

Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie



**Nástup dítěte do školy a možné problémy spojené s tímto  
vývojovým mezníkem**

**The Beginning of School Attendance and Possible Problems Connected  
With This Developmental Stage**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Autor: Veronika Šporclová

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

Praha 2011

## **Poděkování**

Mé poděkování patří vedoucí této práce Prof. PhDr. Lence Šulové, CSc. za cenné rady, ochotu a vstřícnost při vedení práce.

Dále pak PhDr. Kateřině Thorové, Ph.D. za odborné konzultace a psychickou podporu po celou dobu studia.

PhDr. Ivě Poláčkové-Šolcové za laskavé konzultace a pomoc s metodologickým zpracováním, Mgr. Michale Škrábové za velkou pomoc se statistickým zpracováním výzkumu.

Děkuji touto cestou pedagogům z mateřských a základních škol, rodičům a především dětem za vstřícnost a spolupráci. Zvláštní poděkování patří těm dětem, které ochotně namalovaly obrázek a souhlasily s uveřejněním obrázku v této práci.

Velké poděkování všem mým přátelům, kteří mě povzbuzovali v osobním i studijním životě. A v neposlední řadě velmi děkuji své rodině, manželovi Petrovi za pomoc s formální úpravou diplomové práce a trpělivost především v posledních týdnech studia; mým dětem Tomášovi, Báře a Madlence za velkou dávku pochopení, trpělivosti i podpory nejen při psaní diplomové práce.

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 18.7.2011

## **Souhrn**

Tématem diplomové práce je nástup dítěte do školy a možné problémy spojené s tímto vývojovým mezníkem. V teoretické části diplomové práce se zabýváme teoretickými přístupy k vývoji dítěte a vývojovou úroveň dítěte v předškolním a mladším školním věku. Další část je zaměřena na školní zralost a připravenost dítěte. V kapitole, která je věnována vstupu dítěte do školy, uvažujeme o různých faktorech, jež mohou ovlivňovat školní úspěšnost prvňáčka i to, jak se ve škole cítí. Tématem empirické části jsou domácí úkoly a součinnost rodičů a školáků při domácí přípravě. Výzkum je součástí mezinárodního projektu, který je v textu krátce představen, jehož cílem je lépe porozumět problematice domácí přípravy do školy a roli jednotlivých klíčových aktérů. Kvalitativní studie sleduje průběh domácí přípravy, postoje dětí k domácím úkolům a také to, jak vnímají děti pomoc rodičů s domácími úkoly. V kvantitativní části sledujeme nakolik se shodují výpovědi rodičů a dětí v otázkách týkajících se průběhu domácí přípravy, pomoci rodičů s domácími úkoly a postojů k domácí přípravě.

**Klíčová slova:** domácí úkoly, domácí příprava na školu, rodiče, žák, spolupráce, pomoc rodičů, předškolní věk, mladší školní věk

## **Abstract**

The theme of the thesis is the beginning of the school attendance and possible problems associated with this child development milestone. The theoretical part is focused on theoretical approaches to development of the child, the developmental level of pre-school and early school aged children. The next section deals with maturity and school readiness. Next chapter is devoted to the child's entry to the school. There we consider the various factors that might influence the first year pupil being successful at school and also how he feels at school. The theme of the empirical part is homework and the interaction between parents and school children in preparing for school. The research is the part of the international project briefly introduced in the text. The qualitative study follows the performance of homework, children's attitudes to homework and how children perceive their parents help with their homework. In the quantitative study we test the degree of statements of parents and children on issues related to homework, help with homework and attitudes to homework match.

**Key words:** homework, home preparation for school, parents, pupil, cooperation, parental support, preschool age, school age

<b>ÚVOD.....</b>	<b>7</b>
<b>1 VYBRANÉ TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K VÝVOJI DÍTĚTE .....</b>	<b>12</b>
1.1 SIGMUND FREUD – KONCEPCE PSYCHOSEXUÁLNÍHO VÝVOJE .....	13
1.2 ERIK HOMBURGER ERIKSON – PSYCHOSOCIÁLNÍ VÝVOJ .....	14
1.3 LEV SEMJONVIČ VYGOTSKIJ – SOCIOKULTURNÍ TEORIE VÝVOJE ČLOVĚKA .....	14
1.4 JÉROME SEYMOUR BRUNER - KOGNITIVNÍ TEORIE .....	15
1.5 ALBERT BANDURA – SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ TEORIE.....	16
1.5 TEORIE MYSLI.....	17
<b>2 VÝVOJOVÁ ÚROVEŇ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....</b>	<b>19</b>
2.1 TĚLESNÝ A MOTORICKÝ VÝVOJ .....	19
2.2 SOCIOEMOCIONÁLNÍ VÝVOJ .....	22
2.2.1 Sociální vývoj.....	22
2.2.1.1 Attachment .....	23
2.2.2 Emoční vývoj.....	24
2.3 MOTIVAČNĚ VOLNÍ VÝVOJ .....	25
2.4 ŘEČOVÉ A KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI .....	25
2.4.1 Egocentrická a socializovaná řeč.....	26
2.5 VÝVOJ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ.....	27
2.5.1 Piagetova teorie kognitivního vývoje .....	28
2.6 MORÁLNÍ VÝVOJ .....	30
2.6.1 Jean Piaget – egocentrismus a mravní realismus .....	31
2.6.2 Lawrence Kohlberg – předkonvenční úroveň .....	32
<b>3 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST.....</b>	<b>33</b>
3.1 ŠKOLNÍ ZRALOST .....	33
3.1.1 Fyzická zralost .....	34
3.1.2 Kognitivní a percepční zralost .....	34
3.1.2.1 Myšlení.....	34
3.1.2.2 Paměť a pozornost.....	35
3.1.2.3 Řečové a komunikační dovednosti .....	35
3.1.1.4 Zrakové vnímání .....	36
3.1.1.5 Sluchové vnímání.....	36
3.1.3 Sociální a emocionální zralost.....	37
3.2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST .....	39
3.2.1 Hodnota a smysl školního vzdělání .....	39
3.2.2 Sociální připravenost .....	39
3.3 ŠKOLNÍ NEZRALOST .....	40
3.3.1 Příčiny školní nezralosti .....	40
3.4 METODY TESTOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI .....	41
3.4.1 Zápis do školy .....	41
3.4.2 Orientační test školní zralosti .....	42
3.4.3 Kresba a grafomotorická nápodoba.....	42
3.4.4 Posouzení celkové úrovně rozumových schopností .....	44
3.4.5 Zraková percepce.....	44
3.4.6 Zkouška laterality.....	44
3.5 PŘEDČASNÝ VSTUP DO ŠKOLY .....	45
3.6 ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY .....	46
<b>4 NÁSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY.....</b>	<b>49</b>
4.1 DIMENZE ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI.....	49
4.1.1 Předpoklady na straně dítěte .....	49
4.1.1.1 Autoregulace.....	50
4.1.2 Předpoklady na straně rodiny.....	51
4.1.3 Předpoklady na straně mateřské školy .....	52
4.1.4 Předpoklady na straně vyučujícího a základní školy.....	54

4.1.4.1 Škola a její funkce.....	54
4.1.4.2 Role pedagoga .....	55
4.2 PROBLÉMY PŘI VYUČOVÁNÍ .....	56
4.2.1 <i>Specifické vývojové poruchy učení</i> .....	56
4.3 PROBLÉMY V KOLEKTIVU .....	57
4.4 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA .....	58
4.5 SPOLUPRÁCE DÍTĚ-RODINA-ŠKOLA .....	59
<b>5 VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>63</b>
5.1 ÚVOD DO VÝZKUMU .....	63
5.2 PROBLÉM .....	64
5.2.1 <i>Výzkumné otázky pro kvalitativní část</i> .....	65
5.2.2 <i>Hypotézy pro kvantitativní část</i> .....	66
5.2.3 <i>Vymezení a operacionalizace základních pojmů</i> .....	68
5.3 METODY .....	68
5.3.1 <i>Výzkumný soubor</i> .....	69
5.3.1.1 Výzkumný soubor kvalitativní část .....	69
5.3.1.2 Výzkumný soubor kvantitativní část .....	72
5.3.2 <i>Metody sběru dat</i> .....	74
5.3.3 <i>Analýza dat</i> .....	75
5.3.4 <i>Souhrn metod</i> .....	75
5.4 VÝSLEDKY KVALITATIVNÍ ČÁSTI.....	76
5.4.1 <i>Průběh domácí přípravy</i> .....	76
5.4.2 <i>Postoje dětí k domácím úkolům</i> .....	78
5.4.3 <i>Pomoc rodičů při domácí přípravě</i> .....	80
5.4.4 <i>Souhrn výsledků kvalitativní části</i> .....	82
5.5 VÝSLEDKY KVANTITATIVNÍ ČÁSTI.....	84
5.5.1 <i>Průběh domácí přípravy</i> .....	84
5.5.2 <i>Postoje dětí k domácím úkolům</i> .....	86
5.5.3 <i>Pomoc rodičů při domácí přípravě</i> .....	91
5.5.4 <i>Souhrn výsledků kvantitativní části</i> .....	93
5.6 DISKUSE.....	94
<b>6 ZÁVĚR.....</b>	<b>100</b>
RESUME .....	101
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.103</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.111</b>
SEZNAM PŘÍLOH.....	<b>CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.111</b>
PŘÍLOHA Č. 1: SCÉNÁŘ SKUPINOVÉHO ROZHOVORU S ŽÁKY PRVNÍCH TŘÍD.....	<b>CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.112</b>
PŘÍLOHA Č. 2: ROZHOVORY .....	<b>CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.114</b>
PŘÍLOHA Č. 3: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 1.A 2.ROČNÍKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL .....	<b>CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.135</b>
PŘÍLOHA Č. 4: DOTAZNÍK PRO RODIČE .....	<b>CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.139</b>

„*Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat*“.  
Jan Ámos Komenský

## ÚVOD

Téma diplomové práce jsem si vybrala z několika důvodů. Sama jsem matkou tří dětí; přestože dvě děti jsou již několik let školou povinné, jejich první den ve škole a první třída stále zůstávají v mé paměti. Vzpomínám si na mé obavy z toho, jak děti zvládnou přechod z mateřské školy do základní školy, zda si najdou nové kamarády, zda budou mít laskavou a trpělivou paní učitelku, jak budou zvládat učivo, jak proběhne adaptace na školní režim apod.

Při přípravě této diplomové práce jsem oslovila 23 dětí v předškolním věku a jejich rodiče s jednoduchými otázkami týkající se nástupu školní docházky. Třináct rodičů uvedlo, že uvažuje o nástupu školní docházky bez realizovaného odkladu, deset dětí mělo odklad školní docházky, rodiči nejčastěji uváděné důvody pro odklad školní docházky byly: možnost obstát v konkurenci s ostatními; prodloužení dětství; čekání na paní učitelku, o které mají dobré reference; snaha odložení školních povinností a přípravy do školy o jeden rok; změna denního režimu; obava ze zapojení dítěte do kolektivu, strach ze šikany; rodinné změny – rozvod rodičů, stěhování; sociální nezralost. Kromě dvou dětí se všechny do školy těšily - nejčastější odpovědi dětí na otázku, na co do školy těší, byly: „*na přestávku*“; „*že se naučím číst a psát*“; „*že se naučím psace*“, „*že na začátku roku dostanu nějaký dárek*“; „*že se naučím něco nového*“; „*na známky*“. Poměr odpovědí rodičů byl obrácený - až na dva rodiče se všichni oslovení rodiče zahájení školní docházky obávají. Jak je vidět také z této krátké ankety, děti mají ke škole veskrze pozitivní postoje a do školy se těší. Rodiče si uvědomují výraznou změnu, která se vstupem do školy nastává, a mají ze zahájení školní docházky větší obavy.

Vstupem do školy končí bezstarostné dětství a začíná práce. Dítě vstupuje do nové epochy a školu, do které nastoupí, opustí až za dlouhou dobu. Zahájení školní docházky je důležitým mezníkem; dítě získává novou roli, která je daná dosažením určitého věku a odpovídající vývojovou úrovní. Většina rodičů chápe význam vzdělání pro budoucí život dítěte a podle svých možností se rodiče snaží pomáhat dítěti zvládat nároky školy. Ovšem

někteří rodiče mají na dítě a jeho školní výsledky nadměrné požadavky – žádají po dítěti, aby mělo pokud možno výborné známky a patřilo mezi nejlepší žáky ve třídě.

Takto přehnaně ctižadostiví rodiče přepínají fyzické i psychické síly dítěte. Mnohé děti po příchodu ze školy mají odpoledne zaplněné zájmovými kroužky, zbývající volný čas věnují domácí přípravě a na volnou činnost, hru, odpočinek jim nezbývá mnoho času. Nezřídka bývá zvýšená ctižadostivost rodičů patrná již v předškolním věku dětí, děti navštěvují různé zájmové kroužky ve školce i mimo školku, přitom přirozenou potřebou dětí v předškolním věku je hra, prostřednictvím které se učí zpracovávat realitu a připravují se na budoucí život. Na tento fakt rodiče mnohdy zapomínají a svou pozornost zaměřují především na výkon dítěte, snaží se dítě vybavit co nejvíce vědomostmi a dovednostmi, aby ve škole obstálo v konkurenci s ostatními.

Po vstupu do školy se dítě setkává s cizí autoritou, kterou musí respektovat. Prvňáček je ve škole hodnocen za svůj výkon, může se stát, že se poprvé setká s neúspěchem. Dítě potřebuje cítit oporu rodičů, je nezbytné, aby rodiče stáli na jeho straně, byli jeho průvodcem a také dokázali objektivně posoudit požadavky ze strany pedagoga. Dítě cítí silný tlak na jeho výkon, může mít pocit, že když nebude dostatečně dobré, chytré, ba přímo dokonalé, nebude rodiči přijímáno a milováno, což může považovat za velkou zradu. Nástup dítěte do školy klade také velké nároky na samostatnost dítěte. Zatímco v předškolním věku bylo zvyklé na neustálou kontrolu a dopomoc rodičů či pedagogických pracovníků, ve škole se již dítě z větší části musí spoléhat samo na sebe. Postupně se vymaňuje z přímého vlivu matky a dalších osob, nicméně tyto osoby zůstávají v jeho životě nadále velmi důležité.

Téma nástupu dítěte do školy je v odborné i populární literatuře velmi časté. Nicméně o problematice domácí přípravy na školu a nástupu do školy z pohledu dítěte není dle našeho názoru v české odborné literatuře dostatečně pojednáno, přitom si toto téma pozornost nepochybně zaslouží. Pravidelnou aktivitou, kde je patrná součinnost mezi dítětem a rodinou, je domácí příprava a práce na domácích úkolech. Hlavním cílem této práce je zmapovat průběh domácí přípravy v rámci rodiny, postoje dětí i rodičů k domácím úkolům, ale také to, jak prvňáčci vnímají pomoc rodičů při domácí přípravě. Domácí úkoly se mohou stát nepříjemnou povinností plnou stresů, křiku a hádek, ale také mohou přispět k formování soudržnosti rodiny i k posílení autority rodiče. Rodiče mohou dítěti během

domácí přípravy pomoci zvládnout toto náročné období s maximálním ziskem pro jeho budoucí psychický vývoj a upevnit v něm žádoucí pracovní návyky.

Teoretická část diplomové práce obsahuje čtyři základní kapitoly. V první kapitole představujeme vybrané teoretické přístupy k vývoji dítěte, zamýšlíme se nad tím, jak se v historickém kontextu mění postoj k vývoji i výchově dítěte. Dříve, než se začneme věnovat problematice nástupu dítěte do školy, myslíme si, že je potřeba znát potřeby, schopnosti, dovednosti dítěte a jeho specifický pohled na svět v daném vývojovém období. Proto se v druhé kapitole zaměříme na vývojovou úroveň dítěte v předškolním období a v období mladšího školního věku, větší důraz bude kladen na konec předškolního období a počátek mladšího školního věku. Třetí kapitola je věnována školní připravenosti, školní zralosti a nezralosti, odkladu školní docházky a také předčasnému vstupu do školy, zmíníme psychodiagnostické metody testování školní zralosti. Na tuto kapitolu navazuje poslední, čtvrtá, kapitola s názvem „Nástup dítěte do školy“, ve které se věnujeme samotnému zahájení školní docházky a adaptaci dítěte na školní režim. Snažíme se zde zmapovat faktory, které mohou ovlivnit školní úspěšnost, zamýšlíme se zde nad předpoklady nejen ze strany dítěte, ale také nad nezbytnou součinností rodiny a vzdělávacího zařízení. Velká pozornost bude věnována domácí přípravě a domácím úkolům, důraz je kladen na sociální aspekty - na to, jak interakce dítěte s okolím může ovlivnit jeho školní úspěšnost i postoje k domácí přípravě.

Empirická část diplomové práce obsahuje kvalitativní i kvantitativní zpracování tématu a je součástí mezinárodní česko-francouzsko-kanadské studie, kterou v České republice realizuje Univerzita Karlova, Filosofická fakulta, katedra psychologie. Výzkum probíhá pod vedením Prof. PhDr. Lenky Šulové, CSc. a je finančně podporován Grantovou agenturou České republiky. Projekt se věnuje problematice interakce rodičů s dětmi v rámci školní přípravy a jejímu významu pro posílení rodinných vztahů a vlivu na autonomii dítěte. Pro kvalitativní studii byly k dispozici strukturované otázky pro žáky prvních tříd, pro kvantitativní část byly k dispozici standardizované dotazníky pro žáky prvních tříd a jejich rodiče. V průběhu května 2010 byly s dětmi realizovány skupinové rozhovory, rozhovor byl zaměřen na postoje dětí k domácí přípravě, průběh domácí přípravy a pomoc rodičů při psaní domácích úkolů. V kvantitativní části porovnáme odpovědi rodičů a dětí na otázky týkající se průběhu domácí přípravy a na to, jak vnímají zapojení rodičů do domácí přípravy oba klíčoví aktéři (žáci a rodiče). Zajímalo nás mimo

jiné také to, zda se liší postoje rodičů a dětí k domácím úkolům, zda jsou rozdíly v postojích k domácím úkolům mezi chlapci a dívkami a také, zda školní úspěšnost ovlivňuje postoje k domácím úkolům. Výzkumný soubor byl záměrně vybrán z různých lokalit ČR, zjišťovaly jsme, zda také lokalita školy může mít vliv na postoje dětí k domácí přípravě.

# TEORETICKÁ ČÁST



# 1 VYBRANÉ TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K VÝVOJI DÍTĚTE

Velkou pozornost ranému vývoji dítěte věnoval již J.A.Komenský ve své práci Informatorium školy mateřské. „*V historickém vývoji prochází změnami nejen zájem o raný vývoj dítěte jako takový, ale proměnami procházely i prosazované výchovné přístupy a výchovné strategie*” (Šulová, 2005, s. 132).

Šulová (2005) shrnuje vývoj výchovných praktik za poslední dvě století a uvádí, že poslední čtvrtina 19. století byla ve znamení tradiční výchovy, kdy matka, která je s dítětem doma, na dítě působí autoritativně a vyžaduje od dítěte slepou poslušnost. První dvě desetiletí 20.stol. jsou ve znamení tzv. pedocentrického postoje k dítěti. Posměch, zastrasování, násilí při prosazování rodičovské autority je zavrhováno. Ve druhé polovině 20.stol. převládá racionální výchova, kde je důraz kladen na co nejrychlejší vytváření žádoucích návyků, matky jsou nuceny přemáhat své intuitivní chování. V této době dochází také k nárůstu počtu malých dětí umístovaných do kolektivních zařízení. Od 70.let 20.století byla kritizována autoritativní výchova a zdůrazňována potřeba vřelého citového pouta mezi matkou a dítětem.

Lze se domnívat, že výchovné přístupy k dítěti a jeho výchově se historicky mění. Důvodů může být spousta, je možné uvažovat o lepších podmínkách pro péči o dítě, větší informovanosti rodičů a možnosti informace si předávat, rodiče se pro rodičovství rozhodují ve vyšším věku a v porovnání s dobou minulou se staví k rodičovství zodpovědněji. Stejně jako se mění společnost, mění se také přístup k dítěti. Ve výchově se projevují vlivy jiných kultur, vychází spousta knih s tematikou výchovy a vývoje dítěte. Je otázkou, zda množství dostupných informací je vždy ku prospěchu; domníváme se, že se rodiče, i když v dobrém úmyslu, při výchově svých dětí řídí různými příručkami a publikacemi a málo důvěřují své rodičovské intuici a pocitům.

Šulová (2005) rozděluje přístupy k dítěti v současné společnosti do tří hlavních kategorií:

1. **tradiční**, ve kterém se projevuje tzv. dítěcentrismus. Rodiče projevují výrazný zájem o péči o dítě, sledují nové poznatky týkající se vývoje dítěte.
2. **moderní**, kdy rodiče očekávají bezproblémový vývoj dítěte a dítě částečně realizuje ambice svých rodičů. V interakci rodič-dítě může chybět spontaneita, emoce, sdílení. Někteří rodiče mají na své dítě málo času, proto se vzájemná interakce omezuje na

kontroly činnosti. Jiní rodiče se naopak svým dětem maximálně věnují, nicméně čas chtějí využít efektivně (dítě vozí na různé zájmové kroužky, organizují čas dětí).

3. **hledající** souvisí s aktuální situací naší společnosti, kterou lze nazvat tranzitorní, kdy se rodiče ve svém přístupu k dítěti inspiroují u přírodních národů. Rodiče akcentují pouto dítěte k matce (rodičům) jako bazální vztah pro další vývoj psychiky dítěte.

### **1.1 Sigmund Freud – koncepce psychosexuálního vývoje**

Freud se domníval, že přicházíme na svět vybaveni dvěma základními instinkty – pudem smrti (Thanatos) a pudem života (Erós). Thanatos je zdrojem agresivních pudů a Erós sexuálních. Sexuální pudy jsou nejsilnější v dětství, a proto Freud považoval dětství za nejdůležitější etapu ve vývoji osobnosti. Psychický vývoj je poháněn libidem, životní psychickou pudovou energií, která je zaměřená na dosažení slasti (Drapela, 1997). Jak dítě vyrůstá, dosahuje pocitů slasti a blaha v různých tělesných oblastech. Každá vývojová fáze se promítne do specifického způsobu interakce jedince s okolním světem (Moghaddam, 2005).

Předškolnímu období odpovídá **falické stadium** - dítě si začíná uvědomovat svoje pohlaví, zaměřuje svou pozornost na genitální oblast. Chlapci i dívky v tomto věku touží po rodiči opačného pohlaví, objevuje se žárlivost na rodiče druhého pohlaví a vůči rodiči stejného pohlaví dítě pociťuje nepřátelství. Během tohoto stadia vzniká u chlapců Oidipův komplex, kdy malý chlapec touží po tom mít matku pouze pro sebe a rád by se zbavil otce. Dle Junga (1915) je Oidipův komplex pouze pojmenováním dětské touhy namířené směrem k rodičům a konfliktu, který tuto touhu vyvolává. U dívek Jung nazývá tento komplex názvem Elektřin komplex.

Ve Freudově stadiologii na falické stadium navazuje **období latentní** (mezi šestým rokem a nástupem puberty) – je to období klidu, kdy nedochází ke zjevnému sexuálnímu vývoji. Sexuální tužby ustupují do pozadí, energie dítěte se soustředí na školní práci, do skupinových činností zejména v kolektivu vrstevníků a do rekreačních aktivit. V tomto období začíná proces infantilní amnézie, kdy jsou zlé, traumatické (většinou sexuální) vzpomínky potlačeny do nevědomí, mohou ale z nevědomí ovlivňovat chování (Thorová, v tisku).

## 1.2 Erik Homburger Erikson – psychosociální vývoj

Tento psychoanalyticky orientovaný americký psycholog navrhl a popsal v životním cyklu psychosociální konflikty a krize. Dle Eriksona (1963) dětství hraje ve vývoji člověka důležitou roli. Ústředním konceptem Eriksonovy teorie je vývoj vlastní identity člověka.

Předškolní věk odpovídá třetímu období charakterizovaného konfliktem **iniciativa versus pocit viny** (třetí až pátý rok života). V tomto období je dítě zvědavé, aktivní, spolupracující. Identifikuje se s dospělými osobami a snaží se jim vyrovnat, účastní se aktivit v kolektivu vrstevníků. Dítě se učí cílevědomosti a zodpovědnosti za své konání, rozvíjí se svědomí. Přílišná snaha o dosažení úspěchu vyvolává pocity viny, neúspěch může vést k rezignaci, vině, úzkosti, ale dobrý výkon dokáže rychle vykompenzovat pocit viny z neúspěchu (Thorová, v tisku). Dítě se raději přizná, žaluje na sebe a očekává trest, než by se déle potýkalo s vlastními pocity viny (Šulová, 2010).

Ve čtvrtém vývojovém stadiu Eriksona (1963) nazvaném **snaživost versus méněcennost** (šestý až dvanáctý rok života) si dítě méně hraje, cíleně rozvíjí své rozumové dovednosti, zručnost a celkovou výkonnost, učí se získávat uznání. V tomto období se prodlužuje pracovní pozornost, dítě se stává kompetentním k plnění školních povinností. Toto období je sociálně nejdůležitější, dítě se snaží dělat věci po boku ostatních a společně s druhými, buduje vztah k individuální i kolektivní práci. Dítě má možnost porovnávat svůj výkon s vrstevníky ve škole i mimo školu. Dobře vykonaná práce je pro dítě zdrojem potěšení. V tomto období se rozvíjí schopnost sebehodnocení, dítě je ohrožováno pocitem nedostatečnosti a méněcennosti. Pokud jsou pocity méněcennosti zesilovány častým neúspěchem a potvrzovány negativními reakcemi okolí, dítě může reagovat pasivitou a rezignací na výkon nebo zvýšenou soupeřivostí (Thorová, v tisku).

## 1.3 Lev Semjonovič Vygotskij – sociokulturní teorie vývoje člověka

Vygotskij sice vycházel z prací Piageta, ale zároveň je kritizoval. Na rozdíl od Piageta, který se opíral o spontánní proces zrání a individuální kontakt se světem, Vygotskij (1978) považoval za stěžejní mechanismus vývoje učení v sociální interakci, které podporuje vyžívání intelektových schopností. Na dítě pohlíží jako na „*rostoucí čínorodý organismus v rámci sociálního dění*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 232). Vygotskij (1978) se

domnívá, že psychický vývoj člověka je historicky a kulturně podmíněný. Jako lidské bytosti jsme se již narodili do existující společnosti, která využívá tradičních nástrojů a znaků. Za základní sociální interakci považuje interakci prostřednictvím jazyka. Od chvíle, kdy dítě začne s pomocí řeči zvládat různé situace, vyvíjejí se odlišné způsoby chování a mění se také vztahy k okolí. Každá funkce se objeví v kulturním vývoji dítěte dvakrát: poprvé v sociálních vztazích a později na individuální úrovni; poprvé vně mezi lidmi a následně uvnitř lidí (Rieber, 1999).

Klíčovým pojmem Vygotského teorie je tzv. **zóna proximálního (nejbližšího) vývoje**. Zóna nejbližšího vývoje představuje „*vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu a potenciální vývojovou úrovní*“ (Vygotskij, 2004, s. 72). Lidé při sledování dětí většinou hodnotí jejich dosažené a navenek demonstrované schopnosti, místo aby věnovali pozornost potenciálu, který by se mohl u dětí využít, jestliže by na něj tolik nepůsobily omezující faktory prostředí (Sternberg, 2002). Zóna proximálního vývoje tedy zdůrazňuje vliv sociálního prostředí na kognitivní vývoj. Je potřeba zdůraznit, že dítě je možno učit jen tomu, čeho je již schopno se učit, podpora k dosažení žádoucího efektu musí být plynulá a odstupňovaná (Vygotskij, 2004). Některé matky podporují děti příliš intenzivně, děti nedokáží využívat vlastní strategie ke zvládnutí problému. Jako vhodnější a působivější z hlediska vývoje dítěte se jeví, jestliže matka povzbuzuje dítě ke spontánnímu zdokonalování, případně pokud matka pomáhá dítěti zbavit se nezralých forem jednání (Sternberg, 2004).

Pro predikci budoucího úspěchu je důležitější posouzení toho, co dítě zvládne s pomocí, než to, co zvládne samo (Langford, 2005), neboť „*to, co dítě umí dělat dnes za spolupráce, bude umět dělat zítra samostatně*“ (Vygotskij, 2004, s. 102).

#### **1.4 Jérôme Seymour Bruner - kognitivní teorie**

Tento americký psycholog vycházel z učení Vygotského i Piageta a zabýval se především kognitivním vývojem a způsobem osvojování si jazyka. Bruner (1977) se domníval, že jazyk, sociální interakce i nové zkušenosti, které dítě získává v interakci s prostředím, umožňují rozvoj myšlení. Zdůrazňoval vliv prostředí na učení a upozornil na význam rané interakce matka-dítě pro vývoj myšlení i jazyka. Jazyk se stává hlavním determinujícím faktorem kognitivního vývoje.

Dle Brunera (1977) jsou různé stupně vývoje charakterizovány odlišnými způsoby zpracování informací. Do jednoho roku převažuje tzv. enaktivní způsob myšlení, kdy

interakce se světem probíhá formou smyslové a pohybové aktivity. Dítě se učí především činnostmi, dovednosti si osvojuje motorickou aktivitou, která se ukládá do paměti. Od jednoho roku do šesti let převládá ikonický způsob myšlení – dítě si již dokáže vytvářet v mysli obrazy reprezentující smyslové vjemy. Do šesti let je dítě smyslovým vnímáním silně ovlivněno, nedokáže se od něj odpoutat a uvažovat o abstraktních vlastnostech a vztazích mezi předměty. Nejpozději (přibližně od sedmi let) se vyvíjí symbolický způsob reprezentace znalostí. Dítě v tomto věku rozumí matematickým symbolům, je schopno flexibilně třídit informace a pracovat s nimi, umí rozebírat v mysli alternativy, dokáže zvážit, co je a co není možné, aniž by mělo k dispozici obrázky nebo konkrétní zkušenost. Brunerovy poznatky měly dopad do pedagogické praxe - výuka by se měla přizpůsobit dítěti a jeho způsobu nazírání na svět (Thorová, v tisku).

## **1.5 Albert Bandura – sociálně kognitivní teorie**

Důležitým bodem této teorie jsou součásti sebepojetí – sebekontrola a self-efficacy, které jsou podstatné pro řízení a hodnocení vlastního sociálního chování (Hoskovcová, 2006).

*„V rámci sebekontroly osobnost kontroluje, zda vlastní chování souhlasí se standardy, které osobnost integruje coby výsledek imitace a posilování?“* (Hoskovcová, 2006, s. 63).

Koncept vědomí vlastní účinnosti (self efficacy) tvoří jádro Bandurovy teorie sociálně kognitivního vývoje a vyjadřuje přesvědčení člověka o schopnostech uplatnit jednání, které vede k dosažení cíle. Přesvědčení o vlastní účinnosti určuje, jak lidé cítí, myslí, motivují sami sebe a jak se chovají. Na různorodých účincích tohoto přesvědčení se podílejí čtyři hlavní procesy - kognitivní, motivační, afektivní a selektivní. Základem teorie je model recipročního determinismu - chování, kognice a okolí jsou vzájemně propojené determinanty, které ovlivňují každou další část systému (Bandura, 1997).

Prostřednictvím seberegulačních procesů člověk reaguje na nerovnováhu vytvořenou prostředím (redukce diskrepance), ale zároveň sám vytváří stav nerovnováhy (produkce diskrepance) tím, že si stanovuje náročné cíle (Pastorelli, 2001).

Podle Bandury (1997) v průběhu raného vývoje dítě získává informace o sobě z okolí. Rodina je pro dítě prvním zdrojem informací o vlastní účinnosti. Děti se velmi rychle učí, jak ovládat jednání jeho pečovateli. Rodiče, kteří citlivě reagují na komunikaci jejich dítěte a poskytují dítěti podnětné prostředí, přispívají ke snadnějšímu rozvoji jazykových,

sociálních a kognitivních schopností. Zážitek z úspěchu buduje v dítěti pocit self-efficacy, naopak selhání narušuje self-efficacy.

Hoskovcová (2006) na základě provedeného výzkumu vnímané osobní účinnosti u předškolních dětí uvádí, že děti v tomto věku vykazují vysokou míru self-efficacy, optimismu a ochoty získávat nové zkušenosti. Pozitivní podpora dětí buduje dobrou a stabilní základnu pro odolnost v různých životních situacích. Děti ve školním věku jsou již více realističtější a v hodnocení svých vlastních schopností méně optimistické. Z tohoto důvodu by neměla být promeškána šance kultivovat self-efficacy v předškolním věku.

Vrstevníci jsou druhým zdrojem informací o vlastní účinnosti. Tím, jak se rozšiřuje sociální svět dítěte, dítě poznává nové vztahy, které mohou obohatit a potvrdit jeho vlastní schopnosti (Pastorelli, 2001). Děti jsou proto zvláště citlivé na svou relativní pozici mezi vrstevníky v činnostech, které určují jejich prestiž a popularitu. Nejzkušenější a nejschopnější vrstevníci mohou sloužit jako vzory účinného stylu myšlení a chování. Děti mají tendenci si vybírat vrstevníky, kteří mají podobné zájmy a hodnoty. Výběrové sdružování s vrstevníky podporuje vnímanou vlastní účinnost v oblastech společného zájmu, zatímco jiné schopnosti zůstávají nerozvinuty (Bandura, 1998).

Třetí zdroj informací o vlastní účinnosti je škola. Učitelé významně přispívají ke vnímání intelektuální účinnosti. Zde jsou znalosti a dovednosti v oblasti myšlení neustále testovány, vyhodnocovány a sociálně srovnávány (Bandura, 1998). Dítě své schopnosti posuzuje na základě hodnocení učitele. Přesvědčení dětí o možnostech ovládnutí učení a zvládnutí školních předmětů ovlivní jejich úroveň motivace a školní úspěšnost. Navíc přesvědčení o vlastní účinnosti pomáhá vytvářet a udržovat sociální vztahy, stejně jako bránit se vlivu vrstevníků (Pastorelli, 2001).

## **1.5 Teorie mysli**

Teorie mysli je specifická kognitivní schopnost umožňující vytváření úsudků a názorů o duševních stavech, které nelze přímo pozorovat (na co člověk myslí, po čem touží, čemu věří, o čem je přesvědčen) a na základě toho porozumět chování a predikovat jej (Thorová, 2006). Ačkoliv se předpokládá, že tato schopnost se u člověka vyvíjí od raného dětství, schopnost uvědomit si rozdílnost vlastního myšlení a myšlení druhého člověka se plně rozvine až okolo čtvrtého roku.

Piaget a Inhelderová (1967) na základě výsledků testování vizuálního egocentrismu (Dioráma tří hor) tvrdili, že děti v předoperačním období jsou egocentrické a nejsou mentálně schopné pochopit, že lidé mají jinou perspektivu a potažmo i jiné myšlenky než ony samy. Nicméně testy teorie mysli prokázaly, že děti okolo čtyř let již mají schopnost vžít se do myšlení druhých osob. Dítě na počátku předškolního období ještě nerozumí, že lidé mohou mít mylnou představu o stavu světa a podle této představy jednají. To, co určuje chování, není objektivní stav skutečnosti, ale mentální reprezentace této skutečnosti (Flavell, 1999). „*Tato schopnost umožňuje lidem předvídat chování, je základem pro schopnost empatie, schopnost poskytnout útěchu i schopnost lhát a podvádět* (Thorová, 2006, s. 332).

Bartsch a Wellman (1995) popisují tři období:

**1. období** (2-3 roky) - děti hovoří o svých přáních, používají slova „chtít“, „mít rád“. Lidé dělají určité věci především proto, aby uspokojili svá přání. Dítě vnímá obsah přání druhého jako konkrétní objekt, ať už se jedná o činnost nebo určitý předmět. V tomto období děti nejsou schopny vnímat svět z pohledu jiné osoby.

**2. období** (3-4 roky) – děti již nehovoří pouze o svých přáních, ale také o myšlenkách a přesvědčeních. V řeči dětí se začínají objevovat mylná přesvědčení (false beliefs) - přesvědčení, že něco je, i když tomu tak není. Nicméně děti ještě častěji hovoří o přáních než o myšlenkách a přesvědčeních. Ačkoliv dokáží popsat názory druhých, neuvědomují si jejich význam pro porozumění chování.

**3. období** začíná okolo 4 let. Děti si již uvědomují, že myšlenky a přesvědčení ovlivňují lidské jednání – lidé jednají na základě svých přesvědčení, aby naplnili svá přání. Dokáží rozlišit pravdivá a mylná přesvědčení (true and false beliefs), aby vysvětlili jednání druhých.

## 2 VÝVOJOVÁ ÚROVEŇ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Zatímco na začátku předškolního období je dítě zralé pro vstup do mateřské školky, na konci tohoto období je zralé pro vstup do základní školy. Předškolní věk je obdobím fantazijním, fantazie proniká do nejrůznějších oblastí života dítěte, projevuje se při hrách, v oblíbě pohádek a neposlední řadě také ve vymýšlení vlastních příběhů. Hra je v tomto období důležitou součástí dětského světa, děti si vymýšlejí scénáře, příběhy, často v nich samy figurují jako hrdinové. Většina dětí v předškolním věku navštěvuje mateřskou školu. Zatímco v předškolním období si dítě po většinu času hrálo, v období mladšího školního věku začíná soustavně pracovat. Dochází k rozvoji duševních funkcí do té míry, že dítě je schopno školního vzdělávání (Matějček, Pokorná, 1998). Dle Matějčka (1991) jako by pro dítě v tomto věku neexistovaly jiné problémy než ty, které souvisí se školou.

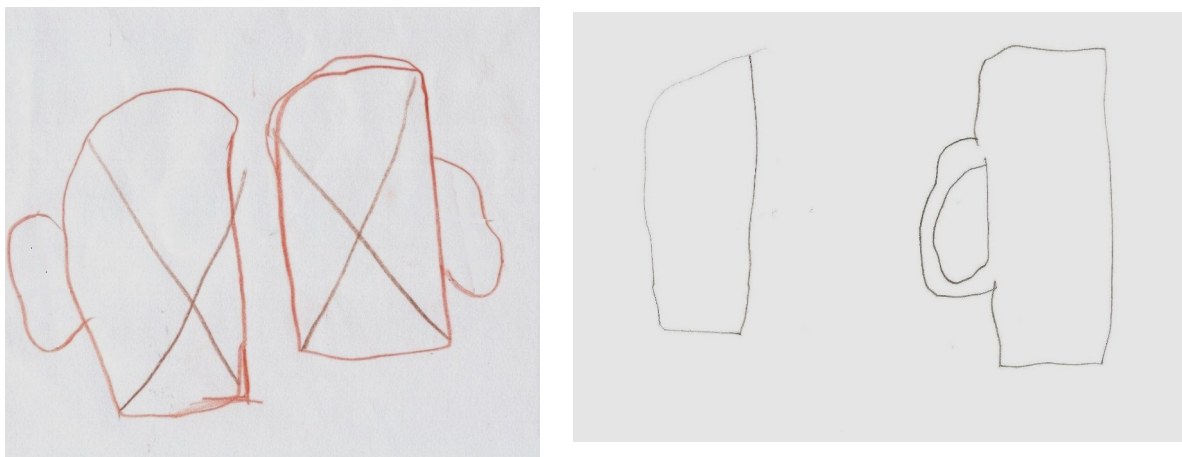
### 2.1 Tělesný a motorický vývoj

V předškolním věku vyrůstá dítě za rok do výšky o 5-6 cm, na váze přibývá přibližně o 2 kg. V šesti letech měří chlapci a děvčata průměrně 117 cm a váží asi 21,5 kg. V dalších dvou letech vyrůstají za rok o 6 cm a na váze přibývají ročně asi o 3 kg (Matějček, Pokorná, 1998). V tomto období se zdokonaluje a roste kvalita pohybové koordinace, pohyby jsou plynulejší a přesnější (Šulová, 2010).

Mladší školní věk začíná vstupem do školy. Růst těla je i nadále zrychlený, kostra osifikuje, mění se proporce těla – prodlužují se především končetiny, čelo již není tak dominantní a ztrácí typicky dětskou klenutost, rysy obličeje se přibližují dospělé podobě. Dítě dostává druhý chrup, mění se tvar spodní části obličeje. Hrubá i jemná motorika se stává vyspělejší, všechny pohyby se harmonizují, děti jsou stále obratnější (Řičan, 2004).

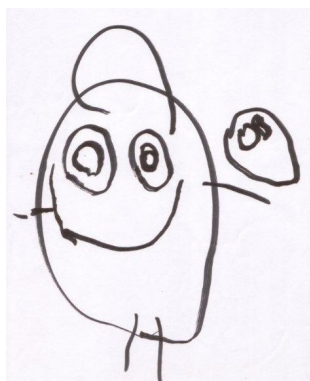
Důsledkem rozvoje jemné motoriky se dítě stává stále samostatnější v oblasti sebeobslužných činností (dokáže si zapnout i rozepnout zip, knoflíky, zavázat tkaničku, obratně manipuluje s přiborem). Také další činnosti, jako např. stříhání, lepení, trhání umožňuje dítěti získat větší zručnost (Langmeier, Krejčířová, 2006). S rozvojem jemné motoriky souvisí také rozvoj kresby, který je patrný na kresbě lidské postavy. Zpočátku dítě maluje postavu člověka formou tzv. hlavonožce (Šulová, 2005), na konci předškolního období je kresba postavy po formální i obsahové stránce bohatší, kresba dítěte se začíná

přibližovat skutečnosti, dítě se snaží reálně zachytit více detailů (boky, ramena, prsty). Kresba sleduje vývoj od subjektivní důležitosti k realistickému zobrazení, na konci předškolního věku se dětská kresba stále více podobá skutečnosti. Takováto postupná proměna je jedním z důkazů rozvoje decentrace dětského poznávání (Vágnerová, 2000).



**Obrázek 1: Kresba dvou hrníčků podle předlohy – první hrníček (na levé straně) byl natočen tak, aby ucho hrníčku nebylo vidět, ucho druhého hrníčku bylo viditelné. Obrázek vlevo je kresba 5 letého chlapce, vpravo je kresba 6 ½ letého chlapce. Dítě v pěti letech nakreslí to, co zná, nikoliv to, co vidí, zatímco starší chlapec již nakreslil to, co viděl.**

**Obrázek 2: Vývoj kresby**



**3 ½ let „hlavonožec“**



**dívka 4 roky**



**chlapec 5 let**



**dívka 5 ½ let**



**dívka 6 let**



**dívka 7 let**

## 2.2 Socioemocionální vývoj

*„Mezi významné potřeby potřeby tohoto období patří potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání emancipace, identity, seberealizace” (Šulová, 2003, s. 17).*

### 2.2.1 Sociální vývoj

V předškolním období dochází k vývoji sociálních kontrol, k přijímání a dodržování sociálních norem. S ohledem na rodinné prostředí a výchovné přístupy lze u dětí najít v této oblasti výrazné interindividuální rozdíly. Uvnitř i vně rodiny si dítě osvojuje sociální role, je schopno jmenovat několik svých rolí, což je důležitý krok v procesu formování vlastní identity (Šulová, 2010). Na vliv a důležitý význam sociálního prostředí pro rozvoj schopností dítěte upozornil také Vygotskij (2004). Dle Vygotského je dítě dlouho závislé na svém sociálním prostředí, ve kterém si osvojuje nové dovednosti a postupně se stává samostatnou a jedinečnou bytostí. Vývoj dítěte postupuje tedy směrem od sociálního k individuálnímu.

Vlastní nedostatky a váhání přivádějí dítě k napodobování druhého. Nejedná se o pouhé napodobování gest, ale o imitaci rolí a osobností. Nejčastěji napodobují děti osoby, které považují za své vzory (Léonardis, Laterrasse, 2003). *„Ztělesňováním těchto osob zejména v symbolických hrách a v příbězích, které dítě zasahuje, si vytváří svou identitu, utváří se jako jedinečná osobnost, která je zároveň neustále dotvářena vzory, které mu jeho okolí nabízí” (Léonardis, Laterrasse, 2003, s. 161).*

Dítě je schopné pomáhat slabším, vést druhé, podřídit se zájmu nebo vedení ostatních, řešit konflikty kompromisem (Šulová, 2010). Význam vrstevníků roste, dítě často vyžaduje jejich přítomnost. Od pěti let je již ve vrstevnických vztazích zahrnut prvek vzájemné potřeby a výhodnosti, vztahy jsou reciproční a trvalejší. Dítě oceňuje u druhých dětí jejich kladné vlastnosti, dokáže projevit empatii, ale zároveň je pro dítě v tomto období důležité sdílení zájmů (Thorová, 2006). *„Od šesti let se prodlužuje čas trávený s vrstevníky, dítě se orientuje v sociálních pravidlech větší sociální skupiny dětí, obecně děti potřebují mnohem méně kontroly a zásahů od dospělých, vztahy si již začínají regulovat samy” (Thorová, 2006, s. 93).*

U dítěte mladšího školního věku *„nabývají na významu socializační požadavky školy a rozvíjejí se takové vlastnosti a dovednosti, které dítěti v tomto směru pomáhají”*

(Vágnerová, 2000, s. 118). Přestože roste vliv vrstevnické skupiny, větší význam mají dospělí. K tomu, aby dítě zvládlo všechny nároky socializace, potřebuje velkou podporu ze strany dospělých. Dospělí pomáhají dětem jak záměrným výchovným vedením, tak svým vlastním vzorem (Gillernová, 2010).

### **2.2.1.1 Attachment**

V tomto období se začíná rozrůstat sociální síť dítěte, nicméně rodina je pro dítě stále nejvýznamějším prostředím. Bowlby (2010) považuje za klíčové pro mentální rozvoj dítěte vytvoření vazby (attachmentu) s druhým člověkem. Jistá, bezpečná vazba dítěte k pečující osobě tvoří základ pro zvědavost, expoloraci, apod. U většiny dětí se vazebné chování silně objevuje až do konce třetího roku. Po třetím roce je vazebné chování méně naléhavé a méně časté. Po třetích narozeninách děti dokáží přijmout matčinu nepřítomnost mnohem lépe a zapojí se do hry s ostatními dětmi. Přestože se vazebné chování zmírňuje, přetrvává i během školních let. Bylo prokázáno, že koreluje výchovný styl matky a typ vazby matka-dítě v raném dětství. U dětí v předškolním věku s jistou vazbou byly pozorovány nejpříznivější vzorce chování a dítě v tomto věku již nebylo závislé na přítomnosti matky (Bowlby, 1982). Matky s jistou vazbou respektovaly autonomii dítěte a poskytovaly mu pomoc, až když o ni požádalo. Matky s vazbou nejistou dítěti proces autonomie komplikovaly a zrazovaly ho od explorační. Matky dětí s vazbou nejistou-úzkostnou se dokonce dětem posmívaly, když děti žádaly a potřebovaly jejich pomoc (Matas, Arend, Stroufe, 1978).

Bowlby považoval attachment za celoživotní konstrukt. Model attachmentu vytvořený v raném dětství je relativně stabilní nejen v různých fázích ontogenetického vývoje, ale také napříč generacemi. Vývoj attachmentu vrcholí v předškolním věku vytvořením vztahu korigovaného cílem (goal-corrected partnership). Předškolní věk směřuje k rostoucí autonomii dítěte (Goldberg, 2000). Dětem v předškolním věku nevadí odloučení od rodiny; separace a opětovné shledání patří mezi hlavní aspekty života většiny dětí v předškolním věku. To, jaký má separace na dítě vliv, záleží na jeho předchozích zkušenostech. Většina rodičů se snaží v dítěti rozvíjet větší samostatnost, ale zároveň po dítěti vyžadují respektování určitých rodinných pravidel. Laskavá komunikace rodičů s dítětem vede ke vztahu, ve kterém jsou zohledňovány potřeby obou stran, pomáhá dítěti k zachování pocitu bezpečí i v nepřítomnosti rodiče a zároveň poskytuje dítěti model, který může v budoucnu

následovat. Jednání, vyjednávání, kompromisy jsou tedy základními aspekty vazby v předškolním věku (Mercer, 2006).

V mladším školním věku se dítě občas pohybuje samo mimo rodinu, je vystavováno novým zážitkům, ale také různým nebezpečným situacím. Attachment v tomto období spočívá v jiném druhu ochrany dítěte, který je kvalitativně odlišný od ochrany dítěte v kojeneckém, batolecím a předškolním věku (Goldberg, 2000).

Děti ve školním věku mají okruh sociálních vztahů také mimo nejbližší rodinu – ve škole, v sousedství, v zájmových kroužcích, apod. Ačkoli přátelství s vrstevníky jsou u dětí školního věku důležitým aspektem attachmentu, rodiče stále zůstávají hlavním jádrem dětského citového života. Rodiče a děti stále pracují na vzájemném partnerském vztahu, ve kterém je potřeba zohlednit měnící se potřeby dítěte, způsoby rozhodování a také schopnost dítěte ovlivňovat vzájemný vztah (Mercer, 2006).

Citová vazba tvoří základ pro emocionální vývoj. Systém citové vazby je označován jako vnitřní model fungování (internal working model) (Bowlby, 1982). Dle tohoto modelu vazebné vztahy vytvářejí vnitřní model pro další budoucí vztahy na základě zkušeností s reakcemi pečující osoby v prvních letech života. Tento vnitřní model je soubor vědomých a/nebo nevědomých pravidel, které se týkají vztahů s ostatními lidmi. Navenek se tak vnitřní modely projevují v podobě chování podmíněného citovou vazbou (Flanagan, 1999).

### **2.2.2 Emoční vývoj**

Pro úspěšné vrůstání dítěte do mezilidských a společenských vztahů je důležitý emoční vývoj dítěte (Gillernová, 2010). Dítě v tomto vývojovém období touží po uznání ze strany druhých osob, touží být chváleno. Citová rovnováha dítěte je silně závislá na druhých, což může vést k úzkosti a konfliktům. Z tohoto důvodu mohou být některé děti plaché, ostýchavé (Léonardis, Laterrasse, 2003). Strand, Cerna a Downs (2008) se domnívají, že ostýchavost v předškolních letech souvisí s nedostatečnou schopností dítěte zpracovávat bezprostředně vyjádřené emoce.

Emoční prožívání dítěte v předškolním věku je velmi intenzivní, zároveň krátkodobé a proměnlivé. Děti dokáží kriticky hodnotit své chování. „*Vytváří se sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím*” (Šulová, 2010, s. 18). Ke konci předškolního

období dítě dokáže hovořit o svých emocích, je schopno své prožitky ovládat a kontrolovat, některé děti již umí své pocity skrývat (Gillernová, 2010).

### **2.3 Motivačně volní vývoj**

Tato oblast dle Šulové (2005) je charakteristická neutuchající potřebou dítěte být aktivní, což se projevuje v rovině lokomotoriky (poskakování, poposedávání, aktivita v herních činnostech). Vůle předškoláka je značně kolísavá, podmíněná snahou udělat dojem, zalíbit se, být akceptován a mnohdy motivována tzv. kolektivní nákazou.

Výrazným motivačním prvkem je pro dítě předškolního věku hra se známými a přátelskými vrstevníky. Rozvíjí se schopnost spolupracovat s dětmi, poskytnout dětem útěchu, ale také soupeřit a prosadit se. Kohn (1986) má za to, že soupeření s ostatními je lidskou charakteristikou, že život se skládá z nekonečné řady soutěží.

Fülöp (2002) uvádí, že soutěž je druh motivace, která může být významnou hybnou silou v učení. Sheridan a Williams (2006) tvrdí, že kooperace a soutěživost nejsou protiklady a vzájemně se nevylučují, ale naopak existují současně. Již děti v předškolním věku při jedné činnosti dokáží úspěšně rozlišit, kdy soutěžit, kdy pracovat o samotě a kdy kooperovat s ostatními. Děti při individuálních i společných činnostech pozorují, imitují, porovnávají vlastní schopnosti a dovednosti s ostatními. Konstruktivní soutěživost motivuje děti ke spolupráci, motivuje a povzbuzuje je, aby se více snažily a posilovaly kompetence vlastní, stejně jako kompetence svých vrstevníků.

### **2.4 Řečové a komunikační dovednosti**

Pokud má dítě zvládat základy spisovného jazyka v mluvené podobě, je nutno systematicky rozvíjet slovní zásobu pasivního i aktivního slovníku, pečovat o správnou výslovnost, o kulturu a hygienu řeči, rozvoj sluchu a motoriky mluvidel. V předškolním období se slovní zásoba rozšiřuje, zdokonaluje a před vstupem do školy činí v průměru 3000 slov, dítě v základech ovládá mateřský jazyk. Rozvoj mluvy závisí na přirozených dispozicích a vnějších podmínkách (Matějček, Pokorná, 1998). V předškolním věku dochází ke zkvalitňování řečových dovedností – dochází k rozšiřování slovní zásoby, osvojování gramatických pravidel, roste zájem dítěte o řeč (Šulová, 2010). Rozvíjí se také pragmatická složka řeči – dítě má zájem o konverzaci s ostatními, dokáže využívat řeč pro kontakt a komunikaci se svým okolím, dokáže souvisle vyprávět, spontánně sděluje své

zážitky, dokáže jednoduše popsat své prožitky a pocity. V průběhu předškolního období postupně mizí dyslalie. V případě výraznějších řečových potíží je zahájena logopedická péče (Šulová, 2010). Okolo čtyř let děti začínají mluvit v delších a složitějších větách, později ke komunikaci používají souvětí. Předškolák se postupně zdokonaluje v porozumění a používání verbálně abstraktních pojmů, dříve používá příslovce určení místa a později příslovce určení času. Verbální schopnosti předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i formě, děti se zdokonalují v komunikaci, především s dospělými (Vágnerová, 2000).

*„Řeč školního dítěte se zdokonaluje rychleji, než když se dospělý učí cizímu jazyku“* (Říčan, 2004, s. 149). Dítě může mít potíže s porozuměním ironie, nadsázky, slovního humoru, důvěřuje rodičům i učitelům na slovo, nepochybuje ani o žertem pronesené hrozby (Říčan, 2004).

#### **2.4.1 Egocentrická a socializovaná řeč**

Piaget (1959) rozděluje komunikaci šestiletých dětí do dvou skupin: egocentrická a socializovaná. V prvním případě (řeč egocentrická) dítě hovoří samo o sobě, nezajímá se o své posluchače ani o to, zda ostatní poslouchají. Egocentrická řeč může být rozdělena do tří kategorií:

- **Opakování** (echolálie): dítě opakuje pro potěšení určitá slova a slabiky, zřejmě bez komunikačního významu, echolálie postrádají sociální charakter.
- **Monolog**: dítě si povídá pro sebe, jako by myslelo nahlas. Jeho promluva není k nikomu adresována.
- **Párový nebo kolektivní monolog**: posluchač je spojován s momentální akcí nebo myšlenkou, ale neočekává se od něj zapojení do diskuse. Dítě se nezajímá o názor posluchače, druhá osoba slouží pouze jako podnět k debatě.

Podle Piageta je řeč z velké části egocentrická až do sedmi let věku dítěte, kdy ustupuje socializovaným formám řeči.

V socializované řeči Piaget rozlišuje:

- **Adaptivní informace**: dítě si vyměňuje myšlenky s ostatními buď tím, že řekne něco, co vzbudí u posluchače zájem a tím ovlivní jeho jednání, nebo dokonce ve snaze o spolupráci k dosažení společného cíle.
- **Kritika**: tato skupina zahrnuje výroky o práci či chování druhých a má stejný charakter

jako adaptivní informace, tzn. že poznámky dítěte směřují k posluchačům. Poznámky jsou více afektivní než rozumové, dítě např. sebe nadřazuje a ponižuje druhé, což může vést k vzájemným hádkám a konfliktům.

- **Příkazy, požadavky, hrozby:** v této skupině je patrná vzájemná interakce mezi dítětem a ostatními
- **Otázky:** otázky, vyžadují odpověď, z tohoto důvodu jsou považovány za socializovanou řeč.
- **Odpovědi:** odpovědi na skutečné otázky a příkazy.

Piaget považoval egocentrickou řeč za projev kognitivní nezralosti bez sociální funkce. Decentrace a odeznění egocentrismu umožňuje dětem vnímat druhé, dítě se stává sociálním tvorem. Teprve v této fázi je dítě schopné udržet myšlenky v hlavě a rozvíjí se vnitřní řeč.

Vygotskij (2004) se oproti Piagetovi domníval, že od nejranějšího věku děti používají řeč jako nástroj k sociálnímu kontaktu a více myslí v obrazech, teprve později se učí verbalizovat své myšlenky a rozvíjí se u nich vnitřní řeč. Egocentrická řeč nemizí, ale nadále podporuje myšlení a sebeřízení (Amador, 2011). Prvotní funkcí řeči dítěte je tedy sociální, sdělovací funkce a teprve později se rozděluje na egocentrickou a komunikativní. Egocentrická řeč se vyvíjí na sociální bázi a pomáhá strukturovat myšlenky a přeměňovat je do vnitřní řeči. Externalizovaná řeč není vnitřní řeč spojená se zvukem, ale výsledkem dynamické transformace (Santiago-Delefosse, Delefosse, 2002).

## 2.5 Vývoj kognitivních schopností

Zatímco v předškolním věku si dítě převážně jen hrálo, v období mladšího školního věku začíná soustavně pracovat. Pozornost mladšího školáka je vyspělá natolik, že je schopno soustředit se na jednu věc alespoň deset minut. Ví, na co si má při práci dávat pozornost, dokáže si ze spousty podnětů vybrat ty, které jsou pro ně důležité, dovede utlumit nežádoucí podněty. Pro vnímání dítěte předškolního věku je charakteristické, že postřehuje čím dál více detailů, tj. znaků a vlastností předmětů. Paměť je v tomto věku názorná, mimovolná, převládá mechanické zapamatování. Dítě si pamatuje a reprodukuje naučené (např. říkanku, básničku) (Matějček, Pokorná, 1998). Pro předškoláka jsou nutné také představy, dítě si ve fantazii přizpůsobuje realitu, která pro něj často může být velmi

obtížně pochopitelná (Šulová, 2010). Poznávání je zaměřeno především na okolní svět a pravidla, která v něm platí (Vágnerová, 2000).

### 2.5.1 Piagetova teorie kognitivního vývoje

Dle Piageta (1999, 2000) vývoj dítěte probíhá diskontinuálně, ve stádiích. Funkcí inteligence je pomoc při adaptaci na prostředí - adaptace je formou rovnováhy mezi organismem a prostředím. Aby se organismus přizpůsobil, musí v interakci s prostředím vytvářet stále komplexnější formy. Duševní vývoj je výsledkem neustále se měnící interakce mezi organismem a prostředím. Základním principem vývoje je proces asimilace a akomodace. Díky neustále probíhající interakci s prostředím, která vyvolává asimilaci a akomodaci, se dítě vyvíjí. Dítě se přirozeně snaží o dosahování rovnováhy, nerovnováha je tedy základním hnacím motorem, který umožňuje člověku dosahovat vyšších stádií. Není-li dítě vývojově připraveno na vytvoření sofistikovanějších schémat, nerovnováhu neřeší (Thorová, v tisku).

Piaget (1999) navrhl rozfázovat kognitivní vývoj člověka do čtyř hlavních stádií, některá z nich ještě dále člení. Poznávací procesy se u dítěte vyvíjí díky vlivům biologickým (fyziologické zrání kognitivních struktur) i díky vlivům sociálním (interakce s okolím). V každém vývojovém stádiu uchopuje dítě realitu rozdílným způsobem.

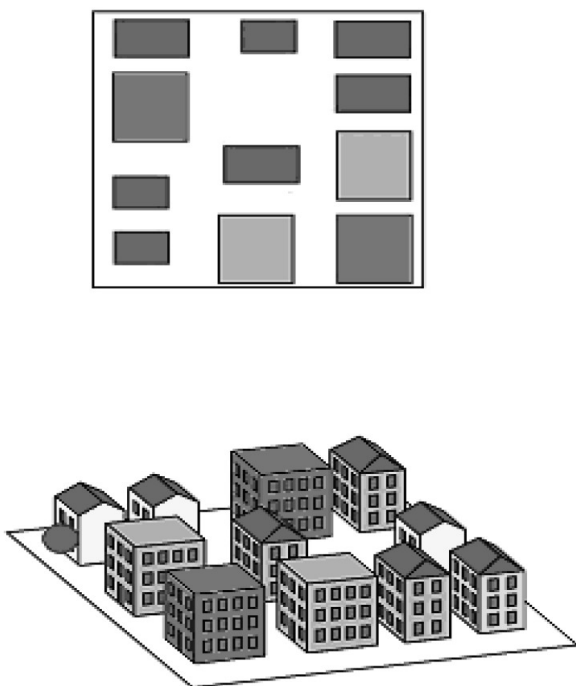
Období, o kterém v této práci pojednáváme, nazývá **předoperačním stádiem** (2-7 let). Období mezi čtvrtým a sedmým rokem dítěte označuje substádiem intuitivního myšlení, protože dítě v tomto věku má již rozsáhlé vědomosti, ale při řešení různých úkolů uvažuje intuitivně, řídí se vizuálními vjemy. Myšlení se zaměřuje na aktuální stav (jeden aspekt situace) více než na proces transformace (jak ke změně došlo). Úsudek je podmíněn zkušeností a má znaky intuice, tedy rychlého odhadu a rozhodování, které není zprostředkováno logickým uvažováním (Thorová, v tisku). „*Je to cesta od individuálních předmětů a jejich vnímání k postupnému zobecňování*“ (Šulová, 2010, s. 15).

U tzv. experimentu se třemi horami byla dětem představena krajina s horami a zjišťovalo se, zda dokáží správně popsat pohled na horu z různých míst. Čtyřleté děti toho schopny nebyly a měly tendenci vycházet ze svého pohledu. Teprve šestileté děti si v tomto experimentu uvědomovaly větší množství alternativ, ale přesto byly stále ještě přítomny sklony zvolit špatnou perspektivu (Piaget, Inhelderová, 2001). Piaget byl přesvědčený, že

malou pružnost myšlení lze vysvětlit právě egocentrismem, který brání revizi schémat vzhledem ke změnám v okolním světě (Piaget, 1999).

V mladším školním věku se v myšlení objeví změny, které umožní dítěti zvládnout nároky učiva. Myšlení typické pro mladší školní věk Piaget nazývá **fází konkrétních logických operací** (Vágnerová, 2000). Stádium konkrétních operací začíná tehdy, kdy je dítě schopno vykonat mentální operace. Mentální operace umožňují dítěti myslet na činnosti, které byly dříve vykonávány fyzicky. Primární charakteristikou fáze konkrétních logických operací je reverzibilita. Dítě umí psychicky změnit směr svého myšlení a rozumí, že to, co může být přidáno, může být také odečteno (Singer, Reverson, 1978). Dítě je schopno pochopit identitu, ověřuje si vratnost mentálních operací, chápe stálost počtu objektů a dokáže třídit objekty podle několika charakteristik.

Na základě teorie Piageta a Inhelderové týkající se vývoje schopnosti prostorového vnímání a mentální reprezentace byl vytvořen pro děti předškolního a školního věku test porozumění plánu (The Map Test for Children) (Peter, 2005 podle Peter, 2010). Každá položka testu se skládá z plánu a zjednodušeného pohledu na „vesnici“ (viz Obrázek 3). Jedna budova je označena červenou tečkou, úkolem dítěte je označit stejnou budovu v plánu. V nejjednodušších položkách testu je barva a/nebo tvar na mapě i na pohledu shodná. Tyto položky hodnotí porozumění symbolické reprezentaci (Peter, 2010). Autoři ve své studii prokázali, že 46,7 % tříletých dětí pochopilo symbolické reprezentace, ve věku čtyř let tuto schopnost prokázalo 62,5 %. Schopnost použití prostorových vztahů v plánech se poprvé objevila ve věku čtyř let, ale bylo zjištěno, že většina dětí byla ve věku od šesti let (děti, které vyřešily nejméně šest z osmi položek posuzující symbolické znázornění a prostorové vztahy). Schopnost mentální rotace plánu byla prokázána pouze u dvou z celkově 32 pětiletých dětí.



**Obrázek 3: Ukázka z testu The Map Test for Children (Peter, 2005 podle Peter, 2010)**

Řešení položek v testu vyžaduje kromě schopnosti mentální rotace také to, aby si dítě uvědomilo, že mapa a vesnice nejsou v souladu a že mentální rotace je prostředkem k řešení úkolu. Před dosažením stádia konkrétních operací jsou děti schopny mentálně otočit podnět, ale pouze děti, které dosáhly tohoto stádia, pochopí požadavek v mysli otočit podnět, ačkoliv není shodný s konfigurací, kterou zastupuje. Toto pochopení není pravděpodobně součástí prostorové kognice, ale spíše se jedná o součást použití exekutivních funkcí v oblasti prostorového vnímání (Peter, 2010).

Myšlení školního dítěte je dynamičtější, dítě již dovede posuzovat skutečnost podle více hledisek, není tolik omezováno subjektivním pohledem (Vágnerová, 2000).

## **2.6 Morální vývoj**

*„Rodiče jsou v každodenních situacích regulátorem chování a zároveň modelem chování žádoucího. V rovinách různých aktivit formují hodnoty dítěte, postoje, způsoby řešení konfliktů, poskytují modelové chování, identifikační vzor“ (Šulová, 2005).*

### 2.6.1 Jean Piaget – egocentrismus a morální realismus

Piaget (1948) popisuje tři oblasti, ve kterých se projevuje morálka: respekt k pravidlům, lež a pojem spravedlnost. Na základě pozorování dětí při hře v kuličky Piaget rozlišuje čtyři fáze morálního vývoje. První období je výlučně individuální, motorické. Dítě si hraje s kuličkami dle vlastní libosti a motorických preferencí, zájem dítěte o společnou hru je velmi malý. Druhé období Piaget nazývá egocentrické (2-6 let). Děti přejímají a napodobují hru ostatních, nicméně častěji si hrají samy, nevyhledávají spoluhráče. I když si děti v tomto období hrají ve skupině vrstevníků, jedná se o hru paralelní, každé dítě hraje pro sebe. Děti nedokáží dodržovat společná pravidla hry, dítě ostatní imituje a přetváří si pravidla hry. Třetí období (7-10 let) Piaget nazývá fází počínající kooperace. Děti touží vyhrávat a zároveň vzájemně kontrolují a sjednocují pravidla. V tomto období se hra opravdu začíná stávat sociální. Čtvrté období (od 11 let) je fází kodifikování pravidel. Dominantní v tomto období je zájem o pravidla jako taková, interpretace pravidel není libovolná.

Piaget se zamýšlí také nad vývojem uvědomování si pravidel, jejich závaznost a z toho plynoucí povinnost jednat s jejich souladem. Dle Piageta v období egocentrickém a v první polovině kooperačního období jsou pravidla určována dospělými a děti je považují za posvátná a nedotknutelná. Každá změna pravidel je brána za přestupek. Od druhé poloviny kooperačního období dítě vnímá pravidla jako předpis, který je potřeba respektovat, ale který lze se souhlasem ostatních změnit (Piaget, 1948).

Piaget spojuje období před nástupem do školy s tzv. **heteronomní morálkou**, jež je určována příkazy a zákazy jiných lidí, které dítě považuje za autoritu (Šulová, 2010). Egocentrismus dítěte a nátlak dospělých na dítě se projevují v tzv. **morálním realismu** – dítě má tendence chápat příkazy, zákazy, hodnoty jako něco vnějšího a objektivně daného, existující samy o sobě. Respekt k pravidlům je zároveň respektem k autoritě, která tato pravidla vydává. Morální realismus se projeví také v situaci, kdy má dítě hodnotit něčí vinu při provedení špatnosti (rozbití předmětu, lež, krádež). Dítě posuzuje čin z hlediska materiálních důsledků, opomíjí záměr, proto vnímá větší vinu, když např. rozbije patnáct hrníčku omylem, než když rozbije jeden hrníček úmyslně (tzv. objektivní odpovědnost) (Piaget, 1948). Okolo osmého roku nastává stadium **autonomní morálky**, které je založeno na kooperaci dětí mezi sebou, úcta k autoritě je nahrazena vzájemným respektem. Dítě postupně začíná pravidla vnímat jako předmět vzájemné dohody (Šulová, 2005). Aby

rodiče pomohli dítěti odstranit stopy morálního realismu, musí se snížit na jeho úroveň a ukázat dítěti také své vlastní povinnosti i nedostatky. Dítě se tak ocitne v systému sociálních vztahů, kde si každý plní své povinnosti a dělá tak ze vzájemného respektu. Přejít od poslušnosti ke spolupráci představuje pokrok srovnatelný s tím, který byl popisován ve vývoji vnímání pravidel hry, kdy v posledním období vítězí záměr nad objektivní zodpovědností (Piaget, 1948).

## 2.6.2 Lawrence Kohlberg – předkonvenční úroveň

Na Piageta navázal Kohlberg, který do své teorie zahrnul také motivační prvky. Kohlberg určil šest vývojových stádií morálního vývoje, která jsou seskupena do tří obecnějších kategorií – prekonvenční, konvenční a postkonvenční. Každou ze tří kategorií ještě rozděluje na dvě další stadia (Atkinson, 2003).

Období, které v této práci popisujeme, patří do roviny **prekonvenčního morálního úsudku**. V prekonvenčním období dítě rozlišuje dobré a zlé, správné a nesprávné, motivací dítěte je snaha vyhnout se trestu případně získat odměnu. Prekonvenční období je rozděleno na dvě období.

**1. Zaměření na trest a poslušnost** - o tom, co je správné, rozhoduje dospělý (Šulová, 2010). Toto období je podobné prvnímu stadiu v Piagetově teorii morálního myšlení. Dítě předpokládá, že autorita stanovuje pravidla, která musí bezpodmínečně poslouchat (Crain, 2005).

**2. Naivní instrumentální hédonismus** - dítě nějak jedná a očekává reakci od autority – buď odměnu nebo trest (Šulová, 2010). „*Toto období zhruba odpovídá přechodu od heteronomní morálky k autonomní, dítě překonává egocentrismus, učí se rozpoznávat motivy, jež vedly k jednání, narůstá jeho smysl pro pocity druhých*” (Šulová, 2005, s. 102). V této fázi si děti uvědomují, že neexistuje jen jeden správný názor, ale různí lidé mohou mít různé názory. V obou výše uvedených obdobích děti hovoří o trestu, nicméně vnímání trestu je odlišné. Zatímco v prvním období je trest v dětské mysli spojován s něčím nesprávným, dokazujícím, že neposlušnost je špatná, ve druhém období děti považují trest za riziko, kterému se člověk chce vyhnout (Crain, 2005).

### 3 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Kompetence, potřebné k přijatelnému zvládnutí školních požadavků, se dělí do dvou skupin – školní zralost a školní připravenost. Při stanovování požadavků spojených s nástupem do školy mají některé z nich více charakter zralosti (např. koncentrace pozornosti), jiné připravenosti (např. rozvoj slovní zásoby), v řadě z nich však dochází k interakci obou faktorů (např. rozvoj poznávacích procesů).

#### 3.1 Školní zralost

Termín školní zralost pochází z vídeňské školy Bühlerové z dvacátých let 20.století, ale pojem školní zralost lze najít také v Komenského Velké didaktice (Matějček, Dytrych, 1994). Termín „zralost“ zdůrazňuje aspekt biologický, vycházející z procesu zrání. Matějček a Dytrych (1994, s. 94) definují školní zralost jako: *„schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským“*.

Zrání organismu dítěte, především jeho centrální nervové soustavy, se projevuje změnou celkové reaktivity, emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Dostatečná zralost dítěti umožňuje lepší soustředění na práci, zralost se tedy stává podmínkou kvalitnějšího učení, tudíž i lepšího výkonu. Zralost centrální nervové soustavy je předpokladem adaptace dítěte na školní režim – zralejší dítě je celkově vyrovnanější a odolnější. Nezralost se může projevit také v oblasti motorického vývoje (neobratnost, dyskoordinace pohybů, vážnoucí vizuomotorická koordinace, nepřesná koordinace pohybů mluvidel, apod.). Neobratné dítě nemívá mezi ostatními spolužáky dobrý sociální status, často se stává terčem posměchu. Zrání CNS je předpokladem k rozvoji zrakového a sluchového vnímání (Vágnerová, 2000).

Zrání je závislé jak na věku dítěte, tak na jeho individuálních vlastnostech. Podle Mertina (2010) se v průběhu posledních 20-25 let mění pohled na vstup dítěte do povinného vzdělávání i na pojetí školní zralosti. Dochází k odklonu od medicínského přístupu v pedagogice a v psychologii a začíná se prosazovat systémový přístup k psychickým jevům. V praxi to znamená, že téměř každé šestileté dítě je vzdělatelné, pokud se mu přizpůsobí podmínky vzdělávání a upraví se odpovídajícím způsobem obsah i forma vzdělávání.

### **3.1.1 Fyzická zralost**

Při posuzování školní zralosti se posuzuje somatická, tedy tělesná zralost. Před dovršením školního věku dochází k rychlému růstu, ke změně proporcionality postavy. Děti menšího věku či se slabou tělesnou konstitucí mohou ve škole trpět zvýšenou únavou, ale i pocity nedostačivosti vůči větším a silnějším spolužákům. Zahájení školní docházky představuje pro dítě zvýšenou zátěž. Oslabený imunitní systém vede ke zvýšené nemocnosti, absenci, což pro dítě znamená velký počet zameškaných hodin a tím i zvýšené nároky na dohánění učiva. V takovém případě odklad školní docházky ze zdravotních důvodů umožní rozvoj tělesné vyspělosti a dozrávání imunitního systému. Nicméně při posuzování somatické zralosti se nehodnotí pouze somatické ukazatele, ale také dovednosti hrubé i jemné motoriky a grafomotoriky. Děti jsou stále obratnější, pohybově zdatnější a také jejich pohyby se stávají koordinovanějšími.

### **3.1.2 Kognitivní a percepční zralost**

Tímto pojmem označujeme celou řadu aspektů. Duševní vyspělost předpokládá dostatečnou vyzrálou centrální nervové soustavy – přiměřenou úroveň pozornosti, paměti, zrakového a sluchového vnímání, celkový rozvoj řeči a komunikace.

#### **3.1.2.1 Myšlení**

V myšlení dítěte mladšího školního věku se objevují změny, které mu umožní zvládnout nároky učiva a zároveň škola rozumové schopnosti dětí dále rozvíjí. Školsky nezralé dítě setrvává na úrovni prelogického uvažování, hodnotí skutečnost podle toho, co je zaujme než podle podstatných znaků, nedokáže rozlišovat podobnosti a rozdíly a chápat různé souvislosti a vztahy (Vágnerová, Klégrová, 2008). Piaget a Inhelderová (2001) ve svém pokusu se zachováním kapalin, kdy přelévají kapalinu ze sklenice do širší nebo užší nádoby, zjistili, že 4-6 leté děti tvrdí, že tekutina přibývá nebo ubývá. Děti si nevšímají transformací a zároveň transformaci, o níž vědí, nechápou jako vratný přechod z jednoho stavu do druhého, kdy se mění tvar kapaliny podle nádoby, ale nemění se množství kapaliny.

Piaget (1999) nazývá způsob myšlení dětí v mladším školním věku fází konkrétních logických operací. „*Pro konkrétní logické operace jsou charakteristické schopnosti akceptovat proměnlivost jako základní vlastnost reality*“ (Vágnerová, 2000, s. 110). Ve

fázi konkrétních logických operací již dítě chápe, že se jedná o stavy transformace, které jsou vratné, rozumí tomu, že množství tekutiny je v různých nádobách stále stejné.

### 3.1.2.2 Paměť a pozornost

Nutná je určitá kapacita paměti, zejména schopnost záměrného zapamatování. Paměťové funkce se intenzivně rozvíjejí ve školním věku mezi 6-12 lety. Zvyšuje se kapacita paměti a zrychluje se zpracování informací, dochází k osvojení paměťových strategií a jejich efektivnějšímu a flexibilnějšímu využití a rozvíjí se metapaměť, tzn. obecná znalost o fungování paměti i o vlastních paměťových schopnostech. Děje se tak nejenom v závislosti na zrání, ale také vlivem specifické stimulace a nutnosti vyhovět požadavkům, které jsou na paměťové funkce kladeny. S pomocí propojenější a rozsáhlejší aktivizace různých mozkových center dochází k nárůstu krátkodobé paměti (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Vývoj pozornosti je závislý na dosažení určitého stupně zralosti centrální nervové soustavy, ale pozornost se zlepšuje učením a je ovlivňována také zkušeností. Schopnost dítěte soustředit se na danou činnost nezbytně dlouhou dobu (koncentrace pozornosti) se zlepšuje na počátku školního věku a je považována za významný aspekt školní zralosti (Vágnerová, Klégrová, 2008). Pozornost školáka je vyspělá natolik, že se dokáže na jednu činnost soustředit alespoň deset minut a zároveň si dokáže uvědoměle vybírat mezi množstvím podnětů, které k němu z okolí přicházejí, ty, které jsou důležité a utlumit podněty nežádoucí (Matějček, Pokorná, 1998).

### 3.1.2.3 Řečové a komunikační dovednosti

Školsky zralé dítě by mělo mluvit ve větách bez nápadnějších chyb ve větné stavbě a gramatice. Zároveň je žádoucí posoudit schopnost dítěte komunikovat a vést běžnou konverzaci. Důležitá je také analýza kvality artikulace, dítě by před nástupem do školy mělo správně vyslovovat většinu hlásek, i když např. nesprávná výslovnost hlásek „r” a „ř” je tolerována do sedmi let věku (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Jazykové kompetence, které se projevují v aktivní řeči a v jejím porozumění, lze posuzovat z několika hledisek:

- **Sémantická složka:** rozsah a kvalita slovní zásoby, aktivní a pasivní slovník, rozlišení druhů slov.
- **Syntaktická složka:** znalost a způsob používání gramatických pravidel, dodržování větné stavby.

- **Fonologická složka:** zvuková stránka řeči. Znění jednotlivých hlásek a celkového řečového projevu.
- **Pragmatická složka:** komunikační využití jazykových kompetencí, jejich adekvátnost a efektivita. Řeč je úzce spjata s myšlením (Vágnerová, 2001).

*„Jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě a zatěžuje i jeho vztah s učitelem“ (Vágnerová, 2000, s. 107).*

#### **3.1.1.4 Zrakové vnímání**

Ke konci předškolního období dozrává zrakové vnímání na úroveň potřebnou pro učení čtení a psaní. Zatímco předškolní děti vidí lépe na dálku než na blízkou vzdálenost, součástí školní zralosti je rozvoj schopností vidění na blízko, a tedy snadnějšího vnímání detailů. Vývoj v oblasti vizuální diferenciacce umožňuje dítěti rozlišovat podobně vypadající písmena (např. „m“ a „n“ nebo „F“ a „T“), různé detaily na obrázku (např. tvar či počet) a rozlišování směru (obrácených a otočených tvarů) (Vágnerová, 2000).

Pokorná (2001) na základě svého výzkumu došla k závěru, že již čtyřleté dítě dokáže rozlišit dvojice, které se od sebe liší tvarem. Později (okolo šesti let) dítě umí rozlišit dvě figury stejné tvarem, ale obrácené vertikálně (v ose nahoře-dole), nejobtížnější je rozlišování stejných tvarů obrácených k sobě zrcadlově. Při zrakové percepci jsou zapojeny různé struktury mozku, které nedozrávají současně, ale v různých fázích ontogeneze. Ve věku mezi pěti až sedmi lety věku dítěte dochází k rychlému zrání korových oblastí a intrakortikálních spojů, proto lze toto období považovat za citlivé pro dozrávání mechanismů zrakového vnímání. Mezi pěti a šesti lety se zlepšuje vnímání polohy předmětu v prostoru a v období od šesti do sedmi let dochází ke zlepšení schopnosti identifikace prostorových vztahů (vnímání polohy dvou nebo více předmětů v prostoru vůči sobě navzájem) (Bezrukikh, Terebova, 2009).

Dozrávání mozku ovlivňuje rozvoj vizuální integrace, což je schopnost vnímat celek jakou soubor složený z detailů, mezi nimiž je určitý vztah. Školsky zralé děti jsou již schopny vizuální syntézy a analýzy – uvědomují si, z jakých částí se celek skládá a dokáží celek z jednotlivých částí složit (Vágnerová, 2000).

#### **3.1.1.5 Sluchové vnímání**

Sluchová percepce se rozvíjí rychleji než zrakové vnímání. Vývoj sluchového vnímání směřuje ke stále větší ostrosti a diferenciaci – dítě nejprve vnímá řeč globálně, teprve

později začíná rozlišovat jednotlivé elementy řeči, tzn. slova, slabiky a hlásky (Zelinková, 2003). Mezi čtvrtým a pátým rokem dítě začíná rozlišovat jednotlivá slova ve větě, kolem pátého roku začínají děti vnímat hlásky ve slovech – nejprve rozliší počáteční hlásku, později dokáží určit poslední hlásku slova, nejobtížnější je určit hlásku uprostřed slova (Pokorná, 2001). Po pátém roce je dítě schopné zpřesňovat a rozvíjet význam slov, většina šestiletých dětí dovede bez výraznějších potíží rozlišovat fonémy mluvené řeči svého rodného jazyka. Vnímání řeči je u většiny lidí lokalizováno v levé mozkové hemisféře, ale vnímání jednotlivých hlásek zajišťuje pravá mozková hemisféra. Proto je pro úspěšnost ve škole potřebná koordinace činnosti obou hemisfér. Spolupráce obou hemisfér závisí na rovnoměrnosti jejich zrání (Vágnerová, 2000). Pokorná (2001, s. 180) uvádí, že „*sluchová diferenciacie řeči se rozvíjí, až když je ukončena základní schopnost používat řeč spolu s jejími gramatickými strukturami*“. Poruchy sluchového vnímání se negativně odrážejí při výuce čtení i psaní, způsobují potíže při rozlišování hlásek a jejich skládání ve slovo.

Pro sluchovou analýzu a syntézu je důležitá také sluchová paměť. Ve školním prostředí bývá většina instrukcí podávána verbálně. Dítě musí včas zachytit a zapamatovat si instrukce a pokyny ke své práci, pamatovat si pořadí úkonů, které má vykonat. Sluchové podněty mají omezené časové trvání, nelze se k nim vracet. Oslabení sluchové paměti se promítá také do písemného projevu (např. pětiminutovky, diktáty), kdy dítě bez zrakové opory chybuje, vynechává části informací. Nejsou tak hodnoceny vědomosti, které mohou být ve skutečnosti na dobré úrovni, ale spíše neschopnost pracovat bez vizuální opory, zapamatovat si sluchové vjemy (Vágnerová, 2000).

### **3.1.3 Sociální a emocionální zralost**

Na počátku předškolního období je většina dětí připravena opustit na krátkou chvíli bezpečí rodiny a zahájit navazování vztahů mimo rodinu. Při završení předškolního období by školsky zralé dítě mělo být připraveno vzít na sebe roli školáka a vstoupit do světa povinností (Matějček, Pokorná, 1998). Sociální zralost zahrnuje také schopnost dítěte kooperovat s ostatními, pracovat ve skupině, zapojit se do společných činností. Nelze opomenout také osvojení základních hygienických návyků a samostatnost v sebeobslužných činnostech (oblékání, zavazování tkaniček, jení přístrojem, udržování pořádku ve svých věcech, apod.) (Fábryová, 2001).

Sociální schopnosti znamenají schopnost dítěte projevovat společensky přijatelné chování s pozitivními výsledky. Dodržování pravidel je považováno za jeden z hlavních vývojových úkolů u dětí školního věku. Interpersonální dovednosti odrážejí schopnost dítěte správně komunikovat s ostatními dětmi a dospělými. Prosociální chování zahrnuje širokou škálu dobrovolných činností, které směřují ve prospěch jiných lidí. Chování, které spadá do této kategorie je např. sdílení hraček, schopnost požádat o pomoc (Stefan et al., 2009). Kooperativní hra je východiskem pro budování a udržování přátelství.

Stefan et al. (2009) rozlišují tři dimenze emočních schopností: porozumění emocím, vyjadřování emocí a regulaci emocí. Porozumění emocím se vyvíjí od základní úrovně, kdy dítě okolo tří let rozlišuje, co je dobré a co špatné, postupně (mezi šesti a sedmi lety) je již schopno rozpoznat sociální emoce (např. hrdost nebo stud). Vyjadřování emocí poukazuje na schopnost vyjádřit emoce společensky přijatelným způsobem. Tříleté dítě obvykle vyjádří to, co právě cítí, a s postupným vývojem se děti naučí své emoce maskovat, což jim pomáhá přizpůsobit se očekávání ze strany dospělých. Emoční regulace znamená proces zahrnující vyhodnocení, sledování a změnu emocionální reakce. Emoční zralost s sebou přináší dosažení určité citové stability, přiměřené odolnosti vůči zátěži, ale také schopnost přijímat nové poznatky, schopnost vyrovnat se s pocitem strachu z neznámého. Emoční nezralost se projevuje zvýšenou dráždivostí, přecitlivělostí, odmítáním cizích osob, strachem z neznámých situací, apod. Pro emočně nezralé dítě je role školáka subjektivně velmi zatěžující, proto pro něj role školáka nemá dostatečnou motivační sílu. Dítě se učí vyrovnávat s překážkami a frustrací, musí být schopné a ochotné odložit své vlastní uspokojení a plnit pokyny druhých, podřídit se příkazu. (Vágnerová, 2000). Přílišná citlivost, strach, obavy, napětí a tréma snižují školní výkonnost dítěte. Pro úspěšné zvládnutí školních požadavků je důležitá emocionální stabilita, odolnost k frustraci a schopnost přijmout i možný neúspěch (Langmeier, Krejčířová, 2006). „*Celkový vývoj autoregulačních procesů směřuje od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a spojena s vědomím povinnosti....Egocentrický způsob nazírání světa nemá důvod akceptovat jiný motiv než vlastní uspokojení*“ (Vágnerová, 2000, s. 104). Trentacosta a Izard (2007) uvádějí, že nedostatečné emoční schopnosti souvisí s nedostatečnými akademickými dovednostmi. Děti se slabou schopností emoční regulace mají také problémy se zaměřením a přesunutím pozornosti, což je jeden z hlavních předpokladů školní úspěšnosti.

## **3.2 Školní připravenost**

Vágnerová (2000, s.105) definuje školní připravenost jako „*souhrn předpokladů nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy*“. Pojmem školní připravenost jsou označeny kompetence, které se rozvíjejí učením a jsou tedy závislé na specifické sociální zkušenosti (Vágnerová, 2000). Školní připravenost v sobě zahrnuje chápání hodnoty a významu školního vzdělávání, dosažení socializační úrovně dítěte a také přijetí základních norem hodnot a chování.

### **3.2.1 Hodnota a smysl školního vzdělání**

Nástup do školy přináší i určitou změnu dosavadního způsobu života a také velké množství nových podnětů. Děti se často těší do školy právě proto, že se rády učí novým věcem. Pro rodiče má školní vzdělání určitou hodnotu a rodina, ve které je dítě vychováváno, má ke vzdělání a ke škole určité postoje. Pod vlivem rodičovských postojů se rozvíjí motivace dětí ke školní práci. Děti přejímají především takové postoje a hodnoty, které se určitým způsobem odrážejí v reálném životě rodiny. Verbální proklamace, které se do životního stylu rodiny nepromítají, mají na dítě mnohem menší vliv. Nerozumí-li dítě smyslu školního vzdělávání, stává se pro něj škola pouze zbytečnou povinností, kterou formálně respektuje (Vágnerová, 2000).

### **3.2.2 Sociální připravenost**

Aby dítě zvládlo roli školáka, musí dosáhnout určité socializační úrovně. Vágnerová hovoří o sociální připravenosti, neboť „*socializace je více závislá na zkušenostech dítěte než na jeho zralosti*“ (Vágnerová, 2000, s. 107). Dítě by mělo umět respektovat autoritu pedagoga, mělo by vědět, jaké chování je vhodné ve vztahu k dospělému a podle toho se pak chovat. Děti, jejichž myšlení je stále egocentrické, mají potíže pochopit, že učitel není ve škole jen pro ně a není to osoba, se kterou by mělo osobní vztah, proto se k pedagogovi chovají familiárně. Sociální připravenost zahrnuje také schopnost respektovat standardní normy chování – dítě potřebuje znát základní pravidla a podle nich se i chovat. Většinu pravidel společenského chování se dítě učí v rodině, eventuální rozpor mezi normami rodiny a společnosti, kterou reprezentuje škola, je pro dítě velkou zátěží. Většina šestiletých dětí ví, jaké chování je správné nebo nesprávné, nicméně jejich morálka je rigidní. Jak již bylo zmíněno výše, dítě se snaží vyhovět sociálnímu očekávání

především proto, aby bylo pozitivně hodnoceno, dítě je závislé na hodnocení a názoru autorit, především těch, které jsou pro ně citově významné (Vágnerová, 2000).

### **3.3 Školní nezralost**

Podle Vágnerové a Klégrové (2008) se školní nezralost projeví nedostatky v oblasti předpokladů k počáteční výuce trivie (čtení, psaní, počítání). Je-li opožděný rozvoj zrakového a sluchového vnímání, děti nedokáží přesně diferencovat komplexní zrakové a sluchově-řečové podněty. U nezralých dětí nedokáží pracovat dostatečně dlouho a koncentrovaně, jsou zvýšeně unavitelné – z tohoto důvodu nemohou uplatnit svoje schopnosti a zároveň se nemohou naučit to, co je třeba. Školsky nezralé dítě nemá dostatečně rozvinuté exekutivní složky, jejichž vývoj závisí na zralosti kůry frontálního laloku mozku. Dítě proto není schopno ovládat okamžité impulsy, nedokáže dodržovat sociální normy, což negativně ovlivňuje jeho výkony. Emoční nezralost je spojena s nízkou mírou frustrační tolerance, zvýšenou fixací na rodinu a domácí prostředí. Školsky nezralé děti nebývají motivovány k učení, proto často nesplní zadané úkoly; role školáka je pro nezralé dítě velmi zatěžující.

Pokud dítě i přes tyto projevy nezralosti nastoupí do vzdělávacího procesu, je vystaveno dlouhodobé stresové situaci. Požadavky, na které nestačí, vedou k přetěžování, zvýšené únavě, vyčerpání, zvýšení nemocnosti dítěte. Výjimkou není ani vznik řady psychosomatických problémů (zvracení, bolesti břicha, nechutenství), poruch chování (negativismus, zvýšená agresivita) (Matějček, Pokorná, 1998). Škola není jen místem učení, ale též místem socializace. Předčasný nástup do školy může negativně ovlivnit formování sebepojetí dítěte – dítě se vnímá jako neúspěšné, méněcenné. Pro nezralé sociální chování dítěte může mít problém se začleněním do třídního kolektivu.

#### **3.3.1 Příčiny školní nezralosti**

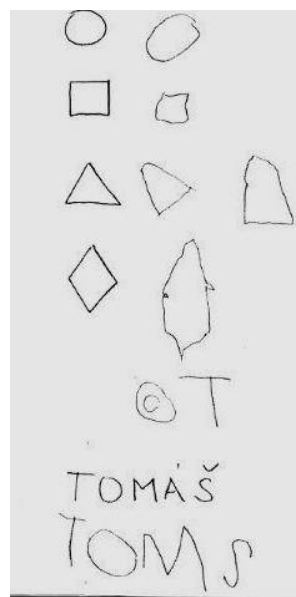
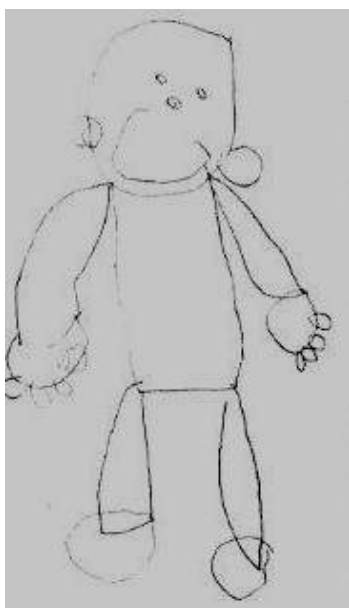
Příčiny školní nezralosti mohou být:

- nedostatky ve výchovném prostředí a působení
- nedostatky v somatickém vývoji
- neurotický povahový vývoj
- nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí (poškození centrální

nervové soustavy, poruchy autistického spektra, porucha pozornosti a aktivity, atd.)

- opožděný mentální vývoj, výrazně podprůměrné intelektové schopnosti

Tyto možné příčiny nepůsobí izolovaně, ale navzájem se kombinují organické faktory s výchovnou nedostatečností (Svoboda, 2001, s. 625).



**Obrázek 4:** Kresba postavy a grafomotorická nápodoba 6 ½ letého chlapce s diagnostikovanou poruchou autistického spektra (Aspergerův syndrom) a poruchou pozornosti a aktivity. Chlapec absolvoval psychologické vyšetření pro posouzení školní zralosti. Byl doporučen odklad školní docházky.

### 3.4 Metody testování školní zralosti

Posuzování školní zralosti probíhá obvykle ve dvou etapách. Screeningové vyšetření provádějí pediatři při preventivní prohlídce, učitelky mateřských škol nebo pedagogové při zápisu dítěte do první třídy. Při výskytu pochybností o zralosti a připravenosti dítěte k zahájení školní docházky je doporučeno odborné psychologické vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (Svoboda, 2001).

#### 3.4.1 Zápis do školy

Zápis do školy je pro většinu rodičů i dětí důležitá životní událost. Děti s napětím očekávají, co se bude dít a rodiče se stejným napětím očekávají, zda je jich dítě bude

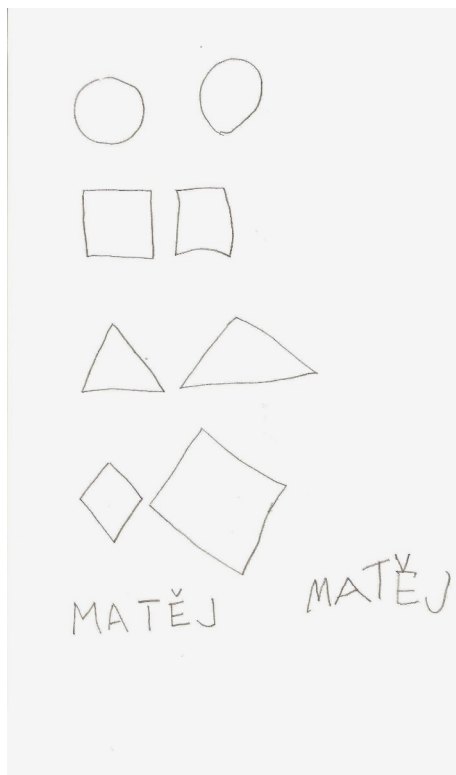
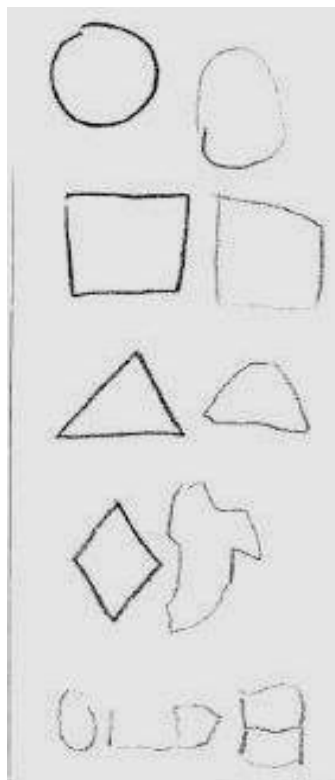
uznané jako školsky zralé (Matějček, Pokorná, 1998). Během zápisu dochází k depistáži školní nezralosti. Je pochopitelné, že děti v neznámém prostředí a pod vlivem všech okolností mohou trpět trémou, ale z jednání a chování dítěte lze vypožorovat, zda není příliš úzkostné nebo naopak příliš familiární. Cílem rozhovoru s budoucím školákem je zjistit jednak míru pozornosti, vnímání, soustředěnosti, orientační úroveň rozumových schopností a dalších základních dovedností důležitých pro úspěšný start ve škole, ale také schopnost navázat sociální kontakt s cizí osobou a řečové a komunikační dovednosti dítěte (Vágnerová, Klégrová, 2008).

### **3.4.2 Orientační test školní zralosti**

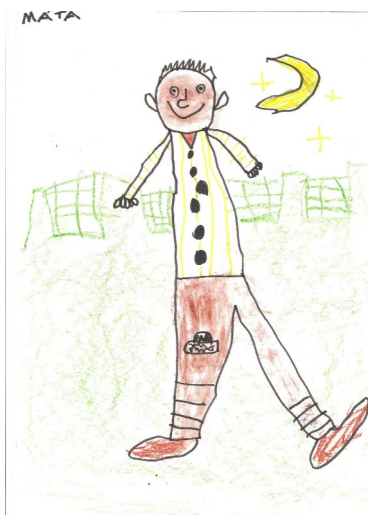
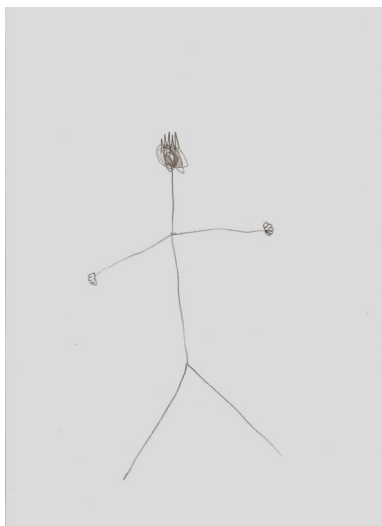
Ke screeningovému posouzení školní zralosti se používá česká verze Kernova testu upravená Jiráskem Orientační test školní zralosti. Tento test obsahuje tři úkoly: kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma, obkreslení skupiny bodů (Svoboda, 2001). Senzomotorické dovednosti, percepční zralost a schopnost diferencovat, spočítat dílčí části jsou důležité pro zvládnutí požadavků výuky trivia v první třídě. Dobrý výsledek v testu je dostatečným potvrzením školní zralosti. Pokud dítě testové úlohy nezvládne, je potřeba dalšího, podrobnějšího vyšetření (Vágnerová, Klégrová, 2008). Jako verbální doplněk k Jiráskově Orientačnímu testu školní zralosti je doporučována Zkouška vědomostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové z roku 1976, ve které jsou zjišťovány rozumové schopnosti dítěte i míra schopnosti jejich uplatnění (Svoboda, 2001).

### **3.4.3 Kresba a grafomotorická nápodoba**

Dětská kresba se vyvíjí po obsahové i formální stránce – v kresbě přibývají detaily, roste správnost a přesnost provedení kresby, ubývá disproporce (Svoboda, 2001). „*Zrání centrální nervové soustavy ovlivňuje také lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti*“ (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 312). K hodnocení grafomotorických dovedností lze použít různé kresebné testy, např. kresbu lidské postavy.



**Obrázek 5: Grafomotorická nápodoba dvou šestiletých chlapců při vyšetření pro posouzení školní zralosti– vlevo grafomotorická nápodoba na úrovni 4 ½ - 5 let (doporučen odklad školní docházky), vpravo grafomotorická nápodoba na úrovni věku (odklad školní docházky nedoporučen)**



**Obrázek 6: Kresba postavy jednoho chlapce v rozmezí tří dnů. Vlevo je kresba postavy během psychologického vyšetření, chlapec se k zadání stavěl negativisticky, o kreslení neměl zájem – kresba uprostřed během téhož psychologického vyšetření při dostatečné míře motivace – kresba vpravo byla k dispozici z MŠ (samostatná práce).**

### **3.4.4 Posouzení celkové úrovně rozumových schopností**

Nejčastěji užívaným testem pro posouzení mentálních schopností dítěte v předškolním věku je Stanford-Binetův test inteligence (v českém překladu k dispozici S-B IV.revize). S-B test je vhodný pro děti předškolního věku nebo pro děti s opožděním mentálního vývoje. Binet a Simon měřili inteligenci jako funkci, která je zásadním předpokladem ke zvládnutí výuky. Test obsahuje 15 subtestů, které měří různé kognitivní schopnosti (verbální myšlení, abstraktně vizuální myšlení, kvantitativní myšlení, krátkodobá paměť). Struktura kognitivních schopností dítěte může v některých případech poukazovat na specifické problémy či výchovnou zanedbanost (Vágnerová, Klégrová, 2008). Nicméně při interpretaci výsledků je potřeba vzít v potaz také dosavadní zkušenosti dětí, výchovné vedení v rodině, je nezbytné odlišit situace, kdy dítě v testu chybí z nepozornosti anebo proto, že nemá dostatečné schopnosti ke zvládnutí úkolu (Svoboda, 2001). K orientačnímu vyšetření intelektu lze použít také neverbální metodu Ravenův test Barevné progresivní matice (Vágnerová, Klégrová, 2008).

### **4.4.5 Zraková percepce**

Jednou z metod pro posouzení zrakové percepce je Edfeldtův reverzní test. S pomocí tohoto testu lze zjistit schopnost dítěte diferencovat obrácené a otočené tvary (Svoboda, 2001; Vágnerová, Klégrová, 2008). Test lze použít jako součást testové baterie pro diagnostiku školní zralosti i pro diferenciální diagnostiku specifických poruch učení. Modifikovaný reverzní test vytvořili v roce 1980 Eisler a Mertin (Vágnerová, Klégrová, 2008).

### **3.4.6 Zkouška laterality**

Lateralita odráží přednostní dominanci jedné z mozkových hemisfér a přednostní užívání jednoho z párových orgánů. K lateralizaci dochází postupně, při nástupu do školy je žádoucí, aby u dítěte byla lateralita vyhraněná. V rámci předškolního věku je kladen důraz na dominanci ruky a oka, proto je potřebné znát nejen dominantní ruku, ale také dominantní oko, které se v procesu psaní svou funkcí výrazně podílí.

Pro testování laterality se nejčastěji používá Zkouška laterality Matějčka a Žlaba z roku 1972. Zkouška zjišťuje laterality horních a dolních končetin, očí a uší. Touto zkouškou se dá zjistit jednak pravorukost, ale také typ laterality (vztah mezi dominancí ruky a oka).

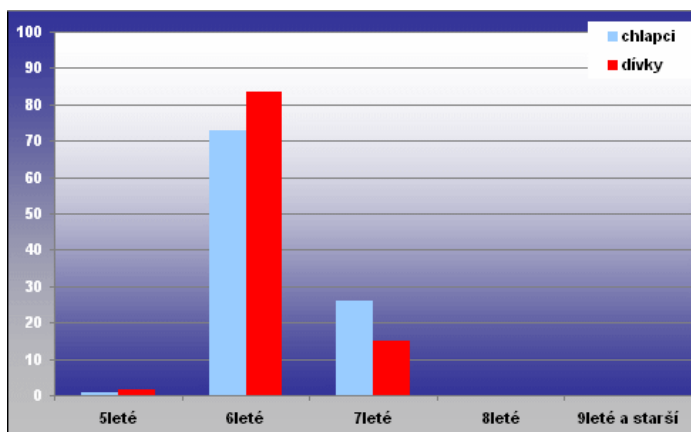
Děti se zkříženou lateralitou, tzn. rozdílnou dominancí ruky a oka, mohou mít obtíže ve čtení i v ostatních činnostech vyžadujících vizuomotorickou koordinaci (Svoboda, 2001).

### **3.5 Předčasný vstup do školy**

Novela školského zákona č. 49/2009 Sb. v § 36 odst. 3 umožňuje od školního roku 2010/11 zápis a případný vstup do prvního ročníku základní školy i dětem, které teprve po zahájení školního roku (přesněji v období od 1.9. do 30.6.) dosáhnou šesti let, pokud jsou dostatečně fyzicky i duševně vyspělé. Podmínkou přijetí dítěte je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, kterou k žádosti přiloží zákonný zástupce (Zákon, 2009).

Rodiče by měli pečlivě zvážit předčasný nástup dítěte do školy – jeden rok je v životě dítěte 1/6 jeho života. Mezi nejmladším a nejstarším žákem ve třídě mohou být proto výrazné věkové rozdíly (Matějček, Pokorná, 1998). I malé neúspěchy mohou mít vliv na sebehodnocení dítěte a tím také na jeho motivaci pro další školní práci. Pro úspěšné zvládnutí školních povinností není důležitá pouze úroveň rozumových schopností, ale také zralost centrální nervové soustavy, schopnost koncentrace na práci, sociální a emoční zralost, somatická vyspělost, zdravotní stav, atd. Čím je dítě starší, tím je u něj vyspělejší autoregulace, nervový systém je zralejší a dítě je odolnější k zátěžovým situacím.

Ve škole děti vytváří různorodé sociální vazby, je důležité, aby se dítě dokázalo zapojit mezi vrstevníky. Bude-li v oblasti sociálního chování na nižší úrovni, zvyšuje se pravděpodobnost, že se do kolektivu zcela nezapojí. Nelze opomenout ani fakt, že rodiče, kteří do té doby vnímali své dítě jako výjimečné, nadprůměrně nadané, dosahuje ve škole průměrných výsledků, což může vést ke zklamání na straně dítěte i rodičů. Může dojít také k situaci, kdy se dítě vrátí zpět do mateřské školy. Dítě v takovém případě může ztratit důvěru ve vlastní schopnosti (Mertin, 2009).



**Graf 1: Věková struktura dětí zapsaných do prvního ročníku základních škol, zápis proběhlý v únoru 2010 (v %)**

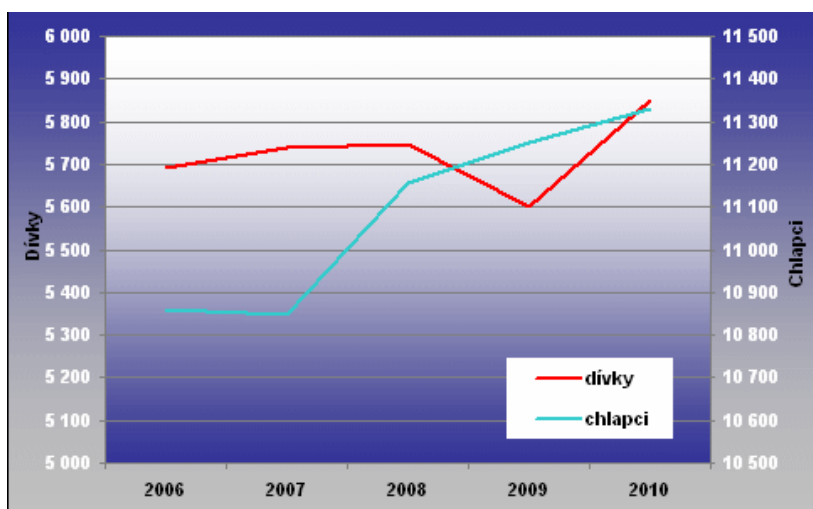
Hulík, Tesárková, 2009. Dostupné z [http://www.demografie.info/?cz\\_detail\\_clanku&artclID=715](http://www.demografie.info/?cz_detail_clanku&artclID=715)

### 3.6 Odklad školní docházky

K tomu, aby dítěti mohla být školní docházka odložena, je nezbytné doporučení poradenského zařízení případně dětského lékaře. O odklad školní docházky žádá zákonný zástupce dítěte ředitele školy, v níž má dítě zahájit povinné vzdělávání, ředitel školy může povolit odložení školní docházky o jeden rok, v určitých případech o dva roky, nejdéle však do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. Pokud se u žáka v průběhu prvního pololetí školního roku projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce dodatečně odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok (Zákon, 2009).

Většina dětí v předškolním věku navštěvuje mateřskou školu. Zkušení pedagogové, kteří jsou s dítětem v každodenním kontaktu, často již před zápisem do školy rodiče upozorní na školní nezralost a doporučují rodičům zažádat o odklad školní docházky. Zatímco v minulosti byl odklad školní docházky vnímán negativně, nyní je tomu naopak a rodiče často sami žádají o odložení zahájení školní docházky. V sedmdesátých letech byl odklad školní docházky realizován jen ve výjimečných případech. V osmdesátých a devadesátých letech se pohyboval počet odkladů školní docházky kolem 20%. V roce 2001 dosáhl počet odkladů školní docházky téměř 26% (Mertin, 2010). Procento odkladů povinné školní docházky od roku 2006 do roku 2009 mírně pokleslo (z 24,5 % na 22,8 %), stále se však jedná o více než pětinu dětí, u kterých byla povinná školní docházka odložena

(Konrádová, 2010). Odklad školní docházky umožní dítěti dozrát, dostatečně se připravit na školu a tím lépe zvládnout nástup do první třídy. Narůstající počet odkladů školní docházky může poukazovat na stoupající nároky, kterým je dítě na počátku školní docházky vystaveno, ale také o tom, že rodiče si stále více uvědomují odpovědnost za všestranný prospěch dítěte, k němuž úspěchy ve škole nepochybně patří (Matějček, Dytrych, 1994).



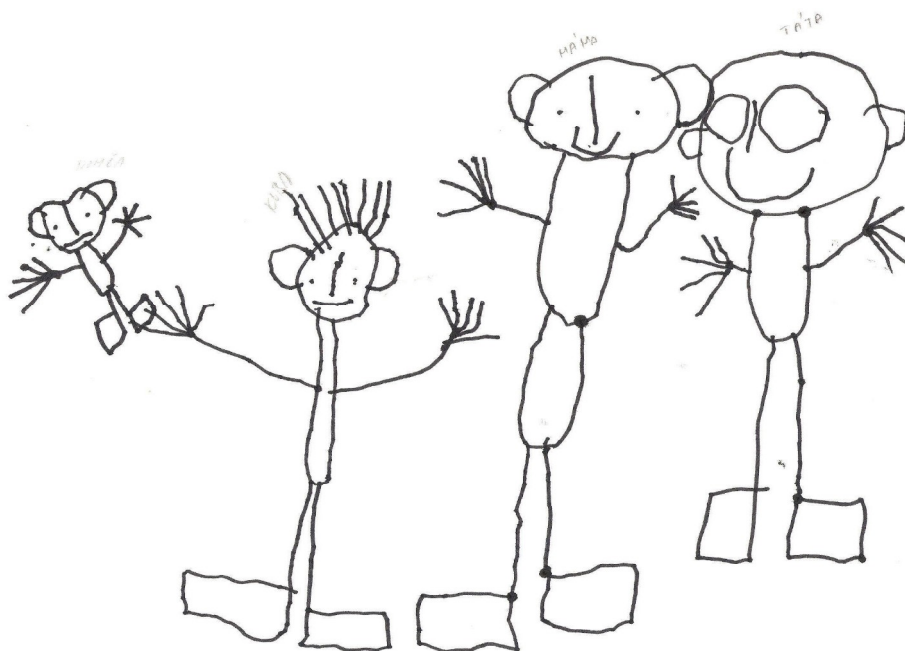
**Graf 2: Počty udělovaných odkladů podle pohlaví dětí, 2006–2010**

Hulík, Tesárková, 2009. Dostupné z [http://www.demografie.info/?cz\\_detail\\_clanku&artelID=715](http://www.demografie.info/?cz_detail_clanku&artelID=715)

Matějček a Pokorná (1998) uvádějí výsledky výzkumu, v němž byly srovnány školní výsledky dětí, jimž byl doporučen odklad a rodiče jej přijali, a dětí, kterým byl odklad doporučen, ale i navzdory odbornému doporučení dítě do první třídy nastoupilo. Po půl roce školní docházky byly děti po odkladu ve všech sledovaných funkcích vyspělejší než ostatní děti ve třídě bez odkladu. Děti, jejichž rodiče odklad školní docházky nepřijali, ve škole strádaly.

Odklad školní docházky v odůvodněných případech je rozumným opatřením ve prospěch dítěte. Odkladem školní docházky u dětí celkově školsky nezralých lze předcházet možnému vzniku pseudodyslexie. Potká-li se v první třídě dítě, které je ještě nesoustředěné, hravé s poměrně rychlou výukou čtení a psaní, nestačí si jednotlivá písmena zautomatizovat a stále více chybuje. U takového školsky nezralého dítěte se může potom školní nezralost jevit jako komplikovaná porucha učení (Kutálková, 1996).

Rok, ve kterém byl dítěti odložen nástup do školy, by měl být zaměřen na předškolní přípravu – zlepšování dovedností jemné i hrubé motoriky, grafomotoriky, rozvíjení zrakového a sluchového vnímání, spolupráce s druhými dětmi, ochoty přijmout i méně zajímavý úkol a vytrvat při jeho plnění (Matějček, Pokorná, 1998).



**Obrázek 7:** Kresba rodiny šestiletého chlapce s těžkou vývojovou poruchou řeči (receptivní i expresivní vývojová dysfázie). Kresba postavy je dysproporční, obsahově chudá, celkově odpovídá vývojově mladšímu dítěti (4 ½ - 5 let). Byl doporučen odklad školní docházky.

## 4 NÁSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY

Vstupem dítěte do školy se v jeho životě otevírá nová epocha. „*Škola, která jednou vstoupila do jeho osudu, už nikdy z něho nevystoupí*“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 78). Nástupem do školy získává dítě novou roli školáka. Ta ovlivňuje celou jeho osobnost a také určitou sociální prestiž. Dítě projde rituálem zápisu do školy; první slavnostní den ve škole (často za přítomnosti ostatních rodinných příslušníků) potvrzuje počátek nové životní fáze. Role školáka sice přináší dítěti vyšší sociální prestiž, ale přináší s sebou různé zátěžové situace. Dítě tráví ve škole podstatnou část dne a do školy chodit musí. S nástupem do školy dítě musí přijmout zodpovědnost za vlastní jednání, musí se smířit s tím, že je jedním z mnoha dalších. Také učitel neakceptuje žáka automaticky, ale ve vztahu k plnění požadavků a norem, které jsou pro děti z větší části nové. Dítě očekává od učitele podobnou podporu, jakou mělo v rodině – pokud ji získá, bude s větší pravděpodobností také lépe pracovat (Vágnerová, 2000). „*Žádné dítě na prvním stupni by nemělo být neúspěšné – to by mohlo snížit obavy rodičů i odborných pracovníků z neúspěchu dítěte i ze zbytečné traumatizace*“ (Mertin, 2009, s. 9).

### 4.1 Dimenze školní úspěšnosti

#### 4.1.1 Předpoklady na straně dítěte

Některé děti se do školy těší, s radostí nabývají nové vědomosti, mají velmi rády práci ve škole i domácí přípravu. Jiné děti chodí do školy proto, že musí, školu považují za nutné zlo, nicméně zaujme-li je probíraná látka či domácí úkol, s nadšením se pustí do jeho plnění. To, zda je úkol baví nebo nudí, také určuje, kolik povzbuzování a motivování ze strany rodičů budou potřebovat. Jsou také děti, které školu rády nemají a udělají vše proto, aby se škole vyhnuly (Koenig, 2002).

Není-li přítomna dostatečná motivace k učení, dá se předpokládat, že nedojde k uspokojivým školním výsledkům. Motivace k učení může být vnější (extrinická), např. odměna, pochvala, ale také trest, a vnitřní (intrinická), např. potřeba poznávání, činnosti, potřeba sociální interakce. Vnější odměny, pokud přijdou bezprostředně po splnění úkolu, mohou podpořit vnitřní motivaci (Fontana, 2003).

V období mezi šesti a sedmi lety věku dítěte, tedy v období nástupu do školy, jsou kladeny velké nároky na nervový systém dítěte, v repertoáru kognitivních funkcí se objevuje řada

nových prvků, ale zrání nervového systému probíhá individuálně. V první třídě se setkávají děti různého věku, věkový rozdíl mezi dětmi může být až jeden rok, což představuje rozdíl přibližně 15 % intelektové i jiné výkonnosti. Výkonnost nejmladšího dítěte ve třídě tedy bude o 15 % nižší než toho nejstaršího, stejně tak jeho chování, pracovní soustředění budou méně vyspělé. Zrání nervového systému probíhá u chlapců pomaleji než u dívek. Děti se slabým nervovým systémem jsou snadněji unavitelné a jejich pozornost je snadno odklonitelná vnějšími podněty (Matějček, 2000).

Duncan et al. (2007) ve svých šesti longitudinálních studiích hledali vztah mezi třemi klíčovými ukazateli školní připravenosti (akademické znalosti, pozornost a socioemocionální chování) a pozdějšími školními úspěchy ve čtení a matematice. Výsledky studie ukázaly, že časné matematické dovednosti (znalost čísel a číselných řad) a pozornost jsou silnými prediktory pro pozdější úspěch v matematice a čtení, zatímco časné čtenářské dovednosti (znalost písmen, slovní zásoba, schopnost sluchové syntézy a analýzy, diferenciací hlásek) byly prediktorem pouze pro úspěch ve čtení. Socioemocionální chování a sociální dovednosti nepatřily mezi významné prediktory školní úspěšnosti. Stefan et al. (2009) se domnívají, že je možné posoudit školní zralost a predikovat školní úspěšnost také na základě rozvoje sociálních a emočních dovedností dítěte. Grismer et al. (2010) navázali na Duncanovu studii a zaměřili se na měření motorických dovedností. Výsledky ukázaly, že hrubá motorika nebyla významným prediktorem pozdějšího úspěchu ve škole, ale úroveň dovedností jemné motoriky byla silným a konzistentním ukazatelem pozdějšího školního úspěchu.

#### **4.1.1.1 Autoregulace**

Ve škole, ale i v každodenním životě, musí být člověk schopný získávat nové vědomosti nebo přizpůsobit existující znalosti novým požadavkům. V tomto ohledu se autoregulace stává stále důležitější pro akademické vzdělávání, jakož i pro osobnostní rozvoj a profesní kariéru (Schmitz, 2007). Autoregulace učení je *„taková úroveň učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení jak po stránce činnosti a motivační, tak metakognitivní“* (Čáp, Mareš, 2007, s. 506).

Čáp a Mareš (2007) se domnívají, že autoregulace má tři hlavní zdroje:  
1. **sociální** - zahrnuje pro dítě důležité osoby (rodiče, učitelé, vrstevníci, kamarádi, apod.).

2. **osobnostní** – sebepozorování, sebehodnocení (sebepojetí, sebejistota, sebeúcta, atribuování příčin úspěchu a neúspěchu), reagování na sebe sama (sebeřízení, sebeodměňování, sebetrestání, apod.).

3. **situační** – kontextové vlivy, používané metody k nácviku autoregulace, žákova příležitost k samostatné i skupinové práci, apod.).

S nácvikem autoregulace lze začít již v předškolním věku, nejcitlivějším obdobím pro získávání autoregulačních strategií je věk mezi šesti a dvanácti lety. U mladších žáků je součástí nácviku autoregulace vedení k tomu, aby se naučil sami požádat o pomoc, když ji potřebují (Čáp, Mareš, 2007). Zimmermann (1990) uvádí, že mladší žáci nemají schopnost efektivního sebepozorování. Před sedmým rokem jsou děti ještě příliš naivní, optimisticky pohlížejí na svou schopnost učit se a do školy vstupují pouze s vágním porozuměním toho, co škola a vzdělávání obnáší, mají za to, že pilná práce povede k zaručenému úspěchu.

#### **4.1.2 Předpoklady na straně rodiny**

*„Rodina jako jeden z klíčových socializačních činitelů je významným prostředím, ovlivňujícím vývoj všech jedinců, kteří jsou jejími členy”* (Šulová, 2005, s. 121). Součástí sebepojetí je také sebehodnocení, které u dítěte v tomto věku vychází především z hodnocení jeho osoby dospělými, nejčastěji rodiči. Dítě jejich názory přijímá nekriticky a věří jim. Dítě přejímá postoje, názory rodičů a sebe vidí jejich očima (Vágnerová, 2000). Pokud rodič důvěřuje schopnostem svého dítěte, vytváří předpoklady pro jeho vlastní sebedůvěru (Pokorná, 2001). Nezáleží pouze na tom, co rodiče, resp. dospělí, dítěti sdělují, ale také jak, v jaké emoční atmosféře. Dítě je velmi citlivé k prožívání svých úspěchů i neúspěchů, což se odráží také v jeho rozvíjejícím se sebepojetí. Proto je velmi důležité, aby dítě bylo přijímáno, aby byly akceptovány jeho potřeby a aby bylo citlivě vedeno (Gillernová, 2010). *„Pochvala je kouzelný nástroj, stojí tedy za to vždy svědomitě a pečlivě hledat, kdy a jak lze tohoto nástroje náležitě použít”* (Matějček, 2000, s. 205).

Rodiče se často orientují na výkon, resp. úspěch dítěte, školu nezřídka vnímají jen jako místo učení. Spousta dětí byla až do nástupu do školy zvyklá na pozitivní hodnocení ze strany rodičů, což se po zahájení školní docházky může změnit (Vágnerová, 2000). Naprostá většina rodičů chápe význam vzdělání a dle svých možností rodina spolupracuje s dítětem i se školou. Někteří rodiče ovšem význam vzdělání přeceňují a požadavky, které na dítě kladou, mohou být v některých případech velmi nepřiměřené. Takoví rodiče bývají sami velmi ctižádnostiví a zaměřují se pouze na výkon dítěte. Děti jsou tak vystavovány

zátěži (psychické i fyzické), což může vést k různým tělesným i psychickým potížím (Matějček, Pokorná, 1998).



Nelze opomenout ani důležitost stabilního rodinného prostředí, které dává dítěti pocit jistoty. V procesu rodinného nesouladu, rozvratu či rozvodu dítě prochází zvýšenou psychickou zátěží, což může vést ke zhoršení soustředění a špatné školní výkonnosti. Matějček (1994) uvádí

výsledky zkoumání dětí z rozvedených rodin. Tyto děti byly učitelkami i svými matkami hodnoceny jako méně ctizádostivé, více citlivé (až přecitlivělé), dráždivější a nervóznější i méně oblíbené ve školním kolektivu. Tento obraz z klinického hlediska odpovídá dítěti s neurotickými symptomy, které mohou vymizet úpravou rodinných poměrů, ale které také mohou růst v některou z dětských psychických poruch.

Rodiče jsou nejdůležitějším faktorem pro pěstování self-efficacy u svých dětí. Způsob, jakým rodiče dětem zprostředkovávají různé zkušenosti, a způsob, jakým dítě provázejí v nových situacích, podstatně ovlivní jejich budoucí styl vyrovnávání se s novými a stresovými situacemi. Pro dítě je důležité získat zkušenosti se samostatností, ale nemělo by pocit frustrace a neúspěchu zažívat delší dobu. Rodiče jsou sice pro dítě významným vzorem, ale dítě má více vzorů než jen rodiče. Dítě sleduje vlastní chování a schopnosti a srovnává je se svým vzorem. Děti se často snaží napodobovat druhé, ačkoliv to přesahuje jejich možnosti, což může vést k neúspěchu případně k úrazu. Pro minimalizaci těchto rizik by rodiče měli dětem ukázat vzory, které jsou vhodné následovat. Dítě by mělo dostat také přímou instrukci o přiměřenosti určitého sociálního chování (Hoskovcová, 2006).

#### **4.1.3 Předpoklady na straně mateřské školy**

Děti navštěvující mateřskou školu se přirozeně připravují na přechod od hravého dětství k systematickému vzdělávání. Předškolní vzdělávání v mateřské škole má své klady i zápory. Přínosem je např. to, že mateřské školy zajišťují adekvátní vývoj i dětem z méně podnětného rodinného prostředí, dítě má možnost každodenního kontaktu s vrstevníky, předškolákům mateřská škola umožňuje postupný návyk na cizí autoritu, cizí prostředí,

dítě musí respektovat režim mateřské školy, případné problémy (např. vady řeči, poruchy zraku) mohou být včas podchyceny. Na druhou stranu, pokud se mezi pedagogem v mateřské škole a dítětem vytvoří negativní vztah, dítě může pocítit dlouhodobou antipatii ve vztahu s cizí autoritou. Také nepřijetí ostatními dětmi a nepřátelství mezi vrstevníky může mít na vývoj dítěte negativní dopad (Šulová, 2005).

Osakwe (2009) uvádí, že je v oblasti kognitivních schopností, sociálních a motorických dovedností významný rozdíl mezi žáky, kteří měli předškolní přípravu a mezi těmi, kteří ji neměli. Také Caniato et al. (2010) uvádějí, že docházka do mateřské školy může pozitivně ovlivnit motorický, kognitivní a psychosociální vývoj.

Děti se v mateřské škole učí respektovat určitá pravidla v dětské skupině, komunikovat nejen s vrstevníky, ale také s pedagogy (Těthalová, 2011).

Podstatou předškolní přípravy není naučit budoucího školáka číst, psát nebo počítat, ale zajistit mu harmonický rozvoj všech schopností, které budoucímu školáčkovi umožní úspěšné zvládnutí učiva. Předškolní věk je období dynamické, dítě je v tomto období velmi iniciativní, aktivně uchopuje okolní svět, snaží se prosadit. K vývoji člověka patří výrazná individuální diference, proto také výchova, stimulace dítěte směřující k jeho rozvoji a přístup k dítěti musí být individuální a respektovat individualitu dítěte. Učitel(ka) mateřské školy je kromě rodičů a dalších dítěti blízkých dospělých osob pro dítě autoritou. Pedagogové zcela pochopitelně nemohou mít k dítěti stejný citový vztah jako rodiče, ale mohou využít svých profesních zkušeností a dovedností a podporovat citový i sociální vývoj dítěte (Gillernová, 2010).

Dítě se učí v podmínkách okolního prostředí a v kooperaci s ostatními lidmi. Je důležité, aby učitel dítě pozorně sledoval a působil v „zóně proximálního vývoje“. Učitel pomáhá dítěti vytvářet a rozvíjet pocit úspěchu. Pozorného učitele otázky dítěte informují o tom, co dítě zajímá a o čem přemýšlí (Smith, Elley, 1997).

*„Ve výchovných programech orientovaných na dítě je nezbytné zaměřit se na rozvíjení sociálněpsychologických dovedností dětí a na stimulaci a kultivaci jejich emocionálních projevů“* (Gillernová, 2010, s. 125).

## 4.1.4 Předpoklady na straně vyučujícího a základní školy

### 4.1.4.1 Škola a její funkce

Oproti době minulé mají dnes rodiče možnost výběru školy pro své dítě, výběr školy je plně v kompetenci zákonného zástupce. Spektrum základních škol je pestré, existují školy státní, soukromé, církevní a rozrůstá se i počet různých alternativních škol. Na výběr jsou tak vedle tradičních škol i moderní školy s dynamicky pojatou výukou, která více reflektuje možnosti a zájmy dětí. „*Základním principem je prospěch žáka, podpoření jeho možnosti být úspěšný jako jedné z podstatných podmínek pro zdravý rozvoj osobnosti*“ (Matějček, 2000, s. 44). Reforma školství přinesla změnu pohledu na požadované cíle vzdělávání. Hlavním cílem vzdělávání by se mělo stát osvojení tzv. klíčových kompetencí - schopností a dovedností, které lze uplatnit v praktickém životě (umět pracovat ve skupině, umět vyjádřit vlastní názor, kreativita, atd.). Škola má povinnost sestavit vlastní vzdělávací programy, ve kterých může realizovat své představy o tom, jak má výuka ve škole probíhat.

Škola reprezentuje společnost, prostřednictvím školního řádu implicitně vychovává žáky k občanství. Thornberg (2009) se domnívá, že regulace chování žáka je neodmyslitelnou součástí každodenního školního života.

Socializační funkce školy klade důraz na regulaci chování žáků podle formálních, stejně jako neformálních, nevyřčených společenských pravidel, které ovlivňují všechny aspekty života žáka. Školní řád má dvě hlavní funkce: sociální regulaci (regulování chování žáků) a morální socializaci (podpora žáků v mravním smyslu). Thornberg (2009) upozorňuje na paradox, kdy školní řád předpokládá u žáků nedostatek morální autonomie a nabádá je k poslušnosti autority, ale zároveň žáky vybízí k tomu, aby převzali zodpovědnost a vykonávali co nejlepší práci. Také Milgram (1974) poukazuje na to, že všeobecná norma poslušnosti autority internalizovaná v dětství, může vést až ke slepé poslušnosti - člověk cítí smysl pro odpovědnost vůči autoritě, pilně vykonává činnost, kterou od něj autorita požaduje, namísto toho aby cítil odpovědnost za obsah této činnosti, kterou autorita stanoví, a za její dopad na jiné lidi.

#### 4.1.4.2 Role pedagoga

V podmínkách školy je učitel důležitým dospělým, který na žáky působí. I navzdory silnému vlivu masmédií (počítač, internet, televize) zůstává úkolem pedagogů – vedle vzdělávání žáků - vést děti k samostatnosti, rozvíjet jejich tvořivost a formovat osobnost dítěte (posilovat v žácích jejich odpovědnost, učit toleranci, porozumění sobě i druhým, apod.). Hodnocení učitelem výrazně ovlivňuje sebepojetí žáka; každý učitel má o dítěti (žákovi) určitou představu a to, co si o něm myslí, ovlivňuje jeho přístup k němu. Postoje učitele k dítěti se odráží také v jeho chování k dítěti. Lze se domnívat, že k „dobrým“ žákům učitel přistupuje přátelštěji, laskavěji, dokáže dítěti odpustit drobné prohřešky, zatímco k těm „problémovým, špatným“ se staví kritičtěji a přísněji.

Učitel může hodně udělat pro to, aby práce ve škole měla přímý vztah k zájmům dětí. Na činnosti, ke kterým dítě přistupuje s vysokou vnitřní motivací a které ho baví, se dokáže soustředit delší dobu a může tak úspěšně plnit úkoly. Učitel by měl začínat od toho, co děti znají, a ukázat jim, jaký to má vztah k tomu, co se učí ve škole (Fontana, 2003).

Během vyučování je nutno předcházet oslabení zájmu střídáním činností. Odvedení pozornosti novým podnětem, zajímavým vyprávěním či hrou má silnější účinek než přísné tresty, když je dítě netrpělivé. Jak již bylo zmíněno výše, dítě v mladším školním věku již dokáže mezi spoustou okolních podnětů vybrat ty důležité a utlumit nežádoucí podněty. Nicméně malý školák je ještě stále dítě, proto je důležité, aby podněty, které vyučování přináší, dítě považovalo za žádoucí (Matějček, Pokorná, 1998).

Pedagogové by se měli snažit vytvořit takové výukové prostředí, které podporuje rozvoj kognitivních dovedností dětí. Tato snaha je značně závislá na talentu a vnímané vlastní účinnosti učitelů. Ti, kteří mají vysoký pocit vlastní účinnosti ve vztahu ke své schopnosti učit, mohou děti motivovat a obohacovat jejich kognitivní vývoj. Učitelé s nízkým pocitem účinnosti ve výuce dávají přednost opatrovnickému stylu, který se značně spoléhá na negativní sankce, jež mají studenty přimět ke studiu (Bandura, 1998).

Také struktura třídy značně ovlivňuje sebehodnocení dítěte. Sebehodnocení méně nadaných žáků nejvíce trpí v případě, kdy se celá třída učí stejnou látku a učitelé provádějí časté srovnávací hodnocení. Ve struktuře třídy přizpůsobené jednotlivým žákům je umožněna individualizovaná výuka všem tak, aby si rozšiřovali své schopnosti, a poskytuje méně příležitostí k sociálnímu srovnávání. Žáci poté srovnávají vlastní pokrok se svými osobními normami než s výkonem druhých. Výuková struktura, kdy žáci pracují

společně a vzájemně si pomáhají, rovněž podporuje pozitivnější sebehodnocení schopností a lepší studijní výkony než individualistická nebo konkurenční struktura (Bandura, 1998).

Langford (2005) uvádí, že hlavním požadavkem pro úspěšnou výuku je, aby třída byla homogenní skupina co se týká rozumových schopností - jinak řečeno, aby zóny proximálního vývoje žáků byly na podobné úrovni. V opačném případě žáci, kteří jsou výrazně za nebo před skupinou, budou trpět. Žáci by měli dostávat úkoly o něco těžší, než sami zvládnou, aby byli nuceni na úkolu pracovat se schopnějším spolužákem, učitelem nebo jiným dospělým a společně úkol dokončili (Shabani, 2010).

Bruner (1977) kladl velký důraz na roli dospělého ve vzdělávání dítěte a zdůrazňoval, že výuka se musí přizpůsobit dítěti. Má-li být vzdělávací proces úspěšný, učitel nesmí využívat pouze instrukce, ale i praktická cvičení a ilustrace. Pro systém interaktivní podpory dítěte při učení použil metaforický název lešení (scaffolding). Lešení umožňuje žákovi dosáhnout vyšších vývojových úrovní, mělo by poskytovat přiměřenou míru podpory podle aktuálního vývoje dítěte a pouze v míře, jakou dítě potřebuje - patří sem vedení dialogu, práce s motivací, vysvětlování, instruování, dotazování, opravování, usměrňování, zdůrazňování důležitého, povzbuzování. Pokud je dítě v řešení úkolu úspěšné, podpora učitele musí být redukována, pokud vážně, musí být naopak navýšena (Thorová, v tisku).

## **4.2 Problémy při vyučování**

Jak již bylo zmíněno výše, dítě v tomto období je zcela závislé na hodnocení rodičů a pozitivním přijetí svého okolí. Pokud je dítě dlouhodobě frustrováno svými neúspěchy a nedostává se mu pozitivního přijetí, může dojít k narušení jeho osobnostního vývoje. Dítě stále častěji zažívá s rodiči chvíle napětí, nespokojenosti a výčitek namísto společné radosti. Často bývá dítě odměňováno za dobré školní výkony, pokud se tyto ovšem nedostavují, dítě nemůže být obdarováno (Pokorná, 2001). Výukové potíže v první třídě jsou spojeny s výukou čtení, psaní a počítání. Již v první třídě se mohou objevit první příznaky specifických poruch učení.

### **4.2.1 Specifické vývojové poruchy učení**

Specifické vývojové poruchy učení jsou souhrnný název pro dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii a dyspraxii. Tyto poruchy učení se projevují při osvojování čtení,

psaní a počítání. Specifické poruchy učení postihují i chování, citový a sociální vývoj. Dítě se může snažit na sebe upoutávat pozornost nevhodným způsobem, má problémy v navazování sociálních kontaktů, může trpět pocity méněcennosti, nepochopením. Vyučující ani rodiče si nemusí uvědomovat přítomnost poruchy učení a považují dítě za nepozorné, lenivé nebo dokonce hloupé (Zelinková, 2003). Děti se specifickými poruchami učení jsou tak handicapovány jednak tím, že v porovnání s ostatními spolužáky mnohem obtížněji dosahují určitých školních výkonů, tak tím, že se od ostatních liší, dostávají se tedy do náročných sociálních situací (Pokorná, 2001).

### **4.3 Problémy v kolektivu**

To, jakým způsobem dítě zvládne roli spolužáka, je důležité nejen pro prožití školního věku, ale ovlivní i jeho další neformální vztahy. V dětské skupině se dítě učí zvládnout dovednosti sociální interakce, sebeovládání, spolupráce, solidarity (Vágnerová, 2000). Mladší školáci postupně dorůstají ke kolektivnímu životu, vzájemné vztahy se stávají bohatšími. Život ve škole zahrnuje individuální práci, ale také spolupráci i určitou soutěž s ostatními spolužáky. Děti se mezi sebou předhánějí, poměřují své síly. Přijetí v kolektivu má velkou hodnotu. Odmítání, posměch či projevy nepřízně ze strany druhých dětí jsou dítětem prožívány velmi intenzivně. Dětský kolektiv má své normy a každý, kdo je odmítá nebo není schopen plnit, se z kolektivu vyčleňuje. Nicméně děti v tomto věku nedokáží rozlišit mezi tím, zda se dítě nechce ostatním přizpůsobit, nebo zda toho není schopno (Matějček, Pokorná, 1998).

Podle Vágnerové (2000) postoj ke spolužákovi závisí ve značné míře na učiteli, proto je důležité, aby učitel dokázal akcentovat pozitivní vlastnosti a schopnosti dítěte. Hodnocení ve škole a v dětské skupině je kritičtější a často také tvrdší. Dítě nemá svou pozici automaticky, ale musí si ji vydobýt. Některé děti, obzvláště děti emočně méně zralé, mají naivní představu, že budou ve škole posuzovány stejným způsobem jako doma, proto pro ně může být velmi zatěžující nutnost akceptovat i méně příjemnou skutečnost a vlastní neúspěchy. Vzhledem k tomu, že autoregulace se rozvíjí postupně, je nutné, aby pedagog kontroloval a reguloval dětské chování i motivaci k výkonu. Hodnocení učitele poskytuje dítěti zpětnou vazbu. A protože pro dítě v tomto období jsou významné osoby rodiče i učitel, je žádoucí, aby postoje rodičů i učitele k dítěti nebyly odlišné. Grismer et al. (2010) poukazují také na možný negativní vliv vrstevníků a spolužáků, kdy problémové chování

jednoho dítěte ve třídě může ovlivnit ostatní žáky; ti pak mohou věnovat méně pozornosti instrukcím učitele a vzdělávání.

#### **4.4 Domácí příprava**

*„Způsob práce dítěte při řešení školních zadání vytváří v prvních letech školní docházky nejen jeho další pracovní návyky, postoje k plnění povinností, ale rozvíjí jeho myšlení, znalosti, touhu poznávat. Pokud se tento proces nedaří, pak je často počátkem útlumu jeho přirozené zvědavosti, cestou k nezájmu, průměrnosti, malé sebedůvěře, později cestou ke ztrátě smysluplnosti života” (Šulová, 2009, s. 207).*

Cooper et al. (2006) definují domácí úkol jako úkol, který učitel zadává žákům a který je vypracován mimo školní vyučování a který podporuje žákovu nezávislost a efektivní studium. Zadávané domácí úkoly by měly vždy postupovat od jednoduchých ke složitějším, je žádoucí, aby dítě dokázalo úkoly většinou úspěšně vyřešit a nezažívalo pocit, že úkoly není schopno nikdy splnit. Negativní dopad může mít na dítě také neúměrně dlouhá a náročná domácí příprava, která neodpovídá vývojovému stupni dítěte, dítě je pak po dlouhý časový úsek nadměrně přetěžováno. Dítě může vnímat domácí úkoly negativně také v případě, kdy mu nepřináší žádoucí efekt pro jeho vlastní výkon ve škole (Šulová, 2009). Cooper et al. (2006) ve své studii uvádí, že největší vztah mezi délkou domácí přípravy a školní úspěšností byl u žáků, kteří věnovali domácí přípravě 7-12 hodin týdně, následují žáci, kteří se do školy připravují 13-20 hodin týdně. Výsledky žáků, kteří se domácí přípravě věnovali déle než 20 hodin byly srovnatelné s těmi, kteří se školní přípravě věnovali 1-6 hodin týdně.

Dle Honga a Milgrama (2000) je vzdělávání ve škole a domácí příprava na školu v leccems podobné – nemění se žákova schopnost učit se, stejně jako zůstává stejná úroveň kognitivních schopností, učitel určuje to, co se bude žák učit ve škole i v domácím prostředí. Nicméně vzdělávání ve škole ovlivňují faktory, které se v domácím prostředí nevyskytují (např. kvalita interakce mezi žákem a učitelem, dynamika školní třídy) a ve škole se zase nevyskytují okolnosti charakterizující domácí přípravu (domácí prostředí, vliv rodičů a příbuzných, přítomnost jiných podnětů a aktivit, které dítěti berou čas, pozornost i snahu). Hlavní rozdíl mezi učením ve škole a domácí přípravou je ten, že žák se může rozhodnout, zda vyhotoví domácí úkoly a může si také zvolit okolnosti, za kterých se bude do školy připravovat. Mezi jednotlivými žáky mohou být rozdíly jak v motivaci

pro vypracování domácích úkolů, tak v prostředí, ve kterém se dítě do školy připravuje (kdy, kde, jak, s kým, apod.).

Domácí úkoly jsou důležité také pro zapamatování si dané látky. Ebbinghaus na základě svého experimentu odhalil vztah mezi zapomínáním naučené informace v průběhu času. Během hodiny člověk zapomene téměř polovinu toho, co se naučil, do 24 hodin zapomíná téměř 2/3 nové látky. Opakování je důležité co nejdříve po naučení se něčemu novému, opakování zlepšuje uchovávání informací. Čím větší počet opakování, tím méně času trvá znovu se dané informace naučit (Elearningcouncil, 2010). Rychlost zapomínání je závislá na mnoha faktorech, jako je např. smysluplnost informací, proto je pro žáky důležité, aby látce, kterou se mají naučit, rozuměli a byla pro ně smysluplná.

Děti do osmi let věku se ještě nedokáží učit – jejich paměť funguje převážně mechanicky, pamatují si obvykle pouze to, co je zaujalo. Dítě si pamatuje víc, když může využít logických souvislostí. Dítě v tomto věku ještě nepozná, kdy je naučené, což může být ostatními interpretováno jako projev lajdáctví (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Ramdaas a Zimmerman (2011) zkoumali vliv domácích úkolů na autoregulaci dítěte. Autoregulace obsahuje tři složky: motivační, poznávací a metakognitivní. Autoři se domnívají, že domácí příprava úzce souvisí s těmito třemi složkami autoregulace. Motivační oblast znamená, že žáci věří ve své schopnosti a hodnotí domácí úkoly jako úkoly, které zlepšují učení. Oceňování úkolů a vysoká míra self – efficacy zvyšují odolnost vůči zátěži. Kognitivní složka autoregulace se týká strategií žáků, které používají k vypracování úkolu. Třetí složkou autoregulace je metakognice, kde si žáci stanovují cíle a při vypracování domácích úkolů sledují jejich vývoj (metakognice je zapojena např. v případě, kdy se žáci snaží pochopit, proč nerozumějí úkolu a snaží se najít pomoc při řešení problému). Úkoly pro žáky základních škol by měly být kratší a snadno dokončitelné - tím pomáhají vytvořit kladný přístup ke škole a učení.

#### **4.5 Spolupráce dítě-rodina-škola**

Škola je reprezentantem obecných hodnot společnosti. Pro rodiče má školní vzdělání určitou hodnotu, která se projeví v jejich postoji ke škole – děti tento postoj přejímají a pod jeho vlivem se rozvíjí jejich motivace ke školní práci. V případě, že hodnotový systém rodiny a společnosti, kterou reprezentuje škola, je odlišný, se může škola stát místem konfrontace. Rodiny z nižších sociálních vrstev nepopírají význam vzdělání, ale v jejich

reálném životě se uplatňují jiné vlastnosti a dovednosti, většinou takové, které nejsou příliš významné pro školní úspěšnost. Získané zkušenosti a z nich vyplývající hodnoty a strategie chování, které si dítě osvojí, jsou ovlivněny sociokulturní úrovní rodiny (Vágnerová, 2000).

Hoover-Dempsey et al. (2001) se zaměřili na důvody, proč rodiče dětem pomáhají s domácími úkoly, jaké strategie používají a jak jejich zapojení do domácí přípravy ovlivňuje školní výsledky. Zjistili tři důvody, proč rodiče pomáhají dětem s domácí přípravou:

1. rodiče se domnívají, že to patří k jejich rodičovské zodpovědnosti a k jejich roli
2. rodiče se domnívají, že jejich zapojení bude mít vliv na školní úspěšnost dítěte
3. rodiče vnímají, že pomoc při domácí přípravě je od nich očekávána (učitelé očekávají pomoc rodičů).

Rodiče, kteří se zapojují do domácí přípravy, rozdělují do dvou základních skupin – rodiny plnící základní povinnosti v oblasti vzdělávání dětí (např. zajištění podmínek pro domácí přípravu, komunikace se školou či učitelem týkající se domácí přípravy) a rodiny, které se zapojují do domácí přípravy (např. angažování se při psaní domácích úkolů s dítětem, aktivní zapojení do interaktivních činností podporující dětské chápání domácí úkolu).

Účast rodičů při domácí přípravě je nepochybně pozitivní, ovšem záleží, jak rodiče dítěti při domácí přípravě pomáhají (přímá pomoc, doplňování aktivity dítěte, přezkušování na jeho žádost) a zda rodiče podněcují vlastní autonomii dítěte a posilují jeho sebedůvěru (Šulová, 2009). Rodiče se svým zapojením do domácí přípravy mohou konkrétněji zaměřit na snahu dítěte při domácí přípravě, na dokončení úkolu i přesnost při jeho vypracování, stejně jako pomoci dítěti najít řešení či opravit úkol. K posilování žádoucího chování dítěte mohou rodiče zvolit různé postupy – pochvalu, odměnu i poukazování na určitá rodinná pravidla. Aktivní zapojení rodičů do domácí přípravy dává dětem spoustu příležitostí pozorovat a učit se od svých rodičů napodobováním (např. postojů, schopností a dovedností). Někdy se ovšem domácí příprava může stát zdrojem konfliktu mezi dítětem a rodičem – namísto toho, aby setkání nad domácím úkolem bylo pozitivním a obohacujícím aspektem interakce rodič-dítě, dochází k hádkám, při kterých obě strany bojují o svou moc a ve kterém se řeší i ostatní problémy (Hong, Milgram, 2000).

Jak již bylo zmíněno, rodiče se podílejí na domácí přípravě, pokud věří, že mají svou roli, že jejich zapojení bude znamenat posun k lepšímu a pokud vnímají, že jejich děti a učitelé chtějí, aby byli zapojeni. Školy mohou udělat konkrétní kroky k posílení každé z těchto motivací – např. mohou nabídnout konkrétní návrhy na zapojení rodičů, které by podpořili rodičovské předpoklady, že jejich aktivní účast při domácí přípravě povede ke zvýšení školní úspěšnosti jejich dítěte (Hoover-Dempsey, 2001).

McNeal (1999) uvádí, že zapojení rodičů může dítě ovlivňovat třemi způsoby:

1. **socializace** – když např. rodiče kontrolují dětem jejich domácí úkoly, sdělují dítěti důležitost vzdělávání. Socializace primárně ovlivňuje chování dětí.
2. **sociální kontrola** – rodiče, kteří se účastní školních akcí, vytvářejí vztahy s učiteli dětí a rodiči spolužáků. Tyto vztahy následně mohou pomoci rodičům kontrolovat chování dítěte a praktiky učitele. Sociálně kontrolní aspekty zapojení rodičů mohou omezovat problémové chování dětí, ale mají relativně malý vliv na učení dětí.
3. **přístup k vnitřním informacím** – když má dítě problém ve škole, angažovaní rodiče se dozví o problému dříve a mají možnost najít možná řešení. Tento mechanismus přímo ovlivňuje kognitivní a behaviorální oblast.

Angažovanost rodičů nezlepší školní výsledky dětí, ale některé činnosti rodičů (účast na školních akcích, pomoc dětem s domácí přípravou, kontrola domácích úkolů) předcházejí poruchám chování dětí (Thurston, 2005). Pozitivní postoj rodičů k domácí přípravě souvisí s postoji k domácí přípravě dítěte. Proto budování pozitivních postojů k domácí přípravě v dětství může položit základy budoucím školním úspěchům (Cooper, Jackson, Nye, 2001).

# **EMPIRICKÁ ČÁST**

## 5 VÝZKUMNÁ ČÁST

### 5.1 Úvod do výzkumu

Cílem naší práce je lépe porozumět problematice školní přípravy a roli rodičů při domácí přípravě na školu. Výsledky výzkumu mohou sloužit ke konzultaci s těmi, kteří se na výchově a vzdělávání dětí podílejí (rodiče, vychovatelé, učitelé) a pokusit se tak o to, aby nástup dítěte do školy a vzdělávací proces (zahrnující také domácí přípravu) byl pro děti radostným obdobím, aby domácí úkoly nebyly pouhým nutným zlem a povinností, ale vedly k posílení sebedůvěry a autonomie dětí a k soudržnosti rodinných vztahů, součinnosti školy a rodiny.

V současné době je obnovená diskuse o pozitivních a negativních vlivech domácích úkolů. Kritici jako Bennett a Kalish (2006), Buell (2004) tvrdí, že domácí příprava nemá vliv na školní úspěšnost, ale naopak negativně ovlivňuje rodinný život, omezuje volný čas dítěte a vyvolává v rodičích i žácích negativní emoce. I navzdory této kritice je však i nadále většina učitelů, rodičů a studentů přesvědčena, že domácí příprava je cenný vzdělávací nástroj (Cooper, 1998; Cooper, Robinson, Patall, 2006). Většina autorů se přiklání k názoru, že domácí příprava dítěte na školu, konkrétně vypracovávání domácích úkolů, má nejenom pozitivní vliv na školní prospěch dítěte, ale napomáhá mu získávat a rozvíjet četné dovednosti a schopnosti. Nezávisí však jen na délce, které dítě přípravě věnuje, ale i na dalších aspektech jako je kvalita přípravy, pracovní podmínky, pomoc rodičů či osobnost dítěte. Ramdaas a Zimmerman (2011) uvádějí, že domácí příprava pozitivně ovlivňuje vývoj autoregulačních procesů. Dle autorů není pro školní úspěšnost rozhodující čas trávený nad domácími úkoly, ale účinnější je např. stanovení cílů, časový rozvrh domácí přípravy, výběr vhodného místa. Některé studie poukazují na vysoký vliv zapojení rodičů do domácí přípravy na zlepšení školních výsledků (Fehrmann, Keith, Reimers, 1987; Barnard, 2004). Stephenson a Baker (1987) na základě svého výzkumu uvádějí, že rodiče s vyšším stupněm vzdělání se častěji zapojují do domácí přípravy dětí, také rodiče mladších dětí se více podílejí na domácí přípravě. Autoři uvádějí, že děti, jejichž rodiče se zapojují do domácí přípravy, si vedou ve škole lépe. Výsledky kvantitativní studie (Coleman, McNeese, 2009) prokázaly přímý vztah mezi školní úspěšností a motivací žáka, nicméně zapojení rodičů do domácí přípravy vedlo k poklesu školní úspěšnosti i motivace dítěte.

Některé studie zase prokázaly, že zapojení rodičů do domácí přípravy nezvyšuje školní úspěšnost dítěte (Balli, Wedman, Demo, 1997). Jiné studie ukazují, že žáci, jejichž rodiče se podílejí na domácí přípravě, mají lepší výsledky v testech a lepší známky (Cooper, Nye, Lindsay, 2000; Van Voorhis, 2003; Leone, Richards, 1989).

Domácí přípravou se podrobně zabývá např. Harris Cooper. Domácí příprava žáků prvních a druhých ročníků je nepochybně specifická, Cooper (2007) uvádí, že v prvních třídách základní školy je nízká korelace mezi domácí přípravou a školním výkonem dítěte. Cooper et al. (2006) v metaanalýze uvádějí, že domácí příprava je účinnější u žáků vyšších ročníků. U starších žáků byla prokázána souvislost mezi množstvím dokončených domácích úkolů a školní úspěšností, zatímco u mladších žáků měla domácí příprava pouze malý vliv na školní úspěšnost.

Autoregulačními strategiemi a jejich rozvojem se zabývají např. autoři Cooper (2006), Muhlenbruck et al. (2000), Ramdaas a Zimmermann (2011).

V České republice probíhá na katedře psychologie Filosofické fakulty UK pod vedením Prof. PhDr. Lenky Šulové, CSc. výzkum, který se zaměřuje na domácí přípravu mladších školních žáků, postoje rodičů, dětí i pedagogů k domácím úkolům a interakci dítě-rodič-škola při domácí přípravě. V české literatuře není znám podobný výzkum, který by se zaměřoval na analýzu této interakce při školní přípravě a práci na domácích úkolech. Domácím úkolům je v české literatuře věnována malá pozornost, jsou považovány za samozřejmou a nedílnou součást vzdělávacího procesu. Jursová (2011) se ve svém výzkumu zaměřila na domácí přípravu žáků druhého stupně základních škol a dospěla k závěru, že domácí úkoly, které nejsou dostatečně didakticky promyšleny, se podílejí na posilování negativního vztahu žáků k učení a sebevzdělávání. Velmi malé procento starších žáků považuje domácí přípravu za zábavnou činnost, kterou vykonávají rádi.

## **5.2 Problém**

Jak již bylo zmíněno, v české literatuře je domácí přípravě, domácím úkolům a interakci dítě-rodič-pedagog věnována malá pozornost. Výzkum v diplomové práci je koncipován jako kvalitativně – kvantitativní. Cílem tohoto výzkumu je zjistit postoje dětí k domácí přípravě, průběh domácí přípravy a jak prvňáčci vnímají pomoc rodičů při domácí přípravě. V kvantitativní části zkoumáme, nakolik se shodují výpovědi rodičů a dětí v otázkách týkajících se průběhu domácí přípravy, vnímané pomoci rodičů při

vypracovávání domácích úkolů a postojů rodičů i dětí k domácím úkolům. Získané výsledky mohou být užitečné jak pro rodiče, tak pedagogy a zároveň mohou být námětem pro další zkoumání v této oblasti.

### **5.2.1 Výzkumné otázky pro kvalitativní část**

Na základě teoretické analýzy a výsledků předchozích výzkumů jsme pro tento výzkum zformulovaly následující otázky rozdělené do tří základních sledovaných oblastí:

#### **1. Průběh domácí přípravy**

- Kde si děti nejčastěji vypracovávají domácí úkoly?
- Mají děti při psaní domácích úkolů klid?
- Existují v rodině nějaká pravidla pro psaní domácích úkolů a domácí přípravu?
- Kdo stanovuje tato pravidla?
- Probíhá psaní domácích úkolů najednou nebo si je děti rozloží na celé odpoledne?

#### **2. Postoje dětí k domácím úkolům**

- Co si děti myslí o domácích úkolech a přípravě do školy?
- Všem domácím úkolům dětem pomáhají?
- Co dětem na domácích úkolech vadí?

#### **3. Pomoc rodičů při domácí přípravě**

- Dělají si domácí úkoly děti samy nebo jim někdo pomáhá?
- Myslí si děti, že rodiče vědí, jak dětem pomáhat s domácími úkoly?
- Jak rodiče dětem pomáhají?
- Dělají děti domácí úkoly raději samy nebo s pomocí druhých?
- Koho děti žádají o pomoc, když jim něco nejde?

## 5.2.2 Hypotézy pro kvantitativní část

Hypotézy vycházejí z rozhovorů s dětmi z kvalitativní části. U hypotézy H1, H2, H3, H5, H8, H9, H10 porovnááme, nakolik se shodují či liší odpovědi rodičů a dětí na otázky týkající se průběhu domácí přípravy, postojů k domácí přípravě a pomoci rodičů s domácími úkoly. Porovnááme odpovědi žáků prvních tříd a jejich rodičů z Dotazníku pro žáky prvních tříd a z Dotazníku pro rodiče.

Při formulování hypotézy H4 jsme vycházely z faktu, že výukové potíže, problémy v chování, poruchy pozornosti a aktivity bývají častější u chlapců než u dívek (Angenent, deMan, 1989). Předpokládaly jsme proto, že tyto rozdíly se projeví také v oblíbenosti domácích úkolů.

Výsledky studií, které se zaměřovaly na souvislost mezi domácí přípravou a školní úspěšností, nejsou jednotné. Při formulování hypotézy H6 jsme vycházely z předpokladu, že děti, které nemají ve škole potíže a dosahují dobrých školních výsledků, budou mít domácí úkoly více v oblíbenosti.

V naší výzkumné studii jsme porovnávaly výpovědi dětí ze tří škol v různých místech České republiky – ZŠ v Praze 10, ZŠ v Roztokách u Prahy a ZŠ v Kunčicích pod Ondřejníkem. Při formulování hypotézy H7 jsme předpokládaly, že městský způsob života souvisí s jeho rychlejším životním tempem, rodiče mají na děti, tedy i na pomoc dětem s domácími úkoly a na školní přípravu, méně času, což bude mít vliv na postoje dětí k domácím úkolům.

**H1 (H<sub>0</sub>): Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že se dítě při psaní domácích úkolů uchýlí na klidné místo.**

**Hypotéza alternativní: Rodiče a děti se liší v tvrzení, že se dítě při psaní domácích úkolů uchýlí na klidné místo.**

**H2 (H<sub>0</sub>): Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že jsou televize a počítač při psaní úkolů vypnuté.**

**Hypotéza alternativní: Rodiče a děti se liší v tvrzení, že jsou televize a počítač při psaní úkolů vypnuté.**

**H3 (Ho): Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že si děti mohou dělat úkoly, kdy chtějí.**

**Hypotéza alternativní: Rodiče a děti se liší v tvrzení, že si děti mohou dělat úkoly, kdy chtějí.**

**H4: Dívky a chlapci se liší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbenosti.**

**Ho: Dívky a chlapci se neliší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbenosti.**

**H5: Rodiče a děti se liší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbenosti.**

**Ho: Rodiče a děti se neliší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbenosti.**

**H6: Existuje souvislost mezi tím, zda děti mají potíže ve škole a zda mají rádi domácí úkoly.**

**Ho: Neexistuje souvislost mezi tím, zda děti mají potíže ve škole a zda mají rádi domácí úkoly.**

**H7 (Ho): Děti z různých základních škol se neliší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbenosti.**

**Hypotéza alternativní: Děti z různých základních škol se liší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbenosti.**

**H8 (Ho): Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že dítě žádá o pomoc, když nerozumí domácímu úkolu.**

**Hypotéza alternativní: Rodiče a děti se liší v tvrzení, že dítě žádá o pomoc, když nerozumí domácímu úkolu.**

**H9: Rodiče a děti se liší v tvrzení, že pomoc rodičů dítěti usnadňuje domácí přípravu.**

**Ho: Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že pomoc rodičů dítěti usnadňuje domácí přípravu.**

**H10: Rodiče a děti se liší v tvrzení, že rodiče vědí, jak dětem pomáhat s domácí přípravou.**

**Ho: Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že rodiče vědí, jak dětem pomáhat s domácí přípravou.**

### 5.2.3 Vymezení a operacionalizace základních pojmů

Většina pojmů je objasněna buď v teoretické části diplomové práce, nebo se jedná o pojmy primitivní, které není potřeba více vymezovat. Nicméně považujeme za nutné definovat pojmy „domácí příprava“ a „domácí úkoly“. Tyto pojmy často nebývají v pedagogické literatuře rozlišovány. Termínem „domácí úkoly“ označujeme takové aktivity, které jsou žákům uloženy pedagogem a jejich plnění bývá kontrolováno a nezdědká také hodnoceno. „Domácí příprava“ označuje veškeré činnosti, které žák doma vykonává s cílem připravit se na výuku. Domácí příprava zahrnuje i takové činnosti, které nebyly učitelem přímo zadány, ale žákům usnadní školní práci (např. procvičování učiva, příprava školních pomůcek, opakování učiva, apod.) (Jursová, 2011).

### 5.3 Metody

Jak již bylo výše uvedeno, výzkum je koncipován jako kvalitativně-kvantitativní. Kvalitativní část zahrnuje skupinové strukturované rozhovory s žáky prvních tříd zaměřené na postoje dětí k domácím úkolům a domácí přípravě, na průběh domácí přípravy a pomoc rodičů při vyhotovování domácích úkolů. Rozhovor obsahuje celkem 29 otevřených otázek, dítě mělo možnost odpovědět vlastními slovy. Otázky pro skupinový rozhovor jsou součástí výzkumné studie realizované na katedře psychologie FF UK.

Pro kvantitativní část byly k dispozici standardizované dotazníky pro žáky prvních ročníků a jejich rodiče. Šulová (2009) uvádí zdroje, ze kterých byl dotazník vytvořen: HPI (Homework Process Inventory, Cooper et al., 1998), jehož francouzská modifikace byla standardizovaná v Kanadě a Francii, dále dotazník Thinking about My Child's Homework nebo My Homework (Hoover-Dempsey et al., 1995; Walker et al., 2000) a z metod Deslandes a Bertrand (2002, 2003).

Dotazník pro žáky prvních tříd obsahuje celkem 46 otázek, dotazník pro rodiče obsahuje 106 otázek. Vstupní část obou dotazníků tvoří základní anamnestické údaje. Druhou část dotazníku tvoří škálové otázky zjišťující postoje (afektivní, kognitivní a behaviorální) k domácí přípravě, autoregulaci dítěte a vnímanou úspěšnost dítěte dítětem, resp. rodičem. Aby bylo možné dotazníky spárovat (dítě-rodič), každý dotazník byl označen identifikátorem, který zahrnoval první tři písmena křestního jména dítěte a druhé, třetí, čtvrté písmeno příjmení dítěte.

### 5.3.1 Výzkumný soubor

Výběr výzkumného souboru byl záměrný s použitím dobrovolně přihlášených osob metodou několikanásobné „sněhové koule“, to znamená, že na počátku jsem měla kontakt na paní učitelku první třídy ze ZŠ v Roztokách u Prahy. Tato paní učitelka dala doporučení na další kolegy z jiných škol. Celkem bylo osloveno osm škol, tři školy neměly zájem účastnit se výzkumu, dvě školy lokalitou nevyhovovaly účelům výzkumu. Z některých škol přišly další kontakty. Výzkumný soubor tvořili žáci prvních tříd a jejich rodiče ze tří běžných základních škol v různých lokalitách České republiky (ZŠ v Praze 10, ZŠ Roztoky u Prahy, ZŠ Kunčice pod Ondřejníkem).

#### 5.3.1.1 Výzkumný soubor kvalitativní část

V kvalitativní části byl výzkumný soubor tvořen 24 dětmi, z toho bylo 14 chlapců a 10 dívek. Věkový průměr dětí byl 7 let 4 měsíce. Skupinu tvořili vždy žáci z jedné třídy. Výběr výzkumného souboru byl proveden na základě dobrovolnosti se snahou o rovnoměrné rozložení obou pohlaví.

#### CHARAKTERISTIKY RESPONDENTŮ

Charakteristiky respondentů vycházejí z toho, co o sobě sdělili sami a z hodnocení dětí paní učitelkou.

1. skupina: žáci ze ZŠ v Kunčicích pod Ondřejníkem

**Oliver:** 8 let 2 měsíce. Má rád hokej, hraje na bicí, zpívá ve sboru, hraje fotbal, rád lyžuje. Měl odklad školní docházky. Ve škole má vynikající prospěch, má výbornou paměť a velice dobré logické uvažování. Rodiče jsou starší, má starší sestru. Vzhledem k tomu, že rodiče jsou velice pracovně vytíženi, má v odpoledních hodinách k dispozici chůvu.

**Jakub:** 7 let 3 měsíce. Rád kreslí, má rád tělesnou výchovu a fotbal. Je bystrý žák, s vynikajícím prospěchem. V kolektivu velmi oblíbený, srdečný a kamarádský.

**Valerie:** 7 let 5 měsíců. Ráda čte, nemá ráda tělesnou výchovu (bojí se výšek). Je velice inteligentní, bystrá, ráda komunikuje, učivo zvládá bez potíží, výborný prospěch. Nebojí se říci vlastní názor. Velice ráda čte a dělá jakoukoli činnost ve škole.

**Lukáš:** 8 let 1 měsíc. Rád kreslí a běhá. Má staršího bratra. Ve škole má výborný prospěch, při vyučování je aktivní. Odklad školní docházky pro opožděný růst (výškově na úrovni čtyřletého dítěte) lékařsky sledován.

**Štěpán:** 7 let 6 měsíců. Rád čte (nejraději encyklopedie). Je prostřední ze tří sourozenců, mladší sestra je adoptovaná, s tělesným handicapem. Štěpán je velice komunikativní, velice rád diskutuje, nerad je přerušován. O vše se zajímá do detailu, je velmi zvědavý.

**Helena:** 7 let 6 měsíců. Ráda si hraje venku s kamarády. Pochází z romské rodiny, obtížná spolupráce s rodinou. Zvýšené absence, poté ve škole nezvládá učivo. Přestože je Helenka chytrá a učení ji baví, školní prospěch je podprůměrný, nejvíce jí jde matematika.

**René:** 7 let. Má zájem o počítače, rád se dívá na televizi nebo si čte. V péči psychologa. Je nutné s chlapcem pracovat v klidu, nezvedat hlas, chválit i při neúspěchu a povzbuzovat. Při neúspěchu si fyzicky ubližuje. V poslední době komunikuje se třídou i s paní učitelkou, ale s některými pedagogy stále nekomunikuje. Maminka se mu velmi věnuje, jen je nerad, když se s ním učí. Maminka je podobně jako René precizní a každou chybu ihned musí opravovat s maximální pečlivostí. René je velice milý a v některých situacích jedná jako dospělý.

**Dorota:** 6 let 6 měsíců. Ráda tancuje, zpívá, učí se anglicky. Do školy nastoupila předčasně (šesti let dosáhla v listopadu), dle paní učitelky by Dorotce prospěl nástup do školy o rok později, není na úrovni všech dětí ve třídě (v porovnání s ostatními dětmi opoždění přibližně o půl roku). Prospěch je dobrý, musí být ale individuální přístup. Dorotka ráda žaluje a ostatní spolužačky pošťuchuje. S obtížemi zvládá neúspěch, reaguje pláčem. Rodiče se jí velmi věnují.

## **2.skupina: žáci ze ZŠ v Roztokách u Prahy:**

**Matěj:** 7 let 6 měsíců. Rád si čte, hraje hry na počítači, hraje si venku s bratry a kamarády. Má dva mladší sourozence. Maminka je nyní na rodičovské dovolené, původní profesí je učitelka na základní škole. Je chytrý žák, při vyučování aktivní.

**Adam:** 7 let 2 měsíce. Chodí na kroužek bojového umění, v hudební škole hraje na flétnu, baví ho kreslení. Ve škole se řadí mezi nejlepší žáky ve třídě, učení Adámka baví. Rodina žije v rodinném domku společně s prarodiči a otcovým synem z prvního manželství.

**Kateřina:** 6 let 8 měsíců. Ráda si hraje s panenkami Barbie, pečuje o svou mladší sestřičku. Do první třídy nastoupila pár dní před šestými narozeninami. Přestože je ve třídě nejmladší, je šikovná a učení zvládá bez potíží. Maminka je na rodičovské dovolené s mladší dcerou.

**Natálka:** 8 let. Ráda si hraje se svými sestrami, poslouchá hudbu a zpívá. Do první třídy nastoupila po odkladu školní docházky, vyrůstá v bilingvní rodině (česko-anglické).

S učením má mírné potíže. Rodina žije společně s babičkou, která Natálce pomáhá s domácí přípravou do školy. Je milá, kamarádká, v kolektivu oblíbená.

**Kryštof:** 7 let 3 měsíce. Hraje fotbal, chodí do skautského oddílu. Má staršího sourozence. Učivo zvládá bez potíží, je bystrý, zvědavý. Rád s ostatními diskutuje, je vtipný, ve třídě je považován za baviče.

**Dominik:** 7 let 10 měsíce. Navštěvuje taneční skupinu, hraje na piáno, v hudební škole se učí také zpívat, chtěl by být hercem. Má diagnostikovanou dyslexii a ADHD. V hodinách je občas nepozorný, neklidný, ale učivo zvládá. Rodiče se s Dominikem doma intenzivně připravují, aby zmírnili jeho handicap.

**Viktorka:** 7 let 4 měsíce. Navštěvuje hudební školu, kde hraje na flétnu, ráda kreslí a zpívá. Jezdí na koni. Učivo zvládá bez potíží, v hodinách je aktivní. Rodiče se rozvádějí, dívka žije ve střídavé péči rodičů (rodiče se po týdně střídají, dívka zůstává ve stejném prostředí).

**Bára:** 6 let 9 měsíců. Ráda tančí, chodí na balet. Učivo zvládá bez potíží, jen je více nejistá, někdy neodpoví na otázku, i když zná správnou odpověď. Ožívá o přestávkách, ráda si povídá s ostatními, v kolektivu je velmi oblíbená. Rodiče jsou rozvedeni, dívka žije s matkou a nevlastním otcem, má staršího bratra a malou sestřičku. Rodiče spolupracují.

### **3. skupina – žáci ze ZŠ v Praze 10**

**Nikolas:** 7 let. Rád hraje hry na počítači nebo na playstationu. Má staršího sourozence. Učivo rámcově zvládá, při vyučování je méně aktivní. Matka pochází z Polska, s úkoly pomáhá více otec.

**Tomáš:** 7 let 6 měsíců. Rád se dívá na televizi nebo hraje hry na počítači. Chodí do fotbalového oddílu. Učivo zvládá bez potíží. Rodiče pracují v pohostinství, pracovně jsou velmi vytížení, odpoledne bývá často hlídán starším bratrem.

**Barbora:** 7 let 3 měsíce. Ráda sportuje, chodí do oddílu sportovní gymnastiky. Má ráda koně. Rodiče sportovně založení, dívce se velmi věnují. Učivo zvládá bez potíží.

**Daniel:** 8 let. V hudební škole se učí hrát na housle, rád čte a běhá venku. Měl odklad školní docházky. Prospěch výborný, jde mu český jazyk. Daniel velmi upovídaný, při vyučování aktivní. Má mladší sestru.

**Veronika:** 7 let 3 měsíce. Ráda čte a chodí ven se svými kamarádkami. Rodiče jsou rozvedeni, dívka vyrůstá s matkou a starší sestrou. Učivo zvládá bez potíží, při vyučování je aktivní, snaživá, aktivní. V kolektivu velmi oblíbená.

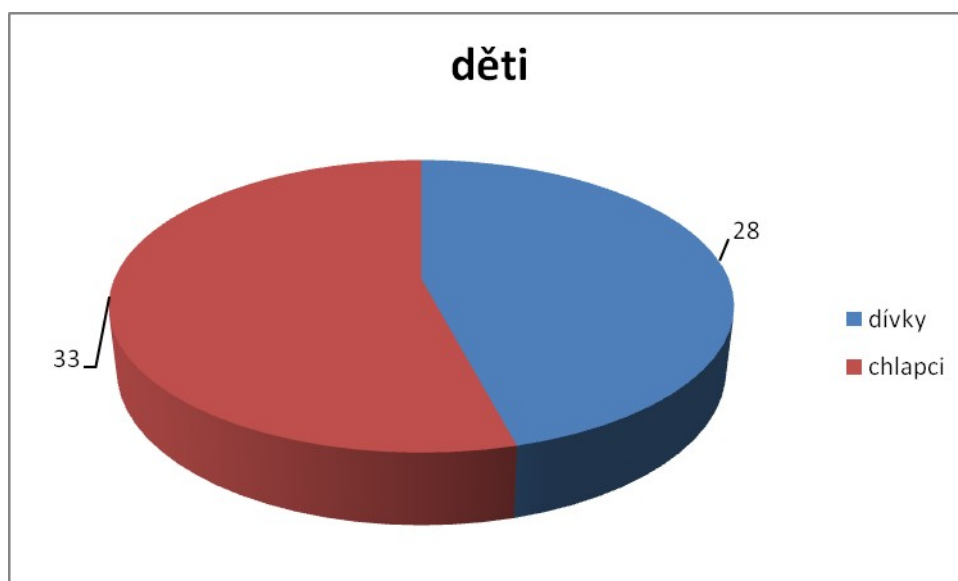
**Adam:** 7 let 9 měsíců. Hraje hokej, chodí do kroužku angličtiny a keramiky. Měl odklad školní docházky. Patří mezi nejlepší žáky ve třídě, rodina úzce spolupracuje se školou, maminka učitelka na základní škole.

**Simona:** 6 let 11 měsíců. Ráda poslouchá hudbu, tančí, baví ji malování. Navštěvuje taneční a výtvarný kroužek. Učivo zvládá bez potíží, ale v rodině časté konflikty, rodiče se rozvádějí (rozvod komplikovaný). Simonka má starší sestru, která se jí společně se sestrou velmi věnují. V kolektivu oblíbená, kamarádká.

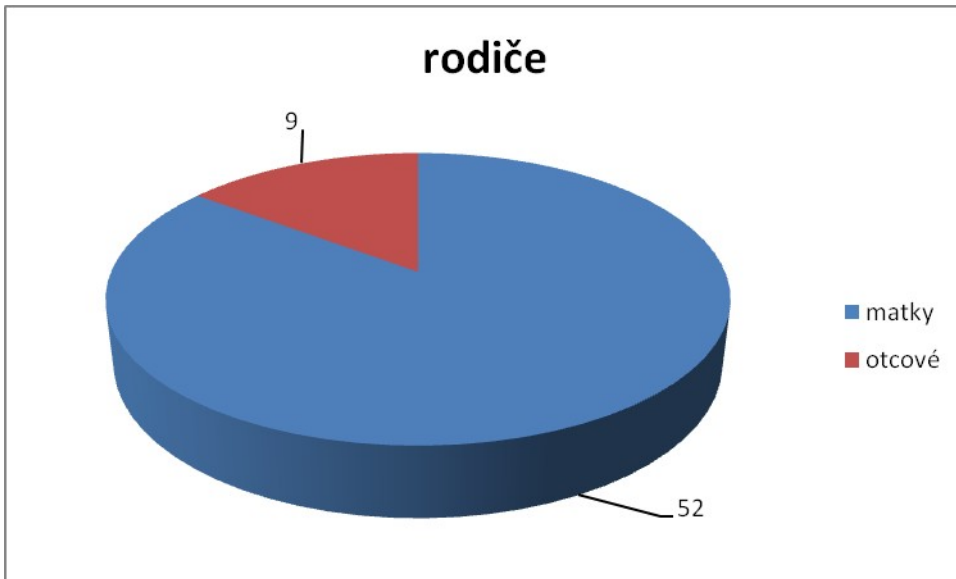
**David:** 8 let 1 měsíc. Rád sportuje, běhá, hraje tenis a chodí do kroužku bojových umění. Do školy nastoupil po odkladu školní docházky, má diagnostikovanou poruchu pozornosti a aktivity, v chování jsou patrné projevy sociální nezralosti. Ve vyučování je nutný individuální přístup, nedokáže samostatně sledovat dění ve třídě. Během vyučování se musí projít, následně je schopen pracovat dál. Škola a učení David moc nebaví.

### 5.3.1.2 Výzkumný soubor kvantitativní část

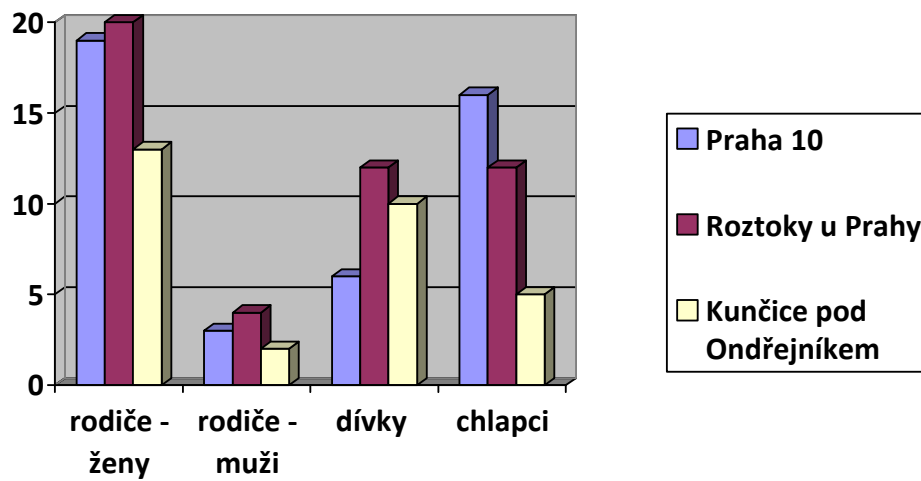
Výzkumný soubor v kvantitativní části zahrnoval celkem 61 dětí (28 dívek a 33 chlapců) a 61 rodičů (52 žen, 9 mužů). Na základní škole v Praze 10 se zúčastnilo výzkumu celkem 22 dětí (6 dívek a 16 chlapců) a 22 rodičů (19 žen a 3 muži), na základní škole Roztoky u Prahy celkem 24 dětí (12 dívek a 12 chlapců) a 24 rodičů (20 žen a 4 muži), v ZŠ Kunčice pod Ondřejníkem 15 dětí (10 dívek a 5 chlapců), 15 rodičů (13 žen, 2 muži).



**Graf 3: Zastoupení dívek a chlapců ve vzorku**



**Graf 4: Zastoupení otců a matek ve vzorku**



**Graf 5: Výzkumný vzorek rozdělený podle lokality**

### 5.3.2 Metody sběru dat

Před zahájením sběru dat bylo o souhlas s účastí při výzkumu a s žádostí o spolupráci požádáno vedení školy. Teprve poté byli rodiče dětí na třídní schůzce seznámeni s výzkumným projektem a jeho cíli, scénářem skupinového rozhovoru a požádáni o spolupráci a účast při výzkumu. Rodiče byli ujištěni, že spolupráce je dobrovolná, výzkum je anonymní a dotazníky nebudou použity k jinému účelu než pro výzkumný projekt. Zároveň rodiče podepsali souhlas s účastí dětí při výzkumu, který zahrnoval jednak skupinové rozhovory s dětmi, tak samotné vyplňování dotazníků. Vzhledem k tomu, že rodiče nesouhlasili s nahráváním skupinových rozhovorů s dětmi, byl dohodnut přepis odpovědí formou tužka-papír. Rodičům, dětem i pedagogům byly nabídnuty k dispozici výsledky výzkumu. Sběr dat se konal v průběhu května 2010.

Hlavní metodou sběru dat pro kvalitativní část byl strukturovaný skupinový rozhovor s žáky prvních tříd. Rozhovor s dětmi se konal ve školní třídě po skončení vyučování. Ve skupině bylo osm dětí, celková doba trvání rozhovoru se pohybovala mezi 30-40 minutami. Na začátku rozhovoru byl dětem představen moderátor i zapisovatel odpovědí. Děti byly jednoduchou, srozumitelnou formou seznámeny se záměrem a cíli výzkumu, s průběhem rozhovoru a také s tím, že odpovědi budou písemně zaznamenány. Bylo zdůrazněno, že neexistují dobré nebo špatné odpovědi. Děti byly seznámeny s tím, že se mohou kdykoliv během rozhovoru zeptat, pokud něčemu nebudou rozumět. Zároveň byly ujištěny o anonymitě jejich odpovědí; pro zachování anonymity i zachování etického hlediska v psychologii byla jména dětí v přepisu rozhovoru zaměněna. Po této úvodní fázi byly děti požádány, aby se stručně představily (jméno, věk, zájmy) a vytvořily si jmenovky. Pro celkové uvolnění atmosféry bylo dětem položeno několik neformálních, rozechřivacích otázek. Jako poděkování za spolupráci a účast při výzkumu byly děti po ukončení rozhovoru odměněny drobnou sladkostí.

V kvantitativní části byly použity standardizované dotazníky pro žáky prvních tříd a pro rodiče. Dotazníky pro žáky prvních tříd byly vyplňovány skupinově, se souhlasem rodičů i paní učitelky během vyučování. Před zahájením vyplňování dotazníků byl dětem stručně a srozumitelně vysvětlen účel výzkumu i systém práce s dotazníkem. Děti byly ujištěny, že neexistují správné nebo nesprávné odpovědi. Žákům bylo zdůrazněno, že se kdykoliv v průběhu vyplňování dotazníku mohou zeptat, pokud se jim něco bude zdát nesrozumitelné. Své odpovědi žáci zaznamenávali přímo do dotazníku. Každý žák seděl

sám v lavici, aby nebyl při vyplňování rušen ostatními a zároveň se tímto eliminovalo případné opisování odpovědí od spolužáka. Ve třídě s větším počtem dětí (ZŠ v Praze 10 a ZŠ v Roztokách u Prahy), kde nemohlo být zajištěno, aby každé dítě sedělo samo v lavici, se děti rozdělily na dvě skupiny. Jednotlivé položky dotazníku byly nejprve nahlas přečteny administrátorem a poté byli žáci vyzváni, aby uvedli svou odpověď. Vyplnění dotazníku trvalo dětem jednu vyučovací hodinu (45 minut).

Rodičům byly dotazníky rozdány během třídní schůzky, rodiče byli požádáni o návratnost dotazníků do jednoho týdne, kdy byly prostřednictvím dětí a paní učitelky vybrány. Celkem bylo osloveno 69 dětí a rodičů, vrátilo se 61 dotazníků - návratnost dotazníků byla 88 %. Účelem výzkumu bylo mj. srovnání odpovědí rodičů a dětí, záměrně jsme proto rodiče a děti při vyplňování dotazníků rozdělily, aby se vzájemně neovlivňovali.

### **5.3.3 Analýza dat**

Pro kvalitativní analýzu dat byla zvolena metoda zachycení vzorců, při které vyhledáváme opakující se témata. Tímto sdružováním byly vymezeny sledované kategorie, které byly následně zpracovány metodou prostého výčtu. Jedná se o vyjádření frekvence výskytu sledovaného jevu. Kvantita je v tomto případě nositelem důležitého významu pro interpretaci kvalitativních údajů a může mít zásadní význam pro návrh nejrůznějších opatření.

Pro účely statistického zpracování dat získaných v rámci kvantitativní části výzkumu byl použit statistický program „SPSS 11.5 for Windows“. Pro zpřehlednění výsledků byly mnohé výsledky zpracovány také grafickou formou.

### **5.3.4 Souhrn metod**

Kvalitativně kvantitativní studie byla zaměřena na domácí přípravu a interakci rodič-dítě během domácí přípravy a vypracování domácích úkolů. Pomocí strukturovaného skupinového rozhovoru byl zjišťován průběh domácí přípravy, postoje dětí k domácím úkolům a to, jak děti vnímají pomoc rodičů během domácí přípravy a s domácími úkoly. Některé výpovědi dětí v průběhu rozhovoru vedly k formulaci hypotéz ověřovaných v kvantitativní části, kde byly výpovědi dětí týkající se domácí přípravy porovnávány s výpověďmi rodičů.

## 5.4 Výsledky kvalitativní části

V průběhu sběru dat byly sebrány tři skupinové rozhovory, skupina byla tvořena osmi dětmi, celkem tedy na otázky odpovídalo 24 dětí. Odpovědi byly písemně zaznamenány. U každého tématu byly vyhledávány kategorie výpovědí, které se opakovaly u více probandů a které obsahovaly konkrétní odpovědi na výzkumné otázky. Sledovaná byla především četnost výskytu jednotlivých kategorií.

### 5.4.1 Průběh domácí přípravy

První okruh otázek se týkal průběhu domácí přípravy a vyhotovování domácích úkolů. Účelem bylo popsat, kde si děti nejčastěji dělají domácí úkoly, zda mají na domácí přípravu klid, jestli existují v rodině nějaká pravidla pro psaní domácích úkolů a domácí přípravy a pokud ano, kdo tato pravidla stanovuje. Dále se zjišťovalo, zda si děti domácí úkoly vypracují najednou nebo si je rozloží na celé odpoledne.

#### **Kde si děti nejčastěji vypracovávají domácí úkoly?**

Ve většině případů (19x) děti uvedly, že si domácí úkoly vypracovávají doma.

*„V družině úkoly psát nesmím, abych to měla správně“ (SR 2;str.3; 45).*

Čtyři děti uvedly, že si úkoly píše někdy doma a někdy v družině.

*„Jak kdy, pokud jsem dlouho družině, tak si je udělám tam, jinak doma“ (SR 1;str.4;10).*

V jednom případě si dítě píše domácí úkoly pouze ve školní družině. V domácím prostředí si nejčastěji děti píše úkoly v dětském pokoji (19 odpovědí), v jednom případě v kuchyni.

*„Úkoly píšu v kuchyni na stole, nemám svůj pokoj“ (SR 1; str. 4; 24).*

Celkem tři děti uvedly, že na domácích úkolech pracují v obývacím pokoji.

#### **Mají děti na domácí úkoly klid?**

Klidné a tiché prostředí při psaní domácích úkolů uvedla nadpoloviční většina dětí (15x). V osmi případech jsou děti při domácích úkolech rušeny ostatními rodinnými příslušníky (nejčastěji sourozenci) případně puštěnou televizí.

*„Babička si někdy pustí televizi a to mě ruší“ (SR 3, str.4;11).*

*„Klid nemám, protože do pokoje chodí mladší brácha a ten mi nedá pokoj“ (SR 2;str. 4; 5).*

*„Úkoly píšu ve svém pokoji, ale moje malá sestra někdy hodně brečí a mě to ruší“ (SR 3;str.4;10) .*

*„Úkoly dělám v dětském pokoji, někdy mě ruší sestra, chce si se mnou hrát a mamka ji pak vyhání“ (SR 3;str.4;15).*

Jedno dítě uvedlo, že při domácích úkolech nemá klid.

*„Úkoly píšu v kuchyni na stole, nemám svůj pokoj, nemám moc klid“ (SR 1;str.4;24).*

Nejčastěji rušivé vlivy při psaní domácích úkolů zmiňovaly děti ze ZŠ v Roztokách u Prahy (6x).

### **Existují v rodině nějaká pravidla pro psaní domácích úkolů a domácí přípravu?**

Nejčastější odpovědí (12x) bylo, že si děti nejprve musí udělat domácí úkoly po příchodu ze školy a teprve potom se mohou věnovat volnočasovým aktivitám (trénink, pobyt venku, sledování televize, hra, apod.).

*„Nesmím ven, dokud nenapišu úkoly“ (SR 3;str.4;20).*

*„Paní učitelka říká, že nejdříve je úkol a potom zábava, dělám to tak“ (SR 2;str.4;17).*

Čtyři děti uvedly, že si po příchodu ze školy chvíli odpočinou (hrají si, svačí, dívají se na televizi) a teprve poté se věnují psaní domácích úkolů.

*„Když přijdu ze školy, tak se dívám na televizi, pak mám svačtinu a pak si jdu napsat úkoly“ (SR 2;str.4;13-14).*

*„Nejdříve si chvíli hraju, odpočinu si a pak píšu úkoly. Když je dopíšu, můžu si zase hrát nebo se dívat na televizi“ (SR 2;str.4;18-19).*

*„Mamka má pravidlo: „Když je úkol, napiš co nejdřív a správně. Nebo si pohrej a jak budeš mít chuť, tak si ho napiš, ale nejpozději v sedm musí být hotovo“ (SR.1;str.4;41-42).*

Tři děti uvedly, že pravidlem při psaní domácích úkolů je klidné a tiché prostředí.

*„Při psaní úkolů se nesmím dívat na televizi ani mít puštěnou hudbu“ (SR 3;str.4;26).*

Dvě děti odpověděly, že pravidla pro domácí úkoly nemají a jedno dítě uvedlo, že úkoly častěji píše ve školní družině.

### **Kdo tato pravidla stanovuje?**

Na tuto otázku děti z velké většiny (19x) odpověděly, že pravidla určují rodiče nebo ostatní rodinní příslušníci (děda, babička); z rodinných příslušníků nejčastěji (10x) uváděly maminku, která určuje pravidla. V jednom případě pravidla určovala chůva.

*„U nás pravidla stanovuje maminka“ (SR.2;str.4;25).*

*„Ten, kdo je zrovna doma“ (SR 2;str.4;30).*

*„Pravidla určují jen rodiče“ (SR 1;str.4;45).*

*„Podle toho, co řeknou rodiče“ (SR. 2;str.4;32).*

Dvě děti uvedly, že si pravidla určují samy a jednou zazněla odpověď, že se dítě snaží s rodiči dohodnout, kdy bude psát domácí úkoly.

*„Snažím se s rodiči dohodnout, kdy budu psát úkoly“ (SR 1;str.4;46).*

## **Probíhá psaní domácích úkolů najednou nebo si je dítě rozloží na celé odpoledne?**

U této otázky převládala odpověď „najednou“ – celkem v osmnácti případech.

*„Většinou najednou, potom chci jít ven“ (SR 3;str.4;40).*

Čtyři děti uvedly, že si úkoly napíše najednou, ale před spaním čtou a dvě děti si mezi jednotlivými úkoly udělají přestávku.

*„Úkoly píšu najednou, ale někdy čtu až později – třeba když si pohraju nebo večer“ (SR 1;str.5;3-4).*

*„Máme většinou jeden úkol, ten si udělám najednou; chvíli před spaním každý den čtu“ (SR.1;str.5;11).*

*„Když máme více úkolů, tak si chvíli odpočinu a pak pokračuji“ (SR 1;str.4;40).*

## **5.4.2 Postoje dětí k domácím úkolům**

V tomto okruhu výzkumných otázek byly sledovány postoje dětí k domácím úkolům a domácí přípravě na školu, zda si myslí, zda domácích úkolů, které dostávají, je moc, málo nebo tak akorát. Zajímalo nás, v čem děti vnímají přínos domácích úkolů, zda jim v něčem pomáhají a co jim naopak na domácích úkolech vadí.

### **Co si děti myslí o domácích úkolech a přípravě do školy?**

Postoje dětí byly rozděleny do čtyř kategorií – pozitivní, negativní, ambivalentní a neutrální. Do kategorie pozitivních postojů byly zahrnuty odpovědi: „dobrý“, „super“, „baví mě“, „lehké“, „mám je rád/a“. Pozitivní postoje k domácím úkolům vyjádřilo celkem dvanáct dětí – šest dívek a šest chlapců.

Do kategorie negativních postojů byly zařazeny odpovědi: „těžké“, „dlouhé“, „strašné“, „ztráta času“, „nebaví mě“, „nemám je rád“, „nuda“. Negativní postoje vyjádřilo celkem sedm dětí.

Ambivalentní postoje zahrnovaly takové odpovědi, kdy děti domácí úkoly nebaví důsledkem vnějších okolností. Tyto postoje vyjádřily dvě děti.

*„Nerad je dělám, mamka pořád jenom řve, ale sám je píšu rád“ (SR 1;str.1;21).*

*„Nemůžu si hrát, musím se učit, ale pak je dělám rád a je u nich sranda“ (SR 1;str.1;19).*

Tři děti vyjádřily neutrální postoje: „nevím“ (SR 1;str.1;22), „musím je udělat“ (SR 2;str.1;11), „měly by se dělat“ (SR 2;str.1;10).

Osm dětí si myslí, že domácích úkolů je moc, tři děti si myslí, že domácích úkolů je málo a třináct dětí uvedlo, že dostávají domácích úkolů tak akorát.

## **V čem domácí úkoly dětem pomáhají?**

Přínos domácích úkolů děti nejvíce vidí v tom, že se mohou naučit něčemu novému (10x)

*„Až budu dospělá, abych uměla dobře psát a počítat“ (SR 3;str.2;12).*

*„V dospělosti, abychom byli chytrí“ (SR 3;str.2;10).*

Další větší skupinu tvořily odpovědi dětí, které vnímaly pomoc domácích úkolů při procvičení učiva probíraného ve škole (8x).

*„Procvičíme si to, co děláme ve škole“ (SR 1;str.2;9).*

*„Když něčemu nerozumím, můžu si to procvičit“ (SR 1;str.2;14).*

Čtyři děti uvedly, že domácí úkoly slouží ke zlepšení školních výsledků.

*„Ve škole při testech“ (SR 3;str.2;5).*

*„Zlepším se ve škole, bude se mi to hodit ve druhé třídě“ (SR 2;str.2;3).*

Jedno dítě jako vnímá pomoc domácích úkolů v tom, že jsou u toho rodiče.

*„Jsou u toho rodiče, pomáhají ve čtení a psaní“ (SR 3;str.2;9).*

Jeden žák na tuto otázku nedokázal odpovědět. Odpovědi se lišily také mezi žáky jednotlivých škol – zatímco nejčastější odpovědi žáků ZŠ v Kunčicích pod Ondřejníkem bylo procvičení školní látky (5x), děti ze ZŠ Roztoky u Prahy (5x) podobně jako žáci ZŠ v Praze 10 (4 x) vnímají přínos domácích úkolů pro naučení se něčemu novému.

## **Co dětem na domácích úkolech nejvíce vadí?**

Odpovědi dětí na tuto otázku byly velmi různorodé. Devět dětí uvedlo, že jim na domácích úkolech nevadí nic (z toho pět žáků bylo ze ZŠ v Kunčicích pod Ondřejníkem, jeden žák ZŠ v Roztokách u Prahy a tři žáci ZŠ v Praze 10).

*„Nic, jenom škoda, že nám jich paní učitelka nedává více“ (SR 1;str.2;21).*

Některým dětem (6x), nejčastěji děti ze ZŠ v Praze 10 (4x), vadí, když jsou úkoly dlouhé, těžké nebo když domácím úkolu nerozumí nebo se jim při domácím úkolu nedaří.

*„Nebaví mě, nechápu je“ (SR 2;str.2;9).*

*„Neumím napsat „b“, „ě“, „f““ (SR 2;str.2;11).*

Čtyřem dětem na domácích úkolech vadí, že se nemohou jiné aktivitě (ze čtyř odpovědí byly tři od žáků ze ZŠ v Roztokách u Prahy).

*„Nemůžu si jít hrát“ (SR 3; str. 2;15).*

Překvapivé byly odpovědi tří prvňáčků, kterým vadily kvůli zásahu rodičů.

*„Když je dělá se mnou mamka“ (SR 2;str.2;25).*

*„Snažím se a máma to pak vygumuje“ (SR 3;str.2;21).*

*„Mamka mě nutí“ (SR 3;str.2;19).*

Dvě děti uvedly, že jim vadí při psaní domácích úkolů fyzický dyskomfort.

*„Bolí mě pak ruka, za krkem a nohy, když vstanu“ (SR 3;str.2;20).*

### **5.4.3 Pomoc rodičů při domácí přípravě**

V tomto okruhu se zaměřujeme na součinnost rodičů a dětí při domácí přípravě a především na to, jak vnímají děti pomoc rodičů s domácími úkoly – zda rodiče vědí, jak dětem pomáhat s domácími úkoly, v čem spočívá pomoc rodičů při psaní domácích úkolů, zda děti preferují psaní úkolů samy nebo společně s pomocí druhé osoby a koho děti žádají o pomoc, když jim něco nejde.

#### **Dělají si domácí úkoly děti samy nebo jim někdo pomáhá?**

V odpovědi na tuto otázku děti rozlišovaly pomoc rodičů při psaní domácích úkolů a kontrolu domácího úkolu, který si děti vypravují samostatně. Kontrola domácího úkolu nebyla v tomto případě považována za pomoc při psaní domácího úkolu.

*„Sám, mamka mě přijde občas zkontrolovat, jestli to dělám dobře“ (SR 3;str.2;25).*

*„Úkol dělám sám, mamka mě kontroluje“ (SR 3;str.2;30).*

*„Sám, ale kontroluje mi to mamka, jen někdy pomáhá“ (SR 1;str.2;35).*

Jedenáct dětí odpovědělo, že si domácí úkoly dělá samostatně. Sedm dětí uvedlo, že domácí úkoly dělá společně s rodiči nebo s ostatními rodinnými příslušníky.

*„Mamka pomůže, já čtu, ona poslouchá“ (SR 2; str.2;21).*

Šest dětí píše domácí úkoly někdy samo, někdy s pomocí druhé osoby.

*„Někdy sama, někdy s mamkou, vždycky mě kontroluje“ (SR 2;str.2;20).*

*„Sama, ale někdy mi pomůže mamka nebo sestra“ (SR 2;str.2;24).*

#### **Myslí si děti, že rodiče vědí, jak jim pomáhat s domácími úkoly?**

Osm dětí uvedlo, že rodiče vědí, jak pomáhat s domácími úkoly – zajímavostí je, že z osmi dětí bylo pět ze ZŠ v Roztokách u Prahy, dvě děti ze ZŠ Praha 10 a jedno dítě ze ZŠ v Kunčicích pod Ondřejníkem.

*„Mamka je učitelka, když něco nevím, tak mi to vysvětlí“ (SR 3;str.2;36).*

Sedm dětí odpovědělo, že rodiče nedokáží dětem s domácími úkoly pomoci, v některých případech žádají o pomoc či vysvětlení paní učitelku.

*„Taťka neumí matematiku, mamka má polskou školu, ta to neumí“ (SR 2;str.2;32).*

„Mamka tomu nerozumí, většinou se směje a druhý den si to nechá stejně vysvětlit od paní učitelky“ (SR 2;str.2;36).

„Mamka, když tomu nerozumí a neumí vysvětlit, tak voláme paní učitelce, která to mamce vždy vysvětlí a já to pochopím dříve než ona“ (SR 1;str.2;45-46).

„Mamka i taťka tomu rozumí, ale vždy mi to vysvětlí špatně a musím se stejně ptát paní učitelky“ (SR 1;str.3;1-2).

„Mamka tomu nerozumí, umí jenom číst“ (SR 1;str.2;48).

Některé děti (5x) uvedly, že s domácími úkoly z různých důvodů pomoc rodičů nepotřebují.

„Paní učitelka nám dává takový úkol, aby to všichni pochopili“ (SR 1;str.2;41).

„Rodiče mi to nevysvětlují, protože tomu většinou rozumím a když ne, tak se ptám ve škole hned“ (SR1;str.2;42).

„Snažím se na to přijít sám“ (SR 2;str.2;34)

Tři žáci uvedli, že rodiče někdy vědí, jak pomoci, a někdy ne.

„Někdy něčemu nerozumí, ale společně na to přijdeme“ (SR 3;str.2;43).

Jedno dítě na tuto otázku nedokázalo odpovědět.

### **Jak rodiče dětem pomáhají?**

Většině dětí (13x) rodiče s domácími úkoly pomáhají málo nebo vůbec.

Některé děti (7x) uvedly odpověď „středně“ a dvě děti uvedly výraznou pomoc rodičů při domácích úkolech. Dva žáci odpověděli, že jim rodiče s domácími úkoly nepomáhají vůbec.

„Vůbec, mamka tomu nerozumí“ (SR 1;str.3;10).

Větší část dětí (15x) jako pomoc rodičů při domácích úkolech uvedlo kontrolu domácích úkolů.

„Většinou se snažím na řešení přijít sama, mamka mi moc nepomáhá, jen úkol kontroluje“ (SR 2;str.2;44).

„Jen úkoly kontrolují“ (SR 1;str.3;16).

„Zkontroluje úkol a řekne mi, když tam mám chybu“ (SR 3;str.3;8).

„Je lepší, když si na to přijdu sám a mamka mi to pak kontroluje“ (SR 2;str.3;7).

Sedmi dětem rodiče s domácím úkolem pomáhají (poradí, pomohou najít řešení).

„Pomůžou mi najít řešení z matematiky, když něco nevím“ (SR 2;str.2;47).

„Sedí vedle mě, když nevím, tak se zeptám“ (SR 3;str.3;14).

„Poradí mi s příkladem“ (SR 3;str.3;11).

### **Dělají děti domácí úkoly raději samy nebo s pomocí druhých?**

U této otázky dominovala odpověď „sám/sama“ (19x).

*„Raději sám, pak to ale musím ukázat rodičům“ (SR 2; str. 3;16).*

*„Raději sama, když nevím, poprosím o pomoc“ (SR 2;str. 3;19).*

Pět žáků uvedlo, že si úkoly dělají raději s rodiči, kteří jim pomáhají.

*„ S rodiči, něco mi vysvětlí“ (SR 2;str. 3;15).*

*„Raději s rodiči, někdy potřebuju pomoc“ (SR 3;str. 3;22).*

Zajímavostí je, že všechny děti ze skupiny žáků ZŠ Kunčice pod Ondřejníkem uvedly, že si domácí úkoly dělají raději samy.

### **Koho děti požádají o pomoc, když jim něco nejde?**

Devět dětí žádá o pomoc oba rodiče.

*„Mamku nebo tatku, nikdo nekřičí, udělám to znovu“ (SR 2;str.3;35).*

Osm dětí, když potřebují pomoci, jde pouze za matkou.

*„Mamku, tatka křičí“ (SR 2;str.3;33).*

*„ Mamku, tatka se někdy zlobí a křičí“ (SR 2;str.3;36).*

Ostatní rodinné příslušníky (babička, dědeček, sestra, bratr, teta) o pomoc žádají tři děti.

*„Toho, kdo je doma“ (SR2;str.3;38).*

Pomoc paní učitelky uvedli dva žáci.

*„Paní učitelku nebo paní vychovatelku, která se stejně zeptá paní učitelky, protože tomu nerozumí“ (SR 1;str.4;1).*

Jedna žákyně uvedla, že si o pomoc řekne kamarádce; jedno dítě uvedlo, že o pomoc s domácími úkoly nežádá nikoho.

### **5.4.4 Souhrn výsledků kvalitativní části**

V kvalitativním výzkumu byly hledány odpovědi na tři okruhy výzkumných otázek. V prvním okruhu nazvaném průběh domácí přípravy, bylo sledováno, jak probíhá psaní domácích úkolů, domácí příprava na školu a zda existují v rodině nějaká pravidla pro psaní domácích úkolů. Z výsledků vyplynulo, že domácí úkoly si děti nejčastěji píší doma v dětském pokoji. Vě většině případů mají děti při psaní domácích úkolů klid, některé děti uvedly, že jsou při psaní domácích úkolů rušeni ostatními členy rodiny (nejčastěji sourozenci), případně puštěnou televizí. Většina dětí uvádí, že pro domácí přípravu a psaní domácích úkolů jsou v rodině stanovena pravidla, která z velké části stanovují rodiče nebo ostatní členové rodiny. Pouze jeden žák uvedl, že se snaží s rodiči dohodnout, kdy bude psát domácí úkoly. Domácí úkoly si děti nejčastěji píší najednou, po příchodu ze školy a teprve potom se věnují volnočasovým a zájmovým aktivitám.

Při zkoumání postojů dětí k domácí přípravě jsme se zaměřovaly na to, zda a v čem děti vidí přínos domácích úkolů a co jim na domácích úkolech vadí. Zjistily jsme, že postoje dětí k domácím úkolům nejsou jednoznačné – nadpoloviční většina dětí má k domácím úkolům pozitivní postoj, menší část dětí z výzkumného souboru má k domácím úkolům negativní nebo neutrální postoj. Množství úkolů, které dostávají, děti považují za přiměřené. Přínos domácích úkolů děti vidí převážně v tom, že jim pomáhají naučit se něco nového a v procvičení školní látky. Vliv domácích úkolů na zlepšení školních výsledků uvedly pouze čtyři děti. Na otázku, co dětem na úkolech vadí, byly odpovědi nejednotné. Zatímco některým dětem na domácích úkolech nevadí nic, jiným na domácím úkolu vadí, když je dlouhý, těžký nebo když úkolu nerozumí.

Ve třetím okruhu výzkumných otázek jsme sledovaly pomoc rodičů při domácí přípravě a při psaní domácích úkolů a také na to, jak děti pomoc rodičů vnímají. Většina dětí si domácí úkoly píše samostatně, pomoc rodičů je malá. Téměř všechny děti se shodly v názoru, že si raději domácí úkoly vypracovávají samy, mají radost, když na řešení úkolu přijdou samy. Když potřebují s domácím úkolem poradit, nejčastěji se s žádostí o pomoc obracejí na maminku nebo na ostatní rodinné příslušníky. Některé děti zdůraznily, že o pomoc žádají pouze matku, protože otec se někdy zlobí a křičí. Samotnou pomoc rodičů děti z velké části vnímaly jako kontrolu domácích úkolů. Nejednotné názory dětí byly na to, zda rodiče vědí, jak pomáhat s domácími úkoly; z devatenácti dětí, které pomoc rodičů potřebují, si osm dětí myslí, že jim rodiče dokáží pomoci, sedm dětí uvedlo, že jim rodiče s úkoly pomoci neumí a třem dětem rodiče někdy umí pomoci, jindy ne. Tento fakt může být způsoben právě tím, že děti si raději píší domácí úkoly samostatně a samy děti vnímají pomoc rodičů především jako kontrolu domácích úkolů.

Předpokládaly jsme, že se budou odpovědi žáků lišit také podle lokality školy, že městský styl života vede k tomu, že rodiče mají na své děti méně času, stejně jako průběh domácí přípravy bude odlišný u dětí na vesnici a ve městě. Nicméně odpovědi žáků z různých škol se většinou neodlišovaly, pouze v několika otázkách byly patrné rozdíly. Zatímco děti ze školy v podhůří Beskyd v Kunčicích pod Ondřejníkem mají z velké části na domácí přípravu klid, děti ze školy v Roztokách u Prahy uvedly, že jsou při domácí přípravě rušeny, nejčastěji sourozenci. Tento rozdíl by se dal vysvětlit tím, že v Roztokách u Prahy probíhá nová výstavba a tato lokalita je vyhledávaná a oblíbená především u mladých

rodin s dětmi, v rodině jsou často dvě a více dětí, proto prvňáčci nemají na úkoly tolik klidu.

Také u otázky zjišťující přínos domácích úkolů jsme zaznamenaly rozdílné výpovědi žáků jednotlivých škol. Většina dětí z Kunčic pod Ondřejníkem vnímá pomoc domácích úkolů pro procvičení školní látky, oproti tomu děti z Roztok u Prahy a Prahy 10 přínos domácích úkolů vidí v tom, že se naučí něčemu novému. A zatímco většině dětem v Kunčicích pod Ondřejníkem na domácích úkolech nevádí nic, žákům školy v Roztokách u Prahy vadí na úkolech to, že si nemohou jít po ukončení školy hrát. Domnívám se, že rodiče v Praze a okolí akcentují důležitost vzdělání pro budoucí život, rodiče kladou na domácí přípravu do školy větší důraz, což může ovlivnit také postoje dětí k domácím úkolům. Poslední otázkou, kde jsme zaznamenaly výraznější rozdíl v odpovědích dětí, byla otázka zjišťující, zda rodiče vědí, jak dětem s domácími úkoly pomáhat. Většina dětí z roztocké školy uvedla, že rodiče vědí, jak dětem pomáhat s domácími úkoly, zatímco děti ze školy v Kunčicích pod Ondřejníkem i v Praze 10 častěji uváděly, že rodiče nevědí, jak jim s úkoly pomoci.

## 5.5 Výsledky kvantitativní části

Výsledky kvantitativní části lze rozdělit do tří oblastí v souladu s dříve uvedenými výzkumnými otázkami (kapitola 5.2.1)

1. Průběh domácí přípravy
2. Postoje dětí k domácím úkolům
3. Pomoc rodičů při domácí přípravě

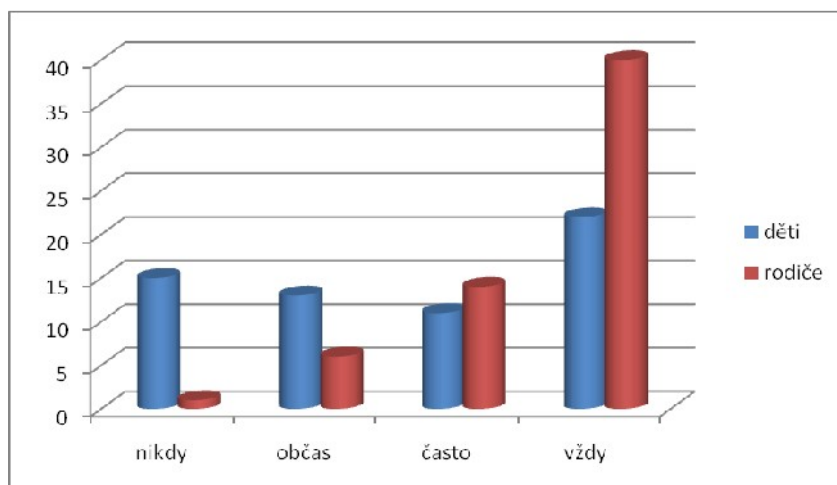
### 5.5.1 Průběh domácí přípravy

**H1 (H<sub>0</sub>): Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že se dítě při psaní domácího úkolu uchýlí na klidné místo.**

**Hypotéza alternativní: Rodiče a děti se liší v tvrzení, že se dítě při psaní domácího úkolu uchýlí na klidné místo.**

Na základě Wilcoxonova testu ( $W = 3006,5$ ,  $p < 0,001$ ) bylo zjištěno, že se rodiče a děti se liší v tvrzení, že se dítě při psaní domácího úkolu uchýlí na klidné místo. Hypotéza č. 1

(Ho) tedy nebyla potvrzena. Výpovědi rodičů a dětí se liší, rodiče si myslí častěji než děti, že se dítě při psaní domácího úkolu uchýlí na klidné místo.

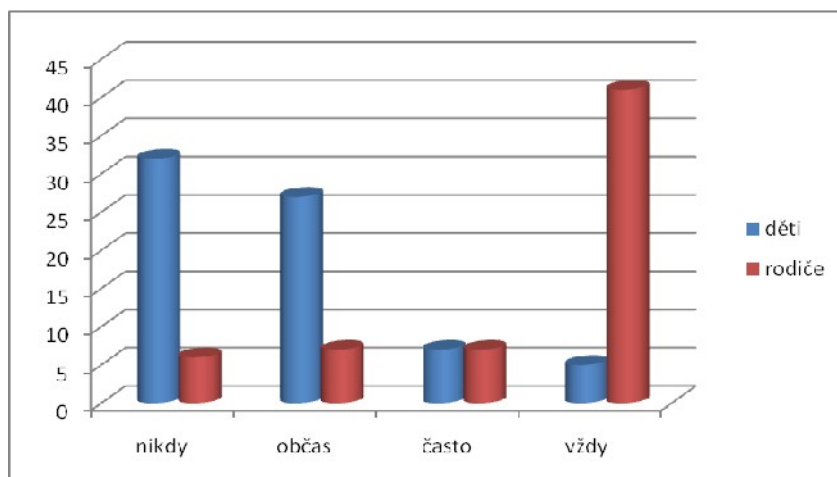


**Graf 6: Grafické znázornění odpovědí rodičů a dětí - H1**

**H2 (Ho):** Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že jsou televize a počítač při psaní úkolů vypnuté.

**Hypotéza alternativní:** Rodiče a děti se liší v tvrzení, že jsou televize a počítač při psaní úkolu vypnuté.

Na základě Wilcoxonova testu ( $W = 2466,5$ ,  $p < 0,001$ ) bylo zjištěno, že se rodiče a děti se liší v tvrzení, jsou televize a počítač při psaní úkolů vypnuté. Hypotéza č. 2 (Ho) tedy nebyla potvrzena. Výpovědi rodičů a dětí se liší. Rodiče si myslí, že jsou televize a počítač při psaní úkolů vypnuté, častěji než děti.

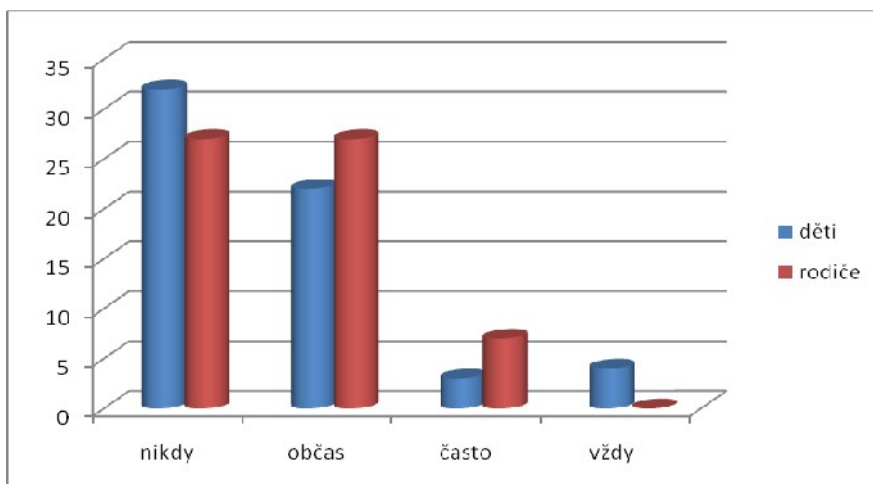


**Graf 7: Grafické znázornění odpovědí rodičů a dětí - H2**

**H3 (Ho): Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že si děti mohou dělat úkoly, kdy chtějí.**

**Hypotéza alternativní: Rodiče a děti se liší v tvrzení, že si děti mohou dělat úkoly, kdy chtějí.**

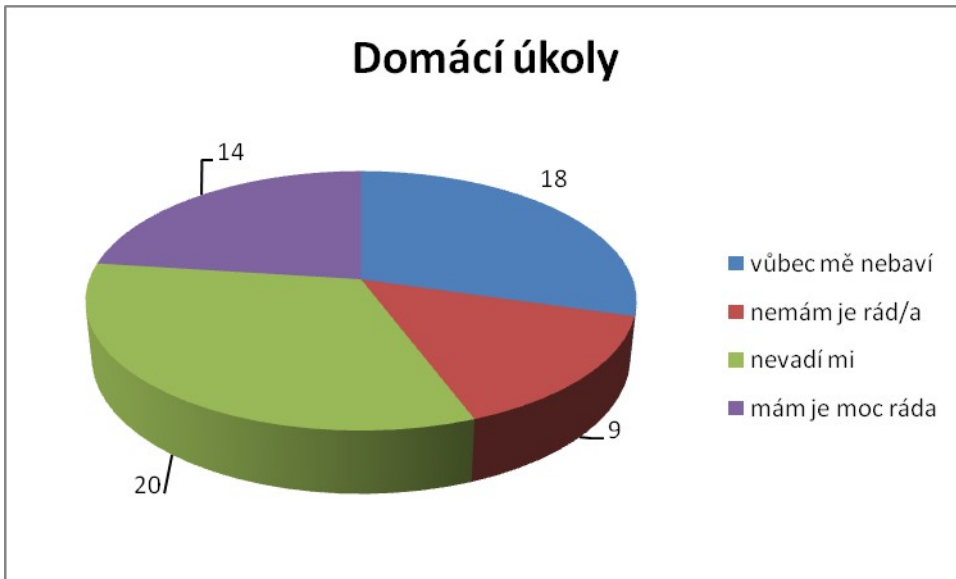
Na základě Wicoxonova testu ( $W=3630,5$ ,  $p=0,494$ ) nebylo prokázáno, že se rodiče a děti liší v tvrzení, že si děti mohou dělat úkoly, kdy chtějí. Hypotéza č. 3 (Ho) tedy nebyla zamítnuta.



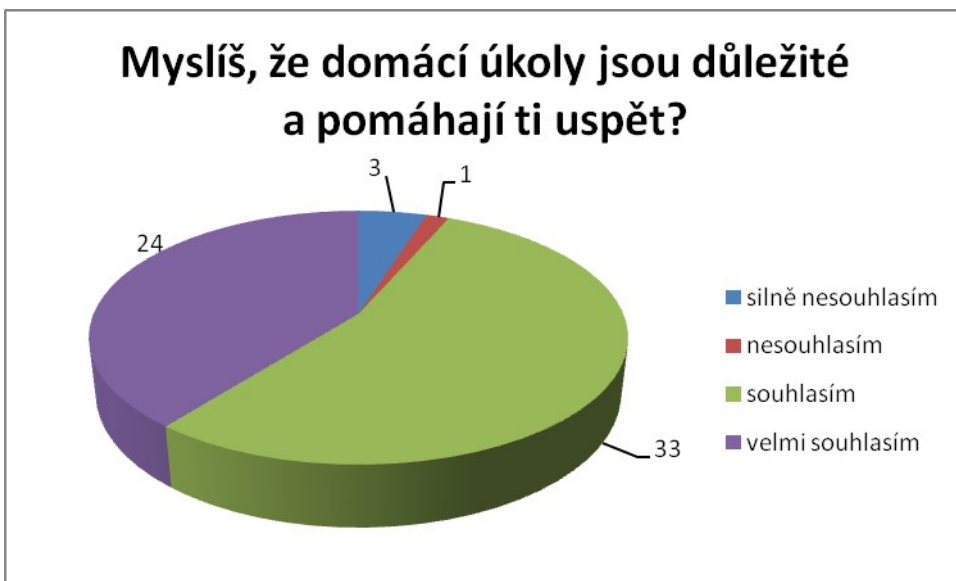
**Graf 8: Grafické znázornění odpovědí rodičů a dětí - H3**

### 5.5.2 Postoje dětí k domácím úkolům

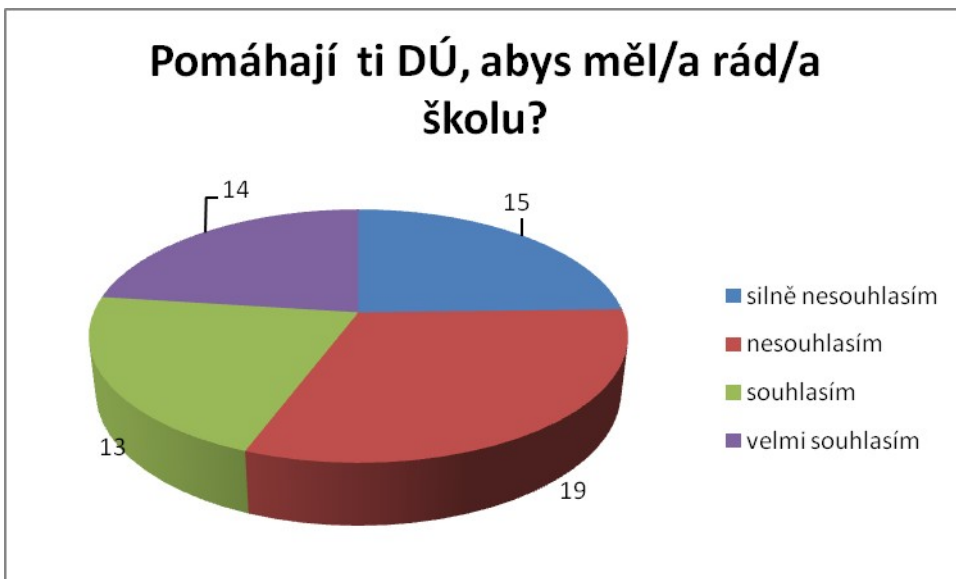
Postoje dětí k domácím úkolům nejsou jednotné. Dvaceti dětem (33%) domácí úkoly nevdají; osmnáct dětí (29%) domácí úkoly nebaví; 14 dětí (23%) má úkoly rádo a devět dětí (15%) domácí úkoly nemá rádo. 57 dětí (93 %) souhlasí s tím, že domácí úkoly jsou důležité a pomáhají jim uspět. Pouze čtyři děti s tímto tvrzením nesouhlasí. 34 dětí (56%) nesouhlasí s tím, že jim domácí úkoly pomáhají k tomu, aby měly rády školu. Všechny děti (100%) si myslí, že jim domácí úkoly pomáhají naučit se látku.



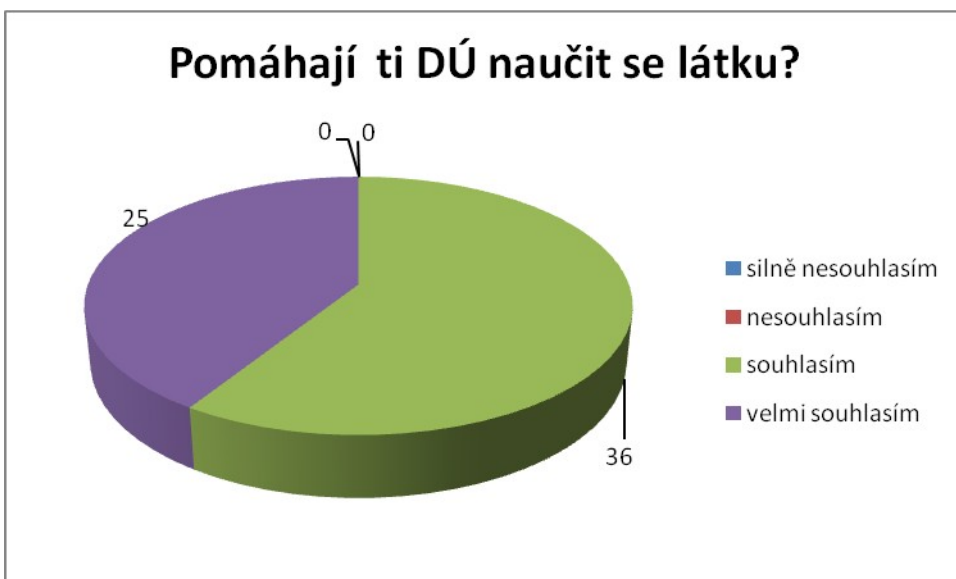
**Graf 9: Oblíbenost domácích úkolů**



**Graf 10: Důležitost domácích úkolů pro úspěch ve škole**



**Graf 11: Prospěšnost domácích úkolů pro oblíbenost školy**

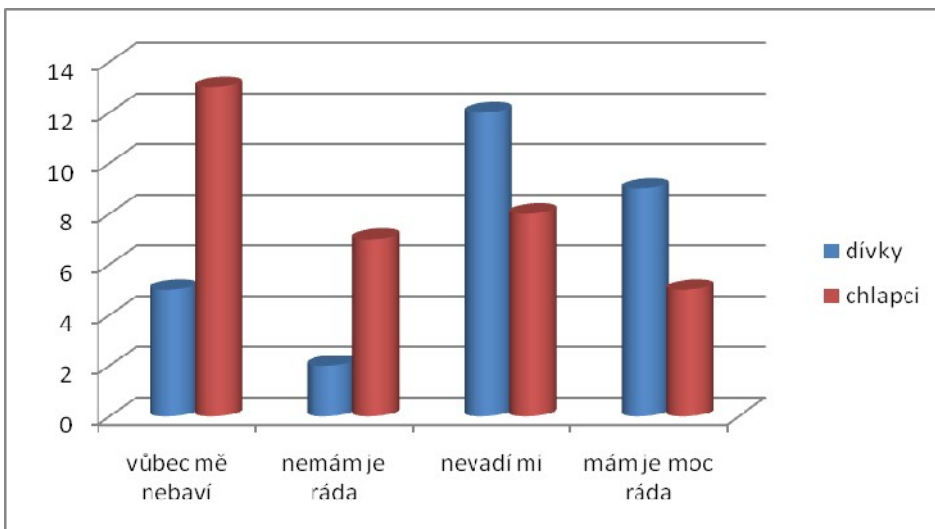


**Graf 12: Prospěšnost domácích úkolů pro naučení nové látky**

**H4: Dívky a chlapci se liší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbenosti.**

**Ho: Dívky a chlapci se neliší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbenosti.**

Na základě Wilcoxonova testu ( $W=857$ ,  $p=0,012$ ) bylo zjištěno, že dívky a chlapci se liší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbenosti. Hypotéza č. 4 tedy byla potvrzena. Dívky mají domácí úkoly raději.

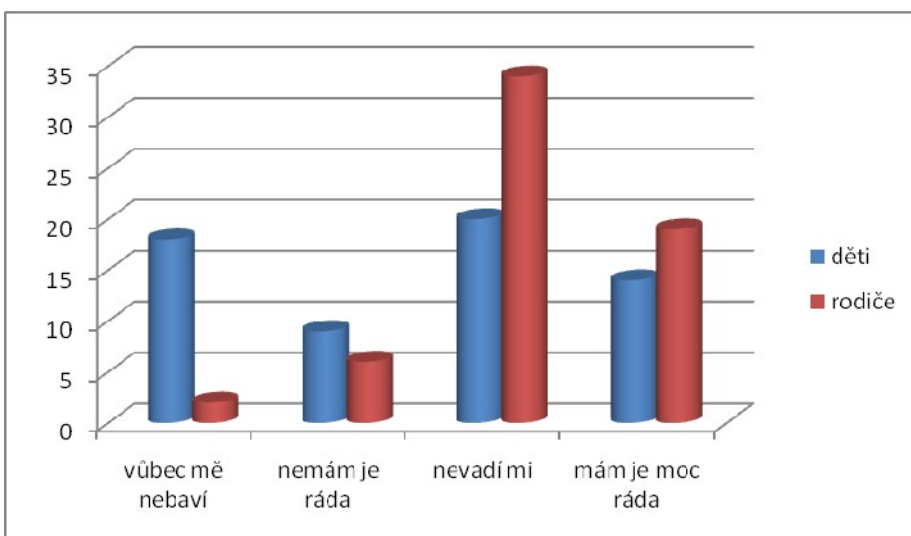


**Graf 13: Grafické znázornění odpovědí dívek a chlapců - H4**

**H5: Rodiče a děti se liší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbě.**

**Ho: Rodiče a děti se neliší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbě.**

Na základě Wilcoxonova testu ( $W= 3175$ ,  $p= 0,001$ ) bylo zjištěno, že rodiče a děti se liší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbě. Hypotéza č. 5 tedy byla potvrzena. Rodiče mají domácí úkoly raději.



**Graf 14: Grafické znázornění odpovědí rodičů a dětí - H5**

**H6: Existuje souvislost mezi tím, zda děti mají potíže ve škole a zda mají rády domácí úkoly.**

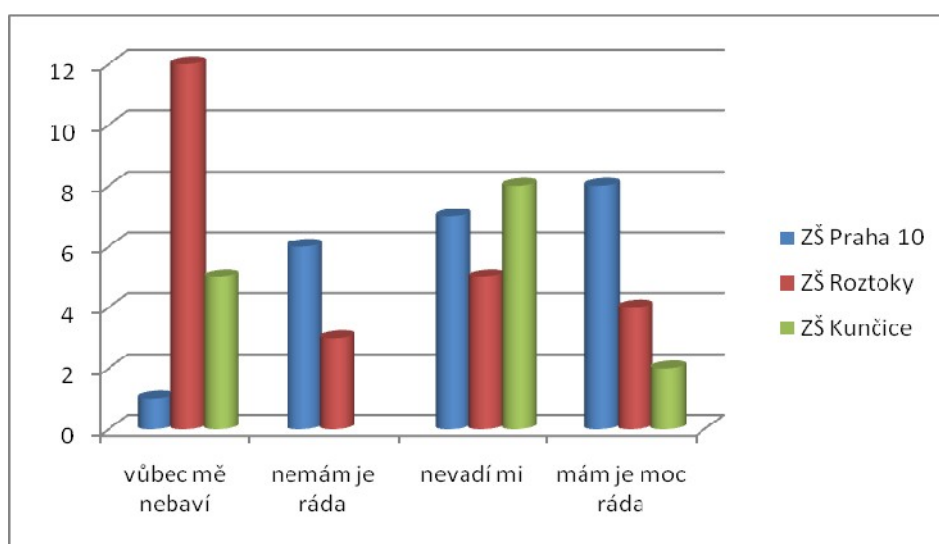
**Ho: Neexistuje souvislost mezi tím, zda děti mají potíže ve škole a zda mají rády domácí úkoly.**

Byla zjištěna pozitivní závislost mezi zkoumanými proměnnými ( $r_s = 0,171$ ). Tato závislost však nedosahuje požadované hladiny statistické významnosti ( $p = 0,190$ ). Nebylo prokázáno, že by existovala souvislost mezi tím, zda děti mají potíže ve škole a zda mají rády domácí úkoly. Hypotézu č. 6 tedy musíme zamítnout.

**H7 (Ho): Děti z různých základních škol se neliší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbenosti.**

**Hypotéza alternativní: Děti z různých základních škol se liší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbenosti.**

Na základě Kruskal-Wallisova testu ( $\chi^2=7,67$ ,  $p=0,021$ ) bylo prokázáno, že se děti z různých základních škol se liší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbenosti. Hypotéza č. 7 (Ho) tedy nebyla potvrzena. Nejraději mají domácí úkoly děti z Prahy 10.



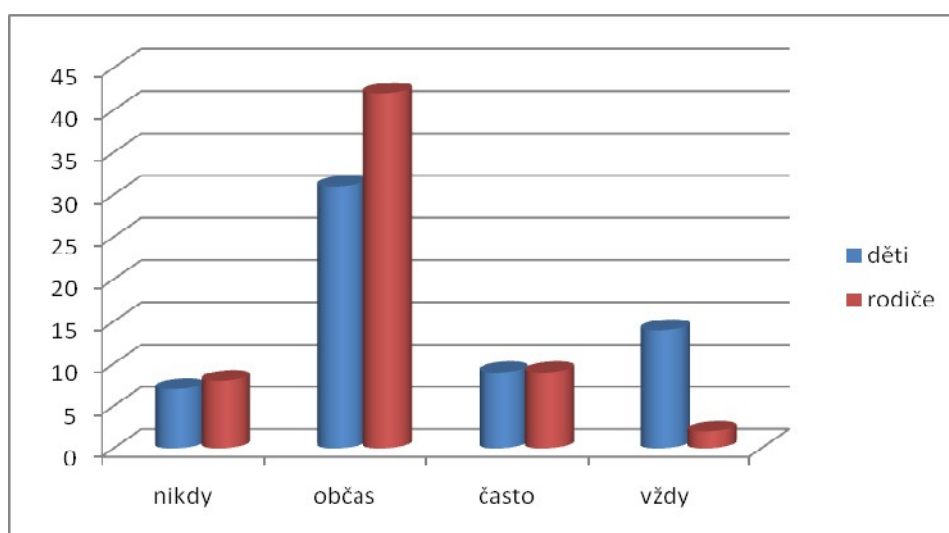
**Graf 15: Grafické znázornění odpovědí dětí z různých základních škol - H7**

### 5.5.3 Pomoc rodičů při domácí přípravě

**H8 (Ho):** Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že dítě žádá o pomoc, když nerozumí domácímu úkolu.

**Hypotéza alternativní:** Rodiče a děti se liší v tvrzení, že dítě žádá o pomoc, když nerozumí domácímu úkolu.

Na základě Wilcoxonova testu ( $W=3354,5$ ,  $p=0,021$ ) bylo zjištěno, že se rodiče a děti liší v tvrzení, že dítě žádá o pomoc, když nerozumí domácímu úkolu. Hypotéza č. 8 (Ho) tedy nebyla potvrzena. Výpovědi rodičů a dětí se liší, rodiče si myslí, že dítě žádá rodiče o pomoc méně často.

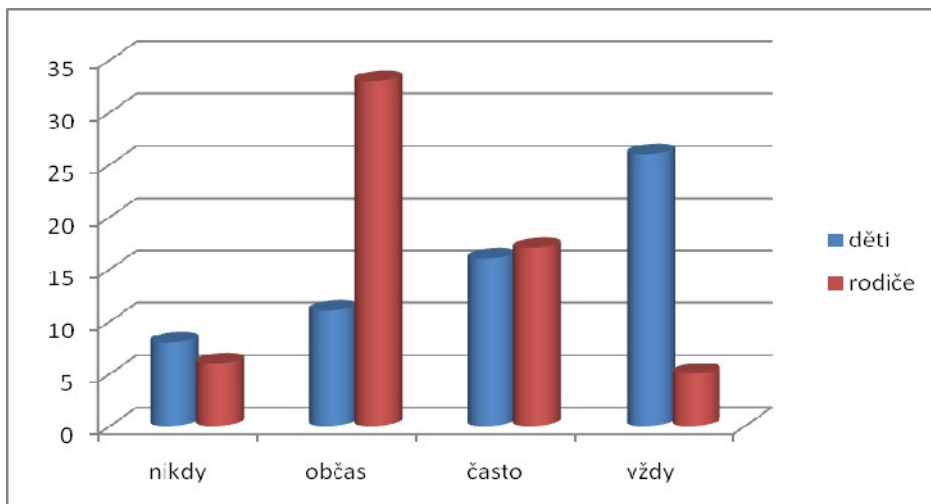


**Graf 16: Grafické znázornění odpovědí rodičů a dětí - H8**

**H9: Rodiče a děti se liší v tvrzení, že pomoc rodičů dítěti usnadňuje domácí přípravu**

**Ho:** Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že pomoc rodičů dítěti usnadňuje domácí přípravu.

Na základě Wilcoxonova testu ( $W=3059,5$ ,  $p<0,001$ ) bylo zjištěno, že se rodiče a děti liší v tvrzení, pomoc rodičů dítěti usnadňuje domácí přípravu. Hypotéza č. 9 tedy byla potvrzena. Výpověď rodičů a dětí se liší, rodiče si myslí, že pomoc rodičů dítěti usnadňuje domácí přípravu, méně často než děti.

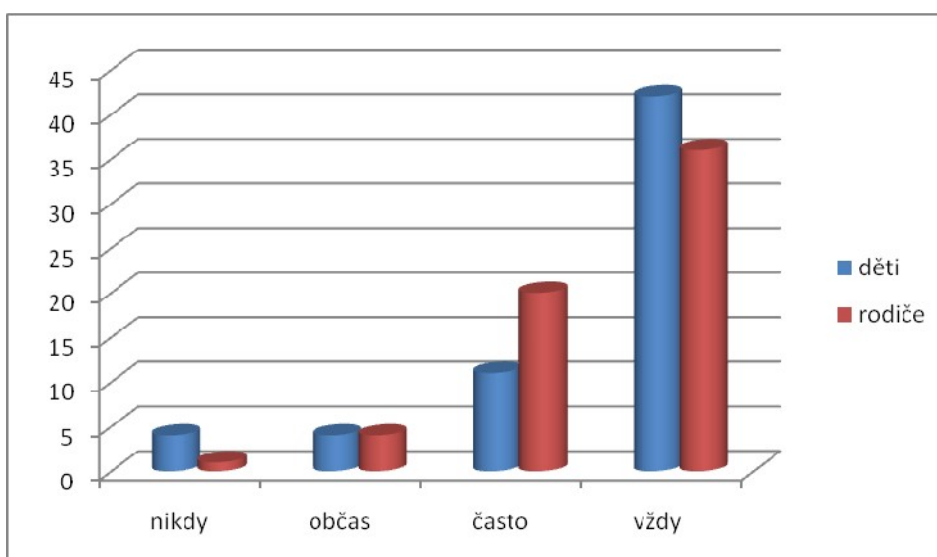


**Graf 17: Grafické znázornění odpovědí rodičů a dětí - H9**

**H10: Rodiče a děti se liší v tvrzení, že rodiče vědí, jak dětem pomáhat s domácí přípravou.**

**Ho: Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že rodiče vědí, jak dětem pomáhat s domácí přípravou.**

Na základě Wicoxonova testu ( $W= 3627$ ,  $p 0,453$ ) nebylo prokázáno, že se rodiče a děti liší v tvrzení, rodiče vědí, jak dětem pomáhat s domácí přípravou. Hypotéza č. 10 tedy nebyla potvrzena.



**Graf 18: Grafické znázornění odpovědí rodičů a dětí - H10**

### 5.5.4 Souhrn výsledků kvantitativní části

V oblasti zkoumající průběh domácí přípravy se rodiče a děti shodují v tom, že si děti nemohou dělat domácí úkoly, kdy chtějí. Rodiče si myslí častěji než děti, že se děti uchýlí při psaní domácích úkolů na klidné místo, stejně jako že televize a počítač jsou při psaní domácích úkolů vypnuté.

Postoje dětí k domácím úkolům nejsou jednotné; nadpoloviční většina (56%) má domácí úkoly rádo nebo jim nevadí, ostatním dětem domácí úkoly vadí nebo je nemá rádo. Všechny děti z výzkumného vzorku považují domácí úkoly za důležité; dle dětí domácí úkoly jim pomáhají naučit se školní látku a pomáhají jim uspět. Postoje chlapců a dívek k domácím úkolům se liší, dívky mají domácí úkoly raději. Rozdílné jsou také postoje dětí a rodičů k domácím úkolům, rodiče mají domácí úkoly raději. Mezi oblibou domácích úkolů a školní úspěšností žáků byla nalezena pozitivní korelace, která však nedosahovala statistické významnosti. Byla prokázána odlišnost v oblíbenosti domácích úkolů u dětí z různých škol, nejoblíbenější byly domácí úkoly u žáků ze základní školy v Praze 10. Rodiče i děti se shodují v tom, že rodiče téměř vždy vědí, jak dětem pomáhat s domácí přípravou.

H1	Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že se dítě při psaní domácího úkolu uchýlí na klidné místo.		nebyla potvrzena
H2	Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že jsou televize a počítač při psaní úkolů vypnuté.		nebyla potvrzena
H3	Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že si děti mohou dělat úkoly, kdy chtějí	byla potvrzena	
H4	Dívky a chlapci se liší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbenosti.	byla potvrzena	
H5	Rodiče a děti se liší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbenosti.	byla potvrzena	
H6	Existuje souvislost mezi tím, zda děti mají potíže ve škole a zda mají rády domácí úkoly.		nebyla potvrzena
H7	Děti z různých základních škol se neliší v tom, zda mají domácí úkoly v oblíbenosti.		nebyla potvrzena
H8	Rodiče a děti se neliší v tvrzení, že dítě žádá o pomoc, když nerozumí domácímu úkolu.		nebyla potvrzena
H9	Rodiče a děti se liší v tvrzení, že pomoc rodičů dítěti usnadňuje domácí přípravu	byla potvrzena	
H10	Rodiče a děti se liší v tvrzení, že rodiče vědí, jak dětem pomáhat s domácí přípravou.		nebyla potvrzena

**Tabulka 1: Přehled výsledků ve vztahu k formulovaným hypotézám**

## 5.6 Diskuse

S měnící se společností se mění také přístupy k dítěti a jeho výchově. Rodiče si více uvědomují důležitost vzdělání pro budoucí život dítěte a snaží se dítěti usnadnit vstup do školy a zvládnání nároků školy. Zatímco v době minulé děti navštěvovaly tzv. spádovou školu, v současné době mají rodiče možnost výběru školy pro své dítě. Společnost požaduje zkvalitnění vyučovacího procesu, proto je větší tlak vyvíjen také na pedagogy. Fakt, že dochází ve větší míře k integraci dětí s různými poruchami vývoje a chování, klade další nároky na profesionalitu učitelů i jejich sociální dovednosti.

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou nástupu školní docházky a možnými problémy spojenými s tímto vývojovým mezníkem. V teoretické části zpracováváme dosavadní poznatky vztahující se k problematice vývoje dítěte, procesu socializace, školní zralosti a připravenosti, zamýšlíme se nad faktory, které mohou ovlivnit školní úspěšnost dítěte.

Pravidelnou aktivitou, kde se děti a rodiče po nástupu do školy setkávají, je psaní domácích úkolů a domácí příprava na školu. Z tohoto důvodu jsme velkou pozornost v diplomové práci věnovaly domácím úkolům a domácí přípravě.

Hlavním cílem výzkumné části bylo porozumění domácí přípravě na školu a roli jednotlivých klíčových aktérů. V kvalitativní části jsme hledaly odpovědi na tři okruhy výzkumných otázek: průběh domácí přípravy, postoje dětí k domácím úkolům; pomoc rodičů při domácí přípravě. Výpovědi dětí v rozhovorech v kvalitativní části vedly k formulaci hypotéz pro kvantitativní část, kde jsme porovnávaly, nakolik se shodují či liší výpovědi dětí a rodičů souvisejících s výše uvedenými výzkumnými otázkami.

V diskusi shrneme výsledky výzkumu, budeme se zde zabývat otázkou volby respondentů, použitými metodami a dále vybranými tématy k dalšímu výzkumu.

Ačkoliv jsme v hypotéze č. 1 předpokládaly, že rodiče a děti se neliší v tvrzení, že se dítě při psaní domácího úkolu uchýlí na klidné místo, výzkum ukázal, že rodiče si myslí častěji než děti, že se děti při psaní domácích úkolů uchýlí na klidné místo. V rozhovorech děti uváděly, že jsou při psaní domácích úkolů rušeni nejčastěji ostatními rodinnými příslušníky. Z pohledu dětí tedy na domácí přípravu klid nemají, ačkoliv se na klidné místo uchýlí. Taktéž u hypotézy č. 2 jsme předpokládaly shodné odpovědi rodičů i dětí na otázku, zda jsou televize a počítač při psaní úkolů vypnuté. Také v tomto případě si rodiče

myslí častěji než děti, že počítač a televize jsou při psaní domácích úkolů vypnuté. Stejně jako u hypotézy č. 1 i zde může být výsledek ovlivněn odlišným chápáním otázky rodiči a dětmi. Děti při psaní domácích úkolů vnímají, že ostatní rodinní příslušníci občas sledují televizi, případně pracují na počítači, děti to při psaní domácích úkolů ruší a uvádějí, že na domácí přípravu klid nemají. Výsledky hypotézy č. 1 a č. 2 mohou být ovlivněny také větší upřímností dětí a určitou stylizací rodičů.

U hypotézy č. 3 jsme předpokládaly, že děti a rodiče se neliší v tvrzení, že si mohou dělat úkoly, kdy chtějí. Tato hypotéza byla potvrzena. Výsledek je shodný s tím, co uváděly děti během rozhovorů, kdy výrazná většina dětí uvedla, že pro psaní domácích úkolů a domácí přípravu existují v rodině určitá pravidla, která musí respektovat. Zajímavým zjištěním, který při rozhovorech vyplynul, že děti rozlišují domácí úkoly a čtení. Povinnost číst děti často považovaly za každodenní samozřejmost a vedle toho ještě dostávaly jiný domácí úkol. Čtení probíhá nejčastěji večer před spaním.

Hypotéza č. 4 předpokládala, že postoje dívek a chlapců k domácí přípravě se liší, tato hypotéza byla potvrzena. Tento výsledek se shoduje s výsledkem mezinárodní česko-francouzsko-kanadské studie, kdy bylo potvrzeno, že dívky mají pozitivnější afektivní postoj k domácím úkolům.

U hypotézy č. 5 jsme předpokládaly, že oblíbenost domácích úkolů u rodičů a dětí bude odlišná, což výzkum potvrdil; zjistily jsme, že rodiče mají k domácím úkolům pozitivnější postoj než děti. Tento výsledek může být ovlivněnou skutečností, že rodiče si uvědomují více než děti v tomto věku důležitost vzdělání pro budoucí život, domácí úkoly rodičům umožňují sledovat pokroky dítěte, jeho silné a slabé stránky.

Hypotéza č. 6 předpokládala, že existuje souvislost mezi tím, zda mají děti potíže ve škole a zda mají rády domácí úkoly. Výzkum tuto souvislost neprokázal. Z rozhovorů vyplynulo, že žáci prvních tříd vnímají pomoc domácích úkolů při procvičení nové látky a při získávání nových vědomostí a dovedností. Zdá se tedy, že prvňáčci si neuvědomují přínos domácích úkolů pro zlepšení jejich školní úspěšnosti a domácí úkoly neovlivňují školní úspěšnost. Tento výsledek podporuje také výzkum Coopera (2007), který uvádí, že v prvních třídách základní školy je nízká korelace mezi domácí přípravou a školním výkonem dítěte.

U hypotézy č. 7 jsme zkoumaly, zda existují rozdíly v postoji k domácím úkolům mezi žáky jednotlivých škol v různých lokalitách v České republice.

Výzkum ukázal rozdíly mezi žáky ze škol v různých lokalitách, nejvíce mají domácí úkoly v oblíbenosti žáci z Prahy 10. Tento výsledek je poměrně překvapivý, v otázce zjišťující postoj dětí k domácím úkolům nebyly v rozhovorech patrné rozdíly mezi žáky jednotlivých škol. Zároveň je překvapivé, že nejvíce mají v oblíbenosti domácí úkoly žáci ze školy v Praze 10. Předpokládaly jsme, že městský, poněkud rychlý, hektický styl života, kdy rodiče často nemají na děti, tedy i na domácí přípravu na školu tolik času, bude mít dopad na postoje dětí k domácím úkolům. Je ovšem možné, že v dnešní době internetu a jiných rychlých spojení se rozdíly v životním stylu naprosto stírají. Zjištěný výsledek mohl být ovlivněn také malým výzkumným souborem, proto v rámci dalších výzkumů by bylo třeba zjištěné výsledky ověřit na větším výzkumném souboru.

Hypotézy č. 8,9,10 byly zaměřeny na pomoc rodičů při domácí přípravě. Pojem „pomoc“ není v dotazníku přesně definován, každý z aktérů si pod tímto pojmem může představovat něco jiného. Výsledky těchto hypotéz mohou být proto ovlivněny také tímto faktem.

U hypotézy č. 8 jsme předpokládaly, že rodiče a děti se neliší v tvrzení, že dítě žádá o pomoc, když nerozumí domácímu úkolu. Tato hypotéza nebyla potvrzena, rodiče uvádějí, že dítě žádá o pomoc méně často. Jak jsme zjistily v kvalitativní části, děti pomoc rodičů z větší části vnímají jako kontrolu domácích úkolů. Je možné, že zatímco děti vnímají kontrolu domácích úkolů jako pomoc, rodiče kontrolu považují za samozřejmost. V rozhovorech prvňáčci shodně uváděli, že vítají pomoc rodičů, když si nevědí rady s domácím úkolem, ale negativně hodnotili snahu rodičů najít řešení domácího úkolu. Děti si domácí úkoly píší raději samy, mají radost, když se jim podaří přijít na řešení bez pomoci druhých. Jak bylo zmíněno v teoretické části diplomové práce, dítě v tomto věku se snaží o samostatnost, nicméně jistou dávkou podpory a dopomoci ze strany okolí stále potřebuje. Rodiče i pedagogové by se měli snažit dítě motivovat, povzbuzovat, podporovat v něm jeho autonomii. Na tento fakt upozornili také autoři Cooper, Nye, Lindsay (2000), kteří zjistili, že rodičovská podpora dětí vedoucí k jejich samostatnosti byla spojována s lepšími výsledky v testech, lepšími známkami a dokončením domácích úkolů. Výsledek této hypotézy může být ovlivněn také skutečností, která vyplynula z rozhovoru s dětmi, že o pomoc žádají paní učitelku, protože rodiče úkolům nerozumí.

U hypotézy č. 9 výzkum prokázal, že děti vnímají pomoc rodičů výrazněji. Tento výsledek může být způsoben tím, že děti v tomto věku rodiče vnímají jako autoritu, proto pomoc rodičů se dětem může zdát výrazněji ve srovnání s vnímáním rodičů. Některé děti v rozhovorech zmínily skutečnost, že rodiče občas nevědí, jak svým dětem pomáhat

s domácími úkoly; z tohoto důvodu si rodiče někdy nemusí být jisti tím, zda dětem pomáhají s domácími úkoly správně a svou pomoc podceňují.

U poslední hypotézy č. 10 jsme zjistily shodu v odpovědi dětí i rodičů na otázku zjišťující, zda rodiče vědí, jak dětem pomáhat s domácí přípravou. U této otázky jsou odlišné výsledky v kvalitativní i kvantitativní části. Zatímco v kvantitativní části děti nejčastěji odpovídaly, že rodiče vždy vědí, jak dětem s domácími úkoly pomáhat, v rozhovoru nebyly odpovědi dětí tak jednoznačné, některé děti uváděly, že rodiče vědí, jak dětem s úkolem pomoci, jiné tvrdily, že rodiče s úkolem pomoci neumí.

Design výzkumu byl navržen tak, aby ze spojení kvalitativní a kvantitativní studie bylo možno získat rozličné informace o tom, jak jsou domácí úkoly a domácí příprava vnímány žáky prvních tříd a nakolik se ve svých názorech liší či shodují děti-prvňáčci a jejich rodiče. V tomto propojení vidíme spoustu výhod, nicméně také omezení. Některá z nich se pokusíme v diskusi uvést.

Výsledky výzkumu mohou být ovlivněny již způsobem získání výzkumného souboru. Výběr výzkumného souboru byl záměrný s použitím dobrovolně přihlášených osob. Do rozhovorů byly zapojeny děti, které se dobrovolně přihlásily. Dá se tedy předpokládat, že se jedná o děti neostýchavé, sociálně zdatné, komunikativní, s vyšší mírou extravertze. Vzhledem k tomu, že pro účely výzkumu bylo žádoucí získat co největší počet názorů a odpovědí, byl výběr respondentů na základě dobrovolnosti vhodný. Limitující může být skutečnost, že žáci i rodiče byli vybráni z jedné třídy, v příštím výzkumu by bylo vhodnější vybrat respondenty z různých prvních tříd základní školy. Výuka v první třídě probíhá pod vedením jednoho pedagoga, který může zásadním způsobem ovlivnit postoje dětí ke škole i k domácí přípravě. Pro účely našeho výzkumu byly primární názory a postoje dětí a součinnost rodičů a dětí při domácí přípravě, roli pedagoga v této práci nezmiňujeme. V budoucnu by bylo žádoucí zkoumat, nakolik postoje pedagoga k domácí přípravě a celková charakteristika výuky ovlivňuje postoje dětí i rodičů k domácí přípravě. Studie Trautweina et al. (2009) potvrdila, že postoj učitelů k domácím úkolům ovlivňuje postoj žáků k domácí přípravě, jejich snahu i úspěšnost.

Pro sběr dat v kvalitativní části byl zvolen skupinový strukturovaný rozhovor. Zatímco v individuálním rozhovoru hledáme informace hlubšího zaměření, během skupinového rozhovoru můžeme získat větší množství informací, více názorů, lze sledovat chování jednotlivých členů skupiny, skupinovou dynamiku i skupinovou polarizaci, což bylo pro účely našeho výzkumu žádoucí. Nevýhodou skupinového rozhovoru u takto malých dětí se

ukázala být vysoká ovlivnitelnost ostatními členy skupiny a nevýrazná interakce mezi jednotlivými členy skupiny. Jak jsem již zmínila, děti byly vybrány z jedné třídy, kde uvnitř třídního kolektivu funguje sociální hierarchie, každý žák má ve třídě určité postavení. V každé výzkumné skupině byl žák, který je ostatními dětmi považován za vůdce, ujímal se slova jako první a méně dominantní členové skupiny měli často tendenci opakovat řečené odpovědi. Otázky v rozhovoru byly strukturované, děti odpovídaly na zadané otázky, mezi sebou nediskutovaly, nekladly doplňující otázky. Navzdory tomu, že atmosféra během rozhovoru byla po překonání prvotního ostychu příjemná, dá se předpokládat, že moderátor diskuse byl dětmi považován za vnější autoritu, kterou jsou děti zvyklé respektovat a v tomto věku ještě nedokáží o problému debatovat v takové míře, jak jsme očekávaly. Pro příští výzkum by proto bylo vhodnější zvolit individuální rozhovory s dětmi. Ačkoliv jsou individuální rozhovory časově náročnější, myslíme si, že pro navázání bližšího kontaktu s menšími dětmi a získání jejich názorů je individuální rozhovor vhodnější.

Uvědomujeme si, že rozhovory by měly být nahrávány na audio nebo video nosič. O souhlas s nahráváním rozhovorů jsme žádaly zákonné zástupce dětí, nicméně ani v jednom případě rodiče s nahráváním dětí nesouhlasili, proto byl dohodnut záznam odpovědí formou tužka-papír.

Při zpracovávání rozhovorů jsme se zaměřily spíše na informace a názory dětí, stranou zůstaly charakteristiky žáků, rodinné zázemí a ostatní okolnosti, které mohou ovlivňovat postoje k domácí přípravě. Získané postřehy by mohly být cenné i zajímavé, ovšem domníváme se, že by překračovaly hranice výzkumu této diplomové práce.

V kvantitativní části byly pro sběr dat použity standardizované dotazníky. V případě dětí byly dotazníky zadávány hromadně. Během vyplňování dotazníků se ukázalo, že některé otázky v dotazníku jsou pro děti méně srozumitelné, také se samotným zaznamenáním své odpovědi měly některé děti potíže. Pro menší děti je nepochybně vhodnější individuální zadávání dotazníků, nicméně vzhledem k časové náročnosti individuální administrace a časovému limitu, který byl pro sběr dat umožněn, jsme zvolily skupinové zadání dotazníku. U rodičů jsme pracovaly také s jejich motivací. Děti spolupracovaly s nadšením, ve většině případů účast při výzkumu považovaly za zpestření výuky a už samotný fakt, že právě jejich třída byla vybrána k účasti při výzkumu, byl pro ně motivující. Motivace rodičů pro spolupráci byla mnohem nižší. Může to být způsobeno několika faktory. Ze strany školy jsou rodiče poměrně často žádáni o vyplňování

formulářů, dotazníků, proto další dotazník, poměrně obsáhlý, nepřijímali s nadšením. Rodiče také diskutovali o zajištění anonymity jejich odpovědí, když v úvodu dotazníku uvádějí iniciály svého dítěte. I navzdory ujištění o anonymitě výpovědí se dá předpokládat, že odpovědi rodičů mohou být touto skutečností ovlivněné.

Při výsledné analýze výsledků výzkumu se objevila zajímavá témata, která nebyla součástí výzkumu diplomové práce.

Jak vyplynulo z rozhovorů, prvňáčci vnímají přínos domácích úkolů převážně pro procvičení školní látky a pro získání nových vědomostí a dovedností. Domácí úkoly, které jsou žákům nejčastěji zadávány, se omezují na procvičování učiva probíraného ve škole s využitím školního sešitu, pracovních listů, apod. Styl domácích úkolů se nelišil ani u žáků z různých lokalit. Očekávaly jsme, že domácí příprava u dětí z vesnice bude odlišná od dětí z velkoměsta. Zdá se, že smysl domácí přípravy je často spatřován pouze v procvičování a opakování učiva, případně v doděláním učiva, které ve škole nestihly. K těmto výsledkům dospěli také autoři studií (Muhlenbruck, 1999; Jursová, 2011).

Dalším zajímavým momentem je role rodičů při domácí přípravě. Výzkumný soubor byl tvořen převážně matkami (85%). Už tento fakt je poměrně zajímavý, neboť na třídních schůzkách, kde byly dotazníky rozdávány, bylo zastoupení otců vyšší. V rozhovorech děti častěji uváděly, že domácí úkoly vypracovávají s maminkou, matky byly také častěji ty, které úkoly kontrolují a stanovují pravidla pro psaní domácích úkolů. Také s žádostí o pomoc se děti častěji obracejí na matku. Některé děti dokonce uvedly, že otec při domácích úkolech křičí a zlobí se. V české společnosti je zvykem, že péče o děti je z větší části na matce, což se projevuje také v domácí přípravě na školu. Zajímavým tématem pro další výzkum by bylo posouzení, zda se liší postoj otce a matky k domácím úkolům a jaká je role otce v domácí přípravě na školu.

## 6 ZÁVĚR

Domácí příprava na školu a setkávání nad domácími úkoly tvoří důležitou součást socioemocionálních vztahů rodič-dítě po jeho nástupu do školy. Hlavním cílem diplomové práce bylo zmapovat průběh domácí přípravy v rámci rodiny, postoje dětí i rodičů k domácím úkolům, ale také to, jak žáci první třídy vnímají pomoc rodičů při domácí přípravě. Obecnějším cílem pak je seznámit s výsledky výzkumu ty osoby, které se podílejí na výchově a vzdělávání dětí a snaha o to, aby domácí úkoly nebyly pouze nutnou povinností, ale pomáhaly žákům k rozvoji jejich autonomie, zvyšovaly jejich sebehodnocení a vědomí vlastní účinnosti. Snažily jsme se zakomponovat problematiku vývojové a sociální psychologie také do oblasti vzdělávání.

V teoretické části diplomové práce jsme se nejprve zabývaly teoretickými přístupy k dítěti a jeho výchově, vývojovou úroveň dítěte na konci předškolního období a na počátku mladšího školního věku. Věnovaly jsme se problematice školní zralosti a připravenosti, odkladu školní docházky, zamýšlely jsme se nad možným úskalím při předčasném vstupu dítěte do školy. Stručně jsme představily metody testování školní zralosti. Další část byla věnována nástupu dítěte do školy, uvádíme zde předpoklady školní úspěšnosti, zvažujeme různé faktory, které mohou mít vliv na úspěchy dítěte ve škole, zvláštní pozornost byla věnována domácí přípravě dítěte v první třídě.

V empirické části jsme se snažily prostřednictvím rozhovorů s dětmi lépe porozumět domácí přípravě, postojům dětí k domácím úkolům a pomoci rodičů při domácí přípravě. V kvantitativní části jsme porovnávaly, nakolik se liší názory rodičů a dětí na otázky související s domácí přípravou a domácími úkoly.

Výzkum prokázal, že přínos domácích úkolů je pro děti zejména při procvičování školní látky a pro získání nových vědomostí a dovedností. Děti si úkoly raději dělají samy, pomoc rodičů je pro ně důležitá především při kontrole domácích úkolů a upozornění na případné chyby.

Nástup dítěte je výrazným milníkem v životě dítěte. V první třídě jsou na dítě kladeny velké nároky na jeho samostatnost. Dítě pomoc rodičů při domácích úkolech často hodnotí negativně, ale zároveň určitá míru dopomoci ze strany okolí potřebují. Zdá se být důležité, aby domácí úkoly byly pro děti zajímavé a ze strany pedagogů připraveny tak, aby je děti měly možnost zvládnout samostatně. Setkávání nad domácí přípravou, chválení dítěte a

pozitivní motivace může pozitivně ovlivnit jednak školní úspěšnost dítěte, postoj k dalšímu vzdělávání, ale také, a to především, sebehodnocení dítěte a jeho sebedůvěru ve vlastní schopnosti.

## **RESUME**

Homework, preparing for school and meetings over the homework is an important part of socioemotional parent-child relationship after the beginning of the child's school attendance. The main objective of this thesis has been to focus on monitoring doing homework in a family, children and parents' attitudes to homework and also how the first-class students perceive their parents' help doing homework. The general objective has been not only introducing the results of the research to all who participate in the upbringing and education of children, but also an effort to ensure that homework is not only essential duty, but it can help students to develop their autonomy, self esteem and self- efficacy. We have tried to incorporate issues of social and developmental psychology in the field of education.

The theoretical part has been focused on theoretical approaches to development of the child, the developmental level of pre-school and early school aged children. The next section deals with maturity and school readiness, we sought the possible pitfalls of the early entry into the child's school attendance. Briefly we introduced methods of testing school maturity. Next chapter has been devoted to the child's entry to the school. There we consider the various factors that might influence the first year pupil being successful at school, special attention was paid to the child's homework in the first grade.

In the empirical part we have sought to better understand the homework, attitudes to homework and parent's help with homework through interviews with children. In the quantitative part we have compared the different views of parents and children on issues related homework and preparing to school.

Research has shown that children see the benefits of homework in revising school curriculum and in gaining new knowledge and skills. Children prefer doing their homework themselves, however they find parent's help particularly important to check their homework and notice the errors.

School attendance is an important developmental stage. In first grade the child is faced to heavy demands on their independence. The child wants and tries to be independent, they

often evaluate parent's help with homework negatively, but they still need certain help. It seems to be important that homework has to be interesting for children and should be prepared by teachers so that children can solve it independently. Interaction between parents and school children, praising the child and positive incentives can positively influence the child's first school achievement, attitude to educational process, but above all of this the child's self-esteem and confidence of their own abilities.