

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav pedagogiky a sociálních studií**

**Diplomová práce**

**Kristýna Tezzelová**

**Domácí příprava u žáků na primární škole**

**Home preparation for pupils at primary  
school**

**Olomouc 2020**

**Doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.**

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného či stejného titulu.

V Olomouci.....2020

.....

Kristýna Tezzelová

## **Poděkování**

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

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

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

## **Obsah:**

<b>Úvod</b> .....	6
<b>1 Školský systém v České republice</b> .....	<b>8</b>
1.1 Žák a jeho práva a povinnosti.....	10
<b>2 Domácí příprava žáků</b> .....	<b>12</b>
2.1 Domácí úkol.....	14
2.1.1 Typy domácích úkolů.....	15
2.1.2 Druhy a formy domácích úkolů.....	16
2.1.3 Čas věnovaný domácím úkolům.....	17
2.1.4 Množství domácích úkolů.....	19
2.1.5 Kontrola a hodnocení domácích úkolů.....	19
2.2 Přístup žáků, rodičů a učitelů k domácí přípravě.....	20
2.2.1 Charakteristika žáka mladšího školního věku.....	21
2.2.2 Přístup žáků k domácí přípravě.....	23
2.2.3 Přístup rodičů k domácí přípravě.....	24
2.2.4 Přístup učitelů k domácí přípravě.....	25
2.3 Spolupráce školy a rodiny.....	26
2.3.1 Funkce rodiny.....	27
2.3.2 Vzájemné vztahy rodičů, učitelů, žáků a školy.....	29

2.4	Prostředí a podmínky k domácí přípravě.....	35
2.4.1	Vliv rodinného prostředí na domácí přípravu.....	36
2.4.2	Motivace žáků k domácí přípravě.....	37
2.4.3	Podpora žáka při domácí přípravě.....	38
<b>3</b>	<b>Výzkumné šetření domácí přípravy žáků primární školy.....</b>	<b>41</b>
3.1	Popis výzkumného šetření.....	41
3.2	Cíle výzkumného šetření.....	42
3.3	Hypotézy výzkumného šetření.....	43
3.4	Popis metody výzkumného šetření.....	43
3.5	Výzkumný vzorek.....	45
3.6	Analýza získaných dat.....	46
3.6.1	Důkazy hypotéz.....	47
3.6.2	Výsledky dotazníků žáků.....	56
3.6.3	Výsledky dotazníků rodičů.....	71
3.7	Diskuse a závěry výzkumu.....	88
	<b>Závěr.....</b>	<b>92</b>
	<b>Seznam použité literatury a pramenů.....</b>	<b>94</b>
	<b>Přílohy</b>	

## Úvod

Předkládaná diplomová práce se zabývá tématem domácí přípravy žáků mladšího školního věku se zaměřením se na domácí úkoly. Nástup dítěte do školy zasáhne do života celé rodiny. Na úspěch dítěte ve škole se v dnešní době klade velký důraz. Proto se snaží rodiče pomáhat dítěti zvládat nároky školy a jejich pomoc s domácí přípravou je všeobecně očekávána. Jde zejména o spolupráci rodiny, školy a dítěte a jejich vzájemnou snahu, aby rozvoj dítěte byl co největší. Je třeba, aby všichni zúčastnění rozuměli svým rolím a jejich aktivity vedly k podobným cílům a nebyly vzájemně v rozporu.

Domácí příprava a zejména domácí úkoly jsou poslední dobou velice diskutovaná témata. Je to problematika, která se týká nejen přístupu samotných žáků, ale také rodičů a učitelů. Učitelé promýšlí, připravují, zadávají domácí úkoly a následně je opravují a vyhodnocují. Tím získávají přehled o tom, jak žák pracuje doma bez podpory učitele a spolužáků při plnění zadaných úkolů a jak látce sám porozuměl, popřípadě neporozuměl. Naopak rodiče tím získávají určitou představu o tom, co se aktuálně učí ve škole, jak mu daná látka jde, jestli zvládá pracovat samostatně doma, plní si své povinnosti zodpovědně a zároveň tím získávají určitou představu o jeho schopnostech a dovednostech. Žák si v rámci domácí přípravy osvojuje a upevňuje znalosti a vědomosti. Právě rodiče mu mohou pomoci tyto znalosti a vědomosti snadněji a trvaleji rozvíjet v klidném a podnětném prostředí. Žák se zároveň učí jak organizovat svůj čas a celkově si osvojuje školní návyky. Zde je spolupráce s rodičem velice důležitá a práce na ní zefektivňuje celý proces domácí přípravy.

V teoretické části se budeme zabývat poznatky vycházejícími z odborné literatury. Upřesníme si, jak funguje školský systém v České republice, jaké požadavky jsou kladeny na žáky, jejich práva a povinnosti. Objasníme si, co to znamená domácí příprava a co vše obsahuje. Hluběji se zaměříme na domácí úkoly, které si rozebereme z hlediska různých forem a druhů. Zjistíme názory odborníků na to, kolik by měli domácích úkolů žáci dostávat a kolik času jim věnovat. Jestli je kontrolovat a jak je hodnotit. Ať už by se mělo jednat o kontrolu rodiči nebo učiteli. Charakterizujeme si žáka mladšího školního věku a přiblížíme si jeho přístup k domácí přípravě. Přístup a názory k domácí přípravě i domácím úkolům nás bude zajímat také z pohledu rodičů a učitelů. Přiblížíme si, jak na motivaci žáka ze strany

učitele i rodiče. Důležité pro naši práci bude i zkoumání vzájemných vztahů a spoluprací všech účastníků, jako jsou škola, učitelé, žáci a jejich rodiče. Také budeme věnovat větší pozornost významnému činiteli ve vzdělávacím procesu žáka a tím je právě jeho rodina. Popíšeme si prostředí a podmínky, které by bylo vhodné pro žáka primární školy vytvořit a taktéž podpora, kterou by měla žákovi rodina poskytnout při domácí přípravě.

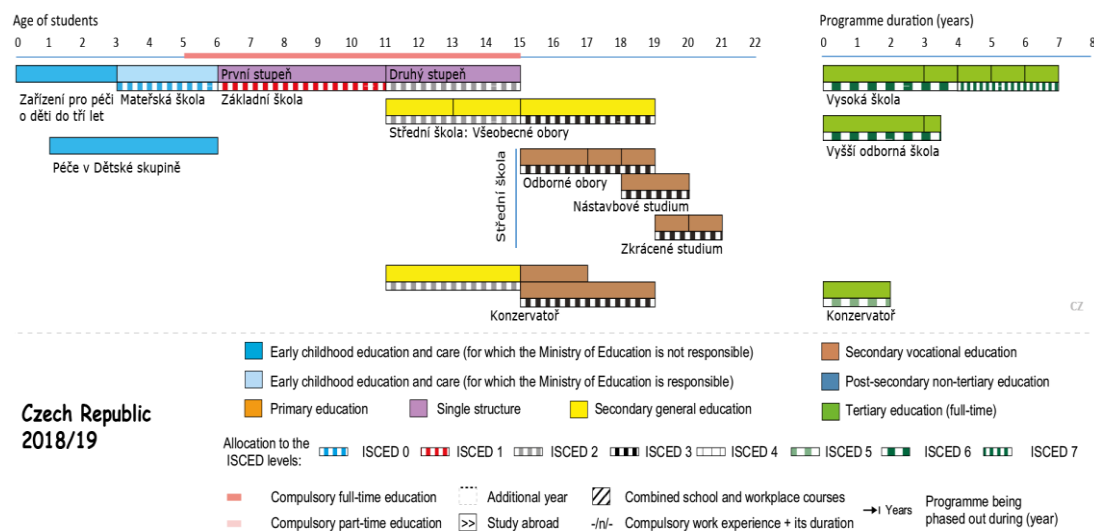
V další části práce se budeme soustředit na rozdíly v domácí přípravě žáků třetích a pátých ročníku základní školy. Jak často dostávají domácí úkoly? Kolik času věnují domácí přípravě? Jaké jsou jejich postoje k domácím úkolům? Kolik jim denně domácí příprava ubírá z volného času? Jestli jim někdo doma pomáhá? Popřípadě kdo a čím? Co by žáci ocenili při zadávání domácích úkolů? Jak se liší názory žáků třetích a pátých ročníku na zadávání domácích úkolů. Taktéž budeme zjišťovat názor rodičů na stejnou problematiku, zadávání domácích úkolů a jejich přístup k domácí přípravě. Jelikož právě rodiče jsou v tomto důležitým faktorem a svým přístupem ovlivňují i přístup svého dítěte ke vzdělávání, což má následně vliv i na samotné vzdělávání a do budoucna vzdělání dítěte. Rodiče by tedy měli vědět, jakým směrem se ubírá jejich dítě, co ve škole probírají, čemu se učí a jak je v tom úspěšné. O tom, jaký mají rodiče přehled o svém dítěti v této oblasti, se taktéž dozvíme z vyplněných dotazníků.

Cílem předkládané diplomové práce je tedy analyzovat strukturu domácích úkolů. Poznat smysl domácích úkolů z pohledu odborníků, rodičů a žáků. Seznámit se se zkušenostmi rodičů a žáků, jejich názory na domácí přípravu a zejména na domácí úkoly, prostřednictvím dotazníku sestaveného z uzavřených i otevřených otázek. Zjistit jejich postoje, názory i případné návrhy pro zlepšení a zefektivnění domácí přípravy žáků. Na závěr se dostaneme k vyhodnocení a shrnutí nově zjištěných poznatků.

# 1 Školský systém v České republice

V České republice je pro nás směrodatný zákon č. 561/2004 Sb. (2004, §1) o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. „*Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen "vzdělávání") uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.*“

Tabulka č. 1: Přehled školského systému v České republice (Zdroj: Eurydice, 2018/19)



První styk dítěte se školou nastává již během předškolního vzdělávání, které je tradičně poskytováno dětem ve věku 3-5 let prostřednictvím mateřských škol. Předškolní vzdělávání je povinné od školního roku 2017/2018 pro dítě, které do začátku školního roku dovrší pěti let. Mladším dětem jsou určeny jesle, které však jsou v kompetenci Ministerstva zdravotnictví.

Povinná devítiletá školní docházka se týká dětí ve věku 6-15 let. Vzdělávání probíhá převážně v základních školách organizovaných do dvou stupňů. První stupeň jsou žáci prvních až pátých ročníků, druhý stupeň pak žáci šestých až devátých ročníků. Počátkem druhého stupně však žáci mají možnost pokračovat v povinném vzdělávání v gymnáziích, popřípadě v konzervatořích.



Po splnění povinné školní docházky pokračuje většina, nyní již studentů, v nepovinném vyšším sekundárním vzdělávání, a to buď v gymnáziích, konzervatořích nebo v ostatních středních školách, které jsou zakončeny buď výučním listem, nebo maturitní zkouškou, jako právě gymnázia a konzervatoře. Absolventi středních škol s výučním listem mohou však ještě pokračovat nástavbovým studiem zakončeným taktéž maturitní zkouškou.

Studenti, kteří získali maturitní zkoušku, mohou dále pokračovat buď na vyšších odborných školách, nebo na vysokých školách. (Eurydice, 2018/19)

*Cíle základního vzdělávání. „Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. §44)*

### **Rámcové vzdělávací programy (RVP)**

Stanovení konkrétních cílů, forem, délky a povinného obsahu vzdělávání najdeme v rámcovém vzdělávacím programu. Obsah vzdělávání může být všeobecný, či odborný podle zaměření daného oboru vzdělání. To ovlivňuje také organizační uspořádání, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání. Rámcový vzdělávací program dává základy pro vytvoření školního vzdělávacího programu, určuje podmínky pro vzdělávání žáků, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podmínky materiální, personální, bezpečnosti a ochrany zdraví. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

### **Školní vzdělávací programy (ŠVP)**

Školní vzdělávací program pro vzdělávání musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem. Ve školním vzdělávacím programu uspořádáváme obsah vzdělávání do předmětů, nebo jiných ucelených částí učiva. Školní vzdělávací program, pro který není vydán rámcový vzdělávací program, tento program

nahrazuje, stanovuje konkrétní cíle, formy, obsah, délku, přijímání, průběh i ukončování studia a tak dále. Školní vzdělávací program vydává ředitel školy nebo školského zařízení. Ten také vzdělávací program zpřístupní tak, aby do něj mohl kdokoli nahlížet, dělat si opisy, popřípadě získat kopii dokumentu, podle zákona o svobodném přístupu k informacím. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Takto popisuje školu Průcha, Walterová a Mareš (2003). „ *Společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnost a sociální vývoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 238)

## **1.1 Žák a jeho práva a povinnosti**

Žákem může být jakákoli osoba nacházející se v pozici vyučovaného, bez ohledu na věk. Pokud se však zaměříme na dítě, pak je žákem dítě takové, které navštěvuje základní školu (Průcha, Walterová a Mareš, 2003).

Žáci a studenti mají právo na vzdělávání a školské služby podle zákona číslo 561/2004 Sbírky, na informace o průběhu a výsledcích svého vzdělávání, volit a být voleni do školské rady, jsou-li zletilí, zakládat v rámci školy samosprávné orgány žáků a studentů, volit a být do nich voleni, pracovat v nich a jejich prostřednictvím se obracet na ředitele školy nebo školskou radu s tím, že ředitel školy nebo školská rada jsou povinni se stanovisky a vyjádřeními těchto samosprávných orgánů zabývat a své stanovisko k nim odůvodnit, vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajícím se podstatných záležitostí jejich vzdělávání, přičemž jejich vyjádřením musí být věnována pozornost odpovídající jejich věku a stupni vývoje, na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání podle tohoto zákona. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Žáci a studenti jsou však taktéž povinni řádně docházet do školy nebo školského zařízení a řádně se vzdělávat, dodržovat školní a vnitřní řád a předpisy a pokyny školy a školského zařízení k ochraně zdraví a bezpečnosti, s nimiž byli seznámeni,

plnit pokyny pedagogických pracovníků škol a školských zařízení vydané v souladu s právními předpisy a školním nebo vnitřním řádem. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Školní zákon nám specifikuje školní docházku jako povinnou po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnácti let. Povinná školní docházka se vztahuje na občany České republiky, na občany jiného členského státu Evropské unie a na cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šesti let, pokud dítě nezíská odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky už v tomto školním roce v případě, že je připraveno po všech stránkách a pokud o to požádá jeho zákonný zástupce. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

## 2 Domácí příprava žáků

Domácí přípravu Jursová (2011) definuje jako mimoškolní aktivitu úzce spojenou se školním vyučováním. Za domácí přípravu jsou tedy považovány všechny aktivity žáka, které jsou vyžadovány školou a směřují k podpoře školní výuky. Domácí příprava je dle Jursové přínosná zejména k rozvoji klíčových kompetencí žáků.

Klégrová (2003) tvrdí, že Česká republika ve školní tradici i v systému výuky počítá s domácí přípravou na vyučování, kdy jsou zadávány i domácí úkoly jako její součást. Máme zde o něco kratší dobu vlastního vyučování v porovnání s jinými státy. Žák tedy tráví ve škole méně času, z toho pak plyne předpoklad, že si žák část látky procvičí doma. Při práci doma na dítě dohlíží většinou rodiče. Domácí příprava se pak stává důležitou rodinnou záležitostí.

Domácí příprava nezahrnuje pouze vypracování samotných domácích úkolů žákem. Má veliký význam pro rozvoj paměti, myšlení, samostatnosti, sebevědomí dítěte, pro osvojení si nových poznatků, vědomostí a dovedností. Na domácí přípravu je potřeba nahlížet jako na systematickou práci, která zahrnuje spolupráci žáků, rodičů i učitelů. Příprava do školy, probíhající doma, působí na domácí prostředí. Zejména tak, že zvyšuje vzájemnou interakci mezi rodiči a dítětem. Kromě toho má rodič lepší přehled o tom, co dítě ve škole zrovna probírá a čím se zabývá. Kvalita domácí přípravy působí na vztahy nejen v rodině, ale také ovlivňuje atmosféru ve školní třídě, vzájemné vztahy mezi spolužáky a vztah učitele a žáka. Nesmíme však zapomenout ani na vliv na vztah rodičů a učitele. Učitel hraje důležitou roli, měl by domácími úkoly žáky pozitivně motivovat a daná témata propojit se zájmy a aktivitami žáků (Šulová, 2014).

Čapek (2013) taktéž uvádí domácí práci jako velmi důležitou součást vzdělávání. Žák by se měl podle vlastního zájmu a pod vedením rodičů věnovat tomu, co mu přinese nové dovednosti, vědomosti a praktický užitek. Mohli bychom sem zahrnout například získávání slovní zásoby, čtení, přípravu na vyučování aj.

Pírek (1980, s. 8) zase popisuje přípravu na vyučování jako „*veškerou mimovyučovací práci (i sebevzdělávání), která bezprostředně napomáhá plnění vzdělávacích úkolů, kterou vytvářejí příznivé předpoklady pro práci žáka ve škole, ve*

vyučování. Zahrnuje především učební nebo praktické úkoly a činnosti, které ukládá škola žákům, aby je vykonali mimo vyučování, a které žáci musí vykonat, aby si dokonaleji a hlouběji osvojili učební látku. Příprava na vyučování vytváří neoddělitelnou jednotu s vyučováním a přispívá k ucelení veškeré poznávací činnosti žáka.“

V posledních letech se často zkoumá vliv domácí přípravy na úspěšnost žáků ve škole. Na jejich konkrétní schopnosti, dovednosti a vědomosti. Výsledky těchto studií však nejsou jednoznačné, stejně jako přístup odborníků k této problematice. Některé studie neprokázaly žádný efekt, jiné prokázaly pozitivní efekt a další zase prokázaly pozitivní i negativní efekt. Nelze tedy vyvodit jasný závěr. Dále pak Šulová (2014, s. 145) pokračuje. „Většina autorů se však přiklání k názoru a dokládá to i výzkumnými studiemi, že domácí příprava dítěte na školu, konkrétně vypracování domácích úkolů, má nejenom pozitivní vliv na školní prospěch dítěte, ale napomáhá mu získávat a rozvíjet četné dovednosti a schopnosti. Nezávisí však jen na množství času, který dítě přípravě věnuje, ale i na dalších aspektech, jako je kvalita přípravy, pracovní podmínky, pomoc rodičů či osobnost dítěte.“

Smyslem domácí přípravy a domácích úkolů je zejména upevňování školního učiva. Další význam je také v rozšíření vzdělávacích možností za hranice školního vyučování. Tímto způsobem může škola ovlivňovat i sebevzdělávání žáků a rozvíjet tak jejich potenciál, působit na formální postoje a kompetence žáků k vlastnímu růstu (Jursová, 2011).

### **Obsah domácí přípravy**

Domácí příprava žáka, zejména mladšího školního věku, v počátku školní docházky sleduje nejen procvičení a osvojení si nových poznatků, ale i další důležité výchovné cíle jako je přijetí určité vlastní pravidelné povinnosti dítětem. Osvojuje si pracovní rituály jako je vytvoření si pracovního prostředí i zjištění, který čas během dne pro který typ práce žákovi vyhovuje. Dodržuje hygienické požadavky, že nemá psát úkoly na špinavém pracovním stole a tak dále. Také si osvojuje základní studijní dovednosti, jak se učit. Organizuje si vlastní čas, čím začne, kolik času tomu věnuje. Řídí sám sebe a trénuje vlastní disciplínu, zvyšuje vlastní motivaci, uděluje si malé odměny. Domácí příprava podporuje součinnost rodiny, žáků a školy. Klade důraz na

latentní učení, to znamená co všechno má žák možnost si osvojit ve svém životě, ve svém domácím prostředí, aniž by to bezprostředně znamenalo, že se něco právě učí (Šulová, 2014).

## 2.1 Domácí úkol

Oproti domácí přípravě je domácí úkol přesně stanovená konkrétní práce zadaná učitelem při vyučování. Má jisté rysy a při správném zadání přináší užitek (Čapek, 2013).

Domácí úkol je součástí domácího studia a to takového, že je iniciované učitelem, jak uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2003). Dále také definují domácí úkol v pedagogickém slovníku takto: *„Učební nebo praktické činnosti, které žáci vykonávají mimo vyučovací dobu, zprav. doma. Má přímý vztah k vyučování, podporuje osvojení učiva, rozšiřuje je nebo prohlubuje. Povaha, počet a rozsah domácích úkolů nejsou na našich školách předepsány.“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 48)

Domácí úkoly těsně souvisí s učením ve škole jak tvrdí Skalková (2007). Je to dáno cílem a obsahem, který navazuje na školní vyučování.

Maňák (1992) označuje školní práci žáků v domácím prostředí jako specifickou organizační formu výuky. Vyznačuje se, na rozdíl od vyučovací hodiny, určitými znaky, které je potřeba již při výběru domácích úkolů respektovat. Žáci nejsou při domácí práci pod přímým vedením učitele, mohou tedy dosahovat vyššího stupně uvědomělé aktivity a samostatnosti. Za velkou výhodu lze považovat větší časový prostor pro vypracování úkolu. Navíc žák, při domácí práci, může dále pokračovat v činnosti, ve které našel zálibu a zlepšovat se.

*„Vypracování domácích úkolů má bezprostřední vliv na výkon a učení dítěte, posiluje jeho kritické myšlení a zlepšuje studijní návyky a jeho postoj vůči učení. Další přínos spočívá v posilování schopnosti dítěte řídit sebe sama a formovat vlastní disciplínu. Nesporný pozitivní dopad má domácí úkol na množství zapamatované látky, která byla probrána ve škole, je-li vypracováván v určitém*

*nepříliš dlouhém časovém úseku od výkladu samého. Dojde-li k zopakování nově naučeného přibližně do čtyř hodin od probrání nové látky ve škole, zapamatovaný rozsah poznatku je mnohonásobně vyšší, než když k opakování látky dojde třeba až s odstupem několika dnů. Takovým opakováním je i prolistování učebnice s novou látkou, podtrhání zápisu, namalování mapky či jiného symbolu nové látky. Nejedná se tedy jen o písemné úkoly v pravém slova smyslu.“ (Šulová, 2014, s. 144)*

### 2.1.1 Typy domácích úkolů

Martin a Waltmanová-Greenwoodová (1997) rozdělují domácí úkoly na čtyři základní typy:

**Cvičné domácí úkoly** – jejich úkolem je aby se děti naučily základní dovednosti jako je pravopis, základní matematické úkony a základní pojmy z oblasti přírodních věd. V těchto úkolech se nelze vyhnout určitému učení se nazpaměť.

**Přípravné domácí úkoly** – slouží jako příprava na další hodinu. Žáci například vyhledávají informace, které by mohli v následující hodině, k danému tématu, využít.

**Rozšiřující domácí úkoly** – žáci si domácími úkoly rozšíří znalosti a pochopení učební látky. Žák porovná nově získané informace s předchozími.

**Tvůrčí domácí úkoly** – náročné zadání využívající zapojení širšího spektra dovedností. Vychází z již osvojených znalostí a dovedností, které v domácím úkolu integrují, aplikují a rozšiřují je.

Poslední dva typy jsou zařazovány a zadávány spíše starším žákům 1. stupně a žákům 2. stupně základní školy. Zahrnout jejich principy jsou však schopni někteří z učitelů i do práce mladších dětí.

Jiné dělení typů domácích úkolů, můžeme pozorovat například v publikaci od Helmse (1996). Tím je dělení domácích úkolů podle účelnosti:

**Učební úkoly** – slovíčka, poučky, pravidla, definice, básně, tedy vše, co zvětšuje množství vědomostí, se mají žáci učit doma. Záleží na způsobu, jakým se žáci učí,

aby bylo dosaženo požadovaného vzdělávacího efektu. To, že se žáci učí látku nazpaměť, však nezaručuje pochopení daného učiva.

**Procvičovací úkoly** – málo účelná metoda. Jde o mechanické opakování stejného postupu, kterého v případě pochopení učiva není potřeba. Například v matematice, není potřeba počítat velké množství příkladů stejného typu. Stačí dva nebo tři, abychom si ověřili, zda žák učivo zvládá. V případě jeho nepochopení je nutné jej znovu vysvětlit.

**Tvůrčí úkoly** – jsou pro žáky nejpoutavější, podporují vlastní kreativitu a tvořivost žáka. Vznikají při nich vlastní produkty žáků z oblasti pracovní, či výtvarné výchovy, tvorba vlastních textů a úloh. Tento typ je pro žáky přínosný právě tehdy, je-li učitelem podrobně zhodnocen.

**Transferové úkoly** – tento typ úkolu vede žáky k tomu, aby si získané vědomosti a dovednosti sami ověřili a procvičili. Tyto úkoly jsou velice účelné, nicméně jsou náročnější na přípravu učitele. Je nutné vysvětlit přesné zadání a objasnit základní techniky práce. Bez kontroly a zhodnocení výsledků tyto úkoly taktéž postrádají smysl.

### **2.1.2 Druhy a formy domácích úkolů**

Dle tvrzení Maňáka (1995) je cílem úkolů rozvíjet žákovi zájmy, schopnosti, samostatnost, zodpovědnost a pracovitost. Dále pak klasifikuje druhy a formy domácích úkolů takto:

#### **Druhy domácích úkolů:**

Podle obsahu dělíme úkoly do jednotlivých vyučovacích předmětů, např.: český jazyk, matematika, cizí jazyky, dějepis, aj.

Podle vztahu k hlavním fázím vyučovacího procesu máme úkoly motivační, úkoly na osvojování nového učiva, úkoly na opakování a upevňování učiva, úkoly na vytváření dovedností, úkoly prověřovací, úkoly aplikační a úkoly na uplatňování poznatků v praxi.



Podle funkce ve výchovně vzdělávacím procesu máme úkoly didaktické, úkoly výchovné a úkoly na rozvoj zájmů, schopností a samostatnosti.

Podle míry samostatnosti jsou úkoly návodové, úkoly reprodukční, úkoly pamětné, úkoly problémové a také úkoly rozvíjející tvořivost.

Podle vztahu k individuální skupině rozlišujeme úkoly individuální, úkoly partnerské, úkoly skupinové a úkoly kolektivní.

### **Formy domácích úkolů:**

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

Podle použitých prostředků a pomůcek využíváme úkoly z učebnic a doplňkové literatury, úkoly s pomocí technických prostředků nebo úkoly s využitím jiných pomůcek či předmětů.

Podle použitých metod rozlišujeme úkoly na pozorování, úkoly na experimentování, úkoly zaměřené na sbírání předmětů a faktů a úkoly výzkumného charakteru.

Podle časového hlediska pak máme úkoly krátkodobé nebo dlouhodobé.

Podle rozsahu záběru dělíme úkoly monotematické, úkoly mezipředmětové a úkoly komplexní.

Existuje tedy velké množství různých variant konkrétního domácího úkolu. Tyto druhy a formy je dobré často obměňovat, aby se domácí úkoly nestaly pro žáky stereotypní a nudné. Naopak by měly být inovativní, zajímavé, motivační a vést žáka k sebezdokonalování (Maňák, 1995).

### **2.1.3 Čas věnovaný domácím úkolům**

Čapek (2013) vysvětluje, jak by měl učitel domácí úkoly správně zadávat. Takový domácí úkol by neměl trvat dlouho. V nižších ročnících by měla délka úkolu pohybovat v rádech minut, u vyšších ročníků pak nejvýše desítky minut. Je zde však

započítána pouze doba vypracování samotného domácího úkolu, není zde zařazena ostatní příprava na vyučování.

Mertin (2015) je toho názoru, že dnešní česká škola se bez domácí přípravy neobejde a je žádoucí pomáhat dítěti tak dlouho, dokud to potřebuje. Domácí příprava však svou délkou nesmí vytěšňovat volnočasové aktivity dítěte. Tvrdí také, že jedním z ovlivňujících faktorů efektivního učení a domácí přípravy do školy je právě délka tohoto učení. Klade si za otázku, jak dlouho by se mělo dítě doma učit, aby nebylo přetěžováno? V porovnání s Čapkem (2013) navrhuje lehce delší dobu. U žáků na počátku školní docházky navrhuje v průměru maximálně dvě až tři desítky minut denně. Pokud se musí dítě pravidelně připravovat déle, může to znamenat, že se učí neefektivně, dostává přílišné množství úkolů ze školy, nebo mu to tolik nejde. Při první z možností je potřeba, aby dítěti pomohli rodiče. V dalších dvou případech by měla svůj přístup a nároky přehodnotit škola, lépe vyučovat, zpomalit tempo, či ubrat množství domácích úkolů. Rozhodně však Mertin (2015) nezastává názor, že by pravidelná domácí příprava nebyla vhodná na základní škole.

V počátcích školní docházky by domácí úkol neměl trvat více než dvacet nebo třicet minut. K tomuto času je však dle Beníškové (2007) připočíst čas na pravidelné čtení.

Děti jsou odlišné a každé z nich preferuje jiný čas, kdy si plnit domácí úkoly. Některým mohou vyhovovat ranní hodiny, jiným odpolední, či hodiny večerní. Rodiče by měli potřeby svých dětí znát a tolerovat. Neznamená to však dovolovat vše, například číst si do noci, pokud ráno brzy vstává. Výhodou plnění úkolů hned po příchodu ze školy je, že má dítě látku ještě v živé paměti a je lépe motivován vidinou volného odpoledne. Nevýhodou může být však nedostatek odpočinku nebo příliš uspěchané splnění úkolu. V tuto dobu ještě v některých případech nemusí být rodiče doma a děti tedy nemají dohled. Pokud plní dítě úkoly večer, je již odpočínuté od školy a dostatečně odreagované. Má k dispozici také rodiče, které mu mohou pomoci. Může však být už značně unavené, či celý den vystresované z povinností, které mu zbývají splnit. Každé dítě by si tedy mělo vytvořit svůj plán potřeb a stanovit si čas pro učení, který mu vyhovuje nejlépe. (Fryjaufová, 2006)

Beníšková (2007) se s předcházejícím tvrzením shoduje částečně. Tvrdí, že některé děti spíše upřednostňují variantu, kdy si domácí úkoly udělají hned po příchodu domů, aby pak měli volno nerušené povinnostmi. Jiné si naopak potřebuje napřed odpočinout, pohrát nebo se proběhat venku. Rozhodně však nepodporuje psaní domácích úkolů ve večerních hodinách, kdy je dítě unavené, klíží se mu oči a myslí už pouze na spánek. Rodiče by měli nalézt dobu vyhovující jak dítěti, tak harmonogramu odpoledne. Nejdůležitější je však pravidelnost, když si dítě zvykne na danou dobu, kdy se věnuje domácí přípravě, nebudou ho k psaní domácích úkolů rodiče muset denně dlouho přemlouvat.

#### **2.1.4 Množství domácích úkolů**

Čas strávený nad vypracováním domácích úkolů přirozeně roste ve vyšších ročnících. Martin a Waltmanová-Greenwoodová (1997) navrhují, jak dlouho by měly domácí úkoly trvat a kolikrát v týdnu by měly být zadávány. Z jejich tabulky vyplývá, že žáci prvního až třetího ročníku by měli plnit úkoly jednou až třikrát týdně a to v trvání 10-45 minut. U žáků čtvrtého až šestého ročníku se počet zvedne na dva až čtyři úkoly týdně v trvání 45-90 minut.

Dle studie Šulové (2014) však vyplývá, že čím více úkolů dítě v průměru splní, tím je silnější jeho autoregulace. Kladně se zde projevuje zkušenost dítěte získaná množstvím splněných domácích úkolů. Efekt se projeví hlavně ve vyšším věku. Dále z výzkumu zjistili, že čím více domácích úkolů splní, tím více se dítě vnímá jako úspěšné. Lze chápat jako uspokojení dítěte z dobře vykonané činnosti. Což je žádoucí jev hlavně z hlediska budoucnosti. (Šulová, 2014)

#### **2.1.5 Kontrola a hodnocení domácích úkolů**

*„Kontrola domácích úkolů je jedna z nejdůležitějších metodických činností učitele, kterou učitel velmi často zahajuje vyučovací hodinu. Zajištění kontroly značně ovlivňuje kvalitu domácí přípravy žáků. Systematická kontrola spojená s hodnocením učí žáka odpovědnosti a svědomitosti, ukazuje mu nedostatky i klady*

*práce. Pravidelná kontrola přináší užitek i učiteli, poněvadž mu dává podnět k analýze vlastní výchovně vzdělávací činnosti a ukazuje cesty k jejímu neustálému zlepšování.“ (Maňák, 1992, s. 95)*

Mezi hlavní funkce hodnocení patří:

**Motivace** – největší motivací je zažitý úspěch, hodnocení tedy může žáka povzbudit k výkonu, ale naopak i otrávit a to zejména v případech, kdy úkol není vůbec hodnocen, nebo pokud je využit pouze k udržení kázně

**Zpětná vazba** – v domácích úkolech zcela nezbytná, souvisí s motivační funkcí, pokud by práce nebyly hodnoceny, žáci nenalézají pádný důvod k tomu je zpracovat

**Funkce informativní** – žák se dozvídá, jak na tom je, zda probírané látce rozumí, popřípadě co je vhodné ještě procvičit

**Ovlivňování psychických procesů žáka** – zažívání úspěchu a neúspěchu

**Působení na průběh dalšího učení a chování** – snaha se zlepšit

**Kontrola žákova vývoje** – pro rodiče a učitele (Kolář, 2009)

Domácí úkoly by dle názoru Fialové (2017) neměly být známkovány. A to z důvodu, že nikdy není zcela jisté, kdo úkol zpracoval.

Domácí úkoly by měly být v každém případě kontrolovány a určitou formou hodnoceny. Nemělo by se však jednat o známku, která by se zahrnovala do výsledného hodnocení. Jak hodnotit splnění, či nesplnění domácího úkolu není nikde stanoveno. Je tedy na učiteli, popřípadě řediteli školy, jak k této problematice přistupovat.

## **2.2 Přístup žáků, rodičů a učitelů k domácí přípravě**

Dle většiny odborníků je žák při nástupu do školy zralé pro podávání pracovních, tedy školních, výkonů a poměrování se s vrstevníky. Toto období radikálních změn mohou rodiče dítěti usnadnit a pomoci mu prožít jej s maximálním ziskem pro jeho

další psychický vývoj. Jednou z důležitých variant této podpory je právě pomoc rodiče při domácí přípravě dítěte na školu (Šulová, 2014).

Připravovat dítě na školu lze začít už v předškolním věku podněcováním zvědavosti, pozitivních postojů ke škole, vzdělání a znalostem obecně. Dále pak můžeme mluvit o pomoci rodičů dítěti naučit se učit, o konkrétní pomoci při domácích úkolech, poskytnutí klidného zázemí. Společná práce na domácích úkolech se může stát noční můrou všech zúčastněných, nebo se naopak mohou stát dobrým základem pro pozdější učební a pracovní návyky dítěte. Mohou také posílit autoritu rodiče v očích dítěte a formovat soudržnost rodiny jako celku (Šulová, 2014).

### **2.2.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku**

Žákem mladšího školního věku je dítě ve věku 6 – 12 let a běžně navštěvuje první stupeň základní školy, to jest 1. až 5. ročník. Jedná se o období realismu. Zprvu naivního, kdy se dítě nechá ovlivnit názorem dospělého, posléze kritického, kdy si dítě začíná tvořit názory vlastní. Ty jsou stále kritičtější přechodem do puberty. Realismus se projevuje tak, že se dítě chce dobře orientovat v okolním světě. Chce vše pojmout, neklade již však otázku: „Proč?“, nýbrž se snaží samo nalézt odpověď. Dítě svět zkoumá metodou pokusu a omylu a využívá bohatou fantazii. Nestačí jim zkoumat pouze v mysli, potřebují si vše sami vyzkoušet. V tomto období dítě potřebuje pro svůj rozvoj podnětné prostředí a také trávit čas se svými nejbližšími. Jedná se o období, kdy se dítě rádo učí od dospělých. Stává se výborným pozorovatelem i posluchačem. Je to nejlepší období na čas strávený nad rodinnými alby a rodinnou historií. Zajímá se o aktivity svých blízkých, ať už jde o vaření nebo sport který rodiče provozují. Dítě v tomto věku má rádo encyklopedie, kde je vše přehledně vysvětleno, učitele, který mu zařadí nové poznatky do souvislostí a všemožné sbírky, které mu umožní třízení a možnost vlastní organizace svého okolí (Šulová, 2014).

#### **Kognitivní vývoj**

Dítě dělá pokroky v myšlení a je schopno skutečně logicky uvažovat bez závislosti na tom, co vidí před sebou, musí se to však týkat konkrétních předmětů.

Dítě je schopno se v myšlení vracet několik kroků zpět, kontrolovat a nalézat chyby. Dokáže řadit prvky dle daných kritérií. Rozeznává, co je větší, menší, co se sobě rovná, násobení, sčítání, odčítání, nadřazenost, podřazenost. Chápe, co zastupuje číslo i další matematické znaky. Smyslová percepce je rozvinutější. Nevnímá pouze celky, ale pozoruje detaily. Dítě cíleně pozoruje a zaznamenává a ukládá poznatky. Dokáže se také čím dál lépe orientovat v čase a prostoru. Tyto objektivnější časové a prostorové představy jsou stále vázány na konkrétní předměty či situace. Kvalita smyslové percepce je ovlivňována aktuálními emocemi. Vývoj řeči je kvalitativní i kvantitativní, přičemž se rozvíjí všechny jeho složky. Kvalita řeči závisí na komunikaci mezi rodiči, sourozenci, vrstevníky, a učiteli ve škole. Výhodou je možnost četby, kde si dítě značně obohacuje slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti. Krátkodobá paměť se stává stabilnější, zatímco se začíná rozvíjet paměť dlouhodobá. Dítě si stále lépe pamatuje názorné situace, než verbálně sdělené obsahy. Proto se takto snaží k učivu přistupovat i učitelé a žáky zaujmout a učivo udělat co nejnázornější. Zejména při výuce cizích jazyků využíváme tanec, hry, tvoření. Fantazie a představy jsou pro dítě důležité, dokáží je však oddělit od reality. Na druhou stranu se však dají velmi snadno ovlivnit autoritou. Rozvoj fantazie je dobré v tomto období rozvíjet tvořivou činností, výtvarnými i dramatickými projevy a hrou (Šulová, 2014).

### **Motorický vývoj**

Již nemá tak zásadní význam pro celkový psychický vývoj dítěte. Pohyby jsou plynulejší a v oblasti hrubé motoriky se může při vhodné stimulaci rovnat s dospělými. Soudobím vlivem společnosti je to poslední období, kdy můžeme výrazně a nenásilnou formou ovlivnit návyky ke správné životosprávě, jídlu, pohybu (Šulová, 2014).

### **Sociální vývoj**

Významným mezníkem v procesu socializace je právě nástup dítěte do školy. Tímto vlivem dochází ke zkvalitnění a vývoji sociální interakce. Zvyšuje se četnost kontaktů s dospělými v podobě učitelů, vychovatelů, ostatních rodičů, trenérů, atp. Dítě si tak procvičuje různé způsoby chování a ovlivňování svých reakcí pro přijetí společensky žádoucího chování. V tomto období je důležité dítě jak vystavovat

širokému sociálnímu kontaktu, tak ponechat dítěti možnost být samo, když o to stojí (Šulová, 2014).

Obdobný názor na žáka mladšího školního věku zastává taktéž Langmeier a Krejčířová (2006), kteří toto období vymezují od šesti až sedmi let do jedenácti až dvanácti let žáka. Od nástupu žáka do základní školy po dobu, kdy se objevují první tělesné a psychické známky dospívání. Označují taktéž toto období strážlivým realismem. Na rozdíl od malého dítěte, které se zaměřuje prvotně na vlastní přání s využitím fantazie, se začíná soustředit na to, co a jak je ve skutečnosti a chce porozumět světu kolem sebe. Zpočátku jde o realismus spíše naivní, kdy je žák snadno ovlivnitelný rodinou, učitelem, médii, ostatními spolužáky a jejich sděleními. Později se však jeho přístup k okolí stává více kriticky realistický, což je předzvěst k brzkému příchodu dospívání.

### **2.2.2 Přístup žáků k domácí přípravě**

Vyučování již není pouhým mechanickým předáváním znalostí učitele žákům. Aby se vyučovací proces stal opravdu efektivním, je potřeba aktivity nejen ze strany učitele, nýbrž i žáka (Skalková, 2007).

Žáci musí být dle Maňáka (1992) k činnosti řádně motivováni, aby úkol nevytvářel dojem pouze zbytečné povinnosti. Pokud žáci nespátřejí smysl v jejich plnění, často je pouze opisují například od spolužáků. Takový úkol se opravdu stává zbytečným, jelikož očekávané cíle nenaplňuje.

Žáci by měli svůj úkol vypracovat samostatně a provést si kontrolu. Schopnost dítěte toto splnit se odvíjí od jeho věku, ročníku, který navštěvuje, rodinném prostředí, vlivu vrstevníků, jeho zdravotním stavu i na tom, jak si rozumí se svým učitelem (Martin a Waltmanová-Greenwoodová, 1997).

Podle Beníškové (2007) bychom neměli od žáků na prvním stupni očekávat, že budou domácí úkoly plnit s chutí. Žáci žijí přítomností a neuvědomují si důležitost domácích úkolů pro jejich budoucnost, mnohdy ani pro další den, kdy jim hrozí případný postih za nedonesení. Z toho plyne, že se rodiče nemají na své děti zlobit,

pokud se jim nechce psát úkoly nebo se učit. Je to zcela přirozené. Můžeme je pouze motivovat, třeba pochvalou za dobře odvedený úkol. Učitelé i rodiče by se měli snažit dítěti vysvětlit, proč je důležité osvojit si jisté znalosti a dovednosti, i když je to pro dítě dosti složité pochopit. I dospělý má přeci nižší motivaci vykonávat činnost, o jejímž smyslu pochybuje nejen on sám, ale i jeho okolí.

### 2.2.3 Přístup rodičů k domácí přípravě

Domácí úkoly znamenají v různých rodinách rozdílně kvalitativní činnosti. Důvodem jsou odlišné podmínky pro domácí přípravu a zejména odlišná kvalita podpory žáků při vypracovávání domácích úkolů ze strany rodičů. Problém tedy nastává v rozdílném, někdy negativním postoji rodičů ke vzdělávání svých dětí a k potřebnosti domácí přípravy (Čapek, 2013).

Dítě v období mladšího školního věku přejímá od rodičů jejich postoje a vzorce chování. Rodiče se pro dítě stávají vzorem a tak se dítě od nich přirozeně učí. Rodič jim zprostředkovává a představuje mnoho sociálních rolí. Tyto rodičovské vzory chování v různých situacích se tak pro dítě stávají modelem a ideálem k učení nápodobou. Přístup rodičů k domácí přípravě se tedy přímo odráží na přístupu jejich dětí (Vágnerová, 2000).

Již z výzkumu Maňáka z roku 1992 vyplývá, že postoje rodičů jsou převážně kladné. 94% rodičů považuje domácí úkoly jako jednoznačně kladné až nezbytné, pouze 5% rodičů si myslí, že nejsou potřebné a 1% z dotazovaných nezastává žádný názor na toto téma. *„V domácích úkolech vidí rodiče prostředek, jak děti učit odpovědnosti, soustavné práci a samostatnosti. Avšak ani rodiče, kteří se vyslovili proti domácím úkolům, je zcela nezavrhují. Domnívají se, že by je bylo možné omezit na nejnútnější míru, že by je bylo možné připustit, kdyby byly krátké a typické, že by měly být zadávány jen v případě, že žák nezvládne učivo ve škole apod.“* (Maňák, 1992, s. 101 – 102)



## 2.2.4 Přístup učitelů k domácí přípravě

Učitel je dle Průchy, Walterové a Mareše (2003) jeden z nejdůležitějších činitelů ve vzdělávacím procesu. Učitel je profesionálně kvalifikovaný a způsobilý pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, organizaci, řízení a výsledky vzdělávacího procesu. V původním pojetí byl učitel chápán jako hlavní subjekt vzdělávání, jakožto někdo kdo zajišťuje předávání poznatků žákům ve vyučování. Nyní však pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňujícího jeho subjektivně-objektivní roli v interakci se žáky a prostředím. Učitel se aktivně podílí na vytváření edukačního prostředí, na vytváření klimatu třídy, činnosti žáků vhodně organizuje, koordinuje a v neposlední řadě, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá tedy význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, dalšími pedagogy a ve spolupráci s rodiči.

Maňák (1992) poukazuje na to, že domácí úkol představuje nemalou problematiku z metodicko-organizačního hlediska. Na rozdíl od vyučování, které je stanovené učebním plánem a stálým rozvrhem, zadávání domácích úkolů závisí na konkrétním učiteli. Proto se setkáváme s názorem, že zadávání domácích úkolů nelze úspěšně koordinovat a řídit, jelikož je to záležitost naprosto individuální.

Domácí úkoly učitel připravuje, vytváří, zadává, kontroluje a poskytuje žákům zpětnou vazbu. Zadávané úkoly by měly být v souladu s právě probíraným učivem, mít jasné zadání a být řádně vysvětleny. Žákům by měla být po odevzdání úkolu dána co nejrychleji zpětná vazba. Opravené, popřípadě okomentované úkoly by děti měly dostat zpět co nejdříve. V ideálním případě další den nebo následující hodinu daného předmětu (Martin a Waltmanová-Greenwoodová, 1997).

Většina pedagogů se shoduje, že správně zadaný domácí úkol působí na žáka pozitivně hned v několika směrech. Přispívá k rozvoji žádoucích schopností, učí odpovědnosti a sebeovládání a bývá také východiskem různých činností ve třídě (Martin a Waltmanová-Greenwoodová, 1997).

## 2.3 Spolupráce školy a rodiny

*„Rodičovské zapojení do vzdělávacího procesu a jeho jednotlivé dimenze jsou studovány a sledovány ze dvou základních úhlů pohledu. Jednak se hledají argumenty, proč má smysl rodiče do školního dění zapojovat a spolupracovat s nimi, jednak se sledují efekty, které takové zapojení a spolupráce přináší dětem, škole, rodině. V prvním případě jsou východisky obecné poznatky z vývojové a pedagogické psychologie, sociologie výchovy, pedagogického managementu a obecné pedagogiky, ve druhém případě jsou východiskem poznatky z konkrétní výchovné a vzdělávací praxe. Oba tyto postupy se vzájemně podporují a posilují.“ (Rabušicová, 2004, s. 17)*

Šulová a Tomanová (2014) radí, co může učitel udělat pro součinnost školy, rodiny a dítěte. Učitel by se měl snažit o pozitivní vztah s dítětem i jeho rodiči. Poznat rodinu žáka a mít individuální přístup jak k dítěti, tak i jeho rodině. Komunikovat s rodiči na kvalitní úrovni a s žáky rozvíjet i méně formální rozhovory. Zapojovat se do řešení problémů, vytvořit vhodnou nabídku příležitostí ke spolupráci a možnost volby spolupráce nechat na rodičích jako nejvýznamnějších činitelích vývoje dítěte.

Zároveň uvádí, co mohou udělat i rodiče pro součinnost školy, rodiny a dítěte. A to zajistit dítěti klidné zázemí, zajímat se o vzdělávání svého dítěte a pomáhat mu adekvátním způsobem. Zapojovat se do školních aktivit určených pro rodiče dle svých možností a uvědomovat si, že postoj rodiče ke vzdělávání přebírá i samotné dítě. Rodiče by neměli předávat svou zodpovědnost za vzdělání dítěte na školu, povídat si s ním o škole a při neúspěchu ve škole jej podpořit (Šulová, Tomanová, 2014).

*„Pokud rodiče a učitelé spolupracují, mají možnost sjednotit své výchovné působení na dítě. Rodina je zdrojem mnoha vlivů, které spoluurčují činnost žáka ve škole, a ovlivňuje jeho vývoj. Učitel, který chce vyučovat nejefektivněji, by měl s rodinou navázat spolupráci, poznat rodinné prostředí žáka. Může tak včas podchytit neobvyklé dění v rodině, který může mít významný vliv na žákovu školní úspěšnost i na žákův celkový psychický i fyzický stav.“ (Šulová, 2014, s. 132)*

Klégrová (2003) uvádí typy rodin, kde hrozí obtížnější navázání komunikace se školou i přes snahu učitele. Tyto rodiny nezastávají názor, že by spolupráce vedla

k dobru pro jejich dítě, nebo rodině na dobru jejich dítěte vůbec nezáleží. Tato situace nastává zejména u rodin příliš ochranných, u rodin s vysokými nároky na dítě, u rodin s nedostatečnou péčí o dítě, či rodiny přímo odmítajících spolupráci s dítětem i se školou.

### 2.3.1 Funkce rodiny

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

Pro zdravý vývoj dítěte a jeho úspěšnou socializaci má velký význam právě rodina a její realizace sociálně-psychologických funkcí. Podle Heluse (2015), má správná rodina splňovat deset základních funkcí, aby tak vytvořila rodinu funkční.

- Uspokojuje základní primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života. Jde zejména o potřeby biologické, jako je zajištění jídla, pití, spánku, pohybu, atd. Psychické potřeby jako je pocit bezpečí, domova, denní režim, podněty k aktivitě a zvědavosti.

- Uspokojuje potřebu organické přináležitosti dítěte. To znamená, že dítě potřebuje domov, své blízké lidi, kterým může věřit, může se s nimi ztotožnit, napodobovat jejich chování, touží po kontaktu a vztazích i s dalšími lidmi.

- Poskytuje již od nejtělejšího věku dítěti prostor pro jeho aktivní projev, seberealizaci, součinnost s druhými. Uvědomění si samo sebe a svůj vliv na okolí.

- Pozvolna uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení. Rodič ukazuje svým chováním a přístupem dítěti jak se má k věcem chovat, vážit si jich a pečovat o ně. Dítě se učí jaké to je něco mít, vlastnit.

- Rodina výrazně určuje prvopočáteční prožívání sebe sama jako chlapce/dívky. Vzhlíží se ve vzoru matky, otce, sourozence, popřípadě prarodičů.

- Poskytuje dítěti bezprostředně působící příklady a vzory. Přes lásku ke svým rodičům se do nich dítě vcitňuje v různých situacích, napodobují jejich jednání a přemýšlí o jejich životě. Učí se tak empatie, vidí v druhém člověku osobnost a samo se touží stát osobností.

- Zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinností, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako samozřejmosti. Děje se to přirozeně tím, jak je dítě zapojováno do chodu domácnosti ať už prací, hrou, zájmy, rekreací.

- Poskytuje dítěti příležitost prozkoumat mezigenerační vztahy a tím hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, založení, postavení. Tím je myšleno, že se dítě učí jednat nejen s rodiči, ale i prarodiči, staršími a mladšími sourozenci, tetami, přáteli a známými.

- Prostřednictvím členů a přátel rodiny je navozena dítěti představa o okolním světě a společnosti. Dítě se učí chápat sociální role, profese, povinnosti, problémy a pokušení. Rodina však musí poskytovat spolehlivé zázemí.

- Rodina by měla být všem svým členům prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat trpělivé, vcítěné vyslechnutí, získat radu a pomoc. Důležitá je tato funkce rodiny právě v období vstupu do školy, kdy se rodina stává útočištěm ve chvílích bezradnosti, nezdarů a krize Helus (2015).

*„Rodina navzdory proměnám, kterými prochází, problémům, s nimiž je konfrontována, a pochybám, kterým čelí, zůstává svébytným druhem lidské pospolitosti, bez kterého si většina současníků nedovede svůj život představit. Především je významným, byť pro mnohé už vratkým stabilizátorem intimní*

*mezilidské vzájemnosti – útočištěm domova. Jejím zvláště závažným úkolem ale je realizovat svou funkčnost vůči dítěti. Těžko lze najít prostředí, které by tak jako ona odpovídalo potřebám dětí a dospívajících a vytvářelo tak účinné výchozí podmínky pro rozvoj jejich osobnosti, včetně jejich vzdělávací úspěšnosti.“ (Helus, 2015, s. 219)*

### **2.3.2 Vzájemné vztahy rodičů, učitelů, žáků a školy**

#### **Vztah rodič – dítě**

Typy rodin, kde dle Klégrové (2003) hrozí obtížnější navázání komunikace se školou. Jedná se o rodiny příliš ochranné, o rodiny s vysokými nároky na dítě, o rodiny, kde není dítěti věnována dostatečná péče a u rodin přímo odmítajících spolupráci.

Příliš ochranné rodiny řeší za dítě všechny problémy. Za neúspěchy svého dítěte hledají chybu někde jinde, ať už v učiteli, spolužácích, příliš obtížné látce. Toto jednání komplikuje práci učitele, ale hlavně brání rozvoji dítěte, jeho samostatnosti, odpovědnosti a schopnosti adekvátně jednat. Je samozřejmostí, že dítě potřebuje podporu, zejména ze strany rodičů, měla by však být vyvážená a vedoucí k tomu, že si dítě postupně přivyká na malé nepříjemnosti, učí se je samo překonávat a vyrovnávat se s nimi.

Rodiče s tak vysokými nároky, že je dítě není schopno plnit, dítě příliš zatěžují a stresují. U dítěte takové nároky rodičů mohou vést k pocitům viny, nízkému sebevědomí, ke snaze vyniknout v jiné oblasti. Požadavky rodičů mohou směřovat ke školnímu prospěchu, nebo i zájmovým aktivitám. Dítě musí doma pracovat nepřiměřeně svému věku, chybí mu volná hra a možnost rozhodovat si sám o svém volném času. To je pro dítě nepřírozené a strádá, volný čas musí obětovat přípravě na budoucnost. Takováto situace nastává v rodinách, kdy jsou rodiče nepřiměřeně ambiciózní, nebo si skrze dítě snaží plnit své vlastní cíle. Učitelé se pak dostávají do těžkých situací, kdy jim například musí vysvětlit, že jejich dítě je schopné i přesto, že občas nepřinese známku, kterou by si představovali.

V rodinách které svým dětem neposkytují dostatečnou pozornost a péči v oblasti školy mohou být příčinou problému nezkušenost rodičů, jejich zaneprázdněnost nebo mohou mít i další jiné důvody. Zejména u dětí mladšího školního věku to znamená velkou komplikaci pro jejich úspěch ve škole. Školní příprava je pro takové dítě velmi zatěžující a je na učiteli, aby se snažil v takových případech dítěti situaci kompenzovat. Měl by se pokusit s rodinou alespoň na minimální nezbytné úrovni komunikovat, spolupracovat a zajistit tak dítěti možnost práce ve škole, potřebné pomůcky a splněné domácí úkoly. Ostatní záležitosti může pak učitel s dítětem řešit sám. Může dítěti pomáhat různými opatřeními jako si nechávat pomůcky ve škole, nebo ho posadí vedle spolužáka, který mu může pomáhat během vyučování (Klégrová, 2003)

### **Vztah rodiče - škola**

Škola by měla rodičům poskytnout dostatečný prostor pro komunikaci a spolupráci. Poskytnout rodičům dostatek informací a stejně tak je vhodným způsobem získávat. Na základě přátelského vztahu společně řídit vzdělávací návyky dětí, nabízet možnosti účastnit se na životě školy a třídy. Lze dokonce konstatovat, že vztah s rodiči je indikátorem kvality vzdělávání ve škole. Je tedy zapotřebí ukázat rodičům, že oni a škola jsou jeden tým, jak praví Čapek (2013).

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 303) Popisují tento vztah následovně. *„Významný sociální vztah ovlivňující úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu, učení žáků a jejich osobnostní rozvoj. V demokratických zemích je podporováno partnerství ve vztahu rodiče – škola. Jeho předpokladem je vzájemná otevřenost, informovanost a ochota komunikovat. Rozvíjejí se různé formy spolupráce. Patří k nim zejména: 1. informační publikace o životě školy, jejích cílech a programu; 2. participace rodičů na rozhodování o škole prostřednictvím zastoupení rodičů ve škol. výborech a radách; 3. systematické rozvíjení kontaktů mezi školou a rodiči; 4. aktivní spoluúčast rodičů na životě školy; 5. umožnění vstupů rodičů do vyučování a návštěvy učitelů v rodinách; 6. společné programy a domácí úkoly pro rodiče a žáky.“*

## Vztah rodiče – učitel

Krejčová a Kargerová (2013) uvádějí, že rodina je prvotním vychovatelem dítěte. Mají největší vliv na výchovu a vývoj dítěte. Jsou také odpovědní za vzdělávání svého dítěte, proto mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování. Rodiče a učitelé by se měli stát rovnocennými partnery.

Petlák (2006) uvádí, že rodiče žádají a očekávají od učitele rovné zacházení, aby jejich děti neměly pocit křivdy kvůli nesympatiím a podobně; podporu dítěte ve vzdělávání; pomoc a vstřícnost učitele při problémech s chováním nebo studijními výsledky; individuální a zodpovědný přístup k dítěti; zodpovědné a objektivní hodnocení, případně vysvětlení důvodů svého přístupu; vysokou kvalifikovanost, kterou je schopen učitel patřičně využít; důraz nejen na didaktické aspekty vyučování, ale i na emoční stránku; zájem o komunikaci a neformální spolupráci s rodiči.

Vztah mezi rodičem a učitelem je významný pro školní úspěšnost žáka. Realizuje se zpravidla hned v několika formách. A to takových, kdy učitel podává rodičům pravidelné informace o žácích a jejich hodnocení. Pořádají se společné třídní schůzky učitelů s rodiči. Pravidelné konzultace učitelů s rodiči, individuální rozhovory učitelů s rodiči za přítomnosti žáka, dále pak konzultace rodičů s učitelem v případě problémů žáka. Další možností jsou vstupy rodičů do tříd spojené s pozorováním dítěte ve školním prostředí, nebo s pomocí rodičů při výuce a také učitelova znalost situace v rodinách (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

To, jak si získat rodiče ke spolupráci radí i Čapek (2013):

**Profesionalitou.** Učitel je odborník s vysokým vzděláním a stejně tak se projevuje. Je schopný předat žákům látku moderními přístupy a tím je dostatečně motivovat a aktivizovat. Dítě je prací zaujato a ve škole spokojené, což, prezentuje i doma před rodiči. Ti respektují dovednosti učitele a s dobrým míněním k němu přistupují. Profesionalita učitele se projeví i tím, jak je schopen zapojit rodiče do dění třídy a ujasní pravidla, povinnosti a práva rodičů.

**Vhodnou komunikací s rodičem.** Schopnost učitele profesionálně předat rodičům poznatky o jejich dítěti, přičemž by mělo jít o oboustrannou snahu zacílenou

na dobro daného dítěte. Nejedná se pouze o klasifikaci dítěte, nýbrž o vše, co se kolem něj děje, jeho projevy, vystupování, zájmy i problémy. Jak na území školy, tak v domácím prostředí. Takováto spolupráce by měla probíhat oběma směry několikrát do roka, myšleno vícekrát než pouze na třídních schůzkách, přičemž je možno využít různých forem sdělení.

**Optimismem a pozitivním postojem.** Rozhovory s rodiči je nutno vést pozitivním směrem a s jasným pozitivním vztahem k jejich dítěti. Rodiče si musí být jisti, že to s jejich dítětem myslí učitel dobře a raduje se z jeho úspěchů. Učitel by měl pro rodiče vytvořit příjemné prostředí, popřípadě neformální přístup, aby mohl s rodiči jednat a hovořit i o problémech. Neměl by rodiče stresovat nátlakem.

**Vstřícností.** Učitel se snaží pochopit individuální rodinné problémy a nabídnout pomoc v případě studijních problémů žáka, komunikovat s rodiči, předávat potřebné informace nejen o klasifikaci prospěchu, ale i starostech dítěte. Učitel by měl mít přehled o rodinném zázemí žáka pro svou přípravu Čapek (2013).

### **Vztah učitel – žák**

Vztah určující průběh i výsledky jak učitelova vyučování, tak žákova učení. Kvalitou vztahu je ovlivněna i kvalita jejich spolupráce, v neposlední řadě i emocionální a motivační aspekty výuky (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Dle Skalkové (2007) jsou uplatňovány dvě rozdílné koncepce výuky. V jednom případě se klade důraz na učivo a aktivitu učitele. Z žáka se stává pouze pasivní příjemce. Tento jev označujeme jako výuku orientovanou na učitele a učivo. Ve druhém případě jde o výuku orientovanou převážně na osobnost žáka a rozvoj jeho osobnosti. Nyní se v praxi uplatňuje převážně výuka orientovaná na žáka kdy je kladen důraz na jeho aktivitu a individualitu. Žák by měl být chápáný jako subjekt výchovy, vzdělávání. Pojetí výuky by tedy mělo směřovat k jeho rozvoji. Z tohoto hlediska vyplývá, že vztah učitele s jeho žáky ovlivňuje zejména žákovy postoje k učení. Pokud má žák se svým učitelem dobrý vztah, většinou má i kladný vztah k vyučování. Naopak špatný vztah učitele a žáka může výuku negativně ovlivňovat.

Jak říká Šulová, Tomanová (2014), dítě potřebuje pozitivně laděný vztah s učitelem. Potřebuje cítit, že jej má učitel rád, a potřebuje mít taktéž rádo svého



učitele. Tento vztah je přínosný jak pro dítě, tak pro učitele, kterému dodává pocit uspokojení z práce a seberealizace. Učitel by měl každému dítěti poskytnout pocit jistoty prostřednictvím pocitu osobního vztahu, který ho utvrzuje v tom, že ho má učitel rád takového jaký je a že mu na něm záleží. Bez ohledu na jeho školních výsledcích. Tento vztah by se měl projevit při řešení běžných situací (Šulová, 2014).

*„Klima školy je sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak je hodnotí, vnímají a prožívají učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100)

Čapek (2010, s. 134) popisuje klima školy takto: *„Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků (žáci a pedagogický sbor) vzdělání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“*

Ve školním vzdělávání jsou učitel i žák velmi důležití činitelé, jejichž vztah je ovlivňován řadou okolností. Ze strany učitele tento vztah ovlivňuje především chování, výkony žáka, zájem o vzdělání, jeho vnímání, přemýšlení a sociální role, které zastává v třídním kolektivu. Někdy se však můžeme setkat s tím, že tento vztah je ovlivněn i rodiči žáka. Na druhou stranu i vztah žáka k učiteli závisí na mnoha faktorech. Žákův kladný přístup ovlivňují učitelovi vlastnosti, které žák vnímá, hodnotí a které považuje za důležité. Vztah žáka k učiteli rovněž ovlivňuje sociální prostředí, v němž se žák pohybuje. Zejména mladší žáci vnímají své učitele jako vzor a jejich vztah k nim je bezesporu nekritický. Až s přibývajícím věkem žáku přibývají výhrady a kritičnost vůči učiteli. Vztahy jednotlivých žáků k učiteli se tedy více odlišují (Kohoutek, 1996).

### **Vztah žák – žák**

Vztah mezi žáky je součástí klimatu třídy. Jedná se o mezilidské vztahy, které ovlivňují žákovo učení a chování ve škole. Mají přímý vliv na žákovo spokojenost ve třídě a jeho sociální roli ve skupině spolužáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Mertin (2015) tvrdí, že snad kromě nejtělejšího věku se dítě bez vrstevníků neobejde. Postupem času mohou získat na jedince dokonce větší vliv než rodiče a učitelé. S vrstevníky se totiž může ztotožnit, mají podobné názory, řeší stejné problémy, hrají ty samé hry. Na rozdíl od dospělých, kteří jsou jiní, mají své problémy a starosti, jiné zájmy. S vrstevníky si snadněji vyzkouší a naučí to, co s dospělými nejde.

Havlík a Kořa (2002) také dodávají, že ve škole vstupuje dítě do nových a dosud neznámých formálních i neformálních vztahů, vyplývajících z povahy školní práce, z interakce vznikající mezi učitelem a žákem i mezi žáky samotnými. Dítě se ve školní třídě, zejména při školních činnostech musí začlenit mezi své vrstevníky, prosadit a obhájit svoji pozici ve skupině, která si je rovna. Vrstevnická skupina nabývá na významu základního faktoru socializace v dětství.

Vágnerová (2000) nám přibližuje pojem spolužáka. Spolužáci jsou vrstevníci, kteří chodí do stejné třídy a všichni si jsou formálně rovni. Vznikají mezi nimi vztahy a vazby. Ještě v počátcích školní docházky žáků mají učitelé větší význam než spolužáci. Již od druhého období primárního vzdělávání tomu však bývá naopak. Při nástupu žáků do prvního ročníku je třída vnitřně nediferencovanou sociální skupinou. Z pohledu dítěte je její složení čistě náhodné, protože spolužáky si nemůže vybrat. V třídním kolektivu si jsou zprvu všichni rovni a ve vztahu ke spolužákům není dítě nijak zvýhodněno, nemá zde výlučné postavení, jaké má doma. Je členem skupiny, kde mají všichni stejná práva a povinnosti. Žák zde musí své potřeby podříditi platným normám a potlačit své egocentrické tendence. Žák, který právě nastoupil do školy, posuzuje své spolužáky podle toho, jak se mu aktuálně jeví. Významné jsou pro ně nápadné znaky, které snadno upoutávají pozornost, jako je například vzhled. Dětská preference se však postupem času mění pod vlivem zkušeností. Ve vyšších třídách už žáci spíše hodnotí své spolužáky na základě jejich osobnosti, dlouhodobých projevů a vlastností.

## 2.4 Prostředí a podmínky k domácí přípravě

Rodinné prostředí se vzhledem k funkcím rodiny v lidském společenství považuje za nejvýznamnější zdroj vlivů formujících vývoj jedince. Působí na základní psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje dítěte od narození po dospělost. Ovlivňuje jazykovou a komunikační schopnost dítěte, jeho kognitivní a emoční vývoj, postoje, předsudky a hodnotové orientace. Mnoho českých i zahraničních výzkumů potvrdilo, že sociokulturní profil rodiny, zejména úroveň vzdělání rodičů významně ovlivňuje vzdělávací výsledky žáků, jejich postoje vůči škole a vzdělávání. Má vliv i na utváření životního stylu v budoucnosti, na jejich profesní a životní dráhy, příjmy a ekonomické postavení. Podle některých odborníků jsou různé soudobé negativní jevy zapříčiněny zejména nekvalitním rodinným prostředím působícím na jedince (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Každé dítě potřebuje nějaké optimální podmínky pro vypracování domácích úkolů a ty by mělo mít zajištěno. V prvé řadě by mělo mít vymezený prostor. Stává se totiž školákem, vznikají mu tak pracovní povinnosti a potřebuje tedy i své pracovní místo. Dle Klégrové (2003) tak pořízení psacího stolu a uspořádání dětského pokoje vyjadřuje změnu v postavení dítěte v rodině. Musí však být vedeno k zodpovědnosti a udržovat si pořádek ve věcech.

Rodiče mohou být dítěti v práci správným vzorem. Připraví si pracovní prostředí zajištěním dostatku světla a odstraněním rušivých elementů. Vysvětlí dítěti, proč je dobré si vytvořit na práci dostatek místa, klidu a času. Tyto návyky si dítě brzy osvojí a je schopno si prostor zajistit samo. Orientuje se ve svých potřebách, je schopno si rozvrhnout svůj čas a plánování práce na domácí přípravě (Šulová, 2014).

Na učení a plnění domácích úkolů by mělo mít dítě dle Beníškové (2007) hlavně klid. Dítěti může vyhovovat naprosté ticho nebo slabě puštěná hudba. Rozhodně by však během učení a psaní domácích úkolů neměla být puštěná televize, nebo probíhat hlasitý rozhovor rodičů, či jiných členů domácnosti. Dítě by při učení nemělo nic vyrušovat.

### 2.4.1 Vliv rodinného prostředí na domácí přípravu

Rodiče mají nezastupitelnou roli při přípravě dítěte na školu podle Šulové a Tomanové (2014) jak z dlouhodobého hlediska, při domácí přípravě, ale i při konkrétních každodenních záležitostech souvisejících s jeho školní docházkou. Rodiče mohou dítěti pomoci mnoha způsoby. Například tím, že mu sami poskytnou potřebné modely chování, povídají si s ním o škole a objasňují mu širší souvislosti. Podporují ho při neúspěchu a učí ho se s ním vyrovnat. Snaží se ho motivovat ke zvědavosti a využití všech možností, které škola nabízí.

Vztah ke vzdělávání ovlivňuje i příklad dospělých. Dítě je schopno poměrně přesně vycítit, jaký má ke vzdělání dospělý vztah a snadno se mu přizpůsobí. Stačí občasná poznámka o zbytečnosti učení, nízkých příjmech i přes dosažené vzdělání a těžko se dá divit, že dítě odstaví poměrně náročné a nudné školní vzdělávání na vedlejší kolej. Dále Mertin (2015) radí, jak by měli rodiče vést dítě ke vzdělávání. Využívat zájem dítěte o učení a pokusit se jej udržet co nejdéle. Posilovat ochotu učit se pozitivními výsledky. Jít vzorným příkladem a sami se vzdělávat.

*„Rodič by měl dítěti pomoci vytvořit si odpovídající pracovní prostředí, kde si dítě zvykne pracovat a nebýt při práci rušeno. I v rodinách, kde je prostor velmi omezený lze takováto pracovní prostředí vytvořit, třeba jen na dobu vypracování domácích úkolů. Za velmi důležité lze považovat omezení podnětů, pravidelnost, trvalé místo, pořádek v pomůckách, zapisování přesného znění domácích povinností a termínu, do kdy mají být splněny. Rodiče mohou dítěti velmi pomoci tím, že mu pořídí takové pracovní pomůcky, které se dítěti budou líbit, bude s nimi rádo pracovat, samo si je pro školu připraví, vyzdobí.“ (Šulová, 2014, s. 149)*

Beníšková (2007) tvrdí, že by se v rodině měl respektovat význam přípravy na školu. Když se dítě učí nebo píše domácí úkoly, má to stejný význam jako když rodiče pracují doma. Během práce do školy by se po dítěti neměly chtít žádné další aktivity, ať už by se jednalo o vynesení koše, svačinu nebo potřebu něco dítěti ukázat.

## 2.4.2 Motivace žáků k domácí přípravě

Průcha, Walterová a Mareš (2003) tvrdí, že motivace je souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání. Dále pak lidé zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem. Řídí jeho průběh a způsob dosahování výsledků. V neposlední řadě také ovlivňují způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a světu.

Jak povzbudit chuť žáka do vzdělávání radí ve své publikaci Mertin (2015). Je všeobecně známo, že pokud má žák o nějakou činnost zájem, lépe se jí učí, déle u ní vydrží a trvaleji si ji zapamatuje. Žák ztrácí zájem o činnost často kvůli neúspěchu. Často se hrnou do mnohých aktivit. Chvilí u nich vydrží, pak narazí na problém nebo se na ně pouze zamračíme a je velmi rychle po zájmu. Dál už se pro ně může stát i pěkná činnost jen nepříjemnou povinností. To stejné platí ve škole, kam žáci vstupují plny očekávání a chtějí se naučit to, co umí i jejich rodiče a starší sourozenci, chtějí být co nejdříve velké a samostatné. Učitel je pro ně autoritou a vzorem vzdělanosti. Řada z nich je však po krátké době odrazena tak moc, že se odmítá učit, dělat domácí úkoly ba nechce už ani vstávat do školy. Takto jim vznikne celoživotní odpor ke vzdělávání. Na tomto stavu má podstatný podíl škola, která dá žákům najevo, že učení nezvládají. Navíc žáky nezaujme, není veselá, radostná a nereaguje příliš na specifické potřeby jednotlivých žáků Mertin (2015).

Je velmi důležité dát dítěti najevo svou podporu a víru, že vše zvládne, protože již mnohé dokázalo. Naučilo se mluvit, chodit, samostatně jíst a mnohé další schopnosti a dovednosti. I když někdy je rodičům vyčítáno, že jsou vůči svým dětem nekritičtí a pokládají je za nejlepší na světě přesto, že k tomu mají údajně jen velmi malé důvody, tito rodiče dělají dobře. Intuitivně totiž cítí, že pozitivní očekávání ovlivňuje dítě ve správném směru. Důvěra povzbudí v dětech přesvědčení, že to zvládne a tím se povzbudí k lepšímu výkonu a vyvine větší snahu. Existují i rodiče, kteří pokládají své dítě za neschopné, nemožné, ztracené, neperspektivní a zbytečné. Tím se však nic nezlepší a toto dítě se za čas patrně stane právě takové, jak dospělí očekávají. Důležité proto je, abychom umožnili dítěti zažívat opravdové úspěchy, jakékoli a v čemkoli. Velmi motivačně působí, když dítě může nové poznatky propojit s tím, co už zná ze svého života, co pro život potřebuje a co pro něj má smysl. Alespoň část vzdělávání by tedy měla mít brzy praktický výstup. Využití znalostí v praxi jako je

například přečíst si sám televizní program, jídelní lístek v restauraci, koupit si zmrzlinu v zahraničí velmi posiluje ochotu dítěte učit se Mertin (2015).

Obdobný názor zastává také Šulová (2014), která označuje pocit úspěchu silným motivem pro dítě. Učitelé a rodiče by proto měli umožnit prožití úspěchu každému dítěti. Domnívá se, že i méně úspěšné dítě je za co pochválit. Dospělí a tedy zejména učitelé by pak po dítěti měli požadovat takové výkony, které jsou v souladu s jejich vývojem, individuálními zvláštnostmi, osobní zralostí, náročností úkolů a motivací. Pokud je úkol příliš obtížný, nebo je cíl příliš vzdálený, dítě nenachází pro práci motivaci. Dítě můžeme motivovat pouze tehdy, když respektujeme jeho osobnost, jeho snahu a touhu se realizovat. Je potřeba znát aspirační úroveň konkrétního dítěte, jeho kognitivní zralost a respektovat ji. Učitel a rodiče mohou působit na motivaci dítěte stanovením jasných a přiměřených dílčích cílů a úsilí, které je nutno vynaložit pro jejich splnění. Učitel i rodiče by však měli od počátku u dítěte rozvíjet vědomí, že tyto dílčí cíle vedou k hlavnímu cíli a tím je jejich vzdělávání a výchova.

Beníšková (2007) uvádí, že rodiče mají své dítě v první řadě chválit a oceňovat. Právě toto ocenění je pro něj nejdůležitější a pomáhá mu budovat sebedůvěru. Když má dítě kolem sebe přijímající a oceňující okolí, lépe se mu žije i chodí do školy. Je dobré chválit i snahu, nejen výsledky. Pochvala by však měla být upřímná a nejen z nutnosti, dítě je schopno tuto skutečnost vycítit. Proto by rodiče měli své dítě chválit kdykoli mají radost z něčeho, co udělalo.

### **2.4.3 Podpora žáka při domácí přípravě**

*„Dnešní škola vyžaduje od první třídy aktivní pomoc rodičů při učení. Řadu školních dovedností dítě ve škole nenatrénuje, jak je zapotřebí, a větší díl tak zůstává na rodině. Pokud tedy rodiče nepomáhají, odsuzují své dítě k horšímu prospěchu a hlavně k nedostatečné dovednosti. Možná je dovedou k samostatnosti, ale za jakou cenu?“ (Mertin, 2015, s. 27)*

To, jestli by mělo dítě vypracovávat domácí úkoly s někým, nebo samostatně závisí podle Beníškové (2007) na věku dítěte, jeho povaze a přístupu k učení. S prvňáčkem by rodiče úkoly psát měli. Čím je však dítě starší, tím je schopnější se

do školy připravovat samo. Některé dítě se přímo dožaduje dělat vše samo již dříve, a to i domácí úkoly, přítomnost rodiče je v tomto případě může rušit a zneklidňovat. Rodiče by se měli pokusit dítěti vyhovět, ustupovat ze scény a spíše zpozřdí dohlížet na dítě pro případ, že by jej potřebovalo. Jiné dítě však potřebuje pomoc rodičů déle a jejich přítomnost je při plnění domácích úkolů uklidňuje. Rodič jim pomáhá rozvrhnout si čas a udržet pozornost u školní práce.

Zpočátku školní docházky většinou převažuje direktivnější přístup rodiče, kdy jej více vede a kontroluje. V průběhu je přínosné aby dal rodič prostor pro organizaci dítěti a nechal jej některé úkoly vypracovat samostatně. I to, že dítě občas něco zapomene je pro něj zkušenost. Pomoc rodiče by měla být spíše ve smyslu sdělování vlastních zkušeností, uvést dítěti dobrý příklad, a spíše ukázat možná řešení, než řídit dítě. Pokud vede rodič dítě příliš direktivně, dítě sice poslouchá, ale zvykne si být řízeno, což posiluje jeho pasivitu a spoléhání se na druhého. Zcela nevhodné je, aby rodič vypracovával úkoly místo dítěte (Šulová, 2014).

Osvědčenou rodičovskou strategií je dle Šulové (2014) ponechat dítěti dostatečný prostor pro řešení domácích úkolů a vstupovat do toho až po skončení jeho práce, kdy dítě požádá o kontrolu nebo zda si rodič poslechne, co se nově naučilo. Rodič může být překvapen skvělou úrovní práce svého dítěte a náležitě jej chválit. Jindy zase musí něco napravovat, ale až po samotném pokusu dítěte zvládnout to samo, dítě má pak větší zájem zjistit, jak to má být správně, než kdyby se rodič zapojil hned v počátku.

V některých případech se domácí příprava stává jedinou příležitostí ke vzájemné komunikaci mezi rodičem a dítětem. Zejména pokud jsou rodiče velmi zaměstnáni prací nebo má dítě mnoho zájmových kroužků (Šulová, 2014).

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

Podle Fryjaufové (2006) má většina rodičů problémy s nedostatkem času. Přítom vzdělávání jejich ratolestí by mělo stát na předních pozicích priorit. Rodiče by měli projevovat značný zájem, a to i když dítě ve škole problémy nemá a prospívá dobře.

Je důležité dítěti naslouchat a najít si vždy chvílku na to zjistit, jak se mu ve škole dařilo, zda má kamarády, jak se jmenují a jestli ho něco netrápí. Tuto chvílku můžeme využít při cestě ze školy, při večeři, nákupech, na výletě, při hře i dalších činnostech. Rodiče by se neměli snažit měnit dítě podle svých představ, ale podpořit jej v činnostech, dovednostech a aktivitách, které mu jdou a které jej baví. Občas se můžeme setkat s rodiči, kteří za své děti řeší domácí úkoly, chystají jim pomůcky do školy, aby se společně nemuseli trápit. Tento přístup však není vhodný, podle Fryjaufové (2006) zbavuje děti zodpovědnosti, samostatnosti a rozvoje myšlení.

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

Pokud se rodiče snaží pomáhat s domácí přípravou svému dítěti, měli by napřed zjistit, zda o pomoc vlastně stojí a jeho přání respektovat. Zároveň Helms (1996) uvádí, kdy je vhodné dítěti s domácí přípravou pomáhat. A to v situacích, kdy dítě o pomoc samo požádá a zároveň si je rodič jistý, že pomoc potřebuje. Nebo se dítě ocitne ve složité situaci, jako je například změna školy, bydliště, či předešlá dlouhodobá absence dítěte ve škole. Pokud činí dítěti nové učivo obtíže a rodič sám dané učivo ovládá. Zároveň rodič musí chtít pomáhat a mít čas na to dítěti pomáhat.



### **3 Výzkumné šetření domácí přípravy žáků primární školy**

V této kapitole diplomové práce se zaměřujeme na domácí přípravu žáků primární školy, kteří na základě obdržených dotazníků odpovídají na otázky týkající se jejich domácí přípravy a domácích úkolů. Tuto stejnou metodu jsme využili taktéž pro rodiče těchto žáků. Cílem této kapitoly je zjištění, kolik času věnují žáci domácím úkolům, zda jsou tyto úkoly ve škole kontrolovány a jaký názor na ně žáci mají. U rodičů jsme se snažili zjistit, zda svým dětem domácí úkoly kontrolují, jakým způsobem jim s nimi pomáhají a jak své dítě podporují v domácí přípravě.

#### **3.1 Popis výzkumného šetření**

Hlavní pro náš kvantitativní výzkum bylo sestavení dotazníků pro žáky třetího a pátého ročníku a dotazníku pro jejich rodiče.

Dotazník byl anonymní. Všechny otázky byly žákům vysvětleny a objasněny. Otázky byly předcítány jedna po druhé a v případě potřeby dovysvětleny. Při vyplňování jsme postupovali pomalu a všichni společně. Žáci mezi sebou nesměli komunikovat a pouze zapisovali odpovědi dle svého vlastního uvážení. Učitelé do práce při vyplňování dotazníku nikterak nezasahovali. Po společném dokončení měli možnost se k některé z odpovědí ještě vrátit, popřípadě dopsat volné odpovědi. Vyplnění dotazníků zabralo přibližně dvacet minut u žáků třetího ročníku, u žáků pátého ročníku to bylo o něco méně. Dále žáci obdrželi dotazníky pro rodiče, které měli za „domácí úkol“ rozdat svým rodičům a požádat je o jejich vyplnění.

#### **Dotazník pro žáky**

Dotazník pro žáky obsahuje sedmnáct otázek, z toho je patnáct otázek uzavřených a dvě otázky jsou otevřené. Dotazník je zaměřen především na zjištění množství času stráveného při plnění domácích úkolů, jaké prostředky při jejich plnění využívá, zda jsou úkoly řádně vysvětleny a následně někým doma i kontrolovány. Zaměřuje se i na kontrolu domácích úkolů ve škole učitelem, a zda jsou úkoly učitelem nějakým způsobem hodnoceny. Některé otázky směřují na smysl domácích úkolů a formu zadávaných úkolů a také kolikrát týdně se žák učí do školy. Vlastní znění dotazníků žáků najdeme v příloze č. 1

## **Dotazník pro rodiče**

Dotazník pro rodiče obsahuje osmnáct otázek, z toho je sedmnáct otázek uzavřených a jedna otevřená. První otázky jsou obecné, zjišťující pohlaví respondenta a jejich dítěte a také, který ročník základní školy navštěvuje. Následující otázky se zaměřují na pomoc při plnění domácích úkolů a množství času stráveného u vypracování domácích úkolů jejich dítětem. Jsou zde otázky na četnost domácích úkolů, zda jsou řádně vysvětleny a dítě ví, co a jak dělat. Některé otázky směřují na kontrolu domácích úkolů a samotný názor respondentů na domácí úkoly. Zaměřují se také na formu domácích úkolů a vlastní pohled rodičů na poctivost při jejich vypracování a opakování látky. Zajímavé jsou otázky ohledně pomoci dítěti při plnění domácích úkolů. Otevřená otázka nám zjišťuje, co rodičům schází v domácí přípravě a co očekávají od domácích úkolů. Vlastní znění dotazníků rodičů najdeme v příloze č. 2

## **3.2 Cíle výzkumného šetření**

Hlavním cílem výzkumného šetření je zmapování zkušeností žáků třetích a pátých ročníků základní školy a jejich rodičů s domácí přípravou na vyučování. Budeme sledovat množství zadávaných úkolů, formu vypracování, pomoc okolí při jejich plnění a množství času stráveného při jejich plnění a porovnávat jak se tyto věci liší ve třetích a pátých ročnících na prvním stupni základní školy. Zaměříme se i na to, zda rodiče dokážou svému dítěti pomoci s domácími úkoly a v čem spatřují největší potíže jejich plnění. Zaměříme se také na postoj rodičů na množství a formu zadávaných domácích úkolů jejich dětem.

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

Ovlivňuje navštěvovaný ročník žáků dobu strávenou plněním domácích úkolů?

Má navštěvovaný ročník žáků vliv na kontrolu domácích úkolů ze strany učitelů?

Ovlivňuje navštěvovaný ročník žáků názor na potřebnost domácích úkolů?

Má navštěvovaný ročník žáků vliv na kontrolu domácích úkolů ze strany rodičů?

Má navštěvovaný ročník žáků vliv na pomoc jejich rodičů s domácími úkoly?

Má ročník, který dítě navštěvuje vliv na podporu rodičů k domácí přípravě?

### 3.3 Hypotézy výzkumného šetření

Na základě dílčích cílů jsme formulovali a stanovili následující hypotézy.

**Hypotéza 1:** Domácím úkolům věnují více času žáci třetích ročníků než žáci pátých ročníků.

**Hypotéza 2:** Domácí úkoly jsou učitelem kontrolovány více žákům třetích ročníků než žákům pátých ročníků.

**Hypotéza 3:** Žáci třetích ročníků si myslí, že jsou domácí úkoly potřebnější, než žáci pátých ročníků.

**Hypotéza 4:** Rodiče žáků třetích ročníků kontrolují domácí úkoly častěji než rodiče žáků pátých ročníků.

**Hypotéza 5:** Rodiče žáků třetích ročníků pomáhají s domácími úkoly svým dětem více než rodiče žáků pátých ročníků.

**Hypotéza 6:** Rodiče žáků třetích ročníků podporují své děti více v domácí přípravě, než rodiče žáků pátých ročníků.

### 3.4 Popis metody výzkumného šetření

Zvolenou metodou výzkumu je metoda kvantitativní a to metoda dotazníkového šetření. Dotazník je dle Průchy, Walterové, Mareše (2003, s. 49) „výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě. Objektivnost získaných výsledků závisí významně na formulaci otázek, výběru respondentů a způsobu zadávání dotazníků.

*Využití dotazníku pro výzkum a praxi je velmi široké. Často však dochází k zkresleným interpretacím v důsledku diletantské konstrukce dotazníku.“*

Data získaná z dotazníkového šetření byla následně vyhodnocena a zpracována pomocí grafů pro přehlednost a dále v programu Microsoft Excel, na jejichž základě byly provedeny důkazy jednotlivých hypotéz pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Zmíněného testu významnosti je dle Chráska (2007) možno využít v případech, kdy rozhodujeme, zda existuje nějaká souvislost mezi dvěma pedagogickými jevy získanými zpracováním výsledků dotazníkového šetření. Těchto testů významnosti jsme tedy využili proto, že jsme komparovali rozdíly mezi dvěma ročníky.

U testu chí-kvadrát pro kontingenční tabulku je potřeba, jako i u ostatních testů významnosti, napřed vytvořit nulovou a alternativní hypotézu. Jak uvádí Chráska (2007): „*Nulová hypotéza (označována  $H_0$ ) je předpoklad, že mezi sledovanými jevy není vztah (souvislost, rozdíl). Alternativní hypotéza (označována  $H_1$  nebo  $H_A$ ) je naopak předpoklad, že mezi sledovanými jevy vztah (souvislost, rozdíl) je.*“ (Chráska, 2007, s. 72).

Výsledky získané výzkumným šetřením jsme zapsali do kontingenční tabulky, podle níž můžeme vypočítat testové kritérium  $\chi^2$ , které slouží k potvrzení nebo vyvrácení uvedených hypotéz.

K výpočtu hladiny testového kritéria byl využit následující vzorec:

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

Výsledná kritická hodnota  $\chi^2$  byla porovnána s hodnotou ve statistických tabulkách. Byla zvolena hladina významnosti 0,05.

Počet stupňů volnosti byl vypočítán podle vzorce:

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

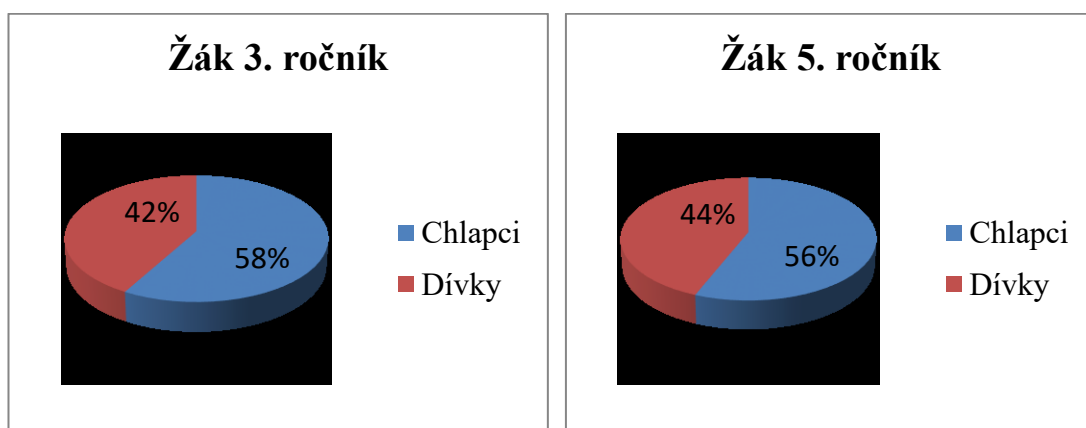
Srovnáme-li následně vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjistíme, že je-li vypočítaná hodnota vyšší, odmítáme nulovou hypotézu

a na opak. Na tomto základě byly vyvozeny závěry všech zvolených hypotéz. Pro lepší přehlednosti jsme využili tabulky a výsečové grafy.

### 3.5 Výzkumný vzorek

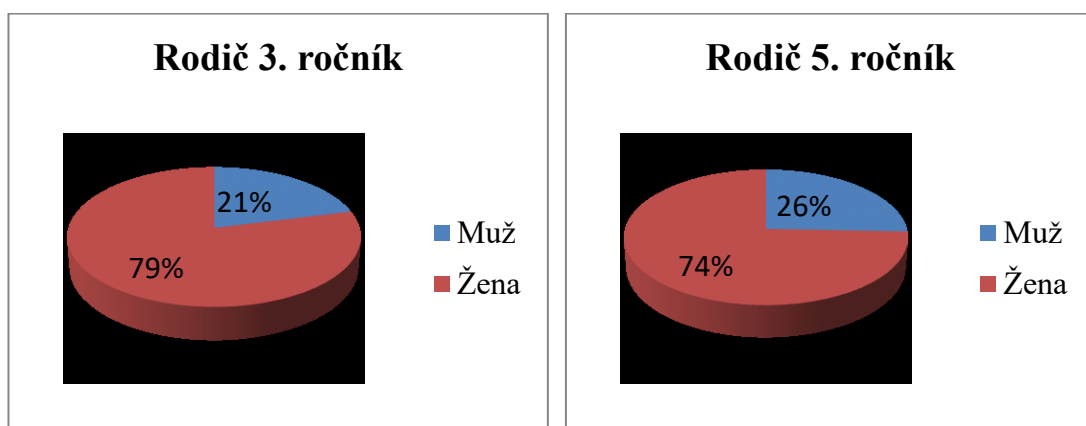
Výzkumné šetření bylo prováděno ve školním roce 2019/2020. Výzkumným vzorkem jsou žáci prvního stupně základní školy v Olomouci a to konkrétně žáci třetích a pátých ročníků a rodiče těchto žáků. Jednalo se vždy o dvě třídy v daném ročníku. Celkem bylo osloveno 168 respondentů.

Graf č. 1 a 2 – Genderové rozložení respondentů - žáků



Z genderového hlediska u žáků třetího i pátého ročníků mírně převažují chlapci. Ve třetím ročníku je to 58% chlapců a 42% dívek, v pátém ročníku 56% chlapců a 44% dívek.

Graf č. 3 a 4 – Genderové rozložení respondentů - rodičů



Z výzkumného vzorku rodičů jsme získali převážnou většinu vyplněných dotazníků od žen. U rodičů žáků třetího ročníku vyplnilo dotazník 79% žen a pouze 21% mužů, u rodičů žáků pátého ročníku to je 74% žen a 26% mužů. Předpokládáme, že je to ovlivněno skutečností, že právě ženy většinou pomáhají svým dětem s domácími úkoly.

### **3.6 Analýza získaných dat**

V této části práce se zaměřujeme na interpretaci získaných výsledků. Budeme vyhodnocovat jednotlivé otázky dotazníku a porovnávat rozdíly mezi žáky třetího a pátého ročníku. Stejně budeme komparovat i dotazníky rodičů. Z hlediska etických zásad jsme nezjišťovali jména respondentů ani jména jejich dětí a nahradili je termíny muž/žena a chlapec /dívka. Také jsme nepoužili název základní školy, kde jsme výzkum prováděli.

Výsledky jsme zpracovali do přehledných grafů rozdělených podle ročníků. Součástí těchto odpovědí je dotazníková otázka, ročník žáků, možnosti odpovědí a přehledný graf znázorňující procentuální vyjádření získaných odpovědí.

### 3.6.1 Důkazy hypotéz

**Hypotéza 1:** Domácím úkolům věnují více času žáci třetích ročníků než žáci pátých ročníků.

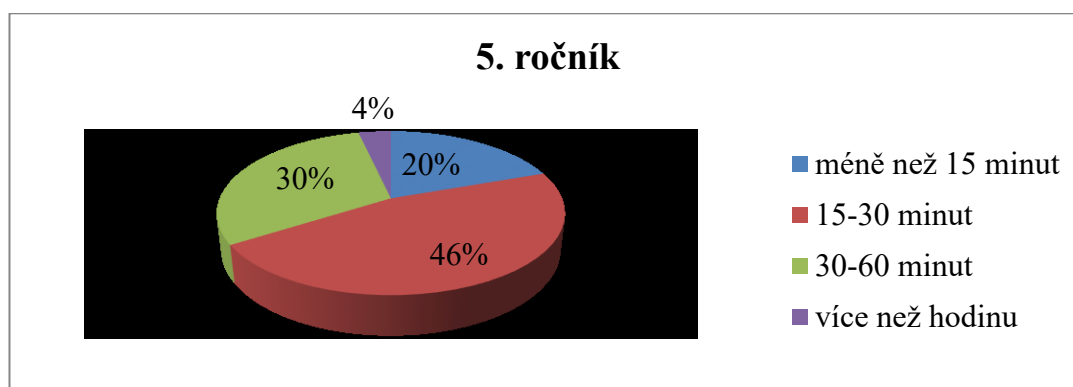
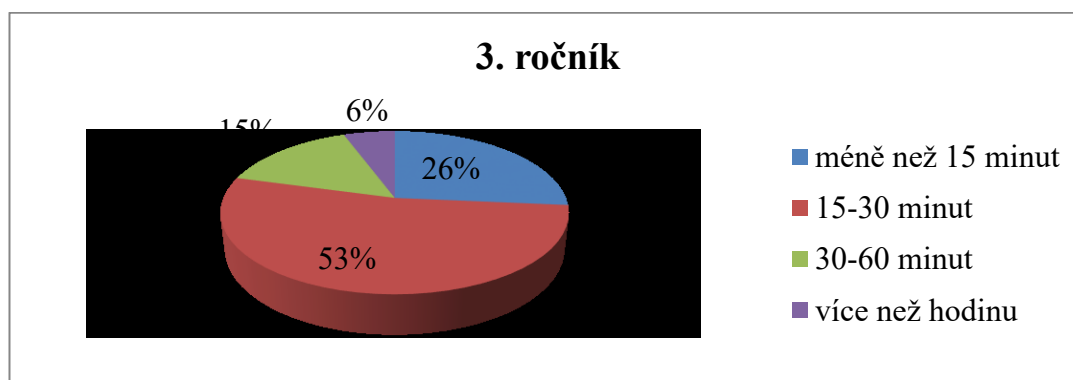
$H_0$ : Čas věnovaný domácím úkolům se neliší v závislosti na tom, zda žák navštěvuje třetí nebo pátý ročník.

$H_A$ : Čas věnovaný domácím úkolům se liší v závislosti na tom, zda žák navštěvuje třetí nebo pátý ročník.

Tabulka č. 2: Četnosti odpovědí žáků třetích a pátých ročníků na čas denně věnovaný domácím úkolům.

	méně než 15 minut	15-30 minut	30-60 minut	více než hodinu	$\Sigma$
3. ročník	14 (12,16)	28 (26,26)	8 (12,16)	3 (2,43)	53
5. ročník	11 (12,84)	26 (27,74)	17 (12,84)	2 (2,57)	56
$\Sigma$	25	54	25	5	109

Graf č. 5 a 6: Kolik času věnuješ domácím úkolům denně?



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

$$\chi^2 = 3,794$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát  $\chi^2 = 3,794$

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

$$f = 3$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a tři stupně volnosti  $\chi_{0,05}^2(3) = 7,815$

Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická, alternativní hypotézu je tedy možné odmítnout a přijmout hypotézu nulovou.

**Dílčí závěr:** Lze tedy konstatovat, že čas věnovaný domácím úkolům se neliší v závislosti na tom, zda žák navštěvuje třetí nebo pátý ročník.

**Hypotéza 2:** Domácí úkoly jsou učitelem kontrolovány více žákům třetích ročníků než žákům pátých ročníků.

$H_0$ : Kontrola domácích úkolů probíhající u žáků třetích a pátých ročníků se neliší.

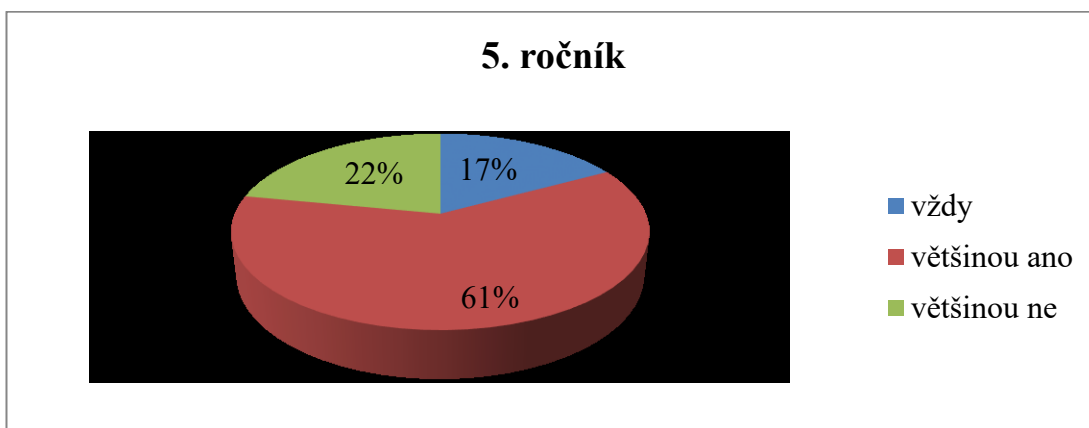
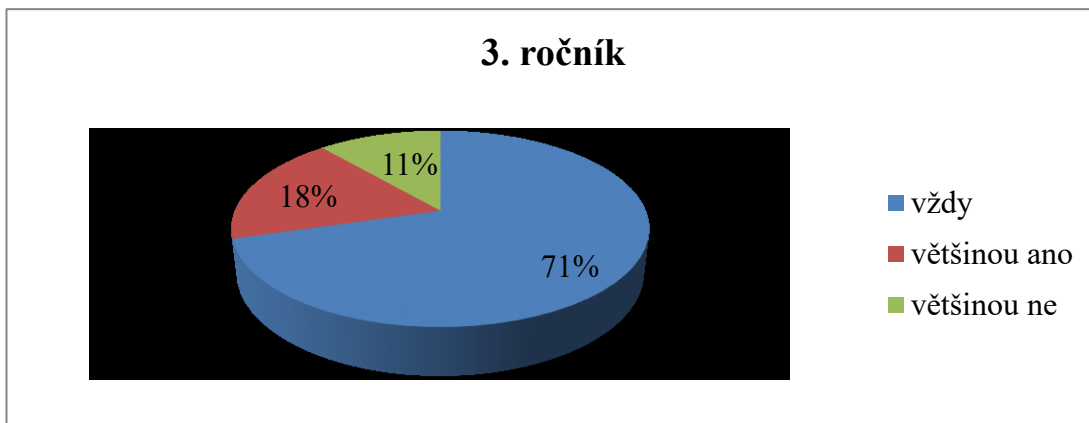
$H_A$ : Kontrola domácích úkolů probíhající u žáků třetích a pátých ročníků se liší.

*Tabulka č. 3: Četnosti odpovědí žáků třetích a pátých ročníků na běžnost kontrol domácích úkolů učitelem.*

	vždy	většinou ano	většinou ne	$\Sigma$
3. ročník	31 (19,67)	8 (17,08)	5 (7,25)	44
5. ročník	7 (18,33)	25 (15,92)	9 (6,75)	41
$\Sigma$	38	33	14	85



Graf č. 7 a 8: Jsou zadávané domácí úkoly ve škole kontrolovány?



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

$$\chi^2 = 24,984$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát  $\chi^2 = 24,984$

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

$$f = 2$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a dva stupně volnosti  $\chi_{0,05}^2(2) = 5,991$

Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, alternativní hypotézu je tedy možné přijmout a odmítnout hypotézu nulovou.

**Dílčí závěr:** Lze tedy konstatovat, že kontrola domácích úkolů probíhající ve škole se u žáků třetích a pátých ročníků liší.

**Hypotéza 3:** Žáci třetích ročníků si myslí, že jsou domácí úkoly potřebnější, než žáci pátých ročníků.

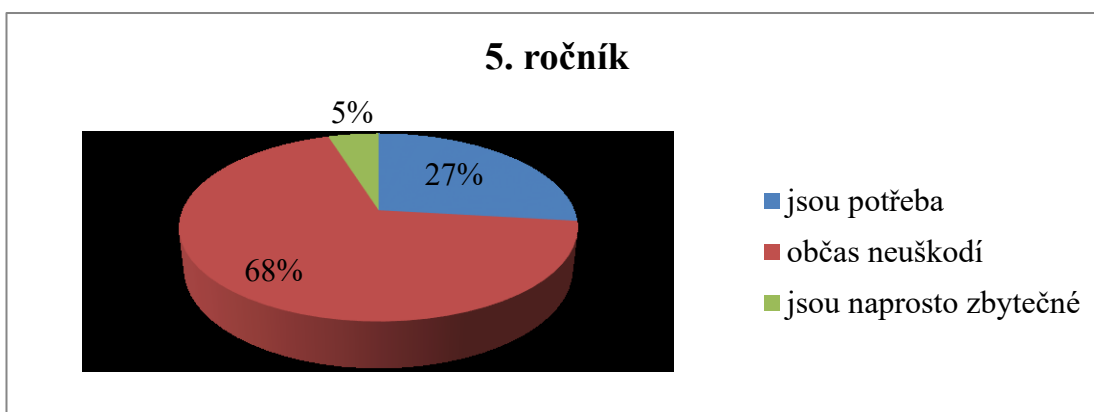
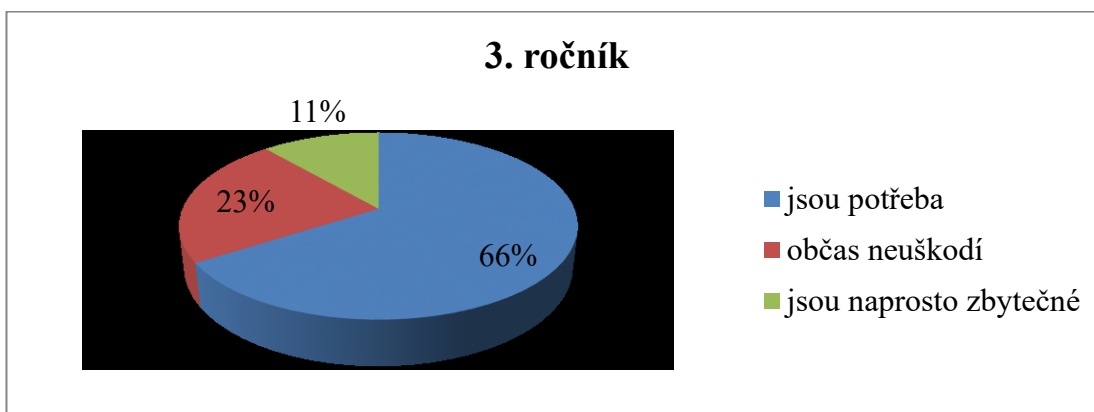
$H_0$ : Názor na potřebnost domácích úkolů u žáků se neliší v závislosti na tom, zda žáci navštěvují třetí nebo pátý ročník.

$H_A$ : Názor na potřebnost domácích úkolů u žáků se liší v závislosti na tom, zda žáci navštěvují třetí nebo pátý ročník.

Tabulka č. 4: Četnosti odpovědí žáků třetích a pátých ročníků na jejich názor na potřebnost domácích úkolů.

	jsou potřeba	občas neuškodí	jsou naprosto zbytečné	$\Sigma$
3. ročník	29 (20,71)	10 (19,67)	5 (3,62)	44
5. ročník	11 (19,29)	28 (18,33)	2 (3,38)	41
$\Sigma$	40	38	7	85

Graf č. 9 a 10: Co si myslíš o zadávání domácích úkolů?



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

$$\chi^2 = 17,828$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát  $\chi^2 = 17,828$

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

$$f = 2$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a dva stupně volnosti  $\chi_{0,05}^2(2) = 5,991$

Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, přijímáme tedy alternativní hypotézu a odmítáme hypotézu nulovou.

**Dílčí závěr:** Lze tedy konstatovat, že názor na potřebnost domácích úkolů u žáků se liší v závislosti na tom, zda žáci navštěvují třetí nebo pátý ročník.

**Hypotéza 4:** Rodiče žáků třetích ročníků kontrolují domácí úkoly častěji než rodiče žáků pátých ročníků.

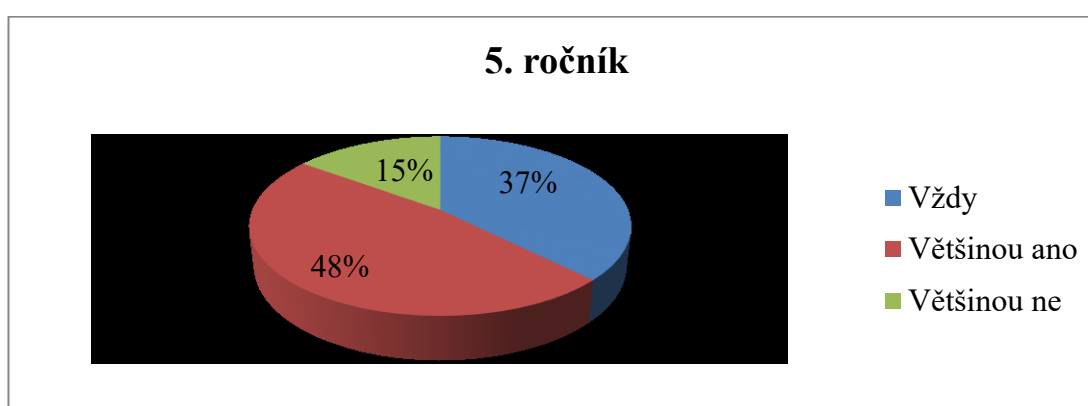
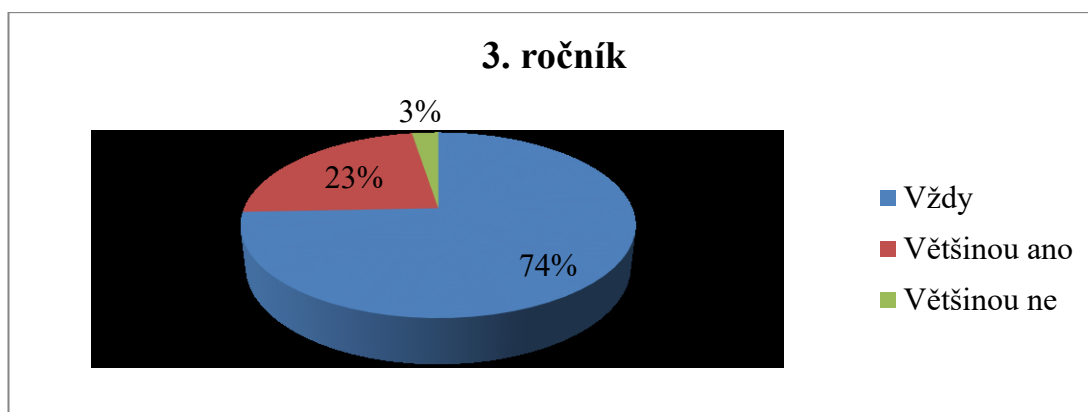
$H_0$ : Kontrola domácích úkolů rodičem u žáků třetích a pátých ročníků se neliší.

$H_A$ : Kontrola domácích úkolů rodičem u žáků třetích a pátých ročníků se liší.

Tabulka č. 5: Četnosti odpovědí rodičů třetích a pátých ročníků na to, zda kontrolují domácí úkoly.

	vždy	většinou ano	většinou ne	$\Sigma$
3. ročník	29 (21,72)	9 (13,82)	1 (3,46)	39
5. ročník	15 (22,28)	19 (14,18)	6 (3,54)	40
$\Sigma$	44	28	7	79

Graf č. 11 a 12: Kontrolujete Vašemu dítěti domácí úkoly?



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

$$\chi^2 = 11,587$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát  $\chi^2 = 11,587$

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

$$f = 2$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a dva stupně volnosti  $\chi_{0,05}^2(2) = 5,991$

Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, alternativní hypotézu je tedy možné přijmout a odmítnout hypotézu nulovou.

**Dílčí závěr:** Lze tedy konstatovat, že kontrola domácích úkolů rodičem u žáků třetích a pátých ročníků se liší.

**Hypotéza 5:** Rodiče žáků třetích ročníků pomáhají s domácími úkoly svým dětem více než rodiče žáků pátých ročníků.

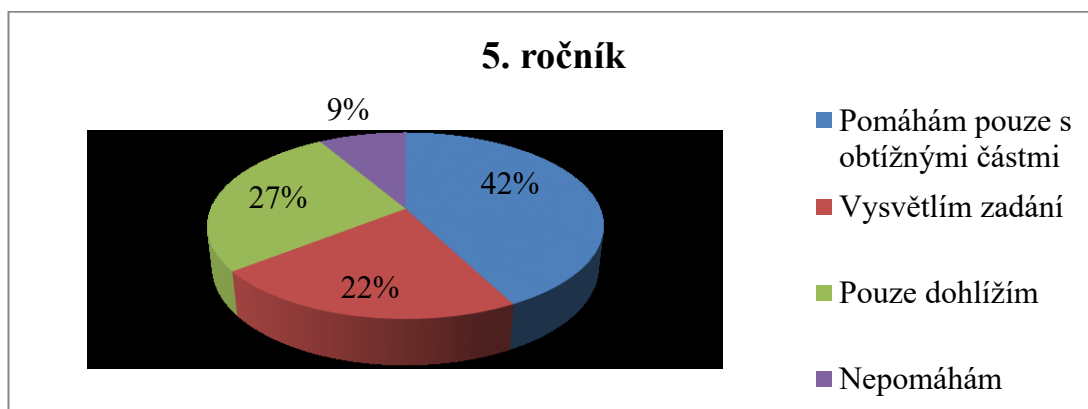
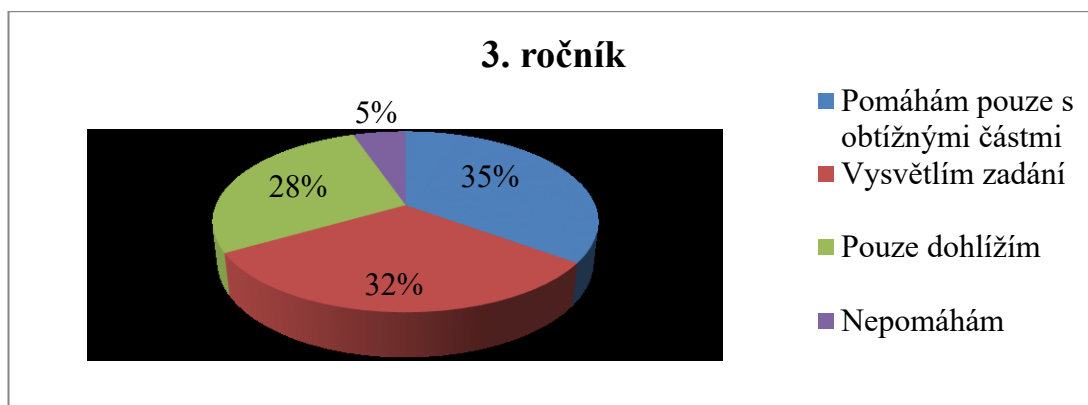
$H_0$ : Pomoc rodičů s domácími úkoly se neliší v závislosti na tom, zda jejich děti navštěvují třetí nebo pátý ročník.

$H_A$ : Pomoc rodičů s domácími úkoly se liší v závislosti na tom, zda jejich děti navštěvují třetí nebo pátý ročník.

Tabulka č. 6: Četnosti odpovědí rodičů třetích a pátých ročníků na způsob pomoci, kterou využívají při plnění domácích úkolů.

	Pomáhám pouze s obtížnými částmi	Vysvětlím zadání	Pouze dohlížím	Nepomáhám	$\Sigma$
3. ročník	20 (22,11)	18 (15,23)	16 (15,72)	3 (3,93)	57
5. ročník	25 (22,89)	13 (15,77)	16 (16,28)	5 (4,07)	59
$\Sigma$	45	31	32	8	116

Graf č. 13 a 14: Jak pomáháte Vašemu dítěti s domácími úkoly?



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

$$\chi^2 = 1,828$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát  $\chi^2 = 1,828$

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

$$f = 3$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a tři stupně volnosti  $\chi_{0,05}^2(3) = 7,815$

Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická, alternativní hypotézu je tedy možné odmítnout a přijmout hypotézu nulovou.

**Dílčí závěr:** Lze tedy konstatovat, že pomoc rodičů s domácími úkoly se neliší v závislosti na tom, zda jejich děti navštěvují třetí nebo pátý ročník.

**Hypotéza 6:** Rodiče žáků třetích ročníků podporují své děti více v domácí přípravě, než rodiče žáků pátých ročníků.

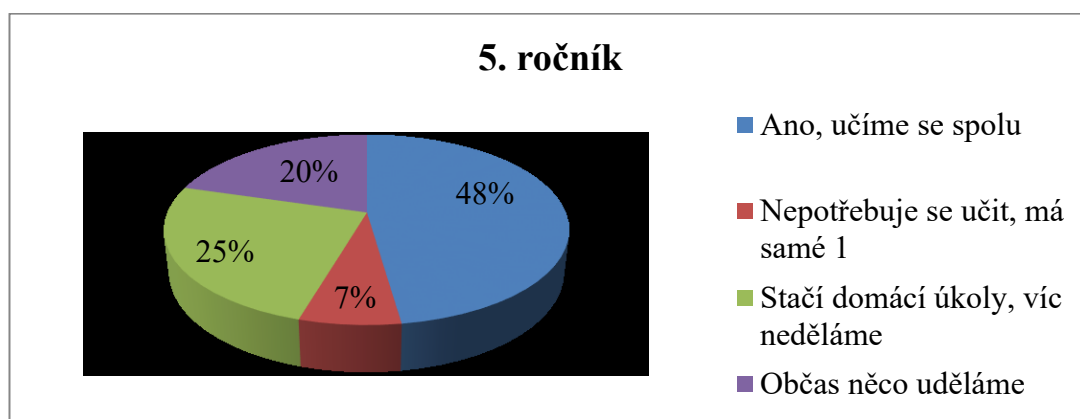
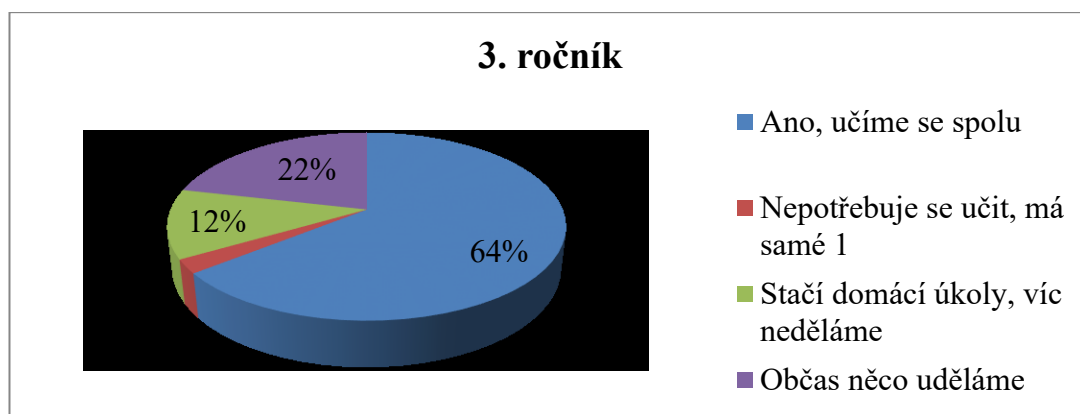
$H_0$ : Podpora žáků při domácí přípravě ze strany rodičů se neliší v závislosti na tom, zda jejich děti navštěvují třetí nebo pátý ročník.

$H_A$ : Podpora žáků při domácí přípravě ze strany rodičů se liší v závislosti na tom, zda jejich děti navštěvují třetí nebo pátý ročník.

Tabulka č. 7: Četnosti odpovědí rodičů třetích a pátých ročníků na to, jak podporují své dítě v domácí přípravě.

	Ano, učíme se spolu	Nepotřebuje se učit, má samé 1	Stačí domácí úkoly, víc neděláme	Občas něco uděláme	$\Sigma$
3. ročník	27 (23,44)	1 (1,95)	5 (7,81)	9 (8,79)	40
5. ročník	21 (24,56)	3 (2,05)	11 (8,19)	9 (9,21)	44
$\Sigma$	48	4	25	18	84

Graf č. 15 a 16: Podporujete své dítě v domácí přípravě?



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

$$\chi^2 = 3,956$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát  $\chi^2 = 3,956$

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

$$f = 3$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a tři stupně volnosti  $\chi_{0,05}^2(3) = 7,815$

Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická, odmítáme tedy alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Dílčí závěr:** Lze tedy konstatovat, že podpora žáků při domácí přípravě ze strany rodičů se neliší v závislosti na tom, zda jejich děti navštěvují třetí nebo pátý ročník.

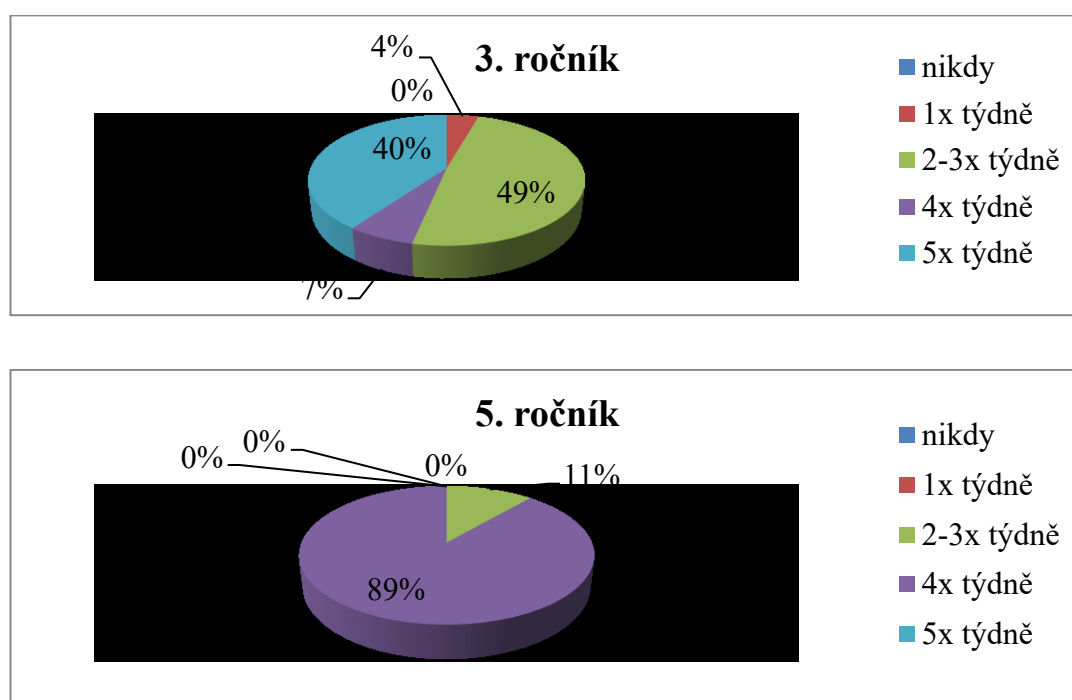
### 3.6.2 Výsledky dotazníků žáků

V dotaznících žáků jsme se zaměřili například na čas strávený u domácích úkolů, na množství domácích úkolů, na pomoc při jejich plnění, na jejich hodnocení a kontrole doma i ve škole, využití různých materiálů atd. Srovnávali jsme zde odpovědi žáků třetích a pátých ročníků, které jsme taktéž zpracovali do přehledných grafů.

#### Položka č. 1: Jak často dostáváte domácí úkoly?

Cílem této otázky bylo zjistit, kolikrát týdně žáci dostávají domácí úkol a jestli se tato četnost mění v závislosti na ročníku, který dítě navštěvuje.

Graf 17 a 18 – Otázka č. 1: Jak často dostáváte domácí úkoly?



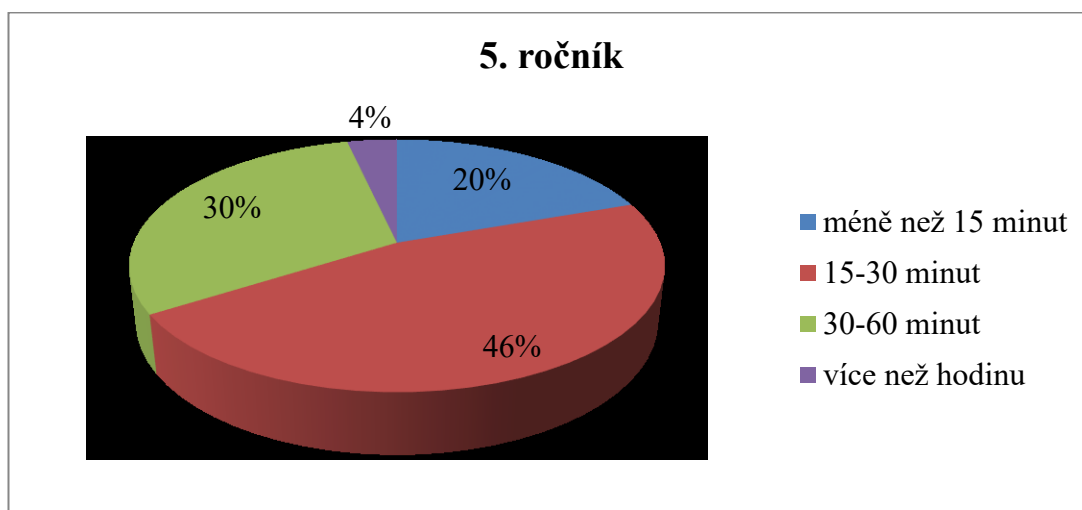
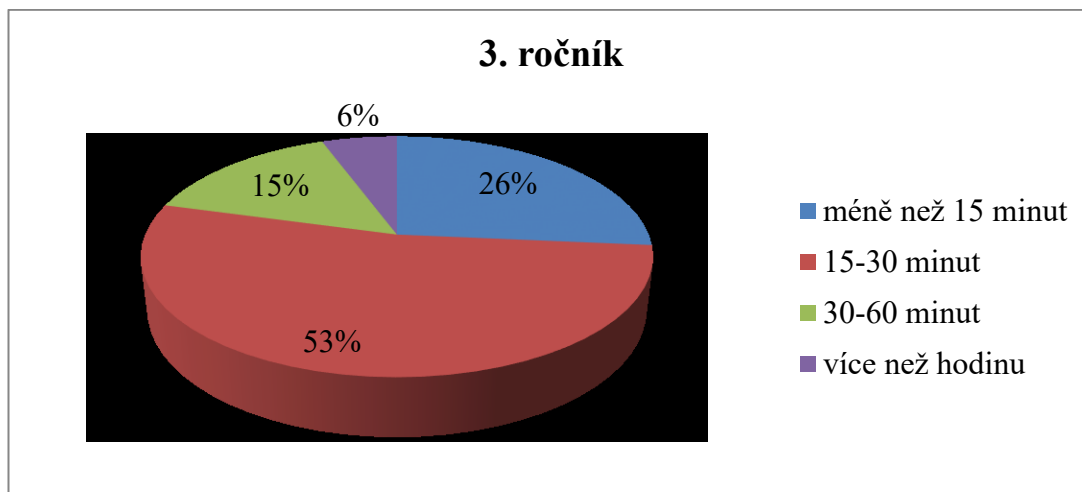
**Dílčí závěr:** U první otázky jsme sledovali četnosti domácích úkolů u žáků třetích a pátých ročníků základní školy. U žáků třetích ročníků odpovědělo 49% dotazovaných žáků, že je to 2-3x týdně a 40% žáků dostává úkoly 5x týdně. Žáci pátého ročníku uvedli v 89% odpověď 4x týdně. Z těchto odpovědí je zřejmé, že četnost domácích úkolů se nijak výrazně mezi zkoumanými ročníky neliší. Což taktéž potvrzuje jednu z našich hypotéz.



## Položka č. 2: Kolik času věnuješ domácím úkolům denně?

Cílem otázky bylo zjistit, kolik času denně žáci potřebují k vypracování běžných domácích úkolů a zda se tato doba mění se zvyšujícím se ročníkem.

Graf 19 a 20 – Otázka č. 2: Kolik času věnuješ domácím úkolům denně?

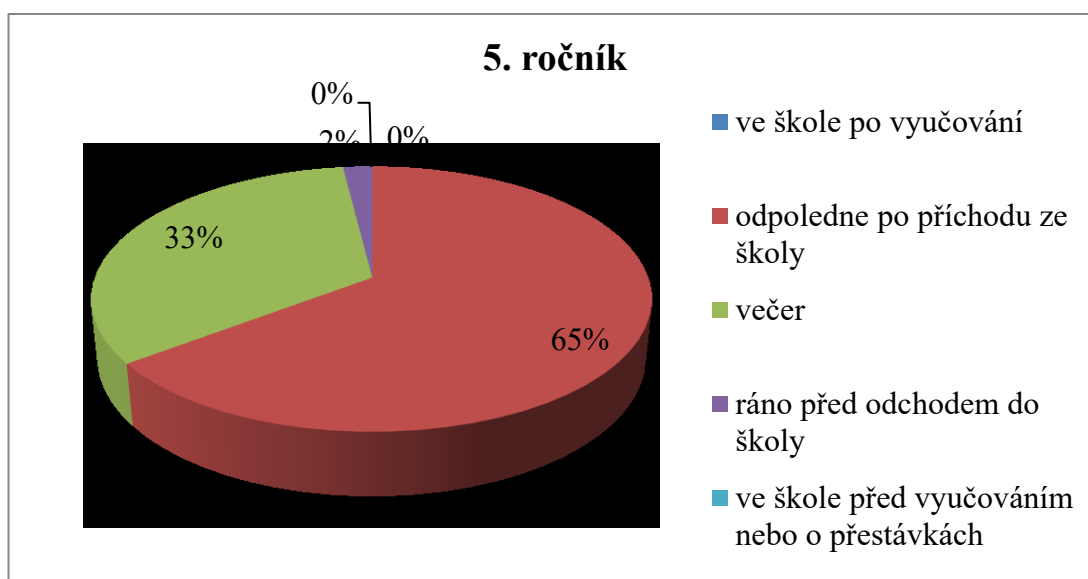
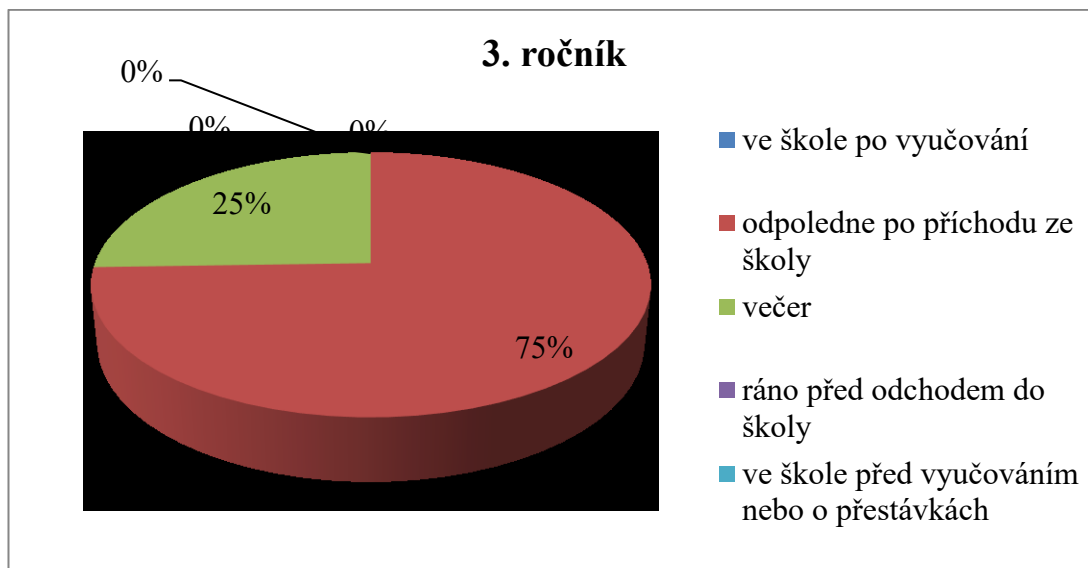


**Dílčí závěr:** Z hlediska času, který žáci denně věnují domácím úkolům, se odpovědi žáků třetích a pátých ročníků moc neliší, jelikož u obou ročníků převažovala odpověď 15-30 minut. Ve třetích ročnících se jedná o 53% žáků, kteří zvolili možnost „15-30 minut“. U pátých ročníků zvolilo tuto možnost 46% žáků. Ostatní zvolené hodnoty se taktéž částečně shodovaly nebo doplňovaly, takže výsledek času stráveného u domácích úkolů se mezi žáky vybraných ročníků výrazně neliší.

### Položka č. 3: Kdy nejčastěji děláš domácí úkoly?

Cílem bylo zjistit, kterou denní dobu nejčastěji žáci třetích a pátých ročníků základní školy nejčastěji plní své domácí úkoly.

Graf 21 a 22 – Otázka č. 3: Kdy nejčastěji děláš domácí úkoly?

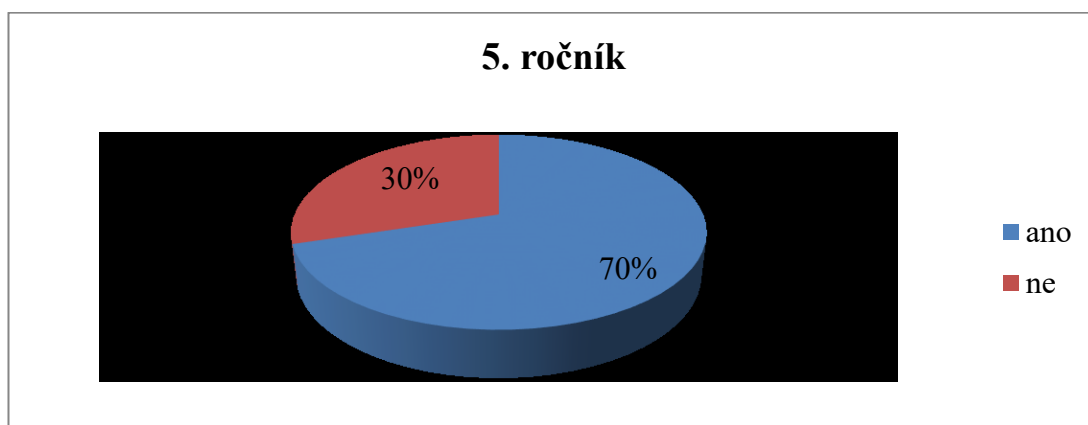
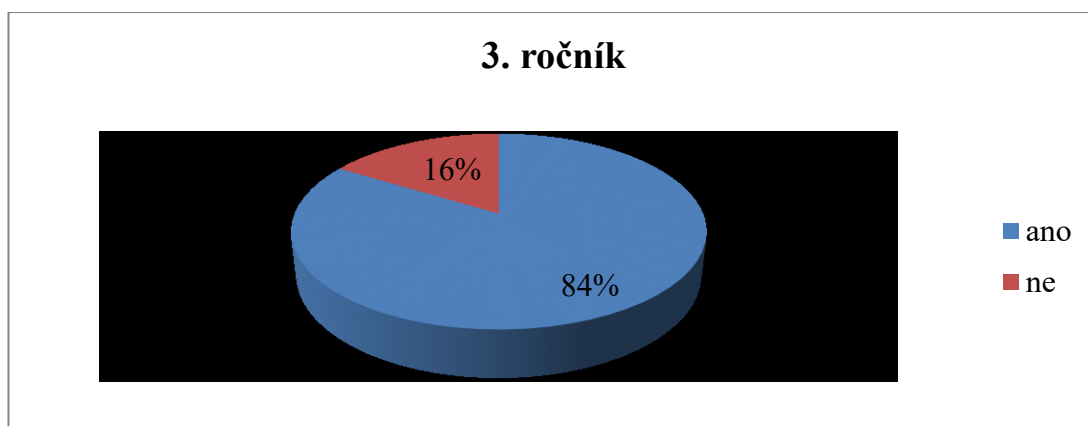


**Dílčí závěr:** S ohledem na dobu, kdy žák plní domácí úkoly, převažovala u obou ročníků odpověď „odpoledne po příchodu ze školy“. U žáků třetích ročníků je to 75%, u žáků pátých ročníků 65%. Zbytek dotazovaných ve třetích ročnících plní domácí úkoly ve večerních hodinách. Z výsledků můžeme vypozařovat, že žáci pátých ročníků začínají plnit domácí úkoly už ve škole.

#### Položka č. 4: Pomáhá ti někdo s domácími úkoly?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda vůbec respondentovi někdo pomáhá s domácími úkoly. A zda se zvyšuje samostatnost při vypracovávání domácích úkolů žáky pátých ročníků.

Graf 23 a 24 – Otázka č. 4: Pomáhá ti někdo s domácími úkoly?

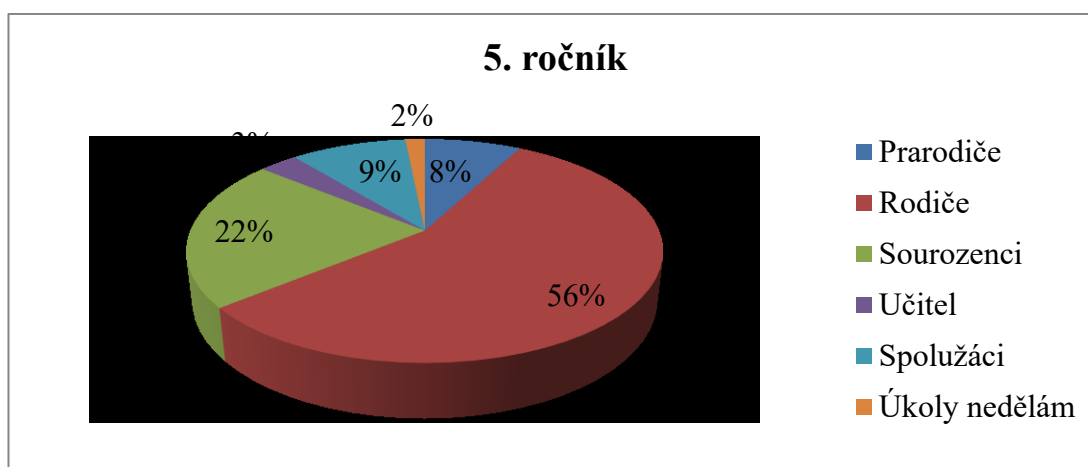
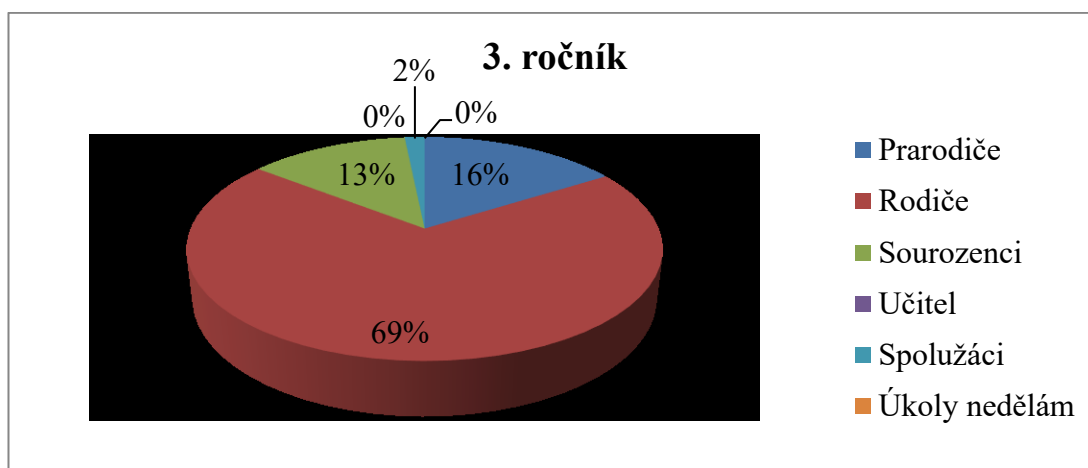


**Dílčí závěr:** Na otázku ohledně pomoci s domácími úkoly odpovědělo 84% žáků třetích ročníků „ano“, kdy jim někdo pomáhá s domácími úkoly. U žáků pátých ročníků to bylo jen 70% žáků. Z čehož vyplývá, že žáci pátých ročníků jsou v této oblasti samostatnější.

### Položka č. 5: Kdo ti nejčastěji pomáhá s domácími úkoly?

Cílem bylo zjistit, kdo, ať už v prostředí domova nebo školy, pomáhá žákům s domácími úkoly.

Graf 25 a 26 – Otázka č. 5: Kdo ti nejčastěji pomáhá s domácími úkoly?

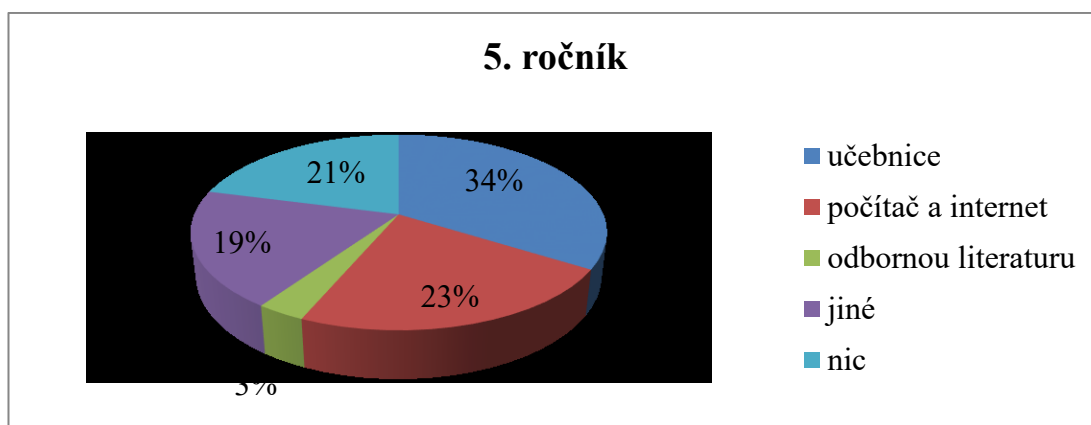
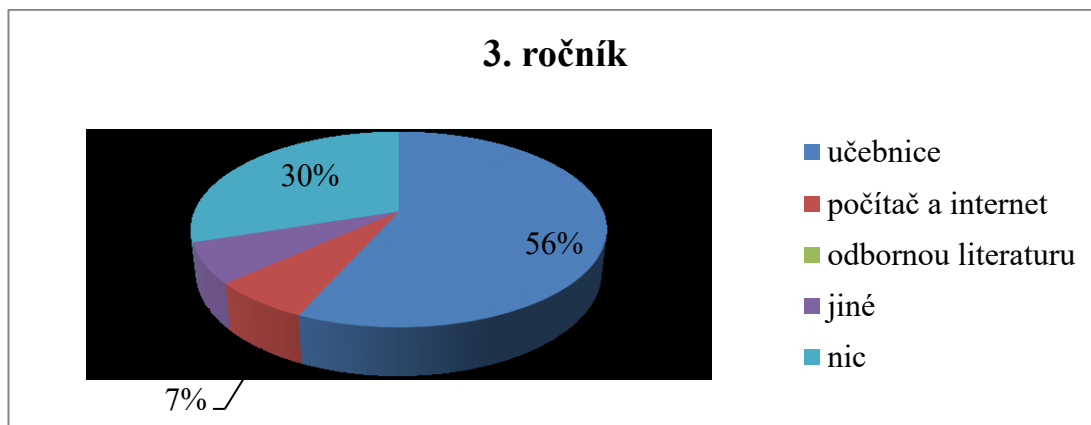


**Dílčí závěr:** Na otázku ohledně pomoci s domácími úkoly převažuje u obou ročníků odpověď: „Rodiče“. U třetího ročníku je to 69%, u pátého ročníku 56%. U třetího ročníku následují prarodiče a po nich sourozenci, v pátém ročníku je tomu naopak. Zajímavé také je, že se mezi žáky pátých ročníků najdou i tací, kteří domácí úkoly občas neplní.

### Položka č. 6: Při plnění domácích úkolů využíváš:

Cílem této otázky bylo zjistit, jaké pomůcky a zdroje žáci při plnění domácích úkolů využívají a zda nalezneme rozdíly mezi ročníky.

Graf 27 a 28 – Otázka č. 6: Při plnění domácích úkolů využíváš:

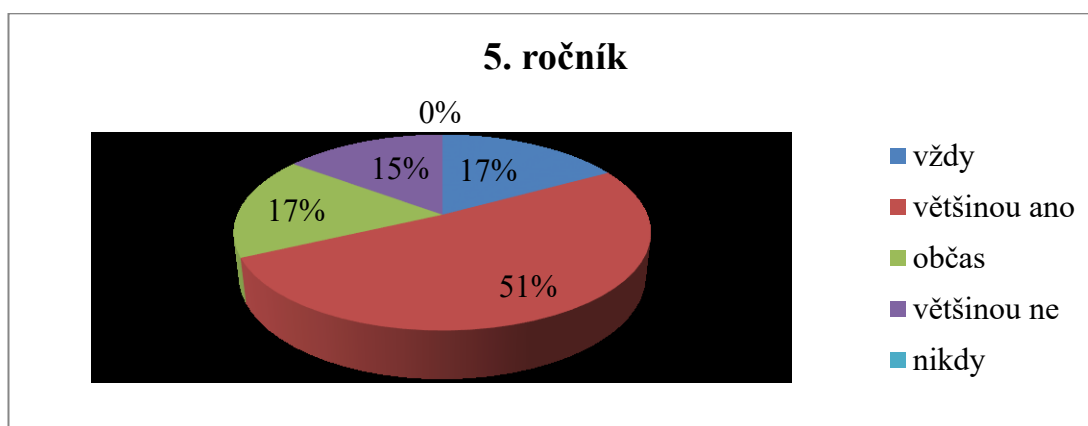
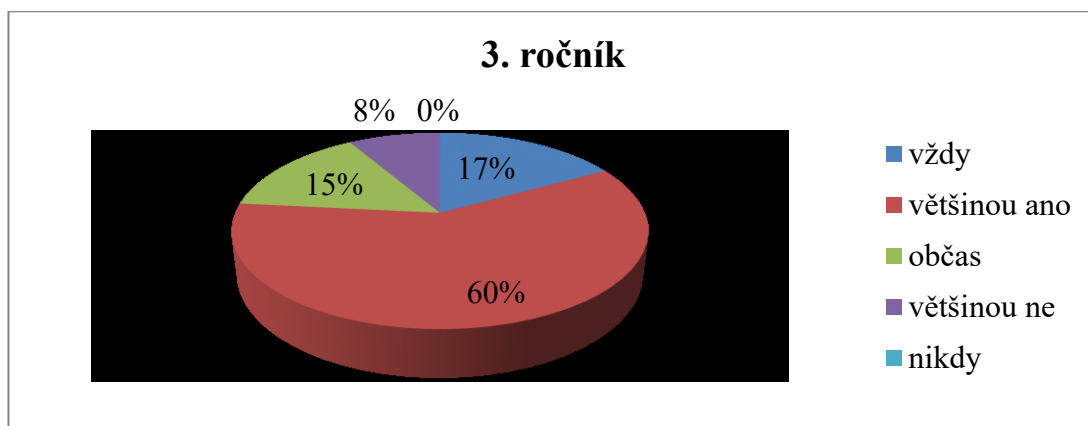


**Dílčí závěr:** Zajímavá je odpověď na otázku ohledně využití prostředků při plnění domácích úkolů. Zde se ukazuje, že odpovědi žáků pátých ročníků jsou rozmanitější a s vyšším ročníkem se více využívají moderní technologie a to počítač, internet. U žáků třetího ročníku je tato odpověď uvedena pouze u 7% žáků, na rozdíl od pátého ročníku, kde tuto odpověď uvedlo 23% respondentů. U obou ročníků stále převažuje odpověď „učebnice“ jako nejzákladnější učební pomůcka.

**Položka č. 7: Jsou učitelem zadávané úkoly řádně vysvětleny tak, že víš co a jak dělat?**

Cílem této otázky bylo zjistit, učitel zadává srozumitelné domácí úkoly nebo je dostatečně žákům vysvětluje tak, že opravdu vědí, co mají dělat, aniž by se museli ptát další osoby.

Graf 29 a 30 – Otázka č. 7: Jsou učitelem zadávané úkoly řádně vysvětleny tak, že víš co a jak dělat?

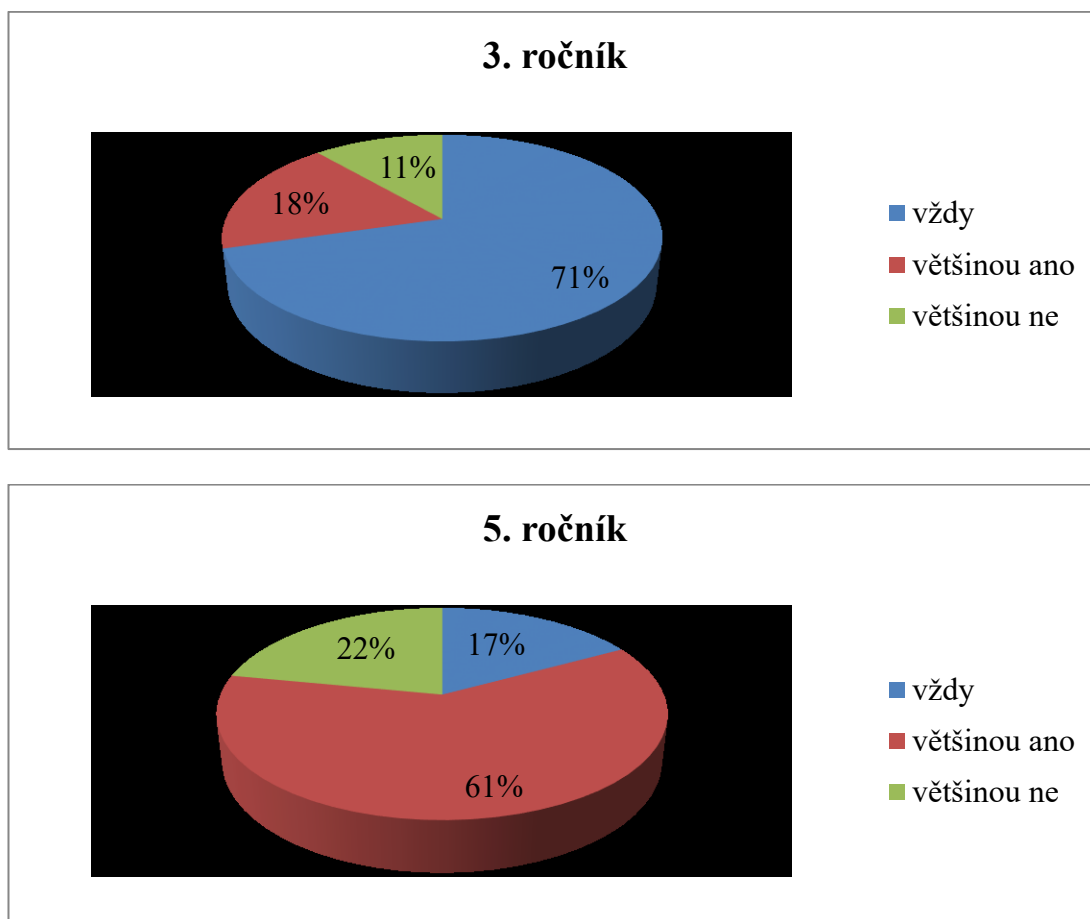


**Dílčí závěr:** Na otázku zda jsou učitelem zadávané úkoly řádně vysvětleny tak, že ví, co a jak dělat odpovědělo 60% žáků třetích ročníků, že „většinou ano“. U žáků pátých ročníků byla nejčastější odpověď také „většinou ano“ a takto odpovědělo 51% dotazovaných žáků. Z čehož vyplývá, že zadání domácích úkolů je žáky všeobecně většinou pochopeno.

### Položka č. 8: Jsou zadávané domácí úkoly ve škole kontrolovány?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda učitelé ve škole domácí úkoly kontrolují, či nikoli. A zda je tato kontrola stejně důsledná u obou dotazovaných ročníků.

Graf 31 a 32 – Otázka č. 8: Jsou zadávané domácí úkoly ve škole kontrolovány?

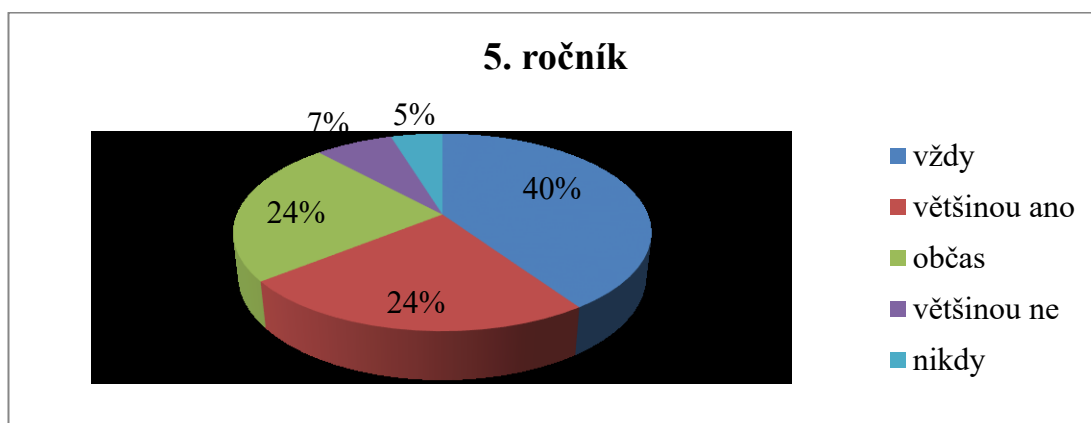
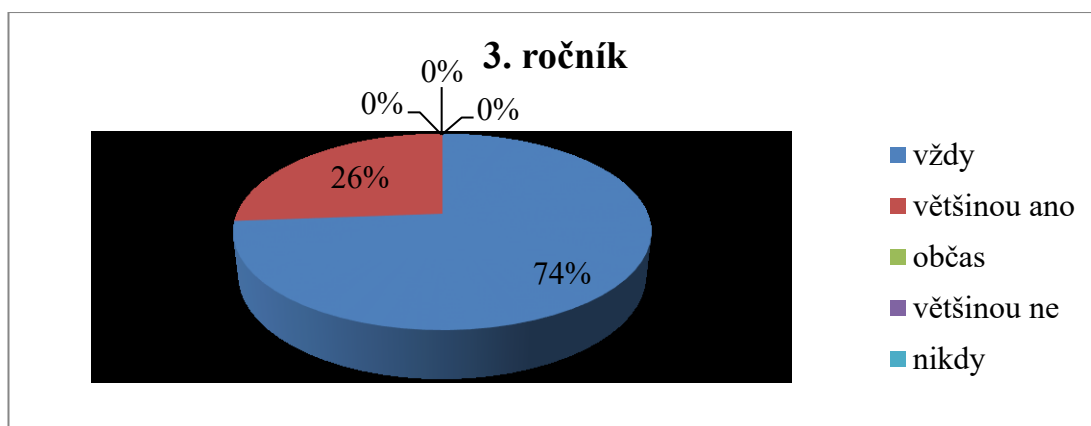


**Dílčí závěr:** Z otázky zabývající se kontrolou domácích úkolů ve škole je zřejmé, že u žáků třetího ročníku je kontrola důslednější. Na tuto otázku odpovědělo 71% žáků navštěvujících třetí ročník, že jsou kontrolovány vždy. U pátého ročníku převažuje odpověď většinou ano. Takto odpovědělo 61% dotazovaných žáků, vždy odpovědělo jen 17% žáků.

### Položka č. 9: Kontroluje ti úkoly někdo doma?

Cílem bylo zjistit, zda doma probíhá kontrola splněných domácích úkolů ať už rodičem nebo jiným členem domácnosti či rodiny. A jak se tyto údaje liší napříč dotazovanými ročníky.

Graf 33 a 34 – Otázka č. 9: Kontroluje ti úkoly někdo doma?



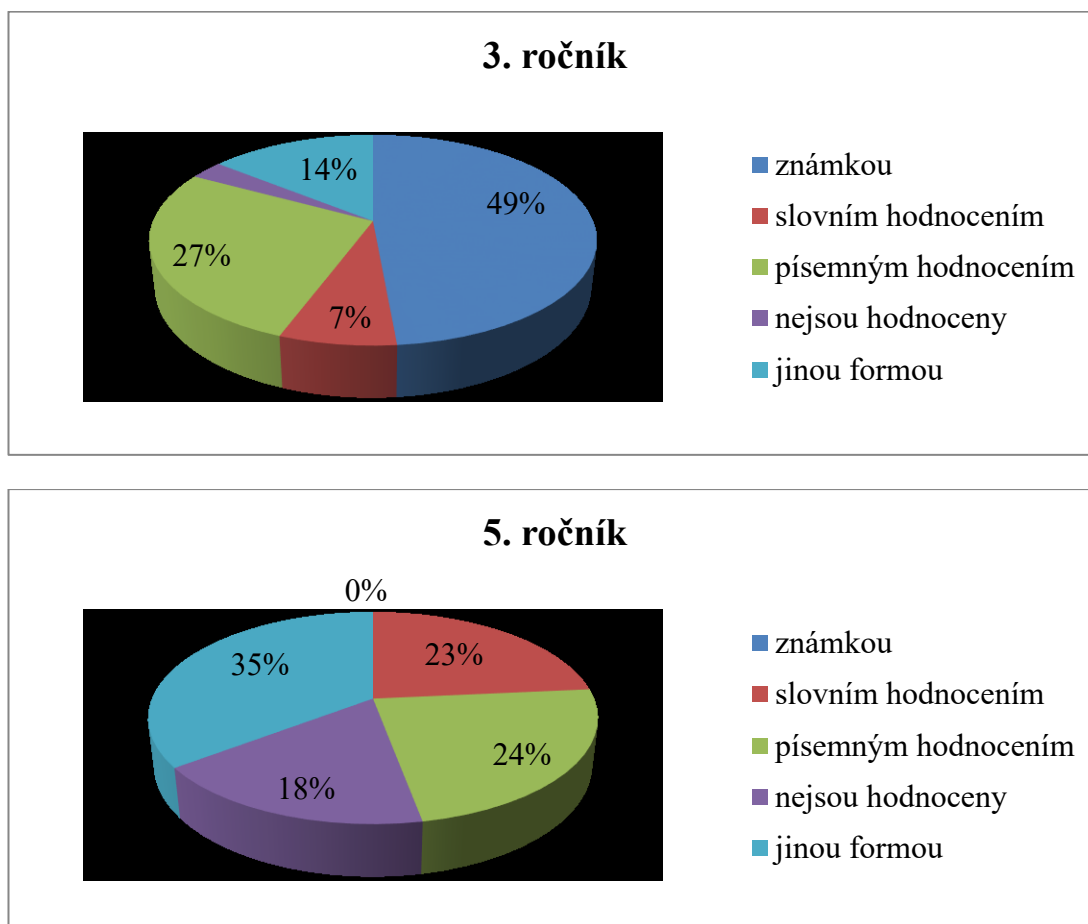
**Dílčí závěr:** Kontrola domácích úkolů v domácím prostředí má podobné výsledky jako předchozí položka. U žáků třetího ročníku jsme zjistili, že doma probíhá kontrola úkolů u 74% dotazovaných žáků „vždy“, zbytek dotazovaných uvedl odpověď „většinou ano“. U žáků pátých ročníků uvedlo odpověď „vždy“ pouze 40% a celkově jsou odpovědi mnohem rozmanitější. Kontrola domácích úkolů tedy v domácím prostředí u žáků pátých ročníků neprobíhá tak pravidelně jako u žáků třetích ročníků.



### Položka č. 10: Jakým způsobem jsou domácí úkoly hodnoceny?

Cílem otázky bylo zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí domácí úkoly.

Graf 35 a 36 – Otázka č. 10: Jakým způsobem jsou domácí úkoly hodnoceny?

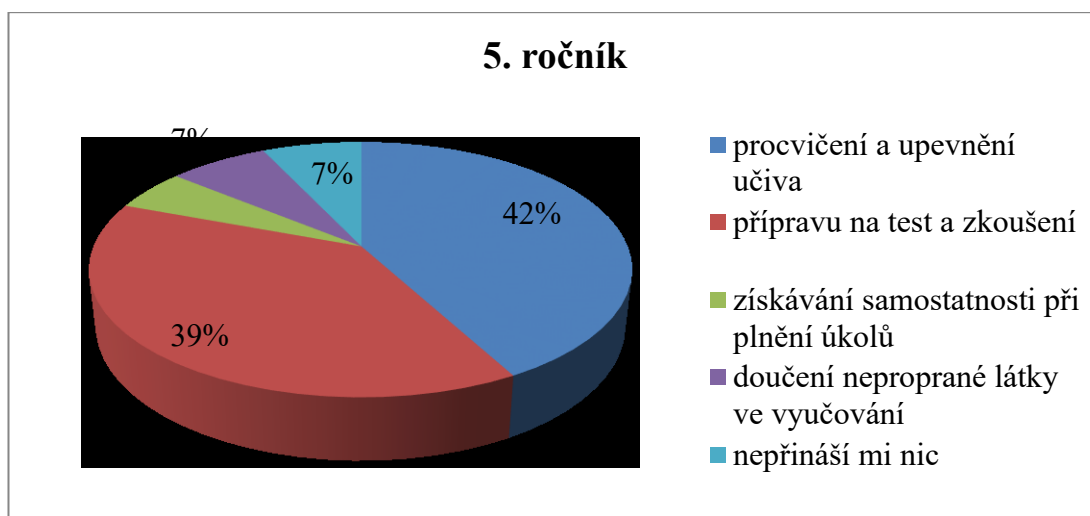
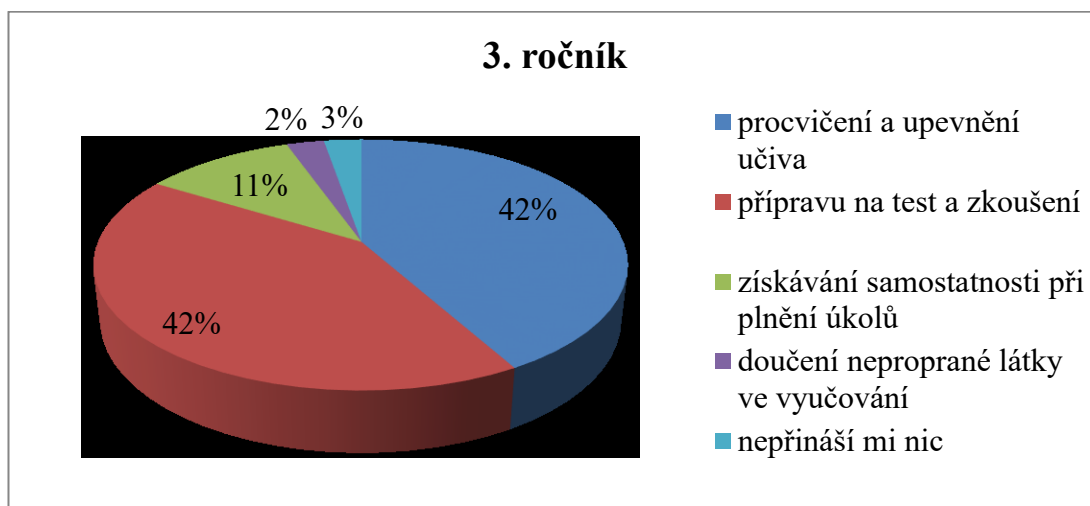


**Dílčí závěr:** Na tuto otázku převažuje u žáků třetích ročníků odpověď „známkou“ a to u 49% dotazovaných žáků. Druhá nejčastější odpověď byla „písemným hodnocením“. U pátých ročníků není odpověď jednoznačná. Nebyla zde však ani jednou zaznamenána odpověď „známkou“, nejčastěji byla uvedena odpověď „jinou formou“ a tu uvedlo 35% žáků. Žáci také do testu vepsali, že „jiná forma“ u nich znamená smajlík, razítko nebo zkratka V., jako viděla. Další varianty v hodnocení žáků pátých ročníků byly slovní a písemné hodnocení.

### Položka č. 11: Co ti přináší zpracování domácího úkolu?

Cílem další otázky bylo nahlédnout do názorů žáků třetích a pátých ročníků na to, co jim zpracování domácích úkolů přináší.

Graf 37 a 38 – Otázka č. 11: Co ti přináší zpracování domácího úkolu?

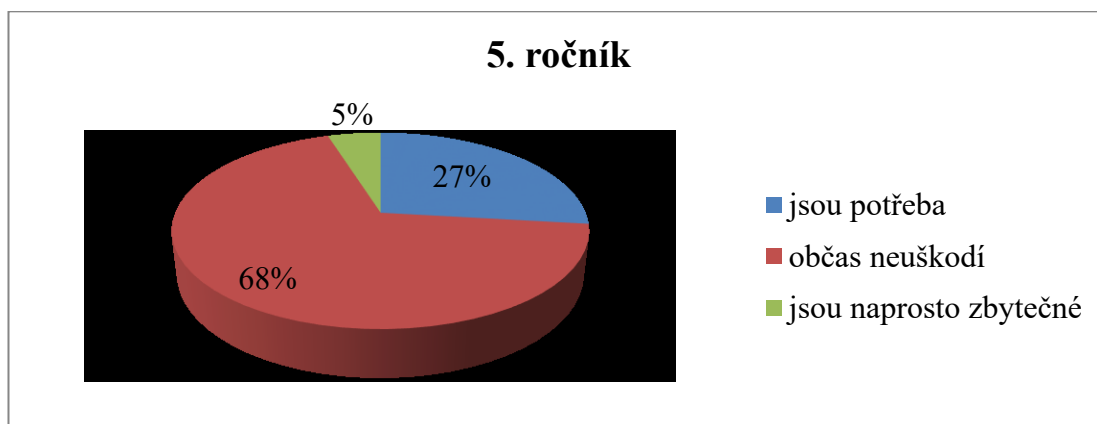
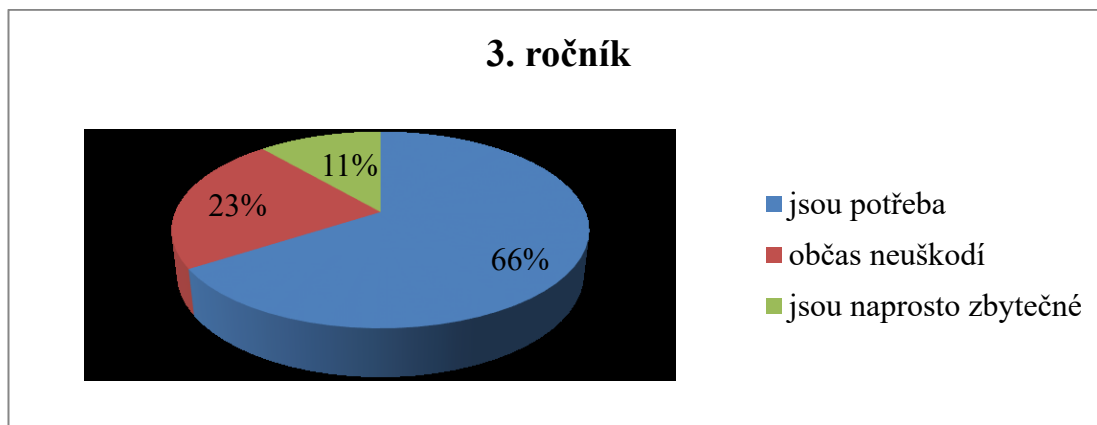


**Dílčí závěr:** U otázky, co ti přináší zpracování domácího úkolu, odpovědělo 42% žáků třetích ročníků odpovědi „procvičení a upevnění učiva“ a „přípravu na test a zkoušení“ ve shodě. U žáků pátých ročníků to je odpověď „procvičení a upevnění učiva“. Tu uvedlo taktéž 42% respondentů, odpověď „přípravu na test a zkoušení“ však zvolilo jen o něco málo žáků. Oba ročníky se tedy shodují, že domácí úkoly jim slouží zejména k upevňování a procvičování probrané látky a jako příprava na test a zkoušení. Negativní reakci na domácí úkoly, kdy by jim jejich zpracování nic nepřinášelo, naštěstí uvedlo pouze velmi malé množství žáků v obou ročnících.

### Položka č. 12: Co si myslíš o zadávání domácích úkolů?

Cílem této otázky je získat představu o názorech žáků a potřebnost, nebo zbytečnost domácích úkolů a také, zda se tyto názory mezi ročníky liší.

Graf 39 a 40 – Otázka č. 12: Co si myslíš o zadávání domácích úkolů?



**Dílčí závěr:** Překvapivé odpovědi jsme získali od žáků na otázku, co si myslí o zadávání domácích úkolů. Žáci třetího ročníku si z větší části myslí, že „jsou potřeba“. Tuto odpověď uvedlo 66% dotazovaných žáků, 23% žáků třetích ročníků si myslí, že „občas neuškodí“ a 11% zastává názor, že „jsou naprosto zbytečné“. U žáků pátého ročníku je shledává potřebnými jen 27%. Ti ovšem v 68% uvedli, že zadávání úkolů „občas neuškodí“. O jejich zbytečnosti spekuluje pouze 5% z dotazovaných žáků pátých ročníků. Třetí ročník je tedy považuje za nezbytné na rozdíl od žáků pátých ročníků, kteří je sice spíše pouze respektují, za to méně z nich je považuje za zbytečné.

### Položka č. 13: Jak by podle tebe měl vypadat vhodný domácí úkol?

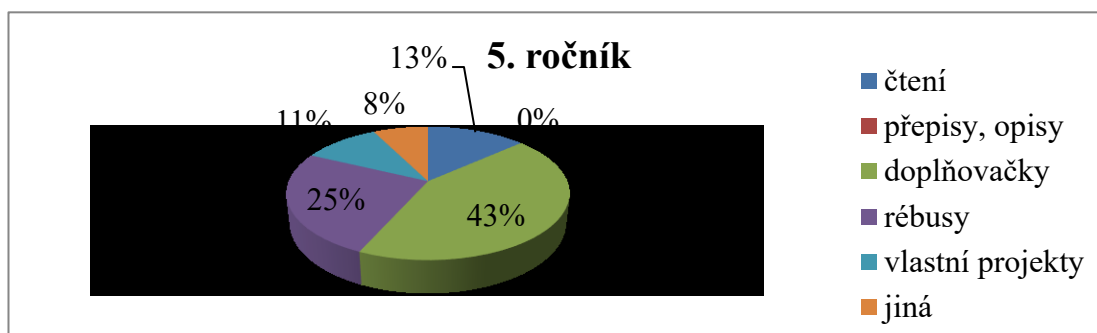
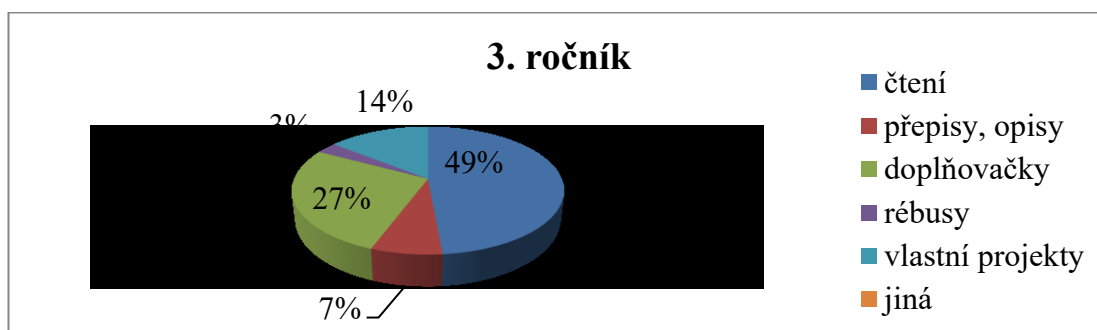
Cílem této otevřené otázky bylo zjistit subjektivní názory žáků na to, jak by měl vypadat vhodný domácí úkol, co by chtěli změnit a vylepšit.

**Dílčí závěr:** Na otevřenou otázku č. 13 „Jak by podle tebe měl vypadat vhodný domácí úkol?“ jsme dostali od žáků většinou odpovědi typu, že jsou s úkoly, které dostávají spokojeni. V dalších případech žáci třetích ročníků nejčastěji odpovídají, že by raději dělali více pracovní listy, vybarvování, úkoly z češtiny a matematiky, matematické doplňovačky. U žáků pátých ročníků to byly pak odpovědi typu žádné domácí úkoly, nebo méně domácích úkolů. Zároveň by ale ocenili, kdyby byl lépe zadán, aby jim paní učitelka vždy domácí úkol důkladněji vysvětlila a ukázala nějaký příklad na tabuli, třeba v matematice vypočítala jeden příklad s nimi, pro lepší pochopení atd.

### Položka č. 14: Jaká forma domácích úkolů ti nejvíce vyhovuje?

Cílem této otázky bylo získat přehled o tom, jaká forma domácích úkolů žákům nejvíce vyhovuje a je jimi oblíbená.

Graf 41 a 42 - Otázka č. 14: Jaká forma domácích úkolů ti nejvíce vyhovuje?

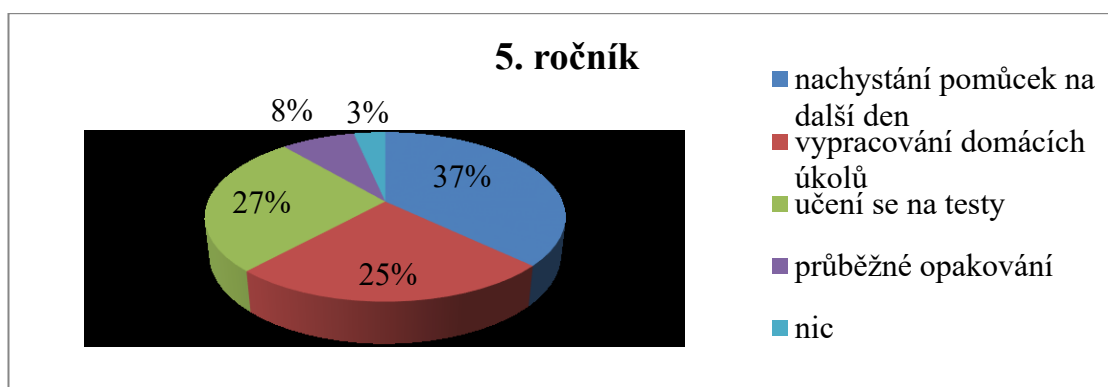
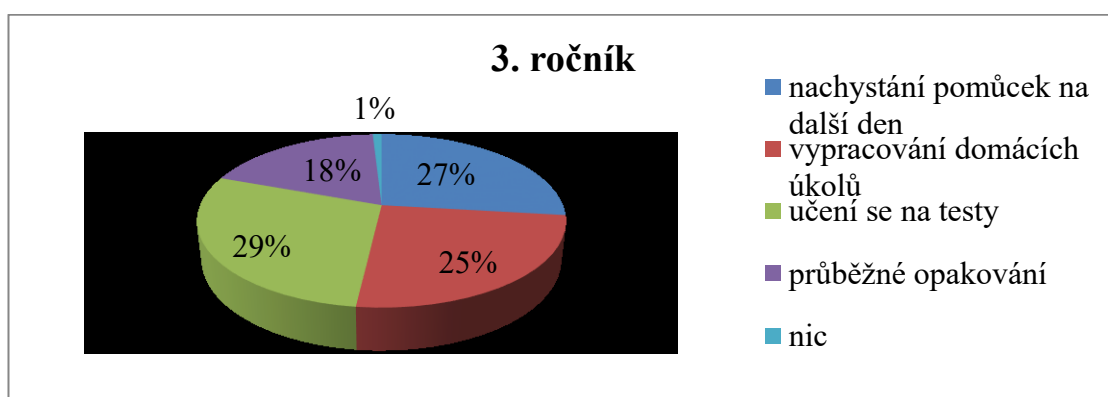


**Dílčí závěr:** Vzhledem k formě zadávaných úkolů je zřejmé, že žákům třetích ročníků nejvíce vyhovuje čtení, protože tuto odpověď uvedlo 49% respondentů třetích ročníků. Na druhém místě nacházíme doplňovačky s 27%. U žáků pátých ročníků právě doplňovačky uvedlo 43% dotazovaných, jako nejčastější odpověď. Jako další uvedenou formu uvedlo 25% žáků pátých ročníků rébusy.

### Položka č. 15: Co vše obsahuje tvá domácí příprava?

Cílem bylo zjistit, co obsahuje domácí příprava žáků třetích a pátých ročníků.

Graf 43 a 44 - Otázka č. 15: Co vše obsahuje tvá domácí příprava?

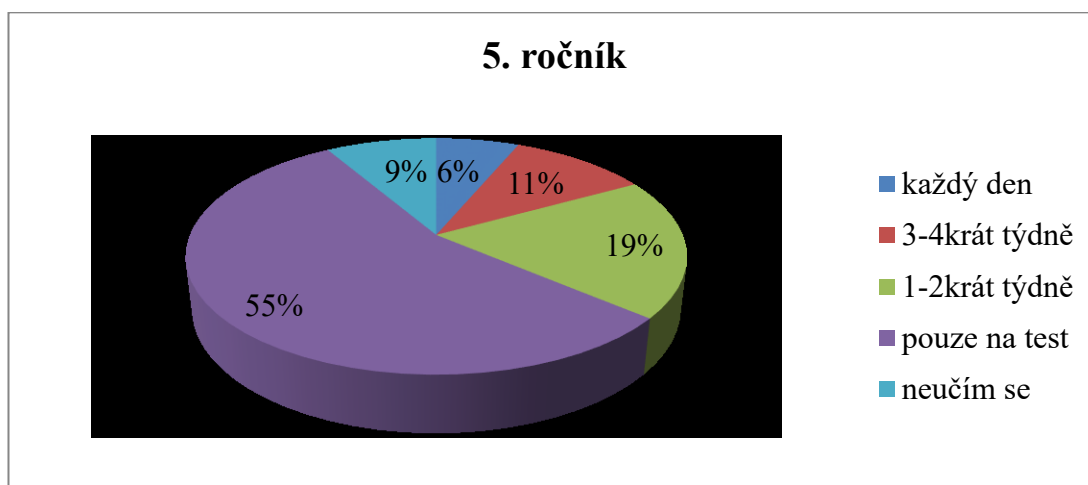
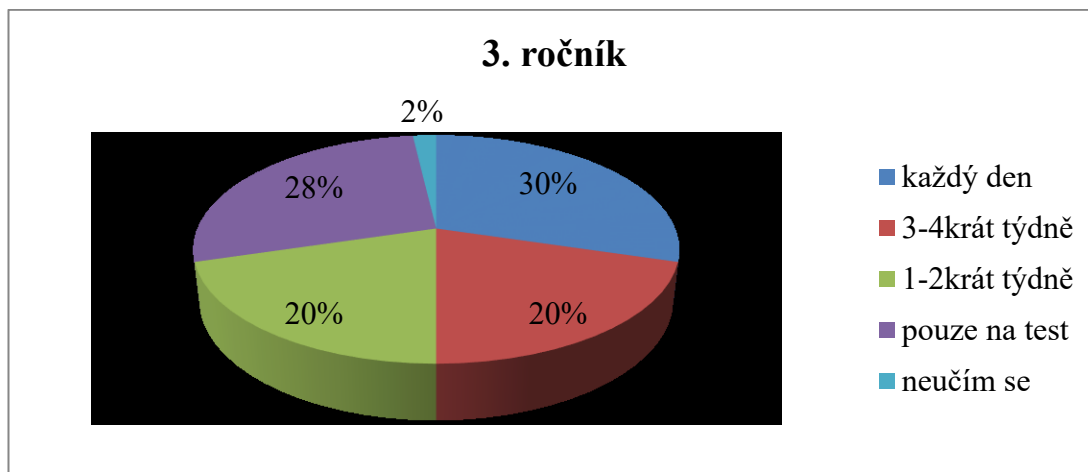


**Dílčí závěr:** Na tuto otázku se odpovědi žáků příliš nelišily. Většina žáků domácí přípravu plní a to jak přípravou pomůcek na další den, plněním domácích úkolů, či učením se na testy. Pouze průběžné učení se s přibývajícím ročníky snižuje. Žáci třetích ročníků se nejčastěji učí na testy, jako odpovědělo 29%. Žáci pátých ročníků si převážně chystají pomůcky na další den. Tuto odpověď uvedlo 37% dotazovaných žáků z pátých ročníků.

### Položka č. 16: Jak často se průběžně učíš do školy?

Cílem otázky bylo zjistit, jestli a popřípadě jak často, se žáci průběžně učí do školy a zda se tato skutečnost liší v závislosti na to, který ročník žáci navštěvují.

Graf 45 a 46 - Otázka č. 16: Jak často se průběžně učíš do školy?



**Dílčí závěr:** Z odpovědí na otázku ohledně četnosti průběžného učení do školy je zřejmé, že žáci pátých ročníků se průběžně učí mnohem méně než žáci třetího ročníku. Odpověď „pouze na test“ uvedlo 55% z dotazovaných žáků pátého ročníku. U žáků třetího ročníku tuto odpověď uvedlo pouze u 28% dotazovaných, přičemž 30% žáků třetího ročníku se učí každý den. Toto zjištění je celkem překvapující, jelikož bych předpokládala, že se žáci s přibývajícím množstvím učební látky budou připravovat intenzivněji. Naopak se však s přibývajícím ročníkem zvedá procento žáků, kteří se neučí vůbec.

### **Položka č. 17: Co si myslíš, že bys měl/a více dělat do školy?**

Cílem této otevřené otázky bylo nahlédnout do svědomí žáků a zjistit, jaká úskalí žáci nacházejí při své domácí přípravě.

**Dílčí závěr:** Otevřená otázka č. 17 „Co si myslíš, že bys měl/a více dělat do školy?“ nám dává možnost nahlédnout do potřeb žáků, dle jejich uvážení, do jejich svědomí, či oblastí, ve kterých sami spatřují obtíže a kde potřebují pomoci. Žáci třetích ročníků nejčastěji odpovídali, že by se měli celkově více učit. Z českého jazyka trénovat hlavně diktáty, krasopis a čtení. V matematice procvičovat hlavně násobilkou a slovní úlohy. U žáků pátých ročníků se rozšiřuje názor, že nemusí dělat nic víc, jiní se však potřebují dále soustředit hlavně na čtení, učivo českého jazyka, matematiky, ale již i anglického jazyka.

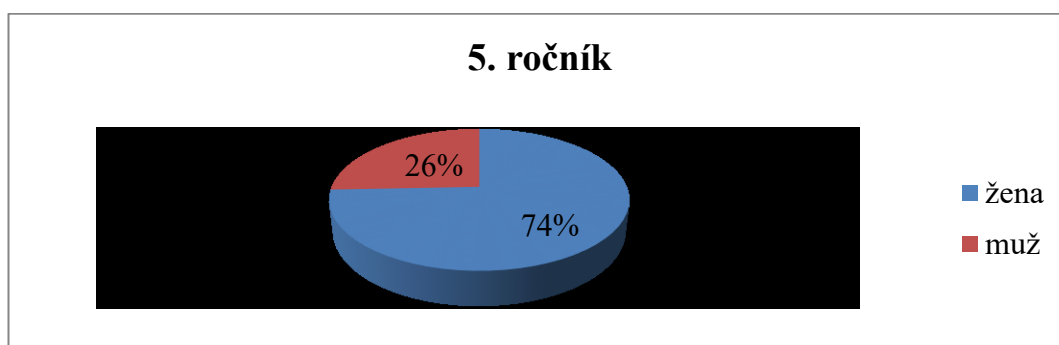
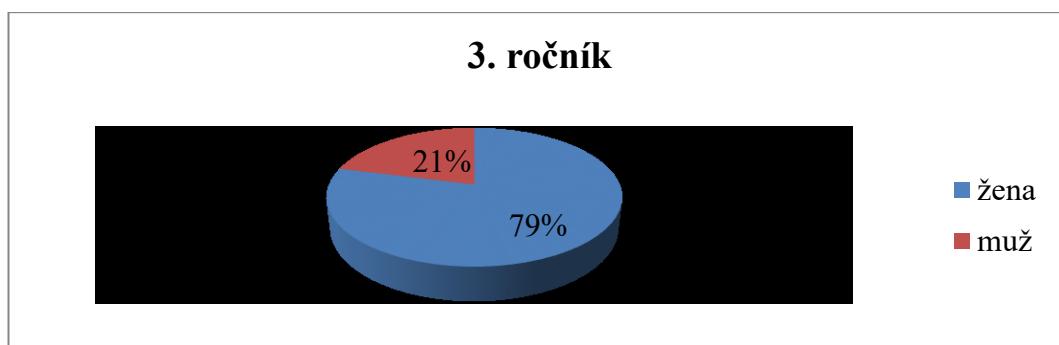
### **3.6.3 Výsledky dotazníků rodičů**

První tři otázky z dotazníků rodičů představují výzkumný vzorek. Zjišťují zastoupení žen a mužů z řad rodičů, kteří dotazník vyplňovali, ročník, který jejich dítě navštěvuje, a dále zda je jejich dítě dívka, nebo chlapec.

#### **Položka č. 1: Jsem: Muž/Žena**

Cílem první položky bylo zjistit pohlaví respondenta.

Graf 47 a 48 – Otázka č. 1: Jsem:

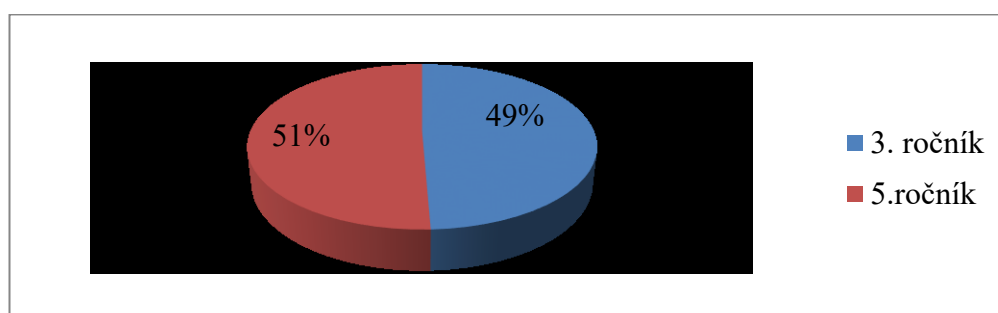


**Dílčí závěr:** Z prvního grafu jasně vyplývá, že dotazníky vyplňovaly převážně ženy a to v 79% a 74% z dotazovaných. Domníváme se, že je to zapříčiněno tím, že většinou právě ženy častěji pomáhají dětem s domácími úkoly.

**Položka č. 2: Moje dítě navštěvuje ročník: 3. ročník/5. Ročník**

Cílem bylo rozdělit dotazníky rodičů třetích a pátých ročníků.

Graf 49 – Otázka č. 2: Moje dítě navštěvuje ročník:



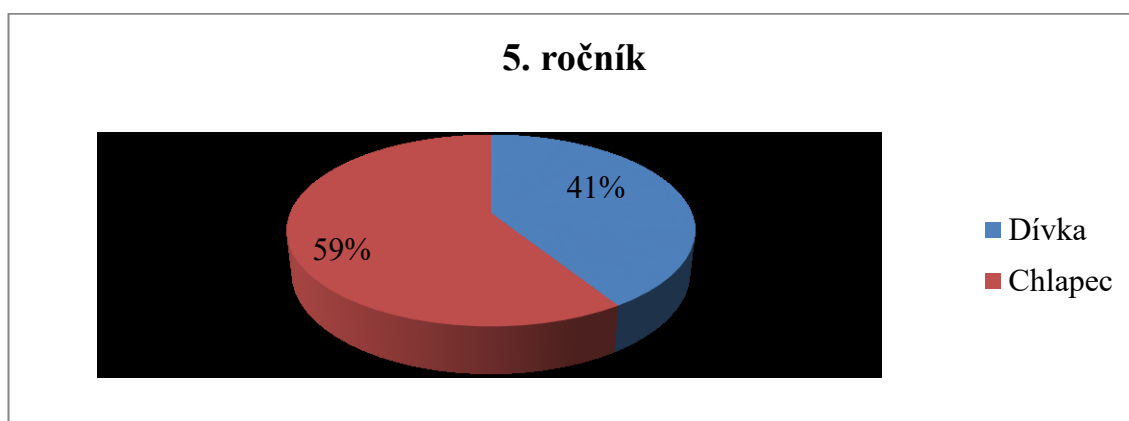
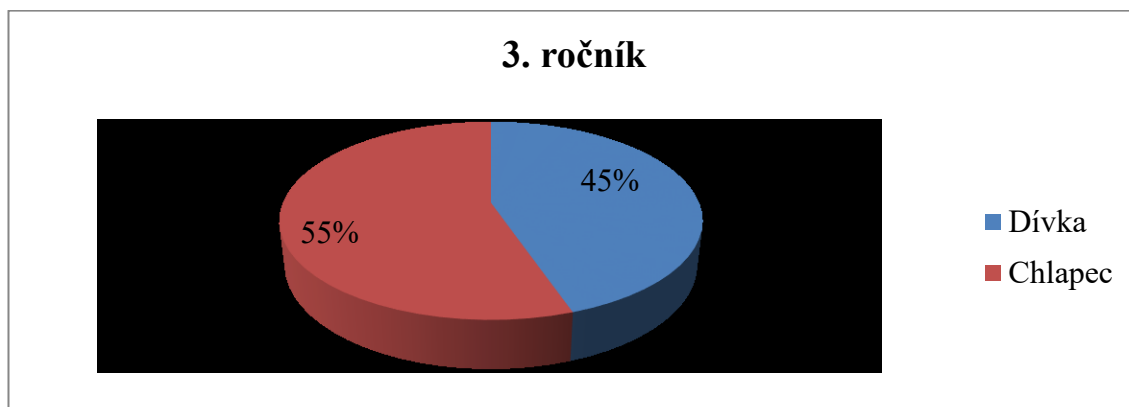
**Dílčí závěr:** Z výše uvedeného grafu lze pozorovat, že poměr respondentů žáků třetích a pátých ročníků je vyrovnaný.



### Položka č. 3: Mé dítě je: Dívka/Chlapec

Cílem bylo zjistit, zda jsou poměrně stejně zastoupena obě pohlaví.

Graf 50 a 51 – Otázka č. 3: Mé dítě je:

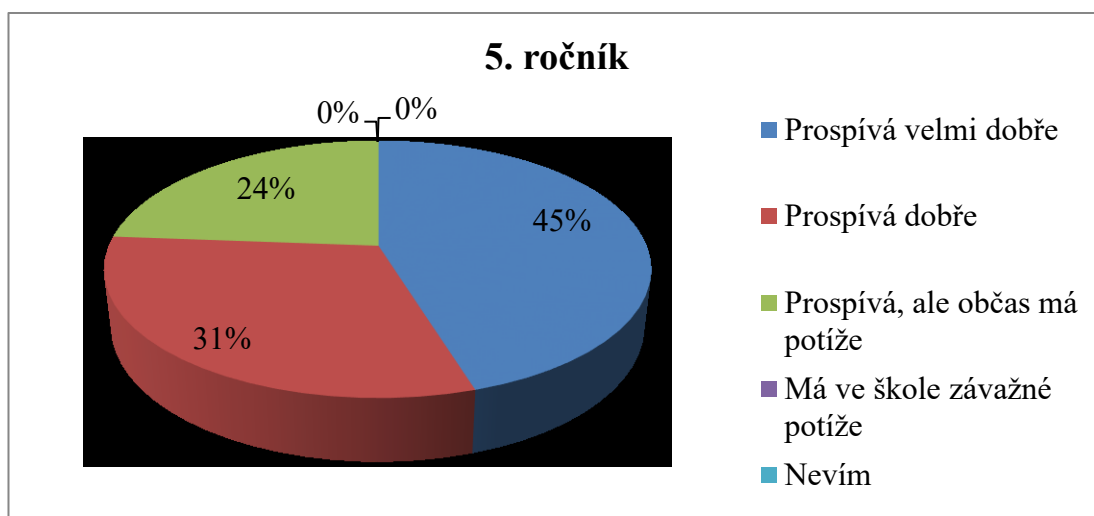
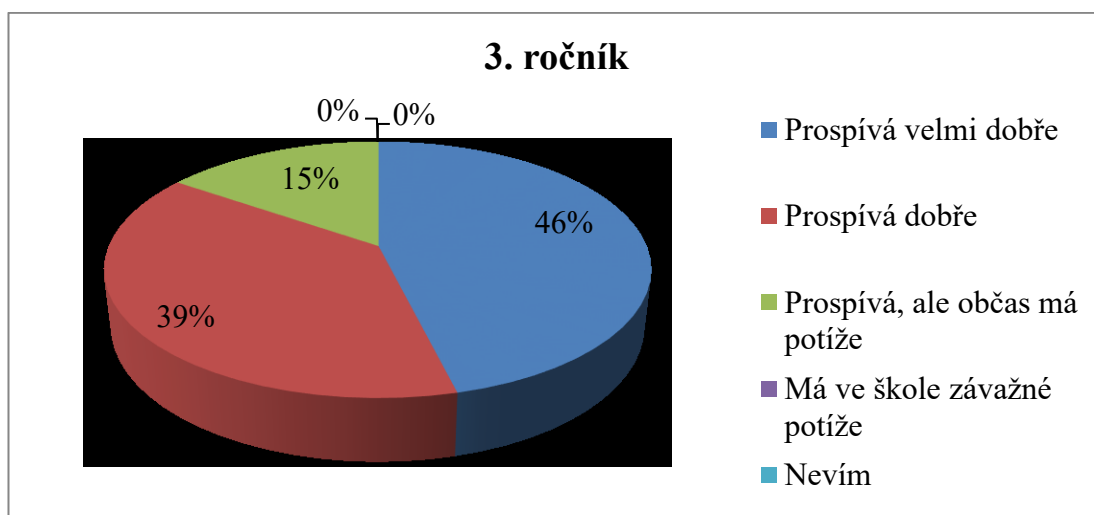


**Dílčí závěr:** V obou ročnících, ve kterých jsme výzkum prováděli, mírně převažují chlapci. Jak je možné zpozorovat z grafu.

#### Položka č. 4: Jak prospívá Vaše dítě ve škole?

Cílem bylo zjistit, jak úspěšné jsou děti dotazovaných ve škole a zda o to rodiče žáků jeví zájem.

Graf 52 a 53 – Otázka č. 4: Jak prospívá Vaše dítě ve škole?

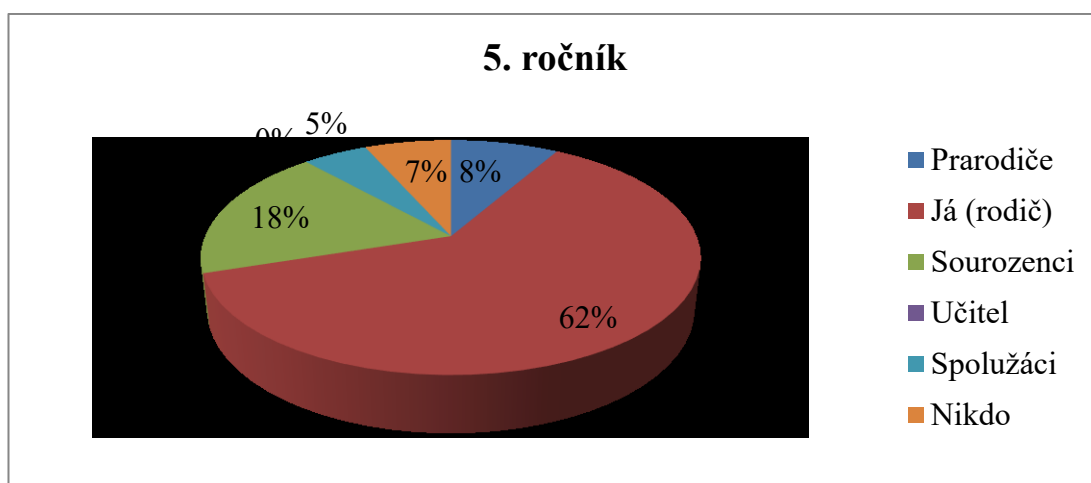
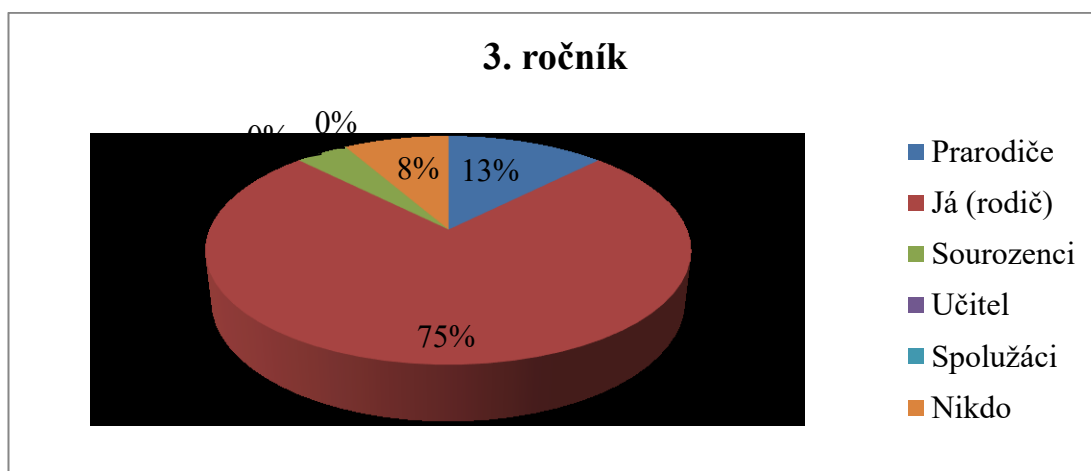


**Dílčí závěr:** Většina dotazovaných rodičů usuzuje, že jejich dítě prospívá velmi dobře, jak vyplývá z našich dotazníků. Tato odpověď převažuje u rodičů žáků obou ročníků. Na otázku č. 4, „Jak prospívá Vaše dítě ve škole?“, odpovědělo 46% rodičů žáků třetího ročníku, že prospívá velmi dobře. U rodičů pátého ročníku to bylo 45%, ostatní žáci prospívají dobře. Ve třetích ročnících je pouze 15% žáků, kteří mají občas obtíže, u pátých ročníků je to už 24%.

### Položka č. 5 Kdo pomáhá nejčastěji Vašemu dítěti s plněním domácích úkolů?

Cílem bylo zjistit, kdo nejčastěji pomáhá dítěti s plněním domácích úkolů a zda jsou touto osobou právě rodiče.

Graf 54 a 55 - Otázka č. 5: Kdo pomáhá nejčastěji Vašemu dítěti s plněním domácích úkolů?

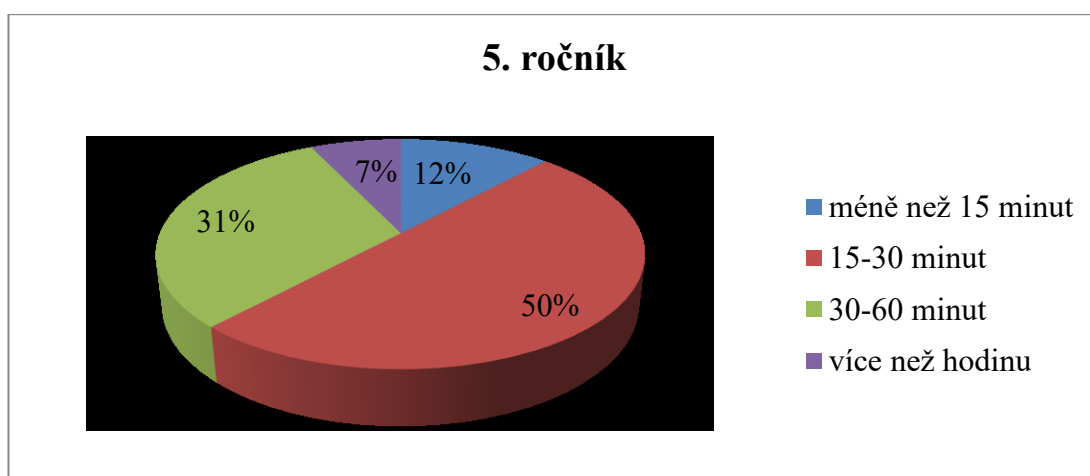
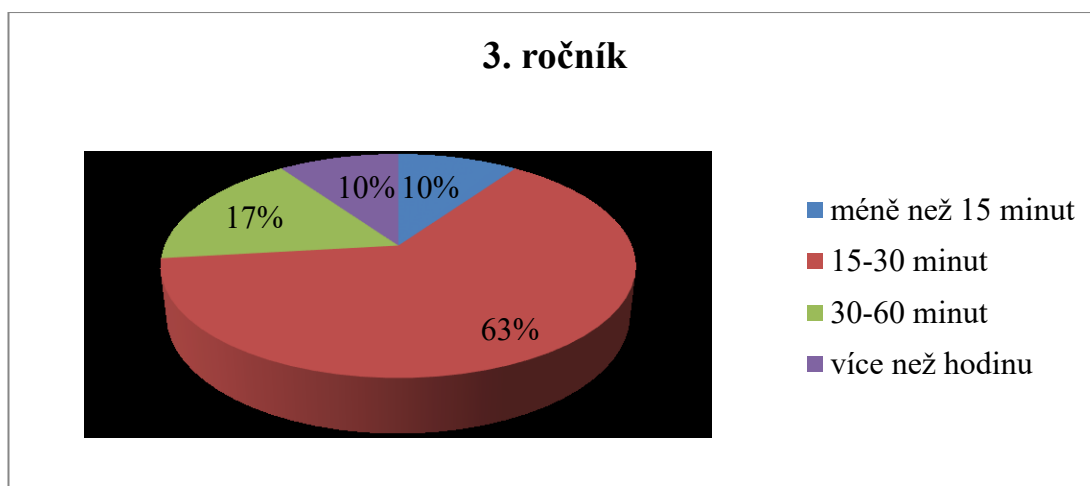


**Dílčí závěr:** Ohledně otázky pomoci při plnění domácích úkolů rodiče všech ročníků uvádí, že tím kdo nejčastěji pomáhá, při plnění domácích úkolů, jsou oni sami. Z výzkumu vyplývá, že tuto odpověď uvedlo 75% rodičů žáků třetího ročníku a 62% rodičů pátého ročníku. Tyto odpovědi rodičů se poměrně shodují s odpověďmi jejich dětí. U žáků třetích ročníků následují prarodiče 13% a u žáků pátých ročníku sourozenci 18%.

### Položka č. 6: Jakou dobu denně věnuje Vaše dítě vypracování domácích úkolů?

Cílem této otázky bylo zjistit, jak dlouhou dobu běžně trvá jejich dítěti zpracování domácích úkolů a zda mají rodiče přehled o svých dětech a tudíž se tyto odpovědi shodují s odpověďmi jejich dětí.

Graf 56 a 57 – Otázka č. 6: Jakou dobu denně věnuje Vaše dítě vypracování domácích úkolů?

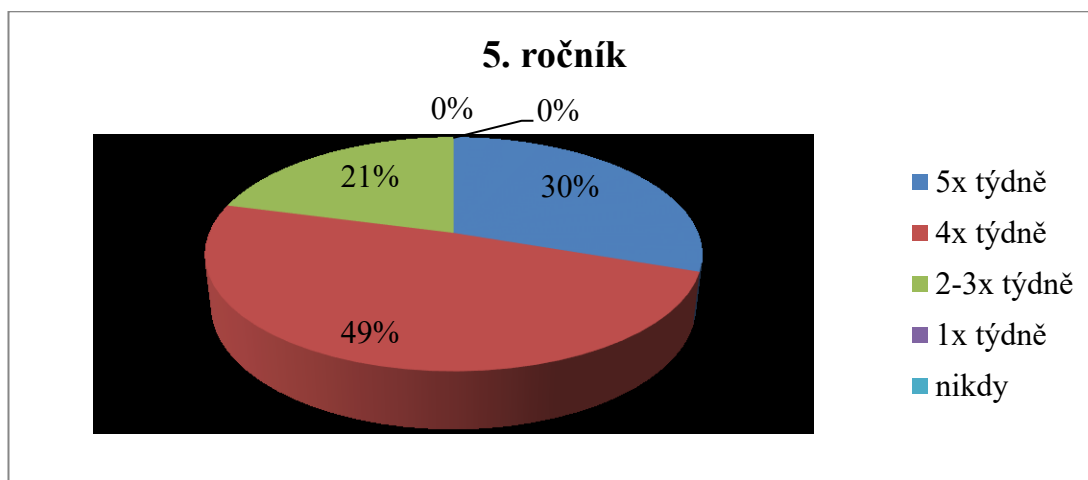
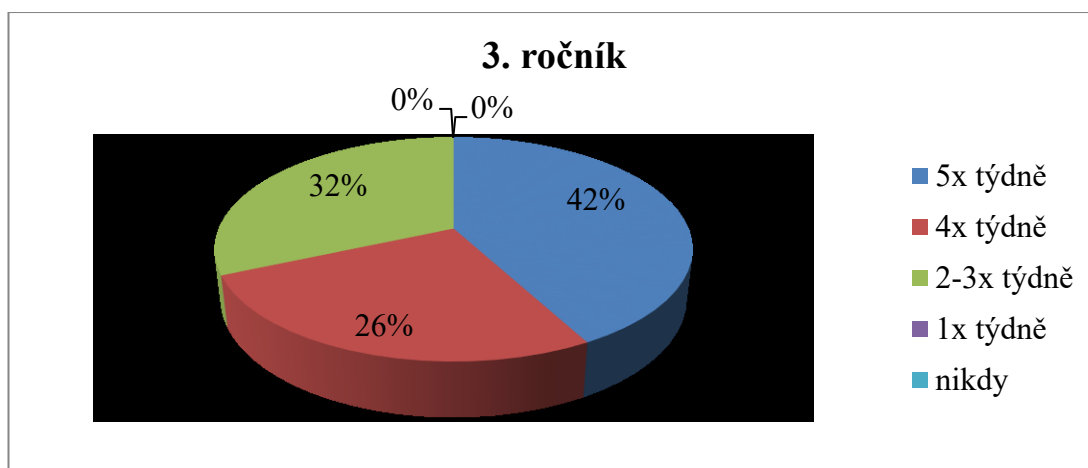


**Dílčí závěr:** Ve výše uvedeném grafu se nám potvrzují data získaná z dotazníků žáků. Z toho vyplývá, že mají rodiče o plnění úkolů svými dětmi poměrně dobrý přehled. Většinou trvá žáků vypracovat domácí úkoly 15-30 minut. U žáků třetích ročníků se jedná o 63% z dotazovaných a u žáků pátých ročníků je to přesně 50%.

### Položka č. 7: Jak často dělá Vaše dítě domácí úkoly?

Cílem této otázky bylo zjistit, kolikrát týdně dostává dítě domácí úkol ve třetích ročnících, kolikrát týdně v pátých ročnících a zda se tato četnost domácích úkolů výrazně liší.

Graf 58 a 59 - Otázka č. 7: Jak často dělá Vaše dítě domácí úkoly?

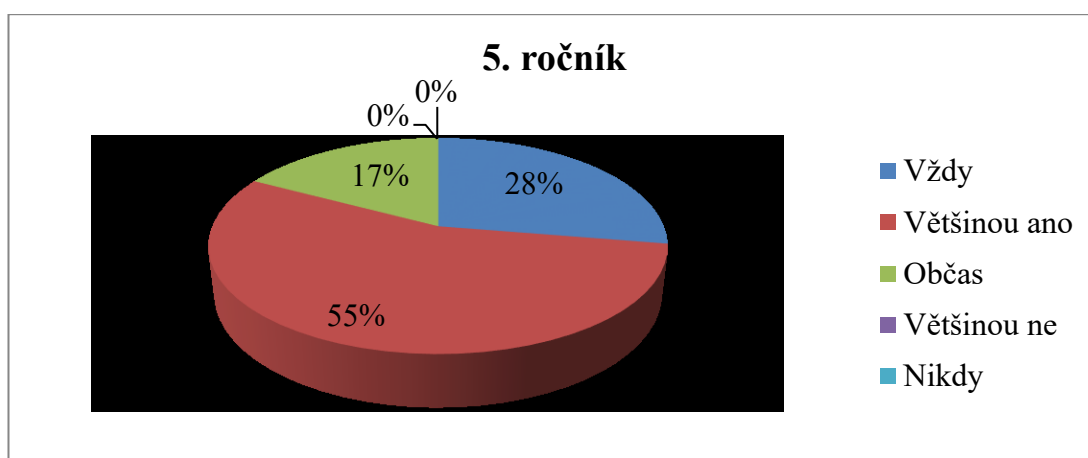
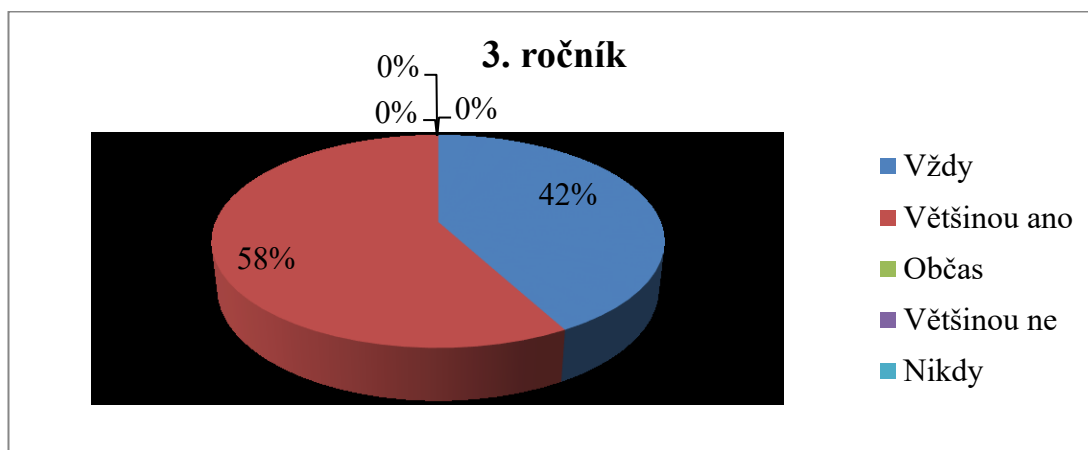


**Dílčí závěr:** Z tohoto grafu jsme zjistili, že dotazování žáci napříč oběma ročníky plní domácí úkoly minimálně 2x-3x týdně. Přičemž žáci třetích ročníků plní domácí úkoly nejčastěji 5x týdně a to v 42%. Žáci pátých ročníků dostávají domácí úkoly z 49% 4x týdně.

**Položka č. 8 : Jsou učitelem zadávané úkoly řádně vysvětleny tak, že Vaše dítě ví co a jak dělat?**

Cílem bylo zjistit, zda žáci pochopí zadání domácího úkolu bez pomoci další osoby nebo je učitel ve škole dostatečně nevysvětluje.

Graf 60 a 61 – Otázka č. 8: Jsou učitelem zadávané úkoly řádně vysvětleny tak, že Vaše dítě ví co a jak dělat?

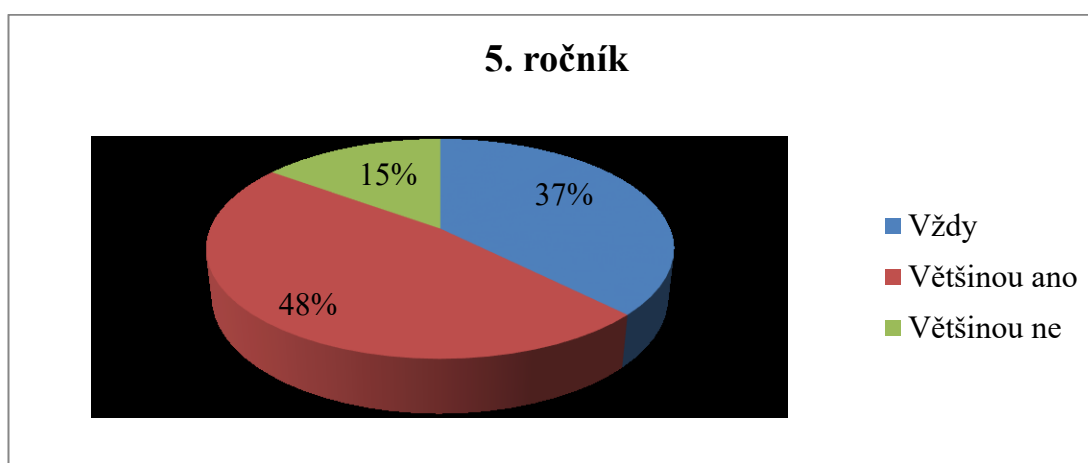
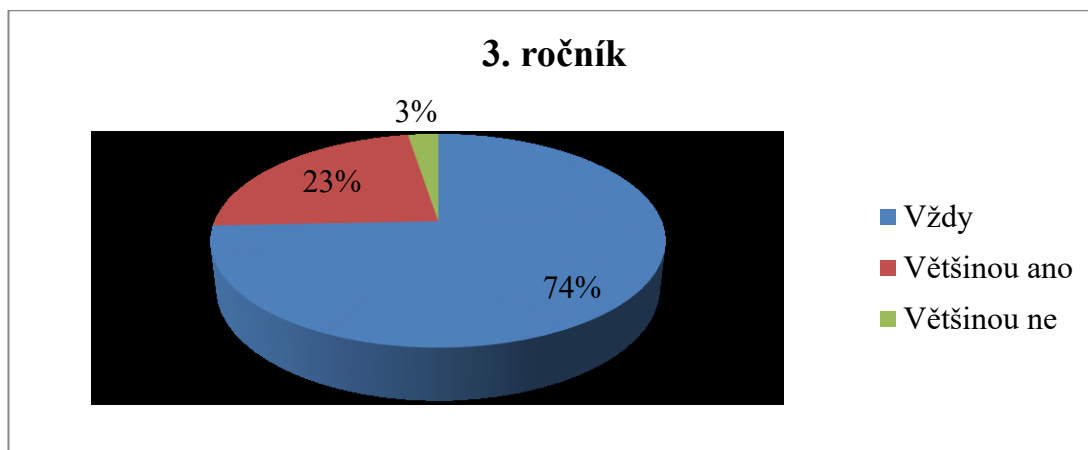


**Dílčí závěr:** U obou ročníků můžeme prohlásit, že zadání domácích úkolů je pro ně většinou pochopitelné. Na otázku „Jsou učitelem zadávané úkoly řádně vysvětleny tak, že Vaše dítě ví co a jak dělat?“ jsme u žáků třetích ročníků obdrželi odpověď „Většinou ano.“ v 58%, zbylých 42% dotazovaných odpověděla „Vždy.“. Žáci pátých ročníků odpověděli „Většinou ano.“ v 55%, 28% zadání rozumí vždy a 17% dotazovaných pochopí zadání pouze občas. Zajímavé je, že žáci třetích ročníků lépe chápou zadání domácích úkolů nebo je učitel důkladněji vysvětluje.

### Položka č. 9: Kontrolujete Vašemu dítěti domácí úkoly?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda rodiče jeví zájem o splnění domácích úkolů jejich dětmi, jestli je kontrolují a jak často. Výsledky budeme taktéž porovnávat mezi dotazovanými ročníky.

Graf 62 a 63 – Otázka č. 9: Kontrolujete Vašemu dítěti domácí úkoly?

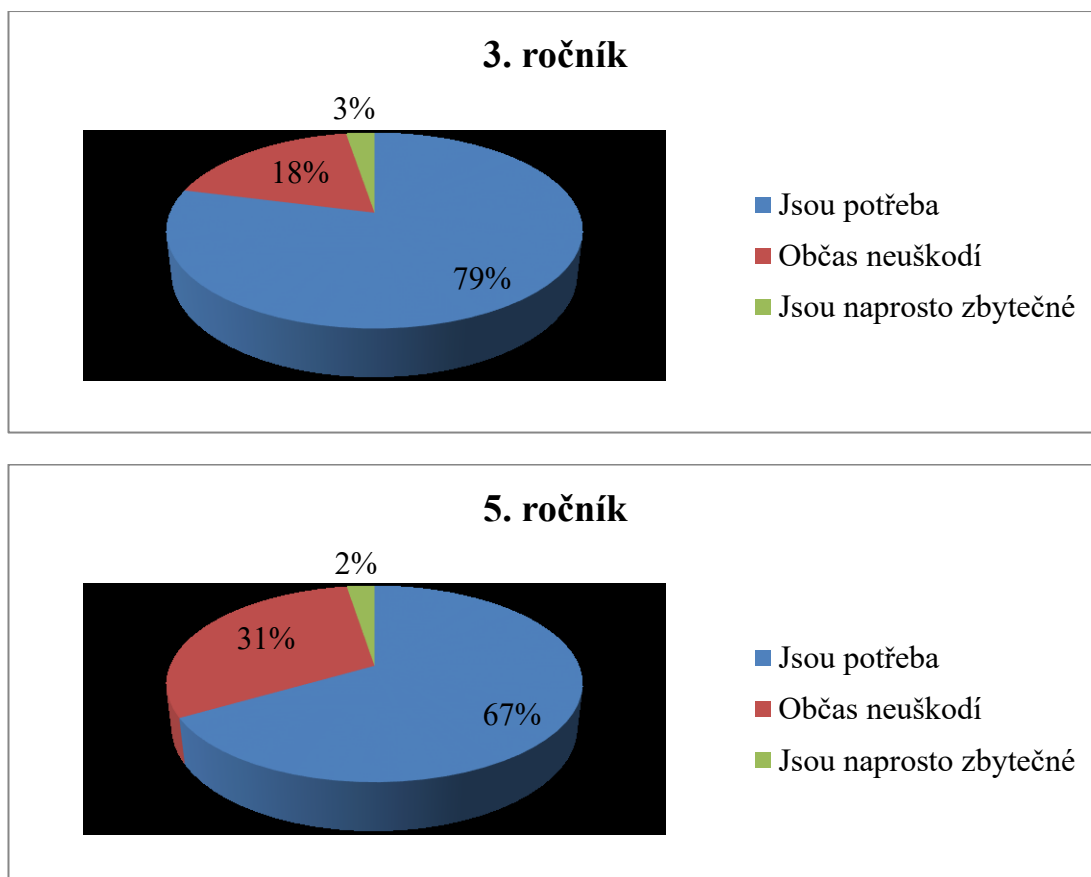


**Dílčí závěr:** Výše uvedený graf nám potvrzuje jednu z našich hypotéz. Z grafu jasně vyplývá, že žáků třetích ročníku rodiče kontrolují domácí úkoly častěji. U žáků třetích ročníků dokonce rodiče tyto úkoly v 74% kontrolují vždy a pouze 3% z dotazovaných rodičů kontrolu zanedbává. U žáků pátých ročníků je nejčastější odpověď „Většinou ano.“, tuto odpověď zvolilo 48%. Taktéž se nám zvedá četnost odpovědi „Většinou ne.“, předpokládáme, že je to způsobeno větší samostatností starších žáků.

### Položka č. 10: Jaký je Váš názor na domácí úkoly?

Cílem bylo zjistit, jaký názor mají rodiče na domácí úkoly. Jsou-li potřebné, či nikoli.

Graf 64 a 65 – Otázka č. 10: Jaký je Váš názor na domácí úkoly?



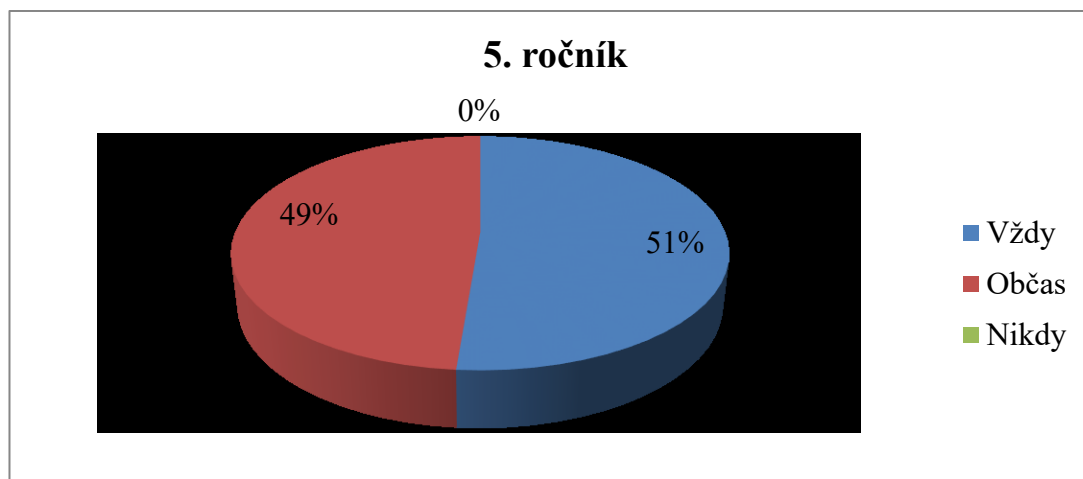
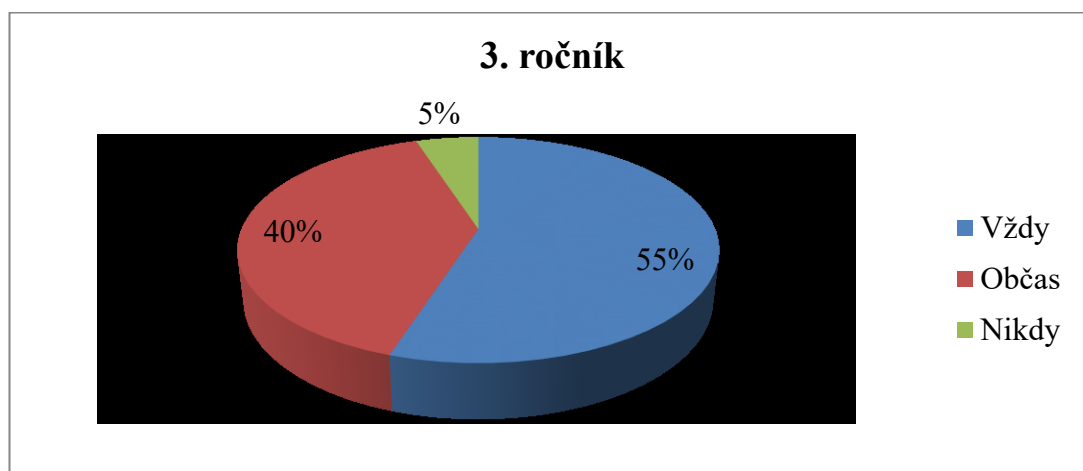
**Dílčí závěr:** Většina rodičů zastává názor, že jsou domácí úkoly potřeba, zejména u žáků třetích ročníků a to u 79%. U žáků pátého ročníku si toto rodiče myslí u 67%. Z dotazníků žáků třetích ročníků můžeme vidět, že 18% rodičů si myslí, že domácí úkoly „Občas neuškodí.“ A pouze 3% z dotazovaných rodičů se domnívá, že jsou domácí úkoly zbytečné. U žáků pátých ročníků nám názor na potřebnost domácích úkolů mírně klesá a 31% z dotazovaných si myslí, že domácí úkol jejich dětem občas neuškodí. Za zbytečné je považují jen 2% z dotazovaných.



**Položka č. 11: Myslím si, že moje dítě se poctivě snaží vypracovávat úkoly a opakovat si látku?**

Cílem této položky bylo zjistit, zda si rodiče myslí, že jejich dítě plní domácí práci zodpovědně a poctivě.

*Graf 66 a 67 – Otázka č. 11: Myslím si, že moje dítě se poctivě snaží vypracovávat úkoly a opakovat si látku?*

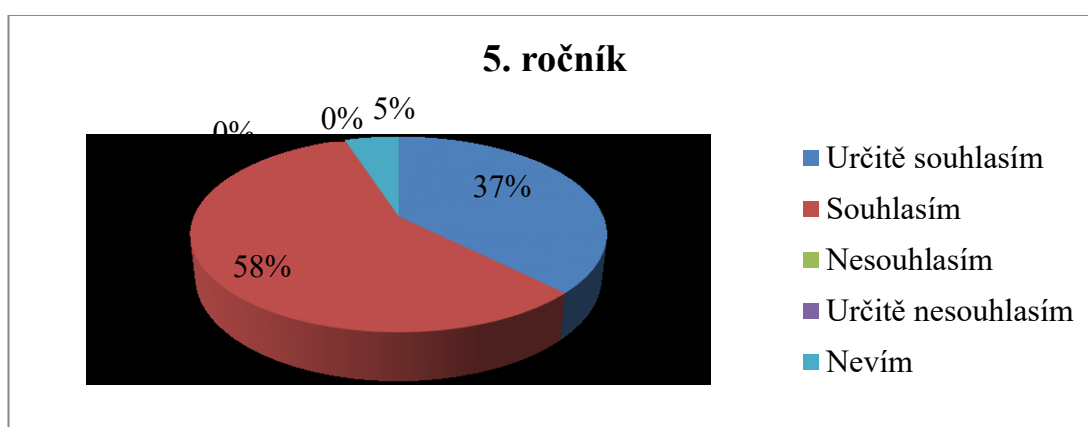
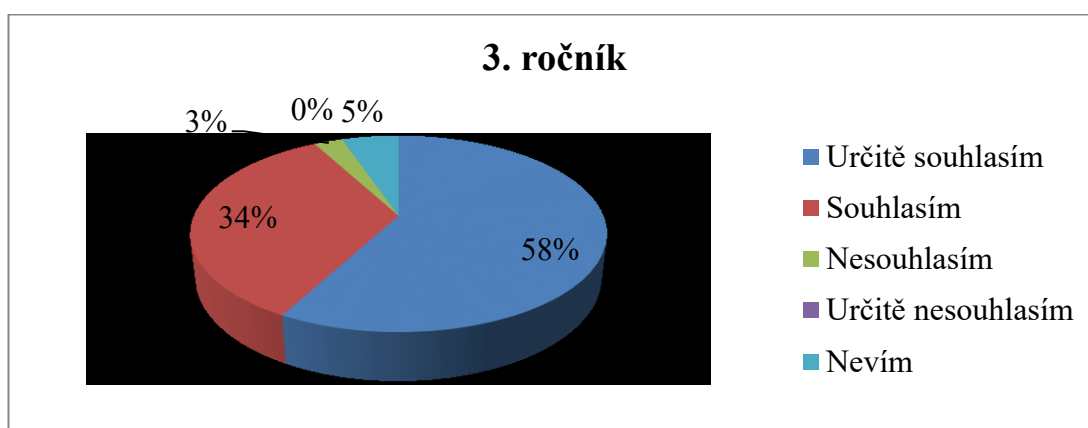


**Dílčí závěr:** U žáků třetích ročníků rodiče nejčastěji zvolili odpověď „Vždy.“ A to v 55%. 5% si však myslí, že jejich dítě vůbec nepracuje poctivě. U žáků pátých ročníku vypracovává domácí úkoly 51% žáků poctivě vždy a 49% z dotazovaných pouze občas.

**Položka č. 12: Myslím si, že úkoly a domácí příprava pomáhají mému dítěti zvládnout probírané učivo.**

Cílem bylo zjistit, v jaké míře rodiče souhlasí s uvedeným tvrzením a jaký tedy mají názor na vliv domácí přípravy na případný úspěch ve škole.

*Graf 68 a 69 – Otázka č. 12: Myslím si, že úkoly a domácí příprava pomáhají mému dítěti zvládnout probírané učivo.*

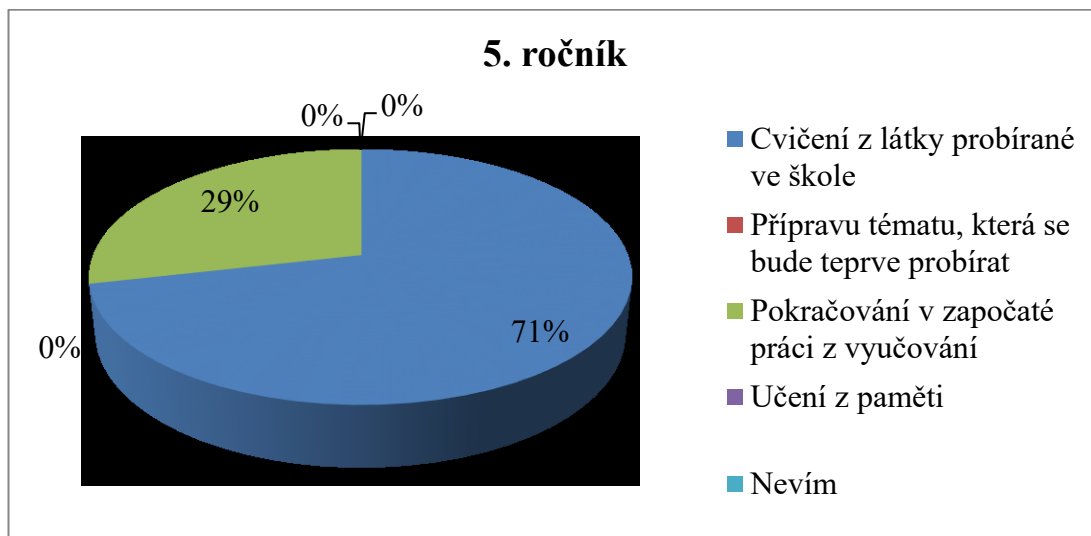
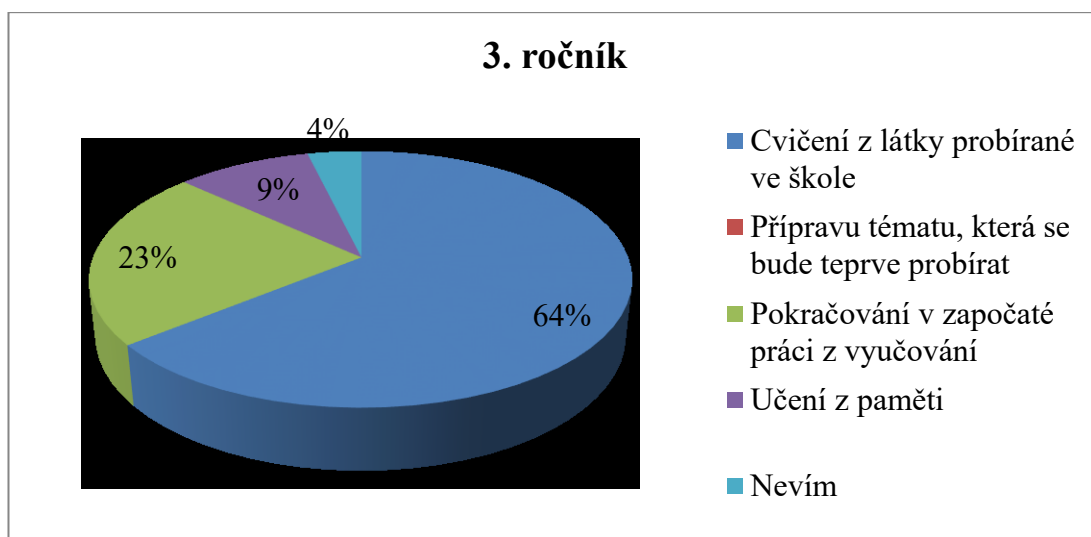


**Dílčí závěr:** U žáků třetích ročníků rodiče s tvrzením v 58% určitě souhlasí, 34% dalo odpověď „Souhlasím.“, nesouhlasí pouze 3% z dotazovaných a 5% nezastává žádné stanovisko. Mezi rodiči žáků pátých ročníku se nejvíce ujala odpověď „Souhlasím.“ a to v 58%. 37% rodičů naprosto souhlasí s tvrzením, že domácí příprava má pozitivní vliv na zvládnutí učiva a 5% neví. Z čehož vyplývá, že více než 90% rodičů zastává názor, že domácí úkoly a domácí příprava pomáhají jejich dítěti zvládnout probírané učivo.

### Položka č. 13: Jakou formu úkolů Vaše dítě nejčastěji dostává?

Cílem této otázky bylo zjistit, jakou formu domácích úkolů nejčastěji dostávají žáci zvolených tříd.

Graf 70 a 71 – Otázka č. 13: Jakou formu úkolů Vaše dítě nejčastěji dostává?

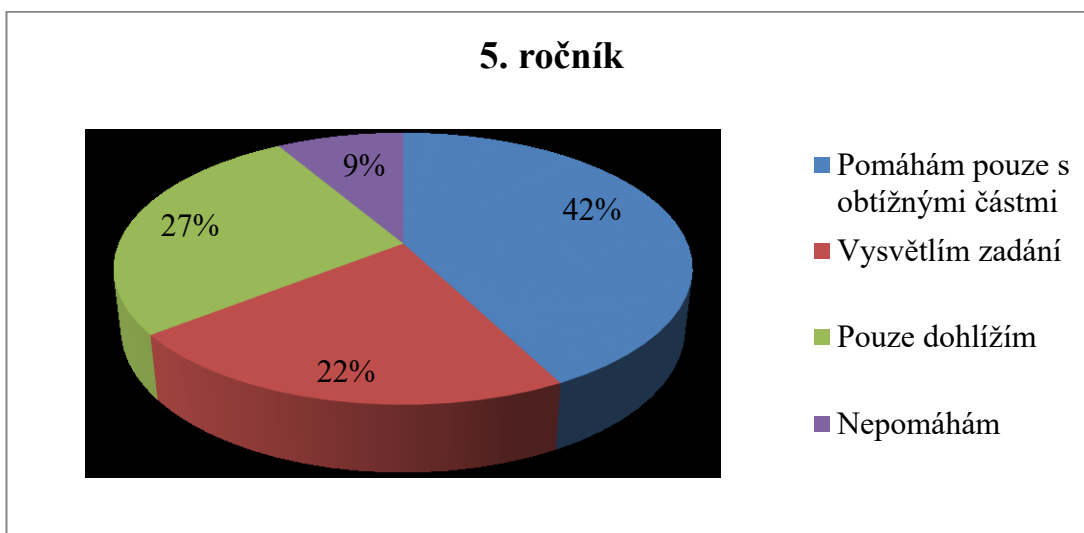
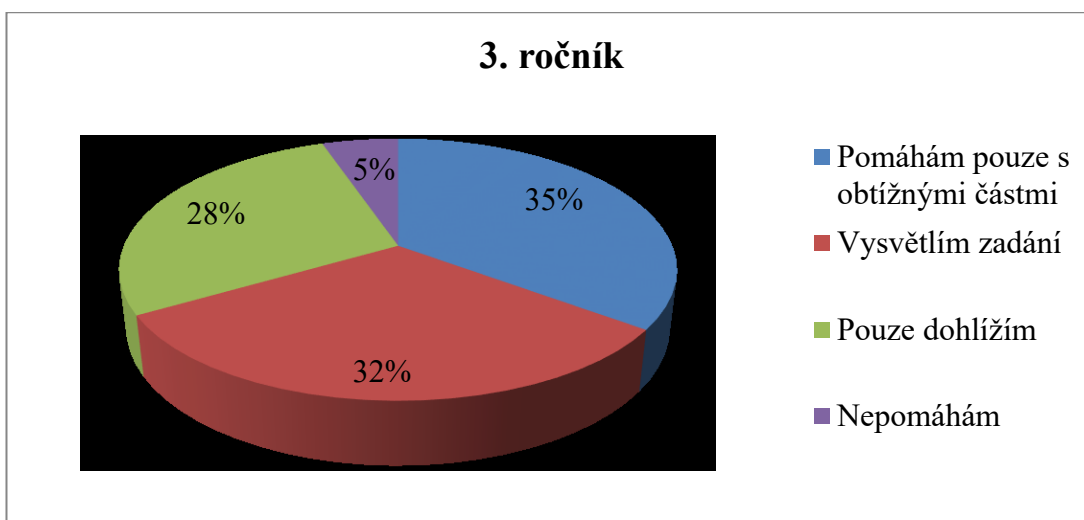


**Dílčí závěr:** Žáci třetích ročníků nejčastěji dostávají domácí úkoly z látky, kterou zrovna probírají ve škole, to je 64%, nebo pokračují doma v započaté práci. Malé procento rodičů odpovědělo, že se jejich dítě musí učit z paměti a 4% rodičů neví, jaké domácí úkoly jejich dítě dostává. Žáci pátých ročníků nejčastěji procvičují taktéž látku probíranou ve škole, jak si myslí 71% z dotazovaných rodičů. Z 29% pak pokračují v započaté práci ze školy.

### Položka č. 14: Jak pomáháte Vašemu dítěti s domácími úkoly?

Cílem této otázky bylo zjistit, jakým způsobem pomáhají rodiče svým dětem s plněním domácích úkolů.

Graf 72 a 73 – Otázka č. 14: Jak pomáháte Vašemu dítěti s domácími úkoly?

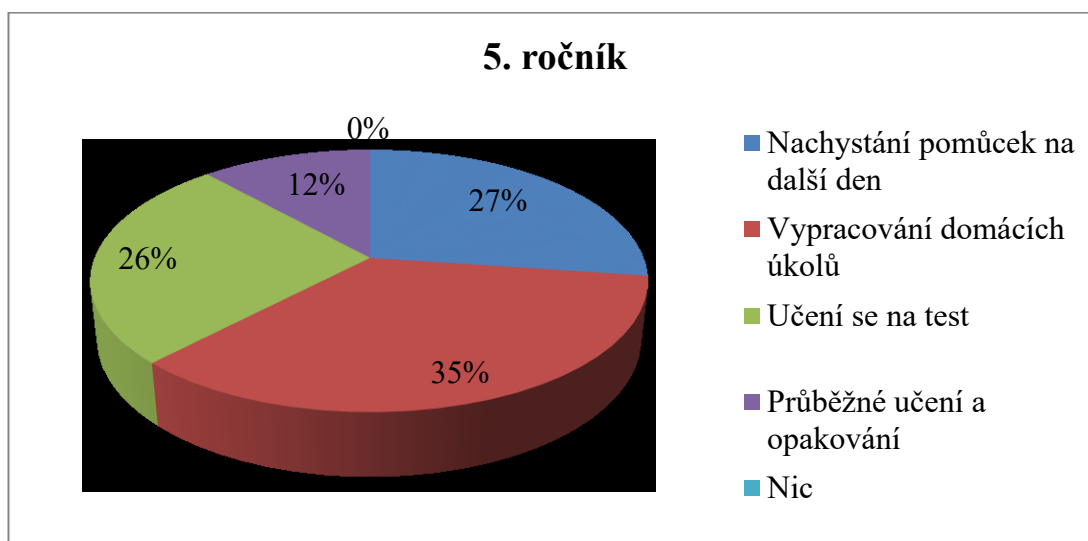
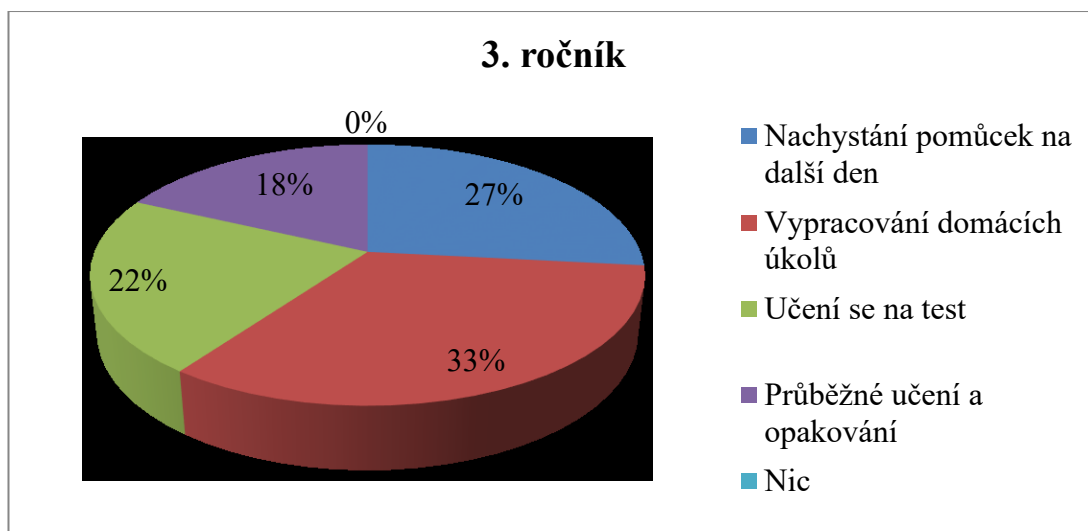


**Dílčí závěr:** Ze získaných odpovědí vyplývá, že u obou ročníků rodiče nejčastěji pomáhají s obtížnými částmi domácích úkolů, kde si jejich dítě pravděpodobně moc neví rady nebo si není jisté. Ve třetích ročnících je to 35% a v pátých ročnících stejnou odpověď volilo 42% z dotazovaných. Ostatní rodiče žáků třetích i pátých ročníků nejčastěji vysvětlují zadání nebo pouze dohlíží, jak jejich dítě pracuje. Pouze malé procento rodičů v obou ročnících do práce dítěte nezasahuje.

### Položka č. 15: Co obsahuje domácí příprava Vašeho dítěte?

Cíle bylo zjistit, co vše zahrnuje domácí příprava dětí dotazovaných rodičů.

Graf 74 a 75 – Otázka č. 15: Co obsahuje domácí příprava Vašeho dítěte?

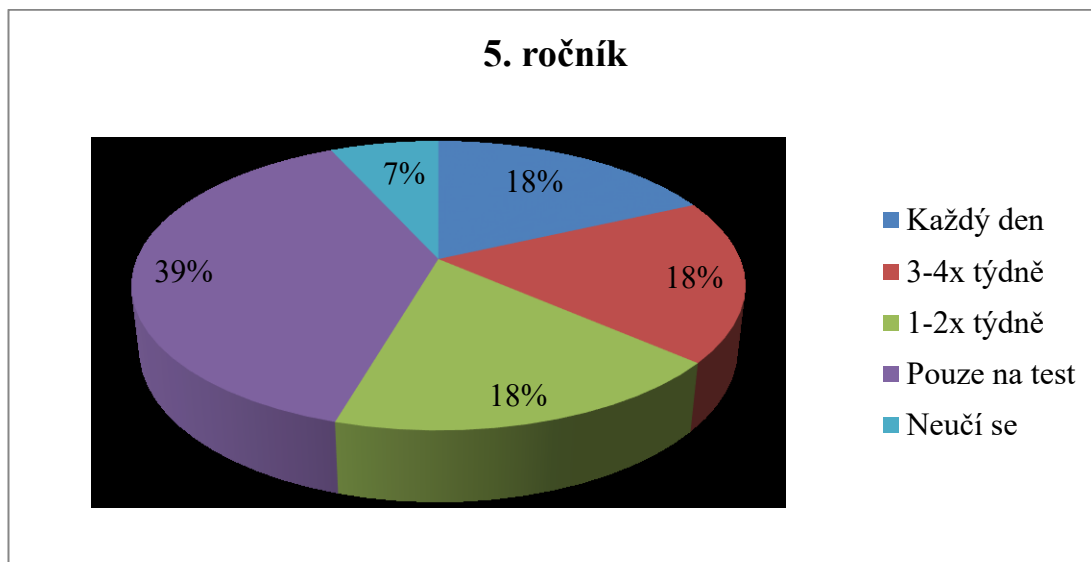
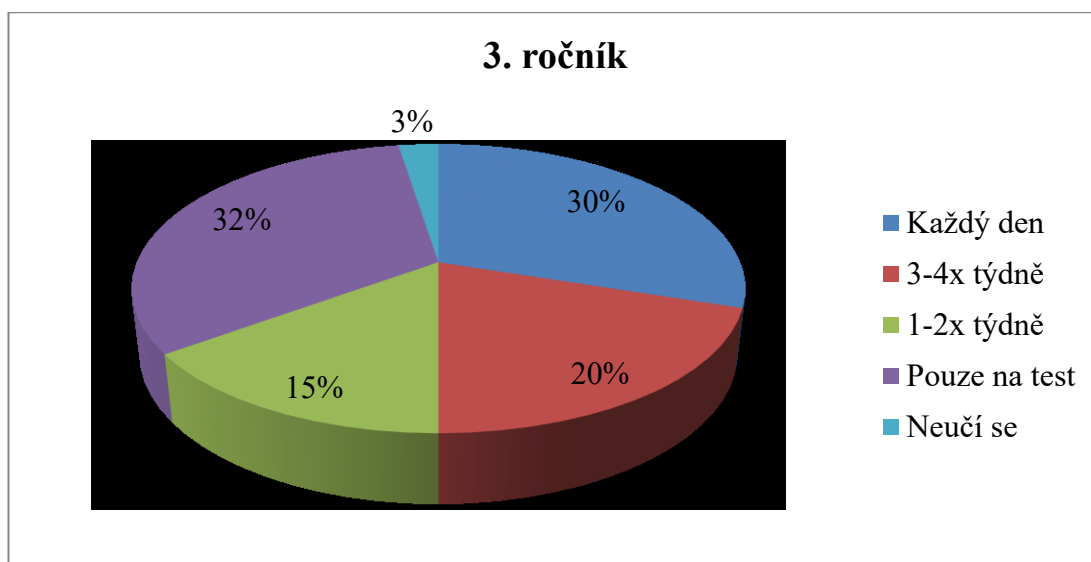


**Dílčí závěr:** Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že rodiče považují za základ domácí přípravy splnění domácích úkolů a to u obou ročníků. U žáků třetích ročníků je tomu tak u 33% u žáků pátých ročníků je to 35%. Následuje odpověď „Nachystání pomůcek na další den.“, která tvoří u obou ročníků 27%. Obě porovnávané skupiny žáků se poměrně učí na testy na druhou stranu, průběžnému učení se věnuje jen malé množství z nich.

### Položka č. 16: Jak často se Vaše dítě průběžně učí do školy?

Cílem této otázky bylo zjistit, jak často se děti dotazovaných rodičů doma průběžně učí do školy.

Graf 76 a 77 – Otázka č. 16: Jak často se Vaše dítě průběžně učí do školy?

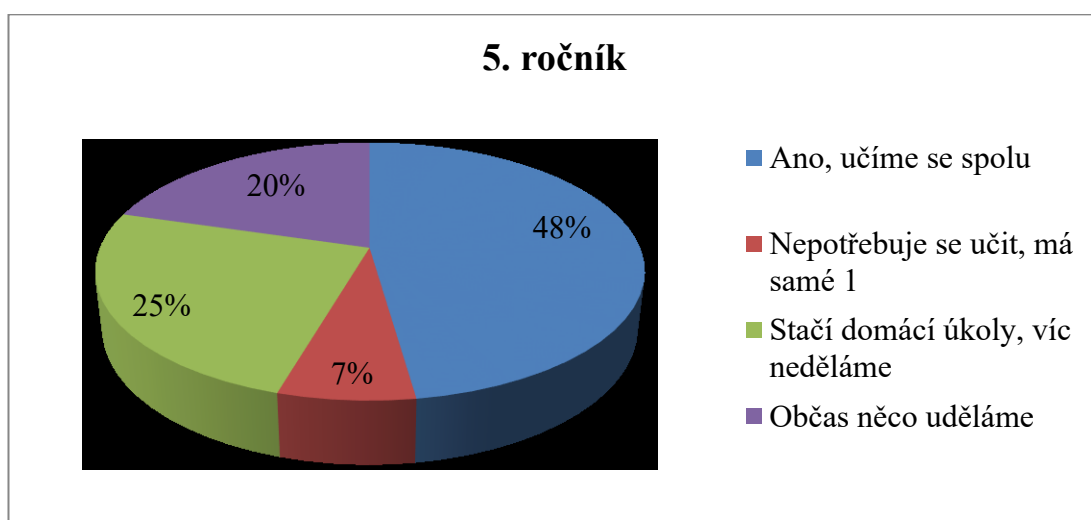
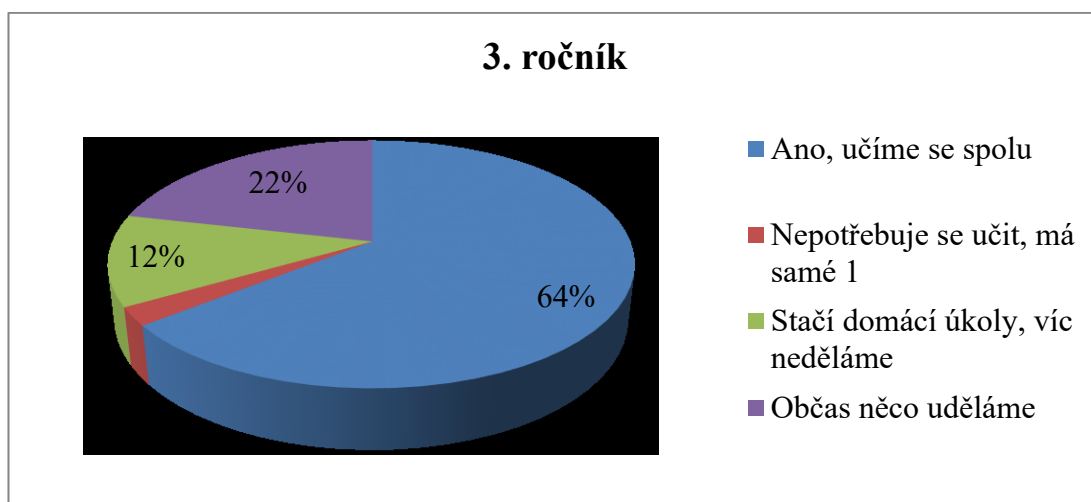


**Dílčí závěr:** Z grafu jasně vyplývá, že žáci třetích ročníků se nejčastěji učí pouze na test a to 32%, dalších 30% se však učí průběžně každý den. Tady pozorujeme velkou změnu oproti žákům pátých ročníků, kteří se sice také nejvíce v 39% učí pouze na test. Každodenní učení nám tu však klesá pouze na 18%.

### Položka č. 17: Podporujete své dítě v domácí přípravě?

Cíl otázky bylo zjistit, jestli rodiče podporují domácí přípravu svého dítěte, popřípadě občas udělají i něco navíc, nebo si myslí, že stačí práce zadaná učitelem.

Graf 78 a 79 – Otázka č. 17: Podporujete své dítě v domácí přípravě?



**Dílčí závěr:** U žáků třetích ročníků je zřejmé, že většina rodičů své dítě podporuje a běžně se s ním doma učí a to v 64% z dotazovaných rodičů. 22% z nich občas něco udělá a pouze 2% rodičů si myslí, že „jedničkář“ se nepotřebuje doma učit. U žáků pátých ročníků se rodiče se svým dítětem učí jen v 48%. 25% stačí domácí úkoly zadané učitelem. Oproti žákům třetích ročníků se zvedá procento rodičů, kteří se svým dítětem doma nic dalšího do školy nedělají, protože má jejich dítě dobré známky.

### **Položka č. 18: Co Vám schází v domácí přípravě Vašich dětí a co očekáváte od domácích úkolů?**

Cílem této otevřené otázky bylo zjistit od rodičů očekávání, která mají ohledně domácích úkolů a získat inspiraci, co by mohl učitel popřípadě změnit.

**Dílčí závěr:** Na tuto otevřenou otázku se objevily mezi odpověďmi rodičů žáků třetích tříd například tyto: „Domácí úkoly i příprava jsou důležité pro hlubší pochopení a fixaci probírané látky.“. Objevila se zde i potřeba po častějších úkolech. U rodičů žáků pátých tříd to bylo například: „Domácí přípravu - především průběžnou u dětí podporuji a s tím se jim snažím pomáhat. Hlavně se snažím sledovat, zda učivu porozuměly.“. Je však pravdou, že v mnoha případech zůstala tato otázka bez odpovědi.

### **3.7 Diskuse a závěry výzkumu**

Součástí předkládané diplomové práce bylo výzkumné šetření, díky kterému jsme se dozvěděli preference, představy a názory konkrétně žáků třetích a pátých ročníků. Podobné otázky jsme položili také jejich rodičům. Snažili jsme se tím zjistit jejich postoje a zkušenosti, jak danou problematiku vnímají ze své pozice rodiče.

Z průzkumu je zřejmé, že četnost domácích úkolů, ani čas nad nimi strávený se výrazně neliší mezi žáky třetích a pátých ročníků. Většina dotazovaných žáků také plní domácí úkoly hned po příchodu ze školy. U žáků třetích ročníků je to 75%, u žáků pátých ročníků je to 65% a pouze malé procento si tedy nechává domácí úkoly až na večer. Dále jsme zjistili, že ačkoli většině žáků někdo s domácími úkoly pomáhá, u mladších žáků je toto procento vyšší. Žákům třetích ročníků pomáhá 84% rodičů, naopak u žáků z pátých ročníků je to pouze 70% rodičů. Domníváme se, že je to způsobeno tím, že starší žáci jsou o něco samostatnější a lépe si již zvládnou poradit sami, kdežto mladší žáci potřebují větší pomoc rodičů. Převážně hledají žáci pomoc u svých rodičů, popřípadě prarodičů, či sourozenců. Jako zdroj informací jsou nejčastěji využívány učebnice, ve třetích ročnících je uvedlo jako hlavní zdroj informací 57% z dotazovaných, v pátém ročníku to bylo pouze 35%. S přibývajícím



ročníkem se však zvyšuje rozmanitost využívaných učebních pomůcek v podobě odborné literatury, počítače a dalších zdrojů.

Z výsledků dotazníků také vyplynulo, že žáci většinou zadání domácích úkolů rozumí. Toto zjištění může také dobře působit jako zpětná vazba učitelům, že domácí úkoly zadávají správně, i když se občas objeví někdo, komu něco není zcela jasné. Toto procento se zvyšuje především u starších žáků. Tuto skutečnost připisujeme tomu, že žáci pátých ročníků mají úkoly přirozeně složitější, než žáci třetích ročníků. Konkrétně 17% dotazovaných v obou ročnících chápe zadání vždy. Žáci třetích ročníků odpověděli v 60%, že většinou zadání rozumí, z 15% pouze občas a 9% zadání většinou nechápe. Žáci pátých ročníků zadání většinou rozumí v 51%, v 17% občas zadání rozumí, v 15% pak zadání většinou neporozumí.

Domácí úkoly jsou častěji kontrolovány u žáků třetích ročníků. A to jak ze strany rodičů, tak učitelů. Většina žáků třetích ročníků uvedla, že jsou jejich úkoly kontrolovány vždy ve škole v 70% a doma v 74%. U žáků pátých ročníků většina odpověděla, že jsou jejich domácí úkoly kontrolovány doma pouze většinou 61%, ve škole pak nejvíce žáků odpovědělo že vždy, ve 40%. Hodnocení domácích úkolů může být velice subjektivní a záleží tak pouze na učiteli. V našem případě jsme se u žáků třetích ročníků setkali s nejčastějším hodnocením známkou, jedná se však hlavně o malé, jedničky, které žáci za splněný domácí úkol mohou získat. V pátých ročnících se již známka nezískává, za to je hodnocení mnohem více různorodé. Jedná se například o krátké zhodnocení slovní, či písemné pod splněným domácím úkolem.

Pro většinu žáků napříč ročníky zpracování domácích úkolů přináší procvičení si učiva, v obou případech se jedná o 42% a přípravu na test či zkoušení, kde je to 42% a 39% u žáků třetích a pátých ročníků. Žáci třetích ročníků pak jejich zpracování považují za potřebnější v 66%, na rozdíl od starších žáků, kde je považuje za potřebné pouze 27%. Jsou spíše toho názoru, že jim domácí úkoly sice neublíží, ale nejsou tak nutné. Přičemž žáci třetích ročníků upřednostňují čtení ve 49% a doplňovačky ve 27%, starší žáci upřednostňují doplňovačky ve 43% a spíše zajímavější zpracování domácích úkolů ve formě rébusů, z 25%. Z dotazníků také vyplynulo, že žáci napříč ročníky si v rámci domácí přípravy chystají pomůcky na další den, plní si domácí úkoly, učí se na testy, přičemž mladší žáci se častěji učí průběžně. Z otevřených otázek mimo jiné vyplynulo hlavně to, že žáci třetích

ročníků si myslí, že by se měli ještě více učit ve svém volném čase, kdežto žáci pátých ročníků zastávají převážně názor, že jim stačí to, co již dělají.

Z dotazníků pro rodiče také vyplývá několik skutečností. I když přes 70% odpovídajících byly matky, podařilo se nám získat i dostatečné množství dotazníků z řad otců. Tuto skutečnost si vysvětlujeme tím, že většinou matky se starají o záležitosti s domácími úkoly a školními povinnostmi svých dětí.

Většina rodičů napříč ročníky míní, že jejich dítě prospívá velmi dobře více než 40%, nebo dobře, přes 30% z dotazovaných. U žáků pátých ročníků se nám však zvyšuje procento žáků, kteří mají občas potíže a to z 15% na 24%. Na otázku, která se zabývala tím, kdo jejich dítěti nejčastěji pomáhá s domácími úkoly, byla přirozeně nejčastější odpověď, že oni sami. Jinak se odpovědi rodičů od odpovědí žáků příliš nelišily, což považujeme za příznivý faktor. Odpovědi rodičů a žáků se shodovali i u následujících otázek, které se zabývaly časem stráveným nad domácími úkoly a jejich četností v týdnu. Tento jev podporuje tvrzení, že rodiče mají poměrně dobrý přehled o svých dětech.

Rodiče však uvádí, že ve třetích třídách zadání zcela rozumí 42% dětí a zbylých 58% rozumí zadání ve většině případů. Rodiče, jejichž dítě navštěvuje pátý ročník, uvedli, že jejich dítě úkolu rozumí vždy v 28% a většinou v 55%, zbylých 17% zadání rozumí alespoň občas. Přičemž 74% rodičů uvedlo, že svým dětem, které navštěvují třetí ročník, domácí úkoly kontrolují vždy. U rodičů starších dětí byla nejčastější odpověď že většinou ano a to ve 48%.

Na rozdíl od svých dětí si převážná většina všech rodičů myslí, že jsou domácí úkoly opravdu potřebné a to v 79% a 67%. Pouhá 3% v obou ročnících je považují za zbytečnou. V názorech rodičů, zda se jejich děti snaží vypracovat domácí úkoly poctivě, také neshledáváme velké rozdíly mezi odpověďmi „vždy“ a „občas“. Nicméně, kupodivu 5% rodičů žáků právě třetího ročníku se domnívá, že jejich dítě úkoly poctivě nevypracovává.

Co se týče tvrzení: „Myslím si, že úkoly a domácí příprava pomáhají mému dítěti zvládnout probírané učivo.“, zastává v obou ročnících více než 90% rodičů názor že buď souhlasí, nebo určitě souhlasí. Pouhá 3% rodičů žáků třetích ročníků s daným tvrzením nesouhlasí a 5% rodičů napříč ročníky nezastává žádné stanovisko.

Dle tvrzení rodičů domácí úkoly spočívají převážně v procvičování látky, která je ve škole současně probírána, jak by to mělo i dle předchozích tvrzení odborníků správně probíhat. Z více než 20% odpovědí v obou ročnících však vyplývá, že žáci často dokončují i práci započatou ve vyučování. 9% rodičů žáků třetích ročníků se domnívá, že převažuje učení se z paměti a 4% nemá o tomto přehled. Dále pak rodiče uvedli, že svým dětem pomáhají zejména v obtížných částech a to ve třetích ročnících ve 35%, u pátých ročníků je to 42%. Dále pak 32% rodičů mladších žáků vysvětlí zadání a 28% na páci svých dětí pouze dohlíží. U starších žáků jsou tyto procenta 22% a 27%. Pouze malé procento rodičů v obou ročnících do práce dítěte nezasahuje žádným způsobem. Odpovědi rodičů, co vše obsahuje domácí příprava jejich dítěte, se téměř naprosto shodují. Jde zejména o plnění domácích úkolů, nachystání si pomůcek na další den a učení se na test. Průběžnému učení zařazuje do běžné přípravy pouze malé procento dotazovaných rodičů, kdy se jejich děti učí převážně pouze na testy a zkoušení.

Dále nás zajímalo, zda rodiče podporují své děti v domácí přípravě a zda se případně zapojují dle své vlastní iniciativy. Z výsledků vyplynulo, že 64% rodičů mladších žáků se se svými dětmi učí, pouhá 2% považují další práci za zbytečnou, jelikož má jejich dítě výborný prospěch ve škole, 12% rodičů reagovalo tak, že stačí domácí úkoly zadané učitelem a 21% rodičů uvedlo, že občas udělají i něco navíc. U rodičů žáků pátých ročníků jsme dostali 48% odpovědí, že se spolu navíc učí, 7% rodičů považuje výborný prospěch dítěte za dostatečný výsledek vzdělávání a není tedy třeba se jím déle doma zabývat, 25% stačí domácí úkoly a 20% rodičů se občas zapojí, aby udělali se svým dítětem i něco navíc. Nedostatky v domácí přípravě někteří rodiče spatřují v malém množství domácích úkolů, či občasném nepochopení látky z vyučování. Smysl pak rodiče spatřují na příklad v lepší fixaci dříve získaných poznatků a právě možnosti povšimnutí si případných nedostatků.

Díky těmto zjištěním jsme si mohli utvořit ucelený obraz o domácích úkolech a všeobecně domácí přípravě žáků, kdy se nám podařilo získat mnoho informací a zkušeností žáků i rodičů. Souhrnem si tak můžeme dovolit zhodnotit převážně kladný vztah rodičů a kupodivu i žáků k této problematice.

## Závěr

V diplomové práci byla porovnávána domácí příprava žáků třetího a pátého ročníku prvního stupně základní školy a to z pohledu žáků i z pohledu jejich rodičů. Položili jsme si otázku, jak by měla domácí příprava probíhat. Zjistili jsme, že existuje mnoho postojů k domácí přípravě. Prozkoumali jsme blíže konkrétní činnosti, s kterými rodiče při domácí přípravě dětem nejvíce pomáhají a s čím by žáci potřebovali nejvíce pomoci. Zajímali nás postoj rodičů k množství domácích úkolů, k jejich kontrolování a hodnocení. Z pohledu žáků i rodičů jsme sledovali množství času, který žáci tráví u přípravy na vyučování ve zkoumaných ročnících a zda se tento čas liší. Práce přinesla jak teoretické, tak empirické poznatky, které jsou rozepsány v jednotlivých kapitolách a podkapitolách této diplomové práce.

V teoretické části jsme našli vhodná doporučení odborníků, která mohou být inspirací pro rodiče, žáky, ale i učitele v rámci domácí přípravy. Seznámili se se školským systémem, tak jak funguje v naší zemi, s požadavky na žáka mladšího školního věku, jeho právy a povinnostmi. Nejvíce jsme se zaměřili však na domácí úkoly, které jsou hlavní součástí domácí přípravy. Uvedli jsme si různé formy, typy a druhy domácích úkolů, se kterými se můžeme setkat. Přiblížili jsme si, jak dlouho by asi měl trvat běžný domácí úkol a jaké množství je dle názorů odborníků optimální. Kdy domácí úkoly kontrolovat, zda a jak je hodnotit. Nahlédli jsme do přístupu všech složek k tématu domácí přípravy, během čehož jsme si charakterizovali žáka primární školy a jeho vnímání domácí přípravy, jakožto i pohledu rodičů a učitelů na stejnou záležitost. Navázali jsme na spolupráci a vzájemné vztahy mezi školou, učiteli, rodiči a žáky. Blíže jsme si také specifikovali funkce rodiny, její vliv na vzdělávání a jak může rodina vytvořit vhodné podmínky a prostředí pro domácí přípravu do školy. Nezapomněli jsme ani na motivaci a podporu, kterou žákům můžeme poskytnout a která může mít značný vliv pro lepší školní výsledky žáků.

V empirické části jsme si uvedli cíle a hypotézy pro výzkumné šetření diplomové práce. Výzkumná data byla shromážděna pomocí dotazníků pro rodiče a žáky zvolených ročníků. Uvedli jsme si metody výzkumu i výzkumný vzorek, jímž byli žáci třetích a pátých ročníků základní školy. Přiblížili jsme si výzkum i složení dotazníků. Ve vlastním výzkumu se nám podařilo potvrdit vždy některou

z uvedených hypotéz a učinit tak závěry podložené výpočtem pravděpodobnosti. Podrobně jsme si prozkoumali také všechny položky u obou dotazníků, včetně četností veškerých odpovědí, díky nimž jsme mohli vyvodit dílčí závěry. Zajímavý vhled nám daly také odpovědi na otevřené otázky, které by mohly posloužit i jako inspirace pro učitele. Všechny tyto poznatky nám umožnily zjistit fakta, postoje, názory i zkušenosti žáků a rodičů ohledně domácí přípravy a domácích úkolů.

## Seznam použité literatury a pramenů

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

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

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. 192 s. ISBN 978-80-247-4640-1.

EACEA Eurydice. *Česká republika Overview*. [online]. Dostupné z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_cs)

FIALOVÁ, Lucie. *Jak na domácí úkoly, aby dávaly smysl*. Rodiče vítáni - magazín o všem podstatném ve vzdělávání [online]. 23. 10. 2017 Dostupné z: <https://www.rodicevitani.cz/rodina-a-skola/domaci-priprava/10-tipu-zadavat-domaci-ukoly-aby-byly-k-necemu/>

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

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

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

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.

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

JURSOVÁ, Jitka. *Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ*. In: *Kam směřuje současný pedagogický výzkum?* Sborník z XVIII. celostátní konference ČAPV. Liberec: Technická univerzita, 2011.

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

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-x.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-695-0.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

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

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1124-6.

MARTIN, Michael a Cynthie WALTMANOVÁ-GREENWOODOVÁ. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.

MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. 224 s. ISBN 978-80-7478-764-5.

PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 8089018971

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

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

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

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

ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 252 s. ISBN 978-80-7478-542-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. c2004, poslední revize 15. 2. 2019 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>



# **Přílohy**

*Příloha č. 1: Dotazník žáci*

*Příloha č. 2: Dotazník rodiče*

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Kristýna Tezzelová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Domácí příprava u žáků na primární škole
<b>Název v angličtině:</b>	Home preparation for pupils at primary school
<b>Anotace práce:</b>	Teoretická část diplomové práce popisuje školský systém v České republice. Objasňuje téma domácí přípravy, blíže specifikuje domácí úkol. Seznamuje s typy a formami domácích úkolů, také jejich rozsahem, množstvím, kontrolou a hodnocením. Zkoumá přístup žáků, rodičů a učitelů k tématu domácích úkolů, jejich vzájemné vztahy a spolupráci. Uvádí vhodné podmínky, prostředí, motivaci a podporu pro domácí přípravu žáků. V empirické části diplomové práce jsou porovnávány rozdíly v délce plnění, době plnění, podpory ze strany rodičů, kontrole domácích úkolů a názorech mezi názory žáků třetích a pátých ročníků základní školy. Rozdíly komparuje i mezi rodiči žáků třetích a pátých ročníků. Zjišťuje jejich názory a zkušenosti z výsledků získaných na základě vyhodnocení výzkumného šetření.
<b>Klíčová slova:</b>	učitel, žák, rodiče, spolupráce, domácí příprava, domácí úkol, postoje
<b>Anotace v angličtině:</b>	The theoretical part of the thesis describes the school system in the Czech Republic. It clarifies the subject of home preparation and specifies the homework. It introduces the types and forms of homework, as well as their scope, quantity, control and evaluation. It examines the approach of pupils, parents and teachers to the topic of homework, their mutual relations and cooperation. It states suitable conditions, environment, motivation and support for home preparation of pupils. In the empirical part of the thesis are compared the differences in the length of time, time of fulfillment, parents support, homework control and opinions of pupils of the third and fifth years of an elementary school. It also compares the differences among parents of pupils in the third and fifth years. It identifies their opinions and experiences from the results obtained on the basis of the evaluation of the research.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	teacher, pupil, parents, cooperation, home preparation, homework, opinions
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: Dotazník žáci Příloha č. 2: Dotazník rodiče
<b>Rozsah práce:</b>	96 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český

