SPOLUPRÁCA RODINY A ŠKOLY A JEJ ODRAZ V ČASOPISE PEDAGOGIKA V ROKOCH 1999 – 2004[1]

Peter KMEŤ

ÚVOD

Fenomén spolupráce rodiny a školy si postupne získal a naďalej získava čoraz viac záujmu. No i tak je ešte stále, na čo najpresnejšie poznanie a pochopenie všetkých stránok ich vzťahov a vzájomnej kooperácie, potrebné vyvíjať mnoho úsilia. Je potešujúce, že tento proces nestojí na mŕtvom bode, ale postupuje v smere vlastného zdokonaľovania. Najdôležitejším cieľom napĺňaným výskumom tejto problematiky je čo najväčšia eliminácia, resp. úplné odstránenie negatívnych a problematických stránok spolupráce.

Na túto tému bolo na Slovensku a v Čechách preložených a napísaných viacero významných prác, v ktorých sú obsiahnuté tak teoretické, ako aj praktické, výskumné (empirické) poznatky. Keďže v ostatnej dobe – zvlášť na Slovensku – absentuje širšia monografická literatúra rozhodli sme sa preskúmať časopis Pedagogika z rokov 1999 – 2004 tak, aby sme zistili mieru a obsah odbornej pozornosti, ktorá je venovaná tejto problematike.

Než pristúpime k obsahovej analýze periodika, budeme najprv v teoretickej rovine charakterizovať pojmy **rodina** a **škola**. Následne sústredíme pozornosť na opis súčasného stavu vzťahov týchto dvoch spoločenských inštitúcií.

RODINA

Rodina je najdôležitejším sociokultúrnym činiteľom ovplyvňujúcim jedinca počas celej ontogenézy. Ide o jeden z najstarších fenoménov sprevádzajúcich človeka, o ktorý sa doposiaľ zaujímali mnohí autori patriaci k odbornej a rovnako tiež k laickej verejnosti. Napriek tomu prakticky neexistuje jeho jednotná a všeobecne prijímaná definícia. Jej vytvorenie je vzhľadom na nesmiernu zložitosť tejto ustanovizne veľmi problematické a náročné.

Z pedagogického hľadiska rodinu charakterizuje napr. J. Havran (1995, s. 56). Považuje ju za základnú spoločenskú jednotku majúcu v štruktúre spoločnosti svoje pevné miesto. Z hľadiska členov rodiny je podľa neho malou spoločenskou skupinou, ktorú spája intimita vzá-

---

[1] Prvá verzia state je súčasťou diplomovej práce Kmeť, Peter: Spolupráca rodiny a školy a jej odraz v periodickej pedagogickej tlači v rokoch 1999 – 2004. Diplomová práca. Prešov: FF PU 2006. 92 s.

jomného spolužitia, pevné citové putá, vzájomná úcta a láska, každodenný kontakt zoči-voči, spoločná domácnosť, súdržnosť pri dosahovaní spoločných cieľov a uspokojovaní rozličných duchovných i hmotných potrieb. Je charakteristická svojimi zvyklosťami a tradíciami. Predstavuje malý spoločenský útvar, ktorý je súčasne uzavretý aj otvorený.

Každá rodina je jedinečnou inštitúciou, pre ktorú je na jednej strane typický istý výrazne špecifický jedinečný a neopakovateľný súbor znakov. Napriek tomu sa však na druhej strane vyznačuje tiež istými všeobecnými znakmi. Tie je podľa našej mienky možné vyjadriť takto:

- rodina je spoločensky uzavretá forma partnerského spolužitia;
- jej členov môžu, no nemusia spájať príbuzenské vzťahy;
- spravidla žijú v jednej domácnosti v rodinnom prostredí;
- jej členovia vzájomne spolupracujú a pomáhajú si;
- akceptujú a dodržiavajú určité rodinné tradície, zvyky, rituály ap.

Ako spoločenská inštitúcia má viaceré významné funkcie. Najlepšie ich opisuje Ľ. Višňovský (rok vydania neuvedený, s. 198 – 199)[2], ktorý rozlišuje:

- biologickú funkciu;
- ekonomickú funkciu;
- výchovnú funkciu;
- psychohygienickú a emocionálnu funkciu;
- ochrannú funkciu;
- socializačnú funkciu;
- rekreačnú funkciu.

Ľ. Višňovský (2005, s. 19) sa taktiež domnieva, že všetky majú svoj význam. Niektoré z nich sa síce podľa neho dajú zastúpiť či čiastočne nahradiť, no niektoré sú nenahraditeľné. Ďalej zdôrazňuje veľký význam výchovnej funkcie pri rozvoji spolupráce rodiny a školy.

ŠKOLA

Škola je druhým najvýznamnejším sociokultúrnym činiteľom výrazne pôsobiacim na bio-psycho-sociálny rozvoj osobnosti, ktorý je z historického hľadiska mladší ako rodina. Vznik školy ako inštitúcie, ktorej hlavnou úlohou bolo vychovávať mladú generáciu je možné spájať

---

[2] Podobné stanovisko uvádza i v práci Kačáni, Vladislav – Višňovský, Ľudovít (eds.): Psychológia a pedagogika pomáhajú škole. Bratislava: IRIS 2005, s. 19. ISBN 80-89018-85-8. Autor príslušnej časti Ľ. Višňovský.

pravdepodobne už s pravekom.[3] Výchovnú funkciu plnila dovtedy výlučne rodina. Počas svojej existencie prešla viacerými zmenami týkajúcimi sa tak jej kvalitatívnych, ako i kvantitatívnych stránok. Dnes je všeobecne prijímaný názor, že je hlavnou výchovno-vzdelávacou inštitúciou v spoločnosti pričom vždy stelesňuje jej záujmy.

Podobne ako v súvislosti s rodinou ani v prípade školy neexistuje jednotná všeobecne prijímaná definícia.[4]

Podľa nášho názoru ju z pedagogického hľadiska je možné chápať ako spoločenskú inštitúciu vo verejnom či súkromnom vlastníctve, ktorej hlavným cieľom je zabezpečiť osvojenie si sústav všeobecných aj špecifických vedomostí, zručností, návykov, zvykov, hodnôt i noriem platiacich v tej-ktorej spoločnosti a potrebných pre život v nej, mladou generáciou. To sa deje pomocou výchovno-vzdelávacieho procesu realizujúceho sa v presne vymedzenom časovom období a priestore. Časové súvislosti je pritom potrebné vnímať tak v širšom (povinná školská dochádzka), ako i užšom (všetky školské a niektoré mimoškolské aktivity späté s výchovou, vzdelávaním a vyučovaním) zmysle slova. Pod pojmom priestor máme zase na mysli areál nachádzajúci sa stále na tom istom mieste, ktorý sa ďalej vyznačuje tým, že je výlučne na to určený a pre tento účel špeciálnym materiálnym zariadením vybavený. Škola je okrem toho charakteristická aj špecifickou atmosférou, klímou a prostredím pôsobiacim na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Cieľavedomou, plánovitou, sústavnou a zámernou snahou o napĺňanie základnej funkcie školy je determinovaná vnútorná organizácia jej života stanovená jednak pedagogickými dokumentami platiacimi na celoštátnej úrovni a jednak internými predpismi platiacimi len pre tú-ktorú školu. Na prvý pohľad by sa teda mohlo zdať, že škola je osobitá, požiadavkami štátnych orgánov významne poznačená organizácia, ktorá práve kvôli tomu potom nedokáže dostatočne a adekvátne reagovať na rôzne priame i nepriame vplyvy pôsobiace na ňu z okolia. To však nie je pravda. Aj keď faktom nepochybne je, že jej to neraz spôsobuje značné problémy, predsa je len dynamickým a autoregulačným systémom schopným adaptovať a sebaregulovať sa v rozličných podmienkach, pričom si zároveň zachováva určitú stabilitu a rovnováhu.

---

[3] Podrobnejšie o tom pozri napr.: Alt, Róbert: Přednášky o výchově na raných vývojových stupních lidstva. Výchova mládeže. Praha: SPN 1959. 251 s. Strogoň, Tomáš – Cach, Josef – Mátej, Jozef – Schubert, Jozef: Dejiny školstva a pedagogiky. Druhé, prepracované a dopĺnené vydanie. Bratislava: SPN 1986. 440 s.

[4] Na Slovensku i v Čechách absentuje dokonca aj širšia monografická literatúra o súčasnej škole. Doteraz boli publikované iba práce, ktoré sa školou, jej vývojom fungovaním či výsledkami viac alebo menej zaoberajú.

Každá škola je jedinečnou inštitúciou, pre ktorú sú na jednej strane typické isté individuálne a neopakovateľné znaky. No na druhej strane sa rovnako vyznačuje istými všeobecnými znakmi, ktorými sa odlišuje od iných výchovných inštitúcií a zariadení. E. Petlák (1997, s. 233 – 235) ich konkretizuje nasledujúcim spôsobom:

Východiská: Viac pozornosti sa venuje obsahu učiva ako dieťaťu a jeho schopnostiam.

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

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

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

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

Činnosti žiakov: Riadené a usmerňované učiteľom.

Zdroj nových vedomostí: Spravidla len učiteľ a učebnice.

Hodnotenie: Známkami, ktoré majú malú informačnú hodnotu.

Systém predmetov: Pevný, podľa učebného plánu.

Rozvrh hodín: Pevný, ustálený.

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

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

Učiteľ: Organizátor práce, usmerňovateľ, autorita pre žiakov.

Usporiadanie školy: Tradičné, klasické triedy.

Spolupráca s inými školami: Málo rozvinutá.

Výber žiakov: Spravidla deti z regiónu.

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

- kvalifikačnú funkciu;
- socializačnú funkciu;
- integračnú funkciu;
- personalizačnú funkciu.

Všetky funkcie školy (i rodiny) majú svoj význam. Práve ich uplatňovaním ovplyvňujú ontogenézu každého jedinca. Vďaka tomu sú uspokojované jeho potreby, pričom sa z biologic-

kej bytosti postupne stáva aj viac či menej rozvinutá spoločenská bytosť. Deje sa tak prostredníctvom realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý o. i. zahŕňa aj výchovu, učenie (sa) a vzdelávanie.

KOOPERÁCIA RODINY A ŠKOLY

Vzťah rodiny a školy je absolútne prirodzený, pretože obe ustanovizne majú v podstate spoločné zámery.

Jav kooperácie sa doposiaľ stal predmetom záujmu viacerých predstaviteľov teórie i praxe. Tí dospeli k rozličným – často diametrálne odlišným až protichodným – zisteniam. Každý autor totiž vychádza zo špecifických (nie všeobecne akceptovaných) postulátov, predpokladov, hypotéz ap. Dôsledkom je nejednotnosť, nejasnosť a napokon až nepochopenie. Tento problém sa výrazným spôsobom prejavuje už pri snahe o jasné definovanie pojmu kooperácia.

J. Křivohlavý (1974, s. 487 – 488) prikláňajúc sa k názoru M. Deutscha o. i. uvádza:

> „V kooperatívnej sociálnej situácii majú ciele jednotlivcov nasledujúci charakter: cieľové oblasti činnosti každého účastníka sú definované tak, že do tejto cieľovej oblasti sa je možné dostať vtedy a (do určitej miery) len vtedy, keď sa ostatní účastníci taktiež môžu dostať do svojich cieľových oblastí (aspoň do určitej miery).“

Z uvedeného je podľa neho zrejmé, že M. Deutsch vychádza z Lewinovho poňatia sociálneho poľa, kde je označený nielen súčasný stav, ale aj cieľový stav vo forme oblasti, do ktorej sa človek snaží dostať.

A. I. Doncov (1984, s. 23 – 24) taktiež sa opierajúc o stanovisko M. Deutscha ďalej zdôrazňuje, že podstatou kooperácie je pozitívna vzájomná súvislosť cieľov slúžiaca na uspokojenie potrieb účastníkov vzájomného pôsobenia (súčinnosti). V tejto súvislosti vyslovuje aj názor, podľa ktorého k uspokojeniu účastníkov vzájomného pôsobenia dochádza ľahšie, ako k napĺneniu potrieb jednotlivých indivíduí.

Na jej kvalitu, ktorá je významným determinantom úspešnosti socializácie indivídua pôsobia viaceré činitele. Pri ich pomenovaní sa prikláňame k predstave S. Štecha (1997, s. 493 – 502). Ten ich dáva do súvislosti s neúspešnosťou niektorých skupín žiakov v škole. Pozornosť si pritom podľa neho zasluhujú najmä:

- normativita rodiny;
- rodinný kód;
- kultúrny kapitál;

- štruktúra rodiny;
- paradigma rodiny;
- rodinné výchovné stratégie.

Zastávame názor že hlavnou úlohou spolupráce rodiny a školy je vytváranie priaznivejšieho prostredia, resp. lepších podmienok pre uskutočňovanie cieľov spojených s výchovou a učením (sa) každého jedinca vedúcich v konečnom dôsledku k jeho viac či menej úspešnému pretvoreniu na plnohodnotnú osobnosť.

Ľ. Višňovský (2005, s. 21) v súlade s tým prezentuje mienku V. Spoustu vnímajúceho ciele vzájomných vzťahov oboch inštitúcií prostredníctvom úloh triedneho učiteľa vyplývajúcich z kooperácie. Vyčleňuje ich nasledujúcim spôsobom:

Stimulovať rodičov, aby rozvíjali individualitu dieťaťa v najširšom zmysle slova.

Podnecovať rodičov k intenzívnejšiemu pôsobeniu na deti v oblasti emocionálnej, ktorá je pre rodinu nezastupiteľná.

Inšpirovať rodičov k uvedomelému podnecovaniu a rozvíjaniu ušľachtilých záujmov a mimoškolských aktivít dieťaťa s ohľadom na jeho profesionálnu orientáciu.

Viesť rodičov k súladu životného štýlu svojej rodiny, jej kultúrnej a filozofickej orientácie so životným štýlom demokratickej spoločnosti a jej humanistických tradícií.

Sociálne a pedagogicky orientovať rodičov tak, aby záujmy, materiálne, sociálne a kultúrne potreby rodiny a jej príslušníkov boli v súlade so záujmami a potrebami spoločnosti.

Aktivizovať rodičov tak, aby našli partnerský vzťah ku škole a využili svoje schopnosti a záujmy v priamej výchovnej spolupráci.

Permanentne sa usilovať o zvýšenie úrovne pedagogických vedomostí a spôsobilostí rodičov a popularizovať v ich radoch najnovšie poznatky z pedagogických vied.

Uvedené úlohy Ľ. Višňovský dopĺňa o ďalšie:

Viesť rodičov k vytváraniu optimálnej, pokojnej rodinnej atmosféry ako základu pre pokojný, zdravý vývin detí.

Pravidelne a podľa potreby informovať rodičov o hlavných úlohách školy, triedy, individuálnych výkonoch a správaní detí, spoločne koordinovať postup pri riešení závažnejších výchovných problémov detí ap.

Spolupracovať s rodičmi pri tvorbe denného režimu detí atď.

V našich podmienkach sa využívajú hlavne tieto metódy a formy spolupráce:

- písomné kontakty;
- žiacke knižky;

- školské nástenky;
- časopisy, bulletíny, videá o školách;
- videozáznamy priebehu vyučovacích dní v konkrétnych triedach;
- multimediálne internetové stránky škôl;
- schôdzky triednych učiteľov s rodičmi žiakov;
- konzultačné hodiny učiteľov a vedúcich školských pracovníkov;
- účasť rodičov na vyučovaní;
- dni otvorených dverí;
- rodičovské ankety;
- združenia rodičov;
- rady škôl;
- návštevy triednych učiteľov (prípadne iných pracovníkov škôl) v rodinách žiakov;
- telefonické kontakty;
- školské koncerty, predstavenia, výstavy pre rodičov, spoločné stretnutia pri významných príležitostiach, akadémie, plesy a besedy;
- asistencie rodičov v triedach a pri mimoškolských aktivitách;
- kurzy, cvičenia, športové a osvetové akcie organizované školami pre rodičov;
- zapožičiavanie odborných publikácií a materiálov rodičom.

Základným predpokladom jej zlepšenia je podľa našej mienky okrem uplatňovania uvedených (i ďalších) metód a foriem existencia väčších možností priamej účastí rodičov na riadení a ovplyvňovaní škôl.

SPOLUPRÁCA RODINY A ŠKOLY V ČASOPISE PEDAGOGIKA V ROKOCH 1999 – 2004

V nadväznosti na uvedené teoretické poznatky sme sa rozhodli sústrediť pozornosť na skúmanie periodika Pedagogika vydaného v rokoch 1999 – 2004 z pohľadu početnosti výskytu príspevkov **priamo** sa zaoberajúcich kooperáciou rodiny a školy.

Očakávame, že ich počet sa počas celého sledovaného obdobia bude zvyšovať.

Základnou výskumnou metódou využívanou pri získavaní relevantných údajov bola obsahová analýza textu za využitia myšlienkovej analýzy, syntézy a zovšeobecňovania. Procedúry vyhodnocovania zistených faktov spočívali v ich štatistickom spracovaní.

Pedagogika je najvýznamnejším časopisom venovaným pedagogickej vede a výskumu v ČR. Vychádza nepretržite od roku 1951, a to štyrikrát ročne. Napriek ideologickým vply-

vom do roku 1989 tam bolo publikovaných veľa významných vedeckých statí, výskumov a recenzií. Periodikum teda reprezentovalo pozitívnu časť československej pedagogickej vedy. Aj v súčasnosti je jej obsahové zameranie veľmi široké. Poskytuje priestor na prezentáciu teoretických statí, výskumných oznámení, správ o konferenciách a recenzií českých i zahraničných publikácií. V nepravidelných intervaloch sa tiež objavujú monotématicky zamerané čísla (napr. Rodina a škola, roč. 54, č. 4, 2004 ai.). Časopis je určený všetkým záujemcom o pedagogickú vedu a výskum.

V Pedagogike boli v sledovanom období uverejnené príspevky viacerých reprezentantov pedagogickej vedy.

M. Rabušicová – K. Emmerová (2003, s. 141 – 151) sa na základe analýzy predovšetkým anglosaskej literatúry vyjadrujú k vývoju názorov na role rodičov vo vzťahu ku škole a jej rôznym podobám. Konkrétne vymedzujú a charakterizujú tri pohľady na rodičov, kde vystupujú ako **klienti** (**zákazníci**), **partneri** a **občania**.

Hlavným mechanizmom zákazníckeho prístupu je možnosť slobodného výberu školy rodičmi. To ich stavia do pozície súperov, čo vytvára tlak na zlepšovanie dosahovaných výsledkov i ponuky v oblasti kurikula, voľného času či iných služieb. Možnosť slobodného výberu školy má viesť tiež k jej intenzívnejšej spolupráci s rodičmi, ktorým sa tak ponúka príležitosť priamo ovplyvniť kvalitu tejto inštitúcie. Tento predpoklad je však veľmi problematický, lebo na jednej strane klient má právo vyžadovať splnenie svojich požiadaviek, no na strane druhej ich nemusí vôbec vyjadrovať. Rozhodnutie o spôsobe správania sa ku škole je len na ňom.

Partnerský prístup obom stranám ponúka rovnoprávny vzťah, teda vzájomné uznanie prínosu pre rozvoj indivídua. Učitelia sa v jeho rámci snažia potláčať rolu odborníkov a prijímať pohľady rodičov ako obohatenie vlastnej práce. I keď rodičia nie sú odborníkmi, predsa len majú s výchovou jedincov vlastné skúsenosti. Práve preto majú ich informácie pre učiteľov veľký význam.

Rodičia sa vo vzťahu ku škole môžu ocitnúť tak v roli výchovných partnerov konajúcich v záujme starostlivosti o deti, ich výchovu a vzdelávanie, ako aj sociálnych partnerov vystupujúcich v prospech rozvoja školy. Na zreteli pri tom vždy majú osoh svojich detí.

Prístup prisudzujúci rodičom rolu občanov z ich strany predpokladá zodpovedné uplatňovanie práv a plnenie povinností voči školám. V tejto súvislosti je potrebné rozlišovať individuálne a kolektívne práva. Praktická realizácia je determinovaná aktivitou rodičov. Kvôli tomu sú dôležité nielen legislatívne podmienky, ktoré môžu viesť k jej zvýšeniu, ale i stav spoločnosti v jednotlivých krajinách. Občania vďaka nej môžu participovať prinajmenšom v dvoch rovinách: jednak aktívnou účasťou v politike a jednak priamym spolupodieľaním sa

na rozvoji lokálnych komunít. Na základe poznania súčasného stavu spoločnosti sa vystupovanie rodičov v roli občanov javí ako pomerne zložité.

V závere príspevku sa jeho autori zamýšľajú nad oblasťami budovania dobrých vzťahov rodiny a školy.

M. Rabušicová – V. Čiháček – K. Emmerová – K. Šeďová (2003, s. 309 – 320) nadväzujúc na predchádzajúci článok konfrontujú tam popisované teoretické koncepty s údajmi získanými uskutočnením dotazníkového skúmania týkajúceho sa reprezentantov škôl a rodičov náhodne vybraných českých materských a základných škôl. V jeho úvode prezentujú predstavu, že rodič môže byť vo vzťahu ku škole okrem klienta (zákazníka), partnera a občana vnímaný aj ako **problém**.

Tento prístup podľa nich v zásade nadobúda tri podoby.

Prvou sú rodičia, ktorých je možné označiť ako „**nezávislých**“. So školami navštevovanými ich deťmi sa snažia udržiavať minimálne kontakty. S učiteľmi komunikujú len zriedkavo a výsledky potomkov dosiahnuté v škole sledujú viac-menej sprostredkovane. Majú na zreteli iba rozvoj ich individuality. Preto im zaisťujú aj rozličné alternatívne zdroje vzdelávania (napr. doučovania atď.). Ide o rodičov, ktorí si svoje povinnosti plnia v rámci určenom nimi samými.

Druhou sú tzv. „**zlí rodičia**“. Spravidla neprejavujú záujem o výchovno-vzdelávací proces detí a nepodporujú ich učenie (sa). Nevyvíjajú ani snahu smerujúcu k získaniu informácií o spôsoboch práce školy, resp. jej pedagogickej koncepcii. Vzbudzujú dojem, že túto inštitúciu nepodporujú, neakceptujú, ba dokonca ignorujú. Svoje povinnosti dobre neplnia ani v samotnej rodine. Avšak za „zlého rodiča“ môže byť považovaný i ten, ktorý nevie dať dostatočne najavo svoj záujem, či pociťuje ostych požiadať o vysvetlenie v akejkoľvek jemu nejasnej veci.

Treťou sú rodičia označovaní ako „**snaživí**“. Tí chcú komunikovať, zúčastňujú sa na rôznych stretnutiach, domácej príprave detí na vyučovanie a dávajú najavo podporu škole. No učitelia sa najmä ako profesionáli môžu týmito aktivitami cítiť ohrození. Rodičia od nich totiž často požadujú jasné formulácie správ o pokroku potomkov, vlastného pedagogického prístupu, poradenstvo pri výchove, vzdelávaní ai., a to v jazyku, ktorému rozumejú. Zdrojom problémov je taktiež časová náročnosť takejto komunikácie.

V ďalších častiach state autori formulujú poznatky získané pomocou stanovených indikátorov odvodených z charakteristík jednotlivých rolí rodičov a ich faktorovej analýzy. Na tomto mieste uvedieme aspoň niektoré z nich:

V českých podmienkach je vo vzťahu ku škole rodičom najčastejšie pripisovaná rola klientov (zákazníkov). Potom nasledujú role partnera, problému a občana. Medzi tým, ako ich vnímajú zástupcovia škôl a ako vidia sami seba nie je takmer žiadny rozdiel.

Využitím faktorovej analýzy identifikovali role, ktoré z hľadiska frekvencie výskytu vystupujú v poradí: rodičia ako výchovný klienti, nekomunikujúci rodičia, rodičia ako sociálny partneri a prehnane aktívni rodičia.

Tá rovnako ukázala, že teoretické koncepty rolí rodičov prevzaté zo zahraničia v českých podmienkach celkom neplatia. Najzreteľnejšie je to pri pohľade na rodičov ako „problém“, kde sa objavujú dva nezávislé faktory. Jeden pozostáva z rodiča „zlého“ a „nezávislého“ – teda príliš nepodporujúcich ciele školy (vôbec sa o nich nezaujímajú alebo im nedôverujú). Druhý tvorí rodič „snaživý“ – teda ten, ktorý má tendenciu klásť na školu prehnané nároky. Tieto role autori označili ako „nekomunikujúci rodičia“ a „(prehnane) aktívni rodičia“.[5]

M. Rabušicová (2004b, s. 307 – 308) v úvodníku monotématicky zameraného čísla nazvaného Rodina a škola konštatuje, že obe inštitúcie sú považované za základné socializačné (výchovno-vzdelávacie) ustanovizne ovplyvňujúce životnú dráhu každého jedinca. Ani jedna z nich nie je zastupiteľná v zodpovedajúcej kvalite. Takmer každý sa podľa nej na istý čas stane súčasťou rodiny i školy, kde intenzívne prežíva pozitívne aj negatívne emócie. Práve preto sú ich vzťahy také dôležité. Rozlišuje tri úrovne, na ktorých medzi nimi prebieha dialóg.

Prvá je **meritórna** – daná možnosťami vzájomného poznania, rešpektovania, protichodných očakávaní, komunikácie a spolupráce týchto inštitúcií.

Druhá je **interdisciplinárna** (**medziodborová**) – tvorená rozličnosťou uhlov pohľadov uplatňovaných pri skúmaní rodiny a školy (napr. sociologický, psychologický, pedagogický atď.).

Tretia – **metodologická** – zdôrazňuje rôznorodosť výskumných nástrojov používaných pri analýze a popise javov spojených s touto problematikou.

Autorka sa tiež majúc na zreteli úrovne spolupráce stručne vyslovuje k obsahu článkov nachádzajúcich sa v časopise.

I. Možný (2004, s. 309 – 325) informuje o štrukturálnych zmenách českej rodiny, ktorými prešla v druhej polovici 20. storočia. Konkrétne sa venuje premenám v usporiadaní domác-

---

[5] Obe uvedené štúdie priamo súvisia s príspevkom Rabušicová, Milada – Trnková, Kateřina – Šeďová, Klára – Čiháček, Vlastimil: O školách, v nichž jsou rodiče i ředitelé spokojeni se vzájemnou spoluprací. In: Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická, U8. Brno: Masarykova univerzita 2003, s. 103 – 116.

ností, reprodukčných stratégiách, hodnotách a s nimi úzko spätému rozšíreniu nových typov partnerských vzťahov a destabilizácii rodiny. Tie sa jednoznačným spôsobom premietajú i do vzťahov rodiny a školy.

Prostredníctvom interpretácie údajov pochádzajúcich z výskumných projektov zameraných na rodinu ich popisuje takto:

Ciele rodiny a školy sú v každej vyspelej spoločnosti v protiklade. Rodina ju stabilizuje tým, že pôsobí ako mechanizmus prenosu sociálneho statusu z generácie na generáciu. Škola naproti tomu kultúrny kapitál spoločnosti ponúka každému jedincovi. Všetkým tým poskytuje rovnaké šance, bez ohľadu na pôvod a rodinné zázemie.

Nestabilita rodiny školu posilňuje. Rodina je kvôli tomu úzkostlivejšia a niekedy dokonca agresívnejšia. Pokles pôrodnosti, resp. rodina s jedným dieťaťom ako jej väčšinové usporiadanie prenášajú na školu novú funkciu. Zatiaľ čo v tradičnej rodine sa dieťa svoje miesto v skupine učilo hľadať pomocou súrodencov, u jedináčika tento proces prebieha až po príchode do školy. Deje sa tak v skupine rovnako starých indivíduí, kde nemôže získať praktické skúsenosti s prejavmi nerovnosti spočívajúcimi v rešpektovaní statusu starších mladšími, za čo sú tí spravidla pod ich ochranou. Nemajú tak šancu zistiť, že s dominanciou je spojená zodpovednosť.

Rodinu ako základný nástroj socializácie osobnosti podľa neho pozvoľne nahrádza rovesnícka skupina založená v triede. Pozíciu školy to však veľmi nezlepšuje. S rodinou môže totiž ľahšie komunikovať a nachádzať spoločnú reč. Rovesnícka skupina navyše vďaka postupujúcej individualizácii dieťaťa vzniká čoraz ťažšie. Preto neustále vzrastá význam masovokomunikačných prostriedkov ako ďalšieho činiteľa podieľajúceho sa na socializácii jedinca.

Ak rodiny, pre ktoré je tento druh demokratizácie menej prijateľný ako tradičný homogenizačný vplyv školy, majú dostatok finančných prostriedkov, ich potomkovia navštevujú súkromné školy. Vzdelanie sa pre nich totiž stalo veľmi dôležitou zložkou majetku, lebo sa ukázalo, že kultúrny a sociálny kapitál je spoľahlivejšou súčasťou dedičstva ako ten ekonomický.

M. Rabušicová (2004a, s. 326 – 341) sumarizuje výsledky výskumného projektu s názvom „**Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy**“. Postupne rozoberá zistenia týkajúce sa postavenia rodičov vo vzťahu ku škole v legislatívnom, resp. programovom rámci, reálnej situácie vystihujúcej ich vzájomné vzťahy, možností presadzovania záujmov rodičov v škole, otvorenosti škôl voči rodičom i verejnosti ako takej, charakteristík školy ako miest celoživotného učenia (sa) a podpory dobrého fungovania rodín.

Poznatky získané uskutočnením výskumov formuluje týmto spôsobom:

Otvorenosť voči rodičom a verejnosti vôbec je v českých školách prijímaná veľmi dobře. Riaditelia považujú dobré vzťahy s rodičmi za jednu z priorít svojej činnosti a ako dôležité sú vnímané predovšetkým na nižších stupňoch škôl. Rovnaký význam pripisujú aj vzťahom k lokálnej komunite, pričom tie sú zdôrazňované hlavne na vidieckych školách.

No v školách zároveň existuje i mnoho bariér, ktoré navzdory deklarovaniu pozitívnych postojov bránia praktickej realizácii otvorenosti škôl voči verejnosti. Argumenty podporujúce tieto snahy majú vo všeobecnosti pedagogický charakter. Dôvody brzdiace ich rozvoj vyplývajú z každodenného života škôl.

České školy sa v súčasnosti podľa autorky nachádzajú v štádiu vyrovnávania sa s týmto konceptom. Keďže nevyplýva z ich prirodzených potrieb, je väčšmi prijímaný riaditeľmi ako ostatnými pracovníkmi. Nové myšlienky sa teda zatiaľ nestali integrálnou súčasťou praxe škôl. Učitelia preto vnímajú príliš veľa okolností brániacich jeho uplatneniu.

Vo všeobecnosti je možné názorové pozadie dimenzií otvorenosti (či uzavretosti českých škôl) popísať ako stret ideí a reality. Ide o prirodzenú súčasť procesu prenikania nových tendencií do života zatiaľ skôr konzervatívnych škôl.

Rodičia vo vzťahu k nim vystupujú väčšinou ako relatívne spokojná skupina klientov (zákazníkov), ktorá je spravidla aktívna až v okamihu, keď sú nejakým spôsobom ohrozené jej záujmy. Pri riešení problémov častejšie využíva individuálny prístup. Rodičia zatiaľ svoje práva voči škole nevyužívajú v dostatočnej miere a tie ani nemajú veľký záujem ich na to upozorňovať. Lenže situácia sa napriek tomu predsa len začína pomaly zlepšovať.

P. Macek (2004, s. 342 – 354) sa v prvej časti príspevku zaoberá medzigeneračnými vzťahmi. Poukazuje na skutočnosť, že tradičný generačný konflikt sa v priebehu 20. storočia oslabil. Kľúčovú úlohu pri tom podľa neho zohráva záujem rodičov, emocionálna zaangažovanosť a podstata rodičovskej autority. Prejavy konfliktov sú oveľa menej výrazné, keď adolescenti majú pocit, že môžu slobodne vyjadrovať svoje názory, pričom rodičia si ich vypočujú.

V druhej časti venuje pozornosť interpretácii záverov, ktoré vyplynuli z bádaní zameraných na odhalenie súvislostí medzi vnímaním i hodnotením adolescentov rodičmi a ich sebahodnotením. Vyplýva z nich, že rodičia majú trvalý vplyv na utváranie sebapoňatia a identity každého dospievajúceho.

Pokiaľ rodičia v detstve otvorene prejavovali záujem o potomka, nebagatelizovali jeho starosti a dávali mu najavo náklonnosť, bez ohľadu na úspechy či neúspechy, vytvorili predpoklady pre otvorenú komunikáciu a vzájomnú akceptáciu i v období dospievania. Vtedy sa vzťahy s rodičmi pre adolescentov stávajú súčasťou ich vedomej reflexie a sebareflexie, for-

mujú dôležitú zložku sebapoňatia a vedú k vzniku predstáv o možnostiach a medziach vlastnej sebaregulácie.

Rodičia podľa neho majú svoj význam, bez ohľadu na to, či ich deti hodnotia pozitívne alebo negatívne. Vplyv rovesníckej skupiny na sebahodnotenie jedinca je výrazný len v prípade absencie záujmu rodičov o neho. Rovesnícka skupina môže síce nedostatky vo vzťahu rodič – dieťa úspešne kompenzovať, no v období mladšej (11 – 13 rokov) a strednej (14 – 16 rokov) adolescencie nie je schopná zabezpečiť stabilitu a bezpodmienečnosť akceptácie teda citové, resp. sociálne zázemie.

Otec v tomto procese stále zohráva nezastupiteľnú úlohu. Podieľa sa na určení dlhodobej orientácie adolescentov. V mnohých rodinách má tiež posledné slovo pri závažných rozhodnutiach. Dievčatá pri jeho hodnotení vyzdvihujú hlavne porozumenie, intenzitu prejavovaných citov, spoločenskú prestíž a atraktivitu. Chlapci zase dávajú prednosť úspechom a aktivitám odohrávajúcim sa mimo rodinného prostredia. No napriek tomu adolescenti bez ohľadu na pohlavie o svojich každodenných problémoch častejšie komunikujú s matkou.

Taktiež konštatuje, že dievčatá sú citlivejšie na negatívne prejavy zo strany rodičov. Chlapci zase takisto reagujú na pozitívne momenty a atmosféru rodinného života.

L. Lacinová (2004, s. 355 – 371) sa snaží zmapovať preklady zahraničnej literatúry o výchove detí vydané v ČR počas 90-tych rokov 20. storočia. Ide o práce, s ktorými sa verejnosť nemohla pred rokom 1989 z ideologických dôvodov zoznámiť.

V úvode prezentuje závery L. Langmeiera a D. Langmeierovej. Predmetom ich záujmu bola obsahová analýza kníh o výchove detí v rodine vydaných v rokoch 1850 – 1962.

Následne sa sústreďuje na vlastnú analýzu prekladov. Kvôli veľkej rozmanitosti a širokému spektru prístupov, východísk a foriem spracovania tejto problematiky sa pokúša nájsť kritériá ich klasifikácie vedúce napokon k sprehľadneniu sledovanej oblasti. Ich konkretizovanie umožňuje nasledujúce rozčlenenie príručiek:

príručky o výchove vychádzajúce z významných psychologických koncepcií;

príručky poskytujúce informácie o komplexnej starostlivosti o deti;

príručky zameriavajúce sa na poskytnutie informácií o špecifických problémoch vo výchove detí;

príručky o výchove vychádzajúce z určitého životného štýlu a filozofie.

Skúmaním ich obsahu dospela k záveru, že autormi často deklarovaný príklon k rešpektovaniu individuality a rozvoju jedincov v duchu konceptu plnohodnotnej osobnosti už od útleho veku úzko súvisí so zdôraznením silného emocionálneho vzťahu rodičov k potomkovi a vytvorením pocitu bezpečia i dôvery. Ďalšou charakteristickou črtou je rozvíjanie silných

stránok jednotlivca a vyzdvihovanie významu existencie jasných pravidiel vo výchove. Prevládajúcu predstavu o výchovnom cieli podľa nej vyjadruje idea šťastného, spokojného a úspešného dieťaťa, ktorému je v rámci štrukturovaných spoločenských noriem umožnený rozvoj jeho individuálneho potenciálu.

Tieto príručky o výchove detí obsahujú aj isté protiklady spočívajúce v hľadaní odpovedí na otázky:

> „Je správne vychovávať dieťa tak, aby bolo úspešné a výkonné hlavne z hľadiska požiadaviek, ktoré na jedincov kladie spoločnosť a v nej prevládajúce hodnoty i napriek tomu, že môžu byť v rozpore s osobným presvedčením rodičov? Alebo by mala byť cieľom výchovy každého indivídua aj postupná transformácia spoločnosti vrátane jej hodnotového zamerania?“

Príklon k jednému či druhému stanovisku nechávajú plne v kompetencii rodičov, lebo práve tí nesú stále najväčšiu zodpovednosť za socializáciu a zdravý vývin potomkov.

S. Štech (2004b, s. 372 – 373) rozoberá ďalšie tri (nami ďalej analyzované) štúdie. Podľa jeho mienky sú výsledkom špecifického prístupu ich autorov ku školskej socializácii. Hlavným cieľom je rozlíšiť premenlivé, konjunkturálne a konštantné, nadčasové stránky vzťahov rodiny a školy, a to bez akéhokoľvek predčasného hodnotenia.

Každý z textov sa vzťahom v trojuholníku rodič – žiak – učiteľ venuje z iného uhla pohľadu. Prvý skúma rôzne podoby angažovanosti rodičov v školskej socializácii detí tak, ako ich vidia rodičia. Druhý popisuje tieto vzťahy z pohľadu žiakov v poslednom ročníku ZŠ. Premeny interakcií rodiny a školy sleduje v situácii rozhodovania o ďalšej vzdelávacej dráhe jedincov. Tretí sa k vzájomným kontaktom vyjadruje prostredníctvom analýzy výpovedí učiteľov. Dôraz pritom kladie na genderovú dimenziu identity pedagóga. Poukazuje teda na jeho mužskú či ženskú rolu.

S. Štech (2004a, s. 374 – 388) komentuje výsledky domácich i zahraničných výskumov zaoberajúcich sa angažovanosťou rodičov v školskej socializácii detí.

V úvode príspevku informuje o sociálno-historickom kontexte vzniku požiadavky na angažovanosť rodičov. Tvorí ho najmä individualizácia života v súčasnej spoločnosti, dôraz na proces personalizácie, „právo“ na rozvoj osobnosti každého jednotlivca, potreba adaptovať sa a v škole si osvojiť vedomosti, zručnosti, návyky, zvyky i postoje nevyhnutné na zaradenie do spoločnosti. Rodičia sú kvôli tomu vystavení rozličným tlakom vedúcim k vyjednávaniu s učiteľmi.

V druhej časti autor zameriava pozornosť na tri zložky stratégií, ktoré rodičia uplatňujú pri komunikácii s učiteľmi:

1. **vymedzenie a rozdelenie zodpovednosti, resp. právomocí oboch partnerov** – rodičia majú tendenciu rešpektovať poznávaciu funkciu školy a sankcionovanie žiakov (prospech) ako legitímny akt tejto inštitúcie;

2. **priame formy kontaktov s učiteľmi** – možno ich označiť ako vzťahy „na dištanc";

3. najvýraznejšiu formu angažovanosti rodičov predstavuje **aktívna účasť na domácej príprave žiakov do školy** – má rôzne podoby, pričom jej účinnosť závisí od ich skúseností, znalostí a zručností spojených s poznávacou činnosťou.

V tretej časti sa zaoberá situáciami, keď dochádza k nedorozumeniu vyplývajúcemu zo závažnejších problémov indivídua v škole. Práve tie podľa neho vedú k intenzívnemu vyjednávaniu medzi rodičmi a učiteľmi, ktoré charakterizuje úsilie o stanovenie presných hraníc zodpovednosti oboch partnerov.

Interpretáciou údajov získaných uskutočnením výskumných projektov dospel k záveru, že výchova potomkov často privádza rodičov do sporných situácií.

Na úrovni **predstáv** o rozdelení úloh rodiny a školy sa to prejavuje odlišnosťou medzi akceptáciou výsledkov poznávacej funkcie školy ako inštitúcie a relativizáciou názorov učiteľa ako osoby.

Na úrovni **priamych kontaktov oboch partnerov** sa tento konflikt transformuje do snahy udržať si istý dištanc. Ich komunikácia je často vynútená problémami jedinca a úsilím vyjednať „osobný" prístup učiteľa k nemu.

Na úrovni **aktívnej účasti rodičov na domácej príprave žiaka do školy** je zrejmý pokles ich pôvodne vysokej angažovanosti podľa neho pravdepodobne determinovaný neporozumením situácii indivídua v škole a neexistenciou „nástrojov" rodičov na kontrolu a ovplyvnenie toho, o čom majú iba sprostredkované informácie.

I. Viktorová (2004, s. 389 – 405) opisuje premeny vzťahov rodičov ku školskému vzdelávaniu potomkov v poslednom ročníku ZŠ. V tomto kontexte si všíma ich postavenie v obidvoch inštitúciách. Na základe rozboru výsledkov získaných realizáciou dvoch skúmaní týkajúcich sa žiakov 9. ročníka ZŠ v rokoch 1992, resp. 2003 a longitudinálneho sledovania tiež poukazuje na vzrastajúce rozdiely medzi rodinami, ktoré sa odrážajú v profesionálnej orientácii a projektovaní ďalšej vzdelávacej kariéry.

Za najdôležitejšie považuje zmeny výchovy, prístupu k deťom a ich pozícií v rodine a škole. Prejavujú sa väčšou mierou samostatnosti, ktorá je im poskytovaná, liberálnosti v prístupe k nim, menším dôrazom prikladaným školskej práci i domácej príprave do školy a formálnejším hodnotením tejto inštitúcie i v nej dosahovaných výsledkov. Rovnako dochádza aj k čoraz výraznejšej diferenciácií rodín. Rozdiely sa premietajú do vzťahu k vzdelaniu, školskej práci,

stratégií pri voľbe vzdelávacej kariéry, organizácií príprav na prijímacie pohovory v rodine a do im jednotlivými rodinami pripisovaných významov.

Tieto rozdiely podľa autorky determinujú tak aktuálne stratégie rodiny využívané pri voľbe školy, ako aj ďalšiu životnú dráhu jedincov.

I. Moravcová-Smetáčková (2004, s. 406 – 416) sa vyjadruje k špecifickému typu stratégií, ktoré rodina uplatňuje pri komunikácii so školou. Ide o formy spolupráce založené na genderových stereotypoch. Odrážajú sa v tom, že rozhovor o žiakoch s učiteľkami na pôde školy absolvujú namiesto matiek otcovia a naopak. Ich zámerom je vyviesť učiteľov z profesionálnej role.

V prvej časti štúdie sa autorka vo všeobecnosti zmieňuje o koncepte gender a jeho význame vo vzťahoch rodiny a školy, ich odlišných záujmoch a stratégiách využívaných na ich dosiahnutie i škole ako inštitúcii a organizácii.

V druhej časti sa na podklade empirických údajov získaných vykonaním rozličných bádaní zaoberá profesijnou i osobnou identitou učiteľov a vplyvom rodičov na nich.

Svoje zistenia o tom konkrétne formuluje nasledujúcim spôsobom:

Rodičia žiakov pre učiteľov predstavujú zdroj potvrdenia ich profesijnej identity, lebo môžu oceniť náročnosť tohto povolania a ako relevantní partneri im taktiež poskytovať spätnú väzbu. Súčasne sú však najväčším možným ohrozením profesijnej identity pedagógov.

Škola ako sociálna inštitúcia a organizácia má tendenciu vystupovať neosobne, univerzálne i asexuálne. No napriek tomu ju ovplyvňuje genderová príslušnosť jej pracovníkov. Tá môže významne intervenovať do ich vzájomných interakcií.

V časopise Pedagogika bolo teda v sledovanom období publikovaných 11 statí venovaných spolupráci rodiny a školy (2 r. 2003 a 9 r. 2004 ako súčasť jedného monotématicky zameraného čísla nazvaného Rodina a škola).

ZÁVER

Po vykonanej práci môžeme konštatovať, že vzťahy rodiny a školy boli predmetom mnohých bádaní, ktoré rozoberali ich rozličné stránky. Výsledkom sú viaceré monografie, zborníky, štúdie, články atď. Príspevok sa zaoberá obsahovou analýzou časopisu Pedagogika v rokoch 1999 – 2004 z hľadiska tam vyskytujúcich sa článkov o ich kooperácii.

Z uvedených výsledkov šetrenia jednoznačne vyplýva, že naše očakávania (keď sme predpokladali, že dochádza k zvyšovaniu počtu tam umiestnených príspevkov počas celého sledovaného obdobia) sa nepotvrdili.

Snažili sme sa tak aspoň čiastočne prispieť k vypĺneniu značného informačného deficitu o analyzovaných problémoch.

ZDROJE

Alt, Róbert: Přednášky o výchově na raných vývojových stupních lidstva. Vvýchova mládeže. Praha: SPN 1959. 251 s.

Doncov, Aleksandr I.: Psichologija kollektiva. Metodologičeskije problemy issledovanija. Moskva: Izdateľstvo Moskovskogo universiteta 1984. 208 s.

Havran, Jozef: Pedagogika. Úvod do štúdia. Druhé vydanie. Prešov: Pedagogická fakulta UPJŠ v Košiciach 1995. 100 s.

Kačáni, Vladislav – Višňovský, Ľudovít (eds.): Psychológia a pedagogika pomáhajú škole. Bratislava: IRIS 2005. 200 s.

Kasáčová, Bronislava: Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie učiteľov. In Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická, U9. Brno: Masarykova univerzita 2004.

Kmeť, Peter: Spolupráca rodiny a školy a jej odraz v periodickej pedagogickej tlači v rokoch 1999 – 2004. Diplomová práca. Prešov: FF PU 2006. 92 s.

Křivohlavý, Jaro: Sociálněpsychologické přístupy ke studiu kooperace. Československá psychologie, 18, 1974, č. 6, s. 482 – 500.

Lacinová, Lenka: Příručky o výchově pro rodiče. Pedagogika, 54, 2004, č. 4, s. 355 – 371.

Macek, Petr: Adolescenti a jejich rodiče. Důležitost vzájemné percepce pro sebehodnocení dospívajících. Pedagogika, 54, 2004, č. 4, s. 342 – 354.

Možný, Ivo: Česká rodina pozdní modernity. Nová podoba starého partnera a rivala školy. Pedagogika, 54, 2004, č. 4, s. 309 – 325.

Petlák, Erich: Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS 1997. 275 s.

Rabušicová, Milada: Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy. Shrnutí některých výsledků z výzkumného projektu. Pedagogika, 54, 2004a, č. 4, s. 326 – 341.

Rabušicová, Milada: Trojí dialog. Pedagogika, 54, 2004b, č. 4, s. 307 – 308.

Rabušicová, Milada – Čiháček, Vlastimil – Emmerová, Kateřina – Šeďová, Klára: Role rodičů ve vztahu ke škole. Empirická zjištění. Pedagogika, 53, 2003, č. 3, s. 309 – 320.

Rabušicová, Milada – Emmerová, Kateřina: Role rodičů ve vztahu ke škole. Teoretické koncepty. Pedagogika, 53, 2003, č. 2, s. 141 – 151.

Rabušicová, Milada – Trnková, Kateřina – Šeďová, Klára – Čiháček, Vlastimil: O školách, v nichž jsou rodiče i ředitelé spokojeni se vzájemnou spoluprací. In Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická, U8. Brno: Masarykova univerzita, 2003, s. 103 – 116.

Smetáčková – Moravcová, Irena: Význam genderu v komunikačních strategiích rodiny a školy. Pedagogika, 54, 2004, č. 4, s. 406 – 416.

Strogoň, Tomáš – Cach, Josef – Mátej, Jozef – Schubert, Jozef: Dejiny školstva a pedagogiky. Druhé, prepracované a dopĺnené vydanie. Bratislava: SPN 1986. 440 s.

Štech, Stanislav: Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. Pedagogika, 54, 2004a, č. 4, s. 374 – 388.

Štech, Stanislav: Pojetí vztahu rodiny a školy. Pedagogika, 54, 2004, č. 4, s. 372 – 373.

Štech, Stanislav: Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. Československá psychologie, 41, 1997, č. 6, s. 487 – 502.

Viktorová, Ida: Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání dětí. Pedagogika, 54, 2004, č. 4, s. 389 – 405.

Višňovský, Ľudovít – Kačáni, Vladislav (eds.): Základy školskej pedagogiky. Bratislava: IRIS rok vydania neuvedený. 232 s.

O AUTOROVI

Peter Kmeť je študentom 1. ročníka externého doktorandského štúdia v odbore pedagogika; kontakt: koloman@marta.sk.