

Univerzita Karlova v Praze  
Fakulta humanitních studií

# **Domácí příprava na školu z genderové perspektivy**

Bakalářská práce

**Šárka Zavadilová**

Vedoucí práce: Ing. Petr Pavlík, Ph.D.

Praha 2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem „Domácí příprava na školu z genderové perspektivy“ vypracovala samostatně, všechny použité prameny a literaturu jsem řádně citovala a práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne .....

.....

Šárka Zavadilová

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu bakalářské práce Ing. Petrovi Pavlíkovi, Ph.D. za ochotu, cenné rady a čas, který věnoval mé práci. Ráda bych také poděkovala Mgr. Blance Kavoňové za pomoc s realizací výzkumu. Dále mé poděkování patří paní ředitelce, která mi umožnila provést rozhovory na základní škole, a žákyním a žákům, kteří mi rozhovor poskytli.

# Obsah

<b>1. ÚVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>4</b>
<b>2.1 GENDER.....</b>	<b>4</b>
2.1.1 GENDER A ŠKOLA .....	6
2.1.1.1 Interakce ve třídě .....	6
2.1.1.2 Úspěch a sebehodnocení .....	7
2.1.1.3 Pohlaví a intelekt.....	8
2.1.1.4 Chlapci versus dívky .....	9
<b>2.2 MOTIVACE.....</b>	<b>11</b>
2.2.1 POZNÁVACÍ, VÝKONOVÉ A SOCIÁLNÍ POTŘEBY .....	11
2.2.2 ODMĚNY A TRESTY .....	13
2.2.3 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE .....	14
2.2.4 MOTIVACE ŽÁKŮ K UČENÍ .....	15
2.2.5 ROZDÍLY V MOTIVACI DÍVEK A CHLAPCŮ .....	17
<b>2.3 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA NA ŠKOLU.....</b>	<b>18</b>
2.3.1 DOMÁCÍ ÚKOLY .....	18
2.3.2 TYPY DOMÁCÍCH ÚKOLŮ .....	20
2.3.3 VÝZKUMY DOMÁCÍ PŘÍPRAVY .....	22
2.3.4 STYLY UČENÍ ŽÁKŮ A ŽÁKYŇ.....	27
<b>3. EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>30</b>
<b>3.1 METODOLOGIE .....</b>	<b>30</b>
3.1.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	30
3.1.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE.....	30
3.1.3 TECHNIKA SBĚRU DAT .....	31
3.1.4 VÝBĚR VZORKU .....	31
3.1.5 PROVÁDĚNÍ ROZHOVORŮ .....	32
3.1.6 HODNOCENÍ KVALITY VÝZKUMU .....	33
3.1.7 ANALYTICKÉ POSTUPY .....	34
<b>3.2 ANALÝZA DAT.....</b>	<b>35</b>
3.2.1 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA NA ŠKOLU.....	35
3.2.1.1 Preference.....	36
3.2.1.1.1 Organizační preference .....	37
3.2.1.1.2 Preference týkající se prostředí .....	43
3.2.1.1.3 Interpersonální preference .....	44
3.2.1.2 Styly učení žákyň a žáků .....	47
3.2.2 MOTIVACE.....	49
3.2.2.1 Promptnost .....	49
3.2.2.2 Motivace žáků a žákyň k domácí přípravě .....	50
3.2.2.3 Sociální motivace .....	52
3.2.2.3.1 Spolužáci .....	52

3.2.2.3.2 Učitel .....	53
3.2.2.3.3 Rodiče.....	54
3.2.3 SHRNUTÍ.....	58
<b><u>4. ZÁVĚR.....</u></b>	<b>60</b>
<b><u>LITERATURA .....</u></b>	<b>62</b>

# 1. Úvod

Domácí příprava na školu je činnost žáků a žákyň vyžadovaná školou a úzce provázaná s vyučováním, které se žáci a žákyně věnují mimo školu, nejčastěji doma (Jursová, 2011). Domácí příprava je důležitou součástí vzdělávání. Většina autorů se shoduje, že domácí příprava pozitivně ovlivňuje školní úspěšnost žáka (Šulová, 2014). Funkce domácích úkolů se často spatřuje především v opakování a upevňování učiva probraného ve škole. To však není jejich jediná funkce. Domácí příprava děti učí samostatnosti a zodpovědnosti. Ve škole je výuka ve velké míře ovlivňována učitelem, domácí přípravu však žák vykonává sám bez pomoci a vedení učitele, tudíž pouze na žákovi záleží, jakým způsobem, kde a kdy se bude učit a jak dlouho bude domácí přípravě věnovat. V rámci domácí přípravy si děti tedy osvojují návyk učení a samy hledají nejlepší metody, jak se učit, které vyústí v úspěch ve škole. Domácí příprava může děti i motivovat k dalšímu sebevzdělávání. Dále také představuje i důležitou zpětnou vazbu pro učitele, rodiče a koneckonců hlavně i pro žáky a žákyně. (Hong, Milgram, 2000; Jursová, 2011)

Ve své bakalářské práci se věnuji domácí přípravě na školu a nahlížím na ni z genderové perspektivy. Naše společnost staví muže a ženy do protikladu a zdůrazňuje mezi nimi rozdíly. Tato skutečnost mě přiměla k myšlence, zda i domácí příprava je nějakým způsobem genderovaná, zda se dívky a chlapci liší ve způsobu a rozsahu domácí přípravy a co je vůbec motivuje k tomu, aby se věnovali domácí přípravě na školu.

Téma domácí přípravy je mi blízké z mnoha důvodů. Již šest let se věnuji doučování a doučuji jak žáky a žákyně ze základních škol, studentky a studenty středních škol, tak dospělé, kteří potřebují doučování, aby mohli vykonávat svou práci a být v ní úspěšnější. Na hodinách doučování se snažím své studenty a studentky co nejlépe naučit předmět, učivo, které požadují. To však není to jediné, co v rámci doučování dělám. Mou prací, stejně jako prací každého učitele, je rovněž studenty správně motivovat. Motivace zde hraje klíčovou roli. Pokud student není dostatečně motivovaný, cíl doučování nebude naplněn. Pro doučování je zásadní i domácí příprava, například pokud se student potřebuje naučit co nejrychleji anglicky kvůli své práci, je nutné, aby se učil i sám doma, mimo lekce doučování. Na druhou stranu doučování může být i součástí domácí přípravy. Je to jedna z dalších činností, kterou student vykonává mimo školní vyučování a která může vést k zlepšení výsledků ve škole.

Výzkumy E. Honga a R. M. Milgram týkající se domácí přípravy a výzkumy motivace I. Pavelkové a kol. jsou pro mou práci klíčové. E. Hong a R. M. Milgram se zabývají styly učení žáků a na základě svého výzkumu vytvořili model, který nazývají Homework performance (plnění domácích úkolů), jehož součástí jsou pojmy motivace a preference. Motivace pojednává o síle a zdroji motivů, které vysvětlují, co vede žáka k plnění domácích

úkolů, a preference udává jak, kde, kdy a s kým žák dělá své domácí úkoly (Hong, Milgram, 2000). Výzkum I. Pavelkové a kol. se zabývá motivací žáků k učení. Ve svém výzkumu si kladou otázku, čím jsou žáci motivováni k učení a přezkoumávají různé typy motivace jako např. poznávací, výkonovou, sociální a instrumentální motivaci a i zdroje nemotivovanosti žáků (Pavelková, 2002). V teoretické části se jim věnuji podrobněji a v empirické části prezentuji výsledky z mého výzkumu, který byl inspirován právě těmito dvěma výzkumy.

V teoretické části nejprve čtenáře uvedu do problematiky genderu a genderových stereotypů, poté se zaměřím na oblast genderu a školy, kde poukážu na rozdílné zkušenosti chlapců a dívek se školou a na odlišný přístup vyučujících (a rodičů) k dívkám a chlapcům. Součástí kapitoly o genderu a škole bude i odlišný náhled společnosti na inteligenci chlapců a dívek. V této kapitole čerpám z mnoha publikací, které se týkají tématu genderu a školy, nejčastěji však z knihy *Ženy, muži a společnost* (2003), jejímž autorem je D. J. Curran a C. M. Renzetti a která je prvním uceleným dílem v České republice, který představuje jakýsi úvod do genderových studií, dále pak ze sborníku I. Smetáčkové s názvem *Příručka pro genderově citlivé vedení škol* (2007), z knihy *Pohlaví, gender a společnost* od A. Oakley (2000) a z publikace *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání* L. Jarkovské (2003).

V další kapitole se dostávám k tématu motivace, kde nejprve vysvětluji pojem motivace a další pojmy, které s motivací souvisí, jako například potřeby a incentivy. Dále se už jen zaměřuji na motivaci žáků k učení. V první části se zabývám hlavně poznávacími, sociálními a výkonovými potřebami a vnitřní a vnější motivací žáků. V druhé části představuji výzkumy I. Pavelkové a kol. a jejich výsledky z oblasti žákovské sebepercepce motivačních pohnutek k učení. V této kapitole byla mým zdrojem především kniha I. Pavelkové *Motivace žáků k učení* (2002) a kniha I. Lokšové a J. Lokšy *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole* (1999).

Následuje kapitola o domácí přípravě na školu, které se věnuji jako poslední, abych na ni mohla navázat svým výzkumem domácí přípravy. V této kapitole se opět nejprve věnuji klíčovým pojmům a porovnávám, jak různí autoři vysvětlují pojem domácí příprava a domácí úkoly. Uvádím rovněž i kategorizaci typů domácích úkolů podle různých autorů. Následující podkapitola se zabývá výzkumy domácí přípravy na školu. Velká část této podkapitoly je věnována výzkumu E. Honga a R. M. Milgram, o kterém jsem psala výše. Pro srovnání zde prezentuji i výsledky z mnohých dalších výzkumů. V této kapitole mi byla přínosná publikace J. Maňáka *Problém domácích úkolů na základní škole* (1992).

V empirické části představuji svůj vlastní výzkum domácí přípravy na školu, jehož cílem je zjistit, zda se domácí příprava chlapců a dívek liší, pokud ano, v čem, a dále čím jsou chlapci a dívky motivováni k domácí přípravě a jak se jejich motivace případně liší.

Stanovila jsem si následující výzkumné otázky:

**1. Jak se liší domácí příprava chlapců a dívek?**

**2. Jaké jsou motivace chlapců a dívek k domácí přípravě na školu? Jaké jsou případné rozdíly v jejich motivaci?**

Ve svém výzkumu hledám rozdíly mezi dívkami a chlapci v domácí přípravě na školu, nicméně jsem otevřená i variantě, že můžu zjistit, že se v domácí přípravě na školu a motivaci k domácí přípravě neliší.

Vzhledem k tématu jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkumnou strategii a jako techniku sběru dat jsem si vybrala polostrukturovaný rozhovor, který bude vycházet z předem připraveného seznamu témat a otázek. Výzkum provedu se žáky a žákyněmi 7. a 8. ročníku základní školy. Žákyně a žáky 7. a 8. ročníku druhého stupně základní školy jsem si vybrala, jelikož přechod z prvního stupně může být pro žáky a žákyně 6. ročníku už tak náročný a v 9. ročníku je domácí příprava zase často ještě rozšířena o přípravu na přijímací zkoušky na střední školu. U svého vzorku budu rovněž sledovat i prospěch. Někteří by mohli předpokládat, že žákyně a žáci, kteří mají výborné výsledky, budou věnovat přípravě více času, ale může to být i naopak.

V empirické části čtenáře tedy nejprve seznámím s použitou metodologií, popíšu výzkumnou metodu, techniku sběru dat, výběr vzorku a analytické postupy. Na to navážu kapitolou, ve které představím výsledky svého výzkumu.



## 2. Teoretická část

V teoretické části se věnuji oblastem, které považuji za relevantní vzhledem k tématu bakalářské práce. Nejprve vysvětluji pojem gender, dále navazuji podkapitolou *Gender a škola*, jelikož se na téma domácí přípravy dívám z genderové perspektivy. Popisuji zde, jak se liší zkušenost dívek a chlapců se školou vůbec. Poté se zabývám samotnou domácí přípravou a na výzkumech ukazuji, jak se může domácí příprava na školu genderově lišit. V domácí přípravě má důležité místo také otázka motivace, proto se tedy zabývám i touto oblastí. Kapitulu o motivaci jsem umístila za kapitolu o genderu, protože jsem chtěla postupovat od obecného ke konkrétnímu a ukončit teoretickou část domácí přípravou na školu, na kterou budu v empirické části navazovat vlastním výzkumem.

### 2.1 Gender

Gender je psychologicko-kulturní pojem, který poukazuje na to, že lidské bytosti často dělíme na dvě skupiny, na ženy a muže, a s nimi pak spojujeme odlišné vlastnosti, schopnosti a chování. (Pavlík, 2007)

Když se s někým setkáme, okamžitě si ho zařadíme do kategorie muž či žena, podle toho, jak je oblečený, jak mluví apod. Zároveň s tím si o tomto člověku vytvoříme určitou představu. Pokud se bude jednat o muže, budeme předpokládat, že má sílu, že je sportovně založený, technicky zdatný a nezávislý. Od ženy budeme očekávat pasivitu, starostlivost a péči o druhé. Budeme předpokládat, že bude velmi dbát o svůj vzhled. Jak jsem výše naznačila, lidé o sobě navzájem uvažují na základě genderových stereotypů, které nám říkají, jak má vypadat maskulinní muž či femininní žena. Pokud se jedinec vymyká těmto stereotypům, může se dostat do konfliktu se svým okolím. (Renzetti, Curran, 2003) Například pokud se žena rozhodne nemít děti a věnovat se spíše kariéře, musí po celý svůj život toho rozhodnutí obhajovat jak před společností, tak před sebou, protože se toto rozhodnutí vymyká přijaté představě o „normální“ ženě. (Pavlík, 2007)

V průběhu socializace si podle svého biologického pohlaví osvojujeme mužskou či ženskou genderovou roli (Smetáčková, Mičienka, Rubánková, 2002). Proces učení genderové role se odehrává již od narození, kdy je novorozenci připsán gender. Ve věku čtyř let už dítě vnímá rozdíly mezi genderovými rolami. Studie ukazují, že se rodiče k chlapcům a dívkám chovají odlišným způsobem. Bylo například zjištěno, že matky častěji chovají novorozené chlapce a na dívky zase častěji reagují opakováním jejich zvuků a pohybů. U chlapců podporují samostatnost a aktivitu, u dívek naopak nesamostatnost a empatii. Rodiče si přitom mnohdy nejsou vědomi, že by se nějak příliš snažili vybudovat u svého dítěte příslušnou genderovou roli. (Oakley, 2000)

Genderová socializace probíhá i prostřednictvím dětského oblečení, dětských knížek a hraček. Bylo zjištěno, že v dětské literatuře bývají hlavními hrdiny častěji chlapci než dívky. V pohádkách ženy často představují nevýrazné postavy, které se zajímají především o svou krásu, kdežto muži jsou aktivní, silní a chytří. V některých pohádkách jsou ženy dokonce prezentovány jako hloupé. Hračky bývají v obchodech a katalogích rozděleny na dívčí a chlapecké. Dívkám se kupují panenky, kočárky a zmenšeniny domácích spotřebičů. Chlapcům se pořizují autíčka, zbraně a stavebnice. Pro dítě to představuje už jakýsi návod, jak si vybrat „správnou“ hračku. Pokud si dívky chtějí hrát s „chlapeckou“ hračkou, je to více tolerováno, než pokud si chlapec vybere „dívčí“ hračku (Jarkovská, 2003). Děti se nejprve socializují při interakci s rodiči a poté s vrstevníky. Dále se na socializaci významně podílí škola a média. (Renzetti, Curran, 2003)

Gender pomáhá vysvětlovat genderovou rozdílnost a genderovou dominanci. V naší kultuře jsou většinou zvýhodňováni muži. Maskulinita je totiž vnímána jako nadřazená feminitě. S tím souvisí pojem androcentrismus neboli „mužskostřednost“, který představuje názor, že maskulinita je normou, podle které jsou ženy posuzovány. S androcentrismem se můžeme setkat v mnoha oblastech. Jako příklad je možné uvést oblast jazyka, kde se pro souhrnné označení mužů i žen používá generické maskulinum.<sup>1</sup> Genderová perspektiva ovšem nezahrnuje pouze diskriminaci žen, ale i mužů. Pokud budeme genderovou rozdílnost zdůvodňovat biologií, budou znevýhodňováni jak ženy, tak muži. O znevýhodňování žen se mluví častěji, ale to neznamená, že by znevýhodňování mužů neexistovalo. Velmi obtížné to mohou mít muži, kteří by se místo kariéry rádi více věnovali své rodině, nebo ti, kteří by rádi pracovali třeba v mateřské školce. (Pavlík, 2007; Renzetti, Curran, 2003)

V mnoha oblastech, zejména v oblasti pracovního trhu a školství, se provádí opatření, která se snaží odstranit znevýhodňování a vytvořit rovné příležitosti pro ženy i muže. Usiluje se o snížení rozdílů mezi platy mužů a žen, o desegregaci pracovního trhu, aby se eliminovalo rozdělení na „mužské“ a „ženské“ profese, kdy právě ženské profese jsou většinou méně placené. Zavádí se genderově citlivá výuka a politika rovných příležitostí ve školství, ve které se klade důraz na rozvoj individuálních schopností žáka/žákyně, nikoli pouze těch schopností, které jsou pro dívky či chlapce typické. Cílem genderově citlivé výuky je poskytnout chlapcům a dívkám možnost svobodné volby buď tradiční role, nebo role méně obvyklé. (Jarkovská, 2003)

---

<sup>1</sup> Ve své bakalářské práci se snažím používat genderově citlivý jazyk a neopomínat dívky použitím generického maskulina, píšou tedy nejen „žáci“ ale „žáci a žákyně“. Použití generického maskulina se však nevyhýbám nutně v každém případě. Zejména v definicích a na ostatních místech, kde by byl text jinak špatně srozumitelný, ho ponechávám. Tím samozřejmě nevylučuji dívky.

## **2.1.1 Gender a škola**

Výzkumy, které se věnují genderu a škole, zahrnují: 1. výzkumy zabývající se strukturou a nerovností školského systému, 2. výzkumy týkající se interakce, vztahů a komunikace ve třídě a 3. výzkumy, které zkoumají učebnice, osnovy a kurikulum. (Jarkovská, Lišková, 2008)

### **2.1.1.1 Interakce ve třídě**

Z řady výzkumů interakce ve třídě vyplývá, že vyučující přistupují k dívkám a chlapcům genderově stereotypně (Smetáčková, Mičienka, Rubánková, 2002). I přesto, že jsou přesvědčeni, že s chlapci a dívkami komunikují stejně a nedělají mezi nimi rozdíly, studie ukázaly, že se mýlí. Výzkumy prokazují, že je chlapcům věnováno více pozornosti než dívkám. Důvodem může být skutečnost, že chlapci více zlobí a často i vykřikují, tedy odpovídají na otázky vyučujícího, aniž by byli vyvoláni. Jenže výzkumy rovněž ukazují, že pokud vykřikne chlapec, učitelé to spíše tolerují, ale pokud vykřikne dívka, učitelé ji ihned napomenou, že se musí přihlásit. (Renzetti, Curran, 2003; Jarkovská, 2007)

Chlapci jsou na základní škole také častěji trestáni než dívky. U dívek se klade důraz na dobré chování, pilnost a upravený zevnějšek. Za to chlapci jsou častěji chváleni za intelektuální výkon. Myra a David Sadkerovi zjistili, že vyučující častěji opravují chyby chlapců než dívek a také je častěji vedou k tomu, aby se sami opravovali. Tato nerovnost v komunikaci může vést ke snížení sebedůvěry dívek. Navíc se také vynořuje otázka, proč by se mělo věnovat méně pozornosti dívkám, respektive dětem, které nevyrušují. (Renzetti, Curran, 2003; Jarkovská, 2007)

Do interakcí mezi vyučujícími a žákyněmi/žáky můžeme počítat také známkování. Znamka se skládá jednak z ohodnocení výkonu žáka/žákyně, ale také z jeho/jejího chování a píle. Řada šetření, které měly za úkol porovnávat průměrné známky dívek a chlapců, ukazují, že dívky dosahují v průměru lepšího prospěchu než chlapci, a to i v předmětech, ve kterých jsou chlapci považováni za schopnější (Jarkovská, 2007). Zde může hrát roli i přístup žákyň, u kterých rodiče a vyučující podporují právě pilnost a pečlivost. Důležité je zdůraznit, že dívky sice dostávají v průměru lepší známky, ale vyučující často jejich známky znehodnocují. Učení dívek se považuje za „šprtání“ bez jakéhokoli logického uvažování, jelikož vyučující předpokládají, že s logickým myšlením pracují především chlapci, kdežto dívky se učí nazpaměť. (Jarkovská, 2007)

Učitelé a učitelky dále předpokládají, že jsou chlapci lepší v technických předmětech a dívky naopak v jazycích. Odlišný přístup vyučujících k dívkám a chlapcům a odlišná očekávání mohou mít špatný vliv na motivaci a sebehodnocení dětí. Jak bylo již zmíněno,

od dívek se očekává svědomitost, zatímco chlapci si mohou dovolit nebýt do určité míry svědomití či nemít tak dobře vedený sešit apod. Považuje se za samozřejmé, že dívky nebudou fyzicky zdatné a manuálně zručné jako chlapci a že naopak chlapci nebudou skvěle ovládat například pravidla pravopisu. Pokud se ovšem chlapci příliš nepodporují v tom, aby byli důslední a vedli si dobře svůj sešit, při učení jim následně chybí řádné poznámky, a to může vyústit v méně efektivní styl učení a horší známky než mají dívky. (Jarkovská, 2007)

### **2.1.1.2 Úspěch a sebehodnocení**

Výzkumy naznačují, že české děti nedokáží reálně odhadnout své schopnosti a často si nevěří. Neumí hodnotit své výkony nebo se je hodnotit ostýchají. Šetření Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT) z roku 2003 ukázalo, že se žáci a žákyně často podceňují. U dívek se tato skutečnost objevovala častěji než u chlapců (Smetáčková, 2007). Dívky se obecně častěji podceňují a obávají neúspěchu. Stává se, že proto raději volí styl učení, který se jim osvědčil, než aby experimentovaly, jelikož mají strach z nezdaru (Smetáčková, Mičienka, Rubánková, 2002). Výzkum, který zjišťoval, jak si děti ve věku od 3 do 9 let poradí s různými úkoly, odhalil, že se chlapci rádi vraceli k nevyřešeným úkolům a dále se jimi zabývali, zatímco dívky nikoli, raději se vrátily k těm, které se jim už vyřešit podařilo. (Oakley, 2000)

Odlišně se pohlíží i na úspěch a neúspěch chlapců a dívek. Rodiče i vyučující mají tendenci připisovat úspěchy chlapců jejich schopnostem a úspěchy dívek vnějším příčinám. Když dostane chlapec z testu z matematiky jedničku, vysvětlují si to jeho nadáním pro matematiku, jeho jednička je zasloužená. Pokud ale dostane jedničku dívka, její úspěch je vysvětlován vnějšími příčinami, je odůvodňován například tím, že měla ten den štěstí na zadání nebo že úkoly byly jednoduché. V případě, že neuspěje, nemá na daný předmět buňky. Naopak když chlapec neuspěje, říká se, že měl zrovna smolný den, test byl příliš obtížný nebo se jen málo učil. Pokud chlapcům a dívkám vysvětlujeme příčiny jejich úspěchů a neúspěchů tímto způsobem, vede to k tomu, že chlapci sami vidí svůj úspěch jako důkaz svých schopností a neúspěch jako souhru náhod, zatímco dívky vidí svůj neúspěch jako důkaz neschopnosti a úspěch jako šťastnou náhodu. Tím se u nich vytváří odlišné sebehodnocení a sebepojetí. Chlapci se svými úspěchy pyšní, získávají pozitivní pocit vlastní hodnoty a jsou úspěchem motivováni. Dívky však získávají opačný postoj, který se označuje jako motivace neúspěchem. Méně si věří, bojí se neúspěchu a neradi s někým soutěží. Pokud nejsou úspěšné, připadají si dokonce méněcenné (Karsten, 2006). Nicméně může to být i opačně. Je třeba si uvědomit, že rozdíly v rámci skupiny (chlapců či dívek) jsou mnohem větší než rozdíly mezi nimi. (Pavlík, 2007)

### 2.1.1.3 Pohlaví a intelekt

V naší společnosti dlouho panoval názor, že je žena méně inteligentní než muž a že její menší mozek je toho důkazem. Dívky předškolního věku však dosahují lepších výsledků v inteligenčních testech než stejně staří chlapci. Studie ukazují, že dívky předškolního a mladšího školního věku mají lepší verbální schopnosti než chlapci. Dívky se naučí mluvit dříve než chlapci, je jim lépe rozumět a dříve také skládají slova do rozsáhlejších vět. Rychleji se rovněž naučí číst. Ve věku zhruba pěti let chlapci dívky ve slovní zásobě dohánějí. Přibližně do věku deseti let čtou dívky lépe než chlapci. V pravopisu a gramatice jsou dívky lepší dokonce po celou dobu školní docházky. Pro tento rozdíl existuje vysvětlení založené na biologických faktorech, že dívky fyziologicky dospívají dříve než chlapci. Avšak je třeba zvážit i vliv výchovy. Jak jsem již psala v kapitole Gender, matky častěji opakují zvuky dívek a více je podněcují k mluvení. (Oakley, 2000)

Pokud jde o matematické schopnosti, mezi dětmi v raném dětství nebyly zaznamenány významné rozdíly. Podle Gesella si dívky dokonce vedou lépe. V pozdějším věku jsou naopak lepší chlapci, i když lepší známky mají stále dívky. Chlapci mají v dětství více možností rozvíjet své analytické a prostorové schopnosti, protože si často hrají se stavebnicemi, které od svých rodičů dostávají. V roce 1943 David Levy dokonce zjistil, že pokud byli chlapci vychováváni matkou, která je vedla spíše k nesamostatnosti a přehnaně je ochraňovala, tyto chlapci měli později lepší výsledky v oblasti čtenářské gramotnosti a horší výsledky v matematice než jiní chlapci. Jejich výsledky byly velice podobné s výsledky dívek. (Oakley, 2000)

Učitelé rovněž podporují chlapce v matematice více než dívky, mnohdy i naznačují, že je matematika důležitější pro chlapce než pro dívky. Při výuce vyvolávají častěji chlapce. Do doby, kdy se dívky a chlapci setkávají s matematikou stejně často, se rozdíly vyskytují málo. Ovšem později se rozdíly prohlubují, protože dívky si méně často volí kurzy matematiky nad rámec studijního plánu. Zjištěné údaje ukazují, že genderové rozdíly v matematice jsou společensky podmíněné. Vyučující a rodiče se tedy musí snažit, aby dívkám poskytly stejné podmínky k učení jako chlapcům. (Renzetti, Curran, 2003)

Projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj PISA (Programme for International Student Assessment) v roce 2012 zjistil zhoršení všech českých žáků a žákyň v matematice. Avšak od roku 2009 se ze všech žáků a žákyň zlepšilo především žactvo základních škol. Zlepšilo se i ve čtenářských dovednostech. Šetření PISA dále prokázalo rozdíly ve vědomostech a dovednostech chlapců a dívek, a to zejména právě v matematice a v oblasti čtenářské gramotnosti ve většině zúčastněných zemí včetně České republiky. V matematice mají lepší výsledky chlapci, ve schopnosti porozumět psanému textu byly lepší dívky. Rozdíly mezi dívkami a chlapci se v každé zemi liší. Schopnosti a dovednosti

českých dívek a chlapců jsou významně odlišné (Palečková, Tomášek, 2013). Z toho vyplývá, že je možné rozdíly mezi dívkami a chlapci v dovednostech a schopnostech zmenšit tím, že budeme dívky a chlapce více podporovat v předmětech, ve kterých se od nich očekává neúspěch. (Jarkovská, Lišková, 2008)

S příchodem puberty se chlapci a dívky často ve škole zhoršují. Hlavně výkony dívek jsou horší, než je jejich dosažená intelektuální úroveň. To může být způsobeno tlakem, který dívky povzbuzuje, aby se chovaly tak, jak od nich společnost očekává. Aby nezpochybnily svou genderovou identitu, raději přestanou dosahovat výborných výsledků a dokazovat své schopnosti a dovednosti. Dívky v pubertě se najednou začínají chovat více „žensky“. I chlapci začínají více rozlišovat mezi zájmy „ženskými“ a „mužskými“ (Oakley, 2000). Také sebevědomí dívek začíná klesat, a to přibližně ve věku deseti let. Výzkum Carol Gilligan a jejích kolegů ukázal, že ve věku patnácti až šestnácti let o sobě pochybovaly dokonce i dívky, které byly v mladším věku velmi sebevědomé. V tomto věku je pro dívky i chlapce velmi důležité, aby byli uznávaní a oblíbení. Dívky se bojí, že kdyby prokázaly, že jsou šikovné v matematice nebo ve sportu, nebyly by populární a pro chlapce atraktivní (Renzetti, Curran, 2003). Tyto obavy dívky i chlapce ovlivňují ve výběru povinně volitelných předmětů. Dívky i chlapci si vybírají předměty genderově stereotypní. Pokud by se rozhodli pro předměty, aktivity netypické pro jejich pohlaví, mohli by se dočkat výsměchu (Jarkovská, 2007). Oblíbené dívky jsou často ty, které jsou považovány za fyzicky přitažlivé. Mezi chlapci jsou zase oblíbení ti, kteří jsou sportovně založení, zanedbávají učení a nebojí se vzepřít autoritám (Renzetti, Curran, 2003). V této době se chlapci dívkám mnohdy posmívají a zesměšňují vše „dívčí“, ukazují tak, že „jsou kluci lepší“. (Jarkovská, 2007)

#### **2.1.1.4 Chlapci versus dívky**

Ve třídách rovněž dochází k separaci na základě pohlaví. Některá místa jsou vnímaná spíše jako chlapecká a některá jako dívčí. Chlapci tráví například více času venku, kdežto dívky ve třídě. V jídelně a na hřištích žáci utvářejí chlapecké a dívčí skupinky. Když jsou děti venku na hřištích spolu, chlapci svými aktivitami zabírají více prostoru než dívky, chlapci také často zasahují do činností dívek a při sporech o prostor si prosazují svou. Dívky tak vytlačí na okraj a sami si na velkém hřišti hrají například fotbal. Dívky mají málokdy nárok využít velké prostranství ke svým hrám. (Renzetti, Curran, 2003; Jarkovská, 2007)

Učitelé také zadávají dívkám a chlapcům odlišné úkoly. Dívky zalévají květiny a starají se o třídní knihu. Chlapci do hodin pomáhají nosit pomůcky a přenášejí lavice a židle. Když se ve třídách soutěží a vytvářejí se týmy, učitelé a učitelky často vytvoří jeden tým dívek a druhý tým chlapců. Tohle dělení podle pohlaví posiluje genderové stereotypy

a může navíc dívky a chlapce odrazovat od toho, aby mezi sebou utvářely vřelé vztahy. (Renzetti, Curran, 2003; Smetáčková, 2007)

Podíváme-li se do školních učebnic, zjistíme, že v nich nejsou dostatečně zastoupeny ženy či menšinové skupiny, ať už jde o kterýkoli předmět. Učebnice se soustředí na slavné muže, ženy opomíjí až do té míry, že si děti myslí, že ženy nic významného nedokázaly a že nejsou důležité. Škola by proto měla dětem sdělit, jaké postavení ženy v minulosti měly, a vysvětlit jim, že neměly do určitých oblastí vůbec přístup. Dále si můžeme povšimnout, že jsou v učebnicích ženám a mužům přisuzovány jiné role, charakteristiky a že jsou ženy často podřizeny mužům (Jarkovská, 2007; Renzetti, Curran, 2003). V příkladech figurují především chlapecké postavy, a zejména v matematice se v úlohách často počítá s auty a vlaky. Téměř nikde se neobjevují příklady, které by operovaly s věcmi, které používají spíše dívky. Ženy i muži jsou v učebnicích prezentovány stereotypně (Smetáčková, Mičienka, Rubánková, 2002).

V učebnici angličtiny pro jazykové školy se například objevuje rodina Prokopových. Pan a paní Prokopovi jsou popisováni jako šťastní lidé, kteří mají dvě děti, chytrého syna a krásnou dceru. Jejich dcera má přítele Jacka, o němž v učebnici píše, že má štěstí, že má tak pěknou přítelkyni. Tím dívkám a chlapcům naznačují, že u chlapců je důležitá inteligence a u dívek vzhled. V učebnici francouzštiny *On y va* se objevují rodiny dvě. V prvním textu otec chodí do práce a matka se stará o děti a domácnost. Tato rodina tráví večery spolu a všichni jsou spokojeni. V druhém textu se píše o rodině, ve které matka chodí do práce stejně jako otec, je proto hodně unavená a nemá tolik času na své děti. To opět naznačuje, že pokud se žena snaží o kariéru, její rodina je nešťastná (Jarkovská, 2003). Učebnice a další dokumenty často užívají i genderově necitlivý jazyk tím, že oslovují pouze žáky a na žákyně jako by zapomněli. Studentky i na maturitních plesech dostávají šerpy, na kterých je napsáno: „Masant roku XXXX“, nikoli masantka. (Jarkovská, 2003)

Ale není to pouze jazyk, který dívky znevýhodňuje. V publikaci Lucie Jarkovské *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání* je popisováno mnoho situací, se kterými se na základních a středních školách můžeme setkat a které žáky a žákyně nějakým způsobem znevýhodňují. Například při výběru volitelného předmětu, si žáci a žákyně mohli zvolit buď informatiku, nebo literární seminář. Avšak informatiku si vybralo příliš mnoho dětí, že by se tam nevešli. Proto škola požádala dívky, aby přešly do literárního semináře, protože předpokládali, že podle genderových stereotypů mají chlapci o literaturu menší zájem než dívky a naopak mají větší vztah k technice, tudíž by pro ně chození do literárního semináře bylo horší. (Jarkovská, 2003)

## 2.2 Motivace

**Motivace** hraje velkou roli v učení, domácí přípravě na vyučování i v zájmové činnosti. Ovlivňuje školní úspěšnost a výkony žáků. S motivací žáka souvisejí otázky, jako proč se žáci učí nebo právě neučí, proč se chovají tak, jak se chovají apod. Pojmem motivace se tedy snažíme vysvětlit příčiny lidského chování. (Lokšová, Lokša, 1999)

V. Hrabal mluví o motivaci jako o souhrnu činitelů, které řídí chování a prožívání člověka. Člověk a jeho prostředí na sebe vzájemně působí. K určitému chování musí být jedinec motivován vnitřními dispozicemi – potřebami a vnějšími popudy – incentivy. **Motiv** vzniká vzájemným působením potřeb a odpovídajících incentiv (Helus et al., 1979). Motiv je jakýsi psychologický důvod, proč se někdo chová určitým způsobem. Zjištěním motivu druhého člověka, můžeme porozumět jeho chování (Nakonečný, 1996). **Incentivy** jsou vnější podněty, jevy a události, které vyvolávají, uspokojují potřeby člověka. Často uspokojují i více potřeb najednou. Incentivy jsou buď pozitivní (např. pochvala) nebo negativní (např. napomenutí). (Pavelková, 2002) **Potřeby** jsou vnitřní činitelé vyplývající z nedostatku či přebytku, který se projevuje negativním citovým prožitkem. Takové potřeby se nazývají fyziologické nebo primární a jedná se například o potřebu jíst či pít. (Helus et al., 1979)

### 2.2.1 Poznávací, výkonové a sociální potřeby

Dalšími potřebami jsou potřeby tzv. sekundární, které se utvářejí během života. Jedná se o potřeby spíše sociální než biologické. Tyto potřeby mají velký vliv na motivaci a školní úspěšnost žáka. Nejčastěji se uvádí potřeby poznávací, výkonové a sociální. Pokud jsou naše fyziologické potřeby uspokojeny, začneme zkoumat prostředí kolem nás. (Helus et al., 1979)

Poznávací potřeby se vyvíjejí díky prostředí, ve kterém žijeme, díky výchově a vzdělání. Nejvíce se vyvíjejí, když dítě nastoupí do školy. Poznávací potřeby jsou uspokojovány získáváním nových informací, vyhledáváním a řešením problémů. Je důležité, aby vyučující uměl probudit u žáků zájem o daný předmět, aby jim vysvětlil jeho smysl pro život. Pokud má žák silné poznávací potřeby, má pak i větší motivaci k učení. (Helus et al., 1979)

Výkonové potřeby dělíme na další dvě potřeby, a to na potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu. Dítě začíná celkem brzy vnímat vlastní úspěchy a neúspěchy (Helus et al., 1979). Když začne dělat záměrně nějakou činnost, bývá hodnocen okolím. Důležité jsou hlavně nároky, které na dítě mají matky, a jejich přiměřenost. Pokud jsou požadavky na dítě přiměřené, rodiče jeho úspěchy odměňují a chválí ho, vypěstují u



něj sklon k potřebě úspěšného výkonu. Potřeba úspěšného výkonu se rovněž vyvíjí u dětí, které jsou vedeni k samostatnosti. Pokud však rodiče kladou na úspěšný výkon až příliš velký důraz, přetěžují jej, kritizují a trestají, vyvinou u svého dítěte potřebu vyhnout se neúspěchu a strach z neúspěchu. Strach z neúspěchu si dítě vybuduje na základě špatné zkušenosti s reakcí okolí na jeho neúspěch. Vyhýbaní se neúspěchu pak funguje jako takový obranný mechanismus, který dítě chrání před opakovaným neúspěchem (Pavelková, 2002). Někdy se mluví o tzv. potřebě vyhnout se úspěchu, kdy žák úmyslně nepodává dobrý výkon, protože nechce přijít o postavení v kolektivu, přestože na něj má. (Helus et al., 1979)

Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu mají tendenci dokončovat činnosti, které začali. Pokud si mohou vybrat, jakou obtížnost bude mít jejich úkol, nevybírají si často ani těžké, ani příliš jednoduché úkoly. A to z toho důvodu, že reálně vidí své schopnosti a příliš jednoduché úkoly se jim nezdají zajímavé. Tito žáci mohou být rovněž velmi soutěživí (Helus et al., 1979). Příčinu svého úspěchu vysvětlují svými schopnostmi a neúspěch připisují nedostatečné přípravě a pílí (Lokšová, Lokša, 1999). Žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu se často před možnými úspěchy stahují. Jsou nejistí, pokud mají dělat nějaké činnosti, při kterých dochází k porovnávání výkonů všech žáků. Mají sklon se uplatňovat pouze tehdy, je-li úspěch zaručen. Hlásí se pouze v případě, když se učitel zeptá na něco jednoduchého, anebo se naopak hlásí, když učitel položí velmi obtížnou otázku, jelikož ví, že odpověď nebude znát nikdo ze spolužáků, tudíž špatná odpověď se nebude považovat za neúspěch. U takových žáků je časté, že se vyhýbají testům, nepřijdou do školy v den zkoušení apod. (Helus et al., 1979)

Člověk má potřebu být v kontaktu s druhými lidmi. Během života je součástí různých sociálních skupin. Po nástupu do školy začne učitel hrát roli v uspokojování některých potřeb dítěte, které dříve uspokojovali pouze rodiče. V dalších ročnících jsou to hlavně spolužáci, kteří uspokojují jeho sociální potřeby. S tím souvisí potřeba sociálního vlivu, prestiže a potřeba pozitivních vztahů (potřeba afiliace). Pro dítě je důležité mít kamarády. Žáci se často chtějí zalíbit také učiteli a mít s ním vřelé vztahy. Potřeba prestiže je pak uspokojována hlavně přijetím do kolektivu, často se pojí s potřebou být ve středu pozornosti. Pokud má žák sociální potřeby velmi vyvinuté, plní úkoly a učí se proto, aby jeho vztah s rodiči, učiteli zůstal pozitivní a aby si mezi spolužáky udržel svůj status (Helus et al., 1979). Žáci s nízkou afiliací i nízkou obavou z odmítnutí se drží kolektivu stranou a kontakt se spolužáky příliš nevyhledávají. Žáci, kteří mají afiliaci a obavu z odmítnutí vysokou, to nemají lehké, jelikož mají velký strach z odmítnutí, ale na druhou stranu chtějí být přijati do kolektivu a vyhledávají kontakt se spolužáky. (Pavelková, 2002)

## 2.2.2 Odměny a tresty

Incentivou, která úzce souvisí s vyučováním a domácí přípravou, je odměna, trest a školní známka. Pochvala je nejčastější odměnou, kterou učitel ve škole používá. Pochvala uspokojuje hlavně žákovy sociální potřeby a je účinná, pouze pokud ji učitel použije okamžitě po výkonu či vyžadovaném chování. Účelem trestu je donutit žáka, aby se přestal chovat určitým způsobem, který je učitelem či rodičem hodnocen jako nevhodný, a začal se chovat tak, jak rodiče a učitelé očekávají, chtějí. (Helus et al., 1979)

Napomenutí je ve škole nejčastějším trestem. Trest je účinný, pokud je stanoven okamžitě po výskytu nevhodného chování, souvisí s trestaným chováním a velikost trestu je přímo úměrná nevhodnému chování. Trest může mít i negativní důsledky, například pokud si kvůli němu žák vybuduje strach ze školy nebo pokud si vybuduje tzv. únikové tendence, to znamená, že se bude snažit vyhýbat danému učiteli nebo škole vůbec (Helus et al., 1979). Navíc každý žák může na trest reagovat jiným způsobem. Některý žák se skutečně polepší, jiný bude trest ignorovat a dále se bude chovat nevhodně. Někdy trest dokonce může vést k tomu, že žák začne vymýšlet lepší a lepší strategie, aby akorát nebyl přistižen. (Pavelková, 2002)

Výzkumy, které se zabývají odměnami a tresty přišly na to, že nejúčinnější je veřejná pochvala a soukromé pokárání (Helus et al., 1979). Pokud učitel na základní škole žáka opakovaně chválí, zvýší se jeho výkonnost. Pokud jej opakovaně napomíná, jeho výkonnost se sníží. Toto platí hlavně u málo výkonných a úzkostných žáků. (Pavelková, 2002)

Velkou motivační hodnotu mají i známky. Dobré známky jsou již samy o sobě odměnou, avšak díky nim můžeme získat i další odměny. To se samé se týká i špatných známek a trestů, proto jsou známky založené na podobném principu jako odměny a tresty. Ne vždy však známky mají pozitivní vliv na žákův výkon. Pedagog se snaží hodnotit své žáky objektivně, jenže každého žáka motivuje známka jiným způsobem. Pro žáky s převažující potřebou úspěchu mají známky větší význam než pro žáky s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu. Pro žáky, kteří se vyhýbají neúspěchu, známky znamenají možný neúspěch, a proto jimi nejsou pozitivně motivováni. Nicméně žáky s převažující potřebou úspěchu známky motivují, špatné známky se snaží hned opravit a dobré je povzbuzují k dalším výkonům (Helus et al., 1979). Jestli budou nebo nebudou známky žáka motivovat, záleží také na tom, jak je předmět náročný, co se v předmětu učí, zda žáka předmět zajímá a jaký má žák k učiteli daného předmětu vztah. Klíčový je rovněž postoj rodičů ke známám. (Lokšová, Lokša, 1999)

### 2.2.3 Vnitřní a vnější motivace

Důležité je také rozlišovat motivaci vnitřní a vnější. Hrabal, Man a Pavelková o vnitřní motivaci hovoří jako o motivaci, která vychází především z poznávacích potřeb. Vnitřně motivovaný žák se učí proto, že ho učení zajímá a baví. Když se vnitřně motivovaný žák učí, neočekává pochvalu či jinou odměnu, ale učí se z vlastní vůle. (Lokšová, 1999; Pavelková 2002)

Bylo prokázáno, že žáci, kteří jsou k učení vnitřně motivováni, chodí do školy raději, jsou úspěšnější a připravují se na vyučování lépe než žáci, kteří jsou motivováni vnější motivací. Výzkumy rovněž ukázaly, že žáci základních škol, kteří jsou motivováni vnitřní motivací, si lépe pamatují učivo, lépe se soustředí a méně je učení unaví. (Lokšová, 1999; Pavelková 2002)

Žák, který je motivován vnější motivací, se učí proto, aby uspokojil jiné své potřeby, aby získal nějakou odměnu nebo se naopak vyhnul nějakému trestu. Takový žák se neučí z vlastního zájmu. Odměnou za učení může být například pochvala nebo nějaký dárek, ale nemusí se jednat pouze o odměnu, kterou dostane v blízké době, může se třeba učit také z důvodu, že se chce dostat na vysněnou školu, chce mít v budoucnosti dobré zaměstnání s vysokým platem apod. Žáci, kteří jsou k učení motivováni vnější motivací, jsou méně sebevědomí a hůře se vyrovnávají s neúspěchem a se špatnými známkami. (Lokšová, 1999; Pavelková 2002)

V odborné literatuře se můžeme setkat i s dalším dělením vnější motivace. Rozlišovány jsou čtyři typy chování žáka, které se liší regulací chování a mírou vnější motivace. Jedná se o tyto regulace:

1. externí regulace,
2. regulace pasivně převzatá,
3. identifikovaná regulace,
4. integrovaná regulace (Lokšová, 1999; Pavelková 2002).

Příkladem **externí regulace** je situace, kdy žák vypracovává svůj domácí úkol, aby nebyl potrestán učitelem (nedostal poznámku či špatnou známku), nebo aby dostal od rodičů odměnu. V případě externí regulace je žák motivován výhradně vnějšími motivačními činiteli. **Regulace pasivně převzatá** se týká chování, pravidel, které jsou převzaté pouze navenek, vnitřně se s nimi žák neztotožňuje, nepřijímá je. Žák dělá v tomto případě úkoly proto, aby se necítil provinile. (Lokšová, 1999; Pavelková 2002)

O **identifikované regulaci** mluvíme, pokud žák přijme požadované chování za své, identifikuje se s ním a zároveň pochopí jeho smysl. Žák porozumí tomu, proč musí dělat domácí úkoly a začne je ochotně vypracovávat. V tomto případě je sice stále motivován

nějakým vnějším činitelem, avšak je motivován i vnitřně, dělá si domácí úkoly z vlastního rozhodnutí. **Integrovaná regulace** je vývojově na nejvyšší úrovni, této regulace člověk často dosahuje až během dospělosti. Domácí úkoly dělá proto, že se tak rozhodl. Vnější motivační činitele se tady spojily se zájmy a hodnotami jedince. Od vnitřní motivace se však liší tím, že k dané činnosti ho nemotivoval pouze jeho zájem o danou činnost, ale důležitost dané činnosti a její výsledek. (Lokšová, 1999; Pavelková 2002)

Děti mladšího školního věku jsou motivováni hlavně vnějšími činiteli, největší vliv má na učení pochvala a pokárání. Čím je žák starší, tím je více motivován vnitřními činiteli. Častěji se učí proto, že ho daný předmět zajímá. Hvozdíková a kol. zkoumali, do jaké míry žáky motivují vnitřní nebo vnější činitele, a došli k závěru, že žáci se slabým prospěchem jsou motivováni spíše vnějšími činiteli, učí se kvůli rodičům, učitelům a spolužákům spíše než kvůli sobě, že by je učení bavilo a chtěli toho hodně vědět. Tito žáci mají obecně slabou motivaci a regulaci, a z toho důvodu nedosahují dobrých výsledků. Kdyby měli ke škole a k domácím úkolům větší motivaci, mohly by dosáhnout lepších výsledků, jelikož schopnosti na to mají. Žáci s dobrým prospěchem mají naopak silnou vůli a motivaci, a proto mají také lepší známky. Výkon žáků je často ovlivňován spíše motivací než jejich reálnými schopnostmi. Dále bylo zjištěno, že v období puberty dochází ke změně v motivaci, kdy dospívající začínají být motivováni spíše vnitřními činiteli. Vliv rodičů ale nadále zůstává. (Lokšová, Lokša, 1999)

## 2.2.4 Motivace žáků k učení

Publikace I. Pavelkové *Motivace žáků k učení* přináší výsledky výzkumných šetření, ve kterých si kladli především otázku, čím jsou žáci motivováni k učení, a sledovali tak žákovskou sebepercepci motivačních pohnutek k učení. Výzkum se ptal na 35 pohnutek, které žáka motivují (Pavelková, 2002). Tyto pohnutky byly zařazeny k následujícím typům motivace:

- poznávací motivace,
- výkonová motivace – potřeba úspěšného výkonu,
- výkonová motivace – potřeba vyhnout se neúspěchu,
- sociální motivace – potřeba pozitivních vztahů (afiliace),
- sociální motivace – potřeba sociálního vlivu, prestiže,
- morální motivace – povinnost,
- instrumentální motivace / perspektivní motivace,
- odměny a tresty (Pavelková, 2002).

Do **poznávací motivace** řadí pohnutky jako: „*rád poznává nové věci ... , chce toho hodně vědět ... , chce hodně věcem přijít na kloub (porozumět jim) ... , ... ze zvědavosti, učí se,*

protože je mu učení jako činnost příjemná, zájem o předmět, ... z nudy a nedostatku jiných zájmů". (Pavelková, 2002, str. 72). Do **výkonové motivace**, která se týká **potřeby úspěšného výkonu**, byly zařazeny tyto pohnutky: „dobrý pocit, když se něco dobře naučí, dělá mu radost dosahovat výborných výsledků, chce sám sobě dokázat, že školní úkoly zvládne, pocit úspěchu, ... snaha překonávat sám sebe, něčeho dosáhnout ..., zlepšení schopností, učení umožňuje seberozvoj" (Pavelková, 2002, str. 73). Do **výkonové motivace, potřeby vyhnoutí se neúspěchu** je zahrnuta „obava, že nebude nic umět, strach, aby nevypadal hloupě, obava ze špatné známky, strach před rodiči" (Pavelková, 2002, str. 73). K **sociální motivaci** ve smyslu **potřeby prestiže** řadí pohnutky jako „být lepší než někteří spolužáci, rád se předvedu druhým lidem, že něco umím, zvýšení prestiže" (Pavelková, 2002, str. 73). K **sociální motivaci** jakožto **potřebě pozitivních vztahů (afiliace)** řadí pohnutky: „chci, aby učitel měl ke mně dobrý vztah, chci udělat radost rodičům, chci udělat radost učitelům" (Pavelková, 2002, str. 75). **Morální motivace** představuje pohnutku, že „učení je má povinnost" (Pavelková, 2002, str. 73). **Instrumentální** nebo **perspektivní motivace** se týká nějakého vzdáleného cíle, kterého se snažíme dosáhnout. Do této motivace řadí pohnutky jako například: „dostat se na (určitou) školu ..., aby získal lepší zaměstnání, aby vydělal více peněz, chce zaměstnání s vyšší prestiží" a další (Pavelková, 2002, str. 74). Mezi **odměny a tresty** řadí pohnutky: „pochvala, odměna (dárek, peníze...), strach, aby nebyl potrestán" (Pavelková, 2002, str. 74). Ve výzkumu rovněž mluví o pohnutce „učím se pro lepší známky" (Pavelková, 2002, str. 74), kterou nelze zařadit mezi jednotlivé motivace, jelikož tuto pohnutku může motivovat více faktorů. Dále nesmíme zapomenout na důvody nemotivovanosti žáka, které jsou uvedeny v tomto znění: „mají pocit, že na to nemají, domnívají se, že učení stejně nepřinese žádné výsledky, stejně se nic nezmění, učení je namáhavé, přitahují je jiné činnosti, jsou líní" (Pavelková, 2002, str. 74). V dotazníku, který zjišťoval četnost výskytu těchto pohnutek, se měli žáci rozhodovat, zda se u nich určitá pohnutka vyskytuje „téměř nikdy, většinou ne, někdy, často nebo téměř nikdy". (Pavelková, 2002, str. 74)

Výsledky výzkumů ukázaly, že žáci nejčastěji udávají pohnutky, které se týkají instrumentální neboli perspektivní motivace. Dokonce nejvíce byla udávána pohnutka dostat se na (určitou) školu. Avšak žáci se často učí i proto, aby získali lepší zaměstnání, aby vydělali více peněz, a často chtějí zaměstnání s vyšší prestiží. Žáci také udávali, že jsou často motivováni výkonovou motivací a to hlavně pohnutkami: dobrý pocit, když se něco naučím, snaha překonávat sám sebe, snaha něčeho dosáhnout, pocit úspěchu, chci sám sobě dokázat, že školní úkoly zvládnou, chci získat nějaké zdatnosti. (Pavelková, 2002)

Naopak pohnutky, které se týkají potřeby vyhnoutí se neúspěchu, žáky podle výzkumů příliš nemotivují. Pohnutky týkající se obav žáci nepovažují za významné. Jen někdy mají obavy ze špatných známek. Na dalších místech jsou pohnutky z poznávací

motivace, o kterých se žáci domnívají, že je motivují také poměrně často. U této motivace žáci většinou udávají, že rádi poznávají nové věci, chtějí toho hodně vědět a chtějí věcem přijít na kloub. V motivaci je důležitý i zájem o předmět, v tom se žáci shodují. Učím se, protože je mi učení jako činnost příjemná, je pohnutka k učení, kterou žáci většinou neudávají. (Pavelková, 2002)

Co se týče sociální motivace, výsledky jsou velmi různorodé. Sociální motivaci jakožto potřebu sociálního vlivu, prestiže žáci nepovažují za významnou. Některé pohnutky u sociální motivace ve smyslu potřeby pozitivních vztahů motivují pouze někdy (chci udělat radost učitelům), některé pohnutky motivují často (chci udělat radost rodičům, chci, aby učitel ke mně měl dobrý vztah). Avšak názory žáků se velmi liší. O trestech a odměnách žáci tvrdí, že je nemotivují. Výjimkou je pouze odměna v podobě pochvaly. Pohnutka učení je má povinnost, která spadá do morální motivace, se vyskytuje pouze někdy. A nakonec o pohnutce učím se pro lepší známky se žáci domnívají, že je motivuje často a je pro ně významná. (Pavelková, 2002)

Zajímavé zjištění se týká sociální motivace, u které byly, jak jsem již zmínila, výsledky různé. Výsledky se totiž lišily i v rámci typů škol. Studenti gymnázií udávali pohnutku být lepší než někteří spolužáci častěji než žáci základních škol. Žáci základních škol zase častěji udávali, že jsou motivováni pohnutkami, které řadíme do perspektivní motivace, jako například dostat se na určitou školu, získat lepší zaměstnání. Z četnosti rozdílů lze tvrdit, že motivace žáků základních škol a studentů gymnázií se v různých aspektech liší. (Pavelková, Hrabal, 2001)

## **2.2.5 Rozdíly v motivaci dívek a chlapců**

V této podkapitole představím, jak výzkumy dopadly, co se týče rozdílů mezi chlapci a dívkami. Výzkumy prokázaly určité rozdíly, ale na většině pohnutek se dívky a chlapci shodují. Žádné měření například neukázalo rozdíly v motivaci morální a poznávací. Rozdíly se naopak objevují u pohnutek, které se týkají sociální motivace (potřeby pozitivních vztahů), kterou častěji uvádějí chlapci. (Pavelková, 2002)

Chlapci rovněž častěji uvádějí, že jsou motivováni potřebou prestiže. Dívky odpovídaly častěji než chlapci, že je motivuje dobrý pocit, když se něco naučí, snaha překonávat sama sebe, obava, že nebudu nic umět, chci sama sobě dokázat, že školní úkoly zvládnu a také lepší známky. Obava z neúspěchu rovněž motivuje častěji dívky než chlapce, a to především v osmém ročníku, v sedmém ročníku se rozdíl mezi chlapci a dívkami neprokázal. Chlapci se domnívají, že je motivují i odměny. Tato pohnutka však obecně není častou motivační pohnutkou. (Pavelková, 2002)

## 2.3 Domácí příprava na školu

Se zvyšováním náročnosti výuky a požadavků na to, co se děti mají ve škole naučit, se začaly zavádět v poslední čtvrtině 19. století domácí úkoly. (Maňák, 1992)

V odborné literatuře se vyskytují termíny domácí úkoly, domácí příprava a domácí učební práce. Tyto termíny mají vesměs stejný význam, označují stejné aktivity. Pouze termín domácí učební práce J. Maňák od ostatních termínů odlišuje a vysvětluje, že do domácí učební práce je zahrnuto veškeré vzdělávání žáka, které probíhá doma, nikoliv ve škole při vyučování. (Maňák, 1992)

R. Čapek ve své knize *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace* rozlišuje pojmy domácí učení a domácí úkoly. Domácí učení považuje za významný aspekt vzdělávání. Do domácího učení zahrnuje přípravu na vyučování, učení slovíček, čtení apod. Jedná se podle něj o činnost žáka, kterou dělá pro vlastní dobro, aby získal nové vědomosti a dovednosti, a díky této činnosti také častěji komunikuje s rodiči, kteří ho mají k učení vést. Domácí úkol definuje jako určitou činnost přesně stanovenou učitelem ve škole (Čapek, 2013). Pedagogický slovník J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše například zmiňuje pouze termín domácí úkoly a popisuje je jako činnosti, které žáci vykonávají mimo vyučování, většinou doma, a které pomáhají osvojit, rozšířit nebo prohloubit učivo. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

### 2.3.1 Domácí úkoly

R. Pakulla (1966) považuje za domácí úkoly takové činnosti, které vyplývají z didaktických cílů výuky a které žák plní mimo vyučování. Do didaktických cílů zahrnuje osvojování, rozšiřování, upevňování a opakování dovedností a vědomostí. J. Zborowski (1961) mluví o domácích úkolech jako o prodloužení školní lekce (Maňák, 1992). Cooper (1989) definoval domácí úkol jako určitou povinnost zadanou učitelem, kterou má student vykonat mimo školní vyučování a bez pomoci vyučujícího. Studenti a studentky své domácí úkoly dělají většinou doma sami, ale je i mnoho jiných příležitostí a míst, kde se dají úkoly vypracovávat, jako třeba v knihovně, ve škole o volné hodině nebo po škole. Domácí úkoly mohou psát s rodiči nebo se spolužáky. (Hong, Milgram, 2007)

Domácí úkoly mají několik funkcí. Mohou být učiteli zadávány proto, aby si žáci zopakovali látku, kterou se zrovna naučili ve škole. Některé úkoly vyučující zadá, aby rozšířil učivo, které se probralo ve škole, o další nové poznatky. Domácí úkol může být zadán i za účelem toho, aby se žák předem podíval na učivo, která se bude probírat ve škole další hodinu (Hong, Milgram, 2000). Účel zadávání domácích úkolů nejčastěji vidíme v upevňování a opakování poznatků probraných ve škole. Pouze málo lidí spatřuje účel

domácích úkolů v prohlubování dovedností a vědomostí. Podle J. Maňáka je to způsobeno tím, že se v didaktice dlouho předpokládalo, že pouze stálým opakováním žáci získají trvalé vědomosti, a proto se začali zadávat domácí úkoly pro upevňování učiva, jelikož v rámci vyučování nezbývalo na opakování mnoho času. Upevňování a opakování učiva je důležitou funkcí domácích úkolů, avšak nemůžeme jim připisovat pouze tuto funkci. Díky domácím úkolům se u dětí vyvíjí zodpovědnost, samostatnost a pracovitost. V rámci domácí přípravy se děti vlastně učí, jak se učit. Při vypracovávání domácích úkolů je rovněž důležitá žákova vytrvalost. (Maňák, 1992)

Domácí úkoly a jejich (ne)užitečnost jsou často předmětem mnohých diskusí. E. Hong a R. M. Milgram v knize *Homework: Motivation and Learning Preference* zmiňují, že sice najdeme mnoho článků a knih, které radí učitelům a rodičům, jak pomoci dětem s úkoly, nicméně už nenalezneme tolik empirických výzkumů, které by se tímto tématem zabývaly (Hong, Milgram, 2000). Někteří autoři jsou toho názoru, že jsou děti domácí přípravou už přetěžováni a že domácí úkoly mají negativní vliv na vztahy mezi dětmi a rodiči. Jiní tvrdí, že domácí úkoly zlepšují prospěch žáků a že díky nim si žáci také osvojují cenné schopnosti a dovednosti. (Šulová, 2014)

Lenka Šulová píše v knize *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka* o pozitivních i negativních vlivech domácí přípravy, které na žáka mohou působit. Domácí úkoly pomáhají dětem zapamatovat si učivo, které bylo probráno ve škole. Pokud je úkol vypracován do čtyř hodin od vyložení nové látky, dítě si zapamatuje mnohem více poznatků, než když dojde k zopakování až po několika dnech. Čím častěji dojde k opakování určité látky, tím snadněji si ji dítě pamatuje. Dítě si látku může zopakovat přečtením zápisu z hodiny v sešitě či textu v učebnici, pomůže i podtrhání poznámek. Žák nemusí nutně vypracovávat pouze psací úkoly (Šulová, 2014). To potvrzuje J. Maňák Ebbinghausovou křivkou zapomínání, která říká, že k zapomínání dochází v prvních několika hodinách po naučení nové látky. Tuto skutečnost zjistil Ebbinghaus svými pokusy, které spočívaly v zapamatování si nesmyslných slabik. Proto se doporučuje, aby děti domácí úkoly neodkládaly a dělaly je v den, kdy je vyučující zadal. (Maňák, 1992)

Jak bylo výše zmíněno, někteří autoři tvrdí, že domácí úkoly negativně ovlivňují vztahy dětí s rodiči, L. Šulová je však jiného názoru. Domácí úkoly považuje za důvod k větší komunikaci rodičů a dětí. Rodiče díky domácím úkolům zjišťují, co se děti učí, jak výuka ve škole probíhá atd. Domácí příprava vyžaduje určitou spolupráci žáků, rodičů a učitelů, nejedná se jen o domácí úkoly, které má dítě vypracovat samostatně. (Šulová, 2014)

Diskutuje se rovněž vliv domácích úkolů na školní úspěšnost. Výzkumy zabývající touto problematikou si často navzájem odporují. Pozitivní vliv byl zjištěn u studentů



středních a vysokých škol. U žáků základních škol byly výsledky rozporuplné. Některé studie ukázaly pozitivní vliv, některé neukázaly žádný vliv a některé ukázaly dokonce negativní vliv domácí přípravy na úspěšnost žáků ve škole (Hong, Milgram, 2000). Podle Šulové se ale většina autorů shoduje na tom, že domácí úkoly mají pozitivní vliv na úspěšnost žáka a navíc se díky nim u žáků rozvíjí různé schopnosti a dovednosti. Trautwein a Lüdtke ve svém výzkumu, který realizovali s žáky druhého stupně základní školy, zjistili, že pokud rodiče svým dětem pomáhají s domácí přípravou, pozitivně je to motivuje k plnění domácích úkolů. Je rovněž důležité, aby dítě chápalo smysl domácího úkolu, vědělo, k čemu je užitečný, a aby dítě dostalo od učitele zpětnou vazbu. (Šulová, 2014)

### 2.3.2 Typy domácích úkolů

V odborné literatuře dělí mnoho autorů domácí úkoly různým způsobem. W. Helms ve své knize *Lépe motivovat – méně se rozčilovat* rozděluje úkoly podle jejich účelnosti, a uvádí, že děti sami dobře vědí, které úkoly jsou užitečné a které nikoli. Mluví o čtyřech typech domácích úkolů:

1. učební úkoly,
2. procvičovací úkoly,
3. tvůrčí úkoly,
4. transferové úkoly (Helms, 1996).

**Učební úkoly** zahrnují učení slovíček, básniček, definicí a pouček. Jde o učení nazpaměť, je však třeba si uvědomit, že například odříkání definice nemusí nutně znamenat, že dítě definici pochopilo. Podle Helmse je málo účelné, když má dítě spočítat mnoho stejných příkladů například v matematice, a je toho názoru, že stačí vypočítat příkladů jen pár a pokud je dítě splní bez chyb, není třeba počítat další. Tyto **úkoly** nazývá **procvičovací**, kdy dítě pouze mechanicky opakuje postup nějaké úlohy. **Tvůrčí úkoly** jsou takové úkoly, při kterých dítě něco vytváří, vymýšlí. Do tvůrčích úkolů zahrnuje domácí úkoly z výtvarné výchovy nebo z pracovních činností. Tyto úkoly žáky většinou baví, protože u nich mohou být tvořiví. Důležité však je, aby učitel takový úkol patřičně vyhodnotil. Mezi **transferové úkoly** řadí například překlady a cvičení na doplnění správných mluvnických tvarů. (Helms, 1996)

R. Pakulla (1966) rozděluje domácí úkoly podle formy na:

1. ústní,
2. písemné,
3. výtvarné a grafické,
4. tvořivě praktické (Maňák, 1992).

J. Maňák ve své knize *Problém domácích úkolů na základní škole* navrhuje dělení na druhy domácích úkolů a formy domácích úkolů. **Druhy domácích úkolů** dělí podle obsahu, rozlišuje úkoly v jednotlivých předmětech, například v češtině a matematice. Jiný druh se soustředí na to, jaký má daný úkol účel, například sem zahrnuje domácí úkoly na osvojování nového učiva, na upevňování a opakování učiva, na uplatňování vědomostí v praxi, úkoly prověřovací, motivační aj. Dále dělí domácí úkoly podle funkce ve výchovně vzdělávacím procesu (úkoly didaktické, zájmové, výchovné atd.), také podle toho, jak je při jejich plnění žák samostatný, jedná se o úkoly reprodukční, problémové, tvůrčí, tvořivé apod. a nakonec podle toho, kdo úkoly vykonává (úkoly individuální, partnerské, skupinové a kolektivní). **Formy domácích úkolů** člení například podle použitých prostředků a pomůcek na úkoly z učebnic, úkoly vyžadující počítač apod., dále podle použitých metod (úkoly na pozorování, experimentování, sbírání předmětů a faktů atd.) a podle časového hlediska na úkoly krátkodobé a dlouhodobé. V jednom bodě rovněž zmiňuje úkoly tak, jak je dělí R. Pakulla, jen přidává ještě úkoly technické a pracovní. (Maňák, 1992)

C. Waltman-Greenwood a M. Martin v knize *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče* (1997) hovoří o čtyřech typech domácích úkolů. Zaměřují se hlavně na jejich povahu, aby vysvětlili důvod, proč jsou takové typy úkolů zadávány. Jedná se o:

- cvičné domácí úkoly,
- přípravné domácí úkoly,
- rozšiřující domácí úkoly,
- tvůrčí domácí úkoly (Waltman-Greenwood, Martin, 1997).

**Cvičné domácí úkoly** děti učí základním dovednostem jako například pravopisu, základním početním úkonům a různým pojmům či definicím. Tyto úkoly vyžadují především pamětní učení. **Přípravné domácí úkoly** jsou zadávány, pokud vyučující potřebuje, aby se žák předem připravil na následující hodinu. Žáci si do příště například musí přečíst úryvek z knihy na literaturu. **Rozšiřující domácí úkoly** slouží k rozšíření poznatků naučených ve škole, dítě dostane například za úkol vypracovat referát o probraném tématu nebo o tématu, který se teprve bude probírat. **Tvůrčí domácí úkoly** mají většinou složité zadání, je u nich potřeba využít více osvojených dovedností najednou. Dítě musí na zadaném úkolu aplikovat předem naučené dovednosti a vědomosti. (Waltman-Greenwood, Martin, 1997)

Každá kategorizace pojímá domácí úkoly jiným způsobem. Žádné z rozdělení typů domácích úkolů není samo o sobě zcela výstižné a u některých typů domácích úkolů je dokonce nejasné, jaké domácí úkoly jsou zahrnuty. Další otázkou je, zda jsou tato rozdělení domácích úkolů aktuální, zda se takové úkoly ve školách skutečně zadávají.

### 2.3.3 Výzkumy domácí přípravy

Podle E. Honga a R. M. Milgram je výzkumů, které se zabývají například tím, kdy a kde se žáci raději učí nebo jejich zdroji či úrovni motivace, ještě méně než právě výzkumů, které se zabývají vlivem domácích úkolů na školní úspěšnost. (Hong, Milgram, 2000)

Ve škole se student učí tak, jak mu učitel řekne. Vyučování je však ovlivňováno nejen učitelem, ale i ostatními spolužáky, tedy celou třídou. Nehledí se na jednotlivce. U domácích úkolů je to ale jinak. Studenti a studentky si sami mohou zvolit, kdy a kde se budou učit, jestli úkol vůbec udělají a kolik času mu budou věnovat. (Hong, Milgram, 2000)

E. Hong a R. M. Milgram zrealizovali výzkum, ve kterém zjišťovali, jaké styly učení žáci preferují. Zkoumali i jakým stylům dávají přednost nadaní žáci. Na základě výzkumu vytvořili nový model, který nazývají **Homework Performance: Motivation and Preference**. Součástí **homework performance** (toho, jak děti vypracovávají domácí úkoly) je **motivace** a **preference**. (Hong, Milgram, 2000)

**Motivace** dává odpověď na otázky, proč studenti vůbec dělají domácí úkoly, které jim učitelé zadají, a co způsobí to, že student začne ochotně plnit své domácí úkoly. Motivace podává informaci o síle a zdroji motivů, které vysvětlují, co vede žáka k plnění domácích úkolů. **Preference** sděluje jak, kde, kdy a s kým žák dělá své domácí úkoly. (Hong, Milgram, 2000)

Úroveň motivace a způsob, jakým žák nejraději vykonává domácí úkoly, rozhoduje o tom, zda úkol, který mu byl ve škole zadán, splní. Jak jsem již psala, autoři se zabývali otázkou, co je zdrojem žákovy motivace, a přišli na to, že žák může být motivován buď sám sebou, učitelem nebo rodičem, při čemž jeho motivace může být ovlivňovaná více zdroji najednou. Rodiče mohou zvýšit motivaci k psaní domácích úkolů, pokud se o domácí úkoly dítěte budou zajímat, nabídnou pomoc a za jeho splnění dítě odmění. Naopak snížit motivaci dítěte mohou rodiče, kteří domácím úkolům nevěnují žádnou pozornost, protože jim nepřipadají důležité. A rodiče, kteří se do plnění domácích úkolů zapojují až příliš, mohou negativně ovlivnit jak motivaci svého dítěte, tak jejich vzájemný vztah. Pokud je žák motivován učitelem, bude se snažit úkol splnit, aby ho potěšil a tím mu ukázal respekt. E. Hong a R. M. Milgram sílu **motivace** dělí na **promptnost** (promptness) a **vytrvalost** (persistence). Promptnost ukazuje, jak rychle žák úkol splní po jeho zadání, jak je jeho motivace silná. Pokud je žáková motivace silná, splní úkoly ihned po zadání, pokud je slabší, plní je se zpožděním, na poslední chvíli nebo je nesplní vůbec. Důležitá je i vytrvalost, která může být u každého žáka odlišná. Jsou žáci, kteří nepřestanou dělat úkoly, dokud je nedokončí a nedělají si žádné přestávky. Jsou ale i žáci, kteří se nedokáží

soustředit dlouho v kuse a dělají si naopak přestávky často. Takové učení je pak méně efektivní. (Hong, Milgram, 2000)

**Organizační preference** se týkají toho, kde a kdy bude žák úkoly psát a v jakém pořadí je bude psát. Někteří studenti rádi začínají s lehkými úkoly, až dojdou k úkolům těžším, jiní začnou s těmi těžkými, aby je splnily, dokud mají ještě hodně energie. Preference týkající se pořadí psaní úkolů často závisí i na oblibě daného předmětu. Je možné začít těmi oblíbenými a pokračovat těmi méně oblíbenými, nebo naopak začít těmi neoblíbenými a odměnit se těmi oblíbenými. Jak bylo již zmíněno, děti většinou dělají domácí úkoly doma, často ve svém pokoji, případně v obývacím pokoji či v kuchyni, nebo se učí v knihovně či ve škole. V souvislosti s místem nás rovněž zajímá, jestli se pokaždé učí na stejném místě, nebo jestli ho raději obměňují. To samé platí pro dobu, kdy se věnují úkolům. Mají pevně stanovenou dobu například ihned po škole, nebo se tato doba každý den liší? Další **preference** se týkají **prostředí**. Někteří mohou dávat přednost spíše klidnému prostředí. Jinými faktory může být teplota či světlo v místnosti. Důležité je také vědět, jakými smysly učení nejlépe vnímáme (**percepčně motorické preference**). Někdo může mít dobře vyvinuté sluchové vnímání, někdo vizuální vnímání a nejvíce se naučí při čtení. Některým studentům vyhovují takové úkoly, při kterých jsou v přímém kontaktu s předměty, například když něco staví. Jiní se u učení potřebují hýbat. Různé věci se zase učíme hlavně díky zkušenostem. Některým žákům a žákyním spíše vyhovuje, když se učí sami, jiní se raději učí s kamarády. Někteří potřebují dozor rodičů. A tím se liší jejich **interpersonální preference**. (Hong, Milgram, 2000)

V tomto výzkumu E. Hong a R. M. Milgram zkoumali také kulturní a genderové rozdíly. Výzkum provedli v USA, Koreji a Hong Kongu. Výzkumů se účastnili žáci a žákyně sedmého ročníku, tedy žactvo přibližně ve věku 12 – 13 let. Zjistili, že američtí studenti dávají v porovnání s korejskými a čínskými studenty přednost rozmanitosti, co se týče místa, kde si dělají své domácí úkoly. A zatímco korejské a čínské dívky se raději než chlapci učí doma stále na stejném místě, v USA to byli naopak chlapci, kteří si dělají domácí úkoly raději na stejném místě. Ve všech třech zemích výzkumy ukázaly statisticky významné genderové rozdíly. V USA byly odhaleny genderové rozdíly týkající se místa, kde studenti rádi píšou své úkoly, a jak jsem již psala, americké dívky dávají přednost větší rozmanitosti než chlapci. Chlapci se zase potřebují více pohybovat v porovnání s dívkami. Korejské dívky dávají přednost strukturovanějším (jasněji stanoveným) úkolům. Korejští chlapci jsou v porovnání s dívkami častěji motivováni rodiči a raději dělají úkoly, při kterých využívají hmat, dobře si pamatují věci, se kterými mohli manipulovat. V Hong Kongu objevily rozdíly rovněž v kinestetickém stylu učení. Nicméně ve všech zemích výzkum ukázal spíše podobnosti než rozdíly mezi pohlavími. Největší genderové rozdíly byly zjištěny v Koreji. (Hong, Milgram, 2000)

Výzkum domácí přípravy žáků druhého stupně základní školy, který provedl J. Xu, ukázal, že dívky dokončují domácí úkoly více než chlapci. Bylo zjištěno, že dívky bez ohledu na věk dělají domácí úkoly raději než chlapci. L. Šulová a M. Škrábová se domnívají, že to může být způsobeno tím, že dívky dříve dospívají, mohou mít proto větší zodpovědnost pro plnění úkolů. Důvodem také může být, že požadavky školy více odpovídají fungování dívek a jejich zájmům. Autorky si rovněž kladou otázku, zda se u dívek a chlapců mohou vyskytovat rozdíly ve ctižádosti. U dívek ani u chlapců nebyl prokázán vztah mezi tím, jak dlouho píšou domácí úkoly a tím, zda je úkol baví. Podle výzkumů je pro dívky důležité, když je rodiče pochválí za dobře odvedenou práci, chlapci zase více potřebují pomoci se zodpovědností a svědomitým přístupem k domácím úkolům a učení. Tyto výsledky vplynuly z výzkumů českých dětí a jejich domácí přípravy na školu, které zrealizovala L. Šulová a M. Škrábová. (Šulová, 2014)

Výzkum V. Šporclové ukázal, že si děti nejčastěji dělají domácí úkoly ve svém pokoji a že na psaní úkolů mají většinou klid, jen občas je ruší sourozenci nebo ostatní členové rodiny, kteří se zrovna dívají na televizi nebo si povídají. Většina dětí si musí psát domácí úkoly hned po příchodu ze školy a až pak si mohou hrát a věnovat se svým koníčkům. Ve výzkumu V. Šporclové děti nepočítaly čtení mezi domácí úkoly, braly ho jako samostatnou aktivitu, kterou provádějí se samozřejmostí. (Šulová, 2014)

Výzkumy domácí přípravy se často zabývají také časovým zatížením žáků domácími úkoly. Tyto výzkumy zjišťují, jaká je průměrná doba, po kterou se děti věnují domácím úkolům. J. Maňák v knize *Problém domácích úkolů na základní škole* uvádí, že většina dětí si dělá domácí úkoly méně než dvě hodiny denně, a je toho názoru, že i tři hodiny jsou pro starší žáky únosné, mladší žáky by to ale mohlo už naopak zatěžovat. Delší čas věnují domácím úkolům pouze ti žáci, kteří nemají dobrý prospěch a kteří jsou nuceni k učení rodiči. V průměru stráví český žák nad úkoly jednu až dvě hodiny. Tato doba se však liší podle toho, jaký ročník dítě navštěvuje. Mnozí lidé se mohou domnívat, že nejvíce času budou domácí přípravě věnovat žáci 9. ročníku, kteří se zároveň připravují i na přijímací zkoušky na střední školy. Ovšem není tomu tak. Na prvním stupni si žáci dělají úkoly většinou hodinu, na druhém stupni už dvě. Nejdéle času věnují domácí přípravě podle výzkumů žáci 8. ročníku. V deváté třídě se více než 52,5 % věnuje domácím úkolům denně hodinu a méně a 38,1 % si dělá domácí úkoly maximálně dvě hodiny. (Maňák, 1992)

Výzkum, který se uskutečnil po dvaceti letech, neprokázal odlišné výsledky. Chlapci věnují domácí přípravě méně času než dívky. To může rovněž vysvětlovat jejich horší výsledky ve škole. Dívky si dělají domácí úkoly téměř o půl hodinu déle než chlapci. Bylo dokázáno, že chlapci také více opisují při testech. Většina výzkumů potvrzuje, že převážná část žáků se domácí přípravě nevěnuje více než tři hodině denně a že tato doba je přípustná a nijak nezatěžuje žáky. Pokud by žáci byli přeci jen přetěžováni, bránili by se proti tomu

tak, že by více času nad úkoly zkrátka nestrávili. J. Maňák si myslí, že přetěžování spíše způsobují přehnané nároky rodičů a zájmové kroužky, v případě, že jich dítě má už příliš. V knize se dále uvádí, že když se ptali žáků, zda mají pocit, že jsou přetěžováni domácími úkoly, žáci šesté a deváté třídy odpovídali, že takový pocit nemají, a naopak žáci sedmých a osmých tříd měli pocit, že jsou na ně občas kladeny nepřiměřené požadavky. To je velice zajímavé zjištění, jelikož bychom spíše očekávali, že tomu bude naopak, vzhledem k tomu, že žáci šestých tříd zrovna přešli na druhý stupeň základní školy, což pro ně může být náročné, a žáci devátých tříd se často ještě musí připravovat na přijímací zkoušky na střední školy. (Maňák, 1992)

Výzkum provedený v roce 2001 J. Bělohradskou, J. Solfronkem a P. Urbánkem ukázal rozdílné výsledky oproti výše popsaným výzkumům prezentovaných J. Maňákem. Výzkum z roku 2001 ukázal, že průměrná doba, po kterou se žáci zabývají domácími úkoly, dokonce nepřesahuje 45 minut denně (zahrnuty jsou soboty i neděle). Bylo zjištěno, že nejdéle věnují domácím úkolům chlapci 7. ročníku a dívky 8. ročníku. Chlapci 7. ročníku se věnují domácím úkolům 45 minut denně a dívky 8. ročníku 41 minut denně. Tento výzkum proto na rozdíl od výše zmíněných výzkumů dokazuje, že dívky tráví nad domácími úkoly méně času než chlapci. Nejčastěji v tomto šetření děti uváděly, že si domácí úkoly nedělají v pátek ani v sobotu, pouze 18 % dětí si vypracovává domácí úkoly i v pátek a v sobotu. Autoři upozorňují, že odpovědi žáků se však velmi liší. Velké procento žáků uvádělo, že se nevěnují domácí přípravě více než 20 minut denně. Tato doba se nezdá autorům dostačující. Některé děti se zabývají domácími úkoly 20-40 minut denně, některé děti nad nimi stráví déle avšak nejvýše do 60 minut a někteří (12 %) nad nimi stráví dokonce více než 60 minut. Žáci, kteří nad domácími úkoly stráví déle než 60 minut, jsou podle autorů již přetěžováni. Jedná se především o žáky s výborným prospěchem, ale i o žáky, kteří mají průměrné nebo dokonce podprůměrné výsledky. Zároveň se domácí přípravě věnuje déle než 60 minut více dívek, avšak z celkového výsledku šetření vyplývá, že 60 % dívek a 70 % chlapců se denně věnuje domácí přípravě kratší dobu než 40 minut. (Bělohradská, Solfronk, Urbánek, 2001)

Šetření, které se zabývalo problematikou zatíženosti žáků základní školy domácí přípravou, se žáků rovněž ptalo na charakter jejich domácích úkolů. Zajímalo je, co všechno žáci dělají v rámci své domácí přípravy a jaké úkoly učitelé nejčastěji zadávají. Autoři šetření rozdělili aktivity zadávané učiteli jako domácí úkoly do několika kategorií. Jedná se o opakování a procvičování probraného učiva (písemné, ústní), získávání informací z mimoškolních zdrojů, vyhledávání a zpracovávání nové látky (vytváření referátů), tvůrčí praktická činnost nebo řešení nějakého zajímavého problému. Výsledky ukázaly, že žáci nejčastěji dělají domácí úkoly, které jsou zadány za účelem opakování a procvičování učiva, a to zejména v písemné podobě. Většina žáků si alespoň jednou týdně

opakuje a procvičuje učivo ústně. Méně často pak děti dělají referáty a vyhledávají kvůli nim nové informace. Žáci málokdy používají slovníky, encyklopedie a chodí pro informace do knihovny. Častěji používají k zjištění informací pouze internet. S aktivitami, při kterých řeší nějaký zajímavý problém či něco zkoumají, se žáci téměř nesetkávají. (Jursová, 2011)

Pro domácí přípravu hraje často klíčovou roli oblíbenost či neoblíbenost předmětu. Pokud je předmět oblíbený, děti mu věnují delší dobu. Pokud je předmět neoblíbený, svědomití žáci mu věnují více času, aby dosáhli i v tomto předmětu dobrých výsledků, ale žáci, kteří nejsou tolik pilní a ctižádostiví, domácí přípravu na takový předmět zanedbávají. Nicméně jsou i takoví žáci, kteří se domnívají, že mezi oblíbenými a neoblíbenými předměty rozdíly nedělají. Existuje několik výzkumů, které se zabývají postoji chlapců a dívek ke školním předmětům. Výzkumy prezentovány v knize J. Maňáka naznačují rozdíly mezi dívkami a chlapci v oblíbenosti a neoblíbenosti předmětů. Bylo zjištěno, že chlapci mají v oblíbenosti předměty spíše přírodovědné a dívky předměty společenskovední. Chlapci udávali na přední příčky oblíbenosti fyziku, chemii a matematiku, dívky dějepis a zeměpis. J. Maňák zároveň upozorňuje, že na oblíbenost předmětu má vliv mnoho faktorů jako například obsah učiva, způsob výuky, náročnost daného předmětu a hlavně osobnost učitele. Nicméně přesto, že je matematika náročný předmět a vyžaduje pečlivou domácí přípravu, je u dětí celkem oblíbená. Především u matematiky se často klade důraz na to, aby úkoly byly účelné a příliš nezatěžovaly žáky. Sami žáci ve výzkumech varují, že pokud dostanou příliš těžké a dlouhé úkoly, nevypracovávají je samostatně a někdy je dokonce od sebe opisují, tudíž závěrem účelné nejsou. Důvodem opisování je podle výzkumů negativní postoj žáků k učení a ke škole, negativní postoj k písemným domácím úkolům, které jsou pro žáky obtížné, a situace, kdy učitel domácí úkoly stejně nekontroluje a žáci je mají možnost opsat. (Maňák, 1992)

Výzkum I. Pavelkové provedený v roce 2003 a 2004 odhalil rozdíly mezi chlapci a dívkami v postojích k většině předmětů. Týká se to především českého jazyka, matematiky, anglického a německého jazyka, fyziky a výchov. Chlapci mají raději matematiku, fyziku a tělesnou výchovu. Dívky mají zase rády spíše anglický jazyk, český jazyk, německý jazyk, výtvarnou výchovu a hudební výchovu. U ostatních předmětů se postoje chlapců a dívek statisticky významně nelišily. V tomto výzkumu se prokázaly rozdíly také v tom, jak žáci vnímají obtížnost předmětu a jeho význam. Jednalo se opět o výše zmíněné předměty. Dívkám připadá jednodušší český jazyk, německý jazyk, hudební a výtvarná výchova, chlapcům se zdá jednodušší fyzika a matematika. (Pavelková, 2004)

Existují ale i výzkumy domácí přípravy, které využívají jiných metod než dotazníků a rozhovorů. J. Maňák se ve své knize zmiňuje o analýze domácích sešitů a jiných materiálů, které se pojí s domácí přípravou. Analýza se prováděla zejména u předmětů

jako je například český jazyk a matematika, ve kterých děti dostávají písemné domácí úkoly. Tak byly zjištěny podrobnosti o celkové domácí přípravě žáků. (Maňák, 1992)

### 2.3.4 Styly učení žáků a žákyň

Jak již bylo zmíněno v minulých podkapitolách, existují různé druhy a formy domácích úkolů. Domácí úkoly nejsou jen písemné, ale i ústní, při kterých se žáci mají naučit nové poznatky, které probrali ve škole. S přípravou do školy souvisí také pojmy: **žákovo pojetí učení a přístup k učení**. Žákovo pojetí učení představuje jeho chápání pojmu učení. Podává nám informaci o tom, jak, proč, kde a kdy se učí, jak pozná, že se to už naučil apod. Žákovo pojetí učení má také vliv na to, jakému přístupu k učení bude dávat přednost. Přístup k učení popisuje, jaký má žák motiv k učení, jak jeho učení probíhá, a jaké má jeho učení výsledky. Tento pojem poprvé použili F. Marton, R. Säljö a L. Svensson, kteří na základě svého výzkumu definovali dva přístupy k učení, povrchový a hloubkový. Každý přístup směřuje k jiným výsledkům. N. J. Entwistle ještě rozšířil tyto přístupy o strategický přístup, a D. J. Biggs o přístup výkonový. Nejčastěji se však uvádí pouze přístup povrchový a hloubkový. Tyto přístupy se týkají žáků od 12 let a výše, tedy žáků druhého stupně základní školy, studenty střední a vysoké školy. (Mareš, 1998)

**Povrchový přístup** se vyznačuje učením se nazpaměť bez větší snahy pochopit smysl učiva. Žáky s tímto přístupem učení často nebaví, učí se, jelikož se bojí špatných známek, učitelů, rodičů a spolužáků, snaží se vyhovět požadavkům školy, která si zakládá na doslovném reprodukování učiva. Takoví žáci se snaží vyhnout neúspěchu. Ve výsledku učivu příliš nerozumí, umí jej sice nazpaměť, ale nejsou schopni odlišit, co je důležité a co nikoliv. Nemají na dané téma vlastní názor. Žáci s tímto přístupem mají často hodně mimoškolních zájmů, musí se toho najednou naučit hodně a mají na to málo času. (Mareš, 1998)

**Hloubkový přístup** se vyznačuje velkým úsilím žáka pochopit smysl učiva a porozumět mu. Žák s tímto přístupem má o učivo zájem, baví ho. Učí se proto, že se chce dozvědět nové věci, chce někoho potěšit nebo se učí proto, aby později získal dobré zaměstnání apod. Takoví žáci se učí z více zdrojů najednou, přemýšlejí nad argumenty autorů, nad tím, jaký to má smysl, a snaží se nové poznatky propojit s dosavadními. S tímto přístupem učivu opravdu porozumějí, dokáží vše popsat vlastními slovy, vymyslet své vlastní příklady, které v učebnici nebyly. Učivo se jim také dobře pamatuje. (Mareš, 1998)

Existují výzkumy, které se zabývají genderovými rozdíly v přístupu k učení. Mají ovšem rozporuplné výsledky. Výzkumy C. D. Millera a kol. (1990) a J. T. Richardsona (1990) ukázaly, že muži mají větší sklon k hloubkovému přístupu k učení než ženy. Dvě



jiné studie však ukázaly, že jsou to naopak ženy, které se více přiklání k hloubkovému přístupu k učení. Na různorodost genderových rozdílů v mnohých výzkumech mají S. Severiens a G. T. Dam několik teorií. Vysvětlují, že jednak na to může mít vliv prostředí, tedy v jaké zemi daný student/studentka studuje, jaký předmět se učí, jaký je jejich učitel apod., a jednak to může být ovlivněno tím, zda člověk sám sebe vnímá spíše jako femininního či maskulinního jedince. Jinými slovy záleží na míře identifikace jedince se svým biologickým pohlavím. Jsou toho názoru, že genderové rozdíly jsou způsobeny socializací jedince během jeho života. S tím přišla už roku 1974 S. Bem, když vysvětlila ve své teorii genderové identity, že jedinec může mít jak maskulinní, tak femininní znaky a vytvořila typologii čtyř možných kategorií, kam patří androgynní jedinci, femininní jedinci, maskulinní jedinci a nevyhranění jedinci. Pro androgynní jedince je typická vysoká maskulinita i feminita. Nevyhraněný jedinec má naopak nízký podíl feminity i maskulinity. Severiens a Dam zjistili, že androgynní jedinci mají o předměty, které se učí, zájem, učí se je samostatně a do hloubky, snaží se porozumět smyslu učiva. Androgynní i femininní jedinci mají zájem o učení, protože jim to poskytuje mnoho možností do budoucna, pomůže jim to dobře se uplatnit v zaměstnání. Chodí do školy, protože díky tomu zjistí, zda jsou schopni uspět v testech a očekávají, že budou k učení povzbuzováni. Mezi genderovou identitou a přístupem k učení, stylem učení však není nutně kauzální vztah. (Severiens, Dam, 1997)

J. Mareš ve své knize *Styly učení žáků a studentů* uvádí rozdíly ve stylech učení chlapců a dívek. Nicméně upozorňuje, že je třeba brát tyto výsledky opatrně, protože se jedná spíše jen o tendence. Jeho průzkum žáků základních škol ukázal rozdíly v 11 proměnných z celkového počtu 21 proměnných. Dívky ze základních škol se rády učí spíše v teplejším prostředí, zatímco chlapci spíše v chladnějším prostředí. Dívky potřebují při učení klid, nepotřebují mít nablízku kamarády nebo dospělé jako autoritu. Lépe se jim učí v odpoledních a večerních hodinách. Chlapcům vadí hluk méně, neradi se učí úplně sami, učení jim jde lépe, když naopak mají nablízku autoritu. Často se neučí moc dlouho, proto nepotřebují při učení svačinu tolik jako dívky. Učení jim jde spíše dopoledne, odpoledne a večer se učí neradi. Jsou k učení motivováni méně než dívky, mají menší vytrvalost a odpovědnost. Školní povinnosti se jim musí často připomínat. Chlapci mají raději domácí úkoly, které jsou jasně stanovené a pevně dané, na rozdíl od dívek, které mají rády větší volnost. Chlapci dávají přednost taktilním domácím úkolům, při kterých mohou něco stavět, vyrábět. Mají rádi pokusy. Dívky častěji zase úkoly dokončují. Na střední škole je pro dívky důležité, co si o nich vyučují myslí, učí se proto, aby ho potěšily, kdežto chlapce názor učitele tolik nemotivuje. Z výzkumů žáků vysokých škol vyplývají větší rozdíly. (Mareš, 1998)

U mužů se objevoval nejvíce hloubkový přístup k učení. Jsou motivováni spíše vnější motivací a výkonovou motivací. Mají častěji negativní postoj k učení a vynakládají menší úsilí než ženy. Ženy se soustředí na hledání souvislostí, ale mnohdy se u nich objevuje povrchný přístup k učení. Jsou motivováni vnitřní motivací. Více se však bojí neúspěchu. Jsou pečlivější, někdy až příliš pečlivé. Jeden výzkum dokonce prokázal, že si muži lépe pamatují fakta (Mareš, 1998). Jak jsem ukázala, tyto tendence se objevují v mnoha výzkumech.

Na začátku podkapitoly *Výzkumy domácí přípravy* jsem se zmiňovala o studii E. Honga a R. M. Milgram, o motivaci a preferencích žáků, jak vypracovávají domácí úkoly a jak se učí. J. Maňák ve své knize rovněž mluví o organizačních preferencích, jak je Hong a Milgram nazývají. Podle výzkumů 64,5 % žáků začíná písemnými úkoly a poté se věnuje ústním úkolům. Nicméně uvádí, že v literatuře se často doporučuje začít naopak ústními úkoly a pokračovat těmi písemnými, jelikož tak si žák nejprve zopakuje látku probranou ve škole a poté si ji procvičí na písemných domácích úkolech, které mu díky tomu půjdou lépe. Nejvyšší procento žáků začíná s jednoduššími úkoly a pokračuje s těmi těžšími nehledě na formu domácího úkolu. Někteří žáci pořadí domácích úkolů střídají a někteří si nijak nevybírají, kterými úkoly začnou. Už bylo zdůrazněno, že je také důležité vypracovávat domácí úkoly v den jejich zadání učitelem. Nicméně v den, kdy byl úkol zadán, ho podle výzkumů dělá pouze 33,3 % žáků. Ihned si dělá úkoly 28,2 % žáků, 38,5 % žáků plní domácí úkoly až těsně předtím, než je musí odevzdat. Jiné výzkumy uvádějí, že až 61,1 % žáků dělá domácí úkoly na poslední chvíli. Tyto výsledky se týkají především žáků 6. až 9. tříd. (Maňák, 1992)

Výzkumy uvedené v knize J. Maňáka se rovněž zajímali i o to, jakým způsobem se žáci učí, zda se učí nahlas či potichu. Hlasitě se učí častěji dívky než chlapci a naopak. Někteří žáci se učí střídavě potichu a nahlas. Na způsob učení mají často vliv i jiné faktory jako například, kde jedinec bydlí apod. Učení nahlas může vést k většímu zapamatování, zlepšují se díky němu formulační schopnosti žáka a například u básniček a učení slovíček je učení nahlas nutné. Avšak našly bychom i nevýhody učení se nahlas. (Maňák, 1992)

V teoretické části jsem se věnovala tématům genderu a školy, motivace a domácí přípravy na školu. Zabývala jsem se rozdílnými zkušenostmi chlapců a dívek se školou, poukázala jsem na odlišná očekávání a odlišný přístup vyučujících a rodičů k dívkám a chlapcům. V kapitole Motivace jsem představila výzkumy I. Pavelkové a kol., které se snažily zmapovat motivaci žáků k učení na základě 35 motivačních pohnutek, které spadaly pod motivační bloky jako poznávací motivace, výkonová motivace, sociální motivace apod. V kapitole Domácí příprava na školu jsem vysvětlila pojmy domácí úkoly a domácí příprava a porovnávala mezi sebou různá pojetí mnoha autorů. Dále jsem představila výzkumy, které se zabývají domácí přípravou a srovnala jejich výsledky.

## **3. Empirická část**

V této části bych ráda představila svůj výzkum domácí přípravy na školu, jehož cílem je zjistit, zda se domácí příprava chlapců a dívek liší, pokud ano, v čem, a dále čím jsou chlapci a dívky motivováni k domácí přípravě a jak se jejich motivace případně liší. Výzkum se opírá o poznatky, které byly popsány v teoretické části. Empirickou část začínám kapitolou o metodologii, kde si stanovím výzkumné otázky, popíšu výzkumnou metodu, techniku sběru dat a výběr vzorku. Rovněž zmíním výhody, nevýhody, limity vybraných metod a zhodnotím kvalitu výzkumu, kterou se snažím mimo jiné zajistit i právě pečlivým popisem průběhu tohoto výzkumu. Také se pokusím stručně popsat své analytické postupy a konečně v kapitole Analýza dat budu prezentovat výsledky svého výzkumu, které doložím na názorných příkladech.

### **3.1 Metodologie**

#### **3.1.1 Výzkumný problém, výzkumné otázky**

Ve výzkumu se zabývám tématem domácí přípravy na školu a nahlížím na ní z genderové perspektivy.

Na základě zvoleného tématu formuluji výzkumné otázky tímto způsobem:

1. Jak se liší domácí příprava chlapců a dívek?
2. Jaké jsou motivace chlapců a dívek k domácí přípravě na školu? Jaké jsou případné rozdíly v jejich motivaci?

#### **3.1.2 Výzkumná strategie**

Pro svůj výzkum jsem si vybrala kvalitativní výzkumnou strategii, protože bych ráda o problematice domácí přípravy na školu vytvořila komplexnější obraz, nahlédla pod povrch a doplnila mezery, které nejsou vyplněny. Touto strategií je mi totiž umožněno získat podrobnější informace o problému, které se ve výzkumech, jež dosáhly svých výsledků pomocí statistických procedur, nepodařilo zachytit. Rovněž mohu touto strategií získat i zcela nové informace a rozšířit tak poznatkovou základnu oboru. Postup kvalitativní výzkumné strategie, kde se operace provádějí paralelně, mi také dovolil upravit výzkumné otázky v průběhu výzkumu tak, aby dobře korespondovaly s daty. Za výhodné rovněž považuji to, že jsem mohla v průběhu výzkumu upravovat specifické výzkumné otázky, na které jsem se respondentů vyptávala. Když jsem u prvních respondentů zjistila, že jsou některé z otázek nejasné, příště jsem je rovnou upřesnila tak, aby mi rozuměli. Avšak je

potřeba upozornit i na nevýhody kvalitativního výzkumu, analýza dat je velmi časově náročná, jako výzkumník mohu svými osobními preferencemi ovlivňovat výsledky a mohou nastat obtíže při vytváření nové teorie. (Hendl, 2012; Švaříček, Šedová, 2007)

### **3.1.3 Technika sběru dat**

Jako techniku sběru dat jsem si vybrala polostrukturovaný rozhovor, který vycházel z předem připraveného seznamu témat a otázek. V polostrukturovaném rozhovoru jsem spatřovala několik výhod. Mohla jsem se ptát na otevřené otázky, a tak porozumět odpovědím, aniž bych je omezovala pomocí výběru položek v dotazníku. Při rozhovoru jsem také mohla jít do hloubky a měla jsem možnost stále se ujišťovat, zda správně rozumím tomu, co mi můj komunikační partner říká, což se opravdu ukázalo jako obzvlášť důležité. Uvědomovala jsem si však i nevýhody této metody. Rozhovor jsem prováděla se žáky a žákyněmi 7. a 8. ročníků druhého stupně základní školy. R. Švaříček a K. Šedová ve své knize *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* upozorňují, že příprava otázek pro rozhovor se žáky může představovat velkou časovou zátěž, navíc vést rozhovor se žáky může být velmi obtížné nejen pro začínající výzkumníky, jelikož děti o mnoha věcech nepřemýšlejí, nejsou schopni o různých tématech dlouze vyprávět a zkrátka není snadné je rozpovídat. (Švaříček, Šedová, 2007)

### **3.1.4 Výběr vzorku**

Vzhledem k vybrané strategii a výzkumnému problému jsem vzorek konstruovala účelovým výběrem, technikou účelového vzorkování (Hendl, 2012). U výzkumů zabývajících se domácí přípravou se často pracuje se žáky základních škol. Tuto volbu si zdůvodňuji tím, že příprava dětí různých základních škol je srovnatelnější než příprava studentů různých středních škol, a to proto, že existují střední školy s různým druhem studia a s velkou škálou oborů, a díky tomu se může výrazně lišit i jejich domácí příprava. Já jsem se však rozhodla ukotvit vzorek v jedné lokalitě a v jedné škole a pro svůj výzkum jsem vybrala žáky a žákyně 7. a 8. ročníku.

O pomoc s výběrem vzorku jsem požádala svou známou, která pracuje jako učitelka fyziky a pracovních činností na základní škole. Nejprve bylo potřeba získat souhlas ředitele základní školy, aby mohl být výzkum uskutečněn. Dále byli osloveni žáci a žákyně 7. a 8. tříd, zda by byli ochotní zúčastnit se mého výzkumu. Jelikož se jedná o nezletilé, bylo potřeba získat písemné prohlášení o souhlasu od rodičů dětí, kteří se chtěli výzkumu zúčastnit. Sepsala jsem proto prohlášení o souhlasu, ve kterém jsem stručně představila sebe a svůj výzkum, vysvětlila, jak bude výzkum probíhat, a které paní učitelka předala rodičům na třídních schůzkách. V prohlášení nesměla chybět ani položka týkající se

důvěrnosti. Rodiče jsem ujistila, že záznamy z tohoto výzkumu budou uchovány v soukromí, budou zabezpečeny proti zneužití jinými osobami, a že pokud budou publikovány jakékoli zprávy, nebudou obsahovat žádné informace umožňující identifikovat subjekty výzkumu.

Předpokládala jsem, že z časových důvodů nebude vzorek příliš početný. Měla jsem v plánu oslovit 10 až 15 dětí, se kterými bych provedla rozhovor. Myslela jsem rovněž na to, aby byl ve vzorku stejný počet dívek jako chlapců, vzhledem k tomu, že se můj výzkum zabývá genderem. Nakonec se mi podařilo provést dohromady 16 rozhovorů, devět rozhovorů s chlapci a sedm rozhovorů s dívkami.

### **3.1.5 Provádění rozhovorů**

Rozhovory s dětmi se uskutečnily na základní škole během dvou dnů. První den jsem mluvila se dvěma žáky a čtyřmi žákyněmi v kabinetu učitelů a učitelek, kde mi byl poskytnut prostor pro realizování výzkumu. Toto místo bylo z mého pohledu problematické v tom, že jsme byli v průběhu rozhovorů občas vyrušováni příchodem vyučujících, kteří se zde potřebovali připravit na další hodiny. Měla jsem obavy, aby tato skutečnost neměla negativní vliv na výzkum, aby to žákům nebylo nepříjemné, aby se nestyděli mluvit ještě více a aby je to příliš neovlivňovalo v odpovědích, které by tak mohly být méně upřímné. Když jsme byli vyrušeni poprvé, přestala jsem žákovi pokládat otázky, až po chvíli jsem se zeptala, zda chce pokračovat. Podle slov žáka mu přítomnost paní učitelky nevadila a působilo to na mě, že ho tato situace opravdu nijak neznepokojovala. Pokračovali jsme v rozhovoru zcela přirozeně, jeho odpovědi se neměnily. Někdy jsme zkrátka pokračovali a někdy jsme rozhovor na chvíli přerušili, to hlavně v případě, když se k tomu přidal ještě hluk z chodby o velké přestávce. Když se mi to zdálo vhodné, změnila jsem pořadí otázek a některé kladla až v nepřítomnosti vyučujících. Pokaždé jsem se zeptala na pocity žáka a snažila se sledovat jeho reakce. U jedné žákyně mi připadalo, že si rušivých elementů a přítomnosti učitelky nevšímal, avšak často těkala očima k diktafonu, který nahrával náš rozhovor. U ostatních rozhovorů se zdálo, že děti brzy zapomněly, že je rozhovor nahráván a diktafonu si nevšímal.

Další den jsme měli k dispozici třídu, kuchyňku, kde nás nikdo nerušil a kde proběhl zbytek rozhovorů. Bylo mi umožněno provádět rozhovory během vyučování. Jinak by bylo velmi obtížné rozhovory zrealizovat, kdyby měly rozhovory probíhat až po vyučování, potřebovala bych další souhlas rodičů a předpokládám, že i ochota žáků a žákyň by byla mnohem menší. Výhodné rovněž bylo, že výzkum probíhal na konci školního roku, tudíž jsem příliš nenarušovala vyučovací hodiny a děti kvůli mně nepřišly o žádný výklad. Tyto poslední dny školy byly věnovány hlavně výměně učebnic.

Před začátkem rozhovoru jsem se vždy představila, seznámila žáka/žákyni s tématem výzkumu a informovala je o cíli a průběhu bádání (Hendl, 2012). Vysvětlila jsem jim, jak bude rozhovor zaznamenáván a proč je pro mě důležité, aby byl nahráván na diktafon. Objasnila jsem jim, že nahrávka slouží k tomu, abych mohla přesně zachytit jejich odpovědi, mohla jsem jim věnovat plnou pozornost a nerušila rozhovor tím, že se budu snažit zapisovat si vše, co mi říkají. Poté jsem se zeptala, zda s tím souhlasí, a poprosila je, aby svůj souhlas poté zopakovali i na nahrávce. Dále jsem je ujistila o tom, že jejich výpovědi budu zpracovávat a interpretovat anonymně. Nikomu (rodičům ani učitelům) nebudu sdělovat, co mi dotyčný konkrétně řekl, pouze budu výsledky výzkumu prezentovat v mé bakalářské práci, ve které však nebudu zveřejňovat data, díky kterým by bylo možné žáka/žákyni identifikovat a že jména budu ukrývat pod pseudonymy např. žák1, žákyně1 apod. (Švaříček, Šedřová, 2007). Ujistila jsem je, že mi mohou důvěřovat a že se nemusí bát sdělit mi své názory. Sdělila jsem jim v podstatě to samé, co rodičům, ale podrobněji jsem vyložila, jak budu s informacemi, které mi dají, nakládat. Také se mi zdálo důležité informovat žáky/žákyně o tom, co se stane s nahrávkou. Slíbila jsem, že budu dbát na to, aby se k ní nedostal nikdo cizí, aby byla bezpečně archivovaná. Stručně jsem jim řekla i pár informací o přepisu rozhovoru a znovu je ujistila o anonymitě.

Při rozhovorech jsem se snažila navodit milou, přátelskou atmosféru, vzbudit důvěru a porozumění. Nejprve jsem se ptala na jejich koníčky, na to, co je ve škole baví a nebaví, a snažila se projevit opravdový zájem o vše, co mi říkají. Představila jsem se jim křestním jménem a nabídla jim, že mi mohou tykat, čímž jsem chtěla vytvořit i atmosféru rovnocennosti a docílit toho, aby se rozhovor jevil opravdu spíše jako přátelský.

V průběhu rozhovoru jsem se neustále ujišťovala, zda správně rozumím tomu, co mi říkají. V závěru jsem se zeptala, zda by ještě chtěli něco dodat, zda je ještě nenapadá něco, co by mohlo být k některému z témat, o kterých jsme si povídali, důležité, nebo zda by mi ještě oni chtěli položit nějaké otázky. Poté jsem poděkovala za rozhovor a na úplném konci se ještě zeptala, jestli za nimi v případě dotazů mohu znovu přijít.

### **3.1.6 Hodnocení kvality výzkumu**

Při hodnocení kvality výzkumu je nutné zvážit kritéria jako důvěryhodnost, přenositelnost, hodnověrnost a potvrditelnost. Důvěryhodnost výzkumu jsem se snažila zvýšit tím, že jsem výzkumu věnovala dostatek času a svůj postup při analýze dat a výsledky konzultovala s osobami, které se výzkumu neúčastnily. Rovněž jsem se snažila hledat negativní případy, které nevyhovovaly teorii nebo byly odlišné od ostatních případů. (Hendl, 2012)

Ve výzkumu jsem také usilovala o to, abych se oprostila od osobních pocitů a předsudků. Ve snaze rozprávět žáky a žákyně a vytvořit přátelskou atmosféru, může být

někdy obtížné zůstat zcela neutrální. Proto jsem tedy neustále reflektovala, zda žáky a žákyně nenavádím k odpovědím a snažila jsem se vyhnout hodnotícím soudům a sugestivním otázkám. Jak jsem již zmínila, v průběhu rozhovoru jsem si rovněž stále vyjasňovala, zda správně rozumím jejich odpovědím. Zkreslení ze strany žáka/žákyně se však nedá zcela předejít. Výzkumník se sice může snažit vzbudit důvěru a porozumění a navodit přátelskou atmosféru, nicméně je důležité si uvědomit, že respondent tazateli i přesto sdělí pouze to, co bude chtít, podle toho, jak na něj bude chtít zapůsobit, a také to, co si sám uvědomuje. (Hendl, 2012)

Rovněž se snažím být důsledná a vysvětlit vše tak, aby byl čtenář schopen posoudit, zda jsou mé závěry přenositelné, případně kdy a za jakých okolností by mohly být platné i pro jiné skupiny žáků. Ve své práci popisuji jednak průběh výzkumu, tak i způsob, jakým jsem ke svým závěrům došla. Kromě toho také porovnávám své závěry s jinými výzkumy. Data nedomýšlím, pracuji pouze s informacemi, které jsem opravdu získala. (Švaříček, Šedřová, 2007)

Při zkoumání jsem se také snažila mít stále na paměti cíl svého výzkumu, abych se od něj příliš nevzdalovala. Snadno se totiž může stát, že člověk začne sbírat data, která jsou sice zajímavá, ale už se netýkají tématu výzkumu. (Chenail, 1998)

### **3.1.7 Analytické postupy**

Rozhovory se žáky a žákyněmi jsem s jejich svolením nahrávala na diktafon. Po provedení rozhovorů jsem převedla mluvený projev do písemné podoby doslovnou transkripcí (Hendl, 2012). Jelikož jsem začínající výzkumník, bylo pro mě důležité přepsat veškerá sebraná data. Už v přepisu jsem respondenty označovala pseudonymem například žák1, žákyně1, abych zachovala anonymitu. Anonymizovala jsem všechny osoby, které byly v rozhovorech zmíněny a další informace, díky kterým by bylo možné identifikovat respondenta. U každého rozhovoru také nesměly chybět informace o tom, jak rozhovor probíhal a kde a kdy se konal.

Po důkladném přečtení jsem začala současně provádět segmentaci, kódování a poznámkování. Celý text jsem si rozdělila do analytických jednotek, kterým jsem přidělila kód, který vystihoval to, o čem se v dané části textu hovořilo. Někdy bylo potřeba označit jeden jev neboli jednu část textu více kódy najednou. Nejčastěji jsem používala termíny z odborné literatury a výzkumů prezentovaných v teoretické části a in vivo kódy, tedy výrazy, které užili sami žáci a žákyně. Informace, které se opakovaly, jsem se snažila označovat stejnými kódy, abych stejné pasáže byla schopná později dohledat. Jak jsem zmínila výše, současně s kódováním jsem si k jednotlivým kódům psala poznámky. Během poznámkování jsem si také vytvářela hypotézy, které navrhovaly vztahy mezi určitými jevy

v rozhovorech. Během analýzy jsem tedy neustále srovnávala data a hledala rozdíly a podobnosti. Nejprve uvnitř jednoho zdroje a poté jsem porovnávala data od různých žáků a žákyň. Jelikož jsem ve svém výzkumu hledala rozdíly mezi dívkami a chlapci, nejprve bylo nutné porovnávat data, které jsem získala od chlapců a dívek zvlášť a poté od dívek i chlapců zároveň. (Hendl, 2012; Švaříček, Šedová, 2007) O datech jsem se snažila přemýšlet stále novým a novým způsobem a hledat podmínky, následky jevů, které se v rozhovorech objevovaly, a také jejich vlastnosti. Kromě kódů jsem si text označovala i různými barvami, které mi rovněž při analýze pomáhaly. (Coffey, Attkinson, 1996) Tyto postupy mi pomohly analyzovat a interpretovat data, která budu prezentovat v následující kapitole.

## **3.2 Analýza dat**

V této kapitole budu analyzovat a interpretovat data, která jsem od žáků a žákyň získala, a prezentovat výsledky výzkumu.

### **3.2.1 Domácí příprava na školu**

V teoretické části jsem se na začátku kapitoly Domácí příprava na školu věnovala tomu, jak jsou v odborné literatuře definovány termíny jako domácí úkoly, domácí příprava apod. Uváděla jsem, co do domácí přípravy zahrnují různí autoři. V empirické části začínám rovněž kapitolou Domácí příprava na školu, avšak tentokrát se zaměřím na to, co sami děti zahrnují do domácí přípravy, co v rámci své domácí přípravy dělají a co pro ně pojem domácí příprava znamená. „*Napsat domácí úkoly a naučit se na další den*“ [Žák7, str. 2]. „*Tak naučit se na test, připravit si třeba učení do školy jakože učebnice a tak, udělat si úkol...*“ [Žákyně1, str. 2].

„*No že třeba připravit si tašku na další den, udělat si úkoly, a pak kouknout se na nějaký ty, třeba do sešitu se kouknout na nějaký ty předměty, co máme zítra.*“ [Žák1, str. 2]

„*Tak domácí příprava...podle mě to je, že si připravím na ty hodiny, a pak...naučím se látku, z který budem psát, protože nám to tady ještě říkáj.*“ [Žák9, str. 2]

Žáci a žákyně zahrnují do domácí přípravy na školu učení, dělaní domácích úkolů a připravování učebnic, sešitů a jiných pomůcek do tašky na další den. Co se týče učení, se jejich odpovědi liší pouze v tom, zda se připravují na všechny předměty, které mají další den v rozvrhu, nebo zda se učí jen na předměty, ze kterých píší test. Někteří chlapci a dívky se připravují z hodiny na hodinu, učí se na všechny předměty. Někteří se učí jen na testy.



*„Tak já na každé den se na každé předmět se připravuju asi 10 minut, někdy čtvrt hodiny, když píšeme test a dávám si mezitím přestávky, takže třeba se učím, pak 5 minut dělám něco jiného a pak se zas třeba učím.“ [Žákyně6, str. 2]*

*„Já se většinou...no já se hlavně učím na testy, pokud zítra vím, že z něčeho píšeme. Anebo se prostě kouknu jako jen tak obecně, co máme zítra...i když není test, tak se podívám...“ [Žák1, str. 4]*

*„No tak...domácí příprava na školu, že prostě když je buď před hodinou, nebo před testem, že prostě se tu látku naučím nebo prostě ... já když přijdu domů, tak se prostě podívám, co jsme ten den dělali a znova si to jakoby zopakuju, připomenu a ujasním a prostě pak se podívám na rozvrh, co mám zítra, co jsou za hodiny a prostě podle toho se připravím, co je důležitý, co je míň důležitý. Co je důležitý se prostě snažím naučit co nejdřív, a co je nedůležitý se naučím večer, takže jenom prostě se na to podívat a z hodiny na hodinu si to nějak ujasnit a připravit se, takže tak.“ [Žák2, str. 3]*

*„No tak nejčastěji asi když máme psát nějaký test, tak se na něj naučit, aby se to nezkazilo...nebo když je zkoušení, když je něco důležitýho do školy na druhý den, tak se vždycky naučím, ale když jako máme zrovna volnej den, když z ničeho nepíšeme nebo nás nikdo nezkouší, tak se ani nějak neučím, jenom prostě když máme psát, tak se to našrotim a pak napíšu ten test.“ [Žákyně3, str. 3]*

*„(...) neučím se na každé předmět, učím se prostě na ten předmět, z kterýho píšu, a mně stačí třeba...z dějepisu mi stačí půl hodina, ale třeba když se učím na češtinu nebo, tak se musím učit třeba hodinu. Takže na každé předmět se musím učit, ale neučím se prostě, když máme den a máme třeba 7 předmětů, tak se neučím na každé, učím se třeba na dva, z kterých píšu.“ [Žákyně5, str. 2]*

*„Když třeba vím, že píšem nějakéj hodně těžkej test nebo takový, tak se naučím a většinou se naučím právě jen na tyhle ty testy.“ [Žák6, str. 2]*

### **3.2.1.1 Preference**

Jak jsem již zmínila v podkapitole o analytických postupech, při kódování jsem používala různé typy kódů a zejména odborné termíny, které jsem si vypůjčila z již provedených výzkumů, které byly představeny v teoretické části. V této části jsem se nechala inspirovat výzkumem E. Honga a R. M. Milgram a jejich modelem Homework performance, jehož součástí je pojem preference. Preference nám sděluje jak, kde, kdy a s kým žák dělá své domácí úkoly. Preference tedy mohou být organizační, interpersonální, percepčně motorické a dále preference týkající se prostředí. (Hong, Milgram, 2000)

### 3.2.1.1.1 Organizační preference

Na organizační preference jsem se ptala otázkami jako například: v jakou denní dobu si nejčastěji děláš domácí úkoly, učíš se, kde a jak dlouho se připravuješ na školu apod.

Jak bylo řečeno v teoretické části, studenti a studentky dělají většinou domácí úkoly doma (Hong, Milgram, 2000). Můj výzkum toto potvrzuje. Žáci nejčastěji odpovídají, že se učí a dělají domácí úkoly doma, v pokoji u stolu. Pouze odpověď jednoho žáka se nepatrně liší. Na otázku, kde si dělá domácí úkoly, odpovídá, že doma, ale když se zeptám na specifické místo, odpoví: „*můj pokoj, můj pokoj, v posteli vždycky. (smích)*“ [Žák9, str. 4]. Žákyně se rovněž učí často doma v pokoji, avšak na rozdíl od chlapců dávají přednost rozmanitosti. Učí se často i na jiných místech, například venku na terase nebo na zahradě, v kuchyni apod.

*„Tak vlastně od prvního stupně jsem se učila...máme kuchyni a tam je kuchyňskej kout a tam je stůl, tak tam, anebo pak v pokojíčku. Větší klid mám v pokojíčku, ale většinou si ty úkoly stejně dělám, když ještě rodiče nejsou doma, takže...“* [Žákyně1, str. 8]

*„Když toho je na učení málo, nebo něco lehkýho, tak v pokoji a když je hezky a je to něco delšího nebo těžšího, tak si to vezmu i ven na terasu, že si tam sednu a jsem na čerstvým vzduchu, tak tam se toho taky hodně naučím, možná že i víc než v tom pokoji. Tam v tom pokoji mě všechno rozptyluje, třeba počítač, mobil nebo takhle a někdy se seberu, jdu na tu terasu a tam je klid, svítí tam sluníčko, je tam ticho, hezky.“* [Žákyně3, str. 8]

*„Tak někde, kde je...kde nikdo není, nebo právě když je někdo ochotnej mě poslouchat, tak kde je nějakoj ochotnej posluchač, anebo třeba na zahradě, když je pěkně. Jako nějaký specifický kde...no někde, kde mi je dobře a kde je klid.“* [Žákyně4, str. 6]

V tom se shodují s americkými dívkami, které také dávají přednost větší rozmanitosti na rozdíl od korejských a čínských dívek, které se rády učí stále na stejném místě. Tyto výsledky vyplynuly z výzkumu genderových a kulturních rozdílů E. Honga a R. M. Milgram, o kterém jsem rovněž psala v teoretické části.

Občas se žáci a žákyně musí učit i na jiných místech než doma, i přesto, že třeba učení v pokoji u stolu preferují. Jedná se hlavně o žáky/žákyně, kteří se mimo školu profesionálně věnují nějaké činnosti, často sportu. V mém výzkumu šlo o žáka, který se profesionálně věnuje basketu, a o žákyni, která se věnuje vodnímu lyžování. Tito žáci se často učí tam, kde je to zrovna možné, a domácí přípravu přizpůsobují tréninkům.

*„V metru se učím, cestou na trénink, nebo v tréninkový šatně, a pak když mám ještě sílu, tak večer po tréninku si to ještě zopakuju. Ale jako já si to většinou zapamatuju z hodiny, takže si to pak jen přeježu, zopakuju a...“* [Žák2, str. 3]

*„Tak já tím, že jakoby doma moc nejsem, takže se i často učím na lyžích. (...) tam jakože v přírodě.“ [Žákyně5, str. 2, 4]*

Žákyně se často učí i na tréninku vodního lyžování, to ale neznamená, že ji to tak vyhovuje. V rozhovoru se svěřila, že jí nejvíce vyhovuje učit se doma v klidu.

*„Jakože tam mám na to klid, na to učení, mám svůj pokoj, a když jsem pak na těch lyžích, tak tam furt jakoby někdo chodí a jakože nemůžu se učit nikde, kde je ruch. Třeba v autobuse se spousta lidí učí, mně to nejde se učit v autobuse, ty lidi mě tam jakoby úplně rozptylují.“ [Žákyně5, str. 4]*

Dalším místem, kde si občas žákyně a žáci dělají domácí úkoly je škola. Z rozhovorů vyplývá, že nejčastěji si děti dělají domácí úkoly ve škole v případě, když je úkol příliš těžký a oni mu nerozumí, nebo když na něj zapomenou.

*„(...) někdy zapomenou, nebo někdy to...když třeba sestra někam jede, nebo když to je fakt těžký, tak to udělám ve škole, tak to od někoho opíšu, nebo mi s tím někdo pomůže, a pak se to, pak to se snažím nějak pochopit no, takže...“ [Žákyně6, str. 6]*

*„(...) když byl nějaký těžký úkol, tak si ho někdy uděláme i tady ve škole na tajňačku a někdy si to vysvětlíme navzájem, kdo to chápe, kdo ne.“ [Žákyně3, str. 7]*

*„Já třeba když máme úkoly na angličtinu, tak já na ně většinou zapomenou nebo tak, i na tu češtinu někdy, takže si to dělám o přestávce před hodinou, ale když právě...spíš na tu češtinu...to máme mít podepsaný, tak to dělám dřív, abych na to nezapomněla, abych stihla i ten podpis mít a tu angličtinu si třeba dodělám o přestávce před hodinou a nevádí to, když tam nemám ten podpis, jenom teda když je to do domácího sešitu, tak...tak to musím dělat doma.“ [Žákyně4, str. 6]*

Jak bylo naznačeno výše, žákyně4 si dělá domácí úkoly ve škole, pokud na ně zapomene. Avšak dělá si je ve škole i v případě, kdy není nutný podpis rodičů a není nucena si je udělat doma. Tím se dostávám ke skupině žáků, kteří si dělají domácí úkoly ve škole záměrně a mají pro to různé důvody. Výše zmíněná žákyně má hodně zájmů, chodí do umělecké školy na mnoho kroužků jako například housle, zpěv, orchestr a dramaťák, také chodí do skauta a na angličtinu. Všechny tyto uvedené aktivity ji velice baví a ráda se jim věnuje ve svém volném čase. Domácí úkoly jí nepřipadají moc důležité a hlavně ji nebaví, raději se doma tedy věnuje činnostem, které ji naopak baví, a domácí úkoly si dělá ve škole.

*„Já myslím, že ty domácí úkoly nejsou zas tak důležitý, nebo že to záleží na každém, co ho baví a to by asi nejradši dělal i mimo tu školu...“ [Žákyně4, str. 2]*

*„Já myslím, že když jsem zrovna v tý škole, tak nějak mám na to ten čas, na to učení, tak se učím, ale doma radši dělám jako jiný věci, co mě bavěj a spíš se učím jen v tý škole.“ [Žákyně4, str. 6]*

Také žák8 přiznává, že si dělá domácí úkoly často ve škole a na hodiny se doma moc nepřipravuje. Důvodem je, že ho to nebaví. Navíc má pocit, že domácí úkoly ani nejsou moc užitečné a nic se z nich nenaučí. Pokud má pocit, že mu něco nejde, sám se na to doma podívá a procvičí si to nehledě na domácí úkol. Žák se dokonce svěřil, že pokud mu ve škole učitel zadá domácí úkol, který musí splnit, není při jeho plnění pečlivý a úkol odbyde.

*„(...) já třeba z úkolů se moc nic nenaučím takhle jo, ale třeba někdo jo. (...) [J]á si to nedokážu nějak srovnat, když dělám nějaký domácí úkol nebo něco. Když už tak si to procvičuju někdy jako sám, když mi něco nejde, tak třeba si najdu na internetu něco z češtiny a něco budu tam psát, nějaký diktát nebo...tak to udělám sám, kdybych to měl jako úkol, tak to bych odflákl.“ [Žák8, str. 4]*

Také udává, že si domácí úkoly dělá doma jen v případě, že jsou těžší jako třeba referáty, ale pokud se jedná například o domácí úkol z angličtiny, ve kterém má pouze zakroužkovat správné odpovědi, dělá si jej až ve škole. Zdůvodňuje to tím, že to ani nepotřebuje, protože angličtinu zvládá a má z ní skoro samé jedničky.

Žák5 se v rozhovoru svěřil, že dělá domácí úkoly jen v případě, pokud domácímu úkolu rozumí a danou látku umí. Pokud ne, domácí úkol opíše ve škole. Tento žák zároveň přiznal, že ho učení nebaví a moc se doma nijak nepřipravuje. Když jsem se ho zeptala, jaký domácí úkol by mu měl učitel zadat, aby ho bavil, odpověděl, že něco, co umí a co baví jako například počítání příkladů na mocniny v matematice. Pokud domácímu úkolu nerozumí, nikoho se nezeptá, aby mu to vysvětlil, a zkrátka ho opíše ve škole nebo ho neudělá vůbec.

Na druhou stranu jsou i žáci, kteří psaní domácích úkolů ve škole přímo odmítají. Když jsou ve škole, chtějí přestávky využít k jiným aktivitám. Dalším důvodem je, že rozumí smyslu domácích úkolů, chtějí se něco naučit a uvědomují si, že když si budou úkoly opisovat ve škole od spolužáků, nebudou nic umět.

*„Tak nám to učitelé zadávají, abychom si to zopakovali, vlastně tu práci, jako tu, co jsme dělali a takový. No a tak jako ve škole si chci dělat jako něco jinýho, tak to dělám doma no.“ [Žák4, str. 6]*

*„Já třeba nemám ráda to, když se to dělá před hodinou, že prostě všichni si sednou a dělá se to, protože dělám to já pro svůj pocit, abych to pochopila, abych věděla, o co jde, jen když něco nevím, tak to prostě udělám v té škole, ale to se stalo snad dvakrát...“ [Žákyně5, str. 7]*

Důvod, proč si některé děti píší domácí úkoly ve škole, souvisí s tím, zda jim domácí úkoly připadají užitečné či nikoli. Jak jsem uvedla výše, některým dětem užitečné a důležité nepřipadají, a proto si je často dělají až ve škole před hodinou. V rozhovorech s dětmi se

objevovaly i opačné názory. Jedna žákyně například uvedla, že i když má k domácím úkolům spíše negativní vztah, přesto se jí zdají v něčem užitečné.

*„No že třeba když začneme nějakou novou látku, tak to procvičujeme, a pak nám na to dají domácí úkoly, aby se ujistili, jestli to chápeme nebo ne, anebo před nějakou tou písemkou, abychom si to ještě zopakovali, jestli to umíme. A i když mě jako nebavěj nějaký, tak jako něco v tom je.“* [Žákyně3, str. 5]

Jak jsem ukázala, odlišné názory na užitečnost a neužitečnost domácích úkolů nemají pouze autoři odborné literatury, o kterých jsem psala v teoretické části, odlišné názory mají i sami žáci a žákyně.

Děti se liší i v odpovědích, co se týče denní doby, kdy si nejčastěji dělají domácí úkoly a učí se. Dívky dávají nejčastěji přednost psaní domácích úkolů a učení se hned po škole, protože večer už jsou často unavené.

*„Asi po škole, že pak vlastně ten večer, už si to jenom zopakuju a už se to jako nemusím učit tak...že večer už jsem stejně jakoby unavená, takže na to není už ta energie moc.“* [Žákyně1, str. 6]

*„Nejlepší je to asi mezi tou školou a těma kroužkama, když to stihnu, tak že pak můžu jít brzo spát a ráno nejsem unavená, a je to takový lepší.“* [Žákyně4, str. 3]

Jiné dívky jsou stejného názoru, také si raději dělají domácí úkoly a učí se hned po příchodu ze školy, avšak udávají jiné důvody. Jedním z nich je ten, že to chtějí mít rychle hotové, aby pak měly volný zbytek odpoledne a mohly jít třeba ven apod.

*„Tak já přijedu domů v půl 3 vlastně, tady končíme ve čtvrt na dvě a než se dostanu autobusem, takže v půl třetí jsem doma. A tak od tří do čtyř se vždycky učím, abych pak měla volnej večer. Abych pak neměla volno mezi tím a pak se zas učila, tak si to spojím jako s tou školou přímo a pak mám volno zbytek dne...“* [Žákyně3, str. 5]

*„No já to mám tak, že vždycky přijdu, nebo přijedu autobusem ze školy a jakože najím se, protože nechodím na obědy, a pak si jdu dělat ty úkoly a potom jdu třeba ven.“* [Žákyně6, str. 3]

Některé dívky mají i zcela odlišný názor a nejraději se učí večer, protože v tuhle dobu se toho nejvíce naučí.

*„No spíš večer, (...) mně právě že vyhovuje se učit, když je venku tma.“* [Žákyně2, str. 4]

*„[S]trašně mi jakoby pomáhá večer, třeba v osm, a do devíti se třeba, nebo do desíti se třeba učím a pomáhá mi to fakt. Ráno, když se vzbudím, tak si toho nejvíc pamatuju.“* [Žákyně5, str. 3]

Žákyně6 jako jediná kombinuje obě tyto varianty. Dělá si domácí úkoly hned po škole z obavy, aby na ně nezapomněla, a večer se už jen učí.

*„Tak nejčastěji když přijdu ze školy, tak si udělám ty úkoly, protože pak bych na to zapoměla a pak jdu třeba ven a pak až se učím.“ [Žákyně6, str. 4]*

Někteří žáci to mají podobně jako žákyně6, dělají si domácí úkoly po škole, zatímco večer se učí.

*„Já to mám spíš že...já to mám, že úkoly udělám hnedka kolem té druhé hodiny, jakože po škole, si udělám ty úkoly, ale zase na ten druhý den se připravuju až večer, že se mi to jakože líp pamatuje, protože přes to odpoledne ještě přijdu na jiný myšlenky. Ale večer si to prostě zapamatuju a jdu hned spát.“ [Žák1, str. 4]*

Chlapci se také často učí a dělají domácí úkoly až večer jako některé dívky. Některí chlapci rovněž uváděli, že si po škole před domácími úkoly chvíli odpočinou a až poté zasednou k učení a domácím úkolům.

*„No tak většinou, až přijdu domů, tak si teda odpočinu, zahraju si trochu a třeba po hodině co přijdu, tak si to udělám.“ [Žák4, str. 4]*

V tom se chlapci od dívek liší, žádná z dívek tuto možnost v rozhovoru nezmínila. A žádný z chlapců zase neuvedl, že by se učil a udělal všechny domácí úkoly ihned po příchodu ze školy, aby měl volný zbytek dne, večer už se učit nemusel a mohl tak jít třeba dříve spát, jak uváděly dívky.

Z mého výzkumu vyplývá, že nejčastější doba domácí přípravy chlapců a dívek se pohybuje v rozmezí od 30 do 90 minut. Tyto výsledky se příliš neliší od výsledků z výzkumů prezentovaných v knize J. Maňáka *Problém domácích úkolů na základní škole*, podle kterých se žáci a žákyně připravují v průměru jednu až dvě hodiny denně, a z výzkumu provedeného v roce 2001 J. Bělohradskou, J. Solfronkem a P. Urbánkem, podle kterého se žáci nepřipravují déle než 45 minut denně. (Bělohradská, Solfronk, Urbánek, 2001; Maňák, 1992)

Avšak zjistit, jak dlouho se žáci a žákyně připravují na školu, není dle mého názoru metodou polostrukturovaných rozhovorů zcela vhodné. Odpovědi dětí v rozhovorech nebyly často konzistentní, často si jeden žák v rámci jednoho rozhovoru odporoval. Pro zjištění průměrné doby trvání domácí přípravy na školu chlapců a dívek bych tedy spíše navrhovala jiný způsob. Nejlepší by bylo žákyně a žáky požádat, aby si každý den zapisovali, jak dlouho se domácím úkolům a učení věnovali. Nerada bych tvrdila, že si žáci a žákyně vymýšlejí, rozporuplné odpovědi bych spíše vysvětlovala tím, že děti často odpovídají tak, jak si to pamatují, nebo podle toho, jak to bylo běžné v poslední době, navíc doba přípravy se každý den může lišit, což žáci a žákyně sami často potvrzují. *„Když máme ty domácí úkoly, tak je to třeba na hodinu a tak. To záleží na tom, co si všechno do té školy musím udělat.“ [Žák6, str. 4]*

*„(...) záleží, třeba u tý češtiny, jak ten je dlouhej. Když máme třeba jenom z učebnice opsat nějaký dva, tři řádky, tak to je třeba jenom na čtvrt na půl hodiny. A jinak třeba na hodinu a půl, dvě, když je nějaký složitější cvičení v pracovním sešitě, nebo to...nebo nějaký delší cvičení, dopisování í/ýček a podobně.“ [Žák6, str. 4]*

*„(...) když je třeba před písenskama, že opravdu je třeba nějakej tejdny, kde ze všeho pomalu píšeme třeba, takže to je pak...a pak jsou zase tejdny, kdy jako úplně v pohodě, takže to je pak...“ [Žákyně1, str. 6]*

J. Maňák ve své knize *Problém domácích úkolů na základní škole* uvádí, že doba, kterou děti věnují domácím úkolům a učení, se liší podle toho, jaký ročník dítě navštěvuje (Maňák, 1992). V mém výzkumu se žádné rozdíly mezi dětmi ze sedmých a osmých tříd neprokázaly. Děti ze sedmé a osmé třídy se učí a dělají domácí úkoly přibližně stejně dlouho. Existují také výzkumy, které uvádějí, že se chlapci připravují na školu méně než dívky. Tento rozdíl se v mém výzkumu rovněž neprokázal. Větší rozdíly v době trvání domácí přípravy se spíše objevují mezi dívkami a mezi chlapci, tedy v rámci jejich skupin, než mezi dívkami a chlapci. Když jsem se ptala chlapců na otázku, jak dlouho se připravují na školu, objevovaly se i zcela odlišné odpovědi, například jeden z žáků odpověděl: *„Asi 10 minut“* [Žák6, str. 4] a jiný žák zase odpověděl: *„Dvě, tři hodiny“*. Později svou odpověď doplnil: *„No, kdyby to byla nějaká závěrečná a měl jsem tu známku mimo, tak to se učím teda víc a...když jsou to nějaký menší testíky, jo tak to se učím tu hodinu. To stačí.“* [Žák3, str. 4, 6] To samé se ukazovalo u děvčat. *„Tak jak kdy, ale většinou tak hodinu, hodinu a půl, dvě.“* [Žákyně1, str. 6]

*„Tak většinou tak pět, deset minut, než prostě dám, vyměním učení za to, co...na druhý den. Když se teda mám učit, tak někdy to zabere třeba i celej den, ale to teda není moc často a jinak třeba o přestávkách se hodně učím.“* [Žákyně4, str. 5]

Nedá se potvrdit ani očekávání mnohých, že se děti s výborným prospěchem učí více než děti s horšími známkami. Například žákyně se samými jedničkami se učí nejčastěji 1 hodinu a 30 minut, stejně jako jiná žákyně, které na vysvědčení vychází několik dvojek a tři trojky.

Mezi organizační preference se rovněž zahrnuje i pořadí, v jakém si žáci a žákyně dělají domácí úkoly. Odpovědi chlapců i dívek na tuto otázku jsou opět velmi různorodé. U dívek se nejčastěji objevuje odpověď, že si domácí úkoly dělají od těch nejtěžších po ty jednoduché. *„(...) a když máme třeba, když jsme měli třeba něco nakreslit, třeba ledvinu na přírodopisu, tak to už je takový jako že odpočinkový.“* [Žákyně1, str. 6]

Ale objevují se i jiné odpovědi. Například žákyně3 má naprosto opačný postup, nejprve začíná těmi jednoduchými a nakonec si nechá ty nejtěžší.

*„Tak asi od těch nejlehčích, abych...no abych měla rychlejš hotový ty lehký a pak sedím nad téma těžkejma no, a třeba někdy, když to jako fakt hodně nechápu, tak mi někdo poradí z rodiny, jo že mi pomůže, abych to pochopila.“ [Žákyně3, str. 7]*

U žákyně5 hraje roli zase oblíbenost předmětu, začíná domácími úkoly z předmětů, které má ráda.

*„Určitě předmět, který mě nejvíc baví. Vždycky předmět, kterej mě nejvíc baví, dělám jako první a až ty, co mě nebaví, dělám jako poslední.“ [Žákyně5, str. 4]*

Chlapci mezi sebou se v názorech ještě více rozcházejí. Někteří začínají, stejně jako dívky, domácími úkoly, které jsou pro ně nejtěžší, nebo naopak nejlehčí. Ostatní chlapci přicházejí s mnoha variantami pořadí, v jakém si dělají domácí úkoly.

Žák7 volí opačný postup než žákyně5, která začíná úkoly, které ji baví a úkoly, které ji nebaví, dělá jako poslední. *„Většinou to, co mě nejvíc nebaví, tak to si udělám jako první a potom až to to, co mě víc baví.“ [Žák7, str. 4]*

Pro žáka8 je zase klíčová délka domácího úkolů. *„No tak tím, který je delší, tak ten udělám jako první.“ [Žák8, str. 4]*

Někteří žáci například nemají žádný speciální postup, podle kterého by se rozhodovali, se kterými domácími úkoly začnou. *„To je jedno. Já začnu s kterýmkoli.“ [Žák9, str. 4]*

*„No já hlavně v pokoji si tu celou tašku vyházím, vyházím si to po celým pokoji a pak vlastně, to co dám na stůl a to co leží úplně nahoře, tak si to vždycky vyndám, prostě nahoře na štos a dělám to vlastně odshora dolů.“ [Žák1, str. 5]*

Těmito citacemi chci poukázat na to, že člověk je zkrátka velmi individuální osobnost s jedinečnými názory. Mezi chlapci, a nakonec i mezi dívkami, které se však v tomto případě více shodují, jsou příliš velké rozdíly na to, aby bylo možné zhodnotit, zda se chlapci a dívky liší v pořadí psaní domácích úkolů. V mnoha případech se chlapci a dívky shodují, ale jak čtenář mohl vidět, chlapci přicházejí s mnoha dalšími taktikami při výběru pořadí, které dívky vůbec nezmiňují.

### **3.2.1.1.2 Preference týkající se prostředí**

Preference týkající se prostředí úzce souvisí s organizační preferencí, místem, kde se děti nejčastěji učí a plní domácí úkoly. Při výběru místa často záleží na tom, kde má žák/žákyně na učení největší klid. V mém výzkumu se žáci a žákyně shodují, že na učení a psaní domácích úkolů potřebují spíše klid. Když mají klid, mohou se lépe soustředit.



Některé děti hluk do určité míry tolerují. „*No jakože hluk mi ani zas tak moc nevadí, ale jsem radši, když mám ten klid.*“ [Žák1, str. 6] Jiné děti si občas k učení a domácím úkolům pustí třeba nějakou hudbu, ale v klidu se jim učí lépe a hluk už by jim vadil. „*Nevadí mi, když hraje nějaká hudba, ale spíš jenom ta hudba, ostatní mi docela vadí*“ [Žák7, str. 4]. „*Já spíš asi to ticho. I když hudba, to si taky občas pustím k učení. Ale třeba kdyby něco...kdyby se tady rodiče třeba hádali vedle...*“ [Žák7, str. 4].

V některých případech ale vadí i hudba. „*No většinou klid, to mi jde líp. Když si tam bratr pustí muziku, tak to už je těžší*“ [Žák3, str. 5]. „*No podle toho třeba na co, třeba na jazyky by mě to hodně rušilo, protože kdyby tam zpívali nějaký ty slova, nebo na češtinu, ale třeba při matice si tam něco můžu pustit, to není tak hrozný.*“ [Žákyně7, str. 4]

Dívky podle knihy J. Mareše *Styly učení žáků a studentů* potřebují k učení klid na rozdíl od chlapců, kterým hluk tolik nevadí. (Mareš, 1992) Můj výzkum přinesl odlišné výsledky, hluk vadí jak chlapcům, tak dívkám. Chlapci i dívky dávají přednost klidu při učení a plnění domácích úkolů.

Když se děti učí a dělají si domácí úkoly, hluk není to jediné, co je ruší. Aby se mohly dobře soustředit, nesmí je nic rozptylovat. To je v dnešním světě internetu a dalších moderních technologií velmi obtížné. „*I mě jako rozptyluje, když mám okolo sebe třeba i něco, na co furt myslím, jako mobil, počítač, když mi furt někdo píše, a tak to je nepříjemný. Takže všechno vypínám, naučím se a pak si to zase zapnu.*“ [Žákyně3, str. 8]

Někdy děti může rozptylovat i přítomnost jiné osoby. „*(...) [M]usím mít na to klid a musím se na to soustředit, protože já se hrozně lehko rozptýlím, takže musím bejt v tom pokoji sama, jen když mi někdo pomáhá, tak tam jsem s ním.*“ [Žákyně6, str. 4]

Tím se dostávám k další podkapitole, která se bude věnovat interpersonální preferenci.

### **3.2.1.1.3 Interpersonální preference**

V rámci interpersonální preference jsem zjišťovala, zda se žáci a žákyně učí raději sami, nebo s někým. Všichni žáci a žákyně odpověděli, že se učí sami. Ve většině případů jsou i rádi, že se učí sami. Často už chtějí být samostatní a zodpovědní za své povinnosti. „*(...) já bych to ani nechtěla, protože už jsem velká a už nepotřebuju, aby se rodiče o mě nějak starali s učením ještě*“ [Žákyně5, str. 7]. Někdy se žáci a žákyně učí rádi sami i z jiných důvodů. Například žákyně2 se svěřila, že se raději učí sama, aby se vyhnula nepříjemným situacím, které by mohly nastat, kdyby se učila s někým. „*Spíš sama. No protože pak se většinou třeba s tím člověkem začnu hádat nebo něco takovýho*“ [Žákyně2, str. 6]. Žák9, který chodí do 8. třídy, se učí raději sám, protože tak se může sám rozhodovat, kdy a jak

dlouho se bude domácí přípravě věnovat. „*Já jsem rád, že se učím sám, protože když jsem se tehdy ještě učil s mámou, tak ta mě k tomu hnala furt, takže teď to dělám sám a je to furt to samý, akorát že teď to trochu ulevím, že jo.*“ [Žák9, str. 4]

V některých případech by žáci a žákyně byli naopak rádi, kdyby se mohli učit s někým.

„*Tak třeba ten přírodopis, musím mít na to klid, ale na tu angličtinu, jak jsem říkala třeba před hodinou, tak to musím okolo sebe mít třeba ty holky, který mi fakt poraděj a dokážou mi to pořádně vysvětlit.*“ [Žákyně5, str. 4]

„*Tak asi spíš s někým, že vlastně když něco nevím, tak si můžeme poradit, nebo jako...můžeme si zjistit, jakože proč to tak je, nebo ten druhej to ví. Ale učím se spíš sama, protože kamarádi jsou spíš z tý vesnice tady, takže...ale třeba mamka mi občas pomůže, když jako něco nechápu, nebo nevím, proč to tak zrovna je. Tak mi to vysvětlí.*“ [Žákyně1, str. 8]

Pokud si žáci/žákyně nevědí s něčím rady, jsou rádi, když jim někdo pomůže, a to i ti, kteří si raději dělají domácí úkoly sami. „*Já spíš si úkoly dělám sám, ale když potřebuju poradit, tak se zeptám, nebo no zeptám kamarádů a případně rodičů.*“ [Žák1, str. 6]

„*No jakože většinou, když tomu rozumím, tak jsem radši, když si to dělám sama, aby mi nikdo do toho nemluvil, když vím já, jak to má vypadat, a když nevím, tak jsem ráda, když mi někdo poradí.*“ [Žákyně7, str. 4]

„*No, snažím se sama, abych to jako pochopila, vlastně si na to přijít sama, a když fakt nevím, tak jdu za rodičema a za bráchou a když ani ty nevědí, tak tady se spolužákama to dáme nějak dohromady.*“ [Žákyně3, str. 7]

Můj výzkum opět vyvrací tendence, o kterých píše J. Mareš ve své knize *Styly učení žáků a studentů*, že se chlapci učí neradi sami a dívky naopak nepotřebují, aby se s nimi někdo učil (Mareš, 1998).

Pokud žáci a žákyně potřebují pomoc v rámci domácí přípravy, nejčastěji se radí s rodiči. Je to způsobeno tím, že s rodiči mají obvykle blízký vztah a rozumí si s nimi, proto od nich látku, které nerozumí, lépe pochopí. U rodičů mají také mnohdy jistotu, že se jim vždy pokusí pomoci, jak jen to bude možné.

„*(...) občas se zeptám mamky, když něco nevím třeba, třeba do tý chemie, protože mamka je jakoby chemička, tak mi občas vysvětluje chemii, a jinak si dělám všechno sám. (...) [J]á to od tý mamky pochopím líp, prostě když jdu, třeba když nepochopím něco v matice a zeptám se na to učitelky, a prostě nepoberu to a pak se doma na to zeptám mamky, tak od tý mamky to prostě pochopím.*“ [Žák2, str. 8, 9]

„*No prostě s těma rodičema jsem si takový bližší a třeba většinou když dostaneme ty úkoly, třeba z tý češtiny, tak s paní učitelkou...to...jsou i učitelé, které mám radši...*“ [Žák6, str. 5]

U učitele záleží na vztahu, který s dítětem má, a hlavně na jeho ochotě vysvětlit látku i mimo vyučování. Děti mají často strach nebo se stydí jít za učitelem. Pokud se setkají s neochotou, odradí je to od toho, aby učitele požádaly o pomoc, a raději se zeptají doma rodičů.

*„Já bych šla za ním, jenom kdyby tomu nerozuměli rodiče, protože už se nám i někdy stalo, jakože někomu jinému ve třídě, že šel něco vysvětlit, jenže jakože ta paní učitelka mu řekla, že už to vysvětlovala, už asi třikrát, a že se má třeba zkusit zeptat doma a tak ta holka se jakože doma zeptala, tam to oni taky nechápali, tak šla za tím učitelem a ten jí to teda vysvětlil, ale tak jakože myslím, že...je pravda, že je blbost to opakovat jakože pořád dokola, to asi jo, ale že taky by jí měl hodně poradit. Ale tak žák by měl dávat hlavně ve výuce pozor.“ [Žákyně7, str. 4]*

Ve většině případů se děti nejčastěji radí hlavně s matkou. Její pomoc a kontrola je klíčová hlavně u chlapců. *„Spíš s mámou, protože ta to umí líp vysvětlit, táta ten to tu matiku, jakože fakt chápe, ale neumí to moc vysvětlit.“ [Žák1, str. 6]*

*„Za mamkou, protože vím, že by to určitě, že to určitě umí, protože ona má vysokou školu a ještě gympl a to učení ji bavilo, takže určitě ví, vím, že ty věci, který se učím, určitě bude vědět. Teda až na angličtinu, protože angličtinu nějak moc neovládá.“ [Žák7, str. 4, 5]*

Na otázku, zda by žák7 šel i za učitelem, odpověděl: *„Jo, určitě, ale já to moc často nedělám, protože většinou mi právě pomůže mamka, takže...“ [Žák7, str. 5]*

Chlapci si nejčastěji nechávají poradit od matky, protože je to většinou právě matka, která se více zajímá o školu a domácí úkoly a celkově se více stará. *„No táta se moc nezapojuje, k tomu spíš fakt půjdu jenom tu, říct si o radu, ale máma se spíš stará..to, jestli prostě mám úkoly, jestli jsem naučenej na zítřek a tak dále.“ [Žák1, str. 7]*

Pouze v jednom případě žák odpověděl, že jde častěji za otcem. *„Asi za tátou, protože je takovej chytřej hodně (smích) takovej inteligentní.“* Z rozhovoru vyplynulo, že v tomto případě, je to spíše otec, který se zapojuje do domácí přípravy více, zajímá se o to, jaké má domácí úkoly, co se musí na druhý den naučit, a pokud se žákovi do učení nechce, dohlídne na to, aby se učil. Otec má rovněž i hlavní slovo ve výběru střední školy. *„Táta mě chce poslat na vojenskou, a mě to je tak nějak jako jedno. Já tam i chci. Prej tam maj hrozně dobrý to....uče...učení a tak a nějaký nástroje dobrý nebo co...mi říkal.“ [Žák8, str. 7]*

Když potřebují chlapci poradit s úkolem nebo vysvětlit něco, čemu nerozumí, nejčastěji se radí s rodičem, který se do domácí přípravy zapojuje více. Můj výzkum ukazuje, že ve většině případů je to právě matka, avšak pokud se více zapojuje otec a má v rodině větší autoritu, tak se chlapec radí spíše s ním. U dívek to není tak jednoznačné.

Dívky se také často radí s matkou, případně s otcem, avšak častěji než chlapci se radí i s jinými členy rodiny, kamarády a učitelem.

*„Tak já mám staršího bráchu, je mu 20 a už jakoby pracuje, takže většinou za ním, mi s tím hodně pomáhá.“ [Žákyně3, str. 7]*

*„No tak celkově, když něco nechápu, tak jdu většinou za ségrou, ona už studuje, takže ví všechno, a ona i normálně doučuje někoho, takže má dost znalostí. (...) [K]dyby třeba nebyla doma, tak půjdu asi za tátou, ale jinak jdu vždycky za ní.“ [Žákyně6, str. 4, 5]*

S kamarády a s učitelem se radí v případě, pokud doma není nikdo, kdo by jim s tím pomohl. *„Asi spíš za nějakou učitelkou, protože doma...nebo za někým, o kom vím, že tomu fakt rozumí a že mi to dokáže vysvětlit, tak abych to pochopila.“ [Žákyně4, str. 7]*

*„Takže doma jakoby ani nemá, kdo mi to vysvětlit, slovíčka se doma naučím, to se dá naučit, a třeba časy, když se učíme, tak to potřebuju slyšet od paní učitelky určitě. Třeba ty časy se učím třeba před hodinou, protože doma, ani kdybych se to učila sama, tak to nedokážu, prostě nejde mi to. Ale když se to pak učím třeba před hodinou s kamarádkama, tak mi stačí, abych si napsala pár bodů, co na jakej čas patří a stačí mi to.“ [Žákyně5, str. 2]*

V teoretické části jsem se mnohokrát zmínila o genderových stereotypch, podle kterých dívky dávají přednost jazykům a společenskovědním předmětům a chlapci naopak předmětům přírodovědným a technickým. Co se týče oblíbenosti a neoblíbenosti předmětů žáků a žákyň se tyto stereotypy nepotvrdily. Potvrdilo se pouze, že pokud předmět žákovi jde, tak ho i baví. U žákyň to platí stejně. V mém výzkumu žáci a žákyně nejčastěji odpovídali, že jejich oblíbeným předmětem je tělesná výchova a neoblíbeným český jazyk. Na tom se většina dívek a chlapců shoduje. Genderový stereotyp se však objevil při rozhodování se o tom, s kým se žákyně/žák poradí. Když jsem se několika žáků a žákyň zeptala, za kým by šli, pokud by potřebovali poradit, často odpovídali, že to záleží na tom, s jakým předmětem. S technickými předměty se žáci a žákyně radí často s otcem. Matka jim pomáhá, pokud potřebují poradit s jazyky. *„Tak já to mám rozdělený, že ta čeština nebo pravopis, to je mamka vždycky, a ta matika, chemie, fyzika, tak to je taťka“ [Žákyně3, str. 7]. „Podle toho s čím, protože máma je vyspělejší v češtině a táta zase v matice, takže...“ [Žák1, str. 6].*

*„Tak asi za mámou třeba ohledně jazyků, kdyby to byla matika, tak mi to taky vysvětlí, ale kdyby to nevěděla, tak bych musela za tátou, protože ten...zase táta je lepší na matiku.“ [Žákyně1, str. 8]*

### **3.2.1.2 Styly učení žákyň a žáků**

V rozhovorech jsem se žáků a žákyň také ptala, jakým způsobem se učí, jak se připravují na nějakou důležitou písemku. Žáci a žákyně se svěřili, že pokud se jedná o důležitou

písemku, věnují se přípravě mnohem intenzivněji, začnou se učit dříve a učí se déle než na běžné testy. Většina chlapců prohlašuje, že nemá žádnou speciální metodu, způsob učení. Podle jejich slov, si látku zkrátka pročítají, dokud si ji nezapamatují. „*Jen tak si to přečtu, jakože všechno najednou a pak jakože třeba si to, když si to nepamatuju, tak si to přečtu zase znova*“ [Žák1, str. 7]. „*Učím se na to jako na každé jiné předmět. Prostě si otevřu sešit a čtu si to a učím se to.*“ [Žák2, str. 9]

Dívky jsou vynalézavější. Učí se různými způsoby. Vymýšlejí různé metody, které by jim pomohly zapamatovat si dané učivo lépe. Velmi oblíbenou metodou žákyň je přepisování.

„*No tak když je to třeba teorie, tak si vezmu papír, a to co mi nejde do hlavy, tak to si přepíšu a třeba si to přepíšu dvakrát, třikrát, pak si to přečtu a jakože takhle mi to jde líp.*“ [Žákyně1, str. 9]

„*Úplně často si dělám nějaký třeba malí lístečky, kde mám vysvětlivky a třeba z jedné strany otázku a z druhé odpověď, tak to mi hodně pomáhá, jako že si s tím i hraju docela, nebo že si to ještě jednou z toho sešitu vypisuju a jak to píšu, tak si to zapamatuju.*“ [Žákyně3, str. 9]

Některým žákyním pomáhá, když několikrát slyší to, co se mají naučit. Nahrávání a následné poslouchání nahrávky je tedy další metoda, kterou žákyně využívají. „*Já někdy i si to nahraju na mobil vlastně a pak si to pouštím, nebo i když jsem někde v autobuse, tak si to pustím do těch sluchátek a furt se mi to jako probíhá v hlavě*“ [Žákyně3, str. 10].

Jiné si čtou učivo nahlas, anebo někomu jinému podávají výklad, a tím se samy učí. „*Já si to prostě nahlas předříkám, a jak to zní, tak si to nějak zapamatuju líp, když to slyším. Nebo mi taky, hodně mi taky pomáhá, když třeba mám ten sešit a někomu vyprávím o tom, co jsme vlastně o tý hodině dělali, že to třeba čtu z toho sešitu někomu.*“ [Žákyně4, str. 5]

Čtení nahlas všeobecně pomáhá většině žáků a žákyň. „*Většinou nahlas, protože jak to slyším, tak se mi to taky...tím se mi to taky učí*“ [Žák3, str. 6]. „*Tak většinou nahlas, protože když si to čtu potichu, tak si to moc nezapamatuju, takže musím si to říkat nahlas.*“ [Žákyně6, str. 6]

U žákyň učení nahlas převládá, pouze jedna žákyně se učí spíše potichu. U žáků to není tak jednoznačné. Někteří žáci se učí častěji nahlas, jiní potichu a někteří učení nahlas a potichu střídají. „*No já si asi víc čtu potichu, asi. Ale někdy jako, když to je něco těžkého, tak si to přečtu i nahlas*“ [Žák8, str. 3]. Tendence, kterou popisuje J. Maňák, že se dívky častěji učí nahlas než chlapci, se v mém výzkumu spíše potvrzuje. (Maňák, 1992)

Když jsem si s dětmi povídala o způsobech, jakými se učí, narazila jsem na další genderový stereotyp, který v tomto případě žákyně vyvrací. Jedná se o představu, že se žákyně často učí převážně nazpaměť. Žákyně, a často i žáci, se učí nazpaměť i přesto, že dávají přednost spíše jinému způsobu učení, aby vyhověli požadavkům školy, která to od nich vyžaduje. Žákyně<sup>3</sup> například říká, že se učí nazpaměť málokdy, ale některé předměty zkrátka musí. „Z chemie máme blbý...máme...píšeme slohovky přímo, nebo je to hrozně dlouhý a musíme se to tam naučit jako básničky, abysme to uměli“ [Žákyně<sup>3</sup>, str. 9]. „Takže třeba většinou tu chemii, protože ta je dlouhá, tak tu si беру ven, kde je ten klid a tu jedinou si asi nevypisuju, protože ta je fakt dlouhá. Tu si radši čtu nahlas nebo nahraju a poslouchám“ [Žákyně<sup>3</sup>, str. 10]. Žákyně<sup>4</sup> dává dokonce přednost logickému myšlení před pamětním učením. „(...) když jsou tam nějaký logický, že třeba se to musí nějak vydedukovat nebo nějak to zjistit, tak to mě baví, takový to logický myšlení“ [Žákyně<sup>4</sup>, str. 2].

„V němčině...my vlastně pořádně ani nevíme, jak je ta gramatika správně, jak se to správně časuje nebo takový ty základní věci. Když se třeba zeptáme, jak se třeba něco řekne německy, tak se to dozvíme, ale nevíme, jak se to tvoří, vlastně ta věta německy, ty pravidla neznáme. Musíme se to prostě všechno učit mechanicky nazpaměť a to já nemám ráda.“ [Žákyně<sup>4</sup>, str. 2]

## **3.2.2 Motivace**

Motivace je důležitou hnací silou, která rozhoduje o tom, zda se žák/žákyně bude věnovat domácí přípravě či nikoli. Pokud má nedostatek motivace a negativní vztah k učení, domácí úkoly nesplní. V této kapitole se pokusím odpovědět na otázku, jaké jsou motivace chlapců a dívek k domácí přípravě na školu. Budu také pátrat po tom, zda se jejich motivace liší a případně v čem se liší.

### **3.2.2.1 Promptnost**

Promptnost je jedním z ukazatelů síly motivace. Jedná se o pojem z výzkumů E. Honga a R. M. Milgram, který udává, jak rychle žák splní domácí úkol po jeho zadání učitelem. Pokud je žákova motivace silná, splní úkoly ihned po zadání, pokud je slabší, plní je se zpožděním, na poslední chvíli nebo je nesplní vůbec (Hong, Milgram, 2000). Abych zjistila sílu motivace žáků a žákyň, ptala jsem se jich v rozhovorech, kdy si dělají domácí úkoly, zda je splní ihned po zadání učitelem nebo je udělají spíše později.

Chlapci se v rozhovorech shodují, že domácí úkoly odkládají spíše později, nejčastěji si je dělají večer před dnem, kdy mají úkol odevzdat. Když dostanou domácí úkol na příští týden, někdy si ho udělají už i o víkendu. Některé dívky si rovněž dělají domácí úkoly buď den předem, nebo o víkendu. Mnohé dívky si je ale dělají raději hned, jak je učitel zadá.

*„Hm, určitě, i mi to tak jakoby vyhovuje, že nemusím pak myslet na to, že mám ještě úkol...“ [Žákyně5, str. 4].*

*„Hned ten den vlastně, abych to měla připravený, buď to hned na druhý den, takže to musíme udělat, ale i když to je třeba na dýl, tak si to udělám, abych to měla hotový, protože pak kdybych pak se musela na něco učit, tak abych toho neměla moc.“ [Žákyně3, str. 7]*

Z odpovědí tedy vyplývá, že dívky mají o něco silnější motivaci k psaní domácích úkolů než chlapci.

### **3.2.2.2 Motivace žáků a žákyň k domácí přípravě**

Při vytváření seznamu otázek do rozhovorů, jsem se inspirovala výzkumy motivace I. Pavelkové a kol., které jsem prezentovala v teoretické části. Jejich výzkumná šetření se zabývala motivací žáků k učení a sledovala pomocí dotazníků žákovskou sebepercepci motivačních pohnutek k učení. Jednalo se pohnutky, které byly zařazeny k základním typům motivace jako poznávací motivace, výkonová motivace – potřeba úspěšného výkonu, výkonová motivace – potřeba vyhnutí se neúspěchu, sociální motivace – potřeba prestiže, sociální motivace – potřeba pozitivních vztahů (afiliace), morální motivace, instrumentální (perspektivní) motivace, odměny a tresty. Tyto typy motivace a k nim příslušné pohnutky mi pomohly nejen zformulovat otázky pro rozhovor, ale byly mi nápomocné i při analýze rozhovorů a kódování.

Nejprve jsem žákům a žákyním položila otázku, proč se učí a dělají si domácí úkoly, abych jim dala prostor a mohli mi sami odpovědět, aniž bych je nějakým způsobem ovlivňovala. Této první odpovědi jsem přisuzovala velkou důležitost, nicméně v průběhu rozhovoru jsem si stále vyjasňovala, jak je to myšleno, jaká je jejich největší motivace a doptávala se na ostatní typy motivace, pokud nebyly zmíněny.

Když jsem se žáků a žákyň zeptala, proč si dělají domácí úkoly, proč se učí, nejčastěji odpovídali, že nechtějí dostat poznámku nebo špatnou známku. Později to v rozhovoru vždy odůvodnili tím, že se chtějí dostat na dobrou školu, a proto nesmí mít špatné známky, jelikož střední školy často hledí i na prospěch žáka/žákyně. Největší motivací žáků a žákyň je tedy dostat se na dobrou školu, mít dobré zaměstnání a vydělávat hodně peněz. *„Protože nechci mít špatnou známku z toho předmětu na vysvědčení, protože na tom záleží podle mě moje budoucnost, třeba co budu dělat za povolání a podobně“ [Žák6, str. 6].*

*„Tak nevím, nechci mít kvůli tomu horší známku, protože pak na to ty učitelé přihlížejí, jak děláme ty domácí úkoly, domácí přípravu, tak kvůli tomu. Potom ty výsledný známky. Když budou*

*dobrý, tak pak budu moct jít na nějakou dobrou střední, která mě bude bavit, že se dostanu někam...hodně jako...pak jako ta budoucnost hodně.*" [Žákyně1, str. 9]

*„No...abych nedostal poznámku. (smích) Nebo prostě nějakou postih, protože já nesmím moc dostávat poznámky, já musím jít na jednu školu, abych, já nesmím mít dvojku z chování...abych se mohl dostat na školu, na kterou chci. (...) Třeba to, jo třeba mě motivuje, že když se budu dobře učit, tak budu mít hodně peněz, když budu mít dobrou práci.“* [Žák8, str. 7, 8].

V souvislosti s tím výzkum odhalil jeden zajímavý rozdíl v odpovědích žáků a žákyň. Chlapci nejčastěji odpovídají, že se učí hlavně proto, aby se vyhnuli nějakému postihu, špatné známce, poznámce. Dívky na rozdíl od chlapců i velmi často zmiňují, že se chtějí nejen vyhnout poznámce či špatné známce, ale že se učí proto, že chtějí mít dobré známky. Vypadá to, že dívky mají větší potřebu úspěšného výkonu.

*„No protože já chci mít hodně dobrý známky, protože tím už se třeba dostanu jakože na víc škol, nebo budu mít možnost se dostat na více nějakých škol. (...) A přijde mi to takový hezký, jsem prostě ráda, když mám ty dobrý známky.“* [Žákyně7, str. 5, 7]

*„Tak ta angličtina s tím dějepisem, že mě to baví a chci z toho mít ty dobrý známky a z chemie vlastně taky, že chci mít tu dobrou známku, ale moc mě to nebaví, ale chci mít dobrý ty známky.“* [Žákyně1, str. 7]

Pro žákyni6 jsou dobré známky obzvláště důležité. Špatné známky by pro ni znamenaly ztrátu motivace k domácí přípravě.

*„Tak hlavně to, abych se dostala na nějakou školu, a hlavně nemám ráda špatný známky, to mi vadí, takže já se hlavně snažím se dostat na další školu a mít co nejlepší známky. (...) Já jsem hroznej puntičkář, takže já musím mít dobrý známky, jinak bych...přestala bych se snažit, přestala bych se učit a začla bych na to kašlat.“* [Žákyně6, str. 6, 7]

Ohledně špatných známek se dívky také vyjadřují způsobem, který se u chlapců neobjevuje. V rozhovorech se dívky svěřily se svými negativními emocemi, které cítí, když dostanou špatnou známku. *„Protože mě je to jako líto, když dostanu špatnou známku.“* [Žákyně1, str. 10]

*„Když je to nějaká blbá chyba, taková zbytečná, ale třeba právě když vím, že jsem to mohla napsat i líp, tak jsem naštvaná na sebe.“* [Žákyně4, str. 8]

*„Když dostanu špatnou známku, tak si říkám, že prostě je to špatně a někdy si prostě říkám, jak jsem třeba mohla takovou blbost napsat, takže jakože si v podstatě za to vynadám sama.“* [Žákyně7, str. 6]

Žáci a žákyně také udávají, že se učí a dělají domácí úkoly kvůli sobě, aby něco uměli a aby se zlepšovali. *„To pro život, aby sem něco věděl, něco uměl, a aby sem nebyl blbej, teda s prominutím, že jsem to řekl“* [Žák3, str. 6]. *„Asi proto, abych prostě měla*



*dobrej pocit, že jsem to udělala, a že už to trochu chápu. (...) Děláám to hlavně pro sebe, abych to chápala."* [Žákyně5, str. 7, 8]

*„Tak třeba na tu angličtinu tu mám hodně ráda, tak jako abych se toho naučila víc, tak právě koukám na ty filmy, nebo čtu i nějaký knížky, se snažím. A takže hodně v tý angličtině no, se dozvídám, no jako snažím se nějak v tom bejt lepší a lepší, abych byla připravená vždycky do tý hodiny."* [Žákyně3, str. 4]

### **3.2.2.3 Sociální motivace**

Motivaci dětí mohou ovlivňovat i spolužáci, učitelé a rodiče, a to jak pozitivně, tak negativně. Dítě má mnoho sociálních potřeb, které motivují jeho domácí přípravu. Podle I. Pavelkové se jedná o potřebu pozitivních vztahů (afiliace) a potřebu sociálního vlivu, prestiže. Do sociální motivace – potřeby pozitivních vztahů (afiliace) jsou zahrnovány pohnutky jako: *„chci, aby učitel ke mně měl dobrý vztah, chci udělat radost rodičům, chci udělat radost učitelům"* (Pavelková, 2002, str. 75). Pod sociální motivaci – potřebu prestiže spadají pohnutky *„být lepší než někteří spolužáci, rád se předvedu druhým lidem, že něco umím a zvýšení prestiže"* (Pavelková, 2002, str. 73).

#### **3.2.2.3.1 Spolužáci**

Žákyně i žáci si myslí, že na jejich motivaci k domácí přípravě nemají spolužáci žádný vliv. V rozhovorech zarytě odmítají, že by se učili proto, aby byli lepší než jiní spolužáci nebo aby si nějakým způsobem zvýšili prestiž, převedli se před spolužáky. Děti si myslí, že ve třídě nezáleží na tom, jaké kdo má známky, nebo jak se kdo učí. Žákyně3 například prohlašuje, že se ve třídě nijak sobě navzájem neposmívají a spíše se snaží si pomáhat.

*„To si myslím, že se snažíme všichni dobře se učit. Někomu to jde, někomu ne, ale když je někdo hodně chytrej a někdo hodně blbej, s prominutím, tak jako se bavíme spolu, nebo když někdo dostane špatnou známku, nevyčleňujeme ho, snažíme se mu to vysvětlit naopak, jako aby to pochopil. Kvůli známkám rozhodně se nehádáme, vlastně jako kvůli známkám vůbec, kvůli věcem okolo jo, ale kvůli známkám ne."* [Žákyně3, str. 11]

Žákyně3 se zároveň svěřila, že mají ve třídě spíše jiné konflikty, které se týkají hlavně šíření pomluv.

*„Tak když třeba někdo pomlouvá, o něčem, co není pravda vlastně, tak toho jednoho vyčleněj, nebo nějakou tu skupinu, a pak se kolikrát rozpadneme na menší díly jakoby, a jsme ve skupinách, ale někdy jsme jako celá třída, že se hodně bavíme."* [Žákyně3, str. 11]

I přesto, že se žáci a žákyně domnívají, že spolužáci jejich motivaci nijak neovlivňují, všimla jsem si v průběhu rozhovorů několika situací, kdy na sebe žáci a žákyně

navzájem působí. Když jsme žáky a žákyněmi probírali, jak se doma připravují na školu, mnozí zmínili, že chodí na doučování. Když jsem se jich zeptala na jejich motivaci k doučování, setkala jsem se i s odpověďmi, které nasvědčovaly tomu, že spolužáci do nějaké míry opravdu ovlivňují jejich domácí přípravu a motivaci.

*„No mě vlastně zaujalo, že většina lidí z naší třídy tam chodili a byli spokojeni a já jsem si právě říkala, že by bylo dobrý umět tu angličtinu trošku jako líp a oni dělali hodně napřed, že my už jsme v té škole něco probírali a oni už to měli probraný a už byli dál, takže jsem si říkala, že by bylo dobrý mít takovej náskok trošku, abych se pak mohla věnovat těm ostatním předmětům, a takže jsem to zkusila a líbilo se mi to.“ [Žákyně4, str. 10]*

Žákyně4 se rozhodla začít chodit na doučování z anglického jazyka, kam chodila většina jejích spolužáků a kde probírali látku, na kterou se ve škole ještě nedostalo, aby nebyla jako jedna z mála pozadu. I když žákyně poté tuto volbu zdůvodňuje tím, že chtěla mít náskok, aby se mohla věnovat ostatním předmětům a nijak přímo nevyjádřila žádné negativní pocity ohledně toho, že většina spolužáků byla napřed, je z jejích slov patrné, že ji to motivovalo k tomu, aby se také věnovala angličtině nad rámec školního vyučování jako její spolužáci.

Jiná žákyně se svěřila, že také chvíli chodila na doučování. *„Ony tam chodily ty moje kamarádky, tak jsem řekla, že tam jdu s nima“ [Žákyně2, str. 11].* Když jsem se zeptala, proč jen chvíli, odpověděla: *„Protože pak tam zase všichni přestali chodit, tak jsem tam nechtěla být sama“ [Žákyně2, str. 11].*

Pozitivní vliv mají spolužáci na žáky a žákyně, které nemají moc velkou motivaci k učení a učení je nebaví. Žák5 má negativní vztah k učení, domácí úkoly plní pouze pokud jim rozumí a pokud danou látku umí, pokud ne, domácí úkol opíše a sám nemá zájem se to naučit. S úkoly mu nikdo nepomáhá, žák nikoho ani nepožádá, pouze občas si ve škole počítají se spolužáky příklady z matematiky. Žák se svěřil, že než se přestěhoval, chodil na doučování z českého jazyka. Když jsem se ho zeptala, zda ho to bavilo, odpověděl: *„Jo, jsme tam chodili s klukama. Třema. To bylo dobrý“ [Žák5, str. 9].* V průběhu rozhovoru jsem od žáka také zjistila, že kdyby dělal domácí úkoly s kamarády, více by ho bavily, a dokonce by ho to přimělo věnovat se domácí přípravě více.

### **3.2.2.3.2 Učitel**

Osobnost učitele hraje velmi důležitou roli v tom, zda žáka předmět baví či nebaví, a to ho následně pozitivně či negativně motivuje k domácí přípravě na školu. Pokud žák bude mít kladný vztah k učiteli a předmět ho bude bavit, bude na něj chodit rád a doma se bude i více připravovat.

*„Minulý rok jsme měli pana učitele, a ten byl dobrej a přírodopis mě i bavil, takže na ten jsem chodil rád, na ten jsem se hodně připravoval, a to mě hodně bavilo, ten přírodopis s tím panem učitelem, ale teďka jak máme tu paní učitelku, tak je to takový...divný no.“ [Žák7, str. 11]*

*„Třeba u tý chemie, tam prostě, to je v podstatě třeba úplně bez výkladu, ta hodina. Občas něco řekne, ale já tomu jakoby nerozumím a musím se to doučit doma. (...) Jenomže prostě že kdyby ten výklad byl lepší, tak by mě to víc bavilo, ten předmět.“ [Žák2, str. 1]*

Žákyně a žáci se shodují, že jim záleží na vztahu s učitelem a že vztah s ním je motivuje k domácí přípravě. Děti rovněž vnímají, že je důležité mít s učitelem dobrý vztah i proto, že učitel rozhoduje o jejich výsledné známce a v případě nerozhodnosti přihlíží i na domácí přípravu žáka, jeho chování, vztah k němu a sympatie.

*„No hlavně kvůli tomu, aby ten učitel věděl, že na to neprdím, že na něj myslím, jako že se fakt učím. A hlavně pro ten prospěch ještě, protože někteří učitelé taky ty že jo úkoly počítají do toho prospěchu, jako jestli máš nebo nemáš, takže kvůli tomu prospěchu.“ [Žák1, str. 8]*

*„No docela mi na tom záleží no, jakože pak se to taky může vyvinout na tý známce, pokud ten učitel, máš s ním nějaké špatné konflikty, tak je to potom...pak tě ta hodina nebaví a je to horší.“ [Žák1, str. 9]*

*„Nechci mít kvůli tomu horší známku, protože pak na to pak ty učitelé přihlížejí, jak děláme ty domácí úkoly, domácí přípravu, tak kvůli tomu.“ [Žákyně1, str. 9]*

Žáci a žákyně mají také pocit, že pokud je vyučující nemá v oblibě, je méně ochotný vysvětlit jim látku, které nerozumí, a to poté negativně ovlivňuje jejich domácí přípravu.

*„(...) na matiku nechodím se zeptat, protože od tý paní učitelky to nechápu a vidím, že mě asi jakoby nemá ráda, třeba když tam jde Věrka, tak se jí to hned vysvětlí, pančelka jí to vysvětlí do detailu, aby dostala jedničku, ale když tam jdu já, tak vidím, jak je ta paní učitelka nepříjemná a jako vidím, že mi to nechce vysvětlit, že má radši ty studenty, který se jako fakt učeť.“ [Žákyně5, str. 9]*

*„(...) je lepší s ním vycházet, než aby mě pak třeba neměl rád a něco mi nevysvětlil, nebo mi dal třeba horší známku na vysvědčení, takže...“ [Žákyně6. str. 7]*

### **3.2.2.3.3 Rodiče**

Rodiče se významně podílejí na domácí přípravě. Pokud si děti nevědí rady, nejčastěji se obrátí právě na své rodiče a požádají je o pomoc. Důležitý je jejich zájem a kontrola nad tím, zda se dítě učí, jaké má domácí úkoly apod. Rodiče dítě mohou pozitivně motivovat, zejména pokud se o domácí úkoly dítěte zajímají, nabídnou pomoc a za jejich splnění ho odmění.

Zatímco na vlivu učitele na jejich motivaci se žáci a žákyně shodli, ohledně rodičů se mezi dívkami a chlapci objevují určité rozdíly. Dívky častěji udávají, že se učí proto, aby udělali rodičům radost, měli s nimi dobrý vztah a nezklamali je. „*Hlavně mě motivují rodiče, a hlavně ta sestra, že mi vždycky dopřejou to nejlepší, abych se mohla nějak to připravit nebo něco takového. No nechci je zklamat no*“ [Žákyně6, str. 6, 7]. „*No to hlavně kvůli rodičům no, protože pak jsou z toho víc smutní než já*“ [Žákyně2, str. 8].

„*Mám radost, že jsou třeba rodiče pyšní, třeba že jsem...třeba že mám samý jedničky nebo něco takového, to mě taky těší, nebo děda s babičkou a prababičkou, to je potom takový hezký.*“ [Žákyně1, str. 10]

Někteří chlapci se rovněž věnují domácí přípravě proto, aby rodičům udělali radost. „*No to taky, protože můj bratr nechce jít na vysokou školu a já bych rodičům chtěl udělat radost a na tu vysokou školu jít no*“ [Žák7, str. 6]. „*Kvůli rodičům, no, to se učím taky, aby aspoň viděli nějakou tu snahu v tý škole*“ [Žák1, str. 8]. Většina chlapců se však domnívá, že rodiče příliš nemají vliv na jejich motivaci a kvůli rodičům se neučí. „*Prostě je moje škola, moje věci, a prostě když na to budu kašlat, tak je to můj problém, takže se učím čistě kvůli sobě, ani kvůli učitelům, ani kvůli rodičům*“ [Žák2, str. 11].

Jak jsem již psala, zájem rodičů o domácí přípravu dítěte a kontrola nad ní je důležitá. Z mého výzkumu vyplývá, že domácí příprava dětí ve většině případů spíše nebaví. Některé děti nebaví žádné domácí úkoly ani učení, některé děti baví domácí úkoly pouze občas a pouze nějaké, nejčastěji hlavně referáty, domácí úkoly, které obsahují nějaký prvek hry či zábavy, například křížovky, hádanky, nebo nějaké jiné domácí úkoly, které nejsou tolik obvyklé. Můj výzkum také potvrzuje, že pokud se rodiče málo zapojují a své děti nekontrolují, má to negativní vliv na jejich motivaci k domácí přípravě. Zásadní je to především u dětí, které učení nebaví a které tedy nemají žádnou vnitřní motivaci k domácí přípravě a ani vnější motivaci a neučí se ani proto, aby se dostaly na školu, měly dobrou práci a vydělávaly hodně peněz. Z rozhovoru se žákem5, který má velmi negativní vztah k učení a domácí přípravě, vyplývá, že rodiče se sice podle slov žáka zajímají o to, co se má učit a jaké má domácí úkoly, ale už nedohlíží na to, zda je splní. Pokud dostane špatnou známku, rodiče mu uloží trest. „*Zakážou mi jít ven a řeknou mi: ,jdi se učit a nemůžeš ven*“ [Žák5, str. 5]. Ale už nedohlídnou na to, zda se opravdu učí. Na otázku, co žák udělá, když dostane tento trest, odpověděl: „*Jdu do pokoje a hraju hry*“ [Žák5, str. 6].

Avšak není ani vhodné, aby se rodiče zapojovali do domácí přípravy příliš a příliš své děti kontrolovali. Některí žáci jsou rádi, pokud je rodiče kontrolují. Často jim třeba připomenou nějakou povinnost, na kterou zapoměli.

*„No táta se moc nezapojuje, k tomu spíš fakt půjdu jenom tu, říct si o radu, ale máma se spíš stará o to, jestli prostě mám úkoly, jestli jsem naučená na zítřek a tak dále. (...) Docela i jsem rád, protože i když třeba na něco zapomenu, tak ona mi to třeba jakože připomene.“ [Žák1, str. 7]*

Jiní však přílišnou kontrolu hodnotí dokonce velmi negativně. *„Vadí mi to, protože třeba většinou pak, pak mi to hned opravujou, chyby, co tam mám a já bych to radši slyšel spíš od té učitelky než od rodičů“ [Žák7, str. 5]. „Trochu mi to vadí, když třeba po mě čtou jako nějakou tu slohovou práci a tak a kontrolujou to“ [Žák4, str. 5].*

Zajímavé je, že tendence rodičů příliš kontrolovat domácí přípravu svých dětí se objevovala pouze u chlapců. Podle dívek jsou jejich rodiče rádi, že jsou samostatné a přenechávají jim zodpovědnost.

*„No tak ani moc ne, protože vědí, že se na to připravím sama, takže většinou o školu se stará sestra, protože to má v oblíbě a rodiče, tak ti jsou rádi, že se učím sama, takže mi do toho moc nekecaj.“ [Žákyně6, str. 6]*

*„Tak já se snažím to dělat sama a oni si myslím, že to vědí, že...jako když něco nevím, tak pomůžou, ale že by mi kontrolovali, jestli mám třeba dobře připraveno, tak to ne. Oni vědí, že jsem v tomhle docela zodpovědná, že si to pohlídam sama.“ [Žákyně3, str. 9]*

Z rozhovorů rovněž vyplývá, že i chtějí být samostatní a sami zodpovědní za svou domácí přípravu.

*„Určitě ne, určitě ne. Jakoby když potřebuju, určitě mě jakoby zkontrolujou úkol nebo tak, ale že by se třeba se mnou učili, to vůbec, já bych to ani nechtěla, protože už jsem velká a už nepotřebuju, aby se jako o mě nějak starali s učením ještě.“ [Žákyně5, str. 7]*

*„Poslední půlrok už jakože trochu míň mě kontrolujou. Pak mě vlastně těší ještě víc, že viděj, že si to dokážu uhlídat...“ [Žákyně1, str. 10]*

V souvislosti s tím byl odhalen další zajímavý rozdíl v přístupu rodičů k chlapcům a dívkám. Rodiče častěji trestají chlapce za špatné známky než dívky. Zde je však důležité poznamenat, že dívky dosahují v průměru o něco lepších známek než chlapci. Na tom se shoduje řada výzkumů, včetně toho mého. Jak jsem již zmiňovala, dívky často vyjadřují, že je mrzí, když dostanou špatnou známku. Rodiče na jejich špatné známky reagují s větším pochopením a snaží se jim spíše pomoci, aby si známku opravili.

*„No jim by to určitě nevadilo, protože vědí, že si to opravím, že mi to jenom ulítlo a že si to jako zase spravím zpátky. To spíš já jsem ta, která...vyšiluju, když dostanu třeba trojku nebo čtyřku, tak jako se jich ptám, jestli jim to nevadí nebo jestli se nezloběj a oni říkají, že ne, že si to opravím. Vlastně jednou se to stane každému že jo. Nikdo nemůže bejt dokonalej.“ [Žákyně3, str. 11]*

*„Tak když se něco nepovede, tak jsem hlavně vždycky smutná já, a mockrát se to nestává, takže oni řeknou, ať se na to příště víc připravím a nějak extra mě neseřvou nebo neječeť. Vždycky se mi to snaží spíš vysvětlit, abych to příště měla lepší.“ [Žákyně6, str. 7]*

*„No, tátu to většinou nezajímá, ale máma, ta mi jakože řekne, že jestli chci s něčím pomoci, tak mi pomůže, ale většinou to je když dostanu jednu, ale když pak dostanu víc, tak ji to jako mrzí a to...“ [Žákyně2, str. 8]*

Zatímco žádná z dívek nezmínila, že by byla za špatnou známku potrestána, u chlapců se téma trestu objevuje poměrně často. Nejčastěji jsou chlapci trestáni tím, že mají zakázáno chodit ven nebo jim rodiče zabaví počítač a další elektroniku. *„No budu mít určitě zaracha. Jako třeba na počítač a chodit ven“ [Žák8, str. 8]. „Jsou našťvaní, nemůžu třeba občas chodit ven, mám jakoby zakázanou všechnu elektroniku a takhle“ [Žák7, str. 7].*

*„Tak třeba teďka máma byla našťvaná, když se dozvěděla, že bych měl mít trojku z češtiny a z matiky, tak už mě začala řezat a mám dvojky, takže...(smích). A když jich je víc, tak nějaký ty zarachy a takovýhle věci.“ [Žák9, str. 5]*

Na některé žáky tresty působí, na jiné nikoli. *„Nepůsobí to na mě vůbec, furt se snažím, furt si držím tu lajnu dobrou...“ [Žák9, str. 6, 7].* A někteří žáci si dokonce zoufají nad tím, že rodiče dávají větší pozornost neúspěchům, za které chlapce hned trestají, zatímco úspěchy přehlížejí. *„Třeba takhle...když já dostanu dobrou známku, tak oni to prostě přehlídnu jako že dobrý, a když třeba dostanu špatnou, tak mi hned dají zaracha.“ [Žák8, str. 9]*

Mnoho žáků a žákyň tvrdí, že odměna na jejich motivaci nemá značný vliv. Jsou za odměnu rádi, potěší je odměna v podobě dárku i pochvaly, nicméně pokud by ji nedostali, stejně by se věnovali domácí přípravě, protože se učí hlavně kvůli sobě. *„To ne, já se motivuju sám tím, že chci něco, že chci něčeho dosáhnout“ [Žák9, str. 6]. „Spíš ten bonus. Kdybych asi ty odměny nedostávala, tak se budu stejně snažit, protože vím, že to je moje budoucnost že jo, takže...“ [Žákyně1, str. 10].* Žáci a žákyň dostávají nejčastěji odměnu pouze za vysvědčení. *„Za vysvědčení jo. Ta odměna jo, ale jinak ne, kdybych dostal třeba jedničku z matematiky a dali by mi dárek, tak to ne“ [Žák3, str. 7]. „Tak pochválej mě a když mám dobrý vysvědčení, tak vždycky něco dostanu, něco mi koupěj a pak jsou hlavně veselejší, jsou šťastnější, víc se se mnou bavěj a víc mi toho dovolej hlavně“ [Žákyně6, str. 7].* Ačkoli tedy odměny žáky a žákyň nijak zásadně nemotivují, neznamená to, že nejsou důležité.

Na závěr bych ještě ráda provedla srovnání. Výsledky mého výzkumu se příliš neliší od výsledků výzkumů I. Pavelkové a kol. V jejich výzkumech děti nejčastěji udávaly, že je motivuje instrumentální (perspektivní) motivace a zejména pohnutka dostat se na

(určitou) školu. V mém výzkumu žáci a žákyně rovněž nejčastěji udávali, že je motivuje skutečnost, že se chtějí dostat na dobrou školu. Dále se naše výzkumy shodují, že jsou děti často motivovány i výkonovou motivací a naopak odměny a tresty je moc nemotivují. I. Pavelková a kol. provedli také srovnání chlapců a dívek z hlediska uváděných motivačních pohnutek a prokázalo se, že se dívky a chlapci na většině pohnutek shodují. Avšak objevily se i rozdíly a to zejména v sociální motivaci. Chlapci častěji uvádějí, že je motivuje potřeba prestiže a potřeba pozitivních vztahů. V mém výzkumu to byly naopak dívky, které častěji udávaly, že se učí pro to, aby udělaly rodičům radost a měly s nimi dobrý vztah.

### **3.2.3 Shrnutí**

I když se v průběhu prvních kroků analýzy zdálo, že největší rozdíly v domácí přípravě na školu jsou spíše v rámci skupiny dívek a v rámci skupiny chlapců než mezi těmito dvěma skupinami a že záleží spíše na osobnosti než na pohlaví, nakonec se podrobnou analýzou prokázalo, že mezi dívkami a chlapci skutečně existují rozdíly v domácí přípravě na školu. Odpovědi žáků a žákyně byly příliš rozmanité, nicméně podařilo se mi najít jisté odlišnosti a naopak i podobnosti.

Chlapci i dívky se nejčastěji učí doma ve svém pokoji. Dívky na rozdíl od chlapců dávají větší přednost rozmanitosti, co se týče místa, kde si dělají domácí úkoly. Chlapci mají tendenci odkládat domácí úkoly i učení spíše na večer, nebo se učí odpoledne, ale předtím si vždy po vyučování chvíli odpočinou, zatímco dívky se často učí ihned po škole, aby na domácí úkoly nezapomněly, mohly jít poté ještě třeba ven a večer si mohly jít dříve lehnout. Doba, po kterou se žákyně a žáci věnují domácí přípravě, se neliší. Žákyně i žáci se učí nejraději sami. Pokud si však nevědí rady, jsou rádi, když jim s domácími úkoly někdo pomůže. Nejčastěji se žáci i žákyně radí s rodiči. Chlapci se nejčastěji radí s matkou. Dívky si také často nechávají poradit od matky, avšak častěji než chlapci se radí i s jinými členy rodiny, kamarády a učitelem. Dívky mají i rozmanitější způsoby učení. Zatímco žáci si látku, kterou se mají naučit, pouze pročítají, dokud si ji nezapamatují, dívky místo toho používají i jiné metody učení. Oblíbenou metodou je hlavně přepisování a nahrávání učiva a následné poslouchání nahrávky. Dívky se učí častěji nahlas než chlapci. Chlapci i dívky dávají přednost klidu při učení a plnění domácích úkolů, hluk jim ve většině případů vadí.

Největší motivací k domácí přípravě je přání dostat se na dobrou školu, mít dobré zaměstnání a vydělávat hodně peněz. Na tom se žáci a žákyně shodují. Žákyně a žáci se učí a plní domácí úkoly, aby neměli poznámky nebo nedostali špatné známky, které by ovlivnily jejich prospěch, který je velmi důležitý právě proto, aby se dostali na dobrou školu. Žáci i žákyně také udávají, že se učí a dělají domácí úkoly kvůli sobě, aby něco uměli

a aby se zlepšovali. Dívky však na rozdíl od chlapců i velmi často zmiňují, že se učí, protože chtějí mít dobré známky. Důležitou roli hraje také sociální motivace. Žáci i žákyně se velmi často věnují domácí přípravě, aby měli s učitelem dobrý vztah. V tom se chlapci a dívky neliší. Ohledně motivace rodiči se mezi dívkami a chlapci objevují rozdíly. Dívky častěji než chlapci udávají, že se učí proto, aby udělali radost rodičům a měli s nimi dobrý vztah. Dále se naopak shodují, že spolužáci nemají na jejich motivaci k domácí přípravě žádný vliv a že ani odměny je příliš nemotivují k pečlivější domácí přípravě.



## 4. Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala domácí přípravou na školu a nahlížela na ni z genderové perspektivy. Cílem práce bylo zjistit, zda se domácí příprava chlapců a dívek liší, pokud ano, v čem, a dále čím jsou chlapci a dívky motivováni k domácí přípravě a jak se jejich motivace případně liší.

V teoretické části jsem vysvětlila pojmy, které jsou podstatné pro téma genderu, motivace a domácí přípravy na školu a představila výzkumy, na základě kterých jsem poté zrealizovala své vlastní výzkumné šetření. Klíčový byl pro mou práci zejména výzkum týkající se domácí přípravy a stylů učení E. Honga a R. M. Milgram a jejich model Homework performance a výzkum I. Pavelkové a kol. zabývající se motivací žáků k učení.

Pro svůj výzkum jsem si vybrala kvalitativní výzkumnou strategii a provedla jsem polostrukturované rozhovory se žáky a žákyněmi 7. a 8. ročníku druhého stupně základní školy. V empirické části jsem tedy nejprve popsala výzkumnou metodu, techniku sběru dat, výběr vzorku a analytické postupy v kapitole Metodologie, v další kapitole Analýza dat jsem už prezentovala výsledky svého výzkumu.

Mou první výzkumnou otázkou bylo, jak se liší domácí příprava chlapců a dívek. Zkoumala jsem kde, kdy a jak dlouho se žáci a žákyně připravují na školu. Zjišťovala jsem, v jakém pořadí si dělají domácí úkoly, jakým způsobem se připravují na důležitou písemku, a také mě zajímalo, zda potřebují při učení klid a zda se učí sami nebo s někým. Chlapci a dívky se na mnohém shodovali, ale objevovaly se mezi nimi i četné rozdíly. Dívky mají rozmanitější způsoby učení a častěji než chlapci se učí nahlas. Také se učí na rozmanitějších místech než chlapci. Domácí úkoly nejčastěji plní ihned po škole, zatímco chlapci psaní domácích úkolů odkládají spíše na večer. Chlapcům nejčastěji pomáhají s domácí přípravou matky, kdežto dívky se kromě matky radí často i s jinými členy rodiny, učiteli a spolužáky.

V rámci druhé výzkumné otázky jsem zjišťovala, jaké jsou motivace chlapců a dívek k domácí přípravě na školu a jaké jsou případné rozdíly v jejich motivaci. Chlapci a dívky jsou motivováni především perspektivní motivací. Nejčastěji uvádějí, že se věnují domácí přípravě, aby se dostali na dobrou školu a v budoucnosti měli dobré zaměstnání a vydělávali hodně peněz. Velmi často jsou také motivováni sociální motivací a učí se, aby měli dobrý vztah s učitelem. Rozdíly mezi chlapci a dívkami se ukazují u sociální motivace – potřeby pozitivních vztahů s rodiči. Dívky častěji než chlapci uvádějí, že se učí, aby udělali rodičům radost a měli s nimi dobrý vztah. Dívky také častěji zmiňují, že chtějí dosahovat výborných výsledků. Nicméně dívky i chlapci udávají, že se učí kvůli sobě a že toho chtějí hodně umět.

V úvodu jsem uvedla svá očekávání, na základě kterých jsem si vybrala pro svůj výzkum žáky 7. a 8. ročníků. Ve výzkumu mě překvapilo, že už i žáci a žákyně 7. ročníku hodně přemýšlejí o budoucnosti a že jejich největší motivací k učení je dostat se na dobrou školu, stejně jako žáků a žákyně 8. ročníku. Bylo by zajímavé doplnit můj výzkum o názory žáků a žákyně 6. ročníku a zjistit, zda jsou děti nejčastěji motivovány perspektivní motivací bez ohledu na ročník, který navštěvují.

Mnohé může rovněž překvapit, že nebyl potvrzen žádný vztah mezi prospěchem a dobou, jak dlouho se žáci věnují domácí přípravě. Výzkum nenaznačil, že by se žáci a žákyně s výborným prospěchem učili déle než žáci a žákyně s horšími výsledky nebo naopak.

Další možný směr bádání spatřuji v problematice domácí přípravy, do které by však bylo zahrnuto i doučování. Žáci a žákyně se v rozhovorech velmi často zmiňovali o doučování v souvislosti s domácí přípravou. Když jsem se ptala, s kým se radí, pokud si neví rady s domácími úkoly nebo něčemu nerozumí, svěřili se, že se mohou radit také s učitelem, ke kterému chodí na doučování. Nejčastěji děti uváděly, že chodí na doučování anglického a českého jazyka. Zmiňovaly jak soukromé doučování, tak doučování, které probíhá ve škole. V případě školního doučování mluvily hlavně o doučování českého jazyka, který byl zároveň nejméně oblíbeným předmětem žáků a žákyně z důvodu jeho obtížnosti, a o doučování na přijímací zkoušky. Z rozhovorů se žáky a žákyněmi vyplývá, že poptávka po doučování není vůbec zanedbatelná. Přesto se zdá, že se doučování nevěnuje téměř žádná pozornost. Nepodařilo se mi najít mnoho zdrojů, které by o doučování hovořily.

## Literatura

- Bělohradská Jitka, Jan Solfronk, Petr Urbánek. 2001. Problematika zatíženosti žáků základní školy domácí přípravou. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum: IX. celostátní konference ČAPV s ní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské univerzity: sborník příspěvků: Ostrava 27. - 28. 6. 2001*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 264-268. (Bělohradská, Solfronk, Urbánek, 2001)
- Chenail, Ronald J. 1998. Jak srovnat kvalitativní výzkum do latě? *Biograf* (15-16): 29-37. (Chenail, 1998)
- Coffey, Amanda, Paul Attkinson. 1996. *Making sense of qualitative data*. London: Sage Publications. (Coffey, Attkinson, 1996)
- Čapek, Robert. 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada. (Čapek, 2013)
- Helms, Wilfried. 1996. *Lépe motivovat - méně se rozčilovat: jak pomáhat dětem se školou*. Praha: Portál. (Helms, 1996)
- Helus, Zdeněk, Vladimír Hrabal, Václav Kulič, Jiří Mareš. 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. (Helus et al., 1979)
- Hendl, Jan. 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. (Hendl, 2012)
- Hong, Eunsook, Roberta M. Milgram. 2000. *Homework: motivation and learning preference* [online]. Westport, Conn.: Bergin & Garvey [cit. 2016-06-03]. Dostupné z: <<http://site.ebrary.com/lib/cuni/Doc?id=10017991>>. (Hong, Milgram, 2000)
- Jarkovská, Lucie. 2003. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí. (Jarkovská, 2003)
- Jarkovská, Lucie. (2007). „Ve škole je gender všude kolem nás.“ In Irena Smetáčková (ed.). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, s. 14-18. (Jarkovská, 2007)
- Jarkovská, Lucie, Kateřina Lišková. 2008. Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*. 44 (4): 683-702. (Jarkovská, Lišková, 2008)
- Jursová, Jitka. 2011. Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ. *Duha* [online] 25 (1) [cit. 2016-06-06]. Dostupné z: <<http://duha.mzk.cz/clanky/domaci-studijni-cinnost-z-pohledu-zaku-2-stupne-zs>>. (Jursová, 2011)

Karsten, Hartmut. 2006. *Ženy - muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]*. Praha: Portál. (Karsten, 2006)

Lokšová, Irena, Jozef Lokša. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: [teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení]*. Praha: Portál. (Lokšová, Lokša, 1999)

Maňák, Josef. 1992. *Problém domácích úkolů na základní škole*. V Brně: Masarykova univerzita. (Maňák, 1992)

Mareš, Jiří. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. (Mareš, 1998)

Nakonečný, Milan. 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. (Nakonečný, 1996)

Oakley, Ann. 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál. (Oakley, 2000)

Palečková, Jana, Vladislav Tomášek. 2013. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2012: matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Česká školní inspekce. (Palečková, Tomášek, 2013)

Pavelková, Isabella. 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. (Pavelková, 2002)

Pavelková, Isabella. 2005. „Postoje chlapců a dívek ke školním předmětům“. In Daniel Heller, Jana Procházková, Irena Sobotková (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, s. 1-10. (Pavelková, 2005)

Pavelková Isabella, Vladimír Hrabal. 2001. „Motivace žáků“. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum: IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské univerzity: sborník příspěvků: Ostrava 27. - 28. 6. 2001*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 33-36. (Pavelková, Hrabal, 2001)

Pavlík, Petr. (2007). „Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled.“ In Irena Smetáčková (ed.). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, s. 7-13. (Pavlík, 2007)

Průcha, Jan, Eliška Walterová, Jiří Mareš. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Renzetti, Claire M., Daniel J. Curran. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum. (Renzetti, Curran, 2003)

Severiens, Sabine, Geert Ten Dam. 1997. Gender and Gender Identity Differences in Learning Styles. *Educational Psychology* [online] 7 (1-2): 79-93 [cit. 2016-06-13]. Dostupné z: <<http://dare.uva.nl/document/2/5950>>. (Severiens, Dam, 1997)

Smetáčková, Irena. 2007. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost. (Smetáčková, 2007)

Smetáčková, Irena, Marek Mičienka a Petra Rubánková. 2002. *Gender v OSZ: porovnání znalostí a dovedností dívek a chlapců v maturitním předmětu občanský a společenskovední základ: zpráva z výzkumného šetření genderové neutrality maturitního předmětu občanský a společenskovední základ*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. (Smetáčková, Mičienka, Rubánková, 2002)

Šulová, Lenka. 2014. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer. (Šulová, 2014)

Švaříček, Roman, Klára Šedová. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. (Švaříček, Šedová, 2007)

Waltman-Greenwood, Cynthia, Michael Martin. 1997. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Praha: Portál. (Waltman-Greenwood, Martin, 1997)