



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Jak se rodiče připravují s dětmi do školy

How Parents prepare for school with children

Vypracovala: Jana Velhartická
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 27. 4. 2020

.....
Jana Velhartická

Poděkování

Děkuji PhDr. Janě Kouřilové Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, za cenné rady, připomínky a vstřícný přístup. Děkuji respondentkám, které se zúčastnily mého výzkumného šetření, za jejich ochotu podělit se o své zkušenosti a vřelý přístup k rozhovorům.

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na domácí přípravu dítěte na prvním stupni základní školy, přičemž je domácí příprava dítěte zkoumána z perspektivy matky. Výzkumná pozornost je soustředěna zejména na to, jak domácí příprava probíhá a co matky při domácí přípravě prožívají. Doplnující oblastí zájmu výzkumu je komunikace mezi rodinou a školou, konkrétně bylo sledováno jak často, jakými způsoby a s jakým obsahem spolu škola a rodina komunikují.

Praktická část je věnována kvalitativnímu výzkumu, jako hlavní metoda sběru dat je zvolen hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Praktická část je tvořena třemi případovými studii, kterými je zjišťována subjektivní realita toho, jak domácí příprava probíhá, jak ji matky prožívají a jak vypadá kontakt mezi rodinou a školou.

Klíčová slova

Domácí příprava, domácí úkoly, matka.

Abstract

This bachelor thesis is focused on the child's home preparation for school at the first stage of primary school, while the child's home preparation is explored from the mother's perspective. Research attention is focused mainly on the process of home preparation for school and what mothers experience during the process. A complementary area of interest is communication between the family and the school, specifically it was monitored how often, in what ways and with what content the school and the family communicate with each other.

The practical part is devoted to qualitative research and the main method of data collection is an in-depth semi-structured interview. The practical part consists of three case studies which explore the subjective reality of the process of home preparation for school, how mothers experience it and what the contact between family and school looks like.

Keywords

Home preparation, homework, mother.

Obsah

Úvod.....	8
1. RODINA A ŠKOLA.....	9
1.1. Vymezení pojmu rodina.....	9
1.2. Vymezení pojmu škola.....	10
2. SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY.....	12
2.1. Spolupráce rodič – dítě.....	12
2.1.1. Mateřská škola.....	12
2.1.2. Základní škola.....	13
2.2. Spolupráce rodiny - školy.....	15
2.2.1. Vztahy rodiny a školy.....	15
2.2.1. Role rodičů ve vztahu ke škole:.....	17
2.2.2. Formy komunikace a předávání informací.....	19
2.3. Spolupráce rodiny – školy – dítěte (žáka).....	20
2.3.1. Individuální schůzky učitel – rodič – žák.....	20
3. RODIČOVSKÉ ZAPOJENÍ DO VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
3.1. Formy zapojení rodiče do vzdělávání.....	23
3.2. Motivace rodičů k zapojení se do vzdělávání.....	24
4. DOMÁCÍ PŘÍPRAVA.....	26
4.1. Vymezení pojmu domácí příprava.....	26
4.2. Domácí příprava vs. školní vzdělávání.....	26
4.3. Pohledy na domácí přípravu.....	27
4.4. Strategie domácí přípravy.....	28
5. METODOLOGIE.....	30
5.1. Výzkumný problém a cíl.....	30
5.2. Výzkumné otázky.....	30
5.3. Výzkumný design.....	31
5.4. Výběr a popis vzorku.....	31
5.5. Sběr dat.....	32
5.6. Analýza dat.....	33
5.7. Etické aspekty výzkumu.....	34
6. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	35
6.1. Kazuistika 1 – Monika.....	35
6.2. Kazuistika 2 - Kateřina.....	40
6.3. Kazuistika 3 – Alena.....	46

7. DISKUSE.....	52
8. ZÁVĚR.....	59
Seznam použité literatury.....	63
Seznam tabulek.....	67
Seznam příloh.....	67

Úvod

Tématem bakalářské práce je domácí příprava s dítětem na prvním stupni základní školy, přičemž je téma sledováno z perspektivy matky. Domácí příprava je oblastí, která se neustále proměňuje, její výzkumné sledování tak nadále přináší nové a zajímavé poznatky.

Rodiče jsou na počátku školní docházky dítěte do domácí přípravy zpravidla vždy zapojeni mnohem více a aktivněji, než je tomu ve vyšších ročnících. Proto sleduji domácí přípravu s dítětem právě prvního stupně základní školy.

Předmětem výzkumného zájmu domácí přípravy jsou matky hned z několika důvodů. Matky jsou do vzdělávání dětí obecně více zapojeny, než otcové a jsou tak pro účely výzkumu dostupnějšími. Dalším důvodem je, že výzkumné studie, které bylo možné dohledat a vztahují se k domácí přípravě, se týkají zejména mapování prožívání dětí, spíše stranou odborného zájmu zůstává prožívání rodičů.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak probíhá obvyklá domácí příprava s dítětem na prvním stupni, co matky při domácí přípravě prožívají a jak vypadá komunikace mezi rodinou a školou. Výsledky výzkumu považuji za přínosné a rozšiřující o vhléd a pochopení toho, jaké to je být matkou dítěte na prvním stupni základní školy v kontextu se školní přípravou.

V teoretické části první kapitoly se zaměřuji na vymezení pojmu a funkce rodiny a školy. Tato kapitola slouží k zorientování se mezi těmito základními institucemi, které s domácí přípravou úzce souvisí. Druhá kapitola práce se zabývá tím, jak v kontextu s domácí přípravou vypadá spolupráce v rodině a jak taková spolupráce vypadá mezi rodinou a školou. Ve třetí kapitole jsou představeny formy (podoby) a motivace rodičů k zapojení se do domácí přípravy. Zde jsou prezentovány odpovědi na to, jakých podob může zapojení a motivace rodičů do domácí přípravy nabývat. Poslední kapitola se věnuje vymezení pojmům domácí příprava a školní vzdělávání. Zde jsou prezentovány některé pohledy na domácí přípravu a samotné strategie domácí přípravy.

1. RODINA A ŠKOLA

1.1. Vymezení pojmu rodina

Rodinu lze definovat mnoha způsoby, záleží na tom, z jakého úhlu pohledu (např. sociologie, sociální psychologie, pedagogiky... aj.) na rodinu nahlížíme. Dokonce i v jedné konkrétní oblasti lze najít nespočet definic.

Systémové pojetí rodiny; obecně lze definovat rodinu jako systém; systém je soubor částí a vztahů mezi nimi. Například Kramer, 1980 vymezuje rodinu takto: „Rodina je skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ale ne nutně) vázáni hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty. Kdykoli mezi blízkými existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když jde o nesezdaný pár, o náhradní rodinu...atp.“

Rodina jako primární skupina. Rodina je primární skupina, která zajišťuje především emocionální zázemí, utváří pocit jistoty a bezpečí, stimuluje, je prostorem pro elementární zkušenosti a základem nutným pro vstup dítěte do společnosti (Havlík, & Koťa, 2002).

Rodina jako prostředek primární socializace. V rodině se realizuje skrze intimní vztah s matkou a dalšími členy rodinného jádra první kontakt dítěte s okolním světem, se společností a kulturou. Rodina tak činní svým jednáním a postoji k dítěti, tím také zprostředkovává základní vzorce sociokulturního chování a myšlení. Díky tomu dítě rozvíjí své vztahy k sobě samému, druhým lidem, k věcem a úkolům (Helus, 2015).

Funkce rodiny

Rodina je základní společenskou jednotkou ve všech lidských společnostech, může nabývat v různých společnostech různé postavení v široké sociální síti, může vykazovat rozdílné vztahy k širšímu příbuzenstvu, popřípadě ke kmenovému společenství, může mít různou strukturu, různé rozložení rolí a moci... apod. Základní funkce univerzální rodiny jsou však všude stejné (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1. Biologická a reprodukční funkce (včetně ochranné funkce). Hlavním smyslem této funkce je početí a péče o potomky (Havlík, & Koťa, 2002).

2. Emocionální funkce a tvorba domova. Tato funkce zajišťuje emoční saturaci potřeb celé rodiny a vytváří mezilidské, materiální a duchovní prostředí, které v širším pojetí vytváří prožitek domova (Havlík, & Koťa, 2002).

3. Ekonomická (hospodářská) funkce. Každá rodina hospodaří, vede domácnost a vyrábí. K těmto úkonům zapojují adekvátně i děti (dle věku, zdatnosti). V dnešní společnosti je tato funkce rodiny oslabena a rodina je spíše spotřební jednotkou, než – li jednotkou výrobní (Langmeier & Krejčířová, 2006).

4. Socializační a výchovná funkce. Rodina zprostředkovává dítěti kontakt s okolním světem, vychovává a vzdělává ho. Tuto funkci v pozdějším věku dítěte částečně přebírá i školka/škola (Havlík, & Koťa, 2002).

1.2. Vymezení pojmu škola

Škola bývá označována jako prostředek sekundární socializace. Na socializaci primární, která probíhá v rodině, navazuje socializace sekundární, v níž hraje důležitou úlohu právě škola. Do sekundární socializace se promítají pozitivní i negativní důsledky rodinného působení (Helus, 2015).

Škola jako instituce sekundární socializace působí soustavným, systematicky a odborně řízeným způsobem, který se orientuje zejména na vzdělávání a osobnostní rozvoj v procesu výuky. Škola koriguje a kompenzuje limity a nedostatky rodiny tak, aby dopomohla žákům k co nejlepším vyhlídkám školní úspěšnosti a osobnostního rozvoje (Helus, 2015).

Funkce školy

1. Výchovná a vzdělávací funkce. Tato funkce spočívá v předání kulturních vzorců chování a hodnot žákům. Výchovné procesy školy souvisí s kultivací osobnosti žáka (vůle, charakter, cit...). Vzdělávací funkce umožňuje osvojování si obsahů kultury (jazyk, věda, umění...apod.), Vzdělání obecně představuje osvojené vědomosti a dovednosti je používat (Havlík, & Koťa, 2002).

2. Kvalifikační funkce. Tato funkce je naplňována mírou znalostí, schopností a dovedností, které jsou potřeba pro výkon povolání (Havlík, & Koťa, 2002).

3. Integrovaná funkce. Žáci se učí užívat komunikaci nejen uvnitř školy, ale i v sociálním životě širší společnosti. Funkce je naplňována také tím, že se žáci učí respektu, toleranci či navazování vztahů (Havlík, & Kořál, 2002).

4. Selektivní funkce. K selektování dochází nejčastěji formou vysvědčení (známkování), přijímacího řízení. Škola tím spoluurčuje vzdělanostní dráhu žáků k výkonu určitých profesí. Škola provádí tzv. alokaci – základní situování jedinců do systému společenské stratifikace. Touto funkcí rovněž dochází k výraznému ovlivňování přístupu žáků k určitým druhům profesí (Havlík, & Kořál, 2002).

5. Ochranná a resocializační funkce. Ochranná funkce je zakotvena zejména v zákonech. Škola je podrobena sociální kontrole a přestupky školy v oblasti ochrany dětí a mládeže vyvolávají bezprostřední odezvy a sankce. Resocializační funkce je typická pro speciální školská zařízení, která jsou při vezeních pro mladistvé, při nemocnicích, léčebnách...apod. (Havlík, & Kořál, 2002).

2. SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

2.1. Spolupráce rodič – dítě

Následující podkapitola je členěna do dvou období spolupráce rodiče a dítěte, na období mateřské školy a období základní školy (konkrétněji první stupeň základní školy).

2.1.1. Mateřská škola

Období před nástupem do mateřské školky

Příprava dítěte na školní docházku probíhá v dlouhodobém horizontu již v předškolním věku dítěte, kdy hrají významnou roli vztahy dítěte s rodiči, množství času, který spolu tráví a skutečná znalost dítěte ze strany rodičů. Důležitá je přiměřenost podnětů, kterými rodiče na dítě působí a mentální nastavení rodičů na dítě (jak se oni sami jako rodiče cítí, jaká mají od dítěte očekávání, jaké je jejich výchovné a vzdělávací nastavení a jaké modely chování dítěti zprostředkovávají). Další neopominutelná komponenta ze strany rodičů je posilování autonomie dítěte a respekt k jeho osobnosti. S tím úzce souvisí posilování zvědavosti a zájmů dítěte společnými činnostmi s rodiči (Šulová, 2014).

V předškolním věku dítěte je velice významnou oblastí rozvoj řeči, výrazně se zde projevuje kvalita komunikace v rodině, vyprávění a čtení příběhů. Obecně platí, že je nezbytné zajištění stabilního rodinného zázemí s pozitivním přístupem rodičů. Předškolní období je obdobím prvního kontaktu s dalšími dětmi, a tedy i časem, které dítě netráví pouze s rodiči a může se tak nezávisle na nich rozhodovat (Šulová, 2014).

V tomto období se rozvíjí i hrubé a jemné motorické dovednosti dítěte, které jsou pro úspěšné zvládnutí základní školy nezbytné. Rodič se na to cíleně zaměřuje prostřednictvím předmětů určených k manipulaci (skládání, rozebírání a modelování) a rozvíjení kresebných dovedností. To vše s ohledem na adekvátnost vývojové úrovně dítěte. Stejně jako má nedostatek takovýchto předmětů negativní vliv na rozvoj dítěte, negativní vliv se objevuje i s přebytkem těchto předmětů, který často souvisí s nezdravě vysokou mírou zapojení rodičů (Šulová, 2014).

Období docházky do mateřské školky

Jedná se o období, kdy rodiče dítěti aktivně zprostředkovávají mentální reprezentaci školy, tzn. přibližně věkové rozmezí 3-6 let. Rodiče si takto připravují půdu pro vstup do základní školy a mohou tak významně zjednodušit vstup dítěte do školy. Negativní dopad má strašení dítěte a uvádění negativních spojitostí se školou („počkej až půjdeš do školy“, „to si ve škole nemůžeš dovolit“, „Už nebudeš moct jezdit tak často k babičce“). Již v tomto období rodiče spoluutvářejí postoj dítěte ke škole, je proto vhodné zachovat si pozitivní přístup a najít si věci, na které se s dítětem můžou těšit (Šulová, 2014).

V České republice je povinná jednoletá předškolní docházka dítěte do školky. (MŠMT, cit. 2019). Dítě má možnost setkávat se s cizí dospělou autoritou, která je stále blíže rodičovskému přístupu, dochází k rozvoji sociálních dovedností a nácvikům pravidelných rituálů spojených s docházkou do školky a obecně tato zkušenost usnadňuje adaptaci na skutečnou školu (Klégrová, 2003; Kutálková, 2005).

2.1.2. Základní škola

Zápis do školy

Zákon určuje podmínky pro zápis dětí do základních škol takto: „*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad.*“ (Školský zákon, cit. 2019). Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé může zákonný zástupce písemně požádat o odklad povinné školní docházky (MŠMT, cit. 2019).

Pokud do školy nastoupí dítě nedostatečně zralé, projeví se to na jeho školních výsledcích, snížení sebevědomí, pocitu méněcennosti, nebo špatným vztahem k učení a ke škole celkově. Přetěžování může zdravotně či neuroticky dítě oslabit. Mohou se začít objevovat poruchy chování, plachost, agresivita, či úzkost (Zelinková, 2007).

Odklad nezralého dítěte je tedy vhodnou prevencí jak výukových, tak výchovných problémů, které by musela škola i rodina ve vzájemné součinnosti řešit.

Zápis do školy je vnímán jako slavnostní okamžik, kdy vrcholí období příprav do školy a rodiče s napětím očekávají, zda jejich dítě při zápisu obstojí (Matějček, 1986).

Toto období může vyvolávat pocit stresu či úzkosti jak u budoucího školáka, tak u rodiče. Míra stresu či úzkosti rodičů může být přenášena na děti, což může negativně ovlivnit jejich výsledky u zápisu.

Na zápis do školy je vhodná rodičovská příprava budoucího školáka. Rodiče vhodnou přípravou mohou minimalizovat míru stresu dítěte z neznáme situace, kde se od dítěte možná poprvé očekává nějaký výkon, který má reálný a dlouhodobý dopad (Šulová, 2014).

Nástup do školy

Toto období je pro dítě důležitým mezníkem a rodiče by mu měli věnovat dostatečnou pozornost a čas. Reálně nastává velké období změn, kdy se v rodině zavádí nový režim, mění se nároky a požadavky, které se na jednotlivé členy rodiny kladou. Ideální je postupný příchod změn, kdy rodiče poskytnou dítěti dostatek prostoru a času na sžití se se změnami (Šulová, 2014). Změnu role dítěte registruje i široké okolí dítěte a aktivně se ho doptávají, zda a jak se do školy připravuje, těší... atp. Skrze tyto otázky a přípravu spojenou s materiální a mentální přípravou do školy si dítě uvědomuje přicházející změnu (Beníšková, 2003).

Ještě před nástupem do školy se doporučuje připravit dítěti vhodné místo pro jeho práci a zakoupit základní školní pomůcky. Doporučuje se dítě obeznámit s tím, jakým způsobem bude do školy docházet (v doprovodu staršího sourozence, spolužáka, rodiče nebo samo). Rodič by měl zjišťovat očekávání a obavy dítěte a společně se pokusit obavy zmírnit či proměnit a reálná očekávání naplnit. Děti strach ze školní docházky neumí často ani pojmenovat, je důležité všimnout si neverbálních signálů a dobře číst reakce dítěte (Šulová, 2014).

Školní docházka

První stupeň základní školy je z hlediska vývoje žáků velmi významným obdobím vzdělávání, které zprostředkovává žákům přechod z režimově volnějšího, příznivějšího rodinného života a předškolního vzdělávání do systematického povinného vzdělávání. Vstup dítěte na základní školu patří k nejnáročnějším obdobím, s nimiž se musí člověk ve svém životě vyrovnat. Přináší pro dítě časové a režimové změny, jiný a pravidelnější způsob práce, nové prostředí, lidi a vztahy, změny ve stravovacím, pitném či pohybovém režimu. První dva roky školní docházky lze považovat za stěžejní z hlediska osvojování si pracovních návyků (Šulová, 2009).

Mezi rodinnými komunikačními tématy období školní docházky dominuje přirozeně škola. Ve škole děti tráví velkou část svého dne. Škola stojí v popředí komunikace také kvůli

velké důležitosti, kterou jí děti a rodiče přikládají. V kontextu školy jsou komunikační témata spjata s učením a vztahy (Singly, 1999).

Rodiče sledují to, jak se dítěti ve škole daří a případně v čem mu mohou či mají být nápomocni a využívají k tomu různé informační zdroje. Část této informace získávají kontaktu přímo s třídním učitelem (např. osobní setkání, telefonický či e-mailový kontakt, vzkaz v žákovské knížce aj.). Podstatně větší část informací získává rodič prostřednictvím dítěte, skrze vzájemnou komunikaci. Vzhledem k tomu, že kontakt mezi rodinou a školou probíhá spíše nepřímou a k osobním setkáním dochází relativně zřídka, dítě vztah mezi oběma institucemi moderuje – ve škole zastupuje rodinu, v rodině zastupuje školu (Štech, Viktorová, 2002).

Děti prvního stupně komunikují s rodičem zejména školní prospěch, školní akce, poznámky, zajímavosti ze školy a obsah výuky. (Smetáčová, 2011).

2.2. Spolupráce rodiny - školy

Dobrý vztah rodiče a učitele je stěžejní pro efektivní výchovné a vzdělávací působení školy a rodiny. V ideálním případě rodič považuje učitele za dobrého pedagoga a odborníka, vnímá ho jako člověka, který je k jeho dítěti spravedlivý a má ho rád. Učitelé i rodiče mají mezi sebou důvěru a jsou zaujatí pro společný cíl (Klégrová, 2003).

Je žádoucí vytvořit podmínky pro fungování partnerského vztahu školy s rodiči. Individualizovaný přístup školy je výhodný ve vztahu k dětem i ve vztahu k jejich rodičům (Rabušicová, 2004).

Není vhodné, když rodič nebo učitel vystupuje jako autorita. Vztah mezi rodičem a učitelem má být na partnerské a respektující úrovni.

Komunikace je jedním ze základních forem spolupráce a pokud neprobíhá dobře, vytváří to ve vztahu rodič – učitel napětí. Učitel by měl rodiče znát alespoň na takové úrovni, aby věděl, jakým způsobem na něj působit a jak mu informace sdělovat. Rodiče bývají velice citliví na neúspěch svých dětí, tak i dobře míněné rady si mohou špatně vyložit (Šulová, 2014).

2.2.1. Vztahy rodiny a školy

Pro vztah školy a rodiny je typický celkem omezenými kontakt školy s rodinami žáků. To vede k nižší kvalitě vzájemného poznání a informovanosti. Rodičům se dostává

omezeného množství informací o škole a podnětů z ní a škola postrádá potřebnou zpětnou vazbu rodičů. Rabušicová (1996) shrnuje kvalitu vzájemné komunikace školy s rodiči, která vyplynula z výzkumného šetření takto:

- škole chybí efektivní formy komunikace s rodiči žáků,
- škole chybí zpětná vazba od rodičů,
- škola rodiče svých žáků méně zná,
- ve škole existuje méně záznamů o žákovi, o rodině nejsou záznamy prakticky žádné,
- rodiče jsou ke škole méně sdílní,
- škola se ostýchá rodiče požádat o pomoc (zejména finanční),
- škola o rodiče musí stát, i kdyby nechtěla, protože stojí o žáka (především proto, že je placena podle počtu žáků),
- škola se ocitla v celkově obtížné situaci (ekonomicky, provozně, právně atd.).

Atmosféra a ředitel školy mohou výsledek snah učitelů pozitivně/negativně ovlivnit. Učitelé pravděpodobněji budou iniciovat komunikaci s rodiči, pokud je pro vedení školy takový kontakt žádoucí a ostatní kolegové větší zapojení rodičů podporují (Walberg, 2005).

Pokud učitel komunikuje s rodiči pouze ve chvílích, kdy je nějaký problém, vytváří to spíše negativní postoje rodičů ke škole. Je vhodné být s rodiči v kontaktu i za jiných situací, což umožní učitelům najít si k rodiči problémového žáka cestu. Nejvhodnější způsob komunikace stojí na nějaké pravidelné a pozitivní bázi kontaktu (Rodová, 2016).

Děti na prvním stupni často vnímají autoritu učitele jako člověka, který všechno zná a může se tak stát, že děti odmítnou názor rodiče na úkor „pravdy“ učitele. I taková situace může být zdrojem napětí ve vztahu rodiče a učitele. Pokud rodič s názorem učitele nesouhlasí, je vhodné řešit to právě s ním, nikoli s dítětem (Klégová, 2003).

V extrémním případě může nastat problém v komunikaci na straně rodičů, kdy rodiče o kontakt se školou dobrovolně nejeví zájem a pokud to není opravdu nutné, nekomunikují vůbec (Šulová, 2014).

Ve výzkumném šetření se Rabušicová zabývá rovněž poklesem zájmu rodičů se školou komunikovat. Jak škola, tak rodiče uvádějí, že jejich vzájemné kontakty jsou omezeny především kvůli nedostatku času rodičů. Svůj čas a energii musejí investovat hlavně ekonomickému zajištění rodiny a na další aktivity často čas a energie nezbývá. Jedná se o relativně nový fenomén, který je stále více a více patrný. Zdá se také, že rodiče povětšinou nevidí větší smysl v tom, být vůči škole více aktivními. Ukazuje se, že když už rodiče do školy

přijdou, jeví zájem spíše o známky a chování dítěte ve škole a nezajímají se už tolik o to, co se dítě skutečně naučilo (Rabušicová, 1996).

Rabušicová na základě výzkumného šetření sumarizovala obecné charakteristiky rodin žáků ve vztahu ke škole takto:

- rodiče na kontakty se školou nemají čas,
- existuje silný ekonomický tlak na mnoho rodin,
- škola rodiče nemůže ke spolupráci přinutit,
- rodiče často недоceňují význam ZŠ, mnohem větší význam často přikládají rodiče až další vzdělávací instituci (střední škola, gymnázium... apod.).
- rodiče často недоceňují význam vzdělání,
- rodiče mají málo informací o škole a o práci učitele. Zájem rodiče je omezený na prospěch a chování dítěte ve škole.
- informace, které rodiče o škole a práci učitele mají, jsou často zkreslené. Zkreslené často bývají jejich vlastní zkušeností z období na základní škole či zjednodušenými a nepřesnými informacemi, které rodičům podávají média (Rabušicová, 1996).

2.2.1. Role rodičů ve vztahu ke škole:

Rabušicová a Emmerová (2002) uvádějí následující typologii rolí rodičů ve vztahu ke škole takto:

1. Klienty – zákazníky školy. U nás na rodiče jako na klienty pohlíží 82% zástupců škol i rodičů. Základem této role je princip svobodného výběru školy. Tuto roli lze uchopit ze dvou úhlů pohledu:

- Rodič si vybral jednu konkrétní školu, protože učitelé školy jsou odborníky a vědí dobře, jaké služby rodič žádá, jak získat zákazníky a jak o ně pečovat.
- Rodiče jsou odborníky na výchovu svých dětí a vědí nejlépe, jaký přístup a služby mají od školy požadovat.

Tento typ rodiče se může aktivně zapojovat do rozvoje školy; vyslovovat své potřeby (objednávky); přijímat, co je nabízeno – symbol loajality; nebo zapsat dítě do jiné školy (Rabušicová & Emmerová, 2002).

2. Rodiče jako partnery. Na rodiče jako na partnera je pohlíženo ve 38% případů. Vzájemné partnerství je založeno na vzájemném respektu, otevřené komunikaci a aktivní spolupráci

obou institucí – rodiny a školy. Jejich spolupráce stojí na jednotně definovaném cíli. Rodič jako partner se dostává do role výchovného partnera (výchova, péče, vzdělání dětí) a sociálního partnera (partner v rozvoji školy jako instituce).

3. Rodiče jako problém. Na rodiče jako problém pohlíží 22% rodičů a zástupců škol. Roli rodiče jako problém rozděluje Rabušicová, Emmerová (2002) na:

- Nezávislé rodiče. Ti nemají potřebu se školou spolupracovat a být s ní v kontaktu.
- Špatné rodiče. Nezajímají se o školní výsledky a chování svých dětí. Nezapojují se do domácí přípravy. Obvykle jsou to rodiče, kteří obecně neplní dobře své rodičovské povinnosti.
- Snaživé rodiče. Jedná se o rodiče s přehnanou snahu pomáhat dítěti s domácí přípravou. S učiteli mají potřebu řešit „každou maličkost“ a často práci učitele či celé školy kritizují.

4. Rodiče jako občany. V 18% zastoupení. Jedná se o vztah rodiče jako občana a školy jako státní instituce. Rodič se o školu jako o instituci zajímá a nebojí se vůči ní uplatňovat svá práva, zároveň i povinnosti. Podmínkou získání pozice rodiče jako občana je jeho občanská participace na nejrůznějších úrovních. Participace se projevuje v oblasti veřejné politiky nebo v angažování se na rozvoji lokálních komunit a dobrovolnickými aktivitami. Zájem o školu přetrvává, i když už rodič na škole nemá své děti (Rabušicová & Emmerová, 2002).

Ze zprávy České školní inspekce (2017) vyplývá, že vztah a způsoby komunikace mezi rodiči a školou se v průběhu času mění. Rodiče nahlíží na základní vzdělávání svých dětí jako na nutnou podmínku pro jejich přijetí ke vzdělávání vyššího stupně. Vnímají, že se základní školy více profilují, než tomu bylo před zavedením školních osnov. Více než třetina dotazovaných škol v posledních dvou letech zaznamenala větší poptávku aktivnějších rodičů po konkrétních informacích, případně i snahu pozitivně ovlivnit některé procesy ve školách (Česká školní inspekce, 2017).

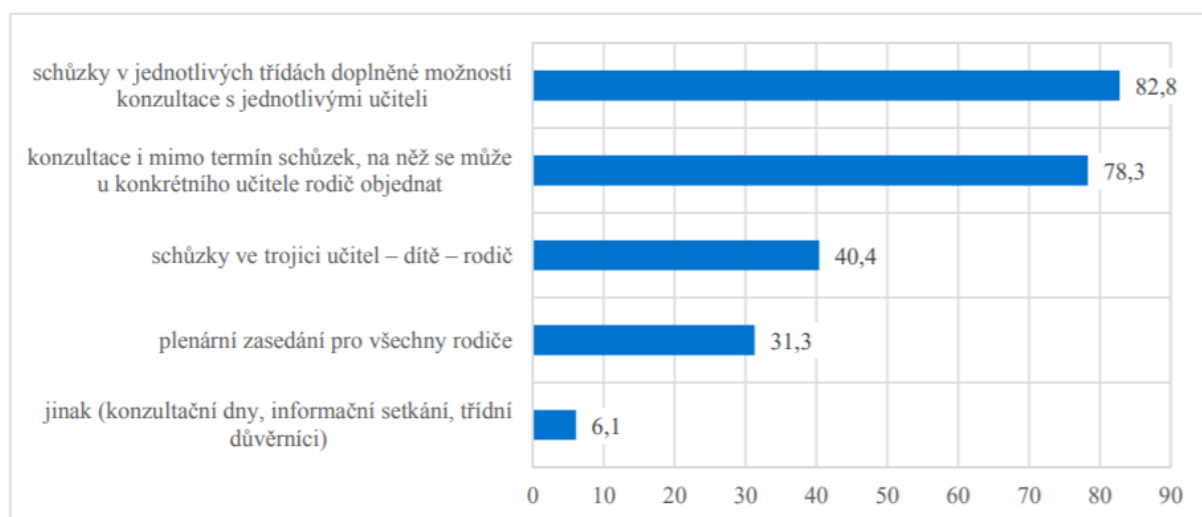
Česká školní inspekce shrnuje pozitivní a negativní zjištění o stavu komunikace a spolupráce škol a rodin takto: zvyšuje se podíl rodičů s aktivním zájmem o vzdělávání svých dětí a o činnost školy. Významné zastoupení z řad rodičů se podílí na odhalování a následném řešení případů šikany. Roste pomoc rodičů školám v oblasti materiální, finanční a při organizování akcí pořádaných školami. Zaznamenává se nárůst počtu škol uplatňujících větší otevřenost veřejnosti; například i zapojením do certifikace „Rodiče vítáni“. Mezi

některá negativní zjištění patří například zjištění, že v téměř 10 % základních škol není upřesněno, jak postupovat v případě podezření na šikanu. Některé menšinové skupiny rodičů se stále více snaží ovlivňovat oblasti spadající do výlučné kompetence ředitele (např. zajištění personálních podmínek výuky). Ukazuje se, že zcela chybí či je velice nedostačující metodická podpora pro oblast komunikace školy s rodiči (vysoká je zejména poptávka o metodickou podporu formou vzorových scénářů, které by byly prakticky uchopitelné a aplikovatelné na konkrétní případy, které škola řeší). Roste množství stížností rodičů jako důsledku selhání předchozí komunikace, podíl důvodných stížností, které Česká školní inspekce řeší činí 40% případů (Česká školní inspekce, 2017).

2.2.2. Formy komunikace a předávání informací

Komunikace a předávání informací mezi učitelem a rodičem může probíhat prostřednictvím osobního setkávání, tento způsob komunikace je považován za nejefektivnější. Do této kategorie patří třídní schůzky, ty mohou probíhat jako hromadné setkání učitele a rodičů nebo individuálně, jako setkání učitele s rodiči konkrétního žáka. Individuální schůzky nabízí prostor pro sdělování informací osobního charakteru (úspěšnost či obtíže jejich dítěte...apod). K osobnímu setkávání dochází po domluvě rodiče a učitele nebo bez předchozí domluvy; například o konzultačních hodinách učitele.

Tabulka č. 1 znázorňuje způsoby organizace osobního setkávání podle šetření České školní inspekce, 2013 (v %):



V dnešní době škola již tradičně využívá komunikačních kanálů, jakými jsou webové stránky (jednosměrná komunikace informačního charakteru), e-mailová pošta či mobilní telefony. Telefonní komunikace, včetně SMS zpráv, se označuje za nejrychlejší formu,

mnoho výhod nabízí v situacích, kdy je třeba něco neodkladně řešit nebo předat aktuální a neodkladnou informaci (Klégrová, 2003).

Velice typická je písemná forma komunikace skrze deníček (notýsek) a žákovskou knížku, tímto způsobem se předávají zejména informace o prospěchu a chování žáka, nebo informace organizačního charakteru; školní výlety, ředitelské volno...apod. (Klégrová, 2003).

Zajímavým způsobem komunikace jsou školní noviny, letáky či plakáty. Komunikaci lze zrealizovat i skrze dítě, což není příliš vhodný a spolehlivý způsob. Existují další příležitosti ke vzájemné interakci učitele a rodiče. Na příklad dny otevřených dveří, možnost přítomnosti rodičů při vyučování, ankety pro rodiče, společenské a kulturní akce.

2.3. Spolupráce rodiny – školy – dítěte (žáka)

Podle Franclové je první stupeň základní školy zásadní pro vytvoření pozitivního či negativního vztahu dětí ke škole. Domnívá se tedy, že z tohoto důvodu by měl být kladen daleko větší důraz na utváření vztahů, (vztahů mezi dítětem a učitelem, mezi rodiči a učitelem a mezi dětmi navzájem), než na osvojování si dovedností, vědomostí a návyků (Franclová, 2003).

Domácí příprava zahrnuje součinnost žáků, rodičů i učitelů. A možné kritické momenty nastávají v situacích, kdy rodič vnímá domácí úkoly jako neadekvátně zadané (témata, požadavky... apod). Opět je namístě konzultace s učitelem, nikoli se žákem. (Šulová, 2013).

Konzultace kterýchkoli stran by měla probíhat formou partnerské a otevřené diskuse, jejíž výsledkem by měla být dohoda v podobě konsensu; naprostá spokojenost obou stran, nebo alespoň kompromisu; částečná spokojenost obou stran.

2.3.1. Individuální schůzky učitel – rodič – žák

Komunikace mezi učitelem, rodičem a žákem může probíhat prostřednictvím individuálního setkání. Individuální schůzky nabízí prostor pro výměnu informací osobního charakteru o chování a prospěchu konkrétního žáka. Je zde kladen důraz na otevřenou a partnerskou formu komunikace s cílem domluvit se na všemi akceptovaným řešením.

Podle Kreislové je setkávání všech tří stran oceňováno pro své klidné řešení možných problémů a vede žáka k přebírání části zodpovědnosti za své vzdělání (Kreislová, 2008).

Individuálními konzultacemi se zabývá např. Krejčová. Před schůzkou je vhodná příprava schůzky, učitelům doporučuje projít si materiály žáka uspořádané v jeho konkrétním portfoliu a rozmyslet si, co, jak a proč to bude na schůzce komunikovat. Konzultaci může pedagog vhodně začít navozením příjemné atmosféry nějakou zdvořilostní otázkou mimo téma setkání, nabídkou kávy/čaje... apod. Je vhodné začínat pozitivním, učitel může například vyzdvihnout pokrok či úspěch žáka. Poté, co se podaří navodit vřelou atmosféru, měl by být dán dostatečný prostor žákovi, aby vyhodnotil svoji dosavadní práci, i zde je velmi přínosné, nechat žáka projít si své portfolio. Na žáka by měl reagovat rodič, kterého učitel požádá o doplnění postřehů a poskytnutí rodičovského úhlu pohledu. Teprve po vyjádření obou stran se do setkání zapojuje učitel, který přináší svůj úhel pohledu, kdy mluví o pokrocích a úspěších žáka či o oblastech, ve kterých je třeba zapracovat více. Vše, co učitel o žákovi sděluje, by mělo být zároveň prezentováno na konkrétních pracích či situacích. Následně hledají všichni zúčastnění společné řešení a konkrétní opatření pro zlepšení žákova učení (Krejčová, 2014).

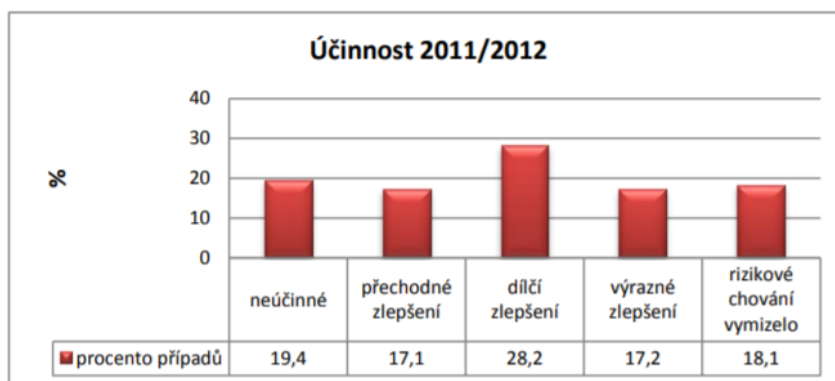
Cílem kontaktu v případě bezproblémového žáka může být například seznámení rodiče s pokroky dítěte a společné naplánování dalšího postupu v učení (Krejčová, 2005).

Mnohdy prvním důvodem k individuálnímu setkání všech tří stran jsou výchovné či výukové potíže žáka. Z dvouletého pokusného ověřování metodiky MŠMT¹ k individuálnímu výchovnému plánování (IVÝP²), které stojí na otevřené a partnerské komunikaci učitele, rodiče a žáka vyplývá, že nástroj řešení výchovných problémů se osvědčil a dosáhl řady úspěchů; dosažení efektivní spolupráce zúčastněných stran, nástroj umožnil pročištění a zlepšení vztahů. Hlavní myšlenkou IVÝP není sankcionování chování dítěte ani rodičů, hlavní myšlenkou je hledání efektivní pomoci pro žáka a efektivní podpory pro rodiče. Cílem IVÝP je odstranění rizikového chování žáka a tím předejít důsledkům takového chování (Metodická koncepce IVÝP, 2013).

¹ MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

² IVÝP – individuální výchovný plán

Tabulka č. 2 znázorňuje míru účinnosti IVÝP na změnu chování zapojených žáků (v %) (Souhrnná závěrečná zpráva IVÝP, 2013):



Metodika IVÝP je formálním návodem a doporučením MŠMT na to, jak vzájemnou komunikaci efektivně navázat a vést, a přestože cíle jednotlivých individuálních konzultací budou stanovovány za běžných okolností odlišně, hlavní myšlenka IVÝP je transparentní.

Je vhodné, zahájit konzultace učitel, rodič, žák ještě před tím, než problémy vůbec nastanou, protože při řešení nepříjemných situací je předešlá dobrá zkušenost velice přínosná, otevírá komunikaci, vzájemnou důvěru a eliminuje strach z dosud neznámé situace.

3. RODIČOVSKÉ ZAPOJENÍ DO VZDĚLÁVÁNÍ

Motivace rodičů k zapojení se do vzdělávání souvisí s věkem dítěte. Čím je dítě starší, tím motivace rodičů klesá. Zároveň čím je dítě starší, tím vzrůstá jeho potřeba být samostatný (Rabušicová, 1996).

Motivace rodičů k zapojení se do vzdělávání může opět stoupat v době, kdy se žáci hlásí na střední školu, k tomu může docházet například z obavy rodičů, že se jejich dítě na střední školu nedostane.

Dalším ukazatelem zvyšujícím motivovanost rodičů se školou komunikovat je právě vhodně zvolená forma komunikace ze strany učitele. Obecně lze říci, že pro rodiče je mnohem více motivující otevřená a partnerská forma komunikace, která se nezaměřuje pouze na to, co je špatné (nefunguje), ale právě na to, jak to společně proměnit, vyřešit a neopomíná na pozitivní zpětnou vazbu jak k dítěti (pochvaly, zlepšení) tak k rodiči, (ocenění rodiče, vyjádření porozumění a podpory...apod.) (Rabušicová, 1996).

V domácí přípravě existují nerovnosti, které jsou dány dosaženým vzděláním rodičů. Úroveň vzdělání, které rodiče dosáhli souvisí se socioekonomickým statusem rodiny (SES). Podle českého výzkumu Matějů a Řehákové (1992) mají děti s vyšším SES vyšší vzdělanostní aspirace a studijní předpoklady než děti s nižším SES, tzn. že vyšší socioekonomický status rodiny má vliv na lepší školní výsledky a vyšší pravděpodobnost dosažení vysokoškolského vzdělání (Matějů & Řeháková, 1992).

3.1. Formy zapojení rodiče do vzdělávání

Rodič se do vzdělávání může **zapojit svou aktivitou ve škole** (např. schůzky, dobrovolnictví na akcích školy.) nebo **doma**, to se týká zejména domácí přípravy na vyučování. Existuje několik determinantů, které kvalitu zapojení ovlivňují. Patří sem úroveň vzdělání rodičů, příjmy rodiny, zda je rodina celá; tzn. jsou zde dva fungující rodiče. Dalším determinantem je rodičovská důvěra ve vlastní schopnosti/kompetence dítěti pomoci (Downer, Mendez, 2005). Tato míra důvěry opět souvisí s úrovní vzdělání rodiče a socioekonomickým statusem rodiny (Radojlovic, Ilic-Stošovic & Donovic, 2015).

Rodičovské zapojení probíhá dvojím způsobem; aktivním a pasivním (*active, passive forms of involvement*) (Cotton, Wiklund, 2006, Wanke, 2008). Aktivní zapojení probíhá jako „face-to-face“ interakce, lze sem zařadit doučování, procvičování a opakování,

spolupráci na děláni úkolů s dítětem nebo třeba společné čtení. Pro pasivní zapojení je typické vytváření prostředí vhodného k učení a patří sem obstarání školních pomůcek, dohlížení na pravidelnou školní docházku dítěte a docházení na rodičovské schůzky. Je zde silná korelace mezi aktivní a pasivní formou zapojení. To znamená, že aktivně zapojení rodiče jsou také v nějaké míře i pasivně zapojení a naopak. Ukazuje se, že dobrá dávka obojího může vést k lepším výsledkům dítěte. Podobný pohled udává i studie Cottona, Wikelunda (2005), která poukazuje na to, že aktivní forma je důležitější než pasivní, ale pasivní je stále lepší než vůbec žádná forma zahrnutí rodiče do vzdělávání (Radojlovic, Ilic-Stošovic & Donovic, 2015).

Další koncept rodičovského zapojení zahrnuje **tři formy zapojení se do vzdělávání**; první formou je **školní zapojení rodičů** (aktivity jako jsou třídní schůzky a školní akce). Druhou formou je **intelektuální/kognitivní zapojení**; tzn. rodičovské zapojení v intelektuálních aktivitách s dětmi: čtení s dětmi, diskutování o nedávných událostech, návštěvy muzeí a knihoven. A poslední formou je **osobní zapojení**, toto zapojení se měří z pozice dítěte a jedná se o to, jak dítě vnímá, že ho rodiče znají, jak se ho ptají na školní zážitky...atp.) (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

3.2. Motivace rodičů k zapojení se do vzdělávání

Motivace v kontextu teorie sebedeterminace

Rodiče se do vzdělávání zapojují, protože mají pocit, že by měli a protože věří, že to má pozitivní vliv na děti a jejich výsledky (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Edwarda L. Deci a Richarda M. Ryan se v rámci teorie sebeurčení (*Self Determination Theory*) zaměřují na podstatu lidské motivace. Motivace je pro lidi zcela přirozená a může být snadno měněna sociálním prostředím, které ji může podpořit nebo narušit (Ryan & Deci, 2002). Obecněji řečeno se zabývají vnitřní a vnější motivací v kontextu s tím, zda je motivace autonomní nebo kontrolovaná. **Autonomní motivace** (*autonomous motivation*) je spojena s pocitem zájmu a užívání si aktivity (Decy a Ryan 1985). **Kontrolovaná motivace** (*controlled motivation*) s pocitem nátlaku a tenze (napětí) (Ryan, 1982). Vnitřní motivace může být narušována či utlumena odměnami, tresty, srovnáváním, soutěží, časovými limity či jinou formou kontroly. Naopak události, které vedou k tomu, že se člověk vnímá jako autonomní původce děje vnitřní motivaci zvyšují. To souvisí zejména s potřebou autonomie. Mezi základní potřeby lze zařadit potřebu kompetence, tzn. vyhledávání výzev, na které má

jedinec potenciál. Potřebu vztahu s druhými lidmi a **potřebu autonomie**, která se vztahuje ke sklonu vnímat se jako původce vlastní činnosti a ke snaze řídit své jednání vlastními zájmy a hodnotami (Deci & Ryan, 2000).

4 typy motivace zapojení se do domácí přípravy dle Ryana a Connella

Na základě teorie sebeurčení a výzkumu motivace matek k zapojení se do domácí přípravy rozlišují Ryan a Connell (1989) 4 typy motivace, které se od sebe liší různou mírou autonomie;

1) **Vnější (externí) motivace** (*external motivation*); tato motivace vychází z potřeby vyhovět sociálním požadavkům, zákazům, odměnám a doporučením. Matky se mohou zapojovat do domácí přípravy svých dětí jen proto, že cítí, že musí (podle školních pravidel).

2) **Introjektovaná motivace** (*introjected motivation*); motivace stojí na principu vyhnutí se vině nebo úzkosti. Patří sem například matky, které se zapojují, aby si o nich učitel nemyslel, že jsou špatnými matkami.

3) **Identifikovaná motivace** (*identified motivation*); motivace jako důležitá hodnota. Matka se podílí na domácí přípravě, protože to považuje za důležitou aktivitu, přikládá tomu určitou hodnotu. Například věří, že to pomůže jejich dítěti při učení se.

4) **Intrinsická motivace** (*intrinsic motivation*); pro tento typ motivace je typický opravdový zájem, zvědavost. Matka motivována tím, že domácí přípravu vnímá jako zábavu, užívá si to. (Ryan, Connell 1989).

4. DOMÁCÍ PŘÍPRAVA

4.1. Vymezení pojmu domácí příprava

Školní systém výuky v České republice počítá s domácí přípravou na vyučování. Na prvním stupni základní školy je systém přípravy postaven na procvičování a opakování probraného učiva. Učitelé přitom předpokládají, že na domácí přípravu dětí dozírají rodiče. Příprava do školy je tedy každodenní záležitostí rodiny (Klégrová, 2003).

Domácí příprava zahrnuje veškeré aktivity žáků, které jsou vyžadovány školou. Cílem je podpora školní výuky a žák je vykonává mimo školu, především doma. Tradičně jsou domácí úkoly považovány za běžnou součást výuky, o níž se nepochybuje a není třeba ji zdůvodňovat. Toto stanovisko náleží jak učitelům, tak rodičům (Jursová, 2011).

4.2. Domácí příprava vs. školní vzdělávání

Domácí příprava se od školního vzdělávání liší několika faktory. Vzdělávání doma je ovlivněno interakcí s rodičem, nikoli s učitelem a spolužáky. Doma se objevuje mnoho rušivých elementů, které berou dítěti pozornost (např. televize/rádio, hračky, venkovní aktivity s kamarády, činnosti ostatních členů rodiny...atp). Doma bývají nastavena méně pevná pravidla a dítě má větší možnost si do určité míry přizpůsobit okolní podmínky (Tomanová, 2011).

Jursová uvádí výhody a nevýhody domácí přípravy. Mezi přednosti domácí přípravy lze započítat možnou individualitu a variabilitu času domácí přípravy. Bezpečné domácí prostředí poskytující dítěti zázemí pro plné soustředění (dítě není rozptylováno aktivitou spolužáků a dynamikou skupiny). Další výhodou jsou mnohostranné možnosti učebního prostředí (v pokoji, venku, v knihovně...atp.), dítě není striktně omezeno prostorem třídy a lavic. Může se dle aktuální nálady a potřeby libovolně přemístit. Domácí příprava umožňuje diferenciaci učebních úloh dle individuálních potřeb žáka a nabízí mnohem více příležitostí pro samostatné rozhodování, myšlení a tvořivost (Jursová, 2011).

Domácí úkoly však mají i svá úskalí. Mezi ně patří omezená kontrolovatelnost domácí přípravy učitelem a často i rodičem. Častým problémem bývá neupřesněný smysl zadávaných úkolů a s tím spojené neefektivní zatížení po stránce věcné (nekoordinovanost požadované domácí přípravy dle výukových cílů). Žák plní domácí úkoly dle toho, jak ve škole zadání pochopil nebo dle popisu u zadaného úkolu, u kterého nemá možnost se doptat a

může pracovat pouze s tím, jak zadání rozumí. Ukazuje se, že žáci a často i rodiče mají zafixované chápání domácích úkolů jako nezbytné povinnosti. To do jisté míry souvisí s tím, že smysl domácích úkolů často nebývá vysvětlen. A další nevýhodou domácích úkolů je běžné přesouvání učební činnosti ze školy domů. Tím je myšlena látka, která se nestihla probrat ve škole, a byla přesunuta k domácímu studiu, dopracování. To může přispívat k vytváření negativního přístupu k domácím úkolům a u žáků to může posilovat záporný vztah ke škole a k učení obecně (Jursová, 2011).

4.3. Pohledy na domácí přípravu

Domácí učení je velmi důležitou součástí vzdělávání, kdy se žák podle vlastního zájmu a pod vedením rodičů může věnovat tomu, co mu přinese nové dovednosti, vědomosti a praktický užitek. Patří sem i učení slovíček, procvičování, čtení a příprava na vyučování. Epsteinová (in Carvalho, 2001), charakterizuje domácí učení jako „*zábavnou sociální interakci, při které se rodiče s dětmi pravidelně scházejí a díky níž mají četnější kontakty.*“ (strana 148, Čapek, 2013).

Na domácí úkoly můžeme nahlížet z několika dalších perspektiv. **Domácí úkol jako práce navíc, jako prodloužení školního vyučování.** Tato perspektiva patří odpůrcům domácích prací, zejména rodičům a žákům. Vnímají domácí práci jako práci navíc, která se dělá doma, protože se nestihla ve škole. Takový názor má své opodstatnění, které může souviset s tím, že někteří učitelé to takto nastavené mají či s tím, že domácí práce je brána za tak běžnou součást vzdělávání, že není potřeba ji vysvětlovat nebo zdůvodňovat.

Domácí úkol jako aktivizace učebního procesu v době mimo vyučování. Práce doma umožňuje žákům odstranit či dohnat nedostatky v pochopení učiva, které jsou značně individuální. S těmito nedostatky pomáhají právě rodiče (Maňák, 1992).

Domácí příprava jako rozvoj pracovních návyků a pracovních strategií, právě zkušenosti s úkoly a nějakou formou rodičovského usměrnění poskytují možnosti k rozvoji pracovních návyků a strategií (Xu & Corno, 1998).

Velké diskuse na téma domácích úkolů vyvolává na sociálních sítích bloger, který vystupuje pod názvem Táta parťák (Dostupné z: <http://www.tatapartak.cz/>). Ten tvrdí, že domácí úkoly nemají být zadávány jako povinné, nýbrž jako dobrovolné, protože nikdo nemá právo jakkoli omezovat volný čas rodiny doma. Zastává názor, že domácí úkoly by neměly být vymáhány pod hrozbou kázeňských opatření, a to včetně ústního či písemného napomínání. Přes počáteční neúspěchy se změnou vnímání domácích úkolů jako nutnou

povinností se nevzdal, prostudoval školský zákon, rámcový vzdělávací program, školní řád synovy školy a vše prokonzultoval s právníkem. Nakonec se mu podařilo dosáhnout úspěchu a dokázat, že domácí úkoly nejsou povinností žáka, kterou má právo pedagog právo vymáhat. Pokud tak učiní, jedná proti právním předpisům a školnímu řádu (Táta parták, 2018).

4.4. Strategie domácí přípravy

Zadávání a vypracovávání domácí přípravy by mělo být opřeno o tyto ukazatele kvality: domácí příprava je jasně definovaná a dítě chápe její smysl. Úkoly mají určitou posloupnost, dítě začíná jednoduššími a dopracovává se postupně k těm složitějším, příprava je pravidelná a soustavná, tzn., že dítě opakuje své znalosti a doplňuje je novými. Při domácí přípravě dítě zažívá úspěch, nesetkává se pouze s neúspěchy (Šulová, 2014).

Domácí příprava se stává neefektivní tehdy, je-li příliš dlouhá či neúměrně náročná vývojovému stupni či možnostem dítěte. Rodič zná své dítě i s jeho limity a ty by měly být respektovány a pochopeny. Pakliže nejsou respektovány, vytváří to jak v selhávajícím dítěti, tak rodiči plněm nereálných očekávání pocitu selhání, zklamání. Učitelé mají možnost být těmi, kteří mohou pomoci rodiči přiznat si, že jeho dítě podává výkony na hranicích svých možností a zkusit zaměřit se na to, v čem vyniká, co mu jde (Šulová, 2014).

Negativní emoce při domácí přípravě mohou posilovat negativní postoj k domácí přípravě a učení samotnému (Šulová, 2014). Situace, kdy dítě či rodič zažívá negativní emoce, souvisejí v kontextu domácí přípravy zejména s hádky mezi rodiči a dětmi, při kterých obě strany bojují o svoji moc (Hong, Milgram, 2000). Hádky není vhodné řešit direktivní formou, kdy dítě odchází z konfliktu jako poražené. Vždy je nejlepším řešením kooperace, kdy strategií řešení konfliktu je oboustranná „výhra“, spokojenost. Méně časově náročnou strategií řešení je kompromis, kdy každá strana ustoupí a bude alespoň částečně spokojena (Kilman, 1986).

Domácí příprava na školu může přispět k formování soudržnosti rodiny a posílení rodičovské autority. Rodič provází dítě náročným obdobím a pomáhá mu nabít nutné dovednosti pro samostatné plnění domácích úkolů. Při domácí přípravě může nastat situace, kdy si rodič neví rady s řešením domácího úkolu. V těchto situacích je vhodné, když si to rodič připustí a vyjde s tím na povrch, pak vytváří prostor, ve kterém se mohou společně pokusit najít řešení úkolu. Naprosto nevhodné je, když rodič tyto situace řeší s pocitem, že

pokud přizná, že si s úkolem neví rady, ztratí u dítěte autoritu. Takoví rodiče pak často děti odbývají tím, že ve škole nedávají pozor nebo že si na to musí přijít sami (Šulová, 2014).

Rodičovské vnímání domácí přípravy má silný vliv na strategie samotné. Rodič může využívat strategie, které vedou dítě k rychlému a správnému řešení domácího úkolu (např. *„Až to dokončíš, můžeš jít ven. První úkoly!“*). Rodič tímto způsobem vnímání utváří dítěti prostředí nátlaku a domácí přípravu tím řadí do kategorie povinnosti, které je nutno udělat co nejrychleji a nejsprávněji. Zájem o školu často iniciují první rodiče, kdy se ptají *„Jak bylo ve škole? A máš domácí úkol?“*. První otázka klade velký důraz na to, zda dítě splnilo svou povinnost a druhá na úkol. Komunikace se tak omezuje na povinnost a úkol. Rodiče opomíjejí otázku *„Jak sis to ve škole užil? Naučil ses něco nového/zajímavého?“*. Z komunikace se tak vytrácí dimenze prožívání, vztahů a pocitů (Šulová, 2014).

Strategická je také příprava pracovního prostředí. Doporučuje se zajistit dostatek světla, klidu a pracovního prostoru, vlastní stůl, židle a školní pomůcky. Je dobré pořídit dítěti pracovní pomůcky takové, které se mu budou líbit, bude se mu s nimi lépe pracovat. Rodič učí dítě přemýšlet nad tím, jak úkoly roztřídit. Co mu zabere kolik času, čím chce začít ...atp. Je pak na dítěti, jestli bude jeho strategií začít náročnějšími úkoly, či těmi jednoduššími. Pro první roky školní docházky je typický direktivnější přístup rodičů. Kdy rodič dítě kontroluje, vede a učí ho se učit. Je vhodné již od začátku dávat dítěti prostor rozhodovat se a pracovat samostatně. Míra samostatnosti zkušenostmi narůstá. Velice nevhodné je, když rodič vypracovává úkoly za dítě nebo ho nutí dělat vše první „nanečisto“. Osvědčenou strategií je ponechat dítěti dostatek prostoru na domácí přípravu a vstupovat do něj, pouze když o to dítě požádá, či na konci domácí přípravy, kdy žádá o kontrolu či vyslechnutí naučeného (Šulová, 2014).

5. METODOLOGIE

5.1. Výzkumný problém a cíl

Cílem předkládaného výzkumu je mapovat domácí přípravu dítěte na prvním stupni základní školy, přičemž je domácí příprava dítěte zkoumána z perspektivy matek. Výzkumná pozornost je soustředěna zejména na to, co matky při domácí přípravě prožívají, jak domácí příprava probíhá. V neposlední řadě se výzkum zaměřuje na mapování komunikace mezi rodinou a školou, cíl je sledován rovněž z úhlu pohledu matky.

Výzkumné studie, které bylo možné dohledat, jsou vztažené k domácí přípravě týkající se zejména mapování strategií učení, typech učení a prožívání dětí, spíše stranou odborného zájmu domácí přípravy zůstává prožívání rodičů.

Výzkum je doplněn cílem zaměřeným na komunikaci mezi rodinou a školou, mapovala jsem, jak často, jakými způsoby a s jakým obsahem spolu tyto dvě socializační instituce komunikují. Literatura k tomuto cíli byla relativně snadno dostupná, měla jsem možnost dohledat hned několik tuzemských výzkumných studií zabývajících se komunikací mezi rodinou a školou.

Do výzkumného vzorku jsou zahrnuty pouze matky. Matky jsou obecně více zapojeny do vzdělávání než otcové a jsou tak pro účely výzkumu mnohem dostupnější. Zvolené matky měly aktuálně alespoň jedno dítě na prvním stupni základní školy. První stupeň byl zvolen, protože je považován za nejdůležitější a nejvlivnější období učení se s dítětem. Právě v této době si dítě vytváří postoj ke škole a učí se, jak se učit.

5.2. Výzkumné otázky

Předmětem výzkumu byla jedna hlavní a tři specifické výzkumné otázky:

HVO1: Jak probíhá domácí příprava s dítětem na prvním stupni ZŠ z perspektivy matky?

SPO1: Jak probíhá domácí příprava?

SPO2: Co matka při domácí přípravě prožívá?

SPO3: Jak probíhá komunikace se školou?

5.3. Výzkumný design

Vzhledem k tématu bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní výzkumný design. Mohla jsem využít nástrojů kvalitativního přístupu, které vedou k získání detailnějších a komplexnějších informací o studovaném jevu (Švaříček & Šedřová, 2007).

Záměrem mé práce bylo zmapovat, jak probíhá obvyklá domácí příprava v jednotlivých rodinách. Prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru jsem se snažila odhalit a reprezentovat to, jak matky chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu domácí přípravy (Švaříček & Šedřová, 2007). Sociální realita takové domácí přípravy není objektivně daná, je sociálně konstruovaná každou matkou jinak.

Výzkumným designem je případová studie. Případová studie je empirický design, jehož smyslem je podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů (Švaříček, Šedřová, 2007).

5.4. Výběr a popis vzorku

Respondenty jsem vybírala metodou prostého záměrného výběru. Tento způsob výběru byl pro účely výzkumu zcela dostačující a nejrychlejší. Vybírané respondentky musely splnit jednu základní podmínku; být matkou alespoň jednoho dítěte, které je aktuálně na prvním stupni základní školy.

Původním záměrem nebylo dělat rozhovor právě s matkami, ale vzhledem k větší dostupnosti a odezvě matek, jsem pracovala pouze s nimi. Respondenty jsem získala skrze facebookové skupiny zaměřené na rodiče v okolí Českých Budějovic. Sdílela jsem příspěvek s informacemi o výzkumu do těchto skupin a čekala jsem, až mě zkontaktují nazpět.

Konečným vzorkem se staly 3 maminky žijící v Českých Budějovicích. Všechny jejich děti navštěvovaly běžnou základní školu. Maminka Kateřina má jednoho syna na základní škole, syn prospívá s vyznamenáním. Děti Moniky, rovněž synové, dosahují průměrného až podprůměrného školního hodnocení. Starší syn Moniky má diagnostikovanou SPU a ADHD. Maminka Alena má jednu dceru ve třetí třídě základní školy, která prospívá s vyznamenáním.

Tabulka č. 3 shrnuje charakteristiky vzorku:

Respondent	Stav	Vzdělání	Vzdělání partnera	Děti	Věk dětí	Diagnóza dětí
Monika	Vdaná	Vyučená	Vysokoškolské (Bc)	Dva synové (Tomáš, Honzík, Anička)	10, 7, 2	Starší: SPU ³ a ADHD ⁴ Mladší: podezření na ADHD, SPU
Kateřina	Vdaná	Vyučená	Vysokoškolské (Ing)	Dva synové (Kuba, Lukáš)	5, 7	Vývojová dysfázie (mírná forma)
Alena	Vdaná	Vysokoškolské (Ing)	Vysokoškolské (Ing)	Dvě dcery (Irenka, Karolína)	3, 9	Bez diagnózy

5.5. Sběr dat

Jako hlavní metodu sběru dat jsem zvolila hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Schéma rozhovoru naleznete v příloze. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, pořizovány byly v kanceláři v kampusu Jihočeské univerzity. Každý rozhovor trval 60-90 minut a obsahoval úvodní fázi (15-25 minut), cílem úvodní fáze bylo získat informovaný souhlas respondentky a navodit příjemnou a důvěrnou atmosféru skrze šálek dobré kávy a pár otázek, které nebyly předmětem výzkumu. Část úvodního rozhovoru nebyla nahrávána na diktafon, protože místem srazu byla kavárna na rektorátu Jihočeské univerzity, kde jsem zakoupila kávu s sebou, účelem kávy bylo navodit příjemné a uvolněné klima rozhovoru. Nahrávaný rozhovor pak probíhal po informovaném souhlasu respondentky v kanceláři na Ekonomické fakultě. Hlavní fáze rozhovoru probíhala vždy 45-55 minut, držela se předpřipravených polostrukturovaných otázek výzkumu a obsahovala dílčí otázky, kterými jsem se k odpovědím respondentky doptávala. Ukončovací fáze (5-15 minut), předmětem byl prostor na dodatečné otázky respondentky, doplnění rozhovoru, poděkování. Po

³ SPU je zkratka pro specifickou poruchu učení.

⁴ ADHD je zkratka pro poruchu pozornosti s hyperaktivitou

informovaném vypnutí diktafonu, respondentky ještě chvíli seděly, dopíjely kávu a sdílely dojmy z rozhovoru nebo mi o něčem vyprávěly.

U dvou rozhovorů jsem byla přítomna já a matka. U jednoho byla v první třetině přítomna i dvouletá dcera respondentky, ta si malovala u vedlejšího stolu.

5.6. Analýza dat

Po přepisu polostrukturovaných rozhovorů jsem z dat vyselektovala pro výzkum nedůležitá slova, věty a témata, ke kterým respondentky zaběhly. Následně jsem se pustila do otevřeného kódování. Kódování jsem neprováděla za pomoci programu, nýbrž formou „papír-ruka“. Přiřazovala jsem kódy k jednotlivým částem textu a řadila je do kategorií, do kterých bylo možné kódy s obdobným významem nebo tématem zařadit. Tento proces se různě opakoval a já se vracela k rozhovorům, doplňovala kódy a měnila kategorie, k tomu docházelo většinou vždy po kódování nového rozhovoru nebo s odstupem určitého času, většinou 2-3 dnů, kdy jsem se k rozhovorům vracela a vytvářela nové či vhodnější kódy a kategorie. To mi dopomohlo k lepší orientaci a vzhledu do získaných dat.

Ve výsledném souhrnu kategorií a kódů je patrné, že ne vždy se mi podařilo získat dostatečné množství dat k jejich zaplnění. Hustší popis dat mám vždy s novějším rozhovorem, obsahuje tedy více kategorií a kódů, které jsem zpětně u starších rozhovorů z dat zkoušela doplnit.

Třetí kazuistika výzkumu – Alena, je jeden z prvních rozhovorů, které jsem vedla. Před respondentkou Alenou jsem vedla ještě dva rozhovory s jinými matkami, i tyto rozhovory jsem přepsala a nakódovala, ale pro jejich velké limity jsem je z výzkumu vyřadila. Maminku Alenu jsem se však jako jediný rozhovor z roku 2018 rozhodla použít. Kazuistika 1 – Kateřina; je z poloviny roku 2019 a kazuistika 2 – Monika; ze začátku roku 2019.

5.7. Etické aspekty výzkumu

Při výzkumu jsem se držela Etického kodexu psychologické profese schváleného sněmem Českomoravské psychologické společností dne 1. prosince 2017 (Českomoravská psychologie, 2017). Všechny respondentky byly informovány o účelu výzkumu a potvrdily informovaným souhlasem svou participaci na výzkumu. Data respondentek prezentuji tak, aby nebylo možné spojit si je s konkrétními osobami, každou z respondentek a jejich dětí prezentuji pod náhodně zvolenými jmény.

6. VÝZKUMNÁ ČÁST

Následující text bude členěn podle tematických okruhů výzkumu. Jedná se o tyto okruhy; jak probíhá domácí příprava, prožívání matky, kontakt se školou, perspektiva, rodič v roli žáka. Okruh „jak probíhá domácí příprava“ odpovídá specifické výzkumné otázce SPVO1 „Jak probíhá domácí příprava?“, okruh prožívání matky odpovídá SPVO2 „Co matka při domácí přípravě prožívá?“ a okruh kontakt se školou je provázán SPVO3 „Jak probíhá komunikace se školou?“. Zbylé dva okruhy; perspektiva a rodič v roli žáka slouží k rozšíření informací k prohloubení pochopení zkoumaného jevu.

6.1. Kazuistika 1 – Monika

Monice je 34 let, současně je po druhé vdaná a žije v Českých Budějovicích. Má tři děti, dva syny a jednu dceru, a nyní je na mateřské dovolené. S otcem synů je rozvedena, synové jsou v její péči, otce navštěvují každý druhý víkend. Oba synové, Honzík 9 a Tomáš 11 let, navštěvují základní školu, konkrétně první a čtvrtou třídu. Tomáš prochází s lehce nadprůměrným až průměrným prospěchem; tzn. dvojky – trojky, Honzík s průměrným až podprůměrným prospěchem; tzn. trojky – čtyřky. Domácí přípravu s kluky považuje Monika za náročnou. Starší syn má diagnostikovanou SPU a ADHD, u mladšího je zatím podezření a diagnostika ho teprve čeká.

Monika byla do 5. třídy na běžné základní škole, zbylé ročníky dokončila na zvláštní škole. Důvodem přestupu bylo selhávání ve škole a nezvládnutí vysokých nároků Moniččiny Matky, která rovněž na tehdejší základní škole učila, z rozhovorů je patrné, že je to pro Moniku velice citlivé téma ještě dnes. Monika dále vystudovala střední zemědělskou školu v Písku, tu zakončila bez maturity s vyznamenáním. Současný manžel je profesí zedník a její první manžel vystudoval střední školu Cestovního ruchu a vysokou školu obdobného zaměření, nyní vykonává práci na pozici provozního hotelu.

U první třetiny rozhovoru byla přítomna dvouletá dcera respondentky. Po celou dobu účasti si malovala. Následně si ji k hlídání vyzvedli synové respondentky a seděli společně ve vedlejší zasedací místnosti.

Jak probíhá domácí příprava.

Domácí přípravu iniciuje Monika: „*Jako rodič... prostě já musím zavelit, že prostě je čas na přípravu.*“ **Hned po škole** probíhá příprava do školy s jedním z kluků, většinou s Honzíkem. Honzík začíná, protože chce rychle splnit domácí přípravu, aby si mohl začít co nejdříve hrát. Začínají domácími úkoly, pak se společně učí na následující školní den a procvičují již probrané učivo, v matematice procvičují příklady dopředu: „*Po škole honem vytahuje úkoly, aby je honem honem měl napsané a my pak jedeme diktát pro kontrolu a příklady dopředu...tužkou, abychom mu to vysvětlili, měl to dobře a my měli jistotu, že to pochopil. A pak už je to jenom čtení a další hodinu zas ten druhý, ten na to musí mít svůj klid.*“ Přestože Monika mluví v množném čísle, domácí přípravu s ním pravidelně plní sama. Monika bývá do domácí přípravy vždy nějakou mírou zapojena a většinou bývá po celou dobu plnění domácí přípravy přítomna: „*Ten starší ten je problémovější v tomhlenstom, takže toho musím fakt jako nutit a sedět u něho, aby pracoval.*“ Domácí příprava zabere přibližně **60 minut denně s každým** synem a je zaměřena na **zpětně, aktuálně a dopředu probíranou látku.**

Domácí přípravu se snaží Monika **zpříjemnit tematickými aktivitami** (například pexesem na slovíčka, vymyšlením závodů...atp). Monika se snaží **netrestat**, mají proto vypracovaný systém smajlíků a když jde všechno dobře, na víkend mají různá privilegia či **odměny**: „*Máme dohodu, maj nástěnku se smajlíkama a když nasbírají víc dobrých než špatných, tak mají o víkendu dovolený mobil. A oni se na to těší a už ve dveřích mi hlásí, zda mají známky špatný nebo dobrý.*“

Prožívání matky.

Monika se v kontextu školní přípravy **cítí často ve stresu**. Domácí příprava je pro ni **časově i energicky velice náročná**, musí vynakládat čas a energii navíc k vlastní přípravě na domácí přípravu se syny, aby si připadala dostatečně kompetentní k tomu, jim s domácí přípravou pomáhat: „*Kolikrát se mi stává, že já po nocích šrotím to, co oni budou mít do školy, abych věděla, jak jim poradit. Kolikrát mi to zabere i dvě-tři hodiny.*“ U staršího byla diagnostikována ADHD a SPU, u mladšího syna je podezření a diagnostika ho teprve čeká. Monika tedy i z těchto příčin musí vynakládat zvýšené úsilí do domácí přípravy, aby kluci nároky domácí přípravy, i školy obecně, zvládli.

Monika **pocítuje nechuť** připravovat se s dětmi do školy zejména v situacích, kdy plnění domácí přípravy doprovází negativní emoce, klukům se nechce a Monika je musí nutit: „*No tak je tam kolikrát i brek... teda u nás. Protože když fakt nechcou, tak to oddalujú, jak to jen jde. Většinou ten starší... ten má tendenci si kreslit, asi se tím uklidňuje. To dělá i ve škole...*“ Někdy je pro ni míra stresu neúnosná a rozhodne se, odložit domácí přípravu na ráno: „*No mám nervy, zvlášť když jsem na ně sama. Tak se cítím hodně ve stresu, přijde mi, že se vše nakupí a kolikrát se na to fakt chci vyprdnout. A pak prostě končíme a děláme to ráno, když vidím, že už to nedává a já nad nim stojím, tak to prostě doděláme ráno a ráno je vidět, že mu to myslí.*“ Přesunutí domácí přípravy na ráno využívá Monika i v situacích, kdy jsou kluci nebo ona sama hodně unavení. Domluví se s kluky, že ráno vstanou dřív a dodělají to: „*Je pravda že se mi fakt někdy večer nechce, zvlášť když nad nimi sedím hodinu a půl, aby to dodělali, tak kolikrát i já řeknu, hele jdeme dělat večeri a vypnem. Ale o to dřív ráno vstávaj, aby to dodělali.*“

Monika se snaží negativním emocím dětí vyhnout tím, že když klukům klesne pozornost, dá jim **pauzu**: „*Když vidím, že nezvládá, je unavený, tak ho chvílku nechám, třeba si kreslí a je i vidět, že on ty pauzy potřebuje.*“ Ne vždy však mají čas na to, aby jim pauzu mohla dopřát. To pak prožívají silné negativní emoce jak kluci, tak Monika. V takových situacích Monika popisuje **bezmoc a naštvaní**. Někdy toho je tolik, že míru tlaku neunes a **vybouchne**: „*Když ale něco potřebuji opravdu s ním dodělat a on začne dělat kraviny, tak to mi už fakt bouchnou nervy. A pak jsem naštvaná a pak řvu. Musíš to udělat, tady si sedni. Jinak bude zítra zle... A kolikrát jsem víc nervní než oni.*“

Při přípravě do školy Moniku tíží obava, že **přes všechnu tu dřinu kluci v testu neuspějí**. U staršího syna Toma se tak stává u prověrek, kdy si žáci nesmí příklady či otázky zapisovat a musí rovnou odpovídat, to její syn nezvládá: „*Ted' byli prověrky a on ví, co má odpovědět, ale z prověrky dostane čtyrku, protože to nestihne dopsat. Ted' otevřu sešit, vidím očíslovaných 10 otázek a žádná vypsaná a on si to nemůže ani přečíst, asi jim to diktují... a když je dozkoušený ústně, tak dostane i za 1. Takže tak mě to zamrzí, když mu to vtlouknu do hlavy, věděl to a on ve škole pohoří na blbým testu, protože byl psaný.*“

Monika se cítí být na domácí přípravu sama. Jsou období, kdy si s probíranou látkou neví rady, obrátí se na bývalého partnera, otce kluků a ten ji odbyde a nechá to na ní: „*Když vím, že mám partnera, který má vysokou a chcete, aby mi pomohl a on mě odbyde s tím, že to bylo 40 lety a nechá to na mě.*“ Když jsou děti na víkend u otce, bývalého partnera Moniky,

dělají s ním přípravu na pondělí, ale nepřináší to pro Moniku uspokojující výsledky: „*To vidím u táty, když jsou na víkend a vrátí se domů, vím, že dostanou špatný známky. Asi jiný způsob učení nebo nevím. Po tom víkendu jsou samý pětky. I učitelky poznají, že děti byly u tatínka.*“ Monika tedy chce s přípravou více pomáhat, ale zároveň nepovažuje svého partnera za dostatečně kompetentního pro dobře odvedenou přípravu do školy.

Domácí přípravu hodnotí jako **náročnou, často stresující, ale přesto jí to baví, vidí v ní smysl**. Nejvíce si užívá, když se kluci radují, že naučila něco jinak, nebo znají oproti spolužákům něco dopředu. Těší jí pocit, že kluci ve škole probíranou látku chápou a stíhají. Je pyšná, že všechna ta práce má významný podíl i na školní úspěšnost synů: „*Já ho můžu něco naučit jiným způsobem než učitel a on pak přijde ve škole, že se pochlubil, že jsem ho něco naučila jinak, a i z jeho strany je vidět ta radost. Je i vidět, že má radost, že něco oproti ostatním zná, pochopí dopředu. Takže jo, když je taková odezva, tak to toho člověka baví. Líbí se mi ten pocit zadostiučinění, když děcka ve škole chápou.*“

Způsob, jakým se Monika s dětmi do školy připravuje by neměnila, považuje ho za efektivní: „*Neměnila bych, je to sice náročné, ale přináší to své výsledky.*“

Rodič v roli žáka.

Monika navštěvovala do 5. třídy běžnou základní školu. Ročníky od 5. třídy absolvovala na zvláštní škole. V době, kdy byla Monika žačkou základní školy, domácí příprava a škola jako taková pro ni byla velice **stresující**. Monika je dcerou paní učitelky, **nedokázala však splnit očekávání svého okolí**: „*Máma je učitelka, tak se ode mě očekávalo, že budu génius po mámě. A já byla něco jako děti. Musela jsem splňovat představu, že jako dcera učitelky to budu zvládat.*“ Po několika letech selhávání a tlaku se psychicky zhroutila a ze základní školy nastoupila na **speciální školu**: „*Ve čtvrté třídě to byl velký zlom, hodně stresu, pamatuju si, že nade mnou stály s pravítkem.*“ Vzhledem ke své zkušenosti se snaží dělat maximum pro to, aby její děti, měly ke škole pozitivní přístup s ohledem na jejich limity. Tato zkušenost je pro Moniku silným zdrojem **motivace**: „*Upřednostňuji neučit se s dětmi jako se učili se mnou. Netrestat a neřvat na ně. Snažím se jim učení zpříjemňovat pomocí pomůcek k doučování... hry na slova, pexesa, závody, kdo to dřív vypočítá... To učení si myslím je důležité, ale člověk musí sám vědět na co má a na co nemá. Když vidím u dítěte, že snahu se učit má a nejde mu to, tak ho nutit prostě nebudu.*“

Monika pocituje **zklamání a stud** za nezvládnutí běžné základní školy, přestože se vyučila s vyznamenáním. Dokonce svůj příklad používá jako donucovací prostředek při přípravě kluků do školy: „Budeš chodit do blbý školy stejně jako jsem chodila já. Mezi blbý děti a oni se pak snaží.“ Objevují se negativní pocity a **pocity selhání**, když Monika nedokáže pomoc synům vyřešit domácí úkol: „Je to pro mě ponižující, když očekávají, že jim to vysvětlím a já tomu nerozumím. Kolikrát je to pro mě hodně stresující.“ Monika tyto situace vnímá jako svoje selhání: „Nechci děti zklamat a dát najevo, že jsem ta blbá... jako přiznat jim, že jsem ta, co prohrála. A nejhorší je, že oni mají na mě tu obranu, že já si to musím sama zopakovat, když tomu nerozumím, musím sama přiznat, že tomu nerozumím. A to je pro mě ponižující. A on pak přijde a řekne mi, mami měla jsi tam 4 chyby!“

Pro Moniku je důležitý přístup paní učitelky, který jí mnohem více vyhovoval na zvláštní škole: „V té zvláštní škole byl znát ten jiný přístup učitelky, ta i řekla, tahleta holka sem nepatří, sice jsem tu školu dodělala, od 5.-9. třídy dodělala tam, ale učila jsem se toho mnohem víc než ostatní. A naučila mě hodně vychytávek. A dotáhla jsem to až na střední školu, přestože ze mě dělali všichni debila...“

Kontakt se školou.

Monika je s přístupem školy jako instituce **spokojená**: „Tam teda je přístup opravdu úžasnej.“ Komunikaci mezi rodiči a třídní paní učitelkou mladšího dítěte vnímá bezproblémově. Monika byla velice spokojena s komunikací s bývalou paní učitelkou staršího syna. Komunikace probíhala skrze **notýsek**, notýsek Monice sloužil také jako zdroj informací o tom, co má Marek za domácí úkoly: „U toho staršího fungovala komunikace formou notýsku. To znamená, my jsme měli problém, napsali jsme tam a paní učitelka odepsala. A takhle to fungovalo i s úkoly, zapisovali si je.“ S komunikací ze strany nové paní učitelky není tolik spokojena, komunikace spíše probíhá osobně a **iniciuje jí spíše Monika**: „Sice napíše, když je nějaký problém, ale je vidět, že má úplně jiný přístup v té komunikaci, a i k těm dětem. Takže ta komunikace... spíš když se jdu zeptat nebo vyzvednout si děti.“ S třídními učitelkami bývá v kontaktu přibližně **jednou za měsíc**; chodí se do školy na syny optat, nebo jsou třídní schůzky: „Tak třídní schůzky má co, tak 4 x za rok. A v kontaktu se školou... tak alespoň jednou za měsíc s učitelkou se snažím být v kontaktu a z družiny volají pravidelně, tak bych řekla, že 1 za měsíc.“

Perspektiva.

Na otázku, co škola může Moniččiným synům nabídnout, zmiňuje **naučit se čtení, psaní, počítání, nad věcmi více přemýšlet**, zmiňuje rovněž **nabídku kroužků a jazyky**, které na škole vyučují. Za mnohem **důležitější považuje navazující vzdělání** po základní škole: *„Maj hodně kroužků, cizí jazyky taky maj hodně... Ale nevím, co mu může škola nabídnout... max je naučit psát, číst a přemýšlet nad věcma. Myslím si, že tam bude důležitější až ta další škola.“* Monika není úplně spokojena s látkou, která se na základní škole probírá, považuje ji někdy za zbytečnou a náročnou: *„Tak někdy si myslím, že se učí zbytečnosti a někdy po těch dětech chtěju zbytečný věci. Když má dospělý člověk problém pochopit domácí úkol, tak jak to má pochopit to dítě. A s tím se setkávám u sebe, a i u jiných maminek.“*

Moniky přání a očekávání od kluků je, že **zvládnou běžnou základní školu**. Doufá, že to dotáhnou dále, než ona a že si o dalším studiu rozhodnou sami, protože ona sama si zvolit nemohla: *„Doufám, že to dotáhnou dál. Za nás volili rodiče ty školy, tak doufám, že si vyberou dle sebe.“* U mladšího má pocit, že bude ráda za učiliště, od staršího má vyšší očekávání, které blíže nespecifikovala: *„U toho mladšího nevím a ten druhý... no vývojově je mezi nimi rozdíl, víc přemýšlí a dá se s ním bavit na jiné úrovni než ten mladší. Ten starší to dotáhne daleko, je to na něm vidět, dotáhne to daleko. Ten mladší musí mít přísnou ruku, aspoň ten učňák, tak tam budeme rádi.“* Kdyby se s kluky neučila, nebo se učila méně, kluci by podle ní běžnou základní školu nedokončili: *„To by asi skončili nikde, nebyly by na ZŠ. Spadli by hodně dolu.“*

6.2 Kazuistika 2 - Kateřina

Kateřině je 37 let, je vdaná a žije i pracuje v Českých Budějovicích. Má dva sny, mladší 2 roky starý syn je ve školce a druhý osmiletý Kuba dochází do první třídy základní školy. V pololetí jejímu synovi vychází prospěch s vyznamenáním, domácí přípravu s ním považuje za adekvátní, nenáročnou v kontextu obsahu a náročnou v kontextu občasných emočních výbuchů jejího školního syna. Domácí přípravu se synem dělají oba rodiče, v poslední době spíše manžel, který bývá doma dříve než Kateřina. Vyučila se obchodnicí a pracuje jako prodavačka v drogerii. Manžel (otec dětí) absolvoval vysokou školu elektrotechnickou a pracuje v jaderné elektrárně Temelín.

Jak probíhá domácí příprava.

Domácí přípravu **iniciuje Kateřina nebo její manžel**: „*Já nebo manžel. Když přijde ze školy, okamžitě začít, napsat úkoly, přečíst co má, pak teprve si může jít hrát.*“ Domácí přípravu koordinuje ona nebo manžel podle toho, kdo je doma dříve. Monika pracuje na střídavé směny; ranní a odpolední. Její manžel se vrací domů pravidelně ve stejnou dobu, kdy přichází synové ze školy.

S manželem nastavili pravidlo, že **první se dělá domácí příprava, pak přichází na řadu zábava**, což jim funguje dobře, ale zároveň to bývá zdrojem konfliktů se tchánem: „*Neexistuje, že si půjde první hrát, veme tablet, než bude mít hotové úkoly. To mi trochu podrývá autoritu u tchána. No ten řekne, pojedeme na chatu a pak si teprve napíše úkoly, říkám neexistuje. Protože vím, že bych ho potom už k tomu nedostala, byla by tam agrese, bylo by to hodně přes hranu a vím, že bych ho k tomu už nedostala.*“ Výzkumník: „*A tchán tohle tedy nerespektuje.*“ Kateřina: „*Ne. Ale má smůlu, musí, protože já ho prostě na tu chatu nepustím. Ani manžel, v tomhle stojí za mnou i manžel.*“

Domácí příprava obnáší napsání domácích úkolů, přípravy tašky a penálu a čtení: „*No u nás to je tak, že napíše úkoly, připraví si aktovku, přečte, co má, ořeže pastelky, nebo ty mu občas ořežu já a připraví se podle rozvrhu, co potřebuje. Plus teda večer ještě čte takové krátké pohádky jakoby nad rámeček toho, co by měl.*“ Zaměření domácí přípravy je na **aktuálně probíranou látku, občas procvičují** již probrané příklady z matematiky, nebo dostane příklady napřed, Kubík má na matematiku nadání: „*Jinak dopředu nejdeme a zpátky mu dám občas úkoly, co už třeba počítali. Jinak z matematiky on je už napřed. Ve škole počítaj do deseti, ale on už umí do stovky, tak to mu tam občas napíšu normálně dvojčísly.*“ Procvičování zpětně probraných příkladů zadává Kateřina Kubíkovi v situacích, kdy zlobí, dá se říct, že za trest. Výzkumník: „*Podle čeho se rozhodujete, že dostane něco zpětně?*“ Kateřina: „*Podle toho, jak zlobí.*“ Domácí přípravu zvládá Kubík sám, ale vypracovává ji v kuchyni pod dohledem jednoho z rodičů: „*Kontrola tam musí být.*“ Kateřina u toho většinou vaří nebo sedí vedle něj a pije kávu. Domácí příprava zabere přibližně **15-20 minut denně**.

Kontakt se školou.

Informace o učivu ve škole a domácí přípravě získává od Kubíka, z učebnic a ob týden zasílá paní učitelka hromadný mail, ve kterém sděluje informace o tom, co probírají: „*No tak*

z 99 % od něj, když z něj něco dostanu... Jinak z učebnic, co tam má zakroužkované. Jinak paní učitelka posílá tak jednou za tejdén, dva maila.“ Výzkumník: *„Co v tom mailu bývá napsané?“* Kateřina: *„Jak se učí, co budou dělat, co dělali, nebo co by potřebovali.“* Když je potřeba, zasílá paní učitelka soukromý **mail rodičům** a reaguje v něm na individuální potřeby jejich dětí: *„Takhle ona pošle jeden mail, a když je potřeba u jednoho, tak to pošle k jednomu. Jinak jako jo můžu kdykoli přijít do školy a optat se.“* Hromadné třídní schůzky jsou dvakrát za pololetí a individuální schůzky rodičů a konkrétního žáka jsou tak jednou za pololetí, Kateřina na hromadné i individuální schůzky dochází společně s manželem: *„Teď budou individuální schůzky, není to rodičák, řekla nám, vemte ho s sebou a popovídáme si takhle s ním. Není to rodičovská schůzka, kde sedí ti rodiče všichni v jedné třídě.“*

O prospěchu získává informace ze žákovské knížky a ze sešitů. V první třídě ji mají papírovou, od druhé třídy to funguje přes elektronickou podobu: *„O známkách máme elektronickou žákovskou, oni jí ještě teda nepoužívaj v tej první třídě, takže maj klasickou papírovou. Pak má známky v učebnici a sešitech napsaný, takže tady je vidím. A kdykoli můžu napsat učitelce mail a na všechno se doptat.“*

O chování je Kateřina spravována v **žákovské knížce nebo notýsku, či na osobních schůzkách** s třídní paní učitelkou. V případě akutního problému **telefonicky**: *„Když je problém tak poznámku v žákovské. Nebo v notýsku... a v notýsku z družiny nosí tak dvakrát za pololetí v pochvaly, informace o tom, jak se tam chová. Kdyby byl nějaký problém, když to řeknu tak nějaký průser, tak pak volaj ze školy.“*

Kontakt navazují přibližně **jednou za týden, iniciuje ho paní učitelka**: *„Tak jednou za týden určitě. Většinou učitelka, já tu potřebu zatím nemám.“*

Prožívání matky.

Domácí příprava je pro Kateřinu **tzv. souboj nervů**. Popisuje situace, kdy se musí hodně držet, aby na Kubíka nevybouchla: *„No musím se hodně držet, abych na něj neřvala, protože on, jak je takovej trochu flegmatickej. Říkám, vygumovat a znova! Ne! Říkám vygumovat a znova! Jo, takže já se musím hodně držet, abych na něj neřvala, ale v tomhle tom stylu.“* Příčinou není obsah domácí přípravy, ale **náročná povaha Kubíka**, v souvislosti s vývojovou dysfázií Kubík **obtížněji ovládá své emoce**: *„Ne že by mu to nešlo, to je v pohodě. Musím se držet abych nebouchla, když on se začne vztekat. Pak už jsou tam*

takovýty třecí plochy, jinak v pohodě.“ Snaží se situace, kdy se Kubík zasekne nebo vzteká zvládnout, ne vždy se jí to podaří. Výzkumník: „Jak vám to v situacích, kdy se zasekne nebo vzteká jde?“ Katerina: „Blbě (smích). Většinou se to podaří, většinou se udržím, on se zklidní. Katerina si je vědoma toho, jak ovlivňuje její rozpoložení a ovládání se Kubíka: „Je fakt, že se musím držet, když pak bouchnu, on bouchne taky. Takže se zklidní, tak to párkrát vygumuju. Zatím to není tak, že bych byla nervní, že mu to nejde.“

Když se konflikt vyhrotí, probíhá to oboustranným emočním **výbuchem**: *„No začnu na něj řvát, nebo mu to vygumuju vzteky, on vzteky něčím hodí nebo to zničí, roztrhá, proto píšeme většinou nanečisto, protože mu ty sešity raději seberu. Jo, kousne se, zaleze prostě někam, začne kopat, dupat. Tak mu řeknu ať přijde, až se uklidní a pak to dopíšem.“* Katerina synovi i sobě po těchto incidentech dopřává chvíli klidu. Pak se mu snaží situaci okomentovat, vysvětlit, to ale podle jejích slov Kubík nepobírá, má pak tendence vracet se do silných negativních emocí: *„Pak se ho zeptám, jestli je už klidnej a můžem to dopsat. Říkám, kdyby sis to nechal vysvětlit, nevyváděl, už jsi to mohl mít napsaný. Posadím ho ke stolu, dojdu se uklidnit a pak teprve začneme něco psát, ale on už je v tej křeči, v tom stresu. On nedokáže tu emoční stránku zvládnout. Tam to stojí na tomhle. Řeknu si, dej si kafe, uklidni se, pak za nim třeba zajdu za půl hodiny a snažím se mu to vysvětlit, ale on tohle nepobírá. On se pak vrátí zpátky do té agrese.“* V těchto situacích přemýšlí Katerina nad tím, co by mohla udělat proto, aby k těm emočním výbuchům nedocházelo, snaží se hledat chybu i u sebe. To je téma, které si řeší u psychologky: *„Takže si říkám, co dělám špatně a co proto můžu udělat, ale zatím jsem na to nepřišla. Nepřišla jsem na nic, co bych mohla udělat jinak. Ani s psychologkou jsem nepřišla na to, jak tyhle stavy agrese obejít. Tak se snažím být k tomu imunní.“* Když není čas a prostor na **pauzu**, řeší Katerina situace rázněji, dle jejích slov je to sice rychlejší, ale raději by, aby si emoci mohl prožít: *„Pokud nedostane po hubě, tak to trvá tak pět-deset minut, pokud dostane, tak to trvá minutu. Protože ono ho to vypne, vypne mu tu emoční stránku. Jenže zase na jednu stranu ho nemůžu furt mlátit, takže zase ho nechám, aby se s tím popral sám a vyřeší si to v sobě, ale někdy prostě ten čas na to není.“* V momentech, kdy „dostane po hubě“, aby se uklidnil, není v tom Katerině dobře, následně si řeší **výčitky a obavy**, že to u Kubíka v dospělosti nebude jinak: *„Moc dobře mi v tom není, si říkám, proč ho pořád jenom biju, furt na něj řvu. Ale pak zase si říkám, u něj to jinak nejde. Pak si říkám, co z něj prostě vyroste? Musím si to vždy v sobě srovnat.“*

Kateřinu při domácí přípravě nejvíce tíží **silné negativní emoce a záseky** syna: „Ty jeho záseky. To, když ho musím k tomu donutit a on nechce. Učení mě netíží, ale ty jeho emoce jo.“ Nestresuje se však tím, že by zrovna dnes mohl výbuch nebo zásek nastat, nechává tomu volný průběh, navíc poslední dobou s Kubíkem dělá přípravu do školy manžel. Důvodem je práce a to, že si teď o **podporu manžela** řekla: „Nikdy nevím, v jaké náladě ze školy bude, tak je to podle jeho aktuální nálady. Ted' v 99 % ted' s ním dělá úkoly manžel, je pravda, že jsem řekla, že s ním bude dělat úkoly, jinak já bych ho musela zabít. Ale je to, protože já jsem v práci do tří hodin a než já přijdu z práce, tak oni maj úkoly napsaný.“

V situacích, kdy pocítí **nechuť** dělat se synem školní přípravu, staví se k tomu jako k **povinnosti**, ve které musí nechuť překročit. Nechuť začít s přípravou je stav, který považuje za normální; tzn. může nastat a snaží se jít v těchto momentech synovi příkladem. Když je nejhůř, tak přípravu přesune na manžela: „Musím. Prostě nechuť tam může být, ale musím to s ním napsat, i když nechci. Musím mu ukázat, že i když se mu nechce, tak musí. Tam to asi nejde nějak překročit, nebo se na to vykašlat, prostě že když se mi ted' nechce, tak to udělám později. To prostě nejde. Protože u něj to prostě neuděláme. A občas teda to přehodit na manžela (smích).“

Když se Kateřina snaží získat informace o dění ve škole od syna, bývá to pro ni komplikované. Většinou se nedozví nic konkrétního: „On toho řekne hodně málo. Spíš jako vyčkávám, kdy přijde a na co se zeptá. On, jak má tu vývojovou dysfázii, tak s tím má i nadprůměrnou inteligenci, tak se ptá na oblasti, ve kterých jako plavu – astronomie, astrologie... (smích).“ Když se chce Kateřina něco dozvědět, musí opatrně a jasně volit otázky: „Takže to z něj leze jako z chlupatý deky. Opravdu musím volit otázky, abych se něco dozvěděla. Takovým tím stylem typického chlapa: Máš angličtinu? Mám. Dobrý neřeším, přijde druhý den ze školy a řekne, že neměl angličtinu. Říkám, já jsem se tě ptala. Aha! Máš angličtinu v aktovce“ (smích). Opravdu specifikovat otázky tak, aby se člověk něco dozvěděl.“

Na domácí přípravě Kateřinu **baví**, že může pozorovat, jak se syn vyvíjí. Popisuje milé situace, které v kontextu se školou nastávají: „Jo, baví, protože vidím, co dělá, jak píše, jak se snaží. Baví mě to, občas mě něčím překvapí a já musím tápat v paměti, ale baví mě to. Někdy to bývá hodně komický, třeba když přijde a chce po mně napsat psace písmenko F (smích). Nebo když jdu na rodičák a vidím v lavici ty obrázky, tuhle jsem se fakt musela smát, když tam maloval maminku, tatínka a brášku, tak to jsem se musela fakt smát. Nebo když

tam měl chobotnici a byla červená, tak jsem si ji vyfotila a zeptala jsem se, proč je červená, tak mi řekl, že má teplotu. Mě baví ty jeho myšlenkové pochody.“

Kateřina oceňuje manželův přístup v kontextu školních rodičovských povinností: *„V tomhle tom se můj manžel opravdu stará, když to srovnám s mým otcem před třiceti lety, tak jako můžu říct, že opravdu se stará, si nepamatuju, že náš táta by šel někdy na rodičák.“*

Perspektiva.

Kateřina považuje probíranou látku za **adekvátní**, zejména tedy adekvátní věku dětí, domácí přípravu hodnotí jako **smysluplnou**, největší hodnotu domácí přípravy vnímá v tom, že se Kubík učí, jak se učit, jak se připravovat a vede ho k zodpovědnosti: *„Já si myslím, že je to dobře, aspoň se naučí trochu se připravovat do té školy, protože ty dnešní děti na to kašlou. Za nás to bylo taky. A co mám srovnání s jinou ZŠ, tak jedou adekvátně věku dětí. Co mám srovnání s tou druhou, tak ty jedou minimálně o 3-4 tejdny napřed a na ty prvňáčky je to hodně ale hodně rychlý. Hlavně se naučí se učit a připravovat, naučí se té zodpovědnosti.“*

Obsah toho, co se ve škole dnes žáci učí hodnotí Kateřina pozitivně, zmiňuje pyšně fakt, že dnes toho mají na základce mnohem více, než tomu bylo kdysi a považuje to za jakousi **přípravu na navazující studium** po základní škole: *„Je to důležitý. Ten rozsah je dnes už větší a řekla bych, že je to příprava na další školu. Protože dnes už i na základkách se dělají seminárky a referáty. Obsahově jak jsou v jiných ročníkách, tak nevím, ale naše škola je hodně dobrá, co se týče obsahu.“*

Vzdělání je pro Kateřinu **důležité**, hodnotu spatřuje v lepším uplatnění se na trhu práce a finančním ohodnocení: *„To vidím na sobě. Já mám jenom maturitu a nechytanu se. Pokud má učňák, tak se nechytne... pokud to tedy není řemeslo, nebo nějaká kadeřnice třeba. Gymply nebo ekonomicky zaměřené školy maj dneska už předurčeno jít na vysokou, jinak se nechytaj. Samozřejmě mu lepší škola může přinést i lepší finanční ohodnocení.“*

Na synovo základce vyzdvihuje trojí zaměření, kterým se děti mohou ubírat již od nástupu do první nebo pak páté třídy: *„Kubík je v té běžný. A pak od pátý si může vybrat, kam by chtěl.“*

Monika **očekává**, že syn zvládne střední školu a půjde dál: *„Doufám, že po základce si vybere něco, co ho bude bavit, dostane se na dobrou střední a otevrou se mu tím dveře dál. I klidně do zahraničí.“* Při otázce, jak by reagovala, kdyby se syn rozhodl nejít na střední,

odpověděla, že neví, ví jen, že ho nechce nutit za každou cenu: „*Já bych to nechala na jednu stranu na něm. Já bych jako... nejsem... zatím nevím, ale nejsem jeden z těch rodičů, kteří by řekli, prostě půjdeš dělat doktora a přes to vlak nejede. Jo tak prostě půjde na učňák, pak si dodělá maturitu, když bude chtít.*“

Kdyby se se synem neučila, nebo učila méně, projevilo by se to podle Kateřiny ve vyšších ročnících, zejména v doplňujících předmětech. Úkoly by podle ní určitě nevypracovával: „*V tejhletej fázi asi nic, protože jemu to jde samo, zatím.*“ Výzkumník: „*Myslíte, že by domácí přípravu dělal?*“ Kateřina: „*Ne, nedělal. Sám od sebe rozhodně ne.*“ Školu podle Kateřiny bude Kubík zvládat dobře: „*Myslím si, že dobře. Nemůžu říct, jak to bude, ale zatím to zvládá. Asi to tak bude i pokračovat. Kuba má dobrej prospěch a dobře zvládá.*“ Zatím nemá žádnou představu o Kubovo budoucnosti: „*Zatím nemám vůbec žádnou. U něj se to mění ze dne na den. Já ho nemůžu nikam tlačit a on se ani nenechá.*“

Rodič v roli žáka.

Kateřina se považuje za průměrnou žačku: „*No... tak já byla průměrná. Moc mi nešly jazyky, tam jsem se hodně trápila. Tam ani nebylo, že bych po maturitě šla na vejšku.*“

Matka Kateřiny vedla domácí přípravu stejným způsobem, jakým probíhá i u Kateřiny doma dnes: „*S námi se učila mamka, taťka k tomu nebyl, hodně pracoval, podnikal. Mamka se s námi tak do tý 4-5 učila. Probíhalo to úplně stejně, jako se učím já s klukem. Mamka se s námi učila v kuchyni, museli jsme hned po škole... Stejný model jako používám já. Akorát táta se toho neúčastnil.*“

6.3. Kazuistika 3 – Alena

Aleně je 43 let. Je vdaná a žije v Českých Budějovicích. Má dvě dcery, Irenku 9 let a Karolínku 3 roky. Irenka navštěvuje 3. třídu základní školy a prospívá s vyznamenáním. Domácí příprava maminku Alenu baví, občas má ale pocit, že Irenku přetěžuje. Alena vystudovala ekonomickou fakultu na Jihočeské univerzitě, v současnosti na pedagogické fakultě téže univerzity dostudovává obor učitelství pro mateřské školy. Manžel (otec dětí) je rovněž vysokoškolsky vzdělaný.

Jak probíhá domácí příprava.

Domácí přípravu **iniciuje Alena**, domácí úkoly však většinou stíhá Irenka již **ve škole**: *„Ona je velmi šikovná dcera, většinu práce i úkolů dělá a zvládá už ve škole a učitelka moc úkolů nedává.“* Alena jí domácí úkoly **kontroluje**, občas nechává Irenku, aby jí domácí úkol vysvětlila, ověřuje si tak, že látce opravdu rozumí: *„Doma kontroluju a dovysvětluju úkoly. Často jí nutím dovysvětlovat mně, abych věděla, že ona tomu rozumí a ví, proč to tak je.“* Od třídní paní učitelky dostávají spíše **pokusy na doma** než domácí úkoly. Pokusy dělají vždy společně. Alena Irence dodává nové a zajímavé informace, kterými se snaží školní učivo doplnit: *„Paní učitelka jim moc úkolů ani nedává, spíše nějaké ty poznávací úkoly a pokusy. Takže u nás spíš neustále podstrkuju informace, co by mohla ještě vědět, ale nikdy se nedozvím konkrétní oblast, co by se měla učit. Takže třeba vím, že v prvouce dělají Českou republiku, tak jsem jí tam sunula prostě informace.“* S dcerou v rámci domácí přípravy procvičují a opakují již naučené, pak přichází čas hraní na flétnu. Domácí příprava zabere přibližně **40 minut denně**, i s hraním na flétnu, a je zaměřena na **zpětně a aktuálně probíranou látku**: *„Irenka je hodně nadaná v matematice, jenže zvládá těžké příklady, ale chybuje v základech, takže procvičujeme základy. Moc času přípravě zatím nedáme, tak 40 minut denně, aby fakt jako byla připravená. Ona je ve třetí třídě, tak to není zatím tak náročný. Nejhorší je flétna, tu fakt nesnáší totiž. Na flétnu procvičuje pravidelně tak 20 minut denně, ostatní dle toho, jak zrovna přijde, že má úkol nebo něčemu nerozumí.“* Domácí přípravu se snaží Irence zpříjemnit **různými materiály, obrázky, knížkami** či **online procvičováním**: *„V tom systému Bakaláři nám paní učitelka sdílí různé servery, kdy si látku mohou děti procvičovat na počítači. Teď brali Českou republiku, tak jsem jí koupila super interaktivní knížku, tam na něco klikne a ono jí to o tom něco řekne, nebo jsem jí nakoupila super mapky na obkreslování. To se přiznám, že mě to baví možná víc než jí, jak to za nás nebylo.“*

Prožívání matky.

Domácí příprava je pro ni **psychicky náročná**, dochází při ní k **emočním výbuchům** Aleny i Irenky: *„Na domácí přípravu se připravuji hlavně psychicky, hodně psychicky, abych nevybuchla.“* Maminka Alena sama sebe považuje za velice tvrdohlavou a tuhle vlastnost vnímá i u Irenky a tak se občas stane, že se Irenka prostě zasekne a jen obtížně s ní lze pohnout: *„Mám hodně tvrdohlavou dceru... a já jsem taky tvrdohlavá. Někdy se dostaneme*

do fáze štěkání, že to nebude dělat a já, že to bude dělat. Takže u nás, se přiznám, je to spíše o těch strategiích... o té manipulaci (smích), abych zvládla jí připravit, aniž by se sekla. Když se sekne, ta příprava je samozřejmě delší... Takže neustále vysvětluji, proč je to důležité, to učení.“ Nebo: „Jednou jsem se dokonce smířila i s tím, že dostane pětku...(smích), prostě se rozhodla, že ten úkol dělat nebude. Nakonec ji ale nedostala.“

Alena má pocit, že kdyby na Irenku nedohlédla nebo se s ní učila méně, ve škole by se zhoršila, a to by podle ní Irenka nezvládla. Sama si přiznává, že kdyby byla Irenka průměrný žák, brala by to jako svoje **selhání**. Další Aleny **negativní pocity vyplývají z toho z vlastní špatné zkušenosti**, Alena má pocit, že musí Irenku do učení nutit, protože když nebude dost chytrá, ostatní děti by se jí smály: „Nutím jí k tomu. Je hrozné to říci nahlas. Nechci, aby se jí někdo smál za zády, že je hloupá.“ V době, kdy Alena docházela jako žačka na základní školu, setkala se s posměšky ze strany spolužáků: „Na základce mi říkali šprtka, necítla jsem se tam dobře. Když dcera nebude mít dobré známky, budou se jí spolužáci smát.“

Irenku považuje za šikovné a samostatné dítě: „Irenka si dokonce úplně sama domluvila kroužek.“ Domácí příprava Alenu s Irenkou velice **baví**, baví jí ji rozšiřovat obzory a vyhledávat k tomu další užitečné materiály. Má **obavu** z toho, že brzy nebude to, co umí stačit na to, co bude umět Irenka: „Zatím mě to baví, protože vyhrávám. Až bude třeba v sedmičce, tak možná nebudu vědět tolik. Až bude vědět víc jak já, tak mě to asi bavit nebude (smích). Ale ne, baví mě to. Je to fajn, že získám jiný náhled na něco, co umím jinak a prvouka mě fakt baví. Všechny ty materiály, který za nás nebyly, fakt mě to baví. Ty jo fakt mě to baví (smích).“ Je si vědoma toho, že jí to možná baví víc než Irenku. Trápí ji obava, že Irenku **přehlčuje** a nedokáže **odhadnout hranici** toho, **co pomáhá a co už zatěžuje. Asi v tom hraje roli ambice maminky**: „Neustále sháním nové materiály a zajímavé informace, ale ona už je z toho asi nešťastná no... že už je to moc na ní, jak říkám, musím se krotit...“ Alena popisuje situace, kdy cítí, že na ní moc tlačí nebo jí **zbytečně kritizuje**. Pociťuje negativní emoce v rozporu mezi tím, jak smysluplný záměr ve svém počínání vidí a tím, jak na to reaguje Irenka: „Můj možná problém je, že nejsem schopná odhadnout, co ve třetí třídě je potřeba mít za informace, protože jak jsem starší, tak jich mám víc. Se přiznám, že mě občas šokuje, jsme byli na výletě v Krkonoších a ukazovali jsme jí pramen Labe a ona mi pak byla schopna říct, že pramení na Šumavě. To mě trochu jako vytočí... v uvozovkách. Pro mě je problém, že ještě tolik nedokáže asociovat a musím se hlídat, abych jí pořád nekorigovala a

nekritizovala. Říkám si, že je fajn to vědět, ale možná to není zrovna nejnужnější... to vím, to je prostě můj problém, na tom musím zapracovat. Já jsem nadšená, to nadšení jí možná na chvíli předám, ale není to trvalý, protože to není její nadšení. A pak mě i vyzve, že stačilo, že už jí to nebaví...“

Alena si je vědoma, že má **potřebu** hodně **kontrolovat** školní záležitosti Irenky, při kontrole bývá vědomě často **manipulativní**: „V Bakalářích je úplně všechno, známky, co probíhají, chování, odkazy na procvičování... takže já ten systém bakaláře fakt miluju, mám asi fakt ráda kontrolu a tady je fakt všechno a ona to ví, že tam chodím. Se jí zeptám, co ve škole, nebo zda má úkoly, ona zkusí, že nemá úkoly nebo že ve škole nic, tak jí řeknu, že v bakalářích jsem něco viděla... já vím, že je to takový manipulativní, ale bez toho ona by mi nic neřekla (smích). Takže já vím, že něco proběhlo, zároveň chci, aby mi to řekla ona. Ale ona je velmi chytrá, takže ví, odkud vítr fouká.“

Pokud Irenka nechce splnit svoje povinnosti, přijde řada na manipulaci či **trest** formou zákazu: „Pokud nechce udělat to důležité, tak musím říct, že ji nepustím na nějaký kroužek a ona jde a udělá to. Asi neumím dobře motivovat, protože nic jiného mi na ní nezabírá. Je to takový vydírací způsob... já vím, ale asi to jinak neumím.“

Manžel Aleny se s dcerou neučí, tato rodičovská odpovědnost náleží Aleně. Aleny manžel jí doporučuje, že by měla dát dceři více prostoru: „Nech jí, ona přijde, až bude chtít.“ Alena to sice vnímá podobně, hůře se jí to však od manžela přijímá, má zároveň pocit, že ona je ta, co učení a povinnosti „sčytala“, on je ten, kdo si dcery jen užívá: „On se s ní neučí, jen si jí užívá. On přijde domů v době, kdy už má všechno hotovo, tak on je ten hodnej a já jsem ta, co odnese to nucení... a tak. I kdybych to nechala na ní, aby přišla sama, tak přijde třeba v sedm večer... a to já už se s ní učit nechci, chci mít svůj klid.“

Rodič v roli žáka.

Alena prospívala s vyznamenáním. Na základní škole byla spíše nešťastná, bylo jí přezdíváno „šprtna“. Když přestoupila na Gymnázium, všechno se změnilo k lepšímu, na vzdělávání má díky tomu pozitivnější vzpomínky. Důležité pro ni jsou vztahy a celkové klima třídy: „Já mám těch škol víc, ale řekla bych, že jsem měla vždycky štěstí, že jsem se dostala mezi fajn lidi. To pro mě bylo nejdůležitější... ne ty školy, ale ty lidi. Protože se přiznám, že pro mě byla nejhorší základka. Ty vztahy jsou fakt důležité, pokud jsem se necítila dobře, tak

jsem nemohla ani pracovat. Na základce mi říkali šprtno... takže to jsem se necítla dobře. Na gymplu jsem nebyla šprtna, tam opravdu ne a cítila jsem se tam opravdu dobře.“

Alena se v roli žáka do školy připravovala i učila sama, když potřebovala, nechala se přezkoušet nebo si úkol zkontrolovat od rodičů: „*No jako... na flétnu jsem hrála, to mě bavilo. Možná si vzpomenu, že mi taťka něco vysvětloval, ale to chtěl skočit z okna, že to nedá.... Ale jinak moc ne. Ale že by se se mou učili, to ne. Já se učila sama, byla jsem schopná se i do půlnoci učit, jen aby to dobře dopadlo.“*

Kontakt se školou.

Kontakt se školou probíhá skrze program bakaláři, kde se nachází informace o **probírané látce, známkách a domácích úkolech**: „*Je zde program Bakaláři, zde vidím, co probírali, co maj za úkol a známky. Paní učitelka zde nedává všechny úkoly, razí názor, že děti mají mít už i nějaké úkoly v hlavě a nést za ně odpovědnost. A s tím velice souhlasím. Je to dobrá příprava na život, pokud udělám chybu, nesu za ní následky, samozřejmě v mezích věku...“*

Dvakrát za pololetí mají **individuální pohovory**, které nahrazují třídní schůzky. Paní učitelka si vede u každého žáka **portfolio**. Komunikace probíhá párkrát za pololetí i skrze **e-mail**: „*Máme pohovory, bývají tak na 15 minut 2x za pololetí, je to místo třídních schůzek. Paní učitelka si vede portfolio dítěte, a to s námi prochází, vidíme, co se Irence povedlo/nepovedlo, kde zabrat, pak nám ze schůzky napíše shrnující mail, což je milý a píše nám tam i data, kdy mají jakou exkurzy, výlety...a tak, abychom si to poznamenali, pak nám píše maily k důležitým věcem, které nestihla nebo neměla možnost probat na pohovoru.“*

Perspektiva.

Alena **očekává** od Irenky, že bude mít dobrý všeobecný rozhled a nadprůměrný prospěch: „*Tento systém je postaven na tom, že vzdělání rovná se dobrá známka, takže bohužel je to takové, že jí nutím se učit, aby měla tyhle známky, protože vím, že na to má.“*

Dceru vnímá jako hodně citlivé dítě se slabou vytrvalostí, obává se proto, že dcera bude obtížněji zvládat vyšší ročníky: „*Těžko bude zvládat, ona je citlivá. Bude se muset smířit s tím, že né vždy bude mít jedničky, že nebude všechno vědět. Ona je ten typ, co chce být*

první a dávat to. Ona, jak jí něco nejde hned, má tendence to vzdát, vykašlat se na to.“ Alena zároveň pociťuje obavu z osamostatnění dcery, je patrná i částečné uvědomění projekce této obavy: „Ale jak bude zvládat další školu... no těžko. Myslím si, že pokud nás později nebude mít nablízku, je citlivá, tak to bude špatný, asi to bez nás nebude dávat... Nebo možná pro nás. Možná my to možná budeme špatně snášet.“

Považuje domácí přípravu za **smysluplnou**: *„Je to dobrá příprava na život, pokud udělám chybu, nesu za ní následky, samozřejmě v mezích věku... Třeba to, že si neudělá úkol, to si myslím, že by mělo být... tak jako v její moci, já ji nedonutím, když se sekne, že ho neudělá a bude mít pětku, tak ji nedonutíte... že jo.“* Za důležité označuje **všeobecný základ**, který se ve škole naučí, rozšiřující látku základní školy již tolik přínosně nevidí: *„Jak co, zejména ty základy jsou důležité. Znat svou zemi – prvouka, spočítat si věci – matika, umět mluvit jazykem. Zatím si myslím, že to je fajn, ale integrály atp... to už asi není moc důležité.“* Uvítala by, kdyby škola více pracovala se zážitkovou formou pedagogiky: *„Možná by bylo fajn, kdyby škola pracovala více na prožitku. Aby to pochopila a uměla si to představit.“*

7. DISKUSE

Cílem předkládaného výzkumu bylo mapovat domácí přípravu dítěte na prvním stupni základní školy, přičemž byla domácí příprava dítěte zkoumána z perspektivy matky. Výzkumná pozornost byla soustředěna zejména na to, co matky při domácí přípravě prožívají a jak domácí příprava probíhá. Doplnujícím cílem výzkumu bylo popsat, jak často, jakými způsoby a s jakým obsahem spolu škola a rodina komunikují. Výsledky výzkumu jsou platné v rámci daného vzorku respondentek, nelze je zobecnit na populaci. Výsledky jsou prezentovány podle jednotlivých specifických otázek výzkumu: Jak probíhá domácí příprava? Co matky při domácí přípravě prožívají? Jak probíhá kontakt se školou?

SPO1: Jak probíhá domácí příprava?

Do školní přípravy matky zahrnují vypracování **domácích úkolů**, domácí **učení se** (na prověrky, testy, ústní zkoušení), **opakování a procvičování** již probíraného učiva a domácí **přípravu školních pomůcek** (tradičně sešitů, učebnic, úbor, příprava aktovky a penálu, netradičně cokoli, co je zadané specifitěji učitelem pro účely výuky, výlet, exkurze...apod).

Domácí příprava začíná po příchodu dětí ze školy a rodičů z práce. Zpravidla ji iniciují právě matky tím, že děti vyzvou k plnění domácích úkolů. Matky dohlíží na plnění domácí přípravy a jsou dítěti v případě potřeby tzv. „k ruce“. Když ji dítě dokončí, matky ji zpravidla překontrolují, aby si ověřily správnost domácích úkolů, že dítě látce rozumí a je na druhý školní den řádně připraveno. Domácí příprava zabere přibližně 20 minut každý den a je pravidelně zaměřena na aktuálně a zpětně probíranou látku. V některých rodinách není zpětně probíraná látka součástí každodenní domácí přípravy, ale je do ní řazena pouze dle potřeby dítěte. Ve výjimečných případech se domácí příprava zaměřuje také na dopředu probíranou látku, jedná se na příklad o situace, kdy chce mít matka jistotu, že její dítě bude ve škole probíranému učivu rozumět, nebo je dítě v nějakém předmětu nadané, a tak je dopředu probíraná látka dítěti jakou si vyzvou.

Překvapivým zjištěním pro mě bylo, jak markantní rozdíl v čase a energii, který do domácí přípravy matka dětí s diagnózou poruchy učení a pozornosti investuje ve srovnání s matkami dětí bez této diagnózy. U matek dětí bez diagnózy hovoříme o 15 – 20 minutách denně, u matky dětí s diagnózou hovoříme minimálně o hodině denně s každým ze dvou synů a dalším čase, který matka věnuje vlastní přípravě na školní přípravu se syny, která zabere i hodinu – dvě. Toto zjištění odpovídá výzkumu Kouřilové, ta se zabývala souvislostí

domácí přípravy matek s dětmi s diagnózou SPU a časovou investicí, kterou samy matky popisují jako výrazně náročnou a dlouhou, a to zejména v době, kdy se objevují první obtíže (Kouřilová, 2013).

Matka dětí se SPU a ADHD není dětem pouze „k ruce“ v případě potřeby, je do domácích příprav po celou dobu plnění domácích úkolů a domácího učení aktivně zapojena. Matka investuje další hodinu až dvě do vlastní přípravy na domácí přípravu s dětmi, aby se cítila kompetentní k tomu, s nimi domácí přípravu vypracovávat. Příprava do školy se pravidelně zaměřuje na aktuální, zpětně a dopředu probíranou látku.

Z výzkumu plyne, že domácí příprava je povinností žáků a povinností matek je, aby na její plnění dohlížely a v případě potřeby s ní pomáhaly. Matky zapojené do výzkumu se domnívají, že pokud by na plnění domácí přípravy dětí nedohlídly, s dětmi by se neučily nebo by v těchto činnostech polevily, domácí přípravu by děti začaly odbývat, což by se postupem času projevilo i zhoršením školních výsledků dětí.

SPO2: Co matky při domácí přípravě prožívají?

Matky uvádí, že se v kontextu s domácí přípravou cítí být ve **stresu**. Stres je způsobený vlivem vlastního očekávání jak od sebe jako matky odpovědné za to, že děti budou úspěšně plnit školní přípravu, tak od dětí jako žáků, kteří zvládají nároky školní docházky s co nejlepším prospěchem. Matky považují domácí přípravu za povinnost, cítí se být odpovědné za její plnění a ve všech případech jsou to právě ony, kdo domácí přípravu iniciují a na plnění dohlíží. S výjimkou jedné respondentky, která tuto odpovědnost nese společně s manželem.

Zbylé dvě matky hovoří o tom, že se na domácí přípravu cítí být samy a pomoc partnera by uvítaly. První z nich hovoří o pocitu, že se cítí být na domácí přípravu sama, domnívám se však, že nestojí o opravdové zapojení partnera do domácí přípravy, pouze skrze konstatování tohoto pocitu, ventiluje své negativní emoce způsobené vlastním přehlcováním dcery rozšiřujícími materiály domácí přípravy a svým velkým nadšením pro domácí přípravu, kterou dcera nesdílí a často se staví do odporu vůči snahám matky nebo prostě tzv. vypíná. Matka tento pocit ventiluje jako hodnocení, že ona je ten rodič, který „schyta“ odpovědnost za plnění školních povinností dcery a partnera považuje za rodiče, který si dcery pouze užívá. Tyto negativní pocity respondentky mohou mít negativní dopad jak na postoj k domácí přípravě matky i dcery, tak na vztah partnerů. U druhé matky se

syny s ADHD a SPU se ukazuje, že sice o podporu manžela stojí, nevnímá ho však jako dostatečně kompetentního k tomu, aby nároky domácí přípravy uspokojivě zvládnul.

Matky dětí s diagnózou SPU považují zapojení partnera do školní přípravy za slabé, zároveň se však snaží otce z domácí přípravy odsunout, matky to zpravidla vysvětlují neschopností otce aplikovat vůči dítěti se SPU specifické přístupy při učení (Kouřilová, 2013).

Matky hovoří o tom, že čas od času tlak neustojí a pod tíhou emocí vybuchnou, poslední kapkou bývá často negativní emoce jejich dětí, například nechutí jít dělat domácí přípravu, která může vést i „k zaseknutí se“ dítěte, tzn., že se dítě prostě rozhodne, že školní přípravu dělat nebude.

Matky popisují situace, kdy se setkávají s tím, že jejich dítě nedokáže udržet pozornost a přestane matku vnímat, začne dělat něco jiného, tzv. „blbosti“. Jedna z respondentek v takových momentech dává pauzu nebo přesouvá přípravu na ráno, snaží se tak zamezit výbuchu emocí. Druhá si tyto reakce bere osobně a reaguje na ně pocity bezmoci, lítosti či naštvaním.

Na předešlé lze navázat dalším výzkumným šetřením výzkumné otázky, jak výskyt negativních emocí při domácí přípravě ovlivňuje postoj matky a dítěte k domácí přípravě. U nás se postoji a emocemi v kontextu domácí přípravy zabývá Šulová, podle ní negativní emoce při domácí přípravě mohou posilovat negativní postoj k domácí přípravě a učení samotnému. Rodičovské vnímání domácí přípravy má silný vliv na strategie samotné. Rodič může využívat strategie, které vedou dítě k rychlému a správnému řešení domácího úkolu (např. „*Až to dokončíš, můžeš jít ven. První úkoly!*“). Rodič tímto způsobem vnímání utváří dítěti prostředí nátlaku a domácí přípravu tím řadí do kategorie povinnosti, které je nutno udělat co nejrychleji a nejsprávněji (Šulová, 2014). I výzkum této bakalářské práce odpovídá těmto tvrzením.

V rozhovorech jsem zjišťovala, jak vnímají matky důležitost obsahu školního vzdělávání a hodnotu vzdělání obecně a ukazuje se, že respondentky považují vzdělání svých dětí za důležité, jako důvody uváděly lepší uplatnění na trhu práce a lepší platové ohodnocení. Matky se shodují na tom, že mnohem důležitější, než základní vzdělání je pro ně následné vzdělání. Základní školu dokonce považují za přípravu na následné vzdělávání po základní škole. Očekávají, že jejich děti po základní škole navážou na další studium, každá z respondentek očekává nebo si alespoň přeje, aby jejich dítě dosáhlo vysokoškolského

vzdělání. K obsahu školního vzdělávání respondentky konstatují, že za nejdůležitější považují všeobecný rozhled a že se jejich děti ve škole naučí číst, psát a počítat, dodávají ovšem, že některé učivo probírané ve vyšších ročnících za až tolik důležité a přínosné nepovažují, důvodem je například přílišná náročnost učiva druhého stupně základní školy či minimální využití v reálném životě. Důležitost školy jako instituce vnímají matky v nabídce mimoškolních aktivit (například znalostních, pohybových a uměleckých kroužků) a v rozvoji sociálních kompetencí a vztahů jejich dětí.

SPO3: Jak probíhá komunikace se školou?

Komunikace a předávání informací mezi učitelem a rodičem probíhá prostřednictvím **osobního setkávání**, ty mohou probíhat jako hromadné setkání učitele a rodičů (třídní schůzky), na kterých jsou předávány informace o probíraném učivu, organizačních záležitostech školy (výlety, exkurze... apod.) nebo individuálně, jako setkání učitele s rodiči konkrétního žáka. Individuální schůzky jsou prostorem pro sdělování informací o chování a prospěchu konkrétního žáka. K osobnímu setkávání dochází dvakrát za pololetí a iniciuje ho učitel. Matky mají možnost domluvit si individuální schůzku o konzultačních hodinách jednotlivých učitelů či kdykoli po předchozí domluvě. Taková individuální schůzka nemusí mít nutně podobu setkání učitel – rodič, je možné do individuální schůzky zapojit i žáka, což může být velice efektivní partnerský způsob komunikace, který otevírá prostor pro diskusi, kompromisy a jiné formy dohod všech tří stran. U jedné respondentky individuální konzultace učitel-rodič-žák zcela nahradily hromadné třídní schůzky.

Škola využívá **komunikačních kanálů**, jakými jsou webové stránky (jednosměrná komunikace informačního charakteru), e-mailová pošta či mobilní telefony. Telefonní komunikace je vyhrazena situacím, kdy je třeba něco neodkladně řešit či sdělit.

Písemná forma komunikace probíhá skrze notýsek, tímto způsobem se předávají informace zejména o chování žáka, nebo informace organizačního charakteru; školní výlety, ředitelské volno...apod. Formami komunikace se u nás zabývala Klégrová (2003), ta dospěla k výsledkům, kterým odpovídají data mého výzkumu. Jedinou výjimkou je komunikace týkající se žákovské knížky. Tu řadila do písemné podoby komunikace, kde stále zůstává, nicméně je dnes však fyzická podoba žákovské knížky u všech respondentek nahrazena svou elektronickou verzí, zde rodiče tradičně získávají informace o prospěchu svého dítěte, ale také informace organizačního charakteru a nově i podrobnější informace o probíraném učivu. Tento elektronický server „žákovské knížky“ může být obohacen o zdroje následného

procvičování probíraného učiva, který bývá realizován přímo na internetu skrze další webové odkazy.

S komunikací se školou jsou matky zapojené do výzkumu spokojeny a považují ji za dostatečnou, pouze matka s dětmi se SPU a ADHD hodnotí kontakt třídní paní učitelky staršího syna jako nedostatečný. Uvítala by aktivnější zapojení paní učitelky k předávání informací o chování syna a probírané látce ve škole.

Z výzkumného šetření je patrný nárůst oblíbenosti individuálních schůzek rodič – učitel – případně žák. Tuto domněnku potvrzuje například výzkum Vlčkové, který ukazuje, že rodiče před hromadnými třídními schůzkami preferují právě ty individuální schůzky všech tří stran (Vlčková, 2018).

Dalším dostupným výzkumem k nárůstu oblíbenosti individuálních schůzek je výzkum Šebkové, ze kterého vyplývá, že účast rodičů na individuálních schůzkách všech tří stran je téměř 100 % ve srovnání s hromadnými třídními schůzkami. Jako důvod uvádí například otevřenou a důvěrnou atmosféru, kterou individuální schůzky vytvářejí, individuální schůzky jsou plánovány s dostatečným časovým odstupem mezi jednotlivými schůzkami, takže jako velký přínos je vnímána i eliminace tlaku na čas, který je při zájmu o individuální konzultaci s třídním učitelem po třídních schůzkách znatelný. Z jejího výzkumu zaměřeného na vybrané školy v Praze vyplývá, že několik vedení škol po svých učitelích tento typ kontaktu všech tří stran vyžaduje (Šebková, 2018). Domnívám se, že v případě, kdy je tento typ setkávání vedením školy požadován, nelze opomenout fakt, že ne každý pedagog jej zvládne ve všech ohledech naplnit (otevřená a partnerská komunikace, vytvoření důvěrného klimatu schůzky, snaha se domluvit, vymyslet kompromis), v tomto případě by to mohlo být spíše na škodu než ku prospěchu věci.

Předkládaný výzkum má několik limitů, například byl realizován na malém výzkumném vzorku 3 matek, a to vždy na podkladě jednoho polostrukturovaného rozhovoru. Neměla jsem tedy možnost s odstupem času získávat nová data k doplnění témat a hypotéz vynořujících se v průběhu kódování rozhovorů a analýzy výsledků. Rovněž by pro kvalitativní výzkum bylo vhodné využít více informačních zdrojů a doplnit získaná data z rozhovorů například pozorováním školní přípravy v domácím prostředí, či data doplnit analýzou dokumentů. Rozhovory byly vedeny pouze s matkami, takže chybí data, která by reprezentovala úhel pohledu dítěte či otce. To vše by dopomohlo k získání mnohem komplexnějších a konkrétnějších dat a výsledků.

Vzhledem k tomu, že jsem si vědoma limitů výzkumu bakalářské práce, považuji cíle výzkumu za z části naplněné a za rozšiřující o vhléd a pochopení toho, jaké to je být matkou dítěte na prvním stupni v kontextu se školní přípravou. Velký přesah ovšem vidím v sebe rozvoji, kdy jsem měla možnost učit se a trénovat vedení rozhovoru a následnou práci se získanými daty, kdy za stěžejní část práce vnímám právě v interpretaci těchto dat a výsledků. Pro mě osobně se jedná a náročnou část práce, která závisí na momentálních schopnostech a dovednostech výzkumníka. Není snadné vytvořit důvěrnou atmosféru, ve které respondent cítí, že může projevit silné emoce, jakými je například bezmoc, stud a hovořit o obavách a vlastních limitech rodiče v kontextu se školní přípravou. Z rozhovorů mám pocit, že se mi podařilo tuto atmosféru vytvořit, a to bez jakéhokoli hodnocení či odsuzování. Pro mě jako výzkumníka a zároveň studenta psychologie bylo velice náročné přihlížet silným emocím respondentek, když jsem zadávala jedny z prvních rozhovorů v roce 2018, neměla jsem ještě ani výcvik krizové intervence a s prací v oboru jsem teprve začínala. Bylo pro mě zajímavé sledovat, jaké hranice v hloubce jsem si držela tehdy a jaké při posledním rozhovoru na konci roku 2019. Při jednom z prvních rozhovorů, například u maminky Aleny, jsem cítila, že stačí, abych se šikovně doptala a respondentka by si dovolila se rozplakat, tehdy jsem to ale vnímala jako neetické, říkala jsem si, že pokud si nejsem jistá, že pláč respondentky ustojím a vhodně ošetřím, neměla bych nechat respondentku jít tak hluboko. Dnes si však jsem vědoma toho, že pláč je normální emoce a někdy stačí pouze říct, že je to v pořádku, že je to normální, či jinak reflektovat pochopení emoce respondentky. Na stranu druhou jsem ráda za to, jak odpovědně a s jakou důležitostí se tehdy i dnes k individuálním prožitkům druhých stavím, s jakou citlivostí jsem se doptávala a otázky kladla. Myslím si, že to je jedna z nejdůležitějších vlastností člověka pracujícího v pomáhajících profesích. Takže jako velký přínos mé bakalářské práce vnímám přínos, který vztahuji sama k sobě. Práce mi umožnila sebereflexi vlastní práce s druhými lidmi, umožnila mi rozvoj znalostí a schopností nutných k práci s analýzou a interpretací dat, která je pro mě opravdu náročná. Tato bakalářská práce je svou druhou verzí, první nebyla vedoucí práce schválena k odevzdání, a byť to tehdy pro mě byla hodně náročná situace, jsem moc ráda, že jsem dostala druhou šanci velké limity a nedostatky první verze práce minimálně vylepšit a v některých ohledech i zcela napravit.

Za přínos považuji i to, že rozhovory umožnily matkám reflektovat vlastní pocity a strategie s domácí přípravou spojené. Umožnily jim zvědomit si, co jim při domácí přípravě funguje a co ne. Mohly otevřeně mluvit o svých pocitech a obavách, které při domácí

přípravě s dítětem pociťují, a to vše v prostředí bez hodnocení, souzení a s maximálním pochopením výzkumníka.

Myslím si, že by bylo velice přínosné pokusit se mapovat domácí přípravu z perspektivy otců. Výzkum poodhalil, jaké to je, být matkou dítěte na prvním stupni základní školy, bylo by zajímavé, mít data, která by reprezentovala otce a jejich prožívání domácí přípravy. Otec by mohl být zkoumán z pozice iniciátora domácí přípravy, nebo pozice partnera, který je součástí systému, ve kterém se uskutečňuje domácí příprava iniciována matkou. Měla jsem možnost dohledat opravdu málo výzkumů domácí přípravy, které se otců alespoň okrajově dotkly.

8. ZÁVĚR

Závěrečné práce je zaměřena na domácí přípravu dítěte na prvním stupni základní školy, přičemž byla domácí příprava dítěte zkoumána z perspektivy matky. Výzkumná pozornost byla soustředěna zejména na to, jak domácí příprava probíhá a co matky při domácí přípravě prožívají. Doplnující oblastí zájmu je komunikace mezi rodinou a školou, sledovala jsem jak často, jakými způsoby a s jakým obsahem spolu škola a rodina komunikují.

V teoretické části jsem se nejprve zaměřila na vymezení pojmu a funkce rodiny a školy. Tato kapitola slouží k zorientování se mezi těmito základními institucemi, které s domácí přípravou úzce souvisí.

Druhá kapitola práce se zabývá tím, jak vypadá spolupráce v rodině a jak vypadá spolupráce mezi rodinou a školou. První podkapitola pojednává právě o spolupráci v rodině, protože ta je v předškolním a na začátku školního vzdělávání dítěte velice významným činitelem vývoje. Spolupráce v kontextu s jednotlivými specifiky dítěte je prezentována s ohledem na jeho vývoj a limity v kontextu s předškolním a školním vzděláváním. Další podkapitola je zaměřena na spolupráci mezi rodinou a školou, zde jsou popsány vztahy, které se mezi těmito institucemi vytváří, role rodičů ve vztahu ke škole, formy a obsah vzájemné komunikace. Poslední podkapitolu tvoří spolupráce rodiče, školy a žáka, právě zdravá spolupráce všech tří stran je tou nejefektivnější formou spolupráce. Jako příklad toho, jak taková spolupráce všech tří stran může vypadat, uvádím konkrétně metodiku individuálního výchovného plánování či doporučení k vedení tak zvaných tripartitních schůzek, tzn., schůzek učitele-rodiče-žáka.

Ve třetí kapitole jsou představeny formy a motivace rodičů k zapojení se do domácí přípravy. Zde jsou prezentovány odpovědi na to, jakých podob může zapojení a motivace rodičů do domácí přípravy nabývat.

Pro práci s tématem této závěrečné práce je důležitá rovněž poslední kapitola, která se zabývá vymezením pojmu domácí příprava a školní vzdělávání. Jsou zde prezentovány některé pohledy na domácí přípravu a samotné strategie domácí přípravy.

Zdroje teoretické části práce jsou jak zahraničního, tak tuzemského původu. V poslední kapitole zaměřené na pohledy a strategie domácí přípravy jsem se snažila čerpat zejména z české literatury, je to dáno tím, že každý vzdělávací systém má odlišné osnovy,

tzn. obsah školního vzdělávání, odlišné cíle, očekávání a strategie, které se ve vzdělávání a při zadávání domácích úkolů uplatňují a pro účely této bakalářské práce pro mě nebylo nezbytné obsáhnout průběh domácí přípravy v zahraničí, nýbrž zmapovat si terén, ve kterém budu svůj výzkum realizovat.

Praktická část je tvořena třemi případovými studii, kterými zjišťuji subjektivní realitu toho, jak domácí příprava probíhá, jak ji matky prožívají a jak vypadá kontakt mezi rodinou a školou. Z výzkumu vyplývá, že domácí příprava je oblastí zájmu, která se neustále proměňuje. Je pro ni specifický rychlý vývoj metod a strategií, které jsou umožněny snadno dostupnými informacemi na internetu a zvyšující se náročnost jak obsahu školního vzdělávání, tak domácí přípravy. Výzkum poukazuje na to, že atmosféra domácí přípravy je matkami mnohdy prožívána jako stresující a náročná činnost, kterou považují za důležitou a smysluplnou část vzdělávání, a to zejména ve spojitosti se zvládnutím školních nároků a budoucnosti jejich dětí (lepší uplatnění na trhu práce a finanční ohodnocení).

Seznam použité literatury:

1. Beníšková, K. (2007). *První třídou bez pláče*. Praha: Grada.
2. Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into practice*, 43(3), 227-233.
3. Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. Praha: Grada.
4. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
5. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
6. Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of applied psychology*, 74(4), 580.
7. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
8. Downer, J. T., & Mendez, J. L. (2005). African American father involvement and preschool children's school readiness. *Early Education and Development*, 16(3), 317-340.
9. *Etický kodex psychologické profese*. Webové stránky Českomoravské psychologické společnosti. Dostupné z <https://cmpsy.cz/files/EK/Etický-kodex-psychologicke-profese-12-2017.pdf>
10. Franclová, M. (2003). Proč nejsou děti ve škole šťastné? *Psychologie dnes*, 9(6), 14-15.
11. Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
12. Havlík, R., & Koťa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
13. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing.
14. Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research*, 67(1), 3-4
15. Jursová, J. (2011). *Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ*. Dostupné z <http://duha.mzk.cz/clanky/domaci-studijni-cinnost-z-pohledu-zaku-2-stupne-zs>
16. Klégrová, J (2003). *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta.
17. *Komunikace mezi školou a veřejností v základním vzdělávání*. Webové stránky České školní inspekce. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy%20z%20inspekce%20z%20skoly/03-F_TZ-Komunikace-mezi-skolou-a-verejnosti-v-ZV-18-5-FINAL_kor.pdf

18. Kouřilová, J (2013). *Mateřské zvládnání zátěže spojené se specifickou poruchou učení* (Disertační práce). Dostupné z [file:///C:/Users/Jana%20Velhartick%C3%A1/Downloads/IPTX_2011_2_11410_0_85716_0_124348%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Jana%20Velhartick%C3%A1/Downloads/IPTX_2011_2_11410_0_85716_0_124348%20(4).pdf)
19. Kramer, H. (1980). *Becoming a family therapist*. New York: Human Science Press.
20. Kraus - Prause, D. Kraus, J. & Nonnenmacher. E. (1995). *Lexikon Erziehung: Grundbegriffe zu Entwicklung, Familie und Schule*. Reinbek bei Hamburg : RowohltTaschenbuch Verlag.
21. Kreislová, Z. (2008). *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada, 2008.
22. Krejčová, V. (2005). *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
23. Krejčová, V. (2014). *Třídní Schůzka – noční můra? Jde to i jinak*. Dostupné z <http://www.ucitelske-listy.cz/2014/11/vera-krejцова-tridni-schuzka-nocni-mura.html>
24. Kutálková, D. (2005). *Jak připravit dítě do 1. třídy : rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada
25. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
26. Maňák, J. (1992). *Problém domácích úkolů na základní škole*. Brno: Masarykova univerzita.
27. Martin, M. & Waltmanová-Greenwoodová, (1997). *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Praha: Portál.
28. Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
29. Matějů, P., & Řeháková, B. (1992). *Od nespravedlivé rovnosti ke spravedlivé nerovnosti? Percepce sociálních nerovností a sociální spravedlnosti v současném Československu*. Sociologický časopis, (28), 293-318.
30. *Metodické doporučení pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků*. (2013). Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicke-doporuceni-msmt-pro-praci-s-individualnim>
31. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Informace k organizaci zápisů*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/39796/>
32. Rabušicová, M. Emmerová, K. (2002). *Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty*. *Pedagogika*. Dostupné z

- file:///C:/Users/Jana%20Velhartick%C3%A1/Downloads/Pedag_2003_2_02_Role_141_151.pdf
33. Rabušicová, M. (1996). Vztahy rodiny a školy dnes. Hledání cest k partnerství (1. část). *Pedagogika*, 102-114. Dostupné z file:///C:/Users/Jana%20Velhartick%C3%A1/Downloads/Pedag_1996_1_06_Vztahy_49_61.pdf
34. Radojlović, J., Ilić-Stošović, D., & Đonović, N. (2015). *Active or passive forms of parental involvement*. *Temе: Casopis za Društvene Nauke*, 39(4).
35. Rodová, A. (2016). *Význam pořádání školních i mimoškolních akcí na malotřídní škole z pohledu rodiče* (Disertační práce). Dostupné z https://www.pf.jcu.cz/education/departament/czv/archiv_zp/ns/2016/Vyznam_poradni_skolnich_i_mimoskolnich_akci_na_malotridni_skole_z_pohledu_rodicu.pdf
36. Singly, F. (1999). *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.
37. Smetáčková, I. (2011). Škola jako téma rozhovorů mezi rodiči a dětmi. *Studia Paedagogica*, 16(2), 8–26. Dostupné z <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/229/345>
38. *Souhrnná závěrečná zpráva z dvouletého pokusného ověřování Individuálního výchovného programu (smlouvy s rodiči)*. (2013). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Oddělení pro rovné příležitosti ve vzdělávání, PPP a prevenci. Dostupné z <file:///C:/Users/Jana%20Velhartick%C3%A1/Downloads/Souhrnn%C3%A1%20z%C3%A1v%C4%9Bre%C4%8Dn%C3%A1%20zpr%C3%A1va%20PO%20IV%C3%BDP.pdf>
39. Šebková, A. (2018). *Komunikace učitele s rodiči žáků* (Diplomová práce). Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/101112>
40. Štěch, S. & Viktorová, I. (2002). Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*, 373–382. Dostupné z [file:///C:/Users/Jana%20Velhartick%C3%A1/Downloads/Pedag_2002_3_09_Recenze_373_381%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jana%20Velhartick%C3%A1/Downloads/Pedag_2002_3_09_Recenze_373_381%20(1).pdf)
41. Šulová, L. et al. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.

42. Švaříček, R. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Grada.
43. Táta parták. (2018). *Domácí úkoly nejsou povinné*. Táta parták.cz. Dostupné z <http://www.tatapartak.cz/blog/domaci-ukoly-nejsou-povinne/>
44. Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1986). *Conflict mode instrument*. XICON, Incorporated.
45. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon*. (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.
46. Zelinková, O. (2007). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál.
47. Vlčková, A. (2018). *Třídní schůzky začínajících učitelů* (Diplomová práce). Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/97737>
48. Walberg, J. H. (2005). *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál.

Seznam tabulek:

Tabulka č. 1 znázorňuje způsoby organizace osobního setkávání podle šetření České školní inspekce, 2013 (v %).

Tabulka č. 2 znázorňuje míru účinnosti IVÝP na změnu chování zapojených žáků (v %); Souhrnná závěrečná zpráva IVÝP, 2013.

Tabulka č. 3 shrnuje charakteristiky výzkumného vzorku.

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Ukázka transkripce rozhovoru

Příloha č. 2: Schéma tematických okruhů a otázek rozhovoru

Příloha č. 3: Ukázka kódování

Příloha č. 1: Ukázka rozhovoru

Respondentka Kateřina, syn Kubík v první třídě. Kateřina má ještě jednoho syna, ten chodí do školky.

S respondentkou jsme se setkaly v kavárně na rektorátu, kde jsem jí pozvala na kávu a tu jsme si přenesly do mé kanceláře v budově Ekonomické fakulty Jihočeské univerzity. Seznámení a úvodní rozhovor mimo téma výzkumu započal již při seznámení, o to je úvodní část rozhovoru kratší.

T: Začnu informacemi o sobě, studuji bakalářské studium psychologie tady v Budějovicích, mám odstudované tři roky, prve jsem prodloužila, protože jsem na univerzitě vedla náročný spolek a projekty, pak jsem prodloužila znovu, protože mi nebyla schválena bakalářská práce, na kterou teď dopracovávám. Tak teď dokončit bakalářku a státnicové zkoušky. Pracuji jako pracovník ní zkoprahu v Týně nad Vltavou, je to pod Charitou. Pracuji s dětmi a dospívajícími, často s těmi v uvozovkách problémovějšími.

M: Takže něco jako tady Selesiáni, jo?

T: Něco podobného, akorát to není tolik o tom doučování, zájmových kroužkách a táborech... Máte na mě nějakou otázku ještě?

M: Asi ne... a vy budete, potom byste mohla dělat klinického psychologa?

T: To ne, to bych určitě musela na magistra, pak nějaké kurzy, testy, zkoušky, pracovat pod supervizí a nakonec by mě čekala atestace.

M: Takže spíš v nějaké té sociální oblasti?

T: Jo, to spíš. Teď budu po státnicích dobrovolničit jako psycholog v Bílém kruhu bezpečí, takže práce s oběťmi trestných činů, to mě docela láká a třeba jednou až budu starší, tak bych šla cestou psychoterapie, to by mě lákalo.

M: Hm, jo.

T: Tak.... Já se začnu dotazovat, jestli mi řeknete znovu jméno, nemusíte příjmení, stejně Vám pak vymyslíme jiné jméno (smích)... A třeba kolik máte dětí, co jste vystudovala, co Váš partner?

M: Mám děti dvě. Pětiletýho a sedmiletýho, ten šel o rok dýl. Vystudovanýho mám obchodníka, takže vlastně ekonomiku, takže obchodní sféra. Pracuju v DMku, DM droggérii, manžel je vysokoškolák, elektrofakulta v plzni, takže Temelín to jistí (smích).

T: Takže pracuje v Temelíně?

M: Pracuje na Temelíně no, přímo na elektrárně no...

T: Vy jste říkala, že měl kluk odklad, tak proč nebo jestli si myslíte, že to bylo třeba dobře...

M: Bylo. Bylo to na něm znát už při zápisu. Při prvním nereagoval, seděl u mě, prostě nic a při druhým zápisu, mamy jdi... Ale opravdu, tam to o ten třičtvrtě rok bylo znát, pak už od toho dubna do prázdnin se v té školce nudil a to už i učitelky říkaly, už aby šel do školy. Ale do toho dubna – března bylo znát, že by tu školu měl hodně náročnou. Psaní... on je levák teda, vyhraněnej, od dvou let. Takže jsme chodili i na grafomotorickej kurz tady do Domu dětí a mládeže.

T: Jaké to pro Vás bylo, ten kurz?

M: No pro mě šílená, protože vlastně já se s ním učím psát levou rukou. Já jsem pravák, ale jemu to strašně dalo. Jemu to tu ruku rozhýbalo, že můžu říct, že jako takhle jak píše prvňák, tak nepíše dítě v páté třídě...levou rukou. Opravdu mu to pomohlo. A pro mě katastrofa, protože se mnou že cvičit nebude, malovat nebude, tak s ním cvičil a maloval manžel. Nejdřív jsme malovali na zemi a...

-> část rozhovoru nepřepsaná, šlo jen o popisné údaje ke kurzu: kde malovali, proč, proč ne na stole, s čím, co malovali, kdo kurz vedl...atp).

T: Děkuji za zajímavé informace, přejdeme k dalším předpřipraveným otázkám. Mám je rozdělené na 5 částí, první část je zaměřena na domácí přípravu a první otázka zní, kdo domácí přípravu iniciuje? Kdo s ní začne?

M: No buď já nebo manžel. Když přijde ze školy, okamžitě začít, napsat úkoly, přečíst co má, pak teprve si může jít hrát.

V: Podle čeho se rozhodnete, zda začnete vy nebo manžel?

M: Podle toho, jestli je manžel nebo já doma. Já dělám i odpolední, takže Kubu vyzvedává manžel ze školy a jsou doma první oni. Je ale pravda, že hned jak nastoupil do školy, řekla jsem, že vždy půjde první udělat si úkoly a pak teprve si hrát. Neexistuje, že si půjde první hrát, veme tablet, než bude mít hotové úkoly. To mi trochu podrývá autoritu u tchána.

T: Jak to?

M: No ten řekne, pojedeme na chatu a pak si teprve napíše úkoly, říkám neexistuje. Protože vím, že bych ho potom už k tomu nedostala, byla by tam agrese, bylo by to hodně přes hranu a vím, že bych ho k tomu už nedostala.

T: A tchán tohle tedy nerespektuje...

M: Ne. Ale má smůlu, musí, protože já ho prostě na tu chatu nepustím. Ani manžel, v tomhle stojí za mnou i manžel.

T: Ty jo to je skvělý, že takhle za sebou stojíte... Co do pojmu domácí příprava všechno započítáváte?

M: No u nás to je tak, že napíše úkoly, připraví si aktovku, přečte, co má, ořeže pastelky, nebo ty mu občas ořežu já a připraví se podle rozvrhu, co potřebuje. Plus teda večer ještě čte takové krátké pohádky, jakoby nad rámeček toho, co by měl.

V: Zvládá to všechno sám?

M: Ne. Kontrola tam musí být.

T: Kolik času domácí přípravě věnujete?

M: 15-20 minut, zatím. Denně. Než napíše ty úkoly, připraví si to.

T: Jaký je obsah domácí přípravy? V tom smyslu, jestli se doma zaměřujete na to, co probírají, probírali nebo budou probírat? Jak vypadá ten obsah přímo?

M: Když nejsou prázdniny a má přípravu do školy, tak píše to, co má od paní učitelky zadáno + čte tu pohádku, to má navíc. Jinak dopředu nejdeme a zpátky mu dám občas úkoly, co už třeba počítali. Jinak z matematiky on je už napřed. Ve škole počítaj do deseti, ale on už umí do stovky, tak to mu tam občas napíšu normálně dvojčíslama.

V: Podle čeho se rozhodnete, že dostane něco zpětně?

M: Podle toho, jak zlobí (smích).

T: Takže to má jako za odměnu (smích).

M: Hm... za trest.

T: Chápu, takže vy jste říkala jako to probíhá, vypadá to takhle vždycky?

M: Z 99% jo. Pokaždě tam nemá něco navíc, když dělaj ve škole bordel. Většinou vždy dostane jeden úkol ze psaní, jeden z počítání a čtení.

T: Co si o tom myslíte, o těch úkolech?

M: Já si myslím, že je to dobře, aspoň se naučí trochu se připravovat do té školy, protože ty dnešní děti na to kašlou. Za nás to bylo taky, jsme dostávali úkoly. A co mám srovnání s jinou ZŠ, tak jedou adekvátně věku dětí. Co mám srovnání s tou druhou, tak ty jedou minimálně o 3-4 tejdny napřed a na ty prvňáčky je to hodně ale hodně rychlý.

T: Děkuji, zajímalo by mě, jak získáváte informace o tom, co dítě ve škole učí, co je třeba se učit?

M: No tak z 99% procent od něj, když z něj něco dostanu... Jinak z učebnic, co tam má zakroužkované. Jinak paní učitelka posílá tak jednou za tejdny, dva maila.

T: Co v tom mailu bývá napsané?

M: Jak se učí, co budou dělat, co dělali, nebo co by potřebovali.

T: Konkrétně na toho jednoho žáka?

M: Takhle ona pošle jeden mail a když je potřeba u jednoho, tak to pošle konkrétně k tomu jednomu.

T: A myslíte, že vám ta komunikace takhle funguje?

M: Zatím jo. Jinak jako já můžu kdykoli přijít do školy a optat se. Teď budou individuální schůzky, není to rodičák, řekla nám, vemte ho s sebou a popovídáme si takhle s ním. Není to rodičovská schůzka, kde sedí ti rodiče všichni v jedné třídě, je to individuální schůzka přímo na toho jednoho žáka.

T: A rodičáky máte taky?

M: Jo ty máme tak dvakrát za pololetí.

T: A na schůzky jezdíte vy nebo manžel?

M: Většinou oba. V tomhle tom se můj manžel opravdu stará, když to srovnám s mým otcem před třiceti lety, tak jako můžu říct, že opravdu se stará, si nepamatuju, že náš táta by šel někdy na rodičák.

T: Ty jo... tatínek na rodičáku, to bává spíše výjimečný (smích). Jak se informujete o známkách a chování dítěte ve škole?

M: O známkách máme elektronickou žákovskou, oni jí ještě teda nepoužívají v tej první třídě, takže mají klasickou papírovou. Pak má známky v učebnici a sešitech napsané, takže tady je vidím. A kdykoli můžu napsat učitelce mail a na všechno se doptat, informovat. Takže tam není problém.

V: A informace o chování?

K: Ty mají v žákovské. Když je problém tak poznámku v žákovské. Nebo v notýsku... a v notýsku z družiny nosí tak dvakrát za pololetí v pochvaly, informace o tom, jak se tam chová. Kdyby byl nějaký problém, když to řeknu tak nějaký průser, tak pak volají ze školy.

T: Jak často jste v kontaktu se školou?

M: Tak jednou za týden určitě. Ať je to mail nebo informace v notýsku... cokoli. Jednou tejdě – za čtrnáct dní mail a pokud je problém, tak volají.

T: Kdo ten kontakt iniciuje?

M: Většinou učitelka, já tu potřebu zatím nemám. Stačí mi to, co od ní dostávám.

T: Jaký máte pocit z třídní učitelky/učitele?

M: Dobřej.

T: Proč?

M: Působí na mě, že ví, co od těch dětí chce a ví, co dělá. Mám z ní dobřej pocit, i syn... má ji rád, není to žádná paní učitelka zubatá... Opravdu ví, co dělá, netlačí na děti, jede jejich tempem, ne svým. Ona se s nima nemaže, opravdu i říká, i na ně zařvu. Co si budeme povídat, ty dnešní děti to potřebují jak prase drbání. A nehrotí to. Ještě píšou tužkou, netlačí na ně, aby psali už perem, než na to budou připravené. To vidím u toho kuby, i když to nemůžu srovnávat, protože on je levák, tam tu ruku má prostě trochu jinak než ty praváči no.

T: O čem v kontextu se školou komunikujete s klukem, jak ta komunikace mezi vámi vypadá?

M: Co jste dělali ve škole? Nevím. Co jste počítali? Nooo, nějaký příklady. Říkám, do kolika? Nevím. Tak to se podívám do sešitu. Malovali jste? No asi jo, počkej já si vzpomenu. Takže asi takovýmhle stylem. Takže to z něj leze jako z chlupatý deky. Opravdu musím volit otázky, abych se něco dozvěděla. Takovým tím stylem tipického chlapa, máš angličtinu? Mám. Dobřej neřeším, přijde druhý

den ze školy a řekne, že neměl angličtinu. Říkám, já jsem se tě ptala. Říkám aha! Máš angličtinu v aktovce? (smích). Opravdu specifikovat otázky tak, aby se člověk něco dozvěděl. Pokažd' opravdu něco potřebuji vědět, pokažd' nějaký problém nebo něco, musím na něj opravdu hodně šlápnout, nebo pak to řeším, dojdou za učitelkou, co se v tej škole děje. To jsme měli teď problém, nosil rozbité věci, bylo to asi měsíc, tak jsem po něm hodně šla. Říkám, co se děje ve škole? Nevím. Proč máš zase rozbité pastelky? Ale vyloženě zlomené v půli. Počmáraněj penál, roztříženej penál... Takže když jsem se od něj ani ostatních maminek nic nedozvěděla, tak jsem šla za učitelkou. S tím, že učitelka řekla, že o tom ví, řešili to a už by se to opakovat nemělo, pokud ano, dejte mi vědět, řekla. Nějakej chlapeček jim tam ničil věci. Nebo asi chlapeček, podle toho, co mi Kuba řekl. Lezl jim i do aktovek...

T: Opakovalo se to od té doby?

M: Ne.

T: Je ještě nějaká oblast, o které si povídáte, nebo Kubík si chce povídat?

M: On toho řekne hodně málo. Spíš jako vyčkávám, kdy přijde a na co se zeptá. On jak má tu vývojovou dysfázii, tak s tím má i nadprůměrnou inteligenci, tak se ptá na oblasti, ve kterých jako plavu – astronomie, astrologie... (smích). Na to, že je v první třídě, tak zase když mu dáte slepou mapu Evropy, tak on vám tam ty státy nandá. Čekám tedy na to, co ho zaujme a na co se zeptá.

T: Koho se chodí ptát víc?

M: Těžko říct, tam spíš záleží, kdo je doma. Když mám odpolední, jsem v práci do osmi, tak chodí za manželem, když je m, tak přijde za mnou. Za mnou chodí se zeměpisem, dějepisem, za manželem zase třeba s chemií, fyzikou.

T: Jaký má Kubík prospěch, jaký z toho máte pocit?

M: Zatím má samý jedničky stylem „mam to na salámu“. Tak za prvý z něj moc nedostanu, vidím známky jen ze žákovský a odpovědi, mami to bylo lehký... jo...

T: Co se s vámi děje, když se se synem věnujete školním záležitostem? Jak vám v tom je?

M: No musím se hodně držet, abych na něj neřvala, protože on jak je takovej trochu flegmatickej. Říkám, vygumovat a znova. Ne! Říkám, vygumovat a znova! Jo... takže já se musím hodně držet, abych na něj neřvala, ale v tomhleto stylu. Ne že by mu to nešlo, to je v pohodě. Musím se držet abych nebouchla, když on se začne vztekat. Pak už jsou tam takovýty třecí plochy, jinak v pohodě.

Takže není problém, že bych se v tom cítila špatně... zatím. Až bude ve vyšších ročníkách, tak to bude asi horší. (Smích).

T: Když jste v té situaci, kdy se musíte držet, jak vám to jde?

M: Blbě (smích).

T: Jak se vám to daří?

M: Většinou se to podaří, většinou se udržim, on se zklidní. Je fakt, že se musím držet, když pak bouchnu, on bouchne taky. Takže se zklidní, tak to párkrát vygumujem. Zatím to není tak, že bych byla nervní, že mu to nejde.

T: Jak to probíhá, když bouchnete a jak vypadá sklidnění?

M: No začnu na něj řvát, nebo mu to vygumuju vzteky, on vzteky něčím hodí nebo to zničí, roztrhá, proto píšeme většinou nanečisto, protože mu ty sešity raději seberu. Jo, kousne se, zaleze prostě nekam, začne kopat, dupat. Tak mu řeknu ať přijde, až se uklidní a pak to dopíšem.

T: Čekáte v té místnosti?

M: Já s ním píšu úkoly v kuchyni, tak si tam něco dělám a on je zalezle v koutě. Pak se ho zeptám, jestli je už klidnej a můžem to dopsat. Říkám, kdyby sis to nechal vysvětlit, nevyváděl, už jsi to mohl mít napsaný.

A tam je potom problém, než on se svleče a já ho k tomu naženu, tak on už si vezme mezitím něco jiného a já než ho od toho odtrhnu, aby si šel napsat ty úkoly, tak je to se vztekem. Tak tam už potom řvu já, řve manžel prostě a už je tam takovej ten neklid. Tak ho posadím ke stolu, dojde se uklidnit a pak teprve začneme něco psát, ale on už je v tej křeči, v tom stresu. Je to daný tím, že on chce něco jiného, já po něm chci něco jiného a on nedokáže tu emoční stránku zvládnout. Tam to stojí na tomhle.

T: Jak mu dlouho trvá, než se křeče, naštvání zbaví?

M: Pokud nedostane po hubě, tak to trvá tak pět-deset minut, pokud dostane, tak to trvá minutu. Protože ono ho to vypne, vypne mu tu emoční stránku. Jenže zase na jednu stranu ho nemůžu furt mlátit, takže zase ho nechám, aby se s tím popral sám a vyřeší si to v sobě, ale někdy prostě ten čas na to není.

T: Jak vám v těhle situacích je?

M: Moc dobře mi v tom není, si říkám, proč ho pořád jenom biju, furt na něj řvu. Ale pak zase si říkám, u něj to jinak nejde. Když se snažím v klidu, tak on de o to vejš. Pak si říkám, co z něj prostě vyroste? Musím si to vždy v sobě srovnat, řeknu si, dej si kafe, uklidni se, pak za ním třeba zajdu za půl hodiny a snažím se mu to vysvětlit, ale on tohle nepobírá. On se pak vrátí zpátky do té agrese. Takže si říkám, co dělám špatně a co proto můžu udělat, ale zatím jsem na to nepřišla. Nepřišla jsem na nic, co bych mohla udělat jinak. Ani s psycholožkou jsem nepřišla na to, jak tyhle stavy agrese obejít. Tak se snažím být k tomu imunní.

T: Máte pocit, že za to pololetí je tam nějaký vývoj?

M: V tej škole?

T: Ne, v množství nebo intenzitě výbuchů.

M: Ne, tam to nemá tendenci se zlepšovat nebo zhoršovat. Je to furt konstantní. Někdy jo, jsou ty výbuchy častější, někdy nejsou... Tady jsem vypožadovala, že jak se blíží úplněk, tak je víc nerudný a výbuchy se stávají častěji. Takže víkend bude krizový, protože přichází úplněk. Je to znát a už to pooznám ráno, podle toho, jak vstane. Kouknu do kalendáře a vím... bude úplněk, bude to krizový. Oba kluci. Proč to, to nevím.

T: Tak děkuji, zajímalo by mě, jakým způsobem se připravujete na domácí přípravu s dítětem?

K: Nijak. Nikdy nevím, v jaké náladě ze školy bude, tak je to podle jeho aktuální nálady. Teď v 99% teď s ním dělá úkoly manžel, je pravda, že jsem řekla, že s ním bude dělat úkoly, jinak já bych ho musela zabít. Ale je to protože já jsem v práci do tří hodin a než já přijdu z práce, tak oni maj úkoly napsaný. Já s ním dělám úkoly, když mám volno nebo jsem doma. Takže zatím se na to nijak nepřipravujeme a není ani potřeba. Kdyby mu to třeba nešlo, tak jo... bych si nějaký počítání nebo psaní připravovala, ale zatím není potřeba.

T: Baví vás připravovat se s dítětem/děťmi do školy, když k tomu dojde?

M: Jo, baví, protože vidím, co dělá, jak píše, jak se snaží. Snažím se ho toky motivovat.

T: Takže v tom vidíte smysl?

M: Vidím v tom smysl, a hlavně se naučí se učit a připravovat se, a pomalu se naučí se tý zodpovědnosti.

T: Chápu a čím to je, že vás to baví, že si to užíváte?

M: Baví mě to, bavíme se o tom, občas mě něčím překvapí a já musím tápat v paměti, jak se který písmenko píše... Někdy to bývá hodně komický, třeba když přijde a chce po mně napsat psace písmenko F (smích). Baví mě to, když přijde a ptá se, mami tohle a tamhleto. Nebo když jdu na rodičák a vidím v lavici ty obrázky, tuhle jsem se fakt musela smát, když tam maloval maminku, tatínka a brášku, tak to jsem se musela fakt smát. Nebo když tam měl chobotnici a byla červená, tak jsem si ji vyfotila a zeptala jsem se, proč je červená, tak mi řekl, že má teplotu. Mě baví ty jeho myšlenkový pochody při tom učení, to mě baví. Jak na to přijde to dítě.

T: Děkuji. Jak si zpříjemňujete domácí přípravování se s dítětem do školy? Máte tam něco, čím si to děláte příjemnější.

M: To asi ne. O tom nepřemýšlím, ani mě to nenapadlo, on by se od toho učení asi odklonil. Já mu řeknu napiš ty úkoly a pak půjdeme něco hrát. Je to teda docela vyděračství, nebo prostě odměny, úplatky. Možná je to občas trochu vyděračství, ale no jinak to někdy nejde. A jinak mu to asi nezpříjemňuji, není potřeba, zatím není potřeba. Pak kdyby byl nějaký problém, tak pak bych musela. Teď to bychom se od toho odklonili...

T: A sobě? Zpříjemňujete si to nějak pro sebe?

M: Ne, tam jediné kafe. A nikdy jsem nad tím nepřemýšlela. To kafe je taková moje chvilka klidu, tak jdeme dělat úkoly a u toho si to kafe vypiju.

T: Jak bojujete s nechutí, pokud přijde... připravovat se s dítětem do školy? Jak s tím bojujete?

M: U sebe nebo u něj?

T: U sebe.

M: Musím. S tím jako nelze nějak bojovat. Prostě nechutí, tam může být, ale musím to s ním napsat, i když nechci. Musím mu ukázat, že i když se mu nechce, tak prostě to udělat musí. To je jeho povinnost. Tam to asi nejde nějak překročit, nebo se na to vykašlat, prostě že když se mi teď nechce, tak to udělám později. To prostě nejde. Protože u něj, v jeho případě to prostě neuděláme.

A občas teda to přehodit na manžela.

T: Je něco, co vás při přípravě do školy nejvíc tíží?

M: Tam asi není nic zatím, neřekla bych.

T: A když to vztáhneme i na občasné stavy syna?

M: No ty jo, ty jeho záseky. To, když ho musím k tomu donutit a on nechce. Učení mě netíží, ale ty jeho emoce jo.

T: Stává se vám někdy před učením, že do toho jdete s obavou, že se to zrovna dneska zase stane?

M: Ne. To já nikdy nevím. Ani nad tím před přípravou nepřemýšlím. Nikdy nevím, v jaký náladě ze školy přijde a často už mají úkoly hotový, když přijedu z ranní.

T: Je něco, co byste chtěla při přípravě do školy dělat jinak?

M: Asi nic, asi nám to takhle vyhovuje...

T: Tak máme za sebou 3. část, jdeme na předposlední část otázek. Jak a co je pro vás ve vzdělání důležité?

M: Pravidelnost a obsah toho, co v té škole mají.

T: A vzdělání obecně, je pro vás důležité?

M: Je, protože to vidím na sobě. Já mám jenom maturitu a nechytanu se. Hněd jsem to cítila už v práci, než jsem šla na mateřskou. Takže dneska pokud člověk není minimálně bakalář, který je dnes na úrovni střední školy s maturitou před třiceti lety. Pokud má učňák, tak se nechytne... pokud to tedy není řemeslo, nebo nějaká kadeřnice třeba. Gymplý nebo ekonomicky zaměřené školy mají dneska už předurčeno jít na vysokou, jinak se nechytají.

T: Co škola vašemu dítěti může přinést?

M: No různé směry vzdělání. Naše škola má tři větve, kam jít. Sportovka, umělecká, matematická a normální. Jsou tam už rovnou ze školky. Kubík je v té běžný. A pak od čtvrtý nebo od pátý si může vybrat, kam by chtěl na kroužky chodit, maj tam dramaťák, hudebku, nějaký sporty, teď už nám chodí na fotbal.

Doufám, že po základce si vybere něco, co ho bude bavit, dostane se na dobrou střední a otevrou se mu tím dveře dál. I klidně do zahraničí. Samozřejmě mu lepší škola může přinést i lepší finanční ohodnocení.

T: Jak byste vnímala, kdyby se rozhodl nejít na střední.

M: Jako kdyby šel třeba na učňák nebo nikam?

T: Třeba.

M: Já bych to nechala na jednu stranu na něm. Já bych jako... nejsem... zatím nevím, ale nejsem jeden z těch rodičů, kteří by řekli, prostě půjdeš dělat doktora a přes to vlak nejede. Jo tak prostě půjde na učňák, pak si dodělá maturitu, když bude chtít.

T: Jak vnímáte důležitost toho, co se ve škole učí?

M: Je to důležitý. Ten rozsah je dnes už větší a řekla bych, že je to příprava na další školu. Protože dnes už i na základkách se dělají seminárky a referáty. Obsahově jak jsou v jiných ročníkách, tak nevím, ale naše škola je hodně dobrá, co se týče obsahu.

T: Co by se stalo, kdybyste se s dítětem neučili, nebo učili méně?

M: V tehleto fázi asi nic, protože jemu to jde samo, zatím. On šel do první a uměl počítat do stovky, sčítat, odčítat, násobit i dělit. Číst relativně taky uměl, akorát to psaní, tam jsme museli trochu trénovat.

T: Myslíte, že by domácí přípravu dělal?

M: Ne, nedělal. Sám od sebe rozhodně ne.

T: Jak by se to projevilo ve vyšších ročnících?

M: Hondě. Já si myslím, že to, co nastavím teď, tak se mu zúročí až za těch pár let... Ale třeba v tej šetsej... sedmej třídě, nebo možná na středních.

T: Myslíte si, že by se to ve vyšších ročníkách projevilo na prospěchu?

M: Myslím, že jo. Minimálně v češtině nebo pak v těch méně závažnejch předmětech.

T: Jak si myslíte, že bude Kubík zvládat školu?

K: Myslím si, že dobře... Nemůžu říct, jak to bude, ale zatím to zvládá. Asi to tak bude i pokračovat. Kuba má dobrej prospěch a dobře zvládá.

T: Jaká je vaše představa o budoucnosti vašich dětí?

M: Zatím nemám vůbec žádnou. U něj se to mění ze dne na den. Miloval vlaky, autobusy, pak policajty. No tak v jednu chvíli je to tak, pak jinak. Já ho nemůžu nikam tlačit a on se ani nenechá.

T: Rozumím. A jak to šlo ve škole Vám?

K: No... tak já byla průměrná. Moc mi nešly jazyky, tam jsem se hodně trápila. Tam ani nebylo, že bych po maturitě šla na vejšku.

T: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

M: Střední s maturitou.

T: jak se s vámi učili (připravovali) vaši rodiče?

M: S námi se učila mamka, taťka k tomu nebyl, hodně pracoval, podnikal. Mamka se s námi tak do tý 4-5 učila.

T: Jak to probíhalo?

M: S námi se učila mamka, taťka k tomu nebyl, hodně pracoval, podnikal. Mamka se s námi tak do tý 4-5 učila. Probíhalo to úplně stejně, jako se učím já s klukem. Mamka se s námi učila v kuchyni, museli jsme hned po škole... Stejný model jako používám já. Akorát táta se toho neúčastnil.

T: Děkuji za Vaše odpovědi. Rozhovor je téměř u konce. Nabízím ještě prostor doplnit některou z vašich odpovědí, nebo pokud Vás něco napadlo a chtěla byste, aby to zaznělo, tak teď je na to prostor. Pakliže nebudete ctít prostor využít, vypnu nahrávání diktafonu a můžeme si v klidu dopít zbylou kávu.

M: Taky děkuju, asi nechci doplnit nic.

Příloha č. 2 schéma tematických okruhů a otázek rozhovoru

1. JAK PROBÍHÁ DOMÁCÍ PŘÍPRAVA,

Kdo domácí přípravu iniciuje?

Co do pojmu domácí příprava všechno započítáváte?

Kolik času domácí přípravě věnujete?

Jaký je obsah domácí přípravy?

-> zaměření na aktuálně probrané/dopředu?

-> Je v přípravě něco pravidelného, nebo to vyplývá pouze z potřeb dítěte?

2. KONTAKT SE ŠKOLOU.

Jak získáváte informace o tom, co dítě ve škole učí, co je třeba se učit a dělat do školy?
Jak se informujete o známkách a chování dítěte ve škole?
Jak často a jakým způsobem jste v kontaktu se školou? (Co bývá předmětem kontaktu?)
Jaký máte pocit z třídní učitelky/učitele?

3. PROŽÍVÁNÍ MATKY.

Co se s vámi děje, když se s dítětem věnujete školním záležitostem? Jak vám v tom je?
Jakým způsobem se připravujete na domácí přípravu s dítětem?
Baví vás připravovat se s dítětem/děťmi do školy?
Jak si zpřijemňujete domácí přípravování se s dítětem do školy?
Jak bojujete s nechutí připravovat se s dítětem do školy?
Je něco, co vás při přípravě do školy nejvíc tíží?
Co byste chtěla při přípravě do školy dělat jinak?

4. PERSPEKTIVA.

Jak je pro vás vzdělání důležité?
Co škola vašemu dítěti může přinést?
Jak vnímáte důležitost toho, co se ve škole učí?
Co by se stalo, kdybyste se s dítětem neučili, nebo učili méně?
Jak si myslíte, že bude vaše dítě/děti zvládat školu?
Jaká je vaše představa o budoucnosti vašich dětí?

5. RODIČ V ROLI ŽÁKA.

Jak to šlo ve škole Vám?
Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
jak se s vámi učili (připravovali) vaši rodiče?

Příloha č. 3: Ukázka kódování

Kategorie	Kód	Citace respondentky
Iniciátor DP	Matka	„Jako rodič... prostě já musím zavelit, že prostě je čas na přípravu.“
Otec jako iniciátor DP	Neuspokojivě odvedená práce (dle matky).	„To vidím u táty, když jsou na víkend a vrátí se domů, vím, že dostanou špatný známky. Asi jiný způsob učení nebo nevím. Po tom víkendu jsou samý pětky. I učitelky poznají, že děti byly u tatínka.“
Obsah	Učení se na druhý den.	„Po škole honem vytahuje úkoly, aby je honem honem“

Zaměření	Opakování a procvičování. Domácí úkoly. Čtení. Psaní. Počítání. Zpětně. Aktuálně. Dopředu.	<i>měl napsaný a my pak jedeme diktát pro kontrolu a příklady dopředu...tužkou, abychom mu to vysvětlili, měl to dobře a my měli jistotu, že to pochopil. A pak už je to jenom čtení a další hodinu zas ten druhý, ten na to musí mít svůj klid.“</i>
Časová investice do DP	2 hodiny se syny. 1-2 hodiny vlastní přípravy.	<i>„A pak už je to jenom čtení a další hodinu zas ten druhý, ten na to musí mít svůj klid.“ „Kolikrát se mi stává, že já po nocích šrotím to, co oni budou mít do školy, abych věděla, jak jim poradit. Kolikrát mi to zabere i dvě-tři hodiny. Průměrně to je tak hodina denně.“</i>
Míra zapojení	Aktivní zapojení. Po celou dobu plnění DP přítomna.	<i>„Po škole honem vytahuje úkoly, aby je honem honem měl napsaný a my pak jedeme diktát pro kontrolu a příklady dopředu...tužkou, abychom mu to vysvětlili, měl to dobře a my měli jistotu, že to pochopil...“ „Ten starší ten je problémovější v tomhlenstom, takže toho musím fakt jako nutit a sedět u něho, aby pracoval.“</i>
Zpestření DP	Tematické aktivity. Tematické hry. Pauza. Odměny.	<i>„Snažím se jim učení zpříjemňovat pomocí pomůcek k doučování... hry na slova, pexesa, závody, kdo to dřív vypočítá... „Když vidím, že nezvládá, je unavený, tak ho chvílinku nechám, třeba si kreslí a je i vidět, že on ty pauzy potřebuje.“ „Máme dohodu, maj nástěnku se smajlíkama a když nasbírají víc dobrých než špatných, tak mají o víkendu dovolený mobil.“</i>
Negativní prožívání matky	Stres. Nechuť. Bezmoc. Naštvaní (zloba). Výbuch. Trauma. Zklamání. Stud.	<i>„No mám nervy, zvláště když jsem na ně sama. Tak se cítím hodně ve stresu, přijde mi, že se vše nakupí a kolikrát se na to fakt chci vyprdnout.“ „Když ale něco potřebuji opravdu s ním dodělat a on začne dělat kraviny, tak to mi</i>

	<p>Pocit vlastní nedostatečnosti. Cítí se být na DP sama.</p>	<p><i>už fakt bouchnou nervy. A pak jsem našťvaná a pak řvu. Musíš to udělat, tady si sedni. Jinak bude zítra zle... A kolikrát jsem víc nervní než oni.“</i></p> <p><i>„Máma je učitelka, tak se ode mě očekávalo, že budu génius po mámě. A já byla něco jako děti. Musela jsem splňovat představu, že jako dcera učitelky to budu zvládat. Ve čtvrté třídě to byl velký zlom, hodně stresu, pamatuju si, že nade mnou stály s pravítkem.“</i></p> <p><i>„Budeš chodit do blbý školy stejně jako jsem chodila já. Mezi blbý děti a oni se pak snaží.“</i></p> <p><i>„Je to pro mě ponižující, když očekávají, že jim to vysvětlím a já tomu nerozumím. Kolikrát je to pro mě hodně stresující.“</i></p> <p><i>„Nechci děti zklamat a dát najevo, že jsem ta blbá... jako přiznat jim, že jsem ta, co prohrála. A nejhorší je, že oni maj na mě tu obranu, že já si to musím sama zopakovat, když tomu nerozumím, musím sama přiznat, že tomu nerozumím. A to je pro mě ponižující. A on pak přijde a řekne mi, mami měla jsi tam 4 chyby!“</i></p> <p><i>„Když vím, že mám partnera, který má vysokou a chcete, aby mi pomohl a on mě odbyde s tím, že to bylo 40 lety a nechá to na mě.“</i></p>
<p>Obava</p>	<p>Nakonec stejně selže. Vlastní nedostatečnost.</p>	<p><i>„Teď byli prověrky a on ví, co má odpovědět, ale z prověrky dostane čtyrku, protože to nestihne dopsat. Teď otevřu sešit, vidím očíslovaných 10 otázek a žádná vypsána a on si to nemůže ani přečíst, asi jim to diktují... a když je dozkoušený ústně, tak dostane i za 1. Takže tak mě to zamrzí, když mu to vtlouknu do hlavy, věděl to a on ve škole pohoří na blbým testu, protože byl psaný.“</i></p>

		„Nechci děti zklamat a dát najevo, že jsem ta blbá... jako přiznat jim, že jsem ta, co prohrála. A nejhorší je, že oni maj na mě tu obranu, že já si to musím sama zopakovat, když tomu nerozumím, musím sama přiznat, že tomu nerozumím. A to je pro mě ponižující. A on pak přijde a řekne mi, mami měla jsi tam 4 chyby!“
Motivace k zapojení se	Dítě ve škole chápe. Dokážu ho něco naučit jinak. Zadostiučinění. Dítě zvládá nároky běžné ZŠ. Trauma.	„Já ho můžu něco naučit jiným způsobem než učitel a on pak přijde ve škole, že se pochlubil, že jsem ho něco naučila jinak a i z jeho strany je vidět ta radost. Je i vidět, že má radost, že něco oproti ostatním zná, pochopí dopředu. Takže jo, když je taková odezva, tak to toho člověka baví. Líbí se mi ten pocit zadostiučinění, když děcka ve škole chápou.“ „Kdybych se s nima neučila... to by asi skončili nikde, nebyli by na základní škole. Spadli by hodně dolů.“ „Upřednostňuji neučit se s dětmi jako se učili se mnou. Netrestat a neřvat na ně.“
Důvěra v kompetence dítěte	Pokud na ně nedohlédnu, nezvládnou ZŠ.	„Kdybych se s nima neučila... to by asi skončili nikde, nebyli by na základní škole. Spadli by hodně dolů.“
Očekávání	Zvládnou ZŠ. Dotáhnou to dál. Učiliště. Vysoká škola.	„Doufám, že to dotáhnou dál. Za nás volili rodiče ty školy, tak doufám, že si vyberou dle sebe.“ „U toho mladšího nevím a ten druhý... no vývojově je mezi nimi rozdíl, víc přemýšlí a dá se s ním bavit na jiné úrovni než ten mladší. Ten starší to dotáhne daleko, je to na něm vidět, dotáhne to daleko. Ten mladší musí mít přísnou ruku, aspoň ten učňák, tak tam budeme rádi.“
Prožívání dětí	Nechuť.	„No tak je tam kolikrát i brek... teda u nás. Protože když fakt nechcou, tak to oddalují, jak to jen jde.“

		„U toho mladšího nevím a ten druhý... no vývojově je mezi nimi rozdíl, víc přemýšlí a dá se s ním bavit na jiné úrovni než ten mladší. Ten starší to dotáhne daleko, je to na něm vidět, dotáhne to daleko. Ten mladší musí mít přísnou ruku, aspoň ten učňák, tak tam budeme rádi.“
Formy komunikace se školou	Telefon. Notýsek. Individuální konzultace. Třídní schůzky.	„Tam jako když je problém, nemaj problém zavolat.“ „U toho staršího fungovala komunikace formou notýsku. To znamená my jsme měli problém, napsali jsme tam a paní učitelka odepsala. A takhle to fungovalo i s úkoly, zapisovali si je.“ „Takže ta komunikace spíš, když se jdu zeptat nebo vyzvednout si děti.“ „Tak třídní schůzky má co, tak 4 x za rok.“
Frekvence osobního kontaktu se školou	1x za měsíc	„A v kontaktu se školou... tak alespoň jednou za měsíc s učitelkou se snažím být v kontaktu a z družiny volají pravidelně, tak bych řekla, že 1 za měsíc určitě.“
Perspektiva školy	Kroužky. Jazyky. Rozvoj myšlení. Důležitější je následné vzdělávání (SŠ/VŠ).	„Maj hodně kroužků, cizí jazyky taky maj hodně... Ale nevím, co mu může škola nabídnout... max je naučit psát, číst a přemýšlet nad věcmi. Myslím si, že tam bude důležitější až ta další škola.“
Limity školy	Přílišná náročnost. Nedostatečná komunikace.	„Tak někdy si myslím, že se učí zbytečnosti a někdy po těch dětech chtěju zbytečný věci. Když má dospělý člověk problém pochopit domácí úkol, tak jak to má pochopit to dítě. A s tím se setkávám u sebe a i u jiných maminek.“ „„Sice napíše, když je nějaký problém, ale je vidět, že má úplně jiný přístup v tý komunikaci, a i k těm dětem. Takže ta komunikace... spíš když se jdu zeptat nebo vyzvednout si děti.“

