

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Andrea Fojtíková

Domácí příprava žáků v základním vzdělávání

Olomouc 2021 vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Domácí příprava žáků v základním vzdělávání*“ vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci 23. 5. 2021

.....

Andrea Fojtíková

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala své vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D., za ochotu, trpělivý přístup, cenné rady a odborné vedení mé práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině a blízkým, kteří mě podporovali nejen při psaní práce, ale také po celou dobu studia.

Obsah

ÚVOD	5
1 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA ŽÁKŮ	6
1.1 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA A DOMÁCÍ ÚKOL JAKO SAMOSTATNÝ POJEM.....	6
1.2 FUNKCE DOMÁCÍCH ÚKOLŮ.....	8
1.3 DRUHY A FORMY DOMÁCÍCH ÚKOLŮ.....	10
1.4 DOMÁCÍ ÚKOLY V JEDNOTLIVÝCH PŘEDMĚTECH.....	13
1.5 POZITIVNÍ A NEGATIVNÍ DOPADY DOMÁCÍCH ÚKOLŮ.....	16
1.6 MNOŽSTVÍ A FREKVENCE ZADÁVANÝCH DOMÁCÍCH ÚKOLŮ.....	20
1.7 VHODNÉ PODMÍNKY A PROSTŘEDÍ PRO DOMÁCÍ PŘÍPRAVU.....	21
2 SPOLUPRÁCE MEZI RODINOU A ŠKOLOU	23
2.1 VZÁJEMNÁ KOMUNIKACE MEZI ŠKOLOU A RODIČI.....	23
2.1.1 Postoje rodičů k domácí přípravě.....	27
2.1.2 Zapojení rodičů do domácí přípravy.....	29
2.1.3 Motivace dítěte ke vzdělávání.....	32
3 ROLE UČITELE V DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ	35
3.1 POSTOJE UČITELŮ K DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ.....	35
3.2 MOTIVACE ŽÁKŮ K DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ.....	37
3.3 ZADÁVÁNÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ.....	39
3.3.1 Kontrola domácích úkolů.....	40
3.3.2 Hodnocení domácích úkolů.....	41
3.4 SEBEHODNOCENÍ A SEBEREFLEXE.....	42
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ DOMÁCÍ PŘÍPRAVY ŽÁKŮ V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	45
4.1 POPIS VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	45
4.2 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	46
4.3 VÝZKUMNÝ CÍL A STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	46
4.4 POPIS METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	47
4.5 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ.....	49
4.6 DŮKAZY HYPOTÉZ.....	50
4.7 ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK DOTAZNÍKU.....	56
4.8 DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	71
ZÁVĚR	74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	76
LITERATURA.....	76
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	79
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	81
SEZNAM TABULEK.....	81
SEZNAM GRAFŮ.....	82
SEZNAM PŘÍLOH	83
ANOTACE	86

ÚVOD

Domácí příprava žáků je v současné době velmi diskutované téma, nejen mezi odborníky, ale rovněž mezi pedagogy a rodiči. Domácí příprava neodmyslitelně patří ke každodenní součásti života žáka, která buduje jeho smysl pro zodpovědnost a povinnost. Základní pilíř představují domácí úkoly, jež se stávají důležitými pro ukotvení učiva z vyučovací hodiny. Ačkoliv se domácí úkoly nabízí jako priorita domácí přípravy, je zde nutná spolupráce tří aktérů, kteří se musí na domácí přípravě podílet. Mezi její aktéry řadíme pedagogy, žáky a jejich rodiče, byť se jejich názory na domácí přípravu mnohdy liší.

Obsahem diplomové práce je problematika domácí přípravy a přiblížení všech aktérů. Přestože aktérů, kteří se na domácí přípravě podílí je více, rozhodli jsme se důkladně zaměřit pouze na jednu skupinu a tou jsou rodiče žáků. Cílem této práce je zjistit, jaký postoj zaujímají rodiče žáků 1. stupně k domácí přípravě.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou, kterou tvoří tři kapitoly, a část empirickou, jež zahrnuje výzkumné šetření.

V teoretické části jsme vymezili domácí přípravu a zabývali se komplexní charakteristikou domácího úkolu, jež spadá pod domácí přípravu. Představili si jeho význam, funkce, druhy a formy. Neopomenuli jsme zmínit také pozitivní či negativní dopady domácích úkolů. Dále jsme se věnovali spolupráci mezi rodinou a školou. Důkladně jsme probrali možnosti komunikace mezi těmito aktéry, zapojení rodičů do domácí přípravy a také jsme zpracovali tipy, které vedly k zefektivnění motivace svého dítěte k domácí přípravě. V neposlední řadě jsme se zaměřili také na pedagogy, konkrétně tedy na jejich dílčí úlohu a tou je motivace žáků k domácí přípravě, zadávání domácích úkolů, jejich kontrolu a hodnocení.

Empirická část navazuje na teoretickou. Zde jsme se zaměřili na kvantitativní výzkum metodou dotazníkového šetření. Zpočátku jsme popsali naše výzkumné šetření včetně jeho cílů, hypotéz a charakteristikou respondentů. Následovalo ověření hypotéz a interpretace jednotlivých položek dotazníku. Výsledky výzkumného šetření jsou popsány a zpracovány v poslední kapitole empirické části.

Diplomová práce, přestože obsahuje velké množství teoretických poznatků od uznávaných odborníků, zahrnuje také nespočet rad, nejenom pro rodiče žáků 1. stupně, na které je diplomová práce zaměřena, ale také pro budoucí pedagogy, jež tato problematika zajímá, či se v tomto tématu chtějí blíže sebevzdělávat.

1 Domácí příprava žáků

Domácí příprava je každodenní rutina žáka. Navazuje na vzdělávací působení ve škole a je koncipována v souladu s platným školním vzdělávacím programem (dále i ŠVP) školy. Často však domácí přípravu žáků zaměňují rodiče i veřejnost obecně s termínem domácí úkoly. V této kapitole se pokusíme shrnout rozdíly pojmů domácí příprava a domácí úkoly, jejich funkce, druhy a formy. V neposlední řadě se zaměříme na význam domácích úkolů v jednotlivých předmětech, množství zadávaných úkolů a kapitolu završíme vhodnými podmínkami a prostředím pro domácí přípravu.

1.1 Domácí příprava a domácí úkol jako samostatný pojem

Domácí přípravu v odborné pedagogické literatuře nalezneme pod různými pojmy a definicemi. Často se setkáváme také s termíny jako domácí práce, domácí učení, domácí úkol, které využíváme v podobném významu, avšak někdy mezi nimi můžeme nalézt zásadní rozdíl.

Pírek (1980) popisuje domácí přípravu jako veškerou mimo vyučovací činnost, která napomáhá žákovi k seberealizaci a vytváří kladný předpoklad pro další práci ve vyučování. Podle něj domácí příprava obsahuje učební nebo praktické úkoly a činnosti, které škola zadává žákům, aby je vykonali v domácím prostředí a tím si upevnili a zdokonalili probírané učivo. Dále také uvádí, že domácí příprava představuje neoddělitelnou součást školní výuky.

Maňák (1992) naopak využívá termín domácí učební práce, jímž označuje velmi specifickou formu výuky. Domácí učební práce totiž zahrnují znaky značně odlišné od vyučovací hodiny, např. žák není pod pedagogickým dohledem, je více samostatný a může pracovat podle svých možností libovolně dlouhou dobu. Dále poukazuje také na to, že bezprostřední výhodou domácí práce je prohloubení žákova zájmu o učivo, v němž našel zalíbení.

Domácí příprava na vyučování je běžně součástí vzdělávacího procesu žáka, při kterém se vyučovací hodina stává efektivnější. Žáka bychom měli naučit pracovat nejen se školními materiály, ale také vyhledávat informace a jejich zdroje mimo klasické školní pomůcky, aby

své poznatky, které získal ve vyučovacím procesu, mohl doplnit, rozšířit či prohloubit, a to v kontextu reálné životní praxe (Pírek, 1980).

Z tohoto důvodu se domácí příprava stává jednou z nejdůležitějších činností žákovy vzdělávání, jelikož u něj upevňuje návyk samostatně se učit a vytváří základ pro celoživotní vzdělávání. U žáka by primárně měla rozvíjet samostatnost, vytrvalost, píli, pečlivost, zodpovědnost, sebevědomí, ale také sebekritičnost. Žák by měl při domácí přípravě pocítit úspěch a radost z dosažených cílů (Pírek, 1980).

Šulová (2014) uvádí důležitost domácí přípravy z mnoha úhlů. Za pomoci domácí přípravy si žák osvojí nejen nové poznatky, ale dosahuje také dalších výchovně vzdělávacích cílů, jako jsou například nabytí určité zodpovědnosti za své povinnosti, získá přesné pracovní návyky, mezi něž můžeme zařadit vytvoření pracovního prostoru či nalezení optimální doby pro domácí přípravu. S pracovním místem se může pojít také hygienický návyk, kdy je nutné si uvědomit, že pracovní místo není např. jídelní stůl. Nadále je pro žáka důležité získat v učení potřebnou praxi, umět organizovat svůj čas, najít v učení motivační charakter a být při práci důsledný. Velkou inspirací mohou být pro žáka jeho rodiče, prarodiče či sourozenci, kteří se často stávají vzorem.

Klégrová (2003) srovnává systém školství s jinými státy. Tvrdí, že v České republice se počítá s domácí přípravou, kdy pedagogové zadávají domácí úkoly jako součást domácí přípravy. Podle Klégrové (2003) totiž český žák tráví ve škole mnohem kratší dobu než jiné státy, a proto je důležité nechat žáky látku doma procvičit. Nad domácí přípravou poté přebírají zodpovědnost rodiče a domácí příprava se tak stává částečně rodinnou záležitostí.

Čapek (2013) ovšem důrazně poukazuje na fakt, že je nutné od sebe odlišovat dva pojmy – domácí učení a domácí úkoly. Domácí učení je podle něj důležitou součástí žákovy vzdělávání. Žák by se měl v rámci vlastní iniciativy pod rodičovským vedením věnovat tomu, co bude pro něj znamenat trvalý a užitečný přínos pro praktický život. Pod termínem domácí učení zahrnuje právě výše zmíněnou domácí přípravu a přípravu na výuku.

Definici domácího úkolu Čapek (2013, s. 150) uvádí jako „*konkrétní práci, přesně stanovenou, kterou učitel dětem zadal při vyučování*“. Podle Čapkových slov může domácí úkol žákům prospět, pouze pokud jej pedagog zadá správně.

Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 57–58) definují domácí úkol takto: „*Učební nebo praktické činnosti, které žáci vykonávají mimo vyučovací dobu, zpravidla doma. Má přímý vztah k vyučování, podporuje osvojení učiva, rozšiřuje je nebo prohlubuje. Povaha, počet a rozsah domácích úkolů nejsou na našich školách předepsány.*“

Maňák (1992, s. 22) formuluje domácí úkoly jako „*specifickou organizační formu výuky, v níž se realizují konkrétní učební cíle výchovně vzdělávací práce školy v podmínkách nepřímého řízení žákovy práce v době mimo výuku*“.

Podle Maňáka (1992) je význam domácí přípravy a domácího úkolu téměř totožný. Avšak poukazuje na fakt, že domácí příprava více zdůrazňuje jednostranné směřování aktivity od žáka ke škole.

Analýzou předchozích definic tedy můžeme konstatovat, že domácí příprava žáků a domácí úkoly jsou si v podstatě podobné. Mají společný základ, protože žák individuálně pracuje ze svého domova, aby naplnil vzdělávací cíle vyplývající z vyučování.

1.2 Funkce domácích úkolů

„*O funkci domácích úkolů se v naší pedagogické veřejnosti vede diskuse. Někdy se tvrdí (rodiče to rádi přijímají), že by domácí úkoly neměly být vůbec zadávány, že by se žáci měli všemu naučit ve škole*“ (Kalhous, 2002, s. 409).

Jursová (2011) nesouhlasí, podle ní by domácí úkoly měly být zadávány. Hlavní funkcí domácích úkolů je pokračování školní práce v domácím prostředí, kde si žák probrané učivo zopakuje, procvičí, ale také upevní. Žák domácí přípravou tedy rozvíjí především samostatnost, učí se kriticky přemýšlet nad vzniklým problémem, ale hlavně si utváří návyk a techniku učení. Velkým kladem je také přebírání zodpovědnosti a posunutí iniciativy k sebevzdělávání. Domácí úkoly tedy představují dynamickou součást vyučovacího procesu.

Maňák (1992) se k funkci domácích úkolů vyjadřuje také velmi přesvědčivě. Podle něj totiž domácí úkoly výrazně přispívají k rozmanitosti vyučovacího procesu a jsou rovnocenným prvkem v systému školy.

Runovskij (in Maňák, 1992) naopak poukazuje, že funkce domácích úkolů nejsou přesně definovány, jelikož se často stává, že se do domácích úkolů přesouvá cíl vyučovací hodiny, tj. osvojit si vědomosti a dovednosti. Tato funkce není možná na základní škole, kdy dítě ještě není natolik uvědomělé a samostatné, aby se cílevědomě vzdělávalo. Není možné přesunout odpovědnost školního vzdělávání na domácí přípravu. Aby byly správné funkce úkolů naplněny, je nutné, aby pedagog jasně vymezil dosažitelné cíle a nezaměňoval prověřování žáků za samostatné osvojování učiva.

Maňák (1992) upozorňuje, že většina pedagogů a odborníků vidí u domácích úkolů pouze dvě základní funkce: upevňovací a prohlubovací, ale domácí úkoly plní funkcí mnohem víc, např. žák si v domácím prostředí osvojuje kulturní rozhled či si vyzkouší uplatit získané vědomosti v různých reálných situacích. Jinou funkcí může být samostatné osvojení a pochopení učiva bez předchozího pedagogického výkladu. Tuto funkci je však možno uplatňovat u žáků vyšších ročníků, a to pouze za předpokladu, že bude vnímána jako prvotní seznámení s novým učivem, jež bude ve školním prostředí důkladně probráno, vysvětleno a procvičeno.

Jednou z dalších a podstatných funkcí je, že domácí úkol by měl být pro žáky určitou povinností, kterou se díky svým rodičům a učitelům snaží žák naplnit (Maňák, 1992).

Painter (2003) podotýká, že domácí úkol plní také funkci zpětné vazby pro rodiče. Je to druh informovanosti, kdy rodič ihned vidí výsledky svého dítěte a může objektivně posoudit, zda nemá v učivu nějaké mezery, zda se mu nemá v domácím prostředí více věnovat, případně se látku doučit. Velkým kladem je také to, že rodiče mohou získat přehled o tom, co žák ve výuce probírá.

Na předchozí odborníky navazuje také Šrámková (2005), která doplňuje o jednu z hlavních funkcí, a tou je vytvoření pracovních návyků u žáka.

Skalková (2007, s. 241) uvádí: *„Nelze ovšem přehlížet ani takové funkce domácích úkolů, jako je vzbuzování zájmů žáků, emocionální zaujetí pro určité formy činnosti, podněcování k vlastní tvořivé činnosti.“* Podle Skalkové domácí úkoly obohacují osobní zkušenosti žáka, které může využít v dalším vzdělávání, ale i v obyčejném životě.

Shrnutí funkcí domácí přípravy:

- slouží k zopakování, procvičení a prohloubení učiva;
- navazuje na školní výuku, s níž tvoří ucelený systém;
- podporuje žákovu samostatnost;
- rozvíjí vytváření pracovních návyků;
- je zpětnou vazbou pro rodiče žáka;
- rozvíjí žákovy zájmy, schopnosti a dovednosti;
- žák se samostatně vzdělává z domácího prostředí;
- uplatnění učiva v reálném životě.

Maňák (1992) dodává, že ačkoliv domácí příprava plní různorodé funkce, každý domácí úkol může rozvíjet úplně odlišné funkce, a sice třeba právě ty, které jsou vzhledem ke vzdělávacímu cíli nejefektivnější.

1.3 Druhy a formy domácích úkolů

V přechodí kapitole jsme se věnovali funkcím domácích úkolů. V návaznosti na ni nyní navážeme vymezením druhů a formy domácích úkolů. Řada pedagogů se spokojuje s dělením pouze do dvou skupin, a to domácí úkoly písemné a ústní. Ovšem pedagog by měl znát mnohem více možností, aby domácí úkoly přispívaly účinně ke konkretizaci vzdělávacích cílů. Nejsrozumitelnější a nejobsáhlejší dělení má Maňák (1992).

Nekulová (2009) nejdříve informuje o rozdílu těchto termínů. Druhy domácích úkolů představují jejich vlastnosti, např. funkčnost, obsahovost aj. Zatímco formy domácích úkolů se týkají především jevových aspektů, způsobů realizace a použitých prostředků, metod.

Maňák (1992) v úvodu kapitoly představuje čtenářům, proč právě druhy a formy rozdělujeme do více skupin než ostatní autoři. Je podle něj velmi podstatné, aby měl pedagog oporu při konkretizování druhů a forem domácích úkolů z důvodu snadnějšího naplnění vzdělávacího cíle.

Velikanič (1966, s. 283) rozděluje druhy domácích úkolů následovně:

- „podle činnosti, kterou žák uplatňuje při vypracovávání domácích úkolů;
- podle vyučovacích cílů konkrétních partií učiva s přihlédnutím na etapy vyučovacího procesu.“

Podle činnosti, kterou dítě převážně používá při plnění domácího úkolu, můžeme automaticky rozdělovat domácí úkoly na psané či ústní. Maňák (1992) dále připouští, že by bylo mnohem lepší výše jmenované dělení přesunout do forem domácích úkolů.

Podle vyučovacích cílů konkrétních partií učiva se zohledněním fáze vyučovací jednotky rozdělujeme domácí úkoly podle toho, k čemu slouží, např. k osvojení učiva, seznámení s učivem, prohloubení poznatků či prověření učiva (Maňák, 1992).

Skalková (2007) naopak dělí druhy domácích úkolů podle metod, kam zahrnuje práci s učebnicí, pozorování, experimentování, dramatizaci, výtvarné činnosti a samostatnou činnost, pod níž zařadila úkoly ústní, písemné, grafické, výtvarné, technické aj.

Souhrny druhů domácích úkolů od Skalkové (2007) a Velikaniče (1966) však nejsou tak obsáhlé a pedagog by mohl mít problém při zařazování konkrétního úkolu, nejsou přiměřeně konkretizovány, proto na ně navazuje Maňák (1992), který uvedl obsáhlou klasifikaci dělení druhů domácích úkolů.

Maňák (1992) dělí druhy domácích úkolů do pěti kategorií. Podle obsahu – zde řadí úkoly v různých vyučovacích předmětech, např. v českém jazyce, matematice, anglickém jazyce, přírodopisu aj. Podle vztahu k hlavním momentům vyučovacího procesu – tímto je myšleno, k čemu domácí úkol výhradně slouží, např. k procvičování a opakování učiva, úkoly na utváření dovedností, aplikační úlohy, prověřovací úlohy atd. Podle funkce ve výchovně vzdělávacím procesu – v této kategorii třídí úlohy podle toho, jakou plní funkci ve výchovně vzdělávacím procesu, např. didaktické úlohy, výchovné úlohy či zájmové. Podle míry samostatnosti žáků – sem řadí úlohy podle náročnosti a samostatnosti žáků, např. návodné, problémové, rozvíjející samostatnost a tvořivost, reprodukční aj. Podle vztahu k individu – do této poslední kategorie zařazuje, jakým stylem se žák do úkolu zapojuje, např. úkoly individuální, partnerské, skupinové či kolektivní.

Maňák (1992) tak uvedl nejobsáhlejší dělení druhů domácích úkolů, které je velmi důležité pro pedagoga ať už z hlediska snadného zařazení domácího úkolu či k vytyčení určitého vzdělávacího cíle.

Domácí úkoly nedělíme pouze podle druhů, ale také podle forem. Formy většinou obsahují jevový aspekt. V odborných publikacích nenalezneme mnoho autorů, kteří by se formám věnovali. Černý (2013) v odborném článku kategorizuje formy domácích úkolů následovně na čtyři oblasti: písemná, elektronická, praktická, ústní.

Černý (2013) však uvádí i dělení dle typu úlohových forem. Prvním typem je ústní projev žáka, sem zahrnuje např. opakování a procvičování látky z předešlé vyučovací hodiny, přípravu na písemnou práci, výklad nebo referát a neopomijí ani čtení, které je zejména na 1. stupni základní školy doporučováno. Jako druhý typ předkládá písemné úkoly, které ještě dělí na pravidelné a nepravidelné. Pravidelné úkoly předpokládá u hlavních předmětů, jimiž myslí zejména český jazyk, matematiku či anglický jazyk. Jako nepravidelné či mimořádné úkoly označuje např. referáty či delší projekty, jež jsou časově i obsahově náročnější, proto jsou zadávány občas, nárazově. U písemných úkolů přihlíží ještě i k vedení čtenářského deníku či vyhotovení protokolů k laboratorním pracím.

Maňák (1992) se zabývá trochu komplexnějším dělením než Černý (2013). Formy dělí podle charakteru a způsobu plnění, a to opět do pěti oblastí. Podle převažujícího způsobu realizace – sem zařazuje typy úloh podle toho, jak byla většina úkolu provedena, zda písemně, ústně, výtvarně, technicky či prakticky. Podle použitých prostředků a pomůcek – ve druhé kategorii jde o úlohy podle typu použitých pomůcek, např. úkoly z učebnic, z doplňkové literatury, úkoly vyžadující názorné pomůcky, techniku, např. video, počítač. Podle použitých metod – lze rozlišit úkoly zaměřené na experimentování, pozorování, sbírání předmětů a faktů či úkoly výzkumné. Podle časového hlediska se úkoly liší dobou potřebnou k jejich realizaci či úkoly krátkodobé či dlouhodobé a podle rozsahu záběru se jedná o úlohy monotematické, mezipředmětové a komplexní.

1.4 Domácí úkoly v jednotlivých předmětech

„Především na kvalitě školního vyučování záleží většinou i kvalita domácí práce žáků“
Skalková (2007, s. 240).

Maňák (1992) kritizuje plánování výchovně vzdělávací činnosti. Domnívá se, že většina pedagogů se bez problémů připravuje na školní práci, jelikož k ní má podklady, ale domácí přípravu žáků ve svém plánování opomíjí. Upozorňuje, že je více systematické, když má pedagog učební látku rozvrženou na delší časový úsek, než když se připravuje z hodiny na hodinu. Stejný postup by měl pedagog uplatňovat i u přípravy domácích úkolů. Podle Maňáka (1992) však tento postup aplikuje zanedbatelné množství kantorů. Předpokládá, že u většiny převažuje plánování domácího úkolu s konkrétní vyučovací hodinou.

Potřeba domácích úkolů či procvičování nového učiva závisí také na vyučovacím předmětu. Je zřejmé, že všechny vyučovací předměty nemají stejnou potřebu procvičování a upevnování učiva. Podle typu učiva poté volíme i určité druhy domácích úkolů, které jsou pro daný typ vhodné. Jako základní domácí úkoly se označují úkoly písemné a ústní. V některých předmětech můžeme tyto dva typy střídat, naopak v jiných, jako jsou např. dějepis, fyzika, přírodopis, lze typ písemný zcela postrádat (Maňák, 1992).

Maňák (1992) nabádá pedagogy k zadávání domácích úkolů logicky a efektivně. Podle něj je důležité být tvořivý a volit takové formy a druhy domácích úkolů, které budou pro žáky nejefektivnější. Upozorňuje také na fakt, že zadávání domácích úkolů má být předem promyšleno z důvodu nezatěžování žáků v mnoha předmětech najednou.

Nejvíce možností nabízí český jazyk, kde se dá využít mnoho forem a druhů domácích úkolů, protože mateřský jazyk je neobyčejně různotvárný, pestrý a bohatý. Pedagog zde může využít úkoly z mluvnice, pravopisu či literární výchovy a slohu. Pokud zmíníme úkoly ústní, český jazyk hraje důležitou roli při rozvoji a upevnování vyjadřovacích schopností. Jednou z nejdůležitějších složek mateřského jazyka je slohová výchova, kde žák uplatňuje mimo rozšiřování svých vyjadřovacích schopností také své gramatické vědomosti či způsobilost samostatného projevu. Se slohovou výchovou úzce souvisí také literární výchova, kam se

zahrnuje vypracování různých referátů, záznamy o přečtení knih, básnické vyjadřování či rozlišování literárních žánrů (Maňák, 1992)

Klégrová (2003) upozorňuje na nutnou dopomoc rodičů dítěti u domácích úkolů, obzvláště v prvních letech školní docházky, podle ní je totiž důležité, aby rodiče dítěte měli představu o probíraném učivu. Dopomocí myslí dohled nad dítětem, kdy stačí pouhé sledování dítěte při psaní či dovysvětlení složitějšího učiva.

Klégrová (2003) upřednostňuje domácí úkoly z hlavních předmětů, navazuje tímto na Maňáka (1992). Podle ní je totiž mateřský jazyk na počátku školní docházky nejdůležitějším předmětem, jehož výuka musí být podporována a upevňována formou domácích úkolů. Domnívá se, že bez domácí přípravy se dítě neobejde při nácviu čtení. Zpočátku se dítě učí číst pouze písmena či spojovat je ve slabiky, ale dopomoc při čtení vět je neodmyslitelná z toho důvodu, že děti často domýšlí slova či věty a text znají jako básničku. Tímto apeluje na rodiče, kteří vidí u svého dítěte nutnost delší domácí přípravy, aby vymýšleli pro děti tvůrčí úkoly tak, aby dítě nemělo pocit dlouhého sezení u domácích úkolů, ale aby domácí příprava byla zábavná a realizovaná nenucenou formou. Jako možný návrh domácích úkolů z mateřského jazyka navrhuje slovní fotbal, scrabble, krátké křížovky, kde je domácí příprava formou hry.

Jako jeden z dalších hlavních předmětů se uvádí matematika, vhodná pro domácí přípravu podobně jako mateřský jazyk. Matematika je typická pro domácí úlohy problémové, rozvíjející logické myšlení, ale i upevňující základní matematické operace. Pedagogům se doporučuje volit úlohy motivační – matematické hříčky, zábavné úlohy, hlavolamy či příklady ze života. Často by měli žáci pracovat také s matematickými grafy, průzkumy, statistikami, které využijí i v dalších předmětech. Nepostradatelnou složkou v matematice je i rýsování, které zobrazuje různé modelové situace. Matematika je jeden z nejvhodnějších předmětů na využití reálných zkušeností, které můžeme snadno zakomponovat do slovních úloh, jež často dětem působí potíže (Maňák, 1992).

Zedek (1960) upozorňuje, že některé ročníky na základní škole – konkrétně 8. a 9. ročník 2. stupně – by měly dostávat domácí úkoly z matematiky automaticky každý den. Často se stává, že žáci dostávají domácí úkol pouze 2× týdně, avšak tato četnost úkolů většinou žákům nestačí.

Klégrová (2003) se naopak vyjadřuje k 1. stupni, kde opět navrhuje nenásilné a hravé domácí úkoly v matematice, jako je využití deskových her – např. Člověče nezlob se, kde žák hází kostkou a musí počítat, či zmiňuje situace, kde dítě počítá konkrétní věci.

Vhodnými předměty pro zadávání domácí práce se mohou jevit také předměty přírodovědného nebo technického charakteru. Velkou výhodou může být propojení s problémovým vyučováním, učitel by proto měl vyhledávat takové náměty pro žáky, které problémový přístup umožňují. Pro tento typ domácích úkolů jsou příhodné různé dětské pokusy, pozorování nebo manipulace se skutečnými objekty. Zadání obdobných úkolů není nikterak složitá, avšak pedagog musí počítat s úrovní dítěte a materiálovým zabezpečením úkolů (Maňák, 1992).

Klégrová (2003) přírodovědnou oblast vyzdvihuje, protože je u menších žáků velká pravděpodobnost, že v těchto předmětech najdou zálibu, jež se později může přeměnit v hlubší zájem. Domnívá se rovněž, že většina dětí má poměrně dobré předchozí vědomosti, ať už ze způsobu rodinného života či z médií, jež nabízejí nepřehledné množství přírodovědných pořadů. Pedagogům radí zadávat úkoly ústního typu, aby si děti v klidu s rodiči o tématu raději popovídaly. Rodičům doporučuje podporovat dítě, pokud projeví hlubší zájem o některý předmět, obohatit ho nákupem encyklopedií, návštěvami divadla či výstav, možnostmi poznávat přírodu a přírodniny, aby mělo možnost rozšiřovat své znalosti, se kterými může ve škole nadále pracovat.

Výchovné předměty, jako jsou výtvarná, tělesná či hudební výchova považujeme spíše za předměty odpočinkové. Tyto předměty nepotřebují speciální přípravu, ale spíše materiální. Je tedy na pedagogovi, aby zvolil vhodnou domácí přípravu a dítě mohlo sehnat všechny pomůcky. Často se stává, že pokud dítě nemá podporu rodičů a nesežene určené materiály, nemá také ze své práce radost, musí totiž improvizovat a potřebné věci si půjčovat (Klégrová, 2003).

Podle Maňáka (1992) není nutné řídit se heslem – zadávat úkoly pouze v hlavních předmětech, ale klidně využít právě i výchovné předměty. Výchovy totiž naopak zahrnují zájmovou činnost, která je důležitá pro všestranný rozvoj dítěte. Zadání tedy takového úkolů je oprávněné, pokud učitel předvede svou tvůrčí schopnost.

Klégrová (2003) nakonec varuje rodiče před podceňováním významu domácích úkolů u svých dětí. Mnoho rodičů se totiž orientuje pouze na písemné úkoly, nechává je dítě psát samostatně pouze nanečisto, poté je nutí domácí úkol samostatně bezchybně přepsat. Dítěti takový úkol zabere mnohonásobně více času, nedokáže se mnohdy už koncentrovat a úkoly začne považovat za nutné zlo. Tento styl domácí přípravy se proto udává jako neúčinný. Jako vhodnější způsob navrhuje psaní domácích úkolů tzv. načisto, avšak s přímým rodičovským dohledem.

1.5 Pozitivní a negativní dopady domácích úkolů

Domácí úkoly jsou dlouholetou vzdělávací tradicí, která byla zřídka zpochybňována. Koncept domácích úkolů natolik zakořenil, že si školu bez něj už nedokážeme představit. Domácí úkoly začaly již před mnoha generacemi, kdy se škola omezovala pouze na čtení, psaní a počítání. Děti si mohly doma snadno procvičit jednoduché úkoly a takové cvičení dávalo smysl. Domácí úkoly tedy byly obecně považovány za pozitivní a byly lidmi přijaty jako součást školního života dětí. V průběhu let však domácí úkoly pozměnily svoji podobu. Z dřívějších jednoduchých a primitivních úkolů někteří pedagogové vyvinuly domácí úkoly, na nichž mnohdy pracovaly celé rodiny, jindy volili složitější tvorbu projektů (Vatterott, 2018).

V posledních deseti letech řada výzkumů zkoumala, zda mají domácí úkoly na žáky pozitivní, či negativní vliv, zda má domácí příprava nějaký smysl či jestli je to právě domácí příprava, která má zásadní vliv na školní prospěch dítěte. Výše jmenované výzkumy nedopadly nijak jednoznačně. Výsledky výzkumů se promítly do tří rovin, které sjednotila (Šulová, 2014):

- domácí úkoly neprokázaly žádný efekt;
- domácí úkoly prokázaly pozitivní efekt;
- domácí úkoly prokázaly pozitivní i negativní efekt.

Většina výše již zmíněných autorů, kteří se zabývají problematikou domácích úkolů, se však ztotožňuje s názorem, že domácí příprava má na žáka pozitivní vliv. Prospívá nejen školnímu prospěchu žáka, ale také se podílí na rozvoji jeho dovedností a schopností. K tomu, aby měl domácí úkol pozitivní efekt, nestačí pouze dlouhá doba strávená při přípravě, ale záleží také na její kvalitě, pracovních podmínkách či pomoci rodičů (Šulová, 2014).

Cooper (1989) jako řada různých odborníků také uvádí pozitivní i negativní efekty domácích úkolů. Jako hlavní pozitivní efekt vyzdvihuje procvičení právě probíraného učiva ve škole. Obecně se dá tedy říct, že domácí úkoly mají zlepšit žákovy učební schopnosti či postoj ke škole. Díky domácím úkolům si také žák může uvědomit fakt, že získat vědomosti nemusí pouze sezením ve škole. Další pozitivní vliv zdůrazňuje pomoc rodičů. Domnívá se, že rodiče pomocí domácích úkolů mají tak šanci zjistit školní úspěchy svého dítěte a mohou se zapojit do jejich vzdělávání.

Šulová (2014) navazuje na Coopera (1989) a uvádí také mnoho pozitivních dopadů domácích úkolů. Jedním z nich je bezprostřední vliv na výkon a učení dítěte a jeho celkový postoj k učení. Domácí úkoly rozvíjí v dítěti mimo jiné i kritické myšlení či školní sebereflexi. Jako jeden z nejdůležitějších pozitivních vlivů opět jmenuje upevnění učiva ze školní výuky. Nadále se domnívá, že čas strávený ve škole není tak dlouhý, aby si dítě učivo hned osvojilo, a tak vypracování domácího úkolu může napomoci k jeho zapamatování. Jestliže dojde k zopakování látky do 4 hodin po probrání nového učiva, zapamatovaný rozsah poznatků žáka může být i několikanásobně vyšší.

V neposlední řadě se k pozitivním vlivům přidal také Maňák (1992), který podtrhuje pravidelnou a soustavnou práci žáka, jenž se musí spolehnout v domácím prostředí na své vlastní síly, které mu nadále můžou přinést větší úspěchy ve školní práci.

Stejně jako Cooper (1989) zmiňuje Šulová (2014) postoj rodičů, který je podle ní nezastupitelný. Předpokládá, že domácí úkoly zvyšují interakci mezi dítětem a rodičem a poskytuje rodiči zpětnou vazbu, jaké učivo jejich dítě ve škole probírá a do jaké míry mu rozumí.

Shrnutí pozitivních efektů domácích úkolů podle Coopera (1989), Šulové (2014) a Maňáka (1992):

- žák si snadněji zapamatuje množství učiva;
- žák osvojované látce lépe porozumí;
- žák se naučí lépe hospodařit se svým časem;
- žák získá pracovní a studijní návyky;
- žák se může nadchnout pro probírané učivo;

- žák získá pocit sebekázně;
- žák se zdokonalí v řešení problémů.

Maňák (1992) však domácí úkoly i kritizuje. Na jednu stranu se přiklání k faktu, kdy domácí úkoly považuje za nepostradatelnou součást vyučovacího procesu, jež opravdu umí ukotvit získané znalosti ze školy, avšak má pocit, že spousta pedagogů si do domácích úkolů transformuje závěrečnou část výuky, během níž si má žák učivo za podpory učitele zopakovat. Maňák (1992) vidí také riziko v tom, že někteří pedagogové zadávají žákům domácí úkoly nepromyšleně a nesystematicky.

Šulová (2014) navazuje na Maňáka a také uvádí možné negativní vlivy, které domácí úkoly mohou s sebou přinést. Např. hodnotí zadávání úkolů jako mnohdy náročné, jelikož při nedůkladné přípravě pedagoga může dojít i k přecenění dětí a jejich schopností, domácí úkol se tak může stát neúměrným k jeho osobním možnostem, nebo mu nepřinese žádné dlouhodobé benefity.

Je důležité zmínit, že spojník mezi dětmi a domácími úkoly jsou většinou rodiče. Domácí úkoly tedy představují vhodné pole spolupráce, neboť umožňují rodičům se podílet na formování jejich dětí. Tato spolupráce je vedena a řízena školou, jež rodiče přizve k pomoci a podílu na dosažení vzdělávacích a výchovných cílů jejich dítěte (Maňák, 1992).

Šulová (2014, s. 147) s tímto spojníkem také souhlasí. Připisuje vhodně a kvalitně zpracovanému domácímu úkol rovněž součinnost dítěte a rodičů. S rodičovskou dopomocí upozorňuje na možné negativní vlivy, jež vyšly z výzkumu, kterého se zúčastnili rodiče a žáci. Někteří totiž uvedli, že: „*prožili během domácí přípravy silné hádky, které provázely křik a pláč*“. Tyto negativní emoce pak mohou ovlivnit i negativní postoj k domácím úkolům či samotnému učení.

V mnoha případech však školy využívají domácí úkoly jako donucovací prostředek. Mnoho pedagogů vyžaduje podpis rodičů za každým úkolem a domnívají se tak, že si zajistí rodičovský dohled nad dítětem. Dětem tak předkládají domácí úkol často neodpovídající jejich vývojovému stupni a znalostem, takže je rodičovská pomoc naprosto nezbytná. Rodičům dětí prvního stupně tak může připadat pomoc zcela přiměřená, avšak pokud mají pomáhat dítěti na vyšším stupni, je zcela jisté, že rodiče prožívají rozpaky, které se mohou rozvinout v odpor ke

škole, jelikož nárokům školy jejich síly nestačí. Negativní dopady se týkají také spolupráce rodičů dětí ze znevýhodněného prostředí, tzn. ze sociálně slabých rodin s nižším vzděláním, kde rodiče dítěti odbornou pomoc poskytnout nemohou (Maňák, 1992).

Velmi obdobně reaguje Švancar (2012): „*Chytré děti chytrých rodičů problém nemívají. Splní úkol samy, rodiče úkol přehlédnou a je hotovo.*“ Podle Švancara (2012) jsou domácí úkoly opravdu sociální problém, avšak nikoliv pouze u dětí z dělnických či rolnických rodin, jak uvedl Maňák (1992), ale také rodin, kde rodiče vystudovali pouze základní či střední školu, a proto zadáním úkolů často nerozumí.

Jedním ze zásadních negativních vlivů je rovněž skutečnost, kdy se na dítě klade mnoho nároků po dlouhý časový interval. Rodiče by měli pochopit limity dítěte a neočekávat stále znamenité výsledky. Pro žáka může být frustrující, jestli již delší dobu není schopen vyšších výkonů, proto by měly zadané domácí úkoly dovolovat žákovi úspěšné řešení. Na pedagogovi závisí tedy zásada posloupnosti – volit úkoly od nejjednoduššího k složitějšímu, aby jej dokázal žák samostatně vyřešit (Šulová, 2014).

Cooper (2006) se naopak obává, že domácí úkoly mohou často vést tzv. „k přesycení žáků“, tím se mohou začít nudit, poněvadž je dlouhá doba u probírané látky přestane bavit. Jako další negativní fakt uvádí přístup rodičů, kdy vypichuje jejich neobornost či nevhodný pedagogický přístup. Mnohdy právě rodiče své děti matou, jelikož volí úplně jiné instruktážní techniky učiva než pedagog dítěte.

Efektivnost domácích úkolů hodnotí také učitelé a někteří zdůrazňují právě záporné stránky. Jedna z nich uvádí nadměrnou pomoc rodičů, kdy dítě spoléhá na vypracování úkolu rodičem, a celkovou nesamostatnost dítěte. Také se může stát, že žáci domácí úkoly pouze opisují či podvádějí. Pedagogové se však domnívají, že bez změny celkového systému domácích úkolů půjde překonat tyto negativní vlivy velmi obtížně (Maňák, 1992).

Cooper (2006), Šulová (2014) a Maňák (1992) se společně shodují na jednom z nejdiskutovanějších negativních vlivů a tím je, že domácí úkoly opravdu zvýrazňují existující sociální nerovnosti – dítě z chudšího domova bude mít s psaním domácího úkolu vždy větší potíže.

Shrnutí negativních dopadů domácích úkolů podle Šulové (2014) a Coopera (2006):

- žák ztrácí přirozenou schopnost bádání;
- žák ztrácí zájem o učení;
- žák může být fyzicky či emočně brzy unaven;
- žákovi se odpírá přístup k volnočasovým aktivitám;
- žák může pociťovat napětí rodinných vztahů;
- žák špatně nese pocit, že úkoly nezvládne a selže;
- žák z důvodu úspěchu může začít podvádět.

1.6 Množství a frekvence zadávaných domácích úkolů

Mertin (2004) se vyjadřuje ohledně problematiky přetěžování dětí. Souhlasí s názory jeho blízkých, že lidé narození o pár let dříve neměli v dětství tolik času, jako mají dnešní děti, avšak na druhou stranu rozvíjí diskuzi, zda je tomu opravdu tak. Zaštituje se fakty, kterými dokazuje, že dnešní děti si dětství vůbec neužívají z důvodu neustálého učení se a větších nároků kladených školou.

Jak dlouho dětem zabere domácí příprava, je však shoda více faktorů. Jedním z nich může být náročnost úkolů či za jakou dobu je dítě schopné domácí úkoly vypracovat. Velkou roli také hraje unavitelnost žáka. Některé děti zvládnou napsat domácí úkoly poměrně rychle. Přečtou, napíší a v neposlední řadě nachystají pomůcky do tašky. Mnohem horší je domácí příprava u dětí, pro které je školní výuka obtížná a kteří potřebují delší časový prostor (Klégrová, 2003).

Maňák (1992, s. 45) uskutečnil výzkum, ve kterém se zaměřil na průměrnou dobu, po kterou se žáci připravují na výuku. Nesnažil se však ještě rozlišit úkoly ústní či písemné, jelikož je žáci nedokážou od sebe oddělit. „*Je zřejmé, že celková denní příprava žáků na vyučování nepřekračuje hygienickou normu, neboť 87,8 % – A, 89,6 % – B žáků nevěnuje domácím úkolům více než 2 hodiny denně.*“ Maňák (1992) také uznává, že i kdyby žáci překročili 3 hodinovou domácí přípravu, na 2. stupni je to ještě únosné, kdyby se však jednalo o 1. stupeň, zcela jistě by žáci byli přetěžováni.

Jak často a z jakých předmětů zadávat úkoly je stále otázkou. Cooper (1989) se přiklání k zadávání domácích úkolů pouze na střední škole, jelikož na středoškolského studenta mají

značné pozitivní účinky. U základních škol se vyjadřuje nejistě. Dodává, že úkoly u mladších dětí fungují pouze v přiměřené míře, pokud nejsou zadávány zbytečně obtížně.

Podle Thomasové (1992) je vhodné, aby žáci 1.–3. tříd dostávali domácí úkoly, které zaberou v průměru do 20 minut, a průběžně dobu navyšovat. Žáci 4.–6. tříd mají u domácích úkolů strávit přibližně 20–40 minut a poslední ročníky druhého stupně ještě více, jelikož mají mnohem složitější předměty.

Čapek (2013, s. 152) nesouhlasí, jelikož pravidlo říká: „*nejlepší domácí úkol je žádný domácí úkol.*“ Pokud však pedagog dětem domácí úkol zadá, měl by podle Čapka být zábavný, hravý a nejlépe i dobrovolný. Čapek vyzývá učitele, aby domácí úkoly nedávali každou vyučovací hodinu a nežádali podpisy rodičů. V neposlední řadě upozorňuje také na jeho nenáročnost a promyšlenost, tzn. jeho splnění má být dítěti užitečné.

1.7 Vhodné podmínky a prostředí pro domácí přípravu

Dalším a často opomíjeným tématem jsou vhodné podmínky a prostředí pro domácí přípravu dítěte. Mertin (2004) shrnuje jeho letité zkušenosti a tvrdí, že nikdo nemůže stanovit nejideálnější podmínky pro domácí přípravu, jelikož každé dítě má jiné návyky a zvyklosti, při nichž se mu dobře učí. Úkolem rodičů je společně s dítětem takové podmínky poznat a vytvořit. Výrazně doporučuje vytvoření pravidel u začínajících školáků, poněvadž pokud si dítě vytvoří správné návyky již zpočátku, v budoucnosti bude mít učení o mnoho snazší.

Základní podmínkou efektivity domácí přípravy by mělo být zajištění pracovního místa. Místo by mělo být příjemné a klidné. I Maňák (1992) souhlasí s Mertinem (2004) a uvádí, že je podstatné se začínajícím školákem nalézt vhodné pracovní podmínky, jelikož je důležité, aby si dítě vytvořilo návyk.

Klégrová (2003, s. 109) se k významnosti pracovního místa vyjadřuje zcela přesvědčivě: „*V dnešní době je už téměř samozřejmé, že školák má doma své pracovní místo, tedy většinou svůj pracovní stůl a skříňku či policičky, kam si bude dávat své školní věci, aby se mu nepomíchaly s hračkami.*“ Nadále popisuje vytvoření pracovního místa jako určitý rituál, kdy dítě přijímá zodpovědnost za to, že se stává školákem. „*Je dobré vést dítě hned od začátku*

k tomu, aby si ve svých školních věcech udržovalo pořádek, aby vědělo, kde a co má, a mohlo si tak do tašky bez problémů vždy připravit, co bude následující den ve škole potřebovat.“

Pokud mluvíme o pracovním místě, nemusí se jednat přímo o celý pokoj. Dětem úplně postačí pracovní stůl se zásuvkami na klidném místě, např. v dětském pokoji či ložnici. Stůl by měl být natolik veliký, aby se na něj vešel počítač a dítěti zbyla velká plocha na psaní. Vhodným doplňkem mohou být i poličky na další pomůcky (Fryjaufová, 2006).

Šulová (2014) popisuje ideální pracovní prostředí jako klidné místo bez rušivých elementů a spoustou světla. Vyzývá však rodiče ke zútulnění takového pracovního prostředí o hezké pracovní pomůcky, tematickou výzdobu, aby se dítěti lépe a s chutí pracovalo.

I když máte malý byt, měli byste být schopni vytvořit dítěti klidné pracovní prostředí. Pokud však takové místo nemáte, dítě může využít např. jídelní stůl. V tomto případě by měla rodina respektovat hygienické podmínky a u stolu, kde se právě píšou domácí úkoly, nejíst. I když je pracovní prostředí důležité, stejně důležitá je i vhodně zvolená pracovní doba (Klégrová, 2004).

Mertin (2004) jako vhodné podmínky neuvádí pouze místnost, kde žák nalezne klid, ale také upozorňuje na další aspekty, které je vhodné dodržovat. Např. pokud dítě zrovna píše domácí úkol, není žádoucí se jej ptát na svačinu, co bylo ve škole či jestli už vynesl odpadky. Je vhodné nechat dítě pracovat soustředěně po určitou dobu.

Výše zmínění odborníci se domnívají, že při domácí přípravě je nejen nutné pracovní místo, ale také dodržení určitého časového intervalu po příchodu domů ze školy. Mertin (2004, s. 152) se k jejich názoru nepřiklání a konstatuje: „*Netrval bych striktně na nějaké pravidelné době. Je ovšem vhodné, když rodiče spolu s dítětem vysledují nejvhodnější čas pro domácí přípravu a tento čas podle možností využívají co nejčastěji.*“ Existují totiž děti, které chtějí mít vše splněné, hned když přijdou ze školy domů, naopak jiné děti si potřebují po škole trochu odpočinout.

2 Spolupráce mezi rodinou a školou

Pokud zmíníme slovo škola, mnoho z nás si představí pojmy, jako jsou domácí úkoly, učitel, žák nebo vyjmenujeme hlavní předměty, které nás zrovna napadnou. Koho z nás však napadnou rodiče, je otázka. Tak jako ke škole patří žák, domácí úkoly nebo učitel, stejně tak můžeme ke škole připojit i rodiče. V této kapitole si shrneme komunikaci školy s rodiči, která k práci s dětmi neodmyslitelně patří, možnosti zapojení rodičů do domácí přípravy a motivaci dítěte k domácímu vzdělávání.

2.1 Vzájemná komunikace mezi školou a rodiči

Nejdůležitější na pedagogické profesi je získat si svou empatií důvěru dítěte. Stejně tak důležité je najít si dobrý vztah k rodičům. Rodiče by měli učiteli bezmezně důvěřovat, vědět, že je to odborník na správném místě a že to s jejich dítětem myslí opravdu dobře (Klégrová, 2003).

„Spolupráce rodiny a školy je jednou z možných cest zvyšování efektivity v oblasti výchovy a vzdělávání žáků. Přínos i rozsah spolupráce školy s rodiči, komunitou i dalšími subjekty předpokládá otevřenost školy vůči vnějším vlivům, schopnost tuto činnost účinně koordinovat, využívat a utvářet dialogický prostor.“ Velkou část pedagogické profese nese obzvlášť komunikace s rodinou dítěte, právě z tohoto důvodu je vhodné budoucí pedagogy pečlivě teoreticky připravovat (Vališová, Kasíková, 2011, s. 334).

I když je vzdělávání v České republice povinné, neznamená to, že veškerá zodpovědnost za vzdělání dítěte spočívá pouze na škole. V zájmu dítěte je, aby škola úzce spolupracovala s rodiči a společně postupovali ve výchově a vzdělávání dítěte stejným směrem (Mertin, 2004).

Franclová (2003) se domnívá, že obzvlášť na prvním stupni je spolupráce s rodiči nezastupitelná. Proč to tak je, je zcela zřejmé. Pokud spolupráce probíhá bez jakýchkoliv problémů, rodiče nemají ke škole žádné výhrady. Mají pocit, že je vůči jejich dítěti vše spravedlivé, dítě má v učiteli podporu a vzájemně se učitel a rodiče respektují. Franclová (2003) dodává, že také přátelský vztah mezi rodinou a školou má pozitivní vliv i na dítě.

Ve chvíli, kdy dítě nastoupí do školy, stává se učitel součástí života onoho dítěte, ale také jeho rodiny, kterou pochopitelně ovlivňuje. Většina rodičů s dítětem prožívá všechny školní radosti i strasti, úspěchy či neúspěchy. Jestliže se vytvoří příjemný vztah mezi rodičem a učitelem, dítěti se bude mnohem lépe pracovat (Klégrová, 2003).

Nyní je v našich silách oprostít se již zcela od minulého režimu, kdy spolupráce s rodiči nebyla tak úzká, rodiče se už nemusí ve všem podřizovat škole. Naopak by učitelé měli čím dál více respektovat názory a přání rodičů. Je vhodné vést školu k tomu, aby se s rodiči bavila o důležitých krocích, které se týkají jejich dítěte. Např. nelze změnit vzdělávací plán bez souhlasu rodičů či poslat jejich dítě do pedagogicko–psychologické poradny. Učitel již nemá právo zasahovat do rodinné výchovy (Mertin, 2004).

Naopak žádoucí je vzájemný respekt. Pokud škola prokazuje vynikající službu, právě rodiče by měli učitele podporovat, ne o nich pochybovat či snižovat před dítětem jejich autoritu. I pokud mají sebemenší problém, stačí pedagoga kontaktovat a domluvit se s ním osobně. „*Jeli autorita učitele rodiči narušována, může to v dítěti vyvolávat zmatek a nejistotu, koho má vlastně poslouchat*“ (Klégrová, 2003, s. 54).

Rodiče umí být občas odtažití a mají zbytečné obavy z důvodu úniku důvěrných informací o jejich dítěti, někteří mají strach, že by učitel mohl nakládat s informacemi proti zájmu dítěte. Proto tedy doporučuje důvěrné informace sdělovat přímo osobně učiteli, jelikož důvěra představuje základ úspěšné spolupráce rodiny a školy (Mertin, 2004).

Maňák (1992) rodiče uklidňuje a dodává, že není třeba zbytečných obav, jelikož spolupráce škola a rodiče mají úplně stejný cíl – výchovu nové generace. Apeluje však na to, že pokud se objeví mezi rodiči a školou problém, je vhodné jej oboustranně řešit a najít východisko ve vzájemném souladu, a hlavně ku prospěchu dětí.

Klégrová (2003) vidí jako pozitivum také to, pokud se učitel zná s rodiči dítěte osobně. Domnívá se, že pokud se dva dospělí jedinci dobře znají, ulehčuje jim to vzájemnou komunikaci, ať už o jakémkoli problému. Navrhuje učitelům, aby se s rodiči seznámili na třídních schůzkách, i když jsou více méně určené k obecným informacím ohledně celé třídy. Apeluje na učitele, aby se rodičům mile představili a vytvořili přátelskou atmosféru. Ze své

zkušenosti dodává, že taková atmosféra, především osobní kontakt s rodiči, napomáhá k řešení jakéhokoli problému, i když je sebevíc osobní či nepříjemný.

Učitel by měl být tím, kdo podněcuje komunikaci s rodinou dítěte. Měl by tomu umět dát patřičný význam, smysl a v neposlední řadě nezapomenout zmínit oboustranná pravidla a řád (Franclová, 2013).

Klégrová (2003, s. 55) upozorňuje na možnost výskytu různých nedorozumění, jelikož sdělovat různé nepříjemné situace rodičům je poněkud složitější, než se zdá. Často může dojít k nepochopení ze strany rodičů, jelikož většina je velmi citlivá na hodnocení svého dítěte, takže může dojít k vypjaté situaci. „*Rodiče velmi citlivě reagují na neúspěchy svého dítěte. Mají je rádi a těžkou nesou, když se mu něco nedaří, když si na ně někdo stěžuje.*“ Nemusí jít vždy o něco vážného, ale mohou to být opodstatněné rady, které navazují na neúspěchy dítěte s motivací, jak situaci lépe zvládnout.

Pokud učitel přece jen nalezne něco závažného, co by chtěl s rodiči projednat, je vždy vhodnější dohodnout si schůzku s rodiči osobně, jelikož projednávání určitého problému, který se vztahuje ke konkrétnímu dítěti, není před ostatními rodiči na třídních schůzkách žádoucí ani taktní. Rozhodně není také vhodné rodiče onoho dítěte vyzvat k rozhovoru těsně po třídních schůzkách, kdy má učitel mnoho práce, ale pozvat je na individuální konzultaci jiný den po vyučování. Může se totiž stát, že učitel opomene důležitá sdělení, která měl v plánu rodičům říct. Rodiče se tak mohou cítit znevýhodněni, že nemají připravené vysvětlení a vzájemná důvěra by mohla opadnout (Klégrová, 2003).

Klégrová (2003, s. 56) navrhuje, aby schůzka s rodiči proběhla v příjemném prostředí, nejlépe v pracovně učitele, kde je možné situaci projednat. Domnívá se, že pokud jde o nějaký závažnější problém, je vhodné předem rodiče požádat o dostatek času a také je předběžně informovat, čeho se problém týká. Může docházet také ke konfrontacím, kdy učitel i rodiče mají zcela odlišné názory. Důležité je však společně najít řešení, vhodné východisko a neporušit tak přátelskou atmosféru mezi rodiči a školou. V poslední řadě podotýká: „*Při jednání s rodiči by měl mít učitel vždy na paměti, že rodiče jsou dospělí a že je nemůže kárat za jejich výchovné vedení. Jsou zástupci dítěte a jde jim o jeho dobro.*“

Každý učitel si přeje mít ve své třídě pracující žáky, ovšem k těm se výborně hodí i pracující rodiče, kteří se chtějí zapojit do školního dění. Cílem školy by mělo být vytvoření takového školního prostředí, kde se rovnocenně prolínají učitelé, žáci i rodiče. Avšak je nutné neopomenout: „*Škola by měla jednat s rodičem jako s partnerem ve vzdělávání žáka, aniž by zapomínala, že je jejím klientem, kterému odvádí službu*“ (Čapek, 2013, s. 15).

Zajímavou otázkou pro pedagogy může být, jak s rodiči vůbec komunikovat. Kolláriková, Pupala (2010) rozděluje možnosti komunikace s rodiči do pěti kategorií. Jako nejjednodušší možnost formy komunikace pokládají třídnické schůzky, kde se mohou učitelé vidět s rodiči tváří v tvář. Ovšem pokud vzpomeneme poznatek Klégrové (2003), třídní schůzky jsou vhodnou formou komunikace pouze v případě, že se nejedná o závažný problém, který bychom neměli řešit před ostatními rodiči, mnohem vhodnější se pak zdají konzultační hodiny, kde si můžeme na rodiče udělat více času. Mezi další formy také počítáme telefonní spojení či písemnou formu komunikace, jako je zápis do žákovské knížky či notýsku. Poslední formou je komunikace přes dítě, která je hojně využívanou formou pro krátké vzkazy. Je zřejmé, že rodiče i učitelé mohou preferovat každý něco jiného, důležité je společná domluva na předávání informací o školním vývoji dítěte (Kolláriková, Pupala, 2010).

Rabušicová (2004) zmiňuje, že není nutné rodiče zapojovat a komunikovat s nimi pouze ohledně školního dění, avšak vhodným prostředkem komunikace škola versus rodiče mohou být také společenské akce, kde učitelé mohou požádat rodiče o drobnou výpomoc. Zde nepůjde bezprostředně o informace ohledně vzdělávání a učení dětí, avšak o spojení sil a vytvoření přátelské atmosféry mezi oběma stranami. Skvělým nápadem mohou být také besídky či plesy dětí, na které se rodiče těší a učitelé a rodiče tak stráví příjemně čas.

Z hlediska formování důvěry mezi školou a rodiči mohou být také uspořádány dny, kdy rodiče mohou navštívit třídu svého žáka a nahlédnout tak do učitelovy práce přímo ve vyučovací hodině. Rodič se tak může stát skvělým partnerem, vzájemně si mohou objasnit spoustu okolností, kterým např. nerozumí (Rabušicová, 2004).

Dvořák (2005) zpracoval téměř všechny možnosti komunikace mezi školou a rodinou, které zvyšují efektivitu vyučovacího procesu. Setkání rodič – učitel – žák, kde se sejdou všechny tři strany a popisují situaci každý svými očima, ať už pozitivně, či negativně, pokud vzniká nějaký problém. Žákovská knížka, kde učitel informuje o žákově prospěchu. Školní

časopis pro rodiče, který se může zdát jednostranný, ale můžeme zapojit i rodiče o napsání článků. Pravidelné konzultační hodiny, kdy jsou učitelé rodičům k dispozici. Nástěnka pro rodiče, která může být vyvěšena u hlavního vchodu. Je to rychlá forma komunikace a rodiče zde najdou informace ohledně výuky, exkurzí, výletů apod. Na nástěnku se také mohou přidat probíraná témata. Deník úkolů, něco jako poznámkový deníček, kde si děti zapisují domácí úkoly či podstatné informace, týkající se výuky. Je to skvělý pomocník pro komunikaci mezi žákem, učitelem a rodiči.

„Rodiče by neměli s učiteli bojovat, ale spolupracovat.“ Právě rodiče mohou ovlivňovat úspěch dítěte ve vzdělávání tím, že se podílejí na domácí přípravě svého dítěte, ale nejen to, také se o školu aktivně zajímají, zapojují se do výše zmíněných společenských akcí a spolupracují právě s učitelem dítěte (Čapek, 2013, s. 16).

Je správné, pokud škola komunikuje s rodiči, obzvlášť pokud rodiče mají sami zájem o školní dění svého dítěte. Rodiče by měli být hlavními iniciátory při kontrole pečlivosti, svědomitosti a samostatnosti žáka (Maňák, 1992).

„Spolupráce s rodiči vytváří vzájemnou důvěru, odbourává strach i předsudky, podporuje toleranci a hodnotovou orientaci žáků, posiluje ochotu dětí aktivně se zapojovat do výuky.“ Spolupráce také může napomáhat k překonání překážek dítěte, ať už osobních, či školních a vyloučit nejrůznější negativní vlivy (Čapek, 2013, s. 16).

2.1.1 Postoje rodičů k domácí přípravě

Hlavním článkem spolupráce mezi učiteli a rodiči jsou právě domácí úkoly. Úkoly vyvolávají rozdílné názory jak mezi pedagogy, tak právě mezi rodiči dětí, obzvlášť co se týká jejich funkčnosti a efektivity (Čapek, 2013).

Někteří rodiče protestují, že úkoly jsou příliš dlouhé a složité, jiným naopak vadí úkoly krátké či příliš jednoduché (Cooper, 2006).

„Názory a postoje rodičů v této věci nejsou proto zanedbatelné, naopak je nutno je v zájmu jednotného a výchovného působení školy a rodiny znát, vycházet z nich a mnohdy je

i respektovat. “ Pro pedagoga je pak podstatné nevidět svou práci pouze očima pedagoga, ale také na ni nahlédnout očima veřejnosti – rodičů dítěte (Maňák, 1992, s. 101).

Je však těžké si očima rodiče udělat názor na domácí úkoly, jelikož ani školy nezaujímají vůči domácím úkolům jednotný názor. Jeden pedagog úkoly zásadně nedává a druhý z téhož kabinetu může děti úkoly přetěžovat. Současný názor na domácí úkoly mnohdy mění rodiče, jehož dítě navštěvuje či navštěvovalo zahraniční školu (Čapek, 2013).

Kohn (2006) uvádí výsledky studie, která se zaměřovala na komunikaci dítěte s rodiči po návratu ze školy. Ukázalo se, že většina rodičů se na domácích úkolech opravdu podílí a sami dítě během pěti minut vyslyší, jak bylo ve škole a co mají za domácí úkol.

Maňák (1992, s. 101) také provedl výzkumné šetření s rodiči žáků na téma domácí úkoly. Pravidelně se zúčastňoval třídních schůzek a ptal se rodičů na postoje k domácím úkolům. Zajímavým výsledkem je, že: „*93,8 % rodičů se domnívá, že úkoly jsou nezbytné, a jen 5,1 % rodičů si myslí, že domácí úkoly potřebné nejsou; 1,1 % rodičů nemá žádný názor.*“ Tedy většina rodičů se k domácím úkolům staví pozitivně.

Rodiče se vyjadřují kladně k domácím úkolům z toho důvodu, že si jejich dítě potřebuje doma učivo zopakovat, upevnit nebo doplnit. Spousta rodičů tak vidí v domácích úkolech nástroj, který vede jejich dítě k zodpovědnosti, samostatnosti, rozvoji kritického myšlení a k celkově lepším výsledkům (Maňák, 1992).

Je zřejmé, že pokud s žáky pracují zcela odlišně dva pedagogové, úplně stejně tak s dítětem pracují rodiče. Pokud je úkolů mnoho, berou rodičům kreativitu a iniciativu, ubírají jim tím možnost být iniciativní v tom, k čemu sami chtějí dítě vést (Čapek, 2013).

Čapek (2013) také dodává, že domácí úkol může ve dvou odlišných rodinách znamenat zcela jinou věc. Předpokládá právě výše zmíněný fakt, kdy rodiče nemusí mít stejný názor na domácí úkoly, a proto se jedna rodina bude s dítětem poctivě připravovat a pro druhou rodinu úkoly mohou představovat obtížnou činnost. Tímto často nastává nerovnost ve vzdělání v důsledku podpory žáků jejich rodiči.

Rodiče, kteří se nevyjádřili úplně pozitivně k domácím úkolům, je však neztracují. Myslí si, že pokud by se změnil styl domácích úkolů, které by byly omezeny jen na nejnnutnější opakování, a bylo by možné zadávat domácí úkoly krátké, jednoduché či jen v případě, pokud žák učivu ve škole vůbec nerozumí, byly by domácí úkoly zcela žádoucí. Hlavní problém totiž vidí v zadávání úkolů všem, bez rozvahy a bez diferenciací (Maňák, 1992).

2.1.2 Zapojení rodičů do domácí přípravy

„Zapojení rodičů zahrnuje jejich péči o vlastní dítě, kontakt a spolupráci s rodiči ostatních dětí a zájem o školu, do níž chodí jejich děti“ (Dvořák, 2005, s. 110).

Obecně se potvrzuje, že pokud dítě navštěvuje nižší ročníky základní školy, jeho úspěšnost je závislá na rodičích, zejména co se týká probírání požadavků na další den, pomoc s domácími úkoly či dohlédnutí na přichystání všech pomůcek (Franclová, 2013).

S výše zmíněným výrokem se ztotožňuje také Mertin (2004, s. 23). Domnívá se, že děti potřebují aktivní pomoc rodičů, pokud však nepomáhají – odsuzují své dítě k horšímu prospěchu: *„Možná je dovedou k samostatnosti, ale za jakou cenu?“* Dítě ve škole může trénovat své dovednosti, avšak pouze zlomek dne. Je patrné, že např. čtení je nutné trénovat i doma.

Podle Maňáka (1992) však dnešní školy počítají s pomocí rodičů již při tvorbě vzdělávacích cílů. Většina rodičů se pomoci zhostí poctivě a někteří dokonce domácí přípravu dětí berou na sebe a odstraňují tak dítěti z cesty sebemenší problém. Druhou skupinu tvoří rodiče, kteří se domácí přípravou svého dítěte nijak nezaobírají. Zdá se, že nejideálnější situace je ta, kdy rodiče zajistí svému dítěti optimální podmínky ke vzdělávání a pomoc mu nabídnou dle potřeby. Také je nutné podotknout, že důležitou roli hraje také navštěvovaný ročník dítěte. Žák na nižším stupni potřebuje úplně jinou dopomoc rodiče než žák na stupni vyšším.

Žáci na nižším stupni často doma nepoví, co mají vůbec za domácí úkol nebo co si mají zopakovat. Zde nastává situace, kdy je nezbytná spolupráce mezi rodinou a školou. Úkolem učitele je zajistit dítěti kontrolu nad zapisovaným úkolem do deníčku a rodič následně dohlédne u vypracovávání úkolu a doručení jej zpět do školy. V této situaci, kdy je dítě opravdu menší,

rodič přebírá zodpovědnost za splnění povinností sám na sebe. Zdá se, že tato metoda je efektivní, a pokud se objeví nedostatky, je ihned patrné, kde nastal problém. Pokud však má dítě úkoly zapsané, ale i přesto je nenosí, je nutná konzultace s rodiči ohledně zefektivnění domácí přípravy (Mertin, 2004).

Rodiče, kteří se participovali na rozhovoru s Maňákem (1992), konstatovali, že na děti při domácí přípravě pouze dohlízejí. Uvedli však, že pokud má dítě problém, ihned mu pomohou a podílejí se na tom, aby dítě učivu porozumělo. Někteří však byli názoru, že není správné dítěti vždy pomáhat, jelikož tím zkreslují jeho schopnosti a znevýhodňují tím děti, které nemají podporu v rodičích (Maňák, 1992).

Maňák (1992, s. 107) souhlasí s názorem rodičů a doplňuje: „*Škola má žáka připravit natolik, aby byl schopen vypracovat domácí úkol sám.*“

Mertin (2004) pokládá pomoc rodičů za podstatnou součást domácí přípravy, avšak dle něj postupem času rodiče poznají, kdy dítě mohou nechat samostatně plnit domácí úkoly. Kdy k takovému rozhodnutí dojde, je velmi individuální, jelikož každé dítě je jedinečné. Některé by zvládlo domácí přípravu samostatně již v první třídě, naopak jiné dítě potřebuje rodičovskou dopomoc ještě několik let.

Někteří rodiče však zastávají názor, že je nutné se dítěti věnovat při domácí přípravě nepřetržitě bez ohledu na to, zda je dítě na nižším či vyšším stupni. Nelíbí se jim rychlost probírané látky ve škole, neboť školní osnovy se čím dál víc zaplňují. U některých se pak stává, že látce vůbec nerozumí, je nutné jim učivo dovysvětlit. Řada rodičů tento fakt vyvrací a domnívá se, že nejde o rychlost probírané látky, ale o nepozornost dítěte při vyučování. V neposlední řadě tedy pouze na děti nedohlíží, ale také kontrolují, zda na úkoly třeba nezapomněli (Maňák, 1992).

Mertin (2004, s. 24) připojuje svou osobní zkušenost s matkou, která se každý den připravuje do školy s žákem osmého ročníku. Tvrdí že: „*Kdyby na něho přestala dohlížet, zljadačil by.*“ Vyjadřuje se k tomu prakticky nestranně. Je zřejmé, že nyní žijeme v jiné době, která pokládá domácí přípravu za důležitější, než byla dříve. Také se prodlužuje průměrná doba studia. Pokud žák potřebuje či rodiče se iniciují v domácí přípravě žáka vyššího ročníku, není na tom nic zlého a nevypovídá to nic o jeho nesamostatnosti.

I když je možné, že i s žáky vyšších ročníků se rodiče do školy připravují, potřeba rodičovské dopomoci s každým vyšším ročníkem klesá. Není to pouze fakt u rodičů, ale také u pedagogů, jelikož děti vyšších ročníků mají zajištěný svůj vzdělávací systém. Maňák (1992) však upozorňuje, že dnešní doba přináší mnohem složitější systém, který již předpokládá jistou pomoc rodičů. Problémem může být, kdy část pedagogů svou práci přesouvá právě na rodiče, kteří musí převzít povinnost na sebe a s dítětem opakovat, procvičovat či doučovat, i když to není v jejich kompetencích. Další povinností, která připadá na rodiče, je kontrola a podpis domácího úkolu. Překvapivé je, že někteří rodiče to sami vyžadují z důvodu kontroly svého dítěte v domácím prostředí, aby si byli jisti, že dítě úkol vypracovalo opravdu samo a doma (Maňák, 1992).

Pakulla (1966) upozorňuje, že i když školy předem počítají s pomocí rodičů, nikdo se nezamýšlí nad tím, že rodiče vyrůstali v jiné generaci a učební osnovy tak byly zcela jiné. I když rodiče chtějí svým dětem mnohdy pomoci, může se stát, že se pomoc stane kontraproduktivní, neboť po stránce obsahu či metod došlo ke značným změnám. Rozpory ve výuce se projevují už i v 1. ročníku, kdy se děti učí číst a psát či ve všech ročnících v matematice.

Abychom předešli tomu, že někteří rodiče budou dítěti chybně radit, je nutné o tomto hovořit společně na třídních schůzkách s rodiči. Proberme společná východiska či nejistotu ohledně domácí přípravy. Může se přihodit, že někteří rodiče mohou být nekompetentní v oblasti čtení, psaní, počítání, ovšem zde musí úlohu splnit pedagog a stát se tak metodickým rádcem rodičů. Pedagog nemá však roli pouze rádce, ale také zastupuje roli iniciátora v oblasti spolupráce a dodává tak spolupráci úroveň a smysl (Franclová, 2013).

Rodiče si často uvědomují, že dnešní škola je opravdu jiná, než když chodili do školy oni. Rozdíly však hodnotí odlišně. Někteří mají pocit, že dříve byla škola jednodušší, a proto měl žák čas i na venkovní aktivity, jiní vidí výhody dnešního vzdělávacího systému. Mnohdy opakují, jak domácích úkolů dětem přibývá, musí se jim plně věnovat, ale za jejich mladých let tomu tak nebylo, přesto byl jejich prospěch stejně dobrý. Naprostá většina se však shoduje na tom, že žákům přibývají povinnosti a často škola žáky přetěžuje (Maňák, 1992).

Mertin (2004) navazuje na přetěžování dětí a pokládá otázku, jak tedy docílit toho, aby děti a s nimi rodiči nebyli domácími úkoly přetěžováni. Domnívá se, že domácí příprava by

i s dopomocí měla zabrat žákovi 1. stupně v průměru půl hodiny. Pokud se však žák učí mnohem déle, znamená to, že domácí úkol již ztrácí na efektivnosti. V tomto případě je vhodné informovat o této skutečnosti školu, aby zpomalila tempo či ubrala domácích úkolů. Dále nabádá rodiče k udržení motivace svých dětí při psaní domácích úkolů, např. čím dřív si úkoly dítě napíše, tím dříve může běžet ven: „*Dodržte to. Jinak vám hrozí, že příště nebude mít tato pobídka žádný efekt*“ (Mertin, 2004, s. 152).

Maňák (1992) předpokládá, že pokud je dítě úkoly přetěžováno, může být chyba na straně pedagoga, který volí špatnou organizaci výuky, či na straně rodičů, kteří mají velké ambice a dítěti zajistí spoustu zájmové činnosti. Často se také stává, že se děti přetěžují v určitých obdobích, např. ke konci školního roku. Někteří žáci se tedy brání tím, že nic nedělají.

Spousta rodičů si představuje, že hlavním cílem úkolu je to, aby jej dítě zvládlo zpracovat v co nejkratší době a samozřejmě správně. Neuvědomují si, že cílem úkolu bývá často také práce s časem, kdy si dítě musí rozvrhnout probírání látky, aby si ji v klidu probralo a dlouhodobě zapamatovalo. Pokud však na dítě tlačí s dokončením domácího úkolu co nejrychleji, vystavují tím své dítě stresové situaci. Jestliže na dítě vyvíjí nepřiměřený nápor, dítě bude mít nadále domácí přípravu spojenou s negativními zážitky (Šulová, 2014).

2.1.3 Motivace dítěte ke vzdělávání

Průcha, Walterová, Mareš (2013) definují motivaci žáka dvojím způsobem. Jako první uvádí vnější motivaci, která k žákovi přichází od učitele či jeho spolužáků a rodičů a druhou naopak vnitřní, kterou má v sobě žák sám. U vnější motivace zařazují stanovení dosažitelných cílů ze strany učitele nebo sdělování kladných postojů směrem k žákovi či probouzení sociálních potřeb, např. správné klima třídy. U vnitřní záleží na žákovi, jaké má zájmy či jakou si dává výzvu, např. dosáhnout většího úspěchu, reakce na minulou zkušenost apod.

Maňák (1992, s. 30) naopak definuje motivaci jako: „*určitý stav napětí, zvýšení energetické aktivity organismu, zaměřené k odstranění porušené rovnováhy, k dosažení cíle, k uspokojení potřeb, k překonání rozporu.*“ Je žádoucí, aby si žák našel své zájmové aktivity,

díky kterým se bude cítit motivovaný, avšak nelze zaručit, že zájem vznikne spontánně z jeho vlastní potřeby.

Je zřejmé, že žák vyhledává právě ty aktivity, které ho baví a zajímají. Vydrží u nich mnohonásobně déle a také se je lépe učí. Mnohdy se stává, že děti mladšího školního věku nadchne nějaký úkol, avšak pokud s ním začnou mít sebemenší problém, nadšení opadne. Může se také stát, že úkol zevšední a stane se tak pro dítě nepříjemnou povinností. I děti před vstupem do první třídy mají děti plno očekávání, chtějí být jako máma s tátou či starší sourozenec, a proto je podstatné je neodrazovat činnostmi, které jsou buď nedosažitelné či nezábavné a ztratí u nich chuť k učení (Mertin, 2004).

„Nepočítat s motivační stránkou domácí učební práce žáků by znamenalo vážné ohrožení funkce domácích úkolů, neboť právě v učební činnosti mimo školu se motivace výrazně uplatňuje.“ Pro děti je práce zajímavá a přitažlivá, lépe uchopitelná a žák má tak naději na lepší výkon a větší úspěch. Taková práce však vyžaduje schopného pedagoga, který domácí práci nastaví individuálně za pomoci správných metod a postupů (Maňák, 1992, s. 31).

Mertin (2004) radí, jak motivovat dítě k optimálním výkonům. Nejdůležitější je dávat dítěti najevo, že všechnu práci dokáže a zvládne. Ukázat mu, že naučit se mluvit a chodit také nebylo úplně nejjednodušší, a zvládl to. Jenže, jak v přístupu k domácím úkolům, tak v motivaci mohou rodiče dítěte chybovat. Někteří jsou ke svému potomkovi nekritičtí, nebo jej pokládají za nejdokonalejší dítě. Ač se tak nezdá, tito rodiče nastavují motivaci na velmi vysoké úrovni, žák tak má chuť pracovat dále. Intuitivně si to o sobě také myslí a ví, že je od rodičů povzbuzován. Na druhé straně jsou rodiče, kteří své dítě pokládají za nesamostatné, neschopné či nemožné. Pro dětskou motivaci nic nedělají, naopak ji ubíjejí.

Další vhodnou radou se zdá ukázat dítěti propojenost poznatků s tím, co zná, co mu dává smysl. Dokažme dítěti, že je skvělé zahrát na vánoční besídce skladbu úplně sám nebo si přečíst to, co jej zajímá. Motivační je i objednání zmrzliny v cizím jazyce v zahraničí. Nezapomeňme, že dítě přebírá také náš postoj ke vzdělání. Pokud před dítětem vzpomeneme něco ve smyslu, že vzdělání pro nás nemá praktický význam, snadno náš názor přebere (Mertin, 2004).

Obecné rady rodičům dává také Šulová (2014), která je nabádá, aby svého potomka zatěžovali přiměřeně. Všichni rodiče znají své dítě, tráví s ním volný čas a jsou vybaveni tzv. intuitivním rodičovstvím, které se projevuje schopností odhadu dítěte, co zvládne, a co naopak ne. Dokážou odhalit stupeň vyzrálosti a měli by mu dávat takové podněty, o kterých ví, že je dítě spontánně zvládne. Pokud rodiče dosáhnou toho, že dítě pak bude úkol bavit a zvládne jej sám, dochází k vyšší vývojové úrovni. Rodiče jsou ti, kdo by měli být ke svému dítěti empatictí, měli by projevovat zájem o své dítě a působit jako sociální podpora a opora, která je vždy připravena dítěti v nesnázích pomoci. V neposlední řadě je zásadní vést dítě k povinnosti, že ačkoliv rodič může být nápomocen, hlavní iniciátor domácích úkolů je právě dítě.

Mertin (2004, s. 41) shrnul rady ohledně motivace. Radí využívat zájem dítěte o učení, který je vhodný udržet, co nejdéle to jde, právě ochota k učení posiluje pozitivní výsledky, které je potřeba dětem ukázat. Ve své publikaci dodává: „*Jděte dítěti příkladem, sami se vzdělávejte.*“

Šulová (2014, s. 154) se také připojuje k výše zmíněnému výroku od Mertina (2004), kdy rodiče mají jít příkladem a podotýká: „*Dítě má být více chváleno, než káráno.*“ Posilujme proto společně pozitivní motivaci ke vzdělání obecně.

3 Role učitele v domácí přípravě

V návaznosti na rodiče žáků představíme další aktéry domácí přípravy a tím jsou pedagogové. Zjistíme, jaký postoj zauímají pedagogové k domácí přípravě žáků, zda s domácími úkoly souhlasí, popř. jak své žáky k domácí práci motivují. V neposlední řadě si shrneme různé možnosti zadávání domácích úkolů, jejich kontrolu a hodnocení.

3.1 Postoje učitelů k domácí přípravě

Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 326) definují učitele jako: „*Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání. Na kvalitě učitelů do značné míry závisí výsledky vzdělávání. Sociální status učitelů je závislý na významu a hodnotě, které jsou přisuzovány vzdělávání ve společnosti.*“

Příprava na vyučování začíná již ve škole, kde má pedagog nezastupitelnou roli. Učitelovou prací je plánování, motivace žáků, zadávání domácích úkolů, vysvětlování postupů řešení, kontrola domácích úkolů, hodnocení výsledků žáků, organizace spolupráce rodiny se školou. Domácí příprava je velmi důležitá, a proto učitel nemůže jednat ledabyly a zadávat nesmyslné domácí úkoly. Domácí příprava i pro pedagoga znamená dlouhodobé plánování, např. pokud se učitel připravuje svědomitě na hodinu, měl by také vědět, ze které látky žákům zadá domácí úkol. Společně s plánováním domácího úkolu je nutné promyslet motivaci žáků, aby domácí úkol vůbec splnili, a také jeho cíl. Předem je vhodné určit, jakým stylem pedagog domácí úkoly zkontroluje a zhodnotí. Domácí úkoly by měly být především přiměřené ke schopnostem žáků. Není nutné žákům zadávat domácí úkoly z každého předmětu, je vhodné respektovat žákův volný čas. Ačkoliv se nezdá podstatné, kdy pedagog žákům domácí úkol zadává, zdá se však rozumné, nechat si čas na případné nejasnosti. Pokud pedagog zadává domácí úkol poslední minutu vyučování, žák může nabýt dojmu, že úkol není tak podstatný. Ze všeho zmíněného vyplývá, že domácí úkol je součástí vyučovacího procesu (Pírek, 1980).

Maňák (1992) se přiklání k názoru, že je zadávání domácích úkolů nezbytné. Dodává však, že je důležité, aby měl učitel přehled, jaké existují druhy a formy domácích úkolů, aby mohl pohotově volit ty, které budou účinné pro dosažení cíle.

Obdobný názor má také Šulová (2014). Připojuje se k tomu, že domácí příprava žáků je velmi podstatná. Vypracovávání domácích úkolů má nejenom pozitivní vliv na školní prospěch dítěte, ale také mu napomáhá rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Dodává však, že kvalita nezávisí pouze na množství času věnovaném přípravě, ale také na tom, jak zodpovědně a pečlivě úkol zpracuje, na pracovních podmínkách a v neposlední řadě na podpoře rodičů.

Čapek (2013, s. 150) se však vyjadřuje naprosto odlišně než výše uvedení autoři. „*Pokud je ale velká část dne dítěte zaplněna výukou ve škole, proč by měla škola uzurpovat ještě čas, který patří rodině, prostřednictvím domácích úkolů?*“ Se zadáváním domácích úkolů nesouhlasí. Podle něj totiž domácí úkol znamená jednoduše doučování toho, co pedagog ve třídě sám nezvládl, takže rodiče dítěte musí suplovat práci učitele. Pokud však pedagog shledá zadávání domácích úkolů jako nezbytné, měl by se držet pozitivních charakteristik. Mezi ně patří např. zábavný a hravý domácí úkol, který netrvá dlouho, stimuluje myšlení žáka, není pro něj náročný a nespolehá na rodičovskou pomoc. Čapek (2013) také zmiňuje, že ideálem se zdá být dobrovolný domácí úkol, který rozvíjí kreativitu dítěte.

„*Je neospravedlnitelným nedostatkem práce učitele, jestliže neefektivní využití vyučovacího času a neracionální práci ve vyučovací hodině řeší přesouváním tíhy učební činnosti žáků na domácí přípravu.*“ Skalková (2007, s. 240) upozorňuje na přetěžování žáků domácími úkoly. Nestaví se na stranu nezadávat domácí úkoly, ale zadávat je promyšleně a přiměřeně tak, aby jim všichni rozuměli, to je totiž základním předpokladem úspěšné domácí práce. Na závěr dodává: „*Promyšlené uložení domácího úkolu předpokládá ujasnit si jeho didaktickou funkci ve vztahu k vlastnímu vyučovacímu procesu*“ Skalková (2007, s. 240).

Hanáčková (2019) navazuje na Skalkovou (2007). Upozorňuje pedagogy, že domácí úkol nemá být za žádnou cenu trestem pro žáky či jejich rodiče ani úlevou pro učitele, kteří nestíhají probrat učivo ve škole. Domnívá se, že správně zadaný domácí úkol je efektivní, avšak za určitých podmínek, např. pokud nejsou úkoly zadávány každý den. Je zřejmé, že žáci, kteří dávají ve škole pozor, nepotřebují se odpoledne tolik učivu věnovat, ale můžeme mít ve třídě žáky s poruchami pozornosti, dyslexií a dysgrafií a ti úkoly potřebují. Učitelé by jim proto měli vyhovět a dát prostor pro rozmyšlení. Podotýká, že domácí úkoly mají žáky posouvat na cestě za věděním a učit je zodpovědnosti a disciplíně a v neposlední řadě pomáhat těm, kdo to potřebují, nikoli jim škodit.

3.2 Motivace žáků k domácí přípravě

„Lidské učení jako jedna z forem činnosti také probíhá pouze na základě jisté aktivity jedince. Zejména při řízeném učení je aktivní účast žáka jednou ze závažných podmínek učení. Jde především o to, aby žák sám s učebním materiálem aktivně pracoval a neomezil se jen na jeho pasivní recepci. Se zvyšováním aktivity se zlepšuje rychlost učení, přesnost osvojování učiva i trvanlivost osvojených poznatků. Jedním z hlavních aktivujících činitelů je motivace“ (Prunner, 2003, s. 50).

Motivace dítěte by měla vycházet z jeho vnitřních potřeb. Pokud se však dítě učí pouze na základě pobídek, může si vypěstovat negativní postoj ke škole či k učení (Prunner, 2003).

Maňák (1992) upozorňuje, že nelze vždy počítat s tím, že motivace bude vycházet ze žákovy vnitřní touhy po poznání, proto je úkolem pedagoga využít různé metody, postupy a formy, aby bylo dosaženo žádoucího cíle a žák byl motivován. Mohou však nastat okolnosti, kde se nelze obejít bez nátlakových situací, avšak pedagog musí situaci správně vyhodnotit a využít svůj pedagogický takt a přiměřenou zátěž na žáka.

Jednoznačně nejefektivnější je využití pozitivních motivů žáka, např. jeho zvědavost, touha po novém poznání, láska k učiteli či k učebnímu předmětu, oproti negativním motivům, mezi které řadíme např. trest, strach, obava z neúspěchu, špatný vztah s učitelem nebo donucení k učení. Obecně můžeme říct, že motivace by měla být odměnou, nikoli trestem (Šulová, 2014).

Odměnou žáka může být jakákoliv pozitivní forma, byť jen milá reakce vyučujícího. Samozřejmě existuje i motivace materiální, kdy jsou žákovi slíbeny hračky, knihy, kapesné, pochvala před třídou či uznání jeho výkonu. Trestem pak rozumíme negativní reakce na žákův výkon, kdy použijeme např. tělesný trest, společenské pokárání, ponížení či informace o nesprávnosti odpovědi. Odměny tak stimulují žáka a vyvolávají v něm příjemné pocity, které jej motivují k dalšímu vzdělávání. Zdá se, že odměny zvyšují pracovní morálku, žák se více snaží. Odměny však mohou působit také negativně, kdy žák vidí pouze odměnu, nikoli pozitivní přínos naučeného (Šulová, 2014).

Strach z trestů může také ovlivnit postoj žáka k učení, dítě se pak učení může začít úplně vyhýbat. Navíc je zřejmé, že tresty jsou omezeny účinností, čím více trestů dáváme, tím rychleji si žák na trest přivykne. Tresty také mohou vést ke ztrátě důvěry k učiteli. Pedagog trest smí použít, avšak s důkladnou rozvahou. Stejně jako použije trest, měl by použít i odměnu, aby došlo k rovnováze. Odměny proti trestu navíc předávají informaci, jak to příště udělat lépe (Čáp, 1993; Prunner, 2003).

Silným motivem pro dítě je pocit úspěchu. Učitel i rodiče by měli dát žákovi šanci jej zažít. Je samozřejmostí, že i méně úspěšné děti je za co chválit. Učitelé by proto měli od dětí vyžadovat takové aktivity, v nichž jsou v souladu s jejich věkem, motivací, zralostí či individuální zvláštností. Pokud dáme dítěti složitou úlohu, zdá se cíl příliš vzdálený a nedosažitelný. Žáka můžeme motivovat pouze tehdy, pokud respektujeme jeho osobnost a touhu realizovat se. Je nutné znát úroveň dítěte a jeho zralost, kterou je třeba zohledňovat. Učitelé s rodiči pak mohou dítě motivovat, pokud mu stanoví přiměřené cíle (Šulová, 2014).

Motivace žáků je úzce spojena s jejich emocemi. Pokud však učitelé i rodiče zajistí pohodové podmínky, pocit klidu a důvěry, vede to ke zvýšení motivace žáka. Naopak negativní emoce snižují žákův výkon a motivaci k dalšímu vzdělávání. Možnou negativní emoci může být také nuda, která nastává, pokud na dítě klademe takové požadavky, že je nemůže zvládnout, nebo mu zadáváme něco, co už dávno umí (Šulová, 2014).

„Obecně platí, že každý učící se jedinec je lépe motivován a také si snáze zapamatuje to, o čem je přesvědčen, že to bude v životě někdy potřebovat. Tato informace je opět důležitá zejména pro učitele, neboť jejich úkolem je ukázat žákům, k čemu jim v budoucnu látka, kterou si právě osvojují, poslouží.“ Zde je ovšem zřejmé – čím je dítě mladší, tím u něj převládá krátkodobější motivace. Dítě se např. učí pro dobré známky, pro pochvalu učitelem nebo pro radost rodičů (Prunner, 2003, s. 72).

Maňák (1992, s. 31) zmiňuje, že nepočítat s motivací při domácích úkolech by znamenalo vážné ohrožení všech funkcí domácích úkolů, neboť právě mimo školu se motivace výrazně uplatňuje. Zdá se totiž logické, že vypracovávání přitažlivé a zajímavé práce má větší naději na úspěch a splnění úkolu žákem než vyplňování nezáživných úkolů. *„Využívání motivačních faktorů, vyžaduje od učitele plánovitost při řízení učební práce žáků a trvalý zřetel k individuálnímu rozvoji každého žáka.“*

Šrámková (2005, s. 68) dodává: „*V jedné věci se shodují všichni psychologové: Trest za nevypracovaný domácí úkol neváží zdaleka tolik jako odměna za ten, který se mu povedl.*“

3.3 Zadávání domácích úkolů

Plánování výchovně vzdělávací práce se zatím vyznačuje velkými nedostatky. Často je formální a nesoustavné nebo málo komplexní a nepostihuje stejně účinně všechny stránky výchovné činnosti. Oproti tomu plánování vyučovací hodiny je mnohem lépe zajištěno, jelikož pedagog má zpřístupněny osnovy, které jsou ještě více rozpracovány v celoročním plánu, ovšem s plánováním vyučovací hodiny, kterou si učitel samozřejmě připravuje, kontrastuje plánování domácích úkolů, na které se mnohdy zapomíná. Lze konstatovat, že optimálním řešením je naplánovat domácí učební práce žáků na delší časový úsek, ale ve skutečnosti to mnoho pedagogů nedělá. Pokud pedagog neplánuje delší časovou jednotku, zdá se nevyhnutelné plánovat alespoň celou tematickou jednotku, aby zajistil perspektivnost a návaznost. Dále však upozorňuje, že je nejen důležité vymyslet celou tematickou jednotku domácích úkolů, ale také návaznost na vyučovací hodinu, kdy spolu vytvoří integrovaný celek (Maňák, 1992).

Petty (2006) zmiňuje, že mnohé učební činnosti se provádějí lépe v klidu a o samotě, proto jsou daleko vhodnější pro samostudium než pro práci v hodině. Podle něj by však ideální domácí úkol měl být zadán tak, aby bylo možné jej lehce zkontrolovat, zda jej žák splnil. Od úkolu bychom měli vyžadovat samostatnost, aby nebyla potřeba dopomoc učitele a jednoduchost.

Dalším problémem se může zdát samostatné zadávání domácích úkolů. Tradičnímu způsobu zadávání se často vytýká, že je jednotvárný, úkoly nejsou pedagogem správně formulovány, není zvolena vhodná organizace vyučovací hodiny a žáci nejsou na úkoly dostatečně připraveni. Mnoho odborníků také upozorňuje na fakt, že domácí úkoly jsou zadávány jen z ega učitele, pro kterého je vyučovací předmět velmi důležitý. Opakovaně však učitelé dávají úkoly jen z důvodu, aby nějaký vůbec byl, nikoli promyšleně (Maňák, 1992).

Pokud přistoupíme k zadávání domácího úkolu, je nutné zvolit závěr hodiny tak, abychom žáky na domácí úkol předem připravili a promysleli si, jakou část přesuneme na

domácí práci. Pedagog by měl předem zvážit možné problémy a včas jim předejít (Maňák, 1992).

Domácí úkol můžeme zadávat více způsoby. Nejjednodušším se zdá pouhé oznámení domácího úkolu, kdy žákům sdělíme, jak úkol vypracovat, např. pokračovat přesně tak, jak jsme pracovali ve vyučovací hodině, naopak těžším způsobem může být vysvětlení nejrůznějších metod a postupů při plnění domácí práce. Pokud však chceme domácí úkol objasnit, je vhodné zvolit ukázkou čili dát dětem jasný příklad (Maňák, 1992).

Kdy zadávat domácí úkoly, je stále otázkou. Většina pedagogů využívá k zadávání domácích úkolů závěrečnou část hodiny, avšak zdá se motivační, pokud domácí úkol žáci dostanou na začátku hodiny, neboť mají celou vyučovací hodinu k sledování různých informací, které mohou být k užítku při domácím plnění. Stále se však zdá vhodnější zadávání na konci vyučovací hodiny, kdy se úkol opírá o pochopenou učební látku, mnohdy dobře procvičenou, a tak žák nemusí cítit žádné zbytečné napětí (Maňák, 1992).

Maňák (1992, s. 94) dodává: *„Je nutné, aby úkol byl zadáván při plné pozornosti žáků. Proto není možno ukládat úkol narychlo po zvonění o přestávce, kdy žáci už slova učitele příliš nevnímají. Zejména v nižších ročnících je vhodné napsat úkol na tabuli a dbát na to, aby si jej žáci poznamenali do svých poznámek.“*

3.3.1 Kontrola domácích úkolů

„Kontrola domácích úkolů je jedna z důležitých metodických činností učitele, kterou učitel velmi často zahajuje vyučovací hodinu.“ Je zřejmé, že kontrola domácích úkolů také zajišťuje vyšší kvalitu vypracovávání domácích úkolů, jelikož systematická kontrola propojená s hodnocením učí žáka zodpovědnosti a svědomitosti, také mu ukazuje klady a zápory jeho práce. Pravidelná kontrola domácích úkolů dává také zpětnou vazbu pedagogovi, zdali je jeho výchovně vzdělávací činnost účinná. V neposlední řadě ukazuje cestu k jejímu zdokonalování (Maňák, 1992, s. 95).

Kontrolu domácího úkolu můžeme zařadit do jakékoliv části vyučovací hodiny. Pedagogové však nejčastěji kontrolují domácí úkoly v úvodu hodiny, protože tímto uzavrou

učivo z hodiny předešlé. Tato chvíle pak tedy slouží nejen k uzavření tématu, ale také k zopakování látky a propojenosti s novým učivem (Nekulová, 2009).

Černý (2013) udává možnosti kontroly domácích úkolů, mezi které řadí – ústní ověření znalostí, ať už zkoušení žáka individuálně nebo frontální opakování u celé třídy. Kontrola sešitů, pracovních sešitů, pracovních listů či kontrola pomůcek. V závěru doplňuje, že ke kontrole neodmyslitelně patří hodnocení domácího úkolu.

Spolu s kontrolou domácích úkolů je třeba propojit i opravu chyb, neboť poté by se kontrola minula jakýmkoli účinkem. Je zřejmé, že rozdílnou situací může být kontrola ústních úkolů a písemných. Při ústní kontrole navazuje na Černého (2013), kdy můžeme žáka zkontrolovat individuálně či frontálně celou třídu, naopak písemné úkoly lze zkontrolovat kolektivní opravou – pokud byl úkol zadán stejně pro všechny, vzájemnou kontrolou žáků či individuální prohlídkou prací pedagogem (Maňák, 1992).

„V rozličných metodických pokynech se striktně vyslovuje požadavek, aby každý domácí úkol byl kontrolován.“ Tento požadavek je často nesplnitelný, jelikož mohou být třídy s vyšším počtem žáků, přesto řada pedagogů všechny písemné úkoly kontroluje a opravuje. Je patrné, že tento styl vede k přetěžování pedagogů, a poté je otázkou, zda poučení ze zjištěných chyb dostatečně využívají pro účinnější řízení vyučovacího procesu. Druhou skupinu pak tvoří pedagogové, kteří kvůli kontrole zadávají mnohem méně domácích úkolů, aby byli schopni pracovat kvalitně a práce žáků tak mohli spolehlivě projít a oklasifikovat (Maňák, 1992, s. 95).

3.3.2 Hodnocení domácích úkolů

„Hodnocení ve vyučování významně ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Učiteli umožňuje nejen posuzovat úspěšnost vyučování, ale i plánovat další cíle vyučování i prostředky jejich naplnění, tedy především obsah vyučování, volbu metod a organizačních forem. Žákovi poskytuje hodnocení důležité informace o vlastním postupu v učení. Má zásadní význam pro motivaci žáka k učení, podílí se na vytváření sebepojetí žáka“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 249).

S hodnocením však souvisí také klasifikace domácích úkolů. Pokud je úkol prověřen ústně, není důvod k nejasnostem, protože je zřejmé, že není třeba přihlížet k tomu, kdo úkol s dítětem dělal, či kdo se s ním látku učil. U písemných prací je již klasifikace problémem, protože je neprůkazné, zda dítě úkol splnilo samo, nebo s dopomocí (Maňák, 1992).

Maňák (1992) přesto provedl výzkum, ve kterém zkoumal stanovisko učitelů k hodnocení domácích úkolů. Většina učitelů se ke klasifikaci domácích úkolů vyjádřila neutrálně – někdy klasifikují a někdy neklasifikují. Klasifikací hlavně sledují celkovou úpravu sešitů a pečlivost daného úkolu. Někteří pedagogové známkují jen těžší úkoly a ty snazší si pouze evidují, že žák splnil. Mnoho učitelů si však uvědomuje skutečnost, že známka z domácího úkolu nemá takovou vypovídající hodnotu jako zkoušení ve škole, proto si některé známky z domácích úkolů píšou zvlášť a přihlíží k nim jen při celkové klasifikaci na konci pololetí.

Šrámková (2005) se k problému hodnocení vyjádřila jasně. Domácí úkoly by neměly být nikdy známkováné, primárně mají sloužit žákům k procvičení látky a vytvoření pracovních návyků.

3.4 Sebehodnocení a sebereflexe

Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 259) definují sebereflexi jako: *„vědomé sebepoznávání, sebevymezení, sebehodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec se zamýšlí nad sebou samým, nad zvláštnostmi své osobnosti, ohlíží se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city; rekapituluje určitý úsek vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro něho významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.“*

Profesní hodnocení pedagoga vede k sebereflexi a je impulsem k seberozvoji, který sleduje vytyčené cíle. Důvodem pro sebehodnocení pedagoga by neměl být pouze požadavek školy. Sebereflexe je formativní metoda založená na budoucnosti, která je využita v zájmu pedagogického pracovníka, zkvalitnění jeho práce a zlepšení pracovního výkonu (Vítková, 2008).

Hupková (2006) zmiňuje, že zpočátku je významná tzv. startovací fáze. Tato fáze podmiňuje celý proces sebereflexe, je to vlastně uvědomění a zájem učitele zjistit kvalitu či efektivitu svého vyučovacího procesu a své pedagogické činnosti. Startovací fáze funguje jako spouštěč a impuls pro sebereflexi.

Předpokladem pro efektivní výchovně vzdělávací činnost pedagoga je soustavné a systematické studium a každodenní zhodnocení vlastní činnosti (Petlák, 2000).

Spousta odborníků se přiklání k názoru, že sebereflexi využívají učitelé spíše s delší dobou pedagogické praxe kvůli analýze a zhodnocení své výchovně vzdělávací činnosti. S tímto názorem však nekoresponduje výzkum Hupkové (2006), která tyto domněnky vyvrací. Dá se tedy říct, že právě učitelé s kratší dobou praxe více využívají sebereflexi své výchovně vzdělávací činnosti, neboť se na počátku své pedagogické kariéry setkávají s různými problémy, které musí profesionálně řešit. Naopak zkušení učitelé již mají zaběhlý algoritmus při řešení problémů, a proto jej nemusí tolik reflektovat a hledat možná řešení (Dytrtová, Krhutová, 2006).

Nezvalová (2002) doporučuje, aby téma sebereflexe bylo již předáváno studentům učitelství na vysokých školách. Sebereflexe patří mezi podstatná témata v přípravě na budoucí pedagogickou profesi, k výukovému procesu, výběru učiva, etických principů vyučování a sociálního kontextu vyučování neodmyslitelně patří. Navrhuje, aby žák učitelství prošel 5 typy reflexe: technickou reflexí, kam řadí způsoby vyučování, reflexí činnosti a po činnosti, kde učitel intuitivně zhodnotí své rozhodování během výuky a po výuce, poradní reflexí, která vychází z rad zkušených pedagogů, osobní reflexí, kde řadíme sebereflexi a celkový vztah k profesi a posledním typem je kritická reflexe, která vede k naplňování cílů a idejí ve výchovně vzdělávací činnosti.

Hupková (2006) představila přehled protikladů učitele, který pracuje na základě sebereflexe, a naopak učitele, který svou práci nereflektuje. U učitele, který využívá různé formy sebereflexe, uvádí, že se více orientuje na žáky, jejich pozornost a věnuje se jejich potřebám. Je zřejmé, že více plánuje a promýšlí výchovně vzdělávací proces. Mnohdy také vystupuje v roli rádce, má potřebu zpětné vazby a uplatňuje strategické myšlení. Učitel uplatňující sebereflexi má potřebu dalšího vzdělávání a profesního zdokonalování. Na druhé straně pedagog neuplatňující sebereflexi působí zcela protikladně. Orientuje se na sebe samého,

spoléhá se na své pedagogické zkušenosti a vzdělává žáky metodou pokus omyl. Zřídka kdy vymýšlí inovace, častěji je jeho výuka rutinní. Jeho vzdělání mu často stačí, nemá zájem o zdokonalování sebe samého.

„Pedagogickou činností učitele je třeba chápat jako cyklický proces, který učitel plánuje na základě analýzy svého předešlého konání a působení na žáky, na základě zpětné vazby, která je mu prostředkem k posouzení kvality jeho pedagogické činnosti.“ Pokud však výsledky analýzy nejsou pro pedagoga vyhovující, měl by logicky svůj postup zcela změnit či odstranit příčinu toho, proč nebyl doposud úspěšný (Dytrtová, Krhutová, 2006, s. 59).

Příprava učitele by měla být zaměřena zejména na reflexivní stránku osobnosti. Je zřejmé, že učitelé jsou více připraveni na to, aby byli ve výuce flexibilní, dokázali využít inovativní a více efektivní metody, avšak pokud učitel v průběhu své práce zjistí, že jeho metody nejsou vůči jedinci či skupině účinné, má možnost zvolit zcela odlišný přístup. Přesně k tomu slouží sebereflexe, která mnohdy přináší velmi úspěšná řešení, ale také učitelovo uspokojení při své práci. *„Ochota učitele k sebereflexi při řešení výchovných situací je podmíněna nejen jeho profesionalitou, ale zejména jeho charakterovými vlastnostmi – jako je vstřícnost, tolerance, empatie“* (Dytrtová, Krhutová, 2006, s. 59).

(Dytrtová, Krhutová, 2006) dodávají, že kladný vztah k dětem, pedagogický optimismus, ochota spolupracovat v rámci pedagogického sboru při řešení různých výchovných potíží je impulsem sebereflexe pedagoga a je součástí jeho pedagogické profesionality.

4 Výzkumné šetření domácí přípravy žáků v základním vzdělávání

V předchozí kapitole diplomové práce byly vymezeny teoretické poznatky vztahující se ke zvolenému tématu. Na jejich základě bylo připraveno a realizováno výzkumné šetření zabývající se postoji rodičů žáků 1. stupně základní školy k domácí přípravě. Zaměření na tuto cílovou skupinu vycházelo ze skutečnosti, že rodiče zejména žáků mladšího školního věku jsou s domácí přípravou svých dětí úzce spjati.

4.1 Popis výzkumného šetření

První a klíčovou fází našeho výzkumného šetření byla tvorba dotazníků pro rodiče žáků 1. stupně základní školy. Kvantitativní výzkum byl zvolen kvůli sledovanému cíli, a to oslovit a získat co nejvíce respondentů, tím co největší množství dat, jež povedou k zodpovězení výzkumných otázek a vyhodnocení stanovených hypotéz. K tvorbě dotazníku jsme využili stránky <https://www.surveymonkey.com/cs/>, která zaznamenává velké množství dat. Tato stránka je také velmi časově nenáročná, což spousta respondentů ocenila.

Dotazník byl rodičům zaslán e-mailem s úvodním dopisem, jenž obsahoval prosbu o vyplnění spolu s vysvětlením okolností, proč je zaslán elektronicky, k čemu slouží a krátké instrukce. Rodičům byla také vysvětlena situace, kterou dotazník mapuje, a tou je běžná prezenční výuka, nikoli distanční výuka, na kterou mohl dotazník též sedět. Spolu s instrukcemi byl rodičům zaslán rovněž kontakt pro případné nesrovnalosti, dotazy apod.

Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče je zcela anonymní a obsahuje patnáct otázek. Čtrnáct otázek je uzavřených a poslední otázka otevřená. Z patnácti otázek jsou dvě zvoleny tak, aby mohli rodiče zaškrtnout více možností, u zbytku otázek lze zaškrtnout pouze jednu odpověď. Dotazník je zpočátku strukturován velmi obecnými otázkami, jako jsou např. dosažené vzdělání matky i otce dítěte, kterou třídu jejich dítě navštěvuje. Následují pak otázky vztahující se již k tématu. Nejdříve se ptáme, co si rodiče představují pod pojmem domácí příprava, kdo nejčastěji jejich dítěti s domácí přípravou pomáhá. Následující otázky směřují k důležitosti domácí přípravy. Zbytek dotazníku je zaměřen na domácí úkoly, zda dítě domácí úkoly dostává,

kdo a jakým stylem mu pomáhá a zda je pro rodiče tato pomoc obtížná. V neposlední řadě se také ptáme na význam domácích úkolů, jestli pomáhají dítěti k lepším studijním výsledkům. Ukázkou dotazníku nalezneme v příloze č. 1.

4.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké postoje zaujímají rodiče k domácí přípravě žáků na 1. stupni základní školy. Ke zkoumání byla zvolena kvantitativní metoda formou dotazníku, kde budeme sledovat náhled rodičů do této problematiky. V dotazníku se zpočátku zaměříme na obecné informace, co si rodiče představují pod pojmem domácí příprava. Dále jsou otázky vztaženy přímo k jejich dítěti, kdo mu nejčastěji pomáhá s domácí přípravou, jakým stylem a v neposlední řadě – zda rodiče vůbec zvládají pomáhat svému dítěti. Dotazník obsahuje i otázky směřující ke vzdělání rodičů, na něž navazuje většina hypotéz.

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

Ovlivňuje vzdělání rodičů žaka postoj k domácí přípravě jejich dítěte?

Má vliv vzdělání rodičů při pomoci s domácí přípravou jejich dítěte?

Ovlivňuje navštěvovaný ročník dítěte nutnost dopomoci při domácí přípravě?

4.3 Výzkumný cíl a stanovení hypotéz

Pro ověření výzkumného šetření byl zformulován výzkumný cíl – jaký postoj zaujímají rodiče žáků základní školy k domácím úkolům? Na základě tohoto výzkumného cíle byly zformulovány hypotézy:

Hypotéza 1:

Pro vysokoškolsky vzdělané rodiče je domácí příprava jejich dětí na školu důležitější než pro rodiče s jiným stupněm vzdělání.

Hypotéza 2:

Vysokoškolsky vzdělaní rodiče by preferovali častější zadávání domácích úkolů jejich dětem než rodiče s jiným stupněm vzdělání.

Hypotéza 3:

Rodiče žáků 1.–3. tříd by preferovali častější zadávání domácích úkolů jejich dětem než rodiče žáků 4.–5. tříd.

Hypotéza 4:

Pro vysokoškolsky vzdělané rodiče je méně obtížné pomáhat svým dětem s domácími úkoly a domácí přípravou než pro rodiče s jiným stupněm vzdělání.

4.4 Popis metody výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvantitativní výzkum, a to zejména dotazníkové šetření. Gavora (2000, s. 99) dotazník definuje jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Chráska (2007, s. 163) vymezuje dotazník obdobně: „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ Dodává, že kladené otázky se mohou směřovat ke dvěma jevům. Tím prvním jsou vnější jevy, např. názory učitelů na zaváděná opatření, a tím druhým myslí jevy vnitřní, kam zahrnuje nálady, postoje, citové stavy.

Odpovědi získané z dotazníkového šetření byly dále zpracovány v programu Microsoft Office Excel. Na základě vytvoření grafů byly jednotlivé hypotézy ověřovány pomocí Pearsonova testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Tento test jsme využili, jelikož jsme potřebovali zjistit, zda: „*četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze.*“ O přijetí, či odmítnutí hypotézy rozhodneme na základě testování nulové hypotézy. K tomuto účelu tedy využíváme tzv. testové kritérium (χ^2), což je číselná charakteristika odvozená ze zjištěných dat (Chráska, 2016, s. 64–65).

Výsledky získané výzkumným šetřením jsme zapsali do kontingenční tabulky, dle které můžeme vypočítat testové kritérium (χ^2), jež slouží k potvrzení, či odmítnutí uvedených hypotéz.

K výpočtu hladiny testového kritéria byl použit vzorec:

$$\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$$

Vypočtené testovací kritérium jsme porovnali s kritickou hodnotou, kterou můžeme nalézt ve statistických tabulkách. Hladina významovosti byla zvolena 0,05. Ve statistických tabulkách jsme se orientovali na základě zvolené hladiny významovosti a na základě počtu stupňů volnosti.

Počet stupňů volnosti jsme počítali dle vzorce:

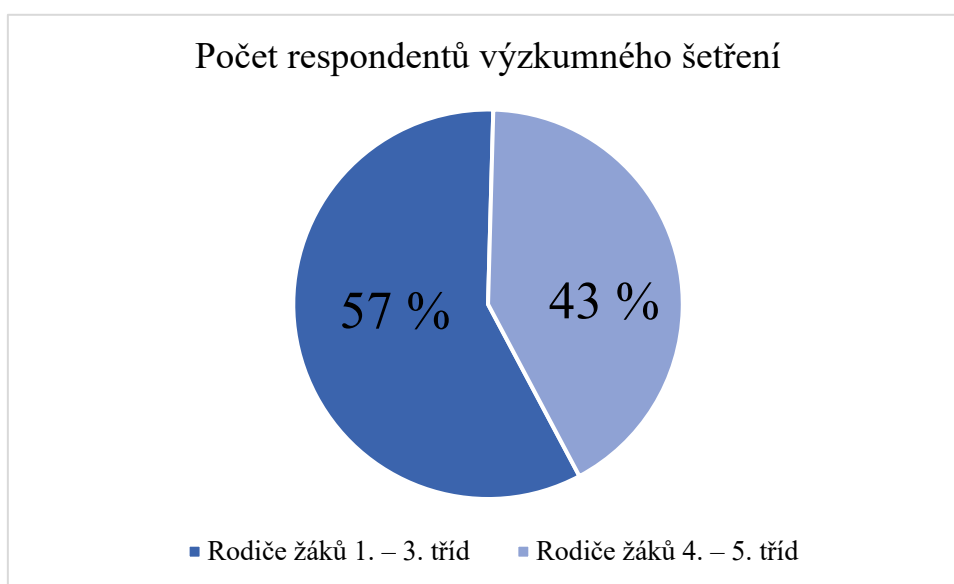
$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

4.5 Charakteristika respondentů

Výzkumného šetření se zúčastnili rodiče žáků 1.–5. tříd plnoorganizované základní školy v Jihomoravském kraji ve školním roce 2020/2021. I když se jedná o vesnickou školu, počet respondentů byl vysoký. Původním plánem bylo zaslání dotazníků v obálce po žácích, neboť se touto metodou předpokládala vyšší návratnost. Situaci však ztížila koronavirová situace, tudíž dotazníky mohly být zaslány na e-maily rodičů či zařadit do výzkumu pouze rodiče žáků 1. a 2. třídy, poněvadž na tyto žáky se nevztahovala distanční forma vzdělávání. Přesto se ukázalo, že online dotazníky nebyly překážkou k získání velkého množství dat. Výzkum byl zcela anonymní a zúčastnilo se ho 137 respondentů, z toho 78 rodičů žáků 1.–3. tříd a 59 rodičů žáků 4.–5. tříd. Průměrná doba vyplňování dotazníku činila 5–10 min.

Rodiče žáků	Počet rodičů	%
1. – 3. tříd	78	57 %
4. – 5. tříd	59	43 %
Celkem	137	100 %

Tabulka č. 1 - Počet respondentů výzkumného šetření



Graf č. 1 - Počet respondentů výzkumného šetření

4.6 Důkazy hypotéz

V této kapitole diplomové práce se zaměříme na interpretaci získaných dat a vyhodnotíme jednotlivé hypotézy.

Hypotéza 1: Pro vysokoškolsky vzdělané rodiče je domácí příprava jejich dětí na školu důležitější než pro rodiče s jiným stupněm vzdělání.

H₀: Názory rodičů na důležitost domácí přípravy se neliší stupněm jejich vzdělání.

H_A: Názory rodičů na důležitost domácí přípravy se liší stupněm jejich vzdělání.

	vysokoškolské	jiný stupeň vzdělání	Σ
důležitost DÚ	41 (41,51)	80 (79,49)	121
nedůležitost DÚ	6 (5,49)	10 (10,51)	16
Σ	47	90	137

Tabulka č. 2 - Důležitost domácích úkolů

První hypotéza, kterou jsme ověřovali, se zabývá názorem rodičů na domácí přípravu, zda považují domácí přípravu za důležitou, či nikoliv. V návaznosti k tomu jsme porovnali, jestli je domácí příprava pro rodiče vysokoškolsky vzdělané důležitější než pro rodiče s jiným stupněm vzdělání. Zpočátku jsme se ptali na vzdělání matky dítěte, poté na vzdělání otce. V těchto dvou otázkách byly čtyři možnosti vzdělání: *vysokoškolské / středoškolské s maturitou / středoškolské bez maturity / základní*. Možnosti k ověřování hypotéz jsme redukovali na dvě: *vysokoškolské vzdělání* a *jiný stupeň vzdělání*. Za vysokoškolsky vzdělané rodiče považujeme, pokud alespoň jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání. Dále jsme pokračovali s otázkou, zda považují domácí přípravu za důležitou. Možnosti byly *ano / ne / nedokážu posoudit*. Pozorované četnosti jsme získali z odpovědí *ano* a *ne*, odpověď *nedokážu posoudit* nebyla zvolena ani jednou, tudíž jsme ji nezapočítávali.

$$\text{Testové kritérium: } \chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 0,082$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $x^2 = 0,082$

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

$$f = (2 - 1) \cdot (2 - 1)$$

$$f = 1$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a jeden stupeň volnosti, což dle tabulek odpovídá $x_{0,05}^2(1) = 3,841$.

Hodnota testového kritéria je menší ($x^2 = 0,082$) než kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát $x_{0,05}^2(1) = 3,841$, proto přijímáme nulovou hypotézu.

Dílčí závěr: Z výsledků můžeme konstatovat, že názory rodičů na důležitost domácí přípravy se neliší stupněm jejich vzdělání.

Hypotéza 2: Vysokoškolsky vzdělaní rodiče by preferovali častější zadávání domácích úkolů jejich dětem než rodiče s jiným stupněm vzdělání.

H₀: Preference častějšího zadávání domácích úkolů nezávisí na stupni vzdělání rodičů.

H_A: Preference častějšího zadávání domácích úkolů závisí na stupni vzdělání rodičů.

	vysokoškolské	jiný stupeň vzdělání	Σ
méněkrát než 3× týdně	8 (11,32)	25 (21,68)	33
vícekrát než 3× týdně	39 (35,68)	65 (68,32)	104
Σ	47	90	137

Tabulka č. 3 - Častější zadávání DÚ

Druhá hypotéza, kterou jsme ověřovali, se týkala názoru, jak často by měly být zadávány domácí úkoly. Rodiče měli na výběr z pěti možností: 1–2× týdně / 3–4× týdně / 5× týdně / neměly by být zadávány / nevím. Pro ověření hypotéz jsme sloučili otázky 1–2× týdně / neměly by být zadávány / nevím a vytvořili možnost méněkrát než 3× týdně. Obdobně jsme

sloučili možnosti $3-4 \times \text{týdně}$ / $5 \times \text{týdně}$ a vytvořili *možnost vícekrát než $3 \times \text{týdně}$* . Jako v předchozí hypotéze porovnávané rodiče vysokoškolsky vzdělané a rodiče s jiným stupněm vzděláním. Postup byl proto stejný a za rodiče vysokoškolsky vzdělané považujeme, pokud alespoň jeden rodič má vysokoškolské vzdělání.

$$\text{Testové kritérium: } \chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 1,9537$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = 1,9537$

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

$$f = (2 - 1) \cdot (2 - 1)$$

$$f = 1$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a jeden stupeň volnosti $\chi_{0,05}^2(1) = 3,841$

Hodnota testového kritéria je menší ($\chi^2 = 1,9537$) než kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi_{0,05}^2(1) = 3,841$, proto přijímáme nulovou hypotézu.

Dílčí závěr: Na základě vypočítaných výsledků můžeme přijmout nulovou hypotézu. Preference častějšího zadávání domácích úkolů nezávisí na vzdělání rodičů.

Hypotéza 3: Rodiče žáků 1. – 3. tříd by preferovali častější zadávání domácích úkolů jejich dětem než rodiče žáků 4. – 5. tříd.

H₀: Preference častějšího zadávání domácích úkolů nezávisí na navštěvované třídě dítěte.

H_A: Preference častějšího zadávání domácích úkolů závisí na navštěvované třídě dítěte.

	(1. – 3. třída)	(4. – 5. třída)	Σ
méněkrát než 3× týdně	21 (17,08)	9 (12,92)	30
vícekrát než 3× týdně	57 (60,92)	50 (46,08)	107
Σ	78	59	137

Tabulka č. 4 - Preference zadávání DÚ

Třetí hypotézou jsme chtěli ověřit, zda rodiče žáků 1.–3. tříd preferují častější zadávání domácích úkolů než rodiče žáků 4.–5. tříd. Rodiče k této otázce měli na výběr z pěti možností *1–2× týdně / 3–4× týdně / 5× týdně / neměly by být zadávány / nevím*. Pro ověření hypotézy bylo nutné sloučit možnosti *1–2× týdně / neměly by být zadávány / nevím* a vytvořit tím možnost *méněkrát než 3× týdně*. Stejně tak jsme sloučili možnosti *3–4× týdně / 5× týdně* a vytvořili možnost *vícekrát než 3× týdně*.

$$\text{Testové kritérium: } \chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 2,6743$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = 2,6743$

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

$$f = (2 - 1) \cdot (2 - 1)$$

$$f = 1$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a jeden stupeň volnosti $\chi_{0,05}^2(1) = 3,841$

Hodnota testového kritéria je menší ($\chi^2 = 2,6743$) než kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi_{0,05}^2(1) = 3,841$, proto přijímáme nulovou hypotézu.

Dílčí závěr: Z výsledků můžeme konstatovat, že preference rodičů ohledně častějšího zadávání domácích úkolů nezávisí na navštěvované třídě dítěte.

Hypotéza 4:

Pro vysokoškolsky vzdělané rodiče je méně obtížné pomáhat svým dětem s domácími úkoly a domácí přípravou než pro rodiče s jiným stupněm vzděláním.

H₀: Schopnost dopomoci s domácími úkoly nezávisí na stupni vzdělání rodičů.

H_A: Schopnost dopomoci s domácími úkoly závisí na stupni vzdělání rodičů.

	vysokoškolské	jiný stupeň vzdělání	Σ
není obtížné pomáhat	41 (38,77)	72 (74,23)	113
je obtížné pomáhat	6 (8,23)	18 (15,77)	24
Σ	47	90	137

Tabulka č. 5 - Schopnost dopomoci rodičů

Čtvrtá hypotéza, kterou jsme ověřovali, se týkala problematiky, zda je pro rodiče vysokoškolsky vzdělané méně obtížné pomáhat svým dětem s domácí přípravou než pro rodiče s jiným stupněm vzdělání. Opět jsme porovnávali dvě otázky – první otázku, která se vztahovala ke vzdělání rodičů, a druhou, jestli je pro rodiče obtížné pomáhat svým dětem s domácí přípravou. Druhá otázka obsahovala pět možností: *není to pro mě obtížné, učivo ovládám / není to pro mě obtížné, ale dítěti nepomáhám / je to pro mě obtížné, učivu již nerozumím / je to pro mě obtížné, ale z důvodu pracovního vytížení / dítěti nepomáhám, jelikož se mi nechce*. Vytvořili jsme z těchto možností pouze dvě. V první možnosti *není obtížné pomáhat*, jsme zahrnuli *není to pro mě obtížné, učivo ovládám / není to pro mě obtížné, ale dítěti nepomáhám*. Ve druhé možnosti – *je obtížné pomáhat*, jsme zahrnuli */ je to pro mě obtížné, učivu již nerozumím / je to pro mě obtížné, ale z důvodu pracovního vytížení*. Poslední možnost *dítěti nepomáhám, jelikož se mi nechce* jsme nezahrnuli nikde, jelikož nebyla ani jednou zvolena.

$$\text{Testové kritérium: } x^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$$

$$x^2 = 1,1182$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $x^2 = 1,1182$

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

$$f = (2 - 1) \cdot (2 - 1)$$

$$f = 1$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a jeden stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$

Hodnota testového kritéria je menší ($\chi^2 = 1,1182$) než kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, proto přijímáme nulovou hypotézu.

Dílčí závěr: Z výsledků vyplývá, že schopnost dopomoci rodičů s domácími úkoly nezávisí stupeň jejich vzdělání.

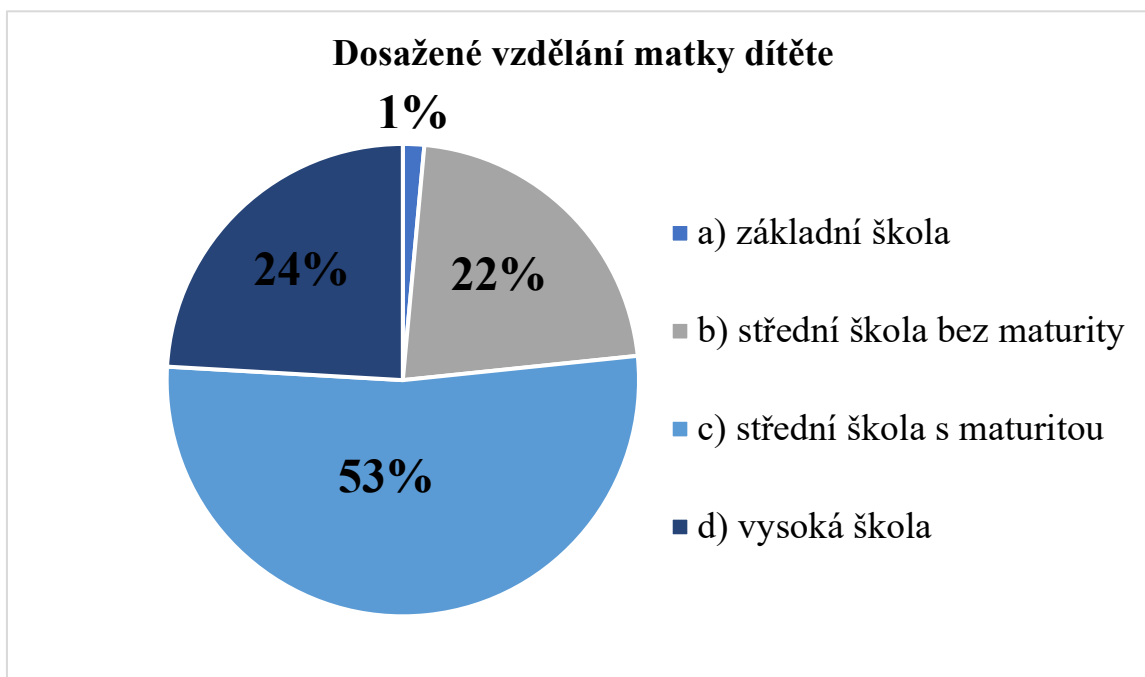
Závěr hypotéz:

Z první hypotézy vyplynulo, že názory rodičů na domácí přípravu se neliší stupněm jejich vzdělání. V tomto případě jsme tedy odmítli hypotézu alternativní a přijali hypotézu nulovou. Druhá hypotéza směřovala k preferenci častějšího zadávání domácích úkolů. Zjistili jsme, že preference častějšího zadávání domácích úkolů nezávisí na navštěvované třídě dítěte, odmítli jsme tedy alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou. Třetí hypotéza navazovala na hypotézu druhou, avšak zde jsme zkoumali, zda rodiče žáků 1.–3. tříd preferují častější zadávání domácích úkolů než rodiče žáků 4.–5. tříd. Alternativní hypotéza byla odmítnuta a přijali jsme hypotézu nulovou, tudíž preference rodičů ohledně častějšího zadávání domácích úkolů nezávisí na dítětem navštěvované třídě. Čtvrtá hypotéza zjišťovala, zda rodiče vysokoškolsky vzdělaní mají menší obtíže s dopomocí při domácí přípravě jejich dítěte než rodiče s jiným stupněm vzdělání. I u čtvrté hypotézy jsme odmítli hypotézu alternativní a přijali hypotézu nulovou, tedy schopnost dopomoci rodičů s domácími úkoly nezávisí na stupni jejich vzdělání. U všech čtyř hypotéz jsme přijali hypotézu nulovou.

4.7 Analýza jednotlivých položek dotazníku

Otázka č. 1 – Dosažené vzdělání matky dítěte

Typ otázky: Uzavřená



Graf č. 2 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 1

Odpověď	Počet responzí
a) ZŠ	2
b) ŠŠ bez maturity	30
c) SŠ s maturitou	73
d) VŠ	33
Celkem	137

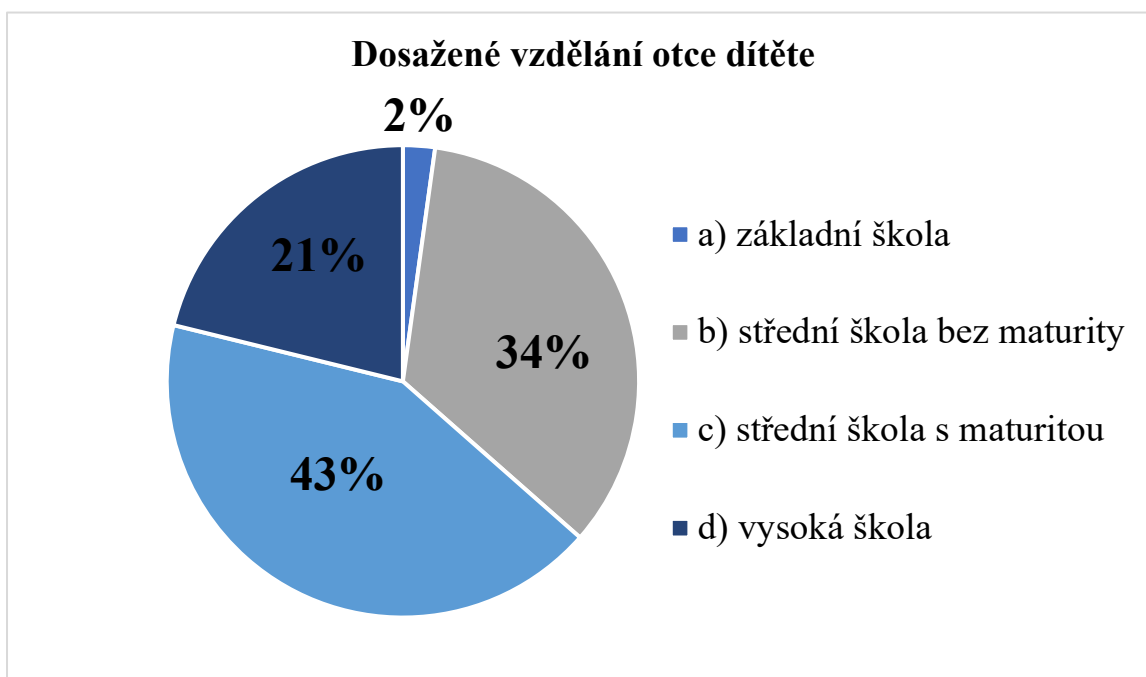
Tabulka č. 6 – Absolutní četnost odpovědí, položka č. 1

Dílčí závěr:

Z grafu vyplývá, že nejvíce zastoupeno je *středoškolské vzdělání s maturitou* (53 %), druhou skupinu tvoří *vysokoškolské vzdělání* (24 %), téměř shodný počet dotázaných uvedl *středoškolské vzdělání bez maturity* (22 %) a nejméně bylo zastoupeno *základní vzdělání* (1 %).

Otázka č. 2 – Dosažené vzdělání otce dítěte

Typ otázky: Uzavřená



Graf č. 3 - Relativní četnost odpovědí, položka č. 2

Odpověď	Počet responzí
a) ZŠ	3
b) ŠŠ bez maturity	47
c) ŠŠ s maturitou	58
d) VŠ	29
Celkem	137

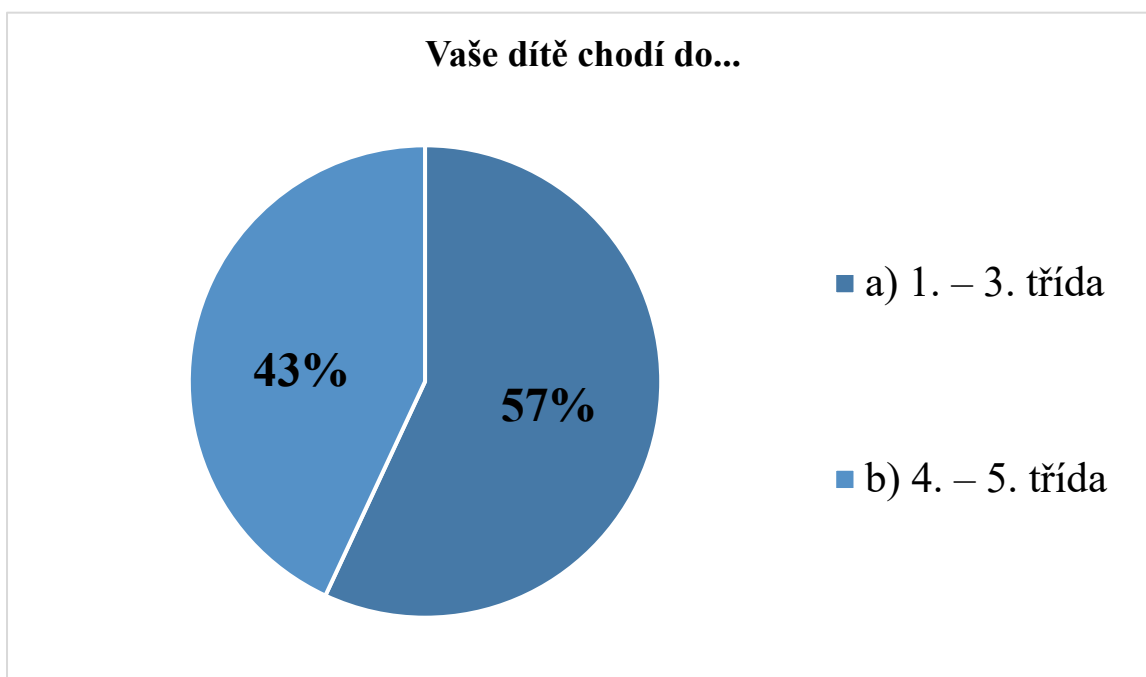
Tabulka č. 7 - Absolutní četnost odpovědí, položka č. 2

Dílčí závěr:

Z grafu můžeme vyčíst, že nejvíce zastoupenou skupinu tvoří *středoškolské vzdělání s maturitou* (43 %). Druhou skupinu tvoří *středoškolské vzdělání bez maturity* (34 %), ačkoliv u matek to bylo *vysokoškolské vzdělání*. *Vysokoškolské vzdělání* řadíme do třetí skupiny (21 %) a nejméně zastoupenou skupinu představuje *základní vzdělání* (3 %).

Otázka č. 3 – Vaše dítě chodí do...

Typ otázky: Uzavřená



Graf č. 4 - Relativní četnost odpovědí, položka č. 3

Odpověď	Počet responzí
a) 1. – 3. třída	78
b) 4. – 5. třída	59
Celkem	137

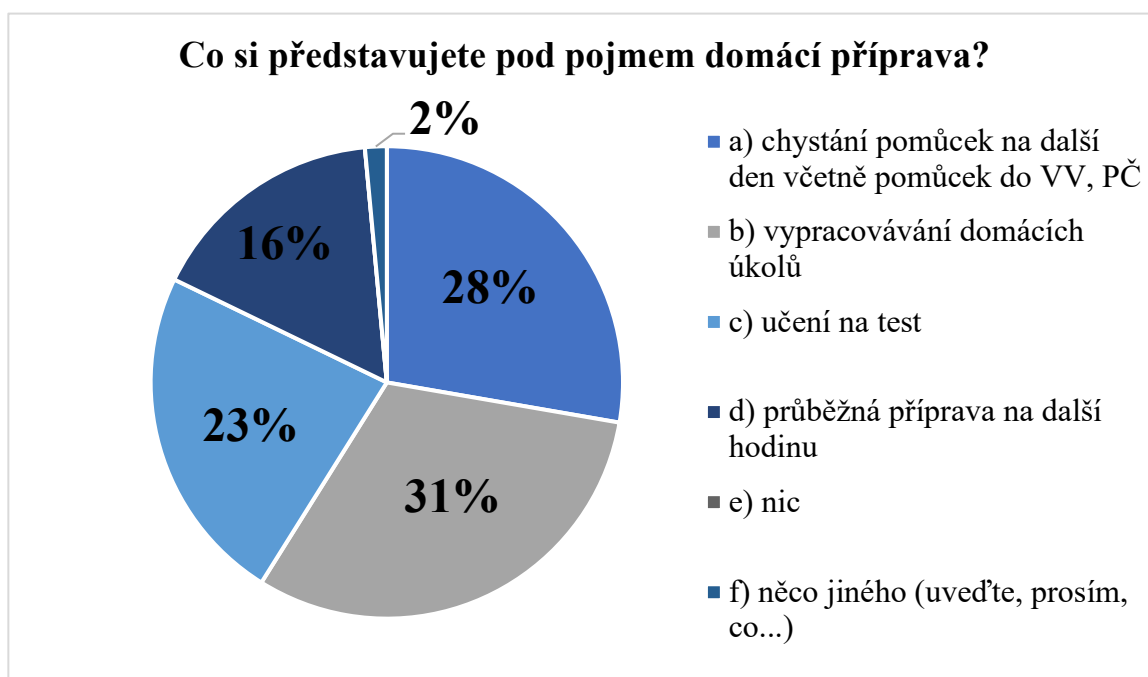
Tabulka č. 8 - Absolutní četnost odpovědí, položka č. 3

Dílčí závěr:

Z uvedeného grafu vyplývá, že dotazník vyplnilo (57 %) rodičů žáků 1.–3. tříd a (43 %) rodičů žáků 4.–5. tříd. Tento počet jsme očekávali, jelikož v ročnících 1.–3. je mnohem více žáků než v ročnících 4.–5.

Otázka č. 4 – Co si představujete pod pojmem domácí příprava?

Typ otázky: Polouzavřená (Výběr ze šesti možností.)



Graf č. 5 - Relativní četnost odpovědí, položka č. 4

Odpověď	Počet responzí
a) chystání pomůcek na další den (...)	112
b) vypracovávání domácích úkolů	126
c) učení na test	94
d) průběžná příprava na další hodinu	66
e) nic	0
f) něco jiného (uved'te, prosím, co...)	6
Celkem	137

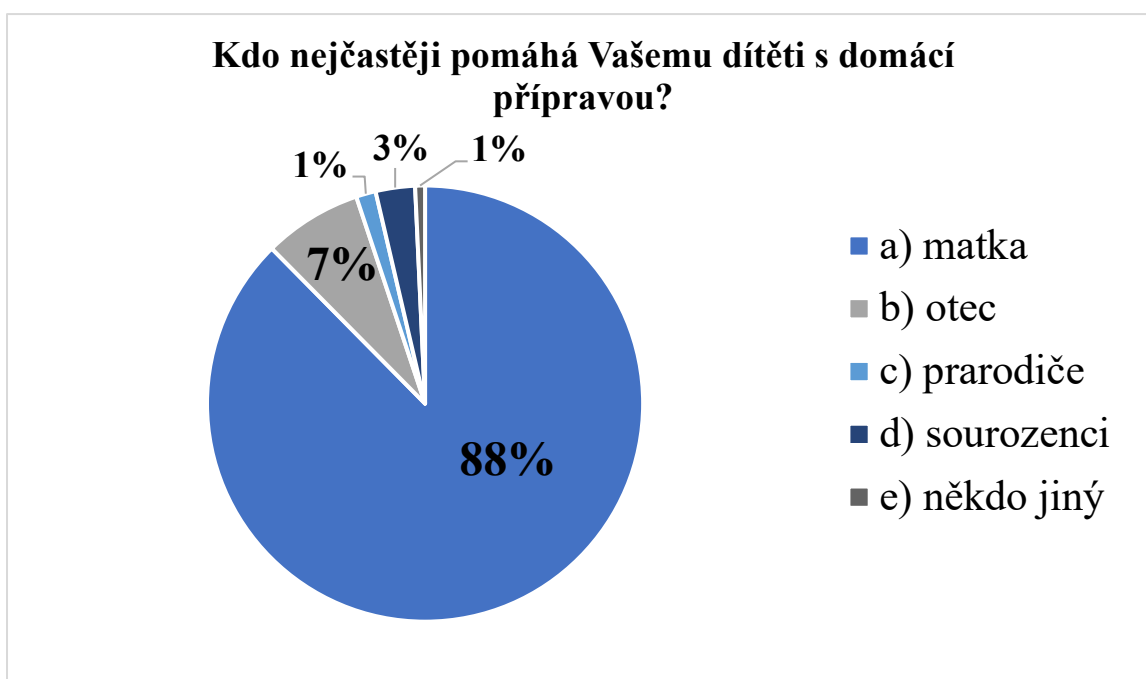
Dílčí závěr:

Tabulka č. 9 - Absolutní četnost odpovědí, položka č. 4

U čtvrté otázky jsme zkoumali, co si rodiče představují pod pojmem domácí příprava. Nejvíce zastoupeno bylo *vypracovávání domácích úkolů* (31%) a *chystání pomůcek na další den (...)* (28%). Dále spousta rodičů zvolila *učení na test* (23%) a v neposlední řadě *průběžnou přípravu na další hodinu* (16%). Byla zvolena také možnost *něco jiného* (2%), avšak nikdo z dotázaných nenapsal, co si pod tímto pojmem představuje. Možnost *nic* (0%) nebyla zvolena.

Otázka č. 5 – Kdo nejčastěji pomáhá Vašemu dítěti s domácí přípravou?

Typ otázky: Uzavřená



Graf č. 6 - Relativní četnost odpovědí, položka č. 5

Odpověď	Počet responzí
a) matka	120
b) otec	10
c) prarodiče	2
d) sourozenci	4
e) někdo jiný	1
Celkem	137

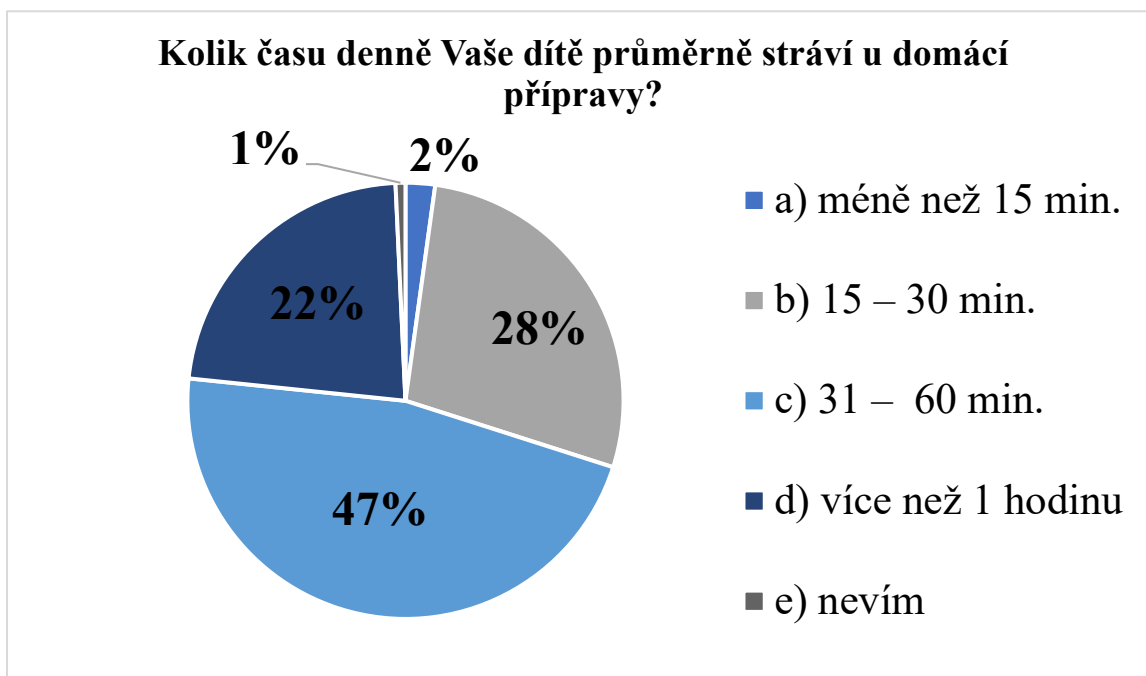
Tabulka č. 10 - Absolutní četnost odpovědí, položka č. 5

Dílčí závěr:

V páté otázce jsme se rodičů tázali, kdo nejčastěji pomáhá jejich dítěti s domácí přípravou. Výsledek se dal očekávat, nejčetnější odpovědí byla *matka* (88 %), druhou četnou odpovědí *otec* (7 %). Další odpovědi byly procentuálně zanedbatelné, *sourozenci* (3 %), *prarodiče* (1 %) a *někdo jiný* (1 %).

Otázka č. 6 – Kolik času denně Vaše dítě průměrně stráví u domácí přípravy?

Typ otázky: Uzavřená



Graf č. 7 - Relativní četnost odpovědí, položka č. 6

Odpověď	Počet responzí
a) méně než 15 min.	3
b) 15 – 30 min.	38
c) 31 – 60 min.	64
d) více než 1 hodinu	31
e) nevím	1
Celkem	137

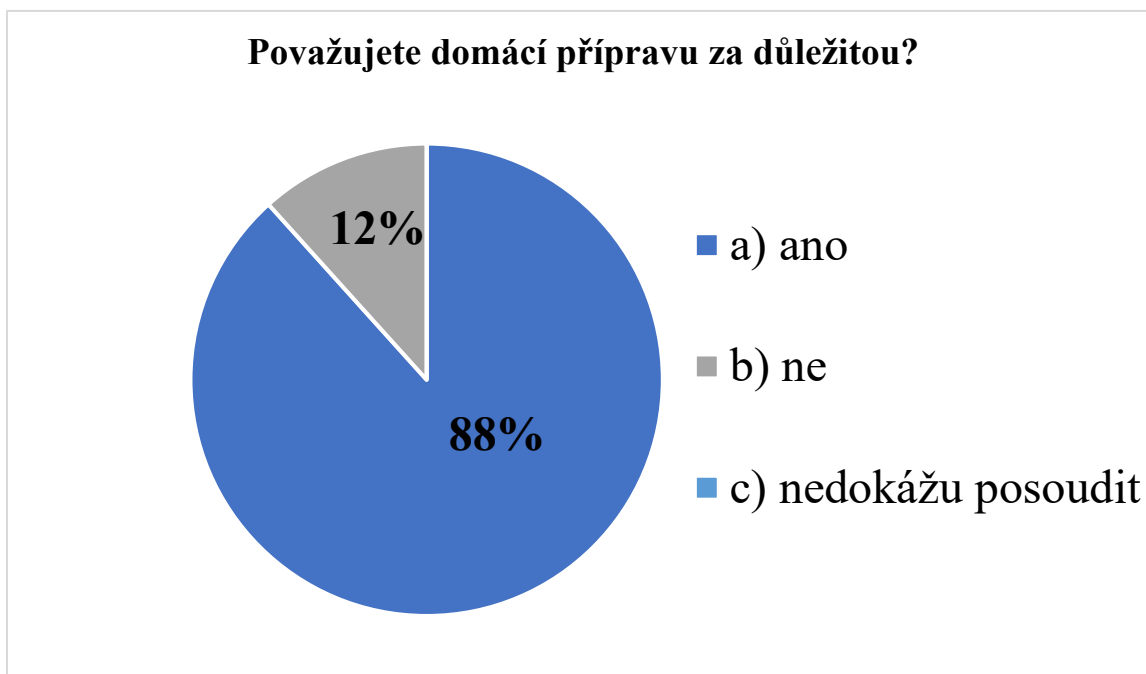
Tabulka č. 11 - Absolutní četnost odpovědí, položka č. 6

Dílčí závěr:

V šesté otázce jsme se zaměřili na čas strávený dítětem nad domácí přípravou. Výsledky uvedené v grafu jsme očekávali. Početnou skupinu tvoří čas strávený u domácí přípravy 31–60 min. (47 %), druhou početnou skupinou je 15–30 min. (28 %). Jako třetí možnost zvolili respondenti více než 1 hodinu. Poslední možnosti, a to méně než 15 min. (3 %) a nevím (1 %) byly početně zanedbatelné.

Otázka č. 7 – Považujete domácí přípravu za důležitou?

Typ otázky: Uzavřená



Graf č. 8 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 7

Odpověď	Počet responzí
a) ano	121
b) ne	16
c) nedokážu posoudit	0
Celkem	137

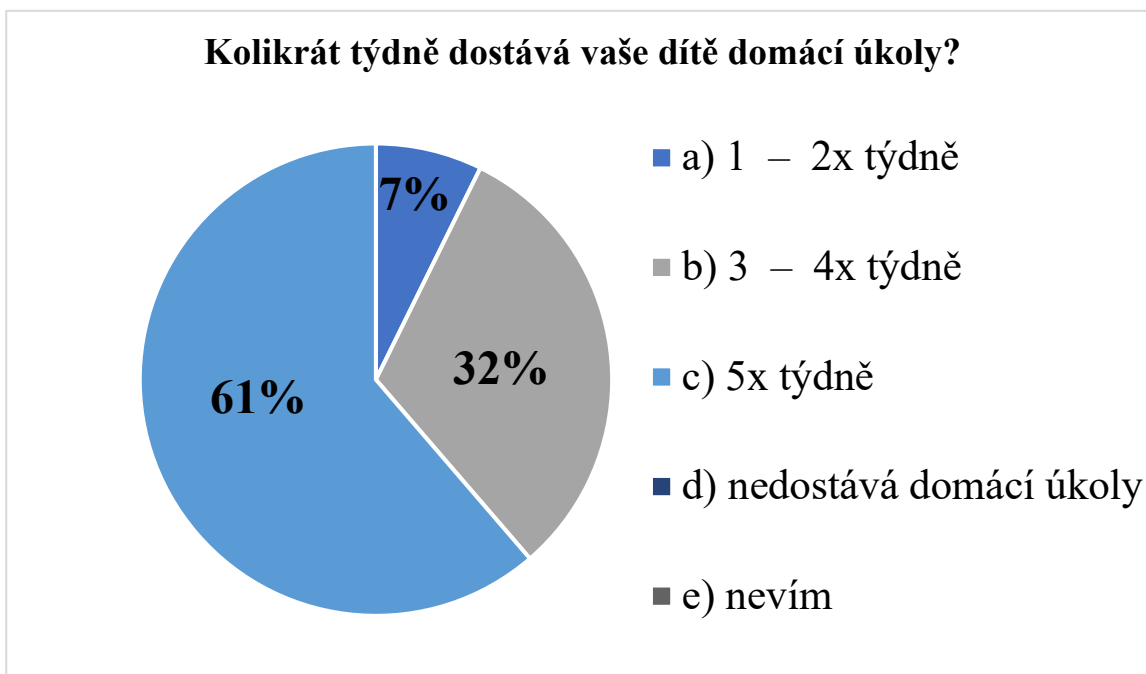
Tabulka č. 12 - Absolutní četnost odpovědí, položka č. 7

Dílčí závěr:

Sedmá otázka je jednou z primárních otázek našeho výzkumu, jelikož na ni navazujeme s věcnými hypotézami. Většina rodičů uvedla možnost *ano* (88 %), je pro ně důležitá domácí příprava jejich dítěte, avšak byla zde zvolena také možnost *ne* (12 %), i když s menší procentuální hodnotou. Poslední možnost *nedokážu posoudit* (0 %) nebyla respondenty vůbec zvolena.

Otázka č. 8 – Kolikrát týdně dostává vaše dítě domácí úkoly?

Typ otázky: Uzavřená



Graf č. 9 - Relativní četnost odpovědí, položka č. 8

Odpověď	Počet responzí
a) 1 – 2x týdně	10
b) 3 – 4x týdně	43
c) 5x týdně	84
d) nedostává domácí úkoly	0
e) nevím	0
Celkem	137

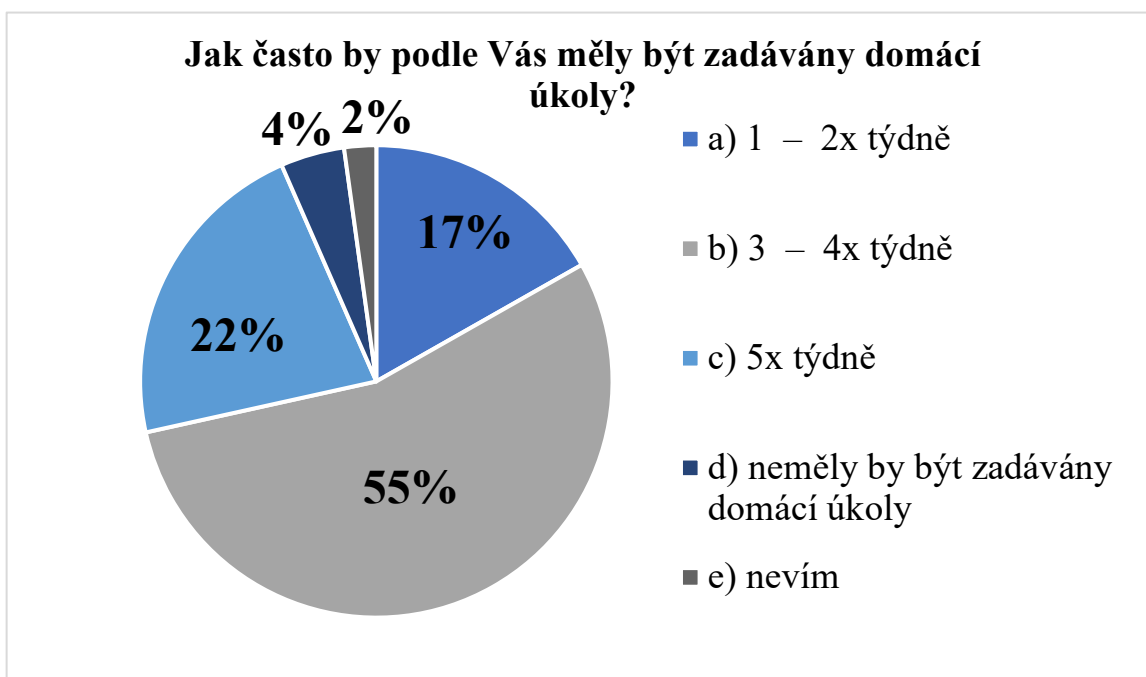
Tabulka č. 13 - Absolutní četnost odpovědí, položka č. 8

Dílčí závěr:

Osmá položka se vztahovala k tomu, kolikrát týdně dostávají děti domácí úkoly. Nejčastější odpověď byla 5 × týdně (61 %) a 3–4 × týdně (32 %). Odpověď 1–2 × týdně zvolilo pouze 7 % respondentů. Zbytek položek nebyl zvolen ani jednou.

Otázka č. 9 – Jak často by podle Vás měly být zadávány domácí úkoly?

Typ otázky: Uzavřená



Graf č. 10 - Relativní četnost odpovědí, položka č. 9

Odpověď	Počet responzí
a) 1–2× týdně	23
b) 3–4× týdně	75
c) 5× týdně	30
d) neměly by být zadávány DÚ	6
e) nevím	3
Celkem	137

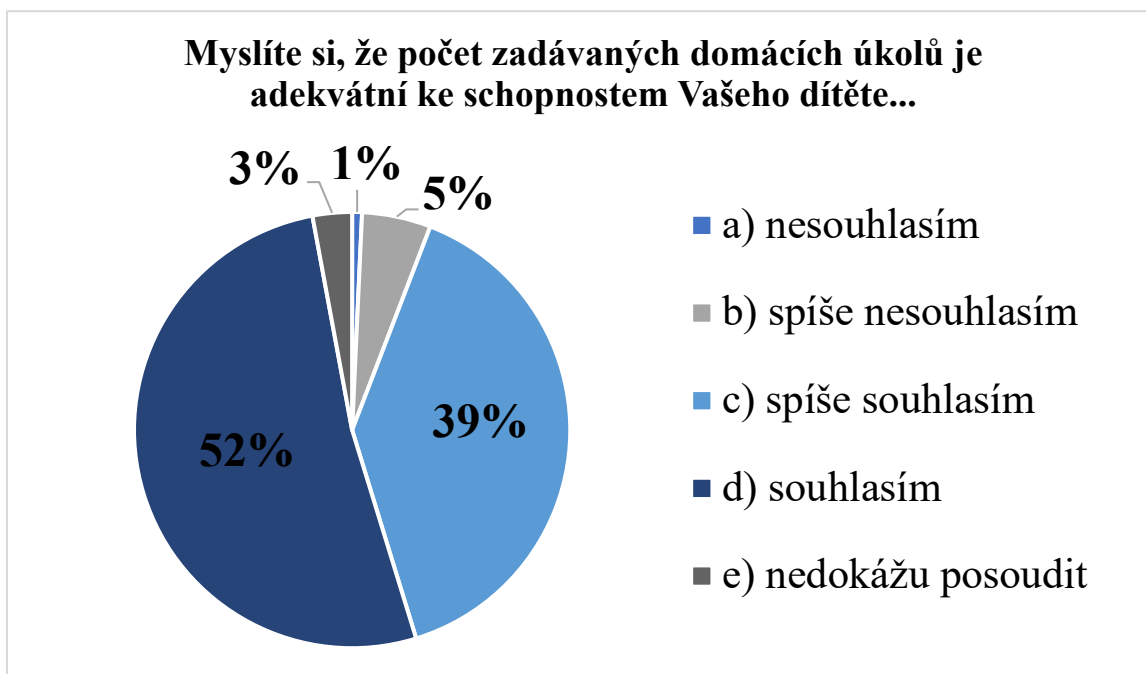
Tabulka č. 14 - Absolutní četnost odpovědí, položka č. 9

Dílčí závěr:

Otázka č. 9 byla také jednou z primárních otázek k našemu výzkumu, týkala se názoru rodičů, jak často by měly být zadávány úkoly. 56 % respondentů uvedlo možnost 3–4× týdně a 22 % zvolilo možnost 5× týdně. Zajímavým zjištěním byl také výběr možnosti neměly by být zadávány (4 %). Poslední možnost nevím zvolili pouze 3 respondenti (2 %).

Otázka č. 10 – Myslíte si, že počet zadávaných domácích úkolů je adekvátní ke schopnostem Vašeho dítěte...

Typ otázky: Uzavřená



Graf č. 11 - Relativní četnost odpovědí, položka č. 10

Odpověď	Počet responzí
a) nesouhlasím	1
b) spíše nesouhlasím	7
c) spíše souhlasím	54
d) souhlasím	71
e) nedokážu posoudit	4
Celkem	137

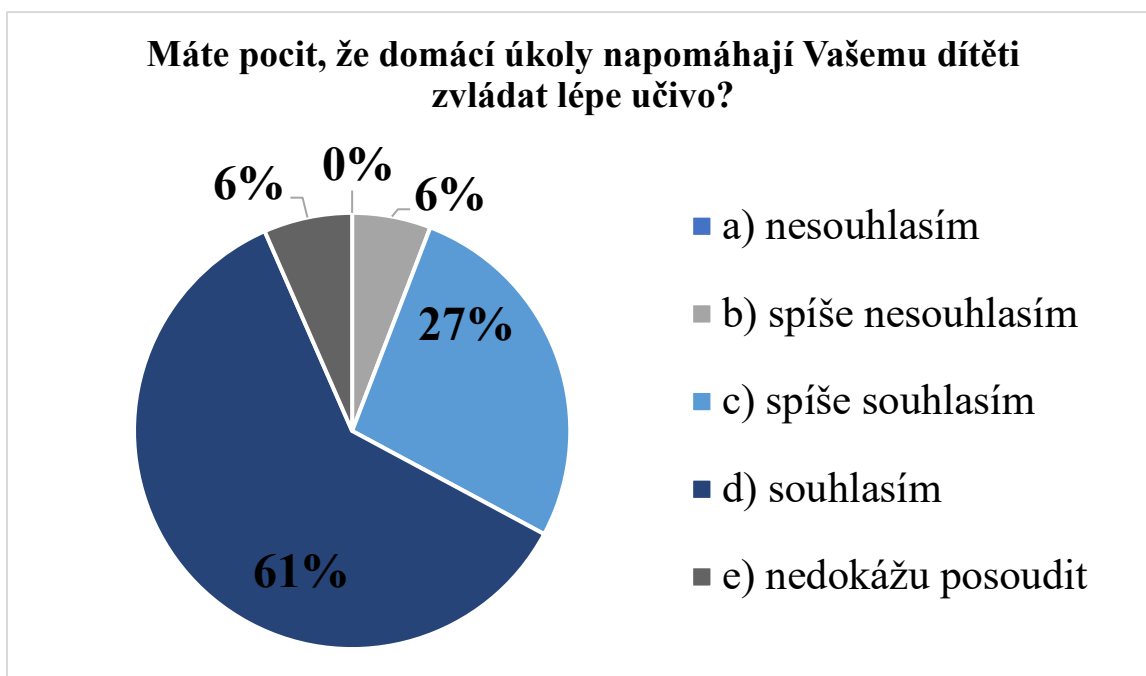
Tabulka č. 15 - Absolutní četnost odpovědí, položka č. 10

Dílčí závěr:

V desáté otázce jsme se rodičů tázali, zda je počet zadávaných domácích úkolů adekvátní ke schopnostem jejich dítěte. Nejpočetnější skupinou byla možnost *souhlasím* (52 %), obdobný výsledek měla také možnost *spíše souhlasím* (39 %). Možnost *spíše nesouhlasím* (5 %) zvolilo 7 respondentů a možnost *nedokážu posoudit* pouze 4 respondenti (3 %). Také byla vybrána možnost *nesouhlasím*, avšak pouze jedním respondentem (1 %).

Otázka č. 11 – Máte pocit, že domácí úkoly napomáhají Vašemu dítěti zvládat lépe učivo?

Typ otázky: Uzavřená



Graf č. 12 - Relativní četnost odpovědí, položka č. 11

Odpověď	Počet responzí
a) nesouhlasím	0
b) spíše nesouhlasím	8
c) spíše souhlasím	37
d) souhlasím	83
e) nedokážu posoudit	9
Celkem	137

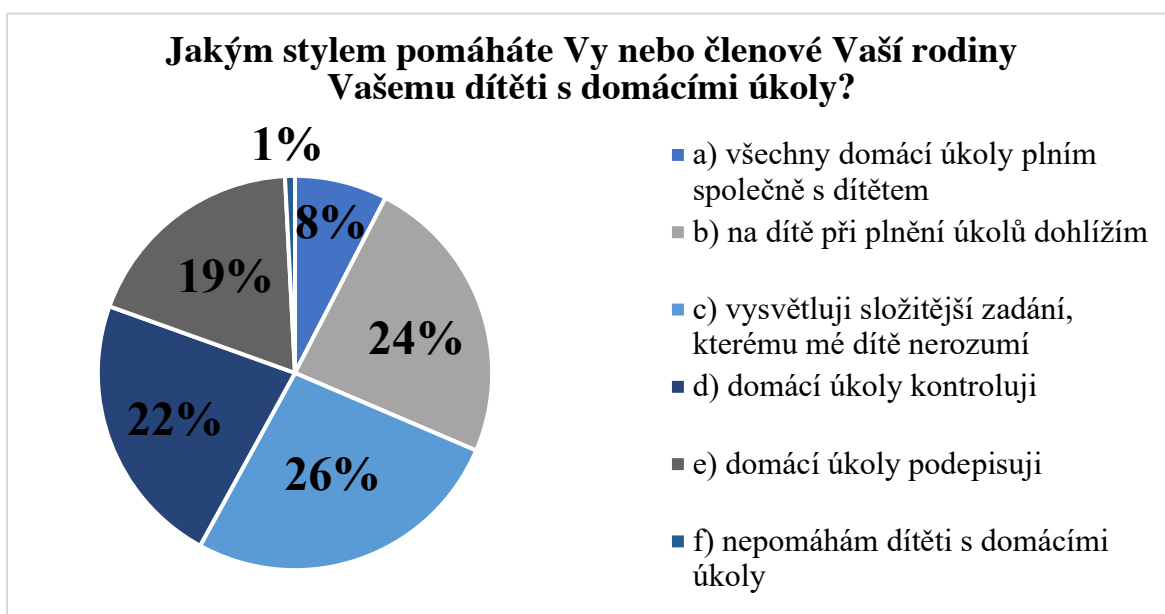
Tabulka č. 16 - Absolutní četnost odpovědí, položka č. 11

Dílčí závěr:

V otázce č. 11 jsme zkoumali, zda domácí úkoly napomáhají k lepšímu zvládnutí učiva. 83 rodičů (61 %) uvedlo možnost *souhlasím*. Možnost *spíše souhlasím* byla zvolena 37 rodiči (27 %), 9 rodičů (6 %) však uvedlo, že tento výrok *nedokážou posoudit*. Osmi rodiči pak byla vybrána možnost *spíše nesouhlasím* (6 %) a nikdo z respondentů (0 %) nezvolil *nesouhlasím*.

Otázka č. 12 – Jakým stylem pomáháte Vy nebo členové Vaší rodiny Vašemu dítěti s domácími úkoly?

Typ otázky: Otevřená (Výběr ze šesti možností.)



Graf č. 13 - Relativní četnost odpovědí, položka č. 12

Odpověď	Počet responzí
a) všechny domácí úkoly plním společně s dítětem	28
b) na dítě při plnění úkolů dohlížím	88
c) vysvětluji složitější zadání, kterému mé dítě nerozumí	98
d) domácí úkoly kontroluji	83
e) domácí úkoly podepisuji	69
f) nepomáhám dítěti s domácími úkoly	3
Celkem	137

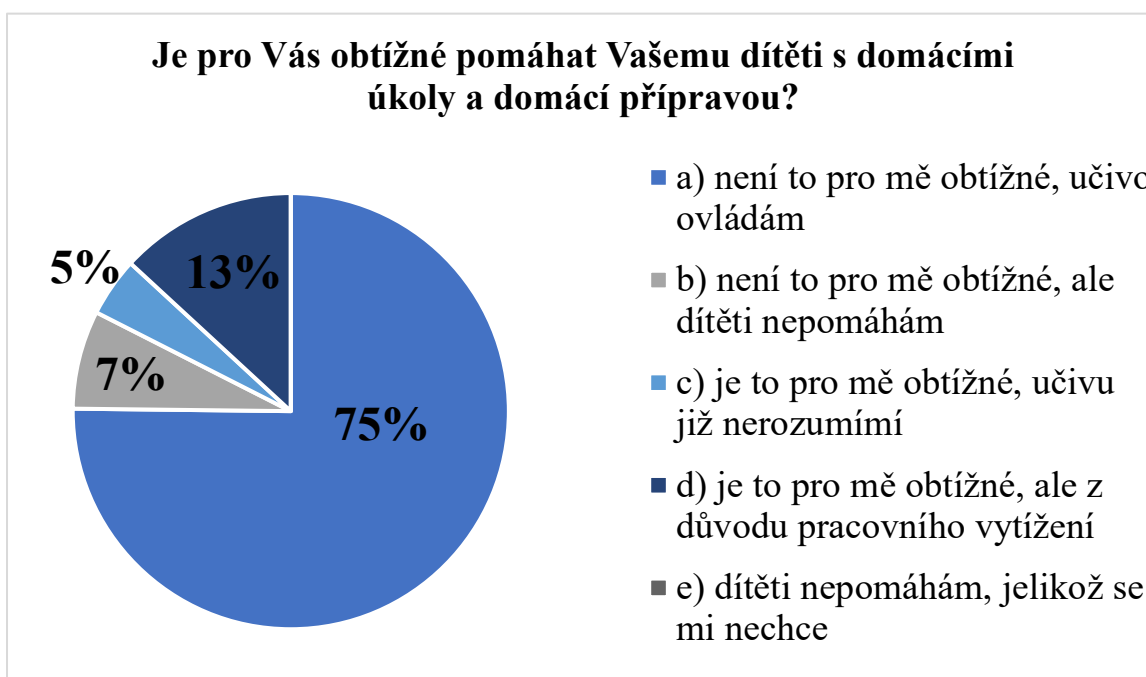
Tabulka č. 17 - Absolutní četnost odpovědí, položka č. 12

Dílčí závěr:

V této položce jsme se zabývali tím, jakým stylem pomáhají rodiče či členové rodiny dětem s domácími úkoly. Otázka byla otevřená s výběrem ze šesti možností. Nejčastěji byly zvoleny možnosti *vysvětluji složitější zadání, kterému mé dítě nerozumí* (26 %), *na dítě při plnění úkolů dohlížím* (24 %) a *domácí úkoly kontroluji* (22 %).

Otázka č. 13 – Je pro Vás obtížné pomáhat Vašemu dítěti s domácími úkoly a domácí přípravou?

Typ otázky: Uzavřená



Graf č. 14 - Relativní četnost odpovědí, položka č. 13

Odpověď	Počet responzí
a) není to pro mě obtížné, učivo ovládám	103
b) není to pro mě obtížné, ale dítěti nepomáhám	10
c) je to pro mě obtížné, učivu již nerozumím	6
d) je to pro mě obtížné, ale z důvodu pracovního vytížení	18
e) dítěti nepomáhám, jelikož se mi nechce	0
Celkem	137

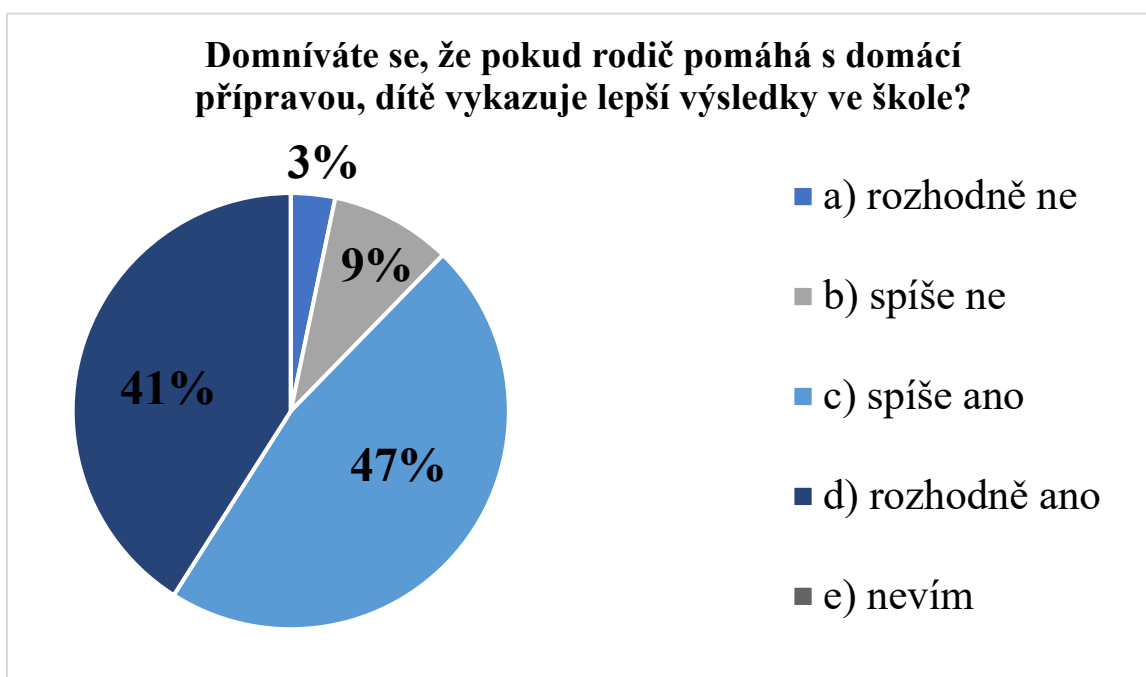
Tabulka č. 18 - Absolutní četnost odpovědí, položka č. 13

Dílčí závěr:

Další položka se týkala dopomoci s domácími úkoly, zda je pro rodiče obtížné pomáhat svým dětem. Většina rodičů zvolila možnost *není to pro mě obtížné, učivo ovládám* (75 %). Je zřejmé, že učivo na 1. stupni základní školy není tak těžké, aby rodiče nedokázali svým dětem pomoci.

Otázka č. 14 – Domníváte se, že pokud rodič pomáhá s domácí přípravou, dítě vykazuje lepší výsledky ve škole?

Typ otázky: Uzavřená



Graf č. 15 - Relativní četnost odpovědí, položka č. 14

Odpověď	Počet responzí
a) rozhodně ne	4
b) spíše ne	11
c) spíše ano	57
d) rozhodně ano	50
e) nevím	15
Celkem	137

Tabulka č. 19 - Absolutní četnost odpovědí, položka č. 14

Dílčí závěr:

Čtrnáctou otázku jsme zaměřili na názor rodičů ohledně dopomoci s domácími úkoly, zda se respondenti domnívají, že pokud rodiče pomáhají svému dítěti s domácí přípravou, vykazuje lepší výsledky ve škole. Celkem 47 % rodičů vybralo možnost *spíše ano* a 41 % rodičů uvedlo možnost *rozhodně ano*. Zajímavým zjištěním byl také výběr možnosti *spíše ne* 11 respondenty (9 %).

Otázka č. 15 – Zde máte prostor pro Vaše připomínky...

Typ otázky: Otevřená

Dílčí závěr:

Poslední otázka byla zcela otevřená a pro respondenty nepovinná. Odpovědělo na ni 31 respondentů, což je 42 % z celkového počtu. Časté reakce se týkaly zadávání domácích úkolů, kdy se většina respondentů vyjádřila k důležitosti zadávání domácích úkolů pravidelně, avšak v přiměřeném množství, např. jeden úkol denně k procvičení učiva. Také se zde objevily názory rodičů, kdy domácí přípravu vítají z důvodu upozornění na nezvládnuté učivo, mohou tak podniknout určité kroky k nápravě. Opakovaně rodiče projeví názor také ohledně zavedení dobrovolných domácích úkolů, nikoli zadávání pouze povinných domácích úkolů. V neposlední řadě to mnoho respondentů pojalo jako postesknutí si nad současnou situací při distanční výuce.

4.8 Diskuze výsledků výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké postoje zaujímají rodiče žáků 1. stupně k domácí přípravě žáků. Byla zvolena kvantitativní metoda realizovaná formou dotazníkového šetření. Původně měly být dotazníky rozdány žákům 1. stupně v obálce, jelikož se očekávala vyšší návratnost, avšak kvůli současné pandemii COVID-19 byl dotazník sestaven online na internetovém portále <https://www.surveo.com>.

Výzkumného šetření se zúčastnili rodiče žáků 1. stupně základní školy v Jihomoravském kraji, výběr respondentů byl pouze z jedné školy, nikoli z více škol. Dotazníky byly zaslány rodičům e-mailem s prosbou o vyplnění. Celkem bylo získáno 137 dotazníků k výzkumným účelům.

V úvodu jsme si stanovili hlavní výzkumný cíl – *Jaký postoj zaujímají rodiče žáků k domácím úkolům?* Na základě stanovení hlavního výzkumného cíle jsme vymezili čtyři navazující hypotézy, které jsme ověřovali za pomoci testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

První hypotézu – *Pro vysokoškolsky vzdělané rodiče je domácí příprava jejich dětí na školu důležitější než pro rodiče s jiným stupněm vzdělání* – jsme ověřovali z dotazníkových položek č. 1, 2 a 7. Otázka č. 1 a 2 se vztahovala ke vzdělání rodičů a měla čtyři možnosti *vysokoškolské / středoškolské s maturitou / středoškolské bez maturity / základní*. Tyto možnosti jsme byli nuceni redukovat pouze na dvě, a to *vysokoškolské vzdělání a jiný stupeň vzdělání*. Za vysokoškolsky vzdělané jsme považovali rodiče, kdy alespoň jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání. Obdobně jsme postupovali u položky č. 7, která se zabývala názorem respondentů na důležitost domácí přípravy. Zde byly možnosti *ano / ne / nedokážu posoudit*. Pracovali jsme pouze s možnostmi *ano/ne*, jelikož možnost *nedokážu posoudit* nebyla respondenty zvolena. Na závěr bylo zjištěno, že názory rodičů na důležitost domácí přípravy se neliší stupněm jejich vzdělání.

Druhá hypotéza navazovala na četnost zadávání domácích úkolů a byla zformulována jako – *Vysokoškolsky vzdělaní rodiče by preferovali častější zadávání domácích úkolů svým dětem než rodiče s jiným stupněm vzdělání*. Uvedená hypotéza byla ověřována z otázek 1, 2 a 9. U otázek č. 1 a 2 jsme postupovali zcela totožně jako u předchozí hypotézy. Otázka č. 9 se

vázala k domácím úkolům, zejména jak často by měly být zadávány. Rodiče měli na výběr z pěti možností *1–2× týdně / 3–4× týdně / 5× týdně / neměly by být zadávány / nevím*. Pro ověření hypotézy jsme museli možnosti redukovat na dvě. Sloučili jsme proto *1–2× týdně / neměly by být zadávány / nevím* a vytvořili jsme tak možnost zadávání domácích úkolů *méněkrát než 3× týdně*. Zbylé dvě možnosti *3–4× týdně / 5× týdně* jsme také sjednotili a vznikla tak možnost zadávání domácích úkolů *vícekrát než 3× týdně*. Hypotézu jsme ověřili a přijali nulovou hypotézu, kde preference častějšího zadávání domácích úkolů nezávisí na vzdělání rodičů.

Třetí hypotéza se vztahovala k četnosti zadávání domácích úkolů a k navštěvované třídě dítěte. Hypotézu jsme vymezili jako – *Rodiče žáků 1.–3. tříd by preferovali častější zadávání domácích úkolů jejich dětem než rodiče žáků 4.–5. tříd*. K uvedené hypotéze jsme využili otázek č. 3 a 9. Z otázky č. 3 jsme vyvodili, do které třídy dítě chodí, a u otázky č. 9 jsme postupovali totožně jako u předchozí hypotézy, tedy pomocí sloučení více možností do jedné. Na základě výsledků jsme konstatovali, že preference rodičů ohledně častějšího zadávání domácích úkolů nezávisí na navštěvované třídě dítěte.

Čtvrtá hypotéza se vztahovala k dopomoci s domácími úkoly. I zde jsme porovnávali vzdělání rodičů a byla stanovena hypotéza – *Pro vysokoškolsky vzdělané rodiče je méně obtížné pomáhat svým dětem s domácími úkoly a domácí přípravou než pro rodiče s jiným stupněm vzděláním*. K ověření výše zmíněné hypotézy jsme vycházeli z položek dotazníku č. 1, 2 a 13. Otázky č. 1 a 2 byly vyhodnoceny identicky jako u první či druhé hypotézy. Otázka č. 13 se týkala dopomoci rodičů s domácími úkoly, zda je pro ně obtížné pomáhat svému dítěti a obsahovala pět možností – *není to pro mě obtížné, učivo ovládám / není to pro mě obtížné, ale dítěti nepomáhám / je to pro mě obtížné, učivu již nerozumím / je to pro mě obtížné, ale z důvodu pracovního vytížení / dítěti nepomáhám, jelikož se mi nechce*. Pro ověření hypotézy byla nutná redukce možností, a tak jsme vytvořili pouze dvě – *není obtížné pomáhat / je obtížné pomáhat svému dítěti*. Do první možnosti jsme zahrnuli *není to pro mě obtížné, učivo ovládám / není to pro mě obtížné, ale dítěti nepomáhám* a do druhé možnosti bylo zahrnuto – *je to pro mě obtížné, učivu již nerozumím / je to pro mě obtížné, ale z důvodu pracovního vytížení*. Poslední možnost *dítěti nepomáhám, jelikož se mi nechce* nebyla zařazena nikde, jelikož nebyla respondenty vybrána. Na základě ověření hypotézy jsme přijali hypotézu nulovou a zjistili, že schopnost dopomoci rodičů s domácími úkoly nezávisí na stupni jejich vzdělání.

Cíl naší empirické části byl splněn. Zjišťovali jsme, jaké postoje zauímají rodiče k domácí přípravě žáků na 1. stupni základní školy. Za pomoci výzkumného šetření a ověřování hypotéz jsme zjistili, že názory na důležitost domácí přípravy se neliší stupněm vzdělání rodičů. Následně jsme na základě výsledků konstatovali, že preference častějšího zadávání domácích úkolů nezávisí na vzdělání rodičů či navštěvované třídě dítěte. A v neposlední řadě bylo potvrzeno, že schopnost dopomoci rodičů s domácími úkoly nezávisí na stupni jejich vzdělání.

Veškeré naše domněnky byly vyvráceny a za pomoci výzkumného šetření jsme došli k závěru, že nezávisí na tom, zda je rodič vysokoškolsky vzdělaný či má jiný stupeň vzdělání. Pro všechny rodiče je domácí příprava jejich dítěte důležitá bez rozdílu, což je podstatné a pozitivní.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce *Domácí příprava žáků v základním vzdělání* se zabývá problematikou domácí přípravy zejména u žáků na 1. stupni základní školy.

Teoretická část byla rozčleněna do tří kapitol. V první kapitole jsme se věnovali obecným pojmům, jako jsou domácí příprava či domácí úkol. Dále se zaměřila už na samotné domácí úkoly, kde jsou objasněny jejich funkce, druhy, typy a formy, s nimiž se můžeme jako budoucí pedagogové setkat, a právě jim byla věnována velká část diplomové práce, jelikož jsou hlavní součástí domácí přípravy. Opomenuty nebyly ani názory různých odborníků, kteří se zabývali pozitivními a negativními dopady domácích úkolů. V závěru první kapitola obsahuje i mnohá doporučení pro rodiče, např. jak zajistit vhodné podmínky pro domácí přípravu dítěte. V druhé kapitole jsme se věnovali spolupráci mezi rodinou a školou. V úvodu jsme zpracovali typy komunikace, tzn. jak může pedagog a rodič vzájemně komunikovat. Zachyceny byly i postoje rodičů k domácí přípravě, po zpracování empirické části bylo zajímavé srovnání. V neposlední řadě jsme se také zaměřili na pomoc rodičů s domácí přípravou a na to, jak efektivně motivovat své dítě k domácí přípravě. Třetí kapitola se zabývala rolí učitele v domácí přípravě. Stejně jako v druhé kapitole jsme zjišťovali postoje učitelů k domácí přípravě a jejich motivaci žáků k domácí přípravě. Kapitola obsahuje také spoustu tipů pro začínající učitele, jak často zadávat domácí úkoly, zda a proč je kontrolovat a hodnotit. Na závěr jsme zpracovali téma sebehodnocení a sebereflexe učitele, jelikož je to důležitá, avšak opomíjená součást každodenní práce učitele. Závěrem teoretické části lze konstatovat, že všechny poznatky mohly být využity při výzkumném šetření, jež je součástí empirické části.

Poslední kapitola představuje empirickou část. Cílem empirické části bylo zjistit, jaké postoje zaujímají rodiče žáků na 1. stupni základní školy k domácí přípravě. Cíl byl zvolen velmi obecně, proto jsme jej museli konkretizovat do dílčích cílů. Pro tuto diplomovou práci jsme zvolili kvantitativní výzkum pomocí dotazníku, jelikož jsme usoudili, že vyšší počet respondentů nám poskytne mnohem relevantnější data. Dotazník se skládal z uzavřených, polouzavřených a otevřených otázek. Dále tato část obsahovala analýzu výzkumného šetření, podrobný popis položek dotazníku a diskuzi výsledků výzkumného šetření.

Závěrem lze říct, že cíl výzkumu byl naplněn. Ve výzkumném šetření nám vyšly zajímavé výsledky a vyvrátily nám všechny domněnky. Velmi specifické byly také některé odpovědi respondentů v dotazníkovém šetření, jež námi nebyly očekávány.

Tato diplomová práce by mohla být svými informacemi, zajímavými názory a zjištěními přínosná pro rodiče žáků 1. stupně, ale také užitečná pro budoucí pedagogy, kteří se chtějí v tomto tématu dále sebevzdělávat.

Seznam použité literatury

Literatura

COOPER, Harris. The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents. 3rd ed. Corwin Publishers, 2006. ISBN 978-1412937139.

ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

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

DVOŘÁK, Dominik. Efektivní učení ve škole. Praha: Portál, 2005, 142 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FRANCLOVÁ, Marta. Zahájení školní docházky. 1. vydání. Praha: Grada, 2013, 176 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4463-6.

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

HUPKOVÁ, Marianna. Profesijná sebareflexia učitel'ov. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2006. ISBN 8080940282.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KLÉGROVÁ, Jarmila. Máme doma prvňáčka. Praha: Mladá fronta, 2003. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1020-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

MAŇÁK, Josef. Problém domácích úkolů na základní škole. Masarykova univerzita v Brně, 1992. ISBN 80-210-0388-X

MERTIN, Václav. Ze zkušeností dětského psychologa: na co se často ptáte. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-316-9.

PAINTER, Lesley. Homework. Oxford: Oxford University Press, 2003. ISBN 0-19-437574-9.

PETLÁK, Erich. Pedagogicko-didaktická práce učitel'a. IRIS, 2000. ISBN 80-89018-05-X.

PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.

PÍREK, Zdeněk. Příprava žáka na vyučování a její řízení. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1980.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRUNNER, Pavel. Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie. 2. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2003. ISBN 80-7082-979-6.

RABUŠICOVÁ, Milada. Škola a (versus) rodina. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠRÁMKOVÁ, Martina. Rukověť rodiče malého školáka. Praha: Albatros, 2005. Albatros Plus. ISBN 80-00-01491-2.

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

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VATTEROTT, Cathy. Rethinking Homework: Best Practices That Support Diverse Needs. 2nd edition. Alexandria, Virginia USA, 2018. ISBN 978-1-4166-2656-5.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

ZEDEK, Miloslav. K problematice domácích úkolů z matematiky. Matematika ve škole, 1960.

KOHN, Alfie. The Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing. Cambridge: Da Capo Life Long, 2006. ISBN 978-0-7382-1111-4.

VELIKANIČ, Ján. Domáca učebná práca žiakov a jej vzťah k vyučovaniu v škole. Bratislava, 1966.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. s. 99. ISBN 80-85931-79-6.

RUDOLF, Pakulla. Hausaufgaben Empfehlungen für Lehrer und Erzieher. Verlag Volk und Wissen VEB Berlin, 1966. ISBN 200417918.

Internetové zdroje

COOPER, Harris, Jorgianne Civey ROBINSON a Erika A. PATALL. *Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003* [online]. 2006 [cit. 2021-02-22]. Dostupné z: <http://emilkirkegaard.dk/en/wp-content/uploads/Does-Homework-Improve-Academic-Achieve%C2%ADment-A-Synthesis-of-Research-FIXED.pdf>

COOPER, Harris. *Synthesis of Research on Homework* [online]. 1989 [cit. 2021-02-22]. Dostupné z: http://ascd.asia/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el198911_cooper.pdf

ČERNÝ, Jakub. *Koncepce domácí přípravy a úkolů žáků* [online]. Mladá Boleslav, 2013 [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://www.skoladebr.cz/soubor-koncepce-domaci-pripravy-zaku-34-.pdf>

FRANCLOVÁ, Marta. *Proč nejsou děti ve škole šťastné?* [online]. 2003 [cit. 2021-02-26]. Dostupné z: <https://www.rodina.cz/clanek3304.htm>

HANÁČKOVÁ, Erika. *Domácí úkoly, ano nebo ne?* [online]. 2019, 2. 1. 2019 [cit. 2021-4-25]. Dostupné z: <https://erikahanackova.cz/domaci-ukoly-ano-nebo-ne/>

JURSOVÁ, Jitka. Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ. *Duha: Informace o knihách a knihovnách z Moravy* [online]. 2011, 25(1) [cit. 2021-01-29]. ISSN 1804-4255. Dostupné z: <http://duha.mzk.cz/clanky/domaci-studijni-cinnost-z-pohledu-zaku-2-stupne-zs>

NEKULOVÁ, Ivana. *Problematika domácích úkolů na druhém stupni základní školy*. Liberec, 2009. [cit. 2021-01-30]. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci. Dostupné z: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/1798/mgr_14844.pdf?sequence=1

NEZVALOVÁ, Danuše. *Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů*. Pedagogika LII, 2002, (č.3), s. 309-320. ISSN 3330-3815. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2078>

ŠVANCAR, Radmil. Nejčastější poznámka v žákovské: NEMÁ DOMÁCÍ ÚKOL. *Učitel'ské noviny*[online]. 2012 [cit. 2021-02-23]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6899>

THOMAS, Anne Hill a Eugene. OREGON SCHOOL STUDY COUNCIL. Homework: How Effective? How Much To Assign? The Need for Clear Policies. *OSSC Bulletin* [online]. 1992, 36(1) [cit. 2021-02-24]. ISSN 00956694. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED348754>

VÍTKOVÁ, Jana. *Profesní sebehodnocení pedagoga* [online]. 2008 [cit. 2021-5-2]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2392/profesni-sebehodnoceni-pedagoga.html/>

Seznam grafů a tabulek

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Počet respondentů výzkumného šetření

Tabulka č. 2 - Důležitost domácích úkolů

Tabulka č. 3 - Častější zadávání DÚ

Tabulka č. 4 - Preference zadávání DÚ

Tabulka č. 5 - Schopnost dopomoci rodičů

Tabulka č. 6 – Absolutní četnost odpovědí, položka č. 1

Tabulka č. 7 – Absolutní četnost odpovědí, položka č. 2

Tabulka č. 8 – Absolutní četnost odpovědí, položka č. 3

Tabulka č. 9 – Absolutní četnost odpovědí, položka č. 4

Tabulka č. 10 – Absolutní četnost odpovědí, položka č. 5

Tabulka č. 11 – Absolutní četnost odpovědí, položka č. 6

Tabulka č. 12 – Absolutní četnost odpovědí, položka č. 7

Tabulka č. 13 – Absolutní četnost odpovědí, položka č. 8

Tabulka č. 14 – Absolutní četnost odpovědí, položka č. 9

Tabulka č. 15 – Absolutní četnost odpovědí, položka č. 10

Tabulka č. 16 – Absolutní četnost odpovědí, položka č. 11

Tabulka č. 17 – Absolutní četnost odpovědí, položka č. 12

Tabulka č. 18 – Absolutní četnost odpovědí, položka č. 13

Tabulka č. 19 – Absolutní četnost odpovědí, položka č. 14

Seznam grafů

Graf č. 1 - Počet respondentů výzkumného šetření

Graf č. 2 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 1

Graf č. 3 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 2

Graf č. 4 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 3

Graf č. 5 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 4

Graf č. 6 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 5

Graf č. 7 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 6

Graf č. 8 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 7

Graf č. 9 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 8

Graf č. 10 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 9

Graf č. 11 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 10

Graf č. 12 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 11

Graf č. 13 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 12

Graf č. 14 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 13

Graf č. 15 – Relativní četnost odpovědí, položka č. 14

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro rodiče

Příloha 1: Dotazník pro rodiče

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Andrea Fojtíková a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého v Olomouci. Tímto způsobem se na Vás obracím s prosbou o pomoc při mém výzkumu, který je součástí mé diplomové práce. Jedná se o vyplnění tohoto krátkého dotazníku.

Dotazník se zaměřuje na postoje Vás, rodičů, k domácí přípravě svého dítěte. Dotazník je anonymní a bude sloužit výhradně k mým výzkumným účelům.

Prosím, u otázek zatrhněte z uvedených možností tu, která odpovídá Vašemu názoru.

Opravdu Vám děkuji za Váš čas.

Fojtíková Andrea

1. Dosažené vzdělání matky dítěte:

- a) základní škola
- b) střední škola bez maturity
- c) střední škola s maturitou
- d) vysoká škola

2. Dosažené vzdělání otce dítěte:

- a) základní škola
- b) střední škola bez maturity
- c) střední škola s maturitou
- d) vysoká škola

3. Mé dítě chodí do:

- a) 1.–3. třídy b) 4.–5. třídy

4. Co si představujete pod pojmem domácí příprava? (Můžete zatrhnout i více možností.)

- chystání pomůcek na další den včetně pomůcek do VV, PČ
- vypracovávání domácích úkolů
- učení na test
- průběžná příprava na další hodinu
- něco jiného
- nic
- něco jiného (uved'te, prosím, co...)

5. Kdo nejčastěji pomáhá Vašemu dítěti s domácí přípravou?

- a) matka b) otec c) prarodiče d) sourozenci e) někdo jiný

6. **Kolik času denně Vaše dítě průměrně stráví u domácí přípravy?**
a) méně než 15 min. b) 15–30min. c) 31–60min. d) více jak 1 hodinu e) nevím
7. **Považujete domácí přípravu za důležitou?**
a) ano b) ne c) nedokážu posoudit
8. **Kolikrát týdně dostává Vaše dítě domácí úkoly?**
a) 1–2x týdně b) 3–4x týdně c) 5x týdně d) nedostává domácí úkoly e) nevím
9. **Jak často by podle Vás měly být zadávány domácí úkoly?**
a) 1–2x týdně b) 3–4x týdně c) 5x týdně d) nedostává domácí úkoly e) nevím
10. **Myslíte si, že počet zadávaných domácích úkolů je adekvátní ke schopnostem Vašeho dítěte...**
a) nesouhlasím b) spíše nesouhlasím c) spíše souhlasím d) souhlasím e) nedokážu posoudit
11. **Máte pocit, že domácí úkoly napomáhají Vašemu dítěti zvládat lépe učivo?**
a) nesouhlasím b) spíše nesouhlasím c) spíše souhlasím d) souhlasím e) nedokážu posoudit
12. **Jakým stylem pomáháte Vy nebo členové Vaší rodiny Vašemu dítěti s domácími úkoly? (Můžete zatrhnout i více možností.)**
- všechny domácí úkoly plním společně s dítětem
 - na dítě při plnění úkolů dohlížím
 - vysvětluji složitější zadání, kterému mé dítě nerozumí
 - domácí úkoly kontroluji
 - domácí úkoly podepisuji
 - nepomáhám dítěti s domácí přípravou
13. **Je pro Vás obtížné pomáhat Vašemu dítěti s domácími úkoly a domácí přípravou?**
- není to pro mě obtížné, učivo ovládám
 - není to pro mě obtížné, ale dítěti nepomáhám
 - je to pro mě obtížné, učivu již nerozumím
 - je to pro mě obtížné, ale z důvodu pracovního vytížení
 - dítěti nepomáhám, jelikož se mi nechce
14. **Domníváte se, že pokud rodič pomáhá s domácí přípravou, dítě vykazuje lepší výsledky ve škole?**
a) rozhodně ne b) spíše ne c) spíše ano d) rozhodně ano e) nevím
15. **Zde máte prostor pro Vaše připomínky:...**

Prosím, po vyplnění dotazníku jej vložte zpět do přiložené obálky a pošlete po dítěti do školy. Děkuji Vám.

Anotace

Jméno a příjmení:	Andrea Fojtíková
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Domácí příprava žáků v základním vzdělávání
Název v angličtině:	Home preparation of primary and lower secondary school pupils
Anotace práce:	<p>Obsahem diplomové práce je problematika domácí přípravy a přiblížení všech aktérů, kteří se na domácí přípravě podílí. Teoretická část vymezuje domácí přípravu a zabývá se komplexní charakteristikou domácího úkolu. Představuje jeho význam, funkce, druhy a formy. Dále se věnuje spolupráci mezi rodinou a školou. V neposlední řadě se zaměřuje na pedagogy a jejich dílčí úlohu v domácí přípravě. Empirická část popisuje a vyhodnocuje výzkumné šetření, jež je zaměřeno na postoje rodičů žáků 1. stupně základní školy k domácí přípravě.</p>
Klíčová slova:	domácí příprava, domácí úkol, rodiče, postoje, žák, spolupráce
Anotace v angličtině:	<p>The content of the diploma thesis is the issue of school homework and the approach of all actors who participate in it. The theoretical part defines school homework and deals with its complex characteristics. It presents its meaning, functions, types and forms. It also deals with cooperation between a family and a school. Last but not least,</p>

	it focuses on teachers and their partial role in home preparation. The empirical part describes and evaluates a research, which is focused on parents' opinion of primary school pupils on home preparation.
Klíčová slova v angličtině:	home preparation, homework, parents, opinion, pupil, cooperation
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Dotazník pro rodiče
Rozsah práce:	83 stran
Jazyk práce:	český