

Vliv rodinného prostředí a podpory rodičů na úspěch žáků ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Pavlína Šromotová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Pavčina Šromotová
Osobní číslo:	H20885
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Vliv rodinného prostředí a podpory rodičů na úspěch žáků ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se role rodiny při vzdělávání žáků.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na faktory ovlivňující úspěšnost žáků ve výuce anglického jazyka.
Příprava výzkumu, vymezení výzkumného problému a cílů výzkumu.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s rodiči žáků 1. stupně ZŠ.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A., Fuentes, S., Pinto, R., & Suárez, N. (2015). *Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school*. *Psicothema*, 27(2), 159–165. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.210>
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? : nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova.
- Chavez, J. V., Adalia, H. G., & Alberto, J. P. (2023). Parental support strategies and motivation in aiding their children learn the English language. *Forum for Linguistic Studies*, 5(2) 1–16. <https://doi.org/10.59400/fls.v5i2.1541>
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- Watkins, C. S., & Howard, M. O. (2015). Educational success among elementary school children from low socioeconomic status families: A systematic review of research assessing parenting factors. *Journal of Children and Poverty*, 21(1), 17–46. <https://doi.org/10.1080/10796126.2015.1031728>

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Beata Horníčková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá vlivem rodinného prostředí a rodičovské podpory na učení anglického jazyka u žáků 1. stupně základní školy. Cílem bylo zjistit, jak rodiče své děti podporují ve výuce anglického jazyka, jaké strategie k tomu využívají, s jakými obtížemi se setkávají a jak vnímají spolupráci se školou v oblasti výuky cizího jazyka. Teoretická část se věnuje významu rodiny ve vzdělávání, specifikům výuky angličtiny u mladších žáků, motivaci a formám domácí podpory. Praktická část vychází z kvalitativního výzkumu založeného na polostrukturovaných rozhovorech s osmi rodiči. Výsledky ukázaly různorodé přístupy k podpoře – od aktivního zapojení po vedení k samostatnosti. Mezi nejčastější překážky zapojení do podpory výuky anglického jazyka patřila jazyková nejistota, nedostatek času a málo konkrétních informací od školy. Zjištění potvrzují, že pozitivní zpětná vazba, příznivé domácí prostředí a propojení výuky se zájmy dítěte podporují jeho motivaci. Práce také zdůrazňuje význam partnerské a srozumitelné komunikace mezi školou a rodinou.

Klíčová slova: rodina, rodinné prostředí, školní úspěšnost, spolupráce rodiny a školy

ABSTRACT

This thesis examines the influence of family environment and parental support on English language learning in primary school students. The aim was to find out how parents support their children in learning English, what strategies they use to do so, what difficulties they encounter and how they perceive their cooperation with the school in the field of foreign language learning. The theoretical part is devoted to the importance of the family in education, the specifics of teaching English to younger pupils, motivation and forms of home support. The practical part is based on qualitative research based on semi-structured interviews with eight parents. The results showed a variety of approaches to support - from active involvement to guidance to independence. The most common barriers to involvement in supporting English language learning were language insecurity, lack of time and little concrete information from the school. Findings confirm that positive feedback, a supportive home environment and linking learning to the child's interests support motivation. The paper also highlights the importance of partnership and clear communication between school and family.

Keywords: family, family environment, school success, family-school cooperation

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Beatě Horníčkové, Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady, trpělivost a podporu, které mi poskytovala po celou dobu zpracování této práce. Její vstřícný přístup, motivace a konstruktivní zpětná vazba pro mě byly velkou oporou i inspirací.

Mé poděkování patří také všem participantům, kteří se ochotně zapojili do výzkumné části této práce. Velmi si vážím jejich otevřenosti, sdílení osobních zkušeností a času, který mi věnovali.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 RODINA A RODINNÉ PROSTŘEDÍ JAKO FAKTOR OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1 RODINA	13
1.2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ	16
1.3 VÝCHOVNÉ STYLY A JEJICH DOPAD NA VZDĚLÁVÁNÍ	18
1.4 ROLE RODIČŮ A RODINNÉHO PROSTŘEDÍ V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE	20
2 RODIČOVSKÁ PODPORA PŘI VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA	22
2.1 SPECIFIKA VÝUKY CIZÍHO JAZYKA U MLADŠÍCH ŽÁKŮ	22
2.2 FORMY RODIČOVSKÉ PODPORY PŘI UČENÍ ANGLICKÉHO JAZYKA	24
2.3 PŘEKÁŽKY A LIMITY RODIČOVSKÉ POMOCI V OBLASTI CIZÍCH JAZYKŮ	29
3 SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY PŘI VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA.....	33
3.1 VÝZNAM SPOLUPRÁCE MEZI ŠKOLOU A RODIČI	33
3.2 FORMY SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA	34
3.3 OČEKÁVÁNÍ RODIČŮ A ŠKOLY VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
4.2 VÝZKUMNÁ METODA	40
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	40
4.4 SBĚR DAT	41
4.5 ANALÝZA DAT.....	42
5 ANALÝZA A VYHODNOCENÍ DAT	43
5.1 VÝSLEDKY ROZHOVORŮ S RODIČI	43
6 DISKUSE	63
6.1 LIMITY VÝZKUMU	64
6.2 DOPORUČENÍ DO PRAXE	64
ZÁVĚR	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	68
SEZNAM PŘÍLOH.....	73

ÚVOD

Rodinné prostředí představuje jeden z nejvýznamnějších faktorů, které formují osobnost dítěte a ovlivňují jeho přístup ke vzdělávání. Již v raném dětství hraje rodina klíčovou roli nejen při osvojování základních návyků a postojů, ale také při utváření vztahu k učení, sebedůvěry a motivace dítěte. V době, kdy se cizí jazyk – konkrétně angličtina – stává běžnou součástí výuky již na prvním stupni základní školy, nabývá význam rodičovské podpory a spolupráce se školou na ještě větší důležitosti. Právě v tomto období se u dítěte formují základy jazykového myšlení a pozitivní vztah k osvojování cizí řeči.

Cílem této diplomové práce je zkoumat, jak rodinné prostředí a podpora ze strany rodičů ovlivňují úspěšnost žáků 1. stupně základních škol při výuce anglického jazyka. Zaměřím se nejen na konkrétní formy rodičovské podpory a překážky, které rodiče v této oblasti vnímají, ale také na jejich očekávání vůči škole. Výzkum vychází z předpokladu, že aktivní a vědomá účast rodičů na procesu učení může významně posílit jazykový pokrok dítěte a jeho celkový vztah k angličtině jako školnímu předmětu.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. Teoretická část se nejprve věnuje vymezení pojmu rodina a rodinné prostředí, přičemž podrobněji rozebírá různé výchovné styly a jejich dopad na vzdělávání dítěte. Následně jsou představeny specifika výuky anglického jazyka u žáků mladšího školního věku a popsány formy a limity rodičovské podpory. V závěru teoretické části je pozornost věnována spolupráci školy a rodiny v kontextu výuky cizích jazyků.

Praktická část práce představuje kvalitativní výzkum realizovaný formou polostrukturovaných rozhovorů s rodiči žáků 1. stupně ZŠ. Cílem výzkumu je hlouběji porozumět rodičovským zkušenostem, postojům a strategiím, které využívají při podpoře svých dětí v učení angličtiny. Analýza dat je provedena prostřednictvím metody otevřeného kódování, která umožňuje identifikovat opakující se motivy, vzorce a souvislosti mezi různými výpověďmi participantů. Výsledky výzkumu přinášejí konkrétní vhled do praxe a zároveň mohou sloužit jako inspirace pro učitele, jak efektivněji zapojovat rodiče do procesu výuky cizího jazyka.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA A RODINNÉ PROSTŘEDÍ JAKO FAKTOR OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávání žáků je ovlivňováno celou řadou vzájemně propojených faktorů, které lze podle Čápa a Mareše (2007) rozdělit na vnitřní, vycházející z individuálních charakteristik samotného žáka, a vnější, které působí z jeho okolního prostředí. Mezi vnitřní faktory řadíme například biologické předpoklady, kognitivní schopnosti, osobnostní rysy, motivaci či dosavadní zkušenosti. Naopak vnější faktory zahrnují vliv rodiny, školy, vrstevnických skupin, médií a širšího sociokulturního prostředí.

Rodina označuje konkrétní skupinu osob, obvykle rodiče a děti, mezi nimiž existují biologické, právní nebo sociální vazby. Rodina je základní sociální jednotkou, která plní klíčové funkce ve výchově dítěte, přenosu hodnot, socializaci a formování vztahů (Kraus et al., 2015). Rodinné prostředí naopak představuje širší kontext, ve kterém rodina funguje. Nejde jen o fyzický prostor domova, ale především o kvalitu vztahů, atmosféru, styl komunikace a emocionální zázemí, které rodina dítěti poskytuje (Malach, 2010; Procházka, 2012). Harmonické rodinné prostředí podporuje zdravý vývoj dítěte, zatímco napjaté nebo nestabilní prostředí může působit negativně na jeho psychiku i chování.

1.1 Rodina

Rodina je zároveň dynamickým systémem, který prochází vývojovými změnami. Vztahy uvnitř rodiny nejsou statické, ale mění se v průběhu života jedince a jsou ovlivňovány vnějšími i vnitřními faktory, jako je například narození dítěte, změna ekonomické situace nebo změna hodnotových orientací členů rodiny (Svoboda & Němcová, 2015). Rodina se tak neustále adaptuje na nové podmínky a tím ovlivňuje své členy na různých úrovních.

V odborné literatuře je rodina definována různými způsoby v závislosti na přístupu dané disciplíny. Z právního hlediska představuje formálně uznávanou instituci, která je regulována zákonem a ve které vznikají mezi členy určité povinnosti a práva (Holá, 2014). Z psychologického pohledu je rodina chápána jako dynamický systém, kde je každý člen propojen s ostatními a problémy jednoho člena mohou ovlivnit celou rodinu (Holá, 2014). Sociologická perspektiva pak popisuje rodinu jako primární společenskou instituci, která plní specifické funkce, mezi něž patří především socializace jedince a přenos kulturních hodnot (Kraus et al., 2015).

Rodina je zároveň základní strukturální složkou společnosti, která hraje klíčovou roli ve výchově a socializaci dětí. Je prvním prostředím, které dítě ovlivňuje v nejcitlivějších fázích jeho vývoje, a zajišťuje mu nejen péči, ale i emocionální a sociální podporu (Helus, 2015). Ve vztahu k výchově dětí je rodina považována za primární socializační činitel, který utváří osobnost jedince, jeho hodnotové zaměření a schopnost navazovat mezilidské vztahy (Laca, 2013).

Rodina je tak komplexním systémem, který se podílí na utváření osobnosti jednotlivce, uspokojuje potřeby svých členů a poskytuje emocionální vazby, jež jsou pro zdravý vývoj jedince klíčové (Procházka, 2012). Ačkoliv není jedinou institucí, která ovlivňuje vývoj dítěte, hraje zásadní roli zejména v raných fázích jeho života, kdy se formují základní návyky, postoje a hodnoty (Matějček, 1994).

Funkce rodiny

Rodina hraje zásadní roli v životě jedince i celé společnosti, přičemž plní několik základních funkcí, které jsou nezbytné pro její stabilitu a efektivní fungování (Kraus et al., 2015). Tyto funkce zahrnují biologickou a reprodukční, ekonomickou, emocionální, ochrannou a socializačně-výchovnou oblast, přičemž každá z nich má svůj specifický význam pro zdravý vývoj jedince i celého rodinného systému.

Biologická a reprodukční funkce

Biologická a reprodukční funkce rodiny je klíčová nejen pro samotnou rodinu, ale i pro celou společnost, neboť zajišťuje pokračování rodu a populační udržitelnost (Höhne, 2006). Tato funkce zahrnuje nejen samotné plození a výchovu potomků, ale také uspokojování základních fyziologických potřeb, včetně sexuální aktivity, která je přirozenou součástí partnerských vztahů (Kraus, 2008). Stabilní rodinné prostředí přispívá k naplňování sociálních a reprodukčních politik státu a podporuje zdravý vývoj nových generací (Kraus et al., 2015).

Ekonomická funkce

Ekonomická funkce rodiny je jednou z nejdůležitějších, neboť zajišťuje materiální a finanční zabezpečení jejích členů. Finanční situace rodiny se v průběhu života mění, avšak výzkumy ukazují, že příznivé socioekonomické podmínky podporují naplňování rodičovských plánů a často vedou k rozhodnutí mít více dětí i navzdory ne zcela ideální finanční situaci (Höhne, 2006). Naopak poruchy této funkce se mohou projevit materiálním nedostatkem, omezeným přístupem ke kvalitnímu stravování, ošacení či vzdělání (Havlík &

Koťa, 2002). Stabilní ekonomické zázemí pak přispívá k vytváření pocitu bezpečí a udržování soudržnosti rodinného prostředí (Kraus et al., 2015).

Emocionální funkce

Rodina hraje klíčovou roli v poskytování emocionální podpory a stability svým členům. Holá (2014) zdůrazňuje, že emocionální funkce rodiny je nezastupitelná, protože učí jedince citům, jako jsou láska, důvěra, radost či tolerance. Žádná jiná instituce ve společnosti nedokáže poskytnout tolik potřebné citové zázemí jako právě rodina (Langmeier, 2006). Pokud dítě vyrůstá v harmonickém a emočně příznivém prostředí, jeho psychický i charakterový vývoj probíhá zdravě, což pozitivně ovlivňuje jeho budoucí vztahy i celkové fungování ve společnosti (Matějček, 1994). Naopak nefunkční rodinné prostředí může vést k emocionálním deprivacím, psychickým poruchám a rizikovému chování (Kraus, 2015).

Ochranná funkce

Rodina plní také ochrannou funkci, která zahrnuje zajištění základních biologických, zdravotních a hygienických potřeb jejích členů. Kraus (2014) uvádí, že tato funkce je nezbytná především pro děti, které jsou zpočátku zcela odkázány na péči rodičů. Děti si v rodinném prostředí osvojují modely chování, které následně aplikují ve své vlastní dospělé rodině, včetně péče o své stárnoucí rodiče (Havlík & Koťa, 2002). Poruchy této funkce mohou vést k nedostatečnému zajištění fyzických i psychických potřeb dítěte, což může mít dlouhodobé negativní dopady na jeho vývoj (Kraus et al., 2015).

Socializačně-výchovná funkce

Rodina je prvotním socializačním prostředím, kde si jedinec osvojuje základní vzorce chování, hodnoty a postoje. Šulová (2010) zdůrazňuje, že rodina poskytuje identifikační vzory a seznamuje dítě s očekávanými sociálními rolemi. Langmeier a Krejčířová (2006) dodávají, že rodina dítě uvádí do společnosti a učí jej základním způsobům společenského chování. Význam této funkce je podtržen tím, že výchovný styl rodičů výrazně ovlivňuje budoucí osobnostní vývoj dítěte (Švejcar & Frühauf, 2003).

V rámci socializace mají významnou roli výchovné styly rodičů, které zásadně ovlivňují utváření osobnosti dítěte. Výzkumy ukazují, že dítě si více všímá toho, jak se k němu rodiče chovají než toho, co mu přikazují či zakazují (Šafr et al., 2012). Autokratický styl výchovy se vyznačuje přísnými pravidly, důrazem na poslušnost a minimální možností diskuse, což může vést k omezení spontánního rozvoje dítěte (Manniová, 2007). Naproti tomu demokratický styl umožňuje dítěti rozvíjet své schopnosti v partnerském vztahu s

rodičem, zatímco volná výchova poskytuje dětem maximální svobodu, avšak bez jasně definovaných hranic (Šafr et al., 2012).

Vzdělávací funkce

Vzdělávací funkce rodiny byla v moderní společnosti zčásti převedena na školské instituce, avšak rodina stále zůstává klíčovým činitelem v procesu vzdělávání dítěte. Helus (2007) upozorňuje, že škola se stává součástí rodinného hodnotového systému a její působení ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. Rodina nejen podporuje dítě v jeho vzdělávacím procesu, ale také ovlivňuje jeho postoje ke škole a učení, což má dlouhodobý dopad na jeho budoucí kariérní dráhu (Švejcar & Frühauf, 2003).

1.2 Rodinné prostředí

Rodinné prostředí představuje základní činitel ve výchově dítěte, ovlivňuje jeho osobnost, hodnoty a postoje k životu (Malach, 2010). Rodinné prostředí je vždy spojeno s konkrétním místem, které označujeme jako domov. Tento prostor není definován jen fyzickou lokalitou, ale především vztahy mezi členy rodiny (Procházka, 2012). Tradičně je rodinné prostředí chápáno jako soužití osob spojených manželstvím či pokrevním příbuzenstvím, avšak v současnosti se do tohoto pojmu zahrnují i alternativní formy soužití, například partneři, kteří společně vychovávají děti mimo instituci manželství (Škrabánková, 2004).

Rodina a její prostředí mají zásadní vliv na formování charakteru jedince, jeho vztahy s ostatními lidmi i pracovní etiku. Rodinné prostředí ovlivňuje nejen samotnou výchovu dětí, ale i další vývoj rodičů. Harmonická rodina vytváří podmínky pro zdravé mezilidské vztahy a stabilní psychologické zázemí (Laca, 2013). Kvalitní rodinné prostředí je založeno na vzájemném respektu, porozumění a schopnosti efektivně komunikovat. Rodiče by měli vést své děti k odpovědnosti, respektovat jejich práva a zároveň vystupovat jako autority s jasně stanovenými výchovnými cíli. Rodina by měla řešit problémy otevřenou diskuzí, do níž by měli být zapojeni všichni členové, včetně dětí. Takto nastavená atmosféra přispívá k harmonickému soužití a vytváří pozitivní podmínky pro vývoj dítěte (Hurníková et al., 2011).

Rodinné prostředí ovlivňuje mnoho faktorů, mezi které patří socioekonomický status rodiny, osobnostní charakteristiky členů, kvalita vzájemných vztahů, kulturní úroveň rodiny a vzdělání rodičů. Klíčovým aspektem je také struktura rodiny, přičemž neúplné či rozpadající se rodiny mohou představovat rizikové prostředí pro dítě (Laca, 2013). Tyto

faktory nejen formují dítě, ale zároveň ovlivňují jeho vlastní hodnoty a vzorce chování. Aby bylo rodinné prostředí harmonické, všechny tyto složky by měly fungovat v souladu a vzájemně se podporovat.

Funkční rodinné prostředí

Autorka Sobotková (2015, s. 38) definuje zdravé rodinné fungování jako „*schopnost rodiny zvládat náročné, stresové životní situace a přizpůsobovat se změnám*“. Funkční rodinné prostředí má několik charakteristických rysů, které přispívají k jejich stabilitě a pozitivnímu vlivu na jednotlivé členy.

Harmonické rodinné prostředí je ideálním prostředím nejen pro výchovu dítěte, ale také pro stabilní a zdravé soužití všech členů rodiny. Funkční rodina je taková, která je schopna zajistit dítěti optimální podmínky pro jeho rozvoj a zároveň naplňovat základní rodinné funkce, jako jsou ekonomická, emocionální, výchovná, ochranná a biologická (Gillernová, Kebza & Ryměš, 2011).

Musilová (2011) zdůrazňuje, že zdravé rodinné prostředí uspokojuje psychologické i sociální potřeby dítěte. K nejdůležitějším z těchto potřeb patří pocit bezpečí, lásky a sounáležitosti. Stabilní rodina je charakterizována pravidelnými interakcemi mezi členy, které jsou založeny na vzájemném respektu a podpoře (Cajthamlová, 2017).

Funkčně rodinné prostředí se vyznačuje tím, že má jasně vymezenou, ale zároveň pružnou strukturu. Umějí se přizpůsobovat různým životním změnám a ztrátám a udržují rovnováhu mezi vzájemnou blízkostí a osobní svobodou jednotlivých členů. V těchto rodinách probíhá otevřená a efektivní komunikace, členové spolupracují při řešení problémů a sdílejí podobné hodnoty a postoje. Pro členy je typická spokojenost se vzájemnými vztahy, prožívají radost z rodinného soužití, cítí hrdost na svou rodinu a mají společný přístup k trávení volného času. Zároveň poskytují silné sociální zázemí a oporu (Sobotková, 2015).

Ve funkční rodině převažuje otevřená a upřímná komunikace, která umožňuje řešit konflikty konstruktivním způsobem. Humor a pozitivní přístup jsou běžnými součástmi interakcí mezi členy rodiny. Rodiče se zaměřují na plánování budoucnosti, diskutují o důležitých tématech a aktivně se zapojují do života svých dětí. Téma vzdělávání je v rodinách často probíráno a rodiče se zajímají o školní úspěchy svých dětí (Matoušek, 2003; Nadace Sirius, 2016).

Nefunkční rodinné prostředí

Rodina, která dlouhodobě či opakovaně selhává ve svých základních funkcích vůči dítěti – zejména v oblasti péče, výchovy, poskytování emocionální opory a zajištění stabilního prostředí – bývá označována jako nefunkční. Takové prostředí výrazně ohrožuje zdravý vývoj dítěte a může negativně ovlivnit jeho vztah ke vzdělávání a autoritám (Preslová & Maxová, 2009).

Děti vyrůstající v nefunkčních rodinách jsou často vystaveny nestabilitě, nedostatku zájmu ze strany rodičů, nepředvídatelným změnám nálad, závislostem a nevhodným výchovným praktikám. U dětí rodičů závislých na alkoholu či jiných látkách bývá často přítomen pocit nejistoty, strach a úzkost, což se negativně promítá do jejich emocionálního vývoje (Preslová & Maxová, 2009).

Podle Matouška (2003) je alkoholismus jedním z klíčových faktorů, které mohou vést k rozpadu rodinné soudržnosti. Zmiňuje například situace, kdy konzumace alkoholu ze strany matky představuje způsob vyrovnávání se s životními těžkostmi, čímž však zároveň dochází k destabilizaci celého rodinného systému.

K dalším projevům dysfunkce patří zanedbávání dítěte, které se projevuje například nedostatkem péče, emocionálního kontaktu nebo zájmu o potřeby dítěte. Vaníčková (2009) poukazuje na to, že děti vyrůstající v takovém prostředí často nemají pevné zázemí, trpí absencí pozitivních vzorců a postrádají oporu širší rodiny, což může vést k narušení jejich osobnostního vývoje.

Matoušek a Pazlarová (2010) rozlišují několik typů matek, které mají tendenci dítě zanedbávat – například matky apatické, impulzivní nebo ty, které trpí psychickým onemocněním. Tyto kategorie ukazují, že rizikové prostředí může vznikat i bez přímých forem násilí, a přesto zásadně ohrožovat dítě.

Celkově lze říct, že nefunkční rodina nepředstavuje pro dítě prostor, který by podporoval jeho zdravý růst. Chybí zde stabilita, emocionální bezpečí, láska i struktura, což může vést ke školnímu selhávání, nízké sebeúctě, poruchám chování a dlouhodobým negativním dopadům v dospělosti (Matoušek & Pazlarová, 2010; Vaníčková, 2009).

1.3 Výchovné styly a jejich dopad na vzdělávání

Výchovné styly představují stabilní vzorce chování, hodnot a postojů, které rodiče uplatňují ve vztahu ke svým dětem. Ovlivňují způsob, jakým rodiče komunikují s dítětem, jak nastavují hranice, poskytují podporu a jakým způsobem podporují nebo omezují autonomii

dítěte. Tyto styly výrazně ovlivňují vývoj dítěte – formují jeho emoční pohodu, míru seberegulace, motivaci i vztah ke vzdělávání (Pinquart, 2016).

Podle Grolnicka a Pomerantzové (2009) je vhodné chápat výchovný styl jako komplexní rámec rodičovského přístupu, který se skládá z míry kontroly, podpory a struktury. Důležité je přitom odlišit negativní kontrolu (nátlak, psychologický tlak) od pozitivní struktury, která dítěti poskytuje předvídatelné a podpůrné vedení.

Nejčastěji se výchovné styly klasifikují podle schématu vycházejícího z prací Diany Baumrind (1966), kterou později rozšířili Maccoby a Martin (1983). Tento model rozlišuje čtyři základní typy rodičovských stylů na základě dvou dimenzí – míry náročnosti (demandingness) a míry vstřícnosti (responsiveness): autoritativní, autoritářský, liberální a zanedbávající.

Autoritativní styl

Autoritativní styl je charakteristický vysokou mírou obou dimenzí – rodiče kladou nároky, ale zároveň jsou vřelí a podporující. Tento styl bývá považován za nejvíce podporující akademický a psychosociální rozvoj dítěte (Spera, 2005; Pinquart, 2016).

Novější výzkumy potvrzují, že děti vychovávané autoritativním stylem dosahují lepších školních výsledků a projevují vyšší míru autonomie a vnitřní motivace. Například meta-analýza Pinquarta (2016), která zahrnuje 428 studií, ukázala, že autoritativní styl je nejvíce spojován s vyššími akademickými výkony napříč kulturami a socioekonomickými skupinami.

Autoritářský styl

Je typický vysokými nároky a nízkou mírou citové opory. Rodiče kladou důraz na poslušnost, disciplínu a bezpodmínečné dodržování pravidel, přičemž jen minimálně zohledňují individuální potřeby, emoce nebo názory dítěte. Tento styl bývá často spojen s nižšími školními výsledky, oslabenou vnitřní motivací a zvýšenou mírou úzkosti, stresu či nejistoty u dětí. Dítě se může naučit splňovat očekávání navenek, ale postrádá schopnost samostatného rozhodování a sebeřízení (García & Gracia, 2014; Grolnick & Pomerantz, 2009).

Liberální styl

Liberální také nazývaný shovívavý styl výchovy se vyznačuje vysokou mírou citové podpory a nízkou mírou kontroly a požadavků. Rodiče poskytují dítěti značnou volnost,

vyhýbají se stanovování pevných pravidel a často se snaží být spíše „kamarády“ než autoritami. Ačkoli dítě v tomto prostředí zažívá emoční oporu a bezpečí, může mu chybět struktura a důslednost, což se může negativně projevit ve školním prostředí. Děti vychovávané liberálním stylem mohou mít obtíže se seberegulací, s plněním školních úkolů, s respektováním pravidel a s vytrvalostí při dosahování cílů (Turner et al., 2009).

Zanedbávající styl

Představuje nejvíce rizikový přístup, který se vyznačuje nízkou mírou jak zájmu, tak rodičovské kontroly. Rodiče bývají emočně nedostupní, nevěnují dítěti pozornost ani nevyžadují dodržování pravidel. Děti vyrůstající v tomto prostředí často postrádají pocit jistoty, stabilitu a podporu, což se může negativně projevit v oblasti sebedůvěry, vztahů s vrstevníky i ve školním výkonu. Časté jsou problémy s chováním, impulzivita, zhoršené výsledky a vyšší riziko sociální izolace (Llorca et al., 2017).

V poslední dekádě se pozornost výzkumníků obrací také na souvislosti mezi výchovnými styly a digitálním učením. Například podle nové studie Wang a kolegů (2019) mají děti autoritativních rodičů lepší návyky při distanční výuce a vykazují vyšší digitální gramotnost, částečně díky větší samostatnosti a seberegulaci podporované v domácím prostředí.

1.4 Role rodičů a rodinného prostředí v procesu vzdělávání dítěte

Výzkumy naznačují, že podmínky, v nichž dítě vyrůstá, mají zásadní vliv na jeho vzdělávání. Rodiče představují jeden z nejvýznamnějších vlivů na vzdělávací dráhu dítěte. Jejich podpora, očekávání a zájem o školní úspěchy dítěte mají zásadní dopad na jeho motivaci, postoje k učení a celkový školní výkon. Rodičovské zapojení je spojeno s vyšším akademickým úspěchem, lepšími vztahy se spolužáky a větší sebedůvěrou žáků (Hill & Tyson, 2009).

Výzkumy rovněž naznačují, že podmínky, v nichž dítě vyrůstá, mají zásadní vliv na jeho vzdělávání a školní úspěchy. Mezi nejvýznamnější faktory patří vzdělání rodičů, zejména matek, a celková kvalita rodinného zázemí, včetně bydlení (Průcha, 2017). Česká školní inspekce upozorňuje, že v českém kontextu existuje silná závislost mezi sociálním zázemím a školními výsledky žáků. Škola přitom často předpokládá, že rodiče budou schopni dítě ve vzdělávání podporovat – pomáhat mu s domácími úkoly, vytvářet podmínky pro učení a včas řešit problémy. Pokud však tato opora v rodině chybí, dítě může čelit

významným bariérám, které snižují jeho šance na školní úspěch (Česká školní inspekce, 2013).

Zapojení rodičů může mít mnoho podob, od každodenní pomoci s domácími úkoly až po účast na třídních schůzkách, spolupráci s učiteli, nebo dobrovolnictví ve školním prostředí. Významné je nejen to, zda se rodiče zapojují, ale také jakým způsobem a s jakým záměrem. Epstein (2010) identifikuje šest klíčových forem rodičovského zapojení: zajištění základních podmínek pro učení, efektivní komunikace se školou, aktivní účast na školních aktivitách, podpora domácího učení, zapojení do rozhodování a spolupráce s komunitou (Epstein, 2010).

Přínosná je především partnerská komunikace mezi školou a rodinou, která vytváří podmínky pro sdílení informací a společné řešení případných problémů. Kvalitní spolupráce mezi školou a rodiči podporuje nejen kognitivní, ale i sociální a emocionální rozvoj dítěte (Deslandes, 2019).

Překážky rodičovského zapojení mohou být různého druhu – od časové zaneprázdněnosti přes nedostatek důvěry ve vlastní schopnosti až po kulturní a jazykové bariéry. Školy by proto měly vytvářet podpůrné a otevřené prostředí, které rodičům poskytne nástroje a povzbuzení k aktivnímu zapojení. Flexibilní přístup a uznání různých forem podpory mohou vést k hlubší spolupráci mezi školou a rodinou (Edwards, 2016).

Je zřejmé, že rodiče nejsou pouhými pozorovateli vzdělávacího procesu, ale aktivními činiteli, kteří mohou prostřednictvím své angažovanosti významně ovlivnit vzdělávací úspěch dítěte. Vytváření důvěryplného partnerství mezi školou a rodinou tak představuje klíčový předpoklad pro harmonický vývoj dítěte (Đurišić & Bunijevac, 2017).

2 RODIČOVSKÁ PODPORA PŘI VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA

Rodiče hrají nezastupitelnou roli ve vzdělávání svých dětí a jejich podpora může zásadním způsobem ovlivnit přístup dítěte k učení, míru jeho motivace i dosažené výsledky. To platí obzvláště v oblasti osvojování cizího jazyka, který vyžaduje nejen systematickou výuku ve škole, ale také podnětné prostředí a podporu mimo školní rámec. Vzhledem k tomu, že výuka anglického jazyka začíná již na 1. stupni základní školy, je důležité zohlednit vývojové zvláštnosti mladších žáků a přizpůsobit jak výukové metody, tak formy spolupráce s rodinou. Pochopení potřeb dítěte v této vývojové fázi je klíčem k tomu, jak efektivně nastavit rodičovskou podporu a vytvořit podmínky, které umožní dítěti v jazyce růst.

2.1 Specifika výuky cizího jazyka u mladších žáků

Výuka cizího jazyka u mladších školních dětí představuje specifickou oblast pedagogiky, která musí zohledňovat vývojové, kognitivní i sociálně-emoční charakteristiky dětí ve věku přibližně 6 až 11 let. Dětský mozek je v tomto období stále velmi plastický, což umožňuje relativně snadné osvojování jazykových struktur, především na úrovni výslovnosti, intonace a základní slovní zásoby (Bialystok, 2011; Šulová, 2020). Jak uvádí Šulová (2020), právě období mladšího školního věku je z hlediska psychického vývoje klíčové pro budování schopnosti soustředit se, porozumět instrukci a začít chápat pravidla, což jsou podmínky důležité i pro jazykové učení.

Vývojové charakteristiky dětí a jejich vliv na výuku

Mladší školní věk je charakterizován přechodem od intuitivního k myšlení konkrétně-logickému (Piaget, in Vágnerová, 2012). Děti v tomto období ještě nedisponují plně rozvinutým abstraktním uvažováním a metakognitivními strategiemi. Z toho vyplývá, že jazyk se nejlépe osvojuje tehdy, je-li vázán na konkrétní situace, činnosti a emočně zabarvené kontexty. Šulová (2020) upozorňuje, že děti tohoto věku potřebují pevnou strukturu, jasné hranice a bezpečné prostředí, které jim poskytne jistotu a umožní soustředěné učení.

Výuka cizího jazyka by měla zohledňovat potřebu častého opakování, přehlednosti a stabilního rámce. Pokud je výuka vedena systematicky a přirozeně začleňuje jazyk do každodenních aktivit dítěte, přispívá nejen k osvojení jazyka, ale také k rozvoji kognitivních a sociálních dovedností. V tomto věku děti lépe reagují na smyslové podněty, rytmus, pohyb a interakci, které by měly tvořit přirozenou součást jazykového vzdělávání.

Efektivní metody a formy učení se cizímu jazyku

V souladu s doporučeními odborné literatury (Cameron, 2001; Mourão & Lourenço, 2015) se jako nejefektivnější pro učení se cizímu jazyku u dětí mladšího školního věku ukazují následující formy:

- **Hra:** základní způsob učení v tomto věku. Hry jako „Simon says“, jazykové domino, pexeso nebo pantomima pomáhají dětem osvojit si slovní zásobu i jazykové struktury přirozeně a bez stresu.
- **Písňe a říkanky:** rozvíjejí výslovnost, rytmus a melodii jazyka. Zároveň podporují paměť a vytvářejí pozitivní emoční vazbu k jazyku.
- **Pohybové aktivity:** propojení jazyka a pohybu (např. tleskání při vyslovování slov, přiřazování pohybu ke slovní zásobě) podporuje hlubší zapamatování prostřednictvím tělesného prožitku.
- **Vizuální podpora:** obrázky, kartičky, plakáty, barevné tabule nebo videa napomáhají dětem porozumět a uchopit význam slov i vět.
- **Rutina a rituály:** opakující se jazykové vzorce při pozdravech, organizaci dne, zadávání úkolů apod. pomáhají upevnit jazyk bez nutnosti vědomého učení.

Jak uvádí Zormanová (2015), výuka anglického jazyka u mladších dětí by měla být vedena prostřednictvím smyslově bohatých podnětů, které podporují dětskou představivost a přirozené jazykové učení. Učitel by měl pracovat s motivací dítěte prostřednictvím zážitku, nikoli hodnocení.

Jazyk jako prostředek komunikace při výuce anglického jazyka

Jedním z hlavních principů rané výuky cizího jazyka je snaha představit jazyk jako prostředek komunikace, nikoli jako izolovaný školní předmět. Učitelé by měli vytvářet příležitosti, v nichž mohou děti jazyk reálně používat i když velmi jednoduchými prostředky. Užívání autentických výrazů „*Can I go to the toilet?*“ nebo „*I don't know*“ pomáhá žákům vnímat jazyk jako praktický nástroj (Cameron, 2001).

Podle Lojové (2006) je pro mladší žáky zásadní, aby měli příležitost jazyk aktivně používat – i v jednoduché podobě. Pouhé pasivní vnímání nestačí, a proto je důležité vytvářet podmínky pro komunikaci i s omezeným jazykovým repertoárem.

Kognitivní přínosy výuky cizího jazyka v raném věku

Kromě jazykových dovedností přináší výuka cizího jazyka u mladších dětí řadu kognitivních benefitů. Výzkumy ukazují, že děti, které se učí více jazykům, vykazují vyšší úroveň tzv. exekutivních funkcí – tedy schopnosti soustředit se, regulovat chování, plánovat a přizpůsobovat se novým situacím (Costa, Hernández & Sebastián-Gallés, 2008; Morales, Calvo & Bialystok, 2013). Pravidelné „přepínání“ mezi jazyky posiluje mentální flexibilitu a schopnost řešit úkoly, které vyžadují práci s více informacemi zároveň.

Bilingvní děti dosahují podle některých studií lepších výsledků ve výkonnostních testech zaměřených na pozornost, pracovní paměť a schopnost inhibice rušivých podnětů (Blom & Boerma, 2017; Bialystok, 2011).

Afektivní faktory a motivace při učení se anglického jazyka

U mladších žáků hraje významnou roli emoční nastavení. Strach z chyby, nepřívětivá atmosféra nebo nedostatek podpory mohou vést k útlumu motivace a zablokování učení. Děti potřebují zažívat pocit bezpečí, přijetí a důvěry, aby se mohly aktivně zapojit do výuky cizího jazyka. Jak upozorňuje Cameron (2001), je nezbytné, aby učitel vytvářel prostředí, v němž jsou chyby vnímány jako přirozená součást procesu učení a nikoli jako selhání.

Výuka cizího jazyka v tomto věku by proto měla podporovat pozitivní emoční zkušenosti – radost z objevování, zvědavost a ochotu experimentovat s jazykem. Právě takové zážitky mohou být základem pro dlouhodobou vnitřní motivaci k jazykovému vzdělávání a pozitivnímu vztahu k jiným jazykům i kulturám (Cameron, 2001).

Vnitřní motivace k učení posilována zejména v prostředí, kde má dítě možnost zažít úspěch a jeho snaha je oceňována. U mladších dětí převažuje konkrétní motivace – chtějí být pochváleny, chtějí zapadnout do kolektivu nebo si prostě „hrát s jazykem“ (Pavelková 2002).

2.2 Formy rodičovské podpory při učení anglického jazyka

Rodiče představují důležitý prvek v jazykovém rozvoji dítěte. Zejména v období mladšího školního věku mohou jejich podněty a aktivity významně ovlivnit ochotu dítěte angličtinu používat a učit se jí. Rodiče také mají odlišné představy o své roli při přípravě dětí, což ovlivňuje míru a způsob jejich zapojení (Cunha et. al., 2015).

Pravidelné čtení a vyprávění příběhů

Pravidelné čtení a vyprávění příběhů v angličtině představují efektivní formu podpory jazykového rozvoje dětí mladšího školního věku. Tato forma expozice cizímu jazyku nabízí bohatý kontext, ve kterém se děti mohou přirozeně učit nové lexikální jednotky, gramatické struktury a intonační vzorce. Příběhy nabízejí dětem možnost pracovat s jazykem v emočně významném a smysluplném kontextu, což usnadňuje zapamatování i porozumění (Bland, 2015).

Díky příběhům se děti setkávají s jazykem jako nástrojem komunikace, nikoli pouze jako předmětem výuky. Vyprávění pomáhá budovat porozumění pro strukturu textu, zvyšuje slovní zásobu a rozvíjí představivost. Mourão a Lourenço (2015) upozorňují, že právě narativní kontext příběhů poskytuje bohaté jazykové prostředí, které podporuje rozvoj poslechu i aktivní produkce jazyka.

Klíčovým faktorem efektivity je výběr vhodného materiálu. Pro mladší školní děti jsou vhodné především obrázkové knihy, jednoduché pohádky s opakujícími se frázemi, komiksy a tzv. *graded readers*, které reflektují jazykovou úroveň dítěte (Bland, 2015). Texty by měly být zábavné, srozumitelné a s podporou ilustrací, protože vizuální podněty výrazně napomáhají porozumění, zejména u začátečníků (Cameron, 2001).

Rodiče mohou aktivně vstupovat do procesu čtení různými způsoby. Jednou z nejúčinnějších metod je tzv. *shared reading*, kdy rodič čte nahlas a dítě sleduje text a obrázky, čímž si propojuje mluvenou a psanou formu jazyka (British Council, 2021). Tato forma čtení podporuje fonemické uvědomění, výslovnost i rozvoj porozumění. Interaktivní vyprávění – např. formou otázek typu „*What do you think happens next?*“ – podněcuje kritické myšlení a aktivní zapojení dítěte (Mourão & Lourenço, 2015).

Děti lze také vést k tvorbě vlastních příběhů – formou kreslení komiksů, skládání vět z kartiček nebo vyprávění podle obrázkové osnovy. Cameron (2001) podotýká, že taková aktivita rozvíjí nejen jazykové dovednosti, ale i schopnost tvořivě pracovat s jazykem a přizpůsobovat jej novým situacím.

Pro dosažení efektu je důležitá pravidelnost a přirozené začlenění do denní rutiny – např. večerní čtení nebo vyprávění při cestování. Vytvoření klidného prostředí, pozitivní atmosféra a ocenění snahy dítěte vedou ke zvýšení vnitřní motivace a budování důvěry ve vlastní jazykové schopnosti (Bland, 2015; British Council, 2021).

Hudba a písně

Hudba a písně jsou účinnými nástroji při výuce anglického jazyka u dětí mladšího školního věku. Jejich rytmická a melodická struktura usnadňuje zapamatování nových slov a gramatických struktur, což podporuje efektivní osvojování cizího jazyka (British Council, 2021).

Poslech a zpěv anglických písní poskytují dětem přirozený model pro kladení důrazu ve větě, rytmus a intonaci, což může zlepšit jejich výslovnost a porozumění jazykovým strukturám (British Council, 2021). Studie Busse et al. (2018) zkoumala efektivitu kombinace zpěvu a mluveného slova při výuce gramatiky u nedávno migrovaných dětí a zjistila, že děti dosáhly významného pokroku v jazykových dovednostech, včetně gramatiky, a tyto zlepšení byla udržitelná i po několika týdnech.

Pro efektivní využití hudby ve výuce je důležité vybírat písně, které jsou věkově přiměřené a jazykově srozumitelné. Písně s opakujícími se frázemi a jednoduchou melodií mohou dětem pomoci lépe si osvojit novou slovní zásobu a gramatické struktury. British Council (2021) doporučuje využití písní při každodenních činnostech – například při úklidu, ranním uvítání nebo přechodech mezi činnostmi, čímž se jazyk stává součástí běžného školního režimu.

Ve výzkumu Busse et al. (2018) byly použity písně s cíleně zabudovanými gramatickými strukturami (např. přítomný čas průběhový), což vedlo ke statisticky významnému zlepšení v testech jazykové produkce u dětí bez předchozí znalosti jazyka.

Metody zapojení hudby do výuky:

- Denní rutiny – Zařazení písní do každodenních aktivit (např. přivítání, úklid, rozloučení) pomáhá vytvářet pozitivní atmosféru a fixovat běžné jazykové obraty.
- Pohybové aktivity – Spojení zpěvu s pohybem (např. tanec, gestikulace) aktivuje tělo a podporuje multisenzorické učení, což vede k hlubšímu zapamatování (British Council, 2021).
- Kombinace zpěvu a mluveného slova – Studie Busse et al. (2018) potvrdila, že střídání zpěvu a mluveného projevu při výuce je efektivní zejména při osvojování gramatiky u začínajících žáků.

Jazykové hry a pohybové aktivity

Využití jazykových her a pohybových aktivit ve výuce anglického jazyka na prvním stupni základní školy je klíčové pro efektivní a zábavné osvojování cizího jazyka. Tyto metody podporují aktivní zapojení žáků, zvyšují jejich motivaci a napomáhají k lepšímu zapamatování nových slov a frází.

Při výběru her je důležité zohlednit věk, jazykovou úroveň a zájmy žáků. Hry by měly být dostatečně jednoduché na pochopení, ale zároveň dostatečně stimulující, aby udržely pozornost dětí. Děti by také měly cítit, že mohou dělat chyby bez obav z negativních důsledků. Pozitivní zpětná vazba a povzbuzení jsou klíčové pro budování sebevědomí a ochoty zapojit se do her a aktivit.

Jazykové hry

Didaktické hry jsou účinným nástrojem pro osvojení a upevnění učební látky zajímavou a zábavnou formou. Podle Zormanové (2015) tyto hry aktivizují žáky, mají motivační funkci a rozvíjejí jejich kognitivní schopnosti a myšlenkové operace. Hlavním přínosem didaktických her je upevnění učební látky prostřednictvím zábavy, což usnadňuje a zlepšuje fixaci nových poznatků.

Příklady jazykových her:

Šibenice: Tato klasická hra je vhodná pro procvičování abecedy a hláskování. Rodič myslí slovo a dítě hádá jednotlivá písmena. Za každé nesprávné písmeno se kreslí část obrázku, například šibenice nebo jiného motivu. Cílem je uhodnout slovo dříve, než je obrázek dokončen. Tato hra rozvíjí slovní zásobu a pravopisné dovednosti dětí.

Obrázkové bingo: Rodič připraví karty s obrázky a odpovídajícími slovíčky. Dítě si vybírá karty a snaží se spojit obrázek se správným slovem. Tato aktivita podporuje vizuální paměť a rozšiřuje slovní zásobu.

Simon says: Hra zaměřená na porozumění pokynům a slovní zásobu spojenou s pohybem. Rodič dává pokyny začínající frází "*Simon says*", například "*Simon says: Touch your toes.*" Dítě musí vykonat daný pokyn pouze tehdy, pokud je uveden touto frází. Pokud rodič řekne pouze "*Touch your toes*" bez úvodní fráze, dítě by nemělo reagovat. Tato hra zlepšuje poslechové dovednosti a porozumění instrukcím.

Pohybové aktivity

Pohybové hry umožňují dětem učit se angličtinu prostřednictvím fyzické aktivity, což je v souladu s jejich přirozenou potřebou pohybu. Rodiče mohou tyto hry využít k vytvoření pozitivního a motivujícího prostředí pro učení.

Příklady pohybových her:

Musical Chairs (Hudební židle): Rodiče uspořádají židle do kruhu, přehrávat anglické písničky a nechat děti chodit kolem židlí. Když hudba přestane, dítě si musí rychle sednout. Tato aktivita zlepšuje poslechové schopnosti a učí děti nová slovíčka spojená s hudbou a pohybem (Mateřská škola Nedvěžská, 2023).

Treasure Hunt (Lov na poklad): Rodiče připraví hru, při které děti hledají skryté předměty na základě anglických instrukcí. Tato aktivita podporuje porozumění anglickým pokynům a rozvíjí slovní zásobu spojenou s orientací a předměty v domácnosti (Mateřská škola Nedvěžská, 2023).

Pexeso s anglickými slovíčky: Rodiče mohou vytvořit pexeso, kde na jedné kartičce bude obrázek a na druhé odpovídající anglické slovo. Tato hra je vhodná pro procvičování slovní zásoby a zlepšuje paměťové schopnosti dětí (Angličtina bez biflování, n.d.).

Vystavení dítěte angličtině v každodenním prostředí

Přirozený kontakt s jazykem lze poskytnout i bez systematického učení – například sledováním pohádek, poslechem písni, čtením nápisů nebo používáním jednoduchých frází během dne (British Council, 2023). British Council (2023) doporučuje využívat krátké jazykové vstupy, které jsou pro dítě běžné a srozumitelné, aby se angličtina stala přirozenou součástí domácího prostředí.

Využití digitálních technologií

Dostupnost digitálních nástrojů umožňuje rodičům zapojit technologie do jazykového učení – například prostřednictvím vzdělávacích aplikací, animací, online her nebo videí. Podle výzkumu Šimerkové (2023) mají právě YouTube videa a mobilní hry významný vliv na rozvoj slovní zásoby u dětí ve věku 6–9 let, a to i bez formálního vyučování. Důležitá je však aktivní přítomnost rodiče, který dítě při používání těchto médií vhodně vede (Šimerková, 2023).

Podpora samostatnosti

Dítě by mělo mít možnost si jazyk „osvojit po svém“ – zkoumat jej, zkoušet si slovíčka, opakovat, co slyšelo, a vybírat si činnosti, které ho baví. Lojová (2006) upozorňuje, že autonomie ve výuce podporuje vnitřní motivaci a schopnost aktivně jazyk využívat. Rodič by měl vytvořit bezpečné a přátelské prostředí, které dítě motivuje k samostatnému poznávání jazyka (Lojová, 2006).

2.3 Překážky a limity rodičovské pomoci v oblasti cizích jazyků

Rodičovská podpora hraje klíčovou roli v procesu osvojování cizích jazyků u dětí. Nicméně existuje několik faktorů, které mohou tuto podporu omezovat nebo komplikovat.

Nedostatečná jazyková kompetence rodičů

Jednou z hlavních překážek, které brání rodičům ve smysluplném zapojení do výuky cizích jazyků u jejich dětí, je nedostatečná znalost daného jazyka. Rodiče hrají klíčovou roli v procesu osvojování cizích jazyků, nicméně pokud sami nemají dostatečné jazykové dovednosti, mohou se cítit nejistí ve své schopnosti dítě efektivně podporovat. Obavy z vlastních chyb nebo nedostatečného porozumění učivu často vedou k tomu, že se rodiče z výuky stahují, čímž může být narušena jak kontinuita učení, tak motivace dítěte (Hornby, 2011). Tento pocit nejistoty se následně promítá do omezených forem podpory, které rodiče volí. Typicky se jedná o kontrolu splnění domácího úkolu bez ověřování jeho správnosti nebo o zajištění technických podmínek pro práci, například zapnutí výukové aplikace, nikoliv však o přímé zapojení do samotného učení (MacPhee, 2021).

Přesto však výzkumy naznačují, že i rodiče bez pokročilé jazykové kompetence mohou významně přispět k úspěchu dítěte, a to především pozitivním postojem, emocionální podporou a zájmem o učení. Právě tyto faktory posilují jazykové sebevědomí dítěte a jeho ochotu zapojit se do výuky (Hornby, 2011).

Časová zaneprázdněnost

Časová zaneprázdněnost rodičů představuje významnou překážku v jejich zapojení do vzdělávání dětí, včetně podpory při učení cizích jazyků. Rodiče, kteří tráví dlouhé hodiny v zaměstnání nebo mají více pracovních závazků, často nemají dostatek času na aktivní účast ve vzdělávacím procesu svých dětí. Tato situace je běžná zejména v domácnostech, kde oba rodiče pracují na plný úvazek nebo vykonávají směnný provoz. Nedostatek času vede k

omezené komunikaci mezi rodiči a dětmi o školních povinnostech, což může mít negativní dopad na studijní výsledky žáků (OECD, 2022).

Rodinné zatížení navíc často přesahuje samotné časové omezení – zahrnuje například péči o více dětí, starost o domácnost nebo další každodenní povinnosti. Tyto faktory snižují schopnost rodičů soustavně se věnovat školní přípravě dítěte, což potvrzují i výsledky studií zaměřených na vztah mezi rodičovskou účastí a školní úspěšností žáků (Şengönül, 2022). V rodinách s vyšší mírou zatížení se podpora dítěte často omezuje na základní organizační pomoc, zatímco aktivní doprovázení dítěte při učení bývá vzácnější.

Pro překonání těchto překážek je důležité, aby školy nabízely rodičům přístupné, flexibilní a časově nenáročné formy spolupráce. Mohou jimi být například online konzultace, shrnující přehledy probírané látky, digitální výukové materiály s krátkými návody nebo jednoduché tipy, jak jazykové učení přirozeně začlenit do každodenního režimu rodiny. Právě nabídka takto dostupné podpory umožňuje rodičům zapojit se do vzdělávání dětí i za podmínek vyšší pracovní nebo rodinné zátěže (OECD, 2022).

Socioekonomický status rodiny

Socioekonomické zázemí rodiny má zásadní vliv na jazykový vývoj dítěte i jeho motivaci k osvojování cizího jazyka. Sociálně-ekonomické rozdíly mezi rodinami se mohou projevit již při přechodu dětí z předškolního do základního vzdělávání, což ovlivňuje jejich další školní úspěšnost (Greger et. al, 2015). Výzkumy opakovaně potvrzují, že děti vyrůstající v prostředí s nižším socioekonomickým statusem mají méně příležitostí k bohatým jazykovým interakcím, což se odráží v pomalejším rozvoji slovní zásoby i v celkové jazykové kompetenci. I ale v rodinách s nízkým socioekonomickým statusem může pozitivní rodičovské zapojení významně přispět k akademickému úspěchu dětí (Watkins & Howard, 2015)

Hoff (2003) prokázala, že rozdíly v raném jazykovém vývoji souvisejí s tím, jakým způsobem s dětmi mluví jejich matky zejména co se týče šíře slovní zásoby, délky vět nebo četnosti komunikace. Matky z rodin s vyšším SES běžně používají rozvinutější jazyk, což významně podporuje vývoj dítěte. V návaznosti na to Hoff (2006) zdůrazňuje, že jazykové schopnosti dětí nejsou pouze výsledkem biologických dispozic, ale také důsledkem sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Jazykový vstup, jeho kvalita i kontext, ve kterém je předáván, hrají v osvojování jazyka klíčovou roli.

Na podobné souvislosti upozorňují také Schwab a Lew-Williams (2016), kteří analyzovali tzv. *child-directed speech* – tedy způsob, jakým dospělí přirozeně komunikují s malými dětmi. Autoři uvádějí, že rodiny s nižším SES poskytují dětem nejen méně jazykových podnětů, ale i podněty s nižší mírou komplexnosti, interaktivity a zpětné vazby. To může zpomalovat rané jazykové učení a vytvořit počáteční rozdíly, které se v dalším vzdělávání prohlubují.

Kromě samotné kvality jazykového vstupu hraje roli i motivace k učení cizího jazyka, kterou může socioekonomické prostředí významně ovlivnit. Jak uvádí Gayton (2010), žáci z rodin s vyšším SES častěji vnímají cizí jazyk jako nástroj budoucího profesního a osobního rozvoje. Oproti tomu žáci z nižšího socioekonomického prostředí mohou vnímat jazykové učení jako méně relevantní a mají omezenější přístup k příležitostem, kde by mohli cizí jazyk uplatnit, což snižuje jejich vnitřní motivaci k učení.

Nedostatečná informovanost a komunikace školy s rodiči

Účinná komunikace mezi školou a rodiči je důležitým předpokladem pro smysluplné zapojení rodiny do vzdělávání dítěte. V kontextu výuky anglického jazyka však může docházet k řadě komunikačních bariér, které oslabují tuto spolupráci a negativně ovlivňují motivaci i úspěšnost žáků.

Forey, Besser a Sampson (2015) ve své studii ukazují, že nedostatečná informovanost rodičů o výuce angličtiny a omezené možnosti, jak se do vzdělávání zapojit, představují zásadní překážky rodičovské participace. Mnozí rodiče postrádají jasné informace o tom, co se jejich děti učí, jaký pokrok činí, nebo jakým způsobem by mohli výuku podpořit. To následně vede k pocitům odcizení a pasivity ve vztahu ke škole.

Podobná zjištění přináší i výzkum Penderiho, Petrogiannise a Gavriilidou (2017), který upozorňuje na to, že rodiče s omezenou znalostí anglického jazyka často vnímají svou roli jako nedostatečnou. Nejenže se necítí kompetentní do výuky zasahovat, ale často také nemají přístup k srozumitelným informacím, jak by své dítě mohli efektivně podpořit. Tato situace vede k menšímu zájmu o spolupráci se školou a ke snížené účasti na vzdělávacích aktivitách.

Nedostatek přirozeného jazykového prostředí v rodině

V mnoha rodinách chybí přirozený kontakt s anglickým jazykem – děti se s jazykem nesetkávají v běžné konverzaci, při sledování pořadů, poslechu hudby ani prostřednictvím interaktivních aplikací. Pokud se jazyk objevuje výhradně ve školním kontextu a není součástí každodenního života, může být vnímán jako odtažitý a nezajímavý, což oslabuje

vnitřní motivaci dítěte a jeho ochotu se jazyk učit (Zhang, Wang, & Zhu, 2023). Naopak i jednoduché každodenní aktivity, jako je společné sledování kreslených pořadů, poslech pohádek v angličtině, používání výukových aplikací nebo čtení knih s audio doprovodem, mohou vytvořit stimulující a bezpečné prostředí, které podporuje pozitivní vztah dítěte k jazyku a posiluje jeho jazykové sebevědomí (Schwab & Lew-Williams, 2016; Zhang et al., 2023).

3 SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY PŘI VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA

Spolupráce mezi školou a rodinou při výuce anglického jazyka získává na důležitosti především v období raného školního věku, kdy je dítě závislé nejen na pedagogickém vedení, ale i na emoční a organizační podpoře ze strany rodičů. Vzhledem k tomu, že osvojování cizího jazyka vyžaduje pravidelný kontakt s jazykem, systematickosti a pozitivní náladou, je koordinace mezi školou a rodinou klíčová.

3.1 Význam spolupráce mezi školou a rodiči

Spolupráce školy a rodiny představuje jeden ze základních předpokladů pro úspěšný rozvoj dítěte nejen v oblasti vzdělávání, ale také v rovině sociální a emoční. Vytváření pevných vztahů mezi těmito dvěma institucemi posiluje školní klima, motivaci žáků i jejich vztah ke vzdělávacímu procesu (Lažová, 2013).

Jak uvádí Čapek (2013), spolupráce mezi učiteli a rodiči nespočívá pouze v předávání informací o prospěchu dítěte, ale zahrnuje dlouhodobou a systematickou snahu o vzájemné pochopení a podporu. Otevřená a pravidelná komunikace poskytuje oběma stranám prostor k vyjádření očekávání, potřeb i případných obav. Učitelé tak získávají cenné informace o zázemí dítěte, což jim umožňuje lépe přizpůsobit výuku jeho individuálním možnostem a potřebám.

Spolupráce však nemá pouze formální podobu. Může se realizovat i prostřednictvím neformálních setkání, společných projektových aktivit nebo tematických workshopů, které přirozeně zapojují rodiče do školního dění a přispívají k větší důvěře mezi všemi zúčastněnými. Podle Lažové (2013) právě tyto aktivity posilují sounáležitost dětí se školou a podporují pozitivní vztah k učení, jelikož dítě vnímá, že škola i rodina tvoří jednotný podpůrný rámec.

Význam spolupráce potvrzují i výzkumy, které prokazují, že zapojení rodičů do školního života má přímý pozitivní dopad na školní úspěšnost žáků. Děti, jejichž rodiče se aktivně zajímají o vzdělávání a pravidelně komunikují se školou, dosahují lepších studijních výsledků, mají vyšší míru sebedůvěry a stabilnější přístup k plnění školních povinností (Čapek, 2013).

Publikace Pohnětalové (2015), založená na případových studiích, dokládá, že klíčovým faktorem úspěšné spolupráce mezi školou a rodinou je vzájemná důvěra, podložená

konkrétními zkušenostmi a každodenním kontaktem. Tam, kde je komunikace otevřená a respektující, se snižuje pravděpodobnost konfliktů a zvyšuje se ochota rodičů i učitelů společně hledat cesty k rozvoji dítěte. V těchto případech se škola přirozeně stává místem partnerské spolupráce, nikoli jednostranného hodnocení. Z toho vyplývá, že efektivní spolupráce mezi školou a rodiči je více než pouhou organizační nutností – je předpokladem kvalitního a inkluzivního vzdělávání. Její podpora by měla být systematicky rozvíjena, a to jak na úrovni jednotlivých učitelů, tak i v rámci školní strategie a vedení školy (Pohnětalová, 2015).

3.2 Formy spolupráce rodiny a školy ve výuce anglického jazyka

Spolupráce mezi školou a rodinou je považována za jeden z klíčových předpokladů úspěšného vzdělávání dítěte. Nejde přitom pouze o informování rodičů o prospěchu, ale o dlouhodobé partnerství založené na důvěře, otevřenosti a vzájemném respektu.

Formy spolupráce patří podle Čapka (2013)

- **Třídní schůzky a individuální konzultace:** Pravidelná setkání, která umožňují učitelům a rodičům diskutovat o pokroku žáků a řešit případné problémy.
- **Informační schůzky pro rodiče prvňáčků:** Setkání zaměřená na seznámení rodičů s prostředím školy a očekáváními vůči jejich dětem.
- **Dny otevřených dveří:** Příležitosti pro rodiče nahlédnout do výuky a školního prostředí.
- **Koncerty a vystoupení pro rodiče:** Prezentace dovedností žáků v kulturních a uměleckých oblastech.
- **Výtvarné dílny:** Společné aktivity, kde rodiče a děti tvoří a spolupracují.
- **Rodič na akci školy:** Zapojení rodičů do organizace a realizace školních akcí.
- **Rodič jako vedoucí kroužků a volnočasových aktivit:** Vedení zájmových aktivit rodiči pro žáky.
- **Rodič – návštěvník vyučování – a rodič – asistent při vyučování:** Možnost rodičů účastnit se výuky nebo asistovat učiteli.
- **Rodič jako expert na svůj obor:** Využití odborných znalostí rodičů ve výuce.

- **Rodič – pomocník při výletech a exkurzích:** Asistence rodičů při organizaci a realizaci školních výletů.

V oblasti výuky anglického jazyka se spolupráce s rodiči stává ještě důležitější, protože jazykové dovednosti vyžadují pravidelnou praxi, která přesahuje rámec školního vyučování. Rodiče mohou přirozeně posílit učení prostřednictvím činností, jako je čtení anglických knih, poslech písní, sledování pohádek nebo vedení dítěte k používání jednoduchých anglických frází i mimo školu (Honigsfeld & Dove, 2019).

Účinnou formou podpory je také pořádání jazykových workshopů nebo tematických dnů pro rodiče a děti, kde se společně seznamují s metodami výuky nebo procvičují konkrétní jazykové jevy. Tyto formy spolupráce přispívají nejen k lepším výsledkům žáků, ale také ke zvýšení motivace a pozitivnímu postoji dětí k angličtině (Gökçe & Genç, 2023).

Kvalitní komunikace mezi školou a rodinou je nezbytná pro budování důvěry a funkční spolupráce. V současnosti se školy snaží kombinovat tradiční i moderní způsoby komunikace. Mezi nejčastější patří osobní schůzky, telefonické hovory, tištěné sdělení (žakovské knížky, letáky), ale také elektronická komunikace prostřednictvím e-mailů, školních informačních systémů a webových platforem (Čapek, 2013).

Důležité je přitom přizpůsobit způsob komunikace konkrétní skupině rodičů – někteří preferují přímý kontakt, jiní upřednostňují elektronickou formu. Honigsfeld a Dove (2019) zdůrazňují, že výběr vhodného kanálu zvyšuje pravděpodobnost aktivního zapojení rodičů a předchází nedorozuměním.

Ve výuce angličtiny může škola efektivně využít komunikační kanály k tomu, aby rodičům poskytla nejen přehled o prospěchu, ale i konkrétní tipy na domácí procvičování, vhodné zdroje (např. webové aplikace, písničky, videa), nebo materiály určené ke společnému opakování.

Zejména při distanční výuce nebo domácím studiu se jako velmi užitečné osvědčily platformy typu Google Classroom, které umožňují učitelům sdílet úkoly, audio-vizuální materiály i zpětnou vazbu a zároveň zapojují rodiče do procesu učení (Edutopia, 2023). Dle Honigsfeld a Dove (2019) právě pravidelný přístup k přehledným a cíleným informacím napomáhá rodičům poskytovat dětem smysluplnou podporu v jazykovém rozvoji.

3.3 Očekávání rodičů a školy ve výuce anglického jazyka

Vzájemná očekávání školy a rodiny tak tvoří důležitý rámec pro efektivní spolupráci. K jejich naplnění je však třeba otevřené, partnerské komunikace a sdílení odpovědnosti za vzdělávání dítěte na obou stranách.

Očekávání školy od rodičů v rámci vzdělávání anglického jazyka

Ve vzdělávacím systému je spolupráce mezi školou a rodinou považována za jeden z pilířů efektivní výuky, včetně výuky cizích jazyků. Učitelé a školy často předpokládají, že rodiče budou nejen zajišťovat podmínky pro domácí přípravu, ale budou se i aktivně podílet na jazykovém rozvoji dítěte, a to i mimo školní prostředí (Epstein, 2010).

V rámci výuky anglického jazyka se tato očekávání zpravidla týkají několika oblastí. V první řadě se předpokládá, že rodiče budou motivovat dítě ke každodennímu kontaktu s jazykem a vytvářet pozitivní postoj k jeho učení. Dále škola očekává, že rodiče budou dítěti k dispozici při plnění domácích úkolů, i když sami nejsou jazykově kompetentní (Hill & Tyson, 2009). V ideálním případě pak rodina poskytne dítěti možnost pasivního či aktivního kontaktu s angličtinou i mimo školní kontext – např. prostřednictvím sledování pořadů, používání aplikací či společné četby jednoduchých knih.

Tato očekávání však nejsou vždy explicitně formulována, což může vést k nedorozumění. Jak upozorňuje Průcha (2017), pedagogové často vycházejí z implicitní představy „ideálního rodiče“, který ví, jak dítě v učení podpořit. V praxi však mnozí rodiče takové nástroje či dovednosti postrádají, nebo si nejsou jisti, zda jejich pomoc je dostatečná či správná. Právě nedostatek komunikace ohledně konkrétních představ školy o rodičovské roli může vést k omezenému zapojení rodičů, a tedy i k oslabení jazykového rozvoje dítěte.

Škola by proto měla svá očekávání transparentně sdělovat a nabídnout rodičům konkrétní a realizovatelné způsoby podpory – zejména těm, kteří se s výukou jazyků sami setkali jen okrajově nebo v odlišné formě. Edwards (2016) zdůrazňuje, že právě srozumitelnost a otevřenost v komunikaci s rodiči zvyšují jejich ochotu a schopnost spolupracovat a plnit roli podporovatelů jazykového vzdělávání dítěte.

Očekávání rodičů od školy v rámci vzdělávání anglického jazyka

Zároveň však také rodiče přistupují ke spolupráci se školou s určitými očekáváními. Očekávají například, že učitel bude k dítěti přistupovat s respektem a individuálně, bude mu srozumitelně vysvětlovat učivo a pravidelně informovat rodiče o pokroku i případných

obtížích. Rodiče oceňují, pokud jim škola poskytuje konkrétní rady, jak mohou své dítě doma podpořit, a nabízí srozumitelné výukové materiály nebo odkazy na užitečné zdroje. Edwards (2016) upozorňuje, že pokud škola vytváří otevřené a přístupné prostředí, které naslouchá rodičům a uznává jejich roli, je větší pravděpodobnost, že se rodiče zapojí aktivně a s důvěrou.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části této diplomové práce se zaměříme na zkoumání vlivu rodinného prostředí a rodičovské podpory na úspěch žáků při výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Teoretická část práce ukázala, že právě postoj rodičů, úroveň jejich zapojení a kvalita domácího jazykového prostředí hrají zásadní roli v tom, jak dítě k učení přistupuje a jakých výsledků dosahuje. Na toto téma navazuje kvalitativní výzkum, který si klade za cíl porozumět tomu, jak rodiče vnímají svou roli při podpoře dítěte v oblasti angličtiny. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí mladšího školního věku. Následně byla analyzována pomocí otevřeného kódování. Tato analýza přináší hlubší pohled na způsoby rodičovské podpory, překážky, se kterými se rodiče potýkají, a jejich očekávání vůči škole v souvislosti s výukou cizího jazyka.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl: Odhalit, jak rodinné prostředí a podpora ze strany rodičů ovlivňují úspěšnost žáků 1. stupně ZŠ ve výuce anglického jazyka.

V první řadě je pro nás klíčové zjistit a popsat, jak rodinné prostředí a podpora rodičů ovlivňují úspěšnost žáků 1. stupně ZŠ ve výuce anglického jazyka. Zaměříme se na konkrétní formy podpory, které rodiče poskytují, a na překážky, které v této roli vnímají.

Dílčí výzkumné cíle:

- Odhalit, jaké konkrétní formy podpory poskytují rodiče svým dětem při osvojování anglického jazyka mimo školní výuku.
- Odkrýt, jaké překážky rodiče vnímají při podpoře dítěte ve výuce anglického jazyka.
- Odhalit, jak rodiče hodnotí spolupráci se školou v oblasti výuky anglického jazyka a jaké formy podpory by od školy uvítali.

Na stanovené výzkumné cíle dále navazují výzkumné otázky. Na tyto otázky budeme odpovídat pomocí kvalitativně získaných dat.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jak rodinné prostředí a podpora rodičů ovlivňují úspěšnost žáků 1. stupně ZŠ ve výuce anglického jazyka?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké konkrétní formy podpory poskytují rodiče svým dětem při osvojování anglického jazyka mimo školní výuku?
- Jaké překážky rodiče pocítí při podpoře dítěte ve výuce anglického jazyka?
- Jak rodiče hodnotí spolupráci se školou v oblasti výuky anglického jazyka a jaké formy podpory by uvítali?

4.2 Výzkumná metoda

Pro výzkumnou část byl zvolen kvalitativní výzkum: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách*“ (Hendl, 2016, s. 46).

Pro získání potřebných dat jsme zvolili metodu polostrukturovaného, který „*obsahuje připravené otázky, důsledně a systematicky orientované k identifikaci výzkumných témat pomocí detailních odpovědí.... Jeho základem je konverzace a ta dovoluje zkušenému výzkumníkovi měnit styl, rychlost a pořadí otázek*“ (Mišovič, 2019, s. 84)

Pro sběr dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor z důvodu flexibility, která umožňuje doplňující dotazy a tím i hlubší porozumění postojům a zkušenostem participantů. Rozhovory trvaly přibližně 15 až 30 minut. Na jejich začátku byli účastníci seznámeni s cílem výzkumu a průběhem rozhovoru. Všechny rozhovory bylo zaznamenáno pomocí diktafonu a následně přepsáno do textové podoby, tzv. transkriptu, čímž byl usnadněn a zpřesněn proces následné analýzy prostřednictvím otevřeného kódování.

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili rodiče dětí navštěvujících 1. stupeň základní školy. Cílem bylo získat jejich pohled na podporu výuky anglického jazyka v domácím prostředí napříč mladším školním věkem, proto nebyl výběr omezen na konkrétní ročník. Celkem bylo realizováno osm rozhovorů, kterých se zúčastnilo sedm matek a jeden otec.

Z hlediska ročníků, které děti participantů navštěvují, se jednalo o tři rodiče dětí ze 3. ročníku, tři rodiče dětí ze 4. ročníku a dva rodiče dětí z 5. ročníku. Z hlediska rodinného zázemí žijí čtyři z participantů v úplné rodině se dvěma dětmi, dva participantů v úplné rodině s jedním dítětem a dva participantů jsou samoživitelé. Co se týče vzdělání, čtyři rodiče mají středoškolské vzdělání s maturitou a čtyři dosáhli vysokoškolského vzdělání. Dva z participantů se ve svém zaměstnání pravidelně setkávají s anglickým jazykem, což ovlivnilo i jejich větší jistotu při podpoře dítěte doma. Všichni rodiče se v rozhovorech vyjadřovali otevřeně, ochotně sdíleli své zkušenosti, přístupy a překážky spojené s domácí podporou výuky anglického jazyka a jejich výpovědi představují důležitý zdroj pro interpretaci výzkumných výsledků.

Všichni participantů souhlasili s účastí ve výzkumu na základě informovaného souhlasu a byli ochotni sdílet své zkušenosti, postoje a způsoby, jakými své dítě v oblasti anglického jazyka podporují v domácím prostředí.

4.4 Sběr dat

Sběr dat probíhal individuálně formou osobních setkání, kterých se účastnili pouze tazatel a participant. Každý účastník byl před zahájením rozhovoru seznámen s cílem výzkumu, průběhem interview a s tím, že jeho výpovědi budou využity výhradně pro účely zpracování této diplomové práce. Zároveň byli informováni o zajištění naprosté anonymity a důvěrnosti sdělovaných informací.

Před samotným rozhovorem účastníci podali souhlas se záznamem audio nahrávky. Tento záznam sloužil k přesnému přepisu výpovědí, které byly následně analyzovány. Všichni participantů byli ujištěni, že se mohou kdykoli rozhodnout výzkumu nezúčastnit, rozhovor přerušit nebo ukončit bez udání důvodu.

Rozhovory byly nahrávány pomocí diktafonu v mobilním telefonu. Po vyhotovení transkripce budou veškeré zvukové záznamy po úspěšné obhajobě práce smazány a přepisy skartovány, jak bylo participantům rovněž sděleno.

Rozhovory probíhaly v předem domluvených prostorách, které byly pro participantů příjemné a nerušené. Využity byly zejména prostory kavárny a případně domácí prostředí účastníků. Na začátku každého setkání byly participantům představeny hlavní body výzkumného šetření a jeho zaměření. Rozhovory se tematicky zaměřovaly na oblasti spojené s podporou dítěte při výuce anglického jazyka, vnímání role rodiče, očekávání vůči škole a

případné bariéry v podpoře jazykového rozvoje. Snahou tazatele bylo vytvořit uvolněnou atmosféru, která by napomohla otevřenosti odpovědí a sdílení osobních zkušeností. Průměrná délka jednoho rozhovoru byla přibližně 20 minut.

4.5 Analýza dat

K analýze dat byla využita metoda otevřeného kódování, která se zaměřuje na identifikaci významových jednotek přímo v textu bez předem stanovených kategorií. Cílem této analytické fáze bylo co nejvěrněji zachytit myšlenky, postoje a zkušenosti participantů v oblasti rodičovské podpory při výuce anglického jazyka. Proběhlo otevřené kódování, během něhož byly jednotlivé segmenty textu označeny kódy vycházejícími přímo z obsahu výpovědí.

Analýza byla realizována pomocí softwaru ATLAS.ti, který umožnil systematické označování textu pomocí kódů, jejich organizaci a následné seskupování do vyšších významových celků. Nejprve byly všechny rozhovory důkladně pročteny a jednotlivé segmenty byly kódovány. Vzniklé kódy byly následně seskupeny do tematických kategorií, které reflektují opakující se vzorce napříč jednotlivými rozhovory.

Celkem vzniklo šest kategorií, které budou dále podrobně představeny a doplněny autentickými citacemi z rozhovorů. Data budou prezentována pomocí techniky „vyložení karet“, tedy formou plynulého textu doplněného o přímé výpovědi participantů, které ilustrují konkrétní témata a subkategorie.

5 ANALÝZA A VYHODNOCENÍ DAT

V této kapitole jsou představeny výsledky kvalitativního výzkumu zaměřeného na vnímání rodičovské podpory při výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Výsledky vycházejí z analýzy polostrukturovaných rozhovorů s rodiči, které byly podrobeny otevřenému kódování. Jednotlivé kódy a následně vytvořené tematické kategorie jsou v textu doplněny autentickými citacemi participantů, které ilustrují konkrétní zkušenosti, postoje i výzvy spojené s podporou dětí v oblasti cizího jazyka.

V následujících podkapitolách budou jednotlivé kategorie detailně popsány a doplněny ilustrativními výpověďmi participantů.

Vzniklé kategorie a subkategorie:

Kategorie	Subkategorie			
Rodinné zázemí a jazykové prostředí	<i>Klid při učení</i>	<i>Angličtina součástí každodenního života</i>	<i>Jazykově bohaté prostředí</i>	<i>Rodič vs. anglický jazyk</i>
Rodičovská podpora a formy zapojení	<i>Aktivní rodič</i>	<i>Jsme v tom spolu</i>	<i>Pomocná ruka</i>	<i>Podpora samostatnosti</i>
Výukové strategie v domácím prostředí	<i>Práce s digitálními technologiemi</i>	<i>Vizuální a manipulační pomůcky</i>	<i>Hra jako nástroj výuky</i>	<i>Pravidelnost a režim</i>
Bariery v domácí podpoře	<i>Nejistota rodiče</i>	<i>Časová vytíženost</i>	<i>Absence přirozené angličtiny</i>	
Motivace dítěte a její podpora	<i>Pozitivní zpětná vazba</i>	<i>Osobní zájmy dítěte</i>	<i>Chyba součást učení</i>	<i>Emoční ladění</i>
Rodiče a škola jako partneři	<i>Klíčem je komunikace</i>	<i>Nedostatečná konkrétnost</i>	<i>Jak je na tom mě dítě</i>	<i>Škola, jako soubor návodů</i>

Tabulka 1 Kategorie a subkategorie výsledků výzkumu (zdroj: vlastní)

5.1 Výsledky rozhovorů s rodiči

1. Rodinné zázemí a jazykové prostředí

Rodinné zázemí sehrává klíčovou roli při vytváření podmínek pro úspěšné osvojování cizího jazyka. Rodiče vytvářejí jak materiální podmínky, tak formují i postoj dítěte k učení. Následující subkategorie nesou názvy: *klid při učení*, *angličtina součástí každodenního života*, *jazykově bohaté prostředí* a *rodič vs. angličtina*. Tyto subkategorie představují různé aspekty toho, jak rodinné prostředí ovlivňuje výuku anglického jazyka.

Klid při učení

Mnozí rodiče zdůrazňují důležitost vytvoření klidného a bezpečného zázemí pro domácí učení anglického jazyka. Domácí atmosféra je podle nich klíčovým předpokladem pro to, aby se dítě mohlo soustředit a cítilo se při učení jistě a uvolněně. V tomto ohledu rodiče aktivně usilují o minimalizaci rušivých podnětů, fyzické i psychické pohody a v neposlední řadě i přijetí ze strany rodiny.

Například jedna z matek popsala konkrétní opatření, která doma nastavili: „*Když se učíme, tak vypneme televizi, ostatní ho neruší, má svůj stůl a ví, že má klid*“ (P6). Podobně se vyjádřil i další participant: „*My se doma snažíme, aby měl syn klid na učení, to jo*“ (P1). Z těchto výpovědí je patrné, že někteří rodiče chápou vytvoření vnějšího klidu jako předpoklad pro vnitřní soustředění dítěte.

Důraz ale není kladen jen na fyzický prostor, ale i na emoční nastavení prostředí. P2 vysvětlila, že jejich cílem je vytvořit prostor bez stresu, kde se dítě nebojí dělat chyby: „*Doma vytváříme podporující a klidnou atmosféru, kde se dítě nebojí dělat chyby a má prostor se učit svým tempem*“ (P2). Tento pohled podporuje i P3, která zdůraznila roli psychického pohodlí: „*Nechci ho stresovat, tak se snažíme, aby měl pohodu a nebral to jako povinnost*“ (P3).

Z výpovědí vyplývá, že podpora učení nemusí vždy spočívat v přímé výuce nebo aktivním vedení, ale mnohdy začíná právě u vytvoření prostředí, které dítě vnímá jako bezpečné a stabilní. Tato forma podpory vytváří rámec, ve kterém je dítě připraveno se učit, zkoušet nové věci a případně i chybovat bez obav z negativní reakce okolí.

Angličtina součástí každodenního života

Mnozí rodiče se shodují na tom, že nejefektivnější způsob, jak podpořit dítě v osvojování cizího jazyka, není formální výuka, ale spíše přirozené zařazování angličtiny do každodenních situací. Dítě tak nevnímá jazyk jako školní předmět, ale jako běžnou součást komunikace. Tento přístup nevyžaduje od rodičů vysokou jazykovou kompetenci, stačí jednoduché fráze, spontánní komentáře nebo reakce na konkrétní podněty.

Například jedna matka popsala, jak se snaží využívat každodenní činnosti k tomu, aby syna nenásilně motivovala k používání angličtiny: „*Zkousím s ním mluvit anglicky, třeba u jídla nebo když si hrajeme*“ (P4). Jiný participant uvedl, že si z angličtiny vytvořili jakýsi rodinný rituál: „*Někdy zkusím říct větu anglicky během dne, třeba když po něm něco chci, aby si to spojil s praxí*“ (P8).

Tento způsob začlenění jazyka do běžných činností se jeví jako přirozený a nenásilný. P6 uvedla konkrétní příklad, kdy využívá situace venku: „*Když jdeme ven, někdy se ho zeptám: How is the weather? Tak, aby si to ani neuvědomil*“ (P6). V některých případech jsou podnětem ke komunikaci i mediální obsah nebo oblíbené činnosti dítěte – P7 například popsala: „*Napodobujeme spolu scénky z YouTube, kde mluví anglicky – on si to pamatuje skoro doslova*“ (P7). Přirozené začlenění jazyka nemusí být nijak sofistikované ani plánované. Důležité je, že dítě vnímá jazyk v kontextu, v běžných situacích, kde mu dává smysl. Právě to může vést k hlubšímu pochopení významu slov, frází a také k větší vnitřní motivaci k jeho užívání. Jazyk se tak nestává „dalším úkolem“, ale součástí běžné zkušenosti, sdílené s rodičem.

Jazykově bohaté prostředí

Vedle celkové atmosféry v rodině a přirozeného zařazování angličtiny do každodenního života sehrává důležitou roli také množství a rozmanitost jazykových podnětů, které má dítě k dispozici. Rodiče, kteří se zamýšlejí nad tím, jak rozvíjet jazykové dovednosti svého dítěte, často vědomě vytvářejí prostředí obohacené o různé typy materiálů – od knih a obrázkových kartiček, přes aplikace až po cizojazyčný audiovizuální obsah.

Například participant P6 uvedla: „*Máme doma spoustu anglických knížek, leporel, máme CD s písničkami, učebnice pro děti, hry...*“ (P6). Výpověď ukazuje, že u některých rodičů nejde pouze o jeden typ pomůcky, ale o snahu nabízet dítěti jazyk z různých směrů a formátů. Takový přístup může výrazně podpořit jazykový rozvoj, neboť kombinuje vizuální, sluchové i kinestetické prvky.

Někteří rodiče využívají digitální technologie jako běžný nástroj pro jazykové obohacení dítěte. „*Máme doma počítač, tablet, internet, a aplikace mu fungují dobře*“ (P7). V tomto případě je vidět, že technologie nejsou vnímány jako zábava „navíc“, ale jako běžná součást vzdělávacího procesu. Děti si díky nim mohou procvičovat slovní zásobu, výslovnost nebo reagovat na anglické pokyny interaktivní formou.

Jazykové bohatství rodiny se ale nemusí opírat pouze o plánovanou výuku. Například participant P5 popsala spontánní využití médií: „*Pustíme si pohádky v angličtině, občas i s titulky, podle toho, co chce*“ (P5). Dítě tak přijímá jazyk v kontextu příběhů a emocí, což usnadňuje zapamatování a podporuje pochopení. „*Často si sám najde na YouTube video s angličtinou a ptá se, co to znamená*“ (P2), čímž ukazuje, že dítě v jazykově podnětném prostředí přirozeně rozvíjí i svou iniciativu a zvědavost.

Tyto výpovědi naznačují, že jazykově bohaté prostředí nemusí být nutně závislé na ekonomických možnostech rodiny, ale především na postoji rodiče a jeho ochotě vyhledávat nebo tvořit podněty. Včasný kontakt s anglickým jazykem v různých podobách může pozitivně ovlivnit nejen jazykové dovednosti, ale i vztah dítěte k jazyku jako takovému.

Rodič vs. anglický jazyk

To, jak rodiče vnímají cizí jazyk – konkrétně angličtinu – a jaký k němu mají vztah, se významně promítá do toho, jak dítě jazyk přijímá. Rodiče totiž nejen zajišťují podmínky pro učení, ale fungují i jako model, podle kterého se dítě orientuje. Z rozhovorů vyplynulo, že postoj rodiče k angličtině se projevuje v míře jeho podpory, motivace i přístupu k případným neúspěchům dítěte. Někteří rodiče mají s angličtinou pozitivní zkušenost a snaží se ji takto představit i dítěti. „*Snažím se mu ukazovat, že mě to taky baví, že je to normální součást života*“ (P6), vysvětluje jedna z matek, čímž ukazuje, že angličtina není jen „školní předmět“, ale nástroj komunikace a běžné součásti dne. Podobný přístup zmiňuje i participant P4: „*Angličtinu mám ráda, tak se snažím, aby ji měl rád i on – třeba mu říkám, že mu to pomůže v životě*“ (P4).

V jiných případech se rodiče staví k angličtině spíše neutrálně, nezasahují do výuky příliš aktivně, ale zároveň nijak nebrání dítěti v jejím osvojování. Důležitý je pro ně respekt k zájmu dítěte. „*...tak ho podporujeme ve všem, co ho baví, takže jestli ho baví angličtina, tak ho prostě podporujeme v tomto...*“ (P1), popisuje postoj k podpoře jeden participant. Výpověď ukazuje, že i bez hlubšího zapojení může rodič svým postojem výrazně ovlivnit vnímání jazyka dítětem. Zajímavé je, že i rodiče, kteří sami nemají s jazykem pozitivní zkušenost, se snaží neodrazovat dítě od jeho učení. P3 uvedl: „*Já ji moc neumím, ale vím, že je důležitá, tak ho neodrazuji*“ (P3). V tomto postoji je patrná snaha oddělit vlastní zkušenost od přístupu dítěte a vytvořit prostor, ve kterém se může rozvíjet bez předsudků nebo strachu z hodnocení. Výpovědi respondentů ukazují, že postoj rodiče může dítěti sloužit jako tichá podpora i bez aktivního vedení nebo formální pomoci může být pro dítě důležité, že rodič jazyk nepodceňuje, vnímá jeho význam a vytváří prostor pro zájem a iniciativu dítěte.

2. Rodičovská podpora a formy zapojení

V této kategorii se zaměřuji na různé podoby rodičovské podpory, které se objevily ve výpovědích respondentů. Na základě analýzy vznikly čtyři subkategorie: *Aktivní rodič*, *Jsme*

v *tom spolu*, *Pomocná ruka* a *Podpora samostatnosti*. Tyto subkategorie ukazují, jak rozmanitě mohou rodiče přistupovat k podpoře dítěte při učení anglického jazyka.

Aktivní rodič

V rozhovorech se opakovaně ukázalo, že někteří rodiče se do podpory výuky anglického jazyka aktivně zapojují. Tato skupina rodičů často využívá systematický přístup – pravidelně s dítětem opakuje, procvičuje slovní zásobu nebo plní domácí úkoly. Podpora zde není náhodná ani pasivní, ale promyšlená, plánovaná a často také kreativní.

Jeden z participantů popsal běžný průběh domácí výuky: „*Většinou si s ním sednu a zopakujeme to, co se učili ve škole. Vysvětluji mu, co neví, a když je potřeba, tak hledáme spolu*“ (P7). Tato výpověď ukazuje, že rodič nejen zajišťuje čas a prostor, ale také aktivně vstupuje do procesu učení jako průvodce a partner. Podobný přístup volí i participant P3: „*Občas si čteme knížky nebo ho zkouším ze slovíček, záleží, co zrovna mají*“ (P3). Zde je patrná snaha reagovat na aktuální potřeby dítěte a přizpůsobit způsob práce jeho náladě či obsahu učiva.

Někteří participanté navíc vnímají důležitost pozitivního a hravého přístupu. Participant P6 uvedl: „*Trénujeme třeba formou kvízů, někdy si uděláme soutěž, kdo ví víc*“ (P6). V tomto případě je patrné, že rodič propojuje učení s pozitivní emocí, čímž přispívá k motivaci dítěte. Jiné formy aktivního zapojení popisují i participanté, kteří se snaží o propojení učení s reálnými situacemi: „*Někdy spolu děláme kartičky nebo připravuju nějaké obrázky, aby si to líp zapamatoval*“ (P8).

Výpovědi participantů v této subkategorii ukazují, že aktivní rodičovská podpora má různorodé podoby od tradičního procvičování až po tvořivé strategie. Společným jmenovatelem však zůstává vysoká míra zapojení, zájmu o pokroky dítěte a vědomé úsilí pomoci mu s učením angličtiny nejen jako školního předmětu, ale jako praktické dovednosti.

Jsme v tom spolu

U některých participantů se podpora angličtiny neomezuje pouze na školní úkoly, ale probíhá skrze běžné činnosti, které rodiče sdílejí s dětmi. Jde o spontánní formy interakce, při kterých se jazyk objevuje přirozeně – v písničkách, při sledování videí nebo při komentování okolního světa.

Participant P6 popsal: „*Někdy překládáme věty, co ho zajímají, třeba z písniček nebo hry*“ (P6). Z této výpovědi je patrné, že dítě samo přichází s podnětem a rodič reaguje

podpůrně. Jiný participant, P5, uvedla: „*Zpíváme spolu písničky, třeba Head, shoulders, knees and toes – to ho baví, hlavně když se k tomu tancuje*“ (P5). Rodiče vnímají společný zážitek jako prostředek, který propojuje emoci s učením a činí jazyk přístupnějším. Participant P2 popsal situaci, kdy dítě iniciuje kontakt s jazykem skrze internetový obsah: „*On si sám pustí video na YouTube a pak se mě ptá, co to znamená. To pak hledáme spolu*“ (P2). Takové chvíle mohou posilovat nejen jazykovou zvědavost, ale i vztah rodiče a dítěte. Přestože tyto činnosti nejsou vedeny systematicky, plní důležitou funkci – vytvářejí přirozený kontext, v němž se jazyk objevuje jako součást života, a nejen jako školní disciplína.

Pomocná ruka

Další skupina participantů přistupuje k učení angličtiny spíše reaktivně – neplánují cílené aktivity, ale reagují na potřeby dítěte. Tato forma zapojení bývá častá u rodičů, kteří nemají čas na pravidelnou výuku nebo si v jazyce nevěří. Přesto však tvoří důležitou oporu a podle výpovědí může být velmi funkční, pokud dítě vnímá, že rodič je připraven pomoci, kdykoli to bude třeba.

Participant P3 popsal: „*Snažím se být u toho, když dělá angličtinu, ale spíš tak jako když potřebuje*“ (P3). Tento přístup poukazuje na respekt k autonomii dítěte a důvěru ve vlastní odpovědnost. Participant P2 se vyjádřil podobně: „*Když má test nebo slovíčka, tak se ho ptám, jestli chce pomoci. Někdy si jen projde sám a já jsem poblíž*“ (P2). Takový styl může pomoci dítěti cítit se bezpečně a současně rozvíjet jeho samostatnost.

V některých případech se tento model může objevit i v rodinách, kde rodiče cítí jazykový odstup. Participant P1 uvedl: „*Nepomáhám úplně, spíš ho nechávám, ale když potřebuje, tak se snažím být k dispozici*“ (P1). To potvrzuje, že i méně aktivní rodičovská role může být smysluplná, pokud je doplněna ochotou reagovat na potřeby dítěte. Výpovědi ukazují, že podpora nemusí mít pouze podobu výuky, často je to právě tichá přítomnost a připravenost být k dispozici, které vytvářejí stabilní základnu pro rozvoj dítěte.

Podpora samostatnosti

Někteří participanté ve svých výpovědích zdůrazňují, že jejich cílem není přímé vedení dítěte při učení, ale spíše rozvoj jeho samostatnosti. V tomto přístupu se objevuje silná důvěra ve schopnosti dítěte zvládnout úkoly samo. Rodič zde funguje spíše jako pozorovatel a mentor v pozadí, který zasahuje pouze v případě potřeby. Tento způsob vedení často vychází z výchovné filozofie nebo ze zkušenosti s tím, že dítě lépe pracuje, když má prostor.

Participant P6 uvedl: „*Snažím se ho vést k tomu, aby byl samostatný – aby si sám řekl, kdy potřebuje pomoci*“ (P6). Tento přístup zároveň dítě učí odpovědnosti a schopnosti odhadnout vlastní limity. Podobně participant P4 řekl: „*Řeknu mu, že to zvládne sám, ale jsem poblíž, kdyby něco*“ (P4). Dítě tak není ponecháno bez pomoci, ale má volnost si samo rozhodnout, kdy ji potřebuje.

Tento model může být velmi přínosný zejména pro děti, které mají dostatečně rozvinutou vnitřní motivaci a dokážou řídit své učení. Participant P8 popsal situaci takto: „*On už je takovej, že si většinu věcí chce dělat sám, já jen hlídám, jestli něco nezapomněl*“ (P8). Vedení k samostatnosti tedy neznamena nezájem, ale vědomé odstoupení rodiče do pozadí, čímž dítěti umožňuje růst a budovat si důvěru ve vlastní schopnosti.

3. Výukové strategie v domácím prostředí

V této kategorii jsou představeny strategie, které rodiče využívají při podpoře výuky anglického jazyka v domácím prostředí. Na základě rozhovorů byly identifikovány čtyři subkategorie: Práce s digitálními technologiemi, Vizuelní a manipulační pomůcky, Hra jako nástroj výuky a Pravidelnost a režim. Tyto subkategorie ukazují, jak různorodě mohou rodiče přistupovat k domácí podpoře učení a jaké nástroje a přístupy považují za efektivní.

Práce s digitálními technologiemi

Využívání digitálních technologií v domácím prostředí se v rozhovorech ukázalo jako velmi častý způsob podpory výuky anglického jazyka. Participantů opakovaně zmiňovali, že právě aplikace, videa nebo online hry představují nejen doplněk školní výuky, ale především prostředek, jak u dítěte probudit zájem a motivaci. Tyto technologie zároveň nahrazují tradiční formy domácího učení a umožňují dětem interaktivní a samostatnou práci.

Velmi konkrétní příklad uvedl participant P4: „*Používáme doma aplikaci Umíme to. On si to rád zapíná sám, protože tam sbírá body a má pocit, že vlastně hraje. Ale přitom se fakt učí. To se mi na tom líbí*“ (P4). V této výpovědi se jasně ukazuje efekt herních principů na dětskou motivaci – dítě vnímá aktivitu jako hru, a ne jako učení v tradičním smyslu, což mu pomáhá udržet pozornost i zájem. Podobný model zapojení digitálních pomůcek popsal participant P7: „*Máme tablet, na kterém má pár aplikací na angličtinu. Opakuje si tam slovíčka, má tam i výslovnost. Dělá to většinou večer před spaním sám, už je na to zvyklý*“ (P7). V tomto případě je patrné, že technologie jsou integrovány do každodenní rutiny a dítě se učí pravidelně a bez nutnosti zásahu dospělého, čímž se zároveň rozvíjí jeho samostatnost.

Digitální média ale nejsou využívána pouze pro aplikace, participant zmiňovali i videa, zejména na YouTube. Participant P2 uvedl: „*On kouká na YouTube videa, třeba Minecraft v angličtině. Pak se mě ptá, co znamenají některá slova, tak mu to překládám. Někdy si to i napíše na papír, aby si to zapamatoval*“ (P2). Tento přístup ukazuje, že jazykové učení může probíhat i mimo formální výukový rámec – ve chvílích, které dítě samo iniciuje a které mají pro něj smysl.

Jedním z často uváděných médií byla také hudba. Participant P5 sdělil: „*Rád zpívá, tak mu pouštím anglické písničky na YouTube. Zná už celé fráze z paměti, ani neví, že se u toho učí*“ (P5). V tomto případě technologie podporuje pasivní učení – dítě vstřebává jazyk prostřednictvím rytmu, melodie a opakování, přičemž se vytváří pozitivní vztah k angličtině skrze zážitek.

Zazněl však i kritický pohled na jednostranné využívání obrazovek. Participant P3 vysvětlil, že se doma snaží dítě vést k reflexi obsahu: „*Snažíme se, aby to nebylo jen koukání, ale aby si z toho něco odnesl. Tak třeba po videu se ho ptám, co pochopil, nebo zkusíme přeložit titulky*“ (P3). Tato výpověď potvrzuje důležitost rodičovského vedení a interakce – samotné zapnutí výukového obsahu nestačí, bez aktivního zapojení a zpětné vazby může být efekt velmi omezený.

Z výpovědí participantů vyplývá, že digitální technologie mají v domácím učení své nezastupitelné místo. Nabízejí variabilitu, atraktivitu a možnost samostatného tempa, což dětem často vyhovuje více než klasické formy učení. Zároveň však participant z důrazňují, že přínos digitální podpory je výrazně vyšší, pokud je provázena aktivní účastí rodiče – ať už formou vysvětlování, sdílení obsahu, nebo následné reflexe

Vizuální a manipulační pomůcky

Mnozí participant během rozhovorů zdůraznili, že jejich děti se nejlépe učí vizuálně, tedy prostřednictvím obrázků, barev, pohybu nebo manuální činnosti. Vizuální a manipulační pomůcky jsou vnímány jako důležitý prostředek, jak dětem usnadnit porozumění a zapamatování nových slovíček, frází nebo gramatických jevů. Vzhledem k věku dětí na 1. stupni ZŠ je přímá práce s konkrétními předměty či obrázky přirozeným způsobem, jak jazyk vnímají a ukládají.

Někteří participant se spoléhají na běžně dostupné materiály, jako jsou kartičky či pexeso. Participant P5 vysvětlil: „*Máme kartičky a hrajeme memory. Dám mu třeba deset obrázků a deset slov, ať je spojí. Někdy to i nalepíme na stůl*“ (P5). Tento způsob propojuje

vizuální a motorické vnímání a současně zábavnou formou opakuje látku. Jiní participanté šli cestou vlastní výroby pomůcek. Participant P8 popsal: „*Vždycky, když mají nové téma, tak mu něco vytisknu z internetu třeba obrázky ke zvířatům, co se učí a uděláme si doma malou hru*“ (P8). Tato aktivita svědčí o snaze rodiče přizpůsobit výuku aktuálnímu učivu a zároveň dítě zaujmout kreativní formou.

Oblíbenou strategií je také propojení obrázků s činností nebo umístění do domácího prostředí. Participant P7 uvedl: „*Napsali jsme si třeba slovíčko chair a nalepili ho na židli, table na stůl. Tak si to líp zapamatoval, protože to viděl pořád*“ (P7). Z této výpovědi je patrná snaha vytvořit kolem dítěte přirozené jazykové prostředí, ve kterém se slovní zásoba opakuje spontánně a bez tlaku.

Vizuální podpora se ukazuje jako velmi účinná i u dětí, které potřebují konkrétní podněty. Participant P3 řekl: „*Ukazujeme si, co znamená, co třeba obrázky zvířat nebo jídla, a pak to pojmenováváme. Když to vidí, hned ví, co to je*“ (P3). Tento přístup respektuje způsob, jakým dítě vnímá a zpracovává informace, a zároveň umožňuje opakování bez nudného drilu.

Někteří participanté kombinují více forem – například obrázky, lepení, kreslení či doplňovačky. Participant P2 sdílel: „*Děláme si pracovní listy – třeba spojovačky nebo doplňovačky, co najdu na internetu. On to má rád, protože je to barevné a nemusí jen sedět a číst*“ (P2). Taková činnost umožňuje dítěti být aktivní a propojuje učení s vlastní činností.

Hra jako nástroj výuky

Hra je jedním z nejvýraznějších a nejčastěji zmiňovaných nástrojů, které participanté využívají při domácí podpoře výuky angličtiny. Mnozí z nich intuitivně nebo cíleně využívají herní prvky, aby dítě učení vnímalo jako radostnou a spontánní činnost. Hra totiž snižuje úzkost, podporuje motivaci a umožňuje opakování bez nátlaku či frustrace.

Participant P6 popsal: „*Trénujeme třeba formou kvízů, někdy si uděláme soutěž, kdo ví víc. On to bere jako výzvu, a když něco neví, tak se to snaží dohnat*“ (P6). Tento přístup ukazuje, že hravé soutěžení může výrazně zvýšit zájem dítěte o jazyk a podpořit jeho vnitřní motivaci. Soutěživý prvek navíc přináší prvek vzrušení, který udržuje pozornost a zvyšuje zapojení.

Jiní participanté pracují s dramatizací a pohybem. Participant P3 uvedl: „*Zpíváme písničky a děláme pantomimu. Když slyší slovo, ukazuje ho. Třeba run, jump, sleep. Baví ho*

to a pamatuje si to mnohem líp“ (P3). V této výpovědi se odráží multisenzorický přístup, kdy se jazyk propojuje se smyslovým vnímáním a pohybem.

Zábavné aktivity se často objevují i v propojení s vizuálními materiály. Participant P4 popsal oblíbenou domácí hru: *„Hrajeme třeba pexeso, kde jsou obrázky a anglická slova. Musí je spojit. Někdy to hrajeme na čas, někdy na body. Má to rád“ (P4).* Taková činnost propojuje zrakovou paměť se slovní zásobou a zároveň udržuje dynamiku a zájem. Hru vnímá mnoho participantů jako prostor pro vlastní tvořivost dětí. Participant P2 sdělil: *„Vymýšlíme hádanky nebo slovní hry – třeba začíná na písmeno B a je to zvíře. A musí to říct anglicky. Baví ho to, směje se u toho“ (P2).* Hra zde posiluje jazykové dovednosti v rámci logického myšlení, vyhledávání v paměti a aktivního používání slovní zásoby.

Někteří participanté popisují, že dítě samotné hru iniciuje. Participant P5 se svěřil: *„Hraje si na učitele. Otočí se role – on mě zkouší ze slovíček, dělá, že je pan učitel. To ho fakt baví. A já hraju, že nic nevím“ (P5).* V tomto případě hra funguje jako nástroj upevnění a opakování a zároveň posiluje sebevědomí dítěte v roli toho, kdo předává znalosti.

Pravidelnost a režim

Zatímco některé rodiny uplatňují spíše spontánní přístupy k domácímu učení, jiní participanté kladou důraz na pravidelnost, řád a vytvoření učebního návyku. Pravidelné opakování angličtiny je podle nich důležité zejména kvůli udržení kontinuity, posilování paměťových stop a vytváření rutiny, která pomáhá dítěti orientovat se v čase a očekáváních.

Participant P6 popsal přístup jejich rodiny následovně: *„Snažíme se mít systém – děláme angličtinu dvakrát týdně, někdy tři, podle času. Většinou večer, když už má všechno hotové. Pak je na to klid“ (P6).* Výpověď ukazuje vědomou snahu o vytvoření stabilního režimu, který nezasahuje do jiných školních povinností a umožňuje dítěti pracovat v klidném prostředí. Podobně i participant P4 uvedl: *„Když víme, že bude test, tak to bereme víc vážně. Každý den si na to sedne, opakuje. Já ho zkouším, ať ví, že to umí“ (P4).* V tomto případě je pravidelnost vázaná na konkrétní školní cíle – tedy na hodnocení a testování. Rodič zde vystupuje jako motivátor i kontrolor.

Jiní participanté přizpůsobují režim víkendům nebo volnému času. Participant P3 řekl: *„Učíme se hlavně o víkendu, přes týden toho má hodně. V sobotu si to projde, v neděli zopakujeme. Není to moc, ale snažíme se, ať je v tom trochu systém“ (P3).* Tato výpověď ukazuje, že pravidelnost nemusí být denní, důležité je spíše opakování v pravidelných intervalech, podle možností rodiny.

Někteří participanté ale uvádějí, že režim není vždy snadné dodržet. Participant P7 se svěřil: „*Plánuji, že se budeme učit pravidelně, ale reálně je to spíš nepravidelné. Když má chuť, když je klid. Někdy týden nic, jindy každý den*“ (P7). Přesto i v těchto rodinách bývá přítomná snaha reagovat na potřeby dítěte a neztratit kontinuitu. Některé výpovědi naznačují, že rodič režim neřídí přímo, ale dohlíží na něj v pozadí. Participant P2 vysvětlil: „*Nechávám to na něm, ale hlídám, aby to úplně nevypustil. Když vím, že dlouho nic nedělal, připomenu mu to. On ví, že to musí zvládat sám*“ (P2). Participant P5 popsal: „*Někdy ho nechám být, ale večer si to pak zkontrolujeme. Když chce, dělá sám. Když ne, pomůžu mu. Ale snažím se, aby to mělo nějaký rytmus*“ (P5). V tomto pojetí je režim flexibilní a reaguje na aktuální situaci i motivaci dítěte.

4. Bariéry v domácí podpoře

V této kategorii se zaměřuji na bariéry, které rodiče vnímají při domácí podpoře výuky anglického jazyka. Na základě rozhovorů byly identifikovány tři subkategorie: *Nejistota rodiče*, *Časová vytíženost* a *Absence přirozené angličtiny*. Tyto překážky ukazují, že i přes snahu a zájem může být podpora ze strany rodičů limitována jak vnitřními obavami, tak vnějšími podmínkami.

Nejistota rodiče

Jednou z nejvýraznějších bariér, které participanté v rozhovorech zmiňovali, je jejich vlastní nízká úroveň znalosti anglického jazyka. Tato nejistota často snižuje jejich ochotu aktivně se zapojit do domácí podpory dítěte. Mnozí přiznávají, že jim chybí základní orientace ve slovní zásobě, výslovnosti nebo gramatice, což u nich vyvolává obavy z chybných informací a následně i ztrátu sebedůvěry.

Typickým příkladem je výpověď participant P1: „*Já se snažím, ale anglicky moc neumím. Spíš ho nechám, a když už, tak kouknu, jestli si to aspoň otevřel. Ale moc mu nepomůžu*“ (P1). Zde se ukazuje, že rodič vnímá svou roli spíše jako kontrolní, nikoli jako aktivně doprovázející. Dítěti sice poskytuje základní dohled, ale s ohledem na jazykovou nejistotu raději výuce přímo nepomáhá. Podobně i participant P2 vnímá limity své podpory především v jazykové oblasti: „*Neumím anglicky, takže když se mě zeptá, co to znamená, musím to hledat. A někdy mu ani neumím říct, jak to má vyslovit. To je pak těžký*“ (P2). I když je zde patrná ochota dítěti pomoci, rodič se kvůli absenci jazykových dovedností ocitá v roli, která je pro něj samotného frustrující. Tento pocit se potvrzuje i ve výpovědi participant P6, který popsal: „*Já bych mu rád pomohl, ale já si to nepamatuju. Někdy to*

hledáme spolu, ale když nevíme, tak se na to vykašleme“ (P6). Zde už přítomná frustrace vyúsťuje až v rezignaci, a tedy i přerušení činnosti, která by jinak mohla být pro dítě přínosná, byť by probíhala s omezeními.

Nejde však pouze o technický problém neznalosti jazyka, ale také o obavu z toho, že by rodič mohl dítěti spíše uškodit. Participant P4 sdělil: „Bojuju s tím, že mu nechci říct něco špatně. Tak radši nic neříkám. Ať ho to nenaučím blbě“ (P4). Tato výpověď ukazuje, že obava z chyby může vést až k úplnému odstupu rodiče od výuky, ačkoliv jinak by měl chut' se zapojit. Přesto někteří participanté hledají způsoby, jak se do podpory zapojit alespoň částečně. Participant P5 uvedl: „Nepomáhám s angličtinou, ale třeba ho jen zkontroluju, jestli si to udělal. A když něco hledá, pomůžu mu aspoň to přeložit v překladači“ (P5).

Z výpovědí participantů tedy jasně vyplývá, že nedostatek jazykových dovedností ovlivňuje nejen praktickou stránku podpory, ale také emocionální nastavení rodiče vůči výuce. Nejistota, obavy a frustrace mohou vést ke vzdálení se od učebního procesu, a přestože si rodiče uvědomují důležitost angličtiny, často postrádají nástroje, jak dítě smysluplně podpořit. Ukazuje se, že právě zde by mohla sehrát důležitou roli škola, která by poskytla srozumitelné návody, jazykové pomůcky nebo alespoň jednoduché tipy, jak se do výuky dítěte zapojit i bez aktivní jazykové znalosti.

Časová vytíženost

Další významnou překážkou v domácí podpoře výuky anglického jazyka je podle participantů především nedostatek času a celková vytíženost rodiny. Tato bariéra byla zmiňována napříč rozhovory bez ohledu na věk dítěte či úroveň podpory. Participanté často vyjadřovali, že by se svým dětem rádi věnovali více, ale pracovní povinnosti, péče o domácnost či další děti jim to neumožňují.

Participant P6 vysvětlil: „*Občas si s ním sednu, ale popravdě, večer už nemám sílu. Když přijdu z práce, musím ještě vařit, dohlídnout na ostatní a pak už je pozdě. A on už taky není úplně soustředěný*“ (P6). Tato výpověď ukazuje, že ačkoliv rodič vnímá výuku jako důležitou, jeho fyzická a psychická kapacita mu neumožňuje se jí pravidelně věnovat. Podobně participant P2 poukázal na časové omezení: „*Učíme se hlavně podle toho, jak vyjde čas. Když mám odpolední, tak vůbec. Když mám ranní, tak třeba večer. Ale nedá se to moc plánovat*“ (P2).

Někteří participanté se navíc starají o více dětí nebo jsou na péči o rodinu sami. Participant P7 uvedl: „*Mám tři děti, každé má jiný úkoly, jiný školu. Angličtina je u toho*

nejmladšího. Tak ho zkouším, ale víc toho nestihnu“ (P7). V tomto případě je omezený čas kombinovaný i s nutností dělit pozornost mezi více dětí, což snižuje možnost individuální podpory.

V některých případech participantů přiznávají, že se snaží učit s dítětem jen „když je čas“, což však není dostatečně často. Participant P5 sdílel: *„Někdy si říkám, že bychom si měli sednout k angličtině, ale ten den uteče. On má kroužky, já mám práci, a večer už fakt nemám sílu. A tak to prostě vynecháme“ (P5).* Zde se ukazuje, že i dobrá vůle naráží na realitu každodenního života, kde výuka angličtiny často zůstává až na chvostu priorit.

Zazněl však i reflexivní přístup, kdy si rodič uvědomuje, že i malý časový vklad může být přínosný. Participant P4 řekl: *„Já to беру tak, že když už spolu něco málo uděláme, tak je to lepší než nic. I když je to jen pět minut. Snažím se aspoň něco“ (P4).*

Z výpovědí participantů vyplývá, že časová vytiženost není jen objektivní bariérou, ale i zdrojem vnitřního napětí. Rodiče často cítí výčitky, že dítěti nemohou nabídnout takovou podporu, jakou by si přáli.

Absence přirozené angličtiny

Další z často zmiňovaných překážek v domácí podpoře výuky angličtiny je absence přirozeného jazykového prostředí. Mnozí participantů připouštějí, že doma se angličtina běžně nepoužívá – nesledují se pořady v cizím jazyce, nehrají se jazykové hry a jazyk se nestává součástí každodenní komunikace. Výuka pak zůstává izolovaná do školního rámce a dítě postrádá běžný kontakt s jazykem mimo školu.

Participant P3 popsal tuto situaci následovně: *„U nás se anglicky prostě nemluví. Ani se na to nějak nesoustředíme. Vlastně se k tomu dostane jen, když má úkol nebo před testem“ (P3).* Podobnou zkušenost sdílel participant P2: *„My třeba sledujeme filmy jen česky. Anglicky bych asi ani já nerozuměla. Takže nemá šanci to slyšet mimo školu“ (P2).* Zde narážíme nejen na absenci jazykového prostředí, ale i na limity rodiče, které ovlivňují výběr obsahu a způsob trávení společného času.

Někteří participantů si tuto absenci uvědomují a vnímají ji jako problém. Participant P6 přiznal: *„Vím, že by bylo lepší, kdyby s tím jazykem přišel do styku víc, ale nemáme to moc jak zařadit. Ani nevím, kde začít“ (P6).* Tato výpověď ukazuje nejen uvědomění, ale i bezradnost, rodič by chtěl, ale chybí mu inspirace nebo návod, jak jazyk přirozeně přenést do domácího prostředí.

U některých se angličtina doma objeví jen zřídka a spíše nahodile. Participant P7 uvedl: „*Někdy si pustí něco v angličtině na mobilu, třeba písničky, ale není to pravidelné. A já mu to moc neumím vysvětlit*“ (P7).

Zazněly však i výpovědi, ve kterých rodiče jazykové podněty považují za výhradně školní záležitost. Participant P1 řekl: „*Já mám pocit, že to má ze školy dost. Doma už to moc nehrotíme. A stejně ani nevím, co bychom dělali navíc*“ (P1).

5. Motivace dítěte a její podpora

Tato kategorie se zaměřuje na to, jak rodiče vnímají a podporují motivaci dítěte k učení anglického jazyka. Z rozhovorů vyplynuly čtyři subkategorie: *Pozitivní zpětná vazba*, *Osobní zájmy dítěte*, *Chyba součást učení* a *Emoční ladění*. Výpovědi ukazují, že motivace dítěte je citlivě propojena s atmosférou doma, stylem komunikace a schopností rodiče pracovat s emocemi, chybou i zájmy dítěte.

Pozitivní zpětná vazba

Pozitivní zpětná vazba ze strany rodičů se v rozhovorech ukázala jako jeden z klíčových motivačních faktorů pro dítě při učení anglického jazyka. Participanti často uváděli, že pochvala, povzbuzení nebo prosté uznání snahy má pro dítě zásadní význam, a to i tehdy, pokud výsledek není dokonalý. Děti podle nich reagují citlivě na přijetí i odmítnutí, a právě forma zpětné vazby ovlivňuje jejich chuť pokračovat v učení. Například participant P6 sdělil: „*Snažím se ho vždycky pochválit, i když to není úplně dobře. Když vidím, že se snaží, tak mu řeknu, že jsem na něj pyšný. On pak hned ožije a chce mi ukázat víc*“ (P6). Participant P4 uvedl podobný přístup: „*Řeknu mu, že je šikovný, i když si třeba nepamatuje všechno. Ať vidí, že to není jen o tom, mít všechno správně*“ (P4). Participant P2 vyjádřil vliv zpětné vazby následovně: „*Když ho pochválím, je pak úplně jiný. Začne se víc snažit, sám si to pak chce zkoušet. A když se mu něco povede, tak je na sebe hrdý*“ (P2).

Někteří participanté popisovali, že se snaží dítě podpořit i tehdy, když si výsledek nezaslouží klasickou pochvalou. Participant P3 vysvětlil: „*Řeknu mu, že to nevadí, že se to ještě naučí. A že to, že to zkusil, je důležitý. A on pak nemá strach, že mě zklamal*“ (P3). Takový přístup pomáhá dítěti přijímat neúspěchy jako běžnou součást učení.

Z výpovědí participantů vyplývá, že pozitivní zpětná vazba působí jako důležitý prostředek podpory. Zásadní přitom není jen obsah sdělení, ale i tón, gesta a atmosféra, ve které podpora probíhá. Rodiče si často uvědomují, že dítě je citlivé na jejich reakce a že povzbuzení může mít větší dopad než samotné procvičování jazykového materiálu. Právě

atmosféra přijetí a bezpečí může být klíčová pro to, aby dítě mělo chuť jazyk aktivně používat a nebálo se dělat chyby.

Osobní zájmy dítěte

Motivace dítěte k učení anglického jazyka je výrazně ovlivňována tím, zda je jazyk spojován s jeho osobními zájmy. Jak vyplývá z rozhovorů, pokud je obsah výuky propojen s tím, co dítě skutečně baví, roste jeho ochota učit se i mimo povinné školní rámce. Rodiče tuto vazbu vnímají jako důležitou a často se ji snaží cíleně podpořit.

Participant P6 popsal: „On má rád písničky, tak když se něco učí, najdeme k tomu nějakou písničku na YouTube. Tím se na to těší, protože ví, že to bude něco, co ho baví“ (P6). Podobně participant P2 uvedl: „Baví ho angličtina hlavně, když to souvisí s tím, co ho zajímá. Třeba když je to o zvířatech, nebo nějaký videa o přírodě. Tak to hned poslouchá jinak“ (P2). Dítě zde nevnímá jazyk jako povinnost, ale jako nástroj pro poznávání oblastí, které ho přitahují. Rodiče se často snaží přizpůsobit aktivity zájmům dítěte. Participant P7 sdělil: „Má rád Minecraft, tak mu hledám anglický videa s tím tématem. Pak se sám ptá, co to znamená, a chce to pochopit. Takže se učí, aniž by si to uvědomoval“ (P7). Tento přístup ukazuje, že motivace se zvyšuje, pokud se dítě učí jazyk skrze kontext, který je pro něj přirozeně atraktivní.

Z výpovědí participantů je zřejmé, že zájem dítěte o určité téma může sloužit jako vstupní brána k učení jazyka. Pokud se rodičům daří přenést jazyk do oblasti, která je dítěti blízká, dochází k vyšší angažovanosti, větší ochotě zkoušet nové věci a aktivně se učit. Osobní zájmy tak představují přirozený motivační motor, který může zásadně ovlivnit dlouhodobý vztah dítěte k angličtině.

Chyba součást učení

Vnímání chyby a jejího přijetí jako přirozené součásti učebního procesu se v rozhovorech ukázalo jako důležité téma, které ovlivňuje motivaci dítěte. Participantů často zmiňovali, že jejich děti mají obavu udělat chybu, bojí se ztrapnění nebo zklamání. Právě způsob, jakým rodič na chyby reaguje, přitom výrazně formuje postoj dítěte k učení i k sobě samému.

Někteří rodiče se snaží dítě vědomě vést k tomu, že chyba není selháním, ale příležitostí k učení. Participant P3 sdělil: „Říkám mu pořád, že když se něco nepovede, tak to vůbec nevadí. Důležitý je, že to zkusil. Já sám jsem se tak učil chybami“ (P3). Podobně participant P5 uvedl: „Někdy se splete a hned se stydí. Tak mu říkám, že se to stává každému. Že to

není ostuda, když něco neví. Hlavně, ať se snaží“ (P5). Zde rodič aktivně snižuje tlak na výkon a posiluje dítě v jeho pokusu, nikoli jen ve výsledku.

Obavy z chyby se podle některých participantů pojí i s nízkou sebedůvěrou dítěte. Participant P6 popsal: „On se někdy bojí mluvit nahlas, že se mu někdo bude smát. Tak mu vysvětluji, že i já dělám chyby. Že to je normální a že se tím učí“ (P6). V tomto případě hraje roli nejen podpora, ale i modelování, rodič sám přiznává svou nedokonalost a tím dítěti dovoluje chybovat. Někteří rodiče se snaží z chyb udělat přirozenou součást běžné komunikace. Participant P4 uvedl: „Občas udělá chybu a já to jen zopakuju správně, aniž bych ho opravoval. A on si toho někdy všimne sám. Není to o tom říkat: ‘To je špatně,’ ale spíš ho navést“ (P4). Tato strategie ukazuje, že jemné vedení může být účinnější než přímá korekce.

Zazněly však i výpovědi, kdy rodič sám přiznává, že s přijetím chyb někdy bojuje. Participant P2 přiznal: „Snažím se nebýt moc kritický, ale někdy mi to ujede. Pak ho to mrzí. Víím, že bych měl víc chválit a míň opravovat“ (P2).

Z rozhovorů vyplývá, že způsob, jakým rodič reaguje na chyby, má zásadní vliv na to, zda dítě bude angličtinu vnímat jako prostor pro objevování, nebo jako oblast, kde se nesmí mýlit.

Emoční ladění

Emoce hrají klíčovou roli v tom, jak dítě vnímá proces učení, včetně výuky cizího jazyka. Rodiče si často uvědomují, že nálada, atmosféra a celkové emoční naladění při učení mohou rozhodovat o tom, zda se dítě učí s chutí, nebo s odporem. V rozhovorech participanti zmiňovali, že se snaží vytvářet doma klidné, podpůrné prostředí a vyvarovat se nátlaku či stresu. Participant P6 popsal běžnou zkušenost takto: „*Když je unavený nebo otrávený, tak z toho nic není. To nemá cenu. Musí být v klidu, mít dobrou náladu. Když se učíme v pohodě, tak to jde líp*“ (P6). Z výpovědi je zřejmé, že rodič vnímá význam psychické pohody jako základní podmínku efektivního učení. Podobně participant P2 uvedl: „*Snažím se, aby to nebylo za trest. Když vidím, že má blbou náladu, tak to radši nechám na jindy. A když se směje, tak to hned líp chytá*“ (P2).

Někteří rodiče pracují i s přenosem emocí z vlastního chování. Participant P3 přiznal: „*Když jsem nervózní nebo protivný, tak to na něj hned přejde. Tak si dávám pozor, ať jsem v klidu. I když je to těžký*“ (P3). U některých dětí je třeba podporovat pozitivní naladění i zábavnou

formou. Participant P5 sdělil: „*Děláme to jako hru, někdy se u toho i smějeme. Dám mu třeba bodíky nebo odměnu. Když se u toho baví, tak si to víc pamatuje*“ (P5).

Emoční ladění souvisí i s očekáváním dítěte. Participant P7 poznamenal: „*Když ví, že ho nebudu peskovat, tak se u toho uvolní. Není ve stresu. Když ho nechám dýchat, tak to jde mnohem líp*“ (P7). Rodič zde vytváří bezpečný prostor, kde se dítě nemusí bát udělat chybu, a tím podporuje hlubší učení.

Z výpovědí participantů vyplývá, že pozitivní emoční klima při učení hraje zásadní roli v motivaci dítěte i v tom, jak efektivně si osvojuje jazyk. Děti jsou citlivé na náladu, tón hlasu a celkovou atmosféru

6. Rodiče a škola jako partneři

Tato kategorie se zaměřuje na vztah mezi rodiči a školou v kontextu podpory výuky anglického jazyka. Z rozhovorů vyplynuly čtyři subkategorie: *Klíčem je komunikace*, *Nedostatečná konkrétnost*, *Jak je na tom mé dítě* a *Škola jako soubor návodů*. Výpovědi ukazují, že kvalita spolupráce je do velké míry ovlivněna mírou sdílených informací, přístupností učitelů i tím, zda škola rodičům nabízí praktické a využitelné podněty.

Klíčem je komunikace

Vztah mezi rodičem a školou je podle participantů do značné míry formován kvalitou a frekvencí vzájemné komunikace. Z rozhovorů vyplynulo, že pokud učitel s rodičem aktivně a otevřeně komunikuje, roste pravděpodobnost, že se rodič zapojí do podpory výuky anglického jazyka. Naopak nedostatek kontaktu, formálnost sdělení nebo nesrozumitelnost mohou vést ke ztrátě zájmu a pasivitě. Participant P6 uvedl: „*Když mi paní učitelka napíše, co přesně probírají a co můžeme doma zkusit, tak mi to hodně pomůže. Pak se v tom líp vyznám a vím, jak na to navázat*“ (P6). Tato výpověď ukazuje, že konkrétní a srozumitelné informace od učitele usnadňují rodiči orientaci v učivu a posilují jeho kompetenci doma pomoci. Podobně participant P3 zdůraznil význam dostupnosti: „*Když něco nevím, napíšu a dostanu odpověď. To je pro mě důležitý, cítím, že na to nejsem sám*“ (P3).

Naopak participant P2 popsal opačnou zkušenost: „*Mně nikdo nic neřekne. Všechno si musím zjišťovat sám. A pak se blbě pomáhá, když nevím, co přesně dělají*“ (P2). Zde je patrné, že absence informací oslabuje rodičovskou roli a může vést ke snížení motivace se zapojit.

Zazněly i názory, že kvalita komunikace ovlivňuje celkový přístup k výuce. Participant P7 sdělil: „*Když cítím, že se učitel zajímá a komunikuje lidsky, tak se snažím i já víc. Když to je jen známka a hotovo, tak nemám chuť se do toho plést*“ (P7).

Z rozhovorů je tedy patrné, že funkční, pravidelná a vstřícná komunikace mezi školou a rodičem představuje základní předpoklad úspěšné spolupráce. Rodiče vnímají pozitivně, pokud s nimi učitel jedná otevřeně, poskytuje konkrétní rady nebo sdílí přehledy učiva.

Nedostatečná konkrétnost

Z rozhovorů s participanty vyplynulo, že jednou z častých překážek efektivní spolupráce mezi školou a rodinou je nízká míra konkrétnosti v informacích, které rodiče od školy dostávají. Rodiče často vyjadřovali potřebu srozumitelných, jasně formulovaných sdělení, která jim pomohou porozumět tomu, co jejich dítě právě v angličtině probírá a jak konkrétně ho mohou doma podpořit. Participant P2 popsal tuto situaci následovně: „*Někdy dostaneme jen seznam slov nebo něco obecného, ale nevíme, co přesně se od dětí čeká. Jestli to mají umět napsat, říct, nebo jen poznat. A pak je těžké s tím doma pracovat*“ (P2). Zde se ukazuje, že nejednoznačnost školní komunikace může vést k nejistotě rodiče a omezené účasti na podpoře dítěte. Podobnou zkušenost měl i participant P5: „*Dost často mi chybí konkrétní zadání. Někdy jen vidím, že mají 'procvičovat slovíčka'. Ale co s tím? Kolik? Jak? Co je důležité?*“ (P5). Z výpovědi vyplývá, že rodič by rád pomohl, ale potřebuje k tomu jasný rámec a návod.

Někteří participanti vnímají jako problém i to, že učivo není přehledně shrnováno. Participant P3 uvedl: „*Bylo by fajn mít třeba každý týden napsané, co probírali. Abych věděl, jestli je pozadu, nebo naopak v pohodě*“ (P3). Zazněly i návrhy na zlepšení, které ukazují na potřebu praktického přístupu. Participant P4 navrhl: „*Hodilo by se třeba jednou za měsíc dostat pár tipů, co doma zopakovat, nebo nějaký pracovní list. Nemusí to být nic složitého, jen ať víme, co je potřeba*“ (P4).

Z výpovědí je zřejmé, že bez dostatečné míry konkrétnosti je i dobře míněná spolupráce ztížená. Rodiče sice často chtějí být aktivními partnery, ale potřebují k tomu praktické, srozumitelné a pravidelné informace. Pokud je škola poskytuje pouze obecně nebo příliš formálně, rodič může ztrácet motivaci zapojit se, nebo má obavu, aby něco „nepokazil“.

Jak je na tom mé dítě

V rozhovorech s participanty se opakovaně objevovalo téma potřeby zpětné vazby ze strany školy. Rodiče vyjadřovali, že pro jejich ochotu a schopnost zapojit se do podpory výuky

angličtiny je důležité, aby měli pravidelný a konkrétní přehled o tom, jak si jejich dítě vede, co mu jde, co mu nejde a v čem potřebuje pomoci. Participant P6 to popsal takto: „*Já prostě potřebuji vědět, jestli to zvládá, nebo ne. A nejen známku. Ale kde má slabiny, co mu nejde, abychom to doma mohli dohnat*“ (P6). Podobně participant P2 uvedl: „*Když vím, že s něčím bojuje, tak mu pomůžu. Ale když se o tom vůbec nemluví, tak to prostě neřeším. A pak je pozdě*“ (P2). Zde se ukazuje, že včasné informování může mít rozhodující vliv na domácí podporu.

Někteří participanté vnímají problém i v tom, že zpětná vazba je obecná nebo jednostranná. Participant P4 sdělil: „*Dostaneme jen jednou za čas nějaký test s číslem. Ale to mi nic neřekne. Já chci vědět, jestli se zlepšil, v čem je dobrý, a kde třeba tápou*“ (P4). Z této výpovědi vyplývá, že rodiče potřebují zpětnou vazbu, která má nejen informativní, ale i formativní charakter. U některých účastníků se objevuje snaha o vlastní zjišťování, pokud škola zpětnou vazbu neposkytuje. Participant P3 popsal: „*Musím se na všechno ptát. A někdy učitelka ani neví, co přesně mu jde nebo ne. Pak se v tom těžko orientuji*“ (P3). Tato zkušenost ukazuje, že nedostatek reflexe může vést ke ztrátě důvěry a snížení aktivity ze strany rodiče.

Naopak participant P7 pozitivně hodnotil, když učitel aktivně informuje: „*Paní učitelka mi řekne, že tohle mu jde skvěle, tady se ještě trochu ztrácí. Hned vím, na co se doma zaměřit*“ (P7). Zde je zpětná vazba jasná, konkrétní a navádějící, což rodiči umožňuje být skutečně funkčním partnerem ve vzdělávání. Pokud je zpětná vazba přítomná a konstruktivní, rodič se cítí jistější, kompetentnější a ochotnější do výuky dítěte aktivně vstupovat.

Škola, jako soubor návodů

Jedním z opakujících se návrhů ze strany participantů byla potřeba konkrétních podnětů a návodů ze školy, jak dítě doma podpořit. Rodiče často nemají přehled o možnostech, jak s angličtinou pracovat v domácím prostředí, a ocenili by jednoduché a praktické návody, tipy, materiály nebo ukázky aktivit. Nejde přitom o množství informací, ale o jejich použitelnost a přístupnost. Participant P4 uvedl: „*Kdyby nám dali třeba jednou za měsíc nějaký tip na hru, video, slovíčka, co si s dětma zahrát, hned by to bylo jednodušší. Věděl bych, kde začít*“ (P4). „*Nejvíce by mi pomohlo, kdybych měl k dispozici nějaké ukázky. Třeba jak se to dá učit doma, co k tomu použít. Nemusím to hledat složitě, jen ať mi někdo ukáže cestu*“ (P6). Tato zkušenost ukazuje, že rodiče nepotřebují odborné výklady, ale konkrétní a ověřené návody.

Někteří participantů si sami hledají různé materiály, ale vnímají to jako náročné. Participant P2 uvedl: „*Když něco hledám na internetu, tak je toho moc. A nevím, co je dobrý. Kdyby to přišlo od školy, měl bych větší důvěru*“ (P2).

Participant P7 popsal pozitivní zkušenost s konkrétní podporou: „*Jednou nám paní učitelka dala na třídní schůzce takový papír, kde byly odkazy a hry na opakování. To bylo super, syn si to hned pustil a učil se z toho rád*“ (P7).

Tento příklad ukazuje, že rodiče školu nevnímají jen jako místo výuky, ale i jako zdroj inspirace a vedení. Pokud škola poskytuje jednoduché návody, nápady nebo doporučené zdroje, rodiče je často využívají a cítí se v roli „pomocníka“ mnohem jistěji. Naopak bez těchto opor často váhají, nevědí, zda jejich postupy jsou správné, nebo na podporu raději rezignují. Škola se tak může stát důležitým mostem mezi výukou a rodinným prostředím – nejen v oblasti sdílení informací, ale i ve smyslu vytváření prakticky využitelného zázemí pro domácí práci.

6 DISKUSE

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem se rodiče podílejí na podpoře svých dětí při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ, jaké strategie využívají a s jakými bariérami se setkávají. Výzkumné šetření potvrdilo, že rodinné prostředí, forma zapojení rodičů a celková domácí atmosféra sehrávají zásadní roli při osvojování cizího jazyka, což odpovídá poznatkům z odborné literatury (např. Epstein, 2010; Hill & Tyson, 2009; Průcha, 2017).

Výsledky ukázaly, že rodiče přistupují k podpoře dítěte různými způsoby – od aktivního zapojení a pravidelné spolupráce přes podporu samostatnosti až po pouhé sledování pokroku či občasnou pomoc při domácích úkolech. Tyto rozdíly lze vysvětlit různorodostí osobnostních charakteristik rodičů, jejich časových možností, jazykové kompetence i vztahu ke škole. Podobně jako ve výzkumu Edwardsové (2016) se ukazuje, že i drobná, ale pravidelná a pozitivní podpora může mít výrazný efekt, pokud dítě cítí zájem a emoční oporu.

Zásadním zjištěním bylo, že klíčovou roli hraje pozitivní motivace dítěte. Participanti se často snažili učinit výuku přirozenou součástí běžného dne a využívat strategie, které dítě vnímá jako zábavné – hry, písničky, videa nebo aplikace. Tím potvrzují zjištění Maříkové a Tůmové (2021) a Chaveze (2023), že v mladším školním věku je efektivní zejména výuka spojená s prožitkem, hrou a silným emocionálním naladěním. Zvláště důležitá se ukázala být pozitivní zpětná vazba – rodiče vnímali pochvalu a podporu jako zásadní pro udržení vnitřní motivace dítěte, což opět odpovídá teoriím formativního hodnocení (Starý et al., 2016; Laufková & Vondráková, 2021).

Jako překážky v domácí podpoře se nejčastěji objevovala nízká jazyková kompetence rodičů, nedostatek času a absence přirozeného anglického prostředí v rodině. Výzkum tedy potvrdil, že ačkoliv si rodiče většinou uvědomují důležitost výuky angličtiny, často postrádají nástroje nebo podněty, jak dítě efektivně podpořit. Tento poznatek koresponduje s doporučeními Epsteinové (2010), která upozorňuje na nutnost, aby škola poskytovala rodičům dostatek konkrétních a srozumitelných informací, jinak hrozí jejich pasivita nebo nejistota.

Silné zastoupení měla v rozhovorech také potřeba otevřené, vstřícné a konkrétní komunikace mezi školou a rodinou. Pokud škola rodičům předává jasné informace o učivu, poskytuje přehled výukových cílů a doporučuje domácí aktivity, zvyšuje se pravděpodobnost efektivního zapojení rodiče. Naopak, pokud je komunikace formální,

obecná nebo zcela chybí, dochází k oslabování partnerského vztahu a rodiče se z procesu podpory stahují. Význam dobré komunikace potvrzují i Hill & Tyson (2009), kteří ji označují za jeden z hlavních prediktorů úspěšné domácí podpory.

Zajímavým aspektem zjištění je také propojení jazykového učení s emočním klimatem doma. Výpovědi participantů naznačují, že pokud je dítě pod tlakem nebo v emoční nepohodě, učení se stává neefektivním a často odmítaným. Podpora pozitivní atmosféry, klidu a přijetí se ukazuje jako zásadní předpoklad pro rozvoj jazykových dovedností – což podporují i výzkumy zaměřené na afektivní faktory v jazykovém vzdělávání (Bialystok, 2011; Edwards, 2016).

V souhrnu lze říct, že zjištění této práce odpovídají současnému stavu poznání v oblasti domácí podpory výuky cizího jazyka a potvrzují, že efektivní zapojení rodiče není dáno pouze jeho jazykovými schopnostmi, ale především ochotou, motivací, emoční podporou a schopností vytvořit příznivé prostředí pro učení. Škola zde hraje významnou roli jako průvodce a partner, který může poskytnout oporu, nástroje a inspiraci i méně jistým rodičům.

6.1 Limity výzkumu

Jedním z hlavních limitů je menší počet participantů a také charakter kvalitativního výzkumu – do výzkumu se zapojilo osm rodičů, kteří byli ochotni sdílet své zkušenosti. Výsledky proto není možné vztahovat na všechny rodiče dětí na 1. stupni ZŠ. Také odpovědi participantů mohly být místy mírně idealizované, protože mluvili o sobě a své roli rodiče.

6.2 Doporučení do praxe

Na základě výzkumu lze navrhnout několik doporučení, která by mohla pomoci školám i rodičům lépe spolupracovat při výuce angličtiny. Jedním z klíčových bodů je otevřená a srozumitelná komunikace mezi školou a rodiči. Participantů ocenili, když od učitelů dostávali konkrétní informace o tom, co se právě probírá, co si dítě má zopakovat nebo jak mu mohou doma pomoci. Pravidelný přehled učiva, jednoduché tipy nebo odkazy na materiály by rodičům pomohly lépe se zorientovat a zapojit.

Participantů také ocenili, když škola fungovala jako zdroj praktických nápadů a návodů. Nemusí jít o složité materiály stačí jednoduchý přehled nebo pracovní list s tipem, jak doma procvičovat slovíčka. Pokud rodiče získají od učitele konkrétní inspiraci, s větší jistotou ji využijí.

Zásadní je i podpora rodičů, kteří si v angličtině nevěří. Škola by jim mohla nabídnout jednoduché pomůcky nebo doporučit způsoby, jak se do učení zapojit i bez hlubších jazykových znalostí. Pomoci může třeba používání obrázků, her, písniček nebo jednoduchých videí, které rodič zvládne s dítětem sledovat i bez překladu.

Dále se ukázalo, že děti se nejlépe učí tehdy, když je učivo propojeno s jejich zájmy. Proto by učitelé mohli rodiče podporovat v tom, aby doma využívali témata, která děti baví například videa o zvířatech, Minecraft, písničky nebo pohybové aktivity.

Celkově se ukazuje, že rodiče chtějí být partnery školy, ale potřebují jasnou podporu, vedení a zpětnou vazbu. Pokud jim škola nabídne vstřícný přístup a konkrétní pomoc, dokážou doma vytvořit prostředí, které dítě motivuje a pomáhá mu uspět.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo prozkoumat, jakým způsobem rodinné prostředí a podpora rodičů ovlivňují výuku anglického jazyka u dětí na 1. stupni základní školy. Téma bylo zvoleno s ohledem na stále se zvyšující význam výuky cizích jazyků v raném věku, kdy se vytváří základní postoje dítěte k učení, a také s vědomím, že právě rodina hraje v tomto období klíčovou roli. Práce reaguje na potřebu hlubšího pochopení toho, jak rodiče s dětmi při učení doma pracují, s čím se potýkají a jak mohou být ve své roli efektivně podpořeni.

Teoretická část diplomové práce nabídla pohled na rodinné prostředí jako významný faktor ovlivňující vzdělávací proces. Představila různé výchovné styly, formy rodičovské podpory, specifika výuky anglického jazyka u mladších školních dětí a možnosti spolupráce mezi rodinou a školou. Zvláštní pozornost byla věnována motivaci, domácím výukovým strategiím a vlivu pozitivního emočního klimatu, které se v souvislosti s jazykovým učením ukazují jako rozhodující.

Praktická část práce byla založena na kvalitativním výzkumu, který využíval polostrukturované rozhovory s rodiči žáků 1. stupně ZŠ. Výsledkem byla analýza osmi rozhovorů, ze kterých vzešlo šest hlavních kategorií a několik subkategorií zachycujících různé formy rodičovské podpory, bariéry, výukové strategie i úroveň komunikace se školou. Výzkum ukázal, že rodiče přistupují k domácí podpoře různě, někteří velmi aktivně a systematicky, jiní spíše reaktivně nebo s důrazem na samostatnost dítěte. Časté byly také snahy propojit učení s běžným životem nebo zájmy dítěte, čímž se učení stávalo přirozenější a pro dítě přitažlivější.

Z výzkumných dat ale zároveň vyplynulo, že rodiče narážejí i na různé překážky. Nejčastěji zmiňovali vlastní nejistotu v jazyce, nedostatek času, chybějící přirozený kontakt s angličtinou nebo nejasnou komunikaci se školou. Tyto bariéry často vedly ke snížení sebedůvěry rodičů a k nejistotě, jak dítě správně podpořit. Přesto většina participantů vyjadřovala ochotu zapojit se více pokud by k tomu měli vhodné podmínky, podporu a konkrétní vedení.

Z rozhovorů jednoznačně vyplynulo, že klíčovým prvkem efektivní domácí podpory není odborná znalost, ale postoj rodiče zájem, povzbuzení, snaha vytvořit klidné prostředí a přizpůsobit způsob učení individuálním potřebám dítěte. Participantů také potvrdili, že významnou roli hraje atmosféra doma, způsob komunikace i to, jak dítě vnímá své chyby a

pokroky. Uplatnění pozitivní zpětné vazby, práce s motivací a respektování emocí dítěte se ukázaly jako podstatné faktory, které ovlivňují vztah dítěte k angličtině i jeho chuť učit se.

Diplomová práce tak přináší důležité poznatky, které mohou být využitelné nejen pro pedagogy, ale také pro rodiče a širší školní komunitu. Výsledky ukazují, že i malá, ale pravidelná podpora může mít výrazný vliv na učení dítěte. Škola by měla rodiče vnímat jako partnery a nabídnout jim nástroje, jak tuto roli zvládnout ať už formou sdílení informací, doporučení nebo vytvářením prostoru pro vzájemnou spolupráci. Rodiče totiž nemusí být odborníky na jazyk, aby svému dítěti pomohli často stačí zájem, trpělivost a snaha být u jeho učení přítomen.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229–235.
- Bland, J. (2015). *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3–12 year olds*. Bloomsbury Academic.
- Blom, E., & Boerma, T. (2017). Cognitive advantages of bilingual children in different sociolinguistic contexts. *Frontiers in Psychology*, 8, 552. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00552>
- British Council. (2021). Jak menším dětem představit anglické prostředí pomocí hudby. Dostupné z: <https://www.britishcouncil.cz/blog/jak-detem-predstavit-anglictinu-hudbou>
- British Council. (2023a). Hry v angličtině pro děti mladšího školního věku. Dostupné z: <https://www.britishcouncil.cz/blog/hry-v-anglictine-pro-deti-mladsiho-skolního-veku>
- British Council. (2023b). Jak učit menší děti angličtinu doma. Dostupné z: <https://www.britishcouncil.cz/blog/jak-ucit-mensi-deti-anglictinu>
- Busse, V., Jungclaus, J., Roden, I., Russo, F. A., & Kreutz, G. (2018). Combining song- and speech-based language teaching: An intervention with recently migrated children. *Frontiers in Psychology*, 9, 2386. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02386>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Costa, A., Hernández, M., & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106(1), 59–86.
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A., Fuentes, S., Pinto, R., & Suárez, N. (2015). *Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school*. *Psicothema*, 27(2), 159–165.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada Publishing.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2. vyd.). Praha: Portál.

- Edwards, P. A. (2016). *New ways to engage parents: Strategies and tools for teachers and leaders, K–12*. Teachers College Press.
- Edutopia. (2023). Effective Parent-Teacher Communication Strategies. Dostupné z: <https://www.edutopia.org/>
- Epstein, J. L. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- García, F., & Gracia, E. (2014). The indulgent parenting style and developmental outcomes in South European and Latin American countries. *Psychosocial Intervention*, 23(1), 53–63. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2014.02.002>
- Gayton, A. (2010). Socioeconomic status and language-learning motivation: To what extent does the former influence the latter? *Scottish Languages Review*, 22, 17–28.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). Spravedlivý start? : nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu. Univerzita Karlova.
- Gökçe, T., & Genç, G. (2023). The impact of home-based language exposure on vocabulary development in EFL learners. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100218. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100218>
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165–170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Helus, Z. (2007). *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál.
- Helus, Z. (2015). *Psychologie dítěte a rodiny*. Portál.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Holá, L. (2014). *Rodinná mediace v České republice*. Leges.

Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer.

Chavez, J. V., Adalia, H. G., & Alberto, J. P. (2023). Parental support strategies and motivation in aiding their children learn the English language. *Forum for Linguistic Studies*, 5(2) 1–16. <https://doi.org/10.59400/fls.v5i2.1541>

Jílková, J. (2021). Aspekty výuky cizích jazyků v raném věku. RVP.cz.

Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.

Kraus, B. (2015). *Životní styl současné české rodiny*. Gaudeamus.

Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči*. Portál.

Llorca, A., Richaud, M. C., & Malonda, E. (2017). Parenting styles, prosocial, and aggressive behavior: The role of emotions in children. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, e45. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.38>

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1–101). Wiley.

Mateřská škola Nedvěžská. (2023). Pohybové hry v angličtině. Dostupné z: <https://www.ms-nedvezska-nucicka.cz/pohybove-hry/pohybove-hry-v-anglictine-jak-ucit-deti-jazyk-hravou-formou/>

Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Portál.

Mourão, S., & Lourenço, M. (2015). *Early years second language education: International perspectives on theories and practice*. Routledge.

OECD. (2022). PISA 2022 perspectives on parental involvement. *School Education Gateway*. Dostupné z: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/pisa-2022-perspectives-parental-involvement>

Pinquart, M. (2016). Associations of parenting dimensions and styles with internalizing symptoms in children and adolescents: A meta-analysis. *Marriage & Family Review*, 52(6), 475–509. <https://doi.org/10.1080/01494929.2015.1129359>

Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Gaudeamus.

Preslová, R., & Maxová, M. (2009). *Specifika práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (10. vyd.). Portál.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada.
- Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 7(4), 264–275. <https://doi.org/10.1002/wcs.1393>
- Şengönül, T. (2022). A review of the relationship between parental involvement and children's academic achievement and the role of family socioeconomic status in this relationship. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 32–57. Dostupné z: <https://doi.org/10.14527/pegegog.2022.017>
- Šulová, L. (2010). *Psychologie rodiny*. Grada.
- Šulová, L. (2020). *Raný psychický vývoj dítěte* (3. vyd.). Karolinum.
- Svoboda, M., & Němcová, M. (2015). *Krizové situace výchovy a výuky*. Triton
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337–346. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0106>
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vaníčková, I. (2009). *Rodina a dítě: Odras rodiny v osobnosti dítěte*. Grada.
- Wang, M. T., Degol, J. L., & Henry, D. A. (2019). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *Child Development Perspectives*, 15(1), 12–18. <https://doi.org/10.1111/cdep.12373>
- Watkins, C. S., & Howard, M. O. (2015). Educational success among elementary school children from low socioeconomic status families: A systematic review of research assessing parenting factors. *Journal of Children and Poverty*, 21(1), 17–46. <https://doi.org/10.1080/10796126.2015.1031728>
- Zhang, J., Wang, Y., & Zhu, J. (2023). How emotional support from parents enhances L2 learning: The mediating role of learner's self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14, 9880318. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.9880318>

Zormanová, L. (2015). Výuka cizího jazyka u dětí mladšího školního věku. Články.rvp. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/19691/VYUKA-CIZIHO%20JAZYKA-U-DETIMLADSIHO-SKOLNIHO-VEKU.html/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkriptu rozhovoru s kódy

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPTU ROZHOVORU S KÓDY

U: Vim, že jste ještě zminovala, že vy posilujete třeba ty anglické písničky a podobně, pousťte mu třeba aspon nějaké na YouTube videa v angličtině?

P1: Většinou sleduje videa v češtině, ale občas i v angličtině a tam má ale přednastavené, že mu to přečte i zároveň titulky, a tak tu angličtinu slyší a asi se i tím. Ale jinak je jako pravda, že pokud, jak se vám říkala třeba ty filmy, tak pokud se chce sám dívat, tak se spíše dívá na české filmy, ale pokud s námi, tak právě preferujeme víc cizojazyčné, že nám se ty české dabingy moc nelíbí, takže když se dívá, tak mu to i možná pomůže.

D: Dobře. A setkáváte se třeba s nějakými obtížemi právě při té pomoci dítěti?

P1: Asi ne, jenom je obtíž asi v tom, že [redacted] takže to je taková velká obtíž, že on by mohl učit spíš mě nebo mi pomáhá s angličtinou než já jemu, takže když jsem tedy sama doma a přítel ještě je v práci a potřebuje pomoc, tak nejsem moc schopná mu v rámci angličtiny úplně poradit, co a jak. [redacted] na to, přijít z práce a ještě, abych se měla sama ještě doučovat nějaké věci právě třeba v té angličtině nebo někdy i v matematice, víte, jak to je, to jsou někdy takové věci, kterým úplně nerozumím, takže nemám úplně už jako kapacitu na to se učit nové věci i v té angličtině, takže asi to je u nás takový největší kámen úrazů, ta moje neznalost toho jazyka.

D: Teď se budu ptát v rámci motivace, jakou roli podle vás hraje právě motivace dítěte při osvojování angličtiny a jak ji třeba vy podporujete?

P1: Jako myslíte u motivace od nás, od rodičů?

D: V rodinně ale i celková motivace.

P1: Já si myslím, že my, jako rodiče ho moc neovlivňujeme v motivaci se učit angličtině. [redacted] já myslím, že oni i sám vidí, jak ostatní i jeho spolužáci mají nějaké výrazy, já jim nerozumím, nějaké „skibidi“ nebo něco takového, nevím, jestli to je angličtina nebo co to je za jazyk, ale oni sami už mluvím už takovým slangem a [redacted] [redacted] [redacted] Občas, když jsem s ním, tak řekne „lol“ nebo něco takového, já nevím, co to znamená, jestli to je nějaká zkratka nebo nové slovo. Takže já myslím, že ho motivuje asi to, aby patřil do té party stejně.

:

digitální jazykové nástroje

:

digitální jazykové nástroje

:

rodič- neznalec jazyka

:

časová náročnost.

:

vlastní motivace

↕

vrstevnická motivace