



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Zadávání domácích úkolů z pohledu učitelů a rodičů žáků 1. stupně ZŠ

Vypracovala: Barbora Jedličková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice, 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích.....

.....

Barbora Jedličková

Poděkování

Poděkování patří všem, kteří byli jakýmkoli způsobem nápomocni při realizaci této práce. Zvláštní díky náleží vedoucí diplomové práce, paní doc. PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D., která byla po celou dobu tvůrčího procesu trpělivým rádcem a poskytla mi odborné vedení diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Zadávání domácích úkolů z pohledu učitelů a rodičů žáků 1. stupně ZŠ* se zabývá problematikou domácích úkolů z hlediska hodnocení, četnosti, formy nebo náročnosti. Teoretická část shrnuje základní odborné poznatky z dané oblasti, definice, funkce a dělení domácích úkolů. Objasňuje jejich postavení v celkovém kontextu vzdělávání žáků na 1. stupni ZŠ. Mapuje postoje a zkušenosti, které zaujímají k domácím úkolům rodiče a učitelé. V teoretické rovině je problematika popsána na základě odborných publikací se souhlasnými, ale také protichůdnými názory k roli domácích úkolů. Praktická část je postavena na kvantitativní metodě dotazníkového šetření distribuovaného mezi učitele a rodiče žáků 1. stupně ZŠ se zaměřením na danou problematiku a prezentuje jeho výsledky, které jsou publikované formou komparace výpovědí odborné (učitel) a laické (rodič) veřejnosti. Výsledky dotazníkového šetření jsou doplněny rozhovory k dané problematice, a to s učiteli i rodiči.

Klíčová slova: domácí příprava; domácí úkol; žák; dítě; rodič; učitel

ABSTRACT

Diploma thesis – Assignment of homework from the point of view of parents and teachers of the first grade of elementary school deals with the issue of homework from the point of view of assessment, frequency, form or difficulty. The theoretical part summarizes the basic knowledge of the field, their definitions, functions and divisions of homework. It clarifies its position in the overall context of the education of pupils at the first level of primary school. It maps the attitudes and experiences of parents and teachers to the homework. At the theoretical level, the issue is described on the basis of professional publications with agreeing, but also opposing opinions in the role of homework. The practical part is based on the quantitative method of a questionnaire survey distributed among teachers and parents of pupils of the first grade of primary school with a focus on the given issue and presents its results, which are published in the form of a comparison of professional (teacher) and lay (parents) public statements.

The results of the questionnaire survey are supplemented by interview on the given issue, with teachers and parents.

Keywords: home preparation for school; homework; student; child; parents; teacher

OBSAH

ÚVOD	8
1 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA	10
1.1 Vymezení pojmu domácí příprava.....	10
1.2 Funkce domácí přípravy	12
1.3 Pozitiva a negativa domácí přípravy.....	16
1.4 Podmínky pro domácí přípravu v rodině	19
2 HISTORIE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PROCESU V KONTEXTU DOMÁCÍ PŘÍPRAVY A DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	24
2.1 Období antiky	24
2.2 Období středověku.....	25
2.3 Období novověku	26
2.4 Postmodernismus.....	28
3 ROZDÍLNOST DOMÁCÍ PŘÍPRAVY ŽÁKŮ 1. A 2. STUPNĚ ZŠ	30
3.1 Žáci 1. stupně ZŠ.....	31
3.2 Žáci 2. stupně ZŠ.....	34
3.3 Shrnutí.....	35
4 DOMÁCÍ ÚKOL	37
4.1 Vymezení pojmu domácí úkol	37
4.2 Základní ukazatele domácího úkolu	39
4.3 Funkce domácího úkolu	40
4.4 Domácí úkoly ano x ne – polemiky pedagogických osobností.....	41
5 SHRUTÍ TEORETICKÝCH POZNATKŮ	43
6 CÍL PRÁCE.....	44
7 UKAZATELE DOMÁCÍCH ÚKOLŮ Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	45
7.1 Průběh sběru dat.....	45
7.2 Základní parametry výzkumného vzorku	45
7.3 Výsledky dotazníkového šetření.....	50
7.4 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	62
8 DOMÁCÍ ÚKOLY – KVALITATIVNÍ PRŮZKUM	64
8.1 Průběh sběru dat pro kvalitativní průzkum.....	64
8.2 Rozhovory s učiteli	64
8.3 Rozhovory s rodiči	66

8.4 Shrnutí poznatků	68
9 SHRnutí ZÍSKANÝCH POZNATKŮ V KONTEXTU VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	70
9.1 Domácí úkol – diskuze mezi teorií a praxí	72
ZÁVĚR	74
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	76
SEZNAM PŘÍLOH.....	79

ÚVOD

Domácí příprava a s ní spojené domácí úkoly, je živé téma, které se dotýká tří základních subjektů – rodiče, žáka a učitele. Globálně zahrnuje každodenní činnosti, které žáci vykonávají již odnepaměti po výuce, ať individuální nebo skupinové. V průběhu dějin se stala neoddelitelnou součástí vzdělávacího systému.

V dnešní době vyvstává otázka, zda je potřebná, efektivní a v podobě koncepce vzdělávání 21. století, osobnosti učitele, žáka a současné rodiny aktuální. Jedná se o téma, které zasahuje rodiny, učitele a v neposlední řadě samotné žáky. Dialog na téma domácí přípravy a domácích úkolů se objevuje nejen mezi odborníky, ale vyvolává diskuzi v mnoha rodinách, sborovnách škol a v neposlední řadě médiích.

Problematika domácí přípravy současné doby otevírá otázky v oblasti volného času žáků a nedostatku času k odpočinku, v oblasti přenášení zodpovědnosti za zvládnuté učivo z učitelů na rodiče, v oblasti struktury vyučovací hodiny a její naplně v kontextu dokončování učiva, pro které nebylo ve vyučovací hodině dostatek prostoru. Dále v oblasti potřeby procvičování nově probrané látky vzhledem k ukotvení získaných poznatků a následně získání zpětné vazby nejen pro učitele, ale i rodiče v návaznosti zvládnutí učiva žákem. Z výše uvedeného je patrné, že domácí příprava se týká velkého počtu lidí naší společnosti, a i z tohoto důvodu vyvolává ve společnosti zájem, který s sebou nese mnoho protichůdných názorů a silných emocí. Zadávání domácích úkolů není ve školském zákoně definováno a dle zákona nejsou povinné. Média diskutují, zda škola zastoupena osobou učitele má kompetence k zadávání domácích úkolů.

Nastíněná problematika je velice složitá k uchopení v praxi i pro dlouholeté učitele, akademiky a najít konsensus na danou problematiku se zatím dle dostupných informací v médiích nepodařilo. Do této diskuze vstupuje osoba začínajícího učitele, plná očekávání, motivovaná být dobrým pedagogem, ale současně plná nejasností souvisejících s nástupem do školy v roli učitele. Jedním z nejasných témat je právě problematika domácí přípravy a s ní spojené domácí úkoly. Domácí úkoly vnímají odlišně rodiče žáků a učitelé. Učitel si přeje žáky vzdělávat, motivovat po vědění. Je vhodné využít nástroje domácích úkolů k dosažení vytyčených cílů či ne? Otázka je jednoduchá – domácí úkoly zadávat či nezadávat? Dát prostor k diskuzi

žákům je pro učitele odvážné, ale je to cesta. Zeptat se kolegů s sebou nenese jednotný postoj. Z těchto důvodů vnímám téma *Zadávání domácích úkolů z pohledu učitelů a rodičů žáků 1. stupně ZŠ* jako prostředek k uchopení podstaty domácí přípravy, a to mj. ve vztahu k začínajícímu učiteli, kterému by poskytl srovnání postojů rodičů a učitelů bez komentářů medií. Cílem diplomové práce je uchopit teoretická východiska domácí přípravy, představit postoje rodičů a učitelů a vzájemně je porovnat a vytvořit tak jednoduchý podklad pro myšlenkový směr začínajícího učitele.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA

Domácí příprava je proces, který zahrnuje soubor všech úkolů zadaných učitelem žákovi v průběhu celého vzdělávání na všech stupních školského systému. Úkoly domácí přípravy mohou být konkrétní, směřující od procvičování učiva z předchozí hodiny k přípravě na následující formou zajištění pomůcek nebo vypracování úkolu, nebo abstraktní, vedoucí k vytvoření vhodných podmínek na vyučování.

Domácí příprava může být zadána písemně, slovně, či elektronicky prostřednictvím komunikačních kanálů dle výběru školy. Může mít podobu povinnosti, doporučení nebo dobrovolnosti. Vzhledem k uvedenému je vhodné pojem domácí přípravy jasně vymezit a definovat.

1.1 Vymezení pojmu domácí příprava

Termín domácí přípravy zahrnuje jednotlivé činnosti žáka mimo dobu vyučování, které jsou každodenní součástí školního a domácího prostředí, do jednoho celku, který je nedílnou složkou vyučovacího procesu. K základnímu vymezení pojmu domácí přípravy je vhodné nahlížet z hlediska efektivity a kvality domácí přípravy.

Černý (2013, s. 1) vnímá domácí přípravu jako „efektivní cestu k podpoře sebevzdělávacích aktivit žáků a účinný spojovací článek mezi formálním – školním, a neformálním a informálním – mimoškolním učením“. Dle Průchy (2013) jde o cílenou přípravu na vyučování mimo výuku ve škole. Skalková (2013) označuje domácí přípravu jako domácí učební práci žáků. Mezi učením žáků ve škole a jejich učební činnostmi mimo školu existuje těsná souvislost. Dle Skalkové (2013, s. 240) je „charakter domácí práce žáků velmi těsně spjat s koncepcí vyučovacího procesu a jeho organizací.“ Všichni tři autoři vymezují pojem domácí přípravy ve stejném období, ale je patrný rozdíl v jejich pojetí. Zatímco Průcha (2013) hovoří o domácí práci a přípravě na vyučování v důsledku výuky ve škole, Černý (2013) a Skalková (2013) vnímají roli domácí přípravy jako spojovacího článku k propojenosti formální a neformální stránky vzdělávání. Z uvedeného je patrné, že domácí příprava je efektivní pro vyučovací proces, kdy žák se aktivně připravuje na výuku. Současně je tu otevřen prostor pro vliv

mimoškolních aktivit – ať konkrétních zálib nebo jen aktivně stráveného volného času, směřujících k propojení se školní přípravou, což lze vnímat ve prospěch vzdělávání.

Domácí příprava jako komplex mimoškolních aktivit je nástroj, který učitel může využít. Spojením mimoškolní aktivity s vyučovacím procesem vznikne pozitivní motivace dítěte, které vnímá propojení, a s tím i užitečnost domácí přípravy. Základním požadavkem domácí přípravy je každodennost, která přináší žádanou efektivitu. Každý jedinec raději vykonává činnost, u které zná cíl a pokud dítě dostane od učitele domácí přípravu, kterou vnímá jako užitečnou, zadává učitel efektivní domácí přípravu. Různé formy domácí přípravy umožňují „spojovat učební práci školy s různými mimoškolními zkušenostmi.“ (Skalková, 2013, s. 241) Přesto Černý (2013) upozorňuje, že domácí příprava je druhotným doplňkem, primární učení žáka probíhá ve vyučovací hodině ve škole.

Další ukazatel domácí přípravy je kvalita, kterou ovlivňuje nejen přístup učitele, ale také zázemí rodiny. V oblasti kvality domácí přípravy vyvstává polemika, kdo nese zodpovědnost, zda rodič nebo učitel žáka. Dle Čapka (2020, s. 210) „domácí práce žáky diskriminuje.“ Čapek upozorňuje na rozdílnost každé rodiny a tím spojenou rozdílnou pomoc žákovi s domácí přípravou, přičemž v některých rodinách chybí podpora úplně. „Rozdíly se obrovsky zvětšují, a to je důvodem, proč se Česká republika nachází na vrcholu žebříčku zemí, v nichž kvalita rodiny ovlivňuje školní úspěchy dítěte.“ (Čapek, 2020, s. 212)

Klíčový faktor, který ovlivňuje formu a rozsah pomoci ze strany rodičů, je socioekonomický status rodiny, jehož základními ukazateli jsou: nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, vykonávaná profese, materiální zabezpečení rodiny, finanční zabezpečení rodiny, životní styl rodičů, počet členů rodiny atd. Uvedené faktory vytváří specifické rodinné klima, které se odráží na kvalitě domácí přípravy.

Učitel ovlivňuje kvalitu domácí přípravy způsobem výuky a osobním přístupem k probírané látce nebo učivu a následným zadáním a předáním informací žákovi k požadované domácí přípravě.

Skalková (2013) udává, že kvalita domácí práce žáků se odvíjí od kvality školního vyučování.

Skalková (2013):

Je neospravedlnitelným nedostatkem práce učitele, jestliže neefektivní využití vyučovacího času a neracionální práci ve vyučovací hodině řeší přesouváním tíhy učební činnosti žáků na domácí přípravu. Také přiměřená forma uložení domácího úkolu, náležitě objasnění tak, aby mu všichni žáci rozuměli, je základním předpokladem úspěšné samostatné domácí práce. Přetěžování žáků množstvím nebo náročností domácí učební práce obvykle nevede k očekávaným výsledkům.“ (s. 240).

S tímto názorem se ztotožňují Šulová a kol. (2014, s. 145), která nezahrnuje do domácí přípravy pouze vypracování samotných domácích úkolů, ale uvádí, že na domácí přípravu „lze pohlížet jako na systémovou práci, která zahrnuje součinnost žáků, rodičů i učitelů. Kvalita domácí přípravy může ovlivnit i kvalitu vztahů v rodině a celkové rodinné klima.“

Pravidelná domácí příprava je jednou z cest naplňování požadavků současného pojetí vzdělávání. Dle Černého (2013, s. 1) vede „k vytváření situací, v nichž je žák veden k aktivnímu přístupu k vlastnímu učení, k vynakládání vlastního úsilí při řešení úloh a problémových situací, k samostatnému rozhodování a myšlení.“ Tím je podporováno a posilováno rozvíjení požadovaných klíčových kompetencí u žáka, které jsou vymezeny jako funkce domácí přípravy.

1.2 Funkce domácí přípravy

Domácí příprava se liší dle stupně vzdělávání a tím se v průběhu vzdělávacího procesu mění také její funkce. V první řadě je nápomocna při utváření odpovědnosti žáka za plnění jeho povinností. V odborných publikacích autorů, kteří se zabývají problematikou domácí přípravy (např. Beníšková, Šulová, Skalková, Čapek, ...), se autoři shodují v základních myšlenkách v oblasti funkcí domácí přípravy, které lze sloučit a vytyčit v následujících pojmech, a to funkce:

- výchovná,
- vzdělávací,
- motivační,
- informativní,
- konjunktivní.

Základní funkcí domácí přípravy je funkce výchovná, která hraje hlavní roli při zahájení povinné školní docházky, protože „utváří návyky pravidelně vykonávat třeba i drobné

úkoly, učí organizovat a plánovat si vlastní práci, dělat ji pečlivě a nést odpovědnost za její kvalitu.“ (Skalková, 2013, s. 241). Postoje Skalkové (2013) je možné ale vidět přínosné, pouze pokud je naplněn předpoklad Matějčka (2007), který poukazuje, že podmínkou úspěchu je, aby dítě mělo ve svém domově zázemí.

Dle Šulové (2014):

Domácí příprava s sebou nese nejen osvojení si nových poznatků, ale i další důležité výchovné cíle:

- přijetí určité vlastní pravidelné povinnosti dítětem,
- osvojení si pracovních rituálů,
- vytvoření pracovního prostředí, zjištění, který čas během dne pro který typ práce vyhovuje,
- zavedení hygienických požadavků,
- osvojení si základních studijních dovedností,
- organizaci vlastního času,
- rozvoj řízení sebe sama a vlastní disciplíny, zvyšování vlastní motivace, udělování si malých odměn,
- podporu součinnosti rodiny, žáků a školy,
- důraz na možnost observace dítěte (může, či nemůže vidět při práci či učení své vzory – rodiče, prarodiče, starší sourozence),
- důraz na latentní učení (co všechno má možnost si osvojit ve svém životě, ve svém prostředí domova, aniž by to bezprostředně znamenalo, že se něco právě učí) (s. 146).

Vzdělávací funkce domácí přípravy zahrnuje na jedné straně oblast opakování a procvičování látky, která byla probrána ve vyučovací hodině a domácí příprava slouží jako nástroj pro upevnění tohoto učiva. Domácí příprava přímo navazuje na probranou látku z hodiny, žák si ukotví nově získané poznatky, případně pozná své rezervy nebo nedostatky a nutnost další přípravy pro zvládnutí učiva. Šulová et al. (2014, s. 151) upozorňuje, že mnoho rodičů vnímá, že „hlavním cílem domácí přípravy je to, aby dítě dokončilo domácí úkol rychle a správně.“ Rodiče si neuvědomují, že domácí úkol slouží dítěti k opakování a zapamatování probírané látky.

Na druhé straně slouží k získávání zcela nových poznatků. Z tohoto hlediska naplňuje vzdělávací funkci domácí přípravy četba, na kterou není ve vyučování prostor a je jedním z hlavních faktorů celoživotního vzdělávání člověka a provází ho i po ukončení vzdělávání v rámci školského systému.

Domácí příprava dokáže pomoci žákům rozvíjet nové dovednosti a kompetence. Učí, jak používat počítač, zpracovávat informace nebo spolupracovat v týmu, dále rozvíjí osobnostní vybavení člověka ve vztahu k odpovědnosti a sebeovládání (Martin & Waltmanová - Greenwoodová, 1997).

Na motivační funkci domácí přípravy je možné nahlížet ze dvou, zcela odlišných úhlů pohledu. Jedním je zadaná domácí příprava formou činnosti, kterou si dítě samo zvolilo, druhým je činnost požadovaná někým jiným, převážně učitelem. Zvolená forma činnosti pozitivně nebo negativně ovlivňuje celkovou motivaci žáka. Pokud se jedná o motivační funkci domácí přípravy, je nutné volit převážně činnosti, na kterých žák alespoň částečně participuje svým výběrem nebo nějakou vlastní intencí. „Zvýšení motivace dětí ke školní práci bývá pro mnohé rodiče něčím naprosto nedosažitelným“ (Martin & Waltmanová-Greenwoodová, 1997, s. 99) a o to hůře se hledá pro oblast domácí přípravy, kterou mnoho žáků vnímá pouze jako povinnost. „Každý je určitým způsobem motivován k tomu, aby se nějak projevoval. I když je tedy některé dítě naprosto nemotivované, ve skutečnosti motivované je. Potíž je jen v tom, že jeho úsilí nesměřuje tam, kam by si dospělí přáli.“ (Martin & Waltmanová-Greenwoodová, 1997, s. 101). V tomto případě je žádoucí povzbudit vnitřní a vnější motivátory dítěte (např. ocenění, uzpůsobit rozsah, čas).

O motivační funkci domácí přípravy pro konkrétní učivo je možné hovořit tehdy, pokud žák vidí, že se mu při plnění domácí přípravy daří a je tato zkušenost východiskem pro další studium daného tématu, což může vést až k následnému výběru budoucího povolání a přípravě na něj. Tuto myšlenku potvrzuje Černý (2013, s. 1), který uvádí, že „domácí příprava se může stát účinným prostředkem motivace dítěte pro sebevzdělávání a pro své budoucí vzdělávání.“ Šulová a kol. (2014, s. 145) zastávají názor, „že domácí úkoly mohou v ideálním případě také pozitivně formovat vnitřní motivaci žáka pro probírané téma.“

Motivaci žáka k domácí přípravě určuje mnoho faktorů, z nichž nejvýznamnější jsou povaha daného úkolu, osobnost žáka, klima třídy, postoje učitele a postoje rodičů. (Martin & Waltmanová-Greenwoodová, 1997).

Klíčovou funkcí domácí přípravy je informovanost pro všechny subjekty vzdělávání – žáka, učitele, rodiče. Informovanost vychází z množství informací upozorňující

na to, zda chování nějakého systému je nebo není na žádoucí cestě. Tyto informace vytváří zpětnou vazbu, která aby splnila žádaný cíl, by měla být prováděna až po aktivitě, u které byla účastníkovi dopředu poskytnuta informace, jaké podněty mu může provedení aktivity přinést, tzv. metoda facilitace, která obsahuje dle Reitmayerové a Broumové (2012, s. 23) „pět základních rovin – revizi, fakta, motivaci, funkčnost a dysfunkčnost.“ Informativní funkce domácí přípravy je naplněna poskytnutím cílené zpětné vazby tehdy, pokud od učitele proběhne facilitace domácího úkolu s následujícími výstupy:

- shrnutí toho, co se žáci v minulosti naučili a na co je možné navázat (revize),
- vytyčení cíle a odhalení možných nových poznatků (fakta),
- zdůraznění důležitosti aktivity pro žáka a možnosti přenosu získaných poznatků do běžného života (motivace),
- shrnutí všeho, co žáky dovede k úspěchu (funkčnost),
- shrnutí všeho, co bude žáky od úspěchu vzdalovat a poskytnutí typu, jak se v těchto situacích zachovat (dysfunkčnost). (Reitmayerová & Broumová, 2012, s. 23).

Pokud je domácí příprava zadávána formou facilitace, získá tak učitel, žák i rodič cílenou zpětnou vazbu nejen o zvládnutí učiva, ale také o osvojených osobnostních kompetencích. V případě, že výsledkem zpětné vazby je informace o neznalosti, popřípadě chybování žáka, je vhodné pracovat s chybou jako nástrojem k posunu vpřed.

Další funkcí domácí přípravě je funkce konjunktivní. Zadáním aktivit nebo úkolů do mimoškolního prostoru dochází k propojení jednotlivých subjektů do komunity, kterou tvoří žáci, učitelé a rodinní příslušníci žáků (rodiče, sourozenci, prarodiče, ...). Dále lze do domácí přípravy zahrnout složky mimoškolních aktivit, přípravu na školní projektové vyučování, na školní akce a další. Právě díky těmto aktivitám domácí přípravy dochází ke spojení dvou základních až determinujících pilířů jedince v dospělosti, kterými jsou rodina žáka jako výchovná instituce a škola jako vzdělávací instituce. Tak jako výchova a vzdělávání vytváří celoživotní výchovně-vzdělávací proces,

tak i škola a rodina vstupují do vzájemné interakce a jsou nedílnou součástí při celkovém rozvoji dítěte a podílí se na vytváření osobnosti žáka (Čapek, 2013).

Je přínosné, aby tyto složky spolupracovaly a měly společný cíl, kterým je žák a jeho pozitivní vývoj. Správně pojata domácí příprava by měla vést ke spolupráci a pozitivně ovlivňovat spolupráci rodiny a školy po celou dobu školní docházky žáka. Pro naplnění této funkce je důležité, aby komunikace rodiny a školy byla otevřená, došlo ke vzájemnému pochopení a k propojení ve stejném cíli. Černý (2013, s. 1) vnímá „domácí přípravu jako jeden z významných prostředků pedagogické součinnosti školy a rodiny.“

Ptáčková a Zachvatošín (2023) zmiňují:

Spolupráce školy s rodiči je v případě každého žáka jednou z hlavních podmínek úspěšného začlenění do školy a plnění školních povinností. Spolupráce rodiny se školou napomáhá budování vzájemného pochopení. Zabezpečení větší shody ve výchově a vzdělávání. Dobrá spolupráce mezi školou a rodiči napomáhá tomu, že žáci mají lepší výsledky, snižuje se výskyt problémového chování a zvyšuje se zájem o další vzdělávání.

Rodiče a škola by měli být v partnerském vztahu. Jednou z výhod dobré spolupráce je, když na žáka kladou stejné požadavky rodiče i učitelé. Žák se nedostává do konfliktu hodnot dvou formujících faktorů, jasně rozumí jejich požadavkům a vnímá je jako standardní. Doma chtějí po žákovi totéž, co ve škole. Komunitní funkce domácí přípravy vychází z celkového pojetí výchovy a vzdělávání, které v našem školství představuje vzdělávací program Začít spolu, „který zdůrazňuje individuální přístup k dítěti, partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání.“ (Čapek, 2013, s. 164).

Jednotlivé funkce domácí přípravy není možné vnímat jako taxativně vymezené, navzájem se prolínají a ovlivňují. Učitel, žák i rodič by měli mít uvedené funkce na paměti při zadávání, realizaci a celkovém přístupu k problematice domácí přípravy. Je to cesta, jak domácí příprava pozitivně ovlivní celý výchovně vzdělávací proces žáka.

1.3 Pozitiva a negativa domácí přípravy

Vliv domácí přípravy na vzdělávání žáka může být pozitivní i negativní. V případě, že domácí příprava je zadána učitelem takovou formou, že naplňuje všechny výše vysvětlené funkce s ohledem na časovou náročnost v závislosti na zralosti osobnosti

žáka a jeho pozornosti v souladu s poznatky vývojové psychologie, je možné domácí přípravu vnímat jako pozitivní pro celý vzdělávací proces. Hlavní pozitiva domácí přípravy při splnění těchto podmínek jsou:

- podpora výchovně-vzdělávacího procesu,
- motivace pro výchovně-vzdělávací proces,
- informovanost všech subjektů vzdělávacího procesu,
- vytvoření komunitního celku.

Mezi dílčí pozitivum oproti školní činnosti je možné uvést variabilitu domácí přípravy.

Černý (2013, s. 3):

Přednosti domácí učební činnosti oproti práci školní spočívají zejména: v individualizaci a variabilitě času pro učební aktivity, v bezpečném domácím prostředí, které může dítěti poskytnout zázemí pro plné soustředění (dítě není rozptylováno aktivitou spolužáků), v mnohostranných možnostech učebních prostředí (učení není vázáno prostorem školy a třídy, může probíhat v různých prostředích, i takových, která nejsou původně určena pro učební činnosti - v knihovně, koncertní síni, přírodě apod., v možnostech diferenciací učebních úloh dle individuálních potřeb žáka, v potenciálu skýtat příležitosti pro samostatné rozhodování, myšlení, tvořivost.

Na oficiálních webových stránkách základních škol jsou uváděny základní benefity každodenní domácí přípravy. Každodenní domácí příprava:

- buduje odpovědnost žáka za plnění povinností (ZŠ Dukla, Karlovy Vary. (https://www.zsdukla.cz/?page_id=408),
- přináší žákovi 3P – píli, pečlivost, pravidelnost (ZŠ M. Choceňského, Choceň) (<https://www.zschocho.cz/nase-skola/dokumenty-pro-rodice/digitalni-a-ucebni-materialy>),
- usnadňuje dítěti práci ve škole (ZŠ Herčíkova, Brno) (<https://www.zshercikova.cz/inpage/domaci-priprava-s-prvnackem/>).

„Součinnost rodičů a dítěte při domácí přípravě má bezesporu kladný vliv na kvalitu zpracovaného domácího úkolu a pozdější výkon dítěte ve škole.“ (Šulová et al., 2014, s. 170).

Negativní dopad domácí přípravy ovlivňuje každý subjekt vzdělávacího procesu a jeho individualita, se kterou do vzdělávacího procesu vstupuje.

Šulová a kol. (2014):

Záporné stránky, které s sebou domácí příprava nese, nastávají tehdy, když je délka a náročnost domácí přípravy neúměrná vývojovému stupni dítěte či jeho osobním možnostem. A také tehdy, když mu nepřináší bezprostřední efekt pro jeho vlastní výkon ve škole a dlouhodobý efekt mu není objasněn. Někdy může být domácí příprava také taková, že dítěti nepřináší pro školní výkon efekt žádný. (s. 146)

Osobnost rodiče má zásadní vliv na spolupráci s dítětem při domácí přípravě. Z výzkumu Kohna (2006, in Šulová et al., 2014) mezi rodiči a žáky mateřských až středních škol zaměřeného na domácí přípravu vyplývá, že domácí příprava s sebou nesla silné hádky, které provázely křik a pláč.

Šulová a kol. (2014) vidí jako zásadní negativní dopad domácí přípravy v přetěžování dítěte, a to neúměrně, po delší časový úsek. Jedná se o veličiny, které jsou ovlivněny osobností žáka, stejný úkol zabere rozdílný čas a rozdílně dítě zatíží. Pokud není domácí příprava individualizována na osobnost žáka, nese s sebou negativní důsledky pro celý budoucí přístup ke vzdělávání.

Negativní následky Šulová (2014) uvádí:

- dítě ztrácí zájem o učení,
- dítě ztrácí přirozenou zvědavost obecně,
- dítě pociťuje fyzickou či psychickou únavu,
- u dítěte se projevují psychosomatické poruchy, poruchy spánku, nevolnost...,
- dítě má pocit, že nezvládne požadované, že selže, je více úzkostné,
- dítě nelibě nese úbytek volného času, který bylo zvyklé trávit jiným způsobem,
- dítě pociťuje narušení rodinných vztahů (rodič na dítě vyvíjí větší tlak, roste napětí v rodině, dochází k pravidelným konfliktním situacím), což zpětně může posilovat výše uvedené body. (s. 147)

Další negativa domácí přípravy jsou vnímána v oblasti volného času žáka. Jedná se o dobu, ve které si dítě volí činnost, kterou chce a ne musí. Činnost, která dítě rozvíjí, naplňuje ho, slouží k relaxaci a odpočinku. Přináší nové poznatky a kompetence prostřednictvím četby knih, vycházek a venkovních sportovních aktivit na hřišti nebo volné přírodě nebo jen neorganizovaný čas strávený s kamarády. Tyto „obyčejné“ činnosti hrají důležitou roli v osobnostním rozvoji dítěte.

Beníšková (2007) zmiňuje:

Dítě může obětovat jiné koníčky a zájmy. Mělo by však dostatečně spát, přiměřeně odpočívat. Pokuste se, aby mělo i jiný styk s vrstevníky než školu a koníček na vrcholové úrovni. A také by mělo mít alespoň krátký neorganizovaný čas pro sebe, kdy si může dělat, co bude chtít. (s. 61)

Dle Beníškové (2007) je důležité zachovat také neorganizovaný čas dítěti a také by se dítě mělo podílet na chodu domácnosti. V oblasti nutnosti zachování volného času na zájmy dítěte Petrová (2001, in Čížková et al., 2001) upozorňuje na potřebu zájmů dítěte, a hlavně na dostatečný prostor k jejich vyhranění.

Čížková a kol. (2001) uvádějí:

V mladším školním věku se objevují počátky zájmu, které mívají spíše přechodný charakter, dítě se teprve orientuje v možnostech různých aktivit i ve svých schopnostech. Jde však o oblast velmi důležitou. Úspěšná seberealizace zájmové činnosti dítě nejen rozvíjí a obohacuje osobnost dítěte, ale může být i vhodnou kompenzací výkonových či sociálních neúspěchů ve škole. Možnost seberealizace patří po celý život k nejsilnějším lidským potřebám. (s. 99)

Dle Americké pediatrické akademie je volný čas a volnočasové aktivity stejně tak důležitý jako tradiční vzdělávání. Tento postoj je potvrzen i citovanými autorkami. Pokud domácí příprava zasahuje a omezuje volný čas dítěte, nese to s sebou vliv na determinaci jeho osobnosti jako dospělého jedince. Beníšková (2007, s. 57) poukazuje na skutečnost, že „kroužky a volnočasové aktivity by měly být určitou protiváhou školy.“

Beníšková (2007) uvádí:

Zájmová činnost je důležitá. Když si dítě najde zájmy, které ho budou těšit, možná se ze zájmu stane jednou jeho budoucí profesí. Koníčky budou dítěti během celého života pomáhat překonávat různé obtížné životní situace. (např. ztrátu zaměstnání, partnerské problémy, problémy s dětmi...). Když dítě vyniká v nějaké zájmové činnosti, pomůže mu to zvládnout i školní neúspěchy a lépe zapadnout mezi spolužáky (s. 58).

1.4 Podmínky pro domácí přípravu v rodině

„U domácí přípravy nezáleží jen na množství času, který dítě přípravě věnuje, ale i na dalších aspektech, jako je kvalita přípravy, pracovní podmínky, pomoc rodičů či osobnost dítěte“ (Šulová, 2014, s. 145).

Domácí příprava a její uchopení v rodině je ovlivňována z hlediska motivace a podmínek:

- materiálních,
- sociálních.

Motivace je hybným momentem ve všech činnostech prožívání a chování člověka, tudíž i v oblasti přístupu rodiny dítěte k domácí přípravě. Dle Farkové (2008, s. 86) je důležité proto, aby „motivy nezůstaly nenaplněné, jsou důležité organizační a energetizující složky: cíl, prostředky a energie.“ V oblasti domácí přípravy prostředky zahrnují materiální podmínky, energie vychází ze sociálních podmínek v rodině a cíl je ovlivněn osobností rodičů a osobností dítěte.

Materiální podmínky zahrnují zajištění školních pomůcek pro dítě a dále materiální pomůcky v domácím prostředí, kam patří pracovní místo dítěte (čisté, klidné, s dostatkem a správným úhlem světla, správně výškově nastavitelné, s úložným prostorem na školní pomůcky, určené pro žáka k vykonání domácí přípravy), místnost na vykonávání domácí přípravy by měla být přiměřeně vytopená, měla by být vyvětrána (Šulová et al., 2014).

Důležitým faktorem materiálních podmínek je denní režim dítěte a rodiny. Denní režim obsahuje dva základní aspekty – pravidelnost činností a jejich kvalitu. Denní režim dítěte na prvním stupni základní školy by měl být pravidelný a předvídatelný. Být seznámen s činnostmi, které jsou od něj očekávány, a časem, kdy je má dítě vykonávat, je jedním z určujících faktorů motivace k výkonu činnosti, která není dítětem vždy přijímána s oblibou. Pravidelnost denního rytmu v sobě dále nese dostatek spánku, jídla a pití. Ve stravě by neměla převažovat tučná a mastná jídla. Dle Beníškové (2007) by měla obsahovat dostatek vitamínů, čerstvého ovoce a zeleniny, neopomíjí ani dostatečný pitný režim. V důsledku jeho nedostatku dochází u dětí k bolesti hlavy, únavě a horší se schopnost soustředění. Beníšková (2007) doporučuje, aby rodina s dítětem večer nachystala vše, co se nachystat dá a provedla kontrolu školní tašky na následující den. Tento rituál vede k ukončení jednoho dne a plynule připraví dítě na den následující.

Materiální podmínky pro domácí přípravu lze shrnout do dvou základních oblastí – kde a kdy dítě domácí přípravu vykonává.

Martin a Waltmanová – Greenwoodová (1997) blíže definují:

Kde?

Poskytněte dítěti zvláštní místo, kde bude pravidelně psát úkol.

Postarejte se o to, aby dítě v práci na úkolu nerozptyloval hluk, hudba, televize nebo nepořádek.

Pro malé děti zhotovte značku s nápisem Nerušit! Čas práce na úkolu se tak vyčlení z ostatních domácích činností.

Abyste zabránili zbytečnému přerušování práce, dbejte na to, aby dítě mělo na určeném místě k dispozici veškeré potřebné pomůcky.

Kdy?

Vaše dítě potřebuje nejen vyhrazené místo na psaní úkolů, ale také vyhrazený čas.

Pokud dítě v určitý den úkol nedostalo, nebo bylo s úkolem rychle hotovo, mělo by se ve vyhrazeném čase věnovat četbě nebo opakování učiva.

Při plánování denního programu dítěte nezapomeňte zařadit i dobu volna, ta je stejně důležitá jako třeba hodina gymnastiky nebo čas věnovaný domácím úkolům. Každý člověk potřebuje čas na hru a čas na snění (s. 45–46).

Do sociálních podmínek rodiny náleží schopnost rodičů respektovat význam domácí školní přípravy. Beníšková (2007, s. 48–49) zastává názor, že „pokud dítě píše úkoly nebo se učí, je to stejně podstatné, jako když rodiče pracují doma. Během domácí přípravy by rodiče neměli chtít po dítěti nic jiného.“ Dalším aspektem, který si dítě nese z rodiny, je schopnost dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským (Matějček & Dytrych, 1994). Jedná se o školní zralost dítěte, která následně ovlivňuje jeho domácí přípravu. Způsob vyrovnávání se s uvedenými nároky je u dítěte ovlivněn genetickou výbavou po rodičích a nápodobou chování rodičů.

Osobnost rodiče a osobnost dítěte determinují celkovou motivaci rodiny k domácí přípravě a k jejímu průběhu v prostředí rodiny.

Základní determinace osobnosti rodičů je:

- temperament rodičů: introvert, extrovert (příloha č. 1)
- věk rodičů:

Jedná-li se o velmi mladé rodiče, dívky a chlapce, kteří mají děti před jejich dokončeným 18. rokem, hovoří Matějček o psychosociální „nezralosti pro rodičovství.“ (Matějček & Dytrych, 1994, s. 119).

Matějček a Dytrych (1994):

Mladí rodiče ve věku mezi 15 a 18 lety jsou ještě ve vývojovém stádiu adolescence. Psychické charakteristiky tohoto období jsou těžko slučitelné s nároky rodičovství. Povahový vývoj se zdaleka ještě neustálil. Mladiství pociťují životní potřebu „osvobodit se“ od svých rodičů a osamostatnit se. Nový životní svazek je příliš tísní. Mnohdy ještě neukončili své vzdělávání. Často jsou závislí na svých rodičích. Nejsou vnitřně samostatní. (s. 121)

Rodiče ve vyšším věku (pro mateřství se zpravidla míní 35 let a výše, pro otcovství o deset let více).

Matějček a Dytrych (1994):

Určité procento dětí má starší rodiče proto, že se narodily ve druhém či třetím manželství některého z nich (nebo obou). Víme, že taková společenství poznamenaná předchozími rozvody a komplikovanými vztahy několikerým dětem a několikerým prarodičům, vytvářejí svým členům náročnější životní situaci. Starší rodiče se také častěji než mladší přicházejí poradit a žádají si poučení. Více dají na vědu, na odbornost, na osvědčené postupy. V dané situaci chtějí vše dělat co nejlépe. Konečně starší rodiče si jsou mnohdy vědomi svého věku jakožto přitěžující okolnosti, kterou nám už v úvodním rozhovoru sdělují. Nabízejí sebe jako „viníky“, kteří mohou za obtíže dítěte (s. 129).

- vnímání vzdělání jako hodnoty:

Pojem hodnota vysvětluje Pikálková (2011, in Nýtrová & Pikálková, 2011, s. 52) jako „představu o tom, co je důležitější. Systém hodnot ovlivňuje reakci člověka na jakoukoli životní zkušenost“, úzce souvisí s tím, čemu rodič věří a nevěří, jeho vnitřními pravdami a přesvědčeními.

V rodinném zázemí je potřeba vytvoření spolupráce mezi rodiči a dítětem. Rodinná kooperace by měla směřovat k poznání dítěte, že ho členové rodiny mají rádi, k pochopení, že se nejedná o kritiku či kontrolu z jejich strany. Rodiče by měli cílit

na pozitivní stránky osobnosti dítěte a ty následně rozvíjet (Matějček, 1992). Přístup rodičů musí být v souladu s osobností dítěte.

Do dobrých vlastností dítěte Matějček (1992, s. 21) zahrnuje dětskou impulzivnost, upřímnost či naivitu. Uvádí, že „o tyto vlastnosti se může rodič opřít a využít je v sociálně pozitivním smyslu. Děti s těmito vlastnostmi se dobře učí dělat někomu něco pro radost. Například dárky, překvapení či služby. Jejich kladným benefitem je vynalézavost.“

Matějček (1992):

Existují základní psychické procesy dítěte, které musí být v náležité míře uspokojovány, aby dítě se mohlo po duševní stránce vyvíjet zdravě a společností k užítku. Soužitím s dítětem jsou do značné míry uspokojovány i základní psychické potřeby jeho rodičů a ostatních rodinných vychovatelů. Jedná se o první princip rodinné výchovy (s. 21).

„Společné domácí úkoly se mohou stát černou mūrou všech zúčastněných, nebo mohou být naopak dobrým základem pro pozdější učební a pracovní návyky dítěte.“ (Šulová et al., 2014, s. 144).

Rodiče v domácí přípravě žáka mohou být jeho dobrým vzorem z hlediska několika faktorů, kdy se snaží dětem vysvětlit, co je pro jejich domácí přípravu důležité. „Postupem času je dítě schopno si samo zvolit svou strategii domácí přípravy.“ (Šulová et al., 2014, s. 148).

Po shrnutí poznatků odborníků, kteří se věnují problematice domácí přípravy, je důležité uvědomění, že dítě hledá oporu, ne úkol, ale spolupráci. Je vhodné pracovat s dítětem, být s ním, pomáhat mu a podporovat ho v domácí přípravě. U dítěte by měl rodič ocenit jakoukoli snahu, ne pouze dobrý výkon. (Matějček & Dytrych, 1994). Z krátkodobého hlediska mluví Šulová a kol. (2014, s. 144) o „pomoci rodičů naučit dítě učit se, o jejich konkrétní pomoci v přípravě domácích úkolů, o jejich pomoci při poskytování klidného zázemí doma.“

Nejdůležitější aspekt podmínek rodinné domácí přípravy dítěte je vytvořit v rodině podnětné prostředí k učení a motivaci dítěte k samostatnosti.

2 HISTORIE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PROCESU V KONTEXTU DOMÁCÍ PŘÍPRAVY A DOMÁCÍCH ÚKOLŮ

Domácí příprava a domácí úkoly tvoří nedílnou součást výchovně-vzdělávacího procesu během jeho celého vývoje napříč jednotlivými historickými etapami. Role a vnímání domácí přípravy se v průběhu historie měnilo v závislosti na dominantních pedagogických koncepcích a společenských normách dané historické epochy.

2.1 Období antiky

V období antického Řecka a Říma byli nositeli vzdělávání jednotlivci (filozofové), kteří dokazovali a podporovali nebo vyvraceli poznatky svých předchůdců. Výuka byla zaměřena na rozvoj intelektu a morálního charakteru. Cílem výchovně-vzdělávacího procesu v Antice byla dle Skalkové (2007, s. 30) „kalokagathie, která spojovala dobro, pravdu a krásu. Zdůrazňovala přiměřenost a všestrannost, správné proporce mezi tělesnou a intelektuální výchovou.“ Charakteristickým rysem pojetí antického vzdělání bylo dle učení Aristotela a dalších především odtržení teoretického vědění, duševní činnosti, od činnosti praktické, tělesné práce (Skalková, 2007).

První fáze vzdělávání (elementární vzdělávání – čtení, psaní počítání) probíhala převážně doma, kdy žák měl svého soukromého učitele, často z řad otroků, Váňová je označuje jako gramatisté (Dvořáková et al., 2015) a od 15 let v instituci zvané gymnasion, kde se vyučovalo vzdělávání vyšší – tělesné a duševní (školy zápasnické, školy rétorické). Domácí příprava spočívala v memorování textů, recitaci a cvičení rétorických dovedností. Domácí úkoly sloužily k upevnění probraného učiva a k rozvoji disciplíny (<https://skolni.eu/pedagogika/historie-pedagogiky/anticka-vychova/>).

Dvořáková, Kolář, Tvrzová a Váňová (2015) uvádějí:

Období helénismu došlo k vytvoření prvního známého systému základního vzdělání. Byl označen jako enkyklios paideia, tedy uzavřený okruh vzdělání. Tvořily ho dialektika, gramatika, rétorika, aritmetika, geometrie, astronomie, muzika. Kvůli jejich počtu a kvůli tomu, že vzdělání bylo jen pro svobodné občany, se pro ně vžilo označení sedm svobodných umění. Vnitřně se členilo na trivium – dialektika, gramatika, rétorika – a kvadrimum – aritmetika, geometrie, astronomie, muzika. Dominantní postavení mezi těmito obory měla rétorika (byla synonymem vytříbenosti a vzdělanosti; kultura helénismu byla kulturou rétoriky). Sedmero bylo základem veškerého vzdělání až do začátku novověku (16. století).

Enkyklios paideia nebylo chápáno jako encyklopedické vzdělání, ale jako všem dostupné vzdělání (s. 143).

2.2 Období středověku

V období středověku bylo nositelem vzdělanosti náboženství, které utvářelo výchovně-vzdělávací proces. Došlo k vytvoření nové ucelené koncepce vzdělání náboženského charakteru. Již v období starověku začali křesťané na území římské říše zakládat církevní školy katechumenické (příprava dětí a dospělých ke křtu) a katechetické (vyučování formou otázek a odpovědí). Rozvoj těchto škol probíhal převážně od 4. století, kdy přestalo křesťanství být pronásledováno (Dvořáková et al., 2015). Vzdělávání se opíralo o scholastiku jakožto křesťanskou filosofii a školskou učenost, která představovala světový názor (Skalková, 2007). Vzdělávání probíhalo převážně v církevních školách a od 13. století se začínají objevovat městské školy, vznikající z potřeb měst a řemeslníků.

Domácí příprava v církevních školách přinášela opisování textů, modlitby a memorování katechismu. Domácí úkol měl posilovat u žáků víru a kázeň, zbožnost a mravnost.

Dvořáková, Kolář, Tvrzová a Váňová (2015):

Církevní školy navštěvovali pouze chlapci, kteří byli určeni pro kněžskou dráhu, a to jako řeholníci nebo světší kněží, a pro dráhu světských úředníků. Dívčím se vzdělání dostávalo jen výjimečně, prostřednictvím soukromých vychovatelů, případně v kláštrech. Děti nevolníků byly v rodinách přidržovány k práci, při níž získávaly potřebné pracovní dovednosti (s. 160).

Školy městské zakládal panovník nebo města, sloužily pro „osoby, které měly řídit obec nebo učit“ (Dvořáková et al., 2015, s. 163) a měly tyto osoby naučit gramotnosti a základům všeobecného vzdělání. Vyučovacím jazykem byla latina.

Majetní žáci do městských škol docházeli, chudí žáci ve škole na náklady města bydleli.

Na počátku středověku byla významná také rytířská výchova, která byla základem k možnosti pasování na rytíře, a obsahovala „sedm rytířských ctností (jízda na koni, plavání, střelba z luku, zápas, lov, hra v šachy, skládání básní, eventuálně hra na hudební nástroj).“ (Dvořáková et al., 2015, s. 164).

Rytířství označovalo ochránce slabých a utiskovaných, strážce spravedlnosti, služebníky církve a vladaře, ale také nelítostné válečníky. Nejvyšší stupeň vzdělání poskytovaly ve středověku univerzity.

2.3 Období novověku

K zásadní změně výchovně-vzdělávacího procesu došlo s nástupem novověku a objevením knihtisku. V renesanci se radikálně proměnil názor na pojetí cíle, obsahu a metod výchovy a vzdělávání. Od antického rozvoje krásy těla a ducha, přes středověké memorování náboženských textů začal být kladen důraz na rozvoj racionálního myšlení a empirického poznání, což vyvrcholilo s nástupem osvícenství v 17. a 18. století. Tyto změny s sebou přinesly také výuku v mateřském jazyce. Od 18. století obsahuje vzdělávání linii encyklopedizmu, v obsahu i rozsahu (Skalková, 2007).

V tomto období domácí příprava zahrnovala studium učebnic, řešení příkladů a vedení deníků. Domácí úkoly rozvíjely logické myšlení a samostatnou práci.

Základní dělení vzdělání je dle Skalkové (2007) na materiální a formální.

Skalková (2007):

Teorie materiálního vzdělání (didaktický materialismus) kladla důraz především na učební látku, na objektivní obsah vzdělání. Předpokládala, že nejdůležitějším cílem a funkcí vzdělání je poskytnout žákům co největší množství látky.

Teorie formálního vzdělání tvrdí, že není možno cíle a funkci vzdělání omezit na pouhé získávání poznatků. Poznatky rychle zastarávají, rychle se zapomínají. Cílem vzdělávání je především rozvíjet různé stránky osobnosti žáka, jeho rozumové schopnosti, paměť, schopnost pozorování, pozornost, estetické cítění, mravní vlastnosti aj. Sám obsah při tom ustupuje do pozadí (s. 40–41).

K završení novodobého pojetí výchovně vzdělávacího procesu na našem území došlo přijetím školských reforem za vlády Marie Terezie. V sedmdesátých letech 18. století reformy vymanily školství z rukou katolické církve, začalo se rozvíjet v duchu potřeb státu. Přichází snaha vybavit děti chudiny pracovními dovednostmi, které by jim zabezpečily obživu (a tak je uchránily před bídou), a zásadu spojení pracovní výchovy s elementárním vyučováním. Nastavený školní řád zaváděl všeobecnou vzdělávací povinnost, která neznamenal povinnou školní docházku. Úroveň poskytovaného vzdělání je odvozena od příslušnosti ke společenskému stavu. „Cílem výchovy

je dle soudobých filozofů (Locke, Rousseau) svobodný člověk.“ (Dvořáková et al., 2015, s. 200).

19. století je období, které s sebou nese zásadní změny celé společnosti v důsledku průmyslové revoluce a ve výchovně vzdělávacím procesu je tak kladen důraz na základní gramotnost a numeraci obyvatelstva. V tomto období se pedagogika vyděluje z filozofie a dále se vyvíjí jako samostatný vědní obor, za otce pedagogiky je považován J. F. Herbart.

Dvořáková, Kolář, Tvrzová a Váňová (2015):

19. století je stoletím vzniku moderních školských soustav. Rozvíjí se školství elementární, střední i vysoké, odborné i všeobecně vzdělávací. Zaměstnanost matek vede ke vzniku řady typů institucí pro veřejnou předškolní výchovu (s. 202).

Domácí příprava v sobě nesla procvičování psaní, čtení a počítání. V domácích úkolech se nesla funkce upevňovací. Díky ní docházelo k upevnění základní dovednosti a přípravě žáků na další studium.

V roce 1869 byl na našem území vydán školský zákon, který zavedl nové typy lidových škol – obecné, měšťanské – a také instituce pro vzdělávání jejich učitelů – učitelské ústavy. Zákon dále mimo jiné vymezoval obsah vzdělání a povinnost školní docházky (příloha č. 2). Odborné školství dosáhlo vrcholu svého rozvoje na přelomu 19. a 20. století (Dvořáková et al., 2015).

Z hlediska rozvoje didaktického myšlení je důležité, že se začal rozpracovávat „pojem všeobecné vzdělání ve smyslu kultivace člověka.“ (Skalková, 2007, s. 38).

Skalková (2007) vymezuje:

Všeobecné vzdělání vznikalo jako protiklad vyzbrojování člověka užitečnými speciálními a v praxi použitelnými vědomostmi.

Všestranný rozvoj schopností ve smyslu všeobecného vzdělání neměl nic společného s přípravou pro konkrétní životní potřeby.

Utvářelo se zároveň v protikladu se vzděláním elementárním, které bylo postupně poskytováno dětem lidových vrstev (s. 38).

Ve 20. století se pedagogický systém dále rozvíjel, vznikla řada pedagogických směrů, které ovlivňovaly praxi celého 20. století. „Počátek 20. století znamenal nástup

přírodovědných metod i do sociálních věd a jejich použití pro studium učení.“ (Kalhous et al., 2009, s. 23).

Na výchovně-vzdělávací proces měla vliv pozitivistická psychologie. Byly definovány základní zákony psychologie učení. Probíhaly experimenty s individualizovanými vyučovacími plány, které umožňovaly žákovi postupovat vlastním tempem s minimálními zásahy učitele. Velký praktický význam mělo zejména rozpracování techniky stanovování učebních cílů vyjádřených prostřednictvím chování žáka. V meziválečném období došlo k revizi behavioristického pohledu na učení. Objevila se myšlenka, že řadu vlastností učení nelze vyložit podle jednoduchých zákonů behaviorismu a že je třeba se zabývat tím, co se děje v mysli. Rozvoj těchto experimentů a nových přístupů k výchově a vzdělávání zastavila celosvětová hospodářská krize, která „zdůraznila sociální odpovědnost všech státních institucí, tedy i škol a učitelů. Zvýšil se zájem o to, aby vzdělávání skutečně připravilo děti pro praktický život, což přineslo nový rozmach progresivního vyučování.“ (Kalhous et al., 2009, s. 25).

Šedesátá léta přinesla v západních zemích zvýšený zájem o větší sociální angažovanost školy v otázkách míru, spravedlnosti a lidských práv. Školy se měly stát nástrojem k odstranění nespravedlností světa. Ve 20. století se rozvíjí výchovně-vzdělávací proces se zaměřením na žáky s postižením či znevýhodněním (Kalhous et al., 2009).

Domácí příprava zahrnovala studium široké škály předmětů a přípravu na různé typy zkoušek. Domácí úkoly měly za úkol prohlubovat znalosti, rozvíjet kritické myšlení a učit žáky samostatnému studiu.

2.4 Postmodernismus

Postmodernismus jako filozofický směr nastupující po období moderny v novověku odmítá koncepci jediné pravdy a jediného cíle a usiluje o alternativní přístup ke světu.

Systém výchovy a vzdělávání se vyvíjí s důrazem na individualitu a interakci. Velkou novodobou reformu školství na našem území přineslo zavedení rámcových vzdělávacích programů vymezujících povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání (Dvořáková et al., 2015).

Domácí příprava v současnosti zahrnuje práci s online nástroji, projektovou výuku a zapojení do komunitních aktivit. Domácí úkol slouží k rozvoji digitálních dovedností, kreativity a spolupráce.

V duchu pojetí postmodernismu se vyvíjí celý výchovně-vzdělávací proces 21. století a přináší s sebou nové otázky nejen k celkové koncepci školství, ale otvírá širokou diskuzi i pro veřejnost. Jako příklad je možné uvést způsob klasifikace, metodologie vyučování, příprava budoucích pedagogů, časové rozvržení výuky,... a mimo jiné i domácí přípravu, domácí úkoly, jejich formu a nutnost (<https://www.pedagogicka-komora.cz/search/label/aktu%C3%A1ln%C3%AD%20t%C3%A9ma>).

3 ROZDÍLNOST DOMÁCÍ PŘÍPRAVY ŽÁKŮ 1. A 2. STUPNĚ ZŠ

Domácí přípravu ve svém obsahu a rozsahu ovlivňuje věk žáka. S domácí přípravou se setkává již dítě v předškolním věku, kdy „se jedná o činnosti v domácím prostředí, při kterých dochází k podněcování dětské zvědavosti, posilování pozitivních postojů ke školské instituci a ke vědění a znalostem obecně“, a vychází z poznatků osvojených v mateřské škole (Šulová et al., 2014, s. 144).

Dle poznatků vývojové psychologie je vstup dítěte do školy podstatnou změnou v celém jeho způsobu života a pro většinu dětí znamená značnou zátěž.

Čížková a kol. (2001):

Dítě je vedeno k soustavné, disciplinované práci, kontrolované autoritou, přičemž důvod učení plně nechápe. Musí se obejít delší dobu bez rodičů a zapojit se do nového kolektivu.

Vysoce psychicky ohrožující je srovnávání a hodnocení jeho výkonu s výkony spolužáků (s. 84).

Dle Petrové (2001, in Čížková et al., 2001) problémy spojené se vstupem dítěte do školy patří k závažným zdravotně psychologickým otázkám, a pokud trvají delší dobu, negativně ovlivní nejen první ročník, ale i další školní docházku, vztah ke škole a vzdělávání. Z uvedeného je patrné, že ke zvládnutí všech stresujících faktorů spojených se zahájením školní docházky je důležité, aby dítě bylo školně zralé, připravené a způsobilé. Již Komenský (1884) ve svém spise *Informatorium školy mateřské* (první v historii vzniklá ucelená teorie předškolní výchovy) zdůrazňoval důležitost přirozeného vývoje dítěte a vnímal vhodný věk (6 let) pro nástup do školy jako klíčový pro jeho další vzdělávání. Děti by se měly začít učit číst a psát až v momentě, kdy jsou na to zralé, a to jak fyzicky, tak psychicky.

V počátcích povinné školní docházky dochází k větší aktivitě ze strany rodiče, který kontroluje a vede své dítě při domácí přípravě. Postupem času se práce rodiče rozvolňuje. Dítě je vedeno vypracovávat jednodušší úkoly samostatně, při složitějších úkolech zůstává pomoc nebo podpora rodičů (Šulová, 2014). Názor Šulové doplňuje Beníšková (2007, s. 49), která dodává, že „záleží na věku dítěte, jeho povaze a přístupu k učení. Čím je dítě starší, tím více je schopné se připravovat do školy samo.“

Šulová (2014):

U začínajících školáků jde pravděpodobně více o postupné přivykání si na povinnosti, osvojování si základních studijních dovedností, organizaci času, rozvíjení schopnosti řídit sebe samo než o konkrétní efekt v osvojování si znalostí, potažmo získání ocenění ve škole (s. 146).

3.1 Žáci 1. stupně ZŠ

První stupeň základních škol navštěvují děti zpravidla ve věku 6 až 10 let. Vstupem dítěte do školy nastupuje vývojové období mladšího školního věku, které se shoduje s časovým vymezením věku dítěte na 1. stupni ZŠ. „Existují významné rozdíly mezi dětmi na začátku školní docházky a dětmi ve vyšších třídách 1. stupně ZŠ.“ (Čížková et al., 2001, s. 93). Z tohoto důvodu někteří autoři období mladšího školního věku dále dělí. Matějček uvádí v rámci mladšího školního věku dvě vývojové etapy, tato období označuje – mladší školní věk v užším pojetí (6-8 let), který připadá na první a druhý ročník ZŠ. Druhé období označuje jako střední školní věk (9 – 12 let). (Matějček & Langmeier, 1986). Langmeier (1983, in Čížková et al., 2001) charakterizuje etapu mladšího školního věku jako věk střízlivého realismu, školák je zaměřen na svět, jaký je, chce ho pochopit jeho vnímání reality je však do značné míry závislé na okolních autoritách. Příhoda (1963) období mladšího školního věku označuje obdobím prepubescence. Dále uvádí, že pro dítě tohoto věku zůstává důležitým nástrojem učení hra s postupnou socializací, ale jednoduchými pravidly. V průběhu období mladšího školního věku hru začíná nahrazovat učení. Dítě je vystaveno mnoha zátěžovým situacím. Musí se sžít v novém prostředí se spolužáky, učitelem, musí se učit mnoho nových dovedností. Plní nové povinnosti, mezi které patří domácí příprava, která mění volný čas v rodině v čas řízený (Čížková et al., 2001).

Na prvním stupni bývá domácí příprava spjatá s pomocí rodičů, kteří slouží jako pomocná ruka dítěte. Dítě se neobejde bez jejich pomoci, protože je pro ně vše nové. Zejména v prvních měsících školní docházky je velmi důležité, aby se rodiče naučili s dítětem spolupracovat během vykonávání domácích úkolů a být pro dítě co nejefektivněji nápomocnými. Je důležité, aby fungovala pohotovost rodičů řešit s dítětem požadavky školy, pomoc s domácí přípravou a také chystání pomůcek na vyučování či kontrola úkolů (Franclová, 2013).

Způsob zadávání domácích úkolů a celý proces domácí přípravy musí zohledňovat úroveň vývojových procesů osobnosti dítěte – představivost, paměť, pozornost a myšlení.

„Schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy – představivost – dosahuje u mladšího školáka vrcholu.“ (Petrová 2001, in Čížková et al., 2001, s. 95). Posupně se vytrácí spontaneita, dítě vniká do životní reality. Vlivem školní práce se rozvíjí představivost úmyslná, záměrná (Čížková et al., 2001). Paměť převládá u dítěte neúmyslná, mechanická, která je spojená s vnímáním. Ke spojení nových poznatků s předchozími potřebuje dítě pomoc dospělého a názornost při osvojování nových poznatků. „Rozvoj pozornosti má pro školáka prvořadý význam. Rozhoduje o kvalitě ostatních poznávacích procesů, a tím i o úspěšnosti či neúspěšnosti v oblasti učení.“ (Petrová, 2001, in Čížková et al., 2001, s. 95). Pozornost je nejdříve krátkodobá, spontánně zaměřená. V nervové soustavě dítěte převládá vzruch nad útlumem, což způsobuje časté přerušování pozornosti a dítě zatím nemá vyvinutou schopnost odolávat rušivým vlivům (Čížková et al., 2001). Citlivost na vnější ruchy klesá s postupným dozráváním CNS dítěte, k čemuž odkazuje i Vágnerová (2020, s. 66): „V průběhu školního věku klesá citlivost k rušivým vlivům. Mladší školáky je možné snadno rozptýlit, ale pozornost dětí středního školního věku už tak zranitelná není.“

Vágnerová (2020):

Délka soustředění na cokoli, i na zajímavou činnost, je na počátku školní docházky stále dost omezená a v rámci celkového rozvoje se prodlužuje maximálně o několik minut za rok. Například v 7 letech se dítě dokáže soustředit přibližně 7 – 10 minut, v 10 letech 10 – 15 minut atd. Vytrvalost pozornosti se zlepšuje v prvních letech školní docházky a na jejím rozvoji se výrazně podílí i škola. (s. 67).

Vývoj myšlení dítěte je podstatně ovlivňován školní činností a osobností učitele. Dítě si postupně osvojuje schopnost logických operací, logické usuzování se opírá o konkrétní věci a jevy. Konkrétně názorné myšlení definuje Farková (2008, s. 67) jako „řešení problému spojené s využitím názorných představ.“ Dle Čížkové (Čížková et al., 2001) jsou mladší žáci schopni pracovat převážně v názorně předmětové rovině, zobecnění probíhá na základě nápadných znaků předmětů.

Vzhledem k výše uvedeným charakteristikám úrovně vývoje osobnosti dítěte v mladším školním věku uvádí Beníšková (2007) jako důležité:

- najít optimální dobu, kdy se dítě nejlépe soustředí a nejlépe zapadá do harmonogramu odpoledne dítěte pro domácí přípravu;
- zjištěný čas pravidelně dodržovat, aby došlo ke ztotožnění se a vnímání pravidelnosti až běžnosti této činnosti, dítě si vytvoří návyk a čas strávený nad domácími úkoly v budoucím vzdělávání považuje za samozřejmost;
- dodržet čas v maximálním rozsahu 30 minut na vypracování písemných domácích úkolů, aby zbyla pozornost dítěte ještě na pravidelné čtení. Správná čtenářská dovednost je zásadní pro další vzdělávání dítěte, je nutné nejen umět číst, ale číst s porozuměním (Beníšková, 2007). Zásadní negativní dopad pro budoucí vztah ke škole a domácí přípravě nastává, pokud je dítě neúměrně po delší časový úsek přetěžováno (Šulová et al., 2014).

Domácí příprava u dítěte na prvním stupni má za hlavní cíl postupné přivýkání si na povinnosti (každodenní příprava pomůcek, chystání se podle rozvrhu hodin, písemné a ostatní úkoly), osvojování si základních studijních dovedností, na organizaci času, rozvíjení schopnosti řídit sebe samo. Konkrétní efekt v osvojování si znalostí, potažmo získání ocenění ve škole je cíl vedlejší (Šulová et al., 2014).

Šulová a kol. (2014):

Domácí příprava v první a druhé třídě je důležitá v tom směru, aby se rodiče a děti naučili navzájem spolupracovat při řešení úkolů. Rodiče mohou být dítěti v práci dobrým příkladem. Připraví si pracovní prostředí, vypnou rušivé podněty, zajistí dostatek světla. Vysvětlí dítěti, proč je dobré mít na práci dosti místa, klidu a času. Proč je potřebné mít dostatek prostoru především pro pravou ruku, odkud má přicházet světlo. Proč je dobré psát před běháním venku, proč je dobré si úkoly roztřídit, zvolit, co udělám nejdříve, promyslet, co mi zabere kolik času. Postupně se dítě naučí samo odhadnout, co mu jde snadno a co mu dá hodně práce a přemýšlení nebo soustředění. Samo si volí strategii, zda se nejdříve pouští do obtížných pracovních povinností a potom už třeba jen čte nebo maluje, nebo zda si nejprve dělá lehké úkoly a s těžkými čeká na přítomnost rodičů, na jejich pomoc, kontrolu (s. 148).

Není možné jednoznačně určit, které úkoly jsou lehké a které těžké. Šulová řadí mezi lehké úkoly vystřihování, doplňování, hádanky. Vždy je nutné mít na paměti individualitu dítěte, jeho schopnosti, zájmy a osobní vztah ke konkrétní činnosti (např. některé matematicky nadané dítě má velice negativní vztah k pastelkám).

3.2 Žáci 2. stupně ZŠ

Žáci 2. stupně základní školy spadají dle Matějčka (1986) do období staršího školního věku, které je průvodní životní etapou k dospělosti. Není jednoznačně možné určit, kdy toto období nastupuje a kdy končí. Soudobí psychologové je shrnují do období prepuberty a puberty.

Vágnerová (2012) toto období vnímá jako dekádu od 10. do 20. roku života. V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech – fyzické, psychické a sociální. Období dospívání dělí na období rané adolescence (11 – 15 let) a pozdní adolescence (15 – 20 let).

V období rané adolescence je nejnápadnější změnou tělesné dospívání, spojené s pubertou, která s sebou nese výraznou změnu zevnějšku dospívajícího, který se stává podnětem ke změně sebepojetí i chování okolí (Vágnerová, 2012). V rámci celkového vývoje a biologického zrání dochází v tomto období:

- ke změně způsobu myšlení, dospívající je schopen uvažovat abstraktně;
- dochází ke změně emočního prožívání v důsledku hormonálních změn, jehož výkyvy mají objektivní i subjektivní dopad a mohou ovlivňovat aktuální hodnocení dospívajícího;
- začíná proces osamostatnění se ze závislosti na rodičích;
- důležitou úlohu v životě hrají vrstevníci, se kterými se ztotožňuje;
- objevují se první lásky a experimenty s partnerskými vztahy;
- důležité je se odlišovat od dětí i dospělých, nejen v chování, ale i ve vizáži, zájmech a hodnotách.

„Období raného dospívání končí důležitým mezníkem v životě jedince, kterým je ukončení povinné školní docházky v 15 letech a diferenciací dalšího profesního směřování.“ (Vágnerová, 2012, s. 370)

Z hlediska kognitivního vývoje dochází ke zdokonalení percepce, „vzrůstá význam fantazie, která se stává pojítkem mezi skutečností, reálným prožíváním a ideálem.“ (Binarová 2001, in Čížková et al., 2001, s. 103) Podstatné vývojové změny se projevují v myšlení, narůstá počet úspěšně řešených problémů novým způsobem, myšlení

probíhá jako plánovitá analyticko – syntetická činnost, jedinec si stanovuje hypotézy, které je schopný ověřovat a v případě vyvrácení hledat nové. Pro vyvození logického závěru již není potřeba názorných a konkrétních vstupů. Rozvíjí se logická paměť, postupně se vytrácí memorování textů bez pochopení souvislostí (Čížková et al., 2001).

Čížková a kol. (2001):

Již v prepubertě se objevují rozdíly v kognitivních funkcích mezi pohlavími, které se projeví hlavně ve škole. Dívky bývají zdatnější ve verbálních projevech, více jsou orientovány na jazykové vzdělání. Chlapci prokazují lepší výkony v řešení početních a prostorových problémů (s. 104).

V souvislosti s uvedenými změnami se zcela proměňuje význam a podoba domácí přípravy na 2. stupni základní školy oproti 1. stupni. Role rodiče při domácí přípravě je již upozaděna, domácí úkoly jsou zadávány formou společných projektů více žáků, ve kterých dochází k zapojení nových dovedností, které jsou žáci schopni aplikovat díky nastalým změnám myšlení.

V současné době se upouští od memorování poznatků, které bylo v rozporu s touhou adolescenta po pochopení, ale domácí příprava vede žáka k naučení se poznatky vyhledávat, třídít a použít nejen v daném předmětu.

Domácí příprava je zaměřena na procvičování a upevňování učiva, které se žáci naučili ve škole. Měla by žákům přinést rozvoj schopnosti samostatně se učit, a poskytovat zpětnou vazbu na pochopení, zvládnutí a upevnění žádaných kompetencí, která již není primárně cílena na rodiče, ale na samotného žáka.

3.3 Shrnutí

S ohledem na uvedené funkce domácí přípravy v první kapitole této práce a poznatky k domácí přípravě na 1. a 2. stupni základní školy je patrné, že význam jednotlivých funkcí se na každém stupni liší. Seřazení jednotlivých funkcí do pořadí dle svého významu je možné následovně:

1. stupeň: výchovná – informativní – motivační – konjunktivní – vzdělávací.
2. stupeň: vzdělávací – výchovná – informativní – motivační – konjunktivní.

Z uvedeného je patrné, že posloupnost významu jednotlivých funkcí je zachována na 1. i 2. stupni, pouze vzdělávací funkce, která je na 1. stupni na posledním místě

se na 2. stupni dostala do popředí. Řazení samozřejmě nesděluje, že na 1. stupni není důležité vzdělání, ale v domácí přípravě se klade důraz na osvojení všech dovedností nikoli jen učiva, kdežto stupeň 2. má za cíl osvojení informací doma pomoci plynulosti a zvládnutí velkého množství učiva probíraného ve škole. Bližší srovnávání v oblasti náročnosti, doby trvání, ... uvádí tabulka (příloha č. 3).

V domácí přípravě po celou dobu školní docházky je důležité dodržovat zásady, kdy svému dítěti s domácí přípravou na vyučování pomáhat. Helms (1996) uvádí, že je vhodné pomáhat:

- když dítě rodiče požádá a rodič si je jistý, že dítě pomoc skutečně potřebuje;
- když se dítě ocitne ve škole v obtížné situaci, např. po delší absenci, změně školy;
- když má dítě v některém předmětu problémy s novým učivem;
- když rodič dané učivo ovládá;
- když má rodič chuť pomáhat;
- když má rodič čas pomáhat.

Pokud uvedené podmínky nejsou splněny, uvádí Helms (1996), že pomoc rodiče je od samého začátku negativně emocionálně zatížena. Dítě z chování rodiče vycítí, že něco není v pořádku.

Helms (1996):

Protože dítě většinou nezná pravý důvod vašeho rozladění (neznalost problematiky, nechuť, nedostatek času), může vaše chování interpretovat tak, že se zlobíte v zásadě vždy, když mu máte pomoci. Váš vlastní neklid se přenesse na dítě a znemožní tak smysluplné vypracování úkolů (s. 51).

4 DOMÁCÍ ÚKOL

Domácí úkol je činnost žáka v domácím prostředí a je nedílnou součástí domácí přípravy. Anglický pedagog Painter (2003) považuje domácí úkol za důležitou součást učení, které očekávají studenti, rodiče, ředitelé škol a učitelé. Výhody domácích úkolů spatřuje v udržení si spisovného jazyka vyučování i v domácím, často nespisovném, prostředí, v upevnění učiva získaného ve škole, ve vytvoření si studijních návyků, které v konečném důsledku zajistí rozvoj k samostatnosti, ve vyplnění času mezi jednotlivými vyučovacími hodinami. Domácí úkoly vnímá Painter jako základní stavební kameny procesu učení žáka (Painter, 2003). Čapek (2013, s. 146) vnímá domácí úkoly jako „prubířský kámen spolupráce učitelů s rodiči v našem školství.“ Uvádí, že „rozdělují nejen rodiče, ale i učitele zejména v názorech na jejich vhodnost, užitečnost a efektivitu.“ Z uvedeného vyplývá, že učitel by měl domácí úkol zadávat s úvahou.

V současné době je ve společnosti téma domácích úkolů velmi živé, k vedené diskuzi přispívá internet a sociální sítě, které napomáhají bleskovému šíření ať pozitivních nebo negativních stanovisek k tématu. V důsledku těchto diskuzí vydalo v roce 2023 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) stanovisko pro zaměstnance základních škol (konkrétně pedagogické pracovníky) a další záměnce z širší pedagogické veřejnosti (příloha č. 4).

4.1 Vymezení pojmu domácí úkol

„Domácí úkol je konkrétní prací, přesně stanovenou, kterou učitel dětem zadal při vyučování. Pokud je domácí úkol stanoven dobře, přináší užitek, je ale nutné, aby měl určité rysy.“ (Čapek, 2013, s. 150).

Čapek (2013):

Charakteristika správně zadaného úkolu:

- je zábavný, hravý a zajímavý,
- netrvá dlouho, řádově minuty, ve vyšších třídách nejvýše desítky minut
- není náročný
- reflektuje rozdíly schopností a dovedností žáků,
- stimuluje myšlení,

- nespolehá na pedagogickou práci rodičů,
- není zadáván pravidelně každou vyučovací hodinu,
- je z něj patrné, proč je jeho splnění užitečné,
- nemusí být podepsaný rodičem,
- pokud je zacílen pro společnou práci dítěte s rodičem, měl by takto být i popsán a zkonstruován.

Ideální je, když navíc domácí úkol:

- je dobrovolný,
- má otevřené řešení (rozvíjí kreativitu, větné myšlení apod.)
- jeho zpracování je posíleno odměnou učitele (s. 152 – 153).

Domácí úkol je prostředek diagnostiky, pro žáka je zdrojem informací o jeho výkonu při samostatné práci bez pomoci učitele. Je nápomocen odhalit žákovi i učiteli nepochopení učiva. Domácí úkoly nejsou vždy zaměřeny pouze na procvičování a opakování učiva, ale i „úlohy vyžadující náročnější myšlenkové operace, úlohy tvořivého charakteru, příp. i projekty, na kterých žáci mohou pracovat delší dobu sami nebo ve skupině.“ (Kalhous et al., 2009, s. 408)

Skalková (2007, s. 240) označuje domácí úkol jako jednu z organizačních forem vyučování, definuje ho jako domácí učební práci žáků. „Charakter domácí práce žáků je velmi těsně spjat s koncepcí vyučovacího procesu a jeho organizací.“

Domácí úkol vychází dle Coopera z učitelova vyslovení daného požadavku na žáky, jehož cílem je prodloužit dobu učení u žáků v mimoškolních hodinách (Křivánková, 2023). Dle Skalkové (2007, s. 240) „promyšlené uložení domácího úkolu předpokládá ujasnit si jeho didaktickou funkci ve vztahu k vlastnímu vyučovacímu procesu.“ Výzkumy Maňáka (in Skalková, 2007) ukazují, že necelých 70 % učitelů vidí hlavní cíl domácího úkolu v upevňování učiva, 25 % v prohlubování vědomostí a osvojování dovedností.

Skalková (2007):

Z hlediska metod mohou být domácí úkoly založeny na práci s učebnicí, doplňkovou literaturou, na pozorování, experimentování, na různých praktických výtvarných a konstruktivních činnostech, pokusech o dramatizaci. Vznik a rozvoj poznávacích zájmů žáků podporuje využívání široké škály nejrůznějších úkolů, které jim umožňují různorodou samostatnou činnost (úkoly ústní, písemné, grafické,

výtvarné, praktické, technické). Jestliže domácí úkoly pociťují jako stereotypní, nudné, chápou je jako nepříjemnou nutnost, které se snaží co nejrychleji zbavit (s. 241).

4.2 Základní ukazatele domácího úkolu

Domácí úkol a jeho vypracování je jedním z prostředků, který bezprostředně ovlivňuje proces učení dítěte a jeho výkon. „Posiluje jeho kritické myšlení a zlepšuje studijní návyky a jeho postoj vůči učení.“ (Šulová et al., 2014, s. 144). Domácí úkol je účelné individualizovat a diferencovat s ohledem na věk, potřeby a zájmy dítěte (Skalková, 2007).

Ukazatele domácích úkolů jsou:

- dobrovolnost x povinnost,
- klasifikace x kontrola,
- termín odevzdání x bez termínu odevzdání.

Helena Zitková, představitelka současného reformního pedagogického hnutí v ČR a autorka otevřené výzvy Společně za dobrovolné domácí úkoly ve školách, vyzývá, aby domácí úkoly nebyly zadávány jako povinné a ani takovým způsobem hodnoceny (Otevřená výzva | Co nevíte o škole (coneuiteoskole.cz)).

Otevřenou výzvu Heleny Zitkové podpořil mimo jiných osobností také pedagog prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Karel Rýdl (2023):

Nejen s ohledem na platnou legislativu odmítám zadávání povinných domácích úkolů dětem na základních školách a následné hodnocení jejich plnění klasifikací. Nepovinné, tedy dobrovolné domácí úkoly motivují žáky k učení, podporují jejich zájem a vedou k větší zodpovědnosti za vlastní učení. Z pedagogického hlediska jsem přesvědčený, že učitelé mají na doma zadávat jen úkoly zájmově orientované, nepovinné a neklasifikované. Mělo by jít o procvičovací úkoly, rozvíjející dovednosti žáků, které by neměly zavdávat příčiny k porovnávání dětí mezi sebou navzájem a už vůbec by neměly sloužit jako nástroje k trestání dětí (Rýdl, Společně za dobrovolné domácí úkoly ve školách: Otevřená výzva ministru školství, ústřednímu školnímu inspektorovi a školskému ombudsmanovi - Petice.com).

V důsledku dobrovolnosti domácích úkolů k upevnění vnitřní motivace dítěte nejen k vypracování domácích úkolů, ale k celému procesu učení, je vhodné nechat

rozhodovat dítě, zda bude dělat své domácí úkoly, kdy bude dělat své domácí úkoly, jak bude dělat své domácí úkoly a zda si přeje pomoc rodičů (Helms, 1996).

4.3 Funkce domácího úkolu

Zadaný domácí úkol učitelem, ať je dobrovolný nebo povinný, by měl být zadán se zřejmým a konkrétním cílem a plnit základní funkce, o kterých se vedou diskuze.

Kalhous (2002):

Někdy se tvrdí (rodiče to rádi přijímají), že by domácí úkoly neměly být vůbec zadávány, že by se žáci měli všemu naučit ve škole. Jestliže souhlasíme s Bloomovým pravidlem „90 – 90“, musíme dát žákům čas na zažití učiva, jeho procvičení, pěstování vytrvalosti, organizování vlastních učebních činností. K tomu jsou domácí úkoly vhodným prostředkem. Jen je třeba s ním umět v tomto smyslu pracovat (s. 409).

Mezi základní funkce zadaného domácího úkolu patří funkce výchovná. Domácí úkol „utváří návyky pravidelně vykonávat drobné úkoly, učí organizovat a plánovat si vlastní práci, dělat ji pečlivě a nést odpovědnost za její kvalitu.“ (Skalková, 2007, s. 241).

Dále plní domácí úkol funkci zpětné vazby. Dle Helmse (1996) je pro dítě důležité vědět, jak a podle jakých kritérií učitel hodnotí. Nejistota nebo neznalost vede zpravidla ke snížení výkonu. Pokud učitel domácí úkoly nekontroluje, mnoho žáků je automaticky nepíše. Je žádoucí, aby kontrola domácích úkolů proběhla ve škole nebo je pak lepší je vůbec nezadávat. Domácí úkol je (dle Křivánkové, 2021) pro rodiče žáků zpětnou vazbou o tom, s jakým učivem se dítě seznamuje ve škole, nakolik mu rozumí, zda potřebuje pomoci.

Funkce organizační obsahuje osvojení si organizaci času, žáci si navyknou mimoškolní režim, za pomoci domácích úkolů se naučí pravidelně se připravovat na výuku, rozvíjí schopnosti pro práci s časem, respektive řídit svůj volný čas (Křivánková, 2021). Dle Beníškové (2007) by neměly domácí úkoly trvat denně déle než asi dvacet minut až půl hodiny, k tomu je však ještě třeba připočítat čas na pravidelné čtení na 1. stupni základní školy. Ve vyšších ročnících již časová dotace na domácí úkol není limitující.

Domácí úkoly v ideálním případě pozitivně formují vnitřní motivaci žáka pro probírané téma. Šulová a kol. (2014) upozorňují na významnou roli učitele, propojit probíranou

látku se zájmy žáků. Domácí úkol na bázi vnitřní motivace má pozitivní vliv na školní prospěch dítěte. Domácími úkoly si žáci připomenou aktuálně probírané učivo.

4.4 Domácí úkoly ano x ne – polemiky pedagogických osobností

Problematiku domácích úkolů ovlivňují tři zásadní subjekty, které jsou ve vzájemné interakci: rodina – žák – učitel. Stejně jak učitelé pracují se žáky rozdílně, tak rodiče rozdílně vychovávají své děti. Životní filozofie rodiny je mnohdy odlišná od filozofie školy. „Domácí úkoly, pokud jsou předimenzované, berou kreativě a iniciativě rodičů prostor.“ „Škola by neměla mít přednost před rodinou a jejich preferencí, k čemu je dobré dítě vést. Cesta z této soutěsky vede jen jedna: ponechat rodiči jeho díl a ukazovat mu, že také díl školy je pro dítě užitečný.“ (Čapek, 2013, s. 147).

Čapek (2020b):

Moderní učitel domácí úkoly nedává. Směřuje žáky k zábavné a dobrovolné domácí práci. Domácí úkoly moderního učitele jsou žádné memorování, žádné nezábavné, hodiny trvající počítání, opisování vět a nudná doplňovací cvičení. V nich totiž chybí okamžitá zpětná vazba, sdílení, inspirace i vzájemné učení. Jen se zafixují chybné postupy a žák se otráví (s. 210).

Z předchozího textu je patrné, že chybně zadaný domácí úkol učitelem neplní žádané funkce a vede spíše k demotivaci žáka ve vzdělávacím procesu. Dle Čapka (2020b, s. 211) je důležité respektovat, že „žákův domov není odloučené pracoviště školy.“

Z postojů světových pedagogů k problematice domácích úkolů je možné uvést základní myšlenky Kohna (2007), který upozorňuje na paradoxy domácích úkolů. Poté, co děti stráví většinu dne ve škole, obvykle dostanou další úkoly, které mají splnit doma. Domácí úkoly jsou stále zadávány, přestože jsou známy jejich negativní účinky. Patří mezi ně frustrace a vyčerpání dětí, nedostatek času na jiné aktivity a možná ztráta zájmu o učení. Mnoho rodičů si stěžuje na dopad domácích úkolů na jejich vztah s dětmi, rodiče se musí dožadovat plnění domácích úkolů, se kterými nejsou mnohdy sami ztotožnění, ve škole učitel mnohdy hodnotí jejich zapojení, rodiče se dostávají do situace, kdy jsou kritizováni, že se dostatečně nezapojují do domácích úkolů, nebo že se zapojují příliš (<https://www.alfiekohn.org/article/rethinking-homework/>). Žádný výzkum provedený Kohnem (2007) nepotvrdil poznatky, že domácí úkoly budují charakter nebo učí dobrým studijním návykům.

Kohn (2007):

Nicméně naprostá většina amerických škol – základních a středních, veřejných i soukromých – nadále vyžaduje, aby jejich studenti pracovali na druhou směnu a přinesli si akademické úkoly domů. Nejen, že je tento požadavek přijímán nekriticky, ale roste množství domácích úkolů, zejména v prvních ročnících. Velký, dlouhodobý celostátní průzkum zjistil, že podíl šesti až osmiletých dětí, které uvedly, že mají v daný den domácí úkoly, se vyšplhal z 34 procent v roce 1981 na 58 procent v roce 1997 – a týdenní čas strávený studiem doma více než zdvojnásobil.

(<https://www.alfiekohn.org/article/rethinking-homework/>)

„Děti si nemají domů odnášet každodenní, nezábavné, povinné a jen formální úkoly. Práce patří do školní třídy, do domovů jen zábavná nadstavba. Nepovinná, ať se její zábavnost opravdu prokáže.“ (Čapek, 2020b, s. 215).

Každá generace má k domácím úkolům jiný vztah. Zatímco někteří je považují za nezbytnou součást vzdělávání, pro jiné představují zbytečnou zátěž.

Hirschová (2023):

Za hlavní přínos domácích úkolů je často považováno upevňování a procvičování učiva, což může vést k lepším školním výsledkům. Někteří pedagogové a rodiče také věří, že domácí úkoly rozvíjejí samostatnost a zodpovědnost. Na druhou stranu kritici poukazují na to, že nevhodně zvolené a nadměrné množství úkolů může naopak demotivovat a vyvolávat u studentů stres. Výzkumy ukazují, že efekt domácích úkolů se může lišit v závislosti na věku studenta. Zejména u mladších žáků mohou mít domácí úkoly minimální dopad na akademický výkon a naopak, u dětí od druhého stupně už můžou dávat smysl. (Domácí úkoly: Přežitek nebo klíč k samostatnosti? | Online doučování a individuální lekce | Truano).

Aktuální trendy ve vzdělávacím systému opouští od kvantity, ale zaměřují se na kvalitu s cílem, aby žáci trávili čas nad pochopením látky místo memorování textu bez pochopení. Dle Hirschové (2023) „mohou správně nastavené úkoly nabídnout studentům příležitost k aplikaci a prohloubení znalostí, což je daleko hodnotnější než prosté zapamatování si informací.“ (Domácí úkoly: Přežitek nebo klíč k samostatnosti? | Online doučování a individuální lekce | Truano)

5 SHRNUTÍ TEORETICKÝCH POZNATKŮ

Domácí příprava je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Z jednotlivých kapitol teoretické části vyplývá, že je nenahraditelným nástrojem kupevnění a procvičení dovedností a vědomostí žáků získaných během vyučování a jedním z nástrojů sociálního učení pro celý dospělý život. Žáka vede k pravidelnosti, zodpovědnosti a samostatnosti.

Porovnáním postojů jednotlivých pedagogů, kteří se s touto problematikou zabývají, vyplývá, že naplnění očekávaných cílů u domácí přípravy závisí na učiteli, a to jakou formou domácí úkol zadá, jaký způsob prezentace hotového úkolu zvolí a jakým způsobem s výsledkem nadále pracuje. Tato kritéria ovlivňují v první řadě motivaci žáka k plnění domácí přípravy a následně celkový přínos domácí přípravy pro vzdělávání žáka.

Pokud domácí úkol neslouží jako nástroj přesunu podstatné části výuky do prostoru mimo školu (dokončování práce z hodin, plnění školních vzdělávacích plánů,...), není zacílen na memorování velkého množství informací, ale slouží jako nástavba probíraného učiva a je založen na bázi dobrovolnosti, popřípadě zasahuje do oblasti zájmu žáka, přestane být nežádoucím prvkem pro všechny členy rodiny.

Obecně platí, že to, co žáka odrazuje od určitého školního předmětu, by měl učitel 21. století eliminovat, popřípadě minimalizovat. To, co žáka k danému předmětu přitahuje, by mělo být předmětem zájmu učitele a patřičně toho využít. Stejný princip by měl platit při zadávání domácích úkolů. Celý výchovně vzdělávací proces, jehož nedílnou součástí je domácí příprava, by měl probíhat dle pedagogických zásad Čapka (2020a), který uvádí, že celý školní proces má být pro žáka i učitele situací win – win, kdy oba krácejí stejnou cestou, a když učitel pochopí potřeby žáka, najde i způsoby, jak naplnit společné cíle.

Při správně zadané domácí přípravě je pomoc rodičů při vypracovávání domácích úkolů minimální. Je důležité, že rodiče věnují svému dítěti čas při hrách, zábavě, na výletech a při diskuzích. Rodina pečuje a miluje, škola vzdělává a společně obě instituce vychovávají.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část shromažďuje získané poznatky k problematice postojů učitelů k domácí přípravě žáka 1. stupně ZŠ z pohledu základních aspektů domácích úkolů ve srovnání s postoji rodičů žáků. Poznatky k danému problému byly získány v průběhu dotazníkového šetření a jsou prezentovány v následujících kapitolách. K doplnění získaných poznatků jsou v práci zpracovány doplňkové případové studie.

6 CÍL PRÁCE

Cílem diplomové je zjistit a následně porovnat postoje a zkušenosti učitelů a rodičů týkající se domácích úkolů z pohledu základních ukazatelů – forma a četnost.

K dosažení uvedeného cíle jsou formulovány tři výzkumné otázky, na které praktická část práce hledá odpověď:

1. Jaká forma, četnost domácích úkolů vyhovuje učitelům?
2. Jaká forma, četnost domácích úkolů vyhovuje rodičům?
3. Jaká je míra shody postojů učitelů a rodičů k domácím úkolům?

Ke splnění cíle diplomové práce jsou užity dvě výzkumné metody – dotazníkové šetření a rozhovor. Záměrně je zvolena metoda kvantitativního i kvalitativního výzkumu, a to z důvodu, že ukazatele domácích úkolů – forma a četnost – je možné získat z kvantitativního výzkumu, kdežto oblast postojů je vhodné doplnit kvalitativní metodou.

Dotazníkové šetření je zaměřeno na ukazatele domácích úkolů z pohledu proměnných – rodič, učitel s cílem najít odpověď na stanovené výzkumné otázky.

Jako doplnění ke kvantitativní části výzkumu, jsou v praktické části zpracovány případové studie rodičů a učitelů, které mapují postoje k problematice domácích úkolů.

7 UKAZATELE DOMÁCÍCH ÚKOLŮ Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

7.1 Průběh sběru dat

Sběr dat probíhal od května 2023 do února 2024. V tomto období byl distribuován internetový odkaz na dotazník (příloha č. 5) prostřednictvím sociálních sítí, který cílil na rodiče, kteří mají děti na 1. stupni ZŠ, a elektronické komunikace, kdy byly rozeslány emaily do několika desítek základních škol ve všech krajích ČR. Součástí e-mailu byla žádost o spolupráci a stručný popis informací, za jakým účelem dotazníkové šetření probíhá a kde budou data prezentována.

Kvantitativní výzkumné šetření vychází z dotazníku, který byl vytvořen s cílem oslovit větší množství respondentů a získat objem dat s výpovědní hodnotou k dané problematice. Dotazník byl distribuován mezi učitele 1. stupně ZŠ a rodiče, jejichž děti jsou žáky 1. stupně ZŠ, bez věkového omezení respondentů. Dotazník obsahoval celkem 23 otázek ze tří oblastí. První oblast slouží ke zmapování výzkumného vzorku, druhá část je zaměřena na pojem domácí úkol a třetí část je rozdělena dle zaměření na rodiče a učitele. Dotazník obsahoval uzavřené, polouzavřené a otevřené otázky. Na některé otázky bylo možné odpovědět pouze jednou variantou, některé umožňovaly více odpovědí, některé nabízely odpovědi prostřednictvím škály a u otevřených otázek byl prostor pro volné odpovědi. Poslední položka dotazníku umožňovala respondentům vyjádřit své názory k problematice domácích úkolů, pokud chtěli některou ze svých myšlenek upřesnit.

7.2 Základní parametry výzkumného vzorku

Dotazníkové šetření se zúčastnilo celkem 457 respondentů, z toho bylo 306 učitelů a 192 rodičů. Přesné rozložení respondentů dle základních proměnných – učitel x rodič, znázorňuje tabulka (tabulka 1).

Tabulka 1: Rozdělení respondentů rodič x učitel žáků na 1. stupni ZŠ

učitel		učitel – rodič		rodič	celkem
běžné školy	alternativní školy	běžné školy	alternativní školy		
253	12	39	2	151	457
učitelé				rodiče	
306				192	

Z dotazovaných rodičů (192) bylo 32 respondentů, kteří měli dvě a více dětí na 1. stupni základní školy, čímž se statisticky navýšila data u zastoupení rodičů podle třídy, do které jejich dítě dochází.

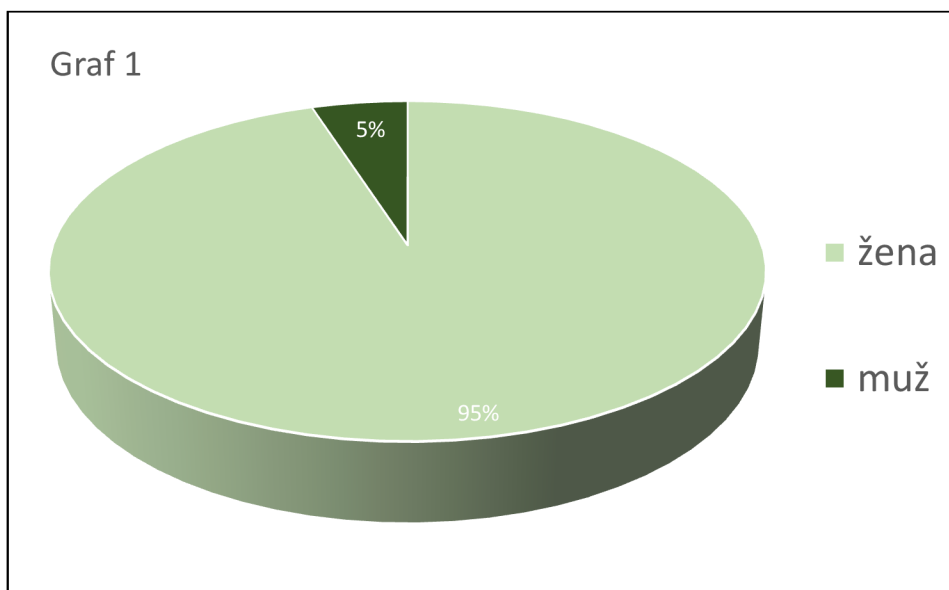
Tabulka 2: Rozložení rodičů podle navštěvované třídy

třída					počet rodičů
1.	2.	3.	4.	5.	
70	56	29	36	33	224
dvě a více dětí					32
rodiče					192

Základní charakteristiky výzkumného vzorku jsou pohlaví a nejvyšší dosažené (ukončené) vzdělání respondentů.

Z celkového počtu respondentů (457) bylo 24 mužů a 433 žen.

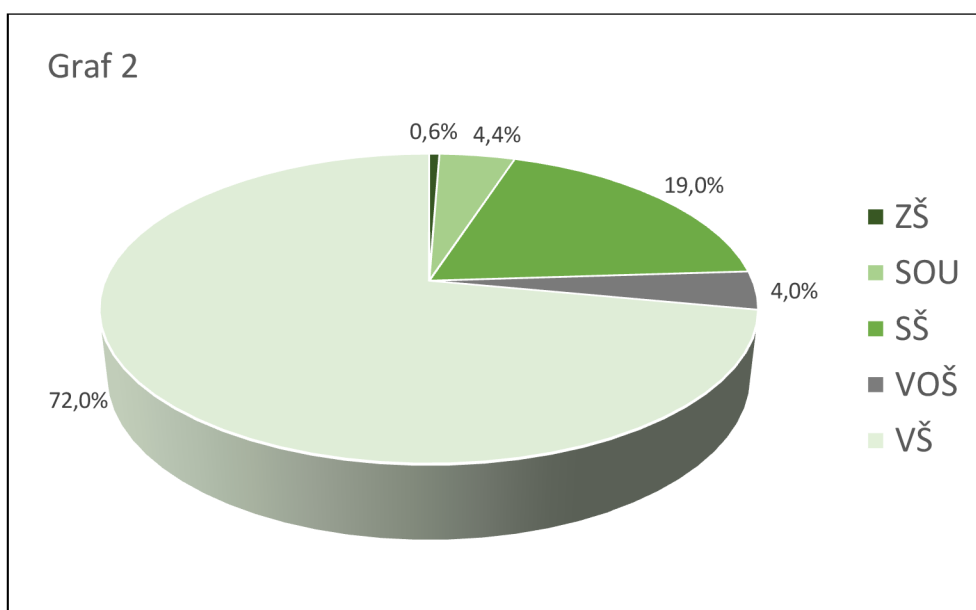
Graf 1: Rozložení výzkumného vzorku dle pohlaví



V grafu 1 je nápadné vysoké zastoupení žen ve výzkumném vzorku. Tento jev byl očekávaný, protože účast matky při domácí přípravě dítěte na školu je stále v českých rodinách častější. Další nárůst počtu dotazovaných žen je v důsledku zvoleného výzkumného problému, který se týká učitelů na 1. stupni ZŠ, kde převládá zastoupení žen učitelek nad muži učiteli. Dle portálu Evropa v datech je na 1. stupni ZŠ 94 % učitelek žen.

Vzhledem k výzkumnému problému je výzkumný vzorek ovlivněn také v zastoupení respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání, neboť dle zákona č. 563/2004Sb., o pedagogických pracovnících dle § 7 získává učitel 1. stupni ZŠ odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů 1. stupně ZŠ. Z tohoto důvodu je ve výzkumném vzorku navýšeno procentuální zastoupení vysokoškolsky vzdělaných respondentů. Jednotlivé zastoupení dle vzdělání respondentů blíže prezentuje následující graf (Graf 2).

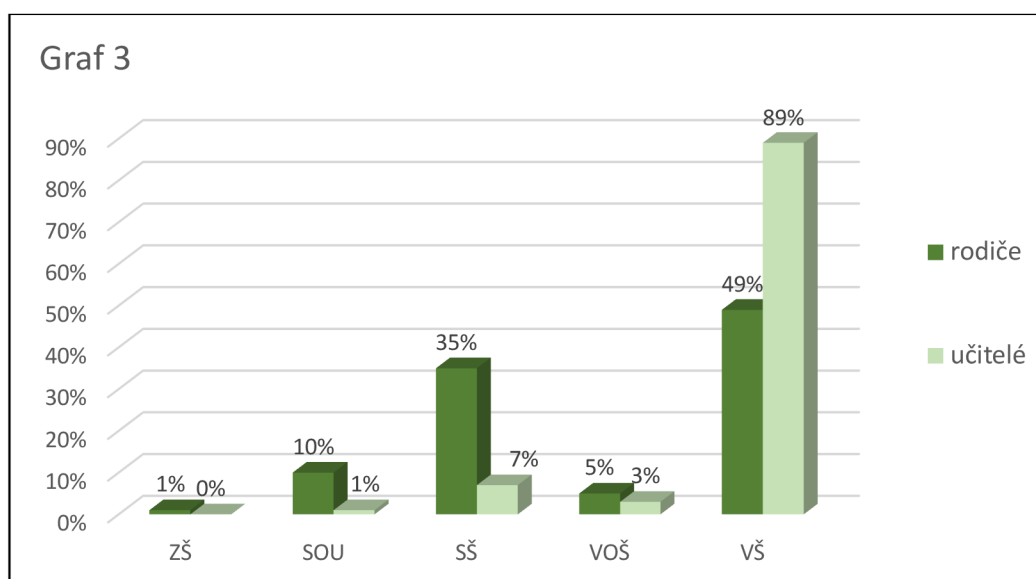
Graf 2: Rozložení výzkumného vzorku dle dosaženého vzdělání



Výzkumný vzorek tvořilo 72 % respondentů s vysokoškolským vzděláním, 4 % respondentů s vyšším odborným vzděláním, 23,4 % respondentů mělo ukončeno středoškolské vzdělání (SŠ nebo SOU) a 0,6 % respondentů mělo nejvyšší dosažené vzdělání základní. V jednotlivých stupních ukončeného vzdělání dále nebyla zjišťována specializace vzdělání.

Rozložení respondentů z hlediska zastoupení rodičů a učitelů v jednotlivých stupních vzdělání graficky znázorňuje následující graf (Graf 3), který porovnává počty rodičů a učitelů dle nejvyššího ukončeného vzdělání.

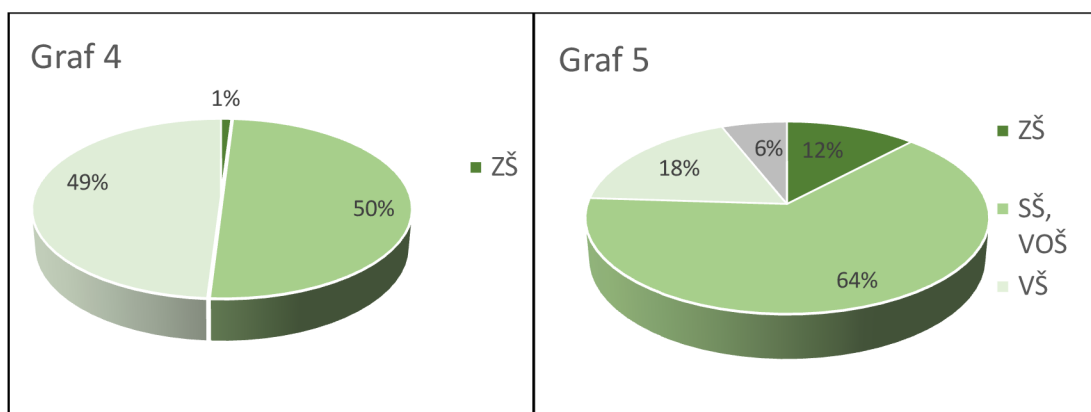
Graf 3: Porovnání výzkumného vzorku dle dosaženého vzdělání



Reprezentativní vzorek dotazníkového šetření z hlediska vzdělání by měl být procentuálně srovnatelný s rozložením dle statistických dat. K možnému srovnání je využito údajů od rodičů, do srovnání nevstupují data učitelů, která celý výzkumný vzorek zkreslují. K porovnání slouží grafy 4 a 5.

Graf 4: Dosažené vzdělání rodičů

Graf 5: Dosažené vzdělání obyvatel v ČR



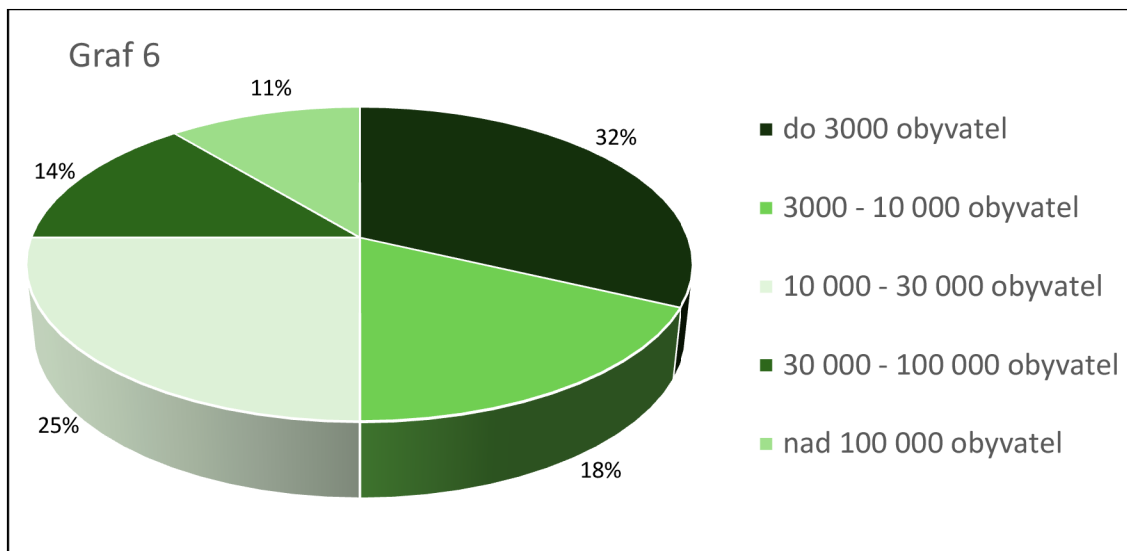
Zdroj: scitani.gov.cz/vzdelani (2021)

Z grafického znázornění je patrné, že výzkumný vzorek se od složení obyvatelstva významně liší. Tyto rozdíly je možné přičítat faktu, že s vyšším vzděláním rodičů přímo úměrně roste zájem a participace na domácí přípravě, tudíž i ochota zúčastnit se dotazníkového šetření byla vyšší než u rodičů s nižším vzděláním.

Z hlediska velikosti obce, ve které se nachází základní škola, do které dochází dítě dotazovaného rodiče nebo je pracovištěm dotazovaných učitelů, je 32 % škol v obci do 3000 obyvatel, 18 % v obci se 3 000 – 10 000 obyvatel, 25 % v obci s 10 000 –

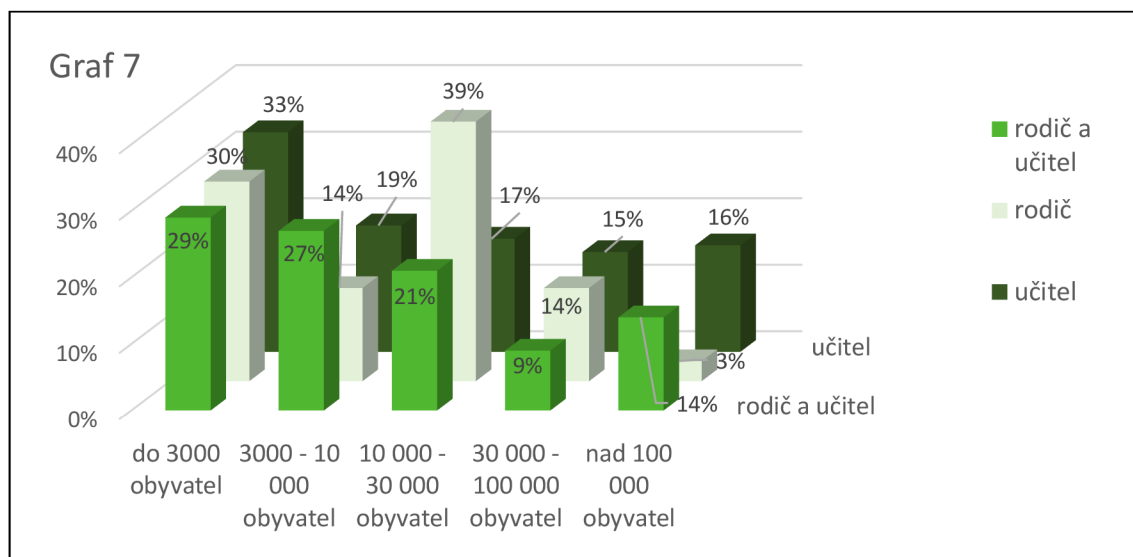
30 000 obyvatel, 14 % v obci s 30 000 – 100 000 obyvatel a 11 % v obci s obyvateli nad 100 000. Graficky rozložení znázorňuje graf 6.

Graf 6: Rozložení škol dle velikosti obcí podle počtu obyvatel



Z uvedeného rozložení velikostí obcí, které jsou sídlem školy dotazovaného učitele, je patrné, že více než čtvrtina se nachází v obci do 3 000 obyvatel, což může být důvod, proč 11 % dotázaných učitelů nesplňuje předepsanou kvalifikaci pro výkon profese učitele na 1. stupni ZŠ. Porovnání zastoupených škol uvádí graf 7, který sleduje tři proměnné – rodiče, učitele a rodiče, který současně pracuje jako učitel na 1. stupni ZŠ.

Graf 7: Porovnání škol dle velikosti obce (počet obyvatel)



Z uvedených údajů o výzkumném vzorku respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, je možné konstatovat následující: výzkumný vzorek tvořila

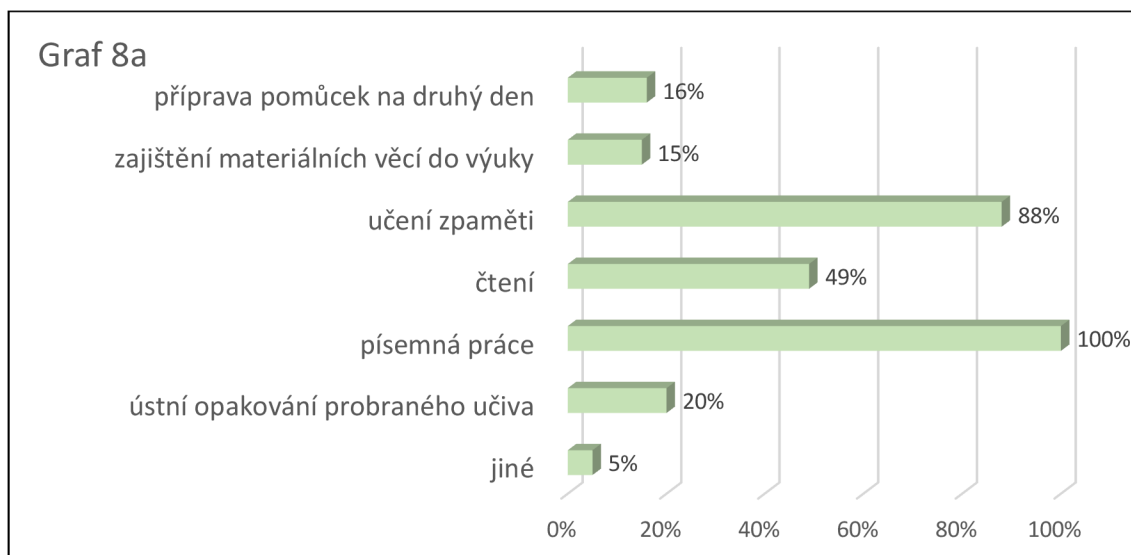
velká převaha žen nad muži, většina dotázaných měla ukončené vysokoškolské vzdělání a téměř polovina škol, které navštěvuje dítě rodiče nebo je pracovištěm učitele, se nachází v obci do 10 000 obyvatel. Uvedené charakteristiky sice nenaplnují požadavky reprezentativního vzorku pro výzkum, ale napovídají, že dotazníkového šetření se zúčastnili zainteresovaní respondenti, kterým problematika domácí přípravy není lhostejná.

7.3 Výsledky dotazníkového šetření

V průběhu dotazníkového šetření bylo položeno k výzkumnému problému celkem 20 otázek, z nichž tři otázky byly zodpovězeny pouze učiteli a osm otázek bylo pro rodiče. Otázky byly zadány jako uzavřené nebo škálové a poslední otázka byla otevřená k volnému vyjádření k celé problematice domácích úkolů.

Pojem domácí úkol bylo možné vydefinovat jednou nebo více variantami. Učitelé za domácí úkol považují nejčastěji domácí úkol zadaný formou písemné práce. Jednotlivé odpovědi znázorňuje graf 8a.

Graf 8a: Domácí úkol z pohledu učitelů



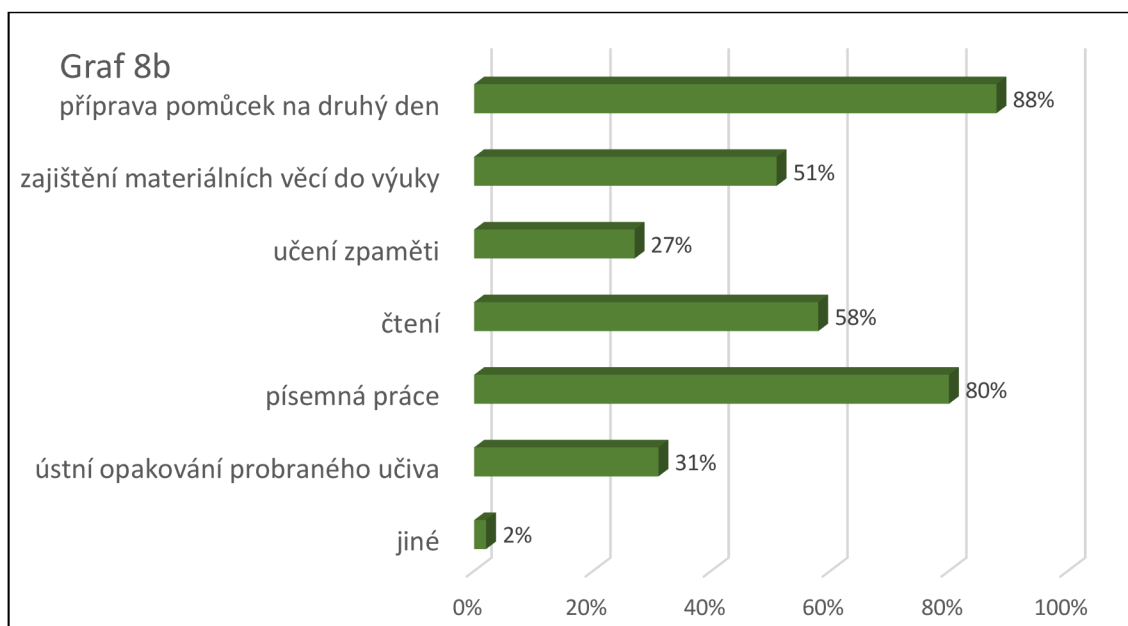
Všichni dotázaní učitelé uvedli, že jako formu domácího úkolu vnímají písemnou práci (příklady, mluvnická cvičení, vyplňování tematických pracovních listů,...), 88 % vnímá domácí úkol učení z paměti (báseň, píseň,...), téměř polovina označuje za formu domácího úkolu čtení. Nejčastější kombinace odpovědí u učitelů k pojmu domácí úkol byla: domácí úkol je zadáván formou písemné práce, čtení a učení z paměti. Pouze

5 % učitelů využilo možnosti odpovědi jiné, kde se objevují další vymezení forem domácích úkolů, např. projekty a referáty, předání informací nebo zprávy rodičům, podepsání žákovské knížky. Ze všech volných odpovědí se 25 % učitelů shodlo, že za domácí úkol považují jakoukoli dobrovolnou činnost žáka doma související s výukou.

Získané výsledky potvrzují, že nedílnou součástí domácí přípravy na 1. stupni ZŠ je čtení, a i když nebyla učitelům nabídnuta varianta dobrovolné práce, objevuje se tato myšlenka již ve vymezení pojmu a formy domácího úkolu, což potvrzuje teoretické podklady této práce.

Rodiče při vymezení pojmu domácí úkol zvolili nejčastěji formu přípravy pomůcek na druhý den. Písemná práce, kterou zvolilo 100% učitelů jako formu domácího úkolu, byla u rodičů na druhém místě. Rozložení odpovědí rodičů znázorňuje graf 8b.

Graf 8b: Domácí úkol z pohledu rodičů



Nejvíce rodičů, 88 %, označuje za domácí úkol přípravu pomůcek na druhý den. Rodiče vnímají v 80 % jako domácí úkol formu písemné práce, 58 % dotázaných rodičů uvedlo čtení, 51 % zajištění materiálních věcí do výuky. Více než polovina rodičů vybrala možnost ústní opakování probraného učiva nebo učení zpaměti. Jinou variantu zvolila 2 % rodičů, kteří se shodli na možnosti podepisování žákovské knížky. Tato možnost se objevuje i ve vnímání učitelů jako jedné z forem domácího úkolu žáka. Nejčastější

kombinace k vymezení pojmu a formy domácího úkolu byla u rodičů žáka na 1. stupni čtení, příprava pomůcek na druhý den a písemná práce.

K porovnání upřednostňovaných forem domácího úkolu mezi rodiči a učiteli slouží tabulka 3.

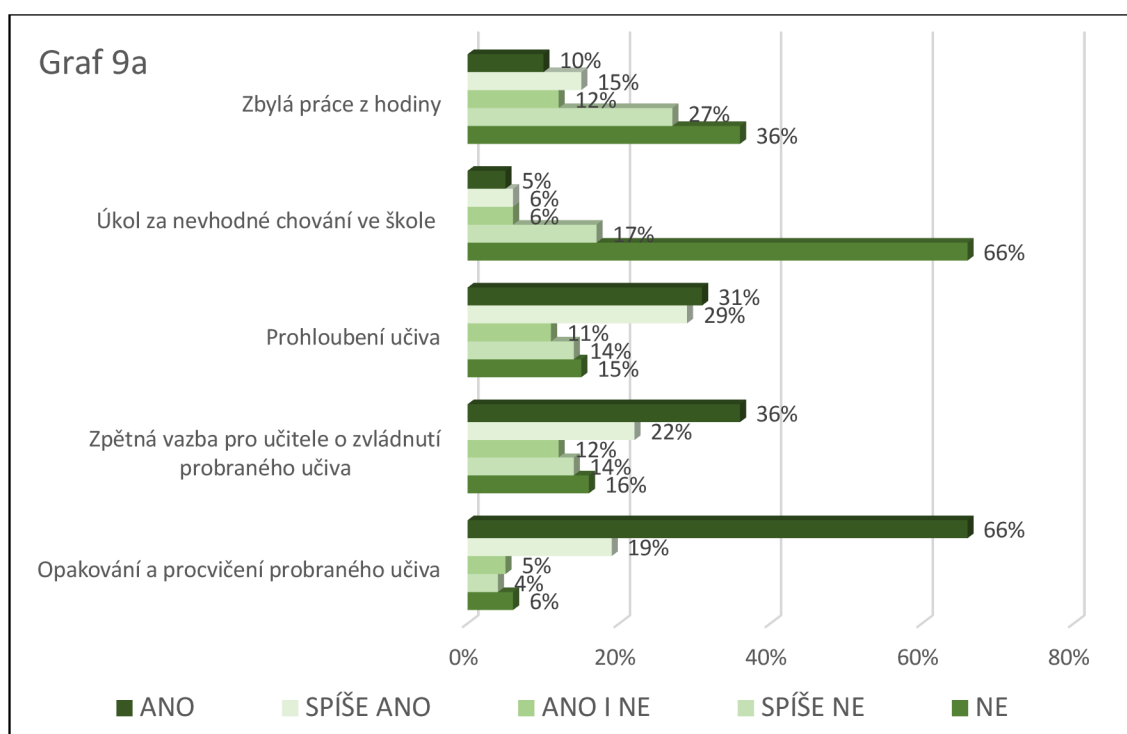
Tabulka 3: Domácí úkol v porovnání učitel – rodič

učitel		rodič	
písemná práce	100 %	příprava pomůcek na druhý den	88 %
učení z paměti	89 %	písemná práce	80 %
čtení	50 %	čtení	58 %

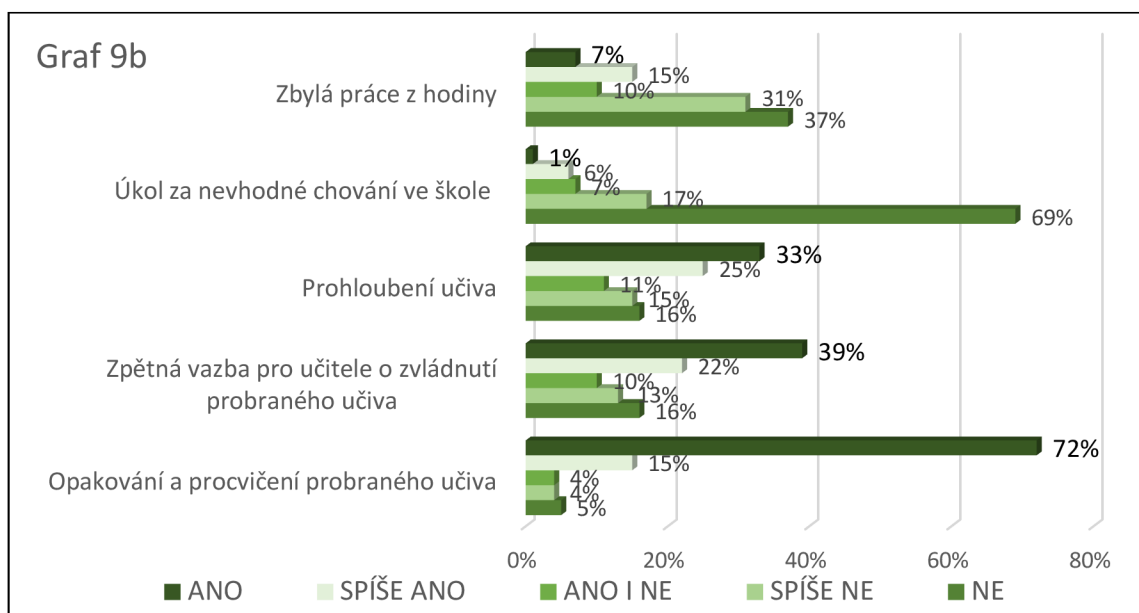
Při porovnání vymezení pojmu domácí úkol z pohledu učitele a rodiče je patrné, že v odpovědích čtení a písemná práce se shodují, i když v jiném procentuálním zastoupení. Vymezení vybraných forem se liší ve variantě příprava pomůcek a učení z paměti. Učitelé vnímají učení z paměti jako domácí úkol a přípravu pomůcek na druhý den spíše jako domácí přípravu (variantu zvolilo k pojmu pouze 16 % dotázaných učitelů), kdežto rodiče přípravu považují za formu domácího úkolu a učení z paměti uvedlo jen 27 % dotázaných rodičů.

K přesnějšímu vymezení slouží škálové odpovědi, které prezentuje u forem domácího úkolu graf 9. Odpovědi učitelů uvádí graf 9a a odpovědi rodičů graf 9b.

Graf 9a: Forma domácího úkolu – učitelé



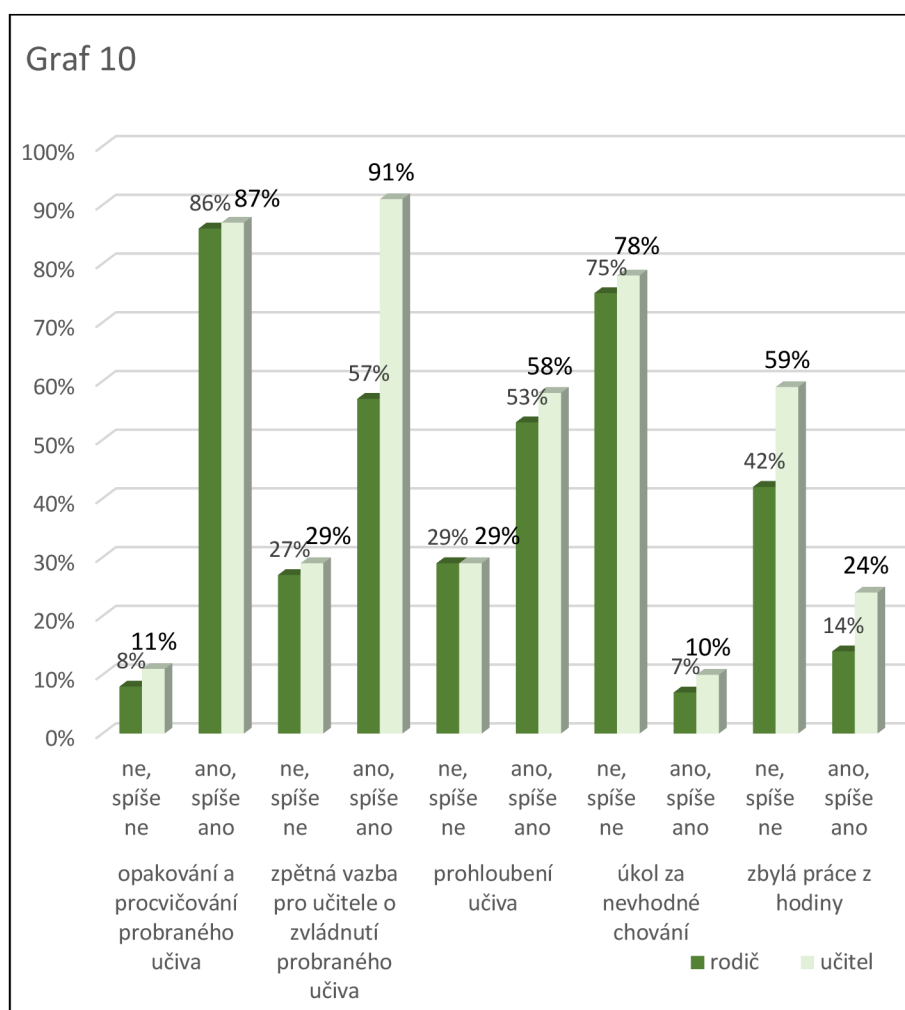
Graf 9b: Forma domácího úkolu – rodiče



K přehlednějšímu srovnání jednotlivých forem domácích úkolů dle odpovědí rodičů a učitelů byly jednotlivé hodnoty získané z dotazníkového šetření převedeny na procenta, aby bylo možné odpovědi učitelů a rodičů porovnat.

Z výsledků porovnání procentuálního vyjádření jednotlivých odpovědí učitelů a rodičů (viz grafy 9a a 9b) je patrné, že formy domácích úkolů se ve vnímání rodičů a učitelů téměř shodují ve formě opakování a procvičování probraného učiva (rodiče uvedli „ano“ v 86 %, „ne“ v 8 % a učitelé „ano“ v 87 %, „ne“ v 11 %), a u úkolu za nevhodné chování (rodiče zvolili odpověď „ano“ v 7 %, „ne“ v 75 % a učitelé „ano“ v 10 %, „ne“ v 78 %). Největší rozdíl je patrný v odpovědi formy zpětné vazby pro učitele o zvládnutí probraného učiva, která je dle následujícího grafu (graf 10) pro učitele mnohem zásadnější než pro rodiče. Učitelé zvolili tuto formu v 91 % odpověď „ano“ nebo „spíše ano“, kdežto rodiče této odpovědi využili pouze v 57 %. Grafické znázornění uvádí graf 10.

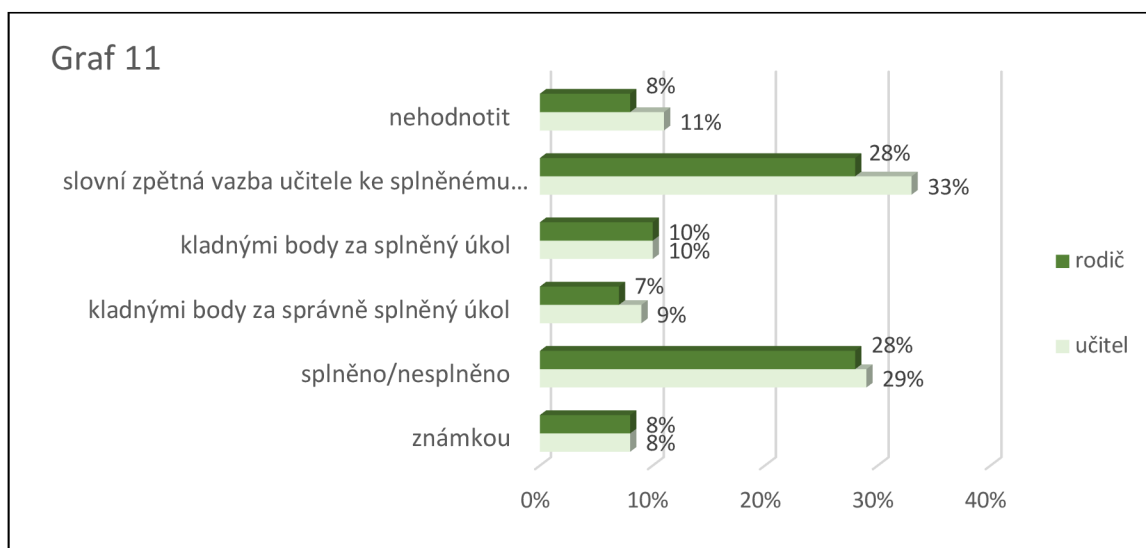
Graf 10: Porovnání formy domácího úkolu z pohledu rodičů a učitelů



Další otázky dotazníkového šetření byly zaměřeny na další dílčí parametry výzkumné problematiky, a to hodnocení domácích úkolů ze strany učitelů. Rodiče i učitelé se shodli, že nevnímají vhodné domácí úkoly klasifikovat (rodiče 70 %, učitelé 71 %). Celkem 5 % rodičů a 8 % učitelů souhlasí s hodnocením domácích úkolů známkou 1 až 5 a zbylá procenta rodičů a učitelů souhlasí s hodnocením, ale pouze za správně vypracovaný úkol známkou jedna.

V případě hodnocení domácího úkolu vnímají jako učitelé pozitivní hodnocení domácího úkolu formou slovní zpětné vazby učitele ke splněnému úkolu (33 %), rodiče upřednostňují ve stejném zastoupení formu hodnocení také slovní zpětnou vazbu (28 %) a dále hodnocení pouze jako splněno – nesplněno (28 %). Jednotlivé odpovědi znázorňuje graf 11.

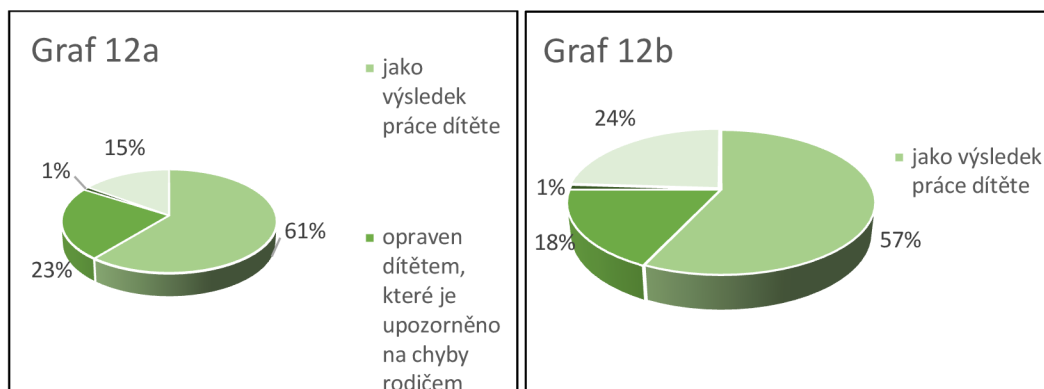
Graf 11: Hodnocení domácího úkolu



Dalším ukazatelem domácího úkolu je forma, ve které má být úkol ve škole po vypracování odevzdán. Respondenti vybírali ze čtyř možností. Výsledky uvádí graf 12a a graf 12b.

Graf 12a: Forma odevzdání – učitel

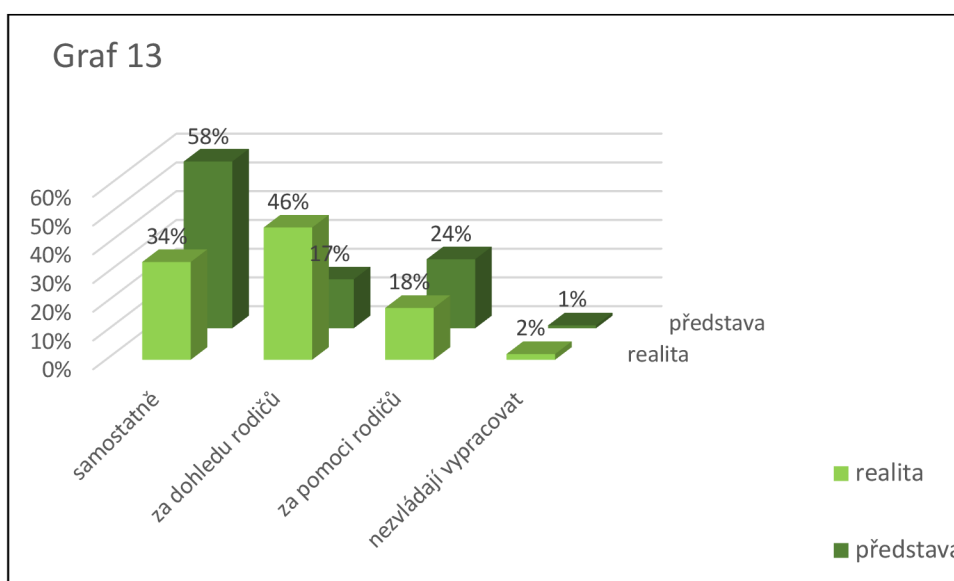
Graf 12b: Forma odevzdání – rodič



Na uvedených grafech lze vidět, že v dané problematice se názory rodičů i učitelů shodují. Dle nejčastější odpovědi respondentů by měl být domácí úkol odevzdán ve formě výsledku práce dítěte (učitel 61 %, rodič 57 %). Nejméně respondentů uvedlo formu úkolu, který je opraven rodičem (celkem čtyři respondenti, což je necelé 1 % výzkumného vzorku).

Pro upřesnění daného jevu, byla položena otázka k realitě, jak probíhá vypracování domácího úkolu u dětí respondentů. Rodiče ve 34 % odpovědí uvedli, že jejich dítě zpravidla zvládá vypracovat domácí úkol samostatně, 46 % dětí za dohledu rodiče, 18 % za pomoci rodiče a 2 % nezvládá domácí úkol vypracovat. Z uvedených hodnot je patrné, že se významně liší představa od reality (graf 13).

Graf 13: Porovnání představy a reality formy vypracování domácího úkolu – rodič



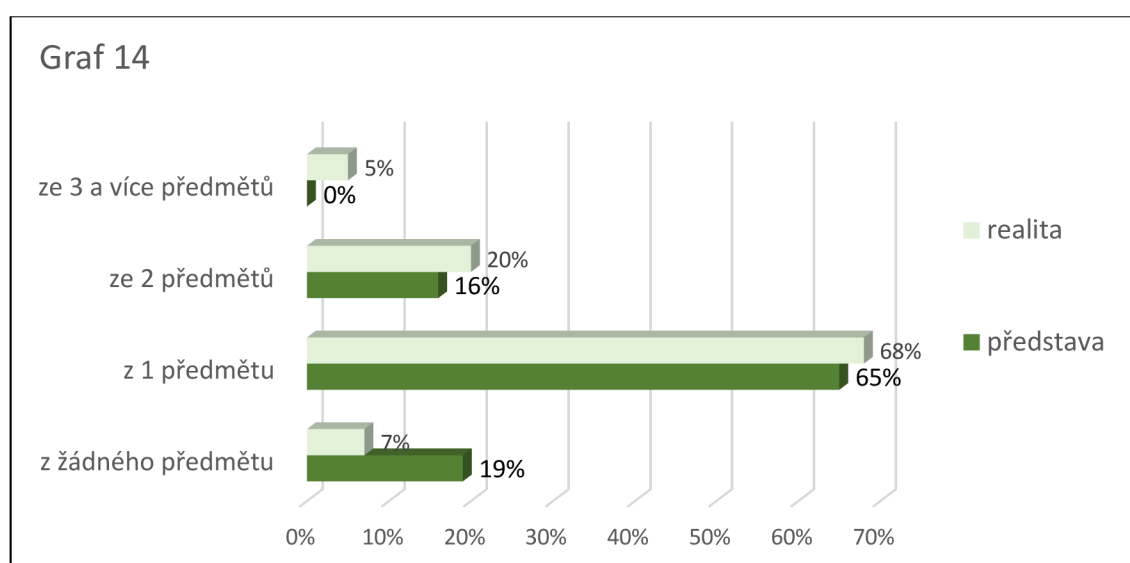
Ačkoliv by si 58 % respondentů představovalo, že by dítě mělo domácí úkol vypracovat samostatně, reálně to zvládá jen 34 % dětí. Významný rozdíl je také na participaci rodiče, kdy si účast rodiče (dohled, pomoc) představuje 41 % respondentů, reálně participuje na domácím úkolu 64 % rodičů. Tento rozdíl je možné vysvětlit, že i když si rodič představuje, že by dítě mělo pracovat samostatně, nenechá ho samostatně pracovat, protože rodiči velice záleží na školní úspěšnosti jeho dítěte. Dle odpovědí učitelů zvládají děti v jejich třídě vypracovat domácí úkol samostatně ve 38 %, za dohledu rodičů 56 %, za pomoci 5 % a 1 % žáků dle učitelů domácí úkoly vypracovat nezvládá. Je možné předpokládat, že dítě domácí úkol vypracovává samostatně, ale rodič jen dohlíží, aby měl správné podmínky k domácí práci, popřípadě domácí úkol zkontroluje nebo podepíše, což je faktor, který participaci rodiče na domácím úkolu navyšuje oproti představě, jak by činnost měla vypadat.

Dalším výzkumným problémem je četnost zadávání domácího úkolu. Za účelem zjištění byly respondentům položeny otázky k počtu zadávaných domácích úkolů, k časové náročnosti jejich plnění a frekvenci, se kterou jsou úkoly zadávány.

Z hlediska počtu domácích úkolů se dotazníkové šetření zaměřuje pouze na písemný domácí úkol. Celkem 67 % učitelů zadává písemný úkol z jednoho předmětu, 22 % ze dvou předmětů, 6 % ze tří a více a 5 % ze žádného předmětu, dle rodičů dostává písemný úkol z jednoho předmětu 67 % dětí, ze dvou 20 % dětí, ze tří a více předmětů 5 % dětí a ze žádného 7 % dětí. Je patrné, že výsledky jsou téměř totožné.

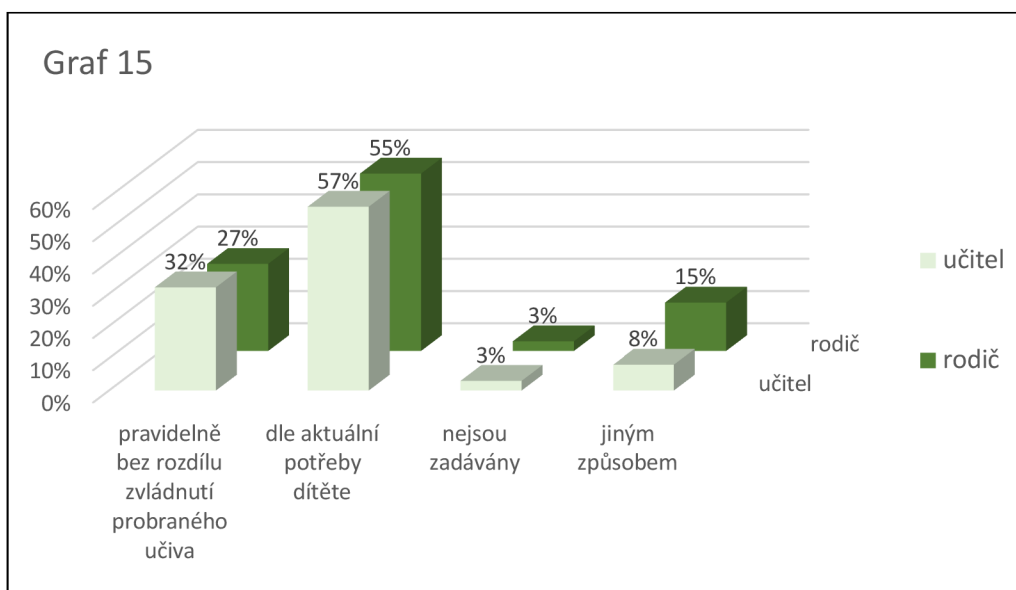
Rodiče se dále vyjadřovali, jaké množství písemných úkolů by mělo dítě dostávat na jeden den. Aby dítě mělo jeden písemný úkol, by uvítalo 65 % rodičů, 16 % uvedlo dva písemné úkoly a 19 % by uvítalo, kdyby dítě nemělo žádný písemný úkol. Možnost tři a více úkolů nevybral žádný dotázaný rodič. Srovnání představy rodičů a reality v počtu zadávaných písemných úkolů uvádí následující graf (graf 14), na kterém je patrné, že největší rozdíl je v možnosti žádný domácí úkol, kde jedna pětina rodičů uvádí, že by dítě nemělo dostávat žádný písemný úkol. Ostatní hodnoty jsou srovnatelné, jeden domácí úkol se liší o 3 %, dva úkoly o 4 % a tři a více úkolů o 5 %.

Graf 14: Srovnání reality a představy o zadaných písemných úkolech – rodič



Z hlediska podnětu k zadávání domácího úkolu uvedla více než polovina respondentů (rodičů i učitelů), že domácí úkoly jsou zadávány dle aktuální potřeby dítěte. Další nejčastější odpovědí byla varianta pravidelně bez rozdílu zvládnutí probraného učiva. Zatímco nejčastější odpověď potvrzuje nutnost individuálního přístupu k zadávání domácích úkolů s ohledem na potřeby dítěte, druhá nejčastější odpověď je s tímto principem v rozporu. Procentuální porovnání odpovědí učitelů a rodičů znázorňuje graf 15.

Graf 15: Zadávání domácího úkolu, porovnání učitel – rodič

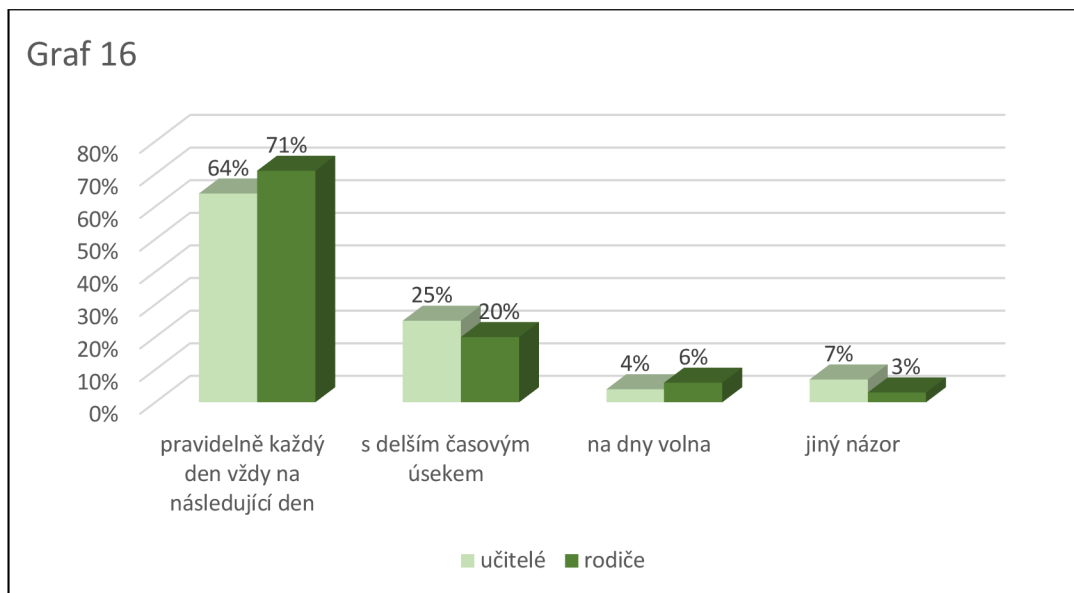


Z grafu je patrné, že odpovědi rodičů a učitelů se zásadně neliší. U respondentů, kteří zvolili odpověď „jiným způsobem“, se objevují tvrzení, která se řadí k variantám odpovědi dle aktuální potřeby dítěte nebo pravidelně bez rozdílu zvládnutí probraného učiva. Přesto se shoduje v 15 % odpovědí z těch, kteří tuto variantu uvedli, že se jedná o práci, kterou dítě (žák) nestihlo v hodině. Odpovědi získané z dotazníkového šetření v této otázce nelze pokládat za potvrzení teorie, která se k zadávání domácích úkolů vztahuje. Vzhledem k základním ukazatelům domácího úkolu, mezi které patří dobrovolnost, formování vnitřní motivace kučení a zábavná nastavba na školní činnost, je možné říci, že se jedná přímo o opačná tvrzení. V dokončování práce z hodiny lze těžce najít dobrovolnost i motivaci, v pravidelném bezdůvodném trénování těžko hledat zábavu a podporovat kreativitu. Na základě uvedeného je vhodné zdůraznit, že jakým způsobem učitelé úkoly z uvedených důvodů zadávají, je rodiče převážně i vyhodnocují.

Dalším aspektem je termín odevzdání hotového domácího úkolu. Respondenti volili ze tří variant nebo mohli odpovědět volnou formou. Z učitelů zvolilo volnou formu odpovědi 7 % a z rodičů 3 %, ale dále již nespécifikovali, jaký je žádaný termín odevzdání. Z nabízených možností odpovědí, uvedlo 64 % učitelů a 71 % rodičů, že úkoly zadává učitel „pravidelně, každý den vždy na následující den“. „S delším časovým úsekem“ volí domácí úkol nejčastěji 25 % učitelů. Rodiče v této otázce uvedli, že nejčastěji mívají děti úkoly „s delším časovým úsekem“ ve 20 %. „Na dny volna“

zadáva učitel domácí úkol ve 4 %, dle rodičů dostává dítě domácí úkol „na dny volna“ v 6 % případů. Vyhodnocením ukazatele termínu odevzdání je zřejmé, že data rodičů i učitelů jsou téměř shodná, což je možné vnímat jako ukazatel pravdivých odpovědí (graf 16).

Graf 16: Termín odevzdání domácího úkolu, porovnání učitel – rodič



K dané problematice byla v dotazníkovém šetření položena otázka k představě rodičů, a to jaký termín je nejvhodnější k odevzdání domácího úkolu, popřípadě k jeho vypracování. Rodiče uvedli, že v 57 % by uvítali, kdyby děti dostávaly domácí úkol „pravidelně každý den s termínem odevzdání vždy na následující den“, „s delším časovým úsekem“ si představují rodiče zadávání domácího úkolu ve 29 % odpovědí a „na dny volna“ si přejí domácí úkoly 3 % dotázaných rodičů. Jinou variantu zvolilo 11 % rodičů.

Představa rodičů zachovává procentuální posloupnost jednotlivých odpovědí v porovnání s realitou, kterou odpověděli učitelé a rodiče. Nejčastěji volí pravidelnost v zadávání domácích úkolů a nejméně si přejí domácí úkoly na dny volna. Tato varianta podtrhuje tezi, že volný čas by měl patřit rodině a nikoli škole.

Rodiče, kteří využili k odpovědi jinou možnost (11 %) se ve 45 % shodují, že domácí úkol by měl být zadáván pravidelně, ale nikoli plošně. Rodiče si přejí, aby úkol byl zadáván dle potřeby jejich dítěte, přiklání se k přísné individualizaci, k cílenému zaměření na potřebu procvičení konkrétních dovedností, popřípadě kompetencí jejich

dítěte. Striktně rodiče odmítají plošnost. Aby děti nedostávaly domácí úkoly vůbec, si z volných odpovědí přeje 25 % rodičů.

Poslední zjišťovanou kvalitou u domácích úkolů byl ukazatel času, a to kdy by mělo dítě úkol vypracovávat a jak dlouhý čas věnuje vypracování zadaných úkolů. Časový interval v odpoledních hodinách dle doporučení učitele vhodný k vypracování domácích úkolů a reálný čas vypracování dítětem dle odpovědí rodičů shrnuje následující tabulka (tabulka 4).

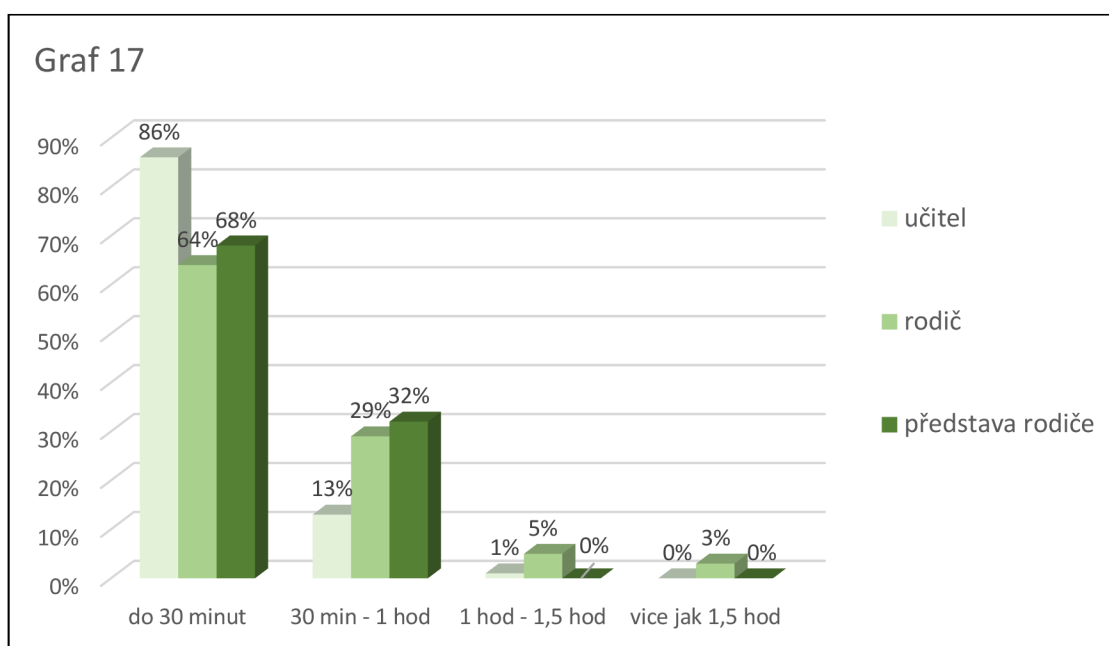
Tabulka 4: Časový interval vypracování domácích úkolů (v %)

časový interval	doporučení učitele	čas vypracování dítětem
13:00 – 15:00	21	20
15:00 – 17:00	68	47
17:00 – 19:00	11	31
po 19,00	0	2

Z uvedené tabulky vyplývá, že v souladu s teoretickými podklady doporučují učitelé jako neoptimálnější dobu vypracování domácích úkolů čas mezi 15:00 až 17:00 hodinou, ale realita je odlišná. V uvedeném intervalu plní domácí úkoly méně než polovina dětí respondentů. Důvodem mohou být volnočasové aktivity dětí nebo přítomnost rodiče v zaměstnání. Uvedené důvody platí také pro druhý pozdnější interval, kdy plní úkoly téměř třetina dětí. Doporučení pedagogů v pozdějším časovém intervalu může zohledňovat uvedené důvody ze získané praxe, tedy výše uvedené, ale i např. z důvodu odpočinku po škole.

Posledním ukazatelem dotazníkového šetření je doba, kterou trvá dítěti zadané domácí úkoly vypracovat. Představu učitele s realitou rodičů porovnává graf 17.

Graf 17: Doba vypracování domácích úkolů

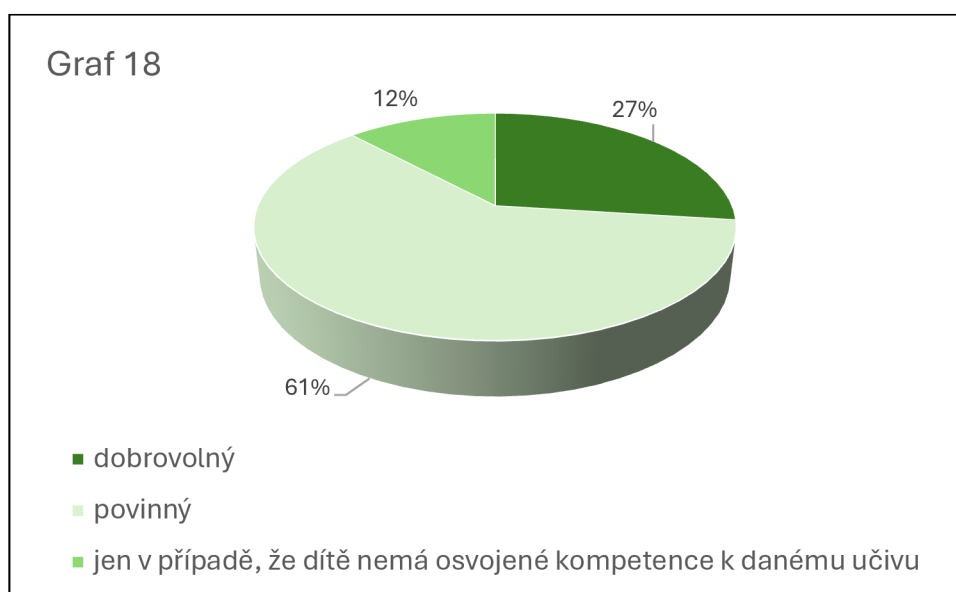


Učitelé v 86 % uvedli, že zadané úkoly zvládne žák vypracovat do 30 minut. Tuto variantu potvrdilo 64 % rodičů. Rozdíl v časové dotaci se projevil ve druhé variantě 30 minut až 1 hodina, kdy o 16 % více dětí tráví čas nad domácími úkoly, než se domnívá učitel. Déle, než jednu hodinu, vypracovává domácí úkoly 7 % dětí, učitelé tento čas předpokládají pouze u 1 % žáků.

Je zajímavé, že představa rodiče zdaleka nedosahuje odhadu učitele s délkou trvání vypracování úkolů do 30 minut. Rodiče považují za optimální dobu do 30 minut v 68 % a téměř třetina rodičů vnímá optimální časovou dotaci 30 minut až jedna hodina. Tento jev je možné vysvětlit vzhledem ke složení výzkumného vzorku, kdy rodiče nepovažují za domácí úkol pouze zadané cvičení, ale vnímají zodpovědnost za celkovou přípravu do školy a na vyučování. Tomuto vysvětlení nasvědčuje již prezentovaný graf 8b, kdy rodiče vydefinovali jako domácí úkol přípravu pomůcek na druhý den, písemnou práci a čtení. Touto kombinací je snadné překročit hranici 30 minut.

Jako doplňující byla rodičům položena otázka, zda by měl být domácí úkol dobrovolný nebo povinný (graf 18)

Graf 18: Povinnost domácích úkolů



Ačkoli teorie uvádí, že domácí úkol by měl být založen na bázi dobrovolnosti, je patrné, že rodiče jej stále vnímají jako povinný školní nástroj. Na druhou stranu je možné uvést, že vzhledem k přístupu učitelů a nastavení českého školství rodiče nevnímají možnost dobrovolnosti jako reálnou.

7.4 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Pojem domácí úkol byl v dotazníkovém šetření vydefinován jako kombinace tří možností: písemná práce, učení z paměti, čtení (učitel) a příprava pomůcek na druhý den, písemná práce, čtení (rodič). V definici pojmu se učitelé a rodiče shodují ve dvou možnostech, a to písemná práce a čtení. Obě varianty tvoří většinu odpovědí učitelů a rodičů. Z výsledků je možné konstatovat, že rodič nerozlišuje teoretická východiska a rozdíly mezi pojmy domácí úkol a domácí příprava. Rodič do pojmu domácího úkolu zahrnuje i domácí přípravu.

Z pohledu hodnocení domácího úkolu zvolili učitelé i rodiče hodnocení slovní zpětnou vazbou učitele ke splněnému úkolu, rodiče ve stejném zastoupení ještě hodnocení o splnění nebo nesplnění úkolu.

Nejčastější formu domácího úkolu dle cíle zvolili učitelé zpětnou vazbu pro učitele o zvládnutí probraného učiva, rodiče opakování a procvičování probraného učiva. Dle učitelů i rodičů má být domácí úkol odevzdán ve formě výsledku samostatné práce dítěte.

Písemný domácí úkol je zpravidla zadáván z jednoho předmětu, odpovědi byly shodné mezi učiteli i rodiči. Domácí úkol má být zadáván jak dle aktuální potřeby dítěte, tak pravidelně bez rozdílu zvládnutí probraného učiva, v získaných výsledcích je patrný rozpor. Domácí úkol je zadáván nejčastěji pravidelně s odevzdáním následující den. Shoda u všech respondentů je u odpovědi zadávání domácího úkolu na dny volna, která získala nejméně procent u učitelů i rodičů.

Dle doporučení učitelů je optimální doba k vypracování domácích úkolů od 15:00 do 17:00 hodin. V tomto časovém intervalu vypracovává domácí úkoly většina dětí, ale velké procento je zastoupeno i v intervalu od 17:00 do 19:00 hodin. Domácí úkoly vypracovává dítě nejčastěji do 30 minut denně. Dle rodičů by měl být domácí úkol povinný.

8 DOMÁCÍ ÚKOLY – KVALITATIVNÍ PRŮZKUM

Z předchozí kapitoly vyplývá, že postoje k problematice domácích úkolů nejsou zásadně rozdílné z pohledu rodiče nebo učitele. Jedná se o vyčíslení dat získaných z dotazníků, proto je možné zkreslení přesnosti jednotlivých názorů. K dokreslení získaných dat z dotazníkového šetření jsou doloženy tři případové studie učitelů a rodičů.

8.1 Průběh sběru dat pro kvalitativní průzkum

Informace byly sbírány od ledna do února roku 2024 prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru dle předem připraveného schématu (příloha 6). S účastníky šetření probíhal rozhovor na jejich pracovišti v případě učitelů, s rodiči v domácnostech.

8.2 Rozhovory s učiteli

Učitel 1

Profesní anamnéza: žena, 28 let, absolvent Masarykovy univerzity, praxe čtyři roky, učí na škole ve městě s 35 000 obyvateli, nyní je třídní učitelkou ve 3. ročníku, ve třídě má 23 žáků.

Postoj k domácím úkolům: Paní učitelka vede děti k zapisování domácích úkolů do „úkolníčku“. Domácí úkoly zadává s rozlišením dobrovolné a povinné, které jsou převážně písemné. Písemné povinné domácí úkoly zadává s cílem ukotvení učiva při nově probírané látce, aby si žák i doma vyhradil čas a soustředil se 10 až 15 minut na novou látku, což vnímá jako důležité k osvojení nového učiva. Domácí úkol je krátký, s jasnou zpětnou vazbou, zda žák látce rozumí nebo ne. Tyto úkoly podepisují rodiče, které na rodičovské schůzce žádá, aby dohlíželi na podmínky při vypracovávání úkolu, ale nebyli nápomocni ve věci vypracování. Pokud je úkol odevzdán nevypracován, ale s podpisem rodiče, vnímá to paní učitelka jako informaci, že dítě si se zadaným úkolem samo nevědělo rady.

Dobrovolné úkoly zadává paní učitelka jako formu přípravy před plánovaným a dětem představeným skupinovým projektem. Obnáší sběr obrázků, popř. informací k tématu. Od dobrovolného domácího úkolu paní učitelka očekává, že si děti osvojí kompetence

v hledání informací, jejich třídění. Úkoly mají podpořit tvorbu myšlenkových map, budování motivace k tématu, rozšířit znalosti a podpořit kreativitu.

Povinné domácí úkoly kontroluje v následující hodině, neklasifikuje, pouze označuje, že vypracovaný úkol viděla. Dobrovolně splněný úkol nehodnotí vůbec, vnímá ho jako nástroj motivace dítěte k probíranému učivu.

S rodiči o zadávání domácích úkolů diskuze nevede, seznámí je s pravidly a požádá o spolupráci. V dosavadní praxi nemá zatím špatné zkušenosti s odezvou rodičů na způsob zadávání domácích úkolů.

Učitel 2

Profesní anamnéza: žena, 42 let, absolvent Univerzity Palackého, praxe 14 let, učí na škole ve městě s 20 000 obyvateli, je třídní učitelkou ve 2. ročníku, ve třídě má 26 žáků, třídu vyučuje ve všech předmětech kromě cizího jazyka.

Postoj k domácím úkolům: Domácí úkoly zadává paní učitelka pouze z českého jazyka a matematiky. Domácí úkol cílí na kombinaci procvičení probíraného učiva a přípravy na další výuku. Z matematiky zadává za domácí úkol vždy pět příkladů z jedné hodiny na druhou a na dny volna úkol nedává, tzn., že děti mají zpravidla čtyři domácí úkoly týdně. Z českého jazyka úkol rozlišuje dle zaměření hodiny. Z hodiny psaní dostávají děti 1 x týdně opis nebo přepis textu, v hodinách čtení si vedou čtenářský deník, do kterého si zaznamenávají pět přečtených knih ročně dle vlastního výběru dítěte, dále mají dobrovolně zadané stránky v čítance s přípravou na následující hodinu a 1 x týdně dostávají tři otázky k přečtenému textu v hodině pro nácvik schopnosti čtení s porozuměním. Z mluvnice mají děti 1 x týdně od paní učitelky pravopisné doplňování v pracovních sešitech, cca deset pojmů k probíranému jevu. Domácí úkoly vnímá paní učitelka jako zpětnou vazbu o pochopení učiva, o rezervách a individuálních potřebách dětí.

Zadané úkoly jsou povinné, neklasifikovány paní učitelkou a vždy společně opraveny. Dále doporučuje dětem dobrovolné procvičování učiva na stránkách skolakov.eu.

S rodiči diskuzi nevede, na začátku školního roku rodičům představí pravidla k vypracování a zadávání domácích úkolů, vysvětlí, jaký přínos vnímá pro jejich dítě

při plnění domácích úkolů. Většinou děti domácí úkoly plní, rodiče si nestěžují, stanovená kritéria respektují.

Učitel 3

Profesní anamnéza: žena, 57 let, absolvent Masarykovy univerzity, praxe 30 let, učí na škole ve městě nad 100 000 obyvatel, nyní je třídní učitelkou 1. ročníku ve třídě s 25 žáky, výuka probíhá dle konceptu Svět vzdělání, z.s.

Postoj k domácím úkolům: Paní učitelka v průběhu její praxe zásadně snížila počet a rozsah zadávaných domácích úkolů. Snaží se, aby žáci práci dělali ve škole a doma měli prostor pro procvičení čtení. Občas zadává dobrovolné domácí úkoly související s probíraným tématem. Snaží se, aby úkol byl tvořivý, nápaditý a s prožitkem za účelem vzbudit u dětí zájem o probírané téma. V hodině člověk a jeho svět nyní zadala za dobrovolný domácí úkol vyprat si ponožky v ruce v rámci tématu „Ája pomáhá mamince“. Následující hodinu si s dětmi reflektuje, jak se jim domácí úkol plnil a jejich prožitky, vtipné situace či možné nesnáze a úskalí.

Rodičům formou elektronické komunikace poskytuje informace o rozsahu stran v učebnicích, kde se aktuálně nacházejí. Jako důležitou v první třídě vnímá domácí přípravu (pomůcky, tvorba návyků čtení, psaní), a proto zadává domácí úkoly jen dobrovolné. Někteří rodiče se dotazují, proč nezadává domácí úkoly. Paní učitelka ráda jako odpověď pro rodiče používá heslo „dobrovolnosti se meze nekladou.“

8.3 Rozhovory s rodiči

Rodič 1

Osobní anamnéza: žena, 37 let, vdaná, VŠ ekonomického zaměření, pracuje na 0,7 úvazku v ranních směnách.

Anamnéza dítěte: úplná rodina, jedináček, žák 1. třídy (6 let).

Postoj k domácím úkolům: syn dostává domácí úkoly vyznačené u zadaného cvičení červeným puntíkem. Rodičům dává paní učitelka informaci do bakalářů. Domácí úkoly jsou povinné, dříve bylo pod domácím úkolem motivační razítko, nyní jsou jen zkontrolovány paní učitelkou. Denně dostává syn jeden písemný úkol buď z matematiky, nebo českého jazyka (psaní). Dle doporučení paní učitelky denně doma

čtou, co četl syn ve škole. I se čtením stráví nad úkoly maximálně 30 minut a poté společně chystají aktovku na druhý den. Volný čas rodiny domácí úkoly nijak nenarušují.

Matka si myslí, že pokud nyní dodrží všechna doporučení paní učitelky a budou řádně plnit domácí úkoly, je nápomocná k úspěšnému zvládnutí učiva nejen v prvním roce, ale i po další roky, kdy se syn naučí, jak se správně chystat a bude nadále samostatný.

Domácí úkoly matce vyhovují, jak jsou zadávány paní učitelkou. Je přesvědčena, že prvňáčci potřebují domácí úkoly povinné, aby se naučili „učit“ do příštích školních let.

Rodič 2

Osobní anamnéza: žena, 37 let, rozvedená, SŠ, celý úvazek ve dvousměnném provozu.

Anamnéza dítěte: neúplná rodina, 1 starší sourozenec (2. st. ZŠ), žákyně 3. třídy (9 let).

Postoj k domácím úkolům: Dcera dostává domácí úkoly nepravidelně, většinou z českého jazyka a matematiky. Vypracovává si je sama po příchodu ze školy, kontroluje jí její starší bratr, pokud je matka v práci. Jestliže dcera potřebuje něco dovysvětlit, nebo chce matka mít přehled o znalostech, musí tak s dcerou činit o víkend, který má volný pouze 1 x za 14 dní a ráda by ho trávila s dětmi více ve formě zábavy, a ne nad školními povinnostmi. Uvádí, že domácí úkoly vnímá jako zátěž a zbytečnost. Myslí si, že učit by se dítě mělo ve škole. U syna vidí, že je již samostatný a těší se, až také u dcery skončí potřeba kontroly a pomoci při plnění školních povinností. Cíl domácích úkolů matka neudala, jen uvedla, že úkoly ke škole prostě patří. Pokud by si mohla vybrat, uvítala by, kdyby dcera úkoly nedostávala.

Rodič 3

Osobní anamnéza: žena, 43 let, vdaná, VŠ humanitního zaměření, celý úvazek v jednosměnném provozu.

Anamnéza dítěte: úplná rodina, 2 starší sourozenci (tercie a kvinta osmiletého gymnázia), žákyně 2. třídy (8 let).

Postoj k domácím úkolům: Dcera má domácí úkoly během školního týdne každý den, na víkendy paní učitelka úkoly většinou nezadává. Někdy má úkol jen z matematiky,

někdy z českého jazyka nebo čtení a někdy i tři až čtyři úkoly. Dcera je naštěstí samostatná a úkoly si plní hned po příchodu ze školy, někdy na upozornění babičky. Společně úkol kontrolují, až přijde matka z práce. Pokud jsou tam nějaké chyby, dcera je na ně upozorněna a snaží se je opravit, pokud neví, snaží se jí matka napovědět. Úkoly odevzdává dcera podepsané na základě požadavku paní učitelky. Někdy kontrolují úkoly až večer kvůli volnočasovým aktivitám rodiny. To je dle matky úmorné, protože dcera je již po celém dni unavená. Některé úkoly jsou povinné, některé dobrovolné. Dcera je prozatím motivovaná a úkoly plní všechny. Domácí úkoly vnímá matka jako zpětnou vazbu pro paní učitelku, ale i pro ně jako rodiče, zda dcera učivu rozumí nebo potřebuje větší procvičení. Úkoly vidí matka jako potřebné a přínosné, pokud jsou věcné a nejedná se o množství nebo úroveň, které dítě vyčerpá. Myslí si, že úkol by měl ukázat, co dítě umí a k tomu stačí trocha příkladu nebo mluvnických cvičení. Není to o kvantitě, ale kvalitě zadaného úkolu.

8.4 Shrnutí poznatků

V informacích získaných z rozhovorů s učiteli je možné pozorovat, že se všichni zaměřují na hlavní vyučovací předměty a velký důraz kladou na čtení. Osvojení schopnosti čtení tvoří základ pro další vzdělávání, což zdůrazňuje také teoretická část této práce. Učitelé některé úkoly považují za povinné, ale v jejich praxi zastávají důležité místo i úkoly dobrovolné. Shodují se, že úkoly neklasifikují, pouze opravují, což je dle teorie důležité, pokud je úkol zadán, musí být opraven. Forma zadání je převážně písemná s cílem procvičit probírané učivo. Je patrné, že se nedá vyvodit pravidelnost v zadávání, a tudíž četnosti domácích úkolů, což lze přikládat k individuálnímu přístupu učitelů k dítěti a jeho potřebám.

Na základě uvedených informací z rozhovorů s rodiči je možné konstatovat, že u rodičů (matek) se do postoje k domácím úkolům promítají socioekonomické ukazatele, což potvrzuje teoretické východisko této práce. Matka s jedním dítětem a zkráceným úvazkem snáze poskytne dostatek času a pomoci s domácími úkoly a je schopna přizpůsobit čas provádění úkolů potřebě dítěte, kdežto děti matek, které jsou zaměstnány na celý úvazek, popřípadě směnují, se musí přizpůsobit časově matce, popřípadě pomoc s úkoly supluje starší generace nebo sourozenci dítěte. Ani jeden rodič neuvádí potřebu více domácích úkolů, nepostrádá hodnocení ze strany učitele.

Je možné vnímat, že úkolů by mohlo dítě ze školy nosit spíše méně než více. Hlavní cíl domácích úkolů spatřují ve zpětné vazbě.

9 SHRNU TÍ ZÍSKANÝCH POZNATKŮ V KONTEXTU VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Praktická část diplomové práce cílí ke zjištění a porovnání postojů a zkušeností učitelů a rodičů žáků 1. stupně ZŠ k domácím úkolům. Z provedeného dotazníkového šetření a následných rozhovorů se zástupci z řad učitelů i rodičů je možné konstatovat, že se jejich postoje liší v některých konkrétních otázkách, které budou následně odprezentovány prostřednictvím odpovědí na stanovené výzkumné otázky, ale celkový postoj zásadně rozdílný není. Je pozitivní, že dva ze tří základních subjektů vzdělávacího procesu – rodič a učitel – pohlíží na domácí úkoly podobně. Shoda jejich postojů je velkým přínosem pro zbývající subjekt – žáka (dítě).

Otázka 1: Jaká forma, četnost domácích úkolů vyhovuje učitelům?

Učitelé nejčastěji volí formu písemné práce z jednoho předmětu na maximálně 30 minut za účelem získání zpětné vazby o zvládnutí probraného učiva. Domácí úkol zadávají pravidelně na následující den, na dny volna nezadávají. Domácí úkoly neklasifikují a požadují odevzdání jako výsledek samostatné práce dítěte.

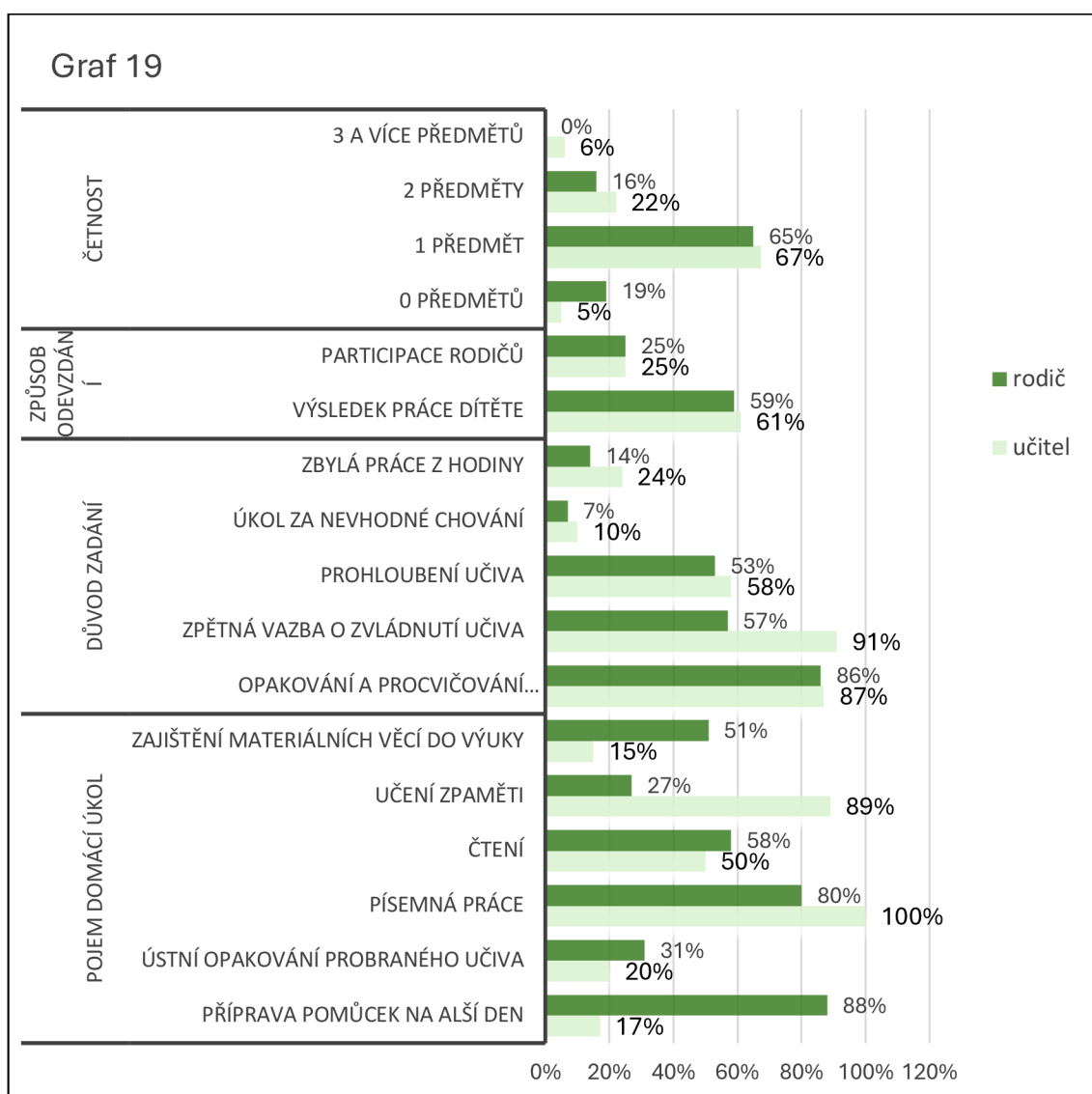
Otázka 2: Jaká forma, četnost domácích úkolů vyhovuje rodičům?

Rodiče vnímají domácí úkol jako přípravu pomůcek na druhý den a písemnou práci s cílem učitele získat zpětnou vazbu o pochopení učiva. Představují si, že by v 19 % nemělo jejich dítě dostávat žádný domácí úkol, 65 % rodičů uvedlo jako optimální úkol z jednoho předmětu za účelem opakování a procvičování probraného učiva pravidelně na následující den, pouhá 3 % rodičů si přeje úkol na dny volna. Domácí úkoly si představují neklasifikovat a odevzdávat bez jejich účasti. Pouze 27 % rodičů si přeje dobrovolné domácí úkoly.

Otázka 3: Jaká je míra shody postojů učitele a rodiče k domácím úkolům?

Z předchozích kapitol vyplývá, že i když na veřejné scéně probíhá živá diskuze o domácích úkolech, postoje rodičů a učitelů se zásadně neliší. Porovnání získaných postojů prezentuje následující graf (graf 19).

Graf 19: Porovnání postojů učitelů a rodičů k problematice domácích úkolů



Největší míra shody v postojích učitelů a rodičů je v oblasti způsobu odevzdání domácího úkolu. Oba subjekty se shodly, že domácí úkol má být odevzdán jako výsledek práce dítěte. Čtvrtina rodičů i učitelů se shodla na odevzdání domácího úkolu s participací rodiče. Důvod zadání domácího úkolu zvolili učitelé i rodiče ve stejné míře opakování a procvičování probraného učiva. Učitelé i rodiče vnímají jako optimální domácí úkol z jednoho předmětu.

Nejmenší míra shody mezi učiteli a rodiči je patrná v oblasti chápání pojmu domácí úkol. Učitelé jednomyslně zvolili na prvním místě písemnou práci. Rodiče zahrnují do pojmu domácí úkol také oblast domácí přípravy, konkrétně přípravu pomůcek na druhý den. Shoda v této oblasti proběhla u možnosti čtení, a přesto zde rozdíl tvoří v procentuálním vyjádření zvolených odpovědí 8 %.

Uvedená tvrzení jsou podpořena volnými odpověďmi respondentů dotazníkového šetření, kde dostali možnost se k problematice domácích úkolů volně vyjádřit.

Ze získaných poznatků v dotazníkovém šetření, rozhovorů a myšlenek jednotlivých respondentů, kteří využili možnosti se vyjádřit volnou formou, je možné konstatovat, že domácí úkoly mají stále důležité místo ve vzdělávacím procesu. Úkoly jsou učiteli zadávány ať povinně nebo dobrovolně, ale vždy s cílem získat zpětnou vazbu o zvládnutí učiva, popřípadě potřebě dalšího procvičování. Rodiče častěji diskutují nad smyslem, ale jsou si vědomi, že ať domácí příprava nebo vypracování domácích úkolů patří do mimoškolního prostoru a je překvapivé, že se přiklání více k povinnosti než dobrovolnosti domácích úkolů. Pokud nejsou domácí úkoly zadávány na dny volna, rodičům v přiměřeném rozsahu a obtížnosti nevadí.

9.1 Domácí úkol – diskuze mezi teorií a praxí

Při porovnání teoretických tezí s výsledky praktické části je možné konstatovat, že základní ukazatele domácího úkolu, nad kterými vede diskusi odborná i laická veřejnost jsou čas, cíl a forma domácího úkolu.

Dle českých pedagogických osobností (Beníšková, Čapek, Šulová, ...) domácí úkol zadaný žákovi na 1. stupni ZŠ trvá vypracovat řádově minuty (max. 20 minut denně), hlavní cíl domácího úkolu je získání zpětné vazby pro učitele, rodiče i žáka, jeho forma je zábavná, hravá, zajímavá a stimulující myšlení.

Učitelé dle výsledků dotazníkového šetření zadávají domácí úkol v délce max. 30 minut písemné práce, ale pouze z jednoho předmětu s cílem získat zpětnou vazbu o zvládnutí probraného učiva a volí převážně formu písemné práce.

Rodiče vnímají domácí úkol jako formu přípravy pomůcek na druhý den a písemné práce zadaný tak, aby nepřekročil dobu 30 minut s cílem učitele získat zpětnou vazbu o pochopení učiva, z pohledu rodičů je cíl opakování a procvičení učiva. Z výsledků uvedených v praktické části je důležité zmínit, že téměř jedna pětina rodičů si přeje, aby dítě nedostávalo žádné domácí úkoly, a téměř jedna třetina rodičů si přeje domácí úkoly zadávané učiteli jako dobrovolné.

Pokud srovnáme jednotlivé postoje, je patrné, že ke shodě dochází v oblasti času. Z pohledu cíle se ztotožňují učitelé s názory odborníků a rodiče vnímají domácí úkol

pouze jako nástroj zpětné vazby učiteli, případně nástroj k procvičení učiva. Nabízí se otázka, zda rodič předpokládá, že zvládnutí – nezvládnutí učiva je ukazatel důležitý pouze pro učitele, protože ten je zodpovědný za úroveň či kvalitu zvládnutého učiva, a rodič nese zodpovědnost pouze za procvičení a splnění – nesplnění domácího úkolu.

Nejvíce se liší názory v oblasti formy domácího úkolu. Odborníci apelují, že domácí úkol má být zajímavá nadstavba k učivu, žáka má vést k tvořivosti a podporovat rozvoj myšlení žáka. Tato „ideální“ forma zadání domácího úkolu se v praktické části u dotázaných respondentů neobjevila, ani mezi učiteli ani mezi rodiči. Učitelé stále ulpívají na písemné práci ve smyslu doplňování, výpočtů, přepisů, ... Jedná se o účinný a relativně rychlý způsob ke zjištění osvojeného učiva žákem (tudíž získání zpětné vazby), bohužel bez kreativity a zábavy.

V daném kontextu z výsledků šetření je možné konstatovat, že rodič kreativní a tvořivou stránku domácího úkolu neočekává. Možnosti volných odpovědí směřují spíše ke kritice, tzn. hodně úkolů, obtížné úkoly, nutná aktivní spolupráce rodiče při vypracování, ... V žádné odpovědi se rodič nezaobíral myšlenkou, že domácí úkol dítě nebaví, popřípadě jej vnímá jako zbytečnou činnost.

V dané oblasti je možné spatřit dva úhly pohledu. První, který poukazuje na stereotypní vnímání školského systému anebo druhý, kdy respondenti byli ovlivněni položenými otázkami a nevyhodnotili, že je možné na problematiku domácího úkolu pohlížet i v mnohem širší perspektivě a je pro ně nejjednodušší volit možnost žádných domácích úkolů, než vnímat domácí úkol jako nástroj rozvoje dítěte a motivačního činitele v rámci celého výchovně-vzdělávacího procesu jejich dítěte.

Na základě myšlenek uvedených v teoretické i praktické části této práce nastává prostor pro položení dalších výzkumných otázek, kdy po důkladném zmapování postojů rodičů a učitelů k problematice domácích úkolů, by směřovaly k uchopení dané problematiky z pohledu aktivní spolupráce učitele a rodiče nad domácí přípravou směřující k „ideálu“ odborné veřejnosti – všestrannému rozvoji dítěte zábavnou formou.

ZÁVĚR

Zadávání domácích úkolů z pohledu učitelů a rodičů žáků 1. stupně základní školy je široké téma a nese s sebou více otázek než odpovědí. Je pozitivní, že se rodiče i učitelé významně nerozcházejí ve svých názorech, ale přesto není možné jednoznačně říci, co je a co není správné.

Teoretická východiska se shodují, že je důležité respektovat individualitu žáků nejen ve škole při vzdělávání, ale také při zadávání domácích úkolů. Dalším vstupujícím faktorem je individualita každého učitele a nelze opominout ani individualitu každé rodiny. Domácí úkol musí být cílený, krátký a smysluplný. Tím může fungovat v souladu se všemi zmíněnými individualitami.

Očekávání, se kterým byla práce zpracována, aby pomohla začínajícímu učiteli problematiku domácích úkolů zmapovat a nasměrovat ho na správnou cestu v následné pedagogické praxi, bylo naplněno částečně. Práce nedává návod, jak domácí úkoly zadávat, ale v kontextu získaných poznatků otvírá cestu za poznáním cíle a smyslu, proč domácí úkoly jsou. Ukazuje, že pohled rodičů a učitelů není diametrálně odlišný. S vývojem pojetí školství se vyvíjí také postoj k zadávání domácích úkolů. Cílem není memorování, přepisování nebo opisování obširných textů, dodělávání práce z hodiny, či trestání za nevhodné chování ve škole, ale vypracováním domácího úkolu dostat odpověď, zda dítě probíranému jevu rozumí, nebo zda se mu daří rozvíjet a upevňovat žádané kompetence. Pokud se podaří posílit vnitřní motivaci dítěte a vzbudit jeho zájem o zadané téma, je to výhra nejen pro učitele nebo rodiče, ale hlavně pro samotného žáka.

Jak se vyvíjí celá společnost, vyvíjí se také organizace času v rodině. Děti se rozvíjí nejen ve škole, ale také v zájmových činnostech. Je důležité umožnit dětem dostatek času nejen ke zmíněným zájmovým činnostem, ale také dostatek pohybu a neřízeného volného času k zábavě, a ne je na celé odpoledne přivést ke stolu plnému domácích úkolů.

Je dobré v praxi při zadávání domácích úkolů zohlednit představy rodičů a tím směřovat k podnětné spolupráci učitele, potažmo školy, s rodinou žáka po celou dobu školní docházky a ne vytvářet třecí plochy. Rodiče jsou partnery učitele, nikoli

vykonavateli jeho úkolů. To znamená z poznatků získaných zpracováním diplomové práce zadávat písemný domácí úkol z jednoho předmětu, volné dny nechat rodině a snažit se dodržet časový limit do 30 minut. Úkoly nejsou nástrojem ke zlepšení nebo zhoršení školního prospěchu, ale k upevnění učiva.

Učitel má za cíl získat zpětnou vazbu, nikoli naplnit volný čas rodiny a demotivovat dítě k učení a tím ovlivnit celý jeho další životní přístup k získávání nových informací nebo dovedností.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní zdroje:

Beníšková, T. (2007). *První třídou bez pláče*. Grada.

Čapek, R. (2020a): *Líný učitel, Kompas moderního učitele*. Raabe.

Čapek, R. (2020b). *Uč jako umělec. Malá kniha o velkých vzdělávacích myšlenkách*. Jan Melvil Publishing.

Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič. Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada.

Čížková, J., Binarová I., Holásková K., Petrová A., Plevová I., & Pugnerová M. (2001). *Přehled vývojové psychologie*. Univerzita Palackého.

Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová I., & Váňová, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Grada.

Farková, M. (2008). *Vybrané kapitoly z psychologie*. Univerzita Jana Amose Komenského.

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

Helms, W. (1996). *Lépe motivovat – méně se rozčilovat. Jak pomáhat dětem se školou*. Portál.

Komenský, J. A., (1884). *Informatorium školy mateřské*. FR. A. Urbánek.

Langmeier, J. (1983). *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Avicenum.

Martin, M., & Waltmanová-Greenwoodová, C. (1997). *Jak řešit problémy dětí se školou*. Portál.

Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1994). *Děti, rodina a stres*. Galén.

Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologické poradenství*. SPN.

Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují*. Portál.

Matějček, Z., & Langmeier, J. (1986). *Počátky našeho duševního života*. Panorama.

Nytrková, O., & Pikálková, M. (2011). *Dialog mezi hodnotami aneb hodnoty vyřčené a hotnoty žité*. Univerzita Jana Amose Komenského.

- Painter, L. (2003). *Homework*. Oxford University.
- Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Příhoda, V. (1963). *Ontogeneze lidské psychiky I*. SPN.
- Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2012). *Cílená zpětná vazba*. Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Grada.
- Šulová, L., Havlíková, K., Šporclová, V., Tomanová, K., Škrábová, M., & Horáková Hoskovcová, S. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluwer.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2020). *Vývoj pozornosti a exekutivních funkcí*. Raabe.

Elektronické zdroje:

- Aitom. (2024). *Recenze: Osobnosti plus*. <https://www.aitom.cz/co-je-noveho/recenze-osobnosti-plus>
- Černý, J. (2013). *Koncepce domácí přípravy a úkolů žáků*. <https://www.skoladebr.cz/soubor-koncepce-domaci-pripravy-zaku-34-.pdf>
- Černý, M. (2023). *Stanovisko MŠMT k zadávání domácích úkolů*. <https://www.edu.cz/methodology/stanovisko-msmt-k-zadavani-domacich-ukolu-ze-dne-4-5-2023/#priloha>
- Hirschová, M. (2023). *Domácí úkoly: Přežitek nebo klíč k samostatnosti?* Domácí úkoly: Přežitek nebo klíč k samostatnosti? | Online doučování a individuální lekce | Truano
- Kohn, A. (2006). *The Truth About Homework*. <https://www.alfiekohn.org/article/truth-homework/>
- Kohn, A. (2007). *Rethinking Homework*. <https://www.alfiekohn.org/article/rethinking-homework/>

Křivánková, K. (2023). *Vybrané otázky učitelského přesvědčení o domácích úkolech v primární edukaci*. <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/vybrane-otazky-ucitelskeho-presvedceni-o-domacich-ukolech-v-primarni-edukaci>

Ptáčková, K. & Zachvatošín, A. (2023). *Spolupráce s rodiči*. <https://inkluzivniskola.cz/spoluprace-s-rodici>

Sčítání 2021. (2021). *Vzdělání*. <https://scitani.gov.cz/vzdelani>

Takoka. (2019). *Antická výchova*. <https://skolni.eu/pedagogika/historie-pedagogiky/anticka-vychova/>

ZŠ Dukelských hrdinů. *Zásady domácí přípravy žáků na vyučování*. https://www.zsdukla.cz/?page_id=408

Zitková, H. (2023-2024). *Otevřená výzva. Společně za dobrovolné domácí úkoly ve školách*. *Otevřená výzva | Co nevíte o škole (coneviteoskole.cz)*

Zitková, H. (2023). *Společně za dobrovolné domácí úkoly ve školách: Otevřená výzva ministru školství, ústřednímu školnímu inspektorovi a školskému ombudsmanovi*. *Společně za dobrovolné domácí úkoly ve školách: Otevřená výzva ministru školství, ústřednímu školnímu inspektorovi a školskému ombudsmanovi - Petice.com*

Kvalifikační práce:

Křivánková, K. (2021). *Domácí úkoly na 1. stupni základní školy pohledem učitelů*. [SVOČ, Univerzita Tomáše Bati]. <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/50355>

Legislativní zdroje:

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563?text=563%2F2004>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 - Determinace rodičů dle druhů temperamentu

Příloha 2 - Školský systém v Čechách po roce 1869

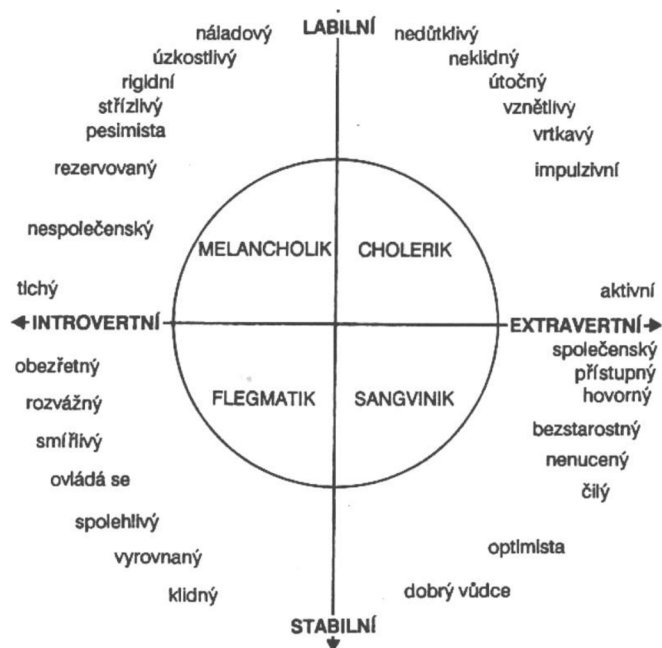
Příloha 3 - Tabulka komparace funkcí domácí přípravy na 1. a 2. stupni ZŠ

Příloha 4 - Stanovisko MŠMT k zadávání domácích úkolů

Příloha 5 – Dotazník

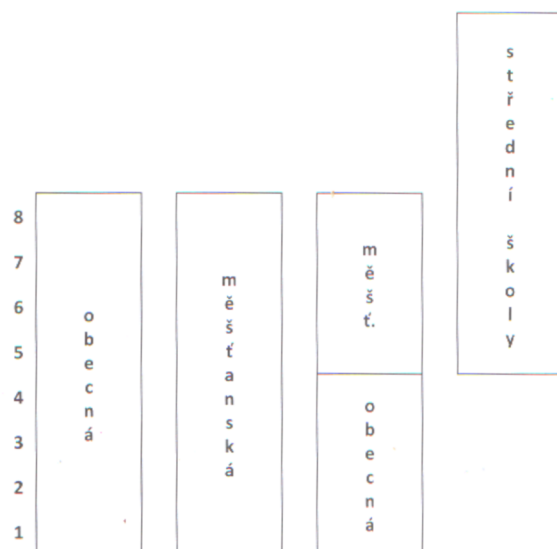
Příloha 6 – Záznamový arch rozhovoru

PŘÍLOHA 1: DETERMINACE RODIČŮ DLE DRUHŮ TEMPERAMENTU



Zdroj: <https://www.aitom.cz/co-je-noveho/recenze-osobnosti-plus>

PŘÍLOHA 2: ŠKOLSKÝ SYSTÉM V ČECHÁCH PO ROCE 1869



Zdroj: Dvořáková, Kolář, Tvrzová a Váňová (2015)

PŘÍLOHA 3: TABULKA KOMPARACE FUNKCÍ DOMÁCÍ PŘÍPRAVY NA 1. A 2. STUPNI ZŠ

	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ
Náročnost	Zaměřena na základní dovednosti – čtení, psaní, počítání	Zaměřena na celé spektrum předmětů – jazyky, přírodní, technické a společenské vědy, praktické činnosti
Samostatnost	Nutná pomoc a dohled rodičů	Pomoc rodičů již není žádoucí, žák by měl být při plnění již samostatný
Čas	Maximální doba 30 minut denně a čas na čtení	Bez časového limitu
Zpětná vazba	Pro rodiče dětí	Určena žákovi
Harmonogram	Učení se organizaci	Žák má zodpovědnost k organizaci
Motivace	Pochvala	Vnitřní

Zdroj: vlastní (2024)

PŘÍLOHA 4: STANOVISKO MŠMT K ZADÁVÁNÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ



Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Odbor základního, předškolního a speciálního vzdělávání
Karmelitská 529/5, Malá Strana
118 12 Praha 1

určeno základním školám

Váš dopis ze dne / značky

Číslo jednací

MSMT-11014/2023-1

Vyřizuje

Michal Černý

Datum

4. 5. 2023

Stanovisko MŠMT k zadávání domácích úkolů

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

s ohledem na informace v médiích, které vyvolávají **pochybnosti v problematice zadávání domácích úkolů**, vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy následující stanovisko:

- a) **Pro plošné omezování domácí přípravy neexistuje věcný důvod.** Podle studie CERGE z roku 2019 (<https://idea.cerge-ei.cz/studies/2019-04-zatizeni-skolnimi-domacimi-ukoly-v-ceske-republice>) je zatížení českých školáků domácími úkoly v mezinárodním srovnání jedno z nejnižších. Zároveň podle různých zdrojů tráví žáci v ČR ve škole o více než sto hodin ročně méně, než je průměr OECD.
- b) Škola je oprávněna zadávat žákům domácí úkoly a smí vyžadovat jejich vypracování. Toto stanovisko se opírá mimo jiné o § 22 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, který stanoví, že je žák povinen „řádně se vzdělávat“. Přiměřenou domácí přípravu vnímá MŠMT jako neoddělitelnou součást vzdělávání. Nejde tedy o neoprávněný zásah do soukromí žáka podle Listiny základních práv a svobod, neboť zadávání domácích úkolů, resp. zadání pro domácí přípravu (dále také „domácí úkoly“), má dle názoru MŠMT oporu v právních předpisech.
- c) Toto právo ovšem není neomezené, **škola musí respektovat související ustanovení** školského zákona, zejména § 2 odst. 1 písm. b) (zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce), § 29 odst. 1 (povinnost přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, žáků a studentů) apod. Z toho vyplývá např. potřeba zajistit **koordinaci jednotlivých vyučujících** při ukládání domácích úkolů z hlediska celkové zátěže, nutnost zohledňovat věk a schopnosti jednotlivých žáků a další okolnosti.
- d) Škola je oprávněna domácí úkoly také hodnotit v souladu s vyhláškou č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, **pokud je tato možnost zakotvena v pravidlech pro hodnocení** jako součástí školního řádu. Je však nutné upozornit na úskalí tohoto hodnocení, protože domácí podmínky jednotlivých žáků se mohou velmi významně lišit. Proto **není vhodné domácí úkoly známkovat** a pokud se tak děje, hodnocení domácích úkolů nesmí mít rozhodující vliv na výslednou známku z daného předmětu na vysvědčení. MŠMT důrazně doporučuje volit jinou formu zpětné vazby.

tel. ústředna: +420 234 811 111

Podatelna pro veřejnost: Po - Pá 7:30 - 15:30

Elektronická podatelna: posta@msmt.cz

www.msmt.cz

Zcela nepřipustné je hodnotit nevypracované domácí úkoly (např. známkou 5), neboť toto hodnocení nevyovídá o míře dosažení vzdělávacích cílů. K nevypracovaným zadaným domácím úkolům, resp. nevypracované domácí přípravě, lze v přiměřené míře přihlídnout při ukládání výchovných opatření nebo hodnocení chování.

- e) MŠMT **doporučuje** zadávat domácí úkoly jako **dobrovolné**. V takovém případě je nezbytné klást důraz na smysluplnost domácí přípravy z pohledu žáků.
- f) MŠMT **doporučuje**, aby pravidla zadávání domácích úkolů byla konkretizována ve školním řádu. Pokud jsou domácí úkoly hodnoceny, pravidla pro jejich hodnocení **musí** být součástí školního řádu.
- g) Domácí úkoly **nesmí být přenášeny zodpovědností za vzdělávání na rodinu**. Například pokud se žáci v rámci domácí přípravy seznámí s nějakým vzdělávacím obsahem, je třeba následně ve škole ověřit, upevnit a prohloubit jeho pochopení. V rámci domácího úkolu lze ovšem také následně procvičit a upevnit látku vysvětlenou a pochopenou ve škole. **Vždy je nezbytné poskytnout žákovi zpětnou vazbu**, bez ní úkol ztrácí smysl.
- h) Specifická situace je v 1. ročníku ZŠ, kdy je podpora rodiny skutečně velmi žádoucí (např. je třeba přečíst žákům doma zadání, naslouchat hlasitému čtení, dohlédnout na správné sezení a úchop tužky atd.). Pravidelně se opakující činnosti v domácí přípravě mohou pro mladší žáky znamenat jistotu formy a významnou pomoc na cestě k samostatnosti a jsou pro ně velkým přínosem. V tomto období je proto v zájmu dítěte obrátit se na zákonné zástupce se žádostí o spolupráci, zároveň je přitom maximálně podpořit a respektovat rozdílnost podmínek pro domácí přípravu.

Podrobnější informace k domácí přípravě najdete ve stále platném vyjádření České školní inspekce z roku 2018, str. 3-4:

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_přilohy/Dokumenty/Dubnovy_bulletin_04_2018.pdf

Prosím, seznamte s tímto stanoviskem pedagogické pracovníky Vaší školy. V nejbližší době MŠMT zahájí ve spolupráci s dalšími partnery přípravu metodického materiálu, který výše uvedenou problematiku zpracuje komplexněji včetně např. příkladů dobré praxe.

S pozdravem

PaedDr.
Michal Černý

Digitálně podepsal
PaedDr. Michal Černý
Datum: 2023.05.04
15:05:18 +02'00'

PaedDr. Michal Černý
ředitel odboru základního, předškolního
a speciálního vzdělávání

tel. ústředna: +420 234 811 111
Podatelna pro veřejnost: Po - Pá 7:30 - 15:30
Elektronická podatelna: posta@msmt.cz
www.msmt.cz

PŘÍLOHA 5: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jsm studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (Učitelství pro 1. stupeň ZŠ).

Prosím Vás o vyplnění dotazníku, jehož výsledky budou sloužit jako podklad pro praktickou část mé diplomové práce na téma „Zadávání domácích úkolů z pohledu učitelů a rodičů žáků 1. stupně základní školy.“ Informace, které v dotazníku uvedete, jsou anonymní a budou sloužit pouze ke studijním účelům.

Velice si vážím Vašeho času, který mému dotazníku věnujete.

Děkuji

Barbora Jedličková

„Zadávání domácích úkolů z pohledu učitelů a rodičů žáků 1. stupně ZŠ“

Údaje o respondentovi

Jsem muž žena

Jsem učitel/ka _____ třídy školy běžného typu rodič žáka _____ třídy
 učitel/ka _____ třídy školy alternativního typu

Mám ukončené:

ZŠ SOU SŠ VOŠ VŠ

Škola žáka/ pracoviště učitele je v obci:

do 3000 obyvatel 3000 – 10 000 obyvatel
 10 000 – 30 000 30 000 – 100 000
 nad 100 000

Domácí úkol je: označte všechny varianty, se kterými se ztotožňujete

- a) příprava pomůcek na druhý den (penál, učebnice, sešity,...)
- b) ústní opakování probraného učiva (prvouka, vlastivěda, přírodověda, počítání, ...)
- c) písemná práce (příklady, mluvnická cvičení, vyplňování tematických pracovních listů, ...)
- d) čtení
- e) učení z paměti (báseň, píseň, ...)
- f) zajištění materiálních věcí do výuky (pomůcky, přírodniny, ...)
- g) jiné, co?

Uvedená tvrzení spojuj s domácím úkolem: 1–ne; 2–spíše ne; 3–nevím; 4–spíše ano; 5–ano

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) opakování a procvičení probraného učiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) zpětná vazba pro učitele o zvládnutí probraného učiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) prohloubení učiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) úkol za nevhodné chování ve škole | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) zbylá práce z hodiny | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Je vhodné domácí úkol klasifikovat?

- a) ano, známkou 1–5
- b) ano, ale pouze správně vypracovaný úkol, známkou 1
- c) ne

U domácího úkolu vnímáte přínosné hodnocení:

- a) známkou
- b) splněno/nesplněno
- c) kladnými body za správně splněný úkol
- d) kladnými body za splněný úkol
- e) slovní zpětná vazba učitele ke splněnému úkolu
- f) nehodnotit

Domácí úkol by měl být odevzdán:

- a) jako výsledek práce dítěte
- b) opraven dítětem, které je upozorněno na chyby rodičem
- c) opraven rodičem
- d) bez zásahu rodiče

Dítě dostává zpravidla písemný úkol:

- a) z žádného předmětu
- b) z 1 předmětu
- c) ze 2 předmětů
- d) ze 3 a více předmětů

Na škále 1 – 5 vyberte, jak jsou domácí úkoly zpravidla zadávány: 1 nejméně, 5 nejvíce

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a) pravidelně každý den vždy na následující den | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) s delším časovým úsekem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) na dny volna | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) jinak, jak? _____ | | | | | |

Domácí úkoly jsou zadávány:

- a) pravidelně bez rozdílu zvládnutí probraného učiva
- b) dle aktuální potřeby dítěte
- c) nejsou zadávány
- d) jiným způsobem, uveďte, prosím, jak: _____

Napište, prosím, Váš postoj k domácím úkolům

Doplňující otázky pro rodiče dítěte:

Moje dítě zpravidla zvládá vypracovat domácí úkol:

- a) samostatně
- b) za dohledu rodiče
- c) za pomoci rodiče
- d) nezvládá vypracovat

Domácí úkol dítě začíná plnit v čase:

- a) od 13⁰⁰–15⁰⁰
- b) 15⁰⁰–17⁰⁰
- c) 17⁰⁰–19⁰⁰
- d) po 19⁰⁰

Jakou dobu stráví dítě u domácích úkolů?

- a) do 30 min
- b) 30 min – 1 hod
- c) 1 hod – 1,5 hod
- d) více jak 1,5 hod

Uvedte, jakou časovou dotaci na plnění domácích úkolů vnímáte jako optimální:

- a) do 30 min
- b) 30 min – 1 hod
- c) 1 hod – 1,5 hod
- d) více jak 1,5 hod

Myslím si, že by moje dítě mělo dostávat na jeden den:

- a) žádný písemný úkol
- b) 1 písemný úkol
- c) 2 písemné úkoly
- d) 3 a více písemných úkolů

Uvedte, jak často by Vaše dítě mělo dostávat domácí úkoly:

- a) pravidelně každý den vždy na následující den
- b) s delším časovým úsekem
- c) na dny volna
- d) pokud jinak, uveďte, prosím, jak: _____

Domácí úkol by měl být:

- a) dobrovolný
- b) povinný
- c) jen v případě, že dítě nemá osvojené kompetence k danému učivu

Domácí úkol vnímám:

- a) jako nástroj učitele k dohnání učiva
- b) nástroj učitele k získání zpětné vazby o pochopení probraného učiva
- c) jako jeden z nástrojů k ukotvení probraného učiva
- d) jako zbytečnost
- e) pokud jinak, uveďte, prosím, jak: _____

Doplňující otázky pro pedagogy:

Děti v mé třídě zpravidla zvládají vypracovat domácí úkol:

- a) samostatně
- b) za dohledu rodiče
- c) za pomoci rodiče
- d) nezvládá vypracovat

Domácí úkoly doporučujete začít plnit v čase:

- a) od 13⁰⁰–15⁰⁰
- b) 15⁰⁰–17⁰⁰
- c) 17⁰⁰–19⁰⁰
- d) po 19⁰⁰

Jakou dobu podle Vás stráví žák u domácích úkolů?

- a) do 30 min
- b) 30 min –1 hod
- c) 1 hod – 1,5 hod
- d) více jak 1,5 hod

Pokud byste rádi k problematice zadávání domácích úkolů něco doplnili, využijte, prosím, následující řádky:

Zdroj: vlastní (2024)

PŘÍLOHA 6: SCHÉMA ROZHOVORU

Záznamový arch rozhovoru - UČITEL

Anamnestické otázky:

1. Uveďte, prosím, Váš věk: _____
2. Uveďte, prosím, na jaké škole jste se připravoval/a k výkonu povolání učitele

3. Jak dlouho učíte? _____
4. V jak velké obci se nachází škola, na které učíte?
5. Jste třídním učitelem/učitelkou? _____ Pokud ano, v jakém ročníku? _____
6. Kolik žáků máte ve třídě? _____

Tematické otázky:

1. Jakou formou zadáváte domácí úkoly?
2. Jak často zadáváte domácí úkoly?
3. Co očekáváte od domácích úkolů (proč zadáváte DÚ)?
4. Domácí úkol zadáváte jako dobrovolný nebo povinný?
5. Jakým způsobem hodnotíte domácí úkoly?
6. Diskutujete s rodiči o zadávaných domácích úkolech?

Záznamový arch rozhovoru - RODIČ

Anamnestické otázky pro rodiče:

1. Uvedte, prosím, Váš věk: _____
2. Uvedte, prosím, Váš rodinný stav: _____
3. Uvedte, prosím, Vaše nejvyšší ukončené vzdělání? _____
4. Na jaký pracovní úvazek jste zaměstnán/a? _____

Anamnestické otázky dítě/žák:

1. Žije Vaše dítě ve společné domácnosti s oběma rodiči? _____
2. Má Vaše dítě sourozence? _____
Pokud ano, uveďte jeho/ jejich počet a věk _____
3. Který ročník navštěvuje Vaše dítě (věk)? _____

Tematické otázky:

1. Jakou formou dostává Vaše dítě zadané domácí úkoly?

2. Jak často dostává domácí úkoly a z jakého předmětu?

3. Jakým způsobem učitel dítěte domácí úkol hodnotí?

4. Co očekáváte od domácího úkolu?

5. Domácí úkol je zadáván jako dobrovolný nebo povinný?

6. Jak dlouho trvá dítěti domácí úkol vypracovat?

7. Co očekáváte od domácího úkolu?

Zdroj: vlastní (2024)