

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Pedagogika

Disertační práce

Rodič jako aktér domácí přípravy na vyučování

The parent as an agent in pupil's homework preparations

Autor: PhDr. Barbora Petruš Puhrová

Školitel: doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.

Zlín 2019

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně
s využitím uvedených pramenů a literatury.

.....

Podpis autorky práce

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla poděkovat všem, kteří napomohli tomu, aby tato práce mohla vzniknout.

Předně děkuji mé školitelce doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD., za lidský přístup a motivaci, stejně tak i za odborné vedení, cenné rady a připomínky.

Dále děkuji doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD., za příležitost a vynikající podmínky ke studiu, panu prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. děkuji za odbornou pomoc a všem svým kolegům na Ústavu školní pedagogiky FHS UTB ve Zlíně za podporu a povzbuzení práci dokončit.

Díky patří i participantům výzkumu za ochotu, otevřenost a spolupráci.

Poděkování si zaslouží především má rodina za trpělivost a oporu projevovanou během celého doktorského studia.

ABSTRAKT

Předkládaná disertační práce se zabývá problematikou domácí přípravy žáka na prvním stupni základní školy. Předmětným zájmem se stává rodič dítěte. Teoretická východiska uvádějí do souvislostí vztah školy a současné rodiny v kontextu zapojení rodiče do domácí přípravy žáka na vyučování. V průniku vědních disciplín jsou vymezeny klíčové pojmy aktér a aktérství. Výzkumným cílem bylo odhalit a vysvětlit, jak se projevuje rodič, zejména matka, jako aktér domácí přípravy dítěte na vyučování a současně jaké atributy aktérství se v domácí přípravě vymezují. Kvalitativní výzkumné šetření bylo realizováno v průběhu dvou let ve třech etapách, nejprve prostřednictvím 17 polostrukturovaných interview s převážně vysokoškolsky vzdělanými rodiči žáků primární školy, poté pozorováními ve 3 rodinách a následně polostrukturovanými interview se záměrně vybranými 3 matkami žáků na prvním stupni základní školy. Data byla analyzována v kontextu paradigmatického modelu zakotvené teorie s využitím axiálního kódování. Výzkumná zjištění odkrývají interní hlediska zkoumaných rodičů, ve kterých se aktérství rodiče, intenzitně percipováno matkami aktérkami, projevuje v přístupu k domácí přípravě. Podmínky domácího managementu, utvářené v oblastech času, prostoru, monitoringu motivace a kontroly emocí dítěte i rodiče, udávají ráz i kvalitu domácí přípravy. Rodič jako aktér jedná v domácí přípravě s cílem dosáhnout určité změny, zvolené způsoby a strategie směřují k dosažení úspěchu dítěte ve škole a satisfakci rodiče za vynaložené úsilí a snahu projevovanou svým aktérstvím v domácí přípravě.

Klíčová slova: *aktér, domácí úkol, rodina, zapojení rodiče do domácí přípravy žáka*

ABSTRACT

This dissertation concerns pupils' homework at elementary school level, i.e. aged 6 to 10 years old. The focus of interest is the pupil's parent. Existing theoretical findings present the relationship between the school and the modern family in the context of giving the parent an active role in the pupil's homework preparations. The terms 'agent' and 'agency' are commonly used in scientific research. The research objective was to discover and explain the role of a parent, mainly the mother, as an agent, as well as identify the attributes of agency in the pupil's homework preparations. The qualitative research was conducted in three stages over a two-year period, initially through seventeen semi-structured interviews with predominantly university-educated parents of elementary school pupils, followed by observation of homework preparations in three families, and finally through semi-structured interviews with three intentionally selected mothers of elementary school pupils. The data were analysed in the context of a paradigm model of grounded theory using axial coding. The research uncovers the internal perspectives of the parents in the study and in these perspectives, the agency of the parent, which the mother-agent perceives intensely, manifests itself in their approach to homework preparation. The conditions of household management including the variables of time, space, motivational monitoring and control of the child's and parent's emotions, determine the style and quality of homework preparation. The parent, in homework preparation, seeks as an agent to achieve certain changes. The chosen style and strategies are directed towards the child being successful in school and the parent's satisfaction, which derives from the energy expended and the effort displayed through their agency in the child's homework preparation.

Key words: agent, family, homework, parental involvement pupil's home preparation

OBSAH

ABSTRAKT	4
ABSTRACT.....	5
OBSAH	6
ÚVOD.....	8
1 VZTAH ŠKOLY A RODINY	11
1.1 POHLEDY NA VAZBY ŠKOLY A RODINY	12
1.2 SOUČASNÁ RODINA	13
2 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA ŽÁKA NA VYUČOVÁNÍ.....	18
2.1 VÝZNAM DOMÁCÍ PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ	18
2.2 POLARITY DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	21
2.3 ZAPOJENÍ RODIČŮ DO DOMÁCÍ PŘÍPRAVY ŽÁKA.....	27
3 POJETÍ POJMŮ AKTÉR A AKTÉRSTVÍ	34
3.1 TEORETICKÁ PROLÍNÁNÍ.....	34
3.2 AKTÉRSTVÍ RODIČE	39
3.3 DÍTĚ V DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ	41
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	43
5 VÝZKUM S RODIČI JAKO AKTÉRY DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	47
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	47
5.2 PARTICIPANTI VÝZKUMU	48
5.2.1 Rodiče.....	49
5.2.2 Rodiny	52
5.2.3 Matky.....	57
5.3 METODY VÝZKUMU.....	58
5.3.1 Doplnující metody a techniky sběru dat.....	61
5.4 VSTUP DO TERÉNU.....	66
5.5 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT	68
5.6 KVALITA VÝZKUMU A ETICKÉ OTÁZKY	71
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU	74
6.1 PŘÍSTUPY RODIČŮ K DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ.....	74
6.1.1 Domácí příprava jako povinnost pro všechny	74
6.1.2 Ne/naplněná očekávání rodičů od školy.....	77
6.2 RODIČ TVŮRCEM SYSTÉMU DOMÁCÍ PŘÍPRAVY.....	79
6.2.1 Element zvaný čas	81
6.2.2 Mít čas i pro sebe.....	83
6.2.3 Dodržování pravidel jako prediktor úspěchu v domácí přípravě	84
6.3 ASPEKTY JEDNÁNÍ AKTÉRŮ	86
6.3.1 Matka, otec a ti druzí	87
6.3.2 Variace na motivaci.....	91
6.3.3 Postupy a procesy v domácí přípravě.....	93
6.3.4 Očekávané výsledky dítěte ve škole.....	96
6.3.5 Vize versus realita	98

6.3.6 Emocionalita aktérů.....	100
6.4 MATKY JAKO AKTÉRKY DOMÁCÍ PŘÍPRAVY.....	101
6.5 ZMĚNY V PŘÍSTUPU K DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ	106
6.5.1 Domácí příprava napříč ročníky primárního vzdělávání.....	107
6.5.2 Proměny aktérů v domácí přípravě	109
7 ZÁVĚRY A DISKUSE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	119
7.1 RUB A LÍC DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	120
7.2 RODIČ JAKO AKTÉR DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	122
7.3 ATRIBUTY AKTÉRSTVÍ RODIČE	127
7.4 LIMITY VÝZKUMU	134
ZÁVĚR	137
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	139
SEZNAM OBRÁZKŮ	157
SEZNAM TABULEK.....	158
SEZNAM PŘÍLOH.....	159

ÚVOD

Hledání optimálního propojení školy a rodiny naráží v mnoha aspektech na rozdílnost obou institucí. Porozuměním a rozkrytím aktérství v domácí přípravě pohledem rodiny, rodiče a dítěte v ní, se primárně zabývá tato disertační práce. Práce se orientuje na problematiku domácí přípravy dítěte-žáka na prvním stupni základní školy, viděnou perspektivou rodičů. Zkoumaným jevem se stává aktérství rodiče v domácí přípravě dítěte. Cílem práce je taktéž poukázat na specifika domácích úkolů, v českém školství stále obvyklou formální záležitostí iniciovanou školou a uvést ji do souvislosti s jednáním rodiče při této domácí činnosti dítěte v primárním vzdělávání.

Ačkoli se může příprava dítěte do školy zdát marginální záležitostí každé rodiny se školákem v běžné primární škole, z veřejných diskusí a rodičovské zkušenosti či pedagogické praxe zaznívají hlasy a názory spíše kritické. Spekulace či domněnky však pro vědu předmětné nejsou. Téma se tedy pro empirické zkoumání vyloženě nabízí. Problematika domácí přípravy dítěte na vyučování a domácích úkolů v ní, myšleno napříč všemi úrovněmi vzdělávání od primárního po terciární, je aktuálně významnou oblastí, jíž je potřeba věnovat pozornost. A to s ohledem k téměř sporadickému výzkumnému zaměření v českém pedagogickém prostředí, navzdory aktuálnosti tohoto tématu při současných změnách ve společnosti, škole i v rodině. Oproti bílému místu v českém prostředí nalézáme vcelku hutně dostupnou evidenci výzkumů v zahraničních zdrojích. Proto vnímám toto téma v rámci výzkumu problematiky specifické formy vztahu školy a rodiny v našich podmínkách jako opomíjené.

Pro účely disertační práce jsem se zaměřila na oblast primárního vzdělávání, ve kterém míra zapojení rodičů do domácí přípravy nabývá nejvyšší intenzity (Šulová & Škrábová, 2012), a také to proto, že vstup dítěte do základní školy přináší nemalé změny v životě rodiny. Síla tématu zapojení rodiče v domácí přípravě spočívá v možnostech dílčích oblastí zkoumání a v případě této disertační práce v pohledu orientovaném na rodiče-aktéry, tedy vstupem do rodiny. Zajímá mne prioritně rodinné prostředí, ve kterém se odehrávají procesy a situace učení, jednání a komunikace, které mohou iniciovat učení, chování a jednání dítěte s efektem promítajícím se ve školním prostředí na všech úrovních vzdělávání. Východiskem pro zpracování této práce byla i skutečnost, že v současné době není v českém pedagogickém

výzkumu věnována pozornost tématu domácí přípravy a domácích úkolů, natož z pohledu rodiče. Kvalitativní sondu reprezentuje výzkum Pospíšilové (2011) porovávající odlišnosti v přístupech rodičů s rozdílným vzděláním k domácí přípravě. Významem domácí přípravy začínajícího školáka se intenzivněji zabývala Šulová (2014). Pokud bychom zájem o problematiku orientovali více do minulosti, mohli bychom se opřít o Maňáka (1992), jenž se věnoval problémům s domácími úkoly na základní škole, podobně o Bělohradskou, Solfronka, & Urbánka (2001), kteří zkoumali zatíženost školáků základní školy domácími úkoly. Ojedinele najdeme práce současnějších autorů, například novější studie vydané v českých odborných časopisech, věnované propojení pojetí určitého tématu s domácí přípravou. Z poslední doby zmiňme, u nás publikovanou studii, Holte (2016), jejíž hledisko se zamýšlí nad smyslem a efekty domácích úkolů dětí mladšího školního věku. Dalším příkladem je studie Smetáčkové (2014) z oblasti učitelské konceptualizace „domácí přípravy“ s vazbou na školní úspěšnost dítěte ve škole. Práce Kryuchkové (2017) a Venturové (2018) se sice domácí přípravy dotýkají, podrobněji se ovšem studie zaměřují na kulturní a jazykové odlišnosti v jednotlivých rodinách promítané do domácího učení a neformálního vzdělávání dětí.

Cílem práce je poukázat na jednu z možností, jak proniknout skrze fenomén domácího úkolu do prostředí, ve kterém se tato forma pokračování školního vyučování uskutečňuje a řeší. Z tohoto důvodu je zde ambice doplnit bílé místo v této oblasti o poznání, jak a proč se rodiče zapojují do domácí přípravy svého dítěte na vyučování. Pedagogická vazba k tématu je vcelku přiléhavá, protože domácí příprava je spjata s vyučováním a učením se ve škole, je odrazem vztahu mezi školou a rodinou. Dokladem mohou být studie Štecha (2004, 2009) či Rabušicové, Čiháčka, Emmerové, & Šed'ové (2003), které jsou zaměřeny na způsoby spolupráce školy a rodiny.

Disertační práce je především dlouhodobým procesem teoretického a výzkumného hledání souvislostí pojmů, zakotvení tématu do jistého teoretického rámce a příklonu k určité teorii. Integrovanou částí procesu vzniku disertační práce bylo stanovení výzkumného plánu – projektu výzkumu, který byl s postupným pronikáním a stále hlubším ponořením výzkumníka do tématu přepracováván, obměňován a inovován (Šed'ová & Švaříček, 2013). Teoretická část práce představuje zásadní pojmy řešeného tématu. Cílem teoretické části práce je uvést jednotlivé klíčové oblasti do vzájemných souvislostí a stávají se východisky

pro empirickou část práce. Nejprve se zabývám uvedením vztahu mezi rodinou a školou a následně rozpracovávám jednotlivé klíčové pojmy řešeného tématu do kontextu teoretických i empirických poznatků. Pokouším se objasnit pojetí aktéra a aktérství ve spojitosti s domácí přípravou, jenž se následně stává předmětem výzkumného záměru práce. První kapitola je tedy věnována vymezení významu vztahu školy a rodiny, specifikovaně pak postavení současné školy k otázkám spolupráce mezi rodinou a školou. V dané oblasti určuji pojetí rodiny a rodiče v ní, což dále rozpracovávám v následující kapitole ve vymezení domácí přípravy dítěte na vyučování s propojením do kontextu zapojení rodiče do domácí přípravy. Jelikož nedílnou součástí domácí přípravy jsou domácí úkoly, je tomuto určena jedna podkapitola. Významně poukazuji na teoretická východiska řešené problematiky, a to v perspektivě domácích i zahraničních studií. Práce směřuje k objasnění aktérství rodiče v domácí přípravě, proto třetí kapitola cílí k explanaci aktéra a aktérství, jenž se stává pojítkem pro empirickou část práce. Poslední podkapitola shrnuje poznatky teoretické části práce. Považuji za potřebné zmínit, že v kontextu řešeného tématu se mnohdy dostávám na pomezí více vědních disciplín, jmenovitě pedagogiky, psychologie a sociologie. Každá z nich své pojmy vymezuje ve svém zorném poli, přesto je vzhledem k charakteristice objektů zájmu práce neopomím, naopak se bez nich v podstatě neobejdu. Výzkumná část práce si klade za cíl odhalit a popsat, jak se aktérství projevuje a co se reálně odehrává při tak zdánlivě banální záležitosti jako je domácí příprava dítěte na vyučování. Kvalitativní výzkumný design zprostředkovává pohled na rodiče v jeho specifické roli iniciátora a podporovatele dítěte v procesu výchovy i vzdělávání. Zaměřením na rodiče jako aktéra a pozorováním jeho přímého jednání, vedení a strategického chování v domácí přípravě se jednak vytváří pro samotného rodiče možnost zpětnovazebné analýzy postupů ve výchově a vzdělávání svého dítěte, a neméně pak přibližuje učitelům pohled z druhé strany, podrobnější vhled do problematiky domácí přípravy očima rodičů a dětí. Zajímá mne, jaké atributy aktérství tvoří a jaká specifika v aktérství matek můžeme najít.

Prezentované výsledky výzkumného šetření odkrývají interní hlediska zkoumaných rodičů, kteří se aktivně a iniciativně angažují do domácího učení svého dítěte. Výsledky výzkumu mohou napomoci učitelům pochopit, co se v rodině u domácí přípravy odehrává, a tím jejich pohled či názor na domácí přípravu žáka pozměnit či přehodnotit. Závěr práce otevírá prostor k diskusi o potencialitách dalšího zkoumání předmětné problematiky.

1 VZTAH ŠKOLY A RODINY

Škola, jakožto instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů, je i sociální institucí účelově vytvořenou k realizaci svého základního úkolu – k zajišťování řízené a systematické edukace (Průcha, 2009). Ve své primární funkci se škola v čase v podstatě nemění. Přesto jsme mohli od počátku 21. století zaznamenat výraznější obrat v oblasti přístupu ke spolupráci školy a rodiny. Autonomie škol, zakládání soukromých a nestátních škol, postupné zavádění rámcových vzdělávacích programů způsobily zápolení o žáka, potažmo vedly svůj boj o rodiče. V rámci konkurenceschopnosti se školy učily být více otevřené k rodičům, jejímž základem bylo hledání strategií k podpoře spolupráce a angažovanosti rodičů na dění ve škole. Školy tak hledaly příležitosti ke komunikaci a zajištění informovanosti rodičů o vzdělávacích výsledcích žáků, stejně tak o škole jako celku (Pol, 2013). Nevyhnutelné tedy bylo nastartování užší spolupráce mezi školou a rodinou. Tento obrat vedl školy k tomu, aby se více začaly zajímat o své klienty – rodiče. Významnou roli ve vztahu rodiny a školy představovala nově zákaznická role, ovšem objevil se i faktor rodiče jako sociálního a výchovného partnera školy (Rabušicová, Čiháček, Emmerová, & Šeďová (2003). Dělo se tak nejspíše ve snaze udržet si jejich přízeň, nebo se skutečně vytvářel základ reálného zájmu o společný cíl (Pol, 2013). Postupem času se kreoval podstatný aspekt, kterým byla angažovanost rodičů do vzdělávání svého dítěte, formovaná různými způsoby rozvíjení vztahů s rodiči. Silnou stránkou dobrých vztahů s rodiči bylo pozitivní utváření sdílené vize socializace dítěte ve škole a pochopení míry zodpovědnosti vůči škole, včetně kontaktu rodiče s učiteli (Štech, 2004). Snahou školy tedy měla podle Štecha (2009) být schopnost udržovat a rozvíjet prostor mezi rodinou a školou, vnímat shody a neshody obou subjektů v rovinách vzdělávací, morální a osobnostní, stejně tak i výchovy k praktickým dovednostem.

1.1 Pohledy na vazby školy a rodiny

Do základní školy vstupují jako hlavní aktéři výchovně-vzdělávacího procesu děti-žáci, s nimi i jejich rodiče, zákonní zástupci, prarodiče, přátelé školy, další vnější subjekty. Významným předpokladem pro rozvoj vztahů mezi školou a rodinou je i účinné řízení školy, utváření příznivého klimatu školy, součinnost školy s okolím, zvláště tedy s rodičovskou veřejností (Bečvářová, 2003). Jak uvádí Pol & Rabušicová (1998), rodiče potřebují příležitosti porozumět čím, jak a proč se škola zabývá. Společné působení školy a rodiny může zmenšovat rozdíly mezi oběma prostředími a zároveň posilovat rozvoj dítěte i sebevědomí rodičů v péči o ně. Dnešní rodina staví priority do zcela nových rovin vzhledem ke škole. Moderní vztahová rodina umístila do popředí především hodnotu jedince, jeho svéráznou individualitu, otevírá mu prostor pro jeho rozvoj a realizaci. Velký význam nabývá kvalita vztahů, psychologizace života rodiny (např. odborná podpora a péče o výchovu dítěte).

Jedním z faktorů, který se přímo odráží do vzdělávacích výsledků žáka ve škole, je vztah mezi školou a rodinou. Jak již bylo zmíněno v úvodu kapitoly, geneze spolupráce, partnerství či angažovanosti do vzdělávání ze strany rodiny nebyla vždy samozřejmostí. Rodičovskou angažovanost do dění ve škole pojímám z hlediska přístupu, který ve vztahu ke škole zaujímají. Rodiče ve vztahu ke škole je možné považovat i za partnery školy (Rabušicová, Čiháček, Emmerová, & Šed'ová, 2003) s respektem k jejich sociálním a výchovným postojům ke škole. Rodiče žáků tak nabývají nových postavení ve vztahu školy a rodiny. Zejména ve svých rolích výchovných a sociálních partnerů (Rabušicová, 2004) projevujících se ve vzorcích postojů učitelů a odrážejících se v chování, jednání a přesvědčení učitelů o své profesi, která jsou *sycena osobnostními vlastnostmi a zkušenostmi, projevujících se v chování a jednání s rodiči svých žáků* (Pecháčková, 2014, s. 128). Škola a její prostředí velmi výrazně vstupují do života rodiny, oba subjekty rozšiřují sociální dimenzi učení žáka o faktory, které je ovlivňují. Příkladně to mohou být spolužáci, učitelé, školní komunita, ale i individualizované sebepojetí žáka.

V současné době se stále více zdůrazňuje podpora partnerství školy a rodiny pro dosahování společného cíle ve vzdělávání dítěte. Přestože je škola považována primárně za vzdělávací prostředí, význam rodiny, rodičů a vnější komunity by neměl být opomíjen (Chohan & Khan, 2010). Proměny přístupů škol zapojování rodičů do školního vzdělávání a budování spolupráce mezi oběma komunitami mají svou genezi, modely rodičovského zapojení

se proměňovaly i s ohledem na zaměření se rodiče jako spolutvůrce vzdělávacího programu, spojence školy v pomoci rozvíjet kvalitu školy nebo zaměřením se na kooperaci mezi učiteli a rodiči (Durišič & Bunijevac, 2017). Štech (2009) upozorňuje, že rodiče dnes pocítují stále větší osobní odpovědnost za výchovu vlastních dětí a zároveň jsou na ně vyvíjeny stále silnější tlaky v angažování se ve školním vzdělávání svých dětí. Také učitelé se cítí nuceni stále více individualizovat přístup k žákům a otevírat své působení komunikací s rodinami. Rodiče jako aktéry domácí přípravy je nutno neopomíjet v rovině jejich životního prostoru, ve kterém k procesům učení dochází. Pecháčkovou (2014) zajímala spolupráce rodiny a školy se zaměřením na vzájemná očekávání v realitě fungování dvou vybraných škol. Výsledkem efektivní spolupráce je vytvoření subjektivních strategií a mechanismů, které budování vzájemných vztahů usnadňují. Školy a učitelé v nich by měli ve vztahu k rodiči uvažovat i nad okolnostmi, které vstupují do přístupu rodiče ke škole. Pohledem druhé strany pak Bielešová (2017) předkládá kritiku rodiče, kterému chybí sebekritičnost, zintenzivňují-li se jeho tlak na úspěch dítěte bez ohledu na jeho aktuální možnosti, což je projevuje ve vnímání pocitu nespravedlnosti v hodnocení žáka učitelem. Recipročně to v základu znamená vzájemný respekt a pochopení sdílené vize. Ze strany školy se jedná o snahu školy porozumět rodinnému zázemí dítěte, respektovat možnost odlišného socioekonomického statusu, ale i různorodě stanovenými rodičovskými aspiracemi na školní výsledky dítěte i osobní zkušenost rodiče se školou (Majerčíková, 2011).

1.2 Současná rodina

Pro předmětné téma je důležité vnímat moderní, vztahovou *rodinu* jako základní prostředí dítěte, ve kterém existuje, učí se a je vychováváno k postupnému začlenění do společnosti. Možný (2008, s. 15) chápe rodinu jako *stabilizující prvek sociálního systému*. V pojetí Nakonečného (2009) je rodina primární malou skupinou tvořící důležitý stavební kámen lidské společnosti, neboť plní řadu významných společenských funkcí, kromě jiných se v ní uskutečňuje primární socializace dítěte.

Rodinou nazýváme také skupinu lidí, která je spojena historií, současnou realitou a budoucností jejich vztahů (Sobotková, 2012). Se silící dynamickou proměnou společnosti projevující se ve stále více akcelerovaném životním tempu, vysokých nárocích zaměstnavatelů, obecně vzrůstající sociálně-ekonomickou dynamikou společnosti a jejího vlivu na životní

styly lidí, se výrazně mění i postavení rodiny ve společnosti, variabilita struktury a funkce rodiny. Taktéž faktory sekundární socializace vymezují postavení rodičů ve výchově a vzdělávání svých dětí. Vliv vrstevnické skupiny, prostupování médií, ovlivňování ze strany pronikajících veřejných institucí se odráží v postavení rodičů v socializaci svého dítěte (Možný, 2002). S příchodem dítěte do rodiny se zcela mění životní role obou partnerů, jejich styl komunikace a vzájemná interakce (Sobotková, 2012), ty se projevují v komunikačních dovednostech mezi jejími členy, včetně způsobů řešení problémů se schopností vzájemné podpory a respektu, charakteru soužití všech jejích členů.

Rodiny se v dnešní době velmi rozrůžňují svým uspořádáním, stylem rodinného soužití, dalšími vnitřními charakteristikami, i socioekonomickou úrovní či jinými vnějšími podmínkami. Na rodinu je možné nahlížet snáze z hlediska procesů než ve strukturách. Z hlediska psychologického Řičan (1986, in Řezáč, 1998, s. 192) uvádí, že je rodina *intimním vztahovým systémem vyznačujícím se časoprostorovým ohraničením, jehož členové utvářejí svůj společný život především v privátním prostoru, z něhož jsou vyloučeny ostatní osoby*. Definujeme-li rodinu, je nutné vymezit i *rodiče*. Vycházím z předpokladu, že rodič je členem určité rodiny. Jedná se o jednotlivce, osobu se specifickými charakteristikami v oblastech biologické, psychické i sociální. Konkretizace na rodiče pak indikuje specifické kvality matky nebo otce.

U *rodiče* (Štech & Viktorová, 2001, in Kolláriková & Pupala, 2010, s. 61) oceňujeme jeho svébytné kvality, za podstatné také potřebu percipovat vztahy mezi rodiči, a nehovořit o nich příliš obecně, tak jak tomu v pojetí rodiny bývalo zhruba do šedesátých let 20. století. V posledních letech tedy více vnímáme specifické významy jednotlivých rodičů v přístupu k výchově svých dětí. Výrazným prvkem změny je zde role vychovatele, který nejen rozvíjí, vede, podněcuje, ale primárně aktivně působí. Takovýto rodič respektuje individualitu dítěte a je mu zcela jednoznačnou oporou. Dítě se nestává objektem vychovávaného, který jej ovládá, či z vlastní mocenské pozice manipuluje a nutí, nýbrž se stává subjektem výchovného procesu, jehož je aktivním spoluaktérem.

Vzájemný vztah rodiče a dítěte je podstatným *dynamizujícím činitelem osobnostně rozvíjející výchovy* (Jedlička & Helus, 2014, s. 24). Takto koncipované rozdílnosti spoluutvářejí charakter rodiny i s ohledem na podmínky, které do charakteristiky rodiny vstupují.

S oporou u Mendelové & Grofčíkové (2015) je můžeme sledovat v těchto dimenzích:

- *Demograficko-psychologické podmínky rodinného prostředí*

Hlavními charakteristikami jsou velikost rodiny, věk rodičů, věk dětí, druh zaměstnání rodičů. Přirozená struktura rodiny a aspekty vyplývají z působení otcovského, mateřského a sourozeneckého (také prarodičovského) působení. Nemaý podíl má vnitřní stabilita rodiny jako základna pro emocionální atmosféru rodinného prostředí.

- *Kulturně-pedagogické podmínky*

Vzdělání rodičů zde funguje jako odraz společenského způsobu života rodiny, formách trávení volného času, včetně hodnotové orientace jejích aktérů.

- *Materiálně-ekonomické podmínky*

Fungování rodiny je přímo závislé na příjmech a výdajích rodiny, technickém vybavení a dostupnými prostředky pro kvalitní život rodiny. Podstatné je i materiální a finanční zabezpečení zájmové činnosti a záležitostí souvisejících se zajištěním materiálních potřeb dítěte pro školní vyučování.

Ve spojitosti s podmínkami determinujícími rodinné prostředí Katrňák (2004) potvrzuje intenzivnější angažovanost rodičů do domácí přípravy u rodin s vyšším socioekonomickým statusem, projevující se ve společné přípravě do školy, zapojením do mimoškolních aktivit dítěte, obecně intenzivnějším zájmem o dění ve škole. Neznamená to však, že by rodiče z nižších sociálních vrstev nevěnovali pozornost svým dětem, nicméně zapojení do domácí přípravy je spíše na úrovni kontroly či slovního dohledu, jedná se tak více méně o formální zapojení.

Ve vztahu k řešenému tématu se explicitně věnují rodiči v domácí přípravě dítěte na vyučování. Jelikož role rodiče je v domácí přípravě a při plnění domácích úkolů nezastupitelná, zejména na 1. stupni základní školy, kdy se děti teprve učí jak se učit, získávají učební návyky, postupně si uvědomují význam učení se (Šulová, 2014), určující je hodnotová orientace a vzdělání rodičů, volba a způsob trávení volného času. Celkově se ráz života rodiny a rodičů v ní promítá do realizovaných forem společenského života, sportu nebo konkrétních zájmových činností. Výše uvedené poznatky implikují význam interpersonálního prostředí, které sehrávají důležitou roli v adaptaci i vzdělávacích výsledcích dítěte ve školním prostředí, které škola ne vždy zcela respektuje (Carvalho, 2001).

Starý (2005, s. 99) využívá pojem *domácí kurikulum*, vedené určitými vzorci rodinného života, vztahující se současně ke školní úspěšnosti dítěte. Toto kurikulum vymezuje ve třech klíčových dimenzích: *vztah rodič-dítě* (diskuse o knihách, časopisech, každodenní rozhovor o běžných situacích a událostech, projevy náklonnosti a podpory); *v režimu rodinného života* (čas určený pouze pro učení, režim dne zahrnující uspokojení základních potřeb, hra, práce a učení, edukační aktivity rodiče s dítětem, informální vzdělávání) a *v požadavcích a dohledu rodiny* (upřednostňování školních povinností nad zábavou, rodiči vyjadřovaná očekávání od požadavků na plnění zadaných úkolů, průběžná kontrola rodičem, společné zhodnocení, zájem a informovanost rodiče o prospěchu dítěte ve škole a zájmu o jeho osobnostní růst). Tyto předpoklady souvisejí s kulturním kapitálem, který je primárně předáván v rodinném prostředí. Rodiče osobitě ovládají dovednosti, schopnostmi, projevují se specifickým jazykem, osobitým stylem, reputací, různými kulturními hodnotami. Některé symboly rodiny mohou mít větší hodnotu než ty ve škole a ve společnosti, tím tak tvoří v rodině jednotlivé sociální pozice (Bourdieu, 1986).

Kulturní kapitál, stejně i emocionální a sociální kapitál rodičů je determinantem výchovy a vzdělávání dítěte. V této souvislosti Pospíšilová (2011), Rabušicová (2004), Šulová (2009), podobně Madjar, Shklar, & Moshe (2015) předpokládají, že vyšší vzdělání a socioekonomický status jsou lepším prediktorem vyššího vzdělání a úspěšnosti dítěte. Také Starý (2005) poukazuje na dosavadní výzkumy působení rodiny na školní učení dítěte, apeluje na efekty domácích úkolů promítající se ve školní úspěšnosti. Celkově pak vidí dopady na zvyšující se vzdělanostní úrovni dítěte. Oproti tomu Spera (2005) argumentuje, že více než třídní charakteristika jsou pro utváření vzdělávacích aspirací dítěte důležité sociálně-psychologické aspekty rodiny. Spera (2005) se věnoval shodě ve vnímání důležitosti vzdělání na utváření učebních aspirací dítěte a to bez ohledu na socioekonomický status rodiče tím, že vysoké aspirace rodičů logicky vedou rodiče k jeho větší angažovanosti do vzdělávání svého dítěte.

Vyšší míru koncentrované pomoci dítěti s domácí přípravou ve formě **pomoci, monitoringu a posilování nezávislosti dítěte** potvrzují Lutz & Jayaram (2015). Vzdělání rodiče a zařazení do sociální třídy určuje způsob i kvalitu zapojení. Pro rodiče střední i vyšší třídy shodně platí, že svým dětem dokáží pomoci, jejich činnost monitorují, tj. průběžně sledují vzdělávací pokroky dítěte, jsou aktivní v dohlížení na zvládání domácí přípravy. Rozdíl se však ukazuje v oblasti pomoci dítěti s úlohami kognitivního charakteru,

kde rodiče z dělnické třídy vzhledem k omezenější úrovni školní a vzdělávací zkušenosti pomáhají dětem primárně s praktickými úkoly.

V uvedených východiscích pro předmětné téma bylo uvažováno nad vztahem rodiny a školy z pohledu sociokulturních podmínek, specifík přístupů k edukaci dítěte optikou proměny školy ve spolupráci s rodinou. Vybrané výzkumy deklarují, že očekávání rodičů a aspirační úroveň jejich dětí je spojena se školním výkonem, což je často ovlivněno rozdílným zázemím s ohledem na habitus dané rodiny a ve vidění v predispozicích k určitému typu chování a výchově, názory a postoje ke škole. Podmínečný je i aspekt finančních zdrojů, vzdělanostní úroveň či vlastní životní zkušenosti rodiče (Lee & Bowen, 2006).

2 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA ŽÁKA NA VYUČOVÁNÍ

V této kapitole předkládám pojetí **domácí přípravy na vyučování**, jenž je determinována zcela prostou podmínkou. Bez existence vyučování ve škole, povinnosti školní docházky dítěte by v němohla následovat domácí příprava dítěte¹ na vyučování jako *procesuální, integrální a svým způsobem nezastupitelná součinnost žáků, rodičů a učitelů* (Šulová, 2014).

2.1 Význam domácí přípravy na vyučování

Vyučování je formou systematického, organizovaného vzdělávání a výchovy dětí (Vališová, & Kasíková, 2007) realizovaného vzájemnými interakcemi mezi učiteli, žáky a dalšími aktéry výchovně-vzdělávacího procesu. Koncepce vyučování zahrnuje formy a metody vzdělávání dítěte, proto je její nedílnou součástí domácí příprava. Ta má nabývat účelu propojení poznatků dosažených ve školním prostředí s podporováním procesů myšlení a podněcováním osobního rozvoje dítěte v kontextu domácího prostředí. Jedná se procesy učení žáka, při nichž si osvojuje specifické dispozice jako předpoklad pro další získávání zkušeností, dovedností, ale také určitých postojů a návyků. Uplatňuje se zde rozvoj psychických funkcí dítěte, podpora schopností a rysů charakteru a osobnostní rozvoj daného jedince (Skalková, 2007). Domácí příprava má proto těsný vztah k vyučování a její obsah si klade za cíl podporovat osvojení, prohloubení či opakování učiva. V úzkém spojení se školním vyučováním spadá podle Kalhouse & Obsta (2009) zpracování domácích úkolů do organizační formy podle místa realizace, zde zasazeno do domácího prostředí. Podobně Skalková (2007) domácí přípravu řadí do organizačních forem vyučování, přičemž její charakter je úzce spjat s koncepcí vyučovacího procesu a jeho organizací. I přesto do rodinných konstelací vstupuje ve zcela individualizované podobě.

Ve značně zjednodušeném vysvětlení zahrnuje domácí příprava veškeré činnosti spojené s žákovou konkrétní přípravou na vyučování, pojímající plnění domácích úkolů, chystání

¹ V práci pracuji s pojmem dítě ve vztahu k rodině, v přímém vztahu ke školnímu vyučování využívám pojmu žák/žákyně, oba pojmy mají synonymický význam.

pomůcek, učebnic a sešitů, přípravu oblečení, svačiny a pitného režimu dítěte. Sledovaná domácí příprava pojímá i domácí učení, obsahující takové činnosti, kterými se dítě podle vlastního zájmu a pod vedením rodičů zabývá, a které dítěti přinesou nové vědomosti a dovednosti, případně určitý praktický užitek. Domácí učení dále pokrývá přípravu na vyučování, učení se školnímu učivu, opakování učiva ke zkoušení a k testům nebo vypracovávání tematických projektů (Čapek, 2013). Podobně Jursová (2011) označuje domácí přípravou veškeré činnosti, přednostně domácí úkoly, které žák doma vykonává s cílem být připraven na výuku – tedy i takové činnosti, které nebyly učitelem přímo zadány, ale žáku usnadní školní práci. Mezi tyto činnosti patří příprava a kontrola pomůcek, opakování, procvičování a případné rozšiřování učiva.

Za neoddělitelnou součást domácí přípravy považujeme kromě dominujících domácích úkolů a dalších úkolů dle požadavků školy také rozvoj verbálního projevu dětí, např. nácvik techniky čtení, čtení s porozuměním, podporu komunikace a příležitosti k dialogu mezi členy v rodině. Mnozí učitelé, rodiče i děti přijímají domácí přípravu dítěte na vyučování jako potřebnou a hodnotnou součást procesu učení (Mühlenbruck, Cooper, Nye, & Lindsay, 2000).

Domácí příprava neplní pouze funkci pokračování školního vzdělávání, je pojátkem rodinného života, zasahuje do jejího fungování a spoluvytváří kulturní a sociální podhoubí budoucího života dítěte. Na domácí přípravu nahlížím jako na jeden z faktorů působících dítě v přemýšlení a jednání o vlastním působení ve společnosti, čímž jej připravuje svým specifickým způsobem na zdolávání dalších životních překážek a vede dítě k zodpovědnosti za své vlastní jednání.

Při analýze **významu** domácí přípravy lze sledovat dva odlišné přístupy. Desforges & Abouchar (2003), shodně Šulová (2014) spatřují pozitivní vlivy domácí přípravy na výkon a učení dítěte ve škole s důrazem na skutečnost, že domácí úkoly a systematická příprava na vyučování posilují osobnost dítěte, zlepšují jeho studijní návyky a postoje vůči učení. Na význam pozitivní motivace poukazují Froiland (2011), Knollmann & Wild (2007), Šulová (2014), Lazarides et al. (2016), kteří zastupují názor, že v případě, že rodiče motivují své děti v plnění domácích úkolů a pomáhají jim určovat si i plnit cíle ohledně domácí přípravy, mají pak tyto děti pozitivnější vztah k domácím úkolům.

Druhý přístup nepopírá důležitost domácí přípravy, ale do popředí staví záporné stránky domácí přípravy. Kohn (2007) upozorňuje na přítomnost situací v rodině spojených s neúměrně dlouhou a přetěžující domácí přípravou, kdy je následně vnímán dopad na psychiku dítěte vedeného například autoritativním rodičem či plnění domácích úkolů pod nátlakem, bez motivace a radosti z učení. Zastánci vzdělávání bez zatížení dítěte domácí přípravou (Kralovec & Buell, 2001; Kohn, 2006) podporují názor, že úsilí a snaha, také časové zatížení a stres při domácí přípravě nejsou efektivní, a tudíž nepřinášejí požadované výsledky.

Přínosy domácí přípravy **pro dítě** spatřuje Šulová (2009) v první řadě přijetím povinnosti plnit domácí úkoly a dovedností zvyknout si na domácí přípravu jako nedílnou součást učení a života propojené s osvojováním pracovních a studijních dovedností dítětem. Organizací vlastního času rozvíjí dítě řízení sebe sama. Společně s uvedenými skutečnostmi tvoří domácí příprava systém podporující součinnost rodiny, školy, ale i ostatních žáků. Pro dítě může být domácí příprava, primárně na počátku školní docházky, náročnou životní situací a je zřejmé, že dítě očekává sociální podporu ze strany svých rodičů (Šulová, 2014).

Na druhou stranu s sebou domácí příprava přináší úskalí, jak ze strany **školy** v nepřiměřené délce a náročnosti domácí přípravy, nebo ve vysokých nárocích na dítě vyplývajících z neprofesionality učitele, tak v možné přítomnosti komplikací vznikajících ze strany **rodiny**. Těmi může být neschopnost či neochota rodiče dítěti pomoci s domácí přípravou. Protipólem bývá nadměrné zatěžování dítěte ze strany rodiny neadekvátně k možnostem dítěte či jakákoli bariéra z důvodů individualizovaných limitů rodiny. V domácím prostředí rodič zpravidla následuje požadavky školy, tedy respektuje to, co škola žákovi zadává podle daného rozsahu a obsahu, formě, v souladu se stanoveným termínem splnění. Tím škola sice nastavuje mantinely a kritéria domácí přípravy, ovšem nikterak neudává přesné pokyny či pravidla, jak s dítětem doma pracovat, jak jej vést, jak správně jednat.

Ve většině případů je příprava na školu úzce vázána na přístup učitele a koncepci konkrétní školy, kterou žák navštěvuje. Je jakýmsi odrazem školního vyučování, jeho pokračováním, s cílem upevnit dosavadní znalosti s nutností rozvíjet poznávací procesy v deklarované snaze motivovat žáka k poznání významu učení se pro život. Domácí příprava připravuje dítě na konfrontaci se stále složitějšími výzvami, problémy a náročnějšími úkoly, se kterými se bude ve vzdělávání i ve svém životě potýkat.

Význam domácí přípravy tak rozšiřuji o školou zadané úkoly k vypracování či dopracování v domácím prostředí mimo vyučovací hodiny. Patří sem i činnosti zahrnující domácí učení rodiče s dítětem, pomoc při vypracování školních požadavků (projekty, příprava pomůcek, odevzdání dílčích dokumentů či podkladů pro školu apod.), rovněž i edukační aktivity zaměřené na rozvoj vzdělávání dítěte (rozpravy nad knihami, encyklopediemi, zájmové činnosti dítěte, hra na hudební nástroj, společná konverzace rodiče s dítětem apod.). Podstatnou činností naplňující podstatu i význam domácí přípravy je **domácí úkol**.

2.2 Polarity domácích úkolů

Domácí úkoly² byly učiteli ve školách žákům zadávány a stejně tak i diskutovány již více než pře sto lety (Kralovec & Buell, 2001; Gill & Schlossman, 2003, 2004; Blazer, 2009) jako domácí práce zadaná učitelem ve škole k vypracování mimo školní hodiny (Patall, Cooper, & Robinson, 2008), zpravidla realizovanou v domácím prostředí (Corno, 1996; Cooper, 1989; Katz et al., 2011). O efektech domácích úkolů byly vedeny v podstatě od dob jejich vzniku kritické diskuse (Cooper, 1989; Marzano & Pickering, 2007; Patall, Cooper, & Robinson, 2008). Núñez et al. (2017) staví domácí úkoly do roviny nejobvyklejší školní aktivity přesahující její rámec do prostředí mimoškolního. Epstein (2002) argumentuje, že domácí úkol – **homework** neznamena pouze samostatnou práci dítěte doma, ale také interaktivní aktivity sdílené s ostatním členy rodiny a současně představuje propojení školní

² Problematickým se jeví anglický překlad slova *homework*, což zahrnuje jak pojem domácí úkol, tak může být vykládán jako komplexní domácí příprava. V zahraničních zdrojích nacházíme různá pojetí pojmu homework. V překladu z anglického jazyka slovo homework znamená spíše obecně domácí úkol/úkoly a specifickou přípravu pro jednotlivé předměty v dané úrovni vzdělávání podle daného školského systému vybrané země. Home preparation for school označuje v anglickém překladu další dílčí domácí přípravu na školu, která obnáší chystání pomůcek, zpracování domácích úkolů a ostatní činnosti vyžádané školou, které dítě s pomocí rodiče zpracovává v domácím prostředí. V tématu práce operuji se zastřešujícím pojmem *domácí příprava – home preparation* ve smyslu komplexní přípravy na vyučování zahrnující domácí úkoly, domácí učení a dílčí domácí přípravu (viz kapitola 4).

práce s reálným životem. Rudman (2014) píše, že rodiče vidí v domácích úkolech jedinou cestu, jak být zapojeni do života dítěte ve škole.

Polemika nad významem domácích úkolů se objevuje také v nejednotnosti vymezení úlohy školy a povinnosti rodiny. Je domácí úkol záležitostí motivované a přiměřeně náročné aktivity dítěte nebo stává prostředkem doplňujícím práci učitele, kterou nezvládl v době školního vyučování? Má být domácí úkol záležitostí dítěte samotného, jedná se tedy o jeho samostatnou individuální domácí práci? Proč učitelé zadávají domácí úkoly? Epstein (1988), Van Voorhis (2001) odhalili několik důvodů zadávání úkolů učiteli ve škole. Primárním cílem učitele je přimět žáky vrátit se k záležitostem probíraným ve škole ve snaze posílit či procvičit si tuto školní práci. Domácí úkoly rozdělují podle funkcí a účelů. Primárně plní **vzdělávací funkci**, kterou zastupují domácí úkoly založené na **dopracování nedokončené školní práce**, opakování, procvičování, přípravě na prověřování znalostí, upevnění nebo rozšíření obsahu učiva předaného ve vyučování. **Socializační funkci** domácích úkolů naplňují obecné socializační cíle, Van Voorhis (2001) pojímané jako **osobní rozvoj dítěte**. Jádrem se stává podpora zodpovědnosti, učebních návyků, management času (Xu & Corno, 1998). Triádu škola/rodina/komunita spojuje proces **komunikace** mezi aktéry, kde do procesu více intenzivně vstupuje škola s jejím systémem požadavků.

Farell & Danby (2013), Núñez et al. (2017) uvádějí, že domácí úkoly jsou školou předepsané úkoly a zpravidla vypracovávány pod dohledem dospělé osoby, tou je přirozeně nejbližší rodič. V domácím prostředí jako o spojenci mezi školou a rodinou hovoří o domácím úkolu Painter (2003), když jej považuje za okno, kterým můžeme pozorovat vzdělávání dítěte. Podobně Forsberg (2007) staví domácí úkol do role spojence rodiče a dítěte. Dimenze úkolu se rozšiřuje v možnosti vidět jej jako nástroj kontroly a podpory dítěte, je rovněž prostředkem interakce komunikace a jednání, čímž mu přisuzuje významnější rovinu než pouhý kognitivní výsledek učení.

Celoživotní učení a sociokulturní rozvoj osobnosti jedince dominují v současném pojetí cílů vzdělávání. Primárně je dítě vychováváno v rodině a následně socializační procesy pokračují se vstupem do školy. Dítě stávající se žákem si vytváří návyky pro organizaci vlastního času a učí se plánovat vlastní práci, zároveň získává kompetenci nést zodpovědnost za její kvalitu. Skalková (2007) připisuje domácím úkolům význam nástroje pro různorodou samostatnou činnost, při které vyvstávají rizika stereotypnosti, nudnosti až nepříjemné nutnosti, které

se snaží dítě co nejrychleji zbavit. Nepřiměřený rozsah, nesrozumitelný obsah, nevhodné a neadekvátní pojetí úkolu vzhledem k možnostem dítěte činí z domácích úkolů méněcenný doplněk školního vyučování, formu mechanického opakování a procvičování učiva probíraného ve škole (Bělohradská, Solfronk, & Urbánek, 2001). Na přetěžování dítěte upozorňuje Šulová (2014), kdy nabízí řešení zmiňovaného problému v realistickém vidění schopností dítěte, více než požadování přehnaných výkonů dítěte nad rámec jeho aktuálních možností. Dalším možným řešením pro eliminaci vzniku problémů spojených s domácími úkoly mohou být správně zadané domácí úkoly. Tímto myslíme úkoly, které je zábavné, hravé a zajímavé, stimulující myšlení. Jsou to takové úkoly, při nichž není potřeba investovat příliš mnoho času k jejich vypracování, a předně se nespolehá na pedagogickou práci rodičů, již mnohdy rodič není schopen (Čapek, 2015).

Domácí úkoly bývají kritizovány za funkci prostředku k podpoře nerovnosti ve vzdělávání, logicky vyplývající z rozdílných podmínek pro domácí přípravu. Má-li domácí příprava, včetně plnění domácích úkolů, být příležitostí k setkávání se členů rodiny, je nutné poukázat na skutečnost, že domácí úkoly plní funkci nejen motivace k dalšímu studiu, ale jsou také nástrojem vzájemné interakce a podpory vztahů v rodině. Desforges & Abouchaar (2003) tvrdí, že zapojení rodičů a jejich podpora má nejen silný dopad na rozvoj dítěte během prvních školních let, ale významně formuje pozitivní vliv na vzdělávací výsledky v adolescenci. Z empirických zjištění Desforges & Abouchaar (2003) je patrná míra zapojení rodičů do domácí přípravy, zejména v 70% zastoupení v prvním roce školní docházky a snížení na 5% okolo jedenáctého roku věku dítěte.

V odmítavém pohledu věnovala Kralovec (2001) pozornost negativním stránkám domácího úkolů v rodinách, ve kterých podmínky pro jejich vypracování nemusí být vždy stejné. Znevýhodňující je například stresové či náročné zaměstnání rodičů, kteří si po výkonu v práci potřebují odpočinout, místo okamžité pozornosti a odevzdanosti pomoci svému dítěti. Uváděné časové nároky na realizaci domácí přípravy jsou prezentovány jako překážka i v jiných výzkumných šetřeních. Kupříkladu Kohn (2007) hovoří o faktorech snižující pozitivní efekty domácích úkolů, mezi které patří především nedostatek volného času k uskutečňování dalších aktivit. Pro Kohn (2007) jsou to právě rodiče, kteří si stěžují na domácí úkoly vyžadující určitou dávku času, v negativním akcentu je staví do pozice narušitele vztahu s dítětem.

Pro uvedení do souvislostí s domácí přípravou považuji za důležité specifikovat pojetí domácích úkolů v českém edukačním prostředí nejen proto, že výzkumným polem bude český rodič a jeho aktérství, potažmo pro skutečnost, že v českém školním prostředí se žádný právní předpis problematikou zadávání a hodnocením domácích úkolů nezabývá. Podle Andryse (2018) je zadávání i hodnocení domácího úkolu jako pedagogického nástroje v souladu se školským zákonem³. Na úrovni školy jej upravuje povinný dokument školy Školní řád, kde je s odkazem na zmiňovaný školský zákon uvedeno, že žáci jsou povinni plnit pokyny pedagogických pracovníků vydané ve shodě s právními předpisy a školním řádem.

Ve vnitřních dokumentech školy, které patří mezi závazné pedagogické dokumenty, najdeme zmínku o domácích úkolech obvykle pod názvem Koncepce domácí přípravy⁴. Tato koncepce slouží učitelům, rodičům a žákům, přesněji stanovuje školou určená celoroční pravidla pro rozsah, četnost, způsob zadávání, vypracování i hodnocení domácích úkolů. Tato písemná pravidla napomáhají rodičům orientovat se ve školním učení dětí a nabízejí možnost snáze organizovat vlastní koncepci domácí přípravy v rodinném prostředí.

Zadávání pravidelných písemných domácích úkolů je specifické pro český školský systém, má mnohaletou tradici a je svým způsobem odrazem pojetí vzdělávání v našich podmínkách. V kontextu školního prostředí tak může být z didaktického hlediska organizační formou *domácí učební práce* (Skalková, 2007), kam se nepochybně domácí úkoly v různých formách a typech řadí. Oporou pro typologizaci domácích úkolů uvádíme příklad druhů a forem domácích úkolů (viz kapitola 4) zmiňovaný Maňák (1990, s. 51). V Maňákově (1990, s. 51) pojetí učitel uplatňuje domácí úkoly za účelem rozvoje žakových zájmů, schopností a smysluplné pro formování aktivity i samostatnosti v žákově učení. Domácí úkol vede žáka ke zvládnutí metod a technik učení a plní taktéž výchovnou funkci tím, že podněcuje pracovitost, pečlivost a vedou žáka k zodpovědnosti. Ani další zdroj, Martin & Waltman-

³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 22 odst. 1 písm. c)

⁴ Příkladem mohou být dokumenty dostupné z webových stránek základních škol dohledatelných na internetu podle klíčových slov Koncepce domácí přípravy (například <http://www.22zsplzen.cz/wp-content/files/dokumenty/koncepce-domaci-pripravy.pdf>; http://www.zsduhovysvet.cz/frontend/webroot/uploads/files/2018/02/koncepce_domaci_pripravy_a_ukolu_zaku166.pdf)

Greenwood (1997, s. 40-41), nemůžeme považovat za současný, přitom zcela srozumitelně diferencuje typy domácích úkolů:

- Cvičné domácí úkoly – vedou děti ke zvládnutí základních učebních dovedností.
- Přípravné domácí úkoly – typizovaný domácí úkol sloužící jako příprava na následující vyučovací předmět či vyučovací hodinu.
- Rozšiřující domácí úkoly – dítě si domácím úkolem rozšiřuje znalosti a chápání určité učební látky.
- Tvůrčí domácí úkoly – jedná se o náročnější zadání úkolů, které vyžadují zapojení různých dovedností dítěte. Při tomto typu práce žáci integrují, rozšiřují a aplikují již osvojené znalosti a vědomosti.

Výzkumy zabývající se domácími úkoly, specificky s ohledem na postoje rodičů k významu domácím úkolům, se u nás zatím příliš nevyskytují. Historicky se tomuto tématu věnoval Maňák (1992), který provedl výzkumné šetření v 60. letech minulého století a poté jej opakoval na začátku 90. let minulého století. Ve výzkumu analyzoval kvantitativní data, ze kterých jasně vyplývalo, že 93 % rodičů vnímá domácí úkoly, domácí učení a přípravu do školy jsou vnímány školou, rodiči i žáky jako nedílná součást života školáka. I přesto, že od doby tohoto výzkumu uběhlo mnoho let, můžeme pozorovat, že přístup rodičů k domácí přípravě není příliš odlišný. Šulová (2014) vyzdvihuje domácí přípravu a její výchovné a vzdělávací cíle v upevňování znalostí získaných ve škole, přijetí pracovní povinnosti dítětem, osvojení si pracovních rituálů, nevyjímaje osvojení si základních studijních dovedností, posilování schopnosti organizace vlastního času, rozvoj řízení sebe sama a vlastní disciplíny.

Proces, výsledek i význam domácí přípravy v rovině výchovně-vzdělávací je taktéž ovlivněn socioekonomickým postavením rodiny, přímo vyplývajícího z úrovně vzdělání rodičů. Pospíšilová (2011) zjistila, že existují rozdíly v přístupu rodičů k domácí přípravě právě s ohledem na jejich vzdělání, obzvláště pak v rovině kognitivních zdrojů, které jsou rodiče schopni využít v procesu domácí přípravy dítěte do školy. Výzkumy (srov. Hrubá, 2017) ukázaly korelaci mezi socioekonomickým statusem a kulturním kapitálem rodiny. Nejsilnější proměnnou je vzdělání (Šubrt, 2010). Úroveň kulturního kapitálu rodiny se odhaluje také v přístupu k domácí přípravě v oblasti očekávaných výsledků dítěte ve škole a kontinuálně s navazujícími stupni vzdělávání v ambici dosáhnout co nejvyššího stupně

vzdělání. Jak Hrubá (2017) předpokládá, očekávání rodičů jsou ovlivněna také stupněm vzdělání, kdy výsledky ve vzdělávání žáka na prvním stupni základní školy jsou stále ještě variabilní a profesní dráha dítěte není blíže určena, teprve se utváří.

Je na místě diskutovat význam domácích úkolů z hlediska zatížení dítěte, potažmo jeho rodičů, kteří se do procesu domácí přípravy zapojují. Můžeme souhlasit s Corno (1996), Kohn (2006, 2007), že domácí úkoly přinášejí do rodiny také problematické situace a mohou být zdrojem rodinných neshod či konfliktů. Kritický přístup rodiče k domácí práci dítěte, pramení z toho, že jsou domácí úkoly považovány za činnost stresující, tíživou a nechtěnou činnost (Katz, Buzukashvili, & Feingold, 2012). Domácí úkol je hodnocen jako problematická povinnost, která dítěti ubírá volný odpolední čas, jenž by dítě mohlo využít podle své volby a naplnit jej činnostmi, o které se dítě skutečně zajímá (Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, & Green, 2004).

Faktorů vstupujících do uvedených kritik je nespočet, dalším z nich je podle Katz et al. (2011) motivace rodičů vedoucí k pomoci dítěti s domácím úkolem. Desforges, Abouchaar (2003) uvedli ve své studii pozitivní účinek zapojení do domácího učení u více než 74% rodičů ve výzkumu. Ukazuje se, že tento přístup je podmíněn určitou úrovní komunikace v rodině, jenž je základem pro budování vztahu mezi rodičem a dítětem. Osobní rozhovor a interakce s rodičem napomáhají dítěti porozumět vlastním pocitům, potřebám a napomáhají lépe zachytit sociální realitu světa, ve kterém dítě aktuálně existuje (Smetáčková, 2011). Rodiče prostřednictvím komunikace dokladují zájem o dítě. Vzájemné působení se stává prostředkem pro oboustranné porozumění a upevňování sociální i emocionální vazby mezi rodičem a dítětem. Spouštěcí otázkou pro iniciativu rodiče ohledně dění ve škole, k zjištění podrobností, jak se dítěti ve škole daří a co je následně nutné udělat pro přípravu na další vyučování, bývá obligátní dotaz rodiče „Co bylo ve škole?“, na což se až 80% rodičů téměř každodenně ptá svých dětí po příchodu ze školy (Smetáčková, 2011).

V předchozím textu bylo nahlíženo na význam domácí přípravy i s detailnějším pohledem na domácí úkoly. Tímto se dostáváme k užšímu propojení rodiny s domácí přípravou. Následující část se více koncentrovaně zabývá zapojením rodičů do domácí přípravy.

2.3 Zapojení rodičů do domácí přípravy žáka

Jednou z důležitých forem propojení rodičů s děním ve škole je právě zapojení rodičů do domácí přípravy dítěte na vyučování. Ačkoli má v zahraniční literatuře *parental involvement*⁵ mnoho definic, přístupy k zapojení rodičů zahrnují zejména kulturní a sociální aspekty. Rodičovské zapojení definují Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris (1997) jako obětavost, ochotu věnovat úsilí a zdroje rodiče v oblasti přípravy dítěte do školy. *Zapojení rodičů jako pojem zahrnující jejich péči o vlastní děti při přípravě do školy, kontakt a spolupráci s rodiči ostatních dětí a zájem o školu, kterou jejich děti navštěvují* (Carr & Wilson, 1997; Epstein, 1997; Yap & Enoki, 1995, in Starý, 2005, s. 110-111).

Whitaker (in Sheldon & Turner-Vorbeck, 2019) popisuje dvě úrovně rodičovského zapojení, z nichž první je **home-based involvement** (domácí zapojení) zahrnující pomoc s domácí přípravou, rozhovor o školních záležitostech, poskytování obohacujících činností souvisejících s úspěchem ve škole a komunikaci s učiteli. Druhou úrovní je **school-based involvement** (školní zapojení), kam patří participace na třídních setkáních, účast na akcích školy nebo dobrovolnické aktivity v rámci třídy dítěte. Známým je také šest základních typů zapojení rodičů do dění ve škole, které vymezila do podoby rádce rodičům ve formě praktických příkladů, příležitostí, stanovení očekávaných výsledků Epstein (2002), určených v dimenzích:

- rodičovství (pomoc rodinám vystavět domácí prostředí k podpoře dítěte v roli žáka);
- komunikace (efektivní formy komunikace mezi školou a rodinou);
- dobrovolnost (organizace podpory a pomoci rodičům);
- domácí učení (poskytnout informace, jak rodiče mohou pomoci dětem s domácí přípravou);
- rozhodování (podíl rodičů na rozhodování o školních záležitostech);
- spolupráce s komunitou (partnerské zapojení do dění školy, pomoc, informace).

⁵ Východiska pro zpracování problematiky práce vycházejí primárně ze zahraničních zdrojů, vymezují parental involvement jako *zapojení rodiče, rodičovské zapojení* a uvádím jej dále do souvislosti s domácí přípravou.

Pojetí konceptu parental involvement chápe Sedláčková (2017, s. 122-123), s oporou u Desforges & Abouchar (2003), ve smyslu intervenčního zapojení, reflektujícího vnější motivaci k zapojení. Tím naráží na nižší dobrovolnost rodiče zapojovat se do vzdělávání dětí, což je logické, neboť parental involvement staví na prominentní místo školu, prostřednictvím které je do dění v ní rodič určitým způsobem zapojen. Takto je organizována i domácí příprava, protože reaguje na podněty školy, učitele.

Otázkám významu, formám a efektům zapojení rodičů do domácí přípravy je v zahraničních výzkumech posledních tří desetiletí cílena značná pozornost, a to již od předškolního vzdělávání dítěte (Powell et al., 2012; Nitecki, 2015) až po terciární vzdělávání (Cooper, 1989; Van Voorhis, 2004; Patall, Cooper, & Robinson, 2008). Zapojení rodičů do přípravy na vyučování vychází z přijetí úlohy rodiče v domácí přípravě již s nástupem dítěte k základnímu vzdělávání. S postupem dítěte do vyšších ročníků vzdělávání intenzita zapojení rodičů do domácí přípravy klesá, což může být dokladem získaných zkušeností a dovedností, ale i studijních návyků a jisté úrovně samostatnosti dítěte (Patall, Cooper, & Robinson, 2008).

Zapojení rodičů do vzdělávání dítěte se v pojetí Rabušicové (2004) realizuje v zapojování rodičů do vzdělávacího procesu ve škole, ve vzájemné komunikaci a společných aktivitách dítěte rodiče a zabývá se i úrovní vlastního vzdělávání rodičů. Tradičně pojímané vysvětlení je založeno na tom, co může rodič udělat pro školu, což zahrnuje podporu v domácí přípravě, pomoc naplnit očekávání školy, dobrovolné a fundraisingové aktivity a také pouhá účast na rodičovských schůzkách (Latunde, 2017). Autorka (Latunde, 2017) reaguje na dynamicky se rozvíjející společnost s akceptací inovací a prostupujícího rozvoje otevřenosti škol k rodičům i veřejnosti. Teoreticky navrhuje i netradiční pojetí zapojení rodičů a rodiny do edukace dítěte a to v

- konkrétních možností cílených na dobrovolnictví na dálku (zasílání kopií materiálů pro děti, organizace výletů);
- utváření prostoru pro rodičovské skupiny (realizace programů, aktivit pro děti, ukázkové hodiny, ukázky metod a strategií učitele);
- postavení rodiče jako iniciátorů posilování přesvědčení dítěte ke směřování k neustálému vzdělávání s vizí budoucího úspěchu dítěte;
- vyšší míře diskuse (i s dětmi) o potřebách učení a vzdělávání.

Nedílnou součástí se stává participace na aktivitách mimo školní vyučování, které podporují vzdělávání (zájmové aktivity, tutorství, kulturní akce, workshopy). Na principu spolupráce pak rodiče snáze hájí zájmy školy, akceptují vzdělávací aktivity školy, spolurozhodují o plánu školy, pomáhají s učením v domácím prostředí a mohou se dokonce stát spolu-učiteli ve školní třídě (Latunde, 2017).

Vcelku široce pojímanou oblast zapojení rodičů do domácí přípravy, reprezentovanou v kategoriích strategií rodiny (Forsberg, 2007), vnímání dítěte a posílení jeho vnitřní potenciality (Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007) nebo širšího sociálního kontextu rodiny (Patall, Cooper, & Robinson, 2008), nacházíme v především zahraničních inspiracích. Na zapojení rodičů do domácí přípravy můžeme nahlížet z více hledisek. Jsou to motivy vlastní ambice školní úspěšnosti dítěte plynoucí z jednoznačnosti a nezpochybnitelnosti role rodiče. Jsou zde i rodičovské strategie společně stráveného času věnovanému učení, které snad v budoucím životě dítěti přinese jistý profit. Je potřebné poznamenat, že jsou i takoví rodiče, kteří se do domácí přípravy nezapojují. A to z mnoha důvodů – snad z vlastní pracovní vytíženosti, z nezájmu o vzdělávání svého dítěte, nemožnosti svému dítěti jakkoli pomoci s učením. Můžeme se tedy ptát, zda je rodičovské zapojení více podporující než obtěžující, zda na něj můžeme nahlížet z pozitivní perspektivy než v negativním pojetí. Provází domácí přípravu monitoring či kontrola, neustálé podbízění dítěte k aktivitě, namísto konstruktivní pomoci rodiče s navedením dítěte splnit zadané úkoly včas, dle požadavků školy a nejlépe s eliminací doprovázených negativních emocí?

Jak již bylo zmíněno, rodina představuje významné sociální a edukační prostředí pro vývoj a rozvoj dítěte, výrazně se podílí se na uspokojování potřeb všech jejích členů. I domácí příprava přispívá k vytváření emočnímu klimatu v rodině, k prohlubování vzájemné interakce rodičů a dětí. Způsob výchovy dítěte odráží klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace v rodině matky, otce a dětí (Gillernová, 2004, s. 1, 14). Podstatným způsobem do přístupu rodičů k domácí přípravě zasahují **způsoby výchovy a styly koordinace působení různých aktérů výchovy** (Havlík & Kořa, 2002). Rozmanitost rodinných výchovných stylů je podmíněna **ekonomickými zdroji, sociokulturní úrovní** a množstvím prostředků, které rodič dítěti ve vzdělávání může poskytnout. Jednání rodičů je vymezeno **představami a očekáváními** o budoucím sociálním statusu dítěte, přičemž tyto představy (ambice a aspirace) jsou určeny typem rodinných vztahů spjatých s fungováním rodiny. Nuance v otázkách rodičovského zapojení se objevují

ve vymezení rolí zodpovědných aktérů za vzdělávání dítěte, percipované **vlastním osobním přístupem rodiče**, vyplývajícím z vnitřní motivace a přesvědčení rodiče v úspěch svého dítěte (Lazarides, Viljaranta, Aunola, Pesu, & Nurmi, 2016).

Přístup a zodpovědnost vyplývající z role rodiče, ať již pozitivní, pomáhající, uplatňující vlastní očekávání, následuje soulad s požadavky školy a s různorodými dovednostmi, které rodič dítěti dokáže předat (Holte, 2016). Podstatné je dítěti v domácím prostředí zajistit vhodné podmínky materiální, technické s oporou pozitivní atmosféry. Aspekty působící na efektivitu domácí přípravy v souvislosti s podmínkami domácího prostředí popisuje Cooper (1989), když vymezuje podmínku stanovení ergonomických, materiálních podmínek a připomíná i vliv rodičů a sourozenců na průběh domácí přípravy.

Přínosnou studii nabízí Jeynes (2005), v jejímž obsahu 77 analyzovaných výzkumů na více než 300 tisících žácích bylo prokázáno, že děti rodičů s vyšší angažovaností a zapojením do školního vyučování dosahovaly lepšího scóre než děti méně zapojených rodičů. S podobnými výsledky přišli Fernández-Alonso, Alvaréz-Díaz, Woitschach, Suárez-Álvarez, & Cuesta (2017)⁶, jejichž cílem bylo zjistit vztah mezi stylem rodičovského zapojení v domácí přípravě a vzdělávacími úspěchy žáků. Kukk et al. (2015, s. 143) zjistili, že převážná část jimi zkoumaných rodičů pomáhá svým dětem s domácími úkoly. Adekvátně tomu si děti plní své domácí povinnosti, které jsou jimi přijímány jako důležitý nástroj k upevnění učiva, pomáhají dětem organizovat vlastní čas, rozvíjet samostatnost a vytvářet odpovědnost za zadaný úkol.

Zapojení rodičů do domácí přípravy má vliv na akademický úspěch studentů, efekt však nebyl prokázán u nejmladších žáků v primárním vzdělávání (Patall, Cooper, & Robinson, 2008). Toto tvrzení shodně zachycuje Vlčková & Bradová (2014) argumentací, že dosavadní výzkumy dokazují slabé či žádné vztahy mezi způsoby učení a výsledky vzdělávání žáků, i z důvodu obtížnosti doložit u mladších žáků vztah mezi uplatňovanými strategiemi a vzdělávacími výsledky. Jsou-li strategie učení určité taktiky, procedury a souvisejí-li se stylem učení, jakožto determinanty vzdělávacích výsledků,

⁶ V tomto kvantitativním výzkumu čítal počet 26 543 respondentů-žáků v průměrném věku 14 let celkem z 933 španělských škol.

pak je namístě připomenout, že žák na prvním stupni základní školy si tyto strategie teprve utváří (Vlčková & Bradová, 2014) nebo jsou souběžně modelovány právě prostřednictvím domácí přípravy. Poměrně významným faktorem kvality domácí přípravy je nejen intenzita zapojení rodičů, ale i to, zda rodiče disponují dostatečnými dovednostmi, znalostmi k tomu, aby dokázali efektivně podporovat své dítě v domácím učení. Kvalitu rodičovského zapojení segmentovali podle vnímané rozdílnosti kvality rodičovského zapojení v domácí přípravě Pomerantz, Moorman, & Litwack (2007, s. 382) diferencované

- podporou samostatnosti dítěte;
- rozsahem kontroly;
- zaměřením se na projevy aktérů;
- přesvědčením o kvalitách dítěte;
- pozitivním vs. negativním přístupem a jeho následném efektem na dítě.

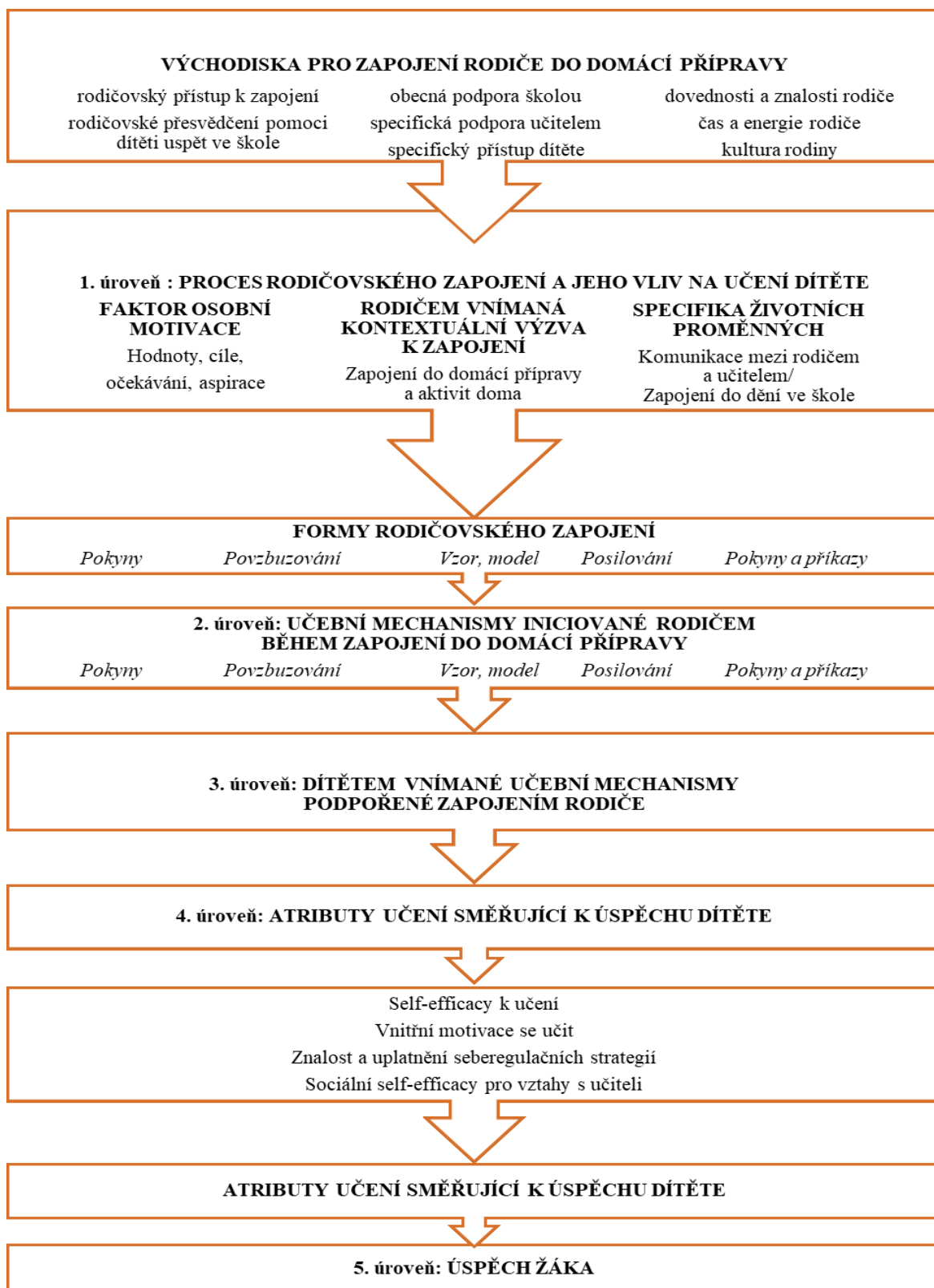
Celkem pozitivní zjištění nacházíme u Cunha et al. (2015), kteří v rámci výzkumu vymezili rodičovské zapojení do dvou klíčových konceptů *What* a *How* (volně přeloženo na koncepty *Co* a *Jak*). V pojetí konceptu *What* jsou rodiče primárně zaměřeni na podporu vzdělávání dítěte s důrazem na posílení autonomie dítěte s cílem pomoci dítěti být nezávislé, zodpovědně zvládat splnění domácích úkolů a porozumět tak lépe tomu, co se ve škole učí. V této oblasti rodič vytváří takové podmínky, které poskytují emocionální povzbuzení bez zbytečných negativních emocí, a to přednostně pokud má dítě učební obtíže. V obsahu konceptu *How* dominuje uvědomění rodiče, aby v rámci subsidiarity ponechával co nejvíce vlastního úsilí na dítěti. Tento přístup ovšem vyžaduje přemýšlení a realizaci strategií vedení dítěte k dokončení zadané práce, formování učebních návyků a aplikovanou rodičovskou strategií k řešení úkolu.

Třetím inspirativním pojetím zapojení rodičů je *model rodičovského zapojení*⁷ autorů Hoover-Dempsey a Sandler (1995, 1997), který vymezuje rámcovou strukturu rodičovského zapojení ve fázích, které do něj vstupují a mohou v pozitivním případě vést k danému úspěchu dítěte. Model je reprezentací dlouhodobého výzkumu týkajícího se zapojení rodiny,

⁷ Hoover-Dempsey & Sandler Model of the Parental Involvement Process (dostupné z <https://www.parent-institute.com/pdf-samples/h-d-and-s-model.pdf>)

je strukturován do pěti úrovní, v nichž řeší základní otázky: *Proč se rodiny ne/zapojují?; Co dělají rodiny, když jsou zapojeny?; Jak ovlivňuje rodinná angažovanost pozitivní rozdíl ve výsledcích studentů?.* Centrální myšlenkou modelu je rodičovská motivace k zapojení související s funkčností sociálního systému, do něž dítě patří. Role rodičů je determinována vlastními rodinnými a školními zkušenostmi z dětství promítající se do současného rodinného stylu. Rodič často konfrontuje předchozí prožitky a zkušenosti se současnou realitou školy, kterou jeho dítě navštěvuje. Model rodičovského zapojení je opřen o dva osobní motivátory, mezi něž řadí konstrukt rodičovské role, tedy přesvědčení o schopnost rozpoznání potřeby být účastníkem. Týká se přesvědčení rodičů, že jejich zapojení bude mít pozitivní vliv vzdělávání dětí. Do tohoto vstupuje dispozice času a energie, kterou jsou rodiče ochotni a schopni obětovat. Proto je nasnadě porozumět rodičům, jejich potřebám i možnostem zapojení se.

Rodinná kultura může hrát významnou roli v představách rodičů o tom, jak mohou a měli by se podílet na podpoře učení svého dítěte. Efektivní komunikace rodičů s jejich dětmi o svých osobních a rodinných hodnotách, cílech, očekáváních a aspiracích a současně sdílení těchto cílů a očekávání utvářejí názory a chování dětí ve vztahu k učení. Důležitým atributem je podněcování vlastní motivace dítěte k učení, jakožto předpokladu pro zvládnutí obsahu učiva, což poté přetrvává i mimo rámec školy. Konečným cílem modelu je dosažení **úspěchu** žáka, přičemž Hoover-Dempsey & Sandler (2005, upraveno podle Hoover-Dempsey and Sandler, 1995, 1997, 2005, in Deslandes 2009, s. 27) tvrdí, že zapojení rodičů, jak je popsáno na každé úrovni procesu, postřehuje a do jisté míry předpovídá výsledky žáků ve škole. Jednotlivé úrovně představuje následující obrázek 1:



Obr. 1 Proces rodičovského zapojení – Model of Parental Involvement Process

3 POJETÍ POJMŮ AKTÉR A AKTÉRSTVÍ

V předchozích kapitolách jsem se zaměřila na teoretická východiska a výsledky výzkumů předmětné problematiky, na níž navazuje objasnění pojmu **aktér**. Opodstatnění aktéra bude otázkou ve výzkumné části, kde pracuji s pojetím rodiče-aktéra, neboť jej považuji více za aktivního realizátora jednání než nečinného jedince. Být aktérem v tomto pojetí znamená záměrně ovlivňovat vlastní fungování a životní okolnosti. Jedná se o schopnost jednat aktivně, a to i v zájmu druhých, své jednání regulovat a reflektovat (Gavora, 2018).

Při hledání terminologického objasnění pojmu aktér a neméně jeho užití v pedagogických vědách je patrné, že pojem aktér je sice v pedagogice využíván, nicméně není přesně definován ani úžeji vymezen jeho pedagogický rozměr. Z tohoto důvodu nejprve vycházím ze sociologického vymezení pojmu aktér a aktérství, načež vymezuji i psychologický rozměr pojmu. Směřuji k teoretické opoře v konceptu sociokognitivní teorie zastoupené Bandurou (2002), který aktéra označuje jako **agenta** a aktérství jako **agency**. V rámci přejímání těchto výrazů z anglického jazyka se přikláním k pojmům – aktér a aktérství.

3.1 Teoretická prolínání

Do procesu celoživotního vzdělávání (kam bezesporu domácí příprava a domácí učení patří) vstupují prvky kulturní a společenské, které jsou opřeny o skupinu teorií vzdělávání s vysvětlením, že sociální a kulturní faktory působící na učení ve školském prostředí je nutno respektovat. V návaznosti na kontext rodiny, označovanou za činitele primární socializace, a v níž jsou založeny základy pro učení a vzdělávání, je aktérství propojeno intimním poutem a emocionálním vztahem mezi dítětem a rodičem. Rodič pak vlastním jednáním, postoji a projevenou oporou, citovostí, kterou dítě zahrnuje, nastavuje dítěti základní vzorce chování a jednání. Rodič a dítě prostřednictvím interakce rozvíjí vztahy, tyto jsou pak odrazem následného vytváření vztahů k druhým lidem, ale také k věcem nebo určitým úkolům. Východiskem pro definování aktéra a aktérství v domácí přípravě dítěte na vyučování nejprve nahlížím na kontext teorií vzdělávání a rodiny. Je-li sociologie vědou o společnosti a rodina je součástí společnosti, kterou utváří a mění, je významné v souvislosti s tématem

rodiče jako aktéra respektovat sociální prostředí rodiny, kde procesy učení probíhají. S odkazem na Bertranda (1998, s. 122) se sociokognitivní teorie vzdělávání opírá o pojetí, podle něžž je pro učení a činnost subjektu rozhodující vzájemný vliv sociokulturních faktorů, osobnostních rysů a vzorců chování. Bandura (in Bertrand, 1998, s. 125) využívá pojmu *používání vzorů-modelů*. Děti se učí v první řadě nápodobou, zvnitřňují si vzorce a modely chování, jednání, strukturují si způsoby komunikace. Můžeme zde využít tzv. nepřímého (zástupného) učení, jehož podstatou je, že se člověk neučí jen tím, že něco dělá, nýbrž i tím, že se může učit jen prostým pozorováním toho, co dělají jiní. Aktér tedy jedná ve vlastním pojetí – vytváří určité modelové situace (ať již zažité či vžitě), opakuje rituály při společném učení s dítětem.

V českém **pedagogickém** prostředí v devadesátých letech minulého století pracoval s pojmem **aktér** například Nikl (1990, s. 26), a to v tématu komunikace při společné činnosti dítěte a rodiče, kdy osobu rodiče označuje *aktérem, vysilačem, jednající osobou*. Nikl (1990) se mimo jiné zabýval přenosem informací, rozbořením dialogu mezi rodičem a dítětem. V pedagogice s pojmem aktér pracuje i Helus (2015), který pojmenovává aktéry výukové komunikace a za vůdčí aktéry výuky považuje učitele, kteří vtiskují její obsah a směr. Tito aktéři nesou za výuku zodpovědnost a to nejen morální, ale i profesní. Spoluaktéry jsou pak žáci, jsou v procesu učení vedeni ke spoluaktérství.

Pojetí aktéra má silné **sociologické** východisko. Pojem *aktér* (Šubrt & Balon, 2010, s. 40-41) se vyskytuje jako základní pojem označující *aktivního, kreativního, spontánního, kompetentního, racionálního a reflexivního subjektu s výraznými interpretativními či strategickými schopnostmi, jež mu dávají možnost moci jednat jinak, než jak jeho jednání strukturují normy, hodnoty, kulturní kódy, motivační vzorce či sociální sítě*. Aktér (též actor, acteur, akteur, attore) je nazýván autorem sociální situace, je orientován na cíl, ke kterému směřuje manipulací nebo jinými strategiemi k jeho dosažení. Aktér využívá sociálního jazyka, který se odehrává mezi sociálními partnery. Jazyk má pro aktéra vždy subjektivní smysl, čímž se odlišuje od chování, se kterým bývá v běžné řeči často zaměňováno (Šubrt & Balon, 2010). Jandourek (2007) vysvětluje pojem aktéra jako jednající aktivní subjekt, který je orientován k jiným aktérům, a to při realizaci (hraní) svých rolí, kdy se stává autorem či spoluautorem sociální situace.

Aktérem chápeme jedince či skupinu jedinců vybavených hodnotami, postoji a motivacemi, kteří jsou nositeli, iniciátory a realizátory sociálních činností. V tomto pojetí nahlížím na rodiče jako na jednající aktivní subjekt, který jedná s vlastním cílem. **Aktérství** (acting), nazývané jednání (action), je určeno aktivitami jako činnostmi působícími změnu stavu určitého nějakého vnějšího charakteru.

Zkoumáním sociálních jevů a sociálních faktů v sociologických teoriích jednání se zabývali mnozí autoři, např. Giddens, Parsons, Collins, Coleman, Mead, Weber (Šubrt & Balon, 2008). Příkladně Coleman (in Šubrt & Balon, 2008, s. 69) svou teorii jednání pojímá jako záměrné jednání (purposeful), cílově orientované (goal directed), vedené zájmy, hodnotami, odměnami, nátlakem. Aktér je podle Colemana (Šubrt & Balon, 2010, s. 69) cílově orientovanou osobou, jejíž jednání je zapříčiněno anticipovanými důsledky tohoto jednání. Podobné pojetí aktéra najdeme v teorii Parsonse (Šubrt & Balon, 2010, s. 40-41) jednotku jednání, kterou je akt, nejmenší množství jednání, v němž je ještě možné rozlišit všechny jeho rozhodující složky (unit act). Akt je složen z cíle, podmínek, prostředků a forem. To předpokládá jednání aktéra (actor), určitý cíl (end/goal), k němuž je jednání orientováno, situaci (situation), v níž se odehrává normativní orientace (normativ orientation), jimiž je regulováno. Tyto situace aktér analyzuje prostřednictvím podmínek (conditions), které aktér nemůže ovlivnit a prostředků (means), které může do jisté míry volit (Šubrt & Balon, 2010, s. 40-41).

Podobně aktérem nazýváme nositele, iniciátora a realizátora sociální činnosti, kde základní hybnou silou je myšleno jednání, čin nebo úkon (Nakonečný, 2009). V jednom aspektu se aktér projevuje na úrovni poziční, kdy je umístěn v sociálním systému ve vztahu k jiným. Na druhé straně v profesionální úrovni, kdy aktér ve vztahu k jiným něco dělá, a to ve vazbě na vlastní status a jeho funkcionální význam, tedy roli. Aktér-agent (Šubrt, 2011) jako jednající jedinec své jednání reflektivně monitoruje, pozoruje a hodnotí. Své činy racionalizuje a interpretuje, stejně jako činy ostatních. Ve vztahu k aktérovi je v pojetí Giddense (Šubrt, 2011) zmíněn pojem jednání-action a synonymně užívaný pojem agency, námi zvaný jako aktérství. S konceptem jednání je spojena charakteristika *knowledge ability a capability*. *Knowledge ability* souvisí s praktickým věděním, schopností reflexe a zkušeností jednotlivých aktérů. Podstata *capability* tkví v tom, že aktéři tak jsou schopni v případě potřeby o tomto svém jednání poskytnout kompetentní informaci.

Se schopností jednání je spojen i koncept moci. Moc jako integrální element celého sociálního života (Šubrt, 2011, s. 68) je v souvislosti s domácí přípravou oním aspektem rodičovy životní zkušenosti. Rodič uplatňuje osobnostní a výchovné moci a vlivu řídit domácí přípravu v rámci vlastních cílů, kterých chce dosáhnout a určitými individuálními strategiemi je naplnit.

V síti sociálních vztahů participuje aktér ve vzorcovaném (tj. normami a pravidly řízeném) interakčním systému. Měl by být zkoumán jako **objekt orientace jiných lidí** (jiní aktéři se k němu nějakým způsobem vztahují, ale i on sám se vztahuje k sobě jako držitel určitého statusu a rolí); i jako **aktivní subjekt**, který je orientován k jiným aktérům, zejména při realizaci své role, kdy se stává autorem či spoluautorem sociálních situací (Maříková, 1996). Jandourek (2012) popisuje jednání jako činnosti působící změnu stavu empirického charakteru. Jednání se zaměřuje na subjekty, kterými je jednající obklopen, ve sledu jednotlivých impulsů a reakcí aktér poznává efektivnost a přijatelnost svých činů.

Pokud bychom se zabývali procesy jednání z **psychologického** hlediska, využijeme pojmu z psychologie – **akt sociální** (Hartl & Hartlová, 2010, s. 22), který je charakterizován jako *chování, které je zaměřeno na jinou osobu či osoby, nebo je touto osobou či osobami ovlivněno.* (Hartl & Hartlová, 201, s. 23) definují *jednání (act, conduct, behaviour) jako záměrné chování založené na určité motivaci, měnící dosavadní stav či situaci.*

Představme si tedy rodiče dítěte školou povinného, který pomáhá plnit školou zadaný domácí úkol, tedy může s dítětem sedět u stolu, sledovat jeho práci, odpovídat na jeho dotazy (zde se rodič určitým způsobem chová). Rodiče může v této pomoci omezovat nedostatek času, který by měl dítěti věnovat, a právě z tohoto důvodu mohou nastat individuální specifiky jeho jednání (které je záměrné a cílené, orientováno k dítěti). V uvedeném příkladu bude vymýšlet strategie, jak zvládnout omezení času a přitom být užitečným svému dítěti.

Aktér je jistým způsobem angažován do situací, jejichž součástí jsou jiní aktéři a je orientován k nějakému cíli, manipuluje či disponuje určitými zdroji k jeho dosažení. Tím chceme říci, že rodič jedná podle toho, jakého cíle v domácí přípravě chce dosáhnout. Ze své role je pak schopen v jednání prosadit své ambice, určuje průběh i řešení daných situací. Ve vztahu ke svému dítěti se projevuje emocionálně a citlivě, je schopen aplikovat strategie, které mu pomáhají naplnit stanovené cíle. Bruce & Yearley (2006) popisují aktérství ve smyslu individuální schopnosti svobodného myšlení a aktivity realizované v daných *strukturách*,

příčemž strukturou označujeme omezení individualit vyplývající z faktu, že opakované vzorce aktérství, utvářené prostředím nás formují, socializují naše očekávání, hodnoty, postoje, a to již od raného dětství. Tím se vytváří *habitus*, který není nikdy plně vědomý – lidé si obvykle neuvědomují, že jednají nějakým sociálně významným způsobem, málokdy jsou pak schopni vyjádřit, proč jednali tím, a nikoliv jiným způsobem. K tomu, aby lidé jednali, nepotřebují žádný návod, žádné či funkce (Nešpor, 2017).

Svou sociální aktivitou (komunikací, působením, motivací a aspirací) utváří jedinec aktérství v jeho dané individualizované podobě. V hlavních mechanismech **lidského jednání** (human agency) není nic více všudypřítomného a klíčového než přesvědčení o vlastní účinnosti (self-efficacy). Toto přesvědčení vnímám jako klíčový osobnostní zdroj jedince a jeho schopnost přizpůsobit se změnám v rámci působení na kognitivní, motivační, afektivní a rozhodovací procesy. Účinnost přesvědčení determinuje, zda jednotlivci myslí optimisticky nebo pesimisticky. Víra ve své vlastní schopnosti a dovednosti formuje cíle a touhy lidí, prověřuje, jak dobře motivují sami sebe a jak stálé tyto cíle jsou (Bandura, Barbaranelli, Caprana, & Pastorelli, 2001). S využitím Bandurovy dříve označované teorie sociálního učení, později **sociálně kognitivní teorie**, slovem kognitivní míním zdůraznit, že kognitivní zpracování hraje důležitou roli při autoregulaci činnosti člověka.

Podle Bandury (2018) nahlížíme na aktéra jako na jedince, který záměrně ovlivňuje druhé vlastním jednáním a životními okolnostmi. V tomto pohledu jsou lidé sebeřídící, proaktivní, samoregulační a seberefektivní, čímž přispívají k působení na bytí jiných lidí. Související pojetí **human agency**, i tak, jak agency popisuje Gavora (2018), je **aktérství lidskou schopností ovlivňovat průběh událostí vlastní činností**. Teoretická východiska zmiňovaného Bandury využil dříve také Mareš (2005, s. 75), který pracoval s dvojí podobou aktérství – aktérem-jedincem a aktérem-skupinou. Při rozlišování podob popsal tři typy aktérství:

- *přímé osobní aktérství*, kdy se jedinec uplatňuje individuálně, osobně vnáší svůj vliv a sociální prostředí uzpůsobuje svému životu;
- *zprostředkované aktérství (proxy agency)*, kdy jedinec spoléhá na jednání jiných lidí, jenž mu zajistí, aby jeho přání či pokyny vyústily v žádané výsledky; daný jedinec se snaží získat na svou stranu osoby, které mají přímý vliv nebo uplatňují svou moc, tím je ovšem

mnoho záležitostí dosažitelných jen prostřednictvím navzájem závislého sociálního snažení;

- *kolektivní aktérství*, uplatňující se skrze sociální skupiny a sociální situace či kontexty, které jedinec vyhledává nebo se v nich ocitá.

3.2 Aktérství rodiče

Aktérství⁸ je podle James (2009) příznačným atributem individuality rodiče. Rodina ve výchově dítěte sehrává podstatnou roli, přičemž je ovšem ovlivněna individualizovanými možnostmi skrze podmínky vycházející z kulturního kapitálu rodiny. Ten je v oblasti vzdělávání a kultivovanosti rodičů předáván prostřednictvím schopnosti stimulovat a podporovat své dítě při vzdělávání skrze emocionální, psychické a kulturní dovednosti rodiče.

Dalším souvisejícím prediktorem úspěšnosti i uspokojení vlastního bytí jedince v životě a ve společnosti je úroveň ekonomického kapitálu, souběžně utvářena vnitřními podmínkami rodiny determinované životní úrovní rodičů. Zároveň se do aktérství promítají finanční možnosti, vybavení a prostředky pro rozvoj osobních aktivit (řadíme zde možnosti finančního zabezpečení dítěte v rámci neformálního vzdělávání, vybavení dětského pokoje, dostupné hračky a pomůcky, vybavení bytu či domu, cestování a kulturní a vzdělávací aktivity). Tento aspekt aktérství se transformuje do sociálního kapitálu rodiny, do zdrojů, které jsou uloženy v kontextech a interakcích, podporované společností, ve které se daný jedinec pohybuje, vzdělává a pracuje a zároveň spoluvytváří vzájemné celoživotní hodnoty (Možný, 2002).

Ve vazbě na Vincent (2010) se jeví podstatné uvést propojení rodičovského aktérství – *parental agency* jako individuální dispozici jedince a to s odkazem na zmiňovaný sociální,

⁸ S přístupem k Bandurově teorii sociálního učení využíváním pojmu agent, v rámci předkládání uvádím jako pojem aktér. Agency pak překládám a následně pojmám jako aktérství.

kulturní a materiální kapitál. Aktérství se podle Rautamies et al. (2017) odkazuje na přítomnost (každodennost) a aktivní vliv na individualitu v jeho sociálním, kulturním a materiálním prostředí, zapojení do aktivit a s cílem využitím vlastního vlivu na sociální situace. Aktérství se odehrává jako forma praktického a ztělesněného jednání a vztahu se světem, je často chápáno jako proaktivní a na změnu orientované jednání. Jednání se projevuje prostřednictvím přijímání postojů a podávání návrhů, ale může se projevit i rezistencí vůči očekávaným nebo probíhajícím činnostem.

Jestliže tedy rodič jedná s cílem dosáhnout zvládnutí domácí přípravy dítětem, a má-li být jakkoli aktivní, je potřebné, aby k této aktivizaci využil komunikační prostředky. Mezi rodičem a dítětem jsou interakce založeny na přímé komunikaci. V souvislosti s komunikací při společných činnostech hovoří o teorii komunikace v dyádách rodiče a dítěte Nikl (1990), s důrazem na interpersonální působení obou aktérů. Je zde podmíněný i vztah dítěte a rodiče, schopnost efektivní interakce, vzájemného přizpůsobení se a orientace na společný cíl. Motivační strukturu vzájemných činností určuje vztah mezi cíli obou subjektů, přičemž tento soulad či neshoda pak rozhoduje o způsobu komunikace mezi rodičem a dítětem.

Ve vztahu rodič-dítě můžeme uvažovat o determinujících aspektech:

- postavení rodiče vs. dítě, tj. matka/otec-dítě – podřízenost a nadřízenost, partnerství je ideálním stavem porozumění a respektu;
- časová a prostorová charakteristika (kdy a kde je příprava realizována, časová náročnost a dynamika související s efektivností práce);
- prostředí realizace (soukromí domova, školní družina, místo u prarodičů);
- charakteristika aktéra – pohlaví, věk, vzdělání a pracovní vytížení, osobnostní charakteristiky a osobní angažovanost do domácí přípravy, pozice v rodině, zdravotní stav a aktuální nálada;
- chování aktérů a způsob komunikace – respektující potřeby nebo kontraproduktivní uplívání na vlastních cílech a požadavcích, submisivnost či dominance jednotlivce;
- ovlivnění situací jinými subjekty či objekty (zvonění telefonu, pohyb sourozenců v domě, uspokojení fyziologických potřeb) (Nikl, 1990).

Rodinné socio-ekonomické postavení je spojeno s utvářením vzdělávacích trajektorií prostřednictvím projevované účinnosti rodičů a jimi koncipovanými vzdělávacími aspiracemi. Velmi zásadní roli zde hrají i rodiče, kteří v první třetině života svého dítěte mají přímý vliv na utváření ambicí a aspirací. Dítě mladšího školního věku prožívá enormní změny, které jsou spojeny s nástupem k povinné školní docházce. Jejich zásah může budoucí kvalifikaci dítěte pozitivně, ale i negativně ovlivnit. Rodiče mohou mít pokusy své nenaplněné ambice a aspirace vštěpovat svým dětem a tím tak pozměnit životní dráhu dítěte. Ne vždy se toto úsilí může setkat s úspěchem, načež může docházet ke ztrátě životní snahy o naplnění aspirací a ambicí. Vliv rodičovského self-efficacy a aspirací je dětmi pomítáno do vnímání jejich osobních aspirací k učení, přesvědčení o dosahování úspěchů a stává se klíčovým determinantem preferovaného budoucího vzdělávání (Bandura et al., 2001).

3.3 Dítě v domácí přípravě

Na domácí přípravu můžeme pohlížet jako na jeden z faktorů působící na dítě v přemýšlení a jednání o vlastním působení ve společnosti, připravuje jej svým specifickým způsobem na zdolávání dalších životních překážek a vede ho k zodpovědnosti za své vlastní jednání, s vědomím úspěchu a dosažení adekvátních vzdělávacích výsledků. Děti jsou podle Christensen & James (2008) vnímány jako reflexivní participanti, kompetentní producenti znalostí o svém životě i o každodenních zkušenostech z vlastního vzdělávání. Také děti sehrávají svou roli aktéra, jejich klíčovou úlohou je zvládat domácí přípravu, i když převážně s asistencí, kontrolou či monitoringem rodiče (Silinskas, Niemi, Lerkkanen, & Nurmi, 2012).

Ve vztahu s dospělými je dítě limitováno reprezentujícími dimenzemi aktérství, kterými Valentine (2011) chápe zařazení do sociální třídy, osobní aspekty (handicapy, jazyk, fyzické prostředí), stejně tak zařazuje racionalizaci a reflexivitu. Bereme v úvahu skutečnost, že děti žijí v diverzifikovaných rodinách, v rozličných podmínkách vztahových, kulturních i ekonomických. Dítě je konfrontováno s podmínkami vnějšího a vnitřního světa, snaží se vyrovnat s požadavky okolí, které mu ukazuje vzory, které přejímá a následuje je. Potřebami vzorů a identifikace se zabývá také Franclová (2013, s. 115), když uvádí, že dítě odporovává v různých situacích chování a postoje referenčních osob (rodičů, učitele).

Svým jednáním a chováním přenášejí rodiče své nároky na děti, které mohou zvládat či naopak pod tlakem rodičů odmítat a dokonce se jich obávat. Ve spojitosti s rozvíjením autoregulace a sebekontroly dítěte jsou také procesy identifikace významné z hlediska vnímání dítěte sebe sama, jsou jakýmsi zvnitřněním svého pohledu na sebe.

Domácí úkoly přispívají k rozvoji obecných dovedností, jako je řízení času a autoregulace učení, což ovšem dětmi nebývá shledáváno v příznivém světle. Výzvou tedy je, jak organizovat, promýšlet domácí přípravu na vyučování, aby sami žáci pochopili, proč je tolik důležité zvládnout požadované úkoly a s vědomím budoucího efektu (Warton, 2001). V první řadě na úctě k dítěti, kladném, láskyplném, upřímném postoji k dítěti definuje Rogers (2012, s. 17) *zobrazení pozitivního přijetí a akceptaci osobnosti dítěte*. Na Helusovo pojetí poukazuje Jedlička (2014, s. 23), který pojmenovává *dítě jako osobnost, která usiluje o porozumění světu a hledá si vlastní místo v něm*. Zde se přirozeně propojuje sociologické pojetí aktéra, jež je definován jako jedinec či skupina jedinců aktivně jednajících, přičemž míra jejich aktérství (aktivního jednání) je ovlivněna mírou poznání světa, ve kterém si jedinec v daných sociálních strukturách vytváří představy o světě a o svém místě v něm. Rozdílná pojetí vnímání svého místa ve světě (struktuře) pak mohou vést k rozporům, neshodám, v tomto případě právě mezi rodiči a dětmi.

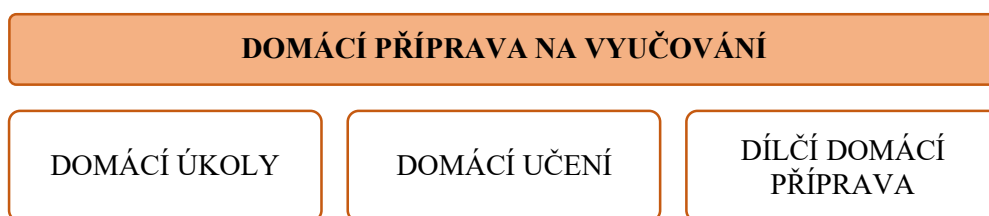
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Na rodiče a jejich zapojení do vzdělávání svých dětí můžeme pohlížet v rámci vcelku širokého záběru napříč pedagogikou, sociologií, psychologí, ale i dalšími hraničními vědními disciplínami. Nejinak je tomu v případě zaměření na rodiče optikou aktérství, navíc propojeně se zcela automatickou, ale tolik diskutovanou domácí přípravou dítěte na školní vyučování. Domácí příprava je specifickou oblastí ve vzdělávání dítěte. V teoretických východiscích byly prezentovány základní aspekty domácí přípravy. Rodinné zázemí a prostředí školy je pro intervenci do rozvoje kulturního a emočního kapitálu dítěte i rodiče nepostradatelné, tento kulturně-edukační proces probíhající během celého života je s oběma edukačními realitami velmi úzce provázán (Mayall, 2012). Role rodiče taktéž vyznívá jako zcela zásadní, ve smyslu utváření učebních aspirací, naplňování očekávání a cílů nejen vůči dítěti, ale i ve vztahu k rodiči samotnému.

Klíčovými východisky pro výzkumnou část práce pojmám tři základní koncepty vázané na pojmy **rodič/rodina – aktér/aktérství – domácí příprava**. O současném rodiči přemýšlíme jako aktivním jednajícím aktéroví, jehož cílenou snahou je působit na druhou osobu, tedy na dítě s jasným cílem dosáhnout určité změny. Projevy jeho aktérství jsou velmi subjektivní, reflektované osobnostními dispozicemi i podmínkami rodiny, v níž se domácí příprava odehrává. Předpokladem pro aktérství rodiče je jeho zapojení do domácí přípravy, v podobě rozdílně uplatňovaného rodičovského stylu výchovy, vztahu s dítětem i postoji ke škole. Vycházím z poznatků, které byly vymezeny v teoretické části, že rodič jako aktér určuje pravidla a motivační strategie, monitoruje proces přípravy a v neposlední řadě je hodnotitelem činností dítěte. Rodič je iniciátorem vedení dítěte k samostatnosti, řízené autoregulaci a utváří vztah dítěte k domácím úkolům jako nedílné součásti přípravy na praktický život, vlastní zodpovědnosti za vykonané úkoly, ke studiu a postojům k životním hodnotám. Na kvalitě zapojení do domácí přípravy závisí individualizovaný přístup každého rodiče, jeho vnitřní i vnější motivace k angažovanosti do vzdělávání svého dítěte a také možnosti jednotlivé rodiny. V každodenním dynamickém shonu, ze kterého si každý chce získat alespoň trochu času pro sebe, je zvládnutí managementu rodiny podstatným atributem. Povinnost školní docházky má svá pravidla a organizaci, volný čas dítěte je řízen více méně

rodičem nebo je vyplněn mnohými zájmovými aktivitami, sportovními činnostmi či navštěvováním hudebních škol a jim podobných institucí neformálního vzdělávání. S postupem školní docházky je prioritou cesta k samostatnosti, autonomnímu zpracování domácích úkolů téměř bez asistence rodiče.

V souladu s cílem empirické části pojmám **domácí přípravu dítěte na vyučování** jako soubor činností realizovaných v domácím prostředí dítěte – žáka na prvním stupni základní školy, do níž vstupuje jeho rodič (matka nebo otec) v různých způsobech a strategiích zapojení s individualizovaným jednáním. Souhrnně tedy je možné za domácí přípravu považovat soubor činností spojených s plněním domácích úkolů a aktivitami vlastní přípravy na vyučování. Koncept domácí přípravy rozdělují do tří prolínajících se součástí uvedených v obrázku 2:



Obr. 2 Součásti domácí přípravy

Domácí úkol

Při charakterizování domácího úkolu vycházím ve zcela explicitním definování pojmu jako úkolu, který je žákovi zadán ve škole k vypracování mimo školní vyučování (Cooper, 1989). Východiska typů a forem domácích úkolů přejímám podle Maňáka (1990)⁹. Rosário et al. (2015) určují tři základní formy domácích úkolů, a to *prakticky zaměřené*, které podporují

⁹ Maňákovo třídění (1990, s. 51) je i přes neaktuální dobu publikování v našich podmínkách stále jediným systematickým pojetím druhů a forem domácích úkolů. Domácí úkoly autor rozděluje podle obsahu, vztahu k hlavním fázím vyučovacího procesu a podle míry samostatnosti, vztahu k individu a skupině. Formy domácích úkolů dělí podle převažujícího způsobu realizace, podle použitých prostředků a pomůcek, metod a časového hlediska.

nově nabyté dovednosti (např. procvičování matematických příkladů). Schopnost být připraven na vyučování naplňují *přípravné domácí úkoly* (orientace v tématech, učivu či získávání informací pro další diskusi ve třídě). Třetí formou jsou *rozšiřující domácí úkoly* zpracovávané jako projekty třídy a s nimi spojené aktivity (pracovní listy, pokusy apod.).

Domácím úkolem se myslí převážně písemné zadání stanovené učitelem školy, zadávané zpravidla z hlavních vyučovacích předmětů daného ročníku na 1. stupni základní školy, tj. z předmětů Český jazyk (psaní, cvičení v sešitě, pracovní list) a Matematika (výpočet příkladů, slovní úlohy, pracovní list). Případně zde zařazují domácí úkoly z dalších vyučovacích předmětů na 1. stupni základní školy – Anglický jazyk, Vlastivěda, Přírodověda, Prvouka. Z ostatních předmětů (Výtvarná výchova, Pracovní činnosti, Tělesná výchova, Hudební výchova) jsou písemné úkoly zadávány velice ojediněle. Domácím úkolem se stává například také pokyn dopracovat specifický školní úkol (projekt, písemná práce), dopracovat či opravit školní práci, dokreslit obrázek, vyplnit tabulku a podobně. Některé domácí úkoly jsou pouze ústního charakteru, tedy zopakování, vyjmenování či procvičení obsahu učiva nebo jiný specifický domácí úkol (naučit se z paměti například báseň, připravit si odpověď na zadané otázky v učebnici). Hlavní aktivita při zpracování domácího úkolu je na dítěti, domácímu úkolu by dítě mělo rozumět a znát postup při jeho vypracování.

Domácí učení

Do domácího učení zahrnují rozličnou písemnou nebo ústní přípravu na test, písemnou práci nebo zkoušení. Toto domácí učení je podle možností a s ohledem na dosaženou úroveň ve vzdělávání v režimu dítěte, případně v podobě společného zkoušení nebo procvičování s rodičem (zkoušení slovíček z cizího jazyka, ústní zkoušení znalostí učiva, procvičování nad rámec domácího úkolu, písemné procvičování zejména gramatického učiva českého jazyka nebo praktické počítání matematických příkladů, ověřování znalostí z přírodovědného nebo vlastivědného učiva). Zde se aktivními subjekty stává dítě i rodič (například při společném učení nebo zkoušení).

Dílčí domácí příprava

Domácí příprava pak kromě domácích úkolů a domácího učení zahrnuje přípravu pomůcek do školy, jmenovitě sešitů, pracovních sešitů a učebnic, deníčku, žákovské knížky, ale také zde řadím i kontrolu vybavení pouzdra, pravítka, nachystání peněženky, jízdenky, apod.).

Díleční domácí příprava je spojena s chystáním těchto pomůcek v pracovním prostředí dítěte, souvisí s jejich organizací a uspořádáním (Šulová, 2014), včetně kontroly těchto věcí nejen dítětem, ale i rodičem. Dále zde mohou patřit činnosti spojené s přípravou na další školní den (chystání oblečení, svačiny, nepravidelně specifická příprava na výlet či školní akci). V této součásti domácí přípravy rodiče vyplňují nebo podepisují dokumenty (pozvánky, potvrzení o účasti na akci školy, seznámení s oznámením školy), patří sem i pravidelná kontrola a podpis v žákovské knížce (nebo kontrola elektronické žákovské knížky), včetně podpisů domácích úkolů. Díleční domácí příprava by měla být hlavní aktivitou dítěte, kterou rodič pouze kontroluje. V záležitostech, kdy rodič vystupuje jako zákonný zástupce a je vyžadován stvrzení kontroly podpisem, je aktivita závislá na iniciativě a aktivitě rodiče.

Současná **rodina** je moderní, relativně svobodnou a nezávislou pospolitostí jedinců, kteří individualizovaně uplatňují své osobní, profesní a seberealizační zájmy (Majerčíková, 2011). Do rodiny s dítětem školou povinným ovšem vstupuje změna, nové překážky a povinnosti, jež jsou se školním vyučováním dítěte bezvýhradně spojeny. Jednou z nich je právě domácí příprava jako parciální část edukační reality prostupující do života rodiny.

V teoretické části byly nastíněny teoretické přístupy ke vztahům školy a rodiny, předmětné pro vymezení rodiny a rodiče v ní a uvedení do souvislosti s domácí přípravou. Evidence výzkumných zjištění dosavadních studií byla prostoupena jednotlivými kapitolami v kontextu specifikování zapojení rodiče jakožto prediktoru aktérství. Závěr teoretické buduje základ pro empirickou část, proto jsem se věnovala konceptualizaci klíčových pojmů.

Rodiči je často přisuzována určitá povinnost být osobně angažovaný, jedinečně pozitivní ve vztahu k dítěti. Žádoucí je vřelá akceptace a jeho neomezená dostupnost vůči dítěti, poněkud provokativně míní Štech (2003), že přeci při vzdělávání jednoho dítěte neexistují takové ztráty času jako ve škole. Výsledky výzkumu tomuto polemickému tvrzení zcela neodpovídají. Je proto mým cílem odhalit a popsat jednání rodiče, specifikovat **aktérství** v rodinách a zaměřit pozornost na matky jako aktérky domácí přípravy dítěte na vyučování.

5 VÝZKUM S RODIČI JAKO AKTÉRY DOMÁCI PŘÍPRAVY

Empirická část předkládá metodický postup kvalitativně orientovaného výzkumného šetření. Východiskem pro volbu metodologického přístupu byly poznatky problematiky zapojení rodičů do domácí přípravy řešené v teoretické části s ambicí odhalit a objasnit aktérství rodiče v domácí přípravě. Nejprve určuji výzkumné cíle a otázky zkoumaného problému, následně popisuji výběr metod, postup získávání dat včetně způsobu jejich analýzy. Součástí výzkumné části práce je rovněž uvedení výzkumných zjištění s následnou diskusí těchto výsledků výzkumu s akcentem na možnosti dalšího výzkumného počínání v této oblasti, včetně uvedení limitů tohoto výzkumu.

5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Kvalitativní výzkum dává přednost zachycení perspektiv specifických jevů v životě člověka, klade si za cíl osvětlit subjektivní zkušenost, jednání a kontext zkoumaných jedinců (Hendl, 2008).

Výzkumnými cíli je tedy *odhalit a vysvětlit, jak se projevuje rodič jako aktér domácí přípravy dítěte na vyučování*. Dílčími cíli výzkumu je *odkrýt atributy aktérství rodiče a popsat matky jako aktérky domácí přípravy dítěte na vyučování*.

Kvalitativní přístup umožňuje proniknout do zkušeností aktéra, poznat a pochopit jeho jednání v kontextu každodenní reality. Proto mne zajímají, více než kvantita nebo frekvence zapojení rodiče (ve shodě s Moroni et al., 2015), způsoby, jakými se rodiče do domácí přípravy zapojují v jejich individualizovaném prostředí a podmínkách. Zvolená metodika výzkumu aktérství rodičů je založena na principech *jakým způsobem a z jakého důvodu*. Předmětné aktérství je sledováno v souvislosti se zapojením do uvedené formy vzdělávání dítěte, tedy do domácí přípravy dítěte na vyučování.

Pro dosažení stanovených cílů bylo potřebné zvolit takové metody, které by subjektivní svět osob, pozornost zaměřenou na jejich jednání, prožívání a působení na druhé osoby otevřely

možnostem ponořit se do skutečností a každodenních zkušeností člověka ve snaze jim porozumět (Silverman, 2016).

Ambicí výzkumu je hlouběji proniknout do života rodiny, v níž má nejsilnější význam hlas rodiče (McKenna & Millen, 2013). Zvolená strategie výzkumu v rodinném prostředí je souborem pohledů na specifický jev, v českém prostředí v souvislosti s domácí přípravou neprobádaný natolik, že otevírá cestu k tomu, abychom mohli aktérství rodiče v domácí přípravě v souladu s hlavním cílem výzkumu odhalit.

Jestliže je aktérství rodiče definováno jako zaměřené a řízené chování usilující o naplnění stanovených cílů (Schnee & Bose, 2010), pak prioritou výzkumu je odhalit nejen *jak*, ale také *proč* tito aktéři jednají v konkrétních situacích domácí přípravy. Stanovila jsem hlavní výzkumnou otázku a dvě dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak se projevuje rodič jako aktér domácí přípravy dítěte na 1. stupni základní školy?

Dílčí výzkumné otázky:

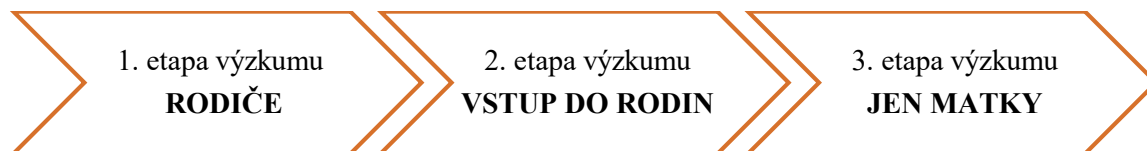
Jaké atributy vymezují aktérství rodiče v domácí přípravě?

Jaké jsou matky jako aktérky domácí přípravy?

5.2 Participanti výzkumu

Pro vlastní výzkumnou strategii jsem tedy zvolila kvalitativní přístup, zejména pro charakter tématu i výzkumného záměru vstoupit do zóny rodiny, s cílem prozkoumat procesy jednání a chování v této specifické sociální skupině. Pro naplnění záměru odhalování, pronikání a získávání autentických zkušeností ze života jednotlivých rodičů se jevílo jako nejvhodnější využít metody kvalitativního výzkumu. Snahou kvalitativního výzkumu je především stanovit takové postupy, které odpovídají co nejlépe výzkumnému problému a povaze sesbíraných dat (Šedřová & Švaříček, 2013, s. 479). Vzhledem k teoretickým východiskům

a následnému konstruování výzkumného designu proběhlo výzkumné zkoumání ve třech klíčových etapách, jak ukazuje schéma 3:



Obr. 3 Etapy výzkumu

V první etapě byly realizovány interview s rodiči, z nichž se vykryštovali účastníci pro další etapu výzkumu, ve které byla uskutečněna pozorování v rodinách. Třetí etapa nabídla další prostor pro dosycení dat díky doplňujícím interview s matkami.

Získávání účastníků pro výzkum není snadnou záležitostí. Složitost v získávání dat se projevovala jednak v osobní neochotě rodiče zpřístupnit vlastní zkušenost výzkumnici (zejména pokud ji zcela neznala) nebo kvůli nízkému sebevědomí (nebo snad kvůli vlastní ochraně), jak dokládá výpověď rodiče, který do výzkumného vzorku nebyl zařazen: *Já ne, já nejsem ten dobrý příklad, určitě je někdo lepší, kdo to dělá lépe než já.* Dále se vyjevily **obavy rodičů** z odhalení negativních projevů jejich chování (ačkoli v neformálních rozhovorech toto přiznali), jak podobně glosoval nezařazený rodič: *No, to by asi nebylo nejlepší, s tím naším, já, to by na mě pak asi přišla sociálka (smích). U nás to je někdy hrozné...*

5.2.1 Rodiče

V rámci první fáze výzkumu jsem pracovala s daty získanými od rodičů, jejichž alespoň jedno z dětí bylo žákem na 1. stupni základní školy, rodiče těchto dětí nabývali potenciálu být aktivním rodičem v domácí přípravě dítěte na vyučování. V první etapě výzkumného šetření zaměřeného na interview s rodiči jsem získávala účastníky nejprve z okruhu svých známých z osobního i profesního života, kteří byli ochotni poskytnout interview a zároveň naplňovali výše uvedené podmínky. Okruh potencionálních účastníků se z počátku jevil velmi široký, ale následně získávání účastníků přinášelo obtíže, zejména pro jejich neochotu či nedostatek časových možností spolupracovat na výzkumu. Některé rodiče, které jsem potkala a oslovila, jsem eliminovala již v počátku, z důvodu nesplnění záměru výběru.

Zjistila jsem, že jejich dítě již bylo žákem na druhém stupni základní školy nebo od rodičů vyplynulo, že jejich dítě je v domácí přípravě zcela samostatné. V několika případech se objevila skutečnost, že děti žádné domácí úkoly ve škole nedostávají. Větším problémem se při interview jevila bariéra ze strany rodiče popsat pravdivě a otevřeně své zkušenosti s obavou poodhalení skutečností z rodinného života. Znamenalo to, že si rodiče nejprve mysleli, že budou popisovat typy nebo druhy domácích úkolů.

Interview s celkem 17 rodiči vznikla převážně v období let 2016-2017, poslední interview proběhlo v březnu roku 2018. Základní podmínkou pro výběr participantů do výzkumu bylo, aby dítě zkoumaného rodiče bylo žákem 1. stupně základní školy (1. - 5. třída). Toto zaměření bylo cíleno především z důvodu očekávané nejvyšší míry zapojení do školního vzdělávání dítěte a s ní související podporou ze strany rodičů. Ještě na 1. stupni základní školy je toto zapojení nejintenzivnější a s postupem žáka do vyšších ročníků úměrně klesá a rodiče se stále méně zapojují do spolupráce se školou (Desforges & Abouchaar, 2003). Míra zapojení souvisí i se zjištěními, že ve vyšších ročnících se snižuje i množství domácích úkolů k vypracování (Regueiro et al., 2017). V případě, že rodiče měli dvě a více dětí různého věku, vypovídali primárně o tom dítěti, které aktuálně navštěvovalo třídu prvního stupně základní školy, ačkoli měli zkušenost z doby, kdy jejich nejstarší dítě navštěvovalo primární školu. Děti zkoumaných rodičů byly žáky navštěvující různé ročníky prvního stupně. V celku byly zahrnuty všechny ročníky prvního stupně základní školy, tj. od 1. - 5. třídy. První nebo druhou třídu navštěvovaly 4 děti a 13 dětí bylo žáky 3., 4. nebo 5. třídy základní školy.

Participanty výzkumu v 1. etapě bylo celkem **17 rodičů**, z toho 15 žen-matek a 2 muži-otcové. Z celkového počtu 13 matek a 2 otcové žili v manželství se dvěma či třemi dětmi; 1 matka žila jako rozvedená samoživitelka dvou nezletilých a dvou dospělých dětí; 1 matka byla rozvedená v dohodě otcem dětí na neformální střídavé péči, tato matka žila ve společné domácnosti s přítelem. Věk rodičů byl v rozmezí 29-50 let. Z celkového počtu informantů byla převážná většina rodičů vysokoškolsky vzdělaná, pouze pět rodičů dosáhlo středoškolského vzdělání s maturitou. Všichni rodiče byli v době výzkumu zaměstnaní, z toho jedna matka byla v dané době na rodičovské dovolené. Ve výzkumném šetření bylo zastoupeno pět rodičů profesí učitel, ostatní rodiče pracovali v různých odvětvích a profesích ve státní správě (školství, úřad) nebo v soukromém sektoru (vlastní firma, zaměstnanec

v soukromém podniku). V rámci zachování anonymity v textu používám pseudonymy jmen participantů, které jsou uvedeny v tabulce 1 společně s informacemi o dosaženém vzdělání, počtu dětí a dítětem navštěvované třídě 1. stupně základní školy. Dále je uveden rodinný stav, včetně informací o zaměstnanosti rodiče. Děti z interview obecně značím jako X.

Tab. 1 Participanti interview

Rodič	Pohlaví	Dosažené vzdělání*	Počet dětí/ pohlaví**	Třída dítěte na 1. stupni ZŠ***	Rodinný stav	Zaměstnaná/ zaměstnaný
Alice	Ž	SŠ	3/3CH	4.	vdaná	zaměstnaná
David	M	VŠ	2/2CH	3.	ženatý	zaměstnaný
Iva	Ž	VŠ	2/1CH, 1D	5.	rozvedená	zaměstnaná
Ivona	Ž	VŠ	2/1CH, 1D	1.	vdaná	zaměstnaná
Jana	Ž	VŠ	2/1CH, 1D	3.	vdaná	zaměstnaná
Klára	Ž	VŠ	3/2CH, 1D	4.	vdaná	zaměstnaná
Lucie	Ž	VŠ	2/2D	3.	vdaná	zaměstnaná
Magda	Ž	VŠ	2/2D	4.	vdaná	zaměstnaná
Marie	Ž	VŠ	3/1CH, 2D	4.	vdaná	zaměstnaná
Michal	M	VŠ	2/2D	3.	ženatý	zaměstnaný
Nad'a	Ž	VŠ	2/2CH	5.	vdaná	zaměstnaná
Pavla	Ž	SŠ	4/2CH, 2D	1.	rozvedená	zaměstnaná
Petra	Ž	VŠ	2/2CH	2.	vdaná	zaměstnaná
Romana	Ž	SŠ	2/1CH, 1D	3.	vdaná	zaměstnaná
Sylva	Ž	SŠ	2/1CH, 1D	4.	vdaná	zaměstnaná (RD)****
Táňa	Ž	SŠ	3/1CH, 2D	4.	vdaná	zaměstnaná
Zuzana	Ž	VŠ	2/2D	1.	vdaná	zaměstnaná

* VŠ – vysokoškolské, SŠ – středoškolské; ** M – muž, Ž – žena; CH – chlapec, D – dívka; RD – rodičovská dovolená

*** ZŠ – základní škola, **** RD – rodičovská dovolená

Shrnutí informací o rodičích:

Participantů RODIČŮ
17 RODIČŮ, z toho:
15 žen a 2 muži
15 úplných rodin a 2 neúplné rodiny
12 rodičů se 2 dětmi, 4 matky se 3 dětmi, 1 matka se 4 dětmi
9 žen vysokoškolsky vzdělaných, 5 žen se středoškolským vzděláním s maturitou, 3 muži vysokoškolsky vzdělaní

Po realizaci interview a provedení dílčí analýzy dat jsem si uvědomila, že jsem se stále nepřibližovala k teoretické saturaci vzhledem k cílům výzkumu. Proto jsem se zaměřila na vybrané rodiče ze skupiny participantů interview a tímto otevřela další etapu výzkumu.

5.2.2 Rodiny

V druhé fázi výzkumu jsem se rozhodla intenzivněji poznat z pohledu rodiče aspekty podmiňující domácí přípravu, a to v kontextu reálného rodinného prostředí, ve kterém domácí příprava probíhá. Zajímalo mne nejen to, co rodič říká, ale jak skutečně jedná. Z interview s rodiči jsem si vytipovala ty rodiče, u nichž jsem předpokládala, že jejich zapojení do domácí přípravy bude aktivní a vcelku intenzivní. Specifickým způsobem, jakým se propojuje školní a domácí život dítěte, je právě domácí příprava dítěte. Středobodem této přípravy se stává plnění domácích úkolů (Moroni et al., 2015). Vstupy do terénu, proniknutí do podstaty jevů a situací, získávání objektivních prožitků, postojů a názorů a nejvíce pak důvěryhodné, přenositelné a hodnověrné informace (Hendl, 2008), se staly podstatou druhé fáze výzkumného šetření. V této etapě došlo také k opakované modifikaci výzkumných otázek, zvláště s ohledem na okolnosti a neočekávané jevy, jenž s sebou výzkum přinášel.

Pro druhou etapu výzkumu jsem nakonec získala **3 participující rodiny**. V počátku nebylo snadné získat participanty do výzkumu, zejména poté, kdy jim byl sdělen výzkumný záměr

pozorovat či snad natáčet situace v domácím prostředí. Proto jsem učinila pokus podání avíza přes sociální síť, kde jsem otevřeně nabídla participaci na výzkumu těm, kteří by byli ochotni se podělit o své zkušenosti s domácími úkoly podáním interview i pozorováním, psaním deníku. Nicméně záměrný výběr selekcí ze zrealizovaných interview se nakonec jevil jako nejvhodnější rozhodnutí. Proto jsem cíleně oslovila a vybrala 3 rodiče, kteří byli ochotni vstoupit do další fáze výzkumného šetření s ambicí realizovat pozorování v jejich domácím prostředí. Takto jsem pro zkoumání v rodinném prostředí získala tři participující rodiny, z toho dvě úplné rodiny a jednu neúplnou rodinu. V neúplné rodině je kontakt dětí a matky s otcem takřka každodenní, ačkoli otec s matkou již spolu nežijí ve společné domácnosti.

Již ve fázi oslovení vybraných rodin jsem kladla důraz na splnění zachování stoprocentní anonymity identity účastníků a dodržení etických zásad výzkumu. Participantům jsem proto sdělila pozitiva i rizika výzkumu, způsob zajištění důvěrnosti a postup uchování dat (Najvar, Najvarová, Janík, & Šebestová, 2011). Hlavním úkolem bylo objasnit význam zkoumání domácí přípravy v konkrétním prostředí a ambicí pochopit to, co se skutečně a reálně děje, jak rodiče jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce se svými dětmi v oblasti domácí přípravy na vyučování.

Každou z rodin, ve které jsme realizovala výzkum, jsem označila pseudonymem neutrálního příjmení, které nemá se skutečným jménem rodiny žádnou souvislost. Rodičem je označena matka nebo otec, jejichž jména jsem nazvala náhodnými jmény, bez jakékoliv podobnosti se skutečností. Totéž jsem učinila v případě pojmenování dětí, zde užívám pojmů dcera a syn. Pro zachování anonymity byly pozměněny názvy zájmových aktivit a není určeno město, či název instituce (v textu je označeno *X*). Pro označení výzkumníka využívám pojem výzkumnice, pro neutrální označení rodiče píši participant nebo informant. Výzkumnice byla v domácím prostředí dětmi oslovována jako teta. Rodiče oslovovali výzkumnici jménem, případně pojmenovávali slovy návštěva, teta, nebo teta Bára. V tabulce 2 je uveden přehled základních informací o členech rodin.

Tab. 2 Participanti výzkumu v rodinách

Rodina	Rodiče	Věk rodiče	Vzdělání rodiče*	Dítě/žák	Věk dítěte	Třída ZŠ** dítěte	Další dítě v rodině
Bartošovi	Petra	37	VŠ	Martin	7	2.	Ano
<i>manželé</i>	Stanislav	37	VŠ				
Procházkovi	Iva	37	VŠ	Petr	10	5.	Ano
<i>rozvedení</i>	Radek	38	SŠ				
Svobodovi	Jana	38	VŠ	Eva	9	3.	Ano
<i>manželé</i>	František	38	VŠ				

* VŠ – vysokoškolské vzdělání, SŠ – středoškolské vzdělání; ** ZŠ – základní škola

Popis prostředí dané rodiny považují za důležité zejména pro uvedení do souvislostí se zkoumanou problematikou a charakterizováním podrobnějšího obrazu o prostředí zkoumaných aktérů. Charakteristika získaných rodin odpovídá příkladu rodin odborníků-inženýrů, v nichž jsou otec i matka většinou ve vyšších pracovních pozicích, disponují převážně vysokoškolským vzděláním (Průša & Průšová, in Dopita, 2007). Finanční zabezpečení rodiny je velmi dobré, všechny domácnosti jsou moderně zařízeny, včetně knihovny a počítače. Děti řádně plní školní docházku, rodiče se o své děti zodpovědně starají, svým dětem zajišťují v různých formách neformální vzdělávání, cestují, sportují nebo jsou jinak aktivní.

Svobodovi

Rodina Svobodova žije ve společné domácnosti v manželství matky Jany (38 let) a otce Františka (38 let) se dvěma nezletilými dětmi. Dcera Eva (9 let) je žákyní 3. třídy základní školy a syn Radim (6 let) navštěvuje mateřskou školu a v následujícím školním roce půjde do 1. třídy základní školy. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní, mají stálé zaměstnání. Otec pracuje v oblasti informačních technologií a matka pracuje v humanitní oblasti, k tomu

si zvyšuje kvalifikaci studiem na vysoké škole. Manželé žijí společně v novostavbě rodinného domu v menším městě v České republice. Dcera Eva je žákyní 1. stupně základní školy, v době výzkumu ve školním roce 2017/2018 navštěvovala 2. třídu a v dalším školním roce 2018/2019 navštěvovala 3. třídu základní školy v místě bydliště. Eva je vzornou žákyní s výborným prospěchem. V odpoledních hodinách navštěvuje školní družinu, ze školy ji vyzvedávají rodiče nebo prarodiče, a to v závislosti na organizaci aktivit v jednotlivých dnech pracovního týdne. Občasně již chodí ze školy sama domů. Toto se ale mění podle okolností a s ohledem na pracovní povinnosti matky, kdy občasně zůstává v práci déle a nestíhá tak včas vyzvednout děti ze školy. Mladší sourozenec Evy, bratr Radim navštěvuje mateřskou školu. Rodiče disponují automobilem. Domácnost je moderně zařízena, dalo by se říci až nadstandardně. Děti jsou velmi dobře zaopatřeny, co se týká finančních prostředků, rodina nemá žádné problémy. Obě děti mají samostatný pokoj vybavený nábytkem, hračkami a knihami. Úloha matky i otce je evidentně rovnoměrně rozložena, matka se stará o chod domácnosti, otec zaopatřuje rodinu. Otec má stálé zaměstnání, je pracovní vcelku vytížen, protože domů přichází až po 17. hodině, dětem se věnuje větší měrou o víkendu, čas od času i vaří, stará se o technické zázemí domu a o menší zahradu. S vyzvedáváním dětí a dle potřeby i s domácí přípravou vypomáhají prarodiče děti.

Bartošovi

Rodina Bartošova žije ve společné domácnosti manželství matky Petry (37 let) a otce Stanislava (37 let) a dvou nezletilých dětí. Syn Martin (8 let) je žákem 2. třídy základní školy a syn Václav (5 let) navštěvuje mateřskou školu. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní, mají stálé zaměstnání. Manželé žijí společně v novostavbě v menší obci v České republice. Děti mají zařízen vlastní standardně vybavený dětský pokoj, je evidentní esteticko-tvořivý aspekt, který je projevem matčina výtvarného tvoření s dětmi. Syn Martin je žákem prvního stupně základní školy, v době výzkumu ve školním roce 2017/2018 navštěvoval 1. třídu základní školy a poté se ve školním roce 2018/2019 stal žákem 2. třídy základní školy městské školy sídlištního typu, kam každodenně dojíždí. V odpoledních hodinách navštěvuje školní družinu, v rámci školní družiny má dva zájmové kroužky. Martin patří mezi bezproblémové žáky s výborným prospěchem, logopedické obtíže syna matka průběžně řeší, jiné problémy ve škole Martin nemá. Ve volném čase navštěvuje s rodiči sportovní zájmovou činnost, kam doprovází matku nebo otce. Mladší syn Václav navštěvuje mateřskou školu.

Rodinný dům je situovaný na okraji obce, jedná se nový moderní dům se standardním vybavením. U domu je vcelku velká zahrada. Rodiče disponují automobilem. Obě děti mají samostatný pokoj vybavený nábytkem, hračkami a knihami. V domácnosti nemají televizi, tu nahradil počítač.

Procházkovi

Matka Iva (38 let) se s otcem dětí Radkem rozvedla, momentálně žije s přítelem. Otec Radek (38 let) se podílí na výchově dětí, je s dětmi v každodenním kontaktu, většinou o víkendech se stará o syna Petra (10 let) a dceru Eriku (7 let). Matka žije ve vlastním domě v okrajové části města v České republice. Otec žije ve vlastním domě nedaleko místa bydliště dětí. Otec si děti vyzvedává jak v týdnu, zpravidla po zvládnutí domácí přípravy dětí, tak o víkendech. Matka má pracovní dobu upravenou tak, aby mohla být odpoledne s dětmi doma. Syn Petr je žákem prvního stupně základní školy, v době výzkumu ve školním roce 2017/2018 navštěvoval 4. třídu základní školy a v následujícím školním roce 2018/2019 byl žákem 5. třídy základní školy v městské škole, kam každodenně dojíždí autobusem. V odpoledních hodinách navštěvuje soukromou výuku hry na kytaru a dva zájmové kroužky ve škole. S otcem tráví převážnou část volného času v přírodě. Dcera Erika je žákyní 2. třídy základní školy. Rodinný dům je situovaný v nové zástavbě okrajové části města, u domu je menší zahrada, která je vybavena herními prvky (trampolína). Matka disponuje automobilem. Obě děti mají samostatný pokoj vybavený nábytkem, hračkami a knihami. V domě mají domácí zvířata, o která se společně starají.

Shrnutí informací o rodinách:

Participanti výzkumu – RODINY

3 RODINY, z toho:

3 rodiny se 2 dětmi, z toho alespoň 1 dítě na 1. stupni základní školy

2 úplné rodiny, 1 neúplná rodina

3 matky vysokoškolsky vzdělané, 2 otcové vysokoškolsky vzdělaní, 1 otec středoškolsky vzdělaný s maturitou

5.2.3 Matky

Třetí fáze výzkumu byla zaměřena na aktérky v domácí přípravě, který se staly dominantně matky, i když role otců v domácí přípravě nebyla opomíjená, naopak, byla poněkud specifická, účelová. Ve vztahu ke zkoumaným rodinám zastává otec také roli organizátora zábavy, otce finančníka, odborníka na fyziku, zajímá se o přírodu. Děti tráví s otcem čas jiným aktivním způsobem než matka, ta racionálněji a spíše prakticky dbá na pořádek a plnění běžných rutinních záležitostí domácnosti. Matka se stará o chod domácnosti, tráví s dítětem více času než otec, který je živitelem rodiny a zůstává delší denní dobu v zaměstnání (případně nežije v manželství ve společné domácnosti).

V obecné charakteristice sledované matky spojuje společný cíl, kterým je splnění domácí přípravy dítěte s důslednou přípravou pomůcek a školních věcí dítěte na další školní vyučování. Všechny tři matky dosáhly vysokoškolského vzdělání, jsou zaměstnané a jejich den je organizován zaměstnáním a péčí o děti.

Značnou pozornost si v tomto výzkumu zasluhují **matky**, a to natolik, že se staly participantkami třetí etapy výzkumu. Specifikum výzkumu s matkami je tvořen jejich společným ukazatelem, kterým je dosažené vysokoškolské vzdělání, které predikuje jistou úroveň kulturního kapitálu. Zaměřuji se na matky angažované, jejichž aktivní zapojení do domácí přípravy implikuje možný odraz v kvalitě či intenzitě jejich zapojení. Vzdělání matky spojuji s aspiračními cíli dosahovat co nejlepšího obrazu rodiče, i ve snaze docílit u dítěte výborných vzdělávacích výsledků.

Následující popis je zaměřen na tři vybrané matky participující ve třetí etapě výzkumu:

Petra je 37letá vysokoškolsky vzdělaná, vdaná matka dvou chlapců. Do zaměstnání každodenně dojíždí, společně s manželem vozí syny společně s manželem do základní a mateřské školy. Jejím zájmem je vlastní rodina, sportovní aktivity a ráda pracuje na zahrádce. V domácí přípravě svému synovi pomáhá, je velmi kreativní a vystudovaný obor učitelství využívá v domácím učení syna, vymýšlí různé hry, vyrábí si vlastní edukační pomůcky. Petra působí jako klidná, vyrovnaná a bezproblémová žena. Evidentní je její tvořivá pomoc dítěti překonat drobné obtíže, které ve spojitosti s první třídou její syn zdolával.

Jana je 38letá vysokoškolsky vzdělaná matka dvou dětí, dcery, která je žákyní základní školy a mladšího syna. Při zaměstnání studuje, což jí zabírá mnoho času, ale rodinu staví na první místo. Mezi její zájmy patří cestování, studium cizích jazyků a ráda tráví čas s dětmi. Jana je sympatická, vstřícná a otevřená.

Iva je 37letá rozvedená vysokoškolsky vzdělaná matka dvou dětí mladšího školního věku. Žije s přítelem ve vlastním domě. Iva působí sebevědomě a jistě, je komunikativní a vstřícná. Vystudovaný ekonomický obor je jejím povoláním, volný čas tráví s dětmi nebo sportuje. V domácí přípravě je angažovaná více se synem, protože dcera je samostatná a její pomoc nevyžaduje. Má zájem o to, aby její děti ve škole prospívaly, snaží se pomoci a domácí přípravě se věnuje vcelku aktivně, zajímá se o dění ve škole.

5.3 Metody výzkumu

Cílem kvalitativního výzkumu je porozumět lidem a událostem v jejich životě (Gavora, 2000). Ve volbě metod výzkumu vycházím z vlastností základních metod v kvalitativní metodologii založené na pochopení subkultury a porozumění prostředí, situacím a interakcím v nich (Hendl, 2008). Naplnění ambice odkrýt sociální svět z pohledu zkoumané osoby (Silverman, 2016) napomohla metoda **polostrukurovaného interview**, jehož primárním cílem je porozumět pohledu jiných lidí z určitého sociálního prostředí na zkoumaný jev (Švaříček & Šedřová, 2007). Interview zprostředkovávají relativně nestrukturované porozumění zkušenosti, postojů a názorů rodiče. Další výzkumnou metodou bylo **nepřímé částečně participační pozorování** (Gavora, 2007) poskytující přesné zachycení a transkripci přirozených interakcí, zprostředkování delšího období kontaktu a následně snazší porozumění průběhu interakcí mezi rodičem a dítětem. Zvolenou metodou jsem tedy zamýšlela pochopení subkultury rodiny pro získání obrazu o aktérství rodiče v domácí přípravě.

Každý výzkum s sebou nese specifické konstruování vědeckého objektu a k tomu uzpůsobené užití nástrojů (Kaufmann, 2010), proto jsem zvolila **polostrukurované interview** z předem předpřipravených rámcových oblastí otázek, které byly dále rozšiřovány přísunem informací od dotazovaných. V první fázi výzkumu jsem realizovala polostrukurovaná interview s rodiči žáků na prvním stupni základní školy, jichž se plnění domácí přípravy bezprostředně týkalo. Metoda interview byla zvolena zejména pro dosažení

nasycení všech aspektů domácí přípravy jako cíleného elementu výzkumného záměru. Cílem výzkumu s rodiči bylo získat informace o tom, jaký význam domácí přípravě přisuzují, jakým způsobem se zapojují a také jak ji hodnotí.

Rámcové oblasti otázek interview jsem rozdělila do tří základní oblastí:

Průběh domácí přípravy

- Co zahrnuje domácí příprava vašeho dítěte na vyučování?
- Můžete prosím popsat, jak u vás doma probíhá domácí příprava?
- Máte stanovená nějaká pravidla, pokyny, postupy jak dosáhnout bez problémů toho, aby dítě bylo včas a správně nachystáno na další den do školy?
- Které okolnosti, činnosti, situace mají pozitivní vztah k domácí přípravě? A které naopak negativně?
- Vstupuje do domácí přípravy něco nebo někdo tak, že je potřeba mít ji pod kontrolou?
- Jak pomáháte svému dítěti s domácími úkoly? A jaké to bylo, když jste byl/a malá/ý vy?

Význam domácí přípravy

- Jaký význam přikládáte domácí přípravě, konkrétně pak domácím úkolům?
- Myslíte si, že bez vaší pomoci by to dítě zvládlo všechno a samo /a ještě tak, abyste byli spokojeni/? Proč ano, proč ne?

Přesah do budoucna

- Jak si představujete budoucnost vašeho dítěte?
- A v čem si myslíte, že domácí příprava vašemu dítěti pomáhá?

Výzkumným potenciálem interview je možnost rodiče vyjádřit se k situacím minulým, pro něj vnitřně vyřešených, které dokáže s odstupem popsat, vyhodnocovat, a retrospektivně porovnávat se současností. Pohled rodiče zpět je cenným pro potvrzení opakování situací, jejich vývoje a proměn.

Silverman (2016) pohlíží na určité limity ve využívání interview, zvláště pokud chceme zkoumat žitou realitu a pozorovat aktuální chování, jednání a konání. Element přítomnosti – *being present* (překl. *být přítomen*) v interview schází, proto jsme se rozhodla využít metodu **pozorování** v rodinném prostředí. Sběr dat založený na rozhovorech s rodiči jsem zacílila na přímé výpovědi rodičů, což se zřetelem k nárokům na disertační práci

nedostačovalo a zároveň nenaplňovalo cíl výzkumu. Jak jsem již uvedla, cílem bylo pochopit rodiče a jeho přístup k problematice domácí přípravy z reálného pohledu. Další výzkumnou metodu jsem zvolila **nestrukturované pasívně participační pozorování**, zejména pro skutečnost, že jsem se dostala do určitého osobního vztahu s participanty, kteří mi prostřednictvím jejich životních zkušeností poskytli své postřehy a informace.

Při pozorováních jsem se stala divákem situací. Mým primárním cílem bylo zachovat co nejpřirozenější prostředí. V některých pozorováních jsem částečně vstupovala do interakcí, které byly iniciovány ze strany rodiče nebo dítěte. V prostředí rodiny jsem se často ocitla v pozici návštěvy, ale i tety, přičemž jsem takto byla oslokována. V průběhu pozorování jsem byla zapojena do interview dítěte a rodiče, nebo jsem byla dokonce přizvána ke společné činnosti s dítětem.

Pro přehlednost uvádím shrnutí využitých metod výzkumu v rodinách:

Bartošovi

3 pozorování

deník (matka)

videonahrávky, fotodokumentace, produkty a výtvary dítěte

Procházkovi

3 pozorování

Svobodovi

3 pozorování

audionahrávky, zprávy (raporty) přes sociální síť Facebook

5.3.1 Doplnující metody a techniky sběru dat

Pro rozbor významu, porozumění pocitům, postojům, reflexe či reakce na vzniklé situace, ve kterých jsem nebyla přítomna a možnost propojení mezi daty jsem využila i další metody a techniky sběru dat. Původním záměrem výzkumu bylo využití **deníků rodiče** jako triangulační metody výzkumu. Protože se mi nepodařilo získat všechny tři matky ke zpracování deníku, ale jen dvě z matek, zařazuji metodu deníku jako doplňující metodu a to z důvodu hodnoty dat, kterých vyplněné deníky nabývaly. Tyto deníky jsem ve formě papírových notesů rozdala ve dvou rodinách matce a dítěti s vysvětlením a nabídkou rámce obsahu, který by mohla matka zapisovat. Zvolila jsem rámcové otázky, na které si mohl rodič do deníku sám odpovídat:

- Jak se mi dnes s dítětem pracovalo?
- Jak jsem pomáhal dítěti s úkoly?
- Co pro mě bylo nejsnazšího udělat?
- Co pro mě bylo nejtěžšího udělat?
- Co bych udělal jinak?
- Naštvalo mě dnes u domácích úkolů něco nebo někdo?
- Potěšilo mě dnes u domácích úkolů něco nebo někdo?

Se třetí matkou jsem se dohodla na pro ni přijatelnější variantě a tou bylo podávání raportu prostřednictvím sociální sítě Facebook v rámci soukromé zprávy. Tato forma deníku v podobě odeslaných zpráv byla významná nejen pro triangulaci výzkumných metod a výzkumných dat, ale sloužila také jako prostředek informování výzkumnice o klíčových aktivitách a pocitech, které korespondují s vnímanou realitou autora (Bloor & Wood, 2006).

Pro dokreslení obrazu o rodiči jako aktérovi jsem využila doplňující techniky pro sběr dat, konkrétně možnost pořizování **audio** nebo **video nahrávek** rodičem dítěte při plnění domácích úkolů pro zachycení autentického pozadí domácí přípravy. Inspirací pro využití video nebo audio nahrávek byly studie Hutchison (2011) nebo Forsberg (2007), kteří využívali video nahrávek dětí a rodičů u domácích úkolů. Tyto nahrávky zachycovaly každodenní interakci rodič-dítě, u Hutchison (2011) byly doplněny o deníky dětí a video nahrávky dětí. Dětské aktéry nahrávkami zprostředkovali jejich emoce, momentálních nálady a myšlenky. V mém případě se podařilo zachytit několik nahrávek, ty byly rodiči průběžně zasílány výzkumnici emailem nebo přes sociální síť Facebook v soukromé zprávě.

Tyto nahrávky byly poté využity jako sekundární zdroj dat. Dvě rodiny z výzkumu tuto možnost využily několikrát, v rodině Bartošových dokonce zpracovávali deník, natáčeli videa a pořizovali fotografie zachycující domácí přípravu (pracovní místo dítěte, výtvary a školní výsledky dítěte). V rodinách mi dovolili pořizovat fotografie prostředí dětského pokoje, fotozáznam stránek ze sešitů dítěte nebo jeho výtvary.

Pro zaznamenání všech skutečností a jevů jsem pracovala s **technikou poznámek v terénu** (field notes), doplněnou o audionahrávky ve formě doplňkových poznámek, komentářů a zároveň reflexí výzkumnice. **Audiodeník** plnil funkci záznamu pozorovaného a přidáním postřehnutých souvislostí či doplněním nezapsaného (Disman, 2011). Tato technika se stala nástrojem pro dokreslení vnímaných obrazů, zachycením s jakými pocity a postřehy jsem odcházela z prostředí domova rodiny. Svou povahou tyto poznámky a zápisky odpovídaly tomu, co Charmaz (2006) popisuje jako memo-writing. Pokud to bylo možné, zapínala jsem diktafon nebo mobilní telefon a nahrávala jsem si své postřehy, myšlenky, ale také plány, další dílčí cíle nebo jsem přehodnocovala další postup podle toho, co jsem v terénu viděla, slyšela, pozorovala. Například u jedné z prvních návštěv v rodině jsem měla vcelku jasnou vizi s využitím deníků matek, ale i dětí, což jsem si měla nahráno slovy:

...takže můj další plán bude takový, že budu chtít se dostat na tu situaci, kdy se bude dělat domácí příprava, na to jsme se domluvily, a protože maminku jsem poprosila o deník, tak si myslím, že by mohla, že si bude psát deník. Deník má, strukturu taky, takže mým úkolem je koupit mamince a holčičce blok a zkusit to touhle cestou. (audiodeník, 7. 10. 2017)

V záznamech jsem si rekapitulovala, co se událo při pozorování, nahrála jsem si postřehy, které jsem si nezapsala:

Z druhého pozorování mi zatím vyplývá, že se matka chová spíše méně přirozeně, vypadá to, že se více kontroluje, a pokud jsou některé situace složitější, reaguje zřejmě více ostřeji. Matka nemá sílu to pořád řešit tu situaci mezi ní a otcem, takže, nechám tomu odstup, nechám tomu odstup, zkontaktuju rodiče asi tak za 14 dní, až se trochu uleží věci, protože jinak je vidět, že hmm, se to točí kolem těch domácích úkolů, takže mají jasný řád, co mají dělat a ty děcka to dělají, zajímavé by bylo to sledovat dlouhodobě, ne jenom v jednom roce... (audiodeník, 4. 4. 2018)

Jindy jsem se zamýšlela nad tím, co se skutečně v rodině děje, pokud nejsem přítomna, a také nad možnostmi, jak podpořit zachycení toho, co není možné sledovat při přímém kontaktu v terénu: *Tak nemají televizi. Vracím se z rodiny Bartošových, kteří mě pozvali na návštěvu, rodina mi vnitřně není známá, ale z nějaké aktivity se známe, ale blíže, to ne. Matka je vysokoškolsky vzdělaná, i otec, matka teda v oboru učitelství, to teda bude zajímavé, jestli se ta příprava bude v tom odrážet, že tomu dokáže více porozumět. A otec tam byl taky, to je dobré. Přemýšlím, myslím si, že určitě ta moje přítomnost narušila tu denní atmosféru, nemyslím si, že by se maminka jako až moc snažila být jiná, něco tam je, protože naznačila, že občas má jako že, něco tam je jinak. Všechny možnosti jsou otevřené, deník i nahrávání v rámci co se říká, to by bylo nejvíc pro mě důležité.* (audiodeník, 8. 3. 2018)

V první fázi výzkumu jsem zvolila jednu z nejvyužívanějších metod výzkumu v kvalitativním přístupu – polostrukturované interview. S rodiči jsem se setkávala v různých prostředích, vždy v úvodních warm-up otázkách bylo cílem získat rodiče k uvolněnému naladění k interview. Spontánnost promluv nebo čekání na výzvu otázkou byla dána jednak osobností rodiče, ale především mírou osobních sympatií s výzkumníci. Ve chvíli, kdy interview ztrácelo svůj rytmus, který bylo třeba cítit a mít jej pod kontrolou (Kaufmann, 2010, s. 59), bylo interview ukončeno, případně vedeno na jiné téma. Záměrem bylo vytvořit co nejpřirozenější a uvolněnou atmosféru pro interview. Již při realizaci interview s rodiči v první fázi výzkumu jsem si povšimla, že rodiče mají tendenci idealizovat své jednání a chování jaksi v lepším světle. Bylo tedy nutné volit takové strategie vedení interview, aby byli schopni poodkrýt i méně příjemné souvislosti s domácí přípravou zcela přirozeně a otevřeně. V situacích, které rodič nechtěl blíže popsat, neboť měly negativní podtext, jsem se participanty snažila podpořit vlastními příklady nebo příklady k jiným rodičům a dětem, aby informanti pocítili, že jejich problémy se řeší i v jiných rodinách. Velmi intenzivně mne zajímal jejich názor, postoj či mínění. A právě proto zmíněná intervence byla impulsem k jakémusi ubezpečení, aby mohli o těchto záležitostech hovořit. Nabývala jsem dojmu, že se potřebovali ujistit, že je vcelku přirozené být občas nepříjemný, použít hanlivější výraz nebo dokonce zvýšit na dítě hlas. Interview jsem nahrávala na diktafon, všechny záznamy byly pořizeny s vysloveným souhlasem rodičů. Délka trvání interview se lišila podle situace, nejméně však 40 minut a nejdéle pak 90 minut.

Interview přispívá k vysvětlení okolností rodiny do souvislostí, jelikož nemůže být přítomen všem skutečnostem odehrávajícím se mimo pozorované situace a stejně tak pozorování, jako živý příklad poskytuje možnost dotvořit si obraz o tom, co se v daném prostředí děje (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Pozorování v rodinách bylo provedeno v časovém rozpětí od 02/2018 do 11/2018. V době od 7/2018-09/2018 jsem výzkum neprováděla, protože byly hlavní prázdniny, děti do školy nechodily, a tudíž nebyla realizována domácí příprava. Ani v začátku nového školního roku nebylo příliš vhodné vstupovat do rodiny a po adaptaci dítěte na novou třídu a po společném sladění časových možností jsem opět vstoupila do rodiny. Během přerušného období jsem zůstala s participanty v kontaktu, nicméně v průběhu prázdnin k iniciativě ze strany rodiny nedošlo. V původním záměru výzkumného projektu jsem již nepočítala s dalšími vstupy do terénu. V úvahu ovšem přicházela varianta, že časový odstup by mohl přispět k rozšíření dat ve zkoumané oblasti tak, aby kredibilita výzkumu byla co nejvyšší, což se později ukázalo jako dobré řešení.

Poslední pozorování proběhla v měsících říjnu a listopadu roku 2018. Rozptyl mezi prvními a posledními pozorováními vnímám jako posilující faktor tohoto výzkumu, neboť se ukázalo, že delší časový odstup přináší možnost postřehnout změny či potvrdit stálost jednotlivostí. I přesto, že v rodinném zázemí nedošlo k žádné zásadní změně, mohla jsem vysledovat posun v přístupu rodiče k dítěti i k domácí přípravě. Díky časovému odstupu bylo možné se zaměřit i na propojení školního vyučování s domácím prostředím, respektive sounáležitost mezi školou a rodinou. Rodiče nově hovořili o osobnosti třídní učitelky dítěte, která je shodně ve všech případech učitelkou s dlouholetou praxí, s jasnými pravidly třídy, specifickými učitelskými praktikami a postupy.

Cíleně jsem se snažila nejprve pochopit jednotlivého rodiče, což znamenalo lépe jej poznat, získat si jeho důvěru a respekt. Výzkumník je osobou, jejímž cílem je získat v určitém čase za určitých podmínek co nejnasyčenější, nejkonkrétnější a co nejpresnější data či informace. Neoddělitelnou součástí výše designovaného výzkumu byl eminentní zájem výzkumnice o problém a přímý kontakt s participanty (Miovský, 2006). S ohledem ke specifčnosti rodinného prostředí a zvolené metodologii bylo na počátku výzkumu nutné uvědomit si možné ambivalence ve vztahu k osobnímu, tak trochu subjektivistickému zatížení výzkumníka ke zkoumané problematice. Bylo potřebné zachovat jednotnost a pevnou výzkumnou

strategii ve vzájemné pozici mezi výzkumníci a ostatními účastníky výzkumu, ve způsobu komunikace s participanty výzkumu a věnovat pozornost posílení významu autoreflexe vlastní práce v pozadí zachování etiky výzkumu (Miovský, 2006).

Hlavním úkolem bylo objasnit, jak se participanti v daném prostředí a situacích dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce. Je-li v sociálních vědách předmětem zkoumání sociálních skupin, pak rodina a rodiče v ní se ukazovalo jako jedinečná příležitost zkoumání takového případu, ve kterém předem není možné některé jevy či okolnosti předvídat (Švaříček & Šedřová, 2007).

Výzkum v rodinném prostředí není jednoduchou oblastí, zachování bezprostřední přirozenost není zcela možné, vstup do běžného chodu rodiny byl ovlivněn do jisté míry i určitými nepsanými zdvořilostními pravidly, že návštěvu je potřeba pohostit, nabídnout kávu, vést obecnou konverzaci a hluchá místa zaplnit např. otázkami typu: *Dáš si něco? Kávu, čaj?*. Rodiče se také nepouštěli do obvyklých činností, které by za daných okolností dělali, zřejmě z důvodu, že být pozorován jim není přirozené a z počátku ani příjemné. Nicméně mým prvotním záměrem bylo vyzpozorovat, jak rodič v domácí přípravě jedná, jak se projevuje vzhledem k dítěti, jak interaguje a reaguje na vzniklé situace.

Pro získání komplexnějšího obrazu o dané situaci (Švaříček & Šedřová, 2007) se ukazovalo jako velice vhodné využít kromě pozorování i interview s rodičem, respektive selektivně již pouze s matkou projevující se jako hlavní aktérka domácí přípravy dítěte. Realizované následné polostrukturované interview přispělo k vysvětlení okolností v jednotlivých rodinách, uvedlo mne k pochopení souvislostí, jelikož jsem nemohla být přítomna všem skutečnostem odehrávajícím se mimo pozorované situace. Délka pozorování byla také limitována rozsahem zadaných domácích úkolů k vypracování, v některých pozorováních dokonce nebyl ze školy zadán písemný domácí úkol, a proto byla domácí příprava časově méně nenáročná, zaměřovala se na přípravu v oblasti domácího učení a chystání pomůcek a potřeb do školy.

Ačkoli cílím na osobu matky, je potřebné podotknout, že při všech prvních návštěvách v rodinách byli přítomni i otcové. Bylo tedy možné získat pohled na domácí přípravu od obou rodičů, zároveň jsem sledovala jejich vzájemné chování a jednání, shodnost či polaritu názorů a postojů k řešené problematice.

5.4 Vstup do terénu

Při první návštěvě jsem v rodině Bartošových strávila téměř tři hodiny, i přesto, že jsem přijela až v podvečerní hodině. První pozvání bylo od matky po vzájemné dohodě dne a času tak, aby doma byli přítomni minimálně matka a dítě, případně další členové rodiny.

Matku Petru jsem opětovně oslovila k participaci na pozorování na základě vytipování ze zrealizovaného interview. Bližší vztah k participantce a její rodině nebyl dříve navázán, známost matky byla pouze na úrovni běžné komunikace, která vznikala při setkávání v organizovaném cvičení dětí a rodičů. Společným jmenovatelem komunikace byl společný zájem o děti, oblast pedagogická, jelikož matka Petra vystudovala magisterský program v oboru Pedagogika. Otce jsem znala prostřednictvím matky, ve styku s otcem mimo rodinné prostředí proběhla pouze na úrovni zdvořilostní konverzace. S participanty jsem si tedy tykala. Po prvním interview a emailové korespondenci ohledně prosby a vysvětlení výzkumného záměru se matka rozhodla participovat ve výzkumu. Byla informována o souhlasu, zachování anonymity a diskrétnosti. Zároveň matka v emailu podotkla, že rozhodnutí o participaci bylo učiněno i na základě interview s dítětem, *zda s tímto souhlasí, že se jej bude teta Bára ptát na nějaké otázky a že se bude dívat, jak dělá domácí úkol*. Tento krok považuji za velmi důležitý, neboť prokazuje spolupráci rodiče a dítěte při rozhodování v záležitosti, která se dítěte bezprostředně týkala. Výzkumníci byli oba rodiče seznámeni se souhlasem o poskytnutí informací, zachování anonymity a diskrétnosti. S podmínkami výzkumu výslovně souhlasili. Při první návštěvě byli doma přítomni oba rodiče a obě jejich děti. Při příjezdu k domu rodiny byl syn Martin venku na dětském odrážedle (*zdravíme se, ptám se jak se má a co venku dělá, jestli jsou rodiče doma a snažím se interview vést prostřednictvím kočky, která sedí vedle domu*). Konverzace s dítětem je strohá, chlapec vstupuje do domu a je evidentní, že věděl, že přijdu a očekává, co se bude dít. V průběhu první návštěvy je chlapec po celou dobu doma, hraje si s mladším sourozencem v obývacím pokoji, jsou v úzkém fyzickém kontaktu (přirozeně se po sobě válí, cvičí a skáčou na žíněnce).

Rodinu Procházkových a v ní figurující matku Ivu jsem pro pozorování pro další pokračování ve výzkumu získala i prostřednictvím jejího bývalého manžela, otce dětí, který iniciativně hledal radu v řešení problémové otázky spojené se školní docházkou syna Petra. Prvotním iniciátorem byl tedy otec dětí, který již ve společné domácnosti s matkou dětí

nežije, ale výzkum následně probíhal v domě matky. Recipročně byla otci nabídnuta otci pomoc, rada, doporučení, jak řešit problémy s dítětem ve škole, potažmo problémy se školou. Proběhly telefonické hovory, které určily datum, čas a místo výzkumu. S matkou Ivou jsem i přes první kontakt neměla vytvořený žádný blízký vztah. Matka Iva mi nabídla tykání, které bylo přijato. Nejprve jsme seděli u stolu při čaji, matka spontánně hovořila, i když působila vcelku nervózně. Výzkumníci byli oba rodiče seznámeni se souhlasem o poskytnutí informací, zachování anonymity a diskrétnosti a s realizací výzkumu souhlasili. Syn Petr seděl v obývacím pokoji u televize a hrál hru na Playstationu, působil tiše, příliš se neprojevoval ani slovem ani činem, především pozoroval, co se bude dít. Mladší dcera Erika byla po celou dobu v jiné místnosti v domě, jen jednou se přišla napít a pohrát si s křečkem v kuchyni.

Třetí rodinu Svobodových jsem navštívila v jejich domě poprvé díky dohodnutému pozvání od matky Jany. Délka první návštěvy v rodině Svobodových trvala 3 hodiny, při druhé návštěvě jsem měla příležitost být přítomna hodinu a půl. S matkou si již tykáme. Při příjezdu k domu rodiny proběhlo přivítání s matkou, jsem představena oběma dětem, které jsou doma. Během návštěvy, po příchodu otce ze zaměstnání mne s ním matka seznamuje, otcova nabídka k tykání byla přijata. Výzkumníci byli oba rodiče seznámeni se souhlasem o poskytnutí informací, zachování anonymity a diskrétnosti, s čímž jednohlasně souhlasili. Další návštěvy v rodinách se podařilo zrealizovat s velkými obtížemi, zvláště proto, že časové dispozice jednotlivých rodin byly omezené jejich individuálními zájmy a povinnostmi. Přesto jsem do každé z rodin vstoupila celkem třikrát, přičemž s každou další návštěvou docházelo k posílení důvěry participantů i určité úrovně přirozenosti a spontánnosti všech zúčastněných. Zájem či ponoření výzkumníka do problému nemusí být vždy v souladu s participanty, ovšem snaha o podávání zpráv (raportů), zasílání krátkých videí či fotografií zachycujících situace z domácí přípravy nebo i deník matky Petry, poskytnutý po ukončení výzkumu k analýze, jsou dokladem projeveného zájmu matek o spolupráci ve výzkumném projektu.

Intenzivnější zapojení matek do domácí přípravy, s odlišnými strategiemi, způsoby kontroly a pomoci (Ng et al., 2004; Hutchison 2012; Christopher, 2012) již bylo evidentní z prvního zájmu participovat na výzkumu, jejich ochotě věnovat dětem svůj čas, prostředky a energii k tomu, aby se jejich děti mohly rozvíjet a posilovat tak své ambice a aspirace k co nejlepším

výsledkům ve škole (Moulton et al., 2017). Neméně pak dosažené vzdělání matek predikuje míru rodičovských aspirací a s nimi projevovanou angažovanost ve školním vzdělávání, což potvrdily i velmi dobré socioekonomické podmínky rodiny, zaměstnání a přístup k výchově dětí či výchovným stylem rodičů (Davis-Kean, 2005; Suizzo & Stapleton, 2007, in Moroni et al., 2015). Proto jsem se rozhodla pro další etapu s cílem získat další cenná data pro dotvoření pojetí aktérství rodiče v domácí přípravě. I z tohoto pohledu se zdálo ideálním řešením podpořit výzkumná data o další materiál v podobě realizovaných hloubkových interview s matkami ve třetí etapě výzkumu. Jak již bylo popsáno výše, se zmiňovanými matkami již byl navázán bližší kontakt, osobní návštěva byla více nenucená a uvolněná. S předchozí zkušenosti z první i druhé etapy výzkumu byl koncept interview více promyšlen a umožnil tak zachycení specifických jevů. Získaná data tak podpořila identifikovat podrobněji probíhající procesy (Hendl, 2008). Interview jsem vedla s matkami v jejich rodinném prostředí, kam mne pozvaly, protože to vyplynulo z předchozích návštěv, ve svém prostředí se cítily přirozeně a bezpečně. Snad právě proto bylo interview spontánní a nestrojené. I tato interview byla nahrávána na diktafon, souběžně jsem si zapisovala poznámky k výpovědím matek.

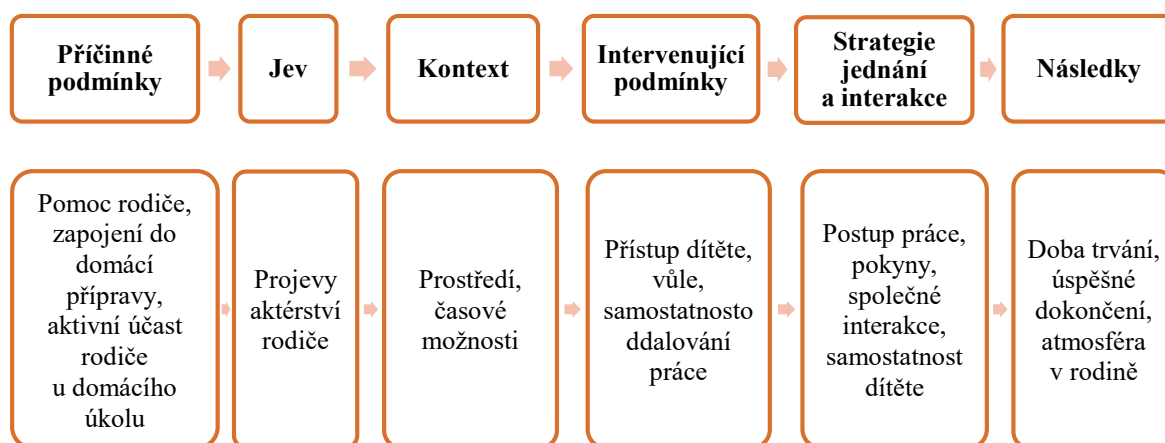
5.5 Metody zpracování dat

Analýza dat je nejrozsáhlejší a nejnáročnější částí výzkumu s ohledem k postupům zpracování a interpretaci dat, tvorbě závěrů a konstruování cíleného konceptu aktérství. Analýza dat probíhala v souladu s pravidly kvalitativního výzkumu v procesech transkripce, kódování a kategorizace (McKenna & Millen, 2013).

Průběžně sbíraná data z interview s rodiči jsem přepisovala pomocí programu Word, zároveň jsem si v textu označovala jednotlivé sekvence interview a doplňovala je o terénní poznámky. Následně jsem pracovala s tištěnou verzí prepisů. Takto transkribovaná data jsem poté podrobila analýze pomocí otevřeného kódování technikou tužka-papír, které umožnilo v souladu s cílem výzkumu popsat, jak jsou sociálně distribuovány různé pohledy na daný jev, tedy na aktérství rodiče v domácí přípravě. K naplnění stanoveného cíle jsem mohla díky kvalitativnímu charakteru dat přiblížit i s menším výzkumným vzorkem, protože data byla hutná a detailní. Analýza dat probíhala souběžně se sběrem dalších dat (Hendl, 2008).

V tomto procesu probíhala organizace i přeskupování dat, tvoření logických segmentů a hledání vhodných kategorií. V průběhu sběru dat a dílčích analýzách jsem využívala reflexí (od školitele, kolegů, vlastní audiodeník), což mě nutilo se navracet k výzkumným datům i výzkumným otázkám, které jsem s novými zjištěními přeformulovala. Tento analytický proces, v němž je podporována identifikace a rozvíjí se vlastnosti a dimenze jednotlivých případů poukázal na potřebu reformulování výzkumných otázek, aby data získala na hutnosti a bohatosti. Jak bylo uvedeno, ambicí výzkumu bylo získat hlubší a intenzivnější pohled na proces domácí přípravy, proto jsem v druhé fázi výzkumu vstoupila do rodinného prostředí a záměrně vybrané participanty jsem pozorovala v jejich přirozeném prostředí. Nejprve jsem veškeré interview s rodiči, včetně diktafonových nahrávek s hlasovými záznamy z pozorování, zprávy a deníky přepsala do písemné podoby, což poté umožnilo textové sekvence lépe rozbít na dílčí jednotky. Takto jsem podrobila analýze každou rodinu zvlášť a následně jsem hledala v kódech vztahy, z nichž jsem vytvářela dílčí kategorie. Po ukončení sběru dat z třetí etapy výzkumu (data z interview s matkami) jsem postupovala klasickým způsobem zpracování dat formou přepisu všech záznamů a jejich kódováním technikou tužka a papír. Tato technika mi dovolila využít konstantní komparaci napříč všemi daty (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Jednotlivé kódy se vzhledem k linii pozorování i výpověďmi rodičů snadno uspořádávaly do kategorií, které se spojovaly do podkategorií, což je podstatou **axiálního kódování** (Švaříček & Šed'ová, 2007), jak podobně popisují Strauss & Corbin (1999) v souladu s postupem zakotvené teorie. Tento typ kódování krystalizuje, spojuje segmenty dat, pomáhá zviditelnit proces a poukazuje na to, co *se děje uvnitř dat* (Hendl, 2008, s. 353). Východiska postupu analýzy dat jsem hledala v zakotvené teorii, využitě pouze v prvotních krocích, neboť cílem nebylo následovat jednoznačný teoretický pohled. Aplikovala jsem pouze úroveň otevřeného a axiálního kódování, zakončené tvorbou základních atributů aktérství rodiče v domácí přípravě a charakteristikou matek-aktérek. V tomto kroku bylo nutné systematicky přemýšlet a vzájemně mezi sebou jednotlivé kategorie vztahovat složitějšími vazbami a způsoby. Díky analytickému postupu konstantního porovnávání je možné spojování kategorií a vytváření subkategorií odpovídající na otázky proč, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými následky. Přesněji tento postup třídění dat odpovídá **paradigmatickému modelu** (Švaříček & Šed'ová, 2007) s uvedeným postupem (Obrázek 4):



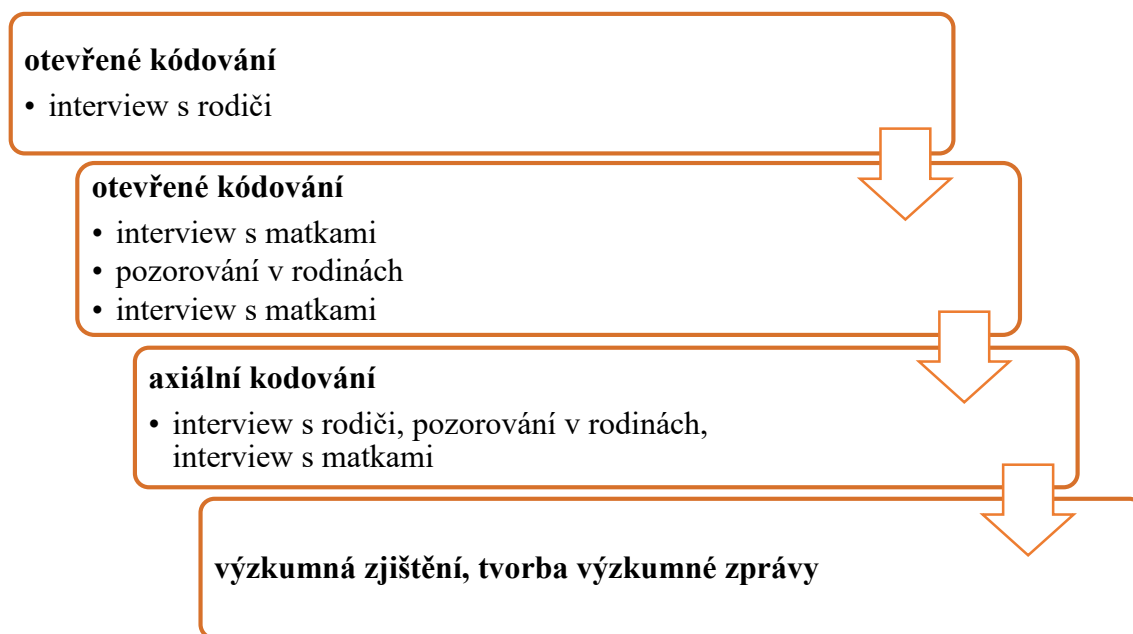
Obr. 4 Paradigmatický model analýzy dat

V běžném životě se opíráme také o podobný vzorec, hledáme **příčiny jevů**, zjišťujeme, jak se tyto **jevy** či interakce v **kontextu našeho života** promítají do našeho chování a jednání, podle toho také volíme **strategie** pro řešení těchto situací, případně přijímáme jejich **následky**.

Rodinné prostředí je jedním z kontextů, který chápou jako soubor vlastností, které jevu náleží. Je to zároveň soubor podmínek, v nichž jsou uplatňovány strategie jednání, interakce určené ke zvládnání, ovládnání či reagování a určitý jev (Strauss & Corbin, 1999). Intervenujícími podmínkami mám na mysli širší strukturu kontextu jevů, obecnější podmínky, které ovlivní jednání či interakci. Každou kategorii pak rozvíjím ve smyslu jejich příčinných podmínek, které ji způsobují. Jedná se tedy o analytický proces, v němž je podporována identifikace a rozvíjí se vlastnosti a dimenze jednotlivých případů, sestává se z nahrávání, zaznamenávání analýzy konverzace sama se sebou a vykládáním významu myšlenky ohledně kódů a kategorií (Silverman, 2016).

Ústřední fenomén, pojem, kategorie tvořily vzájemné vazby mezi kontextem, kauzálními i intervenujícími podmínkami, projevované ve strategiích jednání i následky (Hendl, 2008), což umožnilo zkoumání témat do větší hloubky. Takto docházelo k neustálé provázanosti během celého procesu práce na analýze dat mezi sběrem dat, kódováním a psaním poznámek. Z dílčí analýzy jsem zvažovala, zda byla data již nasycena, vzhledem opakujícím se tematickým celkům z interview s matkami jsem proces ukončila a pracovala s dostupnými

daty. Tato jsem strukturovala do kategorií, postup analýzy byl ukončen ve fázi axiálního kódování. Strategie zakotvené teorie umožnila přemostění mezi kódováním, tvorbou kategorií a psaním výzkumné zprávy (Obrázek 5).



Obr. 5 Postup analýzy dat

5.6 Kvalita výzkumu a etické otázky

Kvalita vztahu mezi výzkumníkem a zkoumanými byla závislá nejen na kvalitě a osobních charakteristikách obou subjektů, významně však do procesu vstupovalo vytváření společné komunikační linie, krystalizace představ a naplnění očekávání (Kolláriková & Pupala, 2010). Najít optimální míru neutrálnosti a nezajetí výzkumnice nebylo zcela jednoduchým úkolem. Vlastní životní zkušenost s rolí matky dítěte na 1. stupni základní školy, v profesní kariéře pak z role učitelky i ředitelky školy, se přirozeně promítala do orientace a poznání v této oblasti. **Důvěryhodnost** výzkumu však deklarují identifikací s co nejpřesnějším popisem předmětu i participantů mého zkoumání. Taktéž **kredibilita** spočívající ve využití více metod výzkumu a zdrojů dat. Růzností participantů v hlavních dvou fázích výzkumu chci dokázat odklon od vlastního pojetí problematiky. Ve shodě s cíli kvalitativního výzkumu, jehož účelem je více než hypotézování přínos nového porozumění, má i tento výzkum potenciál **validity** (Disman, 2011), protože je úzce zaměřen na vybraný jev, zkoumá

jej do hloubky. Ačkoli výzkumný vzorek nebyl reprezentativní, snaha o triangulaci výzkumných metod, podrobná analýza dat i výstižná interpretace dat (Silverman, 2016) napomáhají validnosti dat i celému výzkumu s respektem k nemožnosti širšího **zobecnění**. Je potřebné si uvědomit, argumentem pro **nemožnost zobecnění** pro širší populaci je kromě kvalitativního výzkumného přístupu především jedinečnost každého jednotlivého aktéra v dané rodině. Nejen podmínkami, vklady či limity každé rodiny, ale i nesrovnatelně odlišnými osobnostmi a individualizovanými podmínkami rodiny musím připustit, že tyto aspekty jsou zcela zásadní.

Zkoumání a odhalování interních pocitů jedince či pozorování v přirozeném prostředí rodiny s sebou nese i limitující elementy. Vědecká práce má vykazovat vědeckou úroveň ctěnou paradigmatickému myšlení (Bruner, 1986, in Šedřová & Švaříček, 2013, s. 501-502), nikoli nadužívaně pracovat s textem jako literárním útvarem. Jelikož jsem pracovala také s narativními daty, založenými na deskribci toho, co lidé bezprostředně prožívají, jak interpretují vlastní životní realitu, je způsob **narativní interpretace**, určité míry metafor a občasného využití nepedagogického pojmu pro posílení významu, podtržení obsahu či vyzdvižení detailu opodstatněné.

Ve shodě s Hendlem (2008) mají ve společenskovědním výzkumu **etické otázky** své opodstatněné místo. Etická pravidla i zásady etického jednání ve výzkumu jsem respektovala v zorném úhlu zabezpečení dobrovolnosti, anonymity, diskrétnosti a zachování soukromí zkoumaných osob s eliminací odhalení jednotlivých osob (Hendl & Remr, 2017).

Charakter výzkumného šetření, zejména v případě pozorování v rodinném prostředí participantů, respektoval jejich právo na soukromí, anonymitu a okolnostem přístupu ke zkoumanému problému. Účastníkům výzkumu byl sdělen účel výzkumu, vysvětlena jejich pozice i důležitost v prozkoumávání dané problematiky. Jelikož se výzkumu v rodinném prostředí účastnili i nezletilé osoby (děti), rodiče nejprve diskutovali okolnosti plánovaných setkání s dětmi, ptali se na to, zda souhlasí, aby se staly součástí výzkumného šetření. Participantů výzkumu vyslovili svůj výslovný **souhlas** na základě vlastního rozhodnutí s vědomím využití získaných dat pro účely disertační práce i dalšího publikování. Toto vyslovovali rozhodným souhlasem na nahrávací zařízení. V průběhu výzkumu měli účastníci možnost kdykoli bez udání důvodu odstoupit, rozhodnout o pokračování výzkumu (Průcha & Švaříček, 2009). Všichni participantů vstoupili do výzkumu zcela dobrovolně, u některých rodičů

z nich s hrdostí, že mohou být součástí tématu, o které jevíli zájmem s očekáváními následných výsledků práce.

Realizace kvalitativního výzkumu znamená budování dlouhodobějšího osobního vztahu mezi všemi účastníky (Hendl, 2008). Nejinak tomu bylo v druhé a třetí etapě výzkumu, kdy jsem opakovaně vstupovala do rodinného prostředí, a to se všemi aspekty jejich života (prostředí uvnitř domu, osobní věci členů rodiny). Pro **zachování anonymity** nejsou žádné z interpretovaných pasáží či popisy participantů a detailů ze života či osobních informací popsány tak, aby mohl kdokoliv daného participanta identifikovat. **Citlivé otázky**, které ovšem otvírali sami participanté, byly sice vyslyšeny, nicméně došlo k domluvě, že nebudou explicitně citovány. Ve chvílích, kdy samotný participant naznal, že sice vyjadřuje důvěru ve výzkumnici a nepřál si tyto informace nahrávat a následně využít, bylo nahrávací zařízení pozastaveno nebo zcela vypnuto.

Kvalitativní výzkum, respektive kvalitativní interview může mít i **intervenční charakter** (Hendl, 2008). V průběhu výzkumu byla výzkumnice několikrát dotazována na vlastní zkušenost, radu či názor, což souviselo s tím, že do výzkumu rodiče vstupovali s očekáváním, že recipročně získají zpětnou vazbu o svém počínání v domácí přípravě.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Záměrem této kapitoly je předložit výzkumná zjištění, která jsou výsledkem hledání odpovědí na výzkumné otázky. Proces výzkum postupně odhaloval skutečnosti projevů aktérství rodiče v domácí přípravě dítěte na vyučování s fokusem na matku jako aktérku. Soustředěná pozornost byla zaměřena na odhalování atributů aktérství, jenž se domácí přípravou vymezují. Zachycením a analýzou projevů aktérů domácí přípravy, charakterizováním aktérství rodiče v domácí přípravě se s etapami výzkumu nořily aspekty determinující podmínky pro zmiňované aktérství. V této kapitole popisují, interpretují i předkládám autentické výpovědi participantů s cílem zachytit co nejpodrobněji okolnosti a jevy, které do aktérství rodiče vstupují nebo je přímo ztvárňují. Výsledky výzkumu jsou diskutovány se zjištěními či poznatky jiných autorů, vybraná výzkumná zjištění jsou průběžně diskutována.

6.1 Přístupy rodičů k domácí přípravě

Jakkoli je vztah mezi školou a rodinou podmíněn přítomností domácí přípravy, stále zde rezonuje požadavek ze strany školy, který určuje podmínky a rozsah domácí přípravy. Klíčovou je zde jeví daná povinnost dítěte i rodiče tyto požadavky plnit v konkrétních formách – kontrola deníčků či žákovských knížek, podpis rodiče, informace o akcích školy či pozvánky na třídní schůzky, spolupráce na domácím úkolu apod.

6.1.1 Domácí příprava jako povinnost pro všechny

Na počátku školní docházky dítěte se role rodiče proměňuje na roli rodiče školáka, což s sebou nese i novou povinnost rodiče podílet se na přípravě dítěte do školy. S nástupem dítěte do 1. třídy je změna viditelná v jinak organizovaném chodu domácnosti, změně domácího prostředí i v organizaci času. V praktické rovině jsou změny ilustrovány matkou Petrou: *Povinnosti, pro všechny, tak musíš zkontrolovat deníček, podepsat deníček, nalinkovat deníček, objednat obědy.*

Škola je v očích rodičů institucí, která je pro ně místem sekundární socializace, místem setkávání se dítěte se spolužáky a učiteli. V obecné rovině rodiče respektují požadavky, které

vyplývají z hlavního výchovně-vzdělávacího cíle školy, tedy poskytování vzdělávání dítěte. Zabýváme-li se s větší intenzitou propojeností školy s rodinou, můžeme konstatovat, že pojítkem mezi školou a rodinou je jednoznačně **domácí úkol**. Domácí úkol dominuje jako hlavní aktivita domácí přípravy, již je domácí úkol klíčovou součástí. Rodiči vnímaná domácí příprava je považována za nutnost, konkrétně na domácí úkol je pohlíženo poněkud negativně: *...pro mě je úkol nepříjemná povinnost* (Jana).

Pro většinu rodičů je domácí úkol vnímán jako problematická oblast, jelikož není pouze záležitostí dítěte, ale i rodiče. Rodiče význam domácích úkolů neznevažují, matka Lucie ze své zkušenosti naráží na přesah smyslu domácích úkolů do budoucího života dítěte slovy: *Ale na druhou stranu to беру tak, že ona se to musí naučit, že je tu povinnost a ta se musí udělat i když se jí nechce, protože v životě to, nevím, já, asi alternativy jsou pěkné, ale je to tak v životě?.* Dítě mladšího školního věku stěží přemýšlí o benefitech domácí přípravy pro jeho budoucí kariéru či vlastní život. Je to tedy rodič, který nastavuje zrcadlo významu domácí přípravy. Rodiče zdůrazňují, že **úkol jako povinnost** zůstává každodenní záležitostí rodiny: *Ten režim toho dne, viš, jestli hned úlohu, nutit hned do úlohy, nebo počkat, nechat si pohrát, ... ale pak musí přijít, úlohu první, napsat, pak si může zase hrát, necháme ho pak ještě číst, neděláme to všechno naráz, ale odnese si věci do pracovny a říkám, že je zvyklý, že si musí tu úlohu udělat denně.* (Petra). Domácí úkol je vnímán i jako příčina konfliktů, neshod mezi rodičem a dítětem. Výjimkou jsou dny, kdy nebyl ze školy zadán žádný domácí úkol, dny volna a prázdnin. V zásadě se rodiče shodují, že ve dnech, **kdy domácí úkoly nejsou**, bývají klidnější, bez tlaku na povinnost. Dny bez domácích úkolů napomáhají větší pohodě dne rodiny. S expresí v hlase matka Jana upřímně vypovídá o dnech, kdy dítě nemá žádné domácí úkoly: *Upřímně, když nejsou domácí úkoly, tak mám radost ze života. Já cítím radost v srdci, že je to dobrá zpráva dne. A bohužel to řeknu i nahlas.* Na druhou stranu rodiče uznávají, že je správné, aby děti domácí úkoly dostávaly, protože jsou **jistotou** přípravy do školy, což mnohé rodiče uspokojuje, uklidňuje ve smyslu naplnění své role rodiče školáka. Odůvodnění významu domácí přípravy pro její dítě vysvětlila matka Klára: *Je fakt, že to mají na to, aby si tu látku procvičili, že to není jen tak z plesíru úkol. Zas jako neodsuzuju to, že bych řekla, že je to prostě zas nějaká povinnost, bylo něco dané a ty si to musíš splnit. To je zas učení něčeho jako jo.* Přesahem od vzdělávacího cíle domácího úkolu je výchovná rovina domácí přípravy, zastoupená pracovními rituály, hygienickými požadavky, sebedisciplínou a organizací vlastního času (Šulová, 2014, s. 146). Těmito

aspekty vede domácí příprava dítě k samostatnosti a zodpovědnosti za vlastní práci, což jim může přinést návyky do budoucího osobního i profesního života (Pino-Pasternak, 2014).

Zvláštní skupinou rodičů jsou z mého výzkumného vzorku matka a otec profesí **učitel**. I tito rodiče považují domácí přípravu za každodenní součást jejich pracovního dne. Přístup k domácí přípravě dítěte percipují více pozitivně. Výpovědi rodičů-učitelů podtrhují skutečnost, že děti učitelů nemají téměř žádné a pokud ano, tak víceméně zanedbatelné obtíže s plněním domácích úkolů a s domácí přípravou do školy. Tito rodiče-učitelé si vzhledem ke své profesní pedagogické praxi uvědomují a připouštějí, že některé děti mohou mít s domácími úkoly značné problémy, které mohou vycházet z nedostatečného rodičovského zapojení nebo nižšího nadání dítěte: *...ted' už to chápu, když učím, že někomu to nejde to učení, ted' s tím mám zkušenost a už se na tento problém dívám jinak, dokážu to pochopit...* (Magda). Učitelská profese je náročná nejen z hlediska psychického vypětí, ale také z hlediska času stráveném na akcích školy či jiných mimoškolních aktivitách. Učitelé jsou tak mnohdy více s cizími dětmi, než s těmi svými, jak vysvětluje Lucie: *...my učitelé to známe, angažovat ty své děti do spousty jiných věcí a bereme je s sebou (na naše školní akce) a máme pocit, jako takový lepší pocit, že se vlastně věnujeme i jim....* Právě proto, že tito rodiče chtějí být i se svými dětmi, je angažují do akcí školy, ve kterých pracují. Stává se, že využívají podobné aktivity, které realizovali se svými žáky ve škole a plní je s dětmi doma. V domácí přípravě pak věnují rodiče-učitelé dítěti zvýšenou pozornost, záměrně provádějí aktivity, kterými přitahují pozornost dítěte. Pozitivním efektem je, že dítě sleduje zájem rodiče, když si připravuje výuku pro své žáky. Tím zájem o přípravu dítěte a o učení stoupá: *chce to taky umět, pak to dokonce řekne ve škole své učitelce, že se to se mnou tohle učivo učila* (Lucie). Není ovšem možné tvrdit, u rodičů ne-učitelů úplně absentuje snaha vytvořit pro dítě z plnění domácích úkolů atraktivní činnost, posílit motivaci směřující k dokončení úkolů a uvědomění si profitů získaných splněním této domácí práce (Madjar et al., 2015). Ve vztahu ke škole a k tomu, co škola nabízí, se u rodičů-učitelů objevuje souběžně i jiný požadavek. Je to způsob jednání zdůrazňující individualitu vlastního dítěte, kterou škola podle nich víceméně ignoruje, v horším případě potlačuje (Štech & Viktorová, 2009). Do rodičovského přístupu rodičů učitelů vstupuje i jejich zkušenost s každodenním kontaktem s mnoha dětmi s různými vzdělávacími úrovněmi: *... mám zkušenost, mohu srovnávat s jinými dětmi, vidím, že mé dítě je lepší...a taky vidím, že některé děti to doma nemají lehké, nikdo se jim nevěnuje a pak ty domácí úkoly podle toho vypadají...*

(Magda). Obecně jsou rodiče učitelé více zainteresováni do školní kariéry svého dítěte, jsou více orientováni na podstatu řešeného úkolu, neboť dané učivo sami vyučují nebo v minulosti vyučovali. Matka Lucie toto komentuje: *...no, já to takhle aplikuju ve škole i doma, to se všechno prolíná, protože co řeknu ve škole, to řeknu i doma, je to tak. Možná jsem na svoje děti více přísnější, ale my je musíme podporovat, ten jejich zájem...* Výhodou se tedy jeví využívání různých vlastních strategií v domácím učení dítěte (Baker & Stevenson, 1986), v nichž aplikují vlastní znalosti a dovednosti z pedagogického procesu pro řešení případného problému s učením svého dítěte.

6.1.2 Ne/naplněná očekávání rodičů od školy

Mimo domácí prostředí se ve škole dítě setkává nejčastěji s vrstevníky a spolužáky, ovšem svou opodstatněnou roli v socializaci dítěte sehrává i učitel, jehož osobnost působí na přístup dítěte ke škole. Učitel je průvodcem utváření učebních aspirací a svým způsobem zasahuje do rodinného prožívání interakce dítěte a učitele. Rodiče **očekávají** od učitelů **profesionální přístup**, osobnost se všemi profesními předpoklady, kompetencemi a znalostmi. Předpokládají, že jejich zájmem je individuální přístup k dítěti, porozumění jeho potřebám i specifickým, a že současný učitel má určitou znalost kontextů vzdělávání, včetně sociokulturních souvislostí a porozumění subjektům jako je rodina. Většina rodičů přijímá školu jako partnera ve vzdělávání dítěte. Přesto, a s připomenutím specifík participantů, že převážná část rodičů byla vysokoškolsky vzdělaná, v jejich nahlížení na problém se školou je zvažováno víc pochybení ze strany učitele. Oproti tomu, jak vyplývá i ze studie Pospíšilové (2011), rodiče z dělnické třídy vidí problém v dítěti, jelikož učitele považují za experta a téměř nikdy o něm nepochybují.

Kromě kvality spolupráce školy s rodinou přemýšlí matka Jana nad tím, zda je třídní učitelka její dcery kompetentní vyučovat na prvním stupni, jelikož její předchozí pedagogická praxe byla na 2. stupni základní školy. Jana reflektuje, jak se její zkušenost se staršími žáky promítá do přístupu k dětem ve 3. třídě: *Já si myslím, že, problém, že ta paní učitelka byla asi teďka na druhém stupni a teďka jako v něčem má nároky větší než ta paní učitelka předtím, tak má, každý klade důraz na něco jiného, logicky, asi prostě po těch několika letech na druhém stupni.* Podobně i matka Iva vnímá, že učitel na 1. stupni základní školy by měl

mít příslušnou kvalifikaci, měl by mít schopnost dětem porozumět a přizpůsobit výuku charakteru třídy na úrovni primárního vzdělávání: *On prostě začal nosit z matematiky trojky, čtverky, a já jsem si říkala, v čem je zakopaný pes až pak jsem došla, že on (učitel) ho nechá v té hodině sedět a nic nedělat a čučet z okna, tak jsem řekla, že jestli ho můžu poprosit, já nemám jinou páku než takhle přes něj, že já tam s ním v té hodině být nemůžu... On ten matikář přišel z nějakého učiliště ze střední školy, kde ten přístup je úplně jiný.* V případě, že rodiče nejsou spokojeni nebo požadují vysvětlení či radu, obrací se na třídního učitele, případně sjednávají schůzku s ředitelem školy, jak emotivně vysvětluje Iva: *když jsme měli tu třídní schůzku s ředitelem a učiteli, tak jsem byla jediná, asi si říkali, že jsem na hlavu, protože jsem byla jediná, kdo měl nějaký problém.* Svůj postoj ke škole Iva hodnotí z pohledu rodiče, který se snaží svému dítěti pomoci, má zájem, cílí na úspěchy dítěte ve škole. Její snažení gradovalo natolik, že byla ochotna jít do konfrontace i s ředitelem školy.

Negativní zkušenosti s **problematickou učitelkou**, které vycházely z jejího přístupu k dítěti, nejenže zasahovaly do spolupráce dítěte a učitele, potažmo rodiče a školy, ale v rodiči vyvolaly takové pochybnosti o kvalitě učitele, že začali uvažovat nad změnou školy. *...bylo to takové smutné dítě, přišla domů, nesmála se, hodně jsme to prožívali (Zuzana).* Emocionálně vypjaté situace v rodině mohou být způsobeny negativní zkušeností prožitou dítětem ve škole. Takovou zkušenost objasňovala matka Sylva: *No, tak ta první třída, to probíhalo ze začátku jakžtakž dobře, potom nastaly určité problémy, s kantorem, s dítětem, a dostali jsme se do začarovaného kruhu. 2. třída byla mnohem horší, a 3. třída po přestupu na jinou školu se to obrátilo úplně o 180 stupňů. Syn je de facto samostatný, má výborné výsledky, učí se dobře.* Problémy dítěte ve škole se promítaly do domácího prostředí, vznikaly potíže s motivací dítěte k plnění povinností, domácí příprava se stala negativní částí dne celé rodiny: *Myslím si, že jsme byli pro něj důležití hodně, ale tím tlakem té školy neustálým to vygradovalo to do takových situací, že jsme už i my na něm začali hledat to špatné, jsme ho chudáka jakoby dusili, že jsme na něho víc tlačili, a nevedlo to k ničemu. Vedlo to jen k dalšímu a dalšímu stresu, celkově pro nás a pro něj taky.* Rodič si uvědomuje nepochopení dítěte ze strany učitele a snaží se vlastními silami dítěti pomoci. Je evidentní, že matce záleží na spokojenosti dítěte ve škole a usilovala o změnu, které nakonec společnou snahou a po dohodě s manželem i dítětem dosáhla.

Lze tedy souhlasit se Spilkovou (2016), Spilkovou & Wildovou (2014), že již v učitelské přípravě je potřebné zaměřit se na rozvoj kompetencí učitele, aby získal jasnou představu o cílech, jichž chce ve výuce dosáhnout. Chápající odborně kompetentní učitel se snaží předcházet neúspěchu dítěte a dosahovat maximálního rozvoje individuálních předpokladů dítěte. Z pohledu managementu školy se k významu kompetencí v profesionalizaci učitele podobně vyjadřují i Skutil & Maněnová (2009). Na nelehkou úlohu učitele, a to již v jeho přípravě na profesní kariéru, upozornila i Kasáčová (2003), kdy se učitel má stát osobou kompetentní v pomoci nejen žákovi, třídě, ale i rodičům dítěte ve své třídě. Směrem k rodičům je učitelova role podstatná v tom, aby se mu stal partnerem, odborníkem i rádcem (Kasáčová, Babiaková, & Cabanová, 2017). Pokud rodiče řeší problémy se školou, jedná se častokrát o důvod, že nerozumí vzdělávacímu obsahu i vyučovacím strategiím učitelem nemají jasnou zpětnou vazbu o tom, co se ve třídě skutečně dělo a toto také jak popisují, se to často nedozvědí ani od svého dítěte doma.

Názory rodičů o otázce významu domácích úkolů se shodují v akceptaci této formy učení, jelikož v ní jasně sledují význam pro další vzdělávání dítěte. K této oblasti se vyjádřil i otec Michal, sám profesí učitel, že ideálně by chtěl řešit takové úkoly, které nebudou vyžadovat jeho plnou asistenci a *kontrolu každého písmenka* (Michal). Primární rolí rodiče je být rodičem, který se snaží svému dítěti pomoci s obtížemi v učení, ovšem nikoli v roli učitele s cílem dítě vyučovat. Rodiče posuzují další problémy vzniklé na straně školy, respektive je definují jako učitelem nezvládnutý obsah předávaného učiva žákům ve škole: ... *učitelka nestíhá, rodič se pak s děckem musí doma učit jako blázen* (Michal). Kritika je tedy směřována ke škole, která v podstatě spoléhá na práci rodiče, čímž nezvládnuté učivo zadává za domácí úkol. Nejen přijetí role rodiče školáka a povinnosti domácí přípravy, ale i budování spolupráce mezi rodinou a školou determinované osobností učitele, kvalitou výuky poukazuje na složitost problematiky domácích úkolů.

6.2 Rodič tvůrcem systému domácí přípravy

Podstatným projevem aktérství rodiče je cílené utváření systému domácí přípravy, který je pro většinu rodičů společný ve stanovení určitého řádu ve sledu činností a každodenních rutin. Pravidelnost a opakující se postupy jsou vázány na organizaci školního vyučování, vytíženost dítěte v mimoškolních aktivitách i záležitostech, ve kterých je dítě přítomno

(nakupování, návštěva známých či lékaře). Zpravidla ihned po příchodu dítěte domů ze školy následuje krátký odpočinek, svačina nebo volná hra dítěte. Poté je dítě vyzváno ke splnění domácích úkolů a přichystání všech potřebných pomůcek pro další školní den. Od povinnosti vypracovat domácí úkoly a věnovat pozornost přípravě do školy se odvíjí program dne v rodině, je to **priorita odpoledne** (David).

Organizace prostředí souvisí nejen s řízením času dítěte, ale i s uspořádáním prostředí, prováděné obzvláště v udržování pořádku v dětském pokoji, úklidem oblečení a školních věcí. Rodiče dbají na čistotu prostředí, organizaci učebnic, psacích potřeb, což souvisí s vytvářením návyků potřebných pro úspěšné zvládnutí domácí přípravy. Nejen matky, ale i otec David vede strategicky svého syna k organizaci prostředí: *Vidím, že už v tom vidí smysl, prostě pořádek na pracovním stole, zásada čistého pracovního stolu, čistého monitoru a vneseného stolu. Systematika, tím to začíná.* Přístupy jsou v tomto ohledu u rodičů rozdílné, příkladně u rodiny Bartošových bylo patrné, že svého syna Martina (2. třída) stále učí dodržovat režim domácí přípravy. Jelikož slovní pokyny, přesvědčování a opakování podle matky Petry nejsou stále účinné, zavedla nový způsob. Tím je list s jednotlivými úkoly – pokyny, dle matky **hrubé schéma, jakože pracovních úkolů**, které má každý den v daném pořadí Martin vykonat. Cílem matky je, aby si získal určitý návyk, který později bude automaticky zvládat:

Co udělám, jak přijdu ze školy:

- *umyju si ruce*
- *převleču se a poskládám si oblečení*
- *pití a krabičky dám do kuchyně*
- *aktovku dám do pracovny*
- *napíšu si domácí úkol*
- *uklidím si desky do aktovky*
- *jdu ven*
- *přečtu ze slabikáře*
- *povečeřím*
- *umyju se*
- *jdu spát.*

Na tento nový způsob přistoupili Bartošovi na počátku 2. třídy, kdy již Martin uměl číst. Jedná se o určitý návod, ale zároveň nástroj kontroly dítětem, jelikož si jej samo předčítá a snaží se, aby žádný z uvedených bodů nebyl vynechaný. U rodičů se staršími dětmi (3. - 5. třída) již můžeme sledovat pokroky ve zvládnutí základních organizačních záležitostí domácí přípravy. Přesto rodiče dítěti stále připomínají, co mají dělat, povzbuzují nebo postrkují dítě k tomu, aby se více snažilo či se pokusilo dokončit přípravu v co nejkratší době. Do organizace domácí přípravy tak vstupuje podstatný jev, a tím je **čas**.

6.2.1 Element zvaný čas

Čas strávený nad domácí přípravou je dalším aspektem, který je potřeba zohlednit. Ve shodě s Epstein & Van Voorhis (2001) se potvrzuje, že doba, kterou rodič stráví s dítětem u domácích úkolů a celkově v domácí přípravě, je vymezena na „*více než deset minut*“. Podle rodičů se situace s řešením domácích úkolů, domácím učením a přípravou do školy jeví tak, že jde především o zátěž časovou. Ve výsledcích se ukazuje, že rodiče ještě vcelku dobře rozumí obsahu vzdělávání, jsou schopni supervidovat téměř všechny činnosti dítěte a snaží se plnit požadavky, které škola na rodinu klade. Rodiče ovšem potřebují určitý **časový prostor**, kterého není vždy dostatek. Čas vymezený pro domácí přípravu je determinantem pro stanovení a samotným dítětem přijetí jistého režimu a pořádku, na který rodič dohlíží. Tomuto režimu se při činnostech domácí přípravy v dané době přizpůsobuje celá rodina. Co se rodičům rozhodně nedá upřít, je jejich snaha ukázat dětem výhody dobrého časového managementu. Rodič připisuje význam i tomu, že se rozvíjí dovednost dítěte pro vlastní organizaci a sebedisciplínu, protože na rozvíjení těchto dovedností škola nemá příliš velký dosah. Výstižně to vyjadřuje výrok jednoho z rodičů: *Vedla jsem ho k tomu, že vždycky když přišel ze školy, tak aby měl režim, že jak přijde ze školy, tak bude následovat svačinka, nějaké se vybití, potom ta škola a když se to zvládne, tak ještě má prostor pro sebe. Jakože takhle jsme se ho snažili vést s tím, že jsem ho učila chystat si věci, aby v tom měl pořádek, aby věděl, co je a co už není hotové.* (Sylva). Nedostatek času, a to i s ohledem na zatíženost dítěte mimoškolními aktivitami, spojený s únavou po celém dni stráveném ve škole, zapříčiňují nechuť a odmítání dítěte věnovat se znovu záležitostem školy. Dítě pak rychleji ztrácí koncentraci a adekvátně tomuto stoupá potřeba aktivity rodiče. Toto zjištění potvrzuje argument Coutts (2004), když konstatuje, že přínosy domácího úkolu

po dlouhém aktivním dni dítěte jsou diskutabilní. Podobně si stěžuje i matka Petra: *Prostě jsme se domluvili, že úloha bude hned, protože potom je unavený, v sedm hodin řekne, že je unavený a ještě třeba nečetl, není po večeři, tak to se pak nedá tak rychle stihnout. Tak to je nejhorší.* Časový pres následně indikuje přítomnost tlaku na výkon dítěte a stává se stresujícím faktorem v domácí přípravě, který narušuje komunikaci a interakci mezi rodičem a dítětem.

I přes vymezený čas dítěte pro sebe je přítomen element **oddalování**, projevy nevole či nechuti zahájit domácí přípravu. Neznamená to však, že toto platí pro všechny děti. Někteří rodiče potvrdili, že se děti zcela automaticky a se samozřejmostí chopí své domácí práce. Z promluv rodičů dcer je evidentní, že dívky mají ve většině případů menší či téměř žádné problémy s učením ve škole, stejně pak s plněním domácí přípravy. Rodiče dívek potvrzují, že jsou více systematické, plní úkoly samostatněji a s větší zodpovědností, jak dokládá Lucie jasným stanoviskem: *Je pravda, že X si je dělá okamžitě. Já nemám žádný problém, ona si to udělá hned, nehledě na to, že má docela dost domácích úkolů, většina samých doplňovaček.* Jiné děti rodiče přemlouvají, nebo dokonce nutí. Slovní výzva se opakuje, dokud dítě nezareaguje a nezačne se věnovat domácí přípravě. Stává se také, že se dítě vědomě brání a oddaluje domácí přípravu. Dítě, i přesto, že ví, že se plnění domácích úkolů nevyhne, zkouší různé způsoby, jak přípravu oddálit – hraje si, předstírá hlad nebo žízeň. Jindy upozorňuje rodiče, že potřebuje ještě trochu času na odpočinek nebo rodiči oponuje, že není potřebné číst či dělat dobrovolně cokoli navíc. Je to důkaz toho, že žádné z dětí na začátku školní docházky domácí přípravu jednoznačně nepřijímá jako povinnost dne přirozeně a bez jistých problémů.

S přibývajícím věkem dítěte vznikají stále více promyšlené kličky, vyjednávání a tlak na ustoupení od stanovených pravidel. V prepubertálním období navíc nastupuje období vlastních názorů dítěte, diskutování a potírání autorit, vznikají konflikty mezi dětmi a dospělými, dochází k sebezprosazování dítěte apod. S rodiči jsem diskutovala odlišné taktiky dětí, jak oddálit domácí přípravu a pokud rodič nemá nastavená jasná a pevná pravidla, děti velice rychle dokáží **zneužít nedůslednosti rodiče** (Patall, Sylvester, & Han, 2008). Disciplína rodiče, jeho vlastní dodržování pokynů vůči dítěti, je ovšem mnohdy ne zcela dostižitelnou metou. Marie reagovala na své vlastní selhání v množství pokynů,

kteří dítěti vědomě dává, aniž by dosáhla cíleného úspěchu: *Jdi – říkám mu to poprvé, podruhé, potřetí, nic se neděje, tak podvanácté, pak se rozčílím a on to udělá*. Nastavení zásad tedy nefunguje, pravidla nejsou zcela účinná a cyklus problémů se neustále opakuje. Lze tedy říci, že vymezení jasných pravidel, aniž by bylo v podruží kritiky, tlaku a negativních poznámek rodiče, posiluje vnitřní motivaci dítěte zvládnout domácí přípravu (Knollmann & Wild, 2007). Na druhou stranu by měli rodiče dát dítěti příležitost k jejich vlastnímu rozhodnutí, možnost vlastního řešení problému a vyhnout se tak potencionálnímu selhání (Pino-Pasternak, 2014).

6.2.2 Mít čas i pro sebe

Z předchozí podkapitoly je zřejmé, že čas je základním bodem managementu domácí přípravy. Projevované aktérství rodiče je zde míněno v záměrném **ovlivňování času** stráveného u domácí přípravy s dítětem. Navíc, pokud se dítěti nedaří, čímž záměrně odsouvá dokončení (a někdy i zahájení) úkolu, měl by rodič jako aktivní subjekt dokázat tuto situaci vyhodnotit a dokončit bez negativních emocí, nejlépe v co nejkratší době. A zde souhlasím se Šulovou (2014, s. 151), že hlavním cílem rodičů je, aby dítě dokončilo domácí úkoly co nejrychleji a pokud možné správně. Tím předává dítěti důležitý argument – *čím dřív to budeš mít hotové, tím dřív budeš moct si jít hrát, jít ven nebo si zkrátka dělat co chceš* (Marie). Takto rodiče uspokojí nejen dítě, ale i **sebe samotné**.

Čas, který je ztrátový vzhledem k prodlevám, přemlouvání nebo dokonce donucování dítěte úkol splnit, by totiž rodiče rádi využili ve svůj vlastní prospěch, pro realizaci vlastních zájmů, odpočinku nebo ke společným zájmovým aktivitám rodiny. Rodič má potřebu uplatňovat také své zájmy, uspokojit osobní potřeby, pro vlastní seberealizaci. Proto na své dítě vyvíjí tlak, stále se snaží toto urychlovat, ale dítě potřebuje své tempo, svůj vývoj a postup. To ovšem vyvrací Jana slovy: *Prostě si myslím, že by to mělo být hotovo ty úkoly a nazdar. Klid. Pokoj*. Můžeme polemizovat, zda je to určitý projev **uspokojení vlastní potřeby rodiče** nebo skutečný zájem o efektivní zvládnutí přípravy dítětem. Nejen domácí příprava zaměstnává rodiče v odpolední době, kdy jsou doma. Zpravidla matky kromě toho ještě zvládají domácí práce, jako je vaření, úklid, praní nebo příprava do zaměstnání – matkou Janou nazývané **domácími procedurami**. Podobně Kralovec (2001) upozorňovala na negativní aspekty v rodinách, ve kterých podmínky pro vypracovávání domácích úkolů nejsou stejné.

Náročné zaměstnání rodičů se promítá do ochoty být ihned připraven pomoci, zařadit zde můžeme stresující či náročné zaměstnání rodičů. Je tedy přirozené, že pokud se rodiče vracejí po náročné práci domů, mají potřebu si odpočinout: *Jo, když jsem hrozně unavená, když toho mám z práce navaleného, mám hlavu jak balon, a teď oni přijdou a teď ty tři děti ... já bych potřeboval tohle a tady tohle... a teď je toho moc najednou, tak buď postupně, nebo prostě něco vypustím. Tak nebo řeknu prostě – teď ne.* (Klára). Pokud se takto neděje, už vzhledem k časové tísní v rámci aktivní části dne dítěte, napětí matky se zvyšuje. Stav, kdy matka Jana dostatečně chápe, že aktérem negace je ona a ne dítě, se snaží eliminovat a předcházet jim: *Nevím, hrozně mě to trápí, já se jí pak třeba i omluvím, že to zase, nebo ji varuju. Říkám Evi, já jsem fakt dneska, prosím tě, já vím, že to bude blbě, udělej to. Nebo řeknu manželovi, vycouvám z toho, protože nechci, aby ze mě lezlo to, co ze mě leze.* Slovní komentáře rodiče (zpravidla v negativním duchu) v komunikaci s dítětem mají značnou sílu. Jana si uvědomuje, že by svými projevy mohla ovlivnit své dítě, raději se snaží vyhnout se kontaktu s dítětem v domácí přípravě tím, že ji svěří otci.

6.2.3 Dodržování pravidel jako prediktor úspěchu v domácí přípravě

Nezřídka se stává, že plnění domácích úkolů se obejde bez obtíží, nezřídka jsou evidentní negativními aspekty interakce mezi rodičem a dítětem. Pozorované projevy jsou signifikantní především v rovině přemlouvání a popohánění dítěte ke splnění domácích úkolů, protože dítě preferuje vlastní zábavu, hru se sourozencem nebo pobyt venku. Rodiče předcházejí oddalování plnění domácí přípravy nastavením jasných **pravidel**, která ale nejsou s to stoprocentně dodržovat, jak říká Petra: *Tak vždycky to musí být ta úloha. Já nevím, tak někteří rodiče to asi mají tak nastavené, že přijdou domů ze školy, hnedka automaticky se vyslečou, bez problémů udělají tu úlohu. My to tak nemáme, takoví, takhle to máme naplánované, tak i volně naplánované. Někdy musíme už jít to udělat.*

Přímé **pokyny** rodičů týkající se stanovování cílů, poskytování pomoci, strukturování procesu učení v domácí přípravě a to bez kontroly, neustálého kritizování, vytváření tlaku na dítě způsobeného špatnými známkami ve škole může mít vliv na průběh během domácí přípravy (Knollmann & Wild, 2007). Emocionální vypětí rodičů v domácí přípravě je vidět i v tom, jak se při tomto tlaku uvolňují emoce. Afekty, **zlobení se**, slovní reakce na překážky při řešení úkolů dětí je v podstatě rodiči přijímáno. Ne vždy se i rodiče dokážou ovládnout

a potlačit svůj hněv. Hlasité projevy svého nesouladu ve spolupráci s dítětem mohou být zdrojem narušení vztahu mezi rodičem a dítětem (Kohn, 2007).

Nastavení pravidel u některých rodičů v podstatě nefunguje, rodiče dětem ustupují, děti zkouší posunovat hranice. Vlastní pochybnost nad dodržováním pravidel dokládá matka Romana i tím, že připouští: *Většinou to máme tak nastavené, že nejdřív má povinnosti a potom zábavu.* Pravidla jsou tedy nefunkční a cyklus oddalování povinnosti plnit domácí úkoly se stále opakuje. Pokud se dítě nepřipravuje do školy samostatně, přistupuje k určitým alternativám.

V rámci všech pozorování jsem zjistila, že rodič dítěti dává **direktivní pokyny** k tomu, co má dítě při plnění úkolu v daném pořadí udělat. Tímto si sám sobě stanovuje dílčí kroky, prověřuje i sám sebe, zda má vše pod kontrolou, získává pak průběžnou správu nad celým procesem domácí přípravy. Souběžně matky požadovaly přípravu všech pomůcek, učebnic a pouzdra dítěte, kontrolovaly žákovskou knížku, deníček, vyplňovaly informativní lístečky ze školy. Přípravné činnosti se zdály být dětmi již zvládnuté, i přesto se vyskytovaly opakované podněty k aktivizaci dítěte. Příkladem jsou pokyny zapsané z pozorování v rodinách: *Tak si vytáhni pouzdro; Ty nemáš aktovku? Běž pro to. Hledej, mazej.; Tak pojd'. Běž, to máš raz dva matiku.; Běž na tu úlohu!* Tyto příklady pobídek dítěte rodiče obtěžují, jejich důraznost se stupňuje, ve chvíli, kdy dítě neuposlechne dokonce ani na opakovaný pokyn. Poté rodič zpravidla křičí nebo rezignuje a odchází z pokoje. Podobně jako čas je z pohledu rodiče stresující neustálé podněcování dítěte ke konání rutinních záležitostí. Řešením těchto situací představuje pro rodiče **osobní komunikace s dítětem**, jasné a konkrétní vysvětlení, že tento postup není správný.

Jiný rozměr pokynů pak představují **slovní instrukce** dítěte rodičem při vypracování domácího úkolu. Ukázkou je dialog mezi matkou a dítětem, kdy domácím úkolem z českého jazyka bylo přepsat věty ze slabikáře do sešitu pro domácí úkoly:

Petra: Je-de. Zelené auto.

*Martin: /Martin má dilema, zda se mu slovo zelené vejde na konec řádku/ Zelené, já myslím, že dobré, **vleze**, myslím, že vleze.*

*Petra: Když tak to **rozdělíme**.*

Petra: Ale ty ses nebyl vyčůrat. Sedni si hezky, napiš, zkus to. Tady si začni. Ty ale, to si pak ještě řeknem, napiš ze- /dítě píše/.

Petra: Tož ale toto není hezké, tos udělal schválně takovou obludu.

Petra: Vysmrkej se, smrkni.

Martin: A-u-t-o.

Petra M: Jak se píše auto? Pozor.

Petra M: Ted' ukaž, jak to opravujete.

/matka poté odchází do kuchyně za druhým synem, otci sedícího vedle dítěte v pracovně pípají zprávy na počítači, Martin pokračuje v psaní, úlohu dokončí/.

Ukázka dyády matky a dítěte při psaní domácího úkolu z českého jazyka představuje sled jednotlivých instrukcí, které matka dítěti zadává. Je ovšem otázkou, zda je dítě schopno tyto pokyny, instrukce a příkazy splnit ihned a stále zůstat v požadované koncentraci na psaní tohoto typu domácího úkolu (učební úloha přepisu věty v 1. třídě není zcela jednoduchou úlohou pro analýzu a syntézu čteného a zároveň i psaného textu). Sledovala jsem narušení soustředění, dítěti toto přerušování vadilo, jelikož v danou chvíli to byla potřeba matky zkontrolovat základní potřeby dítěte. Matka si v podstatě ani neuvědomovala, kolik instrukcí během krátké doby dítěti dávala. Takto vytváří cyklus opakujících se pokynů, ty se stávají neúčelné, dítě je v podstatě nevnímá.

6.3 Aspekty jednání aktérů

Rodiče se v domácí přípravě snaží o postupnou autonomii a nezávislost dítěte na jejich pomoci, předávají dítěti zodpovědnost za přípravu do školy. Tento proces se rozvíjí postupně, s přibývajícimi ročníky vzdělávání a zkušeností dítěte, protože zejména v první a druhé třídě základní školy dítě ještě vyžaduje kontrolu a dohled nad domácí přípravou. Rodiče dětem ukazují, jakým způsobem se mají připravovat, vedou je k systému, jak se učit „učit se“. Zkoumaní rodiče toto percipují rozdílně, protože své názory vztahují k dítěti, které je zcela individuální a vyžaduje specifický přístup. Také očekávání rodičů se často neseťkala s realitou. Mnozí si ještě před vstupem dítěte k základnímu vzdělávání idealizovali, že domácí příprava bude probíhat bezproblémově. Jejich vize však nebyly naplněny.

6.3.1 Matka, otec a ti druzí

Aktéry vstupujícími do procesu domácí přípravy jsou matky, otcové, sourozenci, také prarodiče nebo spolužáci. Rodič a jeho role v domácí přípravě, ovlivněna školní úspěšností dítěte, je zakořeněna v edukačně podporujícím domácím klimatu, nejčastěji utvářeném matkami (Cabus & Ariës, 2017). Matčina, stejně i otcova nepostradatelná role spočívá v předávání významu hodnoty vzdělání dítěte. Přítomnost a aktivita obou rodičů působí pozitivně na zvyšování úspěchu dítěte ve vzdělávání.

Nicméně pomoc s domácí přípravou je v hlavní kompetenci jednoho z rodičů, a to matek. Kopíruje to uznanou tezi o dominantním postavení matek ve spolupráci se školou a iniciativou v domácí přípravě dítěte (Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007). Obecně jsou záležitosti týkající se komunikace se školou, vlastní péče a výchovy dítěte v rodině stále především v rukách **matky**. Podíl otců je menší, tematicky je orientován na přírodovědné a technické disciplíny, což vcelku odpovídá přirozenému zájmu mužské části populace. Časová dispozice otců bývá omezena delší pracovní dobou, otcové přicházejí domů později než matky, ty zabezpečují organizační chod domácnosti i péči o děti. Rodičovský styl je genderově rozlišný, matky jsou představovány v postupném utváření postojů, podněcování dítěte k myšlení a verbalizování ideí a názorů, zatímco otcové jsou větší měrou viděni jako osoby s autoritativním přístupem (Grusec, & Danyliuk, 2014). **Otcové** z mého výzkumu se projeví jako více **racionální**, v jednání jednoznační a s jasnou vizí: *Musím vědět, co se učí a podle toho jí pomůžu, když to nevím, nemá to cenu se rozčilovat.* (Michal)

Pohlížet na povinnosti matky není jen záležitostí rozdělení rodičovských rolí při zabezpečování fungování rodiny. Osobitně do rodiny vstupuje i otec. Role otce v domácí přípravě byla indukována například vzájemnými vztahy mezi partnery, rodinným zázemím i konstelací rodiny. Individuální podmínky každé rodiny určují i pozici rodiče v domácí přípravě (například Radek nežije ve společné domácnosti s matkou a dětmi, manžel Kláry pracuje celý pracovní týden mimo domov, v rodině Pavly byl otec s dětmi v kontaktu sporadicky, manžel Zuzany je pracovní velmi vytížen). Výjimku tvořil otec David, typ člověka, jenž vše potřebuje mít zorganizováno, pod kontrolou. V situacích přípravy syna do školy se sám otec David považuje za **výjimečného otce v domácí přípravě**: *Já se snažím nenápadně jim to jakoby podstrkovat, že taky chodím do školy, že se musím učit, že z těch zkoušek jsem dostal 1-, že jsem dostal ze zkoušky A, jak jsme se bavili, že to nedělám průměrně, že se to snažím*

dělat co nejlíp. Skrytě se je snažím vést, aby ve mně měli ten vzor. Zároveň tento otec ze svého pohledu kritizuje přístup manželky k přípravě syna. Aktivitu a zodpovědnost přebírá zcela na sebe, jelikož matku považoval v agendě školy svého dítěte za méně kompetentní: *...ona k tomu nemá ani jakoby takový vztah, jo, dělá s ním úkoly, ale jde si dělat svoje do kuchyně, nechá ho tam to šmrdolit, pak přijde, zjistí, že to má blbě, začne řev, ... to já si udělám ten čas spíš a snažím se u něho stát, kontrolovat průběžně, protože ve výsledku to zabere víc času, ho musíš kontrolovat, a je to neefektivní zkrátka.* Specifikum ambiciózního a precizního otce není příliš častým jevem, přesto jsou tyto argumenty zajímavým zjištěním. Tento vysokoškolsky vzdělaný rodič je jevil jako **podporovatel učení dítěte**, v realizované vizi v provázení dítěte ve zpracování a následnému dokončení úkolů (Silinskas, Niemi, Lerkkanen, & Nurmi, 2012). Davida nazývám podle Štecha (2004), otcem **expertem**, který se angažoval v domácí přípravě aktivním zapojením a z vlastní osobní kompetence dítěti v domácím učení efektivně pomoci.

I přes zmiňovanou výjimku u otců je pro matky přirozené a opodstatněné zastávat svou roli pečovatelky a matky v domácnosti. Matky argumentují, že jejich role je daná také i jejich většími časovými možnostmi. Také zmiňují rutinu každodenních úkolů v domácnosti, zcela samočinně se zapojují více než otcové. Matky neshledávají svou pozici nikterak nerovnocenně (Schieman, Ruppner, & Milkie, 2018). Zejména pokud otcové zabezpečují rodinu finančně, jejich pracovní doba je tomu úměrná. Poté i čas, který jim pro rodinu zůstává, věnují víkendovým aktivitám či individualizovaným činnostem s dětmi /sport, technika, počítače/ (Goldman, 2005). I z tohoto důvodu pomáhají s domácími úkoly z matematiky nebo se interesují v tématech, kterým matky nerozumějí nebo považují otce za vhodnější osobu k vysvětlení dané otázky k řešení (vesmír, fyzika, elektřina apod.). Matka Táňa poukazuje na roli otce v domácí přípravě tvrzením: *No, manžel si s nimi hodně vykládá, sice jako s nima mluví jako s vrstevníkama, takže oni na něj hledí, on jim to dovysvětlí, a ví tolik věcí, že i před spaním, pořád se ptají, on jim to vysvětlí. To já nemám tu trpělivost. On jo.*

Při setkáních v rodinách byli ve všech třech případech otcové přítomni, tedy minimálně při první návštěvě v rodině. Měli tak příležitost vyjádřit své postoje k domácím úkolům, což vystihuje Radek: *Víš, co mě vytáčí na těch domácích úkolech? Nechápu třeba, proč mají něco doplňovat do nějakého cvičení, když mají třeba udělat něco ve škole a učitel by napsal, v těchto příkladech Martin chyboval, tak si vypočítejte těchto pět příkladů, chápu. Strašně*

*se mi líbí, když tam ve škole někoho osvítli občas a Martin si má udělat nějaký referát, hej, tak to je super. Já jsem vůbec netušil, že se učí vyjmenovaná slova – vyza. Martin si na to měl udělat referát, si to hledal na internetu, obrázky, takový úkol má pro mě smysl, ale mají úplně nesmyslné cvičení jinak. Radek s matkou Petrou nežije ve společné domácnosti, přesto se téměř každý den navštěvují, jsou v permanentním kontaktu. Radek ovšem otevřeně schvaluje, že domácí přípravu dětí přenechal na starost matce. Občasně, pokud jsou děti delší dobu s otcem, s nimi domácí úkoly dělá: *Ted' to funguje, že Petr dělá úkoly doma a pak jdou teprve ke mně.* Výpovědi Radka indikují jeho **rezignaci** podílet se na domácí přípravě i vzhledem k jeho argumentu, že není dostatečně zodpovědný, důsledný, aby tuto roli zvládal. Můžeme se domnívat, že se vymlouvá na problémy ve spolupráci se školou: *...ale mě spíš od toho, jak jsme měli ty problémy ve škole, zrazovalo, že to byla detektivní práce, co mají vlastně dělat.**

V rodině Procházkových je situace s rozdělením rolí dána rodinným uspořádáním, kdy otec v domě s matkou a dětmi nežije. Je otázkou, zda by jeho přístup byl jiný, pokud by se domácí přípravě opravdu musel věnovat. Harris & Goodall (2007) zjistili, že otcové v neúplných rodinách se chovají velmi podobně jako matky v neúplných rodinách s ohledem na zapojení do školních aktivit. Na každé úrovni stupně vzdělávání zůstává jejich zapojení na podobných úrovních. Harris & Goodall (2007) dále potvrzují, že v rodinách dvou rodičů však bývá zapojení matek vyšší. Podobně v rodině Svobodových se otec František v době pozorování do domácí přípravy aktivně nezapojoval. Uznává, že příprava je doménou matky Jany, i když občas s dcerou Evou domácí úkoly dělá: *No, tak je to hlavně na Janě, eh, na uznávám, na mě to je spíš tak z pěti procent možná.* (František). František je matkou označen jako **aktivátor zajímavých činností a oplývající přitažlivými vlastnostmi**. Jeho rolí je paralelně rozvíjet vztah mezi sourozenci pozitivním způsobem, neboť je jaksi oproštěn od každodenních rutinních záležitostí rodiny /úklid, praní a jiné domácí práce, zajišťování záležitostí dítěte, příprava na další den včetně jídla, plateb, chystání pomůcek dětem/.

Co se týká názoru na domácí přípravu své dcery a jeho aktérství v ní, pojmenovává problematickou situaci, kterou se sám snaží efektivně řešit: *Přijde mi, že jsem trochu trpělivější než Jana, ale s Evou je to těžké prostě, někdy dokáže vytočit i mě. Hlavně jak se nedokáže soustředit na tu jednu věc a když chcu prostě, aby to udělala, a ona furt vymýšlí nějaké jiné činnosti. Tak pak je to těžké i pro mě.* Přístup otce, působícího jako klidný a vyrovnaný

člověk, zvládajícího své emoce, matka Jana využila v době, kdy cítila, že domácí přípravu s dcerou nezvládá: *Je pravda, že v té první třídě bylo jednu dobu to období, kdy ona fakt těžce bojkotovala a to já jsem řekla – a odmítám – a předávám – deleguji.* Následovalo tedy období, ve kterém otec pomáhal dceři s domácími úkoly, společně opakovali školní učivo. Pokud otec František v některých náročných pracovních dnech její roli v domácí přípravě zastává, pak se u matky Jany objevuje **efekt dvojité kontroly**: *Já to zkontroluju, protože tam je kolikrát – tehdy máme divadlo, jdem do knihovny, takže tady ty věci jsou pro něho náročnější, ty organizační rozhodně víc než pro mě. Protože on když má vymyslet oblečení pro děcka, tak jako po dvou letech zjistil, kde máme ručníky. V tomhle on je fakt takový.* Nyní mají v rodině Svobodových matka i otec rozděleny činnosti, které bezpečně zvládají, a které mají na starosti. Matka plně roli „organizačního garanta“ domácnosti, kdežto otec plní roli finančního manažera rodiny a snáze dokáže vyplnit různé potřebné formuláře. Tento způsob organizování ve sledované rodině funguje.

Další zajímavý pohled na úlohu otce představuje **dohlížení** nad domácím úkolem. Nutností je pro Petru, aby byl domácí úkol napsaný bez chyb, škrtnců a celkově správně. Její důslednost se rozchází s pojetím otce, který si myslí, že by již Martin mohl časem úkoly zvládat psát sám. Na to ale Petra reaguje: *Tož je to lepší, když mu asistujeme u úlohy, to tatínek moc nedělá. Musíš to s ním, musíš mu to ukázat, že to, přečíst, pojd'te, to je takové těžké slovo.* Rozdílnost v postupech domácí přípravy s dítětem se vyjevilo jako jablko sváru v komunikaci mezi rodiči, zejména pro rozdílný pohled na výchovu dítěte. Dalším faktorem je také to, že se oba rodiče často setkají a intenzivněji komunikují právě až u řešení domácího úkoly. A zde opět nastává ta problematická situace, že rodiče rozdílně navrhují řešení daného úkolu, což poté vede k neefektivnosti a rozporování významu práce dítěte. Na otce zkoumaná matka Petra působí ve snaze, aby se stal rovnocenným aktérem v domácí přípravě. Nicméně jeho role otce v domácí přípravě je determinována deklarovanou představou matky o výchově dítěte (McBride et al., 2005).

Sourozenci dětí v rodinách sehrávají zvláštní roli. Starší děti-sourozenci vystupují jako pomocníci mladším dětem, jsou jejich partnery ve hře, zastávají pozici motivátorů k učení. V rodinách s nejméně dvěma dětmi je ve shodě s Cabus & Ariës (2017) dokumentováno, že se prvnímu (nejstaršímu) dítěti dostává větší pozornosti než dítěti mladšímu. Ve všech třech pozorovaných rodinách kromě aktérů matky a dítěte bylo přítomno i druhé dítě

v rodině. Projevy chování mladších sourozenců je možné nahlížet ze dvou rovin. První jsem nazvala **rušivým elementem**, který se v rodině Bartošových tím, že mladší syn stále vybízí bratra ke hře, vchází do místnosti s různými podněty a hračkami. V druhé rovině jsem sledovala Eriku, **sourozence v pozadí**, jelikož se vůbec neprojevovala, nerušila a ani **se nedožadovala pozornosti**. Matka Iva potvrdila, že s Erikou v domácí přípravě nemá žádné problémy, jelikož je samostatná a bezproblémová: *Eriku neřešíme, ta akorát vždycky, se zeptám, jaké má úkoly a ona si je udělá. Ta si do toho vůbec nenechá kecat, ta je víc po mě, nééé, já to mám takto a hotovo, jo, že si to menežuje sama*. V porovnání s ostatními sledovanými rodinami, například v rodině Svobodových nebo u Romany, mladší dítě prozatím nemá školní povinnosti, tudíž nevyžaduje dohled, kontrolu ani pomoc s domácí přípravou do školy. Rodič tudíž koncentruje pozornost na dítě školou povinné.

6.3.2 Variace na motivaci

Plnění domácích úkolů podporuje nejen **odpovědnost dítěte** za školní práci, ale posiluje proces vnitřní motivace k učení se s efektem do budoucna (Bempechat, 2004). Podpora pozitivní atmosféry napomáhá dítěti zvládat domácí přípravu. Pohledy na úlohu rodiče v motivaci dítěte zaostřují pozornost na jeho individuální rodičovský styl výchovy a ambice rodiče o dosažení co nejlepšího školního úspěchu dítěte (Walker, Hoover-Dempsey, Ice, & Whitaker, in Deslandes, 2009). Rodiče volí takové přístupy, které pozvolna vedou dítě od přímé pomoci a kontroly k nezávislosti a zodpovědnosti za školní práci.

Převážně rodiče dětí navštěvujících první nebo druhou třídu základní školy jsou přesvědčeni, že jejich primární úlohou je dítěti pomáhat: *Je to nutné, je potřeba ukázat dětem, jak se učit a v průběhu času, mají tendenci řídit si úkoly samostatně* (Sylva). Stejně tak zmiňují, že není snadné této mety dosáhnout okamžitě, není to stav, který přichází automaticky. Potřeba být dítěti nápomocen se ovšem nevytrácí ani u starších dětí. Lucie, matka žákyně čtvrté třídy, si myslí, že **budování nezávislosti je obtížné** vzhledem ke schopnostem dítěte, jeho mentální úrovni vývoje. Nezávislost v rozhodování, ovládání vlastních emocí a samostatnosti je tak výsledkem dlouhodobého vedení dítěte k autonomnímu jednání. Snaha rodičů nastavit ideální podmínky pro domácí přípravu se opírá o **vhodnou motivaci** dítěte, která se ukázala jako určující pro další průběh domácí přípravy. Rodiče přiznávají, že oni sami museli hluboce přemýšlet o správné strategii, která motivuje dítě k tomu, aby domácí úkoly byly

efektivnější. Rodičova motivační taktika přispívá k úspěchu dítěte v učení a celkovému zvládnutí nároků na vzdělávání dítěte (Cheung & Pomerantz, 2012). Zároveň vhodně volená motivace vede dítě k postupné autonomii a samostatnosti dítěte v domácí přípravě (Froiland, 2013), čehož i rodiče v mém výzkumu chtějí prioritně dosáhnout.

Nejčastější **negativní motivační strategií** je zákaz. Příkladem zákazu je znemožnění dítěti hraní her na mobilním telefonu, zákaz používání internetu nebo sledování televize. Nicméně, rodiče sami přiznávají, že tato cesta není tou ideální. **Podmíněnou motivaci** využívají rodiče jako **manipulační nástroj** k tomu, aby se dítě vůbec začalo snažit. Tento přístup ale považuje Alice za krátkozraký a v určitém směru ztrácí na efektivitě: *Oni [synové] mají motivaci, že pokud to udělají, půjdeme [na návštěvu], ale nefunguje to každý den, pak to není motivace* (Alice). V jiných rodinách zákazy fungují, způsobují tlak, i když je Táňa považuje za frustrující činitel přítomný v případě podmíněnosti syna mít věci v pořádku: *Stres, že bude mít zakázaný telefon. Když přinese čárku¹⁰, že něco zapomněl. No, počítač zakážeme, telefon, třeba na týden dostane zákaz. Jo, on řekne, ale my dneska nic nemáme, a pak večer, já jsem si teď vzpomněl, ale někdy si ani nevzpomene a dostane čárku.* Rodiče jsou schopni dítěti adekvátně pomoci k úspěchu ve škole, ačkoli použijí postupy, které na dítě působí velmi negativně, což se promítá do výpovědi matky Marie: *Je to ta negativní motivace, ano, že jí manžel řekne, že pokud nebude mít dobré výsledky ve škole, tak ji přehlásíme z její školy do té staré a to funguje.* Jinou strategií, jak dítě přimět k plnění domácích úkolů, podle otce Františka **úplatková strategie**, kterou demonstruje slovy: *Tak pak jsou takové ty klasické úplatky. Nebo jako prostě, dohoda, na počítač půjdeš, až budeš mít hotové úkoly.* Načež matka Jana kontruje, že ani tento její plán, který se týká dodržení toho, co rodič stanoví jako jasnou věc, nedodrží. Děti se snaží rodiče přesvědčit o zrušení podmínky a stává se, že rodič změní své rozhodnutí: *Ne, často to nedotáhnu, nebo mě obměkčí nebo se jako změní trochu ta situace a já jsem jako měkká.* Dále připouští i **negativní podmiňování**: *Zákazy. Jo, podmínka. Asi nic moc... Zákaz jo, počítač nebo mobil.* (Jana).

¹⁰ Čárka znamená způsob postihu učitele za nesplněný domácí úkol nebo zapomenutou pomůcku do vyučování. Jedná se o druh evidence nedodržení pravidel spojených s domácí přípravou. Ještě stále přetrvávající praxí učitelů primárních škol je za určitý počet čárek dávat písemnou poznámku do žákovské knížky.

Odměnou za správně, včas a bez negativních emocí splněný úkol považují rodiče **volný čas**, který může dítě trávit podle sebe. Stejně tak je to výhodou pro rodiče, který má možnost se věnovat jiné domácí práci nebo vlastním zálibám. Protože rodiče považují domácí přípravu za povinnost, snaží se nepodmiňovat splnění úkolů odměnami či sliby. Toto striktně odmítá matka Lucie, která své dcery motivuje a vymýšlí přitom různé varianty s tím, že uznává, že motivaci penězi, sladkostmi nebo výlety rozhodně nevyužívá. Spíše naopak, snaží se pomoci dítěti ve formě společného vyhledání informací, řešení zadaného úkolu. Pozitivní odměnou je i **slovní pochvala**, jedná se o projev sdílené radosti a spokojenosti nad vydařenou úlohou. Matka Magda připustila, že občasnou odměnu připouští, ale nepodmiňuje ji slibem: *Odměny neslibuju, nekupuju, když... to uděláš, tak třeba, manžel jim slibil výlet do Aquaparku, nějaká hmotná taky, ale já je chválím slovně, dost je chválím.* Na odměnu nahlízejí rodiče i svým pohledem, protože uspokojení z pokroku dítěte je oceněním i pro ně. Matka Petra je doslova nadšená z práce syna, který iniciativně napsal diktát: *Tady si napsal sám diktát, sám si to napsal to slovo diktát, vidíš... To jsme si takto ukazovali dny v týdnu, ještě jsme tam připichovali sluníčko a mráčky jako počasí, chování, abychom to měli zmapované, a když byli samé sluníčka, tak byla třeba nějaká odměna.* Ukazuje se tedy, že motivační přístup k plnění úkolů napomáhá upevnování vnitřní motivace dítěte. Výsledkem je pak oboustranná spokojenost aktérů (Lazarides, 2016; Knollmann & Wild, 2007).

6.3.3 Postupy a procesy v domácí přípravě

Motivaci v domácí přípravě můžeme považovat za součást postupů rodiče v domácí přípravě, ale vyznívá předně jako **podmínka pro průběh** domácí přípravy. Potvrzuje se, že rodiče mají eminentní zájem na tom, aby jejich dítě zvládalo školní docházku. Zároveň si přejí, aby se děti postupně v domácí přípravě staly více autonomními a více samostatnějšími. Zpravidla začínají společným stanovením pravidel pro dílčí domácí přípravu, později vedou dítě k vypracování domácích úkolů samostatně. Cesta k samostatnosti však není přímočará a bez obtíží. I přes postupné vedení dítěte k samostatnému zvládnutí domácí přípravy se kontrola rodiče nevytrácí. Zůstává další dimenzí jejich aktérství. Procesem v domácí přípravě nazývám **průběh a pravidelně se opakující činnosti**. Kromě plnění zadaných úkolů, povinného rámce čtení a psaní nebo přípravy pomůcek

na vyučování zde patří i specifické situace, vzniklé zpravidla reakcí na školní výsledek nebo potřebu rodiče prověřit znalosti dítěte. Znovu je důležité připomenout provázanost školního vyučování s požadavky kladenými na dítě v domácím prostředí. Nároky na domácí učení se zvyšují od třetí, nejvíce však ve čtvrté a páté třídě primární školy. S přibývajícím obsahem učiva a novými způsoby prověřování znalostí žáka je průběh domácí přípravy odlišný od způsobu realizace u dětí v nižších ročnících. Neznamená to však, že by rodiče starších dětí zapojovali výrazně méně, u některých rodičů je domácí příprava v jejich plné **režii**. V citaci matka Jana hovoří o *já a my*, nikoli jako o záležitosti syna samotného: *Co se týče té domácí přípravy, ehh, většinou to tedy synchronizuju, že když píšou písemky, tak těch úkolů je míň, ale jsou dny, kdy opravdu tu přípravu do školy **děláme** celé odpoledne, je ve čtvrtek. Jako připravujeme se na ty písemky, třeba, čeština, napíšeme si diktát, probereme si chyby.* Dalo by se tedy říci, že s postupem do vyšších ročníků a se získáváním zkušeností, samostatnosti a zodpovědnosti za dílčí záležitosti školních povinností (chystání věcí, příprava pomůcek a potřeb do školy, samostatné vypracování jednoduchého domácího úkolu, předání informací o dění ve škole rodiči), **se snižuje angažovanost rodiče** do domácí přípravy. Ovšem jen zdánlivě, protože čím vyšší ročník, tím více je nutné se s dítětem **učit**, prověřovat či jej dokonce zkoušet, zda je na daný předmět připraveno, což je způsobeno **vyšším tlakem na výsledky ve škole** (přítomna je zpětný mechanismus – mít dobré známky). Zvýšená kontrola má negativní efekty na motivaci dítěte, která vede ke snížení jeho výkonu, ale i jeho zájmu o učení, stejně tak je potlačována jeho samostatnost (Ng, Kenney-Benson, & Pomerantz, 2004).

Bereme v úvahu, že matky projevovanou kontrolu a **pečlivou starost** o dítě nemyslí nikterak v neprospěch dítěte. Jedná se rutinní projev aktérství matky v domácí přípravě, je citelná zodpovědnost. Velice zjednodušeně to znamená, že matka chce mít zkrátka přehled o tom, *co se tam děje*, čímž Iva myslí nahlédnutí do aktovky, do sešitů a žákovské knížky, aby získala informace o počínání dítěte ve škole.

Participující rodiče přikládají vcelku velký význam kontrole a monitoringu domácí přípravy dítěte. Opakovaně rodiče sdělují, že domácí úkoly jsou školou zadávány tak, že jejich podstatou není samostatná práce dítěte (Mayall, 2002), nýbrž že jejich vypracování dítětem vyžaduje rodičovu pomoc, nebo alespoň dohled. Kontrola spočívá v konkrétní podobě revize správnosti vypracovaného domácího úkolu, v opravě chyb či upozornění na chybu. Následně

jsou opravené chyby znovu kontrolovány a s dítětem diskutují. Rodiče často slovně komentují výkon dítěte, dávají doplňující otázky a často také dítě **chválí** za zvládnutí úkolu.

Matka Petra si uvědomuje, že rozvoj čtenářských dovedností dítěte je potřebné zachytit již na počátku vzdělávání a jelikož její syn je žákem 1. třídy, dovednosti číst se teprve učí. Zavedla pravidlo každodenního čtení. Jejím cílem je dítěti pomoci s překonáním prvopočátečních čtenářských obtíží a motivovat dítě ke čtení. Proto se snaží takto nastavené pravidlo dodržet: *Při čtení jsme vymysleli, jsem měla pocit, že to není, jak by to mělo být, přečte co má, a pak jsme si hráli, jsme přečetli větu, já jsem přečetla, on přečetl, zase sloupečky na střídačku čteme, co začíná na C nebo au, ou, co končí na ou a to musel hledat a číst, nebo čte větu a se ptám – Co nese Mirek?.* Matka Petra se tak snaží hravou formou dítěti ukázat, že význam čtení je pro něj důležitý a bude mu přinášet v budoucnu výhody. Odměnou pro matku je pak radost z iniciativy dítěte, kdy si knihy ke čtení vybírá sám a následně čte s chutí. Podpora čtenářské gramotnosti dítěte má své kořeny v matčině pedagogickém vzdělání, kdy je schopna aplikovat didaktické strategie směřující k rozvoji čtenářských schopností dítěte i formování pozitivního vztahu ke knihám. Silinskas, Niemi, Lerkkanen, & Nurmi (2012) využívají koncept **monitoringu a pomoci rodičem**. V případě monitoringu se jedná o vymezení zapojení rodiče do přípravy dítěte na vyučování ve smyslu prověření, zda dítě opravdu domácí úkol vypracovalo a jeho následnou kontrolu s dítětem. Při vypracování domácího úkolu není bezprostředně vyžadována přítomnost rodiče.

Oproti tomu je **pomoc** specifikována v rovině aktivního zapojení rodiče, jeho fyzické přítomnosti a pomoci dítěti, kdy rodič dává dítěti instrukce k vykonání domácího úkolu, pomáhá dítěti nebo je jeho průvodcem v domácí úloze. Intervenci matky dítěti zachycuje krátká ukázka dialogu z pozorované situace mezi matkou Ivou a synem Petrem, kterému předcházela kontrola aktovky, žákovské knížky a sešitu z anglického jazyka:

Petr: Tam máme si třeba napsat, v Praze je nula stupňů a prší.

*Iva: Dobře, **nejdřív si to řekni a pak to napiš**. Jo?*

Petr: Hmm.

*Iva: Ukaž. No, **tak ti říkám cloudy**. **Napiš tam cloudy**. /pokračují dalšími větami/*

Petr: To jsme včera dělali s tatínkou to překládání. Ne, to jsme dělali s tebou. Tak třeba It's sunny andeight celsia in the Zlín. Takže it's...

Iva: No, napiš eight, tak... eight degrees celsia. /společně pak polemizují nad významem slova polojasno, následně matka pošle syna pro slovník, zapojuje se i matčin přítel, společně vyhledávají optimální vystižení významu slova polojasno a matka rozhodla o výběru slova/.

Při této situaci byla matka Iva aktivní spolupracující aktérkou, dítě naváděla a ubezpečovala o správnosti slov, napomáhala dítěti upevnit si slovní zásobu, pravopis anglických slov. Pomoc rodiče se netýká pouze aktivního zapojení rodiče do domácího úkolu, tato pomoc má i své opodstatnění při domácím učení. Její aktérství má charakter **asistenta** dítěte při domácím úkolu, který má ovšem rozhodující moc.

Popisujeme-li základní roviny aktérství rodiče v domácí přípravě, tj. **projevovanou pomoc** rodiče, ukazuje se, že s pomocí je úzce spojena i **kontrola**. Proces kontroly se netýká pouze koncentrovaným dohledem nad chystáním pomůcek a učebnic, váže se i na kontrolu splněného domácího úkolu.

6.3.4 Očekávané výsledky dítěte ve škole

Školní úspěšnost dítěte je často jednou ze základních hodnot rodiny, kterou se naplňují vzdělávací aspirace dítěte. Deslandes & Rousseau (2008) potvrzují, že rodiče dětí (bez ohledu na vzdělání nebo rodinný stav) se do domácí přípravy angažují méně, pokud má dítě výborný prospěch ve škole. I proto se školní zdary či neúspěchy stávají jedním z hlavních problémů v rodině, jelikož rodič očekává, že škola bude naplňovat některé představy rodičů (Havlík & Kořa, 2002). Podle Ivy *Škola plodí negativisty. Je to špatný ten systém, děcka by se měly vést k tomu – seš dobrej, jde ti to, super, ne, ta škola přistupuje přesně naopak, tohle ti nejde, tohle neumíš*. Knollmann & Wild (2007) poukazují, že nestačí pouze fakt, že se rodiče zapojují do školního a domácího učení dětí, je potřebné se více koncentrovat na zjištění, co je k tomu vede či motivuje a jaký to má odraz na školních výsledcích dítěte. Přístup rodičů k domácí přípravě i podle zkoumaných rodičů zrcadlí to, co se skutečně ve škole děje. Matka Sylva konfrontuje vlastní zkušenost z dětství se současným stavem: *...když to převedu na moje dětství tak já jsem bohužel to měla tak, že jsem musela všechno sama, se mnou rodiče dělali tak maximálně 1. třídu a ty výsledky byly pak už jenom a jenom moje*. Synovi pomáhá, uvědomuje si, jak důležitým aktérem se ona sama stává pro formování jeho postojů ke vzdělávání, práci i životu dítěte. Význam promítá do budoucnosti, v profitu

dosazeného vzdělání na kvalitě práce, kterou by bez vzdělávání nemohl vykonávat. Názor rodiče směřuje k podstatné podmínce, která by dítěti mohla zajistit kvalitní vzdělávání, respektive zaměstnání. Ve shodě s Pospíšilovou (2011), rodiče vysokoškolsky vzdělání, stejně jako většina našich participantů, se do domácí přípravy zapojuje už jen tím, že intenzivně sledují vzdělávací výsledky svého dítěte.

Výsledky ve škole jsou významným determinantem reakcí a následného jednání rodiče v domácí přípravě. Spouštěčem aktivnějšího, zaměřeného aktérství to jsou **rodičova očekávání dobrých výsledků ve škole**. Dobré školní výsledky pro rodiče znamenají, aby dítě dostávalo ve škole **dobré¹¹ známky** (jedničky, eventuálně dvojky). Přesvědčení rodiče v sociální vzestup dítěte a snaha o zvýšené školní úsilí a angažovanost projevující se intenzivnější domácí přípravou, je reflektováno ve snaze zapříčinit se o to, aby jejich dítě bylo úspěšné (Kašćák & Betáková, 2014). Zároveň si rodiče přejí, aby jejich dítě bylo ve škole spokojené a do školy chodilo bez obav a stresu. Existující studie ukazují, že kontext domácího prostředí má spojitost se školními výsledky dítěte, ty jsou pak reakcí na přístup rodiče k domácí přípravě. Zároveň, negativní emoce mezi rodiči, jako je stres či obavy rodičů o budoucnost dítěte byly zaznamenány v souvislostech, kdy dítě mělo problémy v učení (srov. Xu & Corno, 1998; Pomerantz & Eaton, 2001; Silinskas et al., 2015).

Vazba mezi školní úspěšností dítěte a domácí přípravou byla evidentní velmi silně u téměř většiny rodičů. Je zřejmé, že v případě, kdy dítě ve škole prospívá, nemá **problémy s učením**, domácí příprava je snazší jak pro dítě, tak pro samotného rodiče. Spokojenost rodiče je vyjádřena tvrzením matky Magdy: *Děcko, když má zájem, tak si to najde samo, já v tomto směru nic nedělám*. Samotný zájem dítěte ovšem není predikující pro úspěch ve škole, matka připouští, že dcera má potenciál dosahovat dobrých školních výsledků, což se do jejího zájmu o školu výrazně pozitivně promítá. Oproti tomu zaznívá, že pokud má dítě určité obtíže s učením, je vyžadován individuální, pomalý přístup. I přesto rodič vynakládá větší pozornost a energii tomu, aby svému dítěti v domácí přípravě pomohl a dítě

¹¹ V českém školním prostředí o známce hovoříme jako o výsledku klasifikace dítěte, nejčastěji numerickým hodnocením, 1 – výborný, 2 – chvalitebný, 3 – dobrý, 4 – dostatečný, 5 – nedostatečný.

bylo následně úspěšnější a spokojenější. Matka Lucie, jejíž dcera díky zdravotním problémům zameškala spoustu vyučovacích hodin, které jí poté chyběly ke zvládnutí učiva. Význam školy staví do popředí: *...potřebuje to zachytit v té škole, ta učitelka jim to podá jinak a navíc je v kolektivu.*

Známky jsou pro rodiče **zpětnou vazbou** o dění ve škole. Rodiče tímto poměřují dosaženou úroveň vzdělávání dítěte, percipují je jako prediktor školního úspěchu dítěte a podle hodnocení (tedy dobrých známek) pak adekvátně tomu jednájí v eventuální nápravě či zachování dané úrovně svého zapojení. Dosažení dobrých výsledků dítěte ve škole přisuzují rodiče i sobě. Za prvé proto, že je cíleně vedou k plnění školních povinností a za druhé díky jejich zapojení do domácího učení. Rodičovy primární reakce vycházejí z hodnocení, tedy reagují na známky či jiná hodnotící sdělení (poznámka v žákovské knížce). Neúspěch dítěte ve vzdělávání vztahují hlavně matky na sebe (Reay, 2000), přičemž jejich obavy mohou produkovat vyšší zapojení do domácí přípravy. A to pozitivně, ale i negativním ohledu (Silinskas & Kikas, 2019). Pomerantz & Eaton (2001) dokazují, že děti se sníženým vzdělávacím potenciálem predikují negativní postoje rodičů k domácí přípravě, kteří ji současně považují za ohrožující, nebo které se vědomě obávají.

Reakce na výsledky ve škole je prvním **spouštěčem aktivity** a emocionality, kdy převažuje spontánní reakce rodiče nad tou racionální. Tím pádem mohou vznikat třecí plochy (neboť se jedná o situaci, která se stala ve škole, dítě dávno aktuálně tuto situaci neprožívá, snad ji i vypustilo z hlavy, nebo doufá, že ji rodič doma přežde). Pokud se tyto situace opakují, může nastat obava z domácí přípravy už z toho postu, že dítě očekává negativní reakce rodiče. Tlak na výkon rodič zakládá podloží pro negativní přístup dítěte k domácí přípravě, jeho strachu a vědomému vyhýbání se interakce s rodičem.

6.3.5 Vize versus realita

Rozdílné problémy, které jednotlivé matky a otcové s dětmi v rámci vzdělávání řeší, vyžadují rozdílné strategie rodičů v domácí přípravě. Matka Jana otevřeně vypovídá o pokusech změnit přístup ve vedení dítěte ke splnění všech povinností spojených s přípravou do školy v co nejkratším čase. **Přílišná angažovanost** (vědomá či nevědomá) přecházející v přehnanou kontrolu se pro dítě stává obtěžující, jak dokládá i výzkum Pomerantz,

Moorman, & Litwack (2007). Můžeme říci, že rodiče své děti tímto omezují v samostatném řešení úkolu či problémové úlohy. Posilování vnitřní motivace k učení způsobem podporující autonomii dítěte se jeví jako efektivnější než uplatňovaný direktivní přístup vně motivovaný (nebo demotivovaný). **Negativní napětí** pramení z nepřijetí pomoci rodiče dítětem, obzvláště v případě, že dítě odmítá pomoc ze strany rodiče, jedná se o jakousi nevyžádanou asistenci. Toto může nastat důsledkem zvýšeného tlaku na dítě v oblasti podávání dobrých výsledků ve škole, která byla předmětem předchozí podkapitoly.

Strategii spočívající v přenechání veškeré zodpovědnosti za splnění úkolu na dceři i s rizikem, že to dcera nezvládne a vypracovaný domácí úkol na vyučování mít nebude, komentovala Jana vlastní zkušeností. Diskutabilní by mohlo být, zda dítě ve druhé třídě základní školy je již natolik schopné a samostatné, aby všechno zvládlo bez pobízení, podpory a pomoci rodiče. Tedy na takové úrovni, aby samo iniciativně začalo dělat domácí úkoly. Ani tato strategie se Janě nepotvrdila jako účinná. Nervozita, napětí a nejistota pramenící z toho, že se stále nic nedělo a dcera si věci do školy nenachystala, reflektuje své následné jednání slovy: *Jenže když už je ten večer a já vidím, že ona nic, tak už to dělám blbě... víš jako, jí říkám, si představ, že paní učitelka... A to už je to zastrašování, to je to blbě, prostě k tomu sklouznu, já jsem prostě asi nikdy nevydržela tak nějak, asi si to nějak udělala, nebo to sklouzlo do toho blběho, když nic a už se má jít chystat na spaní a není hotový úkol, to už...* Výsledkem je donucení dítěte přípravu dokončit, čímž se vytváří tlak na dítě. V konečné fázi dítě dílčí domácí přípravu nebo domácí úkol přeci jen zvládne.

V jednotlivých rodinách se značně diversifikuje rodinné zázemí, styl života a přístup k hodnotám, ale i běžným zvyklostem a prioritám. V rámci organizace domácí přípravy rodiče shodně veškerou snahu směřují k tomu, aby dítě mělo domácí přípravu zvládnutou co nejdříve po příchodu ze školy domů, s eliminací pobízení, přemlouvání či donucování si vypracovat domácí úkoly a další učební povinnosti. Sami rodiče otevřeně vypovídají, že chtějí, aby dítěti zbýval čas na své osobní zájmy, hru či pro společné aktivity. Domácí příprava dítěte není spojena pouze s časem stráveným nad vypracováním domácích úkolů, ale také s celkovou organizací času (Corno, 2000; Xu, 2008), což je pro žáka na počátku školní docházky nelehký úkol. V době předškolního vzdělávání totiž nemělo téměř žádné organizované povinnosti, ovšem s přechodem do základní školy nastaly nové povinnosti a požadavky, které je dítě nuceno plnit v rámci dne ve škole, ale i doma.

Vcelku pozitivní zjištění nacházíme u Cunha et al. (2015), kteří vymezili rodičovské zapojení na úroveň, ve které je podpora vzdělávání zacílena na posílení autonomie dítěte, stejně tak v uplatnění své role rodiče při kontrole učení. Pomoc iniciují až v případech, že má dítě potřebu pomoci nebo nerozumí určitému učivu. Pro rodiče znamená samostatnost **méně** kontroly, méně času stráveného **přípravou na přípravu**, neustálým a stejně se opakujícím – *Co bylo ve škole? Máte nějaký domácí úkol? Běž si udělat úkoly! Jak to sedíš? Co to píšeš? Jak je možné, že jsi dostal takovou známku? Copak ty si to po sobě nečteš? Proboha, co to je?* – a podobná slovní vyjádření rodiče doprovázející domácí přípravu.

Výsledkem zvládnutého domácího časového managementu i dodržení stanovených postupů a pravidel je kvalitativně úspěšné splnění domácí úlohy, za což následuje pochvala rodiče a je posilována vnitřní motivace dítěte ke zvládnání úkolů. Čas, energie a úsilí rodiče se tak přímo odráží do dosahovaných úspěchů ve škole (Valle et al., 2016).

6.3.6 Emocionalita aktérů

S postupným pronikáním do nitra participantů, zejména v kontextu realizovaných interview s matkami, se jejich promluvy vázaly k projevům emocí, které mnohdy tvořily určitou nadvládu nad racionálním jednáním rodiče. **Pohoda v rodině** je jevem výhradně na úrovni rodiny (Sevón, Rönkä, & Malinen, 2015), který vzniká z emocionální atmosféry situací a přes které se projevují emoce členů rodiny. Jedná se o harmonii pozitivního vlivu a podporujícího vztahu s absencí negativních emocí a konfliktních situací. Rodinnou nepříjemnost může způsobit i špatná nálada dítěte, případně efekt špatného výsledku dítěte ve škole doprovázený rozladěním rodiče. Rodiče disponují emočním kapitálem (Hutchison, 2011), ten je aktivován a projevován skrze domácí přípravu v rovině projevů a zobrazování postojů k výsledkům dítěte ve škole, v oblasti angažovanosti a zainteresování v přípravě dítěte do školy. Psychologický diskurs nitra rodiče není předmětem této práce, i tak zde silně rezonuje emocionální aspekt aktérství. V této rovině se zrcadlí naplňování vlastních **ambicí** rodiče, projevované v požadavcích na dobré výsledky ve škole, v **očekáváních** a předávaných hodnotách a významu vzdělání dítěte. Rodič uvažuje o budoucí kariéře svého dítěte, snaží se tak podporovat své dítě k tomu, aby dosáhlo stanoveného cíle. Rodič čerpá ze zkušeností, které sám zažíval jako dítě. V rodině Bartošových jsou hodnoty a priority nastaveny

na spokojenost, objevování radosti ze života. Při všech pozorováních byla v rodině výzkumníci vnímána příjemná atmosféra, jakýsi vnitřní klid v rodině a to i přesto, že některé dny se neobejdou bez **přemlouvání, postrkování** a zvýšeného hlasu. Příčinou je jednoduchá záležitost – Martinovi **se nechce dělat domácí přípravu**:

Petra: Jsi na facku, Martine, někdy?

Martin: Jo.

Petra: No, ještě, že to přiznáš. Jak zlobíš? Vysvětli.

Martin: Když si nechci něco uklidit, tak nejdřív nechci poskládat věci, aktovku, nechci si umýt ruce, nechci psát domácí úlohu. (Martin, Petra)

Podobně další rodiče připouštějí, že se občas zlobí, a to zejména pokud se dítěti nechce úkoly dělat. Takovéto situace se odlišují podle aktuální nálady, atmosféry ve škole i doma. Příčinou **špatných dní** je přítomnost negativního přístupu dítěte k domácí přípravě. Ve dnech, kdy bylo dítě zaujato činností ve škole, má tendenci v ní pokračovat i doma, případně když domácí úkol není zaměřen na učivo, které dítěti činí obtíže, probíhá domácí příprava bez taktovky negace. Pomerantz, Wang, & Ng (2005) sledovali působení matek v kontextu domácích úkolů dítěte, týkal se interakcí, asistence a chování dítěte během zpracování domácího úkolu. Pokud matky dítěti pomáhaly, efektem bylo sice snížení negativních emocí, ale dítě se nerozvíjelo v samostatnosti. Pokud matky projevovaly hněv, zlost, naštvanost, snižovaly či dokonce brzdily u dítěte pocit **sounáležitosti**, součinnosti rodiče a dítěte. **Dítě** považují za **spoluaktéra**, neboť stejně jako rodič chce dosáhnout svého, vstupuje do komunikace a interakce s rodičem. Jeho vnitřní motivy, impulzy jej vedou k interakci s rodičem, opakovaně s účelem: *otázky, prosby, požadavku, uspokojení, potvrzení, pocitu bezpečí, přímé pomoci*. Zkoumané aktérství rodiče je zde významně vyjádřeno v paralele s **emocionálními projevy rodiče** (Rautamies, Vähäsantanen, Poikonen, & Laakso, 2017), jenž spoluutvářejí obraz rodiče jako aktéra v domácí přípravě.

6.4 Matky jako aktérky domácí přípravy

V předchozí podkapitole byly prezentovány nejvýraznější a nejzásadnější projevy aktérství rodiče v domácí přípravě. Následující část se zabývá charakteristikou zkoumaných tří matek

z poslední etapy výzkumu. Cílem je zobrazit jejich pohledy, názory a postoje k domácí přípravě a okolnostem s ní spojenými více do hloubky. Přestože participanty výzkumu byli i otcové, pozornost je v této části zaměřena na matku – aktérku domácí přípravy, která ze své role přijímá zodpovědnost a povinnost zabezpečit i složku domácí přípravy ve vzdělávání svého dítěte (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Předně je to tedy matka, která se projevuje jako hlavní osoba podílející se na domácí přípravě – a to z více důvodů. Je osobou, která se angažuje do domácí přípravy více než otec. Dále jsou to přednostně matky, jenž se obávají o vzdělávací výsledky svých dětí (Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007). Hlavní oblastí spojující všechny tři matky, i když v jiném pojetí, je přístup k vedení dítěte k samostatnosti, jakožto prioritního cíle domácí přípravy. Pro srovnání konkretizují přístupy každé ze sledovaných matek:

Petra: ...*Někdy jo, jde sám, si sedne, napíše. Vždycky to chtěl psát sám, to tam nasekal ten minulý týden ty chyby, tak jsme si to vysvětlili, jestli se mu to líbí, že to má takové poškrtané, tak to opravíme, ať paní učitelka vidí, že se snažíš, tak jsme to opravili a to jsme se domluvili, že to budeme dělat, aby si to potrénoval a že budeme psát úlohy spolu.*

Syn Martin je žákem 1. třídy základní školy, matkou je veden k možnosti rozhodnout se, zda zvládne úkol napsat sám. Vzhledem k výsledku jeho samostatné práce, se kterou matka nebyla spokojena, nakonec došlo ke konsenzu, že dohled nad dítětem a jeho prací je stále potřebný. Petra synovi dokázala podat argumenty pro výhodu psát prozatím úkoly společně. Samostatnosti dítěte tak může dosáhnout dříve než jiní rodiče, kteří vyžadují zvládnutí domácích úkolů zcela bez pomoci a bez negativních projevů chování. Kromě přípravné fáze domácí přípravy dále matka Petra aplikuje další strategii v domácím učení, kterou je **procvičování psaní**. Uvědomuje si, že v první třídě by si dítě mělo pro prohloubení dovednosti psaní více procvičovat diktát slov: *A teď jsme se domluvili, protože z toho opisu, přepisů měl... takže jsme si to vymysleli, i když tento týden to nestíháme, že každý napíšeme pět slov, že mu budu diktovat, nebo že přepíše, když nebude mít domácí úkol, že to budeme procvičovat. On ví, že to musí udělat, ale nemá tak jak chceme my, aby si to v klidu, cítí z nás, že nechceme, aby tam měl chyby, protože zas, vzhledem k tomu, jaký je a když ho ta paní učitelka pochválí, tak to pro něho bude vzpruha, motivace, teď mu to zvedne to jeho sebevědomí, který je potřeba ho podpořit, aby ... někdy se ho zeptám, jestli se mu to líbí, říká, že ne, tak si to opravil.* Matka má díky vysokoškolskému pedagogickému vzdělání přeci jen

blíže k diagnostice dítěte. Logopedické obtíže řeší, podotýká, že Martin začal mluvit až po třetím roce života, přesto s respektem k osobnosti dítěte na něj nevytváří zbytečný tlak a dril. *My jsme třeba ještě loni na Vánoce dodělávali měkčení, takže to má vývojově posunuté. Takže teď chci, ale se mu nechce. Ale on ví, že to není dobře, třeba přijde čas a on si to uvědomí, a zapojí se.*

Racionálně vyrovnaný přístup matky zřejmě napomáhá pozitivní atmosféře i při domácí přípravě, i tím, že dokáže uplatnit pedagogické strategie, které dítě baví. Radost z aktivit má nejen dítě, ale i matka. Příkladem je aplikace diktátu pěti slov, které píše Martin nad rámec domácího úkolu: *Každý den to nezvládáme. Souhlasí s tím, a máme to jako hru.*

Matka Petra je skromná, nesnaží se nikterak vyzdvihovat vlastní dovednosti, svou kreativitu a zajímavé učební úlohy: *No, ... vzhledem k tomu, že se tomu nevěnuju, že kdybych byla jako učitelka, jenom učitelka, tak bych mu třeba dala víc z toho mojeho profesního.* Ve shodě s Froiland (2013) je to právě reakce matky, která iniciuje dítě nejlépe pozitivním způsobem dítě k vykonání domácí přípravy. Cílem je tedy, aby se vše odehrálo s relativním nadšením dítěte a bez provázených negativních emocí. Děti očekávají a současně potřebují cítit, že jejich rodiče věří v jejich schopnosti, znalosti, čímž je podporují a motivují v dosažení vzdělávacích cílů.

V rámci sledovaných pozorování jsem postřehla pouze některé z možných strategií rodičů. Každá má jiný cíl a zároveň i důvod. Ta, kterou popsala matka Petra, je velmi specifická a má širší přesah do motivace dítěte ke zvládnání situací podporujících sebevědomí dítěte. Matka Petra se snaží posílit sebevědomí svého dítěte za zvládnutý samostatný úkol, a to nejen v domácí přípravě, ale i v praktických situacích: *No, to jsme ho posílali do obchodu, když už byl ve školce, sám, jsem čekala venku a šel nakoupit rohlík.* Jejím cílem je synova větší průbojnost a menší stud, uvědomuje si, že mít tichou a neprůbojnou povahu není pro tento svět ta nejlehčí pozice. Zároveň ale na dítě příliš netlačí a jejím největším přáním je, aby její dítě bylo šťastné a spokojené.

Přístup matky Ivy je taktéž usilovný v postupném předávání zodpovědnosti dítěte za školní záležitosti. Ovšem i v tomto případě není garantován úspěch ze strany dítěte, které prozatím nezvládá povinnosti bez zapominání nebo zpracovat domácí úkol bez chyb. Iva tak stále kontroluje Petrovi věci do školy.

Iva: *Jo, on si to vytahuje sám, no někdy přijde, a řekne, jdu si napsat úlohu, někdy se to stane, /řiká to dost zklamaně, tak nějak odevzdaně, ale docela našťvaně/. On dostal důtku třídního učitele, že **nenosí domácí úkoly** a podobně, nebo že ta domácí příprava že teda úplně není. Takže my **jsme úplně změnili systém**, předtím, oni měli všechny věci ve škole, v skřínkách, což bylo super, nám to vyhovovalo, tím, že jsou ty děti u Radka a u mě, měli to ve škole, ale brali si, co potřebovali, jenže Petr **si nedonesl třeba nic**, pak se s ním uč jako, když nemá nic. Takže teďka má všechny věci tady, do školy prostě, jo, si dává tady, já mu to teda kontroluju, protože **když to udělá sám, tak to je hrůza**, ale snažíme se ho k tomu vést, že teďka tady jsem, ale že si to bude dělat sám, že to budu jenom **kontrolovat**, ale zatím je to teda ve fázi jako... že na tom **pracujeme na té samostatnosti**.*

Aktérství matky Ivy je ve vztahu k domácí přípravě důležitým cílem a zároveň předpokladem úspěšného vzdělávacího partnerství mezi rodinou a školou (Rautamies, Vähäsantanen, Poikonen, & Laakso, 2017). Rodičovo aktérství je projevováno převážně v rovině chování a komunikace se školou v zastoupení rodiči dětí (Rautamies et al., 2017). Pro rodiče toto znamená zaujímavý postoj ke vzdělávání svého dítěte skrze diskuse a projednávání stanovených cílů s dítětem.

Obecně, aktérství rodiče si klade za cíl ovlivnění vzdělávání dítěte a podporu duševní pohody dítěte. Zapojení rodiče do domácí přípravy může být efektivní, pokud je podporována i samostatnost dítěte, o což všem třem našim matkám šlo v první řadě. Přílišná kontrola, neustálá asistence rodiče u práce dítěte působí spíše v negativním efektu, než rodiče očekávají (Cheung & Pomerantz, 2012). Je to především snaha rodiče vyhnout se nepřipravenosti – a tím myslíme i nachystané pouzdro, uložené učebnice a sešity ve složkách, splněné všechny domácí úkoly a nezapomenutí žádné z pomůcek do školy. Kontrolující rodič (matka Iva) toto provádí denně. Chce mít přehled, což se je projevováno tím, že synovi pomáhá, ukazuje mu pomůcky, učebnice a dítěti v podstatě vše předpřipravuje, předchystává. Chce se tak vyhnout poznámce v žákovské knížce nebo dokonce nedostatečné známce za nesplněný úkol. Matka Iva to cítí jako své selhání, má tendenci **být dokonalá** a v očích učitele být viděna jako zodpovědná, správná matka. Proto ji zajímají dobré výsledky dítěte, chce, aby syn nedostával špatné známky.

Třetí z matek, Jana, přebírá chybu na sebe, reflektuje se ve smyslu protěžování vlastního přístupu nad individualitou dítěte, jeho osobního tempa.

Jana: *A já už bych ráda aby to měla za sebou, protože to asi pořád srovnávám se sebou, já jsem byla ten typ, co přišel ze školy domů, udělal i první úkoly a pak měl... ve mně se to takto bije, protože ona to klidně začne dělat o půl osmé večer a to já už jako šílím, takže. Ehm... asi nejsem ideální matka, asi mám tu představu, že by měla mít sama, že by sama měla mít tu motivaci a zodpovědnost. Ale asi jak já ji pořád do toho ženu, že jí ani neumožním, aby tu zodpovědnost pocítila. A já ji k tomu dotlačím, tak ona ani na to možná nemusí myslet, víš.*

Sledované matky se i přes obtížnější situace v interakcích s dítětem dokáží aktivizovat k jednání. Kladou si za cíl splnit domácí přípravu dítěte tak, aby bylo na další den připravené do školy a zároveň se snaží naplňovat vlastní vnitřně nastavené cíle spojené s učením dítěte, podporou problematických oblastí ve vzdělávání svého dítěte. Uvědomění rodiče významu vzdělávání a pomýšlení na budoucnost dítěte přisuzují úrovni vzdělání matky. Matky vysokoškolsky vzdělané se zajímají o výsledky svých dětí ve škole a adekvátně tomu se zapojují do domácí přípravy. Jejich aktérství je tedy určeno kulturním, sociálním a emocionálním kapitálem, kterým disponují. Jsou aktivními a zároveň emocionálními osobami, prožívají úspěchy i neúspěchy svého dítěte a svým individuálním způsobem se projevují. Typicky se objevuje orientace na správně vypracovaný domácí úkol, který je doprovázen její pomocí, asistencí a kontrolou. Orientace na dobré výsledky ve škole jsou taktéž signifikantní. Hledání vhodných strategií, jak překonat nechuť dítěte zahájit domácí přípravu je emocionálně často velmi ovlivněna osobnostní matky, tak jak jsme popsali v případě matky Jany. Ta svádí vnitřní dilemata, její aktérství je pod vlivem vlastních problémů s překonáním odlišného vidění domácí přípravy dítěte. Oproti tomu Petra aktérství podtrhuje tvořivou snahou a pomocí dítěti překonat drobné obtíže, které s sebou školní první třída nese.

Matky s vysokoškolským vzděláním poukazovaly více na chyby školy a samy se pokládaly za bezproblémové nebo úspěšné v komunikaci se školou. I Vojtíšková (2010) zjistila, že pro matky vysokoškolsky vzdělané je důležitá verze sdělená dítětem, analyzuje jeho názory, pocity. Proto s dítětem často o škole hovoří, zajímají se o vztahy mezi dětmi. Nejprve volí strategie partnerské komunikace, pokud je situace nevyhnutelná, vyjednávají s učitelem i vedením školy. Matky učitele také často hodnotily, reflektovaly jeho přístup k dítěti, způsoby hodnocení dítěte i komunikaci se školou.

Emocionální kapitál matek můžeme chápat ve smyslu vnímání domácí přípravy jako silného emocionálního jednání, oboustranně matkou i dítětem, kdy domácí příprava je procíťovanou zkušeností, která strukturuje učební chování a vztahy mezi dětmi, učiteli a rodiči a zaměřuje se na sebe prezentaci identity matky i dítěte (Hutchinson, 2012). Matky z mého výzkumu taktéž disponovaly rodinným kapitálem s vymezeným časem, který byly schopny a ochotny dítěti věnovat. Potvrzení, že kulturní kapitál je dán vzděláním, sociální kapitál je vymezen zázemím rodiny a emoční kapitál poukazuje na přítomnost projevovaných citů, lásky, ale i přijetí dítěte (Reay, 2000).

Obecně matky prokazují více angažovanosti do školního vzdělávání dítěte a následně v domácí přípravě, což se ale v případě studie Silinskas et al. (2012) prokázalo jako negativní, protože tlak ze strany školy a následně ještě další přes ze strany rodiče je negativně vnímán samotným dítětem. Výsledkem je tedy negativní reakce a v konečném důsledku tedy tato dvojí pomoc nepodporuje vzdělávací výsledky dítěte ve škole. Naopak, způsobuje kontraproduktivní výsledky. S tímto v případě matky Ivy nemůžeme souhlasit, jelikož je evidentní, že ze strany školy tlak nevzniká a domácí požadavky na dobré známky iniciuje matka zkoušením dítěte z předmětů, ve kterých jaksi očekává dobré výsledky automaticky, bez snažení. Což tedy nejde, a proto se dítěti intenzivněji věnuje a pracuje s ním doma v rámci domácího učení. Významným aspektem v domácí přípravě je tedy posilování vnitřní motivace dítěte k učení a jeho pocit aktérství dítěte podporovaný motivací ze strany rodičů. O působení rodiče na úspěšnost dítěte v domácí přípravě pojednávají Cheung & Pomerantz (2012) a definují specifický jev *parent-oriented motivation* vystihující unikátní formu kontrolované motivace. Je spojována s vnitřní motivací, dítě následuje aspirace rodiče, kterým přidává osobní hodnotu. Autoři o této rodičem orientované motivaci hovoří jako o mechanismu, kterým dítě posiluje vlastní zapojení a výsledný úspěch.

6.5 Změny v přístupu k domácí přípravě

Domácí příprava provází žáka primární školy po celou dobu jeho školní docházky. Následující podkapitola nejprve deskribuje podstatné **změny v domácí přípravě** napříč ročníky vzdělávání dítěte na 1. stupni základní školy, tak jak je bylo možné vyčíst z dat výzkumu. Druhý pohled na změnu je odrazem zcela individualizovaně proměňujícího se aktérství rodiče jako následek reakce na určitý specifický jev.

6.5.1 Domácí příprava napříč ročníky primárního vzdělávání

I přes určitá pozorovaná negativa v domácí přípravě, ve stínu stresu a emocionálního vypětí rodiče i dítěte, přináší domácí příprava mnoho benefitů. Vhodně volený domácí úkol hraje zásadní roli ve formování pozitivního chování, zahrnující přesvědčení o vlastních vzdělávacích schopnostech, utváří snaživý přístup k cíli, vyšší očekávání a aspirace pro vlastní budoucnost (Bempechat, 2018). Motivace dítěte, jakožto přesvědčení vztahované k úspěchu dítěte, je prediktorem vzdělávacích aspirací dítěte (Lazarides et al., 2016). Domácí příprava vede děti k neustálé konfrontaci se stále více komplexnějšími úkoly, rozvíjí odolnost v řešení problematických úkolů a učí děti je přijímat, více než se od nich odvracet.

Časový rozptyl výzkumu přinesl informace také z oblasti souvislostí mezi ročníkem (třídou) základní školy, kterou dítě navštěvuje a formou, intenzitou a rozsahem domácí přípravy dítěte na vyučování. Jednoznačně nejvíce náročnou z hlediska času se stává **1. třída**, která vyžaduje intenzivní zapojení rodiče v domácí přípravě. Velmi časté jsou nejen písemné úkoly, čtení a procvičování nového učiva. Na počátku školní docházky si dítě zvyká především na novou roli školáka, navyká si na nový systém organizace času, místa, záležitostí do školy.

Potvrzuje se, že ve **2. třídě** je pomoc rodiče v domácí přípravě stále vyžadována, ačkoli se mí rodiče shodují, že děti vypracovávají méně písemných úkolů, které jej již tolik nezatěžují. Tím se jim dostává více prostoru pro jiné činnosti. Za zlomovou je podle rodičů považována **3. třída**. Rodiče i děti si zvykají na nové způsoby prověřování znalostí dětí (písemné práce), což od nich vyžaduje společné opakování učiva. Rodič často dítě zkouší, prověřuje, zda učivu rozumí a pokud ne, snaží se mu obsah dovysvětlit, objasnit, případně volí jiné postupy (nechá dítě nejprve přečíst, poté se ptá na otázky, kterým nerozumí apod.).

Z hlediska rozsahu učiva probíraného ve **4. třídě** je nutné, aby se dítě dokázalo samostatně a systematicky učit. Ve čtvrté třídě jsou již velmi časté prověřovací způsoby, tj. zkoušení, písemné práce, testy a povinné předměty se rozšiřují o nové předměty (přírodověda, vlastivěda). Zároveň se zvyšuje samostatnost dítěte v přípravě na vyučování, určité postupy jsou již pro dítě samozřejmé, proto není potřebný dohled a kontrola každé činnosti. Na druhou stranu je kladen více důraz na domácí učení a rodič se více zaměřuje na výsledky ve škole. Toto pokračuje i v **5. třídě**, ve které již probíhá téměř samostatné vypracovávání

domácích úkolů, rodič se zapojuje do přípravy v roli zkoušejícího, domácího učitele a to tak, že s dítětem pracuje nad tématy, kterým nerozumí, demonstruje na příkladech nebo vysvětluje či zadává doplňující úkoly. Již v pátém ročníku se objevuje před rodiči první otázka v rozhodování o **budoucí vzdělávací kariéře** dítěte – rozhodování o přestupu na víceleté gymnázium. Tento aspekt byl zmíněn pouze u rodiče Davida a Ivy.

Má výzkumná zjištění lze porovnat s výzkumem Deslandes & Rousseau (2008), a to ve shodě v genderovém rozdílu projevů u domácí přípravy mezi dívkami a chlapci. Rodiče u dívek podporují jejich motivaci a posilují jejich přesvědčení ke zvládnutí zadaného úkolu. Rodiče v případě děvčat více tíhnou k jejich chválení, oceňování, protože dívky mají tendence se podceňovat a provází je negativní emoce, že nedokáží domácí úkol dokončit, protože si často myslí, že je na ně příliš těžký. U chlapců je aplikován plán pro vytváření podmínek k přípravě (prostředí, organizace pracovního místa), ale také řešení problémů s pozorností a koncentrovanou pozorností na čas, který mají chlapci k dispozici. Chlapci tak stále vyžadují pozornost a pomoci rodičů vyžadují více než dívky. V případě chlapců jim nejčastěji rodiče připomínají, co mají dělat, zdůvodňují nutnost vypracování úkolu a to v podmínce určené stanoveným časem. Deslandes & Rousseau (2008) sledovali děti a jejich rodiny v průběhu školní docházky od 4. - 6. třídy základní školy se záměrem zjistit, jak se mění přístup a zapojení rodiče do domácí přípravy. Díky tomu, že s postupem do vyšších ročníků je dítě iniciativní a má větší snahu dokončit domácí úkol, negativní emoce se již eliminují.

Všeobecně platí úzká provázanost školy s rodinou. Zde svou roli sehrává i třídní učitel, jeho přístup se odráží v přístupu dítěte (ale i rodiče) k učení. Jelikož rodiče ve vyučování přítomni nejsou, jejich zpětnou vazbou o dění ve škole jsou názory a postoje dětí, ale také domácí úkoly a nároky na domácí učení. Bezesporu i učitelé se podílejí na motivaci a seberegulaci učení žáka. A to nejen vlastním příkladem, ale v neposlední řadě také způsobem, jakým úkoly zadávají, kontrolují a hodnotí. Studie Trautwein, Lüdtke, Schnyder, & Niggli (2006) se dotýká skutečnosti, že učitelé kontrolou částečně působí na psychickou a mentální aktivitu žáka potřebnou pro dosažení dobrého výsledku a následného úspěchu ve škole.

Souhlasím se Silinskas et al. (2015), že také učitelé by měli velmi citlivě a s respektem k věci chápat, že rodiče se obávají negativních výsledků ze školy, které v nich vyvolávají pocity viny, naštvanosti a vlastního selhání. S tím je spojen větší tlak na dítě, stoupá aktivní

(je otázkou, zda i efektivní) pomoc rodiče, je omezen volný čas dítěte. I když je domácí příprava nedílnou součástí takřka většiny dětí mladšího školního věku (a jejich rodičů), pro mnohé děti (i rodiče) je aktivitou neuspokojující, frustrující a velice nízce hodnocenou (Rudman, 2014) a mnoho dětí doslova nemá rádo domácí úkoly (Moè, Katz, & Alesi, 2018). Vystává i otázka, zda domácí úkoly v domácí přípravě plní skutečně jsou funkci ve vztahu k posilování motivace k učení a ke vzdělávání.

6.5.2 Proměny aktérů v domácí přípravě

Změny v domácí přípravě se netýkaly pouze proměnami napříč ročníky vzdělávání dítěte, ve zkoumaných rodinách s matkami aktérkami jsem zaznamenala i další oblasti změn:

- změna nastala u dítěte (dítě se stává vyspělejší, emocionálně stabilnější, zodpovědnější);
- změna nastala u rodiče i dítěte (osobní změna v přístupu k plnění domácí přípravy);
- změna byla způsobena změnou učitele ve škole (úloha pozadí školy a osobnosti učitele).

Matky vstupují do svých rolí pečovatelek, vychovatelek, v domácí přípravě i vzdělavatelek zcela přirozeně a s vlastním přesvědčením, že jednájí v nejlepším úmyslu v zájmu dítěte. Očekávání od dítěte i sebe samých nebylo vždy v souladu s realitou, která se hned na vstupu odrazila v odlišném přístupu dítěte a rodiče k povinnosti plnit domácí přípravu. Rozdílné představy a skutečné situace v domácí přípravě vystihuje matka Jana: *Spíš jsem chtěla tu svou povinnost splnit, kdežto jí to bylo úplně šumák. Prostě, já si myslím, že to je i moje chyba, že pořád držím tu zodpovědnost za ty děcka, že jim ju nedám. Nenechám. Ona má tu kapacitu si to udělat sama, tak proč by si to nemohla udělat sama.* Vnitřní rozpor matky by mohl být způsoben vlastním přístupem a náročností k sobě samé, jelikož má na sebe nemalé nároky a ty promítá do cílů kladených na dítě: *Když změním ten přístup k sobě, tak ho změním i k ní.* Nemůžeme tedy opomenout dalšího z významných aktérů, kterým je samotné dítě. Dítě se stalo aktérem v podnětu, který měl za následek změnu. Jak bylo popsáno výše, s postupující školní docházkou se průběžně mění nejen požadavky na domácí přípravy, paralelně osobnost dítěte vyžívá, čímž dochází k postupné proměně jeho přístupu a postoji ke škole.

Proměny přístupu k domácí přípravě byly v průběhu výzkumu zaznamenány i díky opakovanému vstupu do terénu. Výrok Jany: *Mnoho se událo, mnoho se změnilo,* popisuje matka

v konkrétních situacích. Dcera postoupila do 3. ročníku základní školy, ale zároveň se Evě ve škole obměnila třídní učitelka. S těmito změnami přichází i nový způsob učení se – **příprava na písemku** (test, písemná práce). Vzniká nový element v domácí přípravě, na který není Eva zvyklá, ale nově si uvědomuje, že je potřeba se připravovat, učit se. Matčinou uvědomělou vizí ovšem je, aby dceru nestresovala a nevytvářela zbytečný tlak na dítě. Ten je často spojován s očekáváním dobré známky za snahu vynaloženou učením se na písemné prověřování znalostí dítěte. Svůj přístup Jana deklaruje slovy: *...nechci ji stresovat, nechci, aby stres z těch písemek zatím, takže to jako беру, něco se naučí, něco třeba dokonalé nebude, ale hlavně **nechci**, aby v ní byl **ten pocit, že bude písemka**, tak jako všechno musím umět. Tohle bych hrozně nerada v ní vypěstovala, takže jak říkám, tak budou dvojky, hlavně, aby to uměla.* Učení má být přínosné, ne stresující, alespoň prozatím.

Stále platí, že matka se dceři v tomto ohledu věnuje a určitě jí chce pomoci, neboť i jí záleží na dobrých známkách dcery. Zároveň si uvědomuje, že na ni nemůže tlačit, protože by svým jednáním v dceři budovala nechuť se učit. Matce jde o komplexní přípravu do školy (na jednotlivý předmět), než jak říká **šprtání**. Nový způsob učení souvisí nejen s vyššími nároky na úrovni třetího ročníku základní školy, ale je zřejmě didaktickým postupem nové Eviny učitelky. Nová paní učitelka se prozatím nejeví jako problém, kterému by rodina měla věnovat pozornost. Neznamená to, že se o dění ve škole nezajímala, poznává u Evy nový rozměr chování dětí ve třídě, pro Evu v jejím vztahovém světě kamarádek a spolužaček zcela čerstvý a neočekávaný. **Vztahové záležitosti** mezi dětmi, utváření kamarádství patří do života dítěte a svým způsobem se odráží i do domácího prostředí. Jedná se o další rozměr aktérství, neboť rodič nabízí určité řešení problému, který ačkoli vzniká ve škole, jeho průnik je citelný i v projevech chování dítěte doma. Poznámka od paní učitelky *„Celé hodiny si maluje, nedává pozor.“* byla impulsem k získávání více informací o tom, co se ve škole děje. Jana si myslí, že Eva utíká tak trochu do svého světa proto, že paní učitelka začala děti přesazovat z lavice do lavice a jak Jana podotýká: *Takže prostě, škatule hýbejte se, od své nejlepší kamarádky, jo, co potom, asi když se dějou tyhle věci, tak asi i to učení jde trošku bokem. Ale tak už to nějak vzala. A pak šla ještě k další a pak další, takže už je u čtvrté holčičky. Mě přijde, že víc řeším ty sociální záležitosti než plusy a minusy. Nevím... **Ale je to velká součást školy, tyhle záležitosti.***

Matce není lhostejné to, jak dcera **prožívá kamarádství**, sama sebe nazývá, že je **citlivá** a **emocionálně** založená, v této záležitosti se snažila Evu podpořit. Rodič má být dítěti psychickou oporou, má mít porozumění, neboť si uvědomuje, že emoční nepohoda dítěte se odráží v tom, jak dítě prožívá školní den. Matka zároveň očekává, jak bude k této situaci přistupovat třídní učitelka, aby si udělala obrázek o věci také z druhé strany, neboť ví, že v tomto věku jsou vztahy mezi dětmi velmi překotné, nestálé: *Člověk se musí asi víc utužovat, zvláště když má tendence to víc prožívat, trošku získat ten odstup a racionalizovat*, což podle Jany není přirozené, proto se snaží být nad věcí, promítá si vlastní prožité zkušenosti z dětství a zvládne odpoutat se od izolovaných situací. A také se snaží filtrovat emoce, jak vysvětluje: *No, právě, že se to snažím tak nějak vidět, že se nic strašného neděje, nedramatizovat. Jo, prostě říct, chápu, že je to blbě, že tě to mrzí, ale jakože dá se to nějak řešit, můžeš si o tom promluvit s kamarádkama, jako, ... spíš najít cestu, že se dá něco najít a vyřešit, aby byla spokojená, tak udělat, a něco trošičku se i smířit, že to tak je, není to až tak strašné objektivní. Nebo že to jen tím, že se blbě vyspala, a další den už to bude prostě jinak.* Zcela zásadní se v reflexi matky objevuje pojetí **nová ona, nová já**. Způsob, jakým matka svou dceru emocionálně podporuje, cílí k určitému posunu ve vývoji dítěte a jeho schopnosti přijímat zpětnou vazbu. Jana toto nazývá **sebereflexí**. U Evy sleduje, jak se přístup dítěte změnil a tím se značně ulevilo matce i dceři.

Je to opravdu otázka **vyzrání** dítěte, protože je starší, vyspělejší, více zkušenější? Jana argumentuje: *Prostě se naštve, že jako něco strašného jí uděláme, a já teda, mě se daří častěji udržet nervy na uzdě. A řeknu jí, že tohle teda bylo přes čáru a ať opustí místnost. Pak přijde a – maminko promiň, to nebylo hezké. Tak to prostě čelist dole. To se teď párkrát stalo, takže. A přijde mi, že už nad tím jinak přemýšlí, že jí to jako dochází, v tomhle je to lepší, že já míň řvu a že si uvědomuje, že to není košer jednání. Takže asi tak jsme si obě přes ty prázdniny odpočinuly, trošku to vzaly za jiný konec.* Matčino pojetí této klíčové změny úzce souvisí s přístupem k domácí přípravě obou akterek. Jana přisuzuje velký podíl na změně právě Evě: *Najednou ten její přístup byl jiný. Já jsem nemusela dělat tu starou já.* „Stará já“ se projevovala především v neustálém přetlaku Jany způsobeném náročnou prací a studiem, navíc se velmi těžce smířovala se skutečností, že Eva není naprogramovaná na systémovost, okamžité reakce a vnitřní disciplínu plnit domácí úkoly ihned a nejlépe samostatně. Oproti minulému školnímu roku si už Eva převážnou část domácích úkolů

vypracovává ve školní družině a Jana je doma jen kontroluje. Dunn & Dunn (1993) naznačují, že vypracovávání domácích úkolů mimo domov (např. se spolužáky, s kamarády) může mít pozitivní efekty, zejména v oblasti motivace dítěte plnit domácí úkoly více než doma, kde je dítě vypracovává s odporem. Změnou přístupu nenastává třetí plocha, která by způsobovala neshody, křik, slzy. Za tento obrat je Jana velice ráda, což dokladuje svými stanovisky: *Takže v podstatě, já to můžu dělat jinak, protože ona to dělá jinak. Možná, možná, nevědomě jsem si něco tam trochu upravila, ne, prostě jako byla ta situace, a ona přišla, že už ten úkol má a že si ho udělá sama. Jinak jsem za to vděčná. Uvědomuju si, že je to jako fakt lepší, velká pomoc, úleva.* Matka kvituje, že pokud dítě domácí úkol baví, o to více jej rodič chválí a dítě cítí, že je v této oblasti úspěšné (Šulová & Škrábová, 2012).

Eva má navíc výrazně méně domácích úkolů než v 1. třídě bývalo zvykem, domácí příprava je díky změně přístupu dcery i matky jednodušší. Obecně je stále určující, v jakém rozpoložení se nachází dítě i matka: *Ale pořád platí, že když toho mám víc a jsem unavenější, tak jsem víc jako napruženější, a ona taky, když přijde ze školy unavená, ještě kroužek nebo je nenajezzená, tak to se tam taky projeví. Když je člověk v pohodě, tak je v pohodě.* Stále ovšem platí, že domácí úkoly, které jsou náročné, časově rozsáhlejší nebo vyžadují vyšší koncentraci na splnění, nejsou u Evy v oblibě.

Oproti tomu vlastní iniciativa dítěte nastává v situacích, které jsou odrazem zájmu dítěte přeneseného ze školy a jak Jana s radostí popisuje: *Některé věci, co ji baví, chce dělat i navíc, mám radost, když ji něco z té školy baví a vymyslí si to jako hru, to co se tam naučí, nebo o tom povídá. Teď si připsala falešný domácí úkol do deníčku. Vyrobit škrob. Jsem si myslela, že budeme o víkendu vyrábět škrob. A pak mi říkala, mami, já jsem si to vymyslela, to být nemuselo.* Jana konstatuje, že pozitivní změnou je i **daleko samostatnější práce** Evy v domácí přípravě, není již tolik vyžadována asistence matky v průběhu celé přípravy.

Kontrola ovšem zůstává procesem, který je nedílnou součástí aktérství rodiče. Matka Jana si uvědomuje, že i když se snaží dceři věřit, že si své povinnosti do školy splnila, přesto mechanismus kontroly nastává: *Asi to i dělám, že si, že mi řekne, že úkoly má a já si to vytáhnu. Beru to, že teda ta její část je splněná, rozložím si to a projdu si to, jestli všechno má, jako taková ta kontrola. Když tam má chybu, tak ji zavolám a opraví si to.* Při pozorování domácí přípravy v rodině Svobodových jsem postřehla, že Jana je důsledná v kontrole

domácích úkolů, na což poukazuje ukázka z interview mezi dítětem a matkou při plnění písemného domácího úkolu:

E: Mami, hmm, a Křivoklát je ten zámek?

J: Hrad. /Po dopsání úkolu vyzve matka dceru ke kontrole a upozorňuje dceru na chyby/

A teď se podívej, máš tam chybu – je to název. Klínovec – chyba – podívej se na to. A ještě v té poslední větě, najdi chybu malinkou. /dítě hledá/ Jsou to názvy! V poslední větě, malinká chyba. /dítě opraví/ Hotovo, takže všechno na zítřek?

E: Já jsem nenašla tu chybu.

J: Našla.

E: Nenašla, to je vynechané.

J: Tak vynechané, já tomu říkám chyba.

Kromě kontroly domácích úkolů, chce mít matka přehled i o ostatních záležitostech v přípravě do školy. Je evidentní, že to již dělá do jisté míry automaticky. V interview dodala, že když byla pracovně mimo domov, po návratu se ještě v noci dívala do aktovky a do žákovské knížky, aby provedla kontrolu. Byla zvědavá, jak se dítěti dařilo po dobu, co nebyla přítomna doma. Můžeme uvažovat také nad **skrytým uspokojením**, že vše proběhlo v pořádku, nebo se jedná o **pochybnost**, zda otec fungoval tak, jak by si Jana nejvíc představovala. Potřeba stálé kontroly vychází z matčiny povahy sebehodnocením, že je pečlivá. Dalším důvodem pro kontrolu je také to, že dceři **připomíná záležitosti do školy** (vzít si pomůcku, připravit si potřeby pro vyučování), protože má obavu, aby na něco nezapomněla (a tím pádem selhala i ona). Jana si připomíná: *Brambor, sakra, zítra brambor. Ha, a já na to myslím, jo. Tady tyhle technické věci mám víc v hlavě já. Myslím si, že by to nepřipomněla (Eva). Ne, ne, ta fakt jako ne, zapomíná na tyhle věci.* Jana svou dceru nenechává čelit problému, že by si pomůcku nebo věc do školy nepřinesla, **myslí za dítě**, je to způsob projevu matčiny zodpovědnosti za svou roli v domácí přípravě.

Také Iva retrospektivně hodnotí svůj přístup k domácím úkolům: *Já jsem v té první třídě (syna) byla taková, že hlavně mě neotravujte s úkolama, odpoledne chci mít pro sebe, ale ono jako, čím děti dýl chodí do školy, tak vnímám, že ten rodič se do toho stejně musí zapojit, ne tak, že by musel, ale že dítě i chce trochu sdílet, jestli mi rozumíš.* Matka Iva se

do domácí přípravy u syna Petra aktivně zapojila v podstatě až v době, kdy v důsledku zhoršení prospěchu dítěte ve škole se více začala zajímat o dění ve škole. Nastavila režim, který se snaží dodržovat a zpětnovazebně vypovídá: *Mě ta příprava do školy samotná nevadí, naopak, ta situace, která se tak jako vyhrtila, mě donutila se tak nějak ten řád tady nastartovat a víc se o tu školu zajímat, jako teď to zpětně беру jako pozitivní.* Později ale připouští, že domácí úkoly nepovažuje za obtížné či časově náročné, ale reflektuje, že svým přístupem ke společné práci s dítětem na zlepšení prospěchu logicky tráví převážnou část odpoledne domácím učením s dítětem: *Takže nám ani tak nezabírají čas ty úkoly, jakoby samotná ta příprava, to učení.* Impulsem ke zvýšené pozornosti **učit se doma** byla negativní zpětná vazba ze strany školy v podobě zhoršeného prospěchu syna Petra.

Využívám příkladu matky Ivy, která popsala **proměnu sebe sama**, které dosáhla hledáním **optimální strategie, jak ovládnout sebe sama**, protože jedině tak je schopna uvažovat racionálně a přiměřeně reálné situaci. Tento proces naráží na její problematickou situaci s prospěchem syna ve škole, přičemž známka se stala jasným spouštěčem změny v přístupu k domácí přípravě. Fáze důsledné kontroly dítěte s cílem dosáhnout zlepšení v oblasti vzdělávacích výsledků měla být strategickým řešením pro tento problém.

Nové pravidlo, že nejdříve proběhne domácí příprava a hra na kytaru a potom ostatní činnosti (nejnovější oblíbenou hrou Petra je Xbox/herní konzole) bylo zavedeno poté, co matka zjistila, že když nechá syna volně, a spoléhá, že si své povinnosti do školy splní, syn to neudělá a teprve večer plní domácí přípravu. **Podmíněná motivace** způsobila, že Petr si úkoly dělá dobrovolně, jen aby mohl hrát.

Matka o domácí přípravě hovoří jako o **procesu**. Velká proměna byla zaznamenána v oblasti, kterou matka popisovala v retrospektivě pěti let školní docházky Petra, kdy prožívala několik vln přístupu k domácí přípravě. Z počátku školní docházky syna, a to je nutné podotknout, se Petrovi ve škole dařilo bez sebemenších obtíží, domácí přípravu zvládal téměř bez asistence matky. Zlomovou událostí se stala čtvrtá třída a změna třídní učitelky. Ta podle matky svou profesní roli příliš nezvládala a to se odrazilo na výsledcích syna (zhoršený prospěch, poznámky v žákovské knížce), ale také k přístupu dítěte ke škole, což mělo logicky negativní dopad na domácí přípravu. Proto matka zvolila strategii, na kterou nebyla připravena ani ona, ani dítě, ale která podle matky měla vyřešit danou situaci. Intenzivní práce s dítětem přinesla v pohledu matky jisté výsledky, známky se zlepšily,

proběhla jednání s třídní učitelkou, ředitelem školy a rodina došla k určitému uspokojení a ustálení celé situace.

Nový způsob práce s dítětem, intenzivní a časově náročné učení se, kontrola a spolupráce při plnění domácích úkolů s sebou přinesla i uvědomění matky, které bylo způsobeno negativní aspekty, jež celý proces doprovázely. Individualita dítěte, podmíněna genderem chlapce, se projevovala v jeho laxním přístupu k domácí přípravě. Od nového školního roku Iva upustila od svého intenzivního zapojení do domácí přípravy, snaží se na Petra netlačit, protože pochopila, že ze své podstaty není nastavený se iniciativně učit, systematicky se připravovat. Matka přesto stále vyžaduje přípravu, spolu se synem se učí, ale již si uvědomuje, že nátlakem na dítě cíleného efektu nedosáhne. Naopak si připouští, že se akorát velmi stresuje a dítěti to nepřináší žádná pozitiva, což domácí přípravu nezlepšuje a nemá to žádný odraz na výsledky ve škole. Na tomto místě nelze souhlasit s Mendelovou & Grofčíkovou (2015) v tvrzení, že přednostně v rodinách s nízkým socioekonomickým statutem je přítomen činitel stresu a vyššího emočního napětí. V mém výzkumu se potvrdilo, že i vysokoškolsky vzdělané matky projevují negativní emoce, stres a přetlak, které pak přenášejí na dítě i partnera. Iva připouští, že veškerá negativní atmosféra a emoce, které prožívá s každým špatným výsledkem ve škole, nejsou záležitostí dítěte, nýbrž její **přehnanou ambicí** o dosažení co nejlepších výsledků dítěte ve škole. Její aktérství se proměnilo do jednání, kdy se projevuje, prožívá a snaží se sebe regulovat, sebeovládat tak, aby byla příprava bez problémů. Na chyby a známky se snaží reagovat **racionálně**, nicméně ne vždy se jí to daří, protože se vnitřně trápí: *Tak protože strašně stresuju sama sebe. Ha, ten vnitřní pocit frustrace, že chceš mít pod kontrolou něco, co pod kontrolou máš z deseti procent. Tak samozřejmě, je tam nějaká genetická výbava, to že já nemám trychtýř, se tady s ním můžu stokrát připravovat a stejně, pokud on bude nepozorný...* Otázka prospěchu, akademického úspěchu dítěte je rodiči hodnocena jako prioritní, nicméně well-being¹² dítěte

¹² *Well-being* – jedná se o pocit pohody, vyrovnanosti a vnitřního klidu, nejlépe v harmonii v oblastech kognitivní, emocionální, sociální, fyzické.

je pro rodiče velmi podstatný. Vždy, když je dítě **úspěšné**, dostává dobré známky, dává na jevo radost. Pokud ne, je **zklamaná**, pokud dítě dostane ve škole špatnou známku (ať již z nepozornosti nebo vlastní nepřipravenosti). Ve vztahu ke škole matka rozhodně nestaví učitelku do pozice viníka, naopak, kvituje, že učitelka přistupuje strategicky a systematicky, klade důraz na přípravu na 2. stupeň základní školy.

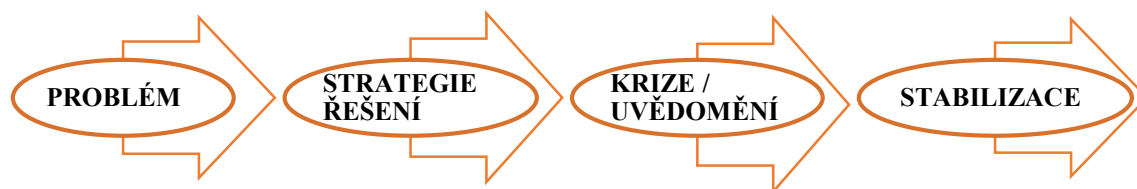
Efekt změny ve škole znamená i jiný přístup i doma. Matka Iva si uvědomila, že *Škola je podstatnou součástí toho života, a že to nejde dát jako stranou.* To, jak probíhá domácí příprava je často ovlivněno také tím, jaké známky dítě ze školy přinese. Z výzkumu Ng, Lam, Pomerantz, & Deng (2017) vyplývá, že emoce matek mají přímou souvislost s průběhem domácí přípravy, zejména v negativním pojetí. Znáмка je stává **spouštěčem emocionální vlny** matky přenášené na dítě a přenáší se do atmosféry v rodině. Souvisí to hlavně s tím, jakých výsledků dítě ve škole dosahuje. Dítě totiž vnímá, že pokud přinese špatné známky, v matce to vyvolá negativní emoce, často se zlobí, mentoruje a vysvětluje význam učení se a následně i více kontroluje domácí přípravu dítěte.

Stejně tak je to v případě pozitivních výsledků, řekněme dobrých známek, kdy reakce matky jsou kladné. Tento psychologický podtext ovšem poukazuje na to, jak klíčovou roli v domácí přípravě sehrávají emoce. Děti se cítí vinny, neboť matka projevuje svou lítost, zlost, distres, za což se dítě cítí zodpovědné (Silinskas et al., 2015). Zde se tedy otevírá aktérství v rovině **analyzování vlastního chování** matky, nad čímž Iva intenzivně přemýšlí: *Že s ním to podle mě nemá nic společného. Já na to reaguju neadekvátně.* Iva se v této vnitřní sebereflexi snaží vysvětlit zdroj její reakce na špatnou známku: *Můžu ti říct, ale to jsou takové ty **flashbacky** z dětství. Já třeba vidím, co Petr napsal v té češtině a prostě mě se jako najednou zatmí a pak toho zpětně lituju, ale v tu chvíli jako použiju i sprosté slovíčko – k...a, jo, jako cos to napsal, seš snad d...l nebo co, a ted' se zarazím, a ehh, co to jako, ale řekla bych, že je to jako převzaté z té rodiny, si říkám...* Matka Iva se zcela odkrývá v pojetí sebe sama, přístup k sobě je jak říká školou pro mne.

Sebeanalýzu zde považuji za niterné odhalení vlastních pocitů, zdůvodnění reakcí a vnitřních myšlenkových pochodů matky: *No, a to se zarazím, že, **já se s ním takhle nechci bavit**, a fakt už se mi daří to, nějakým způsobem nedělat, že když už to jako cítím, tak nějak, ten vztek, se zarazím a řeknu si – je to opravdu zas tak strašné? ...se podívám do žákovské a on tam třeba dostane, já nevím, trojku, což už teda беру jako takovou blbou známku. A **ve mně se***

*úplně všechno sevře. Já si říkám, panebože, má tam třeba nějaké jedničky, dvojky, jako svět se nehrouť. Proč já na to tak šíleně reaguju? To je, jako bych já dostala tu známku! Není to pocit viny, je to spíš jako. Ano, **nejsem dost dobrá**, nebo něco takového. Já spíš jako, když přijdou na mě takové ty **emoce negativní**, tak se snažím to odpojit od toho Petra a **řešit to sama se sebou** a kde se to vzalo a vrátit se do toho okamžiku a vyřešit si to jako sama v sobě. Ale zjistila jsem, že je to pro mě jako, vždycky ti to nastavuje zrcadlo to okolí, mě to nastavuje zrcadlo jako vyřešit si spoustu svých věcí jako co se právě týče toho sebehodnocení a tak. Způsob, jakým Iva popsala své prožitky, by se pozorováním odhalovaly nesnadno a pro charakterizaci aktérství matky by neměly vypovídající hodnotu.*

Dedukuji, že pokud se tzv. **nic neděje**, není potřeba se s dítětem učit, kontrolovat a připravovat se s ním, převažuje rodinná pohoda. Pokud ale nejde vše podle představ rodiče (a otázkou je, zda a za jakých podmínek je toho možné dosáhnout), dostává se rodič do bludného kruhu hledání příčin, otázek a také **srovnávání**: *Ano, jako ten zlomový okamžik je, že když strašně tlačím na pilu, tak stresuju ho, sebe.* Cílem je pro ni přemýšlet a realizovat to, čeho je dítě skutečně schopné, ne to, co by v očích matky dělat mělo. Matka je pro dítě přímou autoritou, je osobou, kterou dítě následuje, věří jí a snaží se vyhovět jejím požadavkům a nárokům. Iva má ambici dosáhnout **optimálního stavu**, ve kterém bude spokojena s tím, že Petr dodržuje pravidla, připraví se poctivě do školy a v ní bude dávat pozor. A jak znovu připomíná: *Ideální by bylo, kdybych já zůstala v klidu, nevracela se do jakoby do nevědomých prostě vzorců. A když člověk zůstane v klidu, tak to spíš řeší konstruktivně. Negativní emoce tě úplně rozhodí, rozhodí úplně všechno.* Pokud je matka naladěna pozitivně, ovládá své emoce, poté je průběh domácí přípravy zcela bez problémů.



Obr. 6 Proces proměny aktérství matky

Proces změny v přístupu k domácí přípravě můžeme shrnout do schématu (Obrázek 6), jehož klíčovými fázemi jsou identifikace problému, pro jehož řešení je potřebné navrhnout a realizovat určitou strategii. Proces změny doprovází i krizové body, fáze uvědomění a přijetí skutečnosti, která následně napomáhá problém eliminovat a celou situaci tak stabilizovat.

7 ZÁVĚRY A DISKUSE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Závěrečná kapitola sumarizuje výzkumná zjištění, čímž odpovídá na výzkumné otázky stanovené pro účely této práce. V centru výzkumného zájmu stáli rodiče jako aktéři domácí přípravy svého dítěte na vyučování. Předchozí kapitola představila výzkumná zjištění vypo- vídající o klíčových projevech aktérství rodiče, koncentrovaně pak charakterizováním aktér- ství matek. V následujícím textu předkládám závěry práce diskutované se zdroji, které se z určitého úhlu zabývaly stejnou problematikou. O rodičích-aktérech již pojednávám více obecně, upřednostňuji pojmenování rodič / aktér.

Na tomto místě se navracím na počátek teoretických východisek, která napomohla uvést do problematiky domácí přípravy optikou rodiny a rodiče v ní. Na rodinu, a rodiče v ní, bylo nahlíženo s významem, že v rodině vznikají pro děti první sociální vztahy, proto v jejich životě úloha rodiče sehrává významnou roli. Primární socializace dítěte v rodině formuje způsoby chování, buduje postoj ke vzdělávání a je základem existování v dané společnosti. Dalším faktorem usměrňujícím dítě v jeho životě je institucionální výchova a vzdělávání uskutečňovaná ve škole (Figueiredo & Dias, 2012). Spojnici mezi školou a rodinou vidíme právě v domácí přípravě na školu. Grolnick & Slowiaczek (1994) popsali tři typy zapojení do školního vzdělávání dítěte. Model popisující prediktory rodičovského zapojení do školního vzdělávání dítěte je popisován v oblasti chování (zapojení do školních aktivit a v domácím prostředí, pomoc s domácími úkoly, dotazy ohledně školního vyučo- vání, tzv. ptaní se jak bylo ve škole), druhou oblastí je kognitivně-intelektuální a třetí je oblast osobnostní.

Sociální kontext rodiny je v jistém rozsahu podmíněn charakterem osobních vazeb a vnitř- ních vztahů v rodině, stejně tak je dán vlivem širšího sociálního prostředí působící na rodin- nou kulturu, která je utvářena normami, pravidly a do jisté míry tyto partnerské vztahy reguluje (Výrost & Slaměník, 2008). Faktory psychologické povahy (emocionalita, inter- akce a komunikační strategie) se promítají do způsobů rodičovy podpory dítěte, sociální a ekonomické investice rodič do dětí, neméně pak jejich zájem o dění ve škole a s tím spojené aspirace dítěte ke vzdělání. Sociální status, prestiž a kvalifikace rodičů, ovšem také kulturní kapitál rodiny zde mohou sehrávat významnou roli (Katrňák, 2006). Podle Carlson, Funk, & Nguyen (in Bray & Stanton, 2013) proces socializace tvaruje chování, postoje a sociální

dovednosti dítěte tak, aby mohlo fungovat jako člen společnosti. Rodiče vnímáme jako osobnost prosazující určitý výchovný styl, využívajícího prosociální posilující chování.

7.1 Rub a líc domácí přípravy

Napříč celou prací se proplétá klíčový prostředek aktérství rodiče, kterým byla domácí příprava a rezonující domácí úkoly.

Domácí úkol podává rodiči report o úrovni dosahovaných výsledků dítěte ve škole, informaci o postupu zvládnutí obsahu vzdělávání. Zároveň různost formy domácího úkolu dítě více či méně motivuje a povzbuzuje jeho zájem o daný předmět či učivo. Domácím úkolům přisuzují Corno (1996), Corno & Xu (2004), Kohn (2007), Hutchison (2011, 2012), Farrell & Danby (2013) značný význam a to i bez ohledu na míru zapojení rodiče (Desforges & Abouchar, 2003; Epstein, 2011). Lacina-Gifford & Gifford (2004) shrnují pohledy na domácí úkoly, které jsou vnímány negativně, jakožto činností zaneprázdnňující dítě i rodiče. Ve stínu negace signalizuje aktivitu, která má dopad na rodinu a její rodinný čas, zdrojem zbytečného stresu dítěte (Bruce, 2007, in Farrell & Danby, 2013). Přístup k plnění domácích úkolů je ovlivněn také vlastním přístupem dítěte k domácí přípravě, což se projevuje v jeho následném školním úspěchu (Cooper, 1989; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, & Green, 2004; Patall, Cooper, & Robinson, 2008; Dumont, Trautwein, Lüdtke, Neumann, Niggli, & Schnyder, 2012).

Domácí příprava není prozatím vnímána jako pozitivní akt v každodenním životě rodiny. Je sice jeho nedílnou součástí, ale ukazuje se, že přestože je **významná** pro úspěšné fungování dítěte ve školním prostředí i pro jeho budoucí kariéru, vnáší do rodin pocit omezenosti, neustálého výchovného působení a přehodnocování vlastních strategií či postojů k významu domácí přípravy dítěte. Nezřídka se stává domácí příprava neradostnou a **náročnou** částí dne rodiny. Sevón, Rönkä, & Malinen (2015) poukazují na význam pozitivních momentů v každodenním životě rodiny, které umocňují vztahy mezi jejími členy, zvláště pokud jsou realizovány společně strávenými chvílemi, hrami, aktivitami všech osob v rodině.

Rodiče v prezentovaném výzkumu využívají vlastní kulturní a sociální kapitál. Věnují značnou pozornost rozvoji dítěte také v oblasti neformálního vzdělávání. Tito aktéři organizují dětem zájmovou činnost, zapojují se do her dítěte, tráví volný čas organizováním výletů

a aktivit pro děti. Snaží se vytvářet podmínky pro bezproblémové a harmonické soužití v rodině. Tyto aktivity prokazatelně přispívají k **rozvoji dítěte** (Cabus & Ariës, 2017). Velmi citlivě si uvědomují, že prostředí, výchova a obzvláště jejich vlastní vzor chování a jednání jsou klíčem k úspěchu dítěte nejen ve škole, ale i v životě.

Domácí příprava se stává prostředkem pro aktérství rodiče v ní. Identita aktéra je umocněna interakcemi vznikajícími mezi jinými aktéry, na něž souběžně působí určité vnější faktory (pozadí školního vyučování, specifika třídy, kterou dítě navštěvuje a nároky na dítě ze strany školy). Mohou to být i nové vzdělávací zkušenosti, které nutí aktéry jednat v nových situacích mnohdy intuitivně nebo podle vlastních předchozích zkušeností. Je tedy potřebné zmínované aspekty brát v úvahu s velkou důležitostí, neboť právě tyto aktérství charakterizují.

V kontextu zapojení rodiče do domácí přípravy a jeho projevovaného aktérství jsem identifikovala hlavní oblasti zapojení rodiče do domácí přípravy:

- utváření prostředí s optimálními podmínkami pro realizaci domácí přípravy dítěte s ohledem na sladění pracovních, organizačních záležitostí rodiny;
- stanovení strategií a jejich aplikace v rámci výchovného působení na dítě;
- aktivní zapojení do domácího učení a pomoci s domácími úkoly, včetně kontroly přípravy věcí do školy;
- komunikace s dítětem o významu učení se, kladení důrazu na dobrý prospěch, aktivitu ve škole a následně vytváření systematické přípravy pro postupné zautomatizování, přijetí povinnosti za samozřejmost;
- předávání a ovlivňování způsobu učení se dítěte, koordinace jeho postupu v přípravě;
- individuální působení na projevy chování dítěte, pozitivně (pochvala, povzbuzení, odměna) i negativně (manipulace, slovní komentáře, podmiňování, zákazy).

Aktérství rodiče v domácí přípravě je namístě posuzovat v mnoha rozličných aspektech. Jednak podporuje u dítěte zvládnutí zahájení školní docházky a postupně zvyšujících se nároků školy na učení, přípravu a školní výsledky vzdělávání, dále je rodič dítěti vzorem chování, jednání, posiluje jeho psychický vývoj, upevňuje pracovní, ale i sociální a enkulturační návyky. Rodič se podílí na utváření autoregulace učení dítěte. Ta se projevuje úrovní motivace a vlastním přesvědčením o svých schopnostech, známém jako self-efficacy. Aktéři prokazují určitou schopnost zvládnout zátěž či dovednost řešit problémy.

Kognitivní složka autoregulace se týká strategie dítěte, které je schopno využít k vypracování zadaného úkolu (Šulová, 2014).

Zde spatřuji odraz přístupu rodiče ke zmiňovaným složkám, tedy schopnosti rodiče motivovat dítě a posilovat jeho přesvědčení ve zvládnání úkolů, stejně tak i systematicky a promyšleně aplikovaných strategiích ve vedení dítěte v domácí přípravě, ať již autonomně či kontrolovaně orientovaných.

7.2 Rodič jako aktér domácí přípravy

Rodič je nejen tvůrcem systému, organizuje a řídí, ale jeho aktérství je prolíná v procesech motivace, podpory a pomoci dítěti. Nedílnou součástí aktérství rodiče tvoří projevy chování, emocionální výkyvy či nálady, velmi silně působící na průběh domácí přípravy. I přes značnou snahu všech zkoumaných rodičů o vytvoření optimálního systému, usnadňujícím dítěti (ale i rodiči) jeho práci, není vždy snadné následovat předem promyšlený nebo dokonce naplánovaný scénář domácí přípravy. Ten se boří s každodenními okolnostmi, které vstupují do života dítěte školou povinného. Rodič jako aktér chce mít i čas pro sebe, má pocit práva na vlastní volný čas a po době strávené v zaměstnání ne vždy je ochoten či naladěn se odevzdat jen pro domácí přípravu svého dítěte. Zcela přirozeně tíhne k posilování samostatnosti dítěte bez koncentrované pozornosti a závislosti na rodiči.

Rodičovo aktérství se projevuje i v situacích, kdy dítě ztrácí o zájem, není schopné samostatně zvládnout zadaný úkol. Aktérství rodiče však dílčími kroky směřuje k autonomii a samostatnosti dítěte za domácí přípravu, jak potvrzuje self-determinační teorie (Deci & Ryan, 2008; Katz, Kaplan, & Gueta, 2010; Katz, Kaplan, & Buzukashvily, 2011, aj.), v jejímž ústředí je operováno s konceptem transformace vnější motivace na vnitřní. S domácí přípravou je možné sledovat parametr časovosti a vazbou na školní vyučování. Dítě procesem učení i výchovným působením získává podněty, které odlišuje od externích pohnutek a následně reguluje vnitřní motivaci a pocit autonomie (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002, in Šmahaj, & Cakirpaloglu, 2015).

Matky, které pociťují, že jejich dítě nedosahuje předpokládaných dobrých výsledků ve škole, věnují dítěti zvýšenou pozornost doprovázenou kontrolou a přímou asistencí u domácích úkolů. Podobná zjištění nabízejí i Silinskas, Kiuru, Aunola, Leerkanen, & Nurmi (2015),

kterí zjistili, že o co horší výsledky dítě ve škole má, tím více matky své děti monitorují a pomáhají jim. Současně vnímají na nízké úrovni jejich schopnost být samostatné i poté, co je zkontrolovaly a monitorovaly již dříve. Pokud ovšem tyto matky vycítily, že děti jsou schopny zvládnout požadovaný úkol samostatně, objevovalo se více pozitivních působení na dítě. Toto je vyjadřováno posilováním jejich **vnitřní motivace** k učení, zodpovědnosti za školní práci a omezování neustálého připomínání požadavků na splnění zadaných úkolů.

Rodiče je ukazovali jako aktéři **individuálně se projevující**. Jejich osobnostní rysy, vlastní historie rodiny a modely jednání a chování, se kterými měli sami zkušenost, promítají do vlastních strategií uplatňujících je na svých dětech. Existují přístupy rodičů, které zdůrazňují, že děti obtěžuje a dokonce stresuje přítomnost rodiče u domácí přípravy. V zásadě jde o kvalitu motivace a emocí, kterou rodič přináší do komunikace s dítětem během přípravy na školu, dokonce už při samotné prvotní otázce, která určí náladu a predikuje průběh celé domácí přípravy, nastavuje atmosféru (Knollmann & Wild, 2007). Na druhé straně evidujeme přístupy autonomní podpory, podpory k samostatnosti, zodpovědnosti, která vyžaduje přesná pravidla, podmíněna motivační kontrolou a hodnocením dítěte. Je otázkou, zda úspěch dítěte (stále s přesahem do školního vzdělávání) má souvislost s mírou zapojení rodiče a jeho kontroly a podpory (Ng, Kenney-Benson, & Pomerantz, 2004). Podle Hoover-Dempsey (2001), která výstižně popisuje vliv rodičovského zapojení v kontextu modelování, a kterým cituje Banduru (Hoover-Dempsey et al., 2001, s. 203) ve smyslu dětmi pozorovaného přejímání modelů chování, osvojených znalostí, procesů, konceptů a osobních schopností rodičů. Společně s modely chování rodiče svým vlastním jednáním a užíváním pokynů či rozkazů i přesto, že nejsou pedagogickými odborníky, dokážou rozpoznat vhodný styl učení a efektivně napomáhají dítěti rozvíjet jeho schopnosti a chápání (Hoover-Dempsey et al., 2001, s. 204). Pojetí rodičovství vychází z **intuitivního rodičovství** a **rodičovské didaktiky** (Šulová & Škrábová, 2013), jeho **rodičovského já**, **sebepojetí** a **self-efficacy**. Ty u něj vnímám jako projevy přesvědčení o schopnosti pomoci svému dítěti uspět ve škole a o tom, že jejich zapojení má pozitivní vliv na vzdělávání jeho dětí. Dumont et al. (2012) potvrzují, že self-efficacy rodičů hraje významnější roli než socioekonomický status rodiny. I přesto si dovoluji tvrdit, že je rodičovo aktérství určeno zejména jeho osobností, povahou, životní cestou i vzděláním. Nejen dítě, které rodič vychovává a připravuje na život, ovšem **i rodič se učí** v procesu domácí přípravy seberegulaci a sebedisciplíně.

Výzkum v rodinách ukázal, že domácí příprava je životní lekcí nejen pro děti, ale i pro jejich rodiče. Výzkumná zjištění signalizují, že problematika domácí přípravy v rodinách má značný význam také pro učitele v tom smyslu, že ačkoli jsou domácí úkoly a domácí učení benefitující pro dítě, měli by si odpovědět na několik podstatných podnětů. Prvně, zda zadávají smysluplný domácí úkol přiměřený věku, možnostem a potenciálu každého dítěte a jaký účel vůbec daný domácí úkol má splňovat. Za druhé, zda požadavky ze strany školy nezahlcují dítěte nadměrnou přípravou, což způsobuje ztrátu motivace nebo dokonce odpor ke škole a konečně za třetí, zda si vůbec učitel dovede představit, jak může být časově náročné pro jednotlivé dítě zvládat veškerou přípravu do školy.

Předně, rodič není učitelem, v jeho kompetenci není suplovat učitelskou roli ani přebírat zodpovědnost za jeho práci. Každá rodina je specifická ve svém prostředí, socio-ekonomickém zázemí a míře sociálního a kulturního kapitálu. Rozdílnost v sociálním, finančním a hodnotovém zázemí rodičů se přímo projevuje v individualizovaném přístupu rodičů do vzdělávání svých dětí (Moulton, Flouri, Heather & Sullivan, 2017), jejich ochotou věnovat dětem svůj čas, prostředky a energii k tomu, aby se děti mohly rozvíjet a posilovat tak své ambice a aspirace na dobré výsledky ve škole.

Různá **úroveň vzdělání** rodiče ukazuje na vazbu typu rodinného kapitálu (kulturní či sociální) a je působícím faktorem na dosažené vzdělání dítěte, úrovně sociálních kontaktů míry angažovanosti ve vzdělávání dítěte (Dopita, 2007). Studie Davis-Kean 2005; Suizzo & Stapleton, 2007, in Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli, & Baeriswyl (2015) argumentují, že rodičovské aspirace a s nimi vnímaná angažovanost ve školním vzdělávání jsou silně spojovány se socioekonomickými podmínkami rodiny, zaměstnáním či výchovným stylem rodičů. Možnou cestou, jak předcházet problémům s řešením domácích úkolů, je v prvé řadě akceptace rodinného zázemí dítěte a související **socioekonomické podmínky** v rodině. Je potřebné brát v úvahu, že určitá skupina rodičů o vzdělávání svého dítěte nejeví žádný zájem. Na opačné straně stojí rodiče, kteří se systematické přípravě a podpoře svého dítěte ve vzdělávání intenzivně věnují.

Rodič je nositelem **hodnoty vzdělání**. Rodičovo aktérství se projevuje takovým způsobem, jakým skrze domácí přípravu předává tyto hodnoty (Cabus & Ariës, 2017). Domácí přípravu na vyučování považují za specifický prostředek, který dává rodiči zpětnou vazbu o školním učení dítěte, o tom, jak dítě danému učivu rozumí, případně s čím má problémy. Zároveň

se domácí úkoly a činnosti s ním spojené stávají setkáním dítěte a rodiče u společné dyády, nebo u situace, u které rodič uplatňuje volenou strategii jednání s cílem splnění zadaného úkolu dítětem. Neméně se při společném učení s dítětem sám navrácí do svých dětských let, vzpomíná na zažité zkušenosti se školou a předává je dítěti. Domácí příprava dítěte se stává objektem, prvkem, který **spojuje výchovu a vzdělávání v domácím prostředí**, je podmíněna mnoha faktory a aspekty rodiny a vnějšího prostředí, ve kterém rodina žije.

Je zřejmé, že zapojení rodičů do domácí přípravy může u dítěte facilitovat **motivaci**. Zvláště pokud se rodič staví do pozice podporovatele autonomie dítěte, organizovaně a v pozitivním přístupu orientovaném na dítě, nikoli jako chaotický kontrolor, negativně působící na své dítě (Pomerantz & Grolnick, 2017). Interakce mezi rodičem a dítětem je důležitým intraper-sonálním aspektem úspěchu dítěte a učení ve škole (Sikiö et al., 2017), je prediktorem balance ve vztahu mezi rodičem a dítětem a napomáhá vytváření pozitivních postojů do budoucna.

Rodič, jako znalec svého dítěte, má pro jeho pocity, emoce, nálady a patřičnou empatii. Bempechat (2004) o tomto hovoří jako o *rodičovské didaktice*. Rodičům na úspěchu dítěte ve škole záleží, oceňují význam vzdělání a to vícekrát ti, kteří sami jistého vzdělání dosáhli (Majerčíková & Rebendová, 2016). Rodiče si kladou nemalé životní i pracovní cíle, a stejně tak je vymezují ve vztahu ke svým dětem. Potvrzuje se, že **dosážené vzdělání rodiče** se promítá do participace a přístupu k vzdělávání svého dítěte, respektive tito rodiče významně určují kariéru svého dítěte. Tito rodiče činí vše pro osobní rozvoj dítěte i jeho úspěch ve škole. K dítěti přistupují jako k jedinečné a **autonomní osobnosti** s ambicí uplatnění se nejen ve svém osobním životě, ale také ve společnosti. Nad budoucí kariérou svého dítěte rodiče uvažují, také proto projevovali v rámci vysokých aspirací větší zapojení do vzdělávání svého dítěte (Hrubá, 2017). I proto jsou ve spolupráci se školou aktivní, zajímají se o dění ve škole, a svou iniciativu projevují také v domácí přípravě.

Hybnou silou aktérství rodiče je naplněné vnitřní přesvědčení získání návyků chování, které jsou rozvíjeny prostřednictvím domácí přípravy. V souvislosti se socioekonomickým statu-sem rodiny nezáleží, zda je dítě z chudé či bohaté rodiny. Všechny děti potřebují být vedeny, jaksi postrkovány kupředu (Bempechat, 2004).

Rodič jako aktér posiluje sebevědomí dítěte. Ze své role si počíná jako supervizor, podporovatel a expert, který je ochoten a připraven mu pomoci, ovšem s cílem vést dítě

k samostatnosti a zodpovědnosti za domácí přípravu. Jak zdůrazňuje Morgan (2017), rodiče jsou schopni naplňovat strategie, jak motivovat dítě zvládnout domácí úkol. Rodiče si uvědomují dosah domácí přípravy pro budoucí vzdělávací výsledky dítěte a podle toho jednají, dokonce jsou do jisté míry přesvědčeni, že mají příslušné dovednosti, aby dítěti poskytli podporu a dokázali mu adekvátně pomoci.

V otázce **samostatnosti dítěte** i ze zjištění vyplývá, že jsou přítomny cíle, jejichž naplňování se ukázalo jako ne zcela snadno dosažitelnou metou. Mezi nejvíce rezonujícími se vyjevily požadavky na dítě ve schopnosti zvládat úkoly samostatně, ihned po příchodu ze školy a bez prodlev, v samostatném chystání pomůcek a udržování pořádku v dětském pokoji. Úlohou rodiče je pak postupně věnovat méně času domácímu učení a vysvětlování toho, co má dítě znát ze školy. Cílem je získat dovednost ovládnout své jednání natolik, aby vedl dítě ke zvládnutí zadaného úkolu a přitom nemusel dítěti **asistovat a monitorovat každý krok** domácí přípravy. Výčet oblastí, které by rodiče u dětí ocenily jako zvládnuté, vyžadují trpělivost, neustálé opakování a systematickou důsledné dodržení stanovené strategie. Rodiče napomáhají organizovat domácí přípravu v tzv. homework managementu (Xu & Corno, 1998; Xu, 2008). Jedná se o strategie rodičů, které mají napomoci dítěti zvládnout domácí přípravu v přípravě organizace prostoru, ale vymezením času vyhrazeného pro plnění domácí přípravy. Podstatou je cílená pozornost k výkonu domácích úkolů, monitoring motivace, prevence nebo kontrola negativních afektů, tedy kontrola emocí a eliminace negativních projevů. Aktérství rodiče je vedeno vytvářením psychických a psychologických struktur pro dosažení úspěchu dítěte v domácí přípravě, monitoringu procesu domácí přípravy i celkového přebírání zodpovědnosti za výsledek (Hoover-Dempsey et al., 2001). Aktivní rodič volí takové **strategie**, které se přibližují přirovnání rodiče v roli učitele, tj. činorodost v podněcování diskuse, uvádění příkladů a životních zkušeností, angažování se do aktivit, které pomáhají dítěti pomoci rozvíjet příslušné dovednosti k učení a formující učební styl dítěte.

Přítomnost negativních slovních projevů dítěte (oponování, argumentace), ale i zvukových (kňourání, zvýšený hlas, pláč) při domácí přípravě není výjimečností (srov. Sears, Repetti, Reynolds, & Sperling, 2014). Rodiče toto připouštějí zejména proto, že sami se vyjadřují k tomu, co dítě dělá nebo nedělá, reagují na výkon dítěte radostí či hněvem, křikem. Pro rodiče je přirozené, že se takto ve snaze poukázat na spokojenost s výsledkem dítěte

projevují. Využívají k tomu odměny, pochvaly, v případě nedostatečně vypracovaného úkolu nebo zhoršeného prospěchu ve škol přistupují k trestům a zákazům. Z pohledu dítěte je reakce v podobě křiku, zlobení se na rodiče jeho strategií k upoutání pozornosti rodiče. Přemíra monitoringu a kontrolování vede více k negativnímu efektu tím, že stres při domácích úkolech negativně koreluje s autonomní motivací a pozitivně s kontrolovanou motivací dětí (Katz, Buzukashvili, & Feingold, 2012). Rodiče-aktéři preferují autonomii a podporu sebe-regulace, kontroly, kognitivního zapojení dítěte. Autonomní rodiče podporují motivační rozvoj dětí ve formě stanovení jasných cílů a dovedností, které vedou k lepšímu dosažení školního výsledku (Gonida & Cortina, 2014).

7.3 Atributy aktérství rodiče

Rodič jako aktér se projevuje v každé situaci, kterou považuje za významnou ovlivnit, změnit, zmanipulovat či podpořit tak, aby dosáhl svého určeného cíle. Tyto cíle se samozřejmě liší významem, jsou modifikovány v závislosti na okolnostech a aktuálních jevech. Neméně pak jsou individualizovány zázemím rodiny a interními charakteristikami každé rodiny, rodiče a dětí v ní. Aktérství rodiče popisují jako specifický soubor projevů spojených s realizací domácí přípravy dítěte do školy, které má velmi těsnou vazbu na každodenní životní realitu v rodině. Aktérství rodiče je utvářeno podle aktuálně působících jevů, které v daných podmínkách aktivizují určitý způsob jednání. Tyto jsou určeny i díky situacím, které do jeho jednání vstupují. Mezi vnější činitele zařazují především školní prostředí a elementy sociálního prostředí rodiče, dítěte i sourozenců. Vnitřní determinanty jsou již specifikovány individuálními podmínkami v jednotlivé rodině a stejně tak zde patří osobní specifika konkrétního rodiče.

Rodiče jako aktéra charakterizují jako osobu zodpovědnou za vzdělávání svého dítěte, jehož aktérství je determinováno více aspekty, které do jeho přístupu k domácí přípravě dítěte vstupují a zároveň jej ovlivňují. **Aktérství rodiče** v domácí přípravě předurčují podmínky vycházející z aktérova prostředí, ve kterém žije, interaguje a konfrontuje každodenní záležitosti rodinného, ale i školního života s dítětem školou povinným. Stanovené aspekty jsem rozdělila do čtyř rovin:

Vztah ke škole

- spolupráce rodiny se školou
- osobnost učitele
- ročník vzdělávání/stupeň vzdělávání dítěte
- přístup k významu vzdělávání, požadavky na kvalitu školy
- vztahy dítěte s vrstevníky, spolužáky

Vztah k rodině

- sociálně-kulturní podmínky rodiny
- individuální charakteristiky rodinného prostředí
- dynamika a struktura vzájemné komunikace členů rodiny

Vztah k dítěti

- osobnostní a charakterové vlastnosti dítěte
- aspirace, ambice, zájmy dítěte
- zdravotní stav dítěte

Vztah k sobě samému

- očekávání, ambice a aspirace rodiče
- energie a čas rodiče
- osobní motivace, self-efficacy rodiče
- schopnosti a dovednosti rodiče.

Požadavky kladené na dítě, proměňování ambicí a aspirací zejména matek k učení dítěte, se promítaly do domácí přípravy v přístupu k požadavkům na dítě, v jejich interakcích při plnění domácích úkolů i ve způsobu komunikace s dítětem. Nároky na vlastní osobu matky, často promítané jako ambice o dosažení co nejlepších výsledků ve vzdělávání dítěte, jsou odrazem jejího pohledu na své nároky v zaměstnání, v dalším studiu. Ačkoli rozmezí ročníků vzdělávání dítěte bylo napříč všemi ročníky prvního stupně, tedy od 1. třídy po 5. třídu základní školy, matky aktérky mého výzkumu se snažily již na začátku školní

docházky o postupnou autonomii dítěte a samostatnost v domácí přípravě. Ve vztahu k rodinnému prostředí neopomím ani role sourozenců dítěte, otce, manžela či partnera, zájmy a volný čas rodiny, které mohou do procesu domácí přípravy vstupovat.

Aktérství rodiče vymezují **cíle**, ke kterým jeho jednání směřuje v **podmínkách a situacích**, ve kterých se aktérství realizuje, případně na něj působí. Aktérství je podmíněno přítomností **vztahů**, které jsou charakterizovány mírou skutečně záměrného **jednání**, v němž volí určité **prostředky a formy**, jimiž aktérství **naplňuje**.

S odkazem na Šubrta & Balona (2010), je **rodič-aktér** vybaven schopností vytvářet sociální situace, které vlastní mocí mění podle stanoveného cíle. Mocí je myšlena aktérova osobní i profesní zkušenost, schopnost, dovednost nebo znalost, která sytí aktérství tím, že prokazuje schopnost:

- **Zapojovat se** a angažovat se znamená vyjadřovat zájem o vzdělávání svého dítěte. Aktérství rodiče má podporující charakter pro život i ve vzdělávání.
- **Hledat** optimální podmínky, nastolovat rovnováhu v domácí přípravě. Rodič aktérství deklaruje tím, že vymýšlí, rekonstruuje a aplikuje nové strategie, a to nejen výchovné, ale i vzdělávací.
- **Projevovat** emoce, reakce na situace vycházející z jeho přirozenosti a povahy. Do jednání rodiče v domácí přípravě vstupuje také jeho emocionální rozpoložení, aktuální pracovní vypětí či zaneprázdněnost, nebo je ovlivněna aktuální náladou a vnitřní psychickou pohodou.
- **Uvědomovat si** limity dítěte, s ohledem na jeho věk, schopnosti a osobní zvláštnosti dítěte, aktér se snaží racionalizovat své myšlení a jednání. Aktér je schopen na základě retrospektivy jednání vytvářet nové způsoby, kterými eliminuje problémové situace.
- **Hodnotit** své dítě, ale také sebe sama. Reflektuje nejen izolované situace, ale je schopen jednotlivé aspekty domácí přípravy provázat, chápe jejich závislost.

Výše uvedené skutečnosti udávají přesnější vymezení pojetí rodiče jako aktéra a specifikují jeho aktérství. Následující schéma Obrázek 7 vizualizuje atributy aktérství rodiče s akcentem na matku aktérku v domácí přípravě: V aktérství rodiče je evidentní přítomnost aktivního zapojení rodiče do domácí přípravy.



Obr. 7 Atributy rodiče jako aktéra v domácí přípravě dítěte

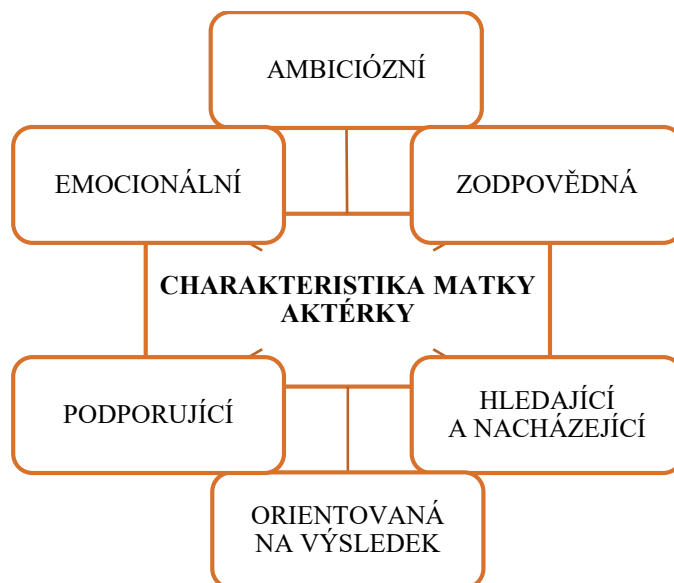
Pro rodiče je příznačná ambice pomoci svému dítěti, podporovat jej, ovšem do takové míry, kam jeho schopnosti a dovednosti dostačují. V případě vysokoškolsky vzdělaných rodičů se intenzita zapojení i využitelnost potenciálu rodiče pomoci dítěti v domácí přípravě jednoznačně potvrzuje. Rodič si zvládne poradit i s náročnějšími situacemi, je schopen je operativně vyhodnotit. Sporné okamžiky do určité míry zpracovává racionálně, včetně uvědomění si vlastních chyb. Takovému aktérovi záleží na efektivním způsobu práce s dítětem.

Potvrdilo se, že rodiče v zapojení do domácí přípravy akceptují požadavky školy, snaží se být součástí školního vzdělávání, mnozí z nich se aktivně angažují do dění ve škole, a to v různých formách a intenzitě (Štech & Viktorová, 2001). Aktérství je podmíněno prostředím školy, domácím prostředím i osobností dítěte.

Aktérství v domácí přípravě je všudypřítomné, je úzce spojeno se školním vyučováním dítěte, zasahuje do času rodiny, který má k dispozici a polarizuje vztahy v rodině. Podmínečný je management domácí přípravy v oblastech času, prostoru, ale také cílenou pozornost, monitoring motivace a kontrolou emocí rodiče i dítěte, který udává ráz i kvalitu domácí přípravy (Xu, 2013). Vstupní determinant aktérství zastupují projevované **vztahy k domácí přípravě i ke škole.**

Rodič jako aktér je **tvůrcem prostředí**, uspořádáním, řádem i pravidly, která nastavuje i variuje. Neméně je aktérství rodiče podporováno vedením dítěte v domácí přípravě a uplatňováním **strategií** rodičovského stylu vedoucí k naplnění stanovených cílů i vizí budoucího školního výsledku dítěte. Sledované oblasti zapojení rodičů do domácí přípravy se vyznačují tím, že rodiče význam domácí přípravy nepopírají. Považují ji za samozřejmost a povinnost vyplývající z jejich role rodiče. Myslí si, že to dítěti pomáhá ve školní úspěšnosti a protože jim záleží na budoucnosti dítěte. Rodiče domácí přípravu vesměs považují za emocionální, vztahovou, komunikační a poměrně náročnou časovou investici do vzdělávání svého dítěte, často doprovázenou negativními jevy a projevy /chování, stres, časová tíseň, neschopnost či nemožnost dítěti pomáhat/.

Z druhé etapy výzkumu se vynořila jako hlavní aktérka matka, která ve třetí etapě napomohla porozumění aktérství rodiče. Matky v domácí přípravě v centru pozornosti nalézáme v popředí výzkumného zájmu více autorů, např. Moravcová-Smetáčková (2004); Ng, Kenney-Benson, & Pomerantz (2004); Hutchison (2012); Silinskas et al., (2012, 2015); Rautamies, Vähäsantanen, Poikonen, Laakso (2017); Viljaranta et al. (2018); Silinskas & Kikas (2019). Matku aktérku v návaznosti na výzkumnou otázku charakterizují jako zodpovědnou a podporující osobu, která rámci domácí přípravy dítěte hledá a ve výsledku i nachází strategie, jak své dítě podporovat, a to v kontextu orientace na výsledek dítěte ve škole (Obrázek 8). Právě tato **matka aktérka domácí přípravy** se projevuje **emocionalitou**, viděnou v projevech chování i konkrétním jednáním.



Obr. 8 Charakteristika matky aktérky

Dokladem projevovaného aktérství matek je zachycení změn, které u těchto matek v kontextu domácí přípravy proběhly a staly se podstatnou součástí výzkumných zjištění. Časový rozptyl výzkumu napomohl zachytit **změny v přístupu k domácí přípravě** napříč školní docházkou dítěte v jednotlivých ročnících 1. stupně základní školy.

Pomoc rodičů v domácí přípravě je podmíněna výsledky ve škole a vztahu k podpoře dítě. Děti, jejichž vzdělávací **výsledky** jsou **výborné**, jsou vybaveny kognitivními dovednostmi, zvládají dané učivo bez obtíží. O to méně pak rodiče asistují u domácí přípravy, což můžeme sledovat i ve výzkumech Silinskas et al. (2012), Knollmann & Wild (2007). Rodiče, jejichž děti jsou v určité oblasti slabšími žáky, tedy že určitá oblast (matematika, český jazyk, vlastivěda či cizí jazyk), dítě vyžaduje **podporu**, rodič ji zabezpečuje s větší intenzitou. Přemíra zájmu rodiče ovšem způsobuje zbytečné napětí. Více než **frekvence** pomoci rodiče se jedná o **kvalitu** této asistence. Ukazuje se také, že čím vyšší vzdělání (nebo dokonce vzdělání rodič v pedagogickém oboru), tím kvalitnější je podpora dítěti projevující se v uplatňování metod a postupů, které se zaměřují na dítě a jeho rozvoj, tedy dítě se stává aktérem učení. V opačném případě rodič používá tradiční přímé metody (např. direktivní přístup).

Přístupy rodičů jako aktérů domácí přípravy, jak deklarovali v interview i pozorováních, byly popsány v jejich každodenní konfrontaci s realitou domácí přípravou dítěte na vyučování. V kapitole věnované výzkumným zjištěním byly prezentovány výsledky ze tří etap výzkumu, přičemž tam, kde síla informace vyžaduje přímou interpretaci, byly citovány výpovědi rodičů, jinde se díky pozorování reality v domácím prostředí podařilo zachytit nejen zprostředkovanou zkušenost, ale samotný proces, vývoj a proměnu aktérství rodiče.

Zapojení do domácí přípravy se pro rodiče stává nezpochybnitelnou součástí jeho role rodiče. Způsoby zapojení do domácí přípravy, jenž volí, případně jaké učební mechanismy využívá, se promítají do jím zvolených motivátorů a atributů vzdělávání dítěte směřující k úspěchu dítěte ve škole (Katz, Kaplan, & Buzukashvily, 2011). Aktérství rodiče se může projevat určitým specifickým způsobem jako reakce na školní výsledky dítěte, impulzy přicházející ze strany učitele nebo školy obecně. Silinskas, Niemi, Lerkkanen, & Nurmi, (2012) se zaměřovali na úroveň čtení a matematických dovedností dítěte u žáků 1. a 2. ročníku základní školy, přičemž zkoumali soubor 2,261 dětí a jejich rodičů, kteří vyplňovali dotazníky na typ domácího úkolu a způsob podpory (asistence) u dítěte při jeho plnění.

Výsledky jednoznačně poukazují, že spouštěčem jejich chování jsou vzdělávací **výsledky dítěte ve škole**. *Dobry prospěch dítěte patří k důležitým momentům v hodnocení a sebehodnocení celé rodiny* (Pecháčková, 2014, s. 18).

Aktérství rodiče se proměňuje s přibývajícím věkem dítě, vyzrálostí i zkušeností dítěte získanou nejen v rámci školní docházky. Rodič již nevynakládá tolik úsilí pro motivaci a iniciování dítěte k aktivitě, protože již rozvíjí své návyky, dovednosti v oblasti řízení vlastního času, vytrvalosti a odpovědnosti za vlastní práci. Proto byla pozornost zacílena na rodiče jako klíčového aktéra, jenž svým zapojením a intereselem do domácí přípravy podporuje snahu a pílí dítěte, s vizí, že jeho investice, úsilí i posilování vnitřní motivace budou v budoucnu oceněny (Froiland, 2013).

V centru výzkumného zájmu byli rodiče, ve vzorku participantů pak převážně vysokoškolsky vzdělaní rodiče. Z výsledků výzkumu vyznívá, že vyšší dosažené vzdělání rodiče nezaručuje bezproblémový průběh domácí přípravy. Naopak, přemýšlejí o budoucnosti a kariéře svého dítěte, jsou si vědomi potencialů vzdělání. Vzhledem k tomu, že si rodiče uvědomují význam vzdělávání, vynakládají zvýšenou pozornost a úsilí tomu, aby jejich dítě dosahovalo co nejlepších výsledků ve škole. A to přesto, že domácí přípravu často považují

za povinnost, nepříjemnou záležitost rodiny a to zejména tehdy, pokud výsledky dítěte ve škole nenaplnují jejich očekávání a ambice. Adekvátně tomu se k domácí přípravě staví i přes sporné situace, emocionální napětí, domácí přípravu nepodceňují nebo opomíjejí. Jejich prožívání je projevem cíleného zájmu, starostlivosti i zodpovědnosti za vzdělávací úspěchy svého dítěte.

Výzkumy v oblasti domácí přípravy deklarované v teoretické i empirické části práce se zaměřovaly širěji na souvislosti s úspěšností dítěte ve škole a obecně benefitem domácích úkolů. Stále zde ovšem rezonují další témata, jako je přímá vazba na kvalitu a typ domácího úkolů. Je tedy otázkou dalšího výzkumného šetření porovnat srovnatelné podmínky výzkumného souboru.

Výzvou dalšího výzkumu by měli být rodiče z nižších socio-ekonomických podmínek, rodiče, jimž není lhostejné vzdělávání svého dítěte, ale nejsou vzhledem k dosaženému vzdělání či jiným kulturně-sociálním podmínkám schopni dítěti pomoci nebo zapojení do domácí přípravy z různých důvodů odmítají nebo dokonce záměrně bojkotují. Stejně tak odhalení negativních efektů domácích úkolů zkoumané na určité skupině žáků (např. neprospívající žáci, žáci s nadáním) by mělo být přinejmenším diskutováno (Warton, 2001).

7.4 Limity výzkumu

Ve vztahu k vlastnostem kvalitativního výzkumu, který jsem pro účely disertační práce zvolila, nebude podle slov Stainback & Stainback (1998, in Gavora, 2000) přehnané tvrdit, že výzkumným nástrojem je i výzkumník sám. Má životní zkušenost i profesní zkušenost mi nedovolovaly se zcela oprostít od určité dávky **subjektivního pohledu** na zkoumanou věc. Přesto tuto zkušenost považuji za výhodu, zejména pro porozumění i skrytým komunikovaným výrazům, které zkoumaní rodiče sdělovali.

I přes ambici triangulovat výzkumné metody, nebyla triangulace **výzkumných metod** kompletní, jelikož ke zpracování deníku rodiče došlo nakonec pouze u jedné participantky, druhá občasně vypovídala po sociálních sítích v soukromé zprávě a třetí participantka deník nevyplňovala vůbec. Skutečnost, že se deník jako výzkumná metoda neosvědčil, může

nahrávat zaneprázdněnost rodičů v dnešní uspěchané době, kdy je rodič často vděčný za získaný čas pro sebe a své vlastní priority.

Podobně jako Rönkä, Sevón, Malinen, & Salonen (2012) jsem narazila na značnou obtížnost získání do výzkumného šetření **rodiče s nižším než vysokoškolským nebo středoškolským vzděláním**. V první a druhé fázi výzkumu jsem se setkala s rodiči, jejichž systém domácí přípravy dítěte byl založen na jeho absolutní autonomii a zodpovědnosti. Rodič plnil pouze roli kontrolora, zapojoval se pouze do nejnnutnějších a z jeho pohledu do nejdůležitějších povinností (podpis domácího úkolu, vyplnění formuláře či účast na třídní schůzce ve škole). Jelikož mne zajímal rodič aktivní, zapojující se do domácí přípravy, soustředila jsme se na skupinu participantů, jejichž dostupnost logicky vznikla z prostředí blízkému výzkumnici. Tímto se výzkumné pole přirozeně zúžilo na tyto rodiče. Zároveň ale relativně homogenní skupina tří rodin se společnými aspekty – vzdělání, věk, počet dětí – zastupují určitý reprezentativní vzorek rodičů.

Realizace výzkumu v terénu proběhla v relativně dlouhém časovém rozptylu, přesto není dokladem zachycení **zcela reálného obrazu**. Proniknutím a jakýmsi zabydlením či zdomácněním bych mohla získat užší vztah s rodinou a získaná data by byla o to více hutnější, přesnější a více popisná. Je ovšem možné, že zvýšená **intenzita** by způsobila rutinu a nepřinášela by další nová odhalení. Do procesu vstupovaly také problémy s omezeným časovým prostorem, často v době domluvy docházelo k rušení termínů návštěvy, a to z více důvodů – nemoc dítěte, zaneprázdněnost rodiče či aktuální situace v rodině.

Připouštím určitou míru **efektu sociální žádoucnosti**, jelikož výzkumná metoda pozorování nemůže zajistit validitu dat vzhledem k narušení přirozeného prostředí přítomností výzkumníka. Skutečná realita tak může být zkreslená, což obecně souvisí s limitem **obrazu dobrého rodiče** (Pohnětalová, 2015). Je tedy zcela přirozené, že efekt dobrého rodiče je silný, evidentně přítomný a ve své podstatě i naturální. Rodiče mají zkrátka tendence být viděni v lepším světle. Během pozorování v rodině jsem postřehla, že je to často i samotné dítě, které se chová tak, aby se ukázalo jako dobré, pokud ví, že bude přítomný cizí element, který se bude dívat na to, jak se mu daří příprava do školy, snažilo se ukázat jako bezproblémové, překonávalo sebe sama (či z poučení rodiče). Jak vyplynulo z výpovědí rodičů, i když *obvykle se mu nechce*, tak před návštěvou se chce překonat a ukázat jako bezproblémové.

Budoucí výzkumnou pozornost by si zasloužili také **otcové**. Zkoumané matky dokázaly poodhalit určitou část svého vnitřního já, promlouvaly o svých pocitech, náladách, ale i skrytých emocích. Málo však víme, jak skutečně prožívají otcové afekty či poznatky svých manželek, partnerek. Dyády otce a dítěte taktéž nejsou běžnou každodenností, ačkoli jejich role ve výchově a vzdělávání sílí na intenzitě.

Uvědomuji si rozsáhlost pohledů na domácí přípravu, v kontextu rodiny, školy i samotného dítěte. Jsem si zcela vědoma **různosti ve stejnosti**, viděných v relativně stejných podmínkách současné každodennosti života v rodině se školákem a přesto tolik se odlišujících. V úvahu připadá různost charakteru školy, kterou dítě navštěvuje a přístup rodiče ke škole a učiteli, vzdělávací výsledky žáka a neméně podstatně i formy a množství domácích úkolů dítěte v různých výchovně-vzdělávacích předmětech daného ročníku primární školy. Z hlediska dlouhodobého sledování vybrané rodiny by mohl vzejít koncept aktérství rodiče pozorovaného v průběhu celé školní docházky dítěte na prvním stupni základní školy, což by mohlo přinést zajímavé proměny v čase, a to jak z pohledu rodiče, tak dítěte samotného.

ZÁVĚR

Vzdělávání je celoživotním procesem směřujícím k vlastnímu poznání, seberegulaci, hodnocení a osvojování kvalitativně i kvantitativně orientovaných dovedností, znalostí a zkušeností jedince. Prožíváním v interakci s okolním světem a prostředím vlastního života proměňuje člověk získané poznatky v hodnoty a v cyklu života je transformací dějů, postojů a vnímání předává dál. Vzdělávací proces formálního vzdělávání ve škole vyžaduje nejen učení ve školním prostředí dané závazným obsahem, formou a rozsahem, ale také specifickou formu učení – domácím učením spojeným s domácí přípravou a plněním domácích úkolů. Domácí zázemí a prostředí školy pro intervenci rozvoje kulturního a emočního kapitálu dítěte naznačuje nepostradatelné místo, přičemž kulturně-edukační proces probíhající během celého života je s oběma edukačními realitami úzce provázán (Mayall, 2002).

V práci jsem poznatky pro teoretickou i výzkumnou část čerpala převážně ze zahraničních zdrojů, a s jistotou mohu konstatovat, že hranice dostupných studií relevantních pro tuto problematiku nebyla zcela vyčerpána. I proto bylo ambicí této práce otevřít otázku rodiče v domácí přípravě z pohledu českého prostředí, pohlédnout na aktérství rodiče z perspektivy rodiče při současných podmínkách ve vzdělávání, ve společnosti i individualizovaných okolnostech v rodinách. Kvalitativní výzkum přispívá k poznání aktérství rodiče v oblasti vzdělávání dětí, jelikož jsou to právě rodiče, kteří prožívají a sdílejí úspěchy i problémy svých dětí, mnohdy velmi intenzivně a emocionálně.

V současné rodině založené na vztazích je hodnota dítěte a zájem o dítě prvořadý. V průběhu školní docházky dítěte je tento zájem výrazně orientován i na jeho školní úspěch. Jak již bylo uvedeno, středostavovští rodiče si dokáží uvědomit, že na úspěch ve škole u svého dítěte mohou dosáhnout efektivněji skrze jeho podporu a pomoc v domácím prostředí, v tomto případě v domácí přípravě žáka na vyučování. Vztah rodiče a školy je založen na sdílení společných cílů, kdy oboustranně budují, ale i těží ze vzájemné spolupráce (Rabušicová, 2004). Informanti tohoto výzkumu byli rodiče vysokoškolsky vzdělaní s ambicemi, aby jejich dítě bylo ve svém budoucím životě šťastné, spokojené, zároveň, aby dosáhlo co možná nejlepších výsledků ve škole, ovšem ne pod tlakem na výkon. Pozitivní přístup

přináší do rodiny pohodu, omezuje stresové situace a posiluje vztah mezi rodičem a dítětem. Může to být i důkazem toho, že rodičům na dítěti vysloveně záleží.

Souvislost mezi sociálně-ekonomickým statusem rodiny, zapojením do domácí přípravy a úspěšností žáků ve škole je dokazuje i Desforges & Abouchaar (2003). Jako silnou vyhodnocuji i snahu rodiče neselhat před školou a učiteli, identifikují ambici být dobrým rodičem v očích školy. Pojetí dobrého rodiče je v interpretaci zkoumaných rodičů rovněž směřováno přímo k dítěti. Vyjádření, které bylo mnohokrát skloňováno v souvislosti s dobrým rodičovstvím v domácí přípravě, bylo jednoznačně sousloví úspěch dítěte. Dobrý rodič je tedy ten, který pomůže dítěti k úspěchu ve škole, následně pro život. V případě sledovaných rodičů, kteří byli vysokoškolsky vzdělanými rodiči, se obraz dobrého rodiče promítal do jejich eminentního zájmu supervidovat vzdělávací kariéru svého dítěte. U rodičů se lišily se pouze strategie rodičů, jak k tomuto cíli dospět. Základními předpoklady cesty k úspěchu dítěte jsou příslušné strategie rodiče. První z nich je cesta k úspěchu jako výsledku jasného vedení a kontroly, kdy za úspěch považují rodiče zajištění spokojenosti dítěte. Zde se předpokládají poměrně sofistikované až psychologizující postupy v podpoře dítěte, jež korespondují s modelem zodpovědného rodičovství, ve kterém rodiče dbají na výchovu a hlídají si rodičovské přístupy k dítěti (Duncan, Coatsworth, & Greenberg, 2009). Další cestou je úspěch jako výsledek vedení k samostatnosti a pomoci, podpoře. Zde se zobrazuje rodičova zkušenost, kdy mu podobná podpora poskytována nebyla, dokonce byla pocíťována jako chybějící. Rodiče v mém výzkumu byli schopni se explicitně vyjádřit, jaký by asi bylo jejich optimální aktérství v domácí přípravě, tj. jakou pozici by chtěli zastávat a zároveň, jak by si představovali ideální domácí přípravu. Nicméně tohoto nedosáhnout okamžitě, neboť se jedná o dlouhodobý proces v souladu s fyzickým i psychosociálním vývojem dítěte.

Rodičovy projevy aktérství, reprezentované vytrvalostí, odolností, orientací na cíl jsou důkazem toho, jak důležitá je to pro ně **investice časová, emocionální**, ovšem s **vizí budoucího efektu za vynaložené úsilí a snahu**.

„I cesta může být cíl.“

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Andrys, O. (2018). Několik poznámek k zadávání a hodnocení domácích úkolů. *ČŠI informační bulletin 2018*, 3-4.
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers strategies for children school achievement: managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59(3), 156-166.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprana, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Bečvářová, Z. (2003). *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál.
- Bělohradská, J., Solfronk, J., & Urbánek, P. (2001). Problematika zatíženosti žáků základní školy domácí přípravou. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. 264-268. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: a social-cognitive perspective. *Theory into Practice*, 43(3), 189-196.
- Bempechat, J. (2018). The case for (quality) homework – Why it improves learning, and how parents can help. *Education Next*, 19(1), 66-73.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bielešzová, D. (2017). *Školská a rovesnícká mediácia: riešenie konfliktov v školách a školských zariadeniach*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Blazer, C. (2009). Literature Review Homework. Dostupné z <http://drs.dadeschools.net/LiteratureReviews/Homework.pdf>

- Bloor, M. & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: a vocabulary of research concepts*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, 1986*, Westport, CT: Greenwood: 241-258.
- Bray, J., & Stanton, M. (2013). *The Willey-Blackwell Handbook of Family Psychology*. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Bruce, S., & Yearley, S. (2006). *The SAGE Dictionary of Sociology*. London: SAGE.
- Cabus, S., & Ariës, R. (2017). What Do Parents Teach their Children? – On Birth Order and Performance Differences in Dutch compulsory Education. *Educational Review*, 69(3), 285-302.
- Carvalho, M. (2001). *Rethinking Family-School Relations. A Critique of Parental Involvement in Schooling*. New York: Routledge.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.
- Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the Job of Childhood. *Theory Into Practice*, 43(3), 227-233.
- Coutts, P. (2004). Meanings of homework and implications for practice. *Theory Into Practice*, 43(3), 182-188.
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R., & Suárez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psycothema*, 2, 159-165.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.

- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. London: Department for Education and Skills.
- Deslandes, R. (2009). *International perspectives on student outcomes and homework: family-school-community partnerships*. London: Routledge.
- Deslandes, R., & Rousseau, M. (2008). Long-term students' strategies and parental involvement in homework at the elementary level. *International Journal of Parents in Education*, 2(1), 13-24.
- Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Dopita, M. (2007). *Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti*. Olomouc: UP.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Educational Psychology*, 37(1), 55-69.
- Duncan, L., Coatworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). A Model of Mindful Parenting: Implications for Parent-Child Relationships and Prevention Research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(3), 255-270.
- Dunn R., & Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students through Their Individual Learning Styles: Practical Approachs For Grades 7-12*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Durišič, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as an Important Factor for Successful Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- Epstein, J. L. (1988). Homework Practices, achievements, and behaviors of elementary school students. *Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University*. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=ED301322>
- Epstein, J. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action, second edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder. USA: Westview Press.

- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' role in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Farell, A., & Danby, S. (2013). 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.
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Woitschach, P., Suárez-Álvarez, J., & Cuesta, M. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control and more communication. *Psicothema*, 29(4), 453-461.
- Figueiredo, C., & Dias, V. F. (2012). Families: Influences in Children's Development and Behaviour, From Parents and Teachers' Point of View. *Psychology Research*, 2(12), 693-705.
- Forsberg, L. (2007). Homework as serious family business: power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 209-222.
- 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 and Youth Care Forum*, 40(2), 135-149.
- Froiland, J. M. (2013). Parents' Weekly Descriptions of Autonomy Supportive Communication: Promoting Children's Motivation to Learn and Positive Emotions. *Journal of Child and Family Studies*, 24(1), 117-126.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2007). *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25-44.
- Gill, B., & Schlossman, S. (2003). Parents and the politics of homework: Some historical perspectives. *Teachers' College Record*, 105(5), 846-871.

- Gill, B., Schlossman, S. (1996). „A sin against childhood”: Progressive education and the crusade to abolish homework, 1897-1941. *American Journal of Education*, 105, 27-66.
- Gill, B., & Schlossman, S. (2004). Villain or Savior? The American Discourse on Homework, 1850-2003. *Theory Into Practice*, 43(3), 174-181.
- Gillernová, I. (2004). Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování*. UK FF Praha, katedra psychologie, 1-14.
- Goldman, R. (2005). *Fathers' Involvement in their Children's Education*. London: National Family and Parenting Institute.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Grolnick, W., Benjet, C., K. C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of Parental Involvement in Children's Schooling. *American Psychological Association*, 89(3), 538-548.
- Grusec, J. E., & Danyliuk, T. (2014). Parents' Attitude and Beliefs: Their Impact on Children's Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Dostupné z <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/654/parents-attitudes-and-beliefs-their-impact-on-childrens-development.pdf>
- Harris, A., & Goodall, J. (2007). Engaging Parents in Raising Achievement – Do Parents Know they Matter? *DCSF Research Report. RW 004*. Dostupné z <https://dera.ioe.ac.uk/6639/1/DCSF-RW004.pdf>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.

- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Holte, K. L. (2016). Homework in Primary School: Could It Be Made More Child-Friendly? *Studia Paedagogica*, 21(4), 13-33.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, V., K., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., Dejong, J., & Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 3, 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hrubá, L. (2017). Sociální determinanty vysokých vzdělanostních očekávání rodičů. *Sociológia*, 49(5), 463-480.
- Hutchison, K. (2011). Homework through the Eyes of Children: what does visual ethnography invite us to see? *European Educational Research Journal*, 10(4), 545-558.
- Hutchison, K. (2012). A labour of love: mothers, emotional capital and homework. *Gender and Education*, 24(2), 195-212.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Cheung, S. S. C., & Pomerantz, E. (2012). Why Does Parents' Involvement Enhance Children's Achievement? The role of Parent-Oriented Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820-832.
- Chohan, B. I., & Khan, R. M. (2010). Impact of Parental Support on the Academic Performance and Self Concept of the Student. *Journal of Research and Reflections in Education*, 4(1), 14-26.

- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research With Children: Perspectives and Practices*. New York: Routledge.
- James, A. (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada.
- Jedlička, R., & Helus, Z. (2014). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum.
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education, 40*(3), 237-269.
- 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, 2011.
- Kalhous, Z, & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kasáčová, B. (2003). K pedeutologické problematice: Reflexia v procese stavania sa učiteľom. *Pedagogická orientace, 13*(3), 44-54.
- Kasáčová, B., Babiaková, S., & Cabanová, M. (2011). *Pre-primary and primary teachers in theory and job-analysis*. Faculty of Education: Matej Bel University in Banská Bystrica.
- Kašćák, O., & Betáková, E. (2014). Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek. *Sociológia 46*(1), 5-24.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Katrňák, T. (2006). Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základní školy v České republice. In P. Matějů & J. Straková, et al. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*, 2010, Praha: Academia.
- Katz, I., Buzukashvili, T., & Feingold, L. (2012). Homework Stress: Construct Validation of a Measure. *The Journal of Experimental Education, 80*(4), 405-421.

- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 376-386.
- Kaufmann, J. C. (2010). *Chápající interview*. Praha: SLON.
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *Journal of Psychology of Education, 22*(1), 63-76.
- Kohn, A. (2006). Abusing Research: The study of Homework and Other Examples. *Phi Delta Kappan, 88*(1), 9-22.
- Kohn, A. (2007). Rethinking homework. Dostupné z <http://www.alfiekohn.org/article/rethinking-homework/?print=pdf:%2520>
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (eds.). *Predskolská a elementárna pedagogika*. (2010). Praha: Portál.
- Kralovec, E., & Buell, J. (2001). End homework now. *Beyond Class Time, 58*(7), 39-42.
- Kryuchkova, K. (2017). Přístupy ruských rodin k domácí přípravě svých dětí v českém školním kontextu. *Lifelong learning – celoživotní vzdělávání, 7*(3), 21-45.
- Kukk, A., Rajanlaane, R., Rei, M. L., & Piht, S. K. (2015). Parents opinions on homework in the II stage of primary school (Estonian example). *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 171*, 134-144.
- Lacina-Gifford, L. J., & Gifford, R. B. (2004). Putting an end to the battle over homework. *Education, 125*(2), 279-281.
- Latunde, Y. C. (2017). *Research in Parental Involvement: methods and strategies for education and psychology*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lazarides, R., Viljaranta, J., Aunola, K., Pesu, L., & Nurmi, J. E. (2016). The role of parental expectations and students' motivational profiles for educational aspirations. *Learning and Individual Differences, 51*, 29-36.

- Lee, J. S., & Bowen, N. (2006). Parent involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Lutz, A., & Jayaram, L. (2015). Getting the Homework Done: Social Class and Parents' Relationship to Homework. *International Journal of Education and Social Science*, 2(6), 73-84.
- Madjar, N., Shklar, N., & Moshe, L. (2015). The role of parental attitudes in children's motivation toward homework assignments. *Psychology in the Schools*, 53(2), 173-188.
- Majerčíková, J. (2011). Rodina a její důvera k škole. *Pedagogika Sk*, 2(1), 9-27.
- Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2016). *Mateřská škola ve světě univerzity*. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Maňák, J. (1990). *Nárys didaktiky*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity.
- Maňák, J. (1992). *Problém domácích úkolů na základní škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2005). Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy. In: S. Ježek (Ed.). *Psychosociální klima školy III*. Sborník příspěvků. Brno: MSD s.r.o., 2005, s. 4-33.
- Martin, M., & Waltmanová-Greenwoodová, C. (1997). *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha: Portál.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). The Case For and Against Homework. *Educational Leadership*, 64(6), 74-79.
- Maříková, H. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for Childhood*. Glasgow: Open University Press.
- McBride, B. A., Brown, G. L., Bost, K. K., Shin, N., Vaughn, B., & Jorth, B. (2005). Parental Identity, Maternal Gatekeeping, and Father Involvement. *Family Relations*, 54, 360-372.

- McKenna, M., & Millen, J. (2013). Look! Listen! Learn! Parent Narratives and Grounded Theory Models of Parent Voice, Presence, and Engagement in K-12 Education. *School Community Journal*, 23(1), 9-48.
- Mendelová, E., & Grofčíková, S. (2015). Socioekonomický status rodiny a jeho vplyv na dieťa. *Prohuman*. Dostupné z <https://www.prohuman.sk/pedagogika/socioekonomicky-status-rodiny-a-jeho-vplyv-na-dieta>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Moè, A., Katz, I., & Alesi, M. (2018). Scaffolding for motivation by parents, and children homework motivations and emotions: Effects of a training programme. *British Journal of Educational Psychology*, 88, 323-344.
- Moravcová-Smetáčková, I. (2004). Význam genderu v komunikačních strategiích rodiny a školy. *Pedagogika*, LIV, 406-416.
- Morgan, N. (2017). *Engaging families in schools: practical strategies to improve parental involvement*. New York: Routledge.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help With Homework. *Journal of Educational Research*, 108, 417-431.
- Moulton, V., Flouri, E., Joshi, H., & Sullivan, A. (2017). The influence of grandparents' social class on children's aspirations. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 500-517.
- Možný, I. (2002). *Sociologie rodiny*. Praha: SLON.
- Možný, I. (2008). *Rodina a společnost*. Praha: SLON.
- Mühlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J. (2000). Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295-317.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.

- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Nešpor, Z. (2017). *Slovník institucionálního zázemí české sociologie*. Praha: Scriptorium.
- Ng, F. F., Kenney-Benson, & G. A. Pomerantz, E. (2004). Children's Achievement Moderates the Effects of Mother's Use of Control and Autonomy Support. *Child Development, 75*(3), 764-780.
- Ng, F. F., Lam, S., Pomerantz, E. M., & Deng, C. (2017). The Role of Mothers' Child-Based Worth in Their Affective Responses to Children's Performance. *Child Development, 1-17*.
- Níkl, J. (1990). *Komunikace při společné učební činnosti v dyádě dítě-rodíč*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Nitecki, E. (2015). Integrated School-Family Partnerships in Preschool: Building Quality Involvement Through Multidimensional Relationships. *School Community Journal, 25*(2), 195-219.
- Núñez, J. C., Epstein, J. L., Suárez, N., Rosírio, P., & Vallejo, G. (2017). How Do Student Prior Achievement and Homework Behaviors Relate to Perceived Parental Involvement in Homework? *Frontiers in Psychology, 8*. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01217
- Painter, L. (2003). *Homework*. New York: Oxford.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parental Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research, 78*(4), 1039-1101.
- Patall, E. A., Sylvester, B. J., Han, C. (2008). The role of competence in the effects of choice on motivation, *Journal of Experimental Social Psychology, 50*(1), 27-44.
- Pecháčková, Y. (2014). *Spolupráce školy a rodiny se zaměřením na vzájemná očekávání*. (Disertační práce). Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140038816>
- Pino-Pasternak, D. (2014). Applying an observational lens to identify parental behaviours associated with children's homework motivation. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 352-375.

- Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny*. Gaudeamus: Hradec Králové.
- Pol, M. & Rabušicová, M. (1998). Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita. 5-34.
- Pol, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37, 174-186.
- Pomerantz, E. M., & Grolnick, W. S. (2017). The Role of Parenting in Children's Motivation and Competence: What Underlies Facilitative Parenting?. In: A. J. Elliot, C. S. Dweck, D. S. Yeager, *Handbook of Competence and Motivation*, 2017. New York: The Guilford Press.
- Pomerantz, E., Moorman, E., & Litwack, S. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77, 373-410.
- Pomerantz, Wang, & Ng. (2005). Mothers' Affect in the Homework Context: The Importance of Staying Positive. *Developmental Psychology*, 41(2), 414-427.
- Pospíšilová, R. (2011). Role rodičů v domácí přípravě do školy. *Studia paedagogica*, 16(2), 171-182.
- Powell, D. R., Seung-Hee, S., File, N., & Froiland, J. M. Douglas R. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public prekindergarten to first grade and children's academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 112(2), 276-300.
- Průcha, J. (ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, 19(2), 89-105.
- Rabušicová, M. (ed). (2004). *Škola a /versus/ rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., Čiháček, V., Emmerová, K., Šedřová, K. (2003). Role rodičů ve vztahu ke škole – empirická zjištění. *Pedagogika*, 3, 309-320.

- Rautamies, E., Vähäsantanen, K., Poikonen, P. L., & Laakso, M. L. (2017). Parental Agency and related emotions in the educational partnership. *Early Child Development and Care*. DOI:10.1080/03004430.2017.1349763
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: Emotional capital as a way of understanding mothers... *The Sociological Review*, 48(4), 568-585.
- Regueiro, B., Valle, A., Nuñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., & Suárez, N., (2017). Changes in involvement in homework throughout compulsory secondary education. *Cultura y Educación*, 29(2), 254-278.
- Rogers, C. R. (2012). *Přístup zaměřený na člověka*. Praha: Grada.
- Rönkä, A., Sevón, E., Malinen, K., & Salonen, E. (2012). An examination of nonresponse in study on daily family life: I do not have time to participate, but I can tell you something about our life. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(3), 197-214.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R., & Pinto, R. (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 10-24.
- Rudman, P. C. (2014). A review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research in a primary school. *Research in Education*, 91, 12-29.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Sears, M. S., Repetti, R. L., Reynolds, B. M., & Sperling, J. B. (2014). A naturalistic observational study of children's expressions of anger in the family context. *Emotion*, 14(2), 272-283.
- Sedláčková, J. (2017). Osvojování dovednosti čtení očima matek žáků 1. třídy. *Studia paedagogica*, 22(3), 121-148.
- Sevón, E., Rönkä, A., & Malinen, K. (2015). Daily wellbeing in families with children: A harmonious and disharmonious week. *Journal of Family Studies*. 20(3), 221-238.
- Sheldon, S. B., & Turner-Vorbeck, T. A. (2019). *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.

- Schieman, S., Ruppner, L., & Milkie, M. A. (2018). Who Helps with homework? Parenting Inequality and Relationship Quality Among Employed Mothers and Fathers. *Journal of Family and Economic Issues*, 39, 49-65.
- Schnee, E., & Bose, E. (2010). Parents Don't do Nothing: Reconceptualizing Parental Null Acting as Agency. *The School Community Journal*, 20(2), 91-113.
- Sikiö, R., Siekkinen, M., Holopainen, L., Silinskas, G., Leerkanen, M. K., Nurmi, J. E. (2017). Maternal parenting styles, homework help, and children's literacy development in language minority and Finnish-speaking families. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 235-250.
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Parental Involvement in Math homework: Links to Children's Performance and Motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 17-37.
- Silinskas, G., Kiuru, N., Aunola, K., & Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2015). The developmental dynamics of children's academic performance and mothers' homework-related affect and practices. *Developmental Psychology*, 51, 419-433.
- Silinskas, G., Niemi, P., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2012). Children's poor academic performance evokes parental homework assistance – But does it help? *International Journal of Behavioral Development*, 37(1), 44-56.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. London: SAGE.
- Skalková, J. (2007). *Obecná pedagogika*. Praha: Grada.
- Skutil, M., & Maněnová, M. (2009). What should a lower primary school teacher be like from a school management's point of view? *Revija za elementarno izobraževanje*, 2(1), 15-18.
- Smetáčková, I. (2011). Škola jako téma rozhovorů mezi dětmi a rodiči. *Studia Paedagogica*, 16(2), 9-26.
- Smetáčková, I. (2014). Domácí příprava v matematice (na pozadí vztahu mezi rodinou a školou). *Pedagogika*, 64(2), 212-225.
- Sobotková, I. (2012). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.

- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. In J. Bray & M., Stanton, *The Willey-Blackwell Handbook of Family Psychology, 2013*. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Spilková, V. (2011). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika, 66*(4), 368-385.
- Spilková, V., Wildová, R. (2014). Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace, 24*(3), 423-432.
- Starý, D. (2005). *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Šedřová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická orientace, 23*(4), 478-510.
- Šmahaj, J., & Cakirpaloglu, P. (2015). Pracovní motivace: teorie, praxe a nové výzkumné perspektivy a směřování. *E-psychologie, 9*(4), 24-37.
- Štech, S. (2003). Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika, 4*, 418-436.
- Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika, 4*, 374-388.
- Štech, S. (2009). Rodina a škola – partneři, nebo soupeři? In *Seminář Rodina – nároky, úskalí, východiska, 12. 3. 2009, Praha – Emauzy*, 1-5.
- Štech, S., & Viktorová, I. (2001). Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.), *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 57-94.
- Šubrt, J. (2010). *Soudobá sociologie IV, (Aktuální a každodenní)*. Praha: Karolinum.
- Šubrt, J. (2011). *Aktér, jednání a struktura v mikro a makrodimenzi sociální reality: Příspěvek k teoretickým diskusím v soudobé sociologii*. Praha: Nakladatelství ČVUT.
- Šubrt, J. (2014). *Soudobá sociologie VI (Oblasti a specializace)*. Praha: Karolinum.

- Šubrt, J., & Balon, J. (2008). *Teorie jednání: jeden koncept, mnoho koncepcí*. Praha: FSV UK, FF UK.
- Šubrt, J., & Balon, J. (2010). *Soudobá sociologická teorie*. Praha: Grada.
- Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.
- Šulová, L. (ed.). (2009). *V září půjde do školy*. Praha: Raabe.
- Šulová, L., & Škrábová, M. (2012). Czech study of Home Preparation for School in the first Five Years of School Attendance. *Revista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 99-113.
- Šulová, L., & Škrábová, M. (2013). Psychologické aspekty domácí přípravy v prvních dvou letech školní docházky. *Československá psychologie*, LVII(2), 170-178.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-56.
- Valentine, K. (2011). Accounting for Agency. *Children&Society*, 25(5), 347-358.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Valle, A., Rigueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2016). Academic Goals, Student Homework Engagement, and Academic Achievement in Elementary School. *Frontiers in Psychology*, 7(463), 1-10.
- Van Voorhis, F. L. (2001). Costs and benefits of Family Involvement. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220-249.
- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the Homework Ritual: Assignments and Designs. *Theory into Practice*, 43(3), 205-212.

- Venterová, L. (2018). Home preparation of anglophone children for school: The influence of a different culture. *Sociální pedagogika/Social Education*, 6(2), 27-42.
- Viljaranta, J., Silinskas, G., Lerkkanen, M. K., Hirvonen, R., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2018). Maternal homework assistance and children's task-persistent behavior in elementary school. *Learning and Instruction*, 56, 54-63.
- Vincent, C. (2010). Social Class and Parental Agency. *Journal of Educational Policies*, 16(4), 347-364.
- Vlčková, K., & Bradová, J. (2014). Slabý vztah strategií učení a výsledků vzdělávání: problém operacionalizace a měření?. *Studia Paedagogica*, 19(3), 9-28.
- Vojtíšková, K. (2010). Interakce rodiny a školy pohledem matek. *Pedagogika* 60(2), 115-126.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Walker, J., Hoover-Dempsey, K., Whetsel, D., & Green, C. (2004). Parental Involvement in Homework: A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=ED484761>
- Warton, P. (2001). The forgotten voices in homework: views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165.
- Whitaker, M., & Hoover-Dempsey, K. (2013). School Influences on Parents' Role Beliefs. *The Elementary School Journal*, 114(1), 73-99.
- Xu, J. (2008). Models of Secondary School Students' Interest in Homework: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 4(4), 1180-1205.
- Xu, J. (2013). Why Do Students Have Difficulties Completing Homework? The Need for Homework Management. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 98-105.
- Xu, J., & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, 100, 402-436.

Internetové zdroje:

Mateřská škola a Základní škola Duhový svět, s.r.o., Kladno. (2018). *Koncepce domácí přípravy a úkolů žáků*. Dostupné z http://www.zsduhovysvet.cz/frontend/webroot/uploads/files/2018/02/koncepce_domaci_pripravy_a_ukolu_zaku_166.pdf

22. základní škola, Plzeň, Na Dlouhých 49, příspěvková organizace. (2015). *Koncepce domácí přípravy*. Dostupné z <http://www.22zsplzen.cz/wp-content/files/dokumenty/koncepce-domaci-pripravy.pdf>

The Parent Institute®. (2012). Hoover-Dempsey & Sandler Model of the Parental Involvement Process. Dostupné z <https://www.parent-institute.com/pdf-samples/h-d-and-s-model.pdf>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Proces rodičovského zapojení – Model of Parental Involvement Process	33
Obr. 2 Součásti domácí přípravy	44
Obr. 3 Etapy výzkumu	49
Obr. 4 Paradigmatický model analýzy dat.....	70
Obr. 5 Postup analýzy dat	71
Obr. 6 Proces proměny aktérství matky.....	117
Obr. 7 Atributy rodiče jako aktéra v domácí přípravě dítěte	130
Obr. 8 Charakteristika matky aktérky.....	132

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Participantí interview.....	51
Tab. 2 Participantí výzkumu v rodinách.....	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Ukázka interview s rodičem

Příloha 2 Ukázka záznamu z pozorování v rodině

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA INTERVIEW S RODIČEM

Interview, 25. 4. 2016, v domě rodiny, zkráceno

matka Sylva, syn X

Jaká byla tvá očekávání, než šel X do školy od toho, co budeš muset jako rodič udělat pro to, aby se mu ve škole dařilo, aby prospíval?

Hodně práce s přípravou, nový režim, mě teď vůbec nic nenapadá, prostě hodně práce s přípravou na tu školu, denní, každodenní příprava, vůbec, začlenění do kolektivu, protože měl určité ty problémy (v MŠ), pak vůbec jak to bude probíhat, jak to paní učitelka kterým směrem povede, jaký si vytvoří kolektiv a tak.

A ta očekávání se naplnila nebo se v průběhu 1. a 2. třídy, resp. ve 3. třídě teď už změnila?

No, tak ta první třída, to probíhalo ze začátku jakžtakž dobře, potom nastaly určité problémy, s kantorem, s dítětem, a dostali jsme se do začarovaného kruhu, 2. třída byla mnohem horší, a 3. třída po přestupu na jinou školu se to obrátilo úplně o 180 stupňů. Syn je de facto samostatný, má výborné výsledky, učí se dobře. Je živější, to byl i předtím, ta nová paní učitelka ho umí vést, tak se to zlepšilo, ta příprava teď už není ani tak složitá, ta každodenní jak byla v 2. třídě. V první třídě jsem se se synem připravovala i já, ale hlavně manžel, tak nevím... Ted' už příprava spočívá v tom, že jen kontroluji, jestli má X nachystané věci, zkontroluju úlohy, podepíšu, opravíme úlohu, nebo ho vyzkouším.

Promítl se problém ve škole do domácí přípravy? Jak jsi to vnímala a jak to probíhalo doma, jak jste to doma řešili?

Určitě se to promítlo v tom, že dítě bylo pod neustálým tlakem, takže hodně se blokoval, ta příprava byla potom mnohem těžší, že se bál do školy paní učitelky, na druhou stranu se zase snažil, protože chtěl mít výborné výsledky, ale vneslo to té rodiny neuvěřitelný stres. Což teďka není. /X změnil bydliště a školu, matka mimo interview uvedla, že tenkrát situace byla na rozvod rodičů/. Myslím si, že jsme byli pro něj důležití hodně, ale tím tlakem té školy neustálým to vygradovalo to do takových situací, že jsme už i my na něm začali hledat to špatné, jsme ho chudáka jakoby dusili, že jsme na něho víc tlačili, a nevedlo to k ničemu. Vedlo to jen k dalšímu a dalšímu stresu, celkově pro nás a pro něj taky. Ale co se týče pomoci

ze strany školy – nulová. ... ředitel nedokázal to prostě nějak koordinovat, aby prostě došlo k tomu, že se najde nějaká cesta, aby spojil rodinu a školu, což je prostě nejideálnější, aby ta škola, nebo aby ten rodič se školou spolupracoval, k tomu prostě nedošlo vůbec...

A X motivace k učení byla z vaší strany nebo on je takovou osobností, že chtěl?

To ne, on se učil dobře, on byl ctizádstivý od mala, a chtěl být dobrý i přes ten tlak toho chování, že se nesoustředí a tohoto, a my jsme se ho snažili motivovat, že když ten den bude mít dobrý, tak že za to dostane nějakou odměnu, pojedeme na výlet, prostě něco, ale to prostě bylo de facto začarovaným kruhem, protože tam nebyla vlastně ani šance, aby měl ty dobré dny, měl furt ty špatné, a to málo těch dobrých nedokázala paní učitelka vyzdvihnout, aby on z toho byl konečně šťastný, že se mu to podařilo. V té nové škole ho učitelka motivuje, dává mu další úkoly, on pomáhá s různými věcmi, je spokojenější, je to hnací motor ... člověk mu dává víc té důvěry, chce po něm víc, tak dokáže ze sebe víc vydat, je to lepší, než když mu furt někdo říká, že tohle udělal špatně a tohle udělal špatně. Ale každopádně, když se tak zamyslím, tak se to dostalo do toho, že to furt ze sebe jako rodina nemůžeme dostat, že jsem na něho, řekla bych, až extrémně přísná matka, že ho furt prostě péruju, že jakmile něco udělám, hned dostane a přitom je to zakořeněné v tom začátku, ty první dva roky.

Myslíš si, že bys to zvládla sama jako matka, nebo že je manžel oporou?

Je oporou a není oporou. Tam dochází k tomu, že když já řeknu, že to takhle bude, tak to tak bude, kdežto manžel je trochu flegmatik a aby měl svůj klid, tak radši ustoupí a dělá, že neslyší a neřeší prostě ten problém. Ale já když mu to řeknu, tak si za tím tvrdě stojím.

Vedla jsem ho k tomu, že vždycky když přišel ze školy, tak aby měl režim, že jak přijde ze školy tak bude následovat svačinka, nějaké se vybití, potom ta škola a když se to zvládne, tak ještě má prostor pro sebe. Jakože takhle jsme se ho nažili vést s tím, že jsem ho učila chystat si věci, aby v tom měl pořádek, aby věděl co je a co už není hotové.

...měli jste někdy nějaký problém s domácím úkolem?

...to určitě jo, ale nevybavuji si konkrétně. Jo, takové vztekání, že paní učitelka to řekla a já jako rodič, který chce spolupracovat s tou školou, ať si myslí, co chce, jsem se snažila uznávat co, co paní učitelka má pravdu a já to nevím, protože jsem už dlouho ze školy, ale když jsem viděla, že mám pravdu já, tak jsem tvrdě stála za tím, že mám pravdu a s tím, že pokud ne, tak si to pak paní učitelka vyřeší se mnou. (smích). I takové byly chvíle.

...a jaká je situace teď?

...téměř bez problémů v nové škole, tam dostával úkoly úplně nesmyslné, např. prázdniny, a p. uč., což bylo vrcholem, že jsme museli zapisovat, jestli jsme ten den opravdu četli a jak dlouho, což mi přišlo takové přehnané vůči tomu, co si kantor dovolil vůči rodiči. Teďka musí dodělat co nestihnout ve škole, jen nějaké procvičování a tu běžnou přípravu. Tak akorát, aby se vedl k tomu, že je potřeba se ze dne na den připravovat. Oproti předchozí škole. Ale taky je to i tím, že si to dělá sám, a že hodně pochybí ve škole. Doma se učí, nedokáže se sám od sebe, on prostě musím mu to zdůraznit, on si furt myslí, že to všechno umí, musí si to zopakovat, třeba ho zkouším, dáváme mu otázky s manželem a on někdy ty otázky nechápe a odpovídá na to úplně jinak než by měl, a někdy je to prý problém při té písence, z prvouky teď dostal pětku a hnedka ho paní učitelka vyzkoušela a dostal jedničku a on si prostě nedokáže ty otázky v hlavě přesto... Protože on si stojí těžce za tím, co říká, že tak jak to říká, tak to je, a já mu oponuju a vysvětluju mu, že přeci jen mám těch zkušeností víc a snažím se mu to nejdřív polopaticky vysvětlit a přirovnat na něčem, a když teda se to nedaří, tak dojde na křik a prostě takové to tak to je a nebudeme to více rozebírat. No, napučí se, ale tak jako přijme, Sekne se, je nešťastný, že paní učitelka to říkala jinak, já mu vysvětlím, že existuje několik cest a výsledek je pak jeden.

Nastala někdy nějaká speciální situace? Je něco co tě na tom opravdu otravuje, zbytečnost nebo naopak máš strategii toho, že se snažíš to vést nad rámec?

Tak on si teď tak sám vezme knížku, kde potom za mnou chodí a rozebírá... tak je třeba problém, že v některých věcech má větší přehled než já, takže pak je s ním ta komunikace horší, že člověk neví jak zareagovat na určité věci. Možná co mi přišlo nesmyslné, ale nevím po pravdě, jak to bylo doopravdy, že to jsem z něho nedostala, že měli úkol, podle prvouky si zasadit sazeničky (popisuje postup), a že jim řekla, že to musí fotit na tabletu nebo na mobilu, což si myslím není školní pomůcka a že to neměla dávat takové zadání. Ale zas otázka, jak on to přeinterpretoval, jestli si to trošku nenadhodil s tím, že jsem se ptala, proč to neuděláte ve škole, paní učitelka prý řekla, že by to ve škole smrdělo, ať si to udělají doma.

A byla v tom úkolu v roli kontrolora, myslíš, že kdybys to nechala jen na něm, že by to zvládl?

Ne, v žádném případě, musela jsem poctivě zalívat a kontrolovat a ještě mu připomínat, že tam teda něco má, a že by to měl teda zkoumat. To byl takový úkol za puntík pro maminku.

(smích) ...Nastala situace, kdy neměl úkol a já jsem na to přišla večer a to jsme ho v tom s manželem nechali, protože on to chtěl ráno dělat, on pak i brečel, protože si to chtěl udělat, my jsem řekli, že ne, že si musí dávat pozor a kontrolovat si to, že má být samostatný, a nebo taky bylo plno situací, kdy prostě já mu to zkontroluju a přijdu na něco a řeknu, dívej se, tady to máš špatně, něco ti tam chybí a musíš si to najít. Stojím vedle něho, musí mi to třeba předčítat, a aby si na to přišel sám. Jo, takže tahle si opravdu myslím, že jsem ho nechala i vydusit, protože nemůžu u toho jako pořád být. Takže dostal pak i dokonce poznámku...

Co ty si osobně představuješ pod pojmem dobrý rodič v domácí přípravě?

Dobry rodič v domácí přípravě je takový rodič, který když to dítě potřebuje, tak mu pomůže, ale určitě za něho ten rodič nedělá všechno. Musí ho vést k samostatnosti, prostě aby to dítě vědělo, že má někoho, na koho se může obrátit, ale né někoho alá sluha, který to všechno za něho udělá. Prostě si myslím, že je potřeba s těma dětma pracovat, že nemůžou sami úplně, musíme je vést, ale musí si uvědomit, že pokud udělají něco špatně, tak to bude mít důsledky. Pěkná představa, jestli se ti to daří realizovat, tak... ...moc ne (smích) Ne, tak jako snažím se, ale jak kdy. Strídavě. Nedokážu říct, že jsem úplně dobrý rodič, jsem spíš takový někdy až přespřísnělý rodič. Když to převedu na moje dětství tak já jsem bohužel to měla tak, že jsem musela všechno sama, se mnou rodiče dělali tak maximálně 1. třídu a ty výsledky byly pak už jenom a jenom moje. Takže bych nechtěla, aby tohle zas zažil on, aby si na to musel vzpomínat v dospělosti. Takže se mu snažím pomáhat, hlavně ho vést, protože mu říkám, že je to pro jeho život, furt bude mít nějaké úkoly, i když nebude chodit do školy, bude se muset vzdělávat. Mít dobrou práci, protože to co se teď naučí, se mu neztratí.

... chtěla bys ještě něco říct? ...

Aby každý, kdo dělá pedagoga, pečlivě zvážil, jestli ho ta práce opravdu naplňuje, protože je to práce neuvěřitelně těžká a složitá a jenom pro vyvolené, není to pro každého, kdo to prostuduje, protože mají v rukách naši budoucnost de facto a ovlivňují to, jak se budou jednou jakoby ti lidé chovat, nemůžu říct, ž můžou za to, jak se budou chovat, to ne, to je vždycky rodina, ale pedagogové na to mají velký vliv. Takže by to měli dělat jen ti vyvolení a těch je málo. Ale když jsou tak jsou výborní.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ZÁZNAMU Z POZOROVÁNÍ V RODINĚ

Rodina Bartošova, 8. 3. 2018, čas 17-20 hodin, zkráceno

matka Petra, otec Stanislav, syn Martin, syn Václav

Při příjezdu k domu rodiny mne „vítá“ chlapec D venku na dětském odrážedle, zdravíme se, ptám se jak se má a co venku dělá, jestli jsou rodiče doma a snažím se interview vést prostřednictvím kočky, která sedí vedle domu. Interview s dítětem je strohý, chlapec jde domů a je evidentní, že věděl, že přijdu a očekává, co se bude dít. V průběhu návštěvy je po celou dobu doma, hraje si s mladším sourozencem, hrají si v obývacím pokoji, fyzický kontakt dětí je přirozený (válí se po sobě, cvičí a skáčí na žíněnce).

Při vstupu do domu se mihne mladší syn, rodiče mne uvádějí do domu, chválím jim hezký dům, po neformálním interview přistupuji k věci.

Otázky/poznámky výzkumníka	Výpovědi/komentáře/popis
/17:05/ Souhlasíte s nahrávkou interview a toho, co se dnes odehraje?	Souhlasíme.
Děkuji. A mně se zdá super, že se ptala Martina, jestli mu to nebude vadit. Jsem se chtěla na úvod zeptat: Jak se to změní, co se změní, když to děcko nastoupí do školy?	/děti si hrají – „perou se“ na žíněnce/ /sedíme v obývacím pokoji, děti jsou tam také, válí se na žíněnce/ <i>Chceš si sednout?</i> /matka mi nabízí místo v obýváku, ten je propojený s kuchyní, je centrální místností domu/ Stanislav: <i>Já můžu jít pracovat, že ☺? Povinnosti.</i> Petra: <i>Pro všechny. Tak musíš zkontrolovat deníček, podepsat deníček, nalinkovat deníček, objednat obědy. Ten režim toho dne, víš, jestli hned úlohu, nutit hned do úlohy, nebo počkat, nechat si pohrát, to je takový ted'ka, podle počasí, když je hezky, necháme je venku, ale pak musí přijít, úlohu první, napsat, pak si může zase hrát, necháme</i>

<p>A domlouvali jste se na tom, jak to budete dělat, než to přišlo (škola). Takže až to přišlo...</p> <p>A co vás tak nejvíc překvapilo, že to jde jako úplně perfektně? Možná jste měli obavu, ve školce toho taky dost napovídají před tím vstupem do školy a řekli jste si, ty jo, to je úplně v pohodě. Takže chodí na „velkou“ školu?</p> <p>A kdyby tady v obci byla škola, nějaká malá, první stupeň, dali byste ho tady než na velkou školu.</p>	<p><i>ho pak ještě číst, neděláme to všechno naráz, ale když je hmusně, tak jdeme hnedka dom a odnese si věci do pracovny a říkám, že je zvyklý, že si musí tu úlohu denně...</i></p> <p>Stanislav: <i>Ne.</i></p> <p>Petra: <i>Toto tak vyplynulo, že se nám to tak osvědčilo, že to nenechávat až až, on už je v sedm hodin unavený, to tak maximálně přečíst a hotovo, to na něm je strašně vidět, jak se to přetáhne, osm hodin už nic, to je tak na hraně, jako zvládne to, ale už je vidět, že je unavený.</i></p> <p>Petra: <i>Tož asi s tou adaptací.</i></p> <p>Stanislav: <i>No, blbě si zvyká na nové prostředí.</i></p> <p>Petra: <i>Stydí se, než se rozkouká, paní učitelka říkala, že víc sledovat děcka než, ze začátku, jako věděl všecko, co má dělat, ale prostě si to musel tak nějak zmapovat v sobě, to má asi po mě, já jsem byla taky taková, nikdy jsem se nepřihlásila, vždycky jsem prej hleděla z okna, když mě paní učitelka vyvolala, tak jsem všechno věděla. (Smích).</i></p> <p><i>To zdědil po mně, ale myslím, že se to teď zlepšilo, ze začátku, jak on je neprůbojný, taky takový, /ukazuje na otce/, tak měl problém se spolužákama, protože ta skupina se změnila, než měl ve školce, zůstali tam nějací kamarády, to jsou děcka z města, oni se znají ty děcka, potkávají se, přes ty prázdniny to bylo všecko ty vztahy takové zapomenuté, a teďka si nestěžuje, a ve družině má i kamarády a i v jiných ročnících. V té družině asi ty vztahy jsou, funguje to tam hezky.</i></p> <p><i>Jo, tady není /v místě bydliště/, a vozit ho, to je zbytečné.</i></p> <p>Stanislav: <i>Asi jo.</i></p>
--	--

<p>Ta druhá strana mince, to co tě překvapilo, a pak něco, čeho jste se třeba obávali.</p>	<p>/chlapci jsou stále v obývacím pokoji, celou dobu „řadí“, občas je otec napomene, aby toho nechali, spíš proto, abychom se slyšeli/ Petra: <i>Tak víš co, ze začátku, jak on je takový neprůbojný, nějaké obavy byly, ještě jak má tu vadu výslovnosti, tak i s tím, jak mu to půjde vůbec, a jestli si nebude plíst ty písmenka a hlásky a zatím se jeví, že dobrý. Ze začátku, jako jo, on je takový pomalejší, pak se to jakoby zlepšilo, a teďka jak se ty písmenka opakují, tak je to lepší. Matika ho baví.</i></p>
<p>A už jsi dneska dělal úkoly, nebo sis to šetřil na mě /smích/?</p>	<p>Petra: <i>Martine, co tě baví ve škole?</i> /ptá se Martina/ /v této chvíli již je Martin součástí situace, je zapojen do konverzace/ Martin: <i>Výtvarka, a psaní.</i></p>
<p>Tak tak to vy to máte.</p>	<p>Petra: <i>Psaní? Tož to je novinka. /je překvapená, že syna baví psaní/</i> Stanislav: <i>Nestihl, však byl venku, vítat venku.</i></p>
<p>A matematiku nevidím.</p>	<p>/Martin běžel do pokoje a přinesl věci do školy – deníček, který je zároveň žákovská knížka, čtení, písanku. Přisedá si k nám na pohovku a ukazuje deníček. Deníček je rozdělen na týdny (linkuje rodič) a na každý týden je naraženo razítko, předměty jsou ve zkratce, v každém týdnu se objevuje nějaká známka (M, ČJ, ČSP, PRV, VV, AJ)/ukazuje písanku, krásně píše, dvojku má za chyby/ukazuje mi deníček, známky/prohlížíme si deníček, Martin popisuje, ukazuje jedničky. Pak počítá všechny známky, napočítá padesát známek – padesát dva jedniček/</p>
<p>Jé, to už se učíte do desíti, ne? To máš super, to už si můžeš něco koupit v obchodě sám.</p>	<p>Petra: <i>Nevadí, máš to krásné, ale takové dvě blbé chyby.</i> Martin: <i>Toto razítko jsem si vybral já.</i> Stanislav: <i>A ukaž poznámku.</i> Martin: <i>Zase dvojka, toto mi nejde. /hodnotí sám sebe/</i></p>
<p>/Fakt moc hezky píše/</p>	<p>Petra: <i>Ale už jak to spolu děláme, tak se zlepšil. Přepis, opis, diktát.</i></p>

<p>/probíhá i konverzace, stále se nic neděje, dítě oddaluje splnění domácího úkolu, rodiče jej několikrát upozornují a vyzývají k aktivitě/</p>	<p>/povídáme si o montessori přístupu, způsobech práce a výuce psaní a čtení, o možnosti setkání s kolegy pro rodiče, pro učitele, o výši ceny za montessori kurzu/</p> <p>Martin: <i>Jednička, tady, podívej.</i></p> <p>Petra: <i>Ale doma píšeme, máme sešit, a tady jsme doma tu opravu jsme napsali. A teď jsme se domluvili, protože z toho opisu, přepisu měl... takže jsme si to vymysleli, i když tento týden to nestíháme, že každý napíšeme pět slov, že mu budu diktovat, nebo že přepíše, když nebude mít domácí úkol, že to budeme procvičovat. Každý den to nezvládneme. Toto dělat sám, vymyslel, devět slov najednou. Abychom mu to pomohli, aby nedělal ty chyby. Souhlasí s tím, a máme to jako hru. Tady si napsal sám diktát, sám si to napsal to slovo diktát, vidíš...</i></p> <p>Stanislav: <i>No, třeba v matice mají políčka, takové okýnka, tam má napsat výsledek, tak to tam prostě nevejde.</i></p> <p>Petra: <i>A řekni tetě, když jste psali to velké Z, kde jsi to trénoval?</i></p> <p>Martin: <i>V mouce. I jsme modelovali.</i></p> <p>Petra: <i>tady máš úkol na psaní! Počkej, pojd' sem. Vy jste se učili velké R?</i></p> <p>Stanislav: <i>Běž tam za mamkou.</i></p> <p>/otec volá z vedlejšího pokoje, přichází za námi do obývacího pokoje/, <i>budeš psát úlohu, bude sedm hodin, za chvíli budeš unavený.</i></p> <p>/otec se vkládá do akce, z výrazu a hlasu rozpoznám, že by už rád, aby syn úkol udělal/</p> <p>Stanislav: <i>Co máte? Toto přepsat? To škrtlé?</i></p> <p>Petra: <i>Tak pojd' si to napsat, ať teta vidí, jak píšeš?</i></p> <p>Petra: <i>Pojd' si to napsat, já ti to tady založím už, první se půjdeš vyčůrat.</i></p>
--	--

/37:14/	<p>/Martin si sedá ke stolu, vytahuje si z pouzdra pero, hledá něco v aktovce/</p> <p>Petra: <i>A Martine? Když čteš ve škole? Stíháš to sledovat? Ukazuješ si to?</i></p> <p>/Martin jde na toaletu, pak si přeje ještě svačinu, dítě si jde s bratrem do lednice pro jogurt, jakoby ho to vůbec nezajímalo, matka vyzývá, aby šel psát úkol, dítě se věnuje přípravě jogurtu u stolu v kuchyni/</p> <p>Petra: <i>No, tak asi budeš muset, teto počkej, tak si to sněz a půjdeme na tu úlohu, jo?</i></p> <p>/Dítě přináší věci ze školy, svačinu a pití, matka jej vybízí, aby si to pití dopil/</p> <p>Stanislav: <i>Zas mlíko? /po chvíli/ Martine, běž na tu úlohu! /otec důrazněji/ /Martin šel do kuchyně také proto, že v obýváku je mladší syn Václav a dovádí na žíněnce, Martin se přidá/</i></p> <p>/Kluci se trochu rozdovádějí na žíněnce, matka i otec je usměrňují, říkají, že stačí/</p> <p>Stanislav: <i>/promlouvá k mladšímu/ Viš, že paní učitelka /ve školce/ tě chválila, že deset takových Václavů by chtěla mít ve třídě, to kdyby viděla, tak by se zježila. (smích).</i></p> <p>/kluci pokračují ve válení na žíněnce/</p> <p>Stanislav: <i>Nechte toho. Václave, ty toho nechej...</i></p> <p>Stanislav: <i>/děti stále řadí na žíněnce/</i></p> <p>/rodiče procházejí složku s učebnicemi a sešity, děti si stále hrají na žíněnce – hra se vyvíjí, podkládají žíněnku plyšákama, přeskakují jakoby do výšky a snaží se překonat výšku žíněnky/</p> <p>/kluci zvyšují intenzitu hluku, povalují se, jsou veselí a smějí se, zkrátka řadí, vybíjí energii/</p> <p>Stanislav: <i>Vem si to a běž, pouzdro si vem.</i></p>
---------	--

<p>/53:30/</p> <p>/čtu poznámku, kterou mi Martin přinesl ukázat:</p> <p>„Nepohodl se se spolužákem, schoval papuče do cizí aktovky, hožd'uchl, ten se bouchl, byli opětovně poučení o správném chování“/</p>	<p>/přecházíme do vedlejší místnosti-pracovny, matka kontroluje Marti- novi věci do školy, hledá něco na stole/</p> <p>Petra: <i>Pojd', počkej, tady máš nějaké nové příklady do matiky, hele, tos mi neřekl, to dneska?</i></p> <p>Stanislav: Nechte toho.</p> <p>/Rodiče se snaží přimět Martina k práci, využívají mne k tomu, aby mi Martin ukázal, jak teda píše domácí úkoly/</p> <p>Petra: <i>Pojd' ukázat, jak píšeš úlohy.</i></p> <p>/Martin sedí matce na klíně a snaží se napsat psacím písmem své jméno a příjmení, velmi se snaží, soustředí se, je chvíle naprostého klidu a ticha, jen mladší dítě stojí na pohovce a snaží se upoutat pozornost/</p> <p>Petra: <i>Tak a teď půjdeme tu větu jednu napsat, jsi tady potrénoval...</i></p> <p>Martin: <i>Já to chci tady napsat.</i></p> <p>Petra: <i>Ne, tady ne, pojd'me ke stolu. Tak pojd'. A takhle mu to teto, někdy to, ono je to prostě, má to v sobě, aji ve školce, když se tam byly podívat paní učitelky ze školy, tak všechno věděl, právě že, byl tichý, nějak se neprojevoval, se na něj ptaly, jaký je, a ta paní učitelka říkala, že zas na jednu stranu je to dobře, že prostě na to všechno potřebuje mít svůj klid, a on to prostě zpracuje a zpracuje, tempo vražedné, protože on nad tím třeba přemýšlí, ukaž, no, to nevadí?</i></p> <p>/mladší syn hází plyšáky do vzduchu, na zeď a pak trefí lustr, maminka se oboří, že „to byla trefa a poslední, jo?“</p> <p>Petra: /kárá mladšího syna/ <i>A víš, že se plyšákama neháže.</i></p> <p>Václav: <i>To ten tygr.</i></p> <p>Petra: <i>To ten tygr, aha, tak to asi teď zanes do pokojíka, ať se z toho vzpamatuje, to co udělal teď. A kdo ho držel v ruce?</i></p> <p>Petra: <i>No, někdy se maminka trochu zlobí, že? /k dítěti/</i></p>
---	---

<p>/cca po půl hodině jde Martin psát úkol, výzva proběhla asi 4krát/</p>	<p><i>Když právě dělá, co nemá...</i></p> <p><i>Tak pojd'.</i></p> <p>/zatímco si dítě s matkou připravují věci k psaní úkolu, otec je přítomen u počítače v malé místnosti pracovně, kde jsme nyní všichni/</p> <p>/Martin píše domácí úkol, otec pracuje na počítači, občas mu zazní zpráva, Petra se obrací na Martina, zajímá se o to, co dělá/</p> <p>Petra: <i>Běž na ten záchod.</i></p> <p>Martin: <i>Jsem byl.</i></p> <p>Petra: <i>Nebyl, nekecej.</i></p> <p>Martin: <i>Nekecám.</i></p> <p>Petra: <i>Tak si vytáhni pouzdro. Tu nemáš aktovku?</i></p> <p>Stanislav: <i>Běž pro to.</i></p> <p>Petra: <i>Hledej, mazej...</i></p> <p>Petra: <i>Já musím jít taky na záchod, tak se netoč a piš, Václave, co kramuješ?</i></p> <p>/Martin píše větu sám, jedná se o přepis z čítanky (učebnice ČJ pro 1. třídu/</p> <p>/Když dopíše, maminka radí, jak se orientovat v pouzdru/</p> <p>Petra: <i>Tak ty už to máš, toto se mě tady ale takto nelíbí, si zajdi aspoň pro kolíky.</i></p> <p>Martin: <i>Čtyři kolíky, čtyři kolíky.</i></p> <p>Petra: <i>Dones si kolik chceš. Kdy to stihl napsat toto?</i></p> <p>Martin: <i>Někdo zvoní.</i></p> <p>Stanislav: <i>Tady mě to píplo, tady v tomto /počítač/.</i></p> <p>Petra: <i>My nemáme přece zvonek.</i></p>
---	--

	<p>/Dítě píše větu do sešitu, maminka stojí u dítěte, pomáhá předříkávat slovo/</p> <p>Petra: <i>A sedni si hezky, sedíš jak... po ulici.. dál..</i></p> <p>Martin: <i>Jede. /píše/</i></p> <p>/mladší syn volá z vedlejšího pokoje – „Martine, Martine!“</p> <p>Petra: <i>Ted' píše úlohu.</i></p> <p>Martin: <i>Je-de. Zelené auto. /čte nahlas co píše/</i></p> <p>Petra: <i>Zelené, já myslím, že dobré, vleze, myslím, že vleze. /zhodnocuje, jestli se věta vejde na řádek, matka stojí nad synem, sleduje jeho psaní/ Ale ty ses nebyl vyčůrat. Sedni si hezky, napiš, zkus to. Tady si začni. Ty ale, to si pak ještě řeknem, napiš ze- /dítě píše/.</i></p> <p>/klid, ticho – Martin píše/</p> <p>Petra: <i>Tož ale toto není hezké, tos udělal schválně takovou obludu.</i></p> <p><i>Vysmrkej se, smrkni.</i></p> <p>Martin: <i>Auto.</i></p> <p>Petra: <i>Jak se píše auto, pozor. Ted' ukaž, jak to opravujete.</i></p> <p><i>/do toho otci pípají zprávy na počítači/ ale tož co to předvádíš před tou tetou, takové bambule. /další slovo už se matce líbí/ Ale Martine, krásné to máš! To máš krásné... Tak a poslední větu... ale dopiš to tím svým perem. A vymyslíme, aby se ti to neprosáklo, tak tam strčíme papír. Takhle. Petra: Tak zvládneš to dopsat? /mezitím se stále ozývá z vedlejší místnosti Václav, matka na to reaguje/ Ještě ne Václave, počkej. /Václav chce jít do pokoje/ A počkej, do tady toho cvičného sešita napiš velké Z, protože tady je to špatně. Napiš ještě malé z. Tak jak se má psát.</i></p> <p><i>/...pozorování pokračuje/</i></p>
--	--