

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Kateřina Holzmannová

Domáci úkoly a domácí příprava žáků se specifickou poruchou učení

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Ivana Pospíšilová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „Domácí úkoly a domácí příprava žáků se specifickou poruchou učení“ vypracovala samostatně a citovala jsem všechny použité zdroje uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....

Kateřina Holzmánová

Poděkování

Děkuji Mgr. Ivaně Pospíšilové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, trpělivost a poskytování cenných rad při jejím zpracování. Dále děkuji své rodině a svým dcerám za podporu a toleranci po celou dobu mého studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	Kateřina Holzmannová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Ivana Pospíšilová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Domácí úkoly a domácí příprava žáků se specifickou poruchou učení
Název v angličtině:	Homework and home preparation of pupils with a specific learning disability
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zabývá problematikou domácích úkolů a domácí přípravy žáků se specifickou poruchou učení a porovnává je se žáky, kterým tato porucha nebyla diagnostikována. Teoretická část objasňuje pojmy, problémy a metody nápravy ke zmírnění těchto obtíží. Empirická část nahlíží na tuto problematiku z pohledů rodičů a ukazuje průběh těchto činností. Výsledky výzkumu jsou získány z anonymního dotazníkového šetření rodičů žáků ve 4. a 5. ročníku základní školy.
Klíčová slova:	Domácí úkoly, dysgrafie, dyskalkulie, dyslexie, dysortografie, příprava na vyučování, specifická porucha učení
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with the problematics of homework and home preparation of pupils with a specific learning disability and compares them to pupils, who have not been diagnosed such a disability. The theoretical part clarifies terms, problems and correction methods leading towards alleviation of these difficulties. The empirical part looks at this matter from the perspective of parents and shows the course of these activities. The results of the research have been secured through an anonymous questionnaire survey of parents of pupils in the fourth and fifth grade of primary

	school.
Klíčová slova v angličtině:	Dyscalculia, dysgraphia dyslexia, dysorthographia, homework, preparation for the lesson, specific learning disability
Přílohy vázané v práci:	Dotazník pro rodiče
Rozsah práce:	85 stran
Jazyk práce:	český

Obsah

Úvod	8
1 Vymezení pojmu specifické poruchy učení.....	10
1.1 Klasifikace a projevy specifických poruch učení.....	11
2 Spolupráce žáka a rodiny při plnění domácích úkolů	16
3 Charakteristika mladšího školního věku	19
3.1 Školní výukové problémy	19
3.2 Práce s dětmi se specifickou poruchou učení.....	22
4 Domácí úkoly a domácí příprava žáků	24
4.1 Domácí úkoly a příprava žáků se specifickou poruchou učení	30
4.2 Pomoc rodiny s domácími úkoly a přípravou.....	31
4.3 Motivace žáků k plnění domácích úkolů	35
5 Empirická část.....	37
6 Metodologie	38
6.1 Vytyčení výzkumného problému	38
6.2 Výzkumné etické aspekty	38
6.3 Vymezení hlavního cíle, výzkumných otázek a předpokladů.....	39
6.4 Výzkumný soubor.....	40
6.5 Metoda sběru dat.....	41
6.6 Způsob analýzy dat	42
6.7 Organizace a průběh výzkumu	42
6.8 Charakteristika výzkumného souboru	43
7 Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	48
7.1 Ověření předpokladů	64
7.2 Závěrečné shrnutí praktické části.....	66
8 Diskuse	68
9 Limity praktické části.....	70
Závěr.....	71
Seznam použité literatury	73
Seznam zkratk.....	77

Seznam tabulek.....	78
Seznam obrázků.....	80
Seznam příloh	81

Úvod

Pro svoji diplomovou práci jsem si zvolila téma domácích úkolů a přípravy žáků na další vyučovací den, neboť je to téma velmi diskutované, a to nejen v době, kterou v současné době všichni prožíváme s pandemií virové choroby covid-19. Toto téma jsem si zvolila s ohledem na svou profesi, kdy se jako učitelka 1. stupně základní školy denně setkávám se žáky, kteří potřebují odlišný přístup, podporu a neustálou motivaci k dosažení svých vzdělávacích cílů.

Diskutuje se, zda domácí úkoly jsou či nejsou vhodné, jestli přinášejí žákům užitek, zda žáky příliš nezatěžují nebo jestli učitelé nežadávají žákům zbytečnou práci. Během své krátké pedagogické praxe jsem se setkala s různými názory na domácí úkoly a domácí přípravu. Část rodičů s takovým systémem souhlasí a tvrdí, že alespoň mají přehled, co se jejich dítě učí, že ví, jak jejich dítěti v učení daří, čemu rozumí a nerozumí. Druhá část rodičů ji neschvaluje a tvrdí, že dítě se má vše naučit ve škole, protože přece od toho tam učitelé jsou a raději vozí své děti z kroužku do kroužku, aby jim zaplnili volné odpoledne.

Cílem diplomové práce je popsat průběh plnění domácích úkolů a přípravy dětí na další vyučovací den u žáků čtvrtých a pátých ročníků základní školy, kterým byla diagnostikována specifická porucha učení, a posoudit, zda se tato příprava liší od jejich spolužáků, kterým specifická porucha diagnostikována nebyla.

Teoretická část diplomové práce vychází z odborné literatury a je členěna do čtyř kapitol. V první se věnuji termínu specifické poruchy učení, jednotlivým poruchám a uvádím jejich nejčastější projevy. V druhé kapitole se zaměřuji na spolupráci školy, rodiny a žáka. Ve třetí kapitole charakterizují mladší školní věk a popisují, jaké školní výukové problémy mohou nastat a jak můžeme posilovat a pracovat s oblastmi, které mohou být oslabeny. V poslední kapitole vymezují oblast domácích úkolů a přípravy na vyučování. Popisují, jak pomoci s plněním domácích úkolů žákům se specifickou poruchou učení, jak se může zapojit rodina a jak žáka k plnění úkolů motivovat. Na několika zahraničních výzkumech také zjišťuji, kolik času stráví žáci přípravou v porovnání s ostatními zeměmi.

V empirické části jsem nejprve stanovila cíl výzkumu. Cílem je popsat průběh plnění domácích úkolů a přípravy dětí na další vyučovací den u žáků čtvrtých a pátých ročníků základní školy, kterým byla diagnostikována specifická porucha učení, a posoudit, zda se tato příprava liší od jejich spolužáků, kterým specifická porucha diagnostikována nebyla. V další kapitole charakterizují výzkumný vzorek a popisují postup při získávání informací pro výzkumnou část. Následující kapitola je již věnována výsledkům výzkumného šetření.

Tato část je interpretována z celkového počtu respondentů a následně je členěna na dvě skupiny – žáci se specifickou poruchou učení a žáci bez specifické poruchy učení. Samotný výzkum je kvantitativního charakteru a jeho cílem je nalezení odpovědí na dílčí výzkumné otázky a vyvrácení nebo potvrzení stanovených předpokladů.

1 Vymezení pojmu specifické poruchy učení

České školství se v současné době snaží vytvořit takové podmínky a prostředí, aby všem žákům poskytlo stejné podmínky a šance k dosažení odpovídajícího stupně vzdělání, a tím jim zajistilo jejich individuální rozvoj. Specifické poruchy učení mohou být jednou z hlavních příčin, proč žáci zažívají školní neúspěch (Bartoňová, 2018). Školský zákon definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, která „k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (Zákon č. 561/2004 Sb. § 16 / odst. 1).

V české odborné literatuře se pro označení vývojových specifických poruch učení využívá několik termínů. Jsou označovány jako vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení. Tyto termíny jsou nadřazeným výrazem pro pojmy, jako jsou dyslexie, případně vývojová dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie (Pokorná, 2010).

Pedagogický slovník definuje specifické vývojové poruchy učení jako: „heterogenní skupinu poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematickém usuzování nebo počítání, dále poruchy soustředění aj.“ (Průcha, Mareš, Valterová, 2003, str. 224).

Specifické poruchy učení jsou neočekávatelný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout děti s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí a bývá pro něj charakteristické opoždění v jedné nebo více oblastech. Oblasti, kterých se toto opoždění může týkat, jsou rozděleny do dvou částí. První skupinu tvoří základní školní vědomosti, jako je čtení, psaní, pravopis, matematika a jazyk ve smyslu vyjadřování a porozumění. Druhou skupinu tvoří oblasti, které jsou také životně důležité, ale jsou takto mnohem méně chápány. Jedná se o vytrvalost, organizaci, koordinaci pohybů či sociální způsobilost. Děti mohou mít postiženou jen jednu oblast, ale také několik. Poruchy v těchto oblastech jsou úzce spjaty, často se u dětí vyskytuje více poruch souběžně, častěji u chlapců, a všechny sdílí stejné základy. Terminologie specifických poruch učení je v zájmu velkého počtu odborníků, jako jsou lékaři, vyučující i psychologové. Každá oblast má svou vlastní terminologii a svůj vlastní pohled, což způsobuje nejednotnost užívání termínů (Selikowitz, 2000).

„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.“ (Jucovičová, Žáčková, 2015, str. 7). Tito žáci bývají označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, protože kromě reedukace jejich poruch, je často vhodné a nutné využít jiné výukové postupy, metody, pomůcky a způsoby hodnocení.

Termín „porucha učení“ popisuje literatura jako specifickou skupinu dětí, dospívajících i dospělých, kteří mají problémy s učením. Tyto problémy zahrnují oblast čtení, psaní, pravopisu a matematiky. Rodiče a učitelé obvykle zjistí problém, pokud dítě začne dosahovat školních neúspěchů. Učitelé vidí velké rozdíly mezi mluvenou řečí a prací, které děti plní v psací podobě. Poruchou učení mohou být postižené všechny věkové kategorie a nezáleží, v jaké socio-ekonomické skupině žije. Mnoho lidí považuje mylně poruchu učení za typ mentálního postižení, opak je však pravdou. IQ osob, které jsou postiženy poruchou učení dosahují vysoké skóre. Ačkoliv může nastat, že porucha učení způsobí nějaké potíže, například ve vnímání, emocích nebo v poruchách chování, ve většině případů je tento charakter druhotného rázu (Zelinková, 2009).

Specifické poruchy učení nejsou zjevné jen při osvojování čtení, psaní nebo počítání, mohou být provázeny dalšími obtížemi, které jsou označovány jako průvodní znaky. Pro žáky se specifickými poruchami učení je typické, že nepodávají školní výkony, které odpovídají jejich inteligenci, věku a vzdělávacím možnostem. Důležité je včasné rozpoznání potíží, aby těmto žákům byla poskytnuta včasná pedagogická intervence (Bartoňová, 2018). Mezi obtíže, které provázejí specifické poruchy učení, patří poruchy řeči, poruchy soustředění, poruchy v pravolevé prostorové orientaci, nebo jsou provázeny nedostatečnou úrovní zrakového a sluchového vnímání. Všechny tyto poruchy ukazují na vzájemnou příbuznost a propojenost jednotlivých poruch učení (Zelinková, 2009).

1.1 Klasifikace a projevy specifických poruch učení

Dyslexie

Specifická porucha čtení (dyslexie) se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Je popisována jako potíže při práci se slovy jak v řeči mluvené, tak v řeči psané. Žák si hůře pamatuje jednotlivá písmena, potíže mu dělá rozlišování písmen tvarově podobných (Bartoňová, 2018).

Dyslexie postihuje oblast čtenářského výkonu, a to v rychlosti, správnosti, technice čtení a porozumění čtenému textu. Žák delší dobu dekoduje písmena, hláskuje nebo slabikuje.

Může číst zbrkle a slova si domýšlet. Stává se také, že dítě čte přiměřeně svému věku, a přesto má diagnózu dyslexie. Je to z toho důvodu, že není schopno pochopit obsah čteného textu (Zelinková, 2009).

Za jednu z hlavních příčin dyslexie je v současné době považován fonologický deficit. Jedná se o potíže s dekódováním slov nebo je narušená schopnost hláskové syntézy. Jako další příčina je uváděn vizuální deficit, tzn. zrakové rozlišování stranově obrácených tvarů a drobných detailů. V oblasti zrakového vnímání způsobuje problémy také porucha v pravolevé a prostorové orientaci nebo nedostatečná zraková paměť. Žáci s dyslexií mohou mít také problémy s intonací a melodií věty. Čtou věty monotónně, neklesají hlasem, špatně rozvrhnou dech. Mohou také opakovat začátky slov a neudrží pozornost na řádku, přeskakují a daleko hůře se v textu orientují.

Typické specifické chyby dyslektiků podle Jucovičové, Žáčkové jsou (2008, str. 14):

- „záměny tvarově podobných písmen (tzv. statická inverze) – b–d–p, a–o–e, l–k–h;
- přesmykování slabik (tzv. kinetická inverze) – lokomotiva – kolomotiva;
- vynechávání písmen, slabik, slov, vět;
- přidávání písmen, slabik, slov i vět;
- vynechávání diakritických znamének, popřípadě jejich nesprávné umístění;
- domyšlení koncovek slov.“

Specifickou chybovostí dochází ke špatnému čtení a komolení slov. S rozvojem čtenářských dovedností je žák schopen alespoň částečně chybně přečtený text opravit, je-li schopen sluchové, případně zrakové kontroly čteného. Další problémy nastávají při reprodukci čteného textu, protože, pokud si žáci text čtou sami, stěží si zapamatují jeho obsah, jelikož se soustředí na samotný výkon čtení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dysgrafie

Specifická porucha grafického projevu (dysgrafie) se projevuje zejména celkovou úpravou písemného projevu. Dysgrafici mají narušenou motorickou oblast, automatizaci pohybů. Zaměňují tvarově podobná písmena, jejich písmo je neuspořádané či těžkopádné. Nedodrží lineaturu, píše pomalu, těžkopádně, namáhavě, nekoordinovaně. Samotný akt psaní u nich vyžaduje velkou koncentraci a již nejsou schopni se soustředit na stránku obsahovou a gramatickou (Bartoňová, 2018).

Základ dysgrafie můžeme najít v poruchách motoriky, zvláště jemné. Další příčinou může být automatizace pohybů, motorická a sensoricko-motorická koordinace. Negativní vliv

při této poruše sehrávají také nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, popřípadě paměť, představivost, pozornost, ale také smysl pro rytmus. Dysgrafie může také souviset s lateralizací (nevyhraněná, zkřížená, popřípadě přeúčené leváctví). Nejproblematictější jsou děti se zkříženou lateralitou. Ty mívají nápadně pomalejší pracovní tempo, písmo i úprava jsou zhoršené. Jucovičová, Žáčková (2008) popisují také pocity dětí, které uvádí, že když chtějí napsat písmeno, jejich ruka si dělá „co chce“. Dospělí zase přiznávají, že mívají obtíže při práci s myší na počítači, kdy jejich pohyb vede jinam, než původně chtěli. Zkřížená lateralita ovlivňuje také výkon dítěte v jiných oblastech a často jsou tyto jedinci spojováni s dyslexií, dyskalkulií.

Mezi typické znaky dysgrafie řadí Zelinková (2009, str. 42):

- „obtížné zapamatování tvarů písmen, obtížně je napodobuje;
- písmo je příliš velké, malé, často nečitelné;
- žák často škrta, přepisuje písmena;
- písemný projev je neupravený;
- tempo psaní je neúměrně pomalé;
- písemný výkon vyžaduje neúměrné množství energie, času a vytrvalosti.“

Dysortografie

Specifická porucha pravopisu (dysortografie) se velmi často vyskytuje ve spojení s dyslexií. Tato porucha se týká tzv. specifických dysortografických jevů, jako jsou vynechávky písmen, jejich tvarová záměna, zkomoleniny, nesprávná nebo zcela vynechaná diakritika. Tato porucha komplikuje také použití gramatického učiva (Bartoňová, 2018).

Dysortografie vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu s narušenou sluchovou percepcí. Žák, dysortografik, může mít také problémy při vnímání rytmu a při jeho reprodukci a v důsledku těchto obtíží může mít zhoršený jazykový cit. Je-li přítomna porucha pozornosti, problémy se mohou ještě prohlubovat. Problémy dysortografických dětí se projevují především při psaní formou diktátu, kdy musí sluchem zachytit, analyzovat a reagovat na diktované slovo, které musí převést do písemné podoby. Znamená to, že přes problémy, se kterými se potýkají, slyší diktovaná slova, která ale nedokáží dokonale rozlišit a napíše je tak, jak je slyší. Dochází k tzv. sluchovým klamům, záměnám a ke komolení slov či užití nesprávného pravopisu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Mezi typické znaky dysortografie řadí Zelinková (2009, str. 43):

- „rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek;
- rozlišování slabik (dy – di, ty – ti, ny – ni);

- rozlišování sykavek;
- vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky;
- hranice slov v písmu.“

Dyskalkulie

Specifická porucha matematických schopností (dyskalkulie) je porucha, „která se týká zvládnutí základních početních výkonů“ (Bartoňová, 2018, str. 36). Jedná se o poruchu matematických schopností, kdy žák má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění matematických operací, má problémy v geometrii. Početní spoje si osvojuje na základě paměti a v případě selhání paměti se dopouští chyb. Poměrně dlouho k základním matematickým příkladům do deseti využívá prsty. Může být také narušena matematická logika a žák nechápe základní matematické postupy (Zelinková, 2009).

Podle charakteru obtíží se dyskalkulie dělí do několika skupin (Bartoňová, 2018, str. 36):

- „praktognostická dyskalkulie – narušení matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly (ubírání, přidávání množství, rozkládání, porovnávání počtu);
- verbální dyskalkulie – projevuje se při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů;
- lexická dyskalkulie – jde o neschopnost číst číslice, čísla, operační symboly;
- grafická dyskalkulie – neschopnost psát matematické znaky;
- operační dyskalkulie – neschopnost provádět matematické operace – sčítání, odčítání, násobení a dělení;
- ideognostická dyskalkulie – projevuje se poruchou v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi.“

Dysmúzie, dyspraxie, dyspinxie

Uvedené specifické poruchy jsou diagnostikovány velmi zřídka. Při konzultacích se zkušenějšími kolegy jsem se dozvěděla, že se s těmito typy poruch nesetkali. Zabývám se jimi tedy velice okrajově a hlouběji se věnuji poruchám, které jsou diagnostikovány nejčastěji.

Dysmúzie je specifická porucha postihující vnímání a reprodukci hudby, dyspraxie je specifická porucha obratnosti a schopnosti vykonávat různé úkony a dyspinxie je specifická porucha kreslení. Tyto poruchy jsou méně známé a také bývají diagnostikovány velmi zřídka. Může to být tím, že jsou spojovány s tzv. výchovami (hudební výchova, výtvarná výchova,

pracovní výchova, tělesná výchova) a na ty je všeobecně ve školství kladen menší důraz a jsou hodnoceny s tolerancí. Zřejmě se také přihlíží k tomu, že žák musí mít určitý talent, proto učitelé výchov (hudební, výtvarné, tělesné a pracovní) talent a dispozice žáka zohledňují. Dyspinxie může být zaměňována s dysgrafií, nebo je pod dysgrafií zahrnuta. Nebo naopak dysgrafický žák netrpí dyspinxií, nemá potíže při kreslení, dokonce může i rád kreslit. Jako „nešikovné“ jsou označovány děti s dyspraxií a dále se tato problematika neřeší (Jucovičová, Žáčková, 2015).

2 Spolupráce žáka a rodiny při plnění domácích úkolů

Nikdo z nás není stejný, každý člověk je jedinečnou osobností. Co jednoho motivuje a nabudí k práci, nemusí motivovat druhého. Co jednoho odradí, druhého přiláká. Vyučování je složitý proces, který vyžaduje řadu dovedností. Každý učitel se snaží své žáky něco naučit a očekává od nich, že projeví alespoň minimální zájem o to, co jim učitel nabízí. Často však dochází ke zklamání. U žáků se setkáváme se širokou škálou vyhýbání se školním povinnostem a činnostem. Nejsou všichni ale jen odmítaví. Ve školách jsou také žáci, kteří přicházejí do školy s odhodláním něco se dozvědět a něco nového se naučit. Výzvou pro učitele je motivovat ty žáky, kteří postrádají zájem o učení a udržovat a podporovat nadšení těch žáků, kteří se rádi učí (Cangelosi, 1994).

Ihned po nástupu školní docházky je bezpochyby důležité, aby žák měl s učitelem dobrý vztah a aby mu důvěřoval. Totéž platí ze strany rodiny. Učitel se stává součástí života žáků, ovlivňuje život celé rodiny. Rodiče se svými dětmi prožívají jeho radosti, starosti, úspěchy a také neúspěchy. Pokud se mezi těmito články podaří vytvořit dobré vztahy, vznikne pracovní prostředí, ve kterém se všem mnohem lépe pracuje. Může se stát, že rodič má vůči učiteli různé výhrady. Nikdy by je ale neměl dát před dítětem najevo, neboť tím narušuje učitelovu autoritu, což může v žákovi vyvolat pochybnosti o tom, koho má vlastně poslouchat. Lépe se bude dítěti pracovat v přátelském prostředí. Záleží na tom, jaký vztah si vybuduje učitel s rodiči. Spolupráce je mnohem lepší, pokud mají žáci, rodiče i učitelé společný cíl, a tím je výchova a vzdělávání dítěte. Každý učitel se snaží o to, aby si vytvořil s rodinou žáka dobré vztahy. Ne vždy je toto přání možné uskutečnit i přes veškerou učitelovu snahu. Horší spolupráce bývá s rodinami, které jsou příliš ochranné a umetají dětem cestičku. Pokud se dítěti nedaří, vždy je na vině jejich okolí. Dítě je tak zvyklé, že ať udělá cokoli, rodiče to za ně vyřeší. Druhou skupinu tvoří rodiny, které na děti kladou vysoké nároky. Dítě trpí pocit viny, že rodiče zklamalo a jeho sebevědomí se snižuje. Pokud dítě v takové rodině nedosahuje pouze výborných výsledků, těžko se učiteli vysvětluje, že i dvojka je pěkná známka, a že pokud se mu něco nepovede, je to běžné. Protipólem rodin příliš pečujících jsou rodiny, které o své děti pečují málo nebo vůbec. Pokud rodiče nejeví o dítě zájem, příprava do školy se stává pro žáka velkou zátěží, kterou často nezvládá, a učitel na něj nahlíží kritickým pohledem (Klégrová, 2003).

V současné době jsou děti zahlcovány jednostrannou výchovou, která je orientovaná na výkon a nadměrný příjem informací. Je důležité si uvědomit, že děti ke svému rozvoji potřebují také volnost a tvořivost. Nejinak je tomu také u dětí, které mají diagnostikovanou

specifickou poruchu učení. Rodiče mají větší práva, než tomu bylo dříve a mohou pro své dítě vybrat odpovídající školské zařízení, která odpovídá jejich představám a vyhovuje výchovně vzdělávacím potřebám jejich dítěte, protože pozitivní postoj dítěte ke škole je důležitý pro to, aby mělo dítě školu rádo (Bartoňová, 2004).

Postavení žáka se specifickými poruchami učení ve škole je ovlivněno postoji učitelů a spolužáků. Učitelé v takových žácích mohou vidět problémy. Takové děti mohou považovat za „zanedbané, líné, nepozorné, vzpurné, nesamostatné“ (Bartoňová, 2004, str 58). Pokud je srovnávají se spolužáky, myslí si o nich, že nemají zájem o učení. Žáci s poruchou učení zase naopak žijí v domnění, že jim učitelé nevěří a ostatním dětem nadřezují. Rodiče těchto žáků tvrdí, že se do školy těšili, avšak pod tlakem hodinových příprav se chuť vytratila a vyvinul se dokonce odpor ke škole. Řešením je domluva rodičů s učiteli na společných krocích, které povedou ku prospěchu žáků. Nepochopení od spolužáků vede k jejich posměchu a tito žáci se cítí osamoceni a mohou podléhat různým psychickým tlakům. Je na učiteli, jaké klima ve třídě vytvoří a vysvětlí ostatním žákům problémy, se kterými se jejich spolužáci, jimž učení nejde tak snadno, musí vypořádat. Protože je třeba žákovi se specifickou poruchou učení vytvořit podmínky, za kterých je schopno se učit a přijímat informace, mohou tito žáci být pro učitele značnou zátěží a je na učiteli, aby vhodné podmínky žákovi poskytl a žák se cítil dobře. Je vhodné, aby učitel žáka se specifickou poruchou učení posadil na místo, kde nebude rozptylován, ale bude moci také relaxovat. Učitel by měl zavést systém pravidel a odměn, které jsou pro žáka silným motivačním činitelem. Povzbudit žáka při aktivitě, při které vyniká, je hnacím motorem pro zvyšování jeho sebevědomí. V přístupu ke vzdělávání žáka s výukovými obtížemi by učitel měl využívat multifaktoriální přístup, k udržení pozornosti využívat vizuální nápovědu. Učitel by měl kontrolovat, zda žák pokynům rozumí nebo zda pochopil výklad (Bartoňová, 2004).

Pro dítě je velice důležité vědět, že rodiče mají zájem o jeho vzdělání. Dávají mu tak najevo, jaký význam přisuzují ke školnímu prospěchu, a tím k jeho osobě. Pokud rodiče sledují školní docházku, mohou včas odhalit případné selhání v počátku a mají možnost dítě motivovat a zabránit tak školnímu neúspěchu (Bartoňová, 2004).

Pokud i přes veškerou domácí i školní péči nadále přetrvávají školní neúspěchy, je třeba zvážit další kroky k jejich odstranění. Poradenství pro žáky se specifickými poruchami učení mohou zajišťovat subjekty ve škole – výchovný poradce, školní speciální pedagog a školní psycholog. Mimo školní budovu jsou to také školské instituce, jako jsou pedagogicko-psychologická poradna (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC) a Dys-centra. Pro posouzení školních obtíží ve školských poradenských zařízeních, hraje důležitou roli

učitelská diagnostika, která je východiskem pro vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Učitel sleduje a zaznamenává dovednosti žáka, přemýšlí nad nápravnými opatřeními a sleduje, jak jsou účinná. Učitel se podílí na vyplnění tzv. školního dotazníku, který je vypracován na základě požadavku poradny (Bartoňová, 2006).

Pokud je žákovi v poradně diagnostikovaná specifická porucha učení, má žák nárok na individuální péči. Dle závažnosti může být přerazen do specializované třídy, nebo zůstává v běžné třídě, kde je mu poskytnuta odpovídající péče, tzv. individuální integrace. Žákům, kteří netrpí závažnou formou poruchy, ale mají jen mírné obtíže, náleží odpovídající péče. Většinou jde o odlišné metody práce, způsob hodnocení, umožnění používání kompenzačních mechanismů a pomůcek. Podkladem pro takovou podporu je zpráva z PPP nebo SPC, jejíž součástí je také doporučení pro práci s žákem. Podstatou takové integrace není přizpůsobovat obsah vzdělávání, ale vytvořit takové podmínky, aby odpovídaly aktuálnímu stavu, schopnostem a dovednostem žáka. „Cílem integrace je vytvářet situace, v nichž dítě se specifickou poruchou učení může projevit své schopnosti, vědomosti a dovednosti nezkrácené poruchy, situace, v nichž se bude cítit bezpečně a bude mít pozitivní zážitky.“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, str. 170).

3 Charakteristika mladšího školního věku

Za mladší školní věk označujeme období od 6. - 7. roku, kdy vstupuje dítě do školy, do 11-12 let, kdy se začínají projevovat známky pohlavního dospívání. Odborná literatura popisuje tento věk jako věk střízlivého realismu. Školák je zaměřen na to, co je a jak to je. Chce pochopit svět kolem sebe. Tyto projevy jsou pozorovatelné v jeho mluvě, v kresbách, čtení a psaní. Zajímá se o knihy, které ho poučují, o lidech, zemích. Dítě je zvědavé a svět chce prozkoumat na vlastní oči. Zajímá se také o všelijaké pokusy či zkoušení různých možností. Dítě v tomto období nechce být jen posluchačem, chce svět objevovat. Výzkumy potvrdily, že děti, kterým se dostalo pouze slovního výkladu, se hůře učily než děti, které měly možnost názorné výuky (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Někteří autoři hovoří o dvou etapách v rámci mladšího školního věku a rozlišují toto období na raný školní věk (6–8 let) a střední školní věk (8–9 let do 11–12 let). Etapa psychosexuálního vývoje a základní pudová energie je uklidněná až do počátku puberty. Dítě v tomto období je aktivní, snaživé a ochotné spolupracovat. Má smysl pro píli a pracovitost. Můžeme konstatovat, že tento věk je nejstabilnějším obdobím v dětském vývoji, pokud dítě vyrůstá v přiměřených a zdravých podmínkách (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

3.1 Školní výukové problémy

Při vstupu dítěte do školy nikdo žádné obtíže nepředpokládá a neočekává. Pokud žák nedosahuje počáteční očekávané výstupy, všichni se mu snaží všemožně pomoci. Žákův neúspěch postupně snižuje sebejistotu a sebehodnocení. Na druhé straně je jeho neúspěch vnímán také jeho okolím. Vnímají jej spolužáci, rodiče a učitel. Učitel i rodič se snaží žákovi pomoci, aby své obtíže překonalo, povzbuzují jej. Žák začíná reagovat na svoje nezdary, které se projevují již také v sociální oblasti a učitel začíná spatřovat také poruchy chování. V jeho okolí se začíná také objevovat zklamání. Dostává se do situace, kterou neumí řešit a začínají se prohlubovat školní neúspěchy. Roztáčí se začarovaný kruh. Neúspěchy jsou stále nápadnější, výraznější a žák začíná očekávat pouze neúspěch a svůj úspěch považuje za dílo náhody. Pokud se změní postoj rodiče k dítěti a nebude v dítěti předem vidět neúspěch, změní se také jeho sebehodnocení. Když se zlepší výkon žáka, sníží se bezmoc rodičů a změní se také postoj učitele vůči žákovi. Při jakékoliv takové změně postoje má význam začít s podpůrným programem pro žáka, aby začínal pociťovat také úspěch, který bude jeho hnacím motorem pro další práci (Pokorná, 2015).

Odborníci se shodují na tom, že žák s dyslexií vykazuje kromě obtíží ve čtení a psaní také další abnormality. Odlišnosti se projevují v oblastech motoriky, vizuálních a auditivních procesů, rychlého zpracování podnětů, v paměti, stavbě a funkci centrální nervové soustavy. Tyto abnormality se projevují v mnoha různých kombinacích a závažnosti, a to je také jeden z hlavních důvodů, proč nenalezneme dva jedince, kteří mají stejnou poruchu učení, a tudíž nelze vytvořit jednotný optimální klíč pro řešení těchto obtíží (Zelinková, 2009).

Podkladem pro vznik specifických poruch učení je tedy oslabení nebo porucha právě těch funkcí, které jsou důležité pro učení čtení, psaní a počítání. Kromě smyslových funkcí se na vzniku poruch učení podílejí také funkce percepční a motorické. Důležitá je koordinace a integrace těchto jednotlivých funkcí. Nedostatky, které si teď popíšeme, se neprojevují u všech jedinců se specifickou poruchou učení. Je třeba pochopit, že se mohou vyskytovat a projevovat v různé míře, a proto je třeba najít pro žáka pochopení. Málokdy se jednotlivé deficity vyskytují samostatně, častěji se jedná o jejich kombinaci (Zelinková, 2009).

Nedostatek ve vývoji zrakové percepce se může projevovat následovně:

- „záměny písmen (b-d-p), číslic (6-9, 42-24), grafických znaků (ve všech předmětech);
- pomalé čtení písmen;
- obtíže v geometrii, při rozlišování útvaru a pomocných čar, osové a středové souměrnosti;
- problémy v orientaci na mapě;
- slabá orientace v písemném projevu (písemné provádění matematických operací);
- problémy s orientací na stránce, v učebnicích“ (Zelinková, 2009, str. 47).

Jucovičová, Žáčková (2008) dále dodávají, že funkce, které jsou důležité pro osvojení čtení, psaní a počítání souvisejí s vizuální percepcí, a to zejména:

- „schopnost orientace v prostoru;
- schopnost pravolevé orientace;
- schopnost levo-pravého pohybu očí;
- schopnost zrakového rozlišování (diferenciace):
 - barev, velikosti, tvaru;
 - figury a pozadí;
 - podobných a stranově obrácených tvarů;
- schopnost zrakové analýzy a syntézy;
- zraková paměť“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, str. 11).

Mezi sluchovou percepcí a psaním, méně potom čtením, je významná závislost. Pokud dítě nevnímá hláskovou stavbu slova, objevují se chyby v písemném projevu. Zvukový signál je u jedinců se specifickou poruchou učení přijímán pomaleji a méně přesně. „Nedostatečná sluchová analýza, syntéza a diferenciacie je jednou z nejzávažnějších příčin specifických chyb v psaní.“ (Zelinková, 2009, str. 47). Nepřesné sluchové vnímání ztěžuje žákovi vnímání a porozumění učiteli. Neschopnost odlišovat slova nebo hlásky, způsobuje nesprávné myšlení a nepřesné vnímání cizího jazyka i při pouhém opakování slov či vět a zapříčiňuje tak nepřesnost v intonaci. Ruku v ruce poté následují potíže při psaní a konverzaci v cizím jazyce. Žáci s narušenou sluchovou percepcí mají také často oslabenou verbální paměť, což se projevuje nejen v mateřském jazyce, ale také v dalších předmětech (Zelinková, 2009).

Jucovičová, Žáčková (2008) charakterizují funkce, které souvisejí se sluchovým vnímáním jako:

- „schopnost sluchové orientace;
- schopnost sluchového rozlišování (diferenciacie):
 - zvuků, tónů;
 - hlásek, slabik, slov, vět;
 - rytmu (vnímání i reprodukce);
- schopnost sluchové analýzy a syntézy;
- sluchová paměť“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, str. 11).

Automatizace ovlivňuje osvojování všech poznatků i dovedností. Na počátku se objevují potíže při spojení hláska – písmeno, dále potom následuje v etapách nácviku čtení celých slov. Někteří jedinci jsou schopni zautomatizovat jednotlivé matematické spoje, osvojí si například řadu násobků, ale neumí vypočítat odpovídající výsledek. K zapomenutí potom stačí malá přestávka v opakování. Jsou schopni se naučit gramatické učivo, ale poznatky nedovedou využít automaticky a opakovaně nad danými jevy přemýšlejí. Přes neustálé opakování slovíček se těmto žákům nedaří je zautomatizovat. Také nedostatečná automatizace pohybových dovedností s problémy v serialitě způsobují pomalost a neobratnost žáka (Zelinková, 2009).

V případě poruch krátkodobé paměti vypadá dítě jako by naslouchalo, ale informaci v krátkodobé paměti nezachytí. Krátkodobá paměť umožňuje pamatovat si diktovaná čísla, provádět mezisoučty a ukládat je v paměti. Pokud je v této paměti deficit, žák spočítá obtížnější příklad pouze tehdy, zapisuje-li si mezisoučty písemně. Kombinací krátkodobé a dlouhodobé paměti je pracovní paměť. Při jejím oslabení žák neumí podržet více poznatků

současně v paměti. To se projevuje neschopností využívat poznatky z více oblastí. Oslabená dlouhodobá paměť může vést k pocitům bezmoci rodičů, učitelů i žáka. Již naučené poznatky, pokud se stále neopakují, si žák nevybavuje a musí se je začínat učit znovu (Zelinková, 2009).

Za sníženou úrovní pozornosti, kterou žák nedokáže zvládnout, stojí koncentrace pozornosti. V takovém případě se žák soustředí jen krátkodobě a nedokončí zadaný úkol. Může také nastat situace, že žákovi trvá dlouhou dobu, než se začne soustředit, teprve potom je schopen zadaný úkol dokončit. Nedostatečná úroveň grafomotoriky se může projevit pomalým psaním či obtížemi při nápodobě tvarů písmen. Další problémy mohou dále nastat v geometrii a v dalších předmětech, které vyžadují zručnost. Žáci, kteří mají oslabenou oblast motoriky, mívají obtíže v hodinách tělesné výchovy. Nesplní požadavky osnov a stávají se terčem posměchu. Oblast motoriky však nadále zůstává jedním z prostředků poznávání, protože umožňuje manipulaci s předměty, a tím je východiskem pro chápání matematických pojmů a operací (Zelinková, 2009).

3.2 Práce s dětmi se specifickou poruchou učení

V předchozí podkapitole jsem popsala, které oblasti mohou být porušeny nebo oslabeny. Tyto oblasti je třeba posilovat a neustále na nich pracovat, aby docházelo ke kompenzaci či zmírňování obtíží. V této kapitole uvedu a stručně popíši několik příkladů, jak s jednotlivými oblastmi pracovat, aby docházelo ke zlepšení, podle Michalové (2008, str. 96–101).

V oblasti zrakového vnímání je třeba posilovat tyto oblasti:

- rozpoznávání jemných rozdílů – vyznačení odlišných prvků v řadě, označení dvou stejných prvků, podle vzoru vyhledat příslušný prvek;
- analýza a syntéza tvarů – skládání obrázků, dokreslování;
- odstraňování záměn podobných tvarů – obtahování tvarů, modelování, doplňování písmen do textu;
- procvičování zrakové paměti – zapamatovat si obrázek, překreslit jej, popsat, čas postupně zkracovat, Kimova hra;
- cvičení očních pohybů – řazení prvků, dokreslování, čtení s ukazovátkem, s okénkem;
- vnímání figury a pozadí – z bohaté sítě vybrat obrázek, vybarvit, obtáhnout.

V oblasti sluchového vnímání se jedná o:

- poznávání slabik ve slově – vytleskávání, poskakování, zvedání ruky;
- sluchová analýza a syntéza – sluchové hádanky s možností zrakové opory;

- rozlišování hlásek zvukově podobných a jejich správná výslovnost – slabiky (ba-da, pa-da), slova (bum-dum, šek-žek), měkčení (dým-dím, tik-tyk);
- rytmická reprodukce – využití bzučáku, Orffovy nástroje, písničky, básničky;
- akustická pozornost – znamení na domluvené slovo, poslech četby, která je rušená okolními zvuky, poslech správného čtení, pauzy, intonace.

V oblasti orientace v prostoru:

- nácvik základních pojmů (dole, nahoře, uprostřed, vpřed, vzad, vedle, u);
- vzájemná poloha dvou objektů (je – není něco v tašce);
- manipulace s předměty podle místa určení;
- zakreslování obrázků podle diktátu.

Orientace v čase:

- užití pojmů dnes, zítra, hned, pozítří, jindy;
- orientace v týdnu, měsících, ročních obdobích;
- vypravování děje podle sledu událostí.

Pravolevá orientace.

- cvičení v tělesném schématu;
- orientace na ploše, v prostoru;
- cvičení na orientaci na těle druhé osoby nebo vzhledem k jiným objektům.

Dále je třeba posilovat oblasti řeči, výslovnosti a artikulační obratnosti. Posilovat pomocí dechových cvičení, jemné motoriky, motoriky mluvidel. Podněcovat zrakově-motorickou koordinaci, například spojováním dvou obrázků naproti sobě, čtením s okénkem a koordinaci pohybů pomocí pohybu s hudbou či vytvoření jednoduché sestavy (Michalová, 2008).

4 Domácí úkoly a domácí příprava žáků

Učení je důležitým prostředkem k adaptaci člověka na prostředí a na rozvoj jeho osobnosti. Dalo by se říct, že učení je v podstatě přizpůsobování, které nemá věkové hranice a v mladém věku je nejintenzivnější a nejefektivnější (Kolář, Vališová, 2009).

Učení je proces, který je rozhodující v adaptaci člověka na přírodní a společenské prostředí, které směřuje k rozvoji jeho osobnosti. Cílem učení je získávání zkušeností, jejich zpracování a vnější reagování – činností, postojem, konáním. Důležitým cílem výchovně vzdělávacího procesu je „naučit se učit“, protože učební činnosti provázejí člověka po celý život (Kolář, 2012).

Základem učení je poznávací proces, který v sobě zahrnuje také složky motivační, výkonové a kontrolní (Průcha, Mareš, Walterová, 2003). Již od předškolního věku lze vnímat přípravu na školu jako podněcování lidské zvědavosti, posilování pozitivních vztahů ke škole a znalostem všeobecně. Z krátkodobého pohledu můžeme hovořit o pomoci rodičů naučit dítě se učit, o jejich pomoci s plněním úkolů a také o poskytování klidného zázemí domova. Společné úkoly se můžou stát černou mřou celého rodiny nebo mohou být dobrým základem pro učební a pracovní návyky dítěte (Šulová, 2014).

Jursová (2010) definuje domácí přípravu jako mimoškolní aktivitu, která je těsně spojená se školním vyučováním. Domácí přípravou jsou myšleny veškeré aktivity žáků, které jsou spojeny se školou a směřují k podpoře školní výuky. Domácí úkoly a domácí příprava nejsou v literatuře řádně rozlišeny. Za domácí úkol může být považována ta aktivita, která je přímo zadána učitelem a jeho splnění je také kontrolováno. Kdežto domácí přípravou můžeme označit aktivity, které žák vykonává samostatně, aby byl připraven na hodinu.

Domácí úkoly jsou praktické nebo učební činnosti, které žáci vykonávají mimo vyučování. Mají přímý vztah k probírané látce, podporují osvojení učiva, rozšiřují jej nebo doplňují. V České republice není rozsah, povaha ani forma pevně stanovena (Průcha, Mareš, Walterová, 2003).

Domácí příprava žáků bývá shodný s termínem domácí úkoly. Termín „domácí učební práce“ je chápán jako žákovo vzdělávání, které probíhá mimo vyučování, zejména v domácím prostředí. Je v něm zastoupen moment sebevzdělávání, který se postupně zvětšuje a po ukončení školy se stává formou dalšího rozvoje osobnosti. Jsou to tedy aktivity, které nezasadal přímo učitel, ale žák cítí potřebu znalosti prohlubovat (Maňák, 1992).

Čapek uvádí, že domácí učení je nedílnou součástí vzdělávání. Žák by se měl zabývat tím, co mu rozšíří obzory, přinese nové vědomosti a dovednosti. K domácí přípravě patří

příprava na vyučování, učení nových slovíček, čtení, ale také i další činnosti. Domácí učení, by mělo být pozitivní sociální interakcí, při které se pravidelně schází rodiče a děti, a tím pádem spolu mají četnější sociální kontakty. Domácí úkol popisuje jako konkrétní práci, kterou učitel zadal žákům při vyučování. Správně zadaný úkol přináší žákovi užitek. Ve své knize *Moderní didaktika* (2015) charakterizuje Čapek správně zadané domácí úkoly jako úkoly, které jsou „zábavné, hravé a zajímavé, nemají trvat dlouho (řádově několik minut, ve vyšších ročnících několik desítek minut), nejsou náročné, nespolehají na spolupráci rodičů, stimulují myšlení, nejsou zadávány pravidelně každou vyučovací hodinu, je z nich patrné, proč je jejich splnění užitečné“ (Čapek, 2015, str. 167).

Děti ze své zkušenosti většinou ví, které úkoly jsou pro ně užitečné a které nikoliv. Učební úkoly typu naučit se básničku, definici nebo poučku, zvětšují množství vědomostí. Neznamená to ale, že učivo pochopili. Procvičovací úkoly, jejichž náplní je mechanické opakování stejného postupu, bývají málo účelné. Abychom si ověřili, zda učivu žák rozumí a zvládá jej, stačí vypočítat např. tři příklady. Pokud to dokáže bez chyb, není nutné další procvičování. Pokud příklady není schopen vypočítat, je zapotřebí dalšího vysvětlení nebo hledání nového řešení k úspěšnému zvládnutí. Úkoly, u kterých vzniká nějaký produkt, jsou tvůrčí úkoly. Patří sem tvorba textů, formulování postupů, úkoly z výtvarné výchovy. Úkoly tohoto typu poskytují žákům prostor k vlastní tvořivosti (Helms, 1996).

Předností zadávání domácích úkolů jsou zejména v individuální práci a ve variabilitě času pro učení. Domácí prostředí, které je pro žáky bezpečné, může poskytovat žákovi podmínky pro plné soustředění. Také mnohostranné využití prostředí může podněcovat k plnění úkolů. Úkoly mohou žáci plnit v knihovnách, v přírodě apod. Pozitivem je také možnost samostatného rozhodování, myšlení a tvořivosti. Nevýhody spočívají v neefektivním zatížení žáků domácími úkoly, kdy často nevedou k naplňování vzdělávacích cílů. Nevhodné zadávání domácích úkolů vede k zafixování jako nezbytné a nutné povinnosti, nebo jako prostředek k ukázněvání žáků. Jako nepřiměřené se jeví zadávání domácích úkolů, které přesunují učební činnost ze školy domů. Tyto zápory přispívají k vytváření negativních přístupů ke vzdělávání a škole obecně (Jursová, 2010).

Také podle Čapka (2015) rozděluje zadávání domácích úkolů rodiče i učitele v názoru na jejich vhodnost, užitečnost a efektivitu. Někteří odborníci míní, že domácí úkoly by neměly být vůbec zadávány, že se dítě má vše potřebné naučit ve škole. Ani školy v této oblasti nemají jednotnou koncepci. Stejně jako učitelé, tak i rodiče pracují se svými dětmi rozdílně. Pokud je zadávaných úkolů mnoho, přesouvá se zodpovědnost vzdělávání na rodiče a je nevhodné, aby rodič doučoval to, co nedokázal učitel.

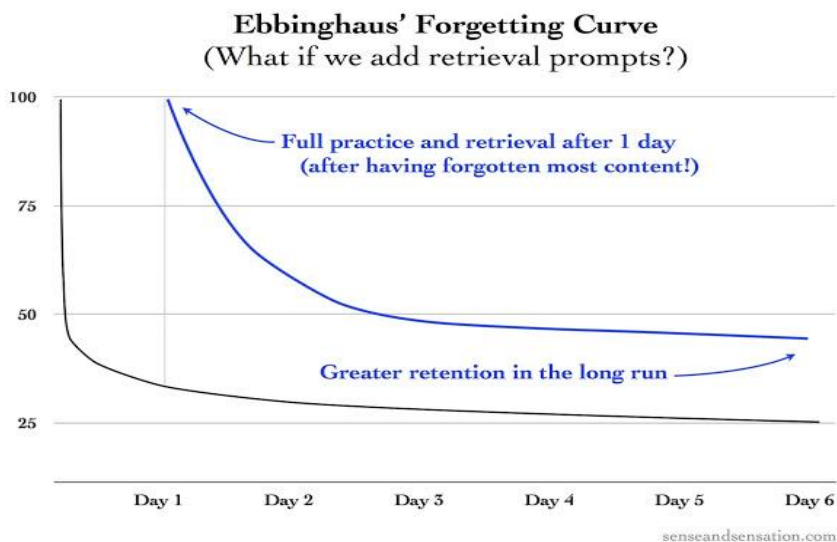
V zahraničních studiích jsou domácí úkoly také kontroverzním tématem. Studenti, rodiče ani vědecká obec se prozatím neshodli na jednoznačném tvrzení, které by bylo pro nebo proti zadávání domácích úkolů. Prozatím neexistují zřejmé závěry o tom, že domácí úkoly zvyšují prospěch žáků. Pokud je domácí úkol zadán s rozvahou, přiměřený a v pravý čas, může mít pozitivní účinek na školní úspěšnost žáka. Jedná se ale pouze o určité skupiny žáků. Pozitivum může přinést starším žákům, protože starší žáci mají více zažitých studijních návyků a dokáží pracovat samostatněji. Pro žáky z rodin s nižšími příjmy naopak nejsou domácí úkoly tolik efektivní. Žáci, kteří žijí v rodinách s vyššími příjmy mají možnost získávat informace z více zdrojů, mají lepší technické vybavení a dostává se jim také větší podpory od rodiny. Pro žáky se specifickými poruchami učení může být plnění domácích úkolů pozitivní, pokud mají odpovídající kontrolu a dohled. Dle zahraničních výzkumů mohou také mladší žáci načerpat pozitivní účinky z plnění domácích úkolů. Získávají potřebné vzdělávací návyky, naučí se řídit svůj čas a dosáhnou určité studijní odpovědnosti (What Research Says About the Value of Homework, 2007).

Domácí úkoly jsou také jedním nejdiskutovanějších témat českého školství i laické veřejnosti. Mezi rodiči se najdou jejich zastánci, kteří tvrdí, že alespoň vědí, co jejich dítě ve škole dělá. Druzí naopak oponují a tvrdí, že čím víc úkolů, tím neschopnější učitel a že vše potřebné se má dítě naučit ve škole. Smyslem domácího úkolu je zopakovat si a procvičit probíranou látku. Samostatná práce při plnění úkolu podněcuje žáka k samostatnosti, kontakt rodiny a školy naplňuje společenskou rovinu. Přípravou na vyučování typu zamysli se nad tím, jak vyvěrá láva ze země, může motivovat žáka k přemýšlení o něčem novém a bude se těšit, že se dozví něco nového. Smyslem samostudia je příprava žáků na učení ve vyšších ročnících (Koucká, 2017).

Vypracování domácích úkolů má návaznost na výkon a učení, posiluje kritické myšlení a v neposlední řadě zlepšuje studijní návyky a postoj vzhledem k učení. Nesporným pozitivem domácího úkolu či domácí přípravy je množství zapamatované látky, která byla ve škole probrána (Šulová, 2014).

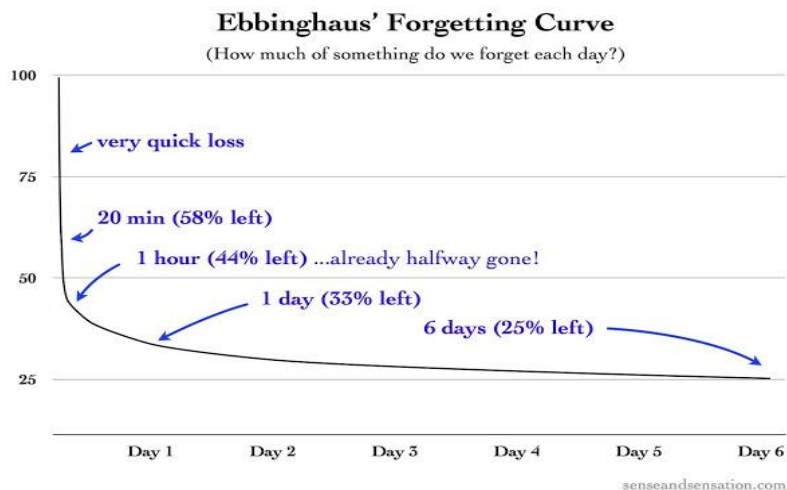
Již v 19. století psycholog Hermann Ebbinghaus testoval paměť lidí na smysluplných a nesmyslných informacích v průběhu času a vytvořil křivku zapomínání (obrázek č. 1). Uvádí, že pokud si získané informace nezopakujeme, ztratíme je velice rychle. Na grafu, je znázorněno, že za jednu hodinu ztratíme víc jak polovinu informací. Pokud si informace zopakujeme, křivka se změní a informace v naší paměti zůstanou déle. Na obrázku č. 2 je znázorněno zopakování informací po jednom dni. Křivka se více zplošťuje a informací zůstává v paměti více. Sám Ebbinghaus vyzkoušel, jak často je potřeba opakovat.

S postupujícími dny opakování, potřeboval méně a méně času na znovuvybavení. Tím pádem zůstávalo v paměti víc a víc i nesmyslných informací (Retrieval: Getting and Forgetting, 2013).



Obrázek 1: Křivka zapominání

Zdroj: <http://www.senseandsensation.com/>



Obrázek 2: Křivka zapominání – zopakování informací po jednom dni

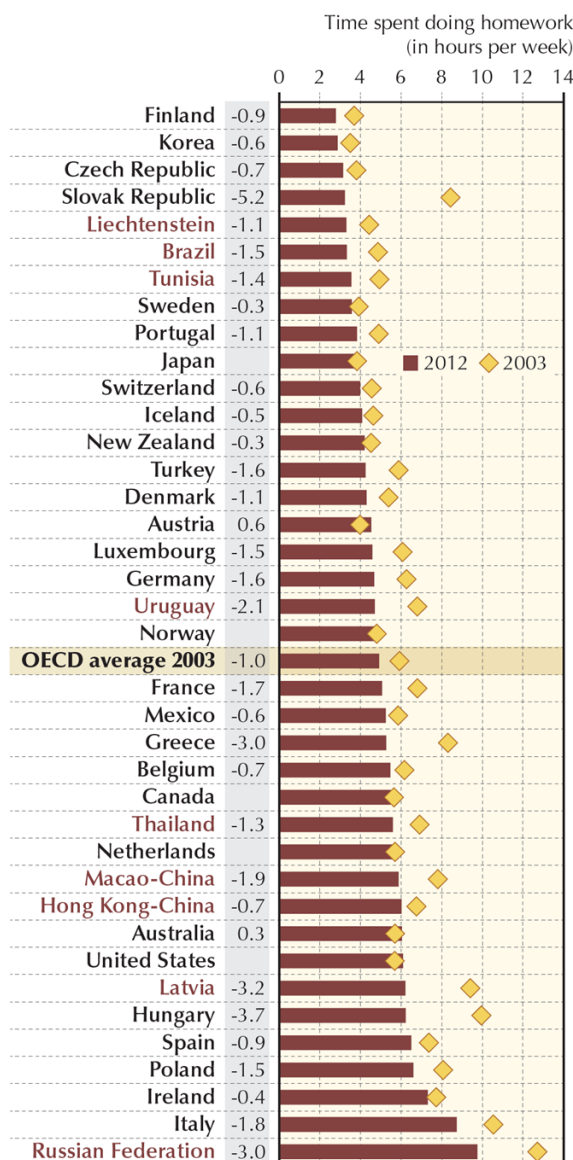
Zdroj: <http://www.senseandsensation.com/>

Ke stejné situaci dochází i u žáků. Dojde-li k zopakování nově naučené látky asi do čtyř hodin, šance na zapamatování je mnohonásobně vyšší, než když k opakování dojde po několika dnech, prázdninách nebo před prověrkou či zkoušením. Opakování nemusí být pouhé memorování textu, stačí prolistovat sešit, podtrhnout nebo zvýraznit nadpisy,

namalovat mapku nebo obrázek. Výzkumné studie dosvědčují, že domácí příprava na školu, a to nejen vypracování domácího úkolu má pozitivní vliv na školní úspěšnost dítěte. Plnění úkolů pomáhá žákovi rozvíjet četné dovednosti a schopnosti. Úspěšnost nezávisí ovšem na času stráveném nad plněním úkolu, ale také na kvalitě přípravy, pracovních podmínkách, pomoci rodičů a na osobnosti dítěte samotného (Jursová, 2014).

Pro učitele existuje dostatek pádných důvodů, proč svým žákům domácí úkoly zadávat. Chtějí svým žákům pomoci odstranit školní neúspěchy, chtějí zajistit, aby se žáci naučili látku, kterou zrovna probírají, a také zde hraje hledisko dlouhodobé paměti, kdy se opakováním a procvičováním látka proměňuje v trvalejší záznam do paměti. To vidí učitel jako přínosné. Jsou ale situace, kdy zadaný úkol není pro žáka vhodný. Jedná se zejména o znevýhodněné žáky, kteří nemají podmínky pro plnění těchto úkolů. Nemusí mít vyrovnané rodinné zázemí, jejich rodiče je nejsou schopni podpořit, buď z důvodů pracovních nebo z nedostatku znalostí. Domácí úkoly potom prohlubují sociálně-ekonomické rozdíly mezi těmito žáky. Výzkumem v zemích OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) v roce 2012 bylo potvrzeno, že domácí úkoly dostávají všichni, kteří se výzkumu účastnili. Studie potvrdila, že žáci stráví přípravou do školy nebo plněním domácích úkolů více než jinými mimoškolními aktivitami. Časy strávené nad domácími úkoly se mezi zkoumanými žáky v jednotlivých zemích lišily. Například v Irsku, Itálii a Rumunsku žáci uvedli, že domácími úkoly tráví průměrně sedm nebo více hodin týdně. Oproti žákům z Finska či Korey, kteří uvedli, že plněním školních povinností doma stráví méně než tři hodiny za týden. Obrázek níže porovnává výsledky času plnění domácí přípravy žáků v roce 2003 a v roce 2012 v zemích OECD (viz obrázek č. 3).

The amount of time students spend doing homework is substantial, but less than it was in 2003



Obrázek 3: Čas strávený domácí přípravou v zemích OECD

Zdroj: www.oecd-ilibrary.org

Z obrázku je patrné, že průměrný čas strávený plněním domácích úkolů v zemích OECD byl 5,9 hodiny v roce 2003 týdně na žáka, což je asi o hodinu více oproti roku 2012. Dále je z příloženého obrázku zřejmé, že v Ruské federaci, Slovenské republice, Maďarsku a Lotyšsku se čas snížil o minimálně tři hodiny za týden. Oproti tomu v Rakousku a Austrálii se čas mírně navýšil. Pokles času stráveného domácími úkoly ve většině sledovaných zemí může být známkou nárůstu využití informační technologie mezi žáky, nebo

také uvědoměním si učitelů, kolik je dost a kolik je málo. Výzkum PISA (Programme for International Student Assessment) v roce 2009 naznačil, že efektivní čas, který žáci stráví domácí přípravou jsou čtyři hodiny týdně. Domácí úkoly jsou další příležitostí k učení. Školy a učitelé by měli hledat cestu, jak povzbudit žáky, kteří jsou jakýmkoliv způsobem znevýhodnění, aby své úkoly plnily, aby se rozdíly mezi žáky snižovaly (Does homework perpetuate inequities in education?, 2014).

4.1 Domácí úkoly a příprava žáků se specifickou poruchou učení

Žáci se specifickou poruchou učení mají pocit, že většinu svého času stráví učením a plněním domácích úkolů s minimální efektem na školní úspěšnosti. Rodiče na dítě ihned po příchodu ze školy naléhají, aby si nejprve splnilo svoje povinnosti. Měli by si ale uvědomit, že dítě také potřebuje čas na odpočinek, na hru. Pokud domácí úkoly a příprava zabírají mnoho času, je dobré se domluvit s učitelem a množství úkolů nějakým způsobem zkorigovat (Fisher, Cummings 2002).

„Učení a s ním spojené výsledky učení vznikají na základě zkušeností, zpevňují se formou opakování, podmiňování“ (Jucovičová, Žáčková, 2015, str. 51). Jak bude učení úspěšné závisí na mnoha faktorech a nezáleží pouze na inteligenci žáka. Mezi faktory, které ovlivňují úspěšnost učení patří:

- **kognitivní a percepční funkce** jsou součástí kognitivních procesů a tvoří jednu z nejdůležitějších součástí, protože bez těchto funkcí by nemohly probíhat myšlenkové pochody. U dětí se specifickou poruchou učení nebývají tyto funkce dostatečně rozvinuty, nebo se vyvíjí nerovnoměrně, případně jsou narušeny. Při čtení, psaní a počítání to znamená, že žák nevnímá správně písmena, hlásky, číslice, a proto je neskládá správně, nesprávně je čte, píše a manipuluje s nimi, což ovlivňuje samotný proces učení;
- **rozumové schopnosti** tvoří podstatnou složku školní úspěšnosti. Vývoj těchto schopností souvisí s rozvojem myšlení, které je dílčí funkcí inteligence, spolu s pamětí a řečí. Další dílčí faktory, které ovlivňují nejen školní úspěšnost, ale také učení jsou pohotovost a schopnost vnímání, prostorová představivost, paměť, slovní porozumění a schopnost práce s pojmy, matematické myšlení;
- **paměť** umožňuje uchovávání informací, je pro učení důležitá a rovněž na ní závisí. Proces paměti má tři fáze – zapamatování – uchování – vybavení. Podle doby, po kterou je paměť schopna zapamatovat si informaci ji dělíme na krátkodobou (udržení informace po nezbytně dlouhou dobu) a dlouhodobou (udržení dlouhodobých

informací, které jsme se kdysi naučili). U dětí se specifickou poruchou učení se často setkáváme s poruchami krátkodobé paměti. Negativní dopad na paměť má také kolísání koncentrace, rychlá unavitelnost a impulzivita;

- **pozornost** umožňuje zaměření vnímání k určitému cíli. Je důležitým předpokladem pro úspěšné učení. Pozornost žáků upoutáme podněty, které jsou nové, které uspokojí potřeby žáka a které jsou srozumitelné. Pozornost je bezděčná (vnímání těch podnětů, které aktuálně nepotřebujeme) a záměrná (vnímáme ty podněty, které jsou pro nás důležité). Pozornost je jednou z nejnáročnějších činností při učení;
- **emoce** mohou učící aktivitu brzdit, nebo naopak podněcovat. Negativní emoce brzdí schopnost učit se, protože narušují naši soustředěnost. S žáky bychom měli pracovat tak, aby prožívali pozitivní emoce;
- **motivace** je hybným motorem pomáhajícím k procesu učení, může ho ale také brzdit. Úzce souvisí s emocemi, protože co směřuje k uspokojování našich potřeb, máme tendenci vykonávat znovu;
- **vůle** je schopnost vědomé volby cíle, schopnost chtění. Není vrozená, musíme se ji naučit používat. Vůle nám pomáhá překonávat překážky a žáka je třeba trpělivě učit, aby překážky zdolával;
- **prostředí a osobnostní charakteristika** žáků jsou důležitým faktorem ovlivňující proces učení. Vliv rodiny a její vnímání na důležitost učení je nezbytným předpokladem pro úspěšné vzdělávání žáků (Jucovičová, Žáčková, 2015).

4.2 Pomoc rodiny s domácími úkoly a přípravou

Rodina i přes proměny, kterými v současné době prochází, zůstává i nadále „svébytným druhem lidské společenosti, bez kterého si většina současníků nedovede svůj život představit.“ (Helus, 2007, str. 149). Rodina plní nejdůležitější sociálněpsychologické funkce, jejichž plnění má zásadní vliv na zdravý vývoj dítěte. (Helus, 2007).

S domácími úkoly a přípravou do školy na další vyučovací den naše školství tak trochu počítá. V porovnání s jinými zeměmi je vyučování v České republice kratší a žáci tráví ve škole méně času. Předpokládá se tedy, že část učební látky si žáci procvičí doma. Je proto pochopitelné, že zapojení rodiny do domácí přípravy se stává důležitou rodinnou záležitostí (Klégrová, 2003).

Český vzdělávací systém se ocitá pod průměrem evropských zemí času stráveného vzděláváním. Průcha přebírá data získaná výzkumem v roce 1997 a uvádí, že průměrný čas vzdělávání dětí ve věku sedmi let je 607 hodin ročně. Nejvíce času tráví žáci ve Skotsku

(950 hodin), Nizozemsku (880 hodin) a ve Francii (846 hodin). Nejméně času vzděláváním tráví žáci v Polsku (499 hodin), Maďarsku (555 hodin) a Slovensku (586 hodin), kteří se již blíží našemu průměru. Otázka zní, zda má čas vliv na kvalitu vzdělání. Odpověď zní: „mezi časovými porcemi vyčleněnými pro vyučování některých předmětů a znalostmi žáků v těchto předmětech není přímo úměrný čas“. (Průcha, 1999, str. 77).

Význam domácí přípravy na školu by se měl v rodině respektovat. Je to podobné, jako když rodiče dodělávají svoji práci doma. Během přípravy na školu bychom po dítěti neměli chtít nic dalšího, abychom ho nevytrhali ze soustředění (Beníšková, 2007). Pomoc rodiny je nedílnou součástí přípravy na školu a hraje nezastupitelnou roli. Rodiče mohou pomoci svým dětem se školními záležitostmi mnoha způsoby. Důležité je poskytovat dítěti potřebné modely chování, povídat si s dítětem o škole, podporovat ho při úspěchu, ale také při neúspěchu nebo se ho snažit adekvátně motivovat. Je zřejmé, že určité typy výchovy ztěžují dítěti jeho nástup do školy, a obecně se tím komplikuje součinnost se školou. Určité typy rodin hůře navazují spolupráci se školou i přes maximální snahu ze strany učitele. Tyto rodiny nepřijímají názor, že vzájemná kooperace vede k dobru dítěte nebo jim na dobru dítěte nezáleží. Toto jsou případy ochranných rodin, nebo rodin, které nedostatečně o své děti pečují (Šulová, 2014).

Setkáváme se s rodiči, kteří chystají svým dětem pomůcky do školy a někdy jim vyřeší i část úlohy, aby si ji mohli jen úhledně přepsat. Tato cesta vhodná není. Zbavuje žáka zodpovědnosti, samostatnosti a podnětů k přemýšlení. Již od první třídy je žádoucí u žáků rozvíjet samostatnost. Žák si sám nachystá tašku do školy, sám řekne, že jde psát domácí úkol a sám si také řekne, kdy potřebuje pomoc rodičů. Této dovednosti samozřejmě nelze naučit ze dne na den. Je účelné, aby nad úkolem nejdříve sám přemýšlel, a pokud si nebude vědět rady, měl by rodič poskytnout pomoc. Pokud udělá chybu, je nutné jej opravit hned, aby si chybu nezafixoval (Fryjaufová, 2006).

Pomoc rodičů s domácími úkoly a přípravou je záležitostí věku a přístupu k učení. U prvňáčka je samozřejmé, že s ním bude rodič trávit čas a pomáhat mu s plněním úkolů. S vyšším ročníkem základní školy by se mělo dítě osamostatňovat a připravovat samo. Jsou děti, které chtějí brzy pracovat samy, protože přítomnost rodičů je ruší. Rodiče by měli požadavkům svého dítěte vyhovět, a pokud jejich pomoc nepotřebuje, odejít. Jsou ale děti, které přítomnost rodiče vyžadují déle, protože je uklidňuje, pomáhá jim řídit čas, rozhodnout se, co udělat teď a co později (Beníšková, 2007).

Jestliže dítěti s domácím úkolem a přípravou na vyučování rodiče pomáhají i přes jeho nesouhlas, určují dobu a rozsah učiva, zbavují tím dítě svéprávnosti a poškozují jeho

sebedůvěru a důvěru ve vlastní schopnosti. Dítě reaguje „*dlouhodobým transferem kompetencí*“ (Helms, 1996, str. 47) a přesouvá odpovědnost za plnění úkolů na rodiče. Dítě neprojevuje žádnou iniciativu a úkoly plní jen na vyžádání rodičů. Pokud rodič poskytuje dítěti „přátelskou službu“ tím, že úkol udělá za něj, neposkytne mu prostor pro vlastní přemýšlení, odhady a schopnosti. Navíc cenou, kterou zaplatí, jsou špatné známky z prací, které píše ve škole. Rodiče chtějí a všemožně se snaží, aby mělo jejich dítě dobré výsledky. Snaží se mu pomoci s plněním úkolů také tak, že znovu vše vysvětlují. Dítě potom ztrácí zájem o výklad učiva ve škole, protože ví, že rodič mu doma vše pěkně a v klidu vysvětlí. Tato situace se může projevit nekázní či jinými střety s učiteli (Helms, 1996).

Maňák ve svém výzkumu zjistil, že rodiče v drtivé většině souhlasí se zadáváním domácích úkolů, protože úkol považují za opakování a doplňování probraného učiva. Pouze 5 % dotázaných se vyjádřilo, že úkoly potřebné nejsou. Nezavrhovali je však zcela, ale chtěli by je omezit na nejnutnější míru. Pouze 1 % dotázaných nemělo na povinnost plnění domácích úkolů žádný názor. Někteří rodiče považují za nutnost zadávání domácích úkolů v tom, že je ve třídě mnoho žáků a není v silách učitele se každému individuálně věnovat. Myslí si, že pokud by se počet žáků ve třídách zmenšil, nebyla by nutnost domácích úkolů zadávat (Maňák, 1992).

Při plnění úkolů a přípravě na vyučování dětí se specifickou poruchou učení je třeba počítat s větší časovou dotací. Děti s těmito poruchami bývají lehce unavitelné, učení se pro ně stává větší zátěží než pro ostatní děti, proto nepracují tak rychle a snadno. Důležitý je také čas přípravy, čím později bude dítě přípravu vykonávat, tím méně kvalitní výkon bude. Vyplývá z toho tedy, že přípravu bychom neměli nechávat na poslední chvíli. Nejtěžší učivo nenecháváme na konec. Pokud je to možné, provádíme přípravu ve stejnou dobu, za stejných podmínek a dodržujeme stejný postup. Vytváříme tím dítěti rituály. Pro rodiče dětí se specifickou poruchou učení je důležitá trpělivost, podpora dítěte v učení, aby vědělo, že se na rodiče může vždy obrátit. Mezi učení je vhodné vkládat krátké přestávky a držet se zásady, v kratších intervalech, ale častěji. Snažíme se předcházet chybám, např. gramatické jevy nejprve zdůvodňujeme, potom píšeme, aby si dítě nezapamatovalo obě varianty a následně netápalo, co je vlastně správně. Chybu vnímáme jako zpětnou informaci a směr k budoucímu zlepšení. Dítě by nemělo mít strach z toho, že chybu udělalo, protože tento postoj blokuje jeho reakce. Důležitá je také automatická kontrola vlastních výkonů. Zde je uveden jen krátký výčet všeobecné podpory domácího učení dětí se specifickou poruchou učení. U těchto dětí je třeba často dohlížet na školní přípravu, pomáhat jim a pomoc odmítat postupně. Děti je důležité podporovat a oceňovat i snahu. Domácí příprava a plnění

domácích úkolů je pro děti se specifickou poruchou učení a jejich rodiče zátěží. Pokud je to taková zátěž, že narušuje chod rodiny, vytrácí se důvěra a trpělivost, je vhodné volit doučování třetí stranou a zajistit dítěti cílený reedukační nácvik, zejména pro starší děti (Jucovičová, Žáčková, 2015).

Specifické poruchy nelze ignorovat. Vyžadují intenzivnější učení a nutí nás, rodiče i učitele, hledat nové cesty učení, přemýšlení a práce s informacemi. A i když jsou to postupy, které nebývají ve škole běžné, pak je nutné více trénovat doma, aby žák ve škole všechny přesvědčil, že jeho snaha je na místě a všichni by měli tento přístup ocenit. Diagnostika specifických poruch učení, není jen o získání „papíru“ z poradny, aby žák dostal úlevy a nemusel nic dělat. Úlevy nic nevyřeší, jen vlastní píle a snaha může vést k úspěšnému zvládnutí školních povinností (Krejčová, Hladíková, 2019).

Pro děti s dyslexií je čtení namáhavou záležitostí, nemusí rozumět čtenému textu. Pokud uvidíme, že je dítě unavené, můžeme mu dočíst text do konce a samotné čtení nahradit diskuzí. Ověřujeme, zda textu porozuměl, zda si jej pamatuje. Důležitá je také pravidelnost čtení, alespoň 5krát týdně. Nemusí trvat dlouho, z počátku stačí 3–5 minut. Před rychlostí dáváme přednost kvalitě – správnosti a porozumění. Vhodné je také využívat ostatní metody čtení, jako je střídavé čtení (střídavě čte rodič a dítě), čtení s předčítáním (rodič přečte část a dítě ji přečte po něm), čtení v duetu (společné čtení s dospělým) a čtení s vyhledáváním (dítě si nejprve přečte potichu samo a označí slova, která jsou obtížná, potom, s pomocí rodiče, se je naučí správně číst, teprve potom přečte celý text nahlas). U dětí s těžkou dyslexií je možno využívat audiozáznamy, počítačové programy nebo přístroje, které převádějí text na mluvené slovo (Jucovičová, Žáčková, 2015).

Výkon psaní pro děti s dysgrafií je stejnou zátěží jako čtení pro dyslektika. Pokud je možná domluva s učitelem, je vhodné využívat zkrácené domácí úkoly nebo doplňovací formy, kde se nemusí tolik soustředit na výkon psaní, ale na specifický jev. Je možné umožnit dítěti s dysgrafií vlepovat vytištěné texty, později psaní do notebooku nebo tabletu. Zásadou je nedávat dítěti texty navíc na přepisování, v domnění, že mu tím pomůžeme. Později je vhodné začít využívat psanou formu malého tiskacího písma, v případě těžkých poruch velká tiskací písma. Pokud je porucha lehčí, poskytujeme více času na dopsání (Jucovičová, Žáčková, 2015).

Při specifické poruše dysortografie je dítě závislé na sluchové diferenciaci. Ta u něj bývá často porušena. Na dítě s dysortografií hovoříme, jasně, pomaleji a dbáme na správnou výslovnost, aby mu jednotlivá slova nesplývala. Učení pravopisu je pro toto dítě velmi nesnadné, využíváme pomůcky dle aktuální potřeby – bzučák, hmatovou destičku,

zjednodušenou vizualizaci gramatických pravidel. Také v tomto případě platí pravidlo krátce, ale pravidelně. Aby dítě dokázalo vidět chyby, využíváme práce s vyhledáváním chyb (Jucovičová, Žáčková, 2015).

U dětí s dyskalkulií vždy využíváme názorných pomůcek (počítadla, číselné osy, tabulky násobků a podobně). Při počítání numerických operací vedeme dítě k jednotnému postupu, je možné využívat tzv. „záchytné příklady“, například při násobení a dělení. Pro pochopení zadání u slovních úloh zvýrazňujeme podstatné údaje v textu či využíváme nákresy. Postupujeme po jednotlivých krocích, které si dítě zapisuje a vedeme jej k vysvětlování pojmů (Jucovičová, Žáčková, 2015).

Každé dítě je jiné a co je vhodné pro jedno dítě, nemusí být vhodné pro ostatní děti a obráceně. Pokud se nám osvědčil postup u více žáků, objeví se jeden, pro kterého tento postup bude nedostačující. Důležité je, aby dítě vědělo, že má v rodičích i v učitelích oporu a může se na ně obrátit. Je dobré neustále tyto děti podporovat a podtrhávat jejich dobré vlastnosti, podporovat je v jejich zájmech a schopnostech. Učit se a dělat s dítětem nejobtížnější úkoly, by měla osoba, která má v rodině nejvíce trpělivosti a stala se tak jeho průvodcem při získávání vědomostí, zkušeností a návyků. Pro děti se specifickou poruchou učení je „typická konzervativnost“, zejména v těch oblastech, ve kterým se jim moc nedaří. Na přípravu potřebují spoustu času, klidu, stejný způsob práce a vyzkoušet si práci nanečisto. To jim dodá pocit jistoty a v plnění úkolů se jim lépe daří (Krejčová, Hladíková, Šemberová, Balharová, 2018).

4.3 Motivace žáků k plnění domácích úkolů

Motivaci charakterizuje pedagogický slovník, jako: „souhrn vnitřních a vnějších motivů, které vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání, zaměřují toto jednání určitým směrem a řídí jeho průběh“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, str. 127).

Motivace je jedním z prostředků, které zvyšují efektivitu učení. Činitelů, kteří ovlivňují chování žáka, je řada. Některé ovlivňují více, jiné méně, některé vůbec. U mladších školních dětí, bývají často motivací vnější podněty. Žák chce udělat radost rodičům, chce se zalíbit paní učitelce. V pozdějším věku se výrazněji projevuje vnitřní motivace, která bere v potaz zájmy a potřeby žáka. Pokud žák úspěch zažívá, je vnímán jako odměna, protože vyjadřuje zpětnou vazbu o správném postupu řešení, správně vyplněném cvičení. Úspěch vyvolává motivaci k plnění úkolů. „S prožitkem úspěchu stoupá síla motivu“ (Pugnerová, 2019, str. 113). Vynaložené úsilí pro zvládnutí úkolu jde v souladu s očekáváním. Očekává-li žák, že bude úspěšný, bude jeho úsilí vyšší a bude využívat vhodnější strategie k dosažení

cíle. Pokud si nebude věřit, bude provádět neefektivní úkony, stráví více času přípravou a tohle vynaložené úsilí bude bez efektu (Pugnerová, 2019).

Motivy ke školní práci můžeme rozdělit na motivy zaměřené na zvládnutí úkolů a na motivy zaměřené na podání výkonu. Žáci, kteří jsou zaměřeni na zvládnutí úkolu, mívají motivaci vnitřní, jsou zaměřeni na celý proces učení a zajímají se o další rozvoj svého vzdělání. Žáci, kteří se orientují pouze na podání výkonu, se soustředí na prezentaci momentálního úkolu, protože je pro ně důležitá myšlenka, co si o mně pomyslí pozorovatelé. Jsou to žáci, kteří se porovnávají s druhými a soutěží o lepší výsledek (Krejčová, 2011).

Vnitřní a vnější motivace spolu tvoří výkonovou motivaci, která pohání žáka k dosažení cíle s vynaložením svého úsilí a vytrvalosti. Výkonová motivace není vrozená, ale vytváří se postupně od dětství. Nezbytnou podmínkou pro úspěšné vzdělávání žáků je působení motivace. Podle odborné literatury je motivace žáků ze strany učitelů často nedostačující a nevede k efektivnosti. Může to být dáno tím, že školní dokumenty rozdělují předměty do jednotlivých předmětů, a tím pádem není v silách učitele zajistit oblíbenost každého předmětu (Průcha, 2020).

Pokud je žák neúspěšný, doporučuje Fryjaufová (2006) dítě hodně chválit, protože pochvala vyvolává příjemné pocity. Také v případě částečných úspěchů dodávat dítěti odvalu k pokračování v práci, aby žák neupadl do pocitu, že to nezvládne. Dalším bodem je ukazovat, ne přikazovat, protože pokud žák neví, i kdyby se snažil sebevíc, zadaný úkol nesplní. Důležité je ocenění snahy a k motivaci také slouží příjemné prostředí.

Také Čapek (2014) ve své knize uvádí, že pochvala má silnější účinek než pokárání a žák, kterého si nevšímáme, má horší výsledky. Zvyšování pochvaly a snižování kárání posiluje výkon také u žáků, kteří nejsou příliš úspěšní. Učitel, který vyžaduje plnění úkolů cestou kárání nebo napomínání, nikdy nemůže navázat ve třídě takové vztahy, které by byly pro obě strany prospěšné. Nezíská si respekt, uznání ani přátelství třídy. Pochvala nebo pokárání ukazují žákům, jaké výsledky učitel očekával.

5 Empirická část

Praktická část, která vychází z poznatků teoretické části, bude zaměřena na to, jakým způsobem se žáci připravují k plnění svých školních povinností v domácím prostředí. Příprava bude zkoumána u žáků ve čtvrtém a pátém ročníku základní školy, kterým byla diagnostikovaná specifická porucha učení, a bude posouzeno, zda se tato příprava liší od jejich spolužáků, kterým porucha diagnostikovaná nebyla, a to z pohledu rodičů. Hlavním cílem praktické části je popsat průběh plnění domácích úkolů a přípravy dětí na další vyučovací den u žáků čtvrtých a pátých ročníků základní školy, kterým byla diagnostikována specifická porucha učení, a posoudit, zda se tato příprava liší od jejich spolužáků, kterým specifická porucha diagnostikovaná nebyla.

V empirické části budu sledovat čas plnění a množství zadávaných domácích úkolů a jaký typ domácího úkolu dostávají žáci nejčastěji. Zjistím, zda a jak pomáhají rodiče svým dětem s plněním úkolů, jestli svým dětem kontrolují domácí úkoly a jak dále pracují s nalezenou chybou. Zaměřím se také na domácí přípravu na další vyučovací den, kde opět budu sledovat délku přípravy a do kterých předmětů se žáci připravují nejčastěji. Zjistím, zda rodiče považují plnění domácích úkolů za nezbytné pro vzdělávání svých dětí a jestli vnímají plnění domácích úkolů jako pozitivní či negativní součást školní přípravy. Všechny tyto činitele budu zkoumat a porovnávat u žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení a bez diagnostikované specifické poruchy učení ve čtvrtém a pátém ročníku základní školy, tedy ve druhém vzdělávacím období prvního stupně základní školy.

V následující části bude vymezen výzkumný problém, vytyčen cíl a s tím související výzkumné otázky a předpoklady. Následně bude představena metoda sběru dat s dodržováním etických zásad a pravidel a způsob výběru výzkumného vzorku. Dále budou vyhodnocena a zpracována získaná data. V závěru praktické části uvedu diskusi a závěr, které budou obsahovat, zda byl splněn cíl výzkumné části práce.

6 Metodologie

Cílem výzkumu je popsat průběh plnění domácích úkolů a přípravy dětí na další vyučovací den u žáků čtvrtých a pátých ročníků základní školy, kterým byla diagnostikována specifická porucha učení, a posoudit, zda se tato příprava liší od jejich spolužáků, kterým specifická porucha diagnostikovaná nebyla. Dle školského zákona č. 561/2004 Sb. jsou žáci povinni řádně docházet do školy a vzdělávat se, dodržovat vnitřní řád a předpisy školského zařízení, plnit pokyny pedagogických pracovníků a školských zařízeních, které byly vydány v souladu s právními předpisy a školním nebo vnitřním řádem.

Praktická část byla uskutečňována pomocí kvantitativního výzkumu, který využíval metodu dotazníkového šetření. Jednotlivá data byla analyzována a následně popsána s využitím prvků popisné statistiky.

6.1 Vytyčení výzkumného problému

V teoretické části jsem popsala diagnostikované specifické poruchy učení. Zaměřila jsem se na projevy, které tyto poruchy provázejí, a možné způsoby nápravy jednotlivých poruch. Vymezila jsem mladší školní věk a popsala jsem, jak může rodina s domácí přípravou pomoci. Také jsem zdůraznila nutnost pravidelného opakování a procvičování, neboť jedině tak se křivka zapomínání zplošťuje a žáci si více zapamatují. Z dostupných tuzemských i zahraničních výzkumů jsem zjistila, že domácí příprava na školu je nedílnou součástí vzdělávání ve všech zemích, které se výzkumu zúčastnili. Ze získaných informací není ale zřejmé, zda se žáci, kterým byla diagnostikována specifická porucha učení, připravují jinou formou, zda tráví touto přípravou delší čas nebo zda vnímají rodiče nutnost domácí přípravy. Informace získané z tohoto výzkumu by měli u zkoumaného vzorku objasnit, jak se tito žáci připravují a zda je jejich příprava náročnější na čas či vynaložené úsilí.

6.2 Výzkumné etické aspekty

Každý pedagogický výzkum se musí řídit určitými normami, aby byla zajištěna vědecká odbornost. Kromě vědecké odbornosti je nutné zajistit také etické principy ve všech fázích výzkumu (Skutil, 2011). Předkládaná diplomová práce tyto zásady a principy dodržuje. Veškerá data byla získávána a následně zpracována pouze pro účely této práce v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb.

V úvodním oslovení se žádostí o vyplnění dotazníku byli respondenti upozorněni, že dotazník je zcela anonymní, data budou použita pouze pro účely diplomové práce

a po obhájení budou skartována. Internetový odkaz na dotazník byl zaslán emailem ředitelům škol se žádostí o zaslání rodičům žáků 4. a 5. ročníků jejich školy a v úvodu bylo uvedeno, že dotazník je zcela anonymní. Dotazník mohl vyplnit jakýkoliv rodič, který odkaz obdržel na základě svého vlastního rozhodnutí. Oslovit rodiče pro vyplnění dotazníku bylo velmi komplikované z důvodu uzavřených škol¹. V dotazníku nebyl požadavek na vyplnění jména nebo místa bydliště. Po úvodním oslovení a vysvětlení tématu výzkumu, byli respondenti přesměrováni na otázky v dotazníku. Anonymita respondentů byla plně zachována. Záleželo pouze na ochotě respondentů, zda se vyplněním dotazníku do výzkumu zapojí.

6.3 Vymezení hlavního cíle, výzkumných otázek a předpokladů

Hlavním cílem výzkumného šetření je **popsat průběh plnění domácích úkolů a přípravy dětí na další vyučovací den u žáků čtvrtých a pátých ročníků základní školy, kterým byla diagnostikována specifická porucha učení a posoudit, zda se tato příprava liší od jejich spolužáků, kterým specifická porucha diagnostikovaná nebyla.** Na základě studia odborné literatury jsem stanovila tři výzkumné otázky a tři výzkumné předpoklady, které budu v následující části vyhodnocovat.

Výzkumná otázka č. 1

Bude se čas věnovaný plnění domácích úkolů u žáků se SPU a bez diagnostikované SPU v našem výzkumu lišit?

Výzkumný předpoklad č. 1

Předpokládám, že žáci se specifickou poruchou učení potřebují delší čas na vypracování domácího úkolu oproti žákům bez specifické poruchy učení.

Výzkumná otázka č. 2

Bude se čas věnovaný domácí přípravě u žáků se SPU a bez diagnostikované SPU v našem výzkumu lišit?

Výzkumný předpoklad č. 2

Předpokládám, že žáci se specifickou poruchou učení potřebují delší čas k přípravě na následující vyučovací den v porovnání se žáky bez specifické poruchy učení.

¹ Uzavřené školy z důvodu pandemie covid-19

Výzkumná otázka č. 3

Vnímají rodiče žáků v našem výzkumu plnění školních úkolů za nezbytné k dosažení vzdělávacích cílů svých dětí?

Výzkumný předpoklad č. 3

Předpokládám, že rodiče žáků se specifickou poruchou učení považují plnění úkolů za nezbytné ke vzdělání svých dětí oproti rodičům žáků bez specifické poruchy učení.

6.4 Výzkumný soubor

Pro výzkum byl sestaven dotazník pro rodiče žáků čtvrtých a pátých ročníků základní školy. Jedinou podmínkou pro vyplnění dotazníku byla nutnost, aby měli rodiče své dítě ve čtvrté nebo páté třídě základní školy. Dotazník byl zcela anonymní a byl v něm kladen důraz na fakt, že je zaměřený na přípravu žáků v běžném školním roce, tedy roce, který není zasažený pandemií covid-19 a povinnou distanční výukou v tomto období. Výzkumný vzorek vzhledem k uzavření škol v měsíci říjnu z důvodu pandemie covid-19 nebylo jednoduché oslovit. Ještě před uzavřením jsem rozdala dotazníky na své kmenové škole v Bludově, kde učím. Návratnost dotazníků z domovské školy byla úspěšná. Ze 79 odevzdaných dotazníků se vrátilo vyplněných 75, což činí 95 % z rozdaných dotazníků. Dále jsem oslovila školy, které jsou v nejbližším okolí mé kmenové školy a z internetových stránek škol v Postřelmově, Zábřehu a Šumperku jsem si zjistila počty žáků ve čtvrtých a pátých ročnících. Oslovila jsem ředitele škol z veřejně přístupného emailu s prosbou o rozeslání internetového odkazu pro vyplnění dotazníku. Návratnost těchto dotazníků nebyla velká, nicméně ze základní školy v Postřelmově jsem obdržela 25 dotazníků, což činí 37 % možných odpovědí. Ze šumperských škol se vrátilo 17 vyplněných dotazníků, což činí 6 % z možných odpovědí, a ze zábřežských škol se vrátilo 26 dotazníků, což činí 9 % z možných odpovědí. Předpokládám, že díky distanční výuce, kdy rodiče pomáhali svým dětem s plněním studijních povinností, neměli chuť dotazníky otevírat a vyplňovat, nebo je ředitelé škol nerozeslali vůbec, aby již tak zatížené rodiče nezahrnovali dalšími internetovými odkazy. Celková návratnost dotazníků činí 143 ze 729 možných odpovědí, což činí 20 % (viz tabulka č. 1).

Tabulka 1: Počet obdržených vyplněných dotazníků

Rozeslané dotazníky	Počet možných odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
ZŠ Bludov	79	75	95 %
ZŠ Postřelmov	67	25	37 %
ZŠ Šumperk	293	17	6 %
ZŠ Zábřeh	290	26	9 %
Celkový počet	729	143	20 %

Zdroj: vlastní zpracování

6.5 Metoda sběru dat

V praktické části byla využita metoda kvantitativního výzkumu, která se opírá o dotazníkovou metodu sběru dat, a je velmi frekventovanou metodou pro získávání dat v pedagogickém výzkumu. Dotazník je metoda předem připravených a formulovaných otázek, které jsou řazeny promyšleně a dotazovaná osoba na ně písemně odpovídá (Chrásková, 2016). Ke sběru dat z internetového dotazníku byl využit portál Survio² pro jeho přehlednost, jednoduchost, snadnou dosažitelnost a obsluhu. Znění dotazníku se žádostí o vyplnění se nachází v příloze č. 1. Dotazník byl rozeslán prostřednictvím veřejně dostupného emailu ředitelům škol, se žádostí, aby odkaz přeposlali rodičům čtvrtých a pátých ročníků (viz kap. Výzkumný soubor).

Charakteristika dotazníku

Dotazník byl sestaven pro účely této diplomové práce. V dotazníku bylo položeno celkem 20 otázek. 18 otázek bylo uzavřených (s možností výběru z odpovědí) a polouzavřených (s dopsáním vlastní možnosti). Dvě otázky byly otevřené s možností vypisování odpovědí. První dvě otázky byly obecného charakteru a zjišťovaly pohlaví dítěte a navštěvovaný ročník. Další tři otázky se zabývaly specifickými poruchami učení. Zda byla jejich dítěti specifická porucha diagnostikovaná, pokud ano, tak jaká a ve které třídě. Od šesté otázky jsem se začala zabývat samotným průběhem plnění domácích úkolů a domácí přípravy. Poslední tři dotazy se věnují otázce domácích úkolů pro rodiče, jak je vnímají a proč.

² <https://my.survio.com/>

6.6 Způsob analýzy dat

Získaná data byla zanalyzována na podkladě výsledků dotazníkového šetření, které proběhlo pomocí internetové stránky www.surveo.com, a navrácených dotazníků v listinné podobě. Výsledky byly přepočítány a převedeny do statistických tabulek pomocí tabulkového editoru MS Excel. Hodnoty byly převedeny na počty tzv. absolutní četnosti, tj. počet zaznamenaných odpovědí u dané otázky, a relativní četnosti, tj. procentuální zastoupení. Pro vyhodnocení jednotlivých otázek jsem využila tzv. nominální měření. „U nominálního měření čísla nemají kvantitativní význam a nelze s nimi jako s čísly počítat. Počítat lze ale s četnostmi jednotlivých číselných symbolů.“ (Chráska, 2016, str. 32). S tímto způsobem měření se setkáváme nejčastěji v pedagogických výzkumech, které získávají data formou dotazníkového šetření. Při této metodě vyhodnocování dat lze sčítat a odčítat počty případů a k vyhodnocení lze využít výpočet procent, což jsem v předkládané práci využila. Další metodou, kterou jsem získaná data zpracovávala, byl aritmetický průměr, který jsem počítala podle vzorce: (Chráska, 2016)

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n}$$

6.7 Organizace a průběh výzkumu

Výzkum probíhal v několika fázích. Počáteční fáze byla zaměřena na studium odborné literatury a dostupných výzkumů, které se danou problematikou zabývají. Po získání informací jsem pro účely práce zvolila nestandardizovaný dotazník. Jak bylo uvedeno výše, k tvorbě dotazníku posloužila internetová stránka www.surveo.com. Před rozdělením dotazníků rodičům, bylo znění konzultováno se zkušenými kolegyněmi a vedoucí diplomové práce, zda je pro rodiče žáků srozumitelný. Následně jsem dotazník v listinné podobě poslala po žácích ze základní školy v Bludově rodičům s prosbou o jeho vyplnění. Dále jsem odkaz na dotazník zaslala pomocí veřejné emailové adresy ředitelům okolních škol. Jak je zmíněno výše, v době sběru dat byl vládou nařízen nouzový stav z důvodu pandemie covid-19 a s tím spojený zákaz osobní přítomnosti žáků ve škole, proto získání odpovědí nebylo zcela jednoduché. Po návratnosti dotazníků usuzuji, že metoda pomocí IT techniky je málo efektivní. Email lze snadno přehlédnout nebo nechut' trávit další čas vyplňováním dotazníků v této době vzrostla a rodiče odkaz ani neotevřou.

Časový harmonogram praktické části je uveden v následující tabulce.

Tabulka 2: Časový harmonogram

srpen 2020 – září 2020	Přípravná část výzkumného šetření	Vytyčení cíle, dílčích cílů, předpokladů, příprava a tvorba dotazníku
říjen 2020 – prosinec 2020	Realizace výzkumného šetření	Rozeslání dotazníků
leden 2021 – březen 2021	Vyhodnocování výzkumného šetření	Zpracování a vyhodnocení dotazníků, dokončení praktické části

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je zřejmé, že výzkum byl rozdělen na tři etapy. První etapa byla přípravná, ve druhé etapě probíhala samotná realizace a ve třetí části jsem zpracovala získaná data a praktickou část dokončila.

6.8 Charakteristika výzkumného souboru

Pro vyplnění dotazníku pro výzkumné šetření byli osloveni rodiče žáků 4. a 5. ročníků základní školy. Toto byla jediná podmínka, kterou rodiče museli splnit. Aby výzkumné šetření bylo validní, bylo nutné zajistit takový počet respondentů, aby získaná data odpovídala zastoupení žáků se specifickou poruchou učení, což se pro výzkumné šetření podařilo naplnit (viz tabulka č. 5). Dostupná literatura uvádí, že počet žáků se specifickou poruchou učení na základních školách v České republice se pohybuje v rozmezí 2–4 % (Bartoňová, 2006). Jsem si vědoma, že každý vyučující má jiné požadavky na žáky, jinou náročnost, jinak nastavené učební osnovy a výsledky mohou být touto skutečností ovlivněny. Cílem výzkumné části není poukázat na tyto rozdíly. Cílem práce je zjistit, zda žáci s diagnostikovanou specifickou poruchou pracují jinými metodami, jiným přístupem učitele, či u přípravy tráví delší čas.

V dotazníku jsem zjišťovala zastoupení pohlaví žáků ve zkoumaných ročnících. Dotaz na pohlaví obsahovala první otázka.

Tabulka 3: Zastoupení podle pohlaví žáků

Zastoupení dle pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Dívky	64	45 %
Chlapci	79	55 %
Celkový počet	143	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky vyplývá, že z počtu 143 vrácených dotazníků, byly v mírné převaze ty, které vyplnili rodiče chlapců. Rodičů, kteří mají chlapce ve čtvrtém nebo pátém ročníku základní školy se dotazníkového šetření zúčastnilo v počtu 79, tj 55 %. Rodičů, kteří mají dívky ve stejných ročnících, se zúčastnilo v počtu 64, tj. 45 %.

Další otázkou v dotazníku jsem zjišťovala, jaký ročník žák navštěvuje, abych získala přehled zastoupení tříd. Dotazník a celá diplomová práce je směřována pouze na žáky čtvrtých a pátých ročníků. Rámcový vzdělávací program pro základní školy člení vzdělávání na prvním stupni na dvě období. V prvním období je zařazený první až třetí ročník základní školy, ve druhém období je čtvrtý až pátý ročník. Výstupy, kterých mají žáci dosáhnout, jsou podle Rámcového vzdělávacího programu pro dosažení úrovně vzdělání závazné pro pátý a devátý ročník základní školy. „Očekávané výstupy na konci třetího ročníku (1. období) stanovují jen orientační (nezávaznou) úroveň a při formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP mají pomoci (na 1. stupni) stanovit vzdělávací cestu vedoucí k naplnění očekávaných výstupů na konci 5. ročníku“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, str. 14).

Tabulka 4: Navštěvovaný ročník základní školy

Navštěvovaný ročník	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Čtvrtý	64	45 %
Pátý	79	55 %
Celkový počet	143	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je zřejmé, že převažují žáci pátého ročníku. Z navracených dotazníků převažují odpovědi od rodičů, jejichž dítě navštěvuje pátý ročník, a to 79 (55 %) z celkového počtu. Rodičů, jejichž dítě navštěvuje čtvrtý ročník základní školy, vyplnilo dotazník v počtu 64 (45 %).

Cílem praktické části je popsat průběh plnění domácích úkolů a přípravy dětí na další vyučovací den u žáků čtvrtých a pátých ročníků základní školy, kterým byla diagnostikována

specifická porucha učení, a posoudit, zda se tato příprava liší od jejich spolužáků, kterým specifická porucha diagnostikovaná nebyla. Další otázkou dotazníku pro rodiče proto bylo, zda byla jejich dítěti diagnostikovaná specifická porucha učení.

Tabulka 5: Diagnostika specifické poruchy učení

Diagnostika specifické poruchy učení	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	52	36 %
Ne	91	64 %
Celkový počet	143	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Navracené dotazníky ukazují, že se výzkumu zúčastnilo větší procento dětí, kterým specifická porucha učení diagnostikovaná nebyla. U vyplněných dotazníků nebyla specifická porucha učení diagnostikována u 91 žáků, což činí 64 %. Specifickou poruchu učení diagnostikovali 52 žákům, tedy 36 %.

Vyčíslení skupinu žáků se specifickou poruchou učení, kteří jsou zařazeni do základních škol, je obtížné. Uvádí se, že v České republice se počet jedinců, kterým byla diagnostikována specifická porucha učení, pohybuje v rozmezí 2-4 %, přičemž u chlapců je porucha častější (Bartoňová, 2006).

Z výzkumu, který provedla Česká školní inspekce v roce 2006, vyplynulo, že se mohou vyskytnout velké rozdíly u individuálně integrovaných žáků se specifickou poruchou učení. Například na Trutnovsku vykazují až 13 % takto integrovaných žáků, oproti Písecku, které nedosahuje ani 1 %. Jako důvod této nerovnosti uvádějí nejednotný diagnostický aparát a přístupy ve školských poradenských zařízeních (Učitelství, 2006).

Zjistila jsem, kolika ze zúčastněných respondentů byla diagnostikovaná specifická porucha učení v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně-pedagogickém centru. V následujícím přehledu představím, jaké poruchy byly jednotlivým žákům diagnostikovány.

Tabulka 6: Zastoupení specifických poruch učení

Typ specifické poruchy učení	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Dyslexie	40	77 %
Dysgrafie	31	60 %
Dysortografie	24	46 %
Dyskalkulie	3	6 %
Jiná	8	15 %
Počet diagnostikovaných žáků	52	

Zdroj: vlastní zpracování

Zastoupení specifických poruch učení nám ukazuje předchozí tabulka. Z dotazovaného vzorku vyplývá, že převažuje dyslexie a dysgrafie. Dyslexie byla diagnostikovaná 40 (77 %) a dysgrafie 31 (60 %) žákům. Následuje dysortografie v počtu 24 (46 %) diagnostikovaných žáků. Dyskalkulie se vyskytla u 3 (6 %) žáků. Jinou specifickou poruchu učení uvedlo, že má 8 žáků. Po důkladném prostudování dotazníků, bylo zjištěno, že do této kategorie zařadili rodiče i jiné poruchy, a to poruchy chování nebo pozornosti, kterými se v diplomové práci nezabývám. Procentuální zastoupení vychází z celkového počtu žáků se specifickou poruchou učení, a protože se častěji vyskytuje kombinace několika poruch, neodpovídá procento celkovému součtu 100 %.

Při další analýze dotazníků jsem zjistila, že 1x se zde vyskytuje oslabená grafická složka písma, 1x porucha aktivity, ve smyslu hypoaktivity a pozornosti. V dotazníku se 2x objevila vývojová dysfázie v oblasti sluchové a krátkodobé paměti, 4x porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a 2x porucha pozornosti bez hyperaktivity (ADD).

V teoretické části jsem zmiňovala, že specifické poruchy učení se vyskytují u každého žáka v jiné kombinaci a závažnosti. Níže představím, jaké kombinace poruch učení označili naši respondenti.

Tabulka 7: Kombinace specifických poruch učení

Typ specifické poruchy učení	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Samostatná porucha	10	19 %
Dyslexie, dysgrafie	11	21 %
Dysgrafie, dysortografie	1	2 %
Dyslexie, dysortografie	10	19 %
Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	13	25 %
Ostatní kombinace	7	13 %
Počet diagnostikovaných	52	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Porucha učení se jednotlivě vyskytla u 10 žáků. Nejčastěji se u zkoumaného vzorku vyskytla v kombinaci tří poruch, a sice dyslexie, dysgrafie a dysortografie, a to u 13 (25 %) žáků. Téměř stejný počet zastoupení měla kombinace poruch dyslexie, dysgrafie a dyslexie, dysortografie. První uvedená kombinace byla v zastoupení 11 (21 %) žáků, druhá 10 (19 %) žáků. Kombinace dysgrafie a dysortografie byla zastoupena 1 (1 %) žákem. Ostatní kombinace nebo kombinace s dyskalkulií byla zastoupena 7 (13 %) žáky.

V rámci výzkumu mě zajímalo, ve kterém ročníku je specifická porucha učení diagnostikovaná nejčastěji. Vložila jsem proto do dotazníku dotaz, který na otázku odpoví.

Tabulka 8: Ročník, ve kterém byla SPU diagnostikovaná

Diagnostika SPU	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
První třída	7	13 %
Druhá třída	13	25 %
Třetí třída	24	46 %
Čtvrtá třída	4	8 %
Pátá třída	3	6 %
Nepamatuji se	1	2 %
Celkem	52	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky jednoznačně vyplývá, že diagnostika specifických poruch učení nejčastěji probíhá ve třetím ročníku. Z celkového počtu byla v tomto ročníku potvrzena porucha u 24 (46 %) žáků. Vzhledem k tomu, že RVP ZV o výstupech ve třetím ročníku hovoří jako o nezávažných, ale v pátém ročníku jsou již závažné, předpokládám, že učitelé nižších ročníků chtějí, aby oslabení žáci byli před vstupem do druhého období správně diagnostikováni a mohla být včas zahájena cesta k nápravě. Ve druhé třídě bylo diagnostikováno 13 (25 %) žáků a v první třídě 7 (13 %). Ve čtvrtém ročníku byli diagnostikováni 4 (8 %) žáci a v pátém 3 (6 %). Jeden rodič si diagnostiku svého dítěte nepamatoval.

7 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

V této kapitole se již budu zabývat cílem výzkumného šetření. Celkem bylo zaznamenáno 143 odpovědí. Pomocí tabulek budu na základě zjištěných výsledků vyhodnocovat výzkumné otázky, které jsem stanovila, a budou zde také potvrzeny nebo naopak vyvráceny výzkumné předpoklady. U jednotlivých odpovědí vždy nejprve uvedu celé zastoupení zkoumaného vzorku a následně vyhodnotím a posoudím žáky se specifickou poruchou učení se žáky, kterým specifická porucha učení diagnostikovaná nebyla.

Abych mohla naplnit stanovený cíl, bylo třeba nejprve zjistit, zda žáci uvedených ročníků dostávají domácí úkoly. Odpověď na tento dotaz nám poskytne otázka č. 6.

Otázka č. 6: Dostává vaše dítě ze školy domácí úkoly?

Tabulka 9: Zadávání domácích úkolů

Zadávání domácích úkolů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	143	100 %
Ne	0	0 %
Celkem	143	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Odpověď na tuto otázku je opravdu jednoznačná. Z předchozí tabulky i grafu je zřejmé, že domácí úkoly jsou nedílnou součástí vzdělávání na českých školách a mezi respondenty se nenašel jediný žák, který by domácí úkol nedostával. Předpokládám, že všichni učitelé chtějí pro žáky to nejlepší. Chtějí, aby žáci obstáli při plnění prověrek, testů, zkoušení, zkoušek a domácí úkoly považují za cestu, jak k tomuto přispět.

V následující části se již budu věnovat samotnému cíli diplomové práce a postupně budu vyhodnocovat dílčí cíle a předpoklady.

Otázka č. 7: Jak často úkoly dostává?

Tabulka 10: Počet domácích úkolů za týden pro všechny respondenty

Frekvence zadávání domácích úkolů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
5x týdně	78	55 %
4x týdně	26	18 %
3x týdně	15	10 %
2x týdně	5	3 %
1x týdně	4	3 %
Jiná možnost	15	10 %
Celkem	143	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Je zřejmé, že domácí úkoly zadávají učitelé většinou 5x týdně, což znamená, že žáci dostávají domácí úkoly také na víkend. Jak bylo řečeno v teoretické části. Také děti mají nárok na odpočinek a stejně jako rodiče, pokud nepracují ve směnných provozech, by si měli odpočinout a zrelaxovat. Mít čas na svoje koníčky, záliby nebo si jen pohrát. Domácí úkoly jsou nejčastěji zadávány žákům 5x týdně u 78 (55 %) respondentů, následuje úkol zadaný 4x týdně, a to u 26 (18 %) dotazovaných. Domácí úkoly 3x týdně zadávají učitelé 15 (10 %) respondentům. Dvakrát týdně dostává domácí úkol 5 (3 %) dotázaných a jedenkrát týdně 4 (3 %) dotázaných. Jinou možnost uvedlo 15 (10 %) dotázaných. Nejčastěji uváděli „různě“ nebo „jak kdy“.

Tabulka 11: Počet domácích úkolů za týden – žáci se SPU a bez SPU

Frekvence zadávání domácích úkolů	Absolutní četnost (SPU)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (bez SPU)	Relativní četnost (%)
5x týdně	22	42 %	56	62 %
4x týdně	16	31 %	10	11 %
3x týdně	7	13 %	8	9 %
2x týdně	4	8 %	1	1 %
1x týdně	1	2 %	3	3 %
Jiná možnost	2	4 %	13	14 %
Celkem	52	100 %	91	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je zřejmé, že specifická porucha učení nemá vliv na počet zadávaných úkolů. V obou variantách převažuje, že úkol je zadáván 5x týdně, tedy i přes víkendy. Rodiče žáků se SPU uvedli, že úkol 5x týdně dostávají ve 42 %. U žáků bez SPU tuto možnost zvolilo 62 % respondentů. Následující frekvenci, a to 4x týdně zvolili rodiče žáků s SPU

ve 31 % a u žáků bez SPU v 11 %. Počet úkolů zadávaných 3x týdně vychází u obou skupin rozdílně o čtyři procentní body. Rodiče žáků s SPU uvedli tuto variantu ve 13 % a bez SPU v 9 %. Jinou možnost volili rodiče dětí se SPU, a to 4 %, a ve 14 % zvolili tuto možnost rodiče dětí bez SPU.

Otázka č. 8: Za jak dlouho musí zadaný úkol odevzdat?

Tabulka 12: Termín odevzdání domácího úkolu

Termín odevzdání domácího úkolu	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Do druhého dne	96	67 %
Do dvou dnů	20	14 %
Do týdne	1	1 %
Jiná varianta	26	18 %
Celkem	143	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z odpovědí vyplývá, že ve většině případů musí žáci odevzdat domácí úkol do druhého dne. Znamená to, že žák dostane ve škole domácí úkol, odpoledne ho musí splnit a následující den odevzdat. Odpovědi s touto variantou zvolilo 96 (67 %) dotázaných. Úkol splnit do dvou dnů musí žáci ve 20 (14 %) případech. Variantu splnění domácího úkolu do jednoho týdne uvedl pouze 1 (1 %) respondent. Jinou variantu na dotaz odevzdání domácího úkolu uvedlo 26 (18 %) respondentů. Ve většině takto zodpovězených otázek byla zaškrtnuta odpověď s více variantami, což svědčí o tom, že ne každý úkol musí být splněn hned na druhý den, ale třeba na další vyučovací hodinu (vlastivěda a přírodověda). Další jinou variantu doplňovali respondenti „jak kdy“, „jak který úkol“, „na další hodinu“. Zajímavá pro mě byla odpověď respondenta, který uvedl „až to pochopí, třeba za týden“ nebo odpověď „neodevzdává“. Pokud žák dostane domácí úkol a nemusí ho odevzdat, pak pro mě ztrácí takto zadaný úkol smysl. Proč učitel úkol zadává, když neověřuje žákovo porozumění? Smyslem zadávání domácího úkolu je procvičení a zopakování probírané látky. Pokud učitel neověří pomocí tohoto nástroje pochopení látky, je bezpředmětné úkol vůbec zadávat. Odpověď „až to pochopí“ mě směřuje k myšlence, jak začít budovat v žácích odpovědnost za své vlastní vzdělání. Protože patřím k učitelům, kteří vyžadují splnění úkolu do následující hodiny daného předmětu, přemýšlím nad tím, proč nenechat zodpovědnost na žácích a domácí úkol zkontrolovat, až po pochopení probírané látky. Domnívám se, že s většinou žáků by problém nebyl. Mám ale obavy, že u žáků, kteří pravidelně neplní své povinnosti, se bude zvětšovat apatický přístup ke škole a úkoly nepřinesou nikdy a jejich školní neúspěch by se mohl prohlubovat.

Tabulka 13: Termín odevzdání domácího úkolu – žáci se SPU a bez SPU

Termín odevzdání domácího úkolu	Absolutní četnost (SPU)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (bez SPU)	Relativní četnost (%)
Do druhého dne	32	65 %	64	68 %
Do dvou dnů	11	23 %	9	10 %
Do týdne	0	0 %	1	1 %
Jiná varianta	6	12 %	20	21 %
Celkem	49	100 %	94	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Je zřejmé, že termín odevzdání úkolu je téměř shodný pro obě zkoumané skupiny. Rodiče dětí se specifickou poruchou učení uvedlo, že v 65 % musí děti donést vypracovaný úkol do druhého dne. U dětí bez specifické poruchy tato hodnota činí 68 %. Domácí úkol do dvou dnů musí přinést děti se specifickou poruchou učení ve 23 %, oproti dětem bez této poruchy v 10 %. Odpověď do týdne se objevila pouze v 1 %. Jinou variantu uvedli rodiče dětí se SPU ve 12 % a u dětí bez poruchy ve 21 %. Do této kategorie jsem zařazovala také odpovědi, u kterých byla zvolena varianta více možností. Nejčastěji se objevovala kombinace odpovědi do druhého dne a vypsána jiná možnost. Což nasvědčuje tomu, že žáci musí domácí úkol splnit na další vyučovací hodinu. Specifická porucha nemá vliv na termín odevzdání domácího úkolu. Z krátkého průzkumu na mojí kmenové škole jsem zjistila, že nejčastěji zadávaným domácím úkolem je z předmětů český jazyk a matematika. Výsledek šetření naznačuje, že zadaný úkol musí být odevzdaný do druhého dne, protože český jazyk a matematiku mají žáci každý den. Učitelé po svých žácích chtějí, aby si daný jev v domácím prostředí připomněli a procvičili.

Otázka č. 9: Jaký typ domácích úkolů dostává vaše dítě nejčastěji?

Tabulka 14: Typ domácího úkolu

Typ domácího úkolu	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Cvičení v pracovním sešitě	123	86 %
Přepis cvičení do sešitu z učebnice	66	46 %
Vyplnění pracovního listu	40	28 %
Vyhledávání informací z učebnice	9	6 %
Vyhledávání informací z internetu	9	6 %
Projekt	7	5 %
Naučit se z paměti text, poučku	16	11 %
Jiná možnost	5	3 %

Zdroj: vlastní zpracování

Ve výše uvedené otázce byla možnost více odpovědí, proto konečný součet neodpovídá počtu respondentů. Z uvedené tabulky, je zřejmé, že nejčastěji zadávaným domácím úkolem je vypracování doplňovacího cvičení v pracovním sešitě. Tato možnost byla volena 123 (86 %) respondenty. Druhou volenou variantou byl přepis cvičení do sešitu z učebnice. Tuto variantu vybralo 66 (46 %) rodičů. Dalším v pořadí zadávaným úkolem bylo vyplnění pracovního listu, a to v počtu 40 (28 %). Další typy domácích úkolů nejsou hojně zadávány. Vyhledávání informací z učebnice uvedlo 9 (6 %) respondentů, vyhledávání informací na internetu také 9 (6 %) respondentů. Jako projektový domácí úkol vyplnilo 7 (5 %) rodičů. Text nebo poučku se musí učit z paměti 16 (11 %) žáků. Jinou možnost uvedlo 5 (3 %) respondentů. Jako jiné možnosti rodiče uvedli „různé, vše z výše vypsáno“, „ústní cvičení“, „stejně jako spolužáci bez SPU“, „přepis slovíček“, „při přepisu ½ toho, co ostatní“. Na první pohled je patrné, že nejčastěji využívají učitelé možnost práce v pracovním sešitě. Pravděpodobně je to z důvodu, že nechtějí žáky zatěžovat a doplňovací cvičení v pracovním sešitě je zaměřeno na aktuálně probíranou látku, je krátké a rychle vyplněné. Dalším zadávaným úkolem je přepis cvičení z učebnice do sešitu. V učebnicích bývají také cvičení, které se vztahují pouze k právě probírané látce, a tudíž je i tato varianta zaměřena pouze na daný jev. Milé zjištění je, že učitelé využívají pracovní listy jako nástroj procvičení dané látky. Pracovní listy mohou přizpůsobit potřebám svých žáků a libovolně je upravovat.

Tabulka 15: Typ domácího úkolů – žáci se SPU a bez SPU

Typ domácího úkolu	Absolutní četnost (SPU)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (bez SPU)	Relativní četnost (%)
Cvičení v pracovním sešitě	41	79 %	82	90 %
Přepis cvičení do sešitu z učebnice	27	52 %	39	43 %
Vyplnění pracovního listu	19	37 %	21	23 %
Vyhledávání informací z učebnice	5	10 %	4	4 %
Vyhledávání informací z internetu	5	10 %	4	4 %
Projekt	2	4 %	5	5 %
Naučit se z paměti text, poučku	7	13 %	9	10 %
Jiná možnost	2	4 %	3	3 %

Zdroj: vlastní zpracování

Ve výše uvedené otázce byla možnost více odpovědí, proto konečný součet opět neodpovídá počtu respondentů. U obou skupin z tabulky vyplývá, že nejčastěji volitelným úkolem je vyplnění cvičení v pracovním sešitě. Rodiče žáků se SPU tuto možnost zvolilo 79 %, u žáků bez SPU v 90 %. Přepis cvičení z učebnice vyplnilo v prvním případě 52 %, u žáků bez SPU v 90 %.

ve druhém 43 %. Vyplnění pracovního listu zvolilo 37 % u žáků se SPU a 23 % u žáků bez SPU. Shodné procento zvolilo možnost vyhledávání informací z učebnice a z internetu, a to v 10 % u žáků se SPU a 4 % u žáků bez SPU. Je tedy zřejmé, že učitelé vycházejí z podpurných materiálů, které jsou lehce dosažitelné a žáci nemusejí nad vyplněním domácího úkolu trávit dlouhý čas a vyhledávat složitě informace. Z tabulky vyplývá, že nezáleží na tom, zda žák má, nebo nemá diagnostikovanou specifickou poruchu učení. Nejčastěji zadávaným úkolem je vyplnění cvičení v pracovním sešitě nebo přepis cvičení do sešitu.

Otázka č. 10: Pomáháte svému dítěti s vypracováním domácích úkolů?

Tabulka 16: Pomoc rodičů s domácími úkoly

Pomoc s plněním domácího úkolu	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	66	46 %
Ne	11	8 %
Občas	66	46 %
Celkem	143	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky vyplývá, že rodiče svým dětem s domácími úkoly pomáhají a pracují s nimi. Volbu ano, volilo 66 (46 %) rodičů a volbu občas 66 (46 %). Pouze 11 (8 %) rodičů svým dětem s domácími úkoly nepomáhá.

Tabulka 17: Pomoc rodičů s domácími úkoly – žáci se SPU a bez SPU

Pomoc s plněním domácího úkolu	Absolutní četnost (SPU)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (bez SPU)	Relativní četnost (%)
Ano	35	67 %	32	35 %
Ne	0	0 %	11	12 %
Občas	17	33 %	48	53 %
Celkem	52	100 %	91	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je zřejmé, že pomoc potřebují žáci, ať již mají, nebo nemají diagnostikovanou specifickou poruchu učení. U žáků, kteří ji diagnostikovanou mají, je tato část ale poměrně větší, celých 67 %, oproti žákům bez ní, kdy to bylo ve 35 %. Občas pomáhají se splněním domácího úkolu rodiče žáků bez specifické poruchy v 53 %, u žáků s poruchou ve 33 %. Žádný rodič dítěte v první skupině nevedl, že by svému dítěti nepomohl s úkolem. S domácími úkoly nepomáhá 12 % rodičů dětí, kterým SPU diagnostikovaná

nebyla. Je zřejmé, že děti se SPU potřebují podporu, pomoc a pochopení k úspěšnému splnění úkolů.

Otázka č. 11: Jakým způsobem vašemu dítěti pomáháte s úkoly?

Tabulka 18: Způsob pomoci s domácími úkoly

Způsob pomoci s domácími úkoly	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Musím ho přesně navádět, co má udělat a postupovat s ním (nerozumí zadání)	10	7 %
Přečtu zadání a dopomáhám se splněním	23	16 %
Přečtu a dovysvětlím zadání – potom pokračuje sám/a	79	55 %
Vůbec nepomáhám	13	9 %
Jiná možnost	18	13 %
Celkem respondentů	143	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je patrné, že rodiče nechávají své děti částečně pracovat samostatně. Nejvíce se objevila možnost, že svému dítěti přečtou zadání, vysvětlí mu, jak má pracovat, a dítě pokračuje v práci samo. Tuto variantu volilo 79 (55 %) rodičů. Následovala možnost přečtení zadání a následné pomáhání se splněním úkolů. Tuto spolupráci rodič-dítě vybralo 23 (16 %). Svě dítě musí v práci navádět 10 (7 %) respondentů. Děti zadání úkolu buď vůbec neporozumí a nechápou, co s úkolem mají dělat, nebo může nastat jiná varianta. Jedná se o přehnanou snahu rodičů, aby dítě mělo úkol bez chyby. Proto rodič pracuje s dítětem stylem, že buď každý jev zdůvodní před rodičem, nebo očekává odsouhlasení rodiče, že jeho vyplnění je správné. Variantu vůbec nepomáhám s plněním úkolů zvolilo 13 (9 %) rodičů. Jinou možnost uvedlo 18 (13 %) rodičů. Uváděli nejčastěji, že záleží na typu úlohy, případně že si dítě přečte samo zadání a pokud neví, úkoly konzultuje s rodičem.

Tabulka 19: Způsob pomoci s domácími úkoly – žáci se SPU a bez SPU

Způsob pomoci s domácími úkoly	Absolutní četnost (SPU)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (bez SPU)	Relativní četnost (%)
Musím ho přesně navádět, co má udělat a postupovat s ním (nerozumí zadání)	7	13 %	3	3 %
Přečtu zadání a dopomáhám se splněním	14	27 %	9	10 %
Přečtu a dovysvětlím zadání – potom pokračuje sám/a	31	60 %	48	53 %
Vůbec nepomáhám	0	0 %	13	14 %
Jiná možnost	0	0 %	18	20 %
Celkem respondentů	52	100 %	91	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je zřejmé, že nejčastěji volenou variantou pomoci s domácími úkoly je přečtení a vysvětlení zadání. Rodiče se ale snaží, aby děti pracovaly samostatně, a nechají je úkoly dokončit. Z uvedených možností jiných variant je zřejmé, že jim jsou kdykoliv k dispozici a ochotni pomoci. U žáků s poruchou toto číslo činí 60 % a u žáků bez poruchy je to 53 %. Variantu, že přečtou zadání a následně dopomůžou s vyplněním úkolu, zvolilo 27 % rodičů, kteří mají dítě s diagnostikovanou specifickou poruchou učení, a 10 % rodičů dětí bez poruchy. Milým zjištěním je, že pouhé 3 % dětí bez SPU nerozumí zadání úkolu a rodič musí úkol vypracovat s ním. U dětí se SPU toto procento bylo trochu vyšší, a sice 13 %. Vyplývá mi z toho, že učitelé zadávaný úkol dostatečně vysvětlují, ale může se stát, že několik jedinců momentálně nevnímá. Možnost, že s úkoly nepomáhá, u dětí se SPU nevyplnil žádný rodič. U žáků bez SPU tuto možnost zvolilo 14 % rodičů.

Otázka č. 12: Kontrolujete, případně opravujete domácí úkoly?

Tabulka 20: Kontrola a oprava domácích úkolů

Kontrola domácích úkolů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	116	81 %
Ne	5	3 %
Občas	22	15 %
Celkem	143	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky vyplývá, že většina rodičů svým dětem domácí úkoly kontroluje. Tuto možnost zvolilo 116 (81 %) respondentů. Variantu ne, zvolilo 5 (3 %) rodičů a 22 (15 %) rodičů svým dětem zkontrolují úkoly pouze občas.

Tabulka 21: Kontrola a oprava domácích úkolů – žáci se SPU a bez SPU

Kontrola domácích úkolů	Absolutní četnost (SPU)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (bez SPU)	Relativní četnost (%)
Ano	46	88 %	71	77 %
Ne	1	2 %	4	4 %
Občas	5	10 %	17	18 %
Celkem	52	100 %	92	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je zřejmé, že většina rodičů svým dětem úkoly kontroluje. Počet rodičů, kteří úkoly kontrolují ve skupině specifických poruch učení, bylo zastoupeno v 88 %, ve druhé skupině 77 %. Úkoly nekontrolují rodiče v první skupině ve 2 % z celkového počtu

této skupiny a u druhé to činí 4 %. Občas zkontrolují úkoly rodiče dětí se specifickou poruchou učení v 10 % a u dětí bez této poruchy v 19 %.

Věřím tomu, že nejčastěji kontrolovanými budou úkoly z českého jazyka, angličtiny a matematiky. Rodiče se snaží dětem pomoci a kontrola je nástroj pro to, aby se sami přesvědčili, zda a jak jejich děti danou látku ovládají. Otázka zní, zda takto kontrolované úlohy vypovídají o dovednostech a vědomostech dětí nebo rodičů. Pokud učitel zadává úkol, považuje jej za procvičení a ověření, zda žák dané látce rozumí. Pokud ale kontrola probíhá již rodičem, učitel se nedozví, zda žák učivu rozumí.

Otázka č. 13: Jak pracujete s nalezenou chybou?

Tabulka 22: Práce s nalezenou chybou

Práce s nalezenou chybou	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Opravím ji a nic dítěti neřeknu	1	1 %
Nechám dítě, ať si chybu najde samo	55	38 %
Ukážu na chybu a požaduji vysvětlení	80	56 %
Jiná možnost	7	5 %
Celkem	143	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu vyplývá, že víc, než polovina rodičů v domácím úkolu poukáže na chybu a chce po dítěti vysvětlení, tj. zdůvodnění a následnou opravu chyby. Tuto možnost volilo 80 (56 %) rodičů. Poměrně velké procento rodičů, 55 (38 %), uvedlo, že nechá dítě si chybu vyhledat. Pouze 1 (1 %) respondent uvedl, že pokud nalezne chybu, opraví ji a o chybě dítěti neřekne. Jinou možnost odpovědi zvolilo 7 (5 %) rodičů, jednotlivé odpovědi budou uvedeny u vyhodnocení skupin.

Tabulka 23: Práce s nalezenou chybou – žáci se SPU a bez SPU

Práce s nalezenou chybou	Absolutní četnost (SPU)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (bez SPU)	Relativní četnost (%)
Opravím ji a nic dítěti neřeknu	1	2 %	0	0 %
Nechám dítě, ať si chybu najde samo	22	42 %	33	36 %
Ukážu na chybu a požaduji vysvětlení	29	56 %	51	56 %
Jiná možnost	0	0 %	7	8 %
Celkem	52	100 %	91	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Shodné procento rodičů uvedlo, že pokud naleznou chybu při kontrole domácího úkolu, ukáže na ni a požaduje vysvětlení a opravu. Toto uvedlo 56 % rodičů v obou skupinách. Ať si dítě hledá chybu samo, uvedlo ve skupině dětí se specifickou poruchou učení 42 % rodičů a u skupiny dětí bez specifické poruchy učení 36 %. Že chybu opraví bez toho, aniž by svému dítěti něco řekl, uvedl jeden respondent ve skupině dětí se SPU. Možná je to žák, který má ke své poruše učení přidruženou poruchu chování a rodič již spoluprací nad úkolem vzdal jakékoliv další vysvětlování. Jinou variantu v první skupině neuvedl žádný rodič, ve druhé 8 %. Jeden respondent napsal, že s chybou nepracuje vůbec, protože tuto činnost nechává na učiteli. Další uvedené možnosti jsou kombinace, že nechají dítě chybu vyhledat s malou nápovědou, například řádek, slovo.

Určitě je vhodné nechat děti chyby nechat vyhledávat samostatně. Upřednostňuji variantu nechat vyhledat si chybu žákem. Mám pocit, že v dnešní uspěchané době i děti spěchají s vypracováním úkolu a se splněním, jen ať už to mají za sebou. Je to právě na úkor jejich vlastní zpětné kontroly a kvality odevzdané práce. Nedokáží vyhledat a neodhalí své vlastní chyby. Určitě ztracují možnost neříct dítěti o chybě a opravit ji. Toto není cesta k úspěchu. Při kontrolních pracích ve třídě říkám svým žákům, aby si nejprve vše zdůvodnili, než doplní, stejně tak, jako když počítají příklady. Nenapíší nejprve číslo a pak počítají. Určitě je vhodné chtít po žácích vysvětlení, zda rozumí významům slov, jevům a naplnit všechny smysly důležité pro získání znalostí správnou formou.

Otázka č. 14: Kolik času stráví Vaše dítě vypracováním zadaného domácího úkolu?

Tabulka 24: Čas strávený plněním domácího úkolu

Čas strávený plněním domácího úkolu	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Čas přípravy – průměr (min)
Do 10 minut	9	6 %	90
Do 15 minut	30	21 %	450
Do 20 minut	52	36 %	1040
30 minut a více	44	31 %	1320
Jiná možnost	8	6 %	---
Celkem	143	100 %	21

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je zřejmé, že nejčastěji se žáci připravují do 20 minut. Tuto možnost zvolilo 52 (36 %) rodičů. Do 30 minut plní úkoly 44 (31 %) žáků. Nejméně volenou variantou byla možnost splnění úkolu do 10 minut, vyskytla se pouze u 9 (6 %) rodičů, do 15 minut

má splněný úkol 30 (21 %) žáků. Jinou variantu volilo 8 (6 %) rodičů, blíže si je specifikujeme u jednotlivých skupin.

Tabulka 25: Čas strávený plněním domácího úkolu – žáci se SPU a bez SPU

Čas strávený plněním domácího úkolu	Absolutní četnost (SPU)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (bez SPU)	Relativní četnost (%)
Do 10 minut	2	4 %	7	8 %
Do 15 minut	3	6 %	27	30 %
Do 20 minut	19	37 %	33	36 %
30 minut a více	26	50 %	18	20 %
Jiná možnost	2	4 %	6	7 %
Celkem	52	100 %	91	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 26: Výpočet průměrného času plnění domácích úkolů u žáků s SPU a bez SPU

Výpočet průměrného času plnění domácích úkolů	Žáci s SPU	Čas plnění – průměr (min)	Žáci bez SPU	Čas plnění – průměr (min)
Do 10 minut	2	20	7	70
Do 15 minut	3	90	27	405
Do 20 minut	19	380	33	660
30 minut a více	26	780	18	540
Průměrný čas		25		20

Zdroj: vlastní zpracování

V tabulce č. 17 u skupiny žáků, kterým byla diagnostikovaná specifická porucha vidíme, že tito žáci stráví nejčastěji vypracováním domácího úkolu 30 a více minut. Tento čas uvedli rodiče v 50 %. Rodiče žáků bez poruchy učení tento čas označilo ve 20 %. Druhým nejčastěji udávaným časem v obou skupinách bylo 20 dvacet minut. U žáků s SPU tuto možnost vybralo 37 % rodičů, u žáků bez SPU 36 %. Do 10 minut tráví vypracováním málo žáků. Respondenti ve skupině žáků s SPU uvedli tuhle možnost ve 4 %, u žáků bez SPU v 8 %. Vcelku velký rozdíl jsem zaznamenala v možnosti plnění domácího úkolu do 15 minut. Rodiče žáků s SPU tuto variantu uvedli v 6 %, u žáků bez SPU ve 30 %.

Dva respondenti ze skupiny žáků se SPU uvedli jinou možnost. Jeden respondent napsal, že dříve plněním úkolu trávili i hodinu, ale po konzultaci s poradnou tento čas snížili na 20 minut a dodržují přestávky. Druhý respondent této skupiny uvedl, že záleží na druhu úkolu a typu předmětu. V tomto se shodlo také pět respondentů z druhé skupiny. Jeden respondent ze skupiny žáků bez SPZ napsal, „Co nejméně času, úkoly jej nezajímají“.

Pokud vypočítáme průměrný čas, který žáci stráví plněním domácích úkolů podle vzorce uvedeného v kapitole Analýza dat (tabulka č. 18), získáme z našich odpovědí informaci, že žáci se specifickou poruchou učení pracují nad domácími úkoly v průměru 25 minut denně. Žáci, kterým žádná porucha diagnostikovaná nebyla, stráví vypracováním úkolu v průměru 20 minut.

Otázka č. 15: Připravuje se vaše dítě do školy i jinak, než pouze vypracováním zadaného domácího úkolu?

Tabulka 27: Příprava žáků na další vyučovací den

Příprava na další vyučovací den	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	77	54 %
Ne	7	5 %
Občas	59	41 %
Nevím	0	0 %
Celkem	143	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky vyplývá, že žáci nejsou zcela poctiví, co se přípravy na další vyučovací den týká. Z dotázaných rodičů – respondentů odpovědělo, že se připravuje na další den 77 (54 %) jejich dětí. Občasnou přípravu zvolilo 59 (41 %). Pouhých 7 (5 %) rodičů odpovědělo, že se do školy jejich dítě pravidelně nepřipravuje. Variantu nevím nezvolil žádný respondent.

Tabulka 28: Příprava na další vyučovací den – žáci se SPU a bez SPU

Příprava na další vyučovací den	Absolutní četnost (SPU)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (bez SPU)	Relativní četnost (%)
Ano	32	62 %	45	49 %
Ne	2	4 %	5	5 %
Občas	18	35 %	41	45 %
Nevím	0	0 %	0	0 %
Celkem	52	100 %	91	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky vyplývá, že ve větší míře se pravidelně připravují žáci se specifickou poruchou učení oproti žákům bez specifické poruchy. Možnost této volby označili rodiče v první skupině v 62 %. Ve druhé skupině ve 49 %. Občasnou přípravu označili rodiče ve 35 % v první skupině a 45 % ve skupině druhé. Volbu ne označili 4 % rodičů dětí se SPU a 5 % bez SPU. V teoretické části jsem poukázala na fakt, že je potřeba pravidelného opakování, a to nejen u žáků se SPU, aby se křivka zapomínání zploštila a žáci nezapomínali

již naučené. Z tabulky je zřejmé, že žáci se připravují, i když ne pravidelně z hodiny na hodinu.

Otázka č. 16: Napište tři předměty, do kterých se Vaše dítě nejčastěji připravuje na další školní den

Tabulka 29: Příprava na vyučování dle předmětů

Příprava dle předmětu	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Český jazyk	90	23 %
Anglický jazyk	99	26 %
Matematika	83	22 %
Vlastivěda	50	13 %
Přírodověda	41	11 %
Čtení	23	6 %

Zdroj: vlastní zpracování

Jelikož se jednalo o volně položenou otázku, neodpovídá celková hodnota počtu respondentů, ale počtu vepsaných odpovědí. Z tabulky je zřejmé, že příprava na předměty český jazyk, matematika a anglický jazyk vychází procentuálně téměř ve stejných hodnotách. Český jazyk 23 %, anglický jazyk 26 % a matematika 21 %. Pravděpodobně to bude opět dáno tím, že tyto předměty jsou v týdenním rozvrhu hodin nejčastější. 6 % dotazovaných odpovědělo, že mezi pravidelnou přípravu patří také čtení. I když čtení nefiguruje jako samostatný předmět, je dobře, že se na tuhle oblast nezapomíná. 13 % rodičů uvedlo, že se jejich dítě připravuje na vlastivědu, a 11 % rodičů napsalo přírodovědu. Důvody nízkého procenta mohou být různé: dostatečný výklad učitele, vyplňování pracovních listů a dostupných interaktivních cvičení, které učitelé využívají. Všechny tyto aktivity zajistí, že se žák nemusí více připravovat.

Tabulka 30: Příprava na vyučování dle předmětů – žáci se SPU a bez SPU

Příprava dle předmětů	Absolutní četnost (SPU)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (bez SPU)	Relativní četnost (%)
Český jazyk	33	25 %	57	22 %
Anglický jazyk	33	25 %	66	26 %
Matematika	28	21 %	55	22 %
Vlastivěda	11	8 %	39	15 %
Přírodověda	9	7 %	32	13 %
Čtení	18	14 %	5	2 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky rozdělené na skupiny je zřejmé, že hlavní předměty český jazyk, anglický jazyk a matematika jsou zastoupeny v podobném poměru jako u porovnání s nerozdělenou skupinou. Rozdílné hodnoty zaznamenáváme u vlastivědy, kde 15 % rodičů dětí bez SPU uvedlo, že se do tohoto připravuje jejich dítě připravuje. V první skupině tato kategorie činila 8 %. Také přírodověda zaznamenala o něco vyšší skóre u druhé skupiny, a sice 13 %. U první tato varianta činila 7 %. Je zřejmé, že se žáci se SPU zabývají také ve větší míře čtením. Zastoupení této kategorie činilo 14 %. U druhé skupiny pouhá 2 %.

Otázka č. 17: Kolik času stráví přípravou na další vyučovací den?

Tabulka 31: Čas strávený přípravou na další školní den

Čas strávený přípravou na další den	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Čas přípravy – průměr (min)
Méně jako 10 minut	19	13 %	190
Do 20 minut	38	27 %	760
Do 30 minut	39	27 %	1170
Do 45 minut	18	13 %	810
Do 60 minut	23	16 %	1380
Jiný čas	6	4 %	---
Celkem	143	100 %	31

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky vyplývá, že stejné procento zaujímají hodnoty, které vykazují, že nejčastěji tráví žáci přípravou na další školní den 20 až 30 minut, tuto variantu zvolilo 38 a 39 (27 %) rodičů. V pořadí třetí hodnotou je čas přípravy do 60 minut, a to 23 (16 %) odpovědí. Následuje příprava do 45 minut v 18 (13 %) odpovědích a méně jako 10 minut se připravují žáci v 19 (13 %) případech. Jiný čas zvolilo 6 (4 %) respondentů. Tuto hodnotu si blíže představím v následujícím rozdělení podle skupin.

Tabulka 32: Času strávený přípravou na další školní den – žáci se SPU a bez SPU

Čas strávený přípravou na další den	Absolutní četnost (SPU)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (bez SPU)	Relativní četnost (%)
Méně jako 10 minut	3	6 %	19	21 %
Do 20 minut	10	20 %	29	32 %
Do 30 minut	12	24 %	27	29 %
Do 45 minut	11	22 %	7	8 %
Do 60 minut	15	29 %	10	11 %
Celkem	51	100 %	92	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z analýzy tabulky není patrné, zda se žáci se specifickou poruchou učení připravují déle oproti žákům bez poruchy učení. K vyhodnocení předpokladu využijeme metodu výpočtů pomocí průměru.

Tabulka 33: Vyhodnocení průměrného času stráveného přípravou na další vyučovací den

Čas strávený přípravou na další den	Žáci s SPU	Čas přípravy – průměr (min)	Žáci bez SPU	Čas přípravy – průměr (min)
Méně jako 10 minut	3	30	19	190
Do 20 minut	10	200	29	580
Do 30 minut	12	360	27	810
Do 45 minut	11	495	7	315
Do 60 minut	15	900	10	600
Průměrný čas		39		27

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky vyplývá, že žáci se specifickou poruchou učení tráví přípravou na další vyučovací den v průměru 39 minut. Žáci bez specifické poruchy učení stráví touto přípravou 27 minut. Žáci se specifickou poruchou učení z našeho výzkumu stráví denně v průměru o 12 minut více času přípravou na další vyučovací den oproti žákům bez specifické poruchy učení. V týdnu od pondělí do pátku, činí doba přípravy **195 minut** u žáků se specifickou poruchou učení a **135 minut** u žáků bez specifické poruchy učení. Měsíčně tato doba činí 780 minut u žáků se SPU a 540 minut u žáků bez SPU.

Otázka č. 18: Považujete plnění domácích úkolů jako nezbytné pro vzdělání vašeho dítěte?

Tabulka 34: Nezbytnost plnění domácích úkolů

Nezbytnost plnění úkolů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	93	65 %
Ne	22	15 %
Nedokážu posoudit	27	19 %
Celkem	142	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu je zřejmé, že většina rodičů, tj. 93 (66 %) považuje plnění domácích úkolů za nezbytné pro vzdělání svých dětí. Variantu ne, zvolilo 22 (15 %) rodičů, tudíž nepovažuje tuto činnost za nezbytnou a 27 (19 %) rodičů nedokáže posoudit, zda je to nezbytné.

Tabulka 35: Nezbytnost plnění domácích úkolů – žáci se SPU a bez SPU

Nezbytnost plnění úkolů	Absolutní četnost (SPU)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (bez SPU)	Relativní četnost (%)
Ano	33	65 %	60	66 %
Ne	6	12 %	16	18 %
Nedokážu posoudit	12	24 %	15	16 %
Celkem	51	100 %	91	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedené tabulky vyplývá, že rodiče dětí se specifickou poruchou učení i bez specifické poruchy učení v téměř stejném procentuální zastoupení považují plnění domácích úkolů za nezbytné. Tyto hodnoty jsou 65 % v první skupině a 66 % ve druhé skupině. 12 % rodičů dětí se SPU a 18 % bez SPU nepovažují plnění úkolů za nezbytné. Plnění úkolů nedokáže posoudit v první skupině 24 % a ve druhé 16 % rodičů.

Otázka č. 19: Vnímáte plnění domácích úkolů pro vzdělání vašeho dítěte jako pozitivní, negativní?

Tabulka 36: Vnímání plnění domácích úkolů

Vnímání domácích úkolů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Pozitivní	124	87 %
Negativní	19	13 %
Celkem	143	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky jasně vyplývá, že většina respondentů vnímá plnění domácích úkolů jako pozitivní. Hodnota tohoto názoru je uveden ve 124 (87 %) případech. Jako negativní jej vnímají rodiče v 19 (13 %) odpovědích.

Tabulka 37: Vnímání plnění domácích úkolů – děti se SPU a bez SPU

Vnímání domácích úkolů	Absolutní četnost (SPU)	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost (bez SPU)	Relativní četnost (%)
Pozitivní	48	92 %	76	84 %
Negativní	4	8 %	15	16 %
Celkem	52	100 %	91	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

V tabulce rozdělené na skupiny se potvrzuje, že obě skupiny považují plnění domácích úkolů za pozitivní součást školního procesu. V první skupině je tato hodnota zastoupena 92 %

a ve druhé skupině 84 %. Jako negativní součást vnímají tuto aktivitu rodiče v první skupině v 8 % a ve druhé v 16 %.

Otázka č. 20: Napište prosím, v čem vnímáte plnění domácích úkolů jako pozitivní nebo naopak negativní. Kde vidíte největší problémy, úskalí nebo naopak výhody při plnění úkolů vaším dítětem.

Poslední otázku v dotazníku nelze statisticky vyhodnotit, neboť má podobu otevřené odpovědi, kde rodiče vypisovali, v čem vnímají plnění úkolů jako negativní či pozitivní.

Obdržené odpovědi by se tedy daly rozdělit do dvou skupin. Drtivá většina rodičů psala pouze o pozitivním pohledu. Z této skupiny, bych vybrala tři nejčastěji se opakující postoje:

- 1) pravidelnost, samostatnost a povinnost – mnoho rodičů spatřuje v zadávání domácích úkolů to, že učí děti pravidelně pracovat, podněcuje je k samostatné práci a aby si zvykly na povinnosti, které jim život přinese;
- 2) zjištění, co dítě umí nebo neumí, případně procvičování probrané látky ve škole, rodiče si také formou domácího úkolu prověřují znalosti svých dětí;
- 3) povědomí rodičů o tom, co jejich dítě ve škole zrovna probírá, a v čem by potřebovalo pomoci – rodiče mají přehled o aktuálně probírané látce.

Druhou skupinu tvoří negativní pohledy rodičů, ale objevovaly se velmi zřídka. Rodiče uváděli velké množství úkolů, časovou zátěž, únavu dítěte, typ úkolu či nutnost odevzdání úkolu do druhého dne a trest v případě, že dítě úkol zapomene.

7.1 Ověření předpokladů

Hlavním cílem práce bylo popsat průběh plnění domácích úkolů a přípravy dětí na další vyučovací den u žáků čtvrtých a pátých ročníků základní školy, kterým byla diagnostikována specifická porucha učení, a posoudit, zda se tato příprava liší od jejich spolužáků, kterým specifická porucha diagnostikovaná nebyla. Pro splnění tohoto cíle jsem si specifikovala výzkumné otázky a stanovila výzkumné předpoklady. V následující části výzkumné otázky vyhodnotím a stanovené předpoklady vyvrátím, či potvrdím.

Výzkumná otázka č. 1

Bude se čas věnovaný plnění domácích úkolů u žáků se SPU a bez diagnostikované SPU v našem výzkumu lišit?

Výzkumný předpoklad č. 1

Předpokládám, že žáci se specifickou poruchou učení potřebují delší čas na vypracování domácího úkolu oproti žákům bez specifické poruchy učení.

Ze získaných dat jsem výpočtem průměrného času plnění domácích úkolů (viz. Tabulka č. 26) v našem výzkumu zjistila, že žáci se SPU stráví vypracováním domácího úkolu 25 minut a žáci, kterým SPU diagnostikovaná nebyla, stráví touto přípravou v průměru 20 minut. Průměrně tedy žáci se specifickou poruchou učení pracují nad splněním domácího úkolu o 5 minut denně déle. Pokud tento čas přepočítám na školní týden, tj. 5 dní, bude délka plnění úkolu delší o 25 minut. Předpoklad č. 1 – **potvrzují**.

Výzkumná otázka č. 2

Bude se čas věnovaný domácí přípravě u žáků se SPU a bez diagnostikované SPU v našem výzkumu lišit?

Výzkumný předpoklad č. 2

Předpokládám, že žáci se specifickou poruchou učení potřebují delší čas k přípravě na následující vyučovací den v porovnání se žáky bez specifické poruchy učení.

Z výpočtu průměrného času přípravy na další vyučovací den (viz. Tabulka č. 33) je tedy zřejmé, že žáci se specifickou poruchou stráví průměrně denně 39 minut a žáci bez specifické poruchy 27 minut. V průměru stráví žáci se SPU o 12 minut déle přípravou na další vyučovací den oproti žákům bez SPU. Pokud čas opět přepočítám na školní týden, tj. 5 dní, bude délka přípravy delší o 60 minut. Předpoklad č. 2 – **potvrzují**.

Výzkumná otázka č. 3

Vnímají rodiče žáků v našem výzkumu plnění školních úkolů za nezbytné k dosažení vzdělávacích cílů svých dětí?

Výzkumný předpoklad č. 3

Předpokládám, že rodiče žáků se specifickou poruchou učení považují plnění úkolů za nezbytné ke vzdělání svých dětí oproti rodičům žáků bez specifické poruchy učení.

Plnění školních povinností svých dětí a s tím spojené vypracování domácích úkolů považují rodiče ve většině případů za nutné. Získají přehled o probírané látce, vědomostech a znalostech svých dětí. Vidí v plnění úkolů možnost procvičit aktuálně probíranou látku a získat návyky pro dlouhodobý proces vzdělání svých dětí. Není rozdíl, zda dítě

má diagnostikovanou specifickou poruchu učení nebo nemá, rodiče přípravu do školy považují za nezbytnou (viz. Tabulka č. 35). Předpoklad č. 4 – **vyvracím**.

7.2 Závěrečné shrnutí praktické části

Cílem empirické části bylo zjistit, jak probíhá plnění domácích úkolů a domácí přípravy žáků se specifickou poruchou učení, a porovnat je se žáky, kterým specifická porucha diagnostikovaná nebyla. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 143 respondentů – rodičů, kteří mají své děti ve čtvrté nebo páté třídě základní školy. Větší část výzkumného vzorku tvořili rodiče, kteří mají své děti v pátém ročníku běžné základní školy. K dosažení cíle jsem stanovila tři výzkumné předpoklady, na které jsem v průběhu praktické části odpovídala.

Ze získaných dat jsem zjistila, že specifická porucha učení nemá vliv na zadávání domácích úkolů. Úkoly jsou zadávány žákům nejčastěji 5x týdně s tím, že zadaný úkol musí odevzdat do druhého dne, respektive do následující hodiny daného předmětu. Nejčastěji zadávaným úkolem je práce v pracovním sešitě, přepis cvičení z učebnice či vyplnění pracovního listu. V dotazníku jsem zjišťovala, kolik času stráví žáci splněním domácího úkolu. Žáci plněním domácího úkolu stráví průměrně 21 minut denně. Dále jsem zjistila, že žáci se specifickou poruchou učení stráví splněním úkolů v průměru 25 minut oproti svým spolužákům, kterým porucha diagnostikovaná nebyla a stráví nad úkoly 20 minut. Předpoklad, že žáci se specifickou poruchou učení potřebují více času na splnění domácího úkolu jsem tedy potvrdila.

Dále jsem zjišťovala, jakým způsobem rodiče pomáhají svým dětem s plněním domácích úkolů. Na základě získaných dat jsem vyhodnotila, že rodiče svým dětem s plněním úkolů pomáhají, ať mají nebo nemají diagnostikovanou specifickou poruchu učení. Ani u jednoho rodiče, který má dítě se specifickou poruchou učení, jsem nezaznamenala, že by svému dítěti nepomáhal. Dále jsem zjišťovala, jakým způsobem rodiče pomáhají. Rodiče svým dětem s plněním úkolů pomáhají nejčastěji tak, že přečtou zadání, případně dovysvětlí a dítě již dále pracuje samo. Tuto formu pomoci volilo největší procento v obou skupinách. Domácí úkoly svým dětem kontroluje také většina rodičů. Na nalezené chyby upozorní nejčastěji tím způsobem, že ukáží na chybu a požadují odůvodnění.

Následně jsem vyhodnotila domácí přípravu na další vyučovací den. Zjistila jsem, že žáci se většinou připravují i jinak než pouze napsáním zadané domácího úkolu učitelem. Nejčastěji se žáci připravují do předmětů, které mají v rozvrhu hodin nejpočetnější časovou dotaci, tedy český jazyk, matematika a anglický jazyk. V obou zkoumaných skupinách byla

příprava do těchto předmětů vyrovnaná. Pro práci jsem stanovila předpoklad, že žáci se specifickou poruchou učení potřebují delší čas k přípravě na vyučování. Tento předpoklad jsem potvrdila, protože žáci se specifickou poruchou učení stráví průměrně 39 minut denně přípravou na další den a žáci bez specifické poruchy 27 minut denně.

V závěru jsem zjišťovala postoj rodičů k plnění domácích úkolů. V drtivé většině považují rodiče plnění domácích úkolů za nezbytné. Tento postoj rodičů se vyskytl téměř ve shodném procentu u obou skupin. Předpoklad, že rodiče dětí se specifickou poruchou učení považují plnění za nezbytné ve větší míře, jsem tedy nepotvrdila. Dále jsem zjišťovala, jak vnímají rodiče zadávání domácích úkolů učiteli. Ze získaných dat se potvrdilo, že úkoly jsou vnímány pozitivně, především kvůli procvičení probíraného učiva, získání informací pro rodiče, co se jejich děti ve škole učí. Jako poslední, otevřenou otázku jsem vložila dotaz, v čem vnímají rodiče plnění úkolů jako pozitivní či negativní. Z výše uvedeného se ukázalo, že jsou úkoly vnímány pozitivně právě proto, že učí děti samostatnosti, pravidelnosti a odpovědnosti k povinnostem. Rodiče získávají přehled o probírané látce, zjišťují, co jejich dítě umí nebo neumí a kde je potřeba zaměřit pomoc. Negativní pohledy se vyskytovaly velmi zřídka, kdy rodiče uváděli časovou náročnost, množství úkolů, únavu dítěte po škole, nebo trest, pokud dítě úkol zapomene.

V praktické části jsem popsala průběh plnění domácích úkolů, zjistila jsem, jaký čas stráví žáci vypracováním domácího úkolu a přípravou na další vyučovací den. Veškerá získaná data jsem nejprve posoudila jako celek a následně jsem vyhodnotila každou skupinu zvlášť. Odpověděla jsem na všechny výzkumné otázky a vyhodnotila stanovené předpoklady. Cíl diplomové práce byl tedy naplněn.

8 Diskuse

V této části diplomové práce budou diskutovány výsledky zkoumání s výzkumy v dané problematice. Jedná se o vysokoškolské práce či výzkumy, které jsou dostupné online a vykazovaly určité podobnosti s předkládanou prací.

Mervartová (2013) popisuje ve své práci rozdílné přístupy rodičů k domácím úkolům. Popisuje, že rodiče vnímají jako domácí úkol také přípravu na vyučování včetně materiálního zajištění do hodin, jakou je například výtvarná výchova. Proto se jim celkový čas strávený přípravou na vyučování jeví jako dlouhý a náročný. Oproti tomu učitelé vnímají domácí úkoly jako ty, které jsou zadávány pouze v písemné formě, a proto z jejich pohledu není úkolů mnoho. Dále zjišťovala, kolik procent rodičů nekontroluje svým dětem domácí úkoly. Z výzkumu, který provedla v roce 2013, zjistila, že 8 % rodičů svým dětem úkoly nekontroluje, a pokládá si otázku, zda je to neodpovědností rodičů, nebo zda kontrolu rodiče nevyžadují. Z mého výzkumu vyplynulo, že z celkového zjišťovaného počtu respondentů nekontroluje úkoly 3 % rodičů a 15 % rodičů úkoly kontroluje jen občas. Na otázku kontroly domácího úkolu zjistila, že nejčastěji rodiče kontrolují úkol až po vypracování, a to v 51 %. Necháávají tedy své děti pracovat samostatně. Pokud se podívám na kategorii v předkládané diplomové práci zjišťuji podobné procento, a sice 55 %, kdy rodiče svým dětem pomohou se zadáním a dále již dítě pracuje samo. Stejně jako v našem výzkumu také ve výzkumu Mervartové jsou úkoly rodiči vnímány jako nástroj toho, že mají přehled o probírané látce. Ve své práci porovnává také čas věnovaný domácí přípravě. Uvádí výzkumy Maňáka z roku 1970 a 1991 a svůj výzkum realizovaný v roce 2013. Z dat vyplývá, že se postupně mění rozložení času stráveného domácí přípravou. V roce 1970 trávilo 0–1 hodinu domácí přípravou necelých 40 % a v roce 2013 to bylo 90 % dětí. Oproti tomu 1–2 hodiny v roce 1970 přes 40 % a v roce 2013 necelých 10 %. Je tedy zřejmé, že současná doba snižuje délku přípravy na školu.

V práci jsem zmínila také výzkum, který probíhal v roce 2014³ a uvedla, že ve všech zemích OECD, jež se výzkumu zúčastnily, jsou domácí úkoly a domácí příprava nedílnou součástí školského systému. Ne vždy jsou ale domácí úkoly pro žáky vhodné. Jedná se zejména o žáky z nestabilních, narušených rodin a děti nemající zázemí, prostředky nebo motivaci ke splnění úkolů. Jako ideální dobu pro plnění svých školních povinností uvádí

³ <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jxrhqhtx2xt-en.pdf?expires=1605371032&id=id&accname=guest&checksum=377886277091C1D6772BC4443EFD2B97>

výzkum čas 4 hodiny týdně. V roce 2012 byla průměrná doba, kterou žáci trávili přípravou, 4,9 hodiny. Po výpočtu průměrných časů strávených nad školní přípravou u všech zkoumaných žáků jsem vypočítala, že čas strávený nad domácími úkoly je 21 minut denně a přípravou na vyučování je 31 minut denně. Sečteme-li tyto hodnoty a vynásobíme pěti (počet školních dnů v týdnu), získáme čas 260 minut (tzn. 4,3 hodiny týdně), který žáci stráví plněním školních povinností. Tento čas je samozřejmě pouze orientační, někdy více, někdy méně, odpovídá ale doporučení zahraničních výzkumů PISA.

V teoretické části jsem také zmínila, že rodina při nástupu dítěte do školy sehrává nezastupitelnou roli a zasahuje hluboko do rodinného koloběhu. Je důležité, aby škola a rodina našly společnou řeč a na dítě (žáka) působily v souladu. Také ve výzkumu Maňáka (1992) se rodiče vyjádřili pro nutnost zadávání domácích úkolů v 93,8 %. Je zajímavé, že v našem výzkumu tato hodnota činila pouhých 65 %. Stejně jako u výzkumu Maňáka, tak i v předkládaném se klady objevily v případech, že učí děti odpovědnosti, procvičí si aktuálně probíranou látku, vedou k samostatnosti. Rodiče, kteří se vyslovili proti domácím úkolům, je zcela neodmítají také. Nelíbí se jim plnění hned do druhého dne, či trest v případě nesplnění úkolu. Podle výzkumu Maňáka, vidí také rodiče nutnost zadávání domácích úkolů, protože má učitel ve třídě mnoho žáků a během vyučovací hodiny není schopen se všem individuálně věnovat a poskytnout jim potřebnou péči. I když se školy všemožně snaží minimalizovat počty žáků ve třídách, ne vždy je to realizovatelné. Kdyby ve všech třídách bylo v průměru 15 žáků, práce učitele by byla snazší a mohl se žákům, kteří potřebují individuální péči, věnovat a všechny ostatní více podporovat v aktivitě.

9 Limity praktické části

Jako autorka předkládané práce jsem si vědoma, že průběh výzkumného šetření, zpracování a výsledky mohou být ovlivněny jak ze strany zkoumaných osob, výzkumníka, tak i současnou dobou, která je značně zasažena pandemií nemoci covid-19. Limity ze strany zkoumaných osob mohou být ovlivněny právě tím, že dotazník byl rozeslán v počátku druhého zákazu osobní účasti žáků ve školách, a volba odpovědí mohla být zasažena distanční výukou, i když jsem v dotazníku apelovala na fakt, že se jedná o dotazy vztahované k prezenční výuce. Také své limity vnímám jako nezkušenost s realizací výzkumných šetření, časové omezení a časovou náročností při distanční výuce, neboť v současné době jsem sama třídní učitelkou pátého ročníku základní školy a také matka dvou dcer škol povinných z toho u jedné byla diagnostikována dyslexie a dysortografie a vím, jak je příprava do školy za této situace náročná. Limity má také dotazník, který byl zaslán emailem a pomocí internetového odkazu, a taková distribuce nezaručí návratnost v potřebném množství. Současná doba⁴ se zdá být odpůrcem vyplňování dotazníků, neboť jak rodiče, tak žáci tráví s IT technikou mnoho času. V neposlední řadě můžou být limity výzkumné části způsobeny také přístupem učitelů k žákům, v metodách jejich výuky, odlišnými požadavky na žáky nebo určenými učebními osnovami.

⁴ Uzavření škol z důvodu pandemie nemoci covid-19

Závěr

V diplomové práci jsem se zaměřila na domácí úkoly a přípravu žáků na další vyučovací den. Soustředila jsem se na žáky čtvrté a páté třídy základní školy. Porovnávala jsem tuto přípravu u žáků se specifickou poruchou učení a bez specifické poruchy učení.

Na základě odborné literatury jsem v teoretické části nejprve vymezila termín specifických poruch učení. Následně jsem jednotlivé poruchy klasifikovala a popsala příznaky, které je mohou provázet a umožnit tak pedagogovi odhalit poruchu dřív, než se u žáka projeví v plném rozsahu.

Druhou kapitolu jsem zaměřila na spolupráci rodiny, žáka a učitele. Uvedla jsem, že pro žáky je důležité, aby je hned od počátku školní docházky provázel pozitivní přístup jak učitele, tak i spolužáků. Tak zavčas můžeme zamezt odmítání školní práce, pokud by se u dítěte začaly projevovat známky školního neúspěchu.

Ve třetí kapitole jsem charakterizovala mladší školní věk a popsala, jaké výukové problémy mohou nastat od počátku školní docházky. Uvedla jsem také, že podkladem pro vznik specifických poruch učení může být oslabení některých důležitých smyslových funkcí nebo oslabení v percepční a motorické oblasti. Jednotlivé deficity jsem uvedla a následně popsala, a zařadila část, jak pracovat se žáky, abychom tyto deficity byly odstraněny nebo alespoň zmírněny.

V poslední, čtvrté kapitole jsem definovala domácí úkoly a přípravu na další vyučovací den. Nahlédla jsem také do zahraničních výzkumů, abych porovнала délku přípravy žáků v zahraničí. Uvedla jsem, že příprava je nedílnou součástí českého školství, protože pouze pravidelnou přípravou se křivka zapomínání zplošťuje, a žák si více zapamatuje. Popsala jsem, že školní úspěšnost nezávisí pouze na inteligenci žáka, ale že do výukového procesu jsou zapojeny také faktory, které úspěšnost učení ovlivňují. Vypsala jsem, jak může rodina žákům v plnění domácích úkolů pomáhat a jak je motivovat ke školní práci.

V empirické části jsem nejprve stanovila výzkumný cíl. K naplnění výzkumného cíle jsem uvedla tři výzkumné otázky, které korespondovaly s výzkumnými předpoklady. První otázkou bylo zjištění času, který žáci stráví plněním domácích úkolů. Zjistila jsem, že žáci se specifickou poruchou stráví v průměru o 16 minut plněním domácích úkolů oproti svým spolužákům bez specifické poruchy učení, a předpoklad jsem potvrdila. Druhý cíl měl za úkol prozkoumat kolik času stráví žáci přípravou na další vyučovací den. Odhalila jsem, že žáci se specifickou poruchou učení stráví v průměru o 10 minut více přípravou, předpoklad jsem tedy také potvrdila. Posledním výzkumnou otázkou jsem získala data o tom, zda rodiče žáků

se specifickou poruchou učení považují plnění domácích úkolů za nezbytné oproti žákům bez specifické poruchy učení. Tento předpoklad jsem vyvrátila, neboť rodiče obou skupin považují plnění školních povinností v domácím prostředí za nutné k naplnění cílů vzdělávání.

Přínos diplomové práce spatřuji v tom, že v teoretické části jsem uvedla zjednodušený přehled jednotlivých specifických poruch, jejich projevů a možnosti nápravy. Také jsem popsala, jak s žáky pracovat, aby byly posíleny oslabené funkce, které brání v plném rozvoji žákových dovedností a schopností k zažití školního úspěchu u žáků, kterým byla diagnostikovaná specifická porucha učení. Přínos praktické části spatřuji zejména v získání dat k tématu, o kterém laická veřejnost často diskutuje. Jde o plnění domácích úkolů a o přípravu na následující vyučovací den. Z praktické části vyplynulo, že všechny děti dostávají domácí úkoly a rodiče v převaze považují plnění za nutné, aby si jejich dítě udržovalo úroveň svých dovedností, znalostí a vědomostí. Při zpracování získaných dat, jsem narazila na několik dalších otázek, které by stály za další prozkoumání. Zajímavý by určitě byl pohled dětí samotných či pohled učitelů na tuto problematiku.

Cíl, který byl stanoven, byl z mého pohledu (pohledu autorky) naplněn. Tento cíl, avšak nepovažuji za uzavřený, neboť je to problematika, která má řadu dalších otázek. Zkušenosti, které jsem získala při vypracování diplomové práce, budu zcela jistě dále využívat při práci učitelky se svými žáky ve třídě i na hodinách pedagogické intervence.

Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-266-6.

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

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

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

FISHER, Gary L. a Rhoda Woods CUMMINGS. *Jak přežít s poruchami učení: rádce pro děti*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0156-4.

FRYJAUFOVÁ, Eva. *Naučte své dítě efektivnímu učení*. Brno: Computer Press, 2006. Pedagogicko-psychologický rádce rodiče. ISBN 978-80-251-1481-0.

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

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

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

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?: určeno žákům a studentům se specifickými poruchami učení a s poruchou pozornosti a jejich rodičům a učitelům*. Praha: Jucovičová Drahomíra PaedDr. - nakladatelství D + H, 2015. ISBN 978-80-87295-18-2.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.

JURSOVÁ Jitka. Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ [online]. 2010 [cit 11. 10. 2020]. Dostupné z: <http://www.capv.cz/images/sborniky/2010/jursova.pdf>

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

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

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

KOUCKÁ Pavla. Pět úkolů, které mají smysl [online]. 2017 [cit 11. 10. 2020]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/pet-ukolu-ktere-maji-smysl/>

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana HLADÍKOVÁ. *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Brno: Edika, 2019. ISBN 978-80-266-1400-5.

KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana HLADÍKOVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80247-3474-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

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

MERVARTOVÁ, Michaela. Postoje rodičů žáků 1. stupně základní školy k domácím úkolům [online]. Brno, 2013 [cit. 2021-02-25]. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/twv02/>>.

Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Klára Šedřová.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.

NILSSON Peter. Retrieval: Getting and Forgetting [online]. 2013 [cit 25. 02. 2020]. Dostupné z: <http://www.senseandsensation.com/2013/03/retrieval-getting-and-forgetting-part-8.html?q=forgetting+curve>

ONITA Nakra. Children and learning difficulties [online] 1996 [cit 23. 11. 2020]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=c8mnrkLZpYwC&oi=fnd&pg=PA7&dq=KLIM,+F.,+LERNER,+J.:+Learning+disabilities+and+Related+Disorders+characteristics+and+Teaching+Strategies.&ots=J-Odg0aWif&sig=kQe-bCkgyI-P1f_MoHCheSaeo2M&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

PISA focus: Does homework perpetuate inequities in education? [online]. 2014 [cit 14. 11. 2020]. Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jxrhqhtx2xt-en.pdf?expires=1605380435&id=id&accname=guest&checksum=4B489DCE2B83849195CE2789E247D4B5>

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

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

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, Jan. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada, 2020. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2853-2.

PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2017 [online]. 2017 MŠMT [cit 11. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

Školský zákon [online]. 2020 MŠMT [cit 11. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

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

The Center for Public Education: Key Lessons: What Research Says About the Value of Homework [online]. 2007 [cit 11. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.readingrockets.org/article/key-lessons-what-research-says-about-value-homework>

Učitelské noviny: Kolik je vlastně dětí s vývojovou poruchou učení? [online]. 2006 [cit 5. 12. 2020]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4414>

Zákon o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů [online]. 2000 [cit 15. 02. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-101>

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

Seznam zkratek

ADD	porucha pozornosti bez hyperaktivity
ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
IT	informační technologie
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PISA	Program pro mezinárodní hodnocení studentů
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	speciálně-pedagogické centrum
SPU	specifická porucha učení

Seznam tabulek

Tabulka 1: Počet obdržených vyplněných dotazníků	41
Tabulka 2: Časový harmonogram.....	43
Tabulka 3: Zastoupení podle pohlaví žáků.....	44
Tabulka 4: Navštěvovaný ročník základní školy.....	44
Tabulka 5: Diagnostika specifické poruchy učení.....	45
Tabulka 6: Zastoupení specifických poruch učení	46
Tabulka 7: Kombinace specifických poruch učení.....	46
Tabulka 8: Ročník, ve kterém byla SPU diagnostikovaná	47
Tabulka 9: Zadávání domácích úkolů	48
Tabulka 10: Počet domácích úkolů za týden pro všechny respondenty	49
Tabulka 11: Počet domácích úkolů za týden – žáci se SPU a bez SPU	49
Tabulka 12: Termín odevzdání domácího úkolu.....	50
Tabulka 13: Termín odevzdání domácího úkolu – žáci se SPU a bez SPU	51
Tabulka 14: Typ domácího úkolu.....	51
Tabulka 15: Typ domácího úkolů – žáci se SPU a bez SPU.....	52
Tabulka 16: Pomoc rodičů s domácími úkoly	53
Tabulka 17: Pomoc rodičů s domácími úkoly – žáci se SPU a bez SPU	53
Tabulka 18: Způsob pomoci s domácími úkoly	54
Tabulka 19: Způsob pomoci s domácími úkoly – žáci se SPU a bez SPU.....	54
Tabulka 20: Kontrola a oprava domácích úkolů	55
Tabulka 21: Kontrola a oprava domácích úkolů – žáci se SPU a bez SPU.....	55
Tabulka 22: Práce s nalezenou chybou.....	56
Tabulka 23: Práce s nalezenou chybou – žáci se SPU a bez SPU.....	56
Tabulka 24: Čas strávený plněním domácího úkolu	57
Tabulka 25: Čas strávený plněním domácího úkolu – žáci se SPU a bez SPU.....	58
Tabulka 26: Výpočet průměrného času plnění domácích úkolů u žáků s SPU a bez SPU	58
Tabulka 27: Příprava žáků na další vyučovací den	59
Tabulka 28: Příprava na další vyučovací den – žáci se SPU a bez SPU	59
Tabulka 29: Příprava na vyučování dle předmětů	60
Tabulka 30: Příprava na vyučování dle předmětů – žáci se SPU a bez SPU	60
Tabulka 31: Čas strávený přípravou na další školní den	61
Tabulka 32: Času strávený přípravou na další školní den – žáci se SPU a bez SPU	61

Tabulka 33: Vyhodnocení průměrného času stráveného přípravou na další vyučovací den....	62
Tabulka 34: Nezbytnost plnění domácích úkolů	62
Tabulka 35: Nezbytnost plnění domácích úkolů – žáci se SPU a bez SPU	63
Tabulka 36: Vnímání plnění domácích úkolů	63
Tabulka 37: Vnímání plnění domácích úkolů – děti se SPU a bez SPU	63

Seznam obrázků

Obrázek 1: Křivka zapomínání.....	27
Obrázek 2: Křivka zapomínání – zopakování informací po jednom dni.....	27
Obrázek 3: Čas strávený domácí přípravou v zemích OECD	29

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro rodiče	82
--------------------------------------	----

Příloha 1: Dotazník pro rodiče

Vážený rodiče,

prosím vás o vyplnění krátkého dotazníku, který se vztahuje k mé diplomové práci.

V diplomové práci se zabývám domácími úkoly a domácí přípravou v běžném školním roce.

Nejedná se tedy o dobu, kterou v současné době procházíme s pandemií covid 19. V práci se zaměřuji na plnění domácích úkolů, čas strávený plněním domácích úkolů, formou a vaší pomoci dětem s plněním úkolu. Tyto proměnné zkoumám u dětí ve čtvrtém a pátém ročníku a porovnávám je u dětí se specifickou poruchou učení a bez specifické poruchy učení.

Dotazník je anonymní, data budou použita pouze pro účely mé práce a po obhájení budou skartována.

Děkuji za ochotu a váš čas

Kateřina Holzmannová

Dotazník

1. Vaše dítě je?

a. dívka

b. chlapec

2. Kterou třídu navštěvuje?

a. 4. třídu

b. 5. třídu

3. Diagnostikovali vašemu dítěti specifickou poruchu učení (SPU)?

a. ano

b. ne (pokud odpovíte ne,
přeskočte na otázku č. 6)

4. Pokud ano, jakou? (označte více odpovědí)

a. dyslexie

d. dyskalkulie

b. dysgrafie

e. jiná (uved'te)

c. dysortografie

.....

5. Ve které třídě byla vašemu dítěti diagnostikovaná specifická porucha učení?

a. v 1. třídě

d. ve 4. třídě

b. ve 2. třídě

e. v 5. třídě

c. ve 3. třídě

f. nepamatuji si

6. Dostává vaše dítě ze školy domácí úkoly?

- a. ano
b. ne (pokud odpovíte ne, přeskočte na otázku č. 15)

7. Jak často úkoly dostává?

- a. 5x týdně
b. 4x týdně
c. 3x týdně
d. 2x týdně
e. 1x týdně
f. jiná možnost

8. Za jak dlouho musí zadaný úkol odevzdat?

- a. do druhého dne
b. do dvou dnů
c. do týdne
d. jiná možnost
.....
.

9. Jaký typ domácích úkolů dostává vaše dítě nejčastěji?

- a. cvičení v pracovním sešitě
b. přepis cvičení do sešitu z učebnice
c. vyplnění pracovního listu
d. vyhledávání informací z učebnice
e. vyhledávání informací z internetu
f. projekt
g. naučit se z paměti text, poučku
h. jiná možnost, prosím uveďte
.....
.....
.....

10. Pomáháte svému dítěti s vypracováním domácích úkolů?

- a. ano
b. ne
c. občas

11. Jakým způsobem vašemu dítěti pomáháte s úkoly?

- a. musím ho přesně navádět, co má udělat a postupovat s ním (nerozumí zadání)
b. přečtu zadání a dopomáhám se splněním
c. přečtu a dovysvětlím zadání – potom pokračuje sám/a
d. vůbec nepomáhám
e. jiná možnost, prosím napište
.....
.....
.....
.....

20. Napište prosím, v čem vnímáte plnění domácích úkolů jako pozitivní nebo naopak negativní. Kde vidíte největší problémy, úskalí nebo naopak výhody při plnění domácích úkolů Vaším dítětem.

.....

.....

.....

.....

Děkuji za Váš čas a postřehy. Informace, které od Vás získám, určitě také využiji v praxi.