

Univerzita Palackého Olomouc

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Analýza samostatnosti dětí školního věku v okrese Šumperk

Analysis of the independence of school age children in the district
Šumperk



Magisterská diplomová práce

Autorka:

Markéta Hamplová

Vedoucí:

PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.

Olomouc

2015

PROHLÁŠENÍ

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Analýza samostatnosti dětí školního věku v okrese Šumperk“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne.....

Podpis:

PODĚKOVÁNÍ

Zde bych ráda poděkovala svému vedoucímu diplomové práce, kterým byl PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D. za odborné vedení, přátelský přístup a podnětné připomínky k mému tématu. Dále bych ráda poděkovala všem účastníkům výzkumu a vstřícnému vedení oslovených škol za ochotu a spolupráci. V neposlední řadě děkuji Tereze Vychopeňové, Kláře Šimkové, Evě Vepřkové, Tadeáši Smrčkovi a Albertu Halenkovi za pomoc se zpracováním dat výzkumu a mojí rodině za celoživotní podporu a umožnění studia oboru psychologie.

OBSAH

Seznam zkratk používaných v textu	7
Úvod	8
Teoretická část.....	9
1. Charakteristika dítěte školního věku.	9
2. Samostatnost.....	11
2.1. Definice samostatnosti	11
2.2. Specifika samostatnosti	12
2.3. Historický kontext	13
2.4. Rizika a problematika.....	14
2.5. Výchova k samostatnosti.....	16
2.6. Motivace.....	20
2.6.1. Tresty	20
2.6.2. Odměny.....	21
3. Klíčové oblasti.....	22
3.1. Finance v rodině	22
3.2. Volný čas a prostor.....	23
3.2.1. Absorpční činnosti	25
3.3. Zájmy	26
3.4. Kontrola dětské mobility	27
3.4.1. Mobilní aplikace kontroly pohybu.....	27
3.4.2. Dětská geografie	28
3.5. Domácí povinnosti	29
3.6. Příprava do školy.....	30
4. Rodina.....	32
4.1. Definice rodiny.....	32
4.2. Funkce rodiny.....	32
4.3. Styly rodičovské péče.....	33
4.3.1. Demokratický styl	33
4.3.2. Autoritativní styl	34
4.3.3. Liberální styl	34
4.4. Matka.....	34
4.4.1. Teorie sociální dělohy	35

4.5.	Otec	35
4.6.	Sourozenci	36
5.	Životní styl.....	37
6.	Škola	39
6.1.	Učitel	39
6.2.	Třída	40
	Výzkumná část	41
7.	Výzkumný problém, cíle, hypotézy.....	41
7.1.	Výzkumný problém.....	41
7.2.	Výzkumné cíle.....	41
7.3.	Hypotézy	42
8.	Aplikovaná metodika.....	43
8.1.	Dotazník samostatnosti ASDS	43
8.2.	Výzkumný soubor	45
8.3.	Použité statistické metody	47
8.4.	Etika výzkumu.....	48
9.	Výsledky	49
9.1.	Oblasti samostatnosti.....	49
9.1.1.	Péče o sourozence	49
9.1.2.	Samostatná příprava oblečení	50
9.1.3.	Domácí povinnosti	50
9.1.4.	Schopnost být sám doma bez dozoru.....	52
9.1.5.	Dodržování pravidelné ranní hygieny.....	53
9.1.6.	První přespání mimo domov	54
9.1.7.	Vlastní finance	55
9.1.8.	Cestování a pohyb mimo domov	57
9.1.9.	Samostatná příprava jídla.....	59
9.1.10.	Domácí příprava do školy	59
9.1.11.	Trávení volného času	60
9.1.12.	Navštěvování zájmových aktivit.....	61
9.1.13.	Názor na samostatnost dítěte.....	63
9.1.14.	Výsledný skór samostatnosti.....	63

9.1.15. Srovnání shody hodnocení rodičů a dětí	64
9.2. Testované hypotézy	64
10. Diskuze	70
11. Závěry	77
Souhrn	78
Seznam použitých zdrojů a literatury	82
Přílohy diplomové práce	89

SEZNAM ZKRATEK POUŽÍVANÝCH V TEXTU

ASDS	Dotazník: Analýza samostatnosti dětí školního věku v okrese Šumperk.
ASDS-D	Dotazník: Analýza samostatnosti dětí školního věku v okrese Šumperk - verze pro děti 4. a 6. tříd.
ASDS-R	Dotazník: Analýza samostatnosti dětí školního věku v okrese Šumperk - verze pro rodiče.
R (□)	Počet odpovědí od rodičů.
D (□)	Počet odpovědí od dětí.
p	Hladina statistické významnosti.
r_{sp}	Spearmanův korelační koeficient.
Z	Mann-Whitneyův U-test.
N	Celkový počet probandů.
γ	Gamma korelace.
SD	Směrodatná odchylka.
M	Průměrná hodnota.

ÚVOD

Děti jsou od malička chráněny a opečovávány rodiči, kteří se je všemožně snaží co nejlépe vychovat a připravit do budoucího života. Na jedné straně snad každé dítě slýchá od dospělých, že tohle si může zkusit a dělat až bude větší, až vyroste, až z toho bude mít rozum atd. Na straně druhé se i děti samy srovnávají a ptají rodičů: „proč já nemůžu dělat to a Honzík může?“

Tyto otázky a problémy se netýkají pouze samostatnosti, ale celé výchovy a dnešní společnosti, která často určuje výchovné trendy rodičům. Z hlediska samostatnosti je těžké určit jak a co by dítě mělo nebo muselo zvládnout v konkrétním věku, ale určitá obecná doporučení a pravidla existují a často se předávají z generace na generaci. Sami rodiče občas pocítují rozpor mezi snahou své dítě chránit, maximálně mu pomáhat a vědomým úsilím dát dítěti prostor a vést ho k odpovědnosti.

Pro téma „Analýza samostatnosti dětí školního věku v okrese Šumperk“ jsem se rozhodla v návaznosti na mou postupovou práci. Při zpracovávání rozhovorů s rodiči a dětmi vyvstaly nové otázky a zajímavé podněty, které jsem se rozhodla podrobněji zpracovat pomocí kvantitativní studie a rozšířením výzkumného souboru.

Další důvod pro toto specifické téma pramení z mého dlouholetého působení v Junáku-svazu skautů a skautek ČR. Zde jsem 5 let vedla skupinku 12 děvčat ve věku 8 - 12 let a následně pak dalších 5 let působila v roli vůdkyně 1. dívčího oddílu skautek Šumperk, který čítal 60 členek ve věku 6 - 20 let. Touto formou s dětmi pracuji už několik let a všimla jsem si v průběhu vedení, že nové generace, které k nám do oddílu přicházejí, se v průběhu času proměnily. Rodiče přivádějí nováčky s prosbou, aby dítě bylo častěji v přírodě a naučilo se o sebe postarat. Právě tyto nové členky často nikdy nespaly nikde mimo rodinu ve věku 2. a vyšší třídy. Nepoznají své věci, protože je vždy balí rodiče, nedokáží se ve chvílce volna samostatně zabavit, pokud nemají program od nás nachystaný, neumí se ráno obléct, protože jim oblečení chystá někdo jiný apod.

Samozřejmě nejde o všechny, ale jednotlivé případy mě přivedly na myšlenku obecně zmapovat problematiku samostatnosti v našem okrese u dětí školního věku a zjistit, zda jde o celkový trend společnosti, či pouze některé extrémní případy. Zkusit se zaměřit také na názory rodičů a jejich hodnocení svých potomků v jednotlivých oblastech denního života.

TEORETICKÁ ČÁST

1. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE ŠKOLNÍHO VĚKU.

Školního věk lze podle většiny autorů rozdělit do 3 období na mladší školní věk (6 - 8 let), střední školní věk (9 - 12 let) a starší školní věk, což je zhruba období 2. stupně a trvá do ukončení povinné školní docházky. Pro účely této diplomové práce se zaměříme na střední školní věk, který je jakýmsi pomyslným přechodem a končí s příchodem prvních náznaků pohlavního dospívání v 11 - 12 letech (Matějček & Pokorná, 1998; Šimíčková-Čížková et al., 2010; Vágnerová, 2012).

S nástupem do první třídy dochází ke zlepšení přerozdělování pozornosti a celkovému růstu pozornosti, dále ke změnám ve způsobu myšlení a zapamatovávání si. „Mladší školák ve svých úvahách nejraději vychází z vlastní zkušenosti“ (Vágnerová, 2012, 267). Langmeier a Krejčířová (2006) celou etapu charakterizují jako věk střízlivého realismu, kdy se dítě soustředí na celý svět a chce ho pochopit takový, jaký je a s postupem času se odpoutává od toho, co mu poví autorita (rodič, učitel) a stává se kritičtější, což je předzvěst dospívání (Matějček & Pokorná, 1998; Šimíčková-Čížková et al., 2010).

V oblasti tělesného vývoje nedochází ve středním školním věku k tak výrazným změnám jako při nástupu do školy. Mezi 8. a 10. rokem se tělo spíše zaobaluje, nabírá tělesnou hmotnost potřebnou pro pozdější sekundární pohlavní změny a rychlý růst v pubertě. Celkově se posiluje i odolnost organismu, zvyšuje se objem srdce, hmotnost mozku, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů (Allen & Marotz, 2008; Matějček & Pokorná, 1998; Šimíčková-Čížková et al., 2010).

Zlepšuje se hrubá i jemná motorika. Pohyby se stávají přesnějšími a mizí pohyby zbrklé a nahodilé. Rozdíly mezi dětmi v pohybových dovednostech jsou do značné míry dány geneticky, ale velký vliv mají zejména rodiče, kteří své potomky k aktivitám podněcují a podporují nebo je naopak tlumí, ze strachu, aby si neublížily. Děti projevují větší zájem o sportovní výkony, ve kterých mohou vynikat a tím si získat prestižní místo v kolektivu (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012).

Při vstupu do školy ovládá školák kolem 20 000 slov. V návaznosti na zlepšení paměti si s každým rokem rozšiřuje pasivní i aktivní slovní zásobu a zdokonaluje se v koordinaci mluvidel. Řeč má v tomto období také důležitý socializační význam. „Dítě, které pochází z prostředí s plynulou a výraznou mluvou, má obrovskou výhodu proti dítěti, jehož domov je

řečově chudý“ (Fontana, 2003, 44). V rámci kolektivu bude jistě hierarchicky výše než dítě, jemuž se všichni posmívají za koktání či neschopnost se vyjádřit (Vágnerová, 2012).

Za další charakteristický znak lze považovat zvýšení emoční stability, jako důsledek celkového zrání organismu a CNS. V návaznosti na větší stabilitu se projevuje i lepší schopnost seberegulace. Dítě dokáže potlačit touhu jít si hrát a místo toho si sedne k úkolům nebo jde pomoci mamince s uklízením. Jako novou dovednost považujeme u školáka jeho interpretaci emocí. Nově zvládne pochopit emoční prožitky a dát jim určitý smysl. V souvislosti s interpretací emocí se zlepšuje i emoční inteligence. Nejde pouze o pochopení svých vlastních emocí, ale důležitá je hlavně schopnost rozeznat a chápat emoce u ostatních (Šimíčková-Čížková et al., 2010; Vágnerová, 2012).

V průběhu dozrávání se pomalu dotváří také vyšší city etické, kam řadíme morálku. Dítě se zvolna zbavuje závislosti na hodnocení rodičů a jiných autorit, kteří mu doteď pomáhali rozlišovat dobro a zlo. Tento typ morálky Piaget (1966) nazývá heteronomní a místo ní nastupuje morálka autonomní, kdy si dítě už své činy a jejich důsledky hodnotí samo (Šimíčková-Čížková et al., 2010; Vágnerová, 2012).

2. SAMOSTATNOST

2.1. DEFINICE SAMOSTATNOSTI

Jak v zahraničních výzkumech, tak i v českých zdrojích se samostatností u dětí školního věku autoři příliš nezabývají. Nejčastěji lze dohledat dílčí kapitoly v příručkách pro rodiče a v návodech na správnou výchovu. Obecně se výzkumy zaměřují především na autonomii dětí a to v klíčovém věku 3 let, v adolescenci, také na rizikové skupiny, jako jsou zdravotní a jiná postižení a starší generace (Eyre & Eyre, 2000; Hubatka, 2014; Kunz & Grych, 2012; Krhutová, 2013; Mullin, 2007; Rogge, 2013).

O autonomii adolescentů publikovali např. Adrian (2010), Greenfield (2010), Grych (1992, 2004), Pruett (2000), Steinberg (1990) a další už od konce 20. století. Přejít z závislosti k nezávislosti a tedy i balancování mezi samostatností a blízkostí se stává klíčovým právě pro období adolescence (Hauser et al., 1984).

Pro přesnost v pojmech lze autonomii podle Hartla a Hartlové (2000, 65) definovat jako „svěbytnost, nezávislost, funkční samostatnost, samosprávu“ a samostatnost je proti tomu popisována jako: „schopnost jednat podle vlastního uvážení a nést odpovědnost za své jednání“ (Eyre & Eyre, 2000, 55). Oba dva pojmy se v určité míře překrývají a pro účely této práce je budeme považovat za synonyma. Na základě analýzy definic autonomie a samostatnosti (Arpaly, 2003; Eyre & Eyre, 2000; Hubatka, 2014; Kunz & Grych, 2012; Krhutová, 2013; Hartl & Hartlová, 2000; Mullin, 2007; Ruyter & Schinkel, 2013) definujeme samostatnost jako:

- Schopnost fungovat dobře ve světě bez pomoci ostatních.
- Opak kontroly a závislost na míře této kontroly, nejčastěji ze strany autorit.
- Prostor pro svobodnou volbu, který umožňuje zažít následky a nést za ně odpovědnost.
- Předpoklad vyvinutého vnímání sebe sama a imaginace.

2.2. SPECIFIKA SAMOSTATNOSTI

Jak jsme výše zmínili, jedním z předpokladů pro rozvoj soběstačného a samostatného dítěte je imaginace. V tomto případě se jedná o schopnost jedince si představit realizaci svého plánu a případné následky. Dítě, které si neumí ve své fantazii tyto obrazy vytvořit se podle Mullinové (2007) nedokáže adekvátně rozhodovat a být tím pádem samostatné.

Autorka dále pracuje s pojmy lokální a globální autonomie. Lokální autonomie se projevuje v dílčích rozhodnutích dítěte a v drobných plánech a „projektech“, které si může samo realizovat. Může se jednat například o cestu na hřiště, vybavování pokoje nábytkem či pořízení a celková péče o domácí mazlíčka. Jde zpravidla o kratší časové úseky, kdy si jedinec zkouší odhadovat své síly, a musí se vypořádat a přizpůsobit rozdílu mezi svou původní imaginací a realitou (Frankfurt, 1999; Mullin, 2007).

Globální autonomie je v protikladu k lokální dlouhodobá a vyvíjí se celý život. Děti si častěji a snáze vytvářejí plány na celý život, než na příštích několik minut či hodin. Ve svých fantaziích se chtějí stát piloty, letět na měsíc nebo si postavit na zahradě raketu. Rodiče by měli respektovat a povzbuzovat dětská menší rozhodnutí a samostatné projekty (lokální autonomii), aby se u jejich potomků zdárně vyvíjela autonomie globální. Samostatnost v kontextu globální autonomie tedy znamená celkový nezávislý přístup, díky němuž dotyčná osoba vnímá svět jako výzvu a dobrodružství (Mullin, 2007; Oshana, 2003, 2005).

V kontrastu s výše uvedenou lokální a globální autonomií je třeba Levinson (1999), který tvrdí, že děti do 5 let nemají žádnou autonomii. Do opozice se ke zmíněnému tvrzení se ale staví velké množství autorů, podle nichž by již 2leté dítě mělo dostat prostor k vlastnímu rozhodování, samozřejmě s ohledem na kognitivní zralost (Bjerke, 2011; Crockenberg & Litman, 1990; Kuczynski & Kochanska, 1995; Mullin, 2007).

Lizhu a Xiaoyan (2005) ve své studii o samostatnosti 3 až 5 letých dětí uvádí, že se samostatnost skládá z 3 komponent: soběstačnost, sebekontrola a sebeprosazování. Další 3 schopnosti nezbytné k rozvoji samostatného fungování popisuje Hubatka (2014, 192):

- schopnost okamžitě jednat – bez otálení, odkládání, nekonečného vymlouvání včas a správně udělat, co je třeba;
- schopnost se soustředit – dělat v jednu chvíli jen jednu věc, a to pořádně;

- schopnost dokončit úkol – říká, že úkol není hotov, dokud není zcela hotov.

Předpokladem pro úspěšné osvojení těchto komponent a schopností je bezesporu rodičovský vzor. Význam rodiny při výchově k samostatnosti bude dále rozveden v kapitole Rodina (4).

2.3. HISTORICKÝ KONTEXT

To, že se samostatnost a vůbec způsob výchovy v průběhu desetiletí mění, dokazuje mnoho výzkumů. Studie 300 článků v časopisech věnující se dětem a rodičům z průběhu let 1929 – 2006 si dala za cíl analyzovat témata, která se v kontextu samostatnosti objevovala a celkově tak zmapovat historický vývoj doporučení pro rodiče z hlediska správné výchovy. Rutherfordův výzkum z roku 2009 vycházel z obecného trendu západního světa směřovat a vychovávat děti k individualismu (Bellah et al., 1996; Eliasoph, 2002; Kateb, 1992; Lewis, 2001; Putnam, 2000; Stevens, 2001; Wolfe, 2001).

Na základě zmíněné analýzy zjistil, že evidence autonomie obecně vzrostla na konci 20. století, ale týkalo se to především větších práv a volnosti doma. V případě pohybu venku, možností trávení času bez dozoru a cestování, se jim autonomie výrazně snížila (Lareau, 2003; Rutherford, 2009).

Během uvedených desetiletí se vývoj autonomie proměňoval takto (Rutherford, 2009, 7-14) dále volně podle autorky:

1920 – 1930: Celospolečenský názor, že děti by měly být maximálně poslušné svým rodičům a to hlavně v otázkách stravy, oblékání, veřejného vystupování, času usínání. Charakteristické bylo velmi striktní prostředí a přesný rozvrh. Na konci období kolem roku 1930 se dítě pomalu stává odborníkem na svůj vývoj.

1940 – 1960: Novým trendem se stává se více přizpůsobovat dítěti v jeho stravovacích a toaletních návycích a respektovat jeho vize ohledně osobního vzhledu, se rozvíjí po několik dalších desetiletí. Celkově postupovat ve výchově tolerantněji, nechat dítě zpochybňovat autoritu rodiče a podněcovat k diskuzím.

1960: Končí období svobodného a bezpečného dětského světa a v člancích se více a více zdůrazňují nebezpečí, která na děti číhají v podobě zakázaných čtvrtí, rychlé dopravy, neznámých obtěžujících lidí na cestě ze školy apod.

1980: V těchto letech se rozmáhá kult odpoledních aktivit, kde se rodičům doporučuje najít dětem zájem s dozorem, tak aby děti neexperimentovaly samy a bez dohledu. Vzniká fenomén „matek taxikářek“, které rozvážejí děti z kroužku do kroužku, ale zastavují s autem blok od brány, aby dítě neztrapnilo, že nepřišlo samo. Celkově se klade čím dál větší důraz na kontrolu pohybu dítěte.

Ze studie vyšlo najevo také 7 oblastí, které se napříč desetiletími prolínají (Rutherford, 2009, 6):

Aktivity běžného dne: vybírání co/kdy/kde/jak jíst, toaletní návyky, samostatná hygiena, výběr oblečení a ustrojení se;

Volnočasové aktivity: výběr aktivit a zájmů, organizování zábavy s přáteli a se sourozenci;

Svoboda pohybu: samostatné chození na veřejná místa, trávení času bez dozoru.

Práva a povinnosti: jak/kdy dělat domácí úkoly, prostor spravovaný samotným dítětem (dětský pokoj, hřiště), rozhodování se ohledně budoucnosti, povolání, školy;

Vztah k rodičovské autoritě: způsob vyjadřování emocí, nespokojenosti, radosti, vzdoru;

Spotřeba, zábava, média: získávání a utrácení peněz, výběr programu v televizi, užívání počítače, internetu, počítačových her;

Sexualita: rozhodování ohledně sexuálních praktik a orientace.

2.4. RIZIKA A PROBLEMATIKA

V dnešní složité a nebezpečné době se rodiče snaží děti chránit, očekávají totiž pod vlivem médií a dalších zdrojů, že se nebezpečí skrývá na každém rohu. Příkladem může být příběh matky Lenore z New Yorku z roku 2013, která na přání svého devítiletého

syna svolila a poslala ho samotného do školy metrem. Svůj příběh poté popsala v New Yorkských novinách, v nichž pracovala jako redaktorka a reakcí byla vlna odporu veřejnosti, kde byla označena za nezodpovědnou matku, které by bylo potřeba dítě odebrat (Kelley, Mayall & Hood, 1997; Tréglová, 2013).

Z výše uvedeného příběhu vyplývá, že celospolečenské klima, v tomto případě v USA, není příliš nakloněno výchově k samostatnosti. Oproti tomu Matějček (1986) uvádí, že se na dnešní děti ve školách už od první třídy kladou čím dál vyšší nároky. Náročnost požadavků souvisí částečně se zvyšující se celospolečenskou inteligencí, ale také se snahou připravit děti co nejlépe na budoucí povolání a uplatnění ve společnosti. Od čím dál nižšího věku jsou děti vyučovány cizím jazykům, hře na hudební nástroj a nebývá výjimkou, že dítě například již 4leté navštěvuje balet a piáno (Adrian, 2010; Lewis, Sarre & Burton, 2007).

Na výchovu k samostatnosti má vliv celá řada faktorů. Greenfield (2010) považuje sociodemografické údaje za jeden z nejvlivnějších činitelů. Děti vyrůstající v rodině s více sourozenci bývají automaticky nuceny pomáhat, a tak se jejich úroveň samostatnosti rychle zvyšuje od začátku oproti svým vrstevníkům, kteří se nemají o koho starat.

Existují dva extrémní póly výchovy k samostatnosti. Na jednom konci se: „dospělý stává vlastně jakousi „prodlouženou rukou dítěte“. Je jím vnímán jako součást jeho vlastního Já. Proto se dítě takto vychovávané dlouho nedokáže osamostatnit. Problém je v tom, že se neumí postavit na vlastní nohy, nedokáže se bez „berlíček“ orientovat v životě“ (Pelikán, 2004, 65).

Na druhém pólu se nachází „tendence dítě přetěžovat, protože ho chceme vnímat jako samostatnou osobnost. Tato tendence vidět v něm malého dospělého vede nakonec k tomu, že ho o vlastní samostatnou osobnost připravujeme“ (Prekop, 2001, 12).

Jak jsem již na začátku zmínila, většina odborné literatury týkající se samostatnosti se zaměřuje na adolescenty. Adrian (2010) analyzoval Singapúrskou společnost ovlivněnou výrazně západní ideologií individualismu a sestavil 12 problematických oblastí vývoje od úplné závislosti k nezávislosti. Některé z těchto bodů se shodují i s dalšími autory a platí i pro děti školního věku a jejich rodiče.

- Společenská norma dokonalosti a vliv komunity, která nepřímo tlačí na dospělé, aby byli těmi nejlepšími rodiči (Adrian, 2010; Lacinová & Škrdlíková, 2008).

- Strach z neúspěchu dítěte se projevuje v přehnané snaze rodiče vybrat ty nejlepší a nejdražší školy, ústředním tématem rozhovorů jsou pouze škola, úkoly, testy a známky a celý svět dítěte se orientuje pouze na výkon (Adrian, 2010; Froiland, 2013).
- Čím méně potomků v rodině, tím více se zvětšuje tlak na jednotlivé děti a jejich úspěch. Rodiče si přejí, aby dítě naplnilo jejich ideály a naděje. U rodin s více dětmi není tlak na jedince tak velký a rodiče nebývají ve výchově tak úzkostní (Adrian, 2010; Bjerke, 2011; Ruyter & Schinkel, 2013).
- Vyrůstání v zemi „hojnosti“, kde děti mají všechno a spíše si stěžují, že jim nechutná. Vyrůstají v přesvědčení, že musí dostat to nejlepší, ale nic pro to nedělají (Adrian, 2010; Laniado, 2002).
- Život bez starostí, v němž děti nemusí dělat domácí práce, stačí, když si splní domácí úkoly a navštěvují zájmové aktivity. Když je kroužek přestane bavit, odejdou a rodiče to domluví. Nezískávají zkušenost s řešením problémů a se sebe-přemáháním a motivací (Adrian, 2010; Froiland, 2013).
- Přehnaně pečující péče rodičů, kdy se rodič maximálně snaží pomoci a vyřešit všechny překážky za svého potomka má za následek, že si ve výsledku dítě nic nezkusí a zvyká si na velmi pohodlný způsob života, ve kterém za něj rozhoduje někdo jiný. Takový školák si neumí například nachystat ani vybrat sám oblečení, nezná hodnotu peněz, nikdy nebyl doma sám a úkoly zásadně píše s dopomocí (Adrian, 2010; Hubatka, 2014; Kunz & Grych, 2012; Rutherford, 2009).
- Rodiče se vrací do práce anebo tráví v práci většinu času, aby zabezpečili rodinu a následně ve snaze vynahradit dětem málo společného času, jezdí na předražené dovolené, kupují nejnovější technologické novinky a rozmazlují své potomky dárky (Adrian, 2010; Friel & Frielová, 2014).

2.5. VÝCHOVA K SAMOSTATNOSTI

„Žádné dítě není ostrov“ (Adrian, 2010, 13), a proto není možné děti nevychovávat nebo nebýt jim vzorem. I špatná výchova je pořád výchova, a proto by měl mít rodič pořád na paměti, že aby své dítě vedl k samostatnosti, musí být nejprve on zodpovědný

a samostatný. Mezi první prostředí, kde se každý z nás učí samostatnosti a autonomii patří bezesporu rodina. V prostředí lásky, tolerance, svobody ale také nastavených pevných a adekvátních hranic se nejlépe osvojují základy rozhodování, zodpovědnosti a soběstačnosti potřebné pro celý zbytek života (Adrian, 2010; Bjerke, 2011; Haji & Cuypers, 2005; Mullin, 2007; Ruyter & Schinkel, 2013; Rutherford, 2009).

K dalším dobrým doporučením, jak vést děti k samostatnosti se řadí bezesporu i prostor pro chybování. Nechat dítě zažít úspěch ze zrealizovaného vlastního plánu nebo „projektu“, ale také poskytnout mu prostor i pro zkušenost opačnou z neúspěchu a jeho následků. Vlastní zkušenost je tisíckrát lepší učitel než dobrá rada, a pro děti, které se teprve učí přímé kauzalitě a životní realitě, to platí obzvláště. Samozřejmě je potřeba děti chránit a i tyto drobné neúspěchy by měly být věkově přiměřené, aby si dítě neodnášelo nějaký dlouhodobý pocit neúspěchu a neztratilo motivaci pro další pokus. V ideálním případě by měl rodič spolu s dítětem probrat důvod neúspěchu a poskytnout mu adekvátní zpětnou vazbu, aby se mohlo poučit do příště a neztratilo chuť uskutečnit něco dalšího (Adrian, 2010; Hubatka, 2014; Laniado, 2002; Mullin, 2007; Rogge, 2013).

Několik souhrnných doporučení sestavil Adrian (2010, 146-147):

1. Starat se o manželství a vztah mezi rodiči, který je vzorem zdravé komunikace a funkčního řešení problémů.
2. Porozumět sobě samému a obecně vývoji dítěte a jeho zákonitostem. Nenechat se zlákat za každou cenu módními výchovnými postupy.
3. Nastavit a dodržovat věkové přiměřené hranice. Dát volnost, autonomii a zodpovědnost.
4. Mít čas odpočívat a trávit čas spolu i během týdne nejen o prázdninách.
5. Nesnažit se být dokonalým rodičem a mít dokonalé děti.

Eyrovi (2000, 59-62) nabízejí několik konkrétních rad, jak vést školáky k samostatnosti. Dále volně dle autorky.

- **Naučte děti být iniciativní** – toto doporučení souvisí s následky chování, které by děti měly znát. Za splnění úkolů bude pravidelná odměna, za nesplnění nedostane nic. Dítě musí samo pochopit, že záleží jen na něm, jak věci dopadnou a rodiče by mu měli dát tuto možnost to pochopit.

- **Medaile za samostatnost** – odměna pro dítě po uplynulém týdnu nebo jiném časovém úseku za splnění jeho povinností, vyřešení nových situací apod. Medaile by ovšem neměla být zase samozřejmostí.
- **Tabule s magnety** – zvláště menší děti, které se teprve učí samostatnosti a potřebují názorné pomůcky, aby si vizuálně připomněly, co zvládly nebo nezvládly. Autoři doporučují tabuli s barevnými magnety, kde si děti samy mohou označit dokončení úkolu a zpětně zhodnotit, jak byly úspěšné.
- **Ať si samy kupují své oblečení** – pokud děti dostávají dostatečné kapesné nebo si vydělávají jinak, je žádoucí, aby své peníze utratily za něco, co potřebují, třeba oblečení. Rodiče by neměli do výběru příliš zasahovat, přece jen se dítě i špatným nákupem učí. Pokud v rodině není dostatek financí na nákup oblečení, měli by se rodiče pokusit najít jinou oblast, kde dítě bude funkčně utrácet své peníze.
- **Radit, ne řídit** – nejlépe se posiluje samostatnost výchovnými radami, kdy záleží na potomkovi, jak s nimi naloží. Důležité je nabídnout pomoc, ale nevnučovat ji a nerozhodovat za dítě.
- **Podporujte sportovního ducha** – Děti milují všelijaké soutěže a hlavně výhry. Jedním z nejnáročnějších úkolů rodičů soutěživých dětí je vysvětlit jim, že výhra není všechno a že férový přístup a úsilí stojí za to, i když se třeba nevyhraje.

Již více výzkumů ukázalo, že děti rodičů, kteří je podporují a dávají jim prostor k rozhodování a seberealizaci v rozumné míře již od útlého věku, jsou více psychicky odolnější. V případně náročnějších podmínkách a otázkách se lépe rozhodují a mají realističtější přístup k životu. Výrazně lepší je i jejich vnitřní motivace k učení a studiu obecně. Celkově se jeví jako odolnější a stabilnější osobnosti s menším sklonem k depresivně (Barber, 1996; Eccles, Early, Fraser, Belansky & McCarthy, 1997; Froiland, 2013; Herman, Dombusch, Herron & Herting, 1997; Mullin, 2007; Steinberg, 1990).

Zajímavou studii realizoval Bjerke (2011), kdy analyzoval skupinu 8 - 9letých a 14 - 15letých dětí v Norsku a jejich oblasti autonomie, které ovládají a účast na rodinných rozhodnutích. Mladší skupina 8 - 9letých se ve svém věku rozhoduje (po diskuzi s rodiči) o otázkách všedního dne, jako jsou:

- způsob, jakým se budou oblékat;

- čas, kde se chodí v týdnu spát;
- volnočasové aktivity;
- čas, který stráví sledováním televize a hraním počítačových her.

Starší skupina má nepřekvapivě více autonomie a v rámci rodinného života rozhoduje o závažnějších otázkách:

- s kterým rodičem žít po rozvodu;
- právo volby náboženského vyznání;
- kam jet na prázdniny;
- svobodný výběr přátel a způsobu trávení volného času s nimi.

K porovnání uvádíme ještě výzkum Rodríguez-Pascual a Morales-Marente (2013), kteří zjišťovali názor španělské veřejnosti na samostatnost dětí a mladistvých v konkrétních oblastech rozhodování jejich života. Pomocí faktorové analýzy průzkumu Sociologického výzkumného centra (CIS) z roku 2005 na vzorku 2 621 respondentů určili konkrétní oblasti a průměrný věk, viz Tabulka 1. Zdůrazňujeme, že jde o názor dospělé a starší populace, protože výše do kontextu uvádíme, odpovědi samotných dětí v rámci Bjerkeho (2011) výzkumu.

TABULKA 1 ŠKÁLA AUTONOMIE NAPŘÍČ DĚTSTVÍM A DOSPÍVÁNÍM (N = 1971)

Ukázky tvrzení z průzkumu Sociologického výzkumného centra	Průměrný věk
Rozhodnout se kdy se vdá/ožení	17,7
Kdy si nechá udělat tetování nebo piercing	16,9
Začne se sexuálními vztahy	16,8
Zda půjde o víkendu ven	16,6
Začne pracovat	16,5
Rozhodovat o čase, kdy půjde spát (ve školním týdnu)	15,6
Účastnit se rodinného rozhodování	15,2
Začne si nakupovat vlastní věci (oblečení, video hry, mobil)	15,1
Může nosit nebo používat mobilní telefon	14,6
Pomůže doma s domácími pracemi	9,5

„Díky možnosti volby dělá dítě zásadní kroky na cestě k samostatnosti“ (Laniado, 2002, 107).

2.6. MOTIVACE

S výchovou k samostatnosti úzce souvisí motivace chovat se nezávisle a zodpovědně. V průběhu času se mění i účinnost různých motivačních postupů. Čím je dítě starší, tím méně účinné se stávají prostředky vázané na tělesné pocity, ať už příjemné nebo nepříjemné. Naopak výraznější úspěch mají např. ocenění, pochvala, uznání, výčitka, pokárání, domluva, které jsou více duchovní povahy (Matějček, 1994).

Existuje dvojí dělení motivace. První nazýváme motivací vnitřní, která pramení z hlubšího osobního přesvědčení a má také většinou trvalejší ráz. Druhou je motivace vnější, jejíž vznik souvisí s nějakou událostí nebo situací v okolí, třeba nové kolo, nabídka lepší pracovní pozice, dovolená atd. Každý člověk reaguje různě intenzivně na jednotlivé druhy motivace, ale vývoj k těmto reakcím lze ovlivnit výchovou (Morrish, 2003; Severe, 2000).

Severe (2000) doporučuje pro úspěšnější motivaci využít zájmů dítěte. Pokud dítě nerado čte a zajímá se o dinosaury, koupit mu knihu s touto tematikou a ze začátku si číst třeba společně. Náročnější situace vyvstane, jestliže dítě žádný ústřední zájem neprojevuje. Autor, ale prozíravě nabádá, že každé dítě má svůj koníček a záleží také na rodičích, aby mu ho pomohli objevit. Totéž platí i v motivaci k samostatnosti, která také nemusí být povinností a nařízením, ale při troše fantazie se z každé samostatné cesty do školy může stát malinké ranní dobrodružství (Eyre & Eyre, 2000).

Názory na téma motivace, odměny a tresty se místy významně odlišují. „Někteří autoři jdou dokonce až tak daleko, že navrhuji, že nemůžete žádné dítě nutit dělat něco, co dělat nechce. Děti jsou vedeny k víře, že by se po nich měly chtít pouze takové věci, které jsou pro ně zajímavé“ Takovýto postoj rodičů by se dal také zařadit do nefunkčních výchovných způsobů. Dítě si může dělat v podstatě cokoliv a nekladou se na něj téměř žádné nároky, což jak jsme zmínili v kapitole Rizika a problematika 2.4, nepodporuje zdravý vývoj k samostatnosti ani dobré vztahy (Adrian, 2010; Morrish, 2003; Rogge, 2013).

2.6.1. TRESTY

Pod téma motivace samozřejmě spadá i problematika odměn a trestů. „Trestem zajisté není to, co jsme jako trest pro dítě vymysleli, ale to co dítě jako trest prožívá“ (Matějček, 1994, 26). Existuje velmi bohatá škála trestů od fyzického až po odebrání kapesného, domácí vězení nebo častý zákaz počítače, televize a video her (Matějček, 1994; Morrish, 2003).

2.6.2. ODMĚNY

Analogicky k definici trestu se nabízí i definice odměny. Často nejde o konkrétní ocenění, které daná odměňující osoba zamýšlela, ale o příjemný prožitek odměněného. Problém při využívání například pochval je u rodičů, kteří si zvykli chválení používat plošně a za všechno, čímž logicky snížili tížený efekt u svých potomků. Samozřejmě i paleta odměn nabízí pestré množství možností. V dnešní době nabírá na významu finanční ohodnocení dětí. Ať už extra příspěvky za splnění povinností nebo pravidelné kapesné. V současném materiálním světě se výchova k samostatnosti stále víc propojuje s peněžní motivací (Laniado, 2002; Matějček, 1994; Morrish, 2003).

3. KLÍČOVÉ OBLASTI

Na základě analýzy historického vývoje samostatnosti od Rutherforda (2009) a dalších zdrojů zabývajících se autonomií (Adrian, 2010; Froiland, 2013; Chromková, 2010; Kunz & Grych, 2012; Mullin, 2007) jsme sestavili seznam několika oblastí, v nichž se samostatnost dětí projevuje nejvíce a které se také často diskutují v odborných člancích a dalších knihách nápomocných ve výchově.

3.1. FINANCE V RODINĚ

Schopnost hospodařit s penězi, znát jejich hodnotu, umět šetřit, plánovat a celkově se orientovat ve světě financí a cen, patří v dnešní době k velmi cenným schopnostem. Clarková (2014) ve svém článku „Close the Bank of Mom & Dad“ zabývá finanční závislostí mladých dospělých, kteří i přes dokončenou vysokou školu si práci nehledají nebo se dále nechávají podporovat vysokými příspěvky od rodičů. Autorka uvádí, že 2/3 rodičů ve věku 50 let a výše v USA sponzorují své ratolesti, aniž by brali v úvahu dopad na jejich vlastní finanční situaci. V závěru varuje, že si tímto přístupem k mladým vytváříme generaci finančně nesamostatných lidí (Clark, 2014).

Finanční gramotnost dětí a jejich připravenost pro život se za posledních několik let dostala do širšího povědomí veřejnosti a také se na ni zaměřuje stále více výchovných projektů, programů a příruček. Naléhavost a potřebnost vzdělávání v této oblasti si uvědomila také Česká rada dětí a mládeže, a proto vytvořila řadu interaktivních příruček, her a materiálů, s nimiž pracují různé organizace věnující se volnočasovým aktivitám s dětmi jako například Junák-svaz skautů a skautek ČR. Dále existuje třeba webový portál „Finanční gramotnost do škol“, který od roku 2014 bezplatně poskytuje materiály, poradenství, přednášky a celkové vzdělávání učitelům základních a středních škol, ale také rodičům a dětem (Adrian, 2010; Nelson, 2012; „Rozumíme financím“, 2015; „Finanční gramotnost do škol“, 2015).

Primárním prostředím, kde se děti učí hodnotě peněz a poprvé s nimi přicházejí do kontaktu, je bezesporu rodina. Správné hospodaření s financemi patří mezi jeden z důležitých výchovných cílů, a proto by bylo dobré se aktivně snažit a ne, jak varuje Matějček (1986, 252-253), „dítě před penězi chránit jako před něčím nečistým a nebezpečným a předpokládat, že se jednou, později až bude mít ze všeho tzv. rozum, samo od sebe šetrným a hospodárným stane.“ Pelikán (2004) k tomuto dodává, že děti se musí již

od malička učit znát cenu peněz. Nejde zde jen o kapesné, na kterém se děti učí zacházet s penězi, ale i o seznámení dětí s rodinným rozpočtem a jeho možnostmi. Důsledná výchova v tomto ohledu děti navádí, jak porozumět materiálním hodnotám jako prostředku, ne jako cíli života. Obecně lze vyučování finanční gramotnosti rozdělit na 3 základní pilíře: dostat, šetřit, utratit (Nelson, 2012).

Otázkou velmi diskutovanou mezi rodiči je výše kapesného, které má dítě pravidelně dostávat. Doporučení se v tomto ohledu zcela neshodují, ale obecně by se celková suma měla odvíjet od dvou základních hledisek: možnosti rodinného rozpočtu a potřeb dítěte. Peníze, s nimiž má dítě hospodařit, by mělo dostávat pravidelně v určený den a konkrétní dojednanou hodnotu, protože tak jediné si může více plánovat svůj malý rozpočet. Obecně se nedoporučuje dávat kapesné jen za odměnu nebo jej krátit za trest (Kopřiva, Kopřivová, Nevolová & Nováčková, 2008; Laniado, 2002; Matějček, 1986).

„Částka svěřovaná dětem většinou nemá sloužit jen k nákupu laskomin, ale také k hrazení drobných potřeb, jako je lístek na dopravu, papírnické zboží nebo také k plnění některých přání, jakou jsou hračky nebo případně lístek do kina. Kapesné by mělo být vždy omezené. Tímto způsobem je dítě nuceno stanovit si priority“ (Laniado, 2002, 107).

Laniado (2002) řeší také v jakém věku má dítě začít pobírat kapesné a jak často. Autor se nevyjadřuje o ideálním věku, ale zdůrazňuje, že to nesmí být příliš brzo. Nástupem do školy začne každé dítě potřebovat vlastní finance, ale jestli začít již před první třídou, to záleží na rodičích a vyspělosti dítěte. Mladším jedincům se doporučuje dávat kapesné častěji, třeba jednou až dvakrát týdně, ale vždy v předem určený den. Starším dětem pak stačí přisun jednou či dvakrát měsíčně, protože už jsou více schopny naplánovat si delší časový úsek.

Mnoho rodičů zastává názor, že pravidelné kapesné vede děti ke konzumnímu způsobu života a peníze dětem dávají vždy, když si o to požádají. Nelze říci, že jeden či druhý způsob je jednoznačně nevhodný.

3.2. VOLNÝ ČAS A PROSTOR

„Uspořádání času, prostoru a životních sil nejde zprostředkovat slovy nebo televizí ani žádnou abstrakcí. Opakováním konkrétní zkušenosti se v dítěti probouzí důvěra v sebe

sama, ale také důvěra ve svět. Opakovaným vnímáním stále se vracejících časových úseků (den, týden, měsíc, rok a k tomu se vážících rituálů) získá víru ve vyšší principy a cítí se v nich bezpečně“ (Prekop, 2001, 48).

Děti školního věku potřebují určitý pravidelný denní režim, jak už bylo výše zmíněno. Mezi nejdůležitější patří rituály jídla, vstávání, usínání, školních povinností a dostatek času na hry a odpočinek. „Aktivity dětí a mládeže ve volném čase by měly představovat svobodu a volnost, nebo jsou realizované na základě dobrovolnosti, samostatného rozhodnutí a uspokojování vlastních tužeb a přání“ (Danek, 2007, 85). Prostřednictvím samostatného rozhodování se dítě učí nejen organizovat si svůj prostor, ale také zacházet s časem. Práce s časem: splnění školních úkolů, úklid pokoje, lenošení, hraní si s dětmi atd. pomáhá dítěti načerpat jistotu a buduje u něj spolehlivost a dochvilnost. Každé jednotlivé dítě má odlišné své vnitřní vnímání času (Rogge, 2013).

Problémy spojené s využíváním volného času lze rozdělit na dva druhy. Jde o problém s celkovým nedostatkem času a pak s jeho efektivním využitím. První druh se stal fenoménem posledních desetiletí. „Slovo nestíhám, je jedním z nejfrekventovanějších ve slovníku mladých lidí“ (Pelikán, 2004, 16). Celkově se mladé rodiny potýkají s tímto problémem čím dál častěji, protože se stále více žen dostává na vysoké pozice a časová náročnost jejich práce jim stále méně dovoluje se plně věnovat dětem. V souvislosti s tím jde trend u otců, kde sociologické výzkumy ukázaly, že se svými potomky tráví daleko více času než jejich dědečkové a nestávají se z nich tzv. sváteční autority. Otcové v dnešních domácnostech přebírají stále více povinností a činností, dříve typicky ženských, a účastní se rodinného dění již od porodu. Díky tomu mají větší vliv a pomáhají významněji formovat osobnost dětí (Matějček, 1986).

Druhým výše zmiňovaným fenoménem efektivního využití volného času, se zabývalo více odborníků. Podle průzkumů, které prováděl Rogge (2013, 33 - 34) na více než 900 dětech ve věku 5 až 11 let, se dají vysledovat v průběhu dne některé obecné tendence:

- Děti získají ve svém blízkém okolí zcela specifické zkušenosti s prostorem a časem. Mnoho dětí je např. často vtěsnáno do úzkého termínového kalendáře. Stále více matek řídí čas svých dětí a stále méně si děti mohou utvářet svůj čas samy.

- Děti se učí styku s tzv. funkčním prostorem, s prostorem ke hraní, k „řádění“, ke kreslení, k modelování... Spontánní a bezprostřední přivlastnění prostoru se vytváří obtížněji. Louky, park, les jsou příliš daleko a často nedosažitelné.
- Mají-li děti spontánní přisvojování prostoru zúženo, má to vliv na tělesné pochody a schopnosti orientace dětí.

Obzvláště první bod potvrzuje zajímavý vývoj cestování a pohybu v rámci volného času, více v kapitole Dětská geografie (3.4.2.). Stále přibývá tzv. matek-taxikářek, které své děti vozí do školy, pak ze školy do různých kroužků, sportů, k babičkám a večer zpátky domů a druhý den znovu. Děti úplně ztrácí možnost být chvíli o samotě mimo domov, zvolit si cestu, popovídat si s ostatními dětmi atd. Jejich rozvrh je přesně naplánován. Matky těchto dětí dělají pro své ratolesti absolutní maximum, ale za cenu omezení svobodné volby dítěte a jeho osamostatnění (Kraus & Poláčková 2001; Matějček, 1986; Rogge, 2013).

Smutnou statistiku trávení volného času dnešní mladé generace uvádí Spitzer (2014) ve své knize „Digitální demence“, kde přímo v úvodu šokuje výsledky studie Rideouta, Foehra a Robertse (2010), kteří uvádí, že v USA i v Německu dnes mladiství věnují digitálním médiím více času (alespoň 7, 5 hodiny denně) než spánku. Spitzerova celá kniha se věnuje působení moderních technologií na děti, jejich sociální i emoční vývoj, školní prospěch, negativní fyziologické i psychologické aspekty atd. Poukazuje na nebezpečí televize, dětských laptopů, internetu, počítačových her a dalších „vysavačů“ volného času, s nimiž stále více dětí tráví veškerý svůj volný čas, ale nijak se nerozvíjí spíše naopak. Populační choroby jako obezita, skolióza, zvýšený krevní tlak apod. podle něj mají významný základ v nezdravém životním stylu a vycházejí již z dětských let a nezdravého způsobu trávení volného času.

3.2.1. ABSORPČNÍ ČINNOSTI

„Absorpční činnosti se tak nazývají proto, že do sebe nasávají volný čas dětí“ (Morrish, 2003, 116 - 117). Výše bylo uvedeno, že děti by měly dostat dostatek svobody, aby se svým časem mohly nakládat, jak uznají za vhodné. Mohlo by se zdát, že absorpční činnosti odporují tomuto stanovisku, ale tak to není. Pointou těchto činností je dát dětem např. při dlouhé cestě v autě, výletu, čekání v čekárně atd. dostatek podnětů, aby se zabavily a nenudily. Morrish (2003) ve své knize doporučuje rodičům mít tzv. „cestovní krabici“, kde by byly nejrozličnější časopisy, knihy, křížovky, hlavolamy a jiné pomůcky, které dítě může okamžitě použít

ke zkrácení dlouhé chvíle. Absorpční činnosti nabízejí dětem podněty, ale dávají jim svobodu jejich využití. Dítě může tuto nabídku využít a nemusí, zde je výše zmiňovaná a zdůrazňovaná svoboda volby.

3.3. ZÁJMY

Fenomén zájmových kroužků a aktivit se nejvíce rozvinul v na konci 20. století a se začátkem nového století se stal pravým módním trendem. V postupové práci Hamplová (2013) bylo zjištěno, že některé děti ve věku 2. třídy navštěvují až 8 kroužků v jednom týdnu a některé z nich dokonce 2x týdně. V porovnání s počtem aktivit jejich rodičů v dětství šlo o 2x někdy i 3x vyšší číslo. Tento trend všestranného rozvoje dítěte, ale naráží na problematiku závažnější, a to výrazné přetěžování dítěte po stránce fyzické i psychické. Právě děti, které měly tolik aktivit, si moc neodpočinuly ani o víkendech, kdy jezdily na výlety, víkendy s kroužky, soustředění apod. (Rutherford, 2009).

Manželé Frielovi (2014) ve své knize „Sedm největších rodičovských omylů“ věnují celou jednu kapitolu tématu, jak poznat přetěžované dítě a co s tím dělat. Podle autorů je takové dítě pravidelně nemocné, nemá žádný společenský život nebo společenské dovednosti, nemá čas na rodinu, je necitlivé či citově otupělé.

Kroužky a zájmy, ale nemají pouze negativní efekt. Úspěšná seberealizace dítěte v jeho zálibách vede nejen k rozvíjení jeho schopností, ale může být i vhodnou kompenzací za případné neúspěchy ve škole. V první třídě se často objevuje nadšení pro sport či jiný koníček. Chlapci se například zaměří na hokej a celý svůj život mu uzpůsobí: od sbírání hokejových kartiček až po kompletní výzdobu pokoje a výjezdy na hokejové zápasy s otcem. Děvčata si ještě dovedou hrát s panenkami, ale také se velmi dobře postarat o mladšího sourozence, jak už jsem se výše zmínila. Je samozřejmě logické, že v závislosti na zájmech se vytvářejí i skupinky nadšenců hokeje, holčiček chůviček, skautů, čtenářek a dalších zájmů (Fontana, 2003; Matějček & Pokorná, 1998).

V rámci těchto skupin se nezřídka utvářejí nejprve kamarádství a později se někdy promění v poměrně pevná přátelství, která trvají velmi dlouho. Pokud dítě najde takového přítele a dokáže s ním sdílet část svého vnitřního světa, rozvíjí se u něj další schopnost sebeotevření, jež pouze utvrzuje přátelství a pomáhá překonat různé těžkosti (Fontana, 2003; Matějček & Pokorná, 1998; Šimíčková-Čížková et al., 2010).

S postupem času se preference zájmů mění a často se děti v průběhu dozrávání rozhodnou některé aktivity ukončit, protože je již nebaví anebo se neslučují s jejich představou a nově tvořící se „image“ (Adrian, 2010).

3.4. KONTROLA DĚTSKÉ MOBILITY

V průběhu desetiletí sice vzrostla autonomie dětí v rámci domova, ale výrazně ubyly samostatnost pohybu mimo zdi rodinného domku či bytu. Historický kontext této změny jsme uvedli v kapitole Samostatnost (2.3). Rodiče i děti bývají pravidelně varováni médii ohledně všech možných nebezpečí, která číhají na cestě ze školy nebo na dětských hřištích. Není potom divu, že se zodpovědný rodič všemožně snaží chránit své dítě, a tak v extrémních případech dítě nejde nikdy nikde samo, dokud na to nebude „dost“ velké (Rutherford, 2009).

S technickým pokrokem přispěchaly i nové vynálezy a aplikace na pomoc více či méně ustrašeným rodičům. V základní škole v Klášterci nad Ohří se zavedl nový systém, jenž posílá rodičům sms zprávu na základě registrace čipu vždy, když jejich dítě přichází nebo odchází ze školy. Rodič má tak přesnou kontrolu nad časem vstupu do školy, což kromě podpory bezpečí, působí jako prevence záškoláctví („Elektronický hlídač“, 2015).

3.4.1. MOBILNÍ APLIKACE KONTROLY POHYBU

Dalším stále populárnějším kontrolním mechanismem se staly mobilní aplikace pro sledování pohybu dítěte a také jeho aktivity na internetu. V USA a západním světě jsou už poměrně běžné a u rodičů oblíbené, ale na český trh teprve přicházejí. Autoři aplikací uvádějí, že jde o ideální nástroj na podporu samostatnosti, ale s důrazem na bezpečnost a klidné nervy rodičů (Jiříková, 2014).

Parental Control: netradiční aplikace rodičovské ochrany. Vedle ještě docela běžné možnosti monitorování místa pobytu dětí totiž umožňuje nastavení lokace, ve které má dítě dovoleno se pohybovat, nebo rychlosti jízdy autem, kterou má dodržovat.

Care4: Aplikace s možností vzdáleného sledování pohybu dětí skrze GPS, monitorování jejich aktivity na internetu i v samotném mobilu včetně hraní her a používání jiných aplikací.

Net Nanny: Internetová chůvička, jak se tato aplikace nazývá v překladu do češtiny. Jedná se o speciální internetový prohlížeč, který dětem filtruje internetové stránky

s nevhodným obsahem. Ten se dá vložit ručně, nebo použít jeden z profilů určených pro různé věkové skupiny.

My Mobile WatchDog: Hlídací rodičovská aplikace, díky níž lze děti monitorovat a také jim některé aplikace a hry úplně zakázat. Patří mezi ty dražší aplikace na trhu – měsíční poplatek činí 4,99 dolarů, za celoživotní předplatné pak dáte 44,99 dolarů.

MamaBear: Moderní a rozšířená aplikace, která vedle klasického sledování aktivity dětí v telefonu i co se jejich fyzického pohybu týče, umí ještě posílat notifikace. To znamená, že děti rodičům mohou dát vědět, že jsou v pořádku prostřednictvím předpřipravených emotikon, nebo je požádat o vyzvednutí či o pomoc prostřednictvím daných ikon.

NajduTě.cz: Oblíbená česká verze aplikace pro kontrolu pohybu dětí na základě zaznamenávání GPS souřadnic. V případě nutnosti, rodič zavolá centrálu a ta mu přesně řekne místo, kde se dítě nachází. Pro ilustraci cena za 1 rok je od 2 160 Kč – 6 600 Kč v závislosti na balíčku využitých služeb anebo měsíčně 208 – 588 Kč („NajduTě.cz“, 2015).

Family Locator: Aplikace Family Locator je od začátku navrhována coby jednoduchý sledovací a komunikační nástroj v rámci úzkého okruhu přátel, případě právě rodiny, jak říká samotný název. K pokročilým funkcím se řadí např. možnost prohlížení historie pohybu, kontrola pohybu za poslední týden apod. („Androidaplikace.cz“, 2015).

FamilyWatch: Ve svém počítači, tabletu či chytrém telefonu může rodič na webové stránce sledovat polohu a historii pohybu dítěte, výstrahy o porušení nastaveného denního programu nebo o používání mobilního telefonu v rozporu s určenými pravidly. Výstrahy je možné zasílat na e-mailovou adresu, v podobě sms zpráv nebo zvukovým znamením. Měsíčně stojí aplikace 121 Kč („Famwat“, 2015).

3.4.2. DĚTSKÁ GEOGRAFIE

Dětskou geografií, tedy prostorovým rozvržením prostředí, tak aby vyhovovalo také potřebám dětí, se výzkumníci zabývají zhruba od roku 1990. Od té doby se západní svět a především rychle rostoucí města začaly zabývat i jinou stránkou výstavby a úprav prostředí, protože do té chvíle byl náš svět výhradně „dospělácky orientovaný“, jak popisuje Benwell (2013). Tento autor se ve své studii zaměřil na Kapské město a možnost samostatné mobility dětí, jejich prostor k rozvoji samostatnosti bez dozoru a podnětné prostředí pro trávení volného času venku. Na základě rozhovorů s dětmi 6 - 12 let a jejich rodiči zjistil, že většina

dětských hřišť, kam děti rády chodí, není v dosahu jejich domova a rodiče je tam musí vozit. Cesta buď vede přes nebezpečná místa, doprava je v okolí velmi rychlá, anebo se hřiště nachází příliš daleko (Benwell, 2013).

Podle výzkumu si děti přejí trávit čas samostatně a bez neustálé kontroly autorit. Prostory, kde si hrají, by měly být více všestranně zaměřené, aby podporovaly kreativitu a ne pouze výstavba stále stejných zábavních konstrukcí a atrakcí. Samotní architekti a projektanti by se měli při plánování zaměřit i na děti a jejich potřeby, tak aby hřiště byla jednoduše dostupná a v bezpečné oblasti či střežená proti ničení, zneužívání vandaly a narkomany (Benwell, 2013; Sharpe & Tranter, 2010).

3.5. DOMÁCÍ POVINNOSTI

Od konce století se nároky na děti v domácnosti výrazně změnily. Podle trendu moderní doby se dnešní děti do práce nezapojují, protože se jim rodiče snaží zpříjemnit dětství a udržet je co nejdále od každodenních povinností, kterých si v budoucnu ještě užijí dostatečně.

„Dvě nebo tři generace zpět bývalo samozřejmé, že děti se účastnily bezprostředně chodu domácnosti. Někdy však v takové míře, že to možná ani nebylo zdravé. Většina dětí měla ale možnost pozorovat rodiče v práci. Ať už na poli, v hospodářství, v dílně nebo v obchodě. Ve světě práce vlastně vyrůstaly a všechny činnosti dospělých měly pro ně zcela pochopitelný, bezprostřední smysl“ (Matějček, 1986, 206 - 207).

Děti potřebují poznat hodnotu práce a prostřednictvím domácích prací se učí dovednostem, které upotřebí ve světě dospělých. Existují zde dva extrémy: dítě, na něhož nejsou kladeny vůbec žádné anebo naprosto malicherné nároky a dítě, jež je zavaleno nepřiměřeným množstvím úkolů a povinností. V ideálním případě se nabízí zlatá střední cesta. Domácí práce lze považovat za vhodný nástroj pro výchovu k odpovědnosti a autonomii. Dítě by mělo znát své povinnosti doma, a že jejich plněním přispívá k hezčímu domovu. Metoda finanční odměny za vysávání apod., pak logicky odporuje zdravé motivaci a logickému dělení povinností v rodině (Adrian, 2010; Froiland, 2013; Morrish, 2003; Rutherford, 2009; Severe, 2000).

„Žádat od dětí, aby pomáhaly s domácími pracemi, neznamená je využívat, ale vést je k tomu, aby si uvědomily, že jsou členy společenství, v němž kdykoli a v jakémkoli věku mohou pomoc poskytnout i o ni požádat“ (Laniado, 2002, 116).

Neměli bychom ale zapomínat, že představy rodičů o uklizeném pokoji se mohou výrazně lišit od představ jejich potomků. Každý z nás ví, že „žádný učený z nebe nespadl“. Přijmout snahu, udělit pochvalu a správně motivovat dítě pro příště, je v danou chvíli potřebnější než lpět na dokonalosti úklidu (Morrish, 2003; Rogge, 2013; Severe, 2000).

Severe (2000, 164) uvádí seznam úkolů, které by dítě ve věku 6 až 8 let mělo zvládnout:

- Úklid vlastního pokoje.
- Základní osobní hygiena.
- Pomoc se skládáním a tříděním prádla.
- Stlaní postelí.
- Uklízení nákupu.
- Prostírání a sklizení ze stolu.
- Mytí a utírání nádobí.
- Vynášení koše na odpadky.
- Zametání podlahy.

„Pamatujme ale také na to, že každý z nás potřebuje občas „nicnedělání“ nebo prostor pro neorganizované nebo neplánované činnosti“ (Kopřiva, et al., 2008, 236).

3.6. PŘÍPRAVA DO ŠKOLY

Zajímavým fenoménem nové generace se stalo „učení pro známku“. Rodiče nehodnotí kvality svých potomků podle jejich znalostí, ale podle známek ve škole. Školský systém by měl zaručit, že kvalita vědomostí je přímo úměrná ohodnocení, které žák dostává, ale mnohdy tomu tak není. Reakcí rodičů školáků na neúspěchy bývá často zintenzivnění přípravy

na dlouhé hodiny a neúčelné memorování. V extrémních případech dělají úkoly za své děti sami, aby je udrželi na škole nebo ze strachu z přetížení (Pelikán, 2004).

Manželé Eyrovi (2000, 61) radí: „Když vás poprosí, abyste jim udělali domácí úkol, odmítněte. Ale když vás požádají, vysvětlíte jim učební látku, která jim není jasná, a slibte, že jim zkontrolujete výsledky“. Obecně se vyplácí postupovat postupně po drobných krůčcích, učení dávkovat a dát si záležet na dobré a výchovné motivaci dítěte k pokroku.

Angažovanost rodičů ve vzdělání predikuje úspěch dětí ve škole ve spoustě výzkumů, a proto se studie Froilanda (2013) zaměřila právě na přípravu dětí ve věku 4. a 5. třídy do školy a na jejich rodiče. Z výsledků studie vyplynulo, že přílišná kontrola a tlak ze strany rodičů mají přesně opačný efekt a vedou k demotivaci a celkově k negativnímu vztahu ke studiu. Děti rodičů, kteří byli v rámci výzkumu metodicky vedeni, jak své děti podporovat, nechat jim prostor a vést je k zájmu o vzdělání a samostatnosti, pak měly výrazně lepší přístup k vzdělávání a byly více motivované (Schiffrin, 2013).

Často diskutovaná otázka zní: kdo by dítěti měl s učením nebo přípravou pomáhat? Literatura jednoznačně neuvádí, že by to měla být pouze matka nebo pouze otec. Doporučuje se, aby to byla ta osoba, která má trpělivost, dostatek času a ve vyšších ročnících adekvátní znalosti. Nežádka děti ve výzkumech uvádějí, že se nejraději učí s babičkami nebo dědečky. Právě oni mnohdy disponují všemi výše zmiňovanými vlastnostmi, jež jsou klíčové ke klidnému a podnětnému prostředí pro přípravu, ale jak ukázala uvedená studie, každý rodič při správném vedení, je schopen zdravě podporovat své dítě a pomáhat mu s přípravou do školy (Matějček, 2003).

4. RODINA

4.1. DEFINICE RODINY

Definice rodiny ač se zdá být velmi jednoduchá, v sobě nese mnoho obtíží, které vyplývají třeba z proměn názorů v průběhu posledních dvaceti let minulého století.

„Někdo považuje za rodinu členy domácnosti, ale ne už rodiče, který žije jinde. Jiní zahrnují i příbuzné a nepříbuzné blízké osoby, někdo nezapočítává ani pokrevně příbuzné, kteří v bytě spolu žijí; nejen děti jmenují často i domácí zvíře“ (Gjuričová & Kubička, 2009).

Jednu z nejvíce využívaných definic nabízí Hartl a Hartlová (2010, 504): „společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí.“

Rodiče kromě pomoci a podpory, poskytují svému potomkovi i vzor, formální autoritu, kterou v tomto věku, ještě bez výhrad akceptuje a kterou vnímá i jako model pro budoucnost. Do modelu pro život patří také vzájemná interakce mezi matkou a otcem, jež poskytuje dětem první vzor vztahu mezi lidmi (Vágnerová, 2012).

„Autorita rodičů představuje pevný a opěrný bod v nejistém, neznámém, nebezpečném světě“ (Matějček, 1994, 44).

4.2. FUNKCE RODINY

Rodina zabezpečuje své členy z hlediska více aspektů než jen hmotně. Rodiče by měli samozřejmě pečovat o fyziologickou stránku života svých dětí, čímž se myslí třeba ze zákona povinnou péči o zdraví a výživu. Dále také vytvářet a podporovat kulturní návyky svých členů, vytvářet specifické socializační a výchovné prostředí pro děti, předávat jim kulturní dědictví a vést je k chápání a přijímání morálních hodnot a postojů. Rodina by měla dokázat zabezpečit všechny tyto potřeby a činnosti a zároveň svého potomka přiměřeně chránit a podporovat (Kraus & Poláčková, 2001).

Mezi jednotlivé funkce rodiny podle Krause a Poláčkové (2001, 79 - 80) patří:

- **Biologicko – reprodukční funkce:** uspokojování základních biologických a sexuálních potřeb. Zabezpečení pokračování rodu a lidstva.

- **Sociálně – ekonomická funkce:** rodina jako zdroj výrobní i nevýrobní síly a především jako významný odběratel zboží na trhu.
- **Socializačně – výchovná funkce:** proces působení rodiny na jednotlivé své členy. Příprava dětí na vstup do praktického života. Zvláště důležitá funkce z hlediska rozvoje samostatnosti.
- **Sociálně – psychologická podpora:** sounáležitost a příslušnost k rodině. Příležitost se s rodinou identifikovat a prožívat specifické rodinné klima.

Jak jsem již výše uvedla, rodina v nejen školním věku zabezpečuje základní sociální a emoční zázemí. Její vliv je proto nesporný a velmi výrazný. To se projevuje především v přístupu ke škole a hodnocení dítěte. „Rodiče ovlivňují uspokojování potřeby seberealizace. Mohou tak činit jednak prostřednictvím svých požadavků na dítě, výběrem aktivit, které považují za důležité, ale hlavně svým hodnocením“ (Vágnerová, 2012, 271). Příliš kritické hodnocení první úspěchů i neúspěchů má bezesporu negativní vliv na sebehodnocení dítěte. Opačný extrém neustálého vychvalování se také na školákovi může negativně projevit ve formě přemrštěného sebevědomí a v nereálných odhadech svého výkonu (Fontana, 2003; Killen, 1996; Šimíčková-Čížková et al., 2010; Vágnerová, 2012).

4.3. STYLY RODIČOVSKÉ PÉČE

Jak Prekopová (2001, 19) výstižně napsala: „Výchova znamená investovat bez pomyšlení na návratnost. Je to láska bez ohledů. Znamená to dát se plně k dispozici, aniž by se člověk vzdal.“ Každý rodič si do své výchovy přináší zkušenosti z dětství, ale zároveň zde významně působí jeho osobnostní charakteristiky. „Naše děti tedy nevychovává naše lepší já, nýbrž my celí, jakožto osobnosti se svými přednostmi a nedostatky, se svými zvláštnostmi a zálibami“ (Matějček, 1994, 40).

Pro rozlišení různých druhů vedení výchovy bylo vypracováno více modelů, zde uvádím rozlišení podle Langmeiera a Krejčířové (2006, 269). Dále volně dle autorky:

4.3.1. DEMOKRATICKÝ STYL

Děti vedené tímto stylem výchovy se snadno prosazují, jsou nezávislé a kamarádké. Vyznačují se velkými ambicemi a snahou o co nejlepší výkon. Rodiče jim svá rozhodnutí

vysvětlují, což vede k dobré spolupráci na obou stranách. Nejdůležitější je respektování dítěte jako samostatné bytosti s právem rozhodovat o sobě poměrně svobodně vzhledem k věku a k předpokládaným následkům jednání. Tento styl se zdá být nejideálnějším domácím prostředím pro rozvoj dětské autonomie (Fontana, 2003; Langmeier & Krejčířová, 2006).

4.3.2. AUTORITATIVNÍ STYL

Rodiče se snaží o co největší disciplínu a poslušnost. Důraz je dáván na úctu k autoritě. Matějček (1986, 309) výstižně popisuje reakci dětí na takovéto chování rodičů: „Jestliže se někdo jen bojí někoho silnějšího a nic víc, hledá přirozeně cestu k úniku a nikoliv cestu napodobení či identifikace s takovýmto životním vzorem.“ Proto také tyto děti postrádají spontaneitu, sociálně se izolují a ve vztahu k okolí se chovají submisivně (Langmeier & Krejčířová, 2006).

4.3.3. LIBERÁLNÍ STYL

Rodiče se shovívavým stylem mají na své děti jen velmi malé nároky. Ve výchově významně převažuje orientace na dítě a snaha poskytnout své ratolesti veškerou možnou péči a lásku. Děti těchto rodičů se projevují velmi živě, spontánně až neovladatelně. Postrádají schopnost přiměřené seberegulace a ve výsledku se nedokáží spolehnout samy na sebe (Langmeier & Krejčířová, 2006).

4.4. MATKA

Role matky se příliš nemění. Stále je v nejbližším kontaktu dítětem a poskytuje mu hlavní emocionální podporu. Reaguje na jeho každodenní potřeby a stává se i garantem plnění jeho povinností. To může být důvodem prvních výraznějších neshod a hádek, protože se dítě musí srovnat s novými povinnostmi a matka zde figuruje v roli té zlé, která ho k tomu nutí (Vágnerová, 2012).

Velký rozdíl ve vztahu mají dvojice matka-dcera a matka-syn. Adrian (2010) uvádí, že matka a syn mají nejlepší vztah zhruba do 10 - 12 let a pak nabírá na významu role otce, jako autority a vzoru. Matka je v pubertě mladého muže brána jako příliš pečující nebo naopak zakazující a jejich vztah se opětovně zlepšuje s příchodem mladé dospělosti.

Vztah mezi dcerou a matkou bývá průměrně lepší než se synem. V dětství jde o milující lásku, která se pak v pubertě ideálně přetváří na přátelství. Obecně se potvrzuje, že matky mají tendenci mluvit a jednat se svými dětmi jako o 2 - 4 roky mladšími než ve skutečnosti jsou (Adrian, 2010).

4.4.1. TEORIE SOCIÁLNÍ DĚLOHY

Se zajímavým pojetím světa dítěte jako sociální dělohy přichází Chvála a Trapková (2004, 86): „Vnitřní prostor rodiny, ve kterém dítě vyrůstá, prostor možností, chráněný před zevním světem, jsme nazvali sociální dělohou pro výraznou podobnost s vývojem plodu v děloze matky.“ Těhotenství matky se rozlišuje na trimestry a stejně tak lze vývoj dítěte rozdělit na tři klíčová období k jeho osamostatnění tj. „sociálnímu porodu“. První období trvá přibližně do 6 let, druhé od 6 do 12 let a poslední od 12 do dovršení plnoletosti (Chvála & Trapková, 2004).

Zvláště je nutné se pozastavit nad druhým zmiňovaným obdobím, ohraničeným vstupem do školy na jedné straně a pubertou na straně druhé. „Sociální prostor se pro dítě, které začalo docházet samostatně z domova do vzdálené školy, skokem zvětšuje. Dítě se v předškolním věku zmocnilo základních sociálních dovedností a nyní si je bude procvičovat, zpevňovat a jejich rejstřík rozšiřovat v prostředí školy i jinde v mimoškolních aktivitách, stále ještě chráněné před úplnou samostatností. Sociální výživa už není závislá jen na tom, co mu předají rodiče, masivní přísun informací a sociálních interakcí obohatila škola“ (Chvála & Trapková, 2004, 106).

4.5. OTEC

Otec pro školáky stejně jako pro předškoláky ztělesňuje zdroj netradiční zábavy. V tomto období se ale zdůrazňuje jeho role větší a důraznější autority. Často bývá také chápán jako studnice plná zajímavých poznatků o světě a třeba i o učivu, které se dítě učí (Vágnerová, 2012).

Otcové s dítětem komunikují výrazně přímočařeji a dokáží se svými potomky hovořit jako se sobě rovnými anebo maximálně o rok mladšími než děti ve skutečnosti jsou. Otec co by model samostatnosti má větší vliv než matka a děti se jím, pokud mají spolu zdravý a dobrý vztah, nechají snáze ovlivnit a motivovat (Adrian, 2010).

4.6. SOUROZENCI

„Ve školním věku se vztahy mezi sourozenci začínají stabilizovat do určité podoby, která se zpravidla až do puberty příliš nemění. Soužití se sourozencem umožňuje i v tomto období získat specifickou socializační zkušenost“ (Vágnerová, 2012, 281). Velmi časté je jejich soupeření mezi sebou, ale umí se i dohodnout a spolupracovat nebo se vzájemně podporovat.

„Pozice mezi sourozenci se liší podle práv a povinností. Logicky má starší víc povinností, ale také víc práv pro samostatnost, než má mladší“ (Prekop, 2001, 41). Není výjimkou, že se mladšímu sourozenci dává za vzor starší a jeho úspěchy. To může fungovat jako pozitivní motivační stimul, ale může to mít zcela opačný účinek. Významnou zkušeností především pro dívky se často stává mladší sourozenec, o kterého se musejí anebo chtějí starat. Chlapci se k tomu podvolují občas, jen velmi neradi, protože svého mladšího bratříčka či sestřičku vnímají jako „kaziče“ zábavy. Tento model, ale neplatí vždy. Výjimkou bývají chlapci, kteří se na sourozence těší, cítí se v jeho společnosti dobře a berou svou úlohu velmi vážně. Schopnost adekvátně se o malé dítě postarat však přichází u obou pohlaví až kolem 9. roku (Fontana, 2003; Vágnerová, 2012).

Péče o sourozence jako taková se řadí mezi jednu z klíčových dovedností na cestě k vlastní samostatnosti. Děti, které se zvládnou zodpovědně postarat o svého bratra či sestru, získávají v očích dospělých mnohem větší vážnost a automaticky by měly mít i více svobody. Z rozhovorů v postupové práci (Hamplová, 2013) vyšlo najevo, že oproti dřívějším trendům, kdy soustavná péče o sourozence byla doma povinností, dnes už je spíše výjimkou nebo nárazovou záležitostí. Rodiče úmyslně nechtějí okrádat starší sourozence o zábavu, a proto jim hlídání tolik nesvěřují (Adrian, 2010).

5. ŽIVOTNÍ STYL

V souvislosti se samostatností dětí ve školním věku by neměl být opomíjen ani životní styl rodiny, ve které jedinec vyrůstá. O životním stylu se hovoří v kontextu s jednotlivci a Mohapl (1992, 71) ho definuje takto: „soubor názorů, postojů, temperamentových vlastností a návyků, které mají trvalý ráz a jsou pro každého individuálně specifické.“ Terminologie v této oblasti není jednotná, vedle pojmu životní styl se vyskytují označení životní způsob a životní sloh (Kraus & Poláčková, 2001).

Každý jedinec má specifický způsob života, jenž souvisí s jeho hodnotami, ideály, životními plány, sny, a také se zvyklostmi a mravy. Mezi základní úkoly manželů či partnerů na začátku jejich společného života patří vzájemné sladění jejich životních stylů ke spokojenosti obou. Dítě se pak rodí a vyrůstá již v předem uspořádaném systému, který by měl uspokojovat potřeby nejprve rodičů a následně pak i jejich potomka (Kraus & Poláčková, 2001).

V literatuře se objevuje více způsobů dělení životního stylu. Pro ilustraci uvádíme pouze dva.

Havlík, Halászová & Prokop (1996, 74 - 80) rozlišuje životní styly podle převažujících hodnot v životě.

- **Životní styl s náplní studia** provozují všichni ti, kteří hodně čtou. Často chodí do divadla, jezdí na výlety za poznáním, ale také pravidelní televizní diváci. Všechny, kteří dávají přednost tomuto stylu, nutí k poznávání nového zvědavost.
- **Životní styl s největší hodnotou hraní** je diferencovanou obdobou bývalého slavení. Během roku je možné hrát a slavit každý týden, den. Tento životní styl upřednostňují sportovci nebo sportovní fanoušci, ale také hráči různých her a pravidelní návštěvníci zábavných podniků.
- **Životní styl s rozjímáním**, lze provozovat o samotě nebo v komunitách. Ze statistik se ukazuje, že se jedná o samotáře, kteří nikdy netráví volný čas s rodinou.

Další možné dělení je jistou obdobou výše zmíněného, ale více rozlišuje trávení volného času a práci (Kraus & Poláčková, 2001, 154 - 155).

- **Pracovně orientovaný životní styl**, kde je vnímána profesionální činnost jako ústřední smysl života a volný čas je zde chápán jako zbytková kategorie, která slouží především k tělesnému odpočinku, rekreaci a zotavení.
- **Hedonistický životní styl** se vyznačuje evidentním přesunem životních zájmů do oblasti volného času, rodiny a soukromí, práce je nutná k užívání vlastního volného času.
- **Celistvý životní styl** se snaží omezit oddělení životních oblastí práce a volného času.

Děti v mladším školním věku potřebují pravidelný systém aktivit, které se během dne nebo týdne opakují. Níže budou popsány určitá úskalí v plánování aktivit. Jednotlivé položky v programu lze pro přehlednost a snazší orientaci uspořádat do základních kategorií. Citováno dle (Kraus & Poláčková, 2001, 157), volně upraveno autorkou.

1. *Aktivity orientované na práci, profesi a přípravu na ni* – u dětí jde o přípravu do školy, učení a plnění domácích úkolů.
2. *Aktivity spojené s rodinou.*
3. *Aktivity v oblasti zájmové* – různé zájmové kroužky, sporty, odpočinek, relaxace atd.
4. *Aktivity směřující do společenského života.*
5. *Aktivity týkající se základních biologických a hygienických potřeb.*

6. ŠKOLA

Škola se stává institucí, do které dítě přichází, jejíž pravidla již předem existují a nutí tedy dítě je respektovat. Jde o budovu plnou nových situací, povinností a lidí. Školák nemá na vybranou. Jeho svět dosud existoval pouze za hradbami rodinného života a nyní se pouští ven objevovat svět a odpoutává se od rodiny. Škola mu přináší i nové životní role, stává se žákem, spolužákem a školákem (Šimíčková-Čížková et al., 2010; Vágnerová, 2012).

6.1. UČITEL

„Učitel a třída spolu tvoří zvláštní společenskou jednotku. Uvnitř této jednotky existuje složité proměnlivé předivo sociálních vztahů a sociálních postojů, které mnohými sotva postřehnutelnými způsoby formují odezvy jednotlivců a skupin“ (Fontana, 2003, 275).

Při vstupu do první třídy si děti musí zvyknout na novou autoritu, na učitele. Ve většině případů se počátek tohoto vztahu projevuje ze strany dítěte naprostou nekritičností, až by se dalo říci zbožností. Rodiče často narážejí na to, že to co učitel řekl, je pro dítě svaté a jediné možné. Tento láskyplný obdiv, někdy spojený se snahou upoutat učitelovu pozornost, držet se ho za ruku při cestě na oběd či nevinné uplácení drobnými dárečky, postupně mizí v průběhu 2. třídy. S vyšším věkem roste i kritičnost dítěte vůči všem autoritám, které v životě má, jde o přirozený vývoj, ale i kritičnost by v rámci výchovy měla mít své meze (Fontana, 2003; Šimíčková-Čížková et al., 2010; Vágnerová, 2012).

Zásadní význam učitele pro budoucí vztah školáka k učení a škole obecně se zdá být jasný, ale nedá se opomenout jeho význam jako autority a pedagoga. Dobrý učitel či spíše učitelka, s nimiž se děti častěji setkávají, by měla být schopná naslouchat dětem a snížit se na jejich úroveň, aby pochopila jejich malá i velká životní trápení a zároveň by měla být schopná udržet si svou autoritu a nadhled. Kvalitní pedagog popisovaný v literatuře se jeví jako superman, ale hlavně by v dětech měl vzbudit touhu po učení, vědění a pozitivní vztah ke škole. Školák, jenž nesnáší školu už od první třídy, se velmi pravděpodobně nedostane příliš vysoko (Fontana, 2003; Vágnerová, 2012).

6.2. TŘÍDA

Jak popisuje výstižně Vágnerová (2012, 296) „Školní třída je specifickou vrstevnickou skupinou. Je typická větší věkovou vyrovnaností.“ Z počátku se třída nediferencuje, ale po čase se uvnitř začínají utvářet menší podskupiny. Děti v první třídě si kamarády ještě nevolí na základě sympatií, ale spíše se přátelí s tím, s kým sedí v lavici, s kým chodí domů, s kým se znají z kroužku atd. Přesto se již vymezuje postavení dítěte v rámci kolektivu. To bývá závislé na mnoha faktorech a některé jsme již zmínili: řečová schopnost, zdatnost ve sportech a celková obratnost (Helus, 2007).

Dalším výrazným faktorem může být míra oblíbenosti, sympatie a celková dominance ve třídě. Třída jako sociální skupina pokud přijme jednotlivce, tak mu poskytne vědomí sounáležitosti, což pro začínajícího školáka znamená velmi mnoho. Obecně mezi ty oblíbenější patří hodné roztomilé blondáté holčičky s hezkou stuhou ve vláskách a nažehlenými šatečky. U chlapců žádný takový obecný rys tak úplně neplatí, ale v kolektivu často vítězí šikovní kluci vynikající ve sportech a v učení zároveň. Tyto nekritická přátelství procházejí později kritickým obdobím, kdy již počáteční sympatie a známosti nejsou rozhodující. Tvoří se nová přátelství a pevné vztahy na základě podobných charakterových rysů, zájmů nebo pozice ve skupině (Helus, 2007; Vágnerová, 2012).

VÝZKUMNÁ ČÁST

7. VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE, HYPOTÉZY

V této kapitole bude uveden výzkumný problém, popsány cíle studie a konkrétně rozpracovány dílčí hypotézy.

7.1. VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Oblast samostatnosti dětí školního věku u nás a podle dostupných výzkumů ani ve světě, zdaleka nepatří k těm nejprobádanějším. Jedná se však o schopnost a dovednost do života velmi ceněnou a potřebnou, ať už z hlediska rozvoje osobnosti nebo například budoucího uplatnění na trhu práce. Být schopen se sám o sebe postarat a rozhodovat o záležitostech přiměřených věku bývalo v minulosti samozřejmostí, ale dnešní výchovné trendy poněkud posunují tuto hranici do stále vyšších věkových ročníků (Rutherford, 2009).

Tématem autonomie a samostatnosti se výzkumy v zahraničí zabývají především ve věku adolescence a mladé dospělosti, kdy se jedinec chystá opustit rodinu Adrian (2010), Greenfield (2010), Grych (1992, 2004), Pruett (2000), Steinberg (1990) nebo se zaměřují na specifická témata soběstačnosti, jako jsou: příprava do školy (Froiland, 2013), dětská geografie (Benwell, 2013) anebo finanční gramotností mladších generací (Clark, 2014; Nelson, 2012).

V České republice se literatura věnující se výhradně samostatnosti zatím příliš neobjevuje. Výzkum konkrétně samostatnosti u nás zrealizovala Chromková (2010), která porovnávala ve zvolených oblastech děti z úplných rodin, rozvedených rodin a děti matek samoživitelek. V mnoha výchovných příručkách autoři vyčlenili kapitolu či odstavec, kde se schopností se o sebe postarat věnovali (Eyre & Eyre, 2000; Kopřiva et al., 2008; Kraus & Poláčková, 2001; Laniado, 2002; Matějček, 1986, 1994, 2003; Pelikán, 2004; Severe, 2000), ale ucelená monografie k tomuto tématu zatím schází.

7.2. VÝZKUMNÉ CÍLE

Tento výzkum má několik cílů:

- V širších souvislostech popsat samostatnost ve věkové kategorii 4. a 6. třídy, například s ohledem k posunu k větší samostatnosti v souvislosti s vyšším věkem.

- Popsat vytíženost dětí v jejich volnočasových aktivitách a domácích povinnostech a dalších vybraných aspektech.
- Analyzovat a porovnat míru shody v odpovědích rodičů a dětí ve vybraných aspektech samostatnosti.

7.3. HYPOTÉZY

Na základě dostupných informací, jsme zvolili tyto hypotézy:

H1: Existuje statisticky významný rozdíl v míře shody v subjektivním názoru na samostatnost (ot. č. 25 ASDS-D) u dětí a u jejich vysokoškolsky vzdělaných rodičů (ot. č. 24 ASDS-R) a u rodičů s jiným stupněm vzdělání.

H2: Existuje statisticky významná pozitivní souvislost mezi celkovým počtem kroužků a výsledným skóre samostatnosti dětí v dotazníku ASDS v rámci hodnocení jejich rodiči.

H3: Existuje statisticky významně vyšší výsledný skór samostatnosti u dětí v dotazníku ASDS 6.tř ZŠ v porovnání s dětmi 4.tř ZŠ, na základě hodnocení rodičem.

H4: Existuje statisticky významně vyšší výsledný skór samostatnosti u dětí v dotazníku ASDS 6.tř ZŠ v porovnání s dětmi 4.tř ZŠ, na základě hodnocení dítěte samotného.

H5: Existuje statisticky významně vyšší skór samostatnosti v dotazníku ASDS u skupiny dětí z velkých ZŠ (2 a více tříd jednoho ročníku) z hlediska hodnocení jejich rodičem v porovnání s malými školami (1 třída v ročníku).

8. APLIKOVANÁ METODIKA

Jedná se o kvantitativní metodologický design. Jeho výhodou je především možnost získat větší počet participantů v kratším časovém úseku. Umožňuje lépe kvantifikovat data, ale za cenu ztráty pružnosti (nelze klást doplňující otázky) a částečně věrohodnosti dat (Ferjenčík, 2000).

8.1. DOTAZNÍK SAMOSTATNOSTI ASDS

Jelikož se nám nepodařilo najít žádný dostupný standardizovaný dotazník, který by se samostatností dětí školního věku zabýval, vytvořili jsme pro účely této diplomové práce dotazník Analýzy samostatnosti dětí školního věku v okrese Šumperk (ASDS). Při jeho tvorbě jsme vycházeli z realizovaného kvalitativního výzkumu Chromkové (2010) a předchozí také kvalitativní studie samostatnosti u dětí mladšího školního věku (Hamplová, 2013). Na základě prostudované české i zahraniční literatury (Adrian, 2010; Benwell, 2013; Bjerke, 2011; Froiland, 2013; Kunz & Grych, 2012; Laniado, 2002; Mullin, 2007; Matějček, 1986, 1994, 2003; Pelikán, 2004; Rutherford, 2009; Severe, 2000) jsme analyzovali několik oblastí, které se samostatností souvisejí a kde se schopnost se sám o sebe postarat projevuje. Konkrétně se jedná o:

- Péče o sourozence
- Příprava vlastního oblečení
- Domácí povinnosti
- Schopnost být sám doma bez dozoru
- Dodržování pravidelné ranní hygieny
- Vlastní finance
- Cestování a pohyb mimo domov
- Samostatná příprava jídla
- Navštěvování zájmových aktivit
- Domácí příprava do školy

Tyto oblasti byly převedeny do dotazníkových otázek a doplněny o otázky na první přespaní mimo domov, způsob trávení volného času mimo kroužky a názor na samostatnost.

Vytvořili jsme 2 tematicky shodné verze dotazníku pro děti (ASDS-D) a pro rodiče (ASDA-R), kteří hodnotili samostatnost svého potomka ve stejných oblastech. Celkově měl dotazník pro rodiče 26 položek a dotazník pro děti 25 na 6 - 7 stránkách A4, kdy první 2 strany tvořil úvodní list a informace o výzkumu a způsobu vyplňování. Na základě instrukcí probandi zaškrtovali jednu nebo více možných odpovědí, kterým byla přidělena vzestupná hodnota 1, 2, 3... Proběhla pilotní studie s 10 rodiči a jejich 10 potomky. Přípomínky a komentáře byly zapracovány a data z pilotní studie následně zařazena do celkového výzkumného vzorku.

Pro vyhodnocení výsledného skóre samostatnosti byl použit součet 10 položek vybraných na základě literatury (Adrian, 2010; Bjerke, 2011; Froiland, 2013; Chromková, 2010; Hamplová, 2013; Mullin, 2007; Rutherford, 2009; Severe, 2000):

- Chystáš si své oblečení sám/a?
- Jaké jsou tvé povinnosti doma?
- Zůstáváš pravidelně doma úplně sám/a?
- Dodržuješ pravidelnou ranní hygienu, aniž by ti to někdo musel připomínat?
- Máš nějaké vlastní peníze?
- Kdo s tebou chodí nejčastěji do školy?
- Dokážeš si nachystat odpolední svačinu sám/a?
- Kolik kroužků navštěvuješ?
- Děláš domácí úkoly a přípravu do školy sám/a?
- Cestoval jsi někdy sám/a v rámci svého města/vesnice nebo i na delší vzdálenost?

Položky byly hodnoceny 0, 1 nebo 2 body v závislosti na míře samostatnosti (čím větší samostatnost, tím více bodů). Celkový výsledný skóre samostatnosti byl počítán i u rodičů ze stejných položek a stejným postupem. Více o zpracování dat v dotazníku ASDS v Příloha 6: Manuál pro vyhodnocení výsledného skóre samostatnosti.

U některých položek byla přidána možnost odpovědi jiné, aby zamezila možné ztrátě dat, pokud se respondent nebude schopen zařadit či rozhodnout mezi nabízenými možnostmi. Na základě podrobné analýzy všech dat, jsme všechny položky jiné zařadili do stávajících kategorií či vytvořili novou hromadnou kategorii odpovědi, v případě většího počtu probandů.

8.2. VÝZKUMNÝ SOUBOR

Cílovou skupinou probandů byli školáci ve věku 4. a 6. třídy (9 - 12 let) a jeden jejich rodič. Tuto skupinu jsme si zvolili, protože už jde o starší děti méně závislé na rodičích a podle většiny autorů spadají do skupiny středního školního věku, tedy jakýmsi pomyslným přechodovým stádiem (Matějček & Pokorná, 1998; Šimíčková-Čížková et al., 2010; Vágnerová, 2012). Rozestup mezi ročníky byl úmyslným krokem pro zachycení případného výraznějšího posunu v samostatnosti.

Osloveno bylo 12 základních škol v okrese Šumperk a jedno gymnázium. Do výzkumu se nakonec zapojilo 10 ZŠ a zmíněné gymnázium. Na 7 školách byli rodiče osloveni na rodičovských schůzkách a 4 školy obálky s dotazníky poslaly rodičům přes děti. Rodiče obdrželi obálku, ve které se nacházel dotazník, informace o výzkumu a informovaný souhlas, že lze tentýž dotazník realizovat s jejich potomkem. Po sesbírání informovaných souhlasů jsme po dohodě s vedením školy a třídním učitelem realizovali v jedné vyučovací hodině administraci dotazníku ASDS-D u dětí, jejichž rodiče vyplnili informovaný souhlas. Ostatní děti měly buď program jinde anebo si zkusily ze zajímavosti vyplnit dotazník také, ale jejich odpovědi nebyly použity. Dotazník se školáky administrovala pouze autorka této práce a to postupně po jednotlivých otázkách, aby byla možnost vše dovysvětlit.

Sběr dat probíhal od října 2013 do února 2014. Celkem se rozdalo 1 000 dotazníků a návratností 735, z nichž pak bylo zpracováno 604. Vyřadili jsme 131 dotazníků, které byly nesprávně vyplněné a z největší části ty, u nichž chyběl informovaný souhlas. Po vyčištění dat a odstranění neúplných dvojic zůstalo ve výzkumném souboru 278 dvojic rodič - dítě (N = 556). Pro jednoznačnou identifikaci dvojic došlo ke zvolení kódu, který se sestával z názvu třídy (6. A), z prvních 2 písmen křestního jména matky (PE) a prvních dvou písmen křestního jména dítěte (AL).

Z celkového počtu 278 rodičů dotazník vyplnilo 21 mužů a 257 žen. Průměrný věk u skupiny rodičů byl 38,9 (SD = 4,14), nejmladší rodič uvedl věk 28 a nejstarší 54. V případě dětí bylo z počtu 278 celkem 137 chlapců a 141 děvčat s průměrným věkem 10,7 (SD = 1,13). Nejmladší dětský respondent měl 9 a nejstarší 13 let. Výzkumný soubor dětí 4. tříd tvořilo dohromady 127 školáků a za skupinu 6. tříd se výzkumu zúčastnilo 151 školáků. Podrobnější informace doplňuje Tabulka 2 a Tabulka 3.

TABULKA 2 VĚKOVÉ SLOŽENÍ VÝBĚROVÉHO SOUBORU DĚTÍ (N = 278)

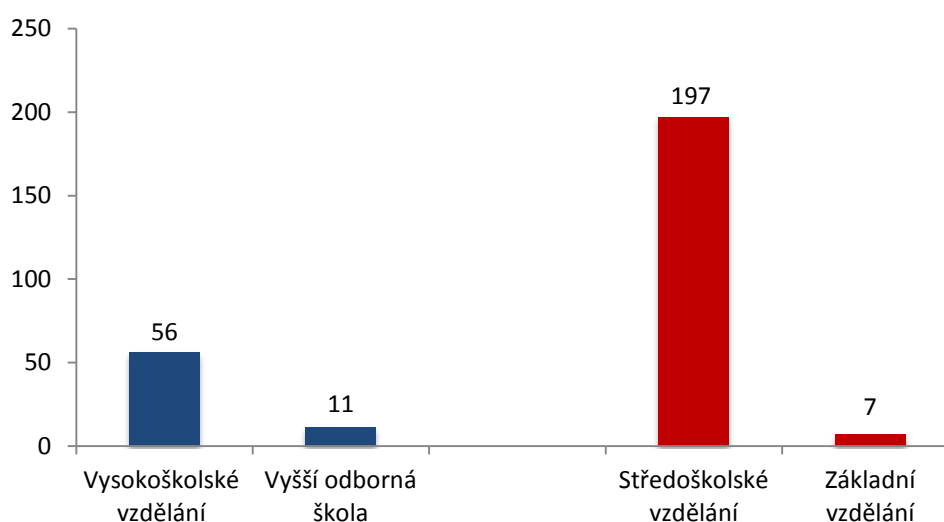
	Chlapci (N = 137)	Dívky (N = 151)	Celkem (N = 278)
Průměr	10,8	10,6	10,7
Minimum	9	9	9
Maximum	13	13	13
SD	1,18	1,09	1,13
4. třída	62	65	127
6. třída	75	76	151

TABULKA 3 VĚKOVÉ SLOŽENÍ VÝBĚROVÉHO SOUBORU RODIČŮ (N = 278)

	Muži (N = 21)	Ženy (N = 257)	Celkem (N = 278)
Průměr	39,6	38,8	38,9
Minimum	29	28	28
Maximum	45	54	54
SD	4,38	4,15	4,14

Z osobních údajů byli respondenti dotazováni na místo bydliště, vzdělání rodičů a počet lidí v domácnosti. Z údajů od rodičů vyšlo, že 127 bydlí v obci, 3 v městysu a 148 ve městě. V informacích o nejvyšším dosaženém vzdělání uvedlo 7 rodičů základní vzdělání, 197 středoškolské a 56 vysokoškolské. V komentářích k této otázce odpovědělo 11 z dotazovaných rodičů vzdělání vyšší odborné, které jsme ve výzkumu přiřadili k vysokoškolskému (N = 67) a vzhledem k příliš malému vzorku rodičů se základním vzděláním, jsme spojili tuto skupinu pro účely analýzy se vzorkem se středoškolským vzděláním (viz Graf 1).

GRAF 1 NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ U RODIČŮ (N = 271)



Pro lepší hodnocení samostatnosti jsme se zajímali i o počet lidí, kteří žijí v domácnosti a mohou tak případně zvyšovat nebo snižovat nároky na dítě. Maximální počet členů domácnosti byl u výzkumného souboru 8 a minimální 2. Průměrná rodina respondentů měla 4 členy ($SD = 1,08$) a modus i medián skupiny byl také 4.

8.3. POUŽITÉ STATISTICKÉ METODY

Při vyhodnocování dat v tomto výzkumu byly využity metody matematické a statistické analýzy. Po sběru dotazníků byla data převedena do programu Microsoft Office Excel 2010. Zde následně překontrolována a překopírována na několik listů k dalšímu zpracování. Ke statistické analýze dat byl využit program Statistica 12.

V první řadě došlo ke zpracování a analýze demografických údajů a převedení části z nich do grafické podoby. Dále byl zpracován dotazník Analýzy samostatnosti dětí školního věku v okrese Šumperk a část ze získaných dat byla zobrazena pomocí sloupcových graf. V nich byly vyjádřeny absolutní četnosti odpovědí a rovněž spočítány charakteristiky polohy a variability dat (Reiterová, 2008).

K výpočtům korelací mezi počtem zájmových aktivit a výsledným skóre samostatnosti, byl využit Spearmanův koeficient korelace. Jde o neparametrickou metodu, která využívá při výpočtu pořadí hodnot sledovaných veličin, nevyžaduje tedy normalitu dat. Jeho hodnoty variují mezi -1 a 1. Při zjišťování rozdílu mezi výsledným skóre samostatnosti u rodičů a dětí ze 4. a 6. tříd a mezi skupinou studentů z malých a velkých základních škol byl využit Mann-Whitneyův U-test. Ten se využívá pro porovnání dvou nezávislých výběrů. Jedná se o neparametrický test, který byl užit z důvodu nesplnění podmínek pro použití parametrických metod (normální rozložení, $n > 30$). Pro testování shody subjektivního názoru na samostatnost u dětí a jejich rodičů v závislosti na stupni nejvyššího dosaženého vzdělání byla zvolena Kruskal-Wallisova analýza rozptylu, což je neparametrický test. Ten je vhodný, jelikož nepožaduje u výzkumných souborů normální distribuci dat. Pro statistické zpracování jednotlivých položek v dotazníku ASDS jsme zvolili Gamma korelaci, která zpracovává ordinální proměnné z odpověďovými kategoriemi (Reiterová, 2008).

8.4. ETIKA VÝZKUMU

Největší úskalím práce z hlediska etiky byla spolupráce s nezletilými. Proto jsme nejprve realizovali sběr dat od jejich rodičů, jehož součástí byl i informovaný souhlas. Rodiče obdrželi obálku, která kromě dotazníku a informovaného souhlasu obsahovala i průvodní dopis, jenž je seznamoval s cílem výzkumu. Na první straně dotazníku se vždy nacházela instrukce, kde byla zdůrazněna dobrovolnost vyplňování a anonymní účast.

Druhou část sběru dat jsme spolupracovali pouze s dětmi, jejichž rodiče podepsali informovaný souhlas. Anonymita byla zaručena pomocí kódovacího systému více v kapitole Dotazník samostatnosti ASDS (8.1).

Taktéž na první straně dotazníku pro děti byl stručný popis výzkumu, jeho cílů a informace o dobrovolnosti účasti a anonymitě. Tyto informace ještě znovu nahlas zopakovaly před zahájením společné administrace ve třídě.

Dotazníky i data byly dobře zálohovány a bezpečně uloženy. Po ukončení výzkumu a obhajobě této diplomové práce budou papírové dotazníky skartovány.

9. VÝSLEDKY

V kapitole výsledků budou podrobně uvedeny jednotlivé položky dotazníků ASDS-R a ASDS-D spolu se statistickým zpracováním a dále konkrétně rozpracovány jednotlivé hypotézy a jejich ověření.

9.1. OBLASTI SAMOSTATNOSTI

Dotazník ASDS měl celkově u rodičů 26 položek a u dětí 25, z nichž se 20 zabývalo samostatností dítěte. Celkem šlo o otázky týkající se 12 oblastí definovaných na základě literatury a předchozí kvalitativní studie, viz kapitola Dotazník samostatnosti ASDS (8.1).

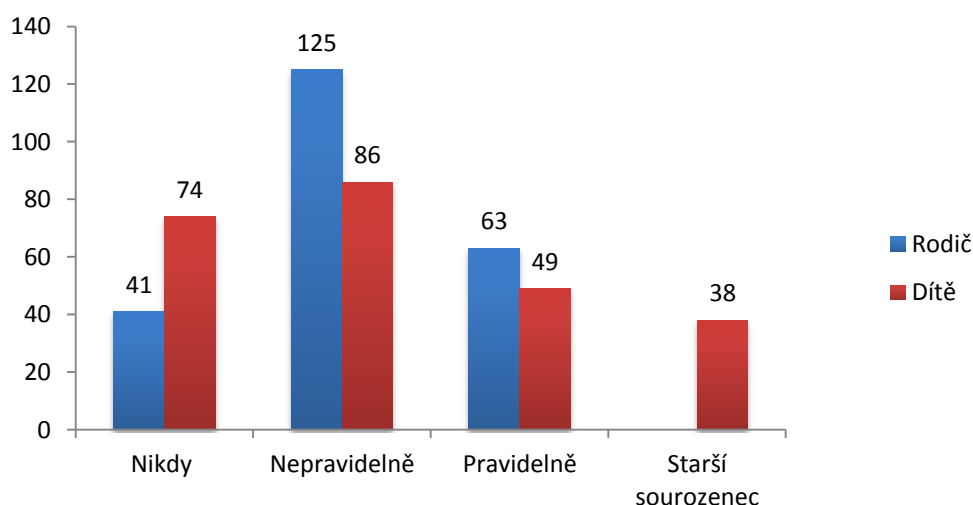
9.1.1. PÉČE O SOUROZENCE

ASDS-R: Zapojuje se Váš/e syn/dcera do péče o své sourozence?

ASDS-D: Zapojuješ se do péče o své sourozence?

Položku zodpovědělo 229 rodičů a 247 dětí. Nejčastější odpovědi na tuto otázku, jak u dětí (86), tak i u dospělých (125) bylo, že se o své sourozence starají nepravidelně. V dotazníku u dětí jsme díky kolektivní administraci dokázali identifikovat celkem 38 jedinců, kteří sice sourozence měli, ale byl starší a proto se o něj nestarali. Tato možnost chyběla v dotazníku u rodičů. Odpověď nevyplnilo 49 rodičů a 31 dětí, kteří uvedli, že nemají sourozence. Graf 2 ukazuje zbývající odpovědi, kdy se dítě nezapojuje do péče nikdy nebo naopak pravidelně. Byla nalezena statisticky významná slabá pozitivní korelace ($\gamma = 0,261$; $p < 0,05$).

GRAF 2 ZAPOJENÍ DO PÉČE O SOUROZENCE (N = 476)



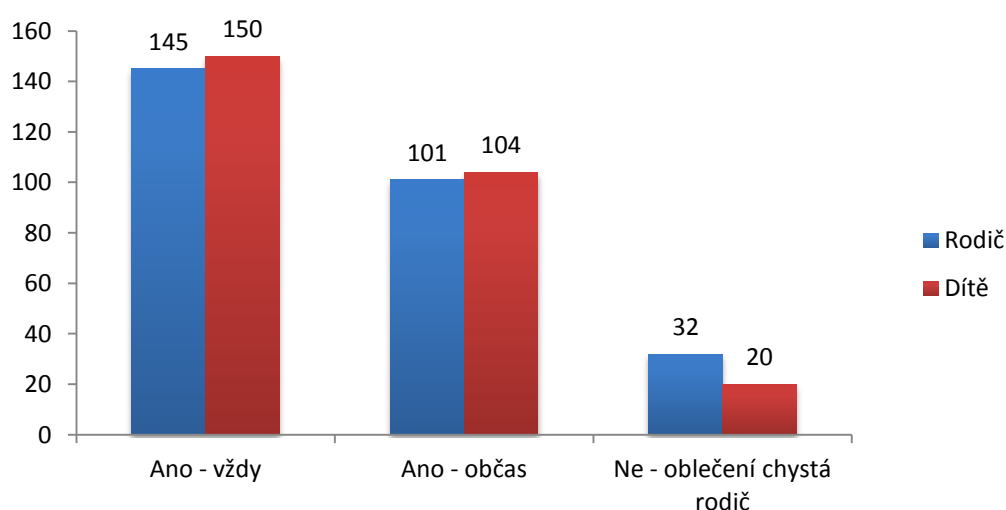
9.1.2. SAMOSTATNÁ PŘÍPRAVA OBLEČENÍ

ASDS-R: Chystá si Váš/e syn/dcera své oblečení sám/a?

ASDS-D: Chystáš si své oblečení sám/a?

Jak názorně deklaruje Graf 3, v této položce se rodiče ve svých názorech téměř shodovali s hodnocením dětí, kdy vyšla velmi silná pozitivní korelace ($\gamma = 0,742$; $p < 0,05$). Nejčastější odpovědi u dětí bylo, že si své oblečení chystají vždy samy (150), dále pak odpověď občas (104) a nejméně dětí se vyjádřilo, že jim oblečení chystá rodič (20). Podobné rozložení měla tato položka i u rodičů, kde nejčastěji uvedli vždy (145), občas (101) a oblečení chystá rodič v 32 případech.

GRAF 3 SAMOSTATNÁ PŘÍPRAVA OBLEČENÍ (N = 552)



9.1.3. DOMÁCÍ POVINNOSTI

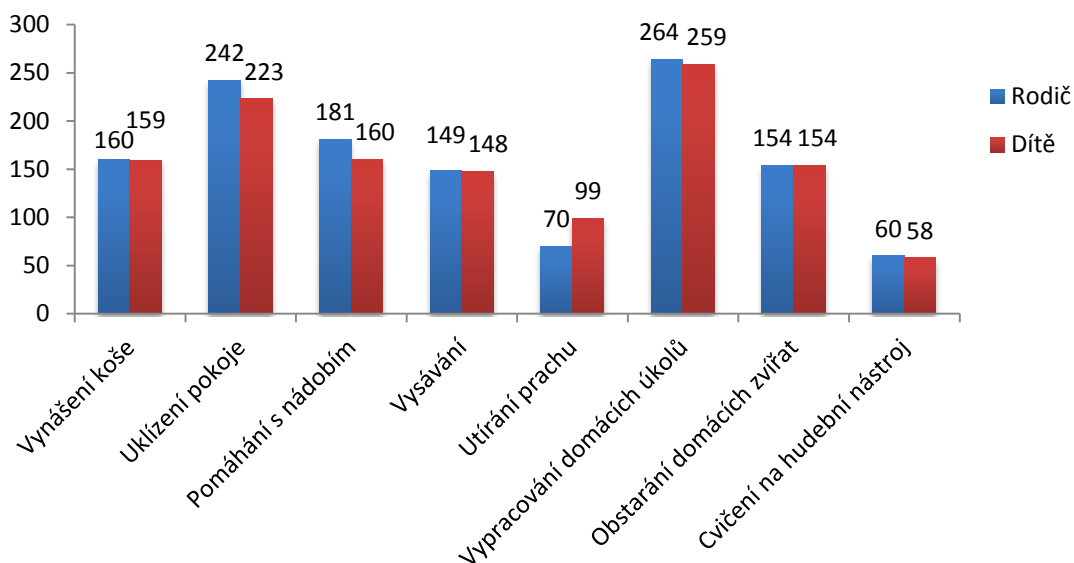
ASDS-R: Jaké jsou povinnosti Vašeho dítěte doma?

ASDS-D: Jaké jsou Tvé povinnosti doma?

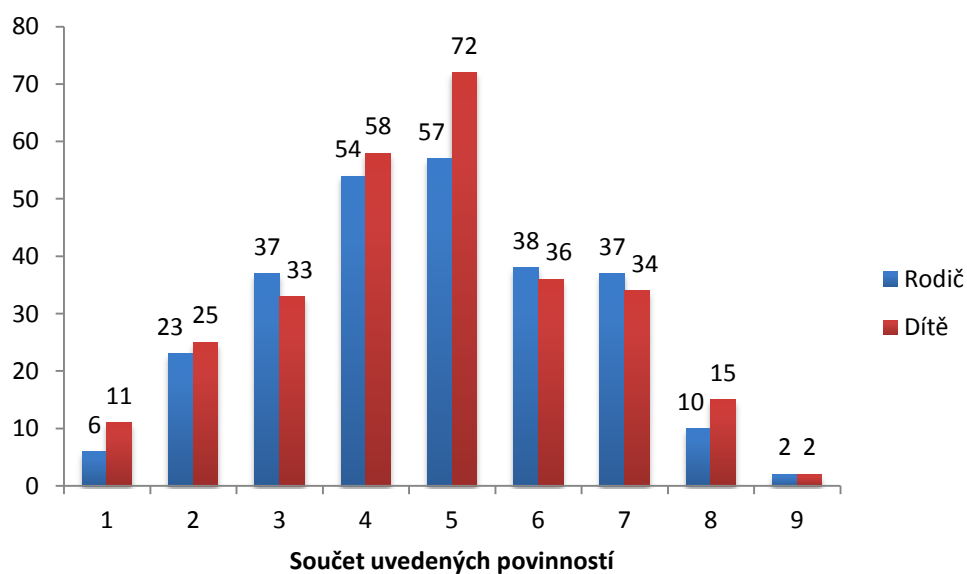
Na tuto položku odpovědělo 277 rodičů a 275 dětí a obě skupiny se velmi přesně shodovali v celkovém výčtu uvedených domácích povinností dítěte. Nejčastější domácí povinností u obou skupin bylo vypracovávání úkolů R (264), D (259) a naopak jako nejméně častá se ukázala hra na hudební nástroj R (60), D (58). Graf 4 ukazuje jednotlivé rozložení domácích povinností. V součtu měly děti nejčastěji 5 domácích povinností R (72), D (57), viz Graf 5.

U této položky měli rodiče i děti možnost doplnit další domácí povinnosti, které dítě plní mimo uvedený seznam. Obě skupiny shodně uvedli nejvíce práce okolo domu a na zahradě (10), pomoc s vařením (7), nakupování (6), úklid chodby a schodů (5) a obstarávání myčky (5). Dále se jednotlivě objevilo servírování, žehlení, umývání koupelny, stlání postele a zatápění v krbu.

GRAF 4 DOMÁCÍ POVINNOSTI (N = 552)



GRAF 5 CELKOVÝ POČET UVEDENÝCH DOMÁCÍCH POVINNOSTÍ (N = 552)



9.1.4. SCHOPNOST BÝT SÁM DOMA BEZ DOZORU

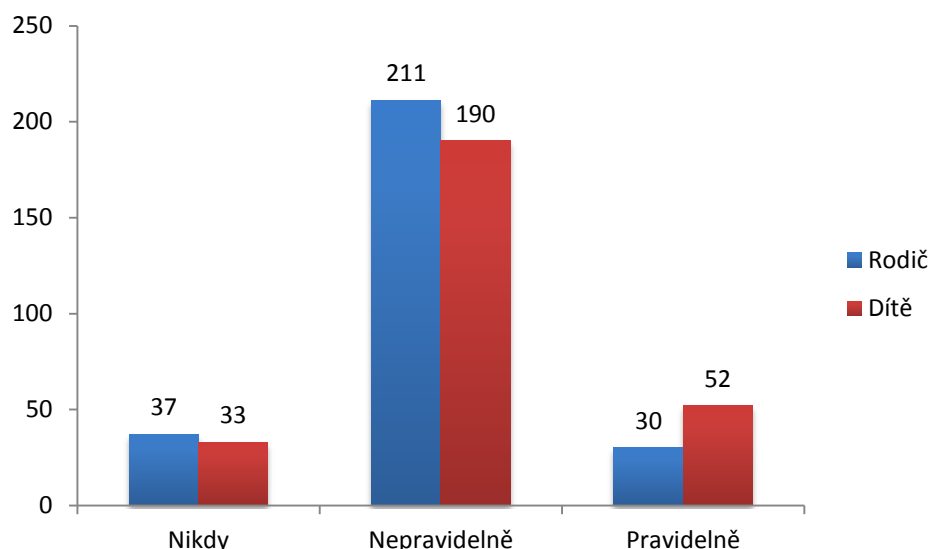
ASDS-R: Zůstává Váš/e syn/dcera pravidelně doma úplně sám/a?

ASDS-D: Zůstáváš pravidelně doma úplně sám/a?

Schopnost být sám doma byla v dotazníku rozdělena do 2 položek. První odpovídala na otázku, výše uvedenou, zda dítě bývá pravidelně doma samo, viz Graf 6, a další se zaměřovala na průměrnou nejčastější dobu, kterou dítě tráví samotné, jak ukazuje Graf 7. Na první část otázky odpovědělo 278 rodičů a 275 dětí, z nichž ale 37 rodičů a 33 dětí uvedlo, že nikdy dítě doma bez dozoru není a tím pádem byli požádáni, aby neodpovídali na další část otázky.

Silná shoda v odpovědích dětí a rodičů v názoru na první otázku se projevila i statisticky, kde byla zjištěna silná korelace ($\gamma = 0,659$; $p < 0,05$), kdy 211 rodičů a 190 dětí odpovědělo, že bývají doma bez dozoru nepravidelně.

GRAF 6 ODPOVĚĎ NA OTÁZKU, ZDA ZŮSTÁVÁ DÍTĚ PRAVIDELNĚ DOMA ÚPLNĚ SAMO (N = 553)



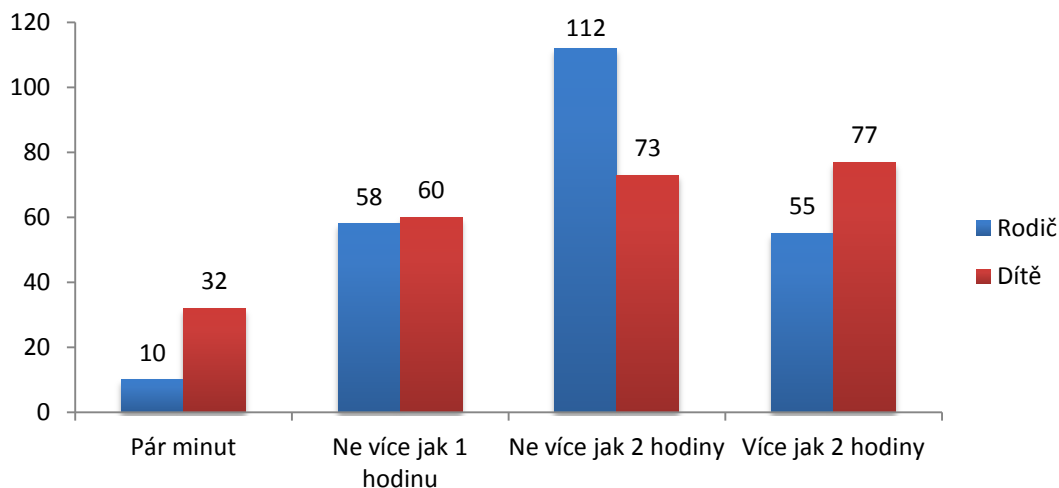
ASDA-R: Jak dlouho zůstává nejčastěji sám/a?

ASDS-D: Jak dlouho zůstáváš nejčastěji sám/a doma?

Druhou část otázky odpovědělo 238 rodičů a 246 dětí. Nejčastěji dospělí uváděli, že jejich potomci bývají doma ne více, jak 2 hodiny (112), avšak samy děti nejvíce

vypovídaly, že tráví doma o samotě i více, jak 2 hodiny (77). V odpovědích na druhou část otázky byla nalezena středně silná korelace ($\gamma = 0,408$; $p < 0,05$).

GRAF 7 ČAS, KDY JE DÍTĚ NEJČASTĚJI SAMO DOMA (N = 484)



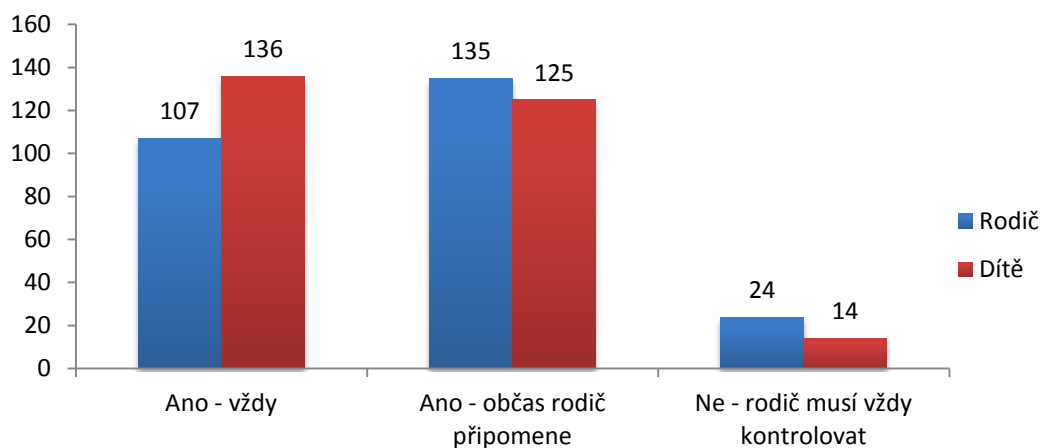
9.1.5. DODRŽOVÁNÍ PRAVIDELNÉ RANNÍ HYGIENY

ASDS-R: Dodržuje Váš/e syn/dcera pravidelnou ranní hygienu, aniž byste mu/jí to musel/a připomínat?

ASDS-D: Dodržuješ pravidelnou ranní hygienu, aniž by ti to někdo musel připomínat?

I v této položce se rodiče (266) shodovali se svými potomky (275), kdy vyšla silná pozitivní korelace ($\gamma = 0,539$; $p < 0,05$). Samy děti se hodnotily, ale více samostatně (136), když jejich nejčastější odpovědí bylo, že zvládají ranní hygienu, aniž by jim to někdo musel připomínat. Oproti názoru rodičů, v jejichž výpovědích dominovala odpověď ano – občas rodič připomene (135). Jednotlivé další odpovědi jsou znázorněny v Graf 8.

GRAF 8 DODRŽOVÁNÍ PRAVIDELNÉ RANNÍ HYGIENY (N = 561)



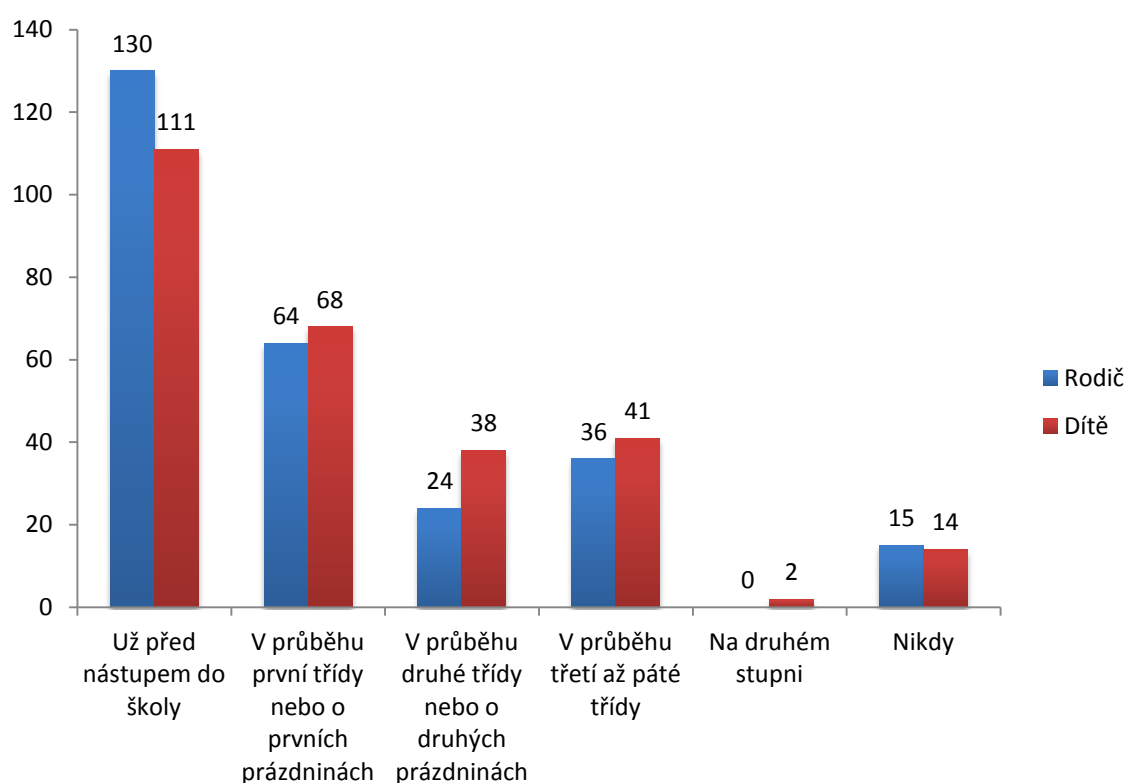
9.1.6. PRVNÍ PŘESPÁNÍ MIMO DOMOV

ASDS-R: Kdy Váš/e syn/dcera poprvé sám/a spal/a někde mimo domov bez rodičů, sourozenců a dalších rodinných příslušníků?

ASDS-D: Kdy jsi poprvé sám/a spal/a někde mimo domov bez rodičů, sourozenců a dalších rodinných příslušníků?

Položka v dotazníku týkající se prvního přespání mimo domov, byla rozdělena na časové rozložení (viz Graf 9) a druhá na kvalitativní hodnocení přespání dítěte (viz Graf 10). Na první část odpovědělo 269 rodičů a 274 dětí. Téměř polovina obou skupin dotazovaných uvedla, že dítě spalo poprvé mimo rodinu již před nástupem do 1. třídy R (130), D (111). Celkem 15 dospělých probandů a 14 dětských si zvolilo odpověď, že nikdy, a proto byli v dovětku položky požádáni, aby neodpovídali na další část. Celkově byla nalezena středně silná korelace ($\gamma = 0,403$; $p < 0,05$).

GRAF 9 ČASOVÉ ROZLOŽENÍ PRVNÍHO PŘESPÁNÍ DÍTĚTE MIMO DOMOV (N = 543)

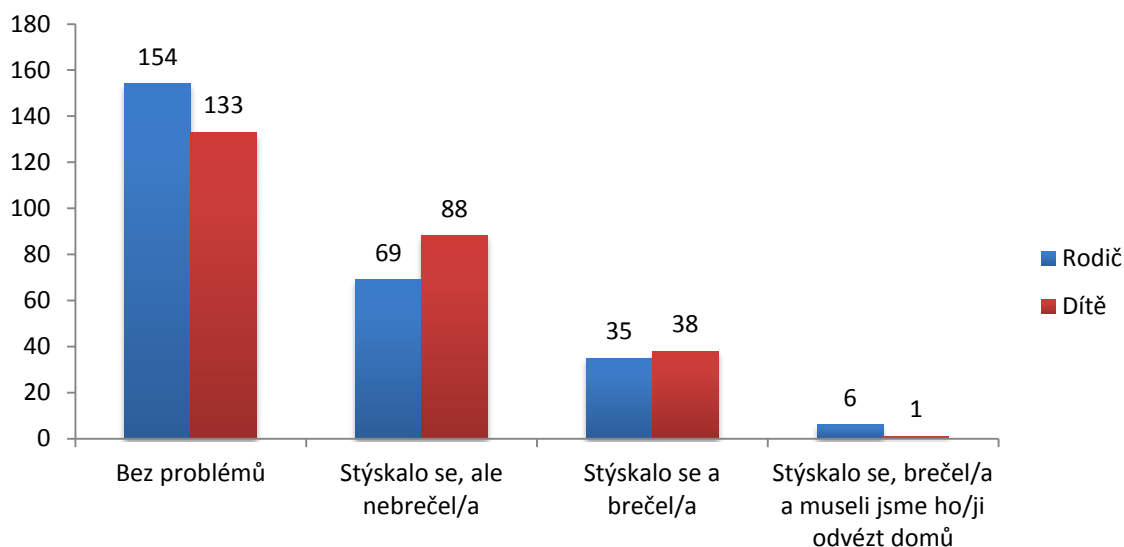


ASDS-R: Jak prožíval/a Váš/e syn/dcera první přespání mimo rodinu?

ASDS-D: Jak jsi prožíval/a první přespání mimo rodinu?

Tuto druhou část otázky zodpovědělo 264 rodičů a 260 dětí, mezi jejichž odpověďmi byla nalezena silná pozitivní korelace ($\gamma = 0,585$; $p < 0,05$). Mezi oběma skupinami převládalo pozitivní hodnocení prvního přespání mimo rodinu R (154), D (133).

GRAF 10 KVALITATIVNÍ ZVLÁDÁNÍ PRVNÍHO PŘESPÁNÍ (N = 524)



9.1.7. VLASTNÍ FINANCE

ASDS-R: Hospodaří Váš/e syn/dcera s vlastními penězi?

Kde tyto peníze získává?

ASDS-D: Máš nějaké vlastní peníze?

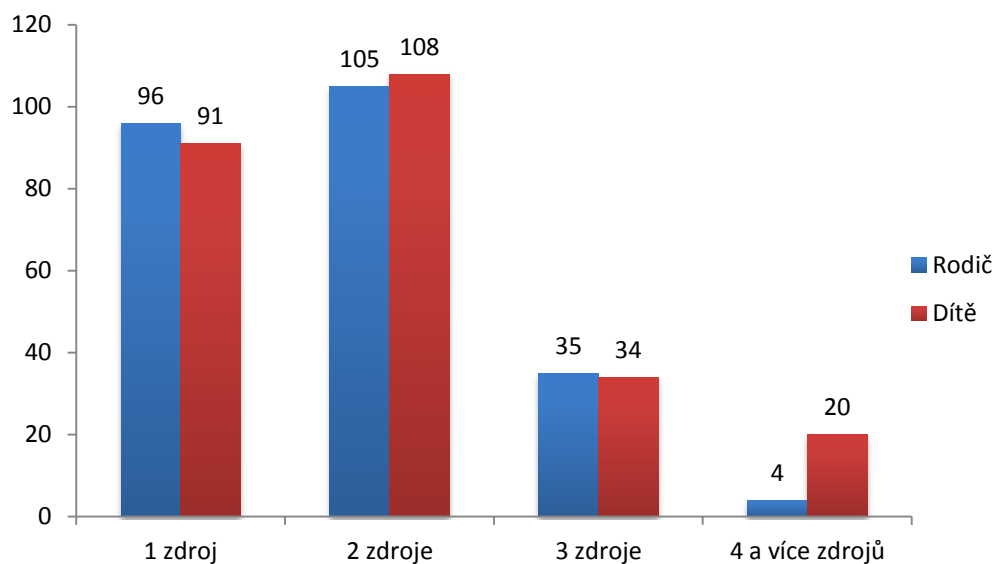
Kde tyto peníze získáváš?

Rodiče (272) a děti (274) byli dotázáni, zda mají nebo hospodaří s vlastními penězi. Ti, kteří odpověděli záporně R (37), D (1), pak byli požádáni, aby neodpovídali další otázku, týkající se zdroje financí.

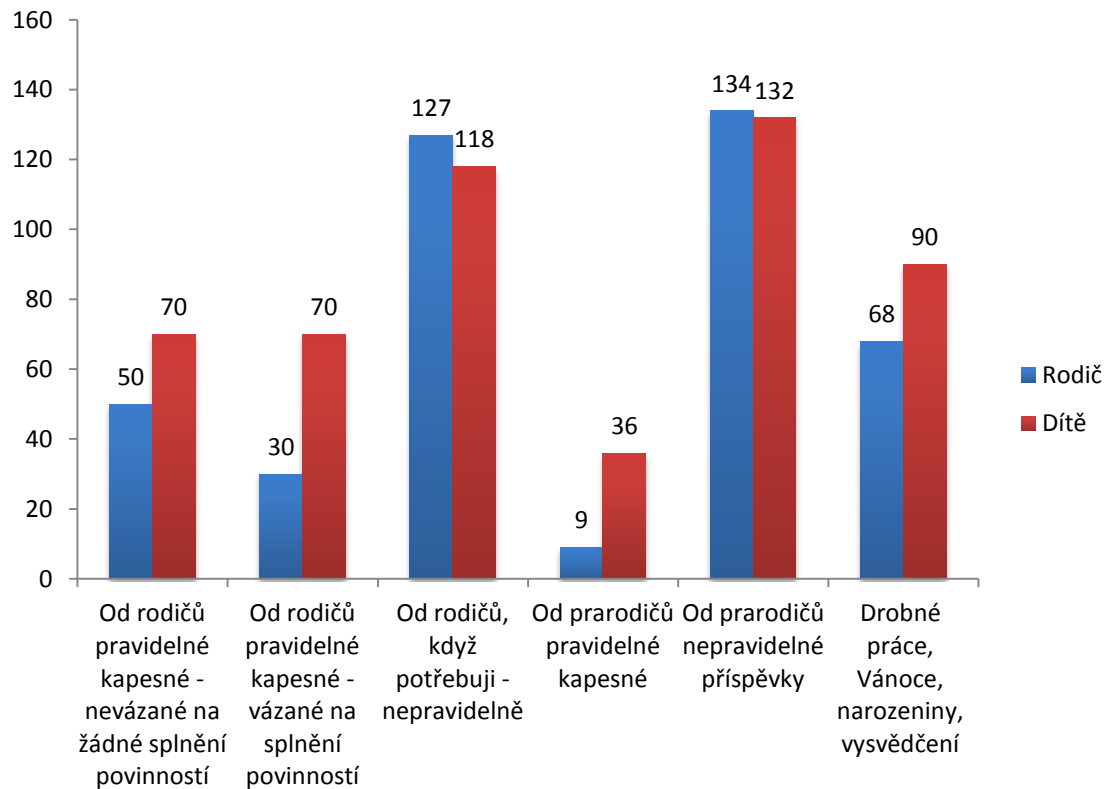
Jako celkově nejčastější zdroj financí uvedli rodiče 134 i děti 132 nepravidelné příspěvky od prarodičů. Další nejpočetnější skupinou byli rodiče, kteří dětem poskytovali finance, když bylo potřeba R (127), D (118). Důležitým zjišťovaným faktorem bylo, do jaké míry jsou peníze pro dítě vázány na splnění jeho povinností. Mezi skupinou rodičů, kteří dávali pravidelné kapesné nevázané na splnění povinností R (50), D (70) a skupinou rodičů, jejichž příspěvky se na povinnosti vázaly R (30), D (70), nebyl nalezen významný rozdíl. Konkrétní rozložení způsobů získávání financí ukazuje Graf 12. Součet jednotlivých zdrojů

je znázorněn v Graf 11, podle kterého nejvíce dětí dostává peníze z 2 různých zdrojů R (105), D (108).

GRAF 11 CELKOVÝ POČET FINANČNÍCH ZDROJŮ (N = 546)



GRAF 12 ZPŮSOBY ZÍSKÁVÁNÍ FINANČÍ (N = 546)



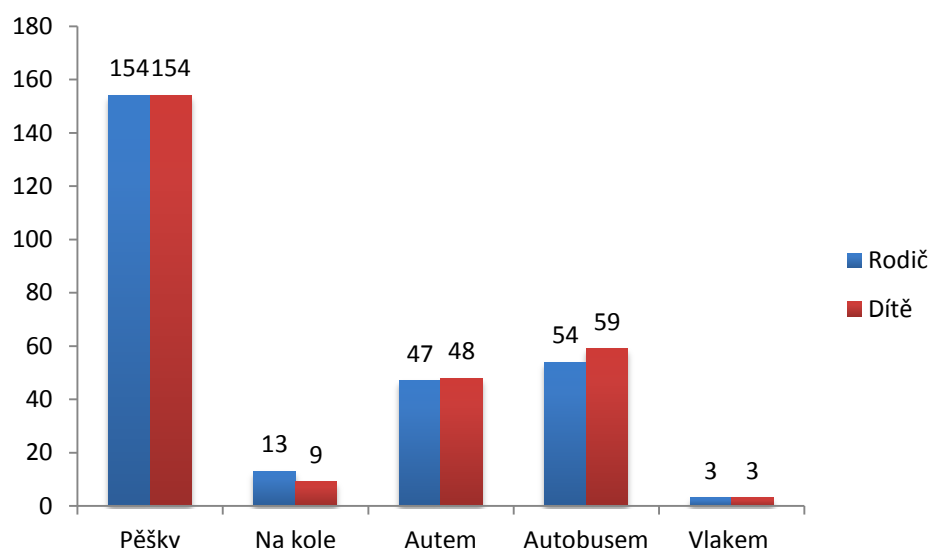
9.1.8. CESTOVÁNÍ A POHYB MIMO DOMOV

ASDS-R: Jakým způsobem se Váš/e syn/dcera nejčastěji dostává do školy nebo do kroužků?

ASDS-D: Jakým způsobem se nejčastěji dostáváš do školy nebo do kroužků?

Otázka mobility dítěte byla rozdělena do 3 dílčích položek, které se dotazovaly na nejčastější způsob dopravy, doprovod dítěte do školy a cestování na větší vzdálenost. Na první otázku způsobu dopravy, viz Graf 13, odpovědělo 272 rodičů a 274 dětí. Jako nejčastější způsob obě skupiny naprosto shodně uváděly chození pěšky R, D (154), dále pak autobusem R (54), D (59) a autem R (47), D (48). Jednotnost odpovědí byla v této položce extrémně vysoká, takže vyšla velmi silná korelace ($\gamma = 0,919$; $p < 0,05$).

GRAF 13 NEJČASTĚJŠÍ ZPŮSOB DOPRAVY DO ŠKOLY NEBO DO KROUŽKŮ (N = 546)

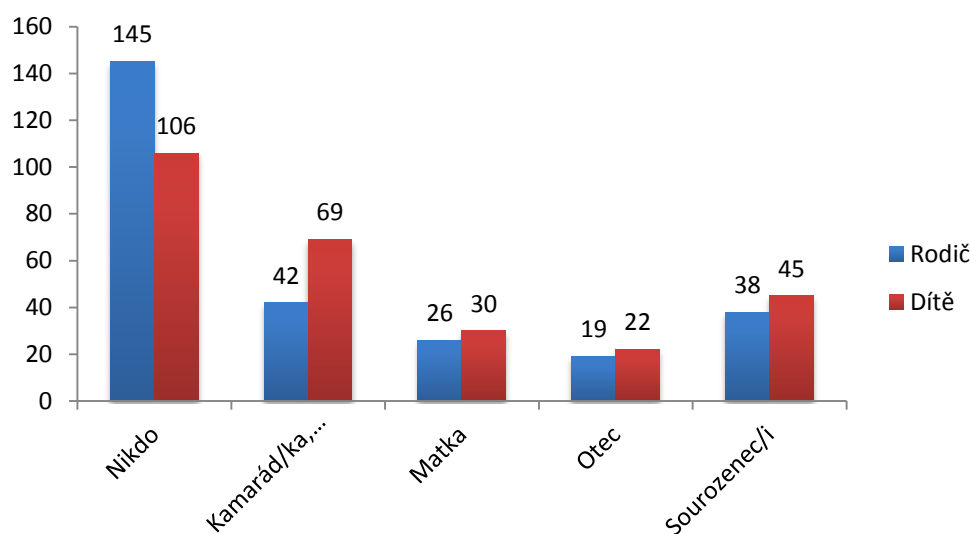


ASDS-R: Kdo Vaše dítě nejčastěji doprovází do školy?

ASDS-D: Kdo s Tebou chodí nejčastěji do školy?

Nejčastěji děti do školy chodí samotné, jak vypovědělo 145 rodičů a 106 dětí z celkového počtu 271 dospělých a 273 jejich potomků. V této otázce byla nalezena silná korelace mezi jednotlivými odpověďmi dvojic rodičů a dětí ($\gamma = 0,649$; $p < 0,05$). Další osoby a jejich zastoupení ukazuje Graf 14.

GRAF 14 OSOBA, KTERÁ NEJČASTĚJI DOPROVÁZÍ DÍTĚ DO ŠKOLY (N = 544)

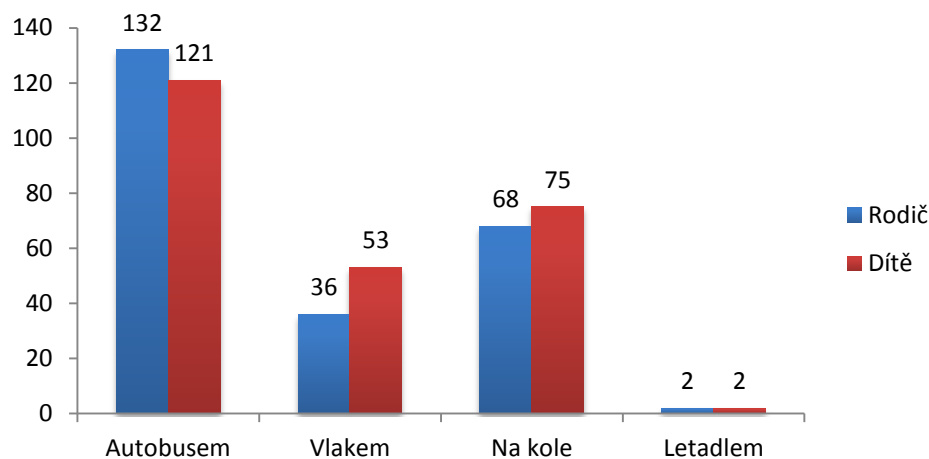


ASDS-R: Cestoval/a Váš/e syn/dcera někdy sám/a?

ASDS-D: Cestoval/a jsi někdy sám/a v rámci svého města/vesnice nebo i na delší vzdálenost?

Poslední otázkou zabývající se cestováním byl dotaz na cestování. I v této položce rodiče (278) souhlasně odpovídali s dětmi (273), kdy vyšla opět silná korelace ($\gamma = 0,689$; $p < 0,05$). Celkem 161 rodičů a 186 dětí potvrdilo, že již někdy dítě samo cestovalo a záporně se vyjádřilo R (117), D (87). Jednoznačně nejvíce zastoupeným dopravním prostředkem byl u dospělých probandů (132) i dětí (121) autobus, viz Graf 15.

GRAF 15 ZPŮSOB, KTERÝM DÍTĚ NĚKDY CESTOVALO NA DELŠÍ VZDÁLENOST (N = 551)



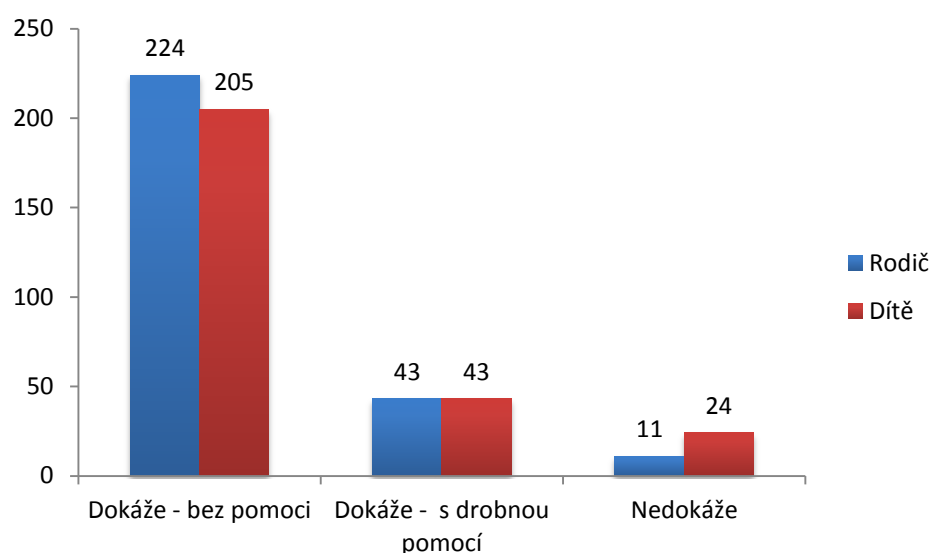
9.1.9. SAMOSTATNÁ PŘÍPRAVA JÍDLA

ASDS-R: Dokáže si Váš/e syn/dcera nachystat sám/a odpolední svačinu?

ASDS-D: Dokážeš si sám/a nachystat odpolední svačinu?

Položku v dotazníku zodpovědělo 278 rodičů a 272 dětí, kteří se jednoznačně shodovali v názoru, že dítě si dokáže samo přichystat odpolední jídlo R (224), D (205). Významnou shodu v celkovém názoru potvrdila i silná korelace ($\gamma = 0,501$; $p < 0,05$), jednotné rozložení odpovědí dokresluje Graf 16.

GRAF 16 SCHOPNOST DÍTĚTE PŘIPRAVIT SI SAMOSTATNĚ ODPOLEDNÍ SVAČINU (N = 550)



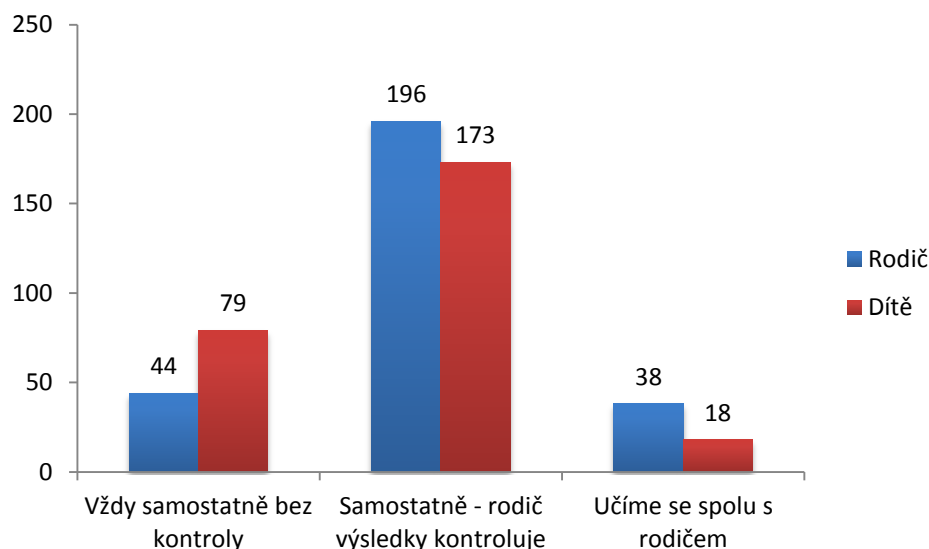
9.1.10. DOMÁCÍ PŘÍPRAVA DO ŠKOLY

ASDS-R: Vypracovává Váš/e syn/dcera domácí úkoly a přípravu do školy samostatně?

ASDS-D: Děláš domácí úkoly a přípravu do školy sám/a?

Otázku samostatné domácí přípravy do školy zodpovědělo celkem 548 respondentů, z nichž 278 bylo rodičů a 270 dětí. Jako nejčastější odpověď v obou výzkumných souborech se ukázala - samostatná příprava a plnění úkolů s následnou kontrolou od rodiče R (196), D (173), viz Graf 17. U této položky byla zjištěna statisticky významná silná pozitivní korelace ($\gamma = 0,581$; $p < 0,05$).

GRAF 17 PŘÍPRAVA DÍTĚTE DO ŠKOLY (N = 548)



9.1.11. TRÁVENÍ VOLNÉHO ČASU

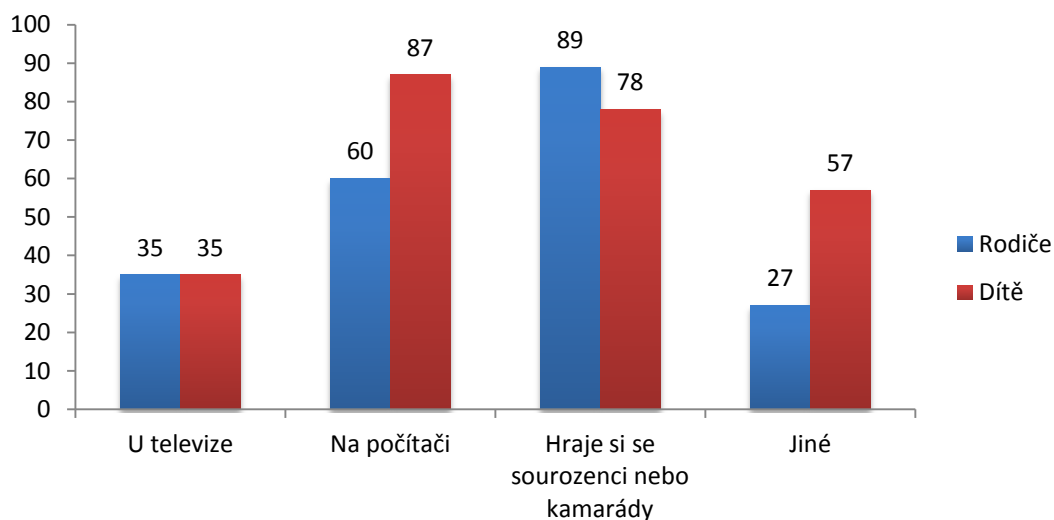
ASDS-R: Jak Váš/e syn/dcera tráví nejčastěji svůj volný čas, pokud není ve škole nebo v kroužcích?

ASDS-D: Jak nejčastěji trávíš svůj volný čas, pokud nejsi ve škole nebo v kroužcích?

Při vyhodnocování této položky bylo nutno vyřadit celkem 80 probandů z důvodu mnohočetných odpovědí na položku, takže výsledný vzorek v tomto případě čítá 211 rodičů a 257 dětí. V jejich výpovědích byla tentokrát nalezena středně silná korelace ($\gamma = 0,499$; $p < 0,05$). Z reakcí rodičů se jako nejběžnější způsob trávení volného času mimo zájmové aktivity ukázalo hraní si se sourozenci (89), což ale nesouhlasí s nejčastějším způsobem u dětí, kterým je trávení času na počítači (87), což níže dokresluje Graf 18.

Často volenou odpovědí se ukázala položka jiné R (27), D (57), kde byla možnost doplnit jiný způsob trávení volného času mimo uvedenou nabídku. Z doplnění se objevilo nejčastěji u obou skupin dohromady vyrábění a tvoření (22), čtení (15), hraní si s domácím mazlíčkem (15), trávení času venku (14) a dále pak již méně často sport, hraní na hudební nástroj, hraní si sám doma a z moderních technologií mobil a X box.

GRAF 18 ZPŮSOB TRÁVENÍ VOLNÉHO ČASU MIMO ZÁJMOVÉ AKTIVITY (N = 468)



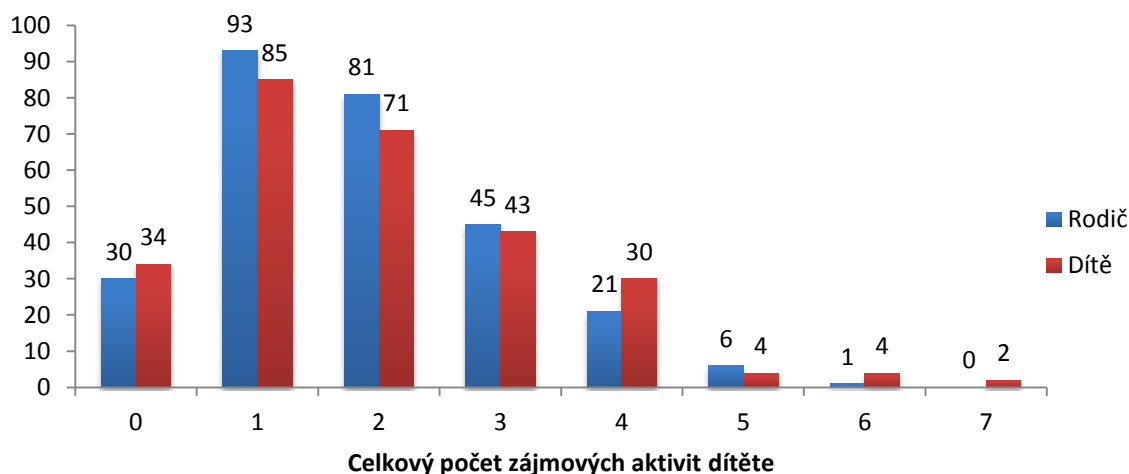
9.1.12. NAVŠTĚVOVÁNÍ ZÁJMOVÝCH AKTIVIT

ASDS-R: Kolik kroužků navštěvuje Váš/e syn/dcera?

ASDS-D: Kolik kroužků navštěvuješ?

V dotazníku byla otázka na počet kroužků jedinou položkou, kromě věku, kterou vyplňovali probandi sami a celým číslem. Tuto otázku zodpovědělo 277 rodičů a 273 dětí. Rodiče se, jak potvrzuje Graf 19, se svými dětmi opět velmi dobře shodli v počtu kroužků, které uvedli. Byla nalezena velmi silná korelace ($\gamma = 0,849$; $p < 0,05$). Nejvíce dětí v dotazovaném vzorku navštěvuje 1 zájmovou volnočasovou aktivitu R (93), D (85) a nejvyšším uvedeným počtem bylo 7 kroužků u 2 dětí. Početní zastoupení jednotlivých aktivit ukazuje Graf 20.

GRAF 19 POČET ZÁJMOVÝCH AKTIVIT, KTERÉ DÍTĚ NAVŠTĚVUJE (N = 550)

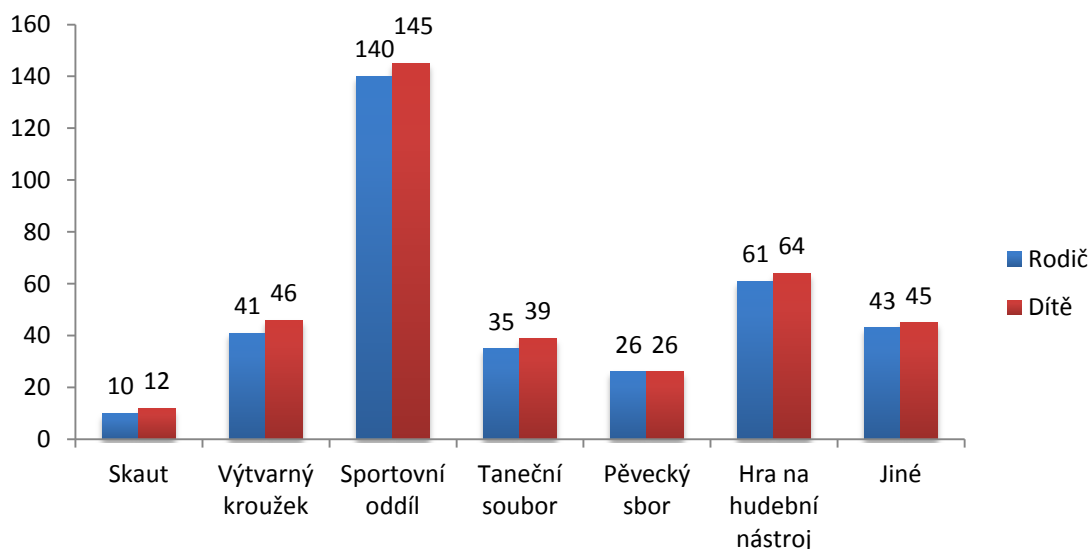


ASDS-R: Je Váš/e syn/dcera členem nějaké z těchto organizací?

ASDS-D: Chodíš do nějakého z těchto kroužků?

K dokreslení obrazu o rozložení a typu aktivit byla zvolena tato otázka, kde probandi vybírali z předem stanovených zájmových kategorií a případně doplnili chybějící. Dohromady 43 rodičů a 45 dětí uvedlo dalších 15 zájmových kroužků, které dítě navštěvuje jako např. kroužek: dramatický (11), náboženství (10), hasičský (11), jezdecký (8), přírodovědný (7), angličtina (5), rybářský (5) a jednotlivě vaření, chovatelství, šachy, internet, knihovnictví, novinářský, myslivecký a zdravotní. Rozhodně nejčastěji zastoupený byl v obou zkoumaných kategoriích sportovní oddíl R (140), D (145).

GRAF 20 ZASTOUPENÍ JEDNOTLIVÝCH ZÁJMOVÝCH AKTIVIT (N = 550)



ASDS-R: Domníváte se, že členství v těchto organizacích ovlivnilo pozitivně samostatnost Vašeho dítěte?

ASDS-D: Myslíš si, že ti nějaký z tvých kroužků pomohl, abys byl/a více samostatný/á?

V souvislosti se samostatností byli rodiče (251) i děti (262) dotazováni, zda se domnívají, že dítěti některá ze zájmových aktivit pomohla k větší samostatnosti. I v této odpovědi se obě skupiny vyjadřovaly velmi podobně, kdy vyšla silná korelace ($\gamma = 0,683$; $p < 0,05$). Rodiče se v 209 případech domnívali, že aktivity mají pozitivní vliv a negativní ve 42. Děti měly své odpovědi více vyvážené a 145 z nich vypovědělo, že ano a 117, že ne.

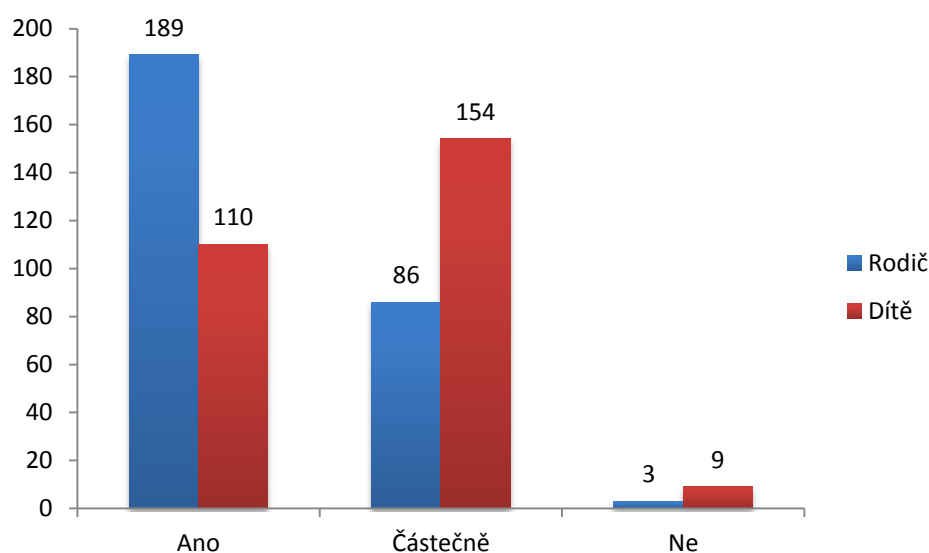
9.1.13. NÁZOR NA SAMOSTATNOST DÍTĚTE

ASDS-R: Myslíte si, že je Váš/e syn/dcera přiměřeně samostatný/á svému věku?

ASDS-D: Myslíš si, že jsi samostatný/á?

Otázku týkající se přímo samostatnosti zodpovědělo 278 rodičů a 273 dětí. Zde byla nalezena středně silná korelace ($\gamma = 0,354$; $p < 0,05$) v odpovědích dvojic. Jak potvrzuje Graf 21, rodiče (189) považovali své potomky za více samostatné, než se hodnotily ony samy, kdy si děti nejvíce volily odpověď částečně (154).

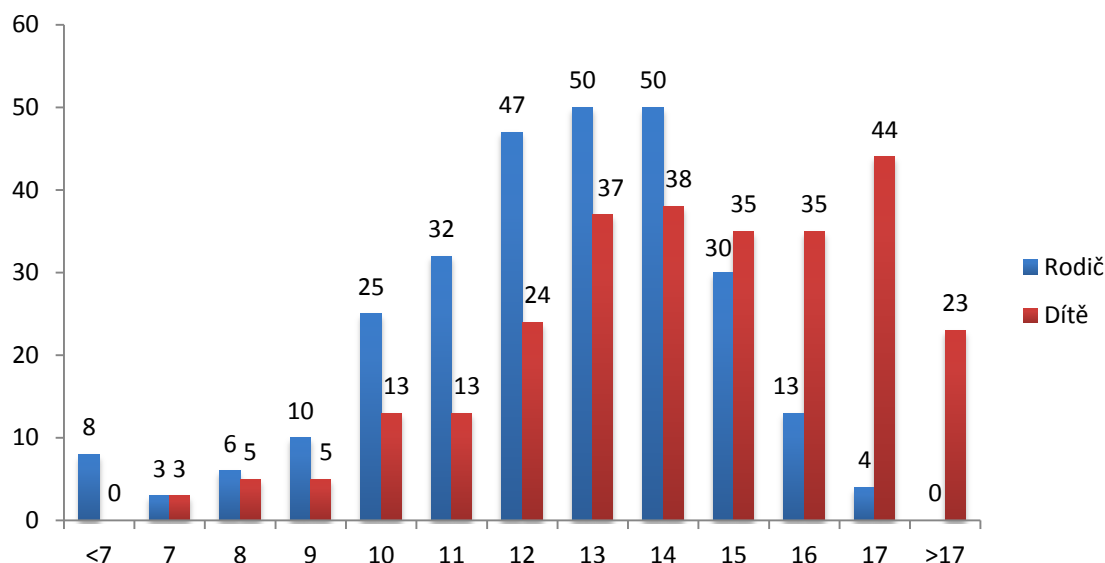
GRAF 21 NÁZOR, ZDE JE DÍTĚ PŘIMĚŘENĚ SAMOSTATNÉ SVÉMU VĚKU (N = 551)



9.1.14. VÝSLEDNÝ SKÓR SAMOSTATNOSTI

Výsledný skóre samostatnosti byl u ASDS-R i ASDS-D spočítán jako součet 10 položek relevantních k samostatnosti, viz kapitola Dotazník samostatnosti ASDS (8.1.). Celkově bylo hodnoceno 278 dvojic rodičů a dětí (N = 556). Celkově zde hodnotili rodiče své děti jako méně samostatné, oproti názoru dětí samých, viz Graf 22. Shoda jejich názoru byla hodnocena jako středně silná korelace ($r_{sp} = 0,529$ na hladině významnosti $p > 0,05$) pomocí Spearmanova korelačního koeficientu.

GRAF 22 VÝSLEDNÝ SKÓR SAMOSTATNOSTI (N = 556)



9.1.15. SROVNÁNÍ SHODY HODNOCENÍ RODIČŮ A DĚTÍ

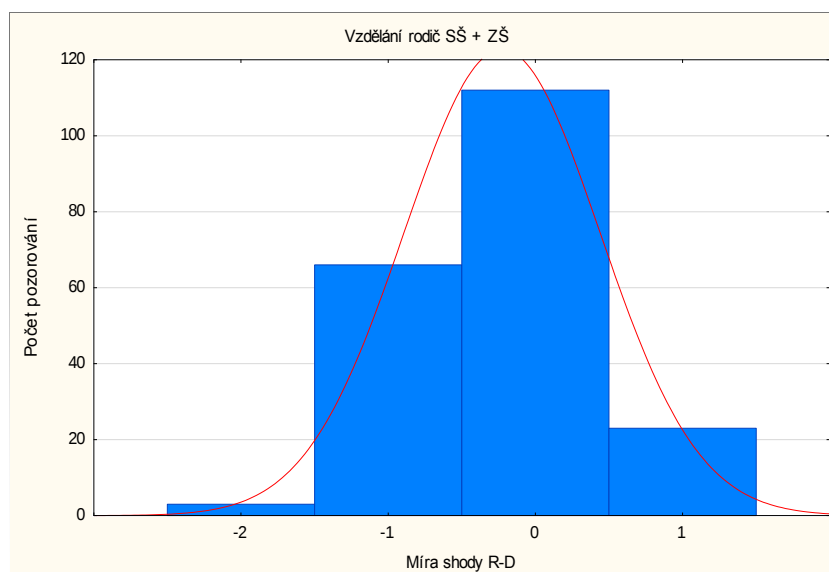
Celkově se v hodnocených položkách rodiče shodovali s odpověďmi svých potomků statisticky měřenými pomocí korelací gamma. V souhrnu bylo stanoveno 16 korelací na hladině významnosti $p < 0,05$. Pouze jedna z nich v otázce péče o sourozence vyšla jako nízká na hladině významnosti $p = 0,10 - 0,29$. Nejvyšší shodu měli rodiče s dětmi v odpovědích na způsob cesty do školy ($\gamma = 0,919$; $p < 0,05$) a nejčastější korelace vyšla na hladině významnosti $p = 0,50 - 0,69$ v 8 dalších případech.

9.2. TESTOVANÉ HYPOTÉZY

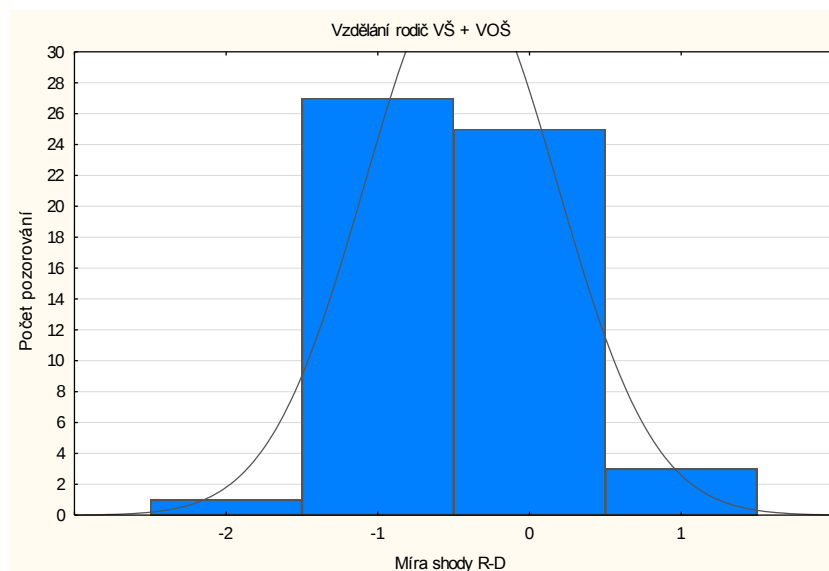
H1: Existuje statisticky významný rozdíl v míře shody v subjektivním názoru na samostatnost (ot. č. 25 ASDS-D) u dětí a u jejich vysokoškolsky vzdělaných rodičů (ot. č. 24 ASDS-R) a u rodičů s jiným stupněm vzdělání a jejich dětí.

Hypotéza H1 byla přijata. Nejprve byla vypočítána míra shody, tj. rozdíl mezi subjektivním názorem dítěte a jeho rodiče na samostatnost. Celkem byly zvoleny 2 skupiny vzdělání: vysokoškolské a vyšší odborné ($N = 67$) a středoškolské spolu se základním ($N = 204$). K testování této hypotézy byla zvolena Kruskal-Wallisova analýza rozptylu, kde byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi skupinami s různým vzděláním ($H_{1, 271} = 5,696$, $p = 0,017$). Z výsledků vyšla najevo větší míra shody v názorech dětí a jejich rodičů u skupiny středoškolsky a základně vzdělaných rodičů (viz Graf 23 a Graf 24).

GRAF 23 MÍRA SHODY V SUBJEKTIVNÍM NÁZORU NA SAMOSTATNOST U STŘEDOŠKOLSKY A ZÁKLADNĚ VZDĚLANÝCH RODIČŮ A JEJICH DĚTÍ (N = 204)



GRAF 24 MÍRA SHODY V SUBJEKTIVNÍM NÁZORU NA SAMOSTATNOST U RODIČŮ S VYSTUDOVANOU VYSOKOU ŠKOLOU A VYŠŠÍ ODBORNOU ŠKOLOU A JEJICH DĚTÍ (N = 67)



H2: Existuje statisticky významná pozitivní souvislost mezi celkovým počtem kroužků a výsledným skóre samostatnosti dětí v dotazníku ASDS v rámci hodnocení jejich rodiči.

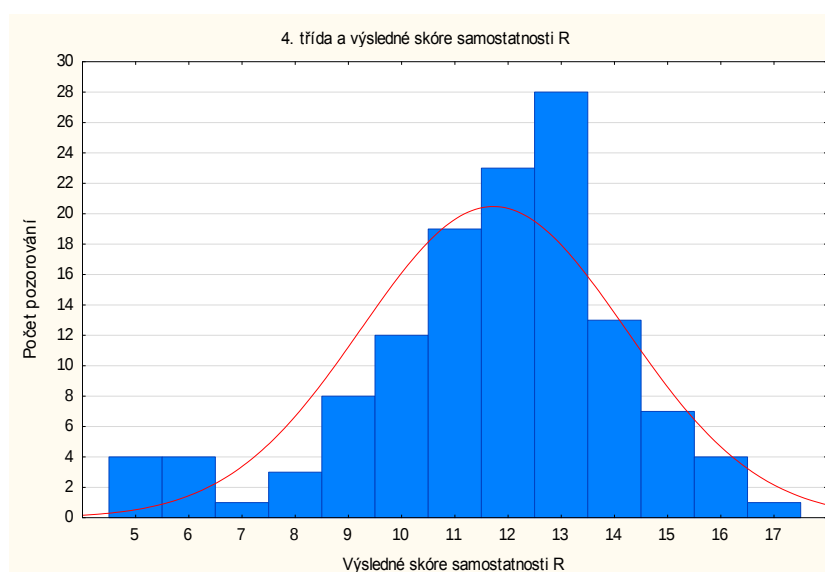
Hypotéza H2 nebyla přijata. Neexistuje signifikantní korelace mezi celkovým počtem kroužků a výsledným skóre samostatnosti dětí z hlediska hodnocení jejich rodiči ($r_{sp} = 0,117$ na hladině významnosti $p > 0,05$).). K testování této hypotézy byl zvolen Spearmanův korelační koeficient.

H3: Existuje statisticky významně vyšší výsledný skóre samostatnosti u dětí v dotazníku ASDS 6.tř ZŠ v porovnání s dětmi 4.tř ZŠ, na základě hodnocení rodičem.

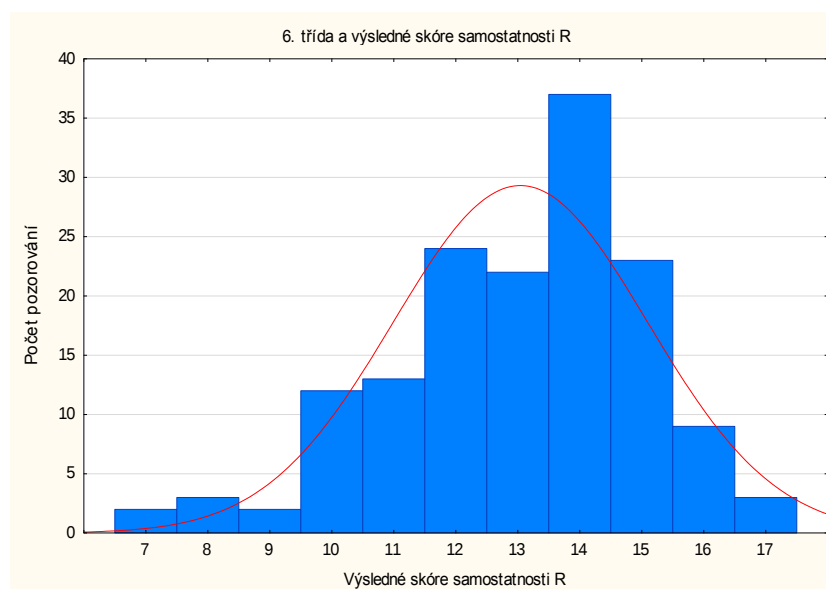
Hypotéza H3 byla přijata. Existuje velmi vysoce signifikantní rozdíl mezi výsledným skóre samostatnosti z hlediska hodnocení rodičem a vyšším ročníkem, které dítě navštěvuje ($Z = 4,633$; $p < 0,001$). Rodiče žáků 6. tříd hodnotili své děti průměrně jako více samostatné ($M = 13,01$; $SD = 2,042$) než rodiče žáků 4. tříd ($M = 11,685$; $SD = 2,474$). K testování této hypotézy byl zvolen Mann-Whitneyův U-test. V Graf 25 a

Graf 26 je zobrazeno rozložení hodnocení rodiči vzhledem k danému ročníku.

GRAF 25 VÝSLEDNÉ SKÓRE SAMOSTATNOSTI Z POHLEDU RODIČE U DĚTÍ VE 4. ROČNÍKU
(N = 127)



GRAF 26 VÝSLEDNÉ SKÓRE SAMOSTATNOSTI Z POHLEDU RODIČE U DĚTÍ V 6. ROČNÍKU
(N = 150)

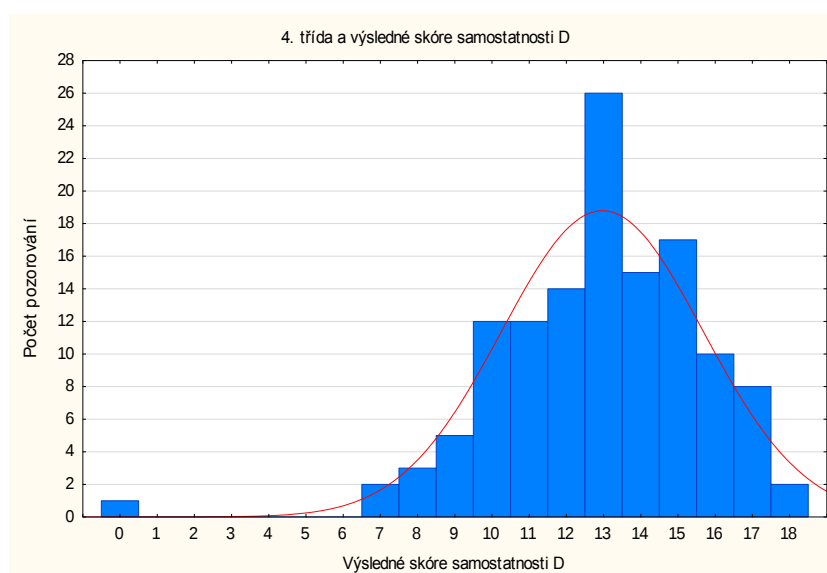


H4: Existuje statisticky významně vyšší výsledný skór samostatnosti u dětí v dotazníku ASDS 6.tř ZŠ v porovnání s dětmi 4.tř ZŠ, na základě hodnocení dítěte samotného.

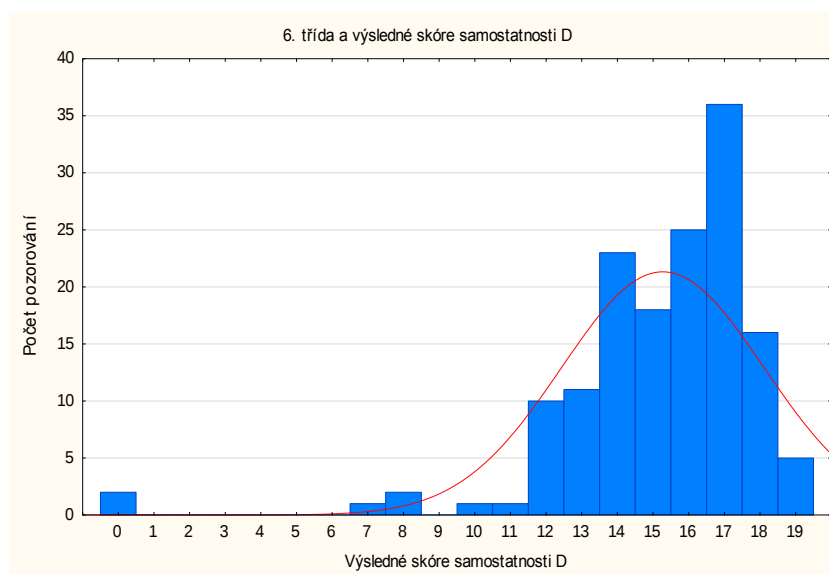
HYPOTÉZA H4 BYLA PŘIJATA. EXISTUJE VELMI VYSOCE SIGNIFIKANTNÍ ROZDÍL MEZI VÝSLEDNÝM SKÓRE SAMOSTATNOSTI DĚTÍ ZE 4. A 6. TŘÍDY ($Z = 7,561$; $P < 0,001$). DĚTI Z 6. TŘÍDY SE HODNOTILI JAKO SAMOSTATNĚJŠÍ ($M = 15,192$; $SD = 2,825$) NEŽ DĚTI ZE 4. TŘÍDY ($M = 12,898$; $SD = 2,696$). K TESTOVÁNÍ TÉTO HYPOTÉZY BYL ZVOLEN MANN-WHITNEYŮV U-TEST. V

Graf 27 a Graf 28 je zobrazeno rozložení hodnocení dětmi vzhledem k danému ročníku, který navštěvují.

GRAF 27 VÝSLEDNÉ SKÓRE SAMOSTATNOSTI Z POHLEDU DÍTĚTE VE 4. ROČNÍKU (N = 127)



GRAF 28 VÝSLEDNÉ SKÓRE SAMOSTATNOSTI Z POHLEDU DÍTĚTE V 6. ROČNÍKU (N = 151)



H5: Existuje statisticky významně vyšší výsledný skór samostatnosti v dotazníku ASDS u skupiny dětí z velkých ZŠ (2 a více tříd jednoho ročníku) z hlediska hodnocení jejich rodičem v porovnání s malými školami (1 třída v ročníku).

Hypotéza H5 nebyla přijata. Nebyl nalezen signifikantní rozdíl ve výsledném skóre samostatnosti u dětí z malých (N = 52) a velkých základních škol (N = 226), ($Z = 0,864$; $p = 0,194$). Průměrný výsledný skór samostatnosti se u žáků z velkých škol ($M = 12,442$; $SD = 2,328$) téměř nelišil od žáků z malých škol ($M = 12,173$; $SD = 2,407$). K testování této hypotézy byl zvolen Mann-Whitneyův U-test.

10. DISKUZE

Dotazníkové metody patří k velmi oblíbeným výzkumným způsobům, díky poměrně jednoduché administraci a velkému množství dat, které lze takto od většího počtu respondentů získat. Problematická je ovšem tvorba nového dotazníkového nástroje, jelikož formulace otázek a nabízené možnosti nemusí být dostatečně srozumitelné pro probanda. Pro vytvoření co nejlepšího dotazníku se doporučuje v průběhu jeho sestavování využít několikanásobnou zpětnou vazbu od dalších výzkumníků a také provést kvalitní pilotní studii. Obě tyto metody byly ve výzkumném procesu využity a pomocí nich odstraněno a upraveno velké množství položek pro snazší administraci a větší srozumitelnost.

I přes poměrně dlouhé období přípravy a úprav dotazníků se ovšem nezabránilo některým nepřesnostem, které mohly výsledky zkreslit. Například u otázky na nejčastější způsob dopravy do kroužků nebo do školy bylo pro respondenty těžké zvolit jen jeden způsob dopravy, a samy děti položku komentovaly: „do školy jezdím třeba autem, ale do kroužků pak už chodím pěšky.“ Otázka byla takto položená v souvislosti s dominantním způsobem pohybu, který jak uvádí studie Benwella (2013) a Rutherforda (2009) je u rodičů zatížený strachem z nebezpečí vnějšího světa, a proto se snaha o ochranu dětí venku zvyšuje na úkor jejich samostatného pohybu. Uvedené výzkumy byly realizovány v Kapském městě (Benwell, 2013) a druhý byl analýzou článků o samostatnosti v USA od začátku 20. století (Rutherford, 2009). Jejich výsledky se ovšem v tomto výzkumu nepotvrdili. Rodiče shodně s dětmi uvedli, že více jak polovina dotazovaných dětí se pohybuje nejčastěji pěšky a do školy je většinou nikdo nedoprovází. Co se týká otázky cestování na větší vzdálenost, tam už se tak výrazná důvěra v samostatnost dětí neprojevila. Z 278 rodičů potvrdilo delší samostatnou cestu svého potomka 161 z nich a negativně se vyjádřilo 117 dospělých probandů. Z celkového počtu 273 dětí kladně odpovědělo na vzdálené cestování 186 a záporně 87. Důležitým faktorem, který ovlivňoval kladnou odpověď na tuto otázku, mohla být obecně příležitost dítěte jet někam na delší vzdálenost. Výsledky byly pravděpodobně zatíženy také poněkud nejasným stanovením „delší vzdálenosti“, kterou mohl rodič i dítě chápat různě a na základě toho se tolik neshodovali v odpovědích.

Podobná nepřesnost ve formulaci byla zjištěna i u položky týkající se financí, kdy byli rodiče dotazováni, zda jejich potomek hospodaří s vlastními penězi. Děti na základě pilotní studie měly položku upravenou na otázku: Máš nějaké vlastní peníze? Nesourodost v této položce se projevila v poměrně velkém rozdílu záporných odpovědí, ve kterém 37 rodičů

vypovědělo, že jejich potomci s vlastními penězi nehospodaří, ale pouze 1 dítě uvedlo, že nemá žádné vlastní finance. Výsledky se ovšem příliš neshodují s doporučením, které dává Laniado (2002), kdy doporučuje pro ideální výchovu k finanční gramotnosti pravidelné kapesné nevázané na splnění nějakých dalších povinností. V tomto výzkumu děti dostávají peníze nejčastěji z 2 zdrojů zároveň a těmi jsou nepravidelné příspěvky od prarodičů a peníze od rodičů, když potřebují.

První část administrace dotazníků rodičům probíhala prostřednictvím škol. Možné zkreslení výsledků a celkově motivace rodičů vyplňovat dotazníky pravdivě mohla být ovlivněna způsobem, jakým byli do výzkumu zapojeni. Na 7 z 11 škol byli rodiče osloveni na rodičovských schůzkách vždy stejným způsobem, kde došlo ke stručné prezentaci výzkumu a prosbě o spolupráci. Zbylé 4 školy rozdaly obálky s dotazníky, informovaným souhlasem a průvodním dopisem samy prostřednictvím třídních učitelů, kteří obálky rozdali a zase je od dětí vybírali zpět. Jednotliví učitelé měli různý postoj k probíhajícímu výzkumu i vzhledem k tomu, že většinou dostali pokyn od vedení školy, což mohlo ovlivnit jejich míru aktivity při distribuci dotazníků dětem a rodičům i při jejich zpětném shromažďování.

V druhé části administrace spolu s dětmi se ukázalo, že některé děti vyplňovaly dotazník pro rodiče spolu se svými rodiči doma. Díky anonymitě a kódovacímu systému, nebylo možné identifikovat, které dotazníky byly takto dvakrát vyplněny dětmi. Na základě kvalifikovaného odhadu se lze domnívat, že se jedná nejvýše o deset administrací, a proto nepředpokládáme významné ovlivnění statistického zpracování.

Výzkum byl realizován v okrese Šumperk, platnost těchto výsledků proto nemůže být obecně generalizována např. na větší města či okresy, kde se děti musí do školy dopravovat na delší vzdálenosti a celkově jejich životní styl se liší. I složení výzkumného souboru se v této studii ukázalo jako specifické, protože se rozdělilo zhruba na 2 poloviny, rodin žijících ve městě a druhou část rodin z okolních obcí, což také omezuje zobecňování závěrů pro jiné populace.

Vzhledem k náhodnému oslovování rodičů a velkému počtu matek na rodičovských schůzkách byl výzkumný soubor dospělých genderově poměrně nevyvážený 21 otců a 257 matek. Velký počet žen v souboru pravděpodobně ovlivnil celkové výsledky, jelikož matky obecně jsou citlivější a znají podrobněji své potomky, což mohlo pomoci přesnosti odpovědí. Na druhou stranu bývají matky ke svým dětem méně kritické. Oproti tomu dětský výzkumný

soubor se rozložil na celkem vyrovnané skupiny 137 chlapců a 151 dívek. Při hodnocení jednotlivých tříd lehce převažuje počet žáků 6. tříd 151 vzhledem k 127 žákům 4. tříd.

Jedním z cílů výzkumu bylo popsat vytiženost dětí ve volnočasových aktivitách, domácích povinnostech a dalších aspektech. V otázce volnočasových aktivit se nepotvrdil výsledek z předchozí kvalitativní studie na téma samostatnost (Hamplová, 2013), kde nejvytiženější děti v 2. třídě měly až 8 zájmových aktivit. Tento výzkum ukázal, že nejčastěji děti z výzkumného souboru navštěvují 1 - 2 kroužky a nejvyšší počet 7 aktivit měli z 273 dětských respondentů pouze 2 probandi. Obecně přetíženost dětí volnočasovými aktivitami popisuje jako dlouhodobý trend Rutherford (2009), ale rozdílnost výsledků jeho a této studie může být pravděpodobně dána demografickými faktory. Výzkum byl realizován v okrese Šumperk, kde největším městem je právě Šumperk s necelými 30 000 obyvateli a zhruba jedna polovina probandů pocházela z obce (127) a druhá (148) z města. I děti, které žijí ve městě, zde mají poměrně velký prostor pohybu a možností trávit čas třeba na zahradě a venku, a proto bezpečnost prostředí nelze srovnávat s výzkumy z milionových měst USA, kde je několikanásobně větší doprava, kriminalita a celkově prostředí méně přátelské pro dětské generace.

Z výzkumu Rodríguez-Pascuala a Morales-Marente (2013), kteří zjišťovali názor španělské veřejnosti na samostatnost dětí a mladistvých v konkrétních oblastech rozhodování jejich života, vyšlo, že dítě by mělo doma pomáhat s domácími pracemi průměrně od 9,5 let. Severe (2000) konkrétně popisuje seznam úkolů, které by mělo zvládnout dítě ve věku 6 - 8 let, kam řadí třeba úklid pokoje, vynášení odpadků, základní hygiena, mytí nádobí apod. Z výpovědí obou skupin probandů se ukázalo, že všechny dotazované děti doma s domácími pracemi pomáhají, což koresponduje s oběma výše zmíněnými výzkumy. Dokonce většina z dotazovaných dětí plní doma 3 - 7 různých povinností, z nich nejčastější jsou vypracování domácích úkolů, zmíněný úklid pokoje a vynášení koše. Mimo nabízené možnosti děti i rodiče často zmiňovali práce okolo domu, pomáhání s vařením a nakupování.

Z hlediska samostatnosti by se měl rodič snažit umožnit dítěti trénovat si soběstačnost a nenechat ho, jak uvádí (Adrian, 2010), zvykat si na pohodlný způsob života. Tento předpoklad se potvrdil v položkách týkajících se například: samostatného chystání oblečení, kde odpověděla víc jak polovina rodičů 145 a dětí 150, že si oblečení dítě chystá vždy samo. Dokonce vyšší míra samostatnosti se projevila u dětí v otázce přípravy odpolední svačiny, kdy až 205 dětí z 272 samo uvedlo, že si umí nachystat svačinu bez pomoci. Poněkud

méně soběstačné se děti projeví v otázce ranní hygieny, tam se zcela samostatná skupina, jež plní ranní hygienu bez připomenutí, téměř rovnala skupině, které hygienu rodič občas připomíná. Děti se v těchto otázkách projeví jako spíše samostatné, jejich soběstačnost mohla být podpořena i většími nároky rodičů, protože při péči o více dětí nezbyvá na jednotlivce tolik času a ten je v těchto oblastech nucen více se o sebe postarat. Pro tento argument hovoří i fakt, že průměrná rodina ve výzkumném souboru měla 4 členy, což předpokládá vliv alespoň jednoho sourozence.

Jak Benwell (2013), Adrian (2010) i Rutherford (2009) uvádějí, zvětšila se v průběhu posledních let autonomie dětí doma oproti snížené možnosti mobility venku. Jestliže mají děti doma více autonomie, mělo by se to projevit kromě domácích prací a činností souvisejících se sebe-obstaráváním také v čase, který mohou být samy bez dozoru. Rutherford (2009) identifikoval v své studii trávení času bez dozoru, jako jednu z oblastí samostatnosti proměňující se už po desetiletí a to ve smyslu větší kontroly. V dotazníku ASDS pouze 37 rodičů a 33 dětí uvedlo, že by dítě nikdy nebylo samo doma. Nejčastěji tráví děti doma čas samotné nepravidelně a podle názoru rodičů ne více jak 2 hodiny, ale podle názoru dětí byla nejpočetnější odpověď více jak 2 hodiny. Neshoda ve výpovědích byla pravděpodobně dána rozdílností jednotlivých časů, kdy dítě bývá samo doma a také specifickým vnímáním času u dětí. Obecně dětem čas, kdy se třeba nudí nebo v tomto případě musejí být samy doma, zdá pocitově jako delší než ve skutečnosti je. Dalším důvodem pro různost výpovědí v čase by mohla být i snaha rodičů zvolit odpověď, která je podle nich žádoucí nebo která odpovídá nějaké jejich představě ideálu, i když se nemusí shodovat s realitou.

Doplňujícím poznatkem k celkovému obrazu o samostatnosti bylo první přespání mimo rodinu, jako jeden z projevů emočního osamostatnění. Téměř polovina obou skupin dotazovaných uvedla, že dítě spalo poprvé mimo rodinu již před nástupem do 1. třídy. Ze 130 rodičů a 111 dětí, pouze 15 dospělých probandů a 14 dětských si zvolilo odpověď, že dítě ještě nikdy nikde nespalo. Pro další analýzu by bylo zajímavé rozšíření otázky o důvody, proč tyto děti ještě nikdy nikde nepřespaly a třeba zda k tomu vůbec měly možnost.

Mezi překvapivá zjištění patřil rozdílný názor na trávení volného času dítěte, pokud není ve škole nebo v kroužcích. Nejčastější názor rodičů byl v 89 případech, že si dítě hraje s kamarády nebo sourozenci oproti nejpočetnějšímu názoru dětí 87, které zvolily počítač. Rodiče samotní volili počítač, jako druhý nejčastější způsob trávení volného času v 60 případech. Tato položka byla spíše kvalitativní informací o náplni volného času dětí ve věku

9 - 13 let a to v kontextu poměrně alarmujících čísel, která uváděli Rideout, Foehr a Robertse (2010), že děti v USA i Německu tráví s digitálními médii pomalu více času než spánkem. Tento fakt mírné neshody v odpovědi se projevil i v korelaci, která vyšla středně silná ($\gamma = 0,499$; $p < 0,05$). Důvodů, proč rodiče uváděli více hru s kamarády než počítač, může velké množství. Od snahy o konformní odpověď vzhledem k výzkumu samostatnosti, přes vědomé popírání faktu, že dítě tráví příliš mnoho času u televize, počítače nebo jinak. Až po opravdový fakt, že vždy když je rodič doma nebo dítě sleduje, hraje si s kamarády, což se ovšem může rozcházet s realitou ve chvíli, kdy rodič doma není. Pro lepší dokreslení situace a přesnější posouzení by bylo dobré doplnit položku o informace o délce času tráveného s médii a případně v kontrastu s časem tráveným jiným více rozvíjejícím způsobem třeba hrou nebo vyráběním.

Dalším z výzkumných cílů této práce bylo posouzení míry shody mezi odpověďmi rodičů a jejich dětí na jednotlivé otázky, a také celkově výsledné skóre hodnocení samostatnosti. V hodnocení jednotlivých otázek prokazovali rodiče s dětmi poměrně vysokou shodu, kdy ve všech položkách vyšla korelace a pouze v případě péče o sourozence byla korelace nízká ($\gamma = 0,261$; $p < 0,05$). V dalších 8 z 16 otázek byla zjištěna korelace silná na hranici významnosti $p = 0,50 - 0,69$. Rodiče tedy v celkovém hodnocení poměrně dobře znají své potomky a v jednotlivých položkách odpovídali podobně.

Z hlediska míry shody v názoru na samostatnost hodnotili rodiče své potomky jako více samostatné, než se hodnotily samotné děti. Míra shody v této položce byla středně silná korelace ($\gamma = 0,354$; $p < 0,05$). Naprostá většina rodičů (189) hodnotí své děti jako samostatné v kontrastu s nejčastější odpovědí dětí, které se vnímají jako částečně samostatné (154). Nabízí se domněnka, že rodiče odpovídali více žádoucím způsobem vzhledem k tématu dotazníku, ve snaze prezentovat své potomky jako samostatnější anebo je obecně jako samostatné opravdu vnímají. Dalším možným vysvětlením by mohla být celkově nižší sebedůvěra a větší kritičnost dětí vůči sobě samým a vůči nárokům, které by měly zvládat, ale samy pocitově dostatečně nezvládají.

Překvapivě v porovnání výše uvedeného názoru na samostatnost a výsledných skóre samostatnosti, počítaných jako součet dílčích 10 položek dotazníků, rodiče podhodnocovali samostatnost svých potomků oproti výslednému skóru samostatnosti dětí. Z celkového hlediska se tedy děti hodnotily lépe než v případě konkrétní otázky názoru na vlastní samostatnost. Možným vysvětlením by bylo, že v jednotlivých otázkách odpovídaly podle

svých nejlepších výsledků a ne podle průměrných schopností, čímž mohly v souhrnném obrazu zlepšit skóre své samostatnosti v kontrastu s třeba výrazně kritičtějším hodnocením rodičem.

Podarilo se prokázat, že existuje vyšší míra shody v názorech na samostatnost u skupiny středoškolsky a základně vzdělaných rodičů než u vysokoškolsky vzdělaných a rodičů, kteří vystudovali vyšší odbornou školu. Tato hypotéza byla potvrzena pomocí Kruskal-Wallisovy analýzy rozptylu ($H_{1, 271} = 5,696$, $p = 0,017$). Výsledek analýzy může být z části zatížen nesouměrností srovnávaných skupin, kdy skupina středoškolsky a základně vzdělaných rodičů čítala 204 probandů a druhá skupina rodičů s vyšším vzděláním měla 67 členů. Podle rozložení Graf 23 a Graf 24 je zřejmé, že se děti rodičů s vyšším vzděláním hodnotily subjektivně jako méně samostatné oproti hodnocení jejich rodičem. Děti těchto rodičů jsou pravděpodobně k sobě kritičtější a možná vnímají větší nároky svých rodičů v porovnání se skupinou dětí středoškolsky a základně vzdělaných rodičů, kde byla míra shody v odpovědích vyšší.

Hypotézu o souvislosti mezi počtem kroužků a výsledným skóre samostatnosti se nepodařilo potvrdit ($r_{sp} = 0,117$, $p > 0,05$). Děti, které navštěvují více zájmových aktivit, nebyly svými rodiči celkově hodnoceny jako samostatnější. Počet kroužků tedy nemá přímou souvislost s vyšší soběstačností. Výsledek mohl být zatížen omezenou variabilitou počtu kroužků, což omezilo možnosti maximální korelace, které lze dosáhnout.

SIGNIFIKANTNÍ ROZDÍL MEZI VÝSLEDNÝM SKÓRE SAMOSTATNOSTI U DĚTÍ VE 4. TŘÍDÁCH A DĚTÍ V 6. TŘÍDÁCH UKÁZAL MANN-WHITNEYŮV U-TEST A TO U OBOU SKUPIN RESPONDENTŮ. V PŘÍPADĚ RODIČŮ VYŠLO ($Z = 4,633$; $P < 0,001$) A U SKUPINY DĚTSKÝCH PROBANDŮ ($Z = 7,561$; $P < 0,001$). HYPOTÉZA TUDÍŽ POTVRDILA PŘEDPOKLAD, ŽE SE S POSTUPNÝM VĚKEM I VÝRAZNĚ ZVYŠUJE CELKOVÁ SAMOSTATNOST. V POROVNÁNÍ GRAFŮ DVOU STEJNÝCH TŘÍD (GRAF 25 A

Graf 27), (Graf 26 a Graf 28) se samostatněji hodnotí samy děti oproti hodnocení svými rodiči, což potvrzuje i celkový výsledek porovnání výsledných skóre samostatnosti dětí a rodičů.

Poslední hypotézu o rozdílu v samostatnosti dětí v závislosti na velikosti školy, kterou navštěvují, se nepodařilo potvrdit pomocí Mann-Whitneyova U-testu ($Z = 0,864$; $p = 0,194$). I v tomto případě mohlo výsledky zkreslit nerovnoměrné rozvržení skupin, kdy vzorek velkých ZŠ zahrnoval 226 respondentů a vzorek malých ZŠ pouze 52.

Velikost školy tedy nesouvisí a pravděpodobně ani nijak nepodporuje či nesnižuje úroveň samostatnosti.

Výsledky výzkumu samostatnosti potvrzují teorii Mullinové (2007) o lokální autonomii, která se projevuje v dílčích rozhodnutích dítěte a v drobných plánech, které si může samo realizovat. Děti ve výzkumném souboru se projevily jako spíše samostatné ve vybraných oblastech studie, což dokládá jejich výchovu k lokální autonomii jako dílčímu kroku k autonomii globální. Ta se vyvíjí po celý život a právě dětství a rodinné prostředí je důležitým obdobím pro správný základ samostatnosti obecně.

Oblast samostatnosti u dětí školního věku patří stále u nás i ve světě k méně prozkoumaným oblastem života. Většina pozornosti se věnuje samostatnosti a autonomii předškolních dětí, období adolescence a odchodu z domova, starším generacím anebo handicapovaným jedincům. Na zdravý vývoj a podporu soběstačnosti by se v budoucnu mohl zaměřit podrobnější výzkum, který by tyto oblasti zmapoval a konkrétněji popsal výchovné trendy rodičů, nároky společnosti a jednotlivé charakteristiky.

11. ZÁVĚRY

Cílem této práce bylo zejména v širších souvislostech popsat samostatnost dětí ve věku 4. a 6. třídy a porovnat ji s hodnocením jejich rodiči. Dále podrobněji prozkoumat jednotlivé klíčové oblasti samostatnosti dětí a celkově zhodnotit úroveň soběstačnosti této věkové skupiny.

Zde uvádíme přehled nejdůležitějších výsledků výzkumné práce:

- Byla zjištěna větší míra shody v názorech dětí a jejich rodičů u skupiny středoškolsky a základně vzdělaných rodičů než u skupiny rodičů, kteří vystudovali vysokou nebo vyšší odbornou školu.
- Nebyla potvrzena signifikantní korelace mezi celkovým počtem kroužků a výsledným skóre samostatnosti dětí z hlediska hodnocení jejich rodiči.
- Existuje velmi vysoce signifikantní rozdíl mezi výsledným skóre samostatnosti z hlediska hodnocení rodičem a vyšším ročníkem, které dítě navštěvuje. Rodiče žáků 6. tříd hodnotili své děti průměrně jako více samostatné než rodiče žáků 4. tříd.
- Byl potvrzen velmi vysoce signifikantní rozdíl mezi výsledným skóre samostatnosti dětí ze 4. a 6. třídy. Děti z 6. třídy se hodnotily samostatnější než děti ze 4. třídy.
- Nebyl nalezen rozdíl ve výsledném skóre samostatnosti u dětí z malých a velkých základních škol.
- V subjektivním názoru na samostatnost rodiče hodnotili své potomky jako více samostatné, než se hodnotily děti samy.
- V celkovém výsledném skóre samostatnosti se děti hodnotily jako samostatnější oproti hodnocení jejich rodiči.

SOUHRN

V české ani zahraniční literatuře se výzkumy věnující se samostatnosti dětí školního věku příliš neobjevují. Většina autorů Adrian (2010), Greenfield (2010), Grych (1992, 2004), Pruett (2000), Steinberg (1990) se zabývá autonomií adolescentů a problematice přechodu do dospělého světa.

Na základě analýzy definic (Arpaly, 2003; Eyre & Eyre, 2000; Hubatka, 2014; Kunz & Grych, 2012; Krhutová, 2013; Hartl & Hartlová, 2000; Mullin, 2007; Ruyter & Schinkel, 2013) samostatnosti a autonomie, lze oba pojmy pro účely této práce považovat jako synonyma a definovat: schopnost fungovat dobře ve světě bez pomoci ostatních; opak kontroly a nezávislost na míře této kontroly, nejčastěji ze strany autorit; prostor pro svobodnou volbu, který umožňuje zažít následky a nést za ně odpovědnost; předpoklad vyvinutého vnímání sebe sama a imaginace.

V souvislosti s autonomií je potřeba rozlišovat dva póly – autonomii lokální a globální (Mullin, 2007). Lokální autonomie se projevuje v dílčích rozhodnutích dítěte a v drobných plánech a „projektech“, které si může samo realizovat. Globální autonomie je oproti lokální dlouhodobá a vyvíjí se celý život.

Samostatnost a celkově způsob výchovy se v průběhu desetiletí změnil. Studie Rutherforda (2009) si dala za cíl analyzovat témata, která se v kontextu samostatnosti objevovala v časopisech věnující se dětem a rodičům z průběhu let 1929 – 2006 a zmapovat tak historický vývoj doporučení pro rodiče, z hlediska správné výchovy. Podle jeho zjištění evidence autonomie obecně vzrostla na konci 20. století, ale týkalo se to především větších práv a volnosti doma. V případě pohybu venku, možností trávení času bez dozoru a cestování se dětem autonomie výrazně snížila.

Na základě nejen výzkumu Rutherforda (2009), ale i dalších zahraničních autorů (Adrian, 2010; Benwell, 2013; Bjerke, 2011; Froiland, 2013; Kunz & Grych, 2012; Mullin, 2007; Severe, 2000) bylo možné identifikovat několik oblastí každodenního života dětí, v nichž se jejich samostatnost projevuje. Z českých studií se podklady staly předchozí kvalitativní studie samostatnosti (Hamplová, 2013) a nepublikovaná bakalářská práce (Chromková, 2010). Zvolenými oblastmi byly: finance v rodině, volný čas a prostor, zájmové činnosti, kontrola dětské mobility, domácí povinnosti a příprava do školy.

Prvním prostředím, kde se dítě učí samostatnosti je rozhodně rodina. V podstatě každý člen domácnosti přispívá větší či menší mírou a ovlivňuje autonomii jedince. V kontextu výchovných stylů se zdá být nejideálnější volbou demokratický výchovný styl, kde dítě dostává přiměřenou míru svobody, ale zároveň zná své hranice (Fontana, 2003; Langmeier & Krejčířová, 2006). Nosnou teorií rodinného prostředí se z hlediska samostatnosti zdá být teorie Chvály a Trapkové (2004) o sociální děloze. Hovoří o 3 klíčových obdobích (trimestrech) zásadních pro sociální osamostatnění (sociální porod). V druhém období, které zapadá do školního věku 6 - 12 let se děti začínají vzdalovat z domu, chodit do kroužků a do školy samy a roste jejich repertoár sociálních interakcí, jež v nových prostředích zažívají.

Velkou a vlivnou oblastí pro samostatnost se ve školním věku stává samozřejmě škola a povinnosti a práva s touto institucí spojené. Ve věku 4. a 6. třídy už děti nepatří mezi nováčky, ale dobře znají systém a dokáží se v něm pohybovat. S rostoucím věkem přibývá povinností a učitel už nebývá vnímán zcela nekriticky, jak tomu bylo v nižších ročnících. Také třída tvoří zásadní sociální prostředí, kde si žák buduje své postavení a získává určitý sociální status (Vágnerová, 2012).

Cílem praktické části magisterské diplomové práce bylo zmapování samostatnosti u dětí školního věku a její srovnání s hodnocením rodiči těchto dětí. Jelikož se nepodařilo dohledat standardizovaný dotazník samostatnosti, byl pro účely výzkumu vytvořen nový dotazník Analýzy samostatnosti dětí školního věku v okrese Šumperk (ASDS) na základě prostudované literatury a výše uvedených oblastí. Ten byl nejprve ověřen pomocí pilotní studie s 10 rodiči a jejich 10 potomky a následně upraven a distribuován do 10 základních škol a jednoho nižšího gymnázia.

Dotazník se sestával z 2 tematicky stejných verzí pro rodiče a pro dítě. Administrace probíhala ve 2 vlnách, nejprve vyplňovali dotazník rodiče, kteří byli osloveni na rodičovských schůzkách nebo třídními učiteli přes děti. Následně pak na základě navrácených informovaných souhlasů proběhla v druhé vlně administrace s dětmi ve třídách. Výzkumný soubor se sestával z 278 dětí v 4. třídě ($N = 127$) a v 6. třídě ($N = 151$) a jejich 278 rodičů, kde bylo 21 mužů a 257 žen. Genderové zastoupení u dětí bylo vyrovnanější 137 chlapců a 141 děvčat s průměrným věkem 10,7 ($SD = 1,13$). Průměrný věk u skupiny rodičů byl 38,9 ($SD = 4,14$).

Jedním z cílů výzkumu bylo porovnat míru shody v odpovědích u dětí a jejich rodičů. Byla přijata hypotéza H_1 , na základě níž bylo zjištěno, že se existuje větší míra shody

v názorech dětí a jejich rodičů u skupiny středoškolsky a základně vzdělaných rodičů než u skupiny rodičů, kteří vystudovali vysokou nebo vyšší odbornou školu. K testování této hypotézy byla zvolena Kruskal-Wallisova analýza rozptylu ($H_{1, 271} = 5,696$, $p = 0,017$). V konkrétním porovnání vyšlo najevo, že se děti rodičů s vyšším vzděláním podhodnocovaly ve srovnání s dětmi z druhé skupiny. Děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů jsou pravděpodobně k sobě kritičtější a také vnímají větší nároky svých rodičů v porovnání se skupinou dětí středoškolsky a základně vzdělaných rodičů.

V rámci výzkumu se ovšem nepodařilo potvrdit hypotézu H_2 a H_5 . Hypotéza H_2 nebyla přijata, jelikož se ukázalo, že neexistuje signifikantní korelace mezi celkovým počtem kroužků a výsledným skóre samostatnosti dětí z hlediska hodnocení jejich rodiči ($r_{sp} = 0,117$ na hladině významnosti $p > 0,05$). Větší počet zájmových aktivit zřejmě nemá vliv na celkovou samostatnost dítěte.

Stejně tak se neprokázala H_5 , která předpokládala, že se projeví rozdíl ve výsledném skóre samostatnosti u dětí z malých a velkých základních škol ($Z = 0,864$; $p = 0,194$). Velikost školy tedy nesouvisí a pravděpodobně ani nijak nepodporuje či nesnižuje úroveň samostatnosti. Velikost školy byla hodnocena kritériem počtu tříd jednoho ročníku.

Na základě výpočtů Mann-Whitneyova U-testu byly přijaty hypotézy H_3 a H_4 . H_3 potvrdila, že existuje velmi vysoce signifikantní rozdíl mezi výsledným skóre samostatnosti z hlediska hodnocení rodičem a vyšším ročníkem, které dítě navštěvuje ($Z = 4,633$; $p < 0,001$). Rodiče žáků 6. tříd hodnotili své děti průměrně jako více samostatné než rodiče žáků 4. tříd. Taktéž i v případě H_4 se ukázalo, že se děti z 6. třídy se hodnotily jako samostatnější než děti ze 4. třídy ($Z = 7,561$; $p < 0,001$). Obě hypotézy tudíž potvrdily předpoklad, že se postupným věkem i výrazně zvyšuje celková samostatnost.

Z hlediska míry shody v názoru na samostatnost hodnotili rodiče své potomky jako více samostatné, než se hodnotily samotné děti. Míra shody v této položce byla středně silná korelace ($\gamma = 0,354$; $p < 0,05$). Překvapivým kontrastem k tomuto hodnocení bylo srovnání celkového výsledného skóre samostatnosti u dětí a rodičů, kdy naopak rodiče podhodnocovali své potomky. Výsledný skóre byl počítán jako součet koeficientů z 10 položek definovaných jako klíčové k hodnocení samostatnosti. Nabízí se vysvětlení, že v jednotlivých otázkách odpovídaly děti podle svých nejlepších výsledků a ne podle průměrných schopností, čímž mohly v souhrnném obrazu zlepšit skóre své samostatnosti v kontrastu s třeba výrazně kritičtějším hodnocením rodičem.

Mezi možná omezení výzkumu patří například nesourodost výzkumného vzorku v zastoupení mužů a žen u skupiny rodičů nebo výrazná převaha počtu středoškolsky vzdělaných rodičů vzhledem k vysokoškolsky vzdělané skupině a také rovnoměrné zastoupení dětí z obcí a měst. Hlavním omezením této studie bylo využití nového nestandardizovaného dotazníku, jehož limity se projevily například v nejasně zadaných otázkách nebo ve víceznačných odpovědích probandů. Dále také u rozdílnosti některých položek v dotazníku rodičů a dětí, kdy položky pro děti byly upravovány, aby byly srozumitelné a pochopitelné, čímž ale došlo ke zkreslení některých výpovědí.

Oblast samostatnosti dětí školního věku stále nabízí mnoho témat, která zatím nebyla prozkoumána a do budoucna by mohly přinést zajímavé výsledky a informace. Například výzkum současných nároků společnosti na jedince, výchovných trendů rodičů a způsobů, které podporují zdravý vývoj v kontextu samostatnosti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- Adrian, P. L. (2010). From Dependence to Independence to Interdependence: The Parenting Journey in Raising Boys to Become Men and Girls to Become Women. *Journal of Youth Studies*, 13, 133-148.
- Allen, K. E. & Marotz, L. (2008). Přehled vývoje dítěte. Praha: Portál.
- Android aplikace. (2015). Získáno 18. února 2015 z <http://androidaplikace.cz/index.php/2014/12/family-locator-nejen-chytre-hlidani-deti/>
- Arpaly, N. (2003). *Unprincipled Virtue: An Inquiry into Moral Agency*. Oxford: Oxford University Press.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, S. M. (1996). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley: University of California Press.
- Benwell, M. C. (2013). Rethinking conceptualisations of adult-imposed restriction and children's experiences of autonomy in outdoor space. *Children's Geographies*, 11, 28-43. doi: 10.1080/14733285.2013.743279
- Bjerke, H. (2011). „It's the way They do it“: Expressions of Agency in Child-Adult Relations at Home and School. *Children & Society*, 25, 93-103. doi: 10.1111/j.1099-0860.2009.00266.x
- Clark, J. B. (2014). Close the Bank of Mom & Dad. *Kiplinger's Personal Finance*, 2, 50.
- Crockenberg, S. & Litman, C. (1990). Autonomy as Competence in 2 Year Olds: Maternal Correlates of Child Defiance, Compliance, and Self-Assertion. *Developmental Psychology*, 26, 961-971.
- Danek, J. (2007). *Výchova ako súčasť života*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.
- Eliasoph, N. (2002). Individualism as a political project: The perils of lifepolitics. *The Hedgehog Review*, 4, 74-90.
- Eyre, L. & Eyre, R. (2000). *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál.

- FamilyWatch. (2015). Získáno 18. února 2015 z
https://www.famwat.com/fw/index_cs.html
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Finanční gramotnost do škol. (2015). Získáno 18. února 2015 z
<http://www.financnigramotnostdoskol.cz/o-projektu/>
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Frankfurt, H. (1999). *Autonomy, Necessity, and Love*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Friel, J. & Friel, L. (2014). *Sedm největších rodičovských omylů* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Froiland, J. M. (2013). Parents' Weekly Descriptions of Autonomy Supportive Communication: Promoting Children's Motivation to Learn and Positive Emotions. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 117- 126. doi: 10.1007/s10826-013-9819-x
- Gjuričová, Š. & Kubička, J. (2009). *Rodinná terapie*. Praha: Grada Publishing.
- Greenfield, M. P. (2010). Particular forms of Independence and Interdependence are adapted to particular kinds of sociodemographic environment: Commentary on "Independence and Interdependence in children's developmental experiences". *Child Development Perspectives*, 4, 37-39.
- Grych, J. H., Raynor, S. R., & Fosco, G. M. (2004). Family processes that shape the impact of interparental conflict on adolescents. *Development and Psychopathology*, 16, 649–665. doi: 10.1017/S0954579404004717
- Grych, J. H., Seid, M., & Fincham, F. D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The children's perception of interparental conflict scale. *Child Development*, 63, 558–572.
- Haji, I. & Cuypers, S. E. (2005). Moral Responsibility, Love and Authenticity. *Journal of Social Philosophy*, 36, 106–126. doi: 10.1111/j.1467-9833.2005.00261.x

- Hamplová, M. (2013). *Samostatnost u dětí mladšího školního věku*. (Nepublikovaná postupová práce). Univerzita Palackého Olomouc.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hauser, S. T., Powers, S. I., Noam, G. G., Jacobson, A. M., Weiss, B., & Follansbee, D. J. (1984). Familial contexts of adolescent ego development. *Child Development*, 55, 195–213. doi: 10.1111/1467-8624.ep7405538
- Havlík, R. & Halászová, V., Prokop, J. (1996). *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Právnická fakulta Univerzity Karlovi.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing.
- Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C., & Herting, J. R. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, 34–67. doi: 10.1177/0743554897121004
- Hubatka, M. (2014). *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika.
- Chromková, M. (2010). *Výchova v rodině z pohledu rodičů a dětí*. Nepublikovaná bakalářská práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Chvála, V. & Trapková, L. (2004). *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Praha: Portál.
- Jiříková, L. (2. listopadu 2014). Rodičovská kontrola – aplikace, které pohlídají vaše děti. Svět aplikací.tyden.cz. Získáno 18. února 2015 z <http://svetaplikaci.tyden.cz/rodicovska-kontrola-aplikace-ktere-pohlidaji-vase-deti/>
- Kateb, G. (1992). *The inner ocean: Individualism and democratic culture*. New York: Cornell University Press.
- Kelley, P., Mayall, B., & Hood, S. (1997). Children's accounts of risk. *Childhood*, 4, 305-324.
- Killen, M. (1996). *Children's autonomy, social competence, and interactions with adults and other children: exploring connections and consequences*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Kopřiva, P., Kopřivová, T., Nevolová, D. & Nováčková, J. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vyd.). Kroměříž: Spirála.
- Kraus, B., Poláčková, V., Lorenzová, J., Spousta, V., Stašová, L. & Žumárová, M. (2001). *Člověk – prostředí - výchova*. Brno: Paido
- Krhutová, L. (2013). *Autonomie v kontextu zdravotního postižení*. Ostrava: Albert.
- Kuczynski, L. & Kochanska, G. (1995). Function and Content of Maternal Demands: Developmental Significance of Early Demands for Competent Action, *Child Development*, 66, 28-616.
- Kunz, J. H. & Grych, J. H. (2013). Parental Psychological Control and Autonomy Granting: Distinctions and Associations with Child and Family Functioning. *Parenting: Science and Practice*, 13, 77-94. doi: 10.1080/15295192.2012.709147
- Lacinová, L. & Škrdlíková, P. (2008). *Dost dobří rodiče aneb drobné chyby ve výchově dovoleny*. Praha: Portál.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. vyd.). Praha: Grada Publishing.
- Laniado, N. (2002). *Děti a peníze*. Praha: Portál.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Levinson, M. (1999). *The Demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, J. (2001). *The end of marriage?: Individualism and intimate relations*. Northampton: Edward Elgar.
- Lewis, J., Sarre, S. & Burton, J. (2007). Dependence and independence. Perceptions and management of risk in respect of children aged 12-16 in families with working parents. *Community, Work and Family*, 10, 75-92. doi: 10.1080/13668800601110827
- Lizhu, Y. & Xiaoyan, Z. (2005). A study of the cross-situational stability of three- to five-year-old children's independence. *International Journal of Early Years Education*, 13, 171-178. doi: 10.1080/09669760500171238

- Matějček, Z. & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti*. Jinočany: H+H.
- Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
- Matějček, Z. (1994). *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2003). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Mohapl, P. (1992). *Úvod do psychologie nemoci a zdraví*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Morrish, G. R. (2003). *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha: Portál.
- Mullin, A. (2007). Children, autonomy, and care. *Journal of Social Philosophy*, 38, 536-553.
- NajduTě.cz (2015). Získáno 18. února 2015 z <http://najdute.cz/o-najdu-te>
- Nelson, T. (2012). The MoneySmart Family System: Teaching Financial Independence to Children of Every Age. *Publishers Weekly*, 259(32), 50.
- Oshana, M. A. L. (2003). How Much Should We Value Autonomy? *Social Philosophy & Policy*, 20, 99–126.
- Oshana, M. A. L. (2005). *Autonomy and Self-Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pelikán, J. (2004). *Výchova pro život*. Praha: ISV nakladatelství.
- Piaget, J. (1966). *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Prekop, J. (2001). *Jak být dobrým rodičem*. Praha: Grada Publishing.
- Pruett, K. D. (2000). *Father Need: Why Father Care Is As Essential As Mother Care For Your Child*. New York: Free Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Reiterová, E. (2008). *Základy psychometrie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Rideout, V. J., Foehr, U. G. & Roberts, D. F. (2010). Generation M2. Media in the live of 8-18 years olds. Kaiser Family Foundation, Ziskáno Ziskáno 18. února 2015 z www.kff.org
- Rodríguez-Pascual, I. & Morales-Marente, E. (2013). How many time do we stop being children? An analysis on the social representation of children's autonomy. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 143, 75-92. doi:10.5477/cis/reis.143.75
- Rogge, J. (2013). *Děti potřebují hranice* (5.vyd.). Praha: Portál.
- Rozumíme financím. (2015). Ziskáno 18. února 2015 z <http://www.rozumimefinancim.cz/o-projektu>
- Rutherford, M. B. (2009). Children's Autonomy and Responsibility: An Analysis of Childrearing Advice. *Qualitative Sociology*, 32, 337-353. doi: 10.1007/s11133-009-9136-2
- Ruyter, D. J. & Schinkel, A. (2013). On The Relations Between Parents' Ideals And Childrens' Autonomy. *Educational Theory*, 63, 369-388. doi: 10.1111/edth.12029
- Severe, S. (2000). *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Praha: Portál.
- Sharpe, S. & Tranter. P. (2010). The Hope for Oil Crisis: Children, Oil Vulnerability and (In)dependent Mobility. *Australian Planner*, 47, 284-292. doi: 10.1080/07293682.2010.526622
- Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2013). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 1–10. doi:10.1007/s10826-013-9716
- Spitzer, M. (2014). *Digitální demence*. Brno: Host.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. *Harvard University Press*; 642, 255-276.
- Stevens, M. L. (2001). *Kingdom of children: Culture and controversy in the homeschooling movement*. Princeton: Princeton University Press.

- Šimíčková-Čížková, J., Binarová, I., Holásková, K., Petrová, A., Plevová, I. & Pugnerová, M. (2010). *Přehled vývojové psychologie* (3.vyd.). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Tréglová, L. Toto je nejhorší matka na světě [online]. In *Onadnes.cz* [cit. 2013-01-22]. Dostupné z WWW: <http://ona.idnes.cz/toto-je-nejhors-matka-na-svete-prestoze-si-myslite-ze-jste-to-vy-pyd-/deti.aspx?c=A120312_115732_deti_job>
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2.vyd.). Praha: Karolinum.
- Wolfe, A. (2001). *Moral freedom: The impossible idea that defines the way we live now*. New York: W. W. Norton.

PŘÍLOHY DIPLOMOVÉ PRÁCE

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Formulář zadání MgDP

Příloha 2: Abstrakt diplomové práce v českém jazyce

Příloha 3: Abstrakt diplomové práce v anglickém jazyce

Příloha 4: Dotazník samostatnosti dětí školního věku v okrese Šumperk – pro rodiče

Příloha 5: Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha 6: Manuál pro vyhodnocení výsledného skóre samostatnosti

PŘÍLOHA 1:

FORMULÁŘ ZADÁNÍ MGD

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2013/2014

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PS)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
HAMPLOVÁ Markéta	K.H.Máchy 14, Šumperk	F100011

TÉMA ČESKY:

Analýza samostatnosti dětí školního věku v Šumperském okrese.

NÁZEV ANGLICKY:

Analysis of the independence of school age children in the district Šumperk.

VEDOUČÍ PRÁCE:

PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Kvalitní teoretická rešerše a úvod do problematiky.
Kvantitativní výzkum u dětí ve 4. a 6. třídách a u jejich rodičů v rámci Šumperského okresu.
Konstrukce dotazníku na samostatnost dětí pro rodiče i děti.
Vytvoření norem pro dotazník samostatnosti.
Nalezení vztahů mezi dotazníkem a Piers Harris 2.
Mapování oblasti samostatnosti u dnešních dětí.
Metodologický postup při vypracování výzkumné části v souladu s pokyny katedry a dostupnými zdroji.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

Cloud, H. & Townsend, J. (2002). Jak vychovat báječné děti? Praha: Návrat domů.
Danek, J. (2007). Výchova jako součást života. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.
Eyre, L. & Eyre, R. (2000). Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál.
Fontana, D. (2003). Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.
Gjuričová, Š. & Kubička, J. (2009). Rodinná terapie. Praha: Grada Publishing.
Helus, Z. (2007). Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada Publishing.
Chvála, V. & Trapková, L. (2004). Rodinná terapie psychosomatických poruch. Praha: Portál.
Chromková, M. (2010). Výchova v rodině z pohledu rodičů a dětí. Nepublikovaná bakalářská práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
Kopřiva, P., et al. (2005). Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála.
Kraus, B. & Poláčková, V. et al. (2001). Člověk v prostředí - výchova. Brno: Paido.
Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing.
Laniado, N. (2002). Děti a peníze. Praha: Portál.
Matějček, Z. & Pokorná, M. (1998). Radosti a strasti. Jinočany: H+H.
Matějček, Z. (1986). Rodiče a děti. Praha: Avicenum.
Matějček, Z. (2005). Výbor z díla. Praha: Karolinum.
Morrish, G. R. (2003). 12 klíčů k důsledné výchově. Praha: Portál.
Pelikán, J. (2004). Výchova pro život. Praha: ISV nakladatelství.
Piaget, J. (1966). Psychologie inteligence. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
Prekop, J. (2001). Jak být dobrým rodičem. Praha: Grada Publishing.
Rogge, J. (1996). Děti potřebují hranice. Praha: Portál.
Severe, S. (2000). Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly. Praha: Portál.
Šimíčková-Čížková, J. et al. (2008). Přehled vývojové psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého.
Vágnerová, M. (2005). Vývojová psychologie I. Praha: Karolinum.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

PŘÍLOHA 2: ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE V ČESKÉM JAZYCE

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Analýzy samostatnosti dětí školního věku v okrese Šumperk

Autor práce: Markéta Hamplová

Vedoucí práce: PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.

Počet stran a znaků: 88 (139 123)

Počet příloh: 6

Počet titulů použité literatury: 84

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá problematikou samostatnosti dětí školního věku a hodnocením samostatnosti rodiči těchto dětí. Pro účely výzkumu byl vytvořen nový dotazník ASDS. Jeho 2 tematicky shodné verze byly rozdány 278 dětem ve věku 4. a 6. třídy a jejich 278 rodičům na 11 školách v okrese Šumperk. Pro celkové hodnocení samostatnosti byl použit tzv. výsledný skór, který tvořil součet 10 klíčových položek. Bylo zjištěno, že rodiče, kteří dosáhli nejvýše středního vzdělání, mají větší míru shody se svými dětmi v subjektivním hodnocení samostatnosti než skupina rodičů s vyšším vzděláním. Rovněž bylo zjištěno, že rodiče žáků 6. tříd hodnotili své děti jako více samostatné než rodiče žáků 4. tříd ($Z = 4,633$; $p < 0,001$), stejně tak se i děti z 6. třídy se hodnotily jako samostatnější než děti ze 4. třídy ($Z = 7,561$; $p < 0,001$). Nebyl identifikován vztah mezi počtem kroužků a celkovým výsledným skórem samostatnosti dětí. Také se nepotvrdil rozdíl ve výsledném skóru samostatnosti u dětí z malých nebo velkých základních škol. Při porovnání výsledného skóre dětí a rodičů se ukázalo, že rodiče hodnotí své děti jako méně samostatné než se hodnotí děti samy. Tento výsledek byl v kontrastu se subjektivním názorem na samostatnost, kdy se děti podhodnocovaly oproti názoru jejich rodičů.

.

Klíčová slova: samostatnost, autonomie, dítě, rodič, dotazník ASDS

PŘÍLOHA 3:**ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE V ANGLICKÉM JAZYCE****ABSTRACT OF THESIS**

Title: Analysis of the independence of school age children in the district Šumperk

Author: Markéta Hamplová

Supervisor: PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.

Number of pages and characters: 88 (139 123)

Number of appendices: 6

Number of references: 84

Abstract:

The diploma thesis deals with an issue of independence of children of the preschool age and the evaluation of the independence by the parents of those children. For the purpose of this research, a new questionnaire ASDS was created. Its two thematically identical versions were given to 278 children from the fourth and sixth grade of a basic school, and their 278 parents at 11 schools in the district Šumperk. For the complex evaluation of independence, a so-called "final score" was used which was a sum of 10 key items. It was found out that the parents which accomplished upper secondary education tops have a greater extent of agreement with their children within the subjective assessment of independence than a group of parents with a higher education. Additionally, it was found out that the parents of pupils of the sixth grade assessed their children than the parent of pupils of the fourth grade ($Z = 4,633$; $p < 0,001$), similarly the children of sixth grade assessed themselves as more independent than the children from fourth grade ($Z = 7,561$; $p < 0,001$). There was no identified relation between a number of recreational courses and the final score of the children's independence. Also, the difference between the final score of the independence among the children of small and large basic schools was not proved. During the comparison of the final score of children and parents, it turns out that the parents assess their children as less independent than the children assess themselves. This result was in contrast with the subjective opinion on the independence, when the children tend to undervalue themselves compared to the opinion of their parents.

Key words: independence, autonomy, child, parent, questionnaire ASDS

PŘÍLOHA 4:

DOTAZNÍK SAMOSTATNOSTI DĚTÍ ŠKOLNÍHO VĚKU V OKRESE ŠUMPERK – PRO RODIČE

Analýza samostatnosti dětí školního věku v šumperském okrese. | 2
Dotazník pro rodiče

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku na téma: „**Analýza samostatnosti dětí školního věku v šumperském okrese**“. Dotazník poslouží jako zdroj informací pro výzkumnou část mé diplomové práce na stejné téma. Diplomová práce se zabývá samostatností dětí ve věku 4. a 6. tříd a názorem rodičů těchto dětí na samostatnost svých potomků.

Dotazník je rozdělen do dvou částí. První se zaměřuje na **socio-demografické údaje** (6 otázek) a druhá obsahuje otázky týkající se **samostatnosti Vašeho dítěte** (20 otázek). Celkově má dotazník 26 položek a jeho vyplnění by nemělo zabrat více jak **20 min.**

Předem bych Vás ráda upozornila, že **neexistuje špatná ani správná odpověď** a vyplňování je zcela **anonymní**.

Způsob vyplňování:

Správnou odpověď označte křížkem



V případě, že se zmýlíte, nějakým jasným symbolem nebo popisem označte Vaši konečnou volbu.

Vyplnění tohoto dotazníku je **dobrovolné**, a pokud v průběhu narazíte na otázku, kterou nebudete chtít odpovědět, nechte políčka volná. Prosím Vás věnujte vyplňování dostatečnou pozornost.

Případné dotazy ráda zodpovím na adrese: hamplovamarketa@seznam.cz

Předem děkuji za Váš čas a prosím o upřímné a pravdivé odpovědi.

Markéta Hamplová

Univerzita Palackého

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Křižkovského 8

771 80 Olomouc



KATEDRA
PSYCHOLOGIE

Oddíl socio-demografických údajů

Otázky týkající se Vašeho dítěte

1. **Identifikační kód:** Třída, kterou Vaše dítě navštěvuje (např. 6A)
- První 2 písmena křestního jména Vašeho dítěte (např. LU –Lucie)
- První 2 písmena křestního jména matky dítěte

Otázky týkající se Vás

2. **Váš věk:** (vyplňte celé číslo)
3. **Vaše pohlaví:** (vyberte jednu adekvátní odpověď)
- 1 ☐ Muž
2 ☐ Žena
4. **Jaké je Vaše nejvyšší dosažené ukončené vzdělání?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)
- 1 ☐ Základní vzdělání
2 ☐ Středoškolské vzdělání
3 ☐ Vysokoškolské vzdělání
4 ☐ Jiné, uveďte
5. **Kde žijete dnes?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)
- 1 ☐ Obec
2 ☐ Městys
3 ☐ Město
6. **Kdo v současnosti žije ve Vaší domácnosti?** (vyberte všechny adekvátní odpovědi)
- 1 ☐ Manželka
1 ☐ Manžel
1 ☐ Druh
1 ☐ Druška
1 ☐ Babička
1 ☐ Dědeček
1 ☐ Prababička
1 ☐ Pradědeček
1 ☐ Děti - prosím uveďte počet →
1 ☐ Jiné, uveďte



KATEDRA
PSYCHOLOGIE

Oddíl otázek týkajících se samostatnosti.

Při vyplňování otázek zkuste pravdivě hodnotit samostatnost Vašeho dítěte.

7. **Zapojuje se Váš/e syn/dcera do péče o své sourozence?** (Pokud sourozence nemá, postupte na další otázku a nezaškrťvejte žádnou variantu)
- 1 ☐ Nikdy
2 ☐ Nepravidelně
3 ☐ Pravidelně
8. **Chystá si Váš/e syn/dcera své oblečení sám/a?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)
- 1 ☐ Ano - vždy
2 ☐ Ano – občas
3 ☐ Ne – oblečení chystá rodič
4 ☐ Jiné, uveďte
9. **Jaké jsou povinnosti Vašeho dítěte doma?** (vyberte všechny adekvátní odpovědi)
- 1 ☐ Vynášení koše
1 ☐ Uklízení pokoje
1 ☐ Pomáhání s nádobím
1 ☐ Vysávání
1 ☐ Utírání prachu
1 ☐ Vypracování domácích úkolů do školy
1 ☐ Obstarání domácího zvířectva
1 ☐ Cvičení na hudební nástroje
1 ☐ Jiné, uveďte
10. **Zůstává Váš/e syn/dcera pravidelně doma úplně sám/a?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)
- 1 ☐ Nikdy (pokud jste zvolil/a tuto odpověď přejděte k otázce č.12)
2 ☐ Nepravidelně
3 ☐ Pravidelně
11. **Jak dlouho zůstává nejčastěji sám/a?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)
- 1 ☐ Pár minut
2 ☐ Ne více jak 1 hodinu
3 ☐ Ne více jak 2 hodiny
4 ☐ Více jak 2 hodiny
5 ☐ Jiné, uveďte
12. **Dodržuje Váš/e syn/dcera pravidelnou ranní hygienu, aniž byste mu/jí to musel/a připomínat?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)
- 1 ☐ Ano - vždy
2 ☐ Ano – občas rodič připomene
3 ☐ Ne – rodič musí vždy kontrolovat
4 ☐ Jiné, uveďte



13. **Kdy Váš/e syn/dcera poprvé sám/a spal/a někde mimo domov bez rodičů, sourozenců a dalších rodinných příslušníků?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)

- 1 ☐ Už před nástupem do školy
- 2 ☐ V průběhu první třídy nebo o prvních prázdninách
- 3 ☐ V průběhu druhé třídy nebo o druhých prázdninách
- 4 ☐ V průběhu třetí až páté třídy
- 5 ☐ Na druhém stupni
- 6 ☐ Nikdy (pokud jste zvolil/a tuto odpověď, přejděte k otázce č. 15)

14. **Jak prožíval/a Váš/e syn/dcera první přespání mimo rodinu?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)

- 1 ☐ Bez problémů
- 2 ☐ Stýskalo se, ale nebrečel/a
- 3 ☐ Stýskalo se a brečel/a
- 4 ☐ Stýskalo se, brečel/a a museli jsme ho/ji odvézt domů

15. **Hospodaří Váš/e syn/dcera s vlastními penězi?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)

- 1 ☐ Ano
- 2 ☐ Ne (pokud jste zvolil/a tuto odpověď, přejděte k otázce č. 17)

16. **Kde tyto peníze získává?** (vyberte všechny adekvátní odpovědi)

- 1 ☐ Od rodičů pravidelné kapesné – nevázané na žádné splnění povinností apod.
- 1 ☐ Od rodičů pravidelné kapesné – vázané na splnění povinností apod.
- 1 ☐ Od rodičů, když potřebuje - nepravidelně
- 1 ☐ Od prarodičů pravidelné kapesné
- 1 ☐ Od prarodičů nepravidelné příspěvky
- 1 ☐ Nepravidelně za různé drobné práce a aktivity
- 1 ☐ Jiné, uveďte

17. **Jakým způsobem se Váš/e syn/dcera nejčastěji dostává do školy nebo do kroužků?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)

- 1 ☐ Pěšky
- 2 ☐ Na kole
- 3 ☐ Na koloběžce
- 4 ☐ Autem
- 5 ☐ Autobusem
- 6 ☐ Vlákem
- 7 ☐ Jiné, uveďte

18. **Kdo Vaše dítě nejčastěji doprovází do školy?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)

- 1 ☐ Nikdo, chodí sám/a
- 2 ☐ Kamarád/ka, spolužák/spolužačka
- 3 ☐ Matka
- 4 ☐ Otec
- 5 ☐ Prarodiče
- 6 ☐ Sourozenec/i
- 7 ☐ Jiné, uveďte



19. **Dokáže si Váš/e syn/dcera nachystat sám/a odpolední svačinu?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)
- 1 ☐ Ano – bez pomoci
2 ☐ Ano – s drobnou pomocí
3 ☐ Ne
4 ☐ Jiné, uveďte
20. **Cestoval/a Váš/e syn/dcera někdy sám/a?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)
- 1 ☐ Ano (pokud ano, jakým způsobem –
vyberte všechny adekvátní odpovědi)
- a ☐ Autobusem
b ☐ Vlákem
c ☐ Tramvají
d ☐ Na kole
e ☐ Metrem
f ☐ Letadlem
- 2 ☐ Ne
21. **Vypracovává Váš/e syn/dcera domácí úkoly a přípravu do školy samostatně?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)
- 1 ☐ Ano – vždy a bez kontroly
2 ☐ Ano – rodič výsledky zkontroluje
3 ☐ Ne – učíme se spolu
4 ☐ Jiné, uveďte
22. **Je Váš/e syn/dcera členem nějaké z těchto organizací?** (vyberte všechny adekvátní odpovědi)
- 1 ☐ Skaut
1 ☐ Výtvarný kroužek
1 ☐ Sportovní oddíl
1 ☐ Taneční soubor
1 ☐ Pěvecký sbor
1 ☐ Hra na hudební nástroj
1 ☐ Jiné, uveďte
23. **Domníváte se, že členství v těchto organizacích ovlivnilo pozitivně samostatnost Vašeho dítěte?**
- 1 ☐ Ano
2 ☐ Ne
24. **Myslíte si, že je Váš/e syn/dcera přiměřeně samostatný/á svému věku?**
- 1 ☐ Ano
2 ☐ Částečně
3 ☐ Ne
25. **Kolik kroužků navštěvuje Váš/e syn/dcera?**
- (vyplňte celé číslo)



KATEDRA
PSYCHOLOGIE

26. **Jak Váš/e syn/dcera tráví nejčastěji svůj volný čas, pokud není ve škole nebo v kroužcích?**
(vyberte jednu adekvátní odpověď)

- 1 ☐ U televize
- 2 ☐ Na počítači
- 3 ☐ Hraje si se sourozenci nebo kamarády
- 4 ☐ Jiné, uveďte

Děkuji Vám za Váš čas a ochotu vyplnit tento dotazník.

Případné dotazy či zájem o výsledky na adrese: hamplovamarketa@seznam.cz

Markéta Hamplová

Univerzita Palackého

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Křížkovského 8

771 80 Olomouc



KATEDRA
PSYCHOLOGIE



Univerzita Palackého
v Olomouci

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ VE VÝZKUMU

KATEDRA PSYCHOLOGIE FILOZOFICKÉ FAKULTY UNIVERZITY PALACKÉHO
V OLOMOUCI V RÁMCI DIPLOMOVÉ PRÁCE NA TÉMA:

„Analýza samostatnosti dětí školního věku v okrese Šumperk.“

Vážená paní, vážený pane,

obracíme se na Vás se žádostí o spolupráci na výzkumném projektu, jehož cílem je mapování samostatnosti dětí ve věku 4. a 6. tříd v rámci okresu Šumperk. Prosíme Vás o vyplnění dotazníku, ve kterém Vám budou informace náležitě vysvětleny. Žádám Vás také o souhlas s administrací dotazníku u Vašeho dítěte. Z účasti na projektu pro Vás ani Vaše dítě nevyplyvají žádná rizika. Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, připojte podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí syna/dcery na výše uvedeném výzkumu. Řešitel/ka výzkumu mne informoval/a o jeho podstatě a seznámil/a mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s jeho výhodami a riziky, které pro mne a mé dítě z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se řešitelky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na mé případné dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám já i můj/moje syn/dcera možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba (nebo zákonný zástupce) pokud si jej vyžádá a druhý řešitelka výzkumu.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s účastí Vaší a Vašeho dítěte ve výzkumu.

Jméno administrátora:.....Markéta Hamplová..... datum:.....podpis:

Podle zákona 101/2000 sbírky o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.

V dne

Jméno a příjmení syna/dcery.....

Jméno a příjmení rodiče:

Podpis:

PŘÍLOHA 6: MANUÁL PRO VYHODNOCENÍ VÝSLEDNÉHO SKÓRE SAMOSTATNOSTI

Jednotlivé položky byly hodnoceny na stupnici 0-2 body. Kdy předpoklad pro největší podíl samostatnosti byl bodován 2 body.

V případě položky doprovodu do školy se zohledňoval i fakt celkové koordinace cesty např. se spolužákem nejen faktor doprovodu, proto cesta s vrstevníkem byla hodnocena také 2 body. Společná cesta se sourozencem je dána společným místem bydliště a nevyžaduje vyšší míru organizace, z toho důvodu má nižší bodové hodnocení.

Uvedené bodové hodnocení je shodné i pro dětskou verzi dotazníku, jen číslování položek se liší. V dotazníku ASDS–D jde o položky: 7, 8, 10, 11, 14, 17, 18, 19, 23, 24. Níže jsou uvedeny položky dotazníku ASDS-R: 8, 9, 11, 12, 15, 18, 19, 20, 21, 25.

8. Chystá si Váš/e syn/dcera své oblečení sám/a? (vyberte jednu adekvátní odpověď)

Ano – vždy	2
Ano – občas	1
Ne – oblečení chystá rodič	0

9. Jaké jsou povinnosti Vašeho dítěte doma? (vyberte všechny adekvátní odpovědi)

3 a více odpovědí	2
1-2 odpovědi	1
0 povinností	0

11. Jak dlouho zůstává nejčastěji sám/a? (vyberte jednu adekvátní odpověď)

Pár minut	0
Ne více jak 1 hodinu	1
Ne více jak 2 hodiny	1
Více jak 2 hodiny	2

12. Dodržuje Váš/e syn/dcera pravidelnou ranní hygienu, aniž byste mu/jí to musel/a připomínat? (vyberte jednu adekvátní odpověď)

Ano – vždy	2
Ano – občas rodič připomene	1
Ne – rodič musí vždy kontrolovat	0

15. **Hospodaří Váš/e syn/dcera s vlastními penězi?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)

Ano 2

Ne 0

18. **Kdo Vaše dítě nejčastěji doprovází do školy?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)

Nikdo, chodí sám 2

Kamarád/ka, spolužák/spolužačka 2

Matka 0

Otec 0

Prarodiče 0

Sourozenec/i 1

19. **Dokáže si Váš/e syn/dcera nachystat sám/a odpolední svačinu?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)

Ano – bez pomoci 2

Ano – s drobnou pomocí 1

Ne 0

20. **Cestoval/a Váš/e syn/dcera někdy sám/a?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)

Ano 2

Ne 0

21. **Vypracovává Váš/e syn/dcera domácí úkoly a přípravu do školy samostatně?** (vyberte jednu adekvátní odpověď)

Ano – vždy a bez kontroly 2

Ano – rodič výsledky zkontroluje 1

Ne – učíme se spolu 0

25. **Kolik kroužků navštěvuje Váš/e syn/dcera?**

Žádný 0

1 a více 1