

Význam domácích úkolů na středních školách z pohledu učitelů

Ing. Eva Podolská

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Eva Podolská**
Osobní číslo: **H170476**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Význam domácích úkolů na středních školách z pohledu učitelů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice zadávání domácích úkolů na střední škole.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na význam a způsoby zpracování domácích úkolů.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím metody dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi středních škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Bréda, J., Čapek, R., Dandová, E., & Kendíková, J. (2017). Třídní učitel jako kouč. Praha: Raabe.

Deslandes, R. (2009). International perspectives on student outcomes and homework: family-school-community partnerships. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Maňák, J., & Švec, V. (2003). Výukové metody. Brno: Paido.

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

Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). Pedagogika pro učitele. Praha: Grada.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Barbora Petřů Puhrová
Ústav školní pedagogiky


Datum zadání bakalářské práce:

10. října 2018


Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2019

Ve Zlíně dne 10. října 2018


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25.4.2019

.....

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 nevydělečně 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 nahlížení 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 pořizovat 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 nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užitje-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 vzdělávacího 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). *Odpirá-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 přihlédá ke výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku domácích úkolů z pohledu učitelů na střeňích školách. Jejím cílem je zmapovat názor učitelů středních škol na tuto problematiku. Nejsou opomenuty teoretické poznatky zabývající se tímto tématem, vymezení základních pojmů, postupy při zadávání domácích úkolů včetně jejich kontroly a hodnocení, a také vztah učitele a žáka ve výuce a při práci s domácími úkoly. Praktická část je poté zaměřena na realizaci průzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření. V rámci vybraných otázek jsou analyzována data, ze kterých jsou poté vyvozeny závěry. Je nastíněno, jaký názor zastávají k této problematice učitelé středních škol. Nechybí ani doporučení pro praxi středních škol, aby se domácí úkoly staly vhodným prostředkem vzdělávání.

Klíčová slova: učitel, žák, domácí příprava, domácí úkoly, střední škola

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on the problems of homework from the teacher point of view at secondary school. Aim is to change the attitude of issue of teacher in secondary school. There is teoretical knowledge dealing with this issue, basic terms, methods and methods focused on solving the importance of homework and relationship beetween the teacher and students in teaching. The practical part is focused on the survey through a questionnaire survey. The selected questions analyze the data that are drawn in the conclusions. In the end results of the survey were summarized and there are recommendation for practice at secondary school to make homework a means of education.

Keywords:Teacher, Student, Home Preparation, Homework, Secondary School

Touto cestou bych ráda poděkovala paní PhDr. Barboře Petřů Puhrové za vedení mé bakalářské práce, za její trpělivost a cenné rady při zpracování bakalářské práce.

Dále bych také ráda chtěla poděkovat všem svým respondentům, kteří byli nápomocní při vyplnění dotazníkové šetření.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PROCES	13
1.1 ZÁKLADNÍ POJMY	13
1.1.1 Vyučování	13
1.1.2 Učení	14
1.1.3 Výuka	14
1.1.4 Domácí studium vs. domácí úkoly	15
1.1.5 Učební úlohy	15
1.2 DOMÁCÍ ÚKOLY JAKO SOUČÁST VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	16
1.2.1 Domácí úkoly ve vztahu k cíli výchovně-vzdělávacího procesu	18
1.2.2 Organizační formy vyučování	19
2 DOMÁCÍ ÚKOLY	21
2.1 VÝZNAM DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	21
2.2 FUNKCE DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	22
2.3 DRUHY A FORMY DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	22
2.3.1 Domácí úkoly v jednotlivých předmětech.....	25
2.4 ZADÁVÁNÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	25
2.5 KONTROLA A HODNOCENÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ.....	27
2.6 VÝHODY A NEVÝHODY DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	31
3 VZTAH UČITELE A ŽÁKA VE VÝUCE	33
3.1 UČITEL A DOMÁCÍ PŘÍPRAVA ŽÁKA.....	34
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
5 PŘÍPRAVA METODOLOGIE PRŮZKUMU	38
5.1 CÍLE PRŮZKUMU	38
5.2 OBLASTI PRŮZKUMU.....	38
5.3 VÝCHOZÍ PŘEDPOKLADY PRO DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	39
5.4 METODA PRŮZKUMU	40
5.5 VÝZKUMNÝ VZOREK	40
6 REALIZACE PRŮZKUMU	44
6.1 VÝSLEDKY PRŮZKUMU	44
6.1.1 Význam domácích úkolů a zatížení žáků z pohledu učitelů	46
6.1.2 Postupy učitelů při zadávání domácích úkolů včetně jejich kontroly a hodnocení	48
6.1.3 Komplexní názor učitelů na domácí úkoly	56

6.2	SHRnutí VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	60
7	DOPORUČENÍ PRO ZADÁVÁNÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ Z POHLEDU UČITELŮ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH	66
	ZÁVĚR	69
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	71
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	73
	SEZNAM OBRÁZKŮ	74
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku domácích úkolů z pohledu učitelů na středních školách. Domácí úkoly jsou v dnešní době předmětem mnoha diskuzí. Tato problematika se dotýká nejen žáků a učitelů, ale také rodičů. Na domácí přípravě se tedy podílí spolupráce všech tří aktérů, nicméně ve středoškolském vzdělání úloha rodičů již není tak markantní. V rámci diskuzí se řeší různé otázky: přetěžování žáků domácími úkoly, zasahování školy do rodinného prostředí. Existují jejich zastánci i odpůrci. Proto vyvstává otázka, zda v dnešní době domácí úkoly mají ještě význam, nebo jsou již přežitkem.

Navíc žádný právní předpis se zadáváním, hodnocením ani klasifikací domácích úkolů nezabývá. Nicméně ve školském zákonu je stanoveno, že je na řediteli školy vydat a zveřejnit na přístupném místě školy školní řád, se kterým seznámí jak zaměstnance, tak i žáky a zákonné zástupce. Ve školním řádu má ředitel možnost stanovit mimo jiné i podrobnosti o právech a povinnostech žáků a jejich zákonných zástupců ve škole a také pravidla vztahů s pedagogickými pracovníky. Tedy je v kompetenci ředitele školy, zda do školního řádu zařadí i povinnost domácích úkolů či nikoliv, protože školní řád je významný dokument školy, kteří musí povinně respektovat všechny osoby, kterých se týká. Tato povinnost může být obsažena v rámci pravidel a způsobů hodnocení žáků a sebehodnocení výsledků a chování žáků, včetně jejich kritérií. Každopádně je i na daném učiteli, zda zadávat domácí úkoly bude nebo nebude, vše je vyloženo v jeho režii.

V teoretické části je využita literární rešerše, v rámci níž je čerpáno jak z českých, tak i zahraničních zdrojů. Nechybí ani pohled na tuto problematiku různých autorů. Práce shrnuje teoretické poznatky týkající se problematiky domácích úkolů. Jsou zde vymezeny základní pojmy, které s tematikou bezprostředně souvisí (výuka, vyučování, učení, domácí studium, domácí úkoly). Následně jsou domácí úkoly více rozebrány. Nechybí ani význam, funkce, druhy a formy domácích úkolů včetně jejich zadávání a následné kontroly a hodnocení. Pozornost je věnována také na vztah učitele a žáka ve výuce.

Praktická část je zaměřena na problematiku domácích úkolů z pohledu učitelů na středních školách. V rámci ní je vytvořen kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření. Následně je z dat získávána analýza a dochází k interpretaci výsledků. Dotazníkové šetření se snaží odpovědět na otázky, zda vůbec učitelé zadávají úkoly, v jaké míře, jaké typy a formy domácích úkolů zadávají, jak domácí úkoly následně kontrolují a hodnotí, a celkově je

zjišťován jejich celkový názor na problematiku domácích úkolů (tedy kdy, jak a proč úkoly zadávají, a co od plnění domácích úkolů očekávají). Nakonec je provedeno shrnutí a jsou interpretovány doporučení pro praxi středních škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PROCES

I když výchovně-vzdělávací proces není přesně definován, jedná se v podstatě o proces, ve kterém jde zejména o vychovávání a vzdělávání dětí (resp. žáků, dospělých). Dvořáček (2014) ve své publikaci zmiňuje, že pokud je výchova brána v široce vymezeném významu všestranně rozvinuté osobnosti, je vhodnější považovat vzdělání za součást procesu výchovy, protože výchova je podle něj obecnější pojem. Tyto pojmy (jak výchova, tak i vzdělání) spolu vzájemně souvisí a v obou případech se jedná o záměrné procesy, které ovlivňují strukturu osobnosti člověka, jeho názory, postoje, vědomosti a dovednosti. A jak upozorňuje Zormanová (2014) v rámci zahraniční literatury je možné se běžně setkat s pojmem „education“, který v sobě zahrnuje jak výchovu i vzdělání. A uvádí, že i v publikacích J. Průcha používá v českém prostředí pojem „edukace“. Jinak se ovšem v českém prostředí stále pojmy „výchova“ a „vzdělávání“ odlišují. Nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu tvoří domácí příprava žáků. Také zde patří i problematika domácích úkolů, která bezprostředně souvisí s touto tematikou. Pro bližší pochopení problematiky budou v této kapitole vysvětleny mimo jiné i základní pojmy, které s daným tématem souvisí.

1.1 Základní pojmy

V následujícím textu budou postupně vysvětleny základní pojmy, které souvisí s tímto tématem – vyučování, učení, výuka, domácí příprava, domácí studium a především domácí úkol, kterému bude věnována bližší pozornost i v následující kapitole.

1.1.1 Vyučování

Vyučování je mimo učení chápáno jako nejdůležitější součást vyučovacího procesu. Je jím myšlena samostatná činnost učitele, tedy řízení výchovně-vzdělávacího procesu učitele. Dle Čabalové (2011) je vyučování zaměřeno spíše na činnosti učitele, které probíhají v interakci se vzdělávacími subjekty. Maňák & Švec (2003) vyučování vidí jako nejdůležitější formu vzdělávání a výchovy, která zahrnuje jak stránku obsahovou, tak i dějovou. Skalková (2007) to vidí podobně – vyučování vnímá jako historicky ustálenou formu cílevědomého systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých. Je důležité zdůraznit, že k vyučování nedochází pouze ve škole, ale může být i v rodinách či jiných vzdělávacích a výchovných kurzech.

Skalková (2007) se ve své publikaci odkazuje na německého pedagoga J. F. Herbarta, který se zabýval teorií vyučování. Mimo jiné, se také zabýval cíli vyučování, mezi které patří zejména obohacování, rozmnožování a usouvztažňování představ a vědomostí žáků. Zároveň Skalková (2007) uvádí, že široké vymezení pojmu **vyučování** sebou přináší jisté problémy a to přesah pojmů vyučování a výuka. V posledních letech se podle ní začalo využívat termínu výuka a vyučování ve dvou odlišných významech, a to: **vyučování** (činnost učitele) a **výuka** (spolupráce učitele a žáků).

V moderním pojetí je vyučování bráno jako celistvý proces, který se sestavuje z řady komponent. Je zde vyjádřeno nasměrování k podpoře učení a splňuje určité cíle. Odvíjí se od konfrontace s věcným obsahem (učivo) a je pro něj charakteristická především interakce mezi učiteli a žáky. Vyučování se odehrává v určitých podmínkách a uplatňují se při něm určité výukové metody, organizační formy didaktické prostředky a média), jak se spolu vzájemně shodují Skalková (2007), Průcha (2005) a Maňák (2003).

1.1.2 Učení

Maňák & Švec (2003) ve své publikaci uvádí, že vyučování (činnost učitele) a učení (činnost žáka) jsou dva procesy, které tvoří jádro pedagogické komunikace ve škole a vzájemně jsou mezi sebou propojené. Učitel svým vyučováním podněcuje (v souladu s výukovými cíli) učební aktivity žáků (zaměření pozornosti žáků na důležité informace, vyvolávání diskuzí s žáky o učivu, zadávání úkolů pro samostatnou práci). Tím dochází k navozování učení žáků. Učením si totiž žáci pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti, návyky (postoje) a zároveň rozvíjejí své schopnosti. I z tohoto hlediska je učení chápáno jako složitější proces, na něm se podílejí pozornost, představitost, paměť či myšlení. Tato důležitá poznávací aktivita žáků je ovšem doprovázena emocemi.

1.1.3 Výuka

Procesy vyučování a učení jsou realizovány ve výuce. Čabalová (2011) chápe výuku v širším slova smyslu než je pojem „vyučování“. Výuka podle ní zahrnuje činnosti žáka (učení) a činnosti učitele (vyučování, vzájemný vztah a obsah). Maňák (2003) chápe výuku jako hlavní formu vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů. Jejich cílem je dosáhnout stanovených cílů. Dle Skalkové (2007) lze výuku chápat jako prostor pro vyučování a učení, v němž učitel i žáci sledují určité cíle a naplňují tím určitá oče-

kávání společnosti. Cíle jsou realizovány ve vzdělávacím obsahu (učivo). Steindorf (2000, cit. dle Průchy 2009) dodává, že vzdělávací působení nevychází bezprostředně z učitele, ale z konfrontace s tím, co by se mělo stát podle učebních plánů znalostí, dovedností, kompetencí či jinou dispozicí žáka.

1.1.4 Domácí studium vs. domácí úkoly

Při výkladu dané problematiky je nutné od sebe rozdělit dva pojmy – domácí učení a domácí úkoly. Domácí učení tvoří důležitou součástí vzdělávání. Žák by se měl dle vlastního zájmu a pod vedením rodičů zabývat tím, co mu přináší nové vědomosti, dovednosti a také praktický užitek. Zde lze zařadit i přípravu na vyučování, učení se slovíček, čtení a další činnosti. Domácí učení by měla být zábavná sociální interakce mezi rodičem a dítětem, kteří se pravidelně schází a dochází u nich k četnějším kontaktům (v závislosti na věku žáka). Naproti tomu, domácí úkol je již konkrétní práce, která je přesně stanovená učitelem při vyučování. (Čapek, 2015) Jak bylo již zmíněno, domácím úkolům budou věnovány blíže následující kapitoly.

1.1.5 Učební úlohy

Nejobecnější rovině lze učební úlohy definovat jako různorodou škálu všech učebních zadání (od nejjednodušších úkolů, které vyžadují pouhou pamětní reprodukci, až po složité úkoly, které vyžadují tvořivé myšlení). Ve vyučovacím procesu nejde jen o využití ojedinelých učebních úkolů nebo jejich náhodné seskupení, nýbrž jde o vytváření úloh podle určitého měřítko. Tyto úkoly by měly být podřízeny výukovému cíli, měly by z něho vycházet a v závěru vyučovací hodiny by měly být jedním z hlavních prvků zpětné vazby, prostřednictvím nichž si učitel ale i žáci ověří splnění daných výukových cílů. (Kalhous & Obst, 2009)

V pedagogické praxi se lze setkat s různými druhy učebních úloh. Mezi nejvíce používané dle Zormanové (2014) patří:

- **Analytická učební úloha**, která vyžaduje analýzu určitého objektu, jevu, systému.
- **Doplňující učební úloha**, jejímž cílem je doplnění chybějících údajů.
- **Domácí úloha**, kterou učitel žákům zadává jako samostatnou práci vykonanou mimo vyučování.

- **Kontrolní úloha**, která slouží ke kontrole vědomostí a dovedností žáků.
- **Problémová úloha**, která má za úkol vyřešit daný problém (jsou určené k fixaci a procvičování učiva po ukončení výkladové části), učitel tím zjišťuje, jak a nakolik žáci porozuměli probranému učivu.
- **Reproduktivní úloha**, která je založena na reprodukci poznatků.
- **Slovní úloha**, která je charakteristická verbální formulací.
- **Srovnávací úloha**, která vyžaduje porovnání dvou a více předmětů či jevů.
- **Zjišťovací úloha**, vyžaduje zjištění určitých faktů, předmětů jevů a vzájemné vztahy mezi nimi.

Učební úlohy by měly být součástí každé vyučovací hodiny, protože právě učební úkoly a jejich zadání velmi úzce souvisí s učebními cíli, které slouží k naplňování výchovně vzdělávacích cílů. (Zormanová, 2014)

1.2 Domácí úkoly jako součást výchovně-vzdělávacího procesu

Dle Skalkové (2007) vyučování představuje specifický druh lidské činnosti, která spočívá ve vzájemné interakci učitele a žáka, která směřuje k určitým cílům. Mezi nejdůležitější složky patří:

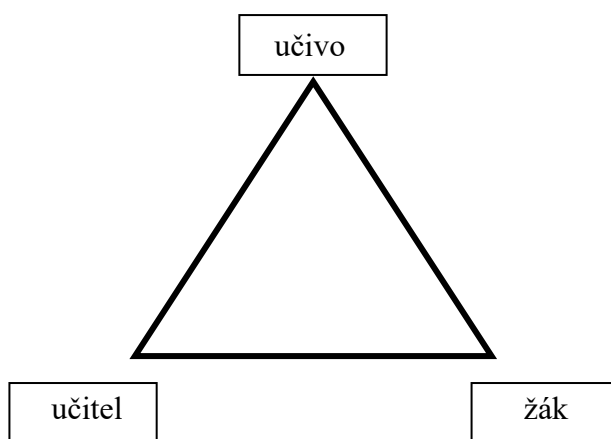
- cíle vyučovacího procesu,
- učivo (obsah) vyučovacího procesu,
- součinnost učitele a žáků,
- metody, organizační formy a didaktické prostředky, které se používají,
- ostatní podmínky vyučovacího procesu.

Tyto prvky se vzájemně ovlivňují, jsou propojovány a tím tvoří dynamiku celého vyučovacího procesu. Například obsah a forma celé výuky se vzájemně prolínají. Častokrát se lze v praxi setkat s tím, že obsah výuky musí být podřízen formě, či forma musí být podřízena obsahu. Učitel (resp. žák) musí stále nalézat adekvátní míru mezi formou a obsahem, která bude směřovat ke stanoveným cílům. (Skalková, 2007)

Domácí úkoly jsou dle Maňáka (1992) bezpochyby součástí vyučovacího procesu v rámci školní praxe. Dokonce je považuje za velmi úzkou a nedělitelnou součást konkrétní výuky.

Jejich zadávání by tedy mělo být v souladu s vyučovacím procesem, který zahrnuje samotnou interakci mezi žákem a vyučujícím (popis přenosu informací), obsahovou složku (tedy co je žákům předáváno). Domácí úkoly proto představují nedílnou součást vyučovacího procesu a podporují jeho funkce a cíle.

Kolář & Vališová (2009) tvrdí, že vyučovací proces lze vymežit poměrně jednoduše a jednoznačně – žáci se učí, učitel vede (řídí) jejich učební činnosti nebo pomáhá žákům v učení. A jak doplňuje Skalková (2007) vyučovací proces je dynamický systém, který je uzavřený svými organizačními formami. Je složen ze tří prvků, které jsou mezi sebou propojeny, navzájem se ovlivňují a vytváří dohromady tzv. **Herbartův didaktický trojúhelník**, který je vyobrazen na následujícím obrázku. (Skalková, 2007; Švarcová, 2008)



Obrázek 1 *Herbartův didaktický trojúhelník* (Zdroj: Skalková, 2007)

V diagramu si lze všimnout vzájemný vztah mezi obsahem, vyučujícího učitele a učícího se žáka. Nicméně toto pojetí vyvolávalo monotónnost školní práce. To vedlo k tomu, že proces poznávání žáků ve vyučování se omezoval pouze na názor a slovo učitele či knihy. Žák byl chápán pouze přijímající činitel, na kterého nebyla brána v potaz praktická činnost. Jednalo se tedy zejména o pamětní učení. To je ale z určitého hlediska pochopitelné, protože právě učitel má mít ve vyučovacím procesu důležitou úlohu, protože je řídicí složkou celého systému. Od něho totiž vycházejí veškeré podmínky k žakově aktivitě. (Skalková, 2007; Švarcová, 2008)

Nicméně Maňák (1992) podotýká, že učitel nemá mít pouze tuto funkci, ale i jiné, např. má žákům zprostředkovávat dovednosti, informace, zajišťovat organizaci výuky a také kontrolovat a hodnotit výsledky žakoví činnosti. Nelze opomenout ani na učitelovo dohlížení při plnění domácích úkolů. Učitel tedy zajišťuje fungování vyučovacího procesu a zároveň se snaží naplnit vytyčené cíle.

1.2.1 Domácí úkoly ve vztahu k cíli výchovně-vzdělávacího procesu

Zormanová (2014) ve své publikaci uvádí, že každý učitel by si měl při přípravě výuky stanovit výchovně-vzdělávací cíl, který bude chtít v dané hodině naplnit. S tímto cílem by měli být žáci seznámeni, aby věděli, k čemu bude jejich činnost v dané hodině směřovat. Tato informace pro ně může být motivující. „*Výchovně-vzdělávací cíle zahrnují účel, záměr výuky, výstup, výsledek výuky. V ideální rovině představují to, čeho chceme procesem vyučování dosáhnout.*“ Zormanová ovšem doplňuje, že během jedné vyučovací hodiny je pochopitelné, že nebudou naplněny všechny typy výukových cílů.

Skalková (2007) chápe cíl vyučování jako zamýšlený a očekávaný výsledek, ve kterém učitel v součinnosti se žák směřuje. Podobně tento pojem chápe Vališová & kol. (2011) – tedy zamýšlené změny v učení rozvoji žáka, kterých má být dosaženo v rámci výuky. Cíl výuky tvoří základ pro každý kvalitní vyučovací proces a je důležitou součástí samotného učení. Cílem vyučování není ale jen naučit žáky něco nového. Během plánování a realizace výuky by měl vždycky učitel i žáci počítat s cíli výuky. Vždy by se v rámci výuky mělo pracovat s dosažitelnými cíli, které by měly být uzpůsobeny reálným podmínkám (např. adaptace k podmínkám daným prostorem, časem, počtem žáků, typem žáka, se kterým se pracuje), tedy dané cíle se snažit co nejvíce individualizovat. Důležité je také tyto cíle sdělovat žákům. (Vališová & kol, 2011; Skalková, 2007; Zormanová, 2014)

Výukové cíle jsou většinou součástí Rámcových vzdělávacích programů, případně jsou stanoveny v oficiálních dokumentech konkrétních škol. Mohou se dělit na dlouhodobé (obecnější) a krátkodobé (konkrétnější). Ve vztahu k obecnému cíli jsou formulovány i další specifické cíle. K těmto konkrétním cílům lze zařadit například cíle jednotlivých ročníků či předmětů, které daný učitel zpracovává do cílů učebních plánů, které jsou následně rozvinuty do tematických celků až po cíle konkrétní vyučovací hodiny. Všechny tyto cíle jsou na sobě vzájemně závislé: cíle školy, cíle ročníku, cíle předmětů, cíle tematických celků, cíle témat, cíle vyučování. (Zormanová, 2014; Skalková, 2007)

Domácí úkoly tedy ve vyučovacím procesu hrají důležitou roli a napomáhají k dosažení stanovených cílů. Proto je u nich důležité stanovit cíl, kterého má být dosaženo. U domácích úkolů je důležité upevnit získaný poznatek, ale i rozvíjet žákovu osobnost, jeho postoje, hodnoty, kreativitu či kritické myšlení. (Skalková, 2007, Zormanová, 2014)

1.2.2 Organizační formy vyučování

Václavík (cit. dle Kalhoust & Obst, 2009) pod pojmem organizační forma výuky chápe jako „*uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele a žáků při vyučování.*“ Nezapomíná ani dodat, že každá z organizačních forem vytváří svět vztahů mezi žákem, vyučujícím, obsahem vzdělávání i vzdělávacími prostředky. Upozorňuje i na fakt, že se vyplatí věnovat pozornost různým druhům organizačních struktur, jejich postupnému vývoji, rozšíření i použitelnosti v současném školství, protože spojení organizačních struktur s vhodnými strukturami bývá klíčem ke splnění cílů výuky.

Organizační formy, ve kterých jsou realizovány procesy vyučování a učení mají podle Skalkové (2007) dlouhou historii. Ve starověkém a středověkém vyučování převládala **individualizovaná forma výuky**, která je dle Dvořáčka (2014) pravděpodobně nejstarší organizační formou. S touto formou souvisí i *individuální výuka* dětí v domácích podmínkách. Postupně ovšem bylo nutné vzdělávat širší populaci, a tak v 17. století J.A. Komenický ve svém díle *Velká didaktika* vypracoval systém vyučování – **frontální (hromadné) vyučování**. Ve třídách došlo ke spojení žáků přibližně stejného věku a podobné úrovně připravenosti. Látka byla rozdělena do jednotlivých hodin a každá hodina měla svůj didaktický cíl. V průběhu 19. století byla zdůrazňována významnost samostatné práce žáků a potřeba „*učit děti se učit*“. Na počátku 20. století docházelo k pokusům o vznik **skupinového a individualizovaného vyučování**. Následně tyto formy byly obohaceny i o další (otevřené vyučování, waldorfské školy, projektové vyučování, různé druhy laboratorních prací a samostatných praktických i teoretických činností žáků, využívání her a dramatizace či exkurze). Dnes tedy mezi základní organizační formy výuky můžeme podle Skalkové (2007) zařadit:

- „*frontální vyučování v systému vyučovacích hodin,*
- *skupinové a kooperativní vyučování,*
- *individualizované a diferencované vyučování,*
- *systém různých organizačních forem uplatňovaný při realizaci projektů a integrovaných učebních celků,*
- *domácí učební práce žáků.*“

V praxi dochází ke vzájemnému prolínání organizačních forem. Učitel z nich volí ty, které jsou dle něj nevhodnější v závislosti na různých faktorech (cíl práce, obsah látky, připravenost, speciální potřeby žáků a jejich individuální zvláštnosti, možnostech školy). Z předešlých řádků je také patrné, že domácí úkoly i jiné domácí učební práce žáků jsou jednou z organizačních forem vyučování. Lze je rozdělit v tom nejzákladnějším pojetí na organizační formy výuky ve škole a mimo školu. Dle Jursové (©2011) je domácí příprava brána jako mimoškolní aktivita, která je v úzkém měřítku propojena se školním vyučováním. Zahrnuje veškeré aktivity žáků, které vyžaduje škola, cílí k podpoře školní výuky a žák je vykonává mimo školu (především doma).

Skalková (2007) je přesvědčená, že kvalita školního vyučování ovlivňuje i kvalitu domácí práce žáků. Zároveň uvádí, že *„mezi učením žáků ve škole a jejich učební činností mimo školu existuje těsná souvislost. Je dána především cílem této činnosti a jejím obsahem, jenž určitým způsobem navazuje na školní vyučování. Charakter domácí práce žáků je velmi těsně spjat s koncepcí vyučovacího procesu a jeho organizací.“*

2 DOMÁCÍ ÚKOLY

Průcha, Mareš & Walterová (2013) definují v pedagogickém slovníku domácí úkoly takto: „*Učební nebo praktické činnosti, které žáci vykonávají mimo vyučovací dobu, zpravidla doma. Má přímý vztah k vyučování, podporuje osvojení učiva, rozšiřuje je nebo prohlubuje. Povaha, počet a rozsah nejsou na našich školách předepsány.*“

Dle Allemanové & kol. (2015) by domácí úkoly měly být zejména smysluplné. Měly by sloužit k obohacení obsahu výuky a procvičení látky, která se probírá ve škole. Během toho je důležité i propojení myšlenek z vyučovacích hodin. Úkoly by měly bezprostředně souviset s cíli výuky a měly by odpovídat úrovni obtížnosti a zájmům dětí. Školní osnovy obohacují tím, že vyzívají studenty, aby hlouběji přemýšleli o důležitých otázkách a řešili skutečné problémy. V následující tabulce jsou porovnávány znaky málo smysluplných a smysluplných domácích úloh.

Tabulka 1 Rozdělení domácích úkolů dle smysluplnosti

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

Zdroj: Allemanová & kol. (©2015)

2.1 Význam domácích úkolů

Dle Jursově (©2011) je význam domácích úkolů zejména v rozvoji osobnosti žáka, kdy při vhodně zvolených domácích úkolech je podporována sebezvědomovací aktivita žáků. Podle ní je vzdělávání v dnešní době zaměřeno zejména na rozvoj osobnosti, kritického myšlení, komunikačních dovedností, spolupráce a práce s informacemi. Pomocí domácí přípravy a zpracování vhodných domácích úkolů tyto schopnosti žáci mohou rozvíjet a jsou motivováni k vlastnímu rozvoji. Neopomíná také, že o potřebě mimoškolního učení hovoří také Bílá kniha o mládeži, která mimoškolní vzdělávání uznává jako plnohodnotnou součást komplexu vzdělávání.

2.2 Funkce domácích úkolů

Mezi základní funkce domácích úkolů a domácí studijní činnosti patří bezesporu upevnování školního učiva. Další významnou funkcí je poté rozšíření vzdělávacích možností za hranice školního vyučování. Tím může škola ovlivňovat sebevzdělávání žáků, rozvíjet jejich potenciál, působit na formální postoje a kompetence dětí k vlastnímu seberozvoji. (Jursová, ©2011)

Skalková (2007) dodává, že domácí úkoly plní i významnou výchovnou funkci. Utvářejí totiž návyky pravidelně vykonávat drobné úkoly, učí organizovat a plánovat si vlastní práci, dělat ji pečlivě a nést odpovědnost za její kvalitu. Použitím různých forem domácích úkolů dochází také ke spojení učební práce školy s mimoškolními zkušenostmi a tím dochází k propojení školního a mimoškolního života žáků.

Dle Čapka (2013) jsou domácí úkoly v českém školství obtížnou zkouškou ve spolupráci učitelů s rodiči. Mezi rodiči i učiteli jsou rozdílné názory na jejich vhodnost, užitečnost i efektivitu. Kalhoust & Obst (2002) dodává, že: *“o funkci domácích úkolů se v naší pedagogické veřejnosti vede diskuse. Někdy se tvrdí (rodiče to rádi přijímají), že by domácí úkoly neměly být vůbec zadávány, že by se žáci měli všemu naučit ve škole.”* Otázkou ovšem je, zda se opravdu dá všechno učivo zvládnout ve škole.

Spousty autorů podotýká, že v této oblasti nemají školy jednotnou politiku. Existují učitelé, kteří domácí úkoly vůbec nezadávají, ale jsou i tací, kteří žáky domácími úkoly přetěžují. Každopádně, jak bylo v předešlé kapitole řečeno, domácí úkoly jsou podkládány za jednu z organizačních forem vyučování. Skalková (2007) zmiňuje, že mezi učením žáků ve škole a jejich učební činností mimo školu existuje těsná souvislost. Je to dáno především cílem této činnosti a jejím obsahem, který určitým způsobem navazuje na školní vyučování. Charakter domácí činnosti je úzce spjatý s koncepcí vyučovacího procesu a jeho organizací.

2.3 Druhy a formy domácích úkolů

Autoři, kteří se zabývají problematikou domácích úkolů, předkládají různé rozdělení domácích úkolů. Domácí úkoly lze rozdělit podle Skalkové (2007) např. podle toho, z jakých zdrojů je úkol zadán (učebnicí či jinou doporučenou literaturou), zda jsou úkoly zadávány pro pozorování, experiment nebo teorii. Mezi další možnosti rozdělování úkolů patří jejich

rozdělování podle významu k procesu učení (zda bude úkol soužit pro upevnění nového učiva, zopakování probírané látky nebo jen jako procvičení z dané hodiny).

Problematika ovšem není nějak hluboce rozpracována a existují tedy i autoři, kteří berou v úvahu pouze základní rozdělení domácích úkolů na písemné a ústní. Nejvíce se této oblasti věnoval Maňák (2003). Dle něj by domácí úkoly měly rozvíjet žákovy zájmy, schopnosti, samostatnost, pracovitost a zodpovědnost. Především by měly být co nejlépe využitelné pro učitele v praxi. Skalková (2007) doplňuje, že je vhodné domácí úkoly alespoň částečně individualizovat a diferencovat, podle potřeb a zájmů žáků. Starším žákům je vhodné zadávat samostatné práce dlouhodobějšího charakteru.

Druhy domácích úkolů dle Maňáka (2003) popisují obsahovou a funkční stránku jevu:

- **Podle obsahu** (úkoly v jednotlivých vyučovacích předmětech, např. v češtině, v matematice, ve fyzice, v dějepisu, v cizích jazycích)
- **Podle vztahu k hlavním fázím vyučovacího procesu** (úkoly motivační, na osvojování nového učiva, na upevňování a opakování učiva, na vytváření dovedností, úkoly prověřovací, aplikační, uplatňování poznatků v praxi apod.)
- **Podle funkce ve výchovně vzdělávacím procesu** (úkoly didaktické, úkoly výchovné, na rozvoj nájmů, schopností, samostatnosti atd.)
- **Podle míry samostatnosti** (úkoly návodné, reprodukční, pamětné, problémové, rozvíjející tvořivost)
- **Podle vztahu k individu a skupině** (úkoly individuální, partnerské, skupinové, kolektivní)

Formy domácích úkolů dle Maňáka (2003) vymezují, jak jsou domácí úkoly realizovány:

- **Podle převažujícího způsobu realizace** (úkoly ústní, písemné, grafické, výtvarné, technické, praktické, pracovní)
- **Podle použitých prostředků a pomůcek** (úkoly z učebnic, z doplňkové literatury, úkoly vyžadující práci s názorinami, s technickými prostředky 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** (úkoly monotematické, mezipředmětové, komplexní)

Naproti tomu Allemanová & kol (2015) ve své publikaci uvádí, že H. Cooper klasifikoval domácí úkoly podle množství, účelu, oblasti dovedností, míry individualizace, stupně výběru žáka, termínu dokončení a sociálního kontextu.

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

- **Cvičné domácí úkoly** – tento typ úkolů slouží k naučení základních dovedností (pravopisu, základních matematických úkonů a základních pojmů z oblasti přírodních věd). Nelze se zde zcela vyhnout tomu, aby se děti neučily určité informace z paměti a drilem.
- **Přípravné domácí úkoly** – tyto úkoly se využívají při přípravě žáků na následující hodinu, která je naplánována učitelem.
- **Rozšiřující domácí úkoly** – jedná se o porovnání vědomostí získaných ve škole o určitém problému s dalšími souvislostmi.
- **Tvůrčí domácí úkoly** – jedná se o obzvlášť obtížná zadání úkolů, při nichž je důležité zapojit rozmanité dovednosti žáka. Žáci prostřednictvím těchto úloh mají možnost spojovat, rozšiřovat a aplikovat již dříve získané znalosti a zkušenosti z výuky.

Zároveň však autoři upozorňují na to, že je důležité si uvědomit, jakou povahu má domácí úkol. Pokud se toto stane, bude se úkol zdát být jasnější, odpoví na otázku, proč byl zadán a bude se moci dojít snadněji k posouzení dokončeného úkolu. Tento názor je doplněním toho, co tvrdí Maňák (1992), že za účelem zajištění stanoveného cíle je nutné volit vhodné druhy a formy domácích úkolů.

Jak si lze povšimnout, množství druhů a forem domácích úkolů je hodně pestré. Existuje spousta možností konečné podoby daného úkolu. Učitelé by měli úkoly zvolit tak, aby jejich obsah i zadávání byly různorodé a zároveň pro žáka i zajímavé. Maňák (1992) k tomu doplňuje, že: „*je si však třeba uvědomit, že třídění je relativní, poněvadž vždy možné jednoznačně zařadit domácí úkol do stanovené stupnice druhů a forem.*“, z čehož vyplývá, že kombinace druhů a forem mezi sebou navzájem přináší další možné kombinace zadávání.

2.3.1 Domácí úkoly v jednotlivých předmětech

Dle Maňáka (1992) je důležité používat domácí přípravu ve všech vyučovacích předmětech. Nicméně je pochopitelné, že domácí úkoly nebudou ve všech předmětech zadávány ve stejné míře a intenzitě. Jak ovšem uvádí, domácí úkoly by se neměli zadávat pouze u tzv. hlavních předmětů. Kreativní učitel by měl dle něj dokázat žákům dávat domácí úkoly i v předmětech, pro které domácí úkoly nejsou zrovna obvyklé. Nejbohatší výběr druhů a forem domácích úkolů však stále poskytuje mateřský jazyk. Je to dáno jeho rozmanitostí, od komunikační složky, přes slohovou, jazykovou a literární stránku. Dále poté i jazyky cizí a matematika. V matematice si žáci mohou vyzkoušet různé problémové, grafické schematické úkoly, případně hlavolamy. Bez ohledu na to, jaký předmět učitel učí, neměl by opomíjet domácí úkoly ve výuce. Ty totiž mohou být, pokud jsou správně zvoleny, zpestřením výuky a pomáhají sloužit i k všestrannému rozvoji žákovy osobnosti.

2.4 Zadávání domácích úkolů

Podle Deslandese (2009) by učitel při zadávání domácích úkolů měl být důsledný a měl by si zadání domácího úkolu důkladně připravit. Deslandes upozorňuje zejména na porozumění zadání domácího úkolu, kdy nestačí domácí úkol učitelem pouze zadat, ale je důležité ho také řádně vysvětlit (tedy jak má být domácí úkol zpracovaný). Někdy je vhodné i žákům ukázat názornou ukázkou, jak mají žáci domácí úkol provést. Petty (2013) doplňuje, že je nutné také dodržovat pravidla, co se týče zadání, odevzdání a kontroly domácích úkolů. Tímto způsobem může učitel dosáhnout předem vytyčených pravidel a zároveň naučí žáky odpovědnosti za vykonanou práci.

Petty (2013) ve své publikaci uvádí, jaké typy domácích úkolů může učitel žákům zadávat: čtení, příprava na hodinu, příprava nezbytných materiálů k opakování, učení se z materiálů k opakování, opakovat si. Také upozorňuje, že učitel by měl každý zadaný úkol vidět, přezkontrolovat nebo oznámkovat, jinak ho nebudou někteří žáci zpracovávat. Mezi nejběžnější typ domácích úkolů uvádí práce dokončení práce z hodiny. Nicméně podle něj toto není právě ideální domácí úkol, který může učitel žákům zadat. Domácí úkoly nejsou vhodné zejména ty, u nich je pravděpodobnější možnost, že žák si s jeho provedením nebude vědět rady, nebo je pro úkol potřebná nějaká speciální literatura nebo vybavení, které žák doma k dispozici ani nemusí mít. Také připomíná, že učitel by neměl zadávat žákům nic složitějšího, než je látka, kterou probírají na hodině. Pokud se tak stane, někteří žáci domácí úkol

nemusí vyřešit, což bude možná i záminkou pro ostatní žáky, aby domácí úkol také nezpracovali, i když by jim domácí úkol problém.

Také Čapek (2015) uvádí, že pokud je domácí úkol dobře nastavený, měl by přinášet užitek. Nicméně je důležité, aby měl určité rysy. Nejlepší domácí úkol je sice žádný domácí úkol, nicméně pokud je nutné úkol zadat, tato činnost by měla být vykonávána s pozitivními prvky. Navíc dodává, že pokud je domácí úkol dobrovolný, má otevřené řešení a jeho zpracování by mělo být učitelem odměněno. Ve své knize vyzdvihuje znaky správně zadaného domácího úkolu:

- *„je zábavný, hravý a zajímavý;*
- *netrvá dlouho (řádově minuty, ve vyšších třídách desítky minut)*
- *není náročný;*
- *reflektuje rozdíly schopností a dovedností žáků;*
- *stimuluje myšlení;*
- *nespoléhá na pedagogickou práci rodičů;*
- *není zadáván pravidelně každou vyučovací hodinu;*
- *je z něj patrné, proč je jeho splnění užitečné;*
- *nemusí být podepsaný rodičem;*
- *pokud je zacílen pro společnou práci dítěte s rodičem, měl by takto být i popsán a zkonstruován.“*

Podle Allemanové & kol. (2015) by učitelé, kteří tvoří a zadávají smysluplné úkoly, měli mít jasný a přímý vliv na každý zadávaný domácí úkol. Dále by učitelé měli říct žákům (studentům), co přesně od nich v daném úkolu očekávají, aby ho žáci (studenti) byli schopni splnit. Úkoly by měly být strukturovány a měly by žákům dosáhnout úspěchu. Autoři také doporučí úkoly sdílet s dalšími lidmi i mimo třídu, ukazovat a vyzdvihovat práce žáků (studentů), aby tak bylo dosaženo vyššího počtu dokončených úkolů od ostatních žáků. Učitelé by měli sestavovat úkoly, které budou pro každého žáka (studenta) zvládnutelné bez ohledu na jeho sociální postavení či jeho úroveň schopností. Také je nutné zachovat si vysoké očekávání nad plněním domácích úkolů pro všechny žáky (studenty) současně. Ale hlavně by učitelé měli přemýšlet o domácích úkolech jako o příležitosti, ne je brát jako

trest. Nemělo by chybět ani to, že úspěšný žák (student) domácí úkol vykonává automaticky a běžně.

Petty (2013) uvádí, že ideální domácí úkol by měl zapojit žáka do činnosti, kterou bude provádět sám (případně bez učitelovy spolupráce), měl by být zadáván tak, aby jej bylo možno zkontrolovat, zda byl splněný dle zadaných požadavků, měl by vyžadovat od učitele co nejméně práce, zpravidla by měl být známkováný a také by měl být i poměrně jednoduchý.

2.5 Kontrola a hodnocení domácích úkolů

Dle Dvořáčka (2014) je vyučování řízený proces, který má své jednotlivé fáze a probíhá v určitém čase. Nicméně u všech řízených procesů je potřebné i ve vyučování zařazovat kontrolu průběhu a výsledků. V případě vyučovacího procesu je právě učitel odpovědný za dosahované výsledky své práce a kontrola daných výsledků je pro něho důležitou zpětnou vazbou o jeho efektivitě práce. Podobně je tomu i u žáka. Jak již bylo mnohokrát řečeno, vyučování je charakteristické interakcí mezi učitelem a žáky. Aby byl tento vyučovací proces úspěšný, od žáků se očekává spolupráce a z ní také vyplývající spoluzodpovědnost. Právě i proto je kontrola vyučování a její výsledky důležitou složkou také pro žáka.

Také Šimoník (cit. dle Švarcové, 2011) tvrdí, že hodnocení by mělo mít vždy zpětnou vazbu (teda musí v sobě vždy zahrnovat sdělení, zda žákovo učení bylo úspěšné či neúspěšné a v čem). Pokud hodnocení tuto informaci neobsahuje, ztrácí svůj základní smysl. Hodnocení plní dvě funkce: informativní a formativní. **Informativní hodnocení** informuje o kvalitě dosažených výsledků a zahrnuje v sobě i kontrolní funkci, která se vztahuje ke splnění cílů vyučování. Další je **funkce formativní**, která je zaměřená na další etapy poznávací činnosti a motivaci k dalšímu vzdělávání. Každopádně výsledky hodnocení by v žádném případě neměly být podceňovány, ani přeceňovány. Hodnocení by nemělo být chápáno jako hlavní cíl a motiv učení. Pokud to tak je, dochází ke ztrátě původního smyslu vyučování – zájem o rozvoj poznání. Navíc hodnocení je důležitým aspektem jak pro učitele, tak i pro žáky i jejich učitele.

Formy hodnocení domácích úkolů

Jak zmiňuje Švarcová (2008) v rámci pedagogické praxe se posuzují dvě základní formy hodnocení: hodnocení formativní a hodnocení finální.

- **Formativní (průběžné hodnocení)** – posuzuje pokrok žáků ve vztahu ke konkrétnímu cíli určité etapy vyučování, a zároveň napomáhá učiteli se rozhodnout, jakým způsobem v učební činnosti bude dále pokračovat (případně zjistí příčiny neúspěchu žáků). V rámci běžné praxe učitel pozoruje učební činnost žáků, analyzuje procesy učení a poskytuje jim zpětnou vazbu o jejich úspěchu či neúspěchu. Činí tak verbálně nebo neverbálně. Toto hodnocení je součástí každodenní práce pedagoga a týká se všech projevů žáků. Učitelům poskytuje toto hodnocení zpětnou vazbu o tom, jak žáci chápou jeho výklad.
- **Hodnocení finální (sumativní)** – jedná se posouzení úspěšnosti žáků po dokončení konkrétních učebních jednotek a slouží jako podklad pro konstatování stupně prospěchu, kterého žák dosáhne. Cílem tohoto hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosažených výkonech v jednotlivých předmětech. Tato hodnocení jsou svým dopadem závažnější, protože mají většinou podobu formálního vyjádření na vysvědčení či v jiných pedagogických dokumentech.

Nicméně Kalhoust & Obst (2009) uvádějí ještě další typy hodnocení, protože učitel v rámci výuky hodnotí z různých důvodů. Někdy třeba jen proto, aby věděl, zda žáci dané učivo pochopili, jindy proto, aby mohl napsat vysvědčení.

- **Normativní hodnocení** – je hodnocení výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonu ostatních.
- **Kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)** – zjišťuje, zda konkrétní výkon (kritérium) bylo splněno či ne, je hodnoceno bez ohledu na výkony ostatních žáků.
- **Diagnostické hodnocení** – zaměřuje se na odhalení učebních obtíží žáků a zjištění zvláštních vzdělávacích potřeb.
- **Interní (vnitřní) hodnocení** – prováděné učiteli, kteří v dané třídě učí.
- **Externí (vnější) hodnocení** – prováděno osobami mimo školu.
- **Nereálné hodnocení** – založeno na pozorování výkonů v rámci běžné práce ve třídě.
- **Formální hodnocení** – hodnocení, na které jsou žáci předem upozorněni a mohou se na něj připravit.

- **Průběžné hodnocení** – zhodnocení žákovy úrovně v rámci hodnocení, které získal v rámci určitého časového období.
- **Závěrečné hodnocení** – hodnocení provedené na konci výuky předmětu či uceleného pracovního programu.
- **Objektivní hodnocení** – používají se zde metody, které omezují nebo vylučují vliv osobnosti učitele.
- **Hodnocení průběhu** – hodnocení činnosti, která aktuálně probíhá (např. výpočtu příkladu žáka u tabule, přednesu básně).
- **Hodnocení výsledku** – založené na výsledku práce (např. písemka, projekt, kresba, výrobek).

Dle Koláře & Šikulové (2009) v prostředí českého školství převažuje vnější formální vyjádření hodnocení. Problémem může být to, že učitel při klasifikaci hodnotí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale zahrnuje do něj i žákovo chování, schopnosti zájmy motivy, vztah žáka k učení apod. Do známky se poté může promítat i osobní vztah učitele k žákovi. To všechno je velice obtížné vyjádřit v jedné známce. Proto je vedena diskuze o tom, jakou formu hodnocení volit (jestli žáky známkovat nebo používat slovní hodnocení). Při hodnocení domácích úkolů lze podle Koláře & Šikulové (2009) tyto formy hodnocení:

- **Jednoduché mimoverbální hodnocení**
 - *úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se,*
 - *gesto,*
 - *dotyk učitele.*
- **Jednoduché verbální hodnocení**
 - *velice jednoduché slovní hodnocení* (např. ano/ne, dobře/špatně),
 - *kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem* (např. čekal jsem, že to zvládneš).
- **Označování žáků podle výkonnosti či chování**
 - *lokace* (posazení problémových žáků do předních lavic k učiteli),

- *signy* (označení úspěšných či neúspěšných žáků) – např. fotky žáků na nástěnce školy.
- **Kvantitativní hodnocení**
 - *vyjádření známky podle klasifikační stupnice,*
 - *známka se zdůvodněním,*
 - *výpočet dobře splněných úkolů,*
 - *výpočet chyb,*
 - *vyjádření počtem bodů,*
 - *procenta.*
- **Kvalitativní hodnocení** (slovní hodnocení) – může doplňovat nebo úplně nahrazovat hodnocení pomocí klasifikační škály.
 - *slovní obsahová analýza výkonu,*
 - *obširná slovní obsahová analýza výkonu,*
 - *ocenění práce třídy po vyučovací hodině,*
 - *zhodnocení realizovaného projektu,*
 - *parafrázování výkonu (pozitivní či negativní),*
 - *vyvolání jiného žáka,*
 - *odměna žákovi,*
 - *vyznamenání žáka,*
 - *tabule cti a hanby,*
 - *zastupování školy, třídy na vyšších soutěžích, hrách, olympiádách, diskuzích, ...,*
 - *pověření vysvětlit spolužákům problém, jev, situaci,*
 - *zastoupení učitele v určitých situacích (pověření),*
 - *vyhlášení vítězů. (Kolář & Šikulová, 2009)*

2.6 Výhody a nevýhody domácích úkolů

Maňák (1992) označuje domácí učební práci žáků za specifickou organizační formu výuky, která se vyznačuje (na rozdíl od vyučovací hodiny) určitými znaky, které je třeba při výběru domácích úkolů respektovat. Protože při domácí práci nejsou žáci pod přímým vedením učitele, mohou dosahovat vysokého stupně uvědomělé aktivity a samostatnosti. Za příznivý moment lze považovat větší časový prostor na vypracování úkolu. Žák při domácí práci může pokračovat v činnosti, ve které našel zálibu.

Nicméně nevýhodu domácí práce Maňák (1992) vidí především v době, kdy domácí příprava probíhá. V odpoledních a večerních hodinách klesá denní pracovní křivka. Tento pokles se projevuje zvýšenou unavitelností, horším soustředěním a potřebou aktivního pohybového odpočinku. Někdy mohou na žáka v domácím prostředí působit i různé rušivé momenty, jindy naopak může mít doma pro učení větší pohodlí.

Maňák (1992) také poukazuje na to, že domácí úkoly představují i problém z hlediska metodicko-organizačního hlediska. Přímé vyučování je totiž stanovené učebním plánem a stálým rozvrhem. Každopádně ukládání domácích úkolů závisí do značné míry na jednotlivém učiteli. Proto se není ani čemu divit, že určité procento učitelů považuje zadávání úkolů za neúspěšně koordinované a řízené, protože je to záležitost zcela individuální.

Také Jursová (©2011) se ve své práci zabývá specifiky domácí přípravy. Uvádí se zde jak přednosti, tak i úskalí. Mezi přednosti domácí učební činnosti oproti práci ve škole uvádí zejména:

- individualizace a variabilita času pro učební aktivity,
- bezpečné domácí prostředí poskytující dítěti zázemí pro plné soustředění (dítě není rozptylováno aktivitou žáků),
- mnohostranné možnosti učebního prostředí,
- možnost diferenciací učebních úloh dle individuálních potřeb žáka,
- příležitost pro samostatné rozhodování, myšlení, tvořivost.

Nedostatky domácích úkolů mohou dle Jursové (©2011) vytvářet negativní přístup k domácím úkolům a u žáků se může posilovat záporný vztah ke škole i k učení obecně.

Mezi úskalí domácích úkolů řadí:

- omezenou kontrolovatelnost domácího studia,
- často neupřesněný smysl zadávaných úkolů,
- neefektivní zatížení po stránce věcné (zadané úkoly nevedou k naplňování vzdělávacích cílů v jejich plné šíři),
- nekoordinovanost požadovaných domácích učebních činností,
- fixace chápání domácích úkolů jako nezbytné povinnosti,
- přesouvání učební činnosti ze školy domů.

Domácí úkoly jsou předmětem mnoha diskuzí. Učitelé, rodiče i žáci zastávají jiné názory na jejich vhodnost, užitečnost a efektivitu. Někteří autoři se dokonce tvrdí, že domácí úkoly by neměly být zadávány vůbec a že by se žáci měli všemu naučit ve škole. Ani školy v této problematice nemají jednoznačnou politiku. Diskutabilní je i efektivita domácích úkolů. Pro některé žáky může být zadaný domácí úkol lehký a nic jim nepřinese. Pro jiné žáky daný úkol může být optimálně zadaný, a tudíž si danou látku procvičí a upevní. Samozřejmě se ve třídě najdou i takoví žáci, kterým daný úkol bude připadat příliš obtížný, budou se s ním trápit a dojde u nich k znechucení a demotivování. Tím u nich postupně dojde k odporu dělat školní práci. Možným řešením by mohla být diferenciací obtížnosti úkolů. Nicméně je otázkou, který učitel by to dělal. Rodiče někdy oprávněně kritizují, že musí své dítě doučovat. Zde opět vyvstává otázka, zda rodič má suplovat práci učitele, který nedokázal dovysvětlit žákům učivo, a zda rodič učivo ovládá správně. (Čapek, 2013; Čapek, 2015)

3 VZTAH UČITELE A ŽÁKA VE VÝUCE

V rámci procesu výuky vztah učitele a žáků hraje významnou roli. Podle Pettyho (2013) je dobrý vztah mezi učitelem a žákem založen na vzájemném respektu. „*Žák si váží učitele pro jeho odborné schopnosti, osobní kvality, znalosti a profesionalitu; učitel ctí individualitu každého žáka a jeho studijní úsilí.*“ A jak dodává Čabalová (2011) důležitá je také vzájemná komunikace a interakce mezi učitelem a žákem, žáky a orientace vztahu učitele na žáka. V opačném případě je výuka zaměřena pouze na učivo a proces. Zajímavým pohledem může být přístup italského pedagoga F. Tonucci (cit. dle Čabalové, 2011), který zdůrazňuje, že výuka není pouze hromadění pojmů, definic, učiva, ale je utvářením kognitivních struktur žáka v jeho činnosti a ve vztazích s učitelem. Žák by měl být chápan jako subjekt výchovy a vzdělání. Pojetí výuky by mělo být orientováno na rozvoj žáka a jeho osobnosti a z toho také vyplývá řada úkolů, které by učitel měl respektovat ve vztahu k žákovi:

- kvalitní diagnostika, poznat žáka ve škole i mimo ni,
- zájem o žáka, umění mu pomoci, i když je to nesnadné, nepohodlné nebo nevděčné,
- mít pozitivní postoj a sympatie k žákovi,
- racionální posouzení schopností a potřeb žáka bez ohledu na jeho potřeby (žáci nadaní, se speciálními potřebami, sociálně znevýhodnění),
- respektovat žáka (věkové a vývojové zvláštnosti),
- dodržovat etiku v práci učitele,
- využívat studijní styly učení žáka,
- respektovat sociální a interkulturní zvláštnosti žáka,
- vytvářet klidného prostředí pro žáka při učení,
- plánovat, realizovat a hodnotit výuku ve vztahu k žákovi,
- vhodná pedagogická komunikace a interakce mezi učitelem a žákem (tedy porozumění informací a přenos mezi učitelem a žákem, mezi žáky v různých pedagogických situacích).

V rámci komunikace je vhodné ve výukovém procesu kombinovat různé typy otázek a také poskytnou žákovi zpětnou vazbu. Na tom je založeno koučování, které umožňuje vést žáky a dosáhnout jejich vlastních cílů, představ a přání. Prostřednictvím specifických otázek učitele dovádí žáka k sebereflexi, sebepoznání a vytyčení vlastních cílů, plánu a postupů při jejich dosahování. (Čabalová, 2011)

Způsob pedagogické komunikace a interakce mezi učitelem a žákem je odráženo i v různých organizačních formách výuky. Jednosměrná komunikace od učitele k žákovi převažuje např. u frontální výuky. Obousměrnou komunikaci a spolupráci mezi žáky, žákem a učitelem lze pozorovat při skupinové práci. Nicméně pro zvýšení kvality výukového procesu je důležité hledat takové cesty výchovy a vzdělání, které přispívají k novému řešení vztahů a komunikaci mezi učiteli a žáky, otevírají žákům nové možnosti jejich tvořivé činnosti, svobodných projevů a otevřené komunikace. Zároveň respektují svobodu a autonomii žáka ve výuce a učení. (Čabalová, 2011)

3.1 Učitel a domácí příprava žáka

Jak již bylo zmíněno, vztah učitele a žáka hraje ve výuce významnou roli. Učitel má ve vyučovacím procesu důležitou roli. Je to ten, který zadává úkoly ve škole i mimo ni, žáky aktivizuje k činnostem, vede a vybírá aktivity, které následně používá v rámci vyučovacích hodin a snaží se co nejvhodnějšími způsoby předávat žákům informace. Učitel by samozřejmě měl přizpůsobovat vyučovací proces podle žáků. A také domácí příprava žáků, která zahrnuje i plnění domácích úkolů, je v rámci vzdělávacího procesu nezbytná. I když někdy pro žáky může být domácí příprava brána jako odpor, někdy je k pochopení a zafixování učiva je nezbytná. Důležitou roli v tomto procesu hraje i učitel, který by měl žáky motivovat a probudit v nich zájem o daný předmět, ale také o samostatnost a zodpovědnost žáka za vykonanou práci. Jak doplňuje Bréda & kol. (2017) práce učitele je sice náročná, ale lze ji usnadnit, zejména pokud pedagog ovládá principy koučování, prostřednictvím kterého žáka dovádí k samostatnosti, zodpovědnosti a tvořivosti, protože jak ve své publikaci píše: „*postatou koučování je naučit žáka aktivně přemýšlet.*“ “Tento proces pro žáka může být zpočátku náročný, pokud ovšem učitel dokáže přijmout žáka, aby se více namáhal, urychlí se jeho růst a zrání. Také doporučuje, že při řešení problému se má učitel zaměřovat do budoucna – hledat řešení, nerozebírat problém. Například místo pravidelné otázky k žako-

vi: „*Proč sis neudělal úkol?*“, by učitel podle Brédy & kol (2017) měl otázku zaměřit směrem do budoucna: „*Co budeš dělat příště pro to, aby sis domácí úkol udělal?*“

Aby byly domácí úkoly pro žáky co nejefektivnější, podle Maňáka (1992) by měl učitel při zadávání domácích úkolů využít co největšího množství druhů a forem domácích úkolů. Také upozorňuje na fakt, že žáci by měli být motivováni k činnosti (zpracování práce), aby pro ně nebyla jen zbytečná povinnost. Navíc někdy žáci potřebují vidět smysl plnění činností (domácích úkolů). Pokud ho nemají, tak domácí úkol neudělají, nebo aby se neřeklo, domácí úkol opíšou pouze od svých spolužáků nebo zkopírují ho z internetu. Většina žáků ovšem domácí úkoly vidí jako nutné zlo, které jim zabírá čas, který by mohli věnovat jiným záležitostem. Tím ovšem domácí úkoly postrádají smysl a není naplněn jejich očekávaný cíl.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části byly nejdříve shrnuty základní pojmy, které s tématem bakalářské práce souvisí (výchovně-vzdělávací proces, vyučování, učení, výuka, domácí studium, domácí úkoly, učební úkoly. Následně se teoretická část věnovala podrobněji pojmu „domácí úkoly“. Byly vymezeny ve vztahu k výchovně-vzdělávacímu procesu a jeho cílům, a také jako součástí organizační formy vyučování. Následně se práce zabývala i pojmem smysluplné úkoly. Dále byl rozvinut význam funkce domácích úkolů. Také byly vyjmenovány druhy a formy domácích úkolů, které spoustu autorů rozčleňují dle různých hledisek. I když většina autorů používá základní rozdělení úkoly na písemné a ústní, existuje i více rozdělení. Nejvíce se této problematice věnoval Maňák. Následně v teoretické části bylo upozorněno i na to, že domácí úkoly se v jednotlivých předmětech liší různou mírou intenzity. Následně se Teoretická část práce se věnovala i problematice zadání domácího úkolu a jeho následnou kontrolou a hodnocením. Všechny tyto složky spolu vzájemně souvisí. V neposlední řadě byl zmíněn i vztah učitele a žáka ve výuce a v domácích úkolech, který hraje důležitou roli ve vyučovacím procesu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 PŘÍPRAVA METODOLOGIE PRŮZKUMU

V literatuře se jen málokdy řeší problematika názorů učitelů k domácí přípravě. Neexistuje ani mnoho výzkumů, které by se zabývaly názorem učitelů a jejich systémem zadávání, kontrolou a hodnocením domácích úkolů. Autoři se především zaměřují na problematiku domácích úkolů z hlediska žáků, problematika domácích úkolů ze strany učitelů jde v tomto ohledu trochu stranou. Proto v rámci praktické části bakalářské práce bude představený realizovaný kvantitativní průzkum metodou dotazníku, pomocí něhož budou hledány odpovědi na otázky, které se týkají problematiky domácích úkolů na středních školách z pohledu učitelů. K danému průzkumu budou osloveny vybrané střední školy v rámci České republiky.

Ze získaných dat budou poté následně vyvozeny závěry a bude nastíněno, jaký názor zastávají k této problematice učitelé středních škol. Na základě těchto odpovědí bude navrženo, jakým způsobem by mohly být domácí úkoly realizovány, aby docházelo k jejich vyplnění, a aby se zároveň staly vhodným prostředkem vzdělávání.

5.1 Cíle průzkumu

Cílem daného průzkumu bude zjistit názory efektivního využívání domácích úkolů z pohledu učitelů na středních školách. Tedy zjistit, jaký prostor je domácím úkolům na středních školách věnován, jaké druhy a formy učitelé nejčastěji využívají ve výuce, jaké používají metody a postupy zadávání úkolů, jak probíhá kontrola a hodnocení domácích úkolů a samozřejmě nebude chybět ani prostor na samostatný názor učitelů na tuto problematiku – tedy kdy, jak a proč úkoly zadávají a co od plnění domácích úkolů očekávají.

5.2 Oblasti průzkumu

V závislosti na splnění daného výzkumného cíle bylo nutné stanovit několik základních kategorií průzkumu, které se budou snažit dané otázky v dotazníkovém šetření odhalit. Jedná se o tyto oblasti:

- Význam domácích úkolů a zatížení žáků z pohledu učitelů
- Postupy učitelů při zadávání domácích úkolů včetně jejich kontroly a hodnocení
- Komplexní názor učitelů na domácí úkoly

5.3 Výchozí předpoklady pro dotazníkové šetření

K tomu, aby došlo ke správnému pochopení dotazovaných otázek, bylo zapotřebí stanovit výchozí předpoklady pro vyplnění dotazníkového řešení.

Za prvé bylo důležité si vymezit pojem domácí úkol:

- Domácím úkolem je v dotazníkovém šetření myšlena práce, kterou učitel zadá studentům na jakémkoliv vzdělávacím stupni – zde myšleno SŠ, SOU, SOŠ, NS (procvičování látky z minulého vyučování, příprava na vyučování budoucí). Zadání domácích úkolů mohou mít různou formu: písemnou, elektronickou, mluvenou práci, pročitání textu a další. Je zde stanovené datum, do kdy je nutné daný úkol splnit (většinou na příští hodinu). Domácí úkoly mohou a nemusí být hodnoceny známkou. Také se předpokládá, že domácí úkoly budou provedeny mimo školní vyučování (např. doma).

Mezi dalšími výchozími předpoklady byly:

- Domácí úkoly jsou chápány jako součást školního vyučování.
- Učitelé na středních školách chápou domácí úkoly žáků za doplněk výuky, který je využíván zejména pro upevnění a procvičení probíraného učiva.
- Učitelé považují plnění domácích úkolů za samozřejmé a hodnocení výsledků je podobné jako ve školní práci žáků během vyučování.
- Domácí úkoly nejsou zadávány ve všech předmětech se stejnou intenzitou, pravidelností a důležitostí.
- V rámci maturitních oborů učitelé kladou větší ohled na domácí úkoly než u učebních oborů.

Dané výchozí předpoklady budou složité jako podklad pro vytvoření dotazníkového šetření. Otázky v dotazníkovém šetření budou rozděleny do výše uvedených oblastí, prostřednictvím kterých bude za úkol ověřit učitelské názory na domácí úkoly žáků na středních školách.

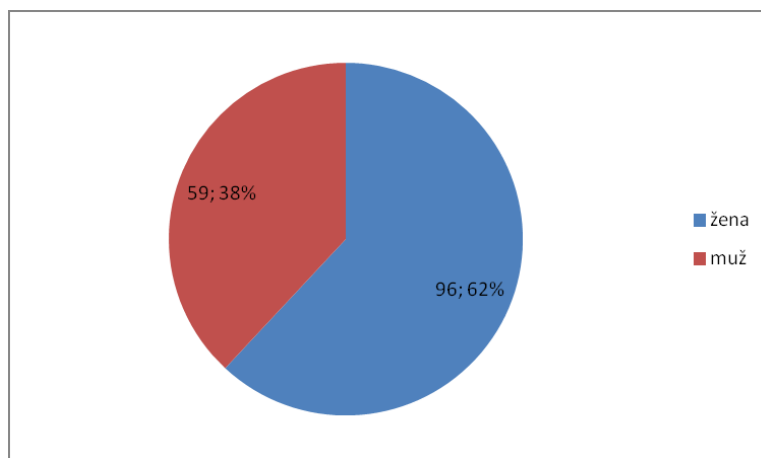
5.4 Metoda průzkumu

V rámci průzkumu byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu, a to konkrétně metoda dotazníkového řešení. Dotazník je složený z předem stanovených, formulovaných otázek, na které dotazované osoby (respondenti) písemně odpovídají. (Chrátka, 2007)

Dotazníkové šetření bylo realizované v průběhu února a března roku 2019 prostřednictvím dotazníku pro učitele, který byl vytvořený v Google dotazníku. Dotazníkové šetření se zaměřuje na názor učitelů středních škol. Byl vytvořený dotazník, který byl před oficiálním spuštěním daný pár učitelům, zda v daném dotazníku chápou veškeré otázky. Cílem tohoto předprůzkumu bylo odhalit případné nejasnosti při formulaci otázek a snažit se předejít nejasnostem při pochopení daného obsahu, aby dotazník mohl být upravený tak, aby měl co nejvyšší vypovídací hodnotu.

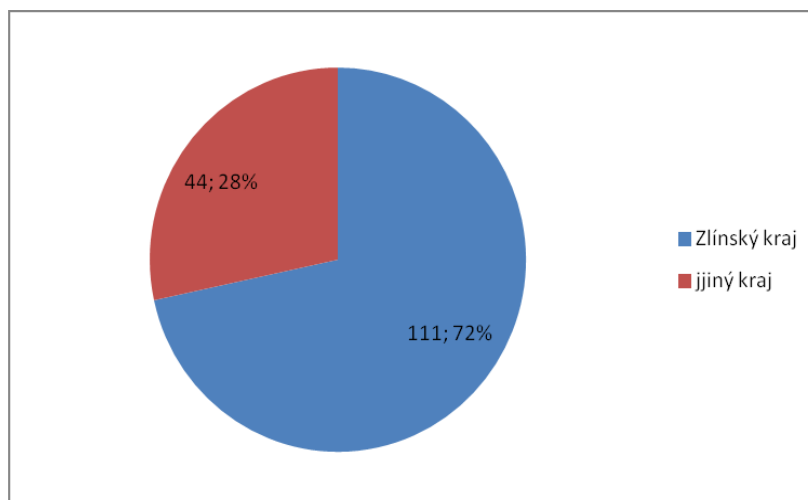
5.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili respondenti, kteří odpovídali zadání průzkumu, který měl zcela jasné požadavky – respondent musí být učitel středních škol v České republice. Tito respondenti byli osloveni o vyplnění elektronického dotazníku. Dotazník byl převážně zaměřený na střední školy ve Zlínském kraji, ale byli osloveni i učitelé z jiných krajů, protože dané dotazníkové šetření bylo šířeno i prostřednictvím sociální sítě do skupin vysokých škol v České republice zaměřené na pedagogiku, kde se studenti připravují na učitelství předmětů na středních školách. Kromě oslovení respondentů prostřednictvím sociální sítě, byl dotazník šířený i prostřednictvím e-mailů, které byly cílené přímo na ředitele/ředitelky středních škol zejména ve Zlínském kraji, a následně náhodně byly odeslány maily i do jiných krajů do obchodních akademií. Celkem bylo odesláno 60 e-mailů, které byly cílené na gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště a nástavbové studium. Byly oslovovány jak veřejné školy, tak i soukromé.

Graf 1 *Pohlaví respondentů*

Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

Jak lze vidět na předchozím grafu, dotazník vyplnilo celkem 155 respondentů v rámci celé České republiky. Genderově jsou respondenti zastoupeni v 1:3, tedy 38 % respondentů tvořili muži a 62 % respondentů tvořily ženy. To, že větší procento respondentů tvořily ženy, vypovídá o tom, že ve školství pořád převažují ženy (učitelky), kterým je tato profese bližší a také to plyne i ze statistik rozložení a obsazení pohlaví v našem školství. I když byl dotazník primárně korespondovaný pro učitele ze Zlínského kraje (72 % respondentů), část respondentů tvořili i učitelé mimo tento kraj (28%). Bylo to způsobené tím, že daný dotazník byl vyvěšený i na sociálních sítích do skupin vysokých škol, kde je vyučována pedagogika a také byly poslány 3 maily do obchodních akademií mimo Zlínský kraj.

Graf 2 *Kraj, kde se nachází škola*

Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

Na následující tabulce si lze pro zajímavost povšimnout rozložení respondentů podle krajů (tedy respondenti ze Zlínského kraje, kterým bylo primárně určeno dotazníkové šetření, a poté ostatní respondenti). Ovšem vzhledem k poměru 1:4 nebude v následném vyhodnocení brán ohled na rozdělení respondentů podle krajů.

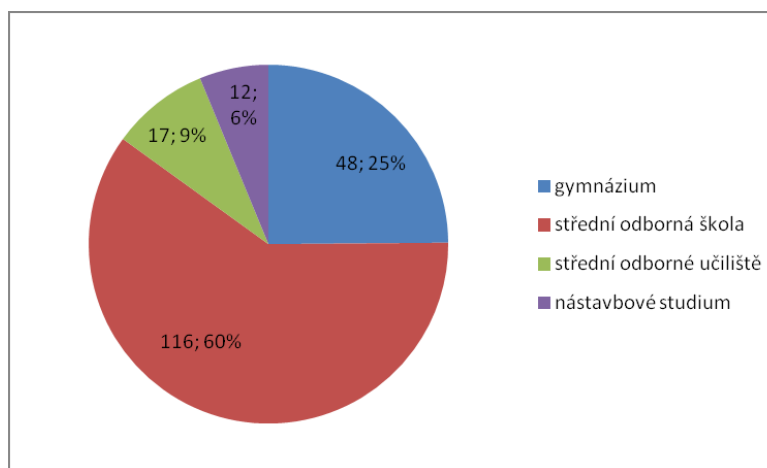
Tabulka 2 Rozložení respondentů podle krajů

Zlínský kraj		Jiné kraje	
Ženy	67	Ženy	29
Muži	44	Muži	15
Celkem	111	Celkem	44

Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

V rámci průzkumu byla respondentů položena i otázka, na které škole učí – gymnázium, střední odborná škola, střední odborné učiliště, nástavbové studium či jiné. Do kolonky „jiné“ psali učitelé většinou konkrétní střední školu, případně kombinaci více škol, i přesto, že v dané otázce mohli zaškrtnout více odpovědí. 60 % dotazovaných učitelů učilo na střední odborné škole, následně následovalo se 25 % gymnázium a poté méně jak 10 % byly v zastoupení střední odborné učiliště a nástavbové studium. Samozřejmě v grafu si lze povšimnout, že daný počet neodpovídá 155 dotazovaným respondentům, ale je zde daleko vyšší číslo, a to konkrétně 193 odpovědí. To lze vysvětlit tím, že někteří učitelé učí na více druhů škol, protože školy jsou sloučené. Nejčastěji se jednalo o spojení střední odborné školy, středního odborného učiliště a nástavbového studia, či spojení gymnázia a střední odborné školy.

Graf 3 Druhy školy, na které učitelé učí



Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

Respondenti také odpovídali na otázku, na jakém druhu školy učí, zda soukromá nebo veřejná. Ze 155 respondentů 133 respondentů (86 %) tvořili učitelé, kteří učí na veřejné škole, zbylých 14 % respondentů (22 učitelů) učili na soukromé škole. Pokud daní učitelé učili na soukromé škole, učili zejména na středních odborných školách či gymnáziích. Na následující tabulce je porovnáno rozložení škol podle typu školy.

Tabulka 3 Rozložení škol podle typu školy

	<i>Veřejná</i>	<i>Soukromá</i>	Celkem
<i>Gymnázium</i>	36	12	48
<i>Střední odborná škola</i>	97	19	116
<i>Střední odborné učiliště</i>	15	2	17
<i>Nástavbové studium</i>	10	2	12
Celkem	158	35	193

Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

6 REALIZACE PRŮZKUMU

Vzhledem k vysokému počtu oslovovaných respondentů nebylo možné, aby daný průzkum byl řešen prostřednictvím osobního dotazování. Proto byla využita komunikace přes e-mail a komunikace prostřednictvím oslovování ředitelů/ředitelek jednotlivých škol. Nakonec se prostřednictvím Google dotazníku vrátilo 155 vyplněných dotazníků během průzkumu. Tyto dotazníky byly posouzeny a následně zpracovány dle zadaných hledisek. V rámci průzkumu je jednalo zejména o zjištění názorů tázaných učitelů k domácím úkolům. Formulované otázky se snažily zjistit, jaký pohled mají učitelé na domácí úkoly, jejich plnění, následné práce s nimi a také smysl využití domácích úkolů a jejich efektivita.

6.1 Výsledky průzkumu

Tato část práce bude zaměřena na interpretaci zpracovaných dat, které respondenti vyplnili v rámci dotazníkového šetření. Postupně budou vyhodnocovány jednotlivé otázky dotazníku. U každého vyhodnocení bude uvedena dotazníková otázka, výsledek odpovědi a pro přehledné vyjádření budou také přidány grafy. Základní údaje o respondentech (pohlaví, kraj) byly popsány již ve výše uvedeném textu, proto jim v následujících řádcích nebude věnováno pozornosti. Analyzovány budou proto především dotazy týkající se problematiky domácích úkolů, které budou rozděleny do 3 kategorií:

- význam domácích úkolů a zatížení žáků z pohledu učitelů,
- postupy učitelů při zadávání domácích úkolů včetně jejich kontroly a hodnocení,
- komplexní názor učitelů na domácí úkoly.

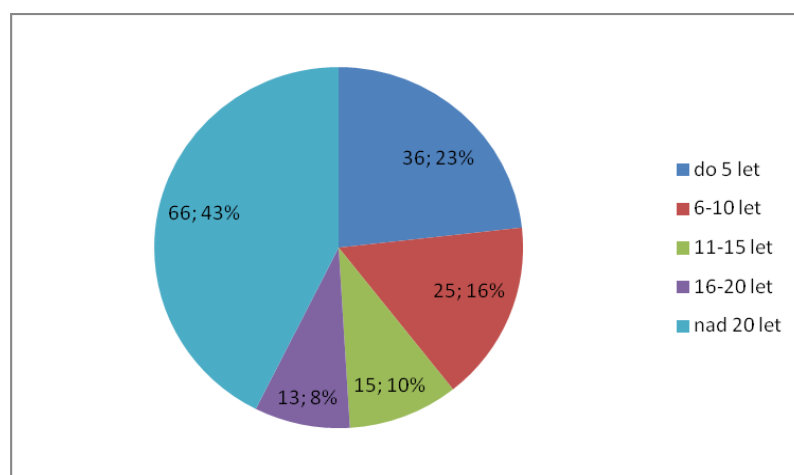
Nutno ovšem podotknout, že odpovědi jednotlivých respondentů v dotazníku se budou lišit také i v závislosti na tom, na jaké škole dotyčný učitel učí, jakou má délku učitelské praxe a hlavně jaké předměty vyučuje.

Jaká je délka Vaší učitelské praxe?

Jak lze na následujícím grafu vypožorovat, že mezi dotazovanými respondenty se objevuje různá délka učitelské praxe – od začátečníků až po učitele, kteří na školách učí zřejmě celý svůj profesní život. Necelou polovinu respondentů (43 %) tvořili ti učitelé, jejichž praxe na středních školách je více než 20 let. Další početnou skupinu (23 %) tvořili respondenti, kteří mají praxi do 5 let. Jedná se zejména o učitele, kteří s učitelstvím teprve začínají (ať

se již jedná o studenty/absolventy vysokých škol, či jen lidé z praxe, kteří si chtějí vyzkoušet práci učitele). Následně počet let učitelství mírně klesá. Z toho lze vyvodit to, že nově vystudovaní učitelé (případně nastupující učitelé v pozdějším věku do učitelství praxe) si zřejmě chtějí vyzkoušet, jaké to je učit, a teprve po 5 letech učitelství zjišťují, zda ještě pořád chtějí učit, nebo ne. Pokud ovšem je práce v učitelství nějakým způsobem nadchne a dává jim smysl, ve školství zůstávají po celou dobu své profesní kariéry, pokud samozřejmě nedojde u nich k syndromu vyhoření, který postihuje všechny profese nejen učitelství.

Graf 4 Délka učitelství praxe



Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

Jaké oblasti předmětů ve škole vyučujete? Jaká je Vaše aprobace předmětů v aktuálním školním roce, které učíte?

V rámci dotazníku byly vytvořeny 2 otázky týkající se vyučovaných předmětů na školách. První byla oblast předmětů na školách, které učitelé vyučují – přírodní vědy, humanitní vědy, společenské vědy, informační vědy, technické vědy, kultura a umění či jiné. Vzhledem k tomu, že zřejmě někdy si respondenti nebyli jistí, do jaké kategorie jejich vyučované předměty spadají, do kolonky „jiné“ odpovídali většinou konkrétní předměty. Proto byla druhá otázka zaměřena konkrétněji a zabývala se tím, jaké vyučovací předměty učitelé v letošním akademickém roce 2019/2020 na školách vyučují. Protože tato otázka byla volná, respondenti zde psali různé možnosti odpovědí, protože měli možnost se zde vyjádřit a nebyli omezeni škálou odpovědí.

Z množství odpovědí učitelé nejčastěji vyučovali tyto druhy předmětů (jazyky – zejména angličtina a čeština), informační technologie, matematika, dějepis, zeměpis, biologie, fyzi-

ka, odborné předměty a praxe). Z daného vyplynulo, že pokud učitelé učí více předmětů, jedná se zejména o aprobaci český jazyk-dějepis, matematika-přírodní vědy (fyzika, chemie, biologie, zeměpis), případně souhrn společenských věd. Pokud učí samostatný předmět, jedná se většinou o informační technologie, cizí jazyky nebo souhrn odborných předmětů a praxe.

Rozřazení oblastí předmětů bylo do 7 kategorií, do kterých respondenti zařazovali konkrétní předměty, které během tohoto akademického roku vyučují. Vzhledem k tomu, že respondenti uváděli více oblastí předmětů a také různé druhy předmětů, pro přehlednost zde budou vypsány vybrané množství předmětů, které respondenti zejména uváděli. Je to zejména z toho důvodu, že někdy respondenti neuvedli správnou oblast předmětů, případně se některé vědy prolínají.

- **Přírodní vědy** (matematika, fyzika, chemie, biologie, zeměpis)
- **Humanitní vědy** (český jazyk, anglický jazyk, dějepis, historie, dějiny umění)
- **Společenské vědy** (ekonomické odborné předměty, psychologie, pedagogické odborné předměty)
- **Informační vědy** (informační technologie)
- **Technické vědy** (ekologie, technické odborné předměty, strojírenské odborné předměty, informační technologie)
- **Kultura a umění** (výtvarná výchova, hudební výchova)
- **Jiné** (praxe na školách, praktická cvičení, tělesná výchova, gastronomické odborné předměty, knihovnictví)

6.1.1 Význam domácích úkolů a zatížení žáků z pohledu učitelů

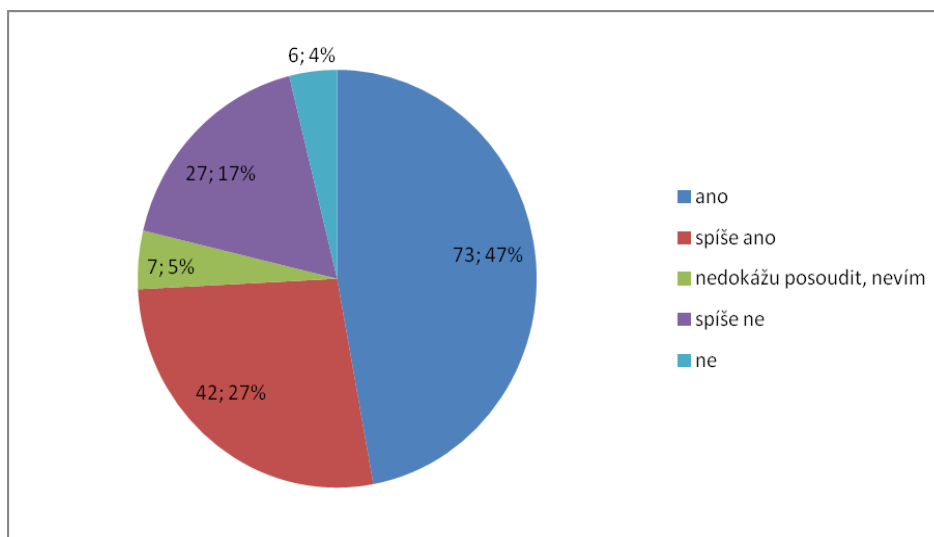
Tento typ otázek se zabýval tím, zda si dotazovaní respondenti myslí, zda domácí úkoly mají v současné době pro žáky ještě význam a za si myslí, zda jsou žáci v dnešní době domácím úkoly přetěžováni.

Myslíte si, že zadávání domácích úkolů má v současné době pro žáky význam?

Na otázku, zda si myslí, že zadávání domácích úkolů má v současné době pro žáky význam, si 74 % respondentů odpovědělo, že ano. 21 % dotazovaných respondentů tento ná-

zor nesdílelo, možná i z toho důvodu, že žáci o sebe domácí úkoly odepisují a tím se ztrácí jejich smysl. Zbýlých 5 % respondentů má na tuto otázku nevyhraněný názor.

Graf 5 Význam domácích úkolů

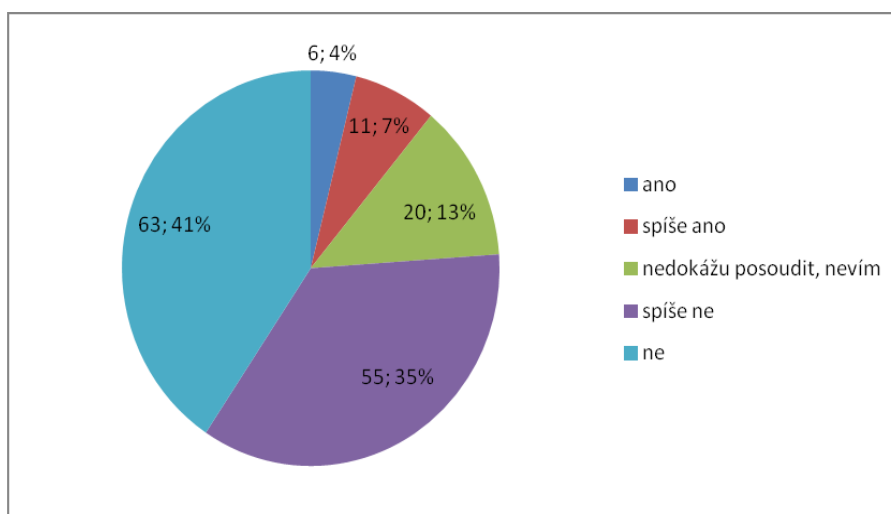


Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

Myslíte si, že žáci jsou v současné době domácími úkoly přetěžováni?

Oproti významu domácích úkolů v současné době, oslovení respondenti ohledně toho, zda jsou žáci domácími úkoly přetěžováni, uváděli zcela opačný postoj. Až 76 % zastává názor takový, že si nemyslí, že by studenti byli domácími úkoly zatěžováni. Pouze 20 % respondentů se domnívá, že žáci jsou přetěžováni. Zbýlé 4 % respondentů neví a nedokáže danou problematiku posoudit.

Graf 6 Přetížení žáků domácími úkoly



Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

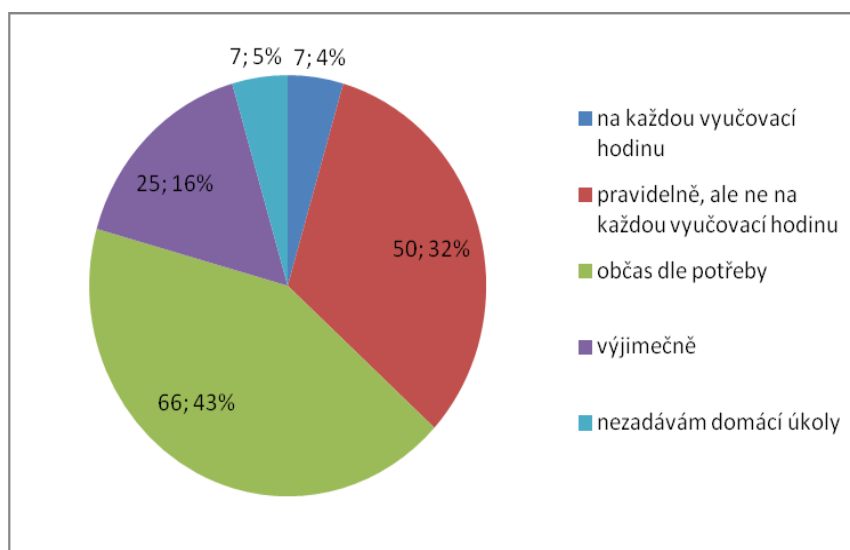
6.1.2 Postupy učitelů při zadávání domácích úkolů včetně jejich kontroly a hodnocení

Další okruh otázek se zaměřoval na zadání domácích úkolů, jejich kontrolou a hodnocením. Otázky byly rozděleny podle toho, zda učitelé zadávají domácí úkoly či nikoliv. Pokud učitelé nezadávají domácí úkoly, ostatní otázky, které se týkaly dané problematiky, pro ně již nebyly, a respondenti mohli přejít na poslední volnou nepovinnou otázku, kde jim byl dán prostor na jejich vlastní názor k domácím úkolům. Ti respondenti, kteří odpověděli, že domácí úkoly dávají, pokračovali v dalších otázkách, které se věnovaly jejich dalšímu průběhu.

Jak často zadáváte žákům domácí úkoly?

Při této otázce se respondenti shodli, že domácí úkoly většinou dávají pravidelně nebo dle potřeby. Jen malé procento učitelů (4 %) uvedlo, že domácí úkol zadává na každou vyučovací hodinu. Pouze 7 respondentů z celkového počtu 155 uvedlo, že domácí úkoly nedává vůbec. Když se do dotazníkového šetření podíváme podrobněji, lze zjistit, o které předměty se jednalo. Byl to ekonomický přehled (finanční gramotnost), informační technologie, technické předměty, praktická cvičení, výtvarná příprava, průmyslový design, matematika a tělesná výchova. Právě třeba u matematiky, výtvarné přípravy a informačních technologií by se domácí úkoly hodily alespoň občas dle potřeby učitele, zejména i proto, že některé z těchto předmětů mohou být součástí závěrečné nebo maturitní zkoušky.

Graf 7 *Interval zadávání domácích úkolů*



Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

Na následující tabulce si lze všimnout rozložení intervalu domácích úkolů podle typu škol. Lze zde vidět zadávání domácích úkolů z pohledu maturitních a nematuritních oborů. Učitelé na všech stupních škol se přiklání k tomu dávat úkoly pravidelně nebo občas dle potřeby. Až na střední odborné školy, kde i větší množství učitelů zadává domácí úkoly výjimečně. Tento rozdíl není vidět ani v porovnání soukromé a veřejné školy v případě gymnázií a střední odborné školy. Nicméně tento pohled může být zkreslený vzhledem k tomu, že v rámci dotazníkového šetření nedošlo k rovnoměrnému rozložení respondentů v rámci druhů škol.

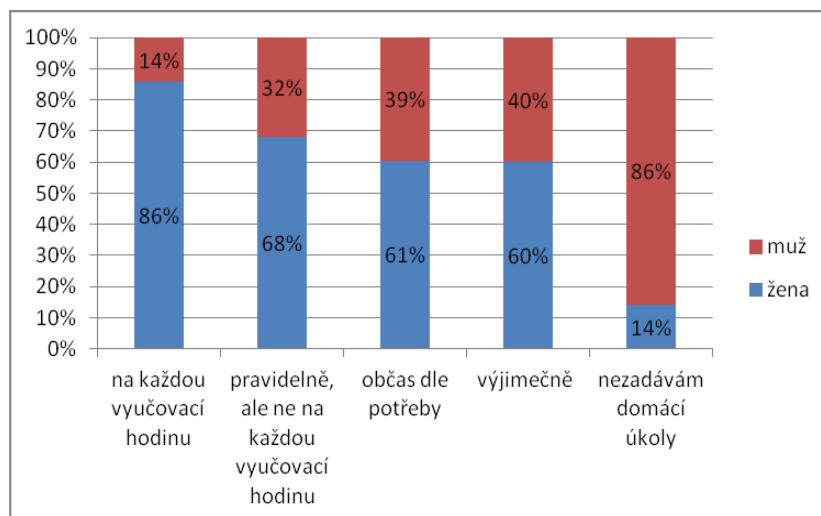
Tabulka 4 *Interval zadávání domácích úkolů podle typu školy*

	Gymnázium		SOŠ		SOU		NS	
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ
Na každou vyučovací hodinu	1	1	1	4	0	0	0	0
Pravidelně, ale ne na každou vyučovací hodinu	5	15	7	27	1	5	1	3
Občas dle potřeby	5	15	6	43	0	7	0	3
Výjimečně	1	4	3	20	0	3	0	4
Nezadávám domácí úkoly	0	1	2	3	1	0	1	0
Celkem SŠ / VŠ	12	36	19	97	2	15	2	10
CELKEM	48		116		17		12	

Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

Pro přehlednost je zde v následujícím grafu zobrazen interval zadávání domácích úkolů podle pohlaví. Jak si lze z grafu povšimnout, větší apel na domácí úkoly vyžadují ženy učitelky, které mívají k domácím úkolům zodpovědnější přístup než muži učitelé.

Graf 8 Genderové porovnání intervalu zadání domácích úkolů



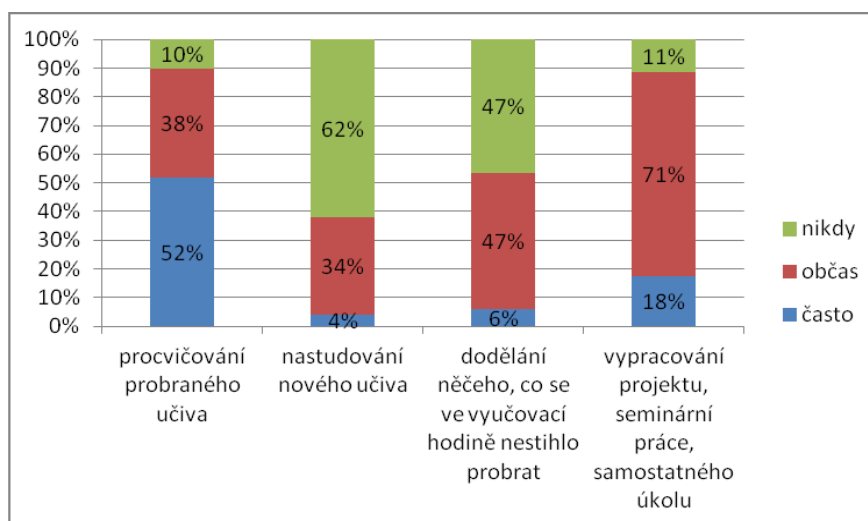
Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

Další otázky (kromě poslední volné otázky) byly věnovány už jen respondentům, kteří žákům zadávají domácí úkoly. Jednalo se o otázky, které byly zaměřené na typy, formy domácích úkolů, jejich kontrolu a hodnocení. Tyto otázky byly položeny 148 respondentům.

Jaké typy domácích úkolů nejčastěji zadáváte?

Na otázku, jaký typ domácích úkolů učitelé preferují, se učitelé shodují, že ze 71 % využívají občas vypracování nějakého projektu, seminární práce či jiného samostatného úkolu. Velice často také z 52 % využívají domácí úkoly jako procvičení probíraného učiva, případně dodělání něčeho, co se ve vyučovací hodině nestihlo dodělat, což je zcela pochopitelné. 62 % respondentů také uvádí, že nikdy nedává za domácí úkol nastudovat nové učivo. Nicméně najdou se i tací, kteří za domácí úkol nastudování nového učiva dávají. Je to zejména kvůli nízkým časovým dotacím daných předmětů. Sami učitelé ale uvádějí, že to moc často tento typ úkolů nedávají, ale někdy ano, protože to pomáhá rychleji probrat dané učivo právě v případě nízkých hodinových dotací, či tento typ domácího úkolu využívají, když žákům více hodin odpadne, případně je nemá kdo suplovat v případě absence daného učitele (tedy na škole není učitel s podobnou aprobací).

Graf 9 Typy domácích úkolů

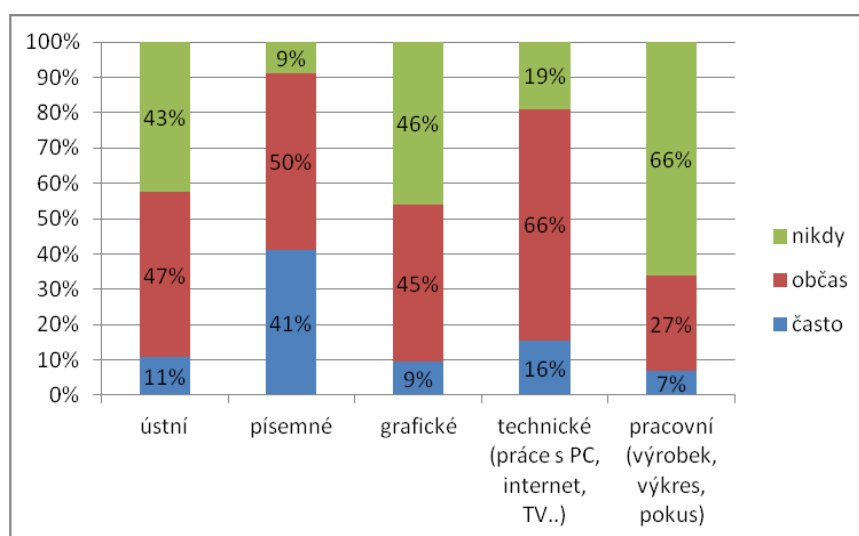


Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

Jaké formy domácích úkolů nejčastěji zadáváte?

Co se týče forem domácích úkolů, v tomto se oslovení respondenti zcela neshodují. Zcela jistě je to proto, že také záleží na vyučovaném předmětu (jiné domácí úkoly budou zřejmě u jazyků, matematiky, apod. a jiné v rámci informačních technologií, technických předmětů, uměleckých předmětů). Nicméně je vidět, že písemné úkoly (z 50 %) jsou celkem pravidelné a také učitelé dávají šanci technickým úkolům (66 %), při kterých se klade důraz na využití výpočetní techniky a nových moderních prostředků, které jsou zcela jistě pro žáky zajímavou formou domácího úkolu.

Graf 10 Formy domácích úkolů

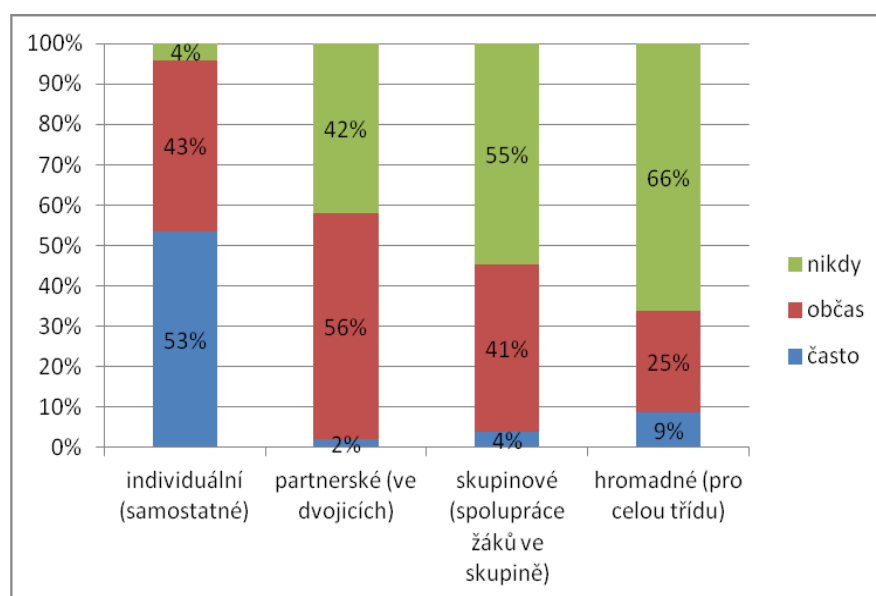


Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

Jaké druhy domácích úkolů preferujete?

Oslovení respondenti uváděli, že nejčastěji zadávají domácí úkoly individuální (53 %), tedy ty úkoly, které každý žák zpracuje sám, případně úkoly partnerské (práce ve dvojicích) či partnerské (spolupráce více žáků ve skupině), kde žáci se musí naučit spolupráci s ostatními svými spolužáky a týmové práci. Naopak z 66 % učitelé nikdy nezadávají hromadné domácí úkoly pro celou třídu. Je to možná způsobeno i tím, že tento typ úkolu by byl náročnější.

Graf 11 *Druhy domácích úkolů*

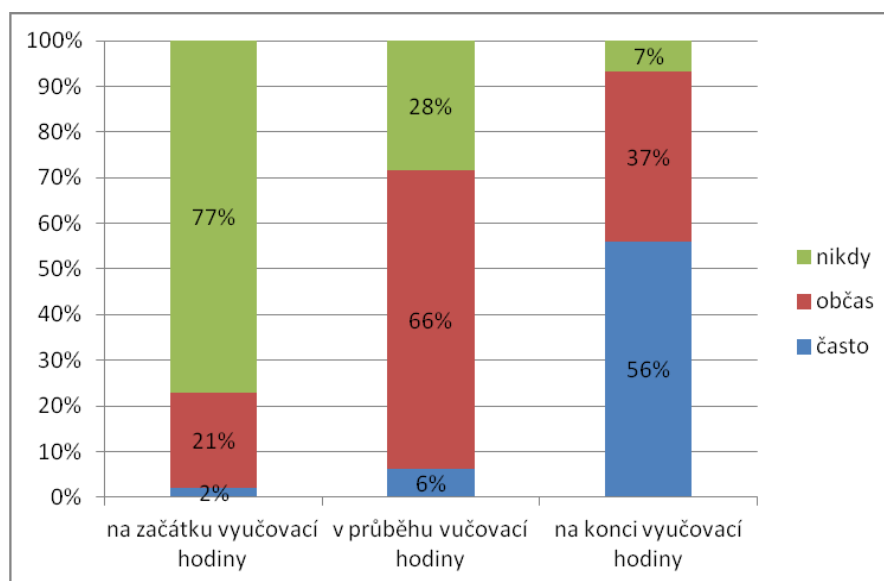


Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

V jaké fázi hodiny zadáváte domácí úkoly?

Dotazovaní respondenti se shodli na tom, že nejčastěji zadávají úkoly v průběhu vyučovací hodiny (66 %), případně na konci hodiny (56 %). Což je pochopitelné, protože nejdříve je probírána látka a poté, pokud zbude čas, tak se teprve zadávají domácí úkoly. Proto 77 % dotazovaných učitelů nezadává domácí úkoly na začátku hodiny. Začátek hodiny je spíše využit k vyřešení třídnických záležitostí (zapsání do třídnické knihy, zjištění počet chybějících žáků, aktuality žáků, zopakování z minulé hodiny, případně ke kontrole domácích úkolů, jak uváděli někteří respondenti.

Graf 12 Fáze zadávání domácích úkolů



Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

Jak si ověřujete pochopení zadání domácího úkolu?

Další otázka se zaměřovala na to, zda žáci pochopili zadání domácího úkolu a jak si to učitelé ověřují. Tato otázka byla volná, takže respondenti měli možnost se rozepsat vlastními slovy. Většina dotazovaných respondentů uváděla, že žáků se zeptá dotazem, zda domácí úkoly pochopili, požádá někoho, aby to třídě domácí úkoly zopakoval svými vlastními slovy svým spolužákům, učitelé se žáků zeptají, zda mají nějaké doplňující otázky. Někteří respondenti zmiňovali, že například uvedou podobný příklad. Někdy učitelé zmiňovali, že se podívají na žáky a podle jejich pohledů poznají, zda pochopili, nebo ne, případně nabízejí žákům možnost osobní konzultace (či prostřednictvím elektronické komunikace) nebo i využití možnosti se ptát i v průběhu zpracování úkolu na případné nejasnosti. Nicméně se našli i takoví, kteří uváděli, že si myslí, že zadání domácího úkolu bylo vysvětleno řádně, aby to každý pochopil, nebo že zadání úkoly je jednoznačné a není důvod k jeho nepochopení. Těchto respondentů bylo ovšem celkem nepodstatné množství z celkového počtu odpovědí.

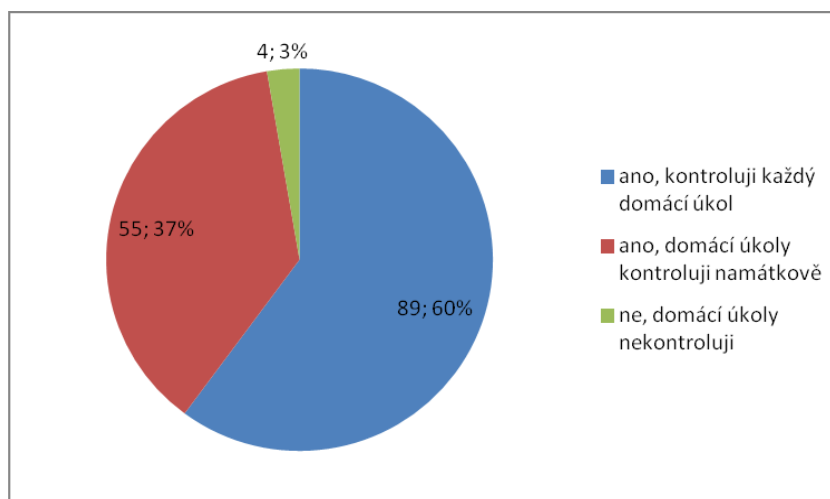
Zhruba 20 % z dotazovaných učitelů tuto otázku pojali trochu jinak a odpovídali už v rovině, kdy už dochází k hodnocení a kontrole domácího úkolu, kterému se věnovala jedna z dalších otázek. Takže uváděli například, že žáky ústně nebo písemně prozkouší, dávají stejné zadání v testu, kontrolou domácího úkolu. Mezi další odpovědi bylo i zkontrolování domácího úkolu na začátku další hodiny, kdy se na začátku hodiny projdou cvi-

čení a žáci mají prostor k dotazům. Další odpovědí byla i hromadná kontrola, projev u tabule, vybrání úkolu a jeho kontrola mimo hodinu. V případě maturitních témat jedna učitelka žáky následně vyzkouší. Další hodnotí domácí úkoly malým plusem a na začátku další hodiny na daný problém navazuje otázkami, kdy žáci prezentují svoje práce.

Dochází ke kontrole domácích úkolů v další hodině/hodinách?

Přesně 89 ze 148 dotazovaných respondentů (60 %) uvedlo v dotazníkovém šetření, že ke kontrole domácích úkolů dochází pravidelně, protože kontrolují každý domácí úkolů. Další 37 % respondentů sice domácí úkoly kontroluje, ale pouze namátkově, zřejmě to také závisí na tom, o jaký typ úkolu se jedná (jeho složitost, významnost). Jen 3 % respondentů uvedlo, že domácí úkoly nekontroluje vůbec. Buď jsou v tomto případě úkoly zadávány pouze na dobrovolné bázi, nebo učitele nezajímá, zda žáci mají domácí úkol dobře nebo ne. Poté tedy ale vyvstává otázka, jak žáci zjistí, že zpracovali domácí úkol správně a kde k němu případně najdou řešení, pokud si třeba ostatní žáci nejsou jisti správností úkolu. Ovšem pouze za předpokladu, že žáci zpracovali domácí úkol sami a nedošlo to do bodu, kdy si domácí úkol jen opsali od nějakého jiného spolužáka.

Graf 13 *Kontrola domácího úkolu v dalších hodinách*



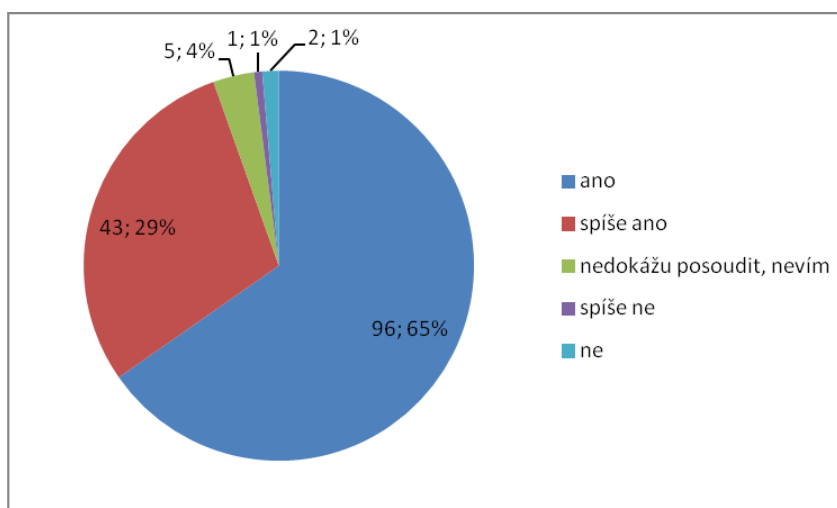
Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

Pokud žáci mají domácí úkol špatně, dochází případnému povysvětlení v další hodině/hodinách?

Další otázka navazovala bezprostředně na předchozí, tedy zda dochází k případnému dovyvětlení domácího úkolu v dalších hodinách. Až 94 % respondentů se shodla, že úkoly jsou

v další hodině dovysvětlovány prostřednictvím právě zmíněné kontroly a zpětné vazby od žáků, kdy je jim dán prostor na jejich dotazy.

Graf 14 *Dovysvětlení domácího úkolu v dalších hodinách*



Zdroj: vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

Jakým způsobem dochází k hodnocení domácích úkolů?

Při této otázce respondenti opět mohli zaškrtnout více odpovědí, tedy známkou (ovlivňuje konečné hodnocení), slovní hodnocení (neovlivňuje konečné hodnocení), nejsou hodnoceny, případně odpověď „jinak“, kdy respondenti mohli napsat i svoji vlastní odpověď. Respondenti se v daném průzkumu většinou shodovali, že pokud hodnotí domácí úkol, tak používají kombinaci hodnocení jak slovního, tak i známkou. Jak doplňuje jedna z respondentek: „někdy slovně, někdy známkou, žáci dopředu ví, jak bude úkol hodnocen.“

Domácí úkoly jsou ale také hodnoceny podle toho, jakou mají domácí úkoly váhu. Například jedna paní učitelka v tom má jasno: „Pokud jde o skupinový projekt je hodnocen známkou. Běžný procvičovací úkol kontroluji, ale neznámkuji.“ I druhá paní učitelka ji doplňuje: „Hodnotím referáty (ale známka má nižší váhu), občas hodnotím úkol, pokud je perfektně vypracován, hodnotím někdy úkol, který delšího rozsahu, který má každý žák jiný a předvede ho u tabule, diskutuje se spolužáky.“ I další respondentka zmiňuje, že „obsáhlejší DÚ (př. referát) hodnotím známkou“, ale také doplňuje, že kritérium hodnocení domácího úkolu je vždy předem stanovené. Další učitel má jen jedno známkové hodnocení: „a to pouze v případě nesplnění úkol, známkováno 5 (váha: 0,5 = aktivita).“

Mezi další možnost, jak hodnotit domácí úkol jeden učitel uvádí, že domácí úkoly bývají pravidelně součástí písemné práce, domácí úkol slouží jako přičtení bonusových bodů, při-

padně ho považují za splněný, ale neovlivňuje konečné hodnocení. Další učitelka uvádí, že si značí, kdo domácí úkoly udělal a kdo ne, a následně z toho vyvozuje: „*kdo nedělá úkoly, v případě nerozhodné známky se přikloním k té horší.*“ Jedna paní učitelka sice domácí úkoly nezdává, ale upozorňuje: „*pokud dlouhodobě někdo nezanedbává DÚ, tak ústní varování, pak známka 5.*“

Nicméně mezi respondenty se našli i takoví, kteří domácí úkoly nehodnotí. Jeden učitel s více jak 20ti letou praxí k tomu dodává: „*Domácí úkoly nelze hodnotit, protože kopírovačí technologie jsou dnes na vysoké úrovni. (zejména na technických oborech) Proto nelze objektivně známkovat DÚ. Hodnotím je značkou, zda se student vůbec obtěžoval úkol přinést a tyto značky se pak projeví v hodnocení práce za pololetí. Známkuji zásadně práci vypracovanou ve škole a v hodinách.*“

Další paní učitelka zmiňuje, že hodnocení domácích úkolů také záleží i na typu školy a jejich zvyklostech: „*Na bývalé škole (gympl) známkou, ale tam jsem dávala úkoly, protože to vyžadovalo vedení, sama to takhle nastavené nemám.*“

6.1.3 Komplexní názor učitelů na domácí úkoly

Poslední oddíl dotazníkového šetření byla nepovinná volná otázka, kde respondenti měli prostor na jejich vlastní poznámky ohledně názoru na domácí úkoly. Tato volná otázka byla přístupná pro všechny respondenty bez ohledu na to, zda zadávají domácí úkoly či nikoliv. Na tuto otázku odpovědělo 60 respondentů z celkových 155, tedy zhruba 40 % dotazovaných respondentů. Jejich názory v následujícím textu budou rozebrány a rozděleny podle kladů, záporů a dalších postřehů, které respondenti v daném dotazníkovém šetření uvedli.

Daní respondenti se shodovali, že v řadě předmětů jsou domácí úkoly důležité a dokonce nezbytné, protože někdy bez přípravy na vyučování nelze daný předmět úspěšně zvládnout. Jedna respondentka doplňuje: „*Domácí úkoly, jakožto přípravu, považuji za důležitou v předmětech, které se musí natrénovat.*“ Učitelé většinou uváděli zejména český jazyk, cizí jazyky, matematiku, výtvarné přípravy na uměleckých školách či programování a informační technologie.

Zejména učitele cizích jazyků zadávání domácích úkolů považují za nezbytnou, právě kvůli opakování a rozšiřování slovní zásoby, jak uvádí jedna učitelka, ale dodává k tomu zají-

mavý fakt: „...je také nutné učit se doma slovíčka, ale většina našich žáků to nedělá a není potom slovní zásoba, s kterou by se ve výuce mohlo pracovat.“ Tento problém se ale netýká jen cizích jazyků. Také například v matematice učivo na sebe navazuje. „V rámci matematiky domácí úkol slouží k upevnování učiva, jelikož všechno na sebe navazuje.“, jak uvádí vybraný učitel a další ho doplňuje: „... v matematice si nedokážu představit, že by si člověk něco naučil tak, že bude koukat na řešené příklady z hodin.“, což je logické.

Podobné názory zastávají i učitelky na uměleckých školách: „Vyučuji výtvarnou přípravu na umělecké škole, tak že pro mě jsou úkoly důležité. Žáci se musí zdokonalovat ve výtvarném projevu. Jejich zadání je malba na formát A2, zátiší, interiér, krajina atd. Záleží na daném ročníku. V teorii úkoly nezadávám.“ I další učitelka, která učí na umělecké škole, se s kolegyní shoduje: „Z mého pohledu a v mém oboru (průmyslový design) jsou domácí úkoly velmi důležité. Především co se týká kresby a navrhování. Čas určený kresbě a navrhování v rámci výuky je pro studenty nedostačující.“ I pro učitele technických předmětů jsou domácí úkoly pro žáky důležité: „zejména technické výkresy a výpočty“, jak dodává. S tímto tvrzením také souhlasím, protože kde jinde by se žáci naučili kreslit dané výkresy. Navíc praxí/opakováním člověk získává nové poznatky a zkušenosti a může se vyvarovat chybám, které spravil.

Možná také někdy i nízká časová dotace některých předmětů způsobuje to, že učitelé nutí k tomu, aby domácí úkoly zadávali, protože se tím „umožňuje rychleji probrat učivo“, jak zmiňuje jeden učitel. I další učitelka se k tomuto tématu vyjadřuje a upozorňuje na problém nízkých časových dotací předmětu vzhledem k množství probírané látky: „Čeština je jazyk, výuku jazyka si bez pravidelného procvičování nedokážu představit. Nízká hodinová dotace předmětu český jazyk a literatura na odborné škole a na nástavbovém studiu nedovoluje procvičovat v dostatečné míře v průběhu výuky ve škole. Navíc nároky u maturitní zkoušky jsou stejné jako u gymnaziálních studentů, rozsah učiva tak nemohu s klidným svědomím redukovat, např. místo středověké literatury zařadit procvičování slohu či syntaxe.“ Tento problém by se mohl řešit případnými volitelnými předměty, které by umožňovaly probrat učivo, či navýšením jedné hodinové dotace týdně.

Také například u nástavbového studia možná díky nízké hodinové dotaci jsou domácí úkoly pro paní učitelku přírodních věd samozřejmostí. Jak sama dodává: „Zadávám úkolů hodně, žáci mají zadání na stránkách školy. Netrvám ale na tom, že musí vypracovat vše. Žáci jsou často dospělí, měli by vědět, proč úkoly dělají sami. Pro mě je podstatné, co mně

předvedou písemně nebo u tabule. Nejvíce počítají žáci studující při zaměstnání. Ti "mladoši" mně sdělili, že je to proto, že nemají jinou zábavu, kdežto oni mají spoustu aktivit, nejen "tu školu"!“ Zde je vidět rozdílný postoj jednotlivých žáků z hlediska jejich věku a toho, jak danou školu studují (prezenčně/kombinovaně). Ti, kteří danou školu studují dálkově, přistupují k domácím úkolům poctivěji, možná je to ale také způsobeno tím, že během dálkové formy studia se toho tolik nestihne probrat v rámci vyučovacích hodin a žáci chtějí mít jistotu, že si probíranou látku ověří, zda ji správně pochopili.

Řada oslovených učitelů se shoduje na tom, že nejlepší domácí úkol je ten, který je dobrovolný a žáka motivuje, jak doplňuje jeden učitel: *„Pokud domácí úkol tak jen dobrovolný a motivující žáka k dalšímu samostudiu. Navíc je to úkol učitele žáka namotivovat a ne ho otrávit nesmyslný domácí úkolem.“*

Někteří učitelé také zmiňují, domácí úkoly jsou součástí integrálního vzdělání, protože učení nikdy nebude omezené jen na prostředí školy, protože jak jedna učitelka zmiňuje: *„ve škole se zkrátka nenaučíte všechno (nepochopíte všechno), něco se můžete naučit také mimo školu např. doma.“* Důležitá je dle další paní učitelky také spoluúčast rodičů, například při zkoušení cizích slovíček nebo získání nových informací. A také je nezbytné, aby procvičování učiva bylo v klidu, například v domácím prostředí.

Učitelé se také shodli na tom, že domácí úkoly jsou důležité, považují je za normální součást výuky. Dle více učitelů jsou domácí úkoly důležité i z hlediska toho, že žáci se učí pracovat s informacemi, třídít je, smysluplně je aplikovat, učí se používat zdroje a citace. Také domácí úkoly umožňují procvičit probranou látku a utřídit nabyté poznatky získané v hodině. Také si žák ověří své znalosti a to je může zároveň sloužit jako zpětná vazba pro učitele, jak učivu žáci porozuměli. Jedna oslovená paní učitelka dodává, že: *„čím častěji se student k probírané problematice vrací, tím větší je pravděpodobnost uložení do dlouhodobé paměti.“*

Nicméně někteří z nich nesou zastáncem toho, aby se domácí úkoly zadávali v každé hodině. Pokud ovšem dochází k zadání domácí úkolu, učitelé povětšinou vyžadují jeho splnění. *„Žáci se tím musí naučit zodpovědnosti, že své povinnosti si musí plnit.“*, jak dodává jedna paní učitelka a další ji doplňuje: *„Žáci si musí uvědomit, že nejen ve škole mají nějaké povinnosti.“* Domácí úkoly tedy slouží i jako prostředek výchovy k zodpovědnosti a smyslu pro povinnost, že žáci mají něco splnit. Jejich význam je důležitý i z hlediska rozvoje

osobnosti, budování spolehlivosti (schopnost plnit daný úkol včas dle termínů a pokynů). Paní učitelka s více než 20ti letou praxí se k domácím úkolům staví takto: „*občas není špatné je zadat, zjistí se kolik žáků si vůbec vzpomnělo na úkol.*“ Také domácí úkoly mohou udržovat zájem žáka o předmět, kdy se k němu vrací v rámci přípravy. Navíc špatně zadaný domácí úkol může u žáků vyvolat negativní postoje k učení.

Řada učitelů také poukazuje na fakt, že domácí úkoly jsou sice důležité, nicméně domácí úkol by neměl studenty přetěžovat a ulehčovat tím práci učitelů tím, že se učivo žáci doučí a pochopí ho během plnění úkolů, místo toho, aby došlo k pochopení učiva během vyučovací hodiny. Proto, jak jedna učitelka zmiňuje: „*Pokud úkol zadávám, je vždy krátký, aby jeho plnění netrvalo déle než 20 minut a většinou skupinový, aby se studenti naučili spolu komunikovat a vyměňovat si informace.*“ A další pan učitel, který učí společenské vědy, dodává: „*Zadávám je formou písemnou, ale nikdy nepřesahují více než pár vět, nebo malý odstavec.*“ Učitelka cizích jazyků zadává za domácí úkol hlavně slohy, protože chce, aby měli žáci na jejich přípravu dostatek času. „*Slohy pak s každým žákem projdu individuálně a vysvětlím problematiku jevy. Jinak se ale snažím moc úkolů nedávat. Žáci jsou zahlceni informacemi, a práce navíc v podobě úkolů jim myslím moc neprospívá. Proto, když už úkol zadám, většinou ho nehodnotím, maximálně jedničkou za snahu.*“ Důležité je tedy dle oslovených učitelů volit správnou míru a formu, aby domácí úkol žáky příliš nezatežoval, ale zároveň, aby se žáci průběžně připravovali na vyučovací hodiny, osvěžili si probírané učivo, se kterým poté učitel může navázat v následujících hodinách.

I přes důležitost domácích úkolů se učitelé shodovali, že žáci jsou někdy až příliš lenoší a nedonutí se, aby se na domácí úkol podívali. Donutí se pouze v případě, kdy je nahlášena písemná práce. I postřeh jednoho učitele s mnohaletou učitelskou praxí to potvrzuje: „*Z hlediska své praxe zjišťuji, že řada žáků úkoly neplní i přes hrozbu, že jim za to hrozí špatné známky za jejich nevypracování. Jiní žáci zase úkol vypracují, ale stylem, že jej převzou od jiného spolužáka a vydávají ji za svoji i přes zjevnou shodu stylu a obsahu vypracování.*“, což možná i tím, některé učitele utvrzuje, že zadávat domácí úkoly pro ně nedává smysl a jsou pro ně zbytečné. Navíc, jak zmiňuje učitelka s více než 20ti letou praxí při výuce jazyků: „*Řadu věcí studenti kopírují z internetu, řada úkolů se mívá účinkem.*“ Také učitelka přírodních věd kolegyni doplňuje: „*Bohužel z praxe sleduji, že pokud nemá většina podmínku, že budu známkovat, tak úkoly neplní nebo je opisují mezi sebou (někteří dokonce okopírují na kopírce a kopii odevzdají).*“ Učitel technických předmětů ale i na

toto má řešení: „*Aby nedocházelo ke kopírování úkolů od spolužáků, dostává každý své vlastní specifické zadání, dle pořadového čísla. Studenti se pak musí intenzivně připravovat na danou hodinu, samostatná práce formou přípravy se potom kladně odrazí na celkových výsledcích studentů.*“ Tím se tedy nestane to, že žáci domácí úkoly jen opiší od ostatních spolužáků, protože se jim domácí úkol nechtělo vypracovat nebo na něj neměli čas.

Ovšem to, že někteří učitelé domácí úkoly nedávají, může mít i jiný důvod, jak vyjadřuje jedna učitelka přírodních věd: „*já teď fakt úkoly děckám nedávám, občas houknu podívejte se na to na písemku nebo o tomhle si můžete tady a tady najít na netu víc informací - situace je takové mnoho z nich do školy dojíždí hodinu z jiných obcí, školu mají leckdy i 8 hodin denně, je to pro ně fakt záhul a biologie není hlavní předmět, jsem zastáncem toho, že pokud nejde o věci, které se nedají v hodinách dobře stihnout (individuální péče a trénink, když se učí čtení/psaní nebo procvičování matematiky apod.), tak by se jim nemělo zbytečně nakládat na doma.*“ Také dodává, že škola jim v tomto období zabere mnohem více času než na základní škole, a je tedy pochopitelné, že by měli mít nárok i na volný čas a odpočinek jako pracující lidé. Paní učitelka také doplňuje: „*...dobrý učitel zvládne stihnout svou práci v rámci vymezeného času a nemusí posílat děti dělat si doma výpisky a plnit pracovní listy*“. Domácí úkoly by sice jako bonus ráda dávala, ale musela by prý vědět, že na to budou mít ještě večer žáci nějakou energii. Další učitelka cizích jazyků dodává k tomuto tématu zajímavý postřeh: „*studenti píšou úkoly o přestávce v den kontroly a jediným benefitem tedy je, že udělají sami cvičení, na která bychom už jen stěží měli čas.*“ Možná právě proto, že na dané úkoly jim prostě již čas nezbyvá kvůli dojíždění do školy z jiných obcí a žáci se soustředí na více důležité předměty, ze kterých možná další den budou psát písemku nebo budou zkoušeni.

6.2 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Cílem realizovaného dotazníkového šetření bylo zjistit současný názor učitelů středních škol na domácí úkoly. V rámci tohoto šetření byly hledány odpovědi na to, jak se učitelé vůbec staví k domácím úkolům, zda je zadávají či nikoliv, a pokud je zadávají, tak jak je zadávají (typy, formy), a jak probíhá kontrola a hodnocení domácích úkolů.

Před realizací dotazníkového šetření bylo zapotřebí si stanovit výchozí předpoklady pro vyplnění dotazníkového šetření. Především zdůraznit a vysvětlit, co je v dotazníkovém šetření bráno jako „domácí úkol“, a také zde byly sepsány výchozí tvrzení, které měly v průběhu

dotazníkového šetření tyto tvrzení potvrdit nebo vyvrátit v rámci výsledků dotazníkového šetření.

Výchozí tvrzení

- *Domácí úkoly jsou chápány jako součást školního vyučování.* – toto tvrzení se ukázalo jako částečně pravdivé. Bylo zjištěno, že učitelé považují domácí úkoly za nezbytnou součást výuky, nicméně se také dotazovaní učitelé shodli, že domácí úkoly by měli být součástí integrálního vzdělávání, protože nikdy nebude učení omezené jen na prostředí školy. Například doma má žák více prostoru na učení a má na něho hlavně i klid. Také je důležité zapojení rodinných příslušníků.
- *Učitelé na středních školách chápou domácí úkoly žáků za doplněk výuky, který je využíván zejména pro upevnění a procvičení probíraného učiva.* – i toto tvrzení bylo potvrzeno. Učitelé tento prostředek chápou zejména jako součást výuky a celého vyučovacího procesu. Domácí úkoly zadávají proto, aby si žáci upevnili a procvičili probrané učivo, aby na něho v následujících vyučovacích hodinách mohli volně navazovat.
- *Učitelé považují plnění domácích úkolů za samozřejmé a hodnocení výsledků je podobné jako ve školní práci žáků během vyučování.* – i toto tvrzení bylo potvrzeno. Učitelé používají různé hodnocení při domácích úkolech, stejně jako při klasickém ústní (písemném) zkoušení. Úkolům přiřazují podle obtížnosti určitou váhu (např. aktivita má jinou váhu než třeba zpracování seminární práce). Nicméně bývá s žáky domluveno, zda daný domácí úkol bude hodnocen (slovně, známkou). Žáci tak vědí, co mohou očekávat.
- *Domácí úkoly nejsou zadávány ve všech předmětech se stejnou intenzitou, pravidelností a důležitostí.* – toto tvrzení se jednoznačně potvrdilo. I když učitelé učili různé typy předmětů, shodovali se na tom, že existují předměty, bez kterých si domácí přípravu a potažmo i zadávání domácích úkolů nedokážou představit. Učitelé uváděli zejména předměty, které si žák musí na trénovat v praxi (matematika, čeština, jazyky, výpočty, vzorce, kreslení, technické výkresy...).
- *V rámci maturitních oborů učitelé kladou větší ohled na domácí úkoly než u učebních oborů.* – toto tvrzení v rámci dotazníkového řešení nebylo potvrzeno ani vyvráceno. Zřejmě je to ale také tím, že k tomuto tvrzení by bylo nutné mít větší

množství odpovědí rozdělené rovnoměrně na maturitní a učební obory. Tím, že dotazník zejména vyplňovali učitelé, kteří učili maturitní obory, výsledky této části šetření mohly být zkresleny. Důležité je ovšem uvědomit si, že v rámci nástavbových studií učitelé s žáky během dvou let musí probrat to, co se klasicky v rámci čtyřletých středních škol stihne probrat za čtyři roky. Žáci sice mají za sebou již tři roky učebního oboru, ale ten bývá zaměřený spíše prakticky. Takže i učitelé na nástavbovém studiu uváděli, že zadávají více domácích úkolů právě díky nižším hodinovým dotacím daných předmět. Také na gymnáziích mají učitelé větší množství hodinových dotací na předmět, než na středních odborných školách, kde jsou klasické předměty (matematika, čeština, jazyky...) mírně „osekány“, aby byl prostor na odborné předměty.

Dotazníkového šetření vyplnilo 155 respondentů z celé republiky. Ze 75 % byli respondenti ze Zlínského kraje, zbylých 25 % tvořili respondenti z jiných krajů. Dotazovanými respondenti byli učitelé středních škol, kteří byli osloveni prostřednictvím e-mailu a sociálních sítí ohledně vyplnění dotazníkového šetření pomocí Google dotazníku.

Oslovení respondenti byli rozděleni genderově v poměru 2:3, kdy převažovaly právě ženy, což není ani udivující, protože v tomto oboru pořád ještě převažují ženy učitelky. Délka učitelství praxe u respondentů byla různá od úplných „nováčků“ až po dlouholeté pedagogické pracovníky. Učitelé „nováčci“ s praxí do 5 let tvořili 23 %. Učitelé z praxe více jak 20 let tvořili skoro 43 %, z toho vyplývá, že pokud učitelé jejich povolání zaujme a dává jim smysl, ve školství většinou zůstávají po celý svůj profesní život.

Učitelé v dotazníkovém šetření uváděli spousty druhů předmětů, které učí – nejčastěji se jednalo zejména o tyto předměty: jazyky, informační technologie, matematika, dějepis, zeměpis, biologie, fyzika, odborné předměty a praxe. Z daného průzkumu takové vyplynulo, že učitelé učí i více předmětů nejčastěji mají aprobaci český jazyk-dějepis, matematika-přírodní vědy, případně souhrn společenských věd. Pokud učitelé učili samostatný předmět, většinou se jednalo o předmět informační technologie, cizí jazyky nebo souhrn odborných předmětů a praxe.

Učitelé převážně učili na veřejné škole z 86 %, zbylých 14 % učitelů učili na soukromých školách. Přes 60 % z nich učilo na střední odborné škole, poté z 25 % na gymnáziích a zby-

lá procenta tvořilo nástavbové studium a střední odborná učiliště. Někteří učitelé ale současně také učili na více typů škol.

74 % z dotazovaných učitelů se shodlo, že domácí úkoly mají pro žáky v současné době význam a podobně procento učitelů (76 %) se shodlo, že žáci nejsou domácími úkoly přetěžováni. A možná i proto, zhruba 96 % učitelů domácí úkoly žákům zadává – většinou pravidelně (32 %) nebo občasně dle potřeby (43 %). Jen 4 % respondentů uvedlo, že domácí úkoly nezadává ve vyučovacích hodinách.

Následující otázky, které se zabývali konkrétním formou, typy domácích úkolů a jejich hodnocením a kontrolou, byly zaměřeny pouze na učitele, kteří domácí úkoly zadávají. Tyto otázky byly položeny 148 respondentům.

Učitelé se v rámci dotazníkového šetření shodovali, že nečastěji dávají za úkol procvičování probíraného učiva, vypracování projektu (seminární práce, samostatného úkolu), či dodělaní něčeho, co se v hodině nestihlo dodělat. Jen ve výjimečných případech učitelé jako domácí úkol zadávají nastudování nového učiva, zřejmě z důvodu, že musí (buď kvůli nízkým časovým dotacím předmětů, či absenci učitele, nebo odpadnutí hodin). U učitelů převládá forma písemných domácích úkolů. Samozřejmě žákům zadávají také občasně i technické práce (tedy práce s počítačem, internetem). Naopak většina z nich nikdy nezadává za domácí úkol vyrobit nějaký výrobek, výkres nebo pokus. Tyto domácí úkoly učitelé zadávali většinou jen v případě uměleckých škol. Učitelé často zadávají spíše samostatné práce. Práce ve větším množství žáků učitelé zadávají pouze občasně. Naopak hromadné úkoly pro celou třídu většina učitelů nezadává žákům nikdy. Učitelé se také jednoznačně shodli, že na začátku vyučovací hodiny domácí úkoly většinou nedávají. Je to způsobeno možná i tím, že začátek vyučovací hodiny je věnován kontrolám domácích úkolů, kdy dochází ke zopakování minulého učiva, a administrativním věcem na začátku hodiny (zapsání do třídní knihy, absence). Pokud ovšem domácí úkoly učitelé zadávají, dávají je většinou na konci hodiny, případně někdy v průběhu vyučovací hodiny.

Nejčastěji si učitelé ověřují pochopení domácího úkolu dotazem na žáky, zjištěním zpětné vazby, podle výrazu obličeje žáků nebo žákům řekli, aby zopakovali domácí úkol svými vlastními slovy svým spolužákům. Učitelé také nabízejí žákům i možnosti konzultací (ať již osobně nebo po mailu), kdy mohou žáci přijít a ujasnit si nesrovnalosti při zadání úkolu. Pokud učitelé úkol zadají, v dalších hodinách ho kontrolují. Někdy nekontrolují každý

úkol, ale to zřejmě závisí i na tom, jak je domácí úkol moc obsáhlý a jak je náročný. Pokud ovšem domácí úkol mají žáci špatně, učitelům nedělá problém jim v dalších hodinách úkol dovysvětlit.

I u hodnocení úkolů se učitelé více méně shodovali. Používají kombinaci slovního a ústního hodnocení, kdy žáci většinou předem ví, jak bude domácí úkol hodnocen. Vždy také záleží na druhu úkolu a jeho náročnosti a podle toho jsou využívány různé váhy hodnocení. Jinak učitelé hodnotí aktualitu, jinak zpracování seminární práce.

V rámci dotazníkového šetření bylo velmi zajímavé sledovat názory oslovených respondentů, kteří se dělili na dvě skupiny – tedy ti, kteří jsou zastánci domácích úkolů, a ti, kteří domácí úkoly moc nemusí, ať už je to z hlediska více práce pro samostatného učitele, či míjení smyslu domácích úkolů, protože žáci od sebe domácí úkoly odepisují. Nicméně většina učitelů se shodovala, že domácí úkoly pokládá za důležité a nezbytné. Z výše uvedených názorů učitelů, si lze odvodit klady, zápory a postřehy učitelů středních škol v případě volných otázek, kde měli učitelé větší prostor se vyjádřit. Ze 155 vyplněných dotazníků, 60 respondentů využilo volnou otázku, která se zaměřovala na jejich názor k domácím úkolům. V předešlém textu sice byly jmenovány názory učitelů, nicméně nyní budou jejich názory zestručněny a rozděleny podle toho, zda učitelé uváděli jejich kladné a záporné stránky.

Proč zadávat domácí úkoly z pohledu učitelů?

- důležitost domácích úkolů hlavně v předmětech, kde se musí natrénovat (matematika, čeština, cizí jazyky, informační technologie, výtvarné přípravy technické výkresy, výpočty, vzorce v chemii/fyzice...),
- rozšíření slovní zásoby v cizích jazycích,
- rychlejší probrání učiva v případě nízkých časových dotací jednotlivých předmětů,
- součást integrálního vzdělávání, zapojení rodiny,
- žáci se učí pracovat s informacemi, třídít je, aplikovat, používat zdroje a citace,
- procvičení probírané látky, utřídění nabytých poznatků, možnost volně navazovat na látku v následujících hodinách,
- zpětná vazba pro učitele, jak žáci porozuměli látce,

- prostředek výchovy k zodpovědnosti, smyslu pro povinnost,
- rozvoj osobnosti, budování spolehlivosti (schopnost plnit úkoly i zadané termíny),
- udržovat zájem žáka o předmět,
- ukládání informací do dlouhodobé paměti při pravidelném opakování.

Proč nezádat domácí úkoly z pohledu učitelů?

- přetěžování žáků,
- žáci domácí úkoly stejně nedělají,
- kopírování domácích úkolů z internetu nebo opisování úkolů od ostatních spolužáků,
- žáci nemají energii na plnění domácích úkolů.

7 DOPORUČENÍ PRO ZADÁVÁNÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ Z POHLEDU UČITELŮ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno mnoho podmětných věcí, které by se daly využít pro budoucí praxi při zadávání domácích úkolů z pohledu učitelů. V první řadě je důležité mít na paměti, že domácí úkoly nejsou ve všech předmětech zadávány se stejnou pravidelností, intenzitou a důležitostí. Existují předměty, kde domácí úkoly by měly pravidelnou součástí výuky (zejména předměty, kde se učivo musí natrénovat). Také jiná míra důležitosti domácích úkolů bude u předmětů, které jsou součástí maturitní nebo závěrečné zkoušky a jiná u ostatních/volitelných předmětů. Jinak se na domácí úkoly bude dívat učitel, který má dostatečnou časovou dotaci vyučovaného předmětu, jinak učitel, který má jen omezenou časovou dotaci vyučovaného předmětu.

Učitelé se v rámci dotazníkové šetření shodovali, že nejlepší je dávat takové domácí úkoly, které žáky až tak nezatíží, ale budou pro ně smysluplné a motivující. Je nutné si uvědomit, že žáci mají spousty předmětů a každý učitel ve svém předmětu jim může dát domácí úkol. Takže za den mohou mít teoreticky 6-8 domácích úkolů, které mají splnit na některou z dalších hodin. Pokud se bude uvažovat v rovině, že každý učitel nezadá zrovna nejjednodušší úkol na 10 minut, ale třeba vytvoření seminární práce nebo nějaké složitější cvičení, kde si žák musí vyhledat zdroje na internetu a jinde, žáka zpracování úkolů odradí a bude přemýšlet, kterému domácímu úkolu (předmětu) má dát přednost, protože z něho třeba bude psát další vyučovací hodinu písemku, nebo se v daném předmětu bude zkoušet. To je samozřejmě ta lepší varianta, kdy žák začne uvažovat o tom, kterému domácímu úkolu dá přednost, proto, že ho zaujal nějakým způsobem. Ta druhá varianta může být ta, že žák bude znechucený domácími úkoly, které jsou zbytečně moc dlouhé a obsáhlé, kterým nerozumí a možná to dopadne tak, že žák neudělá ani jeden z domácích úkolů, anebo si domácí úkol opíše před následující hodinou od spolužáka. Tady tento zřetel by měli učitelé brát na paměti, že v daný den (období) mohou mít žáci zadávány od ostatních učitelů i jiné domácí úkoly, a že jeho předmět nemusí někteří žáci brát jako „středobod vesmíru“, protože je předmět/učitel nezaujal, učitel přednáší nudnou látku, žáka daný předmět nebaví, apod.

Jak již bylo naznačeno, domácí úkoly by měly být pro žáky smysluplné a motivující. Učitel by měl vytvořit domácí úkoly takové, které budou podporovat samostatnost žáka, zodpovědnost, ale i kritické myšlení. Daný úkol by měl být zadán tak, aby žákům něco přinášel

a něco si z něho praktického odnesli. Tedy snažit se propojit teoretické znalosti s praxí. V případě cizích jazyků to může být například překlad nějaké oblíbené písničky žáka, v případě českého jazyka přečtení jejich oblíbené knížky a následná diskuze o ní nebo napsání o ní nějakou recenzi, v ekonomických předmětech to může být třeba praktické vyplnění daňových formulářů a dokladů (například daňové přiznání, aby studenti věděli, jak si mohou udělat své daňové přiznání či, vyplnění jednotného registračního formuláře, když učitel s žáky bude brát živnostenský zákon, vyplnění pokladního dokladu, faktury) nebo může učitel položit za domácí úkol, aby žáci zjistili, kolik doma platí za elektřinu/plyn, vypočítali si jaké je jejich „cashflow“ (tedy příjmy a výdaje), vytvořili si svůj vlastní životopis a motivační dopis na jejich vysněnou pracovní pozici.

Vhodné mohou být i domácí úkoly či práce zadané ve skupině, kdy si žáci mezi sebou vyzkouší komunikovat a spolupracovat spolu navzájem. Tyto úkoly řešené prostřednictvím spolupráce mezi spolužáky mohou samozřejmě být propojeny s více předměty, aby si žáci uvědomili, že předměty se vzájemně mezi sebou prolínají a souvisí spolu (např. vedení fiktivní firmy, vypracování podnikatelského plánu).

Případně si pro ně učitel může nachystat takový domácí úkol, který bude řešený formou hry – např. křížovky, doplňovačky, které mohou nebo nemusí být spojeny s nějakou odměnou (ať již slovním/písemným hodnocením, nebo třeba nějakou sladkou drobností). Žáky tyto způsoby mohou určitým způsobem nadchnout, protože je to „odtrhne“ od všední reality, budou to brát jako zpestření a zábavu, ale zároveň tím dojde k upevnění, fixaci a procvičení daného učiva hravou formou.

Učitelé samozřejmě aby byl domácí úkol pro žáky pestřejší, mohou využít i různé možnosti. Nemusí k vypracování domácího úkolu používat pouze učebnici nebo cvičebnici. Při zpracování domácích úkolů žáci můžou používat i různé informační technologie (práce s pc, televizí). Navíc žáci se v tomto prostředí orientují.

Důležité samozřejmě je i důsledná kontrola a hodnocení zadaných domácích úkolů. Obě dvě strany (jak žáci, tak i učitelé) by si měli předat vzájemně zpětnou vazbu, aby věděli, zda domácí úkol byl správně pochopen a zpracován, nebo došlo k nesrovnalostem. Také by mělo být s žáky dohodnuto, jak bude domácí úkol hodnocen a jakou váhou, aby dopředu věděli, s čím mají počítat. Kontrola a hodnocení by nemělo být pouze jednostranné ze strany učitele, ale na hodnocení by se mohli podílet i žáci, kteří by hodnotili buď své spolužá-

ky, nebo by vyjádřili svůj vlastní názor na to, jak zpracovali domácí úkol. Tím se mohou vzájemně inspirovat, motivovat se a samozřejmě i slyšet zpětnou vazbu a naučit se přijímat kritiku.

Správným uchopením domácích úkolů z obou stran bude docházet k tomu, že žáci i učitelé budou domácí úkoly brát jako součást výučování, která jim může zpestřit výuku, ale zároveň dojde ke zopakování a procvičení nových poznatků. Je důležité se nevzdávat při neúspěších a hledat společnou cestu pro obě zúčastněné strany. Iniciátorem domácích úkolů nemusí být jen učitel, ale mohou se na domácích úkolech podílet i žáci (nejen při jejich hodnocení, ale například i zadávání). Samozřejmě by nikdy nemělo docházet k tomu, že učitel zadá domácí úkol žákům jen proto, aby si zjednodušil práci, protože mu prostě v dané hodině na to nezbyl čas, anebo se touto látkou už nechce zabývat.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala problematikou domácích úkolů na středních školách z pohledu učitelů. Práce byla rozdělena do dvou částí – teoretickou a praktickou. Teoretická část se zaměřovala za problematiku výchovně-vzdělávacího procesu, základních pojmů, které jsou s tím spojené a zejména poté domácími úkoly (pojem, význam, funkce, druhy, formy, zadání, hodnocení, kontrola), následně problematika domácích úkolů z pohledu učitele a žáka a jejich vzájemného vztahu ve výuce. V rámci praktické části byl využit kvantitativní průzkum formou dotazníkového šetření. Byli osloveni vybraní učitelé z celé České republiky. Primárně byl ale dotazník zaměřen na učitele středních škol ve Zlínském kraji. Následně byla získaná data zhodnocena, a došlo ke interpretování jejich výsledků v praktické části. Kromě analýzy a hodnocení dotazníkové šetření bylo v dané práci uvedené i doporučení pro zadávání domácích úkolů z pohledu učitelů na středních školách, prostřednictvím kterého by se některé získané poznatky daly využít v praxi učitelů.

Cílem této práce bylo zjistit současný názor učitelů na problematiku domácích úkolů na středních školách a na základě těchto zjištěných poznatků následně vyvodit závěry a navrhnout řešení, jakým způsobem by mohli být domácí úkoly realizovány, aby docházelo k jejich vyplnění a zároveň aby se staly vhodným prostředkem pro vzdělání.

Z výsledku dotazníkového šetření jednoznačně vyplynulo, že učitelé na středních školách přistupují k domácím úkolům zodpovědně. Domácí úkoly zadávají a i přes některé nevýhody domácích úkolů ve většině případů učitelé domácím úkolům přikládají významnou a důležitou roli. Zároveň domácí úkoly považují za součást vyučovacího procesu. Učitelé v rámci dotazníkového šetření ve většině případů uváděli, že domácí úkoly využívají především z hlediska procvičení a upevnění učiva a většinou dávají přednost písemným domácím úkolům. Většina učitelů zadává úkoly pravidelně většinou dle potřeby a následně s domácími úkoly také pracuje (tedy dochází k jejich kontrole, následnému povysvětlení v případě nesrovnalostí a také k plynulému navázání látky v následujících hodinách). V rámci hodnocení učitelé nejčastěji uváděli, že při hodnocení domácích úkolů používají kombinaci slovního a písemného hodnocení. Nicméně se shodují, že aby se stal domácí úkol (domácí příprava) žáka vhodným prostředkem pro vzdělání, je nutné volit správnou míru a formu domácích úkolů a je potřeba zadávat smysluplné domácí úkoly, které žáky motivují k tomu, aby domácí úkol zpracovali a zároveň, aby domácí úkol rozvíjel žákovu osobnost, celkovou zodpovědnost k výkonu jeho práce a zároveň, aby domácí úkoly využili

v praxi. Učitelé se také shodují na tom, že význam a množství domácích úkolů záleží také na jednotlivých typech daných předmětů a především na časové dotaci jednotlivých předmětů.

Jak již bylo řečeno, domácí úkoly jsou nedílnou součástí vyučovacího procesu. Cílem této práce nebylo pouze dokázat, že domácí úkoly slouží jako doplněk školní výuky a slouží pouze k opakování a procvičování látky, která je probírána ve škole. Při efektivním používáním učitelem mohou domácí úkoly přispět k rozvoji osobnosti žáka, jeho zodpovědnému přístupu a také k orientaci v dnešní moderní době. Kvalitní domácí příprava má žákům pomoci při orientování se v různých zdrojích informací, tyto informace dále analyzovat a třídít a vybrat si z nich ty, které jsou ke prospěchu. Důležité je také uvědomění všech tří stran (učitelů, žáků, rodičů), že domácí úkoly nemusí být pouze obtíží a zlem. Mohou se stát vhodným prostředkem na rozvíjení osobnosti žáka, jeho zodpovědnost, samostatnost a jeho zapojení se do společnosti. Učitelé by tedy měli domácí úkoly orientovat na získání užitečných informací, které budou pro žáky přínosné.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLEMAN, J & kol. (2015). *Homework done right. Powerful learning in real-life situations*. Corwin. Thousand Oaks. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=tSqCDwAAQBAJ&pg=PT200&dq=alleman+janet+homework+done+right&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwj_pOeTw-nhAhX-my6YKHXbtBFoQ6AEILDAA#v=onepage&q=alleman%20janet%20homework%20done%20right&f=false
- [2] Bréda, J., Čapek, R., Dandová, E., & Kendíková, J. (2017). *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Raabe.
- [3] Čabalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada Publishing Praha
- [4] Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada.
- [5] Čapek, R. (2014). *Domácí úkoly – ode zdi ke zdi*. *Prevence*, roč. 11., č. 3.
- [6] Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada.
- [7] Deslandes, R. (2009). *International perspectives on student outcomes and homework: family-school-community partnerships*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- [8] Dotazník zaměřený na téma Význam domácích úkolů z pohledu učitelů na středních školách vytvořený přes Google Forms, 2019.
- [9] Dvořáček, J. (2014). *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica, Vysoká škola ekonomická v Praze.
- [10] Chrástka, M. (2017). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. *Pedagogika* (Grada).
- [11] Jursová, J. (©2011). *Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ*. In: Duha (online). roč. 25. č. 1. [online]. [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <https://duha.mzk.cz/clanky/domaci-studijni-cinnost-z-pohledu-zaku-2-stupne-zs>
- [12] Kalhous, Z., O. Obst & kol. (2009) *Školní didaktika*. Praha: Portál.

- [13] Kolář, Z. & A. Vališová. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- [14] Kolář, Z. & R. Šikulová. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- [15] Maňák, J. (1992). *Problematika domácích úkolů na základní škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- [16] Maňák, J. *Nárys didaktiky*. (2003). Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- [17] Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- [18] Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- [19] Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- [20] Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- [21] Průcha, J., J. Mareš & Walterová, E. (2003) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [22] Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- [23] Steindorf, G. (2000). *Grundbegriffe des Lehrens und Lerner*. Bad Heibrunn: Klinkhardt.
- [24] Švarcová, I. (2008). *Základy pedagogiky*, Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze.
- [25] Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- [26] Waltman-Greenwood. C. & M. Martin. (1997). *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Praha: Portál.
- [27] Zákon: 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. (©2004) In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
- [28] Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DU	Domácí úkol
NS	Nástavbové studium
SOS	Střední odborná škola
SOU	Střední odborné učiliště
SS	Střední škola případně Soukromá škola v rámci kontextu
VŠ	Veřejná škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Herbartův didaktický trojúhelník</i>	17
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Rozdělení domácích úkolů dle smysluplnosti</i>	21
Tabulka 2 <i>Rozložení respondentů podle krajů</i>	42
Tabulka 3 <i>Rozložení škol podle typu školy</i>	43
Tabulka 4 <i>Interval zadávání domácích úkolů podle typu školy</i>	49

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 <i>Pohlaví respondentů</i>	41
Graf 2 <i>Kraj, kde se nachází škola</i>	41
Graf 3 <i>Druhy školy, na které učitelé učí</i>	42
Graf 4 <i>Délka učitelské praxe</i>	45
Graf 5 <i>Význam domácích úkolů</i>	47
Graf 6 <i>Přetížení žáků domácími úkoly</i>	47
Graf 7 <i>Interval zadávání domácích úkolů</i>	48
Graf 8 <i>Genderové porovnání intervalu zadání domácích úkolů</i>	50
Graf 9 <i>Typy domácích úkolů</i>	51
Graf 10 <i>Formy domácích úkolů</i>	51
Graf 11 <i>Druhy domácích úkolů</i>	52
Graf 12 <i>Fáze zadávání domácích úkolů</i>	53
Graf 13 <i>Kontrola domácího úkolu v dalších hodinách</i>	54
Graf 14 <i>Dovysvětlení domácího úkolu v dalších hodinách</i>	55

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Dotazníkové šetření zaměřené na význam domácích úkolů na středních školách z pohledu učitelů

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ ZAMĚŘENÉ NA VÝZNAM DOMÁCÍCH ÚKOLŮ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH Z POHLEDU UČITELŮ

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

obracím se na Vás z pozice studentky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, oboru Učitelství odborných předmětů pro střední školy. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku, jehož výsledky budou uplatněny při vyhodnocení bakalářské práce na téma “Význam domácích úkolů na středních školách z pohledu učitelů“.

Dotazník je anonymní a slouží pouze ke zpracování získaných dat ve výzkumné části mé bakalářské práce.

Domácím úkolem je v dotazníkovém šetření myšlena práce, kterou učitel zadá studentům na jakémkoliv vzdělávacím stupni – zde myšleno SŠ, SOU, SOŠ, NS (procvičování látky z minulého vyučování, příprava na vyučování budoucí). Zadáání domácích úkolů mohou mít různou formu: písemnou, elektronickou, mluvenou prací, pročitání textu a další. Je zde stanovené datum, do kdy je nutné daný úkol splnit (většinou na příští hodinu). Domácí úkoly mohou a nemusí být hodnoceny známkou. Také se předpokládá, že domácí úkoly budou provedeny mimo školní vyučování (např. doma).

Předem velmi děkuji za Váš čas a ochotu.

Hezký zbytek dne

Eva Podolská

IDENTIFIKAČNÍ ÚDAJE

Pohlaví

Muž

Žena

Jaká je délka Vaší učitelské praxe?

Do 5 let

6-10 let

11-15 let

16-20 let

Nad 20 let

Na jaké škole učíte

Veřejná

Soukromá

Na jaké druhu školy učíte?

Gymnázium

Střední odborná škola

Střední odborné učiliště

Nástavbové studium

Jiné ... jaké?

Vysvětlivka: možnost zaškrtnout více odpovědí

Ve kterém kraji učíte?

Zlínský kraj

Jiný kraj

Jaké oblasti předmětů ve škole vyučujete?

Přírodní vědy

Humanitní vědy

Společenské vědy

Informační vědy

Technické vědy

Kultura a umění

Jiné ... jaké?

Vysvětlivka: možnost zaškrtnout více odpovědí

Jaká je vaše aprobace předmětů v aktuálním školním roce, které učíte? Je tím myšle-
no, které konkrétní předměty letos vyučujete.

Vysvětlivka: volná otázka,

VÝZNAM DOMÁCÍCH ÚKOLŮ, ZATÍŽENÍ ŽÁKY

Myslíte si, že zadávání domácích úkolů má v současné době pro žáky význam?

1 2 3 4 5

Vysvětlivka: 1 = ano, 2 = spíše ano, 3 = nedokážu posoudit, nevím, 4 = spíše ne, 5 = ne

Myslíte si, že žáci jsou v současné době domácími úkoly přetěžováni?

1 2 3 4 5

Vysvětlivka: 1 = ano, 2 = spíše ano, 3 = nedokážu posoudit, nevím, 4 = spíše ne, 5 = ne

ZADÁVÁNÍ A KONTROLA DOMÁCÍCH ÚKOLŮ

Jak často zadáváte žákům domácí úkoly?

Na každou vyučovací hodinu

Pravidelně, ale ne na každou hodinu

Občas podle potřeby

Výjimečně

Nezadávám domácí úkoly

Jaké typy domácích úkolů nejčastěji zadáváte?

Často – občas – nikdy

Procvičování probraného učiva

Nastudování nového učiva

Doděláním něčeho, co se v hodině nestihlo probrat

Vypracování projektu, seminární práce, samostatného úkolu

Vysvětlivka: Často = alespoň 1x za týden, Občas = alespoň 1x za měsíc

Jaké formy domácích úkolů nejčastěji zadáváte? Často – občas – nikdy

Ústní

Písemné

Grafické

Technické (práce s PC, internetem, TV..)

Pracovní (výrobek, výkres, pokus)

Vysvětlivka: Často = alespoň 1x za týden, Občas = alespoň 1x za měsíc

Jaké druhy domácích úkolů preferujete? Často – občas – nikdy

Individuální (samostatné)

Partnerské (ve dvojicích)

Skupinové (spolupráce žáků ve skupině)

Hromadné (pro celou třídu)

Vysvětlivka: Často = alespoň 1x za týden, Občas = alespoň 1x za měsíc

V jaké fázi hodiny zadáváte domácí úkoly? Často občas nikdy

Na začátku hodiny

V průběhu hodiny

Na konci hodiny

Vysvětlivka: Často = alespoň 1x za týden, Občas = alespoň 1x za měsíc

Jak si ověřujete pochopení zadání úkolu?

Vysvětlivka: volná otázka

Dochází ke kontrole domácích úkolů v další hodině/hodinách?

ano, kontroluji každý domácí úkol

ano, domácí úkoly kontroluji namátkově

ne, domácí úkoly nekontroluji

Pokud žáci domácí úkoly nepochopí, dochází k případnému povysvětlení v další hodině/hodinách?

1 2 3 4 5

Vysvětlivka: 1 = ano, 2 = spíše ano, 3 = nedokážu posoudit, nevím, 4 = spíše ne, 5 = ne

Jakým způsobem dochází k hodnocení domácích úkolů?

Známka (ovlivňuje konečné hodnocení)

Slovní hodnocení (neovlivňuje konečné hodnocení)

Nejsou hodnoceny

Jinak ...jak?

Vysvětlivka: možnost zaškrtnout více odpovědí

CELKOVÉ HODNOCENÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ

Vaše postřehy, nápady, prostor pro poznámky, Váš vlastní názor k domácím úkolům. Jsou z Vašeho pohledu důležité? Proč?

Vysvětlivka: volná otázka

Děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku.