



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Sekce pedagogických a psychologických programů
Katedra psychologie

Bakalářská práce

Rodičovská pomoc při domácí přípravě u dětí v mladším školním věku

Vypracovala: Dr. Kristina Simona Montagová
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2022

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

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

V Českých Budějovicích, 3. 1. 2022

.....

Kristina Montagová

Poděkování:

Děkuji paní doktorce Janě Kouřilové za vedení mé bakalářské práce. Především za důvěru, podporu a trpělivost, za cenné rady, připomínky, komentáře a podněty, které značně přispěly k výsledné podobě této práce.

Děkuji také rodinám, které se zúčastnily tohoto výzkumu, za důvěru a ochotu otevřeně sdílet v rozhovorech své zkušenosti se vzděláváním dětí.

Své rodině děkuji za vstřícnost, podporu a trpělivost.

Abstrakt:

Tato bakalářská práce prozkoumává a popisuje spektrum rodičovských způsobů, kterými rodiče pomáhají svým dětem (v mladším školním věku) při domácí přípravě na vyučování, resp. při výuce z domova. Výzkumná práce byla realizována na základě pěti rozhovorů s matkami mladších školáků (2. - 4. třída). Rozhovory byly následně přepsány, okódovány, analyzovány a vyhodnoceny kvalitativními metodami. Sledována byla zejména výzkumná otázka, jak rodiče prožívají svou roli a vztah k dětem při jejich domácí přípravě na školu, jak rodiče prožívali novou situaci pandemie spojenou s výukou dětí z domova a jak se rodiče zapojují do domácí přípravy, resp. výuky z domova svých dětí. Získané závěry se týkají zejména toho, zda respondentky prožívají svou roli spíše jako podporující autonomii dítěte nebo spíše jako dohlížející a kontrolující, a z toho plynoucích důsledků, dále strategií, kterými matky zvládaly náročnou situaci výuky z domova dětí během covidové pandemie, a způsobů přímého, resp. nepřímého zapojení rodičů do domácí přípravy, resp. výuky.

Klíčová slova: domácí příprava, zapojení rodičů, distanční vzdělávání, covidová pandemie, strategie zvládnání

Abstract:his bachelor thesis investigates and describes the spectrum of the parental ways which parents use to help their children (in the early school age) during the home preparation for school or during the home-based distance education. The investigation has been carried out on the basis of five interviews with the mothers of the younger (2nd – 4th grade). The interviews have been transcribed, coded, analysed and evaluated using the qualitative research methods. I focused mainly on these research questions: How do parents experience their role and relation to their children during the home preparation for school, how did the parents experience the new covid-19 pandemic situation and home-based distance education and how do parents get involved in the home preparation and home-based education of their children? The results of the research concern mainly the fact whether the respondents experience their role rather as supporting the autonomy of the child or rather as monitoring and controlling one, and the connected consequences. Further more they concern the coping strategies the mothers used in order to cope with the difficult situation of the home-based distance education of their children during the covid-19 pandemic and the ways of a direct or an indirect parents' involvement in the home preparation and distance education.

Keywords: home preparation, parents' involvement, distance education, covid-19 pandemic, coping strategies

Obsah:

Úvod.....	7
I. Teoretická část	
1. Stručná psychologická charakteristika vývojové fáze dítěte mladšího školního věku.....	10
2. Stručná psychologická charakteristika rodičovské role ve vztahu k dítěti mladšího školního věku.....	12
3. Zapojení rodičů do vzdělávání dětí	15
4. Specifika výuky z domova z hlediska interakce rodič - dítě	18
5. Rodičovské strategie zvládnání nároků plynoucích z výuky dětí z domova	20
II. Praktická část	
A. Metodologie.....	22
1. Výzkumný plán, problém a cíl	22
2. Výzkumné otázky.....	22
3. Výzkumný design.....	23
4. Výběr a popis vzorku.....	23
5. Sběr dat.....	24
5.1. Tematické okruhy otázek pro rozhovory.....	24
6. Zpracování a analýza dat.....	26
7. Etické aspekty výzkumu.....	26
B. Výzkumná část	
1. Úvod.....	27
2. Kazuistiky.....	28
Kazuistika 1.....	28
Kazuistika 2.....	32
Kazuistika 3.....	35
Kazuistika 4.....	38
Kazuistika 5.....	42
3. Popis a interpretace výsledků.....	45
4. Diskuze.....	47
5. Závěry.....	49
Seznam použitých zdrojů a literatury.....	51
Seznam příloh.....	55

Příloha č. 1: Ukázka kódování rozhovoru (část rozhovoru 2)

Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru (rozhovor 3)

Příloha č. 3: Seznam kódů a kategorií

Příloha č. 4: Sebereflexe

Příloha č. 5: Přehled uzavření škol v ČR v období 2020 až 2021

Úvod

Cílem této bakalářské práce je prozkoumat a popsat spektrum rodičovských způsobů, kterými rodiče pomáhají svým dětem v mladším školním věku při domácí přípravě na vyučování. Situace uplynulého roku spojená s covidovou pandemií a s ní souvisejícími karanténními opatřeními ovšem způsobila, že pro rodiče i děti se domácí příprava na vyučování po většinu roku nedobrovolně rozšířila na vyučování z domova, a to v podstatě ze dne na den. Jak je obecně známo, školy byly v České republice zavřené nejdéle ze všech států Evropy (celkem 41 týdnů pro 1. stupeň ZŠ¹) a vůbec poprvé od druhé světové války. Takový vývoj byl stěží předvídatelný a spolu s celkovou atmosférou krize a dalšími karanténními opatřeními měl dopady na prožívání dětí i rodičů.

Pro mne tato situace znamenala na jedné straně určitá podstatná omezení, zejména nutnost odsunout realizaci (osobních) rozhovorů na později, na druhé straně ale také příležitost zahrnout do bakalářské práce tuto novou zkušenost rodičů s vyučováním z domova, která je dalo by se říci jakýmsi umocněním domácí přípravy na vyučování. Nese s sebou i nové fenomény, v podstatě ale rozšiřuje zkušenost rodin s domácí přípravou dětí do školy do další, vyšší a náročnější dimenze. Covidová pandemie sebou přinesla mnohé změny, některé se možná naplno projeví až po delší době po jejím odeznění. V souvislosti s tématem práce jsem se zaměřila výhradně na to, jak rodiče prožívali tuto zcela novou situaci spojenou s výukou dětí z domova.

Jako metodu výzkumu jsem zvolila *kvalitativní* výzkum. Kvalitativní výzkum umožňuje nahlédnout pod povrch zkoumaných jevů, zjistit o nich detailnější informace. Výzkum jsem realizovala na základě *pěti hloubkových rozhovorů* s rodiči (matkami) mladších školáků (2. - 4. třída) z odlišných škol a různého socio-ekonomického prostředí. Výsledkem je *případová studie* popisující zkušenosti pěti zkoumaných rodin. Rozhovory byly realizovány jako polostrukturované. Z důvodů uvedených níže (v kapitole Výzkumný plán, problém a cíl) jsem vedla rozhovory s matkami dětí, roli otců jsem sledovala pouze z hlediska matek, zda a jak jsou pro ně oporou.

Během rozhovorů jsem sledovala tuto *hlavní výzkumnou otázku*: **Jak rodiče prožívají svou roli a vztah k dětem při jejich domácí přípravě na školu? (HO)** Jako

¹ S výjimkou malotřídních škol, které tvoří 38 % z celkového počtu škol. Srv. též <https://reporterpremium.cz/a/pknBC/jeste-nikdy-v-minulosti-nebyly-skoly-tak-dlouho-zavrene-rika-historicka>

vedlejší výzkumné otázky jsem si stanovila tyto dvě: Jak rodiče prožívali novou situaci pandemie spojenou s výukou dětí z domova? (1. VO) a Jak se rodiče zapojují do domácí přípravy/ výuky z domova svých dětí? (2. VO). Psychologicky zajímavá témata úzce související s těmito otázkami jsou také zkušenost rodičů s domácí přípravou staršího dítěte do školy ve vztahu k domácí přípravě mladšího sourozence a vlastní dětská zkušenost rodičů se školou. Tyto fenomény jsem ovšem nezkoumala samy o sobě, ale pouze ve vztahu k výše uvedeným výzkumným otázkám.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Během realizace celé práce jsem postupovala *hermeneuticky* tak, že jsem střídavě přecházela mezi oběma částmi, na základě již realizovaných rozhovorů jsem se vracela k teoretickému základu, který se tak rozšiřoval, zároveň ale i zpřesňoval a umožnil mi poté prohloubit další nový rozhovor. Tento postup je v kvalitativním výzkumu obvyklý², osvědčil se mi a považuji ho za užitečný a výhodnější než jednosměrný postup od teoretické části k praktické.

K tématu rodičovské pomoci při domácí přípravě mladších školáků nebylo v českém prostředí publikováno mnoho psychologických výzkumů, opírám se proto hlavně o výzkumy zahraničních, zejména amerických a asijských autorů, kteří se zabývají psychologíí vzdělávání (educational psychology), zejména o práce Evy M. Pomerantz z University of Illinois, spolupracující s Qian Wang a Florrie Ng z The Chinese University of Hong Kong, Michaela Bagera z University of Georgia, Elizabeth Moorman Kim z University of Nebraska-Lincoln) a dalších. Z českých autorů jsou to práce zejména Lenky Šulové, a další práce k psychologickým tématům obecněji souvisejícím s domácí přípravou, resp. s výukou z domova mladších školáků, ale také práce z oblasti pedagogiky, zejména ohledně nové situace vzdělávání z domova.

Pokud jde o strukturu práce, tak v první, teoretické části, se věnuji obecnějším psychologickým otázkám jako je psychologická charakteristika dětí mladšího školního věku (1. kapitola) a také rodičů těchto mladších školáků (2. kapitola). Tyto dvě kapitoly čerpají především z vývojové psychologie. Dále se věnuji již konkrétněji (ve 3. kapitole) tomu, jak se rodiče mohou zapojovat do vzdělávání svých dětí. Zabývám se zde tím, jakými způsoby se rodiče mohou angažovat, v jaké míře a v jaké výchovné podobě (kontrolující, podporující autonomii dítěte atd.) Celosvětová covidová pandemie přinesla zcela nové výzvy pro děti i rodiče, kteří se náhle a na dlouhou dobu ocitli se svými dětmi doma, bez možnosti navštěvovat školu a další mimoškolní zařízení, bez možnosti osobního

² Blíže viz Hendl, 2012, 144.

kontaktem s příbuznými a známými. Této nové situaci spojené s výukou dětí z domova je věnována 4. kapitola. V poslední, 5. kapitole je nastíněna problematika strategií a mechanismů zvládnutí psychické zátěže rodiči při domácí přípravě dětí, resp. při jejich výuce z domova. O druhé, praktické části práce píše blíže v úvodu k této části.

Teoretická část

1. Stručná psychologická charakteristika vývojové fáze dítěte mladšího školního věku

V této části práce se v krátkosti zaměřím na psychologickou charakteristiku dítěte mladšího školního věku.³ Budu se v ní zabývat zejména těmi vývojovými změnami, které mohou být relevantní z hlediska zkoumání domácí přípravy na školu, resp. obecněji z hlediska výchovy a vzdělávání dětí mladšího školního věku. Jde tedy zejména o kognitivní, emoční a sociální vývoj dítěte, ale i o další osobnostní změny v chování, které jsou z tohoto hlediska podstatné. Čím je tedy toto období specifické?

Dítě, které nastoupí do školy, by mělo dosáhnout určité emoční, kognitivní, sociální a fyzické zralosti, resp. způsobilosti⁴, která mu umožňuje úspěšně se učit a pracovat v prostředí školy, tj. v kolektivu třídy, v interakci se svými vrstevníky i s cizími dospělými - učiteli. Období mladšího školního věku tedy začíná nástupem dítěte do první třídy a končí prvními projevy prepuberty zhruba v 10 letech věku dítěte. Nástup do školy představuje nepochybně zásadní změnu v životě dítěte i celé rodiny, na kterou je třeba se adaptovat. Školní zralost zde zmiňuji pouze jako mezník a nebudu se jí dále zabývat, neboť u dětí, které byly zahrnuty do tohoto výzkumu, již tato fáze proběhla. Z rozhovorů mj. vyplynulo, že u všech dětí bez větších potíží. Ve výzkumu jsem se zabývala obdobím, kdy nejmladší z dětí byly v druhém pololetí první třídy, když začala covidová pandemie. Mluvily jsme sice i o průběhu první třídy a domácí přípravě prvňáčků, nikoli ale detailně o nástupu do školy.

Nyní již ale blíže k oněm vývojovým změnám, které jsou podstatné z hlediska domácí přípravy dítěte na školu. Pokud bych měla shrnout charakteristiky dětí v mladším školním věku, patřily by mezi ně schopnost systematickosti, lepší orientace ve světě, zaměření na realitu, na názornost a konkrétní zkušenosti, dále schopnost logického myšlení a vizuální i akustické analýzy. Dítě již nemyslí egocentricky jako v předškolním období, je schopno posouzení z více hledisek, má lepší schopnost sebeovládání, dokáže (snáze) odložit uspokojení své potřeby, rozvíjí se jeho schopnost utřídění poznatků a zobecňování (tj. ona výše zmíněná systematickost). Zajímá se o nové věci i lidi mimo okruh své rodiny. Podle Piageta a jím rozlišených stádií kognitivního vývoje jde o fázi *konkrétních logických*

³ Jako mladší, resp. raný školní věk se v odborné literatuře shodně uvádí období 6 až 9 let, např. Vágnerová, 2012, 255.

⁴ Viz. blíže Langmeier, 2008, 109.

operací, o počátek logického myšlení (manipulování, řazení, rozpojování a slučování, třídění). Zajímavé je, že děti v této fázi vývoje často lpí na dodržení jednoho určitého pravidla či postupu, a nejsou ještě schopny zohlednit celou šíři možných variant a proměnlivých jevů. Na tuto jejich rigiditu upozorňuje např. Kenneth West⁵. Tento fenomén byl výrazný zejména u jedné dívky z rozhovoru 1. (blíže v kapitole Kazuistika 1).

Podle Eriksona plní dítě v této fázi úkol dosáhnout výkonnosti a nepropadnout méněcennosti. Pracovní *výkon* je právě to, co se od něj v tomto období mladšího školního věku nově požaduje, dosud převládala v jeho zájmech *spontaneita* a dítě nemělo zatím žádné školní pracovní povinnosti⁶. Z hlediska psycho-sexuálního vývoje podle Freuda se dítě nachází v období latence, a to zhruba od 6 až do 12 let. I v tomto smyslu jde o spíše klidné období, kdy je dítě zaměřeno více než na sebe na okolní svět. Maria Montessori definovala senzitivní fáze během vývoje člověka, v nichž jsou naplňovány specifické vývojové potřeby. Ve sledovaném období 6 až 12 let jde o senzitivní fázi pro abstrakci a představivost, pro hledání svého místa ve skupině vrstevníků a také pro morální chování a spravedlnost. To je v souladu i se stadii morálního vývoje člověka podle Lawrence Kohlberga, podle kterého dítě v tomto věku postupuje (nebo spíše může postoupit) z prekonvenčního stadia morálky do konvenčního stadia, ve kterém se již neorientuje na tresty a odměny, ale na dodržování *norem*, které lidé z jeho okolí považují za správné (pro mladšího školáka vstupuje do popředí zejména autorita učitele). Velkou výzvou pro začínající školáky je postupné převzetí *vlastní zodpovědnosti* za domácí přípravu do školy. Protože domácí příprava je vyžadována jako určitá povinnost, tj. její splnění není, resp. by nemělo být ponecháno zcela na spontaneitě dítěte, je její přijetí a úspěšné zvládnutí důležité pro utváření dětského *morálního* vědomí, pro rozvoj *sebeúcty*, vnímané *úspěšnosti* ve škole⁷ i *seberegulace* ve smyslu plánování času a osvojování pracovních návyků. Maria Montessori kromě toho u dětí již od raného dětství zdůrazňuje jejich touhu a potřebu dokázat (umět, udělat) něco *sám*, která se přirozeně dále rozvíjí (pokud nebyla dospělými potlačena) i v tomto období mladšího školního věku. Dá se dokonce myslím říci, že v tomto věku se ukazuje a osvědčuje, jak se dítě v *samostatnosti* (a tím i v sebevědomí) rozvinulo⁸, a tvoří to také důležitý aspekt jeho domácí přípravy na školu.

⁵ West, 2002, 143.

⁶ Blíže k úzkostným či příliš ambiciózním snahám rodičů o předčasné 'vyučování' či 'proškolování' dětí v předškolním věku srv. Šulová a Škrábová, 2013, 170.

⁷ Z výsledků studie autorek Šulové a Škrábové (2013, 177) vyplývá, že "... rozdíl v tom, do jaké míry se dítě cítí úspěšné ve škole, ... /jsou určovány/ ... hlavně tím, jak se dítě v souvislosti s domácími úkoly chová." Tj. jak zodpovědně se chová při práci na domácích úkolech.

⁸ Shodně s Eriksonem považuje za zásadní pro rozvoj autonomie dítěte období zhruba od 1 roku do 3 let.

Pokud tedy shrnu výše uvedené, je z hlediska výzkumu zapojení rodičů do domácí přípravy na školu u rozvíjející se osobnosti dítěte podstatné v této fázi vývoje zejména to, že dítě v mladším školním věku již má od rodiny odlišné působíště, pracoviště, má svou do určité míry *autonomní oblast* (školu), ve které je od něj kromě povinné docházky vyžadováno, i plnění určitých se vzděláváním spojených *povinností* (na rozdíl od mateřské školy, kde je zapojení se dítěte do aktivit více méně dobrovolné). Nejpozději nyní, s nástupem do školy, má tedy každé dítě povinnosti, jejichž plnění je od něj vyžadováno a jejichž charakter nelze nějak podstatně měnit⁹. Jinými slovy, dítě má v tomto období poprvé příležitost stát se do jisté míry *nezávislým* na své rodině, a zároveň i *zodpovědným* za svou práci ve škole¹⁰.

A právě způsoby, jakými se rodiče zapojují do tohoto procesu, během kterého se dítě vyrovnává a sžívá s těmito novými skutečnostmi, prožitky, jaké u toho mají, a strategie, jakými se oni sami vyrovnávají s možnými situacemi během domácí přípravy, resp. výuky z domova, jak pomáhají nebo případně brání dítěti dosáhnout Eriksonem popisované výkonnosti, je předmětem předkládaného výzkumu. Na závěr této kapitoly chci ještě zdůraznit skutečnost, že rodiče, kteří jsou nuceni přenechat část svých pravomocí škole (učitelům), mohou prožívat určitou nejistotu i ohrožení, mohou cítit obavy ze školních nároků a mít tendenci dítě ochraňovat¹¹. Tyto negativní prožitky se mohou, jak uvidíme, promítat do způsobu jejich zapojení do domácí přípravy, resp. výuky dítěte. Nyní už se ale, po charakteristice vývojové fáze dítěte mladšího školního věku, budu krátce věnovat samotné rodičovské roli ve vztahu k dítěti mladšího školního věku, a to rovněž z obecnějšího hlediska.

2. Stručná psychologická charakteristika rodičovské role ve vztahu k dítěti mladšího školního věku

⁹ Pokud již dříve nemělo nějaké povinnosti spojené s chodem domácnosti, případně s docházkou do mateřské školy. Jejich charakter je ale jiný než v případě školních povinností, lze je snadněji přizpůsobit individualitě dítěte.

¹⁰ Šulová a Škrábová (2013, 175) upozorňují v této souvislosti na autoritu učitele, díky které dítě přijímá (či nepřijímá) zodpovědnost za domácí přípravu nezávisle na rodičem poskytované pomoci. Podle Vágnerové (2007, 139) *”rodiče školáka ztrácejí část své moci, kterou musejí přenechat škole”*.

¹¹ Srv. Vágnerová, 2007, 139.

Období, kdy rodiče vychovávají děti, které dosáhly mladšího školního věku, je zpravidla obdobím jejich střední dospělosti, které je vymezeno zhruba lety 25/30 – 45 (např. Langmeier, 2008, 167n)¹². Jedná se o produktivní období, kdy člověk žije zpravidla velmi *aktivně*, profesně (opět také matka, nepečuje-li o mladší dítě) i v rámci rodiny s dětmi a partnerem a v kruhu přátel, a také *stabilizovaně*. Jde o rodičovství nikoli již nové jako v prvních letech života dítěte, zpravidla už ve své roli ukotvené a stabilizované, plně zodpovědné a samostatné. Vágnerová (2007, 109) charakterizuje rodičovskou roli obecně jako roli *asymetrickou* a *nevratnou* ve vztahu k dítěti, jako vytvářející nezrušitelnou *vazbu* k druhému rodiči a vyžadující *změnu* životního stylu. Z hlediska vztahu k vývoji dítěte je toto období rodičovství spíše klidné a bez větších problémů, na rozdíl od navazujícího rodičovství dospívajících dětí. Je to ale na druhou stranu (zejména ke konci) také období různých osobnostních a vztahových krizí, krize středního věku (38-41 let) i krizí manželských (po 5 resp. 13 letech manželství). V této době člověk zpravidla intenzivně a samostatně pracuje na uskutečnění cílů, které si jako mladý dospělý vytyčil, ve své profesi i v soukromém životě.

Toto období začátku školní docházky klade ovšem i na rodiče nové požadavky. I nyní je dítě pro rodiče podnětem k osobnímu růstu a rozvoji. Z hlediska vývojové psychologie lze toto období zkoumat v různých dimenzích, já se dále zaměřím pouze na konkrétní téma rodičovství a jeho prožívání v tomto období, tj. ve vztahu k mladšímu školákovi. Zajímavé je, že někteří autoři¹³ vidí shody tohoto období střední dospělosti právě s mladším školním věkem: tak jako mladší školák i dospělý je v tomto věku zaměřen realisticky a extrovertně, pravidelně pracuje a zkoumá okolní svět. Možná proto si také rodiče a děti lépe rozumí v tomto věku než během pozdějšího introvertně laděného dospívání.

Spokojenost s rodičovstvím (s otcovstvím nebo s mateřstvím) je podstatně založena na spokojenosti s manželstvím, s partnerským vztahem. Jen pokud je rodič spokojen a dobře ukotven ve svém partnerském vztahu, pokud jsou naplňovány jeho vztahové potřeby druhým partnerem, může naplno prožívat svůj rodičovský vztah k dítěti, aniž by se vystavoval riziku, že na něj bude přenášet své neuspokojené potřeby a touhy, nahromaděné frustrace a obavy¹⁴. Nedá se asi říci, že by to platilo absolutně, vždyť rodiče se ocitají v

¹² U mužů je horní hranice spíše až 50 let, tj. zasahuje až do pozdní dospělosti. Odlišně Vágnerová (2007) vymezuje lety 20-40 mladou dospělost a lety 40-50 střední dospělost.

¹³ Např. Langmeier (2008, 177).

¹⁴ Vágnerová (2007, 134) uvádí, že otcové mají při narušení manželství tendenci omezovat i své aktivity s dětmi, zatímco matky se v takovém případě naopak více na děti upínají.

různých životních situacích, ale panuje zřejmě shoda na tom, že je pro dítě prospěšné, pokud partnerský vztah jeho rodičů dlouhodobě dobře funguje¹⁵.

Konkrétní způsob, jakým rodič prožívá svůj vztah k dítěti, je do značné míry určován tím, jaké si vědomě zvolil či nevědomě převzal výchovné a cíle a metody. Ve shodě s partnerem, nebo v neshodě s ním. Podle těchto cílů a metod také vypadá to, jak se rodič zapojuje do vzdělávání dětí¹⁶ (blíže k tomu v následující kapitole). Jak se ukázalo i během uskutečněných rozhovorů, jsou tyto výchovné cíle a metody rodičů silně závislé na tom, jak je vychovávali jejich rodiče, ať jde o podobnosti nebo kontrasty (srv. Vágnerová, 2007, 135). Stejně to ostatně platí i ve vztahu ke škole a k učení, často převládají značné podobnosti nebo naopak odlišnosti od toho, jak se rodiče sami jako děti učili a připravovali do školy.

Rodiče totiž vědomě či nevědomě mají určitá *očekávání* od svých dětí ve vztahu ke škole a vzdělání vůbec, která jsou silně určována tím, jak oni sami ve škole prospívali a jakého dosáhli vzdělání. Rodiče v zásadě očekávají, že dítě bude i v otázkách vzdělání a učení buď jim podobné, nebo bude naplňovat jimi vysněný vzor, projikují na ně své vlastní představy a přání (srv. Vágnerová, 2007, 110, 119). Protože se rodiče se svým dítětem identifikují, prožívají také jeho úspěchy a neúspěchy jako své vlastní. Podle Vágnerové (2007, 138) se “v rodičovských postojích projevuje *potřeba pozitivního sociálního hodnocení jejich potomka*, avšak jejich představy o možnostech dítěte a pravděpodobnosti dosažení úspěchu nemusí být vždycky realistické. Rodiče mívají sklon prostřednictvím dítěte soupeřit se svými vrstevníky ...”.

Také spíše nevědomě uplatňují styl, jakým byli oni vyučováni, na své děti. A je obecně velmi obtížné omezit působení těchto zkušeností a jejich uplatňování na vlastní děti, pokud se rodiče rozhodnou pro jiný styl výuky, resp. domácí přípravy. Tyto zkušenosti si nesou s sebou a jsou silnější než nově nabitá, zpočátku jen teoretická přesvědčení. (Např. vlastní zkušenosti s direktivní výukou z dětství se promítají do vzdělávání dítěte vědomě nedirektivním způsobem, např. jako obavy, zda to samo zvládne apod.)

¹⁵ To se také ukázalo být důležitým aspektem ve výzkumné části, totiž podpora otce poskytovaná matce při domácí přípravě, resp. výuce dětí.

¹⁶ Rodiče samozřejmě mohou smýšlet a jednat a často jednají i v rozporu se svými výchovnými cíli a zvolenými metodami, obzvlášť pokud se liší od těch, které převzali od svých rodičů, pokud se cítí pod tlakem atd.

3. Zapojení rodičů do vzdělávání dětí

Po stručném zasazení problematiky domácí přípravy do širšího kontextu bych se nyní chtěla věnovat již blíže vlastní tematice zapojení rodičů do domácí přípravy, resp. domácí výuky dětí. Rodiče a rodinné prostředí nepochybně hrají zásadní roli v tom, jak dětem usnadnit nebo naopak ztížit učení ve škole. Rodiče se mohou angažovat různými způsoby ve vzdělávání svých dětí, je proto otázkou, jaké způsoby zapojení se rodičů jsou nejvhodnější a vedou k větší motivaci, angažovanosti a úspěšnosti dětí ve škole. Je také otázkou, zda zapojení se rodičů do vzdělávání dětí má podobný efekt u dětí různého věku. Obecně lze říci, že zapojení rodičů s vyšším průměrným vzděláním (do domácí přípravy, výuky a celkově do vzdělávání dětí) je větší než zapojení rodičů s nižším průměrným vzděláním (srv. Vágnerová, 2007, 140n).

Způsoby angažovanosti rodičů (*parental* nebo *parents' involvement*) do vzdělávání dětí můžeme ve shodě se studii zbyvajících se touto problematikou rozdělit následovně (podle Barger, Kim, Kuncel & Pomerantz, 2019, 6, 128n, upraveno):

1. Zapojení se ve škole:

Jde buď o *účast* na školních akcích a programech, komunikaci s učiteli, nebo o *členství* v různých radách, výborech apod.

Zapojení rodičů ve škole vede k budování sociálních sítí, rodiče také získají informace o tom, co se děti učí, ví pak, jak jim efektivně pomoci, dále se dozví, v čem se potřebují zlepšovat.

2. Zapojení se doma¹⁷:

Rozhovory s dětmi o škole a povzbuzování dětí

Kognitivně-intelektuální podpora (podnětné prostředí nebo pomůcky, tj. čtení knih, návštěva muzea, knihovny, koncerty apod.)

Zapojení do domácích úkolů, asistence / pomoc s domácími úkoly, příprava prostředí, vyhrazení času, stanovení pravidel¹⁸

K výše uvedenému je ovšem třeba doplnit, že i když rodiče mají určitá očekávání a požadavky na vzdělávání dětí, nemusí to nutně znamenat, že se rodiče budou v tomto směru angažovat, tj. aktivně se zapojovat a vynakládat tak svůj čas, energii a finance.

V této práci se zabývám tím, jak se rodiče připravují s dětmi do školy doma, nikoli tím, jak se zapojují do jejich vzdělávání mimo domov. Toto zapojení se rodičů doma rozdělují dále

¹⁷ Také Šulová (2014, 145, 154) ve své práci uvádí, že domácí přípravu tvoří pouze domácí úkoly.

¹⁸ Zde bych ještě doplnila opakování a procvičování učiva.

v textu v souladu s uvedeným dělením na *přímé zapojení* (pomoc s domácími úkoly atd.) a *nepřímé zapojení* (ostatní možnosti zapojení doma, viz výše).

Výše zmíněná americká kvantitativní meta-analytická studie z roku 2019 uvádí, že přirozeně se vyskytující zapojení rodičů do vzdělávání dětí pozitivně ovlivňuje u dětí jejich schopnost se přizpůsobit¹⁹. Nikoli však, pokud jde o zapojení se do domácích úkolů dětí. Jinými slovy, pokud rodiče asistují dětem při vypracovávání domácích úkolů, vede to ke snížení úspěšnosti dětí ve škole²⁰, a to ve všech vývojových fázích, nikoli ale ke snížení motivace a zapojení se dětí. Důvodů, proč zapojení rodičů při domácí přípravě negativně koreluje s výkony dětí ve škole, může být více. Autoři uvádí skutečnost, že to může být ovlivněno jednak kvalitou zapojení rodičů (tím, zda toto zapojení podporuje autonomii dětí nebo zda jim spíše “staví lešení”, což má odlišné účinky na jejich výsledky ve škole) nebo tím, že zapojení rodičů do domácí přípravy může bránit rozvoji dovedností u dětí²¹.

Jaké má zapojení rodičů do vzdělávání dětí podle autorů pozitiva? Kromě toho, že vede k úspěšnosti dětí ve škole, rozvíjí jejich motivaci a angažovanost, vede také k sociálnímu a emocionálnímu přizpůsobení se dětí - když se rodiče zapojují, znamená to pro děti, že se o ně starají, zajímají se o ně, což zvyšuje jejich sebehodnocení, může to vést ke zvnitřnění hodnoty školy u dětí. Motivace, angažovanost, sociální a emocionální přizpůsobení jsou důležité pro úspěšnost dětí, zejména v době dospívání, více než kognitivní dovednosti a školní výsledky.

Lenka Šulová (2014) ve své práci uvádí ohledně *prospěšnosti* domácích úkolů zjištění, že většina autorů se shoduje na tom, že domácí příprava (která je ovšem širší než domácí úkoly) má pozitivní vliv na školní prospěch dítěte a na rozvoj jeho dalších schopností²². Sama spatřuje pozitivní vliv domácích úkolů na proces učení a zapamatování u dětí²³.

Jak již bylo zmíněno výše, zapojení se rodičů do domácí přípravy, resp. též do výuky z domova může mít různou kvalitu: může být afektivně laděno převážně pozitivně nebo převážně negativně, což úzce souvisí s očekáváními rodiče od dítěte (zda mu to jde dobře, zda to zvládne apod.). Zpravidla v konkrétním případě jedno ladění převažuje. Tato očekávání jsou v praxi ještě umocňována v psychologii známým Pygmalion resp. Golemovým efektem a efektem nálepkování, což se jasně ukázalo také v uskutečněných

¹⁹ Autoři rozlišují přizpůsobení studijní (studijní výsledky, angažovanost, motivace) a ne-studijní (emoční a sociální přizpůsobení, delikvence), tmt., 25, 138.

²⁰ Negativní korelace -0,15.

²¹ Tmt., 40n. Tato meta-analytická studie obsáhla 448 nezávislých studií, zahrnujících 480 830 rodin.

²² Šulová (2014, 145, 155).

²³ Tamtéž.

rozhovorech. Jak v jedné studii ukazuje Eva Pomerantz²⁴, matky (vzorek 109 matek dětí ve věku 8-12 let) mají tendenci prožívat negativní afekty ohledně domácí přípravy tehdy, pokud musí dítěti některý den s domácími úkoly více pomáhat než jindy. A to z toho důvodu, že v těchto dnech vnímají své děti jako bezradné a bezmocné.

Velmi důležitým faktorem při zkoumání rodičovské role při domácí přípravě, resp. výuce dětí je dále *charakter* tohoto zapojení. Zapojení se rodičů má totiž různou kvalitu také z hlediska toho, *k čemu* dítě formuje. Může jít o zapojení, které podporuje samostatnost dítěte, které se stává stále více autonomním a nezávislým. Nebo může jít o takové zapojení, při kterém rodič dítě neustále kontroluje, či mu 'ulehčuje' a přebírá jeho úkoly a jeho zodpovědnost na sebe. Tento odlišný charakter zapojení rodičů zhruba odpovídá odlišným rodičovským stylům výchovy, kdy na jednom konci je kontrolující rodičovský styl, na druhém pak styl podporující autonomii²⁵ dětí (v anglické terminologii *controlling parenting* versus *autonomy-supportive parenting*). To, jaký rodičovský styl zapojení do domácí přípravy převládá, je odlišné také v různých kulturách²⁶. Charakter zapojení rodičů zásadně ovlivňuje způsob, jakým se mladší školák vyrovná s pro něj novými, často i náročnými požadavky domácí přípravy. Podpora rodičů je pro něj důležitá, jde ale o to, v jaké podobě. Panuje víceméně shoda na tom, že zapojení rodiče by mělo spíše podporovat autonomii dítěte, s přihlédnutím k jeho individuálním zvláštnostem²⁷.

I z českých výzkumů vyplývá, že s postupujícím věkem rodiče děti na základní škole méně kontrolují a přenechávají jim více samostatnosti. Tomanová (2012, 121nn, 125) uvádí podstatné rozdíly v dětmi vnímané míře zapojení rodičů již mezi žáky prvních a druhých tříd (myslena je přímá pomoc s domácími úkoly)²⁸. Pokud kontrola a výraznější pomoc rodičů přetrvává i u starších dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb (od 3. třídy výše), dá se obecně říci, že dítě sice může dobře plnit domácí úkoly a být úspěšné ve zvládnání učiva, ale nedochází u něj (nebo jen pomalu) k rozvoji seberegulace, osvojení si pracovních návyků a schopnosti plánování času, získávání sebeúcty²⁹. Jak vyplývá z

²⁴ Pomerantz, 2005.

²⁵ Podporu autonomie dítěte jistě nelze chápat v tom smyslu, že rodič přenechá veškerou domácí přípravu na dítěti a vůbec jej nepodporuje v jeho vzdělávání.

²⁶ Např. Cheung a Pomerantz (2011) docházejí k závěru, že zatímco rodiče v USA při domácí přípravě spíše podporují autonomii dítěte, v Číně naproti tomu rodiče spíše děti kontrolují.

²⁷ V optimálním případě rodiče během celého vývoje dítěte hledají pro své dítě vhodnou míru svobody a samostatnosti na jedné straně a vhodnou míru dohledu a podpory na straně druhé tak, aby se dítě, tj. konkrétní individuum a osobnost, postupně stalo nezávislým dospělým.

²⁸ "Prvnáčci oproti druháčkům vnímají podstatně vyšší míru zapojení a zároveň ji preferují, zatímco druháčci naopak - vnímají nižší míru zapojení a také ji preferují. ... Rodiče druháčků častěji volí způsoby vyžadující od dítěte vyšší míru seberegulace." (Tomanová, 2012, 126.)

²⁹ Srv. např. výchovné a vzdělávací cíle domácí přípravy, které uvádí Šulová (2013, 177).

výsledků studie uskutečněné autorkami Cheung, Pomerantz, Wang a Qu (2016, 23), zvýšená kontrola, a naopak snížená podpora autonomie dětí ze strany rodičů může oslabit jejich fungování jak ve škole, tak i po emoční stránce.³⁰

Pomerantz (2020) navíc uvádí dvě další zásady pro optimální zapojení se rodiče do domácí přípravy, resp. výuky svého dítěte: kromě 1. podpory samostatnosti dítěte (dítě má vedoucí roli, rodič přijímá perspektivu svého dítěte), je to 2. nabídnout dětem pevné a jasné zásady a pravidla, 3. kontrolování svých negativních emocí, pokud se dítěti při učení nedaří nebo se mu nechce učit. Dále je myslím také důležité zohlednit v případě konkrétního dítěte v daném věku, jakou zodpovědnost mu lze přenechat, nakolik je schopno samostatně plánovat svou práci a svůj čas, a zvážit, kolik pomoci a podpory rodiče vlastně potřebuje.

4. Specifika výuky z domova z hlediska interakce rodič - dítě

Po teoretickém zakotvení problematiky zapojení rodičů do vzdělávání dětí bych se nyní blíže věnovala situaci, která nastala po uzavření škol v březnu 2020. Původně jsem se plánovala věnovat výzkumu ‘pouhé’ domácí přípravy dětí z hlediska rodičů, zavedená opatření v souvislosti s pandemií covidu-19 však vedla k rozšíření tematiky mé práce o zapojení rodičů do výuky dětí z domova.

Karanténa, byť může být z lékařského hlediska nezbytná, vede z psychologického hlediska – zvláště pokud je dlouhodobá – k osamocení, izolaci a tím k velkému zásahu do mezilidských vztahů. Pro člověka jakožto společenského tvora se osobní kontakt stává rizikovým až nebezpečným, je omezen pouze na nejbližší členy jedné domácnosti, a pokud je připuštěn kontakt s dalšími lidmi, je potřeba být při něm náležitě vybaven ochrannými pomůckami, ať už z obav o druhého člověka nebo o sebe. Tím nechci nijak zlehčovat účinnost a potřebnost zavedených protivirotických opatření, jen se snažím podívat se na tuto novou situaci očima naší psychiky³¹. To, co bylo normální, otevřené, přátelské, totiž přímý kontakt s lidmi, je najednou zakázané, může to být ohrožující a nezodpovědné. Toto chování nepochybně mění lidské myšlení a uvažování, a pokud by trvalo opravdu

³⁰ Autorky navíc ve zmíněné studii zkoumaly rodiny z USA a Číny, kde je kladen odlišný důraz na autonomii jedince.

³¹ Upozorňuje na to i řada aktuálních výzkumů (Gallagher & Wetherell, 2020; Lahey, 2021), ale také německý filozof Matthias Burchardt svou tezí o nové formě člověka zvané *homo hygienicus*. Celosvětový lockdown je také výstižně označován za největší psychologický experiment.

dlouhodobě, nevím, do jaké společnosti bychom se vyvinuli. Na druhé straně se objevují i nemalá pozitiva pro lidské soužití, která uvádím na konci kapitoly.

Situace, kdy se rodiny musí uzavřít ve svých domovech, je stresující pro mnoho z nich. I pro rodiče to znamená omezení většiny volnočasových (rekreačních) aktivit a omezení osobních kontaktů s přáteli, známými, příbuznými a spolupracovníky. Tj. hlavně zdrojů odpočinku a obnovení sil. Mohou vznikat negativní emoce. Zvláště v rodinách, kde se již dříve objevily nějaké problémy. Jak mohou rodiče tomuto fenoménu čelit? Jedním ze způsobů, jak se vyhnout stresovým situacím, je podle Pomerantz (2020) uvědomění si toho, že vzdělanostní a společenské cíle, které rodiče stanovují svým dětem, mohou zvyšovat stres dětí. Pomerantz navrhuje, aby se rodiče zaměřili na to, co jejich dítě chce dělat a baví ho to (péct, něco tvořit, zkoumat atd.), místo matematiky, čtení atd. -cílem pro děti je takto 'pouze' dělat něco konstruktivního. Její výzkum také ukazuje, že pokud se rodiče angažují ve školním vzdělávání svých dětí, mají sklon chovat se rušivě, neodbytně (*intrusive*), např. tím, že přebírají domácí úkoly svých dětí nebo opomíjejí jejich úhel pohledu. Také pak více vyjadřují negativní emoce vůči svým dětem, pokud se jim ve školní práci nedaří.

Během distančního vzdělávání je podle Pomerantz (2020) jednou z největších výzev to, že přestaly platit zaběhnuté denní stereotypy, a je třeba je co nejdříve nahradit novými. Podle ní je třeba, aby se děti podílely na jejich tvorbě, je třeba přijmout úhel pohledu dětí. Nový denní rozvrh nemusí fungovat, může vyžadovat úpravy. Ty je ovšem dobré dojednat spolu s dětmi.

Samozřejmě je možné vidět i pozitiva této situace, např. v tom, že rodiny jsou více pohromadě, mohou se soustředit na to, co je v životě podstatné, odpadá často dojíždění do práce nebo školy, lze více využívat moderní technologie, děti jsou nuceny se v některých ohledech více osamostatnit atd.

5. Rodičovské strategie zvládání nároků plynoucích z výuky dětí z domova

Domácí příprava a mnohem více výuka z domova klade na děti i rodiče určité nároky, se kterými se různými způsoby vyrovnávají. V této kapitole se proto budu věnovat tomu, jak se mohou rodiče vyrovnávat s náročnými situacemi spojenými jak s domácí přípravou, tak zejména s výukou z domova během covidové pandemie. Vždyť adaptovat se ze dne na den na výuku dětí z domova, najít nový způsob fungování rodiny na dlouhé časové období, omezit sociální kontakty, cestování, mnohé záliby, obejít se bez pomoci prarodičů jakožto rizikové skupiny, to je pro rodiče nejen mladších dětí situace, která přináší mnoho stresorů. Negativní emoce a psychické napětí vznikají zejména v těchto situacích³²: 1. jsou to situace přímo spojené s výukou, např. se dítětem nedaří učení, ztrácejí motivaci, nebo rodiče selhávají jako učitelé, podobně jako při obvyklé domácí přípravě, jen nyní ve větším měřítku, dále 2. při nadměrné zátěži rodičů, zvláště těch, kteří nemohou čerpat ošetrovné na dítě, pokračují ve své práci nebo v péči o mladší dítě či děti, musí zajistit dětem, které jsou doma, zázemí, péči a oporu, navíc musí věnovat až několik hodin denně přípravě, třídění, opravování a odesílání školních prací (jak vyplývá mj. i z uskutečněných rozhovorů, děti 2. a 3. třídy většinou toto nezvládají zcela samy), 3. dále také, když se objeví různé úzkosti a obavy z budoucnosti, z onemocnění, ztráty zaměstnání apod.³³, 4. při psychické nepohodě dětí, které se nemohou stýkat s kamarády, navštěvovat volnočasové aktivity a často trpí úzkostmi, mají narušený pravidelný denní režim.

Tak jako v podobných situacích, reagují dospělí i na tyto náročné situace různými strategiemi zvládání. Strategie zvládání (copingová strategie) obecně vzato znamená výběr takového chování, které člověku umožní obnovit stav bezpečí nebo zabránit jeho ztrátě³⁴. Strategie zvládání mohou být různě účinné či neúčinné. Každá zátěž může ovšem být využita jako výzva pro nové přizpůsobení se, lepší výkon atd. Podle autorů Endler a Parker (2000)³⁵ se lze u rodičů v zásadě setkat s těmito strategiemi zvládání stresu: *1. strategie zaměřené na úkol, 2. emočně zaměřené strategie, nebo 3. vyhýbavé strategie.*

³² Náročná situace (oproti situaci normální) může být definována jako taková situace, ve které musí člověk pro dosažení cíle změnit svou obvyklou, osvědčenou strukturu činnosti. Nová situace je pak taková náročná situace, jejíž náročnost vyplývá z nedostatku zkušeností s tím, jak ji zvládat. (srv. Parczewska, 2021, 891).

³³ Viz blíže Gallagher (2020).

³⁴ Srv. Parczewska, 2021, 892.

³⁵ Citováno v Parczewska (2021, 893).

Strategie zaměřené na úkol lze charakterizovat soustředěním se na obtíže, vynakládáním úsilí na jejich vyřešení, kterého se dosahuje kognitivní transformací³⁶ a pokusem změnit situaci vnímanou jako náročnou, dále přesvědčením o smysluplnosti vynaloženého úsilí, pozitivním postojem, chápáním situace jako výzvy, přičemž plánování řešení vede k získání lepší kontroly nad situací a ke snížení negativních emocí. Křivohlavý (2009, 86) uvádí, že tato strategie (zaměřená na řešení problému) je obvykle spojena se strategií zaměřenou na regulaci emocionálního stavu, do kterého se člověk ve stresové situaci dostal.

Při emočně zaměřených strategiích se člověk soustředí na sebe a své negativní emoce (strach, vztek, vinu). Svě emoční napětí se pokouší redukovat planými nadějemi a fantaziemi, zdánlivými činy, což ale naopak vede k jeho nárůstu. Má dobré úmysly, ale mnoho pochybností, málo trpělivosti a výdrže, snadno se vzdává. Naproti tomu při vyhýbavé strategii se člověk vyhýbá přímé konfrontaci s problémem, nemyslí na něj, věnuje se práci nebo jiným činnostem. Na situaci není emočně zainteresován, myslí si, že se to nějak vyřeší (srv. Parczewska, 2021, 896).

Bližší se k těmto strategiím zvládnutí dostanu v následující části věnované rozhovorům s rodiči, které byly zejména o tom, jak rodiče prožívají svou roli při domácí přípravě dětí do školy, resp. při výuce dětí z domova, a jak se do ní zapojují. Po této teoretické části, ve které byla zakotvena a rozkryta problematika zapojení rodičů do domácí přípravy, resp. výuky dětí z domova, se nyní obracím k vlastnímu výzkumu v praktické části.

³⁶ Ke kognitivnímu ovlivňování srv. Křivohlavý, 2009, 83.

II. Praktická část

A. Metodologie

1. Výzkumný plán, problém a cíl

Cílem předkládané práce je prozkoumat spektrum způsobů, jakými rodiče prožívají domácí přípravu, resp. výuku z domova svých dětí. Původně jsem totiž plánovala zkoumat zapojení rodičů do běžné domácí přípravy dětí. Situace způsobená covidovou pandemií však vedla k tomu, že jsem do výzkumu zahrnula zkušenosti rodičů s výukou dětí z domova během uzavření škol. Ve výzkumu jsem se zaměřila na děti na 1. stupni základní školy, do jejichž přípravy jsou rodiče zapojeni více než je tomu na 2. stupni základní školy a výše. Sledovala jsem v první řadě perspektivu matek, které jsou do domácí přípravy, resp. výuky dětí zapojeny zpravidla více než otcové, zejména zpočátku školní docházky³⁷. Pozornost jsem při výzkumu zaměřovala zejména na prožívání a chování matek ve vztahu k domácí přípravě, resp. výuce z domova a ve vztahu k dotyčnému dítěti. Matky jako respondentky jsem zvolila také proto, že sama patřím do stejné sociální skupiny a je tudíž pro mne přirozenější vést rozhovory právě s nimi.

2. Výzkumné otázky

Jako hlavní výzkumnou otázku jsem stanovila tuto: **Jak rodiče prožívají svou roli a vztah k dětem při jejich domácí přípravě na školu? (HO)** Jako vedlejší výzkumné otázky jsem pak stanovila tyto dvě: **Jak rodiče prožívali novou situaci pandemie spojenou s výukou dětí z domova? (1. VO)** a **Jak se rodiče zapojují do domácí přípravy/ výuky z domova svých dětí? (2. VO)**. Psychologicky zajímavá témata úzce související s těmito otázkami jsou také zkušenost rodičů s domácí přípravou staršího dítěte do školy ve vztahu k domácí přípravě mladšího sourozence a vlastní dětská zkušenost rodičů se školou. Tyto

³⁷ K odlišnostem mateřské a otcovské role srv. např. Vágnerová (2007, 117n, 120, 133). Vágnerová dále uvádí, že „*pozici kompetentní autority, která se stává garantem účinné přípravy do školy, zaujímá častěji matka než otec, popřípadě se o ni podílejí oba rodiče*“. Otcové se celkově spíše než každodenním pravidelným činnostem spojeným s péčí o děti věnují nepravidelným volnočasovým aktivitám s dětmi jako je kultura, výlety a sport (Vágnerová, 2007, 139n).

fenomény jsem ovšem nezkoumala samy o sobě, ale pouze ve vztahu k výše uvedeným výzkumným otázkám.

3. Výzkumný design

Pro dosažení výše uvedeného výzkumného cíle a zodpovězení výzkumných otázek jsem zvolila kvalitativní výzkumný design, který umožňuje získat podrobnější a hlubší informace o zkoumaných jevech.

4. Výběr a popis vzorku

Děti respondentek byly v době vedení rozhovorů ve druhé až čtvrté třídě. (Volba věku dětí byla ovlivněna skutečností, že děti v tomto nižším věku potřebují větší pomoc a podporu ze strany rodičů než starší děti, na druhé straně už jsou na školu lépe adaptované než v 1. třídě.) Výběr rodin jsem začala oslovením jednak pracovníků nízkoprahového zařízení pro děti a mládež, jednak vytipovaných rodin z okruhu mých známých, resp. známých dalších příslušníků mé širší rodiny, kteří zase oslovili své známé. Kritérii pro výběr rodin byly zejména věk dětí a předpokládaná rozmanitost vzorku rodin, v neposlední řadě také dostupnost matky pro uskutečnění rozhovoru. Zmíněné rozmanitosti jsem dosáhla tím, že rodiny bydlí v různých krajích ČR, pochází z různého socio-ekonomického a kulturního prostředí a odlišují se úrovní dosaženého vzdělání rodičů. Vybrané rodiny mají nadprůměrný počet dětí, což se ukázalo být z hlediska zvolené problematiky jako výhodné (byť to nebylo kritérium výběru), neboť rodiče již mají zkušenosti se staršími dětmi.³⁸ U některých dětí bylo podezření na specifické poruchy učení (rozhovor 2 a 5, potvrdilo se u chlapce z rozhovoru 2). Základní údaje o respondentkách shrnuji v následující tabulce.

³⁸ Jak se v rozhovorech ukázalo, jsou pro matky (a celou rodinu) tyto zkušenosti se staršími dětmi důležité a modifikují také jejich pomoc a podporu mladším dětem. Nebylo proto možné, a ani žádoucí, izolovat novější zkušenosti od starších. Spíše naopak bylo napínavé sledovat, jak tyto předchozí zkušenosti ovlivňují celý rodinný systém při domácí přípravě mladšího sourozence.

Tabulka č. 1: Přehled základních údajů o respondentkách

Pořadí rozhovoru	Jméno	Věk	Počet dětí	Rodinný stav	Dosažené vzdělání	Zaměstnání
1.	Anita	41	3	vdaná	VŠ	učitelka SŠ
2.	Marie	36	3	vdaná	VŠ	právnička
3.	Alice	39	4	vdaná	ZŠ speciální	rodič. dovolená/ invalidní důchod
4.	Jitka	38	4	vdaná	VŠ	rodičovská dovolená
5.	Petra	45	3	vdaná	SŠ	OSVČ

5. Sběr dat

Výzkumná část byla realizována formou pěti hloubkových polostrukturovaných rozhovorů (*poznávací* typ rozhovoru – interview)³⁹. Každý rozhovor trval zhruba 45 až 60 minut. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, poté byly doslovně přepsány, přepisy rozhovorů byly srovnány s nahrávkami a vytištěny. (V Příloze č. 2 je uveden přepis jednoho z rozhovorů.) Celkem šlo o 102 normostran přepisu. Rodiny byly zkoumány v přirozeném prostředí, bez jakékoli intervence ze strany školy, poradny apod, v klidném prostředí a důvěrné atmosféře. Do výzkumu jsem vstupovala s vlastními zkušenostmi z domácí přípravy, resp. výuky dětí z domova během covidové pandemie (viz. Příloha č. 4).

5.1. Tematické okruhy otázek pro rozhovory

Níže uvádím tematické okruhy, ze kterých jsem vycházela při kladení otázek respondentkám. Jejich pořadí i formulaci jsem přizpůsobovala tomu, jak se odvíjel konkrétní rozhovor, tj. tomu, jaké skutečnosti se během něj objevovaly, jaké odpovědi respondentky uváděly. Důležité bylo téma, kterému jsme se věnovaly a otázkami jsme se k němu blíže propracovávaly. Těchto okruhů bylo pět, odpovídají v tomto výzkumném otázkám (1. HO, 2. VO, 3. VO a dvěma zpřesňujícím tématům). Níže uvedené konkrétní

³⁹ Blíže viz Ferjenčík, 2000, 174nn.

příklady otázek, které dané téma rozvíjejí, slouží pro ilustraci. Znamená to, že u daného tématu zazněly některé z těchto otázek nebo otázky jim podobné. Snažila jsem se klást otázky *otevřené a nesugestivní* a vyhnout se hodnotícím projevům.

Protože každá rodina je jedinečná a nachází se v konkrétní životní situaci, liší se i rozhovory podle toho, které téma v dané rodině více rezonovalo, o kterém tématu chtěly matky více hovořit. Snažila jsem se ale současně o to, abychom mluvily i o tématech, o kterých třeba zprvu tolik mluvit nechtěly, která ale byla podstatná pro zodpovězení výzkumných otázek.

1. **Prožívání rodičovské role a vztahu k dětem při jejich domácí přípravě na školu.** Jak u vás doma probíhá příprava do školy? Jaké u toho máte pocity? Jak se k dítěti chováte? Co děláte, když pocítíte záporné pocity? Jak řešíte náročné situace, pokud se objeví?
2. **Prožívání nové situace pandemie spojené s výukou dětí z domova a adaptace na ni.** Jak se změnila jeho/ její domácí příprava? Co jste museli doma změnit, abyste zvládli novou situaci? Jak jste se cítila? Jaké to pro Vás bylo? V čem vidíte zlepšení/ v čem zhoršení?
3. **Zapojení rodičů do domácí přípravy, resp. výuky z domova svých dětí.** Co dělá Vaše dítěte samostatně ve vztahu ke škole? Jak k tomu dospělo? Jak významnou část Vašeho času a pozornosti zabírá domácí příprava Vašeho dítěte do školy? Říká si dítě samo o pomoc s úkoly a učením, nebo vychází iniciativa od Vás rodiče? Jak se u toho cítíte? Kdo nese hlavní zodpovědnost za to, aby bylo dítě připraveno do školy? Kolik zodpovědnosti přenecháváte dítěti? Kontrolujete, příp. jak, zda je všechno splněno? Jak probíhala online výuka? Jak se zapojuje do domácí přípravy, resp. výuky z domova otec dítěte?
4. **Zkušenosti s domácí přípravou staršího dítěte do školy**
Jak jste prožívala domácí přípravu staršího dítěte (dětí) do školy?
5. **Vlastní dětská zkušenost matky se školou**
Jaká byla Vaše domácí příprava na školu, když jste byla žákyní?

6. Zpracování a analýza dat

Po vytištění byly rozhovory podrobně analyzovány *kvalitativními* metodami. Ty nejlépe odpovídají povaze výzkumných otázek a získaným informacím. Jako metodu analýzy jsem zvolila *otevřené kódování*. Proces kódování je možné popsat jako “rozkrýví dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci”⁴⁰. Během tohoto postupu rozkrývání textu jsem analyzovaným jevům přiřazovala pojmy - kódy, metodou papír - tužka. Podle Hendla (2012, 247) “otevřené kódování odhaluje v datech určitá témata. Tato témata jsou nejdříve na nízké úrovni abstrakce.” Tyto kódy jsem pak dále navzájem srovnávala, zpřesňovala a třídila, doplňovala jsem je o poznámky a úvahy. Pracovala jsem metodou tužka - papír. Používala jsem *induktivní* kódy, které byly následně *kategorizovány*, tj. byly jim přiřazeny nadřazené, obecnější pojmy - kategorie. Mým cílem bylo zachytit variabilitu způsobů prožívání dané problematiky. Ukázka kódování rozhovoru je v Příloze č. 1. Výsledné kategorie jsou uvedeny níže v Příloze č. 3.

7. Etické aspekty výzkumu

Před začátkem každého rozhovoru jsem si vyžádala od respondentky její ústní informovaný souhlas. Informovala jsem ji o délce, tématu a průběhu rozhovoru, o smyslu a účelu výzkumu, o anonymizaci osobních údajů a zachování důvěrnosti sdělovaných informací, o možnosti vyhnout se případně osobně příliš citlivému tématu nebo rozhovor ukončit, o budoucím smazání nahrávek rozhovorů. Také jsem požádala o souhlas se zveřejněním přepisu rozhovoru v konkrétním případě. Rozhovory probíhaly v klidném prostředí bez přítomnosti jiných osob.

⁴⁰ Hendl, 2012, 246.

B. Výzkumná část

1. Úvod

V této úvodní části stručně popíši zvolený způsob zpracování získaných dat. Z metod kvalitativního zpracování dat jsem zvolila případovou studii. Případová studie umožňuje zkoumat jednotlivý případ do hloubky, zachytit jeho individuální zvláštnosti, přitom však z perspektivy celku, odpovídá tak charakteru položených výzkumných otázek. Snažila jsem se tedy zkoumat fenomén rodičovské pomoci při domácí přípravě, resp. výuce z domova jednak detailně a do hloubky v daném individuálním případě, jednak v kontextu fungování celé rodiny, tj, v jejím přirozeném prostředí. Případovou studii jsem zvolila také proto, že umožňuje zpracování dat ve formě přehledného popisu prožitků a chování na základě provedeného kódování přepisů rozhovorů.

V následující kapitole je uvedeno pět kazuistik, které jsou členěny podle stanovených výzkumných otázek. Tyto kazuistiky jsem poté zpracovala do celkového přehledu dosažených výsledků (3. kapitola Výzkumné části).

Volbou rodin, a také tím, že do výzkumu byli zahrnuti i sourozenci, se podařilo dosáhnout značné variability přístupů, a to i na malém vzorku pěti rodin. Do výzkumu byla zahrnuta rodina (kazuistika 5), jejíž syn nedostává pravidelně ze školy domácí úkoly v běžném slova smyslu (což je ovšem jen část domácí přípravy, a neznamena to, že by se doma do školy nepřipravoval), dále rodina (kazuistika 3), která přenechává domácí přípravu do školy svého syna z velké části na třetí straně (nízkoprahovém zařízení)⁴¹.

Nyní již přistoupím k prezentaci zmíněných kazuistik.

⁴¹ V této rodině by bylo možné dále zkoumat, jak se s jejím synem připravují na vyučování pracovníci nízkoprahového zařízení, které pravidelně navštěvuje. Mým cílem v této práci ovšem bylo sledovat prožívání a chování *rodičů* při domácí přípravě, právě i v takovéto ne zcela obvyklé situaci, proto jsem již tento směr zkoumání dále nesledovala.

2. Kazuistiky

Na začátku každé kazuistiky je pro přehlednost uvedeno schéma dané rodiny. Děti, které byly explicitně zahrnuty do výzkumu, jsou ve schématu podtrženy, v závorce je uveden věk.

Kazuistika 1

Respondentka Anita (41 let) žije v rodině s manželem Jiřím (41 let) a třemi dětmi, dvěma dcerami a jedním synem (13, 10 a 6 let). Oba manželé mají vysokoškolské vzdělání a pracují, Anita po delší rodičovské dovolené pracuje jako učitelka na střední škole, Jiří pracuje jako inženýr. Starší dcera Petra navštěvuje 6. třídu základní školy, mladší dcera Pavla 3. třídu a syn Jirka mateřskou školu, bydlí v bytě ve městě.

matka Anita (41)		otec Jiří (41)
VŠ, učitelka SŠ		VŠ, inženýr
<u>starší dcera Petra</u> (13)	<u>mladší dcera Pavla</u> (10)	syn Jiří (6)
šestá třída ZŠ	třetí třída ZŠ	MŠ

Tabulka č. 2: Schéma rodiny 1

1. Prožívání rodičovské role a vztahu k dětem při jejich domácí přípravě na školu

Respondentka Anita do domácí přípravy mladší dcery Pavly zapojuje *minimálně*. Pokud dcera potřebuje, něco jí zběžně zkontroluje nebo vysvětlí, stává se to ale spíš výjimečně. Obvykle pouze podepisuje úkoly, dcera nechce, aby jí Anita práce kontrolovala, je si jistá správností. Anita prožívá svou roli vůči Pavle tak, že jí přenechává *autonomii*, dceru nekontroluje, důvěřuje jí, *nechává to na ni*⁴². Matka jí nemusí nic připomínat, Pavla si všechno hlídá sama. Podle Anity se mezi nimi vyvinul spíše až opačný vztah, kdy dcera částečně přejímá roli rodiče, připomíná jí termíny apod. Podle Anity se Pavla chová svědomitě, pečlivě, samostatně, plní své povinnosti a ukládá si povinnosti

⁴² Kurzíva označuje výpovědi respondentek.

navíc, je konformní a úzkostlivá, sleduje povinnosti ostatních a pomáhá jim, její chování je často rigidní a pedantské. Anita je s jejím přístupem spokojená, cítí úlevu ve srovnání se zkušenostmi se starší dcerou a také podporu. *To je taková úleva /důrazně/ po Petrušce a s Jiříčkem, já říkám, ještě, že máme tu Pavlu, jinak já bych je nezvládla.* Nepřipouští, že by příprava s mladší dcerou mohla probíhat jinak. *Mě to maximálně vyhovuje. Mám radost, že to s ní nemusím dělat. Nemám na to kapacitu.*

Současně ale má o Pavlu určité *obavy*, když si Pavla ukládá příliš povinností, které nemůže stihnout (je pak podrážděná a unavená), nebo když má strach z chyb a horších známek než jedniček. Má také mírnější potíže s jídlom (vybíravost, nedostatek času). Rodiče od Pavly takové chování a výborný prospěch přímo nevyžadují, působí na ni ale nepochybně v mnohém negativní vzor starší dcery a chování rodičů vůči ní.

Se starší dcerou Petrou se rodiče potýkají ohledně přípravy do školy a plnění povinností, stále jí něco připomínají, upozorňují na nepořádek. Petra na to příliš nedbá. Má svůj vlastní způsob přípravy a učení, nejen nyní v pubertě, ale už od počátku školní docházky. Matka ji často napomíná, kárá, vyžaduje, vysvětluje, ale někdy ji také chválí za její kreativitu apod.

2. Prožívání nové situace pandemie spojené s výukou dětí z domova a adaptace na ni

Pro Anitu bylo období výuky z domova náročné v tom, že sama jako učitelka připravovala odpoledne a večer výuku na další den, měla mnohem více práce s opravováním prací žáků, posíláním zpět. Děti byly nuceny být samostatnější, protože Anita byla vytížená. Na druhou stranu neměla odpolední vyučování, byla flexibilnější, odpadlo dopravování dětí na kroužky, cesta do práce.

Z hlediska dětí vnímá výuku z domova jako lepší v tom, že děti mohou pracovat individuálněji, mají více volnosti, více času, nenosí těžké tašky, s kamarády si mohly povídat o tom, jaké zvíře apod. má kdo doma, a ukázat si je přes obrazovku.

3. Zapojení rodičů do domácí přípravy, resp. výuky z domova svých dětí

Anita se do domácí přípravy a výuky z domova u mladší dcery přímo nezapojuje. Zapojuje se nepřímo tak, že dceru podporuje, chválí, a spíše mírní její požadavky na samu sebe. Ani kontakt se školou nijak zvlášť neudrzuje. Zastává názor, že děti by měly mít více volnosti a prostoru pro samostatnost. *Pavla totálně jede samospádem, takže ji absolutně*

neřeším. Pavla od matky neočekává, že by jí s přípravou pomáhala. Ona je natolik samostatná, že i když se jí do toho chci míchat, tak ona mě tam nechce. Ať se jí do toho nemíchám. Má obavy z budoucí domácí přípravy se synem. Musím nabrat sílu na Jiříka. To bude ještě náročnější (než se starší dcerou).

Během online výuky si Pavla sama skenovala hotové práce, spolu s Petrou je samy posílaly do školy. Snaží se matku nezatěžovat, málokdy po ní něco chce v souvislosti se školou, např. něco vysvětlit. Během výuky z domova se učily tři hodiny dopoledne, poté byla možnost dodělat si práce s paní učitelkou, Pavla práci neodkládala. Matka na ní oceňuje, že se snaží plnit si své povinnosti včas. Podle Anity pracuje její dcera Pavla ve škole tak svědomitě spíše z povinnosti než proto, že by jí to bavilo. Chce být ta, která má splněné povinnosti, často je nestíhá, protože si bere povinnosti navíc. Pokud nemá splněné své povinnosti, není snadné s ní vyjít, tento aspekt je pro Anitu zdrojem pocitů podráždění. Otec se do vzdělávání zapojuje nepřímo, také se dětem věnuje při volnočasových aktivitách, Anita cítí jeho podporu.

4. Zkušenosti s domácí přípravou staršího dítěte do školy

Starší dcera se připravuje jiným způsobem do školy než mladší, rodiče s ní mají velmi odlišné zkušenosti. Matka vyjadřuje nespokojenost s přístupem starší dcery, cítí se *vyčerpaná*. Zdá se, že touto rodinnou zkušeností je mladší dcera nucena k perfekcionismu a k tomu, aby ona rodiče nezatěžovala. ... *všechno dělá včas, ideálně úplně nejsprávněji*. K tomu přispívá i zkušenost s nejmladším dítětem, synem, který je výchovně náročný, a od něhož rodiče v budoucnu očekávají podobné až horší zkušenosti se školou jako u starší dcery. V této rodině se zdá být vliv zkušenosti s domácí přípravou starší dcery do školy zásadní pro formování způsobu domácí přípravy mladší dcery, i na formování její osobnosti. *Polarizace* obou dcer je zjevná. Starší dcera stále něco zapomíná, je nepořádná, na neustálé upozorňování rodičů příliš nereaguje, *je úplně v klidu*. Matka si už dopředu dělá obavy, jak se zase bude Petra chovat. Dokáže ale ocenit i individuální dovednosti starší dcery.

5. Vlastní zkušenost se školou a její vliv na rodičovskou roli při domácí přípravě

Matka byla nejmladší dítě ve třídě, několik let doháněla spolužáky. Pracovala pomaleji, později se jim vyrovnala. Učila se se svojí matkou, která jí pomáhala znevýhodnění překonat.

Kazuistika 2

Respondentka Marie (36 let) žije s manželem Josefem (40 let), společně vychovávají tři děti (10, 8 a 6 let), dva syny a dceru. Oba manželé mají vysokoškolské vzdělání, Marie po rodičovské dovolené pracuje jako právnička, manžel Josef podniká v průmyslu. Starší syn Tadeáš navštěvuje 4. třídu základní školy, dcera Lenka 2. třídu a mladší syn Jan předškolní třídu mateřské školy. Rodina bydlí v rodinném domě na okraji města.

matka Marie (36)		otec Josef (40)	
VŠ, právnička		VŠ, OSVČ	
starší syn Tadeáš (10)	dcera Lenka (8)	mladší syn Jan (6)	
čtvrtá třída ZŠ	druhá třída ZŠ	MŠ	

Tabulka č. 3: Schéma rodiny 2

1. Prožívání rodičovské role a vztahu k dětem při jejich domácí přípravě na školu

Během rozhovoru s paní Marií se jako nejdůležitější téma ukázal být jí prožívaný a také uvědomovaný rozpor mezi jejím výchovným cílem, kterým je samostatnost Tadeáše (staršího syna) při domácí přípravě na školu, a jejím úsilím o zajištění splnění Tadeášových domácích úkolů, jeho zvládnutí učiva a připravení pomůcek do školy. Marie si uvědomuje a chce, aby zodpovědnost za plnění své domácí přípravy do školy nesl především její syn, na druhé straně vidí, že je to ona, kdo za ni převzal zodpovědnost. Svou roli ve vztahu ke staršímu synovi proto prožívá rozporuplně, její snaha o změnu zatím nevedla k úspěchu. Na konci 4. třídy je ona tím, kdo iniciuje začátek domácí přípravy (tj. vypracování domácích úkolů, opakování učiva, vysvětlování a procvičování nového učiva), často i opakovaně. Z vlastní iniciativy kontroluje, zda jsou všechny povinnosti splněny. Kontrola je někdy i bez synova vědomí, večer ... *mám pořád ty tendence, ... někdy mi to nedá a podívám se do těch složek, jestli tam třeba nemá nějaký úkol nebo něco*. Vyjadřuje nespokojenost s tímto stavem, chtěla by, aby více zodpovědnosti převzal syn. Uvědomuje

si, že mu takto do budoucna může škodit. Jakýmsi varováním je jí příklad jejího mladšího bratra, který byl takto vychováván a nyní v dospělosti některé základní dovednosti neovládá, spoléhá stále na rodiče nebo jiné lidi. Její matka jí v úsilí o samostatnost dětí spíše nepodporuje. Marie si uvědomuje také to, že to takto nemůže fungovat dlouhodobě, tj. na druhém stupni a po nástupu mladšího syna do školy. Pouze ve dnech, kdy má méně času, je nucena přenechat více zodpovědnosti staršímu synovi. Marie vidí, že on se pak cítí lépe, že se rozvíjí jeho osobnost (*vnímám, že je tady on a je to jeho starost*).

Dalšími faktory ovlivňujícími přebírání zodpovědnosti matkou, výslovně zmíněnými v rozhovoru, je jednak to, že Tadeáš je jejím prvorozeným dítětem, cítí o něj větší starost, jednak to, že v některých předmětech (čeština) má určité obtíže, nebaví ho a nejdou mu tolik jako v dětství Marii. Marie je přitom považuje za základní, nechce, aby v nich zaostával, chce, aby měl dále na čem stavět. V některých situacích se cítí *bezradně, bezmocně, beznadějně*, zejména když se starší syn nechce pustit do učení a když se její očekávání nenaplnují. Je pro ni *vysilující* přimět syna k tomu, aby se začal věnovat domácí přípravě. I přes pochybnosti a skličující pocity ale vytrvá ve vedení syna. Je v tom velmi důsledná, přejímá za něj zodpovědnost, jeho povinnosti vnímá jako *svoje*, i když to tak vlastně nechce. ... *a do té hlavy si dávám to, že se musím ještě učit ty vzory a takové to, co má ten Tadiš. A toho se potřebuju zbavit. ... ale já tady toto prostě nedokážu.*

Pokud jde o vztah k dceři Lence při domácí přípravě, je harmonický, Lenka naplňuje očekávání matky, plní si své školní povinnosti samostatně a ochotně, i nad rámec toho, co bylo zadáno. Podle slov matky se jí v tomto více podobá (*pomalou ani nevím, že má něco do školy*), učení (zejména čeština) jí jde snadněji. Svou roli rodiče prožívá ve vztahu k dceři a její přípravě na školu velmi pozitivně, i ve srovnání se synem v době, kdy on byl ve 2. třídě (*...s ní nemusím, ona je takové dítě za odměnu*).

2. Prožívání nové situace pandemie spojené s výukou dětí z domova a adaptace na ni

Pro Marii a celou její rodinu znamenalo zavření škol (a později i školek) zejména zásadní změny v organizaci všedního dne. Rodiče zůstali oba pracovat, děti se učily z domova během dopoledne samy, na jaře 2021 včetně mladšího syna z MŠ⁴³. Jeden z rodičů přijížděl domů v čase oběda, jednou týdně prarodiče, poté většinou zůstával jeden z rodičů doma s dětmi, dva dny v týdnu pracovala Marie z domova. Z rozhovoru je zřejmé, že

⁴³ Po dobu 4 týdnů.

rodiče by k takovému řešení nepřistoupili, pokud by k němu nebyli donuceni okolnostmi. Matka cítila *obavy* z toho, že jsou děti doma samy, zejména mladší syn v předškolním věku. Těmto obavám se Marie snažila bránit tím, že děti zaměstnala během své nepřítomnosti (online výuka pro školáky, pracovní listy příp. televize pro mladšího syna). Bylo to *bojové, ale zvládly to*. Bylo pro ni stresující spojit výuku dětí doma s vlastní prací.

Má *obavy* z toho, že by se mladší syn musel učit z domova hned od začátku 1. třídy, tj. základy čtení, psaní a počítání (*z toho mám hrozný strach*). Její dcera již tyto základy měla, když se poprvé zavřely školy (na jaře 2020, kdy byla v 1. třídě).

3. Zapojení rodičů do domácí přípravy, resp. výuky z domova svých dětí

Domácí přípravu s dětmi dělá zejména Marie, má z obou rodičů tu hlavní roli. To souvisí i s jejím odlišným přístupem, který je více dohlížející, zejména ke staršímu synovi. Syn je zvyklý pracovat společně s ní, spoléhá na její pomoc, nevěří si, myslí si, že to sám nezvládne. ... *ted'ka aspoň ten první stupeň to vnímám jakoby i moji zodpovědnost, aby to měl všechno hotové*. Marie ve vedení syna vytrvává, i když je to pro ni vysilující oběť, a i když vnímá, že by měla více respektovat jeho osobnost. Dcera se učila z domova velkou část své školní docházky, již od první třídy na jaře. S ní naproti tomu stačilo odpoledne krátce zkontrolovat to, co dělali.

Bylo pro ni značným stresem zabezpečit doma děti a zároveň zvládnout svou práci. I přes odlišnost názorů ohledně domácí přípravy staršího syna cítí Marie podporu ze strany otce, otec se s dětmi učí vedlejší předměty.

4. Zkušenosti s domácí přípravou staršího dítěte do školy

Mezi oběma staršími sourozenci dochází k jisté *polarizaci*, ve vztahu k sobě navzájem se jejich dovednosti či nedostatky do určité míry přirozeně zvětšují. Dcera naplňuje ta očekávání matky, která syn zklamal.

5. Vlastní zkušenost se školou a její vliv na rodičovskou roli při domácí přípravě

Marie přirozeně očekává, že její děti budou mít podobné školní zkušenosti jako ona. *Já jsem byla taková ta zodpovědná žačka*. Její dcera se zdá tato očekávání naplňovat, starší syn nikoli. Proto je pro ni obtížnější porozumět jeho zkušenostem se školou.

Kazuistika 3

Respondentka Alice (39 let) žije v manželství s Jaroslavem (38 let), mají čtyři děti (16, 14, 10 let a 2 roky), tři syny a jednu dceru. Alice absolvovala speciální základní školu, její manžel má rovněž základní vzdělání. Alice je nyní na rodičovské dovolené, jinak v invalidním důchodu. Jaroslav je v současnosti nezaměstnaný, občas pracuje formou brigád. Nejstarší syn Jakub studuje na učilišti, dcera Martina navštěvuje 7. třídu základní školy, mladší syn Kája chodí do 3. třídy a nejmladší syn Tomáš je s matkou doma. Rodina bydlí v bytě ve městě.

matka Alice (39)		otec Jaroslav (38)	
ZŠ, rodičovská dovolená		ZŠ, nezaměstnaný	
nejstarší syn Jakub (16)	dcera Martina (14)	<u>mladší syn Kája</u> (10)	nejmladší syn Tomáš (2)
odborné učiliště	sedmá třída ZŠ	třetí třída ZŠ	s matkou doma

Tabulka č. 4: Schéma rodiny 3

1. Prožívání rodičovské role a vztahu k dětem při jejich domácí přípravě na školu.

Respondentka Alice se cítí z velké části jako nekompetentní připravovat se synem doma na vyučování. *Já, kdybych tomu rozuměla, tak by sem se určitě ráda s nima učila, /.../ ale já to sama neumím. Já jim nemůžu přece nic radit* Syn s ní doma pouze čte. Zcela sám se ale do školy nepřipraví. Dochází proto v odpoledních hodinách do nízkoprahového zařízení pro děti a mládež, kde vypracovává domácí úkoly a doučuje se. Informace o tom, co je potřeba se doučit, posílá třídní učitelka rovnou zaměstnancům tohoto zařízení. I starší dvě děti Alice docházejí do tohoto zařízení ze stejného důvodu. Alice vnímá tuto situaci jako *velkou pomoc, velkou oporu*. Nevyjadřuje negativní emoce ve vztahu ke své nekompetentnosti, nechápe ji jako své selhání.

2. Prožívání nové situace pandemie spojené s výukou dětí z domova a adaptace na ni.

Alice opakovaně uvádí, že tato situace byla pro jejich rodinu *velmi náročná*, zejména z hlediska zajištění podmínek pro výuku jejich tří dětí v třípokojovém bytě, bez vlastního počítače a v přítomnosti nejmladšího, ročního syna. *Takhle to třeba bylo i do jedny, že prostě já jsem fakt s tím malým nemohla nic, prostě, muselo být ticho, jo a bylo to hodně náročný. Moc. Pro celou rodinu naši. /pauza/ Já už jsem byla hotová, jen co jsem vstala, prostě jsem věděla, že už to zase bude, ten malej, on byl strašně zvědavěj, proč oni jsou každěj jinde, proč on tam nemůže, no hrůza, hrůza.* Tato situace se ještě zhoršila během dvoutýdenní karantény celé rodiny. Alice měla *strach*, aby se od manžela nenakazili ostatní členové rodiny, zejména nejmladší syn. Výuka dětí za takových podmínek nebyla možná. *Šest lidí, to /pauza/ se nedá ani představit, co to je tohle to /být v karanténě/ a už jenom kvůli těm dětem, prostě musíte být silná.*

3. Zapojení rodičů do domácí přípravy, resp. výuky z domova svých dětí.

Alice se do přípravy dětí na vyučování přímo nezapojuje, přestože by chtěla, od třetí třídy považuje učivo za příliš náročné, pouze s dětmi doma čte. Její děti dochází do NZDM, kde jim s přípravou do školy a doučováním pomáhají. Alice podporuje děti v tom, aby do školy chodily a měly dobrý prospěch. Pokud hrozí opakování ročníku, aktivně se tomu snaží bránit zintenzivněním doučování. Během distanční výuky pomáhalo NZDM rodině i po technické stránce s tiskem a odesíláním prací do školy, zapůjčením počítače, a především také tím, že se mladší syn Kája později (když se rozbil počítač) mohl učit přímo z NZDM. Otec se s dětmi doma učí matematiku, která patří mezi jeho oblíbené předměty. Za velmi špatné známky zakazuje dětem určité benefity, chlapcům chození ven, používání telefonu, dceři sledování televize. Matka s tím souhlasí, cítí oporu a autoritu otce.

4. Zkušenosti s domácí přípravou staršího dítěte do školy

Pozitivní zkušenost rodičů s NZDM je vede k tomu, že tuto pomoc využívají i u mladšího syna.

5. Vlastní zkušenost se školou a její vliv na rodičovskou roli při domácí přípravě

Alice uvádí, že prožívala po nástupu do školy náročné období, neboť se její rodiče rozváděli. Hodně ji to zaměstnávalo, dlouhou dobu se s tím vyrovnávala. Byla přerazena do zvláštní školy s nižšími nároky. I z těchto důvodů je její zkušenost se školou méně intenzivní.

Kazuistika 4

Respondentka Jitka (38 let) má s manželem Davidem (45 let) čtyři děti (13, 10, 4 a 2 roky), dva syny a dvě dcery. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání, Jitka pracovala před rodičovskou dovolenou jako laborantka, manžel David pracuje jako chemik. Starší syn Martin chodí do 6. třídy základní školy, mladší syn Petr do 3. třídy. Starší dcera Alena navštěvuje mateřskou školu, mladší dcera Johanka je zatím s matkou doma. Rodina bydlí v rodinném domě na okraji města.

matka Jitka (38)		otec David (45)	
VŠ, rodičovská dovolená		VŠ, chemik	
<u>starší syn Martin</u> (13)	<u>mladší syn Petr</u> (10)	starší dcera Alena (4)	mladší dcera Johanka (2)
šestá třída ZŠ	třetí třída ZŠ	MŠ	s matkou doma

Tabulka č. 5: Schéma rodiny 4

1. Prožívání rodičovské role a vztahu k dětem při jejich domácí přípravě na školu

Hlavní linií rozhovoru s respondentkou Jitkou byl její zodpovědný a svědomitý způsob prožívání role rodiče, který dbá na to, aby synové byli dobře připraveni do školy, aby pracovali poctivě, a vede je k tomu, aby tento dohled a kontrolu přejali a zvnitřnili oni sami. Důvodem je její *obava* z možných následků, pokud by něco ve vztahu ke škole zanedbali, její úsilí má *preventivní* motivaci. Svou roli označuje jako roli *checkpointu*, *výstupní kontroly* příp. *policisty*. Často také v tomto kontextu hovoří o subjektu “my” (*jsme si k tomu sedli, napsali jsme to, museli jsme přešlepnout*), zvláště ve vztahu k období nižších tříd. Toto prožívání je ještě umocněno tím, že přípravě synů do školy se věnuje výhradně ona, manžel se v tu dobu věnuje místo ní dvěma mladším sourozencům. Toto rozdělení rolí vnímá jako logické a pro rodinu výhodné. Míru své pomoci přizpůsobuje věku dětí a jejich individuální povaze, např. mladšímu synovi jako vyzrálejšímu, spolehlivějšímu a pečlivějšímu přenechává více samostatnosti. Manžel ji podle ní podporuje.

Její přístup svědčí o vysoké míře vnitřní disciplíny. Příznačné je, že se v rozhovoru nezmiňovala o tom, že by někdy přípravu její vinou vynechali (z časových důvodů, únavy apod.), nebo že by o tom i jen uvažovala. Nemá výrazné pochybnosti o správnosti svého přístupu, přestože její manžel by ponechal dětem více samostatnosti. Přípravu do školy koncipuje tak, že má pevný řád, který od synů vyžaduje, učí je rozvrhnout si denní program. Současně ale její vyžadování disciplíny od dětí nepůsobí přehnaně nebo nesmyslně, matka dětem ponechává dostatek času na jiné aktivity, nebo přípravu vynechá z důvodu momentální nepotřebnosti.

2. Prožívání nové situace pandemie spojené s výukou dětí z domova a adaptace na ni

Během období výuky z domova byl průběh všedního dne v této rodině časově velmi přesně organizován. Synové si na to zvykli a akceptovali to tak. Otec vykonával svou práci z domova. Matka pečovala o dvě mladší děti. Oba starší synové pracovali již ráno před začátkem online vyučování na školních úlohách (online výuka začínala až kolem 9 hodiny). Po dopoledním vyučování a volnu následovalo procvičování učiva nebo kontrola úkolů krátce odpoledne a poté ještě večer, děti se tedy učily ve třech blocích za den, o víkendech měly volno. (Když zpočátku nechaly vše na večer, byli již synové příliš unavení.)

Toto období prožívala jako *velmi náročné*. Starší syn na 2. stupni se učil z domova v podstatě skoro celý rok. Měla pocit, že se to *musí zvládnout*, vyvinula pro zvládnutí tohoto období značné úsilí. *Muselo se to tak naplánovat všechno*. Motivací pro ni byla obava, že náprava zanedbání učiva by byla ještě náročnější. Dále také to, že výuka ze strany školy podle ní nebyla dostatečná, děti si často jen dlouze psaly poznámky. Na její zkušenosti je pozoruhodné to, že navzdory náročnosti situace (zejména během výuky z domova, se dvěma mladšími a dvěma staršími dětmi) Jitka neuváděla, že by zažívala negativní pocity jako bezradnost, beznaděj, bezmoc, zoufalství, vyčerpání, či nějaké pochybnosti, krizi, ztrátu smyslu apod. Díky podrobné přípravě do školy se syny zjistila, jak na tom jsou z hlediska učiva, také si myslí, že jim takové intenzivní procvičování pomohlo.

3. Zapojení rodičů do domácí přípravy, resp. výuky z domova svých dětí

Jitka své děti při domácí přípravě vede, pracuje spolu s nimi, zejména v 1. a ve 2. třídě. V té době probíhala příprava s mladším synem velmi krátce, bezproblémově, učivo pro něj bylo snadné. Postupně se synové více osamostatnili, Jitka poté pouze kontroluje domácí úkoly a znalost učiva, nabádá k pečlivosti. Jitka cítí úzkost a nejistotu z možných oprav a přepisování, pokud na úkolech pracují sami, ale zvykla si na to. I u staršího syna v 6. třídě přetrvává alespoň kontrola ze strany matky, zda pracoval poctivě, zda se připravil.

Domácí přípravě věnovala během online výuky značné množství času. Z počátku pracovala tři až čtyři hodiny denně jen na kontrolování, skenování a odesílání domácích úkolů do školy. Později dokázala tuto dobu výrazně zkrátit. Synové do této činnosti nebyli zapojeni (příprava, opravování a odesílání prací), pouze pokud to bylo přes Teams, tak si děti opravovaly práce samy. K tomu přispívá zřejmě i komunikace ze strany školy směrem k rodičům, ne k žákům. Dále také obava matky, aby se úlohy nemusely opravovat znovu, aby bylo vše zkontrolováno a odesláno bez chyb. Pokud by práce odeslaly s chybami, byla by to i pro ni práce navíc.

Se starším synem po večerech opakovala v podstatě celé učivo většiny předmětů. Podle ní by se sám na nic nepřipravoval. I s mladším synem bylo ve 3. třídě nutné mnohem více procvičovat a opakovat učivo, které již bylo náročnější. Působí na ni i vzor její matky, která ji vždy nabádala, aby se učila příp. více snažila.

4. Zkušenosti s domácí přípravou staršího dítěte do školy

Jitka si uvědomuje, že starší syn měl jako prvorozený určité nevýhody (přílišnou ochranu a pozornost), které vedly k tomu, že se osamostatnil později. Starší syn má také menší snahu a motivaci dosahovat dobrých výsledků ve škole než mladší syn, Jitka to připisuje i jejich odlišné povaze. Zkušenosti s přípravou staršího syna na školu (grafomotorická a logopedická předškolní příprava) a poté během prvních let školní docházky jí pomohly zlepšit přípravu mladšího syna. Se starším synem v 1. třídě musela doma hodně procvičovat grafomotoriku, také logopedii. Oba syny (a celou rodinu) se snažila zabezpečit a ochránit před možnými problémy tak, že synové *budou umět něco dopředu* před nástupem do školy. Nazývá toto zabezpečení metaforicky *lod'kou*, kterou dítěti připraví a ve které ho pak pustí do školy. Lod'ka nesmí protékat.

5. Vlastní zkušenost se školou a její vliv na rodičovskou roli při domácí přípravě

Jitka se na základní škole pravidelně neučila, spoléhala na svůj intelekt, až ke konci základní školy se věnovala učení i doma. Její matka ji nabádala, aby se učila více, varovala ji před možným neúspěchem, pokud se nebude více učit a nenaučí se učit se.

Kazuistika 5

Respondentka Petra (45 let) žije v rodině s manželem Lukášem (45 let), mají tři děti (dvě dcery a syna. Obě dcery jsou již dospělé a s rodinou nežijí. Syn Michal (8 let) navštěvuje 2. třídu základní školy. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání a podnikají v obchodě. Rodina žije v rodinném domě ve městě.

matka Petra (45)		otec Lukáš (45)	
SŠ, OSVČ		SŠ, OSVČ	
starší dcera Soňa	mladší dcera Lucie	syn Michal (8)	
dospělá	dospělá	druhá třída ZŠ	

Tabulka č. 6: Schéma rodiny 5

V této rodině byla situace odlišná v tom, že syn navštěvuje soukromou školu Montessori typu, ve které děti běžně nedostávají domácí úkoly. Neznamená to ovšem, že se doma do školy nepřipravují. Nebudu se zde blíže rozepisovat o specifikách Montessori vzdělávání, uvedu jen několik základních informací podstatných z hlediska domácí přípravy, resp. výuky z domova pro porozumění situaci dané rodiny. V Montessori škole si děti nosí práci domů tehdy, pokud ji nestihnou ve škole. Na práci ve škole mají ovšem více času, od první třídy mají třikrát týdně odpolední vyučování. Děti je ve třídě mnohem méně než ve státní škole, učitelé k nim proto mohou přistupovat individuálněji, mají na každé dítě více času. Domácí úkoly tedy nedostávají z toho důvodu, že mají dost času učivo procvičit ve škole, a také proto, aby nebyly přetěžovány. Navíc při výuce používají Montessori pomůcky, z nichž většinu běžná rodina doma nemá. Během vyučování se mohou pohybovat nebo mluvit, jak potřebují, pokud nenarušují práci svou nebo ostatních. Jsou vedeny k tomu, aby si práci organizovaly co nejvíce samy, vyhledávaly si informace, dávaly je do souvislostí, spolupracovaly spolu, aby se učily mladší od starších, neboť třídy jsou smíšené. Děti si své věci nechávají ve škole, nepoužívají učebnice stejným způsobem jako je tomu v běžných školách, neučí se stylem “jeden předmět podle jedné učebnice”.

Během dne mají možnost jít ven na zahradu. Z výše uvedeného je patrné, že takovýto způsob výuky, s důrazem na samostatnost, může být pro dítě v jistém smyslu náročnější než klasický způsob výuky.

1. Prožívání rodičovské role a vztahu k dětem při jejich domácí přípravě na školu

Petra si doma se synem povídá o tom, co ten den ve škole dělal. Když narazí na něco, čemu nerozuměl, tak to spolu proberou. Aritmetiku procvičují při procházkách, s matkou nebo otcem. Sám procházky vyžaduje, nevyhovuje mu příliš vysedávání u stolu. Matka je *šťastná*, že společně našli cestu, která synovi vyhovuje. Dospět k této cestě jim velkou měrou pomohla situace, kdy se děti učily z domova. Také syna učí poctivě pracovat, vedou spolu o tom rozhovory. Necítí se tak, že by mohla nechat všechnu zodpovědnost za domácí přípravu jen na Michalovi. Má někdy pochybnosti, zda syn školu zvládne, i když si pak říká, že vlastně zbytečně.

Někdy se synovi nechce pracovat, intenzivně s matkou smlouvá, ona se pak cítí hrozně, musí se hodně ovládat, zrelaxovat, aby zůstala klidná.

2. Prožívání nové situace pandemie spojené s výukou dětí z domova a adaptace na ni

Manželé museli zcela přeorganizovat denní program, celé dopoledne matka trávila se synem výukou, zejména zpočátku. Matka měla nejprve pocit, že musí zastat učitelku, být plnohodnotným zástupcem tak, jak ona to zpočátku chápala (stálá opora). Michal byl doma rád. Otec dál pracoval. Celkově situaci prožívala jako náročnou, ale ne jako nezvladatelnou, na této náročnosti oceňuje to, že se díky výuce z domova dokázali propracovat k tomu, jak se synem pracovat, aby byl spokojený i co nejvíce samostatný zároveň.

3. Zapojení rodičů do domácí přípravy, resp. výuky z domova svých dětí

Michal s matkou večer střídavě čte, jinak v první třídě nechávali výuku jen na škole. Během online výuky (asi po měsíci od prvního uzavření škol) zůstala matka se synem doma, pracovali spolu na úlohách zadaných ze školy. Počáteční pomoc prarodičů s výukou se rodině neosvědčila, syn je zvyklý pracovat jinak, nedirektivně, nevyhovovalo

mu to. Matka z toho byla zoufalá. Zůstala proto doma. Syn je rád, když s ním Petra sedí u stolu, vysvětluje mu učivo a pracuje s ním, pomáhá mu, on na ni spoléhá. Petře ale tento způsob úplně nevyhovuje, neboť syn vyžaduje její přítomnost, nepracuje samostatně. Bylo obtížné ho přimět, aby pracoval sám, resp. ne s matkou, ale s učitelkou, jako ostatní děti během online výuky. Zvykl si na to nakonec, pomohlo to, že zůstal v pokoji bez matky, nebo doma jen se sourozenci, pro matku to bylo těžké. ... *a já jsem se musela od něj jako ustříhnout, aby to dokázal, protože jsem si myslela, že to jako sám nemůže zvládnout.* Synovi se někdy nechce začít, matka mu pak vysvětluje, že to bude trvat déle, nebude moci jít dělat něco jiného. Vyplatilo se jí být v tom důsledná. Otec se s matkou střídá při domácí přípravě syna, např. spolu chodí na procházky a procvičují se synem učivo. S matkou vykonává syn spíše práci u stolu, která je pro něj méně oblíbená, matka má se synem také více trpělivosti. Oba rodiče se učí způsobu (Montessori pedagogice), jakým se synem pracují učitelé ve škole.

4. Zkušenosti s domácí přípravou staršího dítěte do školy

Na Petru působí zkušenost se starší dcerou, která zameškala učivo kvůli jiným zájmům, obtížně to pak doháněla. Má obavy, aby se to neopakovalo u syna.

5. Vlastní zkušenost se školou a její vliv na rodičovskou roli při domácí přípravě

Ze své zkušenosti se školou si Petra vzala to, že učitel u dítěte stojí a dohlíží na něj, zpočátku to tak dělala i ona se synem. Bylo pro ni těžké s tím přestat, zejména v době, kdy se učil výhradně z domova.

3. Popis a interpretace výsledků

V této části práce se pokusím stručně popsat a interpretovat výsledky svého výzkumu tak, že nejprve systematicky shrnu jádro odpovědí respondentek na jednotlivé výzkumné otázky. Poté uvedu některé možné interpretace těchto výsledků.

1. Prožívání rodičovské role a vztahu k dětem při jejich domácí přípravě na školu.

Respondentky prožívaly svou rodičovskou roli vůči dětem v kontextu domácí přípravy v zásadě dvojnásobem. Buď (1.) přenechávaly velkou část autonomie dětem, a to již od druhé třídy ZŠ (obě dcery v kazuistice 1 a dcera v kazuistice 2). Prožívaly svůj vztah k dětem z hlediska jejich domácí přípravy kladně, vyjadřovaly velkou spokojenost, pokud podle jejich názoru dítě samostatnou přípravu celkově zvládalo. Anebo (2.) zaujímal dohlížečský a kontrolující postoj, při kterém je dítě vedeno rodičem. (A to i současně s prvním postojem k jinému z dětí - v kazuistice 2). Tento kontrolující postoj měl různé podoby a intenzitu, ale celkově u respondentek převažoval (kazuistika 2, 4, 5). Byl s ním u matek spojený pocit povinnosti a pocit zodpovědnosti za úspěch dítěte. V kazuistice 3 byla situace specifická tím, že matka se základním vzděláním sice má zájem na dobrém prospěchu svých dětí, ale cítí se být nekompetentní jim pomoci. Dětem poskytuje v tomto směru pomoc třetí strana (NZDM). Matka má celkově nižší motivaci na vzdělávání dětí (spíše 'hasí požáry', pokud hrozí např. opakování ročníku).

2. Prožívání nové situace pandemie spojené s výukou dětí z domova a adaptace na ni.

Všechny respondentky shodně uváděly, že situaci spojenou s výukou dětí z domova prožívaly jako náročnou až velmi náročnou. Důvodem byla zejména zvýšená časová a pracovní zátěž matek, nová úprava denního režimu, zajištění pomoci dětem s výukou, zajištění materiálních podmínek, také zajištění odpoledních aktivit pro děti, nedostatek času pro sebe a partnera. Na druhou stranu ale žádná z respondentek neuváděla, že by situace pro ni byla nezvládnutelná. Všechny respondentky se s novou náročnou situací vyrovnaly strategií orientovanou na úkol⁴⁴, tj. snažily se čelit prožívaným obtížím a najít

⁴⁴ K definici viz. 5. kapitola Teoretické části.

vhodné řešení. Často se objevovalo přesvědčení, že to matka musela zvládnout příp. že to členové rodiny museli zvládnout⁴⁵.

Úlevou v náročné situaci byla respondentkám možnost práce z domova nebo dočasné přerušení práce (ve třech případech, další dvě respondentky byly na rodičovské dovolené), přerušení docházky dětí do kroužků, pouze dopolední vyučování (dětí i v kazuistice 1 samotné respondentky - vyučující), zúžení povinností na ty nejnütnější. Respondentky také uváděly, že jsou rády za to, že se děti více osamostatnily (kazuistika 1, 2, 5) a že ony získaly lepší přehled o tom, co jejich děti umí (kazuistika 2, 4, 5). Oceňovaly také to, že rodina mohla prožít více času pohromadě (kazuistika 1, 2, 4, 5). Pokud ovšem rodina neměla vyhovující bytové podmínky (kazuistika 3), byla tato okolnost naopak dalším zatěžujícím faktorem (při každodenní výuce a zejména během karantény celé rodiny). Prožívání respondentek bylo dále charakterizováno obavami a strachem (z dalšího pokračování distanční výuky na podzim 2021, z neúspěchu dětí po návratu do školy, z onemocnění).

3. Zapojení rodičů do domácí přípravy, resp. výuky z domova svých dětí.

Jako jeden z nejzajímavějších výsledků provedeného výzkumu je možné uvést skutečnost, že matky se (v kazuistikách 2, 4 a 5) z vlastní iniciativy intenzivně přímo zapojují⁴⁶ do domácí přípravy, resp. výuky z domova svých dětí, a to i ve vyšších třídách ZŠ (konkrétně šlo o 2., 3., 4. a 6. třídu). Jak z rozhovorů vyplynulo, zapojují se v těchto případech způsobem, který vede k pomalejšímu osamostatnění dítěte při domácí přípravě, resp. výuce, dítě vedou a pravidelně kontrolují.

Do zapojení matek se také promítaly jejich vlastní zkušenosti z dětství se školou, a to i přes jejich současné vědomě zaujímané postoje (kazuistika 5).

Ohledně podpory ze strany otců matky uváděly, že otec celkově podporuje jejich úsilí a stojí za nimi. Podle sdělení matek se otec zapojuje nepřímou, nebo také ve vedlejších příd. jím oblíbených předmětech, nebo matku střídá, pokud je potřeba. Hlavní úloha leží ale podle matek na nich samotných.

Jako další důležitý výsledek je možné uvést zjištění, že velmi záleží na míře a způsobu zapojení rodičů do domácí přípravy, resp. výuky dětí, zejména pokud jde o přímé

⁴⁵ To je také ve shodě s výzkumy autorů Smetáčková & Štech (2021) a Kostelecká, Komárková & Novotná (2021).

⁴⁶ Viz. výše 3. kapitola Teoretické části.

zapojení rodičů. Potvrzuje se tedy, že neplatí předpoklad, že čím více se rodiče přímo zapojují do domácí přípravy, resp. výuky, tím je to pro jejich dítě lepší.

Pokud jde o interpretaci popsáných výsledků, domnívám se, že zmíněné intenzivní zapojení matek do domácí přípravy, resp. výuky vede u matek k paradoxnímu prožívání a chování. Paradoxnímu proto, že matky v něm vytrvávají i navzdory vědomí, že tím mohou dětem bránit v rozvoji samostatnosti, seberegulace, sebeúcty atd., a také navzdory velkému úsilí až sebeobětování, které od nich takovýto způsob zapojení vyžaduje, nadto v rodině s více dětmi. Matky v tomto přístupu vytrvávaly, přestože s ním zároveň byly nespokojené, chtěly se od něj oprostít. Jako možnou interpretaci lze uvést hypotézu, že jako matky mají potřebu dítě zabezpečit, v tomto případě zabezpečit před možným neúspěchem, a že u nich ve vztahu k určitým způsobem disponovanému⁴⁷ dítěti dochází k pomalejšímu rozvolňování vazby dítěte na matku.

4. Diskuze

Po shrnutí a interpretaci výsledků je následující kapitola věnována diskuzi nad těmito výsledky. Nejprve bych se chtěla zamyslet nad limity svého výzkumu, propojit dosažené výsledky s aktuálními výzkumy dané problematiky a na závěr je zasadit do širšího kontextu.

Jako určité omezení výzkumného vzorku vnímám skutečnost, že ve výzkumu nebylo reprezentativně zastoupeno celé spektrum podob současné rodiny⁴⁸. Nebyla zastoupena neúplná rodina, rodina s nevlastními dětmi, nesezdaná rodina, rodina s výraznějšími věkovými rozdíly partnerů, vícegenerační rodina atd. Skutečnost, že se v přítomném výzkumu jednalo o úplné a funkční rodiny, mohla ovlivnit výsledky týkající se použitých strategií zvládnání zátěže. Jak jsem uvedla výše, matky volily na úkol orientované strategie řešení náročné situace, nikoli tedy nefunkční strategie emočně zaměřené nebo vyhybavé. Jak uvádí Parczewska (2021) ve svém výzkumu provedeném v Polsku s 278 účastníky (rodiči distančně vzdělávaných školáků), 59,71% respondentů volilo na úkol

⁴⁷ Nakolik to bylo možné v aktuálním výzkumu posoudit, neměly děti respondentek v tomto ohledu společné charakteristiky, nejednalo se např. jen o děti s horším prospěchem. V dalším výzkumu by bylo zajímavé tuto otázku blíže prozkoumat.

⁴⁸ Nebylo to sice mým cílem, ale lze předpokládat, že v tomto ohledu pestřejší výběr vzorku by vedl k dalším výsledkům.

zaměřenou strategii zvládnutí, emočně orientovanou 29,50 % a vyhýbavou 10,79 %. U většího a rozmanitějšího vzorku respondentů lze proto očekávat podobné procentuální rozložení strategií nebo alespoň výskyt všech tří typů strategií.

Tvrzení, že čím více se rodiče zapojují do domácí přípravy, resp. do vzdělávání svých dětí, tím je to pro děti lepší, bylo zpochybněno autory Pomerantz, Moorman a Litwack (2007). Ve zmíněné studii ukazují, že velmi záleží na tom, v jakém rozsahu a jakým způsobem se rodiče v případě konkrétního dítěte zapojují, aby to pro něj bylo prospěšné. Toto zjištění má i praktický význam v situaci efektivní pomoci rodinám se vzdělávacími problémy dětí a je ve shodě také s meta-analýzou z roku 2019 (Barger, Kim, Kuncel & Pomerantz, 2019). Podobně i Patall, Cooper & Robinson (2008) upozorňují na různé podoby a účinky zapojení rodičů do domácí přípravy.

Zajímavou okolností je dále skutečnost, že u zmiňovaného matkami iniciovaného intenzivního přímého zapojení do domácí přípravy, resp. výuky se ve všech (čtyřech) případech jednalo o chlapce. Není na místě spekulovat o možném významu u malého vzorku případů, bylo by ale zajímavé tuto linii sledovat dále, obzvláště pokud některé výzkumy naznačují, že dívky mají větší tendenci než chlapci dávat najevo své dobré výsledky ve škole na 1. stupni ZŠ (srv. např. Pomerantz & Missa, 2000).

Jako určitý limit práce vidím to, že jsem mohla čerpat informace pouze z jednoho, byť delšího a hloubkového, rozhovoru s matkami dětí, při analýze a vysuzování závěrů jsem neměla k dispozici jiný zdroj informací. Tento limit byl ovšem daný od počátku. Spočívá v něm nicméně určitá relativnost celé práce (momentální pohled matek na danou problematiku), kdy nebylo mým cílem pracovat s celou rodinou nebo vést rozhovory opakovaně⁴⁹.

Nezabývala jsem se v tomto výzkumu perspektivou dětí, ta je ostatně častěji předmětem zájmu výzkumů nežli perspektiva rodičů, je ale myslím na místě uvést alespoň jeden z výsledků studie zabývající se účinky rodičovské kontroly na dětské sebevědomí (Pomerantz & Missa, 2000). Starší děti na 1. stupni vnímaly rodičovskou kontrolu (pomoc, monitorování a rozhodování) jako projev toho, že jsou nekompetentní (na rozdíl od mladších dětí na 1. stupni). Podle autorů je tedy zřejmé, že rodičovská kontrola, ale i pochvala má na děti různé účinky již během 1. stupně základní školy. To je významné zjištění ve vztahu k výše uvedeným výsledkům v podobě převažujícího kontrolujícího přístupu matek. Je také ve shodě s výsledky výzkumu, který provedli Ramdass &

⁴⁹ Blíže k triangulaci v kvalitativním výzkumu viz Hendl (2012, 147).

Zimmerman (2011), kteří dochází k závěru, že samostatné plnění domácích úkolů vede u dětí k výraznému rozvoji schopností seberegulace.

Všech pět rozhovorů jsem vedla s matkami dětí. Vedlo mne k tomu více důvodů. Jedním z nich bylo to, že matky se zpravidla více než otcové věnují domácí přípravě, resp. výuce mladších školáků, a dále určitá psychologicky významná specifika vztahu matek ke svým dětem, která mají svůj původ v rané fázi vývoje dítěte. Bylo by mi velmi zajímavé vést rozhovory o domácí přípravě, resp. výuce i zvláště s otci daných rodin.

Téma domácí přípravy bylo v Česku psychologicky dosud málo zkoumáno. To na jedné straně znamená, že je zde větší prostor pro zkoumání. Na druhé straně jsem ale musela pracovat zejména se zahraniční literaturou a zahraničními výzkumnými studiemi, které vznikaly v trochu jiném prostředí. Navíc v Česku je tato problematika často zkoumána spíše z té “technické” stránky⁵⁰, tj. např. kdy se dítě učí a připravuje do školy, jak často, kde, s kým, atd., která sama o sobě ještě neumožňuje porozumět rozmanitým způsobům prožívání a chování rodičů i dětí v tomto kontextu. Zajímavá je na této problematice mi myslím především ona dynamika různých tendencí, kterou rodič i dítě ve vzájemném vztahu v souvislosti s domácí přípravou (a učením vůbec) prožívají, a kterou by bylo možné sledovat současně s perspektivou rodičů i z perspektivy dětí.

5. Závěry

Respondentky prožívaly svou rodičovskou roli vůči dětem v kontextu domácí přípravy v zásadě dvojitým způsobem, buď (1.) přenechávaly autonomii dětem, anebo (2.) zaujímalý dohlížející a kontrolující postoj. Ten byl u nich spojen s pocitem povinnosti, zároveň ale i s pocitem nesprávnosti, protože tím dítěti brání v osamostatnění v oblasti vzdělávání.

Všechny respondentky shodně uváděly, že situaci spojenou s výukou dětí z domova prožívaly jako náročnou až velmi náročnou. Všechny respondentky se s novou náročnou situací vyrovnaly strategií orientovanou na úkol.

Některé matky se z vlastní iniciativy intenzivně přímo zapojují do domácí přípravy, resp. výuky z domova svých dětí. Lze konstatovat, že tím zpomalují proces osamostatňování

⁵⁰ Např. Dostálová (2010).

dítěte při domácí přípravě, resp. výuce z domova. Z toho vyplývá závěr, že velmi záleží na tom, v jakém rozsahu a jakým způsobem se rodiče v případě konkrétního dítěte zapojují do jeho domácí přípravy, resp. výuky z domova, a že neplatí tvrzení, že čím více se rodiče přímo zapojují do domácí přípravy, resp. do vzdělávání svých dětí, tím je to pro děti lepší.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- Barger, M., Kim, E., Kuncel, N., & Pomerantz, E. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145/9, 855-890.
- Corno, L., & Anderman, E. M., eds. (2016). *Handbook of Educational Psychology* (3. vyd.), N. York: Routledge.
- Dostálová, V. (2010). *Psychologické aspekty domácí přípravy u žáků 1. stupně ZŠ (bakalářská práce)*. FF UP, Olomouc. Získáno 5. dubna 2020 z https://theses.cz/id/1xkzvb/Psychologick_aspekty_domc_ppravy.pdf
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený. Devět věků člověka*. (2. vyd.) Praha: Portál.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Gallagher, S., & Wetherell, M. (2020). Risk of depression in family caregivers: unintended consequence of COVID-19, *BIPsych Open*, 6, e119, 1-5. doi: 10.1192/bjo.2020.99
- Harris, K. R., et al., eds. (2012). *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 1, Theories, constructs and critical issues*, Washington: APA.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace* (3. vyd.). Praha: Portál.
- Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82/3, 1-27.
- Cheung, C. S., Pomerantz, E. M., Wang, M., & Qu, Y. (2016). Controlling and autonomy-supportive parenting in the United States and China: Beyond children's reports. *Child Development*, 87/6, 1-23.
- Kostecká, Y., Komárková, T., & Novotná, V. (2021). Remote home-based education as a new phenomenon in the time of the covid-19 pandemic – the experience of Czech families. *Journal of Pedagogy*, 2021/1, 141-164. doi: 10.2478/jped-2001-0007
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví* (3. vyd.). Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. vyd.). Praha: Grada.
- Montessori, M. (2017). *Objevování dítěte*. Praha: Portál.

- Moorman, E., & Pomerantz, E. M. (2010). Ability mindsets influence the quality of mothers' involvement in children's learning: An experimental investigation. *Developmental Psychology, 46/5*, 1354. doi: 10.1037/a0020376
- Ng, F. F., Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development, 75/3*, 764-780.
- Oerter, R., & Montada, L. (vyd.) (2002). *Entwicklungspsychologie* (5. vyd.). Berlin: Beltz Verlage.
- Parczewska, T. (2021). Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education 3-13, 49/7*, 889-900. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1812689>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: a research synthesis. *Review of Educational Research 78/4*, 1039-1101.
- Piaget, J., Inhelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte* (5. vyd.). Z franc. originálu přel. E. Vyskočilová. Praha: Portál.
- Pomerantz, E. M., & Missa, M. E. (2000). Developmental differences in children's conceptions of parental control: "They love me, but they make me feel incompetent". *Merrill – Palmer Quarterly, 46/1*, 140-167.
- Pomerantz, E. M. (2001). Parent X child socialization: Implications for the development of depressive symptoms. *Journal of Family Psychology, 15/3*, 510-525.
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology, 37/2*, 174-186.
- 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.
- Pomerantz, E. M., Ng, F. F., & Wang, Q. (2006). Mothers' mastery-oriented involvement in children's homework: Implications for the well-being of children with negative perceptions of competence. *Journal of Educational Psychology, 98/1*, 99-111.
- Pomerantz, E. M., & Dong, W. (2006). Effects of mothers' perceptions of children's competence: The moderating role of mothers' theories of competence. *Developmental Psychology, 42/5*, 950. doi: 10.1037/0012-1649.42.5.950
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77/3*, 373-410.

- Pomerantz, E. M., & Wang, Q. (2009). The role of parental control in children's development in western and east Asian countries. Získáno 10. dubna 2021 z <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01653.x>
- Pomerantz, E. M. (2020). How to foster children's learning while sheltering at home. Získáno 10. května 2021 z <https://news.illinois.edu/view/6367/807724>
- Poussin, Ch. (2018). *Nauč mě, jak to mám udělat sám*. Praha: Svojtka.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B.J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22/2, 194-218.
- Smetáčková, I., & Štech, S. (2021). Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: co ukázalo uzavření škol? *Studia paedagogica*, 26/1, 9-38. Získáno 11. listopadu 2021 z <https://doi.org/10.5817/SP2021-1-1>
- Strauss, A. L., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Z angl. originálu přel. S. Ježek, Brno, Boskovice: Albert.
- Šulová, L., & Škrábová, M. (2013). Psychologické aspekty domácí přípravy v prvních dvou letech školní docházky. *Československá psychologie*, LVII/2, 170-178.
- Šulová, L., a kol. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.
- Timul'ák, L. (2006). *Základy vedení psychoterapeutického rozhovoru. Integrativní rámeček*. Praha: Portál.
- Tomanová, K. (2012). *Domácí příprava žáků mladšího školního věku na školu* (diplomová práce). FF UK, Praha. Získáno z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/46695>
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. (2. vyd.) Praha: Karolinum.
- Velhartická, J. (2020). *Jak se rodiče připravují s dětmi do školy* (bak. práce). PF JCU, České Budějovice
- Walker, J. M., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K.V. (2011). Why do parents become involved in their children's education? *Alexandria* 14/1.
- West, K. (2002). *Dobrodružství psychického vývoje. Kapitoly z vývojové psychologie*. Praha: Portál.
- Přehled provozu škol, zdroj: <https://www.klickevzdelani.cz/Management-skol/Reditelna/Provozni-zalezitosti/category/vseobecne-informace/msmt-prehled-provozu-skol-v-obdobi-pandemie-covid19-jaro-2020-2021> (získáno 30. listopadu 2021, upraveno)

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Ukázka kódování rozhovoru (část rozhovoru 2)

Příloha č. 2: Ukázka přepisu rozhovoru (rozhovor 3)

Příloha č. 3: Seznam kódů a kategorií

Příloha č. 4: Sebereflexe

Příloha č. 5: Přehled uzavření škol v ČR v období 2020 až 2021

Příloha č. 1: Ukázka kódování rozhovoru (část rozhovoru 2):

T = tazající

D = dotazovaná

/.../ = moje doplnění

Respondentka Marie, 36 let, tři děti (10, 8 a 6 let), starší syn Tadeáš 4. třída ZŠ, dcera Lenka 2. třída ZŠ, mladší syn Jan v MŠ. Vdaná, VŠ, pracuje jako právnička, otec zaměstnaný.

... /děti byly samy doma během online výuky/

T: Takže jsi od nich odjížděla s tím pocitem, že teď začnou zodpovídat samy za sebe, každý má tu svoji práci, jak jsi to cítila?

D: Měla jsem v ně důvěru. ... Lenička je v tomto /pauza/ extrémně šikovná, takže i paní učitelka, protože oni si třeba měli na tabulku psát násobky šesti, a říkala ten, kdo je šikovný, tak může udělat násobky sedmi. A Lenka napsala násobky sedmi, osmi, devíti, desíti a skončila asi násobky patnácti. Takže ona fakt jako je, s ní nemusím, to je takové dítě za odměnu. **DCEROU NAPLNĚNÁ OČEKÁVÁNÍ** Na rozdíl třeba od Tadeáška. S ním fakt musím, s Leničkou jsem nemusela nic opakovat, co dělali. To jsme fakt jenom vzali, vždycky jak jsem přijela z té práce, nebo jak si oni odpočinuli, tak třeba kolem druhé třetí jsme k tomu sedly a s Lenkou během patnácti minut jsme projely, co dělali, podívaly jsme se, jestli náhodou něco nechybí, ale to se fakt stalo mimořádně, že jí třeba chybělo něco doplnit, naopak spíše třeba paní učitelka posílala nějaké pracovní listy navíc, a třeba někdo si to právě mohl udělat, tak to měla třeba udělané. S Tadeáškem to bylo takové, že jsme si fakt museli sednout a vysvětlovat to. **POLARIZACE SOUROZENCŮ** Že on má s češtinou celkem /pauza/ problémy, že fakt jako on nějaké slovní druhy, a tak to je pro něho úplná španělská vesnice, a teď jsme třeba brali ty vzory, tak to jako celkem jo, že jsme fakt na to sedli, v klidu jsem mu to vysvětlovala, tak to i jako pochopil. Takže jsem říkala super, prostě chápeme pády, což třeba na začátku té třetí třídy minulý rok absolutně vůbec nechápal, je nějakých sedm pádů, ale nechápal ten smysl toho. Teďka přišly ty vzory, tak už to úplně krásně pochopil, jak pády, tak číslo, rody, vzory, teď jak se vrátili do školy, začali brát zase shodu podmětu s přísudkem, aby věděli, že je to mužský rod životný, je tam měkké i. A proto zase vnímám, že je ve španělské vesnici, že zase neví...

T: Jak ti je, když nastane taková španělská vesnice?

D: No, to je trošičku /smích/ takový jakože problém, je to takové jako trošku mírně bezradné, ale už jsem se naučila, protože minulý rok, jak nechápal ty pády, tak já už jsem na něho prostě někdy fakt jako i křičela, že někdy to fakt jakože přerostlo, a potom jsem si říkala, ty brd'ó, on to fakt jakože asi nechápe. **BEZVÝCHODNÁ SITUACE** Jakože já jsem třeba češtinu úplně milovala, ale Josef mi říkal, ty jo, ale já jsem to taky prostě vůbec nechápal, pro mě to taky bylo úplně něco jiného. **DISKREPANCE OČEKÁVÁNÍ** Takže jsem to začala vnímat tak, že mi to nedělá nějak naschvál, nebo že by to byl nějaký lump, ale že fakt jako neví, že opravdu jako když mu řeknu “na zeleném kopci”, co je tam třeba předložka, a on mi řekne “zeleném asi”, jako že fakt vůbec neví, tak si říkám ty jo, tak to jako nedělá schválně. /smích/ Takže snažím se už /pauza/ jakoby mu to radši pomalu vysvětlit, ale u Tadiáka je i problém dokopat se do toho učení, on to nemá, on má rád matiku, to si prostě udělá, to, co chápe, tak jako v pohodě, nebo třeba i angličtinu, ale ta čeština to je někdy boj.

T: S tím učivem.

D: Jo, nemá k tomu vztah. A tím pádem než my se k tomu, než řekne třeba, jdeme se teď učit, tak to je hodina třeba, než on se k tomu dokope. Takže zkusíme různé cesty, já nevím, třeba řekni si v kolik, navrhni čas, jo, a půjdeme na to. Jenomže jsme zjistili, že u Tadeáška to tak nefunguje, protože on třeba řekne až ve tři hodiny tak v pět, tak jsme řekli dobré, tak tedy v pět hodin, dobře, ale bylo pět, pět deset, jo, hm, hm, hm, tak v šest, už to začal posouvat, já říkám, Tadi, to tak nejde, prostě musíme. **NEFUNKČNÍ STRATEGIE RODIČOVSKÉHO VEDENÍ.** Jo, a zase trvalo třeba od těch pěti do těch šesti než se k tomu fakt dokopal, to bylo různé, jako že nemůže, a takové, jo, takže strašně pro mne úplně vysílení /důrazně/, než my se k tomu, že mám někdy pocit, že jsem za to odpoledne nic neudělala, protože jsme se hodinu dokopávali do učení, nebo třeba někdy i déle, **FRUSTRACE MATKY** a potom tedy konečně, když už jsme k tomu sedli, tak už to bylo fajn, že už vlastně zjistil, že ten úkol, který pro něho byl úplně nepředstavitelný, že to neudělá, tak to nakonec šlo. Než se do toho on dokope, tak s tím máme problém. S tím bojujeme.

T: Když už začnete, tak ...

D: ... někdy je to taková bezmoc, že už fakt jakoby nevím, co na něho, že domluvou to moc s ním, že ať si navrhne čas, vidím, že to tam nejde, **BEZVÝCHODNOST SITUACE** že už aj prostě Josef někdy do toho, jako že se vkládá, protože už vidí, jako že je to takové celkem beznadějně, takže pak zkoušíme různé, že si pak můžou pustit nějakou pohádku, tak aby prostě se to udělalo, ... vyhovuje mi, že je teď takové škaredější počasí, protože pokavaď je krásně, tak jako těch pár dnů, tak to je totální anarchie, protože oni chtějí jít ven, že, přicházejí domů třeba v sedm, o půl osmé, teď jakoby je déle světlo, a potom ... jako je pravda, že potom když už vidí, že už je hodně pozdě, tak se ... udělá, ale já zase nechci to nechávat takhle, na osmou hodinu, na půl devátou, to prostě, právě chcu, aby si to udělal dříve. Když je škaredě, tak je to neláká tolik ven, a tudíž si to třeba uděláme dříve, ale stejně s tím smlouváním, s tím je někdy problém.

T: Stalo se někdy, že jsi to ty nechala na něm, že si to neudělá, ...

D: Už jsem to tak, protože měli psát písemku z vlastivědy, a prostě zase jo, celý den, půjdeme k tomu si sednout, půjdeme k tomu si sednout, ... už jsem rezignovala, protože jsem toho měla hodně do práce, já jsem říkala, já fakt prostě, už jsem říkala Tadeášskovi, Tadi, já mám prostě svoje povinnosti, a nemám čas tě tady půl dne nahánět, aby ty ses na to prostě naučil. **PŘETÍŽENÍ MATKY** Mně už je to fuk, prostě je to tvoje písemka, tvůj problém to bude potom, když nebudeš vůbec nic umět, já si jdu dělat svoje, a ty, jestli se to chceš naučit, tak se to nauč, jestli ne, tak ne. Takže koukal, co to říkám, tak jako že free, tak on si šel hrát, no a potom bylo asi kolem osmé, tak jsme říkali umývat zuby, do postele, a to. A on říká, no ale vždyť jsme neprobrali tu vlastivědu?! **OČEKÁVÁNÍ POMOCI OD MATKY** Já říkám, no tak ale to je prostě tvůj problém, měl sis to udělat. Tak strašně k tomu sedal, otevíral si tam mapu, a koukal to tam, ale víš co, je to takové, že ... tam vnímám to, že je třeba písemka o pohoří, a potom zase přejdou na něco jiného, že kdyby opravdu nastala ta situace, že by se na to vykašlal, takže potom zase začnou něco jiného, a že nemusí na tom stavět. Kdežto tu češtinu vnímám tak, že pokavaď mu utečou pády, utečou mu vzory, takže nebude mít na čem stavět. Takže si říkám, že toto nemůžu ... pořád mám takový ten pocit, že musím já **POCIT POVINNOSTI MATKY ZABEZPEČIT SYNA**, já už aj to tak vnímám, že už jsem aj říkala Josefovi, protože Josef je takový free, protože to jde tak nechci říct tak úplně mimo něho, ale že já skoro ty povinnosti toho Tadíka vnímám jako svoje povinnosti. Že to беру jako i tu jeho zodpovědnost беру jako svoji zodpovědnost. Že já mám svoje starosti, svoje povinnosti, a do té hlavy si dávám vlastně to, že se musím ještě učit ty vzory a takové to, co má ten Tadíka. A toho se

potřebuju zbavit /důrazně/. **ROZPORUPLNÉ POCITY MATKY** Josef říká, to neber jako svoje, to je jeho prostě věc. Když on se to nenaučí, je to jeho problém, ale já tady toto prostě nedokážu. ... asi to mají matky jinak, nevím. Ale zatím se nedokážu oprostít toho, že když ho v tom nechám úplně plavat, že pořád mám tu tendenci jako, aby se to naučil, aby potom třeba neplaval, aby s tím neměl problémy, že to neumí. **ZABEZPEČENÍ SYNA PŘED NEÚSPĚCHEM**

T: To takhle mají rodiče.

D: Učím se s tím bojovat, ale učím se jakoby nemít ty jeho starosti jako své starosti, ale nedokážu to. Josef ten to takhle dokáže, takhle prostě pustit, a v pohodě, ale já ne. **ODLIŠNOST PŘÍSTUPŮ MATKY A OTCE**

...

Ale už mě párkrát napadlo, že bych prostě fakt se na to úplně vybodla, někdy fakt, jak je úplně taková víš krize, tak si říkám, ty jo, tak ať teda třeba má čtverec, ať projde, ale je mi to jedno, ale /.../ potom na druhý den už je to zase zpátky. **VYTRVALOST MATKY VE VEDENÍ I PŘES ÚTRAPY**

T: Je ve čtvrté třídě, vid', tak to už s ním takhle táhneš docela dlouho...

D: S Leničkou pomalu ani nevím, že má něco do školy, to je prostě ..., ale Tadeáška, s ním se prostě musím učit, a on to má i tak, že měli si třeba na té online výuce vypsát řeknu příklad třeba řeky, měli si vypsát pravé a levé přítoky Vltavy, Labe a tak, a jak jsem jela do práce, řekla jsem, potom si to klidně udělejte po obědě, samozřejmě, že to neměl udělané, a on má jakoby ty tendence, no to musím udělat s někým, já to neumím sám. Tak se ho snažíme navést k tomu, že je to přirozené, že si sedne a sám /důrazně/ se to naučí, ale už to má tak jako, že chce, abychom byli s ním, protože si myslí, že to sám nezvládne. **NEKOMPETENCE SYNA JAKO DŮSLEDEK VEDENÍ** Je to takové, tím, že jsem pořád s ním, u toho sedím, ale vnímám zase, že zase Lenička, u ní ani nesedím, protože vidím, že to prostě zvládá sama. Že to je fakt asi tím, že Tadiík má problém dokopat se k tomu učení, **SYNOVA PROKRASTINACE** a potom i třeba pochopit, co po něm nějaký text chce. Nedokáže to, třeba něco přečte, nějaké zadání, a neví, co vlastně má dělat. Říkám, musíš si to pořádně přečíst, co se po tobě chce, a on to třeba přečte ještě jednou, a taky vůbec jako nechápe. A teďka vím, že má už takové cvičení i někdy Lenička, a Tadeášek teda tehda chodil normálně do školy, ale v těch pracovních listech často to měl

třeba škrtnuté celé, nebo napsané vynechávky, doplň, neudělal, jo, vždycky takové vzkazy, že to fakt jako nedokázal pochopit, co s tím má vůbec dělat. A teď vidím třeba na Leničce, že si to sama tyhle ty cvičení doplnila, i na té online výuce, že s tím fakt jako nemá problém. **ODLIŠNOST DOVEDNOSTÍ SOUROZENCŮ**

T: Ono to není jednoduché, to je taková dovednost, která se musí /cvičit/ ...

D: Přesně, a ona to má tady v tomto /.../ to má lehčí oproti tomu Tadeáškoví, že ona je fakt jako vnímám že hodně inteligentní, že si to fakt dokáže, dokáže prostě spojit, co se po ní chce, a tak, to jako Tadiík tady tuto výsadu jako nemá. Hlavně v té češtině. To vůbec někdy nechápe.

T: Že to tak jakoby táhnete spolu, když to tak řeknu, tu školu, a teďka jste na konci čtvrté třídy, jestli máš pocit, že se to trošku mění ten vztah, s tím prvňáčkem to je ještě takové nové, trošku je jiná ta škola, ale pak ve druhé, třetí, ve čtvrté třídě, jestli to cítíš, že se to trošku proměňuje?

D: Jako snažíme se mu tu volnost dávat, že třeba kdysi, jsem s nimi přímo kontrolovala, jako že jsme si vzali notýsek, co tam mají napsané za úkoly, dělala jsem podle rozvrhu, jestli mají všechno nachystané do aktovek, a tak, **PROCES OSAMOSTATŇOVÁNÍ** a teďka v rámci té online výuky a teď jak se vrátili do školy, tak tady to jde už úplně mimo mě, říkám, nachystejte si, protože já nevím, co tam máte všechno, pokud potřebujete s něčím pomoci, klidně přijďte, **PŘIPRAVENOST POMOCI DĚTEM** ale pokud nepotřebujete pomoc, tak si to nachystejte a tak, Lence to úplně vyhovuje, ta prostě jako pohoda, zatím žádná poznámka nic, /smích/, u Tadiíka to je takové, že mám pořád ty tendence, třeba když si odejde nahoru spát, tak stejně mi to někdy nedá a podívám se do těch složek **KONTROLA MATKOU BEZ SYNA**, jestli tam třeba nemá nějaký úkol nebo něco, a nebo třeba já nevím, třeba večer říká, že mu není dobře, nebo tak, že neví, jestli bude moci jít zítra do školy **SOMATIZACE STRACHU U SYNA**, tak se prostě podívám potom, jak odejde, nebo třeba píšu, protože máme s kamarádkou děti v jedné třídě, tak jí třeba píšu, jestli náhodou neví, jestli nemají psát nějakou písenu nebo něco, mám furt takové ty tendence ho tak jako že za rohem kontrolovat, /smích/ u Leničky mě to nějak nenapadne, tady to, ale u toho Tadiíka furt jakože hledám, jestli náhodou on nehledá nějaké klíčky, protože párkrát už se třeba stalo ve třetí třídě, že mi paní učitelka volala, že Tadeášek říkal, že mu není dobře, a tak, takže mám pro něho přijet, a potom jsem třeba zjistila, že v prvouce potom psali třeba písenu. Tak jsem mu říkala, že to takhle nejde, že

musí převzít tu zodpovědnost, tak pokud se to nenaučí, bude v té hodině a bude mít třeba špatnou známku. Tak už to má, už to nedělá tak často, sice teď byla hodně ta online výuka, takže kdyby bylo normálně, tak by to třeba dělal pořád, nevím. Ale vnímám, že se to hodně posunuje, že jsou takoví samostatnější, už to prostě neřeším nějaké balení aktovek a tak, už je to prostě na nich. Protože teď až Janíček půjde do školy, to už bych se z toho fakt zbláznila, kontrovala každý den tři aktovky a tři úkoly, že vnímám, že od toho září to už bude zase privilegium hlavně mít ten Janíček toho času, že zas budeme s tím prvňáčkem. Samozřejmě, že dětem, asi jim řekneme, že když budou potřebovat pomoc, že jim pomůžeme, ale že už to bude stát hodně na nich. Ale uvidíme, jak s tím Tadíkem, co on a čeština, jak se to bude vyvíjet /smích/. Jako na matiku, to můžu říct, že je fakt šikovný, že to udělá, třeba někdy to udělá rychle, zbrkle, tak samozřejmě, že mu ve výsledku, teď tam dělají to násobení nějakými trojcifernými čísly, takže to víš někdy posune a tím pádem mu to vyjde jinak, ale v tom je šikovný, to je takový samostatný. Ta čeština, to je takový kámen úrazu. /smích/

T: Takže u něj máš takovou jakoby tu večerní kontrolu, s ním nebo bez něj.

D: Když byla ta online výuka, tak jsem vždycky s ním, protože paní učitelka nám každý den posílala pro kontrolu, co dělali v té češtině a matice, protože každý den měli češtinu a matiku, jednou měli přírodovědu, jednou vlastivědu, a třikrát do týdne měli angličtinu. No a vždycky nám ty paní učitelky posílaly, co dělali. Takže jsem s ním fakt projela, jestli mu něco nechybí, protože někdy nám zlobilo i připojení, takže on třeba mu něco chybělo, tak jsme to s ním jakože dodělali. **KONTROLA MATKOU**

T: Že mu to třeba připomeněš, půjč si to, půjdeme to zkontrolovat?

D: Jo, on byl na to zvyklý, že jsme to takhle dělali pokaždé. Že jsme to projeli, co dělali. Někdy nám to trvalo pět minut, a viděla jsem, že má všechno hotové, někdy to byla třeba půlhodina, ale i tak, /pauza/ protože oni tam teďka, jak brali ty vzory, že tam měli v tom pracovním sešitě pomoc spojení třeba “pávi se procházeli” a tak, takže jsem se ho ptala, proč je tam měkké, proč je tam tvrdé? Abych viděla, jestli to chápe. A fakt to jakoby dobře celkem ty vzory, a tak pochopil. Takže věděl, proč tam napsal měkké, proč tam napsal tvrdé.

T: Přišel za tebou on, mami, pojd', půjdeme to zkontrolovat? Nebo mu to připomínáš ...?

D: Ne, ne, ne. /smích/ Já. /smích/ Jdeme na to. On jako ... To nevím, možná tak v devět hodin večer? /smích/ **INICIATIVA MATKY**

T: A jaký pak máš pocit, když to spolu doděláte, když to dokončíte? Jaké je to pro tebe?

D: Je to pro mne, mám to jako odškrtnutý, odškrtnutý bod. Pořád to беру jako svoji povinnost. Beru to pořád, jako co bych měla dělat, sice to tam nemám napsané, ale ...
PLNĚNÍ POVINNOSTI MATKOU

T: A když jsi třeba něco zapomněla, že jste to třeba neudělali důkladně, nebo sis najednou vzpomněla, jestli třeba opravdu něco nemá ještě na zítra?

D: Ani ne /smích/, pravidelně, ... já jsem na to úplně šílená /smích/. **DŮSLEDNOST MATČINY KONTROLY**

T: Potřebuješ, aby to bylo ...?

D: Jo, protože já jsem to tak měla, že já jsem byla taková ta zodpovědná žačka, takže možná to vlastně vyžadují i po nich. Josef ten byl zase úplně jiný. **VZOREM VLASTNÍ ZKUŠENOST SE ŠKOLOU**

...

Příloha č. 2: Ukázka přepisu rozhovoru (rozhovor 3):

T = tazající

D = dotazovaná

/.../ = moje doplnění

Respondentka Alice, 39 let, čtyři děti (16, 14, 10 let a 2 roky), nejstarší syn Jakub na učilišti, dcera 7. třída ZŠ, mladší syn Kája 3. třída ZŠ, nejmladší syn s matkou doma. Vdaná, ZŠ, na rodičovské dovolené, v invalidním důchodu, otec nezaměstnaný.

T: Než začneme s vlastním rozhovorem, chtěla bych Vám říci několik důležitých informací. Rozhovor bude trvat asi hodinu. Pokud byste cítila, že jsou pro Vás nějaké téma nebo nějaká otázka nepříjemné, nemusíte na ně odpovídat. Můžete také rozhovor kdykoli ukončit dříve, aniž byste musela vysvětlovat z jakého důvodu. Rozhovor je nahráván na diktafon, pak bude přepsán a vyhodnocen. Výsledky z našeho rozhovoru použiji ve své závěrečné práci na Pedagogické fakultě JU v oboru psychologie. Zabývám se ve své práci tím, jak rodiče prožívají domácí přípravu svých dětí do školy, a dále tím, jak prožívali v letošním a v minulém roce období výuky svých dětí z domova. Nemusíte mít obavu z toho, že by se někde objevily vaše osobní údaje, všechny mnou použité údaje budou anonymní, nahrávka rozhovoru bude po použití smazána. Souhlasíte prosím s těmito podmínkami? Chcete se na něco zeptat?

D: Ano, souhlasím. Nemám otázky.

T: Protože se neznáme, mohla byste mi prosím na začátku říci něco o sobě, o svojí rodině, kolik máte dětí ...

D: Jsem Alice Novotná, je mi 39 let, mám čtyři děti, jsem na mateřský dovolený teďka a jsme šestičlenná rodina.

T: A jestli byste řekla, v jakém věku jsou nyní Vaše děti?

D: Syn je, nejstaršímu je 16, dceři je 14, synovi je 10 a nejmladšímu budou 2 roky.

T: Takže vlastně jste s tím nejmladším na rodičovské ...

D: Na mateřské dovolené.

T: Tedy na mateřské a ten 10letý syn, tak ten je teď ve třetí třídě?

D: Ano, ano.

T: A chodí tady do školy, bydlíte tady?

D: Ano, na sídlišti.

T: A ještě jestli byste mi prosím mohla říct, zda jste pracovala mezitím ...

D: Ne, já jsem v důchodu.

T: Máte invalidní důchod.

D: Ano.

T: A žijete v domácnosti s manželem.

D: S manželem.

T: Vychováváte děti společně?

D: Ano. Manžel je momentálně teď na Úřadu práce.

T: Dobře. Takže syn vlastně nastoupil do první třídy, teď je ve třetí třídě.

D: Ano, bude do čtvrtý.

T: Půjde do čtvrté, a jak to třeba u vás probíhá, chodí vlastně pořád na stejnou školu ...?

D: Ano, ano.

T: A už od té první třídy, sedávali jste si s ním třeba doma k němu, má nějaké povinnosti ze školy na doma?

D: Ono víc jako nám, spíš nám pomáhá tady ta organizace, že sem prostě můžou chodit ty děti každý den na to doučování a tak, jakože to je strašně velká pomoc, prostě, je to hodně velká pomoc, chodí mi sem, chodí sem i ten nejstarší, ten už vyšel, ten jde dál na školu a hodně jim tu pomáhaj prostě s tady těma věcma, úkoly a tohle, spíš tady to.

T: Takže třeba přijdou po škole domů, pak mají chvíli ...

T: Takže třeba přijdou domů, jsou chvilku doma a pak třeba odpoledne jdou, já nevím, od tří hodin jdou na doučování z matematiky, sem do organizace.

D: Ano.

T: A chodíte s nimi? Nebo je dovedete?

D: Ne, ne, to choděj sami.

T: Chodí samy a vlastně tady si udělají ty úkoly.

D: Doučej se s nima, co potřebujou, prostě, co jim nejde, nebo nevěděj si rady, tak jim tu hodně pomůžou.

T: Vlastně už sem chodily Vaše starší děti, i ten nejstarší syn, takže jste už o tom věděla, dala jste toho mladšího sem ...

D: Oni tu mají jako víc kroužků, a tak je potřeba, že tu mají ... jak bych to řekla, prostě, oni tu mají nějaký ty kluby pro ty nějak jako ... třeba dám příklad, od 8 do 12 h je denní klub, třeba od těch 15 h je další klub, prostě to maj tady takhle rozdělený, že se jednou týdně ...

T: Podle věku.

D: Podle věku, no.

T: Takže si sem vezme třeba ty věci ze školy, úkoly, a tak a tady si to udělá s někým z organizace.

D: A já mám i domluvený s tím, u toho třetíáka, syna, že prostě, když se potřebuje něco doučit, tak mám, jakože tady s pani, paní učitelka má jejich e-mail, že prostě jim to rovnou napíše, co by třeba bylo s tím Kájou doučit atd.

T: Takže ona už ví, když sem přijde, tak už se třeba tomu věnuje?

D: Ano, ano.

T: Takže doma už pak vlastně přijdou a ...

D: No já, abych řekla pravdu, já tomu moc nerozumím, tomu učivu, jakože je to

T: Ono dneska to je náročné.

D: Náročný, no.

T: Děti to mají čím dál tím těžší.

D: Těžší, no.

T: Už od třetí, čtvrté třídy už vlastně je toho hodně těch znalostí. Většinou už i učitel si musí dohledávat, ty informace a tak. Takže když vlastně přijde domů, tak už má do školy splněno, má hotovo, nemusí doma nic dělat?

D: Tak on si třeba čte ještě chvíli.

T: Čtení vlastně dělá od té první třídy, a čtete s ním nebo manžel třeba?

D: Spíš čte a já ho poslouchám.

T: Čte nahlas.

D: Nahlas.

T: A takhle to děláte už od té první, druhé třídy. Že už sem začal chodit. A chodil na nějakou přípravu ještě?

D: Na přípravku chodil, všichni tři.

T: Myslíte do mateřské školky?

D: Ne, ne, máte přípravní třídu, to je ve škole.

T: Ve škole, do nulté třídy ... a byla jste s tím spokojená?

D: Ano.

T: A jak mu to pomohlo, bylo to ...?

D: Ano, on jako, když potom šli do té první třídy, tak mi řekla paní učitelka, že to je hodně znát, že navštěvoval tady tu přípravku, že dost věcí třeba ví dopředu než ty prvňáci, který taky s ním třeba nastoupili.

T: A jazykově třeba češtinu, taky se tam doučovali?

D: Jenom češtinu měli.

T: A jako chodí sem rád, baví ho to?

D: Jo, baví ho to.

T: Nestává se třeba, že někdy se mu jakože nechce?

D: To se mu určitě asi nestalo, když mu nic není.

T: V pořádku. Tak oni tady vlastně mají i třeba jiné aktivity u toho taky, ne, že není, že by jenom seděl u stolu, ale může třeba si nějak pohrát?

D: Jo.

T: A jak dlouho tu je třeba?

D: Hodinu, dvě.

T: A každý den? Každý všední den?

D: No každý den, spíš chodí na ty doučování, úkoly a tak, a já si teď nejsem moc jistá, jak to maj s těma klubama, jestli může přesně to, co by ... to teď nevím přesně.

T: Ano, ale bývá to pravidelně, třeba několikrát do týdne, že sem jde?

D: Jo.

T: A má tu vlastně kamarády i ze školy.

D: Ano.

T: Nebo tady z bydlíště.

D: Jo, má.

T: Jak dlouho sem může chodit?

D: On sem může pořád ještě ...

T: Až do té deváté třídy třeba nebo i potom?

D: On /nejstarší syn/ vyšel z osmičky, propadl jednou a on sem může, myslím, že pořád, tak jako když potřebuje třeba, jsme potřebovali pomoc, když šel na učňák, tak jako s tím nám hodně pomohli, anebo když si neví rady, tak prostě už sám /důrazně/ zavolá třeba

nebo nemá Aničku, ale ještě jedna je tu, tak třeba jí zavolá, když s ní potřebuje něco vyřídit, pomoct, poradit nebo tak, tak už je větší, tak jakože si to umí už trochu sám zařídit tady.

T: Ano, to je šikovné. A třeba doma děláte, já nevím, třeba tu aktovku nebo svačiny nebo takhle ...?

D: Svačiny jim dělám já, svačiny jim dělám já, ale jako tašky a tohle to, když neděle byla, prostě, že všichni tři si vytáhli ty tašky, srovnali a ořezali tužky, to bylo každou neděli.

T: Říkáte ještě, teď mi to uniklo, máte vlastně 10letého, 16letého a mezitím ještě jedno dítě?

D: Jo, dceru 14letou.

T: Jo, tak ta chodí ještě taky na základku, a ta chodí taky sem?

D: Ano, chodí taky sem.

T: Jo, a jaké to pro Vás je ...?

D: Velká opora.

T: To chápu. A jak jste se o tom dozvěděla? Někdo Vám to doporučil?

D: Já jsem se sem nastěhovala, my tu bydlíme 9 let, jo, to byly děti ještě menší, tak nějak se o tom tady jakože dozvěděly. A začly sem chodit pravidelně prostě.

T: A co Váš manžel? Jak se na to dívá? Jaké s tím má zkušenosti?

D: Tak jako jsme spokojeni oba dva, tak jako, když děti potřebují pomoc s matematikou, no, tak ta matematika mu jde dobře manželovi, tak jim pomůže on spíš než já s tou matematikou, sedne si s nima, dává jim příklady třeba, jo, a dělá s nima matematiku nebo tak ...

T: Manžel chodil taky na učiliště nebo na střední školu?

D: Nemá, nemá, má jenom vychozenou základní.

T: Ale třeba tu matematiku se s nima doučuje, ho to baví, tak to s nima dělá. A děti taky jako to s ním baví ...

D: Jo, jojo. Spíš jdou za ním no, když potřebujou takhle jeho pomoc s tou matikou, tak to jdou spíš za ním.

T: A Vy si třeba nejste tak jistá v tom, tak mu radši řeknete ...

D: Ano.

T: A mohu se Vás zeptat, jaké máte vzdělání? Máte základní školu?

D: Já? Jo. Já jsem chodila do zvláštní.

T: A máte pocit, jakože třeba Váš manžel, že jim to lépe vysvětlí nebo že má větší autoritu?

D: Jako matika mu jde, ale čeština ne, protože je Slovák, jo? Tam je to trošku takový složitější, tak spíš tu matiku, to může on, a když už, tak jako ten český jazyk, přírodověda, vlastivěda a takový ty věci, to už spíš tady pomůžou.

T: A mluvíte s dětmi doma česky?

D: Manžel mluví slovensky, já česky.

T: Takže mluvíte doma česky.

D: Jo, jo, odmala.

T: A stane se třeba, že tomu nejmladšímu školákovi, že třeba prostě se mu nechce jít do školy, nebo se mu vůbec nechce dělat ty úkoly?

D: To u nás není, to prostě, když mu nic není, já ho doma nenechám.

T: No ale, jak to řešíte, když je třeba, to se stane, že se jim třeba nechce, že jsou prostě jakoby radši doma ...

D: On prostě musí, to je jeho povinnost chodit do školy. On to ví, já jim to doma vysvětlovala odmala, že prostě musej chodit do školy, že škola není holubník, že prostě, když jim nic není, tak musej do té školy, že jinak bysme měli problémy a vysvětluji jim to prostě, co by potom mohlo nastat, kdyby nechodili do té školy.

T: Takže to řešíte takhle, takovou situaci jako domluvou, že prostě ...

D: Jo, prostě, ty už starší, když viděj, jakože ten mladší nechce, tak mu to vysvětlej, že prostě, jim se třeba taky nechce, ale musej, jo. Dávaj mu třeba příklad tomu mladšímu, že prostě musí, no.

T: Má v nich takový vzor ...

D: Jo, tak.

T: A s nimi to bylo podobné jako s těmi staršími nebo ...?

D: Já teď nevím.

T: Říkáte, že jste tady vlastně 9 let, tady

D: My jsme bydleli ve městě, potom jsme se sem nastěhovali.

T: Tak tam chodily děti asi na jinou školu, ne?

D: Jo, jo. Tam byly, já teď nevím 9 let, /nejstarší syn/ chodil asi teprve ve druhý.

T: Takže ty začátky jako byly tam.

D: Tam.

T: A tam jste ještě možná neměli takovou pomoc ...

D: Ne, tam to nebylo.

T: To jste museli všechno sami.

D: Jo, tak to se ještě dalo zvládat, tu první, druhou třídu, to ještě jde jako všechno. Ta třetí, čtvrtá, to už bylo pro mě, nerozuměla jsem tomu moc.

T: A taky jste měli doma jenom dvě děti.

D: Dvě děti, ty starší jsou od sebe po dvou letech je mám, ten třetí je po 4 letech a ten nejmladší po 8 letech.

T: A učí se třeba doma pohromadě Vaše děti? Nebo když třeba dělají něco s tatínkem ...

D: No, tak jako když dělají něco s tátou, tak sednou si a jsou, jsme všichni u stolu a píšou a ...

T: A co třeba mu jde dobře? Co rád dělá?

D: Koho máte teď na mysli? Toho nejmladšího /10ti letého/?

T: Ano, nebo prosím řekněte jméno, třeba vymyšlené ...

D: Kája ten, co ho tak baví ... jeho baví hudba. /pauza/ Ale takhle z učení, to /pauza/ asi ta matika, no.

T: A hudbu dělá takhle po škole třeba doma nebo i jinde?

D: On rád zpívá, on zpívá pořád.

T: A chodí někam?

D: No, přemýšlela jsem, že bych ho někam dala, do nějaký školy hudební, ale teď, jak jsou tady ty situace, tak ještě furt pořád jako váhám, asi až příští rok bych ho dala někam.

T: Máte obavu, že třeba ...

D: No, že zase něco přijde a zase to nepude a ...

T: A vlastně teď jak byly, vlastně on, když byl ve druhé třídě, že, na konci druhé třídy, tak vlastně se zavřely školy, potom zase na podzim byly chvilku otevřené a pak zase byly dlouho zavřené, až zase na jaře otevřené, tak jak jste to, jak jste se s tím, vlastně jak jste měly všechny děti doma na výuce ...

D: Doma.

T: Byly doma, že.

D: Máme 3+1, ale teda, to bylo strašně náročný, moc to bylo náročný, jak pro toho malýho, jo toho nejmladšího, protože každej musel do jedný místnosti, prakticky zůstala volná kuchyň a hala, jo. Bylo to moc náročný pro mě tohle to, to prostě, a já si myslím, že i pro ty děti. Že prostě neměly to takovýto úplný soukromí na to učení, aby se mohly učit jako ve škole.

T: Takže každý byl vlastně v jednom pokoji.

D: Ano.

T: A tam jste jim dali, měli úkoly na doma nebo jak to u Vás bylo?

D: Ne, měli jsme půjčený počítače a ty výuky dělaly přes ten počítač.

T: Takže každý byl v jedné místnosti u jednoho počítače ...

D: Ano, takhle to třeba bylo i do jedny, že prostě já jsem fakt s tím malým nemohla nic, prostě, muselo být ticho, jo a bylo to hodně náročný. Moc. Pro celou rodinu naši. /pauza/ Já už jsem byla hotová, jen co jsem vstala, prostě jsem věděla, že už to zase bude, ten malej, on byl strašně zvědavěj, proč oni jsou každej jinde, proč on tam nemůže, no hrůza, hrůza.

T: Když je zapnutý počítač, tak ho to zajímá, že?

D: Tak, tak, tak. Teď oni se připravili, dali si každej počítač, připravili si, co budou probírat, jo, teď on jim to rychle bral, tohle to, no, katastrofa.

T: A mohla jste s ním třeba odejít, nechat je doma samotné?

D: A jo, tak někdy jsem to udělala jako, ale tak jako každý den bejt s tím malým venku furt, do jedny, to asi, mám svoje povinnosti, ještě musím uvařit, musím uklízet všechno, tak jako ...

T: Ano, takže oni vlastně dopoledne měli takhle vyučování, každý byl připojený v pokojíčku, v ložnici, v obýváku ... Dostávali práci na doma? Kterou jste jim třeba vytiskli? Nebo chodili sem do organizace?

D: Sem to chodili vždycky jim to vytisknout.

T: Na každý den?

D: No, někdy to měli, někdy ne. /pauza/ Bylo to hodně náročný, já už jsem ráda, že ta škola začla, že prostě mají na to klid a /pauza/ doma, to víte, co to je. Někdy vypadl internet, jakože, prostě nám ta síť nešla vůbec, že jo, teď jsem rychle musela volat do školy, omluvit je, bylo to náročný.

T: Tak jste musela všechno sama takhle řešit s nima doma nebo manžel Vám mohl nějak pomoci nebo taky byl ...

D: Jo, jó, když neměl brigády, tak byl doma.

T: Tak zaskočil a pomohl jim s tím.

D: Jo, jo.

T: A ti starší vlastně byli skoro celý rok doma, že? Dlouho byly školy zavřené, ale zase oni jsou už samostatnější třeba, dokáží si to víc sami ...

D: Jó, u těch dvou starších, to bylo bez problémů, oni si dali sluchátka a už jeli sami, jó. U toho Káji je to spíš takový to bylo složitější, že „Kde mám tohle?“, „Kde mám támhle to?“ Malej třeba začal brečet, teď on nic neslyšel, jo, no, /pauza/ nebylo to moc dobrý. Potom sem chodil jeden čas na výuky i sem, jo, že na to měl větší klid, tak to bylo takový jakože, je to znát, že prostě ty děti se učily z domova než ve škole prostě, no, i na těch známkách.

T: Myslíte, že se toho míň naučili doma?

D: Tak, tak.

T: A jak jste to řešila, když byla taková náročná situace? Máte batole, to chce pořád k tomu staršímu sourozenci, teď nemůže ...

D: Je to, je to velký stres, prostě jsem to musela zvládat, prostě jsem ho všelijak zabavovala, pouštěla jsem mu pohádky a prostě cokoliv, cokoliv, jen aby bylo ticho, aby byl klid, aby se ty děti mohly učit. /pauza/ Když nebylo pěkné počasí, tak nemůžete ven prostě s tím miminem, jo. Někdy jsem prostě občas šla k sestře jo, aby měly chvilku klidu, ale každéj den to se mi nechce opravdu někam s tím malým chodit nebo k někomu pořád na návštěvu, to vůbec, ještě v tý situaci ...

T: To ani nešlo.

D: Nešlo prostě.

T: A taky byl ještě mnohem menší, že, byl mu teprve rok.

D: Byla to náročná situace, opravdu, tahle organizace byla pro nás hodně velká opora, pomoc velká. Když jsme si nevěděli poradit nebo něco prostě už, buď já nebo děti jsme volali nebo sem jsme přišli, prostě poradili. Velká pomoc, opora velká.

T: A vlastně to fungovalo i během celé té uzávěry škol, nebylo zavřeno.

D: Ano, ano.

T: Tak jste mohli kdykoliv přijít. A pak třeba to odpoledne, to jste měli už volněji doma nebo jak to u vás vypadalo? Dopoledne byla škola, děti pracovaly, potom to odpoledne ...

D: Pak se naobědvaly, buď dělaly puzzle, hrály hry, s tím mladším pexeso jsme /hráli/ nebo Člověče, prostě cokoliv, cokoliv, jenom, aby nám ten čas utíkal.

T: A Vy pro sebe, co jste dělala pro sebe, abyste to zvládla každý den, protože každý den ta stejná situace ...

D: Prostě, já jedu ten koloběh, prostě furt ten stejnej, já nevím, já nevím, co to je si odpočinout, /smích/ sama chvilku pro sebe, prostě, /pauza/ to neznám.

T: Neznáte.

D: To se ani nedá při čtyřech, prostě matka má pořád furt co dělat.

T: To ano, ale abyste to dobře zvládla, abyste sama dobře 'fungovala', víte, co myslím, aby prostě jste byla Vy v pohodě ...

D: No tak manžel mi pomáhal hodně, ale já nevím, já nevím, co chcete vlastně vědět ode mě, jako přesně?

T: Ta situace byla náročná, máte takhle doma na online výuce tři děti, k tomu ještě batole, co jste dělala pro to, abyste to fyzicky, psychicky ...?

D: Co jsem dělala? Tak hlavně jsem musela bejt trpělivá, všechno řešit s chladnou hlavou. Já nevím, prostě jsem, /pauza/ zvládala jsem to, musím to zvládat.

T: Hm, ano.

D: Když bylo chvilku klidu, tak prostě jsme si s těma dětma sedli, povídali jsme si s nima, ta rodinná pohoda prostě potom už, když už nebylo co dělat, neměly děti co dělat, tak prostě ... Trávili jsme s těma dětma dost času tak, abysme jim třeba věci vysvětlili do budoucna, řešili jsme, co bude a takovýhle ty věci.

T: Taky jste byli víc pohromadě, tak jako ostatní rodiny ...

D: Tak, tak.

T: A jaké to bylo ...?

D: My jsme byli i potom v karanténě, protože manžel měl covid, jo, tak to bylo takový stresující, moc to bylo, to prostě, manžel se bál, abysme se nenakazili ... protože byl jenom on nakaženej, my jsme to neměli ani jeden, jo, manžel se prostě bál být s námi někde, jo, musel být jenom v jedné místnosti, tak se bál projít třeba do koupelny nebo na záchod, bylo to takový, že jeden o druhýho se bál.

T: Hm, hm.

D: A my jsme se báli o toho nejmladšího, byl ještě malej. /pauza/ Takovej chaos menší /smích/...

T: Hm, nepříjemné, že.

D: Nepříjemné.

T: Ani vycházet jste nemohli.

D: Nemohli jsme vůbec, já, když jsme potřebovali něco nakoupit nebo něco, tak jsem, já bydlím v 1. patře, tak jsem vždycky sestře hodila peníze dolů jako z okna, napsala jsem jí na papírek, ať nám koupí to, co potřebuju, já jsem jí jenom otevřela, ona mi to nechala u dveří, jo, odešla, já jsem si to vzala a zpátky jsem zavřela. To bylo všechno.

T: Takže takhle dva týdny, že nebo jak dlouho ...

D: Nebo jsme seděli na balkóně prostě, abysme měli trošku toho vzduchu.

T: Hm, no, to musí být hrozné, být takhle zavřený ...

D: Je, šest lidí, to /pauza/ se nedá ani představit, co to je tohle to a už jenom kvůli těm dětem, prostě musíte být silná. Jako když, kdybych byla já se, jakože víte co, to, že vidí na mně tu nervozitu, že už to nezvládám tohle to, tak to už ...

T: To Vás tak jako drželo nad vodou, že musím kvůli dětem ...

D: Ano, musíme já i manžel prostě kvůli těm dětem ukázat, že jsme silný, aby ...

T: Aby to ony mohly zvládnout.

D: Tak, tak, tak.

T: Vlastně nemohly třeba ani ven, se proběhnout ...

D: Ne, vůbec, a ty děti jsou prostě zvyklý bejt venku jo, teď nic. Čtrnáct dní byly doma v kuse.

T: A to se, učit se mohly, ne? Nebo jste měli jakoby ...

D: No, právě, že jako nebylo, protože už nebylo kde. Manžel musel být v ložnici, jo.

T: Jo, takže pak jste museli vynechat.

D: To už nešlo nijak. Museli jsme to prostě vynechat.

T: Tak to zas nebyla tak dlouhá doba oproti tomu, jak to bylo předtím.

D: Nešlo to, prostě. Já bych neměla kam jít s tím malým.

T: Těšily se pak už na školu?

D: Jo, jo, těšily se.

T: Kája, tak ten vlastně šel nejdřív do školy?

D: Těšili se všichni tři, všichni tři, prostě, že už to na nich bylo dost, že už, prostě to bylo /pauza/ jenom doma, doma, doma. Jo, i potom, když byly jenom ty výuky, stejně byl člověk jenom doma, i ty děti, když do té školy nechodily. Oni samy, jakože v té škole by to bylo určitě lepší než ty výuky, že prostě, musej se třikrát, čtyřikrát zeptat, „Jak to bylo, paní učitelko? Jak to mám udělat?“ Prostě přes ten počítač to nebylo ono. Pro moje děti, tak určitě nebylo ono.

T: A byli tam jako třeba rozdělení, ta třída na půlku, nebo byla celá třída?

D: Já si myslím, že celá třída.

T: Celá třída, takže vlastně taky to bylo o to složitější, takhle na dálku se domluvit. No a teď, jako když se vlastně v tom, na konci, v polovině dubna, že, nebo ke konci dubna, když se vrátil do školy, jaké to bylo? Myslím v tom učení nebo začal zase, chodil zase sem, pokračoval tady v organizaci potom odpoledne ... nebo, co třeba říká paní učitelka, jak to ...?

D: Tak jako, jak bych Vám to řekla, třeba toho Káju, toho třetíáka, já si s tou paní učitelkou moc nerozumím, já ji pořád nechápu, co ona od kluka chce. Tady to třeba můžou dosvědčit, že kluk se fakt snažil, ten chodil na doučka, dělal všechny distanční výuky, pro

ni to bylo prostě furt málo, že nic neumí, mi připadalo. Že prostě měla pořád nějakou připomínku k tomu mladšímu, jo. A někdy se tomu tady divily i ty ženský, který s tím klukem spolupracujou, který viděly, že má tu snahu dělat, že dělá ty úkoly všechny, že prostě je tam ta snaha a paní učitelka to nikdy neuměla nějak, jakože, jak bych to řekla, nelíbilo se jí to prostě, pořád, že to furt má ... Nevím, no.

T: Hm. Tak ono někdy, prostě ten učitel to třeba tak nevidí, že ...

D: No, prostě ona pořád neviděla žádnou snahu u toho Káji, že se jí zdálo pořád všecko, že dělá málo. Ale přitom kolik oni třeba za ten tejden, ten Kája dostal úkolů, tak já si myslím, že to nedostal za celý rok ve škole možná, opravdu. To bylo hrozně hodně moc, moc úkolů dělal ten kluk. Já jsem si někdy myslela, že ten kluk opravdu, že už mi nebude chtít ani chodit do té školy prostě těch úkolů bylo moc. Všichni tři ...

T: A musel všechno udělat?

D: Udělal vždycky. On sem chodil každý den. Každý den sem chodil, byl třeba, už bylo taky, jakože ... Protože se nám rozbil počítač, nám zůstaly dva, jo, tři /děti/ jsou. Jo, mobily rozbitý, prostě přes ně by nic neviděl, tak jsem třeba se domluvila, že by sem chodil na ty výuky, jo. Tak třeba on sem přišel ráno a přišel domů třeba, jako kdyby přišel ze školy v jednu, v půl druhý. Protože udělal výuku, dělal domácí úkoly, jo, ještě se s ním něco učili, a potom přišel domů. Že opravdu bylo i pro toho nejmenšího to bylo hodně náročný, si myslím.

T: A musel si to vlastně posílat do školy, ty úkoly? Nebo jak to dělal?

D: Jo, jo. Tady nám to vždycky, ano, oni jim to posílali.

T: A vlastně počítače jste měli taky tady z organizace?

D: Jeden jsme měli pučenej školní jsme měli, jeden jsme měli odtud a syn měl mobil. Ale mobil se rozbil a ten jeden počítač, jo, a teď má jeden počítač bohužel prostě ten malej, jsme byli, trošku jsme, nekoukli jsme a prostě ho rozbil, no. Řešili jsme to tady, protože jsme ho měli pučený odtud, tak nám jako, že vidí, oni věděli jako, že fakt opravdu, že jsme normální rodina, že jsme slušná rodina, že prostě, my jsme to naschvál neudělali ...

T: Ano, to se stane.

D: No, a potom už to bylo složitější. Jakože už ... No tak právě, že Kája chodil sem, ten nejstarší, ten to nějak prostě na tom mobilu fakt jakože luštil atd.

T: Ze školy vlastně nějaká velká pomoc asi nebyla, říkala jste, že jeden počítač Vám půjčili ...

D: Jako, věděli moc dobře, protože tam chodí na stejnou školu, tak nám půjčili aspoň jeden. Jsme byli rádi aspoň za to, protože na novejš nemáme, tak jakože abysme nějak se sháněli po někom, tak jsme byli rádi, že nám půjčili aspoň jeden.

T: A teď vlastně, jak se zapojil zpátky do té výuky? Říkala jste, že si s tou paní učitelkou, že ona pořád není spokojená s tím, co všechno Kája dělá, tak teď tedy začnou prázdniny, ale vlastně květen, červen, kdy chodili ještě do školy ...

D: On to i do jednoho časopisu se vyjádřil, prostě, že, tady s ním taky dělali rozhovor, že prostě, že když se chce zeptat na něco paní učitelky, takže ona mu řekne „Kájo, přestaň otravovat a sedni si.“

T: Hm, že ho nenechá ani na něco se zeptat?

D: Jo, ona ho spíš ignoruje, by sem řekla, nevím, jestli je to můj takovej dojem, ale prostě, já jako matka z té učitelky nemám žádněj dobrej pocit.

T: A máte třeba třídní schůzky individuální?

D: Mám, a to je složitější taky, protože jsou tři /děti/ a to je prostě, nemůžu být na třech místech, tak prostě jdu ráno a zeptám se jedný učitelky, zeptám se druhý i třetí, jo, co je potřeba se doučovat, jaký jsou, jak se chovaj atd., jo, zeptám se spíš takhle, ale nedá se, aby sem šla všem třem naráz, to nejde.

T: Ano, tak když to mají současně ...

D: To nejde, no, oni to tam mají, jak jsou na tý jedný škole, tak to mají všichni v jednom dnu, a to prostě se nedá.

T: A teď jak Kája půjde do čtvrté třídy, je to všechno v pohodě, jaký má prospěch?

D: No, teď zhoršil se se známka jako jo, trošku se zhoršil, ale já si myslím, že to je všecko, patří k tomu, jak byli doma.

T: Tak ono asi u většiny dětí to pokleslo ...

D: No, asi jo.

T: Přece jenom, doma se toho možná nenaučí tolik ...

D: Jako, od toho mají tu školu, prostě, že tam se to učí na 100%, než když /jsou/ doma. Nemají na to takovej klid jako v tý škole, no prostě.

T: A vzpomínáte si třeba, jak jste to měla Vy ve škole? Jak Vám šlo to učení nebo jak jste se cítila ve škole?

D: Já jsem měla, tak jako, mně se v tu dobu, když já jsem nastoupila do školy, mně se v tu dobu rodiče rozcházeli, tak to bylo pro mě moc takový, jakože spíš náročný. Já jsem to psychicky spíš nezvládala, proto mě dali tenkrát i do té zvláštní školy. Já jsem to hodně vnímala, ty rodiče, že se rozcházej, rozváděj, tak jako já jsem neměla nikdy problémy ve škole, nic takovýho prostě.

T: Ano, tak to může být, je to náročné potom, když jste, když není v té škole na to taková citlivost nebo vnímavost, že dítě má takové problémy z domova ...

D: Bylo to jako náročnější, protože jsem myšlenkama byla pořád doma, myslela jsem na to, jak to bude, co bude vlastně a tak dále.

T: Po nějaké době se to ...

D: Jo, jak už jsem dospívala, jak mi bylo těch třináct, dvanáct, už jsem to, jakože brala, jakože normálně, že prostě /rodiče/ žijou odděleně, jo, že otec má jinou rodinu, že čeká dítě a už jsem to vzala potom normálně, už jsem potom začla i tátu navštěvovat, tam k němu jsem jezdila. Už jsem to brala normálně.

T: A dostávali jste učení na doma nebo nějaké úkoly?

D: Já si myslím, že asi jo, že domácí úkoly jsme dostávali. Jo, určitě.

T: Dělala jste je s někým? S maminkou doma nebo sama?

D: S mamkou.

T: Ona se s Vámi učila. A Váš muž? Měl to podobně? Myslím s tím učením doma, nebo vůbec se školou.

D: Já si myslím, že asi taky tak stejně, že se s ním učili rodiče. Tak jeho mamka rovnou tam dělala na škole uklízečku, tak ta to měla hned z první ruky, co potřebovala.

T: Takhle vedete oba děti k tomu, aby se učily, chodily do školy.

D: Určitě. Prostě, když vidím, že třeba, že hrozí, že by moh propadnout nebo tak, tak prostě jsme šli do té školy, šla jsem za tou učitelkou, buď já nebo manžel, že prostě, co je třeba doučit se, aby nepropad, prostě nám na tom záleželo.

T: Tady u Káji nebo i u těch starších?

D: To je jedno, prostě, kterej. Prostě, co je třeba doučit, aby nepropad, co pro to můžeme udělat, jo, potom jsme šli třeba sem, jestli nám s tím pomůžou, aby s ním to mohli jako probrat, s tím, to je jedno jakým dítětem. U toho Jakuba hrozilo, že propadne v sedmičce, jo v sedmičce a prostě to dohnal. Dohnal a nenechala ho propadnout. Ten jde teď na učňák. Ten se chce učit na zedníka. Chtěl jít na automechanika, ale nevzali ho tady, myslím, že důvod tam byl asi kvůli známkám nebo jak to bylo, že neměl dostatečný známky na to, aby moh dělat tenhle obor, tak do X ho vzali na zedníka.

T: Ano, to je potřeba. A když se Vás ještě zeptám, jak se zachováte v situaci, kdy Vám Kája řekne: „Já dneska do školy prostě nepudu, mamí, mně se fakt nechce, nech mě doma.“

D: U nás tohle prostě nefunguje, no.

T: Vědí, že se musí ...

D: Že prostě ne, že to nedovolím, jo. Když nevidím, jako třeba ten starší, on má problémy s mazáním žaludku, už tři roky se s tím takhle to a jakože to fakt na něm vidím, že mu je špatně, že potřebuje fakt ležet, že má ty křeče atd., tak ho nechám třeba doma, když to vidím. A třeba ten menší, když už vidí, že ten starší jakože může zůstat, tak simuluje, že třeba ho bolí břicho nebo tak, říkám „Kájo, vůbec to na mě nezkoušej a padej do školy“. Jo, třeba je nervózní, že ho tam posílám, ale stejně pude.

T: Když se třeba bojí nějakého testu nebo ...

D: To už tu bylo taky, že se bál testu prostě, že brečel, že si myslí, že ten test neudělal zase, říkám „Bud' to uděláš nebo ne, no. Měl si se pořádně učit. Učil si se?“ Tak mi řekl, že třeba: „Jo, já jsem se učil.“ „Tak vidíš, tak se nemáš čeho bát.“ Jo a prostě přijde domů a

už je veselej, že to udělal. To ten první dojem ranní, že se bojí, že dostane pětku. Protože u nás to máme zavedený tak, že když dostanou špatnou známku, netrestáme nijak tak jako fyzicky nebo tak, ale prostě trestáme tím, Jakub, třeba když dostal pětku, tak tejdén nemoh ven. Jo, řešili jsme to tady tím, že prostě buď se učíš, anebo nebudeš chodit ven. Jo, dostal dvě pětky, nebyl dva tejdny venku. Máme takovej tenhle ten, že prostě, není to tak, že dostaneš pětku a co teď, tak si jdi ven. Vůbec. U nás tohle není.

T: Takže přijde domů a musí zůstat doma.

D: Tak, tak. A prostě už to věděli, už to věděla i ta paní učitelka, že prostě, že to řešíme tady tím způsobem, a strašně se jí to líbilo, že ten Kuba věděl, že prostě se musí snažit, jinak nepůjde ven. Že dostane pětku a nebude moc jít ven.

T: Hm, tomu rozumím.

D: Takhle to máme. Zase u dcery to bylo to, že prostě ona moc ven nechodí.

T: Tak pro ni by to nebylo ...

D: Ne. Tak jí jsme zakazovali televizi třeba. Nesmíš se koukat, prostě se nebudeš dívat na televizi. A to fungovalo.

T: Aha.

D: Já jsem spíš taková, jakože, taťka je teda přísnější, mají z něho větší respekt než ze mě, jo, i když nebyl doma, prostě to jinak nešlo. Dodrželi to, holka si třeba vzala, když nesměla na televizi, tak si vzala třeba papír, psala nebo prostě něco dělala. Takhle to u nás funguje už od první třídy od toho nejstaršího.

T: A Kája taky, když prostě má ...

D: Tak, ten nesměl taky ven, ten nesměl ven, ten nesmí ani na mobil.

T: Na mobil? Má svůj?

D: Teď ho nemá, teď už ho má rozbitej, ale moc jako, ani o tom neuvažuju, že mu koupím novej, protože se mi líbí víc, když je bez toho mobilu, víc si užívá toho dětství bez mobilu než s tím mobilem. Protože, když má ten mobil, tak jakože co? Nic, nechodí ven moc, je furt na mobilu.

T: Tak ony dneska mají všechny děti skoro ...

D: A ještě ten starší vlastně nemoh ven a ještě mu /otec/ bral mobil. Vzali jsme mu na tejdén mobil třeba.

T: Hm.

D: No, to bylo ... tak jako vztekal se, to víte, že jo, jako každý dítě, ale dva, tři dny ho to drželo a už potom to bral normálně. Už sám přišel domů, třeba věděl, že má pětku, dal žákovskou, položil hned mobil, věděl, že už bude tady mobil, už věděl, co ho bude čekat.

T: A u Káji řešili jste třeba nějak tu školní zralost, když měl jít do první třídy, jestli jste třeba uvažovali, jestli bude jako v šesti letech nebo jestli bude v sedmi nebo ...

D: Oni nám vždycky, když do té, tak my jsme šli k tý psychologce a ona doporučila, že prostě ...

T: Aby šel do školy, aby nastoupil.

D: Mně šli všichni tři od sedmi.

T: Jo, tak vlastně chodil ještě do té nulté třídy, takže tam měl přípravu a teď během té školní docházky, má nějaké zdravotní omezení nebo nějaké úlevy? Nebo prostě dělá všechno tak jako ostatní děti?

D: Já si myslím, že jo. U Jakuba to bylo, že vysvětlovala paní učitelka, já nevím, jak se to nazývá, ale vysvětlovala mi, že on to slyší jinak a píše to jinak.

T: Jako třeba dysgrafii, že se mu špatně ...

D: Ne, ona mi to nějak ten název říkala, ale prostě mi vysvětlovala, že Jakub, když dělají diktát třeba, že on to slyší, on to slyší, ale napíše to jinak. Dysle ...? Já nevím.

T: Buď je dyslexie nebo dysgrafie ...

D: Já vůbec nevím. On už měl nějaký ty, když dělali diktáty, tak byl jinak známkovanej než ostatní.

T: Ano, měl to trošku mírnější.

D: No, nějak tak. U dcery to je normální.

T: A u Káji taky?

D: Taky.

T: Dneska taky jakoby je to přesnější, jak se to určuje u dětí všechno ...

D: Jako já kdybych tomu rozuměla, tak by sem se určitě ráda s nima učila, /.../ ale já to sama neumím. Já jim nemůžu přece nic radit, když to sama neumím. Proto říkám, že je tady ta /organizace/, prostě to je hodně velká pomoc, velká opora pro ty děti, že jim pomůžou.

T: A vy sem s manželem taky chodíte třeba na nějaké lekce nebo takhle do organizace?

D: Manžel ne. Já sem občas chodím, když potřebuji poradit. Teď třeba Kája měli takovou akci, že tu spali, přes noc tu byli. Kluci sem rádi choděj, no.

T: Ano, tak jo. Tak já už asi nemám žádné další otázky. Napadá Vás něco, na co byste se chtěla zeptat? Ne. Tak já Vám moc děkuji za rozhovor, za Váš čas a za ochotu. Bylo to příjemné a milé setkání. Ať se Vám daří dobře, máte krásnou velkou rodinu. Těšilo mne, na shledanou.

D: Děkuji, mě také, na shledanou.

Příloha č. 3: Seznam kódů a kategorií

Kategorie kódů a kódy:

Kategorie “Vztah matek k dítěti jako žákovi”:

Kódy: ochraňování dítěte, obavy z neúspěchu dítěte, důvěra v jeho schopnosti, přenechání autonomie a zodpovědnosti, identita “my”, zodpovědnost za úspěch dítěte, obětování se, pocity bezmoci/ bezradnosti, pocit povinnosti, pocit frustrace

Kategorie “Způsob zapojení matek do domácí přípravy”

Kódy: vedení rodičem, dohled, kontrola, předcházení problémům, podání hlášení, připravenost pomoci, motivování, iniciativa matky, iniciativa dítěte, nefunkční strategie

Kategorie “Prožitky matek během online výuky”:

Kódy: velká náročnost, výhody i nevýhody, stres, výzva

Kategorie “Adaptace na změnu” (online výuku):

Kódy: zvýšení úsilí, přeorganizování času, zúžení povinností, osamostatnění dětí, spolehnutí na třetí stranu, přesunutí práce domů, pozastavení pracovní činnosti, pomoc prarodičů

Příloha č. 4: Sebereflexe

Téma domácí přípravy mladších školních dětí pro mne bylo aktuální nejen na základě vzpomínek na mou vlastní docházku do školy, ale především také v současné situaci při výchově a vzdělávání vlastních dětí, umocněné navíc nečekanou výukou dětí z domova. Ve školním roce 2020/2021 navštěvovaly tři z mých dětí první stupeň základní školy, konkrétně 1., 3. a 4. třídu. Situace spojená s covidovou pandemií a distanční výukou zasáhla pochopitelně i do mého rodinného života a do vzdělávání mých dětí. I přesto, že navštěvují malotřídní školu a učily se proto distančně jen po nejkratší možnou dobu, bylo nutné zapojit veškeré síly a pomoc rodiny při zajištění kvalitních podmínek pro jejich výuku z domova a při péči o dva mladší sourozence.

Do výzkumu jsem tedy vstupovala i jako výzkumník - rodič, který má své vlastní zkušenosti, představy, názory, přání, předsudky, obavy a pochybnosti spojené s domácí přípravou, resp. výukou dětí. Během rozhovorů a při jejich zpracovávání ve mně tedy oživaly nejen vzpomínky na vlastní dětské zkušenosti s domácí přípravou, ale rezonovaly ve mně také rodičovské zkušenosti a přesvědčení spojená s vlastními dětmi. Můj zájem o toto téma není jen výzkumný, ale i pragmatický. Snažila jsem se proto uvědomovat si stále tyto skutečnosti a jejich relativitu tak, aby mne co nejméně omezovaly při získávání a zpracovávání informací od respondentek. Vliv tohoto osobního pozadí ale samozřejmě nelze zcela odstranit. Konkrétně si myslím, že například důraz na (ne)samostatnost dětí při domácí přípravě v interakci s matkou (resp. s rodiči obecně), který tvoří jednu z hlavních linií mnou zkoumané problematiky, je ovlivněn mými vlastními přesvědčeními a zájmy. Protože jsem osobní rozhovory mohla vést s matkami až po ukončení karantény a po definitivním znovuotevření škol, měla jsem také jako matka v podobné situaci i osobní zájem na zkoumání toho, jak ony samy i celá jejich rodina zvládaly nečekané nároky plynoucí z výuky dětí z domova během tohoto dlouhého období.

Zpětně mohu zhodnotit, že se jako velká výhoda se ukázalo být to, že jsem s většinou rodin již měla dříve nějaký kontakt. Byli jsme tak už spolu do určité míry obeznámeni, což bylo výhodné pro vytvoření příjemného prostředí vzájemné důvěry a otevřenosti. Díky tomu respondentky často dlouze hovořily o tématu samy, aniž bych se musela příliš doptávat, vybízet je novými otázkami k odpovědím. Mohly jsme tak jít při

rozhovorech více do hloubky, hovořit i o pro ně velmi osobních a citlivých tématech⁵¹. (Z tohoto důvodu také uveřejňuji jako ukázkou přepis rozhovoru s respondentkou, se kterou jsem se předem neznala.) I pro mne bylo snazší zorientovat se na počátku rozhovoru v situaci dané rodiny, pokud jsem ji alespoň zběžně znala. Samozřejmě bylo nutné, zejména při pozdější analýze rozhovorů, aktivně se bránit tendenci vycházet ze svého již dříve vytvořeného, byť třeba povrchního, mínění o dané rodině.

Poměrně obtížné pro mne bylo vyhnout se zcela *sugestivnosti* v pokládaných otázkách, zejména v sekundárních otázkách, které shrnují nebo parafrázuji výpovědi respondentek a upřesňují pochopení sdělovaného obsahu. Při zpracování rozhovorů pro mne bylo také poměrně náročné najít správnou míru interpretace textu na základě získaných dat, tj. bylo třeba stále hledat rovnováhu mezi popisem jednotlivých jevů a jejich *interpretací* ve vzájemných souvislostech.

⁵¹ Neznamená to ale, že nebylo nutné se na některé věci ptát opakovaně nebo jiným způsobem, obzvláště v situacích, kdy působily obranné mechanismy respondentek.

Příloha č. 5: Přehled uzavření škol v ČR v období 2020 až 2021

Za účelem zpřehlednění problematiky uvádím dobu uzavření základních škol v České republice v letech 2020 až 2021⁵²:

- Pro 1. a 2. třídy v období od 11. března 2020 do 12. dubna 2021 *celkem 21 týdnů* tj. *5 kalendářních měsíců* (jaro 2020: 10 týdnů, podzim 2020: 5 týdnů, jaro 2021: 6 týdnů).
- Pro 3. až 5. třídy *celkem 31 týdnů*, tj. *téměř 8 měsíců* (jaro 2020: 10 týdnů, podzim 2020: 7 týdnů, jaro 2021: 14 týdnů). Od 12. 4. 2021 bylo navíc zavedeno 5 týdnů rotační výuky pro 1. stupeň ZŠ (5 dní ve škole, 9 dní doma, tj. další 2 až 3 týdny výuky z domova).
- Pro 2. stupeň ZŠ byly školy zavřené celkem *42 až 43 týdnů* (tj. *přibližně 10 kalendářních měsíců*)⁵³.
- Malotřídní školy byly uzavřené kratší dobu, neboť na nich platila pro celý 1. stupeň stejná pravidla jako u 1. a 2. tříd běžných základních škol, rotační výuka nebyla zavedena.

⁵² Zdroj: <https://www.klickevzdelani.cz/Management-skol/Reditelna/Provozni-zalezitosti/category/vseobecne-informace/msmt-prehled-provozu-skol-v-obdobi-pandemie-covid19-jaro-2020-2021>

⁵³ Nezohledňuji 9. ročník ZŠ, který měl mírnější omezení.