

Strategie rodičů v domácí přípravě žáka na vyučování

Jana Černocká

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Jana Černocká
Osobní číslo:	H18715
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Strategie rodičů v domácí přípravě žáka na vyučování

Zásady pro vypracování

- Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se domácí přípravy žáka na vyučování.
- Vymezení pojmů a teoretických východisek o zapojení rodičů do domácí přípravy žáka mladšího školního věku.
- Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
- Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování a rozhovorů s rodiči žáků 1. stupně základní školy.
- Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich následná interpretace.
- Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Holte, K. L. (2016). Homework in primary school: Could it be made more child-friendly? *Studia paedagogica*, 21(4), 13–33.
- Chophel, T., & Choeda, U. (2021). Impact of Parental Involvement in Homework on Children's learning. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 34(6), 35–46.
- Latunde, Y. C. (2017). *Research in parental involvement: methods and strategies for education and psychology*. Palgrave Macmillan.
- Lazarides, R., Viljaranta, J., Aunola, K., Pesu, L., & Nurmi, J. E. (2016). The role of parental expectations and students' motivational profiles for educational aspirations. *Learning and Individual Differences*, 51, 29–36.
- Mapp, K. L., Carver, I., & Lander, J. (2017). *Powerful partnerships: a teacher's guide to engaging families for student success*. Scholastic.
- Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Gaudeamus.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně
.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou rodičovského zapojení do domácí přípravy žáka na vyučování. Cílem diplomové práce je vymezit podstatu domácí přípravy a odhalit rodičovské strategie v domácí přípravě dítěte na 1. stupni základní školy. Kvalitativní design výzkumu byl realizován pomocí polostrukturovaných interview s rodiči a pozorování, která probíhala v pěti rodinách žáků prvního stupně ZŠ. Výsledky poukazují na to, že do průběhu domácí přípravy vstupuje několik aspektů, jako stanovená pravidla, přístupy rodičů, role rodičů, roli učitele, pravidelný režim a v neposlední řadě motivace a přisuzovaná důležitost domácí přípravě ze strany rodičů. Průběh domácí přípravy ovlivňují o podmínky a pomůcky, které mají žáci k dispozici. V práci jsou uvedeny ukázky z odpovědí a chování rodičů v jednotlivých situacích, které byly vypořádávány v průběhu spolupráce rodičů s dětmi na domácí přípravě. Z provedených pozorování vyplývají zjištěné strategie. V závěrečné části práce jsou uvedeny limity a diskuse.

Klíčová slova: domácí příprava, domácí úkol, role rodičů žáka na 1. stupni ZŠ, strategie rodičů v domácí přípravě

ABSTRACT

The submitted thesis deals with the issue of parental involvement in a student's home preparation for teaching. The aim of the thesis is to define the essence of home preparation and reveal parental strategies in the home preparation of a child in the 1st grade of elementary school. The qualitative research design was implemented using semi-structured interviews with parents and observations, which took place in five families of first-grade primary school students. The results indicate that several aspects are involved in the home preparation process, such as established rules, parents' approaches, the roles of parents, the role of the teacher, a regular schedule, and last but not least, motivation and importance attributed by the parents. The home preparation process is influenced by the conditions and tools that the students have at their disposal. The thesis includes examples of responses and behavior of parents in individual situations, which were observed during the parents' cooperation in home preparation. The observed strategies are derived from the observations. The final part of the thesis presents the limitations and discussion.

Keywords: child's home preparation, homework, parental involvement, parental strategies

Ráda bych touto cestou poděkovala všem, kteří jakkoliv přispěli k dokončení této diplomové práce.

Především vedoucí, paní PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D za odbornou přípravu, metodologickou pomoc, poskytnuté rady, výtky a postřehy. Tímto Vám moc děkuji za lidský přístup, ale hlavně za ochotu a trpělivost, která trvala po celou dobu mé činnosti na diplomové práci.

Dále bych ráda poděkovala za ochotu participantům, bez kterých by nebylo možné výzkum uskutečnit, jež mi umožnili vstoupit do jejich domácností a nahlížet do jejich soukromí.

Také bych moc ráda poděkovala své rodině za obrovskou pomoc a podporu, především manželovi, mamince a strejdovi, bez nichž bych při psaní této práce několikrát zabloudila. A v neposlední řadě děkuji svým úžasným synům, díky kterým jsem při psaní diplomové práce neztrácela naději a zdárně ji dokončila.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY	13
VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE.....	13
RODINA.....	14
RODIČE A JEJICH ROLE.....	14
Rodiče jako klienti – zákazníci	15
Rodiče jako partneři	15
ZAPOJENÍ RODIČŮ DO ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	17
ZPŮSOB EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE MEZI RODIČI A UČITELEM	17
2 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA A DOMÁCÍ ÚKOL	19
FUNKCE DOMÁCÍ PŘÍPRAVY.....	20
NÁSLEDKY DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	20
2.1 DOMÁCÍ ÚKOL	21
POJETÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	22
ASPEKTY VSTUPJÍCÍ DO DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	23
3 ZAPOJENÍ RODIČŮ DO DOMÁCÍ PŘÍPRAVY.....	24
NASTAVENÍ KONCEPTŮ V DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ	26
MOTIVACE PŘI DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ.....	27
STRATEGIE RODIČŮ PŘI DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ.....	28
ZPŮSOBY POMOCI RODIČŮ PŘI DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ	29
VLIV RODIČŮ NA SPOLUPRÁCI PŘI DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
4 VÝZKUM.....	34
4.1 STANOVENÉ VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
4.2 METODY VÝZKUMU.....	34
4.3 SBĚR A ANALÝZA DAT	36
4.4 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTŮ VÝZKUMU	38
Rodina č. 1.....	38
Rodina č. 2.....	39
Rodina č. 3.....	40
Rodina č. 4.....	42
4.5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	44
SPOLEČNÉ ZNAKY	47

CHARAKTERISTIKA KATEGORIÍ, KTERÉ SE PODÍLÍ NA VZNIKU STRATEGIÍ RODIČŮ PŘI DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ	56
SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	71
4.6 VYPOZOROVANÉ STRATEGIE	80
5 DÍKUSE A LIMITY VÝZKUMU.....	83
ZÁVĚR	85
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	87
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	91
SEZNAM OBRÁZKŮ	92
SEZNAM TABULEK.....	93
SEZNAM PŘÍLOH.....	94

ÚVOD

Domácí úkoly a domácí příprava jsou v poslední době velmi diskutovanými tématy mezi odborníky i mezi širokou veřejností. Zda-li si žáci plní domácí úkoly, a do jaké míry se věnují domácím přípravám, ovlivňují především přístupy a postoje rodičů. Strategie, které rodiče volí při participaci na domácí přípravě, hrají klíčovou roli pro tvorbu budoucích učebních strategií žáků.

Diplomová práce se zabývá strategiemi rodičů v domácí přípravě žáka na vyučování. Cílem teoretické části práce je vymezit spolupráci rodiny a školy v oblasti zapojení rodičů do domácí přípravy.

Teoretická část se skládá ze tří kapitol, které jsou doplněny o pojmy, které je vhodné v souvislosti k zaměření práce připomenout. Kapitoly na sebe vzájemně navazují. První kapitola popisuje spolupráci rodiny a školy z pohledů vícero autorů, aby bylo viditelné, že je spolupráce rodiny a školy poměrně komplexní a rozsáhlé téma. První kapitola nabízí výčet pravidel pro rodiče i učitele, aby došlo k podpoře a rozvoji efektivní komunikace, která hraje při spolupráci rodiny a školy klíčovou roli. Druhá kapitola se zaměřuje na vymezení rozdílů mezi pojmy domácí úkol a domácí příprava. V této části práce jsou uvedena pozitiva a negativa domácí přípravy, dále pak formy domácích úkolů. Třetí kapitola pojednává o zapojení rodičů do domácí přípravy. Zaměřuje se na faktory ovlivňující vliv rodičů u domácí přípravy, jakými způsoby pomoci rodičů při participaci na domácí přípravě existují. Nastiňuje i důležitou roli motivace, která by ve spojení s domácí přípravou neměly být opomíjena. V neposlední řadě se třetí kapitola zaměřuje i na negativní vliv rodičů, kteří se na domácí přípravě podílí. Poslední část teoretického rámce práce se zaměřuje na shrnutí.

Hlavním výzkumným cílem empirické části diplomové práce bylo odhalit strategie rodičů při domácí přípravě žáka na vyučování. Dále výzkumná část popisuje, jakým způsobem se rodiče do domácí přípravy žáka na vyučování zapojují, odhaluje, jaké role rodiče při domácí přípravě zastávají a v neposlední řadě uvádí názory rodičů na samotný význam domácí přípravy. Strategie rodičů byly zjišťovány za použití dvou výzkumných metod. Konkrétně se jednalo o využití polostrukturovaného interview a přímého pozorování v rodinách. Rozhovory byly prováděny s rodiči a přímé pozorování probíhalo vždy v přesně stanoveném časovém úseku. V této části práce byl rozpracován podrobný popis toho, jak se při výzkumném šetření postupovalo. Následuje i popis realizace kvalitativně orientovaného výzkumu. Ve výzkumné části následně dochází k podrobné analýze a interpretaci získaných

dat. Na základě popisu vzniklých kategorií a subkategorií dochází k objasnění využití rodičovských strategií, které volí při domácí přípravě žáka na vyučování.

V neposlední řadě je závěr výzkumné části práce orientovaný na výčet zjištěných závěrů a následné porovnání námi zjištěných výsledků se zahraničními i tuzemskými výzkumy, které pojednávaly o stejné problematice. V samotném závěru práce dochází k zodpovězení hlavní výzkumné otázky, dílčích otázek, výzkumného cíle a dílčích výzkumných cílů. V poslední části diplomové je uvedeno i doporučení do praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Při použití spojení „*spolupráce rodiny a školy*“ hovoříme o tzv. rovnocenném vztahu, kde se obě strany vzájemně akceptují a společně směřují ke stejnému cíli. Cílem všech zúčastněných je výchova a vzdělávání dětí – jindy definováno jako společná zodpovědnost. Škola a rodiče jsou ve vzájemné podmíněnosti, kdy škola neovlivňuje pouze dítě, ale působí na celou rodinu (Pohnětalová, 2015, s. 16).

Wang (2022, str. 30) díky provedenému výzkumu přišel na to, že by mělo dojít k posílení komunikace mezi učitelem a rodiči žáků. Díky zlepšení komunikace by byli rodiče více informováni o dění ve škole a také o učebních strategiích jejich dětí. Dále by rodiče v domácím prostředí mohli pracovat v podobném duchu, jako pracují učitelé s dětmi ve školách a mohli by volit podobné metody jako učitel. Autor klade zvláštní důraz na zlepšení rodičovských schopností a dovedností v oblasti pomoci při vzdělávání dětí.

Franclová (2013, s. 23) považuje spolupráci mezi rodiči a školou za stěžejní. Vzájemnou součinnost obou stran je potřeba rozvíjet již od nástupu dítěte do školy. Těsná spolupráce má zásadní význam i proto, aby bylo dítě ve školním procesu úspěšné a naučilo se tak dobrým vzdělávacím návykům.

Kooperace mezi rodinou a školou se jeví v současné době jako jedna z nejefektivnějších cest, jak zkvalitnit výchovu a vzdělávání žáků. Ve výše zmíněné spolupráce hraje klíčovou roli především otevřenost školy k vnějším, která vhodným řízením přispívá ke vzniku komunikačního prostoru (Vališová & Kasíková, 2011, s. 333).

Vzdělávací instituce

Škola je společností chápána jako specifická instituce, působící na dítě a jeho vývoj. Je to místo, kde dochází k seskupení lidí a mládeže, jež se podílí na tvorbě podmínek školního prostředí a klimatu. Zároveň zde dochází k uspokojování potřeb. Jedná se o místo, kde dochází ke komplexnímu rozvoji dovedností, schopností, vědomostí, návyků a zájmů žáka (Grecmanová, 1998, s. 31).

Škola má dítěti předat základy kulturního dědictví, rozvíjet jeho poznatky, zkušenosti a naučit ho správnému chování a jednání dle stanovených norem. Škola je z pohledu rodiny i žáka chápána jako věcná a neosobní instituce, která má jasně daná pravidla – školní řád, rozvrh hodin a hodnocení. Proto by rodiny měly v celé míře respektovat strukturu vyučování

a dbát na uchování vědomostí žáků za pomoci soustavné domácí přípravy (Čáp & Mareš, 2007, s. 64).

Vzhledem k vývoji v oblasti spolupráce mezi rodinou a školou Trnková tvrdí, že stále nemůžeme hovořit o tzv. dokonalém partnerství. Uvádí následující definici pro ujasnění, proč bývá slovní spojení „*ideální spolupráce*“ často zpochybňována: „*Takřka automaticky se předpokládá, že rodiče akceptují učitele jako odborníky na výchovu a vzdělávání. Méně samozřejmé je, že by také učitelé měli respektovat zkušenosti rodičů s výchovou vlastních dětí a přijímat je jako obohacení pro svou práci.*“ (Trnková, 2004, podle Pohnětalová, 2015)

Rodina

V literatuře najdeme různá vymezení pojmu rodina. Liší se především v samotném znění definic, které jsou charakteristické podle určitých hledisek. Odlišnosti nalezneme zejména ve funkcích rodiny, kde se každý z autorů zaměřuje na jiné, pro ně právě specifické detaily. Jak uvádí Matějček, lidé různých profesí, od psychologa, přes právníka až po pedagoga definují rodinu ze svého pracovního úhlu pohledu (Matějček, 1992, s. 28).

Rodina je považována za nenahraditelnou instituci. Podílí se na výchově dětí díky neustálé citové angažovanosti rodičů. Rodina ovlivňuje tělesný a duševní vývoj dítěte. Rodina je chápána jako stabilní a chráněné prostředí, v němž dítě žije a získává zkušenosti od samotného narození (Matoušek, 1997, s. 9).

Radvanová (1978, s. 7) uvádí následující definici: „*Rodina je svazek muže a ženy a jejich svobodných dětí, založený na biologickém základě, který je charakterizován rysem trvalého soužití. Je tedy institucí zajišťující především trvání lidského rodu.*“

Kozelská (1993, s. 233) říká, že: „*Rodinou rozumíme společenství lidí, které vzniká zpravidla na základě manželského svazku a zahrnuje vztahy mezi mužem a ženou a rovněž mezi rodiči a dětmi.*“

Rodiče a jejich role

Rodiče všeobecně nepatří mezi homogenní skupinu. Jsou rozdělováni na základě socioekonomického, kulturního nebo etnického hlediska, díky nimž se odlišují jejich zájmy a potřeby (Working, 1992, podle Rabušicová, 2004).

Jiný autor uvádí, že rodiče jsou velmi nesourodou skupinou s mnoha zájmy. Vzhledem k tomu, že jsou neorganizovaní, je i povaha jejich snaha o spolupráci se školou individuální

a vychází z individuálních očekávání rodičů vůči škole. Ze strany rodičů existují různorodé důvody, proč by se měli a neměli angažovat ve školním prostředí. Parents uvádí následující důvody: „*Zvyšování školní úspěšnosti dětí, vzdělávání samotných rodičů, komunikace ve smyslu – co se děje ve škole, vliv na školu, podpora školy a naopak podpora rodičů ze strany školy.*“ (Parents, 1997, podle Rabušicová, 2004)

Role, které na sebe berou rodiče v interakci se školou, mohou mít několik podob. Šed'ová (in Rabušicová, 2004) definuje celkem čtyři role, s nimiž se rodiče nejčastěji ztotožňují:

Rodiče jako klienti – zákazníci

Existují celkem dvě možnosti, jak rodiče chápou učitele. První z nich je taková, že učitele ve škole chápou jako odborníka a právě učitelé vědí nejlépe, jak svou práci vykonávají. Zaměříme-li se na druhou variantu, zde se považuje rodič za odborníka na výchovu svých dětí, a právě jedině rodič ví, jaké služby a metody po škole požaduje. Díky předchozímu dělení se dostáváme k postoji školy, který je závislý na několika předpokladech. Mezi nejzásadnější patří vnímání rodičů jako nejdůležitějších osob v životě dětí, dále ochota podrobit svoji práci kritice a požadavkům ze strany rodičů. Rodiče v roli klienta si vybírají školu, kterou bude jejich dítě navštěvovat záměrně podle jejich osobně zvolených preferencí. Rodiče od škol žádají, aby přijímali co nejkvalifikovanější učitele, také považují za povinnost školy, aby jim podávala pravidelně informace o celkovém dění ve třídě a škole.

Rodiče jako partneři

Jak se již zmiňuji výše, partnerství mezi rodinou a školou považujeme v současné době za hojně používaný obrat, který v sobě skrývá určitý rovnocenný vztah mezi rodiči a školou. Partneři se vzájemně respektují a uvědomují si, že každá strana určitým způsobem přináší do rozvoje dítěte pozitiva, ale i negativa. Autoři se shodují v názoru, že partnerský vztah mezi rodiči a učiteli můžeme považovat spíše za ideál než skutečnost. Jedná se spíše o proces, ve kterém se obě strany snaží o dosažení ideálního stavu.

Epsteinová (2011, s. 130) definuje šest kategorií zapojení rodičů do výchovy dětí a vztahů se školou:

- Povinnost podporovat dítě v přípravě do školy – hovoříme o plnění základních rodinných povinností týkající se: zajištění zdraví a bezpečí pro svoje děti, rozvoj sociálních dovedností a chování. Rodina má za úkol vytvořit pro dítě bezpečné a podporující zázemí, kdy škola má za úkol rodině při tomto plnění napomáhat.

- Komunikace mezi rodinou a školou – škola vytváří vhodné podmínky pro oboustrannou komunikaci a má povinnost informovat rodiče o pokroku, životě a práci dítěte ve škole.
- Zapojení rodičů do života školy – škola by měla rodiče vyzývat, aby se podíleli i na organizaci školních akcí, jako jsou např.: sportovní setkání, výlety, koncerty, jarmarky, atd. Rodiče se mohou účastnit i vyučování, což se v současné době stává více populární a žádané.
- Zapojení rodiny do domácí přípravy dětí do školy – rodiče a rodinní příslušníci by měli být dětem nápomocni při kontrole domácích úkolů, měli by se účastnit i neformálních edukačních aktivit.
- Participace rodičů na rozhodování, řízení a obhajování činnosti školy – naskýtá se možnost volit z řad rodičů zástupce do řídicích orgánů školy, či vytvářet rodičovská sdružení.
- Partnerství mezi rodinou, školou, firmami a dalšími organizacemi – je podstatné vytvářet a podporovat vztahy i s různými druhy organizací, jelikož to může být prospěšné pro všechny strany.

Holte (2016, s. 27) nabízí tři pohledy ze strany učitelů na spolupráci rodičů při domácí přípravě žáka na vyučování:

- Rodič nehraje při domácí přípravě žádnou roli. Úkolem dítěte je vypracovat úkoly samostatně.
- Rodič dítě pobízí k domácí přípravě. Následuje kontrola, splnilo-li správně.
- Rodič dítě pobízí i se na domácí přípravě podílí společně s ním.

Dle Smetáčkové (2014, s. 216) vymezují učitelé roli rodičů na základě vlivu rodinného zázemí do následujících rovin:

- Rodiče předávají dětem zděděné dispozice.
- Rodiče se podílí na rozvoji osobnosti dítěte.
- Rodiče nabízí dítěti pomoc při domácí přípravě.

Helus (2004) uvádí, že rodiče mají značný vliv na formování osobnosti dítěte a do velké míry ovlivňují i to, jak si dítě počíná při přípravě na vyučování. Již při nástupu do školy

prožívá dítě velký stres. Má potřebu ukázat, že všechno zvládne, že bude úspěšné. U dítěte, kterému se dostává doma dost pozornosti a které zažívá ve škole úspěchy, dochází k postupnému otevření cesty, díky které se naučí být pilné a usilovné. „*Spolu s tím se v dítěti přirozeným způsobem aktivizuje řada cenných vlastností osobnosti, jako je píle, soustředěnost, zdravá ctíživost, odpovědnost za výsledky své práce.*“ (Helus, 2004, s. 206)

Zapojení rodičů do školního vzdělávacího procesu

Ve společnosti jsou pozitivní vztahy mezi rodinou a školou chápány všeobecně jako velmi důležité a žádoucí. Existují i rozvahy o tom, může-li být proces vývoje vztahů mezi rodinou a školou rizikový pro obě již výše zmíněné strany. Těmito úvahami se zabývají zahraniční autoři, kteří poukazují na skutečnost, že obě dvě strany mohou být do určité míry znevýhodněné a mohou se dokonce i vzájemně oslabovat (Rabušicová, 2004, s. 16).

Jak uvádí Working (1992, podle Rabušicová, 2004), kritickým bodem pro klidný a pozitivní vývoj při spolupráci je ten, že nejsou zohledňovány rozdíly mezi jednotlivými rodinami. Školy většinou pohlíží na to, co rodiče chtějí ze stereotypních obrazů a do jisté míry i předsudků.

Cooper (1991, podle Rabušicová, 2004) se zaměřuje na naddimenzované úsilí školy podřízovat se jednotlivým preferencím rodičů. Tyto nežádoucí efekty mohou vést rodiče k názoru, že škola nemá jasně nastavenou a definovanou koncepci, tudíž se na ni nemohou jednoznačně spolehnout.

Další autor poukazuje na skutečnost, že pouze několik zemí má vyvinutou politiku a postupy, jak efektivně rozvíjet spolupráci mezi rodinou a školou. Payne (1997, podle Rabušicová) na základě svých zjištění dodává, že: „*výzkumy z různých částí světa opakovaně ukazují, že rodiče si přejí hrát ve vzdělávání svých dětí větší roli, než by mnozí profesionální pedagogové věřili.*“

Způsob efektivní komunikace mezi rodiči a učitelem

Feřtek (2011, s. 95) vymezuje základní pravidla, jak zapracovat na vzájemné komunikaci. Jak vyplývá z předchozích podkapitol, spolupráce mezi rodinou a školou bude vždy řešeným tématem, protože každý z nás je jedinečný a všichni se neřídí podle jednoho určitého kodexu „*správného chování*“. Feřtek se díky následujícím pravidlům snaží o zmenšení konfliktů a to především, pokud se obě strany vyvarují největších chyb.

Pravidla pro učitele

- Považovat rodiče za rovnocenného partnera.
- Respektovat důstojnost rodičů.
- Rodiče jsou „experti“, kteří své dítě znají nejlépe.
- Komunikovat napřímo s rodiči, NE prostřednictvím dítěte.
- Ne každý dotaz ze strany rodičů je vždy kritikou či útokem.

Pravidla pro rodiče

- Učitel není protivník, je spolupracovník při výchově dítěte.
- Učitel není pedagogický „sluha“, je třeba respektovat jeho odbornost.
- Do školy se snažit přicházet s laskavým dotazem, nesnažit se hned útočit.
- Vždy si ověřovat informace od dítěte, informace jsou často zkreslené.
- Neurážet a nepomlouvat učitele v blízkosti dítěte.

2 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA A DOMÁCÍ ÚKOL

Při domácí přípravě je kladen důraz na individuální přípravu, která probíhá v domácím prostředí ve formě domácích úkolů nebo domácího učení. Můžeme se setkat i s termínem „*domácí učební práce*“. Používáme-li pojem domácí příprava, zaměřujeme se ve významové složce na směřování aktivity směrem od žáka ke škole. Hojně používaným termínem jsou i „*domácí úkoly*“, ten má taktéž odlišný význam nežli domácí příprava. Výše zmíněné pojmy jsou širokou veřejností používány s jednotným významem, což v podstatě věci není korektní (Maňák, 1992, s. 22).

„Domácí učební práci žáků je třeba chápat jako veškeré žákovo vzdělávání, které probíhá mimo vyučování, a to zejména v domácím prostředí. V domácí učební práci žáků je vedle školou uložených povinností vždy v nějaké míře zastoupen moment sebevzdělávání, který se v ideálním případě postupně zvyšuje, až se po ukončení školy stává rozhodující formou dalšího rozvoje osobnosti.“ (Maňák, 1992, s. 22)

U domácí přípravy hovoříme o vzájemné kooperaci žáků, rodičů i učitelů. Domácí přípravu do jisté míry ovlivňují vztahy a klima v rodině, ale i atmosféra ve školní třídě. Důležitá je vždy kvalita domácí přípravy. Kvalitu ovlivňuje několik faktorů, a to např.: jaké má dítě při plnění podmínky a do jaké míry mu pomáhají rodiče. V neposlední řadě domácí přípravu ovlivňuje i osobnost dítěte (Šulová a kol., 2014, s. 145).

I v pedagogickém slovníku nalezneme domácí přípravu označovanou pod odlišným názvem, a to jako „*domácí studium*“. Jedná se o studium, které probíhá mimo vyučování, ale nemusí být vykonáváno pouze v domácím prostředí. Hovoříme o cílené přípravě na školní vyučování, které může být podníceno ze strany učitele (v tomto případě by se jednalo o domácí úkol), žáka, skupinou žáků či rodiči (Průcha et al., 1998, s. 53).

Mertin (2011, s. 183) tvrdí, že díky pravidelné domácí přípravě si dítě vytváří návyky, podle kterých bude postupovat i v pozdějším věku.

Dle Epsteinové (2011) je domácí příprava jeden z hlavních způsobů jak se připravovat na vyučování i na to, co děti čeká v reálném životě.

Další autor poukazuje na to, že je „*domácí učení*“ nedílnou součástí vzdělávání. Žák by se měl zaměřit na své vlastní zájmy a pod vedením rodičů se věnovat tomu, co mu přinese nové vědomosti a dovednosti, které bude moci využít i v reálném životě (Čapek, 2013, s. 149).

Funkce domácí přípravy

Šulová a kol. (2014, s. 146) tvrdí, že i domácí příprava má své náležité funkce, které by měly být z určité části dodržovány:

- Osvojení si pravidelných povinností – funkce, u které je důležité, aby byla rozvíjena. Rodiče by měli dětem zadávat takové domácí činnosti, díky kterým se naučí pravidelnosti. Díky vypomáhání např. s vynášením odpadků, či s pravidelným venčením domácího mazlíčka se dítěti bude lépe zvykat i na pravidelnost při domácí přípravě.
- Nabytí pracovních rituálů – do druhé funkce spadá vytvoření si pracovního místa. Souvisí to do značné míry i s organizací vlastního času dítěte, tedy kdy a jakou činnost bude dítě vykonávat. Dítě si díky rozložení času samo uvědomí, kdy mu bude nejvíce vyhovovat vykonávat přípravu na výuku.
- Zvládání hygienických návyků – souvisí s prací v takovém prostoru, které bude pro dítě příjemné. Tzn.: mít dobře osvětlenou pracovní plochu, mít dostatečně velký pracovní prostor a v neposlední řadě volba klidného místa.
- Osvojení si základních studijních návyků – funkce, která je ovlivněna funkcemi předchozími. Dítě si postupně vyhraňuje takový učební styl, jaký mu vyhovuje.
- Rozvoj vlastní disciplíny – jakmile dítě ví, jaký styl učení mu vyhovuje, a celkově si je vědomo, proč danou věc vykonává, dochází i k postupnému rozvoji řízení sebe samého.
- Rozvoj motivace – funkce, která je velmi podstatná. Všechny výše zmíněné funkce jsou potřebné k tomu, aby docházelo k rozvoji motivace u dítěte. Díky rozvoji motivace si dítě formuje vztah k celoživotnímu učení, k čemuž se děti snaží vést i učitelé ve školách.

Následky domácí přípravy

Veškeré zmíněné funkce v předchozí kapitole považuje Šulová a kol. (2014) i za pozitiva domácí přípravy. Proto je důležité, aby dítě domácí přípravu provádělo a neustále se zdokonalovalo a učilo.

Šulová a kol. (2014, s. 146) nezapomínají zmínit ani negativní stránky domácí přípravy. Je-li časová náročnost domácí přípravy neúměrná vývojovému stupni dítěte, může u dítěte

způsobit vážné škody. O záporném účinku hovoříme i tehdy, nerespektuje-li učitel osobní možnosti konkrétního žáka. Nepřináší-li domácí příprava bezprostřední výsledek pro následující výkon ve škole nebo nepřináší pro školní výkon efekt žádný, je to opět chápáno jako negativní.

K negativním následkům může docházet tehdy, nerespektují-li učitelé individuální schopnosti a možnosti dítěte, ale i tehdy, přeceňuje-li rodič schopnosti svého dítěte. Šulová a kol. (2014, s. 147) uvádí následující skupinu negativních následků:

- Ztráta zájmu dítěte o učení.
- Ztráta přirozené zvědavosti dítěte.
- Psychická, či psychická únava dítěte.
- Projevy psychosomatických poruch u dítěte (nevolnosti, poruchy spánku, ...).
- Úzkostnější stavy dítěte, dítě má pocit, že nezvládne to, co má splnit.
- Narušení rodinných vztahů, vyvíjí-li rodiče na dítě tlak skrz domácí přípravu do školy.
- Narušení volnočasových aktivit, které bylo dítě zvyklé provozovat. Čím větší jsou na něho kladeny nároky, tím více času tráví přípravou do školy (s dohledem rodičů).

2.1 Domácí úkol

Hovoříme o učebních nebo praktických činnostech, které jsou vykonávány žáky mimo vyučovací dobu, obvykle v domácím prostředí. Domácí úkol má bezprostřední vztah k vyučování, podporuje osvojení učiva nebo ho prohlubuje či rozlišuje (Průcha et al., 1998, s. 54).

Šrámková (2005, s. 67) přikládá domácím úkolům jasnou roli. Jejich hlavní funkcí je tvorba vhodných pracovních návyků a zároveň zafixovat probírané učivo ve škole. Úkolem, do určité míry až povinností rodičů, je bezpochyby dohled nad prováděním domácího úkolu. Rodič pouze dohlíží, že si dítě plní svoji povinnost, nikoliv tak činí za něj. Za domácí úkoly by žáci neměli být klasifikováni. Vypracovalo-li dítě, nebo nevypracovalo úkol, neslouží učitelům jako pomůcka ke klasifikaci. Domácí úkoly jsou primárně určeny pro procvičování učiva a k vytvoření určitých návyků dítěte.

„Domácí úkoly vycházejí z celkového výchovně vzdělávacího cíle výuky, jsou plánovitě řízeny, a i když se realizují mimo výuku, jsou významnou komponentou učební práce žáků ve škole, neboť s ní tvoří organický celek. Lze tedy domácí úkoly vymezit jako specifickou organizační formu výuky v podmínkách nepřímého řízení žákovy práce v době mimo výuku.“ (Maňák, 1992, s. 22)

Dle Mertina (2011, s. 183) má domácí úkol vliv na rozvoj pracovních a učebních technik dítěte a do určité míry podporuje i rozvoj jeho efektivních postupů.

Čapek (2013, s. 153) zastává ten názor, že ideální domácí úkol by měl být dobrovolný ze strany žáků. Domácí úkol by měl mít otevřené řešení, aby došlo k rozvoji kreativity a kritického myšlení.

U některých domácích úkolů je potřeba klidnější atmosféra, při které se dítě více soustředí na vykonávanou činnost. Proto by měly být vykonávány v domácím prostředí, které je pro samostudium vhodnější. Petty (1992, s. 263) uvádí, jak by měl vypadat ideální domácí úkol:

- Zapojovat žáka do takové činnosti, kterou bude provádět o samotě, nebo nevyžaduje učitelovu spolupráci.
- Úkol musí mít jasně daná specifika a kritéria, aby jej bylo možné později zkontrolovat.
- Domácí úkol by měl od učitele vyžadovat co nejméně práce.
- Známkování domácího úkolu by ve většině případů nemělo chybět.
- Domácí úkol by měl být pro žáka relativně jednoduchý.

Maňák (1996, s. 26) rozděluje domácí úkoly podle obsahu, vztahu k nejdůležitějším momentům vyučovacího procesu, funkce ve výchovně-vzdělávacím procesu, míry samostatnosti dětí a podle vztahu k individu. Dále třídí Maňák (1992) domácí úkoly podle převažujícího způsobu realizace, použitých prostředků a pomůcek, použitých metod, časového hlediska a rozsahu záběru. Proti tomu Helms (1996, s. 50) se zaměřuje na čtyři typy domácích úkolů podle jejich funkcí, a to učební, procvičovací, tvůrčí a transferové.

Pojetí domácích úkolů

Většina učitelů považuje domácí úkoly za podstatné a stěžejní, jejich názory se liší v několika směrech. Značný vliv na chápání domácích úkolů má i ten fakt, že učitelé volí různé strategie při výběru domácích úkolů, jež se vztahují ke školní výuce, a jaké domácí

úkoly preferují. Na základě výpovědí tázaných učitelů, uvádí Smetáčková (2014, s. 219) nejčastěji se vyskytující účely a pojetí domácích úkolů.

U opakovací a procvičovací funkce se jedná o úkoly, při kterých žáci zapojují svoji paměť. Procvičování učiva, které žáci právě probírají ve škole, vede k zautomatizování znalostí a dovedností, jež šetří kapacitu pracovní paměti žáka.

Při budování zájmu o předmět na základě volby atraktivních úloh prohlubuje učitel u žáka větší míru zájmu o daný předmět. Jedná se o úkoly, při jejichž plnění si žáci prohlubují jejich zvědavost a tvořivé myšlení.

Informovanost rodičů by měla probíhat soustavně v průběhu školní výuky. Na základě domácích úkolů rodiče vidí, jaké učivo se ve škole právě probírá, a tím pádem mohou dítě pobízet k tomu, aby se věnovalo školní přípravě.

Přenést pozitivní postoj do vyučovacích předmětů prostřednictvím domácích úkolů, a tím motivovat k dalšímu učení.

Aspekty vstupující do domácích úkolů

Cooper (2006, s. 8) se ve své publikaci zaměřuje na rozdíly mezi studenty, kteří mají dobré a slabší výsledky, a spojuje tyto rozdíly s rozdíly ekonomickými. (Scott-Jones, 1984; Odum, 1994; MCDermott Goldman & Varenne 1984) přišli díky provedeným výzkumům na to, že děti, které pocházejí z dobře situovaných rodin, mají zpravidla větší podporu ze strany rodičů při domácí přípravě. Výhodou pro tyto děti je i ta skutečnost, že mají k dispozici takovou pracovní plochu, která napomáhá k tvorbě jejich učebního stylu. Za další výhodu považují autoři i přístup k lepším prostředkům, které dětem umožňují úspěšně vypracovat a splnit úlohy.

Nesmíme zapomínat ani na negativní důsledky domácích úkolů. I když práce na domácích úkolech může do určité míry vylepšit studijní návyky, zatímco ve stejné chvíli dětem uniká příležitost účastnit se volnočasových aktivit, která je také velmi obohacující. Je potřeba pohlížet na domácí úkoly jako na úkoly, které mohou mít pozitivní i negativní účinky. Jak uvádí Cooper (2006, s. 8), na každé dítě může úkol působit odlišným způsobem, a proto je potřeba učitelův pečlivý výběr ze široké škály druhů úkolů.

3 ZAPOJENÍ RODIČŮ DO DOMÁCÍ PŘÍPRAVY

Franclová (2013, s. 23) tvrdí, že úspěšnost dítěte ve škole je závislá na rodičovské pomoci. Autorka opět poukazuje na důležitost úzké spolupráce rodiny a školy. Rodiče by se měli podílet na chystání pomůcek na následující den školy, podávat pomocnou ruku při domácí přípravě na vyučování, nebo dokonce i s dítětem probírat požadavky školy.

„V případě, že není rodič metodicky veden učitelem, cítí se mnohdy ve vztahu k procvičování čtení, psaní, počítání nekompetentní, nejistý. Případně se dopouští pedagogických chyb, takže efektivita domácí podpory dítěte je nízká, mnohdy pro dítě zátěžová. To se také odráží na celkové atmosféře domácí přípravy.“ (Franclová, 2013, s. 23)

Majerčíková (2012, s. 41) se dívá na podporu rodičů při domácí přípravě jako na zásadní, jelikož se celkově odráží ve školních výsledcích dítěte, což do určité míry usnadňuje práci učiteli.

Dle Painterera (2003) je domácí učení důležitou součástí vzdělávání. Prostřednictvím domácí přípravy si žáci lépe osvojují učivo, které probírali v průběhu vyučování. Velké plus vidí autor při domácí přípravě i v tom, že rodiče mohou v domácím prostředí pozorovat, jak se jejich dítě v učení zlepšilo, či naopak zhoršilo. Důležitou roli zde hraje rodičovský dohled.

Chopchel & Choeda (2021, s. 36) ve své studii poukazují na důležitost zapojování rodičů do školních aktivit svých dětí. Dále se zaměřují na podstatu kurzů a programů pro rodiče, aby se naučili efektivně spolupracovat s dětmi při domácí přípravě na vyučování. Autoři zdůrazňují, že zapojení rodičů do pomoci dítěti s domácí přípravou je do značné míry klíčové. Rodičovské zapojení ovlivňuje výsledky dětí, protože vliv rodičů působí na utváření určitých zvyků, rozvoj postojů dítěte, prohlubování znalostí a kvalitě jeho dosažených výsledků.

Participace rodičů při plnění domácího úkolu dává dětem mnoho příležitostí k pozorování, v jehož průběhu dochází k modelování jejich učebních zvyků do budoucna. Dítě během své činnosti dostává od rodiče zpětnou vazbu svého výkonu, dostává také rady, jak si některé úkoly ulehčit, či jaké učební procesy při plnění úkolu zvolit (Chopchel & Choeda, 2021, s. 38).

Corno (2004, s. 228) považuje spolupráci rodičů na domácí přípravě s dítětem za podnětnou a bohatou. Prostředí, ve kterém k plnění přípravy dochází, má být klidné a příznivé.

Podobně jako Painter (2003, tvrdí Epsteinová (2011), že zapojení rodičů do přípravy na vyučování začíná tehdy, nastoupí-li dítě do první třídy. Postupem času, jakmile se dítě dostává do vyšších ročníků, intenzita participace rodičů při domácí přípravě klesá. Jako hlavní důvod autoři uvádí, že se tak může stát na základě získaných zkušeností a dovedností dítěte, ale i díky již utvořeným studijním návykům a samostatnosti dítěte.

Smetáčková (2014, s. 218) uvádí, že většina učitelů považuje spolupráci rodičů při domácí přípravě za důležitou. Díky této spolupráci mohou žáci ve výuce dosahovat dobrých výkonů. Autorka poukazuje na fakt, že v současné době je plnění domácích úkolů či domácí přípravy na vyučování do značné míry ovlivněno pohodlností žakovské generace, sníženou mírou plnit si povinnosti a neochotou při překonávání překážek. Na základě vyjádření České školní inspekce, která zaujímá kritické stanovisko k plnění domácích úkolů – školní vzdělávání má být založeno na zábavnosti a zájmech žáků než na povinnostech – dochází i mezi rodiči k odlišným pohledům na podílení se na domácí přípravě. V důsledku rozlišných názorů na plnění domácích úkolů z řad rodičů přistupují i učitelé k volbě domácí přípravy obezřetněji a snaží se žáky v domácím prostředí příliš nezatěžovat školními povinnostmi.

Podobně jako Smetáčková (2014), pohlíží i Pospíšilová (2011, s. 173) na roli rodičů v domácí přípravě dětí na vyučování jako na podstatnou. Rodiče by se měli zapojovat do vypracovávání domácích úkolů, měli by na dítě v průběhu práce dohlížet. Rodičovskou spoluprací jsou myšleny i způsoby, jakými se rodiče s dítětem učí a do jaké míry se zajímají o celkové dění ve škole.

Ve shodě s předchozími pohledy na zapojení rodičů do domácí přípravy pohlíží i Maňák (1992, s. 105), považuje zapojení rodičů do domácí přípravy za velmi důležité. Rodiče se podílí na vysvětlení jádra a principu úkolu, na kterém má dítě pracovat. Dokonce poukazuje i na takovou skutečnost, že rodiče v krajní nouzi do domácí přípravy zasahují tehdy, neví-li si dítě s úkolem rady, nepochopilo dané učivo či se objevily jiné potíže. Uvádí, že by měli rodiče dětem pomáhat pouze tehdy, pokud o pomoc požádají. Za nejvhodnější participaci rodičů na domácí přípravě považuje Maňák přípravu vhodných podmínek pro samostatnou přípravu, či učení. To, že dítě umí vykonávat své úkoly samostatně, ovlivňuje škola, která má za úkol žáky na tuto skutečnost soustavně připravovat.

(Holte, 2016, s. 28) se na základě výzkumu přiklání k názoru, že spolupráce rodičů a dítěte na domácí přípravě podporuje dobré vztahy mezi stranami, jež se na plnění podílí. V hlavní roli by měla domácí příprava sloužit především k prohlubování a upevňování vědomostí.

Latunde (2017) uvádí, že na základě zapojení rodičů do přípravy na školní proces žáka, dochází k prohlubování důvěry mezi rodiči a dítětem. Rodiče se podílí na vzniku a rozvoji pozitivního vztahu dítěte ke škole a školnímu prostředí především za použití podpurných otázek. Otázky se týkají dosaženého posunu, zvoleného způsobu při řešení problému, odůvodnění vzniklého problému a možnosti zpětné vazby.

Chopchel & Choeda (2021, s. 39) uvádí, že existují různé faktory, které ovlivňují participaci a vliv rodičů při domácí přípravě dítěte. Jedná se o negramotnost rodičů, minimální zájem rodičů o vzdělávání, sociální návyky rodičů a socio-ekonomický status rodiče.

Nastavení konceptů v domácí přípravě

Cunha et al. (2015, s. 161) uvádí, že mezi hlavní aktivity rodiče při zapojení se do domácí přípravy dítěte patří především spolupráce s učitelem, organizování domácí přípravy a její následná kontrola. Rodiče by měli děti při domácí přípravě podporovat a postupně jim pomoci vytvářet strategie k učení. Na základě výše zmíněného uvádí Cunha et al. (2015) nastavení konceptů „*what*“ a „*how*“ v domácí přípravě. Koncepty jsou příkladem efektivního zapojení rodičů do domácí přípravy, viz : Koncept „What“ (Cunha et al. 2015, s. 161). Jedná se o jasnou představu o tom, jak by měli rodiče v domácí přípravě dítěte postupovat. Na základě konceptů získají rodiče rady k tomu, jak by měli dítě v domácí přípravě vést k rozvoji zodpovědnosti a samostatnosti, viz Tabulka 1: Koncept „What“ (Cunha et al. 2015, s. 161) a Tabulka 2: Koncept „How“ (Cunha et al. 2015, s. 161).

Podpora nezávislosti	Pomoci dětem být autonomní a odpovědný při plnění jejich úkolů.
Kontrola učení	Pomoc při plnění domácích úkolů – je důležité, aby se rodič orientoval v učivu, co se zrovna probírá ve škole.
Podněcování k učení	Podpora ze strany rodičů při nabytí dovedností, které dítě využije v reálném životě.

Tabulka 1: Koncept „What“ (Cunha et al. 2015, s. 161)

Pomoc při domácí přípravě	Rodiče při domácí přípravě podávají pomocnou ruku, nedělají úkoly za dítě.
Spolupráce	Rodiče pomáhají dítěti tvořit učební strategie, a tím dochází k tvorbě učebních návyků.
Kontrola emocí	Rodiče dítě povzbuzují při zvládnutí úkolu tak, aby se vyvarovalo negativních emocí.

Tabulka 2: Koncept „How“ (Cunha et al. 2015, s. 161)

Motivace při domácí přípravě

Helms (1996, s. 44 - 45) tvrdí, že je pro dítě největší motivací důvěra rodičů. Rodiče by se měli pokusit dát svým dětem tolik volnosti a svobody nejenom v životě, ale právě i při domácí přípravě. Helms (1996) uvádí, že by dítě mělo rozhodovat o tom, zda bude domácí úkoly dělat, kdy je bude dělat, jak je bude dělat a jestli bude potřebovat pomoc od rodičů.

Autor poukazuje na obavy ze strany rodičů. Rodiče mají strach z toho, že jakmile nebudou na domácí přípravu dítěte dohlížet, nebude si dítě plnit své povinnosti. Jak je zmíněno i ve vyšších kapitolách, k plnění svých povinností by mělo být dítě vedeno od útlého věku. Mnozí rodiče tak volí cestu plnou zákazů a trestů, což dítě k radostnému plnění dalších úkolů určitě nemotivuje. Rodiče se často mylně domnívají, že drobnou hrozbou zvýší úsilí dítěte plnit si domácí úkoly, z praxe ovšem víme, že tomu tak není. Vzdělávací efekt je nulový, jsou-li při domácí přípravě obě strany nervózní a nemají chuť se na ní podílet.

Proto, aby se rodiče vyvarovali nulového vzdělávacího efektu při domácí přípravě dítěte je nutné, aby byli pro dítě oporou. Dítě se při vypracovávání úkolů, ale i celkově při různých činnostech cítí jistěji, když cítí od rodičů určitou konstruktivní pomoc. Jakmile rodiče docílí toho, že je dítě při přípravě na vyučování alespoň trošku samostatné, mohou s dítětem případně řešit závažnější problémy, nežli jsou neshody a negativní výměny názorů, či vztek při spolupráci na domácí přípravě (Helms, 1996, s. 45).

Výzkum prováděný v zahraničí Froilandem (2011, podle Šulová, 2014, s. 157) ukázal, že pokud rodiče při plnění domácí přípravy děti motivují a pomáhají jim plnit cíle vzhledem k domácí přípravě, tak mají děti k domácím úkolům pozitivnější vztah v porovnání s dětmi, které motivaci neznají.

Šulová a kol. (2014, s. 172) uvádí, že pokud rodič pomáhá dítěti s domácí přípravou, dochází tak mezi nimi k rozvoji v komunikaci. Samotný rozvoj komunikace je velmi důležitý, protože se podílí na podpoře stabilního zázemí domova a upevňuje tak rodinné rituály. Rodiče by neměli zapomínat na fakt, že děti zpočátku chápou vypracovávání domácích úkolů i ostatní domácí přípravy na vyučování jako náročné a očekávají od rodičů podporu.

Úkolem jak rodičů, tak i učitele je naučit dítě určité pravidelnosti. Jak uvádí velké množství autorů, i Fryjaufová (2006, s. 77) se přiklání k faktu, že je důležité naučit dítě překonat „nechuť“ k plnění domácích úkolů a naučit je určité pravidelnosti a řádu. Jakmile dítě pochopí, že domácí příprava mu pomáhá ke zlepšení studijních výsledků, ale i k chápání jakýchkoliv každodenních věcí, přestane nejspíše vymýšlet způsoby, jak domácí přípravu obejít a postavit se jí čelem.

Strategie rodičů při domácí přípravě

Šulová a kol. (2014, s. 150) podtrhuje důležitost osvědčené rodičovské strategie, při které rodiče ponechávají dostatečný prostor pro řešení domácích úkolů a vstoupí do jeho řešení až tehdy, ukončí-li dítě svoji práci. Až jakmile dítě požádá o pomoc, či o zkontrolování výsledku, tehdy je vhodná příležitost pro rodiče.

Většina rodičů si myslí, že podporují zájem o školu u dítěte otázkami typu: „*Jak bylo ve škole?*“ nebo: „*Jaký jsi dostal domácí úkol?*“ Často se tak děje bezprostředně po příchodu dítěte ze školy. Dítě tak nemá dostatečný prostor pro vstřebání zážitků a postřehů ze školy. Díky výše zmíněným otázkám vidíme, jaký význam přikládají rodiče tomu, aby si dítě plnilo své povinnosti. Velmi často dochází ze strany rodičů k omezené komunikaci směrem k dítěti. Rodiče se zeptají pouze na fakta, ale zapomíná se na skutečné prožitky, pocity a vzájemné vztahy, které dítě ve škole zažívá (Kohn, 2006, podle Šulová a kol., 2014, s. 150).

Díky inspiraci ze zahraničí i u nás se začínají postupně pořádat semináře pro rodiče, díky kterým si rodiče rozvinou kompetence, které jsou prospěšné pro spolupráci na domácí přípravě s dítětem. V zahraničí jsou kurzy orientovány na efektivní pomoc dítěti při vypracovávání domácích úkolů. Hlavním cílem je dosáhnout společnou a kvalitní kooperací lepších studijních výsledků dítěte. „Vypracování domácí přípravy vyžaduje takové kompetence u rodičů, které lze procvičovat a zlepšit, nebo se výcviku účastní uvědomělí rodiče, která výchově přisuzují větší význam, tudíž i domácí přípravě na školu.“ (Šulová, a kol., 2014, s. 150)

Na základě výzkumných výsledků, Lazarides a kol. (2016) zjistili, že rodiče zastávají roli motivátorů, a to na základě toho, že utvářejí svým dětem plány do budoucna. To probíhá na základě poskytování potřebných materiál a zapojování se do společných aktivit, které se týkají toho, co děti baví. Autoři se zmiňují i o vlivu ze strany rodičů na dítě na základě přímého, či nepřímého sdělování jejich názorů.

Pospíšilová (2011, s. 179) díky kvalitativní studii zjistila, že rodiče od dětí v průběhu plnění domácí přípravy vyžadují dodržování určitých pravidel. Ať už se jedná o rodinu s vysokoškolsky vzdělanými rodiči, či rodinu s méně vzdělanými rodiči, rodiče se snaží naučit děti určité systematičnosti. V obou případech rodiče děti pobízí k tomu, aby mluvili nahlas a snažili se odpovídat celou větou. Dále se rodiče snaží dětem pomáhat, jak si zaznačit zadání úkolu a kam přesně mají úkol psát. Kontrolují i to, jakým písmem píší a doporučují jim, jakým způsobem mají na úkol pohlížet. Pospíšilová poukazuje na fakt, že rodiče chtějí mít jistotu, že jsou jejich děti dostatečně připraveni do školy, proto je zkouší i z těch předmětů, do kterých nebyl zadán domácí úkol. Hlavním prvkem, který se v rodinách vyskytoval, bylo odůvodňování, díky kterému si rodiče ověřují, do jaké míry děti dané učivo pochopily.

Mapp a kol. (2017) vydali knižního průvodce, který se zaměřuje na podporu rodiny na základě vzájemné komunikace. Cílem příručky je pomoci čtenářům diskutovat a přemýšlet o rodině. Široká škála příkladů je zaměřena na reakce ze školního prostředí. Otázky jsou navrženy tak, aby čtenáři přemýšleli o to, co a jak aplikovali v minulosti, ale směřují i k aplikaci zkušeností do budoucna.

Způsoby pomoci rodičů při domácí přípravě

Helms (1996, s. 52) se v jedné ze svých kapitol zaměřuje na rodičovskou pomoc dítěti při domácí přípravě. Podle něj je důležité, aby mělo dítě zdravé sebevědomí a jeho sebedůvěra nijak neutrpěla. Obsahově popisuje různorodé druhy pomoci, které lze zvolit dle dané situace následovně: Vyprávějte a nechejte vyprávět a to proto, aby dítě nebylo množstvím úkolů znechuceno, je dobré nechat dítě povídat o tom, co všechno má za úkol splnit. Úkolem rodiče je pomoci dítěti zorganizovat úkoly dle náročnosti tak, aby dítě vše hravě zvládlo a nebylo demotivováno. Další zásada zní „pokusy jsou nad všechno umění“. Rodiče by měli dítě podpořit tehdy, když si myslí, že je úkol nad jeho síly. Je důležité mu opakovat, že všechno se dá zvládnout a vyzvat ho k samostatnosti. Rodiče se mohou do pomoci zapojit až tehdy, vidí-li u dítěte nějaký progres a posun. Třetí pravidlo spočívá v nabídce kontroly, kterou

dítěti rodiče provedou, jakmile bude dítě s úkolem hotové. Rodiče by měli umět vysvětlit zadání úkolu, kdy se může v některých případech stát, že je úkol zadaný složitějším způsobem a rodiče si mohou myslet, že právě tomuto znění dítě nerozumí. V této situaci je vhodné nechat dítě popsat, co je jeho úkolem a podle toho rodič pozná, jestli zadání porozumělo, nebo ne. Pokud se vyskytnou při úkolu nějaké potíže, je důležité, aby dítě uvedlo, kde přesně se nachází problém. Pokud se dítěti podaří vyjasnit, jaký krok se mu při řešení úkolu nedaří splnit, rozvíjíme jeho schopnost popisovat problémy. Tento krok je významný i pro případ, že dítě při problému zpanikaří. Pokud se naučí zachovat klidnou hlavu, naučí se díky tomu mnohdy najít řešení samo. Rodiče by měli s dítětem pracovat na způsobu, jak si může pomoci samo- Ještě předtím, než rodič do domácí přípravy dítěti zasáhne, je potřeba se naučit věcné a vhodné rady, kde si může informace vyhledat samo. Nemusí se vždy jednat o encyklopedie, atlasy, či slovníky. Dítě je schopno úlohu vyřešit i na základě vzorového příkladu, který má většinou k dispozici. Mnohdy může být účelnou pomocí pouhá představa dítěte o průběhu vyučovacího procesu. Jakmile si dítě představí, jak vyučovací hodina probíhala, mohou se mu vybavít i způsoby řešení, o kterých se ve třídě zmínil učitel, či spolužák. Pokud se stane, že rodič zjistí, že má dítě mezery v předchozím učivu, je vhodné aktuální úkol odložit a vrátit se k objasnění předchozího učiva. Teprve až tehdy, doplní-li si dítě nedostatky, bude se mu lépe pracovat na novém úkolu. Klíčová je vzájemná domluva rodiče s dítětem, jakým způsobem ho má upozornit na případnou chybu při kontrole domácího úkolu. Nikdy by však neměl rodič označit přímo chybu, které se dítě dopustilo. Důležité je poskytnout dítěti dostatečné množství času na samostatnou opravu. V neposlední řadě, hraje velmi důležitou roli pochvala. V tomto případě, by měli rodiče dítě chválit postupně za úspěšné zvládnutí jednotlivých kroků při přípravě na vyučování. Dítěti pomáhá, když mu rodič zopakuje, co všechno se již naučilo a co zvládá. Soustředěnost a zapálenost hraje při přípravě na vyučování zásadní roli. Pokud se dítě na domácí přípravu plně nesoustředí, rozptylují ho jiné činnosti, je dobré pokusit se přípravu odložit, případně udělat kratší přestávku.

Pro rodiče, kteří se chtějí podílet s dítětem na domácí přípravě, je důležité znát vymezení alespoň tří „*distančních zón*“, které definuje Helms (1996, s. 65). Jako první autor uvádí „*Intimní zónu*“, což je prostor, který sdílíme pouze s těmi lidmi, kterým důvěřujeme. První zóna má rozsah okolo čtyřiceti pěti centimetrů od těla. Pokud dojde k narušení intimního prostoru, dítě může reagovat tak, že stáhne ramena, přitiskne si ruce k tělu a vyhýbá se očnímu kontaktu. Druhou zónu, na kterou se autor zaměřil, je osobní zóna, která sahá do

vzdálenosti dvou metrů od jednotlivce. I mezi lidmi, kteří jsou v osobní zóně, panuje vysoká míra důvěryhodnosti a hlavním znakem je porozumění a umění naslouchat. Třetí, a tudíž poslední zóna, kterou vymezuje Helms je takový prostor, který sahá do vzdálenosti šesti až osmi metrů od jednotlivce. V této zóně můžeme dítěti naslouchat, poslouchat ho, ale nemusíme na jeho výroky reagovat.

Hlavní rada pro rodiče je taková, že by se měli dítěte před začátkem spolupráce zeptat, kam se mají posadit. Dítě si samo zvolí takovou vzdálenost, která pro něho bude ideální. Děti jsou často v takové situaci, že si nejsou s pomocí rodičů jistí, nebo se o ni dokonce bojí požádat. Strach může způsobovat i to, že se bojí před rodiči ukázat, že si neví s něčím rady a sníží si tak svoji vlastní sebedůvěru.

Pokud si dítě posadí rodiče do intimní zóny, což znamená přímo vedle něho ke stolu, je důležité, aby rodič seděl ve stejné výšce jako dítě a dále seděl na té straně, která odpovídá jeho odrazové noze. Je podstatné se zamyslet i nad tím, že pokud bude rodič sedět na vyšší židli, nebo bude dokonce nad dítětem stát, automaticky tak podněcuje u dítěte pocit podřízenosti, dítě se v tomto případě cítí jako v pasti. Mnohdy dítěti stačí, aby byl rodič přítomen ve stejné místnosti, v jaké dítě píše úkol. Dítěti stačí, že ví, že má rodiče nablízku a cítí se do určité míry bezpečněji a jistěji. Rodičovu pomocnou ruku má nablízku, pokud by ji potřeboval, stačí se otočit a rodiče zavolat.

Hlavní zásada při pomoci dítěti s domácí přípravou je taková, že by dítě mělo umět říct, jakou pomoc si od rodiče žádá, co přesně od pomoci očekává. Rodič by měl před začátkem kooperace zjistit, jestli dítě chce, aby mu v průběhu práce kladlo otázky, má-li na chyby upozorňovat hned, či počkat, jakmile úkol dokončí, a rozebrat celý průběh práce až poté (Helms, 1996, s. 66 - 67).

Vliv rodičů na spolupráci při domácí přípravě

„Cílem úkolu je často to, aby si dítě autonomně stanovilo rychlost zpracování úkolu a přebíralo postupně zodpovědnost za správné vypracování, v klidu si opakovalo látku a vštěpovalo si ji.“ (Šulová a kol., 2014, s. 151)

V návaznosti na předchozí definici se Šulová a kol. (2014) zaměřují na negativní faktory při spolupráci rodiče s dítětem na domácí přípravě. Autoři uvádí, že vliv rodičů nemusí být vždy pozitivní. Rodiče žijí často v představě, že domácí úkol musí být zpracován co nejrychleji a hlavně správně. Často bývá důvodem nedostatek času, který je rodič ochotný dítěti věnovat. Je třeba se zamyslet i nad tím, jestli rodiče nepřeceňují schopnosti dítěte. Vystavuje-li totiž

rodič dítě při domácí přípravě opakovaně stresu, zvyšuje tím pravděpodobnost, že dítě bude považovat domácí přípravu za něco negativního.

Za další negativní faktor považujeme předávání nesprávných studijních návyků. Rodiče by měli dítěti napomáhat s tvorbou určité struktury, které je pro domácí přípravu velice podstatná. Pro dítě jsou důležitá jasně zadaná pravidla, která mu přípravu ulehčují a zároveň se díky nim učí určité a postupné samostatnosti. Velmi často se v praxi setkáváme ze strany rodičů s nejasně zadanými pokyny, či matoucími informacemi, díky kterým postupně dochází ke snížení efektivity domácích úkolů.

Rodiče by měli ctít limity dítěte a nepřetěžovat ho. Velmi často se rodiče dopouští chyby právě tehdy, zatěžují-li dítě po dobu delšího časového úseku. To u dítěte vede opět ke snížení jeho sebevědomí, protože není schopno daný úkol splnit v takovém časovém limitu, jaký mu zvolil rodič. Rodiče by měli při spolupráci na domácí přípravě s žákem aktivně naslouchat a spolupracovat a měli by u dítěte vzbuzovat takové pocity, aby nebyli zklamáni a zažívali úspěch (Šulová a kol., 2014, s. 147- 151).

Teoretická část se zaměřovala na spolupráci rodiny a školy, která byla stěžejní pro pochopení tématu diplomové práce. Teoretická část vymezovala pojmy, které úzce souvisí s tématem spolupráce rodiny a školy. Teoretická část odpovídala na otázky, jakou souvislost má v tomto případě rodina, škola a v neposlední řadě i rodič. Dále se věnovala vymezení pojmů domácí příprava a domácí úkol. Stěžejní kapitola teoretické části pojednávala o zapojení rodičů do domácí přípravy žáka na vyučování, zaměřovala se na aspekty, které ovlivňují spolupráci rodičů při participaci na domácí přípravě. Dále se zaměřovala na role, které rodiče při domácí přípravě zastávají, na to, jak probíhá motivace a jakým způsobem se projevují rodičovské strategie.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na strategie rodičů při domácí přípravě žáka na vyučování. Pro praktickou část diplomové práce byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Cílem práce je zjistit, jaké strategie při domácí přípravě žáka na vyučování rodiče volí, a to prostřednictvím metod přímého pozorování v rodině a rozhovoru s rodiči.

Na základě analýzy zjištěných poznatků bylo cílem získat přehled o tom, jak rozdílně probíhají domácí přípravy žáků na vyučování a jak se do ní rodiče zapojují. Dále se výzkumná část zaměřuje na skutečnost, můžeme-li spatřit rozdíly v průběhu a zaměření domácí přípravy v závislosti na stupni vzdělání rodičů zkoumaných rodin.

4.1 Stanovené výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

- Odhalit strategie rodičů při domácí přípravě žáka na vyučování.

Dílčí cíle výzkumu:

- Popsat, jakým způsobem se zapojují rodiče do domácí přípravy žáka na vyučování.
- Odhalit, jakou roli zastává rodič při domácí přípravě na vyučování.
- Popsat názory rodičů na význam domácí přípravy.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké strategie rodiče volí při domácí přípravě žáka na vyučování.

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaký způsob zapojení do domácí přípravy na vyučování žáka rodiče volí?
- Jakou roli rodiče při domácí přípravě žáka na vyučování zastávají?
- Jaký význam rodiče přisuzují domácí přípravě žáka na vyučování?

4.2 Metody výzkumu

V každé rodině bylo vždy provedeno polostrukturované interview, které probíhalo zčásti za pomoci předem vymyšlených otázek. Rámcové otázky byly v průběhu interview doplněny a přizpůsobeny jeho obsahu (Gavora, 2010). První metodou pro kvalitativní typ práce bylo zvoleno přímé pozorování v rodinách. Jednotlivá pozorování byla realizována v přirozených

podmínkách vždy v předem domluvených termínech. Veškerá data byla získávána za účasti všech pozorovatelů, jak uvádí Hendl (2016), pozorování tudíž probíhalo otevřeně a zúčastněně.

Do výzkumných metod byl zařazen polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Na základě tohoto typu otázek se vhodně pracovalo se získanými daty, protože byly již předem vymezeny okruhy témat. Ovšem tento typ interview má i nevýhody a to takové, že díky volně položeným otázkám dochází k částečné omezenosti vůči stanoveným tématům. Nevýhoda se projevuje tak, že jsou participantům kladeny totožné otázky, které nereflektují specifika každého z participantů. Proto, aby nebyly otázky omezeny, byly do rozhovoru zařazeny i spontánní otázky, které vyplynuly na povrch v jeho průběhu. Na základě Hendla (2016) byla splněna kritéria pro polostrukturované interview a rozhovor byl flexibilní.

Rozhovory byly celkem v každé rodině realizovány dva. Jeden ihned při první návštěvě v rodině. Vstupní rozhovor trval 45 minut, pomocí něj došlo nejdříve ke zjištění informací o rodině a na závěr byly rodičům položeny otázky, které jsou stěžejní pro výzkumnou část diplomové práce. První rozhovor byl proveden záměrně s omezenějším množstvím otázek, aby nedošlo k ovlivnění participantů. V této prvotní části byl rozhovor zaměřen na obecnější typ otázek, např. „*S jakým cílem se já, jako rodič, zapojuji do domácí přípravy dítěte?*“, „*Do jaké míry dohlížíte na domácí přípravu dítěte?*“ Otázky směrem k rodině se zaměřovaly na vzdělání rodičů, na jejich koníčky a aktivity, které podnikají ve volném čase. Dále byly otázky směřovány směrem k dětem, kolik mají roků, jaký ročník ve škole navštěvují, jak tráví volný čas.

Při závěrečném rozhovoru byly respondentům položeny otázky, které se zaměřovaly na postoj, který k domácí přípravě žáka na vyučování zastávají. Otázky byly řazeny do tematických okruhů. Znění první otázky je následující: „*Jaký rozdíl spatřuji mezi pojmy domácí příprava a domácí úkol?*“. Dále byly otázky v rozhovoru zaměřeny na motivaci ze strany rodičů, na vymezenou dobu domácí přípravy, zdali rodiče na domácí přípravu dítěte dohlíží, a do jaké míry jim s tímto typem přípravy pomáhají. Před závěrem interview byly participantům položeny otázky pro prohloubení a ověření dat, které vyplynuly z průběhu všech uskutečněných pozorování.

Druhou metodou bylo zvoleno zúčastněné nestrukturované pozorování. Veškerá pozorování se uskutečňovala v přirozených podmínkách v předem stanoveném termínu. Nestrukturované pozorování proběhlo zaznamenáním veškerých zkoumaných a zpozorovaných jevů a situací v průběhu domácí přípravy žáka na vyučování. Díky tomu

došlo k zisku velkého množství dat pro detailní popis právě zkoumaných participantů. Přesná struktura pozorování nebyla předem stanovena. Byl rozpracován pouhý rámeček pro tabulku, viz Příloha IX: Záznamový arch, do které se zapisovaly patřičné údaje, na které se v návaznosti na hlavní výzkumnou otázku tato práce zaměřuje.

Pozorování v pohodlném a přirozeném prostředí bylo realizováno záměrně proto, aby došlo k odhalení rodičovských strategií při jejich pomoci při domácí přípravě a výsledky tak nebyly nijak zkreslovány. Dle Hendla (2016) poskytuje zúčastněné pozorování výzkumníkovi možnost uchopit právě zkoumanou situaci komplexně, protože je schopen porozumět všem souvislostem. Výzkumník je schopen postřehnout automatické a neuvědomované jevy participantů, jelikož je dělají automaticky.

Švaříček & Šedřová (2016) přikládají podstatnou roli i poznámkám pozorovatele. Ty si pozorovatel zapisuje bezprostředně poté, když si při pozorování povšimne určitých zvláštností či zajímavostí. Dle výše zmíněných autorů mají právě tyto postřehy klíčovou roli pro kvalitativně orientovaný výzkum. Zpozorované jevy byly ručně zaznamenávány na arch papíru, a to proto, aby při pozorování nedocházelo k vyrušování respondentů.

4.3 Sběr a analýza dat

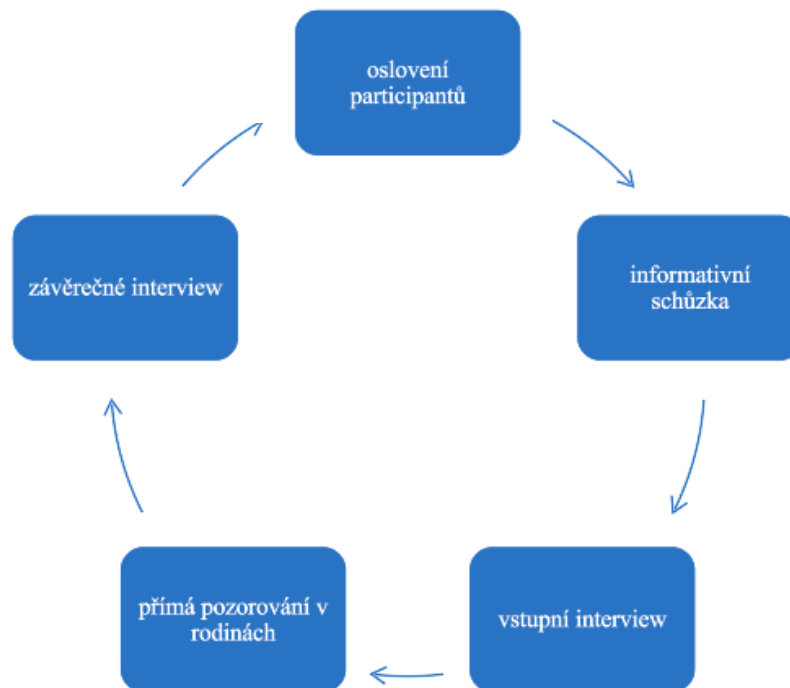
Se sběrem dat se započalo v říjnu roku 2022 vzhledem k tomu, že bylo potřeba oslovit větší množství rodičů, kteří by byli ochotní se výzkumu zúčastnit. Budoucí participanté byli osloveni osobně, vždy s jasně podanou vizí celého výzkumu. Cílem bylo, aby se výzkumu zúčastnili rodiče žáků různých věkových skupin. Celkem bylo během měsíce září osloveno patnáct rodin. Pro účast ve výzkumu se následně rozhodlo pět rodin. Předtím, než bylo uskutečněno první pozorování, proběhla s rodiči informativní schůzka, kde byly ještě jednou zopakovány veškeré náležitosti a proporce výzkumu. Zde rodiče obdrželi k podpisu souhlas o poskytování osobních údajů. V průběhu první schůzky sdělili rodiče diplomantce základní osobní údaje o sobě a o svých dětech, které byly taktéž předmětem výzkumu. Data byla zaznamenávána na papír a nebyl zde pořizován audio záznam. Na konci první schůzky byl dohodnut termín prvního pozorování.

Doba trvání výzkumu byla původně stanovena do konce roku 2022. Vzhledem k tomu, že děti zkoumaných rodičů byly často nemocné, nebo se ne vždy podařilo najít vyhovující termín pro obě strany, výzkum trval do konce února roku 2023. V jeho průběhu došlo ke

snížení participantů z celkového počtu pěti rodin na rodiny čtyři. Rodiče, kteří se rozhodli ve výzkumu od listopadu 2022 nepokračovat, udělili ústní souhlas, že doposud získaná data mohou být ve výzkumu využita, ale nepřejí si, aby byla uváděna jejich jména ani žádné jiné osobní informace. Proto byl výzkumný soubor snížen o jednu pozorovanou rodinu. Na konci výzkumu došlo k analýze a interpretaci dat, která byla získána od rodičů ze čtyř rodin.

Základním materiálem k prováděné analýze byly nahrávky z pozorování v domácím prostředí participantů. Záznamy byly pořizovány v horizontu pěti měsíců, o nichž byli rodiče předem informováni a k nimž poskytli souhlas. K nahrávání byl použit diktafon pro zvukovou stopu řeči. Od každého mluvčího se podařilo získat alespoň pět záznamů. Součástí získaného materiálu je i přepis rozhovorů mezi diplomantkou a rodiči. U každé rodiny je uvedeno, zdali se jedná o rodinu úplnou, či neúplnou, dále také věk, nejvyšší dosažené vzdělání a povolání rodičů, věk a školní ročník dítěte, případně specifické poruchy učení a celkový počet členů domácnosti. Veškeré přepisy získaných dat jsou součástí přílohy diplomové práce.

Audio nahrávky byly přepisovány za použití aplikace MS Word. Přepisy obsahují doslovnou interpretaci veškerého mluveného slova, které mezi žákem a rodičem proběhlo. Přepisy jsou doplněny např. o to, jak se rodič v danou situaci zatvářil, jakou mimiku zrovna udělalo pozorované dítě, jestli u zkoumaných participantů probíhala řeč těla. V transkripci je uváděna i atmosféra, která panovala v samotném průběhu. Záznamový arch, jenž byl součástí každého pozorování v rodině, sloužil i pro záznam o rodinném prostředí. Do tabulky jsme zaznamenávali, má-li rodina dostatečně vhodné prostředí pro plnění domácí přípravy a zázemí zkoumané rodiny. Bylo zkoumáno i to, jestli má žák při práci na domácí přípravě klid od technologií, zda se v jeho blízkosti nenachází mazlíček, který by dítě rozptyloval. Dále jsme sledovali, zda rodiče s dětmi při plnění domácí přípravy nevyrušuje mladší sourozenec či jiný člen domácnosti. Celý průběh sběru dat je pro lepší orientaci uveden na následující straně, viz Obrázek 1: Schéma sběru dat.



Obrázek 1: Schéma sběru dat

4.4 Charakteristika participantů výzkumu

V následující podkapitole budou popsány jednotlivé rodiny, které byly součástí výzkumu. Rodiny jsou pro snazší orientaci v textu označovány zkratkami R1 až R4. Na začátku uvádím základní informace o členech rodiny, viz podkapitola 4.3.

Rodina č. 1

- Matka: 30 let / středoškolské vzdělání s maturitou / asistentka pedagoga
- Otec: 33 let / středoškolské vzdělání s maturitou / mistr na stavbě
- Dítě: 7 let / 1. ročník /
- Počet členů domácnosti: 4

Rodina č. 1 (dále jen R1) je úplná a tvoří ji celkem 4 členové. Společně žijí v centru malého města v rodinném domě, který se nachází nedaleko základní školy. R1 má dvě děti, syna, kterému je 5 let a navštěvuje vesnickou mateřskou školu a dceru Gabrielu, která má 7 let a chodí do první třídy na tamní základní škole.

Matka č. 1 (dále jen M1) má 30 let a v současné době pracuje jako asistentka pedagoga na městské základní škole, která se nenachází v místě bydliště. Vystudovala střední ekonomické lyceum zakončené maturitní zkouškou. Před mateřskou dovolenou pracovala jako provozní restauračního zařízení. Pro své současné zaměstnání absolvovala v dubnu roku 2020 kurz asistenta pedagoga. Ve volném čase chystá tvořivé úkoly pro svoji dceru. Ráda vyhledává doplňující informace z oblasti speciální pedagogiky, aby načerpala co nejvíce inspirace, jak pracovat s dětmi se specifickými poruchami učení. Zjištěné informace zužitkovává jak ve své profesi, tak i pro práci se svou dcerou.

Otec č. 1 (dále jen O1) má 33 let a pracuje v místní stavební firmě na pozici mistra. O1 vystudoval střední průmyslovou školu, kterou zakončil maturitní zkouškou. Před dvěma lety si udělal autorizaci na vodohospodářské stavby, aby si rozšířil pole působnosti ve svém zaměstnání. Mimo čas strávený v zaměstnání se věnuje své rodině. Pravidelně dochází se synem na cvičiště pro psy, kde se učí základní i rozšířené povely pro jejich psa. Dále se vzhledem k zaměření své profese věnují se synem stavbě modelů různých stavebních strojů.

Dítě č. 1 (dále jen D1) se jmenuje Gabriela, má 7 let a navštěvuje základní školu, kterou má v místě bydliště. Již v mladším předškolním věku si rodiče všimli u Gabriely určitých odlišností od vrstevníků v oblasti řeči, na které byli v návaznosti upozorněni i od učitelek z mateřské školy. Od roku 2020 začala s rodiči navštěvovat klinickou logopedku. Díky pečlivosti a trpělivosti matky se soustavně připravovala na pravidelné návštěvy logopedické ambulance. Před nástupem do základní školy jí byla diagnostikována vývojová dysfázie (F80 2). D1 je tvořivě založeno, po vyučování navštěvuje jednou týdně keramický kroužek. Ve svém volném čase ráda kreslí a tvoří z různorodých materiálů. S rodiči pravidelně hrají společenské hry, díky kterým si rozvíjí jemnou motoriku a prohlubuje si své znalosti.

Rodina č. 2

- Matka: 34 let / bakalářské studium / učitelka v mateřské škole
- Otec: 40 let / středoškolské vzdělání s maturitou / údržba strojů
- Dítě: 8 let / 2. ročník / bez specifických poruch učení
- Počet členů domácnosti: 4

Rodina č. 2 (dále jen R2) je úplná a čtyřčlenná. R2 žije ve dvougeneračním rodinném domě, společně s babičkou, v klidné části na okraji malého města. R2 má dvě děti, syna, který má

5 let a navštěvuje mateřskou školu v centru města. Dcera má 8 let a navštěvuje místní základní školu, která se nachází nedaleko jejího bydliště.

Matka č. 2 (dále jen M2) má 33 let a je zaměstnaná jako učitelka v mateřské škole. Pracovní činnost vykonává ve stejné mateřské škole, do které dochází i její mladší syn. M1 vystudovala střední pedagogickou školu a následně úspěšně dokončila bakalářské studium, obor předškolní speciální pedagogika s užším zaměřením a tyflopeditii. Ve volném čase se věnuje svým dětem, se kterými navštěvuje různé tvořivé kroužky a pracovní dílny. Se synem dojíždí na hipoterapii a pravidelně navštěvují i speciální cvičení pro rozvoj motoriky těla. Dále se aktivně věnuje běhu a účastní se i vytrvalostních závodů.

Otec č. 2 (dále jen O2) má 40 let a v současné době pracuje v místní firmě jako údržbář strojů. Vystudoval učební obor autoelektrikář a následně dvouleté navazující studium, které ukončil maturitní zkouškou. Jeho největší vášní je jeho rodina a mimo péči o rodinu považuje za svého největšího koníčka práci okolo domu. Hodně času tráví v garáži, kde ve volném čase opravuje různé předměty i pro své známé. O2 se věnuje trénování mladších žáků ve fotbale ve svém rodném městě. Díky tomu tráví se svými dětmi ještě více času, protože jeho dcera tento kroužek navštěvuje a syn je tam téměř vždy s nimi.

Dítě č. 2 (dále jen D2) se jmenuje Emílie, v tomto roce oslavila své 8. narozeniny. Navštěvuje místní základní školu, kterou má od domu vzdálenou pěší chůzí do 5 minut. Rodiče původně zvažovali, zda ji nezapišou do soukromé anglické školy, která vznikla nedávno v jejich rodném městě. Šlo jim o individuální přístup a rodinnou atmosféru školy. Pro tuto možnost se nakonec nerozhodli, protože D1 nemělo žádné specifické poruchy učení a nemělo problém se zapadnutím do většího kolektivu dětí. Dále zvažovali možnost sportovní základní školy ve Zlíně, ale od tohoto nápadu později také ustoupili, protože by D1 muselo každodenně dojíždět. Nakonec Emílii zapsali do místní základní školy, kterou navštěvovali i její rodiče. D1 považuje za svého největšího koníčka a vášeň fotbal. Fotbalu se věnuje jak aktivně, tak i pasivně. Tréninky má 3x týdně a o víkendu dojíždí na zápasy, či turnaje. Pasivně sleduje fotbalová utkání v televizi nebo navštěvuje místní fotbalová utkání ve sportovním areálu. Emílie má i další řadu koníčků, jako jsou např. jízda na kole, bowling, šipky a v neposlední řadě i různorodé tvořivé činnosti. Pokud má alespoň chvilku času, zkouší různé pokusy, které hledá v zábavných a tvořivých knihách.

Rodina č. 3

- Matka: 35 let / středoškolské vzdělání s maturitou / zubní instrumentářka

- Otec: 35 let / středoškolské vzdělání s maturitou / referent správy majetku a referent dopravy
- Dítě: 7 let / 1. ročník / bez specifických poruch učení
- Počet členů domácnosti: 4

Rodina č. 3 (dále jen R3) je úplná a celkem má 4 členy. Tato rodina bydlí v rodinném domě v malé vesnici. V R2 jsou celkem dvě dcery. Mladší dcera má 5 let a navštěvuje mateřskou školu v sousední vesnici, která je ve vzdálenosti do 2 km. Starší dcera má 7 let a navštěvuje základní školu v nejbližším městě, jež je vzdálené také do 2 km.

Matka 3 (dále jen M3) má 35 let, vystudovala Střední zdravotnickou školu ve Zlíně se zaměřením na všeobecnou zdravotní sestru. V současné době dojíždí do zaměstnání do Zlína, kde pracuje jako zubní instrumentářka. V práci tráví poměrně dost času, a to i vzhledem k dojezdové vzdálenosti okolo 45 minut, někdy i déle, záleží vždy na provozu. I přes pracovní vytíženost tráví se svou rodinou co nejvíce času. Mladší dceru vozí ráno do mateřské školy a poté zaveze do ranní družiny i starší dceru. Po příjezdu z práce se věnuje svým dětem na 100%. Ve volném čase chodí s rodinou na procházky se psem. Ráda sportuje a pracuje na zahrádce u domu.

Otec 3 (dále jen O3) má 35 let, je zaměstnán ve stavební firmě na pozici referenta správy majetku a referenta dopravy. O3 vystudoval obchodní akademii, kterou zakončil maturitní zkouškou. Svému zaměstnání se věnuje velmi svědomitě a vždy pracuje na 100%, někdy i mimo pracovní dobu. Procházky s rodinou, činnosti okolo domu a na zahradě a pomoc svým kamarádům s jakoukoliv prací považuje za náplň svého volného času.

Dítě 3 (dále jen D3) se jmenuje Adéla, má 7 let a navštěvuje základní školu v nedalekém městě. Do školy ji nejčastěji vozí matka, v případě potřeby i otec. D3 je velmi tvořivé dítě a neustále ji baví tvorba jakýchkoliv dáreků a předmětů. V loňském roce si do rodiny pořídili čtyřnohý přírůstek, takže ve svém volném čase ráda pečuje, společně se svou mladší sestrou, o pejska. V souvislosti se svou tvořivostí navštěvuje po škole keramický kroužek, kde vyrábí neustále nové výrobky. D3 bere přípravu do školy velmi zodpovědně a vždy se těší na plnění domácích úkolů. Je zvědavá a ráda se učí novým věcem i mimo školní proces. Paní učitelka si ji ve škole velmi chválí. Tvrdí o ní, že je všem spolužákům nápomocná, a to hlavně těm, kteří mají různé individuální potřeby. Samotná Adéla žádnou specifickou vadu nemá, proto zvládá systém a koncepci školy bez problémů. Dále ve svém volném čase ráda vyrábí různé

domácí parfémů a mýdla, nebo plete náramky a navléká korálky. Tyto činnosti obvykle provádí i se svou mladší sestrou.

Rodina č. 4

- Matka: 37 let / vysokoškolské vzdělání / zástupce vedoucí oddělení mezinárodních vztahů
- Otec: 44 let / vysokoškolské vzdělání / středoškolský učitel
- Dítě: 10 let / Aspergerův syndrom, ADHD
- Počet členů domácnosti: 4

Rodina č. 4 (dále jen R4) je rodinou úplnou a má celkem 4 členy. R4 bydlí v panelovém domě ve větším městě, ve kterém se nachází velké množství základních škol. V této rodině jsou celkem 2 děti. Starší dcera má 13 let a navštěvuje gymnázium ve vedlejším městě a mladší syn Radek, který má 10 let, navštěvuje základní školu poblíž svého bydliště.

Matka 4 (dále jen M4) má 37 let, pracuje na pozici zástupkyně vedoucí na oddělení mezinárodních vztahů. Po základní škole odmaturovala na obchodní akademii v rodném městě a poté se stala absolventskou inženýrského studia na ekonomické fakultě v Ostravě. Její práce ji naplňuje, ráda se vzdělává a ve svém pracovním životě vystřídala již více pozic. Za prací dojíždí do krajského města Ostravy, což je necelá půl hodina cesty z místa jejího bydliště. Volný čas nejraději tráví se svojí rodinou. Vzhledem k tomu, že její dcera hraje závodně volejbal, chodí jí pravidelně podporovat na víkendové zápasy. Ráda tráví svůj volný čas na procházkách po okolí. Velkou část jejího volného času zabere příprava na výuku mladšího syna, kterému diagnostikovali určitou specifickou vadu.

Otec č. 4 (dále jen O4) má 44 let, pracuje jako učitel na víceletém gymnáziu. Vystudoval všeobecné gymnázium, které úspěšně zakončil maturitní zkouškou. Dále jeho studium pokračovalo na vysoké škole, kombinovaným oborem matematika a fyzika. Vzhledem k tomu, že již v mládí začal hrát basketbal, stal se později úspěšným trenérem basketbalu. Díky své lásce k basketbalu později odpromoval na tělovýchovné fakultě v Praze. Ve svém volném čase se mimo trénování basketbalu věnuje své rodině, se kterou jezdí na výlety. Dále se ve volném čase věnuje školní přípravě svého syna i dcery.

Pro větší přehlednost je vytvořena tabulka č.4, která popisuje status rodiny a nynější bydliště.

Rodina	Rodina	Bydliště
R1	Úplná	Město
R2	Úplná	Město
R3	Úplná	Vesnice
R4	Úplná	Město

Tabulka 3: Stručná charakteristika zkoumaných rodin

Tabulka níže byla vytvořena na základě získaných dat o rodinách. Matky jsou v tabulce zkráceně označeny jako „M“, otcové „O“. Číslo za zkratkou udává rodinu, ve které byl výzkum prováděn, viz podkapitola 4.4. Další informace, které nás pro potřeby výzkumu zajímaly, bylo nejvyšší dosažené vzdělání obou rodičů a jejich nynější zaměstnání.

RODIČE	Věk	Nejvyšší dosažené vzdělání	Zaměstnání
M1	30 let	SŠ	Asistentka pedagoga
O1	33 let	SŠ	Mistr na stavbě
M2	34 let	VŠ	Učitelka v mateřské škole
O2	40 let	SŠ	Údržba strojů
M3	35 let	SŠ	Zubní instrumentářka
O3	35 let	SŠ	Referent správy majetku a referent dopravy
M4	37 let	VŠ	Zástupkyně vedoucí mezinárodních vztahů
O4	44 let	VŠ	Učitel na střední škole

Tabulka 4: Stručná charakteristika

Předchozí tabulka byla zaměřena na rodiče, jež byli součástí výzkumu. Pod odstavcem, viz Tabulka 5: Stručná charakteristika dětí participantů (aktéři domácí přípravy), jsou pro snazší orientaci shrnuty informace o dětech, viz podkapitola 4.4, které poskytli rodiče při úvodní schůzce.

Děti	Pohlaví	Věk	Školní ročník	Specifické poruchy
D1	Dívka	7 let	1. ročník	Vývojová dysfázie
D2	Dívka	8 let	2. ročník	---
D3	Dívka	7 let	1. ročník	---
D4	Chlapec	10 let	3. ročník	Aspergerův syndrom ADHD

Tabulka 5: Stručná charakteristika dětí participantů (aktéři domácí přípravy)

4.5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Dle Hendla (2016) se u kvalitativně orientovaného výzkumu provádí analýza dat ihned od počátku výzkumu. Závazné bylo vždy první pozorování v rodině, které bylo poté důkladně analyzováno. Jakmile byly zpozorovány určité zvláštnosti v chování rodičů (např. agrese, nedůslednost, nedodržování pravidel apod.), tyto poznámky byly zapsány do záznamového archu, do jednoduché tabulky a následně jim byla věnována větší pozornost i při dalších návštěvách. Cílem bylo potvrdit, zdali se jednalo o ojedinělý znak ve vzorci chování rodičů, nebo zda je jejich přístup opravdu takový, protože i tyto znaky se podílí na tvorbě strategie rodiče. Již po provedení prvního pozorování v rodině, došlo k drobné obměně osnovy rozhovoru, který byl s rodiči realizován na konci výzkumu.

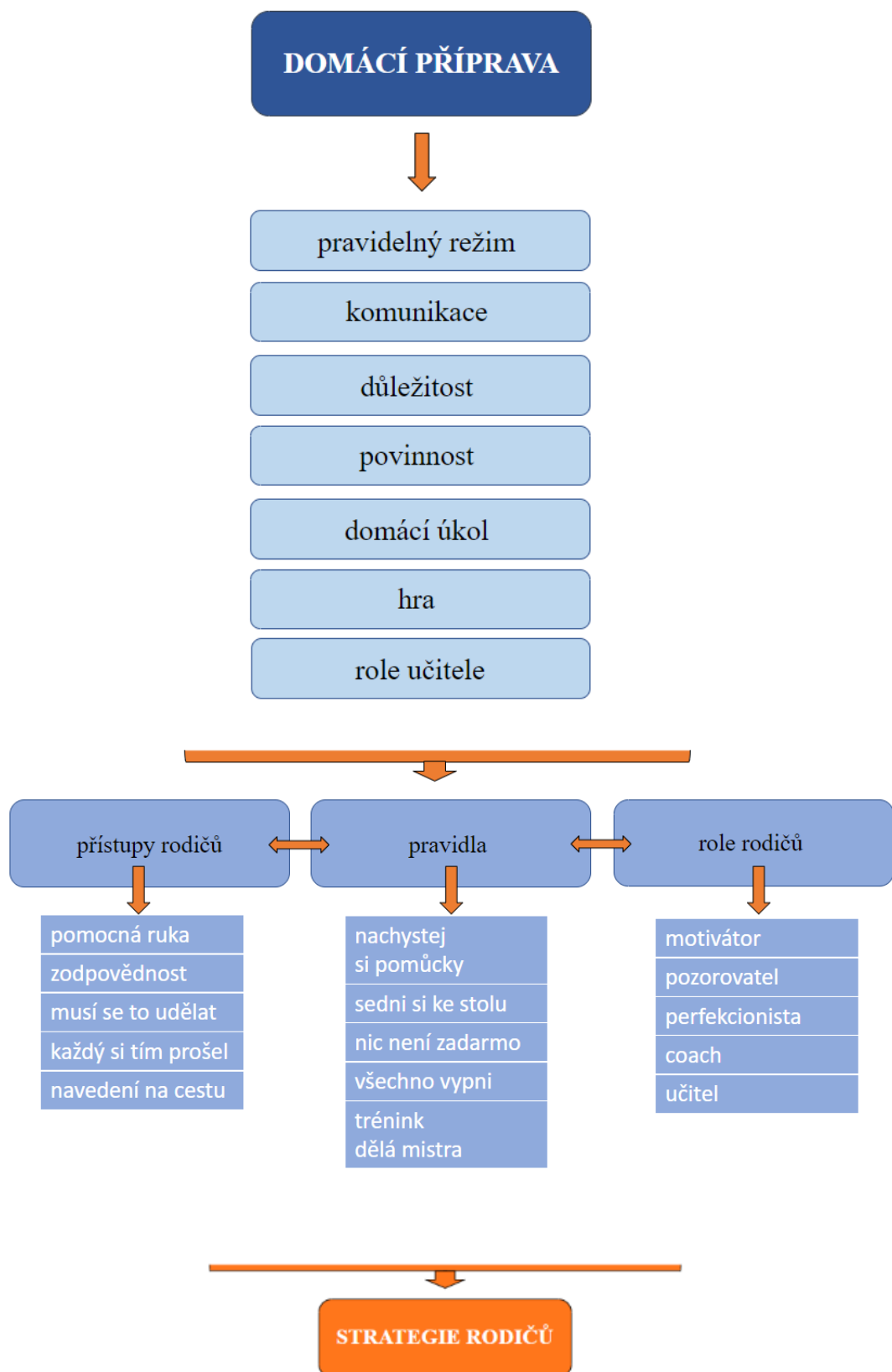
Následně došlo k doslovnému přepisu, konkrétně ke komentované transkripci, veškerých pořizovaných nahrávek. Právě nonverbální projevy participantů hrály pro analýzu dat poměrně klíčovou roli (Hendl, 2016). Pro analýzu byl stěžejní vždy přepis první nahrávky. V tomto přepisu jsou zvýrazněny situace, kterým je v analýze věnována největší pozornost. Díky těmto detailům se formují strategie při domácí přípravě žáka na výuku u příslušných rodin. Další zaznačené záznamy, ze kterých byly využity pouze výňatky, jsou v celém znění

součástí přílohy práce. Díky analýze zjištěných dat došlo ke zpracování smysluplných odpovědí na výzkumné otázky. Přepisy byly pozorně prostudovány bez ohledu na předpoklady, které mohly vzniknout při studiu literatury, jež byla využita v teoretické části diplomové práce. Texty byly rozloženy na jednotlivé úryvky, kterým byly v korespondenci s výzkumnou otázkou, přiřazena vhodná pojmenování. (Hendl, 2016).

Strauss & Corbinová (1999, s. 39) uvádí, že kódování představuje operace, za jejichž pomoci jsou jednotlivé údaje rozebrány, následně konceptualizovány a složeny novým způsobem. Konkrétně při otevřeném kódování byl text jako sekvence rozložen na jednotky. S těmito nově pojmenovanými jednotkami, dle autorů fragmenty textu, se dále pracovalo. V případě jednotek u této diplomové práce se jednalo o slova, sekvence slov, o věty, ale i o celé odstavce.

Jak uvádí Strauss & Corbinová (1999, s. 43), otevřené kódování je částí analýzy, která se zaměřuje na označování a kategorizaci pojmů, jež musí podléhat pečlivému prostudování. Bez provedení prvotního základního kroku by zbytek analýzy nemohl proběhnout. Dle Strausse a Corbinové (1999, s. 153) dojde při prvotním pročitání si poznámek k pojmovému označení, kdy se mnohdy jedná o příliš abstraktní pojmy. Postupným procházením si přepisů, tedy postupem času, získávají záznamy z kódování novou, již více konkrétní podobu.

Díky tomu, že byly přepisy rozhovorů a pozorování tematicky rozčleněny, byl předpoklad, že dojde ke vzniku docela podobných kategorií u všech pozorovaných rodin. V návaznosti na odpovědi participantů vznikaly originální a nové kategorie, které korespondovaly s individuálními výpověďmi jednotlivých rodičů. Na vznik nových kategorií mělo značný vliv i to, že se do rozhovoru zapojovala jak matka, tak i otec zkoumané rodiny. Díky širokému spektru odpovědí rodičů se podařilo vymyslet hned několik zajímavých kategorií a subkategorií. Kategorie, které postupně vznikaly při opakovaném pročitání přepsaných pozorování a rozhovorů, prošly v průběhu analýzy dat určitým vývojem. Zpočátku byly kategorie příliš obecné a nevystihovaly dané podstaty zkoumaných rodin. Po důkladném prostudování transkripcí došlo ke konkretizaci kategorií tak, aby korespondovaly s tím, co bylo v terénu vypořizováno. Vzniklé kategorie byly následně propojeny do vzájemných vztahů, z toho důvodu vzniklo i schéma pro lepší orientaci, viz Obrázek 3: Strategie rodičů na základě role rodiče při DP. Následně vznikaly i jednotlivé subkategorie, na které mají vliv jednotlivé a individuální přístupy pozorovaných rodičů. Získané kódy byly rozděleny dle obsahu a významu do následujících kategorií a subkategorií:



Obrázek 2: Schéma kategorií a subkategorií

SPOLEČNÉ ZNAKY

V následující části práce se budeme zaměřovat na popis jednotlivých kategorií a subkategorií, které vznikly na základě analýzy transkripcí rozhovorů a pozorování. Jako první došlo ke vzniku kategorií, které se orientovaly na společné znaky domácí přípravy (dále jen DP). Tyto kategorie byly pojmenovány na základě podobností, které vzešly z odpovědí rodičů. Situace, které korespondují se vzniklými kategoriemi, jsou pro lepší orientaci v textu barevně rozlišeny. Příklady z pozorování jsou uvedeny za vykonstruovanými závěry z analýzy pozorování a rozhovorů. Průběh analýzy zjištěných dat je více rozepsán v podkapitole 4.5.

Rodiče pokládají za důležité při domácí přípravě následující:

PRAVIDELNÝ REŽIM

Všichni partitipanti, kteří se zúčastnili rozhovorů, uvedli, že je při domácí přípravě důležitá její pravidelnost. (M1): „Snažíme se, ale né vždy se to dá zrealizovat, protože máme i mimoškolní aktivity, které jsou prostě až po družce, takže výjimečně děláme úlohy později...“ Rodiče se snaží naučit děti určité pravidelnosti, proto dochází k plnění DP téměř vždy ve stejnou dobu. (M3): „No, jako my jsme se snažili o zhruba stejný čas každý den, ale to je pro nás celkem nereálné. Holky jsou ze školy a školky doma poměrně brzo, ale já jezdím z práce každý den později... A když teda děláme úkoly doma, tak je děláme hned, jak je to možné.“

Pravidelný režim u pozorovaných rodin spočívá jak v téměř každodenním plnění, tak i v čase, kdy se na DP pracuje. I když se rodinám vždy nepodaří dodržet přesný čas plnění úkolů, snaží se provést DP ihned po příchodu z volnočasových aktivit. (O2): „Když se to podaří, tak fakt hned po příchodu ze školy, ale jinak, jak má kroužky a jezdí se na tréninky, tak to prostě někdy nejde...“

Je potřeba se zamyslet nad tím, že rodiče z větší části uvažovali o domácí přípravě jako o plnění si domácích úkolů. Je důležité uvést, že rozdílnosti pojmů DP a DÚ jsou si rodiče vědomi, ale v souvislosti s pravidelným režimem hovořili o plnění DÚ. Rozdílů mezi DP a DÚ se týkala i otázka v rozhovoru. Některé rodiče tato otázka překvapila, protože nad rozdílností pojmů nikdy příliš nepřemýšleli. (M1) „Tyjo, já jsem nad tím takto nikdy neuvažovala, jako je mi jasný, že to nejsou synonyma, ale prostě jsem vždycky všemu říkala domácí úkoly... A když jsme dělali něco, co nebyl vyloženě úkol do školy, tak jsme to asi ani nijak nepojmenovávali... Možná, že jsem někdy použila něco v tom slova smyslu, že jdeme něco procvičovat, nebo trénovat, aby ti to potom ve škole šlo...“

KOMUNIKACE

Tato kategorie vznikla na základě důkladné analýzy, jelikož se při rozhovoru žádná otázka na komunikaci nezaměřovala přímo. Bylo vyzorováno, že si rodiče na vzájemné komunikaci zakládají. (O2): „*Toto je počítání přes desítku. Tady je třeba 9 plus 6 rovná se..... ale to máš vypočítané a správně. Jen ten poslední není správně. Řekni mi, jak to počítáš, mě to zajímá, jak to počítáš...*“ (O2 začíná být mírně našťvaný, pomalu zvedá na D2 hlas) (D2): „*Já si vezmu tu 17, z toho si odečtu tu devítku. Odečtu si pětku a teď, kolik tam zbývá...*“ (Už začíná být i D2 mírně nervózní a našťvané, protože vidí, jak se tváří O2)... (O2): „*Takže devítku si rozložíš na 5 a 4? Takže 17 minus 5 je teda kolik...?*“ Každý z rodičů komunikuje odlišným způsobem, někdo klidným hlasem, někdo se nechal lehce rozčítit, ale ani v tomto případě komunikovat nepřestali a chtěli po dítěti, aby své tvrzení odůvodnil. (D1): ZA PO-LE (dál zase dlouhá prodleva, dívá se na slovo, jde vidět, že přemýšlí). (M1): *Gábi nešeptej si to, rovnou to čti. Nešeptej si to.* (jde vidět, že M1 je zvyklá, že D1 při plnění domácích úkolů občas ztrácí chuť a motivaci dále pracovat, proto má stále klidný výraz a mluví k D1 normálním hlasem). To, že rodiče se svými dětmi komunikují a neustále je podněcují ke konverzaci je velmi vhodné i do školního prostředí, ve kterém se má rozvíjet komunikační kompetence. (M1): ... „*Když je venku zima, naše kočka Mína ke kamnům spát chodí, kořata tam vodí. Napadne tě ještě nějaké slovo na K?*“ M1 četla básničku v klidu, hezky ji přednášela, aby u D1 vzbudila ještě větší zájem.

Na základě analýzy výše uvedené kategorie, došlo ke zkoumání vzorců chování u všech rodičů, kteří se do DP svých dětí v průběhu pozorování zapojovali. Určité rysy v chování rodičů byly sledovány již od první návštěvy. Data o tom, jak se rodiče v jednotlivých situacích zachovali a jak zareagovali, byla zaznamenávána na papír, do jednoduché tabulky, viz **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů..** Ve stejném duchu se pokračovalo při všech pozorováních, která v rodinách probíhala. Jakmile byl výzkum ukončen a začalo se s analýzou textu, došlo i ke zkoumání zaznamenaných vzorců chování jednotlivých rodičů

Vzorec chování R1

V R1 plnila DP s dítětem především matka. O M1 bylo v rámci pozorování zjištěno, že v průběhu DP byla pozitivně naladěna, byla ochotná nabídnout dceři pomocnou ruku, v případě potřeby reagovala laskavým tónem hlasu. (M1): „*Však tam už to podepsané je. To jsme si jenom zopakovali. Tak, modrý sloupeček, pojď, zkus přečíst.*“ (D1): *(nic, je ticho, dívá se na text, už se nesoustředí... Pohupuje si pod stolem nohama a mne si o sebe prsty na*

rukách). (M1): „ZA“ (odpovídá klidným hlasem, i její výraz je stále stejně klidný a usměvavý).“ Když se zaměříme na průběh domácí přípravy, která byla narušena vnějšími vlivy, např. mladším sourozencem, nebo domácím mazlíčkem, i tak se chování M1 nezměnilo. M1 byla i v tomto případě klidná, empatická a k D1 se chovala mile a přívětivě s úsměvem na tváři. (M1): „Šikulka.“ (Do toho se ozývá mladší sourozenec, „maminko, já půjdu s tatínkem na dvůr zkontrolovat Willyho“... (M1): „Dobře, ale běž se pořádně obléct, je tam zima... Do toho mluví na D1 (klidným hlasem, má úsměv na tváři, celkově má klidný výraz)... (M1): „Gábi, zkus se podívat na další slovo, zkus si ho přečíst a za chvilinku si to spolu zkontrolujeme, ano...?“ Potom pokračuje směrem k mladšímu sourozenci. (M1): „Dej si čepici a rukavice a ty teplý boty, co máš navenek“... (M1) volá na O1, „prosím tě, zkontroluj Honzika, co si oblékl, my tady musíme s Gabčou dodělat ty úložky (i na manžela a mladšího sourozence mluví klidně, má pořád stejnou intonaci a volí stejnou sílu/intenzitu hlasu...). V případě rozrušení D1 volila M1 opět milý přístup plný trpělivosti. Když vyplývalo z pozorované situace, že je D1 unavené a nechce již nadále na DP spolupracovat, M1 zachovala klidnou hlavu a působila vyrovnaným dojmem, který byl opět doprovázen úsměvem na tváři a klidným hlasem. (M1): Gábi, ale ukazuj si tím prstem, nebo mě už opravdu našťveš. Měla sis ukazovat prstem i v matematice, neukazovala sis. U toho čtení je to důležité. Takže prst a obloučky. (M1 stále mluví s D1. Tentokrát už trochu ráznějším hlasem, ale není v něm cítit žádná agrese nebo nátlak na D1, jde vidět, že klidný hlas M1 D1 mírně uklidnilo a nakoplo k další práci na DP).

V průběhu všech pozorování v R1 se u M1 opakoval klidný vzorec chování. Nebyl zaznamenán žádný náznak nátlaku ze strany M1 na D1. Chování M1 se neměnilo ani v napjatých situacích, kdy bylo D1 nesoustředěné, unavené, podrážděné, nebo smutné. I přes různé překážky, které v průběhu DP vyvstaly, M1 ze svých nároků neustoupila, byla vždy důsledná. (M1): „Kolikrát jsi tleskla.“ G: (mlčí a vypadá poněkud nervózně). (M1): „Jednou, že? Tak tam má být jeden velký oblouček.“ (píše jeden oblouček) „Netleskneš VŮ-Z, tleskneš VŮZ, je to tak? Na, vygumuj to, to tak nemůžeme nechat.“ (D1 už vypadá celkem rozhozeně, je na M1 trochu našťvaná, ale M1 si toho nevšimá a stále se s D1 baví klidně a mile).

Vzorec chování R2

V pozorované R2 převažovala při DP participace O2. V případě, že D2 při DP spolupracovalo, přístup O2 byl pozitivní a klidný. Z chování O2 byl vidět jasný zájem o pomoc dítěti s průběhem DP. DP doprovázely podpurné otázky, které byly často opakovány ve snaze aktivizovat D2. (O2): „Emi jak se to učíte počítat?“ (D2): „Nech mě!“ (O2): Já se

tě ptám, jak se to učíte počítat. (D2): Devadesát dva. (O2): „Jak se to učíte počítat, můžeš mi to vysvětlit?“ (D2): „To může každý, jak chce.“ (O2): „Tak ty se to učíš jak?“ (D2): (není slyšet příklad, jen šeptání) rovná se 73. (O2): „A řekneš mi, jak se to učíte počítat?“ (D2): „To je jedno!“ (O2): „Ale mě to zajímá. Zkus mi to vysvětlit tady na tom dalším příkladu...“

Pokud D2 s O2 nechtělo spolupracovat, neodpovídalo nahlas a neodůvodňovalo správné řešení, O2 reagoval zvýšeným a rázným hlasem, čímž se mu téměř vždy podařilo dítě přimět k opakované spolupráci. (O2): „Řekni to nahlas, co tam máš dělat.“ (D2): Tichý člověk. (píše potichu). Pokračuje s dalším příkladem, tentokrát neříká nahlas nic, stejné je to i v dalším případě. (O2): „Děláš si, Emi, srandu, to tam máš napsaný navíc? A tu čárku máš nad čím? Tu máš mezi h a i?“ (O2 začíná zvyšovat hlas), „Můžeš mi odpovědět nahlas, prosimtě?“ (O2 už mluví opravdu velmi rázně), „...já to po tobě chci slyšet proto, aby ses to pravidlo naučila, ne pro srandu králíkům (říká stále rázným hlasem)... Takže co budeš psat dál...?“ (nyní už zase hovoří klidně).

V případě, že bylo D2 při DP vyrušeno mladším sourozencem, O2 se rozčílil, rázným hlasem mladšího sourozence napomenul, ale v komunikaci s D2 byl opět klidný. (O2): „Petře, Nezapínej to, teď se počítá.“ (je slyšet bratra... O2 na mladšího sourozence: „Ty Petře, ale už toho opravdu nechej, běž si hrát do pokoje, nás to ruší“ ...). (D2): „93-7 rovná se...“ (neví, je slyšet bratra, O2 opět usměrňuje mladšího sourozence, tentokrát už hodně hlasitým a důrazným hlasem, následně pokračuje v DP s D2 klidným hlasem).

V případě, kdy D2 nechtělo spolupracovat, nebo bylo dokonce drzé, používal O2 ironické poznámky, na které mu D2 taktéž pohotově odvětilo stejným způsobem. (O2): „Co to tam píšeš, Emi, to je ale hnus. Jak to tam píšeš, prosimtě...?“ (D2): „A jak píšeš ty. No ukaž!“ (O2): „Co je ti po tom, jak píšu já. Toto máš dvě stejný písmenka a je to podobný?“ (D2): (neříká nic). V průběhu pozorování bylo zaznamenáno, že pro O2 bylo těžké se nerozčílit a zachovat klidný hlas, když D2 pracovalo a nekomentovalo své jednotlivé kroky, což po ní O2 vyžadoval. Na O2 bylo vidět, jak na sobě v těchto případech pracoval. V případě počátku rozčilení O2 zvedl hlas, na chvíli se zamyslel, dýchal zhluboka a po chvíli došlo k uklidnění, kdy se i jeho hlas změnil zpět do klidné pozice. V průběhu rozčilení volil důrazný hlas, ale nikdy na D2 nekřičel. Sebekontrola u O2 byla zpozorována v průběhu každé návštěvy v rodině. O2 dokonce sám uvedl v odpovědi při rozhovoru (O2): „...Já jsem na ty děcka takovej ráznej, když už mě nějak rozčílí, na tréninku si můžu dovolit na ně řvát, tam to ani jinak nejde na tom velkém prostoru, ale doma, když děláme úločky, tak se snažím si vždycky napočítat aspoň do pěti, abych na ni neřval a zbytečně ji tak nestresoval, protože potom by

se sekla a nedělala by nic... “ Tuto odpověď O2 potvrdila v průběhu rozhovoru i dcera (D2): „*Tatka na mě občas křičí, ale ne jak na fotbale, tam řve, jak kdyby měl u pusy megafon, oni by ho kluci neposlouchali.*“

Když se do průběhu DP zapojila i M2, vyžadovala po D2 stejný průběh DP jako O2. Kladla důraz na návodné otázky a na komentování jednotlivých kroků při plnění DP. Když na DP spolupracovali s D2 oba rodiče, panovala po většinu času klidná atmosféra. Jakmile D2 nevědělo, jak má odpovědět, M2 použila přirovnání ke každodenní situaci, nebo přirovnání k fotbalu, jelikož D2 je zapálená fotbalistka. (D2): „*Sta-ni..... sta-ny. Mami, co to je stany?*“ (M2): „*Stany máme ve sklepě. Když jsme byli v létě u babičky na zahradě, tak jsme spali v čem...? To je stan, to snad znáš, ne?*“ (D2): „*Aha, no ale stany teda neznám, to jsou jako dva stany jo...?*“ (M2): „*Ano, když je stan, tak to je jednotné číslo a když máš stany, dva stany, nebo tři stany, tak to je co...?*“ (D2): „*Joooooo, tak to je jich víc, to je to, no, množný číslo.*“

Vzorec chování M3

U pozorované R3 opět převládala při spolupráci na DP přítomnost pouze jednoho rodiče, v tomto případě s D3 pracovala na DP M3. V průběhu participace u R3 převládala opět klidná a uvolněná atmosféra. D3 se na plnění DP těšilo, dokonce M3 popoháněla, aby už šli pracovat. (D3): „*Mami, já už mám všechno nachystaný, dneska máme úkol z matiky, to nám paní učitelka ukazovala, jak máme dělat, takže to bude rychlovka...* D3 na M3 dokonce naléhala víckrát, když viděla, že ještě nesedí u stolu. (D3): „*Mamiii, už jdeš? Já už sedím u stolu.*“ M3 odpovídala D3 pohodovým hlasem, i když zrovna před chvílí přijela z práce a byla na ní vidět mírná únava. (M3): „*Udělám si kafe, tak si zatím zkontroluj, jestli máš nachystané všechny pomůcky a za minutku jsem u tebe.*“ V případě, že byl průběh DP z pohledu D3 úspěšný a D3 se cítilo spokojeně, provázela DP ze strany M3 pozitivní nálada. M3 byla vždy ochotná D3 pomoci, a to v tom případě, když si samo D3 její pomoc vyžádalo, ale občas do DP zasáhla M3 i bez vyzvání dítěte. Spontánní vstup do DP nastal např. tehdy, když si D3 nebylo jisté se zadáním příkladu. Odpověď týkající se náhlého vstupu do DP byla součástí odpovědi M3 v rozhovoru. (M3): „*Většinou potřebuje pomoci s přečtením zadání... I když si jako většinou všechno, co jim zadala paní učitelka, pamatuje... Ale i tak zadání si prostě nepřečte... takže to nečekám, až se mě zeptá, a když vidím, že chvíli mlčí, zadání jí přečtu.*“

Když se D3 při plnění DP příliš nedařilo, dělalo chyby, nebo si nemohlo vzpomenout, přístup M3 se nijak nelišil od toho, který volila v tom případě, kdy se D3 dařilo. M3 v případě

nezdaru hovořila k D3 klidným a vlídným hlasem. M3 volila laskavá slova, snažila se D3 povzbudit a uklidnit. (D3): „*Já to nevím.*“ (M3): „*Devět mínus pět?*“ (Rozlož si to číslo jak v předchozím příkladě... To ti pomůže... M3 se snažila D3 namotivovat, aby v počítání pokračovala dál. (D3): „*Čtyři. (škrtna našťavaně číslo v příkladu vedle)*... (D3): „*Já jsem to škrtna špatně!*“ (jde na ní vidět, že je z toho rozhozená, poté škrtná ve správném příkladu). Poté, co M3 vysvětlila, jak má v příkladu postupovat, pokračovali v počítání dál.

(D3): „*Devět rozdělíme na devět a nula.*“ (je smutná, že to má poškrtané a nedaří se jí příklad vypočítat samotné). V tomto případě odpovídala M3 hlasem, který byl plný pochopení, snažila se D3 uklidnit a povzbudit. (M3): „*Ady ještě kousek a máš to. Vždyť ty to umíš, minule jsi to vypočítala celé sama, teď se ti nepodařilo vypočítat jeden příklad. Pojd' zkusit další příklad, já ti s ním pomůžu a uvidíš, že potom ti to zase půjde.*“

Jakmile došlo k vyrušení D3 při DP mladším sourozencem nebo domácím mazlíčkem, u M3 opět převládala snaha o klidnou komunikaci. M3 se vždy pokusila o příjemnou odpověď. V tomto případě bylo vyzorováno, že M3 při vyrušení vždy zachovala klidnou hlavu a odpovídala všem zúčastněným klidným a milým hlasem. (D3): „*Jedna plus šest plus dva rovná se devět.*“ Opět volá sestřička, maminka odpovídá, že musí dodělat s Adélkou úkoly.“ M3 se snažila se odpovídat tak, aby D3 nerozhodila. M3 mluvila při narušení DP klidně a asertivně. Veškerá zaznamenaná data jsou k bližšímu nahlédnutí na konci diplomové práce, viz příloha XI: Záznam dat z pozorovacího archu (R3).

Vzorech chování R4

Do průběhu DP u R4 se zapojovali oba rodiče. Při přítomnosti M4 převládala v průběhu DP pozitivní nálada. M4 s D4 jednala klidně a přívětivě, téměř vždy měla úsměv na tváři. V případě, kdy se D4 při DP dařilo, byla u M4 vyzorována ochota a trpělivost při vysvětlování zadání i daného postupu u jednotlivých příkladů. (D4): „*Seši-ti. Sešity.*“ (M4): „*Tak co tam bude?*“ (D4): „*Sešity. Tvrdé.*“ (M4): „*Tak to tam napiš.*“ (odpovídá klidným hlasem). (D4): „*Potom... potom se po-sa-di-li, aby z-no-vu... Znovu.*“ Jakmile se D4 zakoktalo, nebo se mu nepodařilo přečíst slovo ihned napoprvé, M4 byla trpělivá, počkala na odpověď D4 a poté ho milým hlasem pochválila. (M4): „*Správně, hezky to čteš.*“ I v tomto případě jde z ukázky vidět, že M4 postupovala dle jejich zvyklostí, a to s klidným hlasem.

Při průběhu DP, v jejímž průběhu se D4 nedařilo tak jako obvykle, M4 i O4 volili klidný přístup, který byl patrný z jejich hlasu i pohledu, který byl vyzorován v průběhu

pozorování. Rodiče se D4 snažili v případě neúspěchu, či únavě povzbudit i namotivovat. (D4): „Byl rá-ně-ni... (velké zívnutí, je unavený). (M4): „Tady, pojď, ještě kousek, to zvládneš, dneska se ti daří dobře. I ve škole ti všechno šlo, psala mi to paní učitelka, tak pojď ještě kousíček.“ Na druhou stranu, v případě nutnosti zvolili M4 i O4 ráznější hlas. (M4): „A přečti ten příklad. Přečti to.“ (říká už poněkud rázně). (D4): „5 krát 7... 5 krát 7... 5 krát 7 je... 7, 14, 21, 28, 35“ (říká si všechny násobky)... (M4): „No a přečti to, vždyť to před sebou vidíš napsané a číst umíš, podívej se na to pořádně!“ V tomto případě již volila M4 poněkud ráznější přístup, kterým chtěla D4 mírně povzbudit k lepšímu výkonu, protože bylo na D4 vidět již mírná únava.

Jakmile došlo k narušení průběhu DP, D4 to vždy poměrně dost rozhodilo a nadále nepracoval stejným způsobem. M4 i O4 v takových případech D4 museli namotivovat způsobem odměny, jinak by D4 v DP dál nepokračovalo. V případě, kdy bylo zapotřebí D4 motivovat, mluvili oba rodiče klidně a trpělivě. Rodiče jsou na tento způsob motivace zvyklí, postupují tak i na základě doporučení z PPP, vzhledem k diagnostikovanému ADHD.

DŮLEŽITOST

Rodiče si uvědomují, že celková příprava dítěte do školy je pro ně podstatná. (M1): „Je to velice důležité, připravuje dítě do budoucna... Celkově se jí formuje vztah k učení... A ta představa, že by se nerada učila a nerada zjišťovala nové věci, tak to by asi nejvíc uškodilo jí, protože by ju nic nebavilo a potom si ani toho, co se naučí, moc nevážíla...“ Nejde pouze o přípravu na vyučování, ale jde o přípravu do života. Jde o to, že se dětem nemusí primárně říkat, že se něco učí, protože to chtějí učitelé ve škole, ale ukázat jim, že se učí neustále něco nového, i mimo školu, při jakékoliv činnosti. (O2): „... Já si prostě stojím za svým, že toto je pro děcka důležitý, naučit je určité zodpovědnosti... Že si musí plnit nějaký povinnosti, ať už je to úkol od učitelky nebo to, že něco dělá a sebevzdělává se...“ V návaznosti na odpověď O2, lze poukázat na jeho zájem o vzdělávání jeho dcery, jelikož se zajímá o dění ve školském prostředí. O2 poslouchá i různé diskuse o vzdělávání, nevádí mu ani čtení odborných článků. (O2): „I jak se teď hodně řeší domácí úkoly, jestli budou povinný, nebo ne, tak by se měli všichni zamyslet nad tím, že ta příprava a učení je prostě důležitý a že by to neměli dělat jenom proto, že to po nich chce učitelka ve škole...“

POVINNOST

Rodiče si na základě uvedených odpovědí uvědomují, že se děti musí učit, že v životě existují povinnosti. (M2): „...Vidím, jak si Emča buduje smysl pro povinnost, na čem si zakládá i učitelka ve škole.“

Plnění DP a DÚ považují za podstatné, protože se díky jejich plnění učí povinnostem. Díky tomu, že si děti plní povinnosti, nejen vůči škole, se učí určité zodpovědnosti a samostatnosti.

(O1): „Tak díky domácím úkolům se učí plnit si povinnosti, ne? ...Ona ví, že když jim paní učitelka dá domácí úkoly, tak si je musí splnit... Stejně tak, jak ví, že má doma povinnost vynášet koš a uklízet klec Pepovi, nebo třeba u mě vidí, že poklízím každý ráno slépký, že kdybych to nedělal, tak nemáme vajíčka... Anebo vidí, že chodíme oba dva do práce, žejo...“

Rodiče považují za důležité, že se děti připravují do školy prostřednictvím plnění DÚ. (O3): „... A hlavně se musí naučit, že v životě existují povinnosti, takže teď v té první třídě se to učí na tom, že jim učitelka dává domácí úkoly, naštěstí je ten typ, že si všechno zodpovědně splní, uvidíme, až bude starší (smích)...“ Ve většině případů se snaží nad rámec DÚ vymýšlet různé další úkoly, díky kterým se tyto dovednosti ještě více prohlubují.

DOMÁCÍ ÚKOL

DÚ považují rodiče za stěžejní. (M3): „Hlavně v té první třídě je to potřeba, protože kdyby dělala Adélka jenom úkoly, co jim zadala paní učitelka, tak to by asi na pořádné procvičení a zapamatování nestačilo. No myslím to tak, že je prostě potřeba s těma prvňáčkama pořádně a pořádně všechno dokola opakovat, protože, když se to nenaučí teď, tak s tím budou mít problémy, já si to moc bez domácích úkolů představit nedokážu, podle mě jsou zadávány proto, protože mají smysl...“ DÚ berou jako neodmyslitelnou součást DP. Za pomoci DÚ si žák procvičuje to, co se učí ve škole. Děti respondentů, kteří byli součástí pozorování, si DÚ plnily za přítomnosti rodičů. Dokonce uvádí, že děti raději pracují na úkolech, které jim zadala učitelka ve škole (O4): „Takže u nás je domácí úkol to, co mu zadala paní učitelka, a to prostě splní.“, než na těch, které vymýšlí rodiče nad rámec toho, co mají splnit na další den do školy. (M4): „...Protože jakmile to vymyslíme my, tak ho to nebaví a dělat to nechce, paní učitelka je pro něho stále bohyně, ta cokoliv řekne, tak on udělá, protože je to prostě paní učitelka a ta se musí poslouchat...“

DÚ děti plní, protože to tak mají ze škol naučené. I když se dětem na úkolech někdy pracovat nechce, stejně si je splní. Jeden dalších důvodů, proč rodiče lpí na splnění DÚ, je i ten, že ho později učitelé ve škole hodnotí, přesněji řečeno, známkuji.

HRA

Prostřednictvím hry se u zkoumaných rodin nejčastěji provádí DP. (M4): „...Celkově je důležitý se dítěti doma věnovat, ne jenom psát úkoly, to je většinou nebaví, takže se snažíme vymýšlet nějaký hry, při kterých si všechno tak nějak procvičuje, ale vlastně o tom ani sám neví...“ (O4): „To ho vždycky rozhodí, musíme to podávat formou her, to ho skoro vždycky baví... Nebo prostě vůbec nesmíme zmiňovat slovo úkol...“

Rodiče si s dětmi hrají na školu, či na prodavače v obchodech. Jedno z dětí si dokonce prostřednictvím prodeje vlastnoručně upečených laskomin, šetří peníze, takže si procvičuje i finanční gramotnost. (O2): „Ted' mě ještě napadá, že když Emča občas o víkendu peče ty její pidi vánočky a potom je prodává všem tady v rodině a v ulici, tak to se v podstatě učí nějakému podnikatelskému záměru a taky si šetří svoje peníze...“

Děti společně s rodiči hrají i společenské hry, při kterých se učí dodržovat jednotlivá pravidla a osvojují si i pravidla fair play. Hra neprobíhá vždy za přítomnosti rodičů, děti je hrají s mladšími sourozenci, či s kamarády. (M2): „... A třeba i to, když jsou s holkama venku tady u nás na dvoře... Tak když se dojdou zeptat na něco ohledně stromů nebo třeba, když neví, co znamená nějaký slovo...“

ROLE UČITELE

Na domácí přípravu a její průběh má do značné míry vliv i učitel. (M4): *My hodně spolupracujeme i s paní učitelkou třídní, vzhledem k tomu, že má papír z poradny a opravdu tu pomoc ve škole potřebuje... Takže s ní vždycky všechno vykomunikujeme, co bylo za problém, co mu ve škole nešlo... Ale i to, jak s ním ona pracovala ve škole, tak ať to s ním takto děláme i doma.*“ Rodiče uvádí, že jsou jejich děti ve většině případů motivovaní ze školy, takže při domácí přípravě ne vždy motivují. (M1): „...protože je namotivovaná ze školy od paní učitelky, která je různě odměňuje (razítka, hvězdičky, jedničky atd...)...“

Role učitele při plnění si školních povinností v domácím prostředí hraje dost podstatnou roli. To, jak k žákům přistupuje ve škole, jak je vyučuje a jak se k nim chová, se odráží na žáky v domácím prostředí. (M3): „Tak, jak je to učili ve škole. Samozřejmě i správný úchop tužky, protože na to je pořád ve škole upozorňuje i paní učitelka, takže to musíme pořádně kontrolovat i doma...“ (M4): „Protože i v práci děláme to, co nám někdo zadá, tam si neděláme věci podle sebe. A on tu autoritu k paní učitelce má, on ji opravdu bere tak, že když o řekla ona, tak on to teda udělá.“

Je vhodné, aby mezi rodiči a učiteli probíhala vzájemná a efektivní komunikace a spolupráce (Vališová & Kasíková, 2011, s. 333). (O4): „Takto se nám to osvědčilo. Hodně jsme

v kontaktu s třídní učitelkou, se kterou neustále něco probíráme, já bych řekl, že si s manželkou píšou snad i denně a pokud je to nutné, tak se zajede i do školy na schůzku face to face.“ Rodiče D4 považují za důležitou i komunikaci s ostatními organizacemi, v jejich případě jsou v kontaktu s PPP. (O4): „*Konzultovali jsme to i s PPP, takže toto je pro něho ta nejlepší cesta, aby se aspoň trochu soustředil a aspoň něco si zapamatoval. Díky PPP máme potvrzeno i to, že se nám u něho úspěšně daří rozvíjet perspektivní výkonovou motivaci, za což jsme všichni moc rádi.*“

CHARAKTERISTIKA KATEGORIÍ, KTERÉ SE PODÍLÍ NA VZNIKU STRATEGIÍ RODIČŮ PŘI DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ

Na základě společných znaků, které vyplynuly z rozhovorů a pozorování jednotlivých participantů v domácím prostředí, vnikly následující kategorie. Vzhledem k tomu, že i přes co nejvíce možné zúžení názvu byly jejich názvy příliš obecné, došlo k rozpracování subkategorií, které danou kategorii charakterizovaly do větší hloubky.

PŘÍSTUPY RODIČŮ

Přístup rodičů k domácí přípravě žáka na vyučování je velmi podstatný, jelikož na základě rodičovských postojů dochází i k formování žákovského učení (Lukášová, 2015). Rodiče považují domácí přípravu svých dětí za podstatnou. Na základě plnění DÚ rodiče vidí, jak na tom žáci ve škole jsou, jakou mají aktuální úroveň kognitivních znalostí. (M1): „*Tak pomáhám dceři s tím, aby si splnila domácí úkoly, co jim zadá paní učitelka ve škole...*“ Také rodiče vidí, jak jejich děti uvažují a jak jsou schopni plnit si své povinnosti, které mají vůči škole.

Pro zjišťování dat proběhly celkem dva rozhovory, jeden byl vstupní, uskutečnil se tedy hned při první návštěvě rodiny. Druhý rozhovor proběhl na samotném konci pozorování. Bylo tak učiněno záměrně, aby si i rodiče uvědomili, jak na DP vůbec pohlíží, proč ji se svými dětmi dělají. Je zajímavé, že se výpovědi rodičů na začátku a na konci výzkumu drobně lišily. Jde vidět, že se nad podstatou DP a plnění DÚ zamysleli. Při prvním rozhovoru byly odpovědi rodičů poměrně strohé oproti tomu, jak se k dané otázce rozpovídali při závěrečném rozhovoru. Zpočátku se odpovědi rodičů orientovaly na pomoc svým dětem s domácími úkoly a na opakování, aby to pak děti ve škole uměly. (O4): „*...Takže se oba dva zapojujeme proto, aby si zopakoval to, co se učí ve škole a aby si to pořád dokola procvičoval...*“ Dále zazněly odpovědi typu, že chtějí naučit své děti odpovědnosti a samostatnosti. (O3): „*Myslím si, že v té první třídě se učí jet podle nějakého vzoru, podle*

pravidel a budují si tak smysl pro zodpovědnost, takže přítomnost rodičů je tady na místě... A hlavně se musí naučit, že v životě existují povinnosti, takže teď v té první třídě se to učí na tom, že jim učitelka dává domácí úkoly.“

Na základě výzkumu vyplývá následující tvrzení: rodiče se nad tímto tématem nikdy příliš nezamýšleli, viz jejich odpovědi. (M1): *„Docela jsme se nad tím zamysleli i s manželem a dost jsme se o tom bavili... Že je přece správný, když jí teďka s tou přípravou nějakým způsobem pomůžeme a potom si to nějakým způsobem zautomatizuje a bude vědět co a jak...“* Proto byla tatáž otázka položena i při rozhovoru, který proběhl při poslední návštěvě v rodinách. Mnozí rodiče si uvědomili, že se nad touto problematikou nikdy pořádně nezamýšleli. (M2): *„... A možná kdybych se nad tím zamyslela už dřív, tak bych s ní tu přípravu dělala trochu jinak... Ne jako nějakou nutnost, jako tím myslím nutnost pro mě a manžela... Ale snažila bych se jí to jakýmkoliv způsobem zpříjemnit...“*

Díky proběhlému výzkumu se tedy zamysleli nad tím, proč se do domácí přípravy žáka na vyučování zapojují. (M3): *„Chci, aby ve mně měla oporu a nebála se na mě s čímkoliv obrátit. Já si myslím, když uvidí moji pomoc, tak se naučí si organizovat svůj čas a plnit si svoje povinnosti...“* (O4): *„Celkově je důležitý se dítěti doma věnovat, ne jenom psát úkoly, to je většinou nebaví, takže se snažíme vymýšlet nějaký hry, při kterých si všechno tak nějak procvičuje, ale vlastně o tom ani sám neví...“*

Došlo ke zjištění zajímavých informací. I samotní rodiče si uvědomili, že se díky zamyšlení dá domácí příprava dělat trochu jinak, než jak ji dělali doteď. (M1): *„Já jako rodič jsem přesvědčená o tom, že domácí příprava je prostě stejně důležitá, tak jako podíl mě, rodiče, na její účasti. Připravuje to dítě lépe do dalších let a pevně věřím, že až dítě bude v tom věku, kdy bude samostatné, tak tyto přípravy bude dále provádět samo automaticky a pečlivě.“*

Přístupy rodičů při zapojování do domácí přípravy na vyučování se od sebe zase tolik nelišily. Nejčastěji se rodiče zaměřovali na plnění si povinností, takže vznik určitého návyku na to, že úkoly se plní. (O2): *„...Že si musí plnit nějaký povinnosti, ať už je to úkol od učitelky nebo to, že něco dělá a sebevzdělává se.“* Některým rodičům jde o to, aby se jejich děti naučily prostřednictvím domácích příprav zodpovědnosti. (M2): *„Vidím, jak si Emča buduje smysl pro povinnost, na čem si zakládá i učitelka ve škole.“* Jeden z rodičů uvedl, že se do domácí přípravy zapojuje proto, aby měl přehled o tom, kde se v učivu ve škole žáci nachází a jak dané látce dítě rozumí. (M2): *„Vidím, jaké učivo ve škole právě probírají, takže jsem v obraze, kde se zrovna pohybují i v sešitech a v učebnici. Víím, jak dcera dané učivo chápe, nebo taky někdy nechápe (smích).“*

Díky zopakování této otázky stejného znění i při závěrečném rozhovoru se rodiče nad zapojením do DP dítěte zamysleli a své původní tvrzení poupravili, rozvinuli, viz **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů..** Téměř všichni rodiče si nedokážou představit, že by se do DP dítěte nezapojovali, že by se na DP nijak nepodíleli. (O2): „*Takže na ni při přípravě na školu dohlížím, aby věděla, že to co má umět ví a že má zkoušet odpovědět, i když si není si nejistá... Taky jí říkám, že psaní úkolů je prostě... jako když chodí na tréninky, že žádný fotbalista by nehrál tak dobře, kdyby netrénoval a nepochvičoval....*“ Prostřednictvím úkolů navíc, tedy těmi, které nejsou zadávány učiteli ve škole, se rodiče snaží své děti obohatit o další a nové poznatky. (M1): „*Prostě bych chtěla, abych jí všechno nemusela připomínat a chtěla se připravovat sama od sebe... Nemyslím teď jenom domácí úkoly, ale hlavně to, aby byla zvědavá a chtěla si vždycky o nějakém tématu zjistit víc.*“ DP však ne vždy znamená procvičování násobilky nebo mechanické počítání příkladů. Do domácí přípravy rodiče zařazují návštěvu různých workshopů a dílen, hraní společenských her, vycházky po okolí a v neposlední řadě i to, že si děti hrají venku na dvoře a učí se novým dovednostem. (M2): „*My s dcerou chodíme jednou za tři měsíce na takový workshop, kde jde o to, že spolu trávíme čas a učíme se spolu komunikovat, ukazujeme si tam naši lásku, učíme se i na základě zkušeností o ostatních dvojic, co tam jsou s náma...*“ Pro rodiče je klíčové, aby si jejich děti určité věci prožily, aby dané situace procítily. (M1): „*Řekla bych, že takto to dělá i učitelka ve škole, že jim dává příklady z reálného života, aby se jim to potom v dané situaci, až to opravdu nastane, tak aby se jim to lépe vybavilo.*“ Rodiče se odkazovali i na jejich zkušenosti s učením. (M2): „*Tak to se tak dělalo už dřív, ne? Nebo teda naši to tak určitě dělali, že když mi něco ve škole nešlo, řekli mi to na příkladu z reálného života, aby se mi to líp pamatovalo.*“ Dokonce rodiče v odpovědích uváděli, že je podstatné naučit své děti brát zodpovědnost za jejich chování. (O3): „*Je důležitý je naučit, že když něco udělají, tak že jejich činy budou mít vždycky i následky, to jim vždycky říkáme, když dělají něco, co se dělat nemá, že...*“

Jak bylo uvedeno v předchozím odstavci, rodiče na otázku ohledně jejich zapojení do DP dítěte odpovídali v průběhu úvodního a finálního rozhovoru odlišně. Následující tabulka

byla vytvořena pro snadnější přehled a ukázkou toho, jak se výpovědi rodičů na začátku a konci výzkumu lišily.

S jakým cílem (proč) se já, jako rodič, zapojuji do domácí přípravy dítěte?				
	M1 + O1	M2 + O2	M3 + O3	M4 + O4
V S T U P N Í R O Z H O V O R	-Pomoc s DÚ. -Sebevzdělávání dítěte. -Samostatnost při přípravě dítěte.	-Přehled o probíraném učivu. -Porozumění probíranému učivu. -Návyk na plnění povinností.	-Smysl pro pravidla a povinnosti. -Podpora dítěte. -Smysl pro zodpovědnost.	-Zopakování si učiva. -Procvičování učiva.
V Ý S T U P N Í R O Z H O V O R	-Příprava do budoucna. -Pečlivost při práci na úkolech. -Zautomatizování procesu učení.	-Podpora dítěte. -Přijímání zodpovědnosti do budoucna. -Budování pozitivního vztahu pro celoživotní učení.	-Být nápomocný v případě potřeby dítěte. - Návyk na samostatnost do budoucího života. -Dítě se učí Timemanagment.	-Pomoc při opakování a procvičování učiva. -Automatická pomoc dítěti s návykem na učení a přípravu do školy.

Tabulka 6: Porovnání zjištěných výsledků (proč se rodiče zapojují do DP)

PRAVIDLA

Pravidla jsou pro děti velmi důležitá. Jak uváděli participanti, se kterými byl prováděn rozhovor, bez pravidel by to nešlo. (O1): „*Hmm, pravidla při děláni úkolů...Však bez pravidel by to nešlo, ne? Nemyslím jenom úkoly, ale celkově snad musí umět fungovat podle nějakých pravidel...*“ Díky pravidlům se děti učí určité zodpovědnosti a taky si uvědomují, že pravidla jsou všude a měly by se dodržovat. (O3): „*Myslím si, že v té první třídě se učí jet podle nějakého vzoru, podle pravidel a budují si tak smysl pro zodpovědnost, takže přítomnost rodičů je tady na místě.*“ Vzhledem k tomu, že děti dostávají ze školy DÚ, na kterých mají pracovat v domácím prostředí, se u nich buduje určitý smysl pro dodržování toho, co jim řekla jejich učitelka. (M1): „*A hlavně se musí naučit, že v životě existují povinnosti a pravidla, takže teď v té první třídě se to učí na tom, že jim učitelka dává domácí úkoly, naštěstí je ten typ, že si všechno zodpovědně splní, uvidíme, až bude starší (smích)...*“

Učí se tak i určitému respektu. Rodiče uváděli, že plnění DÚ považují za podstatné. Další úkoly, které jim vymýšlí z důvodu procvičování, tedy něco, co je nad rámec školy, už si dokážou korigovat rodiče sami. Pro dotazované participanty je plnění si úkolu klíčové pro to, aby byly děti připraveny na život. Pravidla vymýšlejí rodiče, ale děti je mohou do určité míry korigovat a podílet se na vymýšlení případné odměny za to, když daný úkol splní. (M2): „*Jako když jsme na procházce a o něčem se bavíme, tak tady asi nedokážu říct žádný pravidla... Když chodíme třeba o víkendu na nějaký společný tvoření nebo workshopy, tak tam se řídíme podle toho, co je nám řečeno...*“ Pravidla, která jsou jasně stanovená, se snaží v rodinách dodržovat. Např. čas, ve který DP probíhá, bývá zpravidla ve stejnou denní dobu, někdy s malými odchylkami. (M3): „*Ten čas je pro nás někdy nereálné dodržet. Holky jsou ze školy a školky doma poměrně brzo, ale já jezdím z práce každý den později... A když teda děláme úkoly doma, tak je děláme hned jak je to možné.*“ Rodiče si mnohdy neuvědomovali, že se jedná o pravidla. Vše bylo vidět i v průběhu jednotlivých pozorování. (M3): „*I sezení u stolu j pravidlo, jo? Dobře no, takže takové to základní pravidlo je, že neodbíhá od stolu, sedí pořádně... Správně... Tak, jak je to učili ve škole. Samozřejmě i správný úchop tužky, protože na to je pořád ve škole upozorňuje i paní učitelka, takže to musíme pořádně kontrolovat i doma...*“ V průběhu výzkumu zaznělo několikrát pravidlo, že musí být vypnutá televize. (O2): „*Taky si vždycky nachystá pití na stůl, protože ona by jinak furt utíkala pro pití a potom by se vůbec nesoustředila... Taky se musí vypnout televize, protože to by se jinak z úkolu nic neudělalo...*“ Podobnou odpověď uváděli i jiní rodiče. (O4): „*Tyjo, další pravidla... Jo, musí být vypnutá telka, protože to bysme se nehli z místa... Musí být motivace...*“ Z počátku byla z participantů cítit nervozita, aby neudělali něco špatně. Poté, co viděli, že se výzkum zaměřuje na to, jak DP příprava probíhá, a nezaměřuje se na obsah, byla atmosféra mnohem více uvolněná. Dále přikládali rodiče podstatnou roli místu, kde DP probíhala. (M4): „*Musí sedět u svého stolu v pokojíku, takže starší ségra tam v tu dobu není, aby měl klid. Musí mít přesně nachystané to, co bude k úkolu potřebovat, s tím mu většinou pomáháme i s manželem...*“ Opakovaly se věty typu: „*Nachystej si, co potřebuješ.*“ „*Sedni si rovně.*“ I v tomto případě se jedná o určitá pravidla, což si rodiče neuvědomovali. V závěrečném rozhovoru došlo k ucelení jejich pohledů i na samotná pravidla. (M1): „*Takový hlavní pravidlo je, že se nemá bát chyb... Ona je taková bojácná a občas si prostě ve věcech moc nevěří... Takže v tomto se ji snažím pořád nějak povzbuzovat...*“

Pro lepší porozumění uváděných odpovědí participantů, byla vytvořena následující tabulka č. 8. V tabulce jsou zaznačeny rozdíly v odpovědích rodičů při vstupním a závěrečném rozhovoru.

Máte určená pravidla, která s dětmi v průběhu domácí přípravy dodržujete?				
O jaká pravidla se jedná?				
	M1 + O1	M2 + O2	M3 + O3	M4 + O4
V S T U P N Í	<ul style="list-style-type: none"> -Pravidla máme. -Jsem s dcerou při plnění DÚ. -DÚ děláme, když dorazí dcera ze školy. -DP předchází povídání o tom, jaký měla den. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pravidla máme. -DÚ se píše u stolu. -Musí splnit všechny zadané DÚ. -Pravidla je třeba opakovat, přirovnáváme k pravidlům, která jsou ve fotbale. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pravidla máme. -Sed' rovně. -Správný úchop tužky. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pravidla máme. -Bez pravidel by to nešlo. -Pravidla moc neměníme. -Musí být vypnutá veškerá technika. -Musí sedět u stolu.
V Ý S T U P N Í	<ul style="list-style-type: none"> -DÚ se píše s Maminkou po příjezdu z práce. -Čtení až po koupání. -Nebát se chyb. -Kontrola při chystání aktovky na další školní den. -Vypínáme televizi. -Sedíme u stolu v kuchyni. -Předem si nachystat vše potřebné. -Volný den od plnění DÚ a DP. 	<ul style="list-style-type: none"> -Příprava místa, kde bude psát DÚ. -Předem nachystané pití, aby se neodbíhalo od stolu. -Vypnutá televizi. -Sourozenec si hraje v jiném pokoji. -Pokud to jde, DÚ se dělají cca ve stejnou dobu. -Jeden den volna od DÚ a DP. -Pokud nevíš, zeptej se. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sed' rovně. -Neodbíhej od stolu. -DÚ se píše převážně s maminkou. -DÚ se píše cca ve stejnou dobu, po příjezdu maminky z práce. -Správný úchop tužky. -Jeden den volno od DÚ a DP. -Když je něco nejasné, neboj se zeptat. 	<ul style="list-style-type: none"> -DÚ se píše u stolu v pokoji. -Předem nachystané potřebné pomůcky. -Prvouka se dělá v obýváku na gauči. -Vypnutá televize. -Pravidelnost v době, kdy se dělají DÚ a DP. -Musí být motivace.

Tabulka 7: Porovnání zjištěných výsledků (jaká se dodržují pravidla v průběhu DÚ)

Pravidla se od sebe příliš neliší vzhledem k věku dětí, které byly pozorovány při plnění jejich DP. Všichni účastníci přisuzují určitým stanoveným pravidlům důležitou roli. Díky pravidlům se děti lépe orientují v tom, co bude následovat po příchodu ze školy. Rodiče zvolili i obecnější pravidla, jakými jsou např.: psaní DP u stolu, správně sezení, DP se dělá ve vymezeném čase. Většina rodičů si uvědomuje, že díky pravidlům se děti učí určité zodpovědnosti. Pravidla nás obklopují v denním životě, proto je důležité, aby si na ně děti zvykaly právě i při práci na DP. Všichni pozorovaní rodiče uvedli, že je pro jejich děti důležité i to, aby měli od plnění si jejich školních povinností den volna. Proto všechny pozorované děti ví, že v jeden den mají od DP a DÚ volno. Někteří rodiče při rozhovoru uváděli, že jejich děti si ani mnohdy neuvědomují, že se zrovna při konkrétní činnosti jedná o DP. Pokud dítě neupozorní na to, že se jde procvičovat něco do školy, tak se plnění a procvičování dovedností a naučených vědomostí schovává do hraní her, nebo třeba návštěv přírody, či muzeí. Při pozorování bylo patrné, že některá pravidla mají děti opravdu zautomatizovaná. Jednalo se především o to, že DP probíhala většinou na jednom a tom samém místě. Děti si automaticky nachystaly pomůcky, které poté při plnění DÚ využily. I když rodiče uváděli, že se pokouší, aby děti při práci na DP nevyrušoval mladší sourozenec, či technika, ne vždy to bylo pravidlem. Mladší sourozenci narušovali pozornost dítěte kdykoliv od rodičů něco potřebovali. Pozornost pozorovaných dětí mnohdy narušovaly i běžné zvuky, jako např. zvuk doprané pračky, puštěná myčka v kuchyni, štěkající pes apod. (O2): „*Takže 20 mínus 2 je 18, je to správně?*“ (D2): „*Jo.*“ (O2): „*A 18 mínus kolik je 16? Kolik odečteš? Mínus kolik?*“ (D2): „*Jako 18 mínus 16?*“ (Do toho jde slyšet štěkot psa ze zahrady... Do konverzace mezi D2 a O2 se vkládá i mladší sourozenec... „*Tati, na co tam ta Agáta asi štěká...? Myslíš, že je tam zloděj? Já bych to měl jít zkontrolovat... Emi, obleč si policejní uniformu a jdu na to...*“ do toho se přidává M2 „*Peťo, prosím tě, běž do pokoje, Emča píše úlohy a potřebuje u toho klid, nechej Agátu Agátou a jdi si zase hrát...*“ mladší sourozenec se nenechá tak lehce odsunout „*...ale mami, co když je tam opravdu ten zloděj, já to musím zkontrolovat, půjdu říct babičce, ať tam zajde se mnou, jo...*“). Podobně tomu bylo i v jiné rodině. (D3): „*Pět rozdělíme na čtyři a jedna.*“ (Přerušeni sestrou a psem, Adélka přestává počítat. Maminka odvolá sestru i psa a vyzve Adélku, ať pokračuje)... „*Devět rozdělíme na čtyři a pět... Devět rozdělíme na pět.....*“ (přerušeni sestrou, Adélka se přestává soustředit a nepočítá... Mladší sourozenec se ptá M3: „*maminko a půjdeme se potom ještě projít s Maxíkem? My jsme s ním s tatínkem byli odpoledne jenom na dvoře, ale nebyl na vodítku...*“ (M3) říká O3: „*Prosím tě, běžte s tím Maxem hned, nebo s Adélkou ty*

úkoly neuděláme, už je unavená, tak ať to neděláme ještě další hodinu...“ (M4): *Ady pokračuj, vždyť už to skoro máš. Nic si nepokazila. Pojd' prosím tě.*“

Docházelo i k jiným situacím, kdy bylo pozorované dítě vyrušeno, např. boucháním nádobí při vaření, někdy dokonce i druhým rodičem, který si neuvědomil, že DP narušuje. Samozřejmě DP narušovaly i zvuky zvenku. (D3): *„Sedum rozdělíme na jedna a šest. Sedum rozdělíme na dva a sedum“.* (Do toho se ozývá manžel z kuchyně... *„Lásko, co mám udělat k tomu masu, těstoviny, nebo nějaký špagety... „Zemáky asi nemáme a jet se mi pro ně nechce...“* (M3): *„Prosím tě, udělej k tomu klidně špagety, my tady s Adélkou děláme úkoly, tak to potom dodělám...“*

Někdy byla v provozu i ona zmíněná televize, kterou si samozřejmě znovu opakovaně zapnul taktéž mladší sourozenec. (M1): *„Tak a teď to pěkně vyhláskuj.“* (M1 mluví s D1 stále klidným hlasem). (D1): *„Ale já to chci ukázat potom tatkově.“* Čte *TÁ-TA MÁ MÁ-MU.* (s rozzářenými očima sděluje mamince). (M1): *„Tak a teďka mi to ještě vyhláskuj po písmenku.“* (na M1 jde vidět mírná únava, do toho si mladší sourozenec zapíná televizi... (M1): *„Jeňo, okamžitě to vypni, však vidíš, že Gábinka ještě dělá úložky, takže to vypni, vezmi si tablet, ale televize nepojede...“*). Podobná situace s narušením průběhu DP nastala i u R2. (O2): *„Co děláš? Co tam píšeš, můžu vědět?“* (Do toho si mladší sourozenec nenápadně zapíná televizi a postupně zesiluje zvuk. (O2): *směrem k mladšímu sourozenci: „Petroneli, padej od té televize, Emča dělá úkoly a ruší ji to, ona ti taky nedělá naschvály, když děláte s maminkou logopedii...“* Mladší sourozenec dělá, že neslyší, proto O2 volá M2: *„Miláčku, prosím tě, vezmi Petřisko někam do pokoje nebo ven, zase zapíná televizi a my to potřebujeme s Emčou dodělat...“* (M2): *„Já doskládám myčku a půjdeme si hrát s legem, jo?...“* (O2): *„Vezmi ho tam prosím tě hned, my potom myčku doskládáme s Emčou...“* ... Do toho začíná protestovat Emilka, že ona myčku skládat nebude, že ji skládala včera... *Jakmile vzala M2 mladšího sourozence do pokoje, pokračují v DP.* (O2): *„Tak, kde jsme to skončili, pokračuj.“*

Děti při plnění DP dokázaly rozhodit i zvuky, které slyšeli z ulice. (D4): *„Slyšet, mlýn, blýskat se, polykat, plynou (nevyslovuje t)...“* (M4): *Výborně. A po M zvládneš taky?* (D4 říká mamince: *„mami, co to tam je venku za zvuky, to zní jak nějaká velká vrtačka“* ... M4 odpovídá: *„Ráďo, to je ta sbiječka, dělají venku přece ten nový chodník“* ... D4: *„Já se chci jít podívat, jak to dělají“* ... M4: *„Radečku, jak si doděláš úkoly, tak se můžete jít s tatínkem podívat“* ... D4: *„ale já chci jít hned!!!“* (M4): *„...hned nepůjdeš, nejdřív doděláme úkoly a*

potom až bude sbíječka“... D4 říká smutně... „Ach jo, tak dobře“...). (M4): „Tak pojd', pokračujeme...“.

Z výše uvedeného textu a příložených ukázek vyplývá, že i když mají rodiče s dětmi stanovená určitá pravidla, která jsou za běžných podmínek dodržována, mnohdy dojde i k jejich porušení, či narušení. V průběhu pozorování docházelo k dodržování pravidel, pouze výjimečně docházelo k narušení, ale vždycky se podařilo daný rušivý element vyřešit a práce na DP pokračovala v poklidu dál. Díky stanoveným pravidlům probíhaly DP v určitém tempu, které bylo zvoleno rodiči i dětmi. Děti si automaticky chystaly potřebné pomůcky, na nic se rodičů neptaly. V průběhu DP, když si nebyly jisté, dotázaly se rodičů, jak mají pokračovat, což mají rodiče taky zvolené za určité pravidlo.

ROLE RODIČŮ

V průběhu všech pozorování, došlo k zapisování jednoslovných kódů, které seděly na aktuální chování rodiče. Na základě provedených pozorování došlo díky analýze přepisů k potvrzení rolí, které rodiče při participaci na DP zastávali. Chování rodiče mnohdy ovlivňovala i aktuální situace, které DP narušovaly. Během některých pozorování bylo zpozorováno, že byli rodiče unaveni, či se jim do plnění DP příliš nechtělo, ale ani tyto skutečnosti neovlivnily role, které v průběhu přípravy zastávali.

Každý rodič se vyznačuje jiným přístupem k plnění DP. Na základě zaznamenaných údajů v tabulce došlo následně k opětovné analýze všech pozorování za účelem zjištění, jak se v daných situacích rodiče chovali. Zdali jejich chování a postupy práce korespondovaly s odpověďmi, které uváděli při rozhovorech. Vymezení následujících pojmů bylo klíčové pro výzkumnou část této práce, jelikož role rodiče má vliv na volbu strategií, které volí při jejich zapojování do DP žáka na vyučování. Po důkladném prozkoumání veškerých dat vznikly následující subkategorie.

Na základě zaznamenaných dat vznikla následující **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**, na základě nichž se stanovily následující role rodičů.

VÝČET ČINNOSTÍ RODIČŮ PŘI PARTICIPACI NA DP	
M1	kontroluje, pozoruje, pozoruje, vysvětluje, opravuje, opravuje, pozoruje, vysvětluje, opravuje, opravuje
O2	vysvětluje, navrhuje otázkami, navrhuje, vysvětluje, ptá se, rozčiluje se, rozčiluje se, navrhuje, komunikuje, vysvětluje, rozčiluje se, navrhuje
M3	motivuje, kontroluje, kontroluje, opravuje, kontroluje, ujišťuje, kontroluje, opravuje
M4	zadáva, kontroluje, upozorňuje na chybu, motivuje
O4	kontroluje, upozorňuje na chybu, ujišťuje, kontroluje, upozorňuje na chybu, vysvětluje

Tabulka 8: Výčet činností rodičů při DP

• RODIČ PERFEKCIONISTA

Hovoříme-li o rodiči perfekcionista, je třeba vyzdvihnout jeho precizní připravenost na práci, kterou bude s dítětem provádět. Dalším znakem, který je třeba zmínit, je schopnost asertivního chování. I když byla na M1 při některých pozorováních vidět značná únava, své role rodiče jako pomoc dítěti při DP splnila dle nejlepších očekávání. V průběhu DP s dítětem mluvila klidným a milým hlasem. M1 dítě při jeho práci na DP pozorovala, kontrolovala a v případě potřeby i upozorňovala na chyby, které společně opravili a dovedli k dokonalosti. V tomto případě se potvrdilo i tvrzení o dodržování pravidel, které v R1 fungují. Dítě mělo před začátkem DP nachystané potřebné pomůcky. DP probíhala vždy ve stejném čase. Pracovní plocha byla uklizená, aby D1 v průběhu práce na DP nic nerozptylovalo. Došlo i k dodržování pravidla o vypnutí techniky, kdy mladší sourozenec vždy na vyzvání M1 vypnul televizi, aby D1 nenarušovala práci na DP. Až na drobné výjimky mladší sourozenec do DP nezasahoval, tudíž mohlo D1 pracovat v klidném prostředí. Když se zaměříme na chystání školních pomůcek na následující den, D1 si pomůcky chystalo opravdu samo, rodiče kladli otázky typu: „*Proč si tam dáváš tento*

sešit...?, nebo v případě, když viděli, že si do aktovky zapomněla něco vložit, volili otázku typu: „*Kterou vyučovací hodinou zítra ve škole začínáte...?*“, a to záměrně, aby se D1 zamyslelo nad tím, má-li v aktovce všechno potřebné na další školní den.

Další skutečnost, na kterou je třeba poukázat, je ta, že M1 k pomoci při DP přistupovala opravdu zodpovědně. Při kterémkoliv cvičení, které D1 provádělo, pozorovala, jak se v jeho průběhu tváří, protože mimika mnohdy prozradí víc než slova. Jakmile viděla u D1 nejistotu, či strach, položila mu otázku, aby se zamyslelo, čímž mu mnohdy pomohla k nalezení správné odpovědi. V průběhu všech pozorování bylo vidět, že má D1 v M1 velkou důvěru a v případě nevědomosti se na rodiče nebojí obrátit. M1 se vždy snažila o co nejjasnější vysvětlení toho, s čím mělo D1 v danou chvíli problém splnit. V případě, když se D1 neorientovalo ani po podání návodných informací, M1 zvolila jiné vysvětlení. M1 s dcerou mluvila pomalu a srozumitelně. V participaci M1 na DP byl vidět vliv jejího zaměstnání. Vzhledem k tomu, že pracuje jako asistentka pedagoga, věděla vždy, jak D1 pomoci a jak s ním komunikovat. Většinou volila M1 takový přístup, který vyhovoval hlavně D1.

Rodič perfekcionista usiluje o to, aby byly splněny všechny úkoly i jejich dílčí části co nejlépe. Jak uvedla M1 i v rozhovoru, je v kontaktu s třídní učitelkou dcery, se kterou v případě potřeby konzultují případné nejasnosti. Proto se M1 snaží k DP přistupovat v podobném duchu jako učitelka, která má na D1 také značný vliv. Všechny DÚ byly v průběhu všech pozorování splněny. I když bylo někdy úkolů poměrně dost, zaměřovala se M1 i na procvičení toho, co D1 činí podstatně velké problémy. Vše bylo opět precizně splněno, z čehož mělo radost i D1.

Role rodiče perfekcionisty je klíčová i v komunikaci, která probíhá mezi D1 a M1. Všechny příklady, které byly D1 uváděny, byly napasovány D1 na míru. M1 záměrně používala takové oblasti, které jsou D1 blízké, protože ví, že jakmile užije přirovnání na něčem, co dceru zajímá, D1 rychleji zareaguje, zamyslí se a poté správně odpoví. M1 v roli rodiče perfekcionista se snažila uvádět příklady z reálného života, což koresponduje i se strategií, kterou ve vyučování volí třídní učitelka D1.

M1 dbala na to, aby bylo všechno pečlivě vypracováno, i v případě, že se jednalo o procvičování nad rámec DÚ. Pokud se např. v průběhu společenské hry nedodržovala pravidla, upozornila M1 na to, co se dělá špatně a poté se hrálo již dle pravidel. Na základě přístupu a role, jež volí M1 je tímto způsobem zvyklé pracovat i D1. D1 chce mít veškeré úkoly v pořádku, chce mít všechno precizně vypracované.

• RODIČ COACH

Rodič, který při DP postupoval jako coach, dbal na několik základních pravidel, která se musela dodržovat. Přístup O2 byl celkově velmi přímý a jasný, což bylo viditelné v průběhu všech pozorování. Vzhledem k tomu, že O2 ve svém volném čase trénuje děti ve fotbale, odrážely se jeho postupy a přístup i při průběhu v DP.

Rodič v roli coache se zaměřuje na efektivní komunikaci. Všechno muselo být v DP splněno, a pokud nastal problém, došlo k podrobnému rozebrání daného problému. O2 v případě nepochopení podněcoval D2 k podrobnému vysvětlení. Když viděl, že udělala dcera chybu, zastavil ji a vyžadoval okomentování celého příkladu. V průběhu DP se snažil O2 komunikovat v rozvitých větách a souvětích. D2 jeho postupy nebylo nijak zaskočeno, proto i v tomto případě můžeme potvrdit, že O2 dodržuje zásady a postupy, o kterých se zmínil při vstupním i závěrečném rozhovoru.

Zároveň se O2 snažil prostřednictvím pomoci při DP nastavit určitý vzorec pro zodpovědnost. Jak uvedl i v rozhovoru: ... „*Já si prostě stojím za svým, že toto je pro děcka důležité, naučit je určité zodpovědnosti... Že si musí plnit nějaký povinnosti, ať už je to úkol od učitelky nebo to, že něco dělá a sebevzdělává se...*“ Na základě zjištěných informací ohledně naučení se zodpovědnosti a dodržování pravidel dochází opět k potvrzení role rodiče coache.

V průběhu pozorování DP u D2 bylo zjištěno, že velmi často zkoušela trpělivost O2. O2 nešel s odpovědí nikdy příliš daleko a odpověděl přímo tak, jak to cítil. I když k němu byla dcera v průběhu DP drzá, nic si nenechal líbit. Bylo vidět, že jsou spolu zvyklí spolupracovat, jak na DP, tak i na hřišti. O2 věděl vždy jak D2 trefně odpovědět, aby nedostala další šanci ke komentáři.

Pomocí při DP se O2 snažil o zlepšení výkonu D2. Např. při DÚ z matematiky se O2 zeptal, jakým způsobem se příklady učili počítat ve škole, a poté nabídl D2 jiný způsob, jak by mohlo přijít k výsledku. Díky častému dotazování se O2 směrem k dceři, jak by postupovala, se O2 snažil o uvolnění dceřina potenciálu a ukázat jí, že vždy existuje několik způsobů řešení. Díky nabídce různých cest a přístupů by mělo postupem času u D2 dojít k úspěchu.

• RODIČ POZOROVATEL

Rodič v roli pozorovatele se projevuje klidným chováním, pro které je typický milý a přívětivý hlas. Klidný hlas má v případě potřeby pomoci dítěti při DP za úkol uklidnit a za pomocí návodných otázek dovést pomalu k výsledku, či k určitému cíli. M3 do DP dítěte

příliš nezasahovala. Pokud D3 potřebovalo pomoc, obrátilo se na M3 s konkrétním dotazem. Vzhledem k tomu, že se jedná o žákyni první třídy, M3 považuje určitou kooperaci při provádění DP za podstatnou, jak uvádí i při rozhovoru: „...*Já se snažím na Adélku dohlížet 100%... Do domácího úkolu jí zasáhnu jenom tehdy, když to chce ona... jako samozřejmě, je v první třídě, takže jí musím vždycky přečíst zadání a párkrát jí zopakovat, co má dělat... Ale až bude větší, tak tady tuto pomoc potřebovat nebude a bude mít nastavený určitý řád, jak domácí úkoly dělat a hlavně to, že se prostě úkoly plní...*“

I pro rodiče, který je u DP přítomen spíše v roli pozorovatele a do DP zasahuje co nejméně, je podstatné, aby se dítě naučilo plnit si své povinnosti vůči škole. Celkově se M3 snaží dceru díky pravidelné DP připravit na různé situace, které ji mohou v životě potkat. Nastavení určitého řádu vede k postupnému osvojování si pravidel a činností. Rodič pozorovatel do DP zasahuje opravdu jenom tehdy, pokud je to nutné. M3 v případě potřeby dokáže dceru podpořit, určitým způsobem ji namotivovat. Když už M3 na D3 vidí únavu, nikterak tuto situaci nekomentuje a pouze ji po určité době ujistí o pravdivosti výsledku.

U pozorování D3 při DP bylo zjištěno, že mu rodič v roli pozorovatele vyhovuje. Když D3 vidí M3 ve své blízkosti, cítí se při plnění DP více jisté. M3 je pro dceru při DP podporou a oporou jak v případě úspěchu, tak i v případě obtíží. V průběhu pozorování bylo patrné, že když si D3 nebylo jisté s odpovědí, zadávalo se na M3 a po chvíli vědělo odpověď. V tomto případě M3 zůstala potichu, nijak do přemýšlení D3 nezasahovala. V opačném případě, když M3 komunikovala s mladším sourozencem, který je při DP vyrušoval, vypadalo D3 nervózně, protože necítilo matčinu pozornost.

Pro rodiče pozorovatele je důležité, aby rozpoznal, kdy dítě potřebuje opravdu pomocnou ruku. M3 měli s D3 domluvené pravidlo, že pokud si nebude jisté, zeptá se buď M3 nebo O3. I když se jedná o pravidlo, které bylo při většině pozorování dodržováno, nastaly i výjimečné situace, kdy si D3 o pomoc nepožádalo. V tomto případě vše záviselo na pohotovosti M3. M3 musela rychle a kriticky vyhodnotit, na kolik je situace vážná, aby do prázdného ticha, kdy D3 přemýšlelo, zasáhla, nebo naopak nechala D3, aby se ještě jednou zamyslelo. Při pozorování byly k vidění obě situace, a tedy, když M3 do přemýšlení D3 zasáhla, kdy sama M3 později okomentovala, že jakmile potřebuje D3 opravdu s něčím pomoci, začne se dívat kolem sebe a vyhýbá se očnímu kontaktu. Stala se i opačná situace, kdy D3 očekávalo pomoc od M3, ta ale situaci vyhodnotila tak, že si D3 poradí samo a do procesu přemýšlení zasahovat nebude. V tomto případě ji po chvíli povzbudila a D3 si na výsledek opravdu přišlo samo.

• RODIČ MOTIVÁTOR

Rodič se může při pomoci dítěti s DP ocitnout i v roli motivátora. V tomto případě se nejedná příliš o motivaci vnitřní, i když se o to M4 postupně snaží. Vzhledem k tomu, že má D4 Aspergerův syndrom a ADHD, je pro něj velmi těžké udržet pozornost, proto volí M4 motivaci ve formě odměn a trestů. M4 v případě nutnosti využívá odměny, kterou D4 získá téměř vždy bezprostředně ihned po podaném výkonu (Pavelková, 2002).

DP s rodičem motivátorem probíhala v poklidné atmosféře a M4 mluvila převážně klidným a vyrovnaným hlasem. Proto je důležité poukázat na zvládnutí komunikace. I když M4 v rozhovoru uvedla, že je při DP většinou klidná a D4 nic nevyrušuje: „...*teda pokud na něho zrovna nekřičím (smějí se oba dva s manželem). On by nic neudělal, kdyby tam byl hluk. To musíme ztlumit i televizi v obýváku, pokud je zrovna zaplá. Ségra většinou z pokojíku odchází, protože by ho to rozptylovalo...*“, tak i tehdy je zapotřebí motivace, jelikož pozornost D4 byla dost často narušena naprosto běžnými zvuky, jako bylo spláchnutí záchodu, nebo parkování auta na ulici... V tomto případě využila M4 motivaci a za výkon, který následně D4 podalo, mu slíbila nějakou odměnu. V rozhovoru uváděli M4 i společně s O4, že se nejčastěji jedná o motivaci s příslibem návštěvy bazénu, nebo koupí zmrzlíny, či bezprostředním odchodem po dokončení DP na hřiště.

M4 velmi často D4 chválila a ujišťovala ho v tom, že si vedlo při daném cvičení dobře. Zde bylo vidět, že se mu pochvaly od M4 líbí a došlo k určitému popostrčení k podání dalšího dobrého výkonu. Vzhledem k tomu, že M4 navštěvuje s D4 i PPP, se mé tvrzení o tom, že na D4 do určité míry funguje i perspektivní dlouhodobá motivace, potvrdilo, jak uvedla M4 i v rozhovoru: „...*Díky PPP máme potvrzeno i to, že se nám u něho úspěšně daří rozvíjet perspektivní výkonovou motivaci, za což jsme všichni moc rádi.*“ I na D4 bylo vidět, že se mu pochvala od M4 zamlouvala a následně pracoval na další části úkolu s novým odhodláním (Pavelková, 1990).

• RODIČ UČITEL

Role rodiče učitele má za jeden z hlavních rysů komunikaci ze strany rodiče směrem k dítěti. V tomto případě volil O4 klidný, většinou i rázný hlas. O4 byl při DP přítomen a do procesů myšlení D4 zasahoval ve značné míře. Četnost zásahů do DP hraje pro tuto roli rodiče klíčovou roli. Úkolem tohoto typu rodiče je navádět dítě směrem, kterým by se měla DP ubírat. Jakmile si O4 všiml, že si D4 není jistý, nebo že mu odpověď úplně vymizela, zasáhl a upozornil dítě na to, že odpověděl špatně nebo popřípadě neodpověděl vůbec. V případě

pozorování konkrétního dítěte v této rodině by se dala role rodiče jako učitele specifikovat ještě více, a to konkrétněji na učitele zastávajícího transmisivní přístup výuky. O4 takto postupoval při DP hlavně z toho důvodu, že má D4 Aspergerův syndrom a ADHD. Jak uváděl O4 i v rozhovoru: „...*My musíme být hlavně při domácí práci rázní a neustupovat, proto máme pravidla, který dodržujeme, a on už si na to nějak postupně zvykl. Já ho v průběhu úkolů upozorňuju na chyby nebo na to, když něco zapomene. Si vždycky připadám jak takovej ten učitel, co učil před třiceti lety, ale já to doma dělám z důvodu důslednosti. Kdybych ho nechal dělat si úkoly a neopravoval bych ho, tak by si té chyby nikdy sám nevšiml...*“ V návaznosti na zmínku k zaměstnání O4, zvládá díky ukončenému studiu i pedagogickou komunikaci, která v případě tohoto výzkumu probíhala mezi O4 a D4. D4 se na O4 mohlo kdykoliv obrátit s dotazem, pokud narazil na problém. V tomto případě se D4 neobracelo na učitele, ale na svého otce. Vzhledem k tomu, že O4 zastává roli učitele, je vhodné použití pojmu pedagogická komunikace (Nelešová, 2005). O4 zachoval citlivý přístup, mezi O4 a D4 byla cítit vzájemná důvěra, při průběhu DP panovala mezi zúčastněnými pohoda a ze strany O4 i tolerance (Šimoník, 2005).

I rodič v roli učitele dítě v průběhu DP určitým způsobem motivuje, ale nejedná se o často vyskytovaný jev. Když už se rodič v této roli dostane do situace, kdy je motivace zapotřebí, jedná se o vnější motivaci, kdy je dítě pochváleno za to, co udělalo (Lokšová, 1999).

Stejně jako učitelé ve škole, i rodič při spolupráci s dítětem na DP, zastávající roli učitele, pracuje do určité míry s time-managementem. Konkrétně D4 se věnuje plnění DP nejdéle okolo dvaceti minut, protože by delší dobu pozornost neudržel. Proto je mu k dispozici rodič, který hlídá čas z toho důvodu, aby dítě nebylo příliš unavené a nebyla pro něho práce na DP příliš náročná. Kdyby v tomto případě nedošlo k častějším pauzám v průběhu DP, D4 by ztratilo pozornost a pro O4 by následně bylo velmi obtížné s D4 na DP pokračovat.

Stejně tak jako učitel ve škole musí klást důraz na individualitu každého z žáků, i rodič v roli učitele by se měl zaměřovat na silné stránky svého dítěte (Lukášová, 2015). O4 při přípravě DP pro D4 postupoval podle toho, jaké má jeho syn kognitivní znalosti. Na základě toho, že je učitelem i ve svém povolání, dokáže v průběhu práci na DP D4 diagnostikovat. Díky provedené diagnostice si O4 umí kriticky vyhodnotit, na jaké úrovni jeho syn je a na základě toho volí přiměřenou náročnost úkolů a příkladů k procvičení, které připravuje pro D4 (Gavora, 2015).

Všechny výše zmíněné kategorie a subkategorie mají značný vliv na zvolené strategie rodičů při domácí přípravě žáka na vyučování. Veškeré informace, se kterými se v analýze a

následně i v interpretaci dat pracovalo, korespondovaly s informacemi, které byly zjištěny z rozhovorů a pozorování.

SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Jak sami rodiče uváděli, díky provedenému výzkumu se nad DP dítěte začali více zamýšlet. Uvědomili si, že se svými dětmi dělali spoustu věcí automaticky, protože pracovali podle návyků, které měli zakořeněné ze svého dětství. Hlavním zjištěním pro rodiče bylo, že do DP přípravy řadíme všechno nad rámec toho, co děti dělají ve škole, kam spadá i plnění DÚ. Jak rodiče uváděli, neuvědomovali si, že DÚ jsou součástí DP. Svým dětem vymýšleli různá cvičení na procvičování učiva, které zrovna probírali ve škole, ale i cvičení, kde si děti opakovaly to, co již uměly. Rodiče při rozhovoru odpovídali, že považují za důležité to, že se jejich děti vzdělávají i mimo školní proces. Proto s nimi navštěvují různorodé výstavy, muzea, dochází na divadelní představení, či do kulturních center.

Rodiče si uvědomují, že se jejich děti rozvíjí i díky hraní společenských her, či celkově kontaktu s kamarády, kdy společně vymýšlí různé činnosti a hry. Na základě hraní her se děti učí dodržovat pravidla. Z výpovědí rodičů vyplývá, že právě pravidla patří ke stěžejním pojmům v problematice plnění DP. Pravidlům učí děti již od brzkého věku. V podobném duchu se pokračuje i v mateřských školách, následně i na školách základních. Je důležité zmínit, že se s pravidly budou děti potýkat i v reálném životě, proto je pro rodiče stěžejní vést své děti k zodpovědnosti i právě proto, aby nezapomínaly na dodržování a plnění pravidel a povinností.

Co se týče rozvoje komunikace, jedná se o další oblast, kterou se rodiče prostřednictvím DP snaží u dětí rozvíjet. Rodiče uváděli, v návaznosti na předchozí odstavec, že právě prostřednictvím styku dětí s vrstevníky dochází k rozvoji komunikace. Na základě hraní her a společně stráveného času dětí s kamarády se učí základy komunikace a samozřejmě i dodržování pravidel. V průběhu DP rodiče podněcují děti ke konverzaci např. tím, že jim kladou četné otázky. Jedná se o otázky návodné, díky kterým dítě přijde snáz k výsledku. Rodiče s dětmi v průběhu DP automaticky komunikovali a snažili se o to, aby se děti zapojovaly do konverzace. Na základě konverzace chtěli děti zaktivizovat, aby podávaly dobré výkony a při DP se jim dařilo. Při pozorování bylo zjištěno, že převládala komunikace ze strany rodičů k dětem. Vzhledem k tomu, že se české školství stále orientuje tradičním způsobem, stále převládá v hodinách komunikace ze strany učitele (Lukášová, 2015). V průběhu DP se rodiče s dětmi snažili o všem mluvit a všechno komentovat, a to z toho

důvodu, aby je naučili, že je lepší si všechno odůvodnit. Jakmile si děti řeknou určité věci nahlas, tak si je lépe zapamatují.

Dále se výzkum zaměřoval na pohled rodičů na DP. Rodiče nejčastěji uváděli, že DP je pro jejich děti důležitá, nepostradatelná a klíčová, vzhledem k celkovému rozvoji do budoucna. Rodiče vypověděli, že svým dětem s DP nyní pomáhají proto, aby se naučily určité strategie a pravidla, jak postupovat při učení a při plánování si času. Jeden z rodičů dokonce uváděl, že prostřednictvím DP a všeho, co k DP patří, usiluje o to, aby měla dcera pozitivní vztah k celoživotnímu vzdělávání. V souvislosti s důležitostí DP v odpovědích zazněl i pojem time-management. Rozvržením si času při DP se děti opět učí určité strategii, jak si plánovat plnění svých povinností. Jeden z participantů uvedl, že své dítě učí tomu, že nejdříve jsou povinnosti a až potom následuje zábava.

Na základě rodičovských pohledů na DP považují rodiče DP za důležitou pro celkový rozvoj dětí. Z toho důvodu je podstatné, aby DP probíhala pravidelně a systematicky. Rodiče při rozhovorech odpovídali, že se snaží s dětmi dělat DÚ ve stejný čas. Této pravidelnosti se ne vždy podařilo dosáhnout, ale dělo se tak pouze v ojedinělých případech. Ke změně času, kdy se v rodinách začínalo pracovat na plnění zadaných DÚ ze školy, docházelo tehdy, když měly děti volnočasové aktivity. Pravidelný čas plnění DÚ uváděli rodiče jako jedno z důležitých pravidel, na kterém si zakládali. K plnění věcí nad rámec DÚ, jak uváděli rodiče, přesně stanovený čas neměli. V jedné pozorované rodině měli rodiče s dcerou domluvu, že čtení knížky probíhá po koupání, tedy před tím, než ulehne dítě do postele.

Dále z odpovědí vyplývá, že se DP děti věnují i dobrovolně, a hlavně, že si ani neuvědomují, že se jedná o doplňující procvičování a učení se. Opět se na chvíli odkážeme na jeden z předchozích odstavců, který pojednával o hrách. Děti si velmi rády hrají na školu a na obchod, jak uváděli rodiče v jedné z otázek rozhovoru. Těmto hrám se věnují opakovaně a většinou k tomu dochází z vlastní iniciativy dětí. Rodiče považují tento styl her za určitou zpětnou vazbu k tomu, co by měly jejich děti znát ze školy. Vzhledem k tomu, že pozorované děti navštěvují nižší ročníky prvního stupně ZŠ, je tato zpětná vazba adekvátní k jejich dosaženým znalostem.

Postupně se dostáváme k plnění DÚ. Rodiče považují plnění DÚ za důležité a podstatné. Na základě práce na DÚ se děti učí určité zodpovědnosti. Ostatně, jak uváděli sami rodiče, kdybych jejich děti DÚ neplnily, jak by si probírané učivo procvičovaly a jak by si ho tedy následně zautomatizovaly...? Na základě DÚ se děti učí i pracovním návykům. Jak uváděli rodiče, děti si DÚ plní, i když občas s menším odporem, či komentáři. Z výzkumu

vyplývalo, že děti DÚ plní převážně z toho důvodu, že to po nich chce jejich učitelka ve škole. Děti považují učitelku za autoritu, a proto to, co jim řekne, i následně splní. V průběhu rozhovoru rodiče zabředli i k problematice DÚ. Zmiňovali i to, že jsou v poslední době DÚ velmi diskutované téma. Jeden z participantů uvedl, že DÚ jsou pro děti důležité, proto by z jeho pohledu do povinnosti plnění DÚ nijak nezasahoval a nechal by je povinné.

V přístupu rodičů k DP sehrává klíčovou roli i samotný učitel. Osobnost a role učitele ovlivňuje jak děti, tak i jejich rodiče. Pozorovaní rodiče uváděli, že jsou s učitelkou svých dětí v častém kontaktu. Jak rodiče, tak i učitelé považují vzájemnou spolupráci za velmi důležitou. Předmětem schůzek již výše zmíněných stran nebývá převážně prospěch jejich dětí, jak si široká veřejnost nejčastěji myslí. Participantů uváděli, že s učitelkou řeší celkově přístup ke vzdělávání svých dětí. Komunikují spolu i o tom, jak by mělo jejich dítě plnit DP efektivně a jaké metody by k tomu rodiče měli volit. Tato vzájemná komunikace funguje u všech zkoumaných participantů. Rodiče uváděli, že vzhledem k tomu, že mezi nimi probíhá komunikace prostřednictvím zpráv a emailů, není v dnešní době příliš velký problém domluvit si schůzku tehdy, když je potřeba. S učitelkami se rodiče setkávají na společných třídních schůzkách, ale tam se převážně řeší organizační záležitosti celé třídy. Rodiče zkoumaných dětí, které mají specifické poruchy učení, jsou s učitelkami v ještě těsnějším a častějším kontaktu. Dle výpovědí rodičů, považuje samotná učitelka za podstatné, aby se pravidelně potkávali a komunikovali spolu o vzdělávání a prospěchu jejich dětí. Tito rodiče navštěvují i PPP, jejichž výsledné zprávy jsou předmětem již zmíněných schůzek.

Velmi častou odpovědí rodičů při rozhovorech byl vliv učitele na jejich děti v oblasti motivace. Někteří rodiče uváděli, že své dítě před DP nemusí nijak motivovat, protože jsou namotivováni ze školy od paní učitelky. Celkově nad motivací při DP rodiče příliš neuvažovali. Vzhledem k tomu, že v domácím prostředí probíhala DP spíše v podobě DÚ, a také vzhledem k tomu, že si děti DÚ zodpovědně plnily, v tomto případě motivace pro rodiče nebyla tak podstatná. Pouze jedna rodina uvedla, že své dítě musí motivovat vždy, vzhledem k jeho specifickým potřebám. Bez počáteční motivace, která v tomto případě probíhala ve formě odměn, by bylo na základě odpovědi rodičů velmi obtížné úkoly vůbec dokončit. Co se týká celkové motivace a podněcování dětí k pozitivnímu vztahu ke vzdělávání, snažily se o to všechny pozorované rodiny. K tomu, aby docházelo k probuzení zájmu o vzdělávání u dětí je opět potřeba, aby docházelo mezi rodiči a učitelem ke komunikaci.

Na DP má značný vliv participace rodičů. Rodiče v průběhu DP dětí zastávali hned několik rolí, které byly popsány v kapitole 4.5 (Role rodičů). Rodiče si byli tohoto faktu vědomi, proto byli u DP svých dětí přítomni. Rodiče svou přítomností u DP projevovali dětem určitou míru podpory. V průběhu pozorování bylo na dětech vidět, že jim přítomnost rodičů nevadila, někteří ji dokonce vyhledávali. Především žáčky prvních tříd rodiče u plnění DP vyloženě potřebovaly, vzhledem k tomu, že by si samy nepřčetly zadání. Např. rodič v roli pozorovatele, zasáhl do DÚ dítěte pouze tehdy, když tomu tak dítě chtělo. U rodiče coache byl rodičov vstup pravidelný a rázný. Rodič učitel při DP postupoval tak, jak postupuje s žáky ve vyučování. Rodič v roli perfekcionista dbal na precizní průběhu DP, počínaje nachystáním si veškerých potřebných pomůcek, až po správně vypracování příslušného úkolu.

Tyto informace byly zjištěny i na základě odpovědí ze vstupních rozhovorů. Někteří rodiče se začali více zaměřovat na počáteční motivaci před začátkem DP. Postupné změny byly vidět i v úkolech, které vymýšleli rodiče nad rámec DÚ, které byly zadány učitelem k domácímu procvičení. Na základě výzkumu si sami rodiče uvědomili, že při DP svých dětí volili své strategie. Tyto strategie byly individuální, i když na základě zjištěných dat měly zjištěné strategie pozorovaných rodičů i pár společných znaků. Ty byly vyčteny v předchozích odstavcích a dopodrobna vysvětleny v předchozí kapitole, která se zaměřovala na interpretaci zjištěných dat.

Na základě uskutečněného výzkumu, pro který bylo stěžejní přímé pozorování v rodinách společně s provedenými rozhovory, může dojít k zodpovězení výzkumných otázek, které byly uvedeny v první kapitole empirické části.

Jaký způsob zapojení do domácí přípravy na vyučování žáka rodiče volí?

Odpovědi rodičů se od sebe poměrně lišily. Vzhledem k tomu, že s rodiči proběhl před zahájením pozorování vstupní rozhovor, mohlo následně dojít k ověření jejich odpovědí v reálných situacích. Rodiče uváděli, že se do DP jejich dítěte zapojují. Podíleli se jak na přípravě pomůcek, kterých bylo při DP potřeba, tak i na jejím samotném průběhu. Dokonce i po dokončení DP od dětí vyžadovali jejich sebehodnocení.

Převážně volili rodiče aktivní zapojování do DP, které spočívalo v jejich aktivitě v průběhu celého plnění. Jakmile pozornost dítěte postupně upadala, rodiče se snažili o určitou změnu, aby došlo ze strany dítěte k opětovné aktivizaci. Z výpovědí a chování rodičů při pozorování vyplynulo, že právě aktivní přístup u dětí vzbuzuje určitý zájem o to, čemu se zrovna

aktuálně věnují. Jakmile byli rodiče v průběhu DP aktivní, byla i pozornost dětí poněkud vyšší a nedělali tolik chyb. Při aktivním zapojení rodiče do DP byl čas plnění o poznání kratší. Podstatné zjištění v zapojení rodičů bylo i to, že jakmile se jednalo o dopracování cvičení, které se nestihlo ve škole, aktivita rodičů se snížila. Úpadek aktivity byl opravdu viditelný, ale v tomto případě to děti nijak negativně neovlivnilo. Aktivní zapojení převažovalo tehdy, když probíhala DP ve formě hry nebo zábavného čtení. V tomto případě byl ze strany rodičů vidět pozitivní záměr, proto byla i aktivita obou stran, tedy rodičů a dětí, vyšší.

V průběhu jednotlivých pozorování bylo viditelné i motivační působení ze strany rodičů na dítě. V případě motivace uváděli rodiče v rozhovorech, že ji provádějí častěji, než tomu opravdu ve skutečnosti bylo. V případě, že dítě ztrácelo motivaci, rodiče spíše volili krátkodobou motivaci ve formě odměny. Při pozorování u jedné rodiny využívali rodiče vysvětlení, že, pokud se dobře naučí danou část, bude se mu lépe učit i učivo další. Zaměřovali se tedy na dlouhodobou motivaci a snažili se o vytvoření pozitivního vztahu k učení. Tato skutečnost korespondovala s odpovědí, kterou rodiče uvedli i v rozhovoru.

Pokud to situace vyžadovala, někteří rodiče se v určitých úsecích DP zapojovali i pasivněji. A to právě tehdy, když si chtěli ověřit znalosti svých dětí při plnění cvičení, které byly vymyšleny nad rámec DÚ. Jednalo se o procvičovací cvičení, která se zaměřovala na jeden určitý jev. Za účelem samostatné práce dítěte bylo vidět, do jaké míry dané učivo zvládá, a případně zjistit, jaké má v učivu mezery. Při pasivním zapojení rodičů byla viditelnější snaha dětí téměř ve všech případech. Je důležité zmínit, že zapojoval-li se rodič do DP pasivně, byl u dítěte vidět větší zájem o jeho participaci a případnou pomoc.

Jakou roli rodiče při domácí přípravě žáka na vyučování zastávají?

Z výsledků je patrné, že role rodičů při zapojování se do DP dítěte, byly rozdílné. I přes to, že se některé znaky v chování opakovaly u vícero rodičů, došlo k vyzorování a následnému vymezení následujících rolí rodičů.

Rodič v roli perfekcionisty dbal na to, aby bylo vše pečlivě splněno. Pečlivost spočívala ve všech jednotlivých krocích, které bylo třeba při plnění DP udělat. Počínaje přichystáním pomůcek, přes průběh DP, až po samotný závěr DP. Rodič perfekcionista se v průběhu plnění DP zaměřoval na to, aby dítě neztrácelo motivaci. Snažil se toho docílit pozitivním a klidným hlasem, kterým dítě podpořil kdykoliv bylo potřeba. Klidný hlas přetrvával i tehdy, když se dítěti nedařilo určit správný výsledek, nebo přečíst dané slovo. V případě nezdaru

se rodič perfekcionista zaměřoval na konstruktivní zpětnou vazbu, díky které připravoval dítě do budoucího života. Rodič v roli perfekcionisty kladl důraz na kladení otázek ze strany dítěte tehdy, pokud si nebylo s čímkoliv jisté. Vzhledem k profesi, kterou tento rodič vykonává, se zaměřoval při DP na práci s chybou, což považoval za velmi důležité.

Rodič pozorovatel byl přítomen u všech DP. Podporoval své dítě jeho přítomností. V případě potřeby byl dítěti k dispozici. Vzhledem k tomu, že dítě rodiče pozorovatele navštěvovalo první ročník ZŠ, rodič se do DP zapojoval vždy, když bylo potřeba přečíst příslušné zadání, protože bez toho by ke splnění DP nedošlo, jak sám rodič uvedl v rozhovoru.

Další role, která vyplynula z pozorování, byla role coache. Na základě sportovního zapálení rodiče i dítěte, byla tato role zvolena vhodně. Dítě bylo na přísnost i občasnou ironii rodiče zvyklé, což se odráželo i na jejich vzájemné spolupráci. Rodič choach se zaměřoval na podporu dítěte, která spočívala v kladení návodných otázek a v odůvodňování užitých jevů. Když si rodiče všiml, že si dítě není jisté, nabídl mu vícero vhodných způsobů řešení, ze kterých si dítě následně mohlo vybrat ten nejvhodnější.

Rodič motivátor motivoval dítě před každou DP. Činil takto záměrně, vzhledem k tomu, že má dítě specifické poruchy učení. Motivaci bylo třeba provádět v průběhu DP i vícekrát, z pravidla tehdy, došlo-li k určitému narušení, či přerušení dosavadní práce. Rodič si byl vědom toho, že se jednalo o krátkodobou motivaci, ale i na základě toho se snažil o rozvoj dlouhodobé motivace. Rodič motivátor své kroky konzultoval jak s učitelkou, tak i s PPP. Všechny strany, které byly zmíněny v předchozí větě, se podělily na tvorbě strategie při DP žáka na vyučování tak, aby dítěti co nejvíce vyhovovala. Cílem rodiče v roli motivátora je dítě co nejvíce zaktivizovat a namotivovat, aby si uvědomilo, že pracuje na DP a že je důležité se soustředit.

Poslední role, která vyplynula na základě analýzy rozhovorů a pozorování, je role rodiče učitele. Rodič zvolil tuto roli záměrně. Je důležité zmínit, že tento rodič je učitelem i ve skutečnosti, což ovlivňovalo jeho roli v průběhu DP dítěte. Rodič učitel dbal na pečlivé plnění DP, které doprovázel kontrolou a zpětnou vazbou ve formě příkyvování a odůvodňování. Rodič se snažil jednat s dítětem v klidném duchu, což se nevydařilo, když bylo dítě rozrušené nebo když nezvládl cvičení správně.

Jaký význam rodiče přisuzují domácí přípravě žáka na vyučování?

Rodiče, kteří byli pozorováni, přisuzovali DP podstatnou roli. Díky plnění DP se děti učí určité zodpovědnosti a plnění povinností. Dále je třeba zmínit i dodržování pravidel.

Rodiče toto tvrzení odůvodňovali tak, že i naše společnost si zakládá na určitých pravidlech, proto by na ně měli brát zřetel i jejich děti. Na základě formování zodpovědnosti a plnění si povinností, se děti postupně naučí mít smysl a chuť pro celoživotní vzdělávání. Jak uváděli rodiče, pokud se děti nenaučí ctít určitá pravidla, nebudou připraveny pro budoucí život a budou se potýkat s problémy a s nepochopením.

V tomto případě se odpovědi rodičů příliš nelišily. DP považovali všichni účastníci za velmi významnou a potřebnou. Rodiče uváděli, že je pro ně důležité vidět, že si jejich děti rádi zjišťují různorodé informace. Zjišťování probíhalo např. v průběhu hraní společenských her, při čtení knihy, ale i kdykoliv během konverzace, když je zrovna něco napadlo. Z pozorování vyplynulo, že se děti ptaly rodičů i na doplňující otázky k učivu, které zrovna probíraly ve škole. V návaznosti na předchozí větu reagovali rodiče pozitivně, protože byli spokojeni, když jejich dítě projevilo zájem o něco, co nevymysleli rodiče, ale dítě tak projevilo svou vlastní iniciativu. Dle rodičů bylo pozitivní i to, že mají děti své zájmy, které se mnohdy odrážely i na průběhu a v samotném obsahu DP. Za další plus rodiče určovali výhodu mladšího sourozence dětí. V průběhu her si starší sourozenci, tedy ti školou povinní, procvičovali vysvětlování svých dosud nabytých znalostí právě mladším sourozencům. Díky reprodukci si ucelili informace, které se naučili ve škole a také z různých procvičovacích materiálů, které jim připravili rodiče.

Jaké strategie rodiče volí při domácí přípravě žáka na vyučování.

V souvislosti se zodpovězením hlavní výzkumné otázky je třeba zmínit fakt, že nikdo z dotazovaných účastníků si nebyl vědom toho, že v procesu vzdělávání jejich dětí prostřednictvím DP používali strategie. Dle odpovědí účastníků se nad tématem, proč se připravují s dítětem do školy, nikdy pořádně nezamýšleli. Rodiče uváděli, že s dětmi psali DÚ, které jim zadala učitelka, a občas s nimi procvičili něco navíc, což děti někdy příliš neoceňovaly. Zamyšlení, ze strany rodičů, o důležitosti zapojování se do DP jejich dětí přišlo až po provedení vstupního rozhovoru a po samotném průběhu výzkumu. Během jednotlivých pozorování bylo zřejmé, že rodiče strategie využívali, jelikož při plnění DP postupovali dle jejich pravidel a jasně daných vizí, jak by měl průběh DP probíhat. Charakteristické znaky a jednotlivé postupy rodičů při DP byly v průběhu zaznamenávány a po skončení výzkumu a provedení finálního rozhovoru byla zjištěná data ověřena na základě odpovědí rodičů.

Zjištěná strategie u R1 koresponduje i s výzkumem, který prováděla Pospíšilová (2011). Autorka uvádí, že se matka zaměřovala na postup, což je obdobné se strategií námi

zkoumané R1. M1 byla v průběhu DP dítěti plně k dispozici, to se na ni tudíž mohlo kdykoliv obrátit s jakýmkoliv dotazem. Další podobnost se studií Pospíšilové (2011) můžeme vidět u pokládání návodných otázek u M1, aby došlo k pochopení učiva.

Kromě rodičů ovlivňují i žákovskou motivaci k učení učitelé. Výsledky se shodují s inspirovaným výzkumem (Núñez et al., 2019), ve kterém autoři identifikují participaci rodičů při DP jako podstatnou, jelikož se podílí na tvorbě motivace dětí ke školnímu vzdělávání. Spolupráce rodičů v průběhu DP hraje klíčovou roli při podpoře dítěte s učením, ale především ke tvorbě strategií pro úspěšný time-management a řešení problémů.

Wang (2022) uvádí, že se rodiče do DP dětí zapojují proto, aby jim pomohli s pracovním návykem na samostatné myšlení a ukázali jim, jak pracovat na kritické sebereflexi. Dle něj by měla škola podněcovat rodiče k aktivní spolupráci při studování s dětmi. Výsledky Wangova výzkumu opět korespondují s námi zjištěnými výsledky, a to především v tom, že se rodiče do DP dětí zapojují z toho důvodu, aby je naučili určité míře kritické sebereflexe.

Jak bylo uvedeno v odpovědích respondentů výzkumu, rodiče do určité míry považují pomoc dítěti při DP za jejich rodičovskou povinnost, kterou musí splňovat. Tato tvrzení korespondují se zjištěnými daty od Scheiman, Ruppner, Milkie (2018).

Ukázalo se, že se rodiče do DP zapojují cíleně a s určitým přesvědčením. Chopchel & Choeda (2021) zjistili, že se rodiče do DP zapojují proto, že se to od nich očekává, nikoliv z vlastního zájmu o pomoc dětem s DP a s učením se, což vyvrací námi zjištěné výsledky. Participanti námi prováděného výzkumu uváděli, že se do domácího procesu učení se a přípravy na vyučování dítěte zapojují dobrovolně, protože o to mají oni sami zájem, tudíž projevují vlastní iniciativu.

Zjištění Pospíšilové (2011) ohledně rozdílnosti přístupu a pomoci s DP rodičů dětem v nejvyšším ukončeném vzdělání jsou v rozporu s námi zjištěnými daty. V námi prováděném výzkumu nebyly vyzorovány žádné odlišnosti s ohledem na rozdílné vzdělání rodičů. V některých případech byli při domácí přípravě více důslední rodiče, kteří měli nižší stupeň vzdělání. Spolupráce na DP v případě rodičů s ukončeným středoškolským vzděláním byla více efektivní. Dokonce rodič s dosaženým SŠ vzděláním od dítěte vyžadoval konstruktivní kritiku a zpětnou vazbu po provedení DP, kdežto rodiče, kteří vystudovali VŠ se na zpětnou vazbu příliš nezaměřovali. Desforges & Abouchaar (2003), se v přehledové studii zaměřovali na vliv rodičovského zapojování se do DP, dále i na to, jaký vliv má vzdělání rodičů na úspěchy dítěte ve škole. Autoři ve studii uváděli, že vzdělání

rodičů nehraje příliš klíčovou roli, což koresponduje s námi zjištěnými výsledky z provedeného výzkumu.

V návaznosti na studii od Kukk et al. (2014), jež byla prováděna v Estonsku, můžeme na základě námi zjištěných dat souhlasit s výsledky, že se rodiče do DP dětí zapojují. Prostřednictvím jejich zapojení, nabízí dětem pomocnou ruku, dále dochází k budování vzájemného respektu a důvěry mezi rodiči a dítětem. Jak uváděli účastníci našeho výzkumu, prostřednictvím zapojení se do DP dítěte vedou postupnými kroky dítě ke tvorbě zodpovědnosti v podobě plnění DÚ.

Na základě výsledků z provedeného výzkumu můžeme uvést, že se rodiče do DP dětí zapojují. Právě to, jakým způsobem se do DP zapojují, odráží roli, kterou rodiče v pojetí DP zastávají. Námi zjištěné výsledky korespondují se zjištěním Cunha et al. (2015), podle něhož přijímají rodiče roli, v jejíž podstatě kladou důraz na podporování samostatnosti dítěte. V tomto případě se jedná o dlouhodobý proces, jehož základy jsou budovány již od započetí povinné školní docházky dítěte.

Z výsledků je patrné, že každá rodina využívá při zapojení do DP své vlastní postupy a strategie. Zvolené rodičovské strategie jsou specifické právě pro jednotlivé zkoumané rodiny, jež fungují na základě vnitřně nastavených norem a pravidel. Forsberg (2007) ve výsledcích svého výzkumu uvádí, že pojetí zapojení rodičů do DP je individuální a v každé rodině je přístup k DP specifický, kdy funguje na základě skryté politiky. V tomto případě můžeme také hovořit o podobnosti námi zjištěných výsledků s výsledky výzkumu, který prováděl Forsberg (2007) ve švédském prostředí.

Na základě zjištěných dat Latunde (2017) uvádí, že participaci rodičů při DP na vyučování považuje za stěžejní. Rodiče volili i strategii, která spočívala v povzbuzování dítěte při DP. Tento způsob podpory vycházel většinou z vlastních zkušeností rodičů. Rodiče ji využívali při úspěchu, ale i neúspěchu dítěte při práci na zadaných příkladech k procvičení. Příprava dítěte na vyučování a postupné formování pozitivního vztahu k celoživotnímu vzdělávání hraje klíčovou roli při využití této strategie. Díky námi zjištěným výsledkům může dojít k potvrzení tvrzení dle Latunde (2017), že pomoc rodičů při DP na vyučování spočívá v následujících bodech: Podpora, pomocná ruka v případě potřeby, zodpovědnost, disciplína a v neposlední řadě i využití systému odměn a trestů.

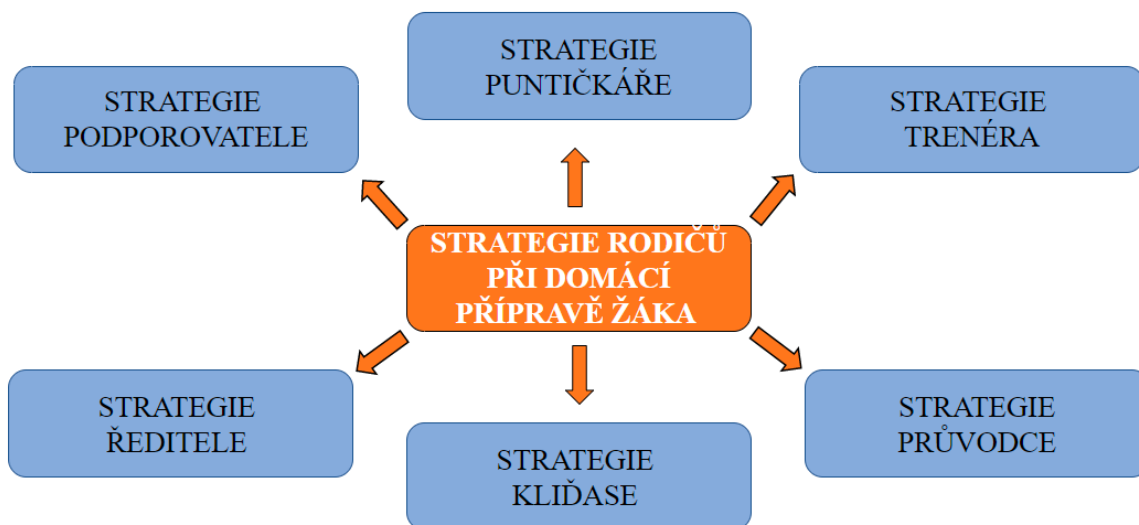
Další strategie, která vyplynula na základě zjištěných dat, směřuje ke spolupráci mezi rodiči a třídní učitelkou. Jak uváděli rodiče v průběhu rozhovoru, je pro ně důležitá komunikace

s učitelkou, která učí jejich děti. Proto je důležité se s učitelkami pravidelně scházet a řešit podstatné informace. Jako hlavní témata obsahu vzájemné konverzace uváděli rodiče následující: prospěch dítěte; v čem má mé dítě při učení problém; jak s dítětem doma na problémových částech pracovat; zvýšit četnost DÚ; tvrději známkovat nesplněný DÚ, atd... Nyní může dojít ke zhodnocení uvedeného výčtu informací, které jsou uvedeny v teoretické části, konkrétně v kapitole 2.1 (Domácí úkol). Šrámková (2005) ve své literatuře uvádí, že by žáci za DÚ neměli být klasifikováni. DÚ mají dle autorky sloužit k procvičování a tvorbě návyků při práci na DP. Rodiče v průběhu výzkumu odpovídali, že souhlasí s tím, aby jejich děti plnily DÚ. Rodiče si jsou vědomi toho, že DÚ slouží primárně k procvičování učiva, ale i tak si stojí za tím, že by DÚ ve školním prostředí měly zůstat. Rodiče dokonce souhlasí s tím, aby byly DÚ klasifikovány, tedy aby byla práce na DÚ součástí hodnocení, což je v rozporu s autorčiným tvrzením. Zároveň tvrzení rodičů o souhlasu s klasifikací DÚ koresponduje s tvrzením, které uvádí Petty (1992), že by známkování u DÚ nemělo chybět.

4.6 VYPOZOROVANÉ STRATEGIE

STRATEGIE VYMEZENÉ NA ZÁKLADĚ ROLE RODIČE PŘI DP

V návaznosti na výše zodpovězené otázky výzkumu, vyplynuly následující strategie. Vzniklé strategie byly na základě vypozerovaných skutečností rozděleny do dvou skupin, hlavní strategie a dílčí strategie. Hlavní skupina obsahuje strategie, které se vyznačily z jednotlivých rolí rodičů, viz Obrázek 3: Strategie rodičů na základě role rodiče při DP.



Obrázek 3: Strategie rodičů na základě role rodiče při DP

Strategie puntičkáře

V této strategii hrálo hlavní roli přesvědčení o důležitosti a systematickosti DP. Rodič se u dítěte snažil vybudovat určitý smysl pro zodpovědnost a plnění pravidel. DP probíhala téměř vždy v přesně stanovený čas. Před začátkem musely být nachystány potřebné pomůcky. Místo, kde docházelo ke společnému učení dítěte s rodičem, bylo pevně vyhrazeno. Úkoly byly plněny dle stanoveného harmonogramu, od nejnáročnějších po jednoduché. Pravidelnost a důslednost se projevovala i při chystání pomůcek na další školní den.

Strategie trenéra

Strategie trenéra byla založena na vzájemném respektu mezi dítětem a rodičem. Hlavním znakem bylo dodržování zásad a pravidel. DP byla vedena postupnými kroky uvědomování si zodpovědnosti za své činy. K dosažení předem stanovených cílů bylo nutné stanovit přesné hranice. Na základě opakování a povzbuzování, vedla strategie při plnění DP k postupnému zlepšování a samostatnosti. Jednoduchými pokyny, mnohdy až příkazy, bylo dítě směřováno ke splnění daného úkolu. Strategie vedla postupným zvyšováním nároků ke zlepšení výkonu. Na základě opakovaného zdůvodňování docházelo k rozvoji komunikace a uvědomění si chyby.

Strategie průvodce

Cílem strategie průvodce je dovést dítě jednotlivými kroky k samostatnosti na základě přiměřených nároků a dílčích úkolů. Do průběhu DP se zasahovalo pouze ojediněle. Pomoc byla poskytnuta pouze v případě žádosti dítěte o radu. Samostatnost spočívala ve vlastním uvědomění si chyby. Strategie průvodce vedla u dítěte postupně k získání sebejistoty za použití konstruktivní kritiky.

Strategie podporovatele

Hlavním cílem strategie podporovatele je motivace k úspěšnému zvládnutí DP. K dosažení předem stanovených cílů docházelo prostřednictvím často volené pochvaly. V průběhu DP bylo zapotřebí trpělivosti a přemlouvání k plnění úkolů. Nechybělo ani ujišťování o správnosti vypracování DP. Při strategii podporovatele docházelo k častému opakování pokynů ke splnění úkolů. V jejím průběhu docházelo k opakovanému ujišťování o správnosti.

Strategie ředitele

Hlavním cílem strategie bylo splnit DP na základě předem stanovených pravidel. Usilovala o přesné dodržování postupů. V průběhu DP docházelo postupnými kroky ke splnění úkolů za neustálého dohledu. Strategie ředitele se vyznačovala otevřeností k různorodosti řešení.

Strategie klid'as

Pro strategii klid'ase bylo typické řešit vše s klidnou hlavou a s rozvahou. Strategie se vyznačovala neustálou empatií k dítěti. DP se pod strategií klid'ase nesla v klidném duchu. Během celé přípravy panovala příjemná atmosféra. V případě chybování docházelo k podpoře a trpělivému vysvětlování.

DÍLČÍ STRATEGIE

Na základě opakované analýzy zjištěných dat došlo k vymezení dalších dílčích strategií, viz



Obrázek 4: Schéma dílčích strategií rodičů při DP

Strategie Iva se při vypjaté, či stresové situaci vyznačovala důrazným zvýšením hlasu.

Strategie analytika kladla důraz na postupné splnění předem stanovených dílčích cílů na základě předem stanovených pravidel.

Strategie utěšovatele se v případě neúspěšného splnění úkolu, či ve stresové situaci ze strany rodičů projevovала vyjádřením podpory dítěte.

Strategie přemotivovanosti, v jejím průběhu v některých případech vedla přehnaná rodičovská iniciativa k přetížení dítěte.

Strategie přitakávače byla pozorována při únavě rodiče, který místo okomentování situace volil pouze pokývání hlavou, nebo využil mimiky.

5 DIKUSE A LIMITY VÝZKUMU

Vzhledem k tomu, že námi zjištěné výsledky nelze příliš zobecnit na široký vzorec lidí, budoucí výzkumy by se mohly zabývat rodičovskými strategiemi při zapojování do DP žáka na vyučování více dopodrobna. Bylo by vhodné, aby se tato problematika, týkající se zapojení rodičů do DP a k důležitosti zvolených rodičovských strategií dostala i k širší veřejnosti. Dále by se výzkumy mohly zaměřit na rozvoj komunikace mezi učitelem a rodičem z hlediska podpory žáka při plnění DP a k rozvoji pozitivního vztahu k celoživotnímu vzdělávání.

Při shromažďování materiálů pro teoretickou část, i při komparaci námi zjištěných výsledků s podobnými výzkumy, byly objeveny značné nedostatky v četnosti tuzemské literatury zaměřující se na téma strategií rodičů při DP žáka na vyučování. Díky vypracování uváděné diplomové práce by mohlo dojít ke zvýšení zájmu o danou problematiku a následně k podrobnějšímu propracování, jak je uvedeno v předchozím odstavci.

Diplomová práce by se dala dále rozšířit o pohledy učitelů na strategie, které rodiče při DP žáka na vyučování volí a jak souvisí s vizí, kterou v průběhu vyučování naplňuje právě učitel. S čímž souvisí rozvoj spolupráce a komunikace rodičů a školy, např. díky prostřednictvím společně absolvovaných kurzů, či schůzek, jejichž předmětem by byla diskuse o rozvoji vzdělávacích strategiích žáků i rodičů. Na závěr by bylo vhodné zmínit, že tato problematika by si zasloužila podrobnější zpracování především z tuzemského prostředí. Na základě zjištěných výsledků, že se rodiče nad jimi zvolenými strategiemi nezamýšleli, by bylo vhodné tento pojem rozšířit i mezi širší veřejnost, aby se nad danou problematikou mohlo zamyslet co nejvíce rodičů právě proto, aby postupně docházelo k navýšení participace rodičů při DP žáka na vyučování.

Získaná data nám umožňují navrhnout určitá doporučení pro rodiče i pro učitele ZŠ. Jako první je třeba klást důraz na posílení komunikace a spolupráce mezi rodiči a školou. Určitá propojenost přístupů učitele a rodičů v domácnosti je klíčová pro tvorbu učebních strategií žáka. Rodiče a učitel by měli žáka/dítě svými postupnými kroky ve vyučování, či v domácím prostředí vést ke kladnému vztahu k celoživotnímu vzdělávání. Zapojí-li se rodič do DP, dochází tak k ukázání cesty, kterou by se dítě mohlo ve vzdělávání dát a jaké strategie by si mohlo v budoucnu osvojovat. Rodiče by si měli uvědomit, že oni a učitel ukazují dítěti/žákovi životní cestu, proto je důležité položit pevné základy, na které bude možno postupně nabalovat další a další dovednosti a prohlubovat si již nabyté znalosti.

Doporučení dále směřuje k samotným učitelům, kteří by měli apelovat na rodiče, aby se do DP dětí zapojovali a neustále je obohacovali o nové podněty. Jak vyplynulo i na základě zjištěných výsledků z prováděného výzkumu, ne všichni rodiče si byli vědomi faktu, že DP není pouze procvičování počítání a práce na doplňovacích cvičení, jež se vztahují k probíranému učivu ve škole. Do DP řadíme širokou škálu aktivit, které mohou děti provádět nejen v domácím prostředí.

ZÁVĚR

Předkládaná teoretická část diplomové práce byla rozdělena do tří hlavních kapitol.

První kapitola se zaměřovala na vymezení spolupráce rodiny a školy. V kapitole došlo k vymezení pojmů škola, rodina a rodič, díky kterým by nebylo téma první kapitoly kompletní. První kapitola se dále zabývala zapojením rodičů do výchovně vzdělávacího procesu a na význam a využití efektivní komunikace mezi rodiči a žáky, která hraje v souvislosti s kooperací rodiny a školy klíčovou roli.

Druhá kapitola se pokusila o vymezení rozdílu mezi klíčovými pojmy domácí příprava a domácí úkol. Kapitola se zaměřovala na funkce domácí práce žáka, na to, jaká jsou pozitiva a negativa domácí přípravy, a jaké negativní následky může domácí příprava způsobovat. Dále kapitola vymezovala různá pojetí, druhy a formy domácích úkolů.

Třetí kapitola objasňovala zapojení rodičů do domácí přípravy. Zaměřovala se na skutečnosti, které se podílí na spolupráci rodičů u domácí přípravy, nastínila nastavení konceptů v domácí přípravě. Dále třetí kapitola pokračovala vymezením rolí rodičů při jejich participaci na domácí přípravě. Třetí kapitola poukazovala na důležitost motivace ze strany rodičů směrem k dětem, a na to, jaké strategie rodiče při participaci na domácí přípravě volili. V poslední řadě se třetí kapitola zabývala způsoby pomoci rodičů při domácí přípravě a neopomenula ani zmínku o negativním vlivu rodičovského zapojení.

Na teoretickou část práce navazuje část empirická. Hlavním cílem výzkumné části bylo zjistit, jaké strategie rodiče volí při domácí přípravě žáka na vyučování. Na základě dílčích otázek, které se zaměřovaly na způsob zapojení rodičů do DP, na roli, kterou rodiče při DP zastávali a jaký význam rodiče DP přisuzovali, došlo dle stanovených metod ke zjištění odpovědi na hlavní výzkumnou otázku. Metody byly stanoveny dvě, konkrétně se jednalo o polostrukturované interview a přímé pozorování v rodinách. Ještě před samotným začátkem výzkumu udělili účastníci GDPR souhlasy o zpracování osobních údajů. Jednotlivé odpovědi byly podrobně okomentovány a rozebrány v podkapitole analýzy a interpretaci dat.

Získané výsledky ukazují, že byl průběh domácí přípravy ovlivněn několika faktory, mezi které řadíme přístupy rodičů, stanovená pravidla, role rodičů a motivaci. Zjištěné výsledky ukázaly, že se rodiče před zahájením výzkumu příliš nezamýšleli nad samotným významem jejich spolupráce při DP. Na základě získaných odpovědí z provedených rozhovorů a pozorování bylo zjištěno, že každý rodič zastává jasně vyhraněnou roli při participaci na DP žáka na vyučování. Zjištěné strategie určitými vlastnostmi korespondují s rolí, kterou daný

rodič v DP zastával. Jednotlivé strategie, které jsou u každého z rodičů individuální, staví své základy na využívání pravidel, efektivní komunikaci a pravidelnosti. Rodičovské strategie při DP žáka na vyučování ovlivňuje i role učitele, jelikož by spolu obě dvě zmíněné strany měly být v co nejužší spolupráci. Vzájemná spolupráce rodiny a školy má za úkol podílet se na tvorbě a realizaci učebních strategií žáka a připravovat ho na vstup do reálného života. Dle stanovených metod došlo také ke zjištění, že rodiče považují DP za povinnost dětí, díky které se učí smyslu pro zodpovědnost i dodržování určitých pravidel.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Cooper, H., & Robinson, J. & Patal E. A. (2006). *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. Educational Research*, 76 (1), 1 – 11. Dostupné z <https://emilkirkegaard.dk/en/wp-content/uploads/Does-Homework-Improve-Academic-Achieve%C2%ADment-A-Synthesis-of-Research-FIXED.pdf>
2. Corno, L. & Xu, J. (2004). *Homework as a job of childhood. Theory into practice*. 43 (4), 227 – 330. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/3701525>.
3. Cunha, J. (2015). *Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. Psicothema*, 27 (2), 161. Dostupné z <https://www.psicothema.com/pdf/4249.pdf>.
4. Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada.
5. Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
6. Desforges, Ch., & Abouchar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A literature Review*. Queen's Printer. Dostupné z https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/documents/impact_of_parental_involvement/the_impact_of_parental_involvement.pdf.
7. Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press, a Member of the Perseus Books Group.
8. Feřtek, T. (2011). *Rodiče vítání: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. Praha: Yinachi.
9. Forsberg, L. (2007). *Homework as serious family business: power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families*. *British Journal of Sociology and Education*, 28 (2), 209 – 222. DOI: 10.1080/01425690701192695.
10. Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.
11. Fryjaufová, E. (2006). *Naučte své dítě efektivnímu učení: pedagogicko-psychologický rádce rodiče*. Brno: Computer Press.
12. Gavora, P. (2015). *Akí sú moji žiaci?* Nitra: Enigma.

13. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
14. Grecmanová, H. (1998). *Obecná Pedagogika II*. Olomouc: Hanex.
15. Helms, W. (1996). *Lépe motivovat – méně se rozčilovat: jak pomáhat dětem se školou*. Brno: Paido.
16. Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
17. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
18. Holte, K. L. (2016). *Homework in primary school: Could it be more child-friendly?* *Studia paedagogica*, 21 (4), 13–30. DOI: [10.5817/SP2016-4-1](https://doi.org/10.5817/SP2016-4-1).
19. Chophel, T., & Choeda, U. (2021). *Impact of Parental Involvement in Homework on Children's learning*. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 34(6), 35–46. DOI:10.9734/JESBS/2021/v34i630334.
20. José C. Núñez et al.(2019). *Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: The mediating role of motivation*. *Frontiers in Psychology*, 10 (1384), 2 – 4. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>.
21. Kozelská, Z. (1993). *Pedagogika I., Rodinná výchova*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostrava.
22. Králíková, M. & Singerová-Nečesaná, J. (1985). *Rodina a škola ve výchovné spolupráci*. Praha: SPN.
23. Kuk, A. et al. (2015). *Parents opinions on homework in the II stage of primary school*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 17 (2015), 134 – 135. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.099>.
24. Latunde, Y. C. (2017). *Research in parental involvement: methods and strategies for education and psychology*. New York: Palgrave Macmillan.
25. Lazarides, R., Viljaranta, J., Aunola, K., Pesu, L., & Nurmi, J. E. (2016). *The role of parental expectations and students' motivational profiles for educational aspirations*. *Learning and Individual Differences*, 51, 29–36. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.024>

26. Lokšová, I. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
27. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
28. Majerčíková, J. (2012). *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
29. Maňák, J. (1992). *Problém domácích úkolů na základní škole*. Brno: Masarykova univerzita.
30. Mapp, K. L., Carver, I., & Lander, J. (2017). *Powerful partnerships: a teacher's guide to engaging families for student success*. New York: Scholastic.
31. Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN.
32. Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradních*. Praha: Portál.
33. Matoušek, O. (1997). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství.
34. Mertin, V. (2011). *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál.
35. Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
36. Painter, L. (2003). *Homework*. Oxford: Oxford University Press
37. Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
38. Pavelková, I. (1990). *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: ACADEMIA.
39. Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
40. Petruš Puhrová, B. (2016). *Zapojení rodičů do domácí přípravy dítěte na vyučování: přehledová studie*. *Paidagogos*, 2 (5), 90 – 106. Dostupné z <https://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=5>.
41. Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy rodiny a školy: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
42. Pospíšilová, R. (2011). *Role rodičů v domácí přípravě do školy*. *Studia paedagogica*, 16 (2), 173 – 181. DOI: 10.5817/SP2011-2-8.

43. Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
44. Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
45. Radvanová, S. (1978). *O rodině, manželství a dětech*. Praha: Panorama.
46. Schieman, S., & Ruppanner, L., & Milkie, M. A. (2018). *Who Helps with Homework? Parenting Inequality and Relationship Quality Among Employed Mothers and Fathers*. *Journal of Family and Economic Issues*, 39 (1), 49 – 65. DOI: 10.1007/s10834-017-9545-4.
47. Smetáčková, I. (2014). *Domácí příprava v matematice – na pozadí vztahu mezi rodinou a školou*. *Pedagogika*, 64 (2), 218 – 221. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2559>.
48. Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
49. Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD.
50. Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy ro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.
51. Šrámková, M. (2005). *Rukověť rodiče malého školáka*. Praha: Albatros.
52. Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
53. Wang, B. (2022). *Analysis of Parent Involvement in Homework*. *BCP Social Sciences & Humanities*, 2022 (17), 29. DOI: <https://doi.org/10.54691/bcpssh.v17i.612>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	„a podobně“
atd.	„a tak dále“
DP	domácí příprava
DÚ	domácí úkol
D1	dítě č. 1
D2	dítě č. 2
D3	dítě č. 3
D4	dítě č. 4
M1	matka č. 1
M2	matka č. 2
M3	matka č. 3
M4	matka č. 4
O1	otec č. 1
O2	otec č. 2
O3	otec č. 3
O4	otec č. 4
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
R1	rodina č. 1
R2	rodina č. 2
R3	Rodina č. 3
R4	rodina č. 4
SŠ	střední škola
Te2	teta
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Schéma sběru dat.....	38
Obrázek 2: Schéma kategorií a subkategorií	46
Obrázek 3: Strategie rodičů na základě role rodiče při DP.....	80
Obrázek 4: Schéma dílčích strategií rodičů při DP.....	82

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Koncept „What“ (Cunha et al. 2015, s. 161).....	26
Tabulka 2: Koncept „How“ (Cunha et al. 2015, s. 161).....	27
Tabulka 3: Stručná charakteristika zkoumaných rodin.....	43
Tabulka 4: Stručná charakteristika respondentů (rodiče)	43
Tabulka 5: Stručná charakteristika dětí participantů (aktéři domácí přípravy)	44
Tabulka 6: Porovnání zjištěných výsledků (proč se rodiče zapojují do DP).....	59
Tabulka 7: Porovnání zjištěných výsledků (jaká se dodržují pravidla v průběhu DÚ)	61
Tabulka 8: Výčet činností rodičů při DP	65

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: GDPR souhlasy

Příloha P II: Přepis vstupního rozhovoru R2

Příloha P III: Přepisy z pozorování (R1 – D1)

Příloha P IV: Přepisy z pozorování (R2 – D2)

Příloha P V: Přepisy z pozorování (R3 – D3)

Příloha P VI: Přepisy z pozorování (R4 – D4)

Příloha P VII: Přepis ze závěrečného rozhovoru (R3)

Příloha P VIII: Přepis ze závěrečného rozhovoru (R4)

Příloha P IX: Záznamový arch

Příloha P X: Záznam dat z pozorovacího archu (R3)

PŘÍLOHA P I: GDPR SOUHLASY

Udělení souhlasu ke zpracování osobních a citlivých údajů

Podle zákona č.101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, uděluji Janě Černocké souhlas se zpracováním svých osobních a citlivých údajů ke studijním a vědeckým účelům, poskytnutých v rozhovoru a při pozorování v domácnosti, v rámci diplomové práce na katedře humanitní Fakulty Univerzity Tomáše Bati.

Souhlasím také, že s písemným přepisem svého rozhovoru budu před publikováním diplomové práce seznámena, abych se k němu mohla vyjádřit (autorizace):

- ANO
- NE

Souhlasím, že jsem byla obeznamenána se zachováním důvěrnosti a anonymity v diplomové práci formou změny svého křestního jména i jmen blízkých osob v přepisu rozhovoru, v textu diplomové práce a dalších dokumentech:

- ANO
- NE

Další ujednání:

.....
.....
.....
.....

Vdne.....

.....
jméno, příjmení a podpis

PŘÍLOHA P II: PŘEPIS VSTUPNÍHO ROZHOVORU R2

- **S jakým cílem se já, jako rodič, zapojuji do domácí přípravy dítěte?**

M2: „Vidím, jaké učivo ve škole právě probírají, takže jsem v obraze, kde se zrovna pohybují i v sešitech a v učebnici. Vím, jak dcera dané učivo chápe, nebo taky někdy nechápe (smích). Vidím, jak si Emča buduje smysl pro povinnost, na čemž si zakládá i učitelka ve škole.“

O2: „Já bych řekl, že to, že jsem u plnění domácích úkolů, u ní podněcuje určitý smysl pro povinnost, tak jak řekla i moja... Ta představa, že bych se do domácí přípravy nezapojoval, tak to by asi nic neuměla... Ne, že by nebyla zvědavá a neptala se nás pořád na něco, co a jak funguje a proč to tak je... Ale myslím to na ty věci, co se musí naučit ve škole, to ne každý děcko baví, plnit si ty úkoly... Takže si s ní nad to radši sedneme, i když se u toho skoro vždycky rozčilím, než aby z ní byl lenoch a neuměla základní věci...“

- **Do jaké míry dohlížíte na domácí přípravu dítěte?**

M2: „No tak musím jí několikrát připomenout, že si musí napsat úlohy. Protože ta radši lítá někde venku, anebo je na tréninku s klukama... Takže u nás jsou domácí úkoly docela boj, neobejde se to bez rozčilování a kolikrát i bez slz, samozřejmě dcery (smích), i když mně se chce kolikrát taky brečet z toho, jak je u toho protivná a drzá, a to je teprve ve druhé třídě...“

O2: „Musíme nad ní držet pevnou ruku... Kdybysme na ni nedohlíželi, tak si občas asi něco napíše, ale nemělo by to asi žádný účel... Ona by si ty úkoly napsala, ale ani by nevěděla, co a proč psala... Je pravda, že Emča je pečlivá, ale zaměřuje to spíš na sport... Když jsem se teď posledně bavil s učitelkou na třídních schůzkách, tak je prý moc chytrá a šikovná, ale zdráhá se odpovědět, i když učitelka ví, že to všechno ví a zná... Takže na ni při přípravě na školu dohlížím, aby věděla, že to co má umět ví a že má zkoušet odpovědět, i když si není si nejistá... Taky jí říkám, že psaní úkolů je prostě... jako když chodí na tréninky, že žádný fotbalista by nehrál tak dobře, kdyby netrénoval a neprocvičoval...“

- **Jaký rituál máte před zahájením domácí přípravy?**

M2: „Jako rituál, to myslíš, co vždycky děláme před psaním úloh...? No tak to si nachystá to, co potřebuje na psaní daného úkolu.“

- **Máte určená pravidla, která s dětmi v průběhu domácí přípravy dodržujete? O jaká pravidla se jedná?**

O2: „Hmm, pravidla při děláni úkolů... No tak jasný, musí sedět u stolu a musí si udělat všechny úkoly, co jim učitelka zadala... Jako jinak při domácí přípravě, co se týče třeba čtení knížky anebo pozorování nějakých vzdělávacích pořadů v telce, tak na to asi pravidla nemáme, co myslíš, ženo...?“

M2: „To s tebou souhlasím... Jako když jsme na procházce a o něčem se bavíme, tak tady asi nedokážu říct žádná pravidla...Když chodíme třeba o víkendů na nějaký společný tvoření nebo workshopy, tak tam se řídíme podle toho, co je nám řečeno...“

O2: „Mě ještě napadlo, že když něco nedodrží, nebo prostě nechápe, co po ní chci, tak jí to vždycky přirovnám s fotbalem, protože tehdy to pořádně pochopí, protože fotbalem žije (smích)...“

PŘÍLOHA P III: PŘEPISY Z POZOROVÁNÍ (R1 – D1)

Gábinka čte

M: Jaké jste se to učili včera nové písmeno?

G: Nevím. (je znuděná)

M: Tak to je to za písmeno?

G: Nevím.

M: A jak byla ta básnička?

G: Nevím.

M: Zima...

G: Zima už je zase tady, Zuzka běží do zahrady. Všude..... (už má zájem pracovat)

M: leží

G: leží bílý sníh, na zemi i na větvích.

M: Tak. Když je to zzzima, na co to začíná?

G: Na z.

M: Na z. Takže to je? (ukazuje na písmeno Z)

G: Z.

M: Z. Tak pojd', vem si záložku a pojd' číst.

G: Sama.

M: Ano, sama.

G: (přiloží záložku a dívá se dlouho na slabiku)

M: Gábi, čti.

G: Já chci číst.... ZA..... (dlouho nic)

M: ZÉ

G: ZÉ, ZO, ZŮ, ZI, ZÁ, ZE, ZÝ, ZU, ZÍ, ZÓ, ZY

M: (přechází na další stranu) Tak, budeš dělat obloučky tužkou?

G: Ne.

M: Tak ale buď dělej obloučky tužkou nebo prstem jo? Tak jak ve škole paní učitelka říkala, obloučky.

G: (píše obloučky) ZU-ZA, ZI-TA, ZI-NA, LÍ-ZA, ZE-LÍ, ZI ZI-MA, ZO-ZY

M: Pozor, pozor. To není ZO, ale..... VO (říká klidným hlasem)

G: VO-ZY, ZÁ-

M: Nééé. To není ZÁ, podívej Z máš až tady (ukazuje na za). To není Z. (M1 je stále klidná, odpovídá klidným hlasem)

G: VÁ-ZY

M: Ano. A teď pozor. Teď je to na jedno tlesknutí, na jednu slabiku. Tak. Na jednu slabiku.

G: (Nic, hraje si se záložkou, dlouho se nic neděje, nechce se jí pracovat)

M: VŮZ

G: VŮZ, ZIP, MEV

M: Ne.

G: MEZ.

M: MEZ, ano.

G: JE..... (nic neříká)

M: JEZ

G: JEZ, VŮZ, ZIP, MEZ, JEZ (dělá dva obloučky)

M: Gábinko ale tady nemá být oblouček..... vytleskej (všimne si, že má dva obloučky i u slova VŮZ), vytleskej VŮZ.

G: VŮZ (tleskla jednou)

M: Kolikrát jsi tleskla?

G: (mlčí a vypadá poněkud nervózně)

M: *Jednou, že? Tak tam má být jeden velký oblouček. (píše jeden oblouček) Netleskneš VŮ-Z, tleskneš VŮZ, je to tak? Na, vygumuj to, to tak nemůžeme nechat.*

G: (gumuje)

M: *A nech to tak. Zítra to znova procvičíme. Tak a dočti poslední sloupeček.*

G: ZÍVÁ, ZU-JE (pak dlouho nic, dívá se jinam, je už unavená)

M: *LE.... To už musíš umět.... (Gábi zas nic) ZE*

G: LEZE (pak zas dlouho nic, D1 sedí mlčky u stolu, má zaražený výraz)

M: *VE*

G: ZE

M: *(otočí stranu) Tak a ještě teda máte na ty prázdniny... tohle a tohle jo? Tak si zkusíme...*

G: Ne.

M: *Zkusíme si udělat tady tu jedničku.*

G: Tys to nepodepsala (ukazuje na přečtené stránky)

M: *Však tam už to podepsané je. To jsme si jenom zopakovali. Tak, modrý sloupeček, pojd', zkus přečíst.*

G: (nic, je ticho, dívá se na text, už se nesoustředí... Pohupuje si pod stolem nohama a mne si o sebe prsty na rukách)

M: *ZA* (odpovídá klidným hlasem, i její výraz je stále stejný)

G: ZA-SY-PE, ZA-TO-PÍ (dělá obloučky pod slabikami)

M: *A teď přečti prosím tě poslední zelený.*

G: (nechte, je unavená, nesoustředí se)

M: *ZU..... Gábinko ale trochu svižněji jo? (M1 mírně zvýšila hlas, aby to řekla více razantněji)*

G: (nechte, lehá si na knížku, je znučená a unavená)

M: *Hezky si k tomu sedni. (klidný hlas stále přetrvává)*

G: ZU-JE (hodně dlouho přemýšlí, otáčí se okolo sebe, už nemá takovou pozornost)

M: *Ne. ZUZA.. (opět zvolila mírně razantnější tón)*

G: ZU-ZA-NA (dlouho se dívá na další slovo, ale není rozhozená z toho, že ji M1 opravuje)

M: *ZE*

G: ZE-LE-DÉ

M: *Ne, znova.*

G: (vzdychá, nechte)

M: *ZE-LE-NÁ, znova. (soucítěně se dívá na D1, ve výrazu i v hlase jde poznat, že rozumí, že je D1 již unavené)*

G: ZE-LE-NÁ (podtrhuje, ale ne slabiky, už je moc unavená, dál zase nechte)

M: *ZA...*

G: ZA-VÁ-TÁ

M: *Tak vem si záložku.*

G: (záložku dá pod větu a dívá se na ni)

M: *MÁME*

G: MÁME TU ZI-MU. PE-PA MÁ (obrázky: vyjmenovává ČEPICI, ŠÁLU A RUKAVICE). NA-ZU-JE SI I (obrázek: BOTY). TÁ-TA MÁ ZA

M: *(obrázek) AUTEM*

G: MA-JÍ

M: *MA-LÝ*

G: MA-LÝ

M: *(obrázek) VOZÍK*

G: ZE

M: *Ne. VE* (mezi tím si D1 přejíždí nervózně prsty po stránkách sešitu)

G: VE (obrázek) VOZU JE SE-NO. TÁ-TA PO..... (dlouho váhá)

M: *PO-VE-ZE*

G: PO-VE-ZE (zase dlouho váhá)

M: *Gábi zrychli to, zrychli to. To už dávno umíme.* (říká M1 klidným hlasem, popohání D1 k rychlejší práci i očima)

G: SE-NO (zase dlouho nečte)

M: *ZA*

G: ZA..... LE (vynechala slabiku PO, už se opravdu moc nesoustředí, ani na ukazování prstem už nemá moc energie)

M: *ZA PO-LE*

G: ZA PO-LE (dál zase dlouhá prodleva, dívá se na slovo, jde vidět, že přemýšlí)

M: *Gábi nešeptej si to, rovnou to čti. Nešeptej si to.* (jde vidět, že M1 je zvyklá, že D1 při plnění domácích úkolů občas ztrácí chuť a motivaci dále pracovat, proto má stále klidný výraz a mluví k D1 normálním hlasem)

G: TAM JE U LE-SA

M: *(obrázek) To je krmítko.*

G: KRMÍTKO. PE-PA MÁ J

M: *To není J* (přitom se na mě podívá, v očích jí vidím takový soucitný a už trošku unavený výraz)

G: (obrázek) KRABICI

M: *V!!! KRABICI*

G: SŮL..... SŮL A (obrázek) KAŠTANY). TY (dlouho zírání na slovo)

M: *Gábi tys zapomněla V?*

G: (bez odpovědi a nečte, dívá se zaraženě do sešitu, má sklopené oči)

M: *VY*

G: VY-SY-P

M: *PE*

G: PE U (obrázek) KRMÍTKA. MÁMA JI-ME

M: *JIM*

G: JIM ZA-MÁ

M: *VÁ. Tak. Zítra si to musíme přečíst ještě jednou a potom to doplníme jo? Necháme si zase něco na ty prázdniny. To máte na celý týden.*

M: *Tak, protože se ti pořád ještě pletou písmenka, tak my si je tady protrénujeme. Vždycky tady mi na tu záložku vyndáš písmenko, jaké ti řeknu. (používají písmenka ze složky na skládání).*

M: *Tak. J*

G: (vytáhne Z)

M: *Gábi J.* (D1 má trošku slzičky v očích, po očku pokukává po M1 a čeká, co bude dál)

G: (sahá po V a dívá se na maminku, ta zavrtí hlavou, sahá tedy po N a už se její výraz zdá více v pohodě)

M: *Přečti mi to, co je to za písmeno.*

G: (nic)

M: *To je N. Já chci J jako teda Janča.*

G: (vytahuje J)

M: *No výborně. L*

G: (přeskládává si písmenka ve složce)

M: *Gábinko to sis měla ve škole poskládat.*

G: (vytahuje L)
M: S
G: (vytahuje správně)
M: P
G: (vytahuje správně)
M: *V jako Věna.*
G: (chvíli tápe, pak vytáhne správně)
M: *Ted' pozor, Z*
G: (vytahuje správně, má šťastný výraz, protože se jí dařilo a celkem to i odsýpalo)
M: *Tak a zvládla bys z těch písmenek poskládat Věna? Když řekneme VÉ-NA, co tam slyšíš za písmenka? Co tam je? Čím to bude začínat?*
G: V (vytahuje rozpačitě další písmeno, tentokrát Z)
M: *Ne, to je Z Gábi.* (M1 má stále klidný výraz i hlas)
G: (bere V)
M: *A ted'ka É, takže tam máš VÉ, V-ÉÉÉÉ* (opravdu pořádně otevřela pusku a hlasitě řekla dlouhé é, aby D1 pomohla s výběrem)
G: (uklidila všechna písmenka)
M: *Ne, chci abys napsala VÉNA. Dej to V zpátky. VÉ-NA. Takže je to V ÉÉÉÉ, kde máš ÉÉÉÉ, Gábi É.... ÉÉÉÉ* (přehnaně artikuluje a říká stále dokola)
G: (dává správně É)
M: *No výborně. A ted'ka NA. Co tam slyšíš? NA*
G: (skládá správně NA – jde vidět, že má ze správnosti radost, usmívá se a pokopává si pod stolem nohama)
M: *Výborně. A neschovávej to jo, bude to ještě potřeba. Dej to nabok, to budeš ještě potřebovat. VANA*
G: (skládá správně VANA, jen V má obráceně)
M: *Tak obrať pořádně to V a ted' mi ta písmenka vyhláskuj.*
G: VANA
M: *(ukazuje na V) Tak to je co? Vyhláskuj mi to po jednom písmenku.* (D1 se s nadšením usmálo, protože se jí zadařilo)
G: V-A-N-A
M: *Super, paráda. A zkusíme poslední?*
G: Ne.
M: *Úplně poslední?*
G: Já už chci dělat přáníčka. (opravdu smutným hlasem)
M: *Tak poslední a potom budeš dělat přáníčka jo? Tak třeba, třeba.... je něco, co bys chtěla skládat?*
G: TÁTA (D1 se pousmálo, byly vidět jiskřičky v očích)
M: *TÁTA? Tak pojď TÁTA. A potom mi to i vyhláskuješ jo?*
G: TÁTA MÁ MAMINKU.
M: *K ses ještě neučila. Ale můžeš tam napsat TÁTA MÁ MÁMU.*
G: (skládá správně TÁTA MÁ)
M: *MÁMU. Ted'ka máš TÁTA MÁ a ted' ještě dopíšeš MÁMU.*
G: (skládá U rovnou za MÁ)
M: *Pozor pozor, to je MÁ a ty znova musíš najít MÁ* (D1 vypadá zaskočeně, že udělalo chybu, chvíli přemýšlí...)
G: MU (pořádně zapřemýšlí, na chvíli se zasekne pohledem)
M: *A ted' ještě MÁ*
G: (čte TÁTA MÁ)

M: TÁTA MÁ M, takže ještě musíš najít Á, MÁ-MU (naznačuje prstem obloučky pod slabikami). M Á MÁ

G: (skládá správně Á a také si naznačuje obloučky)

M: MU

G: MU (skládá správně MU)

M: Tak a teď to pěkně vyhláskuj. (M1 mluví s D1 stále klidným hlasem)

G: Ale já to chci ukázat potom tatškovi. Čte TÁ-TA MÁ MÁ-MU. (s rozzářenýma očima sděluje mamince)

M: Tak a teďka mi to ještě vyhláskuj po písmenku. (na M1 jde vidět mírná únava, do toho si mladší sourozenec zapíná televizi... M1: „Jeňo, okamžitě to vypni, však vidíš, že Gábinka ještě dělá úložky, takže to vypni, vezmi si tablet, ale televize nepojede...)

G: T-Á-T-A-M-Á-M-Á-M-U (i přes vyrušení mladším sourozencem M1 komunikuje s D1 stále klidně, nerozhodilo ji to)

M: Výborně. Zítra pokračování. (na konci si společně plácnou, že se D1 při úkolu dařilo)

Gábinka počítá z pracovního sešitu

M: Gábinko, tady máš v tomto cvičení ten příklad opsat a vypočítat. Takže ty to musíš celé opsat podle toho, jak je to tam. A měla bys obtáhnout i ty číslice, co jsou tam už dané.

G: 7

M: A jak se drží tužka?

G: 7 mínus 2 rovná se 3.

M: Pozor. Vypočítej si to na prstech. Pusť tu tužku a vypočítej si to na prstech. Nebo chceš počítat na počítadle?

G: (kývá, že ano)

M: Tak. (podává počítadlo).

G: (počítá na počítadle) 7 mínus 2 rovná se 4.

M: Počítej pořádně ty kuličky.

G: Rovná se 5.

M: Tak. Špatně držíš tu , Gábinko. Ta tužka má na sobě ty výřezy, aby ti ty prstečky krásně seděly. To tě musí bolet, když to držíš tak, jak jsi to držela. A zase ta pětka je ve vzduchu. Tak další příklad.

G: 6 mínus 5 rovná se 1.

M: Výborně. Tak to opiš. Jak držíš tu tužku?

G: (píše příklad správně, ale bez rovná se)

M: Kde máš rovná se? Gábinko zase jsi držela špatně tu tužku. Mě už se to přestává líbit, kolikrát tě mám na to upozorňovat, kolikrát ti to mám říkat? Hezky si sedni, dej ty nohy dolů z té židle. Tak a další příklad.

G: 3 mínus 3 rovná se 0.

M: Výborně. Jak máš tu ruku? Jak píšete ve škole? Jak si hezky tu tužku držíš? Narovnej se. Tak máš vytočenou ruku ve škole? Pokud vím, tak máš psát takhle, ne?

G: (dává ruku do nepřirozené polohy)

M: No tak určitě ne. Piš prosím tě.

G: (počítá na počítadle a píše správně 7 mínus 7)... rovná se nula.

M: Správně. Tak a další sloupeček.

G: 4 mínus 2 rovná se 2.

M: Výborně.

G: (počítá na počítadle) 7 mínus 1 rovná se 6.

M: Výborně.

PŘÍLOHA P IV: PŘEPISY Z POZOROVÁNÍ (R2 – D2)

Matematika – odčítání přes desítku

T: *Tak funguj, Janča chce vědět, jak umíš počítat.*

E: Já nechci.

T: *Funguj. 56-9 nebo kolik to tam máš. (bratr do toho pokřikuje)*

E: (počítá potichu)

T: *Emi já bych to třeba spočítal tak, že bych si dal mínus deset a plus jedna.*

E: Jako 60 – 10?

T: *67... tak jak se to učíte. Jak se to učíte? Máte snad na to nějaký postup.*

E: 67 – 10...

T: *Tak asi je 57, ne?*

E: $57 + 1 = 58$. Rovná se 58.

T: *Určitě? Nezapínej to, teď se počítá. (je slyšet bratra... O2 na mladšího sourozence: „Ty Petře, ale už toho opravdu nechej, běž si hrát do pokoje, nás to ruší“ ...)*

E: (píše potichu)

T: *Cos tam napsala zas? Máš napsat 58 a pišeš 50. Toš já nevím jako.*

E: 21-2 rovná se 19. 44-5 rovná se 39. (posmrkuje)

T: *Vysmrkej se okamžitě.*

E: Ty taky. (smrká)

T: *Kde máš papuče zas nějaký na nohách?*

E: 93-7 rovná se..... (neví, je slyšet bratra, O2 opět usměřňuje mladšího sourozence, tentokrát už hodně hlasitým a důrazným hlasem)

T: *Emi můžeš mi půjčit nějaký sešit, kde se to učíte počítat?*

E: Jaký?

T: *Nějaký. Něco, podle čeho se to učíte ve škole.*

E: V hlavě.

T: *V hlavě. Tak jste si to nějak ukazovali, jak se to má počítat. Jestli odčítáváte do celé nebo...*

E: (počítá potichu)

T: *Dej si papuče na nohy.*

E: (počítá potichu) Tabulka do sta.

T: *To já vím, že je to tabulka do sta. A k čemu ti to je?*

E: To je pro mě, ne pro tebe.

T: *A k čemu ti to je?*

E: 93-7

T: *Toš na to zapomeň, že to budeš takhle počítat! (zlobí se)*

E: Ale nám to paní učitelka dovolila (křičí a brečí)

T: *Co vám dovolila? Podle toho máte počítat?*

E: Jo. (fňuká)

T: *Podle té tabulky jo?*

E: (počítá potichu) 87

T: *Ani to nejsi schopná spočítat podle té tabulky. Nemáš to správně.*

E: (počítá potichu)

T: *Tak asi 93, tak to už nesmíš počítat tu devadesát trojku.*

E: (počítá potichu) 86

E: 82-5 (mluví do toho sourozenec)

E: 47 (sourozenec mluví hodně hlasitě, že půjde k babičce)

T: *Co 47? Řekni ten příklad.*

E: Rovná se. 82-5 rovná se 47.

T: *Emi, ale toto je absolutně k ničemu takové počítání. Podle nějaké tabulky. To se nemůžeš naučit.*

E: 74-6..... 68

T: *To děláte aji třeba v písemce, když máte počítat?*

E: Ale my takovou nemáme.

E: 68

T: *Kolik je tam? Míinus 6? No. Ale, Emi, to se takto v životě nemůžeš naučit. To je jenom nějaký divný opisování. Já chcu vidět sešit, podle kterého se to učíte.*

E: 92-8.....

T: *To je mi k ničemu takový počítání.*

E: 84 (fňuká)

T: *Myslíš?*

E: Jo.

T: *Já nevím. Já nevím ten příklad.*

E: 92-8

T: *No. Je kolik?*

E: 84. 63-9..... (potichu počítá, docela dlouho) 52

T: *Asi těžko.*

E: 54

T: *Já schválně zavolám paní učitelce, na co máte tu tabulku. K čemu ju používáte, jo? To je možná tak na to, aby sis to potom podle toho opravila, jestli to máš správně nebo ne. A ne abys to tak počítala. Spočítat kuličky umí každý tula. Aji snad Peťa by to zvládl. Čti nahlas.*

E: 43-8 rovná se 35. Hotovo.

T: *Emi, jak se to učíte počítat, můžu vědět? Máš nějaký sešit, podle kterého to najdu?*

E: Nevím.

T: *Nevíš, toš chodíš do školy?*

E: Nevím.

T: *Tak já nevím, to musíte asi někde vidět ne?*

E: My to nikde nemáme.

T: *Tak to je zajímavý.*

Emilka český jazyk s tatínkem

E: Ky-vad-lo-vý

T: *Co říkáš?*

E: Kyvadlový.... Ky-vad-lové hodiny.

T: *To máš udělat po tu čárku?*

E: (čte si potichu)

T: *No nic moc.*

E: Stí-stín stromů.

T: *Co tam máš vybrat?*

E: Jestli TÍ nebo TÝ

T: *Jaké i tam bude?*

E: Stínový

T: *Jaké i tam bude?*

E: Stínový

T: *Tak bude tvrdé?*

E: tí

T: *Jaké i tam bude? (zlobí se) Já se tě snad ptám ne?*

E: (píše potichu)

T: *Mluv nahlas.*

E: (píše potichu)

T: *Co děláš? Co tam píšeš, můžu vědět?*

E: (píše potichu)

T: *Emi, ty píšeš ale hrozně, to je hnus.* (Do toho si mladší sourozenec nenápadně zapíná televizi a postupně zesiluje zvuk. O2 směrem k mladšímu sourozenci: „*Petroneli, padej od té televize, Emča dělá úkoly a ruší ji to, ona ti taky nedělá naschvály, když děláte s maminkou logopedii...*“ Mladší sourozenec dělá, že neslyší, proto O2 volá M2: „*Miláčku, prosím tě, vezmi Petřísko někam do pokoje nebo ven, zase zapíná televizi a my to potřebujeme s Emčou dodělat...*“ M2: „*Já doskládám myčku a půjdeme si hrát s legem, jo?...*“ O2: *Vezmi ho tam prosím tě hned, my potom myčku doskládám s Emčou...*“ ... Do toho začíná protestovat Emilka, že ona myčku skládat nebude, že ji skládala včera... Jakmile vzala M2 mladšího sourozence do pokoje, pokračují v DP).

T: *Tak, kde jsme to skončili, pokračuj.*

E: *A jak píšeš ty. No ukaž!*

T: *Co je ti po tom, jak píšu já. Toto máš dvě stejné písmenka a je to podobný?*

E: (neříká nic)

T: *Řekni to nahlas, co tam máš dělat.*

E: *Tichý člověk.* (píše potichu)

T: *Děláš si, Emi, srandu, to tam máš napsaný navíc? A tu čárku máš nad čím? Tu máš mezi h a i?*

E: *Tady.*

T: *Tak tam to nemáš.*

E: *Mám.*

T: *Tichý. Mělas tam něco napsat ne snad k tomu.*

E: (píše potichu)

T: *Co to je za písmenko?*

E: *č*

T: *To je č?*

E: *Jo.* (píše potichu) *Dobrá snídaně.*

T: *Emi a vidíš co tam je napsaný vždycky za každou tou dvojicí slov?*

E: (píše potichu)

T: *Co máš udělat za tím slovem?*

E: (píše potichu)

T: *No, co tam máš za slovo?*

E: *Slovní*

T: *Slovní, máš tam o?*

E: *Slavní ro-di-ro-di-če.*

T: *Víš, co jsou rodiče?*

E: *Jo.*

T: *Co?*

E: *To je jedno.*

T: *Co to jsou rodiče?*

E: *Počky.*

T: *Co tam píšeš?! (zlobí se) Proto se tě ptám na to, co to znamená.*

E: (píše potichu)

E: *Jídlo v ledni-ledni-če.*

T: *Kde asi může být jídlo, že.*

E: (píše potichu)

PŘÍLOHA P V: PŘEPISY Z POZOROVÁNÍ (R3 – D3)

Adélka: Sčítání řady čísel v počteníku:

A: Tři plus šest plus nula rovná se devět.

Pět plus tři plus jedna rovná se devět.

Čtyři plus dva plus tři rovná se devět.

Šest plus jedna plus jedna rovná se osm.

Pět plus jedna plus jedna rovná se sedm.

(Volá sestřička, maminka odpovídá, že za chvíličku.)

Dva plus pět plus dva rovná se devět. (není si jistá)

M: Jo, máš to dobře.

A: Jedna plus šest plus dva rovná se devět.

(Opět volá sestřička, maminka odpovídá, že musí dodělat s Adélkou úkoly, snaží se odpovídat tak, aby D3 nerozhodila, takže mluví klidně, asertivně)

Tři plus nula plus pět rovná se osm.

Čtyři plus čtyři plus jedna rovná se devět.

Pět plus dva plus jedna rovná se osm.

Dva plus tři plus tři rovná se osm.

Jedna plus čtyři plus dva rovná se sedm.

Jedna plus šest plus jedna rovná se osm.

Tři plus tři plus tři rovná se devět.

(Dívka je soustředěná, pouze když je vyruší sestra, znejistí a ujišťuje se, že má matčinu pozornost)

Adélka si čte

M: Tak, Ady, co si dneska přečteš...?

A: Asi krtečka, co jsem dostala v létě od babičky.

M: Dobře, na jaké straně jsi minule skončila?

A: Ale mami, tady ten díl jsem ještě nečetla, to budu teprve začínat číst.

M: Dobře, tak si vyber nějakou záložku, která by se ti k této knížce hodila a jak si ji vybereš, tak za mnou přijdi, já budu s taťkou v kuchyni.

A: (po chvílce se vrátí se záložkou) Tak já jdu číst.

M: No počkej, a kolik si toho přečteš? Na čem se domluvíme...?

A: Já nevím, není to moc těžký?

M: (Bere si do ruky knížku, prolistuje si ji) Víš, co, ono je to psané velkým písmem a bude se ti to hezky číst, takže si přečti tyto dvě stránky, ano?

A: Dobře, zkusím to. Můžu si sednout na gauč?

M: Ady, prosím tě, proč by sis nemohla sednout na gauč, sedni si, kam chceš, kde se ti bude sedět dobře.

A: (Asi cca po pěti minutách, dojde za maminkou, že si neví rady s jedním slovem) Maminko, já jsem zapomněla, jak se to čte... Co to je...?

M: Ady, to je přece Z, Z jako zima, nebo zmrzlina.

A: Aha, dobře. (Jde s knížkou zpátky na gauč)

A: (za chvíli se vrací za rodiči, tentokrát se ptá tatínka...)

A: Tati, toto je taky to Z...?

T: Ano, Adélko, správně...

A: (po dalších asi pěti minutách se opět vrací za rodiči) Mami, já to asi nezvládnou, ono je to dost těžký.

PŘÍLOHA P VI: PŘEPISY Z POZOROVÁNÍ (R4 – D4)

Radek: Vyjmenovaná slova

M: Vyjmenovaná slova po B.

R: Bý (nevyslovuje t), bydli (nevyslovuje t), obyvatel, by (nevyslovuje t), síbytek, nábytek, dobytek, obyčejný, bystrý, bylina, kobyla, býk, Sibislav.

M: Výborně Rád'o, teďka po L.

R: Slyšet, mlýn, blýskat se, polykat, plynou (nevyslovuje t), plýtva (nevyslovuje t), vzlyka (nevyslovuje t), lysý, lýtko, lýko, lyže, pelyněk, plyš. (u všech slov špatná výslovnost L, vyslovuje jako U)

M: Výborně. A po M zvládneš taky?(D4 říká mamince: „mami, co to tam je venku za zvuky, to zní jak nějaká velká vrtačka“... M4 odpovídá: „Rád'o, co je ta zbíječka, dělají venku přece ten nový chodník“... D4: „Já se chci jít podívat, jak to dělají“... M4: „Radečku, jak si doděláš úkoly, tak se můžete jít s tatínkem podívat“... D4: „ale já chci jít hned!!!“ M4: „...hned nepůjdeš, nejdřív doděláme úkoly a potom až bude zbíječka“... D4 říká smutně... „Achjo, tak dobře“...)

M: Tak pojď, pokračujeme...

R: Jo.

M: Tak říkej.

R: My, mýt, myslit, mýlit se, hmy (nevyslovuje z), myš, hlemýž (nevyslovuje d'), mýtina, zamyka (nevyslovuje t), s....mýka (nevyslovuje t), (dál neví)

M: dmý....

R: dmýcha (nevyslovuje t), chmýží, nachmýtnou (nevyslovuje t) se, Litomyšl. (u všech slov špatná výslovnost L, vyslovuje jako U)

Rad'a počítá

Rad'a: 7, 14, 21, 28

Tatínek: No, nahlas.

R: 7, 14, 21, 28, 35, 42, 49, 56, 63, 70 (*tatínek, přitakává po každém dalším čísle*)

T: Výborně.

T: Čtyřikrát.

R: 7, 14, 21, 28.

T: Výborně. Tak dvakrát.

R: 7,14.

T: A poslední, šestkrát.

R: 7, 14, 21, 28, 35..... 24.

T: 42

R: 42

R: Nula.

Maminka: Řekni to, přečti to.

R: 7 krát 0 je 0.

R: 7, 14, 21

M: A přečti ten příklad. Přečti to. (říká už poněkud rázně)

R: 5 krát 7.... 5 krát 7..... 5 krát 7 je 7, 14, 21, 28, 35.

PŘÍLOHA P VII: PŘEPIS ZE ZÁVĚREČNÉHO ROZHOVORU (R3)

1. S jakým cílem (proč) se já, jako rodič, zapojuji do domácí přípravy dítěte?

M3: „Protože chci svému dítěti předat všechny své zkušenosti a být jí nápomocná ve všem o cokoli mě požádá. Chci, aby ve mně měla oporu a nebála se na mě s čímkoliv obrátit. Já si myslím, když uvidí moji pomoc, tak se naučí si organizovat svůj čas a plnit si svoje povinnosti a taky doufám, že se takto naučí být postupně samostatná...“

2. Jaký je podle vás rozdíl mezi domácí přípravou a domácím úkolem?

M3: „Domácí příprava je všechno ostatní, něco navíc, to, co není v daný den domácím úkolem. Já bych řekla, že domácí příprava přispívá k celkovému rozvoji a motivuje k dalšímu vzdělávání. A doufám, že se Adélka díky naší pomoci pořádně namotivuje, a to učení ji bude bavit (smích).“

M3: „Domácí úkol – to jsou konkrétní úkoly, které děti dostanou od učitelky zadaný ve škole a musí je doma splnit. Většinou jsou pravidelné a pořádně si procvičí to, co probírali ve škole. Hlavně v té první třídě je to potřeba, protože kdyby dělala Adélka jenom úkoly, co jim zadala paní učitelka, tak to by asi na pořádné procvičení a zapamatování nestačilo. No myslím to tak, že je prostě potřeba s těma prvňáčkama pořádně a pořádně všechno dokola opakovat, protože když se to nenaučí teď, tak s tím budou mít problémy... Potom už pořádně a v první třídě se učí úplný základy, takže tady to platí u všeho dvojnásob.“

3. Jaký rituál máte před zahájením domácí přípravy?

M3: „Takové ty přípravy před psaním domácích úkolů. Dcera si nachystá pomůcky, které bude potřebovat. Takže samozřejmě pouzdro, pracovní listy, učebnice, sešity... No prostě všechno, co si myslí ona, že bude potřeba. Někdy chystá i pomůcky na tvoření, to v tom případě, když dostanou úkol do pracovky. Ona je Adélka hodně kreativní a tvořivá, takže ke všemu potřebuje hodně barviček a pastelek a všechno si vždycky hodně zdobí, aby to hezky vypadalo.“

4. Máte určená pravidla, která s dětmi v průběhu domácí přípravy dodržujete?

O3: „Pravidla samozřejmě máme.“

5. O jaká pravidla se jedná?

M3: „Jasný, pár pravidel jsme si zavedli. Adélka s něma problém nemá, ona je ve všem pečlivá a chce být ve všem dobrá... Takže takové to základní pravidlo je, že neodbíhá od stolu, sedí pořádně... Správně... Tak jak je to učili ve škole. Samozřejmě i správný úchop tužky, protože na to je pořádně ve škole upozorňuje i paní učitelka, takže to musíme pořádně kontrolovat i doma...“

6. Ve kterou dobu se v průběhu dne věnujete domácí přípravě?

M3: „No, jako my jsme se snažili o zhruba stejný čas každý den, ale to je pro nás celkem nereálné. Holky jsou ze školy a školky doma poměrně brzo, ale já jezdím z práce každý den později. Manžel je sice s holkama doma, ale dohodli jsme se, že domácí úkoly budu s Adélkou dělat já. Když jedou holky k našim, jako když dělá Adélka úložky s babičkou, tak to bývá okolo třetí, protože mají takový pravidlo, že nejdřív úkoly a potom si můžou jít hrát. No... A když teda děláme úkoly doma, tak je děláme hned jak je to možné. Jak dorazím z práce a když má Adélka keramiku, tak až po keramice. Jako nikdy to není až úplně večer, protože to by asi nebylo moc efektivní, kdyby byla po celým dni unavená a nesoustředila by se na ně.“

7. Do jaké míry vyžaduje dítě vaši pozornost při domácí přípravě?

M3: „Tak Adélka je více méně samostatná. Ona mě u úkolů chce. Prostě chce, abych tam s ní seděla a kontrolovala ji, jestli to dělá dobře. Většinou potřebuje pomoci s přečtením zadání... I když si jako většinou všechno, co jim zadala paní učitelka, pamatuje... Ale i tak zadání si prostě nepřečte...“

8. Umí si dítě říct o pomoc při plnění domácích úkolů?

M3: „Ano, ona je zvyklá, že když dělá úkoly, tak jsem tam s ní. Takže když je potřeba, tak mě má po ruce a já jí pomůžu. A když si neví rady, tak se zeptá i manžela. Celkově se nás na všechno hodně ptá, je taková zvědavá, takže to je fajn, že se nestydí si říct... A když se tak zamyslím, jak je to třeba když je u našich, tak taťka. Jako Adélčin dědeček, s ní taky o všem hodně mluví... Takže si myslím, že ani u nich by se nebála si říct o radu a o pomoc.“

9. Má dítě vyhrazený svůj prostor pro domácí přípravu?

M3: „Ano, úkoly děláme většinou u stolu v kuchyni, protože je tam hodně prostoru a taky dost světla. Někdy si Adélka řekne, že chce dělat úložky u stolu v pokojíku, ale to jenom když si o to sama řekne.“

10. Provádí dítě domácí přípravu v klidném prostředí?

M3: „Já bych řekla, že ano (smích). Jako Terežka, ta mladší dcera, je většinou ve stejné místnosti, ale nijak moc nás nevyrušuje. Někdy, když třeba Terka nemá svůj den, anebo je unavená, tak na nás občas něco zavolá, ale Adélku to moc neruší, zatím to zvládá.“

11. Nerozptyluje dítě v průběhu domácí přípravy jakákoliv technika?

M3: „Ne, to ne. Vždycky televizi vypínáme, takže takto ji nic neruší. Jako někdy třeba slyšíme, jak doprала pračka nebo sušička, ale to je takový zvuk, který ji nerozptylí.“

12. Provádí dítě domácí přípravu samo nebo s pomocí rodinných příslušníků?

O3: „Tak z devadesáti procent ji dělá sama. Ve většině případů se maminkou v blízkosti, kdyby bylo potřeba. Ale nemá problém dělat úkoly i se mnou nebo s babičkou.“

13. Zaměřuje se na provedení domácí přípravy dítěte vždy jedna a ta samá osoba?

M3: „Tak jak už jsem říkala teď k té otázce předtím... Tak většinou jsem to já, ale stane se někdy, že musím být v práci dýl, takže to jezdí k babičce a dělají úkoly spolu... Nebo i manžel, pokud je potřeba...“

14. Kdo jiný se na průběhu domácí přípravy podílí?

(Tuto otázku jsme přeskočili, vzhledem k předchozím odpovědím.)

15. Je v průběhu domácí přípravy přítomen mladší, či starší sourozenec?

M3: „*Jak už jsem říkala, tak je tam s náma v místnosti mladší sestřička... Ale vyrušuje nás minimálně, jenom když nemá svůj den a potřebuje taky zrovna v tu danou dobu moji pozornost.*“

O3: „*Když už není zima a je venku jakš takš počasí, tak jdeme s tou mladší dcerkou ven a trávíme čas spolu venku, aby to Adélku nerozptylovalo... Jdeme třeba na procházku se psem, aby ji to nelákalo jít za holkama dovnitř.*“

16. Motivujete dítě před zahájením domácí přípravy a domácích úkolů?

M3: „*Ano, někdy je to potřeba... Jinak je dost namotivovaná od paní učitelky ze školy.*“

17. Proč je podle vás důležitá počáteční motivace?

M3: „*Tak to mě teď zaskočilo taková otázka (smích)... No tak asi proto, aby se jí lépe pracovalo, aby se snažila... Hlavně aby ty úkoly plnila ráda a neměla k tomu odpor, tak jak to některý děti mají...*“

18. Jaký způsob motivace volíte před zahájením domácí přípravy?

M3: „*Mně přijde, že ona nijak moc motivovat nepotřebuje... Je docela dobře namotivovaná ze školy... Ale když vím, že má dělat něco, co se jí moc nechce, nebo jí nebaví, tak se s ní snažím nějak rozumně domluvit... Občas volíme úplatek ve formě kokina nebo nějaké pohádky v televizi, ale to je fakt jenom jednou za hodně dlouhou dobu, aby to nevyznělo tak, že jí dáváme za všechno kokina (smích).*“

19. Máte pevně stanovenou dobu, kdy dítě pracuje na domácí přípravě?

M3: „*Když neděláme domácí úkoly, tak pro přípravu navíc nijak zvlášť čas určený nemáme... Když si hrajeme na obchod anebo na školu, tak to vždycky nějak vyplyne samo... A když si chce dělat něco navíc sama, tak si taky řekne... Docela často si o takové úkoly říká sama o víkendu, hlavně v sobotu, když má takový volnější den pro sebe...*“

20. Jaký časový úsek vám domácí příprava většinou zabere?

M3: „*Já bych řekla, že se vejde skoro vždycky tak do hodiny čistýho času. Kdybych tam započítala i chystání věcí a přípravu stolu, tak tu hodinu nám to fakt asi zabere. Samozřejmě někdy je úkol třeba jenom jeden, tak to máme třeba za dvacet minut hotový... Ale paní učitelka se snaží jim nedávat moc úkolů, aby je nepřetěžovala.*“

21. Co se týče domácích úkolů, do jaké míry kontrolujete dítěti domácí úkol?

M3: „*Já jí kontrolu úkoly pokaždé, když nějaké má. Ona to Adélka i sama chce, ale to by asi nešlo, aby prváčkovi nikdo nekontroloval úkol, ne...? (smích) Však to by se v podstatě mohla naučit něco špatně... Hlavně to, co řekne paní učitelka, tak je prostě svaté. I kdybych jí při kontrole úkolu řekla, že to může zkusit i takto, tak by mi odpověděla, že paní učitelka to dělá takto...*“

22. Jakým způsobem u vás probíhá domácí příprava o víkendu?

M3: *„Adélku škola baví, takže si hrajeme docela často na školu. Když jsem paní učitelka já, tak jí vymýšlím příklady a plní si různá cvičení na rozvoj motoriky v časopisech nebo v těch jejích „učících knížkách“ (tak si je Adélka pojmenovala, haha). A taky si čte ráda knížky a zkusí číst i mladší sestřičce.“*

23. Je den, kdy má dítě volno a nepřipravuje se na školní proces?

M3: *„Adélka má volný den sobotu. Tak nějak jsme se na tom spolu domluvily. Aby si v sobotu užila volno, pohrála si atd... A v neděli se díky úkolům zase trochu naladí na to, že zítra půjde zase do školy.“*

24. Jak pohlížím na domácí přípravu dítěte?

M3: *„Já se zase budu opakovat, ale Adélka je šikovná, hodně tvořivá a snaživá. Jenom mám někdy pocit, že chce všechno plnit úplně nejlíp, co to jde... Že chce všechny úkoly splnit bez jediné chybičky a pokud se jí něco nepodaří, tak je na sebe hodně našťvaná. Prostě pokud není všechno „dokonalé“ tak je nespokojená... Adélka je na sebe přísná, tak snad to bude všechno zvládat, aby z toho potom nebyla zbytečně smutná... Protože já jí opakuju pořád, že chybičky dělat může, že se teprve všechno učí... Že i my s tatínkem děláme chyby a už jsme dospělí, ale to pochopí až časem, že (smích).“*

PŘÍLOHA P VIII: PŘEPIS ZE ZÁVĚREČNÉHO ROZHOVORU (R4)

1. S jakým cílem (proč) se já, jako rodič, zapojuji do domácí přípravy dítěte?

M4: „Já si ani nedokážu představit, že bych se do toho nějak nezapojovala... A to nemyslím u Rádi, ale aji u Terky, té jsem taky automaticky s úkolama pomáhala a teď, když je na gymplu, tak si většinou dělá všechno sama, protože se to tak postupně naučila... U Rádi se zapojuju hlavně proto, abychom vybrali to podstatné a co nejvíce se toho naučil. A aby u toho udržel pozornost, protože je ADHD.“

O4: „Celkově je důležitý se dítěti doma věnovat, ne jenom psát úkoly, to je většinou nebaví, takže se snažíme vymýšlet nějaký hry, při kterých si všechno tak nějak procvičuje, ale vlastně o tom ani sám neví... Když na něho vybafneme, že mu dáme nějaký úkol, tak to nedopadá dobře... To ho vždycky rozhodí, musíme to podávat formou her, to ho skoro vždycky baví... Nebo prostě vůbec nesmíme nezmiňovat slovo úkol... S úkolama, který dostane ze školy zase takový problém nemá, sice někdy remcá, ale úkoly jsou vždycky splněné, protože paní učitelka se poslouchá, že... My musíme být hlavně při domácí práci rázní a neustupovat, proto máme pravidla, který dodržujeme a on už si na to nějak postupně zvykl. Já ho v průběhu úkolů upozorňuju na chyby nebo na to, když něco zapomene. Si vždycky připadám jak takovej ten učitel, co učil před třiceti lety, ale já to doma dělám z důvodu důslednosti. Kdybych ho nechal dělat si úkoly a neopravoval bych ho, tak by si té chyby nikdy sám nevyšiml. Ve škole, jako tam, kde učím, tak tam samozřejmě takový přístup nemám, to bych asi u dnešních děcek rychle pohořel, hlavně v matice a fyzice, že...“ (směje se společně s manželkou)

2. Jaký je podle vás rozdíl mezi domácí přípravou a domácím úkolem?

O4: “ No, tak u nás je ten rozdíl docela velký. Co dá paní učitelka je v pořádku, co vymyslíme my, tak je s komentářem a remcáním, jak už jsem říkal... My hodně spolupracujeme i s paní učitelkou třídní, vzhledem k tomu, že má papír z poradny a opravdu tu pomoc ve škole potřebuje... “

M4: „Takže s ní vždycky všechno vykomunikujeme, co bylo za problém, co mu ve škole nešlo... Ale i to, jak s ním ona pracovala ve škole, tak ať to s ním takto děláme i doma... No, anebo i opačně... I učitelka se nás ptá, co na něho platí, jak se mu doma nejlíp pracuje... I když on je ve škole prý milionovej, jenom občas, když nemá svůj den... I učitelka má ve výuce takový přístup, že s dětma hrají hodně často hry, aby jim ten den trošku odlehčila... “

O4: „Takže u nás je domácí úkol to, co mu zadala paní učitelka, a to prostě splní. My potom už slovo úkol nesmíme vůbec vyslovit (smích), protože to by se mu nechtělo už nic... Domácí přípravu dělá... On si čte, nebo se dívá na videa, který ho zajímají... I tím se učí něco nového... Samozřejmě v těch oblastech, který ho zajímají... “

3. Jaký rituál máte před zahájením domácí přípravy?

M4: „Jojo, rituály máme. Popravdě, on by to bez nějakýho řádu nedal. Ukážeme si, co všechno budeme dneska dělat. Z jakých předmětů má úkoly... Musíme mít ale přestávky, v kuse to nedá, to ztratí hodně rychle pozornost a potom by to bylo trápení pro obě strany.“

4. Máte určená pravidla, která s dětmi v průběhu domácí přípravy dodržujete?

O4: „Jee, pravidla... Tak ty teda máme... A hned několik. (smích)“

5. O jaká pravidla se jedná?

M4: „Musí sedět u svého stolu v pokojíku, takže starší sestra tam v tu dobu není, aby měl klid. Musí mít přesně nachystané to, co bude k úkolu potřebovat, s tím mu většinou pomáháme i s manželem... Ale nechystáme to za něho, to si chystá sám, jenom ho při tom musíme kontrolovat... Všechno si musí dát na stůl, seřadit si to tak, jak mu to vyhovuje... Tak, aby měl všechno po ruce...“

O4: „Až teď ve třetí třídě čte třeba večer v posteli nebo se učí prvouku na gauči... To nám dalo ale hodně zabrat, taky to není učení jako klasický... Že by se něco učil nazpaměť, je to taky takovou zábavnější formou. Z toho už má taky více méně pravidlo, že prvouka probíhá na gauči, takže už to v pohodě přijímá. Tyjo, další pravidla... Jo, musí být vypnutá telka, protože to bysme se nehli z místa... Musí být motivace...“

6. Ve kterou dobu se v průběhu dne věnujete domácí přípravě?

M4: „Domácí přípravu ve formě domácích úkolů se snažíme vždycky udělat tak od tří hodin odpoledne... Ale násobilku a vyjmenovaná slova, tak ty říká kdykoliv (smích), protože jakmile si to zautomatizoval, tak má pořád potřebu nám to říkat dokola a dokola. To nám dalo i s učitelkou ve škole hodně, hodně, ale opravdu hodně práce... A jsme obě strany moc rády za to, že si to tak pamatuje...“

O4: „No a ostatní věci na procvičování, co je mimo úkoly ze školy, tak na to nijak přesně vymezený čas nemáme... Na procházkách si s ním hodně povídáme o okolí, doma se mu taky snažíme všechno vysvětlovat... Takže taková domácí příprava u nás v podstatě probíhá skoro pořád (smích).“

7. Do jaké míry vyžaduje dítě vaši pozornost při domácí přípravě?

O4: „Rád a potřebuje naši 100% pozornost. Sám si úkoly neudělá. My bysme ho to ani samotnýho dělat nenechali. Ve škole má k sobě asistentku, která na něho při všem dohlídá a pomáhá mu, pokud něco nestihl... Takže i doma jsme takoví jeho „pomocníci“. On je na to tak zvyklý, že děláme úkoly s ním. Tím, že máme rozdělený, kdo jaký předmět s ním doma dělá, tak už ví, že dneska bude dělat matiku, tak tu s ním dělám já... No, a když třeba češtinu, tak to dělá s maminkou, takže ten už nám vždycky ve dveřích hlásí, že dneska dělá školu s mamkou, anebo s taťkou...“

M4: „Samozřejmě, že někdy zkouší, jestli musí psát úkoly, a asi jako skoro každému dítěti se mu psát úkoly nechcou (smích), to si pamatuju i na sebe, když jsem chodila na základku... Ale my musíme být u něho důslední ve všem, takže žádný dobře, tak uděláme ty úkoly až potom, jak se ti bude chtít, tak to u nás nefunguje. Prostě jak se dorazí ze školy, tak potom ví, že zasedneme na úkoly, ať se mu chce nebo nechce sebevíc.“

8. Umí si dítě říct o pomoc při plnění domácích úkolů?

M4: „*No tak já bych řekla, že umí. On ví, že u něho s manželem sedíme, když úlohy dělá. My samozřejmě poznáme, když mu něco nejde, když nad něčím moc dlouho přemýšlí, ale většinou ho necháváme, ať si řekne, že to neví, nebo nechápe. Ono to záleží i na tom, v jakým je zrovna rozpoložení v daný den. Někdy, když si není jistej, tak na ten papír klidně i přes minutu hledí a prostě sedí a nic se neděje, tak to mu samozřejmě řeknu, Rád'o, tak co ti není jasný, tady jsi měl doplňovat to a to... A většinou se chytne. Ale snažíme se ho vést k tomu, aby v případě potřeby řekl o pomoc.“*

O4: „*To, že si má říct o pomoc, ho učíme při čemkoliv. Ne jenom při plnění úkolů... Ale aby se uměl prostě ozvat, kdyby něco.“*

9. Má dítě vyhrazený svůj prostor pro domácí přípravu?

- M4: „*Jasný, my máme vyhrazený prostor pro všechno. Úkoly píšeme skoro vždycky u jeho stolu v dětském pokojíčku. Ví, co všechno si má vždycky nachystat, jak si má sednout, že si má vypnout televizi i tablet, odložit i všechny hračky... Takže u nás neexistuje, že by dělal úlohy pokaždé jinde. Ještě občas tu prvouku děláme v obýváku, ale to záleží na tom, co zrovna probírají. On potřebuje mít rád ve všem, takže ani on sám by nechtěl, aby psal jednou úkoly v kuchyni a potom u stolu ségry, a potom zase v obýváku...“*

10. Provádí dítě domácí přípravu v klidném prostředí?

M4: „*Určitě ano, teda pokud na něho zrovna nekřičím (smějí se oba dva s manželem). On by nic neudělal, kdyby tam byl hluk. To musíme ztlumit i televizi v obýváku, pokud je zrovna zaplá. Ségra většinou z pokojíku odchází, protože by ho to rozptylovalo.“*

O4: „*Jojo, on musím mít klid. Musí se mu dát bokem i tablet, všechny hračky, protože to by si s něma jinak hrál.“*

11. Nerozptyluje dítě v průběhu domácí přípravy jakákoliv technika?

M4: „*Ne, všechno se vypne. Kdyby mu u toho jela televize, tak to by bylo po úkolech, to bysme ho nedonutili nic a akorát bysme z toho byli naštvaní všichni.“*

O4: „*Většinou nepouštíme ani vysavač, protože on by na něho buď hleděl, anebo by ho rušil ten zvuk, takže by bylo po práci.“*

12. Provádí dítě domácí přípravu samo nebo s pomocí rodinných příslušníků?

M4: „*Vždycky s rodiči. Někdy čte se starší ségrou. Ale sám by úkoly nedělal.“*

13. Zaměřuje se na provedení domácí přípravy dítěte vždy jedna a ta samá osoba?

O4: „*Fungujeme s manželkou oba dva. Máme rozdělené předměty, kdo jaký s ním bude dělat. Jinak když neděláme domácí úkoly, tak mu většinou chystáme něco na procvičení stejně tak, jak když s ním děláme úkoly. Já matiku a žena češtinu. No a když si čte se ségrou, tak to on jí většinou čte a ona ho jenom kontroluje, jestli čte dobře. Jinak, když jsme na výletě a vidí tam něco zajímavýho, tak to komentují všichni, kdo tam jsou... Takže babička, děda, teta, bratránek a sestřenka, no prostě když ho něco zajímá, tak si o tom musí zjistit všechno. On sleduje hodně i videa na Youtube, samozřejmě ho hlídáme, na co se dívá...“*

14. Kdo jiný se na průběhu domácí přípravy podílí?

Otázku jsme přeskočili, protože na ni bylo odpovězeno již vícekrát v průběhu předchozích otázek.

15. Je v průběhu domácí přípravy přítomen mladší, či starší sourozenec?

M4: „Ale jo, někdy ségra, ale to opravdu výjimečně... Ona tam ani v tu dobu nechce být, protože ví, že Ráďa na to potřebuje klid.“

16. Motivujete dítě před zahájením domácí přípravy a domácích úkolů?

O4: „Jeee, motivace, no ta u nás musí být. On by jinak nedělal. Jako snažíme se o to, aby to byla taková ta vnitřní motivace, žejo... Nikdo mu nechce pořád něco slibovat, že když to uděláš, tak půjdeme tam... Nebo dostaneš to, vybereš si něco... Ale ono to u něho jinak dělat nejde, to máme vykomunikovaný i s doktorama.“

M4: „My ho motivovat musíme, většinou je to formou odměn, občas se jedná o nějakou hmotnou odměnu, nebo že si může něco zapnout na videu... Prstě jak kdy, to většinou neplánuju dopředu, co mu řeknu (smích).“

17. Proč je podle vás důležitá počáteční motivace?

M4: „Aby se měl na co těšit, až skončíme. Protože ho samozřejmě úkoly nebaví, ale plní si je, protože to chce paní učitelka.“

O4: „My už jsme se o tom dneska bavili, ale pro něho, co řekne paní učitelka, tak je svatý a udělal by i stojku na hlavě, kdyby mu to řekla (smějí se oba dva s manželkou).“

18. Jaký způsob motivace volíte před zahájením domácí přípravy?

M4: „Jak už jsme říkali, to záleží na situaci... Půjdeme ven, půjdeme na bazén, bude svačina, jakmile to doděláme... Nebo Ráďo, zajdeme si potom na zmrzku, nebo zajdeme pro Jiříka a půjdeme na hřiště... Nebo že si může koupit nový menší lego... Je toho moc, teď si na nic dalšího asi nevzpomenu.“

19. Máte pevně stanovenou dobu, kdy dítě pracuje na domácí přípravě?

M4: „Jasan, to musíme mít přesně daný. Jako není to vždycky na minutu přesně, ono záleží i jak v daný den dojdeme s manželem z práce, ale je tam rozdíl třeba pěti minut, on už je na to tak zvyklý a kvůli aspergra musíme ty časy i dodržovat, jinak by byl rozhozenej. Kvůli jeho pozornosti, která je malá, a nevydrží se soustředit moc dlouho, spíš kratší dobu a děláme ty věci vícekrát denně. Přípravu do školy děláme tak od tří cca do pěti bych řekla. Děláme to po kratších časových úsecích, takže třeba děláme češtinu patnáct minut, potom si dáme pauzu a zase jdeme pokračovat dál.“

O4: „Takto se nám to osvědčilo. Hodně jsme v kontaktu s třídní učitelkou, se kterou neustále něco probíráme, já bych řekl, že si s manželkou píšou snad i denně a pokud je to nutné, tak se zajede i do školy na schůzku face to face. Konzultovali jsme to i s PPP, takže toto je pro něho ta nejlepší cesta, aby se aspoň trošku soustředil a aspoň něco si zapamatoval. Díky PPP máme potvrzeno i to, že se nám u něho úspěšně daří rozvíjet perspektivní výkonovou motivaci, za což jsme všichni moc rádi.“

20. Jaký časový úsek vám domácí příprava většinou zabere?

M4: „Tyjo, to asi nedokážu odhadnout, ale cca 2 hodiny každý den, vždycky přerušovaně, s téma pauzama. Každý den mají úkoly do matematiky, češtiny, potom po

ěm chceme, aby každý den četl... A do toho jsou někdy i úkoly do angličtiny. Slovíčka procvičujeme ve wocabee, tam se učí a procvičujeme.“

O4: „No, tak většinou fakt ty dvě hodiny, plus minus... Někdy je to kratší doba, když mají málo úkolů, nebo když vidíme, že je moc unavený a už by to prostě nešlo... Někdy je to dýl, protože mu ncháváme delší pauzy, když nemá svůj den... Ono se to asi nedá říct jako úplně přesně, ale máme prostě pravidlo, že od tří se dělá škola, on je na to nachystaný...“

21. Co se týče domácích úkolů, do jaké míry kontrolujete dítěti domácí úkol?

M4: „Tak to souvisí i s tím, že s ním ty úlohy děláme. Nedokážu si představit, že bych mu ty úkoly nekontrolovala. Já si myslím, že zrovna u něho, když ví, že to potom budu kontrolovat, tak ho to aspoň trošku naučí, že si prostě něco plnit musí no... Ale těžko říct, jestli to tak na něho fakt působí (smích).“

O4: „Jojo, úkoly mu kontrolujeme vždycky... I když mu dáváme něco jenom tak na procvičení, tak to mu třeba zkontroluje ségra, protože to je pro něho zábava, ale kontrolovat prostě musíme, už to tak mám naučené asi všichni.“

22. Jakým způsobem u vás probíhá domácí příprava o víkendu?

M4: „Úplně stejně tak jako přes týden... Jenom tu přípravu směřujeme do dopoledních hodin. Takž se řekne, co budeme dělat, co si má nachystat. On se mezitím připraví na to, že bude dělat nějaký úkoly nebo mu nachystáme něco na procvičení, potom se jde na to... A opět jedeme předmět po předmětu, děláme mezi jednotlivými cvičeními pauzy, aby to vydržel... Motivujeme stejně, jak jindy... Takže pokud vidím, že se mu nechce, nebo moc odmlouvá a nadává, tak mu řekneme, že potom půjdeme na hřiště, nebo někam ven na prochajdu, nebo že pojedeme za babičkou a dědou...“

23. Je den, kdy má dítě volno a nepřipravuje se na školní proces?

O4: „Jasný, musí mít taky někdy svoje volno. Většinou má volno v pátek odpoledne, to se úkoly nedělají, ani mu nic nechystáme... Občas si jde číst sám od sebe, ale není to pravidlo.“

24. Jak pohlížím na domácí přípravu dítěte?

M4: „Učíme se s ním.“

O4: „Ale jak pohlížíme, ne dohlížíme (směje se)“

M4: „Aha, já už asi slyším co chci (směje se)... No tak já bych řekla, že je důležitá. Rozhodně jsem pro, aby byly úkoly na vypracování domů, které zadává učitelka ve škole. My mu moc rádi nachystáme ještě něco navíc, to není problém. Ale podle mě, se učí plnit si povinnosti. Protože i v práci děláme to, co nám někdo zadá, tam si neděláme věci podle sebe. A on tu autoritu k paní učitelce má, on ji opravdu bere tak, že když o řekla ona, tak on to teda udělá.“

O4: „Celkově příprava do školy je důležitá. Ne proto, aby se potom mohli drilovat něco nazpaměť, ale musíme těm dětem ukázat, že to dělají pro sebe a že se budou v životě spoléhat sami na sebe... Já to beru i ze svého pohledu, když učím... Celkově je to teď takové ošemetné téma ty domácí úkoly a myslím si, že někteří rodiče se vůbec nezamýšlí nad tím, proč by jejich děti měli mít nějakou domácí přípravu a že to není jenom o domácích úkolech. Takže díky přípravě by se měli postupně učit samostatnosti a to, že ne vždycky se jim bude chtít všechno dělat, ale když to udělají, tak uvidí nějaký výsledek...“

PŘÍLOHA P IX: ZÁZNAMOVÝ ARCH

POZOROVÁNÍ CHOVÁNÍ RODIČŮ			
	Úspěšná DP	Problém v průběhu DP	Narušení při DP
1. pozorování			
2. pozorování			
3. pozorování			
4. pozorování			
5. pozorování			

PŘÍLOHA P X: ZÁZNAM DAT Z POZOROVACÍHO ARCHU (R3)

R3- POZOROVÁNÍ CHOVÁNÍ RODIČŮ			
	Úspěšná DP	Problém v průběhu DP	Narušení při DP
1. pozorování (M3)	-pozitivní nálada -klidný hlas	- klidný hlas -snaha o uklidnění -ochota pomoci	
2. pozorování (M3)	-přívětivé chování -ochota pomoci	-milý přístup -klidný hlas	-klidný hlas -zachování klidné hlavy
3. pozorování (M3)	-pozitivní hlas -úsměv na tváři	-trpělivost -přívětivé chování	-klidný hlas -snaha o příjemnou odpověď
4. pozorování (M3)	-pozitivní nálada -vlídný hlas	-milý hlas -laskavá slova	-klidný hlas -milé odpovědi
5. pozorování (M3)	-klidný hlas -trpělivost	-trpělivost	