

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Barbora Neužilová

Domácí úkoly žáků s akcentem na první hodnotící období

Olomouc 2021

vedoucí práce: Doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila pouze uvedenou literaturu a zdroje.

V Boskovicích dne

.....

Barbora Neužilová

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za cenné rady, trpělivost, vstřícnost, ochotu a celkovou podporu při vedení mé diplomové práce.

Děkuji také škole, jejich pedagogům a rodičům za jejich vstřícnost zúčastnit se empirického výzkumu.

Velký dík patří také mé rodině a přátelům, kteří mě podporovali během celého studia i v průběhu vypracování této práce. Zejména pak mému příteli, který mi byl oporou.

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 5 |
| 1 Primární vzdělávání v České republice..... | 7 |
| 1.1 Vzdělávání po roce 1989..... | 9 |
| 1.2 Kurikulární dokumenty..... | 11 |
| 2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání..... | 13 |
| 2.1 Klíčové kompetence..... | 14 |
| 2.2 Vzdělávací oblasti..... | 15 |
| 2.3 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání..... | 18 |
| 3 Rodina a žák..... | 19 |
| 3.1 Podpora žáka při domácích úkolech..... | 20 |
| 3.2 Motivace k domácím úkolům..... | 23 |
| 3.3 Postoje k domácím úkolům..... | 25 |
| 4 Mladší školní věk..... | 28 |
| 5 Domácí úkoly..... | 31 |
| 5.1 Typy domácích úkolů..... | 32 |
| 5.2 Druhy a formy domácích úkolů..... | 34 |
| 5.3 Čas věnovaný domácím úkolům..... | 35 |
| 5.4 Kontrola a hodnocení domácích úkolů..... | 37 |
| 6 Výzkumné šetření..... | 39 |
| 6.1 Popis výzkumného šetření..... | 39 |
| 6.2 Cíle výzkumného šetření..... | 39 |
| 6.3 Hypotézy výzkumného šetření..... | 40 |
| 6.4 Popis metody výzkumného šetření..... | 40 |
| 6.5 Výzkumný vzorek..... | 42 |
| 6.6 Analýza získaných dat..... | 42 |
| 6.7 Důkazy hypotéz..... | 58 |
| 6.8 Diskuse a závěr výzkumného šetření..... | 66 |
| Závěr..... | 69 |
| Seznam použité literatury..... | 70 |
| Seznam grafů a tabulek..... | 75 |
| Seznam příloh..... | 77 |

Úvod

Diplomová práce je zaměřena na domácí úkoly žáků od první do třetí třídy základní školy. Nástup dítěte do první třídy zasáhne do života každé rodiny. V dnešní době se klade velký důraz na úspěch dítěte ve škole. Rodiče se proto snaží svému dítěti pomáhat a jejich pomoc je všeobecně, zvláště na prvním stupni základní školy, očekávána. Důležitou roli v úspěchu dítěte ve škole hraje spolupráce rodiny se školou.

Domácí úkoly jsou nepostradatelnou součástí vzdělávání na prvním stupni základní školy. V dnešní době je tato problematika velice diskutované téma a ne všichni mají na domácí úkoly stejný názor. Učitelé si připravují a zadávají domácí úkoly a také je vyhodnocují. Zjišťují tím, jak žák doma pracuje bez podpory učitele a jak látce sám rozumí. Rodič tím získává nějakou představu o tom, co se aktuálně jejich dítě ve škole učí, zda mu daná látka jde nebo potřebuje pomoc. Žák si v rámci domácích úkolů osvojuje své vědomosti a dovednosti, učí se organizovat svůj čas a osvojuje si školní návyky.

Diplomová práce je složena z teoretické a empirické části a má šest kapitol. V teoretické části budeme vycházet z odborné literatury. Ujasníme si fungování primárního vzdělávání v České republice, jaké požadavky se na žáky kladou, jejich práva a povinnosti. Nahlédneme do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Charakterizujeme si také mladší školní věk. Hluběji se zaměříme na rodinu žáka, podporu a motivaci při domácích úkolech. Objasníme si domácí úkoly jako takové, jejich druhy a formy. Zjistíme také názory odborníků na to kolik, jak často a jestli vůbec domácí úkoly zadávat, jak je kontrolovat a hodnotit.

V empirické části se zaměříme na domácí úkoly žáků s akcentem na první hodnotící období. Budeme se zabývat různými otázkami, odpovídat nám budou rodiče žáků prvních až třetích tříd základní školy. Dělá dítě domácí úkoly samostatně? Kdo dítěti pomáhá? Kde má dítě své pracovní místo? Kdy dítě dělá domácí úkoly? Kolik času domácím úkolům dítě věnuje? Souhlasíte jako rodič se zadáváním domácích úkolů? Jaké má učitel požadavky na domácí úkoly? Jsou domácí úkoly zadávány každý den? Budeme zjišťovat názor rodičů na danou problematiku a jejich přístup.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda má navštěvovaný ročník základní školy vliv na pomoc při domácích úkolech, zda se domácím úkolům žáci věnují v odpoledních hodinách, zda rodiče podporují učitele v zadávání domácích úkolů nebo jestli má vzdělání rodičů vliv na kontrolu domácích úkolů.

Na závěr zhodnotíme výzkumné šetření, shrneme poznatky a přínos pro pedagogickou praxi.

1 Primární vzdělávání v České republice

V této kapitole si charakterizujeme primární, neboli základní vzdělávání v České republice, které se řídí zákonem č. 561/2004 Sb. Primární vzdělávání svým pojetím navazuje na vzdělávání v mateřské škole a je východiskem jak pro další studium, tak i pro uplatnění ve společnosti.

Primární vzdělávání je *„ontogeneticky významný a didakticky specifický stupeň v celkovém vzdělávání člověka a odpovídá věku od 6 do 11 let.“* (Spilková, 2005, str. 91) Primární vzdělávání je povinné pro všechny žáky, kteří se chtějí vzdělávat v České republice. Primární vzdělávání se realizuje na úrovni primární školy (ISCED 1) a nižší sekundární školy (ISCED 2) podle mezinárodní klasifikace vzdělávání. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003)

Pro celoživotní učení je právě primární vzdělávání velice důležité. Žáci si osvojují dovednosti a vědomosti a dívají se na svět pomocí různých souvislostí. Primárního vzdělávání se dotýká integrovaný a selektivní systém. Na dokončení prvního stupně je zaměřena integrovaná školská soustava a naopak selektivní systém je typický pro proces povinného vzdělávání. Dalším používaným termínem je horizontální, integrovaný systém, podle kterého je primární škola charakterizována jako otevřená. Můžeme konstatovat, že cílem primárního vzdělávání je především všestranný rozvoj osobnosti a vytváření dovedností, které děti v dalším studiu budou uplatňovat. Mezi důležité pojmy v rámci primárního vzdělávání patří motivace, vědomosti a dovednosti. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Kolář (2012, str. 176) říká, že primární vzdělávání je: *„vstupní etapa systematického organizovaného vzdělávání zaměřená na zvládnutí základní gramotnosti (čtení, psaní, počítání) a upřesňuje, že je to vzdělávání získané na základní škole.“*

„Obecné cíle primárního vzdělávání jsou konkretizovány do pojetí obsahu vyučování, zejména ve vztahu ke strukturaci učiva do jednotlivých učebních předmětů. Na základě analýzy kurikulárních dokumentů vztahujících se k primárnímu vzdělávání

v zemích Evropské unie můžeme říct, že obsah primárního vzdělávání má mnoho společných prvků.“ (Kolláriková, Pupala, 2001, str. 152)

Školní docházka začíná zápisem do první třídy v tzv. spádové škole. Termín spádová škola znamená, že žák plní povinnou školní docházku na základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, kde má žák trvalý pobyt.

„Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu a žáky umístěné v tomto obvodu ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, a to do výše povoleného počtu žáků uvedené ve školském rejstříku.“ (Zákon 561/2004 Sb., § 36 odst. 7)

Primární škola plní i jiné funkce než jen vzdělávací, a to výchovné a sociální. Zajišťuje například výchovné poradenství, o které se stará hlavně výchovný poradce, školní stravování a také mimo vyučovací aktivity dětí ve školních družinách a zájmových kroužcích.

Školský systém v České republice

Každý jedinec může během svého života projít až sedmi stupni vzdělávání, které je charakterizováno Mezinárodní standartní klasifikací vzdělávání (International Standard Classification of Education - ISCED 0-7), která patří do klasifikací Organizace spojených národů (OSN). (*Klasifikace vzdělání: CZ-ISCED, 2011*)

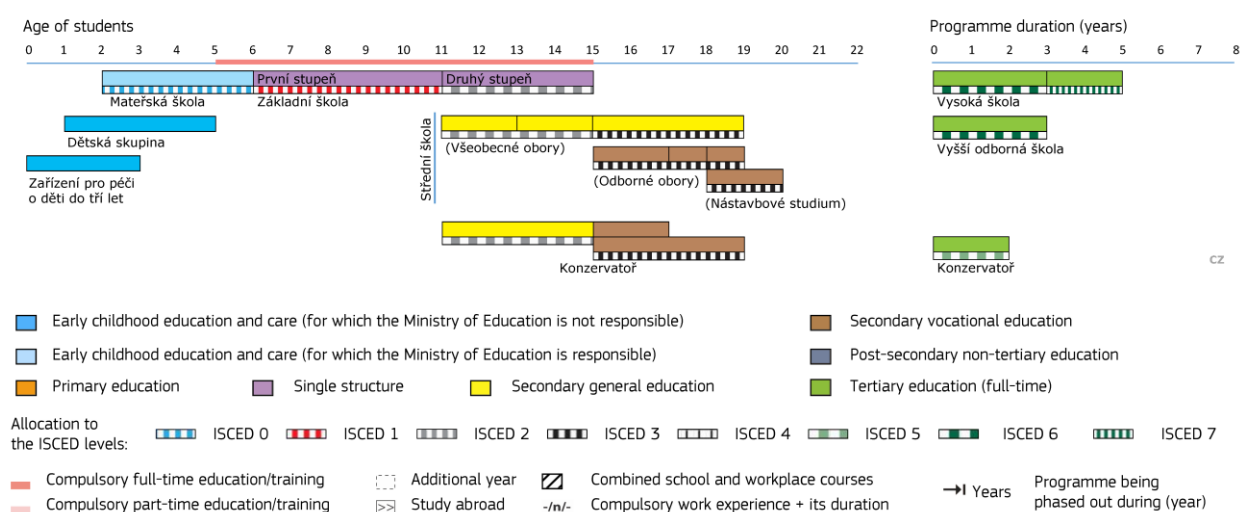
Strukturu celého vzdělávacího systému můžeme rozdělit podle charakteru poskytovaného vzdělávání na několik druhů - mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, jazykové školy s právem státní závěrečné zkoušky a vysoké školy. Vzhledem ke zkoumané problematice si podrobněji rozebereme ISCED 1 - primární vzdělávání. (*Klasifikace vzdělání: CZ-ISCED, 2011*)

ISCED 1

Programy na této úrovni jsou určeny k tomu, aby žákům poskytovaly základní dovednosti ve čtení, psaní a počítání a vytvářely pevný základ pro učení a sociální rozvoj. Délka trvání na této úrovni je obvykle 6 let. Věk pro vstup není nižší než 5 a vyšší než 7 let. Primární vzdělávání obvykle končí ve věku 10 až 12 let. Po ukončení ISCED 1 mohou děti pokračovat nižším sekundárním vzděláváním na úrovni ISCED 2. Pro vymezení primárního vzdělávání jsou důležitá kritéria, jako je systematická výuka základních znalostí, dovedností a schopností, obvyklý vstupní věk, délka trvání a výuka organizovaná jedním hlavním učitelem třídy. Tato úroveň zahrnuje také programy přizpůsobené jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami, bez ohledu na jejich věk. (*Klasifikace vzdělání: CZ-ISCED, 2011*)

Tabulka č. 1: Přehled školského systému v České republice (Zdroj: Eurydice, 2020/21)

Czechia – 2020/21



1.1 Vzdělávání po roce 1989

Rok 1989 byl pomyslný začátek v nové etapě primárního vzdělávání. Vznik samostatné Československé republiky přinesl významné změny i v oblasti vzdělávání. Zřizovatelem se nyní mohla stát soukromá osoba, společnost nebo církev. Povinná školní docházka byla zmenšena z 10 na 9 let, ale žáci měli možnost studovat 9. rok již na střední škole. (Malantová, 2016)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) určilo v roce 1995 obsahy primárního vzdělávání v tzv. standardech. Tyto standardy zaručovaly shodné vzdělání pro všechny žáky primárních škol a v roce 1996 vznikly nové vzdělávací programy - Obecná škola, Základní škola a Národní škola. (Spilková, 2005)

Šimoník (2003, s. 15) definuje standard jako: „*dokument schválený MŠMT, obsahující souhrn vzdělávacích cílů, rámcový obsah vzdělávání, tzv. kmenové učivo a kompetence, které by si měli žáci osvojit.*“

Vzdělávací program Obecná škola byla určena pouze pro 1. stupeň a byla zavedena v roce 1996. Zaměřovala se hlavně na rozvoj osobnosti, ale s ohledem na individuální odlišnosti, pohlaví a věk. Vzdělávací program Základní škola byla také zavedena v roce 1996, určena byla pro 1. - 9. ročník a zaměřovala se na všeobecné vzdělání. Posledním standardem byla Národní škola, která se zaměřovala na zkušenosti z praxe základních škol. (Malantová, 2016)

Důležitým rokem v rozvoji školství byl rok 2001. Vláda České republiky (dále jen ČR) schválila Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílou knihu. Vychází z předešlých poznatků a stal se zlomovým bodem pro nový, dlouho očekávaný Školský zákon, který vyšel v roce 2004 a účinnost nabyl začátkem ledna roku 2005. V tomto programu se definují východiska vzdělávací politiky, myšlenky společenského vzdělávání, principy vzdělávací politiky a cíle. (Kratochvílová, 2013)

Z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR vychází Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který je na úrovni státní a Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen ŠVP ZV), který je na úrovni školní.

Dále byla vládou ČR vytvořena Strategie vzdělávací politiky pro roky 2015-2020, která nesla název Strategie 2020. V tomto dokumentu vymezuje stát svůj vzdělávací záměr, který bude kontrolován každé dva roky.

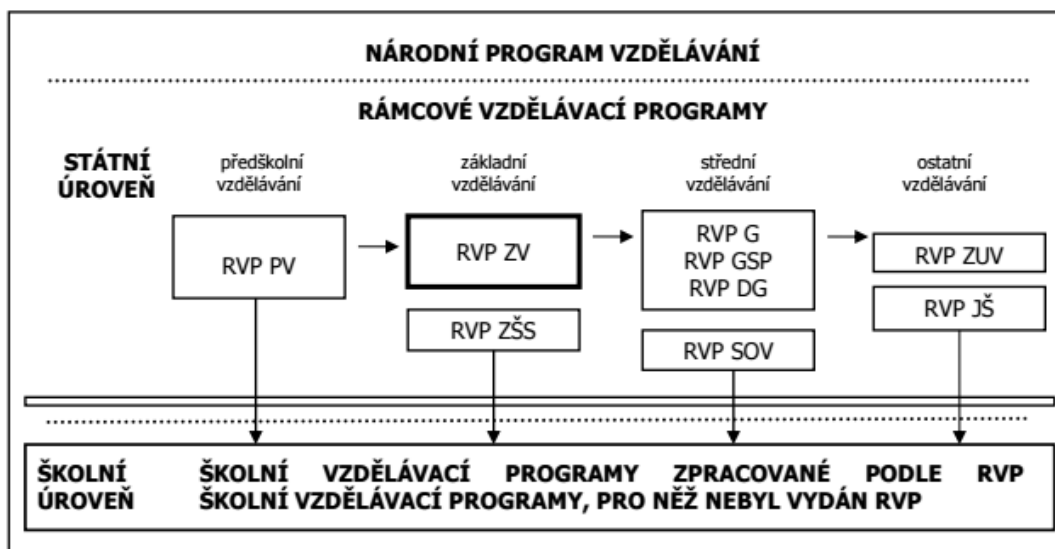
1.2 Kurikulární dokumenty

Kurikulum je pojem, který se v ČR používá od roku 1989 a má více významů. Průcha, Walterová a Mareš (2003, str. 110) uvádí, že kurikulum je: „vzdělávací program, projekt nebo plán. Může to být i průběh studia a jeho obsah nebo obsah veškerých zkušeností, které žáci získávají ve škole.“

Pod pojmem kurikulární dokument si můžeme představit soubor, který vymezuje koncepci, cíle, obsah a další parametry vzdělávání. Nejznámější je tzv. národní kurikulum, což je označení pro společný a státem garantovaný rámec vymezující cíle a obsah vzdělávání pro veškerou mládež, která má plnit povinnou školní docházku. Zahrnuje obecné vzdělávací cíle, základní složky učiva, výsledky, kterých mají žáci dosáhnout v určitých věkových kategoriích a směrnice k realizaci kurikula na školách (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Pro naši lepší představu nám pomůže následující schéma, které názorně rozděluje dokumenty na státní a školní úroveň.

Tabulka č. 2: Schéma kurikulárních dokumentů (Zdroj: pedagogicke.info)



*Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání;
RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.*

Jak můžeme v tabulce vidět, na státní úrovni je Národní program rozvoje vzdělávání v ČR a Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Každý Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) je v kompetenci každé základní školy.

V následující kapitole si blíže charakterizujeme RVP ZV a ŠVP ZV, kterými se v ČR řídíme.

2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V této kapitole se budeme zabývat RVP ZV, popíšeme si jeho oblasti, charakterizujeme cíle základního vzdělávání a klíčové kompetence.

RVP vznikly v návaznosti na Bílou knihu a vycházejí z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení. RVP ZV je zákonem stanovený dokument pro všechny školy, které žáky vzdělávají v základním vzdělání. RVP ZV vymezují cílové zaměření vzdělávání pro daný obor, zdůrazňují klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných dovedností a vědomostí v běžném životě. Dále vymezují základní učivo, podmínky pro realizaci vzdělávání podle RVP ZV a zásady pro tvorbu ŠVP, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Šimoník (2003, s. 17) pokládá RVP ZV za „konkrétní základ pro pedagogickou činnost školy, neboť formuluje cíle vzdělávání, k jejichž naplnění pedagogická činnost směřuje, vymezuje závazný vzdělávací obsah a charakterizuje přístupy k tvorbě učebního plánu a školního vzdělávacího programu.“

RVP ZV se dělí na čtyři části:

- část A vymezuje RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů,
- část B charakterizuje základní vzdělávání
- část C definuje pojetí a cíle vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata
- část D se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných a definují se tady materiální, hygienické a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV

Cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání pomáhá žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence. Můžeme říci, že obecné cíle základního vzdělávání podle školského zákona vedou k tomu, aby si žáci osvojili strategie učení a na jejich základě byli motivováni

k celoživotnímu učení. (Zákon č. 561/2004 Sb.) Žáci se učí tvořivě myslet, logicky uvažovat, řešit problémy, poznávat své schopnosti a reálné možnosti, uplatňovat je spolu s vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní cestě a svém profesním uplatnění. Dále se učí komunikovat a spolupracovat, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, duchovním a kulturním hodnotám a také se učí řešit problémy přiměřené jejich věku. (RVP ZV, 2017)

2.1 Klíčové kompetence

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“
(RVP ZV, 2017, s. 10)

Osvojování kompetencí je dlouhodobý proces, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje do základního a středního vzdělávání a dotváří se v průběhu života. Klíčové kompetence se různě prolínají, jsou multifunkční a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah a činnosti, které ve škole probíhají. (RVP ZV, 2017)

V první třídě se s jednotlivými kompetencemi žáci teprve seznamují, ale v páté třídě jsou již rozsáhlejší a je povinností tyto kompetence dále zdokonalovat v návaznosti na 2. stupeň.

RVP ZV (2017) směřuje k naplnění **šesti klíčových kompetencí**:

Kompetence k učení

Po ukončení povinné školní docházky žák plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu vzdělávání a celoživotního učení. Vyhledává a třídí informace, uvádí věci do souvislosti, samostatně pozoruje a experimentuje. Chápe smysl a cíl učení, posuzuje vlastní pokrok a dokáže si naplánovat, jak by se mohl sám zdokonalit.

Kompetence k řešení problému

Po ukončení povinné školní docházky žák rozpoznává problémy, vyhledává informace vhodné k vyřešení problému a plánuje způsob řešení. Při řešení problémů

využívá logické myšlení, ověřuje správnost řešení a uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí. Výsledky svých činů dokáže zhodnotit.

Kompetence komunikativní

Po ukončení povinné školní docházky žák formuluje a vyjadřuje svoje myšlenky v logickém sledu, vyjadřuje se jasně, souvisle a výstižně, naslouchá druhým lidem, rozumí jim, zapojuje se do diskuse a obhajuje svůj názor. Rozumí obrazovým materiálům, běžně užívaných gest, různým typům textů a záznamů. Využívá technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.

Kompetence sociální a personální

Po ukončení povinné školní docházky žák spolupracuje ve skupině, podílí se na vytváření pravidel práce v týmu, přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů a v případě potřeby poskytuje pomoc. Přispívá také svými názory v debatě celé třídy, oceňuje zkušenosti jiných lidí a řídí svoje chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení.

Kompetence občanské

Po ukončení povinné školní docházky žák respektuje druhé lidi, váží si vnitřních hodnot, je schopen se vcítit do ostatních lidí, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému a psychickému násilí. Chápe principy, na nichž spočívají zákony a normy, je si vědom svých práv a povinností. Zodpovědně se rozhoduje, chrání naše tradice, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit.

Kompetence pracovní

Po ukončení povinné školní docházky žák používá bezpečně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje pravidla a plní svoje závazky a povinnosti. Využívá znalosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech a orientuje se ve věcech potřebných k zahájení podnikání, chápe podstatu, riziko a cíl podnikání.

2.2 Vzdělávací oblasti

V RVP ZV (2017) je vzdělávací obsah základního vzdělávání rozdělen na devět oblastí: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a

komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. Pro 1. stupeň základních škol je charakteristické, že konkrétní vzdělávací obsah je rozdělen na 1. a 2. období. První období se týká první, druhé, třetí třídy a druhé období se zaměřuje na třídu čtvrtou a pátou. Očekávané výstupy potom žáci využívají v běžném životě.

Jazyk a jazyková komunikace

Do této oblasti patří Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

Vzdělávací oblast je nezbytná pro dorozumívání se v mezilidské komunikaci a je důležitá pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. V hodinách Českého jazyka se žáci naučí číst, psát a naslouchat, naučí se slovní druhy a správný pravopis.

Český jazyk a literatura je na 1. i 2. stupni rozdělena do tří složek, a to Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova.

V hodinách Cizího jazyka se naučí zvukovou a grafickou podobu jazyka, slovní zásobu a různé tematické okruhy.

Matematika a její aplikace

Tento předmět poskytuje vědomosti a dovednosti potřebné v praktickém životě, žáci si osvojují pojmy, terminologii a způsoby jejich užití. Žáci využívají získané vědomosti a dovednosti v běžném životě. Žáci se naučí pracovat s čísly celými a desetinnými, naučí se slovní úlohy, násobilku, grafy a tabulky. V geometrii se naučí základní útvary v rovině a v prostoru, obvod a obsah obrazce a převody jednotek.

Matematika a její aplikace je na 1. stupni rozdělena do čtyř tematických okruhů, a to Číslo a početní operace, Závislosti, vztahy a práce s daty, Geometrie v rovině a v prostoru a Nestandardní aplikační úlohy a problémy.

Informační a komunikační technologie

Žáci získají základní informace o práci s počítačem. Jsou seznámeni se základními operačními systémy, s formáty souborů (.doc) a (.gif), naučí se jednoduchou údržbu počítače a zásady bezpečnosti práce.

Informační a komunikační technologie jsou na 1. stupni rozděleny do tří tematických okruhů, a to Základy práce s počítačem, Vyhledávání informací a komunikace a Zpracování a využití informací.

Člověk a jeho svět

Jedná se o jedinou vzdělávací oblast, která se vyskytuje pouze na 1. stupni základního vzdělávání. Žáci se naučí fakta o České republice, o škole, o soužití lidí, o kultuře a základních globálních problémech. Naučí se také o lidském těle a o sexuální výchově.

Tato oblast je členěna na celkem pět okruhů, a to Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví.

Umění a kultura

Obsahuje vzdělávací obory, mezi které patří Hudební výchova a Výtvarná výchova. Hudební výchova vede žáka k porozumění hudebnímu umění a ke zpěvu. Žák se naučí hudební rytmus, hru na hudební nástroj a taktování. Obsahem učiva na 1. stupni je vokální činnost, instrumentální činnost, hudebně pohybová činnost a poslechová činnost.

Výtvarná výchova vede žáka prostřednictvím jeho výtvoru k zamyšlení a kreativitě. Obsahem učiva na 1. stupni je rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků.

Člověk a zdraví

Do této vzdělávací oblasti řadíme Výchovu ke zdraví, která se vyučuje pouze na 2. stupni a dále Tělesnou výchovu, která přispívá k pohybovým dovednostem a buduje pozitivní vztah ke sportu a spolupráci.

Obsahem učiva na 1. stupni v hodinách Tělesné výchovy jsou činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení.

Člověk a svět práce

Na 1. stupni základních škol se jedná o předmět Pracovní činnosti a žáci se seznamují s prací s drobným materiálem, s konstrukční činností, s pěstitelskou prací a s přípravou pokrmů. V určitých vyučovacích hodinách se žáci dozví o lidových tradicích, o vlastnostech přírodních materiálů nebo o pěstování různých rostlin. Tento předmět umožňuje žákům osvojit si základní pracovní dovednosti, které potřebují v životě. (RVP ZV, 2017)

2.3 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

Školní vzdělávací program základního vzdělávání je povinný dokument, který je stanovený školským zákonem 561/2004 Sb. a musí být v souladu s RVP ZV. Pokud chceme vytvořit ŠVP ZV jako ucelený program, který vede ke společným postupům, je třeba dobře nastudovat a pochopit RVP ZV a všechny jeho části.

ŠVP ZV má být podkladem pro hodnocení žáků i pro sebehodnocení činnosti školy. ŠVP ZV funguje i jako propagace školy, dává možnost profilovat školu „na míru“ podle potřeb a zájmů žáků a jejich požadavků, podle konkrétních podmínek i tradic školy a podle záměrů regionů. Umožňuje poté pružněji reagovat na konkrétní situaci nebo se prosadit v povědomí veřejnosti. ŠVP ZV je vytvářen pedagogickými zaměstnanci a vydává ho ředitel školy. Ten také zajistí, aby byl ŠVP ZV zpřístupněn na veřejném místě a mohl do něj kdokoliv nahlížet, dělat si opisy nebo kopii dokumentu. (Zákon 561/2004Sb.) Učitelé tak mohou školu odlišit od jiných škol, odbourat duplicity v obsahu učiva a mohou lépe spolupracovat při mezioborovém vzdělávání.

Každá škola má přístup k manuálu pro tvorbu ŠVP ZV, který vytvořil Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Manuál obsahuje čtyři kapitoly. **První kapitola** řeší dvě otázky, proč se vytváří ŠVP ZV a komu je ŠVP ZV určen. **Druhá kapitola** hovoří o přípravných fázích tvorby ŠVP ZV. Spadá do ní motivace, seznámení s RVP ZV, analýza podmínek školy a plán tvorby ŠVP ZV. **Třetí kapitola** se zabývá vlastní tvorbou ŠVP ZV a strukturou. Jednotlivé části struktury ŠVP ZV na sebe navazují a vymezují požadovaný obsah dokumentu, který škola rozpracuje podle svých potřeb a záměrů. Struktura ŠVP musí obsahovat identifikační údaje, jako je název ŠVP a platnost dokumentu, dále charakteristiku školy, charakteristiku ŠVP, učební plány, učební osnovy, hodnocení žáků a autoevaluaci školy. **Čtvrtá kapitola** se zabývá nejčastěji kladenými otázkami týkající se RVP ZV a ŠVP ZV. (Manuál pro tvorbu ŠVP ZV, 2006)

Dle ŠVP dané školy si rodiče mohou před nástupem svého dítěte do první třídy vybrat právě tu základní školu, která jim vyhovuje z hlediska vzdělávací nabídky pro své dítě. Každá škola se může specializovat na jiný obor, některé školy na cizí jazyky, jiné např. na matematiku nebo sportovní činnosti.

3 Rodina a žák

Pro zdravý vývoj dítěte a jeho úspěšnou socializaci ve škole má velký vliv právě rodina a její realizace sociálně-psychologických funkcí. (Helus, 2015)

Helus (2015) říká, že každá správná rodina má splňovat deset základních funkcí, aby se vytvořila rodina plně funkční. Uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života. Jedná se o biologické potřeby, jako je jídlo, pití a pohodlí, o pravidelný životní rytmus, o lásku a o pocit bezpečí. Uspokojuje velice závažnou potřebu organické přináležitosti dítěte. Potřebu domova, potřebu mít „svého člověka“ (matku a otce) a identifikovat se s ním. Pro dítě je to základ k životní jistotě, když ví, že patří do spolehlivých a láskyplných mezilidských vztahů. Poskytuje od raného věku dítěti prostor pro jeho aktivní projev, seberealizaci a součinnost s druhými. Uvědomuje si svůj vliv na okolí. Pozvolna uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení - k zařizování domácnosti, nástrojům a přístrojům. Rodič svým přístupem ukazuje dítěti, jak se o tyto předměty starat, uvědomovat si jejich hodnotu a vážit si jich. Rodina výrazně určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky. Pomáhá tomu vzhled matky, otce, sourozenců, případně babičky a dědečka. Poskytuje dítěti bezprostředně působící vzory a příklady. Skrze lásku k otci a matce, vcit'ování se do nich a napodobování se dítě učí vidět v druhém osobnost a vcítit se do nich. Zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinností, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty. Dítě je postupně zapojováno do činností rodinného kolektivu, jako jsou činnosti herní, pracovní a rekreační. Poskytuje dítěti příležitost prozkoumat mezigenerační vztahy, a tím hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, založení a postavení. Myšleno je tím to, že se dítě učí jednat i s prarodiči, tetou a strýcem, se vzdálenější rodinou a známými. Prostřednictvím členů a přátel rodiny navozuje dítěti představu o širším okolí, o společnosti a o světě. Dítě se učí chápat občanské povinnosti, svět profesí a svět problémů, kterým je třeba se postavit čelem. Rodina by měla být všem svým členům prostředím, kde se mohou všem svěřit, očekávat vyslechnutí, radu a pomoc. Je útočištěm v životní bezradnosti právě tehdy, když dítě nastupuje do školy. (Helus, 2015)

Dále Helus (2015) říká, že vyrůstat v přívětivém, láskyplném a pečujícím prostředí rodiny je pro dítě to nejlepší a může z něj bohatě těžit. Dnes už ale není takové prostředí samozřejmostí. Není také na místě naříkat nad tím, co je ztraceno, ale jde spíše o to, aby

nové rodící se formy vytváření domova pro dítě skýtaly co nejvíce kvalitních možností vývoje a v neposlední řadě také školní úspěšnosti.

Průcha, Walterová a Mareš (2003, str. 202) definují rodinu následovně: „*Nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického, je formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti. V posledních desetiletích se model rodiny, který je flexibilní, významně proměňuje. Zvyšuje se variabilita rodinných typů, zahrnujících nejen rodinu vlastní a úplnou, ale také rodinu neúplnou, nevlastní a náhradní. Současné pojetí tenduje k chápání rodiny jako sociální skupiny nebo společenství, žijícího ve vlastním prostoru - domově, uspokojující potřeby, poskytující péči a základní jistoty dětem. Rodina spolu se školou plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární.*“

Rodiče mají nezastupitelnou roli při přípravě dítěte na školu jak z dlouhodobého hlediska, při domácích úkolech, tak i při konkrétních každodenních záležitostech související se školní docházkou. Připravovat dítě na školu lze začít už v předškolním věku. Dále pak můžeme mluvit o pomoci rodičů naučit se učit, o konkrétní pomoci při domácích úkolech a poskytnutí lidského zázemí. (Šulová, 2014)

3.1 Podpora žáka při domácích úkolech

Podporou rodičů dětem při domácích úkolech se zabýval ve svém výzkumu J. Maňák (1992), který uvádí, že škola počítá při plnění svých vzdělávacích cílů s přímou pomocí od rodičů, sourozenců nebo jiných členů rodiny, i když se to oficiálně nepřiznává. Této funkce se většina rodičů ujímá ochotně, protože chtějí dětem pomoci. Existují ovšem i rodiče, kteří si domácích úkolů u svých dětí nevšímají. Z pedagogického pohledu nejsprávněji pomáhají dítěti ti rodiče, kteří se zaměřují na vytváření vhodných podmínek pro učení dětí a pomoc poskytují pouze podle potřeby.

Domácí úkoly jsou pro dítě velice důležité, neboť díky nim se dítě učí samostatně pracovat a postupně přebírá zodpovědnost. Pro každé dítě je důležité, aby mělo dostatek sociálního kontaktu, blízkosti a hlavně podpory v rodině. Na začátku povinné školní docházky vnímá dítě domácí úkoly jako náročnou životní situaci a očekává náležitou domácí podporu od rodičů a svých blízkých. Dítě potřebuje stabilní zázemí rodiny, jistotu, že se má o koho opřít a pravidelné rodinné rituály. Právě těmito aspekty může rodič dítěti při domácích úkolech velmi pomoci. (Šulová, 2014)

Rodiče mohou svým dětem pomáhat nepřímou formou, jako jsou dostatečné podmínky pro domácí přípravu žáků - pracovní místo, klid a denní režim. Opačná forma pomoci je přímá, která se řídí jednoduchým pravidlem, které říká, že jakmile chce rodič pomoci svému dítěti při domácích úkolech, měl by mít vždy na paměti, že plnit celý úkol za dítě je nesprávné. Měl by pouze pomoci při tvorbě správných pracovních postupů a návyků. (Šulová, 2014)

Podle Beníškové (2007) záleží na věku, povaze a přístupu k učení, zda by mělo dítě domácí úkoly vypracovávat s někým nebo samostatně. S prvňáčkem by se domácí úkoly psát měly. Čím je ale dítě starší a rozumnější, tím je schopnější se do školy připravovat samo. Některé děti se dožadují dělat vše sami, včetně domácích úkolů a přítomnost rodiče je v tomto případě může rušit a zneklidňovat. Rodiče by měli dítěti vyhovět a spíše jen zpovzdálí na dítě dohlížet pro případ, kdyby něco potřebovalo. Jiné děti zase rodičovskou pomoc vyžadují a jejich přítomnost je při domácích úkolech uklidňuje. Rodič dítěti pomáhá hlavně udržet pozornost při práci a rozvrhnout mu čas na školní práci.

„Rodiče by však určitě neměli úkoly dělat za dítě. Měli by jen dohlédnout, že úkol bude vypracován doma. Nejsou od toho, aby úkol opravovali.“ (Beníšková, 2007, s. 49)

Zpočátku školní docházky většinou převažuje přístup rodiče, kdy dítě vede a kontroluje. V průběhu úkolu je pro dítě přínosné, aby rodič dal prostor pro organizaci a nechal dítě vypracovat úkoly samostatně. Zkušenost pro dítě je i to, že něco zapomene udělat. Pomoc od rodičů by měla být spíše v tom smyslu, že dítěti řeknou vlastní zkušenost, uvedu dobrý příklad a ukáží možná řešení. Pokud rodič často dítě vede a říká mu přesný postup, dítě si na to časem zvykne a spoléhá na druhého i ve školním prostředí. Zcela nevhodné je, aby rodič za dítě vypracovával celý domácí úkol. (Šulová, 2014)

Podle Šulové (2014) je osvědčenou rodičovskou strategií ponechat dítěti dostatečný prostor pro řešení domácích úkolů a vstupovat do toho až po skončení jeho práce, kdy si dítě požádá o kontrolu a opravu chyb. Rodič může v této chvíli být překvapen skvělou úrovní práce svého dítěte a pochválit jej. Jindy zase musí něco opravovat, ale to až po samotném okusu dítěte. Dítě může mít větší zájem zvládnout úkol samostatně, než kdyby se rodič zapojil ihned ze začátku.

„Rodič má někdy představu, že hlavním cílem je to, aby dítě dokončilo domácí úkol rychle a správně. Neuvědomuje si to, že cílem úkolu je to, aby si dítě autonomně stanovilo rychlost zpracování úkolu a přebíralo postupně zodpovědnost za správné vypracování, v klidu si opakovalo látku a vštěpovalo si ji.“ (Šulová, 2014, s. 151)

Existují i případy, kdy se domácí příprava stává jedinou příležitostí ke vzájemné komunikaci mezi rodičem a dítětem. Stává se to tehdy, pokud jsou rodiče velmi zaměstnáni prací nebo má dítě mnoho zájmových kroužků a po celém dni se doma potkají až večer. (Šulová, 2014)

Problémy s nedostatkem času má většina rodičů. Když se nad tím zamyslíme, mělo by vzdělávání jejich ratolestí být na předních pozicích. Bohužel tomu ve většině případů tak není. Rodiče by měli projevovat zájem o své dítě, a to i v případě, že žádné problémy nemá a prospívá dobře. Velice důležité je dítěti naslouchat a zjistit, jak se dítěti daří, zda jej něco netrápí nebo zda má kamarády a jak se jmenují. Pokud rodič dítě do školy doprovází, můžeme tyto otázky položit v tuto chvíli nebo například odpoledne při nákupu, po večeři, při společné hře nebo na rodinném výletě. Rodič by se neměl snažit dítě měnit podle sebe, ale podpořit jej v jeho činnostech, dovednostech a aktivitách, které umí a dělá rád. Někdy se setkáváme s rodiči, kteří za své dítě dělají plno jeho povinností včetně chystání pomůcek a dalších věcí do školy, aby se společně nemuseli trápit a netrvalo chystání na další školní den dlouho. Tento přístup ale vhodný rozhodně není a rodič zbavuje dítě zodpovědnosti, samostatnosti a rozvoje myšlení. (Fryjaufová, 2006)

Také Helms (1996) uvádí, kdy dítěti pomáhat. V situacích, kdy dítě o pomoc požádá samo a zároveň si je rodič jistý, že je pomoc vhodná a dítě ji potřebuje. Když se dítě ocitne ve složité situaci, jako je například změna bydliště, školy nebo dlouhodobá absence dítěte ve škole. Pokud činí nové učivo dítěti obtíže a rodič učivo ovládá. Zároveň

musí mít rodič chuť pomáhat a čas pomáhat. Dva poslední body jsou zvláště důležité. Když tyto podmínky nebudou splněny, bude samotná pomoc negativně emocionálně zatížena. Neklid rodiče se přenesse na dítě a vypracování úkolu již nebude smysluplné.

3.2 Motivace k domácím úkolům

Důležitou roli při domácích úkolech hraje motivace. Motivace je souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují a dodávají energii lidskému jednání a prožívání. Lidé pak toto jednání zaměřují určitým směrem. Řídí jeho průběh a způsob dosahování co nejlepších výsledků. V neposlední řadě ovlivňují způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání a jeho vztahy k ostatní lidem. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Mertin (2015) ve své publikaci radí, jak povzbudit chuť žáka do vzdělávání. Pokud má žák o nějakou činnost zájem, lépe se jí učí, déle u ní vydrží a lépe si ji pamatuje. Pokud je žák neúspěšný, ztrácí o činnost zájem a zajímají ho činnosti okolo něj. Chvilu u úkolů vydrží, poté narazí na něco, čemu nerozumí a ztrácí zájem se úkolem dále zabývat. Každá další pěkná činnost se zdá být nepříjemná povinnost. To stejné platí ve škole. Učitel je pro něj autoritou a vzorem vzdělanosti. Chtějí se naučit to, co umí rodiče a sourozenci a chtějí se co nejdříve osamostatnit. Během krátké doby se může stát to, že je řada žáků odrazena tak, že se odmítá učit, dělat domácí úkoly nebo už nechce ani do školy vstávat. Takto vznikne celoživotní odpor ke vzdělávání. Podíl na tom má i škola, protože dá žákům najevo, že učivo nezvládají.

Velice důležité je dítěti dát podporu, že vše zvládne. Mnoho toho již dokázalo, naučilo se chodit, mluvit, samostatně jíst a mnohé další schopnosti a dovednosti potřebné k životu. Hodně rodičů chválí své dítě tak moc, až jim je to vyčítáno. Důvěra v dětech povzbudí přesvědčení, že to zvládne a tím vyvine větší snahu a má lepší výkon. Na druhé straně existují i rodiče, kteří považují svoje dítě za neschopné, ztracené, nemožné a zbytečné. Tímto ale nic nezlepší a dítě se za čas stane právě takové, jak dospělí očekávají. Velice důležité proto je, abychom dítěti umožnili zažívat opravdové úspěchy, a to jakékoliv a v čemkoliv. Dítě může nové poznatky propojit s tím, co už zná ze svého života, co má pro něj smysl a co pro život potřebuje. Využití znalostí v praxi jako je například

přečíst si jídelní lístek v restauraci, odjezdy a příjezdy vlaků a televizní program posiluje ochotu dítěte se učit. (Mertin, 2015)

Rodiče mají své děti v první řadě chválit a oceňovat. Je to pro něj to nejdůležitější a pomáhá mu budovat sebedůvěru. Když je kolem dítěte oceňující okolí, lépe se mu žije i chodí do školy. Důležité je chválit i snahu, nejen výsledky. Rodiče by měli své dítě chválit kdykoli mají radost z něčeho, co udělalo. (Beníšková, 2007)

Šulová (2014) zastává obdobný názor, označuje pocit úspěchu silným motivem pro dítě. Učitelé a rodiče by měli umožnit prožití úspěchu každému dítěti. Také si myslí, že i méně úspěšné dítě je za co chválit. Učitelé by měli po dítěti požadovat takové výkony, které jsou v souladu s jejich maximálním výkonem, individuálními zvláštnostmi, osobní zralostí, náročnosti k úkolům a motivací. Pokud je úkol příliš obtížný, dítě nenachází motivaci pro práci a úkol většinou nesplní. Důležité je znát úroveň každého dítěte a jeho kognitivní zralost. Rodiče a učitel by měli na motivaci dítěte působit jasným stanovením přiměřených dílčích cílů a úsilí. Měli by však od počátku rozvíjet vědomí, že tyto dílčí cíle vedou k hlavnímu cíli a tím je jejich vzdělávání a výchova.

Naučit žáky pravidelně provádět domácí úkoly potřebuje velkou dávku motivace. Jak žáky správně motivovat popisuje J. S. Cangelosi (1996):

- Na začátku roku je důležité se naučit rozvrhnout čas na plnění domácích úkolů a na postupy při řešení.
- Při zadání prostých a nekomplikovaných úloh je pravděpodobné, že si žáci úkol vypracují.
- U dlouhodobých úkolů by měl učitel stanovit krátkodobé termíny pro splnění dílčích částí, které povedou k vypracování konečné úlohy.
- Všechny domácí úkoly by měly být součástí celkového plánu učebních povinností, které mají žákům pomoci dosáhnout hodnotných cílů.
- Silně destruktivní postup je zadávání domácích úkolů za trest nebo odpouštění za odměnu.
- Pro ochotu plnit domácí úkoly je velmi důležitá zpětná vazba poskytnutá učitelem.

- Uvidí-li žáci souvislost mezi domácím úkolem a písemnou prací, tak pochopí, že je třeba se domácím úkolům věnovat.

3.3 Postoje k domácím úkolům

Než se budeme podrobněji věnovat samotným postojem k domácím úkolům, je třeba si definovat pojem postoj. Průcha, Walterová a Mareš (2003, str. 171) definují postoj následovně: *„Postoj je hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému. Zahrnuje dispozici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoj je získáván na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích - postoj ke škole, postoj mládeže a postoj žáka.“*

Bližší k tématu směřuje definice o postoji ke škole: *„Postoj ke škole je komplexní vztah jedinců, skupin či celé společnosti k instituci školy či ke konkrétní škole. Vyplývá ze subjektivního hodnocení školy ve srovnání s potřebami a zájmy lidí, kteří přicházejí se školou do kontaktu. Důležité jsou postoje žáků, rodičů, učitelů, odborníků a politiků.“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, str. 171)

Maňák (1992) podle Kádnera (1926) říká, že postoje k domácím úkolům jsou rozporuplné. Tato problematika ale nepostihuje pouze současnost. O problematice domácích úkolů se vedou rozsáhlé diskuse již od konce 19. století. Na přelomu 19. a 20. století se námitky proti úkolům stupňovaly, a to zejména ze strany psychologů a některých lékařů. Naopak rodiče se k domácím úkolům přikláněli.

Postoj žáka k domácím úkolům

Aby se vyučovací proces stal efektivním, je potřeba aktivita nejen od učitele, ale také od žáka. (Skalková, 2007) Žáci musí být k činnosti řádně motivováni, aby úkol nevytvářel dojem zbytečné povinnosti. Jestliže, žáci nepochopí princip domácích úkolů, většinou je opisují od spolužáků těsně před výukou. Takový úkol se v tomto momentě stává zbytečný, jelikož očekávané cíle nesplňuje. (Maňák, 1992)

Dle Martina a Waltmanové-Greenwoodové (1997) by měli žáci svůj úkol vypracovat samostatně a provést kontrolu. Tato schopnost splnit úkol závisí na věku a ročníku, který žák navštěvuje, rodinném prostředí, zdravotním stavu i vlivu vrstevníků, ale také na vztahu s učitelem.

Na prvním stupni bychom neměli od žáků očekávat, že budou domácí úkoly plnit s chutí. Žáci si v mladším školním věku neuvědomují důležitost domácích úkolů pro jejich další vzdělávání a budoucnost a žijí přítomností. Neuvědomují si ani to, že jim může hrozit postih za případné nedonesení domácího úkolu. Rodiče by se neměli na svoje děti zlobit, když nesplní úkol nebo se do školy nenaučí. Je to zcela přirozené. Můžeme je nějakým způsobem zkusit motivovat nebo si o problému promluvit. (Beníšková, 2007)

Maňák (1992) tvrdí, že postoj k domácím úkolům je bezpochyby ovlivněn časem věnovaným vykonávání zadaného domácího úkolu. Z výzkumu na zatížení žáků domácími úkoly, který Maňák zpracoval, vyplývá, že celková denní příprava žáka nepřekračuje 2,5 hodiny. Vyšší zátěž je zcela výjimečná a většinou se týká slabších žáků, kteří doma pracují na domácích úkolech a další přípravě do školy s rodiči.

Postoje rodičů k domácím úkolům

V různých rodinách znamenají domácí úkoly rozdílné kvalitativní činnosti. Důvodem jsou odlišné sociální podmínky pro domácí přípravu a zejména také odlišná kvalita podpory žáků při domácích úkolech ze strany rodičů. Jeden z problémů nastává v negativním postoji rodičů ke vzdělávání svých dětí a k domácí přípravě. (Čapek, 2013)

Někteří rodiče jsou ale naopak se zadáváním domácích úkolů spokojeni. Někdy se spíše pozastaví nad tím, když jejich dítě úkol nemá žádný.

Rodiče se pro dítě v mladším školním věku stávají vzorem a dítě se od nich přirozeně učí. Rodič zprostředkovává mnoho sociálních rolí a pro dítě se stávají modelem a ideálem nápodoby. Přístup rodičů k domácím úkolům se tedy přímo odráží na přístupu k domácím úkolům jejich dětí. (Vágnerová, 2005)

V závěru svého výzkumu Maňák (1992) uvádí, že postoje rodičů jsou spíše kladné a tvrdí: „*O potřebě domácích úkolů se rodiče vyjádřili jednoznačně kladně: 94% rodičů se domnívá, že jsou úkoly nezbytné, a jen 5% rodičů si myslí, že domácí úkoly nemají smysl. 1% z dotazovaných rodičů se nevyjádřilo. V domácích úkolech vidí rodiče prostředek, jak děti učit odpovědnosti, soustavné práci a samostatnosti. Avšak ani rodiče, kteří se vyslovili proti domácím úkolům, je zcela nezavrhují. Domnívají se, že by je bylo možné omezit na menší míru. Že by je bylo možné připustit, kdyby byly kratší.*“ (Maňák, 1992, str. 101-102)

Postoje učitelů k domácím úkolům

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003) je učitel jeden z nejdůležitějších činitelů ve vzdělávacím procesu. Učitel je kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, organizaci a řízení výuky. V minulosti byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, který zajišťoval žákům předávání poznatků. Nyní pojetí učitele zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky. Učitel je aktivní jak na vytváření edukačního prostředí a na vytváření klimatu ve třídě, tak na organizaci a koordinaci činnosti žáků a v neposlední řadě řídí a hodnotí jejich proces učení. Ve spolupráci s rodinou, s pedagogickými pracovníky a s žáky stoupá význam sociálních rolí učitele.

Domácí úkoly učitel připravuje, vytváří, zadává, kontroluje a poskytuje zpětnou vazbu jak pro žáky, tak pro rodiče. Domácí úkoly by měly být v souladu s probíraným učivem a aktuálním tématem. Každý úkol by měl mít jasné a srozumitelné zadání a měl by být řádně vysvětlen. Po odevzdání úkolu by žákům měla být co nejdříve dána zpětná vazba, aby případně věděli, v čem chybovali a mohli se určitou látku doučit. V ideálním případě následující hodinu daného předmětu. Většina učitelů se shoduje, že domácí úkol, který je správně zadaný, působí na žáka velmi pozitivně. (Martin a Waltmanová-Greenwoodová, 1997)

Domácí úkol podle Maňáka (1992) představují nemalou problematiku z metodicko-organizačního hlediska. Od vyučování, které je stanovené určitým celoročním plánem a rozvrhem, závisí zadávání domácích úkolů na konkrétním učiteli. Setkáváme se proto s názorem, že zadávání úkolů nelze úspěšně řídit, jelikož je to velmi individuální.

4 Mladší školní věk

Období mladšího školního věku lze charakterizovat jako relativně klidné a bez velkých vývojových změn. Fáze mladšího školního věku začíná školní docházkou, tedy v 6-7 letech, a končí nástupem pubescence v 11-12 letech. Nástup do školy představuje největší změnu v psychickém a sociálním vývoji dítěte. Dítě se musí naučit zvládnout relativně dlouhé odloučení od rodiny, přijmout autoritu cizí osoby - učitele, soustředit se na výuku a zvládnutí všech školních povinností a v neposlední řadě se žák potřebuje integrovat do kolektivu spolužáků. (Matějček, Pokorná, 1998)

Charakteristika mladšího školního věku

V tomto období dochází ke zdokonalování motorických kompetencí, hrubá motorika je zcela dokonalá, ale jemná motorika zatím přesná není, a to například při psaní. Vnímání se již začíná přibližovat dospělému člověku a zvětšuje se rozsah pozornosti a paměti. Slovní zásoba tvoří okolo deseti tisíc slov, ale dítě používá jen zhruba pět tisíc slov. Dítě začíná spolupracovat s druhými, snaží se být aktivní a chápe význam hodnocení. Je to období, kdy se dítě stává výborným pozorovatelem a posluchačem. (Šulová, 2014)

Rozvoj motoriky

Na zdokonalování celkové motoriky má velký význam jak fyzický a intelektuální vývoj a růst, tak aktivita v tělesné výchově. Ve věku 8-10 let dochází k velkému rozvoji některých motorických funkcí, například větší rychlost pohybu. (MPSV ČR, 2013)

Hrubá motorika

Šestileté dítě by mělo zvládnout chůzi mezi překážkami, po schodech i po nerovnoměrném terénu. Mělo by umět skákat po jedné noze, házet a chytat míč a být v tomto věku dostatečně samostatné. (MPSV ČR, 2013)

Jemná motorika

Při posuzování školní zralosti je velice důležitá úroveň jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky. Grafomotorika je závislá rozvoji zrakového a prostorového vnímání, paměti, laterality, pozornosti a také hrubé a jemné motoriky. Právě grafomotorika ovlivňuje ve velké míře čitelnost a tempo psaní. V mladším školním věku se

rozvíjí také kresba. V šesti letech by dítě mělo zvládnout nakreslit postavu, která má hlavu napojenou na krk, končetiny napojené na správné místo, postava má vlasy a můžeme také rozpoznat pohlaví. V sedmi letech je již obrázek postavy více reálný včetně oblečení. Mezi sedmým a devátým rokem zvládnou děti kreslení postavy z profilu a postupně přidávají pohyb a činnost. (MPSV ČR, 2013)

Rozvoj poznávacích procesů

Dítě se naučí dobře psát, číst a počítat, jakmile dosáhne dostatečné úrovně poznávacích funkcí. V rovnováze musí být i vývoj jednotlivých oblastí. Pokud dítě je pomalejší a zaostává úroveň kognitivních schopností, je vhodné požádat o odklad školní docházky. (MPSV ČR, 2013)

Senzorický vývoj

Mezi pátým a sedmým rokem u dítěte dozrává sluchové a zrakové vnímání a sluchová ostrost se zdvojnásobuje. Dítě již umí rozlišit zvukovou a vizuální podobu slov, což je důležité pro správné čtení a psaní. V mladším školním věku se rozvíjí vidění nablízko a asi o padesát procent se rozvíjí zraková ostrost. Dítě v šesti letech umí pojmenovat odstíny barev, rozeznat tvary obrazců, umí vyhledat v řadě dva shodné obrázky nebo doplnit chybějící část obrázku. (MPSV ČR, 2013)

Kognitivní vývoj

Dítě v tomto věku umí řadit položky podle různých kritérií. Pomalu začíná chápat pojem času, nedělají mu problémy pojmy vzdálenosti, směru a délky. V tomto období by již měla být zcela dokončena pravolevá orientace. Dítě by mělo umět ukázat pravou a levou stranu nejen na sobě, ale i na druhém člověku. Typickým rysem také je, že dítě začíná sčítat předměty, které už zná, například jablka a hrušky. Číslo je pro dítě jen abstraktní symbol, jehož význam dítě pochopí až později. Na rozdíl od předškolního věku dítě již zvládá posuzovat věci z více hledisek současně, například z hlediska barev a tvarů). Krátkodobá paměť se v tomto období výrazně zlepšuje. Dítě si pamatuje pět až sedm čísel, zatímco v pěti letech to byla pouze čísla dvě. Učí se, jak si zjednodušit proces učení a používá strategie na zapamatování. Dlouhodobá paměť se zlepšuje s věkem. V šesti letech si dítě pamatuje pouze hlavní informace, ale v sedmi až osmi letech už dítě logicky chápe a umí přidávat nebo vynechávat informace. (MPSV ČR, 2013)

Rozvoj osobnosti

Nástupem do školy se utváří osobnost dítěte. Dítě se srovnává s ostatními a také je hodnoceno a srovnáváno učitelem. Na utváření jeho identity se výrazně podílí výkon, který dítě podává, respektive hodnocení učitelem nebo spolužáky. (MPSV ČR, 2013)

Sebepojetí

Dítě si již v první třídě vytváří strategie pro sebekontrolu. Vývoj dětské sebeúcty je závislý na kognitivních schopnostech. Sebeúcta je ovlivněna také výchovou rodičů, kulturou a vrstevníky. Kritická doba je mezi čtvrtým a šestým rokem, kdy převládá egocentrismus a po sedmém roce začíná klesat. Okolo sedmého roku se také diferencuje výkonová motivace, dítě je schopno si určit, zda úkol zvládne nebo ne. U dětí se vyskytují dva druhy motivace, a to výkonová motivace orientovaná na zvládnutí a výkonová motivace s naučenou bezmocností. U první motivace děti úspěch jako schopnost a neúspěch chápou jako úkol, do kterého vložily málo úsilí nebo jako úkol obtížný. U druhé motivace děti úspěch chápou jako náhodu a neúspěch jako neschopnost, mají nízké očekávání úspěchu a jejich cílem je pouze nějaký výkon. (MPSV ČR, 2013)

Sociální vývoj

Významným obdobím v procesu socializace je nástup do školy. Dochází ke zkvalitnění sociální interakce. Zvyšuje se počet kontaktů dítěte s dospělými v podobě učitelů, vychovatelů a ostatních rodičů. V tomto období je velice důležité dítě vystavovat jak širokým sociálním kontaktům, tak nechat dítěti možnost být samo, když o to stojí. (MPSV ČR, 2013)

Podobný názor na žáka mladšího školního věku má Langmeier a Krejčířová (2006), kteří toto období vymezují od šesti až sedmi let do jedenácti až dvanácti let. Také od nástupu do školy až po dobu, kdy se začnou objevovat první tělesné a psychické známky dospívání. Na rozdíl od malého dítěte, se žák v mladším školním věku začíná soustředit na to, co a jak je ve skutečnosti a chce porozumět světu okolo sebe.

5 Domácí úkoly

V této kapitole vymezíme základní pojmy, které se týkají problematiky domácích úkolů na základní škole. Definujeme si domácí úkoly a jejich funkci. Popíšeme, jaké existují druhy a formy domácích úkolů, jaký čas bychom měli domácím úkolům věnovat a v neposlední řadě si řekneme, jak by se domácí úkoly měly kontrolovat a hodnotit.

Domácí úkoly těsně souvisejí s učením ve škole. Můžeme je začlenit mezi komplexní výukové metody, jako druh samostatné práce žáků. Důležité je, aby učitel domácí úkol správně zadal.

Maňák (1992, str. 21) definoval domácí úkoly jako: *„Prostředek aktivizace učebního procesu v době mimo vyučování, přičemž se vyzvedává, že jsou to učební nebo praktické činnosti, které žáci podle daných instrukcí vykonávají zčásti nebo zcela po výuce, zpravidla však doma.“*

Tvrdí také, že domácí úkoly jsou zvláštní vyučovací forma, kde pracuje každý žák samostatně a izolovaně mimo třídu. (Maňák, 1992)

Další definici uvádí v pedagogickém slovníku Průcha, Walterová a Mareš (2003, str. 48): *„Učební nebo praktické činnosti, které žáci vykonávají mimo vyučovací dobu, zpravidla doma. Má přímý vztah k vyučování, podporuje osvojení učiva, rozšiřuje je nebo prohlubuje. Povaha, počet a rozsah domácích úkolů nejsou na našich školách rozepsány.“*

Šulová (2014) uvádí, že vypracování domácích úkolů má vliv na výkon a učení dítěte, posiluje jeho kritické myšlení a zlepšuje studijní návyky k učení. Domácí úkoly mají pozitivní dopad také na množství zapamatované látky, která byla probírána ve škole. Pokud dojde k zopakování nově probrané látky do čtyř hodin, zapamatovaný rozsah poznatku je mnohonásobně vyšší, než když k opakování dojde např. až s dostupem několika dnů. Opakováním je i prolístování učebnice s novou látkou, podtrhnutí zápisů nebo jakýkoli symbol nové látky.

Funkce domácích úkolů

Základní funkcí domácích úkolů je činnost v upevňování probraného učiva. Další významnou funkcí je rozšíření vzdělávacích možností za hranice školního vyučování. Škola může ovlivňovat sebevzdělávání žáků, rozvíjet jejich potenciál a působit na kompetence dětí k vlastnímu rozvoji. (Jursová, 2011)

Kalhous a Obst (2009) uvádějí, že se o funkcích domácích úkolů vedou dlouholeté diskuse. Někdy se tvrdí, že by domácí úkoly neměly být zadávány vůbec, jindy zase, že jsou velice důležité.

České školy nemají v této oblasti jednotný přístup. Někteří učitelé úkoly nezadávají, jiní žáky moc přetěžují. Jak už bylo řečeno, domácí úkoly jsou pokládány za jednu z organizačních forem vyučování. Mezi učením žáků ve škole a učební činností mimo školu existuje těsná souvislost. Je dána hlavně cílem činnosti a jejím obsahem, který určitým způsobem navazuje na školní vyučování. (Skalková, 2007)

Čapek uvádí, jakou by měl mít domácí úkol podobu. Zábavnou, hravou a kreativní. Neměl by trvat dlouho a měl by stimulovat myšlení. Žáci by neměli spoléhat na pomoc od rodičů. Mělo by být patrné, proč je jeho splnění užitečné. Nemusí být od rodičů ani podepsaný. A v žádném případě se nehodnotí špatnou známkou! Lépe řečeno, povoleny jsou jedničky. (Čapek, 2013)

5.1 Typy domácích úkolů

Uvedeme si dělení od dvou autorů, kteří se zabývají domácími úkoly. Prvním z nich je Helms (1996), který dělí domácí úkoly dle účelnosti:

Učební úkoly - definice, básně, slovíčka, pravidla a vše, co zvětšuje množství vědomostí, se žáci mají učit doma. Záleží ale na způsobu, jakým se žák učí, aby bylo dosaženo požadovaného efektu. Učení nazpaměť neznamená automatické pochopení dané látky.

Procvičovací úkoly - metoda, která není úplně účelná. Jde o mechanické opakování stejného postupu. V případě pochopení látky není tento typ potřeba. V případě nepochopení je nutné jej vysvětlit znovu.

Tvůrčí úkoly - pro žáky jsou nejpoutavější, vznikají nové produkty z oblasti pracovní, výtvarné a hudební činnosti. Žáci rozvíjejí svoji kreativitu a tvořivost. Je-li učitelem podrobně zhodnocen, je pro žáky přínosný.

Transferové úkoly - jsou to úkoly, na nichž si žák může ověřit naučené dovednosti a vědomosti. Jsou velice účelné, ale náročnější na přípravu pro učitele. Patří sem např. překlady textů z cizího jazyka nebo vytváření mluvnických tvarů. Aby tyto úkoly byly užitečné, musí učitel úkoly zkontrolovat a vyhodnotit.

Dalším dělením se zabývá Martin a Waltmanová-Greenwoodová (1997), kdy rozdělují domácí úkoly na čtyři základní typy.

Cvičné úkoly - vedou děti k tomu, aby se naučily základní dovednosti jako je pravopis, základy matematiky a základní pojmy z přírodních věd. V těchto úkolech se nevyhneme určitému učení z paměti.

Přípravné úkoly - měly by sloužit jako příprava na další vyučovací hodinu. Žáci vyhledávají zadané informace, které budou na další výuku potřebovat.

Rozšiřující úkoly - žáci si těmito úkoly rozšiřují znalosti a pochopení dané látky. Žák porovná nové informace s těmi předchozími.

Tvůrčí úkoly - tady se objevuje náročné zadání a zapojení širšího spektra dovedností. Žáci rozšiřují a aplikují již osvojené znalosti a dovednosti.

Poslední dva typy úkolů, rozšiřující a tvůrčí, jsou zadávány starším žákům 1. stupně a hlavně na 2. stupni základních škol.

5.2 Druhy a formy domácích úkolů

Jak již bylo zmíněno, typů domácích úkolů je velké množství. Nyní si uvedeme několik druhů a forem, které jsou významným znakem domácích úkolů. Při dělení úkolů lze použít celou řadu hledisek. Autoři dělí domácí úkoly např. podle druhů činností, cílů výuky, forem výuky nebo délky trvání. Cílem úkolů je rozvíjet schopnosti, zájmy, samostatnost, zodpovědnost a pracovitost.

Druhy domácích úkolů

Maňák (1992) se snaží rozdělit úkoly tak, aby byly co nejlépe využitelné pro učitele v praxi, a to dle typologických vlastností domácích úkolů:

„Podle obsahu: úkoly v jednotlivých vyučovacích předmětech, např. v češtině, matematice, fyzice, ruštině, dějepisu, atd.

Podle vztahu k hlavním momentům vyučovacího procesu: úkoly motivační, úkoly na osvojování nového učiva, na upevňování a opakování, na vytváření dovedností, úkoly prověřovací, aplikační, úkoly na uplatnění vědomostí a dovedností v praxi.

Podle funkce ve výchovně-vzdělávacím procesu: úkoly didaktické, zájmové, výchovné atd.

Podle míry samostatnosti žáků: úkoly návodné, reprodukční, pamětné, problémové, rozvíjející samostatnost a tvořivost, úkoly tvůrčí.

Podle vztahu k individu: úkoly individuální, partnerské, skupinové a kolektivní.“
(Maňák, 1992, str. 26-27)

Formy domácích úkolů

Formy nám říkají, jak jsou domácí úkoly realizovány. Maňák (1992) rozděluje formy úkolů do pěti kategorií:

Podle převažujícího způsobu realizace - úkoly ústní, písemné, grafické, výtvarné, praktické a technické.

Podle použitých prostředků a pomůcek - úkoly z učebnic, z doplňkové literatury, z pracovních listů, úkoly s technickými prostředky, úkoly vyžadující práci názornosti a didaktickou techniku - video, počítač.

Podle použitých metod - úkoly pozorovací, experimentální, sbírání předmětů a faktů a úkoly výzkumného charakteru.

Podle časového hlediska - krátkodobé a dlouhodobé úkoly.

Podle rozsahu záběru - monotematické, mezipředmětové a komplexní.

Variant a množství úkolů existuje mnoho. Je tedy hlavně na učiteli, jaké úkoly zvolí. Měl by je po čase obměňovat, aby žáky stále bavily a efektivně je motivovaly k lepším výsledkům.

U rozdělení druhů a forem domácích úkolů je třeba si uvědomit, že třídění je zcela relativní, protože každý domácí úkol nejde jednoznačně zařadit do stanovené stupnice druhů a forem. Důležité je také mít na paměti, že jednotlivé formy úkolů nelze vázat na určitý druh úkolu. Vycházíme tedy z toho, že se druhy a formy úkolů mohou navzájem kombinovat. (Maňák, 1992)

S různorodostí domácích úkolů je spojený i čas, jak dlouho se žák úkolům věnuje a v neposlední řadě i hodnocení úkolů učitelem.

5.3 Čas věnovaný domácím úkolům

Dnešní primární škola, zvláště na 1. stupni, se bez domácích úkolů neobejde. Je žádoucí pomáhat dítěti tak dlouho, dokud to potřebuje. Domácí úkoly by ale svou délkou neměly vytěsňovat volnočasové aktivity dětí. Jak dlouho se ale věnovat úkolům, aby dítě nebylo přetěžováno, to je věčná otázka výzkumů poslední let. (Mertin, 2015)

Čapek (2013) ve své knize upřesňuje, jak by učitel měl domácí úkol zadávat. Úkol by neměl trvat dlouho. Na začátku školní docházky by se měla délka úkolu pohybovat pouze v řádech několika minut, ve vyšších ročnících poté desítky minut. Tady je ale započítaná doba pouze na vypracování domácího úkolu, ne však na další domácí přípravu.

Beníšková (2007) uvádí, že na počátku školní docházky by úkoly neměly trvat déle než dvacet minut. K tomuto času je ale třeba přičíst čas na pravidelné čtení.

Množství času, který žáci stráví domácí přípravou na vyučování je důležitý ukazatel zatížení domácími úkoly. Dle výzkumů se zjistilo, že žáci na 1. stupni stráví u přípravy 1-2 hodiny denně. Žáci prospěchově slabší by přípravě měli doma věnovat času více, aby dohnali to, co ve škole nestihli. V jednotlivých ročnících se průměrný čas strávený nad domácími úkoly liší. Jestli je ale doba přípravy delší, než dvě a půl hodiny denně, žáci dělají více chyb a efektivita klesá. Z tohoto důvodu by učitelé neměli žáky domácími úkoly přetěžovat. (Maňák, 1992)

Každé dítě je odlišné a každé preferuje jiný čas, kdy udělat domácí úkol. Někomu mohou vyhovovat ranní hodiny, jiným odpolední nebo večerní. Rodiče by měli potřeby svých dětí znát, a pokud to půjde, tak je v určité míře tolerovat. To však neznamená, dovolit dítěti číst si do noci, když druhý den ráno vstává. Výhodou plnění úkolů hned po příchodu ze školy je, že má dítě látku ještě v živé paměti. Nevýhodou může však být nedostatek odpočinku. Pokud dítě plní úkoly večer, je již od školy odpočínuté a dostatečně odreagované. Má k dispozici také rodiče, kteří mu mohou pomoci, když si s něčím nebude vědět rady. Každé dítě by si mělo vytvořit svůj plán a stanovit si čas pro učení, který mu bude nejlépe vyhovovat. (Fryjaufová, 2006)

Částečně se s předchozím tvrzením shoduje Beníšková (2007). Uvádí, že některé děti upřednostňují variantu, kdy dělají úkoly hned po příchodu ze školy domů. Mají poté prostor na volnočasové aktivity, hraní si venku s dětmi nebo návštěvy rodiny. Jiné si naopak po škole potřebují odpočinout a nabrat sílu. Rozhodně ale nepodporuje psaní domácích úkolů ve večerních hodinách, kdy je dítě již unavené a blíží se čas spánku. Rodiče by dítěti měli nalézt vyhovující dobu a udělat harmonogram celého odpoledne. Upozorňuje, že nejdůležitější je pravidelnost, když si dítě zvykne na danou dobu, kdy domácí úkoly vypracovává. Rodiče nemusejí potom dítě denně přemlouvat.

Proto, aby žáci plnili domácí úkoly dostatečně a správně, je nutné, aby měli zajištěny nezbytné podmínky pro domácí přípravu. Nejen to. Je důležité, aby měli čas na zájmové kroužky a pohyb na čerstvém vzduchu. (Maňák, 1992)

5.4 Kontrola a hodnocení domácích úkolů

Domácí práce mimo složku vzdělávací poukazuje na způsob a postoj žáka k práci. Skrz zpětnou vazbu může učitel rozpoznat, zda případný problém u domácího úkolu je z důvodu špatného vysvětlení, nepochopení látky, či z lenosti žáka.

U zadávání úkolu nesmí učitel opomenout, kdy úkol odevzdat a jak bude hodnocen. Případně jaký postih bude za nesplnění úkolu. Všechny úkoly je dobré si evidovat spolu se seznamem žáků, kteří úkoly nesplnili.

Maňák (1992, str. 95) uvádí, jak je důležitá kontrola domácích úkolů. *„Je to jedna z nejdůležitějších metodických činností učitele, kterou učitel velmi často zahajuje vyučovací hodinu. Zajištění kontroly ovlivňuje kvalitu domácí přípravy žáků. Systematická kontrola spojená s hodnocením učí žáky odpovědně a svědomitě domácí úkoly vypracovávat. Ukazuje mu jeho nedostatky a klady práce.*

V dnešní době je k dispozici celá škála, jak domácí úkoly hodnotit. Uvedeme si dvě různá hodnocení od jednoho autora. Kolář (2009), definuje sedm způsobů hodnocení úkolů:

Nonverbální hodnocení - gestem, mimikou obličeje nebo podáním ruky. **Verbální hodnocení** - krátké, často jednoslovné hodnocení, jako je ano, správně, chybně, apod. **Označení žáků podle výkonnosti a chování** - umístění rozpuštějších žáků či označení nadanějších žáků. **Oceňování výkonů** - výstavy výsledků. **Kvantitativní hodnocení** - známkou, výčtem chyb nebo procenty či body. **Písemná a grafická hodnocení** - různými grafy. A **slovním hodnocením** - obsahová analýza výsledků, slovní analýza, vyhlášení výsledků.

Mezi hlavní funkce hodnocení dle Koláře (2009) patří:

Motivace - zažitý úspěch, žáka může povzbudit k výkonu nebo taky otrávit, a to zejména v případě, kdy úkol není hodnocen vůbec.

Zpětná vazba - zcela nezbytná při hodnocení domácích úkolů, souvisí s motivací.

Funkce informativní - žák se dozvídá, jak na tom je, zda látce rozumí, případně, co by měl ještě procvičit.

Ovlivňování psychických procesů žáka - úspěch a neúspěch.

Působení na průběh dalšího učení a chování - snaha se zlepšovat.

Kontrola žákova vývoje - pro rodiče a učitele.

Všechna popsaná hodnocení mají své klady a opodstatnění. Při výuce čtení je slovní hodnocení velice významné. Učitel díky němu žákovi sděluje, kterých konkrétních chyb se dopustil a proč tedy takové hodnocení přidělil. U domácích úkolů ze psaní lze využít hodnocení kvantitativní, určit počet chyb a přidělit známku. Jak ale hodnotit splnění či nesplnění domácího úkolu, není nikde stanoveno. Je tedy přímo na učiteli, jak k této problematice přistoupí.

6 Výzkumné šetření

V druhé části diplomové práce se zaměřujeme na domácí úkoly žáků na první hodnotící období. Pro výzkum jsme zvolili rodiče žáků prvních až třetích tříd základní školy. Rodiče žáků obdrželi dotazníky týkající se domácích úkolů. Cílem této kapitoly je zjištění, kdy se domácím úkolům žáci věnují, zda jim rodiče při domácích úkolech pomáhají, jaký názor na domácí úkoly rodiče mají nebo jestli dětem domácí úkoly kontrolují. Dotazník jsme rozdali mezi 80 respondentů a následně si dotazníky vybírali.

6.1 Popis výzkumného šetření

Pro náš kvantitativní výzkum byl sestaven dotazník pro rodiče žáků prvních až třetích tříd.

Dotazník je zcela anonymní. Všechny otázky jsou položeny jasně s výběrem vždy jedné možnosti. Dotazník obsahuje deset uzavřených položek a pět položek polouzavřených. První otázky zjišťují, do které třídy dítě chodí, zda plní domácí úkoly samostatně nebo s pomocí, a kdo mu případně pomáhá. Další část dotazníku se zabývá tím, kdy a kde děti domácí úkoly plní a kolik času domácím úkolům věnují. Následující otázky se zaměřují na to, zda rodiče s domácími úkoly souhlasí, zda jsou od učitele řádně vysvětleny a jaké požadavky na domácí úkoly učitel má. Některé otázky směřují na kontrolu domácích úkolů. Poslední část otázek se zaměřuje na vzdělání rodičů. Vlastní znění dotazníku rodičů najdeme v příloze č. 1.

6.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce byla analýza domácích úkolů u žáků prvních až třetích tříd základní školy. Budeme sledovat dobu strávenou u domácích úkolů, pomoc okolí při jejich plnění a pracovní místo dítěte pro plnění domácích úkolů. Zaměříme se na to, zda rodiče potřebují pomoc od učitelů k vysvětlení domácích úkolů nebo zda úkoly po

dětech kontrolují. Zaměříme se i na vzdělání rodičů nebo na postoj rodičů na množství zadávaných úkolů učitelem.

K naplnění výše uvedeného hlavního cíle byly formulovány dílčí cíle, které mají zjistit, zda:

- Navštěvovaný ročník základní školy má vliv na pomoc při domácích úkolech.
- Žáci, kteří domácí úkoly plní až ve večerních hodinách, věnují domácím úkolům méně času.
- Rodiče hodnotí požadavky učitele na domácí úkoly jako příliš velké.
- Vzdělání rodičů má vliv na kontrolu domácích úkolů.

6.3 Hypotézy výzkumného šetření

Na základě dílčích cílů jsme formulovali a stanovili následující hypotézy.

Hypotéza 1: Čím nižší třída, tím větší pomoc od rodičů.

Hypotéza 2: Čím později se dítě v průběhu dne domácími úkoly zabývá, tím méně času jim věnuje.

Hypotéza 3: Rodiče, kteří nesouhlasí se zadáváním domácích úkolů, mají vyšší tendenci hodnotit požadavky učitele na domácí úkoly jako příliš velké.

Hypotéza 4: Rodiče vysokoškolsky vzdělaní domácí úkoly kontrolují více, než rodiče s nižším stupněm vzdělání.

6.4 Popis metody výzkumného šetření

Jako prostředek pro získání výsledků výzkumu jsme použili metodu kvantitativní, a to metodu dotazníkového šetření. Průcha, Walterová a Mareš (2003, str. 49) definují dotazník následovně: „*...je to výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaných podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě. Objektivnost získaných výsledků závisí významně na formulaci otázek, výběru respondentů*“

a způsobu zadávání dotazníků. Využití dotazníku pro výzkum a praxi je velmi široké. Často však dochází ke zkresleným interpretacím v důsledku diletantské konstrukce dotazníku.“

Získaná data z dotazníkového šetření byla následně vyhodnocena a zpracována pomocí grafů. K jednotlivým hypotézám byly sestaveny kontingenční tabulky, které jsou využívány pro zobrazení vztahu mezi dvěma poměřovanými proměnnými. Vztahy mezi vybranými proměnnými byly ověřovány Pearsonovým testem dobré shody chí-kvadrát. Pracovali jsme v programu Microsoft Excel, kde byly důkazy jednotlivých hypotéz provedeny.

U testu chí-kvadrát pro kontingenční tabulku je potřeba, stejně jako u ostatních testů významnosti, vytvořit nulovou a alternativní hypotézu. Chráška (2016, str. 65) uvádí: „Nulová hypotéza (označována H_0) je předpoklad, že mezi sledovanými jevy není vztah (souvislost). Alternativní hypotéza (označována H_1 nebo H_A) je naopak předpoklad, že mezi sledovanými jevy vztah (souvislost) je.“

Získané výsledky jsme zapsali do kontingenční tabulky, podle které můžeme vypočítat testové kritérium χ^2 , které slouží k potvrzení nebo vyvrácení uvedených hypotéz. K výpočtu hladiny testového kritéria byl využit následující vzorec $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$, kterým se porovnávají očekávané četnosti (O) se skutečnými četnostmi (P).

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti byla zvolena 5,991. Počet stupňů volnosti byl vypočítán podle vzorce: $f = (r-1) \cdot (s-1)$

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjistíme, že je-li vypočítaná hodnota vyšší, odmítáme nulovou hypotézu a naopak. Takhle byly vyvozeny závěry všech stanovených hypotéz.

6.5 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo prováděno ve školním roce 2020/2021. Výzkumným vzorkem byli rodiče žáků prvních až třetích ročníků základní školy v Boskovicích. Celkem bylo osloveno 80 respondentů.

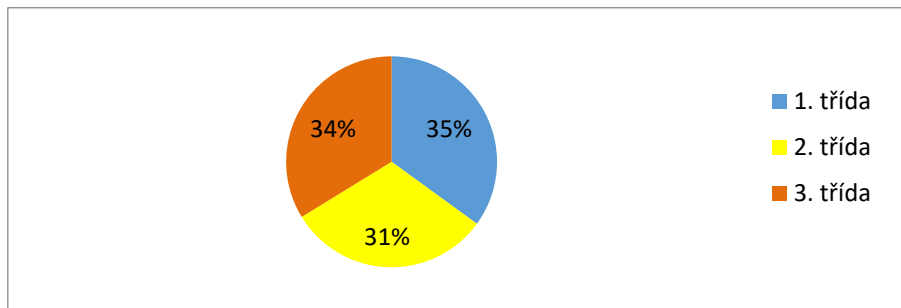
6.6 Analýza získaných dat

V této podkapitole jsou interpretovány výsledky výzkumného šetření. Vyhodnocovat budeme jednotlivé položky dotazníku. Z hlediska etických zásad jsme nezjišťovali jak jména rodičů, tak ani jejich pohlaví. Neuvedli jsme ani název základní školy, kde byl výzkum proveden.

Výsledky jednotlivých položek dotazníku jsme zpracovali do přehledných grafů. Součástí každého grafu je i dotazníková otázka a možnosti odpovědí. Grafy znázorňují procentuální vyjádření získaných odpovědí. Pro účel sestavení grafů jsme získané výsledky zaokrouhlili na celá čísla. Přesnější výsledky, se zaokrouhlením na jedno desetinné místo, jsou poté diskutovány v podkapitole 6.8.

Položka č. 1: Ve které třídě je Vaše dítě?

Cílem této otázky bylo zjistit, jak jsou jednotlivé ročníky ve výzkumném šetření zastoupeny.



Graf č. 1 - otázka č. 1: Ve které třídě je Vaše dítě?

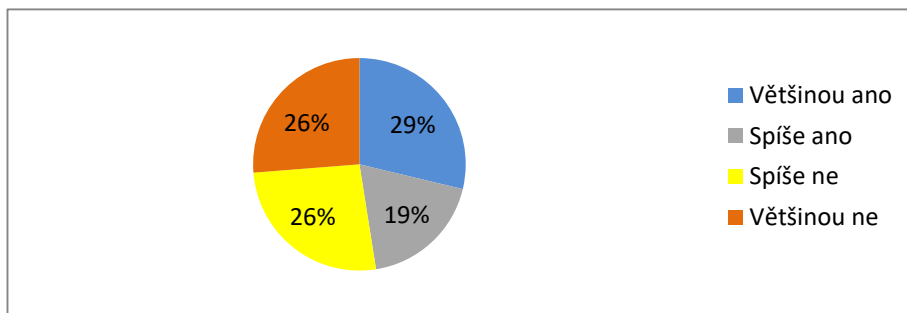
Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr:

U první otázky jsme sledovali zastoupení jednotlivých ročníků od první do třetí třídy. Všechny tři ročníky byly téměř rovnoměrně zastoupeny. Největší podíl rodičů (35 %) uvedlo, že jejich dítě navštěvuje první třídu. Dalších 31 % rodičů má dítě ve druhé třídě a zbylých 34 % rodičů má dítě ve třetí třídě.

Položka č. 2: Dělá Vaše dítě domácí úkoly samostatně?

Cílem této otázky bylo zjistit, jak samostatné jsou děti při plnění domácích úkolů.



Graf č. 2 - otázka č. 2: Dělá Vaše dítě domácí úkoly samostatně?

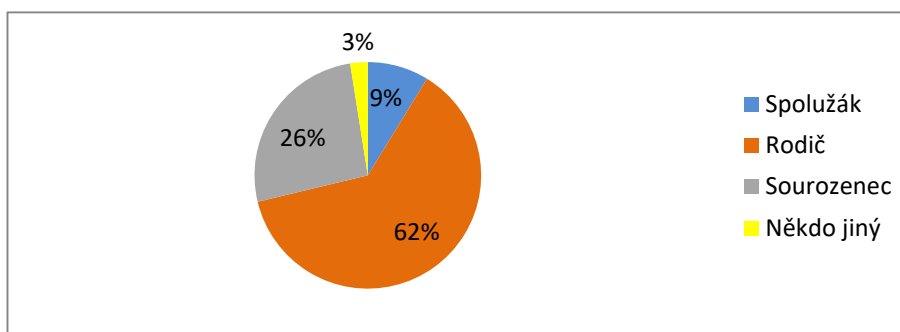
Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr:

Druhá otázka se ptala na samostatnost dětí při plnění domácích úkolů. Odpovědi jsou vcelku rovnoměrné. Domácí úkoly dělá většinou samostatně 29 % dětí. Odpověď „spíše ne“ a „většinou ne“ zvolilo stejný počet rodičů, a to 26 %. Zbýlých 19 % rodičů odpovědělo „spíše ano“, čímž můžeme chápat, že občas dítěti rodič pomůže, ale spíše dělá dítě domácí úkoly samostatně.

Položka č. 3: Kdo dítěti při domácích úkolech pomáhá?

Cílem této otázky bylo zjistit, kdo dítěti s domácími úkoly pomáhá.



Graf č. 3 - otázka č. 3: Kdo dítěti při domácích úkolech pomáhá?

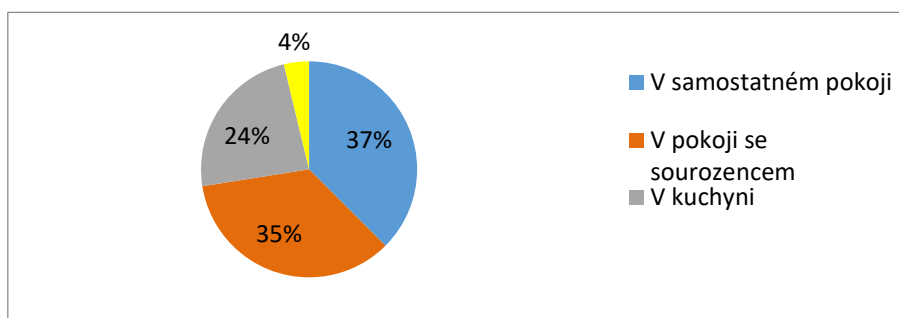
Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr:

Na otázku v případě pomoci u domácích úkolů převažuje odpověď, že dítěti pomáhají sami rodiče. Z výzkumu vyplývá, že to uvedlo 62 % tázaných respondentů. Dalších 26 % respondentů uvedlo, že dítěti pomáhá sourozenec. V případě této otázky mohli respondenti v rámci poslední možnosti „někdo jiný“ svou odpověď konkretizovat – tedy uvést, kdo jiný než spolužák, rodič nebo sourozenec dítěti při domácích úkolech pomáhá. Tuto možnost zvolili dva respondenti, tedy 3 % rodičů, přičemž oba dva shodně odpověděli, že dítěti pomáhá babička.

Položka č. 4: Kde má dítě své pracovní místo na plnění domácích úkolů?

Cílem této otázky bylo zjistit, kde má dítě svoje místo na práci do školy.



Graf č. 4 - otázka č. 4: Kde má dítě své pracovní místo na plnění domácích úkolů?

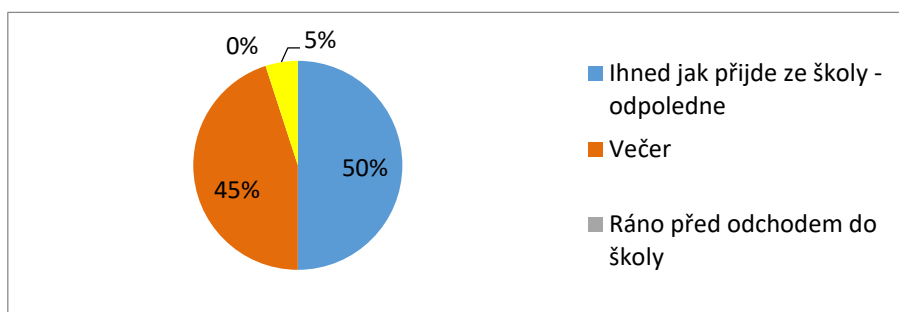
Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr:

Čtvrtá otázka se ptala na pracovní místo, kde dítě domácí úkoly plní. Nejčastěji děti plní domácí úkoly v samostatném pokoji (37 % respondentů). Druhým nejčastějším místem je podle 35 % rodičů pokoj se sourozencem. Kuchyň, jako pracovní místo, uvedlo celkem 19 rodičů, což činí 24 %. Zbýlé 4 % respondentů, tedy 3 rodiče, kteří zvolili možnost „jinde“, shodně dodali, že dítě si vypracovává domácí úkoly v obývacím pokoji.

Položka č. 5: Kdy dítě dělá domácí úkoly?

Cílem této otázky bylo zjistit, ve kterou denní dobu se dítě domácím úkolům věnuje.



Graf č. 5 - otázka č. 5: Kdy dítě dělá domácí úkoly?

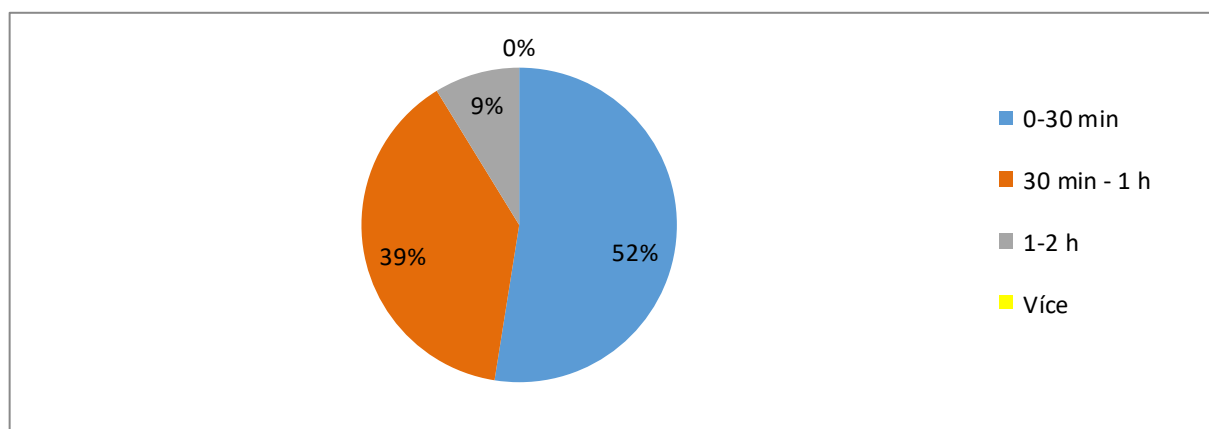
Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr:

Co se týče doby, kdy dítě plní domácí úkoly, převažují dvě možnosti odpovědí. Polovina respondentů uvedla, že se dítě věnuje domácím úkolům ihned po příchodu ze školy - odpoledne a 45 % respondentů odpovědělo, že se dítě domácím úkolům věnuje ve večerních hodinách. Pouze 5 % rodičů zvolilo odpověď „ve školní družině“. Žádný z rodičů neodpověděl, že by jejich dítě plnilo domácí úkoly „ráno před odchodem do školy“.

Položka č. 6: Kolik času dítě věnuje domácím úkolům?

Cílem této otázky bylo zjistit, jak dlouho se dítě po škole domácím úkolům věnuje.



Graf č. 6 - otázka č. 6: Kolik času dítě věnuje domácím úkolům?

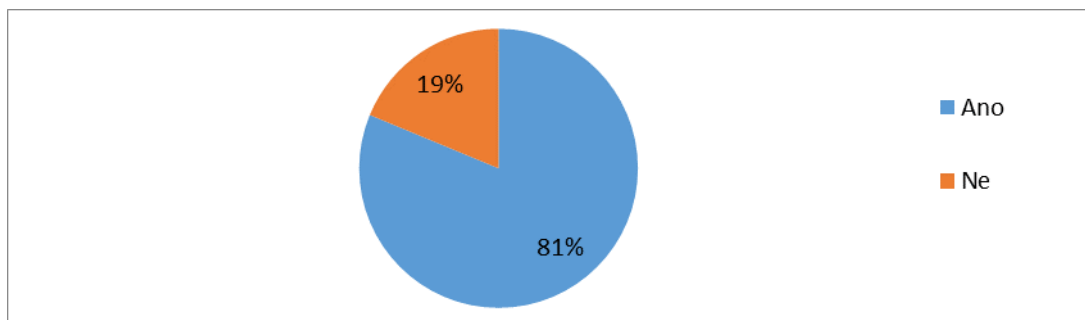
Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr:

U této otázky naprostá většina rodičů uvedla, že jejich dítě netráví vypracováním domácích úkolů více než 1 hodinu. Celých 52 % respondentů vybralo odpověď „0-30 minut“, 39 % respondentů potom „30min - 1 hod“. Pouze 9 % z dotazovaných rodičů uvedlo, že jejich dítě tráví u domácích úkolů „1 - 2 hodiny“. Nikdo neuvedl možnost, že by se dítě domácím úkolům věnovalo delší dobu.

Položka č. 7: Souhlasíte jako rodič se zadáváním domácích úkolů?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda s domácími úkoly rodič souhlasí nebo jestli je proti jejich zadávání.



Graf č. 7 - otázka č. 7: Souhlasíte jako rodič se zadáváním domácích úkolů?

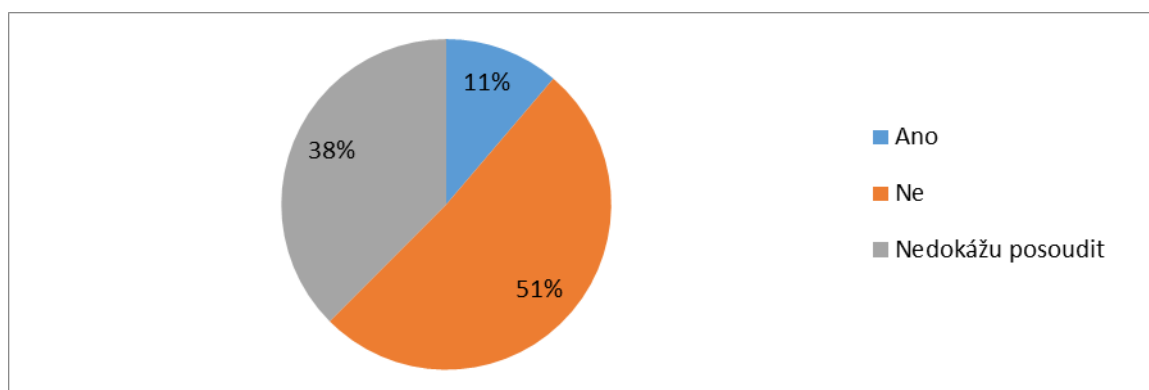
Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr:

U této otázky můžeme říct, že většina rodičů souhlasí se zadáváním domácích úkolů. Ve výzkumném šetření to uvedlo celých 81 % respondentů. Zbýlých 19 % zvolilo odpověď „ne“, tedy že s domácími úkoly nesouhlasí.

Položka č. 8: Myslíte si, že je domácích úkolů dětem zadáváno hodně?

Cílem této otázky bylo zjistit, jaký názor na množství domácích úkolů rodiče mají.



Graf č. 8 - otázka č. 8: Myslíte si, že je domácích úkolů dětem zadáváno hodně?

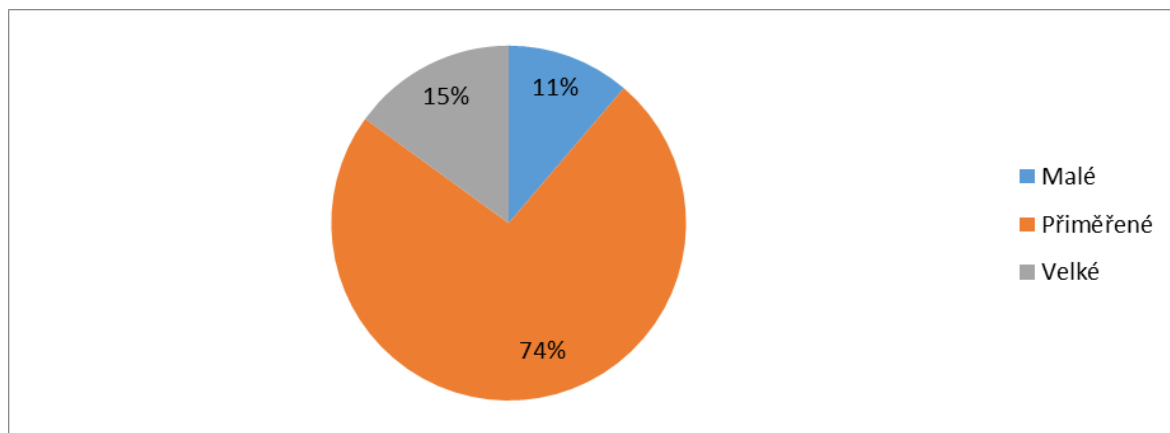
Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr:

Když se zaměříme na množství zadávaných domácích úkolů, můžeme konstatovat, že 51 % rodičů souhlasí s jejich množstvím. Naopak 11 % respondentů si myslí, že učitelé zadávají dětem domácích úkolů mnoho. Překvapivé je zjištění, že celých 38 % rodičů uvedlo, že množství zadávaných úkolů nedokáží posoudit. Můžeme to odůvodnit tak, že sami přesně nevědí, jaké množství by mělo být zadáváno, a proto to nechávají na učiteli. Dalo by se však také říci, že se těchto 30 rodičů o domácí úkoly svých dětí příliš nezajímá.

Položka č. 9: Jaké požadavky má učitel na domácí úkoly dětí?

Cílem této otázky byly zjistit, zda má učitel požadavky na domácí úkoly malé, přiměřené nebo velké.



Graf č. 9 - otázka č. 9: Jaké požadavky má učitel na domácí úkoly dětí?

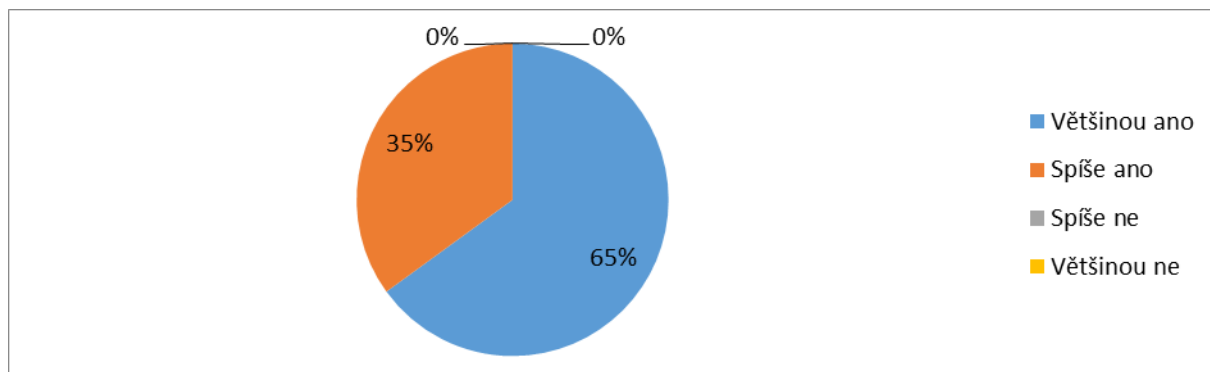
Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr:

Z výzkumného šetření vyplynulo, že většina rodičů souhlasí s učitelem a požadavky od něj považují za přiměřené. Tuto odpověď zvolilo 74 % rodičů. Menší část rodičů zvolila odpověď „velké“, a to 15 %. Znamená to, že tito rodiče by domácích úkolů zadávali méně. Zbýlých 11 % rodičů odpovědělo „malé“. Můžeme tedy říci, že celkem 9 rodičů by uvítalo, kdyby učitelé zadávali domácích úkolů více.

Položka č. 10: Jsou úkoly od učitele zadávány srozumitelně?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda zadané úkoly jsou srozumitelné nebo zda jim rodiče někdy nerozumí.



Graf č. 10 - otázka č. 10: Jsou úkoly od učitele zadávány srozumitelně?

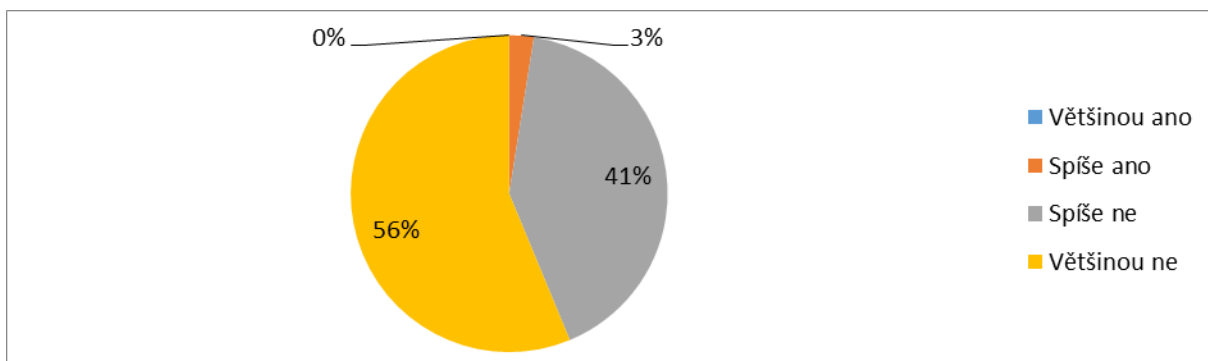
Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr:

V této otázce byly na výběr čtyři možnosti. Většina rodičů, a to 65 % zvolila možnost „většinou ano“, což znamená, že zadané úkoly chápou a jsou podle nich srozumitelné. Zbýlých 35 % rodičů odpovědělo „spíše ano“, z čehož plyne, že se občas stane, že něčemu nerozumí, ale často se to nestává. Dvě z možností - „spíše ne“ a „většinou ne“, se mezi odpověďmi nevyskytly vůbec.

Položka č. 11: Potřebujete někdy jako rodič od učitele pomoc nebo vysvětlení k domácím úkolům?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda rodiče k domácím úkolům potřebují vysvětlení nebo zda si poradí sami.



Graf č. 11 - otázka č. 11: Potřebujete někdy jako rodič od učitele pomoc nebo vysvětlení k domácím úkolům?

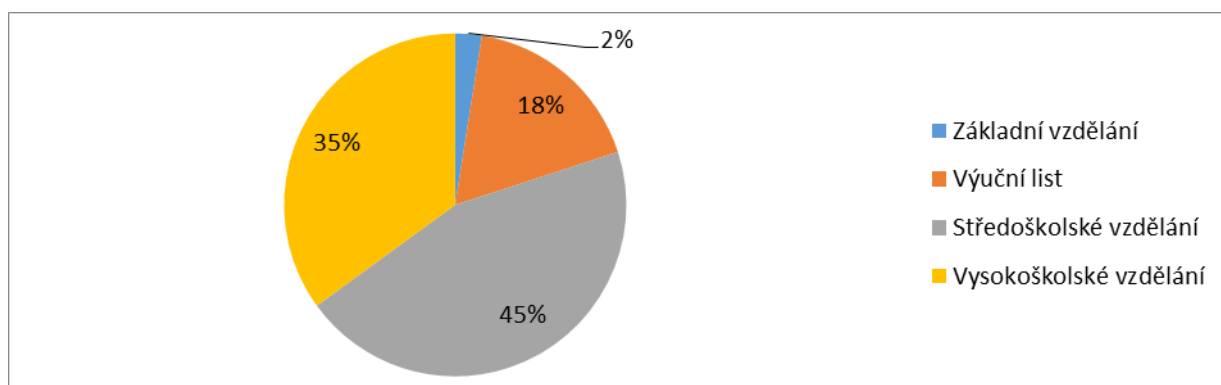
Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr:

Vysvětlení k domácím úkolům většinou nepotřebuje 56 % rodičů a zadané domácí úkoly chápou. Odpověď „spíše ne“ uvedlo 41 % rodičů, tzn. že se může stát, že občas potřebují s něčím poradit. Pouze 3 % rodičů uvedly, že vysvětlení nebo pomoc spíše potřebují. Poslední možnost „většinou ano“ nezvolil žádný z rodičů.

Položka č. 12: Jaké máte vzdělání?

Cílem této otázky bylo zjistit, jaké nejvyšší dosažené vzdělání rodič má.



Graf č. 12 - otázka č. 12: Jaké máte vzdělání?

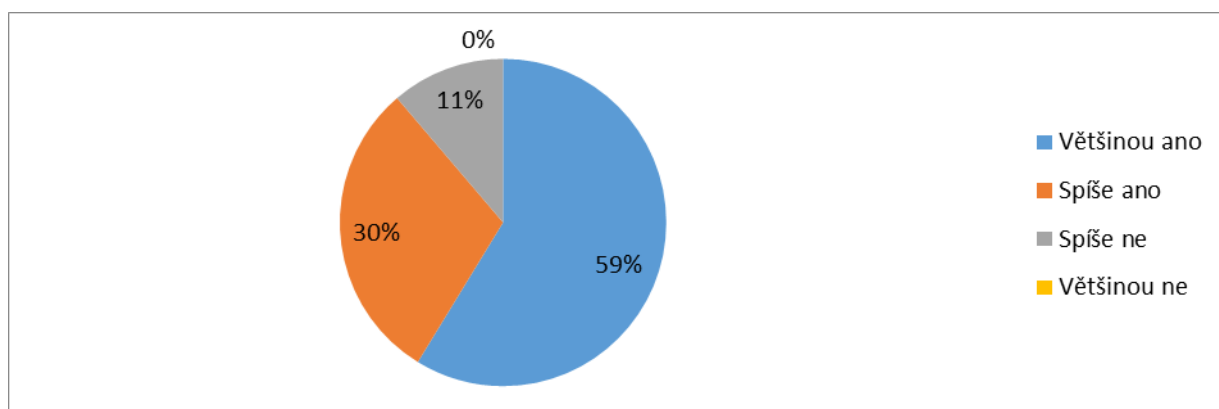
Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr:

V otázce nejvyššího dosaženého vzdělání z výzkumnu vzešlo, že 35 % rodičů disponuje vysokoškolským vzděláním, 45 % rodičů vzděláním středoškolským a 18 % rodičů má výuční list. Pouze 2 % z dotazovaných rodičů mají základní vzdělání.

Položka č. 13: Kontrolujete domácí úkoly?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda rodič domácí úkol kontroluje či nikoli.



Graf č. 13 - otázka č. 13: Kontrolujete domácí úkoly?

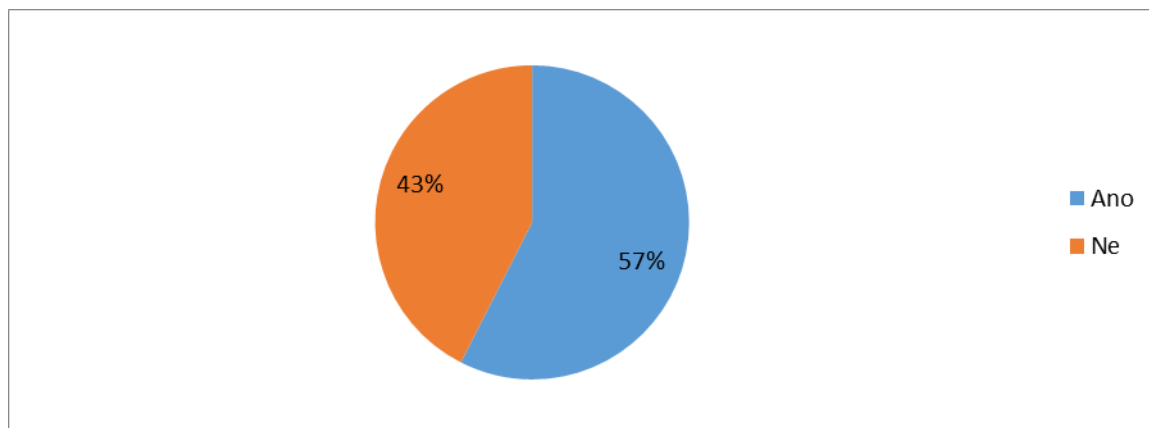
Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr:

Na otázku, týkající se kontrolování domácích úkolů, odpovědělo 59 % rodičů, že domácí úkoly kontroluje. Odpověď „spíše ano“ zvolilo 30 % rodičů, což znamená, že tito rodiče občas úkol nekontrolují. Zbýlých 11 % rodičů odpovědělo „spíše ne“, z čehož plyne, že si dítě domácí úkoly dělá samo a rodič úkol ani nekontroluje. Nikdo z dotazovaných respondentů neodpověděl „většinou ne“.

Položka č. 14: Jsou domácí úkoly zadávány každý den?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda učitel domácí úkoly zadává každý den nebo to není pravidlem.



Graf č. 14 - otázka č. 14: Jsou domácí úkoly zadávány každý den?

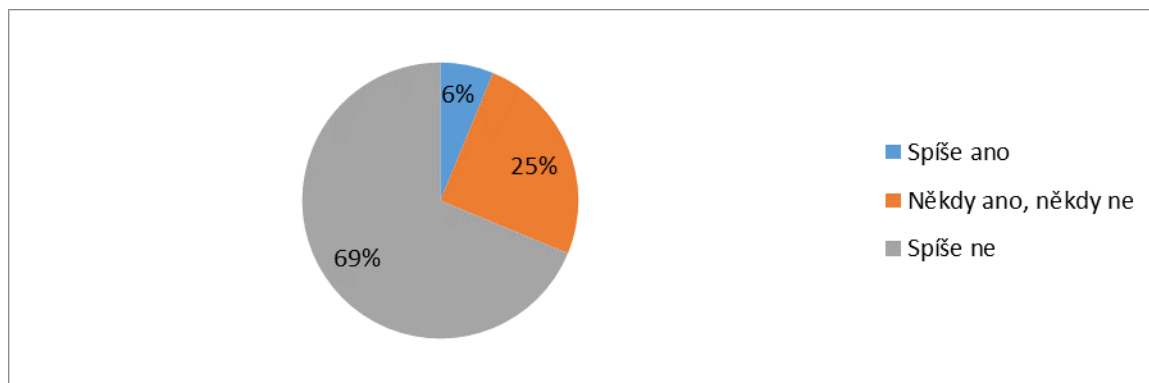
Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr:

U této otázky je vidět, že na ročníku, který dítě navštěvuje, nezáleží. Na základě položky č. 1 v našem dotazníku již víme, že jsou jednotlivé ročníky zastoupeny téměř rovnoměrně. Podle 57 % rodičů jsou domácí úkoly zadávány každý den. Zbýlých 43 % rodičů odpovědělo „ne“, což znamená, že domácí úkoly pravidelně zadávané nebývají, z čehož plyne, že učitel zadá domácí úkol méně než 5x za týden.

Položka č. 15: Zadává někdy učitel dlouhodobý domácí úkol?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda se občas objeví na vypracování i dlouhodobý domácí úkol nebo jestli dlouhodobé úkoly učitel nezadává.



Graf č. 15 - otázka č. 15: Zadává někdy učitel dlouhodobý domácí úkol?

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr:

Na otázku ohledně dlouhodobého domácího úkolu velká část rodičů, a to celých 69 % odpověděla, že tato forma úkolů zadávána nebývá. Dalších 25 % rodičů odpovědělo, že někdy dlouhodobý úkol zadaný je, ale není to pravidelné. Pouze 6 % rodičů uvedlo, že jejich dítě dlouhodobé domácí úkoly dostává.

6.7 Důkazy hypotéz

V následující kapitole budou představeny důkazy hypotéz, provedené na základě statistického výpočtu. K jednotlivým hypotézám byly sestaveny kontingenční tabulky, které jsou využívány pro zobrazení vztahu mezi dvěma poměřovanými proměnnými. Vztahy mezi vybranými proměnnými byly ověřovány Pearsonovým testem dobré shody chí-kvadrát, jehož hodnota se počítá prostřednictvím vzorce $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$, kterým se porovnávají očekávané četnosti (O) se skutečnými četnostmi (P).

Hypotéza č. 1: Čím nižší třídu žák navštěvuje, tím větší je pomoc od rodičů, která se mu dostává.

První stanovená hypotéza zjišťovala charakter vztahu mezi třídou, kterou žák navštěvuje a mírou pomoci, která se mu dostává od rodičů v souvislosti s vypracováním zadaných domácích úkolů. Této hypotézy se týkaly otázky č. 1 až 3. První otázka se respondentů ptala, do které třídy dítě dochází. Druhá zjišťovala, zda dítě vypracovává domácí úkoly samostatně. Nakonec třetí otázka zkoumala, kdo dítěti při domácích úkolech pomáhá. Pro zodpovězení hypotézy bylo tedy důležité zjistit, kterým z dětí pomáhají rodiče a jak vysokou míru podpory jim poskytují.

H_0 : Mezi třídou, kterou žák navštěvuje, a pomocí, která se mu dostává od rodičů, neexistuje signifikantní statistický rozdíl.

H_A : Mezi třídou, kterou žák navštěvuje, a pomocí, která se mu dostává od rodičů, existuje signifikantní statistický rozdíl.

V následující kontingenční tabulce je uveden vzájemný vztah sledovaných proměnných a dále zjištěné a očekávané četnosti (ty jsou uvedeny v závorce vedle zjištěných četností). Abychom mohli aplikovat Pearsonův test dobré shody, bylo třeba sloučit kategorie proměnné „míra pomoci od rodičů“ do dvou kategorií „ano“ a „ne“.

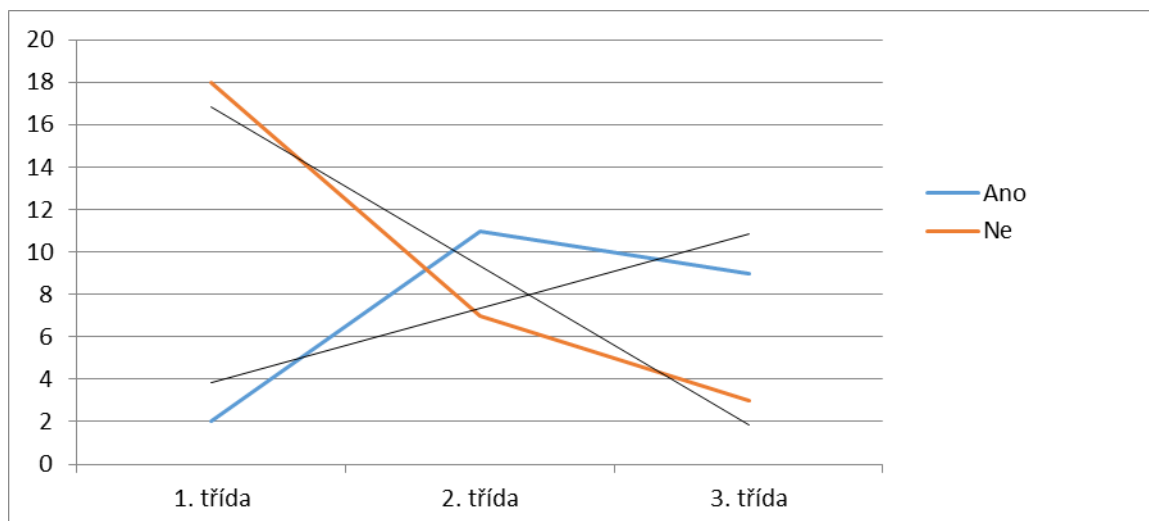
Tabulka č. 3: Kontingenční tabulka vztahu mezi třídou, kterou žák navštěvuje, a mírou pomoci od rodičů při vypracování domácích úkolů ($n = 50$)

| Třída | Míra pomoci od rodičů | | Σ |
|----------|-----------------------|-----------|----------|
| | Ano | Ne | |
| 1. třída | 2 (8,8) | 18 (11,2) | 20 |
| 2. třída | 11 (7,92) | 7 (10,08) | 18 |
| 3. třída | 9 (5,28) | 3 (6,72) | 12 |
| Σ | 22 | 28 | 50 |

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Z kontingenční tabulky můžeme vyčíst, že byly splněny předpoklady pro aplikaci Pearsonova testu dobré shody chí-kvadrát. Po dosazení hodnot do statistického programu vyšlo testové kritérium $\chi^2 = 16,202$. Jelikož toto testové kritérium je vyšší než kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti (5,991), lze konstatovat, že na hladině významnosti 5 % (jedná se o hladinu významnosti typickou pro pedagogické výzkumy), můžeme zamítnout nulovou hypotézu o nezávislosti proměnných a naopak přijmout hypotézu alternativní, která nám říká, že mezi zkoumanými proměnnými existuje statisticky významný rozdíl.

Abychom zjistili, jaký konkrétní trend mezi sledovanými proměnnými existuje (tedy zda platí, že ročník základní školy, který dítě navštěvuje, a míra pomoci od rodičů jsou si navzájem nepřímo úměrné), sestavili jsme následující spojnicový graf, ve kterém jsme vyznačili spojnice trendu. Na základě tohoto grafu můžeme konstatovat, že překvapivě platí, že čím vyšší třídu žák navštěvuje, tím větší pomoci se mu ze strany rodičů dostává. Možným vysvětlením tohoto trendu je například to, že čím vyšší třídu žák navštěvuje, tím obtížnější domácí úkoly dostává a tím větší pomoc ze strany rodiče potřebuje.



Graf č. 16: Trend souvislosti mezi třídou a pomocí od rodičů při děláni domácích úkolů

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr: Na základě vyhodnocení první hypotézy lze konstatovat, že mezi třídou, kterou dítě navštěvuje a mírou podpory, která je mu poskytována při vypracování domácích úkolů ze strany rodiče, existuje statisticky významný rozdíl. Mezi sledovanými proměnnými však není nepřímá úměrnost, jak bylo předpokládáno, ale úměrnost přímá. První hypotézu tedy vyvracíme.

Hypotéza č. 2: Čím později se dítě v průběhu dne domácími úkoly zabývá, tím méně času jim věnuje.

Druhá stanovená hypotéza vyslovovala předpoklad, že čím později se dítě v průběhu dne domácími úkoly zabývá, tím méně času jim věnuje. Problematiky prostředí, ve kterém dítě domácí úkoly dělá, se týkaly otázky č. 4 až 6. Čtvrtá otázka zkoumala, kde mají děti své pracovní místo na plnění domácích úkolů. Pátá otázka zjišťovala, v jakou denní dobu děti své domácí úkoly vypracovávají. Nakonec šestá otázka se respondentů ptala, kolik času dítě svým domácím úkolům věnuje.

H_0 : Mezi denní dobou, ve které dítě své domácí úkoly dělá a objemem času, který jim věnuje, neexistuje signifikantní statistický rozdíl.

H_A : Mezi denní dobou, ve které dítě své domácí úkoly dělá a objemem času, který jim věnuje, existuje signifikantní statistický rozdíl.

Pro účely ověření hypotézy byla sestavena následující kontingenční tabulka, zachycující vzájemné vztahy mezi zkoumanými proměnnými. Abychom mohli data statisticky vyhodnotit, museli jsme opět redukovat některou z proměnných na dvě kategorie – vzhledem k tomu, že u otázky zjišťující, kdy dítě dělá domácí úkoly, jsme zjistili velmi nízký počet odpovědí u kategorie „ve školní družině“, přičemž z odpovědí respondentů jasně nevyplývalo, zda se jedná o ranní či odpolední družinu, rozhodli jsme se zaměřit na odpovědi „odpoledne“ a „večer“, na které se zaměřilo 95 % respondentů (doplňme, že možnost „ráno před odchodem do školy“ ne zvolil žádný z respondentů).

Tabulka č. 4: Kontingenční tabulka vztahu mezi denní dobou, ve které dítě své úkoly dělá a objemem času, který jim věnuje (n = 76)

| Čas | Kdy si dítě dělá úkoly? | | Σ |
|--------------|-------------------------|------------|----------|
| | Odpoledne | Večer | |
| 0–30 min | 21 (21,58) | 20 (19,42) | 41 |
| 30 min – 1 h | 17 (14,74) | 11 (13,26) | 28 |
| 1–2 h | 2 (3,68) | 5 (3,32) | 7 |
| Σ | 40 | 36 | 76 |

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Po vložení hodnot do statistického programu bylo zjištěno, že vyšlo testové kritérium $\chi^2 = 2,382$. Jelikož toto testové kritérium je nižší než kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti (5,991), lze konstatovat, že na hladině významnosti 5 % můžeme zamítnout alternativní hypotézu a přijmout hypotézu nulovou, podle které není mezi sledovanými proměnnými žádný statisticky významný rozdíl.

Dílčí závěr: Jelikož jsme druhou hypotézu vyvrátili, můžeme konstatovat, že mezi denní dobou, kdy děti dělají své domácí úkoly a objemem času, který jim věnují, neexistuje rozdíl.

Hypotéza č. 3: Rodiče, kteří nesouhlasí se zadáváním domácích úkolů, mají vyšší tendenci hodnotit požadavky učitele na domácí úkoly jako příliš velké.

Třetí stanovená hypotéza zkoumala souvislost mezi tím, zda rodiče souhlasí se zadáváním domácích úkolů a jejich názorem na požadavky učitele v souvislosti s domácími úkoly. Problematikou názoru rodičů na domácí úkoly se zabývaly otázky č. 7 až 9. Sedmá otázka se rodičů ptala, zda se zadáváním domácích úkolů souhlasí. Osmá otázka zjišťovala, zda je dle názoru rodičů dětem zadávána nadměra domácích úkolů. Nakonec otázka devátá se tázala, jak rodiče hodnotí požadavky učitele na domácí úkoly.

H_0 : Mezi souhlasem rodiče se zadáváním domácích úkolů a jeho hodnocením požadavků učitele na domácí úkoly neexistuje signifikantní statistický rozdíl.

H_A : Mezi souhlasem rodiče se zadáváním domácích úkolů a jeho hodnocením požadavků učitele na domácí úkoly existuje signifikantní statistický rozdíl.

Pro účely ověření hypotézy byla sestavena kontingenční tabulka, která ukazuje vztah mezi sledovanými proměnnými.

Tabulka č. 5: Kontingenční tabulka vztahu mezi souhlasem rodiče se zadáváním domácích úkolů a jeho hodnocením požadavků učitele na domácí úkoly ($n = 80$)

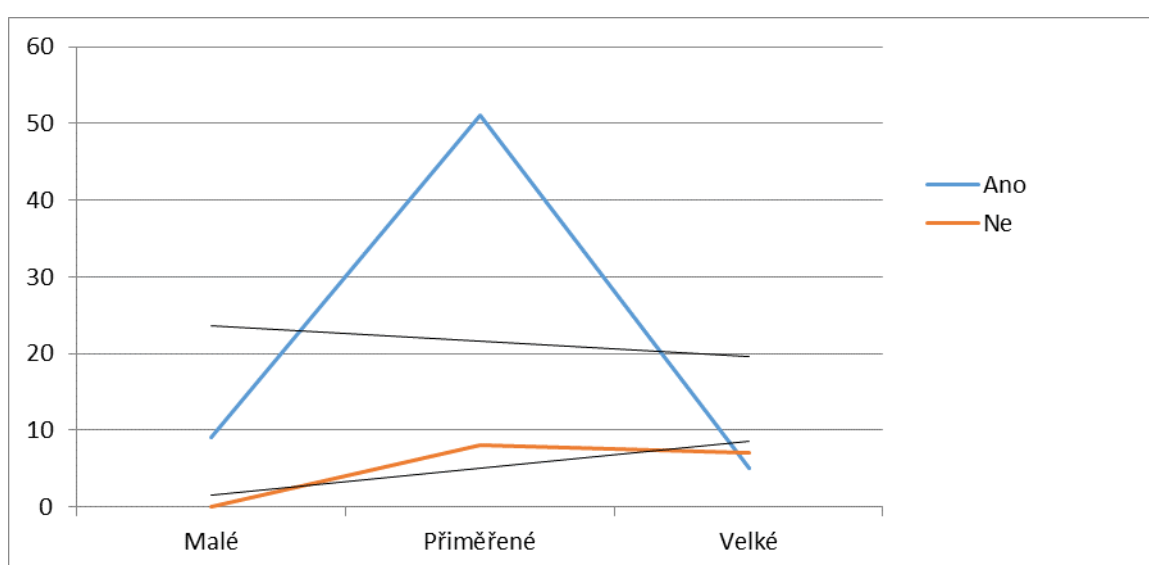
| Hodnocení požadavků | Souhlas se zadáváním domácích úkolů | | Σ |
|---------------------|-------------------------------------|-----------|----------|
| | Ano | Ne | |
| Malé | 9 (7,31) | 0 (1,69) | 9 |
| Přiměřené | 51 (47,94) | 8 (11,06) | 59 |
| Velké | 5 (9,75) | 7 (2,25) | 12 |
| Σ | 65 | 15 | 80 |

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Po vložení hodnot do statistického programu bylo zjištěno, že vyšlo testové kritérium $\chi^2 = 15,465$. Jelikož toto testové kritérium je vyšší než kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti (5,991), lze konstatovat, že na hladině významnosti 5 % můžeme

přijmout alternativní hypotézu a naopak zamítnout hypotézu nulovou, podle které není mezi sledovanými proměnnými žádný statisticky významný rozdíl.

Na grafu níže můžeme vidět, že rodiče, kteří souhlasí se zadáváním domácích úkolů, mají tendenci hodnotit požadavky učitele jako přiměřené. Rodiče, kteří se zadáváním domácích úkolů nesouhlasí, hodnotili nejčastěji požadavky učitele jako příliš velké. Ačkoli tento trend není příliš výrazný, jak můžeme vidět na spojnici trendu, můžeme konstatovat, že jsme potvrdili třetí hypotézu – rodiče, kteří se zadáváním domácích úkolů nesouhlasí, skutečně hodnotí požadavky učitele na domácí úkoly jako příliš velké.



Graf č. 17: Trend souvislosti mezi souhlasem rodičů s domácími úkoly a jejich hodnocením nároků učitele na domácí úkoly

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr: Jelikož jsme přijali alternativní hypotézu a prostřednictvím analýzy získaných dat jsme potvrdili znění třetí hypotézy, můžeme konstatovat, že rodiče, kteří nesouhlasí se zadáváním domácích úkolů, mají tendenci hodnotit požadavky učitele na domácí úkoly jako příliš velké. Tento trend však není výrazný. Naopak rodiče, kteří se zadáváním domácích úkolů souhlasí, hodnotí požadavky učitele významně často jako přiměřené.

Hypotéza č. 4: Rodiče, kteří jsou vysokoškolsky vzdělaní, kontrolují svým dětem domácí úkoly více než rodiče, kteří disponují nižším stupněm vzdělání.

Čtvrtá hypotéza zkoumala souvislost mezi vzděláním rodičů a mírou, s jakou kontrolují svým dětem domácí úkoly. K této problematice se vztahovaly otázky dotazníku č. 10 až 13. Desátá otázka se rodičů ptala, zda jsou domácí úkoly od učitele zadávány srozumitelně. Jedenáctá otázka se ptala, zda rodiče někdy potřebují od učitele pomoc nebo dovysvětlení k domácím úkolům. Dvanáctá otázka se rodičů tázala, jaké mají vzdělání. Nakonec třináctá otázka zjišťovala, zda rodiče svým dětem kontrolují domácí úkoly.

H_0 : Mezi vzděláním rodiče a tím, jak kontrolují svým dětem domácí úkoly, neexistuje statisticky signifikantní rozdíl.

H_A : Mezi vzděláním rodiče a tím, jak kontrolují svým dětem domácí úkoly, existuje statisticky signifikantní rozdíl.

Pro účely ověření hypotézy byla sestavena kontingenční tabulka, znázorňující vzájemné vztahy mezi sledovanými proměnnými. Opět jsme sloučili kategorie „většinou ano“ a „spíše ano“ do kategorie „ano“ a kategorie „spíše ne“ a „většinou ne“ do kategorie „ne“, aby bylo možné data ověřit prostřednictvím Pearsonova testu dobré shody chí-kvadrát.

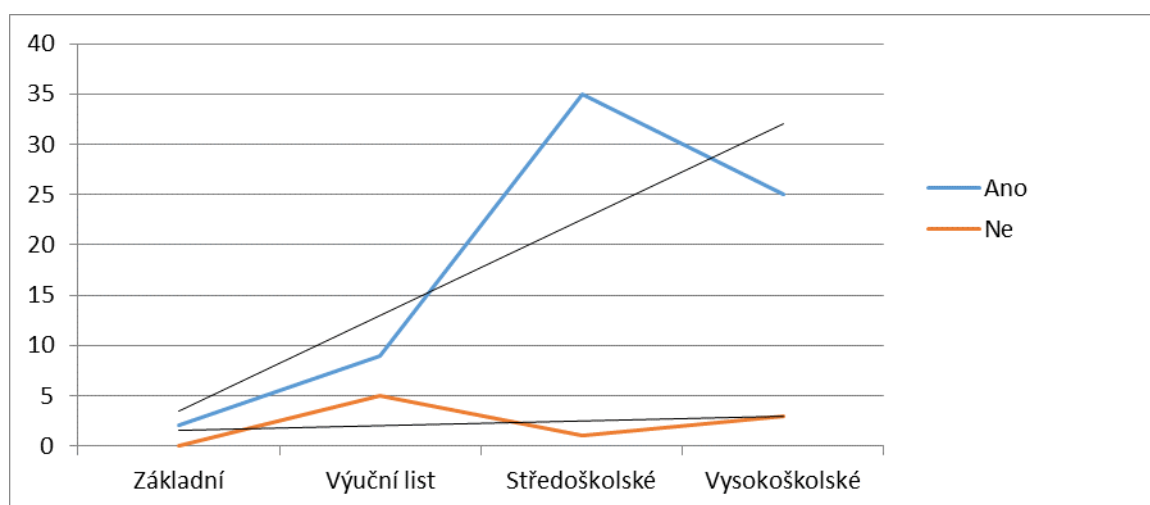
Tabulka č. 6: Kontingenční tabulka vztahu mezi souhlasem rodiče se zadáváním domácích úkolů a jeho hodnocením požadavků učitele na domácí úkoly ($n = 80$)

| Vzdělání | Kontrola domácích úkolů dítěte | | Σ |
|---------------|--------------------------------|----------|----------|
| | Ano | Ne | |
| Základní | 2 (1,78) | 0 (0,23) | 2 |
| Výuční list | 9 (12,43) | 5 (1,58) | 14 |
| Středoškolské | 35 (31,95) | 1 (4,05) | 36 |
| Vysokoškolské | 25 (24,85) | 3 (3,15) | 28 |
| Σ | 71 | 9 | 80 |

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Po vložení hodnot do statistického programu bylo zjištěno, že vyšlo testové kritérium $\chi^2 = 11,203$. Jelikož toto testové kritérium je vyšší než kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti (7,815), lze konstatovat, že na hladině významnosti 5 % můžeme zamítnout nulovou hypotézu a naopak přijmout hypotézu alternativní, podle které je mezi sledovanými proměnnými statisticky významný rozdíl.

Z grafu zachycujícího souvislost mezi vzděláním rodičů a tím, jak rodiče kontrolují domácí úkoly svých dětí, lze zjistit, že čím vyšší vzdělání rodič má, tím spíše kontroluje domácí úkoly svých potomků. Jak bylo zjištěno při zpracování dat z dotazníku, nejčastěji se kontrole domácích úkolů nevěnovali rodiče s výučním listem. Ze středoškolsky vzdělaných rodičů domácí úkoly kontrolovalo 97,1 %, z rodičů s vysokoškolským vzděláním pak 88 %. Údaje zjištěné od rodičů se základním vzděláním nejsou příliš vypovídající, protože ve výzkumném souboru byli zachyceni pouze dva rodiče s tímto typem dosaženého vzdělání.



Graf č. 18: Trend souvislosti mezi vzděláním rodičů a tím, jak kontrolují domácí úkoly svých dětí

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Dílčí závěr: Prostřednictvím statistického ověření dat byla potvrzena hypotéza alternativní, podle které existuje statisticky významná souvislost mezi nejvyšším dosaženým vzděláním rodičů a tím, jak kontrolují domácí úkoly svých dětí. Další analýzou dat pak bylo zjištěno, že s vyšším stupněm vzdělání stoupá i trend kontroly domácích úkolů. Vzájemný poměr odpovědí však vypovídá o tom, že z výzkumného souboru nejvíce

kontrolují domácí úkoly středoškolsky vzdělaní rodiče (97,1 %). Čtvrtou hypotézu tedy vyvracíme.

6.8 Diskuse a závěr výzkumného šetření

V předkládaném výzkumném šetření jsme se zabývali problematikou domácích úkolů žáků s akcentem na první hodnotící období. Výzkumný vzorek tvořili rodiče žáků první až třetí třídy základní školy. Z celkového počtu 80 rodičů mělo 2,5 % základní vzdělání, 17,5 % disponovalo výučním listem, 45 % dosáhlo středoškolského vzdělání a 35 % mělo vzdělání vysokoškolské.

Prostřednictvím vyhodnocení dotazníku jsme zjistili, že 28,8 % zkoumaných žáků si dělá své domácí úkoly většinou samostatně, 26,3 % je samostatně spíše nedělá a stejně tak 26,3 % je samostatně většinou nedělá. Nejméně jsme zachytili žáků, kteří si domácí úkoly dělají spíše samostatně, konkrétně 18,8 %. V samostatnosti při řešení domácích úkolů byl tedy vzorek poměrně rovnoměrně rozprostřený. Při úkolech dětem nejčastěji pomáhají jejich rodiče (62,5 %), následuje sourozenec (26,3 %), spolužák (8,8 %) a nakonec jiná osoba (2,5 %) – respondenti konkrétně označili babičku. Prostřednictvím první hypotézy bylo ověřováno, jaký je vztah mezi třídou, kterou žák navštěvuje, a pomocí od rodičů při vypracování domácích úkolů. Zjistili jsme, že zatímco většině žáků prvních tříd se pomoci od rodičů nedostává (90 %), naopak většině žáků třetích tříd (75 %) rodiče při domácích úkolech pomáhají. Sice jsme tedy potvrdili, že mezi třídou a mírou pomoci od rodičů při domácích úkolech je souvislost, překvapivě jsme však zjistili, že čím vyšší třídu žák navštěvuje, tím větší pomoci od rodičů se mu dostává. První hypotézu jsme tedy vyvrátili.

Děti si své domácí úkoly nejčastěji dělají u sebe v pokoji (37,5 %), dále v pokoji, který sdílí se sourozencem (35 %), v kuchyni (23,8 %) a v 3,8 % případů v jiné místnosti – konkrétně v obývacím pokoji. Domácí úkoly si sledovaní žáci dělají nejčastěji hned po příchodu ze školy, tedy odpoledne (50 %), následovala možnost „večer“ (45 %). Pouze 5 % žáků si dělá domácí úkoly ve školní družině. Žádný respondent neuvedl, že by si jeho dítě dělalo domácí úkoly ráno před odchodem do školy. Čas, který děti věnují svým domácím úkolům, se v naprosté většině případů pohybuje do jedné hodiny – konkrétně

52,5 % žáků dělá domácí úkoly maximálně 30 minut, 38,8 % pak maximálně hodinu. Pouze 8,8 % žáků se domácím úkolům věnuje více než hodinu, ale méně než dvě hodiny. Žádný z respondentů neodpověděl, že by si jeho dítě dělalo domácí úkoly déle. Prostřednictvím statistického ověření druhé hypotézy jsme zjistili, že mezi denní dobou, kdy si děti dělají domácí úkoly a objemem času, který jim věnují, neexistuje významná souvislost. Druhou hypotézu jsme také vyvrátili.

Naprostá většina vzorku respondentů (81,3 %) souhlasí se zadáváním domácích úkolů – pouze 18,8 % se vyjádřilo, že s tímto nesouhlasí. Jen 11,3 % rodičů soudí, že je dětem zadáváno domácích úkolů příliš mnoho, dalších 51,3 % si naopak myslí, že dětem mnoho úkolů zadáváno není. Poměrně velký počet rodičů, konkrétně 37,5 %, uvedlo, že tuto problematiku nedokážou sami dobře posoudit. Celkem 73,8 % rodičů si myslí, že učitel jejich dětí má přiměřené požadavky na domácí úkoly. Podle dalších 11,3 % rodičů jsou tyto požadavky příliš malé, naopak 15 % rodičů si myslí, že učitel má příliš velké požadavky. Více než polovina respondentů (65 %) soudí, že učitel zadává dětem úkoly většinou srozumitelně – zbytek (35 %) odpověděl, že učitel zadává domácí úkoly spíše srozumitelně. Žádný z respondentů nevedl, že by učitel zadával domácí úkoly nesrozumitelným způsobem. Statistickým ověřením třetí hypotézy jsme zjistili, že rodiče, kteří se zadáváním domácích úkolů nesouhlasí, spíše hodnotí požadavky učitele na domácí úkoly jako příliš velké. Třetí hypotézu jsme tímto potvrdili.

Na otázku, zda rodič někdy potřebuje od učitele pomoc nebo vysvětlení k domácím úkolům, žádný rodič neodpověděl, že většinou ano. Pouze 2,5 % respondentů takovou pomoc spíše potřebuje. Dalších 41,3 % rodičů odpovědělo, že pomoc rodičů spíše nepotřebují – nakonec největší skupina, konkrétně 56,3 % rodičů, pomoc od učitele většinou nepotřebuje. Většina dotázaných rodičů kontroluje úkoly svých dětí předtím, než je odevzdají (58,8 %), pouze 11,3 % je spíše nekontroluje. Dalších 30 % rodičů je spíše kontroluje. Žádný z rodičů nevedl, že by domácí úkoly dětem většinou nekontroloval. Statistickým ověřením čtvrté hypotézy bylo zjištěno, že obecně platí, že čím vyšším vzděláním rodič disponuje, tím spíše dětem kontroluje jejich domácí úkoly. Ve vzorku respondentů jsme zachytili nejvíce středoškoláků, kteří svým dětem úkoly kontrolují, proto jsme nemohli potvrdit hypotézu, podle které nejvíce dětem kontrolují domácí úkoly rodiče-vysokoškoláci.

Poměrně vyrovnané byly odpovědi na doplňující otázku, zda jsou domácí úkoly dětem zadávány každý den – 57,5 % respondentů odpovědělo, že ano, 42,5 % uvedlo opačnou odpověď. Celkem 6,3 % rodičů uvedlo, že učitel spíše zadává dlouhodobé domácí úkoly, naopak 68,8 % odpovědělo, že takové úkoly spíše nezadává. Nakonec 25 % respondentů uvedlo, že učitel dlouhodobé úkoly zadává občas.

Díky výsledkům získaným za pomoci dotazníku byl získán zajímavý obraz toho, jak se rodiče staví k problematice domácích úkolů. Některé výsledky, kterých jsme dosáhli, byly velmi překvapivé – například skutečnost, že čím vyšší třídu dítě respondentů navštěvuje, tím větší pomoci od rodičů se mu dostává při vypracování domácích úkolů. Tento trend bychom mohli vysvětlit například tím, že s vyšším ročníkem stoupá i náročnost domácích úkolů a děti při nich tedy potřebují více pomoci.

Závěr

V diplomové práci jsme se zabývali domácími úkoly žáků s akcentem na první hodnotící období. Zjistili jsme od rodičů cenné informace, kdy a kde jejich děti domácí úkoly plní, jak dlouho se jim věnují nebo jestli domácí úkol dělají s pomocí. Zajímalo nás postoj rodičů na množství a obtížnost domácích úkolů nebo na čas, který s dětmi u domácích úkolů tráví. Práce přinesla jak teoretické, tak empirické poznatky, které jsou reprezentovány v jednotlivých kapitolách a podkapitolách této diplomové práce.

V teoretické části jsme se seznámili se školskou reformou z roku 1989 a přiblížili jsme si školský systém, který u nás funguje. Zaměřili jsme se na rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a nastínili jsme také školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Specifikovali jsem rodinu žáka a přiblížili si, jak by měl rodič své dítě motivovat a podporovat při domácích úkolech. Velkou část jsme však věnovali právě domácím úkolům. Uvedli jsme si typy, druhy a formy domácích úkolů, se kterými se mohou žáci setkat. Přiblížili jsme si i názory odborníků, jak dlouho by měl domácí úkol trvat a kolik by jich mělo být zadáváno. V neposlední řadě jsme uvedli, jak by měly být úkoly kontrolovány a hodnoceny.

V empirické části jsme si uvedli cíle a hypotézy pro výzkumné šetření diplomové práce. Výzkumná data byla shromažďována pomocí dotazníku pro rodiče žáků prvních až třetích tříd základní školy. Uvedli jsme metody výzkumu i výzkumný vzorek. Dále jsme si přiblížili výzkum i složení jednotlivých položek v dotazníku. Podrobně jsme si dotazník prozkoumali a uvedli četnost u jednotlivých odpovědí, díky nimž jsme mohli vyvodit dílčí závěry. Ve výzkumném šetření se nám některé hypotézy potvrdily a některé vyvrátily. Všechny tyto poznatky nám umožnily zjistit fakta a postoje rodičů ohledně domácích úkolů.

Seznam použité literatury

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 2. vyd. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-083-9.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

FRYJAUFOVÁ, Eva. *Naučte své dítě efektivnímu učení*. Brno: Computer Press, 2006. Pedagogicko-psychologický rádce rodiče. ISBN 80-251-1481-3.

HELMS, Wilfried. *Lépe motivovat - méně se rozčilovat: jak pomáhat dětem se školou*. Přeložila Jitka VRÁTILOVÁ. Praha: Portál, 1996. Učení v pohodě. ISBN 80-7178-087-1.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KLÉGROVÁ, J. Máme doma prvňáčka. Praha: Mladá fronta, 2003, 144 s. ISBN 80-204-1020-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. První. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 207 s. ISBN 978-80-210-6527-7.

LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualit. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MALANTOVÁ, Viktorie. (2016) *Problematika domácích úkolů ve výuce elementárního čtení a psaní*. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Katedra primární pedagogiky.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 2. vyd. [i.e. dotisk 2. vyd.]. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1124-6.

MARTIN, Michael a Cynthia WALTMAN-GREENWOOD, ed. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9.

MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-764-5.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. [Praha]: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RABUŠICOVÁ, Milada, Klára ŠEĐOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ a Vlastimil ČIHÁČEK. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 8021035986.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 119 s. ISBN 978-80-244-2264-0.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-04-7.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-542-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Internetové zdroje

Eurydice: National education system [online]. 2020 [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_en

JURSOVÁ, Jitka. *Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ* [online]. Duha, 2011, roč. 25, č. 1 [cit. 2021-01-12]. Dostupné z: <https://duha.mzk.cz/clanky/domaci-studijni-cinnost-z-pohledu-zaku-2-stupne-zs>

Klasifikace vzdělání: CZ-ISCED 2011 [online]. [cit. 2020-11-25]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/cz-isced+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61e-a80a3152f7cb?version=1.0>

MAŇÁK, Josef. *Problém domácích úkolů na základní škole* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 1992 [cit. 2020-12-09]. Dostupné z: www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:1d9d3860-7dcd-11e7-b92d-005056827e51

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání [online]. Tauris, 2006 [cit. 2020-11-24]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/6707/manual_pro_tvorbu_skolnich_vzdelavacich_programu_v_zakladnim_vzdelavani_pro_nizsi_rocniky_viceletych_gymnaziu.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. MŠMT Praha, 2021 [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2017/01/ramcovy-vzdelavaci-program-pro.html>

Vývojová psychologie pro sociální práci [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013 [cit. 2020-11-24]. Dostupné z:
<https://www.mpsv.cz/documents/20142/954010/psychologie.pdf/91da3174-0856-99ce-5c24-2704a0cc7d55>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky [online], 2004 [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/35181_1_1/

Seznam grafů a tabulek

Seznam grafů

Graf č. 1 - otázka č. 1: Ve které třídě je Vaše dítě?

Graf č. 2 - otázka č. 2: Dělá Vaše dítě domácí úkoly samostatně?

Graf č. 3 - otázka č. 3: Kdo dítěti při domácích úkolech pomáhá?

Graf č. 4 - otázka č. 4: Kde má dítě své pracovní místo na plnění domácích úkolů?

Graf č. 5 - otázka č. 5: Kdy dítě dělá domácí úkoly?

Graf č. 6 - otázka č. 6: Kolik času dítě věnuje domácím úkolům?

Graf č. 7 - otázka č. 7: Souhlasíte jako rodič se zadáváním domácích úkolů?

Graf č. 8 - otázka č. 8: Myslíte si, že je domácích úkolů dětem zadáváno hodně?

Graf č. 9 - otázka č. 9: Jaké požadavky má učitel na domácí úkoly dětí?

Graf č. 10 - otázka č. 10: Jsou úkoly od učitele zadávány srozumitelně?

Graf č. 11 - otázka č. 11: Potřebujete někdy jako rodič od učitele pomoc nebo vysvětlení k domácím úkolům?

Graf č. 12 - otázka č. 12: Jaké máte vzdělání?

Graf č. 13 - otázka č. 13: Kontrolujete domácí úkoly?

Graf č. 14 - otázka č. 14: Jsou domácí úkoly zadávány každý den?

Graf č. 15 - otázka č. 15: Zadává někdy učitel dlouhodobý domácí úkol?

Graf č. 16 - Trend souvislosti mezi třídou a pomocí od rodičů při děláni domácích úkolů

Graf č. 17 - Trend souvislosti mezi souhlasem rodičů s domácími úkoly a jejich hodnocením nároků učitele na domácí úkoly

Graf č. 18: Trend souvislosti mezi vzděláním rodičů a tím, jak kontrolují domácí úkoly svých dětí

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Přehled školského systému v České republice

Tabulka č. 2: Schéma kurikulárních dokumentů

Tabulka č. 3: Kontingenční tabulka vztahu mezi třídou, kterou žák navštěvuje, a mírou pomoci od rodičů při vypracování domácích úkolů

Tabulka č. 4: Kontingenční tabulka vztahu mezi denní dobou, ve které dítě své úkoly dělá, a objemem času, který jim věnuje

Tabulka č. 5: Kontingenční tabulka vztahu mezi souhlasem rodiče se zadáváním domácích úkolů a jeho hodnocením požadavků učitele na domácí úkoly

Tabulka č. 6: Kontingenční tabulka vztahu mezi souhlasem rodiče se zadáváním domácích úkolů a jeho hodnocením požadavků učitele na domácí úkoly

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 1: Dotazník

Dobrý den,

Mé jméno je Barbora Neužilová a studuji obor Učitelství pro I. stupeň ZŠ a speciální pedagogiku na Pedagogické fakultě UP v Olomouci.

Svoji diplomovou práci píši na téma Domácí úkoly žáků s akcentem na první hodnotící období a tento dotazník je součástí mé DP.

Chtěla bych zjistit postoj rodičů k domácím úkolům dětí na I. stupni ZŠ - jestli se děti domácím úkolům věnují hned odpoledne po škole, zda rodiče podporují učitele v zadávání domácích úkolů, jestli rodiče pomáhají svým dětem s domácími úkoly nebo kolik času děti u domácích úkolů stráví.

Tímto bych Vás chtěla požádat, zda byste mi dotazník vyplnili. Dotazník je zcela anonymní. Vždy vyberte jen jednu odpověď.

Předem děkuji za spolupráci.

- 1) Ve které třídě je Vaše dítě?
 - a) 1. třída
 - b) 2. třída
 - c) 3. třída

- 2) Dělá Vaše dítě domácí úkoly samostatně?
 - a) Většinou ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Většinou ne

- 3) Kdo dítěti při domácích úkolech pomáhá?
 - a) Spolužák
 - b) Rodič
 - c) Sourozenec
 - d) Někdo jiný, uveďte:.....

- 4) Kde má dítě své pracovní místo na plnění domácích úkolů?
 - a) V samostatném pokoji
 - b) V pokoji se sourozencem
 - c) V kuchyni
 - d) Jinde, uveďte:.....

- 5) Kdy dítě dělá domácí úkoly?
 - a) Ihned jak přijde ze školy - odpoledne
 - b) Večer
 - c) Ráno před odchodem do školy
 - d) Ve školní družině
 - e) Jinde, uveďte:.....

- 6) Kolik času dítě věnuje domácím úkolům?
- a) 0-30min
 - b) 30min-1hod
 - c) 1-2hod
 - d) Více, uveďte:.....
- 7) Souhlasíte jako rodič se zadáváním domácích úkolů?
- a) Ano
 - b) Ne
- 8) Myslíte si, že je domácích úkolů dětem zadáváno hodně?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nedokážu posoudit
- 9) Učitel má požadavky na domácí úkoly dětí:
- a) Malé
 - b) Přiměřené
 - c) Velké
- 10) Jsou úkoly od učitele zadané srozumitelně?
- a) Většinou ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Většinou ne
- 11) Potřebujete někdy jako rodič od učitele pomoc nebo vysvětlení k domácímu úkolu?
- a) Většinou ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Většinou ne
- 12) Jaké máte vzdělání?
- a) Základní vzdělání
 - b) Výuční list
 - c) Středoškolské s maturitou
 - d) Vysokoškolské
 - e) Jiné, uveďte:.....
- 13) Kontrolujete domácí úkoly?
- a) Většinou ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Většinou ne
- 14) Jsou domácí úkoly zadávány každý den?
- a) Ano

b) Ne

15) Zadává někdy učitel i dlouhodobý domácí úkol?

- a) Spíše ano
- b) Někdy ano, někdy ne
- c) Spíše ne

Děkuji za ochotu ☺

ANOTACE

| | |
|------------------------------------|--|
| Jméno a příjmení: | Barbora Neužilová |
| Katedra: | Ústav pedagogiky a sociálních studií |
| Vedoucí práce: | Doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2021 |
| Název práce: | Domácí úkoly žáků s akcentem na první hodnotící období |
| Název v angličtině: | Homework of pupils with an emphasis on the first evaluation period |
| Anotace práce: | <p>Teoretická část diplomové práce popisuje školský systém v České republice. Objasňuje kutikulární dokument Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Zkoumá mladší školní věk a definuje jednotlivé klíčové kompetence. Dále se zaměřuje na domácí úkoly, specifikuje typy, druhy a formy domácích úkolů. Zabývá se také jejich rozsahem, množstvím, kontrolou a hodnocením. Uvádí vhodné podmínky, prostředí, motivaci a podporu pro domácí úkoly.</p> <p>Empirická část diplomové práce je tvořena výzkumným šetřením - dotazníkem pro rodiče,, e, zaměřeným na domácí úkoly žáků s akcentem na první hodnotící období. Výstupem práce je analýza získaných dat a interpretace výsledků.</p> |
| Klíčová slova: | učitel, žák, rodiče, domácí příprava, domácí úkol, názor, škola |
| Anotace v angličtině: | <p>The theoretical part of the diploma thesis describes the school system in the Czech Republic. It clarifies the cuticular document of the Framework Educational Program for Elementary Education. It examines the younger school age and defines individual key competencies. It also focuses on homework, specifies the types, kinds and forms of homework. It also deals with their scope, quantity, control and evaluation. It states suitable conditions, environment, motivation and support for homework.</p> <p>The empirical part of the diploma thesis consists of a research survey - a questionnaire for parents, focused on the homework of students with an emphasis on the first evaluation period. The output of the thesis is the analysis of acquired data and interpretation of results.</p> |
| Klíčová slova v angličtině: | teacher, pupil, parents, home preparation, homework, opinions, school |
| Přílohy vázané v práci: | Příloha č. 1: Dotazník |
| Rozsah práce: | 81 stran |
| Jazyk práce: | český |