

Domácí úkoly v českém jazyce na 1. stupni ZŠ

Daniel Patera

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Daniel Patera
Osobní číslo: H19853
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Domácí úkoly v českém jazyce na 1. stupni ZŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se domácích úkolů a jejich aplikace na základní škole.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na možnosti uplatnění domácích úkolů ve výuce českého jazyka na 1. stupni základní školy.
Příprava metodologie empirické části, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a žáky.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Shrnutí a prezentace výsledků výzkumu a formulace závěru výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Costa, M., Cardoso, A.P., Lacerda, C., Lopes, A., & Gomes, C. (2016). Homework in primary education from the perspective of teachers and pupils. *Social and Behavioral Sciences*, 217, 139–144.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič, spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada.
- Hausenblas, O. (2015). *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Nákladem vlastním.
- Holte, K. L. (2016). Homework in Primary School: Could It Be Made More Child-Friendly? *Studia Paedagogica*, 21(4), 13–33.
- Šulová, L., Havlíková, K., Šporclová, V., Tomanová, K., Škrábová, M., & Hoskovcová Horáková, S. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluwer.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 19.4.2024

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce 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, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

3). 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 užít 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 přihlídně k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná teoreticko-empirická diplomová práce se zaměřuje na problematiku domácích úkolů v českém jazyce na prvním stupni základní školy. Cílem teoretické části je sumarizovat poznatky o domácí přípravě a domácích úkolech a také popsat oblast českého jazyka v primárním vzdělávání. Cílem empirické části je zjistit, jak jsou vnímány domácí úkoly z českého jazyka učiteli a žáky na prvním stupni základní školy. Výzkum má kvalitativní design. Empirická část představuje výsledky výzkumu, který byl realizován prostřednictvím polostrukturovaného interview s učiteli. Zjištění byla doplněna o polostrukturované interview s žáky.

Klíčová slova: domácí příprava, domácí učení, domácí úkol, typologie domácích úkolů, cíl výuky českého jazyka

ABSTRACT

This theoretical-empirical thesis focuses on the issue of homework in Czech language at the first level of primary school. The aim of the theoretical part is to summarize the knowledge about home preparation and homework and also to describe the field of Czech language in primary education. The aim of the empirical part is to find out how homework in Czech language is perceived by teachers and pupils at the first level of primary school. The research has a qualitative design. The empirical part presents the results of the research, which was conducted through semi-structured interviews with teachers. The findings were supplemented by semi-structured interviews with pupils.

Keywords: home preparation, home learning, homework, homework typology, goal of Czech language teaching

Zde bych rád poděkoval své vedoucí, paní PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce. Děkuji také za cenné a podnětné rady, trpělivost, shovívavost a inspiraci. Rád bych poděkoval i učitelkám a žákům za jejich ochotu účastnit se mého výzkumu.

„Průměrný učitel vypráví.

Dobry učitel vysvětluje.

Výborný učitel ukazuje.

Nejlepší učitel inspiruje.“

- Charles Farrar Browne

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA ŽÁKA PRVNÍHO STUPNĚ ZŠ	12
1.1 VÝZNAM DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	12
1.2 KRITÉRIA A HODNOCENÍ DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	15
2 DOMÁCÍ ÚKOL JAKO SOUČÁST DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	18
2.1 PODSTATA DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	19
2.2 TYPOLOGIE DOMÁCÍCH ÚKOLŮ.....	21
2.3 POJÍMÁNÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ V ZAHRANIČÍ	23
3 ČESKÝ JAZYK V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	28
3.1 VÝVOJ A PROMĚNA ČESKÉHO JAZYKA	28
3.2 ČESKÝ JAZYK JAKO VYUČOVACÍ PŘEDMĚT	30
3.3 UČEBNICE ČESKÉHO JAZYKA JAKO PROSTŘEDKY VE VZDĚLÁVÁNÍ	35
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	41
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
5.2 METODY VÝZKUMU.....	42
5.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	42
5.4 PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	43
6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	45
6.1 PŘÍNOSY DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	45
6.1.1 Co mám dnes procvičit?.....	47
6.2 PŘIMĚŘENOST DOMÁCÍCH ÚKOLŮ.....	48
6.2.1 Kolik toho dneska mám?.....	50
6.3 PŘÍSTUPY K ZADÁVÁNÍ A KONTROLE ÚKOLŮ	51
6.3.1 Jak se mi úkol povedl?	55
6.4 VLIV DOMÁCÍHO ÚKOLU NA RODINU	56
6.4.1 Je rodina pomocník?	57
6.5 RŮZNORODÉ DOMÁCÍ ÚKOLY	58
6.5.1 Co dnes budu potřebovat.....	60
7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ	62

8	DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU	66
	ZÁVĚR	68
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	73
	SEZNAM SCHÉMAT	74
	SEZNAM TABULEK.....	75
	SEZNAM PŘÍLOH.....	76

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá domácími úkoly, velmi aktuálním a diskutovaným tématem. Domácí úkoly zaujímají ve vzdělávání velmi významnou roli. Každodenně ovlivňují životy žáků mladšího školního věku, ale také vysokoškolských studentů. Učitelé jsou ti, kteří udávají smysl a směr domácích úkolů, nebo stanovují jejich kritéria či formy hodnocení.

Tato diplomová práce se konkrétně zaměřuje na domácí úkoly v českém jazyce. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jak jsou vnímány domácí úkoly z českého jazyka učiteli a žáky na prvním stupni základní školy. Diplomová práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a část empirickou. Cílem teoretické části je sumarizovat poznatky o domácí přípravě a domácích úkolech a také popsat oblast českého jazyka v primárním vzdělávání.

Teoretická část je členěna do čtyř hlavních kapitol. První kapitola se věnuje obecně domácí přípravě žáků prvního stupně základní školy. Zde je popsán význam domácí přípravy a jsou zde představena možná kritéria a hodnocení domácí přípravy. Druhá kapitola se zaměřuje na domácí úkol jako na součást domácí přípravy. Zde je vysvětlena podstata domácího úkolu. Dále je zde popsáno dělení domácích úkolů a možné typologie. V závěru druhé kapitoly jsou představeny výzkumy zabývající se tématem domácích úkolů ve světě. Třetí kapitola se věnuje českému jazyku v primárním vzdělávání. V úvodu této kapitoly je představen vývoj a proměna českého jazyka. Následně se kapitola věnuje českému jazyku jako vyučovacímú předmětu. Jako jedna ze základních pomůcek při výuce českého jazyka je odborníky vnímána učebnice. Právě práce s učebnicemi ve spojitosti s domácími úkoly je vysvětlena v závěru kapitoly. Čtvrtá kapitola sumarizuje hlavní myšlenky teoretické části.

Empirická část úzce navazuje na část teoretickou a je věnována výzkumu. Část je rozdělena do čtyř hlavních kapitol. První kapitola popisuje metodologii výzkumu. Zde je představen kvalitativní výzkumný design práce. Poté je vyložena výzkumná metoda polostrukturované interview s učiteli a žáky. Krátce je zde charakterizován výzkumný soubor a následně stručně popsán průběh sběru dat. Druhá kapitola předkládá kategorie, které vyšly ze získaných dat od učitelů a žáků. Následuje analýza a interpretace dat. Závěr práce prezentuje zjištěné výsledky výzkumu, věnuje se také diskusi a limitům výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA ŽÁKA PRVNÍHO STUPNĚ ZŠ

Důležitou roli ve výchovně vzdělávacím procesu zaujímá domácí příprava. Možnost připravit se v domácím prostředí může být vnímána každým z nás odlišně. Někomu může tato volba vyhovovat, může být přítom sám sebou a cítit pocit volnosti. Samostatná práce doma může ale pro někoho být nekomfortní, a tím pak nevyhovující.

První kapitola uvádí obecné vymezení pojmů souvisejících s **domácí přípravou**, které jsou klíčové pro téma diplomové práce. V rámci této kapitoly je zmíněn význam a smysl domácí přípravy nejen pro žáky, ale také pro učitele. Následně jsou zde uvedena kritéria zadávání domácí přípravy a také kritéria hodnocení.

1.1 Význam domácí přípravy

Domácí přípravu můžeme považovat za jeden z pilířů vzdělávacího procesu a nezbytnou součást vzdělávání. V rámci domácí přípravy má žák možnost vyzkoušet si práci mimo školní prostředí a bez pomoci pedagoga. Takové mimoškolní učení se oproti běžné výuce ve škole v mnoha aspektech odlišuje, a proto může být pro žáky příjemnější a atraktivnější.

Odborníci často považují pojem domácí příprava za velmi komplexní. Šulová et al. (2014) vnímá domácí přípravu z dlouhodobého hlediska jako jednu z možností, díky které můžeme podněcovat dětskou zvědavost a posilovat pozitivní postoje žáka. Probíhá zde podpora osvojování, opakování a prohlubování učiva a je těsně spjata s vyučováním, kde tyto procesy také probíhají. Hlavní smysl domácí přípravy vidí Šulová et al. (2014) v těchto případech:

- žák si utváří během domácí přípravy jistý návyk a postupně přebírá zodpovědnost za svoji práci, na které pracuje samostatně
- žák si během domácí přípravy opakuje a upevňuje probírané učivo, díky tomu se snižuje rychlost zapomínání
- žák se učí pracovat s časovým tokem a dokáže si svůj vlastní čas při práci lépe organizovat
- žák během práce poznává a řídí sám sebe, dokáže vnímat vlastní disciplínu a svoji motivaci během práce

Podle Kalhouse & Obsta (2009) spadá domácí příprava mezi organizační formy, protože můžeme konkrétně určit místo realizace. Skalková (2007) mluví o domácí přípravě také jako o organizační formě, kterou učitelé využívají především jako nástroj k upevnění probíraného učiva nebo jeho procvičování. Již méně používají učitelé tuto organizační formu pro osvojování nových vědomostí žáků. Domácí příprava si klade za cíl motivovat a vzbuzovat zájem žáků o nové poznatky. Je zde snaha pracovat s emocionální složkou žáků a nabízet jim spektrum různých forem činností. Klade si za cíl také rozvoj kreativity a tvořivé činnosti žáků. Podobně Čapek (2013) chápe domácí přípravu jako činnost, během které si žák upevňuje získané vědomosti. Může to být ale i činnost, kdy žák nové vědomosti nabude. Domácí příprava je v tomto případě vnímána jako domácí učení. V rámci domácího učení se žák připravuje na vyučování, učí se novým vědomostem, nebo si opakuje učivo probrané. Může se taky připravovat na zkoušení, na test anebo vypracovávat školní projekt.

Podle Čapka (2013) můžeme za domácí přípravu považovat veškeré žakovy činnosti, které se jistým způsobem dotýkají běžného školního dne. Takovými činnostmi není myšleno jen plnění domácích úkolů, ale je to i příprava pomůcek na vyučování, například sešitů, učebnic. V rámci přípravy si žák chystá i oblečení, svačinu nebo pití na další den. S podobným názorem přichází Jursová (2011), která vnímá domácí přípravu jako proces připravování se nejen na výuku, ale i na celý den ve školním zařízení. Domácí příprava tedy nemusí být konkrétně zadána učitelem. Úkolem žáka je připravit a zkontrolovat si veškeré pomůcky, které bude další den potřebovat. Velká část domácí přípravy se ovšem věnuje opakování nebo prohlubování učiva.

Na základě výše uvedeného můžeme usoudit, že pohledy odborníků na podstatu domácí přípravy jsou drobně odlišné. Podle Šulové et al. (2014), Skalkové (2007) a Kalhouse & Obsta (2009) můžeme považovat domácí přípravu za organizační formu, která navazuje na vyučování. Čapek (2013) a Jursová (2011) doplňují, že i když považujeme domácí přípravu za organizační formu, mohou se zde objevit i prvky, které do běžné organizační formy nepatří.

Rodiče mají velký vliv na domácí přípravu svých dětí. Ti, ač možná nevědomky nepřímou přebírají důležitou úlohu učitele. Rodiče mají možnost podílet se na vzdělávání svého dítěte. Smí se aktivně zapojovat do procesu a pomáhat dítěti při přípravě na vyučování. Mohou být nápomocni v obtížných situacích, které mohou vyplynout při přípravě (Šulová et al., 2014). Smetáčková (2014) je toho názoru, že není vhodné úzce zapojovat rodiče do domácích příprav. Úloha učitelů by se neměla přenášet na rodiče, a to hlavně z důvodu neznalosti

metod a dalších pedagogických principů, které učitel ve výuce používá. Rodiče jsou především ti, kteří poskytují dítěti klidné a pohodové domácí zázemí při zpracovávání domácí přípravy (Šulová et al., 2014).

Domácí učení je podle Čapka (2013) pro žáka důležitou součástí vzdělávání. Podstata domácí přípravy a domácího vzdělávání by měla být iniciována vlastním zájmem žáka. Žák by měl pod vedením rodičů provádět takovou přípravu, která mu je něčím přínosná. Na posílení zájmu žáka má velký vliv motivace. Pod pojmem motivace si můžeme představit soubor motivačních prvků, které mají za úkol stimulovat žáky k učební činnosti. Při správné motivaci cítí žák potřebu poznání, potřebu úspěchu a potřebu ocenění. Při vhodné motivaci také stoupá zájem o dané téma (Kolář et al., 2012). Motivaci můžeme vnímat jako sílu, která v nás vzbuzuje touhu nebo zájem dosáhnout určitého cíle, uspokojit potřebu nebo naplnit přání. Stejného názoru je Kyriacou (2012), který vnímá motivaci jako prvek, který pomáhá vytvářet kladné klima třídy, a především kladně působí na žáky při procesu učení. Je tedy potřeba uvést, že na žáky působí v procesu učení dva druhy motivace, a to motivace vnitřní a motivace vnější. Čapek (2014) uvádí, že žáky můžeme motivovat správně zvolenými složkami, a to i při zadávání domácí přípravy.

Aktivitu, které s žáky provádíme, by měly být pro samotného žáka užitečné ve smyslu získávání informací a jejich následné využívání v praxi. Pokud chceme například řídit auto, musíme se naučit pravidla dopravy a techniku řízení. Žáci by měli být také motivováni k získávání kvalifikací a měli by mít díky motivaci schopnost plánovat si své další vzdělávání. Znamená to, že jsou nastaveni čili motivováni na úspěch, který jim zvyšuje sebevědomí (Sitná, 2013).

Na základě výše uvedeného můžeme konstatovat, že domácí příprava je ve velké míře vázána na vyučování. V některých případech lze považovat domácí přípravu za organizační formu. V rámci ní probíhá formování osobnosti žáka pomocí předem zvolených metod. Domácí příprava pro žáka znamená učit se a pracovat mimo školu a ve vlastní režii, aby zlepšil své výsledky a porozumění ve vzdělávacích oblastech. Je to doba, kdy může pracovat na svých silných a slabých stránkách, rozvíjet své schopnosti a učit se být samostatnější a odpovědnější. Díky domácí přípravě může žák získat více sebevědomí a pocit kontroly nad svým učením. Protože učitel není při domácí přípravě žáka přímo přítomen, úlohu učitele mohou převzít rodiče.

Učitelé často využívají tuto organizační formu pro upevňování, prohlubování nebo opakování již probraného učiva. V tomto případě mluvíme o domácím učení. Do domácí

přípravy můžeme ale zařadit i chystání pomůcek, chystání oblečení nebo kontrolu psacích potřeb. Mluvíme tedy o běžných činnostech nespádajících do domácího učení.

1.2 Kritéria a hodnocení domácí přípravy

V běžném životě často narážíme na hodnocení, které vychází z předem stanovených kritérií. Obecně se tedy s nějakým typem hodnocením setkáváme všichni. Děti se s hodnocením setkávají v situacích nejen ve školním prostředí, ale například v prostředí domácím nebo mezi svými kamarády ve volných chvílích.

Pojem školní hodnocení je v České republice mezi autory pojímán následovně. Slavík (1999) vymezuje školní hodnocení jako veškeré hodnotící procesy a hodnotící projevy, které denně svým způsobem ovlivňují školní výuku. Hodnocení můžeme chápat jako proces srovnávání a posuzování určitých situací nebo jevů vzhledem k daným kritériím. Jeden z cílů hodnocení pak může být oceňování pozitivních aspektů a zároveň upřesnění možností pro zlepšení nebo vyřešení problému. Také je snaha porozumět, vyhodnocovat a následně lépe reagovat na skutečnosti. Podobně vnímá školní hodnocení Tišťánová (2016), která interpretuje školní hodnocení jako neodmyslitelnou součást výchovně vzdělávacího procesu. Hodnocení, které učitel žákům každý den poskytuje, je pro samotného učitele dost namáhavá, a i citově náročná činnost. Učitel při svých přípravách stanovuje cíle, ke kterým chce žáky vést. Tyto přípravy je důležité důkladně promyslet, a to od samotného zadání úkolu žákům, až po závěrečné hodnocení vypracovaného úkolu. Příprava didaktických strategií, metod, pomůcek, rozvržení časové linky a výběr vhodného místa jsou neodmyslitelnou součástí kvalitního a objektivního hodnocení. Kolář a Šikulová (2009) uvádí, že v rámci školního prostředí a vyučování se žáci setkávají s hodnocením permanentně. Žáci bývají hodnoceni především v situacích, které jsou záměrně stanoveny k hodnocení. Jsou to například různé zkoušky, písemné práce nebo ústní zkoušení před tabulí. Hodnocení ale probíhá i způsobem, který nemusí být ze strany žáků ani znatelný. To jsou situace, kdy učitel hodnotí například slovní pochvalou, souhlasným pokývnutím hlavy nebo povzbuzujícím úsměvem.

Hodnocení, které učitel provádí, ať už ve vyučování anebo pak při oceňování domácí přípravy, musí být postaveno na konkrétních cílech, které byly předem stanoveny. Kyriacou (2012) vytyčil cíle v návaznosti na hodnocení, které by měly být:

- zpětnou vazbou pro učitele, rodiče, ale hlavně pro samotného žáka

- směrodatné a ukazatelé pokroku žáka v daném oboru
- stanoveny tak, aby žáka motivovaly pro dosažení ještě lepších výsledků
- dokladem práce žáka o aktuálním prospěchu, ale také pro porovnání výsledků z dlouhodobého hlediska
- perspektivou pro další učení v konkrétních směrech

Pro posuzování domácích příprav je možné využít jisté formy hodnocení. Kratochvílová (2011) uvádí jako první verbální formy hodnocení, do kterých spadají slovní vyjádření např. správně, ano, chyba. Dále je možné využití forem neverbálních, do kterých spadají pohyby či mimika např. pokývnutí hlavou nebo pootočení, mrknutí apod. Třetí možnou formou hodnocení je využití čísel čili známek, procent nebo bodů. Převážně v nižších ročnících bývají využívány i formy grafické, do kterých spadají barvy, symboly, ale právě i razítka (Kolář & Šikulová, 2009). Konkrétně o zmíněném známkování mluví i Kreislová (2008), která popisuje známkování jako tradiční způsob, se kterým má většina rodičů a učitelů zkušenosti ze svých let, kdy navštěvovali školská zařízení. Kreislová (2008) se také přiklání k názoru, že je možné nahradit známky například razítky či obrázky, a to převážně v nižších ročnících.

Mluvíme-li ale o přípravě, kterou si žáci vypracovávají sami, je důležité si stanovit jistá kritéria, která budou úlohu vystihovat a konkretizovat. Kritéria mohou zabránit tomu, aby žáci při vypracovávání přípravy zapomněli na nějakou část zadání. Počet kritérií by neměl přesahovat velké množství a měli bychom je vybírat pečlivě. Košťálová, Miková a Stang (2008) předkládají možnosti, jak pracovat při nastavování kritérií ve třídě v návaznosti na úkol:

- a) Učitelé mohou již formulovaná kritéria přinést a poskytnout je žákům před zadáním práce. Následně daná kritéria vhodným způsobem s žáky probrat, ujasnit si je a následně s nimi pracovat.
- b) Učitelé mohou stanovit kritéria úkolu společně se žáky. Žáci mají možnost s učitelem debatovat, navrhnout daná kritéria, například v návaznosti na své zkušenosti, zážitky nebo postoje.
- c) Žáci mohou zkusit vyvozovat kritéria samostatně v návaznosti na typ úkolu nebo jeho zadání. Taktéž mají možnosti své případné návrhy konzultovat s učitelem (Košťálová, Miková & Stang, 2008, s. 86).

Při nastavování kritérií hodnocení se uplatňuje několik zásadních prvků. Chceme-li, aby bylo hodnocení komplexní a smysluplné, musí sloužit jako zpětná vazba nejen pro učitele, ale i pro žáka a rodiče. Hodnocení by mělo žáka motivovat a následně ho učit i pracovat s chybou. Při hodnotícím procesu je nutné myslet na spravedlivost v rámci přednastavených kritérií. Na závěr celého hodnotícího procesu pak vyplynou jasné informace, díky kterým má učitel i rodič jasnou představu o aktuálním stavu žáka (Korda, 2018).

Nesnadným úkolem učitelů je nastavit taková pravidla a kritéria, díky kterým bude hodnocení splňovat jisté požadavky. Petty (2006) zmiňuje, že se školní hodnocení zaměřuje převážně na znalosti a dovednosti žáků. Tím se stává neobjektivním, nepřesným nebo nespolehlivým. Nemusí tak vždy určovat správnou úroveň žakových schopností. S tímto názorem souhlasí Šrámková (2005), která se domnívá, že hodnocení domácí přípravy by mělo žákovi sloužit jako poskytnutí zpětné vazby. Příprava by proto měla být žákovi zadána tak, aby rozvíjela jeho tvořivost a následně vlastní sebehodnocení. Domácí příprava by proto neměla být hodnocena známkami, ale například slovním hodnocením. Podobné stanovisko má i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, které uvádí, že je by domácí úkoly měly být dobrovolné. Hodnocení domácích úkolů by mělo vždy poskytovat žákovi a učiteli zpětnou vazbu (MŠMT, 2023). Domácí příprava by neměla za žádných okolností nahrazovat práci pedagoga (Andrys, 2018). Škola při zadávání domácích úloh nemá právo, přenášet zodpovědnost vzdělávání na rodinu (MŠMT, 2023).

V rámci České republiky mají učitelé při hodnocení domácí přípravy relativně volná pravidla. Mohou se sami rozhodnout, zda budou domácí přípravu nějakým způsobem hodnotit. Tuto pravomoc jim dává zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání tzv. Školský zákon. Konkrétně tedy vyhláška č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Zde jsou uvedeny v paragrafu 14 až 23 informace, které stanovují obecně pravidla pro hodnocení. Hodnocení domácí přípravy zde ale nenajdeme. Pravidla pro splnění domácích příprav si stanovuje každá škola sama a uvádí je do svého školního řádu. Andrys (2018) také souhlasí s tvrzením, že učitel může hodnotit domácí úkoly právě tehdy, když jsou pravidla pro hodnocení domácích úkolů zakotvena ve školním řádu. I tak by měli učitelé přistupovat k hodnocení domácích úloh velmi citlivě a s rozmyslem.

Poskytování zpětné vazby ve formě hodnocení můžeme vnímat jako každodenní proces, kterému se učitelé věnují. Mluvíme o nesnadném úkolu, který do školního prostředí a do výuky neodmyslitelně patří. Hlavním činitelem je učitel, který si dobře uvědomuje své kroky.

2 DOMÁCÍ ÚKOL JAKO SOUČÁST DOMÁCÍ PŘÍPRAVY

V rámci domácí přípravy a domácího učení má své místo i domácí úkol, který bývá často vnímán právě jako součást domácí přípravy. Domácí úkoly mají své místo i ve výchovně vzdělávacím procesu primárního vzdělávání. V současných školách se s nimi setkáváme stále.

Druhá kapitola se zaměřuje na vnímání domácího úkolu v kontextu vzdělávání. Definuje domácí úkol a vymezuje typologie domácích úkolů. Dále se kapitola věnuje také pojetí domácích úkolů ve světě.

Domácí úkol je definován mnoha autory. Definují domácí úkol z různých úhlů pohledu. Čapek (2013, s. 150) vnímá domácí úkol jako „*konkrétní práci, přesně stanovenou, kterou učitel dětem zadal při vyučování.*“ (Zormanová, 2014, s. 177) definuje domácí úkol jako „*úlohu, která je žákům zadána učitelem k samostatné práci na dobu mimo vyučování.*“

Pojem **domácí úkol** najdeme i v pedagogickém slovníku. Zde je popsán jako „*učební nebo praktická činnost, kterou žáci vykonávají mimo vyučovací dobu, zpravidla doma*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 48).

Z definic vyplývá, že domácí úkol je vnímán jako konkrétní práce, kterou zadává učitel žákům tak, aby jej bylo možné vypracovat po vyučování, nejlépe doma. Také Kolář et al. (2012) vnímá domácí úkol nebo i domácí cvičení jako zadání pro žáky, které zpracovávají doma nebo také mimo vyučování, například v družině. Domácí úkol může sloužit k procvičení učiva, které bylo na hodině probráno. Může ale také sloužit jako aplikační úkol, kdy má žák hledat a utvářet skutečnosti odpovídající danému tématu. Díky domácímu úkolu se žáci mohou připravovat na další výuku. Správně zadaný domácí úkol by měl mít charakter tvořivé práce, a ne práce mechanické.

Podle Skalkové (2007) by měl být domácí úkol stanoven jasně danými cíli a následně obsahem učební činnosti. Měl by navazovat na již proběhlou vyučovací jednotku daného předmětu.

Na základě výše předložených definic a pohledů můžeme říct, že domácí úkol má svoji podstatu a hraje důležitou roli v kontextu vzdělávání. Mluvíme o konkrétní práci, kterou zpravidla zadává učitel žákům na základě vyučování. Výše zmínění autoři se také shodují, že klíčovým prvkem práce na domácím úkolu je právě zvolené místo vypracovávání, což bývá nejčastěji domov, popřípadě školní družina.

2.1 Podstata domácích úkolů

Smetáčková, (2014) uvádí, že podstatou domácích úkolů je možnost osvojit si právě probrané učivo. To pak vede k zautomatizování znalostí či dovedností.

„Hlavním cílem domácích úkolů je opakování a procvičování osvojeného učiva, tedy zapojování paměti“ (Smetáčková, 2014, s. 219).

Domácí úkol může být vnímán jako důležitý nástroj, který dokáže žákům poskytnout zpětnou vazbu o tom, jak dobré jsou jejich výkony mimo školní prostředí, tedy bez pomoci učitele při samostatné práci. Domácí úlohy může učitel zvolit tehdy, když má záměr rozvíjet organizační a vytrvalostní dovednosti žáků. Kromě posílení již zmíněných dovedností, slouží domácí úlohy i jako významný zdroj informací jak pro žáka, tak hlavně také pro učitele. Vypracování domácí úlohy poskytuje učiteli a žákovi informace o obtížích a problémech, které se ve třídě nemusí tak výrazně projevit, jako právě při domácí samostatné práci žáka (Kyriacou, 2012). Šulová et al. (2014) se přiklání k tomu názoru, že domácí úlohy mohou v jisté míře pozitivně formovat osobnost žáka a vnitřně ho motivovat pro aktuálně probírané učivo. V tomto případě hraje velkou roli učitel. Učitel má možnost propojit nově probírané učivo s tím, co už žáci znají, nebo jaké mají zájmy. Učitelé mohou navázat na aktivity, které žáci provozují například ve svém volném čase, s rodiči nebo s kamarády.

Při samostatné práci je žák odkázán sám na sebe. Podporuje se u něj samostatnost, díky které je schopen získávat vědomosti a rozvíjet své dovednosti vlastní snahou a vlastním úsilím. Při samostatné práci nemá žák potřebu pomoci další osoby (Maňák, 1998). Při zpracovávání domácího úkolu se může stát, že bude žák odkázán právě sám na sebe. Znamená to, že nebude možné požádat někoho blízkého o pomoc. V návaznosti na to můžeme považovat proces plnění domácího úkolu za samostatnou práci žáka. Můžeme uvést **výhody** a **nevýhody** samostatné práce žáků podle Maňáka a Švece (2003). Výhody samostatné práce žáků vidí autoři zde:

1. Žáci se během samostatné práce individuálně zapojují do vybraných aktivit, kde mají možnost uskutečňovat své myšlenky a nápady. Takové práce vytvářejí žákovi prostor pro aplikaci vlastních názorů a postojů.
2. Při samostatné práci se žáci učí vlastní odpovědnosti a poznávají tak sami sebe v procesu učení.

3. Žáci si volí vlastní cíle, kterých by chtěli dosáhnout. Také si určují vlastní tempo práce a své pracovní nasazení. Poznávají své silné a slabé stránky a učí se pracovat s časem.
4. V rámci samostatné práce žáků má učitel možnost poznat schopnosti žáka a jeho silné či slabé stránky. Následně se může zaměřit na daný problém u konkrétního žáka.
5. Možnost respektování individuálního přístupu k jednotlivým žákům je zde výhodou. Učitel při kontrole samostatné práce může zohlednit zájem, tvořivost a další přednosti žáka.

Samostatná práce žáků přináší podle Maňáka a Švece (2003) i nevýhody. Žáci během samostatné práce nemají možnost spolupráce, například se spolužáky nebo učitelem. Vytrácí se rozvoj komunikace a podpora socializace.

Jestliže se učitel rozhodne zadat žákům samostatnou práci v rámci domácího úkolu, je zapotřebí sdělit žákům základní informace o samotné práci. Učitel musí žáky uvést do situace představením základních podmínek práce. Následně žákům srozumitelnou formou představit smysl a cíl práce. Pak přesně popíše a vysvětlí konkrétní úkol jako celek. Učitel předem stanoví hodnocení práce a poté objasní co, jak a proč bude hodnotit. Často je pro žáky zásadní informací právě datum odevzdání úkolu, který učitel při každém zadávání stanoví (Petty, 2013).

Domácí úkoly často bývají ze strany učitelů promyšleny a zadávány tak, aby mohly být následně hodnoceny. Jednou z možností hodnocení domácích úkolů je rozdělení si samotné práce do několika částí, které učitel samostatně ohodnotí podle předem nastavených požadavků či kritérií. Jednou z často využívaných možností hodnocení je aritmetický průměr všech ohodnocených částí a následné snižování stupně známky. Tento proces není podle Čapka (2015) správný. S podobným názorem přichází Skalková (2007), která uvádí, že kvalita školního vyučování bývá často spjata s kvalitou domácí práce žáků. Proto by učitelé měli vždy zvažovat zadávání domácích úkolů, a hlavně pak i jejich hodnocení. Souhlasí také s tím, že by samotné hodnocení práce žáka mělo být dostatečně promyšlené a konstruktivní. Můžeme se ale setkat s tím, že žáci dostanou za domácí úkol dopracovat cvičení, které nestihli ve vyučování. Tento přístup není podle Skalkové (2009) vhodný, protože přesouvá učební činnosti žáků do domácího prostředí. Toto rozhodnutí nemusí vést k efektivitě. Petty (2013) dokonce uvádí, že jeden z nejčastějších typů domácích úkolů jsou právě ty, které

představují nedokončenou práci z vyučování. Také souhlasí s názorem, že tento typ domácího úkolu není nejvhodnější. Hrozí zde riziko, že si s ním žák nebude dále vědět rady, jelikož mohl být součástí společné práce s učitelem. Podstatou domácího úkolu je dodržení jeho pravidel v rámci zadávání, odevzdávání a následného hodnocení.

Ve světle výše uvedeného můžeme říci, že domácí úkoly jsou stále podstatnou součástí vzdělávání a mají zde své místo. Domácí úkol je vnímán primárně jako nástroj, který učitelům přináší jasné výsledky učení o daném žákovi. Primárně by měl proto sloužit jako prostředek pro poskytování zpětné vazby. Při plnění úkolů však dochází k sebepoznávání žáka, kdy žák přichází na své silné či slabé stránky. Také se učí pracovat s časem a dokáže si uspořádat prostředí, ve kterém se mu bude dobře pracovat. Požadavky na učitele při zadávání jsou zcela podstatné a neodmyslitelné pro následnou samostatnou práci žáka, proto je důležité, aby byl domácí úkol ze strany učitele vždy promyšlený od samotného zadání, až po jeho hodnocení.

2.2 Typologie domácích úkolů

Učitelé mají možnost zadávat domácí úkoly, které si pro žáky během své přípravy na vyučování přichystají. V rámci přípravy na výuku si učitelé mohou zadání konkrétního domácího úkolu předem formulovat. Cíle domácích úkolů mohou být rozmanité a také se mohou měnit v návaznosti na záměr učitele, proto existuje možnost, zvolit si typ domácího úkolu. Vhodně zadaný domácí úkol by měl podle Čapka (2013) být:

- zábavný a měl by mít hravý charakter
- časově nenáročný
- pro žáka zvládnutelný
- zadán tak, aby reflektoval schopnosti, dovednosti a znalosti žáků
- zadán tak, aby stimuloval žákovo myšlení
- zadáván spíše výjimečně, ne každou hodinu
- navržen tak, aby nebyla nutná pomoc rodiče
- motivující, aby z něj bylo žákovi jasné, proč je důležité ho splnit

Na některé učební činnosti může být nejlepší domácí prostředí, kdy má žák klid a je o samotě. Pro takové činnosti je vhodnější samostudium než práce v hodině. Podle Pettyho (2013) je vhodný domácí úkol takový, který je:

- pro žáka užitečný a je mu přínosem nových informací
- předem zadán tak, aby bylo možné ho zkontrolovat a úspěšně splnit
- zadán tak, aby jej bylo možné ohodnotit
- pro žáka snadno zvládnutelný

S touto typologií se Čapek (2013) ztotožňuje také, nicméně dodává, že by domácí úkol měl být dobrovolný. Také by měl být zadán tak, aby rozvíjel žakovu kreativitu. Před zadáním domácího úkolu je také možné žáky motivovat předem stanovenou odměnou.

Pedagogové volí domácí úkoly pro žáky podle určitých znaků, tyto znaky mají za úkol odrazit významné typologické vlastnosti konkrétních domácích úkolů. Maňák (1992) uvádí typologii domácích úkolů, kde jsou úkoly děleny následovně.

1. podle obsahu – Úkoly jsou rozděleny podle obsahů čili vyučovacích předmětů např. hudební výchova, český jazyk, matematika nebo angličtina.
2. podle vztahu k hlavním momentům vyučovacího procesu – Mluvíme o úkolech, které mohou mít motivační prvky, nebo jsou zaměřeny na osvojení či opakování učiva. Také sem řadíme úkoly, které prověřují žakovy vědomosti či dovednosti a následně aplikace námětu do praxe.
3. podle funkce ve výchovně vzdělávacím procesu – Jsou to takové úkoly, které mají výchovný charakter. Mohou sem spadat také úkoly didaktické nebo zájmové.
4. podle míry samostatnosti žáků – Zde máme úkoly zaměřené na reprodukci nebo řešení problému. Řadíme sem i úkoly tvůrčí či návodného charakteru.
5. podle vztahu k individu – Úkoly jsou navrženy podle počtu zúčastněných na skupinové, párové či individuální.

Součástí typologie domácích úkolů jsou také jejich formy. Formy se oproti druhům zabývají hlavně jednotlivými stránkami úkolů. Maňák (1992) uvádí konkrétní formy domácích úkolů:

- zaměřené na způsoby realizace – jedná se o úkoly ústního, grafického, výtvarného či písemného charakteru, popřípadě i úkoly praktické

- zaměřené na využití prostředků a pomůcek – mluvíme o úkolech z učebnic nebo jiných didaktických prostředků, které mohou nabídnout podporu
- zaměřené na využití metod – jedná se o úkoly, kdy má žák možnost využít pozorování nebo experimentování v rámci úkolu s výzkumným charakterem
- zaměřené na časovou dotaci – mluvíme o úkolech, které jsou časově ohraničené, například dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé
- zaměřené na rozsah záběru – jedná se o úkoly, ve kterých najdeme mezipředmětové vztahy, nebo úkoly, které jsou zaměřeny pouze na jeden konkrétní předmět

Volba a formulace domácího úkolu zůstává v kompetenci učitelů. Učitelé jsou z pravidla vždy vysokoškolsky vzdělaní lidé, kteří prošli dlouholetým studiem. Na základě profesní přípravy a další praxe disponují učitelé kompetencemi pro efektivní zadání domácího úkolu. (Zormanová, 2014). Ať už učitel zadá domácí úkol jakýkoliv, samotné jeho vypracování záleží už na samotném žákovi. Xu (2013) ve své studii uvedl nejčastější problémy, se kterými se žáci při plnění domácích úkolů opětovně setkávají. Při jakékoli práci je důležité nastavit a uspořádat si prostředí, ve kterém se práce uskuteční, to platí i při zpracovávání domácího úkolu. Zde mohou pomoci i rodiče s nastavováním klidného a pohodlného prostředí. Žáci se při samostatné práci také učí pracovat s časem, pro některé bývá ale tato potřeba náročná. Především, když není zvolený domácí úkol pro žáka atraktivní nebo je naopak příliš komplikovaný či rozsáhlý. Žáci mladšího školního věku mívají také problém zvládat rozptýlení. S tím také souvisí zvládnutí emoční stránky, kdy by mnohem raději žáci dělali něco, co je baví více, například šli s kamarády ven. Posledním problémem, který Xu uvedl, je motivace. Motivaci žáka mohou ovlivnit i učitelé ve vyučování zadáním takového úkolu, který se bude zdát atraktivní nebo důležitý. Žák tak bude mít větší odhodlání domácí úkol vypracovat.

2.3 Pojímání domácích úkolů v zahraničí

Na domácí úkoly je pohlíženo jako na nedílnou součást vzdělávání, která nás provází od mladšího školního věku, kdy jsme začali navštěvovat povinnou školní docházku, až třeba po završení vysoké školy. Domácí úkoly mají významný vliv nejen na naše učení, ale i na rozvoj dovedností. Nicméně způsob, jak je na domácí úkoly pohlíženo u nás a ve světě může být různorodý. Tato podkapitola popisuje, jak je na problematiku domácích úkolů pohlíženo očima světových odborníků.

Costa, M., Cardoso, A.P., Lacerda, C., Lopes, A., & Gomes, C. (2016) realizovali výzkum, který se zaměřoval na vnímání domácích úkolů učiteli a žáky v primárním vzdělávání. Výzkumu se zúčastnilo 14 učitelů a 12 žáků prvního stupně. Výzkum probíhal v oblasti Nales v Portugalsku. Výzkumnou metodou byl dotazník a rozhovor. Cílem bylo zjistit, jak žáci a učitelé čtvrtých ročníků vnímají domácí úkoly ve vztahu ke vzdělávání. Výsledky ukázaly, že učitelé zadávají domácí úkoly nejčastěji z rodného jazyka a matematiky, protože je vnímají jako nejdůležitější. Často jsou úkoly zadávány z učebnic a jiných papírových materiálů. I když žáci uvedli, že jsou pro ně domácí úkoly podstatnou částí vzdělávání, uvítali by, kdyby mohli vypracovávat úkoly pomocí modernějších metod, například za pomoci internetu, chytrých zařízení nebo alespoň v rámci skupinové nebo projektové práce. Učitelé i žáci se zde shodují a považují domácí přípravu za důležitou, protože pomáhá žákům v rozvoji znalostí. Z výzkumu také vyplynulo, že žáci tráví nad domácími úkoly více času než by si oni a i učitelé přáli. Podle učitelů by měli trávit nad přípravou maximálně 30 až 60 minut. V návaznosti na to žáci zmínili, že ne vždy se jim dostane zpětná vazba k vypracovanému úkolu. V rámci závěru doporučení autoři uvedli, že je potřeba, aby mezi sebou žáci a učitelé lépe komunikovali. Tím by vznikla vzájemná spolupráce a třeba i možnost vzájemného učení mezi žáky a učiteli, například při práci s moderními technologiemi. Učitelé by tak měli možnost zohlednit individuální potřeby jednotlivých žáků.

Podobný výzkum realizovat Holte, K. L., který zjišťoval, jak jsou domácí úkoly vnímány učiteli a zda si učitelé myslí, že jsou domácí úkoly pro žáky přívětivé. Výzkum byl zaměřen na oblast prvního stupně a i šesté a sedmé třídy norské základní školy. Výzkumnou metodou byl zvolen rozhovor a následná analýza týdenních plánů škol. Rozhovorů se zúčastnilo 37 učitelů základních škol. Výsledky ukázaly, že zadávané domácí úkoly jsou směřovány především na oblast znalostní. Zabývají se často opakováním nebo osvojováním učiva. Úkoly tvořivého či kreativního charakteru se neobjevují vůbec anebo jen zřídka. Studie prokázala, že by se učitelé měli více zaměřit na individualitu žáků, podporovat je v jejich kreativitě a posilovat zájem o učení než o samotné učivo. Z výzkumu také plyne doporučení pro navýšení míry spolupráce mezi rodiči, žáky a učiteli při zadávání domácích úkolů. Také zaměření se jak na cíle domácích úkolů, tak na společné cíle spolupráce mezi institucemi. Díky tomu by byla vyzdvižena individualita žáků a jejich potřeby.

V Turecku se výzkumem domácích úloh zabývali Bozkurt, N., & Adem, A. (2023). V rámci fenomenologické studie věnovali výše zmínění autoři pozornost tomu, jaký vliv mají domácí úkoly na žákovo učení. Výzkum byl prováděn na základních školách a participant

byli učitelé. Celkem se výzkumu zúčastnilo 53 učitelů. Pro sběr dat byl autory zvolen polostrukturovaný rozhovor. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jakou roli hrají domácí úkoly pro žáka ve vztahu k zodpovědnosti a zda mají nějaký dopad na výsledky žáků v oblasti rozvoje osobnosti, znalosti a dovednosti. Otázky v rozhovoru se dotýkaly například nutnosti domácích úkolů, reflexe a hodnocení domácích úkolů, nebo i stinných stránek domácích úkolů. Výsledky tohoto výzkumu byly popsány v následujících oblastech. První oblastí jsou vlivy domácích úkolů na výsledky studentů. Zde bylo zjištěno, že při samostatné práci žáci dosahují pocitu úspěchu a snižuje se strach z chyby. V rámci procvičování učiva dochází k lepšímu porozumění danému problému. Druhou zkoumanou oblastí jsou vlivy domácích úkolů na rozvoj osobnosti. Zde se učitelé shodli, že žáci přebírají zodpovědnost za svoji práci. Domácími úkoly si žáci rozvíjejí sebevědomí a poznávají pocit úspěchu. Důležitou roli zde hraje motivace ze strany učitele. Problémy při zadávání domácích úkolů byly třetí oblastí. Učitelé často uváděli neschopnost dostat se k moderním technologiím, například k tabletům. Velmi často byl zmíněn fakt, že učitelé nekladou velký důraz na potřeby a zájem studentů, nýbrž na potřeby své. Podle dotazovaných je podstatou domácích úkolů připravit žáky na nadcházející hodinu čili seznámit je s učivem. Závěr výzkumu je dle autorů následovný. Ukazuje se, že dle učitelů mají domácí úkoly pro žáky velký vliv převážně na kognitivní výkony. Samostatná práce také přispívá k rozvoji samostatnosti, odpovědnosti a plánování. Čas strávený při práci by měl být předem stanovený tak, aby žáci nepropadali stresu, strachu a pocitu neschopnosti. Je důležité, aby učitelé plánovali a tvořili úkoly zvládnutelné a se zaměřením na individuální potřeby žáků. Hodnocení domácí práce by mělo poskytovat žákovi, učiteli i rodině zpětnou vazbu.

Názory učitelů na domácí úkoly zajímaly i výzkumníky Matei, S., & Ciasca, L. z Rumunska. V roce 2015 představili výzkum, který zkoumal názory učitelů prvního stupně základní školy na domácí úkoly. Cílem tohoto výzkumu bylo vysvětlit, jak prvostupňoví učitelé vnímají domácí úkoly. Celkově se do výzkumu zapojilo 51 učitelů. Výzkumnou metodou byl online dotazník, který obsahoval otázky z oblasti demografické a z oblasti týkající se domácích úkolů. Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelé jsou přesvědčeni o důležitosti domácích úkolů a jsou zastánci toho, aby se domácí úkoly zadávaly denně. Učitelé považují za nutnost, aby byly úkoly rodiči kontrolovány a následně podepsány. Respondenti ve svých odpovědích zdůrazňovaly obrovský přínos domácích úkolů pro žáky. O možných nevýhodách se učitelé takřka nezmiňovali. Hlavním cílem domácích úkolů je podle dotázaných rozvoj znalostí, dovedností a postojů žáků. Jinak řečeno, podpora při dosahování lepších studijních výsledků. Z odpovědí konkrétně vyplývá, že si žáci při práci

na domácích úkolech opakují probranou látku, prohlubují své znalosti nabyté ve škole anebo prozkoumávají důkladněji dané téma. Při práci mají žáci možnost využívat knihy, encyklopedie, slovníky a internet. Jedno z možných vysvětlení získaných informací můžeme nalézt ve zvláštlostech rumunského vzdělávacího systému. Učitelé se musí striktně držet stanovených osnov, čímž ztrácí prostor pro kreativitu a možnost prokázat své dovednosti v oboru. Druhým podnětem je velký počet žáků ve třídě na jednoho učitele. Díky tomu nemají učitelé možnost věnovat se individuálně každému žákovi tak, jak by bylo vhodné. Proto také zadávají domácí úkoly a často je považují za vhodnou metodu samostatné práce žáka a následné zpětné vazby.

Hlavní myšlenky, které jsou podstatné pro tuto práci si shrneme do čtyř hlavních bodů.

1. Vnímání domácích úkolů učiteli a žáky

Z výzkumů plyne, že učitelé považují domácí úkoly jako součást vzdělávání. Nejvyšší frekvence výskytu domácích úkolů je v rodném jazyce a matematice. I žáci vnímají domácí úkoly jako prospěšné a podstatné, nicméně poukazují na zastaralé metody a pomůcky, které učitelé pro zpracování domácích úkolů nabízí.

2. Obsah domácích úkolů

Výsledky poukázaly na fakt, že hlavním důvodem zadávání domácích úkolů je procvičení a upevnění učiva. Velký důraz se klade na znalostní oblast, méně už pak na rozvoj kreativity. Individuální potřeby žáků jsou v případě domácích úkolů přehlíženy.

3. Vliv domácích úkolů na osobnost žáků a na studijní výsledky

Domácí úkoly pozitivně ovlivňují výsledky žáků. Mají také silný vliv na rozvoj osobnosti, odpovědnosti a sebedůvěru.

4. Nedostatky a doporučení

Z výsledků plyne, že velkým problémem je nedostatečné využívání moderních technologií. Spíše vidíme neustálou práci s papírovými materiály. Nejsou zohledňovány individuální potřeby. V rámci doporučení je vhodné poukázat na lepší komunikaci mezi učiteli a žáky, posílení kreativity, individuální zaměření a stanovování přiměřených časových limitů na práci.

Pro lepší přehled slouží níže uvedená tabulka, předkládající data vyplývající z výše popsaných výzkumů.

Přehledová tabulka výzkumů

Státy	Respondenti	Výzkumné Metody	Cíl výzkumu	Klíčová slova
Portugalsko (2016)	14 učitelů prvního stupně ZŠ 12 žáků prvního stupně ZŠ	dotazník a rozhovor	zjistit, jak žáci a učitelé čtvrtých ročníků vnímají domácí úkoly ve vztahu ke vzdělávání	- z rodného jazyka a matematiky - z učebnice - podstatná část vzdělávání - uvítání modernějších metod - časová náročnost - snaha o individualitu
Norsko (2016)	37 učitelů převážně prvního stupně ZŠ	rozhovor a analýza týdenních plánů	zjistit, jak jsou domácí úkoly vnímány učiteli a zda si učitelé myslí, že jsou domácí úkoly pro žáky přívětivé	- znalostní oblast - opakování, osvojování učiva - potlačení individuality soustředěním na učivo
Turecko (2023)	53 učitelů ZŠ	polostrukturovaný rozhovor	zjistit, jakou roli hrají domácí úkoly pro žáka ve vztahu k zodpovědnosti a zda mají nějaký dopad na výsledky žáků v oblasti rozvoje osobnosti, znalosti a dovednosti	- zaměření na učivo - rozvoj samostatnosti - nedostupnost technologií - potřeby učitelů před potřebami žáků
Rumunsko (2015)	51 učitelů prvního stupně ZŠ	online dotazník	vysvětlit, jak prvostupňoví učitelé vnímají domácí úkoly	- domácí úkoly denně - dosahování lepších výsledků - opakování, prohlubování učiva

Tabulka č. 1 Přehledová tabulka výzkumů

V této kapitole byly představeny výzkumy, které se tématem podobají naší diplomové práci. Následující kapitola představí oblast českého jazyka v primárním vzdělávání. V úvodu kapitoly bude zmíněn vývoj jazyka. Následně bude popsán český jazyk jako jeden z vyučovaných předmětů na prvním stupni základní školy. V závěru kapitoly budou představeny učebnice, které jsou odborníky stále vnímány jako vhodné pomůcky ve výuce českého jazyka.

3 ČESKÝ JAZYK V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Český jazyk bývá považován za jeden z klíčových školních předmětů. Obecně se díky jazyku a jeho správnému využívání formují a zdokonalují komunikační dovednosti žáků. Na základě předchozích kapitol, které se věnovaly kontextu domácí přípravy a domácím úkolům, se tato kapitola zaměří na konkrétní aspekty jazyka českého ve spojitosti se vzděláváním.

Třetí kapitola se již konkrétně zaměřuje na vymezení českého jazyka ve vztahu k základnímu vzdělávání. Následující podkapitoly dále charakterizují český jazyk. Budou zde zmíněny jeho útvary, vlastnosti a funkce. Závěr kapitoly bude věnován didaktickým prostředkům, se kterými se v běžné výuce setkáváme, konkrétněji učebnicím českého jazyka.

3.1 Vývoj a proměna českého jazyka

Čeština se řadí mezi jazyky indoevropské jazykové skupiny. Indoevropské jazyky tvoří podle Čechové et al. (2011) v Evropě několik dalších skupin:

- jazyky germánské – jsou jazyky jako němčina, angličtina nebo holandština
- jazyky románské – jsou jazyky jako italština, francouzština, portugalština nebo španělština
- jazyky keltské – jsou jazyky jako irština nebo skotština
- jazyky baltské – jsou jazyky litevština a lotyšština
- jazyky slovanské – slovenština, polština, srbština a čeština

Český jazyk je našim národním jazykem. To znamená, že všichni lidé používající tento jazyk se v dané kultuře dorozumí. Obecně mají jazyky vícero podob. Podoba českého jazyka je ovlivněna geograficky, na území Čech, Moravy a Slezska tedy dochází k drobným jazykovým odlišnostem. Také zde hraje velkou roli časová linie. Zde mluvíme o mezigeneračních rozdílech jazyka. Mluvíme i o tom, že i český jazyk není jednotný. Rozlišujeme spisovnou a nespisovnou vrstvu českého jazyka a různé typy nářečí. Oproti tomu máme ale tzv. interdialekt, který je často považován za obecnou češtinu. Tento interdialekt se ve větší míře neliší od spisovné češtiny (Hausenblas & Kuchař, 1979). Ať už používáme jazyk jakýkoli, používáme ho jako nástroj ke komunikaci. Je nezbytný pro sdělování informací a předávání poznatků. Některými autory je jazyk chápán jako kód nebo

kompetence, díky které se mohou uživatelé bezprostředně dorozumívat (Daneš, 2009). S výše uvedeným souhlasí i autoři Čechová et al. (2011), kteří uvádí, že čeština nemá jen jednu podobu. Do češtiny můžeme zahrnout spisovný jazyk, obecnou češtinu, profesní mluvu, nářečí, slangy a další podoby, které se na území České republiky nebo jiných oblastech využívají. Je důležité si uvědomit, že reprezentativní a celonárodně uznávanou podobou českého jazyka je **spisovná čeština**. Ta je využívána ve školách, na úřadech, ve vědě a dalších institucích. Spisovnou češtinu lze zaslechnout v kultivovaném projevu, od učitelů, od úředníků nebo vědců. Za prostředky českého jazyka lze ale považovat jak tvary spisovné češtiny, tak tvary češtiny nespisovné.



Schéma č. 1 Prostředky českého jazyka

(Čechová et al., 2011, s. 23)

Z výše uvedeného schématu je patrné, že spisovná a nespisovná mluva se velmi prolíná a prodělává oboustranný pohyb. Často přechází výrazy spisovné do oblasti nespisovné a opačně (Čechová et al., 2011). S pojmy jako je spisovná a nespisovná čeština se žáci setkávají už na prvním stupni základní školy, kde se učí rozlišovat typy textů dle spisovnosti. Více se žáci se spisovností setkají na druhém stupni základní školy (Hauser et al., 2007).

Charakter českého jazyka se proměňuje nejen díky vlivům spisovné a nespisovné češtiny. Více než právě to se český jazyk setkává s vnějšími vlivy. Právě přejímání cizích slov z jiných jazyků obohacuje slovní zásobu jazyka. Největší roli hraje angličtina, která se stává světovým jazykem (Daneš et al., 2005). Díky většímu pohybu obyvatelstva mezi jednotlivými státy můžeme zaznamenávat nová přejatá slova právě z angličtiny, nebo i z jiných jazyků. Lidé se stěhují, migrují a udržují kontakty se svými přáteli skrze celý svět (Daneš, 2009).

Mluvíme o „*období, kdy se svět lidských jazyků dostal do bouřlivých proměn*“ (Daneš, 2009, s. 49).

Jazyk je obecně považován za komunikační nástroj, díky kterému se lidé dorozumívají napříč daným územím. Naším národním, mateřským jazykem je jazyk český. Bohatství naší mateřštiny je nejen v kráse jazyka, ale také v jeho rozmanitosti, kterou nabízí. Dnešní doba je pro náš jazyk výzvou. Vlivy na něj působící jsou stále větší, a to díky rozmachu jazyků

cizích, nebo nástupu technologií. Postavit se těmto výzvám mohou právě učitelé, kteří posouvají a představují jazyk mladším generacím. Interpretovat podstatu jazyka a vystihnout jeho krásu je obzvlášť nelehký úkol.

3.2 Český jazyk jako vyučovací předmět

Dítě vnímá mateřský jazyk ještě před narozením, a to prostřednictvím matky. Děti se učí mateřský jazyk přirozeně, spontánně. Při tomto přirozeném procesu učení jsou využívány metody odezírání a imitace. Dítě odezírá a snaží se napodobovat své nejbližší. Tyto dvě metody dítě nevědomky využívá až do mladšího školního věku. Zde pak nastupuje komplexní rozvoj mateřského jazyka, a to jak v psané, tak v mluvené oblasti. Již v předškolním věku disponuje dítě dobrými základy mateřského jazyka. Nasvědčuje tomu také fakt, že se dítě v mateřské škole dokáže domluvit s učitelkou a vysvětlit jí podstatu své myšlenky. Nemá tedy základní dorozumívací problémy.

Při nástupu do základního vzdělávání se žáci poprvé oficiálně setkávají s českým jazykem jako předmětem. Právě škola je institucí, která se zaměřuje na zvládnutí mateřského jazyka jako prostředku ke komunikaci ve všech oblastech jeho fungování (Čechová & Styblík, 1998). Cíle jazykové výchovy jsou podle Daneše (2009) následující. Náš mateřský jazyk disponuje několika složkami. Má složku poznávací, jiným slovem naukovou. Tato složka má smysl v praktickém využití jazyka v běžných situacích. Další složky jsou praktické dovednosti a návyky. Obecně platí, že má i cíl výchovný a kulturní.

Hlavní cíle českého jazyka a jazykové výchovy ve vztahu k žákovi dělí Daneš (2009) na:

- 1) Cíl naučit žáky praktickému využívání spisovného jazyka v mluvené i písemné podobě. Zaměřuje se na kultivovaný projev a znalost vyjadřovacích prostředků v projevu.
- 2) Cíl rozvíjet vyšší mentální schopnosti žáků. Schopnost analýzy či syntézy, nebo poznávání jazykových struktur. Díky tomuto je možné dosáhnout toho, aby se žáci vyjadřovali přesně, jasně a souvisle a dokázali formulovat podstatu věci.
- 3) Cíl rozvíjet estetické cítění jazyka. Žák s estetickým cítěním jazyka dokáže jazyk vhodně využít v promluvách, kde vnímá podstatu jazyka, jako i kulturního statku. Je zde vnímán i emocionální vztah žáka k jazyku.

- 4) Cíl využívat mateřský jazyk pro učení se novým cizím jazykům. Během seznamování s mateřským jazykem vzniká potřebný aparát pojmů a struktur, které pomáhají při učení se jazykům novým.

Podstatou výuky jazyka je podpora a rozvoj komunikačních kompetencí žáků a vybavení žáka takovými znalostmi a dovednostmi, díky kterým bude správně vnímat jistá jazyková sdělení, bude jim dostatečně rozumět a zvládne se vhodně vyjádřit v nejrůznějších komunikačních situacích. Dovednosti, které žák získá v hodinách českého jazyka jsou důležité nejen jako kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou podstatné pro osvojování si konkrétních poznatků z dalších oblastí vzdělávání (RVP ZV, 2021). S tímto tvrzením se ztotožňuje Štěpánik (2020), který uvádí, že hlavním úkolem výuky českého jazyka na základních školách je vybavit žáka takovými komunikačními schopnostmi, kterým bude rozumět. Následně je bude schopen využívat s daným záměrem v konkrétních situacích.

Výuka jazyka by měla podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2021) vést žáky k:

- porozumění jazyka jako klíčovému faktoru v historickém a kulturním vývoji národa, který slouží jako sjednocující prvek pro národní společenství
- uznání jazyka jako důležitého nástroje pro celoživotní vzdělávání
- rozvoji pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho považování za zdroj osobního a i kulturního bohatství
- podpoře a respektování mnohojazyčnosti a kulturní rozmanitosti
- schopnosti používat jazyk k získávání a sdílení informací, vyjádření potřeb, prožitků a sdělení názorů
- ovládnutí pravidel mezilidské komunikace v daném kulturním prostředí a rozvoj pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace
- rozvoji schopnosti samostatně získávat informace z různých zdrojů a zvládat práci s jazykovými a literárními texty
- získání sebevědomí při veřejném vystupování a kultivovaný projev pro prosazení sebe sama

- individuálnímu prožívání uměleckého díla, sdílení čtenářských zážitků a rozvoj pozitivního vztahu k literatuře a dalším druhům umění, která jsou založena na emocionálně-estetickém vnímání

Na základních školách se žáci s češtinou setkávají denně. Už během prvních dní v první třídě žáci rozumí zkratce *Čj*, která je zastoupena v jejich týdenním rozvrhu hodin. Postupem času žáci zjišťují, co všechno se pod zkratkou skrývá a co všechno český jazyk nabízí. Během povinné školní docházky se žáci seznámí se složkami jazyka. Podle Melichara a Styblíka (2009) jsou tyto složky pojmenovány jako:

- a) nauka o slovní zásobě

Nauka o slovní zásobě zahrnuje poznatky o významech jednotlivých slov a procesu tvoření nových slov. Je zde vysvětlena vztahovost mezi jednotlivými slovy.

- b) mluvnice (gramatika)

Mluvnice vymezuje druhy a tvary slov a uvádí významy tvarů. Dále se zabývá také problematikou tvoření a stavbou vět a souvětí.

- c) nauka o zvukové stránce jazyka a o pravopisu

Nauka o zvukové stránce jazyka a o pravopisu popisuje tvoření a seskupování hlásek. Také uvádí pravidla ve výslovnosti spisovného jazyka a v projevech psaných.

- d) nauka o slohu

Nauka o slohu se soustředí na výběr správných jazykových prostředků v projevu. Také určuje kritéria projevu podle cíle, situace nebo podmínek mluveného nebo psaného projevu.

- e) nauka o nářečích

Nauka o nářečích se věnuje nářečním jevům a zvláštnostem v komunikaci obyvatel republiky (Melichar & Styblík, 2009).

Obsah vzdělávání oboru Český jazyk a literatura je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2021) pojímán jako jednotný a komplexní. Také je tomu tak ve výuce, kde se pedagogové snaží jednotlivé složky prolínat. Pro přehlednost je tento obor rozdělen do tří složek, se kterými se ve výuce pracuje. První složkou je **Komunikační a slohová výchova**. Zde se žáci učí číst s porozuměním a chápat jednoduchá sdělení. Učí se zde psát podle kritérií a kriticky posuzovat obsah. Vyjadřují své postoje a názory na konkrétní situace, nebo reagují na přečtený či slyšený text. Druhou složkou je **Jazyková**

výchova. Díky Jazykové výchově získávají žáci vědomosti a dovednosti, které jsou nutné pro osvojení si spisovného jazyka a také dalších forem jazyka. Dále vede k logickému myšlení, které je potřebné pro přesné vyjadřování. Nejen logické myšlení, ale i intelektové dovednosti jsou zde rozvíjeny, např. dovednost rozlišovat různé jevy nebo poznat shody a odlišnosti jazyka. Třetí složkou je **Literární výchova.** V této oblasti se žáci učí vnímat specifické znaky literatury prostřednictvím četby. Žáci také formulují své názory o konkrétním autorovi nebo o přečteném díle. Také je zde snaha o návyk ke čtení a posilování čtenářské gramotnosti. Dochází zde k prožívání, které může ovlivňovat postoje žáků a formovat jejich osobnost a hodnoty (RVP ZV, 2021). Klíčovým prvkem literární výchovy je samotné porozumění textu. Práce s textem podporuje cítění, kreativní myšlení a hodnoty žáka. Také ho jistým způsobem začleňuje mezi společenstvo čtenářů (Hausenblas, 2015).

Aby mohlo být všechno výše uvedeno aplikováno ve výuce českého jazyka, stanovují si učitelé při přípravě na výuku jistou strategii výuky. V rámci této strategie jsou stanoveny výukové metody, didaktické cíle a organizační formy.

Výukové metody napomáhají k dosažení výukových cílů, které byly učitelem předem stanoveny (Maňák & Švec, 2003). S tímto tvrzením souhlasí i Skalková (2007), která vnímá vyučovací metodu jako celek uspořádaných a předem promyšlených činností učitele a žáka. Podle Zormanové (2012) je během výuky zásadní spolupráce mezi žáky a učitelem. Vhodně zvolené metody pak vedou žáka k samostatnosti. Tyto činnosti následně směřují k předem stanoveným didaktickým cílům a cílům výuky.

Didaktické cíle jsou někdy nazývány jako konečné výsledky nebo ideální výstupy. Didaktické cíle určují jaké metody, organizační formy a jiné didaktické strategie budou nejvhodnější pro danou výukovou jednotku a daný problém. Tento cíl také určuje, kam konkrétně chceme s žáky dojít a čeho chceme dosáhnout (Štěpáník & Šmejkalová, 2017). Podle Hausenblase (2015) je klíčové, aby samotný žák předem věděl a uvědomoval si cíle, které by chtěl naplnit. V českém jazyce se jedná o cíle z oblasti dorozumívání, porozumění a prožitku z jazyka. Zlepšování se v těchto oblastech je nezbytnou součástí výuky jazyka.

Podle Jelínka (1980) je pro výuku českého jazyka nezbytnou a základní organizační formou třídní vyučovací hodina. Taková hodina je typická svou délkou, místem realizace a pravidelným opakováním v rámci týdne. Struktura běžné vyučovací hodiny českého jazyka se skládá nejen již z výše zmíněných metod výuky. Součástí výuky jsou různé úkoly, které ve spojení s metodami určují směr a odlišnost jednotlivých hodin. Z pravidla ale platí, že součástí hodiny jazyka je úvod čili zahájení hodiny. Zde učitel žákům poskytne motivaci a

žáci jsou seznámeni s tématem hodiny. Následuje aktivizace čili předání učiva žákům. V rámci expozice následně dochází k osvojování učiva. Po samotném osvojení dochází k upevňování v rámci např. opakování nebo vyzkoušení na konkrétním cvičení. V závěru hodiny je zastoupeno krátké shrnutí učiva a jeho rekapitulace. Podle Vališové a Kovaříkové (2021) je vhodné v rámci výuky využívat i různých organizačních forem. Výukové formy, které mohou být zvoleny nejen v hodinách českého jazyka jsou například párová výuka, skupinová nebo kooperativní výuka. Zde má učitel možnost přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků, popřípadě malým skupinkám žáků. Žáci se učí spolupracovat v týmu a komunikovat mezi sebou. Vhodnou organizační formou je i projektová výuka, kde žáci řeší určitý problém, který vychází z praktických potřeb běžného života.

Aby byla výuka jazyka systematická a pro žáky i učitele komfortní, uvádí Jelínek (1980) členění typů jednotlivých hodin, ve vztahu k probíranému učivu:

- a) hodina prvotního osvojení učiva – představení konkrétního učiva
- b) hodina upevňovací – vysvětlení a procvičení učiva
- c) hodina opakovací – procvičování a opakování učiva
- d) hodina prověřovací – testování znalostí žáka
- e) hodina smíšená – nejčastěji využívána na prvním stupni základní školy (Jelínek, 1980).

Odborníci z oblasti vzdělávání a i samotní učitelé českého jazyka se dlouhodobě snaží o zvyšování kvality výuky různými způsoby. Pomocí kreativních a moderních metod odstraňují tradiční prvky výuky, které nesplňují požadavky dnešní doby. Je zde právě snaha o inovativní pojmání výuky v návaznosti na aktuální trendy (Hausenblas, 2015).

Vyučovací předmět Český jazyk je jeden z předmětů vyučovaných na základních školách. Někdy je považován a učiteli vnímán jako klíčový předmět, a proto mu bývá vyhrazeno nejvíce hodin v týdenním rozvrhu. Výuka českého jazyka si klade mnoho cílů, které jsou mířeny na žáka a na rozvoj jeho všestrannosti. Obsah, kterému se žáci v jazyce učí, je také velmi rozmanitý. Právě zmíněný obsah učiva, se kterým se žáci setkají, je zastoupený v didaktických prostředcích, jako jsou například pracovní listy či učebnice.

3.3 Učebnice českého jazyka jako prostředky ve vzdělávání

S přípravou na výuku souvisí mnoho dalších činností. Na tento fakt bylo již upozorňováno v předchozí kapitole, kdy si učitel volí výukovou strategii. Učitel si vybírá nejen téma hodiny, ale i vhodné prostředky, které jsou v souladu s jeho záměrem. Zároveň slouží tyto prostředky také žákům, a proto by měly být přiměřené věku žáků a jejich schopnostem. Didaktické prostředky mohou být pro učitele při výuce oporou nebo inspirací. S didaktickými prostředky, tedy konkrétně s učebnicemi, mohou žáci pracovat i při zpracovávání domácího úkolu. Zde učebnice slouží jako opora žákům.

Didaktické prostředky jsou podle Maňáka a Švece (2003) veškeré předměty či jevy, které slouží a napomáhají k naplnění předem stanovených výchovně vzdělávacích cílů. Taktéž Zormanová (2014) tvrdí, že hlavním záměrem didaktických prostředků je nápomoc při plnění výchovně vzdělávacích cílů. Konkrétně dělí Turek (2014) didaktické pomůcky na učební pomůcky a didaktickou techniku. Učební pomůcky poskytují soubor učiva, se kterým by se měl žák seznámit. Oproti tomu je didaktická technika vnímána jako zařízení, které vytváří cestu při transformaci poznatků. Geschwinder (1995) je s výše uvedenými autory v souladu. Uvádí také, že za didaktické prostředky můžeme považovat věci materiálního typu, jako jsou například učebnice či jiné názorné pomůcky. Oproti tomu jsou prostředky nemateriální, do kterých řadí Geschwinder (1995) například metody a organizační formy.



Schéma č. 2 Didaktické prostředky

Geschwinder et al. (1995)

Z výše uvedeného můžeme konstatovat, že využívání didaktických prostředků materiálních či nemateriálních ve výuce českého jazyka je velmi důležité. Jedním z cílů těchto prostředků je poskytování nebo přenos informací směrem k žákovi. Hlavním cíle je posílit vyučovací proces a dosáhnout tak stanoveného cíle. Didaktických prostředků a pomůcek je bezpochyby velká řada. Zmínit zde můžeme například pracovní listy nebo

pracovní sešity. Jednou z nejběžnějších pomůcek při vyučování je ale právě **učebnice**. S učebnicemi se hojně setkáváme během všech stupňů vzdělávání, a to jak na základních, tak i na středních školách.

Za zakladatele učebnic a jejich teorie je považován J. A. Komenský, který uvedl první učebnici s názvem *Orbis picture*, českým překladem *Svět v obrazech*. J. A. Komenský také vytyčil zásady pro tvorby učebnic a popsal jejich funkce a jejich významy (Turek, 2014). Zormanová (2014) tvrdí, že učebnice patří mezi standardní pedagogické dokumenty. S učebnicemi se žáci setkávají a pracují s nimi takřka každodenně, a proto mohou být považovány za nejdůležitější materiálně – didaktické prostředky využívané ve škole. Toto tvrzení následně potvrdily autorky Červenková a Sikorová, které v roce 2019 provedly výzkum s cílem zjistit, jakou mírou a jakým způsobem se podílejí učebnice a další textové materiály na učení žáků. Z výsledků vyplynulo, že jsou učebnice stále důležitým a často využívaným prostředkem jak během výuky, tak i při domácí přípravě žáků (Červenková & Sikorová, 2019).

Učebnici pojímá Turek (2014, s. 323) jako „*didaktický text, který reprezentuje učivo s cílem jeho osvojení žáky*.“ Podle autora je nejkonkrétnějším zdrojem informací, potažmo učiva. Také ji vnímá jako nejdůležitější učební pomůcku žáků ve výchovně vzdělávacím procesu a také jako oporu pro učitele při práci (Turek, 2014).

Jak již bylo zmíněno v kapitole výše, český jazyk je velmi pestrý a oproti jiným vyučovacím předmětům pracuje mnohem více s textem. Obecně se především zaměřuje na komunikaci ať už ve formě psaného textu, tak ve formě mluvené. Nabízí se tedy fakt, že se zde budou využívat učebnice a další textové materiály ve stejné nebo i větší míře. Mezi nakladatelství, která vydávají učebnice českého jazyka, patří například nakladatelství Fraus, Nová škola s.r.o., vydavatelství Taktik, SPN a mnoho dalších. Některé učebnice dokáží zaujmout i svým názvem, např. *Hravá čeština* nebo *Český jazyk s nadhledem*. Aby moly být učebnice vydány, měly by být předem schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. To udělí konkrétní učebnici doložku o respektování Rámcového vzdělávacího programu. Není překvapením, že se jednotlivé učebnice českého jazyka od sebe liší. Na první pohled si můžeme všimnout grafického zpracování titulní strany. Titulní strana bývá ilustrována tematikou školního nebo dětského prostředí. Při pohledu na obsah se jednotlivé učebnice často liší.

Obsah učebnice **Český jazyk 2 učebnice pro 2. ročník základní školy** od autorek Kosové a Řeháčkové (2008) je sestaven postupně podle aktuálních témat školního roku. Pod každým tématem se pak skrývá učivo, kterému se žáci s učitelem ve výuce věnují. Po obsahu

následuje krátký text, který uvede žáky do učebnice a popřeje jim plno úspěchů. Jednotlivá témata jsou barevně odlišena. Úkoly v učebnici jsou označeny vždy číslem a následně vysvětleny. Na začátku každého tématu je text. Na text navazují zpravidla otevřené otázky. Při práci s učebnicí si všimneme barevných vodítek. Tato vodítka nás odkazují na dolní lišty, kde jsou úkoly k další práci. Učitel může tyto úkoly využít právě jako zadání domácího úkolu. Při zvolení této varianty se žák může při vypracovávání úkolu ohlédnout na již probrané učivo a pomocí nápovědy vyřešit zadaný úkol.

Olžbutová (2016) je autorkou **Hravé češtiny 3**. Zde při pohledu na obsah zjistíme, že jsou jednotlivá témata v učebnici rozdělena podle Rámcového vzdělávacího programu na Jazykovou výchovu a Komunikační a slohovou výchovu. Ke každé oblasti je přiřazeno učivo, které je ještě odděleno barevnými bloky v návaznosti na sebe. Po obsahu následují již jednotlivá cvičení. Ke každému úkolu je přiřazena obálka určující pořadí úkolu. Opět se zde setkáváme s úvodním textem kapitoly, ke kterému jsou vždy stanoveny úkoly. Můžeme ale říct, že zde jsou úkoly zde různorodější. Pro zvýraznění některých úkolů je využita tabulka. Různorodost úkolů je zde pro učitele výhodou. Takové úkoly jsou pro žáky zábavnější a podněcují kreativitu. Toho je možné využít při domácí přípravě, kdy se žáci mohou inspirovat jinými úkoly pro vyřešení úkolu svého. Taktéž při zvolení domácího úkolu, může učitel gradovat již kreativní úkoly z učebnice tak, aby byly pro žáky ještě atraktivnější.

Učebnice jsou již léta obecně vnímány jako tradiční výuková pomůcka. Řada odborníků ji vnímá jako nezbytnost, protože nabízí žákům potřebné a ucelené informace z daných oborů a oblastní vzdělávání. Také učitelům bývá nápomocná, a to hlavně při plánování a při následné realizaci výuky. Také proto ji daní autoři řadí mezi materiálně didaktické prostředky, o které je možné se opřít během své praxe. Učebnice českého jazyka se liší svou strukturou, grafikou a metodikou. Učivo může být seskupeno podle témat anebo podle oblastní, kterým se žáci postupně věnují. Rozdílné jsou také aktivity, které se žákům nabízí. Školy v České republice mají volnost při výběru učebnic pro svoji výuku. S tím je spojena také práce s domácími úkoly, kdy je možné za využití učebnic realizovat kreativní a zábavnou práci, která bude od učitele promyšlená a pro žáka smysluplná.

4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Na domácí přípravu žáků mladšího školního věku je pohlíženo napříč světovými studiiemi a také tuzemskou či zahraniční odbornou literaturou.

Teoretická část v první kapitole představila domácí přípravu žáka prvního stupně základní školy. Domácí příprava navazuje na předchozí výuku. Mimo jiné také podněcuje zvědavost a upevňuje pozitivní postoje žáka (Šulová et al., 2014). Z toho vyplývá, že domácí příprava má ve výchovně vzdělávacím procesu své pevné místo. Podstatnou část domácí přípravy hrají předem stanovená pravidla a kritéria, podle kterých může být zpracována, ale také následně hodnocena. Hodnocení domácí přípravy je podle Andryse (2018) činností, která není z pravidla pro učitele snadná a je nutné hodnotit s rozmyslem, úvahou a vlastním přesvědčením.

Druhá kapitola se zaměřovala už konkrétně na domácí úkol. Domácí úkol bývá často vnímán jako prostředek, díky kterému mají žáci možnost vyzkoušet si samostatnou práci mimo školní prostředí (Zormanová, 2014). Autoři se více méně shodují, že hlavní podstatou domácího úkolu je opakování, osvojování či prohlubování učiva, a to bez pomoci učitele (Smetáčková, 2014). Aby byl právě zvolený domácí úkol pro žáka vhodný a zvládl ho žák bez problémů sám, jsou známé typologie domácích úkolů, které poskytují učitelům pomoc při přípravě a formulaci domácího úkolu. Nejen v České republice, ale i ve světě se učitelé zabývají problematikou domácích úkolů. V závěru druhé kapitoly byly představeny konkrétní výzkumy, které se domácím úkolům věnují a tím jsou podstatné pro tuto práci.

Kapitola třetí se věnovala českému jazyku. Obecně je jazyk vnímán jako prostředek pro sdělování poznatků a k dorozumívání se (Daneš, 2009). Není tomu jinak ani u jazyka českého. Náš rodný jazyk prošel dlouhým a složitým vývojem. I v dnešní době na něj stále ale působí vlivy, kterým se musí přizpůsobovat nebo jim odolávat. S tím souvisí i výuka českého jazyka na základních školách. Český jazyk stejně jako i jiné vyučovací předměty seznamují žáky se svým obsahem. To podstatné ale stojí na samotném učiteli. Právě v jeho kompetenci je vedení a forma výuky. Autonomie a volnost v rozhodování nabízí učiteli možnosti jako jsou stanovování si cílů, výběru metod nebo využívání prostředky dle vlastního uvážení. To všechno musí být ale v souladu s rámcovým a školním vzdělávacím programem, kde jsou stanoveny klíčové kompetence a cíle. K dosažení stanovených cílů pomáhají již zmíněné prostředky. Jedním z prostředků využívaných ve výuce českého jazyka je podle Turka (2014) učebnice. Právě učebnice je také považována za konkrétní a

přesný zdroj informací. Také díky tomu jsou vhodným prostředkem pro domácí přípravu nebo vypracovávání domácího úkolu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část se zaměřuje na domácí úkoly z pohledů učitelů působících na prvním stupni základní školy a také žáků prvního stupně základní školy. V rámci praktické části diplomové práce byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Následně proběhlo interview s konkrétními učitelkami a poté interview s jednotlivými žáky. V rámci metodologie výzkumu byl určen hlavní výzkumný cíl, ze kterého vyplynuly dílčí výzkumné cíle.

5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl:

Zjistit, jak jsou vnímány domácí úkoly z českého jazyka učiteli a žáky na prvním stupni základní školy.

Dílčí výzkumné cíle:

- Popsat přesvědčení učitelů o důležitosti domácích úkolů z českého jazyka.
- Odhalit přístupy učitelů k zadávání domácích úkolů.
- Zjistit, jakým způsobem poskytují učitelé zpětnou vazbu k domácím úkolům z českého jazyka.
- Popsat zkušenosti žáků s domácími úkoly z českého jazyka.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak jsou vnímány domácí úkoly z českého jazyka učiteli a žáky na prvním stupni základní školy?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaký význam přisuzují učitelé domácím úkolům z českého jazyka?
- Jak přistupují učitelé k zadání domácích úkolů?
- Jakou formou učitelé poskytují žákům zpětnou vazbu k domácím úkolům z českého jazyka?
- Jakou zkušenost mají žáci s domácími úkoly z českého jazyka?

5.2 Metody výzkumu

Výzkumný cíl odpovídá kvalitativnímu designu. Tento výzkumný design nabízí širší možnosti pro získání podrobnějších informací a zkoumání problému do hloubky (Hendl, 2023). K tomuto názoru se přiklání i Švaříček a Šed'ová (2014), kteří vidí výhody kvalitativního výzkumu v možnosti širokého prozkoumání daného jevu. Cílem kvalitativního výzkumu je odhalit nebo vyjádřit, jak lidé vnímají, prožívají a utvářejí svět kolem sebe v sociálním kontextu. Jde o přínos co největšího množství informací k danému jevu. Z těchto informací se následně určují pravidelně se opakující jevy. Poté jsou výzkumníkem stanoveny závěry s případným stanovením nové teorie.

Výzkumnou metodou bylo zvoleno polostrukturované interview, které nabízí participantům otevřenost odpovědí. Klade se zde důraz na vysvětlování, popis a zdůvodňování výpovědí (Chrásková, 2007). S tím tvrzením souhlasí Gavora (2010), který vidí dále výhody v možnosti okamžité reakce na výpověď participanta. Díky tomu je možné doptávat se na informace, které se zdají důležité. Při takovém rozhovoru je možné zachytit i vedlejší okolnosti, jako je zaměření se na mimiku a gesta respondenta. Polostrukturované interview nabízí také možnost doptávání se na otázky, kterým jsme ne zcela rozuměli. Součástí je základní obsahové schéma s tematickými otázkami. Další otázky mohou vznikat v průběhu rozhovoru.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Jelikož se má práce zaměřuje na oblast domácích úkolů v českém jazyce na prvním stupni základní školy, byl výzkumný soubor sestaven z učitelů a žáků, kteří aktuálně na prvním stupni působí. Participantů výzkumu byli vybráni z Jihomoravského a Zlínského kraje.

Výzkumný vzorek byl určen metodou záměrného výběru. Gavora (2010) uvádí, že metodu záměrného výběru participantů lze zvolit v situaci, kdy máme konkrétní znak, který je důležitý pro naše zkoumání. Díky tomuto znaku může výzkumník záměrně vybrat participanty. Pro tuto práci byli vybráni učitelé, kteří působí na prvním stupni základní školy a jejich denní praxí je výuka Českého jazyka. Výzkumu se zúčastnilo celkem **10 učitelů**, se kterými bylo realizováno polostrukturované interview. Jednalo se pouze o ženy, proto je možné o nich dále psát a hovořit jako o učitelkách. Učitelky se lišily délkou své pedagogické praxe. Následně proběhlo také doplňkové interview s **6 žáky** navštěvující první stupeň

základní školy, konkrétně třetí, čtvrtý a pátý ročník. Tito žáci byli vybráni bez vazby na již zmíněné učitele. Jiná kritéria výběru výzkumného souboru stanovena nebyla.

Tabulky níže uvádějí konkrétnější informace o účastnících výzkumu.

Participant	Ročník	Délka praxe
U1	2. ročník	25 let
U2	4. ročník	30 let
U3	4. ročník	3 roky
U4	1. ročník	32 let
U5	1. ročník	20 let
U6	1. ročník	25 let
U7	3. ročník	1 rok
U8	2. ročník	31 let
U9	4. ročník	35 let
U10	1. ročník	3 roky

Tabulka č. 3 Participant výzkumu učitelé

Participant	Ročník
Ž1	5. ročník
Ž2	4. ročník
Ž3	3. ročník
Ž4	4. ročník
Ž5	4. ročník
Ž6	5. ročník

Tabulka č. 2 Participant výzkumu žáci

5.4 Průběh sběru dat

Vstup do terénu byl zahájen koncem listopadu 2023. Zpočátku byly osloveny již zmíněné učitelky prvního stupně základních škol ze Zlínského a Jihomoravského kraje. Oslovení participantů probíhalo přes emailovou komunikaci, díky které byly domluveny konkrétní místa a časy pro průběh rozhovoru. První část výzkumu probíhala do konce ledna 2024. Druhá část výzkumu se zaměřovala na žáky prvního stupně základní školy opět ze Zlínského a Jihomoravského kraje. Rozhovory s nimi probíhaly v únoru téhož roku.

Před samotným rozhovorem byl vždy podepsán informovaný souhlas samotným učitelem. V případě žáků byl tento informovaný souhlas podepsán zákonným zástupcem. Při podepsání daní souhlasili se zpracováním výpovědí a zachováním anonymity.

Rozhovory byly zaznamenávány na mobilní telefon. Přepisování výpovědí z audionahrávek bylo realizováno za pomoci programu MS Word 2016. Následovala analýza dat za využití metody otevřeného kódování. Vzniklé kódy byly přepsány a následně také uvedeny do kategorií. Celkem vzniklo 5 kategorií z rozhovorů s učiteli a 5 kategorií z rozhovorů s žáky. Vzniklé kategorie byly uvedeny do vzájemných vztahů, které budou

dále znázorněny ve schématu. Kategorie formulované jako věty tázací vystihují kategorie žáků, každá z těchto kategorií byla přiřazena ke kategorii stanovených z rozhovorů s učiteli.

Ukázku vzniklých kategorií s přiřazenými kódy představuje následující tabulka.

Přínosy domácích úkolů <i>Co mám dnes procvičit?</i>	Přiměřenost domácích úkolů <i>Kolik toho dneska mám?</i>	Přístupy k zadávání a kontrole úkolů <i>Jak se mi úkol povedl?</i>	Vliv domácího úkolu na rodinu <i>Je rodina pomocník?</i>	Různorodé domácí úkoly <i>Co dnes budu potřebovat?</i>
Procvičení a upevnění učiva	Pravidelnost a frekvence zadávání	Práce s motivací	Interakce a komunikace (škola, rodina, žák)	Druhy a formy domácích úkolů
Informace pro rodiče	Rozsah a časová náročnost úkolů	Zápis domácích úkolů	Role rodičů a jejich angažovanost	(Ne)kreativní domácí úkol
Podpora samostatnosti a zodpovědnosti žáků	Víkendové úkoly a odpočinek	Způsoby kontroly a hodnocení domácích úkolů	Vliv domácích úkolů na rodinný čas a prostředí	Pomůcky k domácímu úkolu

Tabulka č. 4 Ukázka kategorií a kódů

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Účelem této kapitoly je představit výzkumná zjištění. V první části výzkumu bylo realizováno polostrukturované interview s učiteli prvního stupně základní školy. V druhé části se výzkum orientoval na žáky. S žáky bylo realizováno také polostrukturované interview, které mělo za cíl doplnit výpovědi učitelů. Interview s žáky je tím považováno za doplňkové.

Sesbíraná data byla zpracována metodou otevřeného kódování. Díky tomu byly vypsány kódy, které byly rozřazeny do jednotlivých kategorií. Kategorie formulované jako věty tazací vystihují kategorie žáků. Veškeré vzniklé kategorie uvádí do vztahů schéma níže.

Nadcházející text bude popisovat a hlouběji rozebírat kategorie žáků i učitelů. Bude uvádět spojitosti, ale i rozdíly ve vnímání domácích úkolů v české jazyce učiteli a žáky.

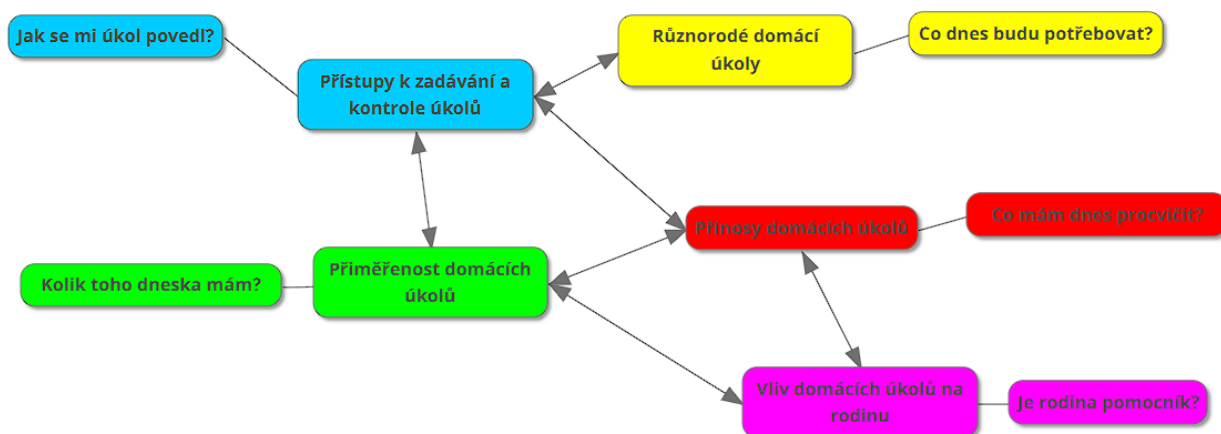


Schéma č. 3 Schéma kategorií

6.1 Přínosy domácích úkolů

Důležité zde bylo odhalit, z jakých důvodů učitelé na prvním stupni domácí úkoly zadávají a co vše domácí úkol zahrnuje. Učitelky ve svých výpovědích uváděly tato tři témata. Prvním tématem bylo **procvičování a upevnění učiva**. U8: „*No zadávám domácí úkoly z učiva, který si myslím, že je dobře procvičené a zadávám je proto, aby ty děti si to jako by znovu zopakovaly. Upevnily to, co jsme se učili ve škole, aby si znovu procvičili*“ Obdobně jiná učitelka uvedla. U1: „*Takže vždycky je to o procvičení učiva upevnění učiva, aby si děti uvědomily vůbec, co se tu hodinu probíralo, aby si to nějak daly dohromady.*“ Velmi podobný komentář poskytla i další učitelka. U3: „*Aby se zamysleli nad tím, co vlastně*

v té škole jako probíráme a aby opravdu si to doma procvičili.“ Výpovědi se tak takřka shodují, což vypovídá o důležitém a konkrétním přínosu procvičení učiva. Také učitelky zmiňují fakt, že se žák musí uvědomit, jaké učivo se aktuálně ve škole probírá. Dochází také k situacím, že se učitelka snaží vymyslet hodinu zajímavější a atraktivnější. Proto z důvodu úspory času zadá opakování a procvičování za domácí úkol. U2: *„Hlavním důvodem je to na procvičení učiva, protože nezvládneme všechno ve výuce. Takže tím, že děti mají ve výuce běžnou frontální výuku, skupinovou výukou, plus třeba využití dataprojektoru, takže vidí i videa. Proto je potřeba procvičit pak doma.*“ Učitelka U4 vnímá přínos domácích úkolů i v návaznosti na obtížnost učiva. U4: *„A přesto když vidím, že to nejde, nebo něco je tam, něco by potřebovali procvičit. Tak tu úlohu dám, jo, když tam bylo, když je třeba nějaký těžší učivo.*“ Rozhodnutí, zda domácí úkol zadat či nezadat tak vyplývá z obtížnosti učiva a z aktuální situace.

Informace pro rodiče bylo druhým tématem. U9: *„Já pořád v tom postrádám potom, jaksi ta škola je tak vzdálená tomu domovu s tím dítětem. Já si myslím, že kdy jindy ta rodina a škola a přes to dítě bude kontaktovat se, jo ty ty schůzky rodičů nikdo ani nedojde, nebo to tak nějak vyřídíme na ulici nebo tak, mně to dojde, že ta rodina se podívá, co se v té škole probírá.*“ Učitelka přiznala, že je škola často rodině „vzdálena.“ Domácí úkol tak slouží mimo jiné i jako podpora spolupráce a komunikace mezi školou a rodinou. Podobný pohled má U6: *„Dítě má možnost v klidu si sednout s rodičem a přijde třeba i na to, co já ve škole neobjevím. A že rodič trošičku má přehled o tom, co se probírá ve škole, jaké téma se probírá.*“ Lze vidět, že učitelky vnímají za důležité, aby se rodiče orientovali i v aktuálně probíraném učivu a věděli, jaká témata se řeší.

Jako stvrzenkou toho, že se rodiče zajímají o domácí úkoly svého dítěte, je u některých učitelek podpis domácího úkolu. U9: *„Věděla jsem tak, že tím učivem si prošlo a že a že ten rodič to teda viděl.*“ Podpisy vyžadují buď dle svého uvážení, anebo z nařízení školy. Popřípadě nechávají tuto zodpovědnost podpisu na rodičích. U2: *„Pokud je to třída, kde je, jsou problémové děti a mají i problém v chování, tak v tom případě to bylo většinou s podpisem, když ty domácí úkoly neměly, ale letos mám velký štěstí na výbornou třídu, takže nám ty úkoly plní, takže většinou bez podpisu, ale nechávám to individuálně na rodiči někteří podepisují, někteří ne.*“ U5: *Vedení, vedení chce abychom to měli podepsané, takže ty podpisy jsou, no.* Benevolentnější názor má U10: *„Ne, nemusí být podepsaný. Je mi to jedno. Hlavně, aby se na tom nějakým stylem chvíli soustředil.*“ Učitelka tak vnímá důležitost domácího právě v opakování učiva a v soustředění se na úkol, než na potřebu podpisu.

Tématem třetím byla **podpora samostatnosti a zodpovědnosti žáků**. Výpovědi učitelek poukazují na toto téma, jako na téma vlastního rozvoje žáka ve vztahu k jeho osobnosti a sebeřízení. U8: „*No tak výhoda je, že to dítě si jakoby je v takovém kontaktu kontinuitě, vlastně s tím, co se děje jakoby ve škole tak, není to úplně o tom, že dojdu dom nemám žádný povinnosti, fláknu aktovku do rohu a hotovo. Jako já si myslím, že ty úkoly prostě mají svoje opodstatnění v tom, že zvykají ty děti na to, že se, že mají nějakou domácí přípravu jakoby postupně, protože ono toho učivo bude narůstat.*“ Učitelka poukazuje na domácí úkol jako na povinnost a návyk na denní rutinu. Velmi podobnou výpověď poskytla i učitelka U7: „*Tak to, pokud toto dítě dělá samo, tak se nějakým způsobem trošičku učí jako samostatně pracovat, si myslím a taky si jako já ještě vidím v tom, jakože má nějakou zodpovědnost, kterou jakoby kterou musí, kterou prostě má splnit. A má si na ní prostě myslet. Prostě, že tam je nějaká ta zodpovědnost za něco, co prostě musí udělat, nebo mělo by udělat.*“ Lze si všimnout že učitelky vnímají podporu samostatnosti a zodpovědnosti jako důležitý faktor vzdělávání, který musí i samotní učitelé podporovat. Žáci si musí myslet na to, že musí splnit konkrétní domácí úkol. U9: „*Já si myslím, že dítě by ten úkol zaprvé měl být nastaven si myslím, že by bylo dobré, tak jsem se to i snažila, aby to bylo pro to dítě samostatně vypracované, aby k tomu ty rodiče skoro nepotřebovalo.*“ Domácí úkol musí být pro žáka splnitelný bez pomoci ostatních.

6.1.1 Co mám dnes procvičit?

Výpovědi žáků potvrdily, že učitelé zadávají převážně domácí úkoly opakovacího nebo procvičovacího typu. Ž4: „*Mě to vždycky paní učitelka naučí ve škole a doma si to jen řeknu a zopakuju to.*“ S tímto tvrzením souhlasí i Ž1: „*No spíš na opakování, jakože z toho máme prozkoušet doma.*“ Ž5: „*Jen na opakování z hodiny většinou.*“ Domácí úkol je žáky vnímán jako možnost procvičit si, nebo zopakovat učivo, se kterým se už setkali ve škole.

Dále žáci přiznali, že český jazyk nepatří mezi oblíbené předměty. Ž6: „*Nejoblíbenější předmět je tělocvik a češtinu moc rád teda moc nemám.*“ Neoblíbu jazyka popisuje a vysvětluje i Ž1: „*Moc ji ráda nemám. Ráda no, je to hodně jakože složitý třeba když, děláme třeba různý i-čka, nebo když píšeme diktát, tak se musím strašně na to soustředit, protože i když si říkám, že co bych tam mohla mít ještě za chybu, tak na to prostě nedojdu. A přitom vždycky tam je nějaká chyba, kterou si myslím. I když jsem se třeba na 100% jistá, že to je dobře, tak pokaždé tam mám nějakou chybu.*“ Lze říct, že složitost českého jazyka vychází z jeho rozmanitosti a celkového obsahu učiva. Žáci tak musí být stále soustředěni. Někteří žáci také popsali, jak to mají se psaním a uvedli opačný pohled na český jazyk. Ž4: „*Nebaví*

mě psaní, protože škaredě píšu, jinak češtinu mám rád, je taková jednoduchá a baví mě.“
Ž6: *„No mě moc nebaví to psaní, a takové ty věci.“*

6.2 Přiměřenost domácích úkolů

Přístupy jednotlivých učitelek k zapojování domácích úkolů do vzdělávacího procesu se od sebe tolik neliší. Domácí úkoly jsou **zadávány pravidelně**. U2: *„Domácí úkol zadávám pravidelně v českém jazyce minimálně dvakrát týdně.“* Učitelka ve výpovědi konkrétně uvedla, že v rámci českého jazyka zadává domácí úkol minimálně dvakrát za týden. Jiná učitelka uvedla totožnou výpověď. U6: *„Do češtiny jednou až dvakrát týdně.“* Další učitelka uvedla. U3: *„Teďka právě u těch mladších žáků bych řekla, že zadávám domácí úkol každý den.“* Rozdíly v zadávání úkolů jsou zde také vidět v návaznosti na ročník. U10: *„Podle ročníku zadávám, teďka mám prvňáčky, takže tam zadávám každý den čtení.“* Velkou roli při zadávání domácích úkolů hraje složení třídy. Osobnosti žáků jsou různé a musí se s nimi pracovat. U3: *„V jiné třídě byly třeba jedenkrát za týden a stačilo to, protože jsme spoustu věcí zvládli ve škole a byli hlavně klidnější, ale fakt jako záleží třída od třídy no, pokud ty děti jsou hodně temperamentní, což já mám teď, tak to v té škole úplně tolik nezvládneme“* Učitelka uvádí, že nestihnou tolik učiva, což může způsobit větší množství domácích úkolů.

Dále učitelky konstatovaly, že **frekvenci domácích úkolů ovlivňují jiné předměty**. V tomto pohledu panuje velká shoda výpovědí učitelek. Domácí úkoly z českého jazyka jsou často během týdne střídány s jinými předměty tak, aby žáci nebyli přetěžováni. U5: *“Domácí úkoly děcka mají každý den s tím, že to střídám. Čeština, matematika, jakože ani ne tak úplně pravidelně, jako že by věděli, že pondělí je čeština, úterý je matika, ale prostě různě se to v tom týdnu střídá třeba.“* Učitelka konstatovala, že sice střídá český jazyk a matematikou, ale nemá v tom žádný opakující se systém. Stejnou výpověď poskytly i další učitelky. U2: *„Já většinou zadávám dvakrát týdně domácí úkol z českého jazyka a dvakrát týdně z matematiky.“* U6: *„Přibližně jako asi se to střídá různě hlavně s matematikou nebo s prvoukou, ale tak přibližně by to mohlo být tak dvakrát týdně.“* U jiných učitelek se ale objevil i systém střídání domácích úkolů z jiných předmětů. S tímto systémem jsou obeznámeni i žáci i rodiče. U7: *„Teďka jsme si stanovili nově, že jenom vždycky, že budou jenom 2 úkoly za týden a 1 z češtiny a 1 z matiky. Takže vlastně teďka už jenom 1 týdně z češtiny.“*

Velký význam přisuzují učitelky určení **rozsahu a náročnosti zadaných domácích úkolů**. Byla zde často zmíněna snaha učitelek o zvolení jasných kritérií domácího úkolů.

V souvislostech na to bylo zmiňováno konkrétní časové rozmezí, do kterého by se žáci při zpracovávání domácího úkolu měli vejít. U2: „*Jsou to teda kratší úkoly, jo třeba je to cvičení na 10 až 15 minut ani ne.*“ „U4: *Tak do 10 minut. Na tom 1. stupni určitě. Ty děcka to dyl nevydrží a fakt toho mají plný zuby za tu školu.*“ Učitelka zde poukázala na náročnost žáků soustředit se na práci v domácím prostředí. Učitelky dále uvedly, že je velmi těžké, připravit takový domácí úkol tak, aby u něj všichni žáci strávili stejný čas. U5: „*Prostě to je většinou na pár řádků jako já si myslím, že ty děcka, ty šikovná děcka to zvládnou, vždyť to je čtvrt hodiny určitě a prostě ti slabí to mají třeba na dyl, že.*“ Obdobnou výpověď poskytla i U2: „*Zaměřuju se, aby to nikomu netrvalo víc než 10 až 20 minut. Nikdy to není tak náročný úkol. Náročné úkoly nedávám.*“ Délka a čas strávený nad domácím úkolem by měl odpovídat času potřebnému na připomenutí si probíraného učiva. U1: „*A ten domácí úkol je k tomu nějakým způsobem připoutá, že třeba se tomu věnují 10 minut a vzpomenout si, jak už jsem říkala, co, co se v té škole dělo a jaké učivo se probírá.*“ Dále se ale objevuje, že délka strávená nad domácím úkolem je z části ovlivněna i aktivitami či cvičeními, které domácí úkol obsahuje. U3: „*No, pokud je to nějaká doplňovačka, tak si myslím, že do 5 minut nemají co dělat, že to je fakt jako šup šup. Pokud je to nějaké jako vyložení opisování s tím, že tam doplňují e s háčkem, je, tvrdé měkké i tak si myslím, že maximálně jako 15 minut, takže do těch 15 minut se jako vlezeme vždycky.*“ Učitelky se shodují, že by domácí úkol neměl žákům zabrat velké množství času. Z toho plyne, že zadávané úkoly jsou pro žáky stanoveny tak, aby byly pro žáky jednoduché. U2: „*Těžké úkoly téměř nezadávám občas, ale úplně výjimečně se stane, že si třeba s něčím neví rady.*“ U7: „*Vybírám spíš jako takové úkoly lehčí, který, aby to děcko to zvládlo samo, aby úplně nepotřebovalo tu pomoc těch rodičů.*“ U:10 „*Ale vybírám jen něco, co je opravdu lehké, že to mají během chvíličky hotové.*“ Přiměřenost domácích úkolů vidí učitelky převážně v jednoduchosti a časové přiměřenosti žákům. Domácí úkoly jsou učiteli zadávány z pravidla vždy po konkrétní vyučovací hodině, nebo po celkovém konci vyučování.

Otázkou bylo, jak se učitelé staví k **zadávání domácích úkolů na víkend či na prázdniny**. U8: vypověděla „*nezadávám nikdy u domácí úkoly na víkend.*“ Výpověď zde byla konkrétní a přímá bez většího vysvětlení svého názoru. Další učitelka svůj pohled v tomto vysvětluje. U6: „*Jako že si myslím, že na prázdniny na víkendy ty úkoly nepatří. Že od toho je odpočinek.*“ Důležitost víkendového odpočinku je zde vnímána jako zásadní. Podobný pohled má i další učitelka. Ta zmiňuje ve své výpovědi fakt, že si rodina plánuje vlastní víkendové akce. Plnění domácího úkolu pro samotné dítě, ale i pro rodiče může být

zátěž navíc. U2: „*Já mám důvod k tomu ten, že i děti i učitelé si potřebují o víkend odpočinout, načerpat síly, jsme na sportovní škole, takže oni často mají moji hokejisté zápasy anebo jiné akce rodinné. A narušilo by jim to ten víkend*“ Z vlastní zkušenosti a vlastního přesvědčení vychází i následující dvě výpovědi učitelek, které ač možná s odlišnými příběhy spolu souhlasí. Vnímají že víkend jako čas, který je potřebný pro stmelování rodiny a posilování vztahů než jako čas pro domácí přípravu. U4: „*Na víkendy nedávám vůbec úlohy a to je možná z mého jakoby lidského hlediska, kdy jako máma dvojčat má psát úlohy s dětma, to je porod. Takže na víkendy si myslím, že by měla ta rodina si udělat nějaký program odpočinout si, a ne mít fakt školu na za hrbem, takže na víkend vůbec nedávám úlohy.*“ Vlastní zkušenost uvedla i U9: „*Mám vlastní zkušenosti s vlastníma dětma, kdy prostě se daly domácí úlohy, když to řeknu, na hody, na takové nějaké rodinné akce. Proto jsem nedávala na tu neděli, protože jsem věděla, že rodina se schází.* Výše uvedené pohledy popisují důležitost rodiny jako celku. Lze tedy konstatovat, že by se samotní učitelé měli zamyslet nad otázkou zadávání domácích úkolů na víkend, zhodnotit všechna pozitiva a negativa jako učitelky výše. Učitelé se v tomto směru můžou z pravidla rozhodovat sami. Nicméně další učitelka uvedla, jak funguje jejich celoškolní systém domácích úkolů. U6: „*ne, to tady není zvykem, to jakoby neděláme hromadně ve škole, ne na víkend se úkoly nedávají ani na prázdniny.*“ Jsou tedy i školy, které mají svá třeba nepsaná pravidla s ohledem na domácí úkoly, kterými se učitelé řídí.

6.2.1 Kolik toho dneska mám?

Výpovědi se zde opírají o konkrétní zkušenosti jednotlivých žáků. Žáci se vyjadřovali v některých tématech podobně jako učitelé. Ž3: *My máme teď na střídačku jednu matiku jedou češtinu, takže třeba třikrát, čtyřikrát za týden.* Výpovědi, které vystihují to, že se domácí úkoly z češtiny střídají s jiným předmětem byly i z výroků učitelů poměrně časté. Ž2: „*Ano, řekněme, že se nám to střídá, čeština a matika nejvíc.*“ Střídání domácích úkolů z různých předmětů potvrdili tedy i žáci. Dokonce se ukázalo, že toho pravidla dokáží žáci i pěkně využít. Ž1: *Podle toho, jak se to hodí, třeba když pan učitel se nás v matice zeptá, jestli máme už z češtiny, my řekneme že máme třeba nějaký velký, tak řekne, že nám radši nedá, že nám dá třeba až zítra.*

Na otázku, která zjišťovala, jak dlouho žáci u domácího úkolu stráví času, žáci odpovídali následovně. Ž4: „*Tak 10 minut.*“ Ž3: „*Po těch 5 minut zhruba jeden úkol.*“ Ž5: „*5 minut myslím zhruba. Maximálně 10 minut.*“ Žáci se v tomto tématu velmi s odpověďmi shodovali. Zde je možné si všimnout, že i učitelé uváděli podobné časy pro vypracovávání

úkolů. Z toho můžeme konstatovat, že promyšlenost domácího úkolu z hlediska časového je vyhovující a odpovídá času práce žáka na domácím úkolu. Žáci ale spíše zmiňovali problém nedostatku času během svého volna. Ž1: „*Já, když mám v pondělí a ve čtvrtek gymnastiku, tak je to takový narychlo, dojdu dom, nachystám se, a ještě musím udělat, no málo času jako no. A pak dojdu třeba v 7 večer a už pak pomalu půjdu spát.*“ Dokonce jeden žák uvedl, že má další domácí povinnosti, a proto musí domácí úkoly plnit ráno, než jde do školy. Ž5: „*Takže vždycky v úterý vstanu v 6 ráno a udělám si to.*“ Posledním důvodem je opět odpočinek a třeba i lenost? Ž4: „*Jo, protože bych měl třeba víc času si odpočinout a nemusel na to myslet.*“ V čem se žáci s učiteli shodli, je nezadávání domácích úkolů na víkendy a na prázdniny. Ž1: „*Ale třeba na víkend nedostáváme jako.*“ Víkend tedy zůstává pro odpočinek a pro možnost jiných mimoškolních aktivit.

6.3 Přístupy k zadávání a kontrole úkolů

Přístupy jednotlivých učitelek k zadávání domácích úkolů ukázaly, že velkou roli při zadávání domácích úkolů hraje **motivace**. U5: „*Neříkám, že je motivaci vždycky, ale dá se to a udělám, jakože jo, snažím se ty děcka, trochu to. Na to namotivovat, aby to nebylo jenom tak zase dělat úkol.*“ O obtížích žáky motivovat vypověděla i U3: „*Jo, snažila jsem se. Ale tady tu třídu jako namotivovat, to je fakt jako těžké. No oni jsou takoví jako čertíci, takže tady veškerá motivace, která jako o kterou se snažím, tak je těžký se jim zavděčit.*“ Dále učitelky uvedly, že se snaží žáky motivovat již konkrétními způsoby. U4: „*Motivuji třeba dobrovolnými domácími úkoly, třeba za hvězdičku nebo za nějakou odměnu.*“ S motivací žáků dobrovolnými domácími úkoly souhlasí i další učitelka. Ta uvedla, že se z dobrovolných domácích úkolů skládá celoroční hra, kterou žáci plní. U5: „*Vzhledem k tomu, že máme celoroční hru, se kterou pracují. Jo tak to ohodnotím na ten na ten výkon té celoroční hře.*“ Z toho vyplývá, že je pro žáky motivací zmíněná celoroční hra. Jiný pohled nabídl U8: „*No tak ano, no třeba můžu je motivovat, ale já domácí úkoly jako neznámkuju, takže určitě nemotivují známkami.*“ Učitelka se vyhradila, že by jako motivaci využívala známky. Objevila se i tvrzení, kdy učitelky během zadávání domácích úkolů žáky nemotivují. Motivace probíhá jen na začátku hodiny. U7: „*U domácích to asi ne. Jakože určitě na začátku hodiny, ale k těm domácím úkolům, to mi upřímně ani nenapadlo.*“ Velmi podobnou výpověď poskytla i další učitelka. U6: „*Pokud je to procvičení nějakého pravopisného jevu, tak ta motivace probíhá už v té hodině. Proč se to učíme a jako že bych zvlášť motivovala domácí úkol, tak to ne, to vysvětlím, že to potřebujeme procvičit.*“ Opět si lze všimnout odkazu na nutnost procvičení učiva, bohužel bez ohledu na motivaci žáků.

Učitelkám se může stát, že v dané hodině nestihnou nějaký úkol probrat, a proto ho učitelka zadá jako domácí práci. U7: „*Tak to jo, to se stává, protože to ještě nemám jako vychytaný ten čas vůbec.*“ Zkušenější učitelka je spíše názoru, že není dobré zadávat žákům za domácí úkol to, co se nestihlo ve škole. U9: „*Nechtěla jsem, aby se domácími úkoly dohánělo nezvládnuté učivo.*“ Konkrétní, ale zcela jiné přístupy k zadávání domácích úkolů, nastínily další učitelky. U9: „*Konkrétně teď je to za domácí úkol ne, když to stihneš ve škole, máš to hotové.*“ U2: „*Občas, často ne, ale občas se stane, znovu říkám, že šikovné děti většinou práci stihnou ve škole.* Z výpovědí vyplývá, že si někteří žáci za domácí úkol odnesou to, co nestihli ve škole. Tato situace vypovídá o tom, že se příprava učitele prolne do domácí přípravy žáků.

Po motivaci a dalších zmíněných přístupech, které jsou ze stran učitelek realizovány během zadávání domácích úkolů, zmiňovaly učitelky také prostředky, pomocí kterých zajistí, že bude domácí úkol splněn. Učitelky uvedly že se v praxi setkávají s programy, do kterých zapisují zadání pro žáky U4: „*My máme normálně online školu, zadávají se tam úkoly a děcka mají na ten teda prvostupňoví*“ Školy mají často odlišné programy, do kterých pak zapisují nejen domácí úkoly. U5: „*Máme povinnost psát do Bakaláře, rodiče spoléhají na bakaláře.*“ Učitelka zmínila, že to zde závisí i na rodičích a na jejich preferencích. Taky uvedla, že mají tento systém školou nařízený. Online systémy umožňují i běžnou komunikaci s rodiči. U2: „*Přes internet probíhá komunikace, ano je to elektronická knížka jo Edupage.*“

Svoji funkci ale stále plní i přes rozmach moderních technologií a online systémů **deníček**. Zde učitelky uvedly, že i když jejich škola disponuje online systémem, je pro ně samotné lepší využívat deníček. U2: „*No úlohy si zapisujeme do deníčku, nedělám to tak jak na některých školách, že zapisují i do elektronické žákovské knížky, co probrali, jaké úkoly, prostě ty děti by měly vědět, že si mají občas i něco pamatovat, ne že jo, vždycky jenom jdou na internet a podívají se, co mají za úkol, takže tady ty úkoly běžné se zapisují do deníčků čili rodiče, mají kontakt s tím deníčkem a se mnou*“ Deníček je ze slov učitelky považován nejen jako prostředek pro zapsání si domácího úkolu, ale i jako komunikační prostředek s rodiči. Z výpovědí vyplývá i snaha učitelky o rozvoj samostatnosti žáků. Jiná učitelka uvedla podobný příklad. U10: „*Deníček frčí, zatím to spíše asistentka, ale ano u prvňáčků. Když jsem měla čtvrtáky/ pátáky, napsala jsem na tabuli a nenechala jsem jich rozhodnout, jestli si to zapíšou, nebo ne.*“ Zmínila fakt, že se deníček využívá i u mladších žáků, nicméně je potřeba, aby jim domácí úkol poznačila asistentka pedagoga. Starší žáci s tímto problémem

zpravidla nemají. Další učitelka uvedla konkrétní případ, kdy vysvětlila svoji práci s deníčkem a i s online systémem U3: *Tohle není povinnost to někam jako tady takhle psát, ale tím, že já mám ve třídě spoustu jedinců, kteří jsou takoví jako fakt mimoni a oni si to sami z tabule do deníčku nezapiší. A jelikož já vím, že mám tu podporu rodičů, že oni opravdu pracují právě s těma dětma, tak to píšu ještě právě jakože každý den, když mám ten domácí úkol.* Učitelka poukázala na to, co je pro ni na domácím úkolu podstatné. Důležitost je v samotné práci žáků a v jejich aktivizaci než v tom, zda si žáci domácí úkol poznamenají. Uvedla také, jak silnou má podporu ze strany rodičů. Proto vidí smysl vypisovat domácí úkol i do systému. Jiná učitelka uvedla benevolentnější výpověď U6: *„Máme takový systém, že oni si sami zakroužkují cvičení, napíšu si k tomu DÚ“* Žáci si poznamenají domácí úkol dle svého uvážení, buď kroužkováním nebo jiným poznamenáním. Nevyužívají tak ani deníček a ani online systém. Podobný pohled přiznala další učitelka. U9: *Třeba jsem zakroužkovala stranu, tak to bylo jako znamení projít tu stránku, kde jsme dneska četli, a když to bylo konkrétní úkol, tak jsem ho zafajfkovala nebo využila třeba rámečky.*

Kontrola domácích úkolů probíhá podle učitelek převážně dvěma metodami. Buď si učitelky domácí úlohy kontrolují samy tak, že si úkoly vysbírají anebo probíhá kontrola společná, kdy si každý žák kontroluje svůj domácí úkol v rámci vyučovací hodiny. V názorech se jednotlivé učitelky často rozcházejí a uvádí výhody a nevýhody jedné či druhé metody. U3: *„My právě ty domácí úkoly kontrolujeme společně. To je taky jakože věc, že třeba některé kolegyně kontrolují samy, což je podle mě jako blbost, protože to dítě potom ztrácí právě tu zpětnou vazbu. My si to kontrolujeme společně.* Učitelka uvedla, že podle jejího názoru, ztrácí žák při kontrole úkolu pouze učitelem možnost konkrétní a rychlé zpětné vazby. I další učitelka uvádí kontrolu společnou U6: *„My si to vysvětlujeme přímo v té hodině a kontrolujeme si to třeba.“* Podobně vypověděla i jiná učitelka. Ta také uvedla, že je pro žáky důležité, aby si dokázali zkontrolovat svoji práci a opravit si chyby. U7: *„Většinou spolu, většinou spolu, že třeba někdy je nechám si to kontrolovat v hodině a vedu je k tomu, aby si to dokázali zkontrolovat sami.“* Jiná učitelka se vyjádřila nekompromisně U10: *„Společně si to zkontrolujeme. Vysbírání je otrokařina trochu.“* Společná kontrola učí žáky samostatnosti a sebepoznávání. Podle výpovědí poskytuje žákovi i rychlou a přesnou zpětnou vazbu o jeho práci.

Druhou možností je kontrola domácího úkolu učitelem. U8: *„Většinou je to tak, že to kontroluji já, ale snažím se jim dávat zpětnou vazbu tak, že třeba něco napíšu.“* Další učitelka uvedla podobný pohled už se zaměřením na český jazyk. U1: *„Ale u té češtiny to*

chce vysbírat a podívat se na to. Potom tím, že to kontroluji, tak vidím, jestli s tím měl problém, nebo neměl. To znamená, že je to vždycky práce pro tebe.“ Kontrola domácího úkolu učitelkou je zde zmíněna jako práce, kterou musí vykonat, pokud chce poskytnout zpětnou vazbu. Podle výpovědi nadcházející učitelky velmi záleží na konkrétním ročníku. U5: *„V první třídě kontroluji domácí úkoly sama, abych viděla i psaní a tak.“* Zvolená kontrola domácího úkolu se dle učitelky odvíjí i podle úkolu či zadání. U5: *„Jako není to vždycky stejné, jako záleží i na druhu domácího úkolu. Jako pokud je to jednoznačné a je tam prostě nějaký opis, třeba doplňovačka a podobně, tak si to radši vysbíráám.“* Učitelka poukázala na potřebu kontroly takových úkolů, kde se jedná o správnost a jednoznačnost zpracování či odpovědi.

Po kontrole domácích úkolů zpravidla následuje **poskytnutí zpětné vazby a hodnocení**. Výpovědi některých učitelek představují spektrum různých hodnotících metody a postupů. Jiné učitelky jsou ohledně poskytování zpětné vazby a hodnocení domácích úkolů opatrné. U2: *„Většina hodnotím, pokud je to jednodušší domácí úkol, tak tu známku třeba ani nezapisuju. Ale pokud je to ze sešitu, hodnotím vždycky.“* Hodnocení známkou vnímá učitelka jako adekvátní. Opačný názor na známkování domácích úkolů uvedla následující učitelka. U3: *„Takže ono je to potom neobjektivní, nevím, kdo s tím pomáhal, tím pádem jako známkou nehodnotím.“* Ze stejného důvodu neznámkuje domácí úkoly i U4: *„Úkoly nikdy neznámkuju, nikdy jsem známkovala a nikdy neznámkuju úlohy, protože ne každý děcko to má tak, že mu má kdo poradit.“* Důvodem neobjektivnosti je v těchto případech role rodičů, kteří rádi poradí. Ne každý má ale tu možnost, aby mu měl někdo poradit. U10: *„Protože nikdo nevím, kdo to napsal. Jo to neobjektivnost. Na co, na co dávat jedničky, když to opravdu může napsat ten rodič.“* Hodnocení známkou je podle učitelek a jejich výpovědí převážně vnímáno jako neobjektivní a nespravedlivé. Proto volí učitelky převážně jiné hodnotící metody. U6: *„Dávám tam buď razítka máme jako podařilo, nepodařilo, přidej, jako špatná úprava a výborně, tak jako buď smajlíky tam kreslím, razítkuji různě, jako záleží na ročníku.“* Využívání razítek a kreslení smajlíků je dle výpovědí uplatňováno ve všech ročnících hojně. Obdobně vypověděla i jiná učitelka. U8: *„Někdy dám jenom věčko, mám hodnotící razítka. Ty jsem používala v 1. třídě hodně. Ted'ka už tolik ne, ale spíš píšu skvělé, tam napíšu anebo naopak napíšu, to sis moc nedal záležet.“* Učitelka kromě razítek tedy využívá i krátkého slovního hodnocení. Někdy naopak napíše jen „věčko“ ve smyslu, že byl tento domácí úkol učitelkou zkontrolován. Velkou paletu možností, jak poskytnout zpětnou vazbu na domácí úkol, uvedla další učitelka. U9: *„A neznámkovat, já jsem mu dala, buď já*

nevím smajlíka, hvězdičku nebo něco, co jsme si domluvili, nebo tiskátko anebo výborné, nebo potěšilo mě to.“ Učitelky poukazují také na nedostatky času, pokud má učitelka vysbírat a zkontrolovat veškeré domácí úkoly. Proto se často objevuje již zmíněné „véčko“. U5: *„Dávám jenom to véčko, že to mají splněno. Protože i z důvodu času.“*

6.3.1 Jak se mi úkol povedl?

Pohledy žáků na tuto oblast jsou velmi zajímavé až vtípné. Učitelky uvedly, že si žáci zapisují domácí úkoly z pravidla do deníčku. Následně žák vypověděl. Ž1: *„Ale máme si to přepsat do deníčku, ale já nevím proč, ale nedělám to.“* Jiný žák vypověděl velmi podobně. Ž4: *„No nezapisuju, já si je kroužkuju. Jako máme deníček, ale já si je nezapisuju. Ale pak máme i EduPage a tam to kdyžtak vidím.“* Žák zde využívá kroužkování, o kterém se také zmiňovali učitelé. Zde lze vidět i jistotu oporu v online systému, do kterého učitelé domácí úkoly zapisují. Deníček zde postrádá význam. Ž5: *„Jo máme deníček, ale já si to zapisuju na ruku, paní učitelka to ale zapisuje i do systému.“* Žáci přiznali, že i když si domácí úkol sami poznamenají, mohou se v případě nouze obrátit na online systém anebo konkrétně v tomto případě na svoji ruku.

Na otázku, zda si domácí úkoly kontrolují žáci společně, anebo si je učitelka vysbírává a kontroluje sama, žáci odpovídali následovně. Ž2: *„Jo, ona sama si je kontroluje.“* Jiný žák vypověděl podobně. Ž6: *„Dáváme je paní učitelce na stůl. Ona je pak vezme a zkontroluje. Z výpovědi lze usoudit, že učitelé vidí význam ve vysbírání domácích úkolů. Také je zde patrné, že žáci už ví, jaký systém učitelka využívá, a proto vědí, že mají své domácí úkoly položit učitelce na stůl. Dále se ale objevily odpovědi, které vypovídají jinak. Ž3: „My si domácí úkoly většinou v češtině kontrolujeme společně.“ V rámci českého jazyka probíhá tedy kontrola společná. Ž4: „Protože vždycky paní učitelka někoho vyvolává, aby přečetl ty dobré odpovědi, třeba tam máme doplňovačku a někdo přečte, jestli tam patří tvrdé nebo měkké i.“ V tomto případě probíhá také kontrola společná, kdy učitelka poskytuje zpětnou vazbu vždy danému žákovi na konkrétní cvičení. Učitelé tedy využívají jak kontroly společné, tak i individuální.*

Po kontrole zpravidla následuje hodnocení nebo poskytnutí zpětné známky na domácí úkoly. Z výpovědi žáků probíhá hodnocení následovně. Ž4: *„Jo no, napíše jedničku, nebo jen véčko, ale i smajlíka někdy.“* Využívání známek, „véčko“ či smajlíků se objevilo i u výpovědi učitelů. Další výpovědi žáků také potvrzují, že se spíše než známky objevují razítka, smajlíci nebo pak jen „véčko“ popřípadě krátké slovní hodnocení. Ž5: *„Jo ale třeba*

smajlíka nám dá anebo malou jedničku, které se ale nepočítá do systému.“ Podobná odpověď následovala u Ž1: *„Ne prostě jenom podpis, jakože. No, když se to třeba jakože třeba hodně špatný, tak nám napíše prostě něco k tomu, abych si to třeba doučila.*“ Opět je zde poukazováno na využívání slovního hodnocení. Zde tedy v podobě motivace či upozornění. Jiný žáky uvedl skoro totožnou výpověď. Ž3: *„Jo, buď když se mi to povedlo, tak napíše jakože smajlíka usmívajícího, jo, když ne, tak tam třeba napíše, že mám být pečlivější.*“ Využívání jiných hodnotících metod je zde dle žáků hojně zastoupeno právě v podobách smajlíků, razítek či slovního hodnocení.

6.4 Vliv domácího úkolu na rodinu

K **interakci a komunikaci** mezi učitelkou a rodiči napomáhají dle výpovědí v jisté míře i domácí úkoly. Komunikace ale může probíhat i bez souvislosti s domácím úkolem. Učitelky jsou často otevřeny komunikaci s rodiči. U7: *„Mají na mě mail, mají na mě telefon. Můžou mi kdykoliv napsat. Můžou mi zavolat, klidně, samozřejmě v nějakém normálním čase a i do toho deníčku můžou napsat.*“ K běžné komunikace mohou rodiče využívat emailové komunikace, telefon nebo i již zmíněný deníček. Jiná učitelka uvedla podobnou výpověď. U2: *„Rodiče mají kontakt s tím deníčkem a se mnou, pokud potřebují se zeptat na nějaký dotaz, tak mi píšou zprávu.*“ Deníček jako nástroj ke komunikaci se objevil i ve výpovědi zde. Také byly uvedeny zprávy. Ke komunikaci s rodiči dochází dle následující výpovědi i v situaci, kdy je žák nemocen. Pro poskytnutí informací je v této situaci komunikace nezbytná, a to jak ze strany rodičů, tak ze strany učitelky. U10: *„Pokud dítě chybí, tak píšu mailem, co jsme za ten celý den udělali. Nejsou to jenom domácí úkoly, ale každodenně rodiče ví, kde jsme, co jsme prováděli.*“ Jednoduchost a rychlost v poskytnutí informací rodičům je podle následující výpovědi díky mobilnímu telefonu, teda konkrétně v hovoru s daným rodičem. U1: *Nebudeš to mít, už volám, protože to je nejvíc. Já mám pocit, že to je úplně nejrychlejší, že v tom mailu jednak to musíš zformulovat. Jakmile něco napíšeš, tak už to zas nějakým způsobem vyzní jo, pokud mi jde o záznam, tak píšu mail nebo do toho EduPage anebo když to chci vyřešit hned, tak já jsem zvyklá volat.* Učitelka uvedla, že je pro ni výhodou rychlá komunikace, a to díky telefonickému hovoru s rodičem. Není potřeba formulovat výpověď jako například u textových zpráv. Také je možnost rychlé reakce a dovysvětlení informací či možnost rodiče doptat se na problém. Problém nastává, pokud je obtížné navázat s rodiči kontakt, popřípadě pak větší komunikaci či spolupráci. U7: *„Ty já upřímně moc nevím, oni ti rodiče se mnou nekomunikují úplně. Jako že bychom byli v nějakém úplně živým kontaktu, teda.“*

V předchozích kapitolách učitelé i žáci zmiňovali, že jsou domácí úkoly z pravidla zadávány a formulovány tak, aby je žák zvládl sám.

I tak je **role rodičů a jejich angažovanost** v domácím učení žáka významná. Tvrzení potvrzuje i následující učitelka. U7: „*Tak jako určitě jsou rodiče důležití, to je ta třetí strana, která jako se do toho procesu by měla zapojovat.*“ S touto výpovědí souhlasí i další učitelka. Ta popsala, že je pro ni také důležité, aby byl žák při vypracování domácího úkolu rodičem veden, kontrolován nebo ujišťován. U6: „*No jako nemá smysl to dítě posadit samotné někde, ať si to naškrábe, ale spíš jako taková pomoc a podpora rodičů. Já to, já to беру na ty nejmenší děti teda.*“ Toto tvrzení potvrdila i jiná učitelka. U5: „*Jo rodiče určitě můžou radit.*“ Dále se také objevilo z jiné výpovědi, že rodiče žákům opravdu rádi pomůžou a poradí. Nicméně ne vždy je to ku prospěchu věci. U7: „*Ano, a i někdy rodiče špatně radí. Pro ty rodiče je totiž jednodušší, to tomu děcku nadiktovat, samozřejmě, než prostě ho nějak jakoby navést k tomu, jenom mu pomoci prostě.*“ Otázkou je, zda rodiče tlačí čas anebo mají jiný podnět. Nicméně učitelky vypověděly, že lze práce rodiče velmi hezky poznat. U3: „*Jako měly to správně jako všechno, jako udělané, ale šlo poznat, že je to práce rodičů.*“ Učitelky se shodují v tom, že je jistá pomoc a podpora ze strany rodičů podstatná. Nicméně musí být i správná. Postoje rodičů jsou dle výpovědí učitelek následující. U5: „*Většinou jo, většinou chtějí domácí úkoly. Tady jsem nezažila někoho, kdo by jako by odmítal domácí úkoly a vypisoval nám.*“ Totožnou výpověď uvedla i následující učitelka. U6: „*Spíš si myslím, že jsou rodiče pro domácí úkoly.*“

6.4.1 Je rodina pomocník?

Jak je z výpovědí učitelů patrné, učitelé vnímají podporu rodičů při domácích úkolech kladně. Pokud je ale věcná a správná. Z výpovědi žáků vyplývá, že si o pomoc v nouzi opravdu požádají. Ž1: „*Třeba nějaký nový předmět nebo učivo, tak potřebuju pomoci i třeba s mamkou, že si v tom nejsem jistá.*“ S podobnou výpovědí souhlasí i další žák. Ž2: „*Pomůžou mi třeba s nějakým cvičením, když nevím, nechápu, tak prostě mi poradí. A pak já to napíšu správně a pak to jenom zkontroluji.* Kromě toho, že rodiče se cvičením poradí, ho dle výpovědi také následně zkontrolují. Na český jazyk je i v následující odpovědi „odborník“ spíše maminka. Ž4: „*Já nevím. Vždycky třeba poprosím mamku, jestli by mi to nevysvětlila.*“ Maminka je v českém jazyce výborný poradce a následně také kontrolor. Ž5: „*Vždycky mi pak mamka zkontroluje, takže tam zjistí, jestli tam mám chybu nebo tak.*“ Zde byla opět zmíněna také kontrola úkolu ze strany maminky. Výpověď poukazuje na fakt, že žák počítá s tím, že rodič úlohu dostatečně dobře zkontroluje. Tatínci se objevili také, nicméně ti jsou

rádci převážně na matematiku. Ž1: „*Asi jo, v matice spíš taťka, ale v češtině mamka.*“ Jsou také situace, kdy je žák při domácím úkolu odkázán pouze sám na sebe. Může to být tím, že si rodiče učivo nepamatují, jako je to v následující odpovědi. Ž3: „*Mamka mi to totiž nikdy moc jako nedokáže vysvětlit.*“ I další žák vypověděl, že si na řešení domácího úkolu musí přijít sám. Ž6: „*Do češtiny si to musím udělat sám.*“ Žáci potvrdili výpovědi učitelů. Jsou-li si žáci s vypracováním domácího úkolu nejistí, rodiče jim zpravidla poradí. Nicméně jsou i situace, kdy nemá žákovi kdo pomoci a musí si na řešení úkolu přijít sám.

6.5 Různorodé domácí úkoly

Zde bylo důležité odhalit, zda učitelé vidí podstatu v různorodosti domácích úkolů a také, jaké pomůcky při zadávání domácích úkolů využívají. Pod pojmem různorodé domácí úkoly si učitelky především představovaly **úkoly na rozvoj kreativity nebo úkoly netradiční**. U3: „*Děti baví takové ty kreativní úkoly. Taky si myslím, že je dobré zařazovat takové tyto úkoly, co můžu já sám tam vytvořit.*“ S kreativitou zde souvisí také tvorba právě něčeho, co bude mít každý žák ve výsledku jiné, ale i tak bude každý žák vhodně oceněn. Výpověď jiné učitelky ukazuje, že převažují domácí úkoly na procvičení učiva. I tak ale kreativní domácí úkoly zadává. U6: „*Určitě převládají ty úkoly procvičovací, spíš ale jako používám i ty kreativní, mám je docela ráda.*“ Velmi podobnou výpověď poskytla i následující učitelka. Ta ale navíc uvedla, že za pandemii covidu měla možnost pracovat i s úkoly kreativními. U4: „*Já dávám spíš na procvičení, přiznám se, že kreativní moc ne. Ale když třeba bylo distanční vzdělávání, tak jsem jim chystala, protože my jsme to měli jako každý den vlastně pracovní listy nebo další pomůcky.*“ Z výpovědi je možné chápat, že učitelka vnímá kreativitu domácího úkolu v návaznosti na konkrétní zvolné cvičení anebo na přichystané a využívané pomůcky. V nadcházející výpovědi zmiňuje učitelka opět vztah mezi kreativním domácím úkolem a konkrétními využívanými pomůckami, úkoly či metodami. U2: „*Kreativní domácí úkoly mají většinou v jiných předmětech, ale v českém jazyce, pokud máme nějaké učivo, kde je možno vypracovat referát, tak mají třeba i dobrovolné domácí úkoly. A to to si myslím, že je pro ně kreativní, jo, že napíšu nějaký text třeba ve slohu české slovo to mají úkol výjimečně, ale občas ano.*“ Různorodost úkolů se i v tomto případě rovná kreativitě. V neposlední řadě je zde zmíněno, že se žáci s kreativními domácími úkoly setkávají spíše v jiných předmětech.

K podpoře kreativity mohou sloužit i **pomůcky a konkrétní aktivity**, které jsou učitelkami využívány při formulaci a následnému zadávání domácího úkolu. U8: „*Tak máme*

různé, střídáme to, někdy z učebnice, aby se i procvičilo a potom máme i v pracovní sešity do češtiny, někdy jim prostě nakopíruju jakoby pracovní listy, nebo vytvořím pracovní list i sama. “ Z výpovědi je patrné, že nejčastějšími využívanými pomůckami k domácímu úkolu jsou učebnice a pracovní listy. Je zde vidět i snaha učitelky o vlastní tvorbu zmíněných pracovních listů. Podobnou výpověď poskytla i další učitelka. U6: *„Když už jsou to starší žáci, tak je to nejčastěji práce s učebnicí nebo s pracovním listem.* “ Zde tedy hraje roli i věk žáků, potažmo konkrétní ročník. Opět se výpověď vztahovala k učebnici či pracovnímu listu. Jiná učitelka poukázala také na již zmíněné pomůcky, jako na pomůcky nejčastěji využívané. U7: *„Nejvíce myslím z pracovního sešitu anebo z té učebnice, protože máme jako malý sešit vyloženě na úkoly a do učebnice nemůžou psát. Z pracovního sešitu teda asi nejvíc.“* Využívání pracovních sešitů a učebnic je naprosto bezkonkurenční. Učitelky z nižších ročníků dále uvedly i jiné často využívané pomůcky ve vztahu k domácím úkolům. U8: *„Někdy využíváme i písanku. Střídáme to různě, jo, teď dneska dostali zrovna úkol z učebnice. Jo, udělali jsme cvičení a z toho cvičení si můžou vybrat 3 věty. A ty 3 věty mají napsat do sešitu domácího, aby se naučili, kde věta začíná a kde končí.“* Zde se ve výpovědi objevila i možnost žáků k nějakému vlastnímu výběru. Také byla zmíněna písanka jako pomůcka, která obsahovala domácí úkol. I když se často objevují stejné pomůcky, můžeme vnímat i snahu učitelek zadávat domácí úkoly netradiční a s motivačním či kreativním charakterem. U3: *Já se snažím kombinovat úplně všechny metody, takže někdy jim dávám třeba z učebnice, když jako cítím, že je třeba procvičit. Když mám pocit, že to učivo nějakým způsobem jde, tam mám natištěné nějaké cvičení, do kterého pouze doplňují, a když vím, že to úplně jde, tak jim dám právě nějaké interaktivní Word Wall a podobně.* Učitelka ve výpovědi uvedla, že se snaží pomůcky v návaznosti na domácí úkoly střídát. Různorodost aktivit je zde ovlivněna také obtížností učiva a i aktuální dosaženou úrovní znalostí žáků. Při zvolení zábavnějších aktivit dochází u žáků už k automatizaci učiva. Podobnou výpověď poskytla i následující učitelka. U10: *„Zadávala jsem dokonce i třeba na školákovi, aby si to vyplnili a vytiskli. Já vím, aby to měli takové zajímavé, aby to neměli jenom opis nějaký nebo hledět do sešitu. Snažím se to udělat nějaký pestřejším stylem.“* Učitelka ve výpovědi zmínila také online aplikace, které se snaží v rámci domácích úkolů zapojovat. Je zde vidět snaha o zvolení kreativnějších metod a pomůcek tak, aby byl domácí úkol pro žáky zajímavější a třeba i zábavnější. U4: *„Proč zadávat furt to stejné, co dělali, vždyť je tisíc těch věcí, co se dá nakopírovat, mají pracovní sešity. Jo, dá se fakt jako vybrat, tak řeknu, tak v pracovním sešitě, nebo kroužkování nebo cokoli jiného.“* Učitelka zde poukazuje na důležitost střídání

různých aktivit, pomůcek či metod tak, aby vypracovávání domácích úkolů nebylo pro žáky monotónní, únavné a demotivující.

Mezi jednu z forem domácích úkolů je dle výpovědí učitelek i **čtenářský deník**. Ten je vnímán jako prostředek domácích úkolů z oblasti literatury. U1: *„To je domácí práce, třikrát až čtyřikrát za rok. Dobrovolně. Samozřejmě někteří velcí čtenáři mají více zápisů, takže pro ně mají víc hezkých známek.“* Z výpovědi je patrné, že je čtenářský deník postaven z části na dobrovolnosti. Motivací ke čtení je zde více hezkých známek a pozitivní hodnocení. Čtenářský deník je i dle následující výpovědi jakousi motivací žáků ke čtení. U5: *„Mají čtenářské deníky s tím, že píšou kraťounký zápis, jenom třeba ze čtyř knížek, jako nemají toho nějak moc. Takže to je vlastně motivuje, aby četli.“* I zde je zmíněn počet knížek, kolik by v rámci jednoho školního roku měli žáci přečíst. Učitelky ve výpovědích zmiňují jednoduchost vypracování a *také popisují to, co by měl čtenářský deník obsahovat*. Jiná učitelka uvedla, jak pracuje se čtenářským deníkem v první třídě. U10: *„Ptám se mých prvňáčků, jak dlouho četli, máme čtenářský deníček, kde si vyznačují, kolikrát co četli, jak se jim to četlo.“* Na principu čtenářských deníků uvedla následující učitelka práci s pracovními čtenářskými listy. U8: *„Mají čtenářský list, jenom úplně jednoduchý. Tam mají jenom název té knihy, autora a pak jaká ta kniha byla, namalovat hlavního hrdinu a oni, až tu knihu přečtou, tak přinesou vyplněný ten čtenářský list, plus tu knížku a ostatním spolužákům třeba mají za úkol říct pár vět.“* Učitelka zde poukázala také na proces práce se čtenářským listem. Opět se shodoval obsah čtenářského listu s obsahem čtenářských deníků z předchozích výpovědí. Také se objevila prezentace vybraných knížek, jako závěr procesu práce s knihou a čtenářským listem.

6.5.1 Co dnes budu potřebovat

Žáci svými odpověďmi potvrdili některé z výpovědí učitelů. Na otázku, s jakými pomůckami žáci během domácích úkolů pracují, odpovídali žáci následovně. Ž1: *„Bud'to máme učebnici a z té učebnici píšeme do domácích sešitů anebo hodně ten pracovní sešit.“* Využívání učebnic a pracovních sešitů je zmíněno také v další výpovědi. Ž3: *„Nejvíce z pracovního sešitu a někdy málo z učebnice. My máme ještě i cvičný sešit na domácí úkoly, kam si je píšeme.“* Žák zde uvádí, že se při domácích úkolech setkává i s úkoly z učebnice, které následně vypracuje do cvičného sešitu. I zde zůstává jako nejvíce využívaná pomůcka pracovní sešit. Následující výpověď tento fakt také potvrzuje. Ž5: *„Nejvíce pracovní sešit a někdy ta učebnice.“* Dále se ve výpovědi objevila i práce se čtenářským deníkem. U4: *„Ted' budeme psát čtenářský deník. Nejvíce ale z pracovního sešitu a ještě ale třeba i učebnice.“*

Následující výpovědi představují oblast kreativity a rozhodnosti využívaných aktivit domácích úkolů. Žáci uvedli následovně. Ž1: „*Že ted' jakože z té češtiny, nevím ted' nevzpomenu si, co by mě bavilo. V té češtině jenom takový ty doplňovačky třeba*“ Ž2: „*Tak takové úkoly nám nedávala, to nám nedává. Teda možná jen vcelku třeba čtyřsměrky a osmisměrky to mě baví.*“ Ž3: „*To moc ne, takové tvoření, jen doplňování nebo opisování.*“ Ž6: „*Jenom to psaní, čtení a takové.*“ Z výpovědí lze konstatovat, že žáci domácí úkoly z českého jazyka na rozvoj kreativity spíše nedostávají. Uvádí také, že je domácí úkoly moc nebaví. Jako častým domácím úkolem bývají z pravidla doplňovačky či psaní, to u žáků nepatří ale mezi oblíbené aktivity. Na žáky byly směřovány také otázky týkající se využívání moderních technologií. Žáci ve výpovědích uvedli následovně. Ž2: „*To ne, to jsme nedostali. No jsme ještě nedostali.*“ Ž1: „*To ještě ne.*“ Ž4: „*Ne to ne.*“ Práce s moderními technologiemi se dle výpovědí žáků ve spojení s domácími úkoly takřka neobjevuje.

7 SHRnutí VÝSLEDKŮ

Cílem výzkumné části diplomové práce bylo zjistit, jak jsou vnímány domácí úkoly z českého jazyka učiteli a žáky na prvním stupni základní školy. Hlavní metodou sběru dat bylo zvoleno polostrukturované interview s učiteli. Doplňkovou metodou sběru dat bylo polostrukturované interview s žáky.

Hlavním výzkumným cílem diplomové práce bylo zjistit, **jak jsou vnímány domácí úkoly z českého jazyka učiteli a žáky na prvním stupni základní školy**. Domácí úkol může být považován za nástroj, prostřednictvím kterého může být žákovi poskytnuta zpětná vazba. Domácí úkol může být zvolen učitelem v různých situacích a s různým záměrem (Kyriacou, 2012). Toto tvrzení vyplývá také z výsledků našeho výzkumu.

První dílčí výzkumná otázka zní: **Jaký význam přisuzují učitelé domácím úkolům z českého jazyka?** Domácí úkoly z českého jazyka jsou učiteli považovány za možnost opětovně se vrátit ke školním povinnostem, procvičovat a upevňovat učivo a tím také zpomalit proces zapomínání. Díky domácím úkolům mají žáci možnost, zopakovat si svým vlastním tempem aktuálně probírané učivo. Při plnění domácích úkolů se žákům naskytuje možnost samostatně si zvolit optimální prostředí a čas pro vypracování.

Kromě procvičení učiva má domácí úkol ještě také informativní charakter. Výsledky poukázaly na to, že učitelé vnímají domácí úkol i jako prostředek ke komunikaci s rodinou. Konkrétně zde probíhá komunikace a vzájemné permanentní propojení mezi učitelem, žákem a školou. Rodiče získávají povědomí o aktuálně probíraném učivu, ale také o tom, jak žák ve škole pracuje a zapojuje se do vzdělávacího procesu. Rodiče mají možnost při vypracovávání domácího úkol nahlédnout, jak si dítě s úkolem radí. To může poskytnou rodiči jistou zpětnou vazbu o žákových dosavadních znalostech a dovednostech. Učitel následně poskytuje zpětnou vazbu na vypracované cvičení tak, aby si ho jak samotný žák, tak i jeho rodiče mohli prohlédnout.

Výzkum také ukázal, že jedním z důvodů, proč učitelé domácí úkoly zadávají, je podpora samostatnosti žáků. Práce v klidném prostředí dle vlastní volby nabízí žákům možnost lépe se soustředit, tím si osvojovat vlastní strategie učení a komunikační dovednosti. Dochází zde k přebírání vlastní odpovědnosti za svou práci, která bude následně učitelem nějakým způsobem hodnocena.

Druhou dílčí výzkumnou otázkou je: **Jak přistupují učitelé k zadání domácích úkolů?** Výsledky ukázaly, že frekvence zadávání domácích úkolů do českého jazyka je

velmi vysoká, a to i ve srovnání s jinými školními předměty. Konkurenčním předmětem je pak matematika, se kterou se domácí úkoly z jazyka českého denně střídají. Učitelé se záměrně snaží o to, aby neměli žáci na jeden den více úkolů, proto dochází ke střídání domácích úkolů podle předmětů. Pokud učitelé nevyužívají princip střídání dle předmětů, vyskytují se domácí úkoly do českého jazyka zpravidla denně či obden.

Volba domácích úkolů je dle učitelů velmi jasná. Učitelé si během své přípravy určí, jaké konkrétní cvičení, nebo jaký úkol zadají za domácí úkol. Občas se stává, že musí učitelé vybrat domácí úkol z aktivit, které ve výuce nestihnou. Není tomu tak ale často, jelikož názory učitelů na dodělávání nezvládnutých úkolů doma jsou negativní. Domácí úkol je učiteli promyšlen a formulován vždy tak, aby byl pro žáky pochopitelný, jednoduchý a bez problému zvládnutelný. Výsledky ukázaly, že by žák měl být schopen vypracovat svůj domácí úkol bez pomoci rodinných příslušníků. Optimální úroveň úkolů souvisí i s časovou náročností. Dvacet minut, to je dle dotazovaných učitelů horní časová hranice pro vypracování domácích úkolů. Domácí úkol by neměl žákovi trvat déle, jelikož může docházet ke ztrátě koncentrace, a to může vést k nedůslednému a nepoctivému vypracování. Domácí úkol pak ztrácí svoji podstatu v procvičení a zopakování učiva.

Výzkum ukázal, že při zadávání domácích úkolů do českého jazyka jsou využívány převážně klasické pomůcky jako jsou pracovní sešity, učebnice či pracovní listy. Uveden byl i čtenářský deník, a to jako forma domácího úkolu z oblasti literatury a slohu. Modernější pomůcky nebo pomůcky z oblasti digitálních technologií zmíněny téměř nebyly. S tím souvisí i volba spíše tradičních aktivit, které se objevují jako domácí úkoly. Jedná se např. o psaní, opisování, doplňovačky či práce s učebnicí.

Třetí výzkumná otázka zní: **Jakou formou učitelé poskytují žákům zpětnou vazbu k domácím úkolům z českého jazyka?** Výzkum ukázal, že využívání papírových žákovských knížek je na ústupu. Papírové žákovské knížky jsou v současné době nahrazovány online systémy, které lze využívat mimo jiné také k zadávání domácích úkolů.

Kontrola domácích úkolů může probíhat dvěma možnými způsoby. První způsob je ten, že si učitel vybírá od žáků domácí úkoly a sám je zkontroluje. Tento způsob zmiňovali spíše učitelé působící v nižších ročnících prvního stupně základní školy. Dle učitelů je podstatné poukázat na konkrétní chyby, aby žák viděl své nedostatky a mohl je následně opravit. Druhým způsobem kontroly domácích úkolů je kontrola společná. Zde si všichni žáci přichystají svůj vypracovaný domácí úkol a postupně dle pokynů učitele probíhá

kontrola. Společná kontrola vypadá tak, že učitel vyvolává postupně jednotlivé žáky a ti představují svá řešení.

Jako formu hodnocení využívají učitelé prvního stupně v českém jazyce razítka, pochvaly nebo krátká slovní vyjádření. Pokud učitelé využívají formu hodnocení klasifikací, zmiňují fakt, že váha udělených známek je spíše nižší. Popřípadě se známky z domácích úkolů neobjevují v celkovém hodnocení žáka. Dle výzkumu bylo zjištěno, že učitelé hodnocení domácích úkolů považují za neobjektivní a málo vypovídající. Jako jiný symbol pro kontrolu domácích úkolů je využíváno „véčko“. Díky tomu získává žák, potažmo rodič zpětnou vazbu o tom, že učitel domácí úkol zkontroloval.

Poslední výzkumná otázka popisuje: **Jakou zkušenost mají žáci s domácími úkoly z českého jazyka?** Tato výzkumná otázka věnuje pozornost žákům a mimo jiné vysvětluje, jak vnímají žáci domácí úkoly a jaké s nimi mají zkušenosti. Velká část výpovědí učitelů byla žáky potvrzena. Žáci potvrdili, že dostávají domácí úkoly pouze na procvičování učiva, které je aktuálně ve škole probíráno, nebo je již probráno. Žáci také potvrdili, že se domácí úkoly během týdne prolínají napříč předměty tak, aby nebylo zadáno velké množství domácích úkolů na jeden den. Výsledky ukázaly, že žáci vypracují domácí úkoly vždy do dvaceti minut. Zpravidla je však doba strávená vypracováním domácích úkolů kratší. Záleží zde převážně na náročnosti a délce úkolu. Víkendy a prázdniny bývají dle žáků bez domácích úkolů.

Žáci potvrdili výpovědi učitelů v oblasti kontroly domácích úkolů. Pokud probíhá kontrola společná, probíhá vždy v úvodu hodiny. Pokud si učitel domácí úkoly vysbírává, žáci je před začátkem hodiny odevzdají učiteli na dané místo. V obou případech podává učitel zpětnou vazbu na domácí úkoly ve formě razítek, pochval nebo krátkého slovního hodnocení. Pokud učitel přiřadí domácímu úkolu známku, je žáky vnímána jako hodnota nezapočítávající se do celkového systému hodnocení.

Výsledky výzkumu ukázaly, že domácí úkoly v českém jazyce jsou zadávány převážně z pracovního sešitu. Také se hojně objevuje práce s učebnicí a školním sešitem. Tato práce však pro žáky není atraktivní, jelikož se jedná převážně o aktivity jako je opis, psaní, čtení či doplňování. Domácí úkoly v českém jazyce nebývají u žáků oblíbené také proto, že nekorrespondují se zájmy žáků. Výpovědi žáků ukázaly, že by rádi pracovali například s moderními technologiemi.

Jako velký pomocník při zpracovávání domácích úkolů je rodina. Rodiče, pokud látku znají, vždy rádi poradí. Na český jazyk je zpravidla „odborník“ maminka. Tatínek pak poskytuje rady převážně v matematice. Výzkum ukázal, že žáci mají zájem o to, aby jim rodiče poskytli zpětnou vazbu na vypracovaný domácí úkol. Také se objevuje podpis domácího úkolu, i když není učitelem často vyžadován.

V návaznosti na výsledky výzkumu je vhodné uvést **konkrétní doporučení pro praxi**. Toto doporučení může sloužit nejen učitelům, kteří již na prvním stupni základní školy působí, ale třeba i studentům učitelství.

Pohledy učitelů a žáků na domácí úkoly v českém jazyce nejsou v mnoha směrech až tak odlišné. Z mého pohledu je důležité, aby měli učitelé domácí úkoly vždy dobře promyšlené. Při zadávání je nezbytné stanovit cíl, který bude prostřednictvím domácího úkolu naplněn. Samotní žáci by pak měli být informováni o tom, v čem je pro ně zvolený domácí úkol přínosný a co si díky němu zopakují či upevní. Domácí úkoly by měly být součástí každé přípravy učitele na výuku. Při této přípravě by měli být učitelé schopni odhadnout, kolik času domácí úkol žákům zabere a zda bude ně jeho obsah přiměřený a bude odpovídat jejich schopnostem. Poskytnutí konstruktivní zpětné vazby na domácí úkol by pak mělo být samozřejmostí.

Ať už je záměr učitele ke zvolení daného domácího úkolu jakýkoli, na prvním místě by měla být individualita každého žáka. Domácí úkol by měl být zvolený tak, aby s ním žáci neměli větší problémy a nepotřebovali podporu ze strany rodičů. Každému žákovi by pak měla být poskytnuta objektivní zpětná vazba či přiměřené hodnocení domácího úkolu.

8 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

V rámci praktické části jsme se zabývali analýzou rozhovorů s učiteli působícími na prvním stupni základní školy a následně analýzou rozhovorů s žáky navštěvující první stupeň základní školy. V této kapitole se zaměříme na porovnání výsledků s jinými zahraničními výzkumy, které se zabývají podobnými tématy.

Výsledky ukázaly, že domácí úkoly jsou učiteli považovány jako nepostradatelná součást vzdělávání. Výzkum také potvrdil tvrzení od Costa, M., Cardoso, A.P., Lacerda, C., Lopes, A., & Gomes, C. (2016), kdy frekvence zadávání domácích úkolů je nejvyšší právě v rodném jazyce, u nás tedy v českém jazyce. Podstatnou část domácích úkolů tvoří domácí úkoly z textových materiálů, kterými jsou například pracovní sešity a učebnice. U mladších ročníků jsou to pak například písanky. Méně časté jsou domácí úkoly vyžadující práci s moderními digitálními technologiemi. Domácí úkoly se především zaměřují na opakování a upevňování již probraného učiva. Výsledky našeho výzkumu se v tomto tvrzení shodují s výzkumem od Holte, K. L. (2016). Výzkum zjišťoval, jak jsou domácí úkoly vnímány učiteli a zda jsou domácí úkoly pro žáky vhodné. Velký důraz je zde kladen na oblast znalostní. Méně se pak objevují domácí úkoly orientované na podporu a rozvoj kreativního myšlení. Učitelé nekladou velký vliv na individuální potřeby žáků během zadávání a hodnocení domácích úkolů. Podobně i Matei, S., & Ciasca, L. (2015) představili výsledky svého výzkumu. Cílem výzkumu bylo vysvětlit, jak učitelé prvního stupně základní školy vnímají domácí úkoly. Význam domácích úkolů je zde opět spatřován v opakování a procvičení učiva. Denně zadávané domácí úkoly žákům pomáhají k dosahování lepších studijních výsledků.

Domácí úkoly mají velký vliv na rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti žáků. Toto tvrzení potvrdili ve svém výzkumu i Bozkurt, N., & Adem, A. (2023). Žáci přebírají zodpovědnost za svou práci. Díky domácím úkolům zažívají žáci pocit úspěchu, což pozitivně působí na jejich sebevědomí. Vhodný domácí úkol by neměl být pro žáky časově náročný. Čas strávený při práci by měl být odhadnut samotným učitelem, aby se u žáků při delší práci neztrácela koncentrace. Je důležité, aby učitelé plánovali a tvořili úkoly zvládnutelné a se zaměřením na individuální potřeby žáků. Hodnocení domácí práce by mělo poskytovat žákovi, učiteli i rodině konstruktivní zpětnou vazbu.

Na závěr lze shrnout, že význam a podstata domácích úkolů se nemění napříč státy. Procvičování a upevňování učiva je klíčem k dosažení konkrétních znalostí. Důležitými aspekty týkající se domácích úkolů jsou čas, hodnocení a také přiměřenost.

V návaznosti na prezentovaný výzkum je důležité uvést limit, který během výzkumu vyvstal. Limitem je prvotní zkušenost s realizací interview. V množství uváděných informací nebylo vždy možné se adekvátně doptat na spornou nebo nejasnou informaci. Dalším limitním faktorem shledávám fakt, že jsem v kladení otázek prozatím ne příliš zkušený, proto bylo mnohdy obtížné otázku žákovi formulovat tak, aby jeho odpověď nemohla být jednoslovná či heslovitá.

ZÁVĚR

V diplomové práci byla přiblížena problematika domácích úkolů v českém jazyce na prvním stupni základní školy. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jak jsou vnímány domácí úkoly z českého jazyka učiteli a žáky na prvním stupni základní školy. Práce byla rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část měla za cíl sumarizovat poznatky o domácí přípravě a domácích úkolech žáků a následně popsat oblast českého jazyka ve vztahu ke vzdělávání. Teoretická část byla rozdělena do čtyř hlavních kapitol. První kapitola představila pojem domácí příprava a popsala její význam, kritéria a možnosti hodnocení. Druhá kapitola se věnovala domácímu úkolu jako součásti domácí přípravy. Byla zde vysvětlena podstata domácího úkolu ve vztahu na konkrétní typy úkolů. V závěru této kapitoly byly představeny výzkumy zabývající se podobným tématem. Třetí kapitola představila vývoj a proměny českého jazyka. Kapitola se dále zabývala českým jazykem jako vyučovaným předmětem na základní škole. Byly také představeny učebnice, které jsou stále hojně využívány nejen ve výuce, ale i při vypracovávání domácích úkolů. Čtvrtá kapitola poskytovala shrnutí hlavních myšlenek teoretické části.

Na teoretickou část následně navázala část empirická. Ta byla rozdělena taktéž na čtyři kapitoly. První kapitola představila metodologii výzkumu, v rámci které byl popsán kvalitativní design práce. Následně byly formulovány výzkumné cíle a otázky. Byl představen také výzkumný soubor. Výzkumnou metodou bylo polostrukturované interview s učiteli i žáky. Druhá kapitola se věnovala vysvětlení kategorií a také analýze interpretaci dat. Třetí kapitola obsahovala shrnutí výsledků. Čtvrtá kapitola se věnovala diskusi, kde bylo možné porovnat výsledky výzkumů s výsledky jiných studií. V závěru byly zmíněny limity práce.

Výzkumná zjištění poukazují na fakt, že hlavní význam domácích úkolů shledávají učitelé v procvičení a upevnění učiva. Domácí úkoly ale slouží i jako prostředník mezi rodinou a školou. Jedním z kritérií pro vhodné zadání domácího úkolu je čas. Časově náročný domácí úkol neumocňuje jeho význam ani podstatu. Taktéž velké množství domácích úkolů na jeden den je kontraproduktivní. Materiální didaktické prostředky využívané v českém jazyce jsou spíše tradiční, to přispívá k tomu, že český jazyk není žáky vnímán jako oblíbený předmět. Domácí úkol by měl u žáků rozvíjet samostatnost a kontrolu vlastních povinností. V závěru celého procesu pak musí následovat poskytnutí zpětné vazby, a to konkrétního a motivačního charakteru.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Andrys, O. (2018). Několik poznámek k zadávání a hodnocení domácích úkolů. *ČŠI informační bulletin 2018*, 3-4.
2. Bozkurt, N., & Adem, A. (2023). Ev Ödevlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi: Bir Olgubilim Araştırması. *MİLLÎ EĞİTİM*, 52(238), 981–1010.
3. Costa, M., Cardoso, A.P., Lacerda, C., Lopes, A., & Gomes, C. (2016). Homework in primary education from the perspective of teachers and pupils. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 139-144.
4. Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič, Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada.
5. Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty*. Grada.
6. Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Grada.
7. Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. SPN – pedagogické nakladatelství.
8. Čechová, M., Dokulil, M., Hlavsa, Z., Hrbáček, J., & Hrušková, Z. (2011). *Čeština – řeč a jazyk*. SPN – pedagogické nakladatelství.
9. Červenková, I., & Sikorová, Z. (2019). *Strategie žáků s textovými materiály při domácí přípravě výuky*.
https://capv.cz/wpcontent/uploads/2019/09/CAPV14_Sik_Strat.pdf
10. Daneš, F. (2009). *Kultura a struktura českého jazyka*. Karolinum.
11. Daneš, F., Bachmannová, J., Čmejrková, S., & Krčmová, M. (1997). *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Academia.
12. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
13. Geschwinder, J., Růžička, E., & Růžičková, B. (1995). *Technické prostředky ve výuce*. Univerzita Palackého.
14. Hausenblas, K., & Kuchař, J. (1979). *Čeština za školou*. Panorama.
15. Hausenblas, O. (2015). *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Nákladem vlastním.
16. Hauser, P., Klímová, K., Kneselová, H., & Martinec, I. (2007). *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Masarykova univerzita.

17. Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
18. Holte, K. L. (2016). Homework in Primary School: Could It Be Made More Child-Friendly? *Studia Paedagogica*, 21(4), 13-33.
19. Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
20. Jelínek, J. (1980). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Státní pedagogické nakladatelství.
21. Jursová, J. (2011). *Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ*. In: *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník z XVIII. celostátní konference ČAPV*. Technická univerzita.
22. Kalhoust, Z., & Obst, O. a kol. (2009). *Školní didaktika*. Portál.
23. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Grada.
24. Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada.
25. Korda, J. (2018). *Model hodnocení ve Smysluplné škole*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21887/model-hodnoceni-ve-smysluplne-skole.html>
26. Kosová, A., & Řeháčková, A. (2008). *Český jazyk učebnice pro 2. ročník základní školy*. Fraus.
27. Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů*. Portál.
28. Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*: MSD.
29. Kreislová, Z. (2008). *Krok za krokem 1. třídou Rady pro učitele*. Grada.
30. Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Portál.
31. Maňák, J. (1992). *Problém domácích úkolů na základní škole*. Masarykova univerzita.
32. Maňák, J. (1998). *Rozvoj kreativity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Masarykova univerzita.
33. Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.

34. Matei, S., & Ciasca, L. (2015). Primary teachers' opinion about homework. *Acta Didactica Napocensia*, 8(3), 29-36.
35. Melichar, J., & Styblík, V. (2009). *Český jazyk, přehled učiva základní školy*. Fortuna.
36. MŠMT (2023). *Stanovisko MŠMT k zadávání domácích úkolů*. <https://www.edu.cz/methodology/stanovisko-msmt-k-zadavani-domacich-ukolu-ze-dne-4-5-2023/>
37. Olžbutová, J. (2016). *Hravá čeština Učebnice pro 3. ročník ZŠ*. Taktik.
38. Petty, G. (2006). *Moderní vyučování*. Portál.
39. Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Portál.
40. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
41. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2021). *Národní ústav pro vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
42. Sitná, D. (2013). *Metody aktivního vyučování*. Portál.
43. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Grada.
44. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Portál.
45. Smetáčková, I. (2014). Domácí příprava v matematice (na pozadí vztahu mezi rodinou a školou). *Pedagogika*, 64(2), 212-225.
46. Šrámková, M. (2005). *Rukověť rodiče malého školáka*. Albatros.
47. Štěpánik, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Academia.
48. Štěpánik, S., & Šmejkalová, M. (2017). *Průvodce začínajícího češtináře*. Univerzita Karlova.
49. Šulová, L., Havlíková, K., Šporclová, V., Tomanová, K., Škrábová, M., & Hoskovcová Horáková, S. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluwer.
50. Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
51. Tiš'ánová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. IRIS.

52. Turek, I. (2014). *Didaktika*. Wolters Kluwer.
53. Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Grada.
54. *Vyhláška č. 48/2005 Sb., vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>
55. Xu, J. (2013). Why Do Students Have Difficulties Completing Homework? The Need for Homework Management. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 98–105.
56. *Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
57. Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Grada.
58. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika pro studium a praxi*. Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČJ český jazyk

U učitelka

ZŠ základní škola

Ž žák

SEZNAM SCHÉMÁT

<i>Schéma č. 1 Prostředky českého jazyka</i>	29
<i>Schéma č. 2 Didaktické prostředky</i>	35
<i>Schéma č. 3 Schéma kategorií</i>	45

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka č. 1 Přehledová tabulka výzkumů</i>	<i>27</i>
<i>Tabulka č. 2 Participanti výzkumu žáci</i>	<i>43</i>
<i>Tabulka č. 3 Participanti výzkumu učitelé</i>	<i>43</i>
<i>Tabulka č. 4 Ukázka kategorií a kódů</i>	<i>44</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka rozhovoru s učitelkou

Příloha P II: Ukázka rozhovoru s žákem

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ROZHOVORU S UČITELKOU

Já: Mě zajímalo, jaký je podle vás hlavní cíl zadávání domácích úkolů v češtině, nebo proč vlastně ty domácí úkoly zadáváte?

Učitel: Jo určitě. Jasně, tak domácí úkoly proto, aby děti si zopakovaly, co děláme a rodiče, aby věděli, co děláme. Já to beru jako taky strašně důležité, protože děcka tím, že se to opakují, tak tak si víc zapamatují a ti rodiče, aby byli prostě v tom tématu prostě, aby viděli, co přibližně jak jsme daleko a jakým způsobem třeba některé věci děláme. Takže i ti rodiče tam jsou strašně důležití.

Já: A dáváte teda domácí úkoly hlavně na... na zopakování, jak jste říkala?

Učitel: Jo, určitě na zopakování, nic nového rozhodně nedávám. Vždycky jenom opakování čtení je takový ne nepsaný pravidelný úkol, které prostě mají neustále, protože, vlastně mají od 2. třídy nebo od 3. třídy mají čtenářské deníky s tím, že píšou krat'ounký zápis, jenom třeba ze 4 knížek, jako nemám toho nějak moc, ale prostě chci, jenom aby mě krátký zápis. V té 2. třídě si děcka píšou jenom názvy knížek, případně autora, ilustrátora, aby prostě věděli, že už něco přečetli, že prostě mají nějakou to zároveň u toho čtení máme i většinou nějaký prostě list s knihovnou nebo s list, strom čtení nebo něco prostě, kde vidí, kolik toho přečetli. Takže tu čtení je vlastně motivuje, aby četli. A to je úkoly vyloženě na zopakování toho, co děláme.

Já: V rámci slohu.

Učitel: Sloh většinou děláme ve škole, to teda není tak jako domácí úkol nemají. Možná v té 4. třídě, jestli měli něco, jo, ale to jsme dělali taky ve škole, no jsou většinou dávám pro češtinu jakoby tu gramatiku a takové tyto věci, ale sloh úplně nedávám, no jako domácí úkoly.

Já: A jak často zadáváte domácí úkoly v češtině?

Učitel: Domácí úkoly děcka mají každý den s tím, že to střídám. Čeština, matematika, jakože ani ne tak úplně pravidelně, jako že by věděli, že pondělí je čeština, úterý je matika, ale prostě různě se to v tom týdnu střídá, třeba u těch prvňáčků máme hlavně češtinu. V matiku totiž dávám jakoby týdenní domácí úkol. Oni dostanou takový pracovní list obou stránkový a ten si postupně doplňují a donesl ho až na konci týdne a tu češtinu dávám právě třeba do písanku, děláme pár řádků a zbytek dodělají doma nebo nějaké doplňování. Ted'ka

třeba už čteme slova tak tak mají slova, děcka říkají obrázky, které to vlastně přečetly, nebo něco prostě takové jednoduché úkoly, kde bys zopakovali to, co dělali.

Já: Takže každý den mají nějaký?

Učitel: Kromě pátku a na víkend vlastně nemají domácí úkoly, takže ty 4 úkoly za ten týden jakoby mají.

Já: No, někdy i ty 3 spíš čeština, jako víc do té češtiny si myslím, když to tak zprůměruju, tak si myslím, že mají víc do češtiny než do matematiky, protože matematika jde děckám jakoby přirozeně líp a tu češtinu potřebují. Jo a z toho jsou třeba 2 čeština, 2 matematika?

Učitel: Obzvláště v 1. třídě. Prostě tam teďka jsme toho počítali jenom tak mimochodem, dneska jsme počítali, že děcka už umí 60 tvarů písmen vlastně umí 15 písmenek a tím, že jsou 4 tvary, takže umí 60, tak jako hleděli, jako že jsou fakt dobří, a rádi to slyší, kolik se toho naučili.

Já: A ještě se zeptám. Co, co za pomůcky jako používáte, nebo z čeho zadáváte ty domácí úkoly, nebo co v tom ještě hraje jako větší roli?

Učitel: Písanka, slabikář a někdy mám pracovní listy, jako různě, prostě podle toho fakt toho tématu, které probíráme, tak někdy mám prostě fakt zajímavý pracovní list. Nebo něco že, že pošlu i ten pracovní list, takže.

Já: Máte takové kreativní domácí úkoly?

Učitel: Jojo. No zrovna třeba teďka jsme dělali za domácím úkoly tady tohle, mají zrovna slova co, co škrtají, tak vlastně přečtou slovo, škrtnu obrázek, který vlastně přečetli. A to, co jim zůstane slovíčko, tak píšou do toho rámečku. Takže takové třeba teďka, to bylo to poslední, ale třeba měli, já nevím, doplňování nějakého, nějaké té křížovky nebo něco takového prostě, ale hodně je to ta písanka, slabikář a ten pracovní list sem tam něco.

Já: A když to doma vypracují, tak jak potom probíhá kontrola?

Učitel: Oni jsou naučení, že mně to donesou na stůl a společně, pokud tam vidím, že je tam víc chyb, tak společně opravíme nebo něco, nebo prostě jenom řeknu, vidím, že jste všichni našli místa, nebo já nevím, co zrovna tady vycházelo. A něco prostě takového. Písanku kontroluju já sama a kontrolu tu pravidelně, protože já se vždycky nechávám tady mám zrovna dneska, mám, dneska jsme měli výukový program, takže dneska neměli děcka s sebou učebnice, ale jinak to vždycky tady mívám, buď matematiku nebo češtinu na

opravování. Takže vždycky obden si nechávám, ty sešity já opravuju, takže vlastně já to vidím opravdu. Když ne ten den, tak ten druhý den to vidím určitě.

Já: Takže každý úkol projde vašima rukama? Není to třeba, že byste si to společně potom v té hodině nějak zkontrolovali?

Učitel: Jo, Jo určitě. Se staršíma to jde, ale s prváky ne, tam to dělám já.

Já: Jo, a ještě by mě zajímalo, jestli jste se setkala s tím, že byste zadala takový domácí úkol, který by děcka nepochopily i. Nebo by ho udělaly úplně jinak, nebo špatně?

Učitel: Takže jako stává se třeba, že to někdo ne celá třída, ale třeba někdo, že to nepochopí, nebo nějak to, ale to většinou za mnou přijdou a řeknou, jako že nevěděla jsem, co s tím a nechám to třeba udělat třeba až na ten další den anebo když jakoby.

Já: Takže když je třeba špatně, tak ho necháte, aby si to dodělal další den. Nebo aby se to zkusil znovu?

Učitel: Záleží, jak moc špatně to bylo, jako pokud to bylo k tématu, nebo to, tak se to dá. Jako kdyby to bylo úplně jakoby fakt jako špatně, že by to prostě nesplňovalo to, co jsme potřebovali probrat, tak tak by to udělal znovu.

Já: Jo a pracujete při zadávání domácích úloh nějak s motivací, jakože třeba předtím zadáním?

Učitel: Jojo. Ne vždycky, ale jako většinou to tak jako je, že vlastně to tak jako vyplyne z toho. A jakože většinou je to na to zopakování tak jako doma to zkusíte, nebo u těch starších je to i super, že tam můžou mít různé čtení s porozuměním nebo něco, co prostě vyhledej z toho něco, co s čím potom můžeme pracovat dál, potom ty další hodiny, takže u starších děcek už je to potom ta motivace zas trošku postavená jinak než tady u těch dětí, oni jsou teďka nadšení z toho, že umí číst. A čím víc toho čtu, tak jsem se úplně jako úžas, to je motivace sama o to, že oni samo o sobě to, že chtějí. A u těch starších to jde právě udělat tady tím způsobem, že si přečtou text, najdete v tom posvátná jména a z toho hodně, co prostě dá, se to různě. Jo o tom taky jde využít. Neříkám, že je motivaci vždycky, ale dá se to a udělám, jakože jo jakože, snažím se ty děcka, trošku to. Na to namotivovat, aby to nebylo jenom tak zase dělat úkol.

Já: Zadávat i nepovinné domácí úkoly, nebo jsou všechny povinné?

Učitel: Zadávala jsem i nepovinné a 1 tatínek mně napsal, že buď mám dát úkol jako povinný nebo vůbec, protože se nebude soudit a se svou dcerou hádat, jestli jakože to nemá hotové a

on si přeje, aby to měla hotové a ona tvrdí, že jako úplně školka řekla, že nemusí. Tak jako Tam to spíš jako bylo to jako tatínka, jakože prostě, že potom já se na něho budou zlobit, říkám, je to dobrovolný úkol, to už záleží na vás, já na to nepřikládám tomu nějak váhu, tak občas jsem to takový zadala nebo třeba vyhledat se ten nepovinný je takový, jakože spíš jako zjistí něco nebo takhle, jako že tam není ani jakože toto cvičení procvičíte, ale spíš jakože ty dobrovolné dávám v tom jako zjisti, vyhledej.

Já: A mají děcka povolené spolupracovat s rodiči?

Učitel: Jo můžou radit.

Já: A musím být každý domácí úkol podepsaný, nebo trváte na tom, aby byl, nemůžou si ho udělat ve škole po hodině?

Učitel: I vedení chce abychom to měli podepsané, takže ty podpisy jsou, no.

Já: A jaké vidíte výhody domácích úloh? Šlo by to bez nich, nebo nešlo?

Učitel: Šlo, ale já si myslím, že rodina má vědět, co se děje ve škole, takže jako já nedávám žádné dlouhé úkoly, které jim zaberou prostě hodinu. Vlastně fakt je to jenom chvílka, kterou si zopakují a zjistí. Jo, vždyť toto vlastně zná, to jsme dělali, takže jako domácí úkoly určitě, ale ne prostě nepřeháním to v nějaké délce tak, aby to bylo prostě, já chápu, že mají spoustu různých aktivit i jinde, a to ale ta škola prostě k tomu patří. Takže škola jako úkoly určitě, ale ne dlouhé.

Já: A jak dlouhý by měl být?

Učitel: Prostě to je většinou na pár řádků jako já si myslím, že ty děcka, ty šikovná děcka to zvládnou, vždyť to je čtvrt hodiny určitě a prostě ti slabí to mají třeba na dýl, že. Ale jako nesnažím se, nebo prostě vždycky vyberu jenom část. Není to potřeba, aby u toho seděli fakt jako dýl, jak půl hodiny.

Já: A teda nevýhody domácích úloh, jestli nějaké najdete?

Učitel: Já si myslím, že i děcko, které je šikovné, tak mu neuškodí se na to podívat. Co tam vlastně bylo. Takže mi to úplně ne to, já to vidím u těch pohledů jakoby rodiče i sama za sebe. Jakože že si říkám, jako když máme různé ty aktivity, něco prostě chceme udělat doma, něco a teď ještě ty úkoly, tak vždycky se děším právě některých těch dlouhých úkolů, které tam jsou. Jako Dorka už je velká, takže to dělá sama, ale když byly mladší, tak prostě, když jsem viděla ty dlouhatánské úkoly, některé, tak to v tom je vždycky děsilo jako to, ale pokud je to takové té rozumné míře, kdy to fakt mají za chvíli hotové, tak jako nevidím problém.

Já: Ještě jak jste říkala s těmi pracovními listy, tak je zadáváte často ty pracovní listy za domácí úkol?

Učitel: Jo tak různě prostě, protože já i ve vyučování jako dávám různé pracovní listy, takže. Přemýšlím, jak často, jako většinou. Asi 1 za 14 dnů. Jo, občas se tam prostě objeví. Ta matematika je vždycky, teda ten pracovní list ten týdenní, ale do té češtiny. Když беру tak, tak tam sem tam nějaký pošlu, ale není to, že by to bylo pravidelně, to jako, většinou to navazuje na něco, co znají nebo co děláme, takže různě jako fakt asi 1 za 14 dní, kdybych to měla takhle nějak jakoby zprůměrovat.

Já: A když zadáváte ten domácí úkol, tak si ho žáci píšou do deníčku, nebo mají máte i nějaký online systém nebo něco takového?

Učitel: Obojí máme. Děcka mají mít úkolníčky, kde vlastně si zapíší domácí úkol a já to píšu do bakaláře, aby to rodiče viděli elektronicky. A zrovna dneska jsem přišla na to, že jsem v pondělí zapomněla to napsat a dneska, když mi donesli úkoly, tak 1/2 to neměla. A jsem říkala vždycky, jak je to možné jako ta, co jsem se dívala do toho úkolníčku, tak na to máme zapsané, ale neměla jsem to napsané právě v té v tom bakaláři. Takže rodiče už spoléhají, že to tam bude, tak to vidím jako nevýhodu, ale ten náš školní systém, že prostě. Protože si rodiče, stěžovali, že neví, jaké mají domácí úkoly, hlavně 2. stupeň si to nezapisoval, takže my máme povinnost psát bakaláře, jenomže teďka rodiče spoléhají na bakaláře a nespolečají na to psané co to, my zase po děčkách to chceme, aby oni si mysleli na to, co mají za domácí úkol, takže je to takové dvousečné. No, a tak tak dneska mají víc úkolů, protože neudělali v pondělí, takže musí dodělat.

Já: Jo a jak hodnotíte vliv domácích úkolů na celkový vývoj jazykových dovedností žáka?

Učitel: Jako já si myslím, že toto jo vím to vím, že to opakují tak tak pořád se to se rozvíjí v tom, co dělají a víc si tu zafixují. Jo tím, že člověk píše nějak nějaké ty gramatické jevy nebo cokoliv, tak musí spolu víc propojuje. Myslím, že to splňuje úplně přesně.

Já: Takže jde o to zopakování. A ještě by mě zajímalo, jestli hodnotíte domácí úkoly, nebo jak podáváte zpětnou vazbu?

Učitel: Kontroluji, buď je tam jenom věčko, jako že jsem to viděla, že zkontrolovali, že to mají hotové, protože hlavně u těch starších není potom v silách jako udělat, opravit úplně všechno, takže někdy je tam jenom věčko, když jsem to viděla. Někdy to opravdu celkově, nebo tím, že to děláme společně, a to jste vlastně vy zažil, že se to kontrolujeme vlastně děcka, když kontrolují, tak kontrolují zelenou. Kdyby náhodou tam prostě zapomněli

nějakou tu chybu tak, aby bylo jasné, že prostě to tam zapomněli oni, a ne já. A tak jo sem tam některý úkol takhle zkontrolujeme, ale nebo sem tam prostě podle ročníku. Podle tématu, které zrovna je, takže se to kontroluje. Pokud ne, tak je tam jenom to věčko, že to mají splněno. Znamky určitě ne. Tím, že to můžou udělat s rodiči, já nevím, kdo tam seděl a kdo to udělal.

Já: Já mám úplně poslední otázku, jestli byste měla nějakou radu, nebo nějaké tipy pro začínajícího učitele z oblasti domácích úloh, třeba čeho se vyvarovat nějaké doporučení?

Učitel: Nezahlcovat je, někdo dává strašně moc úkolů i v češtině i v matematice i prostě. Každý učitel si myslí, že ten jeho předmět je nejdůležitější. Na 1. stupni je to u nás takový jednodušší v tom, že my ty děcka máme celý den, takže víme, jako s kolika úkoly jdou, ale vidím to na tom 2. stupni, že tam jako my máme dneska tohle a tohle uděláte a je toho potom fakt strašně moc, takže. Jo беру to, že domácí úkol je fakt jenom takové informační pro rodiče pro žáka. Vzpomeň si, co jsme dělali, co potřebujeme a není to potřeba nějak extra dlouhé a prostě zahlcovat, jako to se to je jediné, co prostě si myslím, že jakoby špatně, potom jakože to potom nebaví ani ty děcka, když je toho moc a dlouhé, tak je to taková povinnost nepříjemná.

Já: A rodiče jsou spíš pro domácí úkoly, nebo proti?

Učitel: Většinou jo, většinou chtějí. Tady jsem nezažila někoho, kdo by jako by odmítal domácí úkoly a vypisoval nám jakože. V zákoně není nikde napsané, že by muselo být, to jo, to vím, že někde na některých školách jsme to to bylo, ale my jsme neměli zatím a já konkrétně vůbec, teda jakou tam spíš naopak se hlásí, že mají málo úkolů, ale to jsou takový ŷ jako ti šikovní, kteří to mají právě hotové za 10 minut, ale ti nešikovní to mají prostě za 20 minut 30, jako takže tam jako u toho sedí a když mají procvičit dalších x věcí, naučit se do některého předmětu, tak toho mají potom moc. Takže. No spíš jsem to udělala obráceně, jakože by si stěžovali, že tam mají málo než moc.

Já: Ty jo to je zajímavý, to bych nečekal.

Učitel: No jo tady máme. My máme celkově takový rodiče hodně ambiciózní a chtějí, jako aby ty děcka dělaly hodně a ty referáty, když náhodou děláme nějaké třeba. No to, no, to není v češtině, ale třeba jako zadáváme referáty do přírodovědy, nebo do něčeho to jako proč toho nemají víc. A tak jakože jako docela, jako jsou tady takový rodiče, kteří ji chtějí od těch děcek hodně. No, takže my jsme jako neměli problém, že jako že dáváme úkoly.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZHOVORU S ŽÁKEM

Já: Tak já se tě zeptám, který je tvůj nejoblíbenější předmět ve škole?

Žák: Jakože jestli se počítá třeba tělocvik aj výtvarka, a tak tak asi tělocvik. A potom je asi tak, jakože matika, výtvarka a takový nejlepší předměty, co mě baví, že.

Já: Hm, takže češtinu nemáš ráda? A co na ni nemáš?

Žák: No moc ne. Ráda no, je to hodně jakože složitý, třeba když děláme třeba různý i-čka, nebo když píšeme diktát, tak si musím strašně na to soustředit, protože i když si říkám, že co bych tam mohla mít ještě za chybu, tak na to prostě nedojdu. A přitom vždycky tam je nějaká chyba, kterou si myslím. I když jsem se třeba na 100% jistá, že to je dobře, tak pokaždé tam mám nějakou chybu.

Já: Takže nemáš ráda doplňovačky?

Žák: No ano.

Já: Jo a třeba když píšete diktát nebo něco, tak to je v pohodě?

Žák: Jakože podle toho, jaký na co spíš, jakože třeba doplňovačka. No, když jsme dělali třeba, jestli tam bude MNE, nebo ME nebo jakože nějak, tak tak to mi bylo třeba složitý. Z toho jsem třeba dostala trojku, protože mě to nešlo prostě, a třeba když jsme psali diktát na i, tak to mi zase šlo líp.

Já: Mně a mě byl největší problém? Jo, ale už to umíš, ne?

Žák: Ale jakože že jo.

Já: Já dobrý a mě by zajímalo, jestli nebo jak často dostáváte domácí úkoly do češtiny?

Žák: No, jelikož teď máme tu novou učitelku, tak to bylo takový skok hodně, tak třeba teď už dlouho ne, jak před těma před těma prázdninami jsme teď dlouho neměli, ale od začátku, jak jsem došla do školy, tak jsme třeba mívali jakože 1 den a pak třeba zase další, že jsme měli třeba skoro každý den domácí úkoly. Ale třeba na víkend jsme nedostávali jako.

Já: Na víkend ne?

Žák: Jakože je pravda, že teď. Když jsme měli starou učitelku, tak jsme najeli na víkend nedostávali a teď jsme třeba jednou za čas dostaneme na víkend jako.

Já: Hm, tož, teďka máte tu novou paní učitelku a ta vám dávají na víkend. A v týdnu máte kolikrát do češtiny, třeba třikrát nebo dvakrát?

Žák: No, někdy ano. Asi tak dvakrát, třikrát jo.

Já: A střídají vám to učitelé třeba s matematikou, nebo tak nějak, nebo ne?

Žák: Podle toho, jak se to hodí, třeba když pan učitel se nás zeptá na matiku, se nás zeptá, třeba, jestli máme už z češtiny, tak nám řekne, že radši, že my řekneme, že máme třeba nějaký velký, tak řekne mi, řekne, že nám radši nedá, že nám dal třeba až zítra.

Já: Jo, takže ti učitelé se domlouvají mezi sebou, jo?

Žák: No, jakože jo.

Já: A děláš domácí úkoly ráda?

Žák: Ani ne, podle toho, když si to něco lehkého, co třeba v té škole pochopím, tak mi to jde. Třeba si to udělám za 5 minut. To mám hotový, ale když je to třeba nějaký nový předmět, tak potřebuju pomoci aj třeba s mamkou, že si v tom nejsem jistá.

Já: Takže dostáváte i něco, co se máte doma, naučíte, nebo je to vždycky něco na opakování? Třeba, co jsme si říkali ve škole?

Žák: No spíš na opakování, jakože z toho máme prozkoušet doma.

Já: Ale neděláš je ráda teda?

Žák: Podle toho, kdy se to hodí a kdy ne jako.

Já: A kdyby sis mohla vybrat nějaký domácí úkol z té češtiny, tak který by to byl?

Žák: Hmm nevím, třeba když máme složit nějakou větu nebo tak jakože.

Já: A třeba křížovky dostáváte? Třeba i tak ve škole ne za domácí úkoly.

Žák: Jo, to jo, třeba v přírodovědě, a tak dostáváme třeba za domácí úkol, jakože udělat křížovku.

Já: A dostáváte i nějaké tvořivé domácí úkoly, kdybyste měli třeba něco nakreslit nebo namalovat anebo jsou to jenom spíš ty doplňovačky a tak?

Žák: V té češtině jenom takový ty doplňovačky. A jakože když třeba v té přírodovědě anebo v té výtvarce, tak to dostáváme, že doma si máme něco udělat, jakože a pak to donést do školy, třeba spíš v těch vlastivědě a přírodovědě třeba udělat, jakože nějak třeba zhruba ten referát, nebo tak jakože v té češtině tolik zase ne.

Já: Z čeho dostáváte úkoly? Máte nějaký pracovní sešit nebo domácí sešit?

Žák: Buďto máme učebnici a z té učebnici píšeme do domácích úkolů, jakože sešitu malého anebo prostě máme v sešit ke cvičení, a to do něj uděláme. Prostě do toho sešitu. Prostě češtinářský sešit a do toho normálně jsou tam ty cvičení napsané a tam to normálně uděláš. Jakože že to uděláš podle toho, co tam máš napsaný v zadání.

Já: Jo, ale z pracovního sešitu ne? Vy máte pracovní sešit do češtiny? Nebo malý sešit.

Žák: Jo, to je ten pracovní sešit. No to. No do toho si třeba zapisujeme, když se naučíme nějakou novou věc, tak si zapíšeme, jak si to třeba určuje ta věc nebo tak.

Já: Jo a tady toto malý sešitek máte i na domácí úkoly, ne?

Žák: Ne to máme rozdělený, to jsou pak sešit, kdy napsaný domácí úkoly.

Já: Jo a do něho píšete, potom třeba něco v učebnici něco.

Žák: Jo v učebnici máme třeba cvičení, které si tam prostě do té učebnice si nic nepíšeme. Ted' si vždycky jenom přečteme a píšeme to.

Já: Jo a dostali jste nějaký domácí úkol, třeba že byste měli dělat i na počítači nějaký takový jako online, nebo ne, to ne?

Žák: Jo ještě ne. No ještě jsme, no třeba když děláme referáty, nebo tak, tak to doděláme tak, že někteří to teda dělají jinak. Já to třeba už mě to jako opisuju normálně. Někteří to udělají na počítači, že si to napíšu a vytisknou to, ale já to třeba píšu ručně, jakože.

Já: A dostáváte hodně referáty?

Žák: V češtině ne, spíš v té přírodovědě, a tak jakože.

Já: A pracovní listy dostáváte domů?

Žák: No to jo to dostávám vždycky mám třeba 1 pracovní list a máme tam rozdělené na různé cvičení a vždycky nám tady třeba udělejte 2 cvičení nebo 1, že nevím, zatím jsme neměli že bychom měli udělat celý list. V podstatě.

Já: Jo, takže uděláte buď něco ve škole a zbytek dostanete domů a o dává vám paní učitelka úkoly, i když něco třeba ve škole nestihnete, tak vám to zadá domů.

Žák: Že když třeba máme nějaký a je třeba 5 minut do zvonění, tak řekne, kdo to nestihl, tak si to udělá ještě doma. A fakt to přinese zkontrolovat. A kdo to stihl, tak to dá paní učitelce na zkontrolování.

Já: Hm a pomáhají ti ty úkoly lépe pochopit to, co se učíte?

Žák: Teď jsme nedávno měli takový úkol, tak to jsem třeba vůbec nepochopila, protože já jsem dlouho byla nemocná, jak kdyby, tak jsem to vůbec nepochopila, a i s mamkou jsme si s tím nevěděli moc rady, tak jsem si říkala, že to fakt jako vůbec nechápu. Moc mi to nepomáhá, jakože doma většinou se třeba další den zeptám paní učitelky ve škole. Anebo si to nějak s mamkou najdeme.

Já: A pomáhá ti nejvíc mamka?

Žák: Asi jo, matice spíš taťka, ale v češtině mamka.

Já: A bývají ty úkoly lehčí, nebo těžší pro tebe?

Žák: Podle toho, jestli to učivo chápu, nebo nechápu.

Já: Jasně, a když jsou těžší, tak si...

Žák: Tak většinou jdu, jakože za mamkou, nebo jakože když to nechápu, tak většinou jdu za mamkou a prostě.

Já: Jo a jak dlouho ti trvá ten domácí nebo ty domácí úkoly?

Žák: Zabere, když je to hodně složitý úkol, když si s tím nevím rady, tak klidně to mám třeba i čtvrt hodiny, že mi to trvá, ale když je to lehký úkol, který mám třeba 1 z matiky nebo z češtiny, prostě fakt jen ta doplňovačka. Tak to mám třeba za 5 minut hotový.

Já: Supr a vzpomněla by sis na nějaký úkol, který tě opravdu bavil a třeba i na některých, který tě vůbec nebavil a už si ho prostě chtěla mít hotový?

Žák: Že teď jakože z té češtiny nevím, jestli úplně jakože.

Já: A tak nějaký jiného předmětu?

Žák: Třeba z matiky jsme teď dlouho dělali s taťkou, že už jsem si řekla, že už mě to prostě nebaví, že už to nechci dělat. Počítání dvojici dvojciferným dělitelem, dělení ano a já jsem to prostě pokaždé mi to nevycházelo ten výsledek a už jsem si říkala, že už mě to prostě nebaví, ale musím se to naučit, protože jsme hnedka pár dní potom jsme měli psát test na to, takže, a nakonec jsem z toho měla myslím stejně jedničku, takže.

Já: No vidíš. A některý, který tě bavil?

Žák: Který mě bavil. No, takže nevím, jakože teď fakt nemůžu vybavit, co by mě bavilo.

Já: Čili nějaký takový kreativní jste třeba nedostali, co by tě bavil?

Žák: Co se taky nevím teď nevzpomenu, co by mě bavilo.

Já: To nevadí a teď mám takovou záludnou otázku. A to, jestli jsi při těch domácích úkolech pečlivá?

Žák: Podle toho jak kdy. Třeba když je to nějaký úkol, který se mi prostě nechce dělat a třeba fakt, jakože spěchám, nebo jakože mám třeba gymnastiku zrovna, tak se snažím to udělat rychle, tak třeba teď jsme měli zrovna před prázdninami domácí úkol zrovna a ten paní učitelka řekla, že jsem to úplně odflákla, že jsem úplně strašně na to spěchala, že tam jsem měla úplně zbytečný chyby.

Já: Hm, takže to poznala?

Žák: Poznala. Jakože nějak je pravda, že se nějak nezkontrolovala, že by si to před to, takže.

Já: A dělala si někdy i ve škole domácí úkoly? Co třeba nějaký jednoduchý, který bys zvládla ve škole, takže si to zrovna udělala ve škole?

Žák: No je pravda, že když jsem fakt zapoměla na ty domácí úkoly, tak jsem si je dělala už přestávce před tou hodinou jakože.

Já: Ta to nevadí paní učitelce, když si uděláš tak to před hodinou?

Žák: Jo, jestli třeba spousta spolužáků, když zapomene, tak si udělá, jakože domácí úkol, ale většinou se to nestává tak často, jako když je to fakt, třeba že tu prostě nestihnu. Hlavně není to spíš, že nestihnu, ale že na to zapomenu, že máme třeba víc těch domácích úkolů a pak si nevzpomenu, že jsme měli třeba už tě udělat něco.

Já: A chce po vás paní učitelka, abyste ho měli podepsaný?

Žák: Teď poslední dobou jo, protože nějaká paní už nějaká maminka si stěžovala, prostě, že to dostáváme moc a přitom jakože, že teď chce, abychom už třeba aj diktáty donesli vždycky podepsat. Teď už jo, teď už to chce. Nevím, jestli zrovna úplně domácí úkoly, ale říkala, ať nosíme podepsané diktáty.

Já: Jo a ty si myslíš, že toho dostáváte moc?

Žák: Jakože teď už si to tolik jakože nemyslím, ale na začátku, když to, protože já jsem fakt od toho prvního nebyla ve škole, takže já jsem tam nechodila, tak to pro mě byl velký šok vůbec celkem a už jsem si na to jakože zvykla.

Já: Jo.

Žák: Už mi to nevadí.

Já: A kdybys měla možnost změnit něco na těch domácích úkolech, tak co by to bylo?

Žák: Hmm nevím, abychom to třeba dostávali ob den obden, že abychom to neměli třeba na každý den, ale třeba že v pondělí a pak zase ve středu.

Já: Obden. Takže ti domácí úkoly nevadí, nezrušila bys je?

Žák: Jasně, že nevadilo by mi to, ale někdy bych je potřebovala rozhodně zrušit, protože já, když mám v pondělí a ve čtvrtek gymnastiku, tak je to takový narychlo, dojdu dom, nachystám se a ještě musím udělat úkoly a pak hnedka jedeme, jak kdyby.

Já: Jo, že máš toho hodně a málo času.

Žák: No málo času jako no. A pak dojdu třeba v 7 večer a už pak pomalu půjdu spát, takže.

Já: Jo to mě zajímá, jestli si u vás ve škole zapisujete domácí úkol někam, když vám ho paní učitelka zadá, tak jestli ho máte někam zapsat?

Žák: No my máme takový deníček, kde se zapisují a je různý zprávy. Třeba že v pondělí jedeme do kina, nebo tak prostě jo, jakože já nevím proč, ale jestli to teď poslední dobou ani nedělám, protože mi to přijde, jakože paní učitelka to sice, máme tabulku takovou menší a ona tam za tam jsou napsaný domácí úkoly na té tabuli a tam to máme vždycky zapsaný, že třeba strana šest a tak. Ale máme si to přepsat do deníčku, ale já nevím proč, ale nedělám to, protože stejně je.

Já: A nestane se potom když nezapomeneš?

Žák: Nevím, zatím se mi to nestalo skrz to, že bych si to nezapsala, protože prostě já se nedívám každý den do toho deníčku, co tam mám.

Já: A můžete si i ten domácí úkol třeba zakroužkovat? Jestli to máte nebo tak to si děláš.

Žák: Jo, to si dělám, že do sešitu si zakroužkoval cvičení a napíšu. Si k tomu dú.

Já: Jo a dávají vám to i někam do systému někam? Jak už teďka jsou takový ty online systémy, tak jestli tam?

Žák: Ne to nám říkají, říkají jenom testy. To nám tam zapisuju jen testy, jinak domácí úkoly ne.

Já: A jak si je kontrolujete, když do donesete vypracovaný domácí úkol do hodiny?

Žák: Podle toho, jak kdy, třeba když píšeme test, tak paní učitelka má čas si to třeba opravit, ale když třeba ne a děláme nějaký úkoly, tak si to prostě vysbírám a na konci hodiny si s tím odejdu a udělám si to. A třeba nám to dá až další den nebo tak.

Já: Tak, takže si je kontrolujete i spolu?

Žák: To spíš ne. To ne, to děláme třeba s panem učitelem v matice, ale v češtině ne.

Já: Jo a takže paní učitelka si vždycky všechny ty domácí úkoly vysbírání a pak je vám nějak známkuje?

Žák: Podle toho zase jak kdy ale třeba teď, jak jsem došla po té dlouhé době, jak jsem říkala, tak nám i známková, a to jsem toho byla dost překvapená, protože naše minulá paní učitelka nám to neznámkovala. A teď nevím, teď si nevzpomínám, jestli nám to známkovala, ale vím, že poprvé jak jsem došla do školy, tak nám to známkovala takže.

Já: Jo a třeba vám dávají i nějaký razítka nebo nějaké smajlíky? Nebo něco napíšou?

Žák: Ne prostě jenom podpis, jakože. Ne, když se to třeba jakože třeba hodně špatný, tak nám napíše prostě něco k tomu, abych si to třeba doučila, nebo takhle dlouho se to nestalo. Zatím takto.

Já: A mám úplně poslední otázku a kdybys jí byla teďka paní učitelka, tak zadávala bys domácí úkoly děckám?

Žák: A jo.

Já: Jo a proč?

Žák: Nevím tak, aby třeba když některý děti, protože některý třeba děti to flákají jakože hodně, tak aby si to třeba procvičily doma, že když ví ta paní učitelka, že to prostě je složitější učivo, tak jim zadá třeba ten domácí úkol, aby si to doma zkusily. Docela stačí jenom 1 za ten týden, ale prostě, aby si to zkusily.

Já: Jo a ty jsi ještě říkala, že nemáš na ty úkoly moc času, tak v kolik hodin si je tak třeba děláš. A jak dlouho ti zaberou?

Žák: Když jsem doma, třeba mám celý den volno, no tak dojdu ze školy, mamka potom dojde z práce zhruba ve 3 hodiny a až dojde, tak si to třeba udělám. A když fakt jsme celý den doma a nikdo nikam nejde ani tatka. Tak tak, prostě si to udělám třeba ve 4 nebo tak, a když mám tu gymnastiku, tak dojdu domů a vím, že nemám na to moc času, tak si to udělám. Třeba já jezdím ve 2 hodiny domů autobusem, tak si to udělám, co dojedu a pak ještě čekám, když už to mám, než dojede mamka a potom si my to třeba ještě večer. Jdu spát zkontroluje, jestli to tak dobře.