

Domácí příprava dítěte na počátku školní docházky

Bohdana Boudová

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bohdana Boudová**
Osobní číslo: **H17009**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Domácí příprava dítěte na počátku školní docházky**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se zahájení školní docházky dítěte.

Vymezení teoretických východisek o domácí přípravě dítěte.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím rozhovorů s rodiči a dětmi.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumů.

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

Seznam doporučené literatury:

Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.

Pospíšilová, R. (2011). Role rodičů v domácí přípravě do školy. *Studia paedagogica*, 16(2), 171–182.

Powers, J. (2016). *Parent engagement in early learning: strategies for working with families*. St. Paul: Redleaf Press.

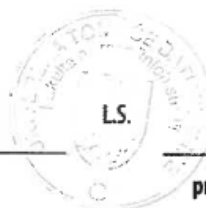
Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155.

Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.

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

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

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 20. 4. 2022

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 výsledků 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 výtisky, 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 užít 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 jím 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou domácí přípravy dítěte na počátku školní docházky. Cílem diplomové práce je odhalit a popsat, jak probíhá domácí příprava dítěte na počátku školní docházky, jaké strategie rodiče volí při zvládnání domácí přípravy dětmi prvních a druhých tříd základní školy. Teoretická část vymezuje pojmy související s počátkem školní docházky, jak se dítě dostává do školního prostředí a stává se žákem, dále se věnuje domácí přípravě, jejímu vymezení, funkcím, podmínkám a domácímu úkolu, jako součástí domácí přípravy, spolupráci rodičů a školy a zapojení rodičů do domácí přípravy svých dětí a také změně související s pandemií Covid-19. Kvalitativní výzkumné šetření bylo realizováno pomocí polostrukturovaných interview s žáky prvních a druhých tříd a jejich rodiči a ohniskové skupiny s žáky prvních a druhých tříd. Výsledky poukazují na to, že průběh domácí přípravy je podmíněn stanovenými pravidly a uzpůsobenými podmínkami, zapojením rodičů do domácí přípravy dětí a působením okolních vlivů. Uvedeny jsou zde pohledy rodičů a dětí na problematiku domácí přípravy na počátku školní docházky.

Klíčová slova: domácí příprava žáka, počátek školní docházky, zapojení rodiče do domácí přípravy, Covid-19

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of child's home preparation at the beginning of school attendance. The aim of the diploma thesis is to reveal and describe how the child's home preparation takes place at the beginning of school attendance, what strategies parents choose when managing home preparation by children in the first and second grades of primary school. The theoretical part defines the concepts related to the beginning of school attendance, how the child enters the school environment and becomes a pupil, further deals with home preparation, its definition, functions, conditions and homework, as part of home preparation, parent-school cooperation and parental involvement to the child's home preparation and also to the change related to the Covid-19 pandemic. The qualitative research investigation was conducted through semi-structured interviews with first and second grade pupils and their parents and focus groups with first and second grade pupils. The results show that the course of home preparation is conditioned by established rules and

adapted conditions, the involvement of parents in the child's home preparation and the effects of environmental influences. Here are the views of parents and children on the issue of home preparation at the beginning of school attendance.

Keywords: home preparation, beginning of school attendance, parental involvement pupil's home preparation, Covid-19

Chtěla bych poděkovat své vedoucí, paní PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D. za její obrovskou pomoc a odborné vedení při zpracování diplomové práce. Také za její cenné rady, postřehy, podporu a trpělivou a ochotnou komunikaci.

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

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DÍTĚ PŘED VSTUPEM DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY	13
1.1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	15
1.2 POČÁTEK ŠKOLNÍ DOCHÁZKY ŽÁKA	17
2 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA JAKO NOVÁ ZKUŠENOST ŠKOLÁKA.....	21
2.1 FUNKCE DOMÁCÍ PŘÍPRAVY.....	22
2.2 PODMÍNKY PRO DOMÁCÍ PŘÍPRAVU	23
2.3 DOMÁCÍ ÚKOL JAKO SOUČÁST DOMÁCÍ PŘÍPRAVY.....	24
2.4 RUB A LÍC DOMÁCÍ PŘÍPRAVY.....	26
3 ZAPOJENÍ RODIČŮ DO DĚNÍ VE ŠKOLE	29
3.1 SPOLUPRÁCE RODIČŮ A DÍTĚTE PŘI DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ.....	33
3.2 DOPAD COVID-19 NA DOMÁCÍ PŘÍPRAVU.....	36
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	41
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	41
5.2 PARTICIPANTI VÝZKUMU	41
5.3 METODY VÝZKUMU.....	44
5.3.1 Interview s rodiči.....	45
5.3.2 Interview s dětmi.....	46
5.4 PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	47
6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	48
6.1 CO SE SKRÝVÁ UVNITŘ.....	48
6.2 ANGAŽOVANOST RODIČŮ DO DOMÁCÍ PŘÍPRAVY.....	51
6.3 OKOLNOSTI VSTUPUJÍCÍ DO DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	53
6.4 EMOCE SPOJENÉ S DOMÁCÍ PŘÍPRAVOU	55
6.5 VÝZNAM PRO ŽIVOT	55
6.6 KAŽDÝ DEN JE JINÝ	56
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	58
8 DISKUZE	64
8.1 LIMITY VÝZKUMU	65
ZÁVĚR	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	68

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	72
SEZNAM OBRÁZKŮ	73
SEZNAM TABULEK.....	74
SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem domácí přípravy dítěte na počátku školní docházky. Jedná se o téma, kterému je věnována menší pozornost právě v prostředí českého pedagogického výzkumu. Podle mého názoru se jedná o téma zajímavé, které by stálo za to probádat více do hloubky. Cílem práce je poukázat na průběh domácí přípravy dítěte v prvních dvou letech školní docházky se zaměřením na zapojení rodičů do této přípravy.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se věnuji vymezení pojmu dítě, jelikož pro zařazení do počátku školní docházky je to stěžejní. Dítě získává novou roli, roli žáka. S tím tedy přichází postupný vývoj dítěte, a co vše dítě potřebuje pro klidný vstup do školního prostředí. Školní zralost a připravenost nesmí být opomenuty. Dále i samotný vstup do základní školy, který sebou nese změnu pro celou rodinu a také navázání nových vztahů rodič – dítě – učitel. Druhá kapitola se věnuje domácí přípravě jako velkému mezníku v životě školáka. Seznamuje s tím, co vše zahrnuje domácí příprava, s podmínkami, které silně ovlivňují chod domácí přípravy, pozitivní i negativní stránky, které sebou může nést a také ovlivnění pandemií Covid-19, které je teď aktuálním elementem ve školství obecně. Třetí kapitola se již věnuje zapojení rodičů jak do celkového dění ve škole, tak poté konkrétně do domácí přípravy svých dětí. Hlavně na počátku školní docházky je důležité zapojení rodičů, které je ve větší míře než v dalších letech školní docházky.

Empirická část odráží poznatky z teoretické části a klade si za cíl popsat průběh domácí přípravy dítěte a odhalit, jakým způsobem se rodiče zapojují do činností spojených s domácí přípravou. Výzkumné šetření probíhalo pomocí interview s jednotlivými rodiči a jejich dětmi, které jsou žáky prvních a druhých tříd. Pro větší nasycení dat byla zvolena doplňková metoda, a to metoda ohniskové skupiny (focus group) s dětmi (žáky). Dále následuje kapitola věnována analýze a interpretaci dat, která ukazuje významové kategorie, jež vznikly z analýzy dat pomocí otevřeného kódování.

Předkládané výsledky výzkumného šetření odhalují, jakým způsobem probíhá domácí příprava v domácím prostředí jednotlivých participantů, jaké elementy ji ovlivňují a jakým způsobem se zapojují samotní rodiče dětí. Také je zmíněna míra ovlivnění v důsledku pandemie Covid-19 a dalšími vlivy, které se v domácích prostředí objevují. Závěr práce obsahuje diskuzi, která odkrývá další možnosti zkoumání a srovnání s dalšími autory výzkumných šetření na podobné téma.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘED VSTUPEM DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Pro předmětnou problematiku diplomové práce je důležité vymezit dítě, jako subjekt vstupující do nového prostředí školy, kde získává novou roli žáka.

Dítě můžeme definovat z hlediska věku, což znamená určit věkové rozmezí, v němž se jedinec nachází. Nebo z hlediska obsahu pojmu, což nám popisuje, co se v daném věkovém období odehrává. Na otázku „kdo je dítě“ nám odpovídá Helus (2009, s. 99): „*dítětem je jedinec nacházející se v určitém věkovém rozmezí, které lapidárně označíme jako dětský věk či věk dětství.*“. Helus (2009) uvádí možné členění života dítěte z hlediska věkového rozmezí, které nazývá fáze dětského věku, mládí či adolescence, dospělosti a stáří. Podrobnější rozdělení můžeme vyčíst např. od Vágnerové (2012), která rozlišuje období dětského věku podle různých specifíků na období prenatální, kdy se dítě vyvíjí v těle matky od samotného početí; období novorozenecké; kojenecký věk; batolecí věk; předškolní období; období nástupu do školy, čímž je zdůrazněn zlom v životě dítěte jako významná událost; období školního věku, který můžeme rozdělit na mladší a starší; období na předělu mezi mladším a starším školním věkem, nazýváno také jako pubescence; adolescence, kterou můžeme vyčlenit od 15 do 18 let.

Co se obsahového vymezení dětství týče, můžeme říct, že fázím dětského věku odpovídá celá řada charakteristik. To, jak se tyto charakteristiky proměňují a přetváří, nazveme jako dynamiku vývoje směrem k dospívání a dospělosti. Helus (2009) uvádí, že v dětském věku se tedy vyvíjejí charakteristiky biologické; usilování, potřeby a zájmy, cílové orientace včetně způsobů jejich projevení; zvláštnosti chování a prožívání; začleňování do mezilidských vztahů a institucí, kdy se proměňuje vztah k rodičům a postavení v rodině, dítě vstupuje do mateřské školy, do základní školy, do školy střední, přechází z ročníku do ročníku a je vystaveno měnícím se požadavkům; poznání, vytváření mínění a názorů, stanovisek, způsobů argumentování, pojetí světa a místa v něm; vztahy s vrstevníky, vytváření kamarádských vztahů a part, kultura vrstevnického soužití; náhled na sebe sama a projektování vlastní budoucnosti; vyjadřování vztahů k opačnému pohlaví a sebevymezení v dívčích/chlapeckých rolích...

Předškolní věk většinou chápeme jako období od tří do šesti let. Dítě je chápáno už spíše jako utvářející se osobnost a je objektem disciplín, jako je pedagogika, psychologie, speciální pedagogika nebo pediatrie. Komplexněji můžeme vymezit předškolní období jako věkový rozsah od narození dítěte do jeho šesti let, kdy by měl následovat vstup do věku

školního. Ve věku pěti až šesti let dítě dosahuje určité vyrovnanosti, rozumnosti, a to pomáhá v soustředěnosti na další poznávání. Plynulost řeči je uspokojivá pro druhé i pro ně samotné. V celém předškolním období dává dítě přednost zkoumání a hře s materiály, jako jsou voda, písek, hlína, s nimiž přichází do kontaktu. Hra dosahuje vrcholu, protože dítě má již dostatek informací, nabylo rozmanitých dovedností a pohybová koordinace je pro ně více uspokojivá. V tomto období je typické, že dítě vyhledává další děti pro hru a začíná přijímat pravidla her. V tomto věku je dítě více otevřeno společnosti – dospělým i vrstevníkům. Stále je v blízkosti rodičů jistější a cítí se v bezpečí, ale zároveň dokáže mít vztah i k dalším lidem, vyhledává bližší kamarádské vztahy (Kořátková, 2014).

Více se zaměříme na období nástupu dítěte do školy, respektive zlom v životě dítěte, kdy přechází z mateřské školy do základní školy. Při vstupu dítěte do školy se dostává dítě do období mladšího školního věku, stává se žákem. Jako mladší školní věk můžeme označit rozmezí od šesti do jedenácti let. Toto období je popisováno jako doba realismu. Nejdříve jde o realismus naivní, kdy závisí na názorech dospělých (učitel, rodič), poté jako realismus kritický, kdy dítě začíná mít vlastní názory. Dítě se v tomto období chce orientovat ve světě, který ho obklopuje. Už není tak častá otázka „Proč?“, ale sám hledá odpovědi, třídí nové poznatky a ukládá do paměti. V tomto období je důležité pro dětské pochopení reálného vidění. Nestačí pouze prozkoumávat v mysli, ale dítě musí být obklopeno reálnými ději. V této době je to obzvlášť těžké, když mnoho skutečných dějů nahrazujeme virtuálními. Je proto důležité, aby rodiče pomohli dítěti rozeznat, co je reálné a co virtuální.

Dítě mladšího školního věku dokáže logicky uvažovat o věcech, které momentálně nemusí vidět, ale musí se jednat o konkrétní předměty či situace. Proto dětem na začátku školní docházky jde více matematika, pokud se počítají bučky nebo autíčka. Ve chvíli, kdy se přejde na matematické pojmy, které nejsou „reálně uchopitelné“, je to horší. V rámci percepce dítě nevnímá pouze celek, ale dokáže se zaměřit i na detaily. Umí pozorovat a zaznamenávat ze svého pozorování dané informace. Při vývoji řeči mladšího školáka probíhá rozvoj všech složek řeči, ať už se jedná o složku komunikativní, expresivní, regulativní či kognitivní. Kvalita řeči závisí na kvalitě komunikace s rodiči, sourozenci, vrstevníky ve škole, učiteli ve škole. Nástup do školy nabízí dítěti větší zásobu slov, které může užívat. Řeč je rozvíjena také díky nové dovednosti čtení. Dítě může rozvíjet nezávisle na rodičích svou slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti. Paměť dlouhodobá se rozvíjí a informace v krátkodobé paměti se stávají ustálenější. Přesto je paměť stále vázána spíše na konkrétní situace než na slovní obsahy. Proto ve škole převládá názorné vyučování spojené

s reálnými zkušenostmi. V tomto období je také stále důležitá fantazie a představy. Dítě již umí rozlišit, co je fantazie a co realita, ale je snadno ovlivňováno názory druhých. Rozvíjet fantazii však můžeme pomocí tvořivých uměleckých činností, her či ztvárnění nejrůznějších rolí. Z hlediska motorického vývoje nejsou změny tak zásadní. Pohyby dítěte jsou plynulejší, hrubá motorika se projevuje stejně jako u dospělých, ale záleží také na celkové životosprávě a zda se dítě věnuje nějaké sportovní aktivitě. V současnosti, s přibývajícím vlivem médií, narůstají také pohybová omezení dětí a sklony k obezitě. V rámci jemné motoriky se dokončuje osifikace ruky. To způsobuje značné změny grafickém projevu dítěte. Kresba je detailnější, doba na psaní se prodlužuje a dítě je schopno sestavovat modely či vyšívat. Díky nástupu do školy roste i míra socializace. Dochází k vlivu rodiny, vrstevníků i starších kamarádů ve školním prostředí. Významnou roli také hraje setkávání se s cizími lidmi, a to dospělými, ať už učiteli nebo náhodnými. Význam má také osvojování si sociálních rolí, ať už uvnitř nebo vně rodiny. Jsou to vztahy k vrstevníkům, k rodičům a prarodičům, k sourozencům, k institucionálním dospělým autoritám, ke společnosti obecně, a hlavně vztah k sobě samému (Šulová, 2014). Pro dítě je to tedy mnoho nových zkušeností, které jeho vstup do školy ovlivňují velkou měrou.

1.1 Školní zralost a připravenost

Dítě při přechodu z předškolního do základního vzdělávání by mělo dosáhnout tzv. školní zralosti. Je to určitý stupeň zralosti CNS, kterého by dítě mělo dosáhnout pro druhy učení, které jsou vyžadovány ve škole. V současné době se míra zralosti zjišťuje souborem testových metod v pedagogicko-psychologických poradnách. Zjišťování školní zralosti probíhá ve dvou etapách, kdy screeningové vyšetření provádí pediatři, učitelky mateřských škol nebo pedagogové při zápisu do první třídy. Pokud jsou odborníci na pochybách o školní zralosti dítěte, je posláno na další psychologické vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. „Obecně lze říci, že školní zralostí rozumíme to, že dítě došlo pro školní nároky v rovině biologické, sociální a psychické.“ (Šulová, 2014, s. 88). Školní zralost vyjadřuje zralost fyzickou, tedy fyzické předpoklady – výška, váha, jeho zdravotní stav a fyzická zdatnost. Sociální podmínky nám určují to, jak je dítě schopno odloučit se od rodiny, komunikovat bezproblémově s vrstevníky, komunikovat s cizími lidmi, respektovat cizí autoritu učitele, nebát se cizích lidí a nestydět se. Psychická zralost určuje motivaci k získávání nových poznatků, k objevování nového prostředí. To zahrnuje i kognitivní zralost, kdy dítě musí mít určitou kapacitu paměti, řečové dovednosti, schopnost ukládat základní poznatky v určitých souvislostech. Celkově tedy můžeme říct, že školní zralost je

způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování, jenž vychází ze stavu fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů (Kořátková, 2014).

Téma školní zralosti se z dnešního pohledu slučuje s jiným zavedeným pojmem z vývojové psychologie, školní připravenost. Tyto pojmy se v literatuře rozlišují, staví se na stejnou úroveň samostatně, či se významově shrnují pod jedním z názvů. Mertin a Gillernová (2010, s. 236) tyto pojmy představují jako synonyma k označení téhož problému. Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018) problematiku označují souhrnně pod názvem školní připravenost. Původní pojem školní zralost označuje dispozice pro vstup do školy jako výsledek tělesného zrání, a to i po stránce vývoje centrální nervové soustavy. Naopak připravenost je výsledkem učení a získaných kompetencí ke vstupu do základního vzdělávání. Přibližně kolem šestého roku věku dosahuje dítě připravenosti pro školu. Pokud dítě dosáhne školní připravenosti, stává se vybaveným pro zvládnání nároků prvního stupně základní školy. Školní připravenost zahrnuje podle Heluse (2009) dosažení hlavně způsobilostí dítěte, jako je koncentrovat pozornost po potřebnou dobu, aktivizovat své schopnosti; přizpůsobit se režimu vyučování a soužití s dětmi a učitelkou; koordinovat svou senzomotoriku tak, že dokáže v souladu s pedagogickým vedením kreslit, psát, modelovat...; sledovat řeč druhých, rozpoznávat během vyučování slabiky a hlásky a také je zřetelně artikulovat, zaostřit oči na blízké vidění, rozlišovat poměrně jemné rozdíly ve tvarech...; věku přiměřeně logicky uvažovat a překonat omezení charakteristická pro myšlení předškolního věku; chápat smysl různých zátěží a omezení, která vyučování a školní režim přinášejí, a zvládat je (nemluvit, pozorně sledovat, usilovat o dobrý výkon); vynakládat vůli, uvědomovat si povinnosti a usilovat o jejich splnění; ovládat svou afektivitu – překonat vztek, lítost, nevrlost...; spolupracovat s dětmi, nerušit se mezi sebou navzájem, podílet se na vytváření kamarádských či „spolu žákovských“ vztahů i celkového klimatu soužití, pomáhat si, pozitivně přistupovat k individuálním zvláštěm... Kořátková (2014) definuje školní připravenost jako způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které jsou potřebné pro další vývoj prostřednictvím školního vzdělávání.

Důležitou podmínkou pro úspěšné zařazení dítěte do školy je právě dosažení školní připravenosti. Nepřipravenému či nezralému dítěti je potřeba pomoci, proto je zvolen např. odklad školní docházky nebo je dítě zařazeno do speciální třídy, kde je mu intenzivní péčí školených odborníků pomáháno (Helus, 2009). Kořátková (2014) zmiňuje jako důvod k odkladu školní docházky také to, že nastaly u rodičů pochybnosti a obavy ze zvládnutí požadavků školy. V naší společnosti mají rodiče jasnou ambici mít dítě, které je úspěšné ve

škole. U některých rodičů se tyto ambice dokonce projevují jako úzkost a strach z nedostatečnosti. Může to být opožděný zápis, ale klíčovým důvodem odkladu je učinit dítě „úspěšným“. Nebo neadekvátní požadavky na dítě již v předškolním věku, což může být mnoho koníčků ve smyslu „dát dítěti výhodu nad ostatními dětmi“ (Šulová & Škrábová, 2012). Dá se tvrdit, že odklad školní docházky se stal normou pro rodiče, kteří mají strach z neúspěchu svých dětí. Většina dětí je pro vstup do základní školy vývojově připravená, ale stále potřebují rodinnou podporu a ne pochybnosti, individuální přístup ve škole, což ale závisí i na počtu dětí ve školní třídě. Rodina je v tomto směru významná, škola je jejím spojencem a není proto dobré, když rodina málo věří a zpochybňuje ji. Dítěti tak může velmi komplikovat jeho první významnou roli – roli žáka základní školy (Koťátková, 2014).

1.2 Počátek školní docházky žáka

Prvním setkáním se školním prostředím můžeme zmínit zápis do školy, který se koná několik měsíců před samotným začátkem školy. Většinou se při zápisu dítě i rodiče setkávají s učitelem, který bude mít dítě v první třídě. Je to přínosem jak pro dítě, tak pro rodiče i samotné učitele. Zápis by rozhodně neměl být stresující záležitostí, ale naopak by měl rodiče i dítě pozitivně naladit (Šulová, 2014). Období nástupu do školy patří mezi nejvýznamnější mezníky v životě dítěte. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem (Vágnerová, 2012). Beníšková (2007) přirovnává nástup do první třídy k nástupu dospělého do prvního zaměstnání. Pro prvňáčka je prostředí, do kterého se dostává, nové, spolužáci jsou noví a jsou na něj kladeny nové nároky. Proto i nový denní režim by měl být nastaven s ohledem na tuto změněnou situaci, aby pro dítě přechod z mateřské školy nebyl tak stresující. V dnešní době se pozornost směřuje na otázky, kdy má dítě nastoupit do školy, jaká má splňovat kritéria, ale také na vyhledávání dětí, u nichž hrozí selhání, které následně může ovlivnit nejen školní, ale také osobnostní vývoj jedince (Zelinková, 2007). „*Vstup do školy patří k náročným životním změnám, s nimiž se musí člověk vyrovnat. Významnost této události lze také doložit i skutečností, že málokdo zapomene, co se v souvislosti se vstupem do školy odehrávalo, jak to probíhalo.*“ (Franclová, 2013, s. 14).

Přechodem dítěte z mateřské do základní školy je zakončena předškolní edukace. Vlastnímu přechodu předchází pro vstup do školy velmi podstatný předškolní rok v mateřské škole, který je v ČR pro děti povinný od školního roku 2017/2018. Během něj dochází k zápisu do základní školy, a tedy i nutně k otázkám týkajících se připravenosti dítěte na školní vzdělávání. „*Obě instituce proto musí koordinovat své požadavky tak, aby mezi nimi*

existovala jasná provázanost, aby některé dovednosti získané v mateřské škole přechodem do základní školy neztrácely a aby naopak mateřská škola připravovala na faktické požadavky základní školy." (Mertin & Gillernová, 2010, s. 236). Nástup do školy můžeme vymežit třemi fázemi. Franclová (2013, s. 16) je popisuje jako:

- fáze nástupu do školy a etablování se v roli žáka (6-7 let věku): Dítě se stává žákem/školákem.
- fáze stabilizace (8-10 let): Dítěti se stává jeho žakovství samozřejmostí, pohybuje se v něm „jako ryba ve vodě“.
- fáze završení (11-12 let): Přejít do dalšího vývojového období, spojeného s nástupem pubescence, dramaticky proměňující život dítěte i jeho okolí.

Školní vzdělávání je pro jedince důležité i z hlediska socializace, tedy začleňování se do společnosti. Je to celoživotní proces, který zahrnuje měnící se jedincův věk, jeho postavení mezi lidmi, nároky na něj samotného, vlastní plány na společenské uplatnění apod. Jedinec se učí žít ve společnosti, socializovat se, díky osvojování si určitých vzorců chování, které odpovídají různým situacím. Postupně by mělo dojít k jejich vnitřnímu přijetí – interiorizace. Socializace probíhá v různých socializačních prostředích s různou intenzitou. Pro školní prostředí je charakteristická soustavnost a systematickosti socializačního působení. K tomu přidáme důraz na poznávání a vzdělávání. Postupně socializace přechází v edukaci. Děje se to pomocí prezentace učiva, tedy zadáváním učebních úkolů; vytyčováním učebních/vzdělávacích cílů; aplikováním efektivních metod výuky, tzn. vyučování a učení; hodnocením dosahovaných výsledků výuky (Franclová, 2013).

Dítě se vstupem do školy nenaučí pouze číst a psát ale bude dostávat známky. Zahájení školní docházky přináší zásadní změny, které můžeme dle Heluse (2009) popsat v pěti oblastech. Jako první oblast můžeme vyzdvihnout to, že dítě je vystaveno neustálému vzdělávacímu působení způsobenému vyučováním. Dítě by poté mělo do svého života integrovat řízené učení. Díky propojenosti učitelova působení a svého vlastního učení dítě nabývá vzdělání, kterým myslíme orientaci ve světě i sobě samém.

Další fází můžeme zmínit již samotný vstup dítěte do školy. Při vstupu do školy už dítě mnoho věcí ví a s učením má už zkušenost. Většina dětí se již naučila podepsat, umí napočítat do 5, 10... Některé děti umí napočítat i do 100. Děti do školy tedy vstupují již s poměrně bohatými znalostmi o světě, přírodě, lidech. Se vzděláváním tedy mají nějaké zkušenosti. Ve škole se vzdělávání odehrává systematicky, řízeně, kdy se učitel nemusí podřizovat tomu, co chce dítě. Dítě se musí podřídít programu, podávat výkon, soustředit se

na vyučování v daném čase. To je pro něj náročná životní změna. Učení zasahuje i do volného času, který dítě tráví doma. Hra nekončí, ale jsou situace, kdy má učení přednost.

Ve třetí fázi se již dítě, tedy v nové roli žáka, začíná učit vyčleňovat si vlastní čas. Čas si vyčleňuje na hru, odpočinek, čas na školu. Dny teď dostávají svůj režim. Do chvil hry dítěti přibývá „co se musí“ – domácí příprava do školy, procvičování, písemné úkoly, příprava pomůcek. Změna režimu dne je velmi dramatická a důležitá nejen pro dítě, ale pro celou rodinu. Na začátku školní docházky je dítě mnohdy zklamáno, že se blíží víkend a volno. Postupem času se ale děti začnou na volno těšit a vítat ho. Dítě získává novou roli – stává se žákem. Žákovská role je velmi důležitá pro pohled dítěte na sebe sama, tedy vývoje sebepojetí, sebehodnocení, sebeúcty. To ovlivňuje i jeho spokojenost a školní výkon. S novou rolí žáka je spojeno mnoho atributů, které může přijímat s lehkostí a chutí. Těmito atributy může být aktovka, penál, nové učebnice. Jiné atributy žákovské role může však prožívat s obtížemi – být bez rodičů, získává zodpovědnost za svou připravenost na vyučování apod. Důležitou součástí je i hodnocení školních výkonů, které provádí učitel. To může významně ovlivnit i žákovo sebehodnocení. Negativní hodnocení má totiž za následek pocit méněcennosti a nejistoty. Na začátku školní docházky je proto důležité, aby žákovo sebepojetí bylo pozitivní, což zajistíme tolerancí k jeho možným chybám a nedostatkům.

Dítě objevuje nové skutečnosti díky novým aktivitám, do kterých je uváděno. Důležité je, aby škola zainteresovala dítě na jeho vlastní kompetenci – už to umím, už to vím atd. Například si dítě dokáže přečíst nápisy na cedulích, spočítat peníze v obchodě, napsat dopis a podobně. Dítě si ujasňuje vztahy s lidmi kolem sebe a zažívá nové situace. Uvědomuje si, že každý je jiný a každý se chová určitým způsobem.

Poslední oblast popisuje Helus (2009) tak, že dítě získává nové zážitky a zkušenosti se svou vlastní kompetencí. Zjišťuje, v čem je dobré, co umí, a to je důležitým zdrojem pro vývoj jeho osobnosti. Vlastní kompetence znamená, že dítě dokáže dojít do školy, dokáže se dopravit samo, postupně získává jistotu. Umí se chovat podle „pravidel“ – hlásí se, ví, co znamená zvonění. Dokáže dojít samo domů, umí si odemknout apod.

Den, kdy dítě přijímá novou roli, stává se školákem, velmi zásadně změní chod celé rodiny. Dítě se vyrovnává s novou a úplně jinou společenskou situací, s jiným režimem dne. Zvyká si na situaci, kdy se odkládají hra a potěšení a musí se jít učit. Nemůže si libovolně udělat přestávku, kdy chce a na jak dlouho chce. Setkává se s vyššími nároky na něj samotného. Musí sedět v klidu, soustředit se, nesmí si hrát apod. Na toto období dítě připravovala svým způsobem už mateřská škola, ale požadavky školy jsou náročnější (Kutálková, 2014).

S příchodem školní docházky dítěte je důležité si uvědomit, že vzniká nový vztah a spolupráce učitele a rodiče. Učitel se stává součástí života dítěte a tím samozřejmě ovlivňuje i celou rodinu. Škola významně ovlivňuje sebepojetí dítěte, rozvíjí jeho zájmovou strukturu, utváří vztah ke vzdělávání a podílí se na celkovém vývoji osobnosti dítěte. Spolupráce školy a rodiny je velmi důležitá pro zvýšení efektivity v oblasti vzdělávání a výchovy žáků. Mezi základní oblasti spolupráce patří vzdělávání, výchova a aktivní zapojení rodičů (Vítečková in Vališová a kol., 2011). Jako jednu z důležitých oblastí spolupráce můžeme uvést i domácí přípravu, která je hlavně v počátcích školní docházky důležitá v budování vztahu rodič – dítě – učitel.

2 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA JAKO NOVÁ ZKUŠENOST ŠKOLÁKA

Nástup dítěte do školy je velkým mezníkem, jak už pro něj samotného, tak pro rodiče. Pro tento vstup do vzdělávání musí dítě prokázat svou zralost pro podávání pracovních, tedy školních výkonů. Tento vstup mu můžou rodiče usnadnit, aby toto období změn mohlo prožít s maximálním ziskem pro jeho psychický vývoj. Důležitým nástrojem je pomoc rodiče při domácí přípravě dítěte. Z dlouhodobého hlediska můžeme vnímat domácí přípravu již od předškolního období, kdy dítě začíná objevovat a posiluje se jeho zvědavost, pozitivní vztahy k získávání znalostí. Z krátkodobého hlediska ji můžeme brát jako pomoc rodičů dětem učit se, pomoc při plnění domácích úkolů a poskytnutí bezpečného domova. Společné plnění domácích úkolů tak může být dobrým základem pro další učební návyky dítěte i pro dobrý vztah s celou rodinou (Šulová, 2014).

Tak, jak rodiče berou vážně svou práci z domova, např. architekt kreslí plány ve své pracovně, stejně vážně by měla být brána i domácí příprava dítěte na školu. Právě na začátku školy, v první třídě, je pro dítě důležité si na tuto novou zkušenost navykhnout. Co vše obnáší domácí příprava, co je k ní zapotřebí, jak dlouho trvá apod. Z počátku by domácí příprava neměla přesáhnout 30 minut. K tomu ale musíme přidat i čas na pravidelné čtení, které je také velmi důležité. Někdy rodiče chtějí co nejvíce procvičovat a věnovat se déle domácí přípravě za záminkou vidiny lepšího výsledku dítěte. Ne vždy je tomu tak. Dítě potřebuje i odpočinek, jelikož v mladším školním věku, tedy i ve druhé třídě, nedokáže věnovat tak dlouho pozornost jedné činnosti. Zahlcním by tedy mohl vzniknout negativní vztah ke škole a výsledky se zlepšovat naopak nebudou (Beníšková, 2007).

Domácí příprava zahrnuje nejen vypracování domácích úkolů, ale hlavně pro žáky na počátku školní docházky představuje například pravidelné procvičování čtení a psaní. Dále v rámci domácí přípravy žáci doma procvičují učivo, které například ve škole nepochopili, nebo si jej nestačili zapamatovat. Pro většinu žáků znamená domácí příprava i přípravu sešitů a učebnic, které budou potřebovat pro následující den (Šulová, 2014). Podobný názor má také Šedřová (2009), která vymezuje domácí přípravu na prvním stupni jako společné čtení a domácí úkoly. Beníšková (2007) dále dodává, že v rámci domácí přípravy by si děti měly chystat sešity a učebnice, ořezat pastelky či přichystat další pomůcky na další školní den. Autorka klade důraz na to, že tato část přípravy je povinností školáka. Rodič by měl tedy pouze dohlížet a případně být nápomocný. Skalková (2007) ve své knize uvádí, že existuje velmi těsná souvislost mezi učením žáků ve škole a jejich činností v domácím prostředí, kde se připravují na školu. Je to dáno především tím, že tato činnost

svým způsobem navazuje na školní vyučování a má daný cíl. Příprava, která se odehrává v domácím prostředí, tedy ovlivňuje i další práci, která se již odehrává ve školním prostředí. Povaha domácí práce žáků je úzce spjata s tím, jak probíhá vyučování ve školním prostředí a jak je organizováno.

2.1 Funkce domácí přípravy

Walker et al. (2005) uvádí, že domácí příprava má tři funkce. První funkcí je, že slouží jako nástroj k informování rodičů o tom, jakou učební látku probírá dítě ve škole. Další funkcí je, že je důvodem komunikace rodičů a dětí a společného probírání toho, co se děje ve škole. Poslední třetí funkcí je to, že dává možnost učitelům dostat zpětnou vazbu od rodičů ohledně vzdělávání jejich dětí. Domácí příprava, konkrétně plnění domácích úkolů, má vliv i na výkony ve škole, učení se, samotný postoj k učení a zlepšuje kritické myšlení dítěte. Dalším pozitivem je lepší zapamatování a zvýšení množství zapamatované látky, která se od probrání ve škole v krátkém rozestupu doma zase zopakuje. Tím lepší je výsledek, čím dřív po příchodu domů je nová látka zopakována. Opakováním může být i nahlédnutí do učebnice nebo barevné podtržení v textu. Nemusí se tedy jednat jen o písemné úkoly jako takové. Podle Šulové (2014) domácí příprava na počátku školní docházky neslouží pouze pro osvojování si poznatků, ale i dalších výchovných cílů. Dítě přijímá určité vlastní pravidelné povinnosti. Přijetí pravidelné povinnosti nemusí splňovat pouze domácí příprava. Přijetí povinnosti může rodič podpořit i tím, že si dítě navykne na pravidelnou domácí činnost, kterou bude vykonávat, např. vynášet odpadky, uklízet hračky, zametat apod. Dále si dítě osvojuje pracovní rituály. To znamená i vytvoření si pracovního prostředí, zjištění, který čas během dne, pro který typ práce mu vyhovuje nejlépe. Zavádí se do jeho života návyk na hygienické požadavky, osvojuje si základní studijní dovednosti, organizuje vlastní čas. Učí se řízení sebe sama a vlastní disciplíny, zvyšování vlastní motivace, udělování si malých odměn. Domácí příprava také podporuje součinnost rodiny, žáků

a školy. Dítě má možnost observace, tzn. že může nebo nemůže vidět při práci a učení své vzory – rodiče, prarodiče, starší sourozence. V neposlední řadě je to důraz na latentní učení, co všechno má možnost si osvojit ve svém životě, ve svém prostředí domova, aniž by to bezprostředně znamenalo, že se něco právě učí.

Jursová (2011) označuje domácí přípravou všechny činnosti, hlavně domácí úkoly, které žák doma vykonává, aby se řádně připravil na výuku. Jsou to tedy i ty činnosti, které

nebyly učitelem zadány, ale žák si jimi usnadní práci ve škole. Mezi tyto činnosti patří příprava a kontrola pomůcek, opakování, procvičování a rozšiřování učiva. Celá řada výzkumů a studií se přiklání k názoru, že domácí příprava, hlavně vypracovávání domácích úkolů, má vliv jak na prospěch žáka, tak mu pomáhá rozvíjet celou řadu schopností a dovedností. Záleží ovšem na mnoha aspektech, na nichž závisí kvalita domácí přípravy – množství času, pracovní podmínky, pomoc rodičů, osobnost dítěte. Na začátku školní docházky je domácí příprava obzvlášť specifická. Podle Coopera (2007, in Šulová, 2014) „je nízká korelace mezi domácí přípravou a výkonem ve škole v prvních třídách základní školy.“. Jde zde spíše o postupné navykání si na nové povinnosti, které sebou škola přináší.

2.2 Podmínky pro domácí přípravu

Velký vliv na domácí přípravu žáka má především jeho pracovní prostředí. Důležité je zejména pracovní místo žáka, které by mělo být především na klidném místě, aby se žák na domácí přípravu mohl soustředit a nebyl rušen okolními podněty. Fryjaufová (2006, s. 37) uvádí: „Nemusí je jednat přímo o celý pokoj, stačí třeba jeden vyčleněný roh v ložnici nebo v dětském pokoji.“. Vyhrazený prostor by tedy měl obsahovat místo pro psací stůl i se zásuvkami, pracovní plocha by měla být natolik prostorná, aby se zde dalo psát a mohl zde být umístěn počítač. Vhodné je také umístění poličky na možné pracovní pomůcky a učebnice. Zkrátka, aby se zde dítě – žák cítil dobře a neměl pocit stísněného prostoru. Také by na pracovní ploše neměl mít mnoho pomůcek, aby mu nepřekážely v práci (Fryjaufová, 2006).

Další velký vliv na žáka má jeho psychická pohoda. Pokud je žák pod stresem a nesoustředí se plně na domácí přípravu, nemá takový efekt, jaký by měla mít. Žák může být ve špatném psychickém rozpoložení, nesoustředí se, je frustrovaný. To může vést k horším výkonům, nechuti k učení a další frustraci. Žák si látku dostatečně nezapamatuje a vede to k další frustraci. Nesmíme opomenout ani dostatečný odpočinek a relaxaci. Pokud má dítě podávat výkony, hlavně psychického rázu, je potřeba, aby bylo dostatečně odpočaté. Nemusí se jednat jen o pasivní odpočinek, kdy je dítě v klidu a čte si například knihu, ale může odpočívat i aktivně, kdy se jde projít či zasportovat si. Dalším důležitým faktorem je i samotná délka přípravy. Žák si musí vymezit dobu, kdy mu příprava vyhovuje nejvíce. Pokud je pro něj vhodnější odpolední příprava, je nesmysl, aby se připravoval ráno před vyučováním. Takováto příprava by pro žáka neměla žádný smysl.

Cooper (2007) předkládá model domácí přípravy, v němž poukazuje na faktory ovlivňující přínosnost domácích úkolů. Do velké míry ovlivňují účinnost domácích úkolů odlišnosti v charakteristikách samotných žáků, jako je věk, ročník, který žák navštěvuje, schopnosti žáka, jeho motivace a studijní návyky; rozdíly v rodinném zázemí, jako je rodinný rozpočet, počet členů rodiny; rozdíly v jednotlivých předmětech úkolů.

2.3 Domácí úkol jako součást domácí přípravy

Neodmyslitelnou součástí domácí přípravy je samozřejmě domácí úkol. Není to ale jen jeho vypracování. Podle Průchy a kol. (2013, s. 57-58) je domácí úkol „*činnost (výuková nebo praktická), která je úzce spojena s výukou. Jde při ní o osvojení a prohloubení učiva.*“. Na domácí přípravu se můžeme dívat jako na systémovou práci, která by měla zahrnovat spolupráci dětí, rodičů i učitelů. To, jak kvalitní domácí příprava je, může ovlivnit i kvalitu vztahů v rodině. Následně pak ovlivňuje i atmosféru ve školní třídě, vztahy ve třídě i mezi učitelem a žákem (Šulová, 2014). Konkrétně vypracování domácího úkolu má pozitivní vliv nejen na školní prospěch dítěte, ale pomáhá mu rozvíjet dovednosti a schopnosti. Záleží ale na mnoha aspektech, jako jsou kvalita přípravy, pracovní podmínky, pomoc rodičů nebo osobnost dítěte. Čapek (2013) rozlišuje dva pojmy – domácí učení a domácí úkoly. Domácí učení by žákovi mělo přinášet obohacení o nové vědomosti a dovednosti a mělo by probíhat z vlastní vůle, pod vedením rodičů. Můžeme zde zařadit přípravu na vyučování, čtení nebo učení slovíček. Oproti tomu je domácí úkol konkrétní a přesně stanovenou prací, kterou zadal učitel. Domácí úkol by měl mít podle Čapka (2013) určité rysy, aby přinesl užitek. Hlavními rysy „správně“ zadaného domácího úkolu jsou ty, že je zábavný, hravý a zajímavý. Také by neměl trvat dlouhou dobu, jelikož dítě mladšího školního věku neudrží dlouho pozornost. Náročnost by měla být úměrná k věku a schopnostem dítěte a také by rozdílné schopnosti a dovednosti měl reflektovat. Domácí úkoly taktéž nemusí být zadávány každou vyučovací hodinu a má z nich být patrné, proč je jejich splnění užitečné. Domácí úkol taktéž nemusí být podepsán rodičem a není určen pro něj. Tudiž nespolehá na pedagogickou práci rodičů. Pokud je ale zacílen na společnou práci dítěte s rodičem, měl by takto být i popsán a zkonstruován.

Skalková (2007) vymezuje domácí učební práci žáků (domácí úkoly) jako jednu z organizačních forem vyučování. Záleží na tom, jak je domácí úkol promyšlený. Domácí úkoly mohou být založeny na práci s učebnicí, pozorování, pokusech a konstruktivních činnostech, pokud se na ně díváme z hlediska metod. Mělo by v nich jít o rozvoj poznávacích

zájmů žáků. Pokud jsou domácí úkoly shledány jako nudné a stereotypní, žáci se jich snaží co nejdříve zbavit. „*Důležité je, aby učitel při ukládání domácích prací i při jejich kontrole věnoval pozornost rozvíjení základních dovedností žáků samostatně pracovat, produktivním metodám a technikám jejich teoretických i praktických činností.*“ (Skalková, 2007, s. 241).

K tomu, abychom dokázali efektivně využít daný domácí úkol, musíme znát faktory, které mohou ovlivnit jejich účinek. Cooper a kol. (2007) sestavil tabulku faktorů ovlivňující účinek domácích úkolů. Některé z faktorů se objeví i v pozitivních a negativních, které zmíním dále. Také se nám zde objevuje samotná charakteristika domácího úkolu, kterou jsem již uvedla. Faktory jsou vzájemně propleteny a ovlivňují se. Zmíněné jsou tu pouze některé z faktorů, jak ukazuje Tabulka 1, které můžeme v kontextu domácího úkolu vztáhnout i na domácí přípravu jako celek. Je potřeba popsat tyto faktory v závislosti i na vrozených faktorech každého dítěte a faktory ve školní třídě, tzn. pomůcky, zvolený přístup učitele nebo i ovlivnění kurikulem.

Celkové množství domácích úkolů ovlivňuje domácí přípravu z hlediska času, obtížnosti i míru zapojení dalších členů rodiny. Dalšími faktory mohou být elementy, které ovlivňují domácí přípravu jak pozitivně, tak negativně. Patří sem vliv dalších členů rodiny, místo na práci, časové rozmezí i celkové domácí prostředí. Pokud se jedná už o samotný úkol, vlivným faktorem je také další práce ve škole, jako je třeba hodnocení nebo například zkoušení či test na podobný obsah. To, jak tedy domácí úkol i dílčí domácí příprava probíhá, ovlivňuje i další práci ve školním prostředí. Výslednými efekty mohou být pozitivní dopady na další učení, negativní dopady v podobě srovnávání mezi žáky nebo nepřiměřená pomoc rodičů.

Tabulka 1 Model faktorů ovlivňující účinek domácích úkolů podle Coopera (2007)

Charakteristika úkolu	Domácí faktory	Návaznost ve třídě	Výsledné efekty
Množství <ul style="list-style-type: none"> • celkové množství • frekvence • délka • obtížnost • účel • využívaná oblast dovedností • míra individualizace • volba studenta • časová dotace • volba spolupráce 	Soupeřivost (mezi sourozenci) Domácí prostředí <ul style="list-style-type: none"> • místo • světlo • ticho • pomůcky Další vliv <ul style="list-style-type: none"> • rodiče • sourozenci • spolužáci 	Zpětná vazba <ul style="list-style-type: none"> • písemný komentář • hodnocení • podněty Zkoušení na podobný obsah Použití v třídní diskusi	Dokončení a provedení úkolu <ul style="list-style-type: none"> • pozitiva (okamžitá, dlouhodobá, výchovná) • podílení rodičů ve vyučování • negativa (přesycení, zásah rodičů, podvádění, rozdíly mezi žáky)

2.4 Rub a líc domácí přípravy

Velké množství pozitiv, které můžeme shledat v domácí přípravě, je totožné jako funkce domácí přípravy, o kterých jsem již psala v kapitole 2.1. Jde hlavně o zlepšení studijních návyků a celkového postoje k učení, schopnosti řízení sebe sama a nastavení vlastního řádu, organizace času, umění řešení problémů a kritického myšlení, podpoření zvědavosti a samozřejmě spolupráce mezi rodinou a školou. Dítě neboli žák si navykne na pracovní rituály, které nabývají pravidelnosti. Také si zvládne uspořádat pracovní prostor, tedy zavést hygienické návyky. Ty zahrnují například správné světlo při práci, pracovat bez hluku televize nebo jiných rušivých elementů nebo pracovat na stole, který je uklizený a dává prostor pro plnění úkolů. Dalším pozitivem domácí přípravy je opakování učební látky, která byla ten den probrána ve škole. Pokud si dítě zopakuje učivo ještě ten den, nejlépe do čtyř hodin od probrání ve škole, dojde k mnohem většímu rozsahu zapamatování, než kdyby si dítě učivo opakovalo až po několika dnech. Může jít třeba jen o prolístování sešitu, podtržení klíčových slov v zápisech atd. Důležitým pozitivem domácí přípravy je, jak už jsem zmínila, prohloubení vztahu dítěte a rodiče. Ve velmi krajních případech se může stát, že právě domácí příprava může být jediná možnost pro setkání rodiče a dítěte. Jedná se o situace zaměstnaných rodičů, nebo dětí, které navštěvují mnoho volnočasových kroužků.

Dále domácí příprava může přispět k proniknutí rodiče do aktuálního dění ve škole, jaké učivo je zrovna probíráno. Kvalitní domácí příprava může ovlivnit klima a vztahy v rodině a stejně tak může mít vliv na náladu ve školní třídě mezi spolužáky nebo učitelem a žáky (Šulová, 2014).

Domácí příprava sebou samozřejmě může nést i záporné stránky. Pokud je pro dítě neúměrně zvolena délka a náročnost domácí přípravy, nepřináší kýžený efekt pro jeho školní výkon. Pokud dítěti napomáhají rodiče při domácí přípravě, má to bezesporu kladný vliv na kvalitu a pozdější výkon dítěte ve škole. Kohn (2006) ve své knize tvrdí, že není nutná existence domácích úkolů. Také upozorňuje na to, že neexistuje soulad ve výzkumech o přínosech domácích úkolů. Domácí úkoly ubírají dětem velkou část z jejich volného času a v rodinách bývají mnohdy zdrojem konfliktů. Negativní emoce pak mohou ovlivnit postoj žáka k dalšímu učení. Velký negativní vliv to může mít na dítě, které je dlouhodobě přetěžováno. Pokud má žák pocit, že úkol nemůže úspěšně vyřešit, je to pro něj obtížné. Proto by úkoly měly žákovi dovolovat, je alespoň občas s úspěchem vyřešit. Od rodičů by se k žákovi mělo dostávat podpory, aby žák měl pocit i menšího úspěchu. Pokud žák podává výkon na hranici svých možností, je poté důležitá spolupráce na úrovni rodič – učitel. Možnými negativními následky může být ztráta zájmu dítěte o učení, ztráta přirozené zvědavosti dítěte obecně. Dítě může pociťovat fyzickou i velkou psychickou únavu, může mít pocit, že nezvládne požadavky, které jsou na něj naloženy a selže. Dítě pociťuje narušení rodinných vztahů (rodič na dítě vyvíjí větší tlak, roste napětí v rodině, dochází k pravidelným konfliktním situacím), což zpětně může posilovat výše uvedené body (Šulová, 2014). Nevýhodu domácí práce vidí Maňák (1992) v době, kdy je domácí příprava realizována. V odpoledních a večerních hodinách klesá denní pracovní křivka. Tento pokles můžeme spatřit ve zvýšené únavě dítěte, horším soustředění a potřebě aktivního pohybového odpočinku. Je také doporučeno plnit domácí úkoly v brzké době po příchodu ze školy do domácího prostředí. Dalším negativem mohou být rušivé momenty v podobě např. sourozenců. Velmi negativní efekty přináší úkoly, které dítě nevypracovává samo, ale jsou vypracované rodiči nebo opsané od spolužáka. Děti totiž místo, aby byly vedeny k samostatnosti, tíhnou spíše k úniku a podvodu (Maňák, 1992). Čapek (2020) také uvádí svou pochybnost, protože domácí úkoly nevnímá jako efektivní způsob učení. Naopak tvrdí, že moderní učitel nedává domácí úkoly, ale spíše dává žákům dobrovolné a zábavné domácí práce. Dále kritizuje, že domácí úkoly zasahují do volného času dítěte, který by měl trávit

s rodinou. Po vyučování by měl žák mít svůj volný čas, který by měla naplňovat dobrovolná a zábavná činnost.

Mnohdy se mohou pozitivní a negativní účinky vyskytovat současně. Například dítě může díky domácím úkolům zlepšovat své studijní návyky, ale zároveň mu úkoly omezují volnočasové aktivity. Záleží také na typu úkolů, některé přinášejí pozitivní účinky a některé spíše ty negativní. Jak už je výše uvedeno, většina autorů se však přiklání k názoru, že domácí příprava dítěte na školu, konkrétně vypracovávání domácích úkolů, má pro dítě pozitivní vliv na školní prospěch a napomáhá mu získat a rozvíjet mnohé dovednosti a schopnosti (Šulová, 2014). Velký význam domácích úkolů a pomoc rodičů se vzděláváním jejich dětí potvrzují výsledky studie Smetáčkové (2014), podle nichž mají domácí úkoly na celkovou úspěšnost žáků v matematice podstatný vliv a že je v matematice často nezbytná právě pomoc rodičů. Toto se naplno potvrdilo právě v době uzavření škol při první vlně Covid-19.

3 ZAPOJENÍ RODIČŮ DO DĚNÍ VE ŠKOLE

Rodina a škola hrají dvě nejdůležitější role pro utváření dítěte ve společnosti. Každé z těchto míst předkládají různé prostředí a vztahy. Rodina má úlohu primární v učení dítěte žít ve společnosti. Je to přirozené prostředí, které připravuje dítě na prostředí uměle vytvořené a tím je škola. Škola v další socializaci navazuje na rodinu. Tato další socializace by měla dítě vést k bezproblémovému soužití a navazování dalších vztahů s jinými lidmi ve společnosti. Záhme a Zierk (2005, s. 175) tvrdí: „*Rodiče hrají důležitou roli jako protiváha školy. Ve vztahu ke škole by měli být doslova právními zástupci svých dětí. Mohou přicházet s podněty a návrhy, aby se vyzkoušelo to či ono. Měli by být partnery pro děti i učitele.* Jak autoři popisují, tak rodiče mají na rozdíl od učitelů významnou výhodu. Onou výhodou je to, že s dítětem jsou v kontaktu celé všední dny, proto je nazývají „školiteli“, kteří jsou přítomni při každodenním poznávání.

Velký sociologický slovník (Maříková, 1996, s. 940) uvádí, že „*rodina je původní a nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury, a hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, resp. Socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje.*”. Možný (2008) pohlíží na rodinu jako na morfostatickou instituci, která má vytvářet prostor pro své členy a je částečně oddělena od okolního světa. Není to tak, že by se rodina společensky nepřetvářela, ale že i přes společenské změny, které nastaly, zůstává její základní princip stejný. V této době se rodiny odlišují svým uspořádáním, vnitřními charakteristikami nebo socioekonomickou úrovní. Tím, jak se mění uspořádání rodiny, mění se i výchova dětí v rodině. Rodinu můžeme sledovat v souvislosti s podmínkami, v jakých se nachází (Mendelová & Grofčíková, 2015):

- Demograficko-psychologické podmínky rodinného prostředí

V rámci těchto podmínek jsou hlavní velikost rodiny, stáří rodičů a dětí a druh zaměstnání rodičů. To, jakou má rodina strukturu a aspekty, vyplývá z otcovského, mateřského, sourozeneckého a prarodičovského působení. Také zde můžeme zmínit vnitřní stabilitu rodiny, která je základnou pro emocionální atmosféru rodinného prostředí.

- Kulturně-pedagogické podmínky

Rodina je ovlivněná tím, jaké hodnoty sdílí rodiče, jak tráví volný čas a jaké mají dovršené vzdělání. Ve způsobu života rodiny se odráží vztah rodiny k různým otázkám společenského

života, vztah k práci, chování a vlastnímu rozvoji. Důležité je také míra uplatňování pedagogických prostředků při výchově dětí.

- Materiálně-ekonomické podmínky

Pro fungování rodiny jsou důležité příjmy a výdaje členů rodiny, zdravotní omezení a výskyt nezaměstnanosti. V této době důležité technické vybavení a materiální podmínky rodiny ovlivňují chod domácnosti stále více i se zaměřením na zájmy a přípravu dítěte do školy.

V rámci podmínek, které ovlivňují rodinné zázemí a fungování rodiny, je potvrzena větší míra angažovanosti rodičů do domácí přípravy a fungování školy u rodin s vyšším socioekonomickým statusem. Jde tedy o větší snahu o zapojení do přípravy do školy, zapojení do mimoškolních aktivit a větší zájem o dění ve škole. Rodiče z nižších sociálních vrstev se zapojují samozřejmě také, ale jde spíše o zapojení na úrovni kontroly a slovního dohledu. Nejde tedy o takové vniknutí do děje (Katrňák, 2004).

Zapojení rodičů do vzdělávání svých dětí, tedy spolupráce mezi rodiči a učiteli je důležitou součástí vzdělávání, hlavně na počátku školní docházky. Štech (2000, s. 3, in Čapek, 2013) uvádí, že *„současně tak jde o téma nesmírně citlivé, které je v praxi zdrojem mnoha roztrpčení a konfliktů, a významně je dosud málo zpracované.“* Je potvrzeno, že úspěšnost dítěte je závislá na pomoci rodičů hlavně v nižších ročnících. Bez pomoci rodičů s požadavky na dítě, s domácí přípravou, chystáním pomůcek apod., je těžké pro dítě být úspěšným. Spolupráce učitele s rodiči je tedy velmi zásadní, hlavně v první třídě (Franclová, 2013). Komunikace s rodinami je tedy klíčová. Každý má jiný styl komunikace. Často, když jsou učitelé zaneprázdněni prací s dětmi, je to pro ně těžké bránit se obviňování rodičů, když komunikace nefunguje dobře. Komunikaci můžeme zlepšit a budovat díky ní lepší vztahy. Powers (2016) tvrdí, že můžeme podniknout řadu kroků ke zlepšení komunikace s rodiči. Nechat rodiče vést konverzaci, tím necháme rodiče se vyjádřit a poté můžeme reagovat. Být proaktivní s informacemi, zaměřit se na perspektivu rodičů. Učitel by měl mít připravený plán řešení problémů s rodiči, aby tak předcházel možným komplikacím v komunikaci. Nechat si čas na promyšlení odpovědi rodičům a jejich komentářům, aby například v afektu neodpověděl tak, jak by se nehodilo a nemělo. Užívat principy aktivního naslouchání a respektující komunikace a dát rodičům výhodu pochybovat.

Štech (2000, in Čapek, 2014) charakterizuje, jak vypadá tradiční model vztahu mezi školou a rodinou. Jako první je to separace, kdy učitelé a rodiče mají rozdílné role a odpovědnost ve výchově dětí. Obě strany mají odlišné zájmy, jejich kontakty jsou

omezené, komunikace je pouze jednosměrná (od učitele k rodičům) a aktivnost rodičů je téměř nulová. Selektivnost převládá v rámci toho, co škola očekává ze strany rodičovské angažovanosti. Rodiče jsou vyzváni k aktivitě tehdy, když učitel uzná za vhodné. Další charakteristikou je úkolování, které je nejčastější podobou v tradiční škole. Ze strany učitele padají požadavky na rodiče, většinou tehdy, když má žák nějaký problém. Většinou ale nejsou brány v potaz zvláštnosti a potřeby každé rodiny. Řešení potíží je tedy na rodičích a učitelé jsou v roli „experta“ na školní prostředí. V neposlední řadě je to formálnost vztahů rodičů a učitele. Ta spočívá v jejich formě setkání. Učitelé se snaží počty setkání zvýšit, ale role rodičů zůstává stále pasivní.

Modernější přístup uvádí Čapek (2014, s. 26): *„Škola by měla jednat s rodičem jako s partnerem ve vzdělávání žáka, aniž by zapomínala, že je jejím klientem, kterému odvádí službu.“* Neboli škola by měla respektovat, že klientem je rodič a měla by mu nabízet různé formy spolupráce a partnerství, pokud chce svou úlohu provádět kvalitně. Podle Wolfendaleové (1998, in Čapek, 2013) existují dobré argumenty, zdůrazňující zapojení rodičů do vzdělávání dětí. Rodina má právo na účast na aktivitách ve škole. Rodiče nesou hlavní odpovědnost za rozvoj svého dítěte, proto mají právo být informováni o svém dítěti, volit školu, kterou bude dítě navštěvovat. Rodiče mají právo rozhodovat, zda vliv působení školy posílí nebo ne. Rodiče jsou také rovnocennými partnery pro školu i pro učitele. Každá strana má svou zkušenost, kterou mohou přinést do tohoto „vztahu“, i když je rozdílná. Dále by měla být dodržena reciprocita, tedy že každá strana by měla mít z vzájemného vztahu prospěch. Každý přebírá odpovědnost za vlastní rozhodnutí. Samozřejmostí je i to, že samotní rodiče by měli mít pocit, že mají ze zapojení do vzdělávání prospěch nejen děti, ale i oni sami. Mají proto možnost učit se novým věcem atd. *„Spolupráce s rodiči vytváří vzájemnou důvěru, odbourává strach i předsudky, podporuje toleranci a hodnotovou orientaci žáků, posiluje ochotu dětí aktivně se zapojovat do výuky a jejich radost z učení, zlepšuje podporu dětí při překonávání problémů (osobních, rodinných, školních), pomáhá eliminovat nejrůznější sociálně patologické jevy a negativní vlivy z prostředí, podporuje školu při realizaci jejího vzdělávacího programu, je pro žáky modelem pro respektující a konstruktivní jednání mezi lidmi.“* (Čapek, 2013, s. 16).

Krejčová a Kargerová (2011) se v programu „Začít spolu“ zabývají spoluprací rodiny a školy. Program zde zdůrazňuje fakt, že spolupráce rodiny a školy podporuje efektivitu vzdělávání dětí. Díky programu mají rodiče možnost výběru typu spolupráce, který je pro ně samé nejvhodnější pro jejich potřeby a možnosti. V rámci spolupráce bylo hlavním

úkolem programu „Začít spolu“ vytvoření vztahu s rodiči dětí, navázání kontaktu a pravidelně ho s nimi udržovat, nabízení jim další možnosti spolupráce.

Spolupráce se školou a vztahy s učitelem však mohou být někdy ovlivněny nedostatkem času rodičů, který jim brání zapojovat se více do dění ve škole a rozvíjet tak partnerské vztahy s učiteli. Rizikem může být také to, že skupina aktivnějších rodičů s pozitivním vztahem ke škole může u ostatních rodičů, méně aktivních, vzbuzovat dojem, že děti těchto „aktivních“ rodičů mohou těžit z dobrých vztahů jejich rodičů a učitelů a ostatní rodiče tím odrazovat od větší aktivity (Čapek, 2013). Šeďová in Rabušicová (2004) uvádí čtyři možnosti, jak jsou rodiče chápáni z pohledu učitele. Jsou to tedy čtyři role, které rodiče zastávají vůči škole. Je to role klienta, partnera, občana a role rodiče jako problému.

Rodiče jako klienty, nebo také zákazníky můžeme brát ze dvou pohledů. Prvním je, že učitelé jsou odborníky ve škole na poskytování edukační služby a vědí, jak získávat klienty a jak o ně pečovat. Druhým pohledem je rodič jako odborník na výchovu dětí a ví tedy, jaké služby má škola poskytovat. Rodiče si tedy mohou vybrat, jakým způsobem se zapojí do dění školy. Může to být aktivní zapojení do managementu školy, ukázat svůj zájem prostřednictvím vyřčených potřeb jako řádový rodič nebo jen přijmout to, co je dáno a věřit práci odborníků. Tento koncept se možná zdá jako velmi dobrý, má ale také významný limit. Rodiče v této roli se většinou aktivně nezapojují do školního vzdělávání. Často se také stává, že pokud rodiče spokojeni se školou pro své dítě nejsou, školu rychle vymění.

Rodiče v partnerském vztahu se školou by měli být rovni učitelům a oboustranně se tak obohacovat. Učitelé tedy upouští od své role odborníka a snaží se přijímat pohledy rodičů na danou problematiku. Tento model je podle autorky ale spíše vysněným modelem než dosaženým. Rodiče v této roli tedy mohou zastávat i výchovného partnera, který jedná v zájmu péče a výchovy o dítě nebo sociálního partnera, který do vztahu se školou vstupuje za účelem rozvoje školy jako instituce.

Rodiče v roli občanů jsou vnímáni podobně jako občané jakékoliv společenské instituce, kde uplatňují svá práva a povinnosti, v případě vztahu se školou odpovědnosti vůči ní. Záleží tedy na tom, jak je v dané zemi občanství chápáno a jaké podmínky pro občanské aktivity jsou uplatňovány. Můžeme i tvrdit, že rodič je občanem stále, ať už zastává pozici klientskou či partnerskou.

Přístup k rodičům jako problému vychází spíše z praktických zkušeností než z teoretických východisek. Rodiče v tomto případě můžeme rozdělit navíc do tří hledisek. Zprvce to jsou

rodiče „nezávislí“. Ti se snaží se školou udržovat minimální kontakt, výsledky svých dětí sledují jen zpovzdálí a hodnoty rodiny jsou většinou rozdílné od těch školských. Proto spolupráce ze strany rodiny není vyžadována, ale školu tolerují. Druhou skupinou jsou rodiče „špatní“, kteří o vzdělávání svých dětí neprojeví sebemenší zájem a nemají žádnou snahu spojit se se školou a pedagogickými pracovníky. Budí tedy zájem, že školu ignorují nebo neakceptují. Může se jednat o rodiče, kteří se nachází na okraji společnosti, pochází z odlišného kulturního zázemí nebo mají problém, tj. alkoholici, workoholici, nemocní atd. Problémem se ale mohou stát i rodiče „snaživí“, kteří se snaží až přehnaně, účastní se setkání ve škole, angažují se do učení svého dítěte a učitelé se mohou cítit těmito rodiči ohroženi. Je to i časově náročné komunikovat s takovými rodiči, jelikož požadují podrobné informace o pokroku svého dítěte a dalších informací přímo o chodu školy.

Komunikace a jakýkoliv kontakt mezi rodinou a školou se postupně utváří od počátku školní docházky a nejvíce znatelný je právě během první třídy. Škola, jako instituce nabízí a určuje rodičům způsoby kontaktování. Rodiče se s nimi seznamují a na základě vlastního usouzení se rozhodují pro užívání zprostředkovaných forem kontaktu. Právě počátek školní docházky určuje, jakým způsobem se bude ubírat forma spolupráce mezi rodinou a školou. Jednou z hlavních forem spolupráce se jeví domácí příprava dítěte, a to jak spolupráce rodiče a školy, tak rodiče a dítěte, následně na úrovni dítěte a učitele.

3.1 Spolupráce rodičů a dítěte při domácí přípravě

Důležitou oblastí spolupráce rodiny a školy je domácí příprava dětí, na které se právě vztah mezi rodinou a školou buduje. Není to v žádném případě nový poznatek, že rodiče jsou zásadními partnery při vzdělávání a učení svých dětí. Toto partnerství je však zásadně ovlivněno měnícími se národními a globálními vzdělávacími politikami a společenskými podmínkami, jakož i místními praktikami a tradicemi na osobní, interakční úrovni. Vliv a účinky těchto dvou úrovní velmi často nejsou v souladu. V důsledku toho panuje velká nejistota ohledně záměrů a účelů tohoto vztahu a toho, jak by měl být praktikován. Jednou ze strategií – nebo, nazvěme to, sociální technologií – jak zapojit rodiče do vzdělávání a učení jejich dětí, je domácí úkol (homework). Ale slovo „domácí úkol“ nemá žádnou jasnou definici ani jednotný účel. Může se mluvit o různých vysvětleních a cílech, jako je „politika domácích úkolů“, která se zabývá tím, jak mohou rodiče podporovat své děti. Může se mluvit o tom, že domácí úkoly zprostředkovávají dobré pracovní návyky, zlepšují výsledky dítěte, lepším seznámením rodičů s učением ve škole a vytvořením spojení mezi

domovem a školou (Deslandes, 2009). Jak uvádí Straková (2011, s. 59-60), na vzdělávací výsledky žáků má silný vliv jejich rodinné zázemí: „Výsledky výzkumu (OECD 2004) prokázaly, že žáci, jejichž rodiče se zajímají o školu a o výsledky svých dětí, pomáhají jim s domácími úkoly, vytvářejí jim intelektuálně stimulující prostředí a zprostředkovávají jim aktivní mimoškolní činnost, dosahují lepších výsledků než žáci, jejichž rodiče takovou podporu nezajišťují.“

Kryuchkova (2017) uvádí typologii rodičovského zapojení podle Epsteinové (2001), která zahrnuje i domácí učení rodičů s dětmi. Tato typologie popisuje položky, jako je posilování rodičovské dovednosti, komunikace rodiny se školou, kterou navštěvuje dítě, výpomoc rodičů při domácí přípravě dítěte na školu, míra účasti rodičů na životě školy, samotná účast rodičů v řízení školy a spolupráce s širší komunitou školy, tzn. s dalšími rodiči, organizacemi kolem školy apod. Dle této typologie by škola pomocí domácích úkolů měla informovat rodiče o tom, jak mají doma děti vzdělávat, jak pomoci dětem, aby byly v učení úspěšné. Kromě toho podává informace, jaké teoretické a jiné dovednosti by mělo dítě mít a jak je rozvíjet. Podle Šulové (2014, s. 125) „rodiče mají svou nezastupitelnou roli při přípravě dítěte na školu z dlouhodobého hlediska, při domácí přípravě dítěte, při konkrétní každodennosti jeho školní docházky. Rodiče mohou dítěti pomoci zvládnout školní záležitosti mnoha způsoby.“ Sami mu tedy poskytují příklad toho, jak se chovat, podporují ho při nezdaru anebo se ho snaží motivovat k dalšímu zkoumání a využívání nabídek školy.

Rabušicová (2004) popisuje, že v současné době se propaguje partnerství mezi rodinou a školou a trend otevřené školy. Jednou z forem zapojování rodičů do spolupráce je domácí učení, kdy se děti učí doma, vypracovávají domácí úkol nebo se připravují na písemnou práci (Šedřová, 2009). Podle Štecha a Viktorové (2001, in Pospíšilová, 2011) je zcela běžné, že se část práce, která nebyla dokončena, přesouvá ze školy domů. Proto jsou velmi důležité i znalosti a dovednosti rodičů, mezi nimiž bývá mnohdy veliký rozdíl. Podle Painterera (2003) je domácí učení pokládáno za zásadní část vzdělávání, jelikož díky němu si žáci lépe osvojí učivo, které probírali ve škole. Díky domácímu učení mohou rodiče také pozorovat, jak se jejich dítě zlepšilo v učení, co mu naopak nejde atd. Šulová (2014, s. 148) uvádí, že „v některých extrémních případech je domácí příprava a pomoc rodičů dítěti s úkolem jedinou příležitostí ke vzájemné komunikaci, zejména v případě velmi zaměstnaných rodičů, ale i dětí, které většinu volného času tráví v různých zájmových aktivitách.“

Na počátku školní docházky je domácí příprava důležitá hlavně proto, že se rodiče a děti musí naučit spolupracovat. Rodiče jdou dítěti dobrým příkladem, když mu ukážou „správné“ podmínky pro práci – připraví pracovní místo, zajistí dostatek světla, omezí rušivé podněty, vysvětlí, proč to tak má být, proč je dobré mít dostatek prostoru, proč je dobré si úkoly roztrdit, jaká je vhodná doba pro psaní úkolů apod. Postupně se dítě samo naučí těmto návykům a volí strategie práce. Některé děti nosí úkoly samostatně vyřešené jen ke kontrole, nenáročné úkoly chtějí dělat společně s rodiči. Je velmi osvědčená strategie, kdy rodič dítěti nechá dostatek času na řešení domácích úkolů a přichází až tehdy, když dítě chce pomoc či kontrolu rodiče. Dítě má pak samo větší požitek z toho, že je chváleno za dobře odvedenou práci. Zprvu by rodiče měli děti více vést a kontrolovat při plnění školních povinností, postupem času od tohoto direktivního výchovného stylu upouštět. Zároveň je potřeba, aby si i samo dítě dokázalo organizovat svou práci a samostatně vypracovávat úkoly. Rodič by měl vytvořit takové prostředí pro dítě, ve kterém si zvykne pracovat nerušeně a pravidelně. Pomoci můžou i pracovní pomůcky, které se dítěti líbí, pořádek v pomůckách a omezení rušivých podnětů (Šulová, 2014). Obvykle se rodiče snaží přizpůsobit dítě prostředí, ale stejně intenzivně by mělo být prostředí přizpůsobeno potřebám dítěte. Pokud je například dítě velmi živé a nesoustředěné, snažíme se, aby se dokázalo soustředit. Proto se mu snažíme vytvořit prostředí, kde je minimální počet rušivých elementů (Mertin, 2011). Smetáčková (2014, s. 212) je také toho názoru, že se zásahy rodičů do domácí přípravy dětí liší z hlediska samotného rodinného prostředí. Ve své studii zmiňuje, že *„děti pocházející z rodin s menší orientací na vzdělání a s omezenými ekonomickými i intelektuálními zdroji kompatibilními se školními požadavky vykazují horší vzdělávací výsledky a kratší vzdělávací trajektorii, a to i v případě obdobného kognitivního potenciálu.“* I další řada výzkumů potvrzuje, že školní výkony a rodinné zázemí má velkou souvislost. Hendersonová a Berlová (1994, in Smetáčková, 2014) dále zmiňují oblasti činností rodičů, které mají na výkony dětí velký vliv. Je to vytváření pozitivního domácího prostředí pro učení za podpory vyučujících nebo dalších profesionálů. Dále vyjadřování vůči dětem vysoká a realistická očekávání, která se týkají jejich školních výkonů a budoucí kariéry. Také samotné zapojování se do vzdělávání dětí má velký vliv. V neposlední řadě je to vyznávání a projevování pozitivního postoje k hodnotě vzdělávání.

Metaanalýza H. Coopera a kol. (2000) dospěla k závěru, že existuje velmi úzký vztah mezi výsledky dětí ve škole a jejich domácí přípravou, na které se podílejí přímo i nepřímo jejich rodiče. Díky dalším výzkumným šetřením se nám objevuje shoda, že zapojení rodičů

do domácí přípravy a celkově vzdělání dětí pozitivně ovlivňuje úspěšnost dětí. V posledních letech dostávají rodiče možnost zapojovat se do dění ve škole v podobě zapojení do školské rady, klubu rodičů, spolupráce s učitelem. Také mají možnost výběru libovolné základní školy i mimo bydliště podle svých preferencí. Hoover-Dempsey a kol. (2001) zjistili, proč se rodiče zapojují do domácí přípravy a plnění domácích úkolů dětí a jaké strategie používají. Rodiče se domnívají, že to patří k jejich rodičovské zodpovědnosti a k jejich roli. Také se domnívají, že jejich zapojení bude mít vliv na školní úspěšnost dítěte a vnímají, že pomoc při domácí přípravě je od nich očekávána. Mertin (2011, s. 183) uvádí, že „*u některých dovedností se ukazuje, že škola nemá a nebude mít dostatek času na jejich osvojení u všech dětí (např. čtenářské dovednosti) a je na rodičích, aby doma vedli dítě k procvičování.*“ Mertin (2011) také uvádí, že díky pravidelné domácí přípravě si dítě vytváří návyk na systematické připravování do školy. Tato příprava se mu bude hodit při postupu do vyšších ročníků nebo na střední školu.

Otázkou tedy zůstává, zda se rodiče mají s dítětem připravovat do školy a do jakého věku dítěte je to vhodné. Na počátku školní docházky je to určitě vhodné. Ani dítě, ani rodič totiž nemá zkušenosti s takovou prací, a proto je vhodné se zapojit a neriskovat neúspěch. Nejde totiž jen o zvládnutí domácího úkolu, ale i o rozvoj pracovních a učebních technik a podporu efektivního učení, což by bez pomoci rodiče bylo pro dítě až nereálné. Také je pro dítě snazší přizpůsobit se novým situacím a požadavkům právě za přítomnosti rodiče. Zvládnutí úkolů a povinností za přítomnosti a pomoci rodičů může být pro dítě ulehčením zvláště při krizových situacích větším množstvím úkolů, kdy je potřeba intenzivnějšího procvičování. Proto si na otázku, zda se rodič má zapojovat do domácí přípravy dítěte, můžeme odpovědět s odkazem na Mertina (2011), že rodiče by měli pomáhat tak dlouho, dokud to dítě potřebuje a vyžaduje. Jde tedy o konkrétní dítě a jeho možnosti a přání.

3.2 Dopad covid-19 na domácí přípravu

Jelikož je v dnešní době velkým pomocníkem nejen ve školství internet, zařazuje se do výuky rozvoj počítačové gramotnosti, teď již ve velkém měřítku. Navíc „díky“ koronavirové pandemii žáci počítač s internetem potřebovali každodenně. Jednou z reakcí na pandemii bylo totiž uzavírání škol, které vedlo k dosud „neznámé“ distanční výuce. Distanční výuka je podle Průchy a kol. (2003) formou studia, která je zprostředkována pomocí médií, např. telefon, rozhlas, televize, počítač, internet a elektronická pošta aj. Výuka se přesunula do domácího prostředí ve formě virtuální. „*Cílem distančního vzdělávání je*

umožnění se průběžně vzdělávat jedincům, kteří se nemohou účastnit prezenční (kontaktní) formy vzdělávání.“ (Zlámalová, 2007, s. 30).

Jako výhody distančního vzdělávání uvádí ve své práci Rokos a Vančura (2020) časovou flexibilitu, velkou individualizaci hlavně v tempu každého jedince nebo využití velkého množství komunikačních a informačních technologií. Rizika, která sebou distanční vzdělávání nese, můžeme vidět na straně vzdělavatele a na straně studujícího jedince, žáka. Učitel musí vynakládat větší úsilí na přípravu a organizaci této formy vzdělávání. Žáci zase mohou mít nedostatek motivace k učení nebo nedostatek dovedností s prací s technologiemi. Celkově to shrnuli tak, že většině učitelů i žáků chyběla zkušenost s technickým vybavením a dostatečná dostupnost internetového pokrytí. Limity distančního vzdělávání charakterizuje Cheng (2020) jako výzvy spojené s tradičním způsobem vzdělávání, výzvy spojené s učitelovým osobním pojetím výuky, výzvy spojené s různými učebními styly žáků, výzvy spojené s nutností inovovat výukové zdroje a v neposlední řadě výzvy spojené s administrativními úkony ve škole. Kdybychom vyzdvihli konkrétní problém, bylo to hlavně zajištění přístupu všech žáků k výuce. Velký tlak byl také vyvíjen na rodiče žáků, jelikož museli věnovat více času učení se s dětmi a museli také prokázat kognitivní znalosti. Z výzkumu Rokose a Vančury (2020) vyplynulo, že většina rodičů žáků prvního stupně byla spokojena s touto formou výuky. Komunikace učitelů s žáky a rodiči byla jednou z největších výzev, před kterou školská zařízení stála. Většina rodičů i učitelů ale viděli komunikaci pozitivně a neshledávali v ní problémy. Co ale pro rodiče bylo problémem, byl strávený čas strávený nad řešením úkolů při distanční výuce. Švaříček a kol. (2020) také uvádějí, že problémem u rodičů prvostupňových dětí byl nedostatek technického vybavení potřebného pro výuku. Další problém uvádí to, že rodiče nejsou plnohodnotnými učiteli a nemají dostatek didaktických dovedností učitelů. Nevěděli tudíž, jak děti motivovat k práci nebo dostatečně vysvětlit učební látku. Posledním problémem se vyskytla nedostatečná připravenost dítěte na vzdělávání v domácím prostředí. Když dítě bylo samo doma, nemělo takovou disciplínu v plnění práce.

Celkově tedy žáci i jejich rodiče považovali čas při distanční výuce a řešení zadaných úkolů za příliš velký. Rokos a Vančura (2020) z výzkumu uvedli, že jejich sledovaná škola zvolila přístup k distanční výuce, jako spousta dalších, že se budou soustředit převážně na profilové předměty. Pozitivním efektem bylo hlavně seznámení se s novým způsobem výuky a rozvinutí dovedností spojených s digitální gramotností učitelů, žáků i rodičů. Švaříček a kol. (2020) uvádí, že rodiče prvostupňových dětí vnímají zadané úkoly jako

užitečné a co vyzdvihují, je komunikace s učiteli. Výsledky autoři interpretovali i tak, že dříve rodiče očekávali u učitelů jakousi profesionalitu ve vzdělávání a sdělování informací rodičům. Teď si rodiče a učitelé vyměnili role – učitelé od rodičů naopak očekávali, že budou odborníky na učitelskou práci a informovat o pokroku a plnění práce svých dětí učitele.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části byla nastíněna teoretická východiska ohledně domácí přípravy se zaměřením na počátek školní docházky a způsoby zapojení rodiče do tohoto procesu. Na počátku školní docházky sehrávají důležitou roli hlavně rodiče. Jak už bylo uvedeno v teoretické části, vstup do školy je důležitým mezníkem v životě dítěte a celé jeho rodiny. Chod domácnosti se změní s příchodem nových situací, povinností a rolí. Aktivní spolupráce školy, rodiny a dítěte může napomoci ke snadnějšímu začlenění dítěte do nového prostředí. Domácí příprava je jednou z hlavních možností zapojení rodičů do vzdělávání svých dětí. Jak jsem již uvedla podle Šulové (2014), společné plnění domácích úkolů může utvářet dobrý základ pro další učební návyky dítěte a podporovat dobrý vztah s členy rodiny. Domácí příprava zahrnuje společné učení rodiče a dítěte, společné plnění domácích úkolů a dílčí přípravu, jako je chystání pomůcek a kontrola potřebných věcí na další školní den. V souladu s cílem empirické části je vysvětlena právě náplň domácí přípravy, kterou můžeme rozdělit na domácí učení, domácí úkoly a dílčí domácí přípravu. Domácí příprava je tedy soubor činností, které se odehrávají v domácím prostředí za účasti rodiče a dítěte.

Děti (žáci) by měly mít vhodné podmínky pro úspěšnou domácí přípravu. Měla by panovat klidná a pohodová atmosféra, vztahy v rodině by neměly narušovat chod domácnosti a udržovat dítě v psychické nepohodě. Dále se počítá s uzpůsobením pracovního místa a stanovením vhodného časového horizontu, při kterém žák dokáže důsledně splnit všechny povinnosti, a přitom ho nepřetěžovat.

Také byla zohledněna situace ohledně pandemie. Od roku 2020 se také změnilo mnoho podmínek pro domácí přípravu a celkově učení v domácím prostředí, zvané jako distanční výuka. Jelikož se tímto opatřením přesunulo více povinností i na samotné rodiče, zohlednila jsem to v rámci výzkumu a zaměřila se na to, jakým způsobem se změnila nebo nezměnila domácí příprava dítěte.

Rodiče často vnímají povinnost zapojovat se do učení svých dětí. Často je to právě domácí příprava, díky níž rodiče přispívají svým dílem. Není, ale potvrzeno, že by výsledky ve škole měly spojitost s plněním domácích úkolů, jak je to např. u Coopera (2007), který tvrdí, že je nízká korelace mezi úspěšností ve škole a domácí přípravou hlavně v prvních třídách základní školy. I proto se ve výzkumu zabývám tím, jak se zapojují rodiče do domácí přípravy svých dětí a jakou připisují důležitost právě plnění domácích úkolů a přípravě do školy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro praktickou část diplomové práce byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Výzkum je orientován na žáky prvních a druhých tříd a jejich rodiče. Předmětem výzkumu je domácí příprava dítěte a zapojení rodiče do domácí přípravy. Praktická část práce byla zpracována pomocí interview s dětmi, které navštěvují první a druhé třídy základních škol a následných interview s rodiči těchto dětí.

5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumné části je **popsat, jak probíhá domácí příprava dítěte na počátku školní docházky.**

Dílčí cíle:

- Popsat, jakým způsobem se rodiče zapojují do domácí přípravy dítěte na počátku školní docházky.
- Popsat, jak se změnila domácí příprava dítěte během pandemie covid-19.
- Odhalit názory rodičů a dětí na důležitost domácí přípravy.

Hlavní výzkumnou otázku jsem si z hlavního cíle stanovila: **Jak probíhá domácí příprava dítěte na počátku školní docházky?**

Dílčí výzkumné otázky:

- Jakým způsobem se rodiče zapojují do domácí přípravy dětí na počátku školní docházky?
- Jak se změnila domácí příprava dítěte během pandemie covid-19?
- Jaký mají rodiče a děti názor na důležitost domácí přípravy?

5.2 Participanti výzkumu

První skupinu participantů tvoří děti na počátku školní docházky, tedy žáci prvních a druhých tříd. Druhou skupinu tvoří rodiče těchto dětí. V tomto výzkumu jsou pro zajištění anonymity rodiče označováni R1-R5 a děti označovány D1-D5. Jednotliví participanti byli vybráni ze Zlínského kraje.

R1, matka, má dva syny, jeden chodí do 1. třídy (7 let), druhý do mateřské školy (4 roky). Žije s dětmi a manželem ve městě v panelovém domě. Má středoškolské vzdělání v oboru

management obchodu a služeb zakončeno maturitou. Před mateřskou dovolenou pracovala jako vedoucí pobočky v bance, poté jako zástupce vedoucího ve dvou sázkových kancelářích. Od roku 2021 je nezaměstnaná, ale volný čas věnuje sportu, trénování gymnastiky. Momentálně se zajímá o dětskou psychologii a pedagogiku, proto se dále v těchto oborech vzdělává.

R2, matka, má dvě děti, dcera je v 1. třídě a syn ve 4. třídě. Žije v malém městě, v panelovém bytě. Maminka není vdaná, ale žila 17 let s přítelem. Teď mají střídavou péči, tudíž jsou děti týden u ní a týden u bývalého partnera. Má vystudovanou střední školu, kde se vyučila švadlenou a teď pracuje jako OSVČ a šije na zakázku oblečení.

R3, matka, žije na vesnici s manželem a dvěma dětmi. Jedna dcera je v 1. třídě a druhá má 2 roky. Rodina je úplná a společně bydlí v rodinném domě. Matka je momentálně na mateřské dovolené. Má vystudovanou střední školu s maturitou a pracovala jako servírka. Manžel má výuční list a pracuje jako OSVČ v automobilovém průmyslu.

R4, otec, má dvě děti, dcera je v 1. třídě a syn je v 2. třídě. Nežil v manželství ale s dlouholetou partnerkou, matkou dětí. Momentálně má střídavou péči s bývalou partnerkou, tudíž má děti každý druhý týden. Otec nedostudoval maturitní obor Elektrotechnika kvůli kázeňským přestupkům, ale dokončený má výuční list. Momentálně podniká a zabývá se komplexním systémem v oblasti slaboproudu – kamery, kontrola a přístup osob, bezpečnostní systémy, požární systémy. Pracuje v České republice, Slovensku i Rakousku.

R5, otec, má dvě děti, syn je v 5. třídě a dcera ve 2. třídě základní školy. Žije v manželství a celá rodina žije v malém městě v panelovém bytě. Otec pracuje jako OSVČ, podniká v oblasti stavebnictví a má dovršené středoškolské vzdělání.

D1, chlapec, navštěvuje 1. třídu (7 let) a má mladšího sourozence (4 roky). Navštěvuje menší školu v místě bydliště. Vybral si tuto školu (protože ve městě je přímo naproti druhé), protože ho částečně ovlivnila maminka, ale i proto, že tam šli jeho kamarádi z mateřské školy. Navštěvuje i se svým bratrem přípravnou skupinu sportovní gymnastky, kterou trénuje jejich maminka.

D2, dívka, je mladší ze dvou sourozenců. Starší bratr navštěvuje stejnou základní školu a chodí do 4. třídy. Bydlí střídavě týden u maminky a týden u tatínka. Chodí do školy v menším městě. Školu si vybrala podle maminky a podle toho, že tam chodí starší bratr. Ve městě jsou dvě školy naproti sobě, „stará“ a „nová“, dívka navštěvuje novou. Navštěvuje také dva kroužky, kroužek vaření a balet.

D3, dívka, chodí do 1. třídy a má mladšího sourozence, sestru. Dívce byl z PPP doporučen odklad povinné školní docházky, proto šla o rok později. Navštěvuje vesnickou školu v místě bydliště. Škola má pouze první stupeň, proto z páté třídy bude dojíždět do jednoho z okolních měst. Dívka navštěvuje také kroužek sportovní gymnastiky.

D4, chlapec, chodí do 2. třídy, má mladší sestru. Chlapec navštěvuje větší školu ze dvou, které jsou v jeho rodném městě. Je sportovně velmi vytižen. Závodně hraje házenou a věnuje se thai boxu. Ke sportu je veden i otcem, který sportovní aktivity dává na přední místa v žebříčku hodnot.

D5, dívka, chodí do 2. třídy a starší bratr chodí do 5. třídy základní školy. Dívka navštěvuje stejnou základní školu jako její bratr. Je to větší škola v místě bydliště. Dívka navštěvuje kroužek sportovní gymnastiky. Má od rodičů nastaven volnější režim, proto i dívka je hodně bezprostřední a z ničeho si nedělá hlavu.

Další skupinu participantů tvořila heterogenní skupina dětí prvních a druhých tříd základní školy. Jelikož jsem chtěla dosáhnout většího vhledu do problematiky, tuto skupinu jsem zvolila z důvodu malého nasycení dat z individuálních interview s dětmi. Zvolena, proto byla metoda ohniskové skupiny (focus group). Zvolena byla skupina pěti dětí, které byly popisovány začátečními písmeny jména.

Tabulka 2 Charakteristika participantů – rodiče

Rodič	Pohlaví	Dosažené vzdělání	Rodinný stav	Počet dětí/pohlaví	Zaměstnání
R1	žena	SŠ	vdaná	2/2 chlapci	nezaměstnaná
R2	žena	SŠ	svobodná	2/1 chlapec, 1 dívka	švadlena
R3	žena	SŠ	vdaná	2/2 dívky	Mateřská dovolená
R4	muž	SŠ	svobodný	2/1 chlapec, 1 dívka	podnikatel v oblasti slaboproudu
R5	muž	SŠ	ženatý	2/ 1 chlapec, 1 dívka	podnikatel v oboru stavebnictví

Tabulka 3 Charakteristika participantů – děti

Děti	Pohlaví	Věk	Třída ZŠ	Rodina	Umístění školy
D1	chlapec	7	1. třída	úplná	město
D2	dívka	7	1. třída	neúplná	město
D3	dívka	8	1. třída	úplná	vesnice
D4	chlapec	8	2. třída	neúplná	město
D5	dívka	8	2. třída	úplná	město

Tabulka 4 Charakteristika participantů – děti v ohniskové skupině

Děti	Pohlaví	Věk	Třída ZŠ	Rodina	Umístění školy
H	dívka	7	1. třída	úplná	vesnice
B	dívka	7	1. třída	úplná	město
E	dívka	8	2. třída	neúplná	město
T	dívka	8	2. třída	úplná	vesnice
D	chlapec	7	1. třída	úplná	město

5.3 Metody výzkumu

Pro získávání údajů byl zvolen kvalitativní výzkum. Podle Švaříčka a Šedřové (2007, s. 17) je kvalitativní přístup „proces zkoumání jevů a problému v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“. Proto mým záměrem jako výzkumníka bylo za pomoci kvalitativních metod odhalit, jak lidé chápou a prožívají konkrétně domácí přípravu dítěte na počátku školní docházky. Abych mohla prozkoumat daný jev, zvolila jsem metodu polostrukturovaného interview. Interview byly prováděny s žáky prvních a druhých tříd a jejich rodiči. Je to jeden z hlavních typů hloubkového rozhovoru. Švaříček a Šedřová

(2007) tvrdí, že polostrukturované interview vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Hendl (2012) popisuje tento typ rozhovoru jako „rozhovor pomocí návodu“. Tento typ představuje seznam otázek nebo témat, které bychom měli v průběhu rozhovoru probrat. Je ovšem v režii tazatele, v jakém pořadí a jakým způsobem informace dostane. Další metodou byla metoda ohniskových skupin (focus group) s žáky prvních a druhých tříd. Jelikož interview pro děti samotné nebylo tolik přínosné, rozhodla jsem se tuto metodu doplnit o ohniskovou skupinu s cílem získat obsáhlejší výpovědi dětí a využít tak skupinovou dynamiku. Ohnisková skupina je metoda, při níž získáváme data díky skupinovým interakcím, které zde vznikají a probíhají v debatě na předem dané téma (Morgan, 1997, in Švaříček & Šedřová, 2007).

5.3.1 Interview s rodiči

První část výzkumu je zaměřena na polostrukturované interview s rodiči. Rodiče byli vybíráni tak, aby alespoň jedno z jejich dětí bylo žákem první nebo druhé třídy. Složitost pro výběr participantů z řad rodičů byla v neochotě rodičů poskytnout informace z jejich soukromí. Dále také najít z řad rodičů otce, kteří by se zapojovali do domácí přípravy svého dítěte a rozšířili tak pohled na zapojení rodičů do domácí přípravy dítěte. Cílem pro první fázi výzkumu s rodiči bylo popsat, jakým způsobem se zapojují rodiče do domácí přípravy svého dítěte, jaký mají názor na domácí přípravu a odhalit, co přinesl Covid-19 do domácí přípravy. Pro polostrukturované interview s rodiči jsem otázky rozdělila do oblastí:

1. Průběh domácí přípravy

Co vše zahrnuje domácí příprava do školy?

Popište mi, jakým způsobem u Vás probíhá domácí příprava do školy?

Máte stanovená pravidla pro plnění zadaných úkolů a přípravy do školy? Pokud ano, jaká?

Co má zásadní vliv na průběh domácí přípravy?

Jaký máte pohled na množství zadávané práce na doma?

2. Strategie zapojení rodiče do domácí přípravy

Jakým způsobem se zapojujete do domácí přípravy svého dítěte?

Jakou důležitost připisujete spolupráci s učitelem/kou svého dítěte?

3. Změna dosavadního života

Jak se změnil Váš život při vstupu do nového prostředí (základní školy)?

Jak se změnila příprava do školy postupem času?

V čem je podle Vás domácí příprava důležitá?

5.3.2 Interview s dětmi

Další fází výzkumu bylo polostrukturované interview s dětmi. Tato fáze měla prohloubit vzhled do problematiky společného domácího učení. S dětmi byly vedeny interview v jejich domácím prostředí, aby se cítily dobře a výpovědi byly přirozené bez ostychu. Děti byly seznámeny s tématem interview, ale nebyly přítomny při předchozím interview s rodiči, aby tvrzením nebyly ovlivněny. Pro polostrukturované interview s dětmi jsem rozdělila otázky do oblastí:

1. Průběh domácí přípravy

Popiš, jak probíhá domácí příprava na školu u vás doma?

Proč by ses podle tebe měl/a připravovat do školy?

Jak vnímáš domácí úkoly?

Máte doma nastavena pravidla, podle kterých se chystáš do školy?

Myslíš si, že je domácí příprava důležitá?

2. Zapojení rodičů do domácí přípravy

Pomáhá ti někdo s plněním domácích úkolů?

Jakým způsobem se rodiče zapojují do domácí přípravy?

3. Změna režimu

Změnila se postupem času domácí příprava?

Změnil něco Covid-19 v rámci domácí přípravy?

Jak si rozvrhneš čas, když přijdeš ze školy?

V rámci jednotlivých interview jak od rodičů, tak od dětí bylo zjišťováno, jakým způsobem probíhá domácí příprava, jak se rodiče ne/zapojují do domácí přípravy a jak se postupem času domácí příprava změnila či nezměnila. Jelikož výpovědi dětí nebyly tolik obsáhlé a nedostačovaly tak pro naplnění cíle výzkumu, rozhodla jsem se doplnit výzkumnou část navíc o ohniskovou skupinu s dětmi prvních a druhých tříd. Toto doplnění by mělo obohatit a prohloubit pohled na danou problematiku.

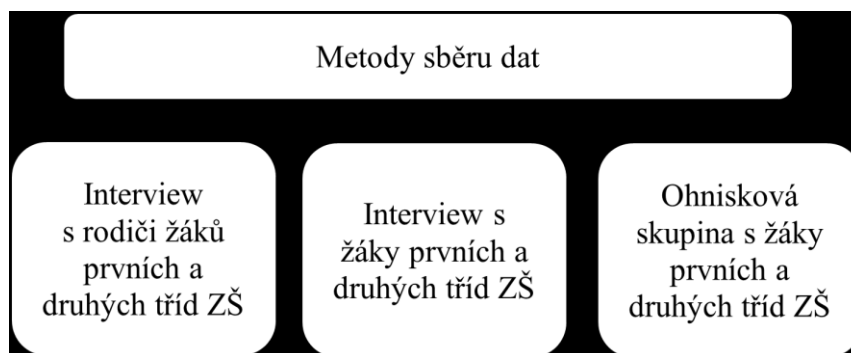
5.4 Průběh sběru dat

Vstup do terénu byl realizován v září 2021. Začínala jsem hledat participanty mezi rodiči, kteří měli své děti v prvních a druhých třídách základní školy. První část výzkumu tedy probíhala od září do prosince 2021. V tomto období jsem realizovala interview s rodiči a následně s dětmi. Vždy byl postup takový, že nejdříve, proběhlo samostatné interview s rodičem a poté samostatně s jeho dítětem v jejich domácím prostředí. Každý rodič podepsal informovaný souhlas s tím, že poskytuje on i jeho dítě informace dobrovolně. Jména a osobní informace nebyly zveřejněny pro zachování anonymity.

Následovalo doslovné přepisování dat z audionahrávek pomocí aplikace MS Word. Poté proběhla analýza pomocí metody otevřeného kódování. Jelikož se již v tomto průběhu ukazovalo, že data jsou nedostačující a byla by potřeba je více nasytit pro cíl výzkumu, proto nastala druhá fáze výzkumu, která probíhala v lednu 2022. V tomto období jsem hledala děti, které by se zúčastnily ohniskové skupiny (focus group). Tato metoda měla pomoci tomu, aby se data rozšířila o výpovědi dětí, na které působí skupinová dynamika a „diskuze“ s dalšími dětmi v prvních a druhých třídách základní školy. Následovala další analýza dat získaných pomocí metody ohniskové skupiny. Dětské (žakovské) odpovědi byly obsáhlejší a díky skupinové dynamice bylo snazší proniknout hlouběji do světa dětí a jejich vnímání domácí přípravy.

Pomocí vzniklých kódů a jejich následným seskupením vznikly kategorie a z nich vyplývající subkategorie. V průběhu jsem konzultovala jednotlivé kroky se svým vedoucím a jednotlivé kategorie a subkategorie přeformulovala, aby cíl i výzkumné otázky byly naplněny. Vzniklé kategorie jsem se pokoušela dávat do vztahů, kdy vzniklo schéma elementů, které ovlivňují domácí přípravu dítěte na počátku školní docházky.

Průběh sběru dat je znázorněn na schématu níže:



Obrázek 1 Schéma metod sběru dat

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V této části práce je popsána analýza a interpretace získaných dat z interview s rodiči a dětmi prvního stupně základní školy. Analýza a interpretace dat je jednotlivě popsána a závěry jsou uvedeny ve výsledcích výzkumu.

Data sesbíraná z interview nejdříve s rodiči, následně s dětmi, jsem přepisovala pomocí programu Word. Následně byla data zpracována metodou otevřeného kódování technikou „tužka a papír“ bez použití programů a softwarů. Tímto byly nahromaděny kódy, které byly rozděleny podle obsahu a významu do kategorií.

Na základě analyzování dat pomocí otevřeného kódování vznikly níže uvedené kategorie:

1. Co se skrývá uvnitř
2. Angažovanost rodičů do domácí přípravy
3. Emoce spojené s domácí přípravou
4. Okolnosti vstupující do domácí přípravy
5. Význam pro život
6. Každý den je jiný

6.1 Co se skrývá uvnitř

Důležité bylo odhalit, co vše obsahuje domácí příprava dítěte z pohledu rodičů i dětí samotných. Výpovědi rodičů se točily jak okolo plnění domácích úkolů, tak dílčí domácí přípravy, jako je chystání si pomůcek do aktovky na další den, hlavně sešitů, učebnic, pracovních listů a kontrola vybavení pouzdra. Rodič R3 říká: „*Musí mít v pořádku nachystané učebnice... to jí zatím chystám ještě já, protože na to ještě nespolehám, že by si to jako nachystala správně, samozřejmě penál musí mít připravený, ostromhané pastelky, tužky, už píše jako perem, takže nakoupené jako i tyto pomůcky, takže to musí mít v pořádku*“. Na rozdíl od tohoto rodiče se R1 snaží přenést tyto povinnosti spíše na dítě, proto konstatuje: „*Nachystá si věci podle rozvrhu a dá je do aktovky, zkontroluju to, procházíme spolu učivo, co dělal, já to podepisuju a on mi říká, co se podařilo/nepodařilo, podíváme se na známky...*“. Objevila se výpověď rodiče (R2), který vysvětluje, že bere jako domácí přípravu spíše jen plnění domácích úkolů a jinak se více méně nijak nepřipravují. Co poté ale dodává je, že aktovku si připravuje dítě samo, jelikož ještě nepotřebuje k nachystání na další den úplnou zdatnost číst. Berou si každý den totiž úplně všechny pomůcky. Rodič nepřikládá

velkou váhu dílčí domácí přípravě a jako hlavní náplň domácí přípravy přisuzuje tedy domácím úkolům. Další rodič, (R1) do domácí přípravy počítá i nahlédnutí do internetového portálu, kde všechny informace od učitele získá: „*Pak se podívám do moodlu, zjistím, co mají a pak to udělá*“. Bere tedy možnost internetových stránek jako výhodu, jelikož jeho dítě nemají k zapisování domácích úkolů deníček. Rodič má tedy přehled o všem, co se ve škole probíralo a co mají případně více procvičit. Rodiče dětí, které navštěvují druhé třídy základní školy, přidali do obsahu domácí přípravy i domácí učení před ohlášenou písemkou: „*Když se dozvíme, že má psát test nebo písemku (a to málo kdy víme) snažíme se na to připravit*“ (R5).

Opakovaly se též sdělení ohledně procvičování látky navíc, či zkoušení „nanečisto“ před psaním do písanky apod. Procvičování a trénování navíc pro rodiče byla samozřejmostí a zlepšením, kterým by podpořili lepší výkon dětí, ale u dětí to bylo vnímáno spíše negativně. Rodič R3 tedy konstatuje, že písanku dělat dítě nechce, jelikož ještě nebere na velkou váhu to, že má něco špatně. Proto i procvičení před samotným psaním „naostro“ bere dítě jako zátěž a problém, protože se mu to nechce dělat. Toto tvrzení podpořil i rodič R1: „*Procvičíme, co nešlo, a to někdy protestuje*“.

Tvrzení ze strany dětí se shodovaly s výpověďmi rodičů, a to i výpověď dítěte se shodovala s jeho vlastním rodičem. Děti, jelikož se jejich rodiče aktivně zapojují do domácí přípravy, mají nastavený chod domácnosti po příchodu ze školy: „*Když přijdeme domů ze školy, tak si musím pamatovat, co máme za úkol. My si nepíšeme, my ani ty malý sešitky na to nemáme. My máme moodle a tam si mamka přečte, co máme dělat. A procvičujeme na xeru, než to začneme psát do písanky. Musím si vyndat z aktovky svačinu a pití a pak já udělám ty úkoly, nachystám si věci podle rozvrhu a dám to do aktovky*“ (D1). U dítěte D3 se shoduje postup při přípravě do školy s menší obměnou, že zde se rodiče více angažují a dítěti pomáhají oproti např. D1. Zde dítě také poukazuje na to, že před psaním do písanky trénuje do určeného deníčku, aby si to natrénovalo a rozepsalo ruku. U dítěte (D4) se však výpověď lišila tím, že jako první volí odpočinek a až poté plnění školních povinností: „*Dojdu domů, koukám na youtubko třeba... půl hodky, pak si začnu dělat domácí úkoly, jak všechno mám, tak si většinou chystám aktovku, když nemám žádný sport ... když máme písemku, tak se naučím, možná se naučím někdy aji večer, někdy vůbec, když to fakt jako umím, tak se naučím o přestávce (...) jen nachystám podle rozvrhu věci a musím si vždycky ještě vzpomenout, co mi má táta podepsat... nějaké známky a takové*“. Jelikož u tohoto dítěte je komplikací střídavá

péče rodičů, musí mít na paměti každý týden vše si zabalit a pamatovat si, co je potřeba vyřídit onomu rodiči.

Ne/nastavená pravidla rodičem

S tím, co vše obnáší domácí příprava, souvisí i ne/nastavený režim většinou od rodiče či obou rodičů. Pokud rodiče chtějí, aby si žáci navykli na plnění povinností do školy, většinou nastaví pravidla, která budou děti dodržovat, později i bez rodičovské pomoci. Takto to má nastavené R3: „*Hned, jak se dojde domů, tak pokud je ta možnost, tak se píšou úkoly. To samé i před víkendem, aby v pátek byly hotové, aby prostě v ten víkend se to nemuselo dělat*“. Dále se objevilo u odpovědi R1 podmínění brzkým se stmíváním: „*Většinou to děláme hned...Hlavně je brzo tma*“. S tím souvisí i nastavení **podmínek**, které napomáhají hladkému průběhu a také úspěšnému splnění domácí přípravy. Jednou z podmínek je **pracovní místo**, které je většinou v dětském pokoji: „*píše si všechno v pokojíčku, kde má psací stůl a tam se i chystá do školy*“ (R1), nebo je poskytnuta další místnost, kde má dítě klid na práci, jako to udělal R4: „*má svůj pokoj a má svoji pracovnu, kde si to dělá*“. Rodič (R3) přiznal, že své vlastní pracovní místo dítě nemá, ale už se na tom snaží pracovat: „*jako musí to dělat u stolu, nesmí to dělat na sedačce, že si tak někam jenom zaleze, musí sedět rovně, nesmí ložit po židli, jak má zvykem, a tak no.*“ Rodič však přiznal, že takto to do budoucna nepotrvá a už hledají vhodný psací stůl, aby si dítě zvykalo na práci ve svém pokoji a nelákalo ho to tedy ke špatnému návyku. Našli se také rodiče, kteří nastavená pravidla nemají a nechávají domácí přípravě volný průběh. Pro nenastavení pravidel použil rodič R2 pojmenování: „*...takové zvlácké to tady máme*“. Rodič R5 potvrzuje, že pravidelný režim v domácnosti nastaven nemají a nechávají to vždy na aktuální situaci, což podkládá tvrzením: „*Nějaký pravidelný režim zavedený nemáme. Někdy jde ven hned po škole jindy si třeba chvilku odpočine a poté jde rovnou dělat úkoly.*“

Další podmínkou může být **časové hledisko**. Jak už stanovená doba, kdy by měly být úkoly hotovy, tak i připravené pomůcky na další den. Od R5 je předkládán příklad: „*Máme akorát dané, aby měla vše udělané cca do 18 hodin. Pak už chceme mít klid všichni no*“. Od rodiče se tedy dozvídáme i hledisko vlastního času na odpočinek. Dítě D4 konstatuje, že nastaveno má hledisko času z pohledu brzkého plnění úkolů a nachystání aktovky po příchodu domů. Dále to může být čas, jako **délka přípravy** do školy nebo procvičování. Na délku například čtení poukazuje D5: „*musím si udělat nejdřív úkoly, nachystat si věci, a tak přes 20 minut číst.*“ Je tedy důležité rozložení aktivit domácí přípravy tak, aby vše bylo splněno v relativně brzkých hodinách.

6.2 Angažovanost rodičů do domácí přípravy

Zapojení rodičů do domácí přípravy a celkově do vzdělávání svého dítěte je obzvláště důležité na počátku školní docházky, v tomto případě v prvních dvou letech školní docházky. U rodičů převládá direktivnější vedení z počátku a postupně se uvolňuje a nechávají větší autonomii samotnému dítěti. Na začátku školní docházky převládá větší dohled, kontrola, a hlavně pomoc rodiče se vším, co obnáší domácí příprava. Uvádím příklad R3, který se plně zapojuje od začátku až do konce domácí přípravy svého dítěte: „*nenechám ji ještě samotnou, aby to dělala. To si ještě netroufnu, protože jí by bylo jedno, jak to má napsané třeba jo*“. Postupem času, jak si dítě navyká na pracovní návyky a povinnosti, dbá rodič na samostatnost dítěte. Zde už přechází dítě k větší samostatnosti a rodič už je spíše jen ke kontrole. Pokud rodič vidí, že dítě udělalo chybu, samozřejmě mu pomůže se ji opravit nebo na ni alespoň upozorní, jak to dělá např. R2: „*Samozřejmě, když vidím, že čte něco špatně, tak ji to řeknu, opravím ji. Když dělá matiku, tak si to vymaže a dělá si to sama no. Takže pak jen kontroluju. Jako dívám se, a když vidím, že to má špatně, tak ji samozřejmě opravím*“. Pokud už i samo dítě ví, že vše zvládne, může se s rodičem domluvit i na úplné samostatnosti a pouze dodatečné kontrole, zda je vše splněno: „*Spíš se jenom podívají vždycky. Co tam mám. Protože já si to kontrolovat nechci nechat, protože to chci mít podle sebe. Nechci to mít úplně všechno, všechno od rodičů zkontrolované (...)* Dřív mi to třeba tatka opravoval, ale řekl jsem mu, že to nechci tak mít. My si to pak zkontrolujeme ve škole.“ (D4). Tady už z tvrzení lze vypožorovat určitá autonomie dítěte. V tomto případě dítě ví, že kontrola probíhá ve škole, a proto si nepřeje další kontrolu i doma. Jde tedy o vzájemnou dohodu rodiče a dítěte, kde kontrola probíhá pouze v tom, že rodič dohlédne na splnění domácích úkolů.

Rodič tedy přebírá roli **kontrolora**, kdy rodič pouze zkontroluje hotovou práci dítěte: „*dělám to sám. Mamka pak jen přijde, zkontroluje to a podepíše*“ (D1). Kontrola může probíhat i v průběhu práce, ale jedná opravdu jen o vizuální kontrolu odváděné práce. Dále rodič vystupuje v roli **dozorce**. Zde se dozvídáme od D3, že rodič je přítomen po celou dobu domácí přípravy a dohlíží na každou činnost dítěte. Ilustruje to příkladem: „*V češtině, když třeba dělám tu písanku, tak nemůžu začít sama, protože mi mamka řeknou: „Počkej na mě.“, a musím počkat. A oni se dívají, jak to píšu*“. Tady si rodiče ještě nedovolí nechat dítěti volnou ruku z důvodu obav o výsledný produkt. V neposlední řadě je to role **pomocníka**, kde rodič pomáhá dítěti při obtížích s plněním: „*když potřebuju, tak mě tatka nebo mamka pomůže třeba...ale někdy, když nevím, ani já, ani mamka ani tatka, tak to musíme udělat*

podle Googlu“ (D5). Může to být také pomoc při chystání pomůcek do školy, kde dítě ještě úplně nezvládá číst a nemůže si tudíž podle rozvrhu nachystat správné sešity a učebnice.

Proniknutí rodiče do života školy

Ve výzkumném vzorku se objevil rodič, kterého bychom mohli nazvat **partnerem** školy. Pro rodiče je důležité proniknout do dění ve škole a být jeho součástí. Rodič se zajímá o filozofii školy, co může přinést mu a jeho dítěti a jak může přispět i svým dílem. R1 je tímto příkladem, kdy si zakládá na přístupu školy k dítěti, a navíc i k němu samotnému: *„ta škola se zavazuje k tomu, že rodič je, jak bych to řekla, **partner** ve vzdělávání toho dítěte a má kdykoli přístup do školy, kdykoli si může sjednat schůzku s třídním učitelem, nebyl žádný problém“*. V této roli má rodič možnost přístupu k rozhodování, komunikovat se školou a učitelem. Rodič se tedy může zapojovat, podávat připomínky a návrhy a počítá s tím, že škola jeho připomínky přijme a bude na ně reagovat. Např. R1 se zapojil do procesu vylepšování domácí přípravy dětí tím, že navrhl použití oxerovaných stránek písanky, na které si dítě bude procvičovat psaní před tím, než začne psát do písanky. Tím, že se tento rodič zajímá o pedagogiku a vzdělávání, je pochopitelné, že se více orientuje v tomto oboru více než jiní rodiče.

Opakem byl rodič, který neměl velký zájem o proniknutí do světa školy. Plnil povinnosti, co se týče informačních schůzek apod. Více se ale nezajímal o chod školy, nebyl zájem o větší zapojení rodiče a komunikaci s učitelem: *„ale jinak se moc neangažuju. Jako starám se o to, aby děcka všechno měli, ale jinak nemám potřebu se zapojovat“ (R2)*. Tohoto rodiče bychom mohli nazvat jako **klienta** školy.

Další rodiče byli aktivní na úrovni komunikace s učitelem svého dítěte. Zajímali se o informace učitele, jaký dělá dítě pokrok, co má za případné problémy. O chod školy a jejich přispění ale nebyla řeč. Komunikace s učitelem je tedy pro ně na prvním místě: *„... protože ten její názor je důležitý..., kdyby ona s náma nekomunikovala a neříkala nám ty chyby nebo co je potřeba, tak bysme to doma nevypilovali“ (R3)*. Takovou náhradou za osobní komunikaci rodiče kvitují komunikaci přes mobilní telefon nebo jiná elektronická zařízení. R4 so chválí komunikaci s učitelkou svého syna a díky nedostatku času není jiná možnost než komunikace právě telefonická nebo přes email: *„Komunikuji s učitelama mailem, hodně, protože to nemám čas řešit telefonicky nebo to“*. Jelikož rodiče stále uvítají i ve druhých třídách aktivního učitele, rádi s ním řeší důležité informace.

6.3 Okolnosti vstupující do domácí přípravy

Ne vždy může vše probíhat „jako po másle“. Existují činitelé, kteří ovlivňují průběh domácí přípravy jak už pozitivně, tak negativně.

Sourozenec jako rušivý element

Ve výběru participantů se mi naskytly děti s mladšími i staršími sourozenci. Pokud mají děti pokojíček společný, rušivému elementu se asi nevyhneme, to konstatuje R3: *„i skrz mladšího sourozence, který u těch úkolů asistuje, bohužel. Takže ji rozptyluje u čtení, u psaní a vadí ji to samozřejmě no“*. Negativně může ovlivňovat i společný pracovní prostor, jako u dítěte D5: *„My máme právě ten stůl je spojený. No, on furt mlátí totiž do toho stolu“*. Někteří rodiče se proto snaží záměrně oddělovat sourozence při plnění povinností do školy a připravit jim tak oddělená pracovní místa. Takto jedno dítě může být v pokoji a druhé například v pracovně rodičů nebo v jiné místnosti, kde má klid.

Rozdílné rodinné podmínky

Nejen sourozenci, ale také rodinný stav rodičů a celkový chod domácnosti ovlivňuje rozpoložení dítěte. Do výzkumu jsem zahrнула jak participanty z úplných rodin, tak z rodin neúplných. Pokud se jedná o rodiny úplné, jde spíše o vliv aktuální atmosféry v domácnosti a rozpoložení členů. Jak se dozvídáme od R5: *„Když je doma pohodová atmosféra a nemusím ji dokola přemlouvát, aby šla něco do školy dělat. Musí chtít trošku i sama. Pak je to ideální.“* Dále i samotné dítě uvedlo, že pokud má například jeden z rodičů špatnou náladu, nebo je unavený z práce, plnění domácích úkolů je těžší. Negativní emoce se dále přenáší na ostatní členy v domácnosti apod. Když uvedu příklad rodiče R2, který má střídavou péči, jde spíše o vzájemnou dohodu mezi rodiči a výchovu každého z rodičů. *„A ještě je to komplikované s tím, že jsme s L (přítelem) od sebe, takže vlastně týden je u něho, týden je u mě. Teď neměla cosi podepsané jo, já jsem to nevěděla, teď mi to učitelka napsala...takže on taky zapomene že“*. Dalším příkladem je otec (R4), který sám říká, že času na děti má málo i kvůli zaměstnání a časového vytížení, ale snaží se přizpůsobit alespoň v době, kdy má děti v péči: *„protože toho času máme strašlivě málo, jelikož máme střídavou péči a podnikám a mám toho jakoby hodně“*.

Volnočasové aktivity

Tím, že v posledních letech všechny trápí onemocnění Covid-19 a všechny aktivity byly omezeny, jak už sportovní, tak třeba kulturní, teď si to většina rodin s dětmi vynahrazuje. Děti navštěvují kroužky a tím se mění jejich časový rozvrh a s tím i nastavený denní řád. U

R4 se ukazuje, že sportovním aktivitám je přikládán možná větší důraz než samotnému prospívání ve škole: *„Protože je obrovský sportovec, protože teď už hraje závodně házenou a věnuje se thai boxu, (...) takže tam se stane, že se nestíhá a ze školy mu navazují tréninky a přichází domů až někdy o půl osmé večer, takže tam je to potom hektika. I se změnou počasí se otevírají nové možnosti pro trávení volného času, a to i venku. Děti chtějí ven a lákají je aktivity na venkovních hřištích a v přírodě. Děti dávají přednost zábavě a nejsou rády, že musí plnit povinnosti. Raději by daly přednost odpočinku, jako i D2: „Lepší je si hrát.“. Dítě z ohniskové skupiny také uvedlo, že televize je velkým lákadlem, a proto i toto zařízení bere jako rušivý element. Když ví, že samo se dívat nesmí, ale ostatní ano, tím méně se soustředí na práci.*

Strašák coronavirus

Největší vliv, který byl očekáván, měla mít pandemie. Tím, že byl omezen kontakt s osobami a pohyb na veřejných místech, měl právě Covid-19 mít ten radikální dopad na domácí přípravu. Jelikož se jedná o počátek školní docházky, tedy o první a druhou třídu základní školy, největší vlna onemocnění vládních opatření se participantům vyhnula. V prvních třídách se snažily školy co nejméně omezovat výuku a zajistit tak co nejvíce hladký průběh vzdělávání. *„Nás to nezasáhlo, protože šla o rok později. Od začátku roku jsou ve škole a neměla ještě online výuku.“ (R3) Jednalo se tedy spíše jen o testování ve školách a nošení respirátorů v prostorách školy.*

Když na toto téma odpovídali rodiče a děti z druhých tříd, již byla patrná změna v průběhu pandemie. Dítěti ale byly uzpůsobeny podmínky a poskytnuty potřebné nástroje k tomu, aby distanční výuka probíhala plynule, bez problémů. Jak ale reaguje R4: *„To byla taková spíš sranda. Tam jim dali třeba udělat dvě, tři věci...“*. Náročnost tedy nebyla velká, ale pokud se jednalo o rodiče, ti spíše vnímali ztížení podmínek jen ve větší důslednosti a kontrole dětí: *„ta důslednost ze strany rodičů musela být, protože vím od jeho spolužáků, že tam, kde nebyla ta důslednost, tak ty děcka měly problémy“*. Dítě D5 také uvedlo, že byla rušivým elementem právě přítomnost rodiče při online výuce: *„protože furt tam vysával, čistil tam a mě to prostě otravovalo“*. Pokud šlo o vnímání přítomnosti rodičů při online výuce, dítě z ohniskové skupiny (T) uvedlo, že rodiče frekventovaně kontrolovali jeho účasti na výuce: *„rodiče byli doma taky a spíš pořád chodili kontrolovat, jestli tu školu jako poslouchám“*.

Distanční výuka tedy nebyla strašákem, ale spíše ulehčením pro žáky, jelikož se jim podle odpovědí snížily požadavky na domácí práci a možnost nedávat pozor, byla silná. D4 to vnímalo takto: *„Při tom covidu ty úkoly prostě skoro nebyly. Prostě bylo to úplně extrémně*

lehké oproti jako teď. (...) v té distanční výuce a potom jsme došli do školy a tam jsme to prostě měli o dost těžší už ty úkoly“. D5 zase vědělo, že si může vypnout kameru a mikrofon a hrát si na telefonu. Možná i proto participanti z řad dětí považovali distanční výuku za pohodovou a snadnější, jelikož věděli, že tady ta možnost nedávat pozor je větší.

6.4 Emoce spojené s domácí přípravou

Vzájemné učení rodiče s dítětem může mít pozitivní vliv, ale bohužel někdy se nevyhneme ani špatným zážitkům spojených se špatným prožitkem právě při domácí přípravě. Negativní emoce nastávají u dětí, když ví, že po náročném dnu ve škole se i v domácím prostředí musí věnovat školním povinnostem a přípravě na další školní den. Ví, že musí, ale radši preferují zábavu, pro příklad D1: *„Ale nechci je dělat, protože si chci spíš hrát a dívat se na televizi. Učil jsem se ve škole a už nechci mít další věci na doma.“*

Žáci v prvních třídách si teprve navykají na povinnosti školáka a těžce nesou, když mají plnit něco, co jim například nejde a nejsou úspěšní. *„Jsou špatné. Protože mě to nebaví a někdy mi to nejde“* (D2). To, že žákům něco nejde, je další příležitostí pro rodiče procvičit problematické učivo, aby tím dítěti pomohli. S tím se ale také pojí další fenomén, a to velký nátlak na dítě. Spojené negativní emoce se špatným přístupem rodiče je silnější, než se zdá. K tomu se vyjadřuje D3: *„Protože na mě mamka řve. S tatínkem. Když mi furt něco nejde a na sestru taky řvou“.* S tímto se ztotožňuje dítě z ohniskové skupiny (T), protože její rodič také zvyšuje hlas při domácí přípravě. To také dítě uvedlo jako negativní znak. Tím, že na dítě je vyvíjen nátlak, posiluje ještě více negativní prožívání při domácí přípravě a zvyšuje se odpor právě ke společnému učení dítěte a rodiče: *„Jsem to musel dýl procvičovat a pak sem měl krátký čas na hraní. A to mě našťvalo.“* (D1)

6.5 Význam pro život

Pokud jde o důležitost vzdělání a školní úspěšnosti samotných dětí, vnímají potřebu dobrých výsledků ve škole jako prioritní. D1 vnímá plnění domácích úkolů jako něco, co mu odebírá čas na hraní, ale vidina dobré známky a zlepšení se ho vede dál: *„musím se připravovat a procvičovat, abych měl **dobré známky**. Zabere mi to dost času, ale budu to pak mít lepší, lepší známky ve škole. (...) protože **kdybych ten domácí úkol neudělal, tak bych dostal třeba pětku**. Nebo si líp procvičím třeba další řádky v písance“.* I děti v ohniskové skupině se shodovaly v tom, že užitek domácí přípravy a plnění domácích úkolů je hlavně v dosahování dobrých výsledků a získání dobrých známek. Dalším významným úspěchem je pro dítě,

když se vyrovná svému sourozenci a osamostatnit se: „*Abych se uměla nachystat do školy a mamka se mohla jen dívat. A až budu jak J tak budu dělat úkoly sama.*“ (D2)

Vnímání rodičů bylo o něco rozdílnější. Známkový systém nebyl pro ně prioritní, ale spojení úspěšnosti se stanovením si vlastního **řádu**. Hlavním cílem pro rodiče bylo zavedení řádu, který bude dítě dodržovat a do budoucna ho bude mít zažitý. V budoucnu pak rodič může upustit od svého zapojení a pomalu nechávat dítě plnit povinnosti samotné. Rodiče ví, že na počátku školní docházky je jejich zapojení více žádané a berou to jako povinnost pro ně samotné, proto R2 vysvětluje: „*Ona se to musí naučit nějak a naučí se to pouze tehdy, když jí do toho nebudu nějak zasahovat. Asi aby si to nastavila sama, ten řád*“. Našel se i rodič, R4, který v průběhu školní docházky svého dítěte prozřel a uvědomil si, že „*když ta pravidelnost bude v tom, aby věděl, že tehdy se dělá to a tehdy to a musí si to přečíst, i když tomu rozumí, tak do budoucna se mu to ovoce jakoby sklídí.*“. Nezáleží tedy jen na tom, že výsledná známka je dobrá, ale že jde o postupné navykání si na zavedená pravidla: „*aby měl zavedený nějaký řád.*“

Dalším přáním rodičů je, aby dítě i bez jejich pomoci získalo **zodpovědnost** za své vlastní věci a činy. To, že rodič pomáhá dítěti nemusí přetrvávat přes všechny ročníky primárního vzdělávání. Proto chtějí, aby děti věděly, co musí. „*Takže nějaká ta zodpovědnost, aby věděl, že se musí připravit na ten další den*“ (R1). Také bylo uvedeno pojmenování od R5, že „*opakování je matka moudrosti.*“ Tím rodič chtěl nastínit, že častým opakováním se dítě naučí tyto povinnosti dělat automaticky a získá tudíž zodpovědnost a řád ve svých věcech.

V neposlední řadě také děti samotné se zmínily o užítku v budoucích letech, v zaměstnání a praktickém životě. Poukazuje na to tvrzení D4: „*Že bych byl v práci pak důslednější. Že jak sem se naučil už dělat to **automaticky**, třeba ty úkoly a tak*“. Děti mají vštípené, že co se teď naučí, v budoucnu už budou umět automaticky: „*V tom abysme to uměli... celý život*“ (D5). Plusem je i osamostatnění se dětí a menší míra závislosti na pomoci rodiče.

6.6 Každý den je jiný

Od začátku školní docházky se pro dítě i rodiče změnilo mnoho. Dítě se stalo žákem a byly na něj „hoseny“ všechny povinnosti, co jsou se školní docházkou spojeny. Dítě nebylo zvyklé plnit si povinnosti po příchodu domů, a to samé platí pro rodiče. Rodiče uváděli rozdílný pohled na vývoj práce se svým dítětem. Někteří rodiče uváděli, že posun v práci se zlepšil od začátku školního roku, jako např. R1: „*Takže teď už příprava zabere tak 15-20 minut se vším všudy. **Začátky byly ale těžké**, to byla katastrofa. To byly dvě hodiny, někdy*

tři hodiny... předtím on byl nemocný, takže jsme doháněli a museli jsme toho dělat strašně moc, to bylo fakt hnusné. To jsme u toho fakt tak tři hodiny seděli“. Někteří rodiče zase uvedli, že tím, jak množství učiva roste a je čím dál těžší, je příprava na rozdíl od počátku obtížnější. R3 vysvětluje, že čím víc povinností teď dítě má, tím déle trvá celá příprava. Protože tréninku přibývá a tím i strávený čas se natahuje.

Tím, jak povinností přibývá, je pro rodiče i časově náročnější celou domácí přípravu zvládnout v přiměřeném čase. Ví ale, že čím více množství poroste, je potřeba dítěti být nápomocen: *„Tím, jak učiva přibývá a stává se obtížnějším, je nezbytné se o to více N věnovat.“* (R5)

Když jsme se doptávali děti, i ony samy si byly vědomy, že začátek školy byl náročný v navykání si na tempo školy. Děti se teprve učily psát, byly pomalejší, a i když bylo povinností třeba méně, stejně trávení času u plnění úkolů bylo delší. Vnímání svého pokroku popsal i D1: *„Teď už to mám rychle, teď už to umím. Předtím jsem byl pomalý. To sem byl strašně pomalý. Předtím to tak nešlo rychle jak je to teď. Na začátku to bylo těžké. Co bylo pro děti komplikací, byla např. nemoc. Tím také zdůvodňovaly, proč bylo pro ně obtížnější se zpět zařadit do procesu učení. Tím, že ve škole bylo nastaveno určité tempo, dítě pak muselo s rodičem vyvinout velké úsilí na to, aby se zpět dítě zařadilo a zase stíhalo tempu ostatních.*

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V závěrečné kapitole shrneme výzkumná zjištění, jimiž odpovíme na výzkumné otázky, které byly stanoveny na počátku této práce. Zároveň tím budou naplněny cíle výzkumu. Práce se ve výzkumné části zabývala průběhem domácí přípravy dítěte na počátku školní docházky a zapojením rodičů dětí do ní. Pokusíme se tedy shrnout interpretovaná data z předchozí kapitoly pomocí odpovědí na výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka se zabývala průběhem domácí přípravy dítěte:

Jak probíhá domácí příprava dítěte na počátku školní docházky?

Domácí přípravu můžeme pojímat jako soubor činností, které jsou realizována v domácím prostředí, do nichž vstupuje rodič a dítě, které se na počátku školní docházky stalo žákem. Proto, abych tedy mohla popsat průběh domácí přípravy, nejprve jsem si musela vymezit, co vše domácí příprava dítěte v rodinách obsahuje. Domácí přípravu tedy můžeme pojímat jako soubor činností, mezi které patří plnění domácích úkolů, aktivity vedoucí k přípravě na vyučování a domácí učení na testy apod. Průběh domácí přípravy tedy můžeme rozdělit do tří částí, což se shoduje i s vymezením od Petřů Puhrové (2019).

První a jako stěžejní pro rodiče i děti se ukázal **domácí úkol**. Domácím úkolem máme na mysli písemnou podobu zadání, které stanoví učitel. Většinou jsou domácí úkoly zadávány z hlavních vyučovacích předmětů, jako je Český jazyk, Matematika, případně Anglický jazyk nebo Prvouka. V těchto předmětech se objevují nejrůznější pracovní listy, či cvičení v pracovních sešitech a učebnicích. Hlavní práce je na dítěti a rodič dopomáhá nebo asistuje při jeho plnění. Pokud není zadáno jinak (společný úkol pro rodiče), aktivita by měla převládat ze strany dítěte.

Další činností, kterou domácí příprava zahrnuje, je **domácí učení**, které je nad rámec vypracování domácího úkolu. Sem můžeme zahrnout učení se na test, diktát nebo ústní zkoušení v podobě recitace básničky. Ze získaných dat zde můžeme uvést i procvičování nad rámec, zejména psaní do písanky nebo čtení.

V neposlední řadě se objevuje u všech zmíněných respondentů **dílčí domácí příprava**, zahrnující přípravu pomůcek, kontrolu pouzdra, nachystání podle rozvrhu. Z interpretovaných dat se zde objevuje i nachystání oblečení na další den a ráno před opuštěním domu svačiny a pití.

To, jak probíhá domácí příprava, je odlišné u každé samostatné rodiny. Jelikož na počátku školní docházky vstupuje dítě do nové životní etapy, přijímá roli žáka, je to zlomový okamžik pro něj, ale také pro jeho rodiče. Dítě totiž vstupuje do nového prostředí, musí se začlenit do společnosti, a tedy naučit se socializaci. Získává nový režim, podrobuje se vzdělávacímu působení a učí se novým povinnostem. S tím souvisí pomoc rodiče v rámci zajištění vhodných podmínek pro snadnější průběh. Těžší je to pro rodiče, u jejichž dětí nastal např. odklad nebo dítě nebylo řádně připraveno do školy. U dvou z rodičů účastnících se výzkumu byly zjištěny problémy, které ovlivnily vstup do základního vzdělávání. U prvního rodiče to byl odklad povinné školní docházky z důvodu nezralosti pro vstup do školy. U druhého to byl problém s dovyvinutím koordinace oko-ruka. Proto na počátku první třídy nebyl průběh domácího učení snadný.

Nastavení podmínek tedy spočívalo hlavně ve vymezení si **časového horizontu** – plnění domácích úkolů a domácí příprava probíhala co nejdříve po příchodu ze školy. Asi ve třech případech bylo od rodičů dodáno, že časové hledisko se snaží dodržovat, ale pokud jim do programu vstoupí kroužek nebo zábava, odsouvají domácí přípravu na pozdější večerní hodiny. Dále jde o uspořádání **pracovního místa** pro dítě, aby mělo svůj prostor a klid na práci. Rodiče se snaží omezit množství rušivých elementů, které by mohly práci dítěte ztížit. Děti proto drží od sourozenců, od televize nebo mobilního telefonu. Pokud jde o **psychickou pohodu** dítěte i rodiče, je zapotřebí aby i atmosféra v rodině byla přívětivá. Jak uvedly děti, s domácí přípravou do školy jsou spojeny spíše negativní emoce. Za příčinu považuje dítě první třídy to, že rodiče při jejím neúspěchu v plnění ztrácí trpělivost a křičí. Další dítě uvedlo, že negativně ovlivňuje i dlouhé procvičování něčeho, co mu dělá problémy. Tím se mu krátí čas na zábavu a odpočinek. Rozdílná rodinná situace, ať už špatné rozpoložení členů rodiny nebo neúplnost rodiny je činitelem, který též působí negativně. Rodiče, kteří mají střídavou péči, uvádí, že rozdílnost pojmání výchovy bývalých partnerů nepůsobí dobře ani na dítě, ani na ně samotné.

Dílejší otázkou, která se zabývá zapojením rodičů do domácí přípravy zní: **Jakým způsobem se rodiče zapojují do domácí přípravy dětí na počátku školní docházky?**

Domácí příprava, jak jsme již zmínili, je společnou prací dítěte a rodiče. To, jak se rodiče zapojují a jaké role u nich můžeme vidět, je však rozdílné. Pokud jde i o celkové zapojení do chodu školy a mít přehled, jak škola funguje a jakou má vizi, zapojuje se pouze jediný rodič. Můžeme to přisuzovat tomu, že sama matka se zajímá o vzdělávání a sama se vzdělává v oblasti pedagogiky. Ostatní rodiče se zapojují pouze v rámci komunikace s třídními učiteli.

Je pro ně důležité dozvědět se o pokroku svých dětí, o jejich strastech a jak by to mohli zlepšit doma svým zapojením.

Pokud jde o samotné zapojení do domácí přípravy svých dětí, rodiče se objevovali v rolích **kontrolora, dozorce a pomocníka**. Jejich zapojení je mnohem značnější a direktivnější v začátcích 1. třídy. Zde si teprve dítě navyká na způsob práce a rodič je po učiteli hned dalším „vzdělavatelem“. Zde se rodič projevuje jako pomocník, kdy pomáhá s předčítáním zadání domácích úkolů, s chystáním pomůcek na další den a s vysvětlováním nesrozumitelností. Zde pomoc probíhá po celou dobu domácí přípravy. Postupem času, jak se dítě naučí systém, jakým pracuje, rodič může od své pomoci pomalu ustupovat a stává se dozorcem. Drží dohled po celou dobu přípravy, ale nezasahuje již tak často. Dohlíží na poctivost práce, na objevení potíží a následné řešení. V 2. třídě se rodič přeměňuje na kontrolora a jeho práce spočívá v konečné kontrole dítěte, jak si vedlo a jakým způsobem splnilo domácí úkoly. Rodiče ovšem podotkli, že čím starší dítě je a postupuje ročníky, učivo se stává těžší a při obtížích dítěte se musí zpět vrátit do role pomocníka. Záleží tedy na pochopení učiva ve škole a následného procvičení v domácím prostředí. Objevila se výpověď dítěte, že pokud si neví rady, požádá o pomoc rodiče. Pokud si neví rady ani rodič, jdou pomoc najít na Googlu. V takových případech se rodič stává jakýmsi **výzkumníkem**, který se snaží najít řešení za pomoci techniky.

Pokud se zaměříme na zapojení rodičů z jiného úhlu pohledu, rodiče se také zapojují způsobem **nastavení pravidel**. Pro děti je důležité, aby dodržely jistý postup v práci a splnění povinností netrvalo příliš dlouhou dobu. Nastavení pravidel od rodičů spočívalo ve stanovení harmonogramu – **nejdřív povinnosti, pak zábava**. Bylo to ovlivněno i tím, že děti jsou brzo unavené a ve večerních hodinách i při špatném osvětlení je obtížné soustředit se. Stalo se ovšem, že rodiče přiznali nedodržování režimu z důvodu časové vyčerpání jejich nebo dětí (sportovní vyžití) nebo přednost zábavy před povinnostmi.

Jak se změnila domácí příprava dítěte během pandemie Covid-19?

Tato otázka měla neočekávaně jiné řešení, než bylo očekáváno. Jelikož pandemie začala v roce 2020, děti v 1. třídách zažily pouze částečné omezení výuky. Když pandemie začala, navštěvovaly ještě mateřské školy. Žáci, kteří navštěvují 2. třídy mají větší povědomí o tom, jak moc byla výuka omezená vládními opatřeními.

Z výpovědí participantů byla znát radost z toho, že se jejich děti vyhnuly distančnímu vzdělávání. Pouze dva rodiče mají zkušenost s online výukou jejich dítěte (2. třída). Někteří

rodiče uzpůsobili podmínky pro vzdělávání z domácího prostředí. Dětem měli možnost zajistit technické vybavení pro potřebnou výuku. Oba přiznali, že při online výuce museli být důslednější než při běžné výuce. Více rušivých elementů přispívalo rozptylování dětí a ztrácení pozornosti. Oba ale přiznávají, že při online výuce nebylo množství úkolů tak velké, jak očekávali. Bylo to ale náročné časově i z důvodu toho, že děti byly teprve v 1. třídě.

Ostatní rodiče zásah Covid-19 nezaznamenali tak radikálně, jelikož letošní rok se snažili ředitelé omezovat výuku prvňáčkům co nejméně. Omezením byly tedy pouze respirátory, pravidelné testování nebo karantény z důvodu nemoci spolužáků nebo jich samotných. Naučili se díky tomu pracovat přes internetové portály (Moodle, Teams, Bakaláři) nebo komunikace přes email a s elektronickými učebnicemi.

Domácí příprava se tedy změnila spíše v tom, že větší tíha se dostala na ramena rodičů. Museli se více zapojit do kontroly dětí a u dvou případů i do online výuky.

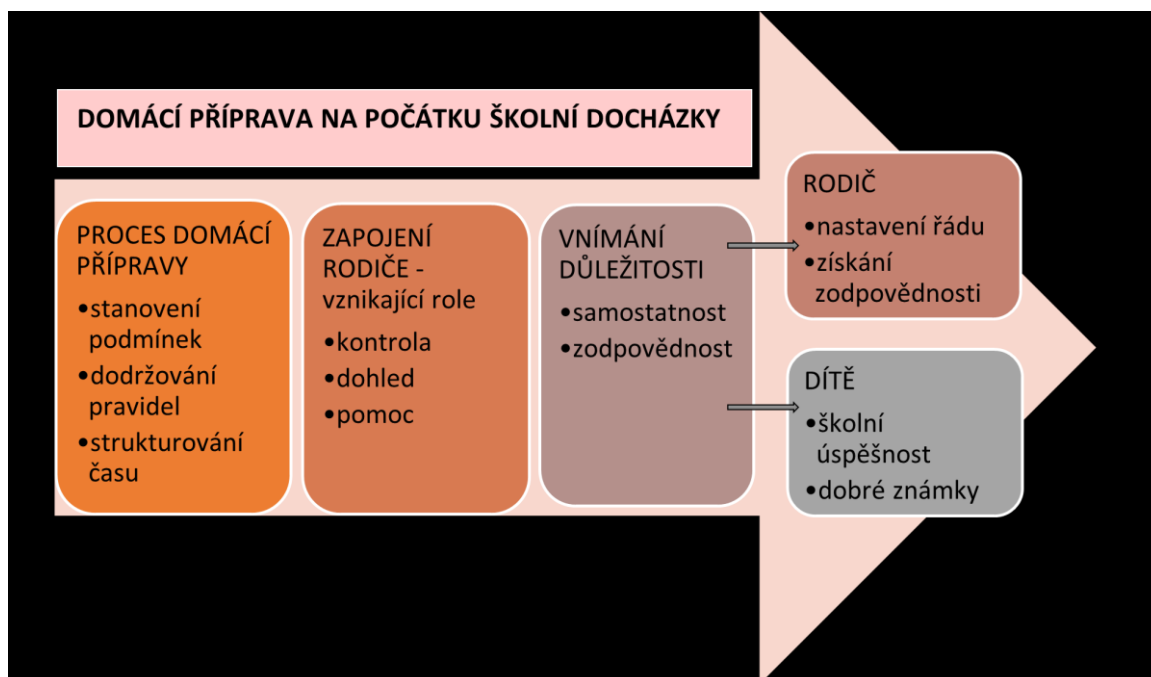
Jaký mají rodiče a děti názor na důležitost domácí přípravy?

Domácí přípravu rodiče přijímají jako samozřejmost. To, že se do ní zapojují, je pro ně takovou povinností. Pro rodiče je hlavní prioritou to, že díky domácí přípravě si dítě bude umět nastavit **řád**. Pokud rodič s dítětem nastaví hranice, kde se utváří postupně návyk na plnění povinností a důsledné plnění domácí přípravy a vše co obnáší, předpokládá rodič, že se dítěti vštíjí tento řád a bude ho následovat i v budoucím životě. Také je pro rodiče důležité, aby dítě za sebe a své počínání získalo jistou **zodpovědnost**. Rodič je sice nápomocen při domácí přípravě a různých obtížích, které přináší, ale samo dítě si pak určí, jak chce dále pracovat. Co dále berou rodiče i děti za důležité, je, aby to, co se díky plnění domácí přípravy naučí, přineslo užitek i do jejich budoucího a pracovního života. R5 také uvedl, že „*opakování je matka moudrosti*“. Tímto chtěl vystihnout, že při opakování dané činnosti a následování jistého „harmonogramu“ se dítě může jen zlepšit.

Děti ale braly za nejdůležitější to, že díky plnění domácích úkolů a přípravy do školy se zlepší ve škole a budou mít dobré známky. Pro ně byl důležitý spíše úspěch ve škole a tím připisovaly i úspěch v životě.

Výše uvedené výsledky poukazují na celkový obraz domácí přípravy a elementy, jež ji mohou ovlivňovat. Následující schéma Obrázek 2 znázorňuje elementy domácí přípravy, které jak pozitivně, tak negativně ovlivňují domácí přípravu dítěte dle výpovědí samotných

děti a jejich rodičů. V elementech také můžeme číst zapojení rodičů do domácí přípravy, které se vyobrazuje jako role pomocníka, dozorce a kontrolora.



Obrázek 2 Elementy domácí přípravy na počátku školní docházky

Výsledky poukazují na to že právě na počátku školní docházky, v tomto pojetí tedy první dva roky školní docházky, je klíčové osvojování si pracovních návyků ve škole, jak popisovala i Šulová & Škrábová (2013). Podpořeno je to ve výpovědích tím, že rodiče nastavují pravidla pro snadnější návyk na pracovní povinnosti spojené s chytáním pomůcek do školy a plněním domácích úkolů. Dalším elementem, který ovlivňuje domácí přípravu, může být způsob zapojení rodiče do společného učení. Objevily se zde tři role, které rodiče získávají, a to kontrolor, dozorce a pomocník. Způsob, jakým se rodič zapojuje do domácí přípravy by mohlo být komparováno s výzkumem Froilanda (2011), který došel k tomu, že pokud rodiče motivují své děti k plnění domácích úkolů a pomáhají jim dosahovat stanovených cílů s ohledem na domácí přípravu, děti mají pozitivní vztah k domácím úkolům. Díky výzkumu se ukázalo, že zapojení rodičů často nesouvisí s emočním cítěním dětí při plnění domácích úkolů, ale pokud je jeden z rodičů ve špatné náladě, je to bráno jako rušivý element. Děti spíše vidí motivaci ve školních úspěších a dobrých známkách za splněné domácí úkoly. Domácí příprava a plnění domácích úkolů je tedy vnímána spíše jako povinnost, která musí být splněna, aby dítě mělo čas i na zábavu což se objevilo i ve výzkumu Šulové & Škrábové (2013). Ve vnímání rodičů se pozornost přesouvá spíše

k nastavení si řádu v pracovních povinnostech a získání zodpovědnosti za své činy. Hoover-Dempsey et al. (2001) ale uvádí, že zapojení rodičů do domácí přípravy může mít negativní dopad v kontextu nátlaku na dítě, což se u výpovědí některých dětí objevilo též.

8 DISKUZE

V této části diplomové práce se zaměřím na komparaci výsledků s dalšími výzkumy, jež se zabývají též domácí přípravou a zapojením rodičů do ní.

Výsledky ukázaly, že průběh domácí přípravy se ne zcela shoduje s výsledky Petřů Puhrové (2018). Rodiče uvedli, že se snaží po příchodu domů hned dokončit úkoly ze školy, nachystat s dětmi pomůcky a aktovku na další den a až poté následuje odpočinek a zábava. Tím, že ale děti navštěvují kroužky, a ne vždy se povede brzký příchod domů, objevila se tvrzení, že prvně musí dítě zrelaxovat a až poté se dělá příprava do školy. Z výsledků je také patrné, že to, jakým způsobem se zapojují nebo nezapojují rodiče do domácí přípravy svých dětí ne zcela ovlivňuje emoce spojené s činnostmi domácí přípravy. Emoce převládají spíše negativní z pohledu dětí, jelikož berou domácí přípravu jako něco navíc, co jim bere čas na zábavu. Toto tvrzení se shoduje s výzkumem od Šulové & Škrábové (2013) v oblasti zapojení rodičů do domácí přípravy. V tomto výzkumu se ukazuje, že zapojení rodičů ovlivňuje spíše smýšlení o prospěšnosti úkolů, ale s emočním vztahem to nesouvisí. Pokud jde o ovlivnění pandemií, výsledky nebyly tak průkazné. Bylo by potřebné zjistit více údajů od žáků napříč prvním stupněm, jelikož starší žáci mají více zkušeností s distanční výukou. Zjistila jsem ale, že v distanční výuce žáci dostávali menší množství úkolů než při prezenční výuce, což se ne tak úplně shoduje např. s výzkumem Fialy (2020), ve kterém žáci uvedli, že množství zadávaných úkolů bylo přiměřené (téměř stejné). Je to ale dáno tím, že Fiala výzkum prováděl na žácích starších, než jsou první dva roky, proto se domnívám, že při dalším pokračování výzkumu by po dotazování žáků starších vyšly totožné výsledky.

Dále by se mohl výzkum rozšířit o skupinu participantů, rodičů vysokoškolsky vzdělaných. Jelikož ve výzkumu rodiče s VŠ vzděláním zahrnutí nebyli, byla by možnost budoucího rozšíření. Tímto by se mohly otevřít další aspekty domácí přípravy se zaměřením na rozdíly mezi rodinami dělnickými a vysokoškolskými. Podobně jako Pospíšilová (2011), která zjišťovala odlišnosti v zapojování rodičů do domácího učení na příkladu právě rodin s odlišným vzdělanostním a socioekonomickým zázemím. Jak se mi již z výsledků ukázalo, u některých rodičů dělníků se objevuje tzv. volný vztah ke škole, jak jej popisuje Katrňák (2004). Při zapojení rodičů vysokoškoláků by bylo možné porovnat, zda se u těchto rodičů vyskytuje vztah soudržný ke škole, jak autor popisuje. Také se mi v rámci zapojení rodičů odhalil fakt, že matka samoživitelka vynakládala menší úsilí o zapojení a menší přehled o zadaných domácích úkolech. Toto se shoduje s výzkumem Petřů Puhrové (2018).

Ve výzkumu se mi podařilo najít mezi rodiči i otce, kteří se zapojují do domácí přípravy svých dětí. Stále ale převládala role matky jako hlavního rodiče, který pomáhá dítěti s učením a plněním školních povinností. Častější zapojení matek do domácí přípravy dokládá také Šulová (2010) nebo Puhrová (2019), která také dokládá, že matky jsou aktérkami v domácím učení dětí na prvním stupni základní školy.

8.1 Limity výzkumu

Limitem, který měl vliv na průběh výzkumného šetření a určitou měrou se podílel na výsledcích výzkumu, byla má nezkušenost s vedením interview s participanty. Jelikož byl tento výzkum pro mě premiérou, mé reagování na měnící se situaci po čas interview nebylo ideální.

Dalším úskalím byl menší počet participantů. Tento počet a nedostatečné nasycení dat vedlo k využití druhé výzkumné metody, díky které se výpovědi rozšířily a prohloubily. Jelikož byla zvolena metoda ohniskové skupiny, byla tak nastavena jiná dynamika interview, a proto i atmosféra byla pohodovější. Pozitivní vliv to mělo na otevřenější odpovědi participantů. Zvolila bych ale také větší počet participantů z řad rodičů a také rodiče s vysokoškolským vzděláním, aby se rozšířily i výzkumné otázky. Mohla bych tak získat širší pojetí zapojení rodičů do domácí přípravy.

ZÁVĚR

V diplomové práci byla popsána problematika domácí přípravy dítěte na počátku školní docházky, což v tomto kontextu byly pojímány jako první dva roky školní docházky. V teoretické části bylo popsáno dítě, jako subjekt, který vstupuje do nového prostředí základní školy a stává se tak žákem. Tímto přijímá nové povinnosti a adaptuje se na nové prostředí školy. Tato situace je ovlivněním pro celou rodinu, jelikož velkým mezníkem je domácí příprava a zapojení rodiče do domácí přípravy jako součásti vyučovacího procesu. Domácí příprava je popsána z hlediska podmínek, funkcí i pozitiv a negativ. Také byla popsána aktuální změna v domácí přípravě způsobena pandemií Covid-19.

Aby mohl být dodržen cíl empirické části, byl zvolen kvalitativní přístup výzkumu. Metody byly použity polostrukturované interview s rodiči a s dětmi v prvních a druhých třídách a jako doplňkovou metodu jsem zvolila metodu ohniskové skupiny. Ze získaných dat podrobených analýze otevřeného kódování mi bylo umožněno popsat, jakým způsobem probíhá domácí příprava, co ji ovlivňuje a jakým způsobem se do ní zapojují právě rodiče dětí.

Bylo zjištěno, že domácí příprava probíhá za určitých stanovených pravidel a nastavených podmínek. Tyto podmínky spočívají ve vymezení pracovního místa, kde dítě je nerušeno a může pracovat a připravovat se do školy. Dále je to stanovení časového horizontu, ať už délky práce, či stanovení času, kdy bude příprava vykonávána. Je totiž dokázáno, že pokud dítě plní domácí úkoly nebo si opakuje učivo do čtyř hodin po skončení vyučování, zapamatuje si učivo lépe (Šulová, 2014). To souvisí i s nastavením pravidel od rodičů, kteří tímto chtějí docílit jakési pravidelnosti a řádu v práci. Samotný obsah domácí přípravy se může lišit v závislosti na dané škole, učiteli i rodinným podmínkám. Většinou se ale objevoval výčet činností, jako je chystání pomůcek na další den, plnění úkolů, procvičování látky, která je problémová nebo také chystání oblečení na další den. S tím souvisí také zapojení rodičů do domácí přípravy a jaké role tímto zapojením rodiče získávají. Ve výsledcích se objevily role pomocníka, který je důležitý hlavně na počátku školní docházky, kdy si dítě v roli žáka navyká na nové povinnosti a adaptuje se na nové prostředí. Dále je to role dozorce, který již upouští od neustálé pomoci, ale stále je přítomen a na vše dohlíží. Pokud nastane problém či žák udělá chybu, rodič zasáhne. A poslední je role kontrolora, který nechává větší díl práce na samostatném žákovi a pouze zkontroluje na konci, zda je vše splněno a jak precizně. Zapojení rodičů bylo také ovlivněno aktuální situací, což je pandemie Covid-19. Od roku 2020 se změnil z klasické výuky ve škole na novou

formu výuky, distanční nebo jak to bylo nazváno v interview, online výuka. Zjištěno bylo to, že žáci prvních tříd a jejich rodiče velkou míru změny nepocítili. Za to žáci druhých tříd měli větší zkušenost s výukou na dálku. Žáci i jejich rodiče sice uváděli, že úkolů bylo méně než při klasické prezenční výuce, ale zapojení rodičů do tohoto procesu bylo větší. Byla popsána i očekávání rodičů a dětí do budoucna, jakým přínosem by měla být domácí příprava. Bylo řečeno, že důležitost je připisována hlavně získání samostatnosti, řádu a zodpovědnosti za vlastní práci.

Výsledky mohou poukazovat na doporučení do praxe i pro učitele, jako pomoc při uvědomění si, co se děje „na druhé straně“. Jelikož se ve výsledcích ukázalo, že někteří žáci, zejména v prvních třídách, si nezapisují domácí úkoly ba ani nemají do čeho si je poznačit. V tomto případě si pouze zakroužkují úkol v daném pracovním sešitu nebo učebnici a poté je práce na rodičích, aby si úkol našli sami. V tomto případě by bylo vhodné zapisovat domácí úkoly na webovou stránku či portál školy, kde přehledně rodič může úkoly najít. Takovýto systém už na některých školách funguje, a i podle některých rodičů je ověřen. Pro kladnější přístup k plnění domácích úkolů a přípravy do školy by bylo vhodné namotivovat žáky i rodiče na plnění např. společnými úkoly nebo úkoly zadávat jiným způsobem než v podobě pracovních listů. V tomto případě pak založit složku na pracovní listy, aby nedocházelo k chaosu a ztracení, jak se stalo i u dítěte (žáka) ve výzkumu.

Připojeny jsou také limity výzkumu, které mohou do jisté míry výsledky ovlivňovat. Limity se týkaly hlavně mé nezkušenosti jako výzkumníka. Z tohoto pohledu bych do budoucna výzkum rozšířila o další participanty a data. Tím by se mohly odkrýt další aspekty domácí přípravy dítěte na počátku školní docházky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Beníšková, T. (2007). *První třídou bez pláče*. Praha: Grada.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary educational psychology*, 25(4), 464-487.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2020). *Uč jako umělec: malá kniha o velkých vzdělávacích myšlenkách*. Brno: Jan Melvil Publishing
- Deslandes, R. (Ed.). (2009). *International perspectives on student outcomes and homework: family-school-community partnerships*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Farrell, A., & Danby, S. (2015). How does homework 'work' for young children? Children's accounts of homework in their everyday lives. *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 250-269.
- Fiala, J. (2020). Domácí úkoly z matematiky v distančním vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 30(2), 192-212.
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.
- Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child & youth care forum*, 40(2), 135-149.
- Fryjaufová, E. (2006). *Naučte své dítě efektivnímu učení*. Brno: Computer Press
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). *Parental involvement in homework*. *Educational psychologist*, 36(3), 195-209.
- Cheng, X. (2020). Challenges of "School's Out, But Class's On" to school education. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 501-516.

- Jursová, J. (2011). Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ. In: *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník z XVIII. celostátní konference ČAPV*. Liberec: Technická univerzita.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kohn, A. (2006). *The homework myth: why our kids get too much of a bad thing*. Philadelphia: Da Capo Lifelong.
- Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
- Krejčová, V., & Kargerová, J. (2011). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál.
- Kryuchkova, K. (2017). Přístupy ruských rodin k domácí přípravě svých dětí v českém školním kontextu. *Lifelong learning – celoživotní vzdělávání*, 7(3), 21-45.
- Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada.
- Maňák, J. (1992). *Problém domácích úkolů na základní škole*. Brno: MU.
- Maříková, H. (1996). *Velký sociologický slovník: P-Z (Díl 2)*. Praha: Karolinum.
- Mendelová, E., & Grofčíková, S. (2015). Socioekonomický status rodiny a jeho vliv na dítě. *Prohuman*. Dostupné z <https://www.prohuman.sk/pedagogika/socioekonomicky-status-rodiny-a-jeho-vplyv-na-dieta>
- Mertin, V. & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Mertin, V. (2011). *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál.
- Painter, L. (2003). *Homework*. Oxford: Oxford University Press.
- Petrů Puhrová, B. (2018). Domácí příprava dítěte na vyučování – pohledy rodičů. Sledovaná nebo opomíjená problematika ve vzdělávání? *e-Pedagogium*, 18(2), 74-85.
- Petrů Puhrová, B. (2019). *Rodič jako aktér domácí přípravy na vyučování*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Dostupné z: <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/43792>
- Pospíšilová, R. (2011). Role rodičů v domácí přípravě do školy. *Studia paedagogica*, 16(2), 171-182.

- Powers, J. (2016). *Parent engagement in early learning: strategies for working with families*. St. Paul: Redleaf Press.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122-155.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- Straková, J. (2011). Vzdělanostní nerovnosti a vzdělávací politika ve světě a v ČR. 55-75 in Kasíková, H. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělání*. Praha: Carolinum.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.
- Šed'ová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 14(1), 27-52.
- Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.
- Šulová, L., & Škrábová, M. (2013). Psychologické aspekty domácí přípravy v prvních dvou letech školní docházky. *Československá psychologie*, 57(2), 170.
- Šulová, L., & Škrábová, M. (2012). Czech study of home preparation for school in the first five years of school attendance. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 99-113.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., Straková, J., Brom, D., Brom, C., Greger, D., & Lukavský, T. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia paedagogica*, 25(3), 9-41.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The elementary school journal*, 106(2), 85-104.

Zähme, V., & Zierk, F. (2005). *Co by děti měly znát: odhalování dětských světů, rodičovské omyly, co o svých dětech možná nevíte*. Čestlice: Rebo.

Zelinková, O. (2007). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál.

Zlámalová, H. (2007). Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. *e-Pedagogium*, 7(3), 29-44.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd. a tak dále

apod. a podobně

a kol. a kolektiv

OECD Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organization for Economic Co-operation and Development)

OSVČ osoba samostatně výdělečně činná

tzn. to znamená

např. například

ZŠ základní škola

R rodič

D dítě

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma metod sběru dat.....	47
Obrázek 2 Elementy domácí přípravy na počátku školní docházky.....	62

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Model faktorů ovlivňující účinek domácích úkolů podle Coopera (2007).....	26
Tabulka 2 Charakteristika participantů – rodiče.....	43
Tabulka 3 Charakteristika participantů – děti.....	44
Tabulka 4 Charakteristika participantů – děti v ohniskové skupině.....	44

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Interview s rodičem

Příloha P III: Interview s dítětem

Příloha P IV: Ohnisková skupina s dětmi

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas

Název: Domácí příprava dítěte na počátku školní docházky

Forma projektu: Diplomová práce

Účel projektu: Realizace výzkumné části diplomové práce

Autor: Bohdana Boudová

Vážená paní, vážený pane,

Obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na výzkumném projektu s názvem *Domácí příprava dítěte na počátku školní docházky*. Spolupráce spočívá v poskytnutí rozhovoru, ze kterého bude pořizován zvukový záznam. Tímto Vás žádám i o povolení zařazení Vašeho dítěte do výzkumu. Osobní informace nebudou zveřejňovány, aby byla zachována anonymita. Veškerá data budou zpracována pouze pro účely diplomové práce, ve které budou publikována.

Bohdana Boudová

Podpis:

Souhlasím s účastí na výše uvedeném projektu a zároveň souhlasím s účastí mého dítěte.

Datum:

Podpis:

PŘÍLOHA P II: INTERVIEW S RODIČEM R5

Vzpomenete si, podle čeho jste vybrali školu pro své dítě?

Zázemí školy, učitelé, jídelna a moderní tělocvična v budově a chodí tam i její brácha.

Jak se změnil Váš život při vstupu do nového prostředí (základní školy)?

Cítím teď více zodpovědnosti za dítě, aby bylo náležitě připravené na výuku. Při každém testu nebo písemce pociťuji nervozitu, jako bych to psala já sama. O to víc mě potom těší, když se vše podaří na jedničku. Ne nadarmo se říká, že každé dítě je obrazem svých rodičů. (haha) Odpolední režim máme vlastně o tom... nachystat aktovku, vypracovat úkoly. No a ranní režim už jen o chystání svačiny. Už to máme tak zajaté.

Co vše zahrnuje domácí příprava do školy?

Je to o kontrole zda si N vše připraví co má mít na další den. Hlavně zkontrolovat hotové úkoly, případně s nimi pomoci. Dále nachystanou aktovku a jednou za čas i pouzdro zdali všechno má a nic ji nechybí.

Popište mi, jakým způsobem u Vás probíhá domácí příprava do školy?

Většinou si N úkoly udělá sama a není potřeba ji do toho nějak nutit. Mnohokrát se ale stane, že potřebuje pomoci s něčím s čím si neví rady. Když se dozvíme, že má psát test nebo písemku (a to málo kdy víme) snažíme se na to připravit. Že by se ale sama od sebe učila třeba do prvouky to se moc nestává. Spíše jde o ty DÚ.

Máte stanovená pravidla (podmínky) pro plnění zadaných úkolů a přípravy do školy?

Jakože první učení a pak zábava? Tak to nemáme. Někdy jde ven hned po škole jindy si třeba chvílku odpočine a poté jde rovnou dělat úkoly. Nějaký pravidelný režim zavedený nemáme. Máme akorát dané aby měla vše udělané cca do 18 hodin. Pak už chceme mít klid všichni no.

Máte určené místo, čas pro domácí přípravu a plnění domácích úkolů?

Ano, Nikča má svůj pracovní stůl v pokoji. Čas si domlouváme podle toho zda má odpoledne kroužek.

Co má zásadní vliv na průběh domácí přípravy? Které okolnosti, činnosti, situace mají pozitivní vztah k domácí přípravě? A které naopak negativně?

Ideální je, když je doma pohodová atmosféra a nemusím N dokola přemlouvat, aby šla něco do školy dělat. Musí chtít trošku i sama. Pak je to ideální. Nejhorší je, když domluva neplatí a přijde „rozkaz“ spojený se zákazem některé její oblíbené činnosti... třeba sledování telefonu. To je potom ta příprava ovlivněna negativně. Když najdu nějaký pozitivní vliv, tak je to teda ten klid doma, když má vše uklizené a má prostor na tu práci. No a ty negativní teda hlavně hádka se sourozencem nebo když je zapnutá televize.

Jaký máte pohled na množství zadávané práce na doma?

Přijímám tak, jak to je. Naprosto důvěřuji třídní učitelce. I když si někdy říkám, že je toho dost, tak pořád mám pocit, že to pak zúročí. Máme možnost i srovnávat, protože brácha Kuba je v páté třídě a ten má těch úkolů podstatně míň. Je to tedy o učitelovi/ učitelce.

Zapojujete se do domácí přípravy svého dítěte? Jakým způsobem?

Ano, probereme spolu zadání. Občas pokud vycítím, že N něco nejde, tak si domácí úkol napíšeme nejprve na papír, poté až „naostro“ do sešitu. Někdy ji vyzkouším, když vím, že mají test. Nebo si vyslechnu básničku nebo písničku, kterou si má připravit.

Je pro Vás důležitá spolupráce s učitelem/kou při domácí přípravě?

Při domácí přípravě paní učitelku v podstatě nepotřebuji a někdy se ji stávám sama. Je ovšem dobré vědět, kde má N mezery a na čem je potřeba zapracovat, aby se to zlepšilo. To nám paní učitelka sdělí na třídních schůzkách, případně na informativních schůzkách nebo i po telefonu. V téhle rovině je spolupráce rodič – učitel bezesporu důležitá.

Jak se změnila příprava do školy postupem času?

Tím jak učiva přibývá a stává se obtížnějším, je nezbytné se o to více N věnovat.

Jak zasáhl covid-19 do vaší přípravy do školy? Ovlivnil něco?

N byla v 1. třídě, když byl covid a v podstatě tuto třídu ani nedochodila. Podobný scénář se opakoval i teď ve druhé třídě. Ta byla ale s covidovými přestávkama, takže teď se modlím, aby se to neopakovalo dál a dál. Znamenalo to teda pro mě ještě větší důslednost a více stráveného času při učení nejen N, ale i jejího bráchy. Tím, že jsem byl na home officu tak jsem to ještě zvládal. Určitě nebylo optimální první a druhou třídu takovýmto způsobem odchodit. Naštěstí máme dobrou paní učitelku, která se hodně snažila i na online výukách. Co se týče kolektivu dětí a vytváření si nějakých vztahů doufám, že to nemá vliv.

V čem je podle Vás domácí příprava důležitá?

Opakování je matka moudrosti. Takže spoléhat se jen na učení ve škole se nemůžeme. To máme vyzkoušené. Samozřejmě, že některé předměty řešíme víc a jiné míň. Pokud se týká nachystání věcí, tak ano důležité – zodpovědnost a řád ve svých osobních věcech.

Je něco, co byste chtěl ještě dodat?

Ne. Snad Vám to takto bude stačit.

PŘÍLOHA P III: INTERVIEW S DÍTĚTEM D5

Pamatuješ si, jaké to bylo, když si šla do 1. třídy?

Hrozné.

Jak to?

Stresující.

V čem to bylo stresující?

Protože se mi tam nechtělo. Nebo bylo to takové divné.

V čem?

Že, že už se budu učit příklady... takové ty věci.

Podle čeho jste vybírali, kam půjdeš do školy?

No my jsme... my jsme vybírali podle toho, protože můj brácha taky chodí teď na stejnou školu, tak jsem šla jako taky tam.

Abyste tam byli spolu nebo se ti tam i líbilo?

Protože furt nechci chodit z té školy naproti do jídelny, když se... furt tam zpátky tam.

Šly tam i kámošky tvoje?

Jo jo.

Jak to u vás probíhá, když přijdeš ze školy?

Udělám si úkoly.

Takže mi to popiš jo, abych věděla.

Přijdu dom, udělám si úkoly, nachystám si věci podle rozvrhu, takže si strouhám pastelky, skládám si pouzdro...A potom jak to všechno budu mít...Tak už mám volno.

Takže máte nastavené nějaké pravidla s mamkou a s tatškou?

Jo.

A jaké?

Že musím si udělat nejdřív úkoly, nachystat si věci, a tak přes 20 minut číst. A potom můžu být teprve na mobilu, takže.

A musíš se učit už třeba na písemky, nebo ještě nepíšete?

No jako někdy je píšeme třeba diktát nebo... Takové věci.

A z toho nejsi nervózní třeba?

Ne.

A čím myslíš, že to je?

Tím, že se učím jo, že se chystám do té školy.

A úkoly dostáváte jak často?

No to je takové... to je prostě paní učitelka... V pátek nedostáváme nikdy. Pondělí dostáváme buď jeden, jeden nebo dva. Nejvíc z matematiky. A ta mě baví.

Takže matematika je nejlepší pro tebe?

Jo...a ještě výtvarka a nejhorší je čeština.

Proč je nejhorší?

Nemám ráda češtinu. No jako my vždycky děláme strašně moc věcí k té češtině a my nestihneme ani posvačit, takže.

Takže je to náročnější?

Jo.

A když bys tak jako se měla nad tím zamyslet, přijde ti, že dostáváte moc úkolů nebo málo, nebo tak akorát?

Akorát i málo... (haha) I málo.

A v čem si myslíš, že jsou dobré ty úkoly?

Abysme se něco naučili.

Takže jaký význam má to, že dostáváte ty domácí úkoly a musíš se doma připravovat do školy?

Abysme to uměli, abysme to všechno znali ...A prostě hej, já už nevím co.

A myslíš, že ti to může pomoci aji třeba do budoucna?

Jo. V tom abysme to uměli... celý život.

Chystat se nebo jako to učivo abyste uměli?

Jako abysme to věděli, no...to, co se učíme v té škole.

Máš doma vyhrazené nějaké místo přímo, kde píšeš ty úkoly?

V pokojíčku. No někdy píšu aji v ložnici u mamky. Nebo ne, nejčastěji spíš v pokojíku.

A pomáhá ti někdo?

Ne nikdo mě nepomáhá, ale vždycky já, když potřebuju, tak mě taťka nebo mamka pomůže třeba... Ale někdy, když nevím, ani já, ani mamka ani taťka, tak to musíme udělat podle Googlu.

A jakým způsobem se teda zapojuje taťka?

Vždycky, když já potřebuju pomoct. Anebo... nebo když mi to kontroluje.

Takže je tam jen na konci ke kontrole?

Jo.

A když bys to měla srovnat, Jak to bylo třeba v 1. třídě a teď? Posunula ses nějak v té domácí přípravě?

V tom, že v 1. třídě se mi to vůbec, ale vůbec nechtělo dělat a dělá mi to... Dělala to za mě mamka.

Fakt?

Jo. Nechtělo se mi to dělat ani chystat. Jako domácí úkoly jsem si dělala sama, ale furt kolem mě lítala mamka.

Takže tě víc jako kontrolovala a pomáhala ti?

Jo.

A byla ta příprava do školy třeba delší nebo kratší?

No tak v 1. třídě to trvalo vždycky tak 2 a půl hodiny. A teď a teď to trvá tak ...3 minuty.

Jo? Jenom tak krátce?

No ale jakože. Jakože v matematice třeba takové ty lehké, třeba já nevím 5+5 takové věci tak to zvládnou jako takové. Ty sloupečky jsou slova vždycky na papíru, tak ty zvládnou kolem hodiny. Protože my jich vždycky dostaneme strašně moc. My vždycky dostaneme 5 na jedné straně a 5 na druhé straně a my máme dělat třeba všechno jako a to máme dodělat za 2 dny.

Takže to nemáte hned na ten další den?

A my dostáváme takové “pointy” a kdo bude mít nejvíc pointů, tak dostane hračku. A zatím mám nejvíc. To jsem nejlepší z matiky, jo jo, ale ale ještě zamnou jsou o 1 bod kluci, který chodí, který chodí tady na sokolovnu.

A když byl covid, když to začalo, jak to probíhalo?

Že jsme měli online výuky. Přes notebook. Paní učitelka dycky nám zavolala a my jsme museli mít notebook. Taťka mě vždycky půjčil notebook, a taky ještě říkal, proč ho mám tak vybitý.

A to taťka s tebou byl při té online výuce?

No, někdy jo ale někdy zase ne, protože někdy mě on kontroloval, co se učíme, ale někdy zase ne, ale strašně často mě kontroloval, abych tam nehrála na mobilu.

Takže ses nemohla soustředit na tu výuku?

Jo, protože jo, protože furt tam vysával, čistil tam a mě to prostě otravovalo. I mamka byla doma a ta taky pořád chodila a dívala se na mě.

A při té distanční výuce jste měli jaké množství úkolů?

Jako víc... hodně, ale žádné diktáty jsme nepsali, a takové ty věci.

Když by si to měla srovnat, co bylo lepší?

No tak ty online výuky byly samozřejmě horší.

V čem byly horší?

Jako bylo dobré, že jsme, vždy si mohli vypnout kameru a mikrofon a mohli jsme tam hrát na mobilu. Ale... ale zase teď to je dobré v tom, že se můžeme vidět s těma kámošema. Můžeme si jako už... dobře a teď nejsou tak moc ty úkoly.

Takže přes ten covid toho bylo víc?

Jo.

A při té online výuce se taťka zapojoval víc?

No já jsem to chápala, ale hodně věcí jsem v té matematice nevěděla. Anebo v té češtině, no, v prvouce... tam jsem byla úplně zmatená.

Když si říkala, že při online výuce tě taťka rušil, je teď něco, co tě při domácích úkolech ruší?

No... ne... maximálně brácha.

Vy máte pokojíček spolu?

Jo. My máme právě ten stůl je spojený. No, on furt mlátí totiž do toho stolu.

V čem si myslíš, že je ta domácí příprava důležitá pro tebe?

Aby kdyby nám třeba... aby kdyby...protože naše paní učitelka ono třeba někdy dá takové překvápko, že nám zkontroluje aktovky a pouzdra jestli to, máme nachystané a vždycky... často to hodně dětí nemá. Ale já jo. Tak abych byla nachystaná, když nám paní učitelka udělá překvápko. Nebo třeba abysme se, abych se vyznala v těch sešitech, abych to nehledala. Ten sešit jeden půl hodiny.

Dostáváte známky za úkoly?

Ne. Jen kdo udělal a neudělal. No ale když to neřekne předtím, že že si třeba zapomněl ten sešit, tak paní učitelka to zjistí potom, tak mu dala prostě pořád poznámku.

A myslíš, že ti třeba pomůže i ten nastavený řád?

Ennm... jo ale mamka říká, že ty mobily jsou na nic, ale já jsem se oproti tomu jako tam naučila angličtinu na mobilu. Jo, tak to je zas dobrý.

To je super. Ještě něco mi chceš říct třeba k těm úkolům něco zajímavého, co jsem se třeba nezeptala?

No, takže já mám k tomu chystání příhodu. Protože vždycky, když já říkám, třeba že to nemám nachystané já, já to nemám nachystané a říkám, že to mám, tak vždycky mamka to zkontroluje a když to nebudu mít nachystané, tak mi to tam mamka otočí aktovku a to se všechno vysype.

Takže si to musíš pak chystat pořádně.

Jo. (haha) takže si to stejně vždycky musím nachystat.

PŘÍLOHA P IV: OHNISKOVÁ SKUPINA S DĚTMI

Ohnisková skupina

Zasedací pořádek (kruh):

H (1. třída), B (1. třída), E (2. třída), T (2. třída), D (1. třída)

Chtěla jsem se vás zeptat, jak to vypadá u vás doma, když přijdete ze školy?

D: Mamka mě vyzvedne z družiny, pak jdeme domů, pak si musím hned vybalit všechny věci z aktovky, aji svačinu a pití a pak se jdeme podívat, jestli máme nějaké úkoly.

E: Já nechodím do družiny, já chodím hned ze školy domů s bráchou. Tam počkám na mamku a děláme úkoly.

T: Mě vyzvedává tatka, dojdeme domů a hned se díváme na úkoly, protože já pak jezdím do gymnastiky. A večer se mi to už nechce dělat.

Takže se připravujete do školy a plníte domácí úkoly?

D: Jo.

B: Jo.

H: Ano.

T: Jo, ale někdy až pozděj.

E: Jo, taky.

A co teda zahrnuje ta vaše příprava do školy?

D: No, že si uděláme ty úkoly, vybalím si ty věci z aktovky, abych si je ráno pak mohl tam dát zpátky...jakože svačinu a pití. Pak se mamka podívá, co mi má podepsat, když mi třeba něco nejde, tak to musíme procvičovat... A pak mi to mamka všechno zkontroluje, naskládáme to zpátky do aktovky a nachystám si věci podle rozvrhu.

B: No...my to taky tak děláme.

H: No...já taky. Uděláme si úkoly s mamkou nebo tatkou, pak mi to rodiče zkontrolují. Když něco nevím nebo mi to nejde, tak mi s tím pomůžou. Pak mi to pomůžou dát do aktovky, ještě takovou složku s písmenkama si tam dám a nachystám si oblečení, ve kterém pak půjdu. A jdeme si hrát.

T: Já to mám třeba v úterý jinak!!!

E: Já taky.

A jak to máte vy holky?

T: No, mě mamka ani tatka už tak jako...no moc nepomáhají. Jakože vždycky když mi něco nejde, tak jako...to jo. To jim i řeknu. Ale třeba oni jen se dívají, jestli si ty věci chystám a

*jestli ty úkoly dělám. A na konci mi to jenom podepíšou. A když je úterý tak mám gymnu. (...)
To pak nestíhám a děláme to až pak.*

*E: No já spíš mívám kroužky...a tam chodím hnedka po škole. Tak pak... až si pro mě dojdou,
tak dojdeme domů a pak až se chystám. A někdy, když ty kroužky nemám, tak teda to udělám
hned, jak dojde mamka.*

A učíte se třeba už i na písemky nebo diktáty?

*D: Ne. My jako pořád procvičujeme s mamkou, třeba i když píšu ty úkoly tak před tím...tak
si to natrénujeme na papír.*

B: Jo. Taky tak.

H: No jenom, když fakt mi něco nejde.

*E: No...jako...jen občas. Třeba opakujeme a procvičujeme, z čeho nám řekne paní učitelka,
že bude ten diktát.*

*T: Hlavně do matiky. Ta mě neba. Na začátku to bylo hrozné. To taťka i řval, že to prostě
půjdu dělat.*

A proč si myslíte, že se musíte chystat do školy a dělat domácí úkoly?

H: No, že se to naučíme dělat...a pak nám třeba rodiče nebudou muset pomáhat.

B: Že budeme mít pak dobré známky.

T: No že si procvičíme, co jsme dělali ve škole... že jako, to pak budeme umět líp.

D: Že budeme chytrí a budeme dostávat dobré známky.

*E: No, jako nechci je dělat...ale asi musím no. Protože...třeba ve škole nestihneme něco, tak
si to doma můžu pak udělat.*

A myslíte, že jsou důležité?

Všichni: Asi jo...Jo.

E: No ale třeba brácha...ten nedělá úkoly. Oni třeba někdy nemají jako.

A když děláte ty domácí úkoly, pomáhají vám rodiče?

D: Jo, mamka. Ta vždycky to se mnou dělá.

H: Někdy s mamkou a někdy s taťkou. Oni se střídají.

E: Mamka mi pomáhá. Ale někdy už to dělám i sama.

T: Většinou taťka. Ten mě donutí. (úšklebek)

B: Mamka mi pomáhá.

A jak vám třeba pomáhají?

*D: No...ona mi tak říká vždycky, co mám dělat. Ted' si vyndej písanku...a ted' jdeme číst...a
tak. No a pak mi to všechno kontroluje.*

T: No...jako když se mi nechce, tak už třeba zakřičí, ať jdu něco dělat. Že pak nebude poslouchat jak něco nemám. A většinou jen kontrolují, jestli to mám dobře. Anebo když něco nevím.

E: Mě se na začátku zeptá, jestli tomu rozumím a když jo, tak odejde a pak přijde, když už to mám. A když se mám učit, tak to se se mnou učí a třeba mi to čte.

B: Se mnou mamka je pořád. Ona mi řekne vždycky, co mám dělat. A vždycky mi říká, když to mám blbě, tak si to hned musím udělat znova. A když čteme, tak to trvá strašně dlouho, protože to mamka pořád mě opravuje.

H: Mamka a taťka vždycky jak mají čas, tak se mnou někdo sedí u toho stolu jak mám...a pak se dívají co máme dělat. A třeba mi ukazují co teď a pak to společně kontrolujeme, jestli je to všechno.

A máte nastavená nějaká pravidla s rodiči?

E: Ne... nebo jako...asi ne.

D: Že si to musím hned udělat...protože pak už si chci hrát.

B: Že to uděláme co nejdřív a nesmím se u toho dívat na televizi...nebo na mobil.

E: Jo... tak to taky. Že nemůžu mít mobil a zaplou televizi.

T: Když nemám gymnu, tak to děláme hned, jak jsme doma. A Když mám gymnastiku tak musím rodičům říct, jestli mám něco dělat. A pak večer je to honem honem (smích)...protože už se pak chtějí dívat taky na televizi a mít klid.

H: Že to musím dělat v pokojíčku. A musím u toho pořádně sedět a vždycky říct, co jsme dělali ve škole...aby to rodiče věděli.

B, D: Já to taky dělám v pokojíčku. Já taky. A my bydlíme vedle sebe a máme i podobné pokojíčky.

Takže máte i prostor vyhrazený?

Všichni (kromě E): Jo.

E: No já dělám úkoly v obýváku. My tam máme stůl i jako, kde jíme. A tam se mi to dělá líp.

A je něco co vás třeba ruší při psaní domácích úkolů?

E: Možná jen brácha, když si tam povídá s kámošema přes telefon. Nebo zrovna si potřebuje tam pouštět nějaké videa.

D: Když je třeba venku hezky a chci jít ven. To třeba už se ani nechci soustředit na ty úkoly.

B: Když jede televize. Já se na ni nesmím koukat, ale pořád mě to prostě láká. (smích)

H: Asi nic.

T: Jen když taťka je naštvaný nebo...třeba je unavený z práce. Tak pak to chce rychle rychle...ale mě to prostě někdy nejde. Tak to mě vadí.

A myslíte si, že dostáváte hodně úkolů, málo nebo akorát?

D: Asi akorát.

B: Jo, taky.

D: ...ale když jsem byl nemocný, tak pak jsem vůbec nevěděl, co děláme, protože oni byli v té škole úplně rychlí.

E: No někdy dostaneme třeba jeden úkol, třeba z matiky...ale tam je toho třeba strašně moc.

T: Já třeba dostávám asi každý den. Ale v pátek ne, to na víkendy nemíváme.

H: Mě baví dělat ty úkoly, když je to třeba psaní. Nebo dostaneme nějaký obrázek. Nevadí mi to dělat.

A když byl covid, bylo to stejné jako teď?

D: My jsme to neměli.

H: My jsme třeba byli týden doma, protože spolužák byl nemocný a paní učitelka taky...tak my jsme museli zůstat doma...no měli sme tu...tu karanténu.

T: My jsme v první třídě třeba skoro nechodili.

E: My taky ne. To jsme měli tu online výuku doma.

T: Jo my taky. Ale to mě nebavilo vůbec.

B: Já jsem nebyla ani nemocná. My jsme teď třeba byli doma jen chvíli, když jsme měli tu karanténu taky.

D: A roušky jsme měli!

Ostatní: Jo...

A jak to bylo s úkoly? Bylo to taky stejné?

D, B, H: Jo.

T: No jako byli jsme doma furt... a rodiče byli doma taky a spíš pořád chodili kontrolovat, jestli tu školu jako poslouchám. A úkoly...ty jako byly...ale nebylo to tak hrozné.

E: My jsme s bráchou měli oba tu online. A třeba my jsme měli jen matiku, češtinu a třeba prvouku jako školu. A pak nám vždycky řekla učitelka, že máme udělat tady ty cvičení a jak jsme to vyplí, tak jsem to musela udělat. Asi jako stejně.

Chtěli byste mi říct třeba nějakou zajímavost ohledně domácích úkolů nebo domácí přípravy? Na co jsem se třeba neptala?

(...)

E: Já jsem třeba teď zapomněla úkol...protože to bylo na pracovním listě a já jsem o někde zašantročila (smích)... a tak já jsem došla do školy a zjistila jsem, že jsem ho nechala ve škole v lavici. A tak jsem rychle tam něco načmárala, a paní učitelka to nepoznala. (úškleb)

T: To jako fakt nepoznala?

E: Ne. Já jsem nechtěla dostat poznámku za to.

H: My třeba nedostáváme známky. Jenom takové body za to, když to uděláme a kdo jich má nejvíc, tak pak něco dostane.

B: Já jsem zase zapomněla sešit doma, a paní učitelka si u mě udělala puntík, že jsem zapomněla.

Takže se bojíte špatné známky nebo trestu, když zapomenete?

D: Ne, já jsem ještě nezapomněl.

B: Jo.

E: Jo. Protože rodiče by vyváděli.

H: Nebojím.

T: No, jako bylo by to lepší, kdyby třeba ty úkoly nebyly. Ale ještě jsem to nezapomněla, protože mě taťka kontroluje.

A kdyby nebyly úkoly, bylo by to lepší? A v čem?

T: No že bysme na to nemuseli myslet. A měli víc času.

E: Učili bysme se jen ve škole a pak měli volno.

D: No já si myslím, že ty úkoly musíme mít. Že by to nešlo.

B: No nebyli bysme tak chytrí pak.

H: Když je máme, tak si to pak můžeme líp zopakovat. A třeba pak dostaneme odměnu, když je uděláme.

A jsou tedy důležité i s tou domácí přípravou nebo ne?

Všichni: (kývají hlavou, že ano, dívají se na sebe)

D: Jakože jsou důležité, ale nechcou se mi dělat.

Ostatní: (kývají, že souhlasí)

B: Ano. Aji že se nachystáme, tak už to pak nemusíme dělat rychle ráno a nic nezapomeneme.

H: Jo.

To je vše, co jsem se chtěla zeptat. Chcete ještě něco dodat?

(...) kývají hlavou, že asi ne.

Dobře. Děkuji vám za vaše odpovědi a at' se vám daří ve škole.