



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

Bakalářská práce

Specifické poruchy učení u dětí z pohledu rodičů

Vypracovala: Tereza Tíková
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph. D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne 22.4. 2021

.....

Tereza Tíková

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na specifické poruchy učení u dětí, přičemž téma je sledováno z perspektivy rodičů. Výzkumná pozornost je soustředěna zejména na to, jak probíhá domácí příprava a co rodiče v přípravě na školu s dítětem se SPU prožívají. Doplňující oblastí zájmu je, jak probíhá domácí příprava v době koronavirové pandemie, co v takto nové a nelehké situaci rodiče prožívají a co je pro ně náročné.

Praktická část je věnována kvalitativnímu výzkumu a jako hlavní metoda je zvolen hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Praktickou část tvoří čtyři případové studie, pomocí kterých je popisována realita toho, jak probíhá domácí příprava s dítětem se specifickou poruchou učení a jak ji rodiče prožívají.

Klíčová slova:

Specifické poruch učení, domácí příprava, rodiče

Abstract

The bachelor thesis is focused on specific learning disabilities in children, while the topic is being observed from the parents' perspective. Research attention is focused mainly on how domestic preparation takes place and what parents during school preparation with an SLD child go through. The process of domestic preparation during covid pandemic is a complementary area of interest together with what parents feel and what is difficult for them in such a new and difficult situation.

The practical part is devoted to qualitative research and an in-depth, semi-structured interview is used as the main method. The practical part consists of four case studies using which the reality of the process of domestic preparation with a child suffering from a specific learning disability as well as how the parents feel is described.

Key Words:

Specific Learning Disabilities, Domestic Preparation, Parents

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce Mgr. Janě Kouřilové Ph.D. za trpělivost, cenné rady a vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji všem respondentům, za jejich ochotu zúčastnit se výzkumu.

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část	8
1 Terminologické vymezení	8
1.1 Příčiny SPU	10
1.2 Projevy specifických poruch učení	11
2 Domácí příprava a vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení	12
2.1 Vzdělávání žáků se SPU	12
2.2 Žák se SPU a učitel	12
2.3 Domácí příprava žáků	13
2.4 Domácí příprava a školní vzdělávání	15
3 Rodina.....	16
3.1 Dítě se SPU a rodina	16
3.2 Dítě se SPU pohledem rodičů	17
3.3 Péče o dítě se SPU.....	18
3.4 Zdroje stresu v rodině.....	21
3.5 Metody zvládnání zátěže rodičů.....	22
3.6 Strategie zvládnání SPU u matek.....	24
4 Metodologie.....	27
4.1 Výzkumný problém a cíle	27
4.2 Výzkumné otázky.....	27
4.3 Výzkumný design.....	27
4.4 Výběr a popis vzorku	28
4.5 Sběr dat.....	29
4.6 Analýza dat.....	29
4.7 Etické aspekty výzkumu	29
4.8 Výzkumná část	30
4.9 Případová studie	30
4.10 Výsledky výzkumu.....	43
5 Diskuze	48
6 Závěr.....	52
7 Zdroje	53
Seznam příloh	57

Úvod

Téma mé bakalářské práce vzniklo v době koronavirové pandemie, kdy jsem se zaregistrovala jako dobrovolník do jedné organizace, která zprostředkovávala maminkám hlídání pro jejich děti v době, kdy nejsou doma a jsou v práci. Dostala jsem možnost starat se o chlapce, který měl specifickou poruchu učení – dyspraxii. Než k samotnému setkání došlo, domluvily jsme se matkou chlapce, že formou různých her budu chlapci pomáhat uvolňovat zápěstí a cvičit tak s ním jeho motoriku. Neměla jsem s touto specifickou poruchou žádné zkušenosti, a tak jsem si začala o hrách a celém tomto tématu hledat více, až jsem došla k myšlence, že bych ráda do této problematiky pronikla více, právě skrze bakalářskou práci.

Tématem bakalářské práce jsou specifické poruchy učení u dítěte, přičemž téma je sledováno z perspektivy rodičů. Výzkumná pozornost je věnována především vnímání a prožívání domácí přípravy, do které jsou rodiče zpravidla vždy aktivně zapojeni.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak probíhala domácí příprava a co rodiče s dítětem se SPU prožívají. Dalším cílem bylo zjistit, jak probíhala domácí příprava před a v době koronavirové pandemie, co bylo náročné a jak vůbec probíhá domácí příprava v takto nové a nelehké situaci. Dále také velmi okrajově, jak je spolupráce mezi školou a rodiči.

V teoretické části první kapitoly se zaměřuji na vymezení pojmů specifických poruch učení, která slouží k zorientování se mezi jednotlivými pojmy. V druhé kapitole se zabývám domácí přípravou vzděláváním žáků se SPU. Zde se snažím přiblížit, jak probíhá vzdělávání žáků se SPU. Ve třetí kapitole se zaměřuji na rodinu, a to především na fungování rodiny, kde je dítě se SPU.

Teoretická část

1 Terminologické vymezení

Definice specifických poruch učení prošla od samotného definování poruchy po současnost velkým změnami. Odráží se v ní přístup autorů k problematice a vývoj vědních oborů, kterými je tato definice formulována (Zelinková, 2015). V české odborné literatuře ani terminologie není ještě zcela sjednocena. Můžeme se setkat i s dalšími terminologickými označeními, a to jsou vývojové poruchy, vývojové poruchy učení, poruchy učení a specifické poruchy učení (Janderková et al., 2016).

Dle Zelinkové „poruchy učení označují heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky“ (Zelinková, 2015, s. 10). Můžeme tedy říci, že specifické poruchy učení (dále také SPU) znesnadňují dětem získávání požadovaných dovedností a vědomostí (Matějček et al., Vágnerová, 2006). V současnosti jsou děti s touto poruchou označovány jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento pojem nejlépe vystihuje jejich problematiku, a to z důvodu, že kromě reedukace jejich poruch je nutné ve většině případech použít i jiných výukových metod, způsobů hodnocení a speciálních pomůcek (Jucovičová & Žáčková, 2008).

Specifické poruchy učení rozdělujeme následovně

Dyslexie

Jednou z nejznámějších specifických poruch učení je právě dyslexie. Jedná se o poruchu osvojování čtenářských dovedností, která nejnápadněji ovlivňuje školní úspěšnost dítěte, a proto se o ní začalo mluvit jako první (Zelinková, 2009). Dle Matějčka se jedná o „souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí, a potíže s porozuměním čtenému“ (Matějček et al., Vágnerová, 2006, s. 7). Dítě má problém také s rozvojem gramotnosti a jazykových dovedností, mohou se také objevit potíže s porozuměním psanému textu a snížené čtenářské zkušenosti, která omezuje rozvoj slovní zásoby (Krejčová, 2019).

Dítě obvykle čte pomalu, dlouho slabikuje písmena, luští písmena nebo v opačném případě čte zbrkle a slova si domýšlí. Dalším problémem je zaměňování zvukově podobných písmen (t-d, sykavky), tvarově podobná (b-d, m-n, a-e), ale také písmen, která si nejsou vůbec podobná. Lze také pozorovat tzv. dvojí čtení, kdy je slovo dítětem potichu přehláskováno a teprve poté ho vysloví nahlas. Tyto problematické postupy se odrážejí ve

správnosti porozumění čtenému textu, který je závislý na hbitém a rychlém dekódování, syntéze písmen ve slově a odhalení obsahu slova (Zelinková, 2009).

Dysgrafie

Je specifická porucha grafického projevu, a to zejména psaní. Podkladem pro tuto poruchu bývá porucha motoriky, a to zejména jemné, někdy v kombinaci s hrubou (Jucovičová, et al., 2007) Postihnuta je úprava písemného projevu, napodobení tvaru, osvojování jednotlivých písmen, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dochází k záměně tvarově podobných písmen, písmo je těžkopádné, neuspořádané a neobratné. U jedinců s dysgrafií můžeme pozorovat spojení s jinou SPU (např. s dyslexií) nebo jinými obtížemi různého charakteru, především motorickými. Projevy dysgrafie se mohou lišit, velmi záleží o jak silnou formu poruchy se jedná. Důležitým aspektem bývá věk a přístup učitele v první třídě. V některých případech lze zmírnit projevy dysgrafie, a to na základě včasného odhalení poruchy a následné stanovení vhodné péče. U dětí je důležité dávat si velký pozor na záměnu dysgrafických projevů (záměna písmen, nečitelné písmo) za škrabopis, který může být důsledkem nedbalosti, rychlosti psaní anebo nudou ve škole (Zelinková, 2015).

Dysortografie

Jedná se o specifickou poruchu osvojování pravopisu, která se velice často vyskytuje ve spojení s dyslexií. Dysortografie nepostihuje celou oblast gramatického jazyka, ale především oblast specifických dysortografických jevů. Mezi dysortografické chyby řadíme rozlišování slabik (ty-ti, dy-di), dlouhých samohlásek a rozlišování sykavek. Dále je negativně ovlivněn proces aplikace gramatického učiva (Zelinková, 2009).

Dyskalkulie

Je specifická porucha osvojování matematických dovedností, jejímž projevem je obtížná manipulace s čísly, chápání číselných pojmů a matematických operací. Matematický výkon dítěte je vzhledem k jeho inteligenci horší, než by se dalo předpokládat. Dle Blažkové (2017) není v přístupu k dítěti důležité, zda je či není dyskalkulie diagnostikována, ale je důležité pochopit individualitu dítěte, jeho specifické problémy v matematice a hledat adekvátní reedukační postupy právě pro toto dítě. Dle Simona (2006) neexistuje žádný jasně definovaný jev „dyskalkulie“. Každé dítě má svůj vlastní soubor potíží s porozuměním, typů chyb, příčin atd (Simon, 2006). Dyskalkulii dělíme do dalších typů, dle charakteru a projevu potíží (Blažková, 2017).

Dyspraxie

Jedná se o poruchu postihující plánování a provádění volných pohybů (Zelinková, 2009). Dítě vykazuje rozdíl mezi věkem a jeho pohybovými schopnostmi. Hrubá motorika je opožděna a dítě má problém s nápodobou viděných pohybů. Problém nastává i v osvojování si úkolů, které vyžadují jemnou motoriku (Zelinková, 2015). Dyspraktik bývá pomalý, nezručný a jeho výrobky jsou neupravené a nevhledné (Zelinková, 2009).

Dyspinxie

Je porucha kreslení, která se vyznačuje neschopností dítěte kreslit přiměřeně jeho věku. Příčinou může být motorická neobratnost, která souvisí se špatným úchopem, nedostatečnou senzomotorickou koordinací a nízkou úrovní jemné motoriky. Projevy dyspinxie jsou potíže s pochopením perspektivy a neupravené výkresy (Bartoňová, 2012).

Dysmúzie

Jedná se o specifickou poruchu schopností, která se projevuje potížemi s vnímáním a reprodukcí hudby. Jedinci si nepamatují melodii a špatně rozlišují tóny (Bartoňová, 2012).

1.1 Příčiny SPU

V odborné literatuře se můžeme setkat se spousty rozděleními. Zelinková uvádí tři faktory, které mohou podmiňovat vznik SPU, a to rovinu biologicko–medicínskou, kognitivní a behaviorální (Zelinková, 2015).

Existují geneticky rizikové faktory, které ovlivňují vznik SPU, není ovšem doposud zřejmé, které to jsou (Pokorná, 2010). Například pro vznik dyslexie není jeden gen, který by ji způsoboval, ale jedná se o několik genů, které posunují jedince na škále čtenářských dovedností směrem dolů. Reálné příčině vzniku dyslexie, je model, kdy několik genů a kombinace s dalšími faktory, jako jsou vliv prostředí ji mohou způsobovat (Zelinková, 2015).

Můžeme tedy vyvozovat, že genetické dispozice v určitých případech mohou spolupodmiňovat výskyt poruch učení. Tato diagnóza je také často spojována s následky drobného poškození mozku, které dítě prodělalo v perinatálním období nebo také faktory, které poškození mohou vyvolat. Například nepříznivý průběh těhotenství nebo porodu, popřípadě nepříznivé okolnosti, které mohou nastat po porodu až do dvou let dítěte (Pokorná, 2010).

Nelze také opomenout vliv hormonálních změn. A to zejména vliv testosteronu, který na jedné straně ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků, na straně druhé může ovlivnit a omezit vývoj znaků dalších (Zelinková, 2009).

Dále cerebrální teorie, která popisuje změny v kognitivních mechanismech. Dalším faktorem je rovina kognitivní. Různí autoři zde poukazují na deficit z hlediska poznávacích procesů, konkrétně v oblasti jazyka a řeči, procesu automatizace, paměti a fonologického uvědomění. Lze říci, že kombinace výše zmíněných deficitů, může být příčinou pro SPU. Posledním výše zmiňovaným faktorem je behaviorální. Do behaviorální roviny řadíme rozbor procesu čtení, rozbor procesu psaní, rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech (Zelinková, 2015).

1.2 Projevy specifických poruch učení

Projevem specifických poruch učení může být nejen problematické osvojování si čtení, psaní a počítání, ale i řada dalších obtíží, které jsou označovány jako průvodní znaky. V běžném životě či během výuky si jej rodiče nebo učitelé nemusejí uvědomovat (Zelinková, 2015). Je zcela normální, když dítě zápasí s osvojováním si školních dovedností během prvních dvou let ve škole. Pokud se po uplynutí této doby nepřestává trápit, tápe v osvojování školních dovedností nebo se zdá, že vypadá bystřeji, než vykazují jeho školní výsledky, může být postihnuto specifickými poruchami učení (Selikowitz, 2012).

SPU postihují celou osobnost dítěte, které může trpět pocitem neúspěchu, vlastního selhávání, méněcennosti a v konečném důsledku se stát terčem posměchu ze strany spolužáků a učitele. Následkem toho může být snaha zakrýt své nedostatky nevhodným chováním, upozorňováním na sebe vykřikováním a nevhodnými slovními projevy v hodinách. Porucha se začne stávat břemen nejen pro dítě, ale i pro jeho rodiče.

Dalším nepříznivým následkem je školní prospěch. Cílem vzdělávání není naučit se číst a psát, ale jsou to pouze prostředky pro samotné vzdělávání. Pokud si je dítě nemůže osvojit, hledají se náhradní formy učení. Je nutný včasný zásah a vyhledání odborníka. Jestliže dítě zaostává ve vědomostech, vytváří a fixuje si nesprávné pracovní návyky v chování, odráží se to v nepříznivém hodnocení ze strany učitele a samotné klasifikaci, která bývá často horší, než odpovídá schopnostem žáka. Nepříznivé hodnocení učitele a někdy i projevená nedůvěra ze strany rodičů může snížit sebehodnocení dítěte, motivaci ke školní práci a v konečném důsledku až k negativnímu vztahu ke vzdělávání, škole, vést k záškoláctví a psychosomatickým obtížím (Zelinková, 2015).

2 Domácí příprava a vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení

2.1 Vzdělávání žáků se SPU

Leckdy není lehké určit, zda žák má některou ze specifických poruch učení či nikoliv. Z počátku nemusí být problémy viditelné a dítě zvládá několik let bez problémů. Jedná se o kompenzační mechanismus, který si dítě vytvoří a díky tomu zvládá zakrýt oblasti, ve kterých má problém. Situace je tedy nejednoznačná, ale můžeme si povšimnout příznaků, které napovídají, že se něco děje, zvláště pokud trvají delší dobu nebo se dítě v některých oblastech výrazně opoždí za spolužáky (Krejčová et al., 2018).

Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je, dle současné legislativy, vytvářen tzv. plán pedagogické podpory, na kterém se podílí třídní učitel spolu s výchovným poradcem nebo speciálním pedagogem. Jsou zde přesně stanovené postupy, které by měli vést ke zmírnění stávajících obtíží dítěte. Dále třídní učitel nebo speciální pedagog, mohou rodičům doporučit, aby vyhledali speciálně-pedagogickou poradnu. Rodiče se na pedagogicko-psychologickou poradnu mohou obrátit na základě vlastního uvážení, nepotřebují doporučení školy (Krejčová et al., 2018).

2.2 Žák se SPU a učitel

Pro dítě školního věku je učitel velmi důležitou autoritou. Často si k němu vytvářejí osobní vztah, ze kterého vyplývá motivace ke školní práci. Malý školák se učí, aby udělal učiteli radost a byl za to oceněn a akceptován. Sdělení učitele pro něho mají velký význam, také různé sdělení a požadavky přijímá nekriticky. Vývojově důležitá zkušenost je hodnocení učitele, které je objektivní ale leckdy tvrdší než od rodičů. Dítě se učí, aby uspokojilo svými výsledky rodiče a učitele. Leckdy se setkává s kritikou, která pro něj představuje zátěž. Oceněním není nutno šetřit, pro žáka má větší váhu než výsledek sám o sobě. Pokud dítěti učení nejde a je méně úspěšné než jeho spolužáci, dostává se do stresu. Vztah učitele a dyslektického žáka je ovlivněn skutečností, že učitel chce, aby žák četl, a to je pro dyslektického žáka problém. V tento moment učitel žáka hodnotí a neúspěch komentuje. Pro žáka, pro kterého je učitel autoritou bere tato sdělení vážně, a především i informaci o jeho nedostačivosti. V lepším případě učitel žáka podporuje, povzbuzuje a poskytuje mu podporu, kterou dítě méně úspěšné velmi potřebuje. Je velmi důležité, jak se učitel na

počátku objevení poruch učení zachová, zda ho dítě bude brát jako zdroj ohrožení nebo zdroj jistoty a bezpečí (Matějček et al., Vágnerová, 2006).

Nelze pochybovat o tom, že výuka dyslektického žáka je pro učitele náročná a leckdy se mu nemusí zdát ani dostatečně efektivní. Zdroje stresu u učitelů často pramení z velkého množství času, které stráví nad přípravou na výuku s žáky s dyslexií a nedostatek odborných znalostí, který u nich vyvolává pocit nejistoty (Kerr in Matějček et al., Vágnerová, 2006). Studie, které se zabývaly učiteli, kteří vyučují žáky se SPU, se shodují v tom, že pokud by mělo dojít k zamezení stresu mezi pedagogy, kteří mají ve svých třídách děti se SPU, je nutné věnovat pozornost dalšímu vzdělávání pedagogů v této oblasti a vytvářet prostor pro vzájemnou komunikaci mezi zaměstnanci školy, kde bude možné sdělovat si své poznatky, potřeby a požadavky (Krejčová, 2006).

Mezinárodní srovnávací studie, která se zabývala diagnostickými schopnostmi učitelů, a to amerických a kyperských pedagogů. Tato studie ukázala, že většina amerických pedagogů nedokázala rozpoznat symptomy svých žáků a správně určit symptomy dyslexie. Naopak kyperští učitelé byli schopni rozpoznat symptomy svých žáků, ale na rozdíl od amerických pedagogů, měli problém s jejich výukou a hodnocením svých pedagogických ve vztahu k dětem se specifickou poruchou učení (Ioannidou, Laouris, Haynes, Hook, Maracuso in Matějček et al., Vágnerová, 2006).

Oproti tomu nedávný výzkum, který byl realizován v českém prostředí ukazuje, že čeští učitelé jsou přesvědčeni, že vědí, co je SPU a kladně se vyjadřují ke své informovanosti o nápravných metodách souvisejících se SPU (Matějček et al. Vágnerová, 2006).

Dle Krejčové (2006) bylo zjištěno, že na 1. stupni základní školy učitelé posuzují žáka se SPU méně kriticky, než je tomu na 2. stupni základní školy. Dále také učitelé na 1. stupni nehodnotí své žáky jako hyperaktivní a nesoustředěné jako je tomu na 2. stupni základní školy. Na 2. stupni učitelé žáka SPU považují za špatného žáka s nízkou motivací ke školní práci. Můžeme říci, že učitelé si u dětí se SPU všímají především problémů v učení a důsledků, které pramení z nevládnutí této zátěže.

Rodiče dětí se SPU často uvádějí jako problém, nedostatek profesní kompetence učitelů a velmi necitlivý přístup k dítěti, dále také neochotu učitelů uznat, že dítě trpí SPU a pochopit náročnost rodičovské situace (Matějček et al., Vágnerová, 2006).

2.3 Domácí příprava žáků

V České republice školní systém počítá s domácí přípravou na vyučování a jsou tedy zadávány domácí úkoly neboli také nazýváno domácí příprava. Na základních školách je

system domácích úkolů nastaven na procvičování a opakování probraného učiva. Jedná se o důležitý prvek, který klade důraz na práci žáků, která je zprostředkována bez přímého působení učitele. Část látky si tedy dítě procvičí doma. Učitelé mnohdy předpokládají, že při domácí práci na děti doma dohlíží rodič a domácí příprava se stává rodinnou záležitostí (Klégrová, 2003).

Některé znalosti si žáci lépe upevní až jejím procvičováním a opakováním, čehož je jim umožněno právě při plnění domácích úkolů. Domácí přípravu si žáci mohou zpracovat svým vlastním tempem a samostatná a pravidelná práce jim pomáhá k upevnění si pracovního návyku (Cooper, 2007).

Domácí příprava by však neměla trvat neúměrně dlouhou dobu, a to z důvodu, aby nedošlo k zaujetí negativního postoje ze strany dítěte ke škole. Rozhodujícím faktorem negace mohou být i jiné důvody, a to například osobní možnosti, mentální stupeň vývoje a individuální schopnosti dítěte. Při plnění domácích úkolů můžou ze strany rodiče přicházet nevhodné projevy (výčitky, pohrůžky) či následné tresty, na které dítě může reagovat:

- Ztrátou zájmu o učení
- Ztráta přirozené zvědavosti a touhy po vědění
- Pocity narušení vztahu s rodiči
- Psychická a fyzická únava
- Nechuť do další práce

Záleží na citlivém zvážení rodičů a pedagogů, jak budou své dítě z hlediska metod a způsobu chování formovat, aby obstálo ve školních povinnostech, lépe si osvojilo pracovní návyky, znalosti, dovednosti a bylo samostatné a zodpovědné (Šulová et al., 2014). Tedy účinnost domácí přípravy není závislá pouze na délce doby, po kterou se jí dítě věnuje, ale také na pracovních podmínkách, kvalitě přípravy a pomoci rodičů (Cooper, 2007).

Z hlediska zdrojů mohou rodiče čerpat z webových stránek, některých pedagogicko-psychologických poraden či psychologů, kde mohou naleznout obecné doporučení a informace pro práci v domácí přípravě s dítětem se SPU. Také lze vyhledat různé popularizující texty na webu nebo sdílení zkušeností maminek ve facebookových skupinách, různé podcasty, rozhovory s odborníky, videa na You Tube, knihy o výchově apod.

Doporučení pro rodiče (Pokyny a informace pro rodiče, © 2011) např. uvádějí, že v rámci domácí přípravy si dítě přečte veškeré předměty, které má v rozvrhu na následující den a zopakuje si již probrané učivo. Tento postup je důležité opakovat během celého výchovně-vzdělávacího procesu (1. a 2. stupeň ZŠ). Důležitá je i pravidelná kontrola, zda

dítě plní domácí úkoly a popřípadě dopomoc s nově probíranou látkou. Rodiče také zajišťují a realizují pravidelnou návštěvu v pedagogicko-psychologické poradně či speciálně pedagogickém centru a pravidelně se informují o výsledcích, školním prospěchu a chování dítěte ve školním prostředí.

2.4 Domácí příprava a školní vzdělávání

Domácí příprava a školní vzdělávání je velmi odlišné, zejména v určitých faktorech, které jsou charakteristické pro jednu nebo druhou možnost. Vzdělávání ve škole je ovlivněno interakcí s učitelem, spolužáky a dynamikou školní třídy, nikoliv s rodičem. Během domácího vzdělávání se může objevit mnoho rušivých elementů a aktivit, které berou dítěti pozornost, čas a snahu, a to například hračky, televize nebo činnost ostatních členů domácnosti. Významnější rozdíl může být v nastavení pravidel, kdy doma mohou být mírněji nastavená. Také doma mohou být nastavena mírnější pravidla, kdy se úkol vykonává a dítě si okolní podmínky může do určité míry přizpůsobit (Hong & Milgram, 2000).

Dle Jursové mezi přednosti domácí přípravy patří variabilita a individualita času domácí přípravy. Dítěti domácí prostředí poskytuje bezpečné zázemí pro plné soustředění a není rozptylováno dynamikou skupiny a aktivitou spolužáků. Dále má mnoho možností učebního prostředí (v pokoji, v knihovně, venku atd.) a není omežováno pouze na prostor třídy či lavici. Domácí příprava umožňuje více příležitostí pro samostatné myšlení, rozhodování a tvořivost (Jursová, 2011).

Domácí příprava, mezi níž neodmyslitelně patří plnění domácích úkolů, má svá úskalí. Úkoly jsou plněny na základě popisu, který je popsán u zadaného úkolu nebo dle toho, jak žák ve škole zadání porozuměl. Pokud během domácího plnění úkolu dochází k nejasnostem, není již možnost se doptat a žák tedy pracuje pouze s tím, jak úkolu rozumí. V tomto případě uniká smysl plnění domácích úkolů, jako zopakování si již probrané látky ve škole. Naopak někdy se učební činnost ze školy přesouvá na domácí úkoly. To znamená, že látka, která se nestihla probrat ve škole, je přesunuta na domácí dopracování či samostudium. Tento způsob zadávání úkolů může u žáků posilovat negativní přístup k domácím úkolům (Jursová, 2011).

3 Rodina

Dle Bartoňové (2016) je rodina prostředí, které je založeno na biologických, psychických a společenských vazbách a dochází zde k vzájemnému soužití partnerů a jejich dětí. Samotný pojem rodina vyvolává pocit bezpečí a tepla. Je jakýmsi útočištěm před světem, jejíž členové zde nacházejí porozumění, pocity radosti a společně prožívají úspěchy (Bartoňová, 2016). V rámci rodinného společenství se dítě učí přizpůsobovat a společně žít s druhými osobami. Rodiče jsou také dítěti velkým emocionálním vzorem a skrze ně dítě získává vzory pro své budoucí jednání a chování (Bartoňová, 2010).

Jeden z předpokladů pro správný duševní vývoj dítěte je citově vřelé a stálé prostředí. Rodina by měla být zdrojem bezpečí, jistoty a zajišťovat citové zázemí. V rodině má jedinec možnost navázat hluboké vztahy, kterou jsou pro něj významnou emoční zkušeností, kterou uplatňuje při navazování dalších vztahů v jeho životě. Rodina dítěti poskytuje různé podněty, díky kterým je podporován jeho rozvoj v oblasti poznávacích procesů a socializace (Vágnerová, 2008).

Vztah mezi rodičem a dítětem je velmi důležitý, pomáhá dítěti vyrovnat se s jeho úzkostmi, usnadňuje nápravu jeho poruchy a vyrovnání se se školními neúspěchy. Dále rodiče dítě podporují, mají o něj zájem a jsou připraveni mu pomáhat (Vágnerová, 2008).

3.1 Dítě se SPU a rodina

Těhotenství je pro společné soužití ženy a muže to nejkrásnější období v jejich životě. Rodiče spolu hovoří o tom, jaké jejich dítě bude, komu bude podobné či jaké budou jeho vlastnosti (Matějček, 1992). Po narození dítěte dochází ke změnám v činnosti a fungování všech členů rodiny. Dítě rodičům přináší nové zkušenosti, dává jim smysl života, citovou vázanost a výhledy do budoucna. Při zjištění, že dítě má nějaké postižení může dojít k nenaplnění očekávání, které o svém dítěti měli (Opatřilová, 2006).

Doba, kdy je dítěti diagnostikována SPU, bývá v literatuře označována jako „krize rodičovské identity“, kterou silněji prožívají matky. Nutno podotknout, že tato diagnóza není rodiči tak silně prožívána, jako například tělesný či mentální handicap. Do představy rodiče, dítě se SPU sice zcela nezapadá (především ve školním výkonu), ale přesto rodiče s dítětem mohou navázat vztah, kterému nebrání těžké mentální, smyslové či motorické postižení. Dále také oproti mentální či tělesné poruše, SPU nezasahuje do všech oblastí života (Opatřilová, 2006).

Dle Bartoňové (2012) mají rodiče dítěte s postižením méně prostoru pro odpočinek, méně času věnovat se svým zájmům a aktivitám a také zúženou sociální síť. „Rodinné prostředí zásadně ovlivňuje další akceleraci potenciálu dítěte ve všech fázích dětství i dospívání“ (Bartoňová, 2012, s. 94).

Tento fakt potvrzuje studie Karande, Bhosrekar, Kulkarni, Thakker (2009), která se zabývala vztahem mezi zdravotní problematikou související s kvalitou života a SPU. Studie prokázala, že u rodin s dětmi se SPU, dochází k významnému deficitu v omezení rodinných aktivit uvnitř i navenek, sociální omezení a časový dopad na rodiče. Další postihnutou oblastí bylo emoční prožívání rodičů, které ovlivnilo jejich psychické i fyzické zdraví.

Je důležité, aby se rodina naučila překonávat problémy, které přicházejí spolu s postižením dítěte. K překonání problémů je nutná důvěra ve vlastní kompetence a soudržnost rodiny. Rodičům by mělo jít především o to, aby pomohli svému dítěti najít cestu, jak komunikovat se svým okolím a současně ho vést k asertivitě, kterou bude používat při komunikaci s ostatními lidmi (Bartoňová, 2010).

3.2 Dítě se SPU pohledem rodičů

Utváření postoje rodičů k problémům spojených se SPU, ovlivňuje mnoho faktorů. A to vliv sociálního okolí, ve kterém se rodina pohybuje, dále také skupiny a instituce, které postoj rodičů do určité míry formují, např. návrh učitele, doporučení poradny apod. Hlavním a důležitým ovlivňujícím faktorem jsou členové rodiny, kteří spolu každý den přicházejí do kontaktu a jsou vystaveni každodennímu zvládání zátěže. V tomto případě na schopnost zvládat zátěž má pozitivní vliv stabilita rodinného systému a také samotné vztahy v rodině (Matějček et al., Vágnerová, 2006).

Každý rodič může projevy s SPU prožívat různě. Stres, pocity přetížení a přílišná zátěž to jsou běžné pocity rodičů. Přestože se snaží dítěti pomoci, výsledek se ukazuje jen velmi zřídka. Běžné jsou také pocity frustrace, či pochybnosti, zda něco nezanedbali (Vašutová, 2008).

Dle výzkumu Matějčka a Vágnerové (2006) můžeme vnímání rodičů projevy SPU na 5 základních kategorií.

Schopnost učení – dítě má problémy s mechanickým i logickým učením, výkyvy ve výkonu.

Aktivační úroveň a soustředění – zde se projevuje častá komorbidita SPU se syndromem ADHD, příznaky zhoršují školní práci dyslektických dětí.

Odolnost k zátěži – může souviset s projevem ADHD či únavou dítěte v souvislosti s přetížením například v domácí přípravě.

Motivace – dítě vynakládá velké úsilí, přesto výsledný efekt není dostatečný.

Sebehodnocení – důvodem jeho snížení může být školní neúspěšnost.

V rodině, kde se nachází dítě s mentálním nebo tělesným postižením, může vzhledem k dlouhodobému chronickému stresu docházet rozpadu rodiny. Dítě, které má SPU nepředstavuje pro svou rodinu takovou zátěž. Primárním rozdílem může být zásah do rodinného života, který není tak razantní, jako je tomu u rodiny, ve které je dítě s mentálním či tělesným postižením. Dalším rozdílem může být péči, která není tak náročná. Přesto dítě se SPU v rodině může vytvářet situace, ve kterých dochází ke konfrontacím, a to nejen mezi rodiči, ale i mezi rodiči a širší rodinou a v neposlední řadě mezi rodiči a dítětem.

Výzkum Karande a Kulkarni (2009) analyzoval kvalitu života rodičů dětí, s právě diagnostikovou specifickou poruchou učení. Diagnostikování SPU ovlivňuje různé oblasti života rodiče. Jedná se o oblast psychologickou, sociální, enviromentální a duchovní. Z hlediska matek se jedná o narušení v oblasti psychické (psychologické), kdy matkám ubývá pocitů spokojenosti, mají tendenci vidět budoucnost spíše negativně apod. Dále dochází k narušení v oblasti sociálních vztahů, a naopak k narušení nedochází v oblasti duchovní a enviromentální. Výsledky dále poukazují na pokles duševního zdraví, které může způsobovat pokles energie a ztrátu motivace k vykonávání každodenních činností.

Studie poukazuje na aspekty, které je potřeba řešit a zlepšit je. Zahájení těchto opatření by pomohlo zlepšit domácí prostředí a pomohlo při rehabilitaci dítěte postihnuté SPU.

Každý člen rodiny má na vznik a řešení obtíží, které jsou spojeny se SPU, vlastní názor, ať už svůj názor vyjadřuje či nikoliv. Pro usnadnění celkové situace v rodině je přínosné, pokud se členové domácnosti, dále i širší rodina, alespoň částečně shodují na svém názoru a postoji ke SPU (Vágnerová et al., 2009).

3.3 Péče o dítě se SPU

S nástupem dítěte do školy vkládají rodiče do svého potomka naděje a očekávání, která mohou být reálná, ale také idealizovaná. Důvodem může být, že dítě se ještě nestihlo v mnoha směrech projevit. Mění se také rodičovská očekávání a hodnocení dovedností a schopností dítěte, ty začnou být v této době důležitější a vystupovat do popředí. Jestliže je dítě ve škole neúspěšné, rodiče zažívají zklamání a snaží se naleznout příčinu a prostředky

k nápravě. Leckdy bývají úvahy rodičů jednoduché, pokud dítě špatně prospívá není ještě zralé, nechce se mu učit nebo nemá pro školu dostatečné schopnosti. Pokud dítěti nejde jenom něco, snaží se nedostatky dohnat zvýšenou přípravou a tlakem na dítě (Matějček et al., Vágnerová, 2006). Rodiče bývají zaskočení opakovanými školními nezdary dítěte a jsou přesvědčeni, že by jejich dítě dosáhlo lepších výsledků, kdyby samo chtělo. Přestože u psaní domácích úkolů, u kterých tráví mnohem více času než ostatní, nejsou rodiče ochotni přijmout fakt, že jejich dítě je jiné než ostatní vrstevníci (Vašutová, 2008). Po diagnostikování specifické poruchy učení jsou důvody školního neúspěchu vysvětleny a dítě se do určité míry zbavuje viny za špatné výsledky (Matějček et al., Vágnerová, 2006).

Školní prospěch dítěte má pro rodiče významnou hodnotu. Tato hodnota je sociálně ceněna a zároveň je jakýmsi prediktorem pro další sociální uplatnění. Důraz na dobré výsledky je hned z několika důvodů. Ucházející výsledky v podobě známek mohou znamenat lepší budoucnost a zároveň dítě je součástí rodičovské identity a jeho úspěch je chápán jako jakési potvrzení rodičovských kvalit. Rodiče do svého dítěte promítají vlastní naděje, obavy či zkušenosti, které mají se školou spojené (Matějček et al., Vágnerová, 2006).

Dle longitudinální výzkumné studie Scarborough (1991), která zkoumala vliv SPU na rodičovství, výsledky prokázaly, že děti dyslektiků mohou mít potíže se čtením. V tomto případě se nejedná pouze o genetické vlivy, ale také vlivy prostředí, které mohou působit na rozvoj čtenářských dovedností dítěte. Rodiče, kteří se v dětství potýkali s problémy ve čtení či se ještě potýkají, mají spíše tendenci vlastní děti ve čtení nepodporovat a rozvoj čtenářských dovedností dítěte je velmi slabé. Vliv rodiny na čtenářské dovednosti se projevuje také při formování jazykových kompetencích, která souvisí s obsahovou stránkou čtení (Jošt, 2011).

U rodičů dětí se SPU můžeme říci, že jsou vystaveni většímu výchovnému zatížení, než je tomu u rodin s dětmi bez SPU. Každý rodič problémy se SPU prožívá různým způsobem. Na jedné straně chtějí svému dítěti co nejvíce pomoci, aby se lépe učilo, prospívalo, ale na straně druhé nevědí jak. Prožívají pocity frustrace a zklamání, mají strach, zda něco nezanedbali. Častá je i zlost na učitele nebo odborníky, mají dojem, že jsou na vše sami a všichni je v tom nechali. Napětí, které v rodině vzniká má negativní dopad i na vztah rodiče s dítětem, ale i ostatních členů rodiny. Především u matek dochází k ambivalentním pocitům. Chtějí svému dítěti více pomáhat, chránit ho a pečovat o něj, ale zároveň se na něj zlobí, protože přes veškerou snahu a vynaložené úsilí dítě neprospívá. Oproti ostatním rodinám, rodina dítěte se SPU zažívá mnohem více starostí a problematických situací se

školní přípravou a na ostatní aktivity nezbyvá čas. Jen velmi zřídka se posiluje soudružnost rodiny při každodenní práci na dosažení společného cíle (Matějček et al., Vágnerová, 2006).

Výzkum Matějčka a Vágnerové (2006) popisuje nejčastější problémy, které jsou nejtíživější pro rodiče dítěte se SPU.

Stresující a časově náročná domácí příprava – potřeba značné dávky trpělivosti, klidu a důslednosti.

Neúměrná délka domácí přípravy – často nevede k uspokojivým studijním výsledkům.

Snížená schopnost dyslektiků soustředit se na práci a udržet naučenou látku v paměti – několik hodin se rodič s dítětem učí, přesto druhý den dítě přichází se špatnou známkou, protože naučenou látku zapomnělo.

Vcítění se do potíží svého dítěte – i přes veškeré informace o dyslexii je pro rodiče těžké uvěřit, že jejich dítě není schopno naučit se vše, co by mělo a nic nepředstírá.

Nedostatečná informovanost rodiče o dyslexii – před stanovením diagnózy rodiče své dítě často podezírají z lenosti a z nechuti se učit. Po stanovení diagnózy svého minulého chování často litují.

Smiřeni se, že dítě nebude ve škole dobře prospívat – přestože má dítě průměrnou nebo nadprůměrnou inteligenci, jeho známky nebudou odpovídat jeho nadání.

Pocit bezmocnosti – často pramení z pocitu, že nedokáží svému dítěti pomoci, tak jak by si představovali. Leckdy nepomáhají ani veškerá nápravná cvičení, která jim byla doporučena poradnou. Pokud jsou rodiče sami dyslektici, nedovedou dítěti s učivem poradit, protože s ním sami mají potíže a mají tím více důvodů k pocitům bezmocnosti.

Problém s nízkým sebevědomím dítěte – rodiče se jen velmi těžko smiřují s nedostatečnou sebedůvěrou svých dětí. Trápí je jejich zvýšená úzkostnost a nadměrné obavy ze selhání.

Z výzkumu dále vyplývá, že s přípravou do školy častěji dítěti pomáhá matka než otec. Tento fakt by tedy potvrzoval důvod, proč jsou matky z domácí přípravy více ve stresu, než je tomu u otců. Každá matka problémy spojené se SPU u svého dítěte prožívá jinak. Nejčastěji uváděné jsou pocity přetížení a stres, který plyne z náročné péče a neuspokojivého výsledku (Matějček et al., Vágnerová).

SPU může mít také vliv na vztah matky k dítěti. Jak již bylo zmíněno rodiče, a především matky zažívají negativní emoce v podobě stresu a úzkosti, které mohou vést

k volbě neúčinných rodičovských strategií, a tak nepříznivě ovlivnit vzájemný vztah mezi rodičem a dítětem (Karande, Kuril, 2011).

Dle studie Karande, Kumbhare, Kulkarni a Shah (2009), která byla zaměřena na zjišťování příčiny a míry úzkosti u (indických) matek dětí se SPU. Mírná hladina úzkosti byla rozvinuta u většiny matek už v době diagnostikování SPU. Společné obavy matek se týkaly špatného školního výsledku u dětí (95 %), obavy o budoucnost (90 %), chování dětí (51 %) zde až polovina matek uvádí obavy z případných záchvatů vzteku, hyperaktivity, tvrdohlavosti a problémů s pozorností. V poslední řadě matky uvádějí obavy z vyšetření dítěte a návštěvy u odborníků (31 %).

3.4 Zdroje stresu v rodině

Strnadová – Lednická (2005) analyzovala rozhovory s rodiči dětí s dyslexií, ze kterých vyplynulo 6 oblastí zdrojů stresu v rodinách dětí s dyslexií.

Spolupráce se školou

Rodiče přikládají spolupráci se školou velký význam a pokud je spolupráce nedostačující, začínají vůči ní zaujímat negativní postoj a přičítají jí vinu za neúspěch svého dítěte ve škole. Také je rodiči uváděno jako problematické, nevhodné až ponižující chování učitele k dítěti a obecně málo vstřícný přístup školy k rodičům i dítěti. Dále rodiče také zmiňují neochotu učitele přizpůsobit svůj přístup a pochopit, že dítě s dyslexií potřebuje jinou formu intervence, která vyžaduje připravenost učitele na práci s dítětem s dyslexií, která je leckdy velmi nedostačující.

Spolupráce s dalšími odborníky

Rodiče se v rámci SPU setkávají s odborníky jako jsou psychologové, pracovníci pedagogicko-psychologické poradny a lékaři. Problém spatřují v neschopnosti pracovníků a odborníků informovat je kvalitně a srozumitelně o příčinách a projevech poruch učení a možnostech nápravy.

Dyslexie, jako postižení se vším, co obnáší

Mezi nejčastější stresové faktory spojené s dyslexií patří prožívání rodičovství, samotné projevy dyslexie a diskrepance (rozdíl mezi inteligencí a jeho výsledky ve škole). Rodiči jsou obtížně snášeny zejména některé projevy dyslexie, a to například zapomínání, dopad na školní výkon a domácí přípravu s dítětem. Dále také vcítění se do dítěte a zejména do jeho

některých nepochopitelných projevů a v neposlední řadě starost rodičů o budoucnost dítěte v souvislosti s jeho vzděláním.

Reakce okolí – předsudky ve společnosti

Pokud se člověk ocitne v náročně životní situaci, očekává podporu od svého okolí. Jako nejnáročnější vnímají rodiče negativní odezvu od svého partnera, kde očekávají pomoc a podporu, či předsudky od prarodičů nebo příbuzných dítěte s dyslexií. Předsudky jsou často spojovány s tím, že dyslexie je mentální postižení. Prarodiče často dítě litují a přičítají příčinu vzniku dyslexie rodičům, a to za jejich nedůslednou nebo nevhodnou výchovu.

Pocit viny

Pocit viny je u rodičů dětí se SPU častým jevem, a to z hlediska dědičnosti. Rodiče si vyčítají, že jsou původci obtíží, které po nich dítěte zdědilo. Jako další oblastí viny je chování rodiče před stanovením diagnózy, kdy na dítě vyvíjeli tlak, vytýkali mu jeho školní výsledky a považovali ho za málo snaživého.

Ekonomická situace rodiny

Ekonomická situace rodiny se stává zdrojem stresu ve chvíli, kdy rodič vnímá nutnost intenzivně pracovat se svým dítětem, ale zároveň jsou povinni živit rodinu a jsou tedy vázáni na svou práci. Problém se dotýká především matek samoživitelek, či sociálně slabších rodin, případně rodiny, kde je jeden z členů nezaměstnaný.

3.5 Metody zvládnání zátěže rodičů

Jak bylo již výše zmíněno, SPU u dítěte, přináší do života rodiny velkou zátěž, se kterou se musí všichni členové domácnosti vyrovnat. Matějček a Vágnerová (2006) uvádí čtyři metody zvládnání stresu.

Zaměření na reedukaci a působení stresorů – rodiče hledají řešení, které by zredukovalo nebo zmírnilo intenzitu a četnost výskytu problému. Může se jednat o změnu školy či učitele nebo o přestup dítěte do specializované školy.

Zaměření na získávání dalších zdrojů opory a pomoci – snaha o nalézání institucí či jedinců, kteří by byli schopni rodině pomoci. K tomu jsou potřebné sociální kompetence, kontakty a schopnost umět požádat o pomoc adekvátním způsobem. V rodině, kde se nachází dítě s dyslexií se může jednat o návštěvu pedagogicko-psychologické poradny nebo jiné

instituce zabývající se nápravou a diagnostikou SPU. Rodič může také hledat pomoc a podporu i jinde, a to u dalších členů rodiny, přátel apod.

Zaměření na **pochopení a přijatelný způsob interpretace problému** – každý rodič si svým způsobem interpretuje problém a aktivizuje tak obranné reakce a způsoby jejich zvládnání. Z hlediska zachování psychické pohody je lepší, pokud rodiče přisuzují potíže svého dítěte vnějším faktorům než přijetí pocitů viny za to, za co nemohou nést zodpovědnost. V tomto případě je důležitý i obecný postoj rodiče k životu a k problémům jako takovým, zda zaujímá spíše optimistický či pesimistický postoj. S tím souvisí i schopnost rodiče chápat zátěž jako výzvu, udržet si pozitivní sebehodnocení a postoj k dítěti.

Zaměření na **zvládnutí negativních pocitů** – pozitivní prožitky dokáží vyrovnat nepříjemnosti, které rodina prožívá. Proto by se rodina neměla vzdávat volnočasových aktivit a nechávat se zcela pohltit poruchou dítěte. Je dobré dítěti nabídnout vhodnou volnočasovou aktivitu, kde se může projevit, být úspěšné a kompenzovat si tak neúspěch a nepříjemné zkušenosti spojené se školou. Těmto doporučením však často brání nedostatek času rodiny.

Dále také Strnadová – Lednická (2005) uvádí tři základní strategie zvládnání stresu v českých rodinách s dětmi s dyslexií.

Spolupráce s odborníky

Jako zdroj resilience rodiče uvádějí spolupráci se školou a dalšími odborníky. Přestože tento fakt byl již výše zmiňován jako zdroj stresu pro většinu rodičů. V tomto směru bývá rodiči oceňován přístup odborníků a rady, které jsou rodičům poskytnuty pro práci s dítětem.

Vyhledávání podpory okolí

Zdrojem podpory může být také samotný přestup dítěte z běžné školy do specializované třídy či do školy pro děti se specifickou poruchou učení.

Plánované zvládnání symptomů dyslexie

Rodiče mohou volit strategie na základě vlastních zkušeností se SPU nebo na základě zkušenosti, kterou získali u svého dítěte či si ji mohou vytvořit na základě rady odborníků.

3.6 Strategie zvládání SPU u matek

Kouřilová (2013) se ve své dizertační práci zabývala mateřskými strategiemi zvládání SPU a jejich dopady na matku a dítě. Z výzkumu vyplývá, že mateřské strategie můžeme rozdělit do určitých typů, pro které je charakteristický určitý způsob chování a přístup ke SPU. Byly zjištěny čtyři základní typy mateřských strategií a to: bezradná, kontrolující, transformační a odklánějící strategie. Každou matku můžeme přiřadit k určitému typu, přestože v určitých situacích může volit způsob, který odpovídá strategii jiného typu. Také se strategie mohou měnit v průběhu času. Zjevný posun je především od bezradné strategie k transformační.

Matka, kterou můžeme přiřadit k **bezradné strategii**, hledá způsoby, jak celou situaci co nejlépe zvládnout, ale neúspěšně. Prožívá zátěž, jež je pro ni velmi vyčerpávající a dominujícím pocitem je u ní bezradnost, která se vztahuje k přístupu a požadavkům na dítě. Přestože by matka chtěla mít celou situaci pod kontrolou, leckdy se může projevat vůči svému dítěti nedůsledně, hledá způsoby, jak zvládat některé projevy svého dítěte a dochází ke střídání období, ve kterém se snaží stanovit režim, ale není v něm schopna dlouhodobě fungovat. Neúspěch a negativní emoce vedou k rezignaci matky. Děti se SPU prožívají velkou nechuť k učení. Snaží se učení vyhnout, odsunout ho, co možná na později, reagují pláčem či vztekem. Matky tedy zažívají s dětmi každodenní trápení se, nad domácí přípravou a situace vyúsťují v emočně napjaté situace, jak ze strany matky, tak dítěte. Dochází tak k zaměření se pouze na plnění školních povinností. Matka se k učení s dítětem musí často přemlouvat, pocity vzteku se mění na bezradnost. Strategie učení je stále stejná a neúspěšná. Pokud matka zvolí direktivní přístup, dochází k narušení vztahu s dítětem a rodinné atmosféry, zároveň posilní vlastní výčitky a pochybnosti o svých mateřských kvalitách. Zpravidla matky s větším počtem dětí, jsou vytíženy péčí o rodinu a domácnost a dítě se SPU je pro ně další element, který potřebuje čas a energii. Matky situace spojené se SPU nejsou schopny vidět mírně pozitivně, ačkoliv tuší, že tento přístup byl užitečnější.

Kontrolující strategii mají matky, které vnímají SPU svého dítěte jako překážku, kterou chtějí kontrolovat a odstraňovat ji svému dítěti ze života. Především se snaží co nejlépe zvládnout péči o školní povinnosti dítěte, to znamená, že ve školních povinnostech a domácí přípravě je striktnější režim a větší dohled na dítě. Matka dítěti určuje, kdy a co se bude učit či jak dlouho bude učení trvat. U učení je přítomna, a přestože učení nebaví často ji ani dítě, nemá snahu hledat jinou, zábavnější cestu. Orientace je zde především na výkon a tíží ji rozdíl mezi předpokládaným potenciálem dítěte a jeho reálnou výkonností. K osobnostním problémům, které dítě prožívá v rámci SPU jsou spíše méně citlivé a dochází

také ke sníženému respektu k potřebám a individualitě dítěte. Svě děti vnímají jako nekompetentní k samostatnému učení a věnují mu poměrnou část dne, někdy i namísto volné zábavy dítěte. Matka se snaží poskytnout dítěti péči „za každou cenu.“ SPU u svého dítěte vnímá spíše jako negativní záležitost.

Transformační strategii mají matky, které chápou SPU u svého dítěte jako životní cestu svou, tak i svého dítěte. SPU pro ně představuje výzvu a smysl, který je potřeba najít. V negativních momentech dokáží najít podněty k vlastnímu růstu či v nich najít pozitivní hodnotu. Také vnímají, že změnou svého pohledu a přístupu k dítěti nebo k projevům samotné poruchy, mohou ovlivnit míru zátěže spojenou se SPU. Matka se snaží přizpůsobit potřebám a možnostem dítěte, ale zároveň respektovat vlastní potřeby. Příprava do školy probíhá volně, učení je věnována přiměřeně dlouhá doba, na dítě není vytvářen tlak, leckdy ani v situacích, kdy by se to zdálo důležité, například před písemkou. Matky vedou své dítě k samostatnosti, a to i s rizikem, že to ze začátku nemusí přinést pozitivní odezvu. Ústupky si nevyčítají, přijímají je jako součást výchovy. Děti těchto matek, se nesetkávají s tak vysokou mírou nechtů k učení, patrně je to podmíněno matčíným vstřícným a laskavým přístupem. Negativní projevy vůči učení, vnímají matky jako součást projevů SPU. Motivaci dítěte k učení zvyšovala i přístup matky, kdy matku učení s dítětem bavilo a společně si to užívali. Matka volící tuto strategii nelpí na známkách a vnímá je jako spíše ukazatel znalostí dítěte. Je také velmi aktivní ve vyhledávání metod práce s dětmi se SPU a hledání vhodné reedukační metody či zdokonalování se v taktikách v domácí přípravě. SPU u svého dítěte vnímají jako přínos pro rozvoj některých svých vlastností, rodičovských kompetencí nebo pro rozvoj jejich vztahu s dítětem. Nepokazit a udržet si vztah s dítětem, je jedním z cílů této strategie. Hledají způsoby a cesty, které jsou pro ně i pro dítě nejpříjemnější. Dále můžeme říci, že matčino úsilí přeměnit náročnou situaci v pozitivní situaci, tedy změna přístupu, není násilná a pro tento typ matek je i zcela přirozená.

Matka využívající **odklánějíci strategii** nevnímá SPU jako problém a také ani jako záležitost, která by vyžadovala nějaký zvláštní přístup či řešení. Ani z hlediska obav z budoucnosti jejího dítěte pro ni SPU nepředstavuje ohrožení. Již před diagnostikováním, matka nepředpokládá školní úspěšnost u svého dítěte. Akcent je především dáván na praktickou přípravu dítěte, tedy rozvoj schopností a dovedností, pro uplatnění se v životě. Ve škole se snaží především naplnit školní požadavky a povinnosti. Na diagnostikování SPU nahlíží s akceptací, přesto se zdá, že kdyby dítě nebylo takto označeno, ona sama by jeho problémy nevnímala a nevěnovala jim pozornost. Také nemá potřebu vyhledávat další informace, přestože o SPU nemá jasnou představu. Nebere se jako kompetentní člověk ve

vzdělávání svého dítěte a důvěřuje doporučením, které dostává od psychologů či školy a snaží se je v rámci svých možností naplnit. Problémy, které nastávají při domácí přípravě považuje za běžné. Tato zvolená strategie nevytváří na dítě nepřiměřený tlak, přesto může být rizikem při zanedbání jeho rozvoje nebo náprav projevů SPU.

4 Metodologie

4.1 Výzkumný problém a cíle

Cílem předpokládaného výzkumu je zmapovat, jakým způsobem rodiče prožívají a vnímají specifickou poruchu učení u jejich dítěte. Výzkum byl prováděn v období pandemie covidu-19, dále jen pandemie. Tato situace byla využita. Dalším výzkumným záměrem bylo zjistit prožívání rodičů v domácí přípravě s dítětem se specifickou poruchou učení v období před pandemií a v jejím průběhu.

Vyučování dětí během pandemie probíhá v distanční formě studia. Cílem tedy bylo zjistit, jak probíhá domácí příprava v takto nové a nelehké situaci s dítětem, které má specifickou poruchu učení. Dále byly zkoumány rozdíly, které rodiče vnímají mezi domácí přípravou před koronavirovou pandemií a v průběhu koronavirové pandemie, a co jim tyto změny přinesly do života či vztahu s dítětem.

Ve výzkumném vzorku jsou tři rodiny. Obecně jsou do domácího vzdělávání zapojeny spíše matky a jsou také pro účely výzkumu mnohem dostupnější. Ve třetí rodině se na domácí přípravě výrazně podíleli oba rodiče, tedy matka i otec, a oba byli ochotni své prožitky do výzkumu poskytnout.

4.2 Výzkumné otázky

Předmětem výzkumu byla jedna hlavní otázka a dvě doplňující podotázky:

VO: Jak rodiče vnímají a prožívají přípravu na školu s dítětem se SPU?

VO1: Jak rodiče prožívali domácí přípravu v době před koronavirovou pandemií?

VO2: Jak rodiče prožívali domácí přípravu v době koronavirové pandemie?

4.3 Výzkumný design

Výzkumný design byl volen na základě tématu této bakalářské práce. Zvolila jsem si tedy kvalitativní výzkumný design, který zkoumá daný jev v celé své šíři a všech možných rozměrech. Je tedy možné zkoumat jev v jeho vzájemných souvislostech a návaznostech (Ferjenčík, 2010).

Mým záměrem bylo zmapovat, jak probíhá domácí příprava u dětí se specifickými poruchami učení. Situace spojená s pandemií znesnadnila vzdělávání dětí a změnila i fungování celé rodiny. Zaměřila jsem se tedy na rodiče, jak celou tuto situaci vzhledem ke

svým dětem vnímají, jak u nich probíhá příprava s dětmi do školy a jak vlastně celou situaci zvládají.

Tyto informace jsem se snažila odhalit a reprezentovat pomocí polostrukturovaného rozhovoru, pro který je typický volnější způsob sběru dat a respondenti mají prostor ve výběru informací, jež sdělují. Za pomoci předem připraveného seznamu otázek měli rodiče možnost sdělit mi realitu domácí přípravy. Během rozhovoru bylo potřeba vytvářet nové doplňující otázky nebo již připravené otázky měnit tak, aby korespondovaly s probíhajícím rozhovorem (Ferjenčík, 2010).

Jako výzkumný design jsem si zvolila případovou studii, jejímž smyslem je podrobné zkoumání a porozumění jednoho nebo několika málo případů (Švaříček & Šed'ová, 2014).

4.4 Výběr a popis vzorku

Respondenty jsem vybírala pomocí metody nepravděpodobnostního výzkumného souboru, a to metodou prostého záměrného (účelového) výběru. Respondenti tedy museli splnit základní kritéria a to: mít dítě na základní škole, kterému byla diagnostikována specifická porucha učení a souhlasit na podílení se ve výzkumu. Mým původním záměrem bylo udělat rozhovor s oběma rodiči dítěte. Nakonec byl tento výzkumný záměr naplněn pouze v jednom případě. Respondenty jsem sehnala za pomoci svého okolí. Na začátku jsem získala šest kontaktů, avšak do výzkumného vzorku byli zahrnuti pouze čtyři kandidáti. Na všechny účastníky výzkumu jsem dostala nejprve telefonní kontakt. Zaslala jsem jim tedy textovou zprávu s dotazem, kdy bude možné se s nimi zkontaktovat, abych jim blíže představila můj výzkum a následnou realizaci. Pokud se účastníci vyjádřili kladně, domluvili jsme se na termínu a místě konání rozhovoru.

Tabulka č. 1 – Přehled respondentů

Respondent	Rodinný stav	Pohlaví dítěte	Věk dítěte	Sourozenec	Diagnóza dítěte
Pavla	úplná rodina	chlapec	8 let	sestra 4 roky	dyslexie, dysgrafie
Emílie Michal	úplná rodina	chlapec	12 let	bratr 10 let	dysortografie, dysgrafie, dyslexie
Zita	neúplná rodina	chlapec	12 let	bratr 8 let	dysgrafie, dyslexie

4.5 Sběr dat

Hlavní metodou sběru dat byl hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory probíhaly v době koronavirové pandemie¹. Snažila jsem se vyjít všem účastníkům maximálně vstříc a chránit tak zdraví mé i jejich. Navrhla jsem tedy formu online setkání na dostupných platformách jako je Microsoft Teams, Skype apod. Někteří účastníci nabízeli osobní setkání za dodržení doporučených bezpečnostních pravidel. U prvních dvou rozhovorů došlo tedy k osobnímu setkání a třetí byl realizován online za využití platformy Skype.

V rámci možností a okolností jsem se ve svém výzkumu snažila udržet přirozenost situace a setkat se s rodiči v prostředí, které pro ně bude komfortní. Nejdříve jsem s rodiči vedla rozhovor o běžných věcech, sdělila jim něco o sobě a po informovaném souhlasu jsme přešli k nahrávání rozhovoru. Před samotným začátkem rozhovoru jsem respondenty požádala o možnost pořízení audionahrávky a poučila je o ochraně soukromí, anonymizaci a o možnosti rozhovor kdykoliv ukončit.

4.6 Analýza dat

Získaná data z rozhovoru jsem převedla do textové podoby pomocí doslovné transkripce. Následně jsem vyselektovala nedůležitá slova tzv. slovní vatu nebo věty, ke kterým respondenti během rozhovoru zacházeli zaběhli. Mé otázky v rozhovoru jsou odděleny od ostatního textu novým řádkem a psány tučným písmem. Výpovědi respondentů jsou psány na novém řádku a kurzívou. Nebylo ovšem možné zaznamenat vše jako například atmosféru výzkumného setkání apod. V dalším kroku jsem změnila jména účastníků a přidala obecná označení (dcera, matka apod.).

Poté jsem si znovu poslechla rozhovory, abych mohla vyloučit systematické a nesystematické chyby z mé strany. Jako metodu pro zpracování dat jsem zvolila obsahovou analýzu textu umožňující nalézt důležitá témata a okruhy. V poslední řadě jsem provedla otevřené kódování, kdy jsem k jednotlivým částem textu přiřazovala kódy, které jsem následně zařazovala do kategorií (Ferječník, 2010).

4.7 Etické aspekty výzkumu

Během mého výzkumu jsem se zamýšlela nad etickou stránkou a snažila se eliminovat její případné narušení. Všichni účastníci byli informováni o účelu výzkumu a potvrdili svou

¹ Rozhovory probíhaly v době od 27. 2. 2021 do 17. 3. 2021.

účast ve výzkumu informovaným souhlasem. Dále byli obeznámeni s anonymizací dat a zbaveni obav, že by sebraná data mohla být jakkoliv zneužita.

V souladu se zákonem o ochraně osobních údajů zákona č. 101/2000Sb. byly veškeré identifikující údaje pozměněny.

4.8 Výzkumná část

Text v případové studii bude členěn dle tematických okruhů, kterými jsou: jak rodiče vnímají a prožívají domácí přípravu, prožívání domácí přípravy před koronavirovou pandemií, prožívání domácí přípravy v době koronavirové pandemie. Tyto okruhy odpovídají jednotlivým výzkumným otázkám. Pro prohloubení zkoumaného jevu byly doplněny ještě o další tři okruhy: Pohled rodiče, jak dítě prožívá domácí přípravu v době koronavirové pandemie, přínos této doby, podpora ze strany školy.

4.9 Případová studie

Kazuistika 1 – Pavla

Pavle je 38 let, je vdaná a spolu se svým manželem vychovává dceru Rozárku, které jsou 4 roky a navštěvuje mateřskou školu, a syna Petříka. Tomu je 8 let a chodí do druhé třídy základní školy. Petřík má diagnostikovanou specifickou poruchu učení konkrétně dysgrafií a dyslexii. Pavla pracuje pro jednu z firem v Českých Budějovicích, ale momentálně kvůli pandemii pracuje z domova, aby mohla být s dětmi doma. Manžel Pavly pracuje jako poštovní doručovatel a má pravidelnou pracovní dobu.

Jak rodiče vnímají a prožívají domácí přípravu

Do školy se s Petříkem připravuje pouze matka Pavla. Petřík chodí po škole na pár hodin do družiny, kde si odpočine, pohraje si s dětmi a následně odchází domů: „*Od první třídy to máme takhle naučený, že přijde domů, svlíkne se, a mamko, jdeme na úkoly, protože on to chce mít rychle za sebou... chce jít na počítač... a musí mít úkoly, jinak nesmí.*“ Tento režim má Pavla naučený z důvodu negativních prožitků, které jí s Petříkem doprovází, pokud přípravu nechají na odpoledne: „*No musíme hned, jakmile jsme si to nechali na odpoledne, to bylo strašný, už to prostě nejde.*“ I přes naučený režim a přizpůsobení se Petříkovi nastávají v domácí přípravě okamžiky, které jsou pro Pavlu velmi náročné: „*Nejhorší je, když se blokuje, začne brečet a že to dělat nechce. On třeba nesnáší psaní a teď, jak on vidí, kolik jim toho učitelka dala, a jak vidí, že toho musí udělat hodně, tak prostě ne a nechce to dělat.*“ Pavla už ví, že v tento moment musí od Petříka odejít a počkat až přijde sám, jakmile

se uklidní. Petřík totiž ví, že dokud nebude mít úkoly hotové, nebude moct hrát na počítači, telefonu a koukat se na televizi. Maminka se těmito zákazy snaží Petříka motivovat pro plnění úkolů, ale zároveň mu dává prostor a čas, pokud odmítá v úkolu pokračovat: „*On si pak třeba po hodině řekne, že by chtěl na počítač, odběhne a pak akorát přijde a řekne, že už to má hotové. A když já bych u něj seděla v tu chvíli, co řve a nechce to dělat, tak bude psát ošklivě, bude tam mít chyby... A když on si pak odběhne, jakože si to udělá sám, tak to má hrozně rychle, vcelku hezky napsaný a má z toho radost. Prostě v tomhle musíme počkat, nelpím na něm, že teď musí psát, dávám mu čas.*“

Do plnění domácí přípravy není matka vždy aktivně zapojena, Petřík chce být samostatný a matku si volá, když potřebuje pomoci: „*Někdy mě vyžene. Záleží kolik toho má, ale většinou si to dělá sám, když teda nemá nějaký ten svůj zásek.*“

Prožívání domácí přípravy před koronavirovou pandemií

Pavčina na domácí přípravě před pandemií oceňovala především malé množství úkolů, které byly přesně a jasně zadány: „*Vyloženě jsme dělali jen to, co zadala učitelka, ani jsem nevěděla, co dělají ve škole... měli jsme spočítat šest příkladů, spočítali jsme šest příkladů, měli jsme napsat diktát, napsali jsme diktát, tím to pro mě skončilo.*“ Další úkoly navíc Petřík od matky nedostával.

Jako náročná matka zmiňuje, kdy si Petřík z nepozornosti nezapisuje úkoly a nemohou je pak doma vypracovat. Z těchto situací pramení i Pavčiny obavy, které ve spojitosti s domácí přípravou má. Za nevypracovaný úkol je Petřík ve škole negativně hodnocen a dostává špatné známky, z nichž je smutný. Matka se snaží vést Petříka k zodpovědnosti a učít ho, aby si dával pozor na takovéto zapomínání a nepozornost, za níž je špatně hodnocen: „*Mám pak obavu, že nebude mít hotový úkol, že něco nedones, co má mít... Zas na druhou stranu, já ho v tom nechávám trošku vykoupat, nemáš to, řekni to učitelce, omluv se sám... Dostal pět za to, už za to byl nešťastnej.*“ Na základě těchto špatných zkušeností se Pavčina snaží Petříka naučit větší zodpovědnosti za své činy.

Pavčina se během domácí přípravy snaží Petříka podporovat a chválit. Petříkova nálada a přístup k učení ovlivňují i ji samotnou: „*Jakmile má dobrý den, tak udělá všechno skvěle. Pochválím ho a může si dělat, co chce. Snažím se ho chválit, když má dobrý den a pracuje, jak má, tak jsem taky v pohodě.*“ Pokud dochází k vypjatým situacím, objevují se u Pavčiny ambivalentní emoce, kdy by Petříka chtěla podpořit, ale už sama je velmi emotivní z náročnosti celé situace: „*Občas už mám i já nervy na dranc, tak už ho ani podporovat nemůžu, protože to nejde.*“

Prožívání domácí přípravy v době koronavirové pandemie

Během pandemie se v domácnosti Pavlíny vše změnilo: „*Ted' jsem doma, u nás je ted' všechno jiný. Místo toho jít ráno do práce, do školy, do školky, tak od rána se tam počítací.*“ S Petříkem se i během pandemie připravuje do školy Pavlína. Domácí přípravu vnímá jako mnohem náročnější, Petřík má mnohem více úkolů, které se musejí vypracovávat, a někdy je na Pavlíně, aby nově probíranou látku Petříka naučila. Pociťuje v sobě mnoho rozporuplných emocí: „*Zlobí mě, když si v domácí přípravě nevím rady, je to potupné vzhledem k tomu, že chodí teprve do druhé třídy...*“ Pocity studu doprovází i strach, že není dostatečně kompetentní, aby mohla svého syna něco učit, nebo zda vůbec novou látku vysvětluje správně. Pavlína se snaží, aby její syn nezaostával za ostatními dětmi v jeho věku, a snaží se ho doma doučovat věci, které se jí zdají, že by měl už ve druhé třídě umět. Kvůli nedostatku vyučovacích hodin na distanční výuce nezbyvá čas na probrání veškerého učiva, a tak jsou nové látky dávány za domácí úkol: „*Mám strach, že mu to nedokážu vysvětlit jako ta učitelka, třeba jsem ho chtěla naučit hodiny. Půl a celou mu vysvětlím, ale jak mu mám vysvětlit, že je 13:30? A já nevím, jak mu to vysvětlit tu věc nějakou, třeba kupříkladu ty hodiny.*“ Snaží se tedy Petříka motivovat, aby během vyučovacích hodin dával co nejvíce pozor, snažil se pochopit učivo a měl toho potom méně na doma: „*Chci ho naučit, ať poslouchá co nejvíce ve škole a o to miň se pak bude muset doma učit. A to nám nejde... Musím u něj během té distanční výuky sedět a říkat, dávej pozor...*“

Domácí příprava s Petříkem trvá mnohem déle: „*Mají mnohem více úkolů, a když vidí, kolik toho je, tak se někdy zasekne. Dám mu čas, ted' je to dobrý, máme na to celý den, ale pak už zase budeme muset chvátat.*“ Pavlína připouští, že Petříkova stagnace je teď častější z důvodu většího množství úkolů, naopak je ale více času na to, dát mu prostor pro zklidnění se a dělat domácí přípravu v klidu.

Pavlína jako pozitivní přínos do společného učení s Petříkem vidí možnost účastnit se distanční výuky a vidět, jakým způsobem paní učitelka vyučuje, jak na děti působí, a snaží se inspirovat, aby mohla Petříka doma doučovat. Potom by si byla tedy jistější, že její postup je správný. Přesto ji znepokojuje, jak pozornost Petříka během distanční výuky klesá rychleji než při běžné výuce: „*Myslím si, že je to pro něj náročnější. Že se miň soustředí, jakože ve škole se taky miň soustředí, ale tam je ta učitelka aspoň vidí a může jim něco říct než přes ten počítač.*“ Jako pozitivní přísun pro ni samotnou zmiňuje učení se něčeho nového, přestože některé věci by ráda znala, aniž by si je musela vyhledávat: „*Dozvídám se něco nového, ale někdy si říkám, druhá třída a já musím použít pana googla a najít si to.*“

Přestože domácí příprava není vždy jednoduchá a v tuto chvíli i mnohem náročnější, Pavlínin přístup a postoj k domácí přípravě se nijak nezměnil, spíše si více všímá Petříkovy nepozornosti a snaží se s ním o tom hovořit a vést ho k větší sebekontrolě: „*Fakt vidím, že prostě nedává pozor, no. A fakt věřím tomu, že to nedělá ani v tý škole, tak se mu pořád dokola snažím vysvětlit, ať dává pozor.*“

Pohled rodiče, jak dítě prožívá domácí přípravu v době koronavirové pandemie

Pavlna si nemyslí, že by tato doba byla pro Petříka náročná, ani on sám o ní nemluví nijak negativně: „*On je rád, on nechce chodit do školy, on je rád doma. My nemáme rádi školu.*“ (smích) Tuto větu maminka říká s lehkým smíchem v hlase. Petřík je osobnostně spíše temperamentnější a své spolužáky rád provokuje a zlobí. Často se mu ale nelíbí, pokud mu to spolužáci oplácejí. Na začátku školní docházky neměl ve třídě moc kamarádů. Až při nástupu do druhé třídy si vytvořil užší vztah s jedním ze spolužáků, s nímž mu matka zajišťuje pravidelný kontakt, pokud to situace umožňuje: „*S kamarádem jedním se vidá, ale jinak nic neříká. Nemyslím si, že by to vnímal nějak špatně. Spíš si myslím, že se mu ulevilo, on je rád doma.*“

Přínos této doby

Matka jako přínos zmiňuje, že kontakt s Petříkem je teď mnohem častější a jsou si blíže: „*Mám pocit, že se víc mazlíme. Jsme si blíž. Ne, že by to bylo vždy po chuti... miluju je.*“ (smích) Zároveň doplňuje, že jsou teď všichni každý den spolu doma a žádná taková podobná situace v minulosti nikdy nenastala. V souvislosti s trávením společného času matka zmiňuje nedostatek aktivity pro děti a nemožnosti dětí chodit na různé zájmové činnosti. Do souvislosti s tím dává domácí nudění dítěte a vymyšlení věcí, které ji často rozzlobí. Také zmiňuje nedostatek věcí, kterými by dítěti pohrozila a motivovala ho tak tím k usměrnění jeho chování: „*Máme teď takovou větší motivaci k počítači, dokud nebude mít úkoly nebo bude zlobit, tak na něj nemůže. V téhle době bohužel není možnost je motivovat něčím jiným.*“

Pavlna také zmiňuje, že už ví, jak se Petřík ve škole učí a jak velký problém má s udržení pozornosti: „*Budu vědět, jak se v té škole učí. Věděla jsem to, že nedává pozor, ale teď to i vidím, že neudrží tu pozornost.*“ Tato situace jí přinesla mnohem větší vhled do Petříkových problémů. Postoj k problémům Petříka se jí ale nijak nezměnil: „*Chci, aby psal hezky a dával pozor. Dám mu pauzu, ale tu bych mu dávala stejně.*“

Podpora ze strany školy

Matka zmiňuje, že vztah ke škole se jí nijak nezměnil, přesto podpora by mohla být výraznější. Pokud má Pavlína problém s vyučováním nové látky, snaží si poradit si sama, paní učitelku nekontaktuje: „*Ona to dětem vysvětluje v hodině, a když si řeknete, že by jí každý rodič volal a chtěl s ní něco řešit, tak... Člověk selektuje, co je fakt nutný řešit a co ne.*“ Matka také říká, že před pololetním vysvědčením neproběhla žádná rodičovská schůzka, kterou většina rodičů využívala na přeptání se na své dítě, informování se o jeho prospěchu či zeptání se na nějaké rady, jak se s dítětem doma připravovat.

Kazuistika 2 – Emílie

Emílii je 43 let a spolu se svým manželem Michalem vychovávají dva syny. Mladšímu synovi Martinovi je 10 let a chodí do 4. třídy a staršímu synovi Michalovi je 12 let a navštěvuje 5. třídu základní školy. Michal začal mít ve 4. třídě výrazné obtíže v zápisu poznámek v hodinách, a tedy byl paní učitelkou doporučen do pedagogicko-psychologické poradny, kde mu byla diagnostikována specifická porucha učení, a to dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

Emílie pracuje jako lékařka v nemocnici nedaleko Českých Budějovic a na základě vzniklé situace spojené s pandemií má nepravidelnou pracovní dobu a pracuje mnohdy přesčas. Aby se mohla věnovat svým synům na distanční výuce, byla nucena přizpůsobit si směny v práci a to tak, že většinu času bývá v dopoledních hodinách doma a do práce jezdí na odpolední směnu, z níž se vrací pozdě večer. Manžel paní Emílie pracuje v dopravním podniku a má pravidelnou pracovní dobu, ze které se vrací každé odpoledne domů.

Jak rodiče vnímají a prožívají domácí přípravu

Do školy se s Míšou a jeho bratrem Martinem připravují oba rodiče. V domácí přípravě je Míša velmi nesoustředěný, musejí tedy u něj sedět a pomáhat mu vracet se pozorností zpět k domácímu úkolu: „*Museli jsme u něj sedět a držet tu pozornost u toho úkolu, protože on něco psal a věděl, že kolem projel trolejbus, začalo pršet a já nevím, co všechno se stalo.*“ Domácí příprava probíhala vždy po příchodu rodičů z práce: „*Potom, co přišli ze školy, tak měli nějaký volno a pak, když jsme se začli vracet z práce, tak jsme se ptali, jaký maj úkoly, posadili jsme se k tomu a právě u toho Míši, tam jsme museli od začátku a sedět a držet ho u toho úkolu.*“ Míša má problémy především s opisem textu, psaním a problém mu dělá i angličtina. Nejlépe se mu pracuje s textem, pokud mu to Emílie předčítá: „*Nejradši je teda, když si k tomu sednu s ním já a čtu mu já, a to je spokojenej.*“

Na domácí přípravě se snaží podílet oba rodiče. Jedním z důvodů je i Emíliina nepravidelná pracovní doba: „*Je to takové, jak kdo má čas, snažíme se střídát, ale je to také tím, že já v práci bývám až do večera, tak nic jiného nezbývá.*“ Při plnění domácích úkolů vznikají situace, které jsou pro Emílii náročné a unavující: „*Člověk u něj musí sedět a pořád a pořád a znova, tady se koukej, tohle udělej.*“ Většinu času je důležité, aby s Míšou u domácí přípravy někdo seděl a kontroloval, co dělá. Jakmile se matka vzdálí, začne dělat něco jiného. Tento problém nezažívá jen s Míšou, ale i s jeho mladším bratrem: „*Oni nepotřebují radit, já si tam třeba vezmu telefon, budu si číst něco v telefonu, ale prostě musím u nich sedět, aby dělali, co mají. To mi na tom přijde snad nejhorší.*“

Prožívání domácí přípravy před koronavirovou pandemií

Na domácí přípravě před pandemií se Emílii líbilo, že chlapci dostávali na doma úkoly z věcí, které již měli ve škole probrané, a nemuseli tedy dětem doma vysvětlovat látku, kterou ve škole ještě neprobírali: „*Většinou to byly úkoly z něčeho, co už měl vysvětlený a taky měli úkol třeba jednou týdně. Bylo to celé takové zvladatelnější.*“

Obavy, které z domácí přípravy měla, byl čtenářský deník, který se Míšovi nechtělo psát. Často musela Emílie Míšu nutit k plnění úkolu a následně ho i motivovat: „*Jeho to nebaví, musíme ho nutit, že musí číst, je to takový zlobení se a pak přetahování, že musí a on nechce... Pak tedy musíme jet něco za něco, když ten čtenářák nebudeš mít napsanej, tak teda bude nějakej trestík, nebudeš mít třeba přístup na ten telefon.*“ Tyto situace byly podle Emíliin slov jedině, kdy museli Míšu do něčeho nutit. Spíše se u nich doma opakovaly situace, kdy si Míša z nepozornosti nezapisoval domácí úkoly, a tak je museli plnit na poslední chvíli: „*Odjeli jsme v pátek na chalupu s tím, že žádné úkoly nemáme, a po příjezdu v neděli v osm večer jsme zjistili, že jich máme hned několik.*“ Emílie tyto situace přisuzuje Míšově nepozornosti, kterou má na konci vyučovací hodiny: „*To už je spíš jeho lajdáctví, on už je v myšlenkách někde jinde, pátek odpoledne, takže tyhle situace jsme řešili poměrně často.*“

Prožívání domácí přípravy v době koronavirové pandemie

Emílie domácí přípravu v době pandemie hodnotí jako náročnou. Fungování celé rodiny se změnilo a přizpůsobilo se školním povinnostem dětí: „*Tím, že přibyla samotná výuka, která je teď taková, že musíme děti hlídat. Já se snažím přizpůsobit směny tak, abych aspoň dvakrát až třikrát v týdnu během toho, co maj výuku, mohla být doma, aby byli aspoň trošku pod*

dohledem.“ Domácích úkolů a povinností na doma je mnohem více a většinu času tráví plněním povinností do školy.

Plnění domácích úkolů jim také zabere mnohem více času z důvodu vysvětlování nové látky: *„Ty úkoly jsou teďka každý den, vopravdu není den, kdy by nedostali domácí úkoly. A taky je více toho, co musíme vysvětlovat. Což je pro nás složitější, protože se bojíme, že to řekneme špatně, jestli jsme si to dobře vyhledali, a aby to od nás vůbec pochopil.“* Náročné situace pro rodiče vznikají i ve chvíli, kdy s Míšou látku ze školy opakuji, ale nevysvětlují ji stejným způsobem jako paní učitelka. Pro Míšu je tento postup zásadní: *„Přišel s tím, že paní učitelka to říkala jinak. Z jeho strany pak nastává taková ta hysterie. Takže nastoupí ten google a ty učebnice a hledáme, jakým způsobem to paní učitelka říkala.“* Z těchto situací pramení i Emíliina obava, že pokud to ona a paní učitelka budou Míšovi vysvětlovat odlišně, způsobí mu v hlavě zmatek. *„Mám strach, že mu vytvoříme v hlavě zmatek a on se v tom pak nebude umět zorientovat. Je tam obava, že mu to vysvětlíme špatně.“* Pro Emílii není možné být přítomna s Míšou na jeho výuce, přesto se snaží co nejvíce přiblížit výkladu paní učitelky.

Emílie vnímá, že má dvě práce, jednu v nemocnici a druhou s dětmi doma: *„Přijedu domů a člověk by si nejráději uvařil to kafe a místo toho nabíháme do druhého kola s těma dětma. Protože čím dýl na to jdeme, tím jsou oni miň ochotní na to soustředit se. Takže to jsou takový dennodenní boje.“* Pro matku je důležité, že na celou situaci není sama a může si tuto starost rozdělit spolu s manželem: *„Takže bojujeme oba. Je to únavné, ale zatím to jde.“* Také si dobře uvědomuje, že celá situace je náročná i pro její dva syny a snaží se je podporovat, přestože to není vždy jednoduché: *„Tohle mi na té domácí přípravě vadí, že člověk je nad těma dětma jako takový karatel. Že už je miň prostoru na to, juchů, jdeme na výlet, jdeme si hrát. Nemáš úkol, tohle nemáš, sedni, dělej.“*

Pohled rodiče, jak dítě prožívá domácí přípravu v době koronavirové pandemie

Emílie má dojem, že Míšovi tato výuka vyhovuje: *„Když jsem se s ním o tom bavila, říkal, že mu to vyhovuje.“* Během online výuky preferuje Míšova paní učitelka spíše ústní zkoušení, které je pro Míšu mnohem příjemnější než ve škole: *„Říkal, že mu to vyhovuje víc než v té škole, že v té škole, jak je kolem spoustu těch dětí, tak že má trošku problém před nimi mluvit. Tady mluví jen do té kamery a je si takový jistější.“* Matka si také všimá, že v přípravě do školy je mnohem samostatnější a úkoly se snaží dělat sám. Přestože Míša sám nedokáže pojmenovat, co přesně se mu v této situaci líbí a nelíbí, podle slov maminky mu tato situace svědčí: *„Asi kdyby k této výuce, která je teďka, bylo možné mít více těch hodin,*

on by z toho profitoval.“ Míša si sám moc dobře uvědomuje, že některou látku ze školy nechápe díky nedostatku vyučovacích hodin, přesto se cítí doma spokojenější. V rámci distanční výuky, která probíhá v domácím prostředí, má Míša větší prostor pro experimentování s nastavenými hranicemi a neplněním si školních povinností: *„Důvěřovali jsme mu až příliš, tvrdil, že má vše hotovo, ale nekontrolovali jsme to. A pak jsme zjistili, že si měsíc nepsal poznámky z vlastivědy.“*

Jako negativní matka vnímá Míšův nízký sociální kontakt: *„Jsme pořád všichni pohromadě, my aspoň odjedeme do práce, ale oni jsou spolu pořád jenom doma a není tam ten kontakt s nikým mimo tu domácnost.“* Míša měl až do třetí třídy problém najít si ve škole kamaráda. Když se to podařilo, začala distanční výuka: *„Ted' si občas volají, když to jde, sejdou se. Ale tohle mu chybí, sám řekl, že kvůli tomuhle by se do školy vrátil.“* Míša také ve škole rád chodil za paní učitelkou, se kterou mu nyní chybí kontakt: *„On za ní dost často a rád chodil, až jsem se divila, co všechno paní učitelka ví.“*

Přínos této doby

Tato doba přinesla rodině větší množství společně stráveného času, který je sblížil: *„Mám pocit, že ti kluci jsou, jak jste viděla, já si sednu na zem a v tu ránu je mám oba na sobě, přijde mi, že to dělají víc než předtím.“* Tuto skutečnost vnímá Emílie velmi pozitivně, je to pro ni zpětná vazba k tomu, že i přestože s nimi synové strávili velkou část dne vyučováním, chtějí s nimi trávit i volný čas.

Také situace, kdy nechávají doma kluky samotné, ji donutila vložit více důvěry do jejich samostatnosti a věřit, že to doma zvládnou: *„Donutilo nás to, že člověk má takovej ten ochranný a má trošku strach popouštět tu uzdu a ted' nás to donutilo.“*

Přestože vztah rodičů s dětmi je mnohem bližší, vznikají doma situace, jež je nutno řešit a děti motivovat k jinému, správnému chování: *„Jako motivace fungují ty tablety a mobil. Mám ale pocit, že tyhle věci už jsou jediná věc, která na ně v těchto situacích platí, my jim nemáme ve finále moc co jiného zakázat.“* Jako formu odměny pro své syny využívá regulaci času na hracím zařízení či stáhnutí si nějaké nové hry. Dle matčiných slov se tato forma odměny osvědčuje.

Emíliin vztah k domácí přípravě se změnil, přináší jí mnoho starostí. Negativní emoce prožívá i vůči svým synům: *„Jsme už nervóznější a snáz na ně vybuchneme, člověk už k tomu přistupuje s větší nechutí.“* Přestože je domácí příprava pro rodiče velmi náročná, u Míši došlo ke zmírnění jeho obtíží: *„U něj je to naopak, ted' se mu ty problémy zmírnily. Ulevilo se nám.“* Domácí příprava je také naučila, že je důležité mít nastavený doma řád,

jenž je důležité dodržovat: „*Je potřeba být dostatečně trpělivý, ale ráznost. Být důslední a mít mantinely, které jsou pořád, i když je to únavný.*“

Matka také mluví o obavě, až se syn vrátí zpět do školy, která pro něj bude více vyčerpávající, a on ztratí samostatnost, kterou se nyní naučil, a bude více unavený. Ale připouští možnost, že by to takto mohlo i zůstat a syn bude soběstačný.

Podpora ze strany školy

Emílie by ráda měla větší zpětnou vazbu ze strany školy: „*Čekala bych, že v této situaci bude paní učitelka více komunikovat. Že budeme mít větší zpětnou vazbu o tom, jestli to funguje, tady vlastně ani náznakem není, jestli k tomu rodiče nemají nějaké svoje poznatky.*“ Dále matka zmiňuje absenci rodičovských schůzek, kterou by v této situaci také velmi vítala.

Kazuistika 3 – Michal

Michalovi je 43 let, je manželem paní Emílie a pracuje v dopravním podniku. Jeho pracovní doba je pravidelná, a tedy péči o jejich dva syny si s manželkou rozdělili. Jak jsem již výše zmiňovala, paní Emílie pracuje jako lékařka.

Jak rodiče vnímají a prožívají domácí přípravu

Domácí příprava s Míšou byla vždy velmi náročná. Během ní je nesoustředěný a potřebuje dohled jednoho z rodičů, který mu bude pozornost vracet zpět k úkolu: „*Měli jsme počítat devět příkladů a on vypočítal jeden. Zarazil se, zastavil se a ptal se, proč tam stál ten pán, ptám se ho, jaký pán, on minulý týden, jak jsme jeli od babičky, stál u silnice pán, proč?*“ Michal se tedy snažil jeho pozornost držet u úkolu a jeho otázky trpělivě odkládat na později.

Prožívání domácí přípravy před koronavirovou pandemií

Jako náročnou hodnotí Michal Míšovu těkavou pozornost, díky které se snaží, aby měl Míša úkoly, co nejdříve hotové. Jednou za týden chodil Míša hned po škole na kroužek, a pokud si neudělal úkoly během školní pauzy, musel je vypracovávat v pozdních večerních hodinách: „*Když neudělal úkol během té pauzy, tak večer byl už totálně vyčerpanej, unavenej a vůbec mu to nemyslelo.*“ Přestože měl mnohem méně úkolů, udržet jeho pozornost vzhledem k úkolu bylo pro tatínka velmi náročné. I tak domácí přípravu jako takovou hodnotí kladně: „*Líbilo se mi, že jsme dělali přípravu jenom nebo opakovali jenom to, co dělali ve škole, měl to z mého pohledu i víc naposlouchaný.*“ Také dle slov otce měl látku ze školy lépe zapamatovanou. Pokud si Míša látku špatně zapamatoval, musel Michal hledat způsob, jakým to paní učitelka vysvětlovala, aby nepůsobil Míšovi v hlavě zmatek: „*Pak*

tam začíná tokový to, že to dítě říká, že to paní učitelka říkala jinak, a pak tam začíná, jestli opravdu to říkala jinak, nebo si to dítě zapamatovalo jinak, nebo pobralo jinak.“ Látku se mu otec snažil vysvětlit, přestože měl obavu, zda to vysvětluje správně.

Prožívání domácí přípravy v době koronavirové pandemie

Domácí přípravu v době pandemie otec přirovnává ke svému dálkovému studiu, kdy dostával úkoly, aby se naučil novou látku: *„Většina rodičů má teď dvě povolání, to své a do toho jsou soukromí učitelé. V porovnání s mým dálkovým studiem je to stejné. Taky jsme dostali úkol, tuhle látku se naučte do příště, pak budeme pokračovat tou další.“* Také cítí velkou zodpovědnost za zodpovídání otázek, které Míša k nové látce má: *„Je to v podstatě na těch rodičích. Vyhledat si někde na googlu, jo nebo tak.“* Jeho obavy pramení právě ze správnosti odpovědí, které svému synovi poskytuje. *„Bojíme se, jak jim to vysvětlit, jak je to naučit, jednak aby to bylo jednoduchý, aby to pochopili, aby to pro ně bylo srozumitelný a moc jsme se neodlišili od výkladu školy.“*

Náročná situace v domácí přípravě vnímá právě ve velkém množství úkolů, které vypracovávají, a nové látky, kterou musí vysvětlovat. Uvědomuje si, že učitel je pro tyto věci mnohem kompetentnější a má vystudovanou vysokou školu proto, aby nabídl dětem techniky a způsoby, jakými je to lze naučit. Přesto doufá, že to svému synovi vysvětluje správně: *„Doufám, že tohle někdy skončí a ty děcka se vrátí do školy. A že aspoň s odřenýma ušima chápou, co jim doma říkáme.“* Sám také dodává, že tato doba je už opravdu náročná a je těžké nedat najevo, že už i on je z celé situace velmi emotivní: *„Nejtěžší je udržet se v klidu a nevybouchnout.“* Prostor pro odpočinek a vystoupení z tohoto kolotoče povinností je jen velmi malý a Milanovi často chybí: *„Snažíte se vychovat děti, naučit je místo školy chodit do normální práce. A kolikrát člověk chce po práci přijít domů, natáhnout se a nejde to, řešíte problémy s dětma.“*

Pohled rodiče, jak dítě prožívá domácí přípravu v době koronavirové pandemie

Dle Michala je pro syna tento způsob vyučování vyhovující: *„Asi jak má na úkoly víc času nebo že se cítí v té své sociální bublině schovanéj, uzavřenej, kde ho nikdo neruší, nevím.“* Také ve slovním projevu je Míša mnohem jistější, otec to přisuzuje tlaku kolektivu, který na syna působí ve školním prostředí. Přesto by se Míša do školy rád vrátil, a to za svými kamarády, kteří mu teď chybí.

Přínos této doby

Michal tuto dobu vnímá přínosnou spíše z hlediska zopakování si informací, které se dříve také učil. U svých synů vnímá jistou nevraživost, kterou mezi sebou mají: *„Řekl bych, že kluci si už lezou na nervy mezi sebou, protože jsou spolu furt doma. Řekl bych, že jestli přežijeme tohle, tak přežijeme všechno.“*

Michalův přístup k domácí přípravě se velmi změnil: *„Nesnáším ji, člověka to už nebaví, není na to nálada, energie. V práci jsou taky horší a lepší dny a člověk pak nechce křičet na děti.“* Tato situace ho velmi učí ovládat sebe samotného a dokázat se udržet: *„Je to opravdu hromada nervů a je to psychicky náročný.“* Přestože je pro otce tato situace náročná, Míšovi situace z hlediska jeho problémů prospívá. Míša si zvládne vypracovat úkoly sám, přestože není jasné, jak dlouho mu příprava zabere: *„Tím, že se víc připravuje sám, tak se s tím asi dost naučil pracovat a ví, že než já se vrátím z práce, tak to musí mít hotový, ale já nevím, jestli to dělal hodinu nebo půl hodiny, ale má to hotové.“*

Otec tuto dobu nevnímá jako přínosnou pro dobu, až bude škola probíhat normálně: *„Jo, řekneme si, že to bylo těžký, náročný a jestli budou zlobit, tak se vrátíme zase k online výuce.“*

Podpora ze strany školy

Michal vnímá podporu školy jako nedostatečnou. Přestože se jeho postoj nezměnil, ocenil by větší komunikaci ze strany paní učitelky.

Kazuistika 4 – Zita

Zitě je 45 let, je rozvedená a na výchovu svých dětí je sama. Má dva syny. Lubošovi je 8 let a chodí do 2. třídy a Lukášovi je 12 let, chodí do 4. třídy základní školy a má diagnostikovanou specifickou poruchu učení, a to dyslexii a dysgrafii.

Zita pracuje jako ekonomka v jedné firmě v Českých Budějovicích, momentálně kvůli vzniklé situaci s pandemií pracuje z domova, aby mohla být se syny doma. S bývalým manželem není ani ona, ani její synové ve styku.

Jak rodiče vnímají a prožívají domácí přípravu

Do školy se s dětmi připravuje pouze Zita. Domácí přípravu plnili vždy odpoledne potom, co se vrátila z práce domů: *„Ve škole chodili kluci do družiny, takže přišli kolem půl čtvrtý domu, pak jsem dorazila já a šli jsme na úkoly.“* Dle jejích slov měli domácí přípravu za hodinu hotovou i s učením nebo opakováním si nové látky, kterou v ten den ve škole zrovna

brali. Přestože byla domácí příprava z důvodu Lukáškových potíží někdy delší, nevnímala ji jako náročnou nebo zatěžující: „*Jo, museli jsme jít na to hned, jak jsem dorazila domu, pak už se Luky prostě nesoustředil, ale bylo to většinou rychlý a relativně v pohodě.*“

Prožívání domácí přípravy před koronavirovou pandemií

Na domácí přípravě Zita oceňovala režim, který měla se syny vytvořený: „*Po škole šli kluci na oběd, pak do družiny, tam se vyblbli, a když přišli domů, tak bylo snadnější dělat s nima ty úkoly.*“ Náročné situace v domácí přípravě nevznikaly, spíše u sebe vnímala nedostatek důslednosti, se kterým k plnění úkolů přistupovala: „*Třeba jsme si kolikrát řekli, že večer budeme opakovat slovíčka, a vzpomněli jsme si na to v devět večer.*“ Přesto situace, které by ji rozčilovaly, se u nich doma spíše neobjevovaly.

Prožívání domácí přípravy v době koronavirové pandemie

Domácí přípravu v době pandemie matka popisuje jako suplování učitele: „*Člověk s ním musí udělat nejen ty úkoly, ale musí s ním být i při té výuce.*“ Také plnění domácích úkolů jim zabere mnohem více času, než tomu bylo dříve. V domácí přípravě ji také doprovázejí obavy, zda dokáže látku vysvětlit tím nejlepším a nejjednodušším způsobem: „*Supluju práci těch učitelů, ne že bych to pro ty děti nechtěla dělat, ale nejsem učitel a nemám jakoby ty postupy.*“ Pokud si není svým vysvětlením jistá, použije pro vyhledání informací internet.

Zita vnímá domácí přípravu jako náročnou. Postrádá režim, který měla se syny naučený: „*Přála bych si, aby přečkali tuto dobu a nebyli nijak pozadu.*“ Po vyučování se úkoly Lukáškově vypracovávat nechtějí, tráví spoustu času na počítači, a tak mu Zita dává prostor pro odpočinek, přesto je pak složité Lukáška k plnění úkolu přimět. Také se u ní objevují ambivalentní emoce, přestože by syny ráda učila, připouští, že ji leckdy rozčilují a není schopna se s nimi učit.

Na domácí přípravě nevnímá Zita nic pozitivního, spíše naopak. Děti tráví u počítače mnohem více času, než tomu bylo dříve.

Pohled rodiče, jak dítě prožívá domácí přípravu v době koronavirové pandemie

Zita má pocit, že Lukáš distanční výuku nevnímá jako školu. Spíše na to nahlíží a prožívá, jako kdyby byly prázdniny: „*To domácí prostředí je pro ně strašně rušivý a nenutí je dodržovat nějaký řád.*“ Lukášek také zkouší porušovat nastavené hranice a neplní domácí přípravu: „*Lukášek si třeba během hodiny nezapíše a neřekne mi to. Člověk to pak zjistí tři dny zpátky a musí to s ním pak všechno dopisovat. Nebo když se schválně nepřihlašuje na*

hodinu, pak mi učitelka volá, že ho tam dlouho neviděla.“ Zita tuto situaci popisuje jako náročnou. Není pro ni možné uhlídat oba dva syny během distanční výuky a zároveň plnit vlastní práci, kterou nyní vykonává z domova.

Lukášek byl dříve ve škole více snaživý, plnil úkoly, dokonce i úlohy dobrovolné. Nyní vypracovává jen ty, které musí, a na matku svým chováním působí, že je vypracovává z donucení. *„Má takový prázdniny a ta škola, ta ho v podstatě otravuje.“* Matka se dále zmiňuje, že je u nich doma jakýsi „prázdninový režim“, kdy kluci nemusejí chodit tak brzy spát a ráno vstávají o něco déle. Také Zita je mnohem benevolentnější a nechává Lukáše společně s ní koukat na večerní program v televizi, který končí v době, kdy Lukáš běžně dávno spí: *„Takže je to, dneska dávaj, mami, specialisty, budem koukat a pak se to zvrtně, najednou je půl desátý, takže on má takovej prázdninovej režim i večer.“*

Přínos této doby

Zita přemýšlí, zda by u nich doma bylo něco jinak, kdyby kluci chodili běžně do školy: *„Jako jsme spolu furt, dennodenně, o víkendů, furt, to, že by to nějak změnilo náš vztah, si nemyslím, spíš ho to prohloubilo.“* Také díky delšímu času strávenému se svými syny mohla Zita pozorovat podobnosti, které se vyskytují v chování jejím a svých synů: *„Oni jsou fakt ve spoustě věcech po mně. Já jsem taky taková, že spoustu věcí začnu a nedodělám, najednou u nich vidím ty svoje chyby, vidím se v nich. Takže vlastně cítím, že za spoustu věcí se na ně nemůžu zlobit, protože jsem taky taková.“* Lukáškovy potíže matka vnímá stejně, ale připouští, že je pro něj snadnější z výuky odejít a nepříjemné situaci se raději nevystavit: *„Asi je to furt stejný, ale řekla bych, že tady doma je takový uvolněnější, ale zas jakmile něco, tak se vypne nebo dělá, že mu nejde mikrofon.“*

Ohledně domácí přípravě se Zita poučila, že musí Lukáše více kontrolovat a vyžadovat si od něj vypracované úkoly, které měl za domácí úkol. Také je tato doba podle Zitina názoru přínosná v práci s počítačem, na němž se Lukášek naučil pracovat, a kdyby se tato distanční výuka měla znovu opakovat, bylo by to pro něj jednodušší. Jiný přínos v této situaci nespatřuje.

Podpora ze strany školy

Zita si spolupráci se školou chválí, pokud není něco v pořádku, paní učitelka ji kontaktuje. Také Zitin přístup ke škole zůstává stejný, dokonce chválí dostatek vyučovacích hodin, které během distanční výuky synové mají: *„My jsme měli i třídní schůzky, kde nám paní učitelka*

nabídla doučování, což jsme všechny mámy vítaly a taky máme nově možnost dávat děti do online družiny.“

4.10 Výsledky výzkumu

VO: Jak rodiče vnímají a prožívají přípravu na školu s dítětem se SPU?

Školní přípravu rodiče se svými dětmi vypracovávají každý den v nastaveném harmonogramu. Je zde určitá pravidelnost a časová zakotvenost, jež se odvíjí od projevů SPU u dítěte. Rodiče se snaží domácí přípravu vypracovávat co nejdříve po příchodu dítěte ze školy. Děti všech respondentů docházejí po škole do družiny, kde si dle jejich slov mohou pohrát a odpočinout od výuky, kterou absolvovaly. Po příchodu dětí domů, popřípadě rodičů z práce, věnují čas domácí přípravě, kde se tráví čas nad domácími úkoly či učením se nebo opakování si již probíraného učiva ve škole. Tento postup je v domácnosti nastavený z toho důvodu, že rodiče u svých dětí pozorují ztrátu pozornosti či její výrazné snížení, jakmile nechají domácí přípravu na večer nebo po nějaké větší aktivitě, která dítě unaví, čímž dochází k větší nepozornosti. Iniciátory domácí přípravy jsou zpravidla rodiče, přestože v jednom z výzkumných vzorků je iniciátorem syn respondentky. Dle slov respondentky je její syn iniciativní kvůli počítači, na který bez hotových školních povinností nesmí.

Na domácí přípravě se s dětmi podílí zpravidla matka, ale u jednoho z výzkumných dětí se na domácí přípravě podílejí oba rodiče. Většina rodičů se také po celou dobu aktivně podílí na vypracovávání zadaných úkolů s dítětem. Výjimkou v tomto výzkumu je matka, jejíž syn vyžaduje samostatnost a matku si přivolává až ve chvíli, kdy je úkolů mnoho či si s něčím neví rady.

Domácí příprava trvá okolo 1 hodiny. Rodiče zde popisují potíže, které souvisí se specifickými poruchami učení, s nimiž se jejich dítě potýká, a to je ve většině případů ztráta pozornosti. Právě tyto obtíže způsobují rodičům stres a domácí příprava se leckdy stává náročnou situací jak pro dítě, tak pro rodiče.

VO1: Jak rodiče prožívali domácí přípravu v době před koronavirovou pandemií?

Domácí příprava před pandemií měla stabilní režim, který se každý týden opakoval. Domácí příprava obsahovala pouze úkoly z již probraného učiva či opakování si učiva, které bylo probíráno ve škole. Náročné situace, které vznikaly, byly v souvislosti s projevy SPU u dítěte. Příprava na školu byla časově náročná. Podle obtíží dítěte také vznikaly náročné situace. Například domácí opakování nově probírané látky ve škole vyvolalo v dítěti chaos z důvodu jinak řečeného vysvětlení látky, než tomu bylo napoprvé paní učitelkou ve škole.

Bylo nutné hledat jiné, správné řešení. Také projevy dítěte jako hysterie, brek, zablokování se v dalším plnění úkolu atd. znesnadňovaly rodičům plnění domácí přípravy a prodlužovaly její trvání. Příprava vyžadovala dohled nad dětmi, přestože v jednom z případů dítě chtělo vypracovávat úkoly samostatně. Rodiče náročné situace řeší domluvou, snaží se dát dítěti čas a prostor, aby mělo čas pracovat na svých emocích, a po uklidnění zkouší domácí přípravu dodělat. Pokud tento postup nezabírá, snaží se dítě k domácí přípravě a jejímu plnění motivovat. Spolehlivou motivací je pro děti počítač nebo telefon a regulace užívání těchto zařízení.

Obavy rodičů pramenily z nevypracovaného úkolu, které si dítě z nepozornosti ve škole nezapsalo, či vypracovávání domácí přípravy, která činila dítěti potíže např. pravidelné vypracovávání čtenářského deníku u dítěte, které nerado četlo a zapisovalo výpisky z knihy. Dalšími obavami bylo vysvětlování nové látky, kterou dítě ve škole nepochopilo. Přestože tyto situace nenastávaly v tak velké míře, měli rodiče obavu, zda látku svým dětem vysvětlují správně a dítě ji chápe.

Domácí příprava byla pro rodiče také emočně náročná. Jak popisovali rodiče, pokud mělo dítě dobrý den, pracovalo dobře a rodiče byli také v klidu, pokud ale tomu bylo naopak, bylo pro rodiče velmi těžké udržet se a nereagovat emotivně. V domácí přípravě je nutné dítě chválit a podporovat. Někteří rodiče popisovali situace, kdy by své dítě rádi podporovali, ale z důvodu negativních emocí, které jim způsoboval nesnadný průběh domácí přípravy, nebyli podpory vždy plně schopni.

VO2: Jak rodiče prožívali domácí přípravu v době koronavirové pandemie?

Domácí příprava v době pandemie přinesla do života rodin mnohem větší časovou investici, než tomu bylo doposud. Součástí domácí přípravy se stalo nové ještě neprobrané učivo s paní učitelkou a také přibýlo mnohem více domácích úkolů, které byly zadávány pravidelně každý den. Rodiče mají také tendenci do domácí přípravy zařazovat i distanční výuku, které se snaží s dětmi účastnit. Důvodem je především zvýšená nepozornost dítěte vzhledem k počítači, rodiče se tedy snaží dítě kontrolovat a vracet mu pozornost k výuce. Vzhledem k tomu, že rodičům přibýlo vysvětlování učiva, které dítě doposud ve škole neslyšelo, snaží se distanční výuky účastnit, aby slyšeli způsob či metody, jejichž pomocí paní učitelka učivo vysvětluje. Popřípadě se snaží učivo dítěti vysvětlovat stejným způsobem, aby mu nevytvářeli v hlavě zmatek, na který dítě reaguje negativními emocemi.

Z důvodu omezených časových možností rodičů např. kvůli práci či dalšímu mladšímu sourozenci vyžadujícímu během distanční výuky podporu, není možné, aby se

rodiče účastnili všech vyučovacích hodin. Vyrůstá v nich strach a obava z vysvětlování nového učiva, pro které si nepřijdou dostatečně kompetentní. Dle slov rodičů neznají metody a postupy, nebo nemají vystudované školy na to, aby dokázali učivo dítěti co nejlépe a nejjednodušeji vysvětlit tak, aby to pochopilo. Vyhledávají tedy informace na známém internetovém prohlížeči, kde doufají, že naleznou nějakou radu či metody a tipy, jak informace dítěti co nejlépe předat. Pro většinu rodičů je tento postup dle jejich slov potupný, vnímají, že látku, kterou se snaží vysvětlit, by měli znát. Musí se ji tedy nejdříve naučit, než ji začnou interpretovat svým dětem. Domácí příprava je tedy rodiči hodnocena jako méně zvladatelná právě díky větší časové investici a energii, kterou do ní musí vynaložit. Pokud je to tedy možné, snaží se rodiče domácí přípravu rozdělit. Každý si vezme předmět, kterému více rozumí. V mém výzkumném vzorku se tento postup stal pouze jednou. Ve většině případů je na to matka sama ať už z důvodu absence otce v rodině, či jeho vlastní neangažovanosti v domácí přípravě.

Rodiče domácí přípravu vnímají jako své druhé zaměstnání (soukromí učitelé), do něhož nastupují po příchodu domů. V domácím prostředí nenalézají prostor pro odpočinek, ale vznikají zde napjaté emoce, jež jsou součástí domácí přípravy. Jsou také plni strachu a obav, co je v daný den doma čekám, kolik toho budou muset zvládnout. Vnímají, že zaujmají vůči svým dětem postoj „karatele“. Ten jim dává různé příkazy a má na ně požadavky, které chce, aby splnily. Velmi jim chybí prostor pro zábavu a být dítěti kamarádem. Pokud dítě odmítá domácí přípravu plnit či dochází k negativním reakcím (například z důvodu velkého množství školních povinností, které dítě v daný den dostalo), snaží se dítě rodič motivovat. Jako jediná motivace, jež dle slov rodičů v tuto chvíli zabírá, je technika, kterou dítě využívá (počítač, telefon, tablet). Dítěti je čas na těchto zařízeních omezen, nebo jim jsou zcela zakázána (mimo povinnou školní výuku). Rodiče v tuto chvíli vnímají, že není moc možností, které by na děti v tento moment platily. Většinu věcí, které měly rády, jim po určitou dobu omezila pandemie. Také se snaží dítě chválit, podporovat a vést ho k samostatnosti ve vypracování si školních povinností. Přesto jejich velkou obavou zůstává, jak jejich dítě uspěje po návratu do školy. Zda bude mít dostatek vědomostí a bude si jisto látkou, jíž se učilo v domácím prostředí a spolu s nimi.

Postoj rodičů k domácí přípravě se změnil. Dle jejich slov je příprava nebaví, dokonce přiznávají, že ji nesnáší. Vzdělávání v domácím prostředí je náročné i pro jejich děti. Někteří z nich zkouší domácí přípravu či zápisky z hodin nevypracovávat a svým rodičům to zatajují. Zde rodiče vidí ztrátu důvěry v jejich děti (vzhledem ke školním povinnostem), přesto ale nevidí důvod je za tyto činy trestat, vnímají tento dětský počin jako

zkoušení, co si mohou děti dovolit. V konečném důsledku je dle slov rodičů dítě potrestáno už jenom tím, že si zápisky či přípravu musí dodělat. Tyto situace přinesly rodičům poznání, že přestože svým dětem důvěřují, je nutné jim úkoly či přípravu pravidelně kontrolovat.

Jak uvádí rodiče, volný čas, který by rodina ráda strávila odpočinkem, je strávený nad domácí přípravou jejich dětí. Není tedy prostor pro dostatečný odpočinek a u rodičů můžeme pozorovat určitou ambivalentnost emocí. Svě dítě by chtěli podpořit a se školními povinnostmi mu pomoci, ale sami už jsou vyčerpaní a pociťují vůči vlastním dětem zlobu způsobenou náročnou a zdoluhavou domácí přípravou. Také matky, jež jsou s dětmi každý den doma, mohou postrádat odpočinek či čas strávený bez dětí, který by jim pomohl k získání energie a trpělivosti do dalších dnů.

Pohled rodiče, jak dítě prožívá domácí přípravu v době koronavirové pandemie

Rodiče se zde shodují, že dětem tento způsob vyučování vyhovuje a z větší části se jim ulevilo. Jedná se především o projevy SPU, které se u dítěte ve školním prostředí objevují. Dle rodičů si je dítě za kamerou jistější a není podrobena tak velkému tlaku okolí jako například při zkoušení ve škole. Přesto je zde ale mnoho činitelů, díky kterým je pro děti vzdělávání náročnější. V první řadě jde o ztrátu pozornosti, kterou dítě prožívá vzhledem k počítači výrazněji. Také domácí prostředí pro něj připravuje mnoho rušivých elementů, díky kterým pozornost ztrácí. Zároveň je zde ale nutné zmínit, že distanční výuka netrvá stejně dlouhou dobu jako běžná prezenční výuka ve škole, takže dítě musí udržet pozornost v kratším časovém úseku.

Podle rodičů si děti uvědomují, že vyučovacích hodin je opravdu málo a nemají dostatek prostoru pro dotazy nebo na pochopení vysvětlované látky. Zároveň připouštějí, že jsou si na distanční výuce děti jistější, a pokud by se upravil počet vyučovacích hodin, děti by z toho mohly profitovat. Ovšem bylo by také potřeba upravit sociální kontakt, jenž dětem velmi chybí. Rodiče se snaží v rámci možností dětem kontakt s kamarády zprostředkovávat, přesto ho není dostatečně. Také velmi chybí kontakt s učitelem, s nímž si popovídaly například o školních přestávkách apod. Dle slov rodičů dětem velmi schází cizí autorita.

Absence režimu, který měly děti naučený během pravidelného chůzení do školy, na děti velmi působí. Rodiče uvádějí, že děti mají tendenci zasednout k distanční výuce pouze v pyžamu a vynechat tak veškeré ranní rituály. Maminka, která je na home officu, dokonce jejich domácí režim popisuje jako „prázdninový režim.“ Děti chodí později spát, vstávají ráno déle a také distanční vzdělávání dle jejich slov vnímají jako dobrodružství. Školní povinnosti plní jen ty, jež musí, nic nad rámec neudělají. Děti mají teď volno, v němž si

každý den musí plnit povinnosti do školy. K těm ale přistupují se značnou nechutí. Maminka tuto situaci popisuje, jako kdyby někdo nutil o letních prázdninách děti učit do školy. Žádnému z dětí se nebude chtít.

Přínos této doby

Rodiče zde zmiňují samostatnost dětí, k níž se je snaží v průběhu distanční výuky vést. Uvádějí, že se mohou na děti spolehnout, přestože je ale nutná kontrola či nastavení hranic. Většina rodičů byla také donucena povolit dětem „uzdu“ a dát jim důvěru tam, kde by za normálních okolností nebyla např. nechat děti doma po většinu dne samotné.

Dále rodina mohla trávit většinu času společně. Matky se také shodují, že jsou si s dětmi mnohem blíže a děti jsou mnohem více mazlivější, než tomu bylo předtím. Jako velký pozitivní přínos u svých dětí vnímají zmírnění obtíží spojených se SPU. Dle slov rodičů může být důvodem to, že děti mají na domácí přípravu mnohem více času a také díky větší samostatnosti se děti mohly se svými potížemi naučit lépe pracovat. Také ze strany rodičů přichází k jejich obtížím mnohem větší tolerance. Tyto skutečnosti vnímají rodiče jako velký přínos této doby.

Na domácí přípravě v době pandemie rodiče kladně hodnotí také opakování si učiva, které už sami zapoměli. Také mohou prostřednictvím online výuky sledovat, jak se jejich dítě projevuje během školního vzdělávání. Do budoucnosti hodnotí tuto situaci jako přínosnou pro manipulaci dětí s technikou, s níž se nyní musely děti naučit pracovat. Více kladných skutečností zde nespatřují, spíše naopak.

Spolupráce se školou

Rodiče uvádějí nízkou podporu ze strany školy. Je zde absence kontaktu s učitelem, rodiče si stěžují na nedostatek zpětné vazby na jejich domácí přípravu. Pro rodiče je právě v tuto chvíli zpětná vazba velmi důležitá a také podpora ze strany školy by pro ně mohla být jakýmsi vodítkem, jak se s dítětem na výuku připravovat, a zda to dělají správně. Také by velmi ocenili rady a tipy, jak se s dítětem doma učit, a to z důvodu, že ne každý rodič má možnost být přítomen na online výuce spolu s dítětem. Kromě jedné matky rodiče také zmiňují absenci rodičovských schůzek či zájem učitele na připomínky k vyučování během distanční výuky.

5 Diskuze

Cílem zde předkládaného výzkumu bylo mapovat domácí přípravu dítěte se specifickými poruchami učení, přičemž domácí příprava dítěte byla zkoumána z pohledu tří matek a jednoho otce. Výzkumná pozornost byla zaměřena především na to, co rodiče během domácí přípravy prožívají a vnímají. Dále byla výzkumná pozornost soustředěna na domácí přípravu v době koronavirové pandemie, která byla v době mého výzkumu aktuální. Na základě této vzniklé situace jsem se snažila zachytit rozdíl mezi domácí přípravou před pandemií a v době pandemie. Doplňujícím cílem bylo popsat, jaké změny nastaly v potížích dítěte a v samotném vztahu k rodiči. Dále jsem se pouze velmi okrajově zaměřila na spolupráci školy s rodinou. Výsledky tohoto výzkumu jsou platné v daném vzorku respondentů a nelze je zobecňovat na celou společnost.

Jako v mnohých minulých zahraničních studiích (např. Karande, Bhosrekar, Kulkarni, Thaker, 2009; Karande, Kulkarni, 2009; Karande, Kuril, 2011) bylo i zde zjištěno, že SPU u dítěte především jeho projevy představují pro rodiče zátěžovou situaci.

Zdrojem zátěže je domácí příprava vyžadující změnu či úpravu domácího režimu (např. úkoly jsou plněny hned po příchodu dítěte ze školy nebo rodičů z práce), také zde hrají roli emoční faktory spojené s domácí přípravou, a to negativní prožívání domácí přípravy spolu s dítětem. Tyto výsledky potvrzují například zahraniční výzkumy (Karande, Kumbhare, Kulkarni a Shah, 2009). Jsou zde také zjištěny ambivalentní emoce, které matky vykazují vůči svému dítěti v domácí přípravě. Tuto skutečnost potvrzuje Matějček a Vágnerová (2006), kteří zjistili, že matka má na jednu stranu potřebu dítě ochraňovat, pomáhat mu, ale na druhou stranu je dítě zdrojem matčiných nepříjemných pocitů (např. vztek na dítě za jeho chování během domácí přípravy).

Domácí příprava s dítětem se SPU je náročnější a delší než příprava s dítětem, které SPU nemá. Z výzkumu vyplývá, že domácí příprava zabere přibližně 1 hodinu denně. Tento fakt potvrzuje ve svém výzkumu Kouřilová (2013) zabývající se souvislostí domácí přípravy matek s dětmi s diagnózou SPU a časovou investicí, kterou matky popisují jako výrazně náročnou a dlouhou především v době, kdy se objeví první potíže.

Dále zde bylo zjištěno, že rodiče se snaží své děti k domácímu učení motivovat. Jednou z forem motivace je chválení, podporování, popřípadě dát dítěti čas a netlačít na něj během plnění úkolů. Dle Froilanda (2011 in Šulová, Škrábková, 2013) vede tento způsob motivace k pozitivnějšímu vztahu k domácím úkolům. Předkládaný výzkum tuto formu motivace potvrzuje jen částečně. Pokud tato strategie není účinná, využívají hrozbu trestem,

a to především zákazem či snížením času stráveného na počítači a telefonu. Rodiče vnímají tuto formu jako účinnou, dokonce jedna matka uvádí, že tato forma motivace způsobuje iniciativu dítěte k plnění domácích úkolů. Dle Cheung a Pomerantz (2012) může i tento způsob motivace vést ke zvýšení výkonu dítěte.

Ve výzkumu bylo zjištěno, že rodiče v průběhu koronavirové pandemie vedou své děti k samostatnosti (např. děti jsou samy doma). Důvodem může být to, že rodiče nemají možnost s dětmi zůstat každý den doma, a tak nemají v konečném důsledku na výběr. Samostatnost se týká také plnění domácích úkolů. Například chtějí, aby si dítě vypracovalo úkoly předtím, než přijdou z práce domů. Úkol dítěti zkontrolují a popřípadě s ním dodělají to, čemu dítě nerozumělo nebo to, co potřebuje vysvětlit. Výzkum ukazuje, že děti se staly samostatnějšími (nejen v plnění úkolů) a rodičům se ulevilo. Toto zjištění částečně tedy potvrzuje výzkum Kouřilové (2013), která se zabývala mateřskými strategiemi zvládnutí SPU, kde bylo zjištěno, že pokud matka podporuje autonomii dítěte a přeneše na něho část zodpovědnosti, dítě získá k učení pozitivnější přístup. Odstup od dítěte způsobí aktivizaci jeho vlastních zdrojů a matce se uleví, neboť úspěch dítěte nebo jeho spokojenost může zmírnit její perspektivní strachy.

V souvislosti s tímto bylo dále zjištěno, že u dětí dochází v průběhu distanční výuky ke zmírnění projevů SPU. Důvodem by mohlo být domácí prostředí, které není pro dítě tak rušivé a stresující, jako tomu může být například ve školním prostředí. Dle slov rodičů se dětem doma ulevilo, a pokud by bylo více vyučovacích hodin, tak by jim tento způsob výuky vyhovoval. Dle Jursové (2011) předností školní přípravy je klidné domácí prostředí, které si dítě do určité míry může přizpůsobit. Také není rozptylováno dynamikou školní skupiny a aktivitou spolužáků. Dále má větší možnost učebního prostředí a není omezováno pouze na prostor třídy či lavici. V domácím prostředí má dítě více možností pro samostatné myšlení a tvořivost.

Naopak výzkum Hong & Milgram (2000) se zabýval domácí přípravou na školní vzdělávání, kdy v domácím prostředí může docházet k rušivým podnětům. Tyto podněty berou dětem pozornost, čas a snahu. Také domácí pravidla mohou být mírněji nastavena, např. kdy a jak se úkol vykonává. Tento výzkum částečně potvrzuje mé výzkumné šetření, kde se zjistilo, že dítě během distanční výuky má nižší míru pozornosti, jež může být způsobována nejen jako součást projevů SPU, ale také díky rušivému domácímu prostředí, v němž se dítě v průběhu distanční výuky nachází. Další možností je naopak absence skupinové dynamiky, interakce s učitelem a spolužáky, která žáka podněcuje k většímu zapojení se do výuky a k aktivitě. S absencí školního prostředí může souviset i zjištěná nižší

míra iniciativy dítěte pro plnění školních povinností při vyučování (např. nezapisování si zápisků v hodině).

Ve výzkumu bylo dále zjištěno, že časová náročnost domácí přípravy během koronavirové pandemie je mnohem vyšší, a to především z důvodu navýšení počtu zadaných úkolů, které mají děti doma vypracovat. Dále také vzrostl nárok na rodiče. Musí vysvětlovat svým dětem učivo, které ve škole doposud neprobraly. Rodiče se tedy látku musejí nejdříve sami naučit a následně to jednoduchým a pochopitelným způsobem předat dítěti. Pro rodiče je tato domácí příprava velmi stresující, nepřipadají si dostatečně kompetentní, aby mohli svému dítěti vysvětlovat školní učivo. Leckdy ani nevědí, jakým způsobem to dítě naučit. Jejich obavy vzhledem k budoucnosti pramení právě z tohoto vyučování, obávají se návratu jejich dítěte do školy, zda bude, či nebude umět látku, kterou se společně doma učili. Výsledky dítěte po návratu do školy pro ně budou jakousi zpětnou vazbou, jak v této „zkoušce“ obstáli, či neobstáli.

Dále z výzkumu vyplývá, že většina matek i přes větší náročnost domácí přípravy si školní povinnosti s otcem dětí nerozdělila. Důvodem je buď absence otce v rodině, nebo chybí vlastní iniciativa otce. Jenom v jednom z případů došlo k rozdělení si školní přípravy mezi rodiči, a to z důvodu, že jeden z nich (matka) nemá dostatek času se s dětmi připravovat, jako tomu bylo předtím. Toto zjištění učinili už i jiní autoři, např. Maříková (2009) uvádí, že angažovanost otce do domácí přípravy vzroste, pokud jedná po boku matky, společně s ní nebo místo ní, protože ona zrovna není k dispozici.

Mnoho školních povinností působí také na děti samotné. V případě, že je mnoho úkolů či látky, kterou se dítě musí naučit, domácí příprava je ze strany dítěte více emotivní. Rodič musí k dítěti přistupovat s větší trpělivostí, tolerancí a dítě motivovat. V souvislosti se školními povinnostmi rodiče zmiňují chybějící režim, na který byly děti zvyklé. Dochází k opomíjení ranních rituálů (např. čištění zubů, převlékání z pyžama). Důvodem je distanční výuka, kterou absolvují doma, často ještě v posteli, a tudíž nejsou okolnostmi nuceny tyto každodenní povinnosti vykonávat.

Překvapivým zjištěním pro mě bylo, že děti jsou vůči svým rodičům především matkám mnohem mazlivější, než tomu bylo v době, kdy spolu rodina netrávila tolik času. Tuto skutečnost matky popisují, že jsou si s dětmi blíže, než tomu bylo předtím. Důvodem by mohl být čas, který spolu rodina tráví nyní více. Dále to může být tím, že se matka s dítětem učí a připravuje na výuku. Dle Levina (1997 in Pomerantz, Wang, Ng, 2005) může být pro některé matky asistence dítěti při domácích úkolech uspokojujícím procesem upevňujícím pouto mezi matkou a dítětem. Tuto vzniklou skutečnost matky hodnotí velmi

pozitivně, vnímají, že čas strávený s dítětem se zúžil na školní přípravu vyžadující stanovení mantinelů, které je nutno dodržovat, a nezbylo tolik času na to být dítěti kamarádem.

Z výzkumu dále vyplývá, že příprava s dítětem na školu přesahuje i do volného času rodičů, kteří nemají dostatek prostoru na odpočinek. Důsledkem může být podrážděnost rodiče a nechuť k domácí přípravě, která byla v rozhovoru nejednou zmíněna. Dále z výzkumu vyplynulo, že by rodiče uvítali větší angažovanost ze strany školy. A to především z hlediska komunikace s rodiči dětí. Rodiče by také uvítali rady a tipy, jak se se svými dětmi na školu připravovat.

Zde předkládaný výzkum má několik limitů. Byl realizován na malém výzkumném vzorku 4 rodičů, a to pouze na podkladě jednoho polostrukturovaného rozhovoru. S vedením rozhovoru nemám dostatečnou zkušenost a interpretace výsledků může být do jisté míry ovlivněna mou osobností či absencí zkušenosti s mateřstvím dítěte se SPU. Ovšem tato absence mohla přispět k většímu odstupu a zajištění větší objektivity. Dále jsem neměla možnost získávat s odstupem času nová data k doplnění témat a hypotéz, které se vynořovaly v průběhu kódování rozhovorů a analýzy výsledků.

Bakalářská práce je limitována rozsahem, z tohoto důvodu jsem nemohla zachytit v tak široké oblasti všechny aspekty a témata. Kvůli tomu poskytuje výzkum pouze perspektivu matek, ale je možné, že pohled dítěte na domácí přípravu v době koronavirové pandemie by byl jiný. Skutečnosti a výroky, které se týkají prožitků dětí, jsou pouze reflexí rodičů.

Výsledky výzkumného šetření jsou dle mého názoru v souladu s teoretickými poznatky z odborné literatury a i v souladu s mým očekáváním. Zjištěná data dobře naplňují teoretický kontext a rozšiřují jeho platnost. Jsem si vědoma, že výsledky popisují situaci rodičů tak, jak o ní hovořili, a nemusí být tedy zcela pravdivé.

6 Závěr

Smyslem a cílem této závěrečné práce bylo zachytit domácí přípravu dítěte se SPU, přičemž domácí příprava byla zkoumána z perspektivy tří matek a jednoho otce.

Výzkumná pozornost byla soustředěna na prožívání a vnímání domácí přípravy před a v průběhu koronavirové pandemie. Tedy zejména na to, jak domácí příprava s dítětem se SPU probíhá a co rodiče v domácí přípravě prožívají. Pouze okrajově byla oblastí zájmu komunikace mezi rodinou a školou v průběhu koronavirové pandemie.

V teoretické části jsem se nejdříve zaměřila na vymezení pojmů specifických poruch učení, domácí přípravu a vzdělávání žáků se SPU a v další kapitole jsem se soustředila na rodinu.

Výzkumná otázka byla rozdělena do dvou specifických podotázek, které se týkaly domácí přípravy s dítětem se SPU. Výzkumného cíle se podařilo dosáhnout na základě popisu života respondentů, kdy pomocí kvalitativní analýzy dat získaných z odpovědí respondentů byly zodpovězeny výzkumné otázky.

Výzkumným šetřením v daném výzkumném vzorku bylo zjištěno, že domácí příprava s dítětem se SPU je pro rodiče náročná. Také byly zjištěny ambivalentní emoce, jež matka vůči svému dítěti v domácí přípravě prožívá. Domácí příprava během koronavirové pandemie je pro rodiče mnohem náročnější. Tráví s dítětem u školních povinností spoustu času. Ovšem ve výzkumu se zjistilo, že děti vykazují větší samostatnost při plnění domácí přípravy a také je možné pozorovat zmírnění jejich obtíží během distanční výuky.

7 Zdroje

- Bartoňová, M. (2004). *Kapitoly ze specifických poruch učení*. Masarykova univerzita v Brně.
- Bartoňová, M. (2010). *Kapitoly ze specifických poruch učení I vymezení současné problematiky*. Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2010). *Kapitoly ze specifických poruch učení I vymezení současné problematiky*. Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2012). *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Paido..
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Paido.
- Blažková, R. (2017). *Didaktika matematiky se zaměřením na specifické poruchy učení*. Masarykova univerzita.
- Cooper, H. (2007). *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents* (3.vydání). Corwin Press.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu* (2. vydání). Portál.
- Hong, E., & Milgram, R. M. (2000). *Homework: Motivation and Learning Preference*. Bergin & Garvey.
- Janderková, D. I., Kendíková, J. I., Klégrová, J., Strnadová, I., Swierkoszová, J., & Ženatová, Z. (2016). *SPU a ADHD*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Grada Publishing.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2008). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Portál.
- Jucovičová, D., Žáčková, H., & Sovová, H. (2007). *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: Použitelné i pro střední školy*. D&H.
- Jursová, J. (2011). *Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ*. Retrieved February 27, Dostupné z: <https://duha.mzk.cz/clanky/domaci-studijni-cinnost-z-pohledu-zaku-2-stupne-zs>
- Karande S, Kuril S. (2011). Impact of parenting practices on parent-child relationships in children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 57, 1, 20-30. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21220910/>

- Karande, S. S., Kulkarni, S. S. (2009). Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55, 2, 97-103. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/26314508_Quality_of_life_of_parents_of_children_with_newly_diagnosed_specific_learning_disability
- Karande, S., Bhosrekar, K., Kulkarni, M., Thakker, A. (2009). Health-related quality of life of children with newly diagnosed specific learning disability. *Journal of Tropical Pediatrics*, 55, 3, 160-9. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19042966/>
- Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M., Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55, 3, 165-170. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/38062810_Anxiety_levels_in_mothers_of_children_with_specific_learning_disability
- Klégrová, J. (2003). *Máme doma prvňáčka*. Mladá fronta.
- Kouřilová, J. (2013). *Mateřské zvládnání zátěže spojené se specifickou poruchou učení [Dizertační práce]*. Univerzita Karlova.
- Krejčová, L. (2006). *Dítě s dyslexií v prostředí školy*. Informace České společnosti „Dyslexie“ pro školní rok 2006/2007.
- Krejčová, L. (2019). *Dyslexie: Psychologické souvislosti*. Grada.
- Maříková, H. (2009). Pečující otcové: Příběhy plné odlišnosti. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 43, 1, 89 – 113.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí* (6.vydání). Portál.
- Matějček, Z., Krejčová, L., & Strnadová, I., Vágnerová, M. (Ed.). (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum.
- Michalová, Z. (2004). *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. Tobiáš.
- Opatřilová, D. (2006). *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Masarykova univerzita.

- Pipeková, J. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Paido.
- Pokorná, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování* (vydání 4). Portál.
- Pokyny a informace pro rodiče dětí s SPU*. (2011). Pedagogicko-psychologická poradna Česká Lípa. Dostupné z: <http://pppcl.cz/informace-pro-rodice/pokyny-a-informace-pro-rodice-deti-s-spu/>
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., Ng, F. F. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology*. 41, 2, 414-427.
- Scarborough, H. S. (1991). Antecedents to reading disability: preschool language development and literacy experiences of children from dyslexic families. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00354959>
- Selikowitz, M. (2012). *Dyslexia and other learning difficulties* (Third edition). Oxford University Press.
- Simon, H. (2006). *Dyskalkulie*. Praha: Portál.
- Strnadová-Lednická, I. (2005). Stresové a resilientní faktory v rodinách s dětmi se specifickými poruchami učení. *Speciální pedagogika*, 15, 3, 200 – 215.
- Šulová, L., Škrábková, M. (2013). Psychologické aspekty domácí přípravy v prvních dvou letech školní docházky. *Československá psychologie*. 57, 2, 170-178.
- Šulová, L., Šporclová, V., Lescarret, O., Deslandes, R., Tomanová, K., Hoskovcová, S., Mottay, C. S., Havlíková, K., Škrábová, M., & Roussel, N. O. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluwer.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vydání). Portál.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání* (dotisk 1. vydání). Karolinium.
- Vágnerová, M., Strnadová, I., & Krejčová, L. (2009). *Náročné mateřství. Být matkou postiženého dítěte*. Univerzita Karlova.
- Vašutová, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostravská univerzita.
- Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál

Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie dysgrafie dysortografie dyskalkulie dyspraxie ADHD* (dvanácté). Portál.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka transkripce rozhovoru

Příloha č. 2: Schéma tematických okruhů a otázek rozhovoru

Příloha č. 3: Ukázka kódování

Příloha č. 1: Osnova rozhovoru

Osnova rozhovoru

Seznámení se s rodinou

Můžete mi říct něco o své rodině?

Kolik máte dětí a kolik jim je let?

Můžete mi říct něco o Vašem dítěti, u kterého byla diagnostikována specifická porucha učení?

Jaké má Vaše dítě obtíže?

Jak se u Vašeho dítěte projevuje specifická porucha učení?

Domácí příprava

Jak u Vás doma probíhá domácí příprava?

Kdo z rodičů se s dítětem do školy připravuje?

Kolik času věnujete domácí přípravě?

Co bylo pro Vás v domácí přípravě náročné, obtížné v době, kdy dítě chodilo běžně do školy?

Co se Vám na domácí přípravě líbilo v době, když dítě chodilo běžně do školy?

Bylo něco, co Vás nebavilo nebo nahánělo strach vzhledem k domácí přípravě?

Je něco, co Vás v této souvislosti zlobí, rozčiluje?

Domácí příprava v době koronaviru

Jak vnímáte domácí přípravu v době koronaviru?

Co je pro Vás v domácí přípravě v době koronaviru náročné, obtížné?

Co se Vám na domácí přípravě líbí víc, než když dítě chodilo běžně do školy?

Je něco, co vás nebaví nebo nahání strach vzhledem k domácí přípravě?

Je něco, co vás v téhle souvislosti zlobí, rozčiluje?

Jaké jsou náročné situace při domácí přípravě?

Co vám pomáhá je řešit?

Potřebuje od vás vaše dítě nějakou podporu? Jakou?

Jak to zvládáte?

Co je na tom těžké?

Kdyby to bylo podle vás, jak by to bylo?

Máte pocit, že je to pro vaše dítě, které má SPU takto formou on-line apod. těžší?

Nastaly nějaké změny v časovém harmonogramu rodiny vzhledem k domácí přípravě?

Rozdělili si rodiče práci na domácí přípravě s dítětem?

Jak se změnil Váš postoj k domácí přípravě?

Jak probíhá spolupráce se školou?

Jak se změnil Váš postoj ke škole?

Rodina a domácí příprava

Jak domácí přípravu v době koronaviru vnímá samo dítě?

V čem myslíte, že je to pro něj náročné?

Ulevilo se mu v něčem?

Je tato doba pro Vás v něčem přínosná v rámci vztahu s dítětem?

Změnil se nějak Váš postoj k potížím dítěte?

Co jste se na domácí přípravě (na domácím učení) v této době naučili?

Co Vám to přineslo?

Bude to nějaký přínos pro dobu, až bude škola probíhat zase „normálně“?

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru

Paní Emílie

Mohla bych Vás poprosit, abyste mi řekla něco o své rodině?

Jsmo čtyřčlenná rodina, manželovi je 45 let, pracuje v dopravním podniku, má pravidelnou pracovní dobu na 8 hodin, někdy výjimečně má 12ky denní a zcela výjimečně noční. Mně je 43 let pracuji v nemocnici v Jindřichově Hradci, takže dojíždím, je to každý den zhruba hodinu až hodinu a půl strávené na cestě. Pracovní dobu mám nepravidelnou, někdy 12ky, někdy 8čky, ale poměrně hodně přesčasů. V práci trávím hodně času. Děti máme 2, starší syn je Milan, ten chodí do 5. třídy a letos mu bude 12 let v září, má diagnostikovanou poruchu dysgrafii, dysortografii a dyslexii. A mladší syn je Jirka a je ve 4. třídě a letos mu bude 10 let.

Jaké má Váš syn Milan obtíže?

Od mala tam bylo takový, že byl uzavřenější v té škole, chodili jsme na logopedii, protože byl problém s výslovností písmene K, zaměňoval výslovnost písmene T a K. Takže tráva žere trávu, jsme měli. (Smích) Tam už to pak bylo hodně úporný, v podstatě paní doktorka z logopedie mi říkala, ať procvičujem, procvičujem, že někdy to naskočí, někdy to nenaskočí. Teď už bych řekla, že mluví dobře, že už je to úplně minimálně. Jinak ostatní písmena, taková ta problematická R, Ř, tam jsme problém neměli. Ve škole jsme začali pociťovat větší problémy, když byl ve 4. třídě a měl si začínat sám dělat zápisky, takže už nestíhal, ten zápis byl chybovej, vypadávaly mu třeba i celá slova, jak nestíhal psát, na základě tohohle, nám paní učitelka třídní doporučila poradnu, kterou jsme absolvovali.

Jaké jsou projevy jeho obtíží?

Z hlediska školy, je velmi nesoustředěný. Projevuje se to i doma u učení. Vlastně když srovnám oba dva ty syny, tak ten mladší, i v té první třídě, tak tam samozřejmě byla pomoc potřeba, ale ta druhá, třetí, ani nepotřeboval pomoc s úkolama, dělal si je sám. U toho staršího, tam jsme fakt museli sedět u něco a držet tu pozornost u toho úkolu, protože on něco psal a věděl, že venku projel trolejbus, začalo pršet a já nevím, co všechno se stalo. A to samé i v té škole, že vlastně když se měl soustředit na to psaní, tak věděl, co všechno se děje okolo, ale nesoustředil se na to psaní.

Jak u Vás doma probíhala domácí příprava před koronavirem?

Po tom co přišli ze školy, tak měli nějaký volno, po tom, když jsme se začli vracet z práce, tak jsme se ptali, jaký maj úkoly, posadili jsme se k tomu a právě teda u toho Míly, tam jsme u toho museli od začátku sedět a držet ho u toho úkolu. Tu soustředěnost pořád držet k tomu, co dělá. A ta příprava většinou myslím, tak hodinu s nima strávíme. Dřív to bylo tak, že ten mladší si ty úkoly vypracoval sám, ten starší tu pomoc potřebuje. Větší problém je tam, kde je to psaní, opisování nějakého textu. Velký problém má s angličtinou, ale spíš s tím, když má něco napsat, docela rozumí, když mu čtu ten text já, tak dokáže i nějakou odpověď vyplodit nebo to i přeloží, ale když on sám to má přečíst, tak s tím má problém.

Napadá mě teď, když se učí, ví o čem se učí? Dokáže číst z poznámek?

Jo, jo rozumí tomu.

A když čte ví, o čem čte?

Ví, ví, když jsme byli v té poradně, tak tam to hodnotila paní psychologka, že tuhleto paměť má dobrou a že vlastně ví, že když něco přečte, tak o čem to bylo. A i když spolu, protože teď jsme začli dělat čtenářák, tak si přečte kapitolu a hned si ji zapíše. Protože když přečetl celou knížku, tak nedokázal udělat takový ten průřez tou knihou. Oni už mají napsat 20 vět o té knížce, což je poměrně hodně,

takže vymyslet to je problém, tak opravdu u ž ted'ka jsme najeli na to, že si přečte kapitolu a zapíše si jí a udělá to sám. Jo, ale musíme ho donutit sednout si k tomu a číst. A nejradši je teda, když si k tomu sednu s nim já a čtu mu já, a to je spokojenej.

Jo, jo. Kdo z rodičů se připravuje s Milánkem do školy?

Oba, střídáme se a třeba ta angličtina je spíš na mě, protože manžel angličtinu neměl, neumí, já nějaký základy mám, takže tu angličtinu s nimi dělám spíš já. Matematiku spíš Milan, češtinu spíš já, je to takové, jak kdo má čas a snažíme se střídat.

To je super, moc to takhle nebývá.

Ono je to také dané tím, jak já jsem v té práci, že bývám až do večera, tak nic jiného nezbyvá. (smích)

Aha (smích). Co je pro vás v té domácí přípravě náročné nebo obtížné v době, kdy ještě děti chodily do školy?

To, že u nich musíme sedět a pořád a pořád a znova, tady se koukej, tohle udělej. Řekneme jim, máš tady tenhle úkol, rozumíš tomu, nerozumím, uděláš to takhle a takhle. Dobrý rozumím tomu. Tak tady udělej ty příklady, já odejdu do vedlejší místnosti, potřebuji si něco udělat, přijdu za ním, jak mu to jde a on mezi tím dělá něco úplně jiného než tu přípravu. Že opravdu člověk u nich musí sedět a dávat pozor na to, co dělají. Nepotřebují radit, já si tam třeba vezmu telefon a budu se koukat na něco v telefonu, ale prostě musím u nich sedět, aby dělali, co mají. To mi na tom přijde snad nejhorsí.

Co se vám na domácí přípravě líbilo, když ještě chodily ještě chodili do školy?

Dostávali úkoly z věcí, který měly ze školy už probrány, nemuseli jsme doma řešit něco, co bylo probráno ve škole. Stávalo se a spíš právě u toho Milánka, co má tu poruchu učení, že přišel s tím, že ale paní učitelka to říkala jinak, než to říkáš. Zapamatoval si to prostě jiným způsobem, takže jsme potom opravdu, nastoupí ten googl a ty učebnice a hledáme, že opravdu mu to říkáme dobře, že jenom si to špatně zapamatoval. Takže to se občas stávalo, ale spíš jenom, že jsme opravdu dělali úkoly z toho, že něco opakuje, že si má něco zažít, ale už to měl vysvětlený. A nebyly ty domácí úkoly dennodenně. Takže měli třeba jeden den v tom týdnu, že nedostávali úkol a většinou na víkendy, že nedostávali úkol, takže toho bylo málo. Bylo to takové zvladatelnější.

Bylo na domácí přípravě něco, co vás nebavilo nebo nahánělo strach?

Vyloženě nebavilo asi ne. Spíš každoměsíční obavy s tím čtenářským deníkem (smích). Protože je to to, že jeho to nebaví, takže ho musíme nutit do toho, že má číst, a je to už takový to zlobení se, musíš si k tomu sednout, ne já nechci. Jo, takový to přetahování a pak už je to teda něco za něco, když ten čtenářák nebudeš mít napsanej, tak teda bude nějakej trestík, nebudeš mít třeba přístup na ten telefon, takže to asi bylo takový jediný no, že jsme ho do toho museli nutit.

Je něco, co vás v téhle souvislosti zlobí nebo rozčiluje. Proběhly tam nějaké takové emoce?

Myslím si, že to asi bylo bez nějakých větších problémů. Emoce byly v tom smyslu, že jsme odjeli v pátek na chalupu. Žádné úkoly nemáme, všechno je v pořádku a vrátili jsme se v neděli v osm večer a najednou jsme zjistili, že těch úkolů je několik.

Jo...

Případně, že teda ano mám úkoly, ale zapomněl jsem z čeho, nemám to nikde napsaný, takže po tom, takový to pátrání po těch rodičích spřátelených, z čeho vlastně ten úkol mají. Ale to už je spíš to lajdáctví, uvozovkách jeho. Protože on už je taky v myšlenkách někde jinde, takže škola je zapomenutá, je pátek odpoledne. Takže tohle bylo poměrně často, že jsme na poslední chvíli řešili, co je potřeba na druhý den do školy.

Jak vnímáte domácí přípravu během koronaviru?

Že je toho mnohem víc. Je vlastně, trávíme strašně moc času tou školou, tím že vlastně přibyla ta samotná výuka, která je teďka na tom, že ty děti potřebujeme hlídat. U nás to teď je tak, že dopoledne tak dvakrát až třikrát v týdnu, během toho, co maj tu výuku, jsem s nima doma, přeci jenom je trošku pohlídat, aby byly aspoň trošku pod dohledem. V mezičasech se snažíme dělat, že se různě střídají, udělat ty úkoly, které mají zadaný, abysme je měli pokud možno už to odpoledne udělaný, ale i tak toho zbývá ještě dost. Ale v tomhle ohledu u toho Míši vidím, že jemu tohle vyhovuje, on jak je vlastně sám. Ta doba strávená jakoby v té škole, je v uvozovkách mnohem kratší, oni mají tu výuku většinou jednu vyučovací hodinu denně, takže jim to trvá třičtvrtě hodiny a mají to obvykle rozdělené na matematiku a češtinu. Takže je tam ten záprah, kdy musí držet tu pozornost kratší a on je jakoby samostatnější. Takže i když s nimi nejsem doma, tak on už má ty úkoly hotový, že si je udělá sám, bez toho, že by potřeboval, že je nad ním ten dohled. Ale zas je tam to, že to někdy nemá udělaný, protože tomu nerozumí, že vlastně je to nová látka, kterou nepochopil z té výuky a musíme to vlastně dovysvětlit a snažit se hledat cesty, jak mu to vysvětlit, aby to pochopil.

Co je náročné v té domácí přípravě?

Je tam, musíme tomu věnovat víc toho času. Je tam to dopoledne strávený tou výukou, pak odpoledne, kdy děláme ty úkoly, takže větší náročnost časová a ty úkoly jsou tam každý den teďka. Vopravdu není den, kdy by nedostávali úkoly. Na ten víkend nám tam zůstane ta angličtina, dostávají i teďka dělat zápisy z předmětů jako je vlastivěda, přírodověda, takže opravdu na to, co mají dělat doma je opravdu větší kvanta, co musíme pohlídat, aby teda bylo a je víc toho, co musíme vysvětlit. Což pro nás je složitější, protože se bojíme, že to řekneme špatně, jestli jsme si to dobře vyhledal a aby to od nás vůbec pochopil.

Je tam něco, co se vám na té domácí přípravě líbí víc než když chodil do školy?

Z hlediska toho, že je samostatnější. Nevím, jestli je to tím, že už je starší nebo mu vyhovuje ten styl právě, on sám to nedokáže říct. Když se ho na to zeptám, co se mu na tom líbí, co se mu líbilo, protože jsem se zkoušela o tom s ním bavit, tak on sám to nedokáže pojmenovat. Spíš to hodnotím negativně.

Je něco, co vás na té domácí přípravě nebaví nebo vám nahání strach?

Nahání strach, právě to, co musíme vysvětlit, že to řekneme špatně, že to bude špatně. Nebaví asi i kompletně.

Je tam třeba i strach z toho, že to vysvětlujete jinak, než ta učitelka?

Tak, mluvíme vlastně o stejné věci a třeba já to řeknu jinak a mám strach, že mu vytvoříme zmatek v hlavě, že on sám se v tom nebude umět zorientovat a nejsme schopni absolvovat třeba tu výuku, abych poslouchala, jak jim to paní učitelka vysvětluje. Na to nemáme ten prostor časovej, ty děti jsou dvě a každé má tu výuku a musíme se věnovat oběma. Je obava, že to vysvětlíme špatně.

Myslíte si, že už se to někdy stalo?

Myslím že jo, že tam pak z jeho strany nastává pak taková ta v uvozovkách hysterie právě, že teda paní učitelka to říkala jinak, já tomu nerozumím, tak se snažíme najít ten způsob, ale ne vždy se k tomu dojde.

Zkoušíte se zkontaktovat s paní učitelkou? Posílá vám nějaké materiály?

Míšova učitelka vůbec. Ta vůbec nekomunikuje, ta dokonce ani nezadáva ty úkoly, vlastně jedou v těch Teamsech. U mladšího syna je to přehlednější, tam jim opravdu každý den zadává, jaký mají mít zadaný úkoly, někdy jim řekne něco v hodině, co mají ještě dodělat, tak to tam třeba není, ale většina těch úkolů je tam napsaných velice přehledně. U toho Mily, ona jim to řekne v té hodině, oni

si to teda někam zapíšíou, takže mě teda mrzí, že nemám úplně kontrolu nad tím, jestli má všechno udělaný. Ted' jsme nedávno přišli na to, že jsme mu důvěřovali až příliš, protože nám tvrdil, že má všechno hotovo a nekontrolovali jsme to a pak jsme zjistili, že měsíc si nedělal zápisy vlastivěda přírodověda, co jim paní učitelka posílala, takže tam pak bylo velký dopisování... Ale zase on se v tom pak poučil a teďka teda už poctivě píše, protože zjistil, že to teda není úplně dobrá cesta, že to stejně musí dopsat a že se tomu nevyhne.

Je něco, co vás na téhle domácí přípravě rozčiluje?

Vyloženě to, že to zabere strašně moc času. A je to nejenom v souvislosti s tou přípravou, že ty děti jsou pořád jenom doma, ale že jim chybí i ta cizí autorita už. Že je ten takovej ten vzdor těch dětí vůči těm rodičům je čím dál tím víc vidět, a i z tohohle důvodu mi tahle domácí příprava vadí. Že vlastně sice tam ta paní učitelka je, ale je pro ně příliš vzdálená, a to hlavní je na těch rodičích po tom, aby udělali. Nejvíc fakt ta časová náročnost a že člověk je nad těma dětma pořád teďka jako ten karatel. Že už je málo prostoru na to, že juchů jdeme na výlet, jdeme si hrát. Nemáš úkol, tohle nemáš, sedni, dělej. Jo, je to takovej...

Vznikají nějaké náročné situace při té domácí přípravě?

Vznikají každý den (Smích). Ne každý den ne, ale většinou je to právě to, že když s nima nejsem ráno a přijedu odpoledne, tak co máte z úkoly, tohle, tohle, tohle, tak co z toho sis udělal, nic, jakto? Nevím. Já vím proč. Skončila výuka, zaklapne se Teams a pouští se něco jiného, hra nebo video z you tube a podobně. Ale, že je to vopravdu, že přijdeme domů a člověk by si nejradši uvařil to kafe a odpočinul si, tak vlastně nabíháme do toho druhýho kola s těma dětma, abychom udělali to co je potřeba. Protože čím víc je pak později večer tím málo jsou oni pak ochotni a soustředění no. Takže to jsou takový dennodenní boje.

Jak to zvládáte?

Snažíme se, naštěstí, právě, jak jsem říkala na začátku, se střídáme s manželem, takže bojujeme oba, myslím si, že je to náročné pro všechny, myslím si že pro ty děcka je to náročná situace, ale zatím ještě s tím bojujeme snad úspěšně, ale je to únavné, ale ještě to jde.

Co vám pomáhá řešit tu náročnou situaci?

Motivujeme (smích). Jako motivace fungují ty mobily, tablety. Oni mají každý svůj tablet i mobil, který mají na svoje dětský google účty, takže já mám, jakoby jim to spravuju takzvaně vzdáleně, nemůžou si tam nainstalovat úplně co chtějí a je možnost jim omezit čas, který na téhle zařízeních tráví. Takže když už po tom nefunguje nic jinýho ve smyslu domluvy a odměny, tak funguje to, že se jim omezí čas, takže mají ten mobil jen na tu výuku a seberou se i ovladače od televize, takže tohle je taková ta poslední instance.

Vnímáte to, že je to pro vás těžké, takhle něco zakázat?

Mám pocit, že je málo těch věcí, že v podstatě ten mobil a ten tablet, už je jediná věc, která na ně platí. A i co jsme se bavily takhle v práci s kolegyněmi, takže v podstatě je to takhle u těch dětí téměř u všech a ve finále my jim nemáme vlastně moc co jinýho zakázat a třeba když chodili do školy, tak vím, že třeba někde nikdo zakazoval kroužky, a to jsem říkala, že určitě dělat nebudu, protože chodili do pohybových, takže to jsem brala tak, že jsem byla ráda, že se hýbou. Pro ně je tohle největší motivce a naopak jako odměna je, že si budou moct stáhnout něco navíc, třeba nějakou novou hru. Že když budou fungovat, tak můžou mít něco na víc v tom mobilu.

Potřebuje vaše dítě nějakou podporu?

Když chodil do té školy, tak tam to bylo i potřeba a je to možná i tím že tam měli tu výuku 5 hodin a pak teda přišel domů a ta soustředěnost tam bylo dlouho, tak přišel vyčerpanej. Ted'ka i když jsem se s ním o tom bavila, tak říkal, že mu to nevadí, že je doma ta onlinová příprava, že by tedy byl radši, když by měli víc, že právě spoustě těch věcí nepochopí, že tomu nerozumí, takže po tom to musí dořešit doma, nebo sama paní učitelka jim říká, že to budou brát tak dlouho, dokud tomu všichni neporozumí, že to budou opakovat, ale toho prostoru je málo. Vyhovuje mu, že teď vlastně nepišou, žádné testy, ten druhý syn, těm paní učitelka posílá do Teamsu kvízy, které vyplňují a ona jim je známkuje. U Míly tohle není, tam říkala, že to není spravedlivé, takže je zkoušký při hodinách ústně a to ten Míla říkal, že vlastně mu vyhovuje víc, než ústní zkoušení ve škole. Že v té škole jak je kolem spousta těch dětí, tak že má trošku problém před nima mluvit. Tady když mluví jenom do té kamery, tak idkyž ho ti ostatní slyší, takže mu to tolik nevadí, takže je takovej jako jistější.

Kdyby měla být ta domácí příprava podle vás, jak by to bylo?

Měly by víc těch online hodin. Protože teď mi opravdu přijde, že je toho málo a neprocvičí to. To co v té škole, když sedí a mají každý den minimálně jednu hodinu češtinu a většinou měli po dvou hodinách tu češtinu, k tomu hodinu matematiku a sedí tam a slyší, jak ty ostatní děti odpovídají, co se tam probírá, je to mnohem víc drilovaný, slyší to víckrát, teď na to není ten prostor, aby to zažili a přijde mi, že by fakt měli mít víc té výuky.

Máte pocit, že je to takto online pro Míšu těžší?

Ne, jakoby on když jsem se ho ptala, jestli by byl raději ve škole než takhle, tak to úplně nedokáže říct. Nedokáže, když třeba se ho zeptám, co bylo lepší v té škole, když byly, co ted'ka, tak to nedokáže vyloženě sám říct, ale třeba právě to zkoušení mu vyhovuje a je vidět, že i v té přípravě je samostatnější, že si ty úkoly dělal sám. Ale on sám to jakoby nedokáže pojmenovat, Asi má každý něco kladného a možná kdyby v té výuce, která je ted'ka bylo možnost mít víc těch hodin, že on by z toho profitoval, na druhou stranu se trošičku bojím, že až se vrátí zpátky do školy a začnou z té látky, kterou probírali, budou je z toho zkoušet, budou psát už nějaký ty testy, tak jak to dopadne, jak vlastně tam bude ten výstup, z té výuky. On je sice ted' spokojenej, ale úplně nebude tam asi ta jistota, jak to napsat, jestli je to dobře.

Jak se vám změnil časový harmonogram?

Snažím se zhruba třikrát týdně jsem s nima doma, ráno vlastně vstaneme, nasnídáme se a pak se zahajuje ta výuka, jsou dva a každý vlastně sedí v jiné místnosti, aby se nerušili a mají to většinou na střídačku, že vlastně se překrývají čtvrt hodiny dvacet minut, takže se snažím v době, kdy má jeden z nich pauzu, tak se snažím s ním udělat úkoly, které má pro ten den. Většinou jsem s nima do těch 10- ti půl 11 a pak teda odjíždím do práce. Jsem v práci do večera a odpoledne s nima pak tráví manžel a dodělává ty úkoly, které jsme nestihli udělat dopoledne. Takže se to tímhle změnilo. Vlastně dřív jsem mívala míň často ty odpolední měla jsem častěji celý den volno, což ted'ka zase i když mám ten den volno, tak ho strávíme školou, takže to není ten den opravdu to volno, že si člověk udělá svoje. Jsme pořád všichni pohromadě, není tam ani pro ty děti, my aspoň odjedeme do práce, ale ty děcka jsou pořád jenom s náma, není tam ten kontakt s někým mimo tu domácnost. Což si myslím, že chybí hodně. Je to jakoby negativum té distanční výuky, že ty děcka se sice vidí na obrazovce, pozdraví se třeba, ale chybí tam takový ten sociální kontakt.

Zmiňuje, že mu ten kontakt chybí?

S některýma jo, on mě delší teda dobu v podstatě ta první druhá třída byl problém, aby si našel kamaráda, nakonec se to teda podařilo, takže tam má tři takový kamarády, se kterými si občas i volá a ted'ka se párkrát i navštívili, když to šlo, ale jakoby tihle mu chybí. Že i sám řekl, že by se do té školy vrátil. A je to myslím si z pohledu těch kamarádů, ale právě i ta výuka, že sám prostě řekl, že

některým těm věcem prostě nerozumí. Že sice mu to na jednu stranu vyhovuje, ale sám jakoby vnímá, že toho je málo.

Změnil se nějak váš postoj k domácí přípravě?

Mám to říct naplno? Nesnáším ji! (smích). Ne, je to takový že člověk už prostě jede domů a dopředu si říká, tak co, kolik těch úkolů dneska bude, zvládnou to všechno, kolik nám toho zbyde na ten zítřek a kolik se toho ještě bude nabalovat a tam je ten problém s tím mladším synem, který se rozhodne, že s tatínkem to prostě dělat nebude a to chci dělat s maminkou, s tebou to dělat nebudu a pak přijede maminka, která ho seřve, jakto že to ještě nemá hotový. Jsme už nervóznější a snáz na ně vybuchneme. Je to takový že člověk k tomu už přistupuje s větší nechutí, než tomu bylo dřív.

Jak probíhá spolupráce se školou?

U mladšího syna to funguje lépe. Tam i pokud je nějaký problém, tak paní učitelka dává vědět, i jsme si telefonovaly. U toho staršího syna si nejsem jistá, že je vše v pořádku, ona i paní učitelka je taková méně komunikativní, i třeba na těch třídních schůzkách, když ještě byla normální výuka, tak v podstatě člověk musel fakt přijít a ptát se. Teďka na pololetí se vysvědčení psalo písemně, tak psala a rozepsala se. Mílu chválila, že udělal pokroky, že je šikovnej, takže i teda z jejího pohledu teda opravdu mu to svědčí, ale uvidíme teda po tom, co bude dál, komunikace tam teda není úplně stoprocentní. Chybí tam ta zpětná vazba.

Změnil se nějak váš postoj ke škole?

Čekala bych, že v téhle situaci bude paní učitelka více komunikovat. Že budeme mít zpětnou vazbu o tom, jestli to funguje. U toho mladšího syna, tam právě proběhla diskuze o délce výuky a tady vlastně vůbec nic ani náznakem, jestli k tomu rodiče nemají svoje nějaké poznatky.

Proběhly vlastně u vás třídní schůzky?

Ne. Na některých školách to bylo, to vím, že tam to bylo přes ty Teamsy, ale u nás nebylo nic.

Jo, právě proto se ptám, jak to probíhalo u vás. Myslíte si, že je to pro Míšu teď náročné?

To že ne vždy má prsto se paní učitelky zeptat, víckrát se to tam opakuje, tady jde vlastně za náma. My mu to né vždy řekneme tak, jak by si to představoval, neřekneme to jako ta paní učitelka, takže asi v tomhle, že tam není ten osobní kontakt. A vím, že mi i paní učitelka říkala, že on za ní i dost často přijde a povídá si s ní. Až jsem se i divila, co všechno paní učitelka ví (smích). Že je takovej v tomhle sdílnej vůči ní. Takže si myslím, že mu chybí takový ten přímý kontakt s ní.

Je tato doba pro váš vztah se synem v něčem přínosná?

Řekla bych, že jsme... člověk už v nich nemá takové ty malé chlapečky, přeci jen už je jim 10 a 12, už jsou samostatnější. Už vím, že se na ně můžeme spolehnout, dělají lumpárny. Člověk má obavy, z toho, co tam vyvedou doma, když jsou tam sami. Ale myslím si, že tohle je oboustraný, že oni ví, že my na ně spoléháme, že nemají pořád někoho za sebou, že v nich máme tu důvěru a na druhou stranu, já vím, že tu důvěru tam dát můžu, že se nepovraždí doma, nepodpálí dům.

Změnil se nějak váš postoj k jeho potížím?

Ne. U nás je to naopak, teď se mu ty problémy zmírnili. Oba píšou diktáty, procvičují psaní, protože tohle procvičování tam chybí, ale spíš se nám ulevilo.

Je něco, co jste se v tom domácím učení naučili?

Že je potřeba být dostatečně trpělivý, ale ráznost. Trvat, že se něco musí udělat, ale už to právě bylo, že říkal, že vše má hotovo, tak na tom se poučil i on sám, že není dobře nám říkat něco, co není pravda.

Sice se na to přišlo za delší dobu, ale přišlo. Spíš, že musíme být důslední, ale i tvrdí, že to není jenom, prosím tě udělej to... Jsou tam mantinely, které jsou pořád a i to, je na tom to unavný, že pořád jedeme tadyhle v tom. Ty děti nejsou nikde jinde. Máme zkušenost, že když byly na hlídání u tety nebo prarodičů, tak je chválili, že jsou super, že poslechnou a my si říkali, že jsme tam poslali nějaký jiný děti protože my jim všechno musíme říkat pětkrát a pak už je to třeba i s tím zvýšením hlasu a teď vlastně ty děcka nejdou nikam, člověk je pořád tady v tomhle, už to není tak že jim to řekneme pětkrát, ale už se jim to musí říct ještě vickrát, případně, když už rupnou nervy, tak se to řekne jednou a pak už se zvyšuje ten hlas. V tomhle je to asi náročnější.

Přinesla vám tahle doba něco?

Jsme ještě víc spolu no. Je to na jednu stranu, že už je z toho člověk unavenej, na druhou stranu mám pocit, že ti kluci jsou jak jste viděla, já jsem si sedla na zem a v tu ránu jsem je měla oba na sobě, takže tohleto mi přijde že dělají víc, než byl dřív.

Vnímáte to pozitivně?

Jako pozitivně, že nemají pocit, s mamkou jsme tady strávili hodinu vyučováním a letím pryč. Že i teď chtějí ten čas trávit s náma, jsou samostatnější, což vnímám pozitivní, dokáží víc věci sami. A i nás to donutilo, že člověk má asi pocit takovej ochranné a má trošku strach, popouštět tu uzdu a teď nás to donutilo. Ted' to být takhle musí, jiná cesta moc toho není a že jsou takový víc samostatnější.

Je tahle doba v něčem tahle doba přínosná, až bude škola probíhat zase normálně?

Myslím si, že když se Míla zase vrátí do záprahu tý školy, že pak bude doma už unavenej a že se mu nebude tolik chtít. Třeba ne, třeba to tak zůstane.

Příloha č. 3 Ukázka kódování

Kategorie	Kódy	Citace rodiče
Projevy SPU	Nepozornost Nutný dohled rodiče Nesoustředěnost	<i>„U toho staršího, tam jsme fakt museli sedět u něco a držet tu pozornost u toho úkolu, protože on něco psal a věděl, že venku projel trolejbus, začalo pršet a já nevím, co všechno se stalo.“</i>
Iniciátor DP	Dítě	<i>„Protože On mezi tím má oběd, a je chvíli v družině, takže tam on si odpočine, takže opravdu, teď už je tak naučenější přijde ze školy, svlíkne se, umeje si ruce a mamko jdem na úkoly...“</i>
Negativní prožitky rodičů	Nechuť Negativní emoce Nával emocí	<i>„Jsme už nervóznější a snáz na ně vybuchneme. Je to takový že člověk k tomu už přistupuje s větší nechuť, než tomu bylo dřív.“</i>
Obavy rodičů	Strach Obava Nedostatek vědomostí	<i>„Mám strach spíš z toho, že nastoupí do té školy a bude jim to chybět. Že si zhorší prospěch... někdy jim tam člověk do té hodiny přijde a slyší, jak některé ty děti odpovídají v angličtině a opravdu jim to jde, Lukáška angličtina nebaví, ten je k ní takovej...“</i>
Pohled dítěte na DP	Vyhovuje Je rád doma Je jistější Chybí kamarádi	<i>„Sám říká, že mu to vyhovuje. Nevím jestli, že vyplňuje testy na Teamsech nebo že má na úkoly víc času, nebo že se cítí v té svojí bublině schované, uzavřené, kde ho nikdo neruší, nevím. Ale na jednu stranu říká, že se těší do školy, že jsou tam kamarádi.“</i>
Vztah rodiče a dítěte	Více spolu Kontaktní	<i>„Jsme ještě víc spolu no. Je to na jednu stranu, že už je z toho člověk unavenější, na druhou stranu mám pocit, že ti kluci jsou, jak jste viděla, já jsem si sedla na zem a v tu ránu jsem je</i>

		<i>měla oba na sobě, takže tohleto mi přijde že dělají víc, než byl dřív.“</i>
Pohled rodiče na potíže SPU	Zlepšení Jistější Úleva rodičů	<i>„Ne. U nás je to naopak, teď se mu ty problémy zmírnili. Oba píšou diktáty, procvičují psaní, protože tohle procvičování tam chybí, ale spíš se nám ulevilo.“</i>
Přínos DP	Samostatnost dítěte v DP Práce s poruchou	<i>„Tím, že se víc připravuje sám, tak se s tím asi i dost naučil pracovat a ví, že než já se vrátím z práce, tak ty úkoly musí mít hotový, ale já nevím, jestli to dělal hodinu nebo půl hodiny, ale má to hotové. Ten mladší žádnou poruchu nemá a jsou dny, kdy se na to vyloženě vybodne.“</i>
Motivace dítěte	Pochvala Počítač Zákazy	<i>„Snažím se ho chválit. Když má dobrý den a pracuje, jak má, tak já jsem taky v pohodě.“ „Máme teď takovou větší motivaci k počítači. Dokud to nebude mít, tak na něj nemůže. V téhle době bohužel není možnost je motivovat něčím jiným.“</i>
Spolupráce se školou	Nedostatek komunikace Třídní učitelka Spolupráce	<i>„U toho staršího syna si nejsem jistá, že je vše v pořádku, ona i paní učitelka je taková méně komunikativní, i třeba na těch třídních schůzkách, když ještě byla normální výuka, tak v podstatě člověk musel fakt přijít a ptát se.“</i>
Náročná situace	Emotivní reakce Náročná situace Nedostatek odpočinku Křik	<i>„Když to vezmu v dnešní době nebo jak je to teď, člověk přijde z té práce, já taky si potřebuju vyčistit hlavu jakoby a pak člověk sedí u těch úkolů a je to náročný. A zase v práci jsou lepší a horší dny a</i>

		<i>když člověk přijde domu z práce, nechcete křičet na děti, ale oni si taky přilejou do ohně a už to jede.“</i>
Postoj k DP	Velmi negativní Vyčerpávající Nárůst emocí	<i>„Mám to říct naplno? Nesnáším ji! (smích). Ne, je to takový že člověk už prostě jede domů a dopředu si říká, tak co, kolik těch úkolů dneska bude, zvládl to všechno, kolik nám toho zbyde na ten zítřek a kolik se toho ještě bude nabalovat a tam je ten problém s tím mladším synem, který se rozhodne, že s tatínkem to prostě dělat nebude, a to chci dělat s maminkou, s tebou to dělat nebudu a pak přijede maminka, která ho seřve, jak to že to ještě nemá hotový. Jsme už nervóznější a snáz na ně vybouchneme.“</i>