

Domácí úkoly pohledem učitelů 1. stupně ZŠ

Michaela Hermannová

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Michaela Hermannová**
Osobní číslo: **H17019**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Domácí úkoly pohledem učitelů 1. stupně základní školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o pojetí domácích úkolů na 1. stupni základní školy.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na přístupy učitelů k domácím úkolům v primárním vzdělávání.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele 1. stupně základní školy.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Davidovitch, N., & Yavich, R. (2017). Views of Students, Parents, and Teachers on Homework in Elementary School. *Canadian Center of Science and Education*, 10(10), 90–108.
- Fiala, J. (2020). Domácí úkoly z matematiky v distančním vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 30(2), 192–212
- Holte, K. L. (2016). Homework in primary school: Could it be made more child-friendly? *Studia paedagogica*, 21(4), 13–33.
- Özenç, M. (2021). What do the primary school teachers think about homework? *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 381–400.
- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155.
- Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

M. 4. 2020

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce požičovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá pohledem učitelů 1. stupně ZŠ na domácí úkoly. Jejím cílem bylo zjistit názory učitelů prvního stupně ZŠ na domácí úkoly a jejich praktiky. Data byla sbírána prostřednictvím vytvořeného dotazníku. Výzkumný soubor tvořilo 378 učitelů prvního stupně ZŠ Zlínského a Olomouckého kraje. Bylo zjištěno, že se učitelé nejvíce zaměřují na domácí úkoly ve vztahu k žákovi. Nejvyšší význam domácího úkolu spatřují v procvičování a upevňování dovedností vyučovaných ve škole. Naopak pro učitele nejsou významné domácí úkoly, které jsou zaměřeny na posílení vztahu mezi rodinou a školou. Učitelé ve všech vybraných předmětech zadávají nejčastěji hromadné domácí úkoly. Co se týče nejčastější formy domácího úkolu, ty se ve vybraných předmětech proměňují. V českém jazyce a matematice jsou nejčastěji využívány písemné domácí úkoly, kdy oproti tomu v anglickém jazyce, prvouce a přírodovědě učitelé nejčastěji zadávají ústní domácí úkoly. K hodnocení domácích úkolů učitelé nejvíce užívají způsob razítka/samolepky. Výsledky této práce byly následně diskutovány a porovnány se zjištěními ostatních studií z literatury.

Klíčová slova: domácí příprava, domácí úkol, didaktické strategie učitele

ABSTRACT

The target of the thesis is to introduce a view on homeworks from the perspectives of teachers. The main aim was to determine opinions of teachers to homeworks and describe their practices when giving assignments. The data submitted in this work were collected in a questionnaire created for this purpose. 378 primary school teachers from the Zlín and Olomouc regions took part in the research. The questionnaire revealed that teachers focus at homeworks closely linked with a pupil, the utmost importance of homeworks is found in practicing and strengthening skills taught at schools. Collective homeworks is given the most often by teachers of all selected subjects. In terms of form of assignments, the questionnaire captured a variety of options across selected subjects. The written form of homeworks is mostly used in subjects such as Czech language and Mathematics. Besides, teachers prefer the oral form of homeworks in English language and Science. Teachers most often give stamps or stickers to rate homeworks. The results of my research were subsequently discussed and compared with findings from selected literature.

Keywords: home preparation, homework, didactic strategies of the teacher

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala všem, kteří dopomohli k dokončení této diplomové práce.

Především děkuji mé školitelce PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D., za její odborné vedení, lidský přístup, trpělivost, a také za cenné rady, které mi při vypracování mé diplomové práce pravidelně poskytovala. Také bych chtěla poděkovat všem učitelům, kteří se zapojili do výzkumu, a bez kterých by výzkum nebylo možné zrealizovat.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DOMÁCÍ ÚKOLY OPTIKOU VÝZKUMŮ	13
1.1 DOMÁCÍ ÚKOLY VE VZTAHU K UČITELI.....	13
1.2 DOMÁCÍ ÚKOLY VE VZTAHU K RODIČI.....	15
1.3 DOMÁCÍ ÚKOLY VE VZTAHU K AKADEMICKÝM VÝSLEDKŮM ŽÁKŮ.....	16
2 DOMÁCÍ ÚKOLY VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU.....	18
2.1 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA A DOMÁCÍ UČEBNÍ PRÁCE ŽÁKA	18
2.2 POJETÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	20
2.3 POLARITY DOMÁCÍCH ÚKOLŮ.....	26
3 ROLE UČITELE V KONTEXTU DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	29
3.1 PLÁNOVÁNÍ A ZADÁVÁNÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ UČITELEM.....	30
3.2 KONTROLA A HODNOCENÍ HODNOCENÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ UČITELEM.....	33
4 POHLED NA VÝZNAM DOMÁCÍCH ÚKOLŮ PRO ŽÁKA.....	36
4.1 MOTIVACE ŽÁKA VE VZTAHU K DOMÁCÍM ÚKOLŮM.....	36
4.2 DALŠÍ ASPEKTY DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	38
5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
6 PRAKTICKÁ ČÁST	43
6.1 STANOVENÉ VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
6.2 STANOVENÉ VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY	44
6.3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	44
6.3.1 Metody výzkumu	45
6.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	46
6.4.1 Popis výzkumného souboru	46
7 INTERPRETACE DAT A VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	52
7.1 ODPOVĚDI NA STANOVENÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	65
7.2 OVĚŘOVÁNÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ.....	66
8 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU	71
ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	75
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	80
SEZNAM OBRÁZKŮ	81

SEZNAM TABULEK.....	82
SEZNAM PŘÍLOH.....	83

ÚVOD

Domácí úkoly žáků se stávají ve školním prostředí často diskutovaným tématem. Do rozpravy o domácích úkolech se zapojuje několik různých zúčastněných stran. Mezi tři hlavní zainteresované strany patří učitelé, žáci a v neposlední řadě také rodiče. Zejména v dětském prostředí hrají domácí úkoly zásadní roli a stávají se významnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Propojují školu s běžným životem žáků a pronikají do rodinného života. Učitel je jedním z hlavních aktérů, u kterého pokyn k domácímu úkolu vzniká.

Tato diplomová práce se zabývá domácími úkoly v souvislosti s tím, jak jsou pojímány a řízeny právě učiteli. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit názory učitelů prvního stupně základní školy na domácí úkoly. Cílem teoretické části bylo sumarizovat dostupné poznatky o problematice domácích úkolů.

Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol, které na sebe vzájemně navazují. Teoretická východiska jsou čerpána především ze zahraničních zdrojů z důvodu zřídka řešeného tématu v českém prostředí. První kapitola pojednává o zmapování doposud zjištěných výzkumů k problematice domácích úkolů. Druhá kapitola se zaměřuje na domácí úkoly ve výchovně vzdělávacím procesu a vysvětluje jejich vztah k domácí přípravě a domácí učební práci žáka. Kapitola se také zaměřuje na teoretické ukotvení domácího úkolu a na vymezení jeho typologií a funkcí. V neposlední řadě také pojednává o rozdílnosti domácích úkolů v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Třetí kapitola směřuje již k roli učitele v kontextu domácích úkolů, která souvisí s plánováním, zadáváním, kontrolou a hodnocením úkolů. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na domácí úkoly ve vztahu k žákovi, rodině a aspektům, které plnění domácích úkolů ovlivňují. Poslední kapitola této práce vymezuje shrnutí celé teoretické části.

Výzkumná část je zaměřena na metodologii výzkumného šetření. V této části byla charakterizována přípravná část a samotná realizace kvantitativně orientovaného výzkumu. Jako výzkumná metoda byla zvolena metoda dotazníku. Při tvorbě výzkumného nástroje byly čerpány poznatky z dostupné literatury. Autorka se také inspirovala již vytvořeným dotazníkem výzkumné studie Medwell & Wray (2018). Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou názory učitelů 1. stupně ZŠ na domácí úkoly. Následně zjistit nejvyšší význam, který učitelé přikládají k domácím úkolům. Dále také zjistit, s jakými cíli učitelé nejčastěji zadávají domácí úkoly, jaké druhy a formy domácích úkolů učitelé nejčastěji využívají ve vybraných vzdělávacích oblastech a jakým způsobem učitelé nejčastěji hodnotí domácí

úkoly. V neposlední řadě se práce zaměřuje na zjištění, zda věk učitelů ovlivňuje zadávání domácího úkolu s vybraným cílem, a zda se na základě věku odlišují názory učitelů k vybranému významu domácího úkolu. Závěr praktické části se zaměřuje na odpovědi k výzkumným cílům, otázkám, a na ověření stanovených hypotéz. Diskuse porovnává dosavadní zjištění s výsledky ostatních studií, a navrhuje určitá doporučení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DOMÁCÍ ÚKOLY OPTIKOU VÝZKUMŮ

Cílem první kapitoly je poukázat na málo řešenou problematiku domácích úkolů v českém prostředí. Pro tuto práci bylo užitečné nejprve zmapovat dosavadní výzkumy k celkové problematice domácích úkolů, které pomohou objasnit pojetí domácího úkolu, výzkumné cíle a otázky diplomové práce.

Oblast domácích úkolů je v českém pedagogickém prostředí řešená velmi zřídka. Relativně málo studií a publikací směřuje k pohledu učitele prvního stupně základní školy v procesu domácích úkolů. Právě z důvodu nedostatku publikovaných prací o domácích úkolech z pohledu učitele, se tato práce stává východiskem pro její zpracování. Většina výzkumů a publikací se zaměřuje na domácí úkoly a domácí přípravu z pohledu žáka a rodiče, kdy pohled učitele bývá značně opomíjen. V českém prostředí řešenou problematiku můžeme zaznamenat u Maňáka (1992), nebo u Bělohradské, Solfronka & Urbánka (2001). Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka intenzivně řeší Šulová (2014) a Jursová (2011), kdy v publikacích najdeme také zmínku o domácích úkolech. Kryuchkova (2017) se ve své studii zabývá přístupy ruských rodičů k domácí přípravě. Tentokrát Smetáčková (2014) ve své studii poukazuje na postoje učitelů a učitelek k domácí přípravě. Zřídka najdeme literaturu současných autorů o domácích úkolech, ale můžeme objevit novější studie a články v odborných časopisech. Například Fiala (2020) se zabývá domácími úkoly, zaměřenými na matematiku v distančním vzdělávání. Zajímavý text ze slovenského prostředí o vypracování domácích úkolů v poškolských zařízeních v proměnách času, přináší Bánovčanová & Bieliková (2019).

Pohledem učitelů na domácími úkoly se zahraniční studie zabývají již častěji. Můžeme také zaznamenat studie, směřující k domácím úkolům ve vztahu k akademickým výsledkům žáků, nebo rodičům. Následující část práce popisuje dosavadní výsledky z těchto tří zmíněných pohledů, zejména v zahraničních výzkumech.

1.1 Domácí úkoly ve vztahu k učiteli

První dosavadní výzkumy směřují k problematice domácího úkolu ve vztahu k učiteli. Jak již bylo zmíněno, právě toto řešené téma je pro tuto práci klíčové. Význam domácích úkolu pro učitele může být odlišný. Každý učitel se také jinak staví k jejich zadávání, kontrole a hodnocení.

Názory třídních učitelů na domácí úkoly, zadávané žákům základních škol, ve své studii zjišťovali Buyukalan & Altinay (2018). Zjištění studie obecně naznačují, že učitelé mají kladný vztah k zadávání domácích úkolů. Také pro ně domácí úkoly pozitivně přispívají ke zvyšování studijních výsledků žáků. Zjištění rovněž naznačují, že se názory učitelů k zadávání úkolů neodlišují na základě proměnných pohlaví, stupně, profesních zkušeností a vzdělání. Během rozhovorů s učiteli se také zjistilo, že hlavními cíli zadávaných domácích úkolů jsou: posílení učení, smysl pro zodpovědnost, pozitivní přispění k úspěchu a zlepšení komunikace mezi rodiči a dětmi. Dále učitelé v rozhovorech uvedli, že se pokouší zadávat jasné, srozumitelné a zábavné domácí úkoly, které souvisejí s každodenním životem žáků. Z posledních zjištění této studie také vyplývá, že pro učitele mají žáci potíže s úkoly z matematiky, nebo s úkoly, které požadují kreativní myšlení. Taktéž s názory učitelů základních škol na domácí úkoly a jejich praktiky se zabýval ve své studii Özenç (2020). Ten zjistil, že žáci dostávali domácí úkoly pravidelně. Všichni dotazovaní učitelé také využívali při plánování úkolů studijní pomůcky a stránky související se vzděláváním. Učitelé hodnotili domácí úkoly různými formami. Někteří učitelé si v rámci kontroly úkolů přáli, aby rodiče žákům kontrolovali domácí úkoly, ale většina učitelů přistupovala ke kontrole sama. Celkově učitelé považovali kontrolu úkolů za nezbytnou a žádoucí.

Zajímavá je také studie od Holte (2016), ve které byly využity také rozhovory s učiteli. V Norsku můžeme zpozorovat skoro stejný koncept domácích úkolů, jako je u nás v českém prostředí. Norští učitelé za dobrý domácí úkol považují ten, který je spojený se zájmem a schopností žáka, vybízí žáky ke kreativitě a podporuje zvědavost žáků. Tito učitelé také naráží na těžkosti se splněním stanovených osnov, kdy k jejich naplnění může domácí úkol pomáhat. Výsledky studie ukazují, že největší množství domácích úkolů, zadávají učitelé z hlavních vyučovacích předmětů, tedy z norštiny, angličtiny a matematiky. Občas jsou úkoly zadávány ze společenských a přírodních věd, ale skoro vůbec učitelé nezadávají domácí úkoly z výchov a praktických předmětů. Učitelé domácí úkoly většinou zadávají s cílem na opakování a procvičování. Většinou všichni žáci mají zadaný stejný úkol, ale učitelé někdy zohledňují úkoly i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy žáci mají vlastní zadání domácího úkolu.

V rumunské a portugalské studii od Costa & kol. (2016) a Matei & Ciascai (2015) se zaměřují na vnímání domácích úkolů učiteli. Získaná data studií poukazují na přesvědčení učitelů o nutnosti požadovat každodenní domácí úkoly a zapojení rodičů do kontroly domácích úkolů. Podobně případová studie Yildiz & Kılıç (2020) pojednává o stanoviscích

učitelů, ale také studentů a rodičů základních škol k domácím úkolům v různých parametrech, jako jsou typy, frekvence, předmět a funkce domácích úkolů. Zjištění studie zveřejnila názory učitelů, dle kterých domácí úkoly zvyšují akademické výsledky žáků, ale bližší pohled na jejich odpovědi z rozhovoru ukázal, že učitelé měli také negativní názory na domácí úkoly.

V poslední studii Trautwein, Niggli, & Schnyder (2009) se tentokrát zaměřovali na rozdíly mezi učiteli v domácích úkolech, kdy studie zkoumala, zda jsou cíle domácích úkolů učitelů, ale také postupy a postoje k zapojení rodičů, spojeny s rozvojem domácích úkolů žáků. Právě pohledem rodičů na domácí úkoly, napříč zahraničními studiemi, se zabývá nadcházející podkapitola.

1.2 Domácí úkoly ve vztahu k rodiči

Zmíněné výzkumy v této podkapitole zahrnují shrnutí dosavadních zjištění o domácích úkolech ve vztahu k rodiči. Domácí úkoly totiž nejsou záležitostí pouze učitelů a žáků, ale potýkají se s nimi právě i rodiče. Hoover-Dempsey & kol. (2010) zjišťovali zapojení rodičů do domácích úkolů. Výzkum byl zaměřen na pochopení, proč se rodiče zapojují do domácích úkolů svých dětí, jaké činnosti a strategie používají v průběhu zapojení, jak jejich zapojení do domácích úkolů ovlivňuje výsledky žáků, a které výsledky žáků jsou ovlivněny zapojením rodičů. Výsledky výzkumu naznačují, že se rodiče zapojují do domácích úkolů svých dětí, protože si myslí, že by jim měli pomáhat s domácími úkoly. Také jsou toho názoru, že jejich zapojení do úkolu bude pozitivní. Zároveň také vnímají, že je jejich zapojení do úkolu dětmi a učiteli vyžadováno. Výsledky také ukazují, že domácí úkoly jsou pro rodiče složitým souborem úkolů, se kterým si někdy nevědí rady a nejsou na ně dostatečně připravováni. V zajímavé kvalitativní studii Davidovitch & Yavich R. (2017) prozkoumávali vnímání tří hlavních stran: učitelů, rodičů a žáků základních škol. Výzkum byl realizován prostřednictvím strukturovaných a otevřených dotazníků. Závěry studie naznačují, že rodiče mají odlišné názory. Někteří rodiče se shodují v tom, že domácí úkoly jsou významné a mělo by se zadávat více domácích úkolů. Jiní rodiče se zase domnívají, že učení by mělo probíhat pouze ve škole a domácí úkoly na jejich děti vyvíjejí zbytečný tlak. Stejně někteří rodiče uvedli, že svým dětem s domácími úkoly pomáhají, zatímco jiní je považují za odpovědnost dětí a nechtějí jim do domácích úkolů zasahovat.

V prvních dosavadních výzkumech bylo zmíněno, že mezi důvody zadávání domácích úkolů patří trávení společného času rodičů s dětmi. Výsledky studie Holte (2016)

ale ukázali, že domácími úkoly mohou také ohrozit dobré vztahy, protože vedou často ke konfliktům. Tyto konflikty souvisejí s hledáním času na domácí úkoly, plněním domácího úkolu apod. Ve studii Holte (2016) výsledky studie ukazují, že pokud domácí úkoly mají podporovat dobré vztahy mezi rodiči a dětmi, nebyly by být moc přehnané. Je také důležité, aby rodiče i děti vnímali domácí úkoly jako smysluplné a užitečné. Jedním ze způsobů, jak toho dosáhnout, může být zadávání domácích úkolů z různých předmětů, zahrnujících méně opakujících se cvičení. Právě učitelé se podílejí také na tom, jak mohou domácí úkoly zlepšit vztahy mezi dětmi a rodiči.

1.3 Domácí úkoly ve vztahu k akademickým výsledkům žáků

Poslední empirické studie směřují k domácím úkolům ve vztahu k výsledkům žáků. Právě pro zlepšení akademického úspěchu používají učitelé mnoho různých metod. Za jednu z nich mohou být považovány také domácí úkoly. Učitelé i rodiče většinou předpokládají, že úkoly zlepšují výkon žáků. Toto přesvědčení ale není potvrzeno vzdělávací literaturou, protože se zde objevují protichůdné názory a výsledky. Zatímco výroky některých studií potvrzují zvyšování úspěšnosti díky domácím úkolům, jiné jsou opačného názoru, nebo zvyšují výkon pouze na některých úrovních třídy. Jeden z nejvýznamnějších výzkumů o domácích úkolech provedl Cooper (1989), který nashromáždil téměř 120 empirických studií, týkajících se vlivu domácích úkolů k akademickým výsledkům žáka. Jeho závěry ukazují, že u žáků základní školy je vliv domácích úkolů zanedbatelný (Cooper, Civey, et al., 2006). Ve studii Fan et al (2017) se dozvídáme, že domácí úkoly zvyšují akademický úspěch v předmětech matematiky a přírodních věd.

Akademické výsledky ovlivňuje také řada faktorů. Mezi tyto faktory jsou zařazeni například rodiče a jejich zapojení do domácích úkolů. Dle Celenk (2003, podle Buyukalan & Altinay, 2018), rodiče, kteří mají pozitivní vztahy se školami, mají pozitivní vliv také na studijní výsledky žáků. Rodiče by v souvislosti s domácími úkoly měli spolupracovat se školou, aby se zabránilo neshodám mezi nimi a učiteli. Ve studii Rønning (2010) zjišťovali, zda se zadávání domácích úkolů s vlivem na výsledky žáků odlišuje u žáků z různého socioekonomického prostředí. Výsledky ukázali, že se žáci ze zvýhodněného prostředí mohou naučit více z domácích úkolů než žáci ze znevýhodněného rodinného prostředí.

Domácí úkol je tedy další příležitost k učení, ale může také posílit sociálně-ekonomické rozdíly ve studijních výsledcích. Školy a učitelé by měli hledat způsoby, jak povzbudit znevýhodněné žáky k dokončení úkolů. Mohli by například nabídnout pomoc

rodičům, jak motivovat své děti k plnění domácích úkolů, a poskytnout přístupné podmínky, aby znevýhodnění žáci měli klidné místo k dokončení zadaných úkolů (OECD, 2014).

Uvedené stručné představení empirických nálezů mělo za úkol uvést problematiku domácích úkolů optikou výzkumů ve vztahu k učiteli, rodiči a výsledkům žáků. Vymezení této první kapitoly a studium dosavadních zjištění z empirických studií dopomohlo práci k vymezení dalších teoretických poznatků. Další část teoretické části navazuje kapitolou o domácím úkolu ve výchovně vzdělávacím procesu.

2 DOMÁCÍ ÚKOLY VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Domácí úkoly patří k častým záležitostem školy i rodiny. Každý domácí úkol si žádá vyhraněný čas, energii, stejně tak emoce učitelů, žáků a rodin. Domácí úkoly tedy úzce souvisí jak s domácím prostředím, tak s výchovně vzdělávacím procesem, který můžeme chápat jako systém, skládající se z vyučovací činnosti učitele, učební činnosti žáka a učiva. Všechny tyto složky procesu vytvářejí strukturu vazeb, díky které je možné dosáhnout daných výchovně vzdělávacích cílů (Maňák, 1992). Domácí úkoly se tedy týkají jak učitele, žáků, tak i rodičů. Často se tyto strany rozdělují na jednotlivé tábory v jejich názorech na jejich vhodnost, funkci, důležitost a efektivitu.

Tato kapitola se pokusí o vymezení pojetí domácího úkolu, jeho funkcí a typů. V teoretických východiscích o pojetí domácího úkolu jsou zmíněny také pojmy domácí příprava a domácí učební práce, které bývají často spojeny právě s domácími úkoly. Další podkapitola tedy navazuje na charakteristiku a vysvětlení těchto pojmů.

2.1 Domácí příprava a domácí učební práce žáka

V souvislosti s domácími úkoly se v odborné literatuře můžeme setkat také s pojmy „*domácí příprava*” a „*domácí učební práce*”. Tyto pojmy jsou často spojovány s pojmem domácí úkoly. V některém případě jsou dokonce brány jako rovnítko, i když mezi nimi existují určité rozdíly. Tato podkapitola poukazuje právě na tyto odlišnosti mezi těmito pojmy a zároveň se pokusí vysvětlit vztah těchto k pojmům k domácím úkolům.

Celý život se stále učíme novým věcem. Tímto učením můžeme získat nové dovednosti, vědomosti a celkově rozvíjet svou osobnost. Aktinsonová (2003) tento proces učení pojímá jako neměnnou změnu chování, která je dopadem cvičení. V tomto procesu učení hraje zásadní roli právě domácí příprava žáka na vyučování (Aktinson, 2003). Domácí příprava souvisí s aktivitami, které žák provozuje v domácím prostředí, s cílem připravit se na výuku. Můžeme zde zařadit takové činnosti, které učitel přímo nezadá, ale žákovi pomohou usnadnit školní práci. Tyto činnosti mohou být např. příprava a kontrola školních pomůcek, opakování, procvičování a rozšiřování učiva. Tento pojem lze také chápat ve smyslu opakování probíraného učiva, pokračujícího mimo výuku doma (Jursová, 2011). Také ho můžeme vysvětlit ve smyslu pověřování žáků konkrétními nároky na samostatné osvojování nového učiva a řešení problémových situací s cílem rozvíjet samostatnost, návyky učení a učební aktivity. Pokud je domácí příprava pravidelná, může díky ní docházet k plnění nároků nového pojetí vzdělávání. Prostřednictvím domácí přípravy je také

podporováno rozvíjení žádoucích klíčových kompetencí. Aby úspěšně došlo k tomuto rozvoji, musí být vytvářeny vhodné situace, ve kterých žák přistupuje k vlastnímu učení aktivně. Sám se také pokouší řešit problémové situace a samostatně se rozhoduje. Domácí příprava žáka tedy probíhá mimo výuku v podmínkách nepřímého řízení žákovy práce. Uskutečňují se v ní určité učební cíle, proto ji můžeme označit i jako specifickou organizační formu výuky (Jursová, 2011).

Domácí příprava znamená víc než to, že si žáci vypracují samotné domácí úkoly. Zahrnuje spolupráci všech zapojených stran: žáka, rodiče i učitele. Kvalita domácí přípravy může mít značný vliv na celkové rodinné klima, na vztahy v rodině, mezi žáky a učitelem, mezi spolužáky, aj. Domácí příprava plní také mnoho významných funkcí. Řadíme k nim přijetí pravidelné povinnosti, kterou nemusí naplňovat pouze domácí příprava. Může ji naplňovat i rodič skrz jinou zadanou domácí aktivitu, kterou dítě plní (např. vynášení smetí, zalévání květin, vykládání nádobí z myčky atd.) (Šulová & kol., 2014).

Šulová & kol. (2014, s. 146) dále uvádí **výchovné cíle**, které může domácí příprava dětí v počátku školní docházky plnit, mezi které zařazuje:

- *„přijetí určité vlastní pravidelné povinnosti dítětem*
- *osvojení si pracovních rituálů, zavedení hygienických požadavků*
- *osvojení si základních studijních dovedností*
- *organizaci vlastního času*
- *rozvoj řízení sebe sama vlastní disciplíny, zvyšování vlastní motivace, udělování si malých odměn*
- *podporu součinnosti rodiny, žáků a školy*
- *důraz na možnost observace dítěte“*

V domácí přípravě se významným faktorem stává také rodič. Ten si k domácí přípravě vytváří stanovisko a považuje ji zejména za součást vzdělávání dítěte. Rodič se v rámci zapojení do této přípravy nechává vést přístupem školy, která formuluje a omezuje rozsah, obsah, termín splnění a její formu. Škola tak stanovuje určitá omezení domácí přípravy, do které spadá i zpracování domácích úkolů žákem, o nichž bylo hovořeno výše. Domácí příprava na školu se týká především postoje učitele a pojetí konkrétní školy, kde žák dochází (Šulová, & kol, 2014).

V současné době nás stále více obklopují média a narůstají stále nové zdroje informací. Proto se k nám ze všech stran dostává velké množství nových zpráv. Proto již není možné ohraničovat vzdělávání žáků pouze na čas výuky probíhající ve škole. Z toho důvodu by se neměl zvětšovat prostor vzdělávání žáků mimo školu, ale měl by se klást důraz na vzájemnou propojenost a návaznost. Domácí úkoly a domácí příprava by se tak změnily v “mimoškolní učební práci žáka”, kde jsou zahrnuty i učební činnosti zájmové postavené na dobrovolnosti. (Jursová, 2011).

Oproti domácí přípravě je domácí učební práce širší pojem díky jejímu rozsahu. Rozdíl spatřuje Maňák (1992) v tom, že se domácí učební práce žáka nemusí omezovat pouze na aktivity zadané školou či učitelem, ale zahrnuje i činnosti založené na dobrovolnosti a zájmu žáka. Proto domácí učební práci žáků můžeme považovat za všechno žákovo vzdělávání, které probíhá doma mimo vyučování (Maňák, 1992). Domácí učební práce se stává velmi důležitou a neoddělitelnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Žák by se měl dle toho, co jej zajímá pod vedením rodičů zaměřovat na to, co mu přinese nové vědomosti, dovednosti a praktické obohacení. V kontextu školního prostředí považuje Skalková (2007) domácí učební práci žáka z didaktického hlediska také za jednu z organizačních forem výuky. Zde se domácí úkoly v různých formách a typech zařazují. Dle Čapka (2013) je do domácí učební práce zahrnuta také příprava na vyučování, učení slovíček, čtení atd. Oproti tomu je domácí úkol „*přesně stanovená konkrétní práce zadaná učitelem při vyučování. Má své rysy a při správném zadání přináší užitek*“ (Čapek, 2013, s. 150)

Jak jsme se dozvěděli z této podkapitoly, domácí úkoly jsou zahrnuty v domácí přípravě žáka na vyučování, která bývá často zahrnuta v domácí učební práci žáka. Další otázkou tedy je, jaké je pojetí samotných domácích úkolů, které se dozvíme v následující kapitole.

2.2 Pojetí domácích úkolů

Domácí úkoly jsou běžným tématem naší společnosti. Historicky jsou ve vzdělávání zastoupeny od poloviny 19. století (Kralovec & Buell, 2001). I přesto, že přístup veřejnosti se k domácím úkolům neustále proměňuje, jsou i nadále běžnou vzdělávací aktivitou a pro většinu žáků také důležitou součástí jejich každodenního života. V literatuře bývají domácí úkoly chápány a vymezovány různě, proto je pojetí tohoto pojmu různorodé.

Domácí úkoly často souvisí s výukou. Ta však neprobíhá pouze na školách. Druhá část formálního vzdělávání pokračuje v domácím prostředí právě prostřednictvím domácích úkolů. Domácí úkoly jsou proto základním kamenem v procesu učení žáků. Můžeme je chápat jako samostatné plnění úkolů, která zadává učitel (Turek, 2008). Dle Coopera (1989) jsou domácí úkoly definovány jako úkoly zadávané učiteli, které jsou určeny pro žáky k dokončení v době mimo vyučování. Tento úkol by neměl být jen tak nějaký, ale měl by být především učitelem promyšlený. Domácí úkoly by na sebe měly ve výchovně vzdělávacím procesu společně s vyučováním smysluplně navazovat. Úkol by neměl být tedy pouze kopií vyučovací hodiny, ale měl by mít jinou formu i úroveň (Turek, 2008).

Domácí úkoly můžeme chápat jako druh nějaké aktivity, která je zadaná učitelem k dokončení mimo vyučování s pomocí rodičů nebo samostatně. Tato činnost je také významná pro získávání nových zkušeností, má přímý vztah k vyučování a podporuje osvojení učiva. Někdy se domácí úkoly využívají také k zadávání dalších úkolů pro nadané žáky či pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami (Průcha, Mareš & Walterová, 2003). Ve většině vyučovacích předmětů učitelé domácí úkoly považují za důležitou formu učební činnosti. Tato činnost žákům umožní samostatně myslet, učit se, procvičovat a řešit problémy. Stručně řečeno, je to jedna z nejčastějších metod učení, která je využívána učitelem především k posílení a opakování učiva žákem (Cangelosi, 2006).

Skalková (2007) považuje domácí úkoly také za jednu z organizačních forem výuky. Dle ní domácí úkoly těsně souvisí s učením žáků ve škole, kdy cíle a obsah domácích úkolů určitým způsobem navazují na školní vyučování. Charakter domácí práce žáků, do které se domácí úkoly řadí, tedy úzce souvisí s koncepcí vyučovacího procesu a také jeho organizací.

Můžeme se setkat také se zajímavým pohledem Corno & Xu (2004), kteří domácí úkoly přirovnávají k práci dítěte (job of childhood). Pro zaměstnavatele je často důležitý produkt, stejně jako je pro učitele často důležitější výsledek domácího úkolu (namísto procesu). Autoři ve své studii porovnávají společné rysy a znaky domácích úkolů s prací. Mezi tyto charakteristické znaky řadí např. to, že domácí úkol je práce, ne hraní. Úkol není považovaný za aktivitu, kterou se děti většinou rozhodnou samy provádět, ale je to práce přidělená učitelem. Při plnění domácích úkolů je důležitá sebekázeň, kterou očekáváme také v práci. Pomocí domácích úkolů se rozvíjí pracovní návyky a dovednosti v řízení práce, tedy jedná se o vlastnosti, které jsou velmi ceněné také v práci. Stejně tak schopnost plánovat si práci, rozvrhnout si čas a odolávat vnějším vlivům prostředí. Dalším společným znakem může být také stres pro žáka, doprovázející často plnění domácích úkolů. Vedle hlavních

společných znaků domácích úkolů a práce můžeme spatřit také protiklady mezi těmito dvěma činnostmi. Výrazný protiklad můžeme vidět např. v tom, že domácí úkoly jsou žáky vypracovány zpravidla doma, a ne ve škole. V tomto pojetí domácího úkolu je však pro žáka hlavním přínosem příprava na budoucí povolání a průprava do pracovního prostředí.

Domácí úkoly se rozlišují také dle účelu zadávaným učitelem. Diskuze nad účelem domácího úkolu se objevuje v různých formulacích úlohy školy a rodiny. V rámci tohoto tématu se nám vynořují otázky, zda se domácí úkoly stávají pouze úkolem žáka samotného? Je domácí úkol motivovaný a odpovídající náročnosti aktivity dítěte, nebo pouze nahrazuje učivo, které učitel nestihl probrat ve výuce? A proč vlastně domácí úkoly učitelé zadávají? Je k dispozici mnoho důvodů, proč učitelé zadávají domácí úkoly (Epstein, 2001). Dle Theodore, Bray a Kehle (2014) domácí úkoly plní čtyři primární výukové účely. Tyto účely zahrnují: praxi, přípravu, rozšíření a integraci. Domácí úkoly zadávané pro praxi zahrnují úkoly, které jsou určeny k upevňování dovedností vyučovaných ve třídě. Domácí úkoly za účelem přípravy jsou takové úkoly, které žákovi pomohou připravit se na další vyučovací hodinu. Úkoly pro rozšíření pomáhají k rozvoji dovedností, naučených právě domácím úkolem. Poslední domácí úkoly pro integraci jsou zadávané za účelem, aby žák pomocí úkolu mohl využít naučené dovednosti do jiných aktivit např. do projektu (Theodore, Bray, & Kehle, 2014).

Dalšími důvody, proč učitelé zadávají domácí úkoly mohou být vlastní rozvoj žáka, posilující vztahy mezi rodiči a dětmi, komunikace mezi rodiči a učiteli, interakce mezi vrstevníky a tresty (Epstein & Van Voorhis, 2001). Myslím, že někteří z nás se mohli setkat se situací, kdy učitel nestihl ve výuce probrat učivo, které později zadal žákům ve formě domácího úkolu. Domácí úkoly by však neměly řešit takovou situaci, protože jejich základní funkcí je upevnění učiva žákem probíraného ve škole a vytvoření si vhodných pracovních návyků (Šrámková, 2005). Pokud učitel zadá domácí úkol z důvodu nedokončené dané látky ve vyučování, mohou se úkoly stát nátlakem pro žáky i jejich rodiče. Jak již bylo zmíněno výše, úkoly mohou být zadávány učiteli také za trest při práci ve škole. Takové domácí úkoly přispívají spíše k zápornému vztahu žáka ke škole a k celkově k učení (Jursová, 2011). Epstein & Van Voorhis (2001) však tvrdí, že nyní učitelé uvádějí, že zadávání domácích úkolů žákům za trest již není obvyklé.

Někdy žáci ani rodiče nemají ponětí o tom, k čemu domácí úkoly vlastně slouží a jaké jsou jejich funkce. Myslím, že právě z toho důvodu v nich často není spatřováno nic užitečného a mohou být brány pouze jako nějaká povinnost zadávaná učitelem. Jejich funkce

může být viděna pouze v tom, že si žáci procvičují a opakují učivo doma. Tato funkce domácího úkolu je dle mého názoru také nejčastěji zmiňována. Kvůli distanční výuce z důvodu pandemických opatření, byla funkce domácích úkolů více podpořena a obohacena. Uzavření škol zapříčinilo velkou změnu způsobu vedení výuky, a v některých případech došlo k oživení role domácích úkolů. V této nelehké době tak domácí úkoly zprostředkovávaly učivo a někdy dokonce nahrazovaly učitelovu přímou výuku (Fiala, 2020). Distanční výuku z pohledu učitelů, žáků a rodičů zkoumali ve své studii také Vančura & Rokos (2020), dle kterých učitelé pro zasílání domácích úkolů využívali nejrůznější aplikace. V rámci plnění domácích úkolů žáci a rodiče byli toho názoru, že plnění domácích úkolů jim při distanční výuce zabralo až příliš mnoho volného času.

Můžeme se také setkat s tvrzením, že domácí úkoly mají pozitivní vliv na studijní výsledky žáků, které jsme rozebírali v kapitole o dosavadních výzkumech. Toto přesvědčení ale není potvrzeno vzdělávací literaturou a stále zde můžeme vidět různé a protichůdné názory. Je ale potvrzeno, že domácí úkoly vytvářejí návyk připravovat se doma na školu a na samostatné učení. Mohou se díky nim prohlubovat rodinné vztahy. Slouží také k tomu, aby rodiče věděli, co žák ve škole probírá a co mu dělá případně problémy. Rodiče tedy prostřednictvím domácích úkolů mohou pozorovat vzdělávání svých dětí (Sydney & Goldstein, 1998). Domácí úkoly také rozšiřují systematické učení i v době, kdy žák není ve škole přítomen. Může to být např. v situaci, kdy žák onemocní. Úkoly tak mohou žákovi umožnit přemýšlet o učivu hlouběji, než lze někdy v rušném prostředí školní třídy. Učitel díky nim může často a pravidelně kontrolovat žákovy znalosti. Domácí úkoly se tak stávají prostředkem pro kontrolu, jak žák postupuje ve vzdělávání a úkoly podávají zpětnou vazbu učiteli, žákovi i rodiči. Žáci se také díky úkolům učí plánovat si vlastní čas a práci mimo školu. Kromě toho jim také pomáhají rozpoznávat jejich zájem. Stručně řečeno, domácí úkoly umožňují žákům učit se mimo školu (Jursová, 2011).

Marzano & Pickering (2007) s odvoláním na Coopera (1989) rozlišují funkci domácích úkolů na úrovních školních tříd, kdy se funkce domácích úkolů proměňuje napříč věku žáků. V prvních třídách by úkoly měly být zaměřené na podporu pozitivních postojů, návyků a povahových vlastností. V tomto období by měli být do plnění úkolů zapojeni také rodiče, a díky úkolům by se mělo posílit učení jednoduchých dovedností zavedených ve třídě. Později u starších žáků by měly úkoly hrát důležitou roli při zlepšování standardizovaných výsledků testů a známek.

Vedle zmíněných funkcí domácí úkoly plní i důležité výchovné funkce. Tuto funkci můžeme spatřit v tom, že se díky úkolům u žáků „podporují a rozvíjejí návyky pravidelně vykonávat i menší úkoly. Žák se učí naplánovat a zorganizovat si vlastní práci, kterou provádí s pečlivostí a nese za její kvalitu určitou zodpovědnost.“ (Skalková, 2007, s. 241). Existují i formy domácích úkolů, díky kterým se spojí učební práce ve škole s mimoškolními zkušenostmi žáka. Právě díky tomu se přispěje k tomu, že nemusí domácí úkoly být “odstříhlé” mezi školní prací a prací doma mimo ni (Skalková, 2007).

Domácí úkoly lze třídit dle rozšířených typologií. Pro toto rozdělení uvádíme několik příkladů druhů a forem domácích úkolů. Bohužel v odborné literatuře v českém prostředí nenajdeme mnoho autorů, kteří by se typologizací domácích úkolů aktuálně věnovali. Myslím, že novější rozdělení v literatuře chybí, protože je pro učitele podstatné a významné mít o druzích a formách domácího úkolů všeobecný přehled. Tento přehled může učiteli pomoci k dosažení cíle výuky, který si stanovil. Tak jako si učitel vybírá z různých metod a forem výuky, obdobně je tomu i u domácích úkolů, ze kterých učitel může zvolit nejvhodnější možnost z daného typu, aby bylo jeho stanoveného cíle dosaženo (Maňák, 1992). Před uvedením různých typů domácích úkolů je důležité uvést rozdíl mezi formou a druhem domácích úkolů. Druhy domácích úkolů se vztahují k jejich konkrétních znaků, vlastností (obsah, funkce apod.) Narozdíl formy domácích úkolů se týkají jevových stránkách domácích úkolů (způsob realizace, metody, prostředky). Tato typologizace domácích úkolů, jak jsme již zmínili, nepatří mezi aktuální, ale je dle autorky práce velmi přehledná.

Rozdělení druhů domácích úkolů dle Maňáka (1992, s. 26)

- **Podle obsahu:** úkoly v jednotlivých vyučovacích předmětech, např. v češtině, matematice, fyzice, ruštině, dějepisu atd.
- **Podle vztahu k hlavním momentům vyučovacího procesu:** úkoly motivační, úkoly na osvojování nového učiva, na upevňování a opakování učiva, na vytváření dovedností, úkoly prověřovací, aplikační, úkoly na uplatňování vědomostí a dovedností v praxi
- **Podle funkce ve výchovně vzdělávacím procesu:** úkoly didaktické, zájmové, výchovné atd.
- **Podle míry samostatnosti žáků:** úkoly návodné, reprodukční, pamětné, problémové, rozvíjející samostatnost a tvořivost, tvůrčí

- **Podle vztahu k individu:** úkoly individuální, partnerské, skupinové, kolektivní

Rozdělení forem domácích úkolů dle Maňáka (1992, s. 26)

- **Podle převažujícího způsobu realizace:** úkoly ústní, písemné, grafické, výtvarné, technické, praktické, pracovní
- **Podle použitých prostředků a pomůcek:** úkoly z učebnice, z doplňkové literatury, úkoly vyžadující práci s názorninami, s technickými prostředky, úkoly využívající didaktickou techniku (např. video, počítače apod.)
- **Podle použitých metod:** úkoly na pozorování, experimentování, sbírání předmětů a faktů, úkoly výzkumného charakteru atd.
- **Podle časového hlediska:** úkoly krátkodobé, dlouhodobé
- **Podle rozsahu záběru:** monotematické, mezipředmětové, komplexní

Stejně autoři Martin & Greenwood (1997, s. 40-41) zcela jasně a jednoduše diferencují typy domácích úkolů.

Typy domácích úkolů dle (Martin & Greenwood, 1997, s. 40-41)

- **Cvičné domácí úkoly** – vedou děti ke zvládnutí základních učebních dovedností.
- **Přípravné domácí úkoly** – typizovaný domácí úkol sloužící jako příprava na následující vyučovací předmět či vyučovací hodinu.
- **Rozšiřující domácí úkoly** – dítě si domácím úkolem rozšiřuje znalosti a chápání určité učební látky.
- **Tvůrčí domácí úkoly** – jedná se o náročnější zadání úkolů, které vyžadují zapojení různých dovedností dítěte. Při tomto typu práce žáci integrují, rozšiřují a aplikují již osvojené znalosti a vědomosti.

Tyto druhy a formy domácích úkolů jsou závislé také na jednotlivé vzdělávací oblasti. V jednotlivých vyučovacích předmětech totiž převládají odlišné druhy a formy domácích úkolů, které se stávají často pro daný předmět charakteristické. Mezi základní úkoly se řadí písemné a ústní domácí úkoly. Někteří lidé zastávají také názor, že by se v některých vybraných předmětech úkoly neměly zadávat vůbec. Těmito předměty jsou myšleny předměty jako hudební výchova, dějepis, zeměpis (Maňák, 1992).

Zajímavé je také rozdělení domácího úkolů z hlediska metod dle Skalkové (2007). Domácí úkoly rozlišuje dle pramenů, ze kterých je úkol zadáván (úkoly založeny na práci s učebnicí, doplňkovou literaturu). Dále dle toho, zda jsou úkoly založeny na pozorování, experimentování, praktických činnostech, nebo pokusech o dramatizaci, či na teorii. Mezi další rozdělení domácího úkolu zařazuje rozdělení podle významu k procesu učení, tedy zda jsou úkoly zvolené na upevnění nového učiva, zopakování učiva, nebo pouze na procvičení z dané hodiny. Také vznik a rozvoj poznávacích zájmů žáků podporuje využívání široké škály nejrůznějších úkolů, které jim umožňují různorodou samostatnou činnost (úkoly ústní, písemné, grafické, výtvarné, praktické, technické). Autorka ve své publikaci také uvádí důležitost potřeb a zájmů žáků, ke kterým bychom měli úkoly různě diferencovat a individualizovat. Starším žákům je také vhodné zadávat samostatné práce dlouhodobějšího charakteru.

Tato podkapitola se pokusila o vymezení různých pojetí a významu domácího úkolu. Pro účel této práce jsou domácí úkoly chápány jako úkoly zadávané učiteli, které žáci vypracovávají převážně v domácím prostředí. Kapitola pojednávala také o rozmanité typologii domácích úkolů, ze které mohou učitelé volit nejvhodnější formy a druhy tak, aby dosáhli stanoveného cíle. Učitelé domácí úkoly mohou zadávat z několika důvodů, např. z důvodu upevnování učiva, získávání nových informací a upevnování vztahů mezi rodiči a dětmi. Domácí úkoly se také “probudily” a oživily v době uzavření škol, kdy nastala zásadní proměna ve způsobu vedení výuky. Úkoly se tak staly prostředníkem mezi učiteli a žáky, kdy nahradily učitelům mluvený projev při výuce. Polemika nad významem a funkcí domácího úkolu se objevuje také v nejednotnosti nad výhodami a nevýhodami domácích úkolů, které budou více upřesněny v další podkapitole.

2.3 Polarity domácích úkolů

Domácí úkoly se pro žáka stávají běžně jeho každodenní záležitostí. Jak bylo uvedeno výše, zasahují také do domácího prostředí a souvisí s rodiči žáka. V souvislosti s domácími úkoly se můžeme setkat s různými protiklady, které se mohou z pohledu žáka, rodiče i učitele objevit. Mezi tyto protiklady spadají také výhody a nevýhody domácích úkolů. Řada autorů v rámci funkcí domácích úkolů, která byla vymezena v předešlé podkapitole, tyto výhody i nevýhody zmiňují. Tato podkapitola následně tyto protiklady vymezuje.

Jednou z výhod domácích úkolů je možnost žáků získávat dovednosti sebekázně, samostatných činů a odpovědnosti. Také učí žáky, jak si plánovat čas mimo školu. Mohou pomáhat těm žákům, kteří se učí pomalu. (Kapikiran & Kiran, 1999, podle Buyukalan & Altinay, 2018). Rosenberg (1989) uvádí, aby žáci s potížemi v rámci učení mohli získávat témata základních dovedností, je třeba je opakovat a posilovat právě domácími úkoly. Žák díky domácím úkolům získává samostatné a individuální dovednosti a jeho studijní návyky se mohou rozvíjet už od raného věku. Domácí úkoly také poskytují rodičům příležitost zapojit se do vzdělávání svých dětí. Učitelé by měli rodiče informovat o cílech domácích úkolů a o tom, jak mohou vést své děti k tomu, aby je zapojily do vzdělávání. Domácí úkoly jsou proto jednou z aktivit, které mohou zahájit produktivní spolupráci mezi rodiči a školami (Foyle & Bailey, 1986).

Jursová (2011) mezi výhody domácích úkolů zařazuje:

- individualizace a variabilita času pro učební aktivity
- domácí prostředí, které dítěti může posloužit k lepšímu soustředění
- různé možnosti prostředí (není zde stanovený čas, prostor)
- možnosti měnících se učebních úloh dle individuálních potřeb žáka

V souvislosti s domácími úkoly se nejedná pouze o výhody, ale někteří autoři spatřují právě i nevýhody domácích úkolů. Jako nevýhodu domácích úkolů taktéž Jursová (2011) vidí:

- v nepřesném smyslu domácího úkolu
- v zatížení žáků domácími úkoly, které nejsou efektivní (úkoly nevedou k naplňování vzdělávacích cílů, časová náročnost)
- v domácích úkolech zadávaných jako trest, nebo zrušení úkolu jako odměna za práci ve škole
- v kontrole úkolů, které vedou spíše ke klasifikaci, než k rozboru úkolu jako prostředku zpětné vazby
- v přesouvání učební činnosti ze školního výuky domů

Zmíněné nevýhody domácích úkolů mohou mít negativní dopad na žáka. Žák díky nim může mít negativní přístup k domácím úkolům i ke všem sebevzdělávacím aktivitám v prostředí mimo školu. V žácích se tak prohlubuje negativní vztah ke škole i celkově k učení

(Jursová, 2011). Atılgan (2006, s. 329, podle Buyukalan & Altınay, 2018) vidí nevýhodu v souvislosti se zadáváním domácího úkolu učitelem. Konkrétně zmiňuje zadávání stejného formátu domácího úkolu, který po určitém čase může začít žáka nudit. Další nevýhodou může být to, že domácí úkoly mohou omezovat čas, který je jinak stanovený k dispozici pro interakci rodič-dítě, nebo dítě-prostředí. Mezi další nevýhody můžeme řadit někdy také frustraci a vyčerpání dětí, nedostatek času na jiné aktivity a možná ztráta zájmu o učení. Mnoho rodičů si stěžuje na dopad domácích úkolů na jejich vztah s dětmi. Mohou také nenávidět nutnost jednat jako vymahač a obávají se, že budou kritizováni buď za to, že se dostatečně nezapojují do domácích úkolů, nebo naopak za to, že se až příliš zapojují (Kohn, 2007).

3 ROLE UČITELE V KONTEXTU DOMÁCÍCH ÚKOLŮ

Domácí úkoly jsou již dlouho tématem sociálního výzkumu, ale poměrně málo studií se zaměřovalo na postavení učitele v procesu domácích úkolů. Většina výzkumů zkoumá zda a jak žáci úkoly dokončují, a jak domácí úkoly ovlivňují jejich výsledky, nebo úspěch ve škole (Cooper & Valentine, 2001). Mnoho z nás ve spojení s výchovně vzdělávacím procesem, napadne právě učitel. Člověk, který tento proces plánuje, organizuje a realizuje. Člověk, který je hlavním koordinátorem ve vyučovacím procesu. Pouze aktivita učitele a pasivita žáka nejsou však v tomto procesu žádoucí. Aby mohlo být vyučování efektivní, mělo by docházet k aktivitě obou aktérů (Skalková, 2006).

Pokud jde o domácí úkoly, aktivita žáka je v tomto případě zvýšená a učitel by v rámci úkolů měl zastávat pozici poradce, který však dokáže aktivitu žáka vhodně ohodnotit. Kvalita výchovně vzdělávacího procesu závisí právě na učiteli a na jeho přístupu k jeho práci a žákům. Je důležité, jaké cíle, druhy, a formy domácích úkolů učitel zvolí, a jak bude přistupovat k jejich kontrole a hodnocení. Aktivity spojené s domácími úkoly jsou součástí každodenní práce učitele. Místo domácích úkolů je málokdy zpochybňováno, protože je řazeno ke školní tradici a historii (Warton, 2001). I přesto se však můžeme setkat s učiteli, kteří domácí úkoly vůbec nezadávají (Petlák, 2000). Domácí úkoly jsou pro učitele tedy procesem, ve kterém je zahrnuta příprava, plánování, kontrola a hodnocení domácích úkolů.

Je také důležité zmínit, že domácími úkoly se žádný právní předpis nezabývá. Pro učitele je velice závažným dokumentem Školní vzdělávací program. Ten vychází z Rámcového vzdělávacího programu, ve kterém nejsou domácí příprava či domácí úkoly zmíněny. Nalezneme v něm pouze poznámky, které lze na domácí úkoly vztáhnout. Například Rámcové vzdělávací programy obsahují požadavek na rozvoj tzv. pracovní kompetence a ta se mj. dobře rozvíjí i úkolováním dětí. U starších žáků jde i o tzv. seminární práce, tedy větší a dlouhodobější celky, připravující žáky na vyšší typ studia.¹ Ve vnitřních dokumentech školy poté můžeme najít pojem Koncepce domácí příprava², kde bývají domácí úkoly zmíněny. Tato koncepce v souvislosti s domácími úkoly přesněji určuje pravidla pro jejich

¹ EDUin. (2018) *Tisková zpráva: Jak je to s domácími úkoly na školách*. [tisková zpráva]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jak-je-to-s-domacimi-ukoly-ve-skolach/>

² Jako ukázka mohou sloužit dokumenty přístupné na webových stránkách základních škol (například <https://www.skolamilicin.cz/zakladni-skola/dokumenty/pro-rodice/koncepce-domaci-pripravy-zaku-47.html?kshow=4>)

rozsah, zadávání, vypracování i hodnocení. Jedná se vlastně o písemné pravidla, které mohou pomoci rodičům se zorientovat ve školním učení jejich dětí.

Učitelé potřebují v rámci domácích úkolů také podporu svých ředitelů. Ředitelé by měli pomoci svým školám a učitelům k pochopení, že nejdůležitějším kritériem pro rozhodování o domácích úkolech je hlavně dopad, který pravděpodobně budou mít na postoje svých žáků. Ředitelé a učitelé by se měli vzdělávat a sdílet, co se naučili o domácích úkolech také s rodiči žáků. Učitelé by se měli zamyslet nad tím, zda daný domácí úkol pomůže žákům se hluboce zamyslet nad otázkami, na kterých záleží a přehodnotit tradiční zásady domácích úkolů (Kohn, 2007).

Proces domácích úkolů tedy začíná právě u učitelů, kteří si vybírají témata a obsah úkolů, aby pomohli žákům splnit konkrétní vzdělávací cíle. Učitelé tedy nejen zadávají domácí úkoly, ale také domácí úkoly navrhnou. Navrhování domácích úkolů vyžaduje, aby učitelé zvážili účel, formát a další prvky úkolů, které žáky zaujmou a pomohou jim uspět. Domácí úkoly tedy nejen odrážejí znalosti učitelů o kurikulu (Cooper & Valentine, 2001). Tento proces je však velmi individuální a záleží většinou na samotném učiteli, který se v tomto procesu stává velmi významným aktérem. V souvislosti s tím záleží také na koncepci školy, ve které učitel vyučuje (Kohn, 2007). Cílem této kapitoly je tedy vymezit teoretická východiska o plánování, zadávání, kontrole a hodnocení domácích úkolů učitelem.

3.1 Plánování a zadávání domácích úkolů učitelem

Plánování a zadávání domácích úkolů je do značné míry závislé na jednotlivém učiteli a na jeho pojetí výuky. Učitelovo pojetí výuky můžeme charakterizovat jako jeho pedagogické myšlení a jednání (Zormanová, 2014). Pojetí výuky vytváří základ dalších činností učitele, do kterých spadá také plánování výuky učitelem. Právě plánování a zadávání domácích úkolů s touto přípravou na hodinu úzce souvisí. Vyučovací hodina by měla s domácími úkoly sice souviset, ale neměla by ji pouze kopírovat (Kyriacou, 2004). Tato podkapitola tedy pojednává o přípravě na vyučovací hodinu učitele, v souvislosti s postupy pro jeho plánování a zadávání domácích úkolů.

Zadávání domácích úkolů je pro český školský systém typické a svým způsobem odrazuje pojetí vzdělávání u nás. Mezi povinnosti učitele patří nastítnit učební činnost, díky které žáci získají co nejlepší dovednosti a poznatky, které jsou výukovým cílem konkrétní vyučovací hodiny (Kyriacou, 2004). Stejně jako na vyučovací hodinu je potřeba v rámci

domácího úkolu zvolit vhodný cíl. Učitelé vidí často hlavní cíl domácích úkolů v upevňování učiva probíraného při vyučování, nebo v prohlubování vědomostí a osvojování dovedností (Skalková, 2007).

Většina učitelů, zejména těch začínajících, by se měla na vyučovací hodinu připravit a mít představu o tom, co by chtěli své žáky naučit, a jak toho díky vyučovací hodině dosáhnou. Aby byla hodina co nejvíce efektivní a přínosná, nesmí učitel zapomínat na potřeby svých žáků a hodinu by jim měl co nejvíce přizpůsobit (Kyriacou, 2004). Kalhous & Obst (2002) charakterizují model pro plánování a realizaci výuky, který dále člení do 5 fází. Tyto fáze jsou označené slovesy: analyzuj, navrhní, vypracuj, uskutečni, ověř, a popisují jejich hlavní rysy.

Plánování a zadávání domácích úkolů by mělo být učitelem promyšlené stejně jako příprava na vyučování, a učitel by úkoly neměl zadávat pouze nahodilým způsobem. Měl by věnovat čas jejich přípravě a plánování. Na kvalitě školního vyučování je závislá i kvalita domácí práce žáků. V rámci domácích úkolů a školy je velice důležitým pilířem to, jak učitelé přistupují k procesu domácích úkolů, které zahrnují plánování a zadávání. Pro učitele je významné přemýšlet o tom, z jaké vyučovací látky a jaký typ domácího úkolu žákům zadá (Skalková, 2007). Domácí úkoly se sice zadávají pravidelně, ale často jim chybí *“konkrétní, důležitá, pochopitelná a promyšlená hodnota v celé přípravě, provedení a také vyhodnocení výuky”* (Standop, 2013, s. 17). Jedním z důležitých aspektů ke splnění domácího úkolů je také motivace, v rámci které by učitelé měli přemýšlet nad tím, jak v ní mohou pokračovat i mimo vyučování. Motivace je tedy výchovně vzdělávacím procesem velmi podstatná a pojednává o ní jedna z následujících kapitol. Promyšlené uložení domácího úkolu učitelem předpokládá ujasnit si také jeho didaktickou funkci ve vztahu k vlastnímu vyučovacím procesu (Skalková, 2007).

Otázkami tedy je, jak by měl takový vhodně zvolený a zadaný úkol vypadat? Jak by měl učitel vlastně postupovat při plánování a zadávání domácího úkolu? V odborné literatuře můžeme najít různá vodítka pro správně zadaný úkol. Učitelé by měli věnovat energii k vytváření domácích úkolů, které jsou spíše **stimulující**, než banální (Painter, 2003). Domácí úkol by měl být **promyšlený**, měl by využít zkušeností dětí, jejich kreativitu, a zájem (Skalková, 2007). Při plánování a zadávání domácích úkolů je důležité udělat úkoly pro žáky **zábavné a zajímavé**. Je důležité také přemýšlet o tom, co žáky zajímá a co dělají mimo vyučování a proměnit tyto aktivity v domácí úkoly. Žáci tak budou více motivováni, úkoly je budou bavit a budou jinak přistupovat k jejich plnění. Příkladem může být, pokud žáci

rádi spolupracují ve dvojicích, učitel by je měl povzbudit v tom, aby se setkali mimo třídu a spolupracovali tak na domácím úkolu. Tím pádem úkol nebude pro žáky tak náročný, jako by dělali úkol samostatně. Pokud žáci rádi čtou, učitel je může požádat, aby donesli své oblíbené knihy a něco o nich řekli (Painter, 2003). Pokud domácí úkoly žáky nudí a jsou neustále stejné povahy, žáci je začnou považovat za nepříjemné, neúčelné a budou je chtít co nejdříve odbýt. Pokud učitel neefektivně využívá vyučovací čas ve výuce a přesouvá tíhu učební činnosti žáků na domácí přípravu, patří to k neomluvitelnému nedostatku učitele (Skalková, 2007). Domácí úkoly by **neměly trvat dlouho**. Pokud se domácí úkol týká sice témat, která žáky zajímají, ale trvají delší dobu, nemůže pro žáky domácí úkol přinést požadované výsledky. Kromě toho se zkrátí jejich čas na osobní nebo společenské aktivity. Délka domácích úkolů je tedy dalším bodem, který by učitelé měli vzít v úvahu (Buyukalan & Altinay, 2018).

Učitel by měl zvolit **přiměřenou formu** domácího úkolu a náležitě ho objasnit tak, aby mu všichni žáci rozuměli. Také nesmí zapomínat na zohlednění věku a schopností žáků (Skalková, 2007). Učitel by měl tedy při domácích úkolech zohledňovat **individuální potřeby žáků**. To znamená různé domácí úkoly pro různé žáky. Málokdy dává smysl zadávat stejný úkol všem žákům ve třídě, protože je nepravděpodobné, že by to pro většinu z nich bylo přínosné. Ti, kteří již učivu rozumí, budou ztrácet čas. Oproti tomu ti, kteří nerozumí, budou stále více frustrováni. Neexistuje tedy jedno dokonalé zadání, které by povzbudilo každého žáka, protože jedno zadání prostě nesedí všem (Kohn, 2007). To je základem úspěšné samostatné práce (Skalková, 2007). Při zadávání domácího lze také **zapojit samotné žáky**. Domácí úkoly se tak stanou příležitostí k zapojení žáků do rozhodování. Nejlepší učitelé totiž vědí, že žáci se učí dělat dobrá rozhodnutí právě rozhodováním, nikoli následováním pokynů. Může tak dojít ke zlepšení postoji žáků k domácím úkolům, protože tak žákům umožníme přispívat svými nápady navrhováním vlastních domácích úkolů (Painter, 2003).

Domácí úkoly by neměly vyžadovat použití předmětů, které jsou velmi drahé a nesnadno dostupné. Vedle špatného zadávání domácího úkolu učitelem mohou mít i rodiče některé negativní dopady na domácí úkoly. Tyto negativní dopady se mohou projevit tím, pokud sami dělají domácí úkoly pro své děti, nebo pokud jim poskytnou nesprávné odpovědi. Všem těmto zmíněným negativním důsledkům se lze vyhnout, pokud jsou domácí úkoly zadávány v souladu s předem **stanovenými cíli** (Atılgan, 2006, podle Buyukalan & Altinay, 2018).

Cangelosi (2006) ve své publikaci přináší body k domácímu úkolu. Pokud-li bude učitel při přípravě zadání pamatovat na tyto body, může zvýšit pravděpodobnost, že jeho žáci vypracují domácí úkol včas. Mezi tyto body například zmiňuje to, že by měl učitel naplánovat takové učební činnosti, při kterých se žáci naučí organizovat čas na domácí úkol (ne všichni žáci vědí, jak si rozvrhnout svůj čas, jak efektivně studovat, v jaké podobě úkol zpracovat). Je lepší zadávat prosté a nekomplikované domácí úkoly, protože se tím zvýší pravděpodobnost žákova vypracování domácího úkolu. U dlouhodobých úkolů by měl učitel stanovit krátkodobé termíny pro splnění dílčích kroků, které povedou k finálnímu zpracování úkolu. Domácí úkol by měl být součástí celkového plánu učebních činností, které vedou ke splnění předem zvolených cílů. To znamená, že by učitel neměl zadávat domácí úkol jen proto, že se to od něj očekává. Jestli chce učitel využít možnost rodičů povzbuzovat své děti při plnění úkolu, měl by učitel informovat rodiče o tom, jak má domácí úkol vypadat a co se od něj očekává. Tak mohou rodiče pozitivně své děti podpořit. Někteří učitelé totiž stále nechávají podepsat domácí úkoly od rodičů.

Také Čapek (2015, s.167) přináší ve své publikace charakteristiku, jak by měl správně zadaný domácí úkol vypadat. Domácí úkoly dle něj:

- *„Mají by být zábavné, zajímavé, užitečné a neměly by trvat dlouho*
- *Reflektují rozdíly schopností a dovedností žáků*
- *Nespoléhají na pedagogickou práci rodičů a nemusí být rodičem podepsané*
- *Nejsou zadávány pravidelně každou vyučovací hodinu“*

Jeden z důležitých komponentů úspěšného dopadu domácích úkolů je tedy učitel. Tato podkapitola se snažila poukázat na to, že navrhování domácích úkolů vyžaduje, aby učitelé zvážili účel, typ, individuální odlišnosti žáku a další prvky úkolů, které žáky zaujmou a pomohou jim uspět. Učitelé nejen plánují a zadávají domácí úkoly, ale někteří je také kontrolují a hodnotí. O kontrole a hodnocení bude pojednávat následující podkapitola.

3.2 Kontrola a hodnocení domácích úkolů učitelem

Kontrola je v rámci domácího úkolu velmi důležitá. Je zařazena mezi nejdůležitější pedagogické činnosti učitele. Stejně tak, jako by učitel neměl podceňovat plánování a zadávání domácího úkolu, měl by dbát také na jejich následnou kontrolu (Maňák 1992). Tato následující podkapitola pojednává o tom, jaké způsoby a postupy může učitel při kontrole a hodnocení domácích úkolů využívat.

Aby domácí úkol vedl ke stanovenému cíli a byl smysluplný, následná kontrola je nevyhnutelnou součástí domácí práce žáka. Zpětná vazba, kterou žák očekává, posiluje snahu k vypracování domácích úkolů. Neznamena to, že se žáci pouze nachystají na kontrolu svých domácích úkolů, ale zpětná vazba pro ně znamená pochvalu jejich práce a ukazuje jim, že se učitel zajímá o jejich výsledky (Standop, 2013).

Pokud má být domácí úkol pro žáka i učitele smysluplný, stává se jeho kontrola velmi podstatnou. Učitel by měl žákům poskytovat zpětnou vazbu o domácím úkolu, díky které bude podpořena žákova ochota pilně na úkolu pracovat. Kontrola pomáhá žákovi osvojit si odpovědnost a svědomitost. Společně s ní je také důležitá následná oprava chyb (Maňák, 1992). Pokud učitelé zadávají domácí úkoly pouze jako opakování látky, kdy vypracování domácího úkolu nekontrolují, nemají pro žáky ve výuce často žádný skutečný význam. Tímto přístupem se pouze u žáků zvyšuje pravděpodobnost nevypracování domácího úkolu. Pokud oproti tomu domácí úkoly získají přípravnou funkci, automaticky následuje propojení (Aßbeck, 1998, podle Würffel, 2017). Kaplan (2006) tvrdí, že kontrola domácích úkolů významně přispívá také k dosažení cílů stanovených pro domácí úkoly.

Kontrolu domácích úkolů učitel může zařazovat v jakékoliv části hodiny. Často ji učitelé zařazují na začátek, aby uzavřeli učivo z předešlé hodiny. Taková kontrola funguje jako opakování látky a je mezníkem mezi již probraným a novým učivem. Jiní učitelé domácí úkoly nekontrolují vůbec (Maňák, 1992).

Kontrolou a hodnocením domácích úkolů se zabývá Maňák (1992). Ve své publikaci zmiňuje způsoby, které učitel může při kontrole domácího úkolu využívat.

Způsoby kontroly domácího úkolu dle Maňáka (1992, s. 97)

- Kontrola výsledků u všech nebo jen některých žáků
- Vidování v lavicích
- Přezkoušení některých žáků u tabule
- Rozprava o úkolu
- Kontrola pomocí spolužáků
- Individuální kontrola učitelem

Učitel tedy při kontrole domácích úkolů má na výběr z mnoha způsobů. Mezi tyto způsoby se řadí individuální, skupinová, frontální nebo kontrola úkolů ve dvojicích atd. Je

také rozdíl mezi kontrolou a opravou písemných a nepísemných, často ústních domácích úkolů. Nepísemné úkoly mohou učitelé kontrolovat orientačním, skupinovým, či individuálním zkoušením. Naopak pro písemné úkoly mohou zvolit kontrolu kolektivní opravou, vzájemnou kontrolou a opravou žáků, nebo individuální prohlídku prací učitelem. Záleží však také na tom, jsou-li úkoly pro všechny žáky stejné, či jsou individualizovány. Učitel by měl být schopný již zmíněné způsoby kontroly domácích úkolů proměňovat, aby předešel jejich stereotypnosti (Maňák, 1992).

U zadání domácího úkolů by učitelé také měli stanovit dobu, kdy mají žáci úkol odevzdat a jak budou úkol hodnotit, případně jaký bude postih za jeho nesplnění (Maňák, 1992). K nepostradatelné části kontroly úkolů se řadí také hodnocení. To se stává společně s klasifikací velkým tématem k diskusi, zda úkoly hodnotit či ne. Výsledky Maňáka (1992, s. 99) poukazují na to, že *„učitelé písemné úkoly klasifikují někdy, ale berou na vědomí, že tato klasifikace nemá stejnou váhu jako klasifikace ze zkoušení.“* Dále ve svém průzkumu také zmiňuje, že domácí úkoly učitelé známkují pouze ty nejzávažnější, další si poté jen zaznamenají a vidují.

Závěrem lze tedy zhodnotit, že kontrola domácích úkolů je pro žáka velmi podstatná. Učitel může z hlediska kontroly a hodnocení využívat mnoho způsobů. Při této volbě záleží také na typu domácího úkolu. Učitel by však způsoby kontroly a hodnocení měl být schopen zaměňovat tak, aby nebyly stále jednotvárné. Pokud by učitel kontrolu a zpětnou vazbu domácího úkolu žákovi neposkytoval, může přispívat k tomu, že žák domácí úkoly nebude vypracovávat vůbec či méně svědomitě.

4 POHLED NA VÝZNAM DOMÁCÍCH ÚKOLŮ PRO ŽÁKA

Domácí úkoly se ve školním prostředí týkají především žáků. Ti úkoly dostávají, plánují si na ně čas, a samostatně nebo s něčí pomocí úkoly plní. Dnes už pedagogika a didaktika nepojímá žáka pouze jako objekt, na který má učitel značný vliv, ale jako významný subjekt. Takové pojetí žáka by mělo být viděno i v praxi. Ovšem jsou stále školy a učitelé, kteří vyučují způsobem, že žák se stává pouze pasivním příjemcem, posluchačem nových informací a stává se objektem učitelova vlivu (Petlák, 2000).

Žák je tedy součástí a významným subjektem výchovně vzdělávacího procesu. Jeho výsledky a rozvoj jsou ve výchovně vzdělávacím procesu důležité, a právě jeho se především týkají domácí úkoly. Aby žák splnil domácí úkol, musí u něj dojít především k jeho pochopení. Poté si žák musí vymezit určitý čas na domácí úkol mimo školu, vzdorovat různým rušivým vlivům a dokončenou práci odevzdat včas. (Cangelosi, 2006).

Myslím si, že většinou žáci nemají pozitivní přístup k domácím úkolům a berou je jako otravnou práci po škole navíc. Hlavně pokud domácí úkoly nejsou smysluplné a stále se opakují, považují je žáci za rutinu a nemají tak zájem o jejich plnění. Tento postoj pak nepřispěje k tomu, aby si žák vytvořil pozitivní postoj k učení. V předešlých kapitolách byla zmíněna motivace žáka k domácím úkolům. Tato podkapitola tedy pojednává o motivaci žáka k domácím úkolům a dalších aspektech pro úspěšné plnění domácího úkolu žákem.

4.1 Motivace žáka ve vztahu k domácím úkolům

Ve škole je motivace velmi důležitá a může zvyšovat efektivitu výchovně vzdělávacího procesu, tím pádem může zvyšovat i efektivitu domácích úkolů (Akbaba, 2006). Není podstatná jen výukově-organizační stránka, ale i sociálně-emocionální hledisko hraje v rámci domácích úkolů důležitou roli. Do toho spadá také motivace žáků (Pauels, 2003). Pokud žák není učitelem k plnění domácího úkolu dostatečně motivován, může dojít k negativnímu přístupu k domácím úkolům. V tomto negativním přístupu žáci považují domácí úkoly za práci navíc a nepojímají domácí úkoly jako smysluplné. Nedostatek motivace tak může být důvodem většiny problémů s učením a nežádoucím chováním (Akbaba, 2006).

Pokud žáci nemají dostatečnou motivaci k plnění domácího úkolu, může se pro ně stát pouhou povinností. V rámci takových domácích úkolů „se někteří žáci ani nenamáhají

a úkoly opíšou o přestávce od spolužáků. Ještě v horším případě žák úkol vůbec neudělá, protože nevidí důvod mu věnovat svůj čas doma mimo školu.“ (Maňák, 1992, s. 77)

Motivující domácí úkoly jsou tedy předpokladem k motivující výuce a jsou klíčové pro úspěšné splnění domácího úkolu. Motivace je hnací síla pro žáky, díky které dosáhnout určitého cíle, tvrdě pracují a učí se ve škole. Ve výchovně vzdělávacím procesu je nápomocná pro zvýšení efektivity učební činnosti žáků. Každý žák je motivovaný něčím jiným a znalost motivačních faktorů je pro učitele velmi klíčová (Pugnerová & kol., 2019). Nabízí se nám tedy otázka, jak může učitel zvýšit motivaci žáků pro splnění domácího úkolu? Motivaci žáka lze zvýšit zvláštní podobou domácího úkolu. Učitel by se měl při plánování domácích úkolů řídit stejnými zásadami jako při jeho výuce. Jestliže učitel vytváří výuku tak, aby žáky aktivizovala, měly by i domácí úkoly stimulovat žáky k aktivitě. Pozitivně se také jeví možnost volby žáka a společné zamýšlení se o smysluplných domácích úkolech (Pauels, 2003, podle Würffel, 2017).

V odborné literatuře můžeme najít rozlišení motivace na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace je založená na přirozené zvědavosti a nepojí se s žádným ohodnocením či hmotným výsledkem. Tato motivace se ukazuje tím, že žáci k učební činnosti přistupují z vlastní iniciativy, zájmem, touhou dozvědět se něco nového. Žáka to, co se učí, opravdu zajímá. Sama učební činnost tedy uspokojuje danou potřebu. Její naplnění tedy přinese užitek. Druhý typ motivace je motivace vnější. Už z názvu můžeme odvětit, že bude založená na pobídkách zvenku. Žáci se díky těmto motivačním pobídkám z jejich okolí učí. Žáci, kteří jsou motivováni vnějšími podněty se často učí pro získání odměny (pochvala učitele, rodiče, obdiv spolužáků) (Pavelková & Frencl, 1997).

Jak se tedy odlišuje vnitřní a vnější motivace, pokud jde o domácí úkoly? V literatuře není mnoho autorů, kteří by se zabývali právě těmito druhy motivace z hlediska domácích úkolů. Yildiz & Kilic (2019) ve své studii zjistili, že vnitřní motivace žáků je vyšší než vnější motivace. Žáci jsou tedy více ovlivňováni a motivováni vnitřními faktory s ohledem na zadané domácí úkoly. Také pokud má žák u sebe někoho, např. rodiče, který mu s domácím úkolem pomáhá, ovlivňuje to žákovu vnitřní motivaci. Tento výsledek ukazuje fakt, že žáci jsou více ovlivňováni a motivováni vnitřními faktory s ohledem na zadané domácí úkoly.

V neposlední řadě jsme se tedy dozvěděli, že motivace je pro žáky z hlediska plnění jejich domácího úkolu velmi zásadní. Důležitým faktorem v motivaci žáků hraje zásadní roli také učitel, který by měl žáky motivovat a v souvislosti s tím zadávat vhodné a zajímavé domácí úkoly. Pokud žák motivaci nemá, může se to negativně odrazit na vypracování

domácího úkolu. Může se taky stát, že domácí úkol nemusí vypracovat vůbec. V této podkapitole byla také zmíněna vnitřní a vnější motivace v souladu s domácími úkoly. Dosavadní zjištění k této problematice říká, že vnitřní motivace žáků je vyšší než ta vnější. Vnitřní motivace také ovlivňuje to, pokud žák domácí úkol doma s někým vypracovává. Kromě motivace jsou důležité i další aspekty, které ovlivňují plnění domácích úkolů žákem.

4.2 Další aspekty domácích úkolů

Jako jeden z důležitých aspektů pro plnění domácího úkolu byla zmíněna v předešlé kapitole motivace žáka. Existují i další aspekty, které plnění domácích úkolů mohou do značné míry ovlivňovat. Vliv na domácí úkoly **má čas, kvalita přípravy, pracovní podmínky, pomoc rodičů a také osobnost dítěte**. Tyto všechny zmíněné aspekty by měl učitel brát v úvahu, a v případě nevypracovaného úkolu by je měl také zohledňovat a pátrat po nich. Domácí úkoly jsou totiž vypracovávány žákem především v domácím prostředí, kde na žáka působí mnoho vlivů, jako jsou rodiče, příbuzní a přítomnost jiných podnětů (v dnešní době např. internet) (Šulová, 2014).

Jednou z nejspornějších otázek v debatě o domácích úkolech je **množství času**, které by žáci úkolům měli věnovat. Na rozdíl od jiných druhů učebních činností je pro domácí úkoly typické, že si musí žáci sami vymezit čas na jejich vypracování. Samozřejmě mají mnoho vnějších rušivých vlivů, jako je televize, filmy, kamarádi, internet atd. (Cangelosi, 2006). Čas, který žáci stráví plněním domácích úkolů souvisí také se zátěží a celkovou zaneprázdněností žáka. Nejvhodnější doba na plnění domácích úkolů je přibližně 2-3 hodiny po obědě, kdy si děti odpočinou a nasvačí se. Pro učitele a rodiče je důležité, aby žáky povzbuzovali k vytvoření si vlastní rutiny, která jim pro plnění domácích úkolů bude vyhovovat (Xu & Wu, 2013).

Jelikož domácí úkoly probíhají uprostřed přitažlivějších mimoškolních aktivit, představují pro mnoho žáků řadu výzev, a to i pro žáky, pro které jsou jejich úkoly smysluplné a zajímavé. Pro všechny zainteresované strany (učitelé, rodiče, žáky) je výzvou spolupracovat, sdílet informace o motivaci a preferencích dětí k domácím úkolům a rozvíjet strategie, které se budou používat ve škole i doma. (Hong, Milgram, & Rowell, 2004). Související výzvou je také zvládnutí úkolů tak, aby splňovaly jejich termín odevzdání a vyhýbání se odkládání úkolů do poslední minuty. Domácí úkol by tedy měl být nejen motivující, vhodný, nebo zábavný, ale také hlavně časově zvládnutelný (Cangelosi, 2006). Cooper (2007) navrhuje “pravidlo 10 minut”, které uvádí, že dokončení všech denních

domácích úkolů dohromady by mělo trvat přibližně tak dlouho, jako je 10 minut vynásobených známkou žáka. Pro žáky 4. ročníku by mohlo být vhodných 5 až 10 minut času na předmět.

(Kryuchkova, 2017, s. 24) také uvádí, že „*V procesu řízení domácích úkolů rodiče hrají důležitou roli tím, že pomáhají svým dětem zvládat a dokončovat domácí úkoly. Hodně empirických studií nahlíží na účast rodičů při domácí přípravě svých dětí jako na jeden z hlavních způsobů zapojování rodičů do vzdělávacího procesu*“. **Míra zapojení rodičů** se s přibývajícím věkem dítěte zmenšuje. Zapojení rodičů se tak mění napříč věkovým rozmezím. U mladších dětí je přímá pomoc se školními dovednostmi vhodná a základní. U starších žáků jsou obecně důležitější činnosti, které podporují nezávislost a autonomii. Zapojení rodičů je také silně ovlivněno různými faktory, jako je sociální třída rodiny, úroveň vzdělání matek, materiální podmínky, status samoživitele a v menší míře také etnická příslušnost rodiny (Desforges & Abouchaar, 2013). Většina rodičů považuje domácí úkoly za důležité, od učitelů je vyžadují a často se do nich zapojují. Někteří s menší mírou pouze dohlíží na jejich plnění, jiní dokonce napovídají či přímo poskytují správné odpovědi. Empirické studie poukazují na minimální pozitivní nebo dokonce negativní účinky na zapojení rodičů. Rodiče často uvádějí negativní názory na chování žáků v rámci domácího úkolu. Přicházejí od nich názory, že žáci se při plnění domácích úkolů nudí a nechtějí je dělat sami (Yıldız & Kılıç, 2020).

Domácí úkoly mohou povzbudit vztahy mezi rodiči a jejich dětmi, ale také se mohou stát pravým opakem. Mohou tedy ohrozit i dobré a blízké vztahy mezi rodiči a dětmi, protože často vedou právě ke konfliktům. Tyto konflikty souvisejí s hledáním času na domácí úkoly, dokončováním a postupem domácího úkolu. Pro rodiče a děti se mohou stát často zdrojem stresu a neshod v rodině. Je tedy důležité, aby rodiče i děti vnímali domácí úkoly jako smysluplné a užitečné. V tomto případě jsou právě učitelé těmi, kteří jsou zodpovědní za to, jak mohou domácí úkoly zlepšit vztahy mezi dětmi a rodiči (Blazer, 2009).

Vedle zapojení rodičů se stávají významnými také **pracovní podmínky**, ve kterých žák domácí úkoly plní. Nejen domácí úkoly, ale jakákoliv práce je úspěšná, pokud jsou pro její plnění zabezpečeny vhodné podmínky. Pokud tedy žáci vykonávají domácí úkoly doma, jsou velmi důležité faktory materiální. Ekonomická situace rodiny a její sociální poměry vždy ovlivňovaly výuku žáků. Jedna z důležitých podmínek pro plnění domácích úkolů je zabezpečení trvalého pracovního místa, které bude pro žáky místem klidu a pohody pro jejich práci (Maňák, 1992). Domácí úkoly se tak mohou stát zatěžujícími pro znevýhodněné

studenty, kteří nemají žádný prostor pro plnění domácích úkolů, ani tolik času kvůli rodinným záležitostem. V takové situaci by škola i učitel měli hledat možné řešení a nabídnout rodičům pomoc, kdy například může škola poskytnout klidné místo ve škole k dokončení zadaných domácích úkolů (OECD, 2014).

Další výzvou pro žáky je také vypořádání se s různými okolními rušivými vlivy, které často doprovází plnění domácích úkolů (např. telefonní hovory, televize, návštěva), a také různé rušivé technologie (internet, počítačové hry, online chatování, psaní zpráv) (Foehr, 2006). Kromě pracovního místa může mít zásadní vliv na plnění domácích úkolů také doba, kdy žák úkoly plní. Nejvhodnější doba pro učení a plnění domácích úkolů je dle hygienických aspektů stanovena na 3-4. hodinu odpoledne. Tato záležitost je však velmi individuální a každému žákovi se učí a plní domácí úkoly v různou denní dobu odlišně. Kromě materiálních faktorů jsou pro plnění domácích úkolů důležité i jiné faktory. Může se jednat například o ovzduší vztahů v rodině, citové klima, v němž žák vyrůstá, nebo hodnoty, které rodina vyznává (Maňák, 1992).

Na závěr této podkapitoly je důležité zmínit **osobnost dítěte**, protože každý žák je jiný. S osobností žáka souvisí i jeho vnitřní motivace, kterou jsme se zabývali v předešlé podkapitole. Je důležité, zda žák upřednostňuje učení dopoledne nebo naopak odpoledne, jak si zvládne zorganizovat čas, zkráceně řečeno, jaké pracovní rituály dítěti vyhovují. Všechny tyto aspekty mohou působit, ať už pozitivně, tak i negativně na žákovu přípravu do školy.

5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části byla na začátku představena problematika domácích úkolů řešená napříč vybranými studiiemi a dostupnou literaturou u nás i v zahraničí. Následně byl detailně představen pojem domácí úkol ve výchovně vzdělávacím procesu. Byla odhalena a popsána jeho jednotlivá pojetí spolu s uvedením hlavních významů a funkcí a rozšířenou typologií ve výchovně vzdělávacím procesu. Tato typologie jednotlivých druhů a forem domácího úkolu je závislá na jednotlivém vyučovacím předmětu (Maňák, 1992). V souvislosti s domácím úkolem byly také definovány pojmy domácí příprava a domácí učební práce žáka, se kterými se rovněž v literatuře můžeme setkat. Domácí úkoly mohou být učiteli chápány v odlišném pojetí. Pro tuto práci jsou domácí úkoly chápány jako úkoly zadávané učiteli, které jsou určeny žákům k dokončení v době mimo vyučování (Cooper 1989).

Následně teoretická část práce směřovala k domácím úkolům z pohledu učitele. Byla přestavena a popsána role učitele v kontextu procesu domácích úkolů, ve které je zahrnuto plánování, zadávání a kontrola domácích úkolů. Neopomenutelnou částí bylo rovněž vymezení pohledu žáka a rodiče na význam domácích úkolů, jelikož se úkoly netýkají pouze učitelů, ale všech zmíněných stran. V souvislosti s plněním domácích úkolů žákem a zadávání úkolů učitelem byla popsána také motivace, která je v procesu domácích úkolů velmi klíčová. Prozkoumány byly také další aspekty, které s plněním domácích úkolů úzce souvisí.

Z teoretických koncepcí vyplývají tedy významy, cíle, typologie a kritéria pro plánování, zadávání a kontrolu domácích úkolů učitelem. Ty budou zjišťovány v rámci nadcházející empirické části diplomové práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na pohled učitelů 1. stupně ZŠ na domácí úkoly a jejich praktiky. Cílem diplomové práce je zjistit názory učitelů prostřednictvím výzkumné metody dotazníku. Pro kvantitativně orientovaný výzkum byla metoda dotazníku autorkou vytvořena. Část dotazníku, zjišťující význam, který učitelé domácím úkolu přisuzují, byla inspirovaná dotazníkem studie Medwell & Wray (2018). V rámci zkoumání se tedy zjišťoval nejvyšší význam, jaký učitelé přisuzují domácímu úkolu, s jakými cíli učitelé nejčastěji zadávají domácí úkoly, jaké nejčastější druhy a formy domácích úkolů učitelé nejčastěji využívají ve vybraných vzdělávacích oblastech a jakým způsobem učitelé nejčastěji domácí úkoly kontrolují. Následně byly stanoveny výzkumné hypotézy. Jednotlivé dotazníkové položky a hypotézy jsou dále vyhodnoceny a ověřeny.

6.1 Stanovené výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

1. Zjistit názory učitelů 1. stupně ZŠ na domácí úkoly.

Dílčí cíle výzkumu:

1. Zjistit nejvyšší význam, který učitelé 1. stupně ZŠ přiřkládají domácím úkolům.
2. Zjistit, s jakými cíli učitelé 1. stupně ZŠ nejčastěji zadávají domácí úkoly.
3. Zjistit, jaké formy domácích úkolů učitelé 1. stupně ZŠ nejčastěji využívají ve vybraných vzdělávacích oblastech.
4. Zjistit, jaké druhy domácích úkolů učitelé 1. stupně ZŠ nejčastěji využívají ve vybraných vzdělávacích oblastech.
5. Zjistit, jakým způsobem učitelé 1. stupně ZŠ nejčastěji hodnotí domácí úkoly.

Hlavní výzkumná otázka:

1. Jaké jsou názory učitelů 1. stupně ZŠ na domácí úkoly?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaký nejvyšší význam učitelé 1. stupně ZŠ přiřkládají domácím úkolům?
2. S jakými cíli učitelé 1. stupně ZŠ nejčastěji zadávají domácí úkoly?

3. Jaké formy domácích úkolů učitelé 1. stupně ZŠ nejčastěji využívají ve vybraných vzdělávacích oblastech?
4. Jaké druhy domácích úkolů učitelé 1. stupně ZŠ nejčastěji využívají ve vybraných vzdělávacích oblastech?
5. Jakým způsobem učitelé 1. stupně ZŠ nejčastěji hodnotí domácí úkoly?

6.2 Stanovené výzkumné hypotézy

H1: Zadávání domácích úkolů s výchovným cílem pro povinnost a zodpovědnost žáků má statisticky významnou souvislost s věkem učitelů prvního stupně ZŠ.

H2: Náзор učitelů prvního stupně ZŠ na význam domácích úkolů pro vytváření partnerství mezi rodiči a školou o učení dětí má statisticky významnou souvislost s věkem.

6.3 Metodologie výzkumného šetření

Tato podkapitola objasňuje celý postup výzkumného šetření. Po vybrání tématu diplomové práce bylo nejdříve potřeba téma teoreticky objasnit. Z teoretických východisek poté vyplynuly oblasti výzkumného šetření.

Následně byl pro výzkum vytvořen vlastní dotazník. Tento dotazník byl zpracován přes internetovou službu Survio.com. Online dotazník byl zvolen především z důvodu nestálé situace v rámci pandemie covid-19. Dalším důvodem byl také vysoký počet respondentů, který z časového hlediska znesnadňoval zadávání dotazníků na všech školách osobně. Byla využita především komunikace přes e-mail s oslovenými řediteli a učiteli jednotlivých základních škol. Dotazník byl vytvořen tak, že respondent pro odeslání dotazníku musel odpovědět na všechny povinné otázky. Takto se nevyskytly problémy s vynechanými odpověďmi. Mohlo pouze dojít k nepochopené otázce, kdy autorka dotazníku nebyla u vyplňování přítomna.

Před finální verzí dotazníků byla také ověřena validita a reliabilita dotazníku. V rámci předvýzkumu byl dotazník rozdán 20 učitelům 1. stupně ZŠ. Učitelé měli možnost reagovat na stanovené dotazníkové otázky. Cílem předvýzkumu bylo odhalit nejasnosti při formulaci otázek, vybraných odpovědí a obsahu. Bylo důležité zjistit, zda jsou pro učitele otázky srozumitelné a jestli na sebe jednotlivé otázky logicky navazují. Učitelé také reagovali na vhodné rozpětí pro možné odpovědi z hlediska toho, že každý učitel má svůj individuální postup pro plánování, zadávání, kontrolu a hodnocení domácích úkolů.

Po konzultaci s respondenty byly dotazníkové otázky upraveny tak, aby měly co nejvyšší vypovídající hodnotu.

Finální verze dotazníku byla následně rozeslána ředitelům a učitelům základních škol ve Zlínském a Olomouckém kraji s prosbou, aby dotazník předali učitelům prvního stupně ZŠ. Dotazník byl rozeslán celkem na 20 základních škol ve Zlínském a Olomouckém kraji. Při sledování sběru dat jsem dospěla ke zjištění, že dotazník nevyplnilo tolik respondentů, jak jsem očekávala. Proto jsem se rozhodla využít sílu sociálních sítí a uveřejnila jsem online dotazník na sociální síť, konkrétně na skupinu, sloužící přímo učitelům 1. stupně ZŠ. Platformy sociálních sítí sehrávají úlohu k rychlejšímu sběru dat, oproti klasické poště. Učitelská komunita svou pozornost koncentruje na sociální síť a s učiteli je tak rychlejší spojení. Abych na sociální sítích zanechala úplnou anonymitu učitelů, vypla jsem možnost komentářů a reakcí. Celkem bylo vyplněno 378 dotazníků od učitelů 1. stupně ZŠ.

Dotazníky byly dále analyzovány prostřednictvím popisné statistiky a hromadného zpracování škál. Nejprve jsou interpretovány jednotlivé dotazníkové položky prostřednictvím grafů a tabulek v procentech. Při hromadném zpracování některých škál, byly jednotlivým polohám na škále přisouzeny číselné hodnoty (koeficienty) - od 1 (nejméně příznivý postoj), po 5 (nejvíce příznivý postoj). Poté byl vypočítán aritmetický průměr. Následně byly škály mezi sebou porovnány a seřazeny dle četnosti.

Pro testování výzkumných hypotéz byl využit statistický test chí-kvadrát. V rámci tohoto testu nezávislosti byla vytvořena kontingenční tabulka a byly vyhledány a vypočteny jednotlivé hodnoty (Chrásková, 2016). Následný postup bude přesněji vysvětlen v podkapitole ověřování stanovených hypotéz (podkapitola 7.2)

Na základě interpretovaných zjištění byly zodpovězeny stanovené cíle, výzkumné otázky a byly ověřeny výzkumné hypotézy. Dosavadní výsledky jsou také porovnány s výsledky jiných studií a byla poskytnuta různá doporučení.

6.3.1 Metody výzkumu

Pro kvantitativní výzkumné šetření byla zvolena metoda dotazníku, která byla pro tento výzkum vytvořena. Tuto metodu jsem si zvolila z toho důvodu, abych oslovila velké množství respondentů a získala mnoho dat. Tvorba dotazníku byla inspirována dotazníkem zahraniční studie Medwell & Wray (2018), dle níž je zpracována dotazníková položka, zjišťující význam domácích úkolů. Dotazník se skládá celkem z 20 škálových a uzavřených otázek, které jsou rozloženy do níže uvedených tematických okruhů.

Tematické okruhy dotazníku

1. Význam domácích úkolů pro učitele 1. stupně ZŠ.
2. Druhy a formy zadávaných domácích úkolů ve vybraných vyučovacích předmětech.
3. Plánování a zadávání domácích úkolů učitelem 1. stupně ZŠ.
4. Kontrola a hodnocení domácích úkolů učitelem 1. stupně ZŠ.

DOTAZNÍK

Dotazník je Gavory (2000, s. 99) *“způsob kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Je určen pro hromadné získávání údajů o velkém počtu odpovídajících”*. Je stanoven především pro hromadné zpracování dat s velkým množstvím respondentů. Prostřednictvím dotazníku lze také získat v malé investici času velké množství informací (Gavora, 2000).

6.4 Výzkumný soubor

Na základě výzkumných cílů a otázek byl vybrán výzkumný soubor. Tento výzkumný soubor pro kvantitativně orientovaný výzkum, tvořili učitelé 1. stupně ZŠ Zlínského a Olomouckého kraje. Respondenti také museli splňovat následující podmínky:

- Učitel 1. stupně ZŠ.
- Učitel, který žákům zadává domácí úkoly.

Jednalo se o dostupný výběr základních škol ve zmíněných krajích. Základním předpokladem realizace výzkumného šetření byla ochota učitelů vyplnit dotazník. Oslovení respondenti mohli také dotazník poskytnou svým kolegům z jiných škol, proto se dotazník mohl dostat i do jiných krajů. Dotazník byl převážně rozeslán prostřednictvím e-mailů přímo ředitelům/ředitelkám základních škol. Celkově bylo odesláno 20 e-mailů ředitelům Základních škol ve Zlínském a Olomouckém kraji. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 378 učitelů.

6.4.1 Popis výzkumného souboru

Pohlaví respondentů

Prostřednictvím demografických otázek 1.–9. jsme zjišťovali pohlaví, věk, délku praxe a studijní program respondentů. V úvodních otázkách respondenti také uvedli ročník

a vzdělávací oblasti, které vyučují. Nakonec nás také zajímala vzdělávací koncepce a typ školy, ve které respondenti působí.

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Žena	373	99
Muž	5	1
Celkem	378	100

Tabulka 1 – Pohlaví respondentů

První demografická otázka zjišťovala pohlaví respondentů. Výzkumný soubor může být na první pohled neobvyklý, protože je zde velké zastoupení ženského pohlaví. Ženy tvoří 99 % z celkového souboru, dotazník tedy vyplnilo celkem 373 respondentů ženského pohlaví. Ve výzkumném souboru se nachází pouze 5 mužů, tedy zbylé 1 %, což poukazuje na převahu ženského pohlaví v našem školství. Na nízké zastoupení mužského pohlaví může mít vliv více činitelů. Jedním z nich může být například větší ochota ženského pohlaví vyplnit dotazník.

Věk respondentů

Další demografická otázka se týkala věku respondentů. Učitelé měli na výběr z možností věkového rozpětí, kdy hranice začínala do 25 let a končila 56 a více lety.

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Do 25 let	25	6,6
26-35 let	80	21,2
36-45 let	117	31
46-55 let	103	27,2
56 a více let	53	14,0
Celkem	378	100,0

Tabulka 2 – Věk respondentů

Nejvíce respondentů, kteří se účastnili výzkumného šetření, je ve věku 36-45 let, jejichž procentuální zastoupení činí 31 % učitelů. Dalším nejčastěji uváděným věkem bylo 46-55 let, kdy jej zvolilo 27 % učitelů. Ve věku 26-35 let se šetření účastnilo 21 % učitelů.

Již menší zastoupení věkového rozpětí najdeme v rozmezí 56 a více let, kde se nachází 14 % učitelů. Nejméně učitelů z výzkumného souboru je ve věku 25 let, kdy jej zvolilo 7 %.

Vzdělání respondentů

V této dotazníkové položce jsme zjišťovali vzdělanost učitelů, konkrétně jejich studijní program.

Na prvním stupni ZŠ vyučuje nejvíce učitelů se studijním programem Učitelství pro 1. stupeň ZŠ bez specializace, kde se objevuje 37 % učitelů z celkového výzkumného souboru. Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací činí podobné procentuální zastoupení respondentů, a to 35,4 %.

Na dalším místě ve výzkumném souboru vyučuje 15,3 % učitelů s jiným studijním programem, který nebyl zastoupen ve výběru odpovědí. Podstatně méně učitelů bylo se studijním programem Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, který uvedlo 6,6 % učitelů. Nejméně respondentů je stále studujících, a tvoří 5,6 % z celkového souboru.

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (<i>bez spec.</i>)	140	37,0
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (<i>se spec.</i>)	134	35,4
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ	25	6,6
Jiný studijní program	58	15,3
Studenti	21	5,6
Celkem	378	100,0

Tabulka 3 – Studijní program respondentů

Vyučované ročníky a vzdělávací oblasti

V dalších dvou položkách jsme u respondentů zjišťovali, ve kterých ročnících jsou třídními učiteli a jaké vzdělávací oblasti vyučují. Tyto vzdělávací oblasti byly pro tuto práci autorkou vybrané.

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
1. ročník	64	16,9
2. ročník	62	16,4
3. ročník	68	17,9
4. ročník	53	14,0
5. ročník	62	16,4
Spojené ročníky	27	7,1
Není třídním učitelem	42	11,1
Celkem	378	100,0

Tabulka 4 – Vyučované ročníky respondentů

Nejvíce zastoupeni jsou ve výzkumu třídní učitelé třetích ročníků ZŠ. Tento ročník vyučuje 18 % třídních učitelů. Stejný počet třídních učitelů můžeme najít u druhého a pátého ročníku ZŠ, který vybralo 16 % učitelů. Čtvrtý ročník ZŠ vyučuje celkem 14 % učitelů. Menší zastoupení, přesněji 11 % učitelů, není třídním učitelem žádného ročníku. Nejmenší zastoupení učitelů je třídními učiteli spojených ročníků, které se vyskytují v malotřídních školách. Tyto spojené ročníky vybralo 7 % třídních učitelů ZŠ.

Podobně jako vyučované ročníky jsme u učitelů zjišťovali vzdělávací oblasti, které učitelé vyučují. Pro výzkum bylo vybranych 5 vzdělávacích oblastí, které zastupují vyučovací předměty, z kterých jsou domácí úkoly učitelé často zadávány. Respondenti vybrali všechny vzdělávací oblasti, které vyučují.

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Český jazyk a literatura (Čj)	340	89,9
Matematika a její aplikace (M)	336	89,2
Cizí jazyk (Aj)	133	35,2
Člověk a jeho svět (Prv-1.3. ročník)	230	61,1
Člověk a jeho svět (Prv-4-5.ročník)	139	36,8

Tabulka 5 – Vyučované vzdělávací oblasti

Nejvíce respondenti vyučují vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura a Matematika a její aplikace. Je zde podobné procentuální rozložení učitelů, které činí 89,9 % a 89,2 %. Již méně respondentů vyučuje vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, která zastupuje dva předměty. Konkrétně se jedná o předmět Prvouku, kterou vybralo 61,1 % učitelů a Přírodovědu, která činí 35,2 % respondentů z celkového souboru. Nejméně učitelů vybralo vzdělávací oblast Cizí jazyk (Anglický jazyk), která činí 35,2 % respondentů.

Typ a vzdělávací koncepce základní školy

V posledních úvodních položkách jsme se zaměřili na typ a vzdělávací koncepci školy, ve kterých respondenti působí.

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Základní škola (1.+2. stupeň ZŠ)	299	79,1
Základní škola (1. stupeň ZŠ)	41	10,8
Malotřídní škola	38	10,1
Celkem	378	100,0

Tabulka 6 – Typ základní školy

Nejčastěji učitelé vyučují na Základní škole s 1. i 2. stupněm ZŠ, kterou vybralo z celkového souboru učitelů 79,1 %. Dále 10,8 % učitelů vybralo, že působí na Základní škole pouze s 1. stupněm ZŠ. Tentokrát menší zastoupení, které činí 10,1 % respondentů vyučuje na malotřídní škole (viz tab. č. 3)

V další dotazníkové položce jsme se ptali respondentů, zda vyučují na škole veřejné či soukromé. Učitelé tedy mohli zvolit ze dvou možností výběru.

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Veřejná	362	95,8
Soukromá	16	4,2
Celkem	378	100,0

Tabulka 7 – Typ základní školy

Již tabulka 7 nám na první pohled ukazuje podstatný rozdíl v rozložení respondentů. Nejvíce respondentů působí na veřejné škole, kdy tuto možnost vybralo až 95,8 % respondentů. Oproti tomu pouze 4,2 % respondentů působí na škole soukromé.

Co se týče vzdělávací koncepce školy, učitelé měli možnost vybrat z několika daných možností. Mezi možnostmi se řadili jak běžné školy, tak i alternativní, speciální, aj.

	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Běžná škola dle RVP ZV	312	82,5
Běžná škola s alternativními prvky	24	6,3
Škola s rozšířenou výukou cizích jazyků	22	5,8
Základní škola speciální	9	2,4
Jiná odpověď	6	1,6
Alternativní škola	5	1,3
Celkem	378	100,0

Tabulka 8 – *Vzdělávací koncepce základní školy*

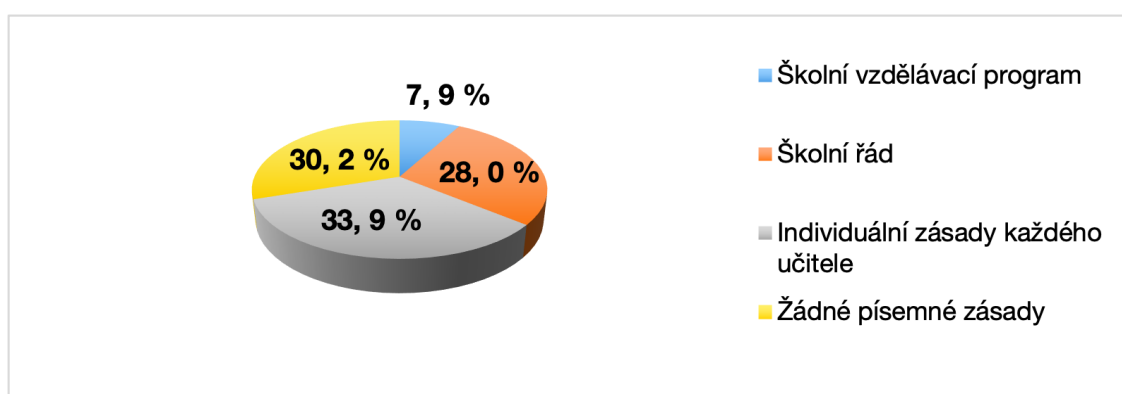
Nejvíce učitelů vybralo, že působí na běžné základní škole dle RVP ZV, tuto možnost zvolilo 82,5 % učitelů. Další zastoupení jsou již s menším podílem, kdy 6,3 % učitelů vyučuje na běžné základní škole s alternativními prvky. Podobný počet respondentů můžeme najít na základní škole s rozšířenou výukou cizích jazyků, kdy tuto možnost vybralo 5,8 % respondentů. Menší zastoupení učitelů působí na základní škole speciální, a to přesněji 2,4 % učitelů. 1,6 % učitelů také vybralo možnost jiné odpovědi, kdy vyučují na základní škole s jinou vzdělávací koncepcí, než jim poskytovala nabídka výběru. Nejmenší zastoupení, tedy 1,3 % učitelů vybralo možnost alternativní školy (viz tab. č. 8).

7 INTERPRETACE DAT A VÝSLEDKY VÝZKUMU

Tato kapitola diplomové práce pojednává o interpretaci dat a výsledcích výzkumného šetření, prostřednictvím výzkumné metody dotazníku. Nejprve je interpretováno 20 jednotlivých dotazníkových položek. Celkové výsledky jsou zaznamenány v grafech, tabulkách a jsou označeny v procentech. Na základě interpretovaných dotazníkových položek budou následně vyhodnoceny stanovené cíle výzkumu, otázky a hypotézy.

Otázka č. 1: Kde má Vaše škola ukotvené písemné zásady pro domácí přípravu, včetně domácích úkolů?

První dotazníková položka u respondentů zjišťovala, kde má základní škola, ve které působí, ukotvené písemné zásady pro domácí přípravu, včetně domácích úkolů. Učitelé měli na výběr ze čtyř uvedených možností.



Obrázek 1 – Písemné zásady pro domácí přípravu včetně DÚ

Nejčastěji učitelé uvádějí, že má každý učitel své vlastní písemné zásady pro domácí přípravu (33,9 %). Žádné písemné zásady pro domácí přípravu uvádí 30,2 % učitelů. Ukotvené písemné zásady ve školním řádu vybralo 28,0 % učitelů. Pouze 7,9 % učitelů uvedlo, že mají ukotvené písemné zásady pro domácí přípravu ve školním vzdělávacím programu.

Otázka č. 2: Do jaké míry souhlasíte/nesouhlasíte s těmito prohlášeními o domácích úkolech?

Další výzkumná položka u učitelů zjišťovala, jaký význam učitelé 1. stupně ZŠ přisuzují domácím úkolům. Učitelům bylo v dotazníku předloženo dvanáct prohlášení o domácích úkolech, kterým učitelé přisuzovali úroveň souhlasu. Celkově z těchto prohlášení bylo deset prohlášení orientováno pozitivně a dvě negativně. V interpretaci této dotazníkové položky byly sečteny úrovně souhlasu s agregovanými odpověďmi Určitě

souhlasím a Spíše souhlasím, které byly následně v tabulce seřazeny dle četnosti pro lepší přehlednost.

S prvním uvedeným významem (viz tabulka) domácího úkolu pro procvičování a upevňování dovedností vyučovaných ve škole, určitě nebo spíše souhlasilo 95,8 % učitelů.

Význam domácího úkolu pro napomáhání žákům k osvojení studijních dovedností a zlepšení osobní organizace vybralo 86,2 % učitelů. Pro další prohlášení, které tvrdí že domácí úkoly posilují znalosti obsažené ve třídě zvolilo s určitým nebo spíše souhlasem 83,3 % učitelů, a že domácí úkoly činí žáky zodpovědnými vybralo 81,7 % učitelů.

Další zastoupení učitelů (71,9 %) souhlasilo s tím, že domácí úkoly zvyšují výsledky žáků. Toto přesvědčení ale není potvrzeno vzdělávací literaturou, protože se zde objevují protichůdné výsledky. Jak je uvedeno výše, některé studie tvrdí, že domácí úkoly zvyšují úspěšnost, jiné tvrdí opak, nebo je zvyšují pouze na některých úrovních třídy. I přes nízkou propagaci dopadu domácích úkolů výše, je to tedy stále překvapivě vysoká hodnota.

S dalším uvedeným významem domácího úkolů pro povzbuzení žáků k rozvoji vytrvalosti, iniciativy a sebekázně prostřednictvím nezávislého studia, souhlasilo 63,8 % učitelů.

Tentokrát nižší shodu učitelé přisuzovali prohlášením o významu domácího úkolu spojeného s rodiči. Pro vytváření partnerství mezi rodiči a školou o učení dětí souhlasilo 56,6 % respondentů. S prohlášením, že domácí úkoly přimějí rodiče trávit čas se svými dětmi souhlasilo 43,4 % respondentů. Podobné zastoupení učitelů (42,8 %) učitelů souhlasí také s tím, že domácí úkoly většina rodičů vítá.

Poslední uvedený souhlas v tabulce s pozitivním prohlášením můžeme zaznamenat u prohlášení, že domácí úkoly podněcují kreativitu a zájem o školní práci, se kterým souhlasilo 39,5 % respondentů.

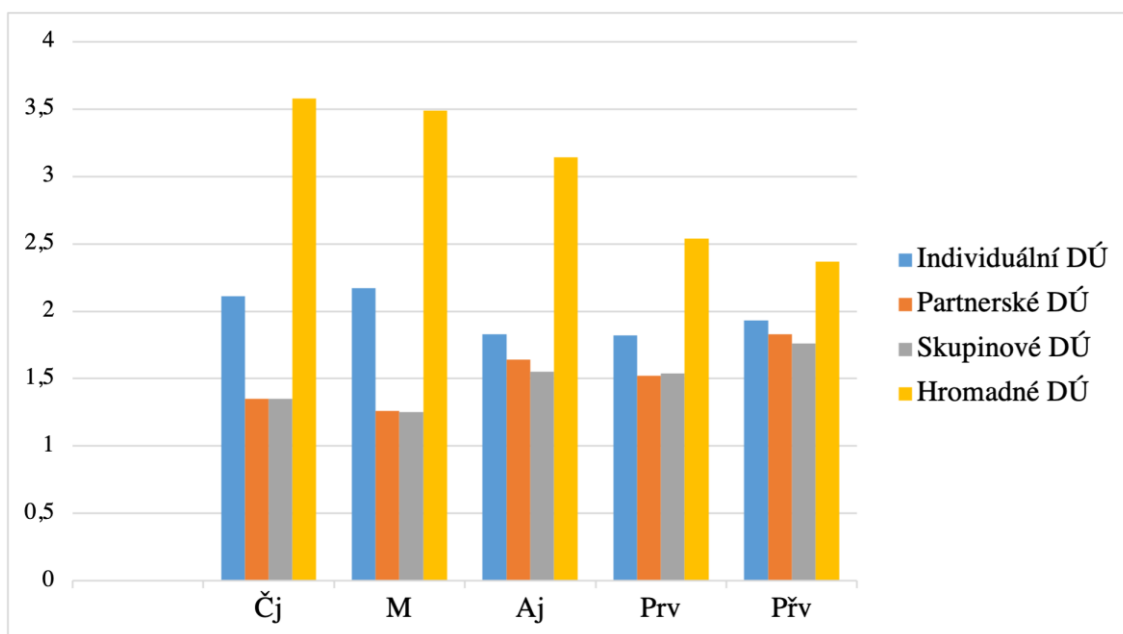
	Určitě souhlasím % (N)	Spíše souhlasím % (N)	Ani souhlas, ani nesouhla % (N)	Spíše nesouhlasím % (N)	Určitě nesouhlasím % (N)
Domácí úkoly pomáhají žákům procvičovat a upevňovat dovednosti vyučované ve škole. (N=378)	59,0 (223)	36,8 (139)	2,6 (10)	1,1 (4)	0,5 (2)
Domácí úkoly napomáhají žákům osvojit si studijní dovednosti a zlepšit osobní organizaci. (N=378)	27,5 (104)	58,7 (222)	8,7 (33)	3,7 (14)	1,3 (5)
Domácí úkoly posilují znalosti obsažené ve třídě. (N=378)	32,5 (123)	50,8 (192)	11,6 (44)	4,5 (17)	0,5 (2)
Domácí úkoly činí žáky zodpovědnými. (N=378)	35,4 (134)	46,3 (175)	12,7 (48)	5,0 (19)	0,5 (2)
Domácí úkoly zvyšují výsledky žáků. (N=378)	21,4 (81)	50,5 (191)	21,7 (82)	6,1 (23)	0,3 (1)
Domácí úkoly povzbuzují žáky k rozvoji vytrvalosti, iniciativy a sebekázně. (N=378)	17,5 (66)	46,3 (175)	24,1 (91)	10,8 (41)	1,3 (5)
Domácí úkoly vytvářejí partnerství mezi rodiči a školou o učení dětí. (N=378)	16,9 (64)	39,7 (150)	25,1 (95)	15,6 (59)	2,6 (10)
Domácí úkoly přimějí rodiče trávit čas se svými dětmi. (N=378)	10,6 (40)	32,8 (124)	28,6 (108)	23,0 (87)	5,0 (19)
Domácí úkoly většina rodičů vítá. (N=378)	6,6 (25)	36,2 (137)	38,4 (145)	16,1 (61)	2,6 (10)
Domácí úkoly podněcují kreativitu a zájem o školní práci. (N=378)	10,1 (38)	29,4 (111)	38,1 (144)	20,1 (76)	2,4 (9)
Domácí úkoly způsobují žákům a rodičům zbytečný stres. (N=378)	1,1 (4)	7,9 (30)	19,8 (75)	42,3 (160)	28,8 (109)
Domácí úkoly způsobují zbytečnou práci a tlak na učitele. N=378	0,5 (2)	5,8 (22)	15,1 (57)	44,2 (167)	34,4 (130)

Tabulka 9 - Úrovně souhlasu učitelů s prohlášeními o domácích úkolech (dle pořadí kladného souhlasu s agregovanými odpověďmi Určitě souhlasím a Spíše souhlasím)

Z předchozích výsledků můžeme vidět vysokou úroveň souhlasu s pozitivními prohlášeními o významu domácích úkolech. Tentokrát poslední dvě negativní prohlášení o domácích úkolech mají mnohem nižší hodnotu. Pouze 9 % učitelů souhlasilo s tím, že domácí úkoly způsobují žákům a rodičům zbytečný stres. Nejmenší zastoupení učitelů, které činí 6,3 % učitelů souhlasilo s negativním prohlášením domácího úkolu v souvislosti s tím, že domácí úkoly pro učitele způsobují zbytečnou práci a tlak na ně.

Otázka č. (3, 5, 7, 9, 11): Jak často volíte tyto druhy domácích úkolů ve vybraných vyučovacích předmětech?

Vybrané dotazníkové otázky u respondentů zjišťovali, jak často volí jednotlivé druhy domácích úkolů ve vybraných vyučovacích předmětech. Respondenti odpovídali pouze v předmětech, které vyučují. Tyto otázky byly položeny stejnou formou, ale vždy k jinému vyučovacím předmětu.



Obrázek 2 – Druhy domácích úkolů

Otázka č. 3: Jak často volíte tyto druhy domácích úkolů v předmětu český jazyk?

V předmětu český jazyk v průměru 3,58 učitelů využívá hromadný domácí úkol. Tato hodnota se přibližuje k poloze na škále „velmi často“ (koeficient 4). Individuální domácí úkoly v průměru využívá 2,11 učitelů, kdy se tato hodnota blíží k poloze na škále „občas“ (koeficient 2). Partnerské a skupinové úkoly mají v průměru stejnou hodnotu 1,35, kdy se obě tyto hodnoty přibližují k poloze na škále „nikdy“ (koeficient 1).

Otázka č. 5: Jak často volíte tyto druhy domácích úkolů v předmětu matematika?

V matematice v průměru 3,49 učitelů využívá také hromadné domácí úkoly, kdy se tato hodnota přibližuje k poloze na škále „velmi často“ (koeficient 4). Poté 2,17 učitelů s polohou na škále „občas“ (koeficient 2) využívá individuální domácí úkoly. Další zastoupení v průměru 1,26 učitelů využívá partnerské domácí úkoly a 1,25 učitelů skupinové domácí úkoly. Obě tyto hodnoty se přibližují k poloze na škále „nikdy“ (koeficient 1).

Otázka č. 7: Jak často volíte tyto druhy domácích úkolů v předmětu anglický jazyk?

Co se týče předmětu anglický jazyk, zde v průměru 3,14 učitelů vybralo opět hromadné domácí úkoly (hodnota se přibližuje k poloze a škále „často“ – koeficient 3). Dále učitelé využívají individuální domácí úkoly s průměrnou hodnotou 1,83, partnerské domácí úkoly (1,64) a skupinové domácí úkoly (1,55). Všechny tyto průměrné hodnoty se přibližují k poloze na škále „občas“ – koeficient 2.

Otázka č. 9: Jak často volíte tyto druhy domácích úkolů v předmětu prvouka?

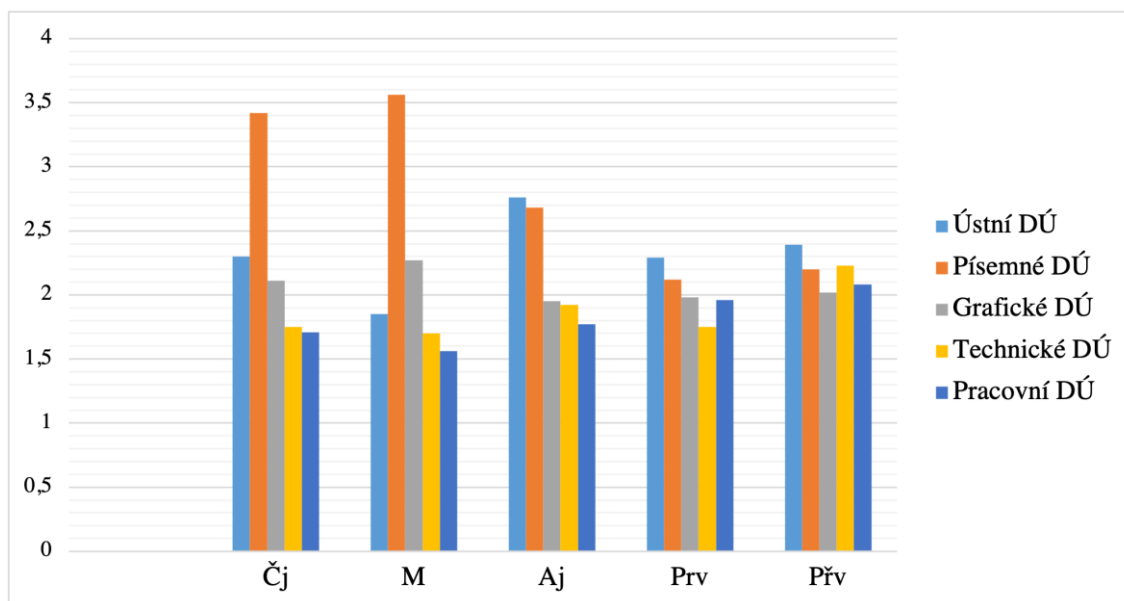
Tentokrát v předmětu prvouce v průměru 2,54 učitelů volilo hromadné domácí úkoly, kdy se tato hodnota přibližuje k poloze na škále „často“ (koeficient 3). Individuální domácí úkoly mají v tomto předmětu v průměru hodnotu 1,82. Podobnou průměrnou hodnotu mají poté domácí úkoly skupinové (1,54) a partnerské domácí úkoly (1,52). Všechny průměrné hodnoty těchto druhů domácích úkolů se přibližují k poloze na škále „občas“ (koeficient 2).

Otázka č. 11: Jak často volíte tyto druhy domácích úkolů v předmětu přírodověda?

V posledním vybraném předmětu přírodověda v průměru 2,37 učitelů vybralo hromadné domácí úkoly. Individuální domácí úkoly vybralo 1,93 učitelů, partnerské domácí úkoly 1,83 učitelů a 1,76 učitelů vybralo skupinové domácí úkoly. Tyto průměrné hodnoty všech druhů domácích úkolů se přibližují k poloze na škále „občas“ (koeficient 2).

Otázka č. (4, 6, 8, 10, 12): Jak často volíte tyto formy domácích úkolů ve vybraných vyučovacích předmětech?

Podobně jako v předchozí dotazníkové položce jsme tentokrát u respondentů zjišťovali, jak často volí jednotlivé formy domácích úkolů ve vybraných vyučovacích předmětech. Respondenti odpovídali opět pouze u předmětů, které vyučují. Tyto otázky se také ve stejné formě vztahovaly k jednotlivým vyučovacím předmětům

Obrázek 3 – *Formy domácích úkolů***Otázka č. 4: Jak často volíte tyto formy domácích úkolů v předmětu český jazyk?**

V předmětu český jazyk v průměru 3,42 učitelů využívá písemné domácí úkoly, kdy se tato průměrná hodnota přibližuje k poloze na škále „velmi často“ (koeficient 4). Ústní domácí úkoly volí mají průměrnou hodnotu (2,30), grafické úkoly (2,11), technické (1,74) a pracovní (1,71). Všechny tyto uvedené hodnoty se přibližují k poloze na škále „občas“ (koeficient 2).

Otázka č. 6: Jak často volíte tyto formy domácích úkolů v předmětu matematika?

Co se týče předmětu matematika, učitelé volí nejčastěji písemné domácí úkoly s průměrnou hodnotou 3,56. Tato hodnota se přibližuje k poloze na škále „velmi často“ (koeficient 4). Dále skončily grafické domácí úkoly s průměrnou hodnotou (2,27), ústní úkoly (1,85), technické úkoly (1,70), a pracovní domácí úkoly mají průměrnou hodnotu 1,56. Všechny tyto hodnoty se přibližují k poloze na škále „občas“ (koeficient 2).

Otázka č. 8: Jak často volíte tyto formy domácích úkolů v předmětu anglický jazyk?

V anglickém jazyce jsou nejvíce využívány ústní domácí úkoly s průměrnou hodnotou 2,76, kdy se tato hodnota přibližuje k poloze na škále „často“ (koeficient 3). K této poloze se přibližují také písemné domácí úkoly s průměrnou hodnotou (2,68), Dále učitelé volí grafické domácí úkoly s průměrnou hodnotou 1,95, technické domácí úkoly (1,92) a pracovní domácí úkoly (1,77). Všechny tyto průměrné hodnoty se přibližují k poloze na škále „občas“ (koeficient 2).

Otázka č. 10: Jak často volíte tyto formy domácích úkolů v předmětu prvouka?

V předposledním předmětu prvouka učitelé nejčastěji využívají ústní domácí úkoly, které mají v průměru hodnotu 2,29. Dále využívají nejčastěji písemné domácí úkoly s průměrnou hodnotou (2,12), grafické domácí úkoly (1,98), pracovní domácí úkoly (1,96), a nejméně často učitelé využívají technické domácí úkoly s průměrnou hodnotou 1,75. Všechny tyto hodnoty se přibližují k poloze na škále „občas“ (koeficient 2).

Otázka č. 12: Jak často volíte tyto formy domácích úkolů v předmětu přírodověda?

V předmětu přírodověda se nejčastěji objevuje forma ústního domácího úkolu, kterou zvolilo v průměru 2,39 učitelů. Dále učitelé v průměru využívají písemné domácí úkoly (2,20) a technické domácí úkoly (2,23). Další formy domácího úkolu využívají podobně, kdy se jedná o pracovní úkoly s průměrnou hodnotou 2,08 a grafické domácí úkoly s průměrnou hodnotou 2,02. Celkově se všechny průměrné hodnoty od sebe moc neliší, kdy se všechny přibližují k poloze na škále „občas“ (koeficient 2).

Otázka č. 13: Jak často zadáváte domácí úkoly s těmito cíli?

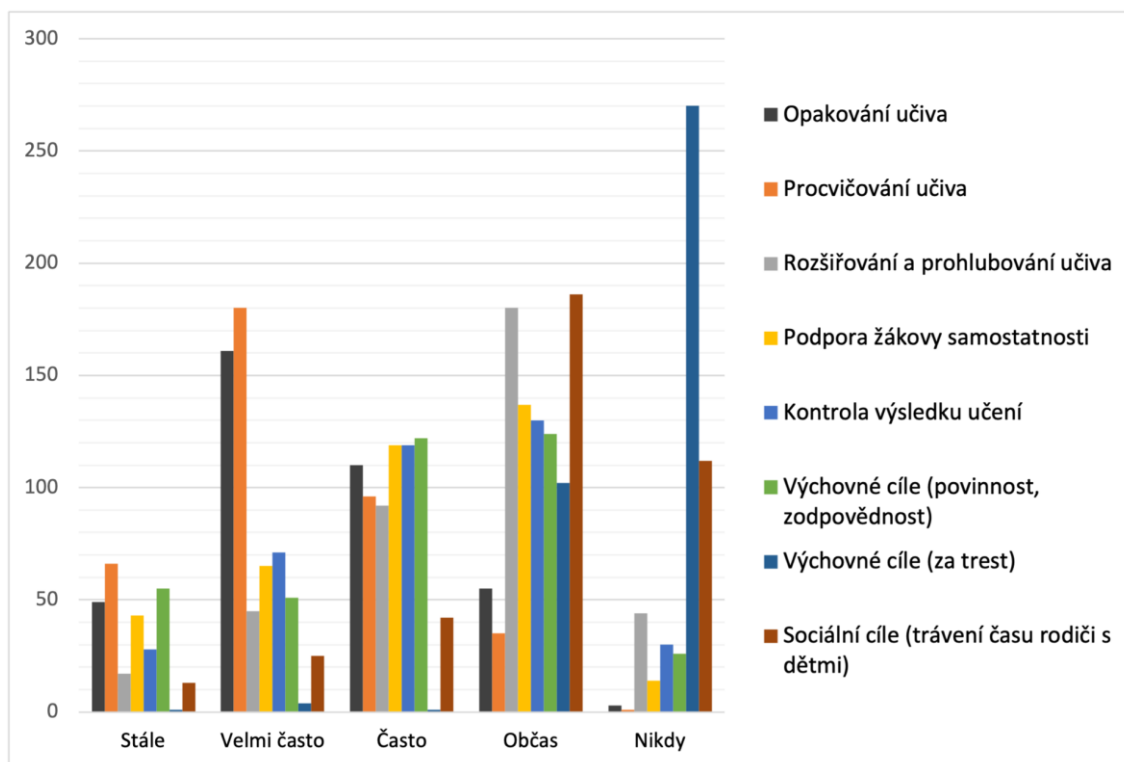
V následujícím grafu můžeme vidět rozložení odpovědí učitelů v dotazníkové škálové otázce, která zjišťovala se učitelů dotazovala, jak často zadávají domácí úkoly s následující vybranými cíli.

Domácí úkoly s cílem na opakování učiva zadává velmi často téměř polovina učitelů (42,6 %), často jej zadává 29,1 %, občas 14,6 %, stále 13,0 %. Nikdy domácí úkolu s daným cílem nezadává pouze 0,8 % učitelů.

Velmi podobné rozložení odpovědí respondentů můžeme zaznamenat u domácího úkolu s cílem na procvičování učiva, kde 47,6 % učitelů tento cíl zadává velmi často, 25,4 % často, 17,5 % stále, 9,3 % občas a nejmenší zastoupení tento cíl nezadává nikdy (0,1 % učitelů).

Tentokrát nejvyšší zastoupení učitelů se shoduje v tom, že občas zadávají domácí úkoly s cílem rozšiřovat a prohlubovat učivo, kde se u této možnosti shodlo 47,6 % učitelů. Poté zastoupení 24,3 % učitelů tento cíl zadává často, 11,9 % velmi často, 11,6 % nikdy, a naopak nejméně učitelů tento cíl zadává stále (4,5 %).

V cíli domácího úkolu na podporu žákovy samostatnosti se nejvíce učitelů schází u možnosti, že tento cíl zadávají občas (36,2 %). Následně 31,5 % učitelů domácí úkoly s tímto cílem zadává často, 17,2 % velmi často, 11,4 % stále a 3,7 % tento cíl nikdy nezadává.



Obrázek 4 – Domácí úkoly se zadávanými cíli

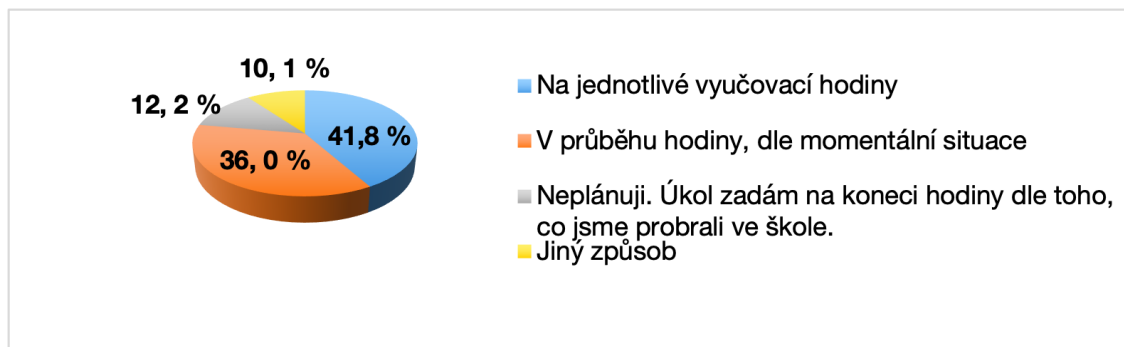
U cíle domácího úkolu zaměřeného na kontrolu výsledku učení se nejvíce učitelů tento cíl zadává občas (34,4 %). Často tento cíl zadává 31,5 % učitelů, velmi často 18,8 %, nikdy 7,9 % a naopak stále pouze 7,4 % učitelů.

Další dva cíle domácích úkolů byly cíle výchovné. První cíl výchovný byl zaměřený na povinnost a zodpovědnost, kdy tento cíl zadává nejvíce učitelů občas (32,8 %), často jej poté zadává 32,3 %, stále 14,6 %, velmi často 13,5 % a nikdy tento cíl nezadává 6,9 % učitelů. Naopak u dalšího výchovného cíle, tentokrát domácí úkoly s cílem za trest, můžeme zaznamenat zajímavého zjištění (viz obrázek č. 4). Největší zastoupení učitelů (71,4 %) domácí úkoly za trest nikdy nezadávají. Dále 27,0 % úkoly za trest zadávají občas, 1,1 % velmi často, a stejný podíl 0,1 % učitelů jej zadává stále a často.

Poslední cíl domácího úkolu byl sociální cíl zaměřený na trávení času rodiči s dětmi. Tento cíl domácího úkolu zadává největší zastoupení učitelů pouze občas (49,2 %). Další zastoupení učitelů jej zadává nikdy 29,6 %, často 11,1 %, velmi často 6,6 % a stále pouze 3,4 %.

Otázka č. 14: Do jaké míry předem plánujete domácí úkoly?

V této dotazníkové otázce byli učitelé tázáni, v jakém rozsahu plánují domácí úkoly na jednotlivé vyučovací hodiny. Učitelé mohli vybírat ze čtyř stanovených možností z výběru odpovědí.

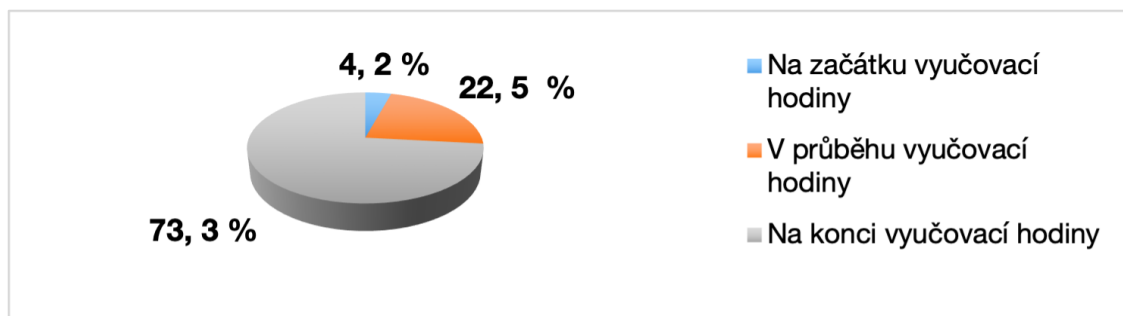


Obrázek 5 – Plánování domácích úkolů učitelem

Nejčastěji učitelé plánují domácí úkoly na jednotlivé vyučovací hodiny, kdy tuto možnost zvolila téměř polovina učitelů (41,8 %). Další nejpočetnější skupina respondentů z výzkumného souboru (36,0 %) uvedla, že domácí úkoly plánují v průběhu hodiny, a řídí se především momentální situací a dle toho domácí úkol zadají. Jsou zde i učitelé (12,2 %), kteří na rozdíl od předchozích učitelů domácí úkoly vůbec neplánují, ale zadají je na závěr hodiny dle aktuálního učiva ve výuce. Nejmenší zastoupení učitelů v tomto souboru (10,1 %) také vybralo možnost jiného způsobu pro plánování domácích úkolů.

Otázka č. 15: Kdy ve fázi hodiny nejčastěji zadáváte domácí úkoly?

Podobně jako rozsah plánování domácích úkolů na jednotlivé vyučovací hodiny, jsme se učitelů také dotazovali, v jaké etapě domácí úkol učitelé zadávají. Zda úkoly zadávají na začátku, v průběhu nebo až na konci vyučovací hodiny.



Obrázek 6 – Zadávání domácích úkolů ve fázích vyučovací hodiny

Více než polovina respondentů, tedy 73,3 % domácí úkoly zadává na začátku vyučovací hodiny. Domácí úkoly zadává při průběhu vyučovací hodiny 22,5 % respondentů. Pouze 4,2 % učitelů domácí úkoly zadává na samotném začátku vyučovací hodiny.

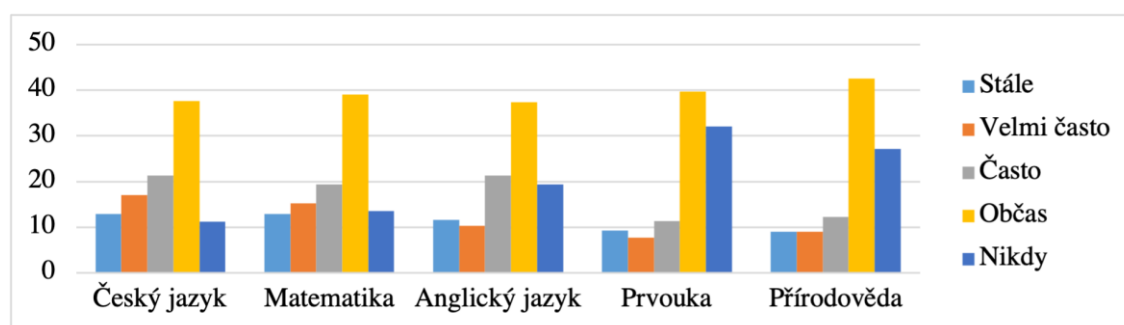
Otázka č. 16: Zadáváte domácí úkoly s ohledem na individuální odlišnosti žáků v jednotlivých vyučovacích předmětech? (Žáci s IVP, SVP, PP...)

Ve vybraných vyučovacích předmětech jsme u učitelů zjišťovali, zda v těchto předmětech zadávají domácí úkoly s ohledem na žáky s individuálními odlišnostmi (žáci s IVP, SVP, podpůrnými opatřeními). Tuto dotazníkovou položku učitelé vyplňovali pouze k předmětům, které vyučují.

V českém jazyce 37,6 % učitelů domácí úkoly pro žáky s individuálními odlišnostmi zohledňuje pouze občas. Často domácí úkoly pro tyto žáky zohledňuje 21,3 % učitelů, velmi často 17,0 %, stále 12,9 % a nikdy 11,2 % učitelů.

Podobně v předmětu matematika podobné zastoupení učitelů (39,0 %) pro tyto žáky občas zohledňuje domácí úkoly. Dále 19,4 % je zohledňuje často, 15,2 % velmi často, 13,5 % nikdy a naopak 12,9 % učitelů je zohledňuje stále.

V anglickém jazyce nejvíce učitelů (37,4 %) vybralo možnost občasného zohledňování domácích úkolů. Další zastoupení učitelů (21,3 %) zohledňuje domácí úkoly často. Nikdy nezohledňuje domácí úkoly pro tyto žáky 19,4 % učitelů, stále 11,6 % učitelů a velmi často 10,3 % učitelů.



Obrázek 7 – Zadávání domácích úkolů učitelem s ohledem na individuální odlišnosti žáků

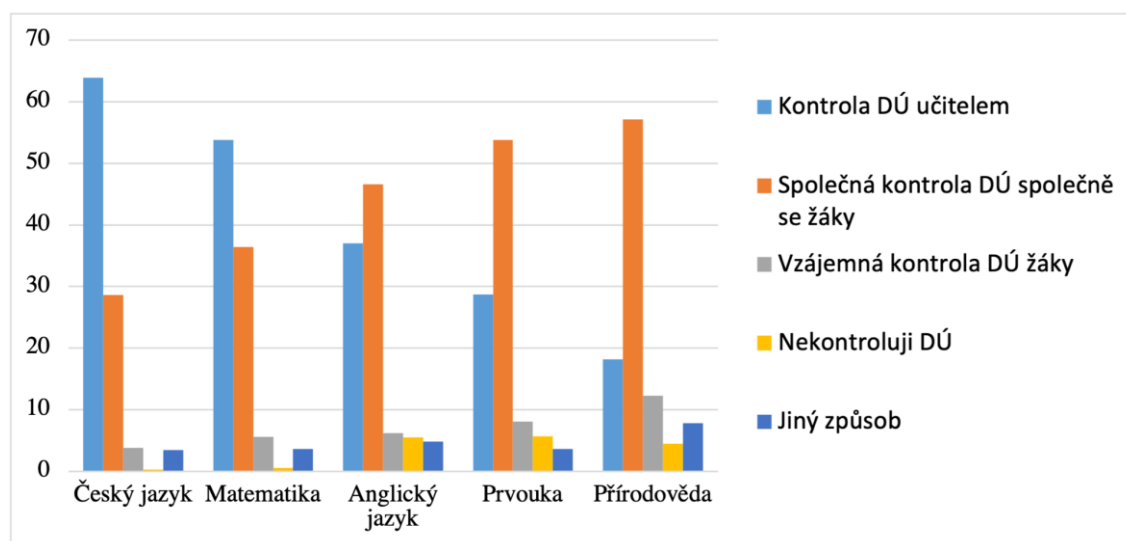
Co se týče předmětu prvouka, učitelé se spíše přiklíněli k možnostem občas (39,7 %) a nikdy (32,0 %) nezohledňují domácí úkoly pro žáky s individuálními odlišnostmi. Dále 11,3 % učitelů často zohledňuje domácí úkoly, 9,3 % stále a pouze 7,7 % velmi často. Podobně v předmětu přírodověda nejvíce učitelů uvedlo, že domácí úkoly pro žáky s individuálními odlišnostmi zohledňují občas, kdy tuto možnost vybralo 42,6 % učitelů.

Další zastoupení učitelů (27,1 %) pro žáky domácí úkoly v tomto předmětu nikdy nezohledňují. Často je v tomto předmětu zohledňuje 12,3 % učitelů. Stejně a nejmenší zastoupení učitelů (9,0 %) uvedlo, že domácí úkoly pro žáky s individuálními odlišnostmi zohledňují stále a velmi často.

Otázka č. 17: Jakým způsobem nejčastěji kontrolujete domácí úkoly v jednotlivých vyučovacích předmětech?

Tentokrát jsme se v této dotazníkové položce zaměřili na to, jakým způsobem učitelé nejčastěji kontrolují domácí úkoly. Učitelé opět odpovídali pouze v předmětech, které vyučují. Také měli možnost vybrat z pěti možných výběrů odpovědí.

V českém jazyce a matematice učitelé nejčastěji kontrolují domácí úkoly kontrolou DÚ učitelem, kterou vybralo v Čj (63,9 %) a M (53,8 %) učitelů. Naopak v anglickém jazyce (46,6 %), prvouce (53,8 %) a přírodovědě (57,1 %) učitelů nejčastěji kontrolují domácí úkoly společnou kontrolou DÚ společně se žáky. Tyto dva způsoby kontroly jsou tedy v těchto předmětech nejčastější.



Obrázek 8 – Kontrola domácích úkolů učitelem

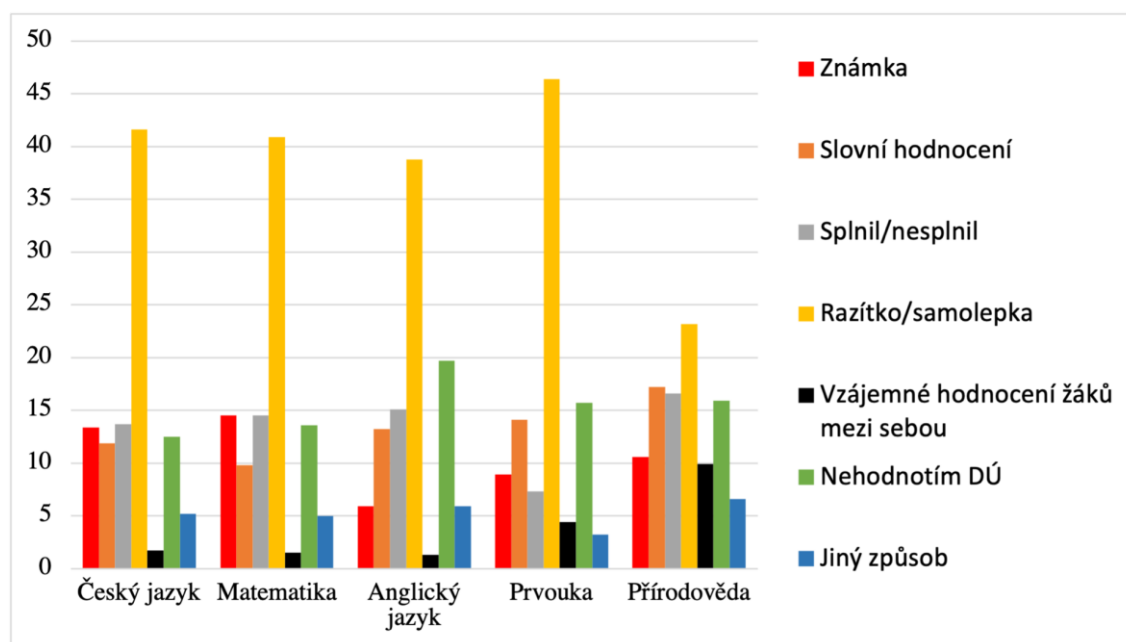
Jako další způsob učitelé nejčastější ve všech předmětech využívají vzájemnou kontrolou DÚ žáky, kterou vybralo v Čj (3,8 %), M (5,6 %), Aj (6,2 %), Prv (8,1 %) a v Přv (12,3 %) respondentů. Tentokrát menší zastoupení učitelů využívá jiný způsob kontroly a někteří učitelé se přiznali také k tomu, že domácí úkoly v tomto předmětu nekontrolují vůbec.

Otázka č. 18: Jakým způsobem nejčastěji hodnotíte domácí úkoly v jednotlivých vyučovacích předmětech?

Následně jsme se učitelů dotazovali prostřednictvím této dotazníkové otázky na jejich způsoby hodnocení domácích úkolů v jednotlivých vyučovacích předmětech. Učitelé měli možnost vybrat ze sedmi možných výběru odpovědí. Učitelé na tuto otázku odpověděli pouze v předmětech, které vyučují.

Ve všech vybraných předmětech učitelé nejčastěji hodnotí domácí úkoly způsobem razítkem/samolepkou. Tento způsob kontroly vybralo v Čj (41,6 %), M (40,9 %), Aj (38,8 %), Prv (46,4 %), Přv (23,2 %) respondentů.

Následně v Aj (19,7 %), Prv (15,7 %) a Přv (15,9 %) učitelé v těchto předmětech uvedli, že domácí úkoly vůbec nehodnotí. Oproti tomu v předmětech Čj (13,7 %), M (14,5 %), Aj (15,1 %) učitelé uvedli jako druhý nejčastější způsob hodnocení splnil/nesplnil.



Obrázek 9 – Hodnocení domácích úkolů učitelem

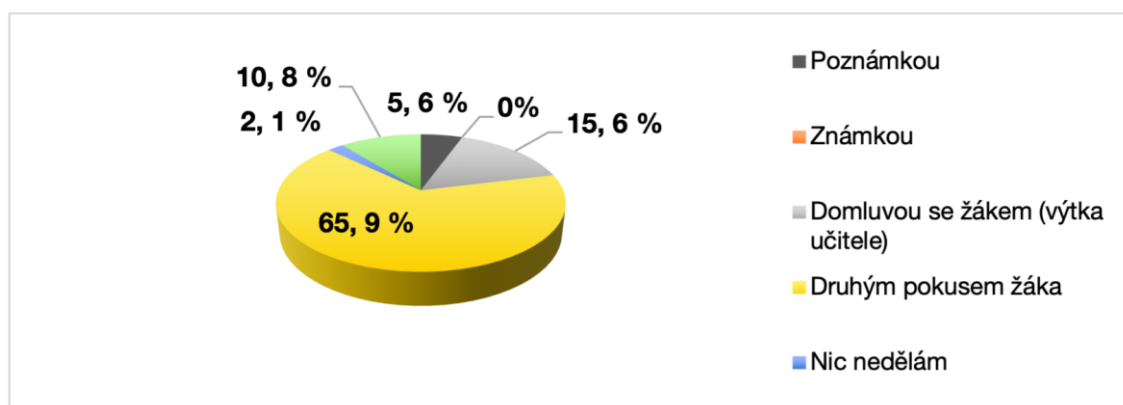
Na třetím místě v předmětech Čj (13,7 %), M (14,5 %), Aj (15,1 %) skončil právě způsob hodnocení splnil/nesplnil. Oproti tomu v Prvouce (14,1 %) a Přírodovědě (17,2 %) na třetím místě respondenti uvádí hodnocení slovně.

Naopak nejméně častým způsobem hodnocení domácích úkolů skončilo vzájemné hodnocení žáků mezi sebou v předmětech Čj (1,7 %), M (1,5 %), Aj (1,3). V Přírodovědě a Prvouce tento způsob byl na předposledním místě a jako nejméně častý způsob zde učitelé volili jiný způsob hodnocení, který uvedlo pouze v Prv (3,2 %) a Přv (6,6 %) učitelů.

Otázka č. 19: Jak postupujete při neodevzdaném domácím úkolu žákem?

Na předchozí dotazníkovou otázku, zjišťující způsoby hodnocení domácích úkolů, následovala dotazníková otázka, která u učitelů zjišťovala, jakým způsobem tentokrát postupují při neodevzdaném domácím úkolu žákem. Učitelé měli možnost vybrat ze šesti možných výběrů odpovědí.

Nejčastěji učitelé postupují při neodevzdaném domácím úkolu způsobem, že dají žákovi druhý pokus na jeho zpracování. Tuto možnost zvolilo více než polovina učitelů (65, 9 %). Jako další nejčastější způsob učitelé uvádí domluvu se žákem, kdy žákovi vytknou nesplnění domácího úkolu (15, 6 %).



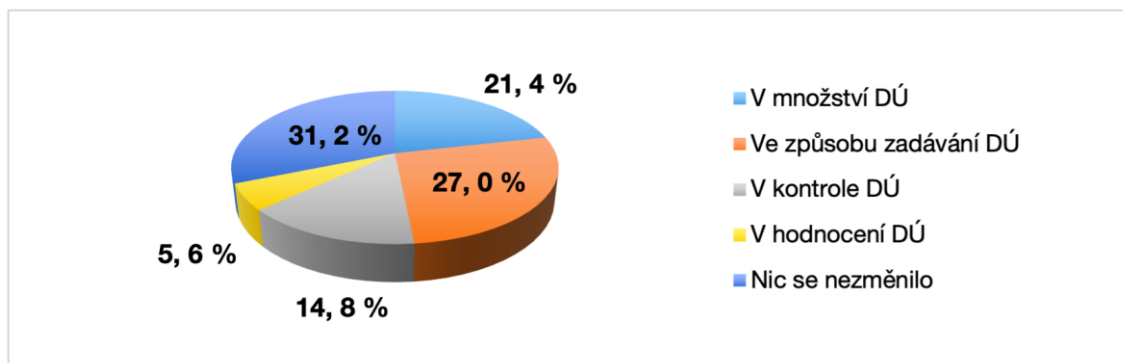
Obrázek 10 – Postup učitelů při neodevzdaném domácím úkolu

Jiný způsob postupu při neodevzdání domácího úkolu žákem má 10, 8 % respondentů. Někteří učitelé (5,6 %) dávají za neodevzdaný úkol poznámku. 2, 1 % učitelů se také přiznalo, že při nesplněném domácím úkolu nic nedělají. Nakonec se v odpovědích respondentů neobjevil ani jeden učitel, který by neodevzdaný domácí úkol hodnotil známkou (0 %).

Otázka č. 20: V čem dle Vás distanční výuka nejvíce ovlivnila domácí úkoly?

Prostřednictvím poslední dotazníkové položky jsme zjišťovali, zda a případně v čem dle učitelů distanční výuka nejvíce ovlivnila domácí úkoly.

Nejvíce učitelů nezaznamenalo žádný vliv distanční výuky na domácí úkoly, kdy tuto možnost zvolilo 31, 2 % učitelů. Další početné zastoupení učitelů (27, 0 %) je toho názoru, že distanční výuka ovlivnila způsob zadávání domácích úkolů. Někteří učitelé z výzkumného souboru (21, 4 %) změnu zaznamenali v množství domácích úkolů. Již méně učitelů (14, 8 %) si myslí, že byla ovlivněna kontrola domácích úkolů a pouze 5, 6 % uvedlo, že distanční výuka ovlivnila hodnocení domácích úkolů.



Obrázek 11 – Vliv distanční výuky na domácí úkoly

7.1 Odpovědi na stanovené výzkumné otázky

1. Jaký nejvyšší význam učitelé 1. stupně ZŠ přiřkládají domácím úkolům?

Učitelé 1. stupně ZŠ přisuzují nejvyšší význam domácímu úkolu v tom, že domácí pomáhají žákům **procvičovat a upevňovat** dovednosti vyučované ve škole. S tímto významem určitě nebo spíše souhlasilo 95,8 % učitelů. Ke stejnému zjištění dospěli v inspirované zahraniční studii Medwell & Wray (2018).

2. S jakými cíli učitelé 1. stupně ZŠ nejčastěji zadávají domácí úkoly?

Učitelé 1. stupně ZŠ zadávají domácí úkoly nejčastěji s cílem na **procvičování a opakování učiva**. Domácí úkoly s cílem na procvičování učiva zadává velmi často téměř polovina učitelů (47,6 %). Podobně (42,6 %) učitelů zadává domácí úkoly s cílem na opakování učiva. Nejvyšší přisuzovaný cíl je tedy v souladu s nejvyšším přisuzovaným významem domácího úkolů učiteli prvního stupně ZŠ.

3. Jaké formy domácích úkolů učitelé 1. stupně ZŠ nejčastěji využívají ve vybraných vzdělávacích oblastech?

Učitelé 1. stupně ZŠ ve všech vybraných vzdělávacích oblastech využívají nejčastěji **hromadné domácí úkoly**. Nejčastěji využívaná forma se tedy napříč vybranými předměty neodlišuje. Naše zjištění se shoduje se studií Holte (2016), ve které učitelé taktéž nejvíce zadávají všem žákům stejný domácí úkol, ale učitelé někdy zohledňují úkoly i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy žáci mají vlastní zadání domácího úkolu.

4. Jaké druhy domácích úkolů učitelé 1. stupně ZŠ nejčastěji využívají ve vybraných vzdělávacích oblastech?

Učitelé 1. stupně ZŠ v českém jazyce a matematice nejčastěji využívají **písemné domácí úkoly**. Oproti tomu v anglickém jazyce, prvouce a přírodovědě učitelé nejčastěji využívají **ústní domácí úkoly**. V jednotlivých vyučovacích předmětech tedy převládají odlišné druhy domácích úkolů, které se stávají často pro daný předmět charakteristické (Maňák, 1992).

5. Jakým způsobem učitelé 1. stupně ZŠ nejčastěji hodnotí domácí úkoly?

Učitelé 1. stupně ZŠ nejčastěji hodnotí domácí úkoly tím způsobem, že za úkol dají **razítko/samolepku**. Tímto způsobem však dochází k podpoře vnější motivaci oproti vnitřní motivaci.

7.2 Ověřování stanovených hypotéz

Pro ověřování stanovených výzkumných hypotéz byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. V testu se formuluje nulová a alternativní hypotéza. Nulová hypotéza předpokládá, že mezi sledovanými jevy není vztah, souvislost. Alternativní hypotéza má za předpoklad, že souvislost mezi jevy existuje. O přijetí nebo odmítnutí hypotéz rozhodneme na základě testování nulové hypotézy. K tomuto účelu se zpravidla vypočítává tzv. testové kritérium, což je určitá číselná charakteristika odvozená ze zjištěných dat (Chráska, 2016).

Ověření hypotézy č. 1

H₁: Zadávání domácích úkolů s výchovným cílem pro povinnost a zodpovědnost žáků má statisticky významnou souvislost s věkem učitelů prvního stupně ZŠ.

H₀: Zadávání domácích úkolů s vybraným výchovným cílem pro povinnost a zodpovědnost žáků nemá statisticky významnou souvislost s věkem učitelů prvního stupně ZŠ

H_A: Zadávání domácích úkolů s výchovným cílem pro povinnost a zodpovědnost žáků má statisticky významnou souvislost s věkem učitelů prvního stupně ZŠ

Věk/četnost	Stále	Velmi často	Často	Občas	Nikdy	Σb
18-45 let	38 (32,30)	29 (29,95)	66 (71,65)	71 (72,83)	18 (15,27)	222
46 a více let	17 (22,70)	22 (21,05)	56 (50,35)	53 (51,17)	8 (10,73)	156
Σa	55	51	122	124	26	378

Tabulka 10 - Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H1)

Očekávaná četnost je zaznačena v závorkách a k jejímu vypočítání se vynásobí marginální četnosti v řádce (Σa) a sloupci (Σb), které odpovídají danému poli. Výsledek následně dělíme celkovou četností. Test nezávislosti chí-kvadrát lze použít, protože žádná z očekávaných četností není menší než 1, ani 20 % a více polí neobsahuje očekávanou četnost menší než 5 v kontingenční tabulce (Chráška, 2014).

P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2 / O$
38	32,3	5,7	32,49	1,006
29	29,95	-0,95	0,903	0,03
66	71,65	-5,65	31,923	0,446
71	72,83	-1,83	3,349	0,046
18	15,27	2,73	7,453	0,488
17	22,7	-5,7	32,49	1,431
22	21,05	0,95	0,903	0,043
56	50,35	5,65	31,923	0,634
53	51,17	1,83	3,349	0,065
8	10,73	-2,73	7,453	0,695

 $\Sigma 378$ $\Sigma 378$ $\Sigma 4,884$

Tabulka 11 - Výpočet testového kritéria chí-kvadrát (H1)

Počet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku 2x5:

$$f = (r-1) \cdot (s-1) = (2-1) \cdot (5-1) = 4$$

Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát při hladině významnosti $\alpha = 0,01$ a 4 stupni volnosti $\chi^2(4)$ je:

$$\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$$

Test nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 4,884 \leq 13,277$$

$$\chi^2 < \chi^2_{0,01}(4)$$

Chí-kvadrát test nezávislosti porovnává hodnotu testového kritéria – 4,884 s kritickou hodnotou získanou ze statistických tabulek – 13,277. Protože hodnota testového kritéria je **nižší** než hodnota kritická, nezamítáme nulovou hypotézu a zadávání domácích úkolů s vybraným výchovným cílem pro povinnost a zodpovědnost žáků lze považovat za statisticky nezávislé s věkem učitelů 1. stupně ZŠ.

Ověření hypotézy č. 2

H₂: Názor učitelů prvního stupně ZŠ na význam domácích úkolů pro vytváření partnerství mezi rodiči a školou o učení dětí má statisticky významnou souvislost s věkem.

H₀: Názor učitelů prvního stupně ZŠ na význam domácích úkolů pro vytváření partnerství mezi rodiči a školou o učení dětí nemá statisticky významnou souvislost s věkem.

H_A: Názor učitelů prvního stupně ZŠ na význam domácích úkolů pro vytváření partnerství mezi rodiči a školou o učení dětí má statisticky významnou souvislost s věkem.

Věk/míra souhlasu	Určitě souhlasím	Spíše souhlasím	Ani souh., ani nesoh.	Spíše nesouhl.	Určitě nesouhl.	Σb
18-45 let	32 (37,59)	102 (88,10)	48 (55,79)	35 (34,65)	5 (5,87)	222
46 a více let	32 (26,41)	48 (61,90)	47 (39,20)	24 (24,35)	5 (4,12)	156
Σa	65	150	95	59	10	378

Tabulka 12 - Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H2)

P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² / O
32	37,59	-5,59	31,248	0,831
102	88,10	13,9	193,21	2,193
48	55,79	-7,79	60,684	1,088
35	34,65	0,35	0,123	0,004
5	5,87	-0,87	0,757	0,129
32	26,41	5,59	31,248	1,183
48	61,90	-13,9	193,21	3,121
47	39,20	7,8	60,84	1,55
24	24,35	-0,35	0,123	0,005
5	4,12	0,88	0,774	0,188
$\Sigma 378$	$\Sigma 377,98$			$\Sigma 10,292$

Tabulka 13 - Výpočet testového kritéria chí-kvadrát (H2)

Počet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku 2x5:

$$f = (r-1) \cdot (s-1) = (2-1) \cdot (5-1) = 4$$

Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát při hladině významnosti $\alpha = 0,01$ a 4 stupni volnosti $\chi^2(4)$ je:

$$\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$$

Test nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 10,292 \leq 13,277$$

$$\chi^2 < \chi^2_{0,01}(4)$$

Chí-kvadrát test nezávislosti porovnává hodnotu testového kritéria – 10,292 s kritickou hodnotou získanou ze statistických tabulek – 13,277. Protože hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická, nezamítáme nulovou hypotézu a názor učitelů prvního stupně ZŠ na význam domácích úkolů pro vytváření partnerství mezi rodiči a školou o učení dětí nemá statisticky významnou souvislost s věkem učitelů 1. stupně ZŠ.

Po srovnání vypočítaných hodnot testových kritérií a hodnot kritických jsme zjistili, že vypočítané hodnoty jsou nižší, proto jsme zamítli nulové hypotézy ve prospěch alternativních. Z toho důvodu tedy hypotéza č. 1 i hypotéza č. 2 **byly verifikovány** na hladině významnosti 0,01. Můžeme tedy říci, že zadávání domácích úkolů s vybraným cílem, stejně tak názor na vybraný význam domácího úkolu, nesouvisí s věkem učitelů prvního stupně ZŠ.

8 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

V praktické části jsme se zabývali analýzou dotazníků vyplněnými učiteli 1. stupně ZŠ, kteří zadávají domácí úkoly. Po podrobném popsání a vyhodnocení jednotlivých dotazníkových položek je možné zmapovat názory dotazovaných učitelů 1. stupně ZŠ ze Zlínského a Olomouckého kraje.

Z výsledků je patrné, že nejvyšší přisuzovaný význam domácího úkolu učitelé spatřují v procvičování a upevňování dovedností vyučovaných ve škole. Učitelé také nepovažují domácí úkoly za zbytečnou práci či zdroj tlaku na jejich práci. Tyto zjištěné výsledky lze porovnat s výsledky studie Medwell & Wray (2018). Nejvyšší a nejnižší zjištěný význam domácího úkolu přisuzovanými učiteli v této studii naprosto koresponduje s našimi zjištěními. Z těchto výsledků tedy vyplývá, že pohled učitelů na domácí úkoly směřuje především k jejich práci ve škole. Učitelé také vidí význam domácího úkolu ve vztahu k žákovi, kdy myslí na jeho blaho v souvislosti s tím, co žákovi přispívá. Již nižší význam domácích úkolů učitelé spatřují ve vytváření partnerství mezi školou a rodinou, či umožnění kvalitního společného času rodičů s dětmi. Učitelé tedy nepřemýšlejí nad domácími úkoly s přesahem přes vyučování. Tato zjištění jsou tedy v rozporu s inspirovanou studií Medwell & Wray (2018).

Ukázalo se, že učitelé zadávají domácí úkoly nejčastěji s cílem na procvičování a opakování učiva, což je v souladu s nejvyšším přisuzovaným významem. Dle Özenç (2020) a Buyukalan & Altınay (2018) učitelé většinou zadávají domácí úkoly také k procvičování a opakování učiva. Dále byly ve studiích úkoly učiteli zadávány s cílem pro umožnění kvalitního společného času rodičů a dětí, kdy v našich zjištění sociální cíl zadávají učitelé již méně často. Nejméně často pak učitelé zadávají domácí úkoly s cílem za trest, což je v souladu s Epstein & Van Voorhis (2001), kteří tvrdí, že v dnešní době zadávání domácích úkolů žákům za trest již není platným účelem.

Co se týče nejčastěji využívaných druhů a forem domácích úkolů napříč vybranými vzdělávacími oblastmi, učitelé ve všech předmětech nejčastěji využívají hromadné domácí úkoly. Zadávají tedy nejčastěji stejné domácí úkoly pro všechny žáky, kdy by oproti tomu dle (Kohn, 2007) učitelé měli při domácích úkolech zohledňovat individuální potřeby žáků. Učitel by tedy měli zadávat různé domácí úkoly pro různé žáky. Také Costa, et al. (2016) uvádí, že by se učitelé měli snažit individualizovat domácí úkoly s ohledem na efektivnější pedagogickou činnost, zejména ve vztahu k žákům, kteří vykazují větší potíže s učením.

Oproti tomu bylo zjištěno, že nejčastěji využívaná forma domácího úkolu se napříč vybranými vyučovacími předměty odlišuje. V českém jazyce a matematice se jedná o písemné domácí úkoly. Na rozdíl v anglickém jazyce, prvouce a přírodovědě učitelé nejčastěji využívají ústní domácí úkoly.

Také kontrola domácích úkolů napříč vybranými vzdělávacími předměty není shodná. V českém jazyce a matematice nejčastěji kontrolují domácí úkoly samotní učitelé. Oproti tomu v anglickém jazyce, prvouce a přírodovědě učitelé nejčastěji využívají způsob společné kontroly DÚ se žáky. Stále se také najdou učitelé, kteří domácí úkoly nekontrolují vůbec. Aytuna (1998, podle Buyukalan & Altinay, 2018) tvrdí, že pokud učitelé pravidelně nekontrolují domácí úkoly a neposkytnou zpětnou vazbu, domácí úkoly se stanou pro děti nežádoucí činností. Proto jsou pravidelné kontroly a poskytování zpětné vazby žákům dva významné faktory při plnění domácích úkolů.

V rámci hodnocení domácího úkolu učitelé nejvíce využívají způsob razítka/samolepky. Tyto grafické prostředky však dle Kratochvílové (2022) povzbuzují u žáků závislost na vnější motivaci. Tímto způsobem učitelé podporují žáky v učení se za něco, místo pro sebe, kdy by byla rozvíjena vnitřní motivace žáků. Také žákům tyto grafické symboly nepodávají dostatečnou vypovídající zpětnou vazbu, ale měly by být doplněny slovním hodnocením, které učitelé využívají již méně často. Stejně tak se u učitelů objevuje také známkování domácích úkolů, kdy u některých žáků může právě známka vyvolat úzkost nebo apatii (Kratochvílová, 2011).

Získaná data nám umožňují vyvodit některá doporučení pro školy a učitele. Za prvé by mělo být posíleno spojení mezi školami a rodinami, protože rodiče jsou zásadní pro povzbuzení a podporu žáků při organizaci domácích úkolů. Učitelé by měli také kontrolovat a hodnotit úkoly tak, aby byla posílena vnitřní motivace žáků, zejména z toho důvodu, že kontrola úkolu posiluje jeho důležitost a vnímanou užitečnost žáky. Učitelé by se měli snažit diferencovat typ domácích úkolů tak, aby vyhovovaly potřebám a zájmům žáků. Taktéž by se učitelé měli pokusit individualizovat domácí úkoly s ohledem na individuální odlišnosti žáků. Dále by měli stanovovat spíše smysluplné úkoly, které nebudou žáky demotivovat.

Závěrem lze tedy říct, že učitelé nadále upřednostňují domácí úkoly pro nácvik dovedností a znalostí, protože věří, že to má za následek vliv na výsledky žáků. Výzkum se zaměřoval především na názory učitelů prvního stupně základní školy. Budoucí výzkumy by se mohly týkat názoru žáků nebo rodičů na domácí úkoly v primárním vzdělávání.

ZÁVĚR

Diplomová práce je v teoretické části rozdělena do pěti samostatných kapitol. První kapitola je zaměřena na rešerši výzkumných šetření o problematice domácího úkolu ze tří pohledů: učitele, rodiče, a akademických výsledků výuky. Druhá kapitola se pokusila o vymezení domácího úkolu ve výchovně vzdělávacím procesu. Přesněji na vymezení jeho významu, funkcí a rozšířené typologie. Dále kapitola uvádí do souvislostí domácí úkol s pojmy domácí příprava a domácí učební práce žáka. Ve třetí kapitole je vysvětlena role učitele v kontextu domácích úkolů, ve které je zahrnuto také plánování, zadávání a kontrola domácích úkolů učitelem. Čtvrtá kapitola objasňuje domácí úkoly z pohledu žáka, kde je zařazen také pohled rodiče. Neopomenutelnou součástí této kapitoly je také vztah motivace k domácím úkolům a další aspekty, které souvisí s plněním domácích úkolů žáka. Poslední pátá kapitola vymezuje shrnutí celé teoretické části.

Výzkumná část práce se zaměřovala na metodologii výzkumného šetření. V této části byla popsána přípravná část a samotná realizace kvantitativně orientovaného šetření. Hlavním cílem praktické části bylo zjistit názory učitelů 1. stupně ZŠ na domácí úkoly. Dalšími cíli bylo zjistit, jaký nejvyšší význam učitelé přisuzují domácím úkolům. Také zjistit, s jakými cíli učitelé nejčastěji zadávají domácí úkoly, jaké druhy a formy učitelé nejčastěji využívají ve vybraných vzdělávacích oblastech, a jakým způsobem učitelé nejčastěji hodnotí domácí úkoly. V neposlední řadě práce zjišťovala, zda věk učitelů ovlivňuje zadávání domácího úkolu s vybraným cílem, a zda se na základě věku odlišují názory k vybranému významu domácího úkolu.

Dle stanovené metody dotazníku bylo možné zjistit cíle výzkumu a ověřit stanovené hypotézy. Část dotazníku, která zjišťuje význam domácího úkolu, byla inspirována dotazníkem zahraniční studie Medwell & Wray (2018,) se kterou jsou následně porovnány dosavadní výsledky. Metoda dotazníku byla dále více rozvedena v praktické části práce.

Zjištění ukazuje, že učitelé spatřují nejvyšší význam domácího úkolu pro nácvik a upevnování dovedností vyučovaných ve škole. Taktéž cíle domácích úkolů, zadávány učiteli, směřují k procvičování a opakování učiva. Nejčastěji učitelé využívají druh hromadného domácího úkolu ve všech vybraných vyučovacích předmětech. Forma domácích úkolů se napříč vybranými vyučovacími předměty odlišuje, kdy nejvíce učitelé využívají písemné úkoly v českém jazyce a matematice. Oproti tomu ústní domácí úkoly nejčastěji využívají v anglickém jazyce, prvouce a přírodovědě. Učitelé hodnotí úkoly

nejčastěji razítkem/samolepkou, kdy tento způsob hodnocení podporuje u žáků závislost na vnější motivaci. Nebyla prokázána souvislost se zadáváním domácího úkolu výchovným s cílem pro povinnost a zodpovědnost s věkem učitelů. Věk učitelů také neovlivňuje názory učitelů na význam domácích úkolů pro vytváření partnerství mezi rodiči a školou o učení dětí. Výsledky studie jsou následně diskutovány a porovnány s výsledky ostatních studií.

Na základě zjištění názorů učitelů na domácí úkoly by bylo přínosné tuto práci posunout také k těm, kterým je primárně určena. Myslíme tedy primárně žákům v souvislosti s tím, jaké jsou jejich názory a preference. Dále také, jaký význam žáci spatřují v domácích úkolech a s jakými druhy a formami by chtěli nejvíce pracovat. Také by se dala práce rozšířit o pohled rodičů na domácí úkoly. Závěrem lze tedy říci, že domácí úkoly jsou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Dotýkají se všech tří zúčastněných stran, proto je potřeba jim i nadále věnovat pozornost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Akbaba, S. (2006). Egitimde motivasyon. *Ataturk University Kazim Karabekir Education Faculty Journal*, 0(13), 343-361.
- Aktinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Bánovčanová, Z., & Bieliková, M. (2019). Vypracovanie domácich úloh v poškolských zariadeniach v premenách času. *Orbis Scholae*, 13(2), 29-47.
- Bělohorská, J., Solfronk, J., & Urbánek, P. (2001). Problematika zatíženosti žáků základní školy domácí přípravou. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. 264-268. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Blazer, Ch. (2009). *Literature review homework*. Miami, FL: Research services.
- Buyukalan, S. F., & Altinay, Y. B. (2018). Views of Primary Teachers About Homework (A Qualitative Analysis). *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 152-162.
- Cangelosi, J. S. (2006). *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků ve výuce*. Praha: Portál.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H., Civey, J., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. *Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Cooper, H. (2007). *The Battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper, H., & Valentine, J.C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the Job of Childhood. *Theory Into Practice*, 43(3), 227-233.
- Costa, M., Cardoso, A. P., Lacerda, C., Lopes, A., & Gomes, C. (2016). Homework in primary education from the perspective of teachers and pupils. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217(5), 138-148.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada.

- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. Praha: Grada.
- Davidovitch, N., & Yavich, R. (2017). Views of Students, Parents, and Teachers on Homework in Elementary School. *Canadian Center of Science and Education, 10*(10), 90-108.
- Desforges, Ch., & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. London: Department for Education and Skills.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist, 36*(3), 181-193.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2017). Homework and student's achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986-2015. *Educational Research Review, 20*(1), 35-54.
- Fiala, J. (2020). Domácí úkoly z matematiky v distančním vzdělávání. *Pedagogická orientace, 30*(2), 192-212.
- Foehr, U. G. (2006). *Media Multitasking among American Youth: Prevalence, Predictors and Pairings*. Sand Hill Road, Menlo Park: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Foyle, H. C., & Bailey, G. D. (1986). Homework: Its Real Purpose. *Clearing House, 60*(4), 187-188.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Holte, K. L. (2016). Homework in Primary School: Could It Be Made More Child-Friendly? *Studia paedagogica, 21*(4), 13–33.
- Hong, E., Milgram, R. M., & Rowell, L. L. (2004). Homework Motivation and Preference: A Learner-Centered Homework Approach. *Theory Into Practice 43*(3), 197-204.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M., & Jones, K. P. (2010). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 195-209.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Informační centrum o vzdělávání. (2018, 16. června). *Tisková zpráva: Jak je to s domácími úkoly na školách*. [tisková zpráva]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jak-je-to-s-domacimi-ukoly-ve-skolach/>

- Jursová, J. (2011). Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ. *Duha*, 25(1), 1804-4255.
- Kalhous, Z., Obst, O., & kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kohn, A. (2007). *The Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of a Bad Things*. Burlington, VT, United States: Da Capo Lifelong Books.
- Kralovec, E., & Buell, J. (2001). End homework now. *Beyond Class Time*, 58(7), 39-42.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
- Kratochvílová, J. (2022, 19. března). Žáci potřebují zpětnou vazbu, ne číslo, In *iDNES.cz*. Dostupné z: https://www.idnes.cz/brno/zpravy/jana-kratochvilova-skola-zaci-znamky-formativni-hodnoceni.A220314_655465_brno-zpravy_krut
- Kryuchkova, K. (2017). Přístupy ruských rodin k domácí přípravě svých dětí v českém školním kontextu. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 7(3), 21-45.
- Kyriacou, C. (2008). *Klíčové dovednosti učitele cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Maňák, J. (1992). *Problematika domácích úkolů na základní škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Martin, M., & Waltmanová-Greenwoodová, C. (1997). Jak řešit problémy dětí se školou. Praha: Portál.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). The Case For And Against Homework. *Educational Leadership*, 64(6), 74-79.
- Matei, S., & Ciascai, L. (2015). Primary teachers' opinion about homework. *Acta Didactica Napocensia*, 8(3), 29-36.
- Medwell, J., & Wray, D. (2018). Primary homework in England: the beliefs and practices of teachers in primary schools. *Education 3-13*, 47(2), 1-14.
- OECD, (2014). Does homework perpetuate inequities in education? *PISA in Focus*, 46(12), 1-4.
- Özenç, M. (2020). What do the primary school teachers think about homework? A phenomenological study. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 381-400.

- Painter, L. (2003). *Homework*. Great Britain: Oxford University Press.
- Pavelková, I., & Frencl, M. (1997). Motivace žáků k učení. *Pedagogika*, 47(4), 329-245.
- Petlák, E. (2000). *Pedagogicko-didaktická práce učitele*. Bratislava: IRIS.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Pugnerová, M., & kol. (2019). *Psychologie pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada.
- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122-155.
- Rosenberg, M. S. (1989). The effects of daily homework assignments on the acquisition of basic skills by student with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 314-323.
- Rønning, M. (2010). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30(2), 55-64.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Smetáčková, I. (2014). Domácí příprava v matematice (na pozadí vztahu mezi rodinou a školou). *Pedagogika*, 64(2), 212-225.
- Standop, J. (2013). *Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sydney, Z. & Goldstein, S. (1998). *Seven Steps to Homework Success: A Family Guide for Solving Common Homework Problems*. USA: Specialty Press.
- Šrámková, M. (2005). *Rukověť rodiče malého školáka*. Praha: Albatros.
- Šulová, L. & kol (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.
- Theodore, L. A., Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2014). Best practices in facilitating homework management in school. In P. L. Harrison & A. Thomas (Eds.), *Best Practices in School Psychologist: Student Level Services*, (pp. 83-96). Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.

Trautwein, U., et al. (2009). Between-Teacher Differences in Homework Assignments and the Development of Students' Homework Effort, Homework Emotions, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176-189.

Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.

Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155–165.

Würffel, N. (2017). *Proč vlastně nikdo nemluví o domácích úkolech?* Dostupné z: <https://www.goethe.de/ins/cz/cs/spr/mag/21078712.html>

Xu, J., & Wu, H. (2013). Self-Regulation of Homework Behavior: Homework Management at the Secondary School Level. *The Journal of Educational Research*, 106(1), 1-13.

Yildiz, A., & Kilic, V. (2020). An investigation on the viewpoints of students, teachers, and parents about homework in primary schools. *International Online Journal of Education*, 7(4), 1572-1583.

Yildiz, V. A., & Kilic, D. (2019). Examining the motivations of primary school fourth grade students with regard to homework. *Contemporary Educational Researches Journal*, 9(4), 110-118.

Zormanvá, L. (2014). *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada.

ZŠ a MŠ Miličín okres Benešov, Tyršovo nám. 248, Miličín 257 86. (2019). *Koncepce domácí přípravy*. Dostupné z: https://www.skolamilicin.cz/e_download.php?file=data/uredni_deska/obsah43_1.pdf&original=Koncepce%20domaci_pripravy%20%28pdf%29.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Aj	Anglický jazyk
Atd.	A tak dále
Apod.	A podobně
Čj	Český jazyk
M	Matematika
Mj.	Mimo jiné
N	Celkový počet respondentů z výzkumného souboru
Např.	Například
Prv	Prvouka
Přv	Přírodověda
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – <i>Písemné zásady pro domácí přípravu včetně DÚ</i>	52
Obrázek 2 – <i>Druhy domácích úkolů</i>	55
Obrázek 3 – <i>Formy domácích úkolů</i>	57
Obrázek 4 – <i>Domácí úkoly se zadávanými cíli</i>	59
Obrázek 5 – <i>Plánování domácích úkolů učitelem</i>	60
Obrázek 6 – <i>Zadávaní domácích úkolů ve fázích vyučovací hodiny</i>	60
Obrázek 7 – <i>Zadávaní domácích úkolů učitelem s ohledem na individuální odlišnosti žáků</i>	61
Obrázek 8 – <i>Kontrola domácích úkolů učitelem</i>	62
Obrázek 9 – <i>Hodnocení domácích úkolů učitelem</i>	63
Obrázek 10 – <i>Postup učitelů při neodevzdaném domácím úkolu</i>	64
Obrázek 11 – <i>Vliv distanční výuky na domácí úkoly</i>	65

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – <i>Pohlaví respondentů</i>	47
Tabulka 2 – <i>Věk respondentů</i>	47
Tabulka 3 – <i>Studijní program respondentů</i>	48
Tabulka 4 – <i>Vyučované ročníky respondentů</i>	49
Tabulka 5 – <i>Vyučované vzdělávací oblasti</i>	49
Tabulka 6 – <i>Typ základní školy</i>	50
Tabulka 7 – <i>Typ základní školy</i>	50
Tabulka 8 – <i>Vzdělávací koncepce základní školy</i>	51
Tabulka 9 - <i>Úrovně souhlasu učitelů s prohlášeními o domácích úkolech (dle pořadí kladného souhlasu s agregovanými odpověďmi Určitě souhlasím a Spíše souhlasím)</i>	54
Tabulka 10 - <i>Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H1)</i>	67
Tabulka 11 - <i>Výpočet testového kritéria chí-kvadrát (H1)</i>	67
Tabulka 12 - <i>Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H2)</i>	69
Tabulka 13 - <i>Výpočet testového kritéria chí-kvadrát (H2)</i>	69

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník o domácích úkolech pro učitele 1. stupně ZŠ

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK O DOMÁCÍCH ÚKOLECH

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

Jmenuji se Michaela Hermannová a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupně ZŠ na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro mou diplomovou práci na téma "Domácí úkoly pohledem učitelů 1. stupně ZŠ".

Odpovědi budu považovat za anonymní a využiji je výhradně pro zpracování mé diplomové práce.

Za Vaši ochotu a spolupráci velmi děkuji.

Jste:

- a) Žena
- b) Muž

Kolik Vám je let?

- a) Do 25 let
- b) 26–35 let
- c) 36–45 let
- d) 46–55 let
- e) 56 a více let

V rámci studia jste absolvoval/a:

- a) Studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (bez specializace)
- b) Studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (se specializací)
- c) Studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
- d) Jiný studijní program
- e) Stále studuji

Jste třídním učitelem:

- 1) V 1. ročníku
- b) Ve 2. ročníku
- c) Ve 3. ročníku
- d) Ve 4. ročníku
- e) V 5. ročníku
- f) Spojených ročníků
- g) Nejsem třídním učitelem

Vyberte všechny vzdělávací oblasti, které vyučujete:

Český jazyk a literatura (Český jazyk)	
Matematika a její aplikace (Matematika)	
Cizí jazyk (Anglický jazyk)	
Člověk a jeho svět (Prvouka – 1.-3. ročník)	
Člověk a jeho svět (Přírodověda – 4.-5. ročník)	

Na jakém typu školy vyučujete?

- a) Základní škola (1. i 2. stupeň ZŠ)
- b) Základní škola (pouze 1. stupeň ZŠ)
- c) Malotřídní škola

Jaká je vzdělávací koncepce školy, ve které vyučujete?

- a) Běžná škola dle RVP ZV
- b) Alternativní škola
- c) Běžná škola s alternativními prvky
- d) Škola s rozšířenou výukou cizích jazyků
- e) Základní škola speciální
- f) Jiná, vypište _____

Vyučujete ve škole:

- a) Veřejné
- b) Soukromé

1. Kde má Vaše škola ukotvené písemné zásady pro domácí přípravu, včetně domácích úkolů?

- a) Ve školním vzdělávacím programu
- b) Ve školním řádu
- c) Každý učitel má své vlastní zásady
- d) Nemáme žádné písemné zásady

2. Do jaké míry souhlasíte/nesouhlasíte s těmito prohlášeními?

	<i>Určitě souhlasím</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Ani souhlasím, ani nesouhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Určitě nesouhlasím</i>
Domácí úkoly vytvářejí partnerství mezi rodiči a školou o učení dětí.					
Domácí úkoly způsobují žákům a rodičům zbytečný stres.					
Domácí úkoly zvyšují výsledky žáků.					
Domácí úkoly posilují znalosti obsažené ve třídě.					
Domácí úkoly způsobují zbytečnou práci a tlak na učitele.					
Domácí úkoly přimějí rodiče trávit čas se svými dětmi.					
Domácí úkoly pomáhají žákům procvičovat a upevňovat dovednosti vyučované ve škole.					
Domácí úkoly většina rodičů vítá.					
Domácí úkoly povzbuzují žáky k rozvoji vytrvalosti, iniciativy a sebekázně prostřednictvím nezávislého studia.					
Domácí úkoly napomáhají žákům osvojit si studijní dovednosti a zlepšit osobní organizaci.					
Domácí úkoly podněcují kreativitu a zájem o školní práci.					
Domácí úkoly činí žáky zodpovědnými.					

3. Vyplňte pouze v případě, že vyučujete předmět Český jazyk. Jak častou volíte v tomto předmětu tyto druhy domácích úkolů?

	<i>Stále</i>	<i>Velmi často</i>	<i>Často</i>	<i>Občas</i>	<i>Nikdy</i>
Individuální DÚ (jednotlivých žákům různé úkoly)					
Partnerské DÚ (pro dvojici žáků, založené na spolupráci)					
Skupinové DÚ (kooperace žáků ve skupině)					
Hromadné DÚ (stejně úkoly pro všechny žáky)					

4. Vyplňte pouze v případě, že vyučujete předmět Český jazyk. Jak častou volíte v tomto předmětu tyto formy domácích úkolů?

	<i>Stále</i>	<i>Velmi často</i>	<i>Často</i>	<i>Občas</i>	<i>Nikdy</i>
Ústní DÚ					
Písemné DÚ					
Grafické DÚ					
Technické DÚ (založené na práci s počítačem, internetem)					
Pracovní DÚ (výrobek, pokus, výkres)					

5. Vyplňte pouze v případě, že vyučujete předmět Matematika. Jak častou volíte v tomto předmětu tyto druhy domácích úkolů?

	<i>Stále</i>	<i>Velmi často</i>	<i>Často</i>	<i>Občas</i>	<i>Nikdy</i>
Individuální DÚ (jednotlivých žákům různé úkoly)					
Partnerské DÚ (pro dvojici žáků, založené na spolupráci)					
Skupinové DÚ (kooperace žáků ve skupině)					
Hromadné DÚ (stejně úkoly pro všechny žáky)					

6. Vyplňte pouze v případě, že vyučujete předmět Matematika. Jak často volíte v tomto předmětu tyto formy domácích úkolů?

	<i>Stále</i>	<i>Velmi často</i>	<i>Často</i>	<i>Občas</i>	<i>Nikdy</i>
Ústní DÚ					
Písemné DÚ					
Grafické DÚ					
Technické DÚ (založené na práci s počítačem, internetem)					
Pracovní DÚ (výrobek, pokus, výkres)					

7. Vyplňte pouze v případě, že vyučujete předmět Anglický jazyk. Jak často volíte v tomto předmětu tyto druhy domácích úkolů?

	<i>Stále</i>	<i>Velmi často</i>	<i>Často</i>	<i>Občas</i>	<i>Nikdy</i>
Individuální DÚ (jednotlivých žákům různé úkoly)					
Partnerské DÚ (pro dvojici žáků, založené na spolupráci)					
Skupinové DÚ (kooperace žáků ve skupině)					
Hromadné DÚ (stejně úkoly pro všechny žáky)					

8. Vyplňte pouze v případě, že vyučujete předmět Anglický jazyk. Jak často volíte v tomto předmětu tyto formy domácích úkolů?

	<i>Stále</i>	<i>Velmi často</i>	<i>Často</i>	<i>Občas</i>	<i>Nikdy</i>
Ústní DÚ					
Písemné DÚ					
Grafické DÚ					
Technické DÚ (založené na práci s počítačem, internetem)					
Pracovní DÚ (výrobek, pokus, výkres)					

9. Vyplňte pouze v případě, že vyučujete předmět Prvouka. Jak často volíte v tomto předmětu tyto druhy domácích úkolů?

	<i>Stále</i>	<i>Velmi často</i>	<i>Často</i>	<i>Občas</i>	<i>Nikdy</i>
Individuální DÚ (jednotlivých žákům různé úkoly)					
Partnerské DÚ (pro dvojici žáků, založené na spolupráci)					
Skupinové DÚ (kooperace žáků ve skupině)					
Hromadné DÚ (stejně úkoly pro všechny žáky)					

10. Vyplňte pouze v případě, že vyučujete předmět Prvouka. Jak často volíte v tomto předmětu tyto formy domácích úkolů?

	<i>Stále</i>	<i>Velmi často</i>	<i>Často</i>	<i>Občas</i>	<i>Nikdy</i>
Ústní DÚ					
Písemné DÚ					
Grafické DÚ					
Technické DÚ (založené na práci s počítačem, internetem)					
Pracovní DÚ (výrobek, pokus, výkres)					

11. Vyplňte pouze v případě, že vyučujete předmět Přírodověda. Jak často volíte v tomto předmětu tyto druhy domácích úkolů?

	<i>Stále</i>	<i>Velmi často</i>	<i>Často</i>	<i>Občas</i>	<i>Nikdy</i>
Individuální DÚ (jednotlivých žákům různé úkoly)					
Partnerské DÚ (pro dvojici žáků, založené na spolupráci)					
Skupinové DÚ (kooperace žáků ve skupině)					
Hromadné DÚ (stejně úkoly pro všechny žáky)					

12. Vyplňte pouze v případě, že vyučujete předmět Přírodověda. Jak častou volíte v tomto předmětu tyto formy domácích úkolů?

	<i>Stále</i>	<i>Velmi často</i>	<i>Často</i>	<i>Občas</i>	<i>Nikdy</i>
Ústní DÚ					
Písemné DÚ					
Grafické DÚ					
Technické DÚ (založené na práci s počítačem, internetem)					
Pracovní DÚ (výrobek, pokus, výkres)					

13. Vyjádřete, jak často zadáváte domácí úkoly s těmito cíli

	<i>Stále</i>	<i>Velmi často</i>	<i>Často</i>	<i>Občas</i>	<i>Nikdy</i>
Opakování učiva					
Procvičování učiva					
Rozšiřování a prohlubování učiva					
Podpora žákovy samostatnosti					
Kontrola výsledku učení					
Výchovné cíle (povinnost, zodpovědnost)					
Výchovné cíle (za trest)					
Sociální cíle (trávení času rodiči s dětmi)					

14. Do jaké míry předem plánujete domácí úkoly?

- Na jednotlivé vyučovací hodiny.
- V průběhu hodiny, dle aktuální situace.
- Neplánuji. Úkol zadám na konci hodiny dle toho, co jsme probrali ve škole.
- Jiný způsob

15. Kdy ve fázi hodiny nejčastěji zadáváte domácí úkoly?

- Na začátku vyučovací hodiny
- V průběhu vyučovací hodiny
- Na konci vyučovací hodiny

19. Jak postupujete při neodevzdaném domácím úkolu žákem?

- a) Poznámkou
- b) Známkou
- c) Domluvou se žákem (výtka učitele)
- d) Druhým pokusem žáka
- e) Nic nedělám
- f) Jiný způsob

20. V čem dle Vás distanční výuka nejvíce ovlivnila domácí úkoly?

- a) V množství DÚ
- b) Ve způsobu zadávání DÚ
- c) V kontrole DÚ
- d) V hodnocení DÚ
- e) Nic se nezměnilo