

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kateřina Tomanová

Domácí příprava na školu žáků mladšího školního věku

Home Preparation for School of child in the early school age

Praha 2011

Vedoucí práce:

Prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce prof. PhDr. Lence Šulové, CSc. za cenné rady, ochotu, vstřícnost, trpělivost a celkovou podporu při vedení mé diplomové práce.

Děkuji PhDr. Ivě Poláčkové-Šolcové za pomoc s metodologickým zpracováním kvalitativní části a Mgr. Michale Škrábové za konzultace ke kvantitativní části výzkumu.

Děkuji také všem školám, jejich pedagogům, rodičům a dětem za jejich vstřícnost zúčastnit se výzkumu.

Můj velký dík patří také mé rodině a přátelům, kteří mě podporovali během mého studium i vypracování této 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 12. 12. 2011

Kateřina Tomanová

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá tématem domácí přípravy na školu žáků mladšího školního věku, zejména součinností školy, rodičů a dítěte v procesu domácí přípravy. V teoretické části diplomové práce se zabýváme vztahem dospělých a dětí v historii. Dále se zabýváme socializací dítěte a vývojovými aspekty v předškolním a mladším školním věku. V dalších kapitolách se věnujeme nástupu dítěte do školy, školnímu vzdělávání a domácí přípravě dětí mladšího školního věku z hlediska spolupráce školy, rodiny a dítěte. V empirické části se zabýváme postoji dětí a jejich rodičů k domácí přípravě a zapojení se rodičů do domácí přípravy v první a druhé třídě. Zajímáme se zejména o rozdíl či shodu v dané problematice u žáků prvních a druhých tříd. Výzkum je koncipovaný jako kvalitativně – kvantitativní. V kvalitativní části se tématu věnujeme z pohledu dětí, v kvantitativní části z pohledu dětí a jejich rodičů. Diplomová práce je součástí studie podporované GA ČR č. GAČR 406/04/0316, který realizuje katedra Psychologie na Filozofické fakultě, Univerzity Karlovy.

Klíčová slova: domácí příprava, domácí úkoly, zapojení rodičů, spolupráce, rodiče, žák, škola, mladší školní věk.

Abstract

This thesis engages in the theme of early school-age pupil's home preparation for school particularly in collaboration between school, parents and child in the process of home preparation. The theoretical part of the thesis is focused on the relationship between adults and children in history. Hereafter we occupy with the child's socialization and evolutionary aspects in preschool and younger school-age. We engage in the child's school entrance, school education and younger school-age children's home preparation from the view of the collaboration between the school, the family and the child in next chapters. The empirical part we address the attitudes of children and their parents to home preparation and the parent involvement in the home preparation in the first and second class. We are the most interested in the difference or the agreement in the given issue by the pupils of the first and second classes. The research is qualitative-quantitative composed. We devote to the theme from the point of the children in the qualitative part of the research and from the point of the children and their parents in the quantitative part. The thesis is a part of research no. GAČR 406/04/0316 supported by GA ČR (Czech Science Foundation) which is realized by the Department of psychology at Faculty of Arts at Charles University in Prague.

Key words: homework, home preparation, parent involvement, cooperation, parents, pupil, school, school age.

Obsah:

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Dějiny dětství	11
1.1 Dějiny dětství jako dějiny prohrěšků páchaných na dítěti.....	11
1.1.1 Právo na život.....	11
1.1.2 Užívání povijanu.....	12
1.1.3 Kojné.....	13
1.1.4 Práce dětí.....	14
1.2 Vybrané aspekty dětství v historii.....	15
1.2.1 Dětství a jeho délka.....	15
1.2.2 Vyšší plodnost, úmrtnost v útlém věku.....	16
1.2.3 Výchova dětí, vztah rodičů k dítěti.....	17
1.3. Objevení dětství.....	20
1.3.1 Obraty k dítěti.....	20
1.3.2 Teorie objevení dítěte.....	24
1.4 Objevení dětství.....	29
1.4.1 Prosazení školy, problematizace dítěte.....	29
1.4.2 Impulzy psychologie vedoucí k objevení dítěte.....	30
1.5 Změny výchovných přístupů od konce 19. století do současnosti.....	30
1.6 Shrnutí.....	32
2. Socializace	33
2.1 Socializace jako pojem.....	33
2.2 Mechanismy socializace.....	36
2.3 Činitelé socializace.....	39
2.4 Vybrané další teoretické rámce socializace.....	42
2.5 Shrnutí.....	43
3. Vývojové charakteristiky dítěte	45
3.1. Předškolní období.....	45
3.1.1 Motorický vývoj.....	45
3.1.2 Kognitivní vývoj.....	46
3.1.3 Emoční, motivační a sociální vývoj.....	48
3.1.4 Hra.....	49
3.1.5 Socializace.....	50
3.2 Mladší školní věk.....	51
3.2.1 Motorický vývoj.....	52
3.2.2 Kognitivní vývoj.....	52
3.2.3 Emoční, motivační vývoj.....	56
3.2.4 Socializace.....	58
3.3 Shrnutí.....	59
4. Nástup dítěte do školy z pohledu součinnosti školy, rodičů a dítěte	60
4.1 Školní zralost, připravenost.....	60
4.2 Adaptace na školu.....	62
4.2.1 Počátek adaptace na školu před zahájením školního roku.....	63
4.2.2 Adaptace na školu na počátku školní docházky.....	64
4.2.3 Adaptační obtíže.....	66
4.3 Shrnutí.....	67
5. Součinnost školy, rodiny a dítěte	68
5.1. Příklad vzdělávacího programu zaměřeného na rozvoj součinnosti.....	69
5.2 Příležitosti k navázání spolupráce mezi rodinou a školou.....	71

5.3 Motivace rodičů k zapojení se do vzdělávání svých dětí.....	74
5.4 Motivace dítěte ke školní práci.....	77
5.5 Školní hodnocení jako specifická oblast součinnosti školy, rodiny a dítěte.....	79
5.6 Vybrané možné obtíže v součinnosti rodiny, školy a dítěte.....	81
5.7 Shrnutí.....	84
6. Domácí příprava.....	86
6.1 Typy domácích úkolů.....	87
6.2 Pozitivní a negativní účinky domácí přípravy.....	88
6.3 Faktory ovlivňující účinky domácí přípravy.....	91
6.4 Vhodné podmínky pro domácí přípravu.....	92
6.5 Specifika domácí přípravy na počátku školní docházky.....	95
6.6 Součinnost školy, rodiny a dětí v procesu domácí přípravy.....	97
6.6.1 Názorová kongruence mezi rolí učitelů a rolí rodičů v domácí přípravě.....	101
6.6.2 Domácí příprava jako zdroj rozepří v rodině.....	102
6.7 Shrnutí.....	104
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	105
7. Výzkumný problém.....	106
7.1 Výzkumné otázky pro kvalitativní část.....	106
7.2 Hypotézy pro kvantitativní část.....	107
8. Metody.....	110
8.1 Výzkumný soubor.....	111
8.1.1 Výzkumný soubor pro kvalitativní část.....	111
8.1.2 Výzkumný soubor pro kvantitativní část.....	112
8.2 Metody sběru dat.....	114
8.2.1 Metody sběru dat kvalitativní části.....	114
8.2.2 Metody sběru dat kvantitativní části.....	115
8.3 Analýza dat.....	116
9. Výsledky kvalitativní části.....	117
9.1 Souhrnná analýza segmentu prvňáčků a druháčků.....	117
9.2 Výsledky kvalitativní části vzhledem k výzkumným otázkám.....	124
10. Výsledky kvantitativní části.....	127
10.1 Postoje dětí k domácím úkolům.....	127
10.2 Tvrzení dětí o zapojení se rodičů do domácí přípravy.....	128
10.3 Postoje rodičů k domácím úkolům.....	129
10.4 Tvrzení rodičů o svém zapojení do domácí přípravy.....	130
10.5 Shrnutí výsledků kvantitativní části.....	131
11. Diskuze.....	133
ZÁVĚR.....	138
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	141
PŘÍLOHY.....	148
Seznam příloh.....	148
Příloha č. 1: Scénář fokusových skupin.....	149
Příloha č. 2: Pokyny k transkripci fokusových skupin.....	151
Příloha č. 3: Přepisy fokusových skupin.....	152
Příloha č. 4: Dotazník pro žáky.....	200
Příloha č. 5: Dotazník pro rodiče.....	204

ÚVOD

Tato práce se věnuje domácí přípravě dítěte mladšího školního věku a klade důraz na součinnost školy, rodiny a dítěte. Důvodů, proč se věnujeme právě tomuto tématu, je několik. Škola pro dítě mladšího školního věku má velký význam, jak je patrné již z toho, že se slovo škola objevuje v pojmenování tohoto období. S nástupem dítěte do školy se mění zásadně jeho životní role. Ve škole dítě nezískává „pouze“ znalosti a vědomosti, škola se stává také důležitým socializačním činitelem.

Zaměřili jsme se na počátek školní docházky, neboť se domníváme, že právě zde se formují základní postoje dítěte ke vzdělávání, které jej ovlivní na mnoho let dopředu a zásadně se tedy podílí na jeho dalším vývoji. Stejně tak se v tomto období formují postoje rodičů ke vzdělávání jejich dítěte, které budou ovlivňovat dítě i v budoucnosti.

Nástup dítěte zasáhne do života celé jeho rodiny. V dnešní společnosti se na úspěch dítěte ve škole klade velký důraz. Rodiče se proto snaží pomáhat dítěti zvládat nároky školy a tato jejich pomoc je na počátku školní docházky všeobecně očekávána. A právě z tohoto vyplývá náš zájem o spolupráci školy, rodiny a dítěte. Aby efektivita jejich vzájemných snah o rozvoj dítěte byla co nejvyšší, je potřeba, aby rozuměli svým rolím, svým vzájemným očekáváním, svým postojům. Je potřeba, aby jejich aktivity vedly k podobným cílům, aby nebyly v rozporu.

A proč se zaměřujeme na domácí přípravu? Dle naší zkušenosti a názoru v současném školství dochází k interakci mezi školou, rodinou a dítětem nejběžněji a nejčastěji právě v procesu domácí přípravy. Učitelé zadávají domácí přípravu, následně ji opravují, vyhodnocují. Získávají tak přehled o tom, jak dítě pracuje mimo školu a mají možnost utvořit si také obrázek o rodinném prostředí dítěte. Rodina skrze domácí úkoly může sledovat, co se aktuálně dítě učí, jak dítě pracuje a získává také určitou představu o jeho schopnostech. Dítě si v rámci domácí přípravy samozřejmě osvojuje znalosti a vědomosti. Rodiče mu mohou pomoci vhodnou podporou k jejich snadnějšímu a trvalejšímu osvojení. Zároveň má dítě možnost rozvíjet v rámci domácí přípravy schopnost autoregulace, schopnost organizovat svůj čas, osvojuje si celkově školní návyky atd. Rodiče mu v tomto případě mohou posloužit jako dobrý vzor. Považujeme za důležité usnadnit proces pro všechny zúčastněné, aby si lépe porozuměli, jejich spolupráce byla efektivnější.

Máme dojem, že tématem domácí přípravy se odborná literatura zabývá spíše vždy pouze z omezeného úhlu pohledu. Často se jedná o rady pro rodiče nebo naopak pouze pro rady učitelům. Chybí nám komplexní pojetí dané problematiky, proto jsme se rozhodli věnovat právě tomuto tématu.

V teoretické části se tématu věnuje v šesti kapitolách. V první kapitole se zamýšlíme nad tím, jak se v historickém kontextu mění vztah mezi dospělými a dětmi. V další kapitole se věnujeme procesu socializace, s důrazem na socializaci dítěte. Pro zabývání se naším tématem považujeme za důležité seznámit se také s vývojovými charakteristikami dítěte, o čemž pojednává třetí kapitola. Zaměřujeme se v ní na vývojové charakteristiky předškolního období, neboť vývoj dítěte v této fázi ovlivňuje silně následné působení ve škole. Samozřejmě se v ní zabýváme vývojovými charakteristikami dětí mladšího školního věku, neboť to je věk, na nějž se primárně v práci zaměřujeme. Čtvrtá kapitola je věnována tématu nástupu dítěte do školy z pohledu součinnosti školy, rodičů a dítěte, zabýváme se v ní primárně školní zralostí a adaptací na školu. V další kapitole pojednáváme o součinnosti školy, rodiny a dítěte při vzdělávání dítěte. Zajímáme se zejména o příležitosti k navázání spolupráce, o motivaci rodičů a dítěte ke spolupráci. A poslední kapitola se věnuje samotné domácí přípravě žáků. Představujeme typy domácí přípravy, jaké může mít domácí příprava negativní a pozitivní účinky, jaké jsou vhodné podmínky pro domácí přípravu. Dále se v ní věnujeme specifčnosti domácí přípravy na počátku školní docházky a zejména otázkou součinnosti školy, rodiny a dítěte v tomto procesu.

Empirickou část tvoří kvalitativně-quantitativní studie, která je součástí mezinárodní česko-francouzsko-kanadské studie. Realizuje ji Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie. Výzkum probíhá pod vedením Prof. PhDr. Lenky Šulové, CSc. a je finančně podporován Grantovou agenturou České republiky (č. GAČR 406/04/0316). V našem výzkumu se zaměřujeme na postoje dětí a jejich rodičů k domácí přípravě a zapojení se rodičů do procesu domácí přípravy, a to konkrétně z pohledu srovnání situace v prvních a druhých třídách. V kvalitativní části na danou problematiku pohlédneme pouze z pohledu dítěte, neboť studiím o domácí přípravě je někdy vytýkán právě nedostatek zájmu o pohled samotného dítěte. V kvalitativní části jsme využili metodu fokusových skupin se žáky prvních a druhých tříd. V kvantitativní části se zajímáme o pohled z hlediska rodičů a dětí prvních a druhých tříd, k tomu využíváme standardizované dotazníky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. DĚJINY DĚTSTVÍ

Ve své práci se zaměřujeme na interakci mezi dětmi a dospělými (tj. žáky a rodiči, žáky a učiteli). Vztah dospělých a dětí se v historii lidstva vyvíjel. Domníváme se, že je přínosné nastínit tento vývoj, věnovat se dějinám dětství.

Dětství, jak jej vnímáme nyní my, existuje teprve několik málo staletí. Ke konci středověku byly děti obecně považovány pouze za malé dospělé, kterým se po dosažení určité samostatnosti nedostávalo žádného ohleduplnějšího zacházení (Zähme 2005).

Oproti tomu 20. století, pomineme-li období obou světových válek, v nichž byly zabíjeny i děti, můžeme považovat za století dítěte. Dítě se stává autentickou bytostí, plnoprávným, rovnocenným, ba zvýhodňovaným členem společnosti, jehož postavení je chráněno legislativou. Příkladem je, že roku 1924 zakotvila zvláštní záruky, péči a zvláštní právní ochranu dítěte Ženevská deklarace práv dítěte. Dítě se zároveň stává bytostí, k níž se upínají naděje rodičů i společnosti. Cesta k tomuto postavení dítěte byla zdlouhavá (Lenderová, Rýdl, 2006).

Pro pochopení současné situace považujeme za přínosné seznámit se s tím, jak se vztah dospělých a dětí měnil v dějinách.

1.1 Dějiny dětství jako dějiny prohřešků páchaných na dítěti

1.1.1 Právo na život

V historii byla často nedodržována dnes pro nás samozřejmá věc, že i dítě má svá práva a jistoty. Plessenová a von Zahn (1979 dle Helus, 2004, s. 16 – 19) uvádějí následující příklady. Dle dochovaných literárních děl antického Říma bylo možné „*odstranit bezcenný život*“ dítěte. Hodnota jeho života byla zvažována v souvislosti s užitečností pro rodinu, společenství, stát. Můžeme se setkat s nabádáním k „*hubení nekvalitního potomstva*“. Konkrétně je zmiňována výzva k topení dětí, které jsou při porodu slabé a nenormální. V antickém Římě o tom, zda je dítě schopno splnit očekávání či zda bude odstraněno, rozhodoval otec. Usmrcení dítěte či odložení nebylo nijak výjimečné. Tehdejší bezmocnost dítěte sváděla i ostatní dospělé okolí k uspokojování svých potřeb na úkor dítěte. Proti těmto praktikám vystoupil první křesťanský císař Konstantin. Jeho nástupce císař Theodosius zasáhl rezolutněji svým nařízením, že oznámí-li rodiče, že se nemohou o své dítě starat z důvodu chudoby, musí být dítě zaopatřeno oděvem a potravou. Novorozenec musí být živen. I přes tyto zásahy se se záměrným usmrcováním dětí setkáváme ještě v raném středověku. Dokládá

nám to existence jasně vymezeného pokání v případě spáchání tohoto hříchu. K odčinění stačilo čtyřicet dní si odříkat víno a maso a jeden rok sexuálně abstinovat. Pohled na zabití dítěte se měnil až s prosazující se vírou v nesmrtelnost duše. Předpokládá se, že raný křest sloužil jako základní ochrana dítěti.

1.1.2 Užívání povijanu

Také některé metody výchovy a péče o dítě připomínají spíše mučení, než-li starost o lidskou bytost. Příkladem je metoda zavínování kojence do povijanu. Povijan je dlouhý pruh pevné tkaniny, do které bylo dítě zabaleno. Kojenec byl oblečen do dlouhé noční košile či byl zabalen do nastříhaných kusů látky. Následně byl ovíjen právě povijanem, a to tak, aby ruce dítěte byly znehybněny křížem přes prsa nebo podél těla. Pokračovalo se s ovíjením podél tělíčka níž, stále pevněji, až k dolní části nohou. Následně dítě ještě dostalo čepičku a hlava se mu překryla šátkem, ten se připnul k horní části povijanu na prsíčkách. Výsledek je takový, že dítě díky sevření nemůže hýbat nohama a rukama, ani otáčet hlavou. Šátek přehozený přes hlavu bránil rozhlížení. Užití povijanu se považovala za přínosné již ve starém Římě, užíval se po staletí. V některých sociálních vrstvách se užíval až do 19. století, v mírnější podobě až do začátku 20. století (Helus, 2004; Lenderová, Rýdl, 2006).

Povijan se z dnešní perspektivy jeví jako naprosto nevhodný nástroj k péči o dítě. Dítě se hned po narození dostalo do jakéhosi vězení. Povijan bránil spontánním pohybům údů i hlavičky. Zamezoval také mazlení se s dítětem, čímž se zamezovalo rozvíjení vzájemné interakce matky a dítěte. Tuto interakci nyní považujeme za nezbytnou pro příznivý vývoj dítěte. Rozbalit i zabalit povijan bylo velmi náročné, proto dítě v něm zůstávalo dlouhou dobu pomočené a pokálené. To způsobovalo vyrážky, opruzeniny, infekce, záněty (Helus, 2004, s. 18).

Povijan byl ve starém Římě používán u dětí v jejich prvních sedmi týdnech života. V pozdějších stoletích se tato doba protáhla až na jeden a půl roku. Byla vžitá představa, kterou podporovali tehdejší odborníci, že povijan je nezbytný k narovnání a zesílení končetin, brání sebeporanění (panovala zejména obava, že si dítě vypíchne oko), znemožňuje dotýkání pohlaví (to bylo považováno za počátek nemravnosti). Díky povijanu mohly matky odložit dítě bez dohledu během práce, popř. je bez obav přenechat starším, třeba i dřímajícím osobám. Je neuvěřitelné, jak dlouho se tato praxe udržela vzhledem k tomu, že již ve starém Římě se ozývaly námitky proti povijanu. Konkrétně Plinius v 1. století n.l. jej považoval za mučení. Výrazně se proti povijanu postavili Locke a Rousseau, kteří byli obecně průkopníky změny pohledu na dítě. Třebaže se kolem roku 1900 objevily první zavínovačky amerického

typu, umožňující kojenci pohyb, dávaly matky hluboko do 20. století povijanu přednost. Se vznikem moderní medicíny protesty proti povijanu sílily. Prokazatelně se snížila úmrtnost malých dětí v zemích, kde se upouštělo od užívání povijanu. Samozřejmě toto souvisí také s celkovým sociálním, kulturním a ekonomickým pokrokem v daných zemích (Helus, 2004; Lenderová, Rýdl, 2006).

1.1.3 Kojné

V průběhu 16. století přichází další trend, který je pro nás z dnešního pohledu nepochopitelný, a to nekojit vlastní dítě a svěřovat jej kojné. Tento trend se prosazoval ve Francii, Itálii ve šlechtických domech, kulturních centrech, ale i v bohatých obchodnických rodinách v severoevropských hanzovních městech. V 17. století ve šlechtických kruzích zpravidla matka sama kojila prvorozeného chlapce, tedy následníka privilegií. Ostatní děti pak kojila kojná. Postupně se přešlo k tomu, že první roky svého života bylo dítě předáváno na venkov ke kojné za úplatu. Rodiče dítě vídali pouze sporadicky na návštěvách (Helus, 2004).

V podstatě všechny šlechtičny takto konaly, aby dostaly svým společenským povinnostem, aby mohly cestovat, aby se jim zachovala hezká postava, pevné poprsí. V průběhu 18. století se zvyk nájemných kojných rozšířil také ve středních vrstvách a u manufakturního dělnictva (Lenderová, Rýdl, 2006, s. 109 - 110).

Na dítě jistě muselo negativně dopadat citové strádání, zároveň i úroveň celkové péče. Záleželo na majetnosti rodičů, jaké podmínky mohli a chtěli dítěti zaplatit. Často kojná měla v péči dvě děti, aby si více vydělala. K tomu mohla mít také dítě své. Nedostatek svého mléka nahrazovala ve vodě vařenou řídkou kaší nebo mlékem koz a krav. Hygienické podmínky byly často otřesné. K zlepšení hygienické situace jistě nepomáhalo také užívání povijanu, o kterém jsme již mluvili. Dítě se také mohlo setkávat s lhostejností, hrubostí. Kontrola kojných neexistovala. Měli bychom zmínit, že některé kojné si vyvinuly ke svěřencům vroucí cit (Helus, 2004). Z dnešního pohledu je nám jasné, že i tak se péče kojné nemohla vyrovnat kvalitě péče vlastní matky.

V 18. století se využívání venkovských kojných stalo všeobecnou praxí, odpovídající dobové konvenci. Ve větších městech existovaly agentury, které zprostředkovávaly obchod tohoto druhu. Selské ženy si svou rolí kojné běžně a rády vydělávaly. V Paříži se v roce 1780 narodilo asi 21 tisíc dětí. Pouze asi sedm set z nich bylo kojeno doma matkou a jednalo se nejčastěji o děti z nejchudších vrstev společnosti. Přibližně také sedm set bylo kojeno doma, ale placenou kojnou. Asi 17 tisíc z těchto narozených dětí bylo dáno na venkov a rodiče je i

několik let vůbec neviděli. Přibližně 2600 dětí bylo odloženo a končilo v sirotčincích a nalezincích, z nichž také putovaly na venkov, ovšem za mnohem nižší úplatu a tím pádem do daleko nuznějších podmínek (Helus, 2004, s. 25). Otázka, kdo má dítě kojit, se skutečně začala řešit až v posledních desetiletích 18. století (Lenderová, Rýdl, 2006).

1.1.4 Práce dětí

Úcta k životu dítěte byla velmi narušena také v období průmyslové revoluce. Zhruba od roku 1750 se děti stávají masivní obětí industriálního rozvoje. Teprve za téměř 100 let vznikaly první zákony, které regulovaly kruté pracovní podmínky továrních dětí. Zajímavým příkladem je, že v Anglii v roce 1839 pracovalo v továrnách 420 tisíc lidí. Téměř polovina z nich byla mladší osmnácti let. Podstatnou část druhé poloviny tvořily ženy. Tato situace postihovala děti dvojnásobem. Zaprvé postihovala přímo děti, které pracovaly v továrnách, a za druhé postihovala malé děti, které byly samy doma, když jejich matky pracovaly v továrnách. Doma se o ně často starali jejich sourozenci, kteří byli mnohdy sami dětmi a potřebovali by péči matky také. Situace vedla k co nejdelšímu užívání povijanu a také k podávání opiátů. Mezi pracujícími dětmi byly běžně devítileté děti a v krajních případech také děti pětileté. V první fázi průmyslové revoluce děti pracovaly stejně jako dospělí 14 – 16 hodin denně. Hygienická a bezpečnostní pravidla nebyla nijak garantována. Tovární haly byly hlučné, prašné, špinavé. Mnohdy v nich byl nesnesitelný žár, jindy naopak chlad či vlhko. V ovzduší byly jedovaté plyny. Smrtné úrazy dětí byly na denním pořádku. Plessenová a von Zahn (1979 dle Helus, 2004) říkají, že v podstatě nevznikla žádná vlna účinného protestu proti této praxi. Stávky proti dětské práci byly mnohdy motivovány ne ohledem na děti, ale obavami, že děti jako levná a mlčící pracovní síla vezmou práci dospělým.

V tehdejší společnosti bylo dítě chápáno jako malý dospělý, který je oproti dospělému ve všech ohledech umenšen, a to i ve vnímání strádání. Mělo se všeobecně za to, že dítě si lépe než dospělý zvyká na strádání a lépe se s ním smíří. Toto mělo zvláště platit pro děti z nižších sociálních vrstev, kde se předpokládala hrubost a omezenost rozumu i citů.

Až po roce 1802 nabývají na významu právní regulace tovární práce dětí. V Anglii až v roce 1837 omezili pracovní dobu osob mladších osmnácti let na dvanáct hodin denně. Děti ve věku devět až třináct let směly pracovat devět hodin denně, týdně pak nesměly překročit hranici čtyřiceti osmi hodin. To bylo považováno za velkou vymoženost (Bláha, 1927).

1.2 Vybrané aspekty dětství v historii

1.2.1 Dětství a jeho délka

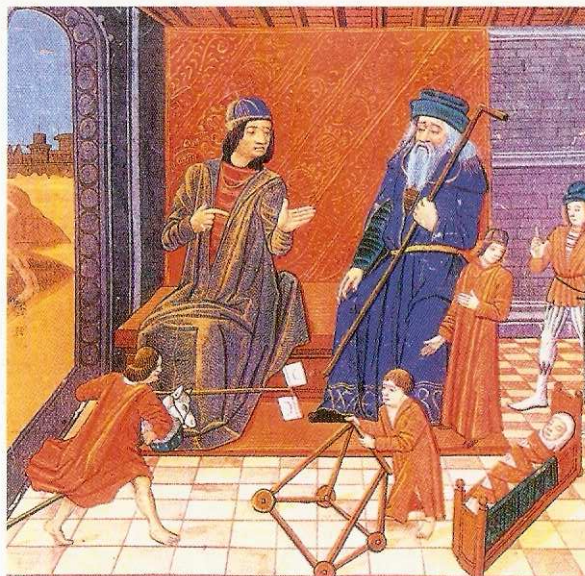
Z již napsaného je nám jasné, že dětství našich předků se od reality 20. či 21. století v mnoha ohledech lišilo. Dle Lenderové a Rýdla (2006) to je dáno zejména dvěma okolnostmi, a to počtem dětí v rodině a krátkou dobou, jež byla dětství vyhrazena.

To, že byl člověk dříve považován za dospělého již v nižším věku, můžeme usuzovat například z některých rituálů, které značí oficiální vstup mladých do světa dospělých. Příkladem z naší společnosti je katolické první svaté přijímání. Probíhá asi v 9 letech a původně se odehrávalo ještě dříve. Podstatou této slavnosti je právě vstup do světa dospělých. Dalším faktem, který poukazuje na pojmání dětí jako dospělých, je práce dětí. Jakmile člověk začal ovládat své pohyby, byla mu přidělena práce, která se velmi rychle přestávala lišit od práce dospělých. Změna postoje k dětské práci nastává až v 19. století (Zähme 2005).

Zähme dokládá to, že dětství nemělo v minulosti význam, jakého mu dopřává dnešní doba, i tím, že v mnoha jazycích neexistovalo ani žádné zvláštní označení pro děti. Uvádí příklad němčiny, kde slovo *Kind* (dnes česky *dítě*) znamenalo původně pokrevního příbuzného (germánské *kinda* – zplozený) bez omezení věku a slovo *Mädchen* (dnes česky *dívka*) bylo původně malá služka.

Mnozí autoři dokládají, že dětství mělo v historii velmi krátké trvání také informacemi o dobových oděvech dětí. Ze starých maleb je jasné, že neexistovaly rozdíly v oděvech dětí a dospělých (viz. Obrázek č. 1). Oděvy neodrážely věk svého majitele. V 17. století měly již čtyř- až osmileté dívky bujné (dospělé) ženské tvary, a to pomocí korzetu, jehož nošením získaly nepřírozeně úzký pas, a vycpávek, které se hodily k rozšíření boků. Stejně staří chlapci vyššího stavu nosili již zbraně. Oblečení určené speciálně pro děti, praktické, nenáročné na údržbu a případně i pestrobarevné, se objevilo až v 18. století (Aries, 1969; Lenderová, Rýdl, 2006; Zähme 2005).

Sedm stupňů
lidského věku,
francouzský
rukopis
z 15. století.



Obr. č. 1: Obraz, kde děti zobrazeny jako malí dospělí (Lenderová, Rýdl, 2006, s. 160)

Lenderová a Rýdl se zaměřují také na prostory pro děti. Všimají si, že prostory, v nichž se mohly či měly děti pohybovat, které pro ně byly bezpečné, vytvářela snad každá společnost. Nicméně budování místností jako účelových dětských pokojů s nábytkem ergonomicky přizpůsobeným potřebám dítěte se objevuje až s pochopením podstaty dětství v 19. století.

Další doklad o tom, že k dětem bylo přistupováno bez jakýchkoliv zvláštních ohledů, je otázka trestní odpovědnosti. Dnes sdílíme přesvědčení, že si dítě zaslouží zvláštní ochranu, dříve by však taková myšlenka byla zcela absurdní. Soud s dětmi jednal stejně jako s dospělými a zároveň oproti dnešní době neexistovalo žádné zpřísnění trestu v případě, že obětí bylo dítě (Lenderová, Rýdl, 2006; Záhme 2005).

V historii se můžeme také setkat se zvyklostí posílání dětí do čelední služby, a to do 18. století, dokonce na některých místech Evropy ještě v 19. století. Tento zvyk dodržovala venkovská populace. Služba dítěte na cizí usedlosti byla pocíťována jako nezbytná životní zkušenost a příprava na vlastní nezávislou existenci. Z dnešního pohledu je pro nás zarážející, že některé děti přicházely do služby velice malé, nežádka sedmi- či osmileté (Horský, Seligová, 1997).

1.2.2 Vyšší plodnost, úmrtnost v útlém věku

Po dlouhá staletí narození se smrtí úzce souvisely. Jakkoli komplikovaný porod byl rizikem pro matku i dítě. Také kojenecká a dětská úmrtnost byla hrozivá. Lidé ji považovali

za nezvratnou, pasivně se s ní smiřovali. Šanci, že se dožije desátých narozenin, mělo koncem 18. století zhruba šest z deseti novorozeňat. V epidemiích a jiných pohromách mnohem méně (Helus, 2004; Lenderová, Rýdl, 2006).

Po staletí ohrožovaly nemluvně v prvních dnech a měsících života špatné hygienické podmínky, neodborné vedení porodu a poporodní ošetření dítěte, zvyk svěřit dítě nájemné kojné, nevhodná umělá výživa, která byla zdraví nebezpečná (Lenderová, Rýdl, 2006, s. 89).

V porovnání se současností byla mnohem vyšší porodnost, rodilo se více dětí. Pouze vysoká natalita skýtala naději, že alespoň některé z dětí přežije, že bude pokračovatelem rodu a zabezpečí pak zestárlé a nemohoucí rodiče. Lenderová a Rýdl se spíše přiklánějí k názoru, že naši předci nicméně takto neuvažovali. Hodně dětí přicházelo na svět především proto, že navzdory povědomí o některých kontraceptivních metodách se rodiče početí nebránili. Katolická církev, k níž se většina obyvatelstva českých zemí hlásila, považovala podobné snahy za hříšné. Dětská úmrtnost se snižovala postupně také díky dokonalejší péči o matku a dítě; odpovídající umělá kojenecká výživa, zlepšení hygienických návyků.

1.2.3 Výchova dětí, vztah rodičů k dítěti

Edukační péče, tedy výchova a vzdělávání jak ve škole, tak v rodině, se často pojila s násilím, které prosazovalo požadavky dospělých na úkor projevů dětské přirozenosti. Bezohlednost se deklarovala jako samozřejmá nutnost k tomu, aby dítě mělo dobrou budoucnost, respektive mají-li rodiče, stát i společnost z něho mít užitek. To však neznamená, že by ve vztahu k dětem chyběla v minulosti láska. Její projevy však nabývaly znetvořených podob, často jejímu rozvinutí zamezovaly životní okolnosti. Helus (2004, s. 19-20) říká, že projevy lásky jsou v mnohém kulturním projevem a vyvíjejí se tak, jako se vyvíjí celý kulturní systém. Mnohdy je pro nás těžko pochopitelné, jakými vývojovými peripetemi podoby lásky procházely. Posuzovat vztah rodičů i učitelů k dětem v minulosti podle našich dnešních zkušeností může být zavádějící.

V pozdní antice děti patřily rodičům, byly jakousi věcí, nad níž měli rodiče suverénní rozhodovací právo. Nepochybujeme o tom, že tehdejší rodiče své děti milovali. Avšak je zajímavý postřeh Plessen a von Zahn (1979 dle Helus, 2004, s. 20), že v klasické literatuře této doby se velmi málo hovoří o lásce rodičů k dětem, avšak velmi často je tématem láska k rodičům. V dobové terminologii byl pro označení této skutečnosti používán termín pietas. Rodiče zde nebyli kvůli svým dětem, ale děti kvůli svým rodičům. Případná změna této perspektivy by byla vnímána jako zneuctění rodičovského práva a autority.

Tato autorita, která panovala ve vztahu mezi rodiči a dětmi nejen v antice, ale i dlouho později, se prosazovala vesměs tělesným trestem. Již někteří doboví odborníci varovali před tím, aby trestání bylo příliš tvrdé. Jan Zlatoústý (344 – 407), mimo jiné znalec dětských náchylností a způsobů jejich zvládnání, varoval před stálým bitím dětí. Dítě bitím začne pohrdat a tím se zboří všechny výchovné postupy rodičů. Zlatoústý nabádá k tomu, aby se dítě ustavičně bálo bití, aniž by je dostalo. Svatý Augustin (354 – 430) sám jako starý muž vzpomíná, jak krutě byl ve škole bit, rodiče se jeho nářkům smáli (Helus, 2004, s. 20).

Také Anselm z Canterbury (zemřel 1109) se vyjadřuje proti zavedené praxi nátlaku a bití. Říkal, že pokud dítě nepocítí od dospělých lásku, soucit, dobrou vůli a něhu, neuvěří v dobrotu dospělých. Děti jsou pak takto vedeny k tomu, aby každého sledovaly s nedůvěrou a odmítáním. Bohužel tyto názory byly v dané době spíše výjimkou (Helus, 2004, s. 21).

Tělesné tresty přetrvávaly. Například ve škole byly ještě v 19. století běžnou záležitostí a můžeme se s nimi setkat v menší míře až do poloviny 20. století. Rodiče většinou proti bití svých dětí ve škole neprotestovali (Lenderová, Rýdl, 2006).

Také autoritativnost zůstávala v rodinné výchově velmi dlouho. Autoritu rodičů utvrzoval zvyk vykání ze strany dětí, který od sedmdesátých let 19. století nahrazoval starší onikání. Až do počátku či poloviny 19. století si v prostředí aristokracie vykali rodiče a děti navzájem. Tykání dětí rodičům se objevuje v sedmdesátých letech 19. století v měšťanském prostředí, běžným se stává až po první světové válce. V některých oblastech českých zemí se vykání rodičům udrželo až do šedesátých let 20. století (Lenderová, Rýdl, 2006).

Vztah dítěte a otce býval ještě méně bezprostřední než s matkou. Příčinou bylo často to, že otec se díky práci s dětmi přes den nesetkával, případně pokud pracoval doma, zpravidla se dětmi nezabýval. Nechceme však tvrdit, že otcové projevující zájem o děti neexistovali.

Kolem roku 1500 se dostávají do obliby knihy zabývající se tématem péče o dítě, zásad při výchově. Prvními autory byli hlavně lékaři, věnovali se tomu, jak vybrat kojnou, jak zabezpečit porod, jak pečovat o kojence a na co dbát u dítěte v útlém věku. Následují je knihy s tematikou výchovy starších dětí. Tyto knihy často vyjadřují odpor k tomu, co je dítěti přirozené, vyzdvihují autoritativnost při vymycování oněch přirozených projevů. Vychovatelé mají za úkol z dítěte pomocí tvrdých trestů a neúprosným režimem vymýt špatnost, která je mu vlastní. Dítě je bytostí ostře sledovanou a pronásledovanou. Teprve až dospěje a zbaví se svého dětství, si vydobude práva lidské bytosti v plném smyslu. Celá řada přirozených dětských projevů byla puritanismy považována za zvířecí, trestuhodné. Vytýkáno bylo například dumlání palce a dotýkání pohlaví, což bylo považováno za počátky zvrácenosti a

nestydatosti. Lezení po zemi bylo špatné, neboť tak přece činí psi. Nesrozumitelné zvuky připomínají posedlé či volná komunikace mezi dětmi ve škole činila děti podobné spiklencům a svádí k nepřístojným řečem (Helus, 2004, s. 22).

Postoj k dítěti se postupně humanizoval. Potlačení dětské přirozenosti jako určující pedagogická zásada se však ve vlivných dílech objevovala i nadále. Helus (2004, s. 22-23) uvádí příklad vlivného lékaře a pedagoga D. G. M. Schrebera (1808 – 1861) který vypracoval návody, jak vypudit dítě z doupěte jeho dětství. Dětství spojuje s leností, vzdorem, unuděností, zbabělostí a nekázní. Schreberovy spisy byly čtyřicetkrát vydány a ještě na začátku 20. století byly čteny. Výchova musí začít od narození dítěte. Již kojeneček projevuje vlastnosti, které musí být výchovou potlačeny. Schreber nabádal rodiče, aby ignorovali projevy nelibosti, vzdoru dětí, považoval za nutné pocity dětí ignorovat.

Charakteristickým znakem v historii byla citová a postojová distance vůči dětem. Ve vyšších kruzích se odstup stal normou ve vztahu k dítěti. Vyjadřovat k nim vroucí cit se považovalo za nevkusné. U nižších společenských vrstev se pravděpodobně cit projevoval, ale kolísal mezi extrémy impulzivního rozněžnění a surově projevovanou zlobou. Někteří autoři vidí příčinu tohoto odstupu také v již zmiňované vysoké úmrtnosti dětí (Helus, 2004, s. 24).

Někteří autoři se domnívají, že právě citová distance umožňovala rodičům snadněji se vyrovnat s v té době běžnou smrtí dítěte. Horský a Seligová (1997, s. 86) však upozorňují, že sice lidé tehdy nahlíželi na smrt dítěte často jako na „spravedlnost Boží“, ale existují doklady, že i tehdejší matky cítily citový otřes po smrti dítěte.

Z pohledu současnosti je pro nás uvedená citová distance zcela nepochopitelná. Emocionální funkci rodiny považujeme za prvořadou, vztah rodičů k dítěti je zřejmě nejhlubší a nejtrvalejší emocí lidského života. Citová funkce rodiny však byla dlouhou dobu sekundární a do popředí se dostala až po oslabení starších tradičních funkcí (ekonomické, obranné či sociálněvýchovné). Minimálně do druhé poloviny 19. století se ani v harmonických rodinách nedávaly něžné city příliš najevo. Mazlení s dětmi bylo spíše nežádoucí, docházelo k němu spíše za odměnu (Lenderová, Rýdl, 2006, s. 146).

Pro změnu vztahu dospělých k dětem jsou velmi zásadní změny ekonomické, sociální a demografické, které v 18. století přicházejí. Rodina se přeměňuje na nukleární, vytváří se intimní prostor rodiny, redukováný na rodiče a děti. Vznikaly předpoklady pro větší materiální i citové investice do dítěte, přibývalo úvah o jeho výchově, přibývalo pedagogické literatury (Lenderová, Rýdl, 2006, s. 12).

1.3. Objevení dětství

1.3.1 Obraty k dítěti

Jak již bylo řečeno, uvedené dějiny dětství nejsou tolik chmurné, z toho důvodu, že rodiče své děti neměli rádi. Projevy lásky byly podmíněny životními okolnostmi. Vysoká úmrtnost dětí, ale také naopak častá situace, kdy zemřela matka dítěti, smrtící epidemie, války, hladomory, špatné hygienické a zdravotní podmínky navozovaly mnohem věcnější přístup, než na který jsme zvyklí dnes. V minulosti chyběla kultura uvažování nad dítětem, chybělo systematické rozpoznávání způsobů péče, jež mu svědčí, nebo naopak škodí. Samozřejmě již během historie přicházely první hlasy, které nabádaly ke zlepšení chování k dítěti, k tomu, abychom věnovali dětství vyšší pozornost (Helus, 2004).

Jan Ámos Komenský

Mezi osoby, které se snažily o zlepšení dětství, péče o dítě, patří zajisté J. A. Komenský (1592 – 1670). Ve svých pedagogických spisech naléhal, aby se vyučování zakládalo také na vnitřním tíhnutí dítěte, a ne jenom na přemáhání jeho přirozenosti, jak jsme viděli výše (Helus, 2004, s. 25).

Komenský nepovažoval učení jen za záležitost vnější manipulace se žákem, za jakousi formovací metodu, nýbrž učení pro něho znamenalo především citlivé rozvedení duševních vloh žáka, jeho sil rozumových i mravních (Komenský, 1973).

Jasným důkazem prosazování přirozenosti Komenským nám může být jeho citát z Didaktiky:

„Zle tedy činí, kteří učedlníky bez chuti předce bezděk nutí a do nich mimo vůli jejich cpají. Ježto jaký užitek? Nepřijímá-liť žalůdek s chutí pokrmu a cpá se předce, nic odtud pojítí nemůže než nechutenství a vývratek aneb nezažitost a neduh. Naproti tomu když lační žalůdek, bere chtivě, co mu koli dáš, a zažívá dobře a obrací v krev a mízu života.“ (Komenský, 1973, s. 110)

Komenský nabádá k nápravě systému výuky. Říká, že se dítě má učit pouze to, čemu jeho věk a vtip dovolí. Mimo jiné se zabývá také významem užívání školních pomůcek, které děti zaujmou. Komenský se vyjadřuje vzhledem k tehdejším poměrům velmi pokrokově také k fyzickým trestům dětí. Jejich roli spatřuje až jako v poslední metodě, v případě, že slovní domluva není účinná. Vychovatel však má bití vykonat tak, aby pro dítě bylo hlavním trestem zahanbení, nikoliv bití samotné. Bití má se provádět otcovsky, nemá vést ke zkáze (srov. Komenský, 1973).

V díle Informatorium školy mateřské se Komenský zabývá také problematikou kojení. Vyjadřuje se proti zvyku využívání kojné.

„Předně pak mysliti na to sluší, aby každá matka sama matkou byla a těla svého od sebe nestrkala: tj. koho v životě svém krví svou krmila, tomu také pokrmu z života svého, kterýž Stvořitel zřídil (mléka svého), nezáviděla.“

Komenský kritizuje nekojení vlastních dětí jako rozšířený nesmyslný neduh. Považuje jej za nepřirozený jev, který škodí dětem i samotným matkám (Komenský, 1973, s. 240).

John Locke

Významnou osobností, která pro novověké uvažování o dítěti sehrála výraznou roli a inspirovala k převratným důsledkům, je John Locke (1632 – 1704). Ve své tvorbě se věnoval také pedagogice a výchově, o čemž svědčí dílo Úvahy o výchově, které vyšlo poprvé v roce 1693. Dílo je napsáno formou dopisů Lockovu příteli Clarkovi a jeho ženě. Jedná se o rady, jak postupovat při výchově. Přestože Locke není první, kdo prosazuje humanistické tendence v pedagogice, školy v Anglii v 17. století všeobecně stále neprojevily příliš náklonnosti změnit své vyšlapané cesty. V Anglii v té době stále panuje odpor vůči dětské přirozenosti, která má být výchovou potlačena. Lockovo dílo tehdy vyznívalo velmi bláznovsky vzhledem k propagovanému stanovisku, že máme dětem tvořit život zábavný a příjemný, veškeré učení má být pro děti hrou a sportem (Helus, 2004, s. 26; Locke, 1984).

Locke ve své knize odmítá užívání zmíněných povijanů. Opírá se o zkušenosti cestovatelů, kteří si všimli, že děti afrických domorodců, které jsou nahé a mají volný pohyb, lezou a chodí dříve než urozené děti kolonizátorů. Vyzdvihává maximální volnost pohybu v přírodě. Říká, že se není třeba bát nahoty dětí, máme dopřát dětem požitky slunce a vody.

Locke (1984)nahlíží pokrokově také na vztah mezi rodiči a dětmi. Ukládá rodičům péči o výchovu potomků jako přirozenou povinnost v období nedospělosti dětí a naproti tomu zavazuje děti po celý život úctou a láskou k rodičům. Dále říká, že pevnou rukou se má dětem vládnout, když jsou velmi malé. A čím víc bude dítě dospívat, tím více bychom mu měli projevovat důvěru a přátelství. Jen takto si rodiče zajistí autoritu i ve vyšším věku dítěte. Locke vyzývá rodiče, aby s dětmi jednali jako s rozumnými bytostmi.

Věnuje se také otázce důvěry mezi dětmi a rodiči. Dle něj je nástrojem výchovy v nižším věku přísnost rodičů, které by se děti měly bát. Nesouhlasí ale s užíváním této metody po celou dobu školního věku. Nabádá, aby se tato přísnost uvolnila, jakmile tomu věk dítěte a jeho dobré chování dovolí. Rodiče by se měli ptát na názor dítěte, jednat s dětmi o

vážných tématech. Locke viděl jako důsledek projevu důvěry vznik přátelství mezi dítětem a rodiči, vznik pravé úcty dítěte k rodiči.

Locke varuje před přísnými tresty, podle něj přinášejí do výchovy velmi málo dobrého, dělají spíše velkou škodu. Dítě se pod jejich vlivem může psychicky podlomit a jeho další výchova, rozvoj jsou pak v podstatě nemožné. Nejvíce varuje před fyzickými tresty. Trestem by mělo být zahanbení, za to, že udělalo něco chybně, nikoliv bolest. Pozorná a laskavá péče motivuje k plnění požadavků více. Dítě by se mělo naučit rozumět požadavkům a vážit si sebe sama, protože je plní. Locke klade důraz na význam příkladu chování vychovatelů – zejména matky a otce.

Rodiče by neměli věřit, že dítě je od přírody hříšné či nevinné. Ve výchově je třeba probouzet a rozvíjet rozum. Díky tomuto rozvoji se dítě stává zodpovědné za své činy. Locke jako empirista té doby věří, že výchova ovlivňuje převažující většinou to, čím se jedinec stane, ať v pozitivním či negativním smyslu (Helus, 2004, s. 26-27).

Jean Jacques Rousseau

Mezi průkopníky novověkého uvažování o dítěti nesmí chybět Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778). Je propagátorem přirozenosti ve výchově. Ten říká:

„Všechno jest dobré, jak vychází z rukou původce všech věcí; vše zvrhá se v rukou člověka. On nutí zemi jednu, aby vydávala plody země jiné, jeden strom, aby nesl ovoce stromu druhého. On (...) vše převrací, vše znetvořuje; má rád nerůdnost, stvůry; nic nechce mítí tak, jako to udělala příroda, ani člověka ne; a to je mu ho třeba vycvičiti jako koně jíздеckého a přistříhnouti ho podle mody jako strom v jeho zahradě.“ (Rousseau, 1910, s. 5)

Jasným důkazem důležitosti přírody a přirozenosti je také to, že Rousseau vidí 3 vychovatele: přírodu, lidi a věci. Příroda rozvíjí naše schopnosti a naše síly, lidé nás učí používat tyto schopnosti a síly, věci kolem nás skrze zkušenosti a náhled vzdělávají v tom, jak s nimi máme zacházet. Dle Rousseau lze docílit výchovného úspěchu pouze tehdy, když tyto tři „vychovatelé“ jsou v součinnosti (Kraft, 1993).

Jeho práce Emil, čili o vychovávání, která vyšla v roce 1762, bývá považována za počátek nového chápání dítěte. Rousseau jako první zcela jasně vyjádřil jinakost dětství, které je třeba chápat zcela jinou logikou, než logikou dospělých. Dítě se narodí ve své přirozenosti a svobodně by se mělo dopracovávat dospělosti. Rousseau kritizuje právě zbavování dětí svobody, protože to vede k zotročení jedince, nikoliv k svobodnému dospělému.

Přiznává přirozenost dítěte již od samého narození. Odmítá proto užívání povijanu jako nepřirozené. Kritizuje, že dítě, které sotva se osvobodí z lůna mateřského a může hýbat údy, dostává hned nová pouta. Rousseau se k povijanům vyjadřuje takto:

„Nečinnost a tíseň, v které lidé udržují údy dítěte, ruší jenom oběh krve a šťav, brání dítěti, aby sílilo a rostlo, i poškozují jeho soustavu tělesnou. Tam, kde neznají této přemrštěné péče, jsou lidé vesměs velcí, silní, krásně urostlí. Země, kde se děti zavínají do plének, se hemží hrbatými, kulhavými, křivonohými, křivičnými, rachitiky a lidmi všelijak znetvořenými. Ze strachu, aby se těla neznetvořila volnými pohyby, spěcháme, abychom je znetvořili, dávající je do takového lisu. Rádi bychom je ochromili, abychom zamezili, by se nezmrzala.“ (Rousseau, 1910, s. 15)

Rousseau také apeluje na kojení samotnou matkou, odsuzuje užívání kojné jako pohodlnost matek a zanedbávání potřeb dítěte. Považuje nekojení za nepřirozené. Rousseau říká, že starostlivost mateřská se nedá nahradit. Upozorňuje také na psychologický dopad při využívání kojné. Jedním dopadem je narušení vztahu s matkou. Dítě se také učí nevděčnosti, když jej rodiče vedou k odvrhnutí kojné, poté, co byla její úloha naplněna (Rousseau, 1910).

Apelování na kojení samotnou matkou a volný pohyb dítěte se stávaly módou a nově se rodící samozřejmostí. Rousseau rozšiřuje tento přístup v Paříži a tím v celé Francii. Koncem 18. století se kojí naprostá většina matek. To dle Heluse znamenalo nejen změnu ve výživě dítěte, ale také skutečný objev dítěte a jeho líbeznosti, oddanosti apod. (Helus, 2004, s. 27).

Podle Rousseau člověk hřeší vůči své přirozenosti a obrat k lepšímu tkví právě v návratu k přirozenosti (Helus, 2004, s. 27).

Se všemi výchovnými metodami, které předkládá Rousseau, nemůžeme vždy souhlasit. Jeho dílo je více teoretické, než praktické. Všichni jistě víme, že Rousseau ani své vlastní děti nevychoval. Toto dílo je pro nás však velmi důležité, neboť ve své době výrazně posunulo chápání dětství, postoje k dětem.

Johann Heinrich Pestalozzi

Další významnou osobností, která se podílela na změně uvažování o dítěti je Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), švýcarský pedagog navazující na myšlenky Rousseaua.

Charakteristické pro Pestalozziho je zaměření na děti v krajní nouzi, což bylo v danou dobu průkopnické. Svě teorie podkládal reálnou péčí o své svěřence. Bral do své výchovné péče děti opuštěné, nemocné, sirotky, nemanželské děti, na které bylo nahlíženo s opovržením. Tyto děti učil nejen číst a psát, ale také dovednostem, které děti uplatnily

v reálném světě. Dovednostem je nejen učil ve svém zařízení, ale dbal také na to, aby se děti dostávaly do reálných životních situací. Učily se v dílnách, na poli apod. (Helus, 2004; Pestalozzi, 1978).

Pestalozzi (1978) zastával v dané době pokrokové myšlenky týkající se vzdělávání, výchovy. Vyzdvihuje význam kladného vztahu rodičů ke svým dětem. Říká, že mateřská láska je hlavní silou výchovy. Odsuzuje učení se z paměti bez porozumění. Říká, že je třeba učit se skrze věci místo učit se skrze slova. Nabádá k tomu, aby výchova nebyla vykonávána pouze tak, že působí vychovatel na dítě, ale aby nechal spolupůsobit samotné dítě skrze svou aktivitu. Vychovatelé se musí snažit v dítěti vzbudit zájem o učení a i nadále tento zájem udržovat.

V otázce trestů nebyl Pestalozzi revolucionářem. Říká, že výchovu bez tělesných trestů lze použít pouze u šťastných dětí ve šťastných podmínkách, ale u dětí v nouzi, o které on se staral, to není možné. Odmítá obavu, že by se kvůli fyzickým trestům ztrácela důvěra dětí k vychovateli. Říká, že o citech dětí rozhoduje celková náklonnost vůči nim, nikoliv bití jako jednotlivý čin (Pestalozzi, 1968).

Pestalozzi však již říká, že by rodiče neměli děti vychovávat pouze ve strachu z bití, že je lepší dovést děti k tomu, aby dělaly věci ze své vůle. Varuje před tím, že strach ničí v dětech zájem o učení a způsobuje averzi (Pestalozzi, 1978, s. 17, s. 86).

1.3.2 Teorie objevení dítěte

Zähme (2005) si pokládá otázku, jak lidstvo dospělo k dětství, a v této souvislosti hovoří o třech teoriích: hororová vize Lloyda de Mauseho, nauka o dětství jako vedlejším produktu sociální přeměny Philippa Ariese, kterou dále rozšiřuje kulturní kritik Neil Postman:

De Mausův hororový scénář

Lloyd de Mause (dle Zähme, 2005) na základě svých studií dětství v dobách před naším letopočtem až po současnost popisuje dětství jako hrůzu, která se jen velmi pozvolna zlepšuje. Dějiny dětství shledává jako sbližování rodičů s dětmi. V průběhu mnoha generací se toto soužití stává stále těsnějším, vědomějším a pozitivnějším. De Mause říká, že stále nejsme na konci tohoto vývoje, stále máme mnoho co dělat.

De Mause hovoří o třech způsobech interakce mezi rodiči a dětmi: projekce, obrácená reakce a empatie. Projekcí rozumí to, že rodiče přenášejí na své děti vlastní duchovní postoje a vzory, vytvářejí si tak z dětí své malé následovníky. Obrácená reakce se vyznačuje tím, že rodiče považují své děti za spouštěče svého vlastního duševního utrpení a

podle toho se k nim chovají. A třetí přístup empatie znamená, že se rodiče pokoušejí vžít do duševního i duchovního světa dětí a oddělit je od vlastního bytí. Tato snaha vidět děti jako blízké nezávislé osoby je sice těžká, ale pro de Mause, psychoanalytika, je to jediná přijatelná forma vztahu mezi rodiči a dětmi.

Pokud se podíváme do historie, pak je dle de Mauseho nejrozšířenější postoj rodičů k dětem projekce a obrácená reakce. S empatií se setkáváme mnohem vzácněji. Až do 4. století n. l. je vztah rodičů k dítěti určován vraždou dítěte, například pohozením či přímo zabitím hned po porodu. Později, až do 13. století, dominuje odkládání dětí. Roli matky nahrazují chůvy, děti jsou posílány do klášterů, do učení. Dospělí vnímají děti jako určité ohrožení. Následující fáze ambivalence - rozháranosti mezi láskou a nenávistí vůči dětem trvá až do 18. století. V dalších fázích začínají dospělí odhalovat dětského ducha, dle de Mauseho se jedná o fázi intruze. Dospělí se v této fázi snaží odhalit vnitřní struktury ducha dítěte, aby mohli účinněji zlomit vůli dítěte. Zároveň opadáva vnímání potomků jako hrozby. Tím vznikají vhodné podmínky pro vznik empatického vztahu. Dle de Mauseho se nyní nacházíme ve fázi přechodu mezi 5. fází socializace a poslední fází charakteristickou podporou. Socializací myslí zacvičování a začleňování jednotlivců do života společnosti, které je pro vychovatele stále již od počátku 19. století hlavním motivem výchovy. De Mause vidí šestou fázi podpory jako zcela rozvinutou empatii.

Tato teorie s sebou přináší vícero sporných míst. Její význam je zejména v tom, že propaguje téma dětství, jeho dějin.

Philippe Ariès

Francouzský sociální historik Philippe Ariès a jeho dílo Dějiny dětství, které vyšlo poprvé v originále v roce 1960 mělo velký vliv na objevování dítěte a dětství. Ariès hledal kdy a jakým procesem došlo k objevení dětství. Vychází z analýzy uměleckých děl (Ariès, 1969).

Všimá si, že až do 12. století neznalo středověké umění dětství nebo se je nepokoušelo znázorňovat. Vysvětlení nespátuje v neschopnosti tehdejších umělců, nýbrž že pro dětství nebylo ve středověku místo. Od 13. století můžeme nalézt podobizny dětí bližší novodobému pojetí dětství. Zajímavým postřehem Arièse je, že na náhrobních obrazech se dítě objevovalo velmi pozdě, až v 16. století. Překvapující je, že prvně se vyskytovalo nikoliv na vlastním hrobě či hrobě rodičů, ale na hrobě svých učitelů. V té době se neuchovávaly obrazy dětí v podstatě vůbec. V případě, že dítě dorostlo do dospělosti, nepovažovalo se dětství za významné období, na které by se měla uchovávat památka. V případě úmrtí dítěte se mělo za to, že tato malá věc, která zmizela tak brzy ze života, nestála za zmapování. Bylo

příliš mnoho dětí, jejichž přežití bylo problematické. Dle Arièse se obecně pociťovalo, že člověk má více dětí, aby si jich alespoň několik zachoval. Uvádí příklad - Montaigneova slova:

„Ztratil jsem dvě nebo tři děti v jejich časném věku – nikoliv bez lítosti, ale bez velkého zármutku.“ (Montaigne dle Ariès, 1969, s. 14)

V historii chyběl náš dnešní postoj k dítěti jako k lidské osobnosti. Teprve v 18. století, s počátkem malthusianismu a s rozšířením kontracepčních praktik, začala mizet idea o nezbytnosti smrti potomků. V 17. století se portréty dětí stávaly běžnými, začal zvyk uchovávat pomíjivého vzhledu dětství.

Ve středověké společnosti neexistovala idea dětství: to neznamená, že by děti byly zanedbávány, že by se jich zříkali nebo jimi pohrdali. Ideu dětství nesmíme zaměňovat s láskou k dětem. Ideou dětství myslíme vědomí zvláštní povahy dětství, natolik zvláštní, že odlišuje dítě od dospělého, i od mladíka. Ve středověku toto vědomí chybělo. Jakmile dítě bylo schopno žít bez péče matky, kojné či chůvy, patřilo ke společnosti dospělých (Ariès, 1969, s. 24).

Ještě v 17. století vyvolává mazlivý postoj k dětem kritické reakce. Mnozí pokládali pozornost věnovanou dětem za nesnesitelnou. Ariès to dokládá citátem Montaigneho:

„nemohu vystát toto nadšené mazlení s novorozеныmi dětmi, které nemají ani duševní činnost ani zřetelné tělesné tvary, které by je činily hodnými lásky, a nikdy jsem dobrovolně nestrpěl, aby byly krmeny v mé přítomnosti.“ (Montaigne, cit. dle Ariès, 1969, s. 25)

Ariès říká, že ačkoliv se demografické podmínky mezi 13. a 17. stoletím nezměnily a úmrtnost dětí zůstávala stále velmi vysoká, obecné povědomí jakoby odhalilo skutečnost, že i duše dítěte je nesmrtelná, i dítě je osobnost. Příčinu vidí také ve vzrůstajícím vlivu křesťanství na život a mravy (Ariès, 1969).

Důkaz můžeme vidět například v oblékání dětí. Až do 13. století jakmile dítě opustilo svůj povijan, bylo oblékáno právě tak jako ostatní muži a ženy jeho společenské třídy. V 17. století přestávalo být dítě oblékáno jako dospělý, zejména děti dobrého původu. Tato změna se týkala spíše chlapeckého oblečení, celkově se idea dítěte vztahovala více na chlapce. Dívky setrvaly déle v tradičním způsobu života, který je mísil s dospělými (Ariès, 1969).

Ariès si také všimá, že v současné době je morálně žádoucí, aby se dospělí zdržovali narážek na sexuální věci v přítomnosti dětí. Toto mínění bylo v předchozí společnosti cizí, přicházelo až od konce 16. století. Prosadil se názor, že děti by neměly dostat do rukou

neslušné knihy. Dále například jezuitské koleje zavedly opatření, aby při tělesných trestech nebyly svlékány kalhoty, pouze aby byla odhalena část kůže, která byla nezbytná k udělení trestu. Dnes pro nás samozřejmý pojem – nevinnost dětství – přichází právě v této době ve spojitosti s těmito i jinými změnami. Ariès říká, že výsledkem této myšlenkové změny bylo vytvořeno morální pojetí zdůrazňující slabost dětství spojenou s neviností, dětství jako odraz božské čistoty, které stavělo výchovu na přední místo mezi povinnostmi člověka.

Ariès shrnuje tyto postřehy a hovoří o dvojím pojetí dětství. Podle prvního velmi rozšířeného pojetí byly děti stvoření, se kterými je třeba se mazlit. Toto první pojetí pokládalo za dětství období prvních let života a objevuje se v rodinném kruhu. Druhé pojetí má svůj původ mimo rodinu a snaží se zavést ukázněné, racionální způsoby. Jeho propagátory byli církevní a správní hodnostáři, moralisti v 16. a 17. století. I oni si uvědomili dříve zanedbávaný jev dětství, avšak odmítali se dívat na děti jako roztomilé hračky, nýbrž v nich viděli křehká stvoření, která potřebují ochranu a nápravu. Toto pojetí také přešlo pozvolna do rodinného života. V 18. století se můžeme v rodině setkat s oběma těmito pojetími a přidal se k nim i nový prvek – zájem o hygienu a fyzické zdraví.

Než však došlo k rozšíření druhého pojetí, trvala dlouho převaha prvního, kdy si lidé s dětmi hráli, avšak bez pomyslení na jejich mravnost či výchovu. Když dítě dosáhlo 5 či 7 let, bylo pohlceno světem dospělých. Model tohoto krátkého dětství přetrvával v nižších vrstvách velmi dlouho. Moralisté a pedagogové 17. století dokázali prosadit změnu směrem k druhému pojetí - pojetí dlouhého dětství. Podařilo se jim to díky úspěchu výchovných institucí, v nichž působili (Ariès, 1969).

Zde nastává velmi významná změna. Mezi období dětství a dospělost bylo zavedeno přechodné stadium, dotud řídké, ale od 17. století stále častější – stadium školy. Ariès říká, že toto stadium života bylo v 16., 17. a 18. století vnímáno jako přechodné, jako například v 19. a 20. století branec, který byl podstatou adolescence. Oproti dnešní době si musíme také uvědomit, že až do 18. století škola nerozlišovala žáky dle věku, nepovažovala výchovu dětí za svůj hlavní cíl. Ve středověkých školách se nerozlišeně přistupovalo k dětem, mladým, dospělým. Od 18. století se začínáme setkávat s rozlišováním dětí dle věku.

Ariès považuje 16. a 17. století za období přelomové, kdy přicházelo mnoho změn ve společnosti. Ty dopadaly právě i na pojetí dítěte, rodiny. Uznání, že dítě není připraveno na život a přiznání významu výchovy pronikl do samého centra společnosti a začal ji od základů přetvářet. Rodina přestala být pouze institucí předávající jméno a stav a převzala morální a duchovní funkci, formování těl a duší. Péče, věnovaná dětem, probudila nové city, vyvolala nové emoční postoje. Rodiče se nespokojili již pouze s tím, že se postarali o některé své děti,

etika požadovala, aby zajistili výchovu pro všechny své děti, od konce 17. století i pro dívky, což předtím nebylo zvykem. Tato výchova byla zajišťována školou. Rodina a škola společně vytlačily dítě ze společnosti dospělých.

Škola zavedla do dětství, které dosud bylo volné, přísnější kázeňský systém. Přísnost vyvrcholila v 18. a 19. století v úplné klausuře internátních škol. Úzkostlivá péče rodiny, církve, moralistů a správců škol zbavila dítě svobody, které se dosud těšilo mezi dospělými. Ariès tento stav přirovnává k uzavření do vězení, na děti byly uvaleny velmi přísné tresty. Tato přísnost se však lišila od bývalého neuznávání dětství, byla projevem obsesivní lásky, která měla ovládnout společnost, počínaje 18. stoletím (Aries, 1969, s. 41).

Tím, že škola vstoupila mezi dětství a dospělost a zodpovědnost za výchovu dětí, tedy za školní vzdělání nesli rodiče, vznikala větší závislost dítěte na rodině. Rodiče brali na sebe i starost o budoucí postavení dítěte, snažili se zajistit dětem lepší podmínky, než měli oni sami. Tím, že se rodina soustředila na své děti, byla přivedena k tomu, aby začala omezovat jejich počet. Kontrola porodů a snížená plodnost byly důsledkem uchvácení rodiny dítětem (Aries, 1969).

Neil Postman

Neil Postman navazuje na teorii Arièse. Vychází také z předpokladu, že na počátku novověku neexistovala jasná hranice mezi dospělými a dětmi. Postmanova teorie je silně ovlivněna jeho profesním zaměřením mediálního teoretika. Na počátek dějin dětství staví Gutenbergův vynález knihtisku. Díky knihtisku vznikala spousta literatury. Lidé ji však nemohli řádně využít kvůli negramotnosti. Od poloviny 17. století dochází k radikálnímu rozšíření a reorganizaci školství. Hlavním cílem bylo naučit děti správně zacházet s textem, to se dle Postmana nazývá literalita. Dosáhnout lateralitu je smyslem dětství. Zastává stejně jako Ariès názor, že škola oddělila svět dospělých a dětí (dle Záhme, 2005). Postman svou teorii literality rozvádí dále, avšak nebudeme si jí více věnovat, protože to nevnímáme jako důležité k našemu tématu. Tato teorie by nám spíše měla posloužit jako důkaz, že „objevení dětství“ má více možných vysvětlení.

1.4 Objevení dětství

1.4.1 Prosazení školy, problematizace dítěte

Dětství se začalo plně prosazovat se začleněním školy mezi období útlého dětství a dospělost. Školy existovaly již v antice, ale po dlouhý čas nebyly zřízeny pro děti, jak je dnes typické. Školy byly pro lidi všech věkových skupin, nepřístupovaly odlišně k různým věkovým kategoriím. Myšlenka sloučit děti stejného věku či skupiny dětí se stejnými schopnostmi či úvahy o rozčlenění učební látky tak, aby odpovídala věku dětí a aby byla rozdělena na složitostí odpovídající dávky, přišla až mnohem později (Zähme, 2005).

Takzvaný proces „zeškolšťování“ dítěte začíná v 17. století. V 18. století nabývá škola na důležitosti spolu s významem dětství, až v poslední čtvrtině 18. století vstoupila škola mezi dětský věk a dospělost s definitivní platností uzákoněním vzdělávací povinnosti, která se týkala všech dětí bez rozdílu sociálního postavení a pohlaví. Vzdělání, někdy jen psychicky, dítě rodičům (Lenderová, Rýdl, 2006, s. 160).

Dle Heluse (2004) „zeškolšťování“ dítěte s sebou nese zároveň objevování dítěte. Škola rodičům dítě odnímá a předkládá ve srovnání s jinými dětmi. Klade důraz na to, zda dítě ve škole prospívá či nepospívá. Přináší téma vybavenosti pro kariéru, předkládá různé certifikáty, jichž je třeba dosáhnout. Dítě se dostává do systému podmínek a předpokladů něčeho pro něco. Tím, jak si dítě v tomto kontextu počíná, je ovlivňován vztah druhých lidí k němu, včetně těch nejbližších. Dítě se stává objektem podmíněného přijetí. Školská úspěšnost ovlivňuje přijetí dítěte okolím. Do života dítěte tak vstupují specificky školou navozené frustrace a stresy, které na jedné straně působí jako příprava na život, ale zároveň také jako narušující faktory pro osobnostní rozvoj.

„Vztah k dítěti přestává být jednoznačným, ono samo sobě se stává nejednoznačným – nejednoznačným v tom, kým je, kým má být, kým se ještě může či už nemůže stát... Jinými slovy, a to můžeme považovat za pointu této analýzy, dítě se stává problémem pro školu a učitele, rodiče, poradnu, veřejnost, zdravotnictví, orgány sociální péče, výzkumné ústavy, zákonodárství a soudy a nakonec i pro sebe sama. Objev dítěte tedy znamená problematizaci dítěte, je objevem dítěte jako problému, jenž – jako každý problém – je třeba řešit.“ (Helus, 2004, s. 31).

Dítě je spatřováno jako deficitní, nedostačující vůči světu dospělých. S tím, že se dětství tzv. „problematizovalo“, jak uvádí Helus, museli odborníci hledat řešení. Pedagogické koncepce začaly řešit, zda dítě manipulovat, aby se zbavilo svých nedostatků, či zda zvolit laskavý přístup, ohleduplné provázení. Helus si však klade otázku, zda dětství neobsahuje

také něco, co není pouhým deficitem, ale hodnotou, kterou je třeba chránit, uchovat, rozvinout.

Zřetelnou emancipaci dětství pak vidíme v 19. století. Přibývá množství výchovných spisů, střetávají se jednotlivé pedagogické teorie, plně se prosazuje vzdělávací povinnost, vytváří se struktura moderního školství, ustavuje se pediatrie jako samostatný lékařský obor, móda se přizpůsobuje potřebám dítěte, tovární výrobci hraček i drobného nábytku soupeří o přízeň dětských zákazníků a jejich rodičů (Lenderová, Rýdl, 2006).

1.4.2 Impulzy psychologie vedoucí k objevení dítěte

Psychologie se také významně podílela na uvedeném objevení dítěte, na změně přístupu k dítěti. Mezi nejvýznamnější patří tyto (Helus, 2004, s. 41):

- Klasická psychoanalýza a její pojetí tří instancí osobnosti (id, ego, superego), které se vytvářejí ve vzájemných vztazích. Vytváření se završuje kolem pátého roku věku dítěte.
- Neopsychoanalytické směry a jejich zájem o rané prožívání dítěte, o primární symbiotický vztah matka – dítě.
- Antiautoritářský výchovný přístup, který odmítá podrobení dítěte vnějšímu manipulování na úkor jeho spontánních rozvojových tendencí.
- Humanistická psychologie, která akceptuje dětství jako základ realizace rozvojových potencialit člověka.
- Kognitivistická psychologie, zdůrazňující význam poznávacích procesů pro rozvoj osobnosti a jejich podpory ve vyučování a učení.
- Konstruktivistická psychologie, která klade důraz na aktivní, tvořivou účast dítěte na tvorbě poznatků.

1.5 Změny výchovných přístupů od konce 19. století do současnosti

V historickém vývoji procházely změnami i prosazované výchovné přístupy a výchovné strategie. Od konce 19. století došlo k několika výrazným změnám v oblasti střední Evropy, které jistě souvisely i s tehdejšími výzkumnými aktivitami ve sféře psychického vývoje. Můžeme sledovat tyto etapy (Šulová, 2010):

V poslední čtvrtině 19. století se můžeme setkat s tradiční výchovou. Toto období se vyznačuje morálně filozofickými názory, které prezentovali zejména duchovní, a byly bez vědeckého psychologického základu. Nejútlejší věk je ponechán instinktivnímu vedení a tradicím. Od dvou let dítěte je doporučováno usměrňovat striktně a autoritativně chování dítěte. Matka, která je s dítětem doma, má vyžadovat slepou poslušnost.

Přibližně v prvních desetiletích 20. století se uvolňuje patriarchální struktura rodiny a přináší liberálnější hlediska ve výchově. Tato změna přichází s národním liberalismem a realismem a také díky pozitivistické filozofii, jejímž zástupcem je u nás například Čáda. Je potlačováno násilí při prosazování autoritativního tlaku na dítě, odmítají se předsudky ve výchově nejmenších dětí. Posměch, zastrašování a ponižování dětí je odmítáno. Rodiče jsou nabádáni k pravdivému zodpovídání dětských zvědavých otázek. Přichází tzv. pedocentrismus, ve výchově je třeba přihlížet zájmům dítěte v různém věku. Vliv Čádových myšlenek je patrný v Čechách v celém 20. století, v podstatě až doposud.

Třetí období (druhá čtvrtina 20. století) se vyznačuje pozorností k výchově nejmenších dětí. Zájem dítěte je ztotožňován s hygienickými hledisky a racionální účelovostí. Vycházejí lékařské publikace. Dospělí by měli prosazovat ve výchově návyky dětí, které si přejí. Zlovyky dětí, jako například snaha domoci se svých přání být chováno, musí být vymýceny přísnou výchovou. Matka dítě nechová, zbytečně si s ním nehraje, nechová se z dnešního pohledu dle intuitivního chování. V této etapě roste počet dětí umístěných do kolektivních zařízení. Důvodem je tehdy panující společenská domněnka, že rodinná struktura je buržoazní přežitkem a bude nahrazena kolektivem.

Od 70. let se v ČSSR rozvíjelo poslední období, které je spojováno se jmény profesorů Langmeier, Matějček, Dytrych, Dunovský, Kotásková, Odehnal a mnoha dalšími. Vlivně se na něm podílela také díla psychologů, kteří emigrovali – např. Vojta, Grof, Papoušek atd. Vznik tohoto období se pojí s ohlasy proti extrémnímu prosazování autority, zdůrazňováním potřeby vřelého citu mezi matkou a dítětem, potřeby dostatečně podnětného prostředí dítěte. Bylo upozorňováno na přirozenou aktivitu dítěte a jeho potřebu interakce, komunikace a podnětů. Tento výchovný trend někdy přerostl až v úplnou volnost a neřízenost výchovy. Ovšem ani toto se neukázalo jako správná cesta. Dítěti je potřeba dávkovat ve výchově drobné frustrace, konflikty, učit dítě řádu a pravidelnosti.

Dle Šulové (2010) v současné společnosti vidíme odklon od jakéhosi „dítěcentrismu“ a začíná se spíše uznávat filozofie práva na plnohodnotný život všech členů společnosti ve všech etapách vývoje. Tohoto stavu nemůžeme nikdy reálně dosáhnout, vždy musí určitá skupina populace ustupovat jiné. Dnes se můžeme setkat s několika převažujícími přístupy k dítěti. Přežívající pedocentrismus vidíme v prvním přístupu zvaném tradiční. Rodiče věnují maximální zájem a péči dítěti. Údajně se jedná o přístup společenství s labilnějším materiálním zabezpečením, kde se klade důraz na vývoj v budoucnosti. Druhý přístup, tzv. moderní projevuje část populace, která preferuje právo jedince na realizaci vlastních očekávání. Dítě je součástí života rodičů a rodiny, je znakem jejich úspěchu genetického i

výchovného. Očekává se bezproblémový vývoj dítěte. Dítě může částečně realizovat ambice rodičů. Tito rodiče se připravují na rodičovství pečlivě, občas jejich výchově může chybět spontánnost, emoce, vzájemnost. Jejich interakce s dětmi je časově omezena, může se stát jen kontrolou činnosti dítěte. Nebo naopak mohou tyto rodiče investovat svůj čas do dětí, očekávají však za to určitý efekt. Podporují děti v zájmových kroužcích, snaží se maximálně využít i čas dětí. Třetí přístup, označený hledající, zastávají mladí rodiče, kteří se vracejí k přírodě, k přirozenému. Vztah s dítětem je zajímavý z hlediska přirozené podstaty. Často se inspirují přírodními národy (př. nošení dítěte v šátku).

1.6 Shrnutí

Při seznamování se s praktikami historickými jsme často udiveni nad jejich krutostí. Vychovatelé nezdědka praktikovali dnes nemyslitelné metody výchovy. Můžeme snadno nabýt dojem, že dnes jsme dospěli do fáze, kdy jsme odstranili tyto krutosti či nedostatky z výchovy a současná situace je ta správná. Souhlasíme s přístupem Heluse (2004, s. 17-18), který považuje studování dějin dětství za upozornění „na skutečnost, že vztah k dítěti je něčím, co má svá úskalí, vývoj, své šance i problémy, jež je třeba řešit. Vztah k dítěti je ve svém vývoji významným aspektem objevování člověka člověkem.“ Helus zdůrazňuje, že i naše doba je zatížena nedostatky ve vztahu k dětem a že i naši předci své děti bezesporu milovali, ačkoliv se nám zdá jejich chování bezohledné. Prohřešky, které na svých dětech páchali naši předkové, jsou vyjádřením dobových životních okolností, stavu lidského vědomí, rozvinutosti kultury mezilidských vztahů a nedostatků kritické reflexe. Domníváme se, že stejně tak se z pohledu našich potomků dopouštíme prohřešků ve výchově i my v dnešní době. Helus říká, že právě na kritickou reflexi bychom se měli zaměřit. Měli bychom uvažovat nad tím, jak dát svému zájmu o dítě, své lásce a péči o něj patřičný výraz.

Škola si již našla své pevné místo mezi rodiči a dětmi. Otevírá se nám proto prostor pro řešení podrobností tohoto systému dětí rodičů a školy. Jednou z oblastí je právě stanovení vhodné interakce zmíněných subjektů v otázce domácí přípravy na školu.

2. SOCIALIZACE

Rozhodli jsme se zařadit tuto kapitolu, protože naše téma s ní velmi souvisí. Rodiče i škola jsou nejvýznamnějšími činiteli socializace dítěte mladšího školního věku. Seznámit se podrobněji s procesem socializace nám může usnadnit hledání vhodného působení těchto socializačních činitelů a jejich vzájemné spolupráce.

2.1. Socializace jako pojem

V průběhu celého života na jedince působí lidská společnost. Vlivy společnosti jsou přitom velmi různorodé. Mohou se navzájem doplňovat či být i naprosto protichůdné. Všechny tyto vlivy však na jedince působí a představují tzv. sociální determinaci vývoje lidského jedince. Jedná se o „*souhrn všech možných druhů působení společností na vývoj jedince a souhrn všech možných vývojových změn jedince, které v důsledku tohoto působení společnosti vznikají.*“ (Odehnal, 1988, s. 131).

Právě socializační působení společnosti, kterému se budeme v této kapitole věnovat, se velmi významně podílí na sociální determinaci. Jak víme, ne každé působení společnosti na vývoj jedince, můžeme označit socializačním. Mezi mimosocializační působení společnosti na vývoj jedince patří zejména (Odehnal, 1988, s. 131):

1. Individualizační působení společnosti – jehož výsledkem jsou individuální odlišnosti mezi jedinci. Osoby a sociální skupiny působící jako činitelé socializace zpravidla současně působí také svými individuálními zvláštnostmi, a tím se stávají také činiteli individualizace. Výsledky individualizace nebývá v rozporu se socializačním působením společnosti, spíše je doplňují.

2. Patogenní působení sociálních faktorů – jejich výsledky jsou v rozporu se socializací jedince, jejich působením vznikají různé duševní poruchy.

3. Protispolečenské působení - osoby či sociální skupiny, které se vymkly normativní regulaci společenským celkem. Jedinec se pod tímto působením může stát mladistvým delikventem, dospělým zločincem. Někdy hovoříme o deviantní socializaci, která však není socializací, nýbrž odchylkou od ní.

Socializační působení na rozdíl od mimosocializačního vede k vrůstání jedince do společnosti, což je právě vlastní jádro procesu socializace. Organismus novorozeně se stává člověkem ve smyslu kulturní bytosti schopné fungovat ve složitém systému lidské společnosti. Odehnal hovoří o transformaci z říše přírody do říše lidské kultury a na ní

založené lidské společnosti. Socializace je však procesem celoživotním, zmíněné vrůstání není jediným jeho výsledkem.

Socializaci považujeme za funkční tehdy, když si jedinec přisvojuje hodnoty a normy, zabezpečující sounáležitost vzájemně se respektujících lidí, napomáhajících si v individuální personalizaci a dbalých věcí společného zájmu. Oproti tomu o nefunkční socializaci hovoříme, pokud jedinec je ovládán hodnotami a normami, které ho směřují k životu proti druhým lidem, či na jejich úkor, anebo paralyzují potenciality jeho růstu/rozvoje tak, že je socializačně zmrzačen. Výsledky závažné podoby nefunkční socializace vyvolávající kárné, nápravné či ochranné reakce společnosti označujeme za deviace. Hlavními příčinami, které vycházejí ze socializačního prostředí a způsobují deviace, jsou raná deprivace, nezpracované traumatické zážitky, tíživé situace a životní krize, anomie, přináležitost k deviantním subkulturám a stigmatizace (Helus, 2007).

Socializační působení společnosti vede k několika typům vývojových změn lidského jedince. Ty, se kterými se nejčastěji setkáváme u dítěte předškolního a mladšího školního věku jsou vývojové změny vedoucí k začleňování jedince do společnosti.

Proces socializace jako celek není záležitostí pouze společnosti či pouze samotného jedince, vždy se jedná o vztah mezi společností a jedincem, kdy dochází k vzájemnému působení mezi oběma. Z tohoto principu vychází dva různé pohledy na socializaci. Zaprvé pohled z hlediska společnosti, která na jedince působí. Zadruhé z hlediska jedince, který na toto působení reaguje tak, že jej aktivně zpracovává a v důsledku toho se mění. Tato dvě odlišná hlediska se vzájemně doplňují, jsou vzájemně koordinována. Vzhledem k našemu tématu to znamená, že dochází nejen k působení na dítě, ale i obráceně dítě působí na společnost, na její činitele.

Socializace je pojmána také jako proces, v němž společnost připravuje jedince na určitý způsob participace v ní, připravuje jej na výkon s tím spojených rolí. V tomto procesu dochází také k předávání části své kultury společnosti jedinci, kterou uplatní v realizaci těchto rolí.

Odehnal definuje socializaci takto (Odehnal, 1988, s. 134): „*Socializace je souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, v nichž společnost působí na jedince tak, aby v sobě svým učením vytvořil vnitřní psychologické předpoklady nezbytné k participaci ve společnosti současně jako člen společnosti i jako relativně samostatná osoba schopná řídit své jednání a odpovídat za ně; v důsledku toho se jedinec postupně přeměňuje z biologického organismu novorozence v dospělého kulturního člověka, který je určitým*

způsobem začleněn do společnosti a který pak postupně tento svůj způsob začlenění do společnosti v dospělosti a ve stáří mění a ve shodě s tím neustále mění i sám sebe.“

Někteří autoři v definici socializace více zdůrazňují aktivní roli jedince. Například Helus (2007, s. 71) definuje socializaci osobnosti: *„jako proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.“*

Komplexní proces socializace lze rozčlenit na dílčí procesy, které následují za sebou či mohou probíhat i současně. Patří mezi ně dílčí socializační procesy týkající se osvojování řeči, morálního vývoje dítěte, vytváření postojů k osobám a sociálním skupinám atd. V těchto dílčích socializačních procesech můžeme rozlišit tyto čtyři základní aspekty: subjekt a objekt socializace, obsah socializace, mechanismus procesu socializace a forma socializace (Odehnal, 1988).

Subjektem socializace je ten, který někoho socializuje, kdo je nositelem socializačního působení, v našem případě škola a rodina. Objektem socializace je socializovaný jedinec, tedy dítě. Jedná se o odlišné role, které se však navzájem doplňují a tvoří vzájemný vztah. Zastřešujícím subjektem socializace je vždy společnost, která zprostředkovaně působí na jedince skrze činitele socializace - sociální skupiny, do kterých je jedinec trvaleji začleněn (např. rodina, školní třída, skupina kamarádů), skrze pro jedince významné osoby.

Obsahem socializace je to, co jedinci umožní vytvořit v sobě psychologické předpoklady výkonu různých sociálních rolí a předpoklady univerzální participace společné všem jedincům dané společnosti (např. užívání společného jazyka, písma). Právě vzdělání na základní škole si klade toto jako základní cíle svého působení. Samozřejmě jak víme, obsah socializace v podobě cílů se může velmi lišit od obsahu ve formě výsledku socializace. Obsah socializace by však neměl sledovat pouze dobro společnosti, ale také respektovat individualitu jedince. Základními výsledky socializace u dítěte raného věku a mladšího školního věku, které však stále rozvíjí, jsou určité způsobilosti, kulturní návyky (např. hygienické, sebeobslužné, slušné chování), role svého pohlaví a věku (např. předškolák, školák), orientace v hodnotách společnosti, mluvená řeč a sebeovládání (Nakonečný, 2009).

Socializaci můžeme rozdělit na základě formy na institucionalizovanou (formální) a neinstitucionalizovanou (neformální). Formální socializace se vyznačuje tím, že tvoří relativně samostatný společenský proces, který se uskutečňuje pomocí speciálních společenských institucí a tím se specificky odlišuje od jiných společenských procesů.

Takovouto institucí je zejména škola, v níž jako činitelé socializace působí profesionálně specializovaní jen na výkon socializační funkce.

2.2 Mechanismy socializace

Rádi bychom věnovali trochu více aspektu socializace – jejím mechanismům.

Dítě se socializuje na základě mechanismu vlastního učení a na základě mechanismu regulačního působení činitelů na procesy učení jedince. To znamená, že mechanismy jsou záležitostí jak samotného jedince, tak právě činitelů. Činitelé socializace ne vždy vědomě působí na dítě. Mnohé jejich jednání za přítomnosti dítěte mu poskytuje vzor chování, které si osvojuje. Máme tím na mysli například chování učitele o přestávkách, jeho jednání s dětmi mimo předávání znalostí atd. Stejně tak rodiče poskytují vzor chování dětem kdykoliv jsou spolu. Pokud si dítě takto osvojí nápodobou žádoucí chování, zpravidla je rodiče pochváli. Pokud si dítě osvojí nevhodné chování, začínají rodiče a učitelé proti němu jednat, mluvíme o dodatečné sociální regulaci (Odehnal, 1988). Domníváme se, že by socializační činitelé měli působit spíše jako dobré vzory chování, neboť pokud dítě u nich sleduje chování, za které je následně trestáno, může to vést k jeho zmatenosti.

Vybrané teorie mechanismů socializace

Mezi některé mechanismy socializace, se kterými se můžeme setkat u dětí, patří raná symbiotická vazba mezi dítětem a matkou či jinou pečující osobou, zvnitřňování (interiorizaci) na základě identifikace, učení zpevňováním a kognitivně sociální učení.

Raná symbiotická vazba

Mezi první mechanismus socializace patří právě raná symbiotická vazba. Matka či jiná nejbližší pečující osoba o dítě je spolu s dítětem naladěna na vzájemné vnímání, matka pohotově reaguje adekvátně na potřeby dítěte. Díky této vazbě se dítě nebojí začleňovat do neznámého světa, primárně se v něm orientuje a je motivováno k dalšímu včleňování se do společnosti

V této souvislosti bychom jistě měli zmínit R. A. Spitze (1965), který předkládá teorii vývoje rané interakce matky a dítěte. Shledává tři vývojová stádia. Pro téma socializace je velmi důležitá jeho myšlenka, že pokud dítě nezakusí v raném dětství optimální interakci s matkou, může to mít v jeho dalším vývoji významné negativní dopady.

Význam rané interakce matky a dítěte zdůraznila také ve svých pracích Mahlerová (Mahler, 2000), která vytvořila periodizaci socioemocionálního vývoje dítěte raného věku.

Z fáze normálního autismu, kdy dítě ještě nerozlišuje matku od svého okolí, přechází přes fázi normální symbiózy, kdy má dítě pocit, že s matkou tvoří jakýsi všemocný systém, díky procesu separace a individuace, kdy dítě začíná chápat rozdělení mezi sebou a matkou, rozvíjí se jeho autonomie. Když je dítě schopno být bez matky, je dosaženo plné individuace a „zrození psychologického Já“.

John Bowlby (2010) vysvětluje socializaci na základě své teorie attachmentu, vztahové vazby mezi matkou a dítětem. Vztah s nejbližší osobou umožňuje mentální rozvoj jedince, je jakousi základnou. Vazba na nejbližší osobu musí být kvalitní, aby umožňovala dítěti poznávání okolního světa, explorování. Matka i dítě jsou vrozeně nastaveni pro tuto vazbu, která funguje na principu, že dítě vyhledává péči a matka má zájem ji poskytovat.

Teorii attachmentu dále rozvíjí Ainsworthová. Říká, že dítě s matkou může vytvořit několik typů vazeb. Ideální pro socializaci je vazba jistá, kdy je rodič dítěti k dispozici, adekvátně na dítě reaguje, pomáhá mu. V tomto vztahu se cítí dobře jak dítě, kterému pocit blízkosti matky dává pocit jistoty a díky této jistotě se může plně socializovat. Zároveň matka se také cítí v této vazbě dobře, je odměňována pozitivními zpětnými vazbami dítěte (Ainsworth, et al., 1978)

Zvnitřňování (interiorizace) na základě identifikace

Dítě nachází ve svém okolí vzory, ke kterým vzhlíží a přijímá jejich postoje za své, a to i vůči sobě samému. Jeho vnitřní potřeba ho vede k chování, které odpovídá přání těchto významných osob v jeho životě, jejich požadavky zvnitřňuje. Na základě těchto mechanismů dochází k osvojení morálních postojů, vzniku svědomí a dalších postojů ovlivňující vývoj osobnosti.

Mnozí autoři soudí, že zvnitřňování je široce platným mechanismem socializace. S teorií interiorizace na základě identifikace se setkáváme také ve Freudově teorii vývoje osobnosti. Freud užívá pojmu identifikace. Identifikací rozumí ztotožnění se s někým, respektive srovnávání se vzorem, přijetí určitého vzoru. Freud označil identifikací nevědomý nejranější vztah dítěte, který je provázen introjekcí, přijetím objektu do vlastního já. Předmětem identifikace u dítěte, jsou jeho rodiče. Nejedná se pouze o nápodobu vnější – jejich chování (Freud, 1991).

Typickou ukázkou zvnitřňování na základě identifikace je kulturně historická koncepce Vygotského (1976). Ten chápe člověka v procesu socializace jako aktivního tvůrce svého vývoje, který si osvojuje kulturu společnosti, v níž žije, a stává se tak členem této kultury. Předpokládá, že vyšší psychické funkce vznikají právě na základě zvnitřňování.

Původně existovaly jako sociální vztah a postupně se přetvořily v psychické procesy. Dítě se vyvíjí a učí v kontextu kultury, jakým způsobem má myslet. K tomu mu pomáhají dospělí, kteří ho to učí. Vygotskij hovoří o zóně proximálního vývoje, která vystihuje rozdíly v tom, co již dítě dokáže samo a co by dokázalo za asistence osoby, která je na vyšší úrovni vývoje. Vygotskij říká, že myšlení se rozvíjí na základě zvnitřnění dialogů dítěte s blízkými osobami. Obdobně vůle je zvnitřněním příkazů, které byly ukládány dítěti.

Učení zpevnováním

Sociální okolí reaguje na projevy dítěte pozitivně či negativně. To ovlivňuje projevy dítěte. Dítě si skrze reakce okolí spojí své emoční reakce a s nimi související vegetativní projevy s určitými událostmi. Zjišťuje, které chování vede v daných situacích k úspěchu a cíli. Tím si dané chování osvojuje, učí se ho. Jak jistě víme, existují dva základní druhy učení zpevnováním: učení emocionálně vegetativní, jehož klasickým představitelem je Pavlov se svou naukou o nepodmíněných a podmíněných podnětech, a učení instrumentální (operativní), jež je nejčastěji spojováno se Skinnerem.

Kognitivně sociální učení

Socializace je do značné míry umožněna díky poznávacím procesům. Významné je observační učení. Socializující se jedinec si takto osvojuje chování, ale i postoje druhých lidí, vesměs těch, které vedou k úspěchu, které mu imponují, aniž je on sám jakkoliv zpevnován. Důležitým tématem kognitivně sociálního učení je rozvoj socializační autoregulace. Jedinec je socializován nejen vnějším působením, ale také sám se posléze na socializaci podílí, sám usiluje, aby byl začleněn a rozvíjel se v souladu s očekáváním druhých, s hodnotami a normami společnosti (Helus, 2007).

Mezi teorie kognitivně sociálního učení patří teorie sociálního učení Millera a Dollarda (1941), Rotterova (1954). Domníváme se, že naši čtenáři jsou s těmito teoriemi seznámeni a není vzhledem k našemu tématu je podrobně rozebírat. Nesmíme samozřejmě opomenout sociálně kognitivní učení v pojetí Bandury (1977). Ten také pojímá socializaci nikoliv jako pouhé pasivní přebírání kognitivních, behaviorálních a jiných schémat, shledává aktivní úlohu jedince, který se musí vyrovnat s požadavky společnosti a svého sociálního okolí. Bandura a Walterse (1963) vidí v sociálním učení jako hlavní proces napodobování. Upozorňují mimo jiné na fakt, že napodobování se vyskytuje, i když reakce modelu nejsou reprodukovány během osvojení, a proto nemohou získat žádné posílení. Bandura (1977) také podává vysvětlení, jak v procesu socializace dochází k přesunu kontroly nad chováním

z vnějších sil k jedinci. Bandura to vidí v procesu seberegulace, jejíž zdroj spočívá v modelování a přímém vědění. Dospělí reagují odlišně na chování dětí a tento rozdílný přístup je jedním z druhů informace, podle kterých si děti formují osobní normy, představy o tom, jaké chování je vhodné. Kromě tohoto jsou děti činiteli socializace posilovány, aby se věnovaly seberegulaci.

Z uvedeného vyplývá, že rodiče i učitelé mají možnost socializačně na dítě působit mnoha způsoby, aniž by si toho museli být vždy vědomi. Základní je již raný vztah matky a dítěte, vztah dítěte s jeho blízkým okolím. Učitelé i rodiče by se měli snažit vyvarovat situacím, kdy by mohli poskytovat nevhodné vzory chování dítěti.

2.3 Činitelé socializace

Jak již bylo uvedeno, subjektem socializace jedince je vždy společnost jako celek, která na jedince působí prostřednictvím různých činitelů socializace, kteří ji zastupují. Činitelé socializace nejsou ovšem jen představiteli společnosti, jsou současně konkrétními sociálními skupinami, osobami se svými vlastními zájmy, které uplatňují také při působení na jedince. Činitele socializace tedy nemůžeme se společnostmi bezprostředně ztotožňovat, ale ani odtrhávat (Odehnal, 1988).

Činiteli socializace jsou sociální skupiny, jejichž je jedinec členem, osoby, s nimiž vstupuje do různorodých vztahů. Hlavními činiteli jsou však ty primární sociální skupiny, v nichž je jedinec trvaleji začleněn, a které tedy dlouhodoběji mohou působit na jedince. U dětí se jedná nejčastěji právě o rodinu, školu, ale i skupinu vrstevníků, zájmové skupiny, média. Činitelé nepůsobí izolovaně, nýbrž ve složité soustavě vazeb. Socializace se tedy odehrává v různých prostředích, která jsou navzájem ve vztazích a jsou také ve vztazích vůči celkové společnosti. Tato prostředí socializují jedince nejen v rámci cílů společnosti, ale také na základě svých nároků, které nemusí být shodné s nároky společnosti. Jednotlivá prostředí mohou mít odlišné požadavky na jedince, může docházet i k jejich vzájemným konfliktům (Helus, 2007). Pokud dojde ke střetu mezi socializačním působením školy a rodiny, je to pro dítě velmi zatěžující situace.

Malá sociální skupina jako činitel socializace

Socializace v malé sociální skupině má zvláštní význam zejména na počátku vývoje jedince. Dítě se učí být členem skupiny, což je důležité pro to, aby se mohlo stát později

členem větších sociálních skupin a členem společnosti jako celku. Malá sociální skupina předává jedinci zejména tyto obsahy socializace (Odehnal, 1988, s. 149 – 151):

➤ *Soustava hodnot, cílů*

Hodnoty skupiny jsou zčásti shodné s hodnotami společnosti, zčásti specifické pouze pro danou malou skupinu. Jedná se například o morální hodnoty společnosti. Cíle skupiny jsou programy takových výsledků společných činností skupiny nebo činností jejích jednotlivých členů, jimiž se v obvyklých situacích realizují hodnoty skupiny. Dítě se s těmito hodnotami a cíli skupiny seznamuje jednak tím, že je neustále pozoruje kolem sebe, a jednak tím, že ostatní členové tyto hodnoty a cíle skupiny formulují přímo dítěti a vyžadují, aby se dítě chovalo a prožívalo ve shodě s nimi.

➤ *Činnosti a sociální interakce*

Druhým velkým okruhem obsahů socializace jsou činnosti a sociální interakce, kterými se v malých skupinách uskutečňují cíle a hodnoty skupiny a jednotlivých členů. Dítě má možnost neustále tyto činnosti a interakce pozorovat a utvářet si jejich kognitivní obrazy, které může později využít. Různé činnosti může dítě také zároveň v užitkových činnostech či ve hrách napodobovat, a tím si je prakticky vyzkoušet.

➤ *Sociální role*

Jedinec zjišťuje, že převážná část činností a sociálních interakcí je integrována v určité sociální role jednotlivých členů skupiny, které odpovídají specifickým pozicím ve struktuře skupiny. Jedinec je seznamován s reciprocitou rolí ve skupině (např. role matky má smysl jen ve vztahu k reciprokým rolím dětí a k roli otce). Dítě si tuto problematiku osvojuje zejména neustálým každodenním pozorováním pravidelného vykonávání celé této soustavy reciprokých rolí, dále aktivním vykonáváním některých z rolí a také v rámci úlohových her.

➤ *Sociální regulace činnosti jedinců*

Během osvojování si předchozích obsahů dítě si dítě také osvojuje sociální regulaci chování a prožívání. Dítě získává zkušenosti se sociální regulací opět několika cestami. Už když dítě pozoruje činnost druhých členů skupiny, naráží na to, že tyto činnosti existují ve dvojí podobě – v podobě toho, jak lidé skutečně jednají, a v podobě toho, jak by jednat měli. Nejnázornějším způsobem získává dítě zkušenost se sociální regulací, když se samo svým vlastním jednáním stává jejím objektem (např. ostatní členové mu přikazují, jak se má chovat). Dítě poměrně brzy získává také zkušenost z role subjektu sociální regulace, nejčastěji ve vztahu k mladším sourozencům. Díky těmto uvedeným způsobům nabývání zkušeností se sociální regulací začíná dítě tyto vnější prostředky v sobě zvnitřňovat a začíná je v této

zvnitřněné podobě užívat ve vztahu k sobě samému. Funguje tedy jako subjekt regulačního působení i k sobě jako k objektu sociální regulace. Dochází tak k rozvoji autoregulace.

➤ *Soustava různých vztahů*

V důsledku postupného osvojování si všech předchozích okruhů obsahů socializace si jedinec současně osvojuje celou soustavu různých vztahů, jejichž prostřednictvím je postupně čím dál více začleňován do struktury a fungování malé sociální skupiny.

Rodina jako činitel socializace

Význam rodiny jako socializačního činitele je patrný již na základě toho, co jsme si uvedli ohledně důležitosti raných interakcí dítěte a blízké pečující osoby. Význam rodiny jako socializačního činitele je nám také patrný z toho, že dítě několik prvních let svého života tráví s naprostou převahou v rodině. Rodinná výchova je nástrojem primární socializace, realizuje se v ní první kontakt dítěte se společností a kulturou. Rané interakce vytvářejí základy osobnosti jedince. V sociálních interakcích dětí raného věku se uplatňuje mechanismus elementární sociability (Nakonečný, 2009, s. 115). Malé děti dávají přednost sociální stimulaci před nesociálními podněty, ačkoli je tato stimulace složitější.

Rodina je primárním nositelem kultury a poskytuje tak základ norem a hodnot dané společnosti (Sollárová in Výrost, Slaměník, 2008, s. 50). Vede dítě ke společenskému životu v prostředí, ve kterém vyrůstá, učí ho orientovat se ve světě symbolů. Rodinná výchova seznamuje dítě s kulturními vzorci (tradice, zvyky, mravy, zákony, tabu apod.) tím, že se dítě učí respektovat požadavky rodičů a je sankciované za jejich nesplnění.

Teprve na základě socializace dítěte v rodině staví socializační působení školy. Rodiče by proto měli dítěti předat důležité obsahy socializace, které má již mít dítě na počátku školní docházky osvojené. V opačném případě rodiče situaci dítěte ve škole velmi ztěžují.

Škola jako socializační činitel

K primární socializaci rodiny se v mladším školním věku přidává sekundární socializace působením školy. Do ní se promítají pozitivní i negativní efekty rodinného působení. Jak jsme již uvedli, poskytuje institucionalizovanou formu socializace – soustavné, systematické a odborně řízené působení, orientované především na vzdělávání v procesu výuky. Škola již staví na socializaci dítěte, která proběhla a stále probíhá v rámci rodinného působení. Škola by měla korigovat a kompenzovat případné limity a nedostatky rodinného působení tak, aby žákům pomáhala dosahovat úspěchů ve vzdělávání (Helus, 2007). My se

domníváme, že škola by se měla snažit svým socializačním působením pomáhat dítěti nejen k úspěchům ve vzdělávání, ale celkově k úspěšné participaci ve společnosti.

Dítě musí povinně trávit podstatnou část dne ve školní třídě, proto se se socializací v tomto věku výrazně pojí vrstevnická skupina. Jak říká Možný (2006, s. 164), „*nikdy dříve v dějinách naší kultury a zřídka kdy v jiných společnostech existoval socializační systém, jenž by tak přísně věkově rozděloval děti do vrstevnických skupin, jak to dělá naše povinná školní docházka do věkově homogenních tříd.*“ Vrstevnická skupina se následně stává svébytným samostatným socializačním činitelem. Jsme si vědomi důležitosti socializace, která probíhá v rámci vrstevnických skupin. Vzhledem k možnostem rozsahu této práce se jí však více věnovat nebudeme.

Hurrelmann (1995) v rámci své práce o socializaci říká, že mimoškolní realita dítěte a jeho školní život se výrazně navzájem ovlivňují. Rodinná socializace velmi výrazně ovlivňuje působení školy jako socializačního činitele. Rodina dítěte mimo jiné musí připravit dítě po stránce sociální i kognitivní na školní požadavky. Naopak škola svým působením výrazně ovlivňuje stávající i budoucí postavení dítěte ve společnosti i rodině. Je proto důležité věnovat se interakci mezi učiteli, žáky a jejich rodinami.

2.4 Vybrané další teoretické rámce socializace

V různých teoriích socializace jsou zdůrazňovány různé aspekty tohoto procesu (např. přebírání role, sociální učení). O některých teoriích jsme se již zmínili v předchozím textu, kde jsme se zabývali mechanismy socializace. Rádi bychom však uvedli ještě některé pro nás podnětné koncepce.

Mechanismy socializace se zabývá také Searsova teorie. Snaží se propojit psychoanalytickou a S-R teorii. Sears se snažil pochopit způsob, jakým děti začínají internalizovat hodnoty, postoje a chování kultury, ve které jsou vychovávány. Sears zdůrazňoval úlohu rodičů při podpoře internalizace a zaměřil se na znaky rodičovského chování, které usnadňovaly nebo brzdily proces, zejména na rodičovskou vřelost a shovívavost, a specifické chování, jako trest ve formě odepření lásky a prosazení moci. Za mechanismy vývoje považuje učení, kterým si dítě osvojuje vhodné činnosti, a fyzické zrání dítěte. K působení na chování nedochází přímo díky fyzické změně, ale spíše prostřednictvím odlišné reakce činitelů socializace, kteří očekávají nové činnosti v souladu se zvyšující se zralostí (Sears, 1951; Sollárová in Výrost, Slaměník, 2008, s. 55 - 56).

Neměli bychom opomenout součást socializace, a to morální vývoj, proto si připomeneme dvě základní teorie morálního vývoje. Piaget říká, že jedním z výsledků

citových vztahů mezi dítětem a jeho rodiči či jinými pečovateli, je právě zrod citů morální závaznosti neboli svědomí. Malé děti se nacházejí ve fázi heteronomní morálky, kdy je pro ně rodič neodiskutovatelnou autoritou, dítě jej poslouchá, ale povinnost je dítěti vnější. Zodpovědnost má smysl pouze ve vztahu k důsledkům činu, ne k záměru. Příkaz získává trvalost tím, že se dítě postupně identifikuje s autoritou. V druhém stadiu heteronomní morálky se rozvíjí morální realismus, kdy dítě začíná pravidla považovat jako vzájemný konsensus. Následně dítě dosahuje autonomní morálky, kdy dítě začne chápat morální vztahy, interiorizuje si morální normy a standardy (Piaget, Inhelderová, 2001).

Vývoj kognitivních fází je nutnou, ale nikoliv postačující podmínkou pro dosažení odpovídajícího stadia morálního usuzování (Kotásková, 1987, s. 14). Z tohoto důvodu musíme brát uvedená stadia jako optimální průběh vývoje.

Morálnímu vývoji se věnoval také Kohlberg (2008), který ho popisuje následovně. Období prekonvenční morálky je charakteristické tím, že dítě se orientuje na trest. Předpokládá, že autority nařizují jasně stanovený soubor pravidel, které ono musí bezpodmínečně poslouchat. Následně přechází stále v rámci prekonvenční morálky na orientaci na odměnu. (fáze naivního instrumentálního hédonismu). Po nekonvenčním období následuje konvenční úroveň morálky, kdy dítě chce být poslušným dítětem, zabývá se normami vztažných skupin. To přerůstá v orientaci na řád a zákon, až přehnaně na nich lpí. Následuje konečné období postkonvenční morálky, ve které jedinec přechází přes orientaci na společenskou smlouvu k stadiu univerzální etiky, kdy jsou již zákony a normy hodnoceny také vzhledem k individuálním zásadám.

Jen okrajově zmíníme, že svůj přístup nabízí také psychologická antropologie, která zastává názor, že v procesu socializace je rozhodující kultura a výchova, nikoliv dědičnost. Představiteli tohoto pojetí jsou například Meadová a Linton (Sollárová in Výrost, Slaměník, 2008, s. 58 – 59).

Na tomto místě bychom také mohli hovořit o Eriksonově teorii vývoje jedince (Erikson, 2002), která se opírá o psychosociální konflikty. Dovolujeme si ji přesně neuvádět, protože je všeobecně známá a navíc se jejím vybraným úsekům budeme věnovat v další kapitole.

2.5 Shrnutí

Objasnění fungování mechanismů socializace nám může být prospěšné při hledání adekvátních způsobů sociální regulace rodičů a školy v působení na dítě.

Zejména seznámení se s procesy sociálního učení nápodobou nás vede k uvědomění si, jak důležité je, aby rodiče a učitelé byli pro dítě vhodnými vzory. Vztaženo k tématu domácích úkolů můžeme uvést příklad, kdy rodiče určitým způsobem přistupují ke svým úkolům a povinnostem a dítě tyto přístupy může napodobovat ve vztahu k vlastním povinnostem, včetně domácí přípravy.

Socializační působení rodiny a školy mohou být navzájem protichůdné. To se může dít i v oblasti domácí přípravy. Například rodina nemusí přikládat školním povinnostem takový význam, jaký je ve společnosti běžný, jaký škola očekává. Rodina také nemusí někdy řádně plnit úlohu jako socializační činitel, což znesnadňuje působení školy. Pro socializaci dítěte je potřeba, aby se jeho rodiče a škola, tedy nejdůležitější socializační činitele, snažili působit ve vzájemném souladu.

3. VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY DÍTĚTE

3.1. Předškolní období

Téma mé práce se vztahuje k mladšímu školnímu věku, přesto považuji za důležité zmínit některé charakteristiky předškolního období. Vývoj dítěte v tomto období velmi ovlivňuje jeho vstup a následné působení ve škole.

Předškolním obdobím budeme rozumět třetí až šestý rok života dítěte, i když se můžeme u některých autorů setkat i s jiným vymezením. Toto období je charakteristické výraznou aktivitou dítěte, a to tělesnou i duševní, velkým zájmem o okolní jevy. Hovoříme o období hry, protože v ní se aktivita dítěte projevuje především. Je to období plné významných změn v biologickém a psychosociálním vývoji.

3.1.1 Motorický vývoj

Motorický vývoj dítěte zaznamenává v tomto období zdokonalení pohybové koordinace, pohyby jsou přesnější, účelnější, plynulejší (Šulová in Mertin, Gillernová et al., 2003). Dítě se stává hbitější. Celkový motorický vývoj jedince úzce souvisí s celkovou aktivitou dítěte právě mezi třetím a šestým rokem, s možností pohybu a podmínkami, které dítěti vytváříme pro rozvoj motorických schopností a dovedností. Je vhodné začít se sporty jako je lyžování, plavání, jízda na kole, protože dítě je schopno velmi dobře sledovat a napodobovat v rámci společných sportovních činností. Také hry se nyní pojí s pohybem. Zlepšení pohybové koordinace sledujeme i ve schopnostech sebeobsluhy – dítě se samostatně obléká, svléká, uklízí a skládá si věci, zavazuje tkaničky, pečuje o svou hygienu.

Pro nástup do školy a s ní spojené povinnosti dítěte je také významné, že se u dítěte rozvíjí jemná motorika, která je v tomto věku značně determinována osifikací ruky. Dítě si rádo hraje s různými materiály (např. s plastelínou, knoflíky, kostkami, korálky). Je stále okouzleno rozmanitými tvary, které rádo napodobuje, zvláště se zapojením hmatu (plastelínou). Různě tvary řadí, porovnává. Kolem čtvrtého roku se vyhrazuje laterální (Šulová, 2010).

S rozvojem jemné motoriky se samozřejmě zdokonaluje kresba. Přes fázi spontánního čarání (kterému dítě připisuje vždy různý význam), se dítě stává schopné dobře napodobit základní tvary a spontánně malovat postavu člověka. Původního hlavonožce, které děti kreslí kolem věku tří let, dítě postupně zdokonaluje. Dítěti by měly být poskytovány

vhodné podmínky pro spontánní vyjadřování se touto formou. Rodiče mohou pomoci zajištěním vhodného prostoru, materiálů, dostatkem podnětů.

3.1.2 Kognitivní vývoj

Pro postihnutí kognitivního vývoje dítěte bychom užívali periodizaci Piageta (Piaget, Inhelderová, 2001). Na počátku předškolního období dle Piageta u dítěte vrcholí fáze symbolického, předpojmového myšlení. Dítě je schopno představy předmětu či děje, který právě není vnímán. U dítěte funguje sémiotická (symbolická) funkce, tedy je schopno nápodoby, symbolické hry, obrazné představivosti, kresby fungující na základě obrazné představy, slovně si vybavovat události, které právě neprobíhají. Dítě si aktivně osvojuje také znaky. Spolu s rozvojem sémiotického myšlení se výrazně rozvíjí řeč. Pro děti typická otázka „proč?“ vypovídá o zájmu dítěte zjistit příčinné souvislosti světa. Zde nastává nezastupitelná role dospělých – rodičů, prarodičů, učitelů mateřských škol. Ti musejí být vyzbrojeni trpělivostí, dostatkem času a nezdědky i znalostmi, aby vyhověli zvědavosti dítěte. Ke konci předpojmového období je dítě schopno nápodoby, fiktivní hry, užívání řeči, kresebných symbolických projevů.

Postupně nastupuje názorné intuitivní myšlení, které je jakousi přípravou, přechodem na období konkrétních operací. Předoperační stadium probíhá mezi dvěma, třemi až šesti, sedmi lety. Myšlenky dítěte se plně vážou na to, co dítě v danou chvíli nazírá. Dítě začíná individuální předměty postupně zobecňovat, rozvíjí se uvažování v pojmech, které vystihují podstatné podobnosti. Myšlení se však stále úzce váže na vnímané a představované – na to co právě dítě vidí či vidělo, ale již to dokáže jednoduše členit. Mentální pochody jsou stále nereverzibilní. Předoperační myšlení je vázáno na konkrétní činnost dítěte. Předškolní dítě se vyznačuje egocentrismem. Stále postrádá odlišení mezi psychologickou realitou dítěte a objektivním světem reality. Dítě obvykle neumí hledět na situaci z pohledu jiné osoby. Domnívá se, že ostatní nahlízejí na situaci stejně jako ono. Pro korekci tohoto zkreslení hraje důležitou roli možnost kontaktu s vrstevníky. Myšlení tohoto věku je pro nás dále charakteristické antropomorfismem, prezentismem, fantazijním přístupem, arteficialismem, absolutismem.

Vnímání dítěte je stále globální, dítě vnímá celek jednotlivostí, není stále schopno rozlišovat základní vztahy (Šulová in Mertin, Gillernová et al., 2003). Dítě se snadno upoutá na výrazný detail, zejména souvisí-li s jeho aktuálním zájmem. Dítě musí ještě dojít k rozvoji zrakové a sluchové diferenciaci, což je nutné pro proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. Vnímání prostoru a času je stále nepřesné. Představy dítěte předškolního věku jsou barvitě a

bohaté. Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily dítě doplňuje dětskou konfabulací. Děti jsou přesvědčeny, že tyto smyšlenky jsou pravdivé, je pro ně těžké odlišit realitu. Proto by se rodiče a ostatní vychovatelé měli vyvarovat trestům dětí za lhaní. Dospělí by měli fungovat jako korektor, průvodce směrem k pochopení a přijetí reálného světa a jeho odlišení od světa fantazie. Představy, včetně těch fantazijních, jsou pro předškolní dítě nutností, ve své „činnosti v představách“ si dítě přizpůsobuje někdy obtížně přijatelnou nebo pochopitelnou realitu. Dítě v tomto období prochází procesem decentrace, kdy se učí, že existence prostorového, časového a příčinného světa jeví nezávisí na něm. Sociální interakce by dítěti měly poskytnout opakované zkušenosti, ve kterých je doposud dítěti vlastní egocentrické hledisko postupně a citlivě opravováno. K tomu funguje jako klíčový vývojový činitel hra dítěte, imitace, identifikace s druhými, kvalitnější používání řeči jako nástroje komunikace.

Pro budoucí úspěch dítěte ve škole je zásadní rozvoj řečových dovedností právě v předškolním období. Rozšiřuje se slovní kapacita, dítě si osvojuje základní gramatická pravidla. Věty dítěte se stávají rozsáhlejší a složitější, užívá souvětí souřadná i podřadná. Výslovnost dětí se výrazně zlepšuje v průběhu předškolního období. Do nástupu do školy často vymizí „dětská patlavost“ zcela nebo jsou drobné odchylky upraveny spontánně či s logopedickou pomocí v první třídě (Langmeier, 1991, s. 77). Zájem dítěte o řeč roste, dovede například poslouchat delší dobu čtený text. Je samozřejmé, že v rozvoji řeči mají opět nezastupitelnou úlohu rodiče a dospělí v okolí dítěte. Kvalita řečových dovedností totiž zásadně souvisí s možností dítěte komunikovat s dospělými.

Řeč v předškolním období funguje zejména jako dorozumívací prostředek, má tak velký význam pro sociální integraci jedince. Zároveň umožňuje rozšířit akční rádius dítěte – může skrze ni poznávat více osob i předmětů, umožňuje rozvoj kognitivní složky (skrze řeč nabývá dítě nové poznatky, nemusí být vázány na vlastní zkušenost). Rozvoj řeči je patrný ve schopnosti jednoduchých definic, expresivní složce řeči, patrný je také rozvoj její regulační funkce.

Paměť převažuje bezděčná a mechanická, vázaná na konkrétní události a bývá krátkodobá. Záměrná paměť se rozvíjí až kolem pěti let věku dítěte. Paměťové strategie je schopno si uvědomit až dítě pětileté, a to pod vedením dospělého (např. ukazování, pojmenování a opakování). Není schopno však strategii aplikovat na jinou situaci, (Vágnerová, 2005). To považuji za důležitou informaci. Můžeme se stále setkat s rodiči, kteří se snaží své dítě naučit některé znalosti ještě před příchodem do školy. Tito rodiče by si měli

být vědomi možného rizika přetěžování dítěte spojeného s jeho nepřípravou v oblasti paměťových strategií.

3.1.3 Emoční, motivační a sociální vývoj

Po stránce motivačně-volní charakteristiky dítěte předškolního věku je typická neustávající potřeba být aktivní, a to po stránce verbální (např. tok otázek) i lokomotorické (poskakování, poposedávání atd.). Tato aktivita má biologický i psychosociální aspekt (Šulová in Mertin, Gillernová et al., 2003). Dítě má v předškolním věku více než kdy jindy silnou potřebu stability, jistoty, zázemí, trvalosti, bezpečí. Zde opět sehrávají velkou roli rodiče, neboť stabilní zázemí dává dítěti prostor pro jeho zvědavost. Pokud dítě necítí, že nutný proces odpoutávání se je v jeho rukách, stává se nejisté, přestává být zvědavé, přestává se odpoutávat. Mezi další potřeby předškolního dítěte patří potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, uznání, seberealizace, identity. Vůle předškolního dítěte kolísá. Jeho cíle jsou jasné, blízké a spojené s konkrétním uspokojením dané potřeby nebo s konkrétní činností. Snadná stimulace jeho vůle může být skrze kolektivní nákazu, snahu být akceptován, ale i imaginace dítěte.

Frustrace dětí v tomto věku nejčastěji vychází ze znemožnění aktivity, z nedostatku kontaktu s vrstevníky i dospělými. Předškolák se také nedokáže ještě vyrovnat s nepřiměřenou odpovědností, vytýkáním „lží“, nejistým zázemím. Předškolní období je také důležité pro formování základních citových projevů. Prožívání je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. Převažující je veselá nálada, ustupuje strach z neznámého, sociální city získávají na významu. Mezi vrstevníky se rozvíjí spolupráce, pochopení, pomoc, ale také soupeřivost. Velmi důležitý je vztah mezi rodiči, dítě mu věnuje velkou pozornost. Z tohoto období vyplývá kvalita mezilidských vztahů v dospělosti těchto dětí.

V interakci rodič – dítě záleží nejen na tom, co dospělí sdělují, ale také jak a v jaké emoční atmosféře (Gillernová in Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003). Dítě potřebuje cítit, že je přijímáno, jsou akceptovány jeho potřeby, prožitky a celkově musí být citlivě vedeno. V předškolním období se děti stávají velmi citlivé na prožívání svých úspěchů a neúspěchů a efekty této skutečnosti se také odrážejí v rozvíjejícím se sebepojetí dítěte. Proto je tak důležitá emoční podpora, ocenění a pochvala dětí.

S rozvojem emocí a sociálních vztahů také souvisí morálně-etický vývoj. Předškolák si osvojuje určité sociální normy pro snazší orientaci v sociálním terénu. Osvojování norem pochopitelně souvisí i s tím, jak dítě předkládaným požadavkům rozumí, tedy s kognitivním vývojem. Společně s tím však dítě prožívá pocity - uspokojení při dodržování norem, vinu při

jejich nerespektování. Také Erikson považuje za klíčový psychosociální konflikt předškolního období právě konflikt mezi iniciativou a pocitem viny (Erikson dle Crain, 2005, s. 285). O samotném morálním vývoji předškolního dítěte se však zmiňujeme až v části textu věnované socializaci předškolního dítěte.

3.1.4 Hra

Hra je v tomto věku jednou z nejvýznamnějších aktivit, má významnou úlohu v socializačním procesu dítěte. Objevuje se forma hry kooperativní (Langmeier, 1991).

Hra předškoláka souvisí s rozvojem motoriky, kognitivních struktur, s motivačně-volnými vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů (Šulová in Mertin, Gillernová et al., 2003). Pro naše téma je důležité si uvědomit, že pro předškolní dítě je hra analogická pozdějšímu učení. Hra ovlivňuje učební a pracovní návyky. Preference určitých typů her napovídá o zaměření či předpokladech dítěte. Dítě by mělo mít možnost hrát si spontánně, dospělí díky tomu mohou zjistit, na co má dítě talent a dispozice, rozvíjet tyto oblasti a naopak dítě podněcovat v oblastech, které by spontánně nerozvíjelo. Nenahraditelné místo v tomto procesu mají rodiče, učitelky mateřských škol. V rámci společných činností vidí dítě dospělého v reálné situaci v reálných vztazích. Kontakt s identifikačním vzorem umožní dítěti jasně formovat své chování, svou roli, anticipovat vlastní vývoj, vytvářet ideál Já, koncepci vlastního Já.

Dle Piageta (Piaget, Inhelderová, 2001) hra, v níž se kříží poznávací i afektivní zájmy, vrcholí právě v předškolním období v symbolické hře. Ta je asimilací skutečnosti k „já“ a jeho přáním. Později se vyvíjí v konstruktivní hru a ve hru s pravidly, které se vyznačují objektivací symbolů a socializací „já“.

V předškolním období je hra základní formou aktivity, ale není jedinou. Ke konci tohoto období se dítě dostává i k prvním pracovním činnostem. Dítě ve hře peče, pere, uklízí. Postupně mu nestačí pouze hra na tyto aktivity, začíná rozlišovat hru od práce. Touží po větší samostatnosti, chce uklízet ve skutečném bytě, utírat prach na skutečném, opravdovém nábytku apod. Z výchovného hlediska je třeba toto období využít ke vštěpování a formování prvních pracovních návyků (Kuric, 1986). Z naší praxe se domníváme, že pokud rodiče vyhoví přání dítěte a zapojí jej adekvátním způsobem do určitých pracovních činností, pomáhá mu to následně k snadnější adaptaci na školní práci.

3.1.5 Socializace

Jak vyplývá z kapitoly socializace, probíhá v tomto období stále zejména v rámci rodiny. Ta by měla poskytovat optimálně dítěti pocit bezpečí, zázemí, bezvýhradného přijetí. Rodiče jsou v tomto věku pro dítě vzorem. Nekriticky se s ním identifikují, chtějí se mu podobat. Interakce mezi rodiči a dítětem se mění. Rodiče začínají mít na předškolní děti větší požadavky a očekávají od nich zralejší jednání. Rámec rodiny začíná být přesahován. Život dítěte se často pojí s mateřskou školou, která nabízí dítěti nové zkušenosti, a to jak složením prostředí, tak organizací i nabízenými aktivitami. Paní učitelka se stává v nepřítomnosti rodičů referenční osobou, vztahy s ostatními dětmi ve školce jsou také zcela nového typu (de Léonardis, Laterrasse in Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003; Vágnerová, 2005).

V předškolním období dochází k navázání a rozvoji vztahů mimo rodiče – s vrstevníky, s prarodiči, širší rodinou, se sourozenci, s cizími dospělými. Dítě tak procvičuje sociální aktivity, diferencuje a vytváří kvality vyšší úrovně. Rozvíjí se sociální kontrola, dítě přijímá normy společensky žádoucího chování. Interiorizace sociálních norem nastává přibližně kolem třetího roku věku. Tento postupný proces je značně interindividuální v návaznosti na rodinné prostředí a uplatňované výchovné přístupy. Některé rodiny prosazují i normy „sociálně nežádoucí“ (Šulová in Mertin, Gillernová et al., 2003). Osvojování sociálních rolí se koná uvnitř i vně rodiny. Působení mezi vrstevníky, v mateřské škole mu dává možnost srovnávání a korigování osvojených způsobů rolového chování. Osvojuje si nové role, zejména role vrstevníka, žáka mateřské školy, role kamaráda. Dítě je již také schopno jmenovat některé své role (kluk, vnuk, kamarád, žák, lyžař...) a toto vědomí je významným krokem v procesu formování vlastní identity.

Pro předškoláka narůstá význam vrstevníků. Kontakt s nimi umožňuje dítěti rozvíjet kognitivní struktury, řeč, myšlení, motoriku, ale také interiorizaci sociálních norem, tedy dává dítěti možnost oddělit se od přímé kontroly dospělého (Šulová in Mertin, Gillernová et al., 2003). Dítě rádo opouští své rodinné zázemí a vydává se poměřovat své „síly“ s vrstevníky, zkouší to, co doma vyzoroval, zažívá nové role, zkouší různé formy chování a eviduje reakce okolí na ně. Učí se je tak modifikovat. Významnou roli hraje i kontakt s různě starými dětmi, kdy si dítě cvičí změnu rolí (postarat se o slabšího, ustoupit silnějšimu, prosadit se atd.) Pokud se dítě naučí v tomto období adekvátně komunikovat ve skupině, má velmi ulehčenou situaci, oproti těm dětem, které se to učí až ve školních letech, kdy jsou děti vůči sobě mnohem kritičtější a jsou mnohem více vázány na výkon. Myslíme si, že dítěti rodiče mohou velmi pomoci s následující adaptací na školu tím, že zajistí kontakt dítěte s jinými dětmi. Ten je totiž velmi podstatný i pro rozvoj vlastní identity (rozvoj sebepojetí, sebehodnocení).

Se socializací je samozřejmě spojen morální vývoj dítěte. Piaget (Piaget, Inhelderová, 2001) považuje zrod citů morální závaznosti neboli svědomí za výsledek citových vztahů mezi dítětem a jeho rodiči. V předškolním období se setkáváme s „jednostranným“ respektem – heteronomní morálkou, kdy dítě přijímá příkazy z vnějšku od osob, ke kterým má specifický citový vztah, zahrnující náklonnost i bázeň z dané osoby. Působení příkazu zpočátku přestává platit v nepřítomnosti osoby, která jej udělila. Postupně příkaz získává svou trvalost, dítě pociťuje vinu při porušení příkazu.

V pojetí Kohlberga se dítě předškolního věku nachází v období prekonvenční morálky. Nejprve ve fázi heteronomní morálky. Dítě předpokládá, že autority určují jasný soubor pravidel, které ono musí bezpodmínečně poslouchat. Morálka pro dítě v tomto období je jako cosi, co dospělí říkají a děti musí plnit. V rámci nekonvenční morálky dítě postupně přechází k principu tzv. naivního instrumentálního hédonismu. Dítě si uvědomuje neexistenci jediného platného názoru, začíná jednat na základě očekávaného následku svého chování. Stále však nedošlo k ztotožnění s morálními hodnotami rodiny a společnosti (srov. Crain, 2005).

Role dospělých je pro formování morálního citění dítěte, pro vytváření etických principů v tomto věku nezastupitelná (Šulová in Mertin, Gillernová et al., 2003). Dospělí by měli každodenně aktivity dítěte pečlivě a trpělivě vysvětlovat, korigovat a formovat. K tomu je zapotřebí věnovat dítěti dostatek společně stráveného času, být dítěti modelem. Dospělí jsou v očích dětí předškolního věku vnímány jako neoddiskutovatelná autorita, zastávající imanentní spravedlnost. Dospělí by si toto měli uvědomovat a měli by se vyvarovat zklamávání tohoto vidění dítěte (např. předrozvodovými hádkami, týráním dětí atd.). Děti se totiž nebrání i zcela nevhodnému chování dospělých, považují je za správné.

3.2 Mladší školní věk

Mladším školní věkem budeme rozumět období od šesti, sedmi let věku dítěte do jedenácti, dvanácti let. Počátek období bývá určen sociálním mezníkem, a to vstupem do školy, což dítěti zásadně mění celkový způsob života (Kuric, 1986, s. 143). Hrová činnost ustoupí do pozadí, vůdčí činností se stává učení. Vývoj dítěte není v tomto období natolik patrný, jako u předškolního dítěte, přesto dochází k významným změnám. Langmeier (1991) charakterizuje toto období celkově jako věk střízlivého realismu. Od vnímání závislého na vlastních přáních a fantaziích, je školák zaměřen na to, co je a jak to je. Dítě chce pochopit okolní svět doopravdy a to se projevuje v jeho mluvě, kresbách, písemných projevech, čtenářských zájmech i ve hře. Nejprve hovoříme o realismu naivním, kdy je dítě silně závislé

na informacích od autorit (rodiče, učitelé, knihy), později přichází realismus kritický, dítě se stává kritičtější. Dítě má potřebu být aktivní ve svém vztahu ke světu, konkrétně jej prozkoumávat (nejen slovně), proto rodina a škola, které je nutí k trpnému přejímání poznatků a způsobů chování, nevyhovují jeho psychickému zaměření a nevyužívají vývojových možností dítěte.

3.2.1 Motorický vývoj

I nadále se rozvíjí hrubá a jemná motorika, pohyby se stávají rychlejší a svalová síla roste, pohybová koordinace se dále zkvalitňuje. Dítě projevuje větší zájem o pohybové hry, sportovní výkony, které vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu. Motorické výkony jsou závislé také na vnějších podmínkách, zda jsou vhodně podporovány. Zde opět vidíme prostor vlivu rodičovské výchovy i ostatních vychovatelů (Langmeier, 1991).

Závislost pohybových výkonů na vnější (povzbuzování okolí) a vnitřní (zájem) motivaci funguje také obráceně, motivace a emoční stabilita je ovlivňována pohybovými výkony. Děti v pohybu omezované, ať rodiči či svou tělesnou slabostí, podávají nižší výkony a ztrácejí zájem o pohyb. Tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině dětí, slabí jedinci bývají častěji samotáři, kompenzují své nedostatky jinak.

3.2.2 Kognitivní vývoj

Percepce

Mezi pátým a sedmým rokem dochází u dítěte v oblasti percepce ke změnám, které jsou považovány za jednu ze složek školní zralosti. Zraková a sluchová percepce dosahují úrovně, která je potřebná pro zvládnutí výuky v 1. třídě. Vnímání se stává diferencovanějším a integrovanějším (Vágnerová, 2005). Mění se způsob, jakým dítě vnímá různé podněty a jak je interpretuje. Strategie vnímání se rozvíjejí v interakci s vývojem rozumových schopností.

Vnímání se stává složitým aktem, na němž se účastní již všechny složky osobnosti člověka – postoje, očekávání, soustředěnost, vytrvalost, zkušenosti, zájem i dosud rozvinuté schopnosti (Langmeier, 1991). Ve všech oblastech vnímání pozorujeme výrazné pokroky. Dítě je pozornější, vytrvalejší, pečlivější a je méně závislé na svých potřebách ve vnímání. Umí již vnímat věci nejen celkově, ale i do podrobných detailů. Vnímání se stává stále více cílevědomým aktem. Pro dítě tohoto věku je charakteristický eidetismus (schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy do detailů).

V rámci zrakové percepce se rozvíjí vidění na blízko, a tudíž i snadnější vnímání detailů (Vágnerová, 2005). Akomodace čočky zatěžuje jeho pozornost. Vidění drobných

obrázků a tisku je pro dítě namáhavé a nevydrží u něho příliš dlouho. V rámci zrakové percepce dochází také k rozvoji schopnosti konstantně vnímat, tj. schopnost rozlišovat a identifikovat určitý tvar bez ohledu na jeho polohu, pozadí atd. Tato schopnost je velmi důležitá pro rozlišování písmen. Dítě také rozvíjí své percepční strategie, jsou schopni systematické explorační, tj. postupného prohlížení, které má řád. Dítě mladšího školního věku začíná vnímat celek jako soubor detailů, mezi kterými jsou vztahy. Jsou schopné analýzy a syntézy. Pro školní dovednosti je podstatný rozvoj sekvenční percepce, kdy dítě správně vnímá pořadí písmen či číslic. Sluchové vnímání rovněž dozrává ve věku 5 až 7 let. Dítě je schopné vnímat plně fonémy, rozvíjí se fonemické vědomí (vědomí složenosti slov z menších jednotek), zkvalitňuje se fonologická diferenciací (délka samohlásek, měkkost či tvrdost slabik). Zlepšuje se vnímání času, začíná chápat pojmy „brzy“, „později“, „zítra“, „daleko“ apod. Pojem času se však upřesňuje během celého období mladšího školního věku. Děti se učí rozlišovat délku trvání nějakého dění v čase a koordinují tuto zkušenost se svým subjektivním prožitkem délky trvání této události. Děti se učí znát hodiny a začínají tento formální rámec užívat pro svůj časový odhad, avšak zatím s velkou nepřesností.

Řeč

Výrazně se vyvíjí také řeč, která dítěti dovoluje kvalitativně nový rozvoj v celé oblasti chování a prožívání, je základním předpokladem úspěšného školního učení, napomáhá pamatování, a tedy opět prodlužuje pochopení a ovládnutí světa. V tomto období roste výrazně slovní zásoba, roste délka a složitost vět, souvětí jsou stále složitější a vůbec postupuje celá skladba vět i užití gramatických pravidel na vyšší úroveň – jistě také vlivem školního učení. Dítě si osvojuje nová slova, poznává i nové významy týchž slov, užívá je nyní s větším porozuměním a v přiměřených souvislostech. U některých dětí se můžeme setkat s částečnou patlavostí ještě na počátku školní docházky, která v prvním roce mizí či je řešena pomocí logopeda (Langmeier, 1991).

Jazykové kompetence jsou také předpokladem školní zralosti. Mezi dětmi, které vstupují do školy, jsou značné interindividuální rozdíly v rozvinutosti řeči. Nepopíratelně na úroveň řeči má vliv rodina, ze které dítě pochází. Zde se otevírá prostor pro působení školy.

Rozvoj řeči podporuje vývoj paměti, a to jak krátkodobé, tak dlouhodobé. Paměť se nyní může opírat o systém slovních výpovědí a snižuje se její závislost na okamžitých afektech. Dítě dokáže lépe reprodukovat naučenou látku a po celé období mladšího školního věku sledujeme vzestup v tomto směru.

Vývoj myšlení, zpracování informací a řešení problémů

Tempo změn ve schopnosti myslet a učit se je ve věku pěti až sedmi let tak značné, že je zcela pochopitelné načasování začátku školní docházky právě takto. Někteří autoři dokonce hovoří o „kognitivní revoluci“ (Steinberg, Belsky, Meyer, 1991).

Velmi zásadní je posun v myšlení. Dle Piagetovy periodizace (Piaget, Inhelderová, 2001) se dítě na počátku mladšího školního věku ocitá v období konkrétních logických operací. Dítě získává ve fázi konkrétních logických operací pojem o zachování (důkazem nám je korálkový experiment, který dítě předškolního věku nezvládne). Dítě chápe totožnost, inverzi, reciprokou vratnost. O konkrétních operacích hovoříme, protože se vztahují na předměty, ale ještě neobsahují slovně vyjádřené hypotézy. Dítě je schopné řazení prvků dle velikosti, což záhy rozšíří na schopnost vyvíjet řadové korespondence (např. přiřazuje k různě velkým panáčkům hůlky a batohy odpovídající velikosti) či řazení podle dvou hledisek.

Dítě je schopno úsudků na základě zákonů logiky, bez dřívější závislosti na viděné podobě. Logické usuzování se stále však týká jen konkrétních věcí a jevů, obsahů, které si lze názorně představit. Dítě je nyní schopno řešit problémy v rámci jednotného systému myšlenkových kroků. Dítě chápe zahrnutí (inkluzi) prvků do třídy (např. prvek - žluté bonbony, třída - všechny bonbony), což předškolní dítě ještě neovládá. Dítě také nově ovládá řazení (serializaci) předmětů dle kvantitativních dimenzí, ale i dle tvarů (Langmeier, 1991).

V tomto období přechází také pochopení příčinnosti v objektivní a prostorovou kauzalitu, i představová kauzalita předškoláka, která je v podstatě asimilací představy k činnosti, se přetváří v racionální kauzalitu (Piaget, Inhelderová, 2001). Mizí antropomorfní přístup předškoláka. Dítě v tomto věku je přesvědčené, že vše má nějakou, ideálně jednoznačnou příčinu.

Vágnerová (2005) považuje za významné charakteristiky konkrétního logického myšlení mladších školáků právě jejich schopnost decentrace, konzervace a reverzibility. Decentrace se dle ní projevuje schopností posuzovat skutečnost podle více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy. Dítě uvolňuje svou vázanost na nápadné znaky, překonává vázanost na jeden aspekt, jak to dělalo v předškolním věku a mohlo tak opomíjet jiné důležité znaky. Konzervací označuje to, co již bylo zmíněno – trvalost podstaty objektu. Dítě chápe vzájemné vztahy mezi jednotlivými stavy. Upozorňuje na fakt, že dětské myšlení v tomto věku se stále opírá o konkrétní zkušenosti a obtížně generalizují. Reverzibilita, o které jsme se již také zmiňovali, obsahuje také reciprocitu, neboli oboustrannost, ta představuje dva různé pohledy na určitou skutečnost. Pro školní učení je důležitým důsledkem logických operací

dítěte změna způsobu manipulace se znaky a symboly. Dítě je schopné chápat vztah mezi písmeny a zvukovou podobou jednotlivých hlásek.

Dítě má již při vstupu do školy vytvořenou základní představu o číselném pojmu. V období mezi 5. a 7. rokem se velmi rozvíjí matematické dovednosti. Dítě mladšího školního věku má stále při selekci a dalším zpracování informací tendence využívat jen část informací a na jejich základě problém řešit. Dítě využívá kognitivně obrannou reakci proti tomu, čemu nerozumí a co nenavazuje na jeho zkušenostní systém. Na počátku mladšího školního věku žáci stále přistupují k realitě velmi subjektivně a nevěnují pozornost tomu, co se jim nejeví jako důležité nebo zajímavé. Právě na základě tohoto principu děti mohou tvrdit, že nemají úkol. Pouze nemusely tuto informaci vzít na vědomí. Dítě v tomto věku rozvíjí strategie řešení, kognitivní styl. Mladší školáci obvykle stále nejsou schopni porovnat své výkony s výkony spolužáků, nejsou schopni odhadnout své síly. Mohou proto slíbit i nereálné činnosti.

Vývoj paměti a pozornosti

Kapacita i kvalita pozornosti se výrazně v průběhu školního věku mění. Koncentrace pozornosti, schopnost soustředit se žádoucím směrem po určitou, nezbytně dlouhou dobu dozrává na počátku školního věku a je znakem školní zralosti. Přesto musíme na počátku prvního stupně u mnohých žáků počítat se slabou, krátkodobou a pasivní bezděčnou pozorností, převahou vzruchu nad útlumem a neschopností odolávat rušivým vlivům. Vůlí ovládaná záměrná pozornost je pro ně ještě značně vyčerpávající. Kvalita pozornosti ale podstatně určuje i úroveň ostatních poznávacích procesů a účinnost učení. Děti často nevyřeší úkol ne proto, že by toho nebyly schopny, ale např. proto, že se nedostatečně soustředily při jeho zadávání (Čačka, 2000; Fontana, 2003).

Trvání pozornosti je v tomto věku stále omezené, dítě i u zajímavých podnětů dokáže udržet pozornost v délce dle následujícího hrubého pravidla – jedna až půldruhá minuta na každý rok věku dítěte (tj. v 7 letech 7 – 10 minut, v 10 letech 10 – 15 minut apod.), (Vágnerová, 2005, s. 257). Dítě se učí ovládat pozornost, zejména její zaměření. Ve druhé polovině mladšího školního věku výrazně rozvíjí svou schopnost selektivity a schopnosti přesouvat pozornost. Koncentrovat pozornost je pro dítě snadnější na vizuální předměty, na které se může dívat, jak dlouho chce, oproti sluchovým, které rychle mizí.

Zásadní rozvoj zaznamenává také paměť ve věku 6 – 12 let. Opět na tom má nemalý podíl specifická stimulace poskytovaná školou. Zvyšuje se kapacita paměti, rychlost zpracování informací, dítě si osvojuje paměťové strategie, rozvíjí se metapaměť. Děti si

pamatují více, pokud mohou využít logických souvislostí. Děti si lépe zapamatují slova ve větě, než například vzájemně nesouvisající čísla. Krátkodobá paměť dětí je stále omezena a může působit potíže při řešení úkolů, protože část zadání zapomenou.

Dítě v mladším školním věku je schopno rozvíjet své paměťové strategie, mnemotechnické pomůcky. Okolím dítěte, zejména rodiče a učitelé je mohou k tomu podněcovat. Obecně lze říci, že děti ve věku 6 – 8 let se ještě nedovedou učit. Jejich paměť funguje mechanicky, pamatují si neselektivně. Až od 9 – 11 let užívají děti strategii zapamatování, děti si dovedou opakovat věci zpaměti, rozvíjejí strategie vybavování. Školáci ve věku 6 – 7 let mají stále neadekvátní očekávání vlastních možností. Nedokážou odhadnout své schopnosti zapamatovat si látku. Malý školák nepozná, kdy je naučený, což může být dospělými interpretováno jako lajdáctví. Děti ve třetím ročníku již dokážou toto lépe diferencovat, chápou, že někdo si pamatuje rychleji, někdo pomaleji. Tyto schopnosti, strategie zapamatování se i nadále postupně zdokonalují (Papalia, Olds, 1992).

Myšlenkové schopnosti dětí jsou závislé kromě zrání také na učení a mohou být vhodným výcvikem podporovány a uspíšeny. Výkony dětí jsou samozřejmě velice závislé také na motivaci a na ostatních faktorech osobnosti. Již rodina a mateřská škola v předškolním období mohou podpořit výstavbu logického myšlení dítěte.

Učení získává oproti předškolnímu věku novou kvalitu zejména díky rozvoji řeči. Učení je více plánovitým aktem, což je nutné vzhledem ke školním požadavkům (Langmeier, 1991). Dítě se dovede soustředit na více aspektů učební látky současně, a tak roste složitost učení. Dítě si osvojuje také strategie učení, což je rozhodující pro jeho další pokrok ve školním vzdělávání.

3.2.3 Emoční, motivační vývoj

Emoční vývoj

V mladším školním věku se zvyšuje emoční stabilita a odolnost vůči zátěži. Erikson v návaznosti na Freuda také označuje toto období za fázi citové vyrovnanosti (Crain, 2005). Mladší školáci se vyznačují optimistickým přístupem, bývají emočně vyrovnané, jejich případné výkyvy v náladě, mají obvykle jasnou příčinu. Dítě lépe chápe emoční prožitky, dává jim určitý smysl, lépe interpretuje emoce. Rozvíjí se emoční inteligence, děti lépe rozumí svým pocitům, lépe diferencují jejich kvalitu, intenzitu i délku trvání. Emoční hodnocení se více integruje s racionálním uvažováním, emoční prožitky bývají vysvětlovány tak, aby byly konzistentní s úvahami či očekáváním dítěte. Stejně tak je dítě schopno lépe chápat emoce druhých lidí. Díky rozvoji emoční paměti se stabilizují emoční očekávání

dítěte. Emoční zkušenost se v tomto věku rozšiřuje, specifikuje a přenáší i na pro dítě nové situace (např. na školu, na vztah k učiteli, na vztah k vrstevníkům). Přijatelné zkušenosti přispívají k pozitivnímu očekávání, negativní zážitky zvyšují riziko fixace obav, např. strachu ze školy (Vágnerová, 2005).

Emoční zralost i zkušenosti dítěte mu usnadňují adaptaci na školní režim. Nástup do školy, spojený s většími požadavky na dítě ze strany rodičů i samotné školy může zhoršit emoční bilanci a stimulovat u dítěte rozvoj negativních emocí (zejména úzkosti a strachu). Zde sehrávají velkou roli zkušenosti dítěte z prvních let života, jeho nabytí pocitu jistoty, které se ve školním věku projevuje přesvědčením, že neúspěch lze vždycky napravit. Vágnerová považuje za naivní názor, že by školní práce mohla být zcela oprostěna od nepříjemných zážitků, od emoční náročnosti. Říká, že je spíše zásadní rozeznat, co je pro dítě zvládnutelné a co nikoliv.

Ve školním věku se rozvíjí sebehodnotící emoce, zásluhou nové možnosti porovnávat vlastní výkon s projevy a chováním ostatních dětí, z hodnocení dospělých a vrstevníků. S tím se pojí sebehodnocení dítěte.

Vývoj autoregulačních mechanismů

Výrazně se rozvíjí seberegulace (Steinberg, Belsky, Meyer, 1991). Autoregulace se rozvíjí pod vlivem vývoje poznávacích procesů, zejména decentrace. Dítě upouští od egocentrického nazírání světa, které neakceptovalo jiný motiv než vlastní uspokojení. Postupně během mladšího školního věku je dítě schopno přijmout například povinnost jako obecně nadřazený motiv. Vývoj autoregulačních mechanismů se projeví změnou postoje k překážkám. Dítě se stává schopné a ochotné podřídit se příkazu a dělat to, co je nutné. Například si nehrát v době, kdy se má učit (Vágnerová, 2005).

Rozvoj sebekontroly a dalších autoregulačních mechanismů se v průběhu mladšího školního věku projevuje typickým způsobem. Malý školák chce mít dobré známky, ale ještě si neuvědomuje, že dosáhnout tohoto cíle nemusí být jednoduché. Dítě tohoto cílu samo, bez podpory a pomoci dospělých nemůže mnohdy dosáhnout. Nedovede si zvolit účinnou strategii, přiměřeně posoudit své kompetence, a tudíž je nemůže účelně uplatnit. Dítě se teprve učí své schopnosti adekvátně posuzovat, ovládat a využívat při uskutečňování svého záměru.

Mladším školákům chybí zodpovědnost a sebekontrola, ne proto, že by podceňovali význam školních povinností, pouze nedokáží odolávat lákavějším podnětům. Děti potřebují

být vedeny a kontrolovány dospělými. Nejsou zatím vytrvalé a kromě toho ani nedovedou odhadnout, jak dlouho by bylo třeba pracovat.

3.2.4 Socializace

V dětství je osobnost jedince nevyhraněným a labilním útvarem. Dítě teprve formuluje, zkouší, vyhodnocuje, třídí a vzájemně propojuje své tendence i zkušenosti. Teprve sebepojetí, které vychází z objektivního sebepoznání, představuje spolu s přiměřeným sebehodnocením i adekvátní východiska pro sebeuplatnění (Čačka, 2000).

Sebepoznání se u dětí teprve rozvíjí. Mladší děti nedokážou posoudit, co všechno dokážou, co udělaly dobře či špatně, mají nerealistické představy o svých možnostech (např. myslí si, že přečtou celou knihu, spočítají sto příkladů), kterým věří. Dítě, které o sobě realisticky ví, že je dobré v matematice, bude právem usilovat o dobré známky v matematice, naopak ví-li, že není dobrý kreslíř, nebude cítit křivdu v případě horší známky z kreslení. Žák, který si nevěří, předem vzdává své úsilí. Dospělí by proto měli dětem pomáhat k adekvátnímu sebepoznávání (tj. správnému odhadu sil), seberozvíjení (tj. zbavování strachu tréninkem a rozšiřováním dovedností), a povzbuzováním zabránit fixaci negativního sebehodnocení.

Sebepojetí dítěte je zpočátku ještě velmi roztříštěné z jednotlivých názorů (např. jsem dobrý v kopané; nežaluji; mohl bych se lépe učit, kdybych dával pozor). Dítě má také názory na to, jaké by si přálo být. Tento ideál vlastní osoby tvoří důležitou část jeho „Já“. Děti snadno směšují přání se skutečností a často pak nerealisticky považují svůj ideál za již splněný. Ideál děti tvoří na základě vzorů osob, které jsou jim nejbližší, postupně přibírají i vzory vzdálenější. Při výběru vhodného vzoru hraje důležitou roli pohlaví dítěte.

Je pochopitelné, že zároveň se u dítěte rozvíjí sebehodnocení. Od počátečního stavu, kdy dítě plní určité požadavky proto, aby bylo dobře hodnoceno, přechází k tomu, že tyto reakce okolí přenáší do vlastního sebehodnocení. Až mezi osmi a deseti lety je dítě schopno samostatného „odpovídajícího“ sebehodnocení. Pro dítě je bazálním východiskem sebehodnocení atmosféra rodiny se svým jedinečným přístupem rodičů ke každému dítěti, dále pak škola s méně osobním hodnocením učitelem a postupně i interakce s vrstevníky.

Pro budování sebehodnocení dítěte je zásadní emoční vztah rodičů k dítěti. Ten by měl být plný péče, důvěry, laskavosti a poskytovat pocit vlastní ceny. *„Jen jasná a stabilní kritéria rodičovských očekávání, postojů, hodnocení a citové akceptace napomáhají k rozvoji pozitivního sebehodnocení. V tomto stadiu je proto významné, aby dítě vědělo, co se od něj očekává, aby byla jednoznačně stanovena pravidla, která je třeba respektovat“* (Čačka, 2000,

s. 146). Mechanismus vlivu rodiny na sebehodnocení dítěte vysvětlují zrcadlová teorie a teorie modelu. Zrcadlová teorie vyzdvihuje význam projevů vážnosti a podceňování vůči dítěti ze strany rodičů. Dítě pojímá za své to, co slyší o sobě od rodičů. Proto by vychovatele neměli vynášet o dítěti ani v afektu hodnotící soudy překračující etickou mez. Teorie modelu shledává jako nejvýznamnější faktor sebehodnocení rodičů. Na sebehodnocení dítěte se však podílí i škola. Je-li dítě ze strany učitele posuzováno hůře než doma, setrvá na svém „lepší“ Já a cítí se pak ve škole ukřivděné. V sebehodnocení dítěte bývá ještě mnoho nepřesností – jeden vydařený diktát může vést k závěru, že je dítě chytré (Steinberg, Belsky, Meyer, 1991). Zásadní roli hrají i vrstevníci v procesu sebehodnocení. Musíme však dát pozor, neboť děti neumí rozlišovat mezi sympatií a oceněním výkonu.

3.3 Shrnutí

Pro naše téma domácí přípravy žáků mladšího školního věku na školu je nezbytné seznámit se s poznatky vývojové psychologie a pracovat s nimi v průběhu celého textu. Vývoj jedince na přelomu předškolního období a mladšího školního věku přináší do života dítěte mnoho změn. Mnohé schopnosti se stále postupně vyvíjejí i během mladšího školního věku (např. rozvoj seberegulace, sebehodnocení). I v mladším školním věku je podpora ze strany rodičů pro rozvoj dítěte nepostradatelná. Stejně tak z textu vyplývá, že na počátku školního věku je tato rodičovská pomoc potřebná i právě v rámci vzdělávání dítěte. V této kapitole jsme se blíže seznámili s možnostmi a limity dítěte v mladším školním věku. Nejen poznatky ohledně kognitivního vývoje musíme zohledňovat při jakýchkoliv dalších úvahách o domácí přípravě v mladším školním věku. Systém domácí přípravy musí odpovídat vývojovým možnostem dítěte.

4. NÁSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY Z POHLEDU SOUČINNOSTI ŠKOLY, RODIČŮ A DÍTĚTE

4.1 Školní zralost, připravenost

Pro nástup dítěte do školy je rozhodující jeho školní zralost. Pokud je dítě školně zralé, má předpoklad přijatelného zvládnutí role školáka. Školní zralost můžeme chápat 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*“ (Matějček, Dytrych, 1994, s. 94). Školní zralost je bio-psycho-sociální záležitostí. Je samozřejmě podmíněna biologicky, ale zároveň podstatnou měrou ji ovlivňuje životní prostředí dítěte, jeho výchovné vedení. Většina dětí prochází před nástupem do školy screeningovými zkouškami.

Posuzuje se zejména zralost centrálního nervového systému, která se projevuje v celkové reaktivitě dítěte. Dále se zjišťuje jeho odolnost k zátěži a schopnost koncentrace pozornosti. Velmi podstatný je také adekvátní rozvoj motoriky a senzorycké koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Poznávací schopnosti a úroveň autoregulace musí být dostatečně rozvinuté (Vágnerová, 2000, s. 146).

Takto podané nároky školní zralosti zní velmi striktně – buď dítě „přeskočí“ pomyslnou laťku, nebo zůstává dále čekat před ní. Z praxe však víme, že není vždy dobré čekat, až dítě splní všechna uvedená kritéria, neboť negativní dopady odkladu mohou způsobit větší komplikace, než nástup dítěte do školy v situaci, kdy nespĺňuje některé požadavky školní zralosti. Můžeme se proto setkat se snahou přizpůsobit výuku individualitě každého žáka. Dle Langmeiera a Krejčířové (1998, s. 113) má pak otázka zralosti smysl jen v souvislosti s tím, pro jaké úkoly, metody či situace má být dítě způsobilé. Od otázky zralosti dítěte se tak naše pozornost přesouvá k otázce zralosti metod či osnov. Způsob výuky může být přizpůsoben věkovým a individuálním možnostem žáků, aniž by bylo slevováno z náročnosti či obsažnosti učiva. Toto je vhodné řešení právě pro děti, jejichž zralost je nerovnoměrná v různých psychických složkách.

Pro zvládnutí nároků spojených s rolí školáka je podstatná i školní připravenost dítěte. Dítě musí dosáhnout ve své socializaci žádoucí úrovně, mělo by mít osvojené určité role, jeho způsob komunikace by měl být přijatelný a dítě by mělo respektovat běžné normy chování (Vágnerová, 2000, s. 147). Jak jsme již uváděli v kapitole věnované socializaci, hraje

v tomto procesu velmi významnou roli rodina. Vzhledem ke školní připravenosti je významný obecný postoj rodiny ke vzdělávání, neboť dítě je jím silně ovlivňováno v úrovni své motivace ke školní práci.

Každé dítě je individualita s vlastním osobitým tempem vývoje a zároveň jednotlivé oblasti konkrétního dítěte se vyvíjejí různou rychlostí. V dětském životě znamená jeden rok neuvěřitelnou dobu. Proto i přes možnost odkladu či dřívějšího nástupu do školy, se v září ve třídě sejdou děti, které nebudou na stejné vývojové úrovni. Rozdíly, které již tak mezi dětmi pochopitelně jsou vyplývající z jejich osobnosti, ještě více může zvýšit právě věková rozdílnost (Klégrová, 2003).

Nejčastěji nastupuje dítě v našich podmínkách do školy mezi šestým a sedmým rokem. Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje pro dni, kdy dítě dovrší šestý rok. Existují však i výjimky, kdy dítě nastupuje dříve či naopak získá tzv. odklad (Klégrová, 2003).

Otázka školní zralosti dítěte se silně dotýká rodičů, daného dítěte i jejich vzájemného vztahu. Zároveň se podílí na formování postoje dítěte a rodičů ke škole. Pro rodiče znamená hodnocení školní zralosti jednu z prvních situací, kdy je dítě porovnáváno s jinými dětmi, s pevně stanovenými požadavky, a výsledek silně ovlivňuje život v následujícím roce. Pokud výsledek posouzení rodiče nemile překvapí, může silně ovlivnit jejich postoj k dítěti, ke škole či k sobě samotným. Někteří rodiče se mohou doporučením odkladu cítit dotčeni, pojímají tento návrh jako „obvinění“ dítěte z nenormálnosti, dotýká se to jejich rodičovské prestiže (Matějček, Dytrych, 1994, s. 96).

Pokud by dítě šlo do školy nezralé, hrozila by jeho neúspěšnost. A neúspěch hned na začátku může situaci dítěte dost zkomplikovat. Pokud je neúspěch trvalejší, může zásadním způsobem ohrozit sebevědomí dítěte i jeho zájem o školní práci a následné vzdělávání (Klégrová, 2003).

Výjimečně může také nastat situace dodatečného odkladu, kdy se u dítěte prvního ročníku v prvním pololetí projeví nedostatečná tělesná či duševní zralost ke školní docházce. Dítěti se dá ještě prostor, aby vyspělo, nastoupí do školy o rok později. Tato situace je pro dítě i rodiče mnohem více zatěžující, než odklad standardní. Možné negativní dopady odkladu na dítě, jeho rodiče, jejich postoje ke škole a také dopady na jejich vzájemný vztah se v této situaci stávají více pravděpodobné. Děti i rodiče může ovládnout zklamání z neúspěchu a zejména děti mohou mít mnohem větší pocit nejistoty při druhém pokusu nastoupit školní docházku (Klégrová, 2003).

Máme potřebu dodat, že úspěšnost dítěte v první třídě nezávisí pouze na zralosti žáka, ale také na zralosti učitele – zda je schopen respektovat rozdílné schopnosti dětí a bere tyto rozdíly v úvahu při plánování, výběru metod a při procesu hodnocení (Kreisllová, 2008, s. 16).

4.2 Adaptace na školu

Den, kdy se dítě stane školákem, velmi zásadně změní život dítěte i celé jeho rodiny. Končí jedna etapa dětství a začíná další, která často trvá až do rané dospělosti. Spolu s tím přichází změna společenského statusu, společenské role dítěte. Postavení dítěte je nyní vážnější, přibudou mu povinnosti, zodpovědnost, bude hodnoceno za výkon a bude za něj i oceňováno. Dítě se vyrovnává se zcela odlišnou společenskou situací, s odlišným režimem dne. Zvyká si na situaci, kdy se musí učit, bez možnosti smlouvat jako mu mohlo být tolerováno v předškolním období. Nemůže si svévolně udělat přestávku, kdy chce a na jak dlouho chce. Setkává se s vyššími nároky na kázeň - musí sedět v klidu, soustředit se, nesmí si hrát, kdy chce. Nástupem do školy se děti vymaňují z úzkého kruhu rodiny. Děti se setkávají s novým prostředím i s novými vztahovými osobami – učiteli, vychovateli, spolužáky, školníky, kuchařkami v jídelně, dozory v družině atd. Pro dítě to mimo jiné znamená seznamovat se s lidmi, kteří se k němu chovají jinak, než bylo doposud zvyklé. Toto prostředí je svým způsobem nové i pro rodiče dětí. Na tuto situaci dítě připravovala již mateřská škola, ale nyní se požadavky výrazně rozšiřují (Čačka, 2000; Klégrová, 2003; Kutálková, 2005).

V první třídě tedy nejsou kladeny velké nároky na děti, tak jak si často jejich rodiče myslí, v oblasti vědomostí, dovedností, nýbrž jsou kladeny hlavně nároky na vyspělost a zralost nervového systému (Matějček 1989). Učitelé prvňáčků se shodují, že není takový problém děti něčemu naučit, jako udržet je v klidu a při náležitě pozornosti. Paradoxně soustředění a potřeba pohybového uvolnění, vytrvalost v práci, vzdornost vůči vedlejším rušivým podnětům, to jsou vlastnosti, které jen málo souvisejí s inteligencí dítěte, jedná se spíše o kvalitu nervového systému. Školní úspěšnost na počátku školní docházky tedy není spolehlivým indikátorem úrovně intelektových schopností. Výsledky ve škole jsou mnohdy vázány více na nižší kognitivní procesy – pozornost a paměť, než na komplexnější projevy myšlení atd., (Čačka, 2000).

Většina dětí si před nástupem do školy utváří postoj ke škole na základě toho, co slyší od svých rodičů, sourozenců, prarodičů, kamarádů a známých. Málomnohé dítě se do

školy bezvýhradně těší, často mají alespoň malou pochybnost, zda to zvládnou (Kutálková, 2005).

4.2.1 Počátek adaptace na školu před zahájením školního roku

Je důležité připomenout, že pozitivní vliv rodiny a mateřské školky v předškolním období může dítěti adaptaci na školu značně ulehčit. Když už se nástup do školy skutečně přiblíží, měli by se rodiče dítěte i učitelé zaměřit na pomoc s adaptací skutečně včas. Dítě by se ideálně mělo se svou novou rolí sžívat postupně.

Prvním setkáním dítěte se školou je již samotný zápis, který se koná několik měsíců před skutečným začátkem školy. Zápis často provádějí učitelky, které následně v prvních třídách učí. Tato možnost seznámit se již před prvním školním dnem je přínosná pro děti, jejich rodiče i samotné učitele. Učitel má možnost utvořit první dojem, stejně jako rodiče a dítě na učitele. Učitelé mohou děti i rodiče při zápisu pozitivně naladit, zbavit ho obav z neznámé osoby a situace. Případně již mohou předat doporučení pro úspěšný start (např. aby se rodiče doma soustředili na správné držení tužky, rozvoj slovní zásoby). Při vhodném vedení zápisu ze strany školy může tedy dojít k navázání spolupráce a získání základních informací o rodině a dítěti. Setkání u zápisu bývá velmi krátké, proto většina škol mívá připravený dotazník pro rodiče, pomocí něhož tyto údaje zjišťuje. Často mohou získat představu o zdravotním stavu dítěte, zda má sourozence, případně jak staré, zda dítě chodilo do mateřské školky a jak dlouho, má-li nějaké zvláštní schopnosti a dovednosti, zdali je pravák či levák. Rodiče při zápisu také mohou informovat školu o mimořádných událostech, které dítě čeká v první třídě (např. operace, pobyt v lázních). Společně s učiteli se pak na tuto situaci mohou připravit, domluvit se na postupu řešení a snížit dopad těchto komplikací (Klégrová, 2003; Kreislová, 2008).

Některé školy velmi dobře spolupracují se spádovými mateřskými školkami. Děti ze školky se jdou se svými rodiči podívat do školy a na chvíli se účastní i vyučování. To opět napomáhá rychlejšímu a přirozenějšímu seznámení dítěte a jeho rodičů se školou (Klégrová, 2003).

Také praktické záležitosti nutné vyřídit před zahájením školního roku je možné využít ve prospěch snazší adaptace dítěte na svou roli školáka. Máme na mysli nákup školních pomůcek za účasti dítěte. Změnu role dítěte registruje i jeho širší okolí a dítě je často dotazováno, zda se těší do školy, zda má již připravené pomůcky atd. Je velmi individuální, zda mají děti tyto otázky rády nebo ne. Každopádně si skrze ně více uvědomují, že brzy přijde do jejich života významná změna. Velmi nevhodným upozorňováním na nadcházející změnu

je, pokud okolí využívá téma školy k zastrašování dítěte, jako prostředek k ukáznění (Beníšková, 2007; Klégrová, 2003).

Největší obtíže dětem způsobuje přivykání si na školní režim. Děti zpočátku nemusejí zvládat určené tempo. Nedocenitelný význam pro adaptaci dítěte má postupné zavedení režimu dne školáka již v době prázdnin před nástupem do školy - např. pravidelnost usínání a vstávání, určité domácí povinnosti, pravidelné stravování. V psychické přípravě dítěte na školu je stěžejní pomoc ze strany rodičů. Ti mohou s dětmi o škole dopředu hovořit, zmírnit tak obavy z neznámého (Beníšková, 2007; Klégrová, 2003).

4.2.2 Adaptace na školu na počátku školní docházky

První den ve škole je symbolickým začátkem všech změn. Měl by být pro dítě po všech stránkách příjemný a radostný, měl by posílit atmosféru pozitivního očekávání. Děti velmi pomáhá, pokud ho doprovází rodiče. Učitelé běžně v tento den vytvářejí odlehčenou atmosféru ve třídě. Rodiče často během prvního dne obdrží od učitelů podrobnější informace o školním režimu a průběhu několika dalších dnů (Klégrová, 2003)

Změny režimu přicházející s počátkem školní docházky jsou pro dítě náročné i fyzicky. Dítě se musí soustředit delší dobu, než bylo zvyklé, několik hodin sedí více méně v klidu, plní úkoly, ovládá se, pracuje podle společných instrukcí a v daném tempu. Pedagogové jsou si toho vědomi, a proto je vyučovací doba krátká, učitelé se snaží činnosti střídát, dělají mnohdy přestávky i během vyučovací hodiny, aby se děti mohly protáhnout. Přesto jsou některé děti po škole velmi unavené. Na to by měli myslet naopak jejich rodiče a zavést pravidelný režim dne také odpoledne. Odpolední režim by měl mít stanovenou dobu, kdy dítě tráví volný čas a kdy se věnuje školním záležitostem (chystání tašky do školy, domácí příprava). Vzhledem k únavě dětí po škole, je dobré je nechat po návratu odpočinout činnostmi, které je baví, které jsou neřízené a v nichž se dítě může spontánně projevit. Nejčastěji se jedná o volnou hru, pobyt na čerstvém vzduchu. Teprve následně by se dítě v pravidelnou dobu mělo zabývat chystáním tašky, domácí přípravou (Beníšková, 2007; Klégrová, 2003). O načasování vypracovávání domácí přípravy pojednáváme v kapitole vymezené pouze domácí přípravě.

Děti v adaptaci velmi pomáhá, pokud mu s povinnostmi přibudou také nějaká privilegia (např. prodloužit dobu, po kterou dítě může být samo venku; o trochu posunout dobu, kdy má dítě chodit spát; nebo mu dovolit vykonávat samostatně činnost, kterou dříve smělo dělat pouze s dohledem). Dítě pak nevidí povinnou školní docházku jako pouze zatěžující faktor. Pro usnadnění adaptace je velmi dobré chválit dítě za to, co se mu ve škole

daří. Dospělí – učitelé i rodiče by měli dítěti dopřát pocit, že je v něčem dobré. Pokud dítě v něčem selhává, je vhodné dodat mu pocit, že ne každý je vždy a ve všem úspěšný. Dítě se lépe adaptuje na školu, pokud je mu ukazováno, k čemu všemu je škola užitečná (Beníšková, 2007).

Jak již bylo uvedeno, v první třídě se dítě setkává s novým kolektivem vrstevníků. Některé sice může již znát, ale jistě přibude spousta dalších. Navíc se mění prostředí, čímž se může změnit i chování spolužáků, které dítě zná. V adaptaci na tuto situaci velmi záleží na samotné osobnosti dítěte. Situaci mu však může velmi usnadnit učitel, který dbá na stmelení třídního kolektivu, a také přístup rodičů, když umožní dětem trávit čas se spolužáky po škole (Beníšková, 2007).

Někdy se dítě může obtížněji přizpůsobovat autoritě učitele. Stačí i malé upozornění ze strany učitele a dítě si situaci může vysvětlit jako projev nepřátelství. Některé děti velmi citlivě reagují na své neúspěchy. Rodiče by dítě měli doma uklidnit, pomoci mu, aby situace nebyla příště zatěžující. Rodiče samozřejmě také musí zjistit, co bylo příčinou reakce dítěte. Většinou se jedná o drobné nepochopení, které se snadno napraví (Klégrová, 2003).

Jak jsme uváděli, dítě si teprve osvojuje schopnost porovnávat své výkony s ostatními. Snadno pak může nabýt dojmu, že nebylo hodnocení paní učitelky vůči němu spravedlivé. Jak učitelé, tak rodiče by se měli snažit dítěti citlivě pomoci v rozvoji sebehodnocení, vysvětlit mu situaci. Ovšem v praxi, a to jak doma, tak ve škole, se často zapomíná, že spravedlivé hodnocení by nemělo být pouze v rámci kolektivu, ale také vůči individuálním výkonům dítěte. I snaha by měla být oceněna, každé dítě nemá možnosti dosáhnout nejlepších výsledků (Klégrová, 2003).

Rodiče ani učitelé by neměli opomíjet ryze praktické záležitosti, které jim připadají lehkou řešitelné, ale v dětech mohou vzbuzovat obavy. Děti mohou z počátku cítit nejistotu, zda najdou ve škole svou třídu či zda se mezi dětmi neztratí. Pomoci mohou jednak paní učitelky, které vyzvedávají z počátku děti u šatny a odvádějí je do třídy, případně dozor v šatnách se na tyto děti zaměří a odkazuje je směrem ke třídě. Stejně tak mohou pomoci rodiče, když se domluví například s rodičem jiného dítěte, že děti budou do třídy chodit společně. V době, kdy nechají rodiče chodit dítě samotné ze školy, může mít obavy, že netrefí domů. Rodiče by měli s dětmi dopředu probrat, jak se mají v takovéto situaci zachovat (Klégrová, 2003).

Do soudku spíše praktických záležitostí, avšak častých, patří také to, že dítěti nechutná ve školní jídelně. Je dobré pokud ho rodiče ani učitelé do jídla nenutí. Rodiče i

učitelé mohou dítěti pomoci přivyknout si postupně nebo v dnešní době vybírat z nabídky jídel ta, která mu chutnají.

I pro rodiče znamená nástup dítěte do školy významnou změnu. V rodině dochází ke změně rolí, přibývají jí nové povinnosti (Klégrová, 2003). Rodina si musí zvykat na nový režim. Většina rodičů zpočátku do školy dítě vodí a vyzvedává jej. Rodiče musí mnohdy uzpůsobit svůj pracovní program podle dítěte. Rodiče si také zvykají na povinnost domácí přípravy. Zejména v prvních ročnících se týká i jich. Podrobněji se tematice domácí přípravy věnujeme v jiné kapitole. V první třídě rodiče musí také kontrolovat, zda má dítě všechny pomůcky v tašce a zda jsou v dobrém stavu (např. ořezané tužky, nastříhaná písmenka). Dítě většinou není schopno v tuto dobu ještě všechno samo ohlídat, rodiče mu proto pomáhají, aby mělo vše splněné, a zároveň mu tím poskytují vzor chování.

4.2.3 Adaptační obtíže

V naší společnosti se většina rodičů vyznačuje ambicemi v oblasti školní úspěšnosti svého dítěte. U některých rodičů se tato ambice projevuje nepřiměřenými obavami, vnučováním školních odkladů, nebo také nepřiměřenými nároky na dítě už v předškolním věku (Šulová, 2009, s. 206). Toto nevhodné chování rodiče může negativně ovlivnit vztah dítěte ke škole již v předškolním věku a tím zkomplikovat následnou adaptaci.

I u dětí, které se na školu těšily, se mohou vyskytnout adaptační obtíže. Zejména na počátku jsou časté psychosomatické projevy (např. bolesti hlavy, břicha, zvýšená teplota, zvracení). Dítě může také ve svém vývoji regredovat, začít se chovat jako mladší, být roztržité, zapomnětlivé. U většiny dětí tyto komplikace časem odezní nejdéle během října, listopadu. Je však potřeba vhodný přístup rodičů, kteří na jedné straně projeví dítěti pochopení, na straně druhé nepodlehnu tlaku dítěte a nechají jej doma skutečně v případě, že je to nutné (Beníšková, 2007).

Komplikovanější adaptaci mohou způsobit sami rodiče. Pokud se například nevhodně zapojují do školních povinností a práce dítěte. Rodiče by rozhodně neměli plnit úkoly za dítě, mělo by se jednat o spolupráci. Jinak by dítě ve škole nevědělo, co by z úkolu mělo, domácí úkoly by zcela postrádaly význam pro dítě a dítě by nemělo možnost si režim a související dovednosti osvojit. Nevhodné zapojení rodičů do přípravy může způsobit, že dítě není ve škole připravené. To je pro něj stresová situace, může cítit strach a nejistotu. Rodiče by proto neměli svou roli podceňovat (Klégrová, 2003).

Adaptační potíže mohou samozřejmě vyplývat i z výukových obtíží. Zejména v první třídě se dítě učí mnoha zcela novým dovednostem. Učí se číst, psát, počítat a osvojuje si

spoustu dalšího. Podporu dítěti k překonání těchto obtíží mohou poskytnout rodiče i učitelé, ideálně ve vzájemné spolupráci. Učitelé by se na dítě měli více soustředit při vyučování, zároveň předat šetrně a jasně odborné rady, jak mají rodiče postupovat. Rodiče mohou pochopitelně situaci pomoci tím, že budou doma věnovat dítěti dostatek času a budou s ním vykonávat domácí přípravu.

Většina dětí si na školní režim zvykne po pár prvních týdnech. Děti s lehkými mozkovými dysfunkcemi se adaptují podstatně delší dobu. Bývají z toho unavené jak děti, tak učitelé a mnohdy i samotní rodiče. Situace vyžaduje výrazně vyšší trpělivost ze strany dospělých. Přestože se jedná o zajímavé téma, nebudeme se mu v této práci více věnovat.

4.3 Shrnutí

Role rodičů sehrává významnou roli již pro fakt, zda dítě je či není školně zralé. Z kapitoly o vývojových aspektech víme, že rodiče mohou významně ovlivnit vhodný rozvoj osobnosti dítěte v předškolním věku. Podpora ze strany rodičů v předškolním věku může již částečně připravit dítě na zátěž spojenou s nástupem do školy. Rodiče i škola mohou svou spoluprací ještě před samotným zahájením školního roku prvňáčka významně usnadnit dítěti vstup do školy. Aktivní součinnost školy, rodiny a dítěte předchází adaptačním obtížím, případně jejich následky mírní.

5. SOUČINNOST ŠKOLY, RODINY A DÍTĚTE

Jak vyplývá téměř ze všech předchozích kapitol, je spolupráce mezi dětmi, rodiči a školou velmi důležitá pro vzdělávání dítěte. První stupeň základní školy má zásadní význam pro vytvoření pozitivního či negativního vztahu dětí ke škole. Franclová (2003) se domnívá, že z tohoto důvodu by měl být kladen daleko větší důraz na utváření vztahů (vztahů mezi dítětem a učitelem, dětmi a učitelem, dětmi navzájem, mezi rodiči a učitelem), než na osvojování si dovedností, vědomostí a návyků. Uvedené vztahy považuje za zdroj pro vytvoření si vztahu dětí ke škole. My se v naší práci nevěnujeme vztahu mezi dětmi navzájem, nikoliv z důvodu, že bychom jej nepovažovali za důležitý, nýbrž vzhledem k omezené kapacitě této práce.

Dítě potřebuje na počátku školní docházky více než později mít vztah s učitelem pozitivně laděný, dítě potřebuje cítit, že jej má učitel rád a zároveň potřebuje mít rádo svého učitele. Tento vzájemný vztah mezi dětmi a učitelem je přínosem i pro samotné učitele, neboť jim dodává pocit uspokojení z práce, pocit seberealizace (Čáp, 1993; Klégrová, 2003).

Učitel by měl každému dítěti umožnit vnímat jejich vzájemnou interakci jako osobní vztah, který poskytuje pocit jistoty, že učitelovi na něm záleží, že ho má rád takové, jaké je, že tento vztah je nezávislý na jeho školních výsledcích. Tento vztah by se měl projevovat v efektivnosti řešení běžných situací. Učitelé by měli umět normálně reagovat na běžné projevy dětí a na ty méně běžné reagovat citlivě. Například pokud dítě zapomene pomůcky, pomáhá vzájemnému vztahu spíše pomoc (např. zapůjčení pomůcky), než osočování z chyby. Nezastupitelnou úlohu v budování spolupracujícího vztahu mezi dítětem a učitelem hrají přestávky. Učitel má při nich možnost navázat méně formální rozhovory a zjistit případné starosti i radosti žáků, může je také pokárat nebo povzbudit. Nedocenitelnou roli pro budování spolupracujících vztahů přináší individuální přístup učitele k dětem – přizpůsobení úkolů, podpora žáků dle toho, jakou konkrétně potřebují atd. Učitel by se měl zaměřovat na efektivní způsoby motivace jednotlivých dětí (Franclová, 2003).

Dítě potřebuje nejen na počátku školní docházky bezpečné prostředí, v němž se cítí chráněno. Je úlohou rodiny toto zajistit v domácím prostředí dítěte. Svým aktivním zájmem o školní vzdělávání rodiče pozitivně ovlivňují pokroky svého dítěte. Rodiče svým zájmem vyjadřují, jaký význam přisuzují vzdělávání a zároveň tak vyjadřují částečně i svůj postoj k dítěti jako osobě (Fontana, 2003).

Snad nikdo nepochybujeme o přínosech fungujícího vztahu mezi rodiči a žákem, učitelem a žákem pro proces vzdělávání dítěte. Proč by však spolu měli spolupracovat rodina

a škola? Rodiče a učitelé tak mají možnost sjednotit své výchovné působení dítěte. Učitel, jehož cílem je co nejefektivněji realizovat výuku dítěte, by měl s rodinou navázat spolupráci. Rodina je zdrojem mnoha vlivů, které spoluurčují činnost žáka a ovlivňují jeho vývoj. Proto je důležité, aby učitel znal rodinné prostředí. To mu může být také velmi prospěšné, aby včas rozpoznal, že se v rodině děje něco neobvyklého, co by se mohlo odrazit v žákově školní úspěšnosti (Prunner, et al., 2003).

Mezi učitelem a rodičem by měl panovat dobrý vztah. Rodiče by měli důvěřovat učiteli v tom, že je dobrý pedagog a odborník ve svém oboru, že jeho hodnocení dítěte je spravedlivé, že má dítě rád a že se stejně jako oni snaží o dobro dítěte. Podaří-li se navázat mezi školou a rodinou spolupráce a důvěra, dítěti se mnohem lépe pracuje (Klégrová, 2003).

Stejně tak je důležitý kvalitní vztah mezi rodiči a učitelem pro práci učitele. Lépe se mu pracuje, pokud cítí ze strany rodičů důvěru a zaujetí pro společný cíl, kterým je vzdělávání a výchova dětí (Klégrová, 2003).

Sheridan a Kratochwill (2008, s. 58–59) považují za dílčí cíle vedoucí k vytvoření partnerského vztahu mezi školou, rodinou a dítětem následující:

- zlepšit komunikaci, vzájemné poznání a pochopení dítěte, rodiny a školy;
- prosazovat společnou odpovědnost za řešení problému, společné důvody a očekávání (rodin, škol a žáků);
- prosazovat větší konceptualizaci potřeb a zájmů a zaměření se na perspektivu;
- posílit jednotlivé vztahy;
- maximalizovat příležitosti řešit problémy, uspokojovat potřeby napříč daným systémem škola, rodina, žák;
- zvýšení společných závazků rodičů a učitelů ke vzdělávacím cílům;
- zvýšení rozmanitosti dostupných odborných zdrojů.

5.1 Příklad vzdělávacího programu zaměřeného na rozvoj součinnosti

Zajímavé vzhledem k tématu součinnosti školy, rodiny a dítěte jsou myšlenky vzdělávacího programu *Začít spolu*. Mezi jeho cíli bylo stanoveno podpořit rozvoj výchovy a vzdělávání, jež by byly v souladu s demokratickými principy, respektovaly osobnost žáků, vedly je ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání. V tomto programu se autoři zabývali také spolupráci mezi školou a rodinou. Výchozí myšlenky programu jsou:

- „*rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv;*

- rodiče nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí, a proto mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování;

- rodiče a učitelé jsou rovnocennými partnery“ (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 149).

Autorky předkládají desatero programu pro spolupráci s rodinou, kterým by se měla škola a učitelé řídit (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 150):

1. Respektujeme úlohu rodičů. – Rodiče jako nejvýznamnější činitelé ovlivňující vývoj dítěte mají právo a povinnost rozhodovat o důležitých věcech týkajících se jejich dítěte. V jednání učitel toto pravidlo uplatňuje. Učitel se snaží vybudovat vzájemný respekt mezi učitelským týmem a rodinami.

2. Zachováváme důvěrnost. – Škola respektuje právo na ochranu osobních údajů. Vyžaduje od rodičů pouze informace, které jsou nezbytně nutné pro zajištění efektivního vzdělávání dětí. Informace a záznamy o dítěti škola poskytuje pouze rodičům. Pokud je potřeba seznámit s těmito údaji jiné osoby, informují o tom dopředu rodiče a žádají jejich souhlas.

3. Mluvíme s rodinami o očekáváních, která vůči sobě máme. – Zejména na počátku školní docházky, na počátku každého školního roku, ale i během školního roku učitelé zjišťují představy rodičů o vzdělávání a vzájemné spolupráci. Naopak i učitelé seznamují rodiče se svými záměry.

4. Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou více strategií k jejich zapojení. – Pro každého rodiče může být různá forma různě atraktivní. Škola by tedy nabídku měla vytvořit co nejvíce zajímavou pro všechny rodiče.

5. Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama.

6. Usilujeme o zapojení celé rodiny. – Ke spolupráci jsou vítáni nejen rodiče, ale i další členové rodiny a jejich přátelé.

7. Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje. – Rodiče obdrží nabídku na termín setkání s navrženými variantami, nebo existuje harmonogram konzultací, do kterých se mohou rodiče zapisovat.

8. Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu. – Učitelé projevují rodinám ocenění za jejich spolupráci.

9. Spolupracujeme s dalšími partnery školy. – Škola je otevřena spolupráci s jinými institucemi a organizacemi, což může být oboustranně přínosné.

10. Víme, že všechno nejde hned... - Rozvoj partnerské spolupráce s rodinami se musí budovat postupně. Je potřeba tomu věnovat čas, úsilí a vytrvalost.

V programu Začít spolu se nachází doporučení v praxi zatím spíše neobvyklé, a to spolupráce s dalšími partnery školy. Tato myšlenka je velmi podobná Epsteinově (Epstein, 2001 dle Deslandes, 2006; Griffin, Steen, 2010) pojetí komunity v modelu spolupráce mezi školou, rodinou a komunitou. Do komunity patří i širší okolí, než jen rodiče a žáci, patří tam jedinci, kteří mají zájem o vzdělávání daných dětí. V rámci komunity dochází k interakci školy, rodiny a právě onoho širšího okolí. Dochází k integraci zdrojů, služeb, poznatků, z nichž pak vycházejí další konkrétní postupy pro rozvoj přátelského spolupracujícího vztahu mezi rodinou, školou a dětmi.

5.2 Příležitosti k navázání spolupráce mezi rodinou a školou

Doposud jsme si představili, jaké principy vedou k navázání součinnosti rodiny, školy a dítěte. Jak ale prakticky navázat spolupráci mezi rodinou a školou, když jejich setkávání jsou výrazně omezena oproti jejich možnosti navazovat vztah s dítětem?

Rodiče se s učiteli běžně setkávají poprvé již při zápisu dítěte do školy. Zde dochází spíše k prvotnímu seznámení. Významným dnem pro setkání je také první školní den, kdy se opět jedná spíše o představování, předání základních praktických informací ze strany učitele. Další osobní schůzka bývá na prvních třídních schůzkách, kde bývá ze strany rodičů hojná účast a učitel tak má příležitost se více s rodiči žáků seznámit. Rodiče bývají na prvních třídních schůzkách plni očekávání, jak schůzka proběhne a co se o dítěti dozvedí (Klégrová, 2003).

Pro navázání spolupráce s rodinou mohou na počátku školní docházky učitelé využít také dotazník, který bude zjišťovat zájmy rodiny, společné aktivity a možnosti spolupráce se školou (Kreislová, 2008). Učitelé a rodiče spolu mohou komunikovat skrze notýsek či později žákovskou knížku. Kromě informací o prospěchu se do nich vpisují informace o organizaci výuky a chování dítěte ve škole. Musí-li učitel sdělit informace o školních obtížích touto formou, nikoliv osobně, měl by velmi pečlivě volit formulace. Rodič by měl zcela jasně pochopit, co se ve škole dělo či děje. Učitel by měl ideálně i navrhnout vzdělávací opatření, kterými rodiče mohou napomoci k řešení. Tato doporučení by měl napsat s rozmyslem a nikdy nenabádat k trestům. Rodiče mají možnost na tato sdělení zareagovat odpovědí. Nikdy by však ani jedna strana neměla nechat situaci dojít tak daleko, že by si vyměňovali vzkazy, které dítě nosí neustále sem a tam. Rozhodně je pak vhodnější osobní komunikace mezi rodiči a učiteli (Klégrová, 2003).

Při skupinových setkáních rodičů s učitelem, jako jsou zejména třídní schůzky, by se měl učitel bezpodmínečně vyvarovat sdělování o obtížích jednotlivých dětí před ostatními

rodiči. Pro předání sdělení o školním prospěchu dítěte je mnohem lepší volit individuální komunikaci. Pokud se jedná o běžné záležitosti, spojené s výukou, může učitel využít dobu na konci třídních schůzek. Pro sdělení důležitějšího a závažnějšího charakteru by měl rodiče pozvat do školy mimo třídní schůzky a měl by si pro takový rozhovor vymezit patřičný čas a vhodný prostor. Sdělení ve spěchu (např. před začátkem hodiny) či na chodbě školy většinou vede k uspěchanému a jednostrannému předání informací. Rodičům by měl být dán prostor k vyjádření, vysvětlení, k diskuzi. Pokud se tak nestane, mohou se cítit neoprávněně označeni za špatné vychovatele, čímž se logicky naruší jejich vztah ke škole. Učitel i rodiče znají své dítě z různého kontextu a jejich hodnocení se nemusí shodovat. Cítí-li rodiče ze strany školy porozumění, je snazší vytvořit atmosféru vzájemné spolupráce, zaměřenou na překonání obtíží dítěte. Klégrová dále upozorňuje, že je velmi vhodná účast obou rodičů při sdělování špatných zpráv. Jednak si mohou být v danou chvíli oporou a jednak slyší informaci oba ve stejném znění a nemůže dojít tak snadno ke zkreslení, zároveň se mohou ihned na místě dohodnout na opatřeních (Klégrová, 2003, s. 55).

Již zmiňovaný vzdělávací program *Začít spolu* předkládá model systému spolupráce školy s rodinou. Program zahrnuje jak metody, se kterými se setkáváme v běžné praxi, tak inovativní návrhy. Tento program vyzdvihuje nutnost individualizovaného přístupu k dětem i jejich rodinám. Rodiče mohou aktivně rozhodovat, jaký z nabízených druhů spolupráce jim vyhovuje. Autorky shledávají tři rámcové kategorie spolupráce školy s rodinou (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 149 - 169):

1. osobní kontakt učitele (školy) s rodinou

Osobní kontakt se školou by měl začít již před začátkem školní docházky. Rodiče by při něm měli být seznámeni s prostředím třídy, školy, s případným vzdělávacím programem. V rámci programu *Začít spolu* jsou realizovány tzv. uvítání v kruhu, kde je připraven systém aktivit pro rodiče. Ten je blíže seznámí se školou a programem, mají možnost se doptávat. Jsou domluvena základní pravidla pro vzájemnou spolupráci.

Během těchto osobních kontaktů před nástupem do školy učitelé získávají základní data o dítěti a rodině. Učitelé a rodiče si mohou vyjasnit svá vzájemná očekávání. Mohou být součástí také připravené dotazníky. Osvědčenou metodou na některých školách zapojených do programu je při prvních schůzkách uzavřít jakousi „dohodu“ mezi rodinou a školou o následném fungování.

K osobním setkáním učitelů a rodičů dochází také při každodenním příchodu a odchodu dítěte ze školy. Jedná se o neformální setkání vhodné spíše pro rozvoj spolupráce,

nikoliv pro řešení školních obtíží dítěte (pokud se na tom rodiče a učitelé dopředu nedohodnou). Učitelé mohou rodiče pozvat do třídy. To bývá využíváno zejména v prvních třídách pro usnadnění procesu adaptace. Autorky do osobní komunikace řadí i telefonické rozhovory, e-maily a sms zprávy. My se domníváme, že by e-maily a sms zprávy měly patřit spíše do písemné formy. Každopádně tyto tři způsoby komunikace učitelé obvykle využívají v situacích, jež vyžadují rychlé řešení. Zejména časově vytížení rodiče tento způsob oceňují.

Vzdělávací program Začít spolu využívá porad či konzultací za přítomnosti učitele, rodičů i samotného dítěte. Cílem těchto schůzek je mluvit o pokroku a dalším vzdělávání dítěte, proto by i ono samo mělo být zapojeno do diskuze. Tyto schůzky nahrazují tradiční rodičovská setkání. Program Začít spolu používá také pojem „rodičovská setkání“, avšak jím rozumí setkání rodičů, učitelů i dětí, která mají většinou „slavnostní“ charakter (např. besídky, oslavy narozenin dětí, výlety, pikniky, „škola naruby“, kdy se žáci stanou učiteli a rodiče jejich žáky).

2. písemné formy spolupráce učitele (školy) s rodinou;

Škola by měla mít připravené letáčky, brožurky, příručky pro rodiče i ostatní partnery školy, které obsahují informace o škole, vzdělávacím programu, učitelském sboru, mimoškolních aktivitách a dalších možnostech. Velmi dobře v praxi fungují různé zpravodaje, třídní a školní noviny. Rodiče se tak informují o aktuálním dění. Obsahem bývají také různé básničky, texty písní, hlavolamy, náměty pro činnost dětí apod. Ve zpravodaji mohou být otiskovány také pedagogicko-psychologické a lékařské texty či rubrika pro názory a náměty rodičů.

V programu jsou využívány také neformální zprávy o dítěti a dění ve škole. Učitelé napíší krátkou zprávu o dítěti, jak se mu daří ve škole, jaké si osvojilo nové dovednosti. Tyto zprávy jsou součástí hodnotícího procesu. Ve zprávě učitelé rodiče seznamují s aktuálními výukovými tématy, dalšími postupy, mohou rodiče požádat o pomoc a zpětnou vazbu. V programu Začít spolu projeví rodiče pozitivní ohlas na systém těchto neformálních zpráv. Spolupráci s rodiči také usnadňuje informační nástěnka pro rodiče a schránka na jejich návrhy.

3. rodiče ve třídě:

Účast rodičů (i prarodičů) a jiných dospělých osob ve třídách není v praxi běžná. V programu Začít spolu je kladen důraz na zapojení rodičů a ostatních přátel školy do spolupráce formou přímé účasti ve výuce. Zapojit se mohou různě, od role pozorovatele až po

roli asistenta učitele. Jako pozorovatelé získávají rodiče lepší představu o práci dítěte ve škole, o systému výuky atd. Jiní rodiče se s dětmi dělí o své zájmy a odbornost – asistují při učebních aktivitách, zajistí exkurzi na své pracoviště, pomohou s dopravou na školní výlet, vypomůžou s výzdobou třídy atd. Rodiče zapojení v roli asistenta docházejí do školy pravidelně, připravují výuku spolu s učiteli a podílejí se na její realizaci. Pokud má škola prostory pro zřízení rodičovské místnosti, která by rodiče vybízela k posezení a popovídání si s ostatními rodiči, otevírá se tak další možnost spolupráce školy a rodiny.

5.3 Motivace rodičů k zapojení se do vzdělávání svých dětí

Obvykle rodiče, kteří by se o situaci dítěte ve škole měli zajímat nejvíce, se školou komunikují nejméně. V takovýchto případech shledává Fontana důležitost, aby se škola zamyslela nad tím, jakým způsobem komunikuje s těmito rodiči a zda nemůže udělat něco, co by je motivovalo ke spolupráci. Dle Fontany by se škola měla vydat formou pozitivní strategie, například i konáním kulturních akcí zajímavých pro rodiče. Zejména při práci s rodiči, kteří neprojevují o situaci dítěte ve škole dostatečný zájem, by se učitelé měli vyvarovat při třídních schůzkách výčtu nedostatků žáků, výčitkám vůči rodičům. Raději situaci ošetřit uvedením toho, co lze učinit ve prospěch dítěte, zdůraznit oblasti, kde je dítě úspěšnější. Jakmile rodiče získají ke škole důvěru a uvidí, že díky jejich zájmu jsou výsledky dítěte kvalitnější, jejich zaujetí a chuť pomoci budou pravděpodobně i nadále růst (Fontana, 2003).

Motivace rodičů k zapojení se do vzdělávání svých dětí je ovlivněna vícero faktory. Green, et al. (2007) navazují ve své práci týkající se motivace rodičů na model od Hoover-Dempsey a Sandler (Walker, et al., 2005, s. 88) a dále jej rozpracovávají.

Výsledné zapojení rodičů můžeme rozdělit na zapojení rodičů, které vykonávají doma (home-based) a to, které vykonávají ve škole (school-based). Zapojením rodičů, které se uskutečňuje doma, se rozumí aktivity, které se odehrávají mezi dítětem a rodičem mimo školu. Toto rodičovské chování se soustředí na individuální učení dítěte, zahrnuje rodičovské aktivity jako je pomoc s domácími úkoly, opakování si učiva k testu, monitorování rozvoje dítěte. Oproti tomu zapojení rodičů, které je realizováno ve škole, zahrnuje aktivity jako je účast na rodičovských schůzkách, pozorování dítěte ve třídě, sledování jeho výkonu ve škole či školních klubech. Zapojení rodičů odehrávající se ve škole může zahrnovat i aktivity, kterými rodič nepomáhá pouze svému dítěti, např. účast na dni otevřených dveří školy nebo dobrovolnická výpomoc při školních výletech (Green, et al., 2007; Walker et al., 2005).

Dle původního modelu (Walker, et al., 2005, s. 88) existují tři hlavní zdroje motivace rodičů pro zapojení do vzdělávání dítěte: motivační přesvědčení rodičů, rodiči vnímané pobídky ostatních k zapojení se a rodiči vnímaný životní kontext.

První zdroj motivační přesvědčení rodičů zahrnuje konstrukci rodičů o své vlastní roli a úroveň osobní vnímané účinnosti (self-efficacy) rodičů k pomoci dítěti uspět ve škole. Konstrukce role rodičů ovlivňuje představu rodičů o tom, nakolik mají pomáhat svým dětem ve výchově a jejich rozvoji. Konstrukci o své roli rodiče utvářejí na základě vlastních zkušeností s jednotlivci a skupinami v souvislosti se školní docházkou. Tato konstrukce jejich role se pod společenským vlivem v čase přetváří. Rodiče, kteří ve své konstrukci pojmají svou roli aktivněji, se více podílejí na vzdělávání svých dětí, než rodiče vnímající svou roli pasivněji. Vnímaná osobní účinnost je stejně jako konstrukce role sociálním konstruktem. Je tedy také ovlivněna osobní zkušeností rodičů v zapojení se do vzdělávání, dále zprostředkovanými zkušenostmi o zapojení se rodičů do vzdělávání a také díky verbálně zprostředkované zkušenosti od druhých. Pokud rodiče mají pozitivní přesvědčení o své osobní účinnosti pro pomoc dítěti k úspěchu, motivuje je to více k tomu, aby se zapojili. Bylo zjištěno, že velmi úzce souvisí vnímaná účinnost s motivací zapojit se formou, která se vykonává doma, avšak málo souvisí s motivací k zapojení, která jsou realizována ve škole (Green, et al., 2007).

Druhý zdroj motivace rodičů k zapojení se do vzdělávání dětí - rodiči vnímané pobídky ostatních – zahrnují pobídky ze strany školy, pobídky učitelů a pobídky samotných dětí. Některé vlastnosti školního prostředí motivují rodiče se aktivněji zapojit. Vyšší motivaci získávají rodiče, pokud se škola snaží vytvořit příjemné a citlivé prostředí, pokud škola dbá na zvýšenou informovanost o pokroku žáků, o dění ve škole atd. Konkrétní pobídky učitelů ovlivňují rovněž pozitivně motivaci rodičů k zapojení se. Stejně tak pobídky od samotných dětí. Výzvy dítěte jsou pro rodiče motivací, neboť většinou chtějí pomoci dítěti k úspěchu. Zjistí-li, že má dítě potřebu pomoci, ochotně vyhoví. Totéž platí o výzvách dítěte k účasti rodičů na školních akcích. Výzkum (Green, et al., 2007) potvrzuje, že vzájemný vztah mezi rodiči-dítětem a rodiči-školou je pro motivaci rodičů velmi významný.

Třetím zdrojem motivace rodičů je to, jak vnímají svůj životní kontext. Tímto životním kontextem se myslí dovednosti a znalosti rodičů a jejich časové možnosti a možnosti vynakládání své energie. Přesvědčení rodičů o svých dovednostech a vlastnostech utváří představu rodičů o druhu činností, do kterých se mohou zapojit. Například může rodič cítit, že lépe ovládá znalosti z matematiky, má potom větší motivaci zapojit se do úkolů dítěte týkajících se matematiky. Ačkoli znalosti a dovednosti souvisí s vlastní vnímanou účinností,

kteřá sytí první zdroj motivace, autoři je vnímají jako odlišný teoretický a pragmatický konstrukt. Vnímání svých časových možností a možností vynakládání energie posuzují rodiče zejména ve vztahu ke svým ostatním rodinným povinnostem a svému pracovnímu programu. Rodiče, jejichž zaměstnání je poměrně náročné a neflexibilní, mají tendence se méně zapojit než rodiče, jejich pracovní a životní okolnosti jsou flexibilnější. Stejně tak rodiny s více dětmi nebo s více rodinnými povinnostmi mohou být méně zapojeny do školní činnosti (Green, et al. 2007; Walker, et al. 2005).

Green, et al. (2007) tento model rozšiřují o faktory socioekonomického statusu a faktor věku dítěte. Socioekonomický status rodiny ovlivňuje motivaci k zapojení rodičů mnohem méně než sociální kontexty, zejména mezilidské vztahy s dětmi a učiteli. To ukazuje, že původně navrhovaný model (Walker, et al., 2005) je aplikovatelný na široké spektrum rodin s různou úrovní socioekonomického statusu.

Prokázalo se, že motivace rodičů k zapojení souvisí s věkem dítěte (Green, et al., 2007). Čím je dítě starší, tím klesá motivace rodičů k zapojení (viz. graf č. 1). S narůstajícím věkem dítěte vzrůstá jeho potřeba být samostatný a motivace rodičů k zapojení naopak klesá.

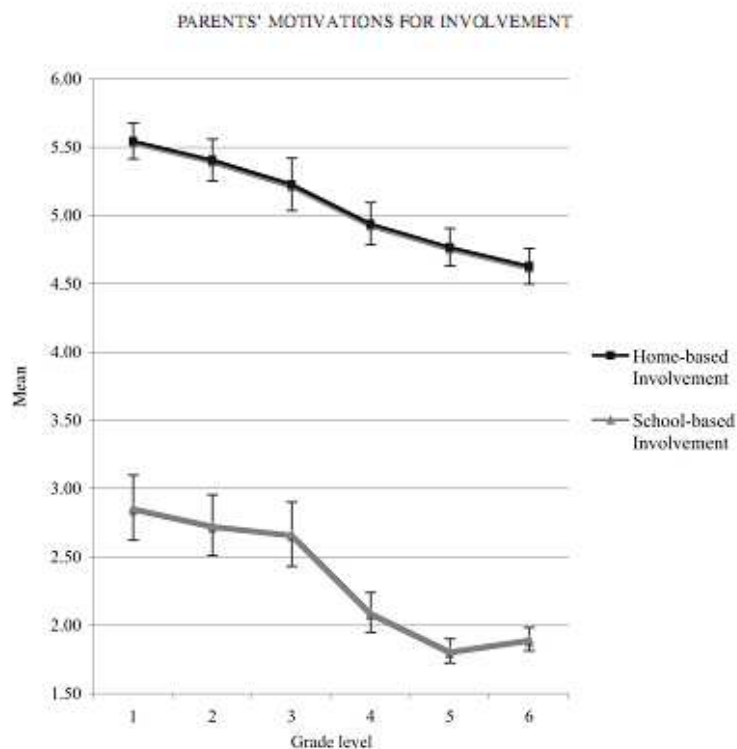


Figure 2: Home-based and school-based involvement means by grade level. Error bars show the 95% confidence interval of the mean.

Graf č. 1: Motivace rodičů k zapojení se vzhledem k ročníku, který jejich dítě navštěvuje (Green, et al., 2007).

5.4 Motivace dítěte ke školní práci

Při řízeném učení je aktivní účast žáka jednou ze závažných podmínek učení. Žák by měl s učebním materiálem aktivně pracovat, neomezovat se na jeho pouhou percepci. Se zvyšováním vnitřní aktivity se zlepšuje rychlost učení, přesnost osvojování učiva i trvanlivost osvojovaných poznatků. Jedním z hlavních aktivujících činitelů je motivace (Prunner, et al., 2003).

Ve vzdělávání by měla motivace dítěte vycházet co nejvíce z jeho vnitřních potřeb. Pokud se dítě učí pouze na základě vnějších pobídek, může si vybudovat záporný vztah k učivu a tím bránit efektivnímu vzdělávání. Je-li však vnější motivace správně vedená, může se přeměnit na motivaci vnitřní (Prunner, et al., 2003). Podívejme se nyní blíže na to, jak mohou rodiče a učitelé pozitivně motivovat své dítě ke vzdělávání.

Jednoznačně je efektivnější využívat pozitivních motivů (zvědavost, touha po poznání, po odměně, láska k vychovateli, k učebnímu předmětu atd.), oproti negativním (trest, strach, obava z neúspěchu, nepříznivá sociální atmosféra ve třídě, špatné vztahy s vychovatelem, donucování atd.). Dospělí vůči dětem používají jako pozitivní a negativní motivaci odměnu a trest. Odměnou může být jakákoliv pozitivní forma reakce vyučujícího či prostředí žáka (např. materiální odměna ve formě peněz, hraček, knih, pochvala, společenské uznání výkonu, informace o správnosti odpovědi). Trestem shledáváme různé formy negativní reakce na výkon (např. tělesný trest, společenské pokárání, ponížení, informace o nesprávnosti odpovědi). V současnosti panuje shoda, že výchova založená spíše na odměnách je efektivnější než výchova užívající převážně trest. Odměny vyvolávají příjemné citové stavy, které motivují k dalšímu učení, zvyšují zájem žáka o činnost, která mu poskytl tento příjemný pocit. Odměny působí na seberealizaci žáka, utvářejí přeměřenou míru aspirace, zvyšují učební morálku. Negativním dopadem odměn je situace, kdy žák má jediný cíl, získat právě odměnu, i za cenu podvodu. Strach z trestů může ovlivnit postoj dítěte k učení jako celku, dítě pak může zvolit vyhýbavý postoj vůči učení. Navíc víme, že účinnost trestů se ztrácí, pokud si na tresty dítě přivykne. U psychicky méně odolných dětí tresty mohou vyvolat úzkostné stavy. Tresty také mohou vést k ztrátě důvěry ve vychovatele. Tresty mohou být používány, avšak s rozvahou, musí se uplatnit bezprostředně po nežádoucím činu a mají být užívány spolu s odměnami. Odměny oproti trestu předávají informaci, jak své jednání příště směřovat (Čáp, 1993; Prunner, et al., 2003).

Zdalo by se, že čím vyšší motivace žáka je, tím lepší budou výsledky učení. To však platí omezeně. Pokud dítě přesáhne optimální střední úroveň motivace, příliš vysoká motivace začne působit strach a trému a klesá výkon žáka (Prunner et al., 2003).

Motivace žáka je velmi ovlivněna také v rámci hodnocení. Dítě by mělo získat specifickou informaci o svých výsledcích. Nejen, zda byly špatné či dobré, ale také proč. Na motivaci dítěte také velmi dobře působí, pokud je připojena poznámka, která dává najevo důvěru ve schopnosti dítěte (např. pobídka - dnes to není úplně dobré, příště to zkus lépe).

Silným motivátorem pro dítě je pocit úspěchu. Učitelé i rodiče by se proto měli snažit každému dítěti umožnit prožít úspěch. Domníváme se, že i méně úspěšné děti je za co pochválit (Prunner et al., 2003). Dospělí a zejména učitelé by měli od dětí vyžadovat takové aktivity, v nichž jsou v souladu jejich vývojové a individuální zvláštnosti, náročnost úkolu a motivace dítěte. Je-li úloha příliš obtížná nebo její cíl příliš vzdálený dítěti, motivace se nezvnitřní. Žáka můžeme úspěšně motivovat pouze tehdy, respektujeme-li jeho osobnost, jeho snahy a touhy realizovat se. Učitel i rodiče by měli pro úspěšné motivování znát aspirační úroveň dítěte a zohledňovat ji v motivačním působení. Učitel a rodič mohou dítě také lépe motivovat, pokud mu pomůžou definovat jasné a přiměřeně stanovené dílčí cíle a úsilí, které pro to musí vykonat. Čím je žák mladší, tím musí být stanovené cíle konkrétnější, hmatatelnější. Učitelé a rodiče by však měli u dětí rozvíjet vědomí, že tyto dílčí cíle vedou k dosažení hlavního cíle, v tomto případě vzdělávání a výchovy.

Při práci s motivací dítěte by rodiče i učitelé měli vycházet ze znalosti jeho zájmů a potřeb (Prunner, et al., 2003). Zmíníme se o potřebě, kterou považujeme za klíčovou pro vzdělávání – potřebou poznání. Rodiče i učitelé ji mohou vhodnými opatřeními, pedagogickým vedením rozvíjet. Dítě uspokojuje tuto potřebu v nových situacích, problémových. Pro optimální působení na motivaci je nutné stanovit přiměřeně obtížné situace. Pokud dítě vystavíme příliš obtížným problémovým situacím, dochází k útlumu této potřeby.

Motivace žáků je úzce spojena s jejich emocemi. Pokud učitelé a rodiče zajistí, aby dítě cítilo atmosféru pohody, klidu a důvěry, vede to ke zvýšení motivace. Naopak negativní emoce snižují výkon a motivaci. Jak víme, stres působí motivačně, avšak pouze krátkodobě. Strach dětí zhoršuje paměť, pozornost. Dítě se stává neschopné efektivně užívat své schopnosti. Jiným příkladem negativní emoce je nuda.

Obecně platí, že každý učící se jedinec je lépe motivován, pokud je přesvědčen o potřebnosti svého učení do dalšího života. Toto by si měl uvědomovat každý učitel, neboť jejich úkolem je ukázat žákům, k čemu jim v budoucnu látka, kterou si právě osvojují, poslouží. Platí, že čím je dítě mladší, tím krátkodobější a účelovější jsou jeho cíle, (Prunner, et al., 2003). Rodiče a učitelé mohou výrazně žáky motivovat, pokud se snaží v dětech postupně a trpělivě vybudovat právě orientaci na vhodné cíle. Rozhodně by se nemělo jednat

o jednostranné kázání o tom, že vzdělání je důležité pro život. Děti potřebují konkrétní příklady, jim blízké.

Motivace dítěte je silně ovlivněna jeho postoji ke vzdělání. Pro budování postoje dítěte ke vzdělávání jsou postoje rodičů a širší rodiny zásadní, neboť zejména z počátku tyto postoje dítě přejímá (Beníšková, 2007).

Názory, soudy a hodnoty žáků vztahující se k věcem, událostem, oblastem učiva nebo vyučovacím předmětům se někdy označují termínem motivační přesvědčení (Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO, 2005, s. 57). Toto motivační přesvědčení souvisí s hodnotou, kterou žáci připisují určitému předmětu nebo oblasti učiva (některé dítě si například myslí, že učit se básničky nemá smysl, nic ho to nenaučí; jiné spatřuje učení básniček jako nejmilejší činnost ve škole), metodám vyučování, přesvědčení o vnitřní kontrole ve smyslu vlády nad situací. Učitelé i rodiče mohou aktivně napomáhat příznivým motivačním přesvědčením dítěte, která ve výsledku pomáhají efektivitě vzdělávání. Samozřejmě učitelé je nemohou plně změnit, proto by se měli alespoň seznámit s těmito přesvědčeními a zohlednit je v postupech výuky.

5.5 Školní hodnocení jako specifická oblast součinnosti školy, rodiny a dítěte

Školní hodnocení a zkoušení se dotýká nejen dětí (jejich sebevědomí, motivace a výkonnost), ale i jejich rodičů a učitelů, kteří jsou v hodnocení aktivními činiteli. Hodnocení žáka je pro učitele jedna z nejsložitějších úloh. Hodnocení je zpětnou vazbou učitele pro dítě i rodiče. Je to specifický druh komunikace mezi nimi. V hodnocení je poměřováno dítě vůči určitým kritériím. Těmito kritérii by mělo být, nakolik dítě zvládá určitý vzdělávací cíl, nakolik se vyrovná jeho výkon ostatním žákům a také porovnává výkon vzhledem k individuální normě (vyjádření pokroků žáka v čase).

Sociální aspekt hodnocení úzce souvisí se vzájemnými vztahy mezi dítětem, rodinou a školou. Hodnotící aktivity nepřímo ovlivňují i rodinné vztahy, vztah rodičů ke škole a k učitelům, promítají se také do vztahu dítěte ke škole a pedagogům (Prunner, et al., 2003).

Jedním ze zásadních faktorů je, jaká mají jednotliví aktéři očekávání od hodnocení.

Prunner et al. (2003, s. 80 - 81) uvádějí zásady učitele při hodnocení, které zkvalitňují celý proces:

- *„Učitel by se neměl spokojovat pouze s poznáním jevu, ale hledat příčiny, kterými je jev podmíněn, chápat jevy a fakta v souvislostech a ve vývoji.*

- *Učitel by měl respektovat specifičnost žákovy osobnosti, její strukturu a zaměřenost, poznávat podstatné, hlavní rysy osobnosti a respektovat dynamický charakter osobnostních struktur. Každý znak osobnosti může mít v osobnostní struktuře různý význam v závislosti na jeho vztazích k ostatním rysům.*
- *Učitel by neměl zapomínat, že každý žák je konkrétní osoba, žijící v konkrétních podmínkách, konkrétním čase a konkrétní sociální struktuře, nepodléhat určité generalizaci a autoritativnímu přístupu.“*

Hodnocení by mělo stavět na pozitivním principu – vyzdvihovat to, v čem je žák úspěšný, co se mu daří, oceňuje snahu žáka pracovat. Tak dochází k uspokojení potřeby uznání, což je silný motivační faktor k další práci. Hodnocení žáka by mělo být průběžné a snažit se o komplexní pohled. Součástí hodnocení by kromě zhodnocení stávajícího stavu měly být také analýza příčin jevů a stanovení optimálních výchovných řešení v dané situaci a předvídání možných následků. Komplexní hodnocení žáka by mělo zahrnovat tyto údaje (Prunner, et al., 2003, s.86):

- jaké je dítě – jeho vlastnosti, projevy, způsoby chování, školní výkony a prospěch, subjektivní potíže, jaké jsou jeho schopnosti, co dítě může, jaké má nadání atd.;
- čím je motivováno jeho chování a jednání, o co usiluje, jaké jsou pohnutky a cíle jeho činnosti, jaké jsou jeho zájmy a záliby, jaké vnější a vnitřní vlivy na něj působily a působí, které situace a výchovné prostředky ho ovlivňují atd.;
- co je pro dítě jako osobnost nejtypičtější, jak je všestranné a vyrovnané, vyhraněné atd.;
- jak je pravděpodobný směr dalšího vývoje dítěte a jak tento vývoj usměrňovat.

Hodnocení, které zahrnuje uvedené prvky, poskytuje důležitou zpětnou vazbu učitelům (poskytuje mu souhrn informací o efektu jeho vlastního pedagogického působení), rodičům (pomáhá rodičům poznávat své dítě, lépe mu rozumět a hledat vhodné formy vlastního zapojení) i žákům samotným (učí ho poznávat sebe sama, odhalovat svoje schopnosti, zájmy a zaměření), (Prunner, et al., 2003).

Někteří učitelé jsou schopni do procesu hodnocení zapojit i žáky a rodiče. Vytvářejí aktivity, v nichž se žáci mohou sebehodnotit, mohou hodnotit práci své skupiny, mohou se hodnotit navzájem. Je však důležité, aby učitel poskytl bezpečné prostředí, plné vzájemné důvěry a pomoci. Dítě má zároveň možnost uvědomit si, v kterých oblastech je úspěšnější a v kterých méně. Učitel se může také žáků ptát na to, jaké činnosti je více baví. Nejen děti

obvykle baví to, co umí dělat snadno a lehce. Učitelé mohou také formou dotazníků oslovovat rodiče, aby hodnotili práci svých dětí (Klégrová, 2003; Kreislová, 2008).

5.6 Vybrané možné obtíže v součinnosti rodiny, školy a dítěte

V součinnosti rodiny, školy a dítěte se mohou objevovat různé obtíže. Některé mohou být způsobeny pouhým dočasným nedorozuměním, jiné mohou mít závažnější příčinu. Pokud se učitelé podaří navázat s rodiči určitý osobní vztah, usnadní mu to hlavně vzájemnou komunikaci. A kvalitní vzájemná komunikace vede k rozvoji součinnosti. Komunikace obsahuje velké riziko obtíží, pokud neprobíhá, jak má. Sdělovat školní záležitosti rodičům je složitá a citlivá věc, zejména mohou-li pro rodiče vyznít v negativním duchu. Snadno může dojít k nedorozumění, špatnému pochopení sdělení a napětí ve vztahu učitele a rodičů. Rodiče jsou velmi citliví na neúspěchy dítěte, bývá pro ně těžké vyrovnat se s nimi. Mnohdy učitelé mohou pronést pouze dobře míněné rady, jak s dítětem pracovat doma, upozorní na dílčí neúspěchy. Rodiče si mohou tyto informace vysvětlit jinak, než zamýšlel učitel a vzájemný vztah může být narušen. Sdělování školních záležitostí nebude lehké asi nikdy, avšak pro učitele je snadnější najít vhodný způsob předání informací, pokud rodiče zná (Klégrová, 2003).

Někdy může být příčinou neshod mezi učiteli a rodiči zvolený nevhodný způsob komunikace ze strany učitele. Někteří učitelé přenáší své chování vůči dětem také vůči rodičům. To se může projevit káravým či výchovným vedením rozhovoru s rodiči. Učitelé by se tohoto chování měli vyvarovat a uvědomit si, že rodiče jsou dospělí, nejsou jeho žáci. I přestože učitel nesouhlasí s hodnotami a zaměřením rodiny, měl by se zabývat pouze tím, co se bezprostředně týká vzdělávání dítěte. Učitelova slova by vždy měla vést spíše k motivaci společně situaci řešit, nikoliv k narušení vztahů (Klégrová, 2003).

Na první pohled úsměvnou příčinou obtíží je fakt, že autorita učitele vůči dětem je v prvním stupni základní školy velmi významná. Děti mají mnohdy dojem, že učitel všechno zná a ve všem má pravdu. Děti tak mohou odmítnout názor rodičů na úkor „pravdy“ učitele. Rodiče proto mohou někdy cítit až jakousi žárlivost, že jsou věci, ve kterých je slovo paní učitelky důležitější než jejich. Pokud rodiče nechtějí akceptovat názor učitele, měli by se obrátit na něj a záležitost s ním prodiskutovat. Trvají-li si rodiče na svém názoru a vyžadují na dítěti, aby se řídilo dle nich, přivádí dítě do situace, kdy musí volit ze dvou významných autorit. Tato situace je pro dítě velmi zatěžující. Jestliže mají rodiče pochybnosti o postupech učitele, měli by se vyvarovat snižování učitelovy autority v očích dítěte. Raději by měli situaci prodiskutovat přímo s učitelem. Narušují-li rodiče autoritu učitele před dítětem, může

to v dítěti vyvolat zmatek a nejistotu, koho má poslouchat. Postavení dítěte do konfliktu těchto autorit mu může působení ve škole značně zkomplikovat, a to včetně narušení vztahu s učitelem (Klégrová, 2003).

Poměrně zásadní komplikace přicházejí ve chvíli, kdy domácí prostředí dítěte vyznává výrazně odlišné normy oproti škole. Dítě pak ve škole prožívá názorový a citový konflikt. K tomu dochází zvláště v případech, kdy příslušníci rodiny patří ke skupině sociálně a ekonomicky oslabených obyvatel, k výrazně odlišné etnické skupině nebo kdy jde o rodinu agresivní a násilnou. Situace dítěte je pak velmi složitá. Přizpůsobí-li se školním hodnotám a přenáší je domů, často zjistí, že jsou doma neplatné, může sklidit výsměch nebo trest. Podobná situace nastává, pokud se dítě ve škole snaží uplatnit hodnoty své kultury – zjistí, že nefungují, případně sklidí výsměch či je potrestáno. Konflikt mezi rozdílnými normami domova a školy dítě může vyřešit tak, že přijme dvojí hodnoty a uplatňuje jedny doma a druhé ve škole, což však vede k problémům s osobní identitou. Nebo situaci vyřeší zavržením školy či domova, což zase vede k tomu, že se mu špatně funguje v zavržené instituci. Škola by se měla snažit možnost tohoto konfliktu brzy odhalit a zmírnit jeho účinky. Dle Fontany jsou v tomto více úspěšné školy, které se snaží porozumět původnímu prostředí dětí, které nevštěpují dětem pravidla a normy zjevně neslučitelné a zároveň je uvádějí do regulí, které jsou bezpodmínečně nutné (Fontana, 2003).

Klégrová (2003, s. 58 – 60) uvádí typy rodin, u nichž ve zvýšené míře hrozí obtížnější navázání spolupráce se školou, i přes snahu učitele. Tyto rodiny často nepřijímají postoj učitele, že vzájemná spolupráce povede k dobru dítěte, případně jim na dobru dítěte příliš nezáleží. Tato situace nastává zejména u rodin příliš ochranných, naopak u rodin s vysokými nároky a také u rodin nedostatečně pečujících či přímo odmítajících spolupráci.

Příliš ochranné rodiny řeší za dítě téměř jakýkoliv problém. Za nezdary dítěte spatřují vždy vinu někoho jiného – učitele, spolužáků, příliš obtížné učební látky atd. Toto jednak komplikuje práci učitele a zejména zabraňuje rozvoji samostatnosti a odpovědnosti dítěte ve svém jednání. Dítě samozřejmě potřebuje podporu, avšak měla by být vyvážená a vést k tomu, že si dítě postupně přivyká na drobné nepříjemnosti a učí se je překonávat.

Příliš nároční rodiče zatěžují dítě nepřiměřenými požadavky, jichž není schopno dostát. To může u dítěte vést k pocitům viny, k snížení sebevědomí. Požadavky rodičů mohou být směřovány ke školnímu prospěchu, ale také k zájmovým činnostem. Dítě musí doma neúměrně pracovat a dětství přestává souviset s hrou, která je pro děti velmi důležitá. Volný čas dítěte je obětován pro přípravu na budoucnost. Sklony k takovému chování mají rodiče, kteří si skrze své dítě plní své nedosažené cíle. Učitelé mají při práci s takovými rodiči

nelehký úkol vysvětlit jim, že jejich dítě je šikovné i přes to, že občas nemá známku, jakou by si oni představovali.

Některé rodiny poskytují dítěti nedostatečnou péči ve vztahu ke školní práci. Příčinou může být nezkušenost rodičů, velká zaneprázdněnost či jiné důvody. Zejména v nižších ročnících to znamená velkou komplikaci pro úspěch dítěte ve škole. Školní příprava je pro takovéto děti velmi zatěžující. Učitel by se měl v takových případech snažit alespoň na minimální, nezbytné míře spolupráce, aby dítě mohlo ve škole pracovat a mělo všechny potřebné pomůcky a splněné domácí úkoly. Ostatní se pak snaží učitel řešit s dítětem sám. Učitel může dítěti také pomoci různými opatřeními, jako například, že si smí nechávat pomůcky ve škole.

V extrémním případě rodina zanedbává dítě či odmítá spolupráci se školou. Tyto rodiny bývají ve spolupráci s příslušnými odděleními péče o dítě. Spolupráce učitele s rodiči nebývá žádná anebo příliš komplikovaná. Učitel by se pak měl o to více věnovat samotnému dítěti. Škola je pro něj často jedním z mála míst, kde může být pochváleno a vedeno vhodným směrem. Učitel by se měl na takovéto děti více poutat svou pozorností, aby v nich vypěstoval kladný vztah ke vzdělávání.

Příčinu obtíží v součinnosti mezi rodinou a školou můžeme naopak hledat také na straně učitele. Role učitele se rozpadá na množství dalších rolí: učitel jako odborník na učivo, učitel jako pomocník při učení, učitel jako poradce, učitel jako model člověka pro žáky, učitel jako formální autorita, učitel jako činitel socializace dítěte, učitel jako představitel vzdělávací instituce, učitel jako člověk (Friedrich, Galvin, Book, 1976). Pokud učitel v některé této své roli selhává, může to výrazně zkomplikovat jeho spolupráci s rodinou. Podívejme se na vybrané možnosti komplikací.

Učitel může někdy také postrádat základní dovednosti, které se od učitele vyžadují. Pokud si rodiče o učiteli budou myslet, že je nekompetentní ve své roli, těžko pak budou vkládat důvěru do vzájemné spolupráce.

Zcela zásadně ohrožuje vzájemný vztah rodiny a učitele učitelův nedostatek komunikačních schopností. Pro vybudování kvalitního a fungujícího vztahu mezi rodinou, školou a dítětem jsou naprosto klíčové. Běžnou chybou v komunikaci učitelů s rodiči je, že upozorní pouze na obtíže a pomlčí o úspěších dítěte. To považuje učitel za samozřejmé a není nutné se o tom bavit. Rodiče však potřebují slyšet i to, v čem je jejich dítě šikovné. Jinak nabudou dojem, že je dítě celkově neúspěšné a místo pomoci mu pak pouze vyčítají, že se nedostatečně snaží. Učitelé samotné rodiče mohou motivovat k nápravě již samotnou formou

sdělení obtíží. Místo hodnotícího verdiktu (např. vaše dítě je agresivní), může popsat situace nevhodného chování (např. Dítě je plné energie, neví si s ní rady. Chce se s dětmi kamarádit, ale jde na to nešikovně). Z popisného sdělení se mnohem snáze hledají vhodná výchovná opatření a způsoby vedení (Klégrová, 2003, s. 57).

Častým neduhem učitelů je, že se příliš soustředí na odborné a vzdělávací aspekty a zanedbávají výchovné působení, nesnaží se dostatečně o porozumění dítěti. Důsledkem toho se ztrácí žákův zájem a o výuku a tím se snižuje možnost rozvoje jeho intelektu. Děti potřebují učitele vnímat jako člověka, který je pro ně jedním z důležitých blízkých osob. Děti potřebují od učitele cítit porozumění pro třídu i jejich osobní problémy, cítit podporu při obtížích v učení (Čáp, 1993, s. 326).

Učitel by měl vykonávat svou profesi na základě adekvátní motivace. Pokud je učitelova motivace příliš chabá, negativně se to odráží v tom, jak kvalitně vykonává svou roli. To se pak samozřejmě odráží ve vztahu s rodiči a žáky. Někteří učitelé jsou motivováni potřebou kompenzovat svou nejistotu (často nevědomě), mají snahu být dominantní, chtějí vyniknout, což práce s dětmi snadno umožňuje. Pokud jejich chování vyplývající z této potřeby překoná určité meze, může být zdrojem konfliktů s dětmi, jejich rodiči a následně tak negativně ovlivňovat nejen vzájemný vztah, ale i průběh výchovy a vzdělávání (Čáp, 1993).

Mezi možné obtíže pro součinnost školy, rodiny a dítěte si dovolíme připojit také poznámku ohledně podmínek školství v České republice. Rabušicová a Emmerová (2002) zveřejnily studii, která se zabývala širšími kontextuálními podmínkami pro vznik a vývoj partnerského vztahu mezi rodiči a školou. Zaměřila se na legislativní a mediální rámec. Její závěry nebyly příliš pozitivní. Legislativní normy sice nezakazují rodičům vstup do škol, ale zároveň jim také neotevřít žádný prostor. V současné době je pouze na dobré vůli obou stran – rodičů a učitelů, zda si sami takový prostor vytvoří. Mediální kontext také neotevřít tomuto tématu prostor. Partnerství mezi školou a rodiči je stále spíše záležitostí odborníků v oboru, kteří se postupně snaží tento přístup zavést do praxe. Neméně komplikujícím faktorem je ekonomická situace školství. Je nemálo škol, které se potýkají s personálními, materiálními, technickými nedostatky, a je následně pochopitelné, že učitelé na těchto školách věnují svou pozornost řešení těchto komplikací a nezbývá jim tolik prostoru pro věnování se otázce součinnosti školy, rodiny a dítěte, jak by bylo potřeba.

5.7 Shrnutí

Součinnost školy, rodiny a dítěte na počátku školní docházky ovlivňuje vztah a postoje dítěte ke vzdělávání na dlouhou dobu dopředu. Ukazuje se, že zejména v prvních

ročnících základních škol je mnohem důležitější kvalita vztahů mezi projednávanými aktéry, než je samotné předávání znalostí a vědomostí. Rodiče i škola by měli mít za cíl kvalitní vzdělání dítěte. Pokud začnou spolupracovat, mohou svá působení sjednotit a tím zefektivnit. Významným faktorem fungující spolupráce jsou komunikační dovednosti. Ty by měl ovládat a citlivě využívat zejména učitel. Pro navázání spolupráce mezi školou a rodinou je vhodné, aby škola nabízela rodičům více možných forem, způsobů, jak se zapojit. Rodiče si tak mohou alespoň částečně vybrat nejlépe vyhovující způsob spolupráce. Seznámili jsme se dále s některými způsoby, jak lépe motivovat žáky a rodiče ke spolupráci. Upozornili jsme na specifickou oblast součinnosti mezi školou, rodinou a dítětem – hodnocení dítěte. Učitelé by procesu hodnocení měli věnovat zvýšenou pozornost, protože může být zdrojem nedorozumění, narušení spolupráce. Naopak při vhodném zacházení se může stát hodnocení silným motivátorem pro rodiče i žáky k součinnosti se školou. Seznámili jsme se také s některými možnými překážkami při budování součinnosti mezi školou, rodinou a dítětem, což nám pomáhá k jejich prevenci, k případnému snadnějšímu hledání řešení.

6. Domácí příprava

V České republice se ve školní tradici i v systému výuky počítá s domácí přípravou na vyučování, jsou zadávány domácí úkoly. Ve srovnání s některými jinými zeměmi je pak o něco kratší doba vlastního vyučování, dítě stráví ve škole tedy méně času. Z toho pak plyne předpoklad, že část učební látky si dítě procvičí doma. Bývá dobrým zvykem a učitelé to mnohdy předpokládají, že při práci doma na dítě dohlížejí rodiče. Tím se domácí příprava stává důležitou rodinnou záležitostí. (Klégrová, 2003)

Na počátku školní docházky se dítě vymaňuje z přímého vlivu jemné socio-emocionální sítě s matkou a dalšími osobami, se kterými si utvořilo prvotní vazby. Nyní je dítě formováno cizí a ne vždy pouze přátelskou autoritou učitele, musí si vytvářet pravidelné pracovní návyky, setkává se s novými nároky a očekáváními ze strany rodičů. Socializační proces dítěte se změnil, jeho hlavními činiteli jsou nyní škola, rodina a dítě samotné. V domácí přípravě jako pravidelné aktivitě se součinnost těchto činitelů každodenně projevuje (Šulová, 2009, s. 206).

Rodiče mohou dítěti po nástupu do školy velmi pomoci toto období radikálních změn adekvátně prožít s maximálním ziskem pro jeho celkový psychický vývoj a budoucí pracovní návyky. Domácí úkoly a příprava jsou jedním z důležitých nástrojů této pomoci. Domácí úkoly mohou vyvolat mnoho obav u rodičů i dětí, naopak mohou také vést k posílení autority rodiče v očích dítěte a mohou formovat soudržnost rodiny (Šulová, 2009).

Domácí úkoly a přípravu pojímáme v této práci na základě rozšířeného pojetí Coopera (Cooper, 1989 s. 7; Cooper, 2007, s. 4), dle kterého se jedná o úlohy, které zadávají školní učitelé žákům a které mají být provedeny v době mimo školní vyučování. Dodává, že studenti mohou vypracovávat úlohy také v době, kdy jsou ve studovnách, knihovnách nebo v dalších třídách. I přestože studenti mohou část úloh vykonat ve škole, předpokládá se, že většina práce je dokončena doma.

Rozdíl mezi vzděláváním ve škole a školní prací doma spočívá zejména v určitých faktorech charakteristických pro jednu nebo druhou možnost, se kterými se v tom druhém prostředí nesetkáme. Vzdělávání ve škole je například ovlivněno interakcí mezi žákem a učitelem, dynamikou školní třídy, což doma na dítě nepůsobí. Naopak při práci doma působí vliv rodiny, přítomnost jiných podnětů a aktivit, které přitahují pozornost dítěte a berou mu tak čas, pozornost i snahu. Významný rozdíl mezi vzděláváním ve škole a domácí přípravou je, že doma bývají méně pevně dána pravidla, kdy se úkol vykonává a také si dítě do určité míry může přizpůsobovat okolní podmínky (Hong, Milgram, 2000).

Dle Morgensternové, Šulové (2008) na počátku školní docházky domácí příprava na školu a povinnosti dítěte se významně podílejí na formování sociálně-emocionální vztahů mezi rodičem a dítětem. V některých rodinách mohou vyvolávat úzkost a obavy, a tak způsobovat konflikty a psycho-somatické obtíže. V jiných rodinách naopak tato nová situace může vést ke zlepšení vztahů mezi rodiči a dětmi. Některé rodiny ani nemusí zaznamenat, že by příprava na školu nějak více zasahovala do rodinného kruhu (dítě může být velmi bystré a nevyžadovat pomoc při přípravě, nebo naopak se může projevovat nedbalost dítěte, které nedělá žádnou přípravu, a rodiče to neregistrují). Způsob domácí přípravy dítěte a procesu hledání řešení školních otázek formuje v prvních letech školní docházky nejen budoucí návyky dítěte při práci, postoje k výkonovým funkcím, ale i jeho způsoby myšlení, znalosti a potřebu zjistit, jak věci na světě fungují. Pokud tento proces není úspěšný, dochází k postupné inhibici přirozené zvědavosti dítěte, k nezájmu, průměrnosti, nízkému sebevědomí a později hrozí i ztráta smyslu života.

Domácí příprava je zpočátku pro dítě náročnou životní situací, která vyžaduje sociální podporu ze strany rodičů (Šulová, 2009).

6.1 Typy domácích úkolů

Martin a Waltmanová-Greenwoodová (1997, s. 40 – 41) hovoří o čtyřech základních typech úkolů:

1. Cvičné domácí úkoly – vedou děti k tomu, aby se naučily základní dovednosti, jako je pravopis, základní matematické úkony a základní pojmy z oblasti přírodních věd. Při těchto úkolech se není možné vyhnout určitému rozsahu učení se z paměti.

2. Přípravné domácí úkoly – domácí úkol slouží jako příprava na následující hodinu. Děti mohou například vyhledávat informace k tématu, které budou příště probírat.

3. Rozšiřující domácí úkoly – dítě si domácím úkolem rozšíří znalosti a chápání určité učební látky. Dítě například porovná nově osvojené informace s jinými.

4. Tvůrčí domácí úkoly – Jedná se o náročná zadání, která vyžadují zapojení různých dovedností. Při tomto typu práce žáci integrují, rozšiřují a aplikují již osvojené. Příkladem tvůrčího úkolu je představit si osobnost, o které se dítě učilo, a vypracovat rozhovor s osobou získaný „při cestě do minulosti“.

Třetí a čtvrtý typ úkolů bývá zadáván až od konce prvního stupně základní školy. Někteří učitelé jsou však schopni zahrnout jejich principy již do práce mladších dětí.

6.2 Pozitivní a negativní účinky domácí přípravy

Učitelé, stejně jako rodiče považují domácí úkoly za nezbytné (Kraus-Prause, Kraus, Nonnenmacher, 1995, s. 132). Učitelé považují úkoly za nezbytné ze vzdělávacích důvodů, pro dosažení cílů výuky. Domácí úkoly dle učitelů také vedou děti k návyku plnit si své povinnosti. Rodiče dle průzkumu těchto autorů uváděli, že si nedovedou školu představit bez domácích úkolů. Rodiče vyjadřovali názor, že úkoly dětem nikterak neškodí a zároveň jsou cestou ke školnímu úspěchu. Dle těchto autorů rodiče i učitelé předpokládají, že domácí úkoly jednoznačně přispívají ke zlepšení výkonu žáka. Rodiče i učitelé prý zastávají tento názor, ačkoli jsou mnohdy svědky toho, jak domácí úkoly děti zatěžují. Sami autoři jsou si vědomi, že tento předpoklad byl již několika studiemi uveden v pochybnost.

Například Kohn ve své knize zpochybňuje nutnost existence domácích úkolů. Upozorňuje na fakt, že neexistuje soulad ve výzkumech o jednoznačných přínosech této instituce. Domácí úkoly ubírají dětem spoustu volného času a v rodinách bývají zdroji konfliktů. To, že i v odborné společnosti stále setrvává názor o nezbytnosti domácích úkolů, přestože dle jeho názoru přinášejí více negativních dopadů, vidí jako nechuť ke změně přirozených domněnek. Dospělí se při hodnocení domácích úkolů příliš řídí svým úhlem pohledu, avšak nesnaží se pohlédnout na problém z hlediska dětí samotných (Kohn, 2006).

Odborníci se nemohou shodnout, zda přinášejí domácí úkoly více pozitivních efektů či negativních. Neklademe si za cíl přiklonit se k jednomu z těchto stanovisek, neboť pro naše téma to není bezpodmínečně nutné. Úkoly jsou v naší praxi běžně rozšířené. Pro téma interakce žáků, rodičů a učitelů při domácí přípravě považujeme za přínosné seznámit se s častými argumenty zastánců i odpůrců domácí přípravy. Z těchto argumentů by mohly vyplývat návrhy pro zlepšení uvedené interakce.

Kraus-Prause, Kraus, Nonnenmacher (1995, s. 132) považují za domácí úkoly, které vedou k výraznému zvýšení výkonu žáků pouze úkoly, které mají funkci přípravy. Tento druh je však dle nich zadáván zřídka. Při tomto druhu úkolu žáci sami přispívají svou přípravou do výuky, mohou si například doma vyzkoušet jednoduché chemické či fyzikální reakce, připraví si informace o tématu, které je zajímá. Oproti tomu většinově zadávané domácí úkoly zaměřené na procvičování, jsou méně efektivní a nenaplnují očekávání v upevňování znalostí. Dle těchto autorů proto není tak snadné odpovědět na otázku, zda jsou domácí úkoly nutné.

Kraus-Prause, Kraus, Nonnenmacher (1995, s. 133 – 134) uvedli soupis argumentů pro a proti domácím úkolům. Jako argumenty vypovídající o prospěšnosti domácích úkolů uvádějí následující. Tím, že se žáci věnují části probírané látky doma, mají více času na práci ve škole. Některé znalosti si žáci upevní až díky jejich opakování a procvičování, což

umožňují právě domácí úkoly. Pravidelná samostatná práce v podobě domácích úkolů rozvíjí pracovitost žáků. Domácí úkoly pomáhají vytvořit si celkový obrázek o výkonnosti žáka. Domácí úkoly umožňují žákům zpracovat danou látku svým vlastním tempem. Jako argumenty vyznívající v neprospěch existence domácích úkolů uvádějí následující. Učitel kontrolou domácích úkolů a přípravou zadání stráví čas, který může věnovat jiným přípravám. Domácí úkoly procvičovacího charakteru snižují motivaci žáků pracovat, což následně vede ke psaní úkolů bez přemýšlení. Autoři se domnívají, že fáze samostatné práce, procvičování mohou být součástí vyučování. Mohlo by to být dokonce přínosné, neboť když pracují žáci spolu, rozvíjí to jejich schopnosti lépe, než při spolupráci s rodiči nebo při doučování. Pokud se domácí úkoly známkují, ještě více se zesiluje nerovnost šancí, neboť podpora v rodinách je různé úrovně. Také situace, kdy dostávají všechny děti stejné domácí úkoly, jen se přesouvá situace ze školy domů – dobří žáci se tak stanou ještě lepšími a u těch méně úspěšných hrozí, že ztratí ještě více chuť k práci.

Podrobně o pozitivních a negativních účincích domácích úkolů a přípravy pojednává Cooper (srov. 2007, s. 8 – 12). Pozitivní účinky shrnuje do čtyř kategorií:

- a) okamžité studijní účinky,
- b) dlouhodobé studijní účinky,
- c) nestudijní účinky,
- d) účinky týkající se zapojení rodičů.

Nejčastějšími argumenty pro zadávání domácích úkolů bývají ty ze skupiny okamžitých studijních účinků. Zastánci domácích úkolů argumentují tím, že umožňují trávit více času nad vzdělávacími úkoly. Dále mezi okamžité studijní účinky řadí, že díky domácím úkolům dochází k lepšímu zapamatování si faktických znalostí, dále díky nim dochází k dokonalejšímu pochopení učiva, rozvíjí se kritické myšlení, zlepšuje se formování myšlenek a zpracování informací, a v neposlední řadě také obohacují výuku. Dlouhodobými studijními efekty rozumí, že úkoly pobízejí k učení se ve volném čase, zlepšují postoj žáka ke škole, rozvíjí studijní návyky a dovednosti. Mezi nestudijní účinky domácích úkolů Cooper řadí rozvoj seberegulace, zlepšení vlastní disciplinovanosti, rozvoj schopnosti organizovat svůj čas, zvýšení zvědavosti, rozvoj nezávislých řešení problémů. Domácí úkoly tak můžeme vnímat jako prostředek pro rozvoj pozitivních osobních vlastností dětí, které dále rozvíjejí studijní snažení. Některé schopnosti, které si dítě osvojuje právě díky domácím úkolům, jako například schopnost organizace času, rozvoj seberegulace, uplatní nejen ve škole, ale i ve svém mimoškolním životě. Do čtvrté kategorie spadá například to, že domácí úkoly umožňují učitelům navázat bližší spolupráci s rodiči, zapojit je do procesu vzdělávání.

Cooper (2007) upozorňuje, že některé negativní účinky připisované domácím úkolům jsou v rozporu s uváděnými pozitivními účinky. Například se můžeme setkat s tvrzeními, že úkoly podporují pozitivní postoje dětí ke škole, avšak jiní autoři tvrdí opak - domácí úkoly ovlivňují tyto postoje spíše negativně.

Tím pomalu přecházíme k možným negativním účinkům, které předkládá Cooper (2007). Negativní účinek domácích úkolů na postoj dětí ke škole je spojován s tzv. efektem nasycení. Ten spočívá v tom, že jakákoli aktivita zůstává uspokojení přinášející pouze po omezenou dobu. Pokud děti tráví příliš mnoho času učním, stávají se přexponované ke studijním záležitostem. Důsledkem toho dochází k oslabení pozitivních postojů a ztrátě motivace k dosažení úspěchu. Pokud je úkolů příliš mnoho, přichází fyzická i psychická únava. Úkoly se tak začínají plnit na úkor spánku nebo jiných aktivit dítěte. V tomto případě se dostavuje další negativní účinek – domácí úkoly odpírají dětem aktivity volného času, aktivity vykonávané v jejich komunitě. Tomu bychom se měli snažit zabránit nejen z důvodu, že pro zdravý vývoj jedince jsou volnočasové aktivity nutné z psychohygienických důvodů, nýbrž i proto, že při volnočasových aktivitách se děti učí důležité dovednosti potřebné pro život i další vzdělávání. Zapojení rodičů do domácí přípravy nemusí být vždy pouze přínosem pro vzdělávání dítěte. Někteří rodiče vytvářejí na děti tlak ohledně vypracovávání úkolů nebo mají nerealistická očekávání. Rodiče mohou způsobit zmatek, pokud nejsou seznámeni s látkou, která je předmětem domácích úkolů, nebo pokud se jejich přístup k učení příliš liší oproti učitelovu. Někdy mohou také rodiče či jiné osoby pomáhající dítěti s domácími úkoly překročit hranici žádoucí pomoci, a tím se jejich intervence stává podváděním. Dítě si pak jednak neosvojí to, co bylo cílem úkolu, zároveň hrozí, že se nezdravě začne spoléhat na ostatní, místo na své schopnosti. Opačná situace, kdy je dohled rodičů nedostatečný, může sice vést k zvyšování seberegulace dítěte, ale zároveň u některých studentů může vést k opisování úkolů od spolužáků nebo přijímání nevhodné pomoci jiných osob. Často uváděným argumentem proti domácím úkolům také bývá, že ještě více zdůrazňují rozdíly mezi úspěšnými a málo úspěšnými žáky. Dětem, pro které je výuka složitá, budou připadat komplikované právě i domácí úkoly. Naopak děti, které jsou ve škole úspěšné, si skrze úkoly ještě více upevní své dovednosti a znalosti.

Mnohdy se mohou pozitivní a negativní účinky vyskytovat současně. Například dítě může díky domácím úkolům zlepšovat své studijní návyky, ale zároveň mu úkoly omezují volnočasové aktivity. Záleží také na typu úkolů, některé přinášejí pozitivní účinky a některé spíše ty negativní.

Většina autorů se však přiklání k názoru, že domácí příprava dítěte na školu, konkrétně vypracovávání domácích úkolů má pro dítě nejen pozitivní vliv na školní prospěch dítěte, ale napomáhá mu získat a rozvíjet mnohé dovednosti a schopnosti. Účinnost domácí přípravy nezávisí pouze na délce doby, kterou dítě přípravě věnuje, ale i na jiných aspektech, jako je kvalita přípravy, pracovní podmínky, pomoc rodičů či osobnost dítěte (Šulová, 2009).

Podobný závěr vyjadřuje Cooper (2007). Říká, že ve skutečnosti jsou účinky domácích úkolů ovlivněny řadou proměnných (např. způsoby, jak mohou být domácí úkoly konstruovány a provedeny), měli bychom proto očekávat, že účinek domácích úkolů má podobu velmi složitého vzorce. Problematiku nelze zjednodušit a dospět k jednoznačnému závěru, zda jsou úkoly prospěšné či nikoliv. Prací pedagogů a rodičů je optimalizovat pozitivní účinky a minimalizovat negativní účinky.

6.3 Faktory ovlivňující účinky domácí přípravy

Cooper (2007) předkládá model domácí přípravy, v něm poukazuje na faktory ovlivňující přínosnost domácích úkolů. Sám uvádí, že tento model není vyčerpávající. Velmi zásadně je účinnost domácích úkolů ovlivňována odlišnostmi v charakteristikách žáků, jako je věk nebo ročník, který žák navštěvuje, schopnosti žáka, jeho motivace a studijní návyky; rozdíly v domácím zázemí, jako je ekonomická situace rodiny, počet sourozenců; rozdíly v jednotlivých předmětech úkolů, jako je čtení, matematika či společenské vědy. Neopomenutelný vliv mají také charakteristiky samotných zadávaných úloh – množství úkolů (celkový počet, frekvence, jejich délka), obtížnost, účel, dovednosti, na které se zaměřuje, stupeň individuálnosti úkolů, stupeň možné volby studentů, termín odevzdání úkolu, sociální kontext. Účinnost domácích úkolů může být také ovlivněna v rámci tří fází procesu - při zadávání úkolu, při vypracovávání a v návaznosti po jeho odevzdání. Ve fázi zadávání domácího úkolu hraje roli, jaké pomůcky úkol vyžaduje (zda je učitel poskytne, případně předpokládá, že je mají žáci doma; může se jednat například o počítač), zda žáci vědí, jak k úkolu přistupovat, zda obdrží odkazy na danou látku, zda a jaké pobídky padly k vyhotovení úkolů. V další fázi vypracovávání úkolů má vliv, jaké poskytuje domácí a mimoškolní program dítěte podmínky pro vyhotovení domácích úkolů, jaké zázemí mu poskytují lidé v jeho okolí (např. zda dokážou pomoci, když je to potřeba). Neméně podstatná je i třetí fáze po odevzdání, kdy účinnost ovlivňuje například to, jaké zpětné vazby se žákovi dostane, zda budou znalosti dále prověřovány, zda se téma domácího úkolu bude ve třídě diskutovat (Cooper, 2007).

Zda bude úkol působit pozitivně či negativně zásadně ovlivňuje délka a náročnost domácí přípravy. Délka i náročnost by měla být přiměřená vývojovému stupni dítěte, jeho osobním možnostem. Rozhodující na účinek domácí přípravy má, zda přináší dítěti efekt pro jeho výkony ve škole, a dále zda dítě při úkolech zažívá alespoň občas pocit úspěchu z úspěšného vyřešení. Úkoly by měly být vypracovávány v pořadí od jednoduchých po ty obtížnější. Rodiče a učitelé disponují možností optimálně nastavovat domácí přípravu (Šulová, 2009).

6.4 Vhodné podmínky pro domácí přípravu

Vhodnými podmínkami pro domácí přípravu se zabýváme proto, že tyto podmínky utvářejí zejména na prvním stupni základní školy právě blízké osoby dítěte a tím se toto téma dostává do naší pozornosti. Optimální nastavení podmínek, vhodné uzpůsobení podmínek podpoří pozitivní postoj dítěte k domácí přípravě. Mezi základní otázky pro vytvoření vhodných podmínek pro domácí přípravu patří stanovení doby domácí přípravy, délka jejího trvání a optimální prostředí pro práci žáka.

Nelze určit univerzální vhodnou dobu pro vypracovávání domácích úkolů, neboť by měla vyplývat vždy z individuálních potřeb konkrétního dítěte. Obecně předpokládáme, že po škole by si mělo dítě trochu odpočinout. Ovšem některému dítěti stačí poobědvat, dojít domů a může vypracovávat úkoly. Vypracovávání úkolů krátce po skončení vyučování má výhodu, že si děti ještě z probírané látky více pamatují, navíc pak nemusí po zbytek dne na úkoly myslet ani dítě, ani rodiče. Většina dětí však bývá unavena více a jejich odpočinek musí trvat déle, potřebují mezi vyučováním a domácí přípravou vykonávat aktivitu, která nesouvisí se školou (např. pohrát si). V tomto případě je dobré stanovit dobu, kdy se dítě úkolům bude věnovat, případně kdy s nimi má začít. Zavedení tohoto režimu dítě na úkoly psychicky připraví a postupně ubývají možné námitky dítěte, že se mu nechtějí úkoly dělat. Ušetří mu spoustu času a energie. Tato pravidelnost je vhodná i pro plánování rodičů. Stanovená doba by neměla být příliš pozdní, kdy se dítě již chystá ke spánku, pochopitelně z důvodu únavy (Klégrová, 2003). Zvolená doba by měla vycházet z toho, kdy se dítě bude nejvíce soustředit, samozřejmě také s ohledem na odpolední harmonogram dítěte (Beníšková, 2007). Nevhodně stanovená doba může být příčinou nepřiměřeně dlouhé doby, kterou dítě pro vypracovávání úkolů vyžaduje.

Délka domácí přípravy souvisí s náročností domácích úkolů, se schopnostmi dítěte splnit je a samozřejmě s unavitelností dítěte. Dětem, pro které je některá oblast školní výuky obtížná, by měli rodiče pomáhat více, a to nejen právě s cílem, že dítěti pomohou osvojit si

látku, ale také proto, že při pravidelné spolupráci dokážou odhadnout, kdy je dítě příliš unavené a potřebuje skončit či zařadit přestávku. Přestávky by měly být vkládány dříve, než je dítě velmi unavené. Stačí, když si dítě odběhne na záchod, dojde se napít, chvíli si pohraje. Jinou variantou je rozložit úkoly do několika celků během odpoledne, kdy jsou přestávky mezi jednotlivými úseky pochopitelně delší. Klégrová uvádí, že obecně, i pokud děláme přestávky, by neměl součet doby přípravy v první třídě být delší než 45 minut, maximální hranicí je 60 minut. Beníšková uvádí, že v první třídě by domácí úkoly neměly přesahovat denně 20 až 30 minut (zvláště však počítá část na pravidelné čtení). Zejména pro děti s oslabením centrální nervové soustavy, u dětí hyperaktivních a dětí s horší úrovní pozornosti by tato doba měla být mnohem kratší a rozdělena do krátkých časových úseků. U všech dětí, které mají ve škole obtíže, bychom se měli vyvarovat protahování domácí přípravy, spíše bychom se měli zaměřit na hledání její neefektivnější podoby. Pokud příprava dítěte v první třídě vyžaduje denně jednu až dvě hodiny, je potřeba situaci řešit. Nejprve by se rodiče měli zamyslet, zda dítě skutečně celou dobu vypracovává domácí úkoly nebo zda se vytrhuje ze soustředění (potřeba pití, močení, dívání se z okna atd.). Rodiče mohou takovéto situace řešit tím, že před psaním úkolů pošlou dítě vyčůrat a napít, následně budou dohlížet, zda se dítě skutečně věnuje úkolům, případně dítě upozornit, že si zbytečně protahuje dobu psaní úkolu. Je dobré dítěti nastínit konkrétní souvislosti – např. čím dříve bude úkol hotov, tím dříve bude moci za kamarády. Samozřejmě mohou rodiče vyhledat také pomoc odborníků (Beníšková, 2007; Klégrová, 2003).

Délku psaní domácích úkolů také může ovlivnit žádost rodičů, aby dítě psalo úkol nejprve nanečisto. To nebývá potřeba, pokud však na tom rodiče trvají, mělo by psaní nanečisto probíhat maximálně jednou. Přepisovat dokola nepovedený úkol může být pro dítě kontraproduktivní. Rodiče by měli krotit své ambice, aby jejich dítě bylo ve škole více úspěšné, než odpovídá reálným možnostem dítěte. Pokud by dítě trávilo všechna odpoledne nad učením, mohlo by to vést k negativnímu postoji dítěte ke škole a následnému zhoršení školních výsledků, jak jsme již zmiňovali (Beníšková, 2007).

Doba pro vypracovávání domácích úkolů samozřejmě roste ve vyšších ročnících. Doporučení, jak dlouho by úkoly měly dítěti trvat a kolikrát v týdnu by měly být zadávány navrhuje Martin, Waltmanová-Greenwoodová (1997, s. 41) v tabulce (viz. obrázek č. 2).

Třída	Doba věnovaná denně úkolům	Počet úkolů za týden
1-3	10-45 min	1-3
4-6	45-90 min	2-4
7-9	1-2 h	3-5
střední škola	1,5-2,5 h	4-5

Obr. č. 2: Doba trvání domácí přípravy a počet úkolů dle navštěvovaného ročníku (Martin, Waltmanová-Greenwoodová, 1997, s. 41)

Beníšková (2007) oproti tomuto doporučení nabádá, aby si dítě zvyklo připravovat se do školy každý den, že pak potřebuje k přípravě mnohem méně času. Osobně se domníváme, že by dítě mělo mít vyhrazené dny, kdy se nevěnuje škole vůbec (vzhledem k psychohygieně).

Silně ovlivňuje domácí přípravu také prostředí, ve kterém je vykonávána. Některé školy dětem umožňují psát úkoly v družině. To většinou více vyhovuje těm, které jsou samostatnější a nepotřebují nad sebou tolik dohledu. Také ne všichni rodiče s tímto systémem souhlasí, raději na své dítě dohlížejí při vypracovávání úkolů. Většina dětí vypracovává úkoly doma. I v rodinách, kde jsou bytové podmínky stísněnější, by mělo mít dítě vymezeno svůj prostor na domácí přípravu. (Klégrová, 2003).

Prostředí, ve kterém dítě píše domácí úkoly, by mu mělo poskytovat klid – vhodné je úplné ticho, nebo některým dětem pomáhá slabě puštěná hudba. Rozhodně by neměla v prostředí hrát televize, probíhat hlasitý rozhovor. Školák by měl mít k dispozici psací stůl, optimálně by se o něj neměl s nikým dělit, aby si na něm mohl nechávat rozložené věci. Měl by mít k dispozici také vhodnou a pohodlnou židli. Je třeba myslet také na přiměřenou teplotu v pokoji, vyvětraný vzduch. Beníšková (2007) dále nabádá, aby si rodiče uvědomili, že příprava dítěte na školu je stejně důležitá, jako když oni pracují doma. Během vypracovávání domácích úkolů by dítě nemělo být vyrušováno jinými požadavky (např. voláním k svačině, ukazováním zajímavostí, žádostmi o vynesení koše).

Nastavení adekvátních podmínek a uzpůsobení prostředí by samozřejmě mělo vycházet z uvedených zásad, avšak rozhodujícím faktorem by měly být individuální potřeby každého dítěte. Rodiče by měli pomoci dítěti najít nejefektivnější podmínky a pomáhat je dítěti vytvářet a udržovat.

6.5 Specifika domácí přípravy na počátku školní docházky

Na počátku školní docházky nebývá úkolů příliš mnoho, převážně se týkají přípravy pomůcek (vystřihování písmenek, ořezávání pastelek) a grafomotorického procvičování. Tyto úkoly slouží zejména k tomu, aby si děti na plnění povinností postupně zvykaly. Učitelé jsou připraveni, že dítě může na úkol zapomenout, neboť si teprve osvojují zodpovědnost za domácí úkoly. Je důležité si uvědomit, že děti si nemohou úkoly zapisovat, dokud se nenaučí psát. V tuto chvíli mohou rodiče dětem pomoci tím, že sledují školní práci a sami se na úkoly každý den ptají. Dítě si tak domácí úkol snadněji uvědomí (Klégrová, 2003).

Úkolů přibývá, když se dítě začíná učit psát písmena a číslice, číst a počítat. U úkolů, které dítě zná, stačí mnohdy již v první třídě pouze mírný dohled rodiče. Logicky dítě vyžaduje větší míru pomoci u úkolů, které jsou pro něj neznámé, takové, s jejichž typem a obsahem se ještě nesetkalo. V první třídě je neznámého samozřejmě mnohem více, než v dalších ročnících (Klégrová, 2003).

U domácí přípravy žáků na počátku školní docházky je míra souvislosti mezi dobou strávenou u domácí přípravy a úspěšností ve škole mnohem nižší (Cooper, 2007), než u žáků vyšších ročníků. Podstatným důvodem je samozřejmě věk žáků, který podstatně ovlivňuje jejich schopnosti a dovednosti. Věk významně determinuje schopnost dětí přijímat podněty. Mladší děti jsou méně schopné nereagovat na nerelevantní informace nebo podněty ze svého prostředí. Proto si dovedeme představit, že rozptýlení, které domácí prostředí pro mladší žáky nabízí, vede k nižšímu účinku domácích úkolů než u starších žáků. Druhým důvodem je, že mladší žáci mají méně rozvinuté studijní návyky. To opět snižuje efektivitu domácích úkolů. Mladší žáci jsou méně schopní trávit čas u domácích úkolů, protože je to pro ně velmi obtížné. Zároveň je třeba říci, že učitelé v nižších ročnících užívají domácí úkoly za jinými účely, než je dosažení zlepšení okamžitých výsledků. Učitelé se mnohdy skrze úkoly snaží rozvíjet schopnosti organizování času, osvojování si studijních návyků atd.

Z potřeb a schopností dítěte také vyplývá typ pomoci rodičů při domácí přípravě. Obecně se předpokládá, že zejména na počátku školní docházky je potřebná účast rodičů při domácí přípravě, minimálně jejich dohled. Škola často vyžaduje podpis rodičů pod úkol, aby tak rodiče stvrdili, že mají přehled. Zejména v prvních měsících dělá dětem obtíže pamatovat si, že mají domácí úkol. Učitelé často pomáhají dětem zapamatování si úkolu tím, že zavedou systém notýsků, kam si děti vpisují zadání. Rodiče mohou na druhou stranu svým dětem pomoci s vybavením si domácího úkolu, když se dítěte pravidelně ptají, zda má úkol, a kontrolují mu případně zmíněný notýsek. Domácí úkoly na základní škole jsou obsahově snadné a většina rodičů má požadované znalosti k tomu, aby doma zastoupili učitele. Díky

tomu, že rodiče v nižších ročnících rozumí obsahu domácí přípravy, mohou snáze odhalit rozdíly v tom, kolik mohou dítěti dopřát autonomie a na druhé straně kolik podpory dítě vyžaduje (Cooper, 2007; Klégrová, 2003).

V první třídě je účast rodičů nutná také při nácviku čtení. Ve fázi, kdy se dítě učí jednotlivá písmena, slabiky a jednoduchá slova, to považují i rodiče za samozřejmé. Ovšem i později by rodiče měli dohlížet na nácvik čtení, měli by dítě poslouchat, kontrolovat, zda skutečně čte to, co je v knížce napsáno. Pro některé děti je snadnější naučit se stránku z paměti, a pak při „čtení“ pouze domýšlí, co je kde napsáno. Některé děti si osvojují učení čtení pomaleji a musejí více procvičovat. V tomto případě by se rodiče měli snažit udělat cvičení pro děti co nejzábavnější. Děti mnohdy ani nemusí tušit, že se učí. Vhodnou hrou může být například slovní fotbal. Hra dítě mnohem více motivuje, navíc se necítí tolik proviněné, když se mu ve hře nedaří, jako když se mu nedaří při domácí přípravě. Stejně tak počítání nemusí být procvičováno pouze při samotném psaní úkolů. Dítě může dostávat početní zadání týkající se reality kolem něj (např. spočítat konkrétní věci), (Klégrová, 2003).

Kromě čtení, psaní a počítání je velmi zásadním předmětem v první třídě také prvouka. Příprava na ni nebývá příliš náročná. Rodiče mohou dítěti v tomto předmětu pomoci tak, že si s ním o probírané látce popovídají, dohledají si informace v encyklopedii. Předmět prvouka také velmi čerpá z kulturního vyžití rodiny, což souvisí se socializací v rodině.

Mezi nenáročné předměty, se kterými se prvňáčci mohou setkat, patří tělesná, výtvarná, hudební a pracovní výchova. Obvykle nevyžadují žádnou zvláštní domácí přípravu. Tyto předměty mohou vyžadovat nutnost specifických pomůcek, které často musí zajistit rodiče. Přestože se jedná o odpočinkové předměty, mohou pro některé děti znamenat zátěž a pak může být role rodičů nápomocná v tom, že se aktivitě věnují společně doma (např. sport s rodiči), (Klégrová, 2003).

Domácí příprava dětí na počátku školní docházky sleduje kromě úspěšnosti žáků ve škole i jiné neméně důležité cíle (Šulová, 2009, s. 210-211):

- přijetí určité vlastní povinnosti dítětem;
- osvojení si pracovních rituálů (např. pracovní prostředí, pravidelnost v čase);
- osvojení si základních studijních dovedností (např. jak se učit něco z paměti);
- schopnost organizace vlastního času;
- rozvoj řízení sebe sama a vlastní disciplíny;
- podpora součinnosti rodiny, žáků a školy (důraz na observaci dítěte – možnost sledovat při práci, učení své vzory, latentní učení – co vše má možnost si osvojit bezprostředně ve svém prostředí atd.)

6.6 Součinnost školy, rodiny a dětí v procesu domácí přípravy

Jak je patrné z předchozího textu, domácí příprava a úkoly se týkají nejen samotných žáků, ale i učitelů a rodičů. Tito jednotliví aktéři mají určitou roli v procesu domácí přípravy. Samozřejmě mezi nimi dochází k vzájemné interakci. V následujícím textu se budeme věnovat rolím jednotlivých aktérů a jejich spolupráci při domácí přípravě.

Pedagogové i rodiče se shodují, že domácí úkoly působí nejlépe, když je všem zúčastněným stranám jasné, co mají dělat (Martin, Waltmanová-Greenwoodová, 1997, s. 39).

Dospělí nemohou očekávat, že všechny děti na prvním stupni budou vykonávat domácí úkoly s chutí. Děti žijí mnohem více přítomností a nedokážou tak jako dospělí domyslet důležitost domácích úkolů pro budoucnost, mnohdy ani pro následující den, kdy jim hrozí postih za nesplnění úkolu. Z toho pro rodiče plyne, že se nemají na děti zlobit, když nechtějí psát úkoly nebo učit se. To je zcela přirozené. Rodiče mohou své děti motivovat pochvalou za dobře odvedený úkol. Učitel i rodiče by se měli snažit dítěti vhodně vysvětlit, proč je důležité osvojit si určité dovednosti a znalosti, přestože je toto chápání pro děti velmi obtížné. Pochopitelně i dospělí mají nižší motivaci vykonávat činnost, o jejímž smyslu pochybují nejen oni sami, ale i okolí (Beníšková, 2007).

Učitelé domácí úkoly připravují, vytvářejí, zadávají, kontrolují a předávají zpětnou vazbu žákům i rodičům. Učitelé by měli zadávat takové úkoly, aby byly v souladu s právě probíraným učivem a se vzdělávacím programem pro danou třídu. Úkol by měl být jasně zadaný a důkladně vysvětlený. Žákům by měla být po odevzdání úkolu podána co nejrychlejší zpětná vazba. V praxi to znamená, že opravené a případně okomentované úkoly by děti měly dostat zpět co nejdříve, nejlépe další den nebo nejbližší hodinu příslušného předmětu (Martin, Waltmanová-Greenwoodová, 1997).

Učitelé by měli zadávat takové úkoly, aby byly pro žáky zajímavé a ideálně byly pro žáky zábavou (Kraus-Prause, Kraus, Nonnenmacher, 1995). Vhodné je věnovat zadání domácích úkolů při vyučování patřičný prostor, nenechávat je až na dobu krátce před koncem vyučovací hodiny. Učitelé by se měli domlouvat se svými kolegy na množství domácích úkolů, které zadávají současně.

Jak jsme si již uváděli, zadání úkolů zásadně ovlivňuje účinnost úkolu. Pedagogové se většinou shodují, že dobře zadaný úkol působí pozitivně v několika směrech: bývá východiskem různých činností ve třídě, přispívá k rozvoji žádaných schopností a učí děti odpovědnosti a sebeovládání (Martin, Waltmanová-Greenwoodová, 1997, s. 39).

Učitelé zastupují v dané interakci žáků, školy a rodičů odborníka, a proto by měl být schopen poskytnout radu ohledně procesu domácí přípravy jak žákům, tak rodičům.

Již rodiče prvňáčků předpokládají, že jejich dítě bude dostávat domácí úkoly a že se na jejich vyhotovení budou určitým způsobem podílet. Zejména na počátku školní docházky se očekává nejen dohled, ale i přímá účast rodičů při domácí přípravě. Dítěti může trvat déle, než si na školu a činnosti s ní spojené zvykne. Je dobré, pokud dítěti rodiče pomohou utvořit si pracovní návyky, naučí je organizovat si domácí přípravu a způsob učení. Klégrová (2003, s. 106) zdůrazňuje, že toto je velmi důležité právě již na počátku školní docházky, neboť právě tato doba ovlivňuje velmi silně postoj ke škole i v pozdějších letech.

Zapojení rodičů do domácí přípravy způsobuje lepší výsledky právě v domácích úkolech (Cooper, 2007). Rodiče by si měli být vědomi, co je smyslem domácích úkolů a učení. Pokud toto nebudou vědět, hrozí, že budou považovat úkol za bezcenný a ovlivní důsledkem toho i postoj dítěte, následně i jeho výkonnost. Je důležité, aby rodiče dokázali odhadnout míru, nakolik pomáhat dítěti, jaký způsob pomoci zvolit, aby nebyl nedostatečný, avšak ani příliš invazivní a zejména aby vedl k rozvoji dítěte. Úlohou rodiče je poskytovat dítěti optimální prostředí, povzbuzovat je, vysvětlovat případné nejasnosti a na požádání dítěte sdělit svůj názor na určitou věc (Martin, Waltmanová-Greenwoodová, 1997). Domníváme se, že úlohou rodičů je také sledování domácí přípravy žáka v dlouhodobé perspektivě.

Rodiče se do domácích úkolů zapojují ze tří základních důvodů (Hoover-Dempsey, et al., 2001). Jedním z nich je víra rodičů, že by se měli zapojit. Druhým důvodem je přesvědčení, že díky jejich zapojení bude dítě úspěšnější. A třetím důvodem jsou přání rodičů a dětí, aby se rodiče zapojili.

Mnoho rodičů si klade otázku, jaký zvolit typ pomoci dítěti při domácí přípravě. To záleží na věku dítěte, jeho povaze a přístupu k učení. Obecně platí, že s dětmi v první třídě by rodiče úkoly psát měli. Čím je dítě starší, tím je schopno více samostatné práce. Přítomnost rodičů může děti někdy rušit. Pokud děti chtějí psát úkoly samy, měli by rodiče postupně vyhovět jejich požadavku a spíše zpovzdálí dohlížet a být nablízku, pro případ potřeby dítěte. Jiné děti naopak vyžadují přítomnost rodiče delší dobu, ten jim poskytuje jistotu, rodič jim pomáhá strukturovat čas, pomáhá jim rozhodovat se, udržet pozornost. Přístup rodičů by tedy měl být individuální. Obecně platí, že by rodiče neměli úkoly vypracovávat za dítě. Jejich úloha je v dohlédnutí, že úkol bude dítě vypracovávat doma. Beníšková nepovažuje za úlohu rodičů opravovat úkol (2007). Vysvětlujeme si to tak, že by rodiče neměli vykonávat opravu úkolu za dítě, rodiče mohou dítěti zkontrolovat domácí úkol.

Cooper (2007, s. 64 - 66) rozděluje typy rodičovské zapojení při domácí přípravě:

a) rodiče dohlížejí, kontrolují domácí přípravu,

b) nastavují pravidla týkající se domácí přípravy a

c) poskytují přímou podporu při domácí přípravě. Rodiče by měli volit typ zapojení do domácí přípravy na základě toho, jak se daří dítěti ve škole. Pokud je jejich dítě ve škole spíše slabší, rodiče by na něj měli více dohlížet, pečlivě ho kontrolovat a mohou se přímo podílet na plnění domácích úkolů. Jestliže je jejich dítě ve škole úspěšné, rodiče mohou soustředit svou pozornost na podporu autonomie.

Pro rodiče může být obtížné poznat hranici, jak dlouho by měli na domácí přípravu dohlížet, pomáhat dítěti. Neexistuje hranice aplikovatelná pro všechny žáky. V první třídě však děti určitý dohled vyžadují po celou dobu. Děti se učí příliš mnoho nového a je potřeba dohlédnout, zda si toto nové osvojují dobře. V první třídě si děti osvojují dovednosti a znalosti, na kterých stavějí po celou dobu dalšího vzdělávání. To neznamená, že bychom v první třídě neměli vést děti k samostatnosti. Pokud rodiče vidí, že dítě dělá v dané činnosti pokroky, mohou s ním probrat na počátku, jak bude úkol provádět, jak by měl vypadat, a pak jej nechají udělat samo. Na konci pouze zkontrolují výsledek. Dítě se může stávat samostatné postupně v různých aktivitách, podle toho, jak se mu daří jednotlivé osvojit. Klégrová také upozorňuje na děti, kterým jde školní výuka poměrně dobře, ale přesto vyžadují dohled a pomoc rodičů déle. Jedná se o úzkostné děti, které jsou si méně jisté v nových situacích. Pomoc rodičů tedy spočívá spíše v ujišťování dítěte, že dělá úkol správně, že jsou tam pro ně, kdyby si nevědělo rady (Klégrová, 2003).

Někdy je pro rodiče obtížné skloubit svůj pracovní program se školními povinnostmi dítěte. I pro rodiče platí, že je vhodné plánovat, který z rodičů se bude který den věnovat s dítětem domácí přípravě a ideálně mít pro to pravidelně vymezený čas. Domácí přípravu mohou rodiče vhodně rozdělit tak, že určitou část vypracuje dítě samo bez jejich dohledu, část pak vypracují společně (Klégrová, 2003).

Rodiče často dělají chybu, že se na školní úkoly ptají hned po příchodu dítěte ze školy. Občas by bylo dobré nechat iniciativu k zahájení tohoto rozhovoru na dítěti a přenechat mu rozhodnutí, kdy ho vypracuje. Rodič také může vyzkoušet strategii, kdy nechá dítě vypracovávat úkol samostatně a do přípravy vstupuje až na konci, kdy zkontroluje výsledek. Rodič může být překvapen, jak dobrou práci je dítě schopno odvést samo (Šulová, 2009).

S dětmi dělá nejčastěji domácí úkoly rodič, který má více času nebo ten, který přijde dříve domů z práce. Při rozhodování, kdo bude dělat s dětmi úkoly, by také mělo hrát roli,

kdo je dostatečně trpělivý, aby průběh domácí přípravy probíhal v klidu. Dítě by nemělo úkoly vykonávat ve spěchu, měla by při nich vládnout pohodová atmosféra (Klégrová, 2003)

Musíme si být také vědomi, že někteří rodiče nemohou nebo nechtějí svým dětem pomoci sami. Důvodem může být, že jsou oba rodiče pracovně vytíženi nebo, a to spíše ve vyšších třídách, je látka pro ně příliš obtížná. Bylo zjištěno, že rodiny s nižším vzděláním se projevují nižší vnímanou účinností (self-efficacy) k zapojení se do domácí přípravy žáků (Deslandes, 2008). Učitelé by proto měli být informováni o rodině a jejích limitech. Mohou následně adekvátně tomu přizpůsobit práci s rodinou, včetně spolupráce při domácích úkolech.

Některé rodiny, které se nemohou dostatečně věnovat pomoci dítěte při domácí přípravě, využívají placeného doučování (Kraus-Prause, Kraus, Nonnenmacher, 1995). Dovolíme si dodat, že doučování může být také neplacené, s pomocí blízkých osob rodiny. V některých rodinách pomáhají s domácí přípravou dětí prarodiče, kteří pokud svou úlohu zvládají po psychické a fyzické stránce, mohou být oproti rodičům trpělivější, neboť vidí život i danou situaci z jiné perspektivy. Někdy si situace vyžádá také zajištění doučování. To přichází zejména u starších žáků, kdy se pro rodiče probíraná látka stává náročnější (Klégrová, 2003).

Domácí příprava rozvíjí návyk samostatné práce, za níž postupně dítě přebírá zodpovědnost. V dnešní společnosti můžeme ovšem narazit na vedení dětí k až příliš velké samostatnosti, je opomíjena nutnost sociálního kontaktu, blízkosti a podpory členů rodiny. Děti potřebují stabilní zázemí domova, pravidelné a čitelné rodinné rituály. Domácí příprava je prostředkem k trávení času rodiče a dítěte. Domácí příprava v první a druhé třídě učí rodiče a děti spolupracovat při řešení úkolů. Rodič může být dítěti v takové práci dobrým příkladem. Dítě si následně samo zvolí strategie postupů, které mu vyhovují. V prvních letech školní docházky převažuje více direktivní výchovný styl. Dítě je více vedeno i kontrolováno. Přesto by měl rodič spíše dbát na svou roli dobrého příkladu, na spolupráci s dítětem a na ukázky možných řešení. V prvních ročnících učí rodič dítě vytvořit si odpovídající pracovní prostředí, kde si zvykne pracovat a nebýt rušeno. Dítě by na počátku školní docházky mělo postupně dokázat požádat dospělého o pomoc, pokud ji potřebuje (Šulová, 2009).

Vliv účasti rodičů na domácí přípravě může ovlivnit práci dítěte také negativně. Negativní vliv účasti rodičů na domácí přípravě může vznikat z následujících důvodů (Hoover-Dempsey et. al, 2001):

1. Rodiče vyvíjejí na dítě nepřiměřený nátlak ohledně rychlosti vypracování či správnosti. Příčinou může být nedostatek času rodiče nebo to, že přeceňuje schopnosti dítěte. Pokud se tato situace opakuje, může si dítě spojit domácí přípravu s negativními prožitky.

2. Rodič se domnívá, že hlavním cílem je rychlé a správné dokončení úkolu, neumožňuje dítěti autonomně stanovit vlastní rychlost, v klidu vykonávat domácí přípravu.

3. Nejsou zohledňovány skutečné možnosti dítěte. Škola předává informaci rodičům o neúspěchu dítěte a pro rodiče je těžké připustit, že dítě má ve škole určité osobní limity. Rodiče a učitelé tak vystavují žáka stresu, ve výsledku může být narušeno klima rodiny.

4. Předávání nesprávných studijních návyků či nejasné pokyny a struktura domácí přípravy. Dochází ke snížení efektivity domácích úkolů.

Žáci by měli svůj úkol vypracovat samostatně a zkontrolovat si jej. Schopnost dítěte toto splnit se u dítěte mění v závislosti na věku, ročníku, který navštěvuje, na jeho zdravotním stavu, rodinné situaci, příslušnosti ke skupině vrstevníků i na tom, jak si rozumí se svým učitelem (Martin, Waltmanová-Greenwoodová, 1997, s. 40).

Většinu dětí již v první třídě stačí jen dohled rodičů při domácí přípravě. Dle Klégrové (2003) je však podstatné, aby rodiče měli stále přehled, jak dítě školní látku zvládá, aby v případě obtíží mohli včas zasáhnout. Konkrétně stačí, když si rodič zpočátku k dítěti sedne při vypracovávání úkolu a sleduje jeho práci, pomáhá mu přes obtížnější místa (např. u tvarů písmen) a připomíná mu, co je ještě potřeba udělat, aby na nic nezapomnělo. Někdy mohou rodiče pomoci dítěti tak, že před psaním s ním procvičí ruku, aby se uvolnila a nebolela pak při práci.

6.6.1 Názorová kongruence mezi rolí učitelů a rolí rodičů v domácí přípravě

Zapojení se rodičů do vzdělávání svých dětí, a tedy i do domácí přípravy je silně podmíněno konstrukcí jejich role, vnímáním vlastní schopnosti k tomu a také vnímanou mírou pobídky k zapojení se ze strany ostatních. Tyto konstrukce určují, jaké povinnosti týkající se domácí přípravy přijmou rodiče za své (Green, et. al., 2007).

Zajímavá zjištění ohledně role rodičů a učitelů při domácí přípravě v souvislosti s konstrukcemi rolí rodičů i učitelů nabízí studie Deslandes a Rousseau (2007). Zabývala se vzájemnými očekáváními rodičů a učitelů v oblasti domácí přípravy. Studie mimo jiné potvrdila, že pozitivní postoje rodičů k domácí přípravě jsou spojeny s větší mírou vnímané odpovědnosti z jejich strany. Dalším závěrem studie je, že učitelé mají vyšší očekávání od

role rodičů při domácí přípravě, než jak svou roli vnímají samotní rodiče. Deslandes a Rousseau říkají, že tento relativní nesoulad by neměl být přehlížen, pokud chceme podpořit pozitivnější vztahy mezi rodinou a školou. Je potřeba se více snažit o zapojení rodičů, aby nabyli větší odpovědnosti v otázce domácí přípravy a domácích úkolů. Pro naše téma to znamená, že zřejmě interakce mezi školou a rodiči není ještě zcela ideální. Bylo by vhodné více aktivních diskuzí o problematice domácí přípravy, vyjasnění si navzájem svých očekávání.

Dále bylo zjištěno, že rodiče žáků, kteří mají výukové obtíže, zastávají oproti rodičům, jejichž dětem se ve škole daří dobře, méně často názor, že kontrola domácích úkolů a přípravy a zjištění situace kolem domácích úkolů je součástí jejich rodičovské role. Z toho pro nás plyne, že učitelé by se měli ještě více zaměřit na vysvětlení svých očekávání, vynaložit větší snahu o inicializaci rodičů při domácí přípravě u rodičů žáků, kteří mají ve škole výukové obtíže (Deslandes, Rousseau, 2007).

Učitelé by měli co nejvíce využívat všechna osobní setkání s rodiči, aby působili na jejich postoje k domácí přípravě, dotvářeli představu rodičů o své roli při domácí přípravě. Učitelé však musí rodičům i naslouchat, není možné, aby pouze rodičům „přikazovali“, co mají dělat. Učitelé by tedy také měli naslouchat rodičům ohledně domácí přípravy a diskutovat s nimi. Bylo by vhodné podporovat komunikaci mezi rodiči a učiteli s cílem zvýšit oboustranně povědomí o roli a o očekávání těch druhých (Deslandes, Rousseau, 2007).

6.6.2 Domácí příprava jako zdroj rozepří v rodině

Domácí úkoly bývají v mnoha domácnostech zdrojem rozepří. Domácí příprava a domácí úkoly silně ovlivňuje také život rodičů. Mnozí rodiče, zejména matky svým dětem pomáhají s domácími úkoly. Pro rodiče to mnohdy znamená určité nervové vypětí a věnování svého času, mnohdy více než hodinu denně. Rodiče však dětem většinou pomáhají, neboť vědí, že plnění domácích úkolů bývají důležité pro další školní úspěchy jejich dětí. Děti mohou například podrážděně reagovat na otázky rodičů týkající se školy. Tím může doma vznikat negativní rodinné klima (Kraus-Prause, Kraus, Nonnenmacher, 1995).

Učit se pravidelně s dítětem je náročné nejen z časového hlediska. Ne vždy jde dítěti příprava tak, jak by si rodiče představovali. Dítě může být pomalé, dělat chyby. Dospělých se tyto neúspěchy mnohdy osobně dotýkají. Mohou dítě obviňovat z nedostatku snahy, z lenosti atd. Pak je domácí příprava často doprovázena křikem a rozčilováním se. Rodiče by tomu však měli zamezovat, neboť tímto přístupem mohou dítě odradit od učení (Klégrová, 2003).

Martin a Waltmanová-Greenwoodová (1997) navrhují rodičům postupovat v takových případech tak, že je důležité, aby si uvědomili, proč byl domácí úkol uložen, kdy a jak by měli dítěti pomoci a kdy by naopak měli dítě nechat pracovat samostatně.

Rodiče by se o domácí úkoly měli ve zvýšené míře zajímat, pokud se stávají opakujícím se zdrojem rozporů s dítětem nebo pokud se dozvědí od učitele, že soustavně nenosí domácí úkoly, případně je má neúplné. Dle Martina a Waltmanové-Greenwoodové (1997) by se rodiče měli naopak o úkoly zajímat také v případě, kdy dítě dostává úkolů málo, nebo jsou příliš jednoduché. Může se jednat o vyšší nadání dítěte nebo také o netradiční názor učitele na domácí úkoly. Rodiče by měli promluvit s učitelem, aby zjistili, zda jsou jejich očekávání realistická.

Martin, Waltmanová-Greenwoodová (1997) dávají doporučení rodičům, co dělat v případě, že vypracovávání domácích úkolů činí jejich dítěti potíže. Předně varují před trestáním dítěte za nevypracovaný úkol, nabádají dle známého psychologického principu k odměňování za vypracovaný úkol. Přístup rodičů by měl respektovat specifické potřeby dítěte, dle toho, co konkrétně činí dítěti v domácích úkolech obtíže (např. nenosí domácí úkoly, nezná přesné zadání, místo práce sní, nedokončuje úkoly, příliš spěchá, úkoly považuje za nudné, dělá úkoly až ve škole). První skupinu problémů shrnují autoři pod otázky „Co a Jak?“. „Co?“ znamená obtíže spojené s tím, že dítě neví, jaký úkol byl zadán, či si neumí zorganizovat práci. „Jak?“ značí obtíže s porozuměním zadání. Další skupina obtíží označovaná otázkou „Kde?“ se pojí s prostředím, v němž dítě pracuje na domácím úkolu. Řešení těchto obtíží vede skrze zavedení zvláštního místa, kde dítě bude pravidelně psát úkoly, dítě by nemělo být rušeno hlukem, hudbou, televizí nebo nepořádkem. Třetí uváděnou skupinu obtíží „Kdy?“ tvoří problémy denního rozvrhu dítěte. Dítě by mělo mít vyhrazený čas, kdy se píšou úkoly. V denním programu dítěte by měl být také vyhrazený čas na volnou aktivitu dítěte. Poslední zmíněnou skupinou obtíží je „Proč?“, kterou autoři postihují problémy týkající se motivace. Rodiče by měli pomoci dítě adekvátně motivovat.

Někteří rodiče si na dokonalém vypracování domácích úkolů velmi zakládají, což vede k nadměrnému tlaku na jejich dítě. Školní klima může být pak pro dítě silně ovlivněno nadměrným zatížením v podobě domácí přípravy (Kraus-Prause, Kraus, Nonnenmacher, 1995).

Problémy dětí s domácími úkoly, které způsobují následně rozepře v rodině, mohou být také způsobeny nezralostí dítěte či problémem, vyžadujícím zásah odborníka. Pak samozřejmě nepomůže zlepšení komunikace mezi rodiči a žáky. Je potřeba situaci řešit i

jinými způsoby. To však není předmětem naší práce, proto si dovolíme toto téma dále nerozvíjet.

6.7 Shrnutí

Domácí příprava je složitým procesem, do něhož jsou podstatnou měrou zapojeni jak učitelé, tak rodiče i samotní žáci. Jejich role na ně kladou nároky, jsou s nimi spojena očekávání od zbývajících aktérů i od dalších osob a institucí, o nichž jsme nepojednávali. V domácí přípravě v prvních ročnících se více než jinde projevuje součinnost školy, rodiny a dětí. Domácí příprava se podílí na formování socio-emocionálních vztahů mezi rodinou a dítětem, může být příčinou konfliktů, ale i rozvoje vztahu. Pokud se dítěti nedostává potřebné pomoci při domácí přípravě, může to negativně ovlivnit další průběh vzdělávání v dlouhodobé perspektivě. Seznámili jsme se s faktory, které ovlivňují domácí přípravu. Pokusili jsme se také nastínit jak efektivně uplatnit součinnost školy, rodiny a dítěte při domácí přípravě.

Shodujeme se s autory, kteří vybízejí k neustálé společné diskuzi učitelů, rodičů a žáků na téma domácí přípravy (např. Kraus-Prause, Kraus, Nonnenmacher, 1995). Nejen samotní aktéři, ale i jiní odborní pracovníci (jako právě my psychologové, speciální pedagogové a jiní) by se měli věnovat otázce, jak zefektivnit proces domácí přípravy, jak rozvíjet kvalitní vzájemnou interakci při domácí přípravě.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

7. VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V empirické části jsme se pokusili zaměřit na některá témata, kterým jsme se věnovali v teoretické části. Považujeme téma za příliš obsáhlé, proto si dovoluujeme zaměřit se pouze na jeho část. Zaměříme se na postoje dětí a jejich rodičů k domácí přípravě a zapojení rodičů do domácí přípravy. Tuto oblast ještě více omezíme v tom smyslu, že nás zajímá, jak se uvedené liší a shoduje u žáků prvních a druhých tříd. Cílem výzkumu tedy je získat bližší poznatky o postojích žáků a jejich rodičů k domácí přípravě a zapojení se rodičů do domácí přípravy v první a druhé třídě. Výzkum jsme koncipovali jako kvalitativně – kvantitativní.

Očekáváme, že zjištěné výsledky rozšíří poznatky o daném tématu a předpokládáme, že mohou být užitečná v praxi pro rodiče, pedagogy k zefektivnění součinnosti školy, rodiny a dítěte. Zároveň se mohou stát podněty pro další výzkumy v této oblasti.

V kvalitativní části se zaměříme na problematiku z pohledu dítěte. Cílem kvalitativní části výzkumu je zmapovat postoje žáků prvních a druhých tříd k domácí přípravě a úkolům a k zapojení rodičů do procesu domácí přípravy. Zajímá nás zejména porovnání uvedeného mezi první a druhou třídou. Výsledky kvalitativní části by měly pomoci se stanovením hypotéz v kvantitativní části. Kvalitativní část by měla poskytnout předběžné údaje. Původně jsme měli v plánu v kvalitativní části zmapovat také postoje rodičů. To bohužel nebylo možné realizovat vzhledem k nezájmu ze strany rodičů. Nakonec jsme se rozhodli, že neúčast rodičů v kvalitativní části nenaruší naši studii. Budeme moci věnovat více prostoru právě pohledu dětí. Kritici domácí přípravy právě často vytýkají studiím nedostatečné nahlížení na problematiku z hlediska dítěte (např. Kohn, 2006).

V kvantitativní části se zaměříme na domácí přípravu a úkoly z pohledu dětí i rodičů. Zjišťujeme změny jejich postojů k domácí přípravě a úkolům a změny týkající se zapojení rodičů do domácí přípravy mezi první a druhou třídou. Vycházíme z některých poznatků kvalitativní části a také z teoretických poznatků.

V textu je častou užíváno slov „prvňáčci“, „druháčci“. Rozumíme tím žáky prvních a druhých tříd základní školy. Dovolujeme si užívat tuto zkrácenou verzi pro snadnější formulování vět.

7.1 Výzkumné otázky pro kvalitativní část

Cílem kvalitativní části výzkumu je zmapovat postoje žáků prvních a druhých tříd k domácí přípravě a úkolům a k zapojení rodičů do procesu domácí přípravy. Zajímá nás zejména srovnání uvedeného mezi první a druhou třídou.

K dosažení tohoto výzkumného cíle jsme si stanovili tyto výzkumné otázky:

1. Jaký je rozdíl v postojích žáků prvních a druhých tříd k domácí přípravě a domácím úkolům?

2. Jaký je rozdíl v prožívání a vnímání žáků prvních a druhých tříd ohledně zapojení se jejich rodičů do domácí přípravy?

7.2 Hypotézy pro kvantitativní část

Při sestavování hypotéz jsme vycházeli zejména z cíle výzkumu, a to zjistit, jak se liší v první a druhé třídě postoje rodičů a dětí k domácím úkolům a také jejich názory na zapojení rodičů do domácí přípravy. U všech hypotéz zjišťujeme, zda je výpověď rodiče či dítěte závislá na tom, do jaké třídy dítě chodí. Hypotézy jsou stanoveny na základě výsledků kvalitativní části a na základě poznatků teorie.

Hypotéza č. 1

H₀: Obliba domácích úkolů a jeho přípravy u dítěte nezávisí na tom, zda chodí do první nebo do druhé třídy.

H₁: Prvnáčci mají domácí úkoly a přípravu do školy raději než druháčci.

Hypotéza č. 2.

H₀: Snaha dítěte dělat dobře domácí úkoly a přípravu do školy nezávisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy.

H₂: Druháčci se snaží častěji dělat dobře domácí úkoly a přípravu do školy než prvnáčci.

Hypotéza č. 3

H₀: Názor dítěte, že mu domácí úkoly a příprava do školy pomáhá, aby mělo rádo školu, nezávisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy.

H₃: Prvnáčci více než druháčci souhlasí s názorem, že domácí úkoly a příprava do školy jim pomáhá k tomu, aby měli rádi školu.

Hypotéza č. 4

H₀: Tvrzení dítěte, že jeden z rodičů mu pomáhá s domácími úkoly a přípravou do školy, nezávisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy.

H₄: Prvnáčci častěji tvrdí, že jeden z rodičů jim pomáhá s domácími úkoly a přípravou do školy, než druháčci.

Hypotéza č. 5

H₀: Tvrzení dítěte, že jeden z rodičů (nebo oba) mu vytyká, když si neudělá domácí úkoly, nezávisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy.

H₅: Druháčci častěji než prvnáčci tvrdí, že jeden z rodičů (nebo oba) jim vytykají, když si neudělají domácí úkoly.

Hypotéza č. 6

H₆ (H₀): Tvrzení dítěte, že jeden z rodičů (nebo oba) ho povzbuzuje, že dělá dobře domácí úkoly a přípravu do školy, nezávisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy.

H_A: Tvrzení dítěte, že jeden z rodičů (nebo oba) ho povzbuzuje, že dělá dobře domácí úkoly a přípravu do školy, závisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy.

Hypotéza č. 7

H₀: Obliba domácích úkolů a přípravy do školy u rodiče nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

H₇: Obliba domácích úkolů a přípravy do školy u rodiče závisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

Hypotéza č. 8

H₈ (H₀): Názor rodiče na to, zda domácí úkoly a příprava do školy pomáhají dítěti zvládnout učivo, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

H_A: Názor rodiče na to, zda domácí úkoly a příprava do školy pomáhají dítěti zvládnout učivo, závisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

Hypotéza č. 9

H₉ (H₀): Názor rodiče, že domácí úkoly a příprava do školy mu umožňují být informován o tom, co se jeho dítě učí, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

H_A: Názor rodiče, že domácí úkoly a příprava do školy mu umožňují být informován o tom, co se jeho dítě učí, závisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy

Hypotéza č. 10

H_{10} (H_0): Tvrzení rodiče, jak často kontroluje domácí úkoly a přípravu do školy svého dítěte, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

H_A : Tvrzení rodiče, jak často kontroluje domácí úkoly a přípravu do školy svého dítěte, závisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

Hypotéza č. 11

H_0 : Tvrzení rodiče, jak často pomáhá svému dítěti při četbě, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

H_{11} : Rodiče prvňáčků pomáhají svému dítěti při četbě častěji, než rodiče druháčků.

Hypotéza č. 12

H_{12} (H_0): Tvrzení rodiče, týkající se toho, zda je povinen sledovat pokroky svého dítěte, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

H_A : Tvrzení rodiče, týkající se toho, zda je povinen sledovat pokroky svého dítěte, závisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

8. METODY

Výzkum využívá jak kvalitativní metodu, tak kvantitativní metodu. Kvalitativní část využila metody fokusových skupin s žáky prvních a druhých tříd zaměřené na postoje dětí k domácím úkolům a přípravě, k jejich zkušenostem se zapojením rodičů do domácí přípravy. Vzhledem k časovým možnostem školy i samotných dětí jsme se rozhodli pro skupinový sběr dat, přestože pro výzkum by byla vhodnější metoda individuálních rozhovorů. Metodu fokusových skupin jsme zvolili, neboť jsme chtěli využít skupinové dynamiky. Vzhledem k věku účastníků jsme však zvolili více strukturovanou a direktivnější podobu (Miovský, 2006). Předem byly stanoveny modelové otázky. Pro skupiny prvňáčků i druháčků byl použit soubor 29 modelových otázek, které jsou součástí výzkumné studie realizované katedrou psychologie na FF UK. Na otázky byla někdy vyžadována odpověď od všech účastníků, někdy pouze od těch, kteří chtěli odpovědět. Otázky byly kladeny stále ve stejném pořadí, několikrát moderátor od některých otázek v některých skupinách upustil, neboť byly již zodpovězeny účastníky spontánně na základě předchozích otázek.

V kvantitativní části jsme využili dotazníků, které jsou také součástí již zmiňované grantové studie. Využili jsme dva tyto standardizované dotazníky, a to jeden určený pro žáky prvních a druhých ročníků (viz. příloha č. 4) a druhý určený pro jejich rodiče (viz. příloha č. 5). Dotazníky obsahují shodné identifikátory (přesně stanovená písmena ze jména a příjmení dítěte), díky nimž je možné spárovat dotazník dítěte a jeho rodiče. Dle Morgensternové, Šulové (2008) byly tyto dotazníky vytovřeny na základě těchto zdrojů – dotazník HPI (Homework Process Inventory, Cooper, et al., 1998), v Kanadě a Francii byla standardizována jeho francouzská modifikace; dotazník Thinking about My Child's Homework a My Homework (Hoover-Dempsey et al., 1995; Walker et al., 2000) a z metod Deslandes a Bertrand (2002, 2003).

Dotazník určený pro žáky prvních a druhých tříd je tvořen 46 otázkami. Obsahuje otázky zjišťující anamnestické údaje. Těžištěm dotazníku jsou otázky zjišťující postoje k domácí přípravě, autoregulaci dítěte a vnímanou úspěšnost dítěte, které mají charakter škál. Dotazník pro rodiče je tvořený 106 otázkami. I v tomto dotazníku se nacházejí otázky zjišťující anamnestické údaje, které následují otázky škálového charakteru zaměřující se na postoje k domácí přípravě, autoregulaci dítěte a vnímanou úspěšnost dítěte. Oba dotazníky jsou označeny identifikátorem, aby bylo možné spárovat rodiče a dítě.

8.1 Výzkumný soubor

Školy k oslovení jsme vyhledali na základě kontaktů ve našem okolí a také pomocí vyhledávání na internetu. Celkem bylo osloveno 14 základních škol, z toho deset nemělo zájem účastnit se výzkumu. Zbývající čtyři školy byly ochotné se do výzkumu zapojit (ZŠ Fryčovická, Praha 9; ZŠ nám. Jiřího z Lobkovic, Praha 3; ZŠ Dr. Edvarda Beneše, Praha 9; ZŠ Líbeznice, Líbeznice). Výzkumný soubor tvořili žáci prvních a druhých tříd těchto škol a jejich rodiče – více specifikováno v dalším textu.

8.1.1 Výzkumný soubor pro kvalitativní část

Výzkumný soubor pro kvalitativní část byl tvořen pouze žáky prvních a druhých tříd uvedených škol. Celkově se zapojilo 57 dětí, z toho 27 chlapců a 30 dívek. Výběr výzkumného souboru vycházel z výzkumného souboru kvantitativní části. Žáci, kteří se zúčastnili sběru dat pro kvantitativní část se mohli dobrovolně účastnit fokusových skupin. Snažili jsme se o podobný počet dětí ve skupinách a rovnoměrné rozložení obou pohlaví. Jedné fokusové skupiny se vždy účastnili žáci stejné konkrétní třídy. Celkem tedy bylo utvořeno 6 skupin respondentů – 3 skupiny prvňáčků (ZŠ Fryčovická, ZŠ nám. Jiřího z Lobkovic, ZŠ Líbeznice) a 3 skupiny druháčků (ZŠ Fryčovická, ZŠ nám. Jiřího z Lobkovic, ZŠ Líbeznice). Přehled ukazuje tabulka č. 1. U jednotlivých skupin neuvádíme, o kterou konkrétní školu a třídu se jedná, neboť chceme zachovat anonymitu žáků a škol. Fokusové skupiny nebyly vytvořeny ve všech třídách, které se účastnily výzkumu kvantitativního. Hlavním důvodem je, že ve dvou třídách to neumožnil časový prostor vyhrazený pro testování, a také se domníváme, že to pro výzkum nebylo zcela nutné. Odpovědi ve skupinách se již v rámci prvních i druhých tříd opakovaly.

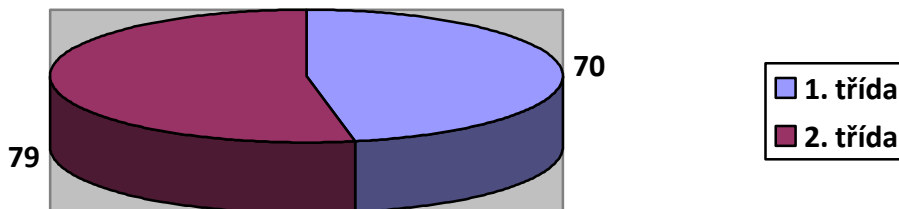
Fokusová skupina (FS)	Třída	Počet žáků ve skupině	Dívky	Chlapci
1	1.	10	5	5
2	1.	9	4	5
3	1.	9	6	3
4	2.	10	5	5
5	2.	10	5	5
6	2.	9	5	4

Tab. č. 1: Přehled fokusových skupin

8.1.2 Výzkumný soubor pro kvantitativní část

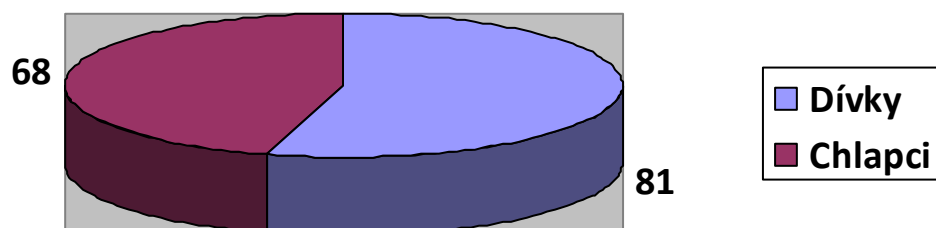
Osloveno ke spolupráci bylo celkem 198 rodičů (96 rodičů žáků prvních tříd a 102 rodičů žáků druhých tříd). U tří žáků vyjádřili rodiče nesouhlas se zapojením do výzkumu. 11 párů bylo vyřazeno z toho důvodu, že jsme získali pouze vyplněný dotazník od rodičů či pouze od žáka. U 35 párů rodič – dítě jsme neobdrželi odpověď či dítě nebylo přítomné v den sběru dat ve škole. Návratnost tedy byla 80,8%. Výzkumný soubor kvantitativní části tvořilo celkem 149 párů rodič – dítě, z toho 70 párů u prvňáčků a 79 párů u druháčků. Mezi zúčastněnými žáky bylo celkem 81 dívek (38 dívek z 1. třídy, 43 z 2. třídy) a 68 chlapců (32 chlapců z 1. třídy, 36 chlapců z 2. třídy). Celkový počet rodičů byl tvořen 131 matkami (61 matek žáků prvních tříd, 70 matek žáků druhých tříd) a 18 otci (9 otců žáků prvních tříd, 9 otců žáků druhých tříd). Názorné zobrazení nabízejí grafy č.1 – 4.

Zastoupení žáků prvních a druhých tříd ve vzorku



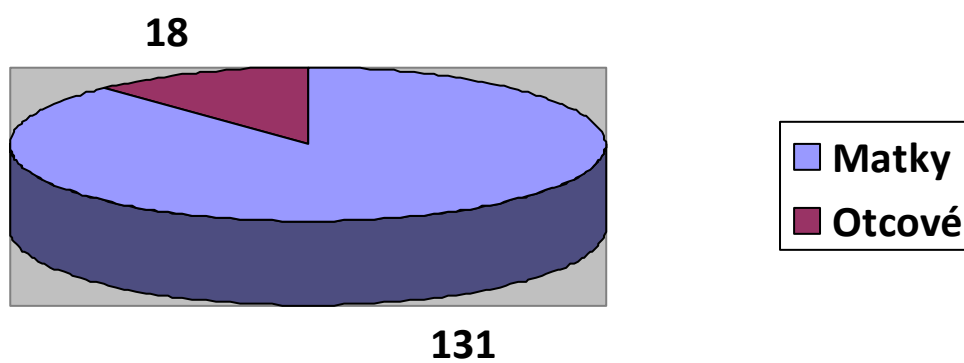
Graf č. 1: Zastoupení žáků prvních a druhých tříd ve vzorku kvantitativní části

Zastoupení dívek a chlapců ve vzorku



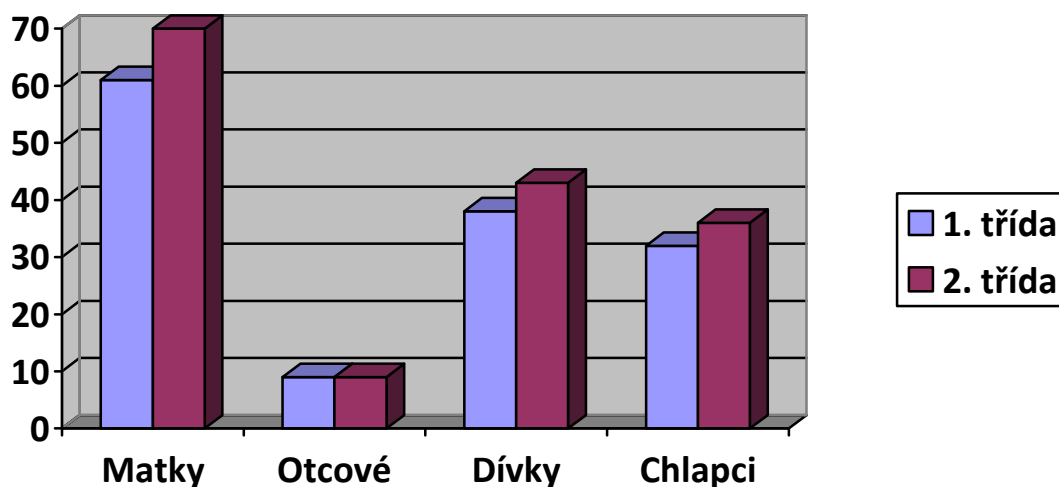
Graf č. 2: Zastoupení dívek a chlapců ve vzorku kvantitativní části

Zastoupení matek a otců ve vzorku



Graf č. 3: Zastoupení matek a otců ve vzorku kvantitativní části

Výzkumný vzorek dle třídy



Graf č. 4: Výzkumný vzorek dle třídy – kvantitativní část

8.2 Metody sběru dat

Ve školách, jejichž vedení i konkrétní třídní učitelé souhlasili s účastí při výzkumu, jsme zahájili komunikaci s rodiči. Rodiče byli seznámeni písemnou formou s výzkumným projektem, jeho cíli a plánovaným průběhem. Rodiče věděli, že účast je dobrovolná, výzkum zaručuje anonymitu. Rodiče byli požádáni o souhlas s účastí dětí při výzkumu, jak pro kvantitativní, tak kvalitativní část. Rodiče nesouhlasili s nahráváním fokusových skupin, proto jsme museli využít písemný záznam průběhu. Sběr dat probíhal druhé polovině školního roku, v období ledna až června 2011.

8.2.1 Metody sběru dat kvalitativní části

V kvalitativní části jsme využili metodu fokusových skupin s žáky prvních a druhých tříd. Fokusové skupiny probíhaly vždy až po sběru dat pro kvantitativní část. Pořadí bylo určeno takto, neboť jsme chtěli zabránit ovlivnění výpovědí v kvantitativní části právě fokusovými skupinami. Zároveň vyplněním dotazníků se děti mohly „naladit“ na téma domácích úkolů. Fokusové skupiny se konaly ve školní třídě během vyučování. Ve skupině bylo vždy 9-10 dětí. Doba trvání fokusové skupiny se pohybovala mezi 30 a 40 minutami. Fokusové skupiny se účastnil moderátor a jeden až dva zapisovatelé. Zapisovatelé byli dopředu seznámeni se záznamovým archem a pokyny k transkripci (viz. příloha č. 2). V kvalitativní části bylo využito metody fokusových skupin s prvňáčky a druháčky. Dopředu

jsme měli připravený scénář průběhu (viz. příloha č. 1).Fokusové skupiny se konaly během vyučování ve školní třídě. Děti seděly i s moderátorem na zemi v kroužku, nejčastěji v prostoru, který mají vyhrazený pro hraní či podobné diskuze. Zapisovatel vždy seděl mimo kroužek, ale v blízkosti, aby viděl na všechny děti. Tento prostor je ve třídách často vybaven kobercem, hrami, obrázky a podobně, což jsme považovali za vhodné, neboť žáci se mohli lépe uvolnit oproti sezení v klasické školní lavici. Tento prostor také umožňoval povídat si s žáky mimo doslech paních třídních učitelek, čímž jsme omezili vliv jejich přítomnosti na výpovědi žáků. Zapisovatel zaznamenával dění na fokusové skupině do formuláře, který byl dopředu připraven tak, aby umožňoval rychlé zápisy, snadnou orientaci.

Moderátor i zapisovatel se dětem představil již před sběrem dat pro kvantitativní část. Na počátku fokusové skupiny proto moderátor pouze zopakoval význam role své a zapisovatele. Děti byly seznámeny s průběhem fokusové skupiny. Bylo jim zdůrazněno, že si nemají skákat do řeči, ale nemusí se hlásit, že se mohou v případě nejasností kdykoliv zeptat, že je zaručena anonymita jejich výpovědí, byli srozumitelnou formou vyzváni k vzájemné diskuzi. V přepisu fokusových skupin jsou užitá fiktivní jména. Na počátku rozhovoru se moderátor snažil vytvořit uvolněnou atmosféru, položil několik neformálních otázek. Na závěr moderátor dětem poděkoval za účast, rozloučil se s nimi.

8.2.2 Metody sběru dat kvantitativní části

V kvantitativní části jsme použili standardizované dotazníky, které jsou součástí mezinárodní grantové studie. Použili jsme dva dotazníky, jeden pro rodiče a druhý pro žáky prvních a druhých tříd. Dotazníky pro rodiče vyplňovali rodiče doma. Byly jim zaslány spolu s vysvětlujícím dopisem a s žádostí o souhlas s účastí dítěte ve výzkumu. Rodiče také obdrželi kontakty na autorku a vedoucí této diplomové práce, aby se mohli v případě jakýchkoliv nejasností, otázek mohli spojit přímo. Na vyplnění dotazníku a vyjádření souhlasu měli rodiče týden času. Prostřednictvím dětí měli dotazníky doručit do školy nejdéle ve stanovený den sběru dat v dané třídě. Ve stanovený den sběru dat jsme se setkali s danou třídou a v době vyučování sbírala data od dětí, jejichž rodiče vyjádřili souhlas s účastí ve výzkumu. Na počátku byli dětem představeni všichni přítomní (autorka práce, zapisovatel). Dětem byl adekvátně vysvětlen účel výzkumu, průběh sběru dat. Dětem byla vysvětlena základní pravidla práce s dotazníkem (např. neexistuje správná odpověď, výzkum je anonymní, vyplňuje jej vždy každý sám za sebe). K vysvětlení byla pro názornost využita i školní tabule. Na ní bylo dětem například ukázáno, jak mají zaškrtnout odpovědi v dotazníku. První otázky zjišťující anamnestická data jsme vyplňovali se všemi dětmi najednou. Byla zadána slovní

instrukce, doplněna několika příklady a dále rozvíjena na základě konkrétních otázek dětí. Bylo ověřováno, zda děti rozumějí úkolu. Další otázky byly vyplňovány tak, že se děti pokoušely odpovědět samostatně na ty, kterým rozuměly. Děti postupně byly přizvány po menších skupinkách (2 – 4 děti) k vyplnění zbývajících otázek dotazníku za asistence výzkumníků. Děti, které již měly dotazník vyplněný, si měly malovat obrázky. Byl kladen velký důraz na to, aby děti skutečně vyplňovaly pouze ty otázky, které jsou pro ně srozumitelné. Dále jsme se snažili eliminovat, aby děti opisovaly navzájem své odpovědi. V menších skupinkách jsme pracovali s dětmi tak, že jsme vždy zkontrolovali od první otázky, zda mají vše vyplněné, zda jim byly otázky jasné. U otázek, které měly nevyplněné, jsme znovu přečetli zadání a případně otázku rozvinuli tak, aby ji děti pochopily. Žáci si pak zaškrtnuli odpověď sami. Vzhledem k systému nebyla tedy doba vyplňování dotazníku limitována. Práce s jednou menší skupinkou trvala zhruba 10 minut. Považuji také za důležité zmínit, že při sběru dat ve třídě byly většinou přítomné paní učitelky. Nezasahovaly však do vyplňování dětí. Při práci v menších skupinkách byly paní učitelky mimo doslech. Dětem byla vysvětlena přítomnost paní učitelky a také jim byla zaručena anonymita odpovědí.

8.3 Analýza dat

Pro analýzu dat v kvalitativní části jsme zvolili metodu interpersonální fenomenologickou analýzu (IPA), neboť se jedná o metodu kvalitativní analýzy dat vhodnou pro zkoumání osobního vnímání či přístupu k určitému objektu. IPA se zaměřuje na to, co si respondenti myslí o daném tématu. Tuto metodu jsme zvolili, neboť umožňuje pohlížet na dané téma z perspektivy účastníků daného jevu (Kocvrlichová, 2006; Smith, Osborn in Breakwell, 2004). Data získaná metodou fokusových skupin byla doslovně přepsána. IPA analýzou byl nejprve analyzován segment prvňáčků (fokusových skupin s žáky prvních tříd), na jejímž základě byla stanovena témata analýzy. Na základě stanovených témat byla provedena analýza druhého segmentu – druháčků. Na základě těchto analýz byla provedena souhrnná horizontální analýza mezi segmenty prvňáčků a druháčků.

Pro účely analýzy kvantitativní části bylo užito statistické zpracování v programech MS Excel, StatGraphics Plus. Hypotézy byly zkoumány t-testem (test o shodě dvou průměrů), u některých otázek byl použitý jednostranný test, u některých oboustranný. Všechny hypotézy byly testované na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

9. VÝSLEDKY KVALITATIVNÍ ČÁSTI

Byla sesbírána data ze 3 fokusových skupin prvňáčků (segment prvňáčků) a 3 fokusových skupin druháčků (segment druháčků). Doslovné přepisy byly analyzovány IPA analýzou. Na jejím základě byla nalezena opakující se témata vztahující se k našemu výzkumnému cíli. Analýzou prvního segmentu jsme určili tato témata:

I. Postoje dětí k domácí přípravě

- Vnímaná náročnost domácí přípravy.
- Jaký význam, smysl přisuzují děti domácí přípravě.
- Prožívaný emocionální postoj dětí k domácí přípravě.
- Co dětem vadí na domácích úkolech.
- Názor dětí na ideu zrušení domácích úkolů

II. Zapojení rodičů do domácí přípravy – z pohledu vnímání a zkušeností dětí

- Vnímaná kompetentnost rodičů k zapojení se do domácí přípravy.
- Vnímaná míra zapojení rodičů do domácí přípravy.
- Způsoby zapojení rodičů z pohledu vnímání a zkušeností dětí.
- Jak vnímají děti pozitivní hodnocení sebe sama ze strany rodičů vycházející z domácí přípravy.

Na základě těchto témat jsme analyzovaly také segment druháčků. Z obou analýz jsme následně vytvořili souhrnnou analýzu obou segmentů, která je jich předstupněm výsledků kvalitativní části. Dovolujeme si tuto souhrnnou analýzu uvést, abychom čtenáře mohly odkázat na konkrétní citace, neboť ve výsledcích to již není vhodné.

9.1 Souhrnná analýza segmentu prvňáčků a druháčků

V následujícím textu užíváme citujeme z přepisů fokusových skupin. Údaje v závorce znamenají číslo fokusové skupiny (FS), stranu v rámci přepisu dané fokusové skupiny (s.), řádek na té konkrétní stránce. Doslovné přepisy fokusových skupin tvoří přílohu č. 3.

I. Postoje dětí k domácí přípravě

Vnímaná náročnost domácí přípravy.

Prvnáčci ve více jak polovině případů považují množství úkolů za přiměřené. Mezi prvňáčky, kteří by uvítali jiné množství úkolů, převažuje mírně počet těch, které by chtěly více, nad těmi, které by si přáli méně úkolů.

„Je jich málo, klidně bych jich dělal víc. ↑“ (FS 1, s. 1, 38).

„Já jich víc teda nechci, je jich dost ↓“ (FS 1, s. 1, 39).

„Akorát“ (FS 3, s. 1, 35).

Více jak tři čtvrtiny druháčků považují množství úkolů za přiměřené. Zbývající druháčci považují množství úkolů za příliš velké. Žádný druháček nevyjádřil pocit nedostatku úkolů.

„Akorát.“ (FS 4, s. 1, 39).

„Dostáváme jich moc.“ (FS 6, s. 1, 24).

Z uvedeného vyplývá, že rozdíl ve vnímané náročnosti domácí přípravy je u prvňáčků mnohem větší. Oproti tomu se u druháčků pohybujeme pouze mezi tím, zda je množství úkolů přiměřené či příliš náročné. V obou skupinách je nejčastěji vyjádřen názor, že je úkolů přiměřené množství. Prvnáčci ani druháčci si nikdy nestěžovali paní učitelce ohledně náročnosti domácích úkolů.

Jaký význam, smysl přisuzují děti domácí přípravě.

Prvnáčci i druháčci ve většině zastávají názor, že jim domácí úkoly pomáhají, přisuzují jim tedy určitý význam, smysluplnost. Prvnáčci i druháčci uvádějí, že jim domácí úkoly umožňují :

- procvičit si doma učivo ze školy, a tím si jej lépe osvojit.

„Děláme to stejné, co ve škole. Tak to líp umíme“ (FS 3, s. 2, 20).

„Můžeme procvičovat“ (FS 4, s. 2, 28).

- být úspěšní ve škole a mít dobré známky;

„Mít lepší známky“ (FS 2, s. 2, 19).

„Připravíme se tak lépe do školy“ (FS 4, s. 1, 15).

- naučit se nové věci;

„Pomáhají nám naučit se psát a číst“ (FS 2, s. 2, 13).

„Budeme pak umět víc věcí. Ve škole všechno nestíháme“ (FS 6, s. 2, 25).

- procvičit si učivo za asistence rodičů.

„Procvičíme si to s rodiči“ (FS 3, s. 2, 18).

„A když někomu něco nejde, doma to procvičí. Může se zeptat rodičů.“ (FS 6, s. 2, 24).

Prvňáčci také opakovaně připisují domácím úkolům to, že díky nim mohou zlepšovat svou inteligenci („být chytrý“). Toto druháčci neuváděli.

„Jsme chytřejší“ (FS 3, s. 2, 17).

Druháčci naopak uvedli, že díky instituci domácích úkolů, nemusí trávit více času ve škole. Jeden z druháčků také rozvinul přínos procvičování doma o to, že mu to umožňuje procvičit látku v klidu. Prvňáčci i druháčci uplatňují připisovaný význam domácím úkolům také při rozhodování o tom, zda by úkoly měly či neměly být.

„To není dobře, protože jinak se nic nenaučíme“ (FS 1, s. 8, 28).

„Není to dobrý nápad, nic bychom neuměli. Musíme si doma učení procvičit“ (FS 5, s. 8, 48).

Prožívaný emocionální postoj dětí k domácí přípravě.

Při analýze i jiných částí jsme si všimli, že pro prvňáčky i druháčky je emocionální postoj k domácím úkolům velmi podstatný, neboť se o něm zmiňují i v souvislostech s tématy, které nevyžadují jej uvádět. Velmi často jej vyjadřovali jak prvňáčci, tak druháčci hned na základě otázky, co si myslí o domácích úkolech. Rozdíl je však v tom, že pokud se hned v úvodu k emocionálním postojům vyznávali prvňáčci, jednalo se o převážně kladné postoje. Zatímco druháčci, kteří v úvodu vyjadřovali většinou negativní postoje.

„Mám rád úkoly“ (FS 3, s. 1, 17).

„Nuda ☹“ (FS 4, s. 1, 20).

Na otázku, který druh domácích úkolů baví děti nejvíce, odpovídali nejčastěji prvňáčci i druháčci, že je baví úkoly související s matematikou. Ostatní odpovědi byly příliš různorodé a nevyplývají nám z nich nějaké závěry platné pro porovnání situace v první a druhé třídě.

„Příklady, matematika“ (FS 1, s. 2, 9).

„!!! Z matematiky“ (FS 6, s. 1, 44)

Prvňáčci i druháčci projevovali svůj emocionální postoj k domácím úkolům také v souvislosti s tím, zda považují za dobrý nápad zrušení domácích úkolů. V této souvislosti prvňáčci projevovaly kladné emocionální postoje vůči domácím úkolům. Projevené postoje u druháčků v této souvislosti byly jak negativní, tak pozitivní. Mírně u druháčků převažovaly ty negativní.

„Mně by se to nelíbilo. Baví mě úkoly.“ (FS 3, s. 8, 4).

„To by bylo skvělý☺“ (FS 5, s. 8, 36).

Dospěli jsme k závěru, že u většiny prvňáčků se setkáváme spíše s kladnými emocionálními postoji vůči domácím úkolům, zatímco u druháčků často jak s pozitivními, tak negativními.

Co dětem vadí na domácích úkolech.

Více jak polovina prvňáčků a zhruba třetina druháčků uvedla, že jim na úkolech nevadí nic.

„Mně nevadí nic, mě úkoly baví. ↑“ (FS 1, s. 2, 41).

„Nic mi nevadí na úkolech“ (FS 6, s. 2, 35).

Prvňáčkům i druháčkům případně vadí jevy spojené s náročností domácích úkolů (u prvňáčků i druháčků množství či délka úkolů, pouze u prvňáčků se vyskytla stížnost na obtížnost a opakovaná stížnost na fyzickou náročnost úkolů – bolest ruky).

„Někdy jsou dlouhé a bolí mě ruka. ↓“ (FS 3, s. 2, 27).

„Mně vadí, když je úkol moc dlouhý, když jich máme moc“ (FS 4, s. 2, 39).

Druháčci oproti prvňáčkům také uváděli, že jim vadí požadavky konkrétního předmětu (nejčastěji český jazyk).

„Vadí mi čeština. Bolí mě při ní oči. ↓“ (FS 5, s. 2, 35).

Názor dětí na ideu zrušení domácích úkolů

Prvňáčci i druháčci se zastávají názor, že zrušit domácí úkoly není dobrý nápad. Domníváme se, že k tomuto rozhodnutí většinu žáků přivádí zejména to, jaký význam domácím úkolům přisuzují. I druháčci, kteří nemají k domácím úkolům pouze pozitivní emocionální postoje, daly přednost právě vnímanému významu před svým emocionálním postojem.

„To není dobře, protože jinak se nic nenaučíme“ (FS 1, s. 8, 28).

„Není to dobrý nápad, už bychom toho tolik nevěděli.“ (FS 5, s. 9, 7).

„Když něčemu nerozumím ze školy, tak se to naučím doma. Úkoly by měly být, i když mě moc nebaví ☺“ (FS 2, s. 8, 7-8).

II. Zapojení rodičů do domácí přípravy – z pohledu vnímání a zkušeností dětí

Vnímaná kompetentnost rodičů k zapojení se do domácí přípravy.

Prvnáčci i druháčci vnímají své rodiče jako kompetentní k zapojení se do domácí přípravy.

„Rodiče tomu rozumí“ (FS 2, s. 2, 50).

„Oni rozumí úkolům. Umí mi to vysvětlit. Moc to ale nepotřebuju“ (FS 4, s. 3, 17).

Někteří druháčci se však již setkali či setkávají se situací, kdy jejich rodiče nerozumí plně úkolu.

„Mamka tomu někdy nerozumí a rozčiluje se, že ji nechápu“ (FS 4, s.3, 18).

„Ví, ale někdy z prvouky se musí podívat na internet“ (FS 5, s. 3, 8).

Mezi druháčky se objevila také výpověď, že dítě neshledává své rodiče jako kompetentní k pomoci s domácí přípravou. Důvodem však je, že jsou rodiče cizinci. Domníváme se tedy, že tato situace nesouvisí s tím, do které třídy dítě chodí.

„Neumí česky, nepomáhají mi“ (FS 5, s.3, 9).

Prvnáčci i druháčci vyhledávají v případě, že potřebují pomoci s úkolem nejčastěji právě rodiče. U druháčků se setkáváme s tím, že osloví s žádostí o pomoc i jiné příbuzné – sourozence či prarodiče.

„Jdu za maminkou.“ (FS 1, s. 4, 43).

„Za ségrou“ (FS5 5, s. 4, 22).

Vnímaná míra zapojení rodičů do domácí přípravy.

V tomto bodě shledáváme výraznější rozdíly mezi žáky prvnáčky a druháčky. Zatímco v první třídě vypovídá více jak polovina dětí, že jim s úkoly pomáhají rodiče, ve druhé třídě takto odpověděla pouze necelá třetina žáků. Děti, které dělají domácí úkol samy, bylo mezi prvnáčky zhruba necelá třetina, mezi druháčky více jak třetina. Rozhodně platí, že mezi druháčky toto byla nejčastější odpověď.

„S mamkou“ (FS 2, s. 2, 35).

„Sama.↑“ (FS 4, s. 2, 47).

U prvnáčků i druháčků určitý počet dětí nevěděl, ke které variantě se spíše přiklonit, často z důvodu proměnlivé míry zapojení rodičů do domácí přípravy. Mezi prvnáčky se jednalo o dvě děti, mezi druháčky sedm dětí.

„Někdy sám, ale někdy mi pomáhá mamka. Vždycky mi to kontroluje“ (FS 1, s. 3, 10).

„Jenom někdy, často sama“ (FS 5, s. 2, 46).

Odpovědi také naznačují, že ve druhé třídě dětem pomáhají více i jiné dospělé osoby, než samotní rodiče - sourozenci, prarodiče. Pokud shrneme uvedené, domníváme se, že ve druhé třídě klesá míra zapojení rodičů do domácí přípravy.

Zajímali jsme se také o to, zda tato míra zapojení rodičů dětem vyhovuje. Ptali jsme se jich proto, zda by raději domácí úkoly vykonávaly samy nebo s rodiči. Prvňáčci preferují ve většině pomoc dospělého, pouze zhruba třetina by preferovala dělat úkoly samostatně.

„Lehčí je to s dospělým“ (FS 1, s. 4, 16).

Oproti tomu více jak polovina druháčků preferuje dělat domácí úkoly samostatně a zhruba pouze třetina druháčků preferuje pomoc dospělých.

„Samy v klidu, rodiče neotravují. ☺☺☺“ (FS 5, s. 3, 43-44).

Tři druháčci také vyjádřili názor, že jim nejvíce vyhovuje kombinace samostatnosti a pomoci dospělého.

„Taky se mi líbí, jak to máme. Dělam ho sám, ale oni kontrolují a můžou mi říct, že mám chybu.“ (FS 6, s. 3, 46-47).

Z uvedeného docházím k závěru, že prvňáčci si přejí větší míru zapojení rodičů do domácí přípravy oproti druháčkům. Zároveň někteří druháčci vyjadřují přání vzájemně se doplňující spolupráce, ve smyslu kompromisu mezi samostatností a pomocí rodičů.

Porovnali jsme v obou skupinách, zda vnímaná reálná míra zapojení rodičů odpovídá tomu, co preferují děti. Téměř u tří čtvrtin prvňáčků jsme zaznamenali soulad. Nesoulad jsme zaznamenali u 4 dětí. U více jak tří čtvrtin druháčků jsme zaznamenali soulad. Nesoulad u 2 dětí. Výsledky jsou tedy poměrně podobné u prvňáčků i druháčků. Znamená to tedy, že prvňáčci i druháčci jsou většinou spokojeni s tím, nakolik se jejich rodiče do domácí přípravy zapojují.

„S mámou“ (FS 2, s. 2, 40). – „S rodiči“ (FS 2, s. 3, 47).

„Sám“ (FS 6, s. 2, 50). – „S dospělými je to lepší“ (FS 6, s. 3, 42).

Způsoby zapojení rodičů z pohledu vnímání a zkušeností dětí.

U prvňáčků i druháčků se velmi častou vyskytovala výpověď, že většina rodičů kontroluje domácí úkoly. Druháčci často zmiňovali, že rodiče se zapojují právě „jen“ kontrolou úkolů a upozorněním na chyby. Vzhledem k tomu, že většina druháčků zároveň vypověděla, že jim rodiče v případě potřeby poskytnou radu či vysvětlení, domníváme se, že

slůvkem „jen“ zdůrazňovali zejména svou samostatnost v domácí přípravě, nikoliv to, že by jim rodiče následně nepomohli s případnou opravou. S podobným způsobem způsobem, kdy dítě vykonává úkol samo a rodiče jej v závěru zkontrolují, se můžeme setkat i u některých prvňáčků, ale méně často.

„Kontrolují mi na konci úkol a podepíší ho“ (FS 3, s. 3, 28).

„Jenom kontrolují, jestli mám vše správně“ (FS 4, s. 3, 28).

„Moc ne. Dělán úkoly sama. Mamka je jenom kontroluje a podepíše se“ (FS 6, s. 3, 24).

Rodiče prvňáčků se také poměrně často zapojují do domácí přípravy tím, že jsou při ní osobně přítomní, dohlížejí na dítě a poskytují okamžitou podporu. U druháčků se tento způsob zapojení vyskytuje podstatně méně často.

„...Mamka se mnou sedí a řekne mi, když tam mám chybu“ (FS 1, s. 3, 33).

Prvňáčci i druháčci uvádějí, že jedním ze způsobů zapojení se rodičů do domácí přípravy je poskytnutí rady či vysvětlení.

„Umí mi poradit, když nevím“ (FS 2, s. 3, 35).

„Jdu za nimi, když nevím, a oni mi řeknou, jak na to jít“ (FS 5, s. 3, 31).

Prvňáčci ani druháčci mezi uvedené způsoby zapojení neuvedli, že rodiče jim stanovují pravidla ohledně domácí přípravy, přestože v jiné části s naprostou převahou vypověděli, že rodiče jsou ti, kteří stanovují pravidla. Z toho usuzujeme, že se rodiče tímto způsobem do přípravy zapojují, ale děti to zřejmě nevnímají jako určitý způsob zapojení.

Pokud shrneme uvedené, vnímají děti podobné způsoby zapojení rodičů do domácí přípravy. Rodiče druháčků častěji volí způsoby, při nichž dítě uplatní více autoregulaci. Rodiče prvňáčků i druháčků domácí úkoly kontrolují, upozorňují na případné chyby, poskytují rady a vysvětlení.

Jak vnímají děti pozitivní hodnocení sebe sama ze strany rodičů vycházející z domácí přípravy.

Více jak polovina prvňáčků i druháčků zažívá ze strany rodičů pozitivní hodnocení práce při domácích úkolech.

„Když mám úkol hned správně, tak mě rodiče chválí, že mi to jde rychle“ (FS 1, s. 6, 49).

„Chválí mě, když ho mám rychle a dobře. Mamka říká, že jsem šikulka. ↑“ (FS 5, s. 7, 4).

Podstatná část dětí, bez ohledu na třídu, do které chodí, necítí plně ze strany rodičů pozitivní hodnocení práce při domácích úkolech.

„Mně nic neříkají“ (FS 2, s. 6, 23).

„Moc mě nechválí“ (FS 5, s. 7, 10).

Vzhledem k tomu, že považujeme pochvalu za velmi důležitou součást motivace práce dětí, zdá se nám to jako ne příliš uspokojivý výsledek.

9.2 Výsledky kvalitativní části vzhledem k výzkumným otázkám

Výzkumná otázka č. 1:

Jaký je rozdíl v postojích žáků prvních a druhých tříd k domácí přípravě a domácím úkolům?

V oblasti postojů žáků prvních a druhých tříd jsme se věnovali tomu, jak děti vnímají náročnost domácí přípravy, jaký význam či smysl jí přisuzují, jaký emocionální postoj k ní mají, co dětem vadí na domácích úkolech a v závěru jsme se zabývali tím, zda by děti byly pro zrušení domácích úkolů. Z výsledků vyplynulo, že většina prvňáčků i druháčků vnímá množství domácích úkolů jako přiměřené. Rozdíl je v tom, že pokud žáci nepovažují úkol za přiměřený, prvňáčci mohou oproti druháčkům pociťovat i nedostatek domácích úkolů, nikoliv pouze velké množství.

Mezi prvňáčky a druháčky také panuje shoda v tom, že přisuzují domácím úkolům velký význam, považují je za nápomocné. Shodují se také v konkrétních důvodech, proč je považují za smysluplné (možnost procvičovat látku a tím si ji lépe osvojit, být úspěšní ve škole, naučit se nové věci, procvičit si učivo za pomoci rodičů). Prvňáčci a druháčci se mírně liší v tom, že uvádějí ještě další přínosy domácích úkolů (prvňáčci – díky domácím úkolům jsou inteligentnější; druháčci – díky domácím úkolům nemusí ve škole trávit více času, možnost procvičovat látku v klidu doma).

Rozdíl mezi prvňáčky a druháčky zaznamenáváme v oblasti emocionální postojů k domácí přípravě. U většiny prvňáčků se setkáváme s kladnými emocionálními postoji vůči domácím úkolům, zatímco u druháčků jak s pozitivními, tak negativními. Domníváme se tedy, že mezi první a druhou třídou dochází k zásadní změně v této oblasti.

Rozdíl mezi prvňáčky a druháčky shledáváme také v tom, co „jim vadí“ na domácí přípravě. Prvňáčci ve více jak polovině případů uváděli, že jim nevadí nic. Druháčkům tedy vadí na domácích úkolech něco častěji, než prvňáčkům. Uváděné jevy, které jim „vadí“ byly

v obou skupinách podobné (jevy spojené s náročností domácích úkolů), u druháčků se objevovaly výpovědi označující konkrétní předmět.

Zajímavé zjištění v oblasti postojů dětí je, že druháčci i prvňáčci se vyjádřili proti nápadu zrušit domácí úkoly. Docházíme k závěrům, že k tomuto rozhodnutí žáky vedou zejména jejich přesvědčení o významnosti a smysluplnosti domácí přípravy.

Docházíme tedy k závěrům, že rozdíly v postojích prvňáčků a druháčků k domácím úkolům existují. Nejpatrnější je změna jejich emocionálního postoje k domácí přípravě (druháčci zastávají méně pozitivní). Patrný je také rozdíl ve vnímané náročnosti domácí přípravy (druháčci v celkovém pojetí vnímají domácí úkoly o něco více náročné, než prvňáčci) a v tom, že druháčkům na úkolech častěji něco „vadí“. Naopak je patrná shoda v tom, že připisují domácím úkolům smysluplnost a z tohoto důvodu se shodují v názoru, že by domácí úkoly neměly být zrušeny.

Výzkumná otázka č. 2:

2. Jaký je rozdíl v prožívání a vnímání žáků prvních a druhých tříd ohledně zapojení se jejich rodičů do domácí přípravy?

V oblasti prožívání a vnímání žáků prvních a druhých tříd ohledně zapojení se jejich rodičů do domácí přípravy jsme se věnovali tomu, jak děti vnímají kompetentnost svých rodičů pro zapojení se, míru jejich zapojení, způsoby zapojení rodičů do domácí přípravy, pozitivní hodnocení sebe sama ze strany rodičů. Došli jsme k závěrům, že mezi prvňáčci i druháčci vnímají své rodiče jako kompetentní k zapojení se do domácí přípravy. Rozdíl je v tom, že druháčci se častěji setkali či setkávají se situacemi, kdy jejich rodiče plně úkolu nerozumí.

Výrazný rozdíl mezi prvňáčky a druháčky je ve vnímané míře zapojení rodičů do domácí přípravy. Druháčci vnímají podstatně nižší míru zapojení rodičů než prvňáčci. Prvňáčci i druháčci se shodují v tom, že jim míra zapojení rodičů vyhovuje. Tedy rozdíl je v tom, že prvňáčci preferují častěji vyšší míru zapojení, zatímco druháčci preferují vyšší míru samostatnosti.

Prvňáčci a druháčci vnímají podobné způsoby zapojení rodičů do domácí přípravy. Rodiče prvňáčků i druháčků domácí úkoly kontrolují, upozorňují na případné chyby, poskytují rady a vysvětlení. Rozdíl je v tom, jak často jednotlivé způsoby rodiče uplatňují. Rodiče druháčků častěji volí způsoby, při nichž dítě uplatní více autoregulaci (zejména kontrolují po samostatném vypracování domácího úkolu).

Ohledně zjišťování situace, jak děti vnímají pozitivní hodnocení sebe sama ze strany rodičů, jsme dospěli k názoru, že se v tomto prvňáčci a druháčci výrazněji neliší. Více jak polovina prvňáčků i druháčků vnímá ze strany rodičů pochvalu za svou práci, avšak podstatná část necítí plně ze strany rodičů pozitivní hodnocení. To považujeme neuspokojivý výsledek, neboť považujeme pochvalu za důležitou součást motivace dětí.

V rámci vnímání zapojení rodičů do domácí přípravy existují mezi prvňáčky a druháčky rozdíly. Nejvíce patrný rozdíl je v oblasti vnímané míry zapojení. Prvňáčci oproti druháčkům vnímají podstatně vyšší míru zapojení a zároveň ji preferují, zatímco druháčci naopak – vnímají nižší míru zapojení a také ji preferují. Podstatný rozdíl je také v tom, nakolik rodiče uplatňují způsoby zapojení se do domácí přípravy. Rodiče druháčků častěji volí způsoby vyžadující od dítěte vyšší míru seberegulace. Naopak panuje shoda mezi prvňáčky a druháčky v tom, zda považují své rodiče za kompetentní zapojit se do domácí přípravy, panuje celkem shoda v tom, nakolik děti pociťují ze strany rodičů chválu.

10. VÝSLEDKY KVANTITATIVNÍ ČÁSTI

Výsledky kvantitativní části lze rozdělit do čtyř skupin:

1. postoje dětí k domácím úkolům
2. tvrzení dětí o zapojení se rodičů do domácí přípravy
3. postoje rodičů k domácím úkolům
4. tvrzení rodičů o svém zapojení do domácí přípravy

10.1 Postoje dětí k domácím úkolům

Hypotéza č. 1

H_0 : Obliba domácích úkolů a jeho přípravy u dítěte nezávisí na tom, zda chodí do první nebo do druhé třídy.

H_1 : Prvnáčníci mají domácí úkoly a přípravu do školy raději než druháčníci.

Na základě jednostranného t-testu ($t=0,29$, $p\text{-value}=0,3846$) nebyla na hladině významnosti $\alpha=0,05$ zamítnuta H_0 . Naše hypotéza, že prvňáčci mají domácí úkoly a přípravu do školy raději než druháčníci tedy nebyla potvrzena. Obliba domácích úkolů a jeho přípravy u dítěte tedy nezávisí na tom, zda chodí do první nebo do druhé třídy.

Hypotéza č. 2.

H_0 : Snaha dítěte dělat dobře domácí úkoly a přípravu do školy nezávisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy.

H_2 : Druháčníci se snaží častěji než prvňáčci dělat dobře domácí úkoly a přípravu do školy.

Na základě jednostranného t-testu ($t=-1,89$, $p\text{-value}=0,0306$) byla na hladině významnosti $\alpha=0,05$ zamítnuta hypotéza H_0 . Naše hypotéza, že druháčníci se snaží častěji než prvňáčci dělat dobře domácí úkoly a přípravu do školy, tedy byla potvrzena.

Hypotéza č. 3

H_0 : Názor dítěte, že mu domácí úkoly a příprava do školy pomáhá, aby mělo rádo školu, nezávisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy.

H₃: Prvnáčci více než druháčci souhlasí s názorem, že domácí úkoly a příprava do školy jim pomáhá k tomu, aby měli rádi školu.

Na základě jednostranného t-testu ($t=1,73$, $p\text{-value}=0,0428$) byla na hladině významnosti $\alpha=0,05$ zamítnuta hypotéza H₀. Naše hypotéza, že prvnáčci více než druháčci souhlasí s názorem, že domácí úkoly a příprava jim pomáhají, aby měli rádi školu, byla potvrzena.

10.2 Tvrzení dětí o zapojení se rodičů do domácí přípravy

Hypotéza č. 4

H₀: Tvrzení dítěte, že jeden z rodičů mu pomáhá s domácími úkoly a přípravou do školy, nezávisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy.

H₄: Prvnáčci častěji tvrdí, že jeden z rodičů jim pomáhá s domácími úkoly a přípravou do školy, než druháčci.

Na základě jednostranného t-testu ($t=-1,28$, $p\text{-value}=0,8990$) nebyla na hladině významnosti $\alpha=0,05$ zamítnuta hypotéza H₀. Naše hypotéza, že prvnáčci častěji tvrdí, že jeden z rodičů jim pomáhá s domácími úkoly a přípravou do školy, než druháčci, nebyla potvrzena. Tvrzení dítěte, že jeden z rodičů mu pomáhá s domácími úkoly a přípravou do školy, nezávisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy.

Hypotéza č. 5

H₀: Tvrzení dítěte, že jeden z rodičů (nebo oba) mu vytýká, když si neudělá domácí úkoly, nezávisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy.

H₅: Druháčci častěji než prvnáčci tvrdí, že jeden z rodičů (nebo oba) jim vytýkají, když si neudělají domácí úkoly.

Na základě jednostranného t-testu ($t=-1,69$, $p\text{-value}=0,0464$) byla na hladině významnosti $\alpha=0,05$ zamítnuta hypotéza H₀. Naše hypotéza byla potvrzena - druháčci častěji než prvnáčci tvrdí, že jeden z rodičů (nebo oba) jim vytýkají, když si neudělají domácí úkoly.

Hypotéza č. 6

H₆ (H₀): Tvrzení dítěte, že jeden z rodičů (nebo oba) ho povzbuzuje, že dělá dobře domácí úkoly a přípravu do školy, nezávisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy.

H_A : Tvrzení dítěte, že jeden z rodičů (nebo oba) ho povzbuzuje, že dělá dobře domácí úkoly a přípravu do školy, závisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy.

Na základě oboustranného t-testu ($t = -1,29$, $p\text{-value} = 0,1997$) nebyla na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítnuta hypotéza H_0 .

Potvrdil se tak tedy náš předpoklad, že tvrzení dítěte, že jeden z rodičů (nebo oba) ho povzbuzuje, že dělá dobře domácí úkoly a přípravu do školy, nezávisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy.

10.3 Postoje rodičů k domácím úkolům

Hypotéza č.7

H_0 : Obliba domácích úkolů a přípravy do školy u rodiče nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

H_7 : Obliba domácích úkolů a přípravy do školy u rodiče závisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

Na základě oboustranného t-testu ($t = 0,43$, $p\text{-value} = 0,6700$) nebyla na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítnuta hypotéza H_0 .

Naše hypotéza, že obliba domácích úkolů a přípravy do školy u rodiče závisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy, nebyla přijata. Obliba domácích úkolů a přípravy do školy u rodiče nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

Hypotéza č. 8

$H_8 (H_0)$: Názor rodiče na to, zda domácí úkoly a příprava do školy pomáhají dítěti zvládnout učivo, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

H_A : Názor rodiče na to, zda domácí úkoly a příprava do školy pomáhají dítěti zvládnout učivo, závisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

Na základě oboustranného t-testu ($t = -1,77$, $p\text{-value} = 0,0795$) nebyla na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítnuta hypotéza H_0 .

Potvrdil se tak tedy náš předpoklad, že názor rodiče na to, zda domácí úkoly a příprava do školy pomáhají dítěti zvládnout učivo, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

Hypotéza č. 9

H_9 (H_0): Názor rodiče, že domácí úkoly a příprava do školy mu umožňují být informován o tom, co se jeho dítě učí, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

H_A : Názor rodiče, že domácí úkoly a příprava do školy mu umožňují být informován o tom, co se jeho dítě učí, závisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

Na základě oboustranného t-testu ($t = 0,10$, $p\text{-value} = 0,9241$) nebyla na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítnuta hypotéza H_0 .

Potvrdil se tak tedy náš předpoklad - názor rodiče, že domácí úkoly a příprava do školy mu umožňují být informován o tom, co se jeho dítě učí, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

10.4 Tvrzení rodičů o svém zapojení do domácí přípravy

Hypotéza č. 10

H_{10} (H_0): Tvrzení rodiče, jak často kontroluje domácí úkoly a přípravu do školy svého dítěte, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

H_A : Tvrzení rodiče, jak často kontroluje domácí úkoly a přípravu do školy svého dítěte, závisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

Na základě oboustranného t-testu ($t = 2,09$, $p\text{-value} = 0,0384$) byla na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítnuta hypotéza H_0 . Náš předpoklad, že tvrzení rodiče, jak často kontroluje domácí úkoly a přípravu do školy svého dítěte, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy, byl zamítnut. Z výsledku vyplývá, že rodiče prvňáčků častěji než rodiče druháčků kontrolují domácí úkoly a přípravu do školy svého dítěte.

Hypotéza č. 11

H_0 : Tvrzení rodiče, jak často pomáhá svému dítěti při četbě, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

H_{11} : Rodiče prvňáčků pomáhají svému dítěti při četbě častěji, než rodiče druháčků.

Na základě jednostranného t-testu ($t= 3,45$, $p\text{-value}=0,0004$) byla na hladině významnosti $\alpha=0,05$ zamítnuta hypotéza H_0 . Potvrdila se naše hypotéza, že rodiče prvňáčků pomáhají svému dítěti při četbě častěji, než rodiče druháčků.

Hypotéza č. 12

H_{12} (H_0): Tvrzení rodiče, týkající se toho, zda je povinen sledovat pokroky svého dítěte, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

H_A : Tvrzení rodiče, týkající se toho, zda je povinen sledovat pokroky svého dítěte, závisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

Na základě oboustranného t-testu ($t= 0,54$, $p\text{-value}=0,5911$) nebyla na hladině významnosti $\alpha=0,05$ zamítnuta hypotéza H_0 . Potvrdil se tak náš předpoklad, že tvrzení rodiče, týkající se toho, zda je povinen sledovat pokroky svého dítěte, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

10.5 Shrnutí výsledků kvantitativní části

V oblasti postojů dětí k domácím úkolům nedošlo překvapivě k potvrzení naší hypotézy, že prvňáčci mají domácí úkoly a přípravu do školy raději než druháčci. Potvrdil se nám závěr, že druháčci se snaží častěji než prvňáčci dělat dobře domácí úkoly a přípravu. Prvňáčci více než druháčci souhlasí s názorem, že domácí úkoly a příprava do školy jim pomáhají, aby měli rádi školu.

V oblasti tvrzení dětí o zapojení se rodičů do domácí přípravy jsme dospěli k následujícímu. Nepodařilo se prokázat častější tvrzení prvňáčků, že jeden z rodičů jim pomáhá s domácími úkoly a přípravou do školy, oproti druháčkům. Prokázali jsme častější tvrzení u druháčků oproti prvňáčkům, že jeden z rodičů (nebo oba) jim vytýkají, když si neudělají domácí úkoly. Prokázali jsme také tvrzení dítěte, že jeden z rodičů (nebo oba) ho povzbuzuje, že dělá dobře domácí úkoly a přípravu do školy, nezávisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy.

V oblasti postojů rodičů k domácím úkolům se nepodařilo prokázat, obliba domácích úkolů a přípravy do školy u rodiče závisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy. Potvrdil se náš předpoklad, že názor rodiče na to, zda domácí úkoly a příprava do školy pomáhají dítěti zvládnout učivo, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy. Dle výsledků názor rodiče, že domácí úkoly a příprava do školy mu umožňují být

informován o tom, co se jeho dítě učí, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy. To jsme předpokládali, tedy se potvrdila naše hypotéza.

V oblasti tvrzení rodičů o svém zapojení do domácí přípravy se ukázalo, že rodiče prvňáčků častěji než rodiče druháčků kontrolují domácí úkoly a přípravu do školy svého dítěte. Tento závěr jsme neočekávali. Dále byla potvrzena naše domněnka, že rodiče prvňáčků pomáhají svému dítěti při četbě častěji, než rodiče druháčků. Potvrdil se také náš předpoklad, že rodičem vnímaná povinnost sledovat pokroky svého dítěte, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

11. DISKUZE

Hlavním cílem výzkumu bylo získat bližší poznatky o postojích žáků a jejich rodičů k domácí přípravě a zapojení se rodičů do domácí přípravy v první a druhé třídě. Jsme si vědomi toho, že tato práce nepostihuje problematiku komplexně. Domníváme se však, že výsledky našeho výzkumu přinášejí několik informací, které by pomohly celkovému zmapování daného tématu.

V první oblasti zkoumání – postojů dětí k domácím úkolům, nedošlo pro nás velmi překvapivě k potvrzení hypotézy č. 1, nepodařilo se prokázat, že prvňáčci mají domácí úkoly a přípravu do školy raději než druháčci. Překvapivý pro nás tento závěr je z toho důvodu, že kvalitativní výzkum k takovému závěru přesvědčivě vypovídal. U hypotézy č. 2 se nám podařilo prokázat, že druháčci se snaží častěji než prvňáčci dělat dobře domácí úkoly a přípravu do školy. Tento výsledek podporuje naši domněnku, že u dětí v mladším školním věku se rozvíjí seberegulace a vůle, a tím se zvyšuje také jejich snaha dělat dobře domácí úkoly. U hypotézy č. 3 došlo k potvrzení naší hypotézy - prvňáčci více než druháčci souhlasí s názorem, že domácí úkoly a příprava jim pomáhají, aby měli rádi školu. K tomuto předpokladu jsme došli na základě výsledků kvalitativní části ohledně rozdílu v emocionálních postojích dětí k domácí přípravě. Očekávali jsme, že se potvrdí hypotéza č. 1 a tato hypotéza č. 3 poslouží pouze jako podpora. Nyní se nacházíme v nejednoznačné situaci a domníváme se, že vzhledem k protichůdnosti výsledků u hypotézy č. 1 a č. 3. by se mohlo jednat právě o podnět pro další výzkumy – zjistit, zda se skutečně emocionální vztah dětí k domácí přípravě mezi první a druhou třídou neliší a případně hledat jiné vysvětlení pro potvrzení hypotézy č. 3. Jedním z možných vysvětlení hypotézy č. 3 je také to, že prvňáčci méně rozumí otázce a spíše odpovídají na její druhou část, zda mají rádi školu. To je opravdu pouze jeden z návrhů vysvětlení, která by teprve měla být zjišťována.

V oblasti tvrzení dětí o zapojení se rodičů do domácí přípravy se nepodařilo prokázat hypotéza č. 4. Očekávali jsme častější výpověď prvňáčků o tom, že jeden z rodičů jim pomáhá s domácími úkoly a přípravou do školy, než u druháčků. Tuto domněnku jsme stanovili na základě výsledků kvalitativní části, kdy byl patrný rozdíl mezi výpověďmi prvňáčků a druháčků ohledně toho, nakolik jim rodiče pomáhají. Je možné, že si děti tuto otázku v kontextu dotazníku vyložily jinak. Mohlo dojít k záměně na základě nabízených odpovědí. Zatímco v kvalitativní části se děti spíše rozhodovaly mezi tím, zda dělají úkol samy nebo s dospělým, v dotazníku vybíraly z odpovědí na škále. Prokázala se hypotéza č. 5 – druháčci častěji než prvňáčci tvrdí, že jeden z rodičů (nebo oba) jim vytýkají, když si neudělají domácí úkoly. To nám umožňuje i nadále se domnívat, že u druháčků rodiče

spoléhají na vyšší míru seberegulace, a proto pokud dítě nesplní své úkoly, vnímají to jako větší provinění, než u prvňáčků. Prokázala se také naše domněnka ohledně hypotézy č. 6. – tvrzení dítěte, že jeden z rodičů (nebo oba) ho povzbuzuje, že dělá dobře domácí úkoly a přípravu do školy, nezávisí na tom, zda chodí do první nebo druhé třídy. Tento předpoklad vyplynul z výsledků kvalitativní části výzkumu.

V oblasti postojů rodičů k domácím úkolům se nepodařila prokázat hypotéza č. 7. Obliba domácích úkolů a přípravy do školy u rodiče nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy. Vzhledem k tomu, že jsme očekávali vztah mezi oblíbeností domácích úkolů u dítěte a tím, zda je prvňáček nebo druháček, usuzovali jsme také na obdobnou závislost u oblíbenosti u rodičů a toho, zda jejich dítě chodí do první nebo druhé třídy. Toto se nepotvrdilo, stejně jako se v hypotéze č. 1 nepotvrdila závislost oblíbenosti domácích úkolů a přípravy na školu u dítěte a tím, zda chodí do první nebo druhé třídy. Hypotéza č. 8 byla potvrzena – názor rodiče na to, zda domácí úkoly a příprava do školy pomáhají dítěti zvládnout učivo, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy. Byla také potvrzena hypotéza č. 9 - názor rodiče, že domácí úkoly a příprava do školy mu umožňují být informován o tom, co se jeho dítě učí, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy. Z výsledků hypotéz č. 8 a č. 9 můžeme usuzovat, že mínění rodiče o těchto přínosech domácí přípravy se mezi první a druhou třídou nemění.

V oblasti tvrzení rodičů o svém zapojení do domácí přípravy nás překvapil výsledek hypotézy č. 10. Ze závěrů kvalitativní části jsme očekávali, že kontrola rodičů bude nezávislá na tom, do které třídy jejich dítě chodí. Z kvalitativní části vyplývalo, že děti vnímají kontrolu svých rodičů obdobně v první i druhé třídě. Výsledek hypotézy č. 10 však vyjadřuje, že rodiče prvňáčků častěji než rodiče druháčků kontrolují domácí úkoly a přípravu do školy svého dítěte. Hypotéza č. 11 byla potvrzena - že rodiče prvňáčků pomáhají svému dítěti při četbě častěji, než rodiče druháčků. O tomto vypovídá jak teorie, tak naše osobní zkušenost z praxe. Hypotéza č. 12 byla také potvrzena – rodiči vnímaná povinnost sledovat pokroky svého dítěte, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy. Tento výsledek potvrdil naši domněnku vycházející již z kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum naznačoval, že rodiče volí méně zasahující způsoby spolupráce, ale neustále se zajímají o domácí úkoly, minimálně v podobě kontroly, a to jak v první, tak druhé třídě.

Jsme si vědomi omezení, která tento výzkum má a která musíme zohlednit při interpretaci výsledků. Zásadním nedostatkem tohoto výzkumu je výběr výzkumného souboru. Složení respondentů nerespektuje sociodemografické charakteristiky normálního rozložení

v populaci. Jedním důvodem, proč tomu tak není, jsou lokality, z nichž respondenti pocházejí (Praha a okolí). I pokud bychom se chtěli zaměřit pouze na Prahu a okolí, výběr škol neproběhl náhodným výběrem. Dalším důvodem je, že jak v kvalitativní části, tak kvantitativní byla účast rodičů i dětí dobrovolná, neúčastnili se všichni. My nyní nevíme, nakolik by byly výsledky odlišné, kdyby se účastnili všichni. Jednoduše řečeno, mohli se účastnit například spíše rodiče, kteří jsou obecně více zainteresovaní do vzdělávání svých dětí. Stejně tak účast dětí v fokusových skupinách založená na dobrovolnosti mohla vést k tomu, že ve skupinách byly spíše děti extravertní, komunikativní. Nedostatkem výběrového souboru je také to, že děti i rodiče pocházeli pouze z několika tříd. Jak se domníváme, i jak potvrzují výzkumy (např. Trautwein, et al., 2009) názory a postoje rodičů i dětí na domácí přípravu jsou silně ovlivněny pedagogickým působením daných učitelů. V příštím výzkumu, bychom mohli zohlednit právě roli učitelova působení, zjistit závislost některých jevů právě s učitelem. Byli jsme si tohoto vědomi již v průběhu studie. Nakonec jsme se rozhodli hledisko učitele nezohlednit, neboť by byl výzkum příliš rozsáhlý a zejména počet učitelů příliš nízký. Další možností, jak předejít tomuto zkreslení v dalších výzkumech je, že by se výzkumný vzorek vybíral z většího počtu tříd.

Zastoupení rodičů ve výzkumném souboru bylo charakteristické velkou převahou žen nad muži. To sice jednak může vypovídat o tom, že právě matky se věnují více domácí přípravě dětí, ale tato hypotéza je nepodložená a proto musíme počítat s tím, že nízká účast otců ve výzkumu může opět výsledky zkreslit. Například to může být také způsobeno pouze tím, že matky jsou ochotnější vyplnit dotazník.

Zvolená metoda kvalitativní části (fokusové skupiny) má také svá rizika. U dětí v takto nízkém věku hrozí, že budou své odpovědi upravovat dle odpovědí ostatních ve skupině. Byli jsme si vědomi, že vhodnější metodou by byly individuální rozhovory s dětmi, ale to nebylo bohužel z časových důvodů dětí, školy i našich možné. Rozhodli jsme se proto pro metodu fokusových skupin i s vědomím tohoto rizika. Snažili jsme se mu předcházet apelováním na děti, že situace každého z nich může být naprosto jiná, žádné odpovědi nejsou správné či nesprávné. Děti jsme žádali o vzájemný respekt k odpovědím. Výhodou fokusových skupin naopak bylo možnost pozorování projevů skupiny, vzájemné interakce mezi dětmi. Zároveň přiznáváme, že vzájemná interakce probíhala pouze omezeně. Děti i přes instrukce stále spíše odpovídaly moderátorovi.

Limity naší práce jsou také výrazné z hlediska toho, že nebylo možné fokusové skupiny natáčet a byli jsme odkázáni na formu písemného záznamu. Samozřejmě mohlo dojít k vyšší ztrátě dat, než je tomu při nahrávání. Snažili jsme se zmírnit dopady tohoto omezení

tím, že jsme připravili formulář k záznamu tak, aby se v něm zapisovatelé co nejrychleji mohli orientovat, nastavili jsme dopředu pokyny k transkripci pro urychlení zápisu, doslovné přepisy jsme dělali v co nejkratší době po uskutečnění fokusové skupiny, abychom mohli využít také informace z naší paměti.

Jsme si také vědomi vysoké náročnosti dotazníků použitých v kvantitativní části, a to jak pro děti, tak pro rodiče. Některé oslovené školy právě z tohoto důvodu odmítly účast ve výzkumu. Náročnost vzhledem k rodičům dle našeho mínění nespočívala v obtížnosti otázek, spíše v jejich velkém množství. Rodiče proto mohli ztrácet v průběhu vyplňování chuť více se nad otázkami zamýšlet. Náročnost dotazníku pro děti vyplývala opět z velkého množství otázek. Jsme si ale také vědomi, že otázky a možnosti odpovědí na ně mohly být pro děti obtížné, nemusely jim vždy plně rozumět. Tento nedostatek jsme se snažili eliminovat vyplňováním dotazníků s dětmi, kdy jim byly nesrozumitelné otázky vysvětleny, položeny slovně a také jsme jim asistovali při zaškrťování odpovědí.

Někteří rodiče nepovažovali způsob identifikačního kódu jako dostatečně anonymní. V ideálním případě to řešili tím, že dotazník i přesto vyplnili a poslali ho po dítěti zpět do školy. My jsme si pak vytvořili náhradní identifikátor, na jehož základě jsme spojili dotazník dítěte a rodiče. To, že některým rodičům se nezdálo zabezpečení anonymity dostatečné, mohlo být důvodem, proč se někteří rodiče odmítli účastnit, či zkreslením výpovědí (rodiče mohli vypovídat tak, aby se nemuseli obávat toho, že budou identifikováni).

K určité míře nepřesností výzkumu mohlo dojít také snahou respondentů stylizovat se do „lepšího světla“, a to jak u dětí, tak rodičů. Obě skupiny se mohly snažit podávat schopnosti dítěte na vyšší úrovni, zkreslovat informace o zapojení rodičů do domácí přípravy dle toho, jak to považují za správné. Toto jsme se snažili eliminovat zárukou anonymity. A zejména u dětí jsme několikrát opakovali, že neexistují správné a nesprávné odpovědi.

Jsme si také vědomi vágnosti některých otázek v dotaznících, jejichž obsah si rodiče i děti mohli vysvětlit několika způsoby. Zkreslení z tohoto důvodu jsme se snažili eliminovat tím, že jsme do výsledků zpracovali odpovědi na otázky, u nichž se nám zdálo toto riziko nižší.

Pro praxi je využitelný zejména závěr týkající se chválení a hubování dětem při domácí přípravě. Jak vyplývá z výsledků, děti vnímají stejnou míru pochvaly ze strany rodičů v první a druhé třídě, ale rodiče dětem více hubují, když neudělají domácí úkol ve druhé třídě. To samo o sobě nemusí být znepokojivé. Pokud děti vnímají míru pochvaly jako dostatečnou. Nám však výsledky kvalitativní části naznačují, že je v obou ročnících podstatná skupina dětí,

kteřé nepocit'ují dostatečně pochvalu své práce ze strany rodičů. Samozřejmě by bylo dobré toto ještě potvrdit v dalších výzkumech. Nicméně pedagogové a jiní odborníci se mohou na tuto oblast zaměřit již nyní, více ji sledovat a předávat rodičům informace o tom, že učení formou odměn dosahuje lepších výsledků než pomocí trestů.

Při navazování spolupráce s rodiči škola může pracovat s tím, že rodiče ve druhé třídě méně kontrolují dětem úkoly. Tomu by například měli učitelé uzpůsobit hodnocení domácí přípravy. Měli by si být vědomi toho, že výsledky v druhé třídě tedy zřejmě více náležejí práci dítěte, zatímco v první třídě mohou být výsledky více ovlivněny podporou dítěte ze strany rodiče.

Naše práce se tématem zabývá pouze v omezené míře, a proto by bylo dobré zaměřit v dalších studiích na problematiku hlouběji a eliminovat uvedené limity této práce. Například lépe provést výběr výzkumného souboru a upravit také způsob sběru dat.

Domníváme se, že na základě našeho výzkumu by se předmětem dalších studií mohlo stát zjištění situace, jak se vyvíjí emocionální postoje dítěte k domácím úkolům. Naš výzkum nepotvrdil, že by docházelo ke změně mezi první a druhou třídou, ale zároveň se potvrdila hypotéza, že prvňáčkům častěji pomáhají domácí úkoly k tomu, aby měli rádi školu. Domníváme se, že zmapování emocionálních postojů dětí by bylo prospěšné, neboť s emocionálními postoji můžeme velmi dobře pracovat v rámci motivování dítěte.

Zajímavé také je, že výzkumný soubor rodičů byl tvořen převážně matkami. Našemu předpokladu, že to příčinou je častější účast matek při domácí přípravě, dokládá na významu nejen následující. Jednak i Šulová (2010) považuje za specifikum rodičovské role matky to, že se snaží získat a udržovat pozornost dítěte, pečuje o jeho komfort. To jsou předpoklady k tomu, aby se domácí přípravy účastnila spíše matka. A druhým argumentem, proč se domníváme, že se matky účastní domácí přípravy častěji je toto: pokud děti jmenovaly konkrétně rodiče v rámci odpovědí na různé otázky (koho žádají o pomoc při domácích úkolech, s kým vypracovávají domácí úkoly, kdo stanovuje pravidla atd.), jmenovaly převážně matky. Další studie by se mohly zaměřit právě na rozdílnost účasti matek a otců při domácí přípravě. Jednak by se mohlo potvrdit, že účast otců je skutečně nižší a jednak by zmapování této problematiky mohlo vést k novým poznatkům, jak má škola lépe spolupracovat s rodiči.

ZÁVĚR

V této práci jsme se zaměřili na problematiku domácí přípravy žáků mladšího školního věku z hlediska součinnosti školy, rodiny a dítěte. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

V teoretické části jsme se pokusili komplexně zaměřit na toto téma v souvislosti s širšími aspekty. Na počátku jsme se věnovali přehledu historického vývoje vztahu mezi dětmi a dospělými. Tato kapitola nám ukázala, že postavení dětí prochází v historii velmi značnými proměnami a i my bychom si měli být vědomi, že současná situace je pouze určitým stavem, který by se měl nadále vyvíjet, tak aby byl co nejvíce přínosný pro obě strany. V další kapitole jsme pojednali o socializaci dítěte. Snažili jsme se více si přiblížit mechanismy socializace, neboť jejich pochopení může napomoci rozvíjet vhodné působení na dítě. Věnovali jsme se také činitelům socializace, kde jsme si zdůraznili, že nejdůležitějšími činiteli pro dítě je právě rodina a škola. Pro práci s naším tématem jsme považovali za nezbytné seznámit se s vývojovými charakteristikami předškolního a dítěte mladšího školního věku. V rámci části o předškolním dítěti jsme si uvědomili, jak podstatnou roli v tomto vývoji hrají rodiče. Mohou zásadně usnadnit dosažení optimální vývojové úrovně pro začátek školní docházky. V druhé části této kapitoly jsme se věnovali vývojové úrovni dítěte mladšího školního věku, abychom ji mohli zohledňovat při dalším pojednávání o tématu. V rámci čtvrté kapitoly jsme se pokusili shrnout téma důležitého životního mezníku dítěte, a to nástupu do školy, z pohledu součinnosti školy, rodičů a dítěte. Došli jsme k závěru, že součinnost těchto aktérů může vstup do školy dítěti velmi usnadnit. V další části jsme se zaměřili samostatně na součinnost školy, rodiny a dítěte při vzdělávání. Nastínili jsme konkrétní možné postupy k navázání spolupráce, k motivování rodičů a dětí. V poslední kapitole teoretické části jsme se věnovali samostatně domácí přípravě. Seznámili jsme se s jejími typy, s možnými přínosy i negativními dopady a faktory, které toto ovlivňují. Opět byl udělen velký prostor pojmání tématu z pohledu spolupráce zmiňovaných aktérů.

V empirické části diplomové práce jsme si uvedené téma omezili pouze na jeho část – postoje dětí a jejich rodičů k domácí přípravě a zapojení rodičů do domácí přípravy, a to zejména z pohledu porovnání situace v první a druhé třídě základní školy. Výzkum jsme koncipovali jako kvalitativně – kvantitativní. Blíže jsme definovali výzkumný problém, popsali užité metody (sběru dat, výběru výzkumného souboru, analýzy). Podrobně předkládáme výsledky v kapitolách číslo 9 a 10. Výsledné závěry celé studie se opírají o výsledky v kvantitativní části, neboť kvalitativní část měla spíše úlohu předvýzkumu pro

kvantitativní část. V kvantitativní části jsme se tedy zaměřili na porovnání některých postojů rodičů a dětí k domácí přípravě v první a druhé třídě.

Mezi naše hlavní poznatky patří:

- nebyl doložen vztah mezi oblibou domácích úkolů u dítěte a tím, zda chodí do první nebo druhé třídy;
- druháčci se snaží častěji než prvňáčci dělat dobře domácí úkoly a přípravu do školy;
- prvňáčci si častěji než druháčci myslí, že díky domácím úkolům mají více rádi školu;
- nepodařilo se prokázat, že by prvňáčci vnímali ze strany rodičů vyšší míru pomoci;
- druháčci častěji než prvňáčci vnímají ze strany rodičů výtky, když si neudělají domácí úkoly;
- potvrdila se naše domněnka, že děti vnímají stejně v první i druhé třídě míru toho, jak je rodiče povzbuzují, že si dělají dobře domácí úkoly a přípravu do školy;
- nebyl doložen vztah mezi oblibou domácích úkolů a přípravy do školy u rodiče a tím, zda jejich dítě chodí do první nebo druhé třídy;
- potvrdil se náš předpoklad, že názor rodiče na to, zda domácí úkoly a příprava do školy pomáhají dítěti zvládnout učivo, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy;
- potvrdil se náš předpoklad, že názor rodiče na to, zda domácí úkoly a příprava do školy umožňují být informován o tom, co se jeho děti učí, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy;
- nepotvrdil se náš předpoklad, že tvrzení rodiče, jak často kontroluje domácí úkoly a přípravu do školy svého dítěte, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy. Naopak bylo prokázáno, že rodiče prvňáčků častěji než rodiče druháčků kontrolují domácí úkoly a přípravu do školy svého dítěte;
- potvrdil se předpoklad, že rodiče prvňáčků pomáhají svému dítěti při četbě častěji, než rodiče druháčků;
- potvrdil se náš předpoklad, že tvrzení rodiče, týkající se toho, zda je povinen sledovat pokroky svého dítěte, nezávisí na tom, zda jeho dítě chodí do první nebo druhé třídy.

V diskuzi jsme se věnovali interpretaci výsledků a omezením výzkumu, které tyto výsledky ovlivňují. Nastínili jsme možné další navazující výzkumy, jejich témata či vhodnější způsoby provedení výzkumu.

Tato práce by měla sloužit pro osoby, které se přímo podílejí na vzdělávání a výchovy dětí. Určitou míru inspirace by měla poskytnout také odborníkům, kteří mohou určitým způsobem do vzdělávání dětí intervenovat, či odborníkům, kteří se chtějí danou problematikou dále zabývat ve svých studiích. Celkově by se všichni zmiňovaní měli snažit, aby domácí úkoly nebyly pro dítě pouhou povinností, zvykem ve společnosti, ale aby jim pomáhala co nejefektivněji v rozvoji své osobnosti. Nemáme na mysli pouze rozvoj znalostí a dovedností, ale také rozvoj osobnosti (např. seberegulace, sebehodnocení, rozvoj motivace k dalšímu vzdělávání). Domácí úkoly by zároveň měly vzájemný vztahům mezi školou, rodinou a učiteli pomáhat, zlepšovat jejich kvalitu, nikoliv se stávat příčinou konfliktů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- AINSWORTH, M. D. S., et al. 1978. *Patterns of attachment : a psychological study of the strange situation*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1978. 391 s. ISBN 0-89859-461-8.
- ARIES, P. 1969. *Sociální historie dětství*. 1.vyd. Praha : Krajský pedagogický ústav, 1969. 54 s.
- BANDURA, A. 1977. *Social learning theory*. Upper Saddle River : Prentice Hall Inc, 1977. 247 s. ISBN 0-13-816744-3.
- BANDURA, A., WALTERS, R. H. 1963. *Social learning and personality development* . New York : Holt, Rinehart and Winston, 1963. 329 s.
- BENÍŠKOVÁ, T. 2007. *První třídou bez pláče*. 1.vyd. Praha : Grada, 2007. 168 s. ISBN 978-80-247-1906-1.
- BLÁHA, A. I. 1927. *Sociologie dětství*. Praha : Dědictví Komenského, 1927. 245 s.
- BOWLBY, J. 2010. *Vazba : teorie raných vztahů mezi matkou a dítětem*. 1.vyd. Praha : Portál, 2010. 356 s. ISBN 978-80-7367-670-4.
- COOPER, H. 1989. *Homework*. New York : Longman, 1989. 218 s.
- COOPER, H. 2007. *The Battle Over Homework : Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. 3.vyd. Thousand Oaks : Corwin Press, 2007. 117 s. ISBN 1-4129-3713-2.
- COOPER, H. et al. 1998. Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*. 1998, vol. 90, no. 1, s. 70–83.
- CRAIN, W. 2005. *Theories Of Development : Concepts and Applications*. 5.vyd. London : Pearson Prentice Hall, 2005. 429 s. ISBN 0-13-129390-7.
- ČAČKA, O. 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1.vyd. Brno : Doplněk, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0.
- ČÁP, J. 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1.vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

- De LÉONARDIS, M., LATERRASSE, C. 2003. Socioafektivní vývoj malého dítěte. In ŠULOVÁ, L., ZAUCHE-GAUDRON, Ch.(eds.). *Předškolní dítě a jeho svět : L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003. s. 154-165. ISBN 80-246-0752-2.
- DESLANDES, R. 2006. Designing and Implementing School, Family, and Community Collaboration Programs in Quebec, Canada. *The School Community Journal*. 2006, vol. 16, no. 1, s. 81-105.
- DESLANDES, R., et al. 2008. Regard parental sur les devoirs et leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Canadian Journal of Education*. 2008, vol. 31, no. 4, s. 836-860.
- DESLANDES, R., ROUSSEAU, N. 2007. Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework . *International Journal about Parents in Education*. 2007, vol. 1, no. 0, s. 108 – 116.
- ERIKSON, E. H. 2002. *Dětství a společnost*. 1.vyd. Praha : Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-380-8.
- FONTANA, D. 2003. *Psychologie ve školní praxi : Příručka pro učitele*. 2.vyd. Praha : Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- FRANCOVÁ, M. 2003. Proč nejsou děti ve škole šťastné?. *Psychologie dnes*. 2003, roč. 9., č. 6., s. 14-15.
- FREUD, S. 1991. *Vybrané spisy Sv I. : Přednášky k úvodu do psychoanalýzy*. 2.vyd. Praha : Avicenum, 1991. 464 s. ISBN 80-201-0225-6.
- FRIEDRICH, G. W., GALVIN, K. M., BOOK, C. L. 1976 *Growing Together ... : Classroom Communication*. Columbus : Charles E. Merrill, 1976. 94 s. ISBN 0675086442.
- GILLERNOVÁ, I. 2003. Citový vývoj dítěte a úloha dospělého v jeho rozvoji. In ŠULOVÁ, L., ZAUCHE-GAUDRON, Ch (eds.). *Předškolní dítě a jeho svět / L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003. s. 431-440. ISBN 80-246-0752-2.
- GREEN, Ch. L., et al. 2007. Parents' Motivations for Involvement in Children's Education : An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*. 2007, vol. 99, no. 3, s. 532-544.

- GRIFFIN, D., STEEN, S. 2010. School-family-community partnerships : Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice.. *Professional School Counseling*. 2010, vol 13, no. 4, s. 218-226.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1.vyd. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1.vyd. Praha : Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HONG, E., MILGRAM, R. M. *Homework : motivation and learning preference*. 1.vyd. Westport, Conn. : Bergin & Garvey, 2000. 191 s. ISBN 0-89789-585-1.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V. et al. 2001. Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*. 2001, vol. 36, no. 3, s. 195-209.
- HORSKÝ, J., SELIGOVÁ, M. 1997 *Rodina našich předků*. Praha : NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 1997. 143 s. ISBN 80-7106-195-6.
- HURRELMANN, K. 1995. *Einführung in die Sozialisationstheorie : Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. 5.vyd. Weinheim : Beltz, 1995. 301 s. ISBN 3-407-25096-7.
- KLÉGROVÁ, J. 2003. *Máme doma prvňáčka*. 1.vyd. Praha : Mladá fronta, 2003. 144 s. ISBN 80-204-1020-1.
- KOCVRLICHOVÁ, M. 2006 *Vina*. Praha : Triton, 2006. 366 s. ISBN 80-7254-684-8.
- KOHLBERG, L. 2008. The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order : I. Sequence in the development of moral thought.. *Human development*. 2008, vol. 51, no. 1, s. 8-20. ISSN 1423-0054.
- KOHN, A. 2006. *The Homework Myth : Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing*. Cambridge : Da Capo Life Long, 2006. 250 s. ISBN 978-0-7382-1111-4.
- KOMENSKÝ, J. A. 1973. *Dílo Jana Amose Komenského : Johannis Amos Comenii opera omnia 11*. 1. vyd. Praha : Academia, 1973. 554 s.
- KOTÁSKOVÁ, J. 1987. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha : Academia, 1987. 140 s.
- KRAFT, V. 1993. *Rousseaus Emile : Lehr- und Studienbuch*. 1. vyd. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1993. 335 s. ISBN 3-7815-0739-4.

- KRAUS-PRAUSE, D., KRAUS, J., NONNENMACHER, E. 1995. *Lexikon Erziehung : Grundbegriffe zu Entwicklung, Familie und Schule*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1995. 287 s. ISBN 3-499-19727-8.
- KREISLOVÁ, Z. 2008. *Krok za krokem 1. třídou : Rady pro učitele*. 1.vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 168 s. ISBN 978-80-247-2038-8.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. 2003. *Vzdělávací program Začít spolu : metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-695-0.
- KURIC, J., et al. 1986. *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 264 s.
- KUTÁLKOVÁ, D. 2005. *Jak připravit dítě do 1. třídy : rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. 168 s. ISBN 80-247-1040-4.
- LANGMEIER, J. 1991. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. vyd. Praha : Avicenum, 1991. 288 s. ISBN 80-201-0098-7.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha : Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LENDEROVÁ, M., RÝDL, K. 2006. *Radostné dětství? : Dítě v Čechách devatenáctého století*. 1. vyd. Praha : Paseka, 2006. 376 s. ISBN 80-7185-647-9.
- LOCKE, J. 1984. *O výchově*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 230 s.
- MAHLER, M. S., et al. 2000. *The psychological birth of the human infant : symbiosis and individuation*. 1. vyd. New York : Basic Books, 2000. 309 s.
- MARTIN, M.; WALTMANOVÁ-GREENWOODOVÁ, C. 1997. *Jak řešit problémy dětí se školou : lexikon pro rodiče*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. Domácí úkoly, s. 39-50. ISBN 80-7178-125-8.
- MATĚJČEK, Z. 1989. *Rodiče a děti*. 2. Praha : Avicenum, 1989. 336 s.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. 1994. *Děti, rodina a stres : vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. 1. vyd. Praha : Galén, 1994. 214 s. ISBN 80-85824-06-X.

- Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO. 2005. *Efektivní učení ve škole*. Z angl. origin. přeložil a uspořádal Dominik Dvořák. 1.vyd. Praha : Portál, 2005. 144 s. ISBN 80-7178-556-3.
- MILLER, N. E., DOLLARD, J. 1941. *Social learning and imitation*. New Haven : Yale University Press, 1941. 341 s.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1.vyd. Praha : Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. 2008. Czech-French-Canadian Intercultural Study Analyzing Parent-Child-Teacher Interaction in Home Preparation for School. In ŠULOVÁ, L; GILLERNOVÁ, I. *The Individual and the Process of Socialisation in the Environment of Current Society*. 1.vyd. Prague : Matfyzpress, 2008. s. 160-167. ISBN 978-80-7378-072-2.
- MOŽNÝ, I. 2006. *Rodina a společnost*. Praha : SLON, 2006. 312 s. ISBN 80-86429-58-X.
- NAKONEČNÝ, M. 2009. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha : Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- ODEHNAL, J. 1988. Socializace lidského jedince. In JANOUŠEK, J., et al. *Sociální psychologie*. 1.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 131-153.
- PAPALIA, D. E., OLDS, S. W. 1992. *Human Development*. 5. vyd. New York : McGraw-Hill, 1992. 632 s. ISBN 0-07-048557-7.
- PESTALOZZI, J. H. 1968. *Ze života a díla*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1968. 136 s.
- PESTALOZZI, J. H. 1978. *Texte für die Gegenwart : Band 3: Erziehung und Unterricht*. Herausgegeben von Heinrich Roth. 1. vyd. Zug : Klett & Balmer, 1978. 118 s. ISBN 3-264-90040-3.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 2001. *Psychologie dítěte*. 3.vyd. Praha : Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.
- PRUNNER, P., et al. 2003. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2003. 151 s. ISBN 80-7082-979-6.

- RABUŠICOVÁ, M., EMMEROVÁ, K. 2002. The Role of Parents as Educational and Social Partners of Schools in the Czech Republic : legislation and media analysis. *European Educational Research Journal*. 2002, vol.1, no. 3, s. 480 – 496.
- ROTTER, J. B. 1954. *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ, US : Prentice-Hall, 1954. 466 s.
- ROUSSEAU, J. J. 1910. *Emil čili O výchování : I. díl (1. - 3. kniha)* . Praha : Dědictví Komenského, 1910. 249 s.
- SEARS, R. R. 1951. A theoretical framework for personality and social behavior.. *American Psychologist*. Sep., 1951, vol. 6, no. 9, s. 476-482.
- SHERIDAN, S. M., KRATOCHWILL, T. R. 2008. *Conjoint Behavioral Consultation : Promoting Family-School Connections and Interventions*. 2. vyd. New York : Springer Science+Business Media, 2008. 220 s. ISBN 978-0-387-71247-5.
- SMITH, J. A., OSBOURN, M. 2004. Interpretative Phenomenological Analysis. In BREAKWELL, G. M. *Doing Social Psychology Research..* 1. vyd. Oxford : BPS Blackwell, 2004. s. 229 - 254.
- SOLLÁROVÁ, E. 2008. Socializace. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., et al. *Sociální psychologie*. 2. vyd. . Praha : Grada, 2008. s. 49-68. ISBN 978-80-247-1428-8.
- SPITZ, R. A. 1965. *The first year of life : a Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations*. New York : International Universities Press, 1965. 394 s.
- STEINBERG, L. D., BELSKY, J., MEYER, R. B. 1991. *Infancy, childhood, adolescence : Development in Context*. New York : McGraw-Hill, 1991. 608 s. ISBN 0-07-557109-9.
- ŠULOVÁ, L. 2003. Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1.vyd. Praha : Portál, 2003. s. 11 - 20. ISBN 80-7178-799-X.
- ŠULOVÁ, L. 2009. Setkávání dětí, rodičů a učitelů nad domácími úkoly. In KREJČOVÁ, L., MERTIN, V. *Škola jako místo setkávání : Sborník příspěvků z konference konané 20. dubna 2009*. Praha : Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2009. s. 204-218. ISBN 978-80-7308-263-5.

- ŠULOVÁ, L. 2010. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2010. 247 s. ISBN 978-80-246-1820-3.
- TRAUTWEIN, U., et al. 2009. Between-Teacher Differences in Homework Assignments and the Development of Students' Homework Effort, Homework Emotions, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2009, Vol. 101, No. 1, s. 176 - 189.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. 1.vyd. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 363 s.
- WALKER, J. M. T., et al. 2005. Parental Involvement : Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*. 2005, vol. 106, no. 2.
- ZÄHME, V. 2005. *Co by děti měly znát : Odhalování dětských světů. Rodičovské omyly. Co o svých dětech možná nevíte..* 1. vyd. Čestlice : Rebo, 2005. 202 s. ISBN 80-7234-420-X.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Scénář fokusových skupin s žáky
2. Pokyny k transkripci fokusových skupin
3. Přepisy fokusových skupin
4. Dotazník pro žáky 1. a 2. ročníků základních škol
5. Dotazník pro rodiče

Příloha č. 1

Scénář fokusových skupin

Předpokládaná doba trvání: 30 – 40 minut

Fokusový skupinám předchází:

- seznámení dětí s realizátorem výzkumu, zapisovatelem, s obsahem a cíli výzkumu. Dětem je předána informace, jakou roli ve výzkumu hrají a co to obnáší.
- sběr dat pro kvantitativní část

Úvod

- Představení moderátora, zapisovatele/ů (vč. důrazu, že nejsme učitelé)
- Seznámení s tématem fokusových skupin
- Průběh fokusové skupiny bude zaznamenáván, avšak zaručujeme anonymitu.
- Seznámení dětí s průběhem fokusových skupin, základními pravidly:
 - nehlásí se, ale mluví pouze jeden;
 - neexistují správně či nesprávné odpovědi;
 - v případě nejasností se mohou kdykoliv zeptat.

Modelové otázky - předpokládané pořadí:

1. Co si myslíte o domácích úkolech a přípravě do školy? Co vás napadne jako první?
2. Dostáváte tedy ve škole domácí úkoly?
3. Je jich moc, málo nebo tak akorát?
4. Jaký druh úkolů vás baví nejvíc? (projekty, lisovat květiny, sloh, čtení atd.)
5. Myslíte si, že vám v něčem domácí úkoly pomáhají? (.....naučit se něco, procvičit si)
6. V čem vám domácí úkoly pomáhají?
7. Co vám na domácích úkolech vadí?
8. Děláte si domácí úkoly sami nebo vám někdo pomáhá?
9. Myslíte si, že vaši rodiče vědí, jak vám mohou s úkoly pomoci? Vědí jak na to, umějí věci vysvětlit...?
10. Jak moc vám rodiče pomáhají?

11. Jak vám pomáhají – řeknou vám řešení, ukážou vám, jak to vyřešit....?
12. Děláte úkoly raději sami nebo když vám pomáhá dospělý?
13. V čem je to lepší, když vám pomůže dospělý?
14. Když vám něco nejde, komu si řeknete, aby vám pomohl?
15. Kde si děláte většinou domácí úkoly (v družině nebo doma)?
16. Kde si je doma děláte? Máte na to doma klid (běží televize nebo máte zaplý počítač)?
17. Máte doma nějaká pravidla – třeba když se dělá úkol, nesmí běžet televize, nebo úkoly se musí udělat hned, jak přijdete do školy?
18. Kdo tyto pravidla stanovuje? Máte nějaké vlastní pravidlo?
19. Uděláte si domácí úkoly najednou nebo si to rozložíte na celé odpoledne? Jak to u vás vypadá?
20. Který domácí úkol si uděláš nejdříve a který nakonec?
21. Co třeba v pátek – uděláte si domácí úkoly hned v pátek nebo v neděli?
22. Když si úkoly necháváte až na neděli večer, jaké to pro vás je (jste trochu nervozní...)?
23. Chválí vás rodiče za to, že jste si udělali dobře domácí úkoly? Co vám třeba říkají?
24. Umíte se pochválit za to, když třeba vypočítáte těžký příklad? Třeba si řeknete – to se mi fakt povedlo?
25. Když zkazíte domácí úkol, co vám rodiče na to řeknou?
26. Stěžujete si někdy na úkoly? A komu?
27. Už jste někdy učiteli řekli, že vám dává moc úkolů nebo úkoly, kterým nerozumíte?
28. Co by se změnilo, kdybyste ve škole domácí úkol nedostával?
29. V jedné zemi si dospělí myslí, že by domácí úkol děti dostávat neměly, protože už toho mají ve škole dost. Myslíte si, že je to dobrý nápad?

Příloha č. 2

Pokyny k transkripci fokusových skupin

(...) delší pomlka

↑ radostný tón, optimistický tón

↓ negativní tón (nuda, nechut', opovržení, káravý, ...)

→ hovoří či reaguje směrem k

☺ smích jednotlivce

☺☺☺ smích celé skupiny

XXX vyrušování některých dětí ve skupině, nevěnují se rozhovoru ve skupině, povídají si jen mezi sebou

!!! přerušení řeči předchozího

↔ odpovídá více dětí najednou

??? nejistota v hlase

Příloha č. 3:

Přepisy fokusových skupin

1 **Fokusová skupina č. 1, strana 1**
2 - prvnáček
3
4 **Zasedací pořádek (v kroužku):**
5 Alena, Beáta, Cecilie, Daniela, Erika, Filip, Gregor, Hynek, Ivan, Jakub
6 moderátor mezi Alenou a Jakubem
7
8 XXX
9 **M: Děť, poslouchajte mě! Co si myslíte o domácích úkolech a přípravě do školy? Co vás**
10 **napadne jako první?**
11 (...)
12 BEÁTA: Musíme je dělat, abychom se něčemu naučili. ???
13 (...)
14 **M: A co si myslíte vy ostatní o domácích úkolech a přípravě, co vás napadá jako první?**
15 GREGOR: Já si taky myslím, že jsou důležité, abychom si zapamatovali to, co se učíme ve
16 škole.
17 FILIP (*ušklíbne se a otečený mimo moderátora*): Mě teda nebaví. ↓
18 DANIELA: Mě baví, nejvíc z matematiky.
19 (...)
20 **M: A co si myslíte vy ostatní? Co Vás napadá jako první o úkolech?**
21 ALENA: Že jsou důležité.
22 CECILIE: Já si to také myslím.
23 ERIKA: Já taky.
24 FILIP: Já si to taky myslím.
25 JAKUB: Jo, jsou pro nás důležité.
26 HYNEK: Mně úkoly nevadí, musíme je dělat.
27 IVAN: Jsou důležité.
28
29 **M: Takže úkoly dostáváte? Máte s nimi zkušenost?**
30 BEÁTA, CECILIE, DANIELA, ERIKA, FILIP, GREGOR, HYNEK, IVAN, JAKUB: Jo!
31 Ano! ↔
32 ALENA: Ano!
33
34 **M: Myslíte si, že jich máte moc, málo nebo tak akorát?**
35 ↔
36 **M: Takhle vám nerozumím, musíte mluvit po jednom. Jak jsme se před chvílkou**
37 **domlouvali, jo?**
38 DANIELA: Je jich málo, klidně bych jich dělala víc. ↑
39 FILIP: Já jich víc teda nechci, je jich dost. ↓
40 BEÁTA: Já bych ještě klidně nějaký dělala, hlavně mě baví prvouka.
41 CECILIE: Já taky
42 GREGOR: Mě baví, taky bych klidně dělal víc úkolů.
43 JAKUB: Máme jich akorát. ???
44 ERIKA: Akorát.
45 ALENA: Akorát.
46 IVAN: Akorát.
47 HYNEK: Akorát, ale z matematiky bych klidně dělal víc.
48
49 **M: A jaký druh úkolů vás baví nejvíc? Třeba když**
50 DANIELA: !!! Já jsem říkala, že mě baví, nejvíc ty z matematiky. ↑

1 **Fokusová skupina č. 1, strana 2**
2
3 HYNEK: Mě taky z matematiky.
4 GREGOR: Mě baví všechny, akorát moc ne čtení.
5 BEÁTA: Mě z prvouky.
6 FILIP: Mě baví, když máme úkol přes počítač.
7 IVAN: To mě taky baví.
8 ALENA: Mě z matematiky.
9 CECILIE: Příklady, matematika.
10 ERIKA: Mě taky.
11 JAKUB: Mě matematika i čtení.
12 **M: A co to znamená, že máte úkol přes počítač? Já tomu moc nerozumím?**
13 FILIP: Paní učitelka nám někdy posílá úkoly přes email. A ty děláme na počítači.
14 **M: Aha, děkuji.**
15
16 **M: Už jsme se o tom trošku bavili, ale myslíte si, že vám úkoly v něčem pomáhají?**
17 DANIELA: Pomáhají nám naučit se věci.
18 ERIKA: Pomáhají nám, že si doma znovu uděláme to, co jsme dělali ve škole a že si to líp
19 pamatujeme.
20 FILIP: Já bych si to pamatoval i bez nich 😊.
21 CECILIE: Nepamatoval by sis to ↓
22 FILIP: Pamatoval.
23 **M(směrem k CECILII): To nevíš, že si myslíte něco jiného. Já se tě zeptám Cecilie, ty
24 myslíš tedy, že úkoly pomáhají pamatovat si věci, co se učíte ve škole?**
25 CECILIE: Ano. ↑
26 BEÁTA: Já si to taky myslím.
27 GREGOR: Také si myslím, že musíme dělat úkoly, abychom se lépe naučili, co máme umět.
28 Máme pak ve škole lepší známky.
29 **M: A myslíte si, že vám pomáhají ještě v něčem jiném?**
30 (...)
31 BEÁTA: no prostě nám to pak jde celkově lépe ve škole.
32
33 **M: Zeptám se vás na něco jiného. Co vám na domácích úkolech vadí?**
34 BEÁTA: Nic ↑.
35 FILIP: Vadí mi, že mě pak bolí ruka.
36 *několik dětí přikyvuje*
37 IVAN: Při psaní mě taky bolí ruka, ale když píšu z matematiky, tak ne.
38 (...)
39 **M: A co vadí ostatním, co ještě jiného vám vadí?**
40 IVAN: Vadí mi, když mě bolí, ale jinak mi na úkolech nic nevadí.
41 DANIELA: Mně nevadí nic, mě úkoly baví. ↑
42 GREGOR: Úkoly mě taky baví, takže mi nevadí na nich nic.
43 JAKUB: Mně nevadí vůbec, protože si je rychle udělám, a pak si jdu hrát.
44 CECILIE: Mně vadí, když musím dlouho číst.
45 ERIKA: Mně nevadí nic.
46 **M: A co vám vadí na úkolech (k Hynkovi a Aleně)?**
47 HYNEK: Nic. ???
48 ALENA: Nic.

1 **Fokusová skupina č. 1, strana 3**

2 **M: Děláte si domácí úkoly sami nebo vám někdo pomáhá?**

3 BEÁTA: S maminkou.

4 CECILIE: Taky s mamkou.

5 DANIELA: Já sama. Domluví se s mamkou, co mám dělat, pak to udělám, a pak mi to

6 mamka zkontroluje.

7 ERIKA: Většinou s mamkou.

8 FILIP: S mamkou nebo tátou.

9 JAKUB: S mamkou. Sedí se mnou u úkolů.

10 GREGOR: Někdy sám, ale někdy mi pomáhá mamka. Vždycky mi to kontroluje.

11 IVAN: Někdy s chůvou nebo s mamkou.

12 HYNEK: S mámou nebo tátou.

13 ALENA: S mamkou.

14

15 **M: Myslíte si, že vaši rodiče vědí, jak vám mohou s úkoly pomoci? Vědí, jak na to, umějí**

16 **věci vysvětlit?**

17 JAKUB: Ví.

18 BEÁTA: Ví, je to pro ně lehké.

19 GREGOR: Mamka i taťka tomu vždy rozumí.

20 HYNEK: Jo, ví.

21 IVAN: Asi ví. Ale já se jich moc neptám.

22 ALENA: Ví to.

23 CECILIE: Ví, akorát jednou se mamka spletla a zjistila to, až když jsme ten úkol dělali

24 špatně. Pak jsme to opravili.

25 DANIELA: Já se jich moc neptám, ale když se ptám, tak vždycky ví.

26 ERIKA: Ví.

27 FILIP: Rozumí tomu a ví, jak mi pomoci.

28

29 **M: A jak moc vám rodiče pomáhají? Jestli hodně nebo málo, jak často, jak to probíhá?**

30 DANIELA: Já jsem říkala, že se s mamkou domluví a ona mi to pak zkontroluje.

31 CECILIE: Já s maminkou každý den čtu. Mamka se mnou sedí u úkolů, ale ty dělám sama.

32 Ona mi řekne, když tam mám něco špatně.

33 JAKUB: U nás je to podobné. Mamka se mnou sedí a řekne mi, když tam mám chybu.

34 BEÁTA: Mamka se mnou sedí a ptá se mě a já to pak napíšu. Mamka se mnou dělá úkoly

35 vždy.

36 GREGOR: Mamka a taťka mě nechají si úkol udělat, a pak ho zkontrolují.

37 ERIKA: Já si vždycky čtu s rodiči, u ostatních úkolů sedí, ale moc mi do toho nepovídají.

38 FILIP: Sedí u mě, ale moc mi nepomáhají.

39 HYNEK: Taky tak.

40 IVAN: Většinou mi úkol až pak zkontrolují, někdy se mnou sedí.

41 ALENA: Mamka se mnou sedí a říká mi, když nevím.

42

43 **M: A jak vám pomáhají – řeknou vám správné řešení, ukáží vám, jak to vyřešit?**

44 FILIP: To jsme teď říkali. ↓

45 **M: Tak mi zkuste říct, jak konkrétně vám pomáhají, jestli vám řeknou například**

46 **správný výsledek nebo vás navedou, abyste si výsledek spočítali sami. Nebo třeba když**

47 **čtete, jestli to čtou za vás, když vám to nejde nebo jestli vám jen pomůžou poznat**

48 **písmenka?**

49 GREGOR: Spíš jen pomůžou, jak to správně udělat.

50 HYNEK: U nás taky tak.

1 **Fokusová skupina č. 1, strana 4**
2
3 IVAN: Taky tak.
4 ALENA: Taky.
5 BEÁTA: Většinou taky spíš jen navedou, ale když dlouho nevím, tak mi řeknou i správné
6 řešení nebo přečtou slovo.
7 CECILIE: U úkolů mě mamka jen navádí, ale při čtení někdy čte slova se mnou, když mně to
8 nejde.
9 DANIELA: Se mnou mamka nesedí, když dělám úkoly, tak mi pak řekne, kde mám chyby a
10 já si je opravím. Neřekne, ale jak to má být.
11 ERIKA: Nikdy za mě úkoly nedělají. Jen mi řeknou, když mám chybu.
12 FILIP: Občas to tat'ka nevydrží a řekne mi správné řešení, ale mamka mi to nechce říct.
13 JAKUB: Mluví do úkolů, jen když mám chybu.
14
15 **M: Děláte úkoly raději sami nebo když vám pomáhá dospělý?**
16 BEÁTA: Lehčí to je s dospělým.
17 CECILIE: Jo.
18 DANIELA: Sama.
19 ERIKA: S dospělým.
20 FILIP: S dospělým, je to rychlejší.
21 GREGOR: Sám.
22 IVAN: S dospělým.
23 ALENA: Já taky s dospělým.
24 JAKUB: Začnu sám, ale když nevím, tak s dospělým.
25 HYNEK: S dospělým je to lehčí.
26
27 **M: No a v čem je to lepší, když vám pomůže dospělý?**
28 FILIP: Oni to všechno umí a jde jim to líp.
29 GREGOR: Když tomu nerozumím, tak mi to vysvětlí.
30 BEÁTA: Mám pak úkoly rychleji.
31 DANIELA: Ale zase to pak tolik neumíte sami. Já myslím, že si máme úkoly dělat sami.
32 JAKUB: To jo, ale když nevíš, co dělat, tak dospělí to vysvětlí a jde to rychleji.
33 ERIKA: S rodiči to jde snadněji.
34 CECILIE: Souhlasím.
35 ALENA: S dospělými to je lehčí.
36 IVAN: Jo.
37 HYNEK: Nevím.
38
39 **M: Když vám něco nejde, komu si řeknete, aby vám pomohl?**
40 JAKUB: Mamce.
41 BEÁTA: Mamce.
42 CECILIE: Taky mamce.
43 DANIELA: Jdu za maminkou.
44 ERIKA: Za mamkou nebo tat'kou, někdy bráchou.
45 FILIP: Mamkou nebo tátou.
46 ALENA: Mamkou.
47 IVAN: Podle toho, kdo je doma. Rodiče nebo chůva.
48 HYNEK: Za rodiči.
49 GREGOR: Za mamkou nebo tat'kou.

1 **Fokusová skupina č. 1, strana 5**

2

3 **M: Kde si děláte většinou domácí úkoly? Jestli ve škole, v družině, doma nebo někde**

4 **jinde?**

5

6 ↔: Doma

7

8 **M: Omlouvám se, můžete ještě jednou, tak kdo z vás si je nedělá doma?**

9

10 (...)

11

12 **M: Kde doma si je děláte?**

13

14 FILIP: !!! V pokojičku.

15

16 **M pokračuje: A máte na to doma klid?**

17

18 FILIP: V pokojičku u stolu. A klid tam nemám, protože nemám pokojiček jen pro sebe.

19

20 BEÁTA: Já mám svůj pokoj. Dělá si je tam u svého stolu.

21

22 CECILIE: V pokojičku v klidu.

23

24 GREGOR: V pokojičku na stole a mamka vypne i rádio.

25

26 ALENA: V kuchyni na stole a televize hraje, ale neruší mě.

27

28 ERIKA: Já taky v kuchyni na stole. Někdo tam pořád kolem měchodí, tak nemám moc klidu.

29

30 JAKUB: Já mám stůl jen pro sebe. Mám ho nový. Doteď jsem se musel dělit s bráchou, ale

31

32 teď už mám klid.

33

34 DANIELA: Já píšu úkoly v klidu. Většinou v pokoji na stole, ale někdy i v obýváku. Třeba

35

36 čteme v obýváku.

37

38 IVAN: V klidu ve svém pokoji.

39

40 HYNEK: V pokoji v klidu.

41

42 **M: Máte doma nějaká pravidla – třeba když se dělá úkol, nesmí běžet televize, nebo**

43

44 **úkoly se musí dělat hned, jak přijdete do školy?**

45

46 (...)

47

48 BEÁTA: Televize je vždycky vypnutá. Úkoly si dělám hned, když přijdeme domů.

49

50 ERIKA: U nás je také televize vypnutá. Když přijdu domů, chvíli si hraju, pak dělám teprve

51

52 úkoly.

53

54 DANIELA: Já si dělám úkoly hned, když přijdu ze školy. Můžu si pak dělat něco jiného.

55

56 Večer si ještě čtu s maminkou před spaním.

57

58 CECILIE: Musím si dělat úkoly hned, když přijdu ze školy.

59

60 ALENA: Dělá si úkoly po odpolední svačince.

61

62 IVAN: Jak kdy. Nevím.???

63

64 **M: A máte jiná pravidla (→ k Ivanovi)?**

65

66 IVAN: Nevím. Asi ne. Úkoly musím mít hotové během odpoledne. Večer mě zkontrolují

67

68 rodiče.

69

70 GREGOR: Dělá úkoly, když se vrátím ze školy.

71

72 HYNEK: Když mi řeknou rodiče, dělám si úkol.

73

74 JAKUB: Dělá je hned po škole.

75

76 FILIP: Mamka nebo taťka mi řeknou, když si hraju, že mám jít dělat úkoly.

77

78 **M: Kdo tato pravidla stanovuje? Máte nějaké vlastní pravidlo, které jste si určili sami?**

79

80 FILIP: Rodiče.

81

82 JAKUB: Mamka.

83

84 ERIKA: Rodiče.

85

86 DANIELA: Mamka.

1 **Fokusová skupina č. 1, strana 6**
2
3 CECILIE: Rodiče.
4 BEÁTA: Rodiče.
5 ALENA: Mamka.
6 IVAN: Nevím, my asi žádná pravidla nemáme. ???
7 HYNEK: Rodiče.
8 GREGOR: Rodiče.
9
10 **M: Děláte si domácí úkoly najednou nebo si to rozložíte na celé odpoledne? Jak to u vás**
11 **vypadá?**
12 BEÁTA: Najednou.
13 CECILIE: Najednou.
14 DANIELA: Najednou, máme krátký úkol. Akorát ještě večer si s maminkou často čtu.
15 BEÁTA: My si taky ještě potom odpoledne čteme.
16 FILIP: Najednou.
17 ERIKA: Najednou. Když je úkol krátký, tak hned i čteme. Někdy čteme až později
18 odpoledne.
19 JAKUB: Najednou.
20 ALENA: Úkoly najednou, čtení později.
21 IVAN: Najednou.
22 HYNEK: Najednou.
23 GREGOR: Čteme většinou až později, ostatní úkoly najednou.
24
25 **M: A jak postupujete, který domácí úkol si děláte nejdříve a který nakonec?**
26 BEÁTA: Máme často jenom jeden úkol.
27 CECILIE: Děláme jen ten jeden. A pak často čtu.
28 JAKUB: Já nejprve čtu, a pak si dělám úkol.
29 FILIP: Mně je to jedno. ↓
30 ERIKA: Jako poslední dělám čtení. Když máme víc úkolů, tak dělám nejprve ty těžší,
31 poslední ty snadné.
32 DANIELA: Mně je to jedno, baví mě skoro všechny úkoly. Čteme většinou až večer.
33 GREGOR: Nejprve píšu úkol, nejráději začínám počítáním. A poslední je čtení.
34 IVAN: Je mi to jedno, podle toho, na který si první vzpomenu.
35 HYNEK: Je mi to jedno.
36
37 **M: Co třeba v pátek – uděláte si domácí úkoly hned v pátek nebo v neděli?**
38 (...) *→ k ostatním dětem*
39 BEÁTA: Na víkend nemáme úkoly, ne?; ??? → *k ostatním dětem*
40 DANIELA: Já musím stejně číst. Čtu většinou v sobotu.
41 BEÁTA: Já taky čtu, v neděli.
42 ERIKA: Ale úkoly nemáme o víkendu. Máme je jenom přes týden.
43 GREGOR: O víkendu nemáme úkoly.
44
45 **M: Dobře, tak se zeptám na něco jiného. Chválí vás rodiče za to, že jste si udělali dobře**
46 **domácí úkoly? Co vám třeba říkají?**
47 DANIELA: Rodiče mě chválí, když mám úkol dobře.
48 FILIP: Mně nic neříkají.
49 GREGOR: Když mám úkol hned správně, tak mě rodiče chválí, že mi to jde rychle.
50 CECILIE: Mně taky chválí.

1 **Fokusová skupina č. 1, strana 7**

2

3 BEÁTA: Mně taky.

4 ERIKA: Mně mamka chválí při čtení, že už hezky čtu.

5 IVAN: Nic neřikají.

6 HYNEK: Nic.

7 ALENA: Nevím, ???

8 JAKUB: Chválí mě mamka často, ale umí mi i vynadat, když to mám špatně.

9

10 **M: A umíte se pochválit sami? Když například vypočítáte těžký příklad? Třeba si**

11 **řeknete – to se mi fakt povedlo?**

12 (...)

13 BEÁTA: Já nevím. Chválí nás rodiče a učitelé. ???

14 GREGOR: Mám radost, když se mi něco povede, ale nevím, jak se mám chválit? ???

15 CECILIE: Asi se moc nechválím.

16 DANIELA: Když dostanu dobrou známku, tak mám radost. †

17 (...)

18 **M: Ještě mi k tomu někdo něco řeknete? Jestli se umíte pochválit, když se vám něco**

19 **podáří?**

20 (...)

21 **M: Tak nevádí, jdeme dál.**

22

23 **M: Když naopak zkažete domácí úkol, co vám rodiče na to řeknou?**

24 DANIELA: Že si to mám opravit.

25 BEÁTA: Jo, kde mám chybu a že to mám napsat znovu.

26 GREGOR: Ať si opravím, co mám špatně.

27 CECILIE: Že to mám špatně, ať si zkusím najít chybu.

28 ERIKA: Že to mám špatně

29 FILIP: Kde to mám špatně.

30 JAKUB: Kde mám chybu a jak jí mám opravit.

31 ALENA: Že tam mám chybu.

32 IVAN: Že si to mám opravit.

33 HYNEK: Že si to mám opravit.

34

35 **M: Stěžujete si někdy na úkoly? A komu?**

36 ↔ BEÁTA, IVAN, FILIP: Ne.

37 CECILIE: Ne

38 ERIKA: Ne

39 JAKUB: Nestěžuju.

40 DANIELA: Nestěžuju, protože mě baví. †

41 GREGOR: Nestěžuju, taky mě úkoly baví.

42 HYNEK: Nestěžuju

43 ALENA: Nestěžuju

44

45

46 **M: Už jste někdy paní učitelce řekli, že vám dává moc úkolů nebo že vám dává úkoly,**

47 **kterým nerozumíte?**

48 DANIELA: Ne, protože to tak není.

49 ↔ BEÁTA, GREGOR, FILIP, IVAN: Ne

50 JAKUB: Ne.

1 **Fokusová skupina č. 1, strana 8**
2
3 ERIKA: Ne.
4 CECILIE: Ne.
5 ALENA: Ne.
6 HYNEK: Ne.
7
8 **M: Teď si představte, že byste ve škole domácí úkoly nedostávali. Co by se změnilo? Co**
9 **myslíte?**
10 DANIELA: Mně by chyběly! ↓
11 FILIP: Mohl bych si víc hrát. ↑
12 GREGOR: Neměli bychom tak dobré známky.
13 IVAN: Nic by se asi nezměnilo, doma bychom měli víc času na jiné věci.
14 HYNEK: To by bylo bezva. ☺
15 BEÁTA: To by teda nebylo bezva, protože bychom nic neuměli. ↓
16 CECILIE: Měli bychom více času, ale pak bychom to neuměli.
17 ERIKA: Souhlasím.
18 JAKUB: Nic bychom neznali.
19 ALENA: Nevím. ???
20
21 **M: V jedné zemi si dospělí myslí, že by domácí úkoly děti dostávat neměly, protože už**
22 **toho mají ve škole dost. Myslíte si, že je to dobrý nápad?**
23 FILIP: Jo, to by bylo bezva. ↑
24 DANIELA: To není dobře, úkoly musí být. ↓
25 GREGOR: Úkoly musí být.
26 BEÁTA: Úkoly jsou potřeba.
27 CECILIE: Úkoly musí být
28 JAKUB: To není dobře, protože jinak se nic nenaučíme.
29 IVAN: To bychom měli špatné známky.
30 ERIKA: Ano. *(kýve hlavou → k Ivanovi)* Nešlo by nám to tolik ve škole.
31 HYNEK: Myslím, že to není dobrý nápad.
32 ALENA: Úkoly asi musí být. ???
33
34 **M: To byly všechny mé otázky. Napadá vás nyní něco, na co jsem se nezeptala? Co bych**
35 **měla ještě vědět?**
36 (...)
37 **M: Tak já vám moc děkuji za spolupráci. Přeji vám, ať se vám ve škole i jinde moc daří!**

1 **Fokusová skupina č. 2, strana 1**
2 - prvňáčci
3
4 **Zasedací pořádek (v kroužku):**
5 Alex, Bedřich, Ctirad, Dominika, Eliška, Felix, Gustav, Hermína, Izabela
6 moderátor mezi Alexem a Izabelou
7
8 **M: Co si myslíte o domácích úkolech a přípravě do školy? Co vás napadne jako první?**
9 ELIŠKA: Jsou prima. ↑
10 DOMINIKA: Jo, jsou bezva. ↑
11 ALEX: Jsou dlouhý. ↓
12 BEDŘICH: Jsou těžké. ↓
13 HERMÍNA: Jsou lehké.
14 IZABELA: Jsou lehké.
15 CTIRAD: Jsou lehké.
16 FELIX: Baví mě.
17 GUSTAV: (...) Jsou dlouhé.
18
19 **M: Ve škole tedy domácí úkoly dostáváte?**
20 ↔: Ano. Jo.
21 **M: Všichni jste říkali, že ano?**
22 ALEX, BEDŘICH, CTIRAD, DOMINIKA, ELIŠKA, FELIX, GUSTAV, HERMÍNA,
23 IZABELA ↔: Ano.
24
25 **M: Je jich moc, málo nebo tak akorát?**
26 DOMINIKA: Málo. ↑
27 HERMÍNA: Akorát.
28 IZABELA: Akorát.
29 BEDŘICH: Moc.
30 ALEX: Akorát.
31 CTIRAD: Akorát.
32 FELIX: Akorát.
33 ELIŠKA: Akorát.
34 GUSTAV: Moc.
35
36 **M: A jaký druh úkolů vás baví nejvíc? Jestli například čtení, nebo psaní nějaké textu, příklady, hledání informací?**
37 DOMINIKA: Mě baví všechny. ↑
38 ELIŠKA: Psaní.
39 FELIX: Všechny stejně.
40 CTIRAD: Z matematiky.
41 BEDŘICH: Z písanky.
42 ALEX: Z prvouky.
43 IZABELA: Z matematiky.
44 HERMÍNA: Z prvouky.
45 GUSTAV: Psaní.
46
47
48 **M: Myslíte si, že vám v něčem domácí úkoly pomáhají? Třeba se něco naučit, něco si procvičit nebo?**
49 DOMINIKA: Ano, pomáhají.
50

1 **Fokusová skupina č. 2, strana 2**

2

3 FELIX: Pomáhají.

4 CTIRAD: Ano.

5 ELIŠKA: Ano.

6 ALEX: Ano.

7 BEDŘICH: Ano.

8 GUSTAV: Ano.

9 HERMÍNA: Pomáhají.

10 IZABELA: Ano.

11

12 **M: A v čem vám domácí úkoly pomáhají.**

13 DOMINIKA: Pomáhají nám naučit se psát a číst.

14 CTIRAD: Naučit se nové věci.

15 HERMÍNA: Budeme chytří. ↑

16 IZABELA: Máme dobré známky.

17 ELIŠKA: Umíme víc.

18 BEDŘICH: Mít lepší známky.

19 ALEX: Mít lepší známky.

20 FELIX: Jde nám to líp ve škole.

21 GUSTAV: (...) Lepší známky.

22

23 **M: Co vám na domácích úkolech vadí?**

24 DOMINIKA: Nic. ↑

25 ALEX: Jsou dlouhý a nemůžu si hrát. ↓

26 BEDŘICH: Nebaví mě. ↓

27 CTIRAD: Že je musím dělat i po trénincích.

28 ELIŠKA: Nic mi nevadí.

29 FELIX: Nic mi nevadí. Jen ze psaní mě někdy bolí ruka.

30 GUSTAV: Bolí ruka a jsou dlouhý.

31 HERMÍNA: Nic mi nevadí.

32 IZABELA: Nic mi nevadí.

33

34 **M: Děláte si domácí úkoly sami nebo vám někdo pomáhá?**

35 HERMÍNA: S mamkou.

36 CTIRAD: Sám.

37 DOMINIKA: Sama.

38 ELIŠKA: S mamkou.

39 FELIX: Někdy sám, někdy s mamkou nebo tátou.

40 GUSTAV: S mámou.

41 IZABELA: Sama.

42 BEDŘICH: S mamkou.

43 ALEX: S mámou nebo tátou.

44

45 **M: Myslíte si, že vaši rodiče vědí, jak vám mohou s úkoly pomoci? Vědí, jak na to, umějí**

46 **věci vysvětlit?**

47 DOMINIKA: Ano, ↑

48 HERMÍNA: Ano.

49 IZABELA: Mamka někdy nerozumí, co mám dělat ☹ Tak jí to musím vysvětlit.

50 ALEX: Rodičetomu rozumí.

1 **Fokusová skupina č. 2, strana 3**
2
3 BEDŘICH: Umí.
4 CTIRAD: Umí.
5 ELIŠKA: Umí.
6 FELIX: Umí.
7 GUSTAV: Umí.
8
9 **M: A jak moc vám rodiče pomáhají?**
10 (...) **M: Jestli hodně nebo málo, jak často...?**
11 DOMINIKA: Každý den.
12 HERMÍNA: Každý den.
13 CTIRAD: Když mám úkol.
14 IZABELA: Každý den, ale jen trochu.
15 FELIX: Jenom trochu mi pomáhají.
16 BEDŘICH: Každý den.
17 ALEX: S každým úkolem.
18 ELIŠKA: Jen trochu mi pomáhají. Moc nepotřebuji.
19 GUSTAV: Každý den.
20
21
22 XXX
23 **M: Jak vám pomáhají? Řeknou vám správné řešení, jak to má být správně, ukážou**
24 **vám, jak to vyřešit, jak to udělat?**
25 DOMINIKA: Dělam úkol sama a mamka mě jen zkontroluje.
26 ELIŠKA: Mamka... (XXX *Bedřich, Alex*)
27 **M: Kluci, na něčem jsme se domluvili. Tak to zkusíme vydržet, jo? Rušíte ostatní.**
28 (...) **M: Eliško, můžeš pokračovat.**
29 ELIŠKA: Mamka se se mnou podívá, co mám za úkoly. Pak je píšu sama, a pak je nesu, aby
30 mi to zkontrolovala.
31 FELIX: Když mám něco špatně, tak mi to řeknou.
32 GUSTAV: Mamka se mnou sedí u úkolů a děláme je spolu.
33 HERMÍNA: Mamka se mnou taky sedí, ale nemluví mi do toho. Jen mě někdy opraví.
34 IZABELA: Umí mi poradit, když nevím.
35 ALEX: Dělalí úkoly se mnou.
36 BEDŘICH: Mamka se na mě kouká.
37 CTIRAD: Řeknou mi, co mám špatně.
38
39
40 **M: Děláte úkoly raději sami nebo když vám pomáhá dospělý?**
41 DOMINIKA: Sama.
42 CTIRAD: Sám.
43 BEDŘICH: S mamkou.
44 ALEX: S tátou.
45 ELIŠKA: Jsem ráda, že se můžu zeptat mamky.
46 FELIX: S mamkou.
47 GUSTAV: S rodiči.
48 HERMÍNA: S mamkou.
49 IZABELA: S mamkou nebo tatškou.
50

1 **Fokusová skupina č. 2, strana 4**

2

3 **M: V čem je to lepší, když vám pomůže dospělý?**

4 HERMÍNA: Je to rychlejší. Když něco nevím, mamka to ví.

5 IZABELA: Mám úkol správně.

6 DOMINIKA: Najdou nám chyby.

7 ALEX: Když to neumím, tak mi poradí.

8 BEDŘICH: Jo, poradí mi.

9 CTIRAD: Zkontrolují mi úkol.

10 FELIX: Kontroluje mě, jestli to nedělám špatně.

11 ELIŠKA: Mamka mi poradí a opraví mi úkol.

12 GUSTAV: (...) Nevím??? Oni tomu rozumí.

13

14 **M: Když vám něco nejde, komu si řeknete, aby vám pomohl? Když třeba nevíte, jak na to, nedaří se vám? Komu řeknete o pomoc?**

15 IZABELA: Mamince nebo tatkově, kdo je doma.

16 ELIŠKA: Mamce.

17 DOMINIKA: Mamce.

18 BEDŘICH: Mamce.

19 CTIRAD: Mamce nebo někdy tatkově.

20 ALEX: Tatkově.

21 FELIX: Mamince.

22 HERMÍNA: Mamince.

23 GUSTAV: Mamce nebo tátovi.

24

25 **M: A kde si děláte většinou domácí úkoly? V družině nebo doma nebo někde jinde?**

26 DOMINIKA: Doma.

27 ELIŠKA: Doma.

28 IZABELA: Doma.

29 FELIX: Doma.

30 HERMÍNA: Doma, miň v družině.

31 GUSTAV: Doma.

32 CTIRAD: Doma, ale někdy ty lehké dělám už v družině.

33 BEDŘICH: Doma.

34 ALEX: Doma.

35

36 **M: Kde si je doma děláte? Máte na to doma klid? Běží televize nebo je zapnutý počítač nebo?**

37 DOMINIKA: V mém pokojíčku u stolu. Mám ho nový i novou židli. Mám tam klid. ↑

38 ELIŠKA: V pokoji. Mám tam klid. Televize musí být vypnutá.

39 IZABELA: V pokoji, někdy mě ruší brácha. ↓

40 FELIX: Musím vypnout televizi i počítač a dělat úkoly s mamkou v kuchyni. Je tam ticho. Jen mamka u toho někdy vaří.

41 BEDŘICH: V pokoji. Mám ho pro sebe. Je tam klid.

42 ALEX: V pokoji v klidu. Počítač můžu nechat zapnutý, ale nesmím na něj sahat.

43 CTIRAD: Ve svém pokoji, v klidu.

44 HERMÍNA: V pokoji. Televizi má puštěnou táta někdy, trochu mi to vadí, protože to slyším.

45 GUSTAV: V pokoji.

46 **M: A máš tam klid na úkoly nebo tě něco ruší?**

47 GUSTAV: Klid. ???

48

1 **Fokusová skupina č. 2, strana 5**

2

3 **M: Máte doma nějaká pravidla ohledně úkolů? Třeba, když se dělá úkol, nesmí běžet**
4 **televize, nebo úkoly se musí dělat hned, když se přijde ze školy?**

5 BEDŘICH: Nesmím si hrát a jít ven, dokud nemám hotové úkoly. ↓

6 DOMINIKA: Já si chvilku hraju, pak dělám teprve úkoly. ↑

7 IZABELA: U nás platí, že když dělám úkoly, musím sedět u stolu a nesmím si povídat
8 s bráchou.

9 HERMÍNA: Musím si dělat úkoly hned, když přijdu ze školy.

10 ALEX: Při psaní úkolů nesmím mít na stole autíčka, protože jsem si pak vždycky s nima hrál.

11 ☺

12 FELIX: Musí být doma ticho, když dělám úkoly.

13 GUSTAV: Dělán úkoly, když přijdu ze školy.

14 CTIRAD: Úkoly dělám, až když si chvíli hraju. Musím pak uklidit všechny hračky ze stolu.

15 ELIŠKA: Musí být vypnutá televize.

16

17 **M: Kdo tato pravidla stanovuje? Máte nějaké vlastní pravidlo. Pravidlo, které jste si**
18 **určily sami?**

19 DOMINIKA: Mamka. ↑

20 ELIŠKA: Mamka. ↑

21 GUSTAV: Máma a táta.

22 HERMÍNA: Maminka.

23 IZABELA: Taťka a mamka.

24 CTIRAD: Rodiče.

25 BEDŘICH: Máma. ↓

26 ALEX: Táta a máma.

27 FELIX: Máma.

28

29 **M: Uděláte si domácí úkoly najednou nebo si to rozložíte na celé odpoledne? Jak to u**
30 **vás vypadá?**

31 DOMINIKA: Najednou. ↑

32 ELIŠKA: Najednou, můžu jít pak hned ven nebo za babičkou.

33 BEDŘICH: Jak najednou? Když dělám úkol, pak se jdu nasvačit, a pak čtu? ???

34 !!! ELIŠKA: To není najednou. ↓

35 **M → Bedřichovi: To je něco mezi. Je dobře, že jsi mi to takhle popsal. Děkuji.**

36 IZABELA: Já najednou. Jen někdy se jdu napít. ↑

37 FELIX: Já mám pití na stole. Dělán úkoly najednou. Máme jen jeden.

38 HERMÍNA: Najednou.

39 ALEX: Najednou.

40 CTIRAD: Najednou.

41 GUSTAV: Někdy najednou, někdy si dělám přestávku.

42

43 **M: Který domácí úkol si uděláte nejdříve a který nakonec?**

44 DOMINIKA: Máme často jenom jeden úkol.

45 (...)

46 **M: A nikdy nemáte třeba dvě zadaná cvičení nebo nemáte úkol a ještě třeba čtete?**

47 ↔

48 **M: Počkejte, já vám takhle nerozumím, zase bude mluvit jenom jeden, jo?**

49 ELIŠKA: Já čtu každý den, čtu po úkolu.

50 DOMINIKA: Čtu hned po úkolu.

1 **Fokusová skupina č. 2, strana 6**
2
3 FELIX: Taky čtu až po úkolu.
4 GUSTAV: Čtu poslední.
5 HERMÍNA: Někdy čtu první, někdy potom.
6 IZABELA: Nejdříve dělám úkol, čtu až později.
7 ALEX: Čtení poslední.
8 BEDŘICH: Děláám úkol, pak se nasvačím a čtu.
9 CTIRAD: Je to jedno.
10
11 **M: Co třeba v pátek – u děláte si domácí úkoly hned v pátek nebo v neděli?**
12 ↔ *(nezaznamenáno, kdo přesně mluvil a co přesně říkal)*
13 DOMINIKA: To nemáme úkoly.
14 FELIX: My nemáme úkoly na víkend.
15 **M: Nedostáváte nikdo úkoly na víkend?**
16 ↔ ALEX, BEDŘICH, CTIRAD, DOMINIKA, ELIŠKA, FELIX, GUSTAV, HERMÍNA,
17 IZABELA: Ne.
18
19 **M: Chválí vás rodiče za to, že jste si udělali dobře domácí úkoly? Co vám třeba říkají?**
20 (...)
21 **M: Rodiče vás nechválí, když se vám podaří úkol?**
22 DOMINIKA: Chválí. ??? Má radost, řekne třeba (...), že jsem šikovná.
23 BEDŘICH: Mně nic neříkají.
24 ALEX: Mně taky nic neříkají.
25 ELIŠKA: Když mám úkol hned správně, tak mě pochválí.
26 HERMÍNA: Mně moc nechválí, mám úkol pořád dobře.
27 IZABELA: Mamka řekne, že jsem rychlá, když ho mám hned hotový. †
28 FELIX: Občas mě pochválí.
29 CTIRAD: Taky mě občas pochválí.
30 GUSTAV: Někdy.
31
32 **M: Umíte se pochválit sami za to, když třeba vypočítáte těžký příklad? Že si třeba**
33 **řeknete – to se mi fakt povedlo?**
34 DOMINIKA: Ne. ☹
35 ELIŠKA (částečně → k Dominice): Já mám radost, když se mi něco povede.
36 CTIRAD: Někdy.
37 BEDŘICH: Moc ne.
38 FELIX: Moc ne.
39 ALEX: Někdy jo, když se mi podaří něco, co jsem neuměl.
40 IZABELA: Ne.
41 HERMÍNA: Moc ne.
42 GUSTAV: Moc ne.
43
44 **M: Když zkazíte domácí úkol, co vám rodiče na to řeknou?**
45 DOMINIKA: Ještě jsem neměla chybu v úkolu. †
46 ELIŠKA: Že si to mám opravit.
47 FELIX: Musím to přepsat.
48 GUSTAV: Mám to přepsat.
49 HERMÍNA: Jak to mám opravit.
50 IZABELA: To se moc nestává.

1 **Fokusová skupina č.2, strana 7**

2

3 ALEX: Musím to vygumovat nebo vymizikovat.

4 BEDŘICH: Mám to opravit.

5 CTIRAD: Mám úkoly dobře.

6

7 **M: Stěžujete si někdy na úkoly? A komu?**

8 (...)

9 **M: Že vás nebaví nebo že jsou moc dlouhé, těžké a tak dále. Stěžujete si někomu?**

10 ALEX: Ne. ☹

11 BEDŘICH: Ne.

12 CTIRAD: Ne.

13 DOMINIKA: Ne.

14 ELIŠKA: Ne.

15 FELIX: Ne.

16 GUSTAV: Ne.

17 HERMÍNA: Ne.

18 IZABELA: Ne.

19

20 **M: Už jste někdy paní učitelce řekli, že vám dává moc úkolů nebo že vám dává úkoly, kterým nerozumíte?**

21 ↔ *(nevíme přesně které děti):* Ne.

22 **M: Zase postupně, ano? My pak nevíme, kdo jste co říkal.**

23 IZABELA: Ne.

24 HERMÍNA: Ne.

25 GUSTAV: Ne.

26 FELIX: Ne.

27 ELIŠKA: Ne.

28 DOMINIKA: Ne.

29 CTIRAD: Ne.

30 BEDŘICH: Ne.

31 ALEX: Ne.

32

33 **M: Co by se změnilo, kdybyste ve škole domácí úkoly nedostávali?**

34 DOMINIKA: To nejde.

35 ALEX: ☹

36 **M: Zkuste si představit, že to jde, že se to stalo. Nedostáváte domácí úkoly – co se změnilo?**

37 DOMINIKA: Mně by chyběly.

38 BEDŘICH: Nemusel bych je dělat ☹.

39 ALEX: Mohl bych jít hned ven.

40 HERMÍNA: Nevím.

41 IZABELA: Nic. ???

42 FELIX: Neuměli bychom toho tolik.

43 ELIŠKA: Jo, neuměli bychom tolik.

44 CTIRAD: Po trénincích bych je nedělal.

45 GUSTAV: Nevím.???

46

47 **M: V jedné zemi si dospělí myslí, že by domácí úkoly děti dostávat neměly, protože už toho mají ve škole dost. Myslíte si, že je to dobrý nápad?**

48

1 **Fokusová skupina č.2, strana 8**

2

3 FELIX: Ne. Musíme dělat úkoly, učíme se tak.

4 DOMINIKA: Ne. Úkoly nám pomáhají.

5 ELIŠKA: Ne, mám ráda úkoly.

6 ALEX: Ne, úkoly musí být.

7 BEDŘICH: Když něčemu nerozumím ze školy, tak se to naučím doma. Úkoly by měly být, i když mě moc nebaví ☹

8 CTIRAD: Není to dobře.

9 HERMÍNA: Ne, číst musíme doma, ve škole to nejde tolik.

10 IZABELA: Není to dobře.

11 GUSTAV: Není to dobře.

12

13 **M: Napadá vás nyní něco, na co jsem se nezeptala? A co bych měla ještě vědět ohledně domácích úkolů?**

14 (...)

15 **M: Dobře. Moc vám děkuji a přeji vám, ať se vám daří ve škole i jinde!**

16

1 **Fokusová skupina č.3, strana 1**
2 - prvňáčci
3
4 **Zasedací pořádek (v kroužku):** Aneta, Běla, Ctibor, Dominik, Erik, Filipa, Gisela, Hedvika,
5 Iveta
6 moderátor mezi Anetou a Ivetou
7
8 **M: Moje první otázka zní: co si myslíte o domácích úkolech a přípravě do školy? Co vás**
9 **napadne jako první?**
10 FILIPA: Jsou dobré.
11 DOMINIK: Musíme je dělat.
12 GI SELA: Jsou lehké a máme pak dobré známky.
13 IVETA: Jsou lehké.
14 ANETA: Jsou důležité.
15 BĚLA: Pomáhají nám naučit se a trvají jen chvíli.
16 HEDVIKA: Nemám je ráda.
17 ERIK: Mám rád úkoly.
18 CTIBOR: Musíme je dělat.
19
20 **M: Úkoly tedy ve škole dostáváte? Máte s nimi zkušenost?**
21 CTIBOR: Ano.
22 DOMINIK: Ano.
23 ERIK: Ano.
24 BĚLA: Ano.
25 ANETA: Ano.
26 FILIPA: Ano.
27 GI SELA: Ano.
28 HEDVIKA: Ano.
29 IVETA: Ano.
30
31 **M: Myslíte si, že jich máte moc, málo nebo tak akorát?**
32 FILIPA: Akorát.
33 GI SELA: Málo.
34 HEDVIKA: Moc.
35 CTIBOR: Akorát.
36 BĚLA: Akorát.
37 ANETA: Akorát.
38 DOMINIK: Moc.
39 ERIK: Málo.
40 IVETA: Akorát.
41
42 **M: Jaký druh domácích úkolů vás baví nejvíc? Třeba čtení, psaní, projekty, lisování**
43 **kytiček?**
44 HEDVIKA: Co to je lisování kytíček?
45 IVETA: Necháš kytku uschnout zavřenou v knížce, a pak ji můžeš někam nalepit.
46 **M: Tak, děláš si pak třeba tak zvaný herbář, kam lepíš ty kytíčky a píšeš jejich názvy.**
47 CTIBOR: To neděláme.
48 **M: To nevádí. Tak jaké úkoly vás nejvíc baví. Ty co děláte?**
49 FILIPA: Všechny.
50 ERIK: Počítání.

1 **Fokusová skupina č.3, strana 2**
2
3 CTIBOR: Počítání.
4 GI SELA: Psaní.
5 IVETA: Čtení.
6 BĚLA: Nejlepší jsou příklady z matematiky.
7 ANETA: Jo.
8 HEDVIKA: Čtení.
9 DOMINIK: (...) Počítání.
10
11 **M: Myslíte si, že vám v něčem domácí úkoly pomáhají? Že vám jsou k něčemu**
12 **prospěšné? Naučit se něco, procvičit si?**
13 FILIPA: Velmi pomáhají. Můžeme si doma procvičit, co se učíme ve škole.
14 IVETA: Lépe čteme, protože to doma můžeme dělat víc.
15 BĚLA: Něco nového se naučíme.
16 GI SELA: Naučíme se něco nového.
17 ERIK: Jsme chytřejší.
18 CTIBOR: Procvičíme si to s rodiči.
19 DOMINIK: Jo, rodiče nám pomůžou.
20 ANETA: Děláme to stejně, co ve škole. Tak to líp umíme.
21 HEDVIKA: (...) Nevím.
22
23 **M: Co vám na domácích úkolech vadí?**
24 ERIK: Nic.
25 FILIPA: Nic mi nevadí.
26 IVETA: Mně nic nevadí.
27 CTIBOR: Někdy jsou dlouhé a bolí mě ruka. ↓
28 BĚLA: Jo, mě taky bolí ruka, když píšu.
29 HEDVIKA: Mé taky. ↓
30 ANETA: Mně úkoly nevadí, ale radši bych si hrála.
31 DOMINIK: Jsou někdy těžký. A nebaví mě dlouho číst.
32 GI SELA: Nejsou těžký. Mně nic nevadí.
33
34 **M: Děláte si domácí úkoly sami nebo vám někdo pomáhá?**
35 ERIK: S mamkou.
36 ANETA: S mamkou nebo tatškou, kdo je dřív doma.
37 BĚLA: Sama, ale mamka na mě u toho kouká a řekne mi, když to mám špatně.
38 DOMINIK: S mámou nebo tátou.
39 GI SELA: Sama.
40 HEDVIKA: Sama.
41 CTIBOR: S rodiči.
42 FILIPA: S mamkou.
43 IVETA: Sama.
44
45 **M: Myslíte si, že vaši rodiče vědí, jak vám mohou s úkoly pomoci? Vědí, jak na to, umějí**
46 **věci vysvětlit?**
47 FILIPA: Ví.
48 CTIBOR: Oni ví vždycky. ↑
49 ERIK: Mamka ví.
50 ANETA: Mamka nebo tatška mi vždycky poradí.

1 **Fokusová skupina č. 3, strana 3**

2
3 DOMINIK: Oni to umí.

4 BĚLA: Ví.

5 GISELA: Dělam úkol sama, ale když nevím, tak mi to vysvětlí.

6 HEDVIKA: Někdy tomu nerozumí.

7 IVETA: Rodiče ví.

8

9 **M: Jak moc vám rodiče pomáhají?**

10 FILIPA: Jen trochu.

11 ERIK: Moc nepotřebuju.

12 IVETA: Málo.

13 ANETA: Jak kdy.

14 BĚLA: Trochu.

15 CTIBOR: Pomáhají mi (...) trochu.

16 DOMINIK: Trochu víc. ???

17 GISELA: Málo.

18 HEDVIKA: Málo.

19

20 **M: Jak vám pomáhají? Řeknou vám správné řešení, ukážou vám, jak postupovat, jak**

21 **úkol dělat, jak to vyřešit? Nebo jak vám pomáhají?**

22 CTIBOR: Sedí se mnou, a když mi to nejde, poradí mi.

23 BĚLA: Kontrolují mě. Řeknou mi, když mám chybu.

24 ANETA: Oni se podívají, co mám za úkol, pak ho napíšu a rodiče chodí kolem a řeknou mi,

25 když mám chybu. A taky spolu čteme.

26 DOMINIK: Když mi to dlouho nejde, řeknou mi, jak to má být správně.

27 ERIK: To mi nikdy neřeknou, musím na to přijít sám. ↓ Mamka říká, že se to jinak nenaučím.

28 FILIPA: Kontrolují mi na konci úkol a podepíšu ho.

29 GISELA: Kontrolují mi úkol. A když nevím, poradí mi.

30 HEDVIKA: Někdy mi kontrolují úkol. Podepisují se.

31 IVETA: Dělam úkol sama, pak mi ho jen zkontroluje mamka.

32

33 **M: Děláte úkoly raději sami nebo když vám u toho pomáhá dospělý? Co máte radši, co**

34 **je lepší?**

35 FILIPA: Sama.

36 ERIK: S mamkou.

37 DOMINIK: S rodiči.

38 CTIBOR: S rodiči.

39 BĚLA: Sama.

40 ANETA: Sama.

41 GISELA: Sama.

42 HEDVIKA: S rodiči.

43 IVETA: Sama.

44

45 **M: No a v čem je to lepší, když vám pomůže dospělý?**

46 ERIK: Budu to mít dobře.

47 DOMINIK: Nebudou tam chyby.

48 HEDVIKA: Je to rychlejší. Oni umí víc než my.

49 CTIBOR: Jsou chytřejší.

50 ANETA: Já si dělám úkol radši sama.

1 **Fokusová skupina č.3, strana 4**
2
3 BĚLA: Já taky, ale když mi ho zkontrolují, tak tam nebude mít chyby.
4 FILIPA: Rodiče jsou chytřejší.
5 GI SELA: Rodiče můžou poradit.
6 IVETA: Vysvětlí, čemu nerozumím.
7 M: Když vám něco nejde, komu si řeknete, aby vám pomohl?
8 ↔
9 M: Zase mluví jen jeden, jo? Jako vám to šlo doted'.
10 FILIPA: Mamce.
11 ERIK: Mamce.
12 DOMINIK: Tatkoví nebo mamce.
13 CTIBOR: Rodičům.
14 BĚLA: Mamce víc.
15 ANETA: Mamce nebo tatkoví.
16 GI SELA: Mamce.
17 HEDVIKA: Kdo je doma.
18 IVETA: Mamce.
19
20 M: Kde si děláte většinou domácí úkoly? Ve škole, v družině, doma nebo někde jinde?
21 GI SELA: Doma. Nechodím do družiny.
22 FILIPA: Taky nechodím do družiny. Děláám je doma.
23 DOMINIK: Doma. Chodím do družiny, tam nesmím dělat úkoly.
24 IVETA: Doma.
25 BĚLA: Doma.
26 ERIK: Doma.
27 CTIBOR: Doma.
28 HEDVIKA: Doma, nechodím do družiny.
29 ANETA: Doma.
30
31 M: Kde si je doma děláte? Máte na to klid? Běží televize nebo máte zapnutý počítač?
32 FILIPA: Když dělám úkoly, musí být doma ticho. Děláám si úkoly s ní v kuchyni.
33 CTIBOR: V pokojíčku a musím vypnout i počítač. ↓
34 BĚLA: Taky v pokojíčku a nemáme tam počítač ani rádio, tak je tam ticho. Když teda
35 neslyším nic z ulice. U nás pořád jezdí auta. ↓
36 ERIK: !!! Já v pokojíčku a mamka sedí vedle mě. Je tam klid. Televizi v pokojíčku nemáme.
37 HEDVIKA: V pokoji, ale mám tam sourozence a pořád se hádají ↓
38 GI SELA: Já mám pokojíček jen pro sebe. Je tam ticho. V obýváku je zapnutá televize, ale já
39 ji neslyším.
40 ANETA: V pokojíčku mám klid.
41 DOMINIK: Někdy v pokoji, někdy v kuchyni. Mám klid.
42 IVETA: Ve svém pokojíčku u stolu. Jsem tam sama, pak to jdu ukázat mamce.
43
44 M: Máte doma nějaká pravidla ohledně úkolů? Třeba když se dělá úkol, nesmí běžet
45 televize, nebo úkoly se musí dělat hned, jak přijдете do školy?
46 ERIK: Já si můžu chvíli hrát, když přijdu ze školy, pak dělááme úkoly před večeří.
47 FILIPA: Smím se dívat na televizi, když nedělám úkoly.
48 CTIBOR: Děláám úkoly hned, když přijdeme domů. Jenom se najím.
49 IVETA: Úkoly dělám hned, když přijdu ze školy.
50

1 **Fokusová skupina č.3, strana 5**
2
3 GISELA: Mamka říká, že nejdřív práce a potom koláče ☺ Když si udělám úkoly, můžu pak
4 dělat, co chci.
5 DOMINIK: Já dělám úkoly až později odpoledne, když jsou doma oba rodiče.
6 BĚLA: Já si dělám úkoly, když přijdu ze školy.
7 ANETA: My asi nemáme pravidla. ??? Dělán si úkoly, když mi řeknou rodiče.
8 HEDVIKA: Dělán úkoly různě. Televize je puštěná v obýváku, mně to nevádí.
9
10 **M: Kdo tato pravidla stanovuje? Máte nějaké vlastní pravidlo?**
11 FILIPA: Mamka.
12 ERIK: Mamka je vymyslela, ale já je dodržuju sám.
13 GISELA: Mamka, taky je dodržuju sama.
14 HEDVIKA: Nevím. ???
15 IVETA: Mamka. Nevadí mi.
16 DOMINIK: Rodiče je řekli.
17 BĚLA: Rodiče.
18 ANETA: Mamka.
19 CTIBOR: Rodiče, mě nevádí.
20
21 **M: Uděláte si domácí úkoly najednou nebo si to rozložíte na celé odpoledne? Jak to u**
22 **vás vypadá?**
23 (...)
24 **M: Sednete si a uděláte všechny úkoly najednou? Nebo třeba uděláte jeden, pak si jdete**
25 **hrát nebo svačit, a později děláte druhý?**
26 FILIPA: Najednou.
27 ERIK: Najednou.
28 HEDVIKA: Najednou.
29 CTIBOR: Když máme víc úkolů, tak si mezi nimi můžu dojít napít.
30 DOMINIK: Najednou. ↓
31 ANETA: Najednou.
32 BĚLA: Najednou.
33 GISELA: Někdy si můžu udělat přestávku.
34 IVETA: Najednou. Netrvají dlouho.
35
36 **M: Který domácí úkol si děláte nejdříve a který nakonec?**
37 FILIPA: První čtu, a pak dělám ostatní úkoly.
38 IVETA: Já čtu až nakonec. Baví mě to nejvíc a nejvíc mi to jde.
39 ERIK: Nejprve ze psaní, to mě nebaví. Pak ty zábavnější, třeba počítání.
40 DOMINIK: Je mi to jedno. Podle mamky. Čtu nakonec.
41 CTIBOR: Já začínám matematikou. Čteme ještě večer před spaním.
42 BĚLA: První psaní nebo počítání, pak čtení.
43 ANETA: Je mi to jedno.
44 **M → k Anetě: A jak je to obvykle?**
45 ANETA: To je různě.
46 HEDVIKA: U mě je to taky různě. Jak si vzpomenu, co mám za úkol.
47 GISELA: Začínám matematikou, poslední je čtení.
48
49 **M: Co třeba v pátek – uděláte si domácí úkoly hned v pátek nebo v neděli?**
50 DOMINIK: V sobotu nebo neděli.

1 **Fokusová skupina č.3, strana 6**
2
3 FILIPA: V pátek.
4 GISELA: V pátek.
5 HEDVIKA: V neděli.
6 IVETA: V pátek nebo sobotu.
7 ANETA: Kdy řeknou rodiče.
8 BĚLA: V pátek.
9 CTIBOR: V sobotu nebo neděli.
10 ERIK: V neděli.
11
12 **M: Když si úkoly necháváte až na neděli večer, jaké to pro vás je? Jste třeba trochu**
13 **nervózní...?**
14 FILIPA: Já je dělám v pátek, abych na ně nemusela pak myslet.
15 GISELA: Já taky. Mamka říká, že to je lepší.
16 IVETA: Nedělám je v neděli.
17 ERIK: Nejsem nervózní.
18 HEDVIKA: Nevadí mi to.
19 DOMINIK: Dělám je spíš v sobotu nebo v neděli ráno.
20 CTIBOR: V neděli je dělám po obědě, to nejsem nervózní.
21 ANETA: V neděli večer je dělám jenom málo, když jsme celý víkend u babičky. Trochu se
22 bojím, že to nestihnu.
23 BĚLA: Dělám úkoly v pátek a mám pak celý víkend klid.
24
25 **M: Chválí vás rodiče za to, že jste si udělaly dobře domácí úkoly? Co vám třeba říkají?**
26 ERIK: Mamka říká, že když budu pořád dělat tak dobře úkoly, budu mít dobré známky a něco
27 dostanu.
28 FILIPA: Pochválí mě a někdy si můžu vzít pak lízátko.
29 BĚLA: Pochválí mě a můžu si jít hrát.
30 CTIBOR: Pochválí mě, když tam nemám chyby.
31 IVETA: Mamka mě nejvíce chválí při čtení. Já uměla číst ještě před školou. ↑
32 GISELA: Nevím. Mamka mi řekne, že si můžu jít hrát. ???
33 DOMINIK: Pochválí mě a smím jít hrát hry na počítač.
34 ANETA: Pochválí mě.
35 HEDVIKA: Nevím.???
36
37 **M: Umíte se pochválit za to, když třeba vypočítáte těžký příklad? Řeknete si, to se mi**
38 **fakt povedlo?**
39 ERIK: Mám radost, že už to umím.
40 GISELA: Když jsem se naučila počítat do sta, tak jsem měla velkou radost a pořád jsem
41 všechno počítala. ☺
42 ☺☺☺
43 IVETA: Já mám radost, že už si můžu číst těžší knížky.
44 FILIPA: Mám radost vždycky, když se naučím něco nového, jdu to hned ukázat rodičům.
45 BĚLA: Já jim to taky chodím ukazovat, a pak mě někdy pochválí.
46 ANETA: Jsem ráda, když se naučím něco nového.
47 (...)
48 **M: A co vy ostatní, umíte se pochválit, když se vám něco podaří? Že si třeba řeknete – to**
49 **se mi fakt povedlo?**
50 DOMINIK: Nevím.???

1 **Fokusová skupina č.3, strana 7**
2
3 CTIBOR: Nic si neřkám. Ale mám radost.
4 HEDVIKA: Mám radost. ???
5
6 **M: Když naopak zkazíte domácí úkol, co vám rodiče na to řeknou?**
7 HEDVIKA: Když přinesu ze školy, že mám úkol špatně, rodiče mi vynadají.
8 BĚLA: Když mi to kontroluje, tak mi někdy vynadají a musím si to opravit.
9 ERIK: Mamka se mnou úkol dělá, tak mi hned říká, když to mám špatně.
10 FILIPA: Mně taky.
11 DOMINIK: Zlobí se na mě, že nedávám pozor.
12 ANETA: Musím to škrtnout a udělat znovu.
13 CTIBOR: Musím to opravit. Někdy se trochu zlobí.
14 GISELA: Musím to napsat dobře.
15 IVETA: Musím to opravit.
16
17 **M: Stěžujete si někdy na úkoly? A komu?**
18 XXX Aneta, Běla
19 FILIPA: Ne.
20 GISELA: Ne.
21 **M → k Anetě, Běle: Holky, prosím... Už budeme na konci.**
22 HEDVIKA: Nestěžuju.
23 IVETA: Ne. Mě baví.
24 ERIK: Ne.
25 DOMINIK: Ne.
26 CTIBOR: Ne. Mě nevadí.
27 BĚLA: Nestěžuju.
28 ANETA: Ne.
29
30 **M: Už jste někdy paní učitelce řekli, že vám dává moc úkolů nebo že vám dává úkoly,**
31 **kterým nerozumíte?**
32 IVETA: Ne, protože úkoly jsou fajn.
33 FILIPA: Když jsem nerozuměla úkolu, tak jsem se zeptala hned ve škole.
34 CTIBOR: Mě úkoly nevadí a rozumím jim.
35 DOMINIK: Neřekl.
36 BĚLA: Ne.
37 ANETA: Ne.
38 GISELA: Ne.
39 ERIK: Ne.
40 HEDVIKA: Ne, ale nerozumím jim vždycky.
41 **M: A neřekla jsi to nikdy paní učitelce?**
42 HEDVIKA: (...) Mně to nenapadlo.
43 **M: To nevadí, to je na tobě, jestli to paní učitelce budeš chtít říct nebo ne. Já se jen**
44 **ptám.**
45
46 **M: Teď si něco zkusíme představit. Co by se změnilo, kdybyste ve škole neodstávali**
47 **úkoly?**
48 ☺☺☺
49 HEDVIKA: To by se mi líbilo ☺
50 DOMINIK: Mně taky ☺

1 **Fokusová skupina č. 3, strana 8**
2
3 ERIK: To je jako v pohádce. Mohli bychom si jen hrát ☺
4 IVETA: Mně by se to nelíbilo. Baví mě úkoly.
5 GI SELA: Mě taky baví.
6 FILIPA: Nic bychom se nenaučili.
7 CTIBOR: Mohl bych být víc s kamarády.
8 BĚLA: Nemohli bychom si procvičit to, co se učíme ve škole.
9 ANETA: A měli bychom horší známky.
10
11 **M: V jedné zemi si dospělí myslí, že by domácí úkoly děti dostávat neměly, protože už**
12 **toho mají ve škole dost. Myslíte si, že je to dobrý nápad?**
13 ↔ *(nezaznamenáno)*
14 **M: Ještě jednou zase popořadě, prosím.**
15 ANETA: Není to dobrý nápad.
16 BĚLA: Není to dobrý nápad.
17 CTIBOR: To nejde.
18 DOMINIK: Mně by se to líbilo ☺
19 ERIK: To nejde. Moc bychom se nenaučili.
20 FILIPA: Není to dobrý nápad.
21 GI SELA: Mám úkoly ráda.
22 HEDVIKA: Je to dobrý nápad.
23 IVETA: Mně úkoly nevadí. Jde nám to pak ve škole lépe.
24
25 **M: To byly všechny mé otázky. Chcete mi ještě něco říct, třeba jsem se na něco**
26 **nezeptala nebo jste to nestihly vyjádřit?**
27 FILIPA: Bylo to moc fajn!
28 **M: Moc děkuji! A ještě něco třeba k těm domácím úkolům?**
29 (...)
30 **M: Dobře, tak já vám ještě jednou moc děkuji za perfektní spolupráci. Přeji vám, ať se**
31 **máte hezky doma i ve škole.**

1 **Fokusová skupina č.4, strana 1**
2 -druháci
3
4 **Zasedací pořádek (v kroužku):**
5 Adam, Bohumil, Cecil, David, Emil, Františka, Gita, Hana, Iva, Jana
6 moderátor mezi Adamem a Janou
7
8 XXX
9 **M: Můžeme začít?**
10 (...)
11 **M: Domácí úkoly, domácí příprava – Co vás napadne jako první? Co si o nich myslíte?**
12 (...)
13 **FRANTIŠKA:** Domácí úkoly nám dává paní učitelka, abychom si procvičili doma to, co jsme
14 dělali ve škole.
15 **HANA:** Připravíme se tak lépe do školy.
16 **BOHUMIL:** Naučíme se to, co ve škole nestihneme, třeba básničku.
17 (...)
18 **M: A co napadá vás ostatní jako první. Může to být úplně něco jiného. Co vám první
19 proběhne hlavou, když řeknu domácí úkol?**
20 **DAVID:** Nuda ☹
21 ☹☹☹
22 *(některé děti se otáčejí směrem k paní učitelce)*
23 **M: Nebojte se. Říkejte mi, co si myslíte. Jak jsem řkala, odpovědi zůstanou mezi námi a
24 paní učitelka ani nikdo jiný se nedozví, co jste kdo říkal. Takže můžete mi klidně říct, i
25 to, že vás úkoly nebaví. Tak co si myslíte ještě o úkolech vy ostatní?**
26 **CECIL:** No mě úkoly taky moc nebaví. ???
27 **IVA:** Já si myslím, že jsou důležité. Můžeme se tak víc naučit. Ale taky radši dělám něco
28 jiného.
29 **JANA:** V klidu si zopakujeme, co jsme dělali ve škole.
30 **GITA:** Já nevím, nic mě nenapadá.
31 **EMIL:** Pomáhají nám.
32 **ADAM:** Není to moc zábava, ale zase máme pak lepší známky.
33 **ADAM, BOHUMIL, CECIL, DAVID, EMIL, FRANTIŠKA, GITA, HANA, IVA, JANA**
34
35 **M: Jenom se přesvědčím, úkoly tedy dostáváte? Ano?**
36 ↔ více žáků: Ano. *(žádný nevyjadřuje opak)*
37
38 **M: A myslíte si, že je jich moc, málo nebo tak akorát?**
39 **HANA:** Akorát.
40 **IVA:** Akorát.
41 **JANA:** Akorát.
42 **DAVID:** Klidně by jich mohlo být míň. ☹
43 **CECIL:** To jo ☹
44 **BOHUMIL:** Mám je rychle hotové, myslím, že je jich akorát.
45 **ADAM:** Je jich moc.
46 **EMIL:** Akorát.
47 **FRANTIŠKA:** Myslím akorát. Mně by klidně nevadilo dělat jich víc. †
48 **GITA:** Akorát.

1 **Fokusová skupina č.4, strana 2**

2

3 **M: Jaký druh úkolů vás baví nejvíc? Například nějaké projekty, lísování květin, sloh,**
4 **čtení nebo něco jiného?**

5 BOHUMIL: Počítání příkladů.

6 FRANTIŠKA: Mě baví skoro všechny – z matematiky i českého jazyka i jiné. †

7 HANA: Z matematiky. Ty mi jdou docela rychle.

8 IVA: Asi počítání. ???

9 JANA: Čtení s mamkou. Čteme i jiné knížky.

10 ADAM: Taky z matematiky.

11 DAVID: Když si hledám nějaké informace v encyklopediích, že máme něco zjistit.

12 CECIL: Mě moc nebaví žádný. ???

13 EMIL: Z matematiky.

14 GITA: Čtení.

15

16 **M: Na začátku jste to někteří sice už zmiňovali, ale zeptám se znovu. Myslíte si, že vám**
17 **v něčem domácí úkoly pomáhají? Neptám se teď, jestli vás baví nebo ne, ale jestli**
18 **myslíte, že k něčemu jsou, zda mají smysl?**

19 FRANTIŠKA: Pomáhají nám něco se naučit, lépe si to zapamatovat. Můžeme si to doma
20 zopakovat a

21 DAVID: !!! Máme pak lepší známky.

22 BOHUMIL: Máme na to víc času. Ve škole nestihneme všechno a doma to můžeme dodělat.

23 HANA: Můžeme si lépe naučit něco nového. Ve škole to třeba nestihnou, tak doma to můžu
24 dělat v klidu a může mi pomoci maminka.

25 ADAM: To jo, když nevím, tak mi poradí rodiče.

26 CECIL: Můžeme procvičovat.

27 EMIL: Lépe pak umíme všechno a máme lepší známky.

28 GITA: Můžeme procvičovat.

29 HANA: Můžeme si to procvičit.

30 IVA: Poradí nám rodiče.

31 JANA: Jde nám to pak líp ve škole. Napíšeme dobře písemku.

32

33 **M: A co vám na domácích úkolech vadí? Zase nezáleží na tom, jestli vás celkově baví**
34 **nebo ne. Jenom, co vám na nich vadí?**

35 DAVID: Že je musím dělat ☹

36 CECIL: Jo ☹

37 FRANTIŠKA: Mně nevadí nic.

38 BOHUMIL: Mně vadí každý den číst. Musím číst, i když to není za úkol.

39 HANA: Mně vadí, když je úkol moc dlouhý, když jich máme moc.

40 IVA: Mně nebaví moc prvouka. Když musíme něco zjišťovat.

41 JANA: Nevím.

42 GITA: Asi nic. ???

43 ADAM: Že jich máme tolik.

44 EMIL: Moc mi nevadí. Možná mě moc nebaví číst.

45

46 **M: Děláte si domácí úkoly samy nebo vám někdo pomáhá?**

47 FRANTIŠKA: Sama. †

48 HANA: Snažím se sama, ale pak mi je mamka zkontroluje a poradí mi.

49 DAVID: Sám.

50 ADAM: S rodiči.

1 **Fokusová skupina č.4. strana 3**

2

3 BOHUMIL: Sám, jen někdy s rodiči.

4 CECIL: Někdy s mamkou a někdy sám.

5 EMIL: S mamkou nebo babičkou.

6 GITA: Sama.

7 IVA: S rodiči.

8 JANA: Často sama, ale někdy mi pomůže mamka.

9

10 **M: Myslíte si, že vaši rodiče vědí, jak vám mohou s úkoly pomoci? Vědí jak na to, umějí**
11 **věci vysvětlit?**

12 (...)

13 **M: Nebo třeba někdy nevědí, jak by vám pomohli, neumí vysvětlit, co máte dělat, co je**
14 **správné?**

15 FRANTIŠKA: Já to vím vždycky sama. Mamka jenom kontroluje. Ona tomu taky rozumí.

16 BOHUMIL: Vědí, rozumí úkolům.

17 DAVID: Oni rozumí úkolům. Umí mi to vysvětlit. Moc to ale nepotřebuju.

18 CECIL: Mamka tomu někdy nerozumí a rozčiluje se, že ji nechápu. ☹

19 ADAM: Mamka teda někdy nerozumí, co mám dělat. Třeba z matematiky. Ale pak to
20 pochopí.

21 HANA: Mamka ví, jak mi to vysvětlit. Ona je taky učitelka. †

22 IVA: Rodiče rozumí úkolům a umí mi pomoct.

23 JANA: Pro rodiče jsou úkoly lehké.

24 EMIL: Rodiče mi umí vysvětlit úkol. Babička mi to ale říká líp.

25 GITA: Moji taky umí.

26

27 **M: Jak moc vám rodiče pomáhají?**

28 FRANTIŠKA: Jenom kontroluji, jestli mám vše správně.

29 EMIL: Když potřebuju.

30 HANA: Každý den.

31 BOHUMIL: Každý den mi kontrolují úkol.

32 ADAM: Skoro každý den. Ale moc mi nepomáhají.

33 DAVID: Jen když potřebuju a jdu za nimi.

34 CECIL: Moc ne.

35 GITA: Mamka se zajímá o úkoly, ale pomoc často nepotřebuju. †

36 IVA: Každý den.

37 JANA: Každý den.

38

39 **M: A jak vám pomáhají? Řeknou vám správné řešení, ukážou vám, jak postupovat, jak**
40 **to vyřešit, jenom kontrolují nebo jak jinak pomáhají?**

41 HANA: Mamka mi každý úkoly kontroluje. Řekne mi, když mám něco špatně a umí mi to
42 vysvětlit. †

43 DAVID: Spíš jen kontrolují.

44 ADAM: Každý den mi kontrolují úkol. Řeknou mi, kde mám chybu.

45 BOHUMIL: Kontrolují mě.

46 CECIL: Mamka mi někdy úkol kontroluje.

47 EMIL: Kontrolují. Když nevím, tak mi poradí.

48 FRANTIŠKA: Nepotřebuju pomoc. Jen kontrolují.

49 GITA: Mamka se podívá, co mám za úkoly, pak mě nechá, ať si je udělám sama, a pak je
50 zkontroluje.

1 **Fokusová skupina č.4, strana 4**
2
3 IVA: Rodičemi pomáhají, když nevím. Řeknou mi, jak to má být.
4 JANA: Každý den kontrolují. Když to mám špatně, tak to dělají pak se mnou.
5
6 **M: A co je pro vás lepší, když děláte úkoly raději sami nebo když vám pomáhá dospělý?**
7 FRANTIŠKA: Sama. †
8 CECIL: Sám. Nemusím se pak s nimi hádat ☹.
9 DAVID: Sám.
10 EMIL: Nevím. Dělám je sám, ale jsem někdy rád, že mi poradí.
11 HANA: Jsem ráda, že mi mamka pomáhá. ???
12 IVA: S rodiči.
13 JANA: Sama.
14 ADAM: S rodiči.
15 BOHUMIL: Sám.
16 GITA: Sama.
17
18 **M: V čem je to podle vás lepší, když vám pomůže dospělý?**
19 ADAM: Netrvá to pak tak dlouho, protože oni tomu rozumí.
20 BOHUMIL: Nemám ve škole úkol špatně.
21 HANA: Dospělí tomu rozumí líp. Umí nám poradit, říct, co máme špatně.
22 GITA: Máme úkol dobře.
23 FRANTIŠKA: Pro mě to není lepší.
24 CECIL: Pro mě taky ne. Když dělám úkol sám, mám klid. ☺
25 DAVID: Rodiče umí poradit. Najdou chyby.
26 EMIL: Nemám pak v úkolu chyby.
27 JANA: Můžou poradit. Ale radši dělám sama.
28 IVA: Jde to líp s dospělým.
29
30 **M: Když vám něco nejde, komu si řeknete, aby vám pomohl? Za kým jdete?**
31 ADAM: Za mamkou.
32 BOHUMIL: Za jedním z rodičů.
33 JANA: Za rodiči nebo bratrem.
34 CECIL: Za mamkou.
35 HANA: Za mamkou.
36 DAVID: Za tátou.
37 EMIL: Mamkou nebo babičkou.
38 IVA: Za rodiči.
39 GITA: Taky.
40 FRANTIŠKA: Když nevím, tak taky za rodiči.
41
42 **M: Posuneme se trochu dál. Kde si děláte většinou domácí úkoly?**
43 CECIL: !!! U stolu.
44 **M: Počkej, já teď myslím, jestli například v družině nebo doma nebo někde jinde?**
45 CECIL: Doma. Nechodím do družiny.
46 JANA: Já si je dělám někdy u mamky v práci. Někdy tam po škole jdu, když mamka pracuje
47 dlouho. † Ale jinak doma.
48 IVA: Já doma.
49 GITA: Někdy v družině, někdy doma.
50 HANA: Doma, jen někdy v družině.

1 **Fokusová skupina č. 4, strana 5**

2

3 FRANTIŠKA: Doma.

4 EMIL: Doma.

5 BOHUMIL: Vždycky doma.

6 ADAM: Taky doma.

7

8 **M: A teď mě zajímá, kde přesně si je děláte. Jestli třeba doma u stolu nebo v družině u**
9 **stolu, ve svém pokojíčku, kuchyni a tak dále. A jestli tam máte klid nebo vás něco ruší.**
10 **Třeba puštěná televize nebo zbytek rodiny?**

11 CECIL: Já v pokojíčku u stolu. Mám nový stůl po bráchovi. †

12 FRANTIŠKA: Vždycky doma ve svém pokoji. Je tam ticho.

13 ADAM: V mém pokoji u stolu. Je tam klid.

14 BOHUMIL: Nic mě neruší. Mám klid. Mám pokoj jen pro sebe.

15 DAVID: Televize je puštěná vedle v obýváku někdy, ale mě to neruší. Jsem v pokojíčku.

16 EMIL: Někdy jsem u babičky, tak je dělám u ní v kuchyni. Babička všechno vypne a sedí
17 potichu vedle mě. A když je dělám doma, tak jsem v klidu v pokoji.

18 HANA: Sedím v pokoji a mamka mě vždycky zavře abych tam prý měla klid.

19 IVA: V pokoji. Nic mě neruší.

20 GITA: Když je dělám v družině, tak do mě strkají kluci. Proto je dělám raději doma v klidu.

21 JANA: U mamky koukám na ostatní, tak mi to trvá dlouho. ☹ Doma je mám rychle, je tam
22 ticho.

23

24 **M: Máte doma nějaká pravidla? Jako třeba, že když se dělá úkol, nesmí běžet televize,**
25 **nebo úkoly se musí dělat hned, jak přijdete do školy?**

26 FRANTIŠKA: Já si dělám úkoly hned, když přijdu ze školy. †

27 HANA: Maminka říká, že je potřeba si odpočinout, tak dělám úkoly až později.

28 BOHUMIL: To říká moje mamka taky. Dělán si úkoly, až když přijdu domů z venku. A
29 v úterý a ve čtvrtek po tréninku.

30 JANA: Když jsem u mamky v práci, tak je dělám hned, co tam přijdu ze školy. Když jdeme
31 rovnou domů, tak si můžu chvíli hrát. A nesmí hrát televize.

32 IVA: Televizi můžeme zapnout, až když mám úkoly hotové.

33 DAVID: Já zase smím hrát na počítači, když mám hotové úkoly.

34 **M: A co vy ostatní, máte nějaká pravidla?**

35 CECIL: Já nevím. Úkoly dělám různě. ???

36 EMIL: Nikdy nesmí hrát televize. Nevím o pravidlech.

37 ADAM: A je pravidlo, že mi mamka zakazuje se bavit s bráchou, když dělám úkoly? ???

38 **M: Já myslím, že jo.**

39 ADAM: Tak to je naše pravidlo.

40 GITA: A je pravidlo, že když přijdu ze školy, jdu se psem, a pak si dělám úkoly?

41 **M: Pokud to cítíš jako pravidlo, tak určitě.**

42 GITA: Jo. ???

43 **M: Já si to poznamenám.**

44

45 **M: Ještě by mě k pravidlům zajímalo (k těm, co jste uvedli, i k těm, co jste třeba**
46 **neřekli), kdo je stanovuje? Máte třeba nějaké vlastní pravidlo?**

47 DAVID: Jasně, že rodiče. †

48 EMIL: Rodiče.

49 HANA: Mamka.

50 FRANTIŠKA: Mamka, já s nimi souhlasím.

1 **Fokusová skupina č.4, strana 6**

2

3 GITA: Já nevím. Se psem se musí dojit. ??? A mě to baví. †

4 IVA: U nás rodiče.

5 JANA: Mamka.

6 BOHUMIL: Rodiče.

7 ADAM: Máma a táta.

8 (...)

9

10 **M: Děláte si domácí úkoly najednou nebo si to rozložíte na celé odpoledne? Jak to u vás**

11 **vypadá?**

12 FRANTIŠKA: Najednou.

13 JANA: Najednou.

14 HANA: Najednou.

15 IVA: Najednou.

16 GITA: Když píšu úkol v družině, tak ho celý někdy neudělám a zbytek dělám doma.

17 JANA: Já vlastně taky. Když ho nestihnu u mamky v práci, když ho tam dělám, tak to dělám

18 tam i doma.

19 ADAM: Dělám úkoly najednou.

20 BOHUMIL: Najednou.

21 CECIL: Najednou.

22 DAVID: Najednou.

23 EMIL: Najednou.

24

25 **M: Který domácí úkol si děláte nejdříve a který nakonec?**

26 (...)

27 GITA: První musím to, co se piše. Pak můžu číst.

28 HANA: První příklady, protože jsou lehčí.

29 BOHUMIL: Taky začínám příklady, protože jsou rychlé.

30 ADAM: Mně je to jedno. ↓

31 FRANTIŠKA: Na tom nezáleží.

32 (...)

33 **M: A jak postupujete vy ostatní? Jaké úkoly děláte nejdříve, které nakonec?**

34 CECIL: Začínám tím, co umím.

35 DAVID: Těžké dělám poslední.

36 EMIL: Nevím, je to jedno. ↓

37 IVA: Začínám ráda matematikou.

38 JANA: Je mi to jedno.

39

40 **M: A jak postupujete, když dostanete úkol v pátek. Děláte si úkoly hned v pátek nebo**

41 **v neděli?**

42 BOHUMIL: My nemáme každý víkend úkoly.

43 **M: Tak berte jenom ty víkendy, kdy je máte.**

44 FRANTIŠKA: Já je dělám hned v pátek.

45 HANA: Já v sobotu. ???

46 DAVID: Jak kdy. Podle toho, co děláme přes víkend.

47 CECIL: V neděli.

48 GITA: Já v pátek, ať na ně nemusím myslet.

49 ADAM: Mě baví, že v pátek nemusím nic dělat. Úkoly dělám až o víkendu.

50 BOHUMIL: V sobotu odpoledne, když přijdeme z návštěvy.

1 **Fokusová skupina č.4, strana 7**
2
3 EMIL: Jak kdy. Není to pořád stejné.
4 IVA: V neděli ráno.
5 JANA: V pátek, abych už na ně nemyslela.
6
7 **M: A když si úkoly necháte až na neděli večer, když je tedy máte, jaké to pro vás je? Jste**
8 **třeba trochu nervózní?**
9 CECIL: Já si je tak dělám vždycky. †
10 **M: A jaké to pro tebe je? → Cecilovi**
11 CECIL: Normální.
12 DAVID: Nevadí mi dělat je v neděli.
13 EMIL: Nevadí mi to, ale je lepší, když už je mám hotové. Mamka mi to celý víkend
14 nepřipomíná.
15 FRANTIŠKA: Já si je nikdy nenechávám na neděli večer.
16 IVA: Párkrát jsem to tak dělala a nevadilo mi to.
17 (...)
18 ADAM: Já je občas dělám v neděli, ale spíš dopoledne. To mi nevadí.
19 BOHUMIL: Nedělám je v neděli večer.
20 GITA: Dělán je v pátek.
21 HANA: Nedělám úkoly v neděli.
22 JANA: Taky ne.
23
24 **M: Chválí vás rodiče za to, že jste si udělali dobře domácí úkol? Co vám třeba říkají?**
25 (...)
26 FRANTIŠKA: Mamka říká, že jsem chytrá. †
27 HANA: Mě mamka chválí, když se mi úkol povede na poprvé dobře.
28 (...)
29 BOHUMIL: Mně nic nefikají. ???
30 EMIL: Taky nic. ???
31 CECIL: Nic.
32 ADAM: Já nevím.
33 DAVID: Někdy něco řeknou. ???
34 **M: A co třeba pak řeknou?**
35 DAVID: Já nevím. ???
36 GITA: Mamka mě chválí, když čtu.
37 IVA: Občas mě chválí, že to mám celé dobře.
38 JANA: Někdy mě chválí.
39
40 **M: A umíte se pochválit vy sami za to, když třeba vypočítáte těžký příklad? Třeba si**
41 **řeknete – to se mi fakt povedlo?**
42 DAVID: Jóó, jsem borec. (*plácá se po rameni*).
43 ☺☺☺
44 **M: ☺ No, třeba takhle, nebo i jinak, že si to třeba jen v duchu řeknete. Umíte se**
45 **pochválit?**
46 (...)
47 FRANTIŠKA: I třeba to, že mám radost, když se mi to povede?
48 **M: Myslím, že jo. Řekneš si pak v duchu, že jsi třeba šikovná nebo jsi na sebe pyšná?**
49 FRANTIŠKA: To nevím, trochu jo. ???
50 HANA: Já mám taky radost, když udělám něco, co mi nešlo.

1 **Fokusová skupina č.4, strana 8**
2
3 BOHUMIL: Jo, třeba když se naučím básničku. ☺
4 (...)
5 M: Tak ještě někdo mi řeknete, jestli se umíte pochválit?
6 (...)
7 GITA: Já nevím.
8 (...)
9 DAVID: Já se moc nechvám.
10 CECIL: Já asi taky ne.
11 (...)
12
13 M: A když zkažete domácí úkol, co vám rodiče na to řeknou?
14 CECIL: Vynadají mi. ☹
15 DAVID: Že nedávám pozor a že to mám udělat znovu.
16 FRANTIŠKA: To se moc nestává. Ale když jsem byla menší, tak mi mamka řekla, co mám
17 opravit.
18 HANA: Mamka mi řekne, co mám špatně. A musím to vygumovat.
19 IVA: Řeknou mi, kde mám chybu.
20 JANA: Ať si to opravím.
21 GITA: Ať si to opravím.
22 EMIL: Musím to přepsat.
23 BOHUMIL: Musím to opravit.
24 ADAM: Musím to opravit.
25
26 M: Stěžujete si někdy na úkoly? A komu?
27 FRANTIŠKA: Nestěžuju, mě baví.
28 HANA: Nestěžuju.
29 BOHUMIL: Ne.
30 DAVID: Ne.
31 ADAM: Ne.
32 CECIL: Ne.
33 EMIL: Nestěžuju si.
34 GITA: Ne.
35 IVA: Ne.
36 JANA: Ne.
37
38 M: Už jste někdy paní učitelce řekli, že vám dává moc úkolů nebo že úkolům
39 nerozumíte?
40 FRANTIŠKA: Ne, není to pravda. ↓
41 IVA, JANA ↔: Ne.
42 BOHUMIL: Ne.
43 ADAM: Ne.
44 CECIL: Ne.
45 DAVID: Ne.
46 EMIL: Ne.
47 GITA: Ne.
48 HANA: Ne.

1 **Fokusová skupina č.4, strana 9**
2
3 **M: Co by se podle vás změnilo, kdybyste ve škole nedostávali domácí úkoly?**
4 ☹☹☹
5 CECIL, DAVID: ↔ Jó!
6 **M→ k Cecilovi, Davidovi: No a co by se tedy změnilo?**
7 CECIL: Nemusel bych je dělat. ↑
8 DAVID: Mohl bych dělat něco jiného. ↑
9 FRANTIŠKA: To je hloupost. ↓
10 HANA: Nenaučili bychom se. ???
11 (...)
12 IVA: Nic by se nezměnilo. Stejně doma čtu.
13 JANA: Asi nic.
14 GITA: Mamka by mi dala úkoly.
15 ADAM: Nevím. ???
16 BOHUMIL: Asi nic.
17 EMIL: Nevím. ???
18
19 **M: V jedné zemi si dospělí myslí, že by domácí úkoly děti dostávat neměly, protože už**
20 **toho mají ve škole dost. Myslíte si, že je to dobrý nápad?**
21 FRANTIŠKA: Není. ↓
22 HANA: Myslím, že není. ???
23 CECIL: Jo, je. ☹
24 DAVID: ☹
25 ADAM: Asi to není dobrý nápad. Musíme něco umět.
26 BOHUMIL: Není to dobrý nápad, úkoly nejsou zas tak těžké.
27 DAVID: Měli bychom horší známky.
28 EMIL: Není to dobrý nápad.
29 GITA: Úkoly musí být, pak toho víc umíme.
30 IVA: Taky myslím.
31 JANA: Úkoly nám pomáhají.
32
33 **M: To byly všechny mé otázky. Chcete mi k tomu ještě něco říct, na co jsem se třeba**
34 **nezeptala?**
35 (...)
36 **M: Já vám tedy moc děkuji, že jste mi toho tolik prozradili. Přeji vám, ať vám to jde ve**
37 **škole a ať se máte hezky!**

1 **Fokusová skupina č.5, strana 1**
2 -druhácci
3
4 **Zasedací pořádek (v kroužku):**
5 Anna, Barbora, Cyril, Denis, Evžen, Gabriela, Ilona, Julie, Kryštof, Lukáš
6 moderátor mezi Annou a Lukášem
7
8 **M: Já se vás nejprve zeptám, co si myslíte o domácích úkolech a přípravě do školy? Co**
9 **vás napadne jako první?**
10 EVŽEN: Že mě nebaví.
11 ILONA: Mě teda baví! (→ *Evženovi*). Úkoly jsou super.
12 GABRIELA: Mě baví jen některé.
13 JULIE: Mě úkoly baví.
14 KRYŠTOF: No, protože jste (...)↓ Mě teda nebaví!
15 LUKÁŠ: Nic moc.
16 CYRIL: Mě moc nebaví, ale nevadí mi.
17 DENIS: Mě některé baví.
18 ANNA: Jak kdy. Baví mě úkoly z matematiky.
19 BARBORA: Taky jak kdy.
20
21 **M: Takže dostáváte úkoly?**
22 GABRIELA: Ano. ↑
23 ILONA: Ano. ↑
24 JULIE: Ano.
25 KRYŠTOF: Dostáváme.
26 LUKÁŠ: Ano.
27 DENIS: Dostáváme.
28 EVŽEN: Bohužel ↓
29 CYRIL: Dostáváme.
30 ANNA: Ano.
31 BARBORA: Ano.
32
33 **M: A myslíte si, že je jich moc, málo nebo tak akorát?**
34 JULIE: Akorát.
35 ILONA: Akorát, ale klidně bych některých dělala víc.
36 GABRIELA: Akorát.
37 EVŽEN: Moc.
38 DENIS: Akorát.
39 CYRIL: Akorát.
40 BARBORA: Akorát.
41 ANNA: Akorát.
42 KRYŠTOF: Je jich moc.
43 LUKÁŠ: Moc.
44
45 **M: Jaký druh úkolů vás baví nejvíc? Třeba čtení, psaní textu, nebo lísování kytiček nebo**
46 **KRYŠTOF: !!!Žádný. ☹**
47 DENIS: Z prvouky.
48 ANNA: Počítání příkladů.
49 BARBORA: Taky počítání.
50 CYRIL: Všechny stejně.

1 **Fokusová skupina č.5, strana 2**
2
3 GABRIELA: Matematika.
4 EVŽEN: Z matematiky.
5 ILONA: Mě taky počítání,
6 JULIE: Počítání.
7 KRYŠTOF: Matematika
8 **M: Před chvílkou jsi říkal žádný, tak co platí? Matematika, nebo že tě nebaví žádný?**
9 KRYŠTOF: (...) Nebaví mě žádný. Nejmíň mi vadí příklady. ???
10 **M: Aha. Děkuji.**
11 LUKÁŠ: Matematika.
12
13 **M: Myslíte si, že vám úkoly v něčem pomáhají? Že jsou k něčemu dobré?**
14 ILONA: Velmi nám pomáhají.
15 BARBORA: Jsou důležité, abychom se něco naučili.
16 ANNA: Ano, jsou důležité.
17 CYRIL: Pomáhají nám mít dobré známky, protože si to doma procvičíme.
18 DENIS: Víc pak umíme.
19 EVŽEN: Asi pomáhají. Třeba lépe čteme.
20 GABRIELA: Jsou důležité, protože se tak víc naučíme.
21 JULIE: Pomáhají nám, aby nám pak všechno šlo rychleji.
22 KRYŠTOF: *spontánně děti odpovídaly za sebou v kruhu, nyní řada na Kryštofovi (...)*
23 Nevím.
24 LUKÁŠ: Asi pomáhají. ???
25
26 **M: A co vám na domácích úkolech vadí?**
27 DENIS: Čtení. ↓
28 ILONA: Nevadí mi nic. ↑
29 CYRIL: Psaní.
30 EVŽEN: Když jsou moc dlouhé.
31 ANNA: Nevadí mi nic. ↑
32 BARBORA: Nevadí mi nic.
33 GABRIELA: Nic.
34 JULIE: Nic mi nevadí.
35 KRYŠTOF: Vadí mi čeština. Bolí mě při ní oči. ↓
36 LUKÁŠ: Nevím.
37
38 **M: Když děláte úkoly, děláte je sami nebo vám někdo pomáhá?**
39 KRYŠTOF: S mámou nebo tátou, ale jen někdy.
40 DENIS: Dělán je sám, ale když tomu nerozumím, jdu za mamkou.
41 EVŽEN: Sám.
42 GABRIELA: Sám
43 JULIE: S mamkou nebo tat'kou.
44 ILONA: S tat'kou.
45 ANNA: S mamkou.
46 BARBORA: Jenom někdy, často sama.
47 CYRIL: S babičkou.
48 LUKÁŠ: Sám.

1 **Fokusová skupina č. 5, strana 3**
2
3 **M: A teď se zeptám: Myslíte si, že vaši rodiče vědí, jak vám mohou s úkoly pomoci?**
4 **Vědí, jak na to, umějí věci vysvětlit nebo jim to dělá potíže, že třeba úkolu nerozumí**
5 **nebo vám to neumí vysvětlit?**
6 ILONA: Oni ví, rozumí úkolům.
7 JULIE: Ví.
8 KRYŠTOF: Ví, ale někdy z prvouky se musí podívat na internet.
9 LUKÁŠ: Neumí česky, nepomáhají mi.
10 ANNA: Mamka vždycky ví ↑.
11 BARBORA: Ví.
12 CYRIL: Ví.
13 DENIS: Ví.
14 EVŽEN: Mamka někdy neví.
15 GABRIELA: Ví.
16
17 **M: Jak moc vám rodiče pomáhají?**
18 JULIE: Každý den.
19 ILONA: U každého úkolu.
20 GABRIELA: Taky s každým úkolem.
21 EVŽEN: Každý den mi kontrolují úkol.
22 DENIS: Vždycky kontrolují.
23 CYRIL: Každý den.
24 BARBORA: Každý den.
25 ANNA: Každý den.
26 KRYŠTOF: Vždycky.
27 LUKÁŠ: Moc mi nepomáhají, protože tomu nerozumí.
28
29 **M: A jak vám pomáhají – řeknou vám řešení, ukážou vám, jak to vyřešit nebo nějak**
30 **jinak pomáhají?**
31 DENIS: Jdu za nimi, když nevím, a oni mi řeknou, jak na to jít.
32 BARBORA: Radí mi, když mi to nejde. Poradí mi, co mám špatně a já si to musím opravit.
33 CYRIL: Jen kontrolují a řeknou mi, když tam mám chybu, že si ji mám opravit.
34 ANNA: Když nevím, řeknou mi, jak to mám udělat.
35 EVŽEN: Nikdy mi neřeknou řešení, musím na to přijít sám ↓.
36 GABRIELA: Neřkají řešení. Jen jak to mám dělat.
37 ILONA: Taky.
38 JULIE: Taky mi neřeknou řešení. Vysvětlí mi to, když nerozumím.
39 KRYŠTOF: Ukážou mi jak na to.
40 LUKÁŠ: Neradí mi.
41
42 **M: A co vyhovuje více vám? Dělat úkoly sami nebo když vám pomáhá někdo dospělý?**
43 KRYŠTOF: Samy v klidu, rodiče neotravují.
44 ☺☺☺(...)
45 ILONA: S dospělým, budu mít pak úkol dobře.
46 JULIE: S rodiči, protože jsou chytřejší.
47 CYRIL: S babičkou, vždycky mi to vysvětlí.
48 BARBORA: Sama, jen když nevím, jdu se zeptat.
49 ANNA: Lepší to je s rodiči. Jde to rychleji.
50 DENIS: Sám.

1 **Fokusová skupina č. 5, strana 4**
2
3 EVŽEN: Sám
4 GABRIELA: Lepší s rodiči.
5 LUKÁŠ: Sám.
6
7 **M: A v čem je to lepší, když vám pomůže dospělý?**
8 BARBORA: Že oni ví, jak na to.
9 ILONA: Rodiče všechno znají a dokážou mi poradit.
10 JULIE: Rozumějí tomu.
11 CYRIL: Je to rychlejší.
12 ANNA: Rychlejší.
13 KRYŠTOF: Řeknou, kde mám chybu.
14 LUKÁŠ: Mně nepomáhají.
15 DENIS: Budu mít úkol dobře.
16 EVŽEN: Najdou chyby.
17 GABRIELA: Víc toho ví.
18
19 **M: Když vám něco nejde, komu si řeknete, aby vám pomohl? Za kým jdete?**
20 JULIE: Za tatškou.
21 ILONA: Za mamkou.
22 GABRIELA: Za ségrou.
23 EVŽEN: Za mamkou nebo tátou, kdo je doma.
24 DENIS: Za tátou.
25 CYRIL: Za mamkou.
26 BARBORA: Za tatškou.
27 ANNA: Za mamkou.
28 LUKÁŠ: Za mamkou.
29 KRYŠTOF: Za tatškou.
30
31 **M: Kde si děláte většinou domácí úkoly? Jestli například v družině nebo doma nebo**
32 **někde jinde?**
33 LUKÁŠ: Doma. Nemusím chodit do družiny. †
34 KRYŠTOF: Chodím do družiny, ale dělám si je doma.
35 JULIE: Někdy v družině.
36 ILONA: Doma.
37 GABRIELA: Doma.
38 EVŽEN: Doma.
39 DENIS: Doma.
40 CYRIL: Doma.
41 BARBORA: Doma, občas v družině.
42 ANNA: Doma.
43
44 **M: Kde si je doma děláte? Máte na to doma klid? Jestli je u vás puštěná televize nebo**
45 **máte zapnutý počítač?**
46 CYRIL: Nesmí hrát televize a počítač musí být vypnutý. Jsem v pokojíčku.
47 ILONA: V pokojíčku u stolu, je tam ticho a mám velkou lampičku. †
48 GABRIELA: V pokojíčku, někdy mě ruší sestra. †
49 JULIE: Úkoly píšu v kuchyni u stolu. Televize hraje v obýváku.
50

1 **Fokusová skupina č.5, strana 5**
2
3 KRYŠTOF: V pokoji. Počítač nemusím vypnout, ale nesmím na něj sahat.
4 LUKÁŠ: V pokoji, mám tam klid.
5 DENIS: Já v pokojíčku na stole.
6 BARBORA: Někdy u stolu v obýváku nebo v pokojíčku.
7 ANNA: V pokojíčku a televize je puštěná někdy v obýváku, ale to neslyším.
8 EVŽEN: V pokoji, je tam klid.
9
10 **M: Máte doma nějaká pravidla? Jako třeba, že když si děláte úkol, nesmí běžet televize,**
11 **nebo úkoly se musí dělat hned, jak přijdete do školy?**
12 CYRIL: musím vypnout televizi. A mamka říká, že první jsou úkoly, pak zábava.
13 ILONA: hned po škole dělám úkoly, ale jednou jsem je dělala v noci, protože jsme na ně
14 zapomněli ☹.
15 JULIE: Já jsem jednou taky dělala úkol v noci, protože jsme byli na návštěvě.
16 **M: A jak je to obvykle? To platí nějaká pravidla? (→ Julii)**
17 JULIE: (...) Vždycky si chvilku hraju po škole nebo pomáhám mamce, a pak si dělám úkoly
18 po svačině.
19 KRYŠTOF: Úkoly dělám před večerí.
20 LUKÁŠ: Různě, někdy hned po škole, někdy si chvíli hraju.
21 BARBORA: U nás platí, že musí být vypnutá televize. ↓ Před úkoly si chvíli hraju.
22 ANNA: Úkoly dělám hned, jak přijdu ze školy. ↑
23 DENIS: Když přijdu ze školy.
24 EVŽEN: Taky když přijdu ze školy.
25 GABRIELA: Nejdrív si hraju, pak musím dělat úkoly.
26
27 **M: Kdo tato pravidla stanovil nebo stanovuje? Máte nějaké vlastní pravidlo?**
28 ↔
29 **M: Zase bude mluvit jenom jeden, ano?**
30 (...)
31 ANNA: Rodiče.
32 BARBORA: Rodiče.
33 CYRIL: Rodiče.
34 DENIS: Nejvíce mamka. ↓
35 EVŽEN: Mamka. ↓
36 GABRIELA: Rodiče, ale měpravidla nevadí. ↑
37 ILONA: Rodiče.
38 JULIE: Nejvíce taťka.
39 KRYŠTOF: Rodiče.
40 LUKÁŠ: Mamka.
41
42 **M: Uděláte si domácí úkoly najednou nebo si to rozložíte na celé odpoledne? Jak to u**
43 **vás vypadá?**
44 ↔: Najednou.
45 **M: Počkejte, zase postupně, ano? Kdo jste teď říkali najednou?**
46 ANNA: Já
47 DENIS: Já
48 ILONA: Já
49 **M: A co vy ostatní, děláte si domácí úkoly najednou nebo si je rozložíte na celé**
50 **odpoledne?**

1 **Fokusová skupina č. 5, strana 6**

2

3 JULIE: Taky najednou.

4 KRYŠTOF: Najednou. Musím. ↓

5 LUKÁŠ: Najednou.

6 BARBORA: Najednou.

7 CYRIL: Najednou.

8 EVŽEN: Najednou.

9 GABRIELA: Najednou.

10

11 **M: Tak a který domácí úkol si děláte nejdříve a který nakonec?**

12 DENIS: Nejprve ten nejlehčí, pak ty těžší.

13 GABRIELA: Já taky. Nejprve ty, co mě baví, pak co mě nebaví. ↑

14 ILONA: Mně je to jedno. Stejně musím udělat všechny.

15 JULIE: Většinou čtu na konec.

16 KRYŠTOF: Mně je to jedno, nebaví mě žádný. Určuje mi to mamka. ↓

17 LUKÁŠ: Z matematiky dělám první, když ho máme. Poslední dělám psaní a čtení, to mě moc

18 nebaví. ↓

19 ANNA: Začnu z matematiky, protože je to lehký a jde mi to. ↑

20 BARBORA: Od lehkých po těžké. Začnu často matematikou. Poslední čtení.

21 CYRIL: Je mi to jedno. Čtení ale děláme poslední.

22 EVŽEN: Je to jedno, jak mám úkoly zapsané, tak je dělám.

23

24 **M: Co třeba úkoly na víkend – uděláte si je hned v pátek nebo v neděli?**

25 DENIS: V pátek, abych pak na ně nemyslel. Ale někdy jedeme pryč a není v pátek čas. Tak

26 pak až během soboty a neděle.

27 ILONA: My taky někdy nejsme doma, pak je dělám v neděli, až se vrátíme.

28 JULIE: V pátek.

29 GABRIELA: Každý den čteme, aspoň chvíli. Úkoly dělám v pátek.

30 EVŽEN: V sobotu nedělám nic. Úkoly buď v pátek, nebo v neděli, podle rodičů.

31 BARBORA: V pátek.

32 ANNA: V pátek.

33 KRYŠTOF: V neděli.

34 LUKÁŠ: V sobotu ráno.

35

36 **M: Když si úkoly necháváte až na neděli večer, jaké to pro vás je? Jste trochu nervózní**

37 **nebo na tom nezáleží nebo...?**

38 BARBORA: Já si je nenechávám na neděli.

39 **M: Dobře, tak teď se ptám spíš těch z vás, kteří si je alespoň občas děláte v neděli. Jaké**

40 **to pro vás je?**

41 KRYŠTOF: Mně to nebaví, ale to mě nebaví nikdy úkoly ☺.

42 DENIS: Já úkoly dělám jenom někdy v neděli. Nevadí mi to, ale lepší je mít je hotové z

43 pátku. Jenom jednou jsme je dělali hodně pozdě, protože jsme stáli v zácpě a chtělo se mi pak

44 už spát a nebavilo mě to.

45 ILONA: Mně nevadí, když je dělám až v neděli.

46 ANNA: Jednou jsem dělala úkol v neděli a trochu jsem byla nervózní, abych na ně

47 nezapomněla.

48 EVŽEN: Nevadí mi dělat úkol v neděli.

49 **M: Ještě někdo máte zkušenost s děláním úkolů v neděli?**

50 (...)

1 **Fokusová skupina č. 5, strana 7**

2 **M: Tak jdeme dál. Chválí vás rodiče za to, že jste si udělali dobře domácí úkol? Co vám**

3 **třeba říkají?**

4 ILONA: Chválí mě, když ho mám rychle a dobře. Mamka říká, že jsem šikulka. †

5 BARBORA: To mi taky mamka říká. Pochválí mě a můžu si jít hrát. †

6 ANNA: Chválí mě. Někdy dostanu odměnu, třeba bonbon.

7 CYRIL: Nejvíce mě chválí babička. Rodiče taky, ty mi umí i vynadat, když mám v úkolu

8 chyby ☹.

9 DENIS: Chválí mě. Říkají, že jsem rychlý nebo že to mám hezky napsané.

10 EVŽEN: Moc mě nechválí.

11 GABRIELA: Někdy chválí, ale ne vždy.

12 JULIE: Když mám úkol hned napoprvé správně, mamka mi dá pusy a řekne, že jsem chytrá.

13 KRYŠTOF: (☺→Julii)

14 **M: Něco jsme si říkali na začátku, že se nebudeme navzájem pošklebovat a že každý to**

15 **máme doma jinak a žádná odpověď není dobrá ani špatná. Tak čemu se smějete?**

16 KRYŠTOF: (...) Ničemu ↓.

17 (...)

18 **M: Vrátime se k otázce. Jak to máte vy? Chválí vás rodiče, že jste udělali dobře úkol?**

19 → Kryštofovi, Lukášovi

20 KRYŠTOF: Moc nechválí.

21 LUKÁŠ: Občas chválí, když se mi úkol povede rychle.

22

23 **M: Umíte se pochválit za to, když třeba vypočítáte těžký příklad? Třeba si řeknete – to**

24 **se mi fakt povedlo?**

25 DENIS: Mám radost, když zvládnu něco těžkého.

26 ANNA: Já z toho mám radost, že to jdu hned ukázat.

27 BARBORA: Já taky a mamka měpak pochválí.

28 (...)

29 **M: A jak to máte vy ostatní? Umíte se pochválit, když třeba vypočítáte těžký příklad**

30 **nebo jste něco hezky napsali nebo se vám prostě něco podařilo?**

31 GABRIELA: Mně nepřipadají úkoly těžké. Mám radost, když je mám hotové a správně.

32 ILONA: Mám radost, že umím něco nového.

33 JULIE: Taky mám radost, že už se mi to povedlo.

34 KRYŠTOF: Nevím.

35 LUKÁŠ: Jsem rád.

36 CYRIL: Jsem rád.

37 EVŽEN: Taky.

38

39 **M: Když zkažíte domácí úkol, co vám rodiče na to řeknou?**

40 ILONA: Že ho mám opravit.

41 KRYŠTOF: Vynadají mi a musím si to opravit.

42 GABRIELA: Jen mi řeknou, že mám úkol špatně a ať to přepíšu nebo vygumuju a napíšu

43 znovu.

44 CYRIL: Trochu hubují. Musím si opravit chybu. Když to nejde vygumovat, musím to napsat

45 znovu.

46 DENIS: Že si to mám opravit.

47 EVŽEN: Vynadají mi, že nedávám pozor. Musím si úkol taky opravit.

48 ANNA: Nehubují mi. Jen si musím opravit úkol.

49 BARBORA: Trochu mi vynadají. Musím ho přepsat.

50 JULIE: Že si musím opravit chybu.

1 **Fokusová skupina č.5, strana 8**

- 2
3 LUKÁŠ: Musím úkol opravit.
4
5 **M: Stěžujete si někdy na úkoly? A komu?**
6 DENIS: Ne, sice mě nebaví, ale musíme je dělat.
7 KRYŠTOF: Rodičům, ale stejně je to jedno.
8 LUKÁŠ: Rodičům.
9 ANNA: Ne.
10 BARBORA: Ne.
11 CYRIL: Někdy babičce. ☹
12 DENIS: Ne.
13 EVŽEN: Ne.
14 GABRIELA: Kamarádkám.
15 ILONA: Ne.
16 JULIE: Ne.
17
18 **M: Už jste někdy učitelé řekli, že vám dává moc úkolů nebo úkoly, kterým nerozumíte?**
19 (...) *dávají se navzájem na sebe*
20 JULIE: Ne, nemáme moc úkolů.
21 ILONA: Ne.
22 GABRIELA: Ne, nikdy.
23 EVŽEN: Ne.
24 DENIS: Ne.
25 CYRIL: Ne.
26 BARBORA: Ne.
27 ANNA: Ne.
28 LUKÁŠ: Ne.
29 KRYŠTOF: Ne.
30
31 **M: Zkuste si představit, že byste ve škole nedostávali domácí úkoly. Co by se změnilo?**
32 ILONA: To nejde ☹.
33 KRYŠTOF: To by bylo bezva, mohl bych hrát na počítači ☺.
34 LUKÁŠ: Jo a mohl bych si odpoledne jen hrát ☺
35 ☺☺☺
36 EVŽEN: To by bylo skvělé. ☺
37 DENIS: ☺To by se mi líbilo, ale to nejde, nic bychom neuměli.
38 CYRIL: To nevdí ☹.
39 BARBORA: No, to bychom pak nic neuměli. ↓
40 ANNA: To jo, nemohli bychom si to procvíčit.
41 GABRIELA: Měli bychom víc času na hraní, ale asi to nejde.
42 JULIE: Stejně bych si doma četla.
43
44 **M: V jedné zemi si dospělí myslí, že by domácí úkoly děti dostávat neměly, protože už**
45 **toho mají ve škole dost. Myslíte si, že je to dobrý nápad?**
46 KRYŠTOF: Jo! ☺
47 ☺☺☺
48 ILONA: Není to dobrý nápad, nic bychom neuměli. Musíme si doma učení procvíčit.
49 LUKÁŠ: Vždyť se to naučíme ve škole.
50 JULIE: Mně by úkoly chyběly, baví mě.
-

1 **Fokusová skupina č.5, strana 9**

- 2
3 GABRIELA: Nevím.
4 EVŽEN: Asi to není dobrý nápad. ???
5 DENIS: Není to dobrý nápad.
6 CYRIL: Je to dobrý nápad ☺.
7 BARBORA: Není to dobrý nápad, už bychom toho tolik nevěděli.
8 ANNA: Není to dobrý nápad, musíme dělat úkoly.
9
10 **M: Děkuji. To je z mé strany vše. Chcete mi k našemu rozhovoru ještě cokoliv říct?**
11 **Třeba jsem se na něco nezeptala.**
12 (...) *(...)*
13 **M: Tak já vám ještě jednou moc děkuji, že jste si se mnou povídali a přejí vám, abyste se**
14 **měli hezky.**
-

1 **Fokusová skupina č.6, strana 1**
2 - druháci
3
4 **Zasedací pořádek (v kroužku):**
5 Antonín, Boris, Čeněk, Dušan, Ema, Gerta, Helena, Ivona, Johana
6 moderátor mezi Antonínem a Johanou
7
8 **M: co si myslíte o domácích úkolech a přípravě do školy? Co vás napadne jako první?**
9 JOHANA: Ty děláme doma, abychom měli lepší známky.
10 HELENA: Lépe se naučíme, co máme umět.
11 DUŠAN: Paní učitelka zjistí, jestli umíme, co máme.
12 (...)
13 **M: A ještě vás něco napadá, když se řekne domácí úkol? Může to být úplně cokoliv, co vám proběhne hlavou.**
14 BORIS: Že mě nebaví 😊. *(mluví potichu, → k ostatním dětem)*
15 **M: To můžeš říct i nahlas. Jak jsem říkala, nejsem paní učitelka a ani jí nebudu říkat, co jste tu kdo říkal. Opravdu říkejte, co si myslíte. Ano?**
16 (...)
17 IVONA: Co jsi říkal? *(→ Borisovi)*
18 GERTA: Že ho nebaví úkoly. *(→ Ivaně)*
19 EMA: Mě teda baví.
20 GERTA: Mně nevadí.
21 IVONA: Myslím, že se víc naučíme.
22 ČENĚK: Mně moc nebaví.
23 ANTONÍN: Mně nevadí.
24
25 **M: Takže dostáváte úkoly?**
26 ↔ Ano.
27 **M: Všichni dostáváte domácí úkoly? Máte s nimi zkušenost?**
28 *(všechny děti kývají hlavou)*
29
30 **M: Dostáváte jich moc, málo nebo tak akorát?**
31 JOHANA: Akorát.
32 BORIS: Dostáváme jich moc.
33 ČENĚK: Je jich akorát.
34 DUŠAN: Akorát.
35 IVONA: Akorát.
36 GERTA: Je jich akorát.
37 HELENA: Akorát.
38 EMA: Akorát.
39 ANTONÍN: Akorát.
40
41 **M: Jaký druh úkolů vás baví nejvíc? Třeba čtení, psaní textu, nebo**
42 !!! JOHANA: Z matematiky.
43 DUŠAN: Taky příklady.
44 HELENA: Mě baví z českého jazyka.
45 GERTA: Je mi to jedno, všechny stejně.
46 EMA: Počítání.
47 ČENĚK: Z matematiky.
48
49
50

1 **Fokusová skupina č.6, strana 2**

2

3 ANTONÍN: Baví mě, když máme zjišťovat informace. Bavím se o tom s rodiči, někdy i
4 s dědou a babičkou. Hledáme pak v časopisech nebo na internetu.

5 IVONA: To mě taky baví. Máme i dobrovolné úkoly.

6 BORIS: Z prvočky. ???

7

8 **M: Myslíte si, že vám domácí úkoly v něčem pomáhají?**

9 JOHANA: Pomáhají nám naučit se.

10 IVONA: Pomáhají nám.

11 DUŠAN: Pomáhají nám. Můžeme si procvičit, co nám nejde.

12 HELENA: Pomáhají nám.

13 ČENĚK: Pomáhají.

14 BORIS: Pomáhají. To čemu nerozumíme, si uděláme znovu doma.

15 ANTONÍN: Pomáhají nám. Můžeme si v klidu procvičovat, číst nahlas. Když nevíme,
16 zeptáme se rodičů.

17 EMA: Můžeme se pak víc naučit a máme dobré známky.

18 GERTA: Pomáhají nám. Máme jedničky.

19

20 **M: Teď už jste to někteří říkali, ale zkusme to říct znovu. V čem vám domácí úkoly
21 pomáhají?**

22 JOHANA: Máme lepší známky, můžeme se doma připravit na písemku. Lépe si
23 zapamatujeme, co jsme se učili ve škole.

24 HELENA: A když někomu něco nejde, doma to procvičí. Může se zeptat rodičů.

25 DUŠAN: Budeme pak umět víc věcí. Ve škole všechno nestihnáme.

26 (...)

27 **M: Ještě k něčemu vám pomáhají?**

28 ANTONÍN: Já si myslím to stejné.

29 EMA: Já taky.

30 (...)

31

32 **M: Jdeme dál. Co vám na domácích úkolech vadí?**

33 BORIS: Jsou moc dlouhé. ↓

34 JOHANA: Moc mě nebaví ty z českého jazyka.

35 IVONA: Nic mi nevadí na úkolech.

36 HELENA: Nevadí mi úkoly.

37 GERTA: Někdy jich máme moc, pak mě to moc nebaví.

38 EMA: Nic.

39 DUŠAN: Vadí mi, když musím moc číst.

40 ČENĚK: Když jsou moc dlouhé.

41 ANTONÍN: Nebaví mě moc psaní.

42

43 **M: Děláte si domácí úkoly sami nebo vám někdo pomáhá?**

44 JOHANA: Sama.

45 DUŠAN: Sám.

46 HELENA: Mamka je se mnou.

47 GERTA: S rodiči.

48 EMA: Sama.

49 ČENĚK: S tátou nebo mámou.

50 BORIS: Sám.

1 **Fokusová skupina č.6, strana 3**
2
3 IVONA: Sama.
4 ANTONÍN: Sám.
5 **M: Myslíte si, že vaši rodiče vědí, jak vám mohou s úkoly pomoci? Vědí, jak na to, umějí**
6 **věci vysvětlit nebo jim to dělá potíže, že třeba úkolu nerozumí nebo vám to neumí**
7 **vysvětlit?**
8 JOHANA: Občas jo.
9 HELENA: Moje mamka mi umí vysvětlit. †
10 GERTA: Umí mi pomoci. Jen někdy mamka chvíli nechápe, co mám dělat a hádá se se mnou.
11 †
12 DUŠAN: Já si je dělám sám.
13 ANTONÍN: Já taky sám.
14 **M: A myslíte, že když potřebujete, že rodiče vědí, jak pomoci, umějí to vysvětlit? (→ k**
15 *Dušanovi, Antonínovi)*
16 ANTONÍN: Ano.
17 DUŠAN: To jo.
18 ČENĚK: Když potřebuju, tak mi rodiče umí poradit.
19 BORIS: Mamka tomu moc nerozumí.
20 EMA: Mamka mi umí poradit.
21 IVONA: Taťka mi dobře vysvětlí i věci z prvouky. Povídá mi o tom.
22
23 **M: A jak moc vám rodiče pomáhají?**
24 JOHANA: Moc ne. Dělán úkoly sama. Mamka je jenom kontroluje a podepíše se.
25 IVONA: Já si taky dělám úkoly sama. Jen když něco nevím, tak mi pomůžou. Každý den
26 kontrolují úkol.
27 HELENA: Mamka mě kontroluje. Někdy sedí u stolu se mnou a fěkne mi, když mám chybu.
28 GERTA: Taťka se mnou často sedí. S mamkou nesedím. Ta si se mnou přečte, co mám dělat.
29 Pak dělá něco jiného a občas se mi podívá přes rameno.
30 EMA: Každý úkol mi kontrolují.
31 DUŠAN: Dělán si úkoly sám. Rodiče mi to pak jen zkontrolují.
32 ČENĚK: Ptají se mě na úkol. Pak ho dělám sám. A pak ho spolu kontrolujeme, a když mám
33 chybu, tak mi poradí.
34 BORIS: Rodiče mi moc nepomáhají. Mamka ho kontroluje a podepisuje.
35 ANTONÍN: Kontrolují mi chyby.
36
37 **M: Děláte úkoly raději sami nebo když vám pomáhá dospělý?**
38 JOHANA: Sama.
39 IVONA: Sama.
40 DUŠAN: Sám.
41 HELENA: Tak jak to mám, že mi pomáhá trochu mamka.
42 BORIS: S dospělými je to lepší.
43 GERTA: Jsem ráda, že mi pomáhají, ale někdy mi vadí, když tomu mamka nerozumí a plete
44 se mi do toho. †
45 EMA: Já dělám úkol raději sama.
46 ČENĚK: Taky se mi líbí, jak to máme. Dělán ho sám, ale oni kontrolují a můžou mi říct, že
47 mám chybu.
48 ANTONÍN: Radši sám.

1 **Fokusová skupina č.6, strana 4**

2

3 **M: A v čem je to lepší, když vám pomůže dospělý?**

4 ↔

5 **M: Zase musíme postupně, jinak vám nerozuším.**

6 DUŠAN: Já si nemyslím, že to je lepší. Jenom když to zkontrolují, tak to máme dobře.

7 GERTA: Je to lepší, protože můžou poradit a vysvětlit.

8 HELENA: Jo a hlavně řeknou, co je špatně.

9 EMA: Dospělí můžou najít chyby.

10 ČENĚK: A úkol není tak dlouhý, když rodiče pomůžou.

11 BORIS: Rodiče tomu rozumí líp, než my.

12 (...)

13 **M: Ještě něco k tomu, proč je to lepší, když pomůže dospělý?**

14 (...)

15

16 **M: Když vám něco v úkolu nejde, komu si řeknete, aby vám pomohl? Za kým jdete?**

17 **Když tomu třeba nerozumíte?**

18 HELENA: Za mamkou.

19 BORIS: Za rodiče nebo za dědou.

20 GERTA: Za mamkou.

21 JOHANA: Za mamkou.

22 IVONA: Za maminkou.

23 EMA: Za mamkou nebo tatškou. Podle toho, s kým jsem doma.

24 DUŠAN: Za tatškou.

25 ČENĚK: Nejradši za tátou.

26 ANTONÍN: Za mamkou.

27

28 **M: Kde si děláte většinou domácí úkoly? V družině nebo doma nebo někde jinde?**

29 JOHANA: Doma.

30 HELENA: Doma.

31 GERTA: Doma, nechodím do družiny.

32 DUŠAN: Doma.

33 BORIS: Někdy v družině, jinak doma.

34 ČENĚK: Doma.

35 ANTONÍN: Doma.

36 EMA: Doma.

37 IVONA: Doma.

38

39 **M: Kde si je doma děláte? Máte na to doma klid? Jestli je u vás puštěná televize nebo máte zapnutý počítač?**

40 JOHANA: My nemáme televizi. Mamka říká, že ji nepotřebujeme. Počítač je ve vedlejším pokoji. Já si dělám úkoly v pokojíčku. Mám tam klid.

41 BORIS: Vynemáte televizi?

42 JOHANA: Ne. Můžu se dívat přes počítač. ↑

43 XXX

44 **M: Prosím tiše. Kde si děláte doma úkoly? A je tam klid?**

45 DUŠAN: V pokojíčku. Mám tam klid.

46 GERTA: V kuchyni u stolu, když je dělám s mamkou. Když s tatškou, tak v pokoji. Televize i počítač jsou vypnuté. Je tam ticho.

47 EMA: Děláám úkoly u svého stolu v pokojíčku v klidu.

1 **Fokusová skupina č.6. strana 5**

2

3 HELENA: Ruší mě někdy mladší brácha. On se narodil nedávno a pořád brečí. †

4 IVONA: Někdy v obýváku. Většinou u stolu v pokoji.

5 ČENĚK: V pokoji v klidu.

6 BORIS: Ve svém pokoji. Mám tam klid.

7 ANTONÍN: Ve svém pokoji v klidu.

8

9 **M: Máte doma nějaká pravidla? Jako třeba, že když si děláte úkol, nesmí běžet televize, nebo úkoly se musí dělat hned, jak přijдете do školy?**

10 JOHANA: Dělán úkoly hned, když přijdu, a pak si můžu hrát. †

12 HELENA: Chvilku si můžu hrát, pak dělám teprve úkoly, když brácha spí.

13 GERTA: Musí být ticho, když dělám úkoly. Dělán je po svačině.

14 DUŠAN: Můžu si nejprve trochu hrát.

15 EMA: Mamka říká, že si musím udělat úkoly, a pak si můžu hrát.

16 IVONA: Já je dělám hned, když přijdu ze školy.

17 ANTONÍN: Hned, jak přijdu domů, pak už na ně nemusím myslet.

18 BORIS: Před večeří.

19 ČENĚK: Dělán je hned, když přijdu ze školy. Někdy mamce řeknu, že jsem unavený, tak mě nechá chvilku odpočinout. †

21

22 **M: Kdo tato pravidla stanovuje? Máte nějaké vlastní pravidlo?**

23 ANTONÍN: Rodiče, protože jsou dospělí.

24 !!! JOHANA: Rodiče.

25 DUŠAN: Rodiče.

26 GERTA: Mamka.

27 BORIS: Rodiče. ???

28 IVONA: Maminka.

29 EMA: Mamka a taťka.

30 HELENA: Mamka.

31 ČENĚK: Rodiče.

32

33 **M: Uděláte si domácí úkoly najednou nebo si to rozložíte na celé odpoledne? Jak to u vás obvykle vypadá? Jestli si třeba uděláte přestávku na hraní nebo pití.**

35 DUŠAN: Při úkolech si nemůžu hrát. † Dělán úkoly najednou.

36 ČENĚK: Najednou.

37 BORIS: Najednou. Pití mám na stole u úkolů.

38 ANTONÍN: Najednou. Jsou lehké.

39 EMA: Najednou.

40 GERTA: Najednou. Musím se napít před úkoly.

41 HELENA: Najednou. Když brácha brečí, tak mám někdy pak přestávku.

42 IVONA: Najednou.

43 JOHANA: Najednou. Můžu se dojit napít, ale já nepotřebuju.

44

45 **M: Který domácí úkol si děláte nejdříve a který nakonec?**

46 JOHANA: První z matematiky, když máme. Nakonec ty, co mě baví míň.

47 IVONA: Je mi to jedno.

48 DUŠAN: Začínám těmi, co mi jdou. Poslední z českého jazyka.

49 HELENA: Začínám ráda českým jazykem.

50 GERTA: Podle úkolníčku.

1 **Fokusová skupina č.6, strana 6**
2
3 **M: Jak to myslíš?**
4 GERTA: ??? Jak je to tam napsané.
5 ANTONÍN: Já taky podle úkolníčku.
6 BORIS: Nejradši začínám prvoukou.
7 ČENĚK: Na tom nezáleží.
8 EMA: Počítání první a nakonec čtení.
9
10 **M: Co třeba úkoly na víkend – uděláte si je hned v pátek nebo v neděli?**
11 JOHANA: Moc nedostáváme úkoly na víkend. Ale já musím číst. Čtu v sobotu.
12 DUŠAN: Když máme úkol, tak ho dělám v neděli.
13 GERTA: Já v pátek.
14 EMA: V pátek. Mamka říká, že když je udělám v pátek, mám už pak celý víkend volno.†
15 HELENA: Moje mamka to taky říká ☹️ Taky je musím dělat v pátek.
16 IVONA: V sobotu.
17 ANTONÍN: V sobotu nejčastěji.
18 BORIS: V neděli.
19 ČENĚK: Musím v pátek. ↓
20
21 **M: A jaké to pro vás je, když si necháváte úkoly až na neděli večer? Nejste například**
22 **trochu nervózní...?**
23 (...)
24 JOHANA: To nesmím, maminka chce, abych je měla v sobotu hotové.
25 ← ČENĚK, HELENA, EMA (pak promluví ještě jednou zvlášť)
26 ČENĚK: To já také nesmím.
27 HELENA: Já také ne.
28 EMA: Já také ne.
29 DUŠAN: Já dělám úkoly někdy v neděli večer a nevadí mi to.
30 ANTONÍN: Když dělám úkol v neděli, tak dopoledne před obědem. Pak už se mě maminka
31 pořád ptá, zda udělám úkoly, že mi to vadí. ↓
32 BORIS: Nevadí mi dělat je v neděli večer.
33 (...)
34
35 **M: Zeptám se na něco jiného. Chválí vás rodiče za to, že jste si udělali dobře domácí**
36 **úkoly? Co vám třeba říkají?**
37 (...)
38 DUŠAN: Chválí mě.
39 EMA: Chválí mě.
40 GERTA: Občas.
41 HELENA: Někdy.
42 IVONA: Moc ne. ???
43 JOHANA: Chválí.
44 ANTONÍN: Někdy jo.
45 BORIS: Moc ne.
46 ČENĚK: Nevím.
47 **M: A co vám třeba říkají, když vás chválí?**
48 DUŠAN: Že jsem chytrý. †
49 JOHANA: Že jsem se to dobře naučila a že jsou na mě pyšní. †
50 EMA: Mamka říká, že jsem šikovná holka a že má ze mě radost.

1 **Fokusová skupina č.6, strana 7**
2
3 (...)
4 GERTA: Mamka mě chválí před ostatními, třeba před babičkou.
5 HELENA: Že jsem šikovná.
6 (...)
7
8 **M: Umíte se pochválit za to, když třeba vypočítáte těžký příklad? Třeba si řeknete – to se mi fakt povedlo?**
9 (...)
10 EMA: Pochvám mě rodiče a z toho mám radost.
11 JOHANA: Když jsem měla na vysvědčení samé jedničky, tak jsem se pochválila. ↑
12 HELENA: To jsem taky měla velkou radost. ↑
13 (...)
14 DUŠAN: Když se naučím něco nového, tak se asi pochválím. ???
15 (...)
16 **M: Vy ostatní se nechválíte, když se vám něco povede?**
17 (...)
18 BORIS: Trochu, když něco nového zvládnou. ???
19 ANTONÍN: Asi moc ne. ???
20 (...)
21
22 **M: Dobře, to nevádí. Nemusíte mi odpovídat za každou cenu. Zeptám se tedy dál. Když zkažete domácí úkol, co vám rodiče na to řeknou?**
23 JOHANA: Nic, pomůžou mi to opravit.
24 DUŠAN: Já je mám většinou dobře. A když mám chybu, tak mi mamka řekne, ať to opravím.
25 HELENA: Že si to mám opravit.
26 GERTA: Řeknou mi, ať si to přepíšu.
27 EMA: Když mám víc chyb, tak se mě mamka někdy ptá, co jestli jsem u toho spala. ☹↑
28 ☹ ☹ ☹
29 IVONA: Já si musím opravit chybu.
30 ČENĚK: Řeknou mi, jak to mám opravit.
31 BORIS: Nic. ???
32 ANTONÍN: Ptají se mě, jestli vím, kde mám chybu a jak to má být správně. Pak to opravím.
33
34 **M: Stěžujete si někdy na úkoly? A komu?**
35 EMA: Ne, mě baví. ↑
36 GERTA: Ne.
37 HELENA: Nestěžuju, mě úkoly nevádí.
38 IVONA: Ne.
39 JOHANA: Nestěžuju.
40 ANTONÍN: Nevadí mi úkoly.
41 BORIS: S kamarádem jsme si řkali, že nás úkoly nebaví ☹
42 ČENĚK: Nestěžuju.
43 DUŠAN: Nestěžuju.
44
45 **M: Už jste někdy učitel řekli, že vám dává moc úkolů nebo úkoly, kterým nerozumíte?**
46 DUŠAN: Když nechápu úkol, tak se zeptám paní učitelky hned. Ona se nás ptá, jestli tomu rozumíme.
47 HELENA: Vždy se ptá.

1 **Fokusová skupina č. 6, strana 8**

- 2
3 BORIS: Já tomu někdy nerozumím až doma.
4 **M: A už jste tedy někdy paní učitelce řekli, že vám dává moc úkolů nebo že jim**
5 **nerozumíte pak doma?**
6 BORIS: Ne. ???
7 DUŠAN: Já jim rozumím. †
8 HELENA: Rozumím jim a je jich akorát.
9 (...)
10 **M: Co vy ostatní?**
11 ANTONÍN: Nemyslím si to.
12 ČENĚK: Ne.
13 EMA: Taky si to nemyslím.
14 GERTA: Ne.
15 IVONA: Ne.
16 JOHANA: Nemyslím si to.
17
18 **M: Co by se změnilo, kdybyste ve škole nedostávali domácí úkoly?**
19 (...)
20 BORIS: Mohl bych dělat něco jiného, být s kamarády venku. †
21 IVONA: Nemuseli bychom je dělat a mohli si víc hrát. †
22 ČENĚK: Mohl bych dělat odpoledne jiné věci.
23 DUŠAN: Mohl bych víc trénovat na fotbal.
24 (...)
25 HELENA: Stejně by rodiče chtěli, abych se učila.
26 JOHANA: Neměli bychom tak dobré známky.
27 GERTA: Neuměli bychom tolik věcí.
28 ANTONÍN: Asi bychom se pak museli víc učit ve škole. ???
29 (...)
30 EMA: To by asi nešlo. ???
31
32 **M: V jedné zemi si totiž dospělí myslí, že by domácí úkoly děti dostávat neměly, protože**
33 **už toho mají ve škole dost. Myslíte si, že je to dobrý nápad?**
34 BORIS: U nás? †
35 **M: U nás úplně ne. Jen někteří si to u nás myslí. Teď mě víc zajímá, co si o tom myslíte**
36 **vy?**
37 (...)
38 JOHANA: Mně to přijde divné.
39 DUŠAN: Já nevím. Asi bychom pak museli být víc ve škole.
40 HELENA: Mně se to nelíbí, protože mám úkoly docela ráda.
41 EMA: Mně se to taky nelíbí. Úkoly mě baví.
42 (...)
43 ANTONÍN: A kde bychom se učili ty věci, co děláme doma? (→ k M)
44 (...) **M: Zkuste si teď myslet, že se vás ptám jako odborníků, kteří tomu rozumí. Já**
45 **tomu vůbec nerozumím. Tak co si myslíte, je to dobrý nápad?**
46 ANTONÍN: Já myslím, že ne.
47 BORIS: Já nevím. To je těžký. Nechtěl bych pak být víc ve škole.
48 ČENĚK: Mně to nepřijde dobrý.
49 GERTA: Já nevím. Spíš to není dobrý nápad.
50 IVONA: Není to dobrý nápad.

1 **Fokusová skupina č. 6, strana 9**

- 2
3 **M: To byla poslední moje otázka. Napadá vás, na co jsem se nezeptala, co byste mi ještě**
4 **chtěli říct?**
5 (...)
6 ANTONÍN: A to se může stát, že nebudeme mít úkoly?
7 **M: Já myslím, že tady u nás v České republice spíš děti dostávají úkol. Myslím, že i vy**
8 **budete dostávat pořád úkoly. Někteří lidé se tím zabývají, aby zjistili, jestli by to třeba**
9 **nebylo lepší bez nich a zajímá je, co si o tom myslíte i vy děti.**
10 (...)
11 **M: Tak já vám ještě jednou moc děkuji! Mějte se moc hezky!**
-

Příloha č. 4

Dotazník pro žáky

Dle Morgensternové, Šulové (2008) zdroji k vytvoření tohoto dotazníku: dotazník HPI (Homework Process Inventory, Cooper et al., 1998), jeho standardizovaná (v Kanadě a Francii) francouzská modifikace; dotazník Thinking about My Child's Homework a My Homework (Hoover-Dempsey et al., 1995; Walker et al., 2000); a metody Deslandes a Bertrand (2002, 2003).

Dotazník pro žáky 1. a 2. ročníků základních škol	
ANONYMNÍ IDENTIFIKÁTOR:	
Děkujeme, že vepíšeš první tři písmena tvého křestního jména	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
a druhé, třetí a čtvrté písmeno tvého příjmení.	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
Děkujeme za laskavé vyplnění dotazníku zakřiklováním políčka odpovídajícího odpovědi žáka. Pro účely statistického zpracování je nezbytné odpovědět na každou otázku.	
1. Jsi ...	a. <input type="checkbox"/> dívka b. <input type="checkbox"/> chlapec
2. Jsi žák...	a. <input type="checkbox"/> 1. třídy b. <input type="checkbox"/> 2. třídy
3. Kolik dospělých žije u vás doma	_____
4. Kolik sourozenců žije s vámi doma	_____
5. Je někdo z dospělých doma, když se vracíš ze školy ?	a. <input type="checkbox"/> Nikdy b. <input type="checkbox"/> Často c. <input type="checkbox"/> Občas d. <input type="checkbox"/> Vždycky
6. Letos:	a. <input type="checkbox"/> mám ve škole velké potíže c. <input type="checkbox"/> se učím dobře b. <input type="checkbox"/> mám ve škole spíše menší potíže d. <input type="checkbox"/> se učím velmi dobře
7. Kolik času potřebuješ na domácí úkoly a přípravu?	a. <input type="checkbox"/> Jde mi to rychle b. <input type="checkbox"/> Trvá mi to déle c. <input type="checkbox"/> Trvá mi to dlouho
8. Máš úkoly a domácí přípravu každý den?	a. <input type="checkbox"/> ano b. <input type="checkbox"/> ne
9. Děláš vždy všechny své domácí úkoly a přípravu najednou?	a. <input type="checkbox"/> Vždycky b. <input type="checkbox"/> Občas c. <input type="checkbox"/> Nikdy
10. Co si myslíš o domácích úkolech a přípravě ?	a. <input type="checkbox"/> Mám je moc rád(a) b. <input type="checkbox"/> Nemám je moc rád(a) c. <input type="checkbox"/> Nevaří mi d. <input type="checkbox"/> Vůbec mě nebaví

Myslím si, že...		☆	☆	☆	☆
		NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
11	se ve škole dobře učím.				
12	se snažím dělat dobře domácí úkoly a přípravu.				
13	dělám všechny domácí úkoly a přípravu.				

Myslíš si, že Tvoje domácí úkoly a příprava ...		☆	☆	☆	☆
		SILNĚ NESOUHLASÍM	NESOUHLASÍM	SOUHLASÍM	VELMI SOUHLASÍM
14	jsou důležité a pomáhají ti uspět?				
15	ti pomáhají, abys měl/a rád/a školu?				
16	ti pomáhají naučit se látku?				

Vyber si, co se nejvíc blíží tomu, jak to vypadá u tebe doma:		☆	☆	☆	☆
		NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
17	jeden z rodičů ti pomáhá s domácími úkoly a přípravou.				
18	jeden z rodičů tě usadí na klidné místo, aby sis mohl/a udělat domácí úkoly a přípravu.				
19	televize je puštěná, zatímco si děláš domácí úkoly a přípravu.				
20	žádáš o pomoc jednoho z rodičů, když nerozumíš domácímu úkolu či přípravě.				
21	je pro tebe těžší dělat úkoly a domácí přípravu, když ti jeden z rodičů pomáhá.				

Jeden z rodičů (nebo oba)...		☆	☆	☆	☆
		NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
22	mě nechá dělat domácí úkoly a přípravu kdy chce.				
23	mě trestá (hubuje), když si neudělám domácí úkoly.				
24	mi kontroluje domácí úkoly.				
25	mi říká, že dělám dobře domácí úkoly a přípravu.				
26	mě upozorní, když neudělám správně domácí úkoly a přípravu.				
27	se mnou evičí čtení.				

Můj rodič...		☆	☆	☆	☆
		NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
28	ví, jak mi má pomáhat s domácími úkoly.				
29	mi rád pomáhá s domácími úkoly.				
30	mi říká, abych se šel zeptat někoho jiného, když potřebuji poradit s domácími úkoly.				

Když dělám své domácí úkoly a přípravu, obvykle...		☆	☆	☆	☆
		NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
31	jsem na klidném místě.				
32	odstraním věci, které jsou na stole.				
33	vypnu televizi.				
34	myslím na něco jiného.				
35	začnu mluvit o jiných věcech (například: co jsem dělal během dne)				
36	si hraji s jinými věcmi.				
37	jsem se svou prací spokojený.				

Mám ve zvyku ...		☆	☆	☆	☆
		NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
38	si dělat si domácí úkoly a domácí přípravu ve škole (např. o přestávce).				
39	začít si dělat své domácí úkoly a přípravu při vyučování.				
40	si dělat domácí úkoly a přípravu v družině nebo ve studovně.				

Když mám domácí úkoly, stává se mi, že ...		☆	☆	☆	☆
		NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
41	si zapomenou domů přinést věci (např. sešit), abych mohl/a dělat úkoly a domácí přípravu.				
42	nevím, co mám přesně dělat.				
43	říkám rodičům, že nemám žádné úkoly ani domácí přípravu.				
44	odmítnu dělat úkoly a domácí přípravu.				
45	si stěžuji nebo brečím kvůli domácím úkolům a přípravě.				
46	si sednu a začnu dělat domácí úkoly a přípravu až poté, co mi to několikrát připomínají.				

A to je všechno! Moc ti děkujeme za pomoc !

Příloha č. 5

Dotazník pro rodiče

Dle Morgensternové, Šulové (2008) zdroji k vytvoření tohoto dotazníku: dotazník HPI (Homework Process Inventory, Cooper et al., 1998), jeho standardizovaná (v Kanadě a Francii) francouzská modifikace; dotazník Thinking about My Child's Homework a My Homework (Hoover-Dempsey et al., 1995; Walker et al., 2000); a metody Deslandes a Bertrand (2002, 2003).

Dotazník pro rodiče žáků prvního stupně

Vážená paní, vážený pane,

tento dotazník zkoumá, jak probíhá domácí příprava žáků do školy.

Výzkum realizuje Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, katedra psychologie ve spolupráci s francouzskou a kanadskou univerzitou.

Chceme Vás tímto požádat o pomoc a spolupráci na této výzkumné studii, která i díky Vám bude moci být úspěšně dokončena.

ANONYMNÍ IDENTIFIKÁTOR:

Děkujeme, že vepíšete první tři písmena křestního jména Vašeho dítěte

a druhé, třetí a čtvrté písmeno příjmení Vašeho dítěte

Samozřejmě Vám zaručíme anonymitu Vašich odpovědí.

Děkujeme za laskavé vyplnění dotazníku zakřížkováním políčka odpovídajícího Vaší odpovědi. Pro účely statistického zpracování je nezbytné odpovědět na každou otázku.

1. Jste... a. žena b. muž
2. Vaše rodina je:
a. úplná
b. neúplná
c. rodina složená (z dětí obou partnerů/manželů)
d. jiná. Upišete: _____
3. Uveďte vaše dosažené vzdělání:
a. základní
b. střední odborné bez maturity
c. střední odborné s maturitou
d. gymnázium
e. vysokoškolské
4. Dítě, o kterém dotazník vyplňujete, je :
a. dívka b. chlapec
5. Toto Vaše dítě je:
a. v první či druhé třídě
b. ve třetí až páté třídě
6. Uveďte počet dospělých žijících v domácnosti (včetně Vás) _____
7. Uveďte počet sourozenců dítěte a kolik z nich žije ve Vaší domácnosti _____
8. Je někdo z dospělých doma, když se dítě vrací ze školy?
a. Nikdy b. Občas c. Často d. Vždycky
9. Vaše dítě je na prvním stupni ZŠ. Letos :
a. má ve škole závažné potíže
b. prospívá, ale občas má malé potíže
c. prospívá dobře
d. prospívá velmi dobře
10. Jakou dobu věnuje průměrně denně vypracování úkolů a domácí přípravě?
a. Žádnou b. 5-15 min c. 15-30 min d. 30-60 min e. Více než hodinu
11. Jak často vaše dítě dělá úkoly a domácí přípravu?
a. Každý večer b. 4 večery týdně c. 3 večery týdně d. 2 večery týdně e. 1 večer týdně f. Nikdy
12. Jaké množství úkolů a přípravy dělá Vaše dítě doma?
a. Všechny úkoly a přípravu c. Část úkolů a domácí přípravy
b. Většinu úkolů a domácí přípravy d. Žádné úkoly a domácí přípravu
13. Jaký je obecně váš přístup k úkolům a domácí přípravě?
a. Mám je v oblíbě
b. Nemám je v oblíbě
c. Mám k nim neutrální vztah
d. Nemám je vůbec rád/a

Myslím si, že ...	NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
14 jsou domácí úkoly a příprava pro mé dítě snadné.				
15 moje dítě ve škole dobře prospívá.				
16 moje dítě tvrdě pracuje, aby ve škole dobře prospívalo.				
17 moje dítě se poctivě snaží vypracovávat úkoly a opakovat si látku.				
18 moje dítě dokončuje domácí úkoly a přípravu.				
19 moje dítě odvádí při domácích úkolech a přípravě dobrou práci.				

Myslím si, že úkoly a domácí příprava...	SILNĚ NESOUHLAŠÍM	NESOUHLAŠÍM	SOUHLAŠÍM	VELMI SOUHLAŠÍM
20 pomáhají mému dítěti zvládnout učivo.				
21 zvyšují zájem mého dítěte o školu.				
22 umožňují mi být informován/a o tom, co se moje dítě učí.				
23 pomáhají mému dítěti rozvíjet jeho samostatnost.				
24 pomáhají mému dítěti naučit se hospodařit s časem.				
25 umožňují mi s dítětem lépe komunikovat.				
26 pomáhají mému dítěti rozvíjet pracovní dovednosti.				
27 jsou užitečné pro prospěchově slabší žáky.				
28 posilují školní úspěšnost.				
29 umožňují mi lépe komunikovat s učitelem/kou mého dítěte.				
30 jsou zásadní pro upevnění a propojení vědomostí získaných během vyučování.				
31 měly by se lišit pro chlapce a pro dívky.				

Jak často musí Vaše dítě dělat následující úkoly ?	NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
32 Cvičení z látky probrané ve škole				
33 Přípravu tématu, které se bude probírat ve vyučování				
34 Pokračování v práci započaté ve vyučování				
35 Učení se z paměti				

Jak často musí Vaše dítě dělat následující úkoly ?	NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
36 Přípravu na zkoušení				
37 Tvořivý projekt (kutilství, výzkum, ruční práce)				
38 Rozhovor nebo diskusi se členy rodiny na specifické téma				
39 Dokončení práce započaté ve třídě				
40 Jiné / upřesněte:				

Jak často ...	NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
41 dostává Vaše dítě úkoly a domácí přípravu?				
42 pomáháte svému dítěti s úkoly či s přípravou, i když se předpokládá, že je udělá samo?				
43 pomáháte svému dítěti, aby dokončilo úkoly a domácí přípravu rychleji?				
44 se zapojujete do úkolů a domácí přípravy vašeho dítěte?				
45 vyžadujete, aby se Vaše dítě na vypracování úkolů a domácí přípravu uchýlilo na klidné místo?				
46 je televize, rádio nebo počítač vypnutý, když vaše dítě dělá úkoly či domácí přípravu?				
47 vaše dítě potřebuje Vaši pomoc při domácích úkolech či přípravě?				
48 Vás žádá vaše dítě o pomoc, protože nerozumí svým úkolům či probrané látce?				
49 vaše pomoc dítěti usnadňuje vypracování jeho úkolů nebo domácí přípravu?				

Obecně...	NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
50 Nechám své dítě, aby si úkoly a domácí přípravu dělalo, kdy se mu líbí.				
51 Pokud moje dítě neudělá úkoly a domácí přípravu pořádně, řeknu mu, aby začal znovu.				
52 Trestám (hubuji) své dítě, když neudělá úkoly či domácí přípravu.				
53 Vyžaduji, aby si mé dítě úkoly a domácí práci zkontrolovalo, aby se předešlo chybám.				
54 Kontroluji úkoly a domácí přípravu svého dítěte.				
55 Vyžaduji, aby mé dítě dodržovalo rodinná pravidla ohledně úkolů a domácí přípravy (například : aby se nedívalo na televizi, pokud nemá úkoly a přípravu hotové).				
56 Pám se svého dítěte na jeho úkoly a domácí přípravu.				
57 Říkám svému dítěti, že je důležité dělat úkoly a domácí přípravu.				
58 Pomáhám svému dítěti s úkoly a domácí přípravou z matematiky.				

Obecně...		NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
59	Pomáhám svému dítěti, když nerozumí úkolům a domácí přípravě.				
60	Ríkám svému dítěti, že při úkolech a domácí přípravě odvádí dobrou práci.				
61	Pomáhám svému dítěti při úkolech a domácí přípravě, když je to potřeba.				
62	Ríkám svému dítěti, pokud nedělá úkoly či domácí přípravu správně.				
63	Prověřuji, zda mé dítě splnilo úkoly a domácí přípravu.				
64	Ríkám svému dítěti, aby opravilo chyby, pokud je v úkolech a domácí přípravě udělalo.				
65	Pomáhám dítěti při čerbě.				

Obecně...		NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
66	Vím, jak pomáhat svému dítěti s úkoly a domácí přípravou.				
67	Vím, jakou pomoc poskytnout svému dítěti při vyhotovování domácích úkolů a přípravě.				
68	Je pro mě obtížné pomáhat dítěti s úkoly a domácí přípravou.				
69	Rozumím tomu, co má moje dítě dělat ve svých úkolech a při domácí přípravě.				

Myslím, si, že ...		SILNĚ NESOUHLASÍM	NESOUHLASÍM	SOUHLASÍM	VELMI SOUHLASÍM
70	jsou určitá omezení v tom, co mohu pro své dítě udělat, abych mu pomohl/a s úkoly a domácí přípravou.				
71	učení mého dítěte je věcí především mého dítěte a jeho učitele/ky, spíše než mě jako rodiče.				

Podle mě jsem jako rodič povinen/na (mám dbát na to)		SILNĚ NESOUHLASÍM	NESOUHLASÍM	SOUHLASÍM	VELMI SOUHLASÍM
72	posadit se s dítětem, když dělá úkoly a domácí přípravu.				
73	rozhodnout, kdy bude moje dítě dělat úkoly a domácí přípravu.				
74	zkontrolovat úkoly a domácí přípravu mého dítěte.				
75	pomoci mému dítěti organizovat si čas během práce na úkolech a domácí přípravě.				
76	číst se svým dítětem.				
77	ujistit se, zda má moje dítě úkoly a domácí přípravu hotovou.				
78	vysvětlit svému dítěti úkoly a přípravu, které má dělat doma (pokud to dítě potřebuje).				
79	ujistit se, zda moje dítě dělá úkoly a domácí přípravu na klidném místě.				

Podle mě jsem jako rodič povinen/na (mám dbát na to)		SILNĚ NESOUHLAŠÍM	NESOUHLAŠÍM	SOUHLAŠÍM	VELMI SOUHLAŠÍM
80	sledovat pokroky svého dítěte.				
81	ujistit se, zda dítě rozumí zadání úkolu a přípravě, kterou má udělat doma.				

Podle mě je učitel/ka povinen/na...		SILNĚ NESOUHLAŠÍM	NESOUHLAŠÍM	SOUHLAŠÍM	VELMI SOUHLAŠÍM
82	jasně vysvětlit cíle úkolu a domácí přípravy.				
83	ujistit se, zda žáci přesně vědí, co mají v úkolu a v domácí přípravě dělat.				
84	zkontrolovat domácí úkoly a ohodnotit práci žáků.				
85	obměňovat typy cvičení dělaných ve škole a v rámci domácí přípravy.				
86	zjistit, zda témata, která by měla být předmětem školní či domácí práce, žáky zajímají.				
87	prověřit zájem žáků o určité typy školní a domácí práce (např. tvořivý projekt, diskuse).				
88	znát rodinné podmínky související s vypracováváním úkolů a domácí přípravy.				
89	rozvíjet organizační dovednosti svých žáků, které jsou nutné pro vypracování domácích úkolů a domácí přípravy.				

Učitel/ka mě požádal/a, abych...		NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
90	proevičoval/a se svým dítětem pravopis, matematiku a jiné předměty před zkoušením či testem.				
91	pomáhal/a svému dítěti s úkoly a domácí přípravou.				
92	čal/a se svým dítětem.				
93	dělal/a se svým dítětem matematiku.				
94	pomáhal/a svému dítěti rozvrhnout si při úkolech a domácí přípravě čas.				
95	prověřil/a, zda má moje dítě hotové úkoly a domácí přípravu.				

Obecně můžu říci, že ...		NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
96	moje dítě dělá úkoly a domácí přípravu ve škole.				
97	moje dítě začíná své úkoly a domácí přípravu ve třídě.				
98	moje dítě dělá úkoly a domácí přípravu v družině či ve studovně.				

Podle mého názoru...		Souhlasím	Nesouhlasím
99	by moje dítě nemělo dostávat úkoly a domácí přípravu.		
100	pokud moje dítě musí dostávat úkoly a domácí přípravu, raději mu poskytnu pomoc, pokud ji potřebuje.		

101. Vyhovuje mi pomáhat mému dítěti při úkolech a domácí přípravě:

- a. po návratu domů
- b. po 17 hod. v průběhu pracovního týdne
- c. po 18 hod. v průběhu pracovního týdne
- d. po 19 hod. v průběhu pracovního týdne
- e. v sobotu
- f. v neděli

102. Jaký čas můžete PRŮMĚRNĚ týdně věnovat dohledu nad domácí přípravou a úkoly Vašeho dítěte? Napište průměrný počet hodin.

- a. Vy osobně : _____ (počet hodin týdně)
- b. druhý rodič : _____ (počet hodin týdně)

Jak často se Vám stane, že se musíte obrátit na další osobu?		NIKDY	OBČAS	ČASTO	VŽDY
103	Na další osoby z rodinného prostředí (prarodiče, přátelé...)				
104	Na osoby ze školní družiny (studovny) s dozorem				
105	Na další osoby v rámci nějakého sdružení				
106	Na osoby, které Vaše dítě doučují v místě bydliště či mimo bydliště (studenti, doučovací agentura...)				

Děkujeme Vám za pomoc.

Vyplněný dotazník nám prosím doručte prostřednictvím školy. Znovu připomínáme, že je zaručena anonymita.