

Vplyv neformálnej kontroly rodičov na prospech ich detí v škole

Lukáš Bomba, Jarmila Zacharová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou vplyvu formálnej a neformálnej kontroly školského prospechu detí ich rodičmi. V teoretickej časti poskytuje pohľad na súčasnú rodinu a školu v kontexte školskej úspešnosti dieťaťa – žiaka. V empirickej časti rieši vplyv uplatňovania formálnej a neformálnej kontroly prospechu v edukácii dieťaťa – žiaka, pričom za významné považuje pozitívny, akceptujúci a súčasne vyžadujúci vzťah rodiča k dieťaťu, ktorý prostredníctvom otvorenej komunikácie môže podporiť jeho motiváciu k učeniu sa, prospech a úspešnosť v škole.

Kľúčové slová: dieťa – žiak, rodič, formálna a neformálna kontrola, školský prospech, evalvácia.

The Influence of Informal Parent Control at Their Children's School Achievements

Abstract

This article is about the problems of formal and informal control of children's school results by their parents. In the theoretical part it offers a view at the present family and school in the context of school successfulness of a child – pupil. In the empirical part the influence of the use of formal and informal control of results in education of a child – pupil is discussed, and a positive, accepting and at the same time demanding

relation of a parent to their child is considered significant that may support the child's motivation to learning, school results and successfulness through open communication.

Key words: child – pupil, parent, formal and informal control, school results, evaluation.

Úvod

Medzi významné edukačné činitele vo vývine jednotlivca patria rodina a škola. Meniace sa podmienky života spoločnosti predstavujú zároveň meniace sa podmienky pre život rodiny a spätne spoločnosť je rodinným životom jednotlivcov ovplyvňovaná. V súčasnosti európska spoločnosť a aj rodina prechádzajú zmenami, ktoré sa prejavujú istými znakmi, napríklad tradičné väzby strácajú pôvodný význam, objavujú sa nové hodnoty, pričom k ceneným hodnotám súčasnej spoločnosti a rodiny patria individuálna sloboda, možnosť voľby, sebauplatnenie jednotlivca a osobný rozvoj, kde ide najmä o „schopnosť navodiť aktívne sebarozvíjanie a reálne pozitívne sebaopätovanie dieťaťa, čomu predchádza podpora mnohostranného vyjadrovania a rozhodovanie o sebe samom a poskytnutie priestoru pre reálne sebahodnotenie“ (Macková, 2007, s. 256). Vzdelanie môže byť vnímané, či používané nie len pre osobný rozvoj (psychická stránka problému), ale aj ako *nástroj* pre postup po stratifikačnom rebríčku spoločnosti smerom nahor, prípadne ako *nástroj* pre medzigeneračné zachovanie statusu (sociálna stránka problému).

Ak aj v súčasnosti vnímame školu ako nezastupiteľnú inštitúciu s primárnou úlohou v utváraní základov celoživotného vzdelávania a socializácie detí a mládeže, tak nie menej významnou inštitúciou je rodina, ktorá prostredníctvom vlastného edukačného vplyvu zabezpečuje prenos kultúrnych a sociálnych vzorov, čím zachováva kontinuitu kultúrneho a sociálneho vývoja inštitúcie rodiny i celej spoločnosti. Rodina sa odlišuje od iných sociálnych skupín, práve kvôli jej výchovno-socializačnému vplyvu na dieťa – jednotlivca. V priebehu socializácie jednotlivca má primárne postavenie, hovoríme o tzv. primárnej socializácii. V rámci rodinných interakcií dieťaťa a rodiča sa utvárajú u dieťaťa prvé sociálne skúsenosti a návyky sociálneho správania už v raných vývinových fázach (Střelec, 2009, s. 489). Dieťa postupne prechádza fázami sociabilizácie, individualizácie a personalizácie, počas ktorých sa pripravuje na vlastné zospoločnenie. Následne prichádzajú fázy enkulturácie a societácie, kedy hovoríme už o priamom včleňovaní sa do spoločnosti, o prvých kontaktoch so spoločenskými inštitúciami a nadväzovaní kontaktov s nečlenmi rodiny (Ondrejko, 1998). Sociabilizáciu môžeme chápať ako vytvorenie predpokladov socializácie, enkulturáciu ako vstupovanie do vlastnej kultúry a societáciu ako proces zospoločnenia.

Vo veku, keď sa dieťa včleňuje do spoločnosti, rodičia začínajú využívať doposiaľ nepoužívané edukačné nástroje, medzi ktoré patrí, napríklad aj kontrola štúdia. Práve

preto hovoríme o *sekundárnej socializácii*. Počas jej trvania sú edukačné vplyvy rodiny stále veľmi významné. Vplývajú na motiváciu dieťaťa k učeniu, na vytváranie vhodných podmienok na učenie, na postoje detí ku školskému vzdelávaniu atď. (Střelec, 2009, s. 489–490). V rodinnom prostredí sa formuje celá osobnosť dieťaťa – jeho charakter a vôľa, postoje k ostatným ľuďom, k práci, k spoločnosti. ..., ...tu sa vytvára aj jeho hodnotová orientácia a buduje sa hodnotový rebríček (Cabanová, 2010, s. 5).

Tak, ako sa mení model tradičnej rodiny, mení sa aj model súčasnej školy. Pre civilizovanú spoločnosť predstavuje škola spoločenskú inštitúciu, ktorá pri naplňaní svojej primárnej funkcie cielenej edukácie nastupujúcej generácie, je zároveň jedným z hlavných pilierov spoločnosti. Z hľadiska historickej retrospektívy sa model dnešnej školy významne zmenil, predovšetkým v závislosti od vývoja spoločnosti. Premeny spoločnosti ovplyvňujú zmeny spoločenských potrieb a tým aj požiadaviek na edukáciu. Možno k nim zaradiť, napríklad rozvoj vedy a techniky, informačnú explóziu, rozvoj informačných a komunikačných technológií, zvýšenú ekonomickú súťaž, nárast sociálnej diferenciacie obyvateľstva, ekologické ohrozenie atď. V dôsledku tohto vplyvu sa vyžaduje od školy rozvíjanie univerzálnejších kľúčových kompetencií (Walterová, 2009, s. 113–116).

Keďže škola predstavuje predmet záujmu spoločnosti, rodičovská, odborná pedagogická verejnosť i zamestnávateľia prejavujú záujem o vzdelávanie a jeho evalváciu. Š. Švec (2002) uvádza, že evalvácia predstavuje proces alebo výsledok objektívneho posudzovania hodnoty, kvality a efektívnosti cieľových programov, výsledkov, prostriedkov, podmienok, kontextov, iných stránok a aspektov rôznych systémov vzdelávania v školstve, ... napríklad hodnotenie žiackeho výkonu, vyučovacej hodiny, práce učiteľov, žiackej triedy, programu školy. V súčasnosti sa v edukácii presadzuje myšlienka individualizácie na pohľad učenia, na jeho proces i výsledky. Niektorí učitelia odmietajú diskriminačný spôsob hodnotenia, ktorý nezohľadňuje individualitu osobnosti dieťaťa – žiaka, porovnáva ich výsledky medzi sebou, pretože jediné čím sa líšia, je výkon, ktorý podali. Predstavitelia bádateľského princípu a pedagogického konštruktivismu, napríklad Piaget (1955), Vygotskij (1975), Anderson (1985), Bertrand (1998), vytesňujú vieru v možnosti priameho prenosu vedomostí z generácie na generáciu, pričom na hodnotenie nazerajú ako na pomoc pri korigovaní individuálneho poznávania a usmerňovania ku kultúrne zdieľanému porozumeniu. Poznávanie¹ je chápané ako proces, ktorý sa jedinečným spôsobom odohráva v žiakovej mysli, ale súčasne je závislý od sociálnej interakcie, v ktorej vzniká (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 8–9). Z tohto uhla pohľadu

¹ Stratégie, ktoré jednoznačne chápu poznanie ako sociálny konštrukt, sa môžu realizovať v kooperatívnom či kolaboratívnom vyučovaní na rôznych typoch škôl. Pri učení sa žiakov v skupinách sa berie do úvahy skutočnosť, že každý z nás sa pozerá na svet iným spôsobom a že existujú viaceré spôsoby, ako ukázať druhým to, čo vidíme my. Rôznorodosť vnímania odzrkadľujúca sa v rôznorodosti interpretácií vnímaného, je pre každého stimulom k ďalšiemu zamýšľaniu sa nad tým, ako javy, situácie vnímam a ako ich môžem vhodne interpretovať (Trabalíková, 2010, s. 143–148).

hodnotenie získava ďalšiu dimenziu, a to z *hodnotenia učenia* (assessment of learning) na *hodnotenie pre učenie* (assessment for learning) (Stiggins, 2002).

Evalvácia edukácie alebo zúženejšie, skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov, predstavujú činnosti, o ktoré sa verejnosť (rodičovská, odborná pedagogická, zamestnávateľská) najviac zaujíma. Ide o činnosti plývajúce, napríklad na profesijnú orientáciu žiakov (voľba povolania, typ vyššej školy, životné zameranie) a zároveň zasahujú citlivú sféru osobnosti človeka, jeho sebavedomie (Turek, 1998, s. 260). S evalváciou (so skúšaním, s hodnotením a s klasifikáciou) sa úzko spájajú prospech a školská úspešnosť žiakov. J. Maňák uvádza, že problematika kontroly výsledkov učebnej činnosti žiakov ako súčasti diagnostických postupov predstavuje neobvyčajne citlivú oblasť, a to aj vo vzťahu k učiteľovi, k žiakom i k rodičom (Maňák, 2003, s. 92). V tejto súvislosti viaceré teórie potvrdzujú, že aj výchovné postoje rodičov a školská úspešnosť ich detí sú vzájomne späté, pričom M. Ziemská (1980) pod pojmom rodičovský postoj označuje charakter emočného vzťahu rodiča k dieťaťu. Citový vzťah rodiča k dieťaťu, určujúci smer, charakter myslenia a konania rodičov, je kľúčovým momentom teórie rodičovských postojov.

Výskumy v oblasti štýlov edukácie ukazujú, že rôzny účinok toho istého edukačného postupu či prostriedku závisí od spôsobu a štýlu edukácie (Čáp, 1996; Čáp, Čechová, Boschek, 2000). Podľa J. Čápa spôsob edukácie vyčleňuje zo zložitého súboru edukačných procesov kľúčové komponenty, a to vzájomné emočné vzťahy, spôsob komunikácie, rozsah požiadaviek na dieťa, spôsob ich kladenia a kontroly. J. Čáp a J. Mareš (2007) uvádzajú modely dimenzií rodičovských postojov a štýlov výchovy a jedným z nich je podľa E. S. Schaefera vyjadrenie spôsobu edukácie modelom dvoch dimenzií: emočného vzťahu vyjadreného v protikladných rodičovských postojoch (láska, kladný – nepriateľstvo, záporný, chladný, zavrhujujúci postoj). Ich pólmí sú autonómia – minimálne riadenie a prísna kontrola – maximálne riadenie. V zmysle tejto teórie citové prijímanie alebo naopak odmietanie dieťaťa jeho prvotnými vychovávateľmi, teda rodičmi, silne ovplyvňuje jeho osobnosť, vytvára jej kognitívne, konatívne a emočné zložky. Významná je i druhá negatívna krajnosť, a to odmietanie dieťaťa, či už v rovine fyzickej (telesné ubližovanie) alebo psychickej (pohrdanie, ponižovanie, ignorovanie). Akákoľvek podoba rodičovského odmietania môže viesť k psychickým problémom dieťaťa, k poruchám jeho správania a neprospeievania v škole (Žúborová, 2010, s. 156–158).

Školská úspešnosť predstavuje mnohostranný jav, ktorý je podmienený množstvom činiteľov týkajúcich sa osobnosti žiaka, učiteľa, školského i rodinného prostredia. Školská úspešnosť súvisí s učebným výkonom žiaka, so zvládnutím požiadaviek školy primerane jeho schopnostiam a školský prospech odzrkadľujúci sa v známkach, je aj doteraz jedným zo základných ukazovateľov školskej úspešnosti žiaka. Zistenia J. Čápa (1996) o spôsobe výchovy v rodine ukázali, že silné riadenie v kombinácii s kladným alebo extrémne kladným emočným vzťahom podporuje dobrý školský prospech. V kombinácii s extrémne záporným emočným vzťahom býva prospech žiakov slabý.

Význam prepojenia spolupráce rodiny a školy je v edukácii dieťaťa – žiaka nepopierateľný. Danou problematikou sa z pohľadu problému domácich úloh dlhodobo zaoberal J. Maňák. S časovým odstupom dvadsať jeden rokov uskutočnil výskum, v ktorom porovnával vybrané premenné. Výskum, ktorý bol realizovaný v roku 1970 a v roku 1991, sa zamerával o. i. aj na skúmanie kontroly učenia detí rodičmi z aspektu jeho častosti. Z výsledkov vyplynulo, že v roku 1970 kontrolovalo učenie svojich detí denne 62,10% dotazovaných rodičov, kým v roku 1991 to bolo 28,70%, niekoľkokrát týždenne v roku 1970 9,20% dotazovaných rodičov, kým v roku 1991 to bolo 31,20%, jedenkrát týždenne v roku 1970 3,70% rodičov, kým v roku 1991 to bolo 27,10%, občas uskutočnilo kontrolu učenia detí v roku 1970 20,60% rodičov, kým v roku 1991 to bolo 10,20% a vôbec nekontrolovalo svoje deti v roku 1970 4,40% dotazovaných rodičov, kým v roku 1991 bol tento počet 2,80% rodičov. J. Maňák uvádza, že rozhodujúcim momentom pre prácu žiaka je priaznivá rodinná klíma, vytvorenie vhodných pracovných podmienok, zabezpečenie správneho pracovného režimu dieťaťa – žiaka. Ak sa podarí zaistiť rodičom tieto okolnosti, vytvára sa základňa, na ktorej môže úspešne zvládať problémy súvisiace s učením. Pomoc rodičov sa tak prejavuje, napr. v podnecovaní záujmu o učenie, vo výchove k plneniu povinností, či v kontrole učebnej práce (Maňák, 1992, s. 108–109).

Pravidelné zaujímanie sa rodičov o prospech dieťaťa a inklinovanie rodičov k zapojeniu sa do vzdelávania detí má nezanedbateľný vplyv na samotný prospech dieťaťa, pretože záujem o školský prospech v širšom kontexte možno interpretovať aj ako záujem o budúcnosť dieťaťa. Keďže vzdelanie je hodnotou, ktorá je takmer vo všetkých spoločenských vrstvách vnímaná ako žiaduca, mať žiadaný prospech, znamená i v súčasnosti napĺňať spoločenské požiadavky pre postupovanie po vzdelanostnom rebríčku. Vzdelanie je hodnota, ktorej dosahovanie môže znamenať medzigeneračne zvyšovanie socioekonomického statusu rodiny, jeho uchovávanie, alebo ako zdôrazňujú J. Keller a L. Tvrď aj poisťovanie sa voči (budúcim) rizikám (Keller, Tvrď, 2008, s. 62–80).

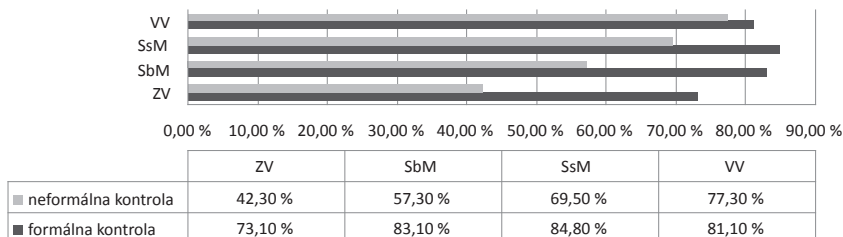
Má teda vplyv neformálna kontrola rodičov na prospech ich dieťaťa alebo môže vôbec neformálna kontrola rodičov ovplyvniť prospech ich dieťaťa? Na tieto otázky sme sa pokúsili odpovedať prostredníctvom vybraných výsledkov, ktoré vyplynuli z výsledkov výskumu realizovaného v mesiacoch máj až jún 2010, zameraného na skúmanie kultúrneho kapitálu rodiny v regióne horného a dolného Liptova. Rozpracovanie problematiky výskumu vychádza z definovania výskumného problému, ktorým bola problematika kultúrneho a sociálneho kapitálu v kontexte sociálnych nerovností komunitnej školy (Kubalíková, Cabanová, 2009). Cieľom našich čiastkových analýz bolo hľadanie odpovedí na otázku: *Existuje významná závislosť medzi neformálnou a formálnou kontrolou dieťaťa rodičmi a školským prospechom dieťaťa?*

Základný súbor výskumu tvorilo 2 400 rodičov, výberový súbor tvorilo 1250 rodičov. Výskumný nástroj predstavoval dotazník, ktorý bol distribuovaný rodičom žiakov 7. a 8. ročníkov základných škôl, pričom analyzovateľných zostalo 770 dotazníkov. Fak-

tor, ktorý sme analyzovali ako intervenujúci pri prospechu detí, bola kontrola školskej úspešnosti, premietnutá do kontroly prospechu², respektíve získaných známok z vybraných predmetov, a to zo slovenského jazyka a literatúry, z cudzieho jazyka a matematiky. Pre analýzu sme vybrali dva druhy kontroly. Prvá bola *kontrola žiadkej knižky* dieťaťa a druhú predstavovali *rozhovory rodičov s deťmi* o prospechu v škole. Považovali sme tieto dva druhy kontroly prospechu dieťaťa za *kontrolu formálnu* a *kontrolu neformálnu*, pričom kontrola žiadkej knižky súvisela s bezprostrednou kontrolou známok dieťaťa v škole a rozhovor bol zameraný na vzájomnú komunikáciu medzi dieťaťom a rodičom o jednotlivých známkach i celkovom prospechu.

Zmenili sme sa, že vzdelanie predstavuje významnú hodnotu pre takmer všetky spoločenské vrstvy. Predmetom nášho výskumu bol aj vzťah podmienenosti úrovne vzdelania rodičov a jeho vplyv na kontrolu prospechu ich detí. Tento vzťah je vyjadrený v grafe 1 *Porovnanie typov kontroly prospechu dieťaťa a vzdelania rodičov*, kde je znázornený pomer používania jednotlivých druhov kontroly u jednotlivých vzdelanostných skupín rodičov.

Graf 1: Porovnanie typov kontroly prospechu dieťaťa a vzdelania rodičov
(absolútne vyjadrenie %)



Legenda: ZV – základné vzdelanie, SbM – stredoškolské vzdelanie bez maturity, SsM – stredoškolské vzdelanie s maturitou, VV – vysokoškolské vzdelanie.

Pri porovnávaní pomeru formálnej a neformálnej kontroly prospechu dieťaťa ich rodičmi sme zistili, že ich pomer bol u rodičov s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním takmer vyrovnaný. Pomer týchto druhov kontrol, spoločne s presúvaním sa ku skupinám rodičov s nižším vzdelaním, sa postupne posúval v prospech kontroly formálnej. U rodičov s ukončeným základným vzdelaním dominovala formálna kontrola nad neformálnou, a to v pomere 63 % ku 37 %. Rodičia s ukončeným základným a neúplným stredoškolským

² Rodičov sme sa pýtali, ako si zisťujú informácie o prospechu dieťaťa. Na výber mali rodičia tieto možnosti odpovedí: pravidelná kontrola žiadkej knižky (formálna kontrola), pravidelný rozhovor s dieťaťom (neformálna kontrola), rozhovor s učiteľom, účasť na rodičovských združeniach, prostredníctvom elektronickej žiadkej knižky, telefonátom do školy.

ským vzdelaním prikladali väčší význam formálnej kontrole prospechu dieťaťa, pričom kladli dôraz pravdepodobne na jednotlivé známky dieťaťa, nevnímajúc ich ako súčasť jeho celkového prospechu. Rodičia s ukončeným vysokoškolským vzdelaním na druhej strane zase formálnu kontrolu dopĺňali kontrolou neformálnou (prípadne naopak), čím získali komplexnejší pohľad na prospech ich dieťaťa. Používanie neformálneho typu kontroly prospechu dieťaťa sa odvíjalo od ukončeného vzdelania rodičov, používalo ho menej ako polovica rodičov s ukončeným základným vzdelaním, na druhej strane viac ako tri štvrtiny rodičov s ukončeným vzdelaním vysokoškolským. Formálnu kontrolu prospechu dieťaťa (kontrolovanie žiačkej knižky) používalo približne 70–80 % rodičov. Na druhej strane, podľa nášho názoru, je alarmujúce, že 20–30 % rodičov sa nezaujímal o školský prospech svojich detí (vychádzame pri tomto tvrdení z presvedčenia, že kontrolovanie žiačkej knižky je najlegitímnejším spôsobom kontroly prospechu dieťaťa).

Uvedené získané výsledky skúmania by mohli byť zaujímavé aj z hľadiska nasledujúcej analýzy. Chí-kvadrát testom dobrej zhody a následným použitím znamienkovej schémy sme zisťovali, ako vplýva typ kontroly prospechu dieťaťa rodičmi na jeho prospech v škole. Z dôvodu prehľadnejšej operacionalizácie premenných sme zjednodušili prospech dieťaťa, a to takto: známky výborný (1) a chválitebný (2) sme spojili do jednej kategórie s názvom *dobrý prospech dieťaťa*. Známky dobrý (3), dostatočný (4) a nedostatočný (5) sa nachádzajú v kategórii *horší prospech dieťaťa*.³ Predmetom analýzy boli známky z cudzieho jazyka vyučovaného v škole.⁴

³ Mohli by sa objaviť námietky, prečo sme použili práve takéto kľúč, keď je od známky *dobrý* po známku *nedostatočný* veľký rozptyl v medziach „dostatočnosti“ prospechu. Vzhľadom na skúmaný súbor, siedmakov a ôsmakov základných škôl, sa neobjavilo mnoho žiakov so známku *nedostatočný*. Aj po vylúčení nedostatočných zo skúmaného súboru sa zachovali štatistické závislosti v odpovediach rodičov. Druhý argument pre včlenenie známky *nedostatočný* do *horšieho* prospechu bol fakt, že sme skúmali známky žiakov na polročnom vysvedčení, ktoré mali nižšiu dôležitosť ako známky na koncoročnom vysvedčení.

⁴ Signifikancia pri skúmaní závislostí neformálnej kontroly a prospechu dieťaťa z cudzieho jazyka sa ukázala ako najsilnejšia a to na hladine významnosti 0,001. Signifikancia pri skúmaní závislostí neformálnej kontroly a prospechu dieťaťa zo slovenského jazyka dosiahla hladinu významnosti 0,001 a z matematiky 0,05. (Všetky údaje sú počítané pre 1 stupeň voľnosti (df). Kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,001 a 1 stupeň voľnosti (df) je stanovená na 10,83. Kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň voľnosti (df) je stanovená na 3,84. Pre hladinu významnosti 0,01 je kritická hodnota stanovená na 6,63 – teda hodnota nižšia ako výsledok chí-kvadrátu pri skúmaní matematiky, avšak *continuity correction*, s ktorým ráta SPSS je vypočítaný len na hodnotu 6,44.) Dáta pre štatistické overenie: CJ (cudzí jazyk) chí-kvadrát = 13,50. SJ (slovenský jazyk) chí-kvadrát = 11,85. Mat (matematika) chí-kvadrát = 6,87.

Tab. 1: Porovnanie typov kontroly prospechu dieťaťa rodičom – znamienková schéma

	Kontrola žiackej knižky (formálna kontrola prospechu)		Rozhovory s dieťaťom o prospechu (neformálna kontrola prospechu)	
	ÁNO	NIE	ÁNO	NIE
Dobrý prospech	402 (84,1 %) (-0,18)	76 (15,9 %) (0,30)	347 (72,6 %) (1,61)	131* (27,4 %) (-1,95)
Horší prospech	197 (85,6 %) (0,20)	33 (14,4 %) (-0,42)	136 (58,9 %) (-1,93)	95** (41,1 %) (2,63)
SPOLU	599 (84,6 %)	109 (15,4 %)	483 (68,1 %)	226 (31,9 %)

Štatisticky významné hodnoty χ^2 testu: *- $\alpha = 0,05$, **- $\alpha = 0,01$

Výsledky analýzy uvedené v tabuľke 1 ukázali, že formálna kontrola prospechu rodičmi dieťaťa neovplyvňovala na prospech dieťaťa ako samostatná premenná. Pri dobrom, aj pri horšom prospechu dieťaťa bol pomer odpovedí rovnaký⁵ a to aj nezávisle od vzdelania rodičov.

Kedže sme sa zamerali vo výskume na typ neformálnej kontroly prospechu dieťaťa v škole jeho rodičmi, zaujímavým sa javilo skúmanie niektorých závislostí neformálnej kontroly dieťaťa a jeho prospechu v škole. Zatiaľ, čo pri dobrom prospechu dieťaťa neuplatňovalo neformálny typ kontroly 27 % rodičov, pri horšom prospechu dieťaťa neuplatňovalo tento typ kontroly až 41 % rodičov. Toto rozloženie nie je náhodné, z čoho vyplýva, že pokiaľ sa neuplatňuje neformálny typ kontroly prospechu, dieťa má častejšie horší prospech v škole.

Tab. 2: Porovnanie typov kontroly štruktúrované vzdelaním rodičov (kladné odpovede)⁶

	Ukončené vzdelanie respondenta			
	ZV	SbM	SsM	VV
Dobrý prospech (formálna kontrola)	11 (1,84 %)	100 (16,75 %)	205 (34,34 %)	85 (14,24 %)
Dobrý prospech (neformálna kontrola)	7 (1,45 %)	78 (16,22 %)	175 (36,38 %)	86 (17,88 %)
Horší prospech (formálna kontrola)	4 (0,67 %)	82 (13,74 %)	92 (15,41 %)	18 (3,02 %)
Horší prospech (neformálna kontrola)	3 (0,62 %)	51 (10,6 %)	69 (14,34 %)	12 (2,49 %)

Legenda: ZV – základné vzdelanie, SbM – stredoškolské vzdelanie bez maturity, SsM – stredoškolské vzdelanie s maturitou, VV – vysokoškolské vzdelanie.

⁵ Studentov T-test preukazuje rovnaké rozloženie odpovedí.

⁶ Percentuálne rozloženie v tabuľke zodpovedá vyjadreniu relatívnych početností v porovnávaní formálnej a neformálnej kontroly.

Ukázalo sa, že pri analyzovaní rozdielov medzi formálnou a neformálnou kontrolou cez prizmu vzdelanostných rozdielov medzi rodičmi sa neobjavujú významné rozdiely. Testovanie testom dobrej zhody (chí-kvadrát) preukázalo, že v prípade ak žiak dosahuje dobrý prospech, či horší prospech, medzi formálnou a neformálnou kontrolou neexistuje rozdielnosť, teda prospech dieťaťa sa už pri analyzovaní jednotlivých vzdelanostných skupín rodičov neodvíja od formy kontroly, ale od premennej *vzdelanie rodičov*. Vzdelanie rodičov je kvalitatívne silnejšia premenná, ktorá vplyva na prospech dieťaťa, v porovnaní s premennou formy kontroly prospechu dieťaťa.

Vychádzajúc zo získaných výsledkov môžeme konštatovať, že nameraná významnosť vzťahu oboch typov kontroly prospechu dieťaťa mala svoje príčiny v uplatňovaní konkrétneho druhu kontroly. Na druhej strane však treba povedať, že dosiahnuté vzdelanie a ekonomické zázemie rodičov je veľmi významným faktorom intervenujúcim pri prospechu dieťaťa v škole (Rôzne medzinárodné porovnania ho rozpoznávajú ako najvýznamnejší faktor – PISA, TIMSS, Werfhorst H. G., 2002, 2005, Zemančíková, 2010). V súčasnosti nevieme, akým konkrétnym spôsobom bola zo strany rodičov aplikovaná neformálna kontrola. Ak by rodičia aj uplatňovali rozličné výchovné štýly, napríklad *demokratický* či *autokratický*, nevieme zo získaných výsledkov usúdiť, či existuje vzťah závislosti medzi jednotlivými výchovnými štýlmi, medzi prospechom dieťaťa v škole a typom kontroly. Je vysoko pravdepodobné, že existujú rozdiely medzi otvorenou, prijímajúcou komunikáciou s dieťaťom a komunikáciou výrazne kontrolujúcou, denne sledujúcou úspechy v škole s ich následnými konsekvenciami pre školskú úspešnosť. Tento špecifický jav by bolo možné merať v ďalšom výskume.

M. Potočárová, vychádzajúc z L. W. H. Bakker (2001), uvádza desať výchovných úloh rodičov, pričom ako prvú zaraďuje *komunikáciu* a ako poslednú *kontrolu* (Potočárová, 2008 s. 133–134). Ak by aj nebolo zámerom autorov zoraďovať výchovné úlohy od najdôležitejších po najmenej dôležité, predpokladáme, že práve tu je potrebné hľadať možnosti pôsobenia rodičov vo výchove detí. Teda pri prospechu dieťaťa zohráva dôležitejšiu úlohu *verbálna komunikácia* medzi dieťaťom a rodičom o situácii dieťaťa v škole, čo môže umocňovať prítomnosť a verbalizáciu emočných vzťahov rodičov a dieťaťa, podporovať budovanie vzájomnej dôvery. Domnievame sa, že pravidelné rozhovory s dieťaťom o jeho prospechu môžu zvýšiť jeho školskú úspešnosť, teda zlepšiť aj známky v škole. Na druhej strane *kontrola* žiackej knižky dieťaťa, ako legitimizovaný prostriedok v školskom systéme (i v systéme spoločnosti), prostredníctvom ktorého sa rodičia dozvedajú o prospechu svojich detí, má v pozícii samostatnej premennej nulový vplyv na prospech dieťaťa.

Záver

V závere by sme chceli upriamiť pozornosť na dve zistenia z výskumu. Po prvé ide o fakt, že viac ako pätina rodičov sa nezaujíma o prospech svojich detí v škole. Existuje množstvo dôvodov, prečo sa rodičia o známky detí nezaujímajú, a to od neprikladania dôležitosti vzdelaniu pre život človeka až po zanedbávanie výchovy dieťaťa. Keďže skúmanie uvedeného javu nemá na Slovensku prioritné postavenie, domnievame sa, že si zasluhuje pozornosť, keďže chceme byť vzdelanou spoločnosťou. Po druhé jednou z možností zlepšenia prospechu dieťaťa v škole sa javí komunikácia rodiča s dieťaťom. Uplatňovanie neformálnej kontroly prospechu pri výchove dieťaťa prostredníctvom otvorenej komunikácie môže podporiť zlepšenie jeho prospechu v škole, pričom je samozrejmé, že mnohé závisí aj od ďalších činiteľov ako sú, napríklad osobnosť dieťaťa, materiálne podmienky rodiny, čas strávený pri učení sa a podobne, avšak pravidelný záujem rodičov o prospech a výsledky svojich detí vo vzdelávaní má nezanedbateľný vplyv na utváranie ich postojov a názorov ku škole. Ak má vzdelanie a školský prospech dieťaťa pre rodičov význam a tento postoj sa odráža v živote rodiny, tak bude mať význam aj pre dieťa, pre jeho motiváciu k učeniu sa, pre jeho prospech a úspešnosť v škole. A to je dôvod, prečo zdôrazňovať významný aspekt výchovy – komunikáciu, ktorý sa môže realizovať aj z čisto pragmatického hľadiska: komunikácia rodiča s dieťaťom napomáha zlepšeniu jeho prospechu v škole.

Literatúra

- CABANOVÁ, V. a kol. *Rodina a rodinná výchova ako faktor rozvoja osobnosti*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline/EDIS, 2010. 85 s. ISBN 978-80-554-0295-6.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- KELLER, J. – TVRDÝ, L. *Vzdelanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KOŠTÁLOVÁ, H. – MIKOVÁ, Š. – STANG, J. *Školní hodnocení žáku a studentu se zameřením na slovné hodnocení*. Praha: Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KUBALÍKOVÁ A. – CABANOVÁ V. *Problematika kulturního a sociálního kapitálu v kontexte sociálních nerovností komunitní školy In Škola v proměnách [elektronický zdroj]: učitel – žák – učivo: [mezinárodní vědecká konference, 4.–5. února 2009 ve Zlíně]*. – Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2009. ISBN 978-80-7318-904-4.
- MACKOVÁ, K. Významy pojmu JA s možným prepojením na aspekt sebahodnotenia žiaka non-direktívneho vyučovania. In *Acta Humanica*. ISSN 1336-5126, roč. 4, 2007, č. 1, s. 252–257.
- MAŇÁK, J. *Problém domácích úkolů na základní škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1992. 157 s. ISBN 80-210-0388-1.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003. 104 s. ISBN 80-210-3123-9.
- POTOČÁROVÁ, M. *Pedagogika rodiny. Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. 216s. ISBN 978-80-223-2458-8.

- STIGGINS, R. *Assessment crisis: The absence of assessment for learning*. Phi Delta Kappan. Online. [cit. 2011-10-17]. Dostupné na internete: <<http://www.edtechpolicy.org/CourseInfo/edhd485/AssessmentCrisis.pdf>>.
- STŘELEČ, S. Rodina ako edukačné prostredie. PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a v andragogike*. Bratislava: Iris, 2002. 318 s. ISBN 80-89018-31-9.
- TRABALÍKOVÁ J. Multižánrový projekt cez kolaboratívne vyučovanie. In *Acta Humanica*. ISSN 1336-512, roč. 7, 2010, m. č. s. 143–148.
- TUREK, I. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Edukácia, 1998. 328 s. ISBN 80-88796-89-X.
- WALTEROVÁ, E. Funkcie školy a školného vzdelávania. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- WERFHORST, H. G. van de. A detailed examination of the role of Education in intergenerational Social-class mobility In *Social science Information*. ISSN 0539-0184, 2002, vol. 41, No. 3, 407–438.
- WERFHORST, H. G. van de – ANDERSEN, R. Social background, credential inflation and educational strategies In *Acta Sociologica*. ISSN 0001-6993, 2005, vol. 48, No. 4, 321–340.
- ZEMANČIKOVÁ, V. Ekonomický kapitál rodiny ako determinant školskej úspešnosti žiaka In CABA-NOVÁ, V. a kol. *Rodina a rodinná výchova ako faktor rozvoja osobnosti*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline/EDIS, 2010. 85 s. ISBN 978-80-554-0295-6.
- ZIEMSKA, M. *Rodina a osobnosť*. Bratislava: Smena, 1980. ISBN 73-120-80-02.
- ŽUBOROVÁ, G. Výchovné postoje rodičov a školská úspešnosť ich detí. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, roč. 45, č. 2, s. 155–169.

Príspevok prezentuje vybrané výsledky výskumu zameraného na skúmanie kultúrneho kapitálu rodiny v regióne Liptova, realizovaného v rámci projektu VEGA č. 1/0737/08 pod názvom Kultúrno-sociálny kontext rodinnej výchovy v premenách v slovenskej regionálnej komunite a v jej komunitnej škole v komparácii s urbánnou základnou školou (hlavný riešiteľ doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.).

The article deals with influence of formal and informal parent control on their children's school achievement. It presents selected outcomes of the research in cultural capital of the family in Liptov region. Research was realised with project VEGA number 1/0737/08. Cultural and social context of child upbringing in transformation in Slovak regional community and its community's school in comparison with the urban elementary school (head of research team doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.).

Kontakt na autorov:

Mgr. Lukáš Bomba
Katedra pedagogických štúdií
Fakulta humanitných vied
Žilinská univerzita v Žiline
Univerzitná 8215/1
010 26 Žilina
lukas.bomba@fpv.uniza.sk

Mgr. Jarmila Zacharová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Fakulta humanitných vied
Žilinská univerzita v Žiline
Univerzitná 8215/1
010 26 Žilina
jarmila.zacharova@fpv.uniza.sk