokážu zabezpečiť ani základné potreby dieťaťa, hovoríme o značnom ohrození psychického vývoja dieťaťa (Duncan, G. J., Ziol-Guest, K. M., Kalila, A., 2010).

Nepriaznivá ekonomická situácia v rodinách, často zapríčinená *nezamestnanosťou rodičov*, spôsobuje stres, neistotu, napätie, zhoršuje vnútorodinnú klímu a rodinnú pohodu. B. Kraus a kol. (2015) dopĺňajú, že nedostatočný príjem rodiča určuje pasívny a nezdravý životný štýl rodiny. Nedostatok financií vedie k pocitom úzkosti, ohrozeniu základných potrieb, problémom vo vzájomných vzťahoch. Nezamestnanosť v rodinách prehĺbila aj nedávna celosvetová pandémia Covid-19. Mnohí rodičia ostali nezamestnaní, pričom strata zamestnania a finančnej stability postihla vo väčšej miere najchudobnejšie sociálne vrstvy, ktoré boli vystavené permanentným stresovým situáciám v každodennom fungovaní rodiny.

V dôsledku neuspokojivej ekonomickej situácie sa objavuje problém *zadlženosti rodín*. Rodiny nie sú schopné financovať väčšie životné stratégie dieťaťa, nedisponujú dostatočným množstvom ekonomických prostriedkov (Prokop, D., 2020). Podľa B. Krausa (2015) rastie zadlženosť nízko-

a strednopríjmových domácností, v dôsledku čoho splácanie akéhokolvek úveru predstavuje záťaž pre celú rodinu.

Na strane druhej môžeme v mnohých rodinách pozorovať *priaznivú ekonomickú situáciu*. Podľa M. Blatného (2017) dostatok finančných prostriedkov v rodine zabezpečí príležitosti na podporu talentu dieťaťa, na rozvoj záujmov, zároveň uľahčuje prístup k výberovým školám. Rodinné prostredie tvorí pôdu pre záujem o učenie vplyvom dostatočného počtu kníh, technického vybavenia domácnosti, ako aj vyhradenia špeciálneho priestoru pre školské aktivity dieťaťa. V rodinách s dostatočným ekonomickým kapitálom sme svedkami akumulovanej výhody, tzv. Matúšovho efektu („Matthew effect“), teda deti z bohatších rodín budú v budúcnosti žiť vo väčšom finančnom blahobyt ako ich rodičia. Je však zrejmé, že aj nadmerný blahobyt prináša so sebou riziká vo vývoji dieťaťa. B. Kraus (2017) píše o „speňažovaní detstva“, ktoré môže spôsobiť deviantné správanie dieťaťa.

Dôsledkom socioekonomických zmien spoločnosti sú neustále sa *meniace požiadavky na kvalifikáciu rodičov*, strach zo straty práce, neistota na pracovnom trhu. Ako uvádzajú B. Kraus, L. Stašová, I. Junová (2020), práca je „katalyzátorom“ rodinného života. Rodičia sú vyčerpaní, preťažení, majú permanentný strach zo straty zamestnania, a preto pracujú aj v čase vyhradenom pre rodinu. Zvyšujúce sa nároky na vzdelanie rodičov a následnú produktivitu v pracovnej sfére zapríčiňujú nedostatok voľného času, odpočinku, regenerácie a v konečnom dôsledku aj nedostatok času pre rodinu. Preťaženosť rodičov môže vyústiť do vyčerpanosti, a tak prispievať k vzniku konfliktov v rodinnom prostredí. Podľa zistení L. Ruppanner, F. Peralesa, J. Baxtera (2018) a M. Keunea (2020) sú rodičia pod časovým tlakom, pretože sa snažia neustále vyvažovať viaceré roly medzi prácou a rodinou. Časový stres negatívne vplyva na duševné a fyzické zdravie rodičov, na rodinnú atmosféru. Požiadavky spoločnosti na kvalifikáciu a profesiu determinujú aj vlastné očakávania rodičov k zamestnaniu. Ako uvádzajú E. Mendelová a A. Pavličková (2020) a T. Gasparecz (2018), dnešní rodičia sú silno orientovaní na kariérny úspech, s čím

súvisí nedostatok času na rozvoj a výchovu dieťaťa, čoho dôsledkom je citová deprivácia dieťaťa. Pretechnizovaný svet práce a narastajúce požiadavky na kvalifikáciu rodičov zároveň zvyšujú tlak na vzdelanie dieťaťa (Mysíková, M., 2018; Keune, M., 2020).

Túžba a často aj potreba zlepšiť ekonomickú situáciu rodiny spôsobuje odchod niektorého z rodičov (alebo aj oboch) za prácou do zahraničia. Absencia pracovných príležitostí preorganizovala životy mnohých súčasných rodín, odlúčené rodiny v súvislosti s medzinárodnou pracovnou migráciou sú novou realitou v živote rodín a vyskytujú sa čoraz častejšie (Chang, Ch., 2013; Dabrowska, A., Gołek, B., Szumilas, M., 2018). Fenomén migrácie so sebou prináša implementáciu konceptu „eurosirotstva“. Dlhodobé odlúčenie od rodiny má mnoho dôsledkov, vrátane zanedbávania dieťaťa, zhoršenia vzťahu medzi rodičom a dieťaťom, nedostatku vzájomného porozumenia, ako aj zvýšený výskyt agresívneho správania u dieťaťa. Problémy nastávajú aj v emocionálnej podpore dieťaťa a následné vznikajúce problémy s výchovou a školskou činnosťou dieťaťa. Je teda zrejmé, že aj keď majú deti zo zákona oboch rodičov, tak ich rodinu je možné považovať za neúplnú (Mysiewicz, L., 2016).

Ako upozorňuje A. Pawlak (2014), spoločnosť nesprávne chápe nepriaznivé dôsledky migrácie. Migrácia žien je vnímaná s väčšou kritikou, ženy sú označované za „zlé matky“, dokonca za „nematky“. Naopak, otcovia nevzbudzujú extrémny verejný diskurz, aj napriek dôležitosti úlohy otca v správnom vývoji dieťaťa a neustálom pripomínaní „novej roly otca“, v kontexte jeho iniciatívy vo výchove, v prejavovaní náklonnosti a podpory dieťaťu, ako aj venovanie vlastného času v prospech dieťaťa. Ako píše A. Połocka (2019), zhodne s L. Bakierou, N. Doiczman-Łobodou (2018), migrácia rodičov má jediné pozitívum, a tým je zlepšenie ekonomickej situácie rodiny. Na druhej strane rodina čelí ťažkostiam s nedostatočnou komunikáciou v rodine a obmedzeným uspokojovaním psychických a sociálnych potrieb.

Odchod za prácou do zahraničia spôsobuje väčšiu zraniteľnosť rodiny. Oslabenie rodinných vzťahov negatívne ovplyvňuje spokojnosť v rodinnom prostredí, osobitne vývin dieťaťa, okrem iného aj jeho školskú úspešnosť. Prevládajúci model dvojpríjmovej rodiny spôsobuje problémy v koexistencii rodinnej a pracovnej sféry rodičov. Snaha o udržanie zamestnania je čoraz intenzívnejšia, a tak na rodinu neostáva čas. Ako upozorňuje U. Beck (2011, s. 183), „špirála individualizácie na trhu práce, vo vzdelaní, mobilite, plánovaní kariéry, zasahuje trojnásobne do života súčasnej rodiny“. Aj keď súčasná rodina čelí väčšiemu tlaku na svoje fungovanie a ekonomickú prosperitu, jej funkčnosť je v mnohých smeroch neodmysliteľnou podmienkou pre zdravý vývoj dieťaťa.

1.4 Globálne determinanty súčasnej rodiny

Azda niet oblasti ľudskej spoločnosti, ktorej by sa proces globalizácie a jej dôsledkov nedotýkal. Je preto pochopiteľné, že zo všetkých rýchlo sa meniacich aspektov nášho života sa dnes výrazne mení aj charakter inštitúcie rodiny.

V posledných desaťročiach sme svedkami zrýchľujúcich sa zmien v živote rodín, pričom ide o podstatné zmeny, ktoré zasahujú do sociálnej štruktúry súčasných rodín i do individuálnych životov ich členov. Vidíme okolo seba veľa ľudí, ktorí žijú sami, slobodné matky, neformálne spolužitia a veľa ďalších „netradičných“ foriem rodiny. Vývoj rodiny je podmienený aj vývojom spoločnosti, ktorý zároveň sama ovplyvňuje. V nasledujúcom texte nazrieme na vybrané globálne determinanty, ktorým pripisujeme zmenu charakteru inštitúcie rodiny v dnešnej spoločnosti.

Viacero publikácií malo snahu zodpovedať otázky týkajúce sa dôvodov zmien rodiny, resp. ako by sa dali (ak to je vôbec možné) zmeniť začaté tendencie. Ako uvádzajú jednotlivé publikácie, príčiny sú rôznorodé a zložité:

- zmena politického režimu, rozširovanie individuálnej slobody, rozvoj komunikačných technológií, rozširovanie

možností na mobilitu, vzdelávanie, existenciu (Somlai, P., Tóth, O., 2002; Beck, U., 2011);

- zmenená sexuálna morálka, pracovná angažovanosť žien, narastajúci vplyv médií (Vajda, Zs., Kósa, E., 2005; Rabušic, L., 2001);
- ekonomické ťažkosti v dôsledku zmeny režimu, expanzia vysokého školstva, otvorenosť regiónov, potreba preberania západných hodnôt a spôsobu života (Tomka, B., 2009);
- predlžujúca sa dĺžka štúdia, neskorší vstup na pracovný trh, zvyšujúce sa nároky a očakávania voči rodičovstvu, zmenené možnosti antikoncepcie (Vaskovics, L., 2014);
- neistota v oblasti spoločensky uznávaných hodnôt a noriem (Jancsák, Cs., 2013; Somlai, P., 2013, Cseh-Szombathy, L., 1995).

Podrobnejšia analýza nastolenej problematiky odhaľuje, že ide o komplexný problém, ktorý je integrálnou súčasťou postmoderného hospodárstva a fungovania spoločnosti.

Za príčinu transformácie rodiny sa podľa maďarských autoriek Zs. Vajda, E. Kósa (2005, s. 166) často, ale omylom považujú zmenená sexuálna morálka, nárast pracovnej angažovanosti žien či médiá. Za zmeny v rodinnom živote len sčasti môže nárast osobnej autonómie a rozširujúce sa možnosti voľby (práca žien, detské zariadenia a pod.). Za príčiny premeny rodiny autorka považuje skutočnosť, že možnosti jedinca na spoločenskú integráciu sa dostávajú čoraz ďalej od rodiny. Podľa O. Matouška (1997) moderná doba oslobodila ľudí od väzieb k širšej rodine, ku komunite, od podriadenosti cirkvi, ale daňou za oslobodenie je rozčlenenie ľudského života do sfér riadených byrokratickými aparátmi novodobého štátu, ktoré nie sú dostatočne zladené a prepojené. Podľa F. de Singly (1999, s. 10) sa súčasná rodina vyznačuje: 1. väčšou závislosťou na štáte, 2. väčšou nezávislosťou na kruhu príbuzných, 3. väčšou nezávislosťou manželov na rodine.

Pri zmenách v živote rodín zohrávajú dôležitú rolu *spoločenské normy*. Jednak pluralizácia noriem a rozširovanie kultúrnych horizontov (Somlai, P., 1999), jednak anómia, absencia noriem, ktorá sťažuje zladenie dôležitých rozhodnutí, životných cieľov a hodnôt pri zakladaní rodiny (Vajda, Zs., Kósa, E., 2005, s. 167). Podľa najnovších výskumov v stredoeurópskych podmienkach k typickým indikátorom anómie v spoločnosti patrí: svet je dnes taký komplikovaný, že sa už v ňom človek nevyzná, keď to chce niekam dotiahnuť, je obvyčajne nútený robiť veci a správať sa v rozpore s normami, často sa cíti osamelý, na väčšine našich ťažkostí nemôžeme nič zmeniť (Ondrejko, 2010). Medzi mnohými príčinami anómie je na dôležitom mieste neustála zmena pracovných a hospodárskych okolností, migrácia medzi krajinami, resp. ich časťami, čo znemožňuje vytvárať trvalú rodinnú identitu.

Nové technológie a ekonomický rozvoj majú za následok aj významnú reštrukturalizáciu sveta práce, ale aj neustále sa *meniace požiadavky na kvalifikáciu*. Nemecký sociológ U. Beck (1992, In Rabušic, L., 2001, s. 226) za príčinu zmien, ktoré v súčasnej rodine prebiehajú, považuje protiklad medzi trhom a rodinou. Na vysvetlenie uvádza, že tržný model modernej spoločnosti v svojich konečných dôsledkoch implikuje spoločnosť bez rodín a detí. Moderný trh predpokladá pružnú mobilitu pracovných síl bez ohľadu na osobnú situáciu pracovníkov a v takom prostredí je ideálnym tržným subjektom slobodné individuum, neobmedzované vzťahom, manželstvom alebo rodinou. V inom svojom diele U. Beck (2016), ako aj N. Schneider (2009) poukazujú na skutočnosť, že dynamika vývoja pracovného trhu sa masívne zrýchlila. Pracovné vzťahy, viažuce sa na stabilné a konkrétne miesto sú nahradené činnosťami, ktorých miesto aj obsah sa mení, čoho následkom je narastanie hospodárskej neistoty. Skutočnosťou je fakt, že výrazným rysom dnešnej spoločnosti sú vyžadovaná flexibilita a s ňou súvisiaca neistota na pracovnom trhu, ktorá minimalizuje možnosti na vytvorenie či udržanie modelu tradičnej rodiny. Neistota na pracovnom trhu výrazným spôsobom ovplyvňuje rodinný život. Ako uvádza J. Filadelfiová

(2010, s. 490), „tlak na pracovné miesta a rastúca neistota na trhu práce uberajú z potenciálu rodičov investovať čas a energiu do výchovy detí a intímnych vzťahov“.

Realitou súčasných rodín je pribúdajúce *ekonomické zaťažovanie rodín*. Zvýšenou zamestnanosťou oboch partnerov by mali rodiny disponovať väčším objemom finančných prostriedkov. Ako však upozorňujú P. Ondrejko a J. Majerčíková (2006), starostlivosť o deti predstavuje značné finančné zaťaženie, ktoré neustále rastie. Táto skutočnosť sa bezprostredne odráža v menšom počte detí v rodine, v odkladaní rodičovstva na neskoršie obdobie v nádeji na lepšiu materiálnu aj finančnú pripravenosť. Rodiny musia vynakladať v každodennom živote čoraz väčšie úsilie na uspokojovanie potrieb členov rodiny. Zamestnanosť oboch rodičov, rastúce nároky na voľnočasové aktivity, vrátane dovolení, rôzne povinnosti členov rodiny mimo domácnosti (v obci, politické, klubové, spoločenské, susedské a pod.), vzdialenosť pracoviska od miesta bydliska, stúpajúce nároky na starostlivosť o deti a ich zdravie, úsilie o hľadanie a nachádzanie konsenzu, teda javy, ktoré poznačujú každodenný život, kladú mimoriadne nároky na všetkých členov rodiny.

Ekonomický vplyv a vplyv trhu práce na formovanie životných stratégií je založený na predpoklade, že výchova detí je ekonomicky nákladná a prínos detí či už ekonomický, alebo aj psychologický prichádza hlavne v budúcnosti. Samotná výchova detí je teda veľmi nákladný proces spojený s mnohými rizikami, ktoré musia budúci rodičia zvažovať. V kontexte s uvedeným P. Ondrejko a J. Majerčíková (2006) poukazujú aj na *rastúce nároky na rodičovskú rolu*. Na jednej strane možnosti plánovaného rodičovstva vytvárajú zdieľanie, akoby väčšina detí prichádzala na svet plánovane, no na strane druhej toto zdieľanie vytvára názor, že pri plánovanom rodičovstve sú rodičia náležite pripravení zvládať problémy a ťažkosti rodičovstva. Preto sa usiluje spoločnosť preniesť ťažisko zodpovednosti za zdravie, materiálne zabezpečenie, výber povolania, výchovu a vzdelávanie detí atď. na rodičov. Preto nároky na rodičovstvo neklesajú, ale čoraz viac stúpajú. Ako uvádza L. Vaskovics

(2014), vysoká subjektívna „hodnota“ dieťaťa, resp. narastajúce spoločenské očakávania voči rodičom zmenili v posledných desaťročiach aj individuálne očakávania. Podľa L. Cseh-Szombathyho (1990) ide o hlbší filozofický problém, t. j. nakoľko je život predvídateľný, plánovateľný, môže človek vziať na seba zodpovednosť za dieťa v čase, keď je život človeka v mnohých aspektoch neistý (napr. vo vlastných názoroch, túžbach, cieľoch v budúcnosti). Podľa autora sa uprostred neistoty dostáva do popredia spontánnosť, využitie momentálnych príležitostí, čo je v rozpore s dlhodobými plánmi a úlohami. Takto vzniká postoj, ktorý vedie k obmedzovaniu počtu narodených detí. Zároveň N. Schneider (2009) uvádza, že sa rodí menej detí, no ich hodnota narastá. Autor to zdôvodňuje tým, že keď sa počet detí, ako aj čas ich narodenia stávajú predmetom racionálneho plánovania, tak pri motivácii k rodičovstvu je v popredí potreba sebarealizácie prostredníctvom detí, radosť z detí a subjektívne chápanie rodičovskej roly.

Súčasná informačná, konzumná spoločnosť, sprevádzaná narastajúcim využívaním technických výtvarných v rodine, rozvojom masovej (masmediálnej) kultúry upriamuje pozornosť na otázku rozvoľnenia, resp. straty hodnôt, prípadne straty morálky. Dokonca sa spomína tzv. „kríza hodnôt“. Právě hodnoty sa často „strácajú“ a dochádza k preferovaniu tzv. „pseudohodnôt“ v nesprávne zvolenom hodnotovom systéme. I. Plaňava (1998, s. 69) za presnejšie považuje konštatovať, že hodnotové orientácie sa posunuli alebo presunuli, sú iné akcenty a preferencie, ako boli v minulosti. Inak povedané: súčasník väčšinou považuje za správne investovať čas, energiu a peniaze do niečoho iného, do iných hodnôt, ako ľudia predchádzajúcich generácií. Naši predkovia ani nemohli mnohým pripisovať hodnotu, a teda usilovať o niečo, čo neexistovalo: autá, cestovanie, stále nové a lepšie televízory, počítače... alebo čo bolo dostupné iba malému okruhu najmajetnejších. Podľa autora významnou a rozšírenou hodnotovou orientáciou dneška sa stala trojica: mať, mať ešte viac a uží/va/ť si. Naším predkom išlo viac o prežitie než o vyžitie a užitie si, pokiaľ sa nenarodili do úzkej vrstvy urodzených a bohatých. Podľa autorov J. Girána,

G. Ligetiho (2000, s. 91) všeobecne platné hodnoty stratili platnosť, namiesto nich nastúpili hodnoty orientované na osobné záujmy. Podobný názor prezentuje W. Brezinka (1996, s. 116), podľa ktorého posun v premene hodnôt smeruje od „hodnôt povinností a akceptácie“ smerom k egocentrickým hodnotám sebarozvoja.

Pomerne jasné a jednoznačné zmeny nastali v *sexuálnom správaní*, vrátane sexuálno-erotickej morálky, teda toho, čo sa považuje za správne alebo aspoň prístupné. V 60. a 70. rokoch minulého storočia sa oslobodila sexualita od inštitúcie manželstva. Sexuálne vzťahy pred uzavretím manželstva sa stali morálne akceptované a v prevažnej miere aj realizované. Ako uvádza Schmidt (2003, In Marková, D., 2007), dnešné sexuálne vzťahy určujú predovšetkým dva procesy: „odtradicionalizovanie“ a „rodové zrovnoprávnenie“, resp. sexuálne sebaurčenie žien. Odtradicionalizovanie znamená oslobodenie sexuálneho správania a sexuálnej morálky od tradičných zákonov a predpisov. „Rodové zrovnoprávnenie“ je zjavné okrem iného aj v tom, že tradičný vzorec rodových rozdielov „chlapci začínajú skôr ako dievčatá“ sa obrátil a zmenil na moderný vzorec „dievčatá začínajú skôr ako chlapci“. Podľa Danneckera (2003, In Marková, D., 2007) sa tradičná sexuálna morálka stráca. Táto morálka odvodzovala mravnosť z určitého sexuálneho správania (len tieto a žiadne iné telesné zóny sa môžu využívať na sexuálne účely) alebo z určitých sexuálnych foriem (sexualita je legítimná iba v manželstve), alebo z pohlavia sexuálneho partnera (len s partnerom opačného pohlavia). Centrálnou kategóriou súčasnej sexuálnej morálky je požiadavka dohodnutého, schváleného sexuálneho správania. To znamená, čo je správne alebo nesprávne, neurčujú vonkajšie autority, ale samotní aktéri.

Dnes možno hovoriť o všeobecnej tendencii kultúrnej liberalizácie, najmä vo vzťahu ku *kultúrnym normám*, čo sa prejavuje v požiadavkách v individuálnej biografii (požiadavky na vierovyznanie, sexuálnu orientáciu, voľbu spôsobu života a i.). Súčasne klesá rozsah „tabuizovaných“ foriem života, ktoré sa začínajú hodnotiť ako „alternatívne“. Ako uvádza

P. Ondrejko (2002), proces individualizácie má za následok oslabovanie záväznosti tradičných noriem a hodnôt, pokles významu morálnych a náboženských zákonov. To všetko je úzko spojené s anonymitou v mestách, oslabovaním sociálnej kontroly, ale aj so vznikom nových závislostí (na trhu práce, od vzdelávacieho systému, od systému zdravotného poistenia a pod.). Stúpajú tak individuálne možnosti človeka, ale aj jeho neistota a osobné riziko.

Príčinami zmien v rodinnom živote nie sú len vplyvy prichádzajúce z vonkajšieho prostredia, ale príčiny treba hľadať aj vo *vnútorných aspektoch rodiny*, vo vlastnostiach členov rodiny, v charaktere ich vzťahov. Zameranosť na záujmy jednotlivca, chýbajúce očakávanie trvalosti vzťahu, odsúvanie rodičovstva, skorá a častá predmanželská skúsenosť v oblasti sexu, strata ritualizovanej podoby rodiny, nesúlad medzi pracovnými a rodinnými povinnosťami, ako aj vyšší dôraz na materiálne hodnoty majú za následok zmeny v rodinnom spolužití. Ako poznamenávajú viacerí autori (Cseh-Szombaty, L., 1995; Beck, U., 2016), okrem postmodernej ideológie je nespornou príčinou zmien čoraz väčšia snaha o *udržanie individuálnej slobody*. O. Matoušek (1997, s. 31) uvádza, že „súčasný rodiny už nie sú rodinami zakladanými kvôli deťom, ale rodinami, v ktorých sú na prvom mieste individuálne záujmy dospelých osôb“. Zodpovednosť a sociálny tlak sa čím ďalej, tým viac prenáša na jednotlivca. Snažíme sa osamostatniť, vybudovať si niečo svoje a vytvoriť si slušne ekonomické zázemie.

Ako nástroj na reflektovanie spoločenskej zmeny sa chápe aj *kultúra individualizmu*. Individualizáciu jednotlivca môžeme považovať za dôsledok vzniku spoločnosti príležitosti, v ktorej sme všetci konzumenti a vyberáme si z množstva ponúkaných príležitostí. V dnešnej dobe významných zmien sa dôležitými sférami voľby stávajú aj donedávna pevne určené inštitúcie. Dnes do životného štýlu vstupujú aj individuálne voľby vo sférach práce a privátneho života. K. Jacyno (2012) zdôrazňuje, že v kultúre individualizmu je zahrnutá i voľba partnera, resp. samotný fakt, či človek vstupuje do stáleho manželského či

partnerského zväzku a či sa v rámci tohto spolužitia rozhodne mať deti. Táto individuálna voľba je v súčasnosti dôležitým diferenciacným činiteľom, ktorý ovplyvňuje spôsob života a stáva sa významným prvkom životného štýlu.

Ako uvádzajú P. L. Berger a H. Kellner (1982), prejavy individualizmu sú viditeľné aj vo sfére intimity. Privátna sféra je vnímaná ako oblasť individuálnej voľby a autonómie, čo má závažné dôsledky na formovanie identity v modernej spoločnosti (In Chorvát, I., 2015). Dnes, viac ako inokedy, je na jednotlivcovi ako a kedy si založí rodinu. Životy jednotlivcov sa stávajú otvorenejšími, prístupnejšími zmenám a rozhodovanie je vo väčšej miere než v minulosti osobným rozhodnutím. Životná dráha sa stáva „projektom“ individua a ako uvádza U. Beck (2011), biografie jednotlivcov a ich životné dráhy sa stávajú rôznorodejšími, rozmanitejšími a dynamickejšími.

Dôraz na emócie, lásku a intimitu v partnerských vzťahoch však prináša zdanlivý paradox. Tam, kde bol zväzok dvoch ľudí založený na povinnosti a záväzku (voči tradícii, zdedenému majetku, komunite, zodpovednosti za širšiu rodinu, zabezpečeniu hospodárstva) a nie na vzájomnej príťažlivosti a osobných sympatiách (tie neboli podmienkou a predpokladom uzavretia manželstva, väčšinou sa však blízky vzťah medzi manželmi rozvinul v priebehu spoločného života a kooperácie pri zabezpečovaní a plnení rodinných funkcií), bola rodina ako inštitúcia stabilnejšia, kým dnes je zväzok dvoch ľudí vstupujúcich do viac či menej formalizovaného vzťahu na základe rozvinutého intímneho vzťahu a citovej náklonnosti značne krehkejší. Silný záujem o intímne vzťahy nemusí prinášať stabilitu príslušných systémov: „Práve nádeje a očakávania, ktoré sa snažia nájsť čosi, čo chýba, naplniť čosi nenaplnené, môžu ustanovovať meradlá, ktorým buď nie je možné dostať vôbec, alebo len obtiažne“ (Luhmann, N., 2002, s. 159, In Chorvát, I., 2015). Fakt, že intímne vzťahy sa stávajú autonómnymi, prináša so sebou vysoké očakávania. Autonomizovaný manželský zväzok neposkytuje dostatočnú ochranu pred hlavným nebezpečenstvom intímnych vzťahov –

ich nestabilitou a tendenciu intímnych vzťahov k väčšej konfliktnosti.

Oproti predchádzajúcim dobám existujú vyššie očakávania partnerov, aby bol pre nich vzťah osobne uspokojivý. Podľa A. Giddensa (1999, s. 16) „významným faktorom je rastúca tendencia k hodnoteniu manželstva podľa miery osobnej spokojnosti, ktorú jedincovi poskytuje. Stúpajúci počet rozvodov preto nemusí znamenať hlbokú nespokojnosť so samotným manželstvom, ale skôr rastúcu snahu o dosiahnutie hodnotného a zmysluplného vzťahu“. Neznamená to však, že manželstvá boli v minulosti lepšie, ľudia len mali oveľa nižšie očakávania od manželstva ako inštitúcie, ktorá má zabezpečovať šťastie a seberealizáciu. Stále viac ľudí však už nie je ochotných zotrvať vo vzťahoch, ktoré nie sú v súlade s ich vlastnými a neustále expandujúcimi potrebami. Výsledkom je všeobecná opatrnosť v záležitostiach intimity (Dizard, J. E., Gadlin, H., 1990, In Chorvát, I., 2015).

Za zvlášť markantné možno považovať zmeny v „ženskom“ spôsobe života. Emancipačné procesy mali za následok zmeny nielen v postojoch, ale i v možnostiach v oblasti vzdelávania a práce a vo všetkých mimorodinných oblastiach života. Súhlasíme s L. Rabušicom (2001, s. 224), že zmeny, ktoré so sebou prináša moderná a neskoro moderná spoločnosť, sa týkajú predovšetkým ženy. Tým, že sa žene nesmierne otvorili životné šance, jej prvoradá orientácia na manželstvo a materstvo sa oslabuje. Hneď ako má žena spoločenské, intelektuálne alebo profesionálne ambície a má prostriedky na ich napĺňanie, láka ju menej investovať čas a energiu do výchovy detí. Kým v minulosti bola rodina a materstvo pre ženu údelom, dnes sa stali jej voľbou.

L. Cseh-Szombathy (1995) poukazuje na skutočnosť, že *zárobková činnosť žien* sa stala bežnou záležitosťou, a preto sa motivácia žien k manželstvu dramaticky zmenila. Kým v minulosti bolo pre ženy manželstvo hlavným prostriedkom na zaistenie ich budúcnosti, v súčasnosti pre mnohé ženy neznamená finančný zisk, keďže majú vlastný príjem. Táto

skutočnosť zohráva veľkú rolu pri rozširovaní nemanželských spolužití, ako aj pri narastajúcom počte rozvodov (Mitjakina, G., 2014; Csontos, L., 2020). Podobný názor zdieľajú autori P. Ondrejko, J. Majerčíková (2006), podľa ktorých „sa žene otvorili v priebehu života nové možnosti, ktoré si často navzájom protirečia a neraz ide o dilemu orientácie na povolanie alebo rodinu“.

Dost' významný vplyv má na život súčasných rodín *vzdelanie žien*. Podľa I. Možného (2006, s. 262) ide o vplyv negatívny, vysvetlený tým, že čím je žena vzdelanejšia, tým menej detí pravdepodobne bude mať. Tento fakt nijako významne neovplyvňoval život rodín v čase, keď vysokoškolské vzdelanie bolo u žien zriedkavou výnimkou a maturitu malo sotva toľko žien, koľko ich má dnes absolvovanú univerzitu. Úroveň vzdelania žien celkovo stúpa a negatívna závislosť medzi vzdelaním a plodnosťou stúpa na dôležitosť.

Podľa I. Možného (1990, s. 121) v tradičnej spoločnosti práca v domácnosti integrovala ženu do sociálneho systému vyššieho rádu (privádzala ju do „spoločnosti“), kým pre súčasné ženy sa stala domácnosť miestom sociálnej izolácie. Zmenami technológií, životného tempa, typov bývania i rodinných systémov sa stalo, že široká paleta „domácich“ prác, predtým vykonávaných kolektívne (často mimo vlastného domu), buď zmizla zmenami technológií, alebo bola individualizovaná. V inom svojom diele I. Možný (2006, s. 234) uvádza, že nie je možné, aby boli ženy držané mimo verejnej sféry, najmä sféry ekonomického života. Investície, ktoré dnes ženy bežne vkladajú do svojho vzdelania, chýbajúca záruka trvalosti v manželstve, spravidla jedno alebo dve deti narodené v odstupe niekoľko málo rokov, predlžovanie dĺžky života a produktívneho veku, zjednodušenie domáceho hospodárenia, to všetko otvára v ženskom živote kapacity, ku ktorým mali tradične prístup iba muži. Trvalé zvyšovanie životnej úrovne spôsobuje pre rodinu neobyčajné ťažkosti zotrvať pri modeli rodiny s jedným príjmom. Ženy sú, v dôsledku rovnakého vzdelania, vplyvu občianskej spoločnosti a sociálneho štátu, voči mužom menej závislé, a to v ekonomickej i rodičovskej role. Súčasná

spoločnosť akceptuje dvojité zaťaženie ženy s väčším dôrazom na jej materskú rolu. Naopak len veľmi pozvoľna sa do praxe presadzuje rovnosť podmienok pre muža a ženu k celodennej starostlivosti o malé dieťa. Pretože zosúladenie a vykonávanie rodinných a pracovných povinností je vždy výsledkom súhry mnohých faktorov a často sa v nich stretávajú ideálne predstavy s reálnymi možnosťami, môžu byť často i zdrojom konfliktov a napätia.

Zmeny v reprodukčnom správaní a rodinnom živote sa prisudzujú posunu v hodnotách a preferenciách, predovšetkým sekularizácii, individualizmu, dôrazu na sebanaplnenie, sebarealizáciu, slobodu, nezávislosť a novej ideológii týkajúcej sa postavenia mužov a žien v spoločnosti.

A. Giddens (1999, s. 181) upozorňuje na fakt, že návrat k tradičnej rodine by už nebol možný z viacerých dôvodov: sociálne zmeny, ktoré spôsobili súčasnú premenu predošlých foriem manželstva a rodiny, sú prevažne nezvratné, ženy sa nezačnú masovo vracieť k niekdajšej role v domácnosti, ani sexuálne vzťahy dnes už nemôžu byť ako kedysi, vytváranie a udržiavanie citových vzťahov sa stalo ústrednou súčasťou života v osobnej i rodinnej sfére. Verejný i odborný diskurz smeruje k hľadaniu odpovedí na otázku, aké účinky na rodinu majú globálne zmeny v ekonomických i politických základoch spoločnosti, aký vplyv majú zmeny v rodinách na ekonomickú budúcnosť a sociálny blahobyť. Vychádza z predpokladu, že nielen rodiny sa musia meniť, aby sa prispôsobili realite, ale aj kultúrne normy, verejná politika a právny systém spolu s inými inštitúciami sa musia adaptovať na nové rodinné vzory. „Nútiť“ rodiny prijať staré, prežité vzory nie je riešením. Schodnejšou cestou je podľa autora akceptovať rozmanitosť. „Mali by sme spojiť individuálnu slobodu v osobnom živote s potrebou vytvárať pevné, trvalé vzťahy s druhými ľuďmi“.

2 SÚČASNÍ RODIČIA V REFLEXII SPOLOČENSKÝCH ZMIEN

Keďže spoločenské zmeny zasahujú i do realizácie rodičovskej roly, vzniká potreba venovať verejný i vedecký záujem problematike rodičovskej roly v kontexte zmien súčasnej spoločnosti. Aktuálnosť uvedenej problematiky zdôvodňuje fakt, že vo verejnom, ako i v spoločenskovednom priestore je diskurz o rodičovskej role v meniacej sa spoločnosti výraznejší práve v obdobiach, keď sa menia dlhodobé stabilné vzorce či modely rodinného a rodičovského správania. Zmeny, ku ktorým v druhej polovici 20. storočia dochádzalo a naďalej neustále dochádza, významne ovplyvňujú a budú ovplyvňovať aj realizáciu rodičovskej roly.

2.1 Rodičovská rola ako súčasť života dospelého človeka

V priebehu života človek realizuje rôzne sociálne roly, ale práve rodičovská rola predstavuje tú, ktorú človek v svojom živote realizuje najdlhšie. Etapy dospelého veku sú i etapami rodičovskými. Ako uvádza J. Alan (1989, s. 67), v životnej dráhe každého človeka sa prelínajú dva modely. Jeden je založený na rodinnom cykle, druhý na cykle životnom. Rozdiel medzi nimi nie je daný len odlišným predmetom alebo subjektom skúmania (rodina vs. jedinec), ale predovšetkým posunom hľadiska: ak je vzťahovým rámcom rodina, mení sa pohľad na detstvo, vzdelanie, zamestnanie. Rodinný cyklus je skôr odlišnou dimenziou životného cyklu a umožňuje rovnaké životné fázy (detstvo, mladosť...) včleňovať do dvoch dôležitých súvislostí – do životnej dráhy rodičov a do životnej dráhy jedinca.

Sociálnu rolu vymedzujeme ako očakávaný spôsob správania vzhľadom na určitý sociálny status, ktorý človek zastáva. V sociologickom chápaní ide o vopred určené správanie, kým v psychologickom chápaní ide o prijaté pravidlá konania (Petrusek, M. a kol., 1996, s. 943). Sociálna rola riadi jedincove správanie v jeho sociálnej pozícii vzhľadom na očakávania spoločnosti, nie je úplne nezmeniteľná, jedinec môže jej

chápanie pozmeniť a presadiť si svoje chápanie roly (Jandourek, J., 2001, s. 207).

Rodičovská rola je súčasťou životného cyklu človeka. Ako uvádzajú A. Gogová, Š. Kročková, V. Kurincová (1992, s. 99), rodičovstvo je základnou činnosťou plne organizovaného ľudského života. Predstavuje súbor určitých osobných vlastností, teoretických poznatkov, praktických zručností, ktoré sú podmienkou, aby rodič dokázal zabezpečiť zdravé potomstvo a vychovávať ho. Podľa nášho názoru sa prejavuje v troch rovinách:

➤ **Rodičovská rola ako rola individuálna**

Pri vnímaní rodičovskej roly ako roly individuálnej vychádzame zo skutočnosti, že každý človek je charakterizovaný cez jeho rodinné prostredie, t. j. každý človek existuje ako rodinná jednotka – homo familiaris (Kurincová, V., Turzák, T., 2017, s. 47). Rodičovská rola sa často chápe ako jeden zo znakov dospelosti, resp. ako prejav zrelosti. Podľa M. Vágnerovej (2000) je dôležitou súčasťou identity dospelého človeka a do istej miery ju možno akceptovať ako jednu z podmienok priznania statusu dospelého.

Avšak, *potreba* realizovať rodičovskú rolu je individuálne rôzna. Sú ľudia, ktorí majú malú potrebu mať potomstvo, a ľudia, ktorí túžia mať veľa detí. Miera intenzity citových prežívaní a spokojnosť, ktoré človeku prinášajú, sú individuálne rozdielne. Dnes sa môže jedinec sám rozhodnúť, či a do akej miery je ochotný zúčastniť sa na realizácii rodičovskej roly. Ako uvádza Z. Helus (2007, s. 144), „v súčasnosti mať či nemať dieťa je skôr ako samozrejmosť vecou osobného, individuálneho rozhodovania, v priebehu ktorého potenciálni rodičia zvažujú výhody a nevýhody rodičovstva. Uvedomujú si, že dieťa môže znamenať zásah do kariéry, spôsobu života i osobnej ekonomiky. Predstavuje taktiež starosti, ako sa vyrovnat' s dlhodobými pôsobiacimi problémami a záťažami, ale i aké dieťa sa vlastne narodí a čo z neho vyrastie“. Podľa M. Vágnerovej (2000, s. 345) potreba založiť si rodinu je ovplyvnená vlastnou skúsenosťou z detstva. Jej základom je

spôsob prežitia detskej roly a k nej komplementárneho rodičovského správania. V tomto kontexte autorka poukazuje na to, že model vlastných rodičov môže pôsobiť ako pozitívny vzor, ktorý možno akceptovať bez podstatnej zmeny, a v tomto zmysle posilňuje ochotu stať sa rodičom. Táto rola je chápaná pozitívne a človek s dobrou skúsenosťou vie, ako by sa mal ako rodič správať. Na druhej strane, ak je rodičovský vzor hodnotený negatívne a predstavuje nežiaducu alternatívu, stimuluje odlišný postoj k rodičovstvu.

Aj samotný *spôsob* realizácie rodičovskej roly môže byť individuálne špecifický. Individuálne rozdielnosti môžu plynúť z individuálnych skúseností, napr. z východiskovej rodiny, z detstva, z hodnotového systému jedinca, z jeho aktuálneho postoja k rodičovstvu, z jeho temperamentu a charakterových vlastností.

Rodičovstvo prináša pozitívnu skúsenosť, ale predovšetkým určitú záťaž. Preto nemusí byť akceptované celkom jednoznačne. Za určitých okolností môže dospelý človek rodičovstvo odkladať alebo dať prednosť bezdetnosti. Preto môžeme konštatovať, že rodičovstvo predstavuje individuálnu voľbu, nie povinnosť. Podľa G. Lipovetskeho (1999, In Chorvát, I., 2015) charakteristickou črtou tejto doby nie je povinnosť splodiť potomstvo a vstúpiť do manželstva, ale individualistické právo na dieťa, hoci aj mimo manželstva. Rodina už nie je cieľom, ale sa stáva nástrojom osobnej realizácie, inštitúciou, v ktorej subjektívne práva a túžby prevažujú nad kategorickými záväzkami. Rodina znamená realizáciu túžby mať deti vtedy, kedy chceme, a v počte, aký vyhovuje novej dynamike individualizmu. Mať či nemať deti, mať ich s partnerom či bez neho, mať či nemať partnera sa stáva voľbou, ktorá stále pri väčšom počte ľudí nemá charakter nespochybniteľného záväzku, nie je vykonávaná pod tlakom tradície, ale sa stáva osobnou a individuálnou voľbou.

➤ **Rodičovská rola ako rola rodinná**

Rodičovstvo mení sociálnu povahu života páru a odlišuje ho od povahy života jednotlivca. Rodičovstvo je považované za celkom

prirodzené, ak nie samozrejme vyústenie manželstva/partnerstva. M. Vágnerová (2000, s. 344) upozorňuje na to, že „dieťa svojho rodiča púta špecifickou a nezrušiteľnou väzbou kurčitému partnerovi, pretože je ich spoločným potomkom“. Viacerí autori (napr. I. Možný, 1999; Vágnerová, M., 2000; Kwak, A., 2008) pripomínajú, že na rozdiel od iných rolí, rodičovská rola nie je vratná a je permanentná. Nemožno prestať byť rodičom, rovnako ako ani dieťa nie je možné vymeniť, pokiaľ jeho vlastnosti nie sú vyhovujúce. Zrušiť možno rolu manželskú, profesijnú, ale rodičom je človek navždy. Rodičovstvo je posledný vzťah, ktorý je nezrušiteľný (Možný, I., 1999), je rozdeliteľné, ale nie je vypovedateľné (Beck, U., 2011).

Rodičovstvo prináša veľa povinností a obmedzení, vyžaduje zmenu životného štýlu, kladie značné nároky na zodpovednosť. Je ustavičným prúdom aktivít a znamená kľúčovú zmenu v živote človeka. Je to široký koncept s odlišným obsahom podľa fáz rodinného cyklu. Práve prechod k rodičovstvu predstavuje najväčšiu zmenu v rodinnom cykle. Je to najväčší prechod v našom živote, a to, že máme alebo by sme mali mať rozhodovanie o ňom v svojich rukách, ho neulahčuje, práve naopak, robí ho ešte ťažším. Rozhodnutie mať dieťa by malo vychádzať zo spoločnej bilancie oboch partnerov. A. Rosiová (In Možný, I., 1999, s. 126) posudzuje jedinečnosť prechodu k rodičovstvu zo štyroch aspektov:

- *Je to prechod, ku ktorému dochádza pod silným kultúrnym tlakom, orientovaným najmä na ženu. Sociálny status ženy je historicky zviazaný so statusom matky.*
- *Je to prechod, ku ktorému dochádza mimovoľne. Dieťa môže byť počaté i neplánovane.*
- *Je to prechod, ktorý je nezrušiteľný. Dieťa sa nedá vziať späť alebo vymeniť za iné. Nikdy sa nestávame „ex-rodičmi“.*
- *Je to prechod zlomový. Ostatné životné prechody majú akúsi prípravnú periódu, narodenie dieťaťa nepredstavuje pozvoľný prechod – dieťa, ktoré doposiaľ nebolo, tu jedného dňa je. Tehotenstvo síce pripravuje ženu na materstvo*

fyziológicky, no nie sociálne, je skôr obdobím predstáv a ilúzií.

Dieťa prichádza do určitej sociálnej situácie, ktorú viac či menej narúša. Vždy prináša zmeny, ktoré nemusia byť len pozitívne. Rodičia musia túto zmenu spracovať, vyrovnáť sa s ňou a prijateľne zariadiť ďalší spoločný život. V. Kurincová a T. Turzák (2017, s. 48) upozorňujú, že rodičovská rola má isté špecifiká vzhľadom na životné obdobie, ktorým rodina, resp. rodič prechádza. Z hľadiska životnej etapy autori rozlišujú: 1. pred-rodičovskú fázu, 2. fázu bezprostrednej prípravy na rodičovstvo, 3. fázu narodenia prvého dieťaťa, 4. fázu identifikácie sa s rodičovskou rolou, 5. fázu naplňovania a zdokonaľovania sa v rodičovstve, 6. fázu pokračovania rodičovstva v podobe starorodičovskej roly. V každej fáze rieši rodič špecifické úlohy a prekonáva iné životné situácie.

Rodičovstvo určuje životný štýl človeka celkom zásadne. Ako uvádza I. Možný (2006, s. 276), mladým ľuďom sa to často nezdá – energia, ktorú absorbovali z rodičovského výkonu svojich matiek a otcov, na nich prechádzala tak samozrejme, že bola pre nich neviditeľná, ale rozhodnúť sa pre rodičovstvo znamená zvoliť si na dlhé roky, a v istom zmysle aj navždy, podstatne iný život, než aký majú bezdetní ľudia. Rodinný habitus je iný ako než habitus človeka, ktorý nemusí v každom okamihu a pri všetkých svojich rozhodnutiach brať zreteľ na to, že nerozhoduje len o sebe. Rodičovstvo dáva človeku veľkú motiváciu, ale tiež zaväzuje.

➤ **Rodičovská rola ako rola sociálna**

Ako uvádza M. Vágnerová (2000, s. 344), rodičovská rola je *silne asymetrická*. Je to jediná, nespochybniteľne nadradená rola, keďže rodič je dominantnou autoritou, od ktorej je dieťa úplne závislé a vo všetkom podriadené. Rodič rozhoduje prakticky o všetkom, čo sa týka dieťaťa, je za dieťa zodpovedný.

Rodičovská rola je významná sociálna rola, v rámci ktorej spoločnosť od rodičov očakáva osobnú zodpovednosť a emocionálnu zainteresovanosť vo vzťahu k deťom. Očakáva, že

im zabezpečiť také podmienky, aby bolo schopné socializovať sa a plniť požiadavky, ktoré sa od neho v spoločnosti očakávajú. Za plnenie týchto úloh nesú rodičia voči spoločnosti zodpovednosť (morálnu, právnu, v prípade neplnenia úloh aj trestnoprávnú). V tom základnom, čo môže spoločnosť od rodičov vyžadovať, možno pozorovať vo všetkých kultúrach (resp. všade tam, kde je reprodukcia inštitucionalizovaná rodinou) principiálnu zhodu: každé dieťa má nárok na to, aby mu jeho rodičia zaistili a poskytnú základnú výživu, oblečenie, ubytovanie, zdravotnú starostlivosť a prístup k vzdelaniu – aspoň k takému, aby ho jeho nedostatok v dospelosti nevylučoval na okraj spoločnosti. Podľa I. Možného (1999, s. 133) sa táto päťica zvykne označovať pojmom „minimálne zaopatrenie“ (Minimum Provision Thesis).

Od 18. storočia sa postupne rozširuje presvedčenie, že úlohou rodičov je zaistiť hmotné zabezpečenie, mravnú výchovu a predovšetkým budúcnosť svojich detí, a to všetkých, nielen prvorodeného syna. Kým predtým bolo pravidlom poslať dieťa sotva odrastené do sveta, do služby alebo kamkoľvek inam, stalo sa konečným cieľom a každodennou starosťou rodičov zaistiť budúcnosť každého dieťaťa (Matějček, Z., 2017, s. 20).

Podľa A. Kwak (2008) je realizovanie rodičovstva nasmerované na *napĺňanie potrieb dieťaťa* a dotýka sa niekoľkých sfér jeho života:

1. sféra starostlivosti (uspokojovanie základných potrieb dieťaťa),
2. sféra kontroly (aktivity, ktoré pomáhajú dieťaťu pochopiť hranice, v rámci ktorých môže konať),
3. sféra rozvoja dieťaťa (nielen aby sa dieťa zapojilo do sféry rovesníkov, ale aj zabezpečenie podnetného prostredia pre rozvoj jeho individuálnych predpokladov).

Tak ako existujú životne dôležité biologické potreby (potrava, teplo, ochrana pred úrazom atď.), ktoré musia byť plne uspokojené, aby mohlo dieťa vôbec prežiť, sú tu i základné životne dôležité psychické potreby, ktoré musia byť náležite a v pravý čas uspokojené, ak sa má dieťa vyvíjať v osobnosť

psychicky zdravú a zdatnú. Podľa Z. Matějčka (2007, s. 37 – 38) ide o nasledovné psychické potreby dieťaťa:

- *Potreba určitého množstva, kvality a premenlivosti vonkajších podnetov.* Znamená optimálny prívod, dostatok podnetov, stimuláciu v pravý čas, v dostatočnom množstve a kvalite. Pre dieťa to znamená, že sa „naladí“ na žiaducu úroveň aktivity, že sa nebude nudiť, ani že nebude podnetmi preťažované.
- *Potreba určitej stálosti, poriadku a zmysluplnosti podnetov.* Naplnenie tejto potreby umožňuje, aby sa z prichádzajúcich podnetov stali skúsenosti, poznatky a pracovné stratégie. Ide o základnú potrebu umožňujúcu učenie.
- *Potreba prvotných citových a sociálnych vzťahov, t. j. vzťahov k osobám prvotných vychovávateľov.* Náležité uspokojenie tejto potreby prináša dieťaťu pocit dôvery, životnej istoty a bezpečia a je podmienkou pre žiaduce vnútorné usporiadanie jeho osobnosti, pre utvorenie vzťahu aj k iným ľuďom. Uspokojenie tejto potreby nachádza dieťa vo vzťahu k matke a dospelým ľuďom.
- *Potreba identity, t. j. potreba spoločenského uplatnenia a spoločenskej hodnoty.* Z náležitého uspokojenia tejto potreby vychádza zdravé vedomie vlastného „ja“. Toto vedomie je podmienkou pre to, aby si človek mohol v svojej vývojovej fáze osvojiť určité sociálne roly a stanoviť si hodnotné ciele pre svoje snaženia. Dieťa očakáva od okolia potvrdenie svojho „ja“, očakáva a potrebuje pochvalu, prijatie, ocenenie svojich výkonov a postavenia.
- *Potreba otvorenej budúcnosti, resp. životnej perspektívy.* Jej uspokojenie dáva ľudskému životu časové rozpätie, t. j. rozpätie medzi otvorenosťou a uzavretosťou osudu, medzi nádejou a beznádejou. Dáva dieťaťu perspektívu môcť sa tešiť na niečo, na niekoho, mať nádej, mať plány a pod.

Z uvedených potrieb vyplýva určitá postupnosť od univerzálnych potrieb, ktoré sú platné pre celú živočíšnu ríšu, až

po tie, ktoré sú vlastné len ľuďom. Iba človek si totiž uvedomuje plynutie času. V živote dieťaťa sú potreby prirodzene prepojené a ich uspokojovanie sa očakáva v prvom rade od rodičov.

Rodičovská činnosť je elementárnym predpokladom existencie a kontinuity spoločnosti. Pokladá sa za privátnu, až intímnu záležitosť rodičov, ale zároveň sa stáva aj záležitosťou verejnou. Práva a povinnosti rodičov sú legislatívne vymedzené Zákonom o rodine č. 36/2005 Z. z. a ich plnenie, resp. neplnenie je súčasťou kontroly zo strany štátnych inštitúcií. Ako uvádza I. Možný (1999, s. 132), „závislosť dieťaťa od rodičov otvára otázku povahy a sociálnych limitov autonómneho výkonu práv a povinností rodičov“. Podľa autora rodičovská autonómia nemôže zostať sociálne neregulovaná z niekoľkých príčin:

1. dieťa je fyzicky i psychicky krehké a pred svojimi rodičmi bezbranné,
2. nie všetci rodičia dokážu rozoznať, čo je pre ich dieťa najlepšie, a sú rodičia, ktorí svojimi mentálnymi či sociálnymi limitmi môžu dieťaťu ublížiť,
3. rodičia niekedy vnímajú dieťa ako nástroj k uskutočňovaniu svojich vlastných projektov a ich záujem môže byť v konflikte so záujmom dieťaťa,
4. každá komunita má záujem, aby v nej vyrastali jedinci vychovávaní k spoločensky žiaducim hodnotám.

Spoločnosť nielen kontroluje rodičovskú rolu, ale ju aj podporuje rôznymi formami, napr. finančnou podporou pri narodení a počas života dieťaťa, možnosťou čerpať materskú a rodičovskú dovolenku, v prípade potreby umožňuje jej dlhšie trvanie. Spoločnosť zabezpečuje aj starostlivosť o rodičov v ich post-produktívnom veku, napr. formou zriaďovania sociálnych a opatrovateľských zariadení a pod.

V každej z vyššie uvedených rovín rodičovskej roly sa rodičovstvo prejavujú vo viacerých aspektoch, t. j. dimenziách. Podľa J. Kovaříka (1991) má rodičovstvo tri hlavné **dimenzie**: 1. biologickú, 2. právnu, 3. psychosociálnu. Z hľadiska

spoločnosti je rozhodujúca dimenzia biologická (rodičom je ten, kto dieťa počal a porodil) a dimenzia právna (rodičom je ten, komu boli určené rodičovské práva a povinnosti, ten, kto má rodičovskú zodpovednosť). Pre dieťa je naopak rozhodujúca psychosociálna dimenzia (rodičom je pre dieťa ten, kto sa k nemu ako matka a otec správa, kto mu preukazuje vedomú, trvalú a najmä úplnú akceptáciu). Ako uvádza Z. Matějček (2007, s. 16), „dieťa za svojich rodičov prijíma tých, ktorí sa k nemu materinsky a otcovsky správajú a majú ho radi“. V optimálnom prípade sú všetky tri dimenzie spojené a integrované.

F. Chorvát a J. Orlík (1988, s. 147) vymedzujú dve základné dimenzie rodičovskej roly: sociálnu a biologickú. Podľa autorov je *sociálne rodičovstvo* vlastné len človeku. U živočíchov je rodičovstvo buď biologické, alebo pudovo sociálne. Iba u človeka sa môže *biologické rodičovstvo* nespájať s primeraným sociálnym rodičovským správaním. Len človek je schopný ako biologický rodič neplniť úlohy sociálneho rodičovstva.

Možno plne súhlasiť s Z. Matějčekom (2007, s. 15), že „pre dieťa je rozhodujúce psychologické rodičovstvo, založené na vnútornom, psychickom, citovom prijatí dieťaťa, a nielen biologické rodičovstvo, pokiaľ by bolo založené len na potvrdení z pôrodnice“. Vo väčšine prípadov sú obe dimenzie rodičovstva spojené. Biologické rodičovstvo vytvára cestu psychologickému rodičovstvu, ale nie je jeho nevyhnutnou podmienkou. Sú prípady, keď biologické rodičovstvo nevyústi do psychologického rodičovstva, keď vlastní rodičia dieťa opustia, nechcú ho, nedokážu ho prijať. Potom nastupujú nebiologickí rodičia, ktorých psychický rodičovský potenciál je nedotknutý, ba dokonca ním prekypujú. Nie je rozhodujúce, či dieťa dojčili, ale že mu dokážu poskytnúť pocit istoty a bezpečia, že ho prijali také, aké je.

2.2 Vybrané aspekty rodičovstva a jeho premeny

Rodičovská rola je determinovaná celým komplexom faktorov pôsobiacich na rodinu. Ich pôsobenie prináša aj premenu

požiadaviek a očakávaní voči rodičom. Normy, ktoré boli spoločnosťou uznávané po dlhé roky, sa v dôsledku spoločenských zmien prehodnocujú a transformujú. Podľa J. Potančoka (2010) sa zmeny vo vnútri rodiny odzrkadľujú v zmene rolového správania a rolových očakávaní od jej jednotlivých členov. Či ide o vzťah medzi partnermi alebo o vzťah rodič – dieťa, očakávania od jednotlivca v systéme rodiny, ako aj očakávania jednotlivca od rodiny prechádzajú významnou transformáciou.

Rodičovstvo vždy tvorilo základnú súčasť plne realizovaného ľudského života. Tradícia rodičovstva má teda svoju neprerušenu, kontinuálnu líniu, no napriek tomu nastali v charaktere rodiny a rodičovstva kvalitatívne zmeny. Rozpad socialistického bloku a s ním súvisiaca celospoločenská, hospodárska, kultúrna a politická transformácia priniesli nástup dynamických, nereverzibilných a v mnohých aspektoch historicky jedinečných posunov v charaktere rodičovstva. Vieme, že politická zmena v roku 1989 priniesla aj zmenu životných stratégií, vrátane stratégií reprodukčných.

Reprodukčné a rodinné správanie na Slovensku podobne ako v ďalších krajinách bývalého východného bloku prešlo a prechádza v posledných desaťročiach viacerými dynamicky sa presadzujúcimi a v mnohých smeroch aj historicky jedinečnými zmenami. Často diskutovanými sú javy spojené s výrazným poklesom intenzity plodnosti a najmä intenzity rodenia prvých detí, ako aj procesom odkladania manželstva rodičovstva do vyššieho veku. V celoeurópskom priestore sme svedkami dôležitých zmien v časovaní rodenia prvých detí, zmenšovania rodín a nárastu (ne)dobrovoľnej bezdetnosti (Šprocha, B., Šťastná, A., Šídlo, L., 2017). Tieto skutočnosti vyvolávajú potrebu venovať pozornosť problematike rodičovstva v kontexte spoločenských zmien.

2.2.1 Motivácia rodičovstva

Otázka motivácie rodičovstva má dnes podľa F. Chorváta a J. Orlíka (1988) mimoriadny význam pre jeho kvalitu. V minulosti sa nielen biologické, ale aj sociálne rodičovstvo vyvíjalo v podstate živelne. Ľudia sa naň zámerne a systematicky nepripravovali, ale „učili“ sa ho podľa vzoru svojich rodičov. To však neraz nestačí. Kým v minulosti živelne sformované rodičovské kvality boli postačujúce, v dnešných podmienkach je potrebná uvedomelá a cieľavedomá príprava, resp. seapríprava na rodičovstvo. Motivácia rodičovstva je len otázkou súčasnosti, v minulosti sa neriešila, čoho dôkazom je, že doteraz sa venovalo málo vedeckej pozornosti otázke „prečo chcú mať ľudia deti?“. Ako uvádza Z. Matějček (2017, s. 24), „táto otázka sa kladie tam, kde je detí príliš veľa, alebo príliš málo, a keď spoločnosť má z toho ťažkú hlavu“.

Podľa Z. Dytrycha (In Dunovský, J. a kol., 1999, s. 111) sa v minulosti predpokladalo, že „rodičovstvo je riadené inštinktmí, že tu hrá rolu tendencia zachovania rodu, že existuje takmer všadeprítomný materinský inštinkt, ktorý núti ženu, aby v určitom období svojho života cítila neodolateľnú túžbu naplniť svoj život narodením dieťaťa“. Tento jednoduchý koncept však prestáva postupne platiť v tzv. vyvinutých krajinách a zdá sa, že je čím ďalej, tým viac prekrývaný silnými kultúrnymi a psychosociálnymi faktormi.

V minulosti chceli mať rodičia deti z rôznych dôvodov. Sledovali tým ciele, pri dosahovaní ktorých „používali“ deti ako prostriedky (pomocník, pracovná sila, dedič, opatrovateľ v starobe). Podľa autorov F. Chorváta a J. Orlíka (1988, s. 152) tieto argumenty ukazujú, že ľudia nemysleli na to, aby svojou činnosťou objektívne poslúžili spoločnosti ako celku, hoci to vlastne robili. Najsilnejšou príčinou boli životné podmienky, ekonomické a v neposlednom rade citové potreby, t. j. ich vlastné životné potreby. V minulosti boli deti hospodárskym činiteľom, teda hospodársky dôvod mal prednosť pred dôvodmi psychologickými. Tieto ciele dnes už nie sú motivačným základom rodičovstva. Keďže rodina nie je výrobná-

-hospodárskou jednotkou, rodičia nepotrebujú deti ako pomocníkov, ako robotníkov, ani ako tovaríšov do remeselníckych dielní, ani ako dedičov svojich majetkov. Ani zachovávanie rodu po „meči“ už nie je aktuálnym motívom pre rodičovstvo.

Význam dieťaťa pre životnú spokojnosť a šťastie rodičov je predmetom mnohých štúdií (Hansen, T., 2011; Pollmann-Schult, M., 2014; Ruppanner, L. et al., 2018). Z nich vyplýva dôraz na psychologické a citové hľadiská rodičovstva. Podľa Z. Matějčka (2017, s. 25) „je v súčasnosti tendenciou presun z hľadísk hospodárskych k hľadáiskám citovým“. Vo vyspelých štátoch sa zdôrazňujú citové stránky spolužitia rodičov s deťmi a význam dieťaťa pre osobný rast rodičov. Namiesto predchádzajúcej ekonomickej poistky pre starobu vidia dnes v dieťati skôr poistku proti osamelosti. Dôraz na psychologické a citové hľadiská je tým väčší, čím je krajina hospodársky vyspelejšia a ľudia v nej „zabezpečenejší“. Celosvetový vývoj ide smerom psychologizácie a emocionalizácie rodinných vzťahov, čo znamená dôraz na uspokojovanie psychických potrieb dospelého človeka v spolužití s deťmi.

Ako motívy rodičovstva sa najčastejšie uvádzajú:

1. „Inštinkt“ – prirodzený biologický pud, ktorý určuje, že mať deti je prírodná zákonitosť a bezdetnosť je niečím neprirodzeným.

2. Dôvody psychologické a spoločenské, ktoré vytvárajú kultúrnospoločenský tlak, t. j. „mať deti je normálne“. Dieťa svojou existenciou prispieva k uspokojovaniu psychických potrieb dospelých ľudí. Podľa Z. Matějčka (2017) sú to: 1. potreba stimulácie, 2. potreba učenia, 3. potreba bezpečia a istoty, 4. potreba spoločenského uznania, ku ktorým I. Sobotková (2001) dodáva potrebu otvorenej budúcnosti.

3. Dôvody skôr dielčie: dieťa znamená posilnenie rodinného spoločenstva, prináša radosť, môže upevniť manželstvo...

M. Vágnerová (2000, s. 347) upozorňuje na *mýtus*, podľa ktorého všetci „normálni“ ľudia majú chcieť mať deti a tešiť sa na ne. Avšak, tento mýtus môže pôsobiť stresujúco. Vzťah k vlastnému dieťaťu sa môže vytvárať až po jeho počatí, resp. až po jeho narodení. Mladí ľudia majú i iné potreby a uznávajú aj iné hodnoty. Vedomie, že oni po dieťati nejako zvlášť netúžia, môže negatívne ovplyvňovať ich sebahodnotenie a môžu sa za týchto okolností rodičovstva báť. Ochotu prijať rodičovskú rolu ovplyvňujú podľa M. Vágnerovej (2000, s. 345) rôzne vonkajšie determinanty, ktoré prispievajú k definitívnemu rozhodnutiu:

- Rodičovstvo je určitá sociálna norma. Tlak spoločnosti prispieva k rozhodnutiu uzavrieť manželstvo a založiť rodinu.
- Na druhej strane ale rastie tolerancia spoločnosti k tendencii odkladať manželstvo a rodičovstvo.
- Potreba založiť rodinu je ovplyvnená vlastnou skúsenosťou z detstva, t. j. modelom vlastných rodičov (pôsobia ako pozitívny – akceptovaný vzor, resp. ako negatívny – nežiaduci vzor, stimulujúci odlišný postoj k rodičovstvu).

Ochotu prijať rodičovskú rolu môže ovplyvniť aj aktuálna situácia mladého dospelého. Pre dnešných mladých ľudí je motiváciou pre rodičovstvo citová potreba prežívať rodičovstvo a vedomie potrebnosti potomstva (Chorvát, F., Orlík, J., 1988). Túžba „žiť ďalej“ v svojich potomkoch, odovzdať „štafetu života“ je pre mnohých ľudí postačujúcim motivačným pozadím, neraz ani plne neuvedomeným. I keď osobné okolnosti a sociálne očakávania do istej miery ovplyvňujú proces rozhodovania o rodičovstve, v popredí je čisto individuálne hodnotenie pozitív a negatív rodičovstva.

2.2.2 Súčasný trend odkladania rodičovstva

Po zmene politického režimu v 90. rokoch 20. storočia stratilo rozhodnutie pre manželstvo a rodičovstvo príťažlivosť z dôvodu explózie konzumných príležitostí, v dôsledku čoho mladí ľudia

začali odkladať manželstvo a rodičovstvo na neskôr. Podľa T. Frejku a T. Sobotku (2008) na začiatku 21. storočia prakticky všetky európske štáty, vrátane krajín bývalého Sovietskeho zväzu, zažili nástup odkladu rodičovstva do vyššieho veku. Tento trend nie je len otázkou postsocialistických krajín, ale odkladanie manželstva, materstva, ako aj ďalších dôležitých životných prechodov na ceste k rodičovstvu sú jedným z primárnych znakov vo všetkých postmoderných spoločnostiach na svete (Šprocha, B., Ďurček, P., 2018). Nie je preto prekvapivé, že skúmanie časovania rodičovstva a súčasného trendu odkladania rodičovstva sa stáva čoraz aktuálnejšou témou.

Reprodukčné správanie slovenskej populácie vykazovalo až do konca 80. rokov 20. storočia pomerne stabilný a univerzálny platný model. Ako uvádza R. Džambazovič (2015, s. 22), pre Slovensko bol charakteristický *východoeurópsky model reprodukčného a rodinného správania*. Jeho typickými znakmi boli: a) skoré zakladanie rodiny (rodičovstva), b) rýchla kompletizácia veľkosti rodiny po narodení prvého dieťaťa, c) vzájomná prepojenosť sobášnosti a pôrodnosti (univerzalita rodičovstva v manželstve), d) veľmi nízka miera bezdetnosti, e) minimálna rozšírenosť alternatívnych foriem rodiny (napr. singlovstvo, nezosobášené spolužitie). I. Možný (1991) dodáva, že skorý vek pôrodu a uzavretia sobáša znamenal pre mladých ľudí kumuláciu troch nových sociálnych rolí – rodičovskej, manželskej a často aj pracovnej, keďže v mnohých prípadoch zakladali rodiny v obdobiach významných životných prechodov (napr. po základnej vojenskej službe, po ukončení štúdia, po nástupe do zamestnania).

Dominantným modelom rodičovstva boli pôrody koncentrované na začiatku reprodukčného obdobia, ktoré však bolo relatívne krátke a skoro ukončené, keďže narodenie druhého či ďalších detí nasledovalo čo najskôr po prvom dieťati. Po narodení detí spravidla nasledoval skorý návrat matky do zamestnania (Filadelfiová, J., 2001, s. 725). Ako dôvody takéhoto reprodukčného správania B. Šprocha a P. Ďurček (2018) uvádzajú nedostatočnú motiváciu a možnosti nadobúdať vyššie

(najmä terciárne) vzdelanie, obmedzené možnosti sebarealizácie na trhu práce, centrálné riadenie, direktívne umiestňovanie osôb do pracovného procesu a zabezpečenie práce pre všetkých. Súčasťou socialistickej starostlivosti o mladých bolo tiež postupné prijatie celého komplexu prorodinne a pronatalitne zameraných politík adresovaných najmä pre mladé rodiny s malými deťmi. Dôležitým faktorom skorého materstva bola tiež nedostupnosť moderných antikoncepčných prostriedkov, absencia sexuálnej výchovy a vysoká normativita materstva a najmä materstva v mladom veku, ako aj nutnosť medzigeneračnej rodinnej kooperácie.

V súčasnosti sa odkladanie vstupu do rodičovstva stalo univerzálnym rysom európskeho reprodukčného správania. Aj na Slovensku ide o zmenu, ktorá znamená posun rodičovstva hlboko do dospeljej fázy života. Ako uvádzajú B. Šprocha a V. Bačík (2020), ide o zvyšujúcu sa intenzitu a váhu plodnosti vo veku 30 a viac rokov. Oproti minulosti sa však v tomto veku nerodia deti vyššieho poradia, ale v čoraz väčšej miere je tu koncentrovaný začiatok reprodukčných dráh žien. Táto skutočnosť so sebou môže prinášať tlak na skracovanie medzipôrodných intervalov na jednej strane a na druhej môže dochádzať k zvyšovaniu rizika nenarodenia druhých a ďalších detí, ako aj formovaniu značnej koncentrácie reprodukcie do úzkeho vekového intervalu.

J. Potančok (2011) píše o nevýhodách rodičovstva vo vyššom veku, najmä v kontexte odkladania otcovstva. Podľa autora sme svedkami neskorších „otcovských tranzícií“ – prechodov k otcovstvu, ktoré zahŕňajú zmeny v kognitívnej, afektívnej a behaviorálnej rovine. Odkladanie rodičovstva z dôvodu študijných povinností, budovania kariéry, zážitkovej turistiky a cestovania, užívania si života, oddaľuje prechod k otcovstvu a v konečnom dôsledku mu môže aj zabrániť. V kontexte odkladaním rodičovstva do vyššieho veku treba súhrnne uvažovať o nasledovných *dôsledkoch* tohto trendu:

1. predlžovanie obdobia bezdetnosti;

2. väčšia pravdepodobnosť počatia menšieho počtu detí a v konečnom dôsledku aj nárast počtu celoživotne bezdetných žien a mužov;
3. nárast jednodetnosti a rozšírenie tzv. fenoménu jedináčika;
4. nárast zdravotných komplikácií.

Ako upozorňuje R. Džambazovič (2015, s. 31 – 32), tendencia posúvania rodičovstva do vyššieho veku sa odzrkadľuje nielen v odlišnej vekovej štruktúre pôrodov, ale aj v ich koncentrácii do širšieho časového obdobia a v neskoršom ukončení reprodukčného obdobia žien v porovnaní s obdobím socializmu.

Pre súčasných mladých ľudí platí akási *norma bezdetnosti do ukončenia štúdia*. Zmeny životných dráh, napr. zvyšujúci sa počet mladých ľudí študujúcich na vysokej škole, ako aj súčasné podmienky na trhu práce spôsobujú odsúvanie rodičovstva na čas po ukončení štúdia na vysokej škole. Štúdium na vysokej škole nie je vnímané ako kompatibilné s rodičovstvom. Rola študenta a rola rodiča sú reflektované ako nezlučiteľné. So vzdelanosťou dráhou žien (ako i mužov) súvisia taktiež aj normatívne očakávania s načasovaním rodičovstva až po jej ukončení.

V. Kantorová (2004) prezentuje názor, že na časovanie a intenzitu plodnosti vplývajú aj nepriame *faktory spojené s vyšším vzdelaním*. V kombinácii s vysokou participáciou vzdelaných žien na trhu práce, snahou o nadobudnutie stabilnejšej a vhodnej finančne ohodnotenej pracovnej pozície, spolu s vyššou dostupnosťou, znalosťou a efektívnosťou využívania nástrojov kontroly načasovania materských štartov vzniká situácia, keď mladé ženy s vyšším vzdelaním majú tendenciu dlhšie odkladať svoje materstvo aj po skončení štúdia. V dôsledku toho potom materstvo u vzdelanejších žien znamená väčšie priame i nepriame náklady stratených príležitostí (In Šprocha, B., Ďurček, P., 2018). Podľa I. Sobotkovej (2001) ženy, ktoré odkladajú materstvo, majú väčšinou vyššie vzdelanie, žijú a pracujú v meste, budujú si svoju kariéru a pracovnú pozíciu.

M. Potančoková (2009) poukazuje na ďalšiu skutočnosť a tou je, že odkladanie rodičovstva sa netýka len slobodných (singlov), ale je identifikované aj v manželstvách. Čoraz viac párov sa rozhoduje stať rodičmi po uplynutí dlhšieho času od sobáša. Kým na konci 80. rokov prvé deti narodené po dvoch rokoch manželstva predstavovali len približne 12 % z celkového počtu prvých detí vydatých žien, súčasná situácia ukazuje, že už tvoria viac ako jednu tretinu. Narodenie dieťaťa a rodičovstvo sa stávajú stále častejšie plánovanou životnou udalosťou. Autorka upozorňuje na dva odlišné modely reprodukčného správania, ktoré sa u nás vytvorili: 1. marginálny model skorého rodičovstva a 2. dominantný model rodičovstva vo veku približne 30 rokov.

Odkladanie rodičovstva je potrebné vnímať v kontexte *odkladania ďalších životných prechodov* na ceste k dospelosti. K nim môžeme predovšetkým zaradiť ukončenie vzdelávania (prípravy na povolanie), etablovanie sa na trhu práce a finančné zabezpečenie, rezidenčnú samostatnosť a tiež vstup do manželstva, dlhodobého partnerstva a rodičovstvo. Do popredia sa teda dostáva nadobudnutie dostatočného vzdelania, získanie trvalého miesta na pracovnom trhu, vyriešenie bytovej otázky a až potom prichádzajú do úvahy otázky týkajúce sa rodičovstva a manželstva.

V kontexte s uvedeným ako *príčiny* odkladania rodičovstva R. Džambazovič (2015, s. 34) uvádza nevyriešenú rezidenčnú a finančnú samostatnosť a neistú budúcnosť na trhu práce. Realizácia rodičovstva je u mnohých mladých ľudí podmienená „nájdením“ trvalého zamestnania, budovaním kariéry, ekonomickým a rezidenčným osamostatnením sa. Podľa B. Šprochu a P. Ďurčeka (2018) sa v rámci odbornej diskusie spojenej s problematikou odkladania rodičovstva v krajinách bývalého východného bloku vo všeobecnosti sústreďuje pozornosť na dve základné teoretické vysvetľujúce roviny. Prvá skupina teórií dáva do popredia štrukturálne (ekonomické) a sociálne faktory podmienené diskontinuitou životných podmienok po rozpade socialistického bloku a s ním spojenej socioekonomickej a politickej transformácie. Druhá skupina

faktorov dáva do popredia zmeny v normách, hodnotách a preferenciách. Ako uvádza M. Piscová (2002), príčinou je aj pokles významu rodičovskej a manželskej roly. Tiež rastúci individualizmus, transformácia hodnôt a životných orientácií smerom k sebavyjadreniu, ktoré sú podporené novými príležitosťami prichádzajúcimi s pádom železnej opony a socioekonomickou zmenou (Hašková, H., 2009).

Veľmi dôležitým aspektom spojeným s procesom odkladania materstva je aj problematika skĺbenia práce a starostlivosti o dieťa. Vstup na trh práce a získanie stabilnej pracovnej pozície pre mladých ľudí predstavuje ďalší prechod na ceste k dospelosti, ktorý však vo vysoko súťaživom, neistom a flexibilitu vyžadujúcom prostredí je ťažko skĺbiteľný s dlhotrvajúcimi, nereverzibilnými záväzkami, akým materstvo je.

Pri analýze súčasného trendu odkladania rodičovstva treba prihliadať aj na psychologický aspekt problematiky. M. Vágnerová (2000) aj I. Sobotková (2001) poukazujú na psychologický aspekt odkladania rodičovstva. Podľa M. Vágnerovej (2000, s. 348) môže byť rodičovstvo dvoch zrelších dospelých kvalitnejšie, aj keď z biologického hľadiska je tento posun nevýhodný. Zrelší rodičia sa dieťaťu viacej venujú, bývajú citlivejší a empatickejší k jeho potrebám, rodičovstvo im prináša väčšie uspokojenie. Na rozdiely v rodičovstve starších a mladších rodičov poukazuje I. Sobotková (2001, s. 116), podľa ktorej mladšie matky prežívajú pranie mať dieťa ako inštinkt či osud, kým staršie matky popisujú pocit pripravenosti na dieťa ako niečo, čo získali časom ako emocionálnu zrelosť či stabilitu, ktorá nasledovala po dosiahnutí ostatných životných cieľov. Je výskumne podložené, že ženy v období strednej dospelosti majú vo všeobecnosti väčšiu sebadôveru, narastá pocit sebakontroly a autonómie. V tomto veku sa u mužov menia osobnostné faktory: začínajú docenovať význam dôvery, intimity, dobrých vzťahov a starostlivosti. Z tohto hľadiska sú starší rodičia vo výhode oproti mladším. Istá emočná zrelosť starších žien je pozitívnym faktorom v prístupe k deťom. Bolo zistené, že staršie matky sa lepšie vyrovnávajú napr. s predčasným pôrodom,

s hyperaktivitou dieťaťa a inými odchýlkami. Podľa autorky zrelosť osobnosti súvisí so schopnosťou lepšie vyjadrovať deťom lásku a dovoliť im vyvíjať sa v nezávislé osobnosti. Zároveň však musíme dodať, že je veľa oblastí rodičovstva, kde vek nehrá rolu.

Proces odkladania materstva predstavuje (nielen) na Slovensku jeden z najvýznamnejších transformačných procesov reprodukčného správania, ktorý kontinuálne pokračuje už viac ako štvrtstoročie. Svojou povahou a rozsahom ide o jedinečný aspekt, ktorý v slovenskej spoločnosti nemá žiadnu historickú paralelu. Nikdy doteraz sa na Slovensku ženy nestávali matkami tak neskoro, ako je to v súčasnosti (Šprocha, B., Ďurček, P., 2018).

Aj keď v predchádzajúcej analýze problematiky išlo o faktory ovplyvňujúce odkladanie rodičovstva, je zjavné, že tieto faktory vplývajú aj celkovo na rozhodovanie, či mať alebo nemať deti. Tak isto tieto faktory ovplyvňujú rozhodovanie jednotlivcov o ideálnej veľkosti rodiny, respektíve o počte detí, ktoré by chceli v budúcnosti mať.

2.2.3 Obsah rodičovskej roly

Obsah rodičovskej roly nie je prirodzene biologicky daný, ale je silne sociálne konštruovaný, t. j. príslušné roly otca, matky (aj dieťaťa) sa určujú dominantnými hodnotami a potrebami danej spoločnosti. Očakávania spoločnosti od správania sa otcov a matiek k dieťaťu sú dôsledkom určitých sociokultúrnych noriem. Ako uvádzajú viacerí autori (Chorvát, F., 1986; Potančok, J., 2010), otcovstvo a materstvo treba vidieť v úzkej súvislosti so spoločenskými pomermi a vzťahmi, v ktorých rodičia so svojou rodinou žijú, a to, čo by malo byť náplňou rodičovských rolí, je ovplyvnené kultúrno-spoločenským kontextom, v ktorom sa rodina nachádza.

J. Alan (1989, s. 295) uvádza, že „v minulosti prevládali tradičné vzory správania otca a matky“. Muž zastával rolu hlavy rodiny, živiteľa a nositeľa sociálneho statusu, žena rolu ochrankyne

domáceho krbu, gazdinej a vychovávateľky detí. Otcovi a matke bol prisudzovaný súbor odlišných znakov, ktoré sa prejavovali jednak vo výchovnom pôsobení (otec: poučenie, zákaz, tresty; matka: pochvala, dar, maznanie), jednak v oblasti povinností a práv (otec: orientácia na verejnosť, matka: orientácia na domov) (tamže, s. 144). F. Chrovát a J. Orlík (1988, s. 30) dodávajú, že „v minulosti mal muž ako hlava rodiny, ako živiteľ a existenčná opora ženy i detí podľa práva, náboženstva, morálky aj verejnej mienky v rámci rodiny neotrasiteľnú autoritu. Dnes si svoju osobnú autoritu musí získať, budovať a udržiavať osobnými, charakterovými kvalitami“.

Delenie rolí a organizácia rodinného života je podriadená nepísaným pravidlám našej kultúry, podľa ktorých sa matka venuje opatere detí, domácnosti a otec zarába peniaze. „Podľa tradičného rolového modelu muža a ženy v rodine, prvoradou úlohou muža je uživiť rodinu a viesť ju, teda je to úloha živiteľa rodiny a inštrumentálneho vodcu s dôrazom na súdržnosť a disciplínu vo vzťahoch. Prioritnou úlohou ženy v rodine je úloha zodpovednej domácej panej, expresívneho a emocionálneho vodcu a zabezpečovateľa telesnej a emocionálnej integrity pre deti“ (Repková, K., 1996, s. 46).

Všeobecné a pomerne dlhodobé spoločenské zmeny spôsobili podstatnú premenu postavenia muža a ženy v spoločnosti, novú kvalitu vzájomného vzťahu medzi mužom a ženou v manželstve a rodine. Postupne evidované zmeny spoločenských podmienok, t. j. politických, ekonomických, právnych, ideologických, morálnych či kultúrnych spôsobili postupnú premenu roly matky a otca v rodine. Pád železnej opony a socialistického bloku spolu s celospoločenskou transformáciou priniesli výrazné zmeny aj do obsahu rodičovských rolí.

Môžeme konštatovať, že minulý režim a špecifické podmienky v ňom panujúce vytvorili v našom prostredí vysokú normativitu materstva. Materstvo a starostlivosť o deti bola chápaná ako prirodzená individuálna túžba a základná životná rola ženy. Materstvo bolo vnímané ako integrálna súčasť definície ženskosti, nevyhnutný prvok, na základe ktorého sa žena stáva

úplnou. Dobrovoľná bezdetnosť sa stretávala so všeobecným nepochopením či dokonca nesúhlasom. Rodičovstvo a šťastný rodinný život boli považované za najdôležitejšie predpoklady k naplneniu života (Sobotka, T., 2006).

Materská a otcovská rola sú ovplyvnené skutočnosťou, že veľa žien nepovažuje materskú rolu za jedinú a chce sa realizovať aj profesionálne. V súčasnej spoločnosti meniacich sa rolí oboch pohlaví smerujú mnohé ženy k obmedzeniu času venovaného výkonu materskej roly v prospech profesijných a iných činností, čo bolo donedávna doménou mužov. Niekoľko rokov venovaných materstvu sa mení z celoživotného údelu na významnú, ale v predlžujúcom sa živote už len krátku epizódu. Podľa E. Badinter (1998, s. 255) „akoby ženy spochybnili povinnosť rozdávať sa, ktorá sa zdá taká prirodzená a špecifická pre ich pohlavie. Nie že by sa úplne odvrátili od týchto úloh, ale vysielajú signály svedčiace o tom, že sa chcú o lásku k dieťaťu a o sebaobetovanie deliť so svojím druhom. Ženy väčšmi pociťujú dualitu materskej roly (sústredenej na domácnosť, dovnútra) a ženskej roly (obrátenej von)“.

Súčasná spoločnosť smeruje k tomu, že úlohy oboch rodičov sa postupne vyrovnávajú a stávajú sa vzájomne zastupiteľnými. V dôsledku zmenenej materskej roly otcovia preberajú časť tradičných úloh, vyhradených predtým len matkám. Aj keď narastá rola otcov vo výchove a starostlivosti o deti a stierajú sa rozdiely medzi rolou otca a matky, predsa len matkám ostala osobitná rola v prvých rokoch života dieťaťa. Každodenný život dokazuje, že matky sa venujú deťom viac, aj keď sú prítomní obaja rodičia, a rovnako aj malé deti sa v prípade frustrácie obracajú viac na matku (Vajda, Zs., Kósa, E., 2005, s. 37). Ako uvádza M. Vágnerová (2000, s. 98), „matky i otcovia sa dokážu k svojim deťom správať rovnako kompetentne, ale otcovia tak činia menej často. Príčinou je sociálna norma, ktorá určuje, aby sa dieťaťu v ranom veku venovala matka“.

Sociologické výskumy ukázali, že sa rola otca v posledných desaťročiach zmenila výraznejšie ako funkcia matky (Možný, I., 1990; Potančok, J., 2010; Miller, T., 2011; Bosoni, M., L., 2014).

Viaceré spoločenské i hodnotové zmeny, ako napr. väčšia pracovná angažovanosť žien, s tým súvisiaca rovnoprávnejšia deľba práce v rodinách, ako i premena tradičných pohlavných rolí vedú k prehodnocovaniu otcovstva. Tieto zmeny spôsobujú i to, že otcovstvo sa dostáva do pozornosti výskumných šetrení a upriamuje sa pozornosť na otca, na jeho rolu v rodine i mimo nej. Problematike otcovstva sa venuje pozornosť na rôznych úrovniach interdisciplinárneho skúmania. Medzi hlavné témy výskumov patrí otcovstvo po rozvoze, usporiadanie rodičovskej zodpovednosti po rozpade manželstva alebo partnerstva, pozícia otca v štruktúre rodinných vzťahov a výchovy, transformácia otcovskej roly, tradičné vs. moderné chápanie otcovskej roly, premeny pozície otca ako živiteľa rodiny, meniaci sa deľba práce medzi otcom a matkou v rodine a pod. Z hľadiska formovania detskej osobnosti je dôležité skúmať prítomnosť alebo absenciu rodičovskej osoby prezentovanú otcom, jeho vplyv na psychický a sociálny vývoj dieťaťa (Warshak, R. A., 1996), intimitu u súčasných otcov (Dermott, E., 2008), ako ich práca determinuje ich rolu otca (Huffman, A. R. et al., 2014) alebo ako ich príjem determinuje ich výchovné postupy (Burbach, A. D. et al., 2004).

Vymedzenie pojmu *otec* je podľa B. Hobsona a D. Morgana (2002, In Potančok, J., 2010) potrebné chápať vo vzťahových orientáciách k matkám a deťom, pričom vzťah prvý (s matkou) ovplyvňuje vzťah druhý (s dieťaťom). Podobne aj E. Badinter (1998) a E. Dermott (2008) uvádzajú, že nemožno hovoriť o jednom členovi rodinného mikrospoločenstva a nespomenúť pritom dvoch ostatných (dieťa a otca, resp. matku dieťaťa). Tento trojuholníkový vzťah je spoločenskou realitou. Ako sme uviedli vyššie, príslušné roly otca, matky aj dieťaťa sa určujú dominantnými hodnotami a potrebami danej spoločnosti.

V časoch, keď bolo hlavnou, ak nie jedinou, a pritom nesmierne ťažkou úlohou otca uživiť deti, kým sa nestali schopnými uživiť sa samy, sa dal dobrý otec charakterizovať pomerne jednoducho. Stačilo, ak svojou prácou vytvoril, resp. zarobil toľko, aby hmotne zabezpečil rodinu. Príprava detí na dospelosť bola zväčša iba vecou matky či školy. Otcov výchovný vplyv

vychádzal jedine z jeho existencie a prítomnosti. Aj dnes zostáva prvoradou úlohou otca hmotne zabezpečovať svoje deti, no v posledných desaťročiach už táto stránka sociálneho otcovstva nie je takou prevažujúcou úlohou, ako to bývalo kedysi. Ekonomická aktivita muža a jej význam pre rodinu sa výrazne zmenila za posledných sto rokov (Možný, I., 1990; de Singly, F., 1999; Šmídová, I., 2008). Postavenie otca ako živiteľa s významnou exkluzivitou sa oslabilo. Nárast dvojpríjmových domácností je spôsobený aj tým, že často jeden príjem (v tomto prípade príjem muža) nestačí na pokrytie finančných výdavkov domácnosti, z toho dôvodu sú obaja partneri nútení pracovať.

Vymedzenie obsahu roly otca je súčasťou osobitného diskurzu, ktorý je viditeľný v rámci diskusie o „starom“ a „novom“ otcovi“. Súbor práv, povinností a zodpovedností mužov vykonávajúcich rodičovskú rolu úzko súvisí s diskurzom na tému napätia medzi *cash* (finančná hotovosť) a *care* (starostlivosť) (Hochschild, A., R., 2003, In Potančok, J., 2010). Rolu otca v rodine je podľa R. Dudovej (2008) možné vnímať cez dva základné zdroje, ktoré môže otec poskytnúť dieťaťu: peniaze („cash“) a čas („care“). Autorka vysvetľuje, že tieto dva zdroje si navzájom konkurujú. Čím viac finančných prostriedkov otec prináša, tým menej času mu ostáva venovať sa dieťaťu, výchove, hrám a rôznym aktivitám. Ako uvádza, úlohy otca sa rozšírili tak, aby zahŕňali prejavovanie lásky k svojim deťom a reagovanie na ich potreby.

Do 70. rokov 20. storočia bola rola otcov vo výchove detí považovaná za okrajovú. Z výskumných údajov vyplýva, že pri porovnaní rodičov, ktorým sa narodili deti v päťdesiatych, šesťdesiatych a sedemdesiatych rokoch, otcovia v sedemdesiatych rokoch venovali dvakrát toľko času starostlivosti o deti ako otcovia v päťdesiatych a šesťdesiatych rokoch (Daniels, P., Weingartner, K., 1983). Mnohé výskumy z 80. rokov 20. storočia referujú o tom, že vzrastá počet otcov, ktorí sa aktívne zapájajú do starostlivosti o deti, hlavne v predškolskom veku. Výskumné údaje z 80. rokov (Lewis, M. et al., 1981) pochádzajúce z Veľkej Británie tiež potvrdzujú vzrastajúcu účasť otcov na starostlivosti o deti (In Vajda, Zs., Kósa, E., 2005, s. 252). Niekedy sa v súvislosti s týmto

fenoménom používa pojem „noví otcovia“. Otcovia trávajú viac času so svojimi deťmi ako predchádzajúca generácia otcov a pozdvihla sa emocionálna úroveň vzťahu otec – dieťa. Ako uvádza L. Yablonsky (1995, s. 23), „v priebehu 80. rokov 20. storočia bolo možné sledovať, ako mnohé prvky citovej výchovy detí už nie sú len materinskou záležitosťou, ale stali sa súčasťou modernej otcovskej roly“. Aj nedávne zahraničné výskumy naznačujú, že otcovia plnia viac opatrovateľských úloh, ktoré boli tradične vyhradené pre matky (Askari, S., F. et al., 2010; Bretherton, I. et al., 2005).

Pohľad na to, akí by otcovia mali byť, resp. aká je ich úloha v rodine, je rôznorodý. Veľký dôraz sa napríklad kladie na prítomnosť otca mimo repertoára živiteľskej roly. Spomínajú sa otcovia, ktorí dokážu zvládať bežné denné domáce práce, starostlivosť o dieťa, sú účastní pri pôrode alebo sa nebránia stráviť istý čas na rodičovskej dovolenke. Empirická evidencia ukazuje, že napriek určitým zmenám postojov, keď v spoločnosti slabne presvedčenie o tradičnom usporiadaní genderových rolí platí, že ženy vykonávajú prevažnú časť práce v domácnosti – i v prípade, že majú platené zamestnanie (Chaloupková, J., 2005) – a podiel otcov na starostlivosti o deti, ako aj na domácich prácach je stále výrazne nižší ako podiel matiek (Maříková, H., 2006). Preto môžeme súhlasiť s F. Chorvátom (1999), podľa ktorého sa sféra rodiny otvára mužom pomalšie ako sféra práce ženám.

Môžeme konštatovať, že postavenie otca ako živiteľa (breadwinner) s významnou exkluzivitou sa oslabilo. Aj dnes zostáva prvoradou úlohou otca hmotne zabezpečovať svoje deti, no v súčasnosti už táto stránka sociálneho otcovstva nie je takou prevažujúcou úlohou, ako to bývalo kedysi. Na hmotnom zabezpečovaní detí sa dnes zúčastňuje celkom prirodzene aj matka. V kontexte s uvedeným je často diskutovanou témou zamestnanosť žien – matiek a jej vplyv na dieťa. Mnohí autori (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011; Kaščák, O., 2008) sa prikláňajú k názoru, že zamestnanosť matky sa nemusí prejaviť negatívne zanedbávaním dieťaťa. Záleží viac na kvalite vzťahov a na tom, kým je matka v čase svojho zamestnania zastúpená. Viac záleží

na tom, ako trávi čas doma s dieťaťom, než na samotnej prítomnosti. Z výskumov E. Herzogovej (In Langmeier, J., Matějček, Z., 2011, s. 156) vyplýva, že zamestnanosť matky je sekundárnym, nie primárnym činiteľom vo vývine dieťaťa. Rozhodujúcimi činiteľmi sú zrejme osobnosť rodičov a kvalita výchovnej práce, či už je matka zamestnaná alebo naopak. S. Lebovici a M. Dovidová (In tamže, s. 157) uvádzajú, že pre prosperovanie dieťaťa je potrebné, aby malo matku stále na dosah. To znamená, že matka by nemala byť zamestnaná na príliš dlhý čas, ale rovnako je potrebné, aby sa matka mohla venovať nejakým činnostiam mimo domácnosti, aby mohla byť šťastná, spokojná a cítiť sa voľná, čo sa spravidla nestáva, ak je priviazaná len k domácej práci.

Za najdôležitejšiu zmenu v rodičovských rolách v prechode od „starej“ rodiny k „novej“ možno vnímať zmenu vo vzťahu k vlastnému dieťaťu. Tým, že sa dieťa dostalo do stredu pozornosti rodičov, vzrástla hodnota kultúrneho kapitálu oproti ekonomickému. Oslabenie ekonomického kapitálu, ktorý bol v tradičnej rodine v rukách otca, bolo spôsobené aj vstupom žien na trh práce, čím muži v rodine stratili funkciu živiteľa (Singly, de F., 1999). V súčasnej spoločnosti, resp. v súčasných rodinách tradičný model rodiny: otec – pracujúci živiteľ, matka – starajúca sa o deti a domácnosť je nahradený viacerými typmi rodín, kde sú rodinné roly rôzne a menej striktné vymedzené.

Matka i otec prispievajú každý svojím jedinečným spôsobom a obaja podstatne k vývoju dieťaťa. Hoci otec a matka obyčajne hrajú v živote dieťaťa rozdielne roly, pre jeho výchovu majú veľký význam obaja rodičia, nemôžeme zdôrazňovať prioritu niektorého z nich. Nejde o ich súperenie, ale vzájomné dopĺňanie sa. Vo všeobecnosti môžeme povedať, a výskumy to naznačujú, že matka poskytuje dieťaťu vo veľkej miere oporu a pocit bezpečia, kým otec je akýmsi „mostom dieťaťa do spoločnosti“, podnecuje jeho odvahu riskovať a skúšať niečo nové, otvára mu cestu do sveta. Preto si treba uvedomiť, že materská aj otcovská rola majú vo vývine dieťaťa svoju nezastupiteľnú funkciu a dôvod a ich vzájomné akceptovanie a pochopenie je viac než na mieste.

2.2.4 Rodičovská rola a jej edukatívny kontext

Zmeny, ktorými prechádza spoločnosť v posledných desaťročiach, zasahujú i do sféry výchovného pôsobenia rodičov. Z komparácie rodičovského pôsobenia vyplýva, že rodičovstvo nebolo nikdy také komplikované ako dnes. Jej komplikovanosť vyplýva, ako uvádza W. Brezinka (1996, s. 134), zo skutočnosti, že „žijeme a vychovávame v dobe kultúrneho liberalizmu, t. j. v dobe rozmanitosti ideálov a hodnotových postojov. Dnešná výchova je výchovou v diferencovanej, labilnej spoločnosti, v spoločnosti s veľkou slobodou voľby a s nedostatkom oporných bodov pri orientácii, s malou cudzou kontrolou, ale s veľkou zodpovednosťou, s rôznorodými životnými šancami, ale i s mnohými nebezpečenstvami pre duševné zdravie. Vychovávať za týchto podmienok je obťažnejšie, ako to bolo v uzavretých spoločnostiach a hodnotovo istých dobách“.

V minulosti sa deti vychovávali spontánne v (spravidla viacgeneračnom) rodinnom prostredí, pričom prevládala funkcionálna, mimovoľná výchova, ktorá až postupne doplňovala intencionálna, cieľavedomá rodinná výchova, ale taktiež cieľavedomá školská výchova. Súčasná výchova v rodine „je poznačená praktikizmom, uskutočňuje sa bez hlbšieho vymedzenia výchovných cieľov. Jej obsah určujú prevažne iba skutky a správanie dieťaťa, na ktoré rodičia bezprostredne reagujú“ (Potočárová, M., 2008, s. 116). Súhlasíme s autorkou, že výchova by sa mala oveľa viac zameriavať na cieľavedomú perspektívu, nemala by mať len náhodný charakter.

V minulosti mali rodičia obmedzené možnosti pri starostlivosti o deti, ako aj o domácnosť. Z tohto pohľadu to majú súčasní rodičia na jednej strane jednoduchšie, ale na druhej strane rodičia neboli vystavení mnohým otázkam a tlakom (napr. tlak na zamestnanosť žien, ich profesijný rast, vysoké pracovné vyťaženie mužov a pod.). Rodičia dnes musia rozhodovať o rade záležitostí a riešiť „dilemy“, napr. čo povoliť a čo zakázať, aby dieťa nebolo medzi rovesníkmi znevýhodnené.

Sociokultúrne kritériá hodnotenia správania dieťaťa sa menia z generácie na generáciu, preto musia deti zodpovedať iným požiadavkám ako ich rodičia. Každá historická doba má svoje špecifické spoločenské a ekonomické podmienky, ktoré ovplyvňujú aj predstavy o cieľoch výchovy, teda čo si rodičia predstavujú pod pojmom „dobře vychované dieťa“. „V minulosti bolo cieľom výchovy vychovať ‚poslušné a slušné‘ dieťa, pričom poslušnosť znamenala úplné a okamžité vyhovie rodíčovským požiadavkám. Cieľom dnešnej rodičovskej výchovy je ‚šťastné, sebavedomé a samostatné dieťa‘. Aby z neho vyrástla ‚jedinečná‘ osobnosť, aby sa dokázalo v živote ‚dobře presadiť‘“ (Lacinová, L., Škrdlíková, P., 2008).

Dnešná podoba vzťahov medzi rodičmi a deťmi je iná. K najvýznamnejším zmenám patrí, že časť výchovno-vzdelávacích úloh rodiny prevzala škola a čoraz viac aj predškolské a mimoškolské zariadenia a médiá. Škola prevzala od rodiny vzdelávanie detí a masmédiá zrušili monopol rodiny na ich socializáciu. Je zrejmé, že rola rodiny sa v socializácii dieťaťa neustále znižuje. Podľa I. Možného (1999, s. 17) je postavenie rodiny zatlačované do pozadia mocným vplyvom vrstovnickej skupiny, ktorej hodnoty sú stále viac určované vplyvom masovokomunikačných prostriedkov. Autonómia rodičov je obmedzovaná všadeprítomnými verejnými inštitúciami.

Na základe preštudovaných literárnych zdrojov, ako aj na základe praxe rodinnej výchovy identifikujeme niekoľko charakteristík súčasného rodičovského pôsobenia:

➤ **Partnerský a liberálny výchovný štýl**

Máme na mysli väčšiu otvorenosť, egalitárstvo a snahu o „kamarátsky“ vzťah k deťom zo strany rodičov, rodičia deťom viac tolerujú. L. Lacinová, P. Škrdlíková (2008, s. 23) konštatujú, že „ide o trend, ktorý posúva akcent od vyžadovania poslušnosti na slovo skôr kapelu na vnímanie dieťaťa ako jedinečnej a rešpektovanej ľudskej bytosti“. Paradoxne, ak sa dnes hovorí o ťažkostiach s výchovou, vyjadrujú rodičia veľakrát pochybnosti ohľadne vzťahu detí k autoritám a hovoria

o neschopnosti detí počúvať a o ich zhoršenom prispôsobovaní sa požiadavkám okolitého sveta. Ako uvádzajú L. Rabušic, Z. Kusá, M. Rabušicová (2019), poslušnosť dieťaťa nahradila vlastná autonómia a nezávislosť.

Vzťah medzi rodičmi a deťmi sa veľmi liberalizoval. Stiera sa vplyv autority, zodpovednosti a moci nad dieťaťom, čo paradoxne vyvoláva u neho úzkosť z neistoty. Dieťa však nepotrebuje mať v rodičovi rovnocenného partnera, ale dôveryhodnú osobu, na ktorú sa môže spoľahnúť, ktorá ho neopustí. Ak má dieťa dôveru v rodiča, potom mu neprekáža, ak za neho „rozhoduje“, ak niečo požaduje, ak má rodič nad ním prevahu (Potočárová, M., 2018, s. 212).

Podľa W. Brezinku (1996, s. 142) v „súčasných rodinách panuje permisivita, ponechávanie voľnosti, neistota vzhľadom na normy, obavy z konfliktov, pohodlnosť a ľahostajnosť. Znižuje sa autorita rodičov, povinnosť a poslušnosť detí v prospech slobody, rovnosti práv a nárokov“.

➤ **Príliš ambiciózna výchova**

Rodičia majú na deti vysoké nároky, sú príliš nastavení na úspešnosť dieťaťa a neskoršiu spoločenskú prestíž. Spoločnosťou je na rodičov vyvíjaný tlak, aby od detí vyžadovali úspechy, dbali na vzdelávanie, lebo inak deti nenájdu uplatnenie, „nebudú sa mať dobre“. To môže byť dôvodom vysokej náročnosti na výkony dieťaťa. Viacerí autori (Helus, Z., 2004; Potočárová, M., 2008) sa zhodujú, že dnešné deti sa čoraz viac menia na objekt racionálne prepracovaného (preplánovaného) pôsobenia – bez priestoru na jeho voľný a slobodný rozvoj a spontánnosť v jeho prejavoch.

Výchova detí je často poznačená vysokým tlakom rodičov na školské výkony detí. Typické je, ako uvádza Z. Helus (2007), že rodičia stavajú sústavne svoje deti do situácií nátlaku podávať vysoké výkony, vykazovať perfektné výsledky, eventuálne byť vždy lepší ako druhí. Tento tlak sa v poslednom čase zosilnil, pretože je jasné, že rozhodujúcou podmienkou dobrého spoločenského uplatnenia v blízkej budúcnosti je kvalitné

vzdelanie. Perfekcionistickí rodičia vyvolávajú sústavným napomínaním a rigidným usmerňovaním u detí často ich nezaujímajú o školu. Sústavné tresty a stres tlačia dieťa do izolácie a vedú ho k neprimeranému správaniu.

Mnohí rodičia svoju ctižiadosť a starostlivosť zhmotňujú v organizovaní voľného času deťom tak, aby bol mnohostranne a intenzívne využitý – najlepšie ďalším vyučovaním (jazyky, hudba, tenis...). Ide o rozumné využívanie voľného času (lepšie, než vysedať pred televíziou, počítačom), ale i v týchto prípadoch platí, že všetkého veľa škodí. Prílišné hromadenie mimoškolských aktivít preorganizuje život dieťaťa a rozplánuje mu život na úkor odpočinku a iných osobných aktivít. Ako uvádza Z. Helus (2004, s. 72), „i plánovanie musí počítať s tým, že dieťa musí mať priestor pre vyjadrenie prirodzených túžob svojho detstva, pre svoju spontaneitu a pre hľadanie svojho sebavyjadrenia, identity“.

➤ **„Skleníková“ výchova**

Život súčasných detí je až nadmerne chránený. Deti sa hrajú viac v interiéroch, než v prírode, obmedzuje sa ich voľnosť pri činnostiach, sú chránené pred konfliktami. Ochraňovanie detí pred nebezpečenstvami a chorobami spôsobilo, že rodičia strážia deti a so zvýšenou bezpečnosťou sa znížili ich šance voľne sa hrať. Hranie sa detí v prírode je obmedzované hustým osídlením miest a „nutnosťou“ za prírodou cestovať. Väčšina dnešných detí vyrastá v budovách. Táto skleníková a sterilná výchova má podľa odborníkov za následok celý rad zhoršujúcich sa civilizačných problémov: od depresí, cez precitlivenosť alebo bezcitnosť, alergie, až po poruchy správania a obezitu.

➤ **Skracuje sa čas rodičov strávený s deťmi**

Často počujeme konštatovanie, že rodičia sa deťom nevenujú. Čas strávený s deťmi rodičia nahrádzajú hmotnými statkami. Deti sú materiálne vysoko zabezpečené, no majú nedostatok pozornosti rodičov. Ako uvádzajú viacerí autori (Gábor, K., 2012; Jancsák, Cs., 2013), deti sú slobodnejšie, ale osamelejšie. Popritom postupným rozširovaním moderných technológií (TV,

internet) rodičia čoraz menej dokážu kontrolovať aktivity svojich detí (Jancsák, Cs., 2013; Karikó, S., 2016). Problémom je nielen to, že rodičia nemajú dostatok času na svoje deti, ale často ani nevedia, čo ich deti robia vo voľnom čase, alebo sa o to ani nezaujímajú. Zdieľame názor J. Langmeiera a Z. Matějčka (2011), že je to problém živý a v modernom svete dnes široko diskutovaný. Problém je v tom, že rodičia sú nadmerne pohlcovaní potrebami, viažucimi sa k ich vlastnému uplatneniu, vzostupu – na úkor rozvoja osobnosti ich detí.

Súčasná doba od rodičov očakáva výkony, sú pracovne vyťažení, viacej sa angažujú mimo rodiny (v škole, medzi rovesníkmi, v zamestnaní), čoho následkom je málo času stráveného s deťmi a absentujúca kvalitná komunikácia v rodinách. Ako uvádza M. Potočárová (2008, s. 76), „spoločne strávený čas rodičov s deťmi sa skracuje, ale narastá angažovanosť rodičov mimo rodiny, predovšetkým v zamestnaní, v dôsledku stále rastúcich požiadaviek na vysoké pracovné nasadenia a náročnosť, na dĺžku pracovnej doby“. Stáva sa, že výchovu detí preberá jeden z rodičov, súrodenci alebo starí rodičia. Pod vplyvom týchto skutočností sa vo veľkom počte rodín rodičovská starostlivosť zužuje na ekonomické a organizačné zabezpečenie rodiny. V rodine absentuje otvorená komunikácia medzi jej členmi, vzájomné zdieľanie zážitkov, emócií, spoločné riešenie problémov, prevláda nejednotnosť cieľov, spôsobov výchovného pôsobenia.

➤ **Obmedzené zásahy iných ľudí do výchovy dieťaťa**

Napríklad zásahy zo širšej rodiny, susedstva alebo komunity. Ľudia v komunite sa vzájomne o seba menej starajú, majú zábrany zasahovať do výchovy detí v iných rodinách, ak sa ich to priamo netýka. Napriek zosilnenému sociálnemu prepojeniu narastá anonymita aj sociálna izolovanosť. Primárna socializácia v rodine často naráža na nemožnosť konfrontácie dieťaťa s viacerými nositeľmi sociálnych rol. Tým máme na mysli, že mnohé deti vyrastajú v neúplných rodinách, kde absentuje niektorý rodičovský vzor, vyrastajú bez súrodencov, starých rodičov a pod.

➤ **Snaha presúvať rodičovské povinnosti**

Stále viac rodičov sa snaží presunúť vlastné opatrovateľské a výchovné úlohy na inštitúcie mimo rodiny. Vplyvom dostupných informácií sa rodičia stávajú „odborníkmi“ na výchovu detí. Ako uvádzajú Zs. Vajda, E. Kosa (2005, s. 71), „rodičia súčasnej doby namiesto tradícií a náboženstva sa čoraz viac opierajú o poznatky vedy pri hľadaní účinných výchovných prostriedkov. Vo výchove a každodennej starostlivosti o deti sa spoliehajú na rady lekárov, psychológov a iných odborníkov“. Niekedy dokonca radia, až určujú odborníkom, čo je pre ich dieťa v škole najlepšie. Mnoho rodičov od školy očakáva, že ich dieťa (do)učí to, čo malo získať potrebnou rodičovskou výchovou a starostlivosťou. Podľa M. Potočárovej (2008) rodičia žiadajú od spoločnosti, aby sa o ich deti postarala, učila a viedla vo svete za nich, aby škola „napravila“ chyby vo výchove rodičov. Rodičov charakterizujú „opatrovateľské“ postoje, chrániace dieťa, ktoré je školou ohrozované. Veľakrát však nedokážu (nemajú možnosť) porovnať svoje dieťa s požiadavkami školy a tieto požiadavky nechcú akceptovať.

Môžeme konštatovať, že sa zmenili vzorce vzájomného vzťahu medzi rodičmi a deťmi. Súčasnú výchovu v rodine ovplyvnila demokratizácia vzťahov na generačnej úrovni. Podľa P. Tománka (2012) dominujú neprimerané výchovné postupy. Na jednej strane je to ľahostajnosť rodičov, ktorá vedie k zanedbávaniu dieťaťa, na druhej strane nadmerný perfekcionizmus, ktorý vedie k preťažovaniu dieťaťa. Menej rozšírená je autoritatívna výchova, na úkor rozširujúceho sa zhovievavého, liberálneho štýlu výchovy. M. Potočárová (2018, s. 9) dokonca píše o „kríze výchovy“, ktorá je silno poznačená individualizmom, absentujúcou rodinnou disciplínou, pravidlami či jasným výchovným vedením. Podobný názor zdieľa aj J. Semrád (2023, s. 163), podľa ktorého „má rodina problém s tým, k čomu vlastne deti vychovávať v tomto urýchlennom svete, absentuje ujasnenie ústredného cieľa výchovy“.

Takéto smerovanie rodinnej výchovy súvisí so zdôrazňovaním samostatnosti detí a s vyzdvihovaním ich práv. Absentuje tiež dôslednosť vo výchove, často sme svedkami nedôslednej výchovy bez pravidiel. „Mnohí dnešní rodičia strácajú istú kontinuitu v tradíciách a výchove, ktoré sú prirodzené“ (Opravilová, E., 2013). S nárastom vzdelanosti a sociálneho statusu žien (aj celkovej úrovne spoločnosti) stúpajú aj nároky na kvalitu výchovy. Kvalitnejšia výchova však so sebou nesie vyššie náklady (na vzdelanie, zdravotnú starostlivosť, záľuby...) a, samozrejme, aj viac času stráveného s deťmi. Tieto skutočnosti zaiste podčiarkujú význam systematickej a cieľavedomej prípravy na rolu manželskú a rodičovskú. Ako píše D. Opozda (2017), výchovné pôsobenie rodičov je výsledkom mnohých faktorov, ale významnú úlohu zohráva tzv. sociálne dedičstvo, ktoré zahŕňa vlastné skúsenosti a vzorce správania z pôvodnej rodiny, preferovaný životný štýl a hodnoty rodičov.

3 PARTNERSTVO RODINY A ŠKOLY AKO SÚČASŤ EDUKAČNEJ REALITY

Fenoménu vzájomných vzťahov rodiny a školy je v pedagogickej teórii venovaná široká vedecko-odborná pozornosť. Ide o problematiku, ktorá je v domácej aj zahraničnej literatúre takpovediac „staronovou“. Hoci sa kreovaniu vzťahov medzi rodinou a školou venujú pozornosť početné publikácie, napriek tomu sa zdá, že „sme nedostatočne informovaní o výhodách budovania partnerstva medzi rodinou a školou (Flynn, G. V., 2007) a „pozitívne vzťahy medzi rodinou a školou sú v praxi ťažko viditeľné“ (Świątek, B., 2013, s. 184).

Desaťročia realizovaných výskumov o vzťahoch rodiny a školy priniesli mnohé pojmy a definície, čo spôsobilo výraznú pojmovú nejednotnosť v predmetnej problematike.

V domácej literatúre sa najčastejšie stretávame s pojmom spolupráca rodiny a školy (Škvarková, Z., 2010; Scholzová, C., 2012; Potočárová, M., Vančo, J., 2012). Ako ekvivalenty pojmu spolupráca sú často používané výrazy kooperácia rodiny a školy (Kurincová, V., 2001; Jablonský, T., 2005) alebo „partnerstvo rodiny a školy“ (Frýdková, E., 2010).

V zahraničnej literatúre sú často využívanými ekvivalentmi pre označenie rodinného a školského partnerstva napríklad pojmy „zapojenie rodiny a rodičov do činnosti školy (tzv. family involvement) alebo rodinná/rodičovská angažovanosť (tzv. family engagement (Garbacz, S. A. et al., 2017). Podľa V. Kurincovej a T. Turzáka (2021) sa v odbornej literatúre často používa aj pojem „parental involvement“, ktorý zastrešuje participáciu rodičov v edukácii detí, ale súčasne aj zapojenie rodičov a ďalších rodinných príslušníkov, ktorí sa určitým spôsobom podieľajú na výchove dieťaťa.

Na označenie vzťahu rodiny a školy sú požívané tiež pojmy ako participácia, angažovanosť, zapojenie, zainteresovanosť, dialóg, ale najpresnejším je pre autorov publikácie pojem partnerstvo, ktoré znamená rovnaké práva a povinnosti, vzájomný rešpekt a pochopenie druhej strany. Ako uvádza K. Trnková (2004,

s. 53), „partnerstvo rodiny a školy je vzťah symetrický, recipročný a výchovno-sociálny, čo znamená, že sa zameriava na výchovu, vzdelávanie, potreby dieťaťa, ale aj na rozvoj školy ako inštitúcie“. Nachádzame početné publikácie, ktoré analyzujú vzťahy medzi rodinou a školou s dôrazom na vzájomné partnerstvo medzi rodičmi a učiteľmi (Patrikakou, E. N. et al., 2005; Chalupová, A., Suchožová, E., Ustohalová, T., 2007; Cox-Petersen, A., 2010; Hornby, G., 2011; Čapek, R., 2013; Deslandes, R., 2013; Gulevska, V., 2018; Kovienė, S., 2020).

Aby rodina a škola nepredstavovali dva odlišné svety, je potrebné pochopenie a prijatie významu spoločnej participácie na výchove a vzdelávaní detí. Ako uvádza Z. Škvarková (2010, s. 57), „škola nemôže byť izolovaným svetom, ktorý je len sám pre seba“. Rovnako aj rodičia musia vnímať význam partnerstva so školou.

3.1 Rodina a škola – partneri pri formovaní budúcnosti dieťaťa

V dôsledku politických, spoločenských i ekonomických zmien po r. 1989 sa na školy začala klásť požiadavka, aby sa zmenili na otvorený priestor pre rodičov a stali sa komunitami, ktoré aktívne spolupracujú so širšou verejnosťou, vrátane rodiny. Začal sa presadzovať názor, aby rodičia neboli len pasívnymi pozorovateľmi aktivít školy, ale aby škole pomáhali a spolupracovali s ňou. Od 90. rokov 20. storočia teda zaznamenávame trend zvyšujúcej sa účasti rodičov na živote školy a narastajúci záujem o budovanie vzťahov medzi rodinou a školou. Ako píše Z. Škvarková (2010), vzťahy rodiny a školy sa posunuli smerom k demokratickým princípom a rodičia žiakov sa považujú za hlavného partnera školy. Podľa M. Beňa, Ľ. Šimčákovéj, J. Hericha (2006) je uvedený trend dôsledkom rastu potreby vzdelanosti, kultúrnosti, vedeckosti, ako aj technologickej vyspelosti v spoločnosti. M. Potočárová a J. Vančo (2012) dopĺňajú, že zmeny v pohľade na vzťahy medzi rodinou a školou môžeme nazvať aj prechodom od tradičného modelu (rodič ako „klient“) k súčasnému modelu (rodič ako „partner“).

Význam partnerstva medzi rodinou a školou môžeme identifikovať z aspektu dieťaťa, ale aj rodiny a samotnej školy. Prvým a zjavne aj najdôležitejším významom spolupráce je adresnejšie a efektívnejšie pôsobenie na dieťa, na jeho vzdelávanie a školskú spokojnosť. Podľa J. L. Epstein et al. (2002, s. 20) „kvalitná spolupráca medzi rodičmi a učiteľmi napomáha deťom uspieť v škole dnes aj v budúcnosti“. Aktívna účasť rodičov na partnerstve so vzdelávacou inštitúciou zlepšuje správanie dieťaťa, pozitívne vplýva aj na úspešnosť v školskom prostredí. Význam spolupráce rodiny a školy spočíva aj vo včasnej intervencii. Podľa T. Ustohalovej (2008, s. 23) „vzájomná kooperácia umožňuje zisťovať špeciálne potreby dieťaťa, ktoré sa môžu prejaviť v adaptačnom období. Ich správna identifikácia uľahčuje začlenenie dieťaťa do školy, zahŕňa úpravu podmienok prostredia, činností, prístupu“.

Súhrnne môžeme konštatovať, že aktívne partnerstvo rodiny a školy prispieva k zjednocovaniu edukačných interakcií zo strany rodičov i učiteľov. S. M. Sheridan, E. Moorman (2015) uvádzajú, že efektívne partnerstvo napomáha rozvoju špecifických cieľov učenia sa dieťaťa, podporuje rozvoj žiaduceho správania u dieťaťa, jeho sociálno-emocionálny rast, zároveň pozitívne partnerské vzťahy rodičov a učiteľov sú šancou pre riešenie problémov.

Z vyššej úrovne spolupráce rodiny a školy môže mať úžitok aj rodič dieťaťa. R. Čapek (2013) píše, že rodičia vzájomným partnerstvom s učiteľom prispievajú nielen k zvýšeniu vlastného sebavedomia, ale môžu prispieť k spojeniu vlastných záujmov so záujmami školy.

Význam spolupráce vidíme aj v pozitívnom pôsobení na učiteľa. Zlepšuje sebavedomie, komunikáciu, spokojnosť so svojou prácou (Gulevska, V., 2018), zlepšuje školskú klímu, spája rodiny so školou do jednej komunity, pomáha učiteľom pri ich práci (Epstein J. L. et al., 2002). R. Čapek (2013) dodáva, že spolupráca rodiny a školy je odrazom kvality školy a spolupráca učiteľov s rodičmi buduje dôverné vzťahy založené na tolerancii a rešpekte, odbúrava strach a predsudky vo vzájomnej

komunikácii, podporuje učenie detí, motiváciu, prekonávanie adaptačných, osobných, rodinných a iných problémov detí, ich rodičov a učiteľov.

Vzťahy medzi učiteľmi a rodičmi sú súčasťou školského života, predstavujú mnoho pozitívnych aspektov pre rozvoj žiaka, v neposlednom rade ovplyvňujú aj samotného učiteľa a rodiča. Súhlasíme s U. Ordon, K. A. Gębora (2017), že v dnešnom partnerstve rodiny a školy je podstatné postaviť hlavné piliere úspechu v budovaní kooperatívneho vzťahu, akými sú vzájomná zodpovednosť, úsilie, odhodlanie, vytrvalosť, reciprocita, pochopenie, otvorenosť, láskavosť a kompromis.

Mnohí autori (Henderson, A., Mapp, K., 2002; Christenson, S. L., Sheridan, S. M., 2001; Rabušicová, M., 2004; Felcmanová, A. a kol., 2013) zhodne konštatujú, že dobré vzťahy medzi školou a rodinou pozitívne ovplyvňujú výsledky detí v škole a tiež napomáhajú i lepšej efektívnosti výchovy a vzdelávania. Mnohé štúdie dokonca ukazujú, že vďaka dobre fungujúcemu vzťahu sú žiaci v škole spokojnejší a šťastnejší, mnohokrát majú aj lepšie študijné výsledky (Čapek, R., 2013, s. 16). Na fungujúce vzťahy medzi rodinou a školou poukazujú i S. L. Christenson a S. M. Sheridan (2001) a popisujú ich ako bezpečnú „sieť“, ktorá podporuje učenie a získavanie skúseností a zároveň pôsobí ako prevencia školskej neúspešnosti.

Partnerské vzťahy medzi vzdelávacími subjektmi by mali mať na zreteli dobro dieťaťa. Ako upozorňujú S. M. Sheridan a E. Moorman (2015, s. 7), „partnerstvo medzi rodinou a školou je potrebné rozvíjať dlhodobo ako proces, ktorý musí byť kultúrne citlivý (reagujúci na hodnoty, priority, osobitosti rodiny), vývojovo citlivý (primeraný potrebám detí v celom vývinovom spektre) a založený na silných zámeroch (budovať zmysel partnerstva na záujmoch dieťaťa)“. Podobne píše aj E. Osewska (2020), podľa ktorej rozvoj partnerských vzťahov medzi rodinou a školou vyžaduje dlhší čas, akceptáciu oboch strán a dôvernú medziľudskú komunikáciu.

Schopnosť vytvoriť efektívne partnerstvo medzi rodinou a školou determinujú v rovnakej miere faktory školského

i rodinného prostredia. Ako uvádza T. Slezáková (2012, s. 104): „rodič sa musí cítiť v školskom prostredí vítaný, pretože iba spoločný konsenzus oboch zložiek zabezpečí jednotné pôsobenie na dieťa“. Súhlasíme s J. Majerčíkovou (2011), že rodina musí prijať školu ako sprostredkovateľa a ochrancu kultúry, záruku jej kontinuity, na druhej strane škola rodinu ako zdroj porozumenia, intimity a ochrancu individuality dieťaťa. So zreteľom na to je žiaduce stanoviť si reálne ciele a očakávania od interakcie oboch inštitúcií.

3.2 Škola a učiteľ ako determinant partnerstva medzi rodinou a školou

Škola je definovaná ako špecifická inštitúcia, zabezpečujúca vysokokvalifikovanú edukáciu, a preto sa od nej očakáva, že práve ona bude iniciátorom budovania partnerstva pri edukácii dieťaťa.

Učiteľ v značnej miere interferuje väzby s rodinami žiakov. Ako hlavný determinant partnerstva však nepôsobí izolovane, ale je ovplyvnený prostredím, v ktorom sa edukácia (prirodzene aj spolupráca) realizuje. Prístup učiteľa k budovaniu partnerstva s rodinou žiaka je ovplyvnený, ako píše M. Kocór (2018), konkrétnou školou (manažment školy, vybavenosť školy, ekonomické, personálne zdroje), ktorá vytvára atmosféru pre partnerstvo rodiny a školy. Podľa zistení viacerých autorov (Reynolds, A. D. et al., 2015; Yolanda, A., 2012), prístup školy má byť definovaný systematickosťou a organizovanosťou. Ak škola podporuje angažovanosť rodičov v spolupráci so školou, zvyšuje sa tým úroveň zapojenia rodičov do života školy.

Partnerstvo školy s rodinou žiaka však závisí predovšetkým od učiteľa, od jeho iniciatívy, od jeho prístupu, od jeho individuálnej koncepcie, ako súčasti jeho profesionálneho vybavenia. Práve individuálna koncepcia učiteľa ovplyvňuje nielen spôsob, akým vyučuje, spoluurčuje priebeh vyučovania, ale do istej miery ovplyvňuje aj jeho komunikáciu a spoluprácu s rodinou žiaka, jeho záujem o spoluprácu a motiváciu. Chápe sa

ako komplex pedagogických názorov, pedagogických postojov a učiteľových argumentov, ktoré ich zdôvodňujú.

Tento komplex vytvára kognitívnu i emocionálnu základňu pre učiteľovo uvažovanie o edukácii, pre hodnotenie edukácie a pre učiteľovo zaobchádzanie so všetkými aktérmi edukačného procesu (teda aj s rodičmi žiaka). Je základom pre jeho uvažovanie o edukačnej realite a východiskom pre plánovanie a skutočné konanie pri budovaní partnerstva s rodinou žiaka.

V súčasnej spolupráci je determinantom v istom zmysle aj prestíž učiteľského povolania. Podľa zistení E. Frýdkovej (2010) na spoluprácu rodiny a školy vplyvajú charakteristiky učiteľského povolania, ako nízka spoločenská prestíž (42 % učiteľov sa domnieva, že rodičia ich povolanie podceňujú) a časová náročnosť učiteľstva (78 % učiteľov označilo spoluprácu s rodičmi za veľmi náročnú úlohu). Ako upozorňuje U. Beck (2015), spoluprácu s rodičmi sťažujú stále nové požiadavky na učiteľskú profesiu. Aj keď učiteľ môže prikladať spolupráci významné miesto, tak pri časovej tiesni je nútený venovať obmedzený čas rodičom a vzájomnej spolupráci.

Kompetencia učiteľa spolupracovať s rodičmi a vytvárať partnerský vzťah je nepochybne jednou z dôležitých v jeho odbornom profile. Úspešnosť učiteľa v oblasti spolupráce s rodičmi žiakov je závislá od jeho kooperatívnych kompetencií, ktoré predstavujú súbor kompetencií zameraných na komunikáciu, poradenstvo, diagnostikovanie a poskytovanie informácií. Kooperatívna kompetencia učiteľa zahŕňa špecifické teoretické vedomosti, praktické, resp. metodické zručnosti, ale i osobnostné predpoklady. Podľa V. Kurincovej (2001, s. 202) by mal učiteľ v rámci kooperatívnej kompetencie dokázať:

- diagnostikovať rodinu a rodičov žiakov;
- motivovať rodičov a iniciovať vzájomnú spoluprácu, vytvoriť rovnocenné partnerstvo pri výchove žiaka;
- poskytnúť odborné rady a pomoc rodičom, dokázať usmerniť ich rodičovskú výchovu, pomôcť hľadať

východiská pri riešení konfliktných výchovných situácií, usmerňovať domácu prípravu žiaka;

- dokázať v záujme žiaka spolupracovať s kolegami v učiteľskom kolektíve, ale i s inými rodičmi;
- poznať príslušnú lokalitu a využívať jej zdroje na posilnenie spolupráce.

Pre úspešnú spoluprácu medzi rodinou a školou sa ako dôležitá javí najmä komunikatívna kompetencia (učiteľ ako subjekt s patričnou úrovňou verbálnej a neverbálnej komunikácie vo vzťahu k deťom, žiakom, rodičom, kolegom) a poradensko-konzultatívna (učiteľ schopný pomôcť a poradiť rodičom svojich detí). Okrem nich i kompetencia intervenčná a diagnostická (učiteľ schopný diagnostikovať problémy svojich žiakov a následne sprostredkovať pomoc), ktorá je podľa nášho názoru pri spolupráci rodiny a školy rovnako dôležitá.

Vo vzťahu k rodine žiaka je potrebné vyzdvihnúť komunikatívnu kompetenciu (ako súčasť kooperatívnej kompetencie) učiteľa, keďže spolupráca je založená na komunikácii ako výmene rôznorodých významov medzi oboma inštitúciami a jej predstaviteľmi. Ako uvádza J. Majerčíková (2012), ak je učiteľ pripravený prevziať iniciatívu pri rozvíjaní spolupráce a v neposlednom rade disponuje dobrými komunikačnými zručnosťami, môže prekonať prekážky brániace dobrej spolupráci. Možno súhlasiť s V. Sylaj a A. Sylaj (2020, s. 105), podľa ktorých „komunikácia medzi učiteľom a rodičom je posilňujúcim alebo oslabujúcim faktorom spolupráce“. Práve na význam komunikácie poukazuje M. Rabušicová (2004), podľa ktorej problémy v komunikácii môžu prameniť z toho, že učitelia sa v komunikácii s rodičmi necítia istí, keďže nemajú ujasnenú vlastnú pozíciu voči nim. Môžu mať obavu z oslabovania svojej profesionálnej pozície, môžu mať predsudky, pochybnosti.

Iniciovať rodičov k efektívnej spolupráci so školou si vyžaduje od učiteľa isté majstrovstvo, vyplývajúce nielen z jeho osobnostných kvalít, ale aj z jeho profesijnej pripravenosti a ochoty participovať na tejto spolupráci.

3.3 Rodina ako determinant partnerstva medzi rodinou a školou

Najdôležitejšiu úlohu vo výchove a v starostlivosti o deti majú rodičia, od ktorých sa očakáva, že v období školskej dochádzky ich detí budú spolupracovať so školou. Rovnako ako učitelia môžu svojím správaním a postojmi prispieť k úspešnosti alebo, naopak, k napätosti vo vzťahoch so školou.

Významnou udalosťou v živote rodiny je vstup dieťaťa do školy. Dieťa sa stáva školákom, rodič sa stáva rodičom školopovinného dieťaťa. Na túto skutočnosť upozorňuje V. Kurincová (2005, s. 161), podľa ktorej „mať školáka je významným spoločenským medzníkom pre jeho rodičov. Títo sa stávajú rodičmi školopovinného dieťaťa, nadobúdajú tak, podobne ako ich dieťa, novú spoločenskú prestíž“. T. Slezáková (2009) poukazuje na skutočnosť, že adaptácia na novú rolu – rolu rodiča školáka nemusí byť vždy jednoznačne bezproblémová. Aby rodič mohol vystupovať ako partner školy, musí byť pripravený na rolu rodiča školopovinného dieťaťa.

N. Chomenko (2007, In Slezáková, T., 2012) spracoval kritériá pripravenosti rodičov na školu a hovorí o spôsobilosti rodiča poskytnúť svojmu dieťaťu adekvátnu podporu pri plnení jeho školských povinností a pri kreovaní jeho školskej dráhy. Vyčlenil nasledujúce kritériá pripravenosti rodiča:

- *Psychologická pripravenosť* – rodič by mal rešpektovať individualitu svojho dieťaťa, jeho záujmy, potreby (potreba samostatnosti pri niektorých činnostiach). Rodičia si musia uvedomiť, že dieťaťu, ale aj rodičom, sa vstupom do školy začína nový život. V konečnom dôsledku psychologická pripravenosť rodiča predpokladá prijatie dieťaťa takého, aké je, či už je úspešné alebo neúspešné. Dôležité je vytvoriť mu pokojné prostredie domova.

- *Pedagogická pripravenosť* – rodič by mal poznať špecifiká školy, do ktorej sa rozhodol zapísať svoje dieťa. Dôležité je dohliadať na to, či dieťa zvláda požiadavky vybranej školy, či sa rešpektujú záujmy dieťaťa.

- *Sociálno-právna pripravenosť* – Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine deklaruje, že rodičia by mali poznať svoje práva a povinnosti vo vzťahu k dieťaťu a ku škole. Rodičia často nepoznajú svoje práva, ale ani povinnosti voči škole. Ak je rodič sociálno-právne nepripravený, výsledkom sú konflikty medzi rodičom a školou a v konečnom dôsledku to narúša vzájomnú dôveru.

- *Materiálna pripravenosť* – vedomosť rodičov o tom, aké školské pomôcky ich dieťa potrebuje, ako zariadiť kútik pre svoje dieťa, aby malo čo najviac súkromia, aké sú pre dieťa vhodné knihy. Učiteľ je v tomto smere nápomocný.

Budovanie partnerstva rodiny a školy determinujú odlišné prístupy rodičov. Podľa J. L. Epstein (1995) na jednej strane negatívne pôsobí prístup rodiča, ktorý prenecháva výchovu a vzdelávanie dieťaťa na vzdelávaciu inštitúciu, pretože on už svoju „prácu“ odviezol. Rovnako negatívne na spoluprácu vplýva taký prístup učiteľa, ktorý presadzuje seba ako hlavného aktéra edukácie, odmieta prítomnosť a participáciu rodiča na edukačnom procese. G. V. Flynn (2007) upozorňuje, že rodičia často neprikladajú dôležitosť vlastnej angažovanosti vo výchove svojich detí, a preto prirodzene nemajú potrebu zapájať sa do života školy.

Motiváciou pre rodičov je často samotné dieťa. Výsledky výskumu C. E. Fishman, A. B. Nickerson (2015) naznačujú, že pre rodičov je motivujúcim prvkom pre spoluprácu so školou práve dieťa. Rodičia uviedli, že sa častejšie zapájajú do domácich a školských aktivít, ak ich deti o to požiadajú. Podľa zistení F. Cankar, T. Deutsch, S. Sentocni (2012, s. 47) „záujem rodičov o školský úspech a rozvoj ich dieťaťa je základom ich spolupráce so školou“. Pre väčšinu rodín má spolupráca so školou veľký význam, lebo efektívny dialóg s učiteľmi poskytuje ucelený obraz o osobnosti, schopnostiach a sociálnych vzťahoch dieťaťa (Dusi, P., 2020). Zároveň rodičia vidia v kontakte s učiteľom príležitosť poradiť sa s profesionálom, ktorý má skúsenosti so vzdelávaním a výchovou detí. Aj napriek tomu je pre niektorých

rodičov stretnutie so školou stále negatívnou skúsenosťou, frustráciou a pocitom strateného času.

Pri spolupráci rodičov a učiteľov je nutné brať do úvahy, že rodičia dlhodobo prežívali inštitucionálne vzdelávanie a budovali si rôznorodé vzťahy ku školskému prostrediu. Podľa Z. Škvarkovej (2010) sa rodičom pri návšteve školy vybavujú vlastné skúsenosti a zážitky zo školského pôsobenia, ktoré nie sú vždy príjemné a motivujúce. Následne v správaní rodičia môžeme zaznamenať značné napätie alebo ostražitosť. Podobne aj podľa výsledkov výskumu G. Hornbyho, I. Blackwell (2018), zapojenie rodičov do života školy ovplyvňujú vlastné negatívne skúsenosti so školou. Rodičia predpokladajú, že skúsenosti ich dieťaťa zo školy budú rovnaké ako ich.

Výsledky skúmaní T. Vuorinen (2020) poukazujú na skutočnosť, že rodičia definujú vzťah s učiteľom ako značne asymetrický, pretože pedagóg disponuje cennými a odbornými informáciami o dieťati. Avšak rodičia v tomto vzťahu zdôrazňujú potrebu cítiť sa bezpečne, pretože zdieľajú informácie o sebe, svojom súkromí, svojej rodine. Podobne píše aj G. Hornby (2011), podľa ktorého nadradenosť učiteľov spôsobuje pocity zraniteľnosti z rodičov, necítia sa ako rovnocenní partneri, a tak sa pochopiteľne stiahnu do úzadia, nereagujú na návrhy ani pozvania na budovanie vzájomných vzťahov.

Významnú úlohu v procese kreovania partnerstva rodiny a školy zohrávajú osobnostné charakteristiky rodičov. Ako píše J. Majerčíková (2011), ide o vlastné naladenie rodiča pre spoluprácu, ale aj o pohľady rodičov na výchovu a vzdelávanie dieťaťa. Podľa G. Hornbyho (2011) negatívne pôsobí na spoluprácu, ak je rodič príliš úzkostlivý. Je neustále presvedčený, že niečo s dieťaťom nie je v poriadku. Na druhej strane, rovnako negatívne ovplyvňujú partnerstvo takí rodičia, ktorí neustále nesúhlasia s hodnotením dieťaťa. V spolupráci so školou sú považovaní za neprístupných a agresívnych. Rozpor medzi rodičmi a učiteľmi nastáva aj vtedy, ak sa obe strany vnímajú ako konkurencia, respektíve ako protivníci. Ako píše M. Beňo, Ľ. Šimčáková, J. Herich (2006), učitelia často označujú

výchovu rodičov za rozmaznávajúcu, pri ktorej sú deti a ich schopnosti preceňované. Výchova je liberálnejšia, dieťa nepozná hranice svojho správania, a tak sa konflikty v spolupráci stupňujú a je náročné nájsť spoločné riešenie.

Podľa zistení G. Hornby, I. Blackwell (2018, s. 113) zapojenie rodičov do školského života rodičov prirodzene zvýšilo ich angažovanosť v školách, ale súčasne zvýšilo aj rodičovské očakávania na edukáciu: „rodičia chcú viac zasahovať do systému školy a edukácie, nástup sociálnych médií znamenal, že rodičia očakávajú, že budú vedieť všetko zo školského prostredia“. Ambície rodičov a ich očakávania spôsobujú, že školu vnímajú ako šancu pre naplnenie svojich očakávaní ohľadom vzdelávania svojich detí.

Spoluprácu učiteľa a rodičov v súčasnosti ovplyvňuje aj zaneprázdnenosť rodičov. S. M. Sheridan, E. Moorman (2015) upozorňujú na čas, ktorý je nevyhnutnou podmienkou pre budovanie medziludských vzťahov, obzvlášť pre budovanie vzájomného partnerstva rodiny a školy. Avšak mnohí rodičia a učitelia sú natoľko zaneprázdnení (pracovnými i rodinnými povinnosťami), že na budovanie vzťahov nezostáva čas. Ako zistila P. Dusi (2020), hľadanie rovnováhy medzi prácou, školou a rodinou má negatívny vplyv na zapojenie rodičov do života školy, aj napriek tomu, že rodičia považujú vzťah so školou za dôležitý. Podobne aj výskum G. Hornbyho, I. Blackwell (2018) ukazuje, že mnohí rodičia pracujú na plný úväzok, a tak sú „chudobní na čas“. Ani učitelia nemajú záujem pracovať mimo pracovného času, aby vyhovelí rodičom.

V neposlednom rade sú to aj charakteristiky súčasnej rodiny, ktoré kreujú nielen partnerstvo učiteľov a rodičov, ale aj vzájomné vzťahy v rodinách, školách a celkovo v spoločnosti (podrobnejšie analyzované v 1. kapitole). Ku kľúčovým determinantom kooperácie rodiny a školy je zaradovaný socioekonomický status rodiny, popísaný aj v domácej literatúre (Šeďová, K., 2004; Frýdková, E., 2010; Majerčíková, J., 2011), obsiahlejšie však v zahraničných publikáciách (Hornby, G., 2011; Yolanda, A., 2012; Daniel, G., 2015; Rönkä, A., Perälä-Littunen, S.,

2021). Podľa G. Hornbyho, I. Blackwell (2018) musia rodičia prekonávať mnohé problémy vo fungovaní rodiny, riešia dlhové problémy, súdne spory, nedostatok potravín, a tak je zapojenie rodiny do školského vzdelávania dieťaťa „menej zaujímavou problematikou“. Podobné zistenia uvádza G. Daniel (2015), podľa ktorého rozdiely v úrovni zapojenia rodičov súvisia so sociálnoekonomickým a kultúrnym zázemím rodiny. Rodiny

s nižším socioekonomickým statusom sa menej zapájajú do života školy, teda rodičia sa skôr nezapájajú a neangažujú v spolupráci so školou.

Boli zistené viaceré bariéry u rodín s nižším socioekonomickým statusom, ktoré prispeli k pasivite rodičov. Jednou z identifikovaných prekážok sú jazykové rozdiely a rozdiely v domácej a školskej kultúre, ale aj náročnosť vzdelávacích obsahov, preto rodičia s nižším vzdelaním alebo príjmom radšej ostávajú v úzadí aj v budovaní partnerstva s učiteľom. Podobné sú aj zistenia C. E. Fishman, A. B. Nickerson (2015), podľa ktorých rodičia s nižším socioekonomickým statusom sú ťažko „dosiahnuteľní“, zapojenie rodičov do spolupráce je nižšie. Jedným z dôvodov je, že rodičia s nižším socioekonomickým statusom nedoceňujú hodnotu vzdelania, čo sa napokon odráža aj v spolupráci so školou.

Osobitne skúmané je vzdelanie rodičov vo vzťahu ku škole. Ako zistili F. Cankar, T. Deutsch, S. Sentocni (2012), rodičia s vyšším vzdelaním pripisujú väčší význam spolupráci (vo väčšej miere sa informujú o školských výsledkoch svojich detí, zaujímajú sa o to, ako ich deti trávia čas v škole, aktívne vyhľadávajú rôzne formy spolupráce so školou). Podľa G. Hornbyho (2011) môže byť prekážkou v spolupráci rodiny a školy dosiahnuté vzdelanie rodičov. Rodičia s nižším vzdelaním (nedokončené stredoškolské vzdelanie alebo aj bez vysokoškolského vzdelania) sa môžu v niektorých situáciách cítiť menejcennejší ako učitelia. Majú obavy zo stretnutia s učiteľom, o ktorom vedia, že má vyššiu kvalifikáciu. Podľa zistení A. Yolanda (2012) vedomosti a dosiahnuté vzdelanie otcov výrazne determinujú ich účasť a zapojenie sa do školských aktivít. Otcovia s vyšším

vzdelaním sú častejšie nápomocní škole, navštevujú mimoškolské podujatia, zapájajú sa ako členovia do školských výborov, navštevujú triedu dieťaťa pri špeciálnych príležitostiach, častejšie komunikujú s učiteľom s cieľom podporiť život dieťaťa v škole. V porovnaní s otcami bez stredoškolského vzdelania s maturitou sú vysokoangažovaní v domácom vzdelávaní dieťaťa, napríklad častejšie vedú diskusie s dieťaťom o dôležitosti školy a vzdelania, aktívne participujú na tvorbe domácich úloh a precvičovaní zručností, pravidelne kontrolujú voľnočasovú činnosť dieťaťa a usmerňujú ju správnym smerom, rozprávajú sa s dieťaťom o škole a aktuálnych pocitoch, počúvajú čítanie dieťaťa.

4 SOCIOEKONOMICKÝ STATUS RODINY AKO DETERMINANT PARTNERSTVA RODINY A ŠKOLY – METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ VÝSKUMU

Otázky vplyvu ukazovateľov socioekonomického statusu (ďalej SES) rodinného prostredia na budovanie partnerského modelu spolupráce so školou nadobúdajú novú aktuálnosť v našej spoločnosti, v ktorej sa stále výraznejšie prejavujú jej pozitívne vplyvy na edukáciu a osobnostný rozvoj dieťaťa.

Efektívna spolupráca rodiny a školy môže pôsobiť natoľko silno, že vedie k diferencovaným výsledkom vo vzdelávaní žiakov, čo dokazujú myšlienky autorov pedagogiky, sociológie, psychológie, ale aj výsledky podložené domácimi i medzinárodnými meraniami. Ako píše K. Šed'ová (2004, s. 30), „aj keď úzka spolupráca rodičov a učiteľov predstavuje cestu, ako zlepšiť vzdelávacie výsledky žiakov, tak absentujú výskumy na domácej pôde“. V odbornej sfére pribúdajú výskumné zistenia v oblasti vplyvu sociálnych faktorov (najmä rodinného prostredia – vplyv vzdelania rodičov, ekonomického zabezpečenia rodiny, príjmu rodiny), ale väčšinou ide o sociologické výskumy, teda absentujú výskumné šetrenia z oblasti pedagogiky (Průcha, J., 2017).

Skúmanie ukazovateľov socioekonomického statusu rodiny žiaka mladšieho školského veku vo vzťahu k spolupráci so školou, osobitne k budovaniu partnerstva s triednym učiteľom sa stalo predmetom výskumu, ktorého výsledky sú prezentované v predkladanej monografii. Pri skúmaní stanovenej problematiky bol využitý kvalitatívno-quantitatívny dizajn výskumu (kombinovaná stratégia výskumu), ktorý vytvára komplexnejší obraz o skúmanej oblasti vplyvu indikátorov SES rodiny (vzdelania, profesie a príjmu rodičov) na spoluprácu so školou.

Prvotný zber údajov bol realizovaný prostredníctvom kvalitatívnej stratégie výskumu, ktorá sa stala východiskom pre tvorbu hypotéz v kvantitatívnej výskumnej stratégii. Kvantitatívny výskum slúžil na verifikáciu hypotéz, ktoré

vyplynuli z kvalitatívnej stratégie v oblasti súvislosti medzi ukazovateľmi SES rodiny a spolupráce so školou. Podstatou bolo štatistické overenie formulovaných výskumných predpokladov na rozsiahlejšej výskumnej vzorke.

Zámerom výskumu bolo skúmanie vzťahov medzi premennými, a preto sme pre potreby nášho výskumu naformulovali *relačný výskumný problém* nasledovne: zistiť súvislosť medzi ukazovateľmi socioekonomického statusu rodiny žiakov mladšieho školského veku a mierou spolupráce rodiča so školou. Cieľom skúmania bolo identifikovať a charakterizovať signifikantný vzťah medzi premennými, konkrétne medzi vzdelaním, profesiou a príjmom rodičov žiaka 1. stupňa základnej školy a zapojením rodiča do spolupráce s triednym učiteľom. Hlavnými indikátormi pre účely nášho výskumu sa stali ukazovatele socioekonomického statusu rodiny:

- *dosiahnuté vzdelanie rodičov,*
- *druh profesie rodičov,*
- *celkový mesačný príjem rodiny.*

Výskumná stratégia zahŕňala z hľadiska kvantitatívnych znakov intervalové (kardinálne) aj poradové (ordinálne) *premenné*. Ide o mesačný príjem rodičov ako intervalovú premennú, pričom je možné zoradiť nielen jednotky podľa hodnôt premennej, ale aj určenie ich vzájomného rozdielu. V následnosti vzdelanie rodičov ako poradová premenná, v rámci ktorej je rovnako možné zoradiť jednotky podľa hodnôt, ale nedokážeme kvantifikovať ich rozdiel. Z hľadiska kvalitatívnych znakov bola profesia rodičov nominálnou premennou. Jej jednotlivé hodnoty boli kvalitatívne rozpracované do kategórií prostredníctvom slovnej formy, najmä z dôvodu, že kategórie jednotlivých profesií nie je možné hierarchicky usporiadať na základe poradia.

Pre účely nášho výskumu sú nezávislou premennou indikátory socioekonomického statusu rodiny. Závislou premennou je spolupráca rodiny a školy (a jej rôzne oblasti), v prípade ktorej predpokladáme, že do veľkej miery závisí od nezávislej premennej.

4.1 Výskumné ciele a výskumné otázky

Hlavným výskumným cieľom bolo skúmať súvislosť medzi socioekonomickým statusom rodiny žiaka mladšieho školského veku a spoluprácou so školou. Vychádzajúc z hlavného výskumného cieľa sme koncipovali nasledujúce *čiasťkové ciele*:

- Skúmať, ako učitelia primárneho vzdelávania hodnotia súčasnú spoluprácu s rodičmi žiakov mladšieho školského veku.
- Zistiť očakávania rodičov voči škole v súvislosti s ich socioekonomickým postavením.
- Identifikovať determináciu indikátorov socioekonomického statusu rodiny (vzdelanie, profesia, príjem) na jednotlivé oblasti spolupráce so školou.
- Skúmať, či existuje štatisticky významná súvislosť medzi indikátormi SES rodiny (vzdelaním, profesiou a príjmom rodičov) a kvalitou partnerstva rodiny a školy.

Vychádzajúc z výskumného cieľa a definovaného výskumného problému formulujeme pre skúmanú oblasť vplyvu ukazovateľov socioekonomického statusu rodiny žiaka 1. stupňa ZŠ na partnerstvo so školou nasledujúce *výskumné otázky*:

- Ako hodnotia učitelia primárneho stupňa vzdelávania súčasný model spolupráce rodiny a školy vo vlastnej edukačnej praxi?
- Ktoré ukazovatele SES rodiny žiaka identifikujú učitelia primárneho stupňa vzdelávania ako najvýznamnejšie determinanty partnerstva rodiny a školy?
- Existuje štatisticky významná súvislosť medzi dosiahnutým vzdelaním, profesiou a celkovým mesačným príjmom rodiča žiaka 1. stupňa ZŠ a spoluprácou so školou?

4.2 Hypotézy vedeckého bádania

Z formulovaného výskumného cieľa vyplývajú nasledujúce *výskumné hypotézy*, ktoré budú predmetom kvantitatívneho skúmania:

H₁: Existuje štatisticky významná súvislosť medzi úrovňou vzdelania rodičov žiaka primárneho stupňa vzdelávania a kvalitou partnerstva rodiny a školy.

H₂: Existuje štatisticky významná súvislosť medzi profesijným statusom rodičov žiaka primárneho stupňa vzdelávania a kvalitou partnerstva rodiny a školy.

H₃: Existuje štatisticky významná súvislosť medzi mesačným príjmom rodičov žiaka primárneho stupňa vzdelávania a kvalitou partnerstva rodiny a školy.

Pri koncipovaní výskumných hypotéz sme vychádzali z predikcie, že existuje vzťah medzi SES rodiny (vzdelaním, profesiou a príjmom rodičov) a spoluprácou so školou v jej rôznych intenciách.

4.3 Metodika výskumu

Zber výskumných údajov bol realizovaný v parciálnych častiach výskumu kvalitatívnej a kvantitatívnej stratégie. Hlavným dôvodom využitia kombinovaného prístupu bola triangulácia, ktorá podľa R. Švaříčka a kol. (2007) zabezpečuje rozmanitosť pohľadov na skúmanú problematiku, čím zvyšuje hĺbku a konzistenciu výskumného procesu.

V počiatočnej fáze výskumu bola využitá literárno-historická metóda, ktorá spočíva v štúdiu relevantnej domácej a zahraničnej literatúry. Vo vzťahu k výskumnej explanácii boli využité všeobecné vedecké metódy, ktorými sú podľa P. Mosného, M. Laclavíkovej, Š. Siskoviča (2019) analýza (dekompozícia problematiky, pojmov a ďalších súvislostí v oblasti spolupráce rodiny a školy), syntéza (všeobecné závery z výskumných zistení o interferencii ukazovateľov SES rodiny), komparácia (skúmanie podobnosti alebo rozdielnosti vplyvu premenných – vzdelania, profesie a príjmu rodičov), abstrakcia (abstrahovanie odlišností a vlastností konkrétnych učiteľov a rodičov s cieľom identifikovať všeobecné zistenia), indukcia (osnovanie záverov platných s určitou mierou pravdepodobnosti na základe individuálnych dát získaných od

učiteľov primárneho stupňa vzdelávania) a generalizácia (tvorba zovšeobecnení o súčasnej spolupráci rodiny a školy).

Prvotný zber výskumných údajov bol uskutočnený prostredníctvom kvalitatívnej stratégie, ktorá umožnila tvorbu výskumných predpokladov pre kvantitatívne skúmanie. Pre potreby nášho výskumu bola zvolená *metóda pološtruktúrovaného hĺbkového rozhovoru*, tzv. „in-depth interview“ s učiteľmi primárneho stupňa vzdelávania (Morris, A., 2015; Rutledge, P. B., Hogg, J. L. C., 2020).

Uskutočnené rozhovory so siedmimi učiteľmi primárneho stupňa vzdelávania, ktoré boli so súhlasom participujúcich nahrávané ako audiozáznam a následne boli pretransformované do textovej podoby s použitím *techník transkripcie* (Hendl, J., 2008).

Získané dáta boli rozčlenené na dva textové segmenty. V *prvej časti* bolo zisťované, ako vnímajú učitelia 1. stupňa ZŠ súčasnú spoluprácu rodiny a školy vo vlastnej edukačnej praxi. Analýza selektovaných dát bola realizovaná prostredníctvom deskriptívneho spracovania – *metódy otvoreného kódovania*, ktorá podľa K. Šed'ovej a kol. (2007) spočíva v analýze, rozklade a konceptualizácii údajov novým spôsobom. Pre zobrazenie vytvorených kategórií a kódov sme využili *metódu vyloženia kariet*. Slúži ako nadstavba pre otvorené kódovanie, v ktorej výskumník vzniknuté kategórie usporiada podľa vlastnej línie. Text sumarizuje obsah vytvorených kategórií, pričom do analýzy môžu vstúpiť len niektoré z nich. Kľúčová je ich podrobná deskripcia a interpretácia.

V *druhej časti* analýzy dát bolo skúmané, ktoré indikátory socioekonomického statusu rodiny sa javia ako najvýznamnejšie z hľadiska vplyvu na vzájomnú spoluprácu, a zároveň v čom sa konkrétne jednotlivé indikátory prejavujú v rámci partnerstva so školou. Pre vyhodnotenie a interpretáciu údajov bola využitá *rámcová analýza* (tzv. „framework analysis“). J. Hendl (2008) ju popisuje ako metódu kvalitatívnych dát, ktorá sa zaciela na vlastnú a prehľadnú interpretáciu údajov. Umožňuje zachytiť informácie bez vopred vytvorených kategórií a kódov, a tak

zdôvodní skúmanú problematiku predovšetkým cez zobrazenie samotných dát.

Analyzované a systematizované údaje kvalitatívneho výskumu slúžili ako základný prvok pre uskutočnenie kvantitatívnej stratégie výskumu. V rámci neho boli použité deskriptívne zisťovanie metódy, pričom východiskovou bol *dotazník vlastnej konštrukcie*.

Prostredníctvom autorského dotazníka bola skúmaná úroveň spolupráce rodiny a školy so zámerom analyzovať vzájomnú súvislosť s indikátormi SES rodiny (vzdelanie, profesia, príjem). Dotazník obsahoval základné informácie o cieľoch a úlohách výskumu, údaje o respondentoch a rôzne typy položiek: uzavreté aj otvorené, ako aj škálované.

Otázky dotazníka boli zamerané na skúmanie rôznych oblastí spolupráce rodiny so školou: komunikácia učiteľa a rodiča, hodnotenie učiteľa rodičmi, spokojnosť so spoluprácou, bariéry a formy kontaktu rodiny so školou.

Zber dát bol realizovaný kombinovanou formou, časť dotazníkov bola distribuovaná priamo do základných škôl, ako aj prostredníctvom distribúcie cez online platformy. Autorský dotazník bol vyhodnocovaný ako viacdimenzionálny konštrukt, teda vybrané oblasti spolupráce (v súvislosti so stanovenými premennými) boli analyzované a interpretované samostatne.

Pred realizáciou samotného výskumu bolo administrované pilotné odskúšanie autorského dotazníka s piatimi rodičmi žiakov 1. stupňa ZŠ ($n = 5$), ako aj predvýskum, na ktorom sa zúčastnili desiaty rodičia ($n = 10$) detí mladšieho školského veku, rôzneho vzdelania, príjmu a profesie, ktorí nie sú súčasťou výskumného súboru. Zamerali sme sa na formálnu, štylistickú a obsahovú stránku položiek dotazníka. Respondenti uviedli, že pri položke o hodnotení vzťahu rodiča s učiteľmi z vlastných skúseností neporozumeli formulovanému zadaniu. Zároveň boli určené a examinované vybrané matematicko-štatistické metódy potrebné pre zisťovanie signifikantnej súvislosti v odpovediach respondentov v súvislosti s indikátormi SES rodiny.

Analýza odpovedí a spracovanie výsledkov boli realizované s využitím matematicko-štatistických metód a výpočtových programov. Štatistická analýza odpovedí respondentov bola vyhodnotená prostredníctvom programu R 4.1.3, analýza bola zameraná na Cronbachovo alfa, Pearsonov Chí-kvadrát, Kruskal-Wallisov test.

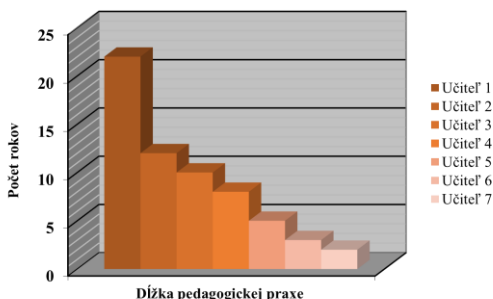
Pre zistenie validity a reliability výskumného nástroja bolo využité Cronbachovo alfa. Hodnota Cronbachovej α pre dotazník bol $0,6941 \doteq 0,7$. Táto desatinná hodnota poukazuje na dostatočnú vnútornú konzistenciu dotazníka (určuje dostatočnú spoľahlivosť dotazníka).

Centrálnou metódou kvantitatívneho výskumu sa stal Pearsonov Chí-kvadrát test dobrej zhody, nazývaný aj Pearsonov χ^2 test dobrej zhody (tzv. Pearson's chi-squared test). Ide o indukčnú štatistickú metódu, ktorá je založená na zisťovaní rozdielu medzi pozorovanými a očakávanými početnosťami. Jej základným pravidlom je, aby boli signifikantné početnosti menšie alebo rovné 0,05 (t. j. $p \leq 0,05$).

Pre overenie normality rozloženia dát odpovedí v položke č. 3 sme použili jednovýberový Kolmogorovov-Smirnovov test (skrátene K-S test). Výsledkom testovania bolo potvrdenie porušenia normality rozloženia dát pre všetky odpovede (aktívna/y a pasívna/y, citlivá/ý a málo vnímavá/ý, ochránárska/y a neobávajúca/i, striktná/ý a spontánna/y, otvorená/ý a uzavretá/ý) na položku č. 3 ($p = 0,01$). Na základe porušenej normality rozloženia dát sme použili neparametrický Kruskal-Wallisov test pri potvrdení rozdielov na základe vzdelania, profesie, pracovného času a príjmu.

4.4 Výber výskumnej vzorky

V súvislosti so stanovenými cieľmi a výskumnými otázkami kvalitatívneho výskumu bol zvolený **kritériový výber prípadov** so zameraním na učiteľov primárneho stupňa vzdelávania z rôznych okresov Slovenskej republiky. Na kvalitatívnej stratégii participovali siedmi učitelia ($n = 7$) vyučujúci na prvom stupni základnej školy.



Obrázok 1 Dĺžka pedagogickej praxe vybraných učiteľov 1. stupňa ZŠ

Obrázok 1 prezentuje, že väčšina učiteľov ($n = 5$) spadala do kategórie 2 – 10 rokov pedagogickej činnosti. Dvaja participanti patrili do skupiny učiteľov presahujúcej 10-ročnú pedagogickú prax.

Na kvantitatívnom výskume sa zúčastnili rodičia, ktorí majú aspoň jedno dieťa mladšieho školského veku ($n = 320$), ktorí tvorili výskumný súbor (označovaný aj ako výberový súbor, výskumná vzorka). Výber respondentov prebiehal prostredníctvom zámerného výberu.

Výskumnú vzorku tvorili prevažne matky (70 %). Druhú skupinu respondentov predstavovali muži – otcovia (30 %). Vo výskumnom súbore boli zastúpení rodičia z rôznych krajov Slovenska, zo Žilinského (40,1 %), Trenčianskeho (14,5 %), Trnavského (13,4 %), Nitrianskeho (8,2 %), Banskobystrického (7,1 %), Bratislavského (6,3 %), Prešovského (5,2 %) a Košického (5,2 %). Viac ako polovica respondentov (62,5 %) bola strednej vekovej kategórie v rozmedzí 32 – 42 rokov. Rodičia vo veku 43 – 55 rokov boli vo výskumnej vzorke zastúpení v percentuálnom počte 23,4 %, rodičia vo vekovej skupine od 21 do 31 rokov boli v zastúpení 12,8 %.

V rámci rodinného stavu dominovali respondenti v manželskom zväzku (68,4 %). Na dotazník odpovedalo 15,3 % rozvedených rodičov, 10 % slobodných rodičov, 5,3 % rodičov žijúcich v partnerskom vzťahu a 0,9 % ovdovelých rodičov.

Väčšinu rodín (74,4 %) tvorili rodiny s oboma biologickými rodičmi dieťaťa. V kontexte rodinnej štruktúry dotazník vyplnilo 0,9 % respondentov, ktorí žijú v jednej domácnosti a obaja sú nebiologickými rodičmi dieťaťa. Jednorodičovskú domácnosť označilo 8,8 % respondentov a zmiešanú domácnosť (biologický a nebiologický rodič) označilo 15,6 % respondentov.

U respondentov bola zisťovaná aj lokalita základnej školy, ktorú navštevuje ich dieťa. Vo výskumnom súbore boli rovnomerne zastúpené mestské základné školy (54,4 %), ako aj vidiecke základné školy (45,6 %).

Vzhľadom na stanovené hypotézy je výskumná vzorka diferencovaná podľa jednotlivých faktorov socioekonomického statusu rodiny (vzdelanie, profesia, príjem).

Prvým indikátorom socioekonomického statusu rodiny je *vzdelanie rodičov*. Z údajov v Tabuľke 1 vyplýva, že najvyššie zastúpenie bolo u respondentov so stredoškolským vzdelaním s maturitou (37,2 %), taktiež u respondentov s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (31,9%).

Najvyššie ukončené vzdelanie	Počet respondentov (n)	%
základné	3	0,9
stredoškolské bez maturity	57	17,8
stredoškolské s maturitou	119	37,2
vysokoškolské I. stupeň	29	9,1
vysokoškolské II. stupeň	102	31,9
vysokoškolské III. stupeň	10	3,1

Tabuľka 1 Štruktúra respondentov podľa vzdelanostných charakteristík

Významným indikátorom socioekonomického statusu rodiny je *profesia rodičov*, ktorá bola hodnotená z viacerých hľadísk (Tabuľka 2). Respondenti participujúci na výskume boli prevažne zamestnaní na plný úväzok (70,3 %). Ostatné skupiny respondentov podľa pracovného statusu boli rovnomerne zastúpené, ale v menšej miere.

Súčasný zamestnanie	Počet respondentov (n)	%
zamestnaný/á (plný úväzok)	225	70,3
zamestnaný/á (čiastočný úväzok)	18	5,6
materská/rodičovská dovolenka	29	9,1

Súčasnité zamestnanie	Počet respondentov (n)	%
starobný/invalidný status	6	1,9
súkromný/á podnikateľ/ka	29	9,1
nezamestnaný/á	13	4,1

Tabuľka 2 Štruktúra respondentov podľa aktuálneho pracovného statusu

Zisťovali sme aj konkrétny druh profesie rodičov, ako trvalé pracovné zamestnanie vykonávané v súlade s teoretickou prípravou a praxou, ktoré sme následne rozčlenili do kategórií. Bolo vytvorených šesť kategórií: školstvo a príbuzné zariadenia, administratíva a riadenie, robotnícke a manuálne práce, služby, vysokokvalifikované zamestnania a nezaradené zamestnania.

Ako uvádza Tabuľka 3, najvyššie zastúpenie v kategóriách profesií majú tie, ktoré sa dotýkajú školstva a ďalších príbuzných zariadení (25 %). Aj ďalšie profesie sú v percentuálnej rovine zastúpené proporčne relatívne rovnako.

Profesia rodiča	Počet respondentov (n)	%
školstvo a príbuzné zariadenia	80	25,00
administratíva a riadenie	62	19,40
robotnícke a manuálne práce	59	18,43
služby	55	17,18
vysokokvalifikované zamestnania	47	14,68
nezaradené zamestnania	17	5,31

Tabuľka 3 Štruktúra respondentov podľa profesijných charakteristík

Finálnym indikátorom socioekonomického statusu rodiny bol *celkový mesačný príjem* rodiča/ov na celú domácnosť. Na základe údajov z Tabuľky 4 je zrejmé, že vo výskumnej vzorke dominovali rodičia s mesačným príjmom v hodnote 1 501 – 2 000 eur (32,8 %) a 1 001 – 1 500 eur (27,2 %), kým najmenej zastúpenou príjmovou kategóriou boli rodičia s príjmom pod 500 eur mesačne (1,9 %).

Príjem rodiča/ov	Počet respondentov (n)	%
pod 500 eur	6	1,9
501 – 1 000 eur	57	17,8
1 001 – 1 500 eur	87	27,2
1 501 – 2 000 eur	105	32,8
2 001 eur a viac	65	20,3

Tabuľka 4 Štruktúra respondentov podľa príjmových charakteristík

5 VÝSKUMNÉ ZISTENIA O PARTNERSTVE RODINY A ŠKOLY V KONTEXTE SOCIOEKONOMICKÉHO STATUSU RODINY

5.1 Súčasné partnerstvo rodiny a školy z pohľadu učiteľov primárneho vzdelávania

Pred samotným skúmaním štatistickej súvislosti indikátorov socioekonomického statusu (SES) rodiny a spoluprácou so školou sme zisťovali názory učiteľov 1. stupňa základných škôl na spoluprácu s rodičmi.

V pološtruktúrovanom hĺbkovom rozhovore sme participantom položili 3 základné otázky: „Vyjadrite sa, prosím, ako hodnotíte súčasnú spoluprácu rodiny a školy vo vlastnej edukačnej praxi“, „Ktorá dimenzia socioekonomického statusu rodiny sa javí ako najvýznamnejšia z hľadiska jej vplyvu na vzájomnú spoluprácu?“, „Ako sa v rámci spolupráce konkrétne prejavuje vzdelanie, profesia a príjem rodiča?“.

V prvej časti interpretácie výpovedí participantov sa sústreďíme na prvú základnú otázku výskumu, ktorá skúma hodnotenie aktuálneho stavu partnerstva medzi rodinou a školou v pedagogickej praxi respondentov. Počas zberu dát sme formulovali aj doplňujúce otázky vyplývajúce z predbežných odpovedí skúmaných participantov: „Aké sú podľa Vás dôvody neúspešnej spolupráce s rodičmi?“, „Aký význam má podľa Vás spolupráca rodiny a školy?“, „Ako hodnotíte súčasnú spoluprácu rodiny a školy z pohľadu záujmu rodičov?“, „Ako hodnotíte spoluprácu z pohľadu významu kladeného zo strany Vašej školy?“, „Ako hodnotíte spoluprácu rodiny a školy z pohľadu preferovaných foriem?“.

Bolo vytvorených 10 kategórií (označených od K1 – K10) a priradených 121 jednotiek – kódov (označených od J1 – J121). Zo vzniknutých kategórií boli vybrané tie, ktoré najviac reflektujú výskumné ciele a umožňujú tak komplexnejšie porozumieť skúmanej problematike: *Charakteristika súčasného partnerstva (K3)*, *Záujem rodičov o partnerstvo (K4)*, *Typológia*

rodičov v spolupráci so školou (K6), Bariéry v partnerstve rodiny a školy (K7), Preferované formy spolupráce (K10).

V prvej časti interpretácie výskumných zistení popisujú výpovede participantov **základné charakteristiky súčasného partnerstva rodiny a školy (K3)**. Učitelia vnímajú súčasnú spoluprácu skôr negatívne, najmä z pohľadu rodičovskej angažovanosti, vnímajú jej klesajúcu tendenciu – „*ja som si všetko v tej spolupráci odsmútila a už viem, že rodičia sú rôzni a, bohužiaľ, ružové okuliare musia ísť dolu*“ (J10, P2), „*ja už som celkom skeptický k tej spolupráci, ale celkovo má klesajúci trend*“ (J15, P7), „*aj keď by sme veľmi chceli, aby sme sa pozerali na novú spoluprácu, tak stále sme podľa mňa v zabehnutom režime predsudkov a posudzovania*“ (J121, P4). Na druhej strane popisujú kontakt s rodičmi v kontexte kontinuity, t. j. založený na neustálych príčinách u všetkých žiakov a ich rodičov – *stále musím niečo s rodičmi riešiť, aj takpovediac bezproblémových žiakov, ale aj tak musím s rodičom komunikovať o pokrokoch a úspechoch dieťaťa, takže povedala by som stále niečo* (J55, P4). Podľa učiteľov je hlavným motivačným prvkom pre spoluprácu záujem rodičov – „*pre spoluprácu je najdôležitejší záujem, lebo môže byť rodič akokoľvek vzdelaný, bohatý, ale pokiaľ nemá záujem a ochotu spolupracovať, tak žiadna moja snaha nemá zmysel*“ (J94, P6).

Predstavy o partnerstve sa z pohľadu učiteľov nezhodujú s realitou v našich školách, vedomosti nadobudnuté pregraduálnou prípravou v oblasti kooperácie nie sú využiteľné v edukačnej praxi – „*súčasná spolupráca nie je podľa mňa na tom tak dobre, ako je to napísané v knihách*“ (J109, P2), „*čo si akademicky naštudujeme, je na míle vzdialené od reality v praxi, je pekné pekne napísať, ako tá spolupráca má vyzerat', ale tie metodiky sú slniečkárske, nevieme ich použiť a nefungujú na všetkých rodičov, lebo realita školskej praxe je iná*“ (J20, P7).

Súčasnú partnerstvo medzi rodinou a školou je oslabené rôznymi spoločenskými zmenami a aktuálnymi spoločenskými situáciami. Respondenti reflektujú dôsledky postpandemického obdobia, ktoré síce prinieslo nové možnosti v oblasti

komunikácie, no zároveň spôsobilo pokles priameho kontaktu rodičov so školou, čo vnímajú ako faktor prispievajúci k preťaženiu a syndrómu vyhorenia u učiteľov: „rozvoj technológií vytvoril ‚zbraň‘ pre rodičov“ (J70, P6), „táto ‚postcovidová doba‘ nám otvorila nové dvere, ale zároveň – nás učiteľov ohrozila, lebo rodičia boli zvyknutí pohodlnejšie komunikovať, no teraz je problém ich dostať do škôl, výsledkom je viac vyhorených učiteľov“ (J110, P4). Rovnako negatívne vplýva na spoluprácu rodičov a učiteľov povrchná, v mnohých prípadoch nulová podpora zo strany školy – „každý hovorí, spolupracujte, ale zostávam ako učiteľ na to sám, ak bol aj nejaký konflikt, tak som ja z toho vyšla ako začínajúca učiteľka, ako nováčik a nikto si ma nezastal“ (J108, P2). Rovnako aj inovatívne iniciatívy učiteľov smerujúce k posilneniu a skvalitneniu spolupráce s rodinou zostávajú zo strany školy mnohokrát bez systémovej podpory – „je pravda, že ak by aj v súčasnosti mal učiteľ záujem spustiť niečo nové v tomto smere väčšej spolupráce, zorganizovať nejaké neoficiálne zhromaždenie, lepšie sa spoznať, posunúť tu spoluprácu na vyššiu úroveň, tak to neprejde od vedenia“ (J116, P6). Podľa participantov v mnohých prípadoch rodičia neocenia aktivitu učiteľa, a tak absencia spätnej väzby alebo uznania zo strany rodičov vedie k poklesu motivácie učiteľov iniciovať a rozvíjať vzájomné partnerstvo – „myslím si, že rodičia ani neocenia lepší prístup k spolupráci, nikto nevidí tú moju stránku, že investujem do toho čas, energiu, peniaze a už to nie je o tom, že učitelia nie sú motivovaní pre spoluprácu, ale už celkovo sa stráca akákoľvek chuť a motivácia niečo tvoriť, keď to zostáva nepovšimnuté“ (J102, P7), „podporné veci mi nevyšli a ďalej som to nerozvíjala, nesnažím sa nájsť inú metódu, aj tak viem, že to s rodičmi nefunguje“ (J51, P2).

Jednou z vybraných oblastí partnerstva rodiny a školy je štvrtá kategória **(K4)**, a tou je **záujem rodičov** o spoluprácu so školou. Participantí vnímajú súčasnú spoluprácu s rodičmi žiakov ako nedostatočnú, najmä z hľadiska záujmu a angažovanosti rodičov – „asi sa mi ešte nestalo, že ma rodič oslovil“ (J87, P4), „iniciatívu (ak všetko funguje) nevidím“ (J92, P5), „nemajú záujem, až mám pocit, že je im to jedno“ (J41, P3).

Záujem rodičov je vyšší na prvom stupni základnej školy, rokmi školskej dochádzky dieťaťa postupne klesá – „*podľa mňa 50 % na 50 % na prvom stupni, potom aktivita rodičov klesá*“ (J86, P3). Učitelia často rezignujú a nevytvárajú očakávania na záujem rodičov, vnímajú súčasných rodičov ako zaťažených vlastnými problémami – „*zo strán rodičov nečakám veľký záujem, lebo sú v súčasnosti v ťažkej situácii*“ (J91, P6), „*zo strany rodičov nie je záujem, ak záujem príde (ak vôbec), je to len kvôli problémom s ich dieťaťom*“ (J74, P6). Komunikáciu s triednym učiteľom nevyhľadávajú „*v súčasnosti buď nespolupracujú, alebo nás (triednych učiteľov) obídu*“ (J98, P2). Ak sa aj vyskytne záujem zo strany rodičov, sú to „*stále rovnaké skupiny rodičov*“ (J105, P1), „*aj keď sa snažím motivovať rodičov v triede, tak vždy sa objavia tí istí a zväčša, ak to tak môžem globalizovať, sú to takí, ktorí majú vyššie vzdelanie a viac peňazí*“ (J106, P1).

Spolupráca rodičov so školou má zväčša reaktívny charakter, teda začnú sa zaujímať o spoluprácu so školou, ak sa vyskytne komplikácia v súvislosti s edukačnými alebo výchovnými problémami dieťaťa – „*záujem rodičov sa vyskytne, ak sa niečo deje*“ (J90, P5), „*rodičia kontakt so školou nevyhľadávajú, do školy prídu, keď je úplne zle (problémy so známkami alebo so správaním) a prichádzajú problémy žehliť*“ (J96, P1). Impulzom pre spoluprácu je aj školská úspešnosť detí – „*rodičia sa viac zaujímajú o vzájomnú spoluprácu, ak ide o hlavné predmety a úspešnosť ich detí – matematika, slovenský jazyk, anglický jazyk*“ (J84, P1).

Jedným z kľúčových faktorov zvýšeného záujmu rodičov je zhoršený školský prospech žiaka, ktorý predstavuje významný indikátor spomínanej školskej úspešnosti – „*keď už sú známky horšie, tak rodičia majú tendenciu sa vypytovať*“ (J99, P3), „*keď sú známky 1 – 3, tak to neriešia, keď sa to blíži už k 4/5, tak napochodujú do školy a zrazu chcú meniť vyučujúceho, pretože sa im nepáči metóda alebo tie prostriedky*“ (J101, P7).

V ďalšej časti interpretácie kvalitatívnych dát sme sa zamerali na **typológiu rodičov v spolupráci so školou (K6)**. Zistili sme, že rodičia majú isté predstavy o spolupráci aj o prístupe učiteľa,

čomu podmieňujú vlastné očakávania a v prípade ich nesplnenia nejavia záujem o spoluprácu – „*veľké percento rodičov má svoje potreby a svoje presvedčenia, vzorce, ako by som to ja ako učiteľ mala robiť, aby to bolo proste podľa ich gusta, ich predstavy, keď to tak nerobím, tak tá spolupráca padá*“ (J21, P1). Neustále zaznamenávame presahy „konvenčnosti“ vo vzťahu učiteľov a rodičov aj napriek tomu, že hovoríme o progresívnom partnerstve súčasnosti – „*myslím si, že rodič je stále tak nastavený, že keď učiteľ nevolá, tak je všetko v poriadku, že vlastne nemá dôvod ma kontaktovať*“ (J88, P4). Vyššiu snahu budovať vzájomné partnerstvo s učiteľom zaznamenávame u rodičov s vyšším socioekonomickým statusom, osobitne v súvislosti s indikátorom vzdelanosti – „*je väčšia pravdepodobnosť, že rodič so vzdelaním je viac ochotný spolupracovať, lebo chce, aby z toho dieťaťa niečo bolo, neberie to dieťa ako produkt, čo budeš-budeš, budeš ako ja, ale berie ho ako proces, ako niečo, čo sa vyvíja*“ (J95, P6).

Z pohľadu participantov je nevyhnutné, aby učitelia neustále vyvíjali iniciatívu pri podnecovaní rodičov k spolupráci – „*musím ich naháňať*“ (J3, P1), „*oni čakajú, že už nebudú musieť nikam chodiť, že keď bude problém, tak učiteľ ešte aj k nim domov príde, aby náhodou nemuseli cestovať*“ (J93, P6), a aj napriek ich aktivite je často vzájomná komunikácia vo výsledku neefektívna „*vy chcete problémy vyriešiť, chcete to riešiť s citom, ale oni sa hneď oháňajú zákonom a ja mám zdravie tiež len jedno*“ (J27, P7). V konečnom dôsledku, ak učiteľ neiniciuje stretnutie s rodičom, nevytvorí sa priestor pre vzájomnú spoluprácu, pretože agilní rodičia sú ojedinelým prípadom v súčasnej edukačnej praxi – „*iniciatívnejší rodičia sú zázrakom, a to vychádzam nielen zo svojich skúseností, ale aj zo skúseností kolegov. Aj rodičovské združenia, už to nie je to, čo kedysi, to bola zaužívaná forma, lebo prišli vždy všetci rodičia, ale ani to už nie je dnes pravda, možno tak polovica rodičov príde, ak vôbec, d'alších naháňame*“ (J88, P4), „*niektorí rodičia ani nechodia na rodičovské združenie, neunúvajú sa mi napísať alebo ma kontaktovať, takže ten d'alší krok robím zase ja, ja ich musím upovedomiť, že bolo rodičovské, či majú záujem o náhradný termín*“ (J85, P2).

Z výpovedí participantov tiež vyplýva, že súčasní rodičia sú príliš zaneprázdnení, a tak nejavia záujem o spoluprácu so školou – „*rodičia majú toľko svojich problémov, že ani nezakopnú o učiteľa a nejakú spoluprácu*“ (J42, P7). Iným prípadom sú rodičia, ktorí prejavia buď absolútny nezáujem, alebo sú prehnane aktívni – „*hovorím o nezájme zo strany rodičov, lebo to je realita, povedia mi, keď bude niečo s mojím dieťaťom, dajte mi vedieť, ale inak nemám čas, a potom zase rodičia, kde je to za čiaru, akoby až otravujú, majú potrebu 40 minút riešiť, že prečo som určila takýto druh pera*“ (J111, P2). V praxi sa učitelia stretávajú aj s rodičmi, ktorí prenášajú vinu na učiteľov vo všetkých výchovno-vzdelávacích komplikáciách dieťaťa – „*ja by som dnešných rodičov nazval ako nevrelých, ak nastane nejaký problém, vinník je iba učiteľ a to dieťa je obeť, a potom sa stáva dôsledkom, že máme viac a viac žiakov, ktorí nerešpektujú autoritu, sú drzí, útoční, začnú ma atakovať, sú nepríjemní*“ (J103, P7).

Z výpovedí participantov vyplýva, že rodičia očakávajú od učiteľov, aby boli neustále k dispozícii, aj v čase vyučovania – „*moderná doba, rodič čaká, že učiteľ okamžite odpovie cez internet*“ (J52, P4) alebo často aj mimo pracovného času v rámci voľného času – „*niektoré matky mi volajú aj o pol 10 večer, aj keď sa mi ospravedlňujú, tak to zasahuje do môjho súkromia*“ (J56, P3).

Osobitnú kategóriu sme vytvorili ***o bariérach v partnerstve rodiny a školy*** (K7), ktoré výrazne vstupujú do fungovania spolupráce medzi rodičom a učiteľom.

Jednou z hlavných prekážok spolupráce medzi rodinou a školou z perspektívy učiteľov je časová zaneprázdnenosť rodičov, čo sme reflektovali aj pri popise charakteristík súčasného rodičovstva – „*rodičia nemajú čas na svoje deti a už vôbec nie na spoluprácu*“ (J92, P6). Jedným z dôvodov neúčasti na vzájomnej spolupráci je aj nezáujem rodičov – „*príde pár rodičov a prídu najmä preto, že ich dieťa ide na podujatí vystupovať, ostatných to nezaujíma a celková komunikácia je nulová*“ (J81, P7).

Nepriaznivým zásahom do vzájomnej spolupráce učiteľov a rodičov je aj kritika učiteľovej práce, nielen priamo od samotných rodičov, ale aj ďalších príbuzných dieťaťa – „*stalo sa mi, že ma kontaktovala stará mama, bývalá slovenčinárka, mala zastarané metódy, bolo to veľmi ťažké, lebo ona mi písala neustále maily, čo robím zle, čo mám napraviť a vždy sa podpísala ako „pani učiteľka slovenského jazyka“*“ (J35, P4). Rodičia negatívne vnímajú aj dĺžku profesijnej činnosti učiteľa, pomyselným medzníkom „uznania“ učiteľskej profesionality je vek učiteľa – „*väčšina rodičov nedáva na môj pohľad, lebo si viacerí povedia, že ona je mladá, my vieme, čo je pre naše dieťa najlepšie*“ (J77, P3).

Na strane učiteľov je jednou z prekážok efektívnej spolupráce strata motivácie, ktorá je podmienená rôznymi faktormi vyplývajúcimi z rodinného prostredia žiaka. Učitelia vnímajú, že napriek ich snahe o profesionálny a citlivý prístup sa stretávajú s neprimeranými nárokmi zo strany niektorých rodičov, čo vedie k frustrácii a postupnej rezignácii na budovanie partnerských vzťahov: – „*učiteľ vplyvom praxe stratí tú motiváciu spolupracovať so všetkými, lebo sú isté skupiny rodičov, u ktorých sa to jednoducho nedá, ide o rodičov bez vzdelania, nejakých delikventov, bez normálnej práce, prípadne dlhodobo nezamestnaných, od narodenia majú také osobnostné črty, ktoré sú zakorenené, akokoľvek sa ja budem snažiť správať slušne a komunikovať, tak aj tak platí, podaj malíček a chcu celú ruku, potom aj vás celého, ale to som zistil až po dlhých rokoch praxe, že nemôžeme byť s rodičmi kamarátski*“ (J16, P7). K absencii motivácie môže prispieť aj neustála angažovanosť a iniciatíva učiteľov, ktorá nie je opätovaná zo strany rodičov – „*vždy som ja tá, ktorá iniciuje stretnutie a evokujem ten problém*“ (J89, P4).

Na kvalitu spolupráce medzi rodinou a školou negatívne vplyva aj rastúca záťaž a neustále sa zvyšujúce nároky kladené na učiteľskú profesiu, ktoré vedú k časovej zaneprázdnenosti učiteľov, a tak sa obmedzuje kapacita aktívne participovať na budovaní partnerských vzťahov s rodičmi: – „*aj moji kolegovia sú zavalení administratívou a správaním detí, ktoré sa musí riešiť, a nie je to ani finančne dobre ohodnotené, takže prečo mať vysokú*

iniciatívu“ (J114, P6), „samá byrokracia, všetko musí byť podložené“ (J69, P5) .

Istým destabilizačným prvkom v budovaní vzťahov medzi rodičmi a učiteľmi sa stala virtuálna forma komunikácie, ktorá v mnohých smeroch vedie k informačnému nesúladiu a deformovanému vnímaniu edukačnej reality zo strany rodičov. Učitelia tak čelia nepriamym formám kritiky, často sprostredkovaným prostredníctvom online platforiem, ktoré deformujú obraz školského prostredia a znižujú dôveru vo vzájomný dialóg – „kritizujú moju prácu, neprídu ku mne na konzultáciu, ale poza môj chrbát sa sťažujú jeden druhému, ohovárajú moju prácu a dianie v škole cez internet, koniec koncov to vidia skreslene, lebo nie sú v tom školskom prostredí priamo, vychádzajú zo skúseností detí alebo iných rodičov, čo nie je pravdivé“ (J45, P5).

V mnohých prípadoch si aj naďalej učitelia držia „profesionálny“ odstup od rodičov detí – „spoluprácu držím len vo formálnej rovine“ (J61, P4) – a jedným z hlavných dôvodov je strach z bezprostrednosti vzťahov, ktoré by mohli ohroziť postavenie a autoritu učiteľa – „nechcem, aby si rodičia zo mňa urobili koníka hop, ono to na prvom stupni tak koľkokrát je, potom sa to ťahá stále počas vzdelávania“ (J65, P4). Ukázalo sa, že prekážkou v partnerskom vzťahu rodičov a učiteľov je konkrétna škola a jej nastavenie pre spoluprácu, v niektorých prípadoch je iniciatíva pedagóga smerujúca k budovaniu dôverného vzťahu s rodičmi vnímaná ako nežiaduca – „bol mi vyčítaný blízky vzťah s rodičmi, že si nemám až tak budovať takéto vzťahy, mám s nimi riešiť len problémy a mám si dať pozor, o čom hovorím, aby som nevrhala zlé svetlo na školu, nemám byť až veľmi otvorená“ (J118, P7).

Rodičia a učitelia majú v súčasnosti pestrú škálu možností ako realizovať vzájomnú spoluprácu. Z výpovedí participantov vyplynula oblasť popisujúca **preferované formy spolupráce rodiny a školy (K7)**.

Zásadnou zmenou (aj) v spolupráci rodiny a školy je často spomínané narastajúce využívanie digitálnych technológií, a tak sa komunikácia rodičov a učiteľov čoraz častejšie realizuje

nepriamo, prostredníctvom virtuálnych komunikačných kanálov – *„face-to-face komunikácia učiteľov a rodičov sa prenáša do písania, aj keď je to neosobné a prichádza k mnohým konfliktom, dostávame sa do nepríjemných situácií s rodičmi, veľa rodičov mi dokáže pikantne napísať, toto a toto sa mi nepáči, a už z toho textu si domyslím, že ten človek je drzý, arogantný až povýšenecký a ja tento štýl komunikácie nemám rád“* (J78, P7). Nespornou výhodou implementácie digitálnych zariadení v komunikácii s rodičmi je pre učiteľov ich vysoká miera praktickosti a operatívosti v každodennej pedagogickej praxi – *„preferujem online komunikáciu s rodičmi, je to rýchlejšie, vedia si to pozrieť, keď majú čas“* (J43, P1).

K najčastejšie preferovaným formám patria internetové platformy, predovšetkým EduPage, ktoré predstavujú kľúčový nástroj online komunikácie medzi školou a rodinou a umožňujú komplexný prehľad o školskom prospechu, dochádzke či domácich úlohách – *„EduPage je asi primárna“* (J76, P7), *„cez EduPage najčastejšie komunikujeme, lebo tam si rodič vie pozrieť známky, nahodí tam ospravedlnenku, vidí dochádzku dieťaťa, nejaké online domáce úlohy, ak sú zadávané“* (J100, P1). Sociálne siete a ďalšie komunikačné aplikácie využívané pri kontakte s rodičmi sú pre učiteľov istým narušením vlastného súkromia, a preto ich ani nevyužívajú pri spolupráci s rodičmi žiakov. Tento spôsob komunikácie je podľa nich sprevádzaný stratou formálnosti, rešpektu a profesionality, čo môže negatívne ovplyvniť samotnú kvalitu spolupráce – *„Facebook a WhatsApp sú môj súkromný život, stráca sa tu oficiálnosť a aj slušnosť, stalo sa mi, že mi rodičia písali štýlom, kedy idú deti domov, čo je veľmi zaujímavá komunikácia, ale ved' vedľa moju pracovnú dobu, konzultačné hodiny, majú školský mail, školské telefónne číslo, takže nevidím dôvod dávať iné príležitosti“* (J64, P4). Zároveň využívanou formou v kontakte rodičov a učiteľov je telefonické spojenie – *„využívam skôr telefonický kontakt“* (J54, P3; J67, P5).

Zároveň sa ukázalo, že učelia sú motivovaní importovať ďalšie moderné technológie do súčasnej spolupráce s rodičmi, ale často narážajú na nedostatočné porozumenie a akceptáciu zo strany rodičovskej verejnosti – *„využila som súkromnú facebookovú*

skupinu aj Messenger s cieľom zjednodušiť informovanosť rodičov, lebo kým sa prihlásiš na EduPage, je to komplikovanejšie, to mi aj odsúhlasili na prvom rodičovskom združení a zdieľala som tam videá, prepracovala som celú stránku, robila som vlogy – krátke videá a stala sa taká vec, že po určitom čase si dvaja rodičia zmysleli, že si to neželajú mať, nechceli, aby ich dieťa videli iní rodičia v triede, potom sa pridali ďalší rodičia, oni sa v tej skupine spojili a išli za vedením, skupina musela zaniknúť, vymazala som to, lebo z vedenia som dostala nariadenie, ale aj som si prečítala viaceré útoky na mňa, kde to bolo veľmi nepríjemné, sama som uvažila, že to nemá úroveň a zrušila som tú skupinu“ (J50, P3).

Napriek tomu sa zdá, že mnohí učitelia nadalej uprednostňujú tradične zaužívané formy osobného kontaktu s rodičmi žiakov – „za najprínosnejšie považujem osobné stretnutie, lebo tam vieme všetko odkomunikovať, všetky tie ‚komunikačné šumy‘ sa stratia, nedochádza k nepochopeniu – ako cez internetovú komunikáciu, ako vieme, aj mimika a gestá zohrávajú úlohu, nie je veta ako veta“ (J66, P4), „mojou najzákladnejšou formou sú stretnutia, dávam vždy možnosť konzultácii“ (J49, P2), „rodičovské združenie má len informatívny charakter, ale neriešim tam nič konkrétne s dieťaťom, osvedčilo sa mi osobné stretnutie“ (J59, P4), „snažím sa individuálne“ (J62, P5).

Inštitucionálne zariadenia sa pokúšajú vytvárať priestor pre neformálnu komunikáciu učiteľov a rodičov žiakov, a to prostredníctvom organizovania rozličných mimoškolských podujatí – „naša škola robí športový deň, Deň detí, karnevaly“ (J104, P3), „Deň rodiny, vianočné besiedky, trhy pre rodičov“ (J80, P7), „týždeň profesií, kde pozývame rodičov, aby prezentovali svoju profesiu, mali sme aj terapeuta so psíkom“ (J82, P6), ale ich snaha v mnohých prípadoch nie je ocenená záujmom a podporou rodičov – „organizovali sme ako škola ples, čakali sme od nich nejakú podporu alebo že aktívnejšie preberú zodpovednosť za organizáciu, ale nakoniec sme všetko organizovali my učitelia a prišlo málo rodičov“ (J73, P5), „keď sa do módy dostal žuvací tabak, spozornel som a rozhodol som sa vytvoriť manuál pre informovanosť, zo začiatku pre rodičov mojej

triedy, a potom som ho dal aj kolegom, napokon som z toho vyšiel v nie dobrom svetle, tento manuál rodičia kritizovali, že je to zbytočné, pretože ich deti by určite nikdy neskúsili tabak, a už to všetko beriem úsmevne“ (J83, P7). Ako sa však ukázalo, niektorí učitelia nevnímajú organizovanie mimoškolských aktivít ako efektívny nástroj pre rozvíjanie partnerstva medzi školou a rodinou – „ja nie som z tých pani učiteliek, ktoré chodia po grilovačkách, spoluprácu držím len vo formálnej rovine“ (J60, P4), „robíme aj deň otvorených dverí, ale je to všetko také všeobecné, nevidím tu priestor na nejakú bližšiu komunikáciu s rodičom“ (J71, P4).

V druhom segmente analýzy a interpretácie získaných odpovedí bolo zisťované, či podľa participantov existuje súvislosť medzi ukazovateľmi SES rodiny a spoluprácou so školou. Ústredným východiskom bola výskumná otázka: *Ktoré ukazovatele socioekonomického statusu (SES) rodín žiakov primárneho vzdelávania identifikujú učitelia primárneho stupňa vzdelávania ako najvýznamnejšie determinanty úrovne a kvality partnerstva medzi školou a rodinou?“*.

Východiskom pre analýzu a interpretáciu dát je druhá a tretia základná otázka pološtruktúrovaného hĺbkového rozhovoru: *„Ktorá dimenzia socioekonomického statusu rodiny žiaka sa javí ako najvýznamnejšia v súvislosti s ovplyvňovaním úrovne a kvality vzájomného partnerstva rodiny a školy?“*, *„Akým spôsobom sa konkrétne prejavuje vzdelanie rodiča, ekonomická situácia rodiny (príjem) a profesijný status rodiča v miere v rámci spolupráce medzi rodinou a školou?“*.

V druhej časti analýzy dát boli odpovede analyzované metódou rámcovej analýzy, ktorej cieľom je usporiadanie vybraných kódov do logickej štruktúry. Na prehľadné zobrazenie údajov bola použitá textová tabuľka. Získané odpovede boli rozčlenené do *hlavných tém*: Socioekonomický status rodiny ako faktor determinujúci partnerstvo školy a rodiny, Vzdelanie rodičov ako determinant partnerstva so školou, Profesijný status rodičov ako determinant partnerstva so školou, Príjem rodičov ako determinant partnerstva so školou.

Pri analýze odpovedí participantov vznikli rôzne témy a im prislúchajúce oblasti, v ktorých sa SES rodiny a jeho indikátory prejavujú. Kvalitatívne dáta boli zobrazené prostredníctvom textových tabuliek, ktoré obsahujú jednotlivé oblasti vplyvu SES rodiny (angažovanosť, záujem, komunikácia, správanie, postoj, očakávania a financovanie), výroky participantov (P1 – P7), pričom 0 zobrazuje neexistujúci výrok participanta v uvedenej oblasti.

V prvej téme bolo identifikované, *ako determinuje socioekonomický status rodiny partnerstvo so školou* (Tabuľka 5). Podľa participantov sa SES rodiny prejavuje v partnerstve so školou najmä v rámci *angažovanosti a záujmu* rodičov. V súvislosti s *angažovanosťou* sú hlavnými determinantmi strach, záťaženosť problémami a zaneprázdnenosť rodičov.

Respondenti uvádzajú, že rodičia sa vyhýbajú sa kontaktu so školou, pretože nechcú byť vystavení hodnoteniu alebo kritike zo strany pedagógov. Niektorí rodičia aj naďalej vnímajú školu ako „súdnú sieň“, v ktorej učitelia posudzujú a kritizujú ich prístup k výchove a vzdelávaniu dieťaťa. Pod vplyvom strachu a pocitu ohrozenia odmietajú akúkoľvek komunikáciu alebo formu komunikácie so školou a minimalizujú svoju angažovanosť prostredím školy. Rovnako aj zaneprázdnenosť rodičov, často podmienená socioekonomickým statusom rodiny, sa výrazne odráža v ich pasívnom prístupe k spolupráci so školou.

V tematickej oblasti „záujem“ učitelia opisujú minimálny záujem rodičov o dianie v škole a o vzdelávací proces ich dieťaťa. Rodičia často školu vnímajú len ako inštitúciu zabezpečujúcu starostlivosť o dieťa, nie ako partnera vo výchove. Iniciatíva rodičov je z pohľadu učiteľov neuspokojivá, spoluprácu s učiteľom nevyhľadávajú a vyhýbajú sa aj stretnutiam na rodičovskom združení. Ako sa ukázalo, podľa učiteľov rodičia v spolupráci so školou nevidia hlbší zmysel.

angažovanosť			
P1	P2	P3	P4
nechcú, aby sa im pozeralo na ruky, aby oni boli <i>vinní</i>	uberú sa do úzadia a prestávajú komunikovať so školou	rodič má viac starostí a <i>škola ide do úzadia</i>	stráňa sa verejnosti, vrátane školy a učiteľa
P5		P6	P7
forma <i>hanby</i>	<i>majú dosť problémov</i> , ktoré riešia, a my ako škola k nim nepatríme	<i>majú strach</i> sa zapojiť, ten pramení z verejnej mienky	
záujem			
P1	P2	P3	P4
po roku až dvoch <i>nevedia ani moje meno</i>	<i>nekomunikujú</i> , myslia si, že ich tu niekto bude súdiť, kritizovať za výchovu	<i>nevidia zmysel</i> teraz ísť do školy a zapájať sa, realitou je, že <i>ich nezaujímá nič v spojitosti so školou</i>	oni <i>majú dosť svojich starostí</i> a tú školu berú navyše, aby dieťa malo kde byť, aby sa niekto o neho postaral
P5		P6	P7
rodičia ma nijakým spôsobom <i>nekontaktujú</i>	<i>nesnažia sa</i> o spoluprácu, oni ani nechodia na rodičovské združenie	<i>rodičia sa nepýtajú</i> na deti, nespolupracujú, nezaujímajú sa o dianie v škole	

Tabuľka 5 Socioekonomický status rodiny ako faktor determinujúci partnerstvo rodiny a školy

V druhej téme bolo zisťované, *ako súvisí vzdelanie rodičov, ktoré predstavuje jeden z kľúčových indikátorov SES rodiny, so spoluprácou so školou* (Tabuľka 6). Z výsledkov vyplýva, že vzdelanie rodičov predstavuje významný faktor ovplyvňujúci formu a kvalitu partnerstva so školou, najmä v oblastiach komunikácie, záujmu, správania a angažovanosti rodičov.

Učitelia uvádzajú, že rodičia s vyšším vzdelaním častejšie nadväzujú kontakt, komunikácia je otvorenejšia a vecnejšia. Naopak, u rodičov s nižším vzdelaním sa objavujú problémy v komunikácii, ktoré učitelia označujú ako „primitívna komunikácia“, „komunikácia sa musí znížiť na ich úroveň“ alebo

„nekontrolovateľná komunikácia“. Tieto vyjadrenia naznačujú, že učitelia vnímajú komunikáciu s touto skupinou rodičov ako náročnejšiu a vyžadujúcu prispôsobenie jej štýlu a forme vzdelanostnej úrovni rodičov. Niektorí respondenti poukazujú na zasahovanie rodičov do profesijných kompetencií učiteľa („zasahuje do mojej sféry učiteľského povolania“), čo môže signalizovať nedostatok rešpektu alebo nepochopenie hraníc vzájomnej spolupráce.

Sugescia vzdelania ako indikátora SES rodiny sa prejavuje aj v *záujme* rodičov o spoluprácu, konkrétne v aktivite, ochote, ale aj v ľahostajnosti rodičov v budovaní partnerstva so školou. Rodičia s vyšším vzdelaním častejšie prejavujú záujem o školské dianie a vzdelávacie výsledky svojich detí, aj keď niektorí rodičia vnímajú deti ako svoj odraz („vidia sa v ňom“), prípadne si ich idealizujú („svoje dieťa vidia ako najlepšie na svete“).

Z pohľadu učiteľov je aj správanie rodičov determinované ich dosiahnutým vzdelaním. Rodičia s vyšším vzdelaním „inak rozmyšľajú“, majú „širší pohľad na svet“, a tak vnímajú usmernenia zo strany učiteľa ako odborné rady, nie ako kritiku.

V oblasti angažovanosti sa ukazuje, že rodičia s nižším vzdelaním častejšie vykazujú nezáujem a pasivitu o budovanie vzájomných väzieb v inštitucionálnom prostredí, často zanedbávajú svoje povinnosti voči škole a nevnímajú ju ako prioritu. Naopak, rodičia s vyšším vzdelaním podľa niektorých respondentov „viac analyzujú“ a môžu prejavovať vyššiu mieru reflexie, aj keď to nie vždy znamená, že budú automaticky aktívni a kooperatívni. A zároveň, takáto nadmerná angažovanosť rodičov, ktorá sa odráža vo vyjadreniach ako „zasahuje do mojej sféry učiteľského povolania“ či „viac analyzuje“, môže viesť k narušeniu vzájomného partnerstva medzi rodinou a školou, ako aj k oslabeniu profesionálnej autonómie učiteľa.

komunikácia			
P1	P2	P3	P4
<i>častejšie ma kontaktujú</i>	<i>vieme si všetko vydiskutovať</i>	<i>nekontrolovateľná komunikácia</i>	<i>primitívna komunikácia</i>

P5	P6	P7	
jednoduchšia komunikácia	komunikácia sa musí znížiť na ich úroveň	zasahuje do mojej sféry učiteľského povolania	
záujem			
P1	P2	P3	P4
zaujímajú sa o dieťa a jeho vzdelávanie	svoje dieťa vidia ako najlepšie na svete, najšikovnejšie, vidia sa v ňom	zaujímajú sa o problémy žiakov a chcú ich riešiť	0
P5	P6	P7	
je problém vôbec získať nejaký podpis a nie ich dostať do školy	sú aktívni alebo o školu nejavia záujem, nie je to ich priorita	väčšia ochota	
správanie			
P1	P2	P3	P4
0	0	inak rozmýšľa, má širší pohľad na svet, väčšie možnosti, viac skúseností	vnímajú moje usmernenia ako rady
P5	P6	P7	
0	0	zasahuje do mojej sféry učiteľského povolania	
angažovanosť			
P1	P2	P3	P4
nezáujem	veci dosť zanedbáva	nemajú čas, o školu nejavia záujem, to nie je ich priorita	pasivita rodičov
P5	P6	P7	
niečo viac mu pripadá ako nadštandard, ktorý nie je potrebné riešiť	neodpovedajú na podnety	viac analyzujú	

Tabuľka 6 Vzdelanie rodičov ako determinant partnerstva so školou

V nasledujúcej téme sme identifikovali existujúcu súvislosť medzi profesiou rodiča a partnerstvom so školou (Tabuľka 7). Zistené súvislosti popisujeme v oblastiach *postoj, záujem, angažovanosť a správanie*.

Z hľadiska postoja sa ukazuje, že profesia rodiča zásadne ovplyvňuje jeho postoj k škole a učiteľovi. Niektorí rodičia vnímajú seba ako autoritu vo všetkých oblastiach („je majstrom učiteľom všade“, „ja som tu ten, ktorý udáva smer“), čo sa prejavuje v snahe zasahovať do výchovno-vzdelávacieho procesu a vyžadovať prispôsobenie zo strany učiteľa. Výroky ako „vždy nezabudol pripomenúť, kto je a čo robí“ alebo „vnímajú spoluprácu ako učiteľovu povinnosť“ poukazujú na postoj rodičov, ktorí sa cítia nadradene a očakávajú, že iniciatíva musí vychádzať výlučne zo školskej inštitúcie. Naopak, niektorí rodičia označení ako „neučitelia rodičia“ – majú problém dôverovať škole a považujú prácu učiteľov za nedostatočne dôležitú.

V oblasti *záujmu* sa objavuje výrazná variabilita, niektorí rodičia prejavujú vysoký záujem o dieťa a jeho fungovanie v školskom prostredí aj v súvislosti s emocionálnym prežívaním („vysoký záujem o pocity, o fungovanie dieťaťa“, „sú aktívnejší“), čo môže súvisieť s profesiami, ktoré kladú dôraz na komunikáciu alebo prácu s ľuďmi. Na druhej strane, viacerí učitelia poukazujú na úplný nezáujem či pasivitu („nezáujem“, „pasivita“, „spolupráca so školou absolútne nezaujímá, pretože vidia, že aby sa užívali, musia tvrdo pracovať“, „dieťa ako ďalšia robotná sila, z úspechu v škole nemajú žiadny ošoh“). Tento postoj môže byť typický pre rodičov, ktorí vykonávajú časovo náročné alebo fyzicky vyčerpávajúce profesie, kde vzdelávanie dieťaťa nepatrí medzi hlavné priority rodiny.

V oblasti *angažovanosti* je hlavnou príčinou pasivity rodičov časové vypätie, a tak rodičia nie sú ochotní venovať čas budovaniu vzťahu s učiteľom. Angažovanosť rodičov je markantne ovplyvnená nárokmi ich profesie („nemá čas spolupracovať“, „zanepřázdnenosť“, „psychické vyťaženie“, „ak rodič pracuje na zmeny alebo je v zamestnaní dlho, tak nemá čas“), čo znižuje ich reálne možnosti zapojiť sa do spolupráce so školou. Sporným činiteľom v spolupráci, v kontexte angažovanosti a profesie rodičov, sú aj vlastné profesijné ambície a kariérna orientácia, v dôsledku čoho nezostáva dostatok času na aktívnu kooperáciu s učiteľom.

Ďalším špecifickým prejavom je odmietanie spolupráce z dôvodu zachovania sociálneho statusu („snaha nie je, lebo si zakladá na tej svojej prestíži“), tento prístup sa môže objaviť u rodičov s profesiami, ktoré vyžadujú spoločenské uznanie a akákoľvek forma otvorenej spolupráce by mohla z ich pohľadu narušiť imidž.

Správanie rodičov sa v kontexte profesie vyznačuje tendenciou k dominancii („sú zvyknutí, že čo povedia, to bude“, „majú svoj názor a takto to musí byť“, „chcú mi vnútiť svoje postupy a metódy“, „majú pocit, že mi môžu rozprávať do metodiky“). Viacerí učitelia opisujú situácie, keď rodičia v prípade akejkoľvek chyby okamžite reagujú kriticky („ak urobím nejakú chybu, hneď ide reakcia, až by som to nazvala útok“) alebo neprimerane kontrolujú učiteľovu prácu („neustále ma kontaktovali, apelovali na moje vyučovanie“).

postoj			
P1	P2	P3	P4
je majstrom učiteľom všade	nerešpektuje učiteľa	vždy nezabudol pripomenúť, kto je a čo robí	vnímajú spoluprácu ako učiteľovu povinnosť
P5	P6		P7
ja som tu ten, ktorý udáva smer	0		„neučitelia rodičia“ ťažko pozerajú na školstvo a na prácu učiteľov
záujem			
P1	P2	P3	P4
sú aktívnejší	nezáujem	vysoký záujem o pocity, o fungovanie dieťaťa	pasivita
P5	P6		P7
0	spolupráca so školou absolútne nezaujíma, pretože vidia, že aby sa uživil, musia tvrdo pracovať		dieťa ako ďalšia robotná sila, z úspechu v škole nemajú žiadny osoh
angažovanosť			
P1	P2	P3	P4

0	<i>nemá čas spolupracovať</i>	<i>zaneprázdnenosť</i>	psychické vyťaženie
P5		P6	P7
0	<i>snaha nie je, lebo si zakladá na tej svojej prestíži</i>	ak rodič pracuje na zmeny alebo je v zamestnaní dlho, tak nemá čas	
správanie			
P1	P2	P3	P4
sú zvyknutí, že čo povedia, to bude	<i>majú svoj názor a takto to musí byť</i>	ak urobím nejakú chybu, hneď ide reakcia, až by som to nazvala útok	chcú mi vnútiť svoje postupy a metódy
P5		P6	P7
<i>dovoľujú si</i>		neustále ma kontaktovali, apelovali na moje vyučovanie	majú pocit, že mi môžu rozprávať do metodiky

Tabuľka 7 Profesia rodičov ako determinant partnerstva so školou

V súvislosti so socioekonomickým statusom rodiny bolo skúmané, ako príjem rodiča súvisí so spoluprácou rodiny a školy (Tabuľka 8). Identifikované prepojenia boli zaznamenané v rámci *očakávaní rodičov, komunikácie a financovania*.

Vyšší príjem rodičov môže do istej miery formovať ich očakávania voči škole a učiteľom. Viacerí učitelia poukazujú na to, že rodičia s vyššími finančnými možnosťami požadujú nielen vyššie vzdelávacie ciele pre svoje deti („vyššie ciele vo vzdelávaní dieťaťa“), ale aj špeciálne, individuálne zaobchádzanie („rodičia očakávajú, že s ich dieťaťom sa bude zaobchádzať v rukavičkách“), a tak sa hlavným predmetom spolupráce stáva úspech dieťaťa v inštitucionálnom prostredí.

Príjmové charakteristiky sú spájané aj s nadradenosťou rodičov, ktorí očakávajú, že učiteľ bude zvyhodňovať dieťa a povolí mu ľubovoľné prejavy v správaní. Niektorí rodičia nadobúdajú dojem, že ich finančné príspevky môžu zabezpečiť výhody alebo výnimky pre ich dieťa, čo oslabuje rovnosť a partnerský charakter spolupráce.

Ďalšou oblasťou je *komunikácia*, v ktorej rodičia vytvárajú tlak na učiteľa, z čoho pramenia konfliktné situácie. Zo vzájomnej

interakcie sa vytráca slušnosť a rešpekt. Pozitívny vplyv príjmu sa premieta najmä do *finančnej podpory* školy, rodičia prispievajú do triedneho fondu vyššími čiastkami, prinášajú pomôcky a sponzorujú rozličné extrakurikulárne aktivity školy. Tieto príspevky môžu zároveň viesť k nerovnováhe v očakávaniach rodičov, niektorí rodičia si často vytvárajú pocit „nároku“ na špeciálne zaobchádzanie alebo že ich hlas má mať v rozhodovaní školy väčšiu váhu.

očakávania			
P1	P2	P3	P4
vyššie ciele vo vzdelávaní dieťaťa	rodičia očakávajú, že s ich dieťaťom sa bude zaobchádzať v rukavičkách	myslia si, že tá ich finančná dotácia bude znamenať nejaké výhody pre dieťa	rodičia to berú tak, že ma nejakو podplatili, a teraz si už môžu ich deti robiť, čo sa im zachce
P5		P6	P7
0		0	ak bohatý rodič, ktorý dotuje školu, príde aj s nezmyselnou požiadavkou, tak tá bude prijatá
komunikácia			
P1	P2	P3	P4
nastávajú konflikty	slušnosť sa stráca	na nás učiteľov tlačia	0
P5		P6	P7
rodičov „naháňam“		majú „vyššiu moc“, ktorú ja ako učiteľ len s ťažkosťou zmením	strašný tlak
financovanie			
P1	P2	P3	P4
prispejú do triedneho fondu	prinesú nejaké nové pomôcky	sú ochotní zakúpiť papiere, pomôcky do triedy, pošlú sladkosti	zafinancujú akékoľvek podujatie, výlet, aktivity
P5		P6	P7
nakupujú ceny do tomboly, písacie potreby, zošity, perá		pomôžu deťom chudobnejších rodín aj na chod triedy, obrusy	finančná pomoc, sponzorng

	na lavice, čo potrebujeme	
--	---------------------------	--

Tabuľka 8 Príjem rodičov ako determinant partnerstva so školou

Pri analýze a interpretácii údajov bolo identifikované, ako hodnotia učitelia 1. stupňa ZŠ spoluprácu s rodičmi žiakov mladšieho školského veku v súčasnosti s aspektom na vplyv SES rodiny.

Spôsob, akým rodič vníma a hodnotí školské prostredie, je z pohľadu učiteľov do značnej miery determinovaný socioekonomickým statusom rodiny, najsilnejšie determinuje záujem a angažovanosť rodičov. Rodičia s nižším SES vnímajú školu prevažne ako „službu“. V tomto chápaní sa rodič stavia skôr do pozície klienta a očakáva od školy „výkon služby“, a tak absentuje rovnocennosť partnerstva vo výchove a vzdelávaní žiaka.

Ich nízka angažovanosť a záujem sú determinované kombináciou viacerých faktorov: pocit hanby, obava z hodnotenia zo strany učiteľa, nízka sebadôvera, existenčné starosti a nedocenenie spolupráce.

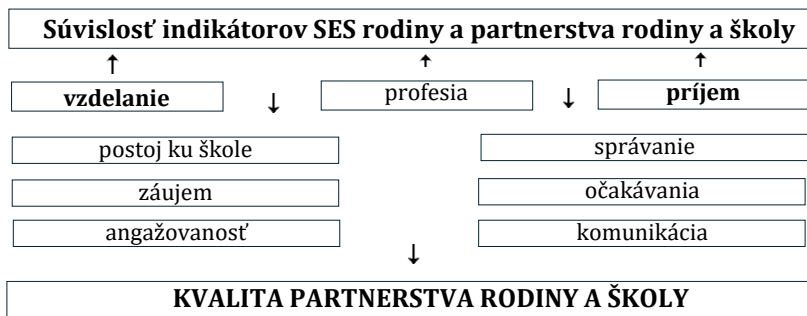
Rovnako aj jednotlivé indikátory SES rodiny predstavujú významné faktory ovplyvňujúce kvalitu partnerstva so školou. Vyššie vzdelanie sa spája s väčšou otvorenosťou v komunikácii, vyšším záujmom o vzdelávanie dieťaťa, rešpektom k autorite učiteľa a vyššou mierou angažovanosti. Naopak, nižšie vzdelanie často súvisí s pasivitou, nízkym záujmom, nedostatočnou dôverou v školské inštitúcie a komunikačnými bariérami.

Profesia rodiča významne formuje jeho prístup k spolupráci so školou. Ukázalo sa, že rodičia z profesií, ktoré sú postavené na práci s ľuďmi, prejavujú väčší záujem o emocionálne prežívanie dieťaťa a aktívnejšie nadväzujú spoluprácu s učiteľom. Naopak, rodičia pracujúci v časovo a fyzicky náročných zamestnaniach vykazujú častejšie nezáujem či pasivitu o vzájomnú spoluprácu so školou.

Príjem rodičov ako indikátor SES rodiny koreluje s rodičovskými očakávaniami a komunikáciou s učiteľom, zároveň sa premieta

do finančnej podpory školy. Rodičia s vyšším príjmom majú často vyššie očakávania, sú náročnejší na komunikáciu a zároveň aktívne podporujú financovanie školských aktivít. Ako však ukazujú výpovede učiteľov, táto podpora je často spojená aj s implicitnou požiadavkou na individuálne zaobchádzanie, čo môže narušiť partnerský vzťah a rovnosť v prístupe k všetkým žiakom.

Na základe zistení kvalitatívneho výskumu bola navrhnutá schéma znázorňujúca vzťah medzi indikátormi socioekonomického statusu (SES) rodičov a partnerstvom medzi školou a rodinou. V schéme (Obrázok 2) sú identifikované oblasti spolupráce, ako sú postoj, záujem, angažovanosť, správanie, očakávania, forma komunikácie a finančné zapojenie, ktoré sú podľa učiteľov determinované hlavnými indikátormi SES rodiny. Tieto oblasti následne ovplyvňujú celkovú úroveň a kvalitu partnerstva školy a rodiny.



Obrázok 2 Schéma vzťahu SES rodiny a partnerstva so školou

5.2 Súčasné partnerstvo rodiny a školy z pohľadu rodičov

V nadväznosti na kvalitatívne zistenia od učiteľov o pôsobení vzdelania, profesie a príjmu rodičov na ich postoje, angažovanosť a očakávania voči škole, sme pristúpili k hľadaniu signifikantnej súvislosti s cieľom verifikovať vzťah indikátorov SES rodiny a kvalitou partnerstva so školou z pohľadu rodičov. Cieľom bolo identifikovať, či existuje štatisticky významná súvislosť medzi vzdelaním rodičov, ich príjmom profesiou

a kvalitou partnerstva školy a rodiny. Výskumné zistenia analyzujeme z aspektu viacerých oblastí spolupráce.

5.2.1 Očakávaní rodičov ako oblasť partnerstva so školou

Prvá časť výskumu sa sústreďuje na identifikáciu **očakávaní rodičov** osobitne v súvislosti s ich požiadavkami na informácie. Respondenti mali možnosť označiť neobmedzený počet z nami predložených možností.

Z analýzy zistení vzhľadom na **vzdelanie** rodičov (Tabuľka 9) vyplýva, že takmer 90 % rodičov očakáva informácie o školskom prospechu svojho dieťaťa, pričom najväčšiu skupinu predstavujú rodičia so stredoškolským vzdelaním s maturitou (32,81 %). Uvedené zistenie poukazuje na silnú potrebu rodičov (vo všeobecnosti) byť priebežne informovaní o akademických výsledkoch svojho dieťaťa. Ďalšími najčastejšie očakávanými boli informácie o správaní dieťaťa (81,88 %), v rovnakej miere u rodičov stredoškolského vzdelania s maturitou (29,38 %) a vysokoškolsky vzdelaných rodičov II. stupňa (29,38 %).

Pre rodičov sú podstatné aj informácie o pokrokoch a úspechoch dieťaťa (57,80 %), najviac pre rodičov s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (23,75 %). Uvedené zistenia podporujú súčasný trend, že rodičia s vyšším vzdelaním sú viac orientovaní na individuálny rozvoj a seberealizáciu dieťaťa, a tak kladú väčší dôraz nielen na jeho akademické výsledky, ale aj na aktívnu účasť v rámci komunikácie so školou.

Nižší záujem rodičov (31,56 %) sa prejavil v oblasti získania informácií ohľadom záujmových krúžkov v škole a o organizácii školského roka (32,50 %). Najmenší záujem majú rodičia o informácie, ktoré sa týkajú možností rodičovského zapojenia do diania školy (22,81 %), čo môže naznačovať, že tieto aktivity rodičia nepovažujú za nevyhnutnú súčasť vzdelávacieho procesu, ale skôr ich vnímajú ako doplnkové a nadštandardné formy podpory rozvoja dieťaťa.

Ako prezentuje Tabuľka 9, Pearsonovým Chí-kvadrátom sa potvrdila signifikantná súvislosť odpovedí na základe dosiahnutého vzdelania rodičov v očakávaných informáciách od triedneho učiteľa vo všetkých skúmaných oblastiach, o školskom prospechu ($p = 0,04219$; X-squared = 4.9506), o správaní ($p = 0,00000367$; X-squared = 27.982), o záujmových útvaroch ($p = 0,0000003571$; X-squared = 33.115), o pokrokoch a úspechoch ($p = 0,000000031151$; X-squared = 38.414), o organizácii školského roka a podujatiach ($p = 0,00000002095$; X-squared = 39.271) a o možnostiach rodičovského zapojenia do aktivít ($p = 0,000007766$; X-squared = 26.311), z čoho vyplýva, že vzdelanie ovplyvňuje, aké informácie rodičia očakávajú od triedneho učiteľa, či už v oblasti školskej alebo mimoškolskej činnosti dieťaťa.

Na základe našich zistení sú pre takmer všetkých rodičov kľúčové informácie o školskom prospechu a správaní dieťaťa. O pokroky a úspechy dieťaťa prejavujú zvýšený záujem najmä rodičia s vysokoškolským vzdelaním. Naopak, informácie o ponuke záujmových útvarov či o organizácii školského roka za podstatné nepovažuje väčšina rodičov (bez ohľadu na úroveň vzdelania).

otázka/vzdelanie	Áno		Nie		Sig.
	N	%	N	%	
A) o školskom prospechu	287	89,69	33	10,31	$p = 0,04219$
stredoškolské vzdelanie bez maturity	54	16,88	3	0,94	
stredoškolské vzdelanie s maturitou	105	32,81	14	4,38	
vysokoškolské vzdelanie I. stupeň	28	8,75	1	0,31	
vysokoškolské vzdelanie II. stupeň	88	27,50	14	4,38	
vysokoškolské vzdelanie III. stupeň	9	2,81	1	0,31	
základné	3	0,94	0	0,00	$p = 0,00000367$
B) o správaní	262	81,88	58	18,13	
stredoškolské vzdelanie bez maturity	37	11,56	20	6,25	
stredoškolské vzdelanie s maturitou	94	29,38	25	7,81	
vysokoškolské vzdelanie I. stupeň	28	8,75	1	0,31	
vysokoškolské vzdelanie II. stupeň	94	29,38	8	2,50	
vysokoškolské vzdelanie III. stupeň	8	2,50	2	0,63	
základné	1	0,31	2	0,63	$p = 0,0000003571$
C) o záujmových útvaroch	101	31,56	219	68,44	
stredoškolské vzdelanie bez maturity	8	2,50	49	15,31	
stredoškolské vzdelanie s maturitou	26	8,13	93	29,06	
vysokoškolské vzdelanie I. stupeň	13	4,06	16	5,00	$p = 0,00000003571$
vysokoškolské vzdelanie II. stupeň	51	15,94	51	15,94	

otázka/vzdelanie	Áno		Nie		Sig.
	N	%	N	%	
vysokoškolské vzdelanie III. stupeň	3	0,94	7	2,19	p = 0,00000003115
základné	0	0,00	3	0,94	
D) o pokrokoch a úspechoch	184	57,50	136	42,50	
stredoškolské vzdelanie bez maturity	18	5,63	39	12,19	
stredoškolské vzdelanie s maturitou	61	19,06	58	18,13	
vysokoškolské vzdelanie I. stupeň	21	6,56	8	2,50	
vysokoškolské vzdelanie II. stupeň	76	23,75	26	8,13	
vysokoškolské vzdelanie III. stupeň	8	2,50	2	0,63	
základné	0	0,00	3	0,94	
E) o organizácii školského roka a podujatiach	104	32,50	216	67,50	p = 0,00000002095
stredoškolské vzdelanie bez maturity	7	2,19	50	15,63	
stredoškolské vzdelanie s maturitou	27	8,44	92	28,75	
vysokoškolské vzdelanie I. stupeň	11	3,44	18	5,63	
vysokoškolské vzdelanie II. stupeň	55	17,19	47	14,69	
vysokoškolské vzdelanie III. stupeň	4	1,25	6	1,88	
základné	0	0,00	3	0,94	p = 0,0000007766
F) o možnostiach rodičovského zapojenia do aktivít	73	22,81	247	77,19	
stredoškolské vzdelanie bez maturity	4	1,25	53	16,56	
stredoškolské vzdelanie s maturitou	21	6,56	98	30,63	
vysokoškolské vzdelanie I. stupeň	7	2,19	22	6,88	
vysokoškolské vzdelanie II. stupeň	35	10,94	67	20,94	
vysokoškolské vzdelanie III. stupeň	6	1,88	4	1,25	
základné vzdelanie	0	0,00	3	0,94	

Tabuľka 9 Očakávania na informovanosť od triedneho učiteľa v závislosti od vzdelania rodičov

Vo vzťahu k **profesii** rodičov sme rovnako zisťovali, či existujú rozdiely v očakávaniach na informovanosť od triedneho učiteľa (Tabuľka 10). Ako aj pri prechádzajúcich zisteniach, rodičia vnímajú bez ohľadu na profesiu akademický výkon dieťaťa ako kľúčový ukazovateľ jeho školského úspechu, a tak vyžadujú pravidelné a podrobné informácie o školskom prospechu.

Informácie o správaní dieťaťa (81,88 %) očakávajú častejšie rodičia pracujúci v administratíve a riadení (17,50 %) a v školstve (21,88 %), pričom nižší záujem je u rodičov pracujúcich v manuálnych profesiách a v službách. Informovanosť o záujmových útvaroch školy (31,56 %) sú preferované najmä rodičmi zo školstva (10,31 %) a administratívy (7,81 %), zatiaľ čo rodičia pracujúci

v robotníckych a manuálnych profesiách prejavili najnižší záujem (2,50 %).

Podobne vyšší záujem o pokroky a úspechy dieťaťa (57,50 %) prejavujú rodičia zamestnaní v školstve (17,19 %) a administratíve (13,13 %), čo môže súvisieť s väčším dôrazom týchto skupín rodičov na individuálny rozvoj dieťaťa a jeho celkový potenciál.

Pri informáciách o organizácii školského roka a podujatiach (32,50 %) dominujú opäť rodičia pracujúci v školstve (10,63 %) a administratíve (9,06 %), zatiaľ čo rodičia z manuálnych profesií (1,56 %) prejavujú minimálny záujem.

Najnižší záujem bol vo všeobecnosti zaznamenaný v oblasti informovanosti o možnostiach rodičovského zapojenia do aktivít (22,81 %).

Vo všeobecnosti výsledky potvrdzujú skutočnosť, že profesia rodičov významne ovplyvňuje ich očakávania na informovanosť zo strany školy. Rodičia, ktorých profesia je spätá s komunikáciou alebo vzdelávaním (školstvo, administratíva), častejšie uprednostňujú aktívnu spoluprácu so školou, požadujú komplexnejšie informácie a prejavujú vyššiu mieru záujmu o dianie v škole, s dôrazom na partnerský prístup. Naopak, rodičia pracujúci v manuálnych profesiách preferujú najmä základné informácie o školskom prospechu a správaní dieťaťa a majú nižšiu tendenciu zapájať sa do diania školy.

Pri takmer všetkých oblastiach (s výnimkou informovanosti o školskom prospechu) sa potvrdili štatisticky významné súvislosti na základe profesie rodičov (Tabuľka 10).

Z výsledkov vyplýva, že rodičia pracujúci v oblasti školstva a administratívy očakávajú detailnejšiu a pravidelnú informovanosť, teda sú viac naklonení budovať partnerstvo so školou. Naopak, rodičia z manuálnych profesií preferujú skôr základné informácie, najmä o prospechu a správaní dieťaťa, a menej sa zaujímajú o ďalšie formy spolupráce.

otázka/profesia	Áno		Nie		Sig.
	N	%	N	%	
A) o školskom prospechu	287	89,69	33	10,31	p = 0,7862
administratíva a riadenie	55	17,19	7	2,19	
nezaradené	17	5,31	1	0,31	
robotnícke a manuálne práce	54	16,88	5	1,56	
služby	51	15,94	4	1,25	
školsstvo a zariadenia	70	21,88	9	2,81	
vysokokvalifikované zamestnania	40	12,50	7	2,19	p = 0,0003201
B) o správaní	262	81,88	58	18,13	
administratíva a riadenie	56	17,50	6	1,88	
nezaradené	12	3,75	6	1,88	
robotnícke a manuálne práce	41	12,81	18	5,63	
služby	39	12,19	16	5,00	
školsstvo a zariadenia	70	21,88	9	2,81	p = 0,00000113
vysokokvalifikované zamestnania	44	13,75	3	0,94	
C) o záujmových útvaroch	101	31,56	219	68,44	
administratíva a riadenie	25	7,81	37	11,56	
nezaradené	5	1,56	13	4,06	
robotnícke a manuálne práce	8	2,50	51	15,94	
služby	7	2,19	48	15,00	p = 0,0001073
školsstvo a zariadenia	33	10,31	46	14,38	
vysokokvalifikované zamestnania	23	7,19	24	7,50	
D) o pokrokoch a úspechoch	184	57,50	136	42,50	
administratíva a riadenie	42	13,13	20	6,25	
nezaradené	8	2,50	10	3,13	
robotnícke a manuálne práce	23	7,19	36	11,25	p = 0,0000003166
služby	23	7,19	32	10,00	
školsstvo a zariadenia	55	17,19	24	7,50	
vysokokvalifikované zamestnania	33	10,31	14	4,38	
E) o organizácii školského roka a podujatiach	104	32,50	216	67,50	
administratíva a riadenie	29	9,06	33	10,31	
nezaradené	3	0,94	15	4,69	p = 0,0004155
robotnícke a manuálne práce	5	1,56	54	16,88	
služby	12	3,75	43	13,44	
školsstvo a zariadenia	34	10,63	45	14,06	
vysokokvalifikované zamestnania	21	6,56	26	8,13	
F) o možnostiach rodičovského zapojenia do aktivít	73	22,81	247	77,19	
administratíva a riadenie	16	5,00	46	14,38	p = 0,0004155
nezaradené	3	0,94	15	4,69	
robotnícke a manuálne práce	3	0,94	56	17,50	
služby	8	2,50	47	14,69	
školsstvo a zariadenia	27	8,44	52	16,25	
vysokokvalifikované zamestnania	16	5,00	31	9,69	

Tabuľka 10 Očakávania na informovanosť od triedneho učiteľa v závislosti od profesie rodičov

Aj v súvislosti s **príjmom** rodičov sme zisťovali, či existujú rozdiely v očakávaní na informovanosť od triedneho učiteľa (Tabuľka 11). Z diferenciácie odpovedí podľa tohto indikátora vyplýva, že väčšina rodičov bez ohľadu na výšku príjmu považuje informácie o školskom prospechu dieťaťa (89,69 %) a o jeho správaní (81,88 %) za kľúčové. V uvedených dvoch oblastiach sa štatisticky významné súvislosti medzi odpoveďami a príjmovými skupinami nepotvrdili, t. j. rodičia vo všetkých príjmových skupinách vnímajú podobne potrebu byť informovaní o prospechu a správaní dieťaťa.

Významné rozdiely sa ukázali v očakávaní na informovanosť o záujmových útvaroch školy (31,56 %), kde väčší záujem prejavili rodičia s vyšším príjmom – najmä skupina s príjmom 1 501 – 2 000 eur (12,81%) a 2 001 eur a viac (7,50 %). Podobne aj záujem o informácie o pokrokoch a úspechoch dieťaťa (57,50 %) prejavovali predovšetkým rodičia s príjmom nad 1 500 eur – skupina 1 501 – 2 000 eur (19,69 %) a 2 001 eur a viac (14,69 %).

Rodičia s nižším príjmom (pod 500 eur a 501 – 1 000 eur) prakticky nejavili záujem o tieto informácie (1,88 %), čo naznačuje nižšiu motiváciu alebo nižšie možnosti pre financovanie voľnočasových aktivít detí.

Z výsledkov vyplýva, že rodičia s vyšším príjmom (1 501 eur a viac) častejšie prejavujú záujem o širšie spektrum informácií, vrátane možností rozvoja dieťaťa či školských aktivít, čo môže súvisieť s vyšším dôrazom na individuálny potenciál dieťaťa, rozmanitejšími možnosťami (materiálnymi, časovými) podporovať jeho úspechy. Rodičia s nižším príjmom (do 1 000 eur) sú viac orientovaní na základné informácie a prejavujú nižší záujem o doplnkové či nadštandardné formy informovanosti v rámci spolupráce so školou.

Môžeme konštatovať, že pri takmer všetkých oblastiach (okrem prospechu, správania a zapojenia do aktivít) sa potvrdili štatisticky významné súvislosti na základe príjmu (Tabuľka 11). o záujmových útvaroch ($p = 0,001042$; X-squared = 21.530), o pokrokoch a úspechoch ($p = 0,02988$; X-squared = 13.640),

o organizácii školského roka a podujatiach ($p = 0,00622$; $X\text{-squared} = 18,980$).

otázka/príjem	Áno		Nie		Sig.
	N	%	N	%	
A) o školskom prospechu	287	89,69	33	10,31	$p = 0,09138$
pod 500 eur	4	1,25	2	0,63	
501 – 1 000 eur	53	16,56	4	1,25	
1 001 – 1 500 eur	80	25,00	7	2,19	
1 501 – 2 000 eur	96	30,00	9	2,81	
2 001 eur a viac	54	16,88	11	3,44	
B) o správaní	262	81,88	58	18,13	$p = 0,1174$
pod 500 eur	4	1,25	2	0,63	
501 – 1 000 eur	41	12,81	16	5,00	
1 001 – 1 500 eur	71	22,19	16	5,00	
1 501 – 2 000 eur	88	27,50	17	5,31	
2 001 eur a viac	58	18,13	7	2,19	
C) o záujmových útvaroch	101	31,56	219	68,44	$p = 0,001042$
pod 500 eur	0	0,00	6	1,88	
501 – 1 000 eur	6	1,88	51	15,94	
1 001 – 1 500 eur	30	9,38	57	17,81	
1 501 – 2 000 eur	41	12,81	64	20,00	
2 001 eur a viac	24	7,50	41	12,81	
D) o pokrokoch a úspechoch	184	57,50	136	42,50	$p = 0,02988$
pod 500 eur	3	0,94	3	0,94	
501 – 1 000 eur	26	8,13	31	9,69	
1 001 – 1 500 eur	45	14,06	42	13,13	
1 501 – 2 000 eur	63	19,69	42	13,13	
2 001 eur a viac	47	14,69	18	5,63	
E) o organizácii školského roka a podujatiach	104	32,50	216	67,50	$p = 0,00622$
pod 500 eur	0	0,00	6	1,88	
501 – 1 000 eur	12	3,75	45	14,06	
1 001 – 1 500 eur	22	6,88	65	20,31	
1 501 – 2 000 eur	42	13,13	63	19,69	
2 001 eur a viac	28	8,75	37	11,56	
F) o možnostiach rodičovského zapojenia do aktivít	73	22,81	247	77,19	$p = 0,3932$
pod 500 eur	0	0,00	6	1,88	
501 – 1 000 eur	9	2,81	48	15,00	
1 001 – 1 500 eur	21	6,56	66	20,63	
1 501 – 2 000 eur	26	8,13	79	24,69	
2 001 eur a viac	17	5,31	48	15,00	

Tabuľka 11 Očakávania na informovanosť od triedneho učiteľa v závislosti od príjmu rodičov

Očakávania rodičov na informovanosť od triedneho učiteľa sú výrazne ovplyvnené indikátormi SES rodiny. Napriek týmto

rozdielom väčšina rodičov považuje za významné informácie o školskom prospechu a správaní dieťaťa, čo odzrkadľuje ich význam pre rodičovskú verejnosť.

Rodičia vyššej príjmovej kategórie a vyššieho dosiahnutého vzdelania, ako aj tí, ktorých profesia je spojená s komunikáciou alebo inštitucionálnym prostredím, prejavujú silnejší záujem o komplexné informácie o fungovaní žiaka v školskom prostredí, vrátane pokrokov, úspechov, možností rozvoja záujmov či celkovej organizácie školského roka. Rodičia s nižším vzdelaním, často aj s nižším príjmom, preferujú skôr základné informácie o fungovaní žiaka v školskom prostredí, vrátane školského prospechu či správania.

Uvedené zistenia poukazujú na potrebu vnímať očakávania rodičov v súlade so socioekonomickým statusom rodiny, hodnotovým systémom, ako aj s postojom k školským inštitúciám v procese výchovy a vzdelávania žiaka.

5.2.2 Iniciatíva rodičov ako oblasť partnerstva so školou

Ďalšou skúmanou oblasťou partnerstva rodiny a školy bola **iniciatíva rodičov v komunikácii** s triednym učiteľom, ktorá úzko súvisí s mierou participácie rodičov na budovaní partnerského vzťahu so školou. Predstavuje praktickú rovinu očakávaní, teda to, do akej miery sú rodičia ochotní podieľať sa na budovaní spolupráce so školou. Prostredníctvom výrokov „Triedneho učiteľa vyhľadávam z vlastnej iniciatívy“ a „Triedneho učiteľa vyhľadávam, keď ma kontaktuje“ sme skúmali, či rodičia kontaktujú triedneho učiteľa z vlastnej iniciatívy alebo na podnet učiteľa, do akej miery sú rodičia iniciátormi komunikácie s triednym učiteľom, či kontaktujú sami triedneho učiteľa podľa vlastnej potreby, resp. či reagujú na učiteľovu výzvu.

Najskôr bola zisťovaná súvislosť medzi **vzdelaním** rodičov a frekvenciou komunikácie rodiča s triednym učiteľom (Tabuľka 12a), pokiaľ sa realizuje na podnet rodičov. Na základe analýzy údajov možno konštatovať, že u väčšiny rodičov dominuje vysoká miera iniciatívy v komunikácii s triednym učiteľom – až

61,25 % respondentov uviedlo, že s triednym učiteľom komunikujú „vždy“, pričom ďalších 11,88 % označilo odpoveď „často“. Tieto výsledky poukazujú na pomerne vysokú ochotu rodičov nadväzovať kontakt s triednym učiteľom.

Najvyšší podiel rodičov, ktorí komunikujú s triednym učiteľom „vždy“ z vlastnej iniciatívy, je medzi rodičmi s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (23,13 %) a stredoškolským vzdelaním s maturitou (20,63 %). Je možné konštatovať, že rodičia s vyšším vzdelaním vnímajú pravidelnú komunikáciu so školou ako dôležitý nástroj podpory a monitoringu dieťaťa.

Rodičia so stredoškolským vzdelaním bez maturity rovnako vykazujú relatívne vysoký podiel pravidelnej komunikácie („vždy“ – 9,06 %), avšak súčasne je tu aj vyšší výskyt odpovede „občas“ (5 %), čo môže poukazovať na menšiu ochotu komunikovať s triednym učiteľom.

Prostredníctvom Pearsonovho Chí-kvadrátu ($p = 0,0007952$; X-squared = 46.043) sa potvrdilo, že frekvencia komunikácie rodičov s triednym učiteľom významne súvisí s úrovňou vzdelania rodiča.

výrok/vzdelanie	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	29	9,06	12	3,75	0	0,00	16	5,00	0	0,00
stredoškolské s maturitou	66	20,63	15	4,69	0	0,00	33	10,31	5	1,56
vysokoškolské I. stupeň	19	5,94	4	1,25	1	0,31	5	1,56	0	0,00
vysokoškolské II. stupeň	74	23,13	4	1,25	7	2,19	14	4,38	3	0,94
vysokoškolské III. stupeň	7	2,19	1	0,31	1	0,31	1	0,31	0	0,00
základné	1	0,31	2	0,63	0	0,00	0	0,00	0	0,00
SPOLU	196	61,25	38	11,88	9	2,81	69	21,56	8	2,50
SIG. $p = 0,0007952$										

Tabuľka 12a Kontaktovanie triedneho učiteľa z vlastnej iniciatívy v závislosti od vzdelania rodičov

Z analýzy odpovedí respondentov podľa *profesie* (Tabuľka 12b) vyplýva najvyššia miera pravidelného kontaktu (aspoň „často“) u rodičov pracujúcich v školstve a zariadeniach (6,56 % často

a 0,94 % vždy) a u rodičov pracujúcich v službách (4,38 % často a 0,31 % vždy).

Rodičia s vysokokvalifikovanými povolaniami kontaktujú triedneho učiteľa zriedkavejšie („vždy“ uviedlo iba 0,31 % a „často“ 4,06 %). Aj u rodičov pracujúcich v administratíve a riadení sa prejavuje veľmi nízka iniciatíva v komunikácii s učiteľom („vždy“ – 1,88 %) a skôr dominantný podiel odpovedí „občas“ (10,94 %), čo naznačuje tendenciu kontaktovať školu len v nevyhnutných situáciách, resp. tendenciu kontaktovať učiteľa na jeho podnet. Najnižšiu mieru ochoty iniciovať kontakt s triednym učiteľom majú rodičia vykonávajúci robotnícke a manuálne práce – až 8,75 % z nich odpovedalo „občas“ a 5,94 % „nikdy“. Podobný trend sa ukázal aj u rodičov v skupine „nezaradené“ (2,19 % občas a 2,50 % nikdy), čo signalizuje ich pasívnejší prístup k budovaniu partnerstva so školou.

Pearsonovým Chí-kvadrátom sa potvrdila signifikantná súvislosť odpovedí a profesie rodičov pri spolupráci s učiteľom) z vlastnej iniciatívy ($p = 0,0001019$; X-squared = 52.329), z čoho vyplýva, že profesia rodiča významne ovplyvňuje mieru a frekvenciu jeho kontaktu so školou. Častejšie komunikujú s triednym učiteľom z vlastnej iniciatívy rodičia pracujúci v administratíve a školstve v porovnaní s rodičmi z manuálnych a robotníckych profesií. Uvedené výsledky môžu byť determinované charakterom konkrétnej profesie, t. j. rodičia pracujúci v odvetviach so silnejšou väzbou na vzdelávanie (napr. školstvo), prípadne zamestnaní v profesiách s väčším dôrazom na vzťahy a komunikáciu (napr. služby), majú prirodzene vyššiu motiváciu na pravidelnú komunikáciu s triednym učiteľom a majú tendenciu udržiavať častejší kontakt s triednym učiteľom.

výrok/profesia	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	6	1,88	7	2,19	4	1,25	35	10,94	10	3,13
nezaradené	0	0,00	3	0,94	0	0,00	7	2,19	8	2,50
robotnícke a manuálne práce	2	0,63	8	2,50	2	0,63	28	8,75	19	5,94
služby	1	0,31	14	4,38	4	1,25	32	10,00	4	1,25

výrok/profesia	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
školsstvo a zariadenia	3	0,94	21	6,56	4	1,25	49	15,31	2	0,63
vysokokvalifikované zamestnania	1	0,31	13	4,06	1	0,31	27	8,44	5	1,56
SPOLU	13	4,06	66	20,63	15	4,69	178	55,63	48	15,00
SIG.	p = 0,0001019									

Tabuľka 12b Kontaktovanie triedneho učiteľa z vlastnej iniciatívy v závislosti od profesie rodičov

Zisťovali sme tiež, či existuje súvislosť medzi iniciatívou rodiča spolupracovať s učiteľom vo vzťahu k jeho **príjmu** (Tabuľka 12c). Viac ako polovica rodičov (55,63 %) kontaktuje triedneho učiteľa občas, najčastejšie rodičia v príjmových kategóriách 1 501 – 2 000 eur (18,75 %) a 1 001 – 1 500 eur (14,69 %).

Pearsonovým Chí-kvadrátom sa nepotvrdila signifikantná súvislosť príjmu rodičov a ochotou a frekvenciou kontaktovania triedneho učiteľa ($p = 0,9239$, X-squared = 8.736), teda príjem rodičov nemá zásadný vplyv na ich rozhodovanie, ako často budú triedneho učiteľa kontaktovať. Výsledky však poukazujú na skutočnosť, že rodičia (bez rozdielu) preferujú občasný kontakt s triednym učiteľom.

otázka/príjem	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	1,56	1	0,31
501 – 1 000 eur	2	0,63	14	4,38	2	0,63	31	9,69	8	2,50
1 001 – 1 500 eur	4	1,25	19	5,94	5	1,56	47	14,69	12	3,75
1 501 – 2 000 eur	2	0,63	20	6,25	4	1,25	60	18,75	19	5,94
2 001 eur a viac	5	1,56	13	4,06	4	1,25	35	10,94	8	2,50
SPOLU	13	4,06	66	20,63	15	4,69	178	55,63	48	15,00
SIG.	p = 0,9239									

Tabuľka 12c Kontaktovanie triedneho učiteľa z vlastnej iniciatívy v závislosti od príjmu rodičov

Po zisteniach týkajúcich sa frekvencie komunikácie na základe iniciatívy rodičov sme považovali za významné preskúmať aj frekvenciu kontaktov s triednym učiteľom v prípade, že **iniciátorom je učiteľ**.

V kontexte socioekonomického statusu rodiny sme skúmali vzťah medzi **vzdelaním** rodičov a ich ochotou reagovať na podnet triedneho učiteľa (Tabuľka 13a). Je alarmujúce, že len malá časť rodičov (4,06 %) vždy reaguje na výzvu triedneho

učiteľ'a. Vyšší podiel rodičov (20,63 %) uviedol, že reaguje „často“ a ide prevažne o rodičov s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (7,81 %). Najpočetnejšou skupinou sú rodičia, ktorí na podnety triedneho učiteľ'a reagujú občas (55,63 %). Najčastejšie túto možnosť volili rodičia so stredoškolským vzdelaním s maturitou (20,31 %) a vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (18,44 %).

Naopak, nikdy nereaguje na výzvu triedneho učiteľ'a až 15 % rodičov, pričom prevažne ide o rodičov so stredoškolským vzdelaním s maturitou (6,88 %) a bez maturity (4,38 %). Tento údaj naznačuje, že časť rodičov zostáva voči podnetom školy úplne pasívna, čo môže predstavovať významnú bariéru v budovaní efektívneho partnerstva.

Z výsledkov vyplýva, že rodičia sú vo všeobecnosti menej aktívni v prípade, keď vzájomný kontakt iniciuje triedny učiteľ. Reakcia rodičov býva spravidla sporadická a prevažne podmienená ich individuálnym uvážením či aktuálnou situáciou. Výnimkou sú rodičia s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa, ktorí častejšie reagujú na podnety triedneho učiteľ'a a vykazujú vyššiu mieru ochoty participovať na spolupráci so školou.

Na základe štatistického testu sa nepotvrdil signifikantný vzťah ($p = 0,5894$; X-squared = 17.970), t. j. vzdelanie rodičov nemá priamy vplyv na ochotu reagovať na podnety triedneho učiteľ'a.

výrok/vzdelanie	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	3	0,94	9	2,81	3	0,94	28	8,75	14	4,38
stredoškolské s maturitou	5	1,56	22	6,88	5	1,56	65	20,31	22	6,88
vysokoškolské I. stupeň	2	0,63	6	1,88	0	0,00	17	5,31	4	1,25
vysokoškolské II. stupeň	3	0,94	25	7,81	7	2,19	59	18,44	8	2,50
vysokoškolské III. stupeň	0	0,00	3	0,94	0	0,00	7	2,19	0	0,00
základné	0	0,00	1	0,31	0	0,00	2	0,63	0	0,00
SPOLU	13	4,06	66	20,63	15	4,69	178	55,63	48	15,00
SIG.	$p = 0,5894$									

Tabuľka 13a Reakcia na podnety triedneho učiteľ'a v závislosti od vzdelania rodičov

Pri analýze odpovedí v závislosti od **profesie** (Tabuľka 13b), vidíme, že najčastejšie na kontakt učiteľa reagujú rodičia pracujúci v školstve (18,75 %), ako aj rodičia pracujúci v administratíve (11,56 %) a v službách (10 %). Títo rodičia častejšie považujú podnety učiteľa za dôležité a reagujú promptnejšie. Vyššia ochota reagovať v skupine školských profesií môže súvisieť s vyššou mierou porozumenia významu komunikácie a spolupráce so školou.

Naopak, nižšiu mieru reakcií na podnety učiteľa deklarujú rodičia zaradení medzi „nezaradené“ profesie (2,5 %), robotnícke a manuálne práce (8,44 %) a vysokokvalifikované zamestnania (10 %). Tento prístup môže súvisieť s časovým vyťažením, nižšou mierou flexibility v práci alebo s odlišným nastavením hodnôt a priorít vo vzťahu k školskému prostrediu.

Potvrdil sa signifikantný rozdiel v odpovediach respondentov na základe ich profesie ($p = 0,0007952$; X-squared = 38.026), teda samotná profesia rodiča významne formuje nielen ochotu nadväzovať kontakt s triednym učiteľom, ale aj ochotu reagovať na jeho podnety. Rodičia pôsobiaci v oblastiach, kde sa kladie dôraz na medzilidské vzťahy (školstvo, služby, administratíva), vykazujú vyššiu mieru participácie.

výrok/profesia	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	37	11,56	8	2,50	5	1,56	11	3,44	1	0,31
nezaradené	8	2,50	2	0,63	0	0,00	8	2,50	0	0,00
robotnícke a manuálne práce	27	8,44	13	4,06	0	0,00	16	5,00	3	0,94
služby	32	10,00	6	1,88	0	0,00	16	5,00	1	0,31
školstvo a zariadenia	60	18,75	6	1,88	2	0,63	10	3,13	1	0,31
vysokokvalifikované zamestnania	32	10,00	3	0,94	2	0,63	8	2,50	2	0,63
SPOLU	196	61,25	38	11,88	9	2,81	69	21,56	8	2,50
SIG. $p = 0,0007952$										

Tabuľka 13b Reakcia na podnety triedneho učiteľa v závislosti od profesie rodičov

Pri analýze odpovedí podľa **príjmu** rodičov (Tabuľka 13c) vidíme, že najčastejšie na podnety triedneho učiteľa reagujú rodičia s príjmom 1 501 – 2 000 eur (20,31 %) a 1 001 – 1 500

eur (16,56 %). Relatívne vysokú mieru ochoty reagovať na podnet učiteľa zaznamenávame aj v príjmovej kategórii rodičov nad 2 001 eur (14,06 %). Môžeme predpokladať, že uvedené skupiny rodičov aktívne reagujú na podnety triedneho učiteľa, resp. že vnímajú dôležitosť budovania spolupráce so školou.

Výsledky nepreukázali štatisticky významnú súvislosť medzi odpoveďami respondentov a jednotlivými príjmovými kategóriami ($p = 0,4719$, X-squared = 15.730), t. j. príjem rodičov nemá zásadný vplyv na ich ochotu reagovať na kontaktovanie zo strany triedneho učiteľa.

otázka/príjem	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	2	0,63	2	0,63	0	0,00	2	0,63	0	0,00
501 – 1 000 eur	31	9,69	10	3,13	1	0,31	13	4,06	2	0,63
1 001 – 1 500 eur	53	16,56	13	4,06	1	0,31	19	5,94	1	0,31
1 501 – 2 000 eur	65	20,31	9	2,81	4	1,25	25	7,81	2	0,63
2 001 eur a viac	45	14,06	4	1,25	3	0,94	10	3,13	3	0,94
SPOLU	196	61,25	38	11,88	9	2,81	69	21,56	8	2,50
SIG.	$p = 0,4719$									

Tabuľka 13c Reakcia na podnety triedneho učiteľa v závislosti od príjmu rodičov

Iniciatíva rodičov v komunikácii so školou a ich reakcia na podnety triedneho učiteľa významne kreujú partnerský vzťah medzi rodinou a školou. Analyzované výsledky potvrdzujú, že jedným z determinantov na strane rodičov je ich socioekonomický status. Štatisticky významná súvislosť sa potvrdila medzi vzdelaním a profesijným zameraním rodičov a ich iniciatívou v komunikácii so školou. Rodičia s vyšším vzdelaním (najmä vysokoškolským II. stupňa) uprednostňujú pravidelnú komunikáciu s triednym učiteľom, často z vlastnej iniciatívy. Zároveň aj rodičia pracujúci v školstve, službách a administratíve sú aktívnejší a vnímajú potrebu úzkej spolupráce s učiteľom.

Celkovo možno konštatovať, že rodičia sú aktívnejší v komunikácii so školou, keď ide o ich vlastnú iniciatívu, než keď musia reagovať na podnety učiteľa. Tento fakt poukazuje na potrebu rozvíjania povedomia o spoločnej zodpovednosti a posilnenia partnerskej spolupráce, aby rodičia nevnímali

kontaktovanie školou ako kontrolu, ale ako prirodzenú súčasť partnerského modelu podporujúceho rozvoj dieťaťa.

5.2.3 Hodnotenie kooperatívnych spôsobilostí učiteľa

Úroveň partnerstva medzi rodinou a školou determinuje aj pripravenosť učiteľa na túto oblasť jeho profesie, jeho kooperatívne a komunikačné spôsobilosti, resp. ako sú hodnotené rodičmi. Prostredníctvom bipolárnych škál sme zisťovali, ako rodičia celkovo hodnotia triedneho učiteľa z hľadiska jeho prístupu a spôsobu spolupráce. Na krajných póloch škál boli umiestnené protikladné charakteristiky, ktoré odrážali otvorenosť, flexibilitu, citlivosť či prístupnosť učiteľa.

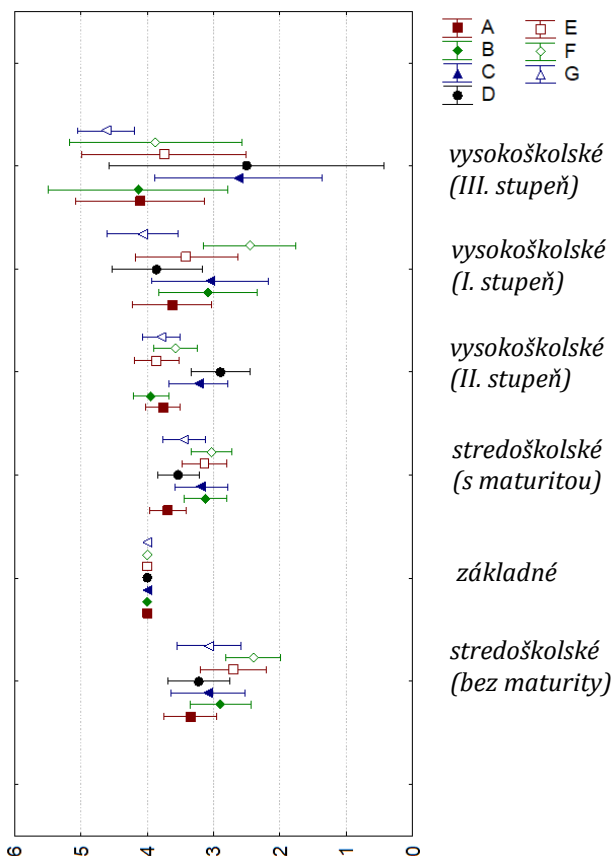
Ako prezentuje Obrázok 3, vnímanie triedneho učiteľa a príslušných charakteristík sa medzi rodičmi výrazne líši v závislosti od ich **vzdelania**.

Rodičia so stredoškolským vzdelaním bez maturity hodnotili učiteľa prevažne pozitívne – opisovali ho ako aktívneho, vnímavého, otvoreného, priateľského a tolerantného. Hodnotenia sa pohybujú v horných pásmach škály a s nízkymi intervalmi spoľahlivosti, čo poukazuje na vyššiu mieru dôvery k učiteľovi.

Na základe našich zistení možno konštatovať, že s rastúcou úrovňou vzdelania rodičov stúpa aj náročnosť na komunikačné zručnosti učiteľa. Rodičia s vyšším vzdelaním očakávajú väčšiu otvorenosť, citlivosť a interakčnú flexibilitu, pričom znížené hodnotenia môžu odrážať aj ich vyššie očakávania vo vzťahu k učiteľovi ako profesionálovi.

Ako ukázala analýza dát, s využitím Kruskal-Wallisovho testu (Obrázok 3) na základe dosiahnutého vzdelania rodičov sme potvrdili významnú súvislosť odpovedí a vzdelania respondentov pri charakteristikách ako citlivá/ý – málo vnímavá/ý ($p = 0,002096$; $\chi^2 = 18.798$), otvorená/ý – uzavretá/ý ($p = 0,003372$; $\chi^2 = 17.682$), komunikatívna/y – neprístupný/á ($p = 0,01017$; $\chi^2 =$

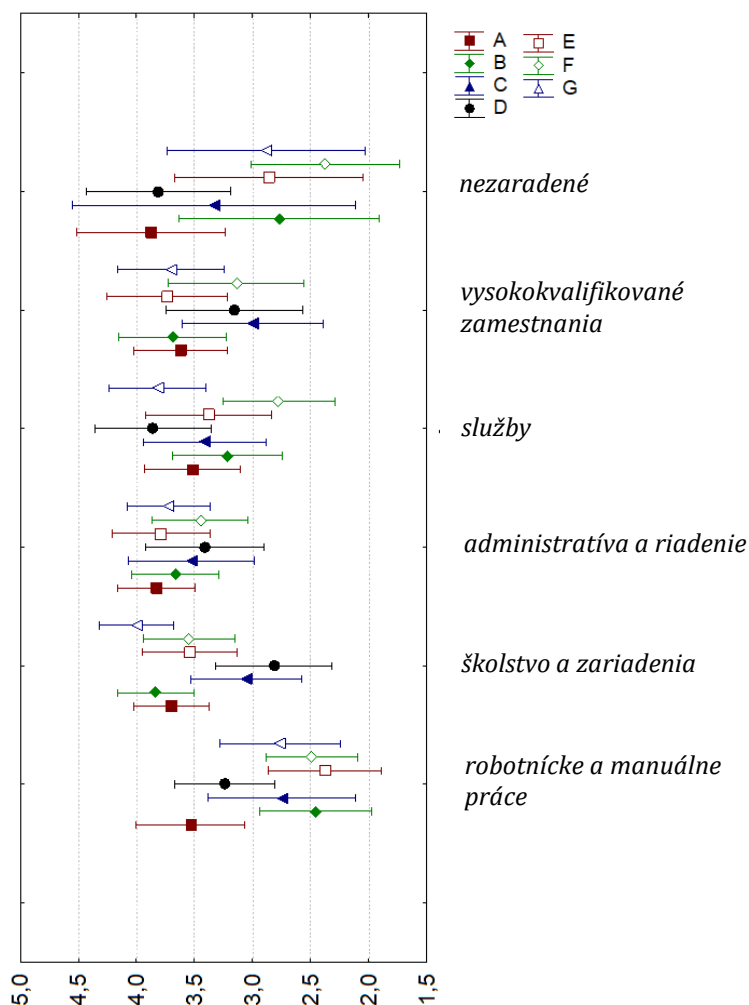
15.046), tolerantná/ý – kritická/ý ($p = 0,001172$; chi-squared = 20.149).



Obrázok 3 Hodnotenie kooperatívnych spôsobilostí triedneho učiteľa v závislosti od vzdelania rodičov (Vysvetlivky: A = aktívna/y – pasívna/y, B = citlivá/ý – málo vnímavá/ý, C = ochránárska/y – neobávajúca/i, D = striktná/ý – spontánna/y, E = otvorená/ý – uzavretá/ý, F = komunikatívna/y – neprístupný/á, G = tolerantná/ý – kritická/ý)

Pri odpovediach aktívna/y – pasívna/y ($p = 0,3764$; chi-squared = 5.334), ochránárska/y – neobávajúca/i ($p = 0,938$; chi-squared = 1.269), striktná/ý – spontánna/y ($p = 0,2456$; chi-squared = 6.679) nebol zaznamenaný štatisticky významný vzťah.

Z našich zistení vyplýva, že hodnotenie učiteľa sa medzi rodičmi výrazne líši aj v závislosti od ich **profesie** (Obrázok 4).



Obrázok 4 Hodnotenie kooperatívnych spôsobilostí triedneho učiteľa v závislosti od profesie rodičov (Vysvetlivky: A = aktívna/y – pasívna/y, B = citlivá/ý – málo vnímavá/ý, C = ochrannárska/y – neobávajúca/i, D = striktná/ý – spontánna/y, E = otvorená/ý – uzavretá/ý, F = komunikatívna/y – neprístupný/á, G = tolerantná/ý – kritická/ý)

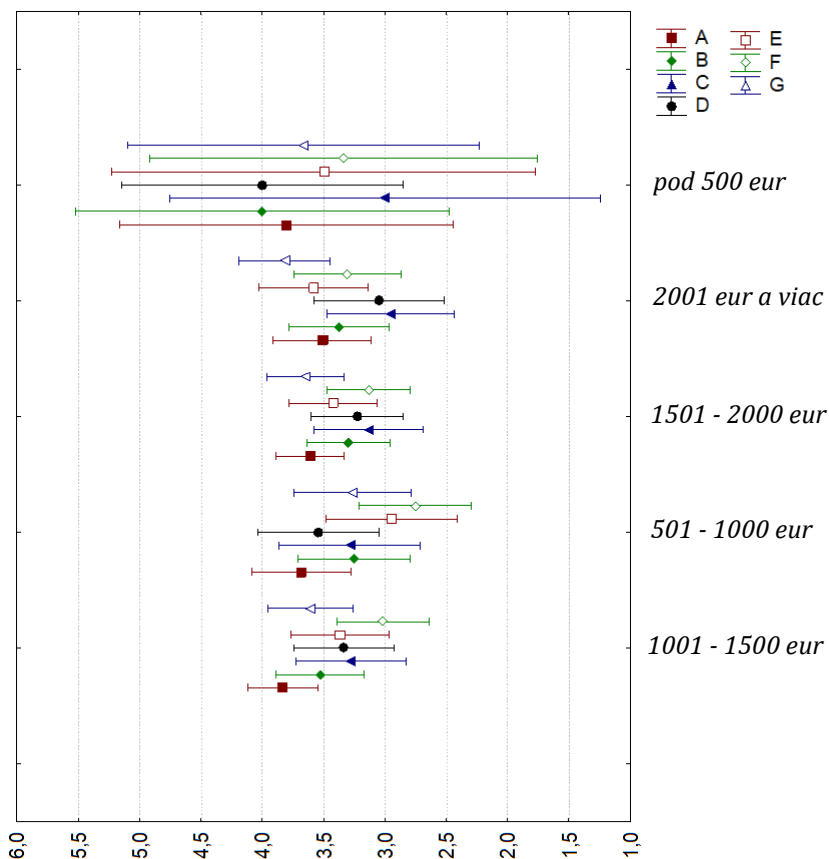
Respondenti pracujúci v oblasti administratívy a riadenia, rovnako pracujúci vo vysokokvalifikovaných profesiách hodnotili triedneho učiteľa najpozitívnejšie. Charakterizovali ho ako aktívneho, citlivého, otvoreného, komunikatívneho a tolerantného. Hodnoty zaznamenávame vo vyšších pásmach škály (4 a viac), s nižšími intervalmi spolahlivosti (konfidenčné intervaly), čo poukazuje na vyššiu konzistentnosť v názoroch respondentov. Takmer rovnako pozitívne hodnotili učiteľa aj rodičia pracujúci v oblasti školstva, čo signalizuje značnú dôveru k učiteľovi. V porovnaní s inými profesiami vnímajú rodičia pracujúci v školstve najsilnejšie striktnosť triedneho učiteľa.

Rozdielne názory zaznamenávame u rodičov pracujúcich v oblasti robotníckych a manuálnych prác, ktorí hodnotia učiteľa negatívnejšie. Odpovede sa pohybujú v strednom pásme škály (3), v niektorých dimenziách (aktivita, citlivosť, otvorenosť) indikujú nižšie skóre. Intervaly spolahlivosti u tejto skupiny sú širšie, čo poukazuje na väčšiu variabilitu názorov a možné rozdiely v osobných skúsenostiach.

Podľa výsledkov z analýzy dát (Obrázok 4) s využitím Kruskal-Wallisovho testu sa potvrdila signifikantná súvislosť v odpovediach respondentov, a to na základe ich profesie pri charakteristikách učiteľa: citlivá/ý - málo vnímavá/ý ($p = 0,008028$; $\chi^2 = 5.384$), komunikatívna/y - neprístupný/á ($p = 0,003101$; $\chi^2 = 5.008$), tolerantná/ý - kritická/ý ($p = 0,01682$; $\chi^2 = 4.686$). Pri ostatných dimenziách (aktívna/y - pasívna/y, ochranárska/y - neobávajúca/i, striktná/ý - spontánna/y) sa štatisticky významná súvislosť medzi profesiami sa nepreukázala.

Je zrejmé, že s rastúcou profesijnou náročnosťou (vysokokvalifikované profesie), ako aj orientáciou na prácu s ľuďmi (školstvo, administratíva), rastú aj očakávania rodičov voči spôsobilostiam učiteľa. Vyššie požiadavky na citlivosť, otvorenosť a flexibilitu sa môžu premietat' do celkového nastavenia vzájomnej spolupráce a dôvery medzi rodinou a školou

Zisťovali sme aj hodnotenie triedneho učiteľa rodičmi v závislosti od ich výšky **príjmu**.



Obrázok 5 Hodnotenie kooperatívnych spôsobilostí triedneho učiteľa v závislosti od príjmu rodičov (Vysvetlivky: A = aktívna/y – pasívna/y, B = citlivá/y – málo vnímavá/y, C = ochranná/y – neobávajúca/i, D = striktná/y – spontánna/y, E = otvorená/y – uzavretá/y, F = komunikatívna/y – neprístupný/á, G = tolerantná/y – kritická/y)

Z výsledkov na Obrázku 5 je zrejmé, že hodnotenie triedneho učiteľa sa medzi rodičmi líši aj podľa výšky ich príjmu, hoci tieto rozdiely neboli štatisticky významné. U respondentov s príjmom nižším ako 500 eur sme zaznamenali najvyššiu názorovú nejednotnosť (na základe širších intervalov spoľahlivosti), rodičia mali rozdielne názory na hodnotenie učiteľa v

komunikácii (časť rodičov vnímala učiteľa ako aktívneho, druhá časť rodičov ako pasívneho v komunikácii). Výrazná odchýlka je spôsobená aj nízkym počtom respondentov v príjmovej skupine menej ako 500 eur.

Rodičia s vyšším príjmom (nad 2 001 eur) vnímali učiteľa kritickejšie, častejšie ho hodnotili ako menej vnímavého, uzavretého či menej prístupného, čo môže indikovať vyššie nároky a očakávania na správanie učiteľa.

Na základe našich zistení môžeme konštatovať, že v súvislosti s príjmom rodičov sme nezaznamenali signifikantnú súvislosť odpovedí pri žiadnej z charakteristík učiteľa: aktívna/y - pasívna/y ($p = 0,8576$; $\chi^2 = 1.322$), citlivá/ý - málo vnímavá/ý ($p = 0,7305$; $\chi^2 = 2.028$), ochránárska/y - neobávajúca/i ($p = 0,8589$; $\chi^2 = 1.314$), striktná/ý - spontánna/y ($p = 0,6969$; $\chi^2 = 2.211$), otvorená/ý - uzavretá/ý ($p = 0,3933$; $\chi^2 = 4.095$), komunikatívna/y - neprístupný/á ($p = 0,377$; $\chi^2 = 4.215$), tolerantná/ý - kritická/ý ($p = 0,5752$; $\chi^2 = 2.896$).

Aj keď príjem rodičov nepredstavuje faktor, ktorý by signifikantne ovplyvňoval percepciu spôsobilostí triedneho učiteľa, možno konštatovať, že rodičia s príjmom 2 001 eur a viac hodnotia učiteľa najkritickejšie, vnímajúc ho častejšie ako menej vnímavého, uzavretého či menej prístupného.

V kontexte analyzovaných zistení je zrejmé, že vnímanie triedneho učiteľa zo strany rodičov je ovplyvnené socioekonomickým statusom rodiny, najmä vzdelaním a profesiou rodičov. Rodičia s vyšším vzdelaním, často pracujúci vo vysokokvalifikovaných profesiách, kladú na komunikáciu a celkové pôsobenie učiteľa vyššie nároky a hodnotia ho kritickejšie, čo odráža ich očakávania na otvorenosť, citlivosť a flexibilitu.

5.2.4 Bariéry v spolupráci rodiny a školy

Ďalšia časť výskumu bola zameraná na *identifikáciu bariér*, ktoré vyplynuli z kvalitatívnej stratégie výskumu, a môžu zásadne oslabovať budovanie partnerstva medzi rodinou

a školou. Identifikovali sme viaceré kľúčové oblasti, ako sú zaneprázdnenosť a nedostatok motivácie rodičov a učiteľov, vnímanie spolupráce ako nutnosti nie partnerstva, či tendencia učiteľov prenášať zodpovednosť za výchovné problémy na rodičov. Respondenti mali vyjadriť mieru súhlasu s výrokmi:

- *Spoluprácu učiteľov a rodičov v súčasnosti ovplyvňuje zaneprázdnenosť rodičov;*
- *Spoluprácu učiteľov a rodičov v súčasnosti ovplyvňuje zaneprázdnenosť učiteľov;*
- *Rodičia vnímajú spoluprácu rodiny a školy ako nutnosť;*
- *Učitelia vnímajú spoluprácu rodiny a školy ako nutnosť;*
- *Absentuje motivácia rodičov k spolupráci s učiteľmi;*
- *Absentuje motivácia učiteľov k spolupráci s rodičmi.*

V prvom výroku „*Spoluprácu učiteľov a rodičov v súčasnosti ovplyvňuje zaneprázdnenosť rodičov*“ sme skúmali, či rodičia vnímajú vlastnú zaneprázdnenosť ako potenciálnu bariéru ovplyvňujúcu spoluprácu medzi rodinou a školou.

Na základe údajov uvedených v Tabuľke 14a možno konštatovať, že väčšina respondentov sa s výrokom stotožňuje: 45,94 % rodičov „súhlasí“ a ďalších 27,81 % „skôr súhlasí“ s výrokom, čo poukazuje na všeobecné vnímanie zaneprázdnenosti ako významnej prekážky v spolupráci so školou. Najvyšší podiel úplného súhlasu bol zaznamenaný u rodičov so stredoškolským vzdelaním s maturitou (19,06 %) a bez maturity (8,75 %), čo môže indikovať, že tieto skupiny rodičov sa častejšie stretávajú s náročnými pracovnými a rodinnými povinnosťami, ktoré obmedzujú ich možnosti participácie na aktívnej spolupráci so školou.

Rozdiely medzi skupinami rodičov podľa vzdelania však neboli štatisticky významné ($p = 0,7576$; X-squared = 15.324), čo naznačuje, že rodičia bez ohľadu na vzdelanie vnímajú vlastnú zaneprázdnenosť ako bariéru pri budovaní spolupráce so školou.

výrok/vzdelanie	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	28	8,75	19	5,94	4	1,25	2	0,63	4	1,25

výrok/vzdelanie	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské s maturitou	61	19,06	26	8,13	9	2,81	15	4,69	8	2,50
vysokoškolské I. stupeň	10	3,13	10	3,13	5	1,56	3	0,94	1	0,31
vysokoškolské II. stupeň	43	13,44	30	9,38	12	3,75	13	4,06	4	1,25
vysokoškolské III. stupeň	3	0,94	3	0,94	1	0,31	2	0,63	1	0,31
základné	2	0,63	1	0,31	0	0,00	0	0,00	0	0,00
SPOLU	147	45,94	89	27,81	31	9,69	35	10,94	18	5,63
SIG.	p = 0,7576									

Tabuľka 14a Hodnotenie výroku o zaneprázdnenosti rodičov v závislosti od vzdelania

Z diferenciacie odpovedí na základe *profesie* respondentov (Tabuľka 14b) vyplýva, že úplný súhlas vyjadrili prevažne rodičia pracujúci v školstve a zariadeniach (10,31 %), v robotníckych a manuálnych profesiách (9,69 %) a v oblasti služieb (9,06 %). Vysokú mieru súhlasu zaznamenávame aj u rodičov, ktorí pracujú vo vysokokvalifikovaných zamestnaniach (10 %). Tieto skupiny môžu byť citlivejšie na časové a pracovné obmedzenia, ktoré im sťažujú aktívne zapojenie do spolupráce so školou.

Súvislosť medzi odpoveďami respondentov a ich profesiou nebola štatisticky významná, z čoho vyplýva, že vnímanie zaneprázdnenosti rodičov ako bariéry je relatívne jednotné u všetkých rodičov nezávisle od ich profesie.

výrok/profesia	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	27	8,44	17	5,31	6	1,88	9	2,81	3	0,94
nezaradené	10	3,13	7	2,19	1	0,31	0	0,00	0	0,00
robotnícke a manuálne práce	31	9,69	13	4,06	4	1,25	7	2,19	4	1,25
služby	29	9,06	16	5,00	7	2,19	1	0,31	2	0,63
školstvo a zariadenia	33	10,31	21	6,56	8	2,50	11	3,44	6	1,88
vysokokvalifikované zamestnania	17	5,31	15	4,69	5	1,56	7	2,19	3	0,94
SPOLU	147	45,94	89	27,81	31	9,69	35	10,94	18	5,63
SIG.	p = 0,6821									

Tabuľka 14b Hodnotenie výroku o zaneprázdnenosti rodičov v závislosti od profesie

Ako vyplýva z údajov v Tabuľke 14c, v súvislosti s mesačným **príjmom** zaneprázdnenosť rodičov ako bariéru spolupráce najviac vnímajú respondenti so zárobkom 1 501 - 2 000 eur (súhlasím: 16,56 %, skôr súhlasím: 8,13 %). Je tak možné konštatovať, že rodičia uvedenej príjmovej kategórie častejšie vnímajú vlastné (pracovné alebo iné) vyťaženie, čo môže komplikovať aktívnu participáciu na školských aktivitách.

S výrokom o zaneprázdnenosti rodičov nesúhlasili najmä rodičia s príjmom 2 001 eur a viac (5,31 %), čo je paradoxne zaujímavým zistením, keďže uvedená skupina rodičov pracuje prevažne vo vysokokvalifikovaných zamestnaniach, pri ktorých je často uprednostňovaná digitálna komunikácia.

Pearsonovým Chí-kvadrátom sa nepotvrdila signifikantná súvislosť medzi postojmi rodičov k výroku o zaneprázdnenosti v závislosti od výšky ich príjmu. Celkovo je však zrejmé, že s rastúcim príjmom rodičov sa mierne zvyšuje tendencia vnímať vlastnú zaneprázdnenosť ako prekážku aktívnej spolupráce, hoci tieto rozdiely neboli štatisticky významné.

otázka/príjem	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	2	0,63	1	0,31	2	0,63	0	0,00	1	0,31
501 – 1 000 eur	23	7,19	15	4,69	7	2,19	5	1,56	7	2,19
1 001 – 1 500 eur	43	13,44	31	9,69	6	1,88	6	1,88	1	0,31
1 501 – 2 000 eur	53	16,56	26	8,13	10	3,13	12	3,75	4	1,25
2 001 eur a viac	26	8,13	16	5,00	6	1,88	12	3,75	5	1,56
SPOLU	147	45,94	89	27,81	31	9,69	35	10,94	18	5,63
SIG.	p = 0,07398									

Tabuľka 14c Hodnotenie výroku o zaneprázdnenosti rodičov v závislosti od príjmu

Druhým výrokom „*Spoluprácu učiteľov a rodičov v súčasnosti ovplyvňuje zaneprázdnenosť učiteľov*“ sme zisťovali, či je zaneprázdnenosť učiteľov vnímaná ako prekážka pri rozvíjaní spolupráce rodiny a školy. Výsledky z Tabuľky 15a prezentujú, že celkovo 24,06 % respondentov „súhlasí“ a 20,31 % „skôr súhlasí“ s uvedeným výrokom, čo spolu predstavuje približne

44 % rodičov, ktorí vnímajú zaneprázdnenosť učiteľov ako bariéru v spolupráci rodiny a školy. V porovnaní

s predchádzajúcim výrokom, zaneprázdnenosť rodičov bola vnímaná ako väčšia prekážka v rozvíjaní vzájomných vzťahov medzi rodičmi a učiteľmi než ako zaneprázdnenosť učiteľov.

So zaneprázdnenosťou učiteľa súhlasili najmä rodičia s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (15,63 %). Pri uvedenom výroku zaznamenávame najvyšší podiel nerozhodných odpovedí (22,19 %), čo môže signalizovať, že rodičia nemajú dostatok informácií o pracovnej vyťaženosť učiteľov, alebo túto oblasť nevnímajú ako podstatný faktor ovplyvňujúci spoluprácu.

Štatistická analýza potvrdila signifikantnú súvislosť medzi odpoveďami respondentov podľa **vzdelania** ($p = 0,03745$; $X^2 = 32,585$), t. j. úroveň vzdelania rodičov môže ovplyvňovať ich názor na zaneprázdnenosť učiteľov ako potenciálnej prekážky v partnerstve rodiny a školy.

výrok/vzdelanie	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	22	6,88	7	2,19	10	3,13	13	4,06	5	1,56
stredoškolské s maturitou	25	7,81	21	6,56	32	10,00	18	5,63	23	7,19
vysokoškolské I. stupeň	5	1,56	4	1,25	8	2,50	9	2,81	3	0,94
vysokoškolské II. stupeň	22	6,88	28	8,75	19	5,94	26	8,13	7	2,19
vysokoškolské III. stupeň	2	0,63	4	1,25	1	0,31	3	0,94	0	0,00
základné	1	0,31	1	0,31	1	0,31	0	0,00	0	0,00
SPOLU	77	24,06	65	20,31	71	22,19	69	21,56	38	11,88
SIG.	p = 0,03745									

Tabuľka 15a Hodnotenie výroku o zaneprázdnenosti učiteľov v závislosti od vzdelania

Ako vidíme vo výsledkoch zobrazených v Tabuľke 15b, so zaneprázdnenosťou učiteľov súhlasili najmä rodičia pracujúci v školstve (13,12 %), čo môže reflektovať ich vlastné skúsenosti z profesijných povinností a pracovného zaťaženia, v kontexte časových nárokov spojených s ich prácou.

S výrokom o zaneprázdnenosti učiteľa nesúhlasilo pomerne viac respondentov (33,44 %) ako pri zaneprázdnenosti rodiča. Relatívne v rovnakom pomere vyjadrili nesúhlasné stanovisko rodičia zamestnaní v administratíve (7,82 %), školstve (6,87 %),

robotníckych a manuálnych prácach (6,57 %) a vo vysokokvalifikovaných zamestnaniach (6,25 %).

Signifikantná súvislosť medzi odpoveďami respondentov a ich profesiou nebola potvrdená, t. j. zaneprázdnenosť učiteľov ako bariéra je vnímaná takmer podobne v rámci jednotlivých profesijných skupín rodičov.

výrok/profesia	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	9	2,81	14	4,38	14	4,38	18	5,63	7	2,19
nezaradené	5	1,56	2	0,63	5	1,56	3	0,94	3	0,94
robotnícke a manuálne práce	17	5,31	7	2,19	14	4,38	10	3,13	11	3,44
služby	18	5,63	12	3,75	12	3,75	8	2,50	5	1,56
školsťvo a zariadenia	21	6,56	21	6,56	15	4,69	17	5,31	5	1,56
vysokokvalifikované zamestnania	7	2,19	9	2,81	11	3,44	13	4,06	7	2,19
SPOLU	77	24,06	65	20,31	71	22,19	69	21,56	38	11,88
SIG.	p = 0,3539									

Tabuľka 15b Hodnotenie výroku o zaneprázdnenosti učiteľov v závislosti od profesie

Na základe vyhodnotených dát vo vzťahu k **príjmu** rodičov (Tabuľka 15c) s výrokom o zaneprázdnenosti učiteľov súhlasili prevažne respondenti s príjmom 1 501 – 2 000 eur (súhlasím: 9,06 %; skôr súhlasím: 5,94 %), čo odzrkadľuje kritickejší pohľad na organizáciu práce učiteľov, najmä v kontexte ich zaneprázdnenosti. Uvedené zistenia môžu indikovať, že rodičia s týmto postojom častejšie poukazujú na nedostatok aktívnej spolupráce a absentujúci individuálny prístup zo strany učiteľov. Pri odpovediach respondentov vo vzťahu k ich príjmovej kategórii nebola potvrdená signifikantná súvislosť, čo znamená, že výška príjmu rodičov nemá preukázateľný vplyv na ich vnímanie zaneprázdnenosti učiteľov, a tak nepredstavuje určujúci faktor pri hodnotení tejto bariéry v spolupráci rodiny a školy.

otázka/príjem	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	1	0,31	0	0,00	1	0,31	2	0,63	2	0,63

otázka/príjem	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
501 – 1 000 eur	15	4,69	7	2,19	13	4,06	14	4,38	8	2,50
1 001 – 1 500 eur	25	7,81	21	6,56	19	5,94	13	4,06	9	2,81
1 501 – 2 000 eur	29	9,06	19	5,94	19	5,94	23	7,19	15	4,69
2 001 eur a viac	7	2,19	18	5,63	19	5,94	17	5,31	4	1,25
SPOLU	77	24,06	65	20,31	71	22,19	69	21,56	38	11,88
SIG.	p = 0,1299									

Tabuľka 15c Hodnotenie výroku o zaneprázdnenosti učiteľov v závislosti od príjmu

Výrokom „*Rodičia vnímajú spoluprácu rodiny a školy ako nutnosť*“ sme zisťovali, do akej miery rodičia považujú spoluprácu rodiny a školy za nutnosť, za nevyhnutnú súčasť edukácie dieťaťa.

Na základe údajov z Tabuľky 16a viac ako polovica respondentov (spolu 52,81 %) vyjadrila súhlas s výrokom (29,06 % „súhlasím“ a 23,75 % „skôr súhlasím“), čo naznačuje, že mnohí rodičia vnímajú spoluprácu so školou ako nevyhnutnú súčasť inštitucionálnej edukácie dieťaťa.

Rodičia so stredoškolským **vzdelaním** (s maturitou 11,56 %, bez maturity 8,44 %) majú tendenciu považovať spoluprácu predovšetkým ako nutnosť, zatiaľ čo rodičia s vysokoškolským vzdelaním častejšie vnímajú spoluprácu ako dobrovoľnú a prirodzenú súčasť partnerského vzťahu.

Pearsonovým Chí-kvadrátom bola potvrdená signifikantná súvislosť odpovedí na základe dosiahnutého vzdelania rodičov a výroku č. 3 ($p = 0,0007073$; X-squared = 46.412), t. j. dosiahnuté vzdelanie rodičov ovplyvňuje hodnotenie rodiča v rámci vnímania spolupráce so školou ako nutnosti.

výrok/vzdelanie	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	27	8,44	12	3,75	6	1,88	8	2,50	4	1,25
stredoškolské s maturitou	37	11,56	21	6,56	23	7,19	17	5,31	21	6,56
vysokoškolské I. stupeň	5	1,56	8	2,50	7	2,19	7	2,19	2	0,63
vysokoškolské II. stupeň	21	6,56	32	10,00	25	7,81	18	5,63	6	1,88
vysokoškolské III. stupeň	1	0,31	2	0,63	1	0,31	6	1,88	0	0,00

výrok/vzdelanie	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
základné	2	0,63	1	0,31	0	0,00	0	0,00	0	0,00
SPOLU	93	29,06	76	23,75	62	19,38	56	17,50	33	10,31
SIG.	p = 0,0007073									

Tabuľka 16a Hodnotenie výroku o nutnosti spolupráce z pohľadu rodičov v závislosti od vzdelania

V rámci **profesie** rodičov, na základe výsledkov zobrazených v Tabuľke 16b, súhlasili s výrokom o nutnosti spolupráce v rovnakom pomere rodičia pracujúci v oblasti služieb (7,50 %) a v robotníckych a manuálnych profesiách (7,50 %).

Pearsonovým Chí-kvadrátom sme potvrdili signifikantnú súvislosť odpovedí na základe profesie rodičov ($p = 0,00517$; X-squared = 39.882), z čoho vyplýva, že profesijné zameranie rodičov významne ovplyvňuje ich postoj k vnímaniu spolupráce školy a rodiny ako nutnosti. Ako ukázali výsledky našich zistení (Tabuľka 16b), rodičia pracujúci v manuálnych zamestnaniach a v službách sa stotožňujú s tým, že rodičia vnímajú spoluprácu ako nutnosť, resp. nevyhnutnú súčasť svojho rodičovstva školopovinného dieťaťa.

výrok/profesia	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	10	3,13	15	4,69	16	5,00	14	4,38	7	2,19
nezaradené	9	2,81	7	2,19	0	0,00	0	0,00	2	0,63
robotnícke a manuálne práce	24	7,50	9	2,81	7	2,19	10	3,13	9	2,81
služby	24	7,50	9	2,81	11	3,44	9	2,81	2	0,63
školsťvo a zariadenia	15	4,69	25	7,81	18	5,63	15	4,69	6	1,88
vysokokvalifikované zamestnania	11	3,44	11	3,44	10	3,13	8	2,50	7	2,19
SPOLU	93	29,06	76	23,75	62	19,38	56	17,50	33	10,31
SIG.	p = 0,00517									

Tabuľka 16b Hodnotenie výroku o nutnosti spolupráce z pohľadu rodičov v závislosti od profesie

Vnímanie spolupráce ako nutnosti z pohľadu rodičov, v závislosti od výšky **príjmu** (Tabuľka 16c), zaznamenávame najmä u respondentov so zárobkom 1 501 – 2 000 eur (súhlasím: 8,75 %; skôr súhlasím: 9,38 %), čo potvrdzuje, že

spolupráca so školou aj v súčasnosti nie je vo vnímaní viacerých rodičov prirodzeným partnerstvom, ale skôr formálnou požiadavkou zo strany školy.

Nepotvrdila sa signifikantnú súvislosť v odpovediach respondentov, z čoho vyplýva, že vnímanie spolupráce ako nutnosti z pohľadu rodičov nie je závislé od výšky príjmu, ale predstavuje všeobecne zdieľaný postoj.

otázka/príjem	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	3	0,94	1	0,31	1	0,31	0	0,00	1	0,31
501 – 1 000 eur	24	7,50	8	2,50	10	3,13	9	2,81	6	1,88
1 001 – 1 500 eur	26	8,13	17	5,31	17	5,31	20	6,25	7	2,19
1 501 – 2 000 eur	28	8,75	30	9,38	20	6,25	13	4,06	14	4,38
2 001 eur a viac	12	3,75	20	6,25	14	4,38	14	4,38	5	1,56
SPOLU	93	29,06	76	23,75	62	19,38	56	17,50	33	10,31
SIG.	p = 0,2417									

Tabuľka 16c Hodnotenie výroku o nutnosti spolupráce z pohľadu rodičov v závislosti od príjmu

Výrokom „*Učitelia vnímajú spoluprácu rodiny a školy ako nutnosť*“ sme chceli identifikovať, ako rodičia vnímajú postoj učiteľov k partnerstvu so školou – či ho učitelia považujú za prirodzenú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu alebo skôr za formálnu povinnosť.

Podľa výsledkov Tabuľky 17a takmer polovica respondentov (spolu 46,87 %) s výrokom súhlasí (25,31 % „súhlasím“, 21,56 % „skôr súhlasím“), ako aj rodičia s maturitou (16,25 %). Je teda zrejmé, že značná časť rodičov vníma postoj učiteľov k spolupráci skôr ako povinnosť než ako prirodzené partnerstvo. Tento model spolupráce je tak stále determinovaný formálnym charakterom vzťahu, čo môže oslabovať autenticitu a otvorenosť vzájomných vzťahov. Naopak, 28,75 % rodičov (17,19 % „skôr nesúhlasím“ a 11,56 % „nesúhlasím“) vyjadrilo nesúhlasné stanovisko s výrokom, čím prezentovalo názor, že učitelia vnímajú spoluprácu ako prirodzenú súčasť ich profesie.

Na základe štatistickej analýzy Pearsonovým Chí-kvadrátom sme potvrdili štatistickú významnosť medzi **vzdelaním** a odpoveďami respondentov ($p = 0,004021$; X-squared =

40.741), teda úroveň vzdelania rodičov významne ovplyvňuje, ako interpretujú postoje učiteľov - napríklad rodičia so stredoškolským vzdelaním častejšie vnímajú spoluprácu ako povinnosť učiteľa, zatiaľ čo rodičia s vyšším vzdelaním majú rozmanitejšie názory a sú menej jednotní.

výrok/vzdelanie	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	23	7,19	8	2,50	8	2,50	8	2,50	10	3,13
stredoškolské s maturitou	32	10,00	20	6,25	29	9,06	20	6,25	18	5,63
vysokoškolské I. stupeň	10	3,13	2	0,63	8	2,50	7	2,19	2	0,63
vysokoškolské II. stupeň	15	4,69	33	10,31	29	9,06	18	5,63	7	2,19
vysokoškolské III. stupeň	0	0,00	5	1,56	3	0,94	2	0,63	0	0,00
základné	1	0,31	1	0,31	1	0,31	0	0,00	0	0,00
SPOLU	81	25,31	69	21,56	78	24,38	55	17,19	37	11,56
SIG.	p = 0,004021									

Tabuľka 17a Hodnotenie výroku o nutnosti spolupráce z pohľadu učiteľov v závislosti od vzdelania

V oblasti vnímania spolupráce zo strany učiteľa ako nutnosti v súlade s **profesiou** (Tabuľka 17b) zaznamenávame súhlasný postoj najmä u rodičov zo sféry manuálnych a robotníckych profesií (7,50 %). Najvyššia nerozhodnosť je vyjadrená rodičmi pracujúcimi v školstve (7,50 %), čo môže naznačovať realistickejší pohľad na vnímanie spolupráce z pohľadu učiteľa. Respondenti vo vlastnej reflexii vnímajú limity súčasného partnerstva, ktoré v následnosti determinujú postoje učiteľov k spolupráci s rodičmi.

Súvislosť medzi profesiou a odpoveďami respondentov bola štatisticky významná ($p = 0,005584$; X-squared = 39.616), z čoho vyplýva, že profesia rodičov ovplyvňuje ich názor, ako učitelia chápu spoluprácu s rodinou. Zároveň rodičia pracujúci v oblasti manuálnych prác najvýraznejšie potvrdili, že učitelia vnímajú spoluprácu ako nutnosť.

výrok/profesia	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	15	4,69	18	5,63	12	3,75	13	4,06	4	1,25

výrok/profesia	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N %		N %		N %		N %		N %	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
nezaradené	4	1,25	3	0,94	4	1,25	2	0,63	5	1,56
robotnícke a manuálne práce	24	7,50	7	2,19	9	2,81	8	2,50	11	3,44
služby	18	5,63	9	2,81	12	3,75	9	2,81	7	2,19
školsťvo a zariadenia	11	3,44	24	7,50	24	7,50	16	5,00	4	1,25
vysokokvalifikované zamestnania	9	2,81	8	2,50	17	5,31	7	2,19	6	1,88
SPOLU	81	25,31	69	21,56	78	24,38	55	17,19	37	11,56
SIG.	p = 0,005584									

Tabuľka 17b Hodnotenie výroku o nutnosti spolupráce z pohľadu učiteľov v závislosti od profesie

V kontexte **príjmu** rodičov (Tabuľka 17c) s vnímaním spolupráce ako „nutnosti“ zo strany učiteľov prevažne súhlasili rodičia so zárobkom 1 501 – 2 000 eur (súhlasím: 9,38 %; skôr súhlasím: 8,44 %). Nesúhlasili najmä rodičia s príjmom 1 001 – 1 500 eur (9,38 %), u ktorých môžeme predpokladať, že jedným z dôvodov sú vlastné pedagogické skúsenosti, ktoré ovplyvňujú postoj respondenta (v uvedenej príjmovej kategórii je vysoké zastúpenie rodičov pracujúcich v oblasti školstva). Pri odpovediach respondentov vo vzťahu k ich príjmovej kategórii nebola potvrdená štatisticky významná súvislosť, čo znamená, že vnímanie tejto bariéry sa javí ako relatívne jednotné vo vnímaní respondentov bez ohľadu na výšku ich príjmu.

otázka/príjem	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N %		N %		N %		N %		N %	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	1	0,31	1	0,31	1	0,31	1	0,31	2	0,63
501 – 1 000 eur	15	4,69	9	2,81	14	4,38	11	3,44	8	2,50
1 001 – 1 500 eur	22	6,88	15	4,69	20	6,25	19	5,94	11	3,44
1 501 – 2 000 eur	30	9,38	27	8,44	23	7,19	16	5,00	9	2,81
2 001 eur a viac	13	4,06	17	5,31	20	6,25	8	2,50	7	2,19
SPOLU	81	25,31	69	21,56	78	24,38	55	17,19	37	11,56
SIG.	p = 0,7313									

Tabuľka 17c Hodnotenie výroku o nutnosti spolupráce z pohľadu učiteľov v závislosti od príjmu

V súvislosti s možnými prekážkami v budovaní partnerstva rodiny a školy sme sa zamerali aj na oblasť motivácie prostredníctvom výroku „*Absentuje motivácia rodičov k spolupráci s učiteľmi*“.

Ako ukazujú výsledky (Tabuľka 18a), takmer polovica respondentov (48,13 %) súhlasí s výrokom, pričom 26,25 % označilo možnosť „súhlasím“ a 21,88 % „skôr súhlasím“. To naznačuje, že významná časť rodičov si uvedomuje nedostatok vlastnej motivácie pre aktívnu spoluprácu s učiteľmi. Prevažne vyjadrili súhlasné stanovisko rodičia s maturitným vzdelaním (16,88 %) a vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (16,56 %).

Na druhej strane až 26,25 % respondentov (15,94 % „skôr nesúhlasím“ a 10,31 % „nesúhlasím“) nesúhlasí s výrokom, čím deklarujú, že považujú svoju motiváciu za dostatočnú alebo nevnímajú jej absenciu.

Štatistická analýza nepreukázala signifikantnú súvislosť medzi **vzdelaním** rodičov a ich názormi na absenciu motivácie ($p = 0,1975$; X-squared = 25.105). Z uvedených zistení vyplýva, že hodnotenie motivácie rodičov k spolupráci s učiteľmi nemožno jednoznačne vysvetliť úrovňou ich dosiahnutého vzdelania, tieto postoje sa vyskytujú bez ohľadu na vzdelanostný status rodičov.

výrok/vzdelanie	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	22	6,88	6	1,88	17	5,31	6	1,88	6	1,88
stredoškolské s maturitou	32	10,00	22	6,88	37	11,56	16	5,00	12	3,75
vysokoškolské I. stupeň	6	1,88	7	2,19	6	1,88	5	1,56	5	1,56
vysokoškolské II. stupeň	21	6,56	32	10,00	19	5,94	22	6,88	8	2,50
vysokoškolské III. stupeň	2	0,63	2	0,63	2	0,63	2	0,63	2	0,63
základné	1	0,31	1	0,3	1	0,31	0	0,00	0	0,00
SPOLU	84	26,25	70	21,88	82	25,63	51	15,94	33	10,31
SIG.	$p = 0,1975$									

Tabuľka 18a Vnímanie absencie motivácie rodičov k spolupráci v závislosti od vzdelania

Skúmali sme aj súvislosť s **profesiou** rodiča. Ako ukazujú výsledky v Tabuľke 18b, s absentujúcou motiváciou rodičov k spolupráci súhlasili predovšetkým respondenti pracujúci v školstve (14,69 %), čo môže sčasti reflektovať ich skúsenosť

s nedostatočnou angažovanosťou rodičov zo strany pedagogických zamestnancov.

Na základe štatistických analýz bola potvrdená signifikantná súvislosť medzi odpoveďami respondentov a profesiou ($p = 0,03402$; X-squared = 32.967), t. j. profesia respondentov významne ovplyvňuje ich pohľad na motiváciu ostatných rodičov k spolupráci so školou. Prevažne rodičia pracujúci v školstve súhlasia, že absentuje motivácia rodičov pre vzájomnú kooperáciu. Predpokladáme, že odpovede korešpondujú so skúsenosťami z vlastnej učiteľskej praxe, a tak sú respondenti (učitelia, zároveň rodičia), kritickejší k motivácii rodičov pre spoluprácu.

výrok/profesia	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	13	4,06	12	3,75	17	5,31	14	4,38	6	1,88
nezaradené	8	2,50	2	0,63	4	1,25	2	0,63	2	0,63
robotnícke a manuálne práce	19	5,94	9	2,81	17	5,31	6	1,88	8	2,50
služby	16	5,00	7	2,19	16	5,00	8	2,50	8	2,50
školstvo a zariadenia	15	4,69	32	10,00	16	5,00	13	4,06	3	0,94
vysokokvalifikované zamestnania	13	4,06	8	2,50	12	3,75	8	2,50	6	1,88
SPOLU	84	26,25	70	21,88	82	25,63	51	15,94	33	10,31
SIG.	p = 0,03402									

Tabuľka 18b Vnímanie absencie motivácie rodičov k spolupráci v závislosti od profesie

Výsledky prezentované v Tabuľke 18c a diferencované na základe **príjmu** rodičov ukazujú, že s výrokom o absentujúcej motivácii zo strany rodičov súhlasili prevažne rodičia s príjmom 1 501 eur – 2 000 eur (súhlasím: 9,38 %; skôr súhlasím: 8,44 %). Uvedená skupina rodičov pravdepodobne vníma nedostatok záujmu a iniciatívy zo strany iných rodičov ako jeden z problémov v spolupráci so školou. Vo vnímaní motivácie rodičov k spolupráci a príjmom nebola zaznamenaná štatisticky významná súvislosť, z čoho vyplýva, že vnímanie uvedenej bariéry je formované skôr individuálnymi postojmi a skúsenosťami respondentov, než výškou mesačného príjmu.

otázka/príjem	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	2	0,63	1	0,31	2	0,63	0	0,00	1	0,31
501 – 1 000 eur	16	5,00	10	3,13	18	5,63	6	1,88	7	2,19
1 001 – 1 500 eur	23	7,19	15	4,69	29	9,06	12	3,75	8	2,50
1 501 – 2 000 eur	30	9,38	27	8,44	14	4,38	23	7,19	11	3,44
2 001 eur a viac	13	4,06	17	5,31	19	5,94	10	3,13	6	1,88
SPOLU	84	26,25	70	21,88	82	25,63	51	15,94	33	10,31
SIG.	p = 0,2819									

Tabuľka 18c Vnímanie absencie motivácie rodičov k spolupráci v závislosti od príjmu

Rovnako sme sa pokúsili identifikovať, ako rodičia vnímajú motiváciu učiteľov k budovaniu a udržiavaniu partnerského vzťahu prostredníctvom výroku „*Absentuje motivácia učiteľov k spolupráci s rodičmi*“.

Zistenia v Tabuľke 19a prezentujú, že takmer 40 % respondentov (22,50 % „súhlasím“, 17,19 % „skôr súhlasím“) sa domnieva, že učiteľom chýba motivácia spolupracovať s rodičmi (v najvyššej miere respondenti s maturitným vzdelaním 13,44 % a vysokoškolským vzdelaním II. stupňa 12,81 %). Na druhej strane 33,75 % respondentov (20,31 % „skôr nesúhlasím“, 13,44 % „nesúhlasím“) tento výrok odmieta, čím signalizujú, že v ich skúsenosti učitelia vykazujú dostatočnú mieru motivácie a iniciatívy. Ako je však zrejmé, pomerne vysoké zastúpenie odpovedí „nerozhodne“ (26,56 %) môže odrážať nejednotné skúsenosti rodičov s učiteľmi v rámci školských inštitúcií, prioritne u respondentov s maturitným vzdelaním (12,19 %).

Štatistická analýza preukázala signifikantnú súvislosť medzi **vzdelaním** rodičov a jednotlivými voľbami respondentov ($p = 0,01227$; $X\text{-squared} = 36,828$), na základe čoho potvrdzujeme, že vnímanie motivácie učiteľov k spolupráci je významne ovplyvnené úrovňou vzdelania rodičov. Napríklad rodičia s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa častejšie s výrokom súhlasili, zatiaľ čo rodičia so stredoškolským vzdelaním s maturitou častejšie vyjadrovali nesúhlas alebo nerozhodnosť.

výrok/vzdelanie	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	23	7,19	4	1,25	14	4,38	10	3,13	6	1,88
stredoškolské s maturitou	28	8,75	15	4,69	39	12,19	21	6,56	16	5,00
vysokoškolské I. stupeň	6	1,88	3	0,94	6	1,88	8	2,50	6	1,88
vysokoškolské II. stupeň	12	3,75	29	9,06	24	7,50	24	7,50	13	4,06
vysokoškolské III. stupeň	1	0,31	3	0,94	2	0,63	2	0,63	2	0,63
základné	2	0,63	1	0,31	0	0,00	0	0,00	0	0,00
SPOLU	72	22,50	55	17,19	85	26,56	65	20,31	43	13,44
SIG.	p = 0,01227									

Tabuľka 19a Vnímanie absencie motivácie učiteľov k spolupráci v závislosti od vzdelania

Vnímanie absencie motivácie učiteľov k spolupráci sa medzi rodičmi významne líši (aj) v závislosti od ich *profesie*, čoho dôkazom sú výsledky uvedené v Tabuľke 19b. S výrokom súhlasili predovšetkým rodičia pracujúci v robotníckych a manuálnych prácach (6,88 %), ako aj rodičia pracujúci v oblasti služieb (6,25 %), čo môže naznačovať ich kritický postoj voči práci učiteľov pri spolupráci s rodičmi. S výrokom nesúhlasilo 33,75 % rodičov, osobitne respondenti pracujúci v školstve (7,81 %), t. j. respondenti z tejto profesijnej skupiny vnímajú problematiku absencie motivácie učiteľov s väčšou opatrnosťou, prípadne s výraznejším pochopením náročnosti učiteľskej profesie.

S využitím Pearsonovho Chí-kvadrátu sa potvrdila štatistickú súvislosť medzi profesiou rodičov a vnímaním absencie motivácie učiteľov k spolupráci ($p = 0,0004909$; X-squared = 47.556). Preto môžeme konštatovať, že vnímanie motivácie učiteľov je významne ovplyvnené profesiou rodičov. Rodičia z profesií orientovaných na prácu s ľuďmi (najmä školstvo) menej často vnímajú nedostatok motivácie učiteľov k spolupráci, zatiaľ čo rodičia z manuálnych profesií sú v tomto smere kritickejší.

výrok/profesia	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	12	3,75	6	1,88	21	6,56	14	4,38	9	2,81

výrok/profesia	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
nezaradené	6	1,88	1	0,31	4	1,25	4	1,25	3	0,94
robotnícke a manuálne práce	22	6,88	6	1,88	16	5,00	11	3,44	4	1,25
služby	15	4,69	5	1,56	14	4,38	11	3,44	10	3,13
školsťvo a zariadenia	7	2,19	30	9,38	17	5,31	16	5,00	9	2,81
vysokokvalifikované zamestnania	10	3,13	7	2,19	13	4,06	9	2,81	8	2,50
SPOLU	72	22,50	55	17,19	85	26,56	65	20,31	43	13,44
SIG.	p = 0,0004909									

Tabuľka 19b Vnímanie absencie motivácie učiteľov k spolupráci v závislosti od profesie

V kontexte s *príjmom* rodičov (Tabuľka 19c) možnosť súhlasím/skôr súhlasím zvolili rodičia s príjmom 1 501 - 2 000 eur (13,12 %), čo signalizuje, že uvedená skupina respondentov vníma nižšiu iniciatívu učiteľov v zapájaní rodičov do spolupráce alebo v budovaní partnerského vzťahu. Podobne vyšší počet súhlasných odpovedí je zaznamenaný aj v kategórii 1 001 - 1 500 eur (súhlasím: 5,94 %; skôr súhlasím: 4,06 %) a 501 - 1 000 eur (súhlasím: 5 %; skôr súhlasím: 2,81 %), čo môže odrážať mierne kritickejší pohľad týchto rodičov na angažovanosť učiteľov.

Pearsonovým Chí-kvadrátom nebola potvrdená signifikantná súvislosť, z čoho vyplýva, vnímanie motivácie učiteľov k spolupráci nie je priamo podmienené výškou príjmu.

otázka/príjem	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	2	0,63	0	0,00	1	0,31	2	0,63	1	0,31
501 - 1 000 eur	16	5,00	9	2,81	18	5,63	7	2,19	7	2,19
1 001 - 1 500 eur	19	5,94	13	4,06	30	9,38	16	5,00	9	2,81
1 501 - 2 000 eur	25	7,81	17	5,31	17	5,31	29	9,06	17	5,31
2 001 eur a viac	10	3,13	16	5,00	19	5,94	11	3,44	9	2,81
SPOLU	72	22,50	55	17,19	85	26,56	65	20,31	43	13,44
SIG.	p = 0,2062									

Tabuľka 19c Vnímanie absencie motivácie učiteľov k spolupráci v závislosti od príjmu

Prostredníctvom výroku „Učitelia pri výchovných problémoch dieťaťa prenášajú vinu na rodičov, sú príliš kritickí“ sme skúmali, do akej miery rodičia vnímajú správanie učiteľov ako hodnotiace,

resp. *kritické* voči nim v situáciách, keď sa u detí objavia výchovné problémy (Tabuľka 20a).

Z našich zistení vyplýva, že takmer polovica respondentov (26,25 % „súhlasím“ a 22,19 % „skôr súhlasím“) súhlasí s tvrdením, že učitelia prenášajú zodpovednosť za problémy dieťaťa na rodičov a sú voči nim príliš kritickí. Je možné konštatovať, že časť rodičov cíti určitý tlak zo strany učiteľov a vníma ich skôr ako kontrolnú autoritu, než ako partnera. Na druhej strane, 31,57 % respondentov (21,88 % „skôr nesúhlasím“ a 9,69 % „nesúhlasím“) toto tvrdenie odmieta, čo svedčí o tom, že v ich skúsenosti učitelia vedia zachovať citlivý a konštruktívny prístup aj pri riešení problémových situácií v spojitosti s výchovou a vzdelávaním dieťaťa.

Pri diferencovaní odpovedí na základe vzdelania rodičov sa ukázalo, že s výrokom o kritickosti učiteľov súhlasilo vysoké percento rodičov stredoškolského vzdelania, konkrétne s maturitným vzdelaním (súhlasím: 11,56 %; skôr súhlasím: 4,38 %), ale aj bez maturity (súhlasím: 8,44 %; skôr súhlasím: 4,69 %). Rodičia s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa majú výrazne odlišné názory, pričom časť (súhlasím: 3,75 %; skôr súhlasím: 9,38 %) z nich súhlasí a časť nesúhlasí (nesúhlasím: 2,19 %; skôr nesúhlasím: 7,19 %), čo môže odrážať ich citlivosť na spôsob komunikácie a rozličné nároky na partnerstvo s učiteľom.

Pearsonovým Chí-kvadrátom bola potvrdená štatistická súvislosť medzi **vzdelaním** rodičov a ich odpoveďami ($p = 0,000119$; $X\text{-squared} = 52.052$), z čoho vyplýva, že vzdelanie rodičov determinuje ich pohľad na kritickosť učiteľov v súčasnej spolupráci.

výrok/vzdelanie	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	27	8,44	15	4,69	5	1,56	6	1,88	4	1,25
stredoškolské s maturitou	37	11,56	14	4,38	21	6,56	31	9,69	16	5,00
vysokoškolské I. stupeň	5	1,56	8	2,50	6	1,88	6	1,88	4	1,25
vysokoškolské II. stupeň	12	3,75	30	9,38	30	9,38	23	7,19	7	2,19

výrok/vzdelanie	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
vysokoškolské III. stupeň	2	0,63	2	0,63	2	0,63	4	1,25	0	0,00
základné	1	0,31	2	0,63	0	0,00	0	0,00	0	0,00
SPOLU	84	26,25	71	22,19	64	20,00	70	21,88	31	9,69
SIG.	p = 0,000119									

Tabuľka 20a Vnímanie kritickosti učiteľov pri výchovných problémoch dieťaťa v závislosti od vzdelania

Na základe analýzy zistení podľa *profesie* rodičov (Tabuľka 20b) môžeme konštatovať, že s výrokom jednoznačne súhlasilo 26,25 % respondentov, predovšetkým rodičia z oblasti robotníckych a manuálnych profesií (8,75 %), čo reflektuje negatívne vnímanie učiteľa, najmä v súvislosti s prenášaním zodpovednosti za výchovné problémy na rodiča.

Najviac nerozhodní pri hodnotení učiteľa boli rodičia zamestnaní vo sfére administratívy a riadenia (7,19 %). Rovnako aj rodičia pracujúci v oblasti školstva (6,25 %), kde však zaznamenávame aj pomerne vysoký počet súhlasných odpovedí (súhlasím: 4,38 %; skôr súhlasím: 6,88 %). Respondenti pracujúci v školstve vnímajú problematiku diferencovane, sú si vedomí možného prenášania viny zo strany učiteľov, ale zároveň aj legitímnej zodpovednosti rodiny za výchovu detí.

Pri skúmanom výroku bola potvrdená štatisticky významná súvislosť ($p = 0,0000007648$; X-squared = 59.8), rovnako ako aj pri indikátore vzdelanie. Teda postoje rodičov k tomu, či sú učitelia príliš kritickí pri výchovných ťažkostiach žiakov a prenášajú vinu na rodičov, sa významne líšia na základe profesie respondentov. Najmä rodičia z robotníckych a manuálnych profesií intenzívnejšie vnímajú, že učitelia sú pri výchovných ťažkostiach ich dieťaťa príliš kritickí a následne prenášajú zodpovednosť na rodičov.

výrok/profesia	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	13	4,06	6	1,88	23	7,19	14	4,38	7	2,19
nezaradené	7	2,19	7	2,19	2	0,63	4	1,25	1	0,31
robotnícke a manuálne práce	28	8,75	11	3,44	8	2,50	11	3,44	4	1,25

výrok/profesia	skôr				skôr					
	súhlasím		súhlasím		nerozhodne		nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
služby	18	5,63	13	4,06	3	0,94	11	3,44	8	2,50
školsťvo a zariadenia	14	4,38	22	6,88	20	6,25	16	5,00	6	1,88
vysokokvalifikované zamestnania	4	1,25	12	3,75	8	2,50	9	2,81	5	1,56
SPOLU	84	26,25	71	22,19	64	20,00	65	20,31	31	9,69
SIG.	p = 0,0000007648									

Tabuľka 20b Vnímanie kritickosti učiteľov pri výchovných problémoch dieťaťa v závislosti od profesie

Pri analýze odpovedí na základe **príjmu** rodičov (Tabuľka 20c) vidíme súhlas s výrokom (súhlasím: 9,69 %; skôr súhlasím: 8,13 %), pričom sa to týka najmä rodičov s príjmom 1 501 – 2 000 eur, kde existuje predpoklad, že vnímajú učiteľov ako prísnejších a majú tendenciu kritickejšie hodnotiť ich prístup k riešeniu výchovných problémov.

Podobnú mieru súhlasu zaznamenávame aj v príjmovej kategórii 1 001 – 1 500 eur (súhlasím: 7,19 %; skôr súhlasím: 7,19 %), ako aj v príjmovej kategórii 501 – 1 000 eur (súhlasím: 6,25 %; skôr súhlasím: 3,44 %).

Pearsonovým Chí-kvadrátom sa potvrdilo, že odpovede respondentov sa štatisticky významne líšia v závislosti od výšky príjmu rodičov ($p = 0,0312$; X-squared = 28.049). Rodičia zo stredných príjmových kategórií sú voči výchovným zásahom učiteľov citlivejší a vnímajú ich ako príliš kritické.

otázka/príjem	skôr				skôr					
	súhlasím		súhlasím		nerozhodne		nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	0	0,00	2	0,63	1	0,31	1	0,31	2	0,63
501 – 1 000 eur	20	6,25	11	3,44	8	2,50	12	3,75	6	1,88
1 001 – 1 500 eur	23	7,19	23	7,19	17	5,31	13	4,06	11	3,44
1 501 – 2 000 eur	31	9,69	26	8,13	16	5,00	25	7,81	7	2,19
2 001 eur a viac	10	3,13	9	2,81	22	6,88	19	5,94	5	1,56
SPOLU	84	26,25	71	22,19	64	20,00	70	21,88	31	9,69
SIG.	p = 0,0312									

Tabuľka 20c Vnímanie kritickosti učiteľov pri výchovných problémoch dieťaťa v závislosti od príjmu

Výrokom „Rodič nie je vnímaný ako rovnocenný partner učiteľa“ sme zisťovali, ako rodičia reflektujú svoju pozíciu pri komunikácii s učiteľom.

Z údajov v Tabuľke 21a vyplýva, že viac ako polovica rodičov (36,88 % „súhlasím“ a 15,94 % „skôr súhlasím“) má pocit, že pre učiteľia nie sú rovnocennými partnermi v edukácii detí. Mnohí rodičia tak môžu vnímať školu ako autoritatívnu inštitúciu, kde je ich postavenie oslabené a ich úloha sa obmedzuje len na pasívne prijímanie rozhodnutí. Naopak, 31,87 % rodičov (19,06 % „skôr nesúhlasím“ a 12,81 % „nesúhlasím“) vyjadruje odlišný názor, čo znamená, že časť rodičov sa cíti ako plnohodnotný partner v edukácii svojho dieťaťa.

Z diferencovania zistení na základe **vzdelania** respondentov vyplýva, že s uvedeným výrokom prevažne súhlasili rodičia so stredoškolským vzdelaním s maturitou (18,44 %), ako aj rodičia so stredoškolským vzdelaním bez maturity (14,38 %). Rodičia sa v takých prípadoch môžu cítiť menej kompetentní zapájať sa do diskusií o výchovných otázkach, zároveň sa obávajú, že ich názory budú vnímané ako neodborné, čo opäť len posilňuje pocit „nerovnosti“. S výrokom nesúhlasili najmä respondenti s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (nesúhlasím: 5,31 %; skôr nesúhlasím: 7,50 %).

Štatistická analýza preukázala signifikantne významnú súvislosť medzi vzdelaním rodičov a ich odpoveďami ($p = 0,000002847$; $X\text{-squared} = 56,06$), čo znamená, že odpoveď respondentov z veľkej časti determinuje práve dosiahnuté vzdelanie. Rodičia so stredoškolským vzdelaním s maturitou častejšie vyjadrujú súhlas s výrokom, čo môže byť výsledkom tradičného vnímania školy ako autority alebo prevládajúcou skúsenosťou s autoritatívnym prístupom učiteľov. Uvedené zistenia poukazujú na potrebu budovať otvorenú a partnerskú komunikáciu medzi učiteľmi a rodičmi, kde budú rodičia prijímaní ako rovnocenní partneri.

výrok/vzdelanie	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	36	11,25	10	3,13	6	1,88	4	1,25	1	0,31
stredoškolské s maturitou	47	14,69	12	3,75	22	6,88	20	6,25	18	5,63
vysokoškolské I. stupeň	7	2,19	2	0,63	8	2,50	8	2,50	4	1,25

výrok/vzdelanie	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
vysokoškolské II. stupeň	25	7,81	24	7,50	12	3,75	24	7,50	17	5,31
vysokoškolské III. stupeň	2	0,63	1	0,31	1	0,31	5	1,56	1	0,31
základné	1	0,31	2	0,63	0	0,00	0	0,00	0	0,00
SPOLU	118	36,88	51	15,94	49	15,31	61	19,06	41	12,81
SIG.	p = 0,000002847									

Tabuľka 21a Postoje rodičov k rovnocennosti partnerstva s učiteľmi v závislosti od vzdelania

Rovnako aj v súvislosti s **profesiou** rodiča sa odlišuje vnímanie rovnocennosti partnerstva s učiteľmi (Tabuľka 21b). Nerovnocenný vzťah so školou vnímajú najmä rodičia z manuálnych profesií (súhlasím: 8,75 %; skôr súhlasím: 2,19 %), čo môže súvisieť s nedostatočnými skúsenosťami s aktívnou spoluprácou s učiteľmi, ako aj s nižším sociálnym postavením v spoločnosti. Naopak, rodičia z vysokokvalifikovaných zamestnaní a z oblasti školstva častejšie vyjadrovali nesúhlas s výrokom (školstvo: nesúhlasím 3,44 %, skôr nesúhlasím 5,94 %; vysokokvalifikované profesie: nesúhlasím 1,88 %, skôr nesúhlasím 5,31 %), teda uvedená skupina rodičov vníma komunikáciu s učiteľom ako otvorenejšiu a častejšie sa cítia prijímaní ako partneri v edukácii dieťaťa.

Bola potvrdená signifikantná súvislosť medzi profesiou a odpoveďami respondentov ($p = 0,005822$; X-squared = 39.47), teda profesia rodičov významne ovplyvňuje, či sa cítia prijímaní ako rovnocenní partneri učiteľa. Nerovnocenné partnerstvo rodičov a učiteľov najsilnejšie vnímajú rodičia z robotníckych a manuálnych prác.

výrok/profesia	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	13	4,06	12	3,75	18	5,63	8	2,50	12	3,75
nezaradené	7	2,19	2	0,63	10	3,13	3	0,94	1	0,31
robotnícke a manuálne práce	28	8,75	7	2,19	36	11,25	6	1,88	3	0,94
služby	18	5,63	10	3,13	22	6,88	8	2,50	8	2,50
školstvo a zariadenia	14	4,38	14	4,38	20	6,25	19	5,94	11	3,44

výrok/profesia	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
vysokokvalifikované zamestnania	4	1,25	6	1,88	12	3,75	17	5,31	6	1,88
SPOLU	84	26,25	51	15,94	118	36,88	61	19,06	41	12,81
SIG.	p = 0,005822									

Tabuľka 21b Postoje rodičov k rovnocennosti partnerstva s učiteľmi v závislosti od profesie

Z percentuálnej interpretácie dát (Tabuľka 21c) v súvislosti s **príjmom** rodičov vidíme, že s výrokom súhlasili prevažne respondenti so zárobkom 1 501 – 2 000 eur (súhlasím: 13,75 %; skôr súhlasím: 4,69 %). S výrokom súhlasila aj väčšina respondentov patriaca do príjmovej skupiny 1 001 – 1 500 eur (súhlasím: 9,06 %; skôr súhlasím: 6,25 %) a 501 – 1 000 eur (súhlasím: 8,44 %; skôr súhlasím: 2,81 %). Z údajov je zrejmé, že títo rodičia kladú vyššie očakávania na partnerský prístup a otvorenú komunikáciu v spolupráci so školou a v súčasnosti z ich pohľadu absentuje vzájomný rešpekt a akceptovanie zo strany učiteľa.

Aj keď v jednotlivých príjmových skupinách existujú určité názorové rozdiely, štatisticky významná súvislosť medzi príjmom a vnímaním rovnocennosti partnerstva s učiteľmi nebola potvrdená.

otázka/príjem	súhlasím		skôr súhlasím		nerozhodne		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	1	0,31	1	0,31	1	0,31	2	0,63	1	0,31
501 – 1 000 eur	27	8,44	9	2,81	6	1,88	9	2,81	6	1,88
1 001 – 1 500 eur	29	9,06	20	6,25	16	5,00	15	4,69	7	2,19
1 501 – 2 000 eur	44	13,75	15	4,69	13	4,06	20	6,25	13	4,06
2 001 eur a viac	17	5,31	6	1,88	13	4,06	15	4,69	14	4,38
SPOLU	118	36,88	51	15,94	49	15,31	61	19,06	41	12,81
SIG.	p = 0,2008									

Tabuľka 21c Postoje rodičov k rovnocennosti partnerstva s učiteľmi v závislosti od príjmu

5.2.5 Formy spolupráce rodiny a školy

Budovanie partnerstva medzi rodinou a školou sa v edukačnej praxi realizuje rôznymi, viac či menej zaužívanými formami. Z tohto dôvodu sme skúmali formy spolupráce, ich preferenciu

a frekvenciu využívania, čím sme získali komplexný obraz o praktickej realizácii partnerstva školy a rodiny v každodennej praxi.

Skôr ako sme podrobne skúmali mieru aktivity rodičov v rôznych formách kontaktu so školou, bolo dôležité identifikovať, ktoré formy spolupráce sa v praxi skutočne realizujú (Tabuľka 22). Z našich zistení vyplýva, že najfrekventovanejšou formou spolupráce je rodičovské združenie (organizuje ho až 95 % školských inštitúcií), ako aj komunikácia cez digitálne platformy (94,7 %) a individuálne osobné konzultácie (89,7 %). Vysoký podiel organizácie týchto foriem potvrdzuje ich stabilné miesto v školskom systéme a ich význam pre udržiavanie pravidelného kontaktu s rodičmi.

Medzi často využívané formy patria aj individuálne telefonické konzultácie (81,6 %) či združenia rodičov a rady škôl (78,1 %), čo poukazuje na potrebu priameho kontaktu medzi učiteľmi a rodičmi. Menej ako tretina škôl organizuje besedy a prednášky pre rodičov (32,2 %) a otvorené hodiny (31,3 %), čo odhaľuje istý potenciál na rozšírenie interaktívnych a participatívnych foriem spolupráce.

Naopak, najmenej organizovanými formami spolupráce sú schránka návrhov pre rodičov (21,3 %) alebo rodičovský kútik/čajovňa (len 6,3 %). Je možné konštatovať, že uvedené formy spolupráce predstavujú skôr neformálny spôsob zapojenia rodičov do diania školy a v našich podmienkach je stále menej rozšírený v porovnaní so zahraničím. Z tohto dôvodu sme sa v ďalšej analýze podľa indikátorov SES zamerali len na tie formy spolupráce, ktoré sa ukázali ako najčastejšie využívané.

Celkovo možno konštatovať, že školy preferujú najmä tradičné formy kontaktu s rodinami žiakov, pričom menší dôraz kladú na rozvoj neformálnych foriem spolupráce, ktoré by mohli podporiť otvorenejšie a inkluzívnejšie prostredie školy. Je zrejmé, že aktívna účasť rodičov na jednotlivých formách spolupráce je ovplyvnená tým, do akej miery škola tieto formy systematicky realizuje.

formy spolupráce	organizuje		neviem		neorganizuje	
	N	%	N	%	N	%
rodičovské združenie	304	95,00	9	2,80	7	2,20
otvorené hodiny	100	31,30	120	37,50	100	31,30
deň otvorených dverí	180	56,30	83	25,90	57	17,80
individuálna konzultácia (telefonicky)	261	81,60	31	9,70	28	8,80
individuálna konzultácia (osobne)	287	89,70	20	6,30	13	4,10
združenie rodičov, rady škôl	250	78,10	63	19,70	7	2,20
besedy, prednášky pre rodičov	103	32,20	96	30,00	121	37,80
mimoškolské záujmové aktivity	238	74,40	44	13,80	38	11,90
rodičovský kútik, čajovňa	20	6,30	75	23,40	225	70,30
schránka návrhov pre rodičov	68	21,30	123	38,40	129	40,30
kommunikácia cez digitálne platformy	303	94,70	7	2,20	10	3,10

Tabuľka 22 Formy spolupráce organizované školou

Najčastejšie uvádzanou formou spolupráce medzi školou a rodinou je účasť na **rodičovských združeniach**, kde sme najskôr analyzovali výsledky na základe vzdelania rodičov (Tabuľka 23a).

Pravidelne sa na rodičovskom združení zúčastňujú rodičia s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa, kde až 25,94 % respondentov uviedlo, že sa vždy zúčastňujú na rodičovských združeniach, a tak je možné konštatovať, že títo rodičia vnímajú pravidelný kontakt so školou ako dôležitý nástroj podpory dieťaťa. Frekvencovanú účasť zaznamenávame aj u rodičov so stredoškolským vzdelaním s maturitou (20,63 %), z čoho vyplýva, že aj uvedená skupina rodičov pripisuje rodičovským združeniam značný význam.

Bola potvrdená signifikantná súvislosť v odpovediach respondentov na základe ich dosiahnutého vzdelania ($p = 0,001232$; $X\text{-squared} = 44.646$), čo znamená, že významné rozdiely v aktivite rodičov v súvislosti s účasťou na rodičovských združeniach sú determinované úrovňou dosiahnutého vzdelania.

forma/vzdelanie	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	28	8,75	15	4,69	1	0,31	12	3,75	1	0,31
stredoškolské s maturitou	66	20,63	30	9,38	1	0,31	17	5,31	5	1,56

forma/vzdelanie	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
vysokoškolské I. stupeň	21	6,56	7	2,19	0	0,00	1	0,31	0	0,00
vysokoškolské II. stupeň	83	25,94	14	4,38	2	0,63	1	0,31	2	0,63
vysokoškolské III. stupeň	6	1,88	3	0,94	0	0,00	1	0,31	0	0,00
základné	1	0,31	0	0,00	0	0,00	2	0,63	0	0,00
SPOLU	205	64,06	69	21,56	4	1,25	34	10,63	8	2,50
SIG.	p = 0,001232									

Tabuľka 23a Účasť rodičov na rodičovských združeniach podľa vzdelania

Rovnako sme skúmali účasť rodičov na rodičovských združeniach aj vo vzťahu k *profesii* (Tabuľka 23b). Pravidelnú účasť zaznamenávame u respondentov pracujúcich v oblasti školstva (20 %), čo potvrdzuje ich vysokú mieru angažovanosti a potreby byť informovaní. Pri iných profesiách to nie je také jednoznačné, pričom tieto rozdiely môžu súvisieť s pracovnými obmedzeniami či nižšou mierou záujmu.

Pearsonovým Chí-kvadrátom sa potvrdila signifikantná súvislosť odpovedí ($p = 0,0001207$; X-squared = 51.82), čo znamená, že profesia významne ovplyvňuje úroveň zapojenia rodičov do formálnych stretnutí so školou. Podľa našich zistení na rodičovskom združení vždy participujú respondenti z rezortu školstva. Predpokladáme, že záujem rodičov pracujúcich v školstve vychádza z poznania významu účasti na spoločných stretnutiach s učiteľmi.

otázka/profesia	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	41	12,81	3	0,94	1	0,31	8	2,50	2	0,63
nezaradené	7	2,19	4	1,25	1	0,31	3	0,94	0	0,00
robotnícke a manuálne práce	28	8,75	17	5,31	0	0,00	6	1,88	3	0,94
služby	33	10,31	6	1,88	0	0,00	8	2,50	1	0,31
školstvo a zariadenia	64	20,00	0	0,00	2	0,63	19	5,94	1	0,31
vysokokvalifikované zamestnania	32	10,00	4	1,25	0	0,00	17	5,31	1	0,31
SPOLU	205	64,06	34	10,63	4	1,25	61	19,06	8	2,50
SIG.	p = 0,0001207									

Tabuľka 23b Účasť rodičov na rodičovských združeniach podľa profesie

Účasť rodičov na rodičovských združeniach bola analyzovaná aj vo vzťahu k *príjmu* (Tabuľka 23c). Najvyššia účasť sa ukázala v skupine s príjmom 1 501 – 2 000 eur (20,94 %), ako aj v skupine zárobkom 501 – 1 000 eur (12,19 %). Z čoho vyplýva, že rodičia z uvedených príjmových kategórií chcú byť informovaní a vnímajú osobnú účasť ako dôležitý nástroj kontroly a podpory dieťaťa.

Štatisticky významná súvislosť medzi príjmom rodičov a ich účasťou na rodičovských združeniach nebola potvrdená ($p = 0,6105$), t. j. úroveň príjmu nepredstavuje rozhodujúci faktor ovplyvňujúci účasť rodičov na spomínanej forme spolupráce, dôležitejšiu úlohu môžu zohrávať iné premenné.

forma/príjem	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	3	0,94	1	0,31	0	0,00	2	0,63	0	0,00
501 – 1 000 eur	39	12,19	13	4,06	0	0,00	4	1,25	1	0,31
1 001 – 1 500 eur	51	15,94	19	5,94	1	0,31	11	3,44	5	1,56
1 501 – 2 000 eur	67	20,94	24	7,50	1	0,31	12	3,75	1	0,31
2 001 eur a viac	45	14,06	12	3,75	2	0,63	5	1,56	1	0,31
SPOLU	3	0,94	1	0,31	0	0,00	2	0,63	0	0,00
SIG.	$p = 0,6105$									

Tabuľka 23c Účasť rodičov na rodičovských združeniach podľa príjmu

V následnosti **digitálne platformy**, ako sú EduPage, e-mail, komunikačné aplikácie či sociálne siete, predstavujú v súčasnosti dynamicky sa rozvíjajúcu formu spolupráce medzi rodinou a školou. Ako ukazujú výsledky v Tabuľke 22, komunikácia cez digitálne platformy patrí medzi najrozšírenejšie formy spolupráce – až 94,7 % respondentov uviedlo, že túto formu ich škola organizuje. Ako hovoria výsledky v Tabuľke 24a – 24c, bez ohľadu na vzdelanostné, profesijné či príjmové skupiny rodičov, až 53,13 % rodičov uvádza, že digitálne formy využívajú vždy, pričom ďalších 25,94 % ich používa často. Tieto výsledky potvrdzujú nárast digitalizácie (aj) v školskom prostredí a poukazujú na rastúci význam online komunikácie ako efektívneho a flexibilného prostriedku prepojenia školy s rodinou. Vysoký počet respondentov, ktorí túto možnosť využívajú, poukazuje aj na

dopyt rodičov po rýchlejšej, pohodlnej a priebežnej informovanosti o školskom dianí a o výsledkoch či správaní dieťaťa.

V súvislosti so *vzdelaním* rodičov (Tabuľka 24a) vidíme, že najvyššiu mieru pravidelného online kontaktu uvádzajú rodičia s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (vždy: 20,94 %, často: 7,50 %) a rodičia so stredoškolským vzdelaním s maturitou (vždy: 18,44 %; často: 10,31 %). Nižšia intenzita kontaktu sa objavuje medzi rodičmi so stredoškolským vzdelaním bez maturity a medzi rodičmi so základným vzdelaním.

Odpovede respondentov potvrdili štatistickú významnosť na základe ich dosiahnutého vzdelania ($p = 0,007906$; X-squared = 38.40), čo znamená, že vzdelanie rodičov je signifikantne spojené s frekvenciou využívania digitálnych foriem komunikácie.

forma/vzdelanie	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	20	6,25	15	4,69	3	0,94	14	4,38	5	1,56
stredoškolské s maturitou	59	18,44	33	10,31	0	0,00	19	5,94	8	2,50
vysokoškolské I. stupeň	17	5,31	8	2,50	0	0,00	3	0,94	1	0,31
vysokoškolské II. stupeň	67	20,94	24	7,50	4	1,25	6	1,88	1	0,31
vysokoškolské III. stupeň	6	1,88	2	0,63	1	0,31	1	0,31	0	0,00
základné	1	0,31	1	0,31	0	0,00	0	0,00	1	0,31
SPOLU	170	53,13	83	25,94	8	2,50	43	13,44	16	5,00
SIG. $p = 0,007906$										

Tabuľka 24a Účasť rodičov na komunikácii cez digitálne platformy podľa vzdelania

Výsledky analyzované na základe *profesie* rodičov (Tabuľka 24b) prezentujú, že relatívne pravidelne komunikujú cez digitálny priestor práve rodičia zo školstva (21,56 %), administratívy a riadenia (17,51 %), ale aj napriek tomu sú celkové hodnoty odpovedí všetkých respondentov len s minimálnymi odchýlkami. Uvedené zistenia môžu reflektovať vyššiu digitálnu gramotnosť respondentov, prípadne uprednostňovanie rýchlejšej komunikácie.

Signifikantná súvislosť medzi odpoveďami rodičov nebola potvrdená, t. j. profesia neovplyvňuje frekvenciu kontaktu rodiča s učiteľom prostredníctvom digitálnych technológií.

otázka/profesia	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	38	11,88	18	5,63	1	0,31	4	1,25	1	0,31
nezaradené	6	1,88	5	1,56	0	0,00	5	1,56	2	0,63
robotnícke a manuálne práce	25	7,81	18	5,63	2	0,63	8	2,50	6	1,88
služby	29	9,06	10	3,13	1	0,31	11	3,44	4	1,25
školsťvo a zariadenia	49	15,31	20	6,25	3	0,94	5	1,56	2	0,63
vysokokvalifikované zamestnania	23	7,19	12	3,75	1	0,31	10	3,13	1	0,31
SPOLU	170	53,13	83	25,94	8	2,50	43	13,44	16	5,00
SIG. p = 0,1013										

Tabuľka 24b Účasť rodičov na komunikácii cez digitálne platformy podľa profesie

V súlade s *príjmom* respondentov (Tabuľka 24c) vidíme, že sú vždy aktívni v komunikácii cez digitálne platformy predovšetkým rodičia s príjmom 1 501 - 2 000 eur (16,88 %). Aktívna participácia na sprostredkovanej forme kontaktu sa prejavila vo všetkých príjmových skupinách, vrátane skupiny rodičov so zárobkom 501 - 1 000 eur (8,13 %), čo poukazuje na postupné prenikanie digitálnych foriem komunikácie aj do rodín s nižším socioekonomickým statusom.

Pearsonovým Chí-kvadrátom sa potvrdila významná súvislosť odpovedí na základe príjmu rodičov ($p = 0,01812$; $X^2 = 29,97$), t. j. príjem rodičov ovplyvňuje ich aktivitu v komunikácii prostredníctvom digitálnych médií.

forma/príjem	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	2	0,63	2	0,63	0	0,00	0	0,00	2	0,63
501 - 1 000 eur	26	8,13	10	3,13	2	0,63	16	5,00	3	0,94
1 001 - 1 500 eur	47	14,69	26	8,13	1	0,31	10	3,13	3	0,94
1 501 - 2 000 eur	54	16,88	32	10,00	3	0,94	12	3,75	4	1,25
2 001 eur a viac	41	12,81	13	4,06	2	0,63	5	1,56	4	1,25
SPOLU	170	53,13	83	25,94	8	2,50	43	13,44	16	5,00
SIG. p = 0,01812										

Tabuľka 24c Účasť rodičov na komunikácii cez digitálne platformy podľa príjmu

Nasledujúcou skúmanou formou kontaktu rodiny a školy bolo **osobné stretnutie**. Osobná konzultácia patrí medzi najrozšírenejšie formy spolupráce medzi školou a rodinou (Tabuľka 22), organizuje ju väčšina základných škôl (89,7 %).

Ako vyplýva z údajov v Tabuľke 25a v súvislosti so *vzdelaním* rodičov, individuálnu osobnú konzultáciu s triednym učiteľom využíva viac ako tretina rodičov (vždy: 34,38 %; často: 13,44 %). Najčastejšie túto formu kontaktu využívajú rodičia s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (vždy: 12,81 %, často: 4,38 %) a rodičia so stredoškolským vzdelaním s maturitou (vždy: 12,19 %, často: 5,63 %).

Nepravidelná návšteva školy („občas“) s účelom individuálnej konzultácie je charakteristická najmä pre rodičov s úplným stredoškolským vzdelaním (9,69%), zároveň táto skupina rodičov uviedla, že sa ich „nikdy“ nezúčastňuje (7,81 %).

Pearsonovým Chí-kvadrátom sme nepotvrdili signifikantnú súvislosť, na základe čoho je zrejmé, že vzdelanie rodičov neovplyvňuje ich účasť na osobných konzultáciách s učiteľom. Odpovede respondentov s maturitným vzdelaním sa rôznia, na základe čoho predpokladáme, že rodičia nie sú jednotne presvedčení o význame osobného individuálneho stretnutia s učiteľom. Je pravdepodobné, že prídu na individuálnu konzultáciu s učiteľom, len ak sa vyskytnú výchovné alebo iné ťažkosti v edukácii dieťaťa.

forma/vzdelanie	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	18	5,63	4	1,25	1	0,31	20	6,25	14	4,38
stredoškolské s maturitou	39	12,19	18	5,63	6	1,88	31	9,69	25	7,81
vysokoškolské I. stupeň	9	2,81	5	1,56	2	0,63	10	3,13	3	0,94
vysokoškolské II. stupeň	41	12,81	14	4,38	13	4,06	26	8,13	8	2,50
vysokoškolské III. stupeň	2	0,63	2	0,63	0	0,00	3	0,94	3	0,94
základné	1	0,31	0	0,00	1	0,31	1	0,31	0	0,00
SPOLU	110	34,38	43	13,44	23	7,19	91	28,44	53	16,56
SIG.	p = 0,09947									

Tabuľka 25a Účasť rodičov na individuálnej osobnej konzultácii podľa vzdelania

Účasť rodičov na individuálnych osobných konzultáciách sme analyzovali aj vo vzťahu k *profesii*. Podľa Tabuľky 26b uvedenú formu kontaktu so školou pravidelne preferujú najmä respondenti zamestnaní v školstve (10 %), ktorí pravdepodobne vnímajú osobné konzultácie ako možnosť pre budovanie partnerského vzťahu.

Zaujímavým zistením je, že možnosť „nikdy“ najčastejšie označili rodičia pracujúci v manuálnych a robotníckych profesiách (6,56 %), ktorí rovnako dominovali v neúčasti na telefonickom kontakte s učiteľom. Nižší záujem rodičov (či už o formálne alebo neformálne formy spolupráce) môže signalizovať existenciu viacerých bariér na strane rodiny i školy, ako aj preferenciu iných foriem kontaktu so školou, pričom pre túto skupinu rodičov často postačuje účasť na rodičovských združeníach ako hlavný zdroj informácií o dieťati.

V odpovediach respondentov sme zaznamenali signifikantný rozdiel vo vzťahu k profesii ($p = 0,0001322$; X-squared = 51.55), na základe čoho potvrdzujeme, že profesia rodiča ovplyvňuje účasť na osobných konzultáciách. Osobné stretnutie učiteľov a rodičov preferujú najmä respondenti zamestnaní v školstve, naopak menej podstatné sú pre rodičov pracujúcich v profesiách.

otázka/profesia	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	23	7,19	9	2,81	7	2,19	15	4,69	8	2,50
nezaradené	2	0,63	0	0,00	1	0,31	11	3,44	4	1,25
robotnícke a manuálne práce	18	5,63	6	1,88	1	0,31	13	4,06	21	6,56
služby	24	7,50	5	1,56	2	0,63	17	5,31	7	2,19
školsťvo a zariadenia	32	10,00	12	3,75	10	3,13	17	5,31	8	2,50
vysokokvalifikované zamestnania	11	3,44	11	3,44	2	0,63	18	5,63	5	1,56
SPOLU	110	34,38	43	13,44	23	7,19	91	28,44	53	16,56
SIG. $p = 0,0001322$										

Tabuľka 26b Účasť rodičov na individuálnej osobnej konzultácii podľa profesie

Pri analýze zistení podľa *príjmu* rodičov (Tabuľka 26c) sme zistili, že na individuálnych stretnutiach v škole sa vždy

zúčastňujú rodičia so zárobkom 1 001 - 1 500 eur (9,69 %), 1 501 - 2 000 eur (9,38 %) a 501 - 1 000 eur (7,50 %), čo potvrdzuje, že záujem rodičov o osobný kontakt so školou nie je nevyhnutne podmienený výškou ich príjmu.

Pri odpovediach rodičov sme nepotvrdili štatisticky významnú súvislosť na základe ich mesačného príjmu, t. j. príjem neovplyvňuje účasť rodičov na osobných konzultáciách.

forma/príjem	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	2	0,63	1	0,31	0	0,00	3	0,94	0	0,00
501 – 1 000 eur	24	7,50	4	1,25	3	0,94	16	5,00	10	3,13
1 001 – 1 500 eur	31	9,69	8	2,50	6	1,88	28	8,75	14	4,38
1 501 – 2 000 eur	30	9,38	17	5,31	6	1,88	29	9,06	23	7,19
2 001 eur a viac	23	7,19	13	4,06	8	2,50	15	4,69	6	1,88
SPOLU	110	34,38	43	13,44	23	7,19	91	28,44	53	16,56
SIG. p = 0,3128										

Tabuľka 26c Účasť rodičov na individuálnej osobnej konzultácii podľa príjmu

Ďalšou skúmanou formou v spolupráci rodiny a školy bol **telefonický kontakt**. Z vyššie uvedenej Tabuľky 22 vyplynulo, že väčšina rodičov (81,60 %) má skúsenosť s uvedenou formou kontaktu s učiteľom.

Ako vidíme v Tabuľke 27a, takmer polovica rodičov (vždy: 31,88 %; často: 12,81 %) uviedla, že využíva možnosť individuálnej konzultácie prostredníctvom telefonického spojenia s triednym učiteľom. Táto forma komunikácie sa tak javí ako relatívne dostupná a praktická pre mnohých rodičov, keďže umožňuje flexibilné a rýchle riešenie otázok bez nutnosti osobnej prítomnosti v škole.

V súvislosti so *vzdelaním* rodičov môžeme konštatovať, že individuálne konzultácie prostredníctvom telefonického kontaktu sú využívané najmä rodičmi so stredoškolským vzdelaním s maturitou (12,50 % vždy, 6,88 % často) a rodičmi s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (10,31 % vždy, 6,88 % často). Je zrejmé, že práve tieto skupiny rodičov preferujú rýchly a flexibilný spôsob komunikácie, ktorý im umožňuje operatívne reagovať na aktuálne otázky týkajúce sa inštitucionálnej edukácie dieťaťa.

Naopak, nižšiu potrebu telefonickej interakcie signalizujú odpovede rodičov so stredoškolským vzdelaním bez maturity a rodičov s vysokoškolským vzdelaním I. stupňa, ktorí častejšie označili odpovede „občas“ (17,19 % a 2,50 %) a „nikdy“ (7,19 % a 0,94 %). V odpovediach respondentov, na základe ich dosiahnutého vzdelania, sme nepotvrdili štatistickú významnosť ($p = 0,661$).

forma/vzdelanie	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	18	5,63	13	4,06	2	0,63	17	5,31	7	2,19
stredoškolské s maturitou	40	12,50	22	6,88	7	2,19	29	9,06	21	6,56
vysokoškolské I. stupeň	9	2,81	7	2,19	2	0,63	8	2,50	3	0,94
vysokoškolské II. stupeň	33	10,31	22	6,88	13	4,06	21	6,56	13	4,06
vysokoškolské III. stupeň	1	0,31	3	0,94	0	0,00	3	0,94	3	0,94
základné	1	0,31	0	0,00	1	0,31	1	0,31	0	0,00
SPOLU	102	31,88	41	12,81	25	7,81	79	24,69	47	14,69
SIG.	$p = 0,661$									

Tabuľka 27a Účasť rodičov na individuálnej telefonickej konzultácii podľa vzdelania

Z analýzy údajov na základe na *profesie* rodičov (Tabuľka 27b) je zrejmé, že pravidelne využívajú telefonický kontakt s učiteľom najmä rodičia pracujúci v školstve (vždy: 7,50 %). Takmer podobné hodnoty môžeme sledovať u rodičov pracujúcich v administratíve a riadení (vždy: 7,19 %), čo by vysvetľovalo ich neúčasť na osobných formách spolupráce so školou. Nikdy nekomunikujú prostredníctvom telefonického spojenia najmä rodičia pracujúci v robotníckych a manuálnych prácach (5 %).

Pearsonovým Chí-kvadrátom sme nepotvrdili signifikantný rozdiel odpovedí na základe profesie rodičov, z čoho vyplýva, že profesia rodiča nepredstavuje rozhodujúci faktor pri využívaní uvedenej formy spolupráce.

otázka/profesia	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	23	7,19	11	3,44	8	2,50	14	4,38	6	1,88
nezaradené	4	1,25	4	1,25	2	0,63	5	1,56	3	0,94
robotnícke a manuálne práce	19	5,94	11	3,44	3	0,94	10	3,13	16	5,00
služby	19	5,94	11	3,44	1	0,31	19	5,94	5	1,56
školsstvo a zariadenia	24	7,50	19	5,94	9	2,81	17	5,31	10	3,13
vysokokvalifikované zamestnania	13	4,06	11	3,44	2	0,63	14	4,38	7	2,19
SPOLU	102	31,88	67	20,94	25	7,81	79	24,69	47	14,69
SIG. $p = 0,2767$										

Tabuľka 27b Účasť rodičov na individuálnej telefonickkej konzultácii podľa profesie

V kontexte s *príjmom* rodičov (Tabuľka 27c) najvyššiu iniciatívu vykazujú rodičia s príjmom 1 501 - 2 000 eur (9,06 %) a 1 001 - 1 500 eur (8,13 %). Je tak zrejmé, že rodičia zo stredných a vyšších príjmových kategórií vnímajú telefonické konzultácie s učiteľom ako rýchly spôsob komunikácie, ktorý im umožňuje promptne riešiť otázky týkajúce sa školskej dochádzky dieťaťa bez potreby fyzickej prítomnosti v škole. Nepotvrdená signifikantná súvislosť v odpovediach respondentov odzrkadľuje, že výška príjmu rodičov nezohráva kľúčovú úlohu pri využívaní tejto formy komunikácie.

forma/príjem	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	2	0,63	1	0,31	0	0,00	3	0,94	0	0,00
501 – 1 000 eur	22	6,88	7	2,19	6	1,88	17	5,31	5	1,56
1 001 – 1 500 eur	26	8,13	18	5,63	9	2,81	18	5,63	16	5,00
1 501 – 2 000 eur	29	9,06	24	7,50	7	2,19	26	8,13	19	5,94
2 001 eur a viac	23	7,19	17	5,31	3	0,94	15	4,69	7	2,19
SPOLU	102	31,88	67	20,94	25	7,81	79	24,69	47	14,69
SIG. $p = 0,4191$										

Tabuľka 27c Účasť rodičov na individuálnej telefonickkej konzultácii podľa príjmu

V súčasnosti môžu zákonní zástupcovia detí aktívne participovať v rade školy a sú súčasťou rozličných rodičovských združení. Angažovanosť rodičov v poradných a kontrolných orgánoch školy otvára cestu verejným záujmom žiakov a ich zákonných zástupcov. Ako prezentujú naše zistenia z Tabuľky

22, väčšina rodičov (78,10 %) potvrdila, že ich škola organizuje združenia rodičov a radu školy, ale takmer polovica rodičov (47,50 %) uviedla, že sa na nich nikdy nezúčastňuje. Uvedené zistenia môžu súvisieť s menšou atraktivitou alebo nižšou motiváciou rodičov angažovať sa vo formálnych orgánoch školy, ktoré často vyžadujú vyššiu mieru zapojenia a zodpovednosti.

V kontexte *vzdelania* rodičov (Tabuľka 28a) pravidelnú účasť na spomínanej forme spolupráce rodiny a školy zaznamenávame najmä u rodičov s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (10 %) a u rodičov so stredoškolským vzdelaním s maturitou (9,69 %). Ďalej možno vidieť, že stredoškolsky vzdelaní rodičia (s maturitou aj bez maturity) sú zastúpení vo všetkých frekvenčných kategóriách, čo naznačuje vyššiu mieru variability ich zapojenia do života školy.

Súvislosť s účasťou rodičov v orgánoch školy podľa vzdelania nebola štatisticky významná, z čoho vyplýva, že vzdelanie rodiča v tomto prípade nevykazuje zásadný vplyv na ochotu zapájať sa do združenia a rady školy.

forma/vzdelanie	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	13	4,06	6	1,88	1	0,31	5	1,56	32	10,00
stredoškolské s maturitou	31	9,69	12	3,75	6	1,88	11	3,44	59	18,44
vysokoškolské I. stupeň	6	1,88	4	1,25	3	0,94	1	0,31	15	4,69
vysokoškolské II. stupeň	32	10,00	10	3,13	15	4,69	4	1,25	41	12,81
vysokoškolské III. stupeň	3	0,94	2	0,63	1	0,31	0	0,00	4	1,25
základné	1	0,31	0	0,00	1	0,31	0	0,00	1	0,31
SPOLU	86	26,88	34	10,63	27	8,44	21	6,56	152	47,50
SIG. $p = 0,3676$										

Tabuľka 28a Účasť rodičov v poradných a kontrolných orgánoch školy podľa vzdelania

Z analýzy našich zistení podľa *profesie* (Tabuľka 28b) vyplynulo, že v poradných a kontrolných orgánoch školy sú najviac zastúpení rodičia z oblasti školstva (7,81 %). Najmenej aktívni sú rodičia z oblasti robotníckych a manuálnych profesií (11,56 %), ako aj z oblasti administratívy a riadenia (9,38 %).

Potvrdili sme signifikantnú súvislosť medzi profesiou a odpoveďami respondentov ($p = 0,01013$; X-squared = 37.522), t. j. profesia rodičov ovplyvňuje ich účasť na združeníach rodičov a v rade školy.

otázka/profesia	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	15	4,69	8	2,50	5	1,56	4	1,25	30	9,38
nezaradené	2	0,63	1	0,31	2	0,63	0	0,00	13	4,06
robotnícke a manuálne práce	13	4,06	4	1,25	2	0,63	3	0,94	37	11,56
služby	18	5,63	7	2,19	2	0,63	3	0,94	25	7,81
školsťvo a zariadenia	25	7,81	7	2,19	15	4,69	4	1,25	28	8,75
vysokokvalifikované zamestnania	13	4,06	7	2,19	1	0,31	7	2,19	19	5,94
SPOLU	86	26,88	34	10,63	27	8,44	21	6,56	152	47,50
SIG.	p = 0,01013									

Tabuľka 28b Účasť rodičov v poradných a kontrolných orgánoch školy podľa profesie

Z hľadiska *príjmu* (Tabuľka 28c) vidíme, že sa takmer pravidelne podieľajú najmä rodičia s príjmom 1 501 - 2 000 eur (12,19 %), v rovnakej miere rodičia so zárobkom 1 001 - 1 500 eur a 2 001 eur a viac (8,44 %), čo znamená, že časť respondentov so stredným a vyšším príjmom vníma účasť v poradných samosprávnych orgánoch ako atraktívnu formu partnerskej spolupráce so školou. Pearsonovým Chí-kvadrátom sme však nepotvrdili, že príjem respondentov ovplyvňuje ich účasť na združeníach a radách školy.

forma/príjem	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	1	0,31	2	0,63	0	0,00	0	0,00	3	0,94
501 - 1 000 eur	19	5,94	5	1,56	5	1,56	4	1,25	24	7,50
1 001 - 1 500 eur	21	6,56	6	1,88	5	1,56	6	1,88	49	15,31
1 501 - 2 000 eur	25	7,81	14	4,38	9	2,81	7	2,19	50	15,63
2 001 eur a viac	20	6,25	7	2,19	8	2,50	4	1,25	26	8,13
SPOLU	86	26,88	34	10,63	27	8,44	21	6,56	152	47,50
SIG.	p = 0,7112									

Tabuľka 28c Účasť rodičov v poradných a kontrolných orgánoch školy podľa príjmu

Ako ďalšiu z foriem spolupráce rodiny a školy vnímame **mimoškolské aktivity**, ktoré pre rodiny žiakov ponúkajú

priestor pre neformálnu komunikáciu rodičov a učiteľov. Tieto podujatia ponúkajú vzácne momenty pre budovanie vzťahov medzi rodičmi, učiteľmi a ďalšími pracovníkmi školy. V súlade s údajmi v Tabuľke 22 je možné konštatovať, že väčšina škôl (74,4 %) organizuje extrakurikulárne aktivity pre rodičov a žiakov. Napriek tomu výsledky ukazujú, že účasť rodičov na týchto aktivitách zostáva pomerne nízka, pričom až 35,94 % respondentov deklaruje, že sa na nich nikdy nezúčastňuje.

Z hľadiska *vzdelania* (Tabuľka 29a) sa pravidelne na mimoškolských aktivitách zúčastňujú najmä rodičia s maturitou (7,81 %). Zároveň táto skupina rodičov vykazuje najvyšší počet záporných odpovedí (nikdy: 14,38 %), ako aj rodičia s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (8,44 %). To naznačuje určitú ambivalentnosť v odpovediach respondentov, t. j. časť tejto skupiny rodičov je aktívna, zatiaľ čo iní sa na mimoškolských aktivitách školy vôbec nezúčastňujú.

Pearsonovým Chí-kvadrátom sa potvrdila významná súvislosť ($p = 0,000793$; X-squared = 46.05), vzhľadom na to môžeme potvrdiť, že účasť rodičov na mimoškolských (extrakurikulárnych) aktivitách školy je diferencovaná podľa vzdelania rodičov. Je zrejmé, že samotná ponuka týchto aktivít zo strany školy však ešte nezaručuje účasť rodičov. Môže to súvisieť s ich časovými možnosťami, motiváciou alebo s tým, či považujú tieto formy za významné.

forma/vzdelanie	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	13	4,06	3	0,94	2	0,63	8	2,50	31	9,69
stredoškolské s maturitou	25	7,81	6	1,88	16	5,00	26	8,13	46	14,38
vysokoškolské I. stupeň	1	0,31	6	1,88	6	1,88	9	2,81	7	2,19
vysokoškolské II. stupeň	16	5,00	18	5,63	18	5,63	23	7,19	27	8,44
vysokoškolské III. stupeň	2	0,63	4	1,25	0	0,00	1	0,31	3	0,94
základné	1	0,31	0	0,00	0	0,00	1	0,31	1	0,31
SPOLU	58	18,13	37	11,56	42	13,13	68	21,25	115	35,94
SIG.	p = 0,000793									

Tabuľka 29a Účasť rodičov na extrakurikulárnych aktivitách školy podľa vzdelania

Účasť rodičov na mimoškolských aktivitách školy na základe *profesijných charakteristík* (Tabuľka 29b) ukazuje, že v minimálnych rozdieloch sa relatívne pravidelne zúčastňujú rodičia zo sféry školstva (7,82 %), služieb (6,25 %) a vysokoškolských zamestnaní (6,25 %). Naopak, nikdy sa nezúčastňujú rodičia pracujúci v robotníckych a manuálnych prácach (10 %).

V odpovediach respondentov sme zaznamenali významnú súvislosť ($p = 0,000002529$; $X^2 = 56,40$), t. j. profesia ovplyvňuje účasť rodiča na mimoškolských podujatiach školy. Mimoškolské aktivity školy oceňujú rodičia pracujúci v oblasti školstva, služieb a z vysokoškolských zamestnaní. Naopak nikdy sa na mimoškolských podujatiach školy nezúčastňujú rodičia pracujúci v robotníckych a manuálnych prácach.

otázka/profesia	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	7	2,19	5	1,56	11	3,44	17	5,31	22	6,88
nezaradené	3	0,94	1	0,31	0	0,00	3	0,94	11	3,44
robotnícke a manuálne práce	12	3,75	2	0,63	9	2,81	4	1,25	32	10,00
služby	15	4,69	5	1,56	5	1,56	8	2,50	22	6,88
školsťvo a zariadenia	10	3,13	15	4,69	16	5,00	21	6,56	17	5,31
vysokoškolské zamestnanie	11	3,44	9	2,81	1	0,31	15	4,69	11	3,44
SPOLU	58	18,13	37	11,56	42	13,13	68	21,25	115	35,94
SIG.	$p = 0,000002529$									

Tabuľka 29b Účasť rodičov na extrakurikulárnych aktivitách školy podľa profesie

Analýza našich zistení na základe príjmu respondentov (Tabuľka 29c) ukazuje, že sa na mimoškolských podujatiach vždy zúčastňujú rodičia s príjmom 1 501 - 2 000 eur (5,94 %) a 501 - 1 000 eur (4,38 %). Často sú na mimoškolských aktivitách účastní rodičia z príjmovej kategórie 2 001 eur a viac (4,69 %).

Nikdy sa nezúčastňuje na mimoškolských podujatiach až 35,94 % respondentov, prevažne s príjmom 1 501 - 2 000 eur (10,94 %) a 1 001 - 1 500 eur (10,63 %). Toto zistenie korešponduje s predchádzajúcimi výsledkami, ktoré ukazujú, že

uvedené skupiny rodičov častejšie preferujú individuálne formy konzultácií s učiteľom.

Štatisticky významná súvislosť medzi príjmom rodičov a ich účasťou na mimoškolských aktivitách nebola zaznamenaná ($p = 0,2443$), teda výška príjmu nie je rozhodujúcim faktorom pre zapojenie sa rodiča do mimoškolských akcií školy.

forma/príjem	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	1	0,31	1	0,31	1	0,31	1	0,31	2	0,63
501 – 1 000 eur	14	4,38	4	1,25	9	2,81	8	2,50	22	6,88
1 001 – 1 500 eur	13	4,06	7	2,19	13	4,06	20	6,25	34	10,63
1 501 – 2 000 eur	19	5,94	10	3,13	11	3,44	30	9,38	35	10,94
2 001 eur a viac	11	3,44	15	4,69	8	2,50	9	2,81	22	6,88
SPOLU	58	18,13	37	11,56	42	13,13	68	21,25	115	35,94
SIG. $p = 0,2443$										

Tabuľka 29c Účasť rodičov na extrakurikulárnych aktivitách školy podľa príjmu

Deň otvorených dverí patrí k zaužívaným formám spolupráce rodiny a školy. Ako bolo uvedené vyššie (Tabuľka 22), viac ako polovica rodičov (56,30 %) má skúsenosť s uvedeným podujatím na základnej škole, ktorú navštevuje ich dieťa.

Podľa výsledkov z Tabuľky 30a na základe vzdelania pravidelne na podujatí participuje 25,31 % rodičov, osobitne rodičia s maturitným vzdelaním (8,75 %). Ak škola zorganizuje deň otvorených dverí, zriedkavo prídu aj rodičia s maturitným vzdelaním (4,06 %) a s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (3,75 %). Nikdy sa na uvedenom podujatí nezúčastní takmer polovica respondentov (47,19 %), najmä rodičia stredoškolského vzdelania s maturitou (19,38 %) a bez maturitného vzdelania (10 %). Významný podiel respondentov zaznamenávame pri voľbe „nerozhodne“ (15,63 %), čo poukazuje na možnú nízku informovanosť o tejto možnosti kontaktu so školou.

Pearsonovým Chí-kvadrátom sa nepotvrdila štatistická významnosť medzi odpoveďami a vzdelaním respondentov, čo znamená, že účasť rodičov na dni otvorených dverí nie je priamo ovplyvnená ich vzdelanostnou úrovňou, ale skôr inými faktormi

(napr. pracovná zaneprázdnenosť, dostupnosť informácií, záujem o školu).

forma/vzdelanie	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	7	2,19	7	2,19	5	1,56	6	1,88	32	10,00
stredoškolské s maturitou	17	5,31	11	3,44	16	5,00	13	4,06	62	19,38
vysokoškolské I. stupeň	1	0,31	7	2,19	5	1,56	6	1,88	10	3,13
vysokoškolské II. stupeň	13	4,06	14	4,38	24	7,50	12	3,75	39	12,19
vysokoškolské III. stupeň	1	0,31	1	0,31	0	0,00	1	0,31	7	2,19
základné	1	0,31	1	0,31	0	0,00	0	0,00	1	0,31
SPOLU	40	12,50	41	12,81	50	15,63	38	11,88	151	47,19
SIG.	p = 0,2116									

Tabuľka 30a Účasť rodičov na dni otvorených dverí podľa vzdelania

V súvislosti s *profesiou* rodičov (Tabuľky 30b) sa na dni otvorených dverí pravidelne zúčastňujú rodičia pracujúci v školstve a zariadeniach (3,44 %), u ktorých je predpoklad, že uvedenú formu spolupráce vnímajú ako príležitosť nadviazať bližší kontakt so školou.

Najčastejšie, prakticky nulovú účasť, zaznamenávame u rodičov pracujúcich v oblasti administratívy a riadenia (10,63 %) a robotníckych a manuálnych profesií (11,56 %), čo odzrkadľuje nižší záujem rodičov o uvedenú formu spolupráce, ako aj možnú preferenciu iných, menej formálnych spôsobov kontaktu so školou.

Bola potvrdená signifikantná súvislosť v odpovediach respondentov vo vzťahu ku konkrétnej profesii ($p = 0,02199$; X-squared = 34.66), z čoho vyplýva, že profesia rodiča významne ovplyvňuje, do akej miery sa zapája do tejto formy spolupráce.

otázka/profesia	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	5	1,56	3	0,94	13	4,06	7	2,19	34	10,63
nezaradené	2	0,63	2	0,63	0	0,00	2	0,63	12	3,75
robotnícke a manuálne práce	8	2,50	6	1,88	4	1,25	4	1,25	37	11,56
služby	5	1,56	8	2,50	12	3,75	6	1,88	24	7,50
školstvo a zariadenia	11	3,44	15	4,69	17	5,31	13	4,06	23	7,19
vysokokvalifikované	9	2,81	7	2,19	4	1,25	6	1,88	21	6,56

otázka/profesia	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
zamestnania										
SPOLU	40	12,50	41	12,81	50	15,63	38	11,88	151	47,19
SIG.	p = 0,02199									

Tabuľka 30b Účasť rodičov na dni otvorených dverí podľa profesie

V závislosti od príjmu rodičov (Tabuľka 30c) sa na dni otvorených dverí vždy zúčastňuje len malé percento rodičov, najmä s príjmom 1 501 – 2 000 eur (4,06 %) a 2 001 eur a viac (3,44 %).

Je znepokojujúce, že vo všetkých príjmových kategóriách prevláda počet respondentov, ktorí uvádzajú odpoveď „nikdy“. Zo štatistickej analýzy vyplýva, že medzi príjmom respondentov a ich účasťou na dni otvorených dverí nebola potvrdená signifikantná súvislosť, čo znamená, že príjem rodičov nemá preukázateľný vplyv na mieru ich zapojenia do tejto formy spolupráce.

forma/príjem	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	0	0,00	2	0,63	0	0,00	1	0,31	3	0,94
501 – 1 000 eur	9	2,81	10	3,13	8	2,50	4	1,25	26	8,13
1 001 – 1 500 eur	7	2,19	12	3,75	15	4,69	11	3,44	42	13,13
1 501 – 2 000 eur	13	4,06	12	3,75	16	5,00	13	4,06	51	15,94
2 001 eur a viac	11	3,44	5	1,56	11	3,44	9	2,81	29	9,06
SPOLU	40	12,50	41	12,81	50	15,63	38	11,88	151	47,19
SIG.	p = 0,8007									

Tabuľka 30c Účasť rodičov na dni otvorených dverí podľa príjmu

Ďalšou z foriem spolupráce rodiny a školy, s výrazným vzdelávacím potenciálom, sú **besedy a tematické prednášky** pre rodičov, ktoré môžu byť často nenápadnou formou budovania partnerského vzťahu rodičov a učiteľov, ale o to účinnejšou vo formovaní vzájomného porozumenia.

Ako vyplýva z údajov v Tabuľke 22, len 32,2 % rodičov potvrdilo, že ich škola tieto formy spolupráce realizuje, kým 37,8 % respondentov uviedlo, že škola besedy a prednášky pre rodičov vôbec neorganizuje, resp. ďalších 30 % respondentov nemá ani informácie o tom, či sa takéto aktivity na škole realizujú. Účasť rodičov na besedách a prednáškach pre rodičov

je vo všeobecnosti nízka, keďže viac ako polovica respondentov (58,44 %) uviedla, že sa na týchto aktivitách nikdy nezúčastňuje.

Z analýzy údajov podľa *vzdelania* vyplynulo, že najvyššiu mieru pravidelnej účasti („vždy“, „často“) (Tabuľka 31a) majú rodičia so stredoškolským vzdelaním s maturitou (7,51 %) a rodičia s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (5,00 %). Naopak, rodičia so stredoškolským vzdelaním bez maturity a rodičia s vysokoškolským vzdelaním I. stupňa častejšie označili odpoveď „nikdy“ (10,31 % a 4,38 %).

V odpovediach respondentov v rámci dosiahnutého vzdelania nebola potvrdená štatisticky významná súvislosť, teda vzdelanie rodičov nemá zásadný vplyv na mieru účasti rodičov na besedách a prednáškach. Vo všeobecnosti teda možno konštatovať, že preferencie účasti sa líšia skôr na úrovni individuálnej motivácie než na základe vzdelania, rovnako aj na základe dostupnosti a podpory zo strany školy, ktorá je v tejto oblasti často limitovaná.

forma/vzdelanie	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	10	3,13	5	1,56	4	1,25	5	1,56	33	10,31
stredoškolské s maturitou	14	4,38	10	3,13	12	3,75	9	2,81	74	23,13
vysokoškolské I. stupeň	2	0,63	1	0,31	5	1,56	7	2,19	14	4,38
vysokoškolské II. stupeň	9	2,81	7	2,19	20	6,25	8	2,50	58	18,13
vysokoškolské III. stupeň	0	0,00	2	0,63	1	0,31	0	0,00	7	2,19
základné	1	0,31	0	0,00	0	0,00	1	0,31	1	0,31
SPOLU	36	11,25	25	7,81	42	13,13	30	9,38	187	58,44
SIG.	p = 0,1428									

Tabuľka 31a Účasť rodičov na besedách a prednáškach podľa vzdelania

Z hľadiska *profesie* (Tabuľka 31b) vidíme najväčší záujem o prednášky a besedy u rodičov z oblasti služieb (vždy: 3,75 %; často: 1,25 %). Avšak, štatisticky významná súvislosť medzi profesiou rodičov a ich účasťou na besedách a prednáškach nebola potvrdená, z čoho vyplýva, že profesia nepredstavuje faktor ovplyvňujúci zapojenie rodičov do vzdelávacích aktivít školy.

otázka/profesia	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	5	1,56	2	0,63	8	2,50	9	2,81	38	11,88
nezaradené	2	0,63	0	0,00	1	0,31	2	0,63	13	4,06
robotnícke a manuálne práce	7	2,19	5	1,56	5	1,56	4	1,25	38	11,88
služby	12	3,75	4	1,25	8	2,50	3	0,94	28	8,75
školsťvo a zariadenia vysokokvalifikované zamestnania	6	1,88	7	2,19	16	5,00	7	2,19	43	13,44
SPOLU	36	11,25	25	7,81	42	13,13	30	9,38	38	11,88
SIG.					p = 0,2322					

Tabuľka 31b Účasť rodičov na besedách a prednáškach podľa profesie

V súvislosti s *príjmom* rodičov (Tabuľka 31c) môžeme konštatovať, že „vždy“ sa zúčastňujú na usporiadanej prednáške alebo besede rodičia s príjmom 1 501 - 2 000 eur (3,75 %) a 501 - 1 000 eur (3,44 %). Je to však nízka miera účasti rodičov. Pomerne vysoký podiel nerozhodných odpovedí sa objavil rovnomerne v skupinách s vyšším príjmom, čo môže naznačovať ambivalentný postoj rodičov.

V odpovediach respondentov sme nepotvrdili signifikantnú súvislosť vo vzťahu k ich príjmom, čo znamená že výška príjmu rodičov nedeterminuje ich účasť na vzdelávacích podujatiach školy.

forma/príjem	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	1	0,31	0	0,00	2	0,63	0	0,00	3	0,94
501 – 1 000 eur	11	3,44	6	1,88	7	2,19	4	1,25	29	9,06
1 001 – 1 500 eur	5	1,56	6	1,88	7	2,19	14	4,38	55	17,19
1 501 – 2 000 eur	12	3,75	6	1,88	15	4,69	8	2,50	64	20,00
2 001 eur a viac	7	2,19	7	2,19	11	3,44	4	1,25	36	11,25
SPOLU	36	11,25	25	7,81	42	13,13	30	9,38	187	58,44
SIG.					p = 0,2209					

Tabuľka 31c Účasť rodičov na besedách a prednáškach podľa príjmu

Nasledujúcou formou kontaktu rodiny a školy sú **otvorené hodiny**. Ako sme uviedli v Tabuľke 22, 31,30 % respondentov uviedlo, že škola organizuje uvedenú formu spolupráce. Z údajov v Tabuľke 32a vyplýva, že účasť rodičov na otvorených hodinách je pomerne nízka. Až polovica respondentov (51,25 %)

uviedla, že sa nikdy nezúčastňuje na uvedenej forme spolupráce so školou.

Z analýzy údajov podľa *vzdelania* respondentov najvyššiu mieru pravidelnej účasti („vždy“) pozorujeme u rodičov so stredoškolským vzdelaním s maturitou (6,25 %) a bez maturity (2,19 %). Naopak, medzi rodičmi s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa je nižší podiel tých, ktorí uvádzajú pravidelnú účasť („vždy“ 2,50 %), pričom až 15,63 % z tejto skupiny sa nezúčastňuje vôbec.

Výsledky naznačujú, že najvyššiu mieru pravidelnej účasti na otvorených hodinách prejavujú rodičia so stredoškolským vzdelaním, ktorí môžu tieto formy spolupráce vnímať ako kľúčový zdroj informácií o dieťati. Naopak, rodičia s vyšším vzdelaním preferujú iné (často individuálnejšie či formálnejšie) formy komunikácie so školou.

V odpovediach respondentov sme potvrdili štatistickú významnosť na základe dosiahnutého vzdelania ($p = 0,02274$; $X\text{-squared} = 34.53$), čo poukazuje na súvislosť medzi úrovňou vzdelania a preferenciou účasti na tejto forme spolupráce. Vzdelanie rodičov tak determinuje ich účasť na otvorených hodinách, ktoré by sme mohli zaradiť medzi menej realizované formy kontaktu rodiny so školou.

forma/vzdelanie	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	7	2,19	6	1,88	6	1,88	6	1,88	32	10,00
stredoškolské s maturitou	20	6,25	10	3,13	18	5,63	12	3,75	59	18,44
vysokoškolské I. stupeň	3	0,94	3	0,94	7	2,19	1	0,31	15	4,69
vysokoškolské II. stupeň	8	2,50	6	1,88	33	10,31	5	1,56	50	15,63
vysokoškolské III. stupeň	3	0,94	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	2,19
základné	2	0,63	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,31
SPOLU	43	13,44	25	7,81	64	20,00	24	7,50	164	51,25
SIG.	$p = 0,02274$									

Tabuľka 32a Účasť rodičov na otvorených hodinách podľa vzdelania

Zamerali sme sa aj na *profesiu* rodičov a ako vidíme v Tabuľke 32b, takmer pravidelne sa na otvorených hodinách zúčastňujú

rodičia pracujúci v službách (5,62 %). Signifikantná súvislosť bola potvrdená ($p = 0,02314$; X-squared = 34.46), čo naznačuje, že profesijné charakteristiky rodičov významne ovplyvňujú mieru zapojenia do tejto formy spolupráce, pričom najčastejšie (ak sa takáto možnosť vyskytne) sa na nich zúčastňujú rodičia pracujúci v službách.

otázka/profesia	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	8	2,50	3	0,94	16	5,00	6	1,88	29	9,06
nezaradené	3	0,94	0	0,00	1	0,31	0	0,00	14	4,38
robotnícke a manuálne práce	6	1,88	5	1,56	8	2,50	2	0,63	38	11,88
služby	9	2,81	9	2,81	9	2,81	7	2,19	21	6,56
školsťvo a zariadenia	9	2,81	4	1,25	25	7,81	6	1,88	35	10,94
vysokokvalifikované zamestnania	8	2,50	4	1,25	5	1,56	3	0,94	27	8,44
SPOLU	43	13,44	25	7,81	64	20,00	24	7,50	164	51,25
SIG.	p = 0,02314									

Tabuľka 32b Účasť rodičov na otvorených hodinách podľa profesie

Zisťovali sme aj účasť rodičov na otvorených hodinách na základe výšky *príjmu* (Tabuľka 32c). Vždy sa na otvorených hodinách zúčastňujú rodičia s príjmom 1 501 - 2 000 eur (4,69 %), čo môže naznačovať, že títo rodičia kladú dôraz na osobný kontakt so školou aj v rámci menej tradičných foriem spolupráce so školou.

Signifikantná súvislosť nebola potvrdená ($p = 0,1604$), čo znamená, že výška príjmu nepredstavuje faktor ovplyvňujúci účasť rodičov na tejto forme spolupráce. Väčšiu rolu tu pravdepodobne zohrávajú individuálne postoje a preferencie či osobná motivácia rodičov.

forma/príjem	vždy		často		nerozhodne		občas		nikdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	0	0,00	3	0,94	0	0,00	0	0,00	3	0,94
501 – 1 000 eur	10	3,13	4	1,25	14	4,38	3	0,94	26	8,13
1 001 – 1 500 eur	9	2,81	8	2,50	17	5,31	8	2,50	45	14,06
1 501 – 2 000 eur	15	4,69	5	1,56	20	6,25	7	2,19	58	18,13
2 001 eur a viac	9	2,81	5	1,56	13	4,06	6	1,88	32	10,00
SPOLU	43	13,44	25	7,81	64	20,00	24	7,50	164	51,25
SIG.	p = 0,1604									

Tabuľka 32c Účasť rodičov na otvorených hodinách podľa príjmu

V predchádzajúcej analýze našich zistení sme vyhodnotili formy spolupráce, ktoré v edukačnej realite školy využívajú. Následne nás zaujímalo, ktorú z uvedených foriem spolupráce rodičia reálne využívajú ako **najčastejšiu formu kontaktu** s triednym učiteľom.

Podľa výsledkov odpovedí zobrazených v Tabuľke 33a je najčastejšou formou kontaktu rodičov s triednym učiteľom telefonická alebo internetová individuálna komunikácia, ktorú uviedlo 50,94 % respondentov prevažne s maturitným (17,81 %) a vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (17,19 %). Druhou najčastejšie preferovanou formou je rodičovské združenie (32,50 %) a najmenej frekventovaná je osobná individuálna konzultácia (14,38 %).

Pearsonovým Chí-kvadrátom sme nepotvrdili signifikantnú súvislosť odpovedí na základe dosiahnutého vzdelania rodičov pri forme kontaktu s triednym učiteľom ($p = 0,7819$; X-squared = 6.385), čo znamená, že preferencia formy komunikácie s triednym učiteľom je relatívne rovnomerná v rámci všetkých vzdelanostných skupín. Vzdelanie rodičov nepredstavuje determinant výberu najčastejších foriem spolupráce so školou.

odpovede/vzdelanie	A		B		C	
	rodičovské združenie		osobná individuálna konzultácia		telefonická/internetová individuálna komunikácia	
	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	22	6,88	8	2,50	27	8,44
stredoškolské s maturitou	46	14,38	16	5,00	57	17,81
vysokoškolské I. stupeň	7	2,19	4	1,25	17	5,31
vysokoškolské II. stupeň	26	8,13	16	5,00	55	17,19
vysokoškolské III. stupeň	2	0,63	2	0,63	5	1,56
základné	1	0,31	0	0,00	2	0,63
SPOLU	104	32,50	46	14,38	163	50,94
SIG.	$p = 0,7819$					

Tabuľka 33a Preferovaná forma spolupráce rodičov so školou podľa vzdelania

V súvislosti s *profesiou* rodičov (Tabuľka 33b) konštatujeme, že telefonickú alebo internetovú komunikáciu preferujú najmä rodičia z profesií ako administratíva a riadenie (12,19 %),

školsťvo a zariadenia (11,88 %) Ľi služby (9,38 %). Druhou najĽastejšie uvádzanou formou bolo rodiĽovské združenie, ktoré uvádzali najmä rodiĽia pracujúĽi v oblasti robotníĽkych a manuálnych prác (8,75 %) a školsťva (5,63 %). Osobná individuálna konzultácia bola najmenej frekventovaná, priĽom ju uvádzali predovšetkým rodiĽia zo školsťva (5,94 %) a vysokokvalifikovaných zamestnaní (1,88 %).

Pearsonovým Chí-kvadrátom sme potvrdili signifikantnú súvislosť odpovedí v súvislosti s profesiou rodiĽov ($p = 0,01193$; X-squared = 22.694), Ľo znamená, že profesijná charakteristika rodiĽov môže ovplyvňovať to, aký typ kontaktu uprednostňujú v kontakte so školou.

odpovede/profesia	A		B		C	
	rodiĽovské združenie		osobná individuálna konzultácia		telefonická/internetová individuálna komunikácia	
	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	17	5,31	5	1,56	39	12,19
nezaradené	10	3,13	3	0,94	5	1,56
robotníĽke a manuálne práce	28	8,75	5	1,56	26	8,13
služby	17	5,31	8	2,50	30	9,38
školsťvo a zariadenia	18	5,63	19	5,94	38	11,88
vysokokvalifikované zamestnania	14	4,38	6	1,88	25	7,81
SPOLU	104	32,50	46	14,38	163	50,94
SIG.	p = 0,01193					

Tabuľka 33b Preferovaná forma spolupráĽe rodiĽov so školou podľa profesie

Z hľadiska **príjmu** (Tabuľka 33c) je zrejmé, že rodiĽia s vyšším príjmom (1 501 – 2 000 eur) Ľastejšie preferujú flexibilnejšiu komunikáciu prostredníĽtvom telefonického alebo internetového kontaktu s triednym uĽiteľom (17,50 %). RodiĽovské združenie preferujú najmä rodiĽia s príjmom 1 501 – 2 000 eur (10,31 %) a 1 001 – 1 500 eur (8,13 %). Osobná individuálna konzultácia s triednym uĽiteľom je významná pre rodiĽov s príjmom 1 501 – 2 000 eur (4,38 %) a 2 001 eur a viac (4,06 %).

Pearsonovým Chí-kvadrátom sme potvrdili signifikantnú súvislosť odpovedí ($p = 0,000000022$; X-squared = 198.24), teda výška príjmu je jedným z najvýraznejších faktorov (zo

sledovaných premenných) ovplyvňujúcich preferenciu formy kontaktu rodiča so školou (najnižšia p-hodnota dokazuje, že ide o extrémne silnú významnosť, t. j. efekt indikátora je veľmi silný).

odpovede/prijem	A		B		C	
	rodičovské združenie		osobná individuálna konzultácia		telefonická/internetová individuálna komunikácia	
	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	4	1,25	1	0,31	1	0,31
501 – 1 000 eur	24	7,50	6	1,88	26	8,13
1 001 – 1 500 eur	26	8,13	12	3,75	49	15,31
1 501 – 2 000 eur	33	10,31	14	4,38	56	17,50
2 001 eur a viac	17	5,31	13	4,06	31	9,69
SPOLU	104	32,50	46	14,38	163	50,94
SIG.	p = 0,000000022					

Tabuľka 33c Preferovaná forma spolupráce rodičov so školou podľa príjmu

5.2.6 Typológia rodičov podľa vzťahu ku škole

V poslednej časti výskumnej činnosti respondenti hodnotili svoju účasť na kreovaní partnerstva so školou prostredníctvom sebahodnotenia. Mali sa rozhodnúť, ktorý **typ rodiča** vo vzťahu ku škole ich najpresnejšie vystihuje.

Ponúknuté možnosti predstavovali päť typologických kategórií:

a) rodič, ktorého treba častejšie povzbudiť a motivovať k spolupráci so školou a učiteľmi (pasívnejší typ, vyžadujúci podnety z vonkajšieho prostredia),

b) rodič, ktorý má mnoho rozličných povinností a nemá čas na budovanie hlbších vzťahov s učiteľmi (časovo vyťažенý, limitovaný v zapojení),

c) rodič, ktorý aktívne reaguje na pozvania školy, ale sám nenavrhne možnosti spolupráce (reagujúci, avšak menej iniciatívny),

d) rodič, ktorý je aktívny, sám navrhuje možnosti spolupráce, ale čaká na ich posúdenie učiteľmi (aktívny spolupracujúci, rešpektujúci vedenie školy),

e) rodič, ktorý je aktívny, sám navrhuje aj organizuje možnosti spolupráce a často radí aj učiteľom (vysoko angažovaný a proaktívny).

Ako ukazuje Tabuľka 34a, väčšina rodičov (48,75 %) sa považuje za aktívny typ rodiča, ktorý reaguje na dianie v škole, ale neiniciuje kontakt a možnosti spolupráce s učiteľmi (odpoveď C). Tento typ bol najčastejšie označený rodičmi s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa (20,63 %) a s maturitou (15,31 %), čo môže poukazovať na ich väčšiu ochotu zapájať sa aktívne a spolupracovať s učiteľmi.

Až 28,13 % rodičov uviedlo, že majú mnoho rozličných povinností, a tak nemajú čas na spoluprácu s učiteľom. Išlo prevažne o rodičov stredoškolského vzdelania s maturitou (13,44 %) a bez maturity (8,75 %). Uvedené zistenia potvrdzujú, ako potenciálnu bariéru v spolupráci rodiny a školy práve absenciu času, a teda zaneprázdnenosť rodičov ako významný faktor limitujúci ich zapojenie do budovania partnerstva so školou. Najmenej zastúpený bol typ A – „rodič, ktorého treba povzbudiť a motivovať k spolupráci“, ktorý uviedlo len 7,81 % respondentov. Tento údaj poukazuje na skutočnosť, že väčšina rodičov sa nepovažuje za „úplne pasívnych“, ale skôr „čakajúcich“ na impulz zo strany školy.

Pearsonovým Chí-kvadrátom sme potvrdili signifikantnú súvislosť odpovedí na základe dosiahnutého **vzdelania** rodičov ($p = 0,000118$; X-squared = 52.05), t. j. vzdelanie rodičov významne súvisí s tým, ako rodičia sami seba vnímajú vo vzťahu k škole.

vzdelanie/odpovede	A		B		C		D		E	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
stredoškolské bez maturity	7	2,19	28	8,75	17	5,31	3	0,94	2	0,63
stredoškolské s maturitou	9	2,81	43	13,44	49	15,31	12	3,75	6	1,88
vysokoškolské I. stupeň	0	0,00	7	2,19	15	4,69	6	1,88	1	0,31
vysokoškolské II. stupeň	8	2,50	11	3,44	66	20,63	13	4,06	4	1,25
vysokoškolské III. stupeň	0	0,00	0	0,00	8	2,50	2	0,63	0	0,00
základné	1	0,31	1	0,31	1	0,31	0	0,00	0	0,00
SPOLU	25	7,81	90	28,13	156	48,75	36	11,25	13	4,06
SIG.	p = 0,000118									

Tabuľka 34a Typy rodičov v spolupráci so školou podľa vzdelania

Ako ukazujú výsledky z Tabuľky 34b, v súvislosti s **profesiou** rodičov možnosť C (rodič, ktorý aktívne reaguje na pozvania školy, ale sám nenavrhuje možnosti spolupráce s učiteľmi) označili najmä rodičia pracujúci v školstve (14,96 %) a administratíve (10,94 %). Na budovanie hlbších vzťahov s učiteľmi nemajú čas predovšetkým rodičia pracujúci v robotníckych a manuálnych prácach (9,69 %). Opäť sa potvrdila jedna z bariér v spolupráci rodiny a školy, a tou je zaneprázdnenosť súčasných rodičov.

Pearsonovým Chí-kvadrátom sme potvrdili signifikantnú súvislosť odpovedí v zhode s profesiou rodičov ($p = 0,0001058$; X-squared = 52.21), čo znamená, že profesia rodičov ovplyvňuje hodnotenie vlastnej angažovanosti v spolupráci so školou.

profesia/odpovede	A		B		C		D		E	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
administratíva a riadenie	1	0,31	16	5,00	35	10,94	8	2,50	2	0,63
nezaradené	4	1,25	6	1,88	7	2,19	1	0,31	0	0,00
robotnícke a manuálne práce	6	1,88	31	9,69	18	5,63	1	0,31	3	0,94
služby	6	1,88	18	5,63	25	7,81	5	1,56	1	0,31
školstvo a zariadenia	3	0,94	12	3,75	47	14,69	14	4,38	3	0,94
vysokokvalifikované zamestnania	5	1,56	7	2,19	24	7,50	7	2,19	4	1,25
SPOLU	25	7,81	90	28,13	156	48,75	36	11,25	13	4,06
SIG.	p = 0,0001058									

Tabuľka 34b Typy rodičov v spolupráci so školou podľa profesie

Na základe **príjmu** rodičov (Tabuľka 34c) vidíme, že väčšina respondentov odpovedala na otázku s možnosťou C (rodič, ktorý aktívne reaguje na pozvania školy, ale sám nenavrhuje možnosti spolupráce s učiteľmi), prevažne rodičia s príjmom 1 001 - 1 500 eur (15,63 %) a 1 501 - 2 000 eur (15,31 %). Zároveň až 11,25 % respondentov s príjmom 1 501 - 2 000 eur uviedlo, že na spoluprácu a budovanie hlbších vzťahov s učiteľmi nemajú čas. Pri zisťovaní, aký typ rodiča prevláda podľa vzťahu ku škole v súvislosti s príjmom respondentov, sme potvrdili signifikantnú súvislosť ($p = 0,007575$; X-squared = 32.91).

príjem/odpovede	A		B		C		D		E	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pod 500 eur	1	0,31	1	0,31	1	0,31	1	0,31	2	0,63
501 – 1 000 eur	4	1,25	23	7,19	21	6,56	8	2,50	1	0,31
1 001 – 1 500 eur	9	2,81	19	5,94	50	15,63	7	2,19	2	0,63
1 501 – 2 000 eur	6	1,88	36	11,25	49	15,31	10	3,13	4	1,25
2 001 eur a viac	5	1,56	11	3,44	35	10,94	10	3,13	4	1,25
SPOLU	25	7,81	90	28,13	156	48,75	36	11,25	13	4,06
SIG.	p = 0,007575									

Tabuľka 34c Typy rodičov v spolupráci so školou podľa príjmu

6 ZÁVERY VÝSKUMU A ODPRÚČANIA PRE TEÓRIU, PRAX A VÝSKUM

6.1 Diskusia

V poslednej podkapitole našej publikácie sa zameriame na zhodnotenie empirických zistení vyplývajúcich z predmetu výskumu, ktorým bolo skúmanie súčasného partnerstva rodiny a školy (aj) v intenciách socioekonomického statusu rodiny.

Z interpretácie **kvalitatívnych údajov** vyplýva, že do vzťahu rodičov a učiteľov *vstupujú mnohé aktuálne zmeny* v spoločnosti, či už rozvoj technológií, ale aj účinky pandémie Covid-19, ktoré ovplyvňujú fungovanie a úspešnosť spolupráce rodiny a školy. Rovnako negatívne vplýva na spoluprácu rodičov a učiteľov povrchná, v mnohých prípadoch až nulová podpora zo strany školských inštitúcií. Inovatívne snahy učiteľov skvalitniť spoluprácu s rodinou nie sú v mnohých prípadoch ocenené zo strany školy ani rodiny, a tak v konečnom dôsledku klesá motivácia učiteľov pre spoluprácu s rodinou. Neustále zaznamenávame presahy „konvenčnosti“ v spolupráci rodiny a školy, charakteristickú prístupom rodičov, ktorí spolupracujú len vtedy, ak sa vyskytne nejaký problém (zhoršený školský prospech) alebo ak ide o úspešnosť ich dieťaťa v školskej činnosti, najmä v centrálnych predmetoch matematika, slovenský alebo cudzí jazyk. Podobné výsledky v domácom výskume zistila Z. Škvarková (2010), podľa ktorej je účasť rodičov v spolupráci prevažne podmienená nutnosťou, pretože dieťa má v škole problémy v správaní alebo v prospechu. Podobné zistenia uvádza aj K. Trnková (2004), podľa ktorej je limitujúcim prvkom spolupráce pretrvávajúca tradicionalita determinujúca predstavy o škole ako uzavretej inštitúcii, ale aj prekoncepty o učiteľovi ako nekomunikujúcom profesionálovi. Podobné zistenia uvádza aj M. Berežnická (2011, s. 453), že podľa učiteľov „sa musí zmeniť mentalita rodičov, mali by sa viac angažovať v spolupráci so školou a mali by rozvíjať vlastné zapojenie aj v domácom prostredí“.

Učítelia vnímajú súčasné partnerstvo skôr negatívne, najmä z dôvodu nedostatočnej miery rodičovskej angažovanosti. Podobne aj podľa zistení A. Jakubowicz-Bryx (2010, s. 64) učítelia vnímajú spoluprácu s rodičmi skôr negatívne, dokonca vyjadrujú výraznú nespokojnosť (až 60 % opýtaných učiteľov).

Kľúčovým prvkom pre spoluprácu rodiny a školy je *záujem*, či už na strane učiteľov alebo rodičov. Učítelia popisujú nedostatočný záujem rodičov o spoluprácu s učiteľom, rodičia väčšinou nie sú iniciatívni a nekontaktujú učiteľa. K podobným zisteniam dospela aj K. Šed'ová (2009), ktorá píše o tichom partnerstve medzi rodičmi a učiteľmi, pričom rodič zostáva tichou súčasťou edukácie dieťaťa. Na základe našich výsledkov je záujem rodičov viditeľný najmä u dieťaťa mladšieho školského veku, ale postupne má klesajúcu tendenciu, pričom naše zistenia korešpondujú s výsledkami zistení G. Daniel (2015) a A. Mikler-Chwastek (2020), podľa ktorých je najvyššia účasť rodičov na spolupráci so školou v prvých rokoch školskej dochádzky žiaka.

Súčasní rodičia majú isté predstavy a **očakávania** v rámci spolupráce, ktoré stanovujú na činnosť učiteľa a celkové fungovanie školy. Od učiteľa očakávajú, že im bude neustále k dispozícii, počas pracovného aj voľného času, takpovediac vyžadujú okamžité reakcie, riešenia a výsledky. Na druhej strane ďalšou kategóriou sú rodičia, ktorí neprejavujú záujem o akúkoľvek spoluprácu so školou. Príčinou sú rozličné bariéry, ktoré zaznamenávame na strane rodiny, školy, spoločnosti a ďalších intervenujúcich činiteľov. S našimi zisteniami korešpondujú výsledky výskumov G. Hornbyho (2011), podľa ktorého mnohí rodičia telefonujú učiteľom počas pracovného dňa a vyučovacej hodiny, očakávajú neobmedzený kontakt a jediným riešením je určenie denného času, keď je učiteľ telefonicky k dispozícii (napríklad počas konzultačných hodín).

K rozhodujúcim **bariérám v spolupráci** rodiny a školy patrí zaneprázdnenosť rodičov vstupujúca nielen do vzťahu rodičov a ich detí, ale aj do vzťahu medzi rodičmi a učiteľmi. Nepriaznivo na spoluprácu pôsobí aj kritika učiteľovej práce zo strany rodičov dieťaťa, či už z dôvodu sporných „odporúčaní“ na

metodickú alebo didaktickú zložku výučby učiteľa, alebo spochybnenie učiteľovej odbornosti. Ako problém sa javí aj *absentujúca motivácia* učiteľov ovplyvnená nedostatočnou rodičovskou angažovanosťou a agilitou pre spoluprácu. Na vzájomnú spoluprácu rodiny a školy negatívne vplývajú neustále sa zvyšujúce nároky na učiteľskú profesiu, ktoré spôsobujú zaneprázdnenosť učiteľov. V istom zmysle vzťahy rodiny a školy ohrozila virtuálna komunikácia, ktorá je v mnohom zdrojom konfliktov a napätých situácií. Naše zistenia korešpondujú s výsledkami výskumu K. Trnkovej (2004), ktorá zistila mnohé bariéry v spolupráci rodiny a školy, medzi ktoré patrí nedostatok času na strane rodičov aj pracovná záťaženosť učiteľov.

Prekážkou v partnerskom vzťahu rodičov a učiteľov je aj konkrétna škola a nastavenie pre spoluprácu. Mnohí učitelia uprednostňujú tradične zaužívané **formy** osobného kontaktu s rodičmi žiakov. Ako sa ukázalo, pevne zakorenenú tradíciu má aj naďalej rodičovské združenie. Nesporne zásadnou črtou súčasnej spolupráce je digitálna komunikácia rodičov a učiteľov prostredníctvom internetových a sociálnych platforiem. K podobným zisteniam dospeli na domácej pôde aj T. Turzák, V. Kurincová (2022), podľa ktorých ku klasickým osvedčeným formám spolupráce pribudli médiá, konkrétne e-mail, Facebook, telefonáty, videohovory a internetové komunikačné nástroje (EduPage, WhatsApp, Viber a iné). V zahraničnej literatúre korešpondujú naše zistenia s G. Hornbym, I. Blackwell (2018), ale aj s P. Dusi (2020), podľa ktorých sú sociálne médiá novou príležitosťou pre komunikáciu rodiny a školy.

Predmetom nášho výskumného úsilia bolo aj identifikovať **súvislosť medzi SES rodiny a partnerstvom so školou** s osobitným akcentom na primárny stupeň vzdelávania. Partnerstvo rodiny a školy ovplyvňuje množstvo determinantov, ale náš vedecko-výskumný záujem sa sústredil na socioekonomický status rodiny, kde bolo predpokladané, že do značnej miery ovplyvňuje úspešnosť spolupráce rodiny a školy. Z tohto dôvodu sme považovali za potrebné venovať pozornosť

indikátorom socioekonomického statusu rodiny (vzdelanie, príjem a profesia).

Z analýzy a interpretácie našich výskumných údajov vyplývajú viaceré oblasti spolupráce rodiny a školy, v ktorých sa prejavuje vplyv ukazovateľov SES rodiny.

Socioekonomický status rodiny intervenuje najmä oblasť angažovanosti a záujmu rodičov v spolupráci so školou. Kľúčovými determinantmi spolupráce sú strach a obavy rodičov z kontaktu so školou, ako aj nedostatok času, pracovná zaneprázdnenosť či preťaženie osobnými problémami. Podľa učiteľov pretrváva konzervatívne poňatie školy, v ktorej učitelia kritizujú rodičovský prístup k výchove a k vzdelávaniu dieťaťa, a tak je ohrozené vzájomné a fungujúce partnerstvo rodiny a školy. Zhodne podľa zistení K. Šedovej (2004), G. Daniel (2015) a C. E. Fishman, A. B. Nickerson (2015), SES rodiny ovplyvňuje zapojenie a angažovanosť rodičov do spolupráce.

Z kvalitatívnej analýzy rozhovorov vyplynulo, že učitelia vnímajú vzdelanie rodičov ako kľúčový faktor ovplyvňujúci spoluprácu rodiny a školy. Najvýraznejšie sa prejavuje v oblasti komunikácie, iniciatívy, záujmu o dieťa a miery angažovanosti. Učitelia poukázali na to, že rodičia s vyšším vzdelaním častejšie komunikujú otvorene a vecne, sú aktívnejší a lepšie rozumejú edukačnému procesu. Naopak, nižšie vzdelanie sa spája s pasivitou, nižšou iniciatívou a obmedzenou reflexiou.

Z **kvantitatívnych** zistení vyplýva, že **vzdelanie** rodičov predstavuje významný faktor determinujúci partnerstvo rodiny a školy, najmä ak ide o iniciatívu, očakávania na informovanosť a hodnotenie učiteľa. Rodičia s vyšším vzdelaním (najmä vysokoškolským II. stupňa) majú vo všeobecnosti vyššie očakávania na informovanosť, kladú dôraz na individuálny rozvoj dieťaťa, preferujú pravidelnú a priebežnú komunikáciu (napr. prostredníctvom digitálnych platforiem) a aktívnejšie sa zapájajú do jednotlivých foriem spolupráce. Na druhej strane, rodičia so stredoškolským vzdelaním (s maturitou) častejšie vnímajú spoluprácu so školou ako povinnosť, reflektujú vlastnú zaneprázdnenosť, čo sa premieta aj v preferenciách tradičných

foriem spolupráce spravidla nepresahujúcich rámec povinných stretnutí či základných informačných podujatí. Zároveň sa ukázalo, že vzdelanie rodičov významne súvisí s ich vnímaním rovnocennosti v partnerskom vzťahu so školou a učiteľmi, ako aj s mierou ich sebareflexie v súvislosti s motiváciou k spolupráci.

Podobné zistenia uvádza aj E. Frýdková (2010), podľa ktorej existujú významné rozdiely v spolupráci s vysokoškolsky vzdelanými rodičmi, konkrétne v rámci hodnotenia partnerstva so školou, zároveň nemajú s triednym učiteľom konflikty ani nedorozumenia. Podobné zistenia uvádzajú F. Cankar, T. Deutsch, S. Sentocni (2012) a A. Yolanda (2012), že vzdelanie rodičov ovplyvňuje vnímanie spolupráce so školou. Aj podľa zistení G. M. Evgenevič, M. T. Anatolevna (2018) na úroveň zapojenia rodičov vplýva ich dosiahnuté vzdelanie (zapojenie rodičov v rôznych úrovniach angažovanosti, spolupráce a domácej aktivity je 2- až 3-krát vyššia u rodičov s akademickým vzdelaním, ako u rodičov so stredoškolským všeobecným alebo nižším vzdelaním).

Profesia rodičov (školstvo, administratíva a riadenie, robotnícke a manuálne práce, služby, vysokokvalifikované zamestnania a nezaradené zamestnania), podobne ako vzdelanie, determinuje angažovanosť a názory rodičov v spolupráci so školou a je v mnohých smeroch určujúcim faktorom úspechu.

Rodičia pôsobiaci v profesiách s vyšším sociálnym statusom sa vo všeobecnosti aktívnejšie zúčastňujú na rozličných formách spolupráce so školou (napr. rodičovské združenia, otvorené hodiny, osobné konzultácie, mimoškolské aktivity), pričom túto participáciu spomedzi všetkých indikátorov socioekonomického statusu najvýraznejšie ovplyvňuje práve profesia rodiča. Naše zistenia korešpondujú s výsledkami G. M. Evgenevič, M. T. Anatolevna (2018), že zapojenie rodičov do spolupráce ovplyvňuje konkrétna profesia, osobitne pri skupine rodičov samostatnej zárobkovej činnosti.

Celkový mesačný príjem rodičov sa na rozdiel od vzdelania a profesie rodičov prejavuje predovšetkým v oblasti digitálnej komunikácie a v subjektívnom hodnotení angažovanosti rodičov i učiteľov. Signifikantnosť s príjmom rodiča sme potvrdili aj pri výroku, ktorý popisoval učiteľov ako príliš kritických pri výchovných problémoch dieťaťa.

Naše zistenia sú v súlade so zisteniami E. Frýdkovej (2010, s. 137), ktorá uvádza, že „z hľadiska výšky príjmu rodiny sú pozorovateľné rozdiely v hodnotení školy, rodičia s vyšším mesačným príjmom hodnotia školu pozitívnejšie“. Aj podľa zistení G. Hornbyho a I. Blackwell (2018) príjem rodiny negatívne ovplyvňuje angažovanosť rodičov v školskom prostredí.

Partnerstvo rodičov a učiteľov je podľa našich zistení významnou mierou determinované socioekonomickým statusom rodiny. Ako sme preukázali vo výskumných zisteniach prostredníctvom využitia Pearsonovho Chí-kvadrátu, všetky ukazovatele SES rodiny determinujú názory rodičov žiakov primárneho stupňa vzdelávania na partnerstvo so školou, avšak v rozličnej intenzite a v rôznych oblastiach.

Vo všeobecnosti je možné konštatovať, že kľúčovými faktormi ovplyvňujúcimi budovanie partnerstva so školou sú predovšetkým indikátory vzdelanie a profesia rodičov. Dosiahnuté vzdelanie rodičov determinuje najmä kvalitu a obsah spolupráce, t. j. čo rodičia očakávajú, ako komunikujú, ako vnímajú partnerstvo. Naopak, samotná profesia rodičov ovplyvňuje kvantitu a formy spolupráce, teda na akých aktivitách sa zúčastňujú a do akej miery sa zapájajú. Výška príjmu rodičov sa v tomto kontexte javí ako sekundárny, menej výrazný determinant, ktorý síce vstupuje do niektorých aspektov spolupráce (napr. forma komunikácie), no jeho vplyv nie je taký výrazný ako v prípade vzdelania či profesie.

6.2 Odporúčania pre skvalitnenie partnerstva rodiny a školy

Na základe empirických analýz sme dospeli k zisteniam, v kontexte ktorých formulujeme odporúčania pre pedagogickú teóriu, prax a výskum. Uvedené odporúčania majú za cieľ prispieť k skvalitneniu vzťahov rodiny a školy v súčasnej edukačnej praxi.

Rovina rodičovského pôsobenia

- *Záujem rodičov* je zásadným impulzom pre budovanie vzájomného partnerstva s učiteľom, a preto by mali rodičia prejaviť iniciatívu v spolupráci rodiny a školy. Každý rodič, bez ohľadu na SES rodiny, je pre školu a učiteľa viac ako významný. Ak snahu učiteľa nepodporí rodič ako najdôležitejší partner pre spoluprácu, nie je možné hovoriť o vzájomnom porozumení a o výhodách pre dieťa. Efektívna spolupráca zjednoduší sieť vzťahov – medzi pedagógom, dieťaťom a rodičom, čo môže pozitívne vplyvať na školský prospech žiaka a jeho fungovanie v školskom prostredí.

- Efektivitu spolupráce nesporne ovplyvňuje *prístup rodičov*, v rámci ktorého je žiaduce, aby bola rešpektovaná profesionalita učiteľa. Rodičia by mali odborné usmernenia učiteľa vnímať ako cenné rady pre harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa.

- Rodičia by mali participovať na spolupráci so školou *počas celej školskej dochádzky* svojho dieťaťa, a tak zabezpečovať kontinuitu rodinného a školského prostredia vo vývine a výchove dieťaťa.

- Spolupráca rodiny a školy je v istom zmysle aj „bránou poznania“ pre rodičov v mnohých oblastiach rodičovstva. Rodičia sa môžu *zdokonaľovať v svojej úlohe*, a tak nadobudnúť povedomie o pozitívnom vplyve názorovej konzistencie rodiny a školy na edukáciu a celkový vývoj dieťaťa.

Rovina školského pôsobenia

- *Učiteľ* by mal byť základným pilierom spolupráce rodiny a školy. Svojou *aktivitou a motivujúcim prístupom* môže pozitívne vplývať na angažovanosť a zapojenie rodičov do života školy.
- Je viac ako potrebné, aby učitelia *prispôbovali spoluprácu individualite rodičov*, aby k rodinám pristupovali diferencovane, ale predsa v istom zmysle rovnako.
- Je nevyhnutné, aby učitelia vnímali rodičov ako *rovnocenných partnerov* vo vzájomnej spolupráci.
- Odporúčame rozvíjať *dôvernú a otvorenú komunikáciu* s rodičmi žiakov nielen na primárnom stupni vzdelávania. Podstatné je uvedomiť si, že učiteľova úloha nespočíva v hodnotení a kritizovaní rodičovskej výchovy, ale v cenných radách, ktoré ju môžu zlepšiť, skvalitniť a prípadne napomôcť eliminovať nežiaduce správanie dieťaťa.
- Úlohou učiteľov je *prispievať k formovaniu rodičovskej kultúry* a ovplyvňovať ich povedomie o markantnom vplyve rodiny na vývoj dieťaťa, rovnako aj v otázkach kauzality rodičovského a školského pôsobenia.
- Neodmysliteľnou súčasťou úspešnej spolupráce je *variabilita jej foriem*, ktoré podľa našich zistení nie sú realitou školských zariadení. Odporúčame, aby učitelia využívali rozličné formy spolupráce s aspektom na mimoškolské a vzdelávacie podujatia pre rodičov. Bližšie vzťahy s rodičmi žiakov je možné budovať aj mimo školskej triedy, ktorá môže byť zdrojom eventuality bariér v komunikácii učiteľov a rodičov, a preto odporúčame vytvoriť samostatnú miestnosť (na spôsob čajovne alebo knižnice) určenú pre stretnutia učiteľov, rodičov a ďalších odborníkov. Žiaduce je zapájať rodičov priamo do výchovno-vzdelávacieho procesu, a to prostredníctvom otvorených hodín, čím sa vytvorí priestor pre bližšiu interakciu s rodičmi žiakov.
- Snaha učiteľov *implementovať moderné technológie* do spolupráce rodiny a školy by mala podliehať vopred

stanoveným pravidlám. Učitelia by mali stanoviť pravidlá pre rodičov, v akých časových intervaloch a za akých podmienok je možné využívať virtuálnu komunikáciu, a tak zamedziť stagnácii osobnej komunikácie alebo prípadnému narušeniu súkromia.

Rovina vysokoškolskej prípravy učiteľov

Učitelia sa cítia pripravení na spoluprácu s rodičmi žiakov, ale podľa našich zistení skôr len v teoretickej rovine. Osvojené vedomosti v oblasti socioekonomického a kultúrneho prostredia rodiny aj v rôznych rámcoch spolupráce nedokážu implementovať do reálnej praxe. Vysokoškolská pregraduálna príprava budúcich učiteľov by mala integrovať *okrem pedagogickej praxe aj konkrétny predmet*, v ktorom by sa primárna pozornosť venovala problematike spolupráce rodiny a školy. V rámci pedagogickej praxe by mohli študenti participovať na rôznych formách spolupráce cvičného učiteľa s rodičmi žiakov.

Rovina výskumu

Meniaca sa rodičovská rola prináša množstvo nových podnetov a výziev (nielen pre oblasť pedagogického výskumu):

- Skúmanie biologického aspektu rodičovskej roly. V tejto súvislosti sa vynárajú výzvy pre legislatívne, finančné a etické kontexty rodičovskej roly, napr. zákonná a finančná regulácia asistovanej reprodukcie, právne a etické aspekty surrogátneho materstva.
- Skúmanie procesu stávania sa matkou, proces integrácie materstva do života ženy, činitele ovplyvňujúce tento proces.
- Participácia rodičov na trhu práce: ako zladit' zapojenie matiek (a otcov) do trhu práce s rastúcimi požiadavkami na starostlivosť (o deti, i starších ľudí). Aby sa o rodičovstve nemuselo hovoriť v súvislosti s rozporom medzi kariérou a starostlivosťou o deti.
- Skúmanie rodičovstva po rozchode rodičov, striedavá starostlivosť a jej vplyv na deti, rodičovstvo v

homosexuálnej, v rekonštruovanej rodine, rodičovstvo osamelého rodiča.

- Skúmanie transnárodných (svetových) rodín, v ktorých rodičia pochádzajú z rozličného kultúrneho prostredia. Zaniká koncept, podľa ktorého sú rodičia príslušníkmi jedného národa, majú jeden materinský jazyk a majú rovnaké občianske práva. Objavuje sa preto potreba skúmať rodičovstvo v takýchto rodinách.
- Skúmanie intencionálnej i funkcionálnej výchovy k rodičovstvu. Príprava na rodičovstvo je súčasťou procesov, ktoré prebiehajú v živote jednotlivca, a je tiež súčasťou celospoločenských kontextov. V tejto súvislosti sa vynára otázka, napr. ako využiť nové možnosti v príprave na rodičovstvo: digitálne médiá, elektronické sociálne siete a iné spôsoby rýchlej vzájomnej komunikácie. Ako rozvíjať v kontexte bohatej ponuky informácií o rodičovstve informačnú gramotnosť a schopnosť kritického myslenia. Akým spôsobom rozšíriť možnosti sebazvdelávania pre rodičov formou kurzov, programov či školení v oblasti pedagogiky, andragogiky, psychológie, zdravotvedy a pod.

ZÁVER

Je nesporné, že vzťahy medzi školou a rodičmi sú považované za veľmi významnú súčasť života škôl. Partnerstvo rodiny a školy má svoje opodstatnenie a prináša rad pozitív pre žiakov, rodičov i učiteľov. Teória, ale hlavne edukačná prax naznačujú, že smerovanie vzájomných vzťahov by malo byť určované potrebami učiteľov a rodičov, pričom všetky aktivity by mali primárne zohľadňovať záujmy dieťaťa.

Dovoľujeme si vysloviť názor, že vzájomná súhra týchto kvalitatívne odlišných prostredí je možná len cez vzájomnú akceptáciu ich členov, budovanie dôvery a v hľadaní vhodných foriem spolupráce. Znamená to, že vzájomným rešpektom a podporou môže byť spolupráca prijateľná a efektívna pre všetkých zainteresovaných.

Našou publikáciou sme chceli upozorniť a vedecky podložiť skutočnosť, že na kreovanie partnerstva rodičov a učiteľov vplyvajú mnohé determinanty na strane rodinného i školského prostredia. V intenciách našich výskumných analýz sa ako významný javí socioekonomický status rodiny, konkrétne indikovaný vzdelaním, profesiou a príjmom rodiča.

Socioekonomický status rodiny pôsobí natol'ko silno, že ovplyvňuje viaceré oblasti spolupráce rodiny a školy. Do veľkej miery určuje angažovanosť rodičov v rôznych formách kontaktu so školou. Spomedzi všetkých indikátorov SES rodiny bola najsilnejšia štatistická súvislosť s partnerstvom rodiny a školy potvrdená pri vzdelaní rodičov a ich profesii.

Zároveň bolo naším cieľom predložiť na premýšľanie dôvody, ktoré podčiarkujú význam budovania pozitívnych vzťahov medzi rodinným a školským edukačným prostredím.

Napriek viacerým preukázaným, štatisticky významným súvislostiam na základe vzdelania, profesie, príjmu rodičov je dôležité zdôrazniť, že aktívne zapojenie a kvalitné partnerstvo medzi rodinou a školou nie sú automaticky podmienené len indikátormi SES rodiny, ale zároveň odzrkadľujú aj ďalšie faktory, ako sú časové možnosti, profesijná vyťaženosť, postoje

rodiča k vzdelávaniu, celkový životný štýl a s tým súvisiaci hodnotový kódex rodiny, ako aj individuálne nastavenie rodiča k spolupráci so školou. Tieto zistenia poukazujú na potrebu individualizovaného prístupu škôl (učiteľov) k rodičom s rôznou vzdelanostnou úrovňou, ako aj potrebu budovania partnerského modelu spolupráce, vrátane podporného a inkluzívneho prístupu, ktorý bude zohľadňovať rozmanité potreby súčasných rodín.

V závere vyjadrujeme naše pranie, aby partnerstvo rodiny a školy (aj napriek výrazným zmenám v školách a v rodinách) malo na zreteli spoločný cieľ, ktorým je výchova a vzdelávanie dieťaťa.

LITERATÚRA

- ALAN, J. 1989. *Etapy života očima sociologie*. Praha : Panorama, 440 s.
- AMATO, R. P. 2010. Research on Divorce: Continuing Trends and New Developments. *Journal of Marriage and Family*, vol. 72, no. 3, pp. 650-666. ISSN 1741-3737. Available from: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x>
- ASKARI, S. F. et al. 2010. "Men want equality, but women don't expect it: young adults' expectations for participation in household and childcare chores". *Psychology of Women Quarterly*, vol. 34 no. 2, pp. 243-252, ISSN 1471-6402. Available from: <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2010.01565.x>
- AZUDOVÁ, L. 2000. Sociálno-ekonomická situácia domácností v Slovenskej republike. *Ekonomický časopis*, roč. 48, č. 1, s. 65-89. ISSN 2729-747. Dostupné z: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=206784>
- BADINTER, E. 1998. *Materská láska. Od 17. storočia po súčasnosť*. Bratislava : Aspekt, 286 s. ISBN 80-85549-04-2.
- BAGDY, E. 1994. *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest : Nemzeti tankönyvkiadó, 138 p. ISBN 963-18-5585-6
- BAIOCCO, R. et al. 2019. Attitudes and Beliefs of Italian Educators and Teachers Regarding Children Raised by Same-Sex Parents. *Sexuality Research and Social Policy*, vol. 17, no. 2, pp. 229-238. ISSN 1553-6610. Available from: <https://doi.org/10.1007/s13178-019-00386-0>
- BAKIERA, L. and DOICZMAN-ŁOBODA, N. 2018. Funkcjonowanie dzieci, młodzieży i dorosłych w rodzinach rozłącznych przestrzennie na skutek migracji ekonomicznych. *Człowiek a Społeczeństwo*, vol. 45, pp. 109-126. ISSN 0239-3271. Available from: <https://doi.org/10.14746/cis.2018.45.6>
- BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava : Stimul. ISBN 80-89236-00-6.
- BAUSOVÁ, M. 2003. Premeny rodových rolí v kontexte európskej rodiny (Menia sa otcovia v súčasnej rodine?). In Matulník, J., Minichová, M. a Vavrová, Z.: *Rodina v ohrození – výzva pre sociálne vedy*. Trnava: Trnavská univerzita, s. 174-178. ISBN 80-89074-35-9.
- BEREŽNICKÁ, M. 2011. Wartości kształcenia szkolnego a rola rodziców. In Jęczmień, J. and Stepulak, Z. M.: *Wartość i dobro rodziny*. Lublin : Wydawnictwo KUL, pp. 443-454. ISBN 978-83-

- 7702-260-3. Available from:
<https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/942>
- BIVAND, S. R., PEBESMA, E. and GÓMEZ-RUBIO, V. 2013. *Applied Spatial Data Analysis with R. USA : Springer Science & Business Media*, 405 p. ISBN 978-1-4614-7618-4. Available from:
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4614-7618-4.pdf>
- BECK, U. 2011. *Riziková spoločnosť: Na cestě k jiné moderně*. 2. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství, 431 s. ISBN 978-80-7419-047-6.
- BECK, U. 2015. Beyond the Fancy Cakes. Teachers' Relationship to HomeSchool Cooperation in a Study From Norway. *International Journal about Parents in Education*, vol. 9, no. 1, pp. 37-46. ISSN 1973-3518. Available from:
<https://site.uit.no/baeck/files/2018/04/Beyond-the-Fancy-Cakes.pdf>
- BECK, U. and BECK-GERNSHEIM, E. 2016. *Távsszerelem / Távszeretet*. Szeged : Belvedere Meridionale, 213 p. ISBN 978-615-537-251-3.
- BEŇO, M., ŠIMČÁKOVÁ, Ľ. a HERICH, J. 2006. *Rodičia o súčasnej škole*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 314 s. ISBN 80-7098-441-4.
- BŁASIAK, A. 2019. Tendencje zmian we współczesnych rodzinach w ponowoczesności. *Horyzonty Wychowania*, vol. 18, no. 45, pp. 11-21. ISSN 2391-9485. Available from:
<https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl/HW/article/view/1710/1691>
- BLATNÝ, M. 2017. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha : Karolinum Press, 292 s. ISBN 978-80-2463-4623.
- BOŁOZ, W. 1998. *Promocja osoby w rodzinie*. Warszawa : Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, 247 p. ISBN 978-8370721022.
- BOSONI, M. L. 2014. „Breadwinners” or “Involved Fathers?” Men, Fathers and Work in Italy. *Journal of Comparative Family Studies*, vol. 45, no. 2, pp. 293-315. ISSN 1929-9850. Available from:
<https://www.jstor.org/stable/24339612>
- BRĄGIEL, J. 2013. „Eurosieroctwo” jako rezultat przemiany więzi rodzinnych. *Family Forum*, vol. 3, pp. 155-169. ISSN 2391-9388. Available from:
<https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=43130>
- BRANNEN, J. 2003. Towards a Typology of Intergenerational Relations: Continuities and Change in Families. *Sociological Research*, vol. 8, no. 2, pp. 50-60. ISSN 1360-7804. Available from:
<https://doi.org/10.5153/sro.800>

- BRAUN-GAŁKOWSKA, M. 2010. Dialog w rodzinie. *Paedagogia Christiana*, vol. 1, no. 25, pp. 161-174. ISSN 1505-6872. Available from: <https://doi.org/10.12775/pch.2010.008>
- BRETHERTON, I., LAMBERT, D., GOLBY, B. 2005. "Involved fathers of preschool children as seen by themselves and their wives: accounts of attachment, socialization, and companionship". *Attachment and Human Development*, vol. 7, no. 3, pp. 229-251. ISSN 1469-2988. Available from: <https://doi.org/10.1080/14616730500138341>
- BREZINKA, W. 1996. *Filozofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 213 s. ISBN 80-7113-169-5.
- BUDA, B. 1993. A nemi szerepek problémája. A nemi szerep kialakulása. A nemi identitás. In Kósa, E. and Ritóókné Ádám, M.: *Fejlődésléktan szöveggyűjtemény*. Budapest: ELTE, s. 551-573.
- BURBACH, A. D., FOX, R. A. and NICHOLSON, B. C. 2004. Challenging Behaviors in Young Children: The Father's Role. *The Journal of Genetic Psychology*, vol. 165, no. 2, pp. 169-83. ISSN 1940-0896. Available from: https://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1091&context=edu_fac
- BÚTOROVÁ, Z. a kol. 2008. *Ona a On na Slovensku, zaostrené na rod a vek*. Bratislava : Inštitút pre verejnú otázku, 365 s. ISBN 978-80-89345-10-6.
- CANKAR, F., DEUTSCH, T. and SENTOCNI, S. 2012. Approaches to Building Teacher-Parent Cooperation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, vol. 2, no. 1, pp. 35-55. ISSN 2232-2647. Available from: <https://doi.org/10.26529/cepsj.394>
- COOPER, C. E., OSBORNE, C. A., BECK, A. N. and MCLANAHAN, S. S. 2011. Partnership Instability, School Readiness, and Gender Disparities. *Sociology of Education*, vol. 84, no. 3, pp. 246-259. ISSN 1939-8573. Available from: <https://doi.org/10.1177/0038040711402361>
- COX-PETERSEN, A. 2010. *Educational Partnerships: Connecting Schools, Families, and the Community*. London : SAGE Publications, 331 p. ISBN 978-14-1295-212-5.
- COYNE, M. S. et al. 2017. Parenting and Digital Media. *Pediatrics*, vol. 140, no. 2, pp. 112-116. ISSN 0031-4005. Available from: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758n>
- CSEH-SZOMBATHY, L. 1995. A családi értékek változása és ennek hatása a családi funkciók alakulására. In Bakácsiné Gulyás M.(ed.): *A nevelés társadalmi alapjai*. Szeged : JGYTF kiadó, pp. 141-153. ISBN 00295089.

- CSONTOS, L. 2020. *Stratégia na podporu stabilnej rodiny a jej faktory*. Trnava: Dobrá kniha, 146 s. ISBN 978-80-8191-265-8. Dostupné z: <http://tftu.sk/sites/default/files/profamily/Strategia%20spoje%20subor.pdf>
- CURIKOV, V. I. 2017. O tradicijnej seme i príčinach transformáci bračno-semejnych otnošenij. *Sociodynamika*, no. 3, pp. 47-67. ISSN 2306-0158. Available from: https://author.nbpublish.com/pr/article_20717.html
- ČAPEK, R. 2013. *Učitel a rodič: Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha : Grada, 184 s. ISBN 978-80-247-4640-1.
- ČÁP, J. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- DĄBROWSKA, Z. 2003. Ojcostwo jako wartość: studium empiryczne. *Matężństwo i Rodzina*, vol. 8, pp. 3-13. Available from: <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/58-maestwo-i-rodzina/664-ojcostwo--jako-wartosc-studium-empiryczne.html>
- DABROWSKA, A., GOŁEK, B. and SZUMILAS, E. M. 2018. *Uczniowie z rodzin migracyjnych w szkole*. Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 153 p. ISBN 978-83-66047-13-6. Available from: <https://www.ore.edu.pl/2018/11/uczniowie-z-rodzin-migracyjnych-w-szkole-ii-wydanie/>
- DANIEL, G. 2015. Patterns of Parent Involvement: A Longitudinal Analysis of Family –School Partnerships in the Early Years of School in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 40, no. 1, pp. 119-128. ISSN 1836-9391. Available from: <https://doi.org/10.1177/183693911504000115>
- DANILEWICZ, W. 2006. *Sytuacja życia dzieci w rodzinach migracyjnych*. Białystok : Wyd. Trans Humana, 192 p. ISBN 83-89190-78-8.
- DERMOTT, E. 2008. *Intimate Fatherhood: A Sociological Analysis*. London : Routledge, 175 p. ISBN 978-0-415-42262-8.
- DESLANDES, R. 2013. *International perspectives on student outcomes and homework: Family-schoolcommunity partnerships*. London : Routledge, 192 p. ISBN 978-041-5845-28.
- DUDOVÁ, R. 2008. *Otcovství po rozchodu rodičovského páru*. Praha : Sociologický ústav AV ČR, 234 s. ISBN 978-80-7330-136-1.
- DUNCAN, G. J., ZIOL-GUEST, K. M. and KALIL, A. 2010. Early-Childhood Poverty and Adult Attainment, Behavior, and Health. *Child Development*, vol. 81, no. 1, pp. 306-325. ISSN 1467-8624. Available from: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01396.x>
- DUNOVSKÝ, J a kol. 1999. *Sociální pediatrie*. Praha : Grada, 279 s. ISBN 80-7169-254-9.

- DUSI, P. 2020. The family-school relationship in primary education: Parents' perspectives in the age of "the minimal self". *International Journal about Parents in Education*, vol. 12, no. 1, pp. 13-25. ISSN 1973-3518. Available from: <http://web.archive.org/web/20200714235126/http://www.ernaape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/369/278>
- DYTRYCH, Z. a kol. 1987. *Mladé rizikové rodiny*. Praha: VÚPs, 115 s.
- DŽAMBAZOVIČ, R. 2015. Reprodukčné a rodinné správanie na Slovensku (sociologická interpretácia trendov). In Chorvát, I., Džambazovič, R. (eds.): *Rodina na Slovensku v teórii a vo výskume*. Bratislava: Stimul, s. 11- 51. ISBN 978-80-8127-152-6.
- EPSTEIN, L. J. 1995. School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, vol. 76, no. 9, pp. 701-713. ISSN 1940-6487. Available from: <https://www.proquest.com/docview/218509027?accountid=32244>
- EPSTEIN, L. J. et al. 2002. *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. California : Corwin Press, 432 p. ISBN 0-7619-7666-3. Available from: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- EVGENEVIČ, G. M. and ANATOLEVNA, M. T. 2018. Typy rodiťelského učastija v obrazovanii, socialno-ekonomičeskijj status semi i rezultaty obučenija. *Voprosy obrazovanija*, no. 3, pp. 68-90. ISSN 2412-4354. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-roditelskogo-uchastiya-v-obrazovaniiisotsialno-ekonomicheskijj-status-semi-i-rezultaty-obucheniya>
- FELCMANOVÁ, A. a kol. 2013. *Rodiče nečekaní spojenci. Jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni. 78s. ISBN 978-80-87456-45-3.
- FILADELFIOVÁ, J. 2001. Demografický vývoj. In Mesežnikov, G., Kollár, M. (eds.): *Slovensko 2001. Súhrnná správa o stave spoločnosti*. Bratislava : IVO, s. 723-754. ISBN 80-88935-26-1.
- FILADELFIOVÁ, J. 2010. *Rodiny vo víre spoločenských zmien. Kde sme? Mentálne mapy Slovenska*. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky. ISBN 978-80-8934-519-9.
- FILADELFIOVÁ, J., KICZKOVÁ, Z. a SZAPUOVÁ, M. 2006. *Úloha mužov pri podpore rodovej rovnosti: participácia otcov na domácej starostlivosti (názory a skúsenosti populácie SR)*. Dostupné z: http://www.snslp.sk/images/stories/file/projekty/ulohamuzov/05_empiricky-vyskum_skratena-verzia.pdf

- FISHMAN, C. E. and NICKERSON, A. B. 2015. Motivations for Involvement: A Preliminary Investigation of Parents of Students with Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 24, no. 2, pp. 523-535. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>
- FLYNN, G. V. 2007. Increasing Parental Involvement In Our Schools: The Need To Overcome Obstacles, Promote Critical Behaviors, And Provide Teacher Training. *Journal of College Teaching & Learning*, vol 4, no. 2, pp. 23-30. ISSN 2157-894X. Available from: <https://doi.org/10.19030/tlc.v4i2.1627>
- FREJKA, T. and SOBOTKA, T. 2008. Overview Chapter 1: Fertility in Europe: Diverse, delayed and below replacement. In FREJKA, T., HOEM, I., SOBOTKA, T., TOULEMON, L. (eds.): Childbearing trends and policies in Europe. *Demographic research*, 19, Special collection 7, s. 15-47. ISSN 1435-9871.
- FRÝDKOVÁ, E. 2010. *Rodičia ako edukační partneri školy*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 174 s. ISBN 978-80-8105-200-2.
- GÁBOR, K. 2012. *Válogatott ifjúságszociológiai tanulmányok*. Szeged : Belvedere Meridionale, 311 p. ISBN 978-963-9573-85-7.
- GANONG, L. and COLEMAN, M. 2017. *Stepfamily Relationships Development: Dynamics, and Interventions*. Science+Business. New York : Springer, 343 p. ISBN 978-1-4899-7702-1. Available from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4899-7702-1.pdf>
- GARBACZ, S. A., HERMAN, K. C., THOMPSON, A. M. and REINKE, W. M. 2017. Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of School Psychology*, vol. 62, pp. 1-10. ISSN 0022-4405. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002>
- GASPARECZ, T. 2018. Postmoderná rodina ako miesto medzigeneračného konfliktu v západnej civilizácii. *Studia Scientifica*, roč. 17, č. 3, s. 44-57. ISSN 1336-2232. Dostupné z: http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2019/10/ssf_3_2018.pdf
- GIDDENS, A. 1999. *Sociologie*. Praha : Argo, 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- GIRÁN, J. and LIGETI, GY. 2000. *Szociológiai alapismeretek*. Pécs : Comenius, 252 p. ISBN 963-00-4598-2.
- GOSEK, M. 2020. Zmediatyzowana rodzina. *Horyzonty Wychowania*, vol. 19, no. 49, pp. 49-61. ISSN 2391-9485. Available from: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=976626>

- GRÁC, J. 1990. *Exemplifikácia*. Bratislava: SPN, 432 s. ISBN 80-215-0097-2.
- GULEVSKA, V. 2018. Teachers' Perceptions of Parental Involvement in Primary Education. *Inovacije u nastavi*, vol. 31, no. 1, pp. 134-140. ISSN 2335-0806. Available from: <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-2334/2018/0352-23341801134G.pdf>
- GURÁŇ, P., FILADELFIOVÁ, J. and RITOMSKÝ, A. 1997. Tradičné verzus moderné: zmeny a život súčasných rodín. *Sociológia - Slovak Sociological Review*, roč. 29, č. 1, s. 5-20. ISSN 1336-8613.
- GURÁŇ, P. and FILADELFIOVÁ, J. 1998. *Vývojové trendy súčasnej slovenskej rodiny*. Dostupné z: <http://www.culture.gov.sk/SL/SKD/VVC/99/rodina.html>.
- GUZZO, B. K. 2014. New Partners, More Kids: Multiple-Partner Fertility in the United States. *American Academy of Political and Social Science*, vol. 654, no. 1, pp. 66-86. ISSN 1552-3349. Available from: <https://doi.org/10.1177/0002716214525571>
- GUŽÍKOVÁ, L. and MENDELOVÁ, E. 2024. Voľný čas v živote súčasných rodín. *Pedagogika.sk*, roč. 14, č. 2, s. 34-47. ISSN 1338-0982. Dostupné z: https://www.cceeol.com/search/article-detail?id=1351819&utm_source
- HAMPLOVÁ, D. a kol. 2003. *České ženy: vzdělání, partnerství, reprodukce a rodina*. Praha : Sociologický ústav Akademie věd ČR, 108 s. ISBN 80-7330-040-0.
- HANSEN, T. 2011. Parenthood and Happiness: a Review of Folk Theories Versus Empirical Evidence. *Social Indicators Research*, vol. 108, pp. 29-64. ISSN 1573-0921. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9865-y>
- HAPONIUK, M. 2013. Sytuacja kobiet na rynku pracy w Polsce. Online. In Kiełkowska, M. et al. (eds.), *Rynek pracy wobec zmian demograficzny*. Warszawa : Instytut Obywatelski, pp. 38-51. ISBN 978-83-63874-19-3. Available from: <https://www.researchgate.net/profile/JoannaRuteckaGora/publication/274384428>
- HARCSA, I. 2014. A családai kohézió trendjei a gyermekes családokban. *Szociológiai szemle*, vol. 24., no. 1., pp. 40-66. ISBN 978-615-6060-70-9
- HAŠKOVÁ, H. 2009. *Fenomén bezdětnosti*. Praha : SLON, 267 s. ISBN 978-80-7419-020-9.
- HAVLÍK, R. a KOŤA, J. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 232 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDERSON, A. and MAPP, K. 2002. *A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, Texas : National Center for Family & Community Connections with Schools. 244 p.
- HENDL, J. 2004. *Přehled statistických metod zpracování dat: Analýza a metaanalýza dat*. Praha : Portál. 582 s. ISBN 80-7178-820-1.
- HENDL, J. 2008. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha : Portál. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HENDL, J. 2017. Statistické šetření. In Hendl, J. - Remr, J.: *Metody výzkumu a evaluace*. Praha : Portál, s. 137-168. ISBN 978-80-262-1192-1.
- HENRYK, P. 2015. Współczesne media a relacje w rodzinie. *Kultura – Media – Teologia*, vol. 21, pp. 23-38. ISSN 2081-8971. Available from: <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.desklight-1fabf4bb-4c49-4726-aa2f-dd94760e2748>
- HORNBY, G. 2011. *Parental Involvement in Childhood Education : Building Effective School-Family Partnerships*. USA : Springer Science & Business Media, 137 p. ISBN 978-1-4419-8378-7. Available from: <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8379-4>.
- HORNBY, G. and BLACKWELL, I. 2018. Barriers to parental involvement in education : an update. *Educational Review*, vol. 70, no. 1, pp. 109-119. ISSN 1465-3397. Available from: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- HUFFMAN, A. R. et al. 2014. Gender role beliefs and fathers' work-family conflict. *Journal of Managerial Psychology*, vol. 29, no. 7, pp. 774-793. Available from: <https://doi.org/10.1108/JMP-11-2012-0372>
- HUDECOVÁ, A. 2019. Rola otca a rola matky v súčasnej rodine v ére postmodernej spoločnosti. *Studia Scientifica*, roč. 18, č. 3. s. 9-16. ISSN 1336-2232. Dostupné z: http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2019/11/ssf_3_19-www.pdf
- CHALOUPKOVÁ, J. 2005. Faktory ovlivňující dělbu domácí práce v českých domácnostech a hodnocení její spravedlnosti. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, roč. 41, s. 57-77. ISSN 0038-0288.
- CHALUPOVÁ, A., SUCHOŽOVÁ, E. a USTOHALOVÁ, T. 2007. *Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy*. Prešov : Rokus, 58 s. ISBN

- 978-80-8045-467-8. Dostupné z: https://archiv.mpc.edu.sk/sites/default/files/rocepo-dokumenty/na_pomocpedagogom/27_hladame_moznost_partnerstva_rodiny_a_s_koly_0.pdf
- CHANG, H. CH. 2013. *Transnational Marriage, Gendered Migration, and the Wellbeing of Asian Women Migrants: A Mixed-methods Comparative Study of Taiwan and South Korea*. Angeles : University of California, 181 p. Available from: <https://escholarship.org/uc/item/2w1838bf>
- CHERLIN, J. A. 2004. The deinstitutionalization of American marriage. *Journal of Marriage and Family*, vol. 66, no. 4, pp. 848-861. ISSN 1741-3737. Available from: <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00058.x>
- CHORVÁT, I. 1999. *Muž – otec v súčasnej rodine*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 61 s. ISBN 978-80-80-271-1.
- CHORVÁT, I. 2015. Premeny životného štýlu – sociologické východiská a predpoklady. *Sociológia*, roč. 47, č. 1, s. 5-30. ISSN 0049-1225.
- CHORVÁT, F. a ORLÍK, J. 1988. *Za rodinné šťastie*. Martin : Osveta, 304 s.
- CHRISTENSON, S. L., SHERIDAN, S. M. 2001. *Schools nad Families. Creating Essentials Connection for Learning*. New York: The Guilford Press. 246p. ISBN 1-57230-654-8.
- CHROMKOVÁ MANEA, B. a STRAPCOVÁ, K. 2019. Hľadání spokojenosti v životě a důležitost sociálního kapitálu. In Rabušic, L. a Kusá, Z., *Odděleně spolu? Česko a Slovensko optikou vývoje hodnot po roce 1991*. Bratislava : Slovart, s. 178-210. ISBN 978-80-556-45902.
- IGLICKA, K. 2002. *Migracje powrotne w swietle najnowszych ujec teoretycznych. Zródla i podejscia badawcze. Migracje powrotne Polakow*. Warszawa : Instytut Spraw Publicznych, 207 p. ISBN 83-88594-12-5.
- JABLONSKÝ, T. 2005. Kooperácia a jej rozvoj v podmienkach školskej edukácie ako príprava pre život v demokratickej spoločnosti. In *Pedagogická orientace*, roč. 15, č. 3. s. 78-88. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1035>
- JACYNO, K. 2012. *Kultura individualismu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 262 s. ISBN 978-80-7419-104-6.
- JAKUBOWICZ-BRYX, A. 2010. Udział rodziców w edukacji szkolnej dziecka na przykładzie dwóch środowisk. In Parczewska, T. *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka*. Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. pp. 47-66. ISBN 978-83-227-3238-0. Available from: <https://sdu.sk/nMSxs>

- JANCSÁK, Cs. 2013. *Ifjúsági korosztályok korszakkváltásban*. Budapest : Új Mandatum Könyvkiadó, 132 p. ISBN 978-963-287-013-7.
- JANDOUREK, J. 2001. *Sociologický slovník*. Praha : Portál, 288 s. ISBN 80-1778-535-0.
- JANUKOWICZ, M. 2002. Czy współczesne ojcostwo, to ojcostwo nieobecne? *Małżeństwo i Rodzina*, no. 1, pp. 43 – 47. ISSN 1643-7489.
- JARZĘBIŃSKA, A. 2020. „Późne urodzenia”, czyli gdy dzieci i rodziców dzieli duży odstęp intergeneracyjny (wybrane aspekty demograficzne i psychopedagogiczne). *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, vol. 590, no. 5, pp. 26-39. ISSN 0552-2188. Available from: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ceon.element-fec66806-f690-382c-ae26-1e76e6367fea>
- JUSZCZYK-FRELKIEWICZ, K. 2014. *Kohabitacja w Polsce i na Słowacji. Studium socjologiczne w środowiskach studenckich*. Katowice : Wydawnictwo UŚ, 269 p. ISBN 978-83-8012-327-4.
- KACZMARCZYK, P. 2005. *Migracje zarobkowe Polaków w dobie przemian*. Warsaw : WUV, 360 p. ISBN 83-235-0199-8.
- KARIKÓ, S. (ed.) 2016. *Ifjúság a globális térben*. Szeged : Szegedi Egyetemi Kiadó, 211 p. ISBN 978-86-80297-54-5.
- KASÁČOVÁ, B. a kol. 2017. *Deti na prahu vzdelávania. Výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Banská Bystrica : Vydavateľstvo Belianum Univerzita Mateja Bela, 302 s. ISBN 978-80-557-1292-5.
- KAŠČÁK, O. 2008. *Deti v kultúre – kultúry detí*. Trnava: Trnavská univerzita, 146 s. ISBN 80-89402-44-1.
- KAWULA, S., BRAGIEL, J. and JANKE, A. W. 2009. *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 466 p. ISBN 978-83-7611-325-8.
- KEUNE, M. 2020. *Overview: employment, job quality and labour relations in Europe's public sector since the crisis*. In Keune, M. a kol., *Working under pressure Employment, job quality and labour relations in Europe's public sector since the crisis*. Brussels : European Trade Union Institute, pp. 7-34. ISBN 978-2-87452-562-9. Available from: <https://www.etui.org/sites/default/files/Working%20under%20opressureweb%20version.pdf>
- KOCÓR, M. 2018. Partnerstwo edukacyjne w szkole. *Edukacja - Technika - Informatyka*, vol. 9, no. 2, pp. 266-272. ISSN 2450-9221. Available from: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=713165>

- KOLLÁRIK, T. 1992. *Sociálna psychológia*. Bratislava: SPN, 194 s. ISBN 80-08-01828-3.
- KOZMA, B. 2001. *Pedagógia II*. Pécs : Comenius Bt, 208 p. ISBN 963-8671-165.
- KOTKOVÁ, R., ŠIMOVÁ, E. a GECKOVÁ, A. 1998. *Psychológia rodiny*. Michalovce : Pegas, 128 s. ISBN 80-967901-0-2.
- KOVAŘÍK, J. 1991. *Dětství jako sociální jev*. Bratislava: VÚPSV, 73 s. ISBN 978-0-415-41684-9.
- KOVIENĚ, S. 2020. The Competences of Pedagogues Ensuring Successful Partnership with Parents of the Contemporary Generation: the Attitude of Students – the Future Pre-school Teachers. *Labor et Educatio*, vol. 8, pp. 183-204. ISSN 2544-0179. Available from: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/10447/LE008--12--The-Competences-of-Pedagogues--Koviene.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- KOZAK, S. 2010. *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*. Warszawa : Difin SA, 230 p. ISBN 978-83-7641-194-1.
- KOZMA, T. 1994. Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest : NTk, 424 p. ISBN 963-18-5715-8.
- KOZMA, B. 2001. *Pedagógia II*. Pécs : Comenius Bt, 360 p. ISBN 9638671165.
- KOWALIK, D. and SODEL, P. 2015. Wychowanie w rodzinie w kontekście aspiracji edukacyjno-zawodowych. *Polish Journal of Continuing Education*, vol. 4, pp. 90-97. ISSN 2391-8020. Available from: https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/images/2015/4/11_4_2015.pdf
- KRAUS, B. 2013. Rodina v procesech transformace společnosti. *Kontakt*, roč. 15, č. 422-430. ISSN 1212-4117. Dostupné z: <https://kont.zsf.jcu.cz/pdfs/knt/2013/04/09.pdf>
- KRAUS, B. et al. 2015. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové : Gaudeamus, 246 s. ISBN 978-80-7435-544-8.
- KRAUS, B. 2017. Vliv životního stylu současných rodin na život dětí. In *Rodina, tolerance inakosti a kvalita života dětí a mládeže*. Bratislava: SPS, s. 7-17. ISBN 978-80-223-4353-4.
- KRAUS, B. a POLÁČKOVÁ, V. 2001. Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky. Brno : Paido, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, B. 2023. Aktuální problémy v životě rodin. In Knytl, M., Marešová, A. (eds.), *Socialia 2023: Sociálně pedagogická analýza*

- současné rodiny*. Hradec Králové : Gaudeamus, s. 8-21. ISBN 978-80-7435-917-0.
- KURINCOVÁ, V. 2001. Kooperácia rodiny a školy. In Porubská, G., Seidler, P., Kurincová, V.: *Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, s. 169-325. ISBN 80-8050-415-6.
- KURINCOVÁ, V. 2005. Súčasnosť a perspektívy diferencovaného edukačného prístupu k rodičovskej verejnosti. In Petlák, E. a kol. *Diferenciácia ako prostriedok zefektívnenia pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, s. 211-222. ISBN 80-8050-900-X.
- KURINCOVÁ, V. a TURZÁK, T. 2017. Výchova k rodičovstvu: vybrané podnety zo zahraničia pre teóriu, prax a výskum v pedagogike rodiny. In *Rodina, tolerancia a kvalita života detí a mládeže*. Bratislava : SPS, s. 47-55. 978-80-223-4353-4.
- KURINCOVÁ, V. - TURZÁK, T. 2021. Širšie súvislosti angažovanosti rodičov v práci školy a príprava budúcich učiteľov. *Pedagogika*, roč. 12, č. 3, s. 144-155. ISSN 1338-0982. Dostupné z: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1044237>
- KWAK, A. 2005. *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa : ŻAK Wydawnictwo Akademickie, 316 p. ISBN 83-89501-25-2.
- KWAK, A. (ed.) 2008. *Rodzicielstwo. Miedzy domem, prawem, sluzbami spolecznymi*. Warszawa : Wydawnictwo Akademii Pedagogiky Specjalnej, 237 p. ISBN 978-83-89600-50-9.
- LACINOVÁ, L. a ŠKRDLÍKOVÁ, P. 2008. *Dost dobří rodiče aneb drobné chyby ve výchově dovoleny*. Praha : Portál, 157 s. ISBN 978-80-7367-442-7.
- LAJDA, J. 2014. Malá reflexe – srovnání hodnotového systému západu a východu po druhé světové válce. In Lajda, J. (ed.): *Sborník příspěvků Rodina v 21. století*. Praha : Ideál, s. 92-95. ISBN 978-80-86995-29-8.
- LANGMEIER, J. a MATĚJČEK, Z. 2011. *Psychická deprivace v dětství*. 4. dopl. vyd. Praha : Karolinum, 400 s. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LIPOVETSKY, G. 2003. *Éra prázdnoty*. Praha : Prostor, 272 s. ISBN 80-7260-044-3.
- LUKŠÍK, I. a MARKOVÁ, D. 2006. Rodová výchova v rodine – zdôvodnenie a vymedzenie. In *Gender v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda, s. 120-124. ISBN 80-89220-39-8.
- MAJERČÍKOVÁ, J. 2011. Rodina a jej dôvera k škole. *Pedagogika*, roč. 2, č. 1, s. 9-27. ISSN 1338-0982. Dostupné z:

- <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-1/Majercikova.pdf>
- MAJERČÍKOVÁ, J. et al. 2012. *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava : Univerzita Komenského, 138 s. 978-80-223-3345-0.
- MALIMONOV, I. V. 2018. Global Changes of Family Unit in Modern Russia. Online. *Astra Salvensis*, vol. 6, no. 12, pp. 623-634. ISSN 2393-4727. Available from: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=708296>
- MARENČÁKOVÁ, J. 2006. Reprodukčné a rodinné správanie obyvateľstva Slovenska po roku 1989 z časového a priestorového aspektu. *Geografický časopis*, roč. 58, č. 3, s. 197-224. ISSN 2453-8787. Dostupné z: <https://www.sav.sk/journals/uploads/05311243Marencakova.pdf>
- MARKOVÁ, D. 2007. *Predmanželská sexualita v kontextoch diverzity a variability*. Bratislava : Regent, 246 s. ISBN 978-80-88904-59-5.
- MARÍKOVÁ, H. 2006. Muži medzi rodinou a prací. In Ondrejko, P. et al.: *Rodina v novom miléniu*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, s. 81-88. ISBN 80-8050-982-4.
- MATĚJČEK, Z. 2007. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha : Portál, 180 s. ISBN 978-80-7367-272-0.
- MATĚJČEK, Z. 2017. *Rodiče a děti*. 3. vyd. Praha : Vyšehrad, 353 s. ISBN 978-80-7429-797-7.
- MATOUŠEK, O. 1997. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha : Slon, 161 s. ISBN 80-85850-24-9.
- MATOUŠEK, O. a PAZLAROVÁ, H. 2014. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha : Portál, 216 s. ISBN 978-80-262-0522-7.
- MENDELOVÁ, E. 2014. Súčasná postmoderná rodina a vnútorodinná deľba práce. *Sociálna pedagogika*, roč. 2, č. 1, s. 11-21. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2014.02.01.01>.
- MENDELOVÁ, E. a PAVLIČKOVÁ, A. 2020. *Dieťa a detstvo v sociálnych a výchovných súvislostiach*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 159 s. ISBN 978-80-558-1585-5.
- MIKLER-CHWASTEK, A. 2020. Trudności w organizacji współpracy między nauczycielami a rodzicami uczniów – sprawozdanie z badań. *Kultura i Wychowanie*, vol. 1, no. 17, pp. 117-126. ISSN 2083-2923. Available from: https://doi.org/10.25312/2083-2923.17/2020_08amc
- MILLER, T. 2011. *Making Sense of Fatherhood*. Cambridge : Cambridge University Press, 214 p. ISBN 9780511778186.

- MITJAKINA, G. 2014. Predstavlenie o seme v ramkakh postmodernistskogo obshchestva: strukturno-funktsionalnyj sdvig. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. *Seriya: Filosofskie nauki*, no. 2, p. 65-72. ISSN 2224-0209. Available from: <https://www.philomgou.ru/jour/article/view/364/364>
- MLÁDEK, J. a ŠIROČKOVÁ, J. 2004. Kohabitácie ako jedna z foriem partnerského spoluzitia obyvateľstva Slovenska. *Sociológia*, roč. 36, č. 5, s. 423-454. ISSN 1336-8613.
- MOSNÝ, P., LACLÁVÍKOVÁ, M. a SISKOVÍČ, Š. 2019. *Metodológia vedeckej práce*. Bratislava : Wolters Kluwer. 168 s. ISBN 978-80-5710-059-1.
- MORRIS, A. 2015. *A Practical Introduction to In-depth Interviewing. USA: SAGE Publications*. 146 p. ISBN 978-15-2648-664-6. Available from: <https://books.google.sk/books?id=JN9tBgAAQBAJ&pg=PT111&hl=sk&source>
- MOŽNÝ, I. 1990. *Moderní rodina – mýty a skutečnosti*. Brno : Blok, 184 s. ISBN 80-7029-018-8.
- MOŽNÝ, I. 1991. *Proč tak snadno ... některé rodinné důvody sametové revoluce*. Praha : SLON, 132 s. ISBN 80-901059-0-4.
- MOŽNÝ, I. 1999. *Sociologie rodiny*. Praha : Slon, 111 s. ISBN 80-85850-75-3.
- MOŽNÝ, I. 2006. *Rodina a společnost*. Praha : Slon., 312 s. ISBN 80-86429-58-X.
- MÜHLPACHR, P. a VAĐUROVÁ, H. 2005. *Kvalita života (Teoretická a metodologická východiska)*. Brno : Masarykova univerzita, 145 s. ISBN 80-210-3754-7.
- MÜNSTER, G. 2014. Rodina v procesu změny – Výzva pro katolickou církev. In Lajda, J. (ed.): *Sborník příspěvků Rodina a společnost*. Praha : Ideál, s. 51-59. ISBN 978-80-86995-28-1.
- MYSIEWICZ, L. 2016. Eurosieroctwo jako przyczyna zagrożenia współczesnej rodziny. In Zimny, J. (ed.): *Rodzina jako wspólnota*. Lublin: *Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*, pp. 837-846. ISBN 978-83-63835-54-5. Available from: https://pedkat.pl/images/ksiazki/Rodzina_jako_wsp%C3%B3lnota.pdf#page=822
- MYŠÍKOVÁ, M. 2018. Mzdy a příjmové nerovnosti. In Hamplová, D., Katrňák, T.: *Na vzdělání záleží: Jak vzdělanostní rozdíle ovlivňují osudy lidí v české společnosti*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, s. 23-38. ISBN 978-80-7325-457-5.

- ONDREJKOVIČ, P. 2002. *Globalizácia a individualizácia mládeže. Negatívne stránky*. Bratislava : Veda, 132 s. ISBN 80-224-0689-9.
- ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2010. *Prejavy anomie v súčasnej slovenskej rodine*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 115 s. ISBN 978-80-8094-834.
- ONDREJKOVIČ, P. 2018. Súčasná slovenská rodina: vedecké poznávanie – podmienka kreovania rodinnej politiky. *Pedagogika.sk*, roč. 9, č. 1, s. 5-18. ISSN 1338-0982. Dostupné z: <https://www.casopispedagogika.sk/studie/ondrejko-vic-peter-sucasna-slovenska-rodina-vedecke-poznavanie-podmienka-kreovania-rodinnej-politiky.html>
- ONDREJKOVIČ, P. a MAJERČÍKOVÁ, J. 2006. Spoločenské zmeny a rodina. In Ondrejko-vič, P. et al.: *Rodina v novom miléniu*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, s. 29 - 43. ISBN 80-8050-982-4.
- OPRAVILOVÁ, E. 2013. Obrazy dětství a vzdělávání dětství. In Hejlová, H. et. al. *Nahlížení do světa dětí*. Praha : Univerzita Karlova, 224 s. ISBN 978-80-7290-640-6.
- ORDON, U. and GĘBORA, K. A. 2017. Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, vol. 5, no. 9, pp. 57–64 ISSN 2353-7159. Available from: <https://czasopismoippis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/PPIW-9-ordon-gebora-int.pdf>
- OSEWSKA, E. 2020. *Rodzina i szkoła w Polsce wobec współczesnych wyzwań wychowawczych*. Kraków : Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, 328 p. ISBN 978-83-7438-952-5. Available from: <http://dx.doi.org/10.15633/9788374389525>
- PATRIKAKOU, E. N. et al. 2005. *School-family partnerships: Fostering children's school success*. New York : Teachers Collage Press, 202 p. ISBN 978-08-077-4600-4.
- PAWLAK, A. 2014. Ojciec emigrujący – nieobecny ojciec? Transnarodowe rodzicielstwo w postnowoczesnym świecie. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, vol. 51, pp. 79-95. ISSN 0208-600X. Available from: https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_8700
- PETRUSEK, M. a kol. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha : Karolinum, 747 s. ISBN 80-7184-310-5.
- PIEPENBURG, H. 2014. Rodina ve světle hodnotových změn. In Lajda, J. (ed.): *Sborník příspěvků Rodina a společnost*. Praha : Ideál, s. 66-76. ISBN 978-80-86995-28-1.

- PISCOVÁ, M. 2002. Marital and parental start and demographic behaviour in Slovakia (and in Europe) at the turn of the centuries. *Sociológia*, vol. 34, no. 3, pp. 251-268. ISSN 0049- 1225.
- PLAŇAVA, I. 1998. *Spolu každý sám v manželství a rodině*. Praha : NLN, 296 s. ISBN 80- 7106-292-8.
- PLAŇAVA, I. 2000. *Manželství a rodiny*. Brno : Doplněk, 294 s. ISBN 80-7239-039-2.
- PLOPA, M. 2011. *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Krakow : Impuls, 452 p. ISBN 978-83-7587-877-6.
- POLLMANN-SCHULT, M. 2014. Parenthood and Life Satisfaction: Why Don't Children Make People Happy? *Journal of Marriage and Family*, vol. 76, no. 2, pp. 319-336. ISSN 1741-3737. Available from: <https://doi.org/10.1111/jomf.12095>
- POŁOCKA, A. 2019. Migracja zarobkowa rodziców, a zaspokajanie potrzeb dzieci – doniesienie z badań. In Truszkowsky, W. (ed.): *Uwarunkowania kształtowania charakteru i osobowości*. Olsztynie : Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, pp. 29-37. ISBN 978-83-943385-8-9.
- PONGRÁCZ, T. (ed.). 2011. A családi értékek és a demográfiai magatartás változásai. Budapest : KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, 173 p. ISBN 978-963-9597-20-4.
- POTANČOKOVÁ, M. 2009. Plodnosť. In. Vaňo, B. (ed.): *Populačný vývoj v Slovenskej republike 2008*. Bratislava : INFOSTAT, s. 21-31. ISBN 978-80-89398-13-3.
- POTANČOK, J. 2010. Zmeny v chápaní úlohy otca v súčasnej rodine. *Sociológia*, roč. 42, č. 2, s. 113-133. ISSN 0049-1225.
- POTOČÁROVÁ, M. 1999. Hodnoty slovenskej rodiny. *Pedagogická revue*, roč. 51, č. 3, s. 204-213. ISSN 1335-1982.
- POTOČÁROVÁ, M. 2003. Otec a matka v rodine. In *Úloha otca a matky v rodine- radikálne spoločenské zmeny ako výzva a šanca*. Trnava : Trnavská univerzita, s. 66-73. ISBN 80-968891-0-9.
- POTOČÁROVÁ, M. 2008. *Pedagogika rodiny. Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Bratislava : Univerzita Komenského, 216 s. ISBN 978-80-223-2458-8.
- POTOČÁROVÁ, M. 2018. *Etika v rodinných vzťahoch*. Bratislava : Univerzita Komenského, 228 s. ISBN 978-80-223-3998-8.
- POTOČÁROVÁ, M. a BARANYAI, L. 2012. Výchova a vzdelávanie v moderne, postmoderne a súčasnosti: Rodina a výchova. In Kudláčová, B., Rajský, A.: *Európske pedagogické myslenie od moderny k postmoderne až po súčasnosť*. Trnava : Trnavská univerzita, s. 127-150. ISBN 978-80-8082-574-4.

- POTOČÁROVÁ, M. a VANČO, J. 2012. Aspekty aktívnej spolupráce medzi rodinou a školou. In *Zborník Paedagogica*, roč. 24, s. 109-132. ISBN 978-80-223-5061-7. Dostupné z: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracovaska/kped/p/rojekty/Archiv_Paedagogica/24_-_8.pdf
- PROKOP, D. 2020. *Slepé skvrny: O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno : Host, 278 s. ISBN 978-80-275-0308-7.
- PRŮCHA, J. 2017. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál. 488 s. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PŠENAK, J. a PŠENAKOWA, M. 2011. Súčasná výchova etnických menšín v Slovenskej republike. In Rędziński, K. (ed.): *Prace naukowe: Główne dylematy i problemy edukacji globalnej*. Częstochowa : Akademia im. Jana Długosza, pp. 149-156. ISBN 978-83-7455-231-8. Dostupné z: <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/3921/P.%20Zielinski%2C%20%20C3%A4Glowne%20dylematy%20i%20problemy%20edukacji%20globalnej.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- QUAH, S. 2018. *Cross-cultural families in Singapore: Transnational marriages and divorces*. London : Routledge, 17 p. ISBN 978-1-3511-0987-1.
- RABUŠIČ, L. 2001. *Kde ty všechny děti jsou?* Praha : SLON, 265 s. ISBN 80-86429-01-6.
- RABUŠIČ, L., KUSÁ, Z. a RABUŠICOVÁ, M. 2019. Jaké vlastnosti považují čeští a slovenští rodiče pro své děti za důležité. In Rabušič, L. a Kusá, Z.: *Oddělene spolu? Česko a Slovensko optikou vývoje hodnot po roce 1991*. Bratislava : Slovart, s. 86-128. ISBN 978-80-556-4590-2.
- RABUŠICOVÁ, M. 2004. Vztahy rodiny a školy: vývoj tématu. In Rabušicová, M., Šed'ová, K., Trnková, K., Čiháček, V.: *Škola a (versus) rodina*. Brno : Masarykova univerzita, s. 9-21. ISBN 80-210-3598-6.
- RADIMSKÁ, R. 2002. Mateřství, otcovství a moc. *Gender – rovné příležitosti – výzkum*. č. 4, s. 1-3. ISSN 1213-0028. Dostupné z: <http://www.soc.cas.cz/publikace/materstvi-otcovstvi-moc>
- REICHEL, J. 2008. *Kapitoly systematické sociologie*. Praha : Grada, 240 s. ISBN 978-80-247-2594-9.
- REPKOVÁ, K. 1996. Súčasná rodinné roly v reflexii dospelujúcich. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 31, č. 1, s. 46-59. ISSN 0555-5574.
- REYNOLDS, A. D. et al. 2014. A Mixed-Methods Case Study of Parent Involvement in an Urban High School Serving Minority Students.

- Urban Education*, vol. 50, no. 6, pp. 750–775. Available from: <https://doi.org/10.1177/0042085914534272>
- RÖNKÄ, A. and PERÄLÄ-LITTUNEN, S. 2021. Parental Involvement or Interference? Rural Teachers' Perceptions. *Education Research International*. ISSN 2307-3713. Available from: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2021/3182822/>
- RUPPANNER, L., PERALES, F. and BAXTER, J. 2018. Harried and Unhealthy? Parenthood, Time Pressure, and Mental Health. *Journal of Marriage and Family*, vol. 81, no. 2, pp. 308–326. ISSN 1741-3737. Available from: <https://doi.org/10.1111/jomf.12531>
- RUTLEDGE, P. B. and HOGG, J. L. C. 2020. In-Depth Interviews. In J. Van den Bulck, *The International Encyclopedia of Media Psychology*. USA : Wiley-Blackwell, pp. 1–7. ISBN 978-11-1901-107-1. Available from: <https://doi.org/10.1002/9781119011071.iemp0019>
- SANNER, C., GANONG, L. and COLEMAN, M. 2020. Families Are Socially Constructed: Pragmatic Implications for Researchers. *Journal of Family Issues*, vol. 42, no. 2, pp. 1–23. ISSN 1552-5481. Available from: <https://doi.org/10.1177/0192513X20905334>
- SELTZER, A. J. 2019. Family Change and Changing Family Demography. *Demography*, vol. 56, no. 2, pp. 405–426. ISSN 1533-7790. Available from: <https://doi.org/10.1007/s13524-019-00766-6>
- SEVINJ, M. 2022. Increased awareness about “a definition of family”. *Psychology and psychiatry*, vol. 95, no. 18, pp. 318–325. ISSN 2515-9828. Available from: <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.01.2022.032>
- SHERIDAN, S. M. and MOORMAN, E. K. 2015. *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research*. USA : Springer Science & Business Media, 126 p. ISBN 978-33-1913-838-1.
- SHERIDAN, S. M. and MOORMAN, E. K. 2015. *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research*. USA : Springer Science & Business Media, 126 p. ISBN 978-33-1913-838-1.
- SCHNEIDER, N. 2009. Az Európai családok sokfélesége. *Demográfia*, vol. 52, no. 4, pp. 267–282. ISSN 0011-8249.
- SCHOLZOVÁ, C. 2012. *Význam spolupráce rodiny a školy: Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 30 s. Dostupné z: <https://tinyurl.com/yjrmv7ct>
- SINGLY DE, F. 1999. *Sociologie rodiny*. Praha : Portál, 128 s. ISBN 80-17178-249-1.

- SLANY, K. 2002. *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków : Nomos, 281 p. ISBN 83-88508-31-8.
- SLANY, K., ŚLUSARCZYK, M. and PUSTUŁKA, P. 2017. *Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem*. Kraków – Warszawa : Komitet Badań nad Migracjami PAN, 65 p. Available from: <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/51803>
- SLEZÁKOVÁ, T. 2012. *Spoločne do školy : Rodičia v procese úspešného štartu dieťaťa do školy*. Bratislava : IRIS, 110 s. ISBN 978-80-8925-681-5.
- SOBOTKA, T. 2006. Bezdětnost v České Republice. In Hamplová, D., Šalamounová, P., Šamanová, G. (eds): *Životní cyklus. Sociologické a demografické perspektivy*. Sociologický ústav AV ČR, s. 60-78. ISBN 80-7330-103-3.
- SOBOTKOVÁ, I. 2001. *Psychologie rodiny*. Praha : Portál, 173 s. ISBN 978-80-7367-250-8.
- SOMLAI, P. 1987. *Konfliktus és megértés*. Budapest : Gondolat, 358 p. ISBN 963-281-622-6.
- SOMLAI, P. 1999. A sokféleség zavara: a családi életformák pluralizációja Magyarországon. *Demográfia*, vol. 42, no. 1-2, pp. 7-21. ISSN 0011-8249. Available from: http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/Demografia/1999_1-2/Somlai.pdf
- SOMLAI, P. 2013. *Család 2.0. Együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig*. Budapest : Napvilág Kiadó, 228 p. ISBN 9789633381489.
- SOMLAI, P. and TÓTH, O. 2002. A házasság és a család változásai az ezredforduló Magyarországon. *Educatio*, vol. 11, no. 3, s 339-348. ISSN 1216-3384. Available from: <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00021/pdf/108.pdf>
- STYCH, M. 2021. The definition of family in international and eu law. *MEST Journal*, vol. 9, no. 1, pp. 192-198. ISSN 2334-7058. Available from: https://mest.meste.org/MEST_1_2021/17_22.pdf
- SYLAJ, V. and SYLAJ, A. 2020. Parents and Teachers' Attitudes Toward Written Communication and Its Impact in The Collaboration Between Them: Problem of Social Study Education. *Journal of Social Studies Education Research*, vol. 11, no. 1, pp. 104-126. ISSN 1309-9108. Available from: <https://www.learntechlib.org/p/216440/>
- SWIATKIEWICZ, W. 2005. The Family towards the Crisis of values. In *Rodina na prelome tisícročia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, s. 35-50. ISBN 80-8050-914-X.

- ŚWIĄTEK, B. 2013. Rodzina jako ogniwo profilaktyki szkolnej. *Pedagogika Rodziny*, vol. 3, no. 1, pp. 173-185. ISSN 2543-862X. Available from: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=830831>
- ŠEDOVÁ, K. 2004. Vzdělávací výsledky dětí: vliv rodiny. In Rabušicová, M., Šed'ová, K., Trnková, K., Čiháček, V.: *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, s. 22-32. ISBN 80-210-3598-6.
- ŠEDOVÁ, K. 2007. Analýza kvalitativních dat. In Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, s. 207-247. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠKVARKOVÁ, Z. 2010. *Rodina a škola vo vzájomnej spolupráci*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 175 s. ISBN 978-80-557-0024-3.
- ŠMÍDOVÁ, I. (ed.). 2008. *Pečovatelská otcovství: zkušenost a genderové vztahy*. Brno : Masarykova univerzita, 90 s. ISSN 1803-0343.
- ŠPROCHA, B., ŠTASTNÁ, A. a ŠÍDLO, L. 2017. Bezdetnosť – nový fenomén v životných dráhach žien na Slovensku. *Sociológia*, roč. 49, č. 5, s. 561-587. ISSN 0049-1225.
- ŠPROCHA, B. a ĎURČEK, P. 2018. Odkladanie materstva na Slovensku v generačnej perspektíve. *Sociológia*, roč. 50 , č. 5, 550-578. ISSN 0049-1225.
- ŠPROCHA, B. a BAČÍK, V. 2020. Odkladanie rodenia detí a neskorá plodnosť v európskom priestore. *Demografie*, roč. 62, č. 3, s. 123-141. ISSN Dostupné z: http://www.humannageografia.sk/clanky/demografie_sprocha_bacik_2020.pdf
- ŠPROCHA, B. a TIŠLIAR, P. 2021. Niektoré aspekty nemanželskej plodnosti a detí narodených mimo manželstva na Slovensku. *Sociológia - Slovak Sociological Review*, vol. 53, roč. 4, s. 339-376. ISSN 1336-8613. Dostupné z: https://www.sav.sk/index.php?lang=sk&doc=journallist&part=article_response_page&journal_article_no=26351
- ŠULOVÁ, L. 1998. Člověk v rodine. In Výrost, J., Slaměník, I.: *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha : Portál, s. 225-249. ISBN 80-7178-269-6.
- ŠVAŘÍČEK, R. 2007. Metody sběru dat. In Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, s. 142-206. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TAIPALE, S. 2019. *Intergenerational Connections in Digital Families*. Switzerland : Springer, 148 p. ISBN 978-3-030-11947-8. Available from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-11947-8.pdf>

- TAMÁŠOVÁ, V. 2007. *Teória a prax rodinnej edukácie*. Ivanka pri Dunaji : Axima, 167 s. ISBN 978-80-969178-3-9.
- TOMÁNEK, P. 2019. Fragmentarizácia rodičovských rolí vo výchove. *Studia Scientifica*, roč. 18, č. 3, s. 66-76. ISSN 1336-2232. Dostupné z: http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2019/11/ssf_3_19-www.pdf
- TOMKA, B. 2000. *Családfejlődés a 20. századi Magyarországon és Nyugat-Európában*. Budapest : Osiris, 152 p. ISBN 963-379-484-6.
- TOMKA B. 2009. *Európa társadalomtörténete a 20. században*. Budapest : Osiris, 646 p. ISBN 978-963-276-012-4.
- TOMŠÍK, R. 2017. *Kvantitatívny výskum v pedagogických vedách: Úvod do metodológie a štatistického spracovania*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa. 508 s. ISBN 978-80-558-1207-6.
- TOMŠÍK, R. 2019. *Úvod do metodológie výskumu pre pomáhajúce profesie*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa. 160 s. ISBN 978-80-558-1385-1.
- TRNKOVÁ, K. 2004. Partnerství rodičů a škol: jeho podoby a podmínky. In Rabušicová, M., Šed'ová, K., Trnková, K., Čiháček, V.: *Škola a (versus) rodina*. Brno : Masarykova univerzita, s. 52-70. ISBN 80-210-3598-6.
- TURZÁK, T. a KURINCOVÁ, V. 2022. *Rodinné prostredie a rodinná výchova pre učiteľov*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 159 s. ISBN 978-80-558-1932-7.
- TYDLITÁTOVÁ, G. 2011. Pluralizácia rodinných foriem na Slovensku ako predmet demografickej analýzy v regionálnej optike. *Sociológia*, roč. 43, č. 1, s. 28-56. ISSN 1336-8613.
- UMBERSON, D. and THOMEER, B. M. 2020. Family Matters: Research on Family Ties and Health, 2010 to 2020. *Journal of Marriage and Family*, vol. 82, no. 1, pp. 404-419. ISSN 1741-3737. Available from: <https://doi.org/10.1111/jomf.12640>
- USTOHALOVÁ, T. 2008. *Efektívna komunikácia – Cesta k úspešnej školskej integrácii*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. 53 s. ISBN 978-80-8045-524-8. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/rocepodokumenty/naomocpedagogo_m/39_efektivna_komunikacia_cesta_k_uspesnej_skolskej_integracii.pdf
- VAJDA, ZS. and KÓSA, E. 2005. *Neveléslélektan*. Budapest : Osiris, 564 p. ISBN 963-389-728-9.
- VARGA, I. 1996. A korszerű család és a szülői szerepekre történő felkészítés. In *Pedagógiai Antológia III*. Szeged : JGYTF kiadó, s. 194-206. ISBN 963-6165-38-0.

- VASKOVICS L. 2014. Családszerkezeti átalakulások európai kitekintésben. *Szociológiai szemle*, roč. 24, č. 1, s. 5-39. ISSN 1216-2051.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 491 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VINDIŠOVÁ, J. 2019. Osobitosti vnímania manželského vzťahu u dospievajúcich v postmodernej spoločnosti. In Csontos, L., Ozorowski, M. (eds.): *Možnosti výchovy a pastorácie v prospech stability manželstva a rodiny*. Trnava : Dobrá kniha. s. 45-62. ISBN 978-80-8191-224-5. Available from: <https://tftu.sk/sites/default/files/profamily/ZBORN%C3%8DK%20II.pdf>
- VUORINEN, T. 2020. 'It's in my interest to collaborate ...' – parents' views of the process of interacting and building relationships with preschool practitioners in Sweden. *Early Child Development and Care*, vol. 191, no. 16. ISSN 1476-8275. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2020.1722116>
- VÝROST, J. a SLAMĚNÍK, I. 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I: Člověk a sociální instituce*. Praha : Portál, 384 s. ISBN 80-7178-269-6.
- YOLANDA, A. 2012. African American Fathers' Involvement in their Children's School-based Lives. *The Journal of Negro Education*, vol. 81, no. 2, pp. 162-172. Dostupné z: <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.81.2.0162>
- WARSHAK, R. A. 1996. *Revoluce v porozvodové péči o děti*. Praha : Portál, 392 s. ISBN 80-7178-098-8.
- WEBB, S. N., CHONODY, J. M. and KAVANAGH, P. S. 2017. Do We Think Children Need a Mom and Dad?: Understanding How Gender Ideology Impact Attitudes Toward Same-Gender Parent Family Rights. *Journal of Homosexuality*, vol. 65, no. 10, pp. 1351-1371. ISSN 1540-3602. Available from: <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1374071>
- WORKMAN, C. 2019. The 2017 uniform parentage act: a response to the changing definition of family? *Journal of the American Academy of Matrimonial Lawyers*, vol. 32, no. 1, pp. 233-250. ISSN 0882-6714. Available from: <https://aaml.org/wpcontent/uploads/CommentThe2017Uniformparentageact.pdf>
- WRÓBLEWSKA-SKRZEK, J. 2018. Nowe ojcostwo czy kryzys ojcostwa? Przemiany roli mężczyzny w rodzinie. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*, vol. 18, no. 1, pp. 33-39. ISSN 2299-2367. Available

from: <https://czasopisma.uksw.edu.pl/index.php/ucs/article/view/2939>

XAVIER, P., ALBERTO, I. and MENDES, F. 2017. Same-Sex Parenting: Identification of Social Representations in a Sample of Portuguese Professionals. *Journal of Homosexuality*, vol. 66, no. 2, pp. 1-23. ISSN 1540-3602. Available from: <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1400314>

Názov:	Rodina a jej partnerstvo so školou
Autor:	© doc. PaedDr. Eleonóra MENDELOVÁ, PhD. © PaedDr. Libuša GUŽÍKOVÁ, PhD.
Recenzenti:	prof. PhDr. Viera KURINCOVÁ, CSc. prof. PhDr. Mária POTOČÁROVÁ, PhD.
Jazyková korektúra:	Mgr. Silvia PALUŠKOVÁ
Cover design:	© PaedDr. Tomáš TURZÁK, PhD.
Vydavateľ:	PF UKF v Nitre
Vydanie:	prvé
Rok:	2025
Rozsah:	218 s.
Tlač:	DMC, s.r.o.
Náklad:	100 ks

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľov práv.

ISBN 978-80-558-2318-8 (print)
ISBN 978-80-558-2319-5 (online)