

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Komparace postojů adolescentů k domácím úkolům na běžné
základní škole a na alternativní základní škole

Diplomová práce

Autor: Motyčková Aneta
Studijní program: N7504 / Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Tělesná výchova
Základy společenských věd
Vedoucí práce: Tichotová Sylvie, Mgr.
Oponent práce: Vondroušová Jindra, PhDr. Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Aneta Motyčková
Studium:	P18P0699
Studijní program:	N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství pro střední školy - základy společenských věd, Učitelství pro střední školy - tělesná výchova
Název diplomové práce:	Komparace postojů adolescentů k domácím úkolům na běžné základní škole a na alternativní základní škole
Název diplomové práce AJ:	Attitudes of Adolescents Towards Homeworks - Comparison of Traditional and Alternative Schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou domácích úkolů z hlediska postojů žáků staršího školního věku. Cílem práce je zjistit jak se tyto postoje liší u žáků, kteří navštěvují běžnou základní školu a u žáků z alternativní školy. Práce obsahuje teoretickou a empirickou část. Teoretická část vymezuje základní pojmy, jako je domácí příprava, domácí úkoly jako takové, postoje a charakteristika vývojového období starší školní věk, dále popisuje základní znaky a rozdíly alternativní a běžné ZŠ. Empirická část práce obsahuje kvantitativní výzkum, který vychází z dotazníkového šetření mezi žáky. Přínosem této práce je přispět do aktuální problematiky domácích úkolů z postojového hlediska žáků.

MAŇÁK, Josef. Problém domácích úkolů na základní škole. Brno: Masarykova univerzita, 1992.

ŠULOVÁ, Lenka. Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka. Praha: Wolters Kluwer, 2014.

SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011.

PAINTER-FARRELL, Lesley. Homework. Oxford: Oxford University Press, 2004. Resource books for teachers.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Sylvie Tichotová

Oponent: PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2018

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne:

.....

(podpis autora)

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové dne:

.....

(podpis autora)

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce Mgr. Sylvii Tichotové za odborné rady, pomoc, povzbuzení a čas, který mi věnovala. Také chci poděkovat celé své rodině za podporu a trpělivost po celou dobu mého dosavadního studia.

Anotace

Motyčková, A. (2020). *Komparace postojů adolescentů k domácím úkolům na běžné základní škole a na alternativní základní škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, s. 76. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou domácích úkolů z hlediska postojů žáků staršího školního věku. Cílem práce je zjistit, jak se tyto postoje liší u žáků, kteří navštěvují běžnou základní školu a u žáků z alternativní školy. Práce obsahuje teoretickou a empirickou část. Teoretická část vymezuje základní pojmy, jako je domácí příprava, domácí úkoly jako takové, postoje a charakteristika vývojového období starší školní věk, dále popisuje základní znaky a rozdíly alternativní a běžné ZŠ. Empirická část práce obsahuje kvantitativní výzkum, který vychází z dotazníkového šetření mezi žáky. Přínosem této práce je přispět do aktuální problematiky domácích úkolů z postojového hlediska žáků.

Klíčová slova: domácí úkoly, postoje, alternativní škola, motivace, starší školní věk

Annotation

Motyčková, A. (2020). *Attitudes of Adolescents Towards Homeworks – Comparison of Traditional and Alternative Schools*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, s. 76. Diploma theses.

The aim of this diploma thesis deals with the matter of homework from the view of elder students from Secondary schools. The main purpose is to find out differences in the attitude of pupils from common primary schools and of pupils from alternative schools. This thesis consists theoretical and empirical part. The theoretical part specifies basic terms as a home preparation, homework itself, attitudes and characteristics of developmental period elder school age, the work also describes basic signs and the differences between alternative and common primary schools. The empirical part of this thesis contains quantitative research, which is based on a questionnaire survey among students. This diploma thesis is supposed to contribute to this current problematic of homework from the view of pupils.

Keywords: homework, attitudes, alternative school, motivation, adolescence

Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Domácí úkoly.....	10
1.1 Význam a funkce domácích úkolů.....	11
1.2 Druhy a formy domácích úkolů	13
1.3 Domácí úkoly v jednotlivých vyučovacích předmětech	15
1.4 Problém domácích úkolů.....	16
2 Postoje.....	19
2.1 Funkce postojů	20
2.2 Složky postojů.....	20
2.3 Postoje k domácím úkolům.....	21
2.3.1 Postoje rodičů	21
2.3.2 Postoje učitelů.....	22
2.3.3 Postoje žáků	22
3 Alternativní školy	24
3.1 Charakteristika alternativních škol.....	24
3.2 Typologie alternativních škol.....	26
4 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu	28
4.1 Vnitřní a vnější motivace	29
4.2 Teorie motivace.....	30
4.3 Motivace k domácím úkolům.....	31
5 Vývojové období starší školní věk.....	33
5.1 Psychosomatický vývoj.....	34
5.2 Vývoj kognitivních procesů	35
5.3 Sociální vývoj.....	37
5.3.1 Vztah ke škole.....	38

PRAKTICKÁ ČÁST	40
6 Cíle, hypotézy a úkoly výzkumu	40
7 Metodologie výzkumu	41
7.1 Výzkumný soubor	41
7.2 Technika sběru dat	45
7.3 Zpracování a vyhodnocení dat	46
8 Výsledky výzkumného šetření.....	46
8.1 Komparace vnitřní a vnější motivace k plnění DÚ	63
9 Diskuse.....	66
9.1 Doporučení pro teorii a praxi	68
SOUHRN	70
REFERENČNÍ SEZNAM	71
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK A GRAFŮ.....	74
PŘÍLOHY	76

ÚVOD

Domácí příprava žáků se obecně vnímá jako nedílná, někdy přímo nepostradatelná součást výchovně vzdělávacího procesu. Na domácí přípravě se podílí všichni činitelé výchovně vzdělávacího procesu, tedy žáci, učitelé a rodiče. Domácí příprava může představovat také prostředek ke komunikaci mezi těmito aktéry a propojení školního prostředí s domácím. Často se však stává terčem kritiky a jsou zmiňovány hlavně její negativa. Kritika se nejvíce zaměřuje na množství učiva, nadměrný čas, který žáci u domácí přípravy stráví a s tím spojené přetěžování žáků. Často se diskutuje také nad důležitostí a významem domácích úkolů, neboť se v dnešní době vyskytují základní školy, které domácí úkoly svým žákům, z dobrých důvodů, nezadávají. Jsou tedy domácí úkoly v současnosti již přežitkem?

Tato diplomová práce se zabývá jednou z oblastí domácí přípravy, a to jsou právě domácí úkoly, které jsou nejčastějším předmětem kritiky, zejména ze strany rodičů, kteří se k této problematice v poslední době hojně vyjadřují. Rodiče k vyjádření názoru využívají zejména sociální sítě, kde se často strhává vypjatá diskuse. Aktuálnost tohoto problému nás přivedla k realizaci výzkumu domácích úkolů z pohledu žáků, které považujeme za hlavní aktéry v tomto tématu.

Cílem práce je zjistit, jaké zaujímají postoje k domácím úkolům žáci staršího školního věku. Výzkum navíc porovnává, jak se tyto postoje liší u žáků, kteří navštěvují běžnou základní školu (dále jen ZŠ) a alternativní ZŠ. Do výzkumu byly zařazeny ty školy, které svým žákům domácí úkoly (dále jen DÚ) určitým způsobem zadávají, abychom mohli provést komparaci získaných dat. Výzkum zjišťuje postoje respondentů například u těchto faktorů: množství, důležitost, kontrola DÚ, čas strávený nad vypracováním DÚ, motivace k jejich plnění atd. Dílčím cílem práce je navrhnout opáření pro zadávání vhodných DÚ a přispět tak do aktuální problematiky domácích úkolů.

Diplomová práce je členěna na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou popsány základní pojmy, která se k hlavnímu tématu pojí. Jsou zde rozlišeny pojmy domácí příprava a domácí úkoly, hlavní rozdíly mezi běžnými ZŠ a alternativními ZŠ, dále jsou popsány postoje, motivace a charakteristika vývojového období starší školní věk. Teoretická část vychází z dostupné a aktuální literatury, na základě které, byl také sestaven dotazník pro náš výzkum. Praktická část práce obsahuje představení a výsledky kvantitativního výzkumu, který byl realizován pomocí metody dotazníkového šetření mezi žáky na šesti různých školách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Domácí úkoly

V souvislosti s domácími úkoly se v odborné literatuře setkáváme s dalšími pojmy, jako je „domácí příprava žáků“ a „domácí učební práce žáků“. Mnozí autoři tyto termíny chápou jako synonyma, i když jsou mezi nimi značné rozdíly. Domácí učební přípravu žáků můžeme definovat jako: „*Veškerou mimovyučovací práci (i sebevzdělávání), která bezprostředně napomáhá plnění vzdělávacích úkolů, kterou vytvářejí příznivé předpoklady pro práci žáka ve škole, ve vyučování.*“ (Pírek, 1980, s. 8). V této práci se budeme blíže zabývat hlavně domácími úkoly, které tvoří neodmyslitelnou součást komplexní domácí přípravy žáků na vyučování.

Maňák (1992) domácí úkoly považuje za nedílnou součást vyučovacího procesu a za jednu z organizačních forem výuky, která je specifická tím, že probíhá v době mimo výuku. Mezi přímým učením žáků ve škole a jejich domácí učební prací existuje velmi úzká spojitost, která je dána především stejným cílem a obsahem této činnosti. Hlavní rozdíl vidí hlavně v tom, že vypracování domácích úkolů je ze strany učitele nepřímě řízené, zprostředkované. Klade důraz také na to, že by se neměly domácí úkoly chápat pouze jako podřadný doplněk školní výuky, ale naopak domácím úkolům připisuje stejnou důležitost jako ostatním prvkům přímé výuky.

Painter (2003, s. 5) chápe domácí úkol jako základní prvek vyučovacího procesu. Domácí úkoly slouží žákům k osvojení a upevnění učiva, které se probíralo ve škole. Prostřednictvím úkolů si žáci vytváří studijní návyky, které učí žáky pracovat a učit se samostatně. Domácí úkol má význam také pro rodiče, kteří se tak mohou lépe orientovat ve vzdělávacím procesu svého dítěte. Cooper (1989) definuje domácí úkoly jako: „*Úkoly, které jsou zadávány žákům učiteli a které mají být vypracovávány mimo školní hodiny.*“

V pedagogickém slovníku se domácí úkoly definují jako: „*Učební nebo praktické činnosti, které žáci vykonávají mimo vyučovací dobu, zpravidla doma. Má přímý vztah k vyučování, podporuje osvojení učiva, rozšiřuje je a prohlubuje. Povaha, počet a rozsah domácích úkolů nejsou na našich školách předepsány.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 48).

1.1 Význam a funkce domácích úkolů

Každý z nás se někdy v žákovských letech setkal s tvrzením, že se učíme „pro sebe“, dovolujeme si tvrdit, že většina žáků tento fakt neměla v oblibě a nebrala ho v daný moment zcela vážně. Ač to může znít jako fráze, jedná se o hlavní podstatu i v případě domácích úkolů. Vhodně zvolené domácí úkoly cílí na rozvoj osobnosti žáka a ve svém důsledku podporují sebevzdělávací aktivitu žáka. Nejčastěji se význam domácích úkolů vztahuje pouze k opakování a upevnění učiva probraného ve škole, nicméně se již opomíjí i další důležité funkce, které domácí úkoly mají.

Jursová (2011) přichází s výčtem předností, které přinášejí domácí úkoly oproti učební činnosti ve škole. Kladné znaky domácích úkolů představují zejména:

- individualizace a variabilita času pro učební aktivity;
- bezpečné domácí prostředí, které (v ideálním případě) může dítěti poskytnout zázemí pro plnou koncentraci;
- různorodé prostředí pro učební činnost (učení se neváže pouze na školu a třídu, může probíhat v různých prostředích – v knihovně, koncertní síni, přírodě apod.);
- možnost rozdílných učebních úloh dle individuálních potřeb žáka;
- potenciál poskytovat příležitosti pro samostatné rozhodování, myšlení, tvořivost.

Maňák (1991) zmiňuje výzkumy, které prokazují, že hlavním cílem domácích úkolů je podle 75 % učitelů upevňování probraného učiva a zbylých 25 % učitelů shledává hlavním cílem prohlubování vědomostí a rozvoj dovedností. Bohužel se mnozí učitelé upínají pouze na tyto omezené funkce a domácí úkoly se tak stávají terčem kritiky z řad žáků i rodičů, kteří mnohdy chápou domácí úkoly jen jako doplnění učiva, které se nestihlo probrat při vyučování. Dosud se také setkáváme i s udělováním domácích úkolů za trest, což vede k utváření negativního vztahu jak k domácím úkolům, tak ke škole a učení obecně (Jursová, 2011). Kritice a dalším problémům domácích úkolů se blíže věnuje kapitola 1.4.

Většina autorů a didaktiků považuje oprávněně za hlavní funkci domácích úkolů upevňování a prohlubování probraného učiva, nicméně nelze význam úkolů vnímat takto jednostranně a je třeba volit takové typy domácích úkolů, které budou splňovat i další funkce rozvíjející žákovu osobnost.

Základní funkce domácích úkolů podle Skalkové (2007):

- upevňování učiva probíraného při vyučování,
- prohlubování vědomostí a osvojování dovedností,
- rozvíjení žákovských zájmů,
- rozvoj emocionálního zaujetí,
- obohacování osobních zkušeností žáků,
- výchovné funkce, které souvisí s návyky pravidelnosti, žáci se učí organizování a plánování, pečlivosti a odpovědnosti za vlastní práci,
- propojení školního a mimoškolního života žáků, které vede k sebevzdělávání.

Význam domácích úkolů můžeme spatřovat v tom, že se žáci naučí pracovat samostatně, což je pro začlenění se do současné společnosti nezbytné. Dnešní školní systém se již čím dál více snaží, aby žák nebyl pouhým pasivním posluchačem, ale aby se na vzdělání podílel svou vlastní aktivitou. Domácí příprava a domácí úkoly jako takové mohou zvýšit efektivitu celého vzdělávacího procesu, jelikož se v nich právě samostatnost nejvíce uplatňuje. Domácí úkoly také mohou žáka motivovat k dalšímu sebevzdělávání. Na základní škole se žáci pomocí domácích úkolů mohou připravit na obtížnější studium na střední a později na vysoké škole, kde se samostatná práce a samostudium objevuje v mnohem větší míře.

Maňák (1992) spatřuje benefit domácích úkolů také v tom, že napomáhají úzké spolupráci školy s rodinou, respektive s rodiči. Rodiče jsou pomocí domácích úkolů informováni o postupech a kvalitě výuky ve škole a o tom, jak jejich děti probírané učivo zvládají. Žákům se tak (v ideálním případě) dostává dvojí podpory, jak ze strany školy, tak i od rodiny, v soustavném rozvíjení a upevňování pracovitosti, zodpovědnosti a samostatnosti.

Podle Allemanové & kol. (2015) by domácí úkoly měly přinášet zejména smysl. Žákům by měly sloužit k rozšíření obsahu výuky a k procvičení látky, kterou probírají ve škole. Velmi důležité je právě propojení s obsahem vyučovacích hodin, úkoly by měly navazovat na myšlenky z hodin a souviset s cíli výuky. Úkoly by měly být adekvátní vzhledem ke znalostem a zájmům žáků. Následující tabulka porovnává znaky málo smysluplných úkolů s těmi smysluplnými.

Tabulka 1 - Znaky smysluplných a málo smysluplných DÚ (Alleman & kol., 2015)

Málo smysluplné domácí úkoly	Smysluplné domácí úkol
<ul style="list-style-type: none">• Memorování informací• Myšlení nižší úrovně• Úkoly řízené učitelem• Zaměření na dodržování pravidel• Žádný význam mimo učebnu	<ul style="list-style-type: none">• Aplikace znalostí• Myšlení vyšší úrovně• Úkoly řízené žáky (studenty)• Zaměření se na učení• Význam přesahující učebnu

1.2 Druhy a formy domácích úkolů

Z hlediska didaktického postupu je pro učitele přínosné a důležité, aby měl co nejširší přehled o všech dostupných druzích a formách domácích úkolů, pokud chce vždy dosáhnout konkrétního učební cíle, jež si stanovil. Pro lepší pochopení je třeba si tyto dva pojmy krátce představit. Druhy domácích úkolů jsou vymezeny jejich konkrétními vlastnostmi, ať už obsahovými, funkčními či mnoha dalšími. Formy domácích úkolů se rozlišují dle způsobu realizace, rozsahu použitých metod či prostředků (Maňák, 1992).

Způsobů, jak klasifikovat domácí úkoly nalezneme v odborné literatuře celou řadu. Mnozí autoři se zabývají zejména formami domácích úkolů, a tak jsou typologie často neúplné nebo nepřesné. Skalková (2007, s. 241) rozděluje domácí úkoly podle využitých metod na úkoly založené zejména na práci s učebnicí, doplňkovou literaturou, dále na pozorování, experimentování, na pokusech o dramaturgii či na různých praktických a výtvarných činnostech. Skalková také rozděluje domácí úkoly z hlediska způsobu samostatné práce na úkoly ústní, písemné, grafické, výtvarné, technické a praktické.

J. Maňák se pokusil o velmi přehledné a podrobné členění domácích úkolů, které je dle mého názoru nejpřesnější a stále aktuální i v dnešní době. Jednotlivé kategorie se navzájem nepřekrývají a Maňák zachycuje snad všechny důležité vlastnosti domácích úkolů. Přichází s dělením domácích úkolů z hlediska jejich druhů a forem.

Druhy domácích úkolů

1. Podle obsahu:

- úkoly z jednotlivých vyučovacích předmětů (např. český jazyk, matematika, fyzika, dějepis, ...).

2. Podle vztahu k hlavním fázím vyučovacího procesu:

- úkoly motivační, na osvojování nového učiva, na upevňování a opakování učiva, na vytváření dovedností, úkoly prověřovací, na uplatňování vědomostních a dovednostních poznatků v praxi apod.

3. Podle funkce ve výchovně vzdělávacím procesu:

- patří sem úkoly didaktické, výchovné, na rozvoj zájmů, schopností, samostatnosti a další.

4. Podle míry samostatnosti:

- závisí zejména na věkové kategorii žáků. Řadíme sem například úkoly návodné, reprodukční, pamětné, problémové, rozvíjející tvořivost a samostatnost.

5. Podle vztahu k individu a skupině:

- úkoly individuální, partnerské, skupinové či kolektivní.

Z takto vymezených druhů pak vyplývají následující formy domácích úkolů, které popisují všechny podstatné jevové stránky domácích úkolů.

Formy domácích úkolů

1. Podle převažujícího způsobu realizace:

- úkoly ústní, písemné, grafické, výtvarné, technické, praktické, pracovní. Ústní úkoly jsou zajímavou formou, kdy se může jednat o úkoly monologické (př.: popis, převyprávění atd.) nebo dialogické (př.: rozhovor, diskuse, dramatizace).

2. Podle použitých prostředků a pomůcek:

- úkoly z učebnic, z doplňkové literatury, s využitím technických prostředků apod.

3. Podle použitých metod:

- úkoly využívající pozorování, experimentování, sběr předmětů a faktů, úkoly výzkumného charakteru atd.

4. Podle časového hlediska:

- úkoly krátkodobé, dlouhodobé.

5. Podle rozsahu záběru:

- úkoly monotematické, mezipředmětové, komplexní (Maňák, 1992, s. 26-27).

Výše uvedené dělení druhů a forem přináší širokou škálu domácích úkolů a poskytuje zejména učitelům přehled, jaké typy úkolů mohou žákům zadávat tak, aby byly funkční. Funkčnost a účelovost, respektive absence těchto znaků, bývá často terčem kritiky domácích úkolů z řad rodičů, žáků i některých učitelů. Proto by měla být volba domácího úkolu pečlivá a úměrná k věku, potřebám a zájmům žáků. Vhodným výběrem a obměňováním úkolů mohou učitelé předejít případné stereotypnosti a nudě, kterou mohou žáci při plnění domácích úkolů často pociťovat.

1.3 Domácí úkoly v jednotlivých vyučovacích předmětech

Výběr druhu a formy domácího úkolu se liší v souvislosti s daným vyučovacím předmětem. Běžně se v praxi můžeme setkat s názorem, že by se měly domácí úkoly zadávat pouze z tzv. hlavních vyučovacích předmětů. V ostatních předmětech bývají domácí úkoly považovány za zbytečné a nesmyslné, i když právě v předmětech, jako je výtvarná, tělesná nebo hudební výchova, lze funkčně zadat kreativní domácí úkoly, které mohou přispět k všeobecnému rozvoji žákovy osobnosti (Maňák, 1992).

Největší zastoupení různých druhů a forem domácích úkolů můžeme nalézt při osvojování českého jazyka, což je dáno rozmanitým obsahem předmětu. Nejčastěji se setkáváme s písemnou podobou úkolů z mluvnice, pravopisu, literární a slohové výchovy. Slohové práce bývají velmi komplexní formou zaměřenou na samostatný tvořivý projev žáka. Důležité jsou i ústní úkoly zaměřené na teoretické znalosti, a hlavně na rozvoj vyjadřovacích dovedností, které je obzvlášť v dnešní době nutno intenzivně rozvíjet. Podobně bohaté možnosti při zadávání domácích úkolů můžeme nalézt v cizím jazyce nebo v matematice. Nejvhodněji se uplatňují úkoly problémové, úkoly na zdůvodnění určitého jevu, úkoly na aplikaci teoretických poznatků v praxi nebo úkoly s využitím v běžném životě. Často se využívají úkoly na práci

s grafy, schémata, modely nebo využívající rýsování atd. Pro vzbuzení motivace u žáků se doporučují zadávat různé matematické hříčky, hlavolamy, zábavné úlohy a konkrétní příklady ze života. Ač se to nemusí zdát, i učitel matematiky může kreativním způsobem zadávat různorodé úkoly, které budou činit matematiku zajímavější (Maňák, 1992).

Nutno podotknout, že pokud bude zadávání domácích úkolů v celkovém důsledku přiměřené, adekvátní a různorodé, mají dle mého názoru oprávněné zastoupení ve všech vyučovacích předmětech. Mohou být tak zdrojem nových pracovních metod a prohlubováním mezipředmětových vztahů. Zásadním problémem, který sledávám v zadávání a množství domácích úkolů je nedostatečná nebo vůbec žádná komunikace jednotlivých učitelů, kteří domácí úkoly konkrétním žákům ukládají.

1.4 Problém domácích úkolů

Domácí úkoly s sebou nesou řadu nedostatků, které se stávají předmětem kritiky, ať už ze strany žáků nebo jejich rodičů. Tyto nedostatky jsou většinou spojené se zadáváním úkolů, které ve svém důsledku mohou vést k vytvoření negativního přístupu k plnění domácích úkolů nebo dokonce k veškeré sebevzdělávací činnosti mimo školu. V žácích se tak může prohloubit záporný vztah k učení a ke škole obecně (Jursová, 2011).

Hlavní problémy, které se pojí se zadáváním domácích úkolů, spatřuje Jursová (2011) v:

- *neupřesněném smyslu zadávaných úkolů* (aby žákům dával úkol smysl, je třeba, aby jej učitelé předem dobře objasnili),
- *v neefektivním zatížení žáků domácími úkoly* (domácí úkoly jsou obsahově i časově nevhodně zadávány a nevedou k plnění vzdělávacích cílů),
- *ve fixaci chápání domácích úkolů jako nezbytné povinnosti a jako prostředku k ukázněvání žáků* (domácí úkoly plní funkci odměn či trestů),
- *ve formální kontrole domácích úkolů vedoucí především ke klasifikaci* (chybí zejména zpětná vazba),
- *a v přesouvání učební činnosti ze školy domů* (učitelé si často „vypomáhají“ tím, že nedokončenou práci ve škole zadají jako domácí úkol).

Nad domácími úkoly se v historii příliš nepřemýšlelo, braly se jako tradice a samozřejmá součást vzdělávacího procesu. Když nastaly problémy například s neplněním domácích úkolů, následovaly časté poznámky v žákovských knížkách, které ovšem později ztratily význam nebo

vedly k rezignaci učitelů na vyžadování domácích úkolů, což nás přivádí k otázce, zda jsou v tomto případě domácí úkoly efektivní a jaký je jejich význam (Švancar, 2012).

Odborníci, kteří se zabývají otázkou, zda dávat či nedávat domácí úkoly, se v podstatě dělí na dva tábory. Jedni jsou zarputilými zastánci domácích úkolů a druzí domácí úkoly odmítají v jakékoli jejich podobě. Pravda se nachází většinou někde uprostřed. Kladné stránky domácích úkolů zmiňuje celá kapitola o domácích úkolech. Nyní si představíme vybrané odpůrce domácích úkolů, kteří používají různé argumenty proti.

Dnešní doba je poměrně hektická a uspěchaná. Pracující rodiče jsou vyčerpáni a unavení, přicházejí domů v pozdních hodinách a nemají tak prostor pro efektivní pomoc při plnění domácích úkolů se svými dětmi. Ve svém článku Švancar (2012) zmiňuje také myšlenky známého psychologa P. Klímy, podle kterého není dobré, aby už tak krátký čas, který spolu rodiny tráví, vyplňovaly neoblíbené domácí úkoly. Rodiče pak vystupují jako dozorcí a jejich první věta při příchodu často zní: „už jsi udělal úkoly?“. Klíma také tvrdí, že k problémům dochází především v rodinách, kde mají rodiče základní nebo někdy středoškolské vzdělání. Často neporozumí zadání domácích úkolů, nebo je podepíší, aniž by si všimli chyb, za to mohou být školou kritizováni, což do rodiny přináší značnou nervozitu. V některých rodinách není ideální domácí prostřední pro plnění žákovských povinností. Žáci nemají místo na učení, nemají klid a nejsou ani svými rodiči vedeni k zodpovědnému učení. V takovém případě úkoly neplní, dostávají poznámky nebo pětky a napětí se dostává i do vztahu mezi učitelem a žákem. Řešením těchto problémů by bylo zrušení domácích úkolů.

Jedním z předních kritiků domácích úkolů je americký pedagog Alfie Kohn, který zastává názor „žádné domácí úkoly“. Kohn po dlouholetém zkoumání přichází k závěru, že domácí úkoly obnáší jen spoustu tvrdé práce a potu a nepřinášejí žádné významné výsledky. Plnění domácích úkolů nemá žádné pozitivní vazby na školní úspěchy, ani co se známek týká. Na základě provedených studií vyvrací také všeobecně přijímané fakty, například, že domácí úkoly učí žáky dobrým pracovním návykům, jako je odpovědnost, samostatnost atd. Chybné je také myslet si, že čím více času se stráví u těžké úlohy, tím jsou výsledky učení lepší. Jediným schůdným řešením by mohlo být zadávání konkrétních domácích úloh pro konkrétní žáky, kterým by mohl úkol opravdu prospět. Takové úkoly mohou být podnětem k většímu nadšení z učení či k dalšímu sebevzdělávání, na které není ve škole prostor (Kohn, n.d.).

Další kritika domácích úkolů se zabývá přetěžováním žáků a porušování hygienických norem. Praxe je taková, že žáci přijdou domů a čeká je druhá směna při plnění školních povinností,

které musí na druhý den splnit. Hlavní problém přetíženosti je také v rozložení povinností do pracovního týdne. Někdy se v jeden den žákům nakupí tolik úkolů, které je možné jen těžko zvládnout (Maňák, 1992).

Samotní učitelé upozorňují na negativní stránky domácích úkolů, a to zejména na skutečnost, kdy žáci neplní domácí úkoly samostatně, ale využívají nadměrné pomoci rodičů nebo je dokonce opisují od svých spolužáků. Tím jsou žáci nepřímo vedeni k nesamostatnosti a hůře k podvádění (Maňák, 1992).

Na české scéně debatu nad domácími úkoly odstartoval tatínek s krycím jménem Táta Parták, kterému došla trpělivost s častými poznámkami o zapomenutém úkolu svého syna. Táta Parták svou kritiku opírá hlavně o to, že domácí úkoly by pro žáky neměly být povinné, neboť to neustanovuje žádný normativní dokument. Pravdou je, že rámcově vzdělávací program ani školský zákon o domácích úkolech ani o domácí přípravě žáků nepojednává. Zmínka o způsobu zadávání a hodnocení domácích úkolů by se ale měla objevit ve školním řádu. Školní řád schvaluje školská rada, ve které je i zástupce rodičů. Aby nevznikala nedorozumění, ředitel je povinen seznámit rodiče se školním řádem. Způsob klasifikace je dalším kritickým bodem domácích úkolů. Učitelé často proberou předepsanou látku a úkoly na procvičení zadávají na doma, tyto úkoly často známkuje a známky zahrnou do celkové klasifikace. Zde dochází k problému, že mnohdy se známkuje právě rodiče. S některými úkoly potřebují žáci pomoci, ale ne všichni rodiče jsou schopni adekvátně pomoci. Dítě s velmi zaměstnanými nebo méně vzdělanými rodiči pak dostane špatnou známku za něco, za co nemůže. To je jeden z hlavních důvodů, proč by se domácí úkoly neměly známkovat (redakce Rodiče vítání, 2018).

Výše zmiňovanému tatínkovi se podařilo osvobodit svého syna ze psaní domácích úkolů, což vyvolalo řadu pozitivních i negativních reakcí z řad široké veřejnosti. Tento moment byl také jedním z hlavních důvodů k napsání této diplomové práce. Uvedené kritické body domácích úkolů by bezpochyby při hlubší analýze mohly dále pokračovat. Nicméně zmiňujeme zde nejčastější fakta, která jsou terčem kritiky z řad odborníků i široké veřejnosti. Kritice ze strany žáků se budeme blíže věnovat v praktické části, při analýze výsledků dotazníkového šetření.

2 Postoje

Vzhledem k tomu, že se tato práce zabývá postoji žáků k domácím úkolům, považujeme za důležité si tento pojem objasnit.

O definici postoje se pokusilo již mnoho autorů. Prvními, kteří tento pojem do sociální psychologie zavedli, byli W. J. Thomas a F. Znaniecki, kteří postoj chápali jako „individuální protějšek společenské hodnoty“, přičemž hodnota pro ně představovala „společensky důležitý objekt“. Jejich definice nebyla obecně přijata, ale v podstatě postoj chápali jako vztah člověka k hodnotám. Definici dále zpřesnil G. W. Allport (1935), který ji vymezil takto: „*Postoj je mentální a nervový stav pohotovosti, organizovaný zkušeností, vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci.*“ (Nakonečný, 2000, s. 131). Ani toto pojetí neuniklo kritice, kvůli tomu, že jsou zde postoje směřovány s motivy. Ve skutečnosti je ale mezi postojem a motivem zásadní rozdíl, který podle Th. M. Newcomba (1950) spočívá v tom, že postoj určuje způsob jednání, oproti tomu motiv je příčinou jednání.

Postoj se také často chybně interpretuje jako názor. Tyto dva pojmy je ale potřeba rozlišovat. Rozdílná je jejich emocionální dimenze. Názory jsou ve své podstatě neutrální a představují pouhé výroky, které jsou podle nás pravdivé. Postoje mají však hodnotící charakter, vyjadřují pocity ve vztahu k určitému objektu (Fishbein & Ajzen, 1975).

Trojice autorů Krech, Crutchfield a Ballachey (1968) ve své rozsáhlé učebnici sociální psychologie uvádí, že postoje jsou: „*Trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního cítění a tendencí jednání pro nebo proti vůči společenským objektům.*“ Z této definice můžeme vyrozumět, že se postoje týkají i činnosti nebo jednání, a že „mít vůči něčemu postoj“ znamená v překladu zaujmout k danému objektu hodnotící stanovisko.

Jak můžeme vidět výše, dojít k jediné a správné definici pojmu postoj je velmi složité. Poslední pokus o objasnění pojmu, který by zde neměl chybět a je podle mého názoru nejsrozumitelnější, patří autorům Hartl a Hartlová. Ti uvádí, že postoj je: „*Sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama. Postoje jsou součástí osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění. Vědomosti, dovednosti a postoje se získávají v průběhu života, především vzděláváním a širšími sociálními vlivy, jako je veřejné mínění, sociální kontakty aj.*“ (Hartl a Hartlová, 2000, s. 442).

Z uvedených definic vyplývá, že postoje jsou převážně naučené, v průběhu života se mění, determinují způsob našeho jednání a vedou nás k příznivé či nepříznivé reakci na daný objekt. Postoje nelze zaměňovat s názory nebo s motivy. Postoje souvisí s hodnotami a jsou závislé na kulturních a dalších faktorech. Každý jedinec si vytváří postoje k různým objektům na základě situací, se kterými se běžně setkává.

2.1 Funkce postojů

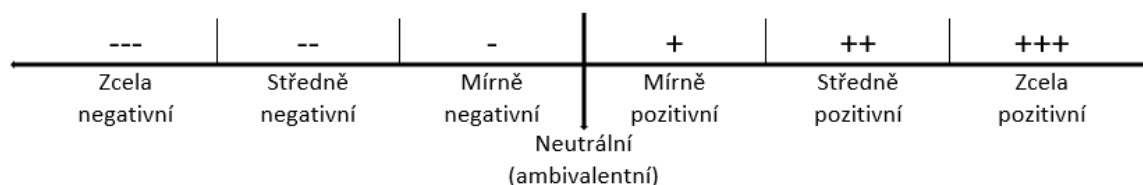
Katz (1960) vymezuje následující čtyři funkce postojů:

- **Instrumentální (utilitární) funkce:** jedinec si vytváří pozitivní postoje k objektům, které si spojuje s odměnami a negativní postoj si vytváří k objektům, u kterých očekává trest. Vyjadřuje tak zobecněné zkušenosti.
- **Ego-defenzivní funkce:** neboli ego-ochranná funkce ochraňuje jedince a jeho integritu osobnosti například tak, že podceňuje negativní vlastnosti, jež si subjekt připisuje. Chrání také jedince před možnými nepříjemnými fakty o jeho jednání či osobních vlastnostech.
- **Hodnotově expresivní funkce:** subjekt nalézá spokojenost v tom, že své postoje a hodnoty vyjadřuje a snaží se o jejich realizaci. Jsou odvozeny od hlubší hodnotové orientace a obtížně se mění.
- **Kognitivní funkce:** jedinec usiluje o uspořádání svých myšlenek o světě i sobě samém, snaží se pochopit společenský řád a smysl událostí a vztahů mezi nimi. Na základě těchto zkušeností a poznatků si jedinec vytváří vlastní systém hodnot a postojů.

2.2 Složky postojů

Ať už si vybereme kteroukoli definici, je zřejmé, že postoj není jednoduchý pojem. Pro upřesnění ho lze popsat pomocí třech dimenzí, které se navzájem ovlivňují a tvoří celek. Jedná se o dimenze neboli komponenty kognitivní, emocionální a konativní. První z nich je **kognitivní** dimenze, která zahrnuje to, co subjekt o daném objektu ví, je to tedy soubor názorů, poznatků a myšlenek o daném objektu postoje. Dimenze **emocionální** či afektivní se týká toho, co subjekt k danému objektu cítí. Zahrnuje tedy emoce a soubor emocionálních reakcí (Hayesová, 1998). Emocionální složka určuje intenzitu postoje a uděluje postoji subjektivní význam. Intenzita postoje je vyjádřena od extrémně pozitivního přes neutrální až k extrémně negativnímu postoji (viz obrázek č. 1). Emočně silně orientované postoje mohou představovat například předsudky, které mohou být ve své podstatě iracionální. Extrémní postoje, tedy zcela negativní nebo zcela pozitivní, jsou nejvíce odolné vůči změnám. Emočně neutrální postoje se

většinou týkají nevýznamných objektů pro danou osobu (Nakonečný, 2000). Poslední složku představuje **konativní** neboli behaviorální dimenze, jež vyjadřuje sklony chování nebo jednání ve vztahu k objektu postoje. Jedna dimenze může být více dominantní, ale většinou jsou vyvážené a všechny tři jsou pro celkový vývoj postoje stejně důležité (Hayesová, 1998).



Obrázek 1 - Postojové kontinuum (Nakonečný, 2000, s. 136)

2.3 Postoje k domácím úkolům

2.3.1 Postoje rodičů

Vztah rodičů k domácím úkolům svých potomků jsem nastínila již v kapitole Problém domácích úkolů, kde byla uvedena nejčastější kritika. Tuto kritiku řada studií potvrzuje, nicméně si představíme i studie, kde byl zjištěn pravý opak. Výsledky výzkumu profesora Maňáka v roce 1992 ukazují na to, že postoje rodičů jsou víceméně kladné. 93,8 % dotazovaných rodičů si myslí, že domácí úkoly jsou potřebné, pouze 5,1 % rodičů se domnívá, že domácí úkoly jsou zbytečné a zbylá část rodičů se nepřiklání ani k jednomu názoru. Nejčastějšími argumenty, proč jsou domácí úkoly pro děti důležité, bývá, že si doma učivo zopakují a naučí se odpovědnosti a samostatnosti. Nutné je ovšem podotknout, že úkoly musí odpovídat časovým možnostem žáků a jejich potřeb. Přípomínky, které rodiče nejčastěji uváděli, se týkaly nekoordinovanosti domácích úkolů, formálnosti, nediferencovanosti, malou připraveností ze strany učitele, nerovnoměrným zatížením žáků atd., což ve výzkumu přiznali i samotní učitelé.

Podle výzkumu S. Kubátové v roce 2015 byla zjištěna obdobná informace, a to, že 96 % rodičů žáků 2. stupně ZŠ považuje domácí úkoly za důležité. Mezi nejčastější argumenty, které autorka ve své studii uvádí, patří: „opakování probrané látky“, „podpora komunikace mezi dítětem a rodičem“ nebo „rozvíjení samostatnosti při práci“. Z výzkumu také vyplývá, že 83 % rodičů žáků 2. stupně ZŠ souhlasí se zadáváním povinných domácích úkolů. Pouze 17 % by bylo pro dobrovolné domácí úkoly. Tento fakt potvrzuje, že rodiče domácím úkolům přikládají značnou důležitost (Kubátová, 2015, s. 35-41).

2.3.2 Postoje učitelů

Velká část učitelů bohužel vnímá cíle domácích úkolů zjednodušeně a příliš úzce. Zadávají je zejména jako prostředek pro procvičení, opakování a upevnění učiva, které nelze dostatečně upevnit v paměti během výuky. Pouze malá část učitelů si je vědoma všech funkcí, které domácí úkoly plní a snaží se takové úkoly zadávat (Maňák, 1992). Ve výše zmíněném výzkumu S. Kubátové všichni dotazovaní učitelé odpověděli kladně ve prospěch domácích úkolů. Svůj postoj opřeli například o tyto argumenty: „*informace pro rodiče o probírané látce*“, „*zpětná vazba pro učitele*“, „*dítě se naučí pravidelné přípravě do školy*“, „*osvojení návyků zodpovědnosti, spolehlivosti, pečlivosti*“ (Kubátová, 2015, s. 36-37).

Nejčastější důvody, proč učitelé zadávají domácí úkoly, jsou podle výzkumu Van Voorhis (2004, s. 207) následující:

- praxe,
- příprava,
- účast,
- osobní rozvoj,
- komunikace rodič – učitel,
- vztah rodič – dítě,
- vzájemná interakce,
- politika,
- vztahy s veřejností,
- tresty.

2.3.3 Postoje žáků

Maňák (1992) uvádí, že postoje žáků k domácím úkolům ovlivňuje hned několik faktorů. Z výzkumu realizovaném v roce 1991 vyplývá, že žáci vidí řadu nedostatků v zadávání, obsahu a hodnocení domácích úkolů. Klíčový faktor představuje zejména čas, který žáci musí věnovat domácí přípravě. Celkem 35,7 % žáků uvedlo, že se cítí přetížení domácími úkoly kvůli jejich nerovnoměrnému rozložení v jednotlivých dnech. 14,9 % respondentů uvedlo, že často nerozumí zadání úkolu, což způsobuje nedostatečné vysvětlení učitelem. V celkovém součtu pak z výzkumu vyplývá fakt, že 69,9 % žáků má s domácími úkoly nějaké potíže, pociťují zatížení, které je obírá o volný čas. Kritika a s tím související náročnost domácích úkolů se zvyšuje ve vyšších ročnících a také při přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy, což koreluje s faktem, že přibývají nové předměty a zvyšuje se rozsah učiva (Maňák 1992).

Jursová (2011) provedla výzkum zaměřený na domácí přípravu z hlediska časové náročnosti, obsahu a také postojů žáků. Z výsledků výzkumu lze pozorovat rozdíl postojů mezi pohlavím. *„Pro 77 % dívek je domácí příprava užitečná, 70 % dívek ji pokládá za potřebnou, 62 % za účinnou. Za nutnou ji také považuje více než polovina dívek. Potvrdilo se očekávání, že postoje dívek vůči domácí studijní činnosti budou vstřícnější, než tomu bude u chlapců.“* Výsledky tohoto výzkumu jsou podstatně pozitivnější než výzkum, který uvádí Maňák (1992).

Ze stávající literatury je zřejmé, že problematika domácích úkolů není příliš prozkoumanou oblastí, což nás utvrzuje v tom, že by tato diplomová práce mohla být aktuálním přínosem do této problematiky.

3 Alternativní školy

„Standardní školy jsou takové, které svými charakteristikami reprezentují určitou většinově zavedenou normu, standard, předepsaný vzor. Ve vztahu k tomuto standardu lze pak školy, které se od něj nějakým způsobem odchyľují, považovat za „nestandardní“, tj. alternativní.“ (Průcha, 2004, s. 21-22).

Z tohoto pohledu můžeme většinu státních základních škol v České republice považovat za standardní školy a církevní školy jsou školami alternativními, neboť se odlišují od stanovené normy. Není ovšem samozřejmé, že se státní škola nemůže odchyľovat od standardu, a tudíž se stát alternativní školou. Existují tedy i státem zřízené alternativní školy – např. školy s rozšířeným vyučováním (cizích jazyků, informatiky, tělesné výchovy aj.). Stejně tak je i nutné považovat za alternativní státní školy, používající specifické vzdělávací programy jako je např.: program Zdravá škola (Průcha, 2004, s. 21-22).

3.1 Charakteristika alternativních škol

Termínem alternativní školy můžeme z širšího pohledu označit všechny školy (bez ohledu na zřizovatele), které se chtějí určitým způsobem odlišit od hlavního proudu běžných škol. Tyto odlišnosti jsou vnímány jako perspektivnější a pokrokovější. O alternativních školách se často mluví v souvislosti se školami otevřenými, svobodnými nebo volnými. Utvořit přehlednou kategorizaci těchto škol není jednoduché, neboť se jejich podoba v jednotlivých zemích liší (Pohnětalová & Václavík, 2014). Odlišnost můžeme spatřovat v kurikulárních dokumentech, ve způsobu organizace výuky, v rozdílném školním prostředí (např.: uspořádání místnosti, rozmístění nábytku či odlišná komunikace), v hodnocení žáků, v interakci rodiny a školy (Průcha, 2004).

Vznik alternativních škol v Evropě se nechal inspirovat americkým hnutím svobodných škol. Nové pedagogické směry mají za úkol reagovat na nový životní styl a odlišnou životní kulturu. Tyto směry odmítají didaktické postupy tradičních škol, jako je nátlak na výkon, hodnocení a motivace formou známek, pěstování soutěživosti mezi žáky, dominantní postavení učitele atd (Skalková, 2007).

Trojice německých autorů Klassen, Skiera a Wächter (1990) uvádí ve své publikaci základní znaky alternativních škol takto:

1. Pedocentrické zaměření – výchova je zaměřena na osobu dítěte a bere v potaz jeho individualitu.

2. Aktivita – nejvyšším cílem je rozvoj tvořivosti a odpovědnosti žáka.
3. Komplexní výchova dítěte – důraz na rozvoj intelektuální, emoční a emocionální stránky osobnosti.
4. Společenství – vysoká míra spolupráce žáků, učitelů a rodičů.
5. Princip „z života pro život“ – žáci se seznamují se světem práce, vzdělávání probíhá i mimo školní třídu.

Pojem **alternativní** se často chápe velmi široce. Jednoduše ho lze přeložit jako vše neběžné, neoficiální. Tímto výrazem vyjadřujeme hledání pedagogických přístupů, které se odlišují od běžné školní praxe a obsahuje ideje a praxi reformního hnutí, které lze realizovat ve stávajících podmínkách. Mnohé z alternativních škol obsahují prvky utopie a pedagogický ideálů, avšak nemůžeme pochybovat o tom, že nové přístupy obohacují paletu školních povinností a příznivě ovlivňují i tradiční školství (Skalková, 2007).

Další charakteristiku alternativních škol se pokusil vymezit propagátor alternativního školství Karel Rýdl (viz tabulka č. 2), jehož vnímání vlastností alternativních škol je mnohdy idealizované a nezakládá se vždy na realitě. Jednotlivé znaky se navzájem prolínají v obou formách vzdělání (Průcha, 2012).

Tabulka 2 - Rozdíly ve vzdělání mezi tradičními a alternativními ZŠ (Průcha, 2012, s. 39)

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá dle daného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu a potřeb dětí.
Učitel je autoritou a předává žákům „pravdu“.	Učitel má roli poradce, partnera nebo staršího zkušeného kamaráda.
Žák pracuje na uložených úkolech dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na mechanické učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Vzdělávání se uskutečňuje v prostoru třídy.	Vzdělávání probíhá i v prostorech mimo třídu a školu.
Menší důraz se klade na kreativitu a iniciativu učitelů i žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

V tabulce je záměrně zvýrazněn rozdíl v rozvoji motivace, která hraje v oblasti domácích úkolů důležitou roli. Motivace se podrobně věnuje kapitola č. 4, která se zaměřuje zejména na motivaci žáka ve výchovně vzdělávacím procesu. Rozdílné pojetí motivace v obou typech škol je také základním východiskem pro vyslovení pracovní hypotézy ve výzkumné části práce.

3.2 Typologie alternativních škol

Jan Průcha (2004) ve své knize uvádí definici německého pedagogického slovníku, jehož autoři označují alternativní školy jako ty, „*které se zcela nebo částečně odlišují svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotlivých charakteristik státní/veřejné školy*“. Tito autoři za alternativní školy považují zejména „svobodné školy“ se soukromým zřizovatelem. Průcha ovšem poukazuje na to, že například v USA se takto označují všechny školy, které uplatňují inovativní přístupy. Pro alternativní školu má tedy tuto definici: „*Jedná se o jakoukoli školu – bez ohledu na zřizovatele, tj. školu nestátní i státní, která se určitou pedagogickou a didaktickou specifičností odlišuje od standardních, běžných škol svého druhu.*“ (Průcha, 2004, s. 37).

Stejně jako definice, tak i typologie alternativních škol se u jednotlivých autorů různí. Klasicky bývají rozlišovány tři hlavní skupiny alternativních škol: klasické reformní, církevní a moderní alternativní školy. Průcha přináší souhrn různých přístupů a dělí alternativní školy na **státní** a **nestátní**. Mezi nestátní zařazuje **klasické reformní školy**, které vznikly v průběhu první poloviny 20. století jako reakce na tradiční (herbartovské) školy, s jejichž vyučovacími přístupy se rozcházely a vytvořily koncepce nové. Mezi tyto školy patří:

- a) Waldorfská škola;
- b) Montessoriovská škola;
- c) Feinetovská škola (Freinetova „moderní škola“);
- d) Jenská škola;
- e) Daltonská škola (Daltonský učební plán);
- f) Winnetská soustava.

Dále do skupiny nestátních škol řadí církevní školy, patří sem např.: katolické, protestantské, židovské aj. Jedním z kritérií pro vznik církevní školy je, že církev musí být daným státem uznána a zaregistrována. Do druhé skupiny státních nebo soukromých škol zařazuje **moderní alternativní školy**, které představují všechny současné typy alternativních škol, které nemají přímou vazbu na klasické reformní školy a také se neřadí mezi církevní školy. Kořeny těchto škol sahají do 70. let 20. století, ale stále se vyvíjí nové koncepce. Mezi moderní alternativní

školy patří školy s otevřeným vyučováním, „zdravé školy“, s volnou architekturou, magnetové, přesahující, „školy 21. století“, bez ročníků, s alternativním programem, nezávislé, cestující, mezinárodní, odenwaldské, hiberniánské, Gesamtschulen, kolegiální, brémská školní centra, obecné a občanské, školy s angažovaným učením, integrované školy a „školy hrou“. Uvedená klasifikace je poměrně přehledná a přináší přehled českých i zahraničních alternativních škol. Nicméně je třeba ji brát pouze jako orientační, protože je vždy nutné znát podstatu a historii konkrétní školy (Průcha, 2004).

4 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

Motivace patří k těm nejdůležitějším aspektům v oblasti vzdělávání, tudíž se s ní setkáváme i v oblasti domácích úkolů. Nedostatečná motivace k plnění DÚ může být příčinou toho, že jsou úkoly neefektivní, představují pro žáky přítěž, nebo se dokonce jejich plnění žáci vyhýbají. Stejně jako v učení, je i v oblasti domácích úkolů významnější vnitřní motivace. Pokud žák spatřuje v DÚ nějaký smysl a užitek pro sebe, nebo ho dokonce plnění úkolu baví, úkol naplní své cíle a stane se pozitivním přínosem pro žáka samotného. Běžné a alternativní školy přistupují k motivaci různě. Tato kapitola přináší základní vhled do tématu motivace ve vzdělání potažmo v oblasti domácích úkolů.

Jako u naprosté většiny psychologických pojmů, nemá ani motivace přiřazenou jednotnou definici. Jedná se o velmi složitý pojem, který zejména v oblasti vzdělávání hraje jednu z klíčových rolí. Motivaci si můžeme představit jako vnitřní psychickou energii nebo mentální sílu, která pomáhá člověku dosáhnout vytyčeného cíle. Motivace je důležitá v mnoha kontextech: ve škole, doma a ve světě jako celku (Eccles & Wigfield, 2002).

V rámci výchovně vzdělávacího procesu se klade důraz především na to, aby se žáci co nejvíce naučili a podávali kvalitní výkony, které se projeví na jejich školním prospěchu. Na školním prospěchu se kromě inteligence, schopností, dovedností či kognitivních procesů žáka, podílí celá řada dalších faktorů, mezi které patří motivace žáka (Vágnerová, 2001).

Vágnerová (2001) tvrdí, že pokud není žák ke školní práci dostatečně motivován, nedosahuje při práci úrovně svých schopností. Proto je užitečné vědět, jaký postoj žák ke škole zaujímá. Pokud žák přikládá učení nějaký smysl, je pro něho příprava na výuku jednodušší, věnuje učení větší pozornost a lépe jí i porozumí. Naproti tomu žák, který v učení nenalézá smysl (motiv), nepřístupuje k přípravě a k učení zodpovědně, a dokonce hledá způsob, jak se školním povinností vyhnout.

Téma motivace je velmi rozsáhlé, v této práci představujeme motivaci v oblasti výchovně vzdělávacího procesu. Pojetí motivace se odlišuje v přístupech tradičních základních škol a škol s alternativními přístupy. V souvislosti s těmito přístupy, můžeme rozdělit motivaci na vnitřní a vnější viz tabulka č. 3.

4.1 Vnitřní a vnější motivace

Ve školním prostředí je třeba rozvíjet motivaci žáků k učení, a proto je důležité umět rozeznat motivaci vnitřní a vnější. Je třeba si uvědomit, že tyto dva typy motivace se vzájemně nevylučují a mohou se vyskytovat současně i jednotlivě. Je možné, a dokonce žádoucí, motivovat studenty pomocí vnitřních i vnějších motivátorů (Sternberg & Williams, 2010). „*Motivace chování člověka má tedy vnitřní a vnější zdroje. Vnitřní motivační dispozice jedince tvoří především jeho potřeby, vnější motivační zdroje jsou popudy – incentive.*“ (Pavelková, 2002, s. 12).

Vnitřní motivace, též zvaná jako intrinsická, vychází z jedince samotného. Jedná se o úsilí, které člověk vynaloží k dosažení určitého osobního cíle (Hayes, 2003). Ve vzdělávacím procesu se chování u vnitřně motivovaných žáků projevuje jednoduše tím, že žáci sami chtějí. Žáci přistupují k zadané práci ochotně, projevují větší nadšení při hodině a samotné učení je baví. Vnitřní motivace také pozitivně ovlivňuje zapamatování látky, které je mnohem lepší, než u žáků s vnější motivací (Lokšová a Lokša, 1999).

Vnější motivace se nazývá též jako extrinsická. Tato motivace vychází zvnějšku (Hayes, 2003). Dle Lokšové (1999, s. 15): „*Žáci s převládající vnější motivací k učení projevují o mnoho vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení se školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole než žáci s převládající vnitřní motivací k učení.*“ Vnější motivy k učení mohou představovat školní známky, odměny a tresty a vztah k autoritám – vliv rodičů a učitelů.

Tabulka 3 - Znaký vnější a vnitřní motivace (Harter in Lokšová & Lokša, 1999)

Vnitřní motivační orientace	Vnější motivační orientace
Učení motivované zájmem a zvědavostí	Učení motivované snahou získat dobré známky
Snaha pracovat pro vlastní uspokojení	Snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče
Preference nových a různorodých činností	Upřednostňování lehkých a jednoduchých činností
Snaha pracovat samostatně a nezávisle	Závislost na pomoci učitele nebo spolužáků
Preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci	Orientace na vnější kritéria posouzení výsledků

Výzkum vnitřní a vnější motivace (např.: Deci, Koestner & Ryan, 1999) zjišťoval, která forma motivace je z dlouhodobého hlediska nejvhodnějším způsobem, jak povzbudit žáky k učení. Klíčovým tvrzením je, že vnitřní a vnější motivaci nelze chápat jako dva protikladné extrémy, ale že se navzájem ovlivňují. Například jeden žák může mít velkou potřebu chvály učitele, ale zároveň i vysokou touhu učit se pro sebe samého, a tedy má silnou vnitřní i vnější motivaci. Naproti tomu jiný žák silnou tu či onu formu motivace. Ke každému žákovi by měl učitel přistupovat individuálně, rozvíjet oba typy motivace, avšak klást větší důraz na rozvoj vnitřní motivace, která se, zejména v efektivním vzdělání, stále prokazuje jako důležitější (Sternberg & Williams, 2010).

Další studie, kterou ve své publikaci uvádí Sternberg & Williams (2010) upozorňuje na to, že externí odměna za dobrý výkon, může u žáků základních a středních škol snížit míru samostatné práce, a naopak zvýšit pocity povinnosti. Očekávané odměny (například v podobě dobrých známek) mohou také snížit kreativitu dětí. Výzkum potvrdil, že děti kreslí poněkud méně kreativní obrázky, protože by to mohlo znamenat ztrátu odměny, řídí se raději ověřenými vzorci a nejsou ochotny podstoupit „kreativní riziko“.

4.2 Teorie motivace

Jednou z nejznámějších odborníků, zabývajících se motivací je K. B. Madsen (1979), která ve své publikaci rozeznává čtyři základní psychologické modely, zabývajících se dynamikou motivace: homeostatický model, incentivní, kognitivní a humanistický model. Podle I. Lokšové a J. Lokše (1999) je v oblasti vzdělávání lépe využitelné dělení přístupu k motivaci vycházející ze základních teorií učení. S tímto dělením také souhlasí R. J. Sternberg, W. M. Williams (2010), kteří ve své publikaci popisují čtyři základní způsoby, jak pochopit motivaci:

1. Behaviorální teorie: extrinsická motivace

Zastánci této teorie jsou přesvědčeni o tom, že odměny a tresty zlepšují učení. Podobně také vnímají motivaci jako výsledek odměn a trestů, které formují chování směrem k hledání odměn a vyhýbání se trestům. Hlavním stimulem motivace je zpevnění vnější odměnou. Toto zpevnění zvyšuje pravděpodobnost toho, že se student k tomuto jednání vrátí (Sternberg & Williams, 2010).

2. Kognitivní teorie: intrinsická motivace

Kognitivní přístup zdůrazňuje význam poznávacích procesů pro chování člověka. Zásadním předpokladem je, že poznávací procesy mají kromě řídicího i motivační účinek na chování

a jednání člověka. Stejně jako kognitivní teorie učení, tak i kognitivní teorie motivace zohledňuje to, jak studenti myslí, co si myslí a jak jejich myšlenky zvyšují či snižují motivaci k jednání (Schunk & Zimmerman, 2007). Kognitivní teorie motivace zdůrazňuje tedy motivaci vnitřní, a na rozdíl od behaviorální teorie neklade důraz na vnější vlivy. Kognitivní teoretici vysvětlují motivaci poukazováním na lidské potřeby rozumět, snažit se, vynikat a nadále překonávat své vlastní výzvy (Sternberg & Williams, 2010).

3. Teorie sociálního učení: kombinování intrinsické a extrinsické motivace

Teorie sociálního učení kombinuje behaviorální a kognitivní přístupy, a to i v porozumění motivaci. Z pohledu sociálního učení, motivace vyplývá z toho, co se děje uvnitř lidské hlavy (myšlenky, plány a víra ve své schopnosti), a co se odehrává ve vnějším prostředí (jaká je pravděpodobnost dosažení vytyčeného cíle a jaká následuje odměna, pokud je tohoto cíle dosaženo). Tato teorie kombinuje vnitřní i vnější motivační faktory. Dle této teorie můžeme konstatovat, že se lidé snaží a jsou motivováni, pokud věří, že mají šanci dosáhnout úspěchu, a také když jim vytyčený cíl dává smysl (Sternberg & Williams, 2010).

4. Humanistická teorie

Humanistický přístup v porozumění motivace reaguje na předchozí behaviorální a kognitivní přístupy. Humanisté zdůrazňují motivaci vyššího řádu, která vyplývá ze samotného nitra člověka. Dle této teorie mají lidé vrozenou specifickou motivaci, vycházející ze snahy překročit současný stav. Vše, co ovlivňuje člověka, včetně jeho myšlenek, pocitů a vnímání okolního prostředí snižuje či zvyšuje jeho motivaci. Pro tuto specifickou vnitřní motivaci humanisté používají různé názvy. Například Abraham Maslow věřil, že v sobě mají lidé vrozenou potřebu seberealizace. Carl Rogers označil vnitřní zdroj motivace jako realizující tendenci či tendenci k sebeaktualizaci. Tento přístup předpokládá, že studenti jsou přirozeně motivováni učit se, a pokud má pro ně vzdělání význam, považují sami sebe za schopné se učit. Klíčovým aspektem humanistického přístupu je klást důraz na rozvoj studentovy sebeúcty. Učitelé by měli jednat podpůrně a pečlivě a napomáhat tak správnému vývoji sebevědomí svých studentů (Sternberg & Williams, 2010).

4.3 Motivace k domácím úkolům

Plnění a oblíbenost domácích úkolů u žáků vychází zejména z toho, jak jsou motivováni. Můžeme tedy konstatovat, že motivace k učební činnosti je základem pro samostatnou práci, a také pro úspěšné plnění domácích úkolů. Maňák (1992) upozorňuje na to, že pokud žáci nejsou dostatečně motivováni k činnosti, vnímají domácí úkol za zbytečnou povinnost.

Takovým domácím úkolem se žáci nechtějí zabývat ve svém volném čase a často jej opíšou o přestávce od svých spolužáků. J. S. Cangelosi (2006) ve své publikaci navrhuje strategii pro pedagogy, jak žáky vhodně motivovat k plnění domácích úkolů:

- Na začátku školního roku si žáci osvojují postupy pro plnění domácích úkolů, rozvrhují si čas na jejich vypracování, seznamují se s představou paní učitelky, kterou o vypracování úkolů má.
- Prosté a nekomplikované úlohy žáci pravděpodobně vždy vypracují.
- Dlouhodobé úkoly by měli učitelé rozdělit na dílčí části, kterým stanoví kratší termíny pro kontrolu, což povede k úspěšnému vypracování celé úlohy.
- Všechny zadané domácí úkoly by měly korespondovat s učebními činnostmi prováděnými ve škole, což by mělo žákům pomoci dosáhnout vzdělávacích cílů. Někdy se stává, že učitelé zadávají domácí úkoly jen proto, že se to od nich očekává. Takové úkoly často nesouvisí s probíranou látkou ve škole a žáci takový úkol považují za zbytečně strávený čas.
- Zadávání domácích úkolů za trest či za odměnu silně narušuje motivaci.
- Důležitou součástí domácích úkolů je zpětná vazba učitele. Není dostačující pouze vyhodnotit výsledky úkolů jako správné či chybné, ale je potřeba žákům ukázat v jakých bodech chybovali a proč.
- Pokud žáci uvidí spojitost domácích úkolů s následnou písemnou prací, pochopí, že je výhodné domácí úkol vypracovat.
- Pokud se s vypracovaným domácím úkolem bude pracovat při vyučovací hodině, žáci, kteří domácí úkol nesplnili, se budou cítit provinile, neboť se nemohou vyučování plně účastnit. Žáci, kteří úkol vypracovali včas, mohou být kladně ovlivněni úspěchem, který zažili při vyučování (J. S. Cangelosi, 2006).

5 Vývojové období starší školní věk

Pro potřeby této diplomové práce si blíže charakterizujeme jedno z nejnáročnějších a nejsložitějších vývojových období, a to období od 11 do 15 let. Obecně si pod pojmem starší školní věk můžeme představit žáky navštěvující druhý stupeň základní školy. Tedy žáky od 6. do 9. tříd. Toto tvrzení může být v dnešní době lehce nepřesné. Samotné pojmenování a ohraničení tohoto věkového období se mezi autory různí. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se jedná o pubescenci neboli dospívání, Macek (2003) rozděluje průběh adolescence na tři fáze: časnou adolescenci – od 10/11 do 13 let, střední adolescenci – od 14 do 16 let a pozdní adolescenci – od 17 do 20 let. A. Haller ve své periodizaci toto období definuje jako druhé dětství. Co však platí je, že se jedná o období dospívání. V následujícím textu se přikláníme k českému označení **dospívající** či **adolescent** (časný až střední), jenž se nachází v přechodném období mezi dětstvím a dospělostí.

Interpretace a hlavní proměny v období staršího školního věku se vykládají různým způsobem, podle toho, z jaké teorie autor vycházel.

S. Freud označil toto období jako genitální stádium. Zaměřuje se především na biologickou stránku osobnosti, konkrétně na pohlavní dozrávání a rozvoj sexuálního pudu. Dochází k završení falického stádia a formují se nové sexuální zájmy. Dospívající začíná navazovat vztahy mimo rodinu a jeho sexuální touhy se mění z incestních na společensky přijímané heterosexuální vztahy. Tím se mění také povaha dospívajícího, který je méně egocentrický a neusiluje pouze o vlastní uspokojení (Vágnerová, 2000).

A. Freudová, dcera zakladatele psychoanalýzy Sigmunda Freuda, považuje období dospívání za velmi významné pro formování osobnosti. Období je charakteristické rozvojem pudových tendencí, které následně narušují osobnostní rovnováhu (tj. rovnováhu mezi id a egem). V této nerovnováze se objevují dva obranné mechanismy, které se snaží problémy v dospívání vyrovnat. Jedná se o intelektualizaci a asketismus. Intelektualizace proměňuje sexuální pud v jinou energii, kterou lze využít k intelektuální aktivitě. Výsledkem je potom zájem o umění, filozofii a hledání odpovědí na spoustu otázek. Askeze představuje přílišnou sebekontrolu a potlačení pudů, aniž by byly nahrazeny něčím jiným (Vágnerová, 2000).

Podle E. Eriksona (1994) je pro období dospívání charakteristické hledání vlastní identity, boj s nejistotou, pochybování o vlastní osobnosti a o své pozici ve společnosti.

Období dospívání vždy ovlivňuje mnoho faktorů, které jsou historicky a kulturně proměnlivé. Mezi nejzásadnější faktory můžeme zařadit společenské podmínky, způsob života rodiny, kvalitu vztahů mezi rodiči a dětmi a v neposlední řadě osobnost dospívajícího.

5.1 Psychosomatický vývoj

Dospívání s sebou nese velké množství změn fyzických i psychických. Typickým jevem pro toto období je i odlišný nástup a rychlost vývoje nejen mezi pohlavími, ale také v rámci jednoho pohlaví. Hranice nástupu dospívání a také jeho průběh a intenzita je velmi individuální (Binarová, 2005).

Období puberty můžeme označit jako biologický mezník. S nástupem pohlavního dozrávání se začínají u dospívajícího odehrávat tělesné změny, které jsou svou novostí a intenzitou zátěží na psychické prožívání. Vlastní vzhled je důležitou součástí identity a jeho změny jsou subjektivně vnímány. Dospívající může být na své změny zevnějšku pyšný, anebo se za ně dokonce stydí. V krajním případě může zjevná proměna těla evokovat pocity ohrožení integrity vlastního já, což může vést až ke ztrátě sebejistoty. Tělesné a psychické změny nemusí probíhat současně. V případě, že je tělesné zrání rychlejší než psychické, duševně infantilní jedinci nejsou schopni takové změny zvládnout přijatelným způsobem (Vágnerová, 2000). Nástup činnosti pohlavních hormonů zahajuje přeměnu dítěte na dospělého, u dívek se tomu děje obecně o 2 až 3 roky dříve než u chlapců. P. Říčan (1990) uvádí, že dřívější dospívání chlapců není tak zatěžující jako u předčasného dospívání dívek, které se za své změny stydí a snaží se je zakrývat. Motorika, zejména u chlapců, je zhoršena růstovými disproporcemi („samá ruka, samá noha“), což se projevuje nekoordinovanými pohyby, zhoršením obratnosti a silových schopností či motorickým neklidem. Tyto negativní projevy lze tlumit pravidelnou pohybovou aktivitou (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Ke ztrátě bývalé jistoty a stability přispívá i emoční nevyrovnanost, což představuje další specifický znak dospívání, konkrétně puberty. Hormonální změny mají za následek emoční kolísavost, větší labilitu a tendenci k přecitlivělému reagování i na běžné podněty. Dospívající často svým pocitům nerozumí a jsou jemu samotnému nepříjemné, na což reagují intenzivně a často podrážděně. I když je intenzita vysoká, emoční reakce je krátkodobá a často proměnlivá, takže lze stěží předvídat, jak se adolescent zachová. Změny se mohou navenek projevit až nedostatkem sebeovládání. Na druhou stranu často dochází ke zvýšení uzavřenosti, kdy se adolescent snaží své emoce skrýt a neprojevoval navenek. Emoční nevyrovnanost z velké části ovlivňují reakce blízkého okolí dospívajícího, zejména výchovné styly. Chování ostatních lidí

přináší dospívajícímu zpětnou vazbu. Jedná se o informaci, která může být často negativní až kritická, což může vést ke zvýšení nejistoty nebo k negativnímu sebehodnocení. Častým obranným mechanismem, který dospívající využívají, bývá únik do fantazijních představ, které jim pomohou odpoutat se od reality (Vágnerová, 2000).

Výše uvedený výčet různorodých faktorů vedou do jisté míry ke ztrátě jistoty a stability, a ke změnám složek dosavadní dětské identity. Období dospívání je podle E. Eriksona fází hledání a rozvoje vlastní identity. Dospívající přijímá nové role a hodnoty, s nimiž se musí vyrovnat a vytvořit si vlastní postoj. Rozdíl je také v tom, že dětská identita byla závislá na konkrétní realitě, dospívající však překračuje hranici aktuálního stavu a snaží se o budoucí, hypotetické sebepojetí (Vágnerová, 2000). Změna v utváření identity úzce souvisí s rozvojem poznávacích procesů.

5.2 Vývoj kognitivních procesů

Vývoj poznávacích procesů je výsledkem interakce učení a zrání. Tehdy, když je dospívající z neurofyziologického hlediska dostatečně zralý, je dostatečně zkušený, může jeho vývoj pokračovat. Změny v oblasti kognitivního vývoje jsou charakteristické zkvalitněním smyslového vnímání, představování, fantazie, myšlení, inteligence, pozornosti nebo paměti. Tyto změny se nadále vyvíjí a realizují v průběhu celého života v souvislosti se sociálním učením (Pugnerová, 2019). Kognitivní vývoj se spojuje se změnou v uvažování. J. Piaget nazývá tuto fázi jako **stádium formálních logických operací**. *„Dítě se mezi jedenáctým až dvanáctým a čtrnáctým až patnáctým rokem vyprošťuje z konkrétního a chápe skutečnost jako množinu možných transformací. Tato poslední základní decentrace ukončuje období dětství a připravuje adolescenci. Hlavní charakteristikou adolescence je právě takové vymanění se z konkrétního a obrat k nereálnému a k budoucnosti.“* Piaget (2001, s. 117). Vyznačuje se to zejména tím, že dospívající jsou schopni uvažovat hypoteticky, mají větší schopnost úsudku a tvořivosti, jsou schopni polemizovat nad abstraktními pojmy, které nemusí reálně existovat. Mění se i pohled na chápání světa a podstatu sebe samého v něm. Dospívající dokážou uvažovat nad různými způsoby řešení problémů, které doposud v určitých situacích nevnímali. Tyto projevy však sebou můžou přinést určité zdroje nejistoty, ať už v sociální či jiné oblasti života. Nový způsob myšlení má důležitý význam pro vytváření postojů k celému světu, a zvláště k ostatním lidem, dospívající zjišťuje, že svět nemusí být takový, jaký reálně je, ale uvažuje nad tím, jaký by svět měl být, přemýšlí o budoucnosti. Vytvoří si v mysli jakýsi ideál, kterého se snaží dosáhnout. Vzhledem k jeho malým zkušenostem je jeho jednání často impulzivní

a ukvapené. Proto se v souvislosti s dospíváním často hovoří o radikalismu, kritičnosti a časté nespokojenosti spojené se zklamáním (Pugnerová, 2019).

Změny v hodnocení časové dimenze se projeví v celkovém přístupu ke světu i k sobě samému a ovlivní také základní psychické potřeby:

1. **Potřeba jistoty a bezpečí** – objevuje se předvídání budoucnosti, kterou adolescent vnímá jako nejistou nebo nebezpečnou. Všechny budoucí možnosti vedou ke ztrátě jistoty, která byla v dětském věku samozřejmostí. Tento fakt je také spojen s potřebou rozvíjení nové identity, která dospívajícímu poskytne jistotu vlastní pozice ve světě.
2. **Potřeba seberealizace** – nabývá nových rozměrů, když dospívající začne uvažovat o možnostech v budoucnosti, rozšiřuje se i význam seberealizace z přítomnosti na budoucnost. Odkládání něčeho neproveditelného v přítomnosti na budoucnost, může být jedním z obranných mechanismů. Na druhé straně odkládání do budoucna může přinést nejistotu v tom, že v budoucnosti mohou nastat jiné okolnosti a seberealizace nemusí být uspokojena.
3. **Potřeba otevřené budoucnosti** – nabývá své hodnoty až u dospívajícího, který pomocí formálních logických operací spatřuje v budoucnosti různé možnosti, naději a otevření perspektivy (Vágnerová, 2000).

Nástup formálních logických operací umožňuje dospívajícímu také nový způsob morálního hodnocení. Dospívající dokážou brát ohled na druhou osobu, vcítit se do ní a využívat mravní soudy, skrze ně se umí dívat i sám na sebe. Dochází k tomu, že adolescent umí nahlédnout na svůj život, své pocity a myšlenky jakoby zvnějška a umí je analyzovat a kriticky posoudit. Nový způsob zaměření pozornosti na své jednání a chování je jedním s nejdůležitějších znaků dospívání (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V současné době dochází ke kvalitativním změnám kognitivních procesů zejména častým používáním moderních technologií. Jedná se o počítače, smartphony, herní konzole, tablety, televizory atd. Nevhodné využívání informačních technologií vede ke ztrátě schopnosti dlouhodobého soustředění, k poruchám pozornosti, a dokonce ke ztrátě schopnosti učit se. Žáci získávají informace nejčastěji na internetu, místo toho, aby si prostudovali knihu se širšími souvislostmi. To má za následek povrchnost informací, které jsou mnohdy nepřesné a vedou ke špatné interpretaci (Pugnerová, 2019). Problematika moderních technologií se často spojuje se současným životním stylem lidí, což by bylo téma pro samostatnou diplomovou práci.

5.3 Sociální vývoj

Současně s biologickým, emočním a kognitivním vývojem se děti v pubertě potýkají také se změnami v oblasti sociální. Dochází ke změnám sociálního poznávání a k přijímání nových sociálních rolí spojených s novými kompetencemi. Hlavní problém dospívajících můžeme označit jako „sociální nezakotvenost“. Co si pod tím představit? Dospívající se nachází v „mezistavu“, kdy se již necítí jako dítě, ale ještě ne jako dospělý. Tento problém je vyvolán zejména reakcemi dospělých z jeho okolí. Dospívající si klade otázky o tom, jaký je a vytváří si ideální sebeobraz toho, jaký by chtěl být (Kern, 2006).

Dospívající se nechce spokojit s podřízenou rolí a odmítá nadřazenost autorit, jako jsou rodiče nebo učitelé. K dospělým bývá kritický a dostává se do častých střetů názorů, čímž si v podstatě ověřuje kvalitu svých schopností a hodnot, které zastává. Nekonečné dohadování s autoritou a její odmítání je typickým znakem puberty. Dospívající nemá za cíl autoritu zlikvidovat, ale chce se jí vyrovnat (Vágnerová, 2000). Dospívající se neshodují v názorech se svými rodiči a hledají porozumění mezi svými vrstevníky, tak dochází k postupné emancipaci od rodiny. Tzv. emancipace od rodiny neznamená zrušení citové vazby, ale uvolňování z pout rodiny. Každý dospívající hledá vlastní způsob, jak se osamostatnit, aniž by ztratil pozitivní vztah k rodičům, což není vždy snadný úkol. Rodina v současnosti prochází mnoha změnami, což sebou nese jistá specifika. Mateřství se častěji odkládá na střední dospělost a věk rodičů se zvyšuje. Dospívající starších rodičů mohou nabývat pocitu odlišnosti od svých vrstevníků, mohou se za své rodiče stydět, nebo vnímají generační propast, která má za následek to, že se dospívajícím nedostává pochopení, což vede ještě k větší izolaci od rodičů (Pugnerová, 2019).

Dalším velmi častým jevem, s kterým se můžeme ve škole setkat, jsou děti vyrůstající v neúplných rodinách. Tyto rodiny mají různou podobu, nejčastěji vznikají rozvodem rodičů, kdy se dítě dostává do péče jednoho z nich. Obvykle ve výchově chybí otec, což se dotýká více výchovy chlapců než dívek. U chlapců to může v krajním případě vést k neurčitosti vlastní identity projevující se potížemi s mužskými autoritami. U dívek, které vyrůstaly bez otce, byly nalezeny rozdíly v komunikaci s chlapci, kdy projevovaly větší míru asertivity a iniciativy než dívky z úplných rodin (Pugnerová, 2019).

Emancipací od rodiny dochází k navazování nových diferenciováných vztahů zpravidla s vrstevníky. Vrstevnická skupina působí jako opora a dává dospívajícímu novou jistotu, kterou ztrácí při odpoutávání se od rodiny. Vrstevníci se stávají neformálními autoritami, které mají větší význam a ovlivňují dospívajícího více než dospělé autority. Potřeba přátelství se stále

zvyšuje, adolescenti vzájemně sdílí pocity, porozumění a důvěru. Z počátku tohoto období dochází k utváření přátelských vztahů s osobami stejného pohlaví. Postupně se ovšem ozývá potřeba intimního párového přátelství, což vede k hledání prvních lásek a experimentování se sexualitou (Vágnerová, 2000).

5.3.1 Vztah ke škole

Další významný činitel, který se v průběhu dospívání podílí na vývoji dospívajícího jedince, je postoj ke školní výuce a školní práci. Role žáka se výrazně mění při přechodu na druhý stupeň, kde se učivo stává náročnějším, což má za následek, že se zvyšuje počet žáků, kteří učivo nezvládají. Vlivem rozvinutých kognitivních procesů jedinec začíná uvažovat o obsahu a smyslu výuky. Význam školy chápe pro svou budoucnost, ale přesto pro něj aktuální školní prospěch nemá velký význam, chápe je spíše jako prostředek, jak vyhovět dospělým. Žáci ve třídě zaujímají relativní pozici, která vyplývá z určitých hodnocení vlastního výkonu, což vede ke stabilizaci individuálních norem neboli vytvoření osobního standartu. Osobní standart můžeme definovat jako: „*Výsledek školní práce akceptovaný rodiči a učiteli, jehož jedinec dosahuje bez většího úsilí.*“ (Vágnerová, 2000, s. 234). Dospívající mají tendenci se v žákovské roli příliš nenamáhat, pokud to není nutné.

Postoje žáka se mění vzhledem k vyšší míře kritičnosti k požadavkům a normám dospělých autorit. Starší žáci už se ovšem neztotožňují se všemi názory a hodnotami dospělých. Větší smysl pro ně mají normy ve třídě, podle kterých je námaha při školní práci zbytečná, a dokonce sociálně degradující. Rendl (1992) uvádí, že 50 % žáků 7. třídy základní školy uvedlo, že se připravují jen tehdy, když očekávají zkoušení či test. Často také hodnotili školní látku jako něco cizího, nesrozumitelného a zároveň nepřijatelného. Důvodem, proč bývá pro žáky takové učivo neakceptovatelné, je, že posiluje osobní nejistotu. Nejistota je tím posledním, co by žáci ve výuce chtěli najít, takže proti ní aktivují obranné mechanismy, nejčastěji nějaká forma úniku, např.: ignorování. Nejistota při výkladu nejasného učiva se ještě zvyšuje, když je žák pouze pasivním posluchačem, který nemůže situaci nijak ovlivnit. Tento fakt se na běžných základních školách vyskytuje často. Žák poslouchá probíranou látku, která mu nedává smysl a měl by se jí nějakým způsobem naučit. Aktivní účast na výuce a řešení problému je bezesporu snazší než pasivní přístup, kterým nelze do situace zasáhnout (Vágnerová, 2000).

Výhradní postavení učitele se (stejně jako u ostatních autorit) ztrácí. Dospívající přijímá jen to, čeho si na učiteli váží, většinou to je dáno osobnostními vlastnostmi či způsobem chování učitele, které je žákovi sympatické. Dospívající oceňují ty učitele, kteří svou autoritu za každou

cenu nezdůrazňují. Žáci si váží toho, když je učitel do jisté míry bere jako sobě rovnocenné. Takový učitel je může více pomocí zpětné vazby motivovat ke školní práci. Dalším kritériem pro uznávaného učitele je jeho stabilita, ať už z hlediska dodržování pravidel, tak i emocionálního rázu (Vágnerová, 2000).

Motivace a vztah k učení je ovlivňován mnoha faktory. Motivačních faktorů je celá řada, na každého jedince působí něco více a něco méně. Za jeden z motivačních faktorů můžeme také považovat volbu budoucího povolání. Starší žáci se začínají diferenciovat podle toho, jaké mají vize o budoucnosti. Tuto rozdílnost by také měli akceptovat učitelé a přistupovat k jednotlivým žákům odlišně. Motivace je v oblasti učení velmi významnou činností. Ve škole působí několik faktorů, jejichž znalost je pro učitele nezbytná, neboť ovlivňují nejen žáky, ale i samotné učitele (Pugnerová, 2019). Motivaci považují v procesu učení, obzvláště při domácí přípravě, za podstatné téma, kterému se blíže věnuje předchozí kapitola.

PRAKTICKÁ ČÁST

Následující část práce vychází z teoretických poznatků, které jsme vymezili již v první části práce. Praktická část obsahuje představení výzkumu, jeho průběh, výsledky a následné doporučení pro praxi.

6 Cíle, hypotézy a úkoly výzkumu

Cíle

Cílem této práce je zmapovat jaké postoje zaujímají žáci vybraných základních škol k domácím úkolům a zejména to, jak se tyto postoje liší u žáků, kteří navštěvují běžné základní školy a u žáků z různých typů alternativních základních škol. Pomocí kvantitativního výzkumu, který vychází z dotazníkového šetření mezi žáky a následnou komparativní analýzou zjistíme také zdroje motivace k plnění domácích úkolů. Obecným cílem této práce je přispět do aktuální problematiky domácích úkolů, což zjišťují například tyto otázky v dotazníku:

- Jak často dostávají žáci domácí úkoly?
- Kolik času průměrně denně žáci stráví nad zpracováním úkolů?
- Kdy nejčastěji plní domácí úkoly?
- Dělají žáci domácí úkol sami nebo jim někdo pomáhá?
- Kontrolují se domácí úkoly při výuce?

Pracovní hypotézy

Hypotéza H1: Žáci z alternativních škol mají méně zadaných domácích úkolů než žáci z běžných základních škol.

Hypotéza H2: U žáků alternativních základních škol je vyšší míra vnitřní motivace k plnění domácích úkolů než u žáků běžných základních škol.

Hypotéza H3: Žáci běžných základních škol se cítí více zatíženi domácími úkoly než žáci alternativních základních škol.

Úkoly výzkumu

Pro naplnění výzkumných cílů jsme stanovili následující úkoly práce:

- Zpracovat teoretické poznatky k tématu a zvolit oblast výzkumu.
- Stanovit metodiku výzkumu: cíl, hypotézy a ostatní dílčí úkoly.
- Pečlivě vybrat základní školy, kde domácí úkoly zadávají a následně na těchto školách realizovat výzkum.
- Zpracovat a vyhodnotit získané údaje.
- Vypracovat obsah výzkumné části práce včetně prezentace výsledků.
- Vyslovit závěry a doporučení pro praxi.

7 Metodologie výzkumu

Metoda výzkumu byla zvolena kvantitativní. K oslovení respondentů výzkumu byla použita metoda písemného dotazování v podobě tištěných anonymních dotazníků. Dotazník je jednou z nejčastěji používaných metod k získávání dat. Můžeme jej definovat jako: „*Způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ (Chráska, 2007, s. 163). Techniku sběru data konkrétní podobu dotazníku popisuje kapitola číslo 7.2.

7.1 Výzkumný soubor

Výzkum proběhl na přelomu února a března tohoto roku a byl realizován metodou dotazníkového šetření. Dotazníky byly určeny pro žáky druhého stupně základních škol. Jelikož byl dotazník poměrně rozsáhlý, vybrala jsem starší žáky, u kterých jsem předpokládala, že nebudou mít s vyplňováním dotazníku velké potíže. Výzkumný soubor tedy tvoří žáci 7., 8. a 9. tříd běžných základních škol a stejně tak i škol s alternativním přístupem. Jedná se o respondenty obvykle ve věku od 12 do 15 let. Výzkum se nezaměřuje na určitý okres nebo kraj, ale vybírala jsem školy z blízkého okolí, tzn. Královehradecký a Pardubický kraj. Znění otázek v dotazníku bylo stejné bez ohledu na věk, pohlaví i druh školy, abych mohla následně získaná data objektivně vyhodnotit. Běžné základní školy, které se do výzkumu zapojily, byly celkem 3 a dotazováno bylo 6 oddělených tříd. Škol s alternativním přístupem jsem oslovila více než 10, nicméně výzkumu se zúčastnily pouze 3 školy, kde jsem získala data z celkem 9 tříd.

Výzkumný soubor tedy tvoří žáci celkem ze 6 základních škol, což ve výsledném součtu představuje 15 dotazovaných tříd. Při analýze dat z vyplněných dotazníků, jsem byla nucena vyřadit pouze 5 dotazníků, které nesplňovaly zadaná kritéria. Celkový počet vyplněných

dotazníků, které tvoří výzkumný soubor je 228. Žáků z běžných základních škol je 118 a žáků z alternativních škol je 110. Co se týká pohlaví, počty jsou také rovnoměrně zastoupené, což pozitivně přispívá ke spolehlivosti výzkumu. Chlapců je celkem 109 a dívek 119. Soubor obsahuje 60 dívek a 58 chlapců, kteří navštěvují běžný typ základní školy a 59 dívek a 51 chlapců, kteří se vzdělávají na alternativní škole.

Běžné základní školy

- Základní škola Nádražní 743 se nachází v malém městě Žamberk v regionu Orlickoústecko. Škola má přípravnou třídu, první i druhý stupeň a většina ročníků je zastoupena více třídami. Školu v současné době navštěvuje celkem 461 žáků. V oblasti domácích úkolů zde není vytvořen žádný speciální systém. O jejich pravidlech a způsobu zadávání si rozhoduje každý pedagog sám. Úkoly jsou zadávány přímo v hodinách nebo elektronickou formou. Do výzkumu se zapojilo 25 žáků ze 7. třídy (12 dívek, 13 chlapců) a 18 žáků z 9. třídy (5 dívek, 13 chlapců).
- Základní škola Josefa Gočára v Hradci Králové se nachází v centru města. Jedná se o úplnou základní školu s 1. – 9. ročníkem. Jednotlivé ročníky zastupuje taktéž vícero tříd. Jedná se o aktivní a vyhledávanou školu s více než 600 žáky. Učitelé si sami rozhodují, zda budou zadávat domácí úkoly a jak je budou hodnotit. Není zde vytvořen žádný systém, na kterém by se učitelé vzájemně domlouvali. Do výzkumu se zapojilo 20 žáků ze 7. třídy (11 dívek, 9 chlapců) a 19 žáků z 8. třídy (14 dívek, 5 chlapců).
- Poslední školou je Církevní základní škola v Hradci Králové, která byla založena v roce 1996 a zřízena Římskokatolickým biskupstvím z iniciativy tehdejšího sídelního biskupa Mons. Základní škola Jana Pavla II. je součástí Biskupského gymnázia B. Balbína a Základní školy a mateřské školy Jana Pavla II. Hradec Králové. Jedná se o úplnou základní školu s prvním i druhým stupněm, které tvoří celkem 12 tříd. Školu navštěvuje přes 260 žáků. Domácí úkoly jsou jako v předchozích dvou školách, řízeny jednotlivými učiteli. Výzkumu se zúčastnilo 15 žáků ze 7. třídy (9 dívek, 6 chlapců) a 21 žáků z 8. třídy (9 dívek, 12 chlapců).

Tabulka 4 - Počet respondentů z běžných základních škol

Škola	Dívky	Chlapci	Celkem
ZŠ Gočárova	25	14	39
ZŠ Církevní	18	18	36
ZŠ Žamberk	17	26	43
Celkem	60	58	118
Procenta	51 %	49 %	100 %

Školy s alternativním přístupem

- Soukromá škola Mozaika v Rychnově nad Kněžnou, byla založena roku 1993 aktivními rodiči. V každé třídě je maximálně patnáct žáků. Škola poskytuje vzdělání pro děti moderními metodami, spojené s vnitřní motivací žáků. Vzdělávání probíhá dle programu Začít spolu. Škola klade velký důraz na individuální přístup, vstřícný postoj k dítěti, etickou výchovu a úzkou spolupráci s rodinou, což se potvrdilo i v oblasti domácích úkolů. Pro domácí úkoly jsou zde stanovena pravidla, na kterých se domluvili pedagogové s rodiči. Jedná se o tyto zásady:

1. Úkol učitel zadává s vědomím, že dítě úkol zvládne.
2. Úkol je pro dítě, nemusí být podepsán rodiči.
3. Pokud dítě úkolu nerozumí, obrátí se na učitele, úkol není prací pro rodiče.
4. Čtení a slovíčka z cizího jazyka jsou nutnou součástí přípravy na budoucnost po celou dobu školní docházky.
5. Dítě není za neplnění úkolu trestáno, jeho vypracování je pro něj přínosem.
6. Rodiče úkoly neopravují, jsou pro dítě součástí zpětné vazby (ZŠ Mozaika, n. d.).

Domácí úkoly nejsou většinou zadávány všem žákům, ale pouze těm, kteří o úkol projeví zájem. Pravidelně se zadávají domácí úkoly ze čtení a aktivního mluvení anglickým jazykem. Plnění domácích úkol je na bázi dobrovolnosti. Do mého výzkumu se zapojilo celkem 29 respondentů. 11 žáků ze 7. třídy (7 dívek, 4 chlapci), z 8. třídy 10 žáků (3 dívky, 7 chlapců) a 6 žáků z 9. třídy (3 dívky a 5 chlapců).

- Základní škola Školamyšl je malou školou rodinného a komunitního typu, která se nachází ve východočeském městě Litomyšl. Škola je „pobočkou“ rychnovské Mozaiky, tudíž zde platí podobná pravidla, která jsou vypsána výše. Žáci se vzdělávají

ve věkově smíšených skupinách, nejčastěji v „dvojočnicích“. Vzdělávání na druhém stupni navazuje na principy programu Začít spolu, je přizpůsobeno potřebám dětí staršího školního věku. Domácí úkoly zde mají podobný systém jako v ZŠ Mozaika, navíc úkoly vyvěšují na webových stránkách školy. Do výzkumu se zapojilo celkem 19 respondentů. 6 žáků ze 7. třídy (4 dívky, 2 chlapci), z 8. třídy máme 7 žáků (3 dívky, 4 chlapci) a 6 žáků z 9. třídy (3 dívky, 3 chlapci).

- Základní škola Waldorfská v Pardubicích je od roku 2001 samostatným právním subjektem, ve kterém se vzdělávají žáci od první do deváté třídy. Vzdělávání využívá principy waldorfské pedagogiky, jejíž hlavní metodou je obrazné, originální líčení poznatků, které tvoří prožitkový charakter vyučování. Podstatou waldorfské pedagogiky je usilování o dosažení souladu mezi intelektuálním, uměleckým a morálním rozvojem žáka. Učební plány jsou velmi pestré a snaží se tak zajišťovat všestranný rozvoj dítěte. Škola udržuje pravidelnou komunikaci s rodinou, což platí i v oblasti domácích úkolů. Domácí úkoly jsou hlavně pro dítě, takže není vyžadována kontrola či podpis rodičů. Starší žáci si většinou o úkol sami řeknou, pokud cítí potřebu si učivo upevnit. Každý učitel zadává úkoly dle svého uvážení, ve většině případů se jedná o krátké úkoly na zopakování, či vyhledání informací. Některé rozsáhlejší úkoly plní žáci ve skupinách. Některé úkoly jsou povinné pro všechny, ale neznámkuje se. Vše se odvíjí od individuální domluvy s žáky či rodiči. Do výzkumu se z této školy zapojilo celkem 62 žáků. Ze 7. třídy dotazník vyplnilo 17 žáků (10 dívek, 7 chlapců), z 8. třídy 25 žáků (15 dívek, 10 chlapců) a z 9. třídy 20 žáků (11 dívek, 10 chlapců).

Tabulka 5 - Počet respondentů z alternativních základních škol

Škola	Dívky	Chlapci	Celkem
ZŠ Mozaika	13	16	29
ZŠ Školamyšl	10	9	19
ZŠ Waldorf	36	26	62
Celkem	59	51	110
Procenta	54 %	46 %	100 %

7.2 Technika sběru dat

Jak již bylo zmíněno výše, výzkum proběhl metodou písemného dotazování pomocí anonymních dotazníků. Dotazník určený pro tuto práci se skládá celkem ze 12 otázek, kdy některé z nich obsahují řadu podotázek. První část dotazníku obsahuje úvodní hlavičku se základními údaji respondenta – název školy, třída a pohlaví. Anonymita respondentů je zachována. Dále následují uzavřené otázky s nabídkou odpovědí, které se týkají spíše obecných informací o domácích úkolech. Na základě předešlých výzkumů (např. prof. Maňáka) dotazník zjišťuje frekvenci, množství DÚ, čas strávený nad zpracováním úkolů, denní dobu, kdy úkol dítě plní, kdo mu s ním pomáhá atd. Druhá část dotazníku obsahuje škálové otázky, kdy respondent vyjadřuje míru souhlasu či nesouhlasu s daným výrokiem. Pro tento dotazník byla využita Likertova škála, která je vhodná pro zjišťování postojů respondentů. Tato škála zjišťuje nejen obsah postojů, ale i jejich přibližnou sílu. Jednotlivé položky na stupnici jsou od 1 do 5. Číslo 1 znamená úplně souhlasím; 2 = souhlasím; 3 = nejsem si jist/á, nevím, 4 = nesouhlasím; 5 = vůbec nesouhlasím. Všem respondentům byly podány přesné instrukce, jak mají dotazníky vyplňovat. Toto vysvětlení se nachází také přímo na dotaznících, aby nedošlo k chybě a maření reliability výzkumu. Poslední otázka v dotazníku se týká domácích úkolů z jednotlivých předmětů, kde mají respondenti v tabulce zaznamenat předměty ze kterých: a) nejčastěji dostávají úkoly; b) nebaví je plnit úkoly; c) baví plnit domácí úkoly. Dotazník obsahuje také dobrovolnou otázku, zjišťující názory či další připomínky respondentů k tématu. Dotazník je přílohou této práce.

Dotazníky byly rozdány ve vybraných základních školách přímo ve vyučování. Po předešlé domluvě s vedením školy bylo umožněno vstoupit do hodin a žákům dotazníky zadat a být jim po celou dobu plnění k dispozici. Díky této technice byla téměř stoprocentní návratnost. Bohužel u základní školy Waldorfské nebyla možnost se s žáky setkat osobně, takže byl využit online dotazník. Nevýhodou online dotazování je, že návratnost dotazníků není tak vysoká. Další komplikací, která se při výzkumu objevila, byla neochota některých škol ke spolupráci. Některé alternativní školy, které se spoluprací souhlasily, nebyly vhodnými adepty pro výzkum, neboť domácí úkoly vůbec svým žákům nezadávají, takže bychom tato data nemohli do výzkumu zařadit.

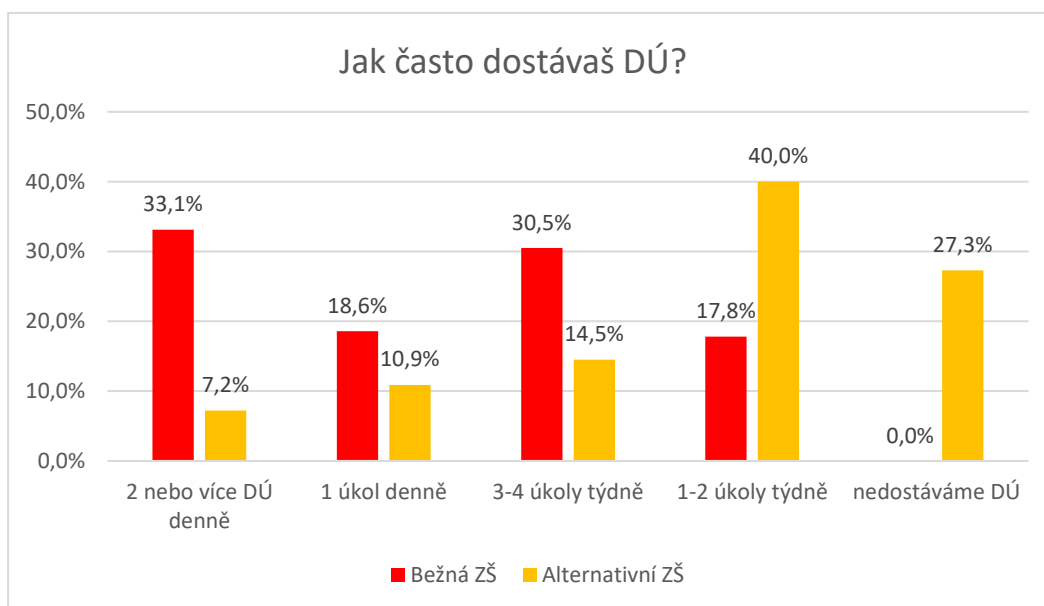
7.3 Zpracování a vyhodnocení dat

Sesbíraná data, která jsme získali pomocí dotazníku, jsme dále zpracovali statisticko-matematickými operacemi. Otázky v dotazníku byly pečlivě vybrány na základě předem vytvořených výzkumných hypotéz. Pro analýzu výsledných dat byly využívány mimo jiné metody komparace, kdy jsme porovnávali data získaná od žáků z běžných základních škol a data od žáků z alternativních škol. Dále jsme v některých oblastech porovnali rozdíly mezi jednotlivými ročníky či pohlavím. Výsledky jsou zpracovány do přehledných grafů či tabulek.

8 Výsledky výzkumného šetření

Tato kapitola přináší výsledky, kterých jsme dosáhli pomocí kvantitativního výzkumu. Jak již bylo uvedeno výše, budeme zejména porovnávat data získaná ze dvou odlišných typů škol. Dále budeme celkové výsledky porovnávat s teoretickými východisky v první části práce a se staršími výzkumy, které mapovaly problematiku domácích úkolů. Mezi tyto výzkumy patří například: Maňák (1991), Jursová (2011), Kubátová (2015) nebo Nekulová (2009).

Frekvence domácích úkolů



Graf 1 - Frekvence domácích úkolů

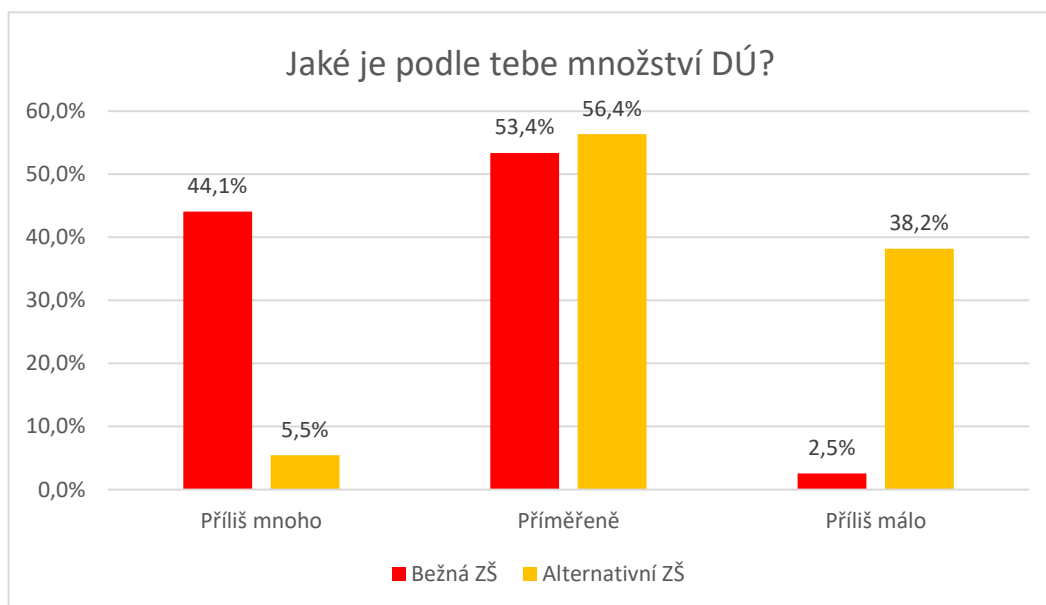
Hned v první otázce výzkumu můžeme pozorovat výrazné rozdíly mezi školami. Ve všech zkoumaných běžných základních školách žáci domácí úkoly pravidelně dostávají. Celkem 33 % žáků potvrdilo, že dostávají 2 nebo více úkolů denně. 30,5 % žáků dostává 3 až 4 úkoly týdně a třetí nejčastější odpověď byla odpověď b) 1 úkol každý den, což zvolilo téměř 19 %

žáků. Z čehož průměrně vyplývá, že žáci běžných základních škol dostávají minimálně 1 DÚ denně.

Oproti tomu žáci alternativních škol označili ve 40 %, že dostávají 1-2 úkoly týdně a dokonce 27 % žáků tvrdí, že nedostávají úkoly vůbec. Zde může být lehká nepřesnost v tom, co se za DÚ považuje. Při realizaci výzkumu nám vždy vyučující poskytl krátký rozhovor, díky kterému jsme zjistili, že žáci alternativních škol zpravidla dostávají úkoly, když o ně sami projeví zájem. Dostávají také doporučené DÚ, jako třeba opakování slovíček, pravidelná četba, vyhledávání informací atd. Tyto úkoly se však ve škole nekontrolují a jejich plnění závisí pouze na žákovi. Z tohoto faktu vyplývá, proč velké procento žáků alternativních škol označilo, že DÚ nedostávají vůbec. Pouze 7 % žáků z alternativních škol dostává pravidelně 2 a více úkolů každý den. Může se jednat o žáky, kteří mají zájem o rozšiřování svých znalostí nad rámec školy nebo o žáky, kteří si potřebují látku procvičit a upevnit.

Množství DÚ z jednotlivých předmětů zjišťuje otázka č. 12. Žáci všech škol uvedli, že nejčastěji dostávají DÚ z **cizího jazyka, českého jazyka a matematiky**. Jedná se o hlavní předměty, které mají nejvyšší hodinovou dotaci v týdnu, takže jsme tyto výsledky mohli očekávat.

Zatížení žáků domácími úkoly



Graf 2 - Zatížení žáků domácími úkoly

Z grafu č. 1 je zřejmé, že zatížení žáků běžných základních škol je vysoké, což nám ale nepotvrzují výsledky druhé otázky dotazníku, která se blíže zabývá množstvím DÚ z hlediska zatíženosti žáků. Zde je velkým překvapením, že se žáci necítí tolik zatíženi, jak bychom čekali.

Nadpoloviční většina žáků obou typů škol považuje množství domácích úkolů za přiměřené. Rozdílly jsou patrné ve zbylých 2 odpovědích. Žáci z běžných ZŠ si ve 44 % myslí, že domácích úkolů je příliš mnoho a žáci z alternativních ZŠ si naopak ve 38 % myslí, že DÚ dostávají příliš málo. Tyto výsledky nám lépe mohou vysvětlit názory žáků, které napsali do volného prostoru v dotazníku.

Vybrané názory žáků z běžných ZŠ:

„Úkoly bychom neměli dostávat na víkendy, prázdniny a ostatní svátky.“

„Někdy je úkolů v jeden den hodně, někdy není žádný. Mělo by to být rovnoměrné.“

„Úkoly by měly být dobrovolné.“

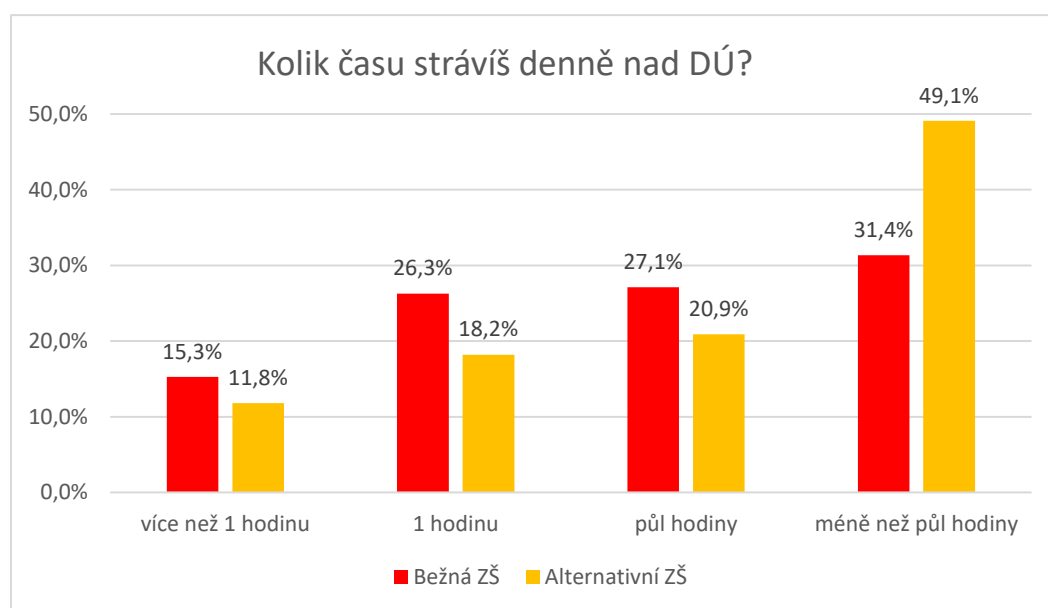
Vybrané názory žáků z alternativních škol:

„Měl bych dostávat úkoly častěji, abych se cítil chytře.“

„Nedostáváme moc DÚ a někdy je mi to líto, protože bychom za sebe měli přebírat zodpovědnost.“

„Na naší škole by se měl zvětšit limit minimálně na 1 úkol týdně, abychom byli všichni připravení na vyučování.“

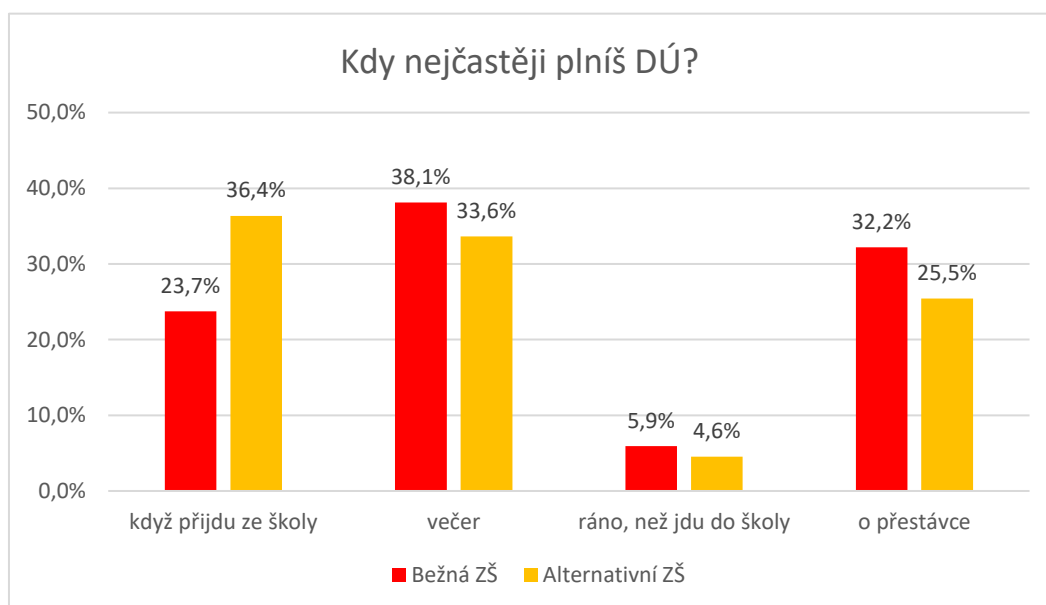
Čas strávený nad plněním DÚ



Graf 3 - Čas strávený nad plněním DÚ

Z grafu č. 3 můžeme vidět, že zde nejsou výrazné rozdíly mezi školami. Žáci nejčastěji plní DÚ méně než půl hodiny denně, konkrétně je to 31 % žáků z běžných ZŠ a 49 % žáků z alternativních ZŠ, což koresponduje s mírou zatížení žáků. Druhou nejčastější odpovědí všech žáků je možnost půl hodiny. Výsledky jsou srovnatelné s výsledky výzkumu J. Jursové z roku 2010, kdy průměrný čas strávený nad plněním domácí přípravy byl 30,5 min. Více než 1 hodinu denně se z celkového počtu žáků (228) připravuje pouze 13,6 %, což je velký rozdíl oproti výzkumu J. Maňáka z roku 1991, který zjistil, že domácí přípravě více než 1 hodinu denně se věnovalo až 60 % žáků (Maňák, 1992). V porovnání obou typů škol můžeme vidět, že průměrný čas strávený plněním DÚ je u žáků alternativních škol o něco kratší než u žáků běžných ZŠ.

Doba, kdy žáci nejčastěji plní DÚ



Graf 4 - Doba, kdy žáci nejčastěji plní DÚ

Otázkou „Kdy nejčastěji DÚ plníš?“ jsme získali poměrně zajímavé výsledky. Překvapivých 25,5 % žáků z alternativních ZŠ uvedlo, že plní DÚ ve škole o přestávce. U žáků z běžných ZŠ je podíl ještě vyšší a to 32 %. Tímto již samotné spojení „domácí úkoly“ ztrácí na významu, neboť DÚ nejsou určeny k opisování od svých spolužáků ve škole. Je možné, že kdyby byly úkoly dobrovolné, tak by se tomu zamezilo, nicméně někteří zase tvrdí, že i pouhým opsáním se informace uloží do paměti. Nejméně žáků plní DÚ ráno, než jdou do školy. Tato odpověď je u obou typů škol srovnatelná. Co se týče pohlaví, nebyly zjištěny velké rozdíly v odpovědích. Přikládáme opět vybrané příspěvky žáků k tomuto tématu:

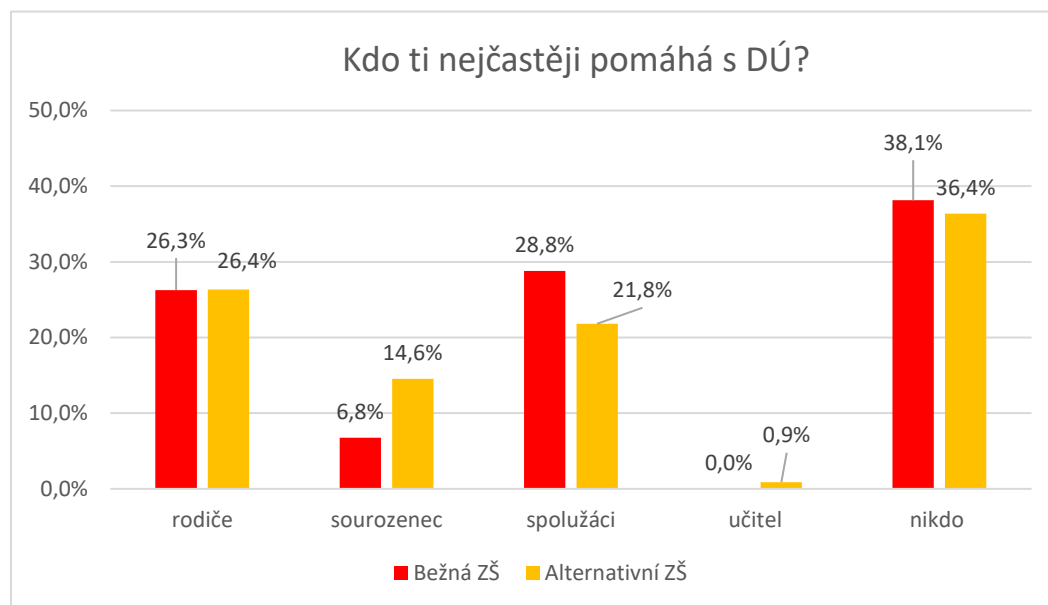
„Domácí úkoly snad vždycky dělám o přestávce, nebo při hodině.“

„Mám takovou zásadu – nikdy si nebrat práci domů.“

„Opisuju úkoly od spolužáků o přestávce, protože mi to stejně nic nedá.“

„Dělám úkoly ve škole, abych měl víc času na koníčky.“

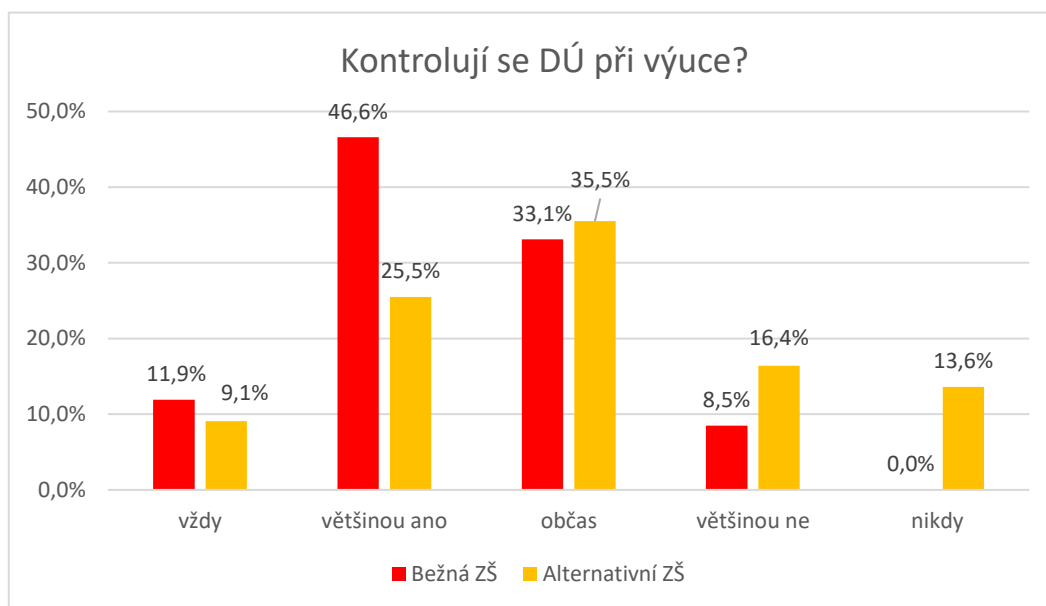
Samostatnost žáků při plnění DÚ



Graf 5 - Samostatnost žáků při plnění DÚ

Položka číslo 5 zjišťuje, zda žákům někdo s plněním úkolů pomáhá, nebo jestli pracují samostatně. Tato otázka navazuje na předchozí, týkající se denní doby. Rozdíly mezi školami opět nejsou výrazné. Pouze 1 žák z alternativní školy označil, že s plněním DÚ mu pomáhá učitel. U obou typů škol dominuje samostatnost při plnění DÚ, tuto odpověď označilo 38 % žáků z běžných ZŠ a 36 % žáků z alternativních ZŠ. Druhou nejčastější odpovědí u žáků běžných ZŠ je využití pomoci spolužáků, a to ve 29 %. Zde jsou patrné rozdíly mezi pohlavím. Pomoc spolužáků využívá celkem 22 dívek a 12 chlapců. Chlapci ve větší míře plní DÚ samostatně než dívky. Naopak druhou nejčastější odpovědí u žáků alternativních škol je z 26 % využití pomoci svých rodičů.

Kontrola DÚ při výuce



Graf 6 - Kontrola DÚ při výuce

Další otázka „Kontrolují se domácí úkoly při výuce?“ zjišťuje, zda žáci dostávají zpětnou vazbu tím, že se DÚ kontroluje přímo ve výuce učitelem. Celkem 47 % běžných ZŠ mají tu zkušenost, že ke kontrole většinou dochází. 33 % žáků tvrdí, že ke kontrole dochází občas. Nikdo ze žáků nemá tu zkušenost, že by kontrola DÚ při výuce nikdy neprobíhala.

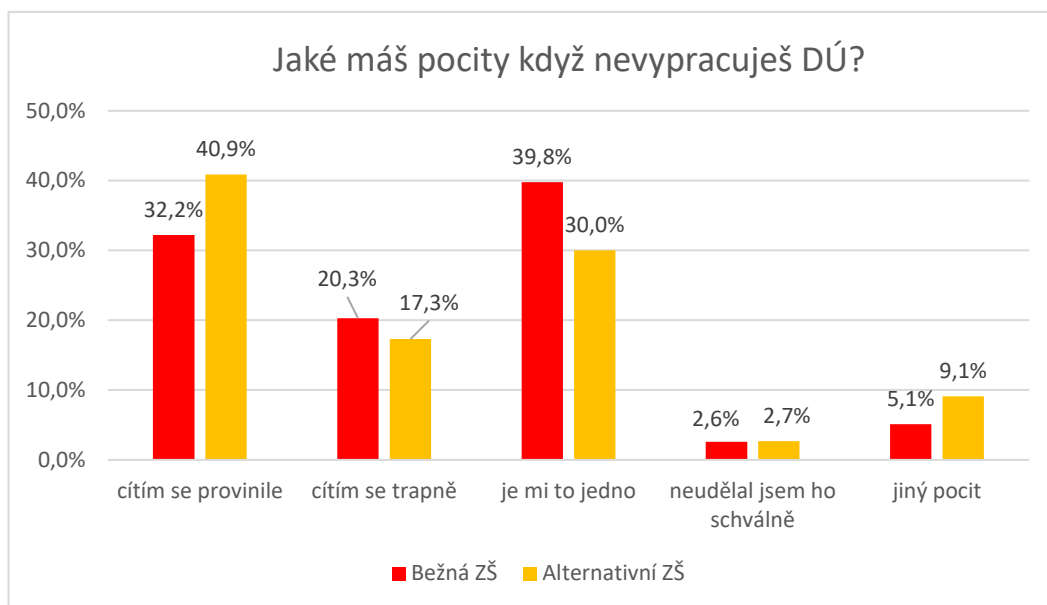
U žáků alternativních ZŠ jsou patrné rozdíly v rámci jednotlivých škol. Na jedné straně stojí výsledky ze ZŠ Mozaika a ZŠ Školamyšl, kde mají nastavená podobná pravidla ohledně DÚ a na druhé straně máme výsledky ze ZŠ Waldorf, kde žáci dostávají úkoly častěji než ve zbylých dvou školách. Kontrola zde probíhá většinou společně, když mají všichni žáci zadaný stejný DÚ. Podrobné výsledky nám přináší následující tabulka.

Tabulka 6 - Detail odpovědí na otázku "Kontrolují se DÚ ve výuce?"

ŠKOLA	Vždy	Většinou ano	Občas	Většinou ne	Nikdy
ZŠ Waldorf	9	24	24	5	0
ZŠ Mozaika	1	3	5	10	10
ZŠ Školamyšl	0	1	10	3	5
Celkem	10	28	39	18	15

V celkovém součtu žáci ve 35 % tvrdí, že se DÚ ve výuce kontrolují občas, 25,5 % všech žáků tvrdí, že se DÚ většinou kontrolují. Pouze 9 % žáků označilo, že se DÚ kontrolují vždy a 14 % říká, že se DÚ nekontrolují vůbec. Zde vidíme rozdíl mezi alternativní a běžnou ZŠ. Tento výsledek může způsobovat to, že jsou DÚ většinou dobrovolné nebo individuální. Dochází tedy ke kontrole pouze mezi učitelem a jednotlivým žákem, což nemusí ostatní žáci ve výuce ani zaznamenat.

Pocity při nevypracování DÚ



Graf 7 - Pocity při nevypracování DÚ

Uvedený graf zobrazuje výsledky otázky č. 9 – „*Jaký máš pocit, když zadaný DÚ nevypracuješ?*“ Tato otázka plynule navázala na 8. otázku, která zjišťovala, zda žáci zadaný úkol vždy vypracují. Měli zde na výběr z 5 odpovědí (DÚ vypracuji: *vždy, většinou ano, občas, většinou ne, nikdy*). Tato otázka nezjistila markantní rozdíly v porovnání obou typů škol, tudíž jsme považovali za zbytečné znázornit výsledky pomocí grafu. Největší podíl žáků z obou škol odpovědělo, že zadaný DÚ většinou vypracují. Pouze 16 % všech žáků odpovědělo, že DÚ vypracují vždy. Pouze 1 žák zvolil odpověď, že zadaný DÚ nikdy nevypracuje. S těmito výsledky výzkum víceméně počítal, a proto v dotazníku následovala otázka zjišťující pocity žáků, kteří DÚ nevypracují.

Výsledky 9. otázky se již v porovnání škol liší, jak můžeme vyčíst z grafu. Nejvyšší podíl žáků běžné ZŠ (40 %) zvolilo odpověď „*je mi to jedno*“. Tento výsledek potvrzuje kritiku DÚ ze strany odborníka Alfie Kohna, který svým dlouholetým výzkumem vyvrací obecně přijímané fakty, jako je zlepšení pracovních návyků, odpovědnosti či samostatnosti dítěte při plnění DÚ. Žáci z alternativních ZŠ ve 41 % případů zvolili odpověď „*cítím se provinile*“.

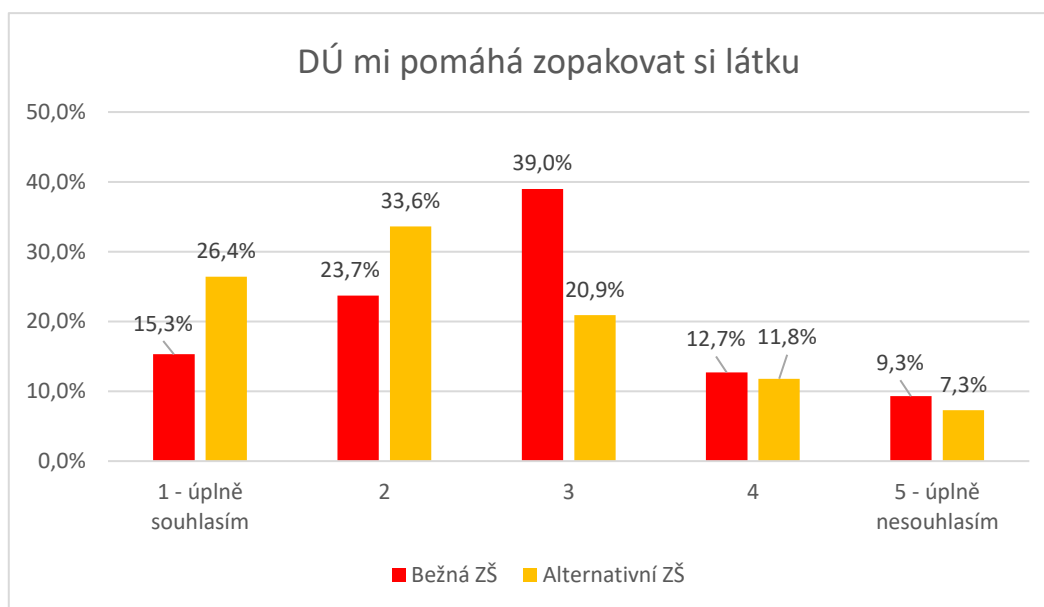
Může to být tím, že žáci na těchto typech škol za své úkoly berou větší zodpovědnost a jsou si toho vědomi. Dokonce, když si o daný úkol sami řeknou a následně ho nevypracují, mohou být zklamaní právě sami ze sebe.

Nyní představíme výsledky z druhé části dotazníku, která se blíže věnovala postojům žáků k DÚ. Otázky byly zvolené tak, abychom mimo jiné zjistili i zdroj motivace k plnění DÚ. Jak již bylo výše zmíněno, druhá část dotazníku obsahuje jednotlivé výroky, u kterých žáci vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu pomocí stupnice od 1 do 5 viz tabulka 7.

Tabulka 7 - Škálové hodnoty (ukázka)

úplně souhlasím	souhlasím	nevím	nesouhlasím	úplně nesouhlasím
1	2	3	4	5

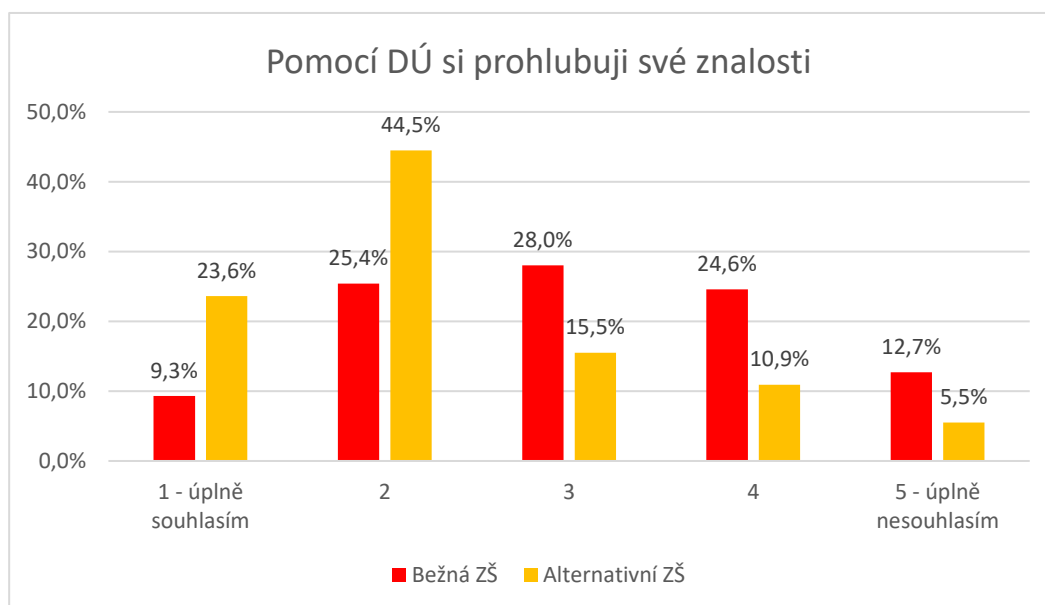
Výrok č. 10.1 – výsledky



Graf 8 - Výrok č. 10.1

S výrokem, že DÚ pomáhají zopakovat si probranou látku, souhlasí celkem (při součtu hodnot 1 a 2) 39 % žáků běžných škol a 60 % žáků alternativních škol. Takto velký rozdíl může být způsoben tím, že žáci z alternativních škol si úkoly mohou sami zvolit a jedním z hlavních důvodů může být právě opakování již probraného učiva. Nesouhlasný postoj (součet hodnot 4 a 5) vyjádřilo 22 % žáků běžných ZŠ a 19 % žáků alternativních. Neutrální postoj zaujímá 39 % žáků běžných škol a 21 % žáků alternativních ZŠ.

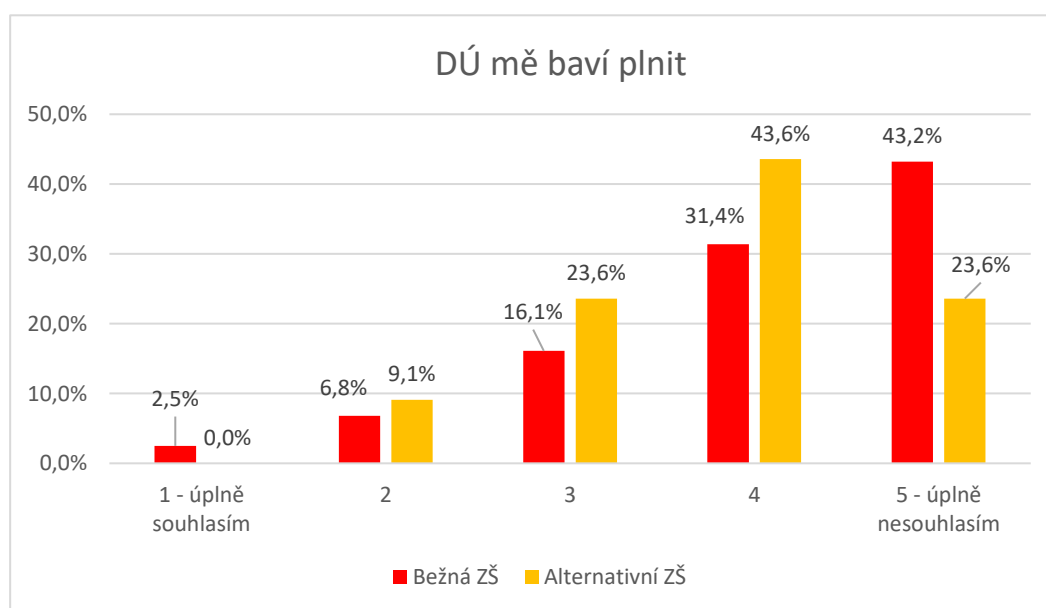
Výrok č. 10.2 – výsledky



Graf 9 - Výrok č. 10.2

Další výrok zkoumá, v jaké míře souhlasí žáci s tím, že si pomocí DÚ prohlubují své dosavadní znalosti. Tato otázka zjišťuje, zda se pomocí DÚ naučí žáci něco nového, například i nad rámec běžné výuky. S tímto výrokem souhlasí 35 % žáků běžných ZŠ a téměř o polovinu více, tedy 68 % žáků alternativních ZŠ. Nesouhlasně se vyjádřilo 37 % žáků běžných ZŠ a pouze 16 % žáků alternativních ZŠ. Z těchto výsledků usuzujeme, že DÚ zadávané v běžných školách jsou spíše zaměřeny na opakování nebo procvičení již naučené látky než na získávání nových, rozšiřujících informací.

Výrok č. 10.3 – výsledky



Graf 10 - Výrok č. 10.3

Další otázka, která zjišťovala, zda žáky plnění úkolů baví, ukazuje největší míru nesouhlasných odpovědí z obou typů škol. Hlavním cílem otázky bylo zjistit míru vnitřní motivace žáků k plnění DÚ. Pouze 3 žáci běžných škol zvolili, že s tímto výrokem úplně souhlasí. Úplný souhlas překvapivě nevyjádřil nikdo z žáků alternativních škol. Výrazný rozdíl vidíme i u úplného nesouhlasu, který zvolilo 43 % žáků běžných škol a necelých 24 % žáků alternativních škol. Celkový nesouhlas vyjádřil větší počet žáků běžných škol, ale jak můžeme vidět, plnění DÚ baví opravdu jen mizivý počet žáků. Může to být zapříčiněno tím, že DÚ jsou často monotónní, nezábavné a chybí jim originalita. Bohužel náš výzkum nezjišťuje, jaké formy DÚ žáci nejčastěji dostávají, ale z dostupné literatury víme, že učitelé často vnímají domácí úkoly velmi omezeně a neuvědomují si všechny jejich funkce, které mohou DÚ plnit. Zadávají tak nejčastěji úkoly v písemné podobě, což vede k tomu, že se DÚ pro děti stávají nudnými povinnostmi. Aby k tomu nedocházelo je třeba měnit formy DÚ, což vyžaduje důkladnou přípravu učitele. Ovšem vymyslet originální DÚ, který bude bavit všechny děti je prakticky nemožné. Dalším východiskem může být zadávání individuálních DÚ.

Už víme, že nejčastější předměty, ze kterých žáci dostávají DÚ, jsou: cizí jazyk, český jazyk a matematika, takzvané hlavní předměty. Ze kterých předmětů žáky baví či nebaví plnit domácí úkoly, zjišťuje otázka č. 12. Žáci v této otázce měli zvolit 3 předměty, ze kterých je plnění DÚ baví a naopak 3 předměty, ze kterých je DÚ plnit nebaví. Výsledky se v rámci typů škol příliš neliší. Zajímavější je porovnat odpovědi v rámci pohlaví.

Předměty, ze kterých žáky nejvíce **baví** plnit DÚ:

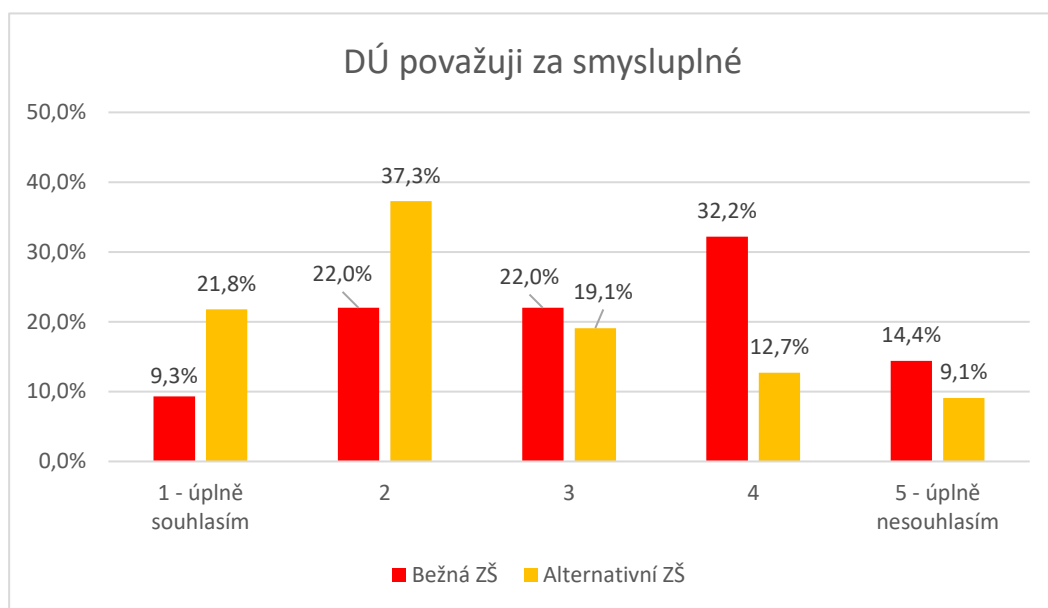
- Dívky – cizí jazyk, občanská výchova, přírodopis;
- Chlapci – zeměpis, fyzika, přírodopis.

Předměty, ze kterých žáky **nebaví** plnit DÚ:

- Dívky – matematika, český jazyk, zeměpis;
- Chlapci – český jazyk, cizí jazyk, matematika.

Pořadí je uvedeno dle nejčastějších odpovědí žáků. Jak můžeme vidět, chlapci uvedli, že je nebaví plnit DÚ z předmětů, ze kterých zároveň DÚ dostávají nejčastěji. Dívky nejvíce baví plnit DÚ z cizího jazyka, občanské výchovy a přírodopisu.

Výrok č. 10.4 – výsledky



Graf 11 - Výrok č. 10.4

Žáci z běžných ZŠ považují DÚ za smysluplné ve 31,3 %. Nesouhlasně se vyjádřilo 46,6 % a neutrální postoj zaujímá 22 % žáků. Patrný rozdíl je u žáků alternativních ZŠ, kde si většina – 59 % uvědomuje smysl DÚ. S výrokem nesouhlasí téměř 22 % a neutrální postoj má 19 % žáků alternativních ZŠ. Na základě informací, které o daných školách máme, si myslím, že důvodem, proč většina žáků alternativních ZŠ s výrokem souhlasí, je to, že pokud si žáci sami úkol zvolí, tak pravděpodobně vědí, k čemu jim bude dobrý. Dále pokud žáci vypracují dobrovolný DÚ, tak je to zřejmě proto, že jim úkol dává smysl. Bohužel žáci na běžných ZŠ mnohdy nemají na výběr a úkol je pro všechny stejný a povinný. Někteří žáci s ním mohou mít problém, nemusí jim být jasné zadání a tím pádem pro ně úkol postrádá smysl. Jako podporu tohoto názoru přikládám přímé citace žáků běžných ZŠ z dotazníku:

„DÚ jsou úplně zbytečný, když je nechápu.“

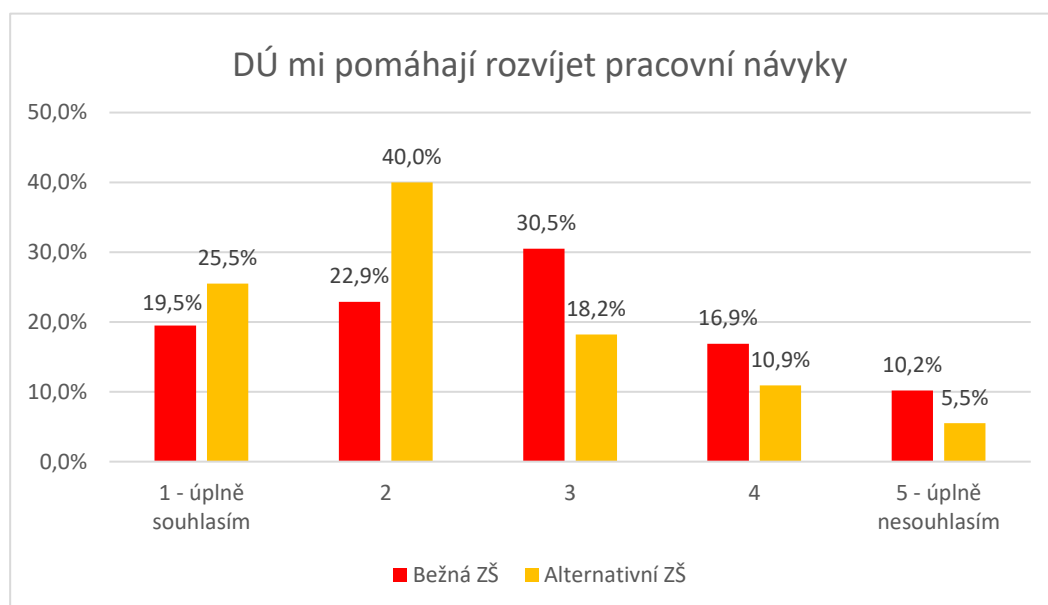
„Když nechápu novou látku např. z matematiky, dostanu úkol, díky kterému se to mám naučit. Ale jak úkol můžu vypracovat, když nevím, jak se to počítá?“

„Většinou jsou těžké a nechápu je, proto je nenosím.“

„Někdy mají smysl, ale většinou jsou nudné.“

„Neměli by je dávat z něčeho, co nechápeme a ještě neumíme.“

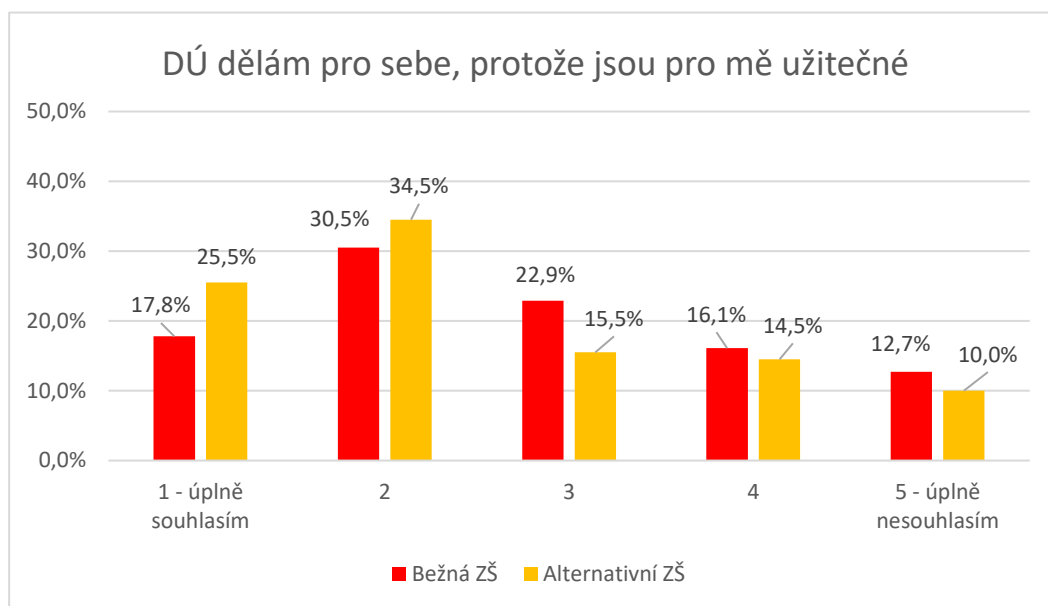
Výrok č. 10.5 – výsledky



Graf 12 - Výrok č. 10.5

S tímto výrokem se souhlasně vyjádřil větší počet žáků alternativních škol – celkem 65,5 %. Žáků z běžných ZŠ souhlasí 42 %, což je v porovnání se zbylými odpověďmi nejvyšší podíl. Můžeme tedy konstatovat, že s tím, že DÚ pomáhají rozvíjet pracovní návyky souhlasí v celkovém součtu (228 žáků) více než polovina všech žáků (56 %). Výsledky této otázky korespondují s výsledky otázky číslo 5, která zjistila, že nejčastěji žáci plní DÚ samostatně, bez pomoci druhých. Počet souhlasných odpovědí u žáků alternativních škol může být vysoký zejména díky kladným odpovědím žáků ze ZŠ Waldorf. Podle zjištěných informací zdejší žáci dostávají úkoly velmi pestré, často zahrnující praktickou činnost (pletení, vyrábění, ...). Vzhledem k těmto zkušenostem, tito žáci zvolili souhlasnou odpověď, což značně ovlivnilo celkové výsledky. Navzdory časté kritice se domnívám, že rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti za svou práci je jeden z oprávněných důvodů, proč DÚ zadávat. Tento argument, který podporuje DÚ, zmiňují také učitelé i rodiče ve výzkumu S. Kubátové (Kubátová, 2015).

Výrok č. 10.6 – výsledky



Graf 13 - Výrok č. 10.6

Tato otázka měla zjistit, do jaké míry považují žáci domácí úkoly za užitečné. Tato otázka je vlastně ověřením, zda žáci v předchozích otázkách odpovídali pravdivě. Jak můžeme vidět, s tímto výrokem souhlasí 48 % žáků běžných ZŠ a 60 % žáků alternativních ZŠ. Podobnou míru souhlasu vyjádřili žáci i u předchozích výroků, takže můžeme konstatovat, že žáci odpovídali pravdivě. V čem žáci vidí užitek DÚ můžeme zjistit pomocí volných odpovědí v dotaznících. Zde je zlomek žákovských příspěvků:

„DÚ jsou dobré, protože si procvičíme učivo.“

„Většina DÚ mi pomáhá zopakovat si látku.“

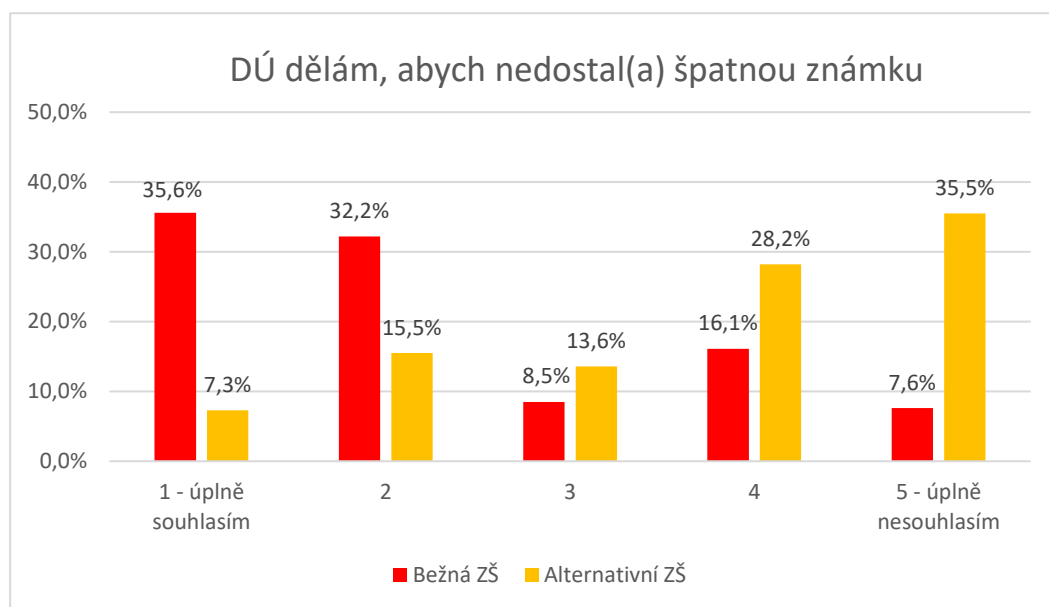
„Občas je výhoda udělat úkol, protože pak to může být v písemce.“

„Když nové látce moc nerozumím, tak si to procvičím v úkolu a pochopím to.“

„Někdy jsou v testu stejný cvičení, jako byly v úkolu.“

Každý žák považuje za užitečné něco jiného, ale jak můžeme vidět v grafu, za užitečné je považuje nejvyšší podíl žáků z obou škol. Celkově je četnost jednotlivých odpovědí u obou škol velmi podobná.

Výrok č. 11.1 – výsledky



Graf 14 - Výrok č. 11.1

Postoje žáků k výroku „Domácí úkoly dělám proto, abych nedostal(a) špatnou známku“ jsou v porovnání běžných a alternativních ZŠ velmi rozdílné. Při rozdávání dotazníků v alternativních školách bylo respondentům důrazně vysvětleno, že pokud na jejich škole nemají známky, mají si na místo „špatných známek“ dosadit „negativní slovní hodnocení“.

Z grafu můžeme vyčíst, že téměř 68 % žáků běžných ZŠ dělá úkoly hlavně proto, aby nedostali špatnou známku. Z toho vyplývá, že na běžných školách jsou DÚ buď klasifikovány, anebo žáci obdrží špatnou známku za to, že daný DÚ nesplní. Myslím, že v obou dvou případech dochází k značnému narušení žákovy motivace. Často se pak stává, že žáci vnímají DÚ také jako trest. Nesouhlasně se k tomuto výroku vyjádřilo 23 % žáků běžných ZŠ, což mohou představovat žáci, kteří naopak nemají DÚ hodnoceny známkou, anebo nepřikládají známce vysokou váhu. Mohou sem patřit také žáci, kteří plní DÚ za jiným účelem, než je známka.

Nesouhlasný postoj k tomuto výroku zaujímá téměř 64 % žáků alternativních škol. Důvod je prostý, domácí úkoly nejsou ve většině případů hodnoceny vůbec. DÚ jsou často dobrovolné a nekontroluje se jejich správnost ani splnění.

K hodnocení domácích úkolů se v dotazníku vyjádřil velký počet žáků běžných ZŠ. Zde jsou pro ukázkou vybrané připomínky:

„Úkoly jsou zbytečný, jen kvůli nim dostáváme špatné známky.“

„Úkoly by měly být dobrovolné a neměly by se za ně dávat pětky, pak propadám z předmětů kvůli domácím úkolům.“

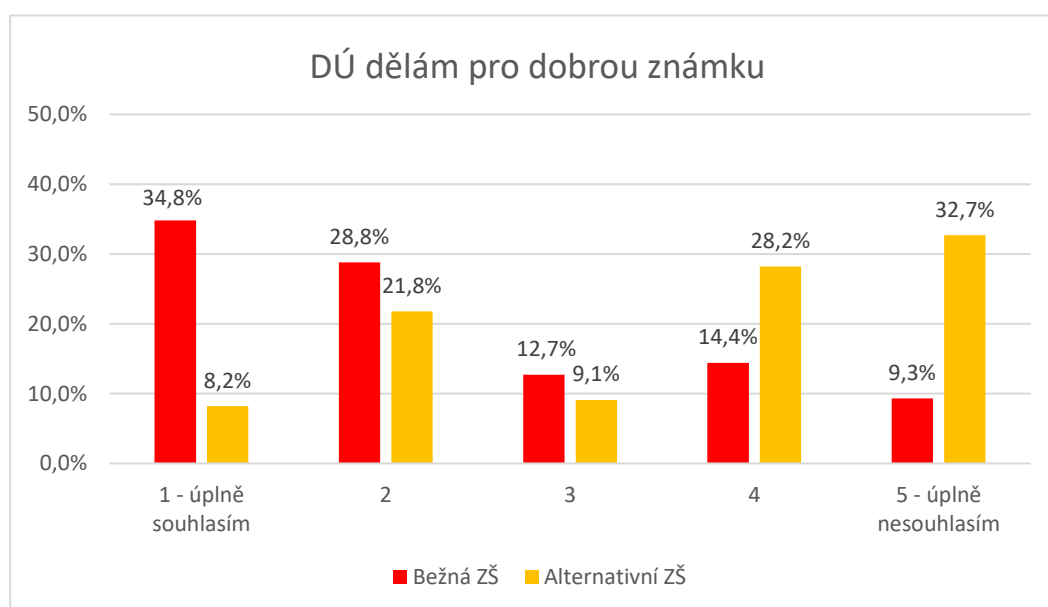
„Úkoly by se neměly dávat za trest!“

„Ať nám učitelé dávají jen dobrovolný domácí úkoly.“

„Špatné známky z domácích úkolů mi kazí průměr.“

„Úkoly by měly být dobrovolný a neměly by se dostávat 5. Buď dostaneš jedničku, anebo žádnou známku.“

Výrok č. 11.2 – výsledky



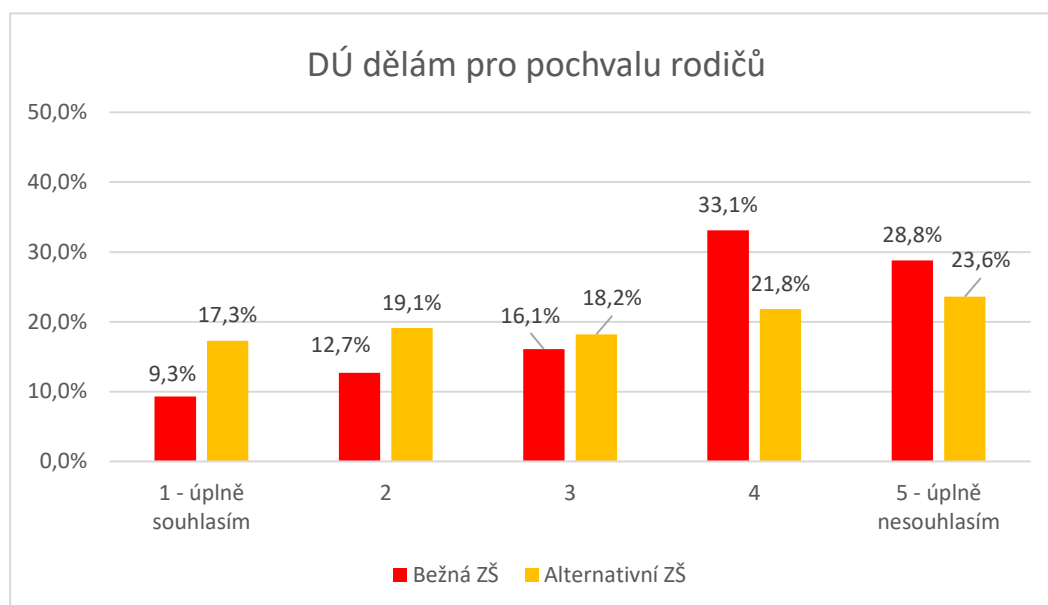
Graf 15 - Výrok č. 11.2

Uvedený výrok zjišťuje, zda žáci plní DÚ zejména pro získání dobré známky. Cílem této, ale i předcházející otázky je, zjistit rozdíly v působení vnější motivace, protože právě známky patří k nejčastějším vnějším motivům.

Výsledky této otázky jsou obdobné výsledkům předchozí otázky. Souhlasně se vyjádřilo celkem 64 % žáků běžných škol, což je o 4 % méně než v předchozí otázce. Tento, byť nepatrný rozdíl lze interpretovat tak, že žáky více motivuje to, aby se vyvarovali špatné známce, než aby se snažili o získání dobré známky. Většina žáků alternativních škol – 61 % neplní své domácí úkoly kvůli dobré známce, souhlasně se vyjádřilo 30 % žáků a 9 % zaujímá neutrální postoj. Z tohoto výsledku vyplývá, že známkování/slovní hodnocení pro žáky alternativních škol

nehraje výraznou roli. Oproti tomu u žáků běžných škol je získání dobré známky jedním z hlavních motivů k vypracování domácího úkolu.

Výrok č. 11.3 – výsledky



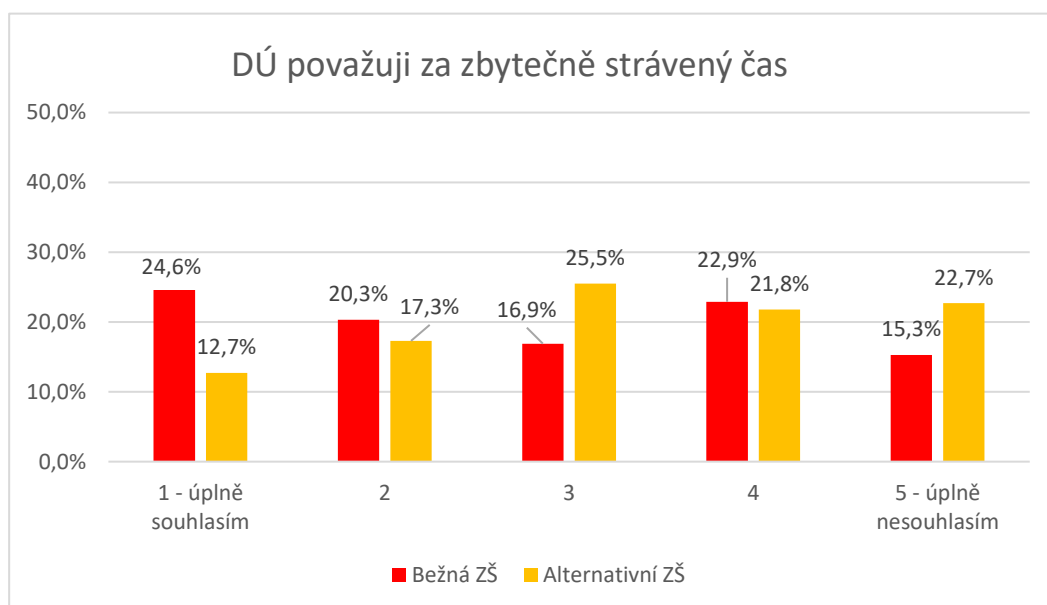
Graf 16 - Výrok č. 11.3

Další otázka měla za úkol zjistit, do jaké míry je motivem pro vypracování domácích úkolů, pochvala od rodičů. Pochvala či naplnění očekávání rodičů je jedním z dalších a častých nástrojů vnější motivace žáků. U této otázky již nejsou tak velké procentuální výkyvy v jednotlivých odpovědích. Výsledky jednotlivých typů škol jsou podobné a zdá se, že typ školy v tomto ohledu není stěžejní faktor, jako tomu bylo u mnoha předešlých otázek.

Žáci běžných ZŠ s daným výrokem souhlasí ve 22 %, neutrálně se k výroku staví 16 % žáků a nejvyšší zastoupení – 62 % vyjádřilo svůj nesouhlas. Pochvala rodičů motivuje žáky alternativních škol k plnění DÚ v 36 %, což znamená, že se jedná o častější motiv než získání dobré známky, kterou zvolilo 30 % žáků. Neutrální postoj zaujímá 18 % žáků a nesouhlas projevilo 45 % žáků.

Vysoká zastoupení obou škol v nesouhlasném postoji mohou ukazovat to, že se rodiče příliš neangažují v oblasti DÚ svých dětí. Můžeme vidět, že vyšší procento nesouhlasné odpovědi se vyskytuje u žáků běžných škol, což si můžeme také vysvětlit tím, že se zde tolik nedbá na spolupráci rodiny a školy. Na druhou stranu může být příčinou těchto odpovědí to, že jsou žáci více motivováni vnitřně a pochvala rodičů pro ně nehraje tak důležitou roli. Zjistit, jaké jsou pravé příčiny těchto nesouhlasných odpovědí, by se mohlo stát předmětem dalšího výzkumu, zabývající se primárně motivací žáků.

Výrok č. 11.4 – výsledky



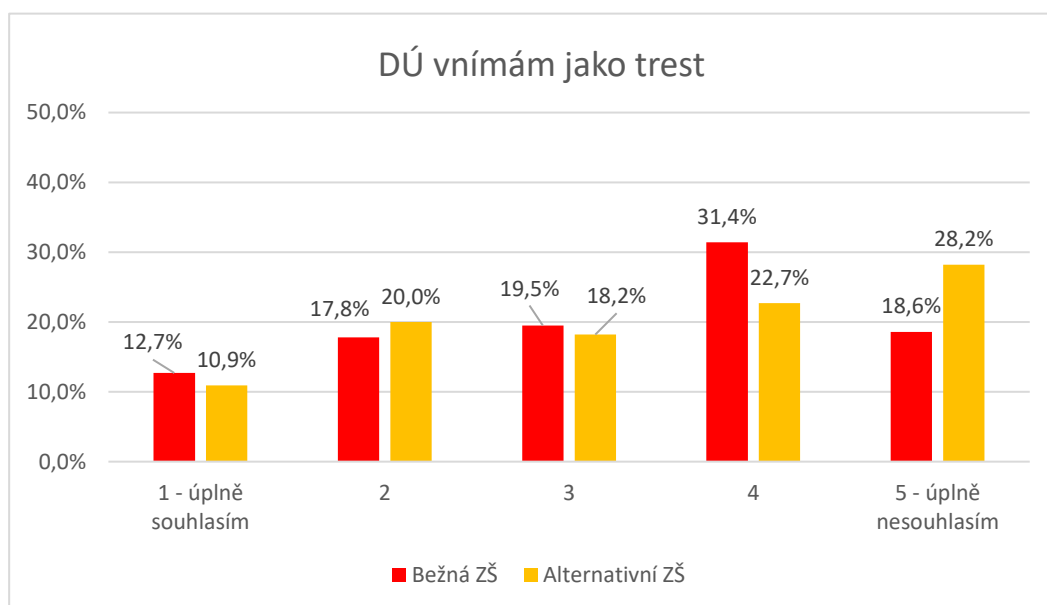
Graf 17 - Výrok č. 11.4

Další výrok zjišťoval, do jaké míry žáci považují plnění domácích úkolů za zbytečně strávený čas. Žáci, kteří s tímto výrokem souhlasili, si jej mohli vysvětlit různými způsoby. Někomu například úkoly nepřinášejí žádný užitek a někdo by zase čas využitý na plnění DÚ strávil efektivnějším způsobem. Procentuální rozdíly v jednotlivých odpovědích u obou škol nejsou tak výrazné jako u některých předchozích otázek.

Necelých 50 % žáků běžných základních škol s výrokem souhlasí, 17 % se k tomu staví nerozhodně a 38 % žáků nesouhlasí s tím, že by plnění DÚ považovali za zbytečně strávený čas. Polovina žáků běžných ZŠ tedy považuje plnění DÚ za zbytečně strávený čas, což nám potvrzují výsledky získané u otázky č. 10.4 „Považuješ domácí úkoly za smysluplné?“ S tímto výrokem nesouhlasilo 46,6 % žáků a souhlas vyjádřilo 31 % žáků běžných ZŠ, což jsou velmi podobné výsledky.

Žáci z alternativních škol považují plnění domácích úkolů za zbytečně strávený čas ve 30 %, což je o 20 % méně, než je žáků běžných škol. Čtvrtina žáků zaujímá neutrální postoj a 44,5 % žáků s výrokem nesouhlasí.

Výrok č. 11.5 – výsledky



Graf 18 - Výrok č. 11.5

Poslední výrok měl za cíl zjistit, zda žáci vnímají domácí úkol jako trest. Ve volných odpovědích se často vyskytovaly připomínky, že žáci někdy dostávají DÚ za trest, když například při vyučování vyrušují, anebo nejsou na výuku dostatečně připraveni. Žáci běžných ZŠ vnímají domácí úkoly za trest ve 30,5 %, necelých 20 % žáků se k tomuto výroku staví neutrálně a 50 % žáků s výrokiem nesouhlasí. Podobné postoje zaujímají i žáci alternativních ZŠ, kteří s tímto výrokiem souhlasí ve 31 %, neutrálně se vyjádřilo 18 % žáků a nesouhlasně 51 % žáků. Můžeme tedy konstatovat, že více než polovina všech žáků nevnímají DÚ jako trest. Je možné, že se s tímto způsobem zadávání DÚ ve škole vůbec nesetkali, nebo si uvědomují, že pro ně DÚ má určitý smysl.

8.1 Komparace vnitřní a vnější motivace k plnění DÚ

Dílčím cílem výzkumu je zjistit, zda má rozdílný typ školy vliv na zdroj motivace k plnění domácích úkolů. Ke zjištění míry vnitřní či vnější motivace nám pomohou otázky z druhé části dotazníku. K otázce motivace se vyjadřuje i pracovní hypotéza H2, která předpokládá vyšší míru vnitřní motivace k plnění DÚ u žáků z alternativních škol než u žáků z běžných škol. Abychom si tuto hypotézu ověřili, analyzujeme blíže odpovědi u vybraných otázek. Provedeme komparaci souhlasných odpovědí obou škol u daných výroků a z těchto odpovědí vypočítáme aritmetický průměr.

Otázky, které zjišťují míru vnitřní motivace jsou otázky č. 10 (10.1-10.6).

10.1 – Domácí úkoly mi pomáhají zopakovat si probranou látku ve škole.

10.2 – Pomocí domácích úkolů si prohlubuji své znalosti.

10.3 – Plnění domácích úkolů mě baví.

10.4 – Domácí úkoly považuji za smysluplné.

10.5 – Plnění domácích úkolů mi pomáhá rozvíjet pracovní návyky (učím se plnit své povinnosti).

10.6 – Domácí úkoly dělám pro sebe, vím, že jsou pro mě užitečné.

Tabulka 8 - Porovnání vnitřní motivace

Otázka	Běžná ZŠ	Alternativní ZŠ
Výrok 10.1	39 %	60 %
Výrok 10.2	35 %	68 %
Výrok 10.3	9,3 %	9,1 %
Výrok 10.4	31,3 %	59 %
Výrok 10.5	42 %	65,5 %
Výrok 10.6	48 %	60 %
Průměrná odpověď	34,1 %	53,6 %

Tabulka č. 8 nám ukazuje procentuální rozdíly v souhlasných odpovědích žáků u vybraných výroků, které sledují míru vnitřní motivace k plnění DÚ. Průměrná odpověď žáků běžných škol se pohybuje kolem 34 % a u žáků alternativních škol je to necelých 54 %. Můžeme vidět, že tento průměr se vyskytuje téměř u všech otázek. Velký propad u obou škol lze pozorovat u výroku č. 10.3, který zjišťuje, zda žáky plnění úkolů baví. Z konečných výsledků můžeme tedy konstatovat, že žáci alternativních škol jsou ve větší míře (o téměř 20 %) motivováni vnitřními motivy, než je tomu u žáků běžných škol.

Otázky, které zjišťují míru vnější motivace jsou otázky č. 11 (11.1-11.3).

11.1 – Domácí úkoly dělám proto, abych nedostal(a) špatnou známku.

11.2 – Domácí úkoly dělám proto, abych dostal(a) dobrou známku.

11.3 – Domácí úkoly dělám proto, že mě pochválí rodiče.

Tabulka 9 - Porovnání vnější motivace

Otázka	Běžná ZŠ	Alternativní ZŠ
Výrok 11.1	67,8 %	22,8 %
Výrok 11.2	63,6 %	30 %
Výrok 11.3	22 %	36,4 %
Průměrná odpověď	51 %	29,7 %

Z uvedené tabulky můžeme vyčíst, že žáci z běžných škol jsou v celkovém porovnání více motivováni vnějšími motivy, než žáci z alternativních škol. Pouze jeden motiv, a to pochvala rodičů, je pro žáky alternativních škol více motivující, než je tomu u žáků běžných škol, pro které jsou očividně více motivující známky než pochvala rodičů.

9 Diskuse

Empirická část práce se zabývá výzkumem, který má za cíl zjistit, jaké postoje zaujímají žáci 2. stupně základních škol k domácím úkolům. Chtěli jsme primárně zjistit, zda se tyto postoje liší u žáků, kteří navštěvují běžné ZŠ a u žáků z alternativních ZŠ. Dílčím cílem výzkumu je také přispět do aktuální problematiky domácích úkolů, neboť jak jsme zjistili v teoretické části, dostupné literatury s aktuálními, a hlavně objektivními informacemi příliš k dispozici není. Kvantitativní výzkum proběhl pomocí dotazníkového šetření mezi žáky. Dotazník byl rozdělen do dvou částí. První část zjišťovala obecné informace ohledně DÚ a druhá část se zaměřovala blíže na postoje žáků k DÚ. Ke splnění cíle empirické části byly zvoleny konkrétní hypotézy a úkoly práce.

Hypotéza H1: Žáci z alternativních škol mají méně zadaných domácích úkolů než žáci z běžných základních škol.

Hypotéza H1 byla potvrzena, což ukazují výsledky 1. otázky – „*Jak často dostáváš domácí úkoly?*“ Výsledky interpretuje Graf č. 1, kde můžeme vidět, že 67 % žáků alternativních škol potvrzují to, že dostávají 1-2 úkoly týdně, nebo nedostávají úkoly vůbec. Tyto odpovědi zvolilo pouze necelých 18 % žáků běžných škol. Zbylých 82 % žáků běžných škol se vyslovilo pro zbylé 3 odpovědi, kde je nejnižší množství 3-4 úkoly týdně. Z těchto výsledků jasně vyplývá, že žáci alternativních škol dostávají (pokud vůbec dostávají) méně domácích úkolů než žáci běžných ZŠ.

Hypotéza H2: U žáků alternativních základních škol je vyšší míra vnitřní motivace k plnění domácích úkolů než u žáků běžných základních škol.

Hypotéza H2 byla potvrzena, protože míru vnitřní motivace prokázalo necelých 54 % žáků alternativních ZŠ, oproti 34 % žáků z běžných ZŠ, což představuje rozdíl 20 %. Navíc můžeme vidět, že míra vnitřní motivace převládá u více než poloviny žáků alternativních škol. Pro potvrzení této hypotézy byly porovnány výsledky z otázek 10.1–10.6, které pomocí různých tvrzení zjišťují míru vnitřní motivace. Tyto výsledky jsou interpretovány v kapitole 8.1, konkrétně v tabulce č. 8.

Hypotéza H3: Žáci běžných základních škol se cítí více zatíženi domácími úkoly než žáci alternativních základních škol.

Hypotéza H3 byla potvrzena, což dokazují výsledky v grafu č. 2 – Zatíženost žáků domácími úkoly. Celkem 44 % žáků běžných ZŠ si myslí, že DÚ dostávají příliš mnoho, oproti tomu žáci

z alternativních škol zaujímají toto stanovisko pouze v 5,5 %. Nicméně výsledky nejsou tak zřejmé, jak by se na první pohled mohlo zdát. Nadpoloviční většina žáků obou škol si totiž myslí, že množství DÚ je přiměřené. Tuto odpověď zvolilo celkem 53 % žáků běžných ZŠ a 56 % žáků alternativních ZŠ. Tyto výsledky sice nevyvrací naši hypotézu, ale jsou milým překvapením, neboť jsme nečekali tak vysoké procento žáků, zejména těch z běžných ZŠ, které se necítí být DÚ zatíženi.

Kromě toho, že všechny pracovní hypotézy byly potvrzeny, výzkum zjistil také řadu překvapivých výsledků. Vybrali jsme ty, které se vážou ke kritice domácích úkolů, jejíž podstata byla popsána již v teoretické části práce.

S kritikou domácích úkolů se v poslední době setkáváme opravdu často. Mezi nejčastější důvody kritiky ze stran rodičů i žáků, patří čas strávený nad plněním DÚ. Ve výsledcích výzkumu můžeme však vidět, že průměrná doba plnění DÚ významně nezasahuje do volného času dětí. V grafu č. 3 můžeme vidět, že žáci obou typů škol věnují domácím úkolům přibližně stejnou dobu, i přesto, že žáci běžných škol dostávají o poznání větší množství DÚ. Může to být tím, že žáci běžných škol neplní DÚ svědomitě, opisují je o přestávce od svých spolužáků, nebo je dokonce neplní vůbec. Tento fakt vede k zamyšlení, zda má takové množství DÚ smysl. Množství DÚ by bylo vhodné zredukovat a volit takové DÚ, které budou pro žáky účelné.

Kritikové DÚ také často argumentují tím, že DÚ děti okrádají o jejich volný čas. Větším problémem však může být to, že dětem volný čas ubývá. Dnes už většina dětí navštěvuje denně zájmové kroužky, což sebou nese celou řadu povinností. Dívka ze 7. třídy běžné školy v dotazníku uvedla: „*Se svými povinnostmi nestíhám úkoly dělat.*“ Děti často ihned po škole míří do zájmových kroužků či oddílů a domů přichází pozdě odpoledne, nebo dokonce večer. Potom je pochopitelné, že i půl hodina určená na domácí úkoly je příliš dlouhá a zatěžující, neboť jsou děti (i jejich rodiče) po celém dni unaveni. Je oprávněné tedy hledat hlavní problém v domácích úkolech?

Výzkum dále blíže zjišťoval, do jaké míry žáci vnímají DÚ jako trest. V případě, že žáci dostávají DÚ za trest, si myslíme, že je zde kritika opravdu na místě. Dávání DÚ žákům za trest vede k demotivaci a zejména nabourává úroveň vnitřní motivace. Již zmiňovaný kritik domácích úkolů Táta Parťák argumentuje tím, že dávání DÚ za trest je dokonce protiprávní! Tento otec se vyjadřuje k DÚ, které žáci dostávají za trest za porušení školního řádu. Tento akt není v souladu se školním řádem ani školským zákonem, tudíž je protiprávní. Porušení školního řádu řeší vyhláška č. 48/2005, § 17 – Výchovná opatření, kde se píše: „*Při porušení povinností*

stanovených školním řádem lze podle závažnosti tohoto porušení žákovi uložit: napomenutí třídního učitele, důtku třídního učitele, důtku ředitele školy.“ (vyhláška č. 48/2005 Sb.).

Z této vyhlášky je zřejmé, jaká opatření mohou být žákovi uložena za porušení školního řádu. Domácí úkoly zde žádné ustanovení opravdu nemají. Táta Parťák toto téma komentuje na svém profilu na sociální síti Facebook: „*Chápu, že učitelé chtějí zajistit dodržování nějakých základních pravidel (ponechme teď stranou, že ta pravidla jsou stanovena jednostranně, aniž by s nimi všichni účastníci souhlasili, a přesto jsou nuceni je dodržovat). Jak ale pedagog učí děti dodržovat pravidla, a jak je vede k uplatňování svých práv (což je mimochodem dle rámcového vzdělávacího programu jedním z cílů základního vzdělávání), když při tom jiná pravidla z téhož řádu sám nedodržuje? Jaký tím dostávají děti příklad, a jakou zprávu při tom dostávají o právu a moci? Jsou si všichni v dodržování psaných pravidel rovni?*“ (Facebook Táta Parťák, 2019).

Táta Parťák není jediný, kdo zadávání DÚ za trest kritizuje. Z našeho výzkumu vyplývá, že třetina všech žáků vnímá domácí úkoly jako trest, což je poměrně velký počet, ale na druhé straně stojí 50 % všech žáků, kteří takto DÚ nevnímají. Můžeme tedy často pozorovat, že mnohem větší kritika pramení od rodičů než od samotných dětí.

9.1 Doporučení pro teorii a praxi

Vzhledem k šíři dané problematiky by výzkumné části mohla předcházet obsáhlejší teoretická základna, která by přiblížila také postoje učitelů k DÚ, přípravu učitele na vyučování, metodiku, kterou využívá k vymýšlení a zadávání DÚ apod. Stejně tak i samotný výzkum lze na základě získaných dat a dosažených výsledků rozšířit. Výzkumný soubor by se mohl skládat také z učitelů a rodičů, čímž bychom získali zcela jistě obohacující názory i od těchto účastníků, kterých se problematika domácích úkolů týká. Dále by výzkum mohl zjistit, zda mají DÚ vliv na studijní výsledky žáků a tyto výsledky porovnat v rámci jednotlivých škol.

Co se týče samotné praxe, bylo by určitě přínosné, kdyby se běžné ZŠ inspirovaly těmi alternativními. Na základě informací, které jsme pomocí výzkumu zjistili, můžeme konstatovat, že žáci alternativních škol nejsou DÚ tolik zatěžováni a zaujímají k nim pozitivnější postoj než žáci běžných ZŠ. Navrhujeme proto následující body, které by mohly vést ke zlepšení současné situace, zejména tedy na běžných ZŠ.

- Mělo by dojít ke zlepšení komunikace rodiny a školy. Rodiče a učitelé by se měli vzájemně domluvit na určitých pravidlech, ohledně množství DÚ, způsobu zadávání, kontroly atd. Rodiče by měli dostat prostor pro vyjádření a měli by s učiteli dojít ke

konsensu. Protože povinnost plnění DÚ není nijak zakotvena v zákoně, což bývá častým argumentem při kritice ze stran rodičů, měla by si každá jednotlivá škola takový „zákon“ vytvořit na základě domluvy se všemi aktéry, kterých se problematika týká, tzn. žáci, rodiče a učitelé.

- Samotní žáci by měli také dostat prostor pro navrnutí řešení problematiky DÚ, což lze zjistit například jednoduchou třídní diskusí či dotazníky.
- Učitelům by měla být poskytnuta pozitivní motivace pro jejich práci. S problematikou domácích úkolů by měli být budoucí učitelé seznamováni již při studiu na vysokých školách, aby následně do profese vstupovali připraveni na řešení možných úskalí s DÚ. Dále by měly být učitelům poskytovány různé projekty či kurzy, které by přinášely různé návrhy pro zadávání originálních a smysluplných DÚ a celkově by rozšiřovaly povědomí o významech domácích úkolů. Učitelé by neměly vnímat cíle DÚ omezeně, ale měli by používat různé formy a metody, které učiní DÚ zajímavými a přesto přínosnými.
- Učitelé by v rámci školy, na které působí, měli zlepšit vzájemnou komunikaci a zavést přehledný systém. Neboť nyní v praxi často dochází k tomu, že jsou žáci zatěžováni DÚ nerovnoměrně. Doporučujeme také, aby žáci nedostávali velké množství DÚ na víkend či prázdniny.

SOUHRN

Cílem této práce bylo seznámit čtenáře s aktuální problematikou týkající se domácích úkolů žáků na druhém stupni ZŠ. Teoretická část práce seznamuje se základními pojmy, které se k danému tématu pojí. Následně jsou tyto teoretické poznatky aplikovány v empirické části práce, která má za cíl zmapovat postoje žáků k domácím úkolům. Do výzkumu se zapojily dvě skupiny respondentů – žáci druhého stupně běžných ZŠ a žáci druhého stupně alternativních ZŠ, celkem bylo osloveno šest různých základních škol v oblasti Pardubického a Královéhradeckého kraje.

Data, která jsme získali pomocí dotazníkového šetření mezi žáky, jsme dále vyhodnotili pomocí komparativní metody. Z výzkumu jsou patrné rozdíly v postojích žáků běžných ZŠ a žáků alternativních ZŠ hned v mnoha ohledech. Zjistili jsme, že množství úkolů zadávaných domácích úkolů je u žáků běžných škol mnohem vyšší než u žáků alternativních ZŠ. Překvapivým zjištěním bylo, že nadpoloviční většina žáků z obou typů škol se necítí být domácími úkoly zatíženi a jejich množství považují za přiměřené. Dále jsme zjistili, že žáci alternativních ZŠ jsou více motivováni vnitřními pohnutkami, kdežto u žáků běžných ZŠ převládá vnější motivace, zejména v podobě známkování. V celkovém srovnání můžeme tvrdit, že žáci alternativních škol mají pozitivnější přístup k DÚ a mají s nimi výrazně odlišné zkušenosti než žáci běžných ZŠ. DÚ na alternativních školách jsou zadávány individuálně s ohledem na potřeby žáka, DÚ jsou časově méně náročné a nejsou předmětem hodnocení žáka. V závěrech výzkumu jsme vyslovili možná doporučení, kterými by se mohly inspirovat běžné ZŠ. Protože kritika DÚ se nadále stupňuje, považujeme za důležité současný stav změnit. Učitelé by měli být seznamováni s inovativními přístupy k zadávání smysluplných DÚ. Tato metodika by měla být součástí přípravy budoucího učitele. Na jednotlivých základních školách by měl být zaveden určitý systém DÚ, který by vycházel ze vzájemné dohody mezi učiteli, rodiči a žáky. S tím se pojí také důraz na zlepšení komunikace mezi těmito subjekty, podílející se na výchovně vzdělávacím procesu.

Tato práce si kladla za cíl informovat o aktuálním dění v oblasti domácích úkolů. Výzkum přináší objektivní výsledky, které by mohly inspirovat ke změně stávající situace.

REFERENČNÍ SEZNAM

- Alleman, J. & kol. (2015). *Homework done right*. Powerful learning in real-life situations. Corwin. Thousand Oaks. Dostupné z: <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/sept10/vol68/num01/Homework-Done-Right.aspx>
- Binarová, I. (2005). Období dospívání – prepuberta a puberta. In J. Šimíčková Čížková, et al., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Cangelosi, J., S. (2006). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Cooper, H. (1989). *Synthesis of Research on homework*. Dostupné z: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el198911_cooper.pdf
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hayes, N. (2003). *Aplikovaná psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Hayesová, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada).
- Jursová, J. (2011). Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum?* Sborník z XVIII. Celostátní konference ČAPV.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163–204. <https://doi.org/10.1086/266945>
- Kern, H. (2006). *Přehled psychologie*. Vyd. 3. Přeložila Magdalena Valášková. Praha: Portál.
- Klassen, T. F., Skiera, E., & Wächter, B. (1990). *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Bautmannsweil: Pädagogischer Verlag Schneider.

- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1968). *Člověk v společnosti: základy sociální psychologie*. Bratislava: Slovenská akadémia vied.
- Kubátová, S. (2015). *Domácí příprava žáků*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova – Filozofická fakulta.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006) *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. Pedagogická praxe.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. 2., upr. Vyd. Praha: Portál
- Madsen, K., B. (1979). *Moderní teorie motivace*. Academia.
- Maňák, J. (1992). *Problematika domácích úkolů na základní škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Nakonečný, M. (2000). *Sociální psychologie*. Praha: Academia
- Painter, L. (2004). *Homework*. Oxford: Oxford University Press.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování* (6., rozš. a přeprac. vyd.). Praha: Portál.
- Pírek, Z. (1980). *Příprava žáka na vyučování a její řízení*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav.
- Pohnětalová, Y., & Václavík, V. (2014). *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd.). Praha: Portál.
- Pugnerová, M. (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Pedagogika (Grada).

Redakce Rodiče vítání. (2018). *Proč je rozumné, aby dítě dělalo domácí úkoly. A proč se to s nimi nemá přehánět.* Dostupné z: <https://www.rodicevitani.cz/rodina-a-skola/domaci-priprava/proc-je-rozumne-aby-dite-delalo-domaci-ukoly-a-proc-se-to-s-nimi-nema-prehanet/>

Rendl, M. (1992). Dotazník – mapování. In: Sborník *Co se v mládí naučíš.* Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing through Modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování.* Praha: Grada.

Sternberg, R., J., & Williams W., M. (2010). *Educational psychology.* 2nd ed. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka.* Praha: Wolters Kluwer.

Švancar, R. (2012). *Domácí úkoly.* *Učitelské noviny* č. 36. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6897>

Van Voorhis, F., L. (2004). *Reflecting on the Homework Ritual: Assignments and Designs, Theory Into Practice.* s. 205-212. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/249901042_Reflecting_on_the_Homework_Ritual_Assignments_and_Designs

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. (2005). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

ZŠ Mozaika. (n. d). *Jak učíme a jak děláme úkoly.* Dostupné z: <https://www.zsmozaika.cz/uvod/jak-ucime/>

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK A GRAFŮ

Obrázky

Obrázek 1 - Postojové kontinuum (Nakonečný, 2000, s. 136).....	21
--	----

Tabulky

Tabulka 1 - Znaky smysluplných a málo smysluplných DÚ (Alleman & kol., 2015).....	13
Tabulka 2 - Rozdíly ve vzdělání mezi tradičními a alternativními ZŠ (Průcha, 2012, s. 39)...	25
Tabulka 3 - Znaky vnější a vnitřní motivace (Harter in Lokšová & Lokša, 1999)	29
Tabulka 4 - Počet respondentů z běžných základních škol	43
Tabulka 5 - Počet respondentů z alternativních základních škol.....	44
Tabulka 6 - Detail odpovědí na otázku "Kontrolují se DÚ ve výuce?"	51
Tabulka 7 - Škálové hodnoty (ukázka)	53
Tabulka 8 - Porovnání vnitřní motivace	64
Tabulka 9 - Porovnání vnější motivace	65

Grafy

Graf 1 - Frekvence domácích úkolů	46
Graf 2 - Zatížení žáků domácími úkoly	47
Graf 3 - Čas strávený nad plněním DÚ.....	48
Graf 4 - Doba, kdy žáci nejčastěji plní DÚ.....	49
Graf 5 - Samostatnost žáků při plnění DÚ.....	50
Graf 6 - Kontrola DÚ při výuce.....	51
Graf 7 - Pocity při nevypracování DÚ.....	52
Graf 8 - Výrok č. 10.1	53
Graf 9 - Výrok č. 10.2.....	54
Graf 10 - Výrok č. 10.3.....	54
Graf 11 - Výrok č. 10.4.....	56
Graf 12 - Výrok č. 10.5.....	57
Graf 13 - Výrok č. 10.6.....	58
Graf 14 - Výrok č. 11.1.....	59
Graf 15 - Výrok č. 11.2.....	60

Graf 16 - Výrok č. 11.3.....	61
Graf 17 - Výrok č. 11.4.....	62
Graf 18 - Výrok č. 11.5.....	63

PŘÍLOHY

Příloha A: Dotazník

Příloha A: Dotazník

Milí žáci,

moc Vás prosím o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci o domácích úkolech. Dotazník je anonymní. Vždy vyberte jen jednu z nabízených možností.

Děkuji za spolupráci

Bc. Aneta Motyčková

Název školy:

Třída:

Pohlaví: a) dívka b) chlapec

1. Jak často dostáváš domácí úkoly?

- a) Každý den – 2 nebo více úkolů
- b) Každý den – 1 úkol
- c) 3-4 úkoly týdně
- d) 1-2 úkoly týdně
- e) Nedostáváme úkoly

2. Množství domácích úkolů je podle tebe:

- a) Příliš mnoho
- b) Přiměřeně
- c) Příliš málo

3. Kolik času denně strávíš nad zpracováním úkolů?

- a) Více než 1 hodinu
- b) 1 hodinu
- c) Asi půl hodiny
- d) Méně než půl hodiny

4. Kdy nejčastěji domácí úkoly plníš? (vyznač křížkem)

Když přijdu ze školy	Večer	Ráno, než jdu do školy	Ve škole o přestávce

5. Kdo ti s úkoly nejčastěji pomáhá?

Rodiče	Sourozenec	Spolužáci	Učitel	Nikdo – dělám je sám/sama

6. Rozumíš zadání, jak máš daný úkol vypracovat?

Vždy	Většinou ano	Občas	Většinou ne	Nikdy

7. Kontrolují se domácí úkoly při výuce?

Vždy	Většinou ano	Občas	Většinou ne	Nikdy

8. Vypracuješ každý domácí úkol, který máš zadaný?

Vždy	Většinou ano	Občas	Většinou ne	Nikdy

9. Jaký máš pocit, když domácí úkol nevypracuješ a neodevzdáš?

a) cítím se provinile

b) cítím se trapně

c) je mi to jedno

d) pocit vítězství (udělal jsem to naschvál)

e) jiný pocit (napiš jaký):

Nyní se dotazník bude věnovat bližšímu postoji k domácím úkolům. Na jednotlivé výroky odpovězte pravdivě pomocí škálové stupnice od 1 do 5. Zakroužkujte vždy jedno číslo.

Úplně souhlasím	souhlasím	nevím	nesouhlasím	Úplně nesouhlasím
1	2	3	4	5

10. Jaký smysl pro tebe domácí úkoly mají?

10.1 Domácí úkoly mi pomáhají zopakovat si probranou látku ve škole.

1 2 3 4 5

10.2 Pomocí domácích úkolů si prohlubuji své znalosti.

1 2 3 4 5

10.3 Domácí úkoly mě baví plnit.

1 2 3 4 5

10.4 Domácí úkoly považuji za smysluplné.

1 2 3 4 5

10.5 Plnění domácích úkolů mi pomáhá rozvíjet pracovní návyky. (Učím se plnit své povinnosti)

1 2 3 4 5

10.6 Děláním úkolů pro sebe, vím, že jsou pro mě užitečné.

1 2 3 4 5

11. Co tě motivuje k plnění domácích úkolů?

11.1 Domácí úkoly dělám proto, abych nedostal(a) špatnou známku.

1 2 3 4 5

11.2 Domácí úkoly dělám proto, abych dostala(a) dobrou známku.

1 2 3 4 5

11.3 Domácí úkoly dělám proto, že mě pochválí rodiče.

1 2 3 4 5

11.4 Plnění domácích úkolů považuji za zbytečně strávený čas.

1 2 3 4 5

11.5 Domácí úkol vnímám jako trest.

1 2 3 4 5

12. Domácí úkoly v jednotlivých předmětech.

V 1. sloupečku zakřížkuj 3 nejčastější předměty, ze kterých dostáváš DÚ.

Ve 2. sloupečku zakřížkuj 3 předměty, ze kterých nerad píšeš DÚ.

Ve 3. sloupečku zakřížkuj 3 předměty, ze kterých tě baví psát úkoly.

Předmět	1. nejčastější DÚ	2. nebaví mě plnění DÚ	3. baví mě plnění DÚ
Český jazyk			
Matematika			
Cizí jazyk (Aj,Nj,Rj,Fj,...)			
Občanská výchova			
Fyzika			
Zeměpis			
Přírodopis			
Chemie			
Jiný:			