

Domácí příprava na vyučování pohledem žáků 1. stupně základní školy

Renáta Makyčová

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:	Renáta Makyčová
Osobní číslo:	H19832
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Domácí příprava na vyučování pohledem žáků 1. stupně základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o pojetí domácí přípravy na 1. stupni základní školy.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na přístupy žáků k domácí přípravě na vyučování.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metody focus group se žáky na 1. stupni základní školy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Farell, A., & Danby, S. (2015). How does homework work for young children? Childrens' accounts of homework in their everyday lives. *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 250–269. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.814532>
- Petrů Puhrová, B. (2018). Child's home preparation for school – views of parents. Followed, or unheeded issue in education? *e-Pedagogium*, 2(2018), 74–85. <https://doi.org/10.5507/epd.2018.021>
- Piñeiro, I., Estévez, I., Freire, C., de Caso, A., Souto, A., & González-Sanmamed, M. (2019). The Role of Prior Achievement as an Antecedent to Student Homework Engagement. *Frontiers in Psychology*, 10(140), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00140>
- Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluwer.
- Valdés-Cuervo, A. A., Grijalva-Quiñonez, Ch. S., & Parra-Pérez, L. G. (2022). Parental autonomy support and homework completion: Mediating effects of children's academic self-efficacy, purpose for doing homework, and homework-related emotions. *Anales de psicología*, 38(2), 259–268. <https://doi.org/10.6018/analesps.424221>
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2016). Academic Goals, Student Homework Engagement, and Academic Achievement in Elementary school. *Frontiers in Psychology*, 7(463), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463>

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, 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

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

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 15.4.2024

.....

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

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, 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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).

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

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

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

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou domácí přípravy na vyučování pohledem žáků prvního stupně základní školy. Teoretická východiska popisují domácí přípravu na vyučování v kontextu prvního stupně základní školy. Výzkumným cílem bylo odhalit přístupy žáků k domácí přípravě na vyučování a současně popsat, jaké strategie žáci volí a jaké další aspekty vstupují do procesu domácí přípravy. Kvalitativní výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím metody focus group se 47 žáky navštěvujícími 4. a 5. ročník základní školy. Výzkumná zjištění poukazují na negativní přístup žáků k domácí přípravě na vyučování, který je zapříčiněn různými aspekty. Z výsledků vyplývá, že podle žáků je hlavním faktorem ovlivňujícím průběh a výsledek domácí přípravy její koncepce. V přístupu k domácí přípravě se odráží i osobnostní charakteristiky a preference jedince. Volba strategií a postupů žáky při plnění jednotlivých činností domácí přípravy je ovlivněna řadou aspektů, které byly zachyceny ve výzkumu. Na základě získaných výsledků došlo k vytvoření žakovského modelu domácí přípravy. Závěr diplomové práce byl věnován diskusi výzkumných zjištění a limitům výzkumu.

Klíčová slova: domácí příprava na vyučování, domácí úkol, význam primárního vzdělávání, žák mladšího školního věku, proces učení

ABSTRACT

This thesis deals with the issue of home preparation from the perspective of primary school. The theoretical background describes home preparation in the context of the primary school. The research aim was to uncover pupils' approaches to home preparation, while describing what strategies pupils choose and what other aspects enter into the process of home preparation. The qualitative research investigation was carried out through the focus group method with 47 pupils attending the 4th and 5th year of primary school. The research findings indicate that pupils' negative attitudes towards home preparation are caused by various aspects. The results show that according to the pupils, the main factor influencing the course and outcome of home preparation is its conception.. However, the personal

characteristics and preferences of the individual also have a demonstrable influence on the approach. Pupils' choice of strategies and practices in completing the various home preparation activities is influenced by a number of aspects that have been captured in the research. Based on the data collected and interpreted, a pupil model of home preparation was developed. The thesis concluded with a discussion of the research findings and the limitations of the research.

Keywords: home preparation, homework, importance of primary education, pupil of younger school age, learning process

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D., za pomoc, odborné vedení, cenné rady, stejně tak i za podporu a ochotnou komunikaci. Velice si vážím času, který mi věnovala v rámci konzultací.

Ráda bych využila této příležitosti a poděkovala taktéž své mladší sestře za pomoc a podporu, kterou mi projevovala při psaní diplomové práce i v průběhu celého studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 VYMEZENÍ A VÝZNAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	14
1.1 POJETÍ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	15
1.2 PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
2 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	20
2.1 TĚLESNÝ VÝVOJ A ROZVOJ MOTORIKY	21
2.2 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ	22
2.3 EMOČNÍ VÝVOJ.....	25
2.4 SOCIÁLNÍ VÝVOJ	25
3 PROCES UČENÍ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	27
3.1 SPECIFIKA PROCESU UČENÍ V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	30
3.2 ŽÁKOVŮ POJETÍ UČIVA	31
3.3 STYLY UČENÍ.....	32
4 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ	35
4.1 DOMÁCÍ ÚKOL	37
4.2 TYPOLOGIE DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	39
4.3 POLARITY DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	41
5 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA OPTIKOU VÝZKUMŮ	43
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	48
6 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	49
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	49
6.2 PARTICIPANTI VÝZKUMU	50
6.3 METODY VÝZKUMU.....	51
6.4 PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	52
7 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	54
7.1 MŮJ POHLED NA VĚC... ..	55
7.2 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA NEJČASTĚJI JE... ..	57
7.3 JAK S TÍM PRACUJEME DÁL... ..	58
7.4 UDĚLÁM TO, PROTOŽE... ..	60
7.5 JAK TO DĚLÁM JÁ... ..	61
7.6 KDYŽ POTŘEBUJI POMOC... ..	63
7.7 VIDÍM V DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ SMYSL... ..	64

7.8	KDYBY TEN ÚKOL BYL JINÝ	65
8	VÝSLEDKY VÝZKUMU	67
8.1	ŽÁKOVSKÝ MODEL DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	70
9	DISKUSE	74
9.1	LIMITY VÝZKUMU	76
ZÁVĚR		78
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		80
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		90
SEZNAM OBRÁZKŮ		91
SEZNAM TABULEK		92
SEZNAM PŘÍLOH		93

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem domácí přípravy na vyučování pohledem žáků prvního stupně základní školy. Domácí příprava na vyučování se stává ve školním prostředí stále více diskutovaným tématem. Do této diskuse o problematice se angažuje několik zúčastněných stran. Mezi hlavní zainteresované strany řadíme učitele, žáky a rodiče. Skrze domácí přípravu dochází k propojení školy s běžným životem. Významně proniká taktéž do rodinného života. Východiskem pro zpracování této diplomové práce je skutečnost, že v současné době není v českém pedagogickém výzkumu věnována dostatečná pozornost tématu domácí přípravy, vše zůstává jen na úrovni domněnek a spekulací. Pokud byly provedeny výzkumy, nejčastěji však v zahraničí, jednalo se o pohled učitelů nebo rodičů na domácí přípravu. Málo prozkoumaným polem, obzvláště v našem prostředí, je domácí příprava pohledem žáků. Toto téma se tedy pro empirické zkoumání přímo nabízelo. Pro účely diplomové práce jsem se zaměřila na oblast primárního vzdělávání, ve kterém domácí příprava nabývá nejvyšší intenzity. Cílem práce je poukázat na to, jak probíhá domácí příprava na vyučování pohledem žáků prvního stupně základní školy na domácí přípravu.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, a to z části teoretické a praktické. První kapitola teoretické části se věnuje vymezení a významu základního vzdělávání. Zde nalezneme taktéž ukotvení primárního vzdělávání a jeho významu pro žáka. Domácí přípravu lze označit za spojnicí mezi formálním, neformálním a informálním vzděláváním. Právě pravidelná domácí příprava se jeví jako efektivní cesta k naplňování požadavků nového pojetí vzdělávání (Jursová, 2011). V druhé kapitole se nachází charakteristika žáka mladšího školního věku. Podává tak souhrnný obraz vývojové etapy mladšího školního věku, a to v oblasti tělesného rozvoje a motoriky, vývoje poznávacích procesů, emočního a sociálního vývoje. Třetí kapitola popisuje proces učení žáka mladšího školního věku. Jedná se o přehled specifik procesu učení v této vývojové etapě, žákova pojetí učiva a stylů učení, které se k tomuto tématu vážou. Ve čtvrté kapitole se věnuji samotné domácí přípravě na vyučování. Zde podrobně popisuji, co tímto pojmem rozumíme, a jaký je její význam pro žáka. Taktéž je zde charakterizována dílčí část domácí přípravy – domácí úkol. V návaznosti na domácí úkol uvádím jeho typologii a polaritu. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na domácí přípravu optikou výzkumů. Podává souhrnný přehled o klíčových proměnných, které mohou vstupovat do domácí přípravy a výrazně celý proces ovlivnit. Jedná se především o aspekty zkoumané zahraničními výzkumy.

Praktická část diplomové práce se opírá o poznatky představené v teoretické části práce. Kvalitativní design výzkumu představuje způsob, jak proniknout do zkoumaného problému co nehlouběji. Klade si za cíl odhalit přístupy žáků k domácí přípravě na vyučování. Sběr dat v rámci výzkumného šetření spočíval v realizování výzkumné metody focus group se žáky 4. a 5. ročníků základní školy. Dále je prostor věnován analýze a interpretaci získaných dat, kde jsou uvedeny významové kategorie, které vznikly za pomoci technik otevřeného kódování a „vyložení karet“.

Výsledky výzkumného šetření odhalují přístupy žáků k domácí přípravě na vyučování. Taktéž předkládají aspekty, které vstupují do domácí přípravy a mohou významně ovlivnit její průběh i výsledek. V návaznosti na průběh domácí přípravy výsledky ukazují, jaké strategie žáci volí při jejím plnění. Na základě získaných a interpretovaných dat došlo k vytvoření žákovského modelu domácí přípravy. Závěr diplomové práce je věnován diskusi výzkumných zjištění a limitům výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ A VÝZNAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávání je v životě člověka velmi důležitým procesem. Lze ho pojímat jako klíč k úspěchu v budoucnosti a k mnoha příležitostem v životě. Vzdělávání přináší plno výhod, jako je dobrá kariéra, ucházející postavení ve společnosti a sebedůvěra. Nutí nás vnímat překážky jako výzvy, které je třeba překonat beze strachu a čelit novým věcem. Můžeme ho označit za hlavní proměnnou stojící za úspěšnými lidmi a zásluhami vyspělých zemí. Proto je vzdělávání považováno za skutečný úspěch, který stojí za každým dalším v budoucnosti.

Pojem vzdělávání úzce souvisí s pojmem výchova. Často se výchova uvádí v pedagogice ve spojení se vzděláváním. Na jedné straně se na tyto dva pojmy nahlíží jako na úzce propojené, na druhé straně se vzdělávání popisuje jako něco specifického, co se úplně nekryje s pojmem výchova. Pro praxi je však nemyslitelné výchovu a vzdělávání oddělit (Průcha, 2015). Vališová a Kasíková (2011, s. 57) definují význam termínu vzdělávání jako „proces vštěpování a osvojování vědomostí, faktů, znalostí o vztazích, souvislostech a zákonitostech jevů, jakož i nabytí dovedností, schopností a zručností.“ Podobné pojmání nalezneme u Koláře (2012, s. 179), který uvádí, že vzdělávání je proces organizovaný a realizovaný ve speciálních vzdělávacích zařízeních. Jedná se taktéž o proces individuálních aktivit. V tomto procesu se získávají poznatky (vědomost), dovednosti, postoje a rozvíjí se schopnosti užívat je v konání, jednání i v dalším vzdělávání sebe i vzdělávání jiných. Průcha (2015) taktéž definuje vzdělávání jako proces vyznačující se záměrností i organizovaností a dochází v něm k osvojování poznatků, dovedností, postojů aj. Typicky se realizuje prostřednictvím školního vyučování. Taktéž uvádí, že jde o specifickou edukaci, která je obvykle dlouhodobá a institucionalizovaná, realizována profesionálními edukátory a má legislativně vymezený průběh i produkt. Na základě uvedených definic lze tedy konstatovat, že vzdělávání je velmi důležitý proces, bez kterého se neobejdeme. Vybrané definice se významově téměř shodují. Vzdělávání musí mít ale vždy své cíle a konkrétní obsahy. Plní celou řadu funkcí v životě společnosti i v životě jedince: socializační, individuálně rozvíjející, ekonomickou, instrumentální, obecně kultivační, emancipační (Kolář, 2012). Göbelová (2013) charakterizuje dnešní společnost jako „učící se společnost.“ Považuje za důležité promýšlet výchovné cíle z hlediska rozvíjení dovedností a kvalit potřebných k celoživotnímu učení, tedy k sebevýchově a sebevzdělávání. Veteška a Tureckiová (2008, s. 19) definují celoživotní učení jako „veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením průběžně realizující s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů.“ Ve všech směrech a prostředcích propojuje individuální i

společenský rozvoj ve formalizovaném rámci, tedy ve školních institucích nebo v prostředí neformálním, tedy doma, v zaměstnání a v jiných společenských celcích. Celoživotní učení zahrnuje **formální, neformální a informální vzdělávání**.

Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, především ve školách. Funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby evaluace tohoto vzdělávání vymezuje legislativa. Skládá se z na sebe navazujících vzdělávacích stupňů. Realizace neformálního vzdělávání probíhá skrze formu kurzů, seminářů apod., zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucí, neziskových organizací, ale i v klasických školách. Cílí na získávání vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí zlepšující společenské a pracovní uplatnění jedince. Informální vzdělávání se nevyznačuje organizovaností a strukturovaností z hlediska cílů i prostředků. Mnohdy se setkáme s označením bezděčné, neinstitucionální učení. Řadí se zde rovněž sebevzdělávání, ale jedinec si neověřuje svoje nabyté znalosti (Veteška & Tureckiová, 2008).

Výsledkem procesu vzdělávání je vzdělání. Kolář (2012) uvádí, že vzdělání lze označit za kategorii vyjadřující stav, ke kterému došlo právě procesem vzdělávání. Jedná se o soubor získaných vědomostí a dovedností společně s chápáním vztahů mezi poznatky, se schopností používat vědomosti a dovednosti při řešení nových úkolů, s dovednostmi se sebevzdělávat. Konkrétní stav vzdělávání se vymezuje v rámci stupně a zaměření vzdělávacích institucí školské soustavy. Podle Walterové (2004) v institucionalizovaném pojetí se vzdělání označuje jako úroveň dosaženého formálního vzdělávání, tj. vzdělání dosažené ve vzdělávacích institucích.

1.1 Pojetí základního vzdělávání v České republice

V České republice vychází aktuální pojetí vzdělávání ze strategických a kurikulárních dokumentů s inspirací v evropských vizích vzdělávání. Vzdělávací i výchovné linie nalezneme mj. v hlavních cílech dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 +. Cílem vzdělávání je podle MŠMT (2020, s. 5) „motivovaný jedinec vybavený základními a nepostradatelnými kompetencemi, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti.“ V tomto dokumentu se vedle přípravy na pracovní uplatnění klade důraz taktéž na osobnostní rozvoj. Ten by měl vést ke zvyšování kvality lidského života, udržování i rozvoji kultury jako soustavy sdílených hodnot a rozvoji aktivního občanství, které se stává předpokladem pro

pěstování solidární společnosti, udržitelný rozvoj a demokracii. Jednotlivé prvky vzdělávání směřující k těmto hodnotám lze čerpat ze vzdělávací nabídky regulované rámcovým vzdělávacím programem (RVP) prostřednictvím všech vzdělávacích oblastí a klíčových kompetencí (Provázková Stolinská et al., 2021). Rámcové vzdělávací programy se považují za obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělávání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (MŠMT, 2022). RVP jsou posuzovány v rámci současných trendů ve vzdělávání. Hodnotí se shoda cílů i obsahů s vývojem společnosti a podpora vzdělávání v souladu s rozvojem vědních disciplín a reálným praktickým životem. Důraz je kladen na potřeby dětí a žáků. (Provázková Stolinská, 2021).

Podle školského zákona se žák prvního stupně vzdělává v rámci základního vzdělávání. Stejně je tomu u druhého stupně. Základní vzdělávání cílí na to, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení, díky nim byli motivováni k celoživotnímu učení se a sebevzdělávání. Jedlička et al. (2018) uvádí, že učitelé směřují děti a dospívající k tomu, aby se ve vývojově citlivé fázi naučili tvořivě myslet a řešit problémy. Žáci mají umět účinně komunikovat, spolupracovat s jinými lidmi, chránit, rozvíjet své fyzické i duševní zdraví, ochraňovat kulturní hodnoty a životní prostředí. Posláním školy je napomáhat ke zdárnému překonání možných handicapů i k rozvoji talentu či osobitého nadání. Učitelé vedou žáky k učení rozpoznávání svých schopností i reálných možností, což jim spolu se získanými vědomostmi a dovednostmi usnadní rozhodování o další životní dráze a profesním uplatnění.

1.2 Primární vzdělávání

Pokud se tedy zaměříme blíže na vzdělávání žáka na prvním stupni základní školy, můžeme hovořit o primárním vzdělávání. Termín primární vzdělávání je používán ve shodě s mezinárodní terminologií, tzv. úroveň ISCED 1 – Primary Education. Tato úroveň odpovídá prvnímu stupni základní školy v České republice. Zahrnujeme zde věk dítěte od 5 (6) do 10 (12) let. Podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (2013), zkráceně ISCED, je primární vzdělávání určeno k tomu, aby poskytovalo žákům základní dovednosti ve čtení, psaní a počítání, to znamená literární a numerickou gramotnost. Dále má vytvářet pevný základ pro učení a porozumění jádru vědění, pro osobní a sociální rozvoj v rámci přípravy na nižší sekundární vzdělávání. Spilková (2022) uvádí, že primární vzdělávání je

celosvětovým předmětem zvýšeného zájmu, protože se považuje za ontogeneticky významný a didakticky specifický stupeň v systému celoživotního učení člověka. Právě kvalita primárního vzdělávání a kultivace osobnosti dítěte v tomto věkovém období jsou důležitými proměnnými v oblasti dalšího rozvoje člověka. Za jádro primárního vzdělávání Spilková (2022) považuje procesy kladení základů pro celoživotní učení, osvojování gramotností, vytváření prvotního náhledu na svět s vyznačením základních vztahů a souvislostí. Ty následně umožňují dítěti orientaci v okolním světě, uvádění do národní kultury, vytváření národního vědomí v evropském kontextu. V rámci primárního vzdělávání se zdůrazňuje kultivace dětské osobnosti ve smyslu utváření postojů, hodnotových orientací, zájmů, otevírání vývojových a individuálních potencialit osobnosti. Allenová a Kellyové (2015) nahlíží na primární vzdělávání jako na základ, na němž se později staví další učení. Za důležitou považují soustavnost vysoce kvalitních vzdělávacích zkušeností, které následně podporují neustálý vývoj dítěte. V průběhu primárního vzdělávání dochází k nabývání obecných kompetencí k učení, kompetencí socioemoční a probíhá kognitivní i fyzický vývoj.

Primární vzdělávání má podle Chabrové (2022) poskytnout žákům dovednosti potřebné k tomu, aby uspěli v novodobém světě. Význam tohoto stupně vzdělávání shrnuje do následujících šesti bodů:

- **Zlepšení kognitivních schopností a soustředění** – v rámci kognitivního vývoje žáků hraje primární vzdělávání důležitou roli. Pomáhá stimulovat a rozvíjet kognitivní schopnosti, kritické myšlení a dovednost řešit problémy.
- **Etické hodnoty** – primární vzdělávání klade důraz na vzájemný respekt k druhým a k jejich myšlenkám. Tento aspekt je pak základem osobnostního růstu, formování charakteru a volby životní cesty.
- **Sociální dovednosti** – žáci získávají zkušenosti v oblasti interakce s různorodou skupinou lidí, včetně vrstevníků a dospělých. Objevují se v neznámém prostředí, kde jsou zapotřebí sociální dovednosti, jako je navazování přátelství.
- **Fyzické dovednosti** – v rámci školního vyučování jsou provozovány aktivity, které rozvíjejí fyzické dovednosti žáků a pěstuje se jejich zdraví
- **Budování sebedůvěry** – realizace primárního vzdělávání by měla probíhat v bezpečném a povzbudivém prostředí. Právě díky tomuto prostředí se rozvíjí žákova osobnost a díky vzdělávání získávají sebedůvěru.

- **Všeobecný růst** – primární vzdělávání podporuje celkový růst žáků ve všech oblastech.

Organizace GGI Insights (2023) dělí přínos primárního vzdělávání pro žáky do dvou oblastí, a to na akademické a neakademické přínosy. V rámci akademických přínosů hovoříme o primárním vzdělávání jako o základu pro budoucí vzdělávání. Bez dovedností získaných během primárního vzdělávání jako je čtenářská a matematická gramotnost by nebylo možné žáky dále vzdělávat. V popředí stojí taktéž rozvoj kritického myšlení, komunikace a spolupráce. Primární vzdělávání navíc umožňuje žákům objevovat své zájmy a rozvíjet vztah k dalšímu učení. Prostřednictvím široké škály předmětů se seznamují s různými oblastmi vědění a mohou objevovat své vášně. Toto poznávání rozšiřuje jejich chápání světa a pomáhá jim identifikovat jejich silné stránky a zájmy, které mohou být vodítkem pro jejich budoucí studijní a profesní volbu. Primární vzdělávání ale přesahuje rámec akademického učení a nabízí řadu neakademických přínosů vedoucí k blahu a osobnímu růstu dítěte. Vytváří se prostředí vhodné pro formování pozitivního sebepojetí a budování sebeúcty. Žáci získávají důvěru ve své schopnosti. Tento pocit sebedůvěry pak tvoří pevný základ pro nadcházející úspěchy a připravuje žáky, aby odhodlaně čelili výzvám. Primární vzdělávání taktéž rozvíjí kreativitu a představivost. Podněcuje žáky k objevování jejich tvůrčího potenciálu. Dochází tak k formování všestranně rozvinutého jedince, který bude jedinečným přínosem pro společnost.

Lze tedy zobecnit, že za základní cíl primárního vzdělávání je považován mnohostranný rozvoj osobnosti každého žáka. Důležitým aspektem je vyváženost a všestrannost osobnostního rozvoje. Vedle intelektuálního rozvoje by se měl klást důraz i na rozvoj emocionální, sociální, volní, etický a estetický. Velký význam se přisuzuje takovým hodnotám jako je rozvoj autonomie, zodpovědnosti, tolerance, solidarity, respektu k různosti, porozumění pro druhé, kooperace a sebedůvěry. Důležitostí se vyznačuje v rámci primárního vzdělávání uvádění žáků do poznávání světa, budování základních vědomostí a dovedností jako východiska pro další vzdělávání (Spilková, 2010).

Vzdělávací proces v moderním pojetí je charakteristický řadou situací, ve kterých žák vynakládá vlastní úsilí při zvládnání problémů a poznávání světa. Jak již bylo zmíněno, nynější pojetí vzdělávání se zaměřuje na rozvoj osobnosti žáka, jeho kritické myšlení, tvořivé řešení problémů, účinnou komunikaci, spolupráci, práci s informacemi, ale také i na jeho kulturní rozvoj, rozvoj estetického cítění apod. Podporou všech výše zmíněných aspektů nejen primárního vzdělávání může být efektivní domácí příprava. Lze ji označit za

spojovací článek mezi formálním, neformálním a informálním vzděláváním. Právě pravidelná domácí příprava se jeví jako efektivní cesta k naplňování požadavků nového pojetí vzdělávání. Vytváří situace vedoucí žáka k aktivnímu přístupu k vlastnímu učení, k vynakládání úsilí při řešení úloh a problémových situací, k samostatnému rozhodování a myšlení. Domácí příprava je taktéž jedním z prostředků pedagogické součinnosti rodiny a školy. Účinně působí na motivaci dítěte k sebevzdělávání a celoživotnímu učení, což je hlavním cílem vzdělávání (Jursová, 2011). Domácí příprava však nemá přímé legislativní ukotvení ve smyslu, že by byl tento pojem explicitně uveden. Na druhou stranu škola je oprávněna zadávat žákům domácí úkoly a vyžadovat jejich vypracování. Tuto pravomoc potvrzuje i MŠMT (2023) ve svém stanovisku k domácím úkolům, kde popisuje, že škola je oprávněna požadovat po svých žácích domácí přípravu. V tomto tvrzení se opírá o zákon č. 561/2004 Sb., který stanovuje, že žák je povinen se „řádně vzdělávat.“ MŠMT (2023) vnímá přiměřenou domácí přípravu jako neoddelitelnou součást vzdělávání. Právo školy ovšem není omezené a musí respektovat celkovou zátěž, věk, a schopnosti jednotlivých žáků a další okolnosti. Ve svém stanovisku uvádí další doporučení ohledně této tematiky.

Na základě uvedených poznatků konstatuji, že primární vzdělávání má velký význam pro žáka na prvním stupni školy. Rozvíjí jeho osobnost ve všech složkách a poskytuje základy, které jsou stěžejní pro další vzdělávání. Je ale nutné podotknout, že zásadní význam nemá pouze pro rozvoj jednotlivce, nýbrž pro sociální soudržnost a celkový pokrok společnosti. Dílčí součástí vzdělávání žáka na 1. stupni ZŠ je taktéž domácí příprava, která v tomto procesu má patřičné opodstatnění.

2 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Vstup dítěte do základní školy znamená radikální životní změnu. Ocitá se v nové vývojové etapě mladšího školního věku, která se vymezuje věkovým rozpětím od 6-7 let do 10-11 let, kdy můžeme pozorovat první známky pohlavního dospívání, neboli prepubesce (Pugnerová et al., 2019). Taktéž se jedná o důležitý sociální mezník. Dítě nabývá novou roli, stává se školákem. Doba získání této role je časově určena a společensky ritualizována. Dítě absolvuje rituál zápisu a prvního dne ve škole potvrzující sociální proměnu a počátek nové životní fáze. Škola ovlivní jeho následující rozvoj osobnosti, způsob prožívání zbývajících dětství a promítne se i do oblasti sebehodnocení. Školní úspěšnost se tak může stát rozhodující nejen z hlediska sebepojetí, ale i dalšího životního směřování (Vágnerová, 2012). Helus (2015) uvádí, že školní výuka, do které se žák dostává, pečuje o jeho začleňování do společnosti, aby se v ní díky vzdělávání mohl uplatnit jako pracovník, občan, druh a realizovat se jako zodpovědně se rozhodující osobnost.

Vývojová etapa mladšího školního věku se vyznačuje relativní osobnostní stabilitou. Lze to konstatovat na základě událostí, které předcházely (například dětský vzdor, adaptace na mateřskou školu) a budou následovat (například dospívání, emocionální labilita, hledání identity) (Pugnerová et al., 2019). Říčan (2004, s. 145) uvádí, že se nejedná o „stojatou vodu, ale nejsou to také přeje, spíše rychlý proud potoka, který je uměle silně regulován.“ Pugnerová et al. (2019) uvádí, že toto období se označuje taktéž „zlatým věkem dětství,“ právě z důvodu relativní vyrovnanosti a harmonii.

Psychoanalýza nazývá toto období jako období latence (Petrová & Plevová, 2018). Langmeier a Krejčířová (2008) používají označení věk střízlivého realismu. Školák je zaměřen na svět takový, jaký je a chce jej pochopit. Tendence k realismu lze spatřovat v řeči, kresbě, písemném projevu, zájmech, četbě i ve hře. Realismus školáka má zpočátku charakter realismu naivního, jak uvádí Pugnerová et al. (2019). Dítě je víceméně odkázáno na informace, které se dozví doma, z knih nebo ve škole. Zpravidla jsou jeho úsudky závislé na autoritě. Postupem času ovšem začíná přijímané informace kriticky porovnávat se svými životními zkušenostmi, nastává první selekce. S blížícím se dospíváním se stává kritičtější. Naivní realismus se přetváří na realismus kritický. Erikson (2015) vývojovou etapu mladšího školního věku nazývá obdobím snaživosti a iniciativy. Dítě se snaží uspět, prosadit se svým výkonem. Zná pracovitost a pílí, zažívá dělbu práce a pocit sounáležitosti. Cílem tohoto období je dosáhnout pocitu kompetence a sebevědomí a upozadit selhání a méněcennost. V tomto ohledu hraje důležitou roli subjektivní zkušenost a škola. Obecně lze konstatovat,

že jde o nejstabilnější úsek v dětském vývoji, který je podmíněný růstem dítěte v přiměřených a zdravých podmínkách.

Podle Pugnerové et al. (2019) je mladší školní věk důležitý vytvářením vztahu k práci a spolupráci. Pokud se stane, že se nevytvoří, dítě bude cítit méněcennost a reagovat rezignací nebo se naopak stane konformistou. V tomto období se překonává rámec rodinných vztahů a navozuje se hodnocení v širším výběru školních a mimoškolních situací. Objevuje se snaha o rivalitu, soupeření s okolím. Na druhou stranu může převládat pasivita v chování či mutilace. Pozitivum tohoto období je, že dítě má možnost získat pocit šikovnosti. Něco umí, něco mu jde a zároveň ho to baví. Na druhou stranu se může vyskytnout i negativum, které se projevuje pocitem neschopnosti a neužitečnosti, pocitem méněcennosti. Dítě nevidí, v čem vlastně vyniká.

Ve všech aspektech vývoje se vyskytují individuální rozdíly. Pokusím se tedy charakterizovat souhrnný obraz žáka mladšího školního věku.

2.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

Období mladšího školního věku bývá ohraničeno první a druhou strukturální přeměnou organismu. Po přechodné prvotní disharmonii se dítě jeví jako harmonicky rozvinuté, avšak je nutno počítat s velkými individuálními rozdíly, včetně rozdílů pohlaví dítěte. Růst těla je po vstupu do školy obvykle zrychlený. Stejně také příbytek hmotnosti se zpomaluje kolem 8. roku života. V tuto dobu sílí odolnost organismu, zdokonaluje se vegetativní regulace, zrychluje se vedení vzruchu nervů, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů (Petrová & Plevová, 2018). Podle Thorové (2015) se může vlivem rychlého a prudkého vývoje nervové soustavy objevit větší únava a labilní pozornost.

Motorický vývoj se stává klidnějším. Pohyby lze označit za účelnější, rychlejší, přesnější, úspornější a koordinovanější. Ke zlepšení dochází v oblasti hrubé i jemné motoriky a k zpřesnění vizuomotorické koordinace (Petrová & Plevová, 2018). Dále Thorová (2015) uvádí, že tělesná zdatnost často ovlivňuje žákovo postavení ve třídním kolektivu. Tento věk označuje jako „zlatý věk motorického učení, tělesné zdatnosti a obratnosti.“

Podle Lukášové (2010) tradiční výuka stále trvá na tom, aby se žák svým individuálním tempem a rytmem podřizoval úkolům výuky. Podřízení vnucenému tempu výuky může mít na žáky takový dopad, že provádějí učební činnost v časové tísní, což se sebou nese zvýšenou pravděpodobnost zhoršení učebních výkonů, zvyšování počtu chyb, vyšší tepovou

frekvenci. V krajních případech se objeví mentální bloky a neschopnost pokračovat v práci na zadaných úkolech. Vše se může promítnout právě do somatické oblasti.

2.2 Vývoj poznávacích procesů

V mladším školním věku se oblast poznávání vyznačuje rostoucí aktivitou. Pro školáka je nevyhovující pasivní přijímání informací. Potřebuje se sám všeho zúčastnit, pochopit souvislosti, zjistit vlastnosti předmětů a jevů. Projevuje se pozorností, zvědavostí a vytrvalostí (Petrová & Plevová, 2018). Lukášová (2010) uvádí, že učební činnosti žáků se projevují různou úrovní psychického vývoje, kterou způsob výuky zpětně ovlivňuje. Důležitou roli hrají proměnné jako je vnímání, paměť, myšlení, řeč a vůle nebo motivace. Vedou žáka z hlediska kvality na novou úroveň vývoje.

Vnímání začíná být cílevědomé a mizí jeho dřívější náhodnost. Během této vývojové etapy vnímání dítěte přechází od konkrétních předmětů a jevů k vnímání všeobecnějšímu (Pugnerová et al., 2019). Obtíže se mohou objevit v chápání prostorových vztahů a při vnímání času. Školák nejlépe chápe čas vždy ve vztahu k určitému dění a sám k sobě (Petrová & Plevová, 2018).

Špaňhelová (2008) uvádí, že dítě mladšího školního věku má velice dobře rozvinutou **představivost**, než tomu bylo v předcházejícím období. Dosahuje pomyslného vrcholu. Dítě je schopno propojovat různé podněty. Na základě určitých podnětů se vyvolávají vzpomínky na dřívější obdobný zážitek a dochází k vybavení podrobných detailů o daném tématu. Podle Petrové a Plevové (2018) se představivost postupem času stává méně spontánní. **Fantazie** je do jisté míry utlačována realitou. Důsledkem školní práce je rozvíjení spíše úmyslné představivosti. Jedná se o důležitý moment ve vývoji představ, protože dochází k přechodu od bezděčného vzniku představ ke schopnosti záměrně vyvolávat potřebné představy.

Mladší školní věk je charakteristický podstatnými změnami ve vývoji **myšlení**, který je ovlivňován školní činností a osobností učitele (Petrová & Plevová, 2018). Podle Piageta (Piaget, 1970; Piaget & Inhelderová, 2010) jde o fázi konkrétních logických operací. Z hlediska vzdělávání takový způsob myšlení odpovídá prvnímu stupni základní školy. Změna způsobu uvažování, k níž dochází, je stěžejní pro další rozvoj poznávacích schopností. Dětské poznávání vykazuje větší flexibilitu, objektivitu a přesnost, oproti předškolnímu věku. Dosáhnutí takové vývojové úrovně umožňuje profitovat ze školní výuky, protože se její obsah stává srozumitelnějším a tím i atraktivnějším. Předpokladem pro zvládnutí učiva tedy je schopnost uvažovat konkrétně logicky, škola ovšem další rozvoj rozumových

schopností výrazně ovlivňuje. Dále Vágnerová (2012) popisuje myšlení mladšího školáka jako vázané na realitu. To znamená, že dokáže přemýšlet o něčem určitém, co sám zná, i když objekt není aktuálně přítomen. Je zaměřen na poznání skutečného světa. Chce vědět, jaký svět je, podle jakých pravidel funguje a jak jej lze ovládat. Úvahy mladšího školáka nejčastěji vychází z vlastní zkušenosti. Preferuje způsob poznávání, při kterém si sám může ověřit pravdivost tvrzení. Významnými charakteristikami **konkrétního logického myšlení** žáka mladšího školního věku je podle Piageta (Piaget, 1970; Piaget & Inhelderová, 2010; Vágnerová & Lisá, 2021) schopnost decentrace, konzervace a reverzibility. **Decentrace** představuje schopnost posuzovat skutečnost z více hledisek a brát v potaz různé souvislosti a vztahy. Školák je schopen uvažovat nad více hledisky, dovede je kombinovat a shrnout do celkového závěru. **Konzervací** rozumíme vědomí trvalosti objektů, jejich znaků či vlastností množin. Žák mladšího školního věku chápe trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů, i když dojde ke změně jejich vnějšího vzhledu. **Reverzibilitu**, neboli vratnost, pojímáme jako další významný aspekt reality. Tento způsob uvažování pozitivně ovlivní přístup k řešení různých úkolů.

V kognitivním vývoji žáka se setkáváme taktéž s pojmem **metakognice**. Petrová a Plevová (2018) chápou metakognici jako schopnost uvažovat o vlastním poznávání, schopnost využívat zpětnou vazbu. Souvisí s rozvojem kognitivních procesů a zahrnuje sebehodnocení vlastních znalostí a kompetencí, posouzení vhodnosti určité strategie či uznání neefektivnosti při řešení problémů, dítě se učí nesoustředit se pouze na jeden způsob řešení.

Pro školní dítě je velice důležitá schopnost uchovat informace v **paměti** po delší dobu a v případě potřeby si je vybavit a využít. Paměťové funkce jsou předpokladem k učení. Velmi intenzivně se rozvíjejí mezi 6. - 12. rokem. K rozvoji dochází vlivem zrání, specifické stimulace a požadavků školy. Vývoj dětské paměti se vyznačuje zvýšením její kapacity, rychlosti zpracování informací, osvojením paměťových strategií, jejich efektivnějšímu využití a nakonec i rozvojem metapaměti. Pod pojmem metapaměť rozumíme souhrn obecných znalostí o fungování paměti i o vlastních paměťových schopnostech (Vágnerová, 2012). Pugnerová et al. (2019) uvádí, že dochází k rychlému zdokonalování paměti. Uplatňuje se záměrné zapamatování, racionalita a logický úsudek. Dítě volí záměrné paměťové strategie a prolíná druhy paměti. Paměť se stává efektivnější, pokud si uvědomuje cíl a účel zapamatování. Důležitou roli zde hraje motivace. Podle Lukášové (2010) může být proces zapamatování podporován různými strategiemi při sestavování učiva. Znalost individuálních rozdílů žáků v rozvoji paměti mohou dopomoci učitelé porozumět aspektům

ve zvláštlostech učení. Učitel je pak následně lépe veden při volbě konkrétních strategií zapamatování učiva.

Podstatnou částí poznávacích procesů je i **pozornost**. Ve vyučovacím procesu je vyžadována a pro žáka má prvořadý význam. Pozornost do jisté míry určuje kvalitu ostatních poznávacích procesů. Při vstupu do školy je pozornost žáka krátkodobá, spontánně zaměřená a zanedbatelná. Rušivým vlivem se stává okolí, které odvádí jeho pozornost jinam. Žák se učí ovládat pozornost vůlí, což je pro něj vyčerpávající. Výrazně ji ovlivňuje organizace vyučování, neboť žáci ještě nemají zcela vytvořené autoregulační mechanismy (Petrová & Plevová, 2018). Na schopnosti regulovat zaměření pozornosti závisí i pracovní paměť. Vágnerová a Lisá (2021) uvádějí, že rychlé přepínání pozornosti oživuje mizející paměťové stopy a zabraňuje tak jejich úplné ztrátě. Pozornost přispívá taktéž k regulaci psychické aktivity. Vývoj jednotlivých pozornostních funkcí je charakteristický rozdílným tempem. Mezi tyto funkce tedy řadíme koncentraci a vytrvalost, selektivitu a schopnost pozornost přepínat.

V tomto období se výrazně vyvíjí i **řeč**, která řídí lidskou činnost a je stěžejní pro rozvoj v celé oblasti chování a prožívání. Stává se základním předpokladem pro úspěšné školní učení, pomáhá zapamatování a prodlužuje pochopení a ovládnutí učiva (Langmeier & Krejčířová, 2008). Ve škole si žák osvojuje řeč psanou a čtenou. Tento proces je zpočátku velice náročný a unavující (Petrová & Plevová, 2018). Langmeier a Krejčířová (2008) popisují, že škola a dovednost číst působí na rozvoj řeči dítěte. Roste slovní zásoba, délka a složitost vět i souvětí. Dochází ke zkvalitnění větné stavby včetně užívání gramatických pravidel.

K podání dobrého výkonu u žáků mladšího školního věku je nutná **motivace**. Je typická tím, že přichází zvnějšku, často názorem lidí, kteří jsou pro dítě významní (Vágnerová & Lisá, 2021). Měli bychom ale směřovat k vnitřní motivaci žáky. Jeho zájem o učení by měl postupně ztrácet návaznost na vnější prostředí. Je ale třeba tento zájem podněcovat, rozvíjet a vytvářet vhodné podmínky (Helus, 2010). Na základě některých studií (Langmeier & Krejčířová, 2008) se objevuje závěr, že výkonová motivace je projevem inteligence dítěte. Časná výkonová motivace a zájem o úkoly souvisí s budoucí inteligencí. Lukášová (2010) upozorňuje na potřeby a motivy žáků, které určují diferenciaci ve směřování motivace ve výuce. Učitel tak může při výuce působit na komplexnější motivačně volní struktury, především na poznávací, výkonovou a sociální motivaci. Kolář a Vališová (2009) uvádí, že motivace se pro žáka jeví jako velmi důležitá, protože směřuje ke stavu, kdy se chce sám

učit a poznávat nové věci. K prohlubování motivace nám může sloužit adekvátní domácí příprava.

2.3 Emoční vývoj

Ve školním věku se mění emoční prožívání i jeho ovládání. Nastává relativní emoční stabilita a odolnost vůči zátěži. Tato stabilita a odolnost jsou dány zráním dětského organismu, především centrální nervové soustavy. Erikson (2015) označuje mladší školní věk za fázi citové vyrovnanosti. Podle Petrové a Plevové (2018) je emocionální vývoj závislý na konkrétních sociálních zkušenostech dítěte. Emocionální stránka má taktéž vliv na školní úspěšnost, s kterou pak souvisí i subjektivní spokojenost žáků.

U žáků mladšího školního věku se rozvíjí emoční inteligence. Zde spadá jak schopnost vyznat se ve svých pocitech i v emocích, tak schopnost s nimi účelněji pracovat. (Vágnerová, 2012). Vágnerová a Lisá (2021) taktéž uvádí, že v mladším školním věku se zlepšuje schopnost porozumět emocím jiných lidí. Školáci si dokáží lépe představit, jak se lidé mohou v různých situacích cítit. Dochází k rozvoji schopnosti pracovat s empatií, pod kterou se neskrývá jen spoluprožívání, ale také porozumění pocitům jiných lidí. Langmerier a Krejčířová (2008) dodávají, že pokud jsou školní děti vybaveny dobrou emoční kompetencí, jsou si vědomy vlastních pocitů i emocí druhých. Tato emoční kompetence výrazně ovlivňuje úspěšnost dítěte v sociální interakci.

Lukášová (2010) zmiňuje, že pokud chce učitel vyučovat efektivně, musí využívat poznatků o vlivu emocí na poznávací a motivační sféru rozvoje osobnosti dítěte. Radost z učení jako jedna z dominantních pozitivních emocí vzbuzuje učení a zvyšuje výkon žáků. Tento pozitivní efekt vede ke zlepšení chápání komplexních situací a rozšiřuje rozsah pozornosti a asociací. V tomto kontextu se Stuchlíková (2007) zabývala vlivem negativních emocí na prožívání učebních činností žáků. Pokud dlouho žák setrvává v dlouhodobějších negativních emocích a ohrožení, začne se u něj projevovat stresová reakce (dlouhodobá rezistence) ovlivňující negativně další učení se novým informacím.

2.4 Sociální vývoj

Pro žáka mladšího školního věku je ze socializačního hlediska důležitý vstup do školy. Představuje odklon od vlivu rodiny a podřízení instituci. Škola rozvíjí žáka způsobem, který se nemusí vždy shodovat se směřováním rodiny. Nástup do školy tak znamená změnu vedení života a mnoho nových požadavků (Vágnerová & Lisá, 2021).

V současném pojetí vývoje se setkáváme s tvrzením, že je dítě bráno jako aktivní bytost, která je socializována nejen zvnějšku (rodiči, sourozenci, vrstevníky, učiteli apod.), ale také se do značné míry socializuje sama. V této souvislosti je užíván termín sebesocializace, jak uvádějí Langmeier a Krejčířová (2008). Dítě si tvoří vlastní teorii o sobě, která je pak základem pro pojetí vlastní identity. Za podstatný lze označit subjektivní pocit úspěšnosti či neúspěšnosti ve škole. K formování těchto pocitů dochází právě v mladším školním věku a stabilizují se zhruba mezi 4. – 6. třídou základní školy (Petrová & Plevová, 2018).

Vágnerová a Lisá (2021) popisují, že v období mladšího školního věku se vytváří a zesilují vztahy hlavně ve třech sociálních skupinách. V rámci jednotlivých sociálních skupin získává dítě různé role a jim odpovídající postavení. Významnou úlohu stále zastává rodina, která představuje bazální, sociální a emoční zázemí. Lze ale říci, že ovlivňuje i uplatnění dítěte mimo rodinu jako zdroj hodnocení i ocenění jeho práce ve škole. Škola je institucí, která zprostředkovává rozvoj sociálně požadovaných a ceněných kompetencí potřebných k dalšímu společenskému uplatnění, ale je také prostředím, kde se zažívají první neúspěchy a pokusy o jejich zvládnutí. Ve škole se dítě setkává s vrstevnickou skupinou. Ta umožňuje rozvoj specifických vlastností a dovedností odlišných od soužití s dospělými.

Žák mladšího školního věku taktéž zastává roli školáka, která se vyznačuje relativně pevnými pravidly a řadou očekávání. Pokud se žák chová v souladu s očekáváními, následuje odměna, v opačném případě je odmítán. Motivací pro respektování norem chování je potřeba naplnit sociální očekávání. Později se jedná o potřebu pozitivního sebeocenění (Vágnerová, 2012).

Pro sociální rozvoj žáka mladšího školního věku je důležitý vztah k učiteli, který se v tomto období vyznačuje osobním charakterem (Vágnerová, 2012). Petrová a Plevová (2018) dodávají, že vztah dítěte k učiteli je zpočátku nekritický. Můžeme jej označit za směs úcty, obdivu, náklonnosti, ale i strachu. Později závisí na konkrétních zkušenostech s učitelem. Dítě se stává kritičtější.

Vývojová etapa mladšího školního věku je velice důležitá z hlediska mnoha aspektů. Jedinec se dostává do soustavné výchovy a vzdělávání, kde se formují jeho postoje ke vzdělávání, práci, k sobě samému, ale i ke vrstevníkům a učiteli. Vývojové změny se vyznačují plynulostí a pokrokem ve všech oblastech. Nejrychleji se rozvíjejí poznávací procesy, které ovlivňuje soustavné učení.

3 PROCES UČENÍ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Učení je činnost, která je neodmyslitelnou součástí života lidí. S různými druhy učení se člověk setkává od narození až do stáří. Buď se v nějaké formě učí sám nebo svou aktivitou vyvolává učení u druhých lidí (Průcha, 2020). Kolář (2012) taktéž uvádí, že učební činnosti provázejí člověka celý život. Zahrnují poznávání světa, ve kterém umožňují adekvátní fungování.

Procesem učení se zabývá jak psychologie a pedagogika, tak i mnoho další vědních oborů. V psychologii a pedagogice jde vcelku o frekventovaný pojem. Napříč tomuto faktu nenalezneme uspokojivé vymezení učení, které by ho postihovalo jako komplexní proces (Průcha, 2020). Pojem „učení“ bývá tedy vnímán v širším nebo užším slova smyslu. V širším slova smyslu se vztahuje k celému našemu životu (Pugnerová et al., 2019). Kolář (2012) v rámci tohoto pojetí definuje učení jako „základní komplexní psychický proces, který v dialektické jednotě s vývojem tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní a společenské prostředí, v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence“ (s. 153-154). Taktéž Pugnerová et al. (2019) charakterizují učení jako „proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění své poznatky o přírodním a lidském prostředí, své formy chování a způsoby činností, vlastnosti své osobnosti, mění obraz sebe sama, vztahy k lidem kolem sebe, vztahy ke společnosti, ve které žije, a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti“ (s. 92). V užším slova smyslu nahlížíme na učení jako na cílevědomou, plánovitou činnost, která se zaměřuje na utváření a rozvoj vědomostí, dovedností, návyků, postojů, zájmů a schopností. Toto pojetí je většinou spojováno s výchovně vzdělávací institucí. Vyznačuje se cílem, navozením motivace, kontrolou výsledků učební činnosti a poskytnutím zpětné vazby (Urbanovská, 2018). Pugnerová et al. (2019) obdobně popisují učení v pojetí řízeného procesu ve školních podmínkách jako „záměrné a systematické získávání dovedností, vědomostí, návyků, rozvíjení poznávacích schopností, postojů, hodnot, osobnostních vlastností včetně formování chování a jednání“ (s. 92). Celkově lze konstatovat, že učení je komplexní proces. Tímto procesem se nerozvíjejí pouze vědomosti, dovednosti a návyky, ale celá osobnost jedince. Do procesu učení jsou zapojeny všechny druhy psychických jevů zdokonalující se v jeho průběhu. Jedná se o celoživotní záležitost. Učení není možné omezovat pouze na období dětství a dospívání, nýbrž se týká jedince od jeho početí až do smrti. Schopnost učit se ale nabývá jiného

charakteru vzhledem k věku a vlastnostem nervové soustavy. Dále taktéž závisí na tom, jestli je jedinec vystavován podnětům, které navozují proces učení (Urbanovská, 2018).

Jelikož příliš obecné definice učení nepomáhají zcela porozumět procesu učení, je třeba pohled o něco zúžit. Pro potřeby této práce je vhodné nahlížet na proces učení v užším slova smyslu. Zde je taktéž návaznost na výchovně vzdělávací instituce. Kolář (2012) uvádí, že jeden z významných cílů výchovně-vzdělávacího procesu je naučit se učit, tedy učit se poznávat, jednat, být, být s ostatními.

Jak již bylo výše zmíněno, učení je složitý a komplexní proces. Pro lepší porozumění je třeba uvést jeho členění. Průcha (2020) uvádí, že v průběhu vývoje psychologie učení docházelo k identifikování různých druhů učení. V současnosti hovoříme o jejich velkém počtu, který stále narůstá v důsledku vědeckého zkoumání. Typologie učení se odvíjí od toho, jaká kritéria pro členění použijeme. Kolář (2012) vymezuje učení například podle procesů a činitelů, vnější formy a postupu, podílu vědomého záměru, nositele a podle míry autoregulace. Kulič (1992) sestavil typologii učení, stejně také Mareš (2013) představuje systematické třídění typů lidského učení, a to podle různých kritérií. Průcha (2020) se inspiruje těmito autory a popisuje základní druhy učení, se kterými se můžeme setkat, a to i v návaznosti na školní vzdělávání. Mezi základní druhy řadí učení záměrné a bezděčné, řízené a sebeřízené, informální a formální, kognitivní, verbální, senzomotorické a sociální.

U každého druhu učení se můžeme setkat s vcelku velkými rozdíly v průběhu a efektivitě procesu, ať už mezi jednotlivými učícími se osobami, tak i u samotného jedince ve spojitosti s předmětem učení, různými podmínkami a dobou. Urbanovská (2018) uvádí, že proces učení může nabývat různých podob, a to v závislosti na působení různých faktorů, které fungují ve vzájemné interakci a odvíjejí se od specifík každého jedince nebo mají původ ve vnějším prostředí. Dle tohoto kritéria dělíme faktory na dvě základní skupiny, o kterých právě Urbanovská (2018) podává souhrnný přehled. Vnitřní faktory zahrnují všechny determinanty uvnitř osobnosti jedince a řadíme zde tělesné a zdravotní předpoklady, psychické předpoklady, neboli vlastnosti osobnosti (například schopnosti, charakter), aktuální psychický a fyzický stav (například pozornost, nálada, únava), vědomosti a dovednosti, motivaci a styly učení. Na druhou stranu vnější faktory zahrnují všechny determinanty mimo osobnost jedince. Jedná se především o učivo, zvláštnosti učebního předmětu nebo osvojované činnosti, o metodické vedení učitele, vztah k žákovi, užší sociální prostředí (rodina, škola, skupina vrstevníků), širší sociální prostředí, technické a organizační podmínky a mikroklimatické podmínky (osvětlení, hluk, teplota). Vnitřní i vnější faktory

nepůsobí na proces učení izolovaně. Obvykle se vyskytují v kombinacích, vzájemně na sebe působí a ovlivňují se. Jeden faktor může vyvolat faktory další. Je důležité na ně nazírat komplexně. Urbanovská a Škobrtal (2012) popisují účinky kumulace faktorů, ať už v žádoucím či nežádoucím směru. Může docházet k jejich negaci nebo naopak ke kompenzaci. Jako příklad uvádí stav, kdy jsou skvělé vrozené dispozice negovány nevhodným vedením ze strany rodiny či širšího sociálního prostředí nebo nekompetentností učitele. Funguje to také naopak, kdy nedostatek nadání je kompenzován silnou vnitřní motivací v kombinaci s podporou učitele a rodiny.

V návaznosti na druhy učení a různé faktory ovlivňující tento proces, je nutné uvažovat taktéž nad smysluplností procesu učení. Současná pedagogická psychologie usiluje o to, aby ve škole a doma začalo převládat učení smysluplné. Můžeme ho charakterizovat jako aktivní, konstruující, kumulativní, autoregulované, zacílené, situované a individuálně odlišné. Aktivnost učení lze označit za nutnost. Je důležité, aby byl žák naladěný na učení, byl motivován a vyvinul potřebné úsilí. Měl by s činností začít a také v ní vytrvat, dokud nedosáhne vytyčeného cíle. Konstruktivnost učení znamená, že každý žák vnímá a interpretuje nové poznatky svým jedinečným způsobem. Východiskem jsou jeho dosavadní znalosti, individuální zájmy a životní zkušenosti. Žák nové poznatky aktivně zpracovává a konstruuje. V rámci kumulativnosti se učení připodobňuje k budově. Žákovy dosavadní znalosti a mentální reprezentace učiva i světa představují základy pro nové učení. Důležitou roli tedy hraje kvalita dosavadních znalostí a způsob navazování nových poznatků. Důsledkem vývoje žáka, jeho postupu učení a získávání zkušeností je samostatnější rozhodování o řízení vlastního učení. Tuto charakteristiku nazýváme jako autoregulativnost učení. Zacílenost učení vyjadřuje potřebu znát cíl učení. To znamená, že učení bude úspěšnější, pokud žák bude mít alespoň obecnou představu o cíli. Z vyučovacích cílů (v jazyce učiva či učitele) by se měly stát cíle učební (v jazyce činnosti žáka), které pak povedou k žakovým osobním cílům. Proces učení probíhá v určité závislosti na prostředí, na situacích, v nichž se žák ocitá a na obsahu, který si má osvojit. Tuto charakteristiku nazýváme jako situovanost učení. Individuální odlišnost v učení postihuje fakt, že různí žáci mají různé předpoklady, průběh i výsledky učení. Je třeba tedy brát v potaz různost vloh (biologických struktur), sociokulturních prostředí, dosavadních znalostí a učebního potenciálu (Mareš, 2013). Z těchto uvedených poznatků vyplývá, že abychom mohli považovat učení za smysluplné, musí splňovat určitá kritéria.

3.1 Specifika procesu učení v mladším školním věku

Výše jsme si uvedli celkové teoretické základy, na kterých staví taktéž proces učení žáka mladšího školního věku. V tomto období je hlavní činností dítěte právě učení. Z tohoto důvodu je podstatné uvést odpovídající specifika. V mladším školním věku získává proces učení novou kvalitu, protože funguje opora o řeč. Podstatnou roli hraje i jeho plánovitost a záměrnost vyplývající ze školních požadavků. V předchozím období se jednalo o učení nahodilé, závislé na momentálně vnímaných jevech. Nyní ovšem dovede dítě dávat pozor a soustředit se na více aspektů učební látky, a tak narůstá složitost učení (Langmeier & Krejčířová, 2008). Žákovo učení je velice silně ovlivňováno vyučovací činností učitele. Teprve později nastává změna k autonomnímu, seberealizačnímu a sebevzdělávacímu úsilí. Dítě je závislé na mezilidském vztahu s učitelem, potřebuje jeho odezvu, citovou podporu a zájem. Na rozdíl od staršího školního věku je pro dítě důležité jak samotné získávání poznatků, tak i proces celkové socializace. Musí se přizpůsobit časovému rytmu školního vyučování, na znamení aktivizovat svoji motivaci i pozornost a zároveň ji umět přeorientovat. Vzniká požadavek na podrobení vnějšímu řízení a vyvinutí aktivity sebeřízení. Postupem času v učení začíná převažovat sociálně komunikační činnost probíhající při spokojování společensky užitečných zájmů. Hlavní motivací k učení se stává význam učení pro další život žáka. Obecně je motivace v mladším školním věku vedena třemi základními motivy, a to zvědavostí, přijetí problému jako výzvy a snahou získat větší kontrolu nad prostředím (Novozámská, 2014). Pugnerová et al. (2019) uvádí, že mladší školní věk je charakteristický citovou zralostí, která významně souvisí se zralostí pro práci. Žáci dokáží přejít od hravé činnosti ke krátkodobé vytrvalejší a cílevědomější činnosti. Sami jeví o práci zájem, hlásí se o ni a jsou schopni dokončit úkol. To platí i v případě, že pro ně úkol není úplně tak zajímavý nebo může být únavnější.

Žáci se mohou naučit prakticky cokoli, stačí jim jen chtít a snažit se. Pokud se mají naučit něco z nepriviligovaných oblastí, musí se vyvinout strategie záměrného učení. Aby si děti osvojily strategické kompetence v oblasti učení, musí pochopit, co to znamená učit se, kdo jsou jako žáci a jak postupovat při plánování, monitorování, opravování a reflexi svého učení a učení ostatních. Chybí ovšem znalosti a zkušenosti, ale ne schopnost uvažování. Žáci umí řešit i vytvářet problémy: pokoušejí se řešit problémy, které jsou jim předkládány, a také vyhledávají nové výzvy. Své strategie řešení problémů zdokonalují a vylepšují nejen tváří v tvář neúspěchu, ale také tím, že navazují na předchozí úspěch. Vytrvají, protože úspěch a porozumění jsou samy o sobě motivující (National Research Council, 2000; Allen & Kelly,

2015). Zohlednění těchto specifíků je klíčové pro efektivní výuku a podporu rozvoje žáků mladšího školního věku.

3.2 Žákovo pojetí učiva

Jak již bylo vícekrát zmíněno, dítě v mladším školním věku se stává žákem. S tím souvisí povinnost osvojit si předepsané učivo. Svět, který dítě obklopoval, se nyní dělí na jednotlivé vyučovací předměty. Témata jsou předmětem systematického výkladu. Postupem času přibývá čím dál více vyučovacích předmětů a snižuje se četnost diskuse o učivu mezi učitelem a žákem. Vzniká odstup mezi učivem a žáky. (Čáp & Mareš, 2007). Je tedy důležité si uvědomit, že žáci mají své pojetí učiva. Pod pojmem žákovo pojetí učiva rozumíme „souhrn žákových subjektivních poznatků, představ, přesvědčení, emocí a očekávání týkající se školního učiva“ (Mareš, 2013, s. 398). Skládá se z oblasti kognitivní, afektivní a konativní. Do kognitivní oblasti se řadí celá subjektivní struktura vědění o určitém tématu. Afektivní oblast zahrnuje žákovy postoje, hodnoty, přesvědčení a emoční podbarvení. Žákovy snahy jednat a chovat se určitým způsobem při práci s učivem zastřešuje oblast konativní. Žákovo pojetí učiva se nedá označit za stabilní, ale postupně vyvíjející v čase. Jeho vývoj závisí na mnoha determinantech a souvisí s přístupem žáka k samotnému učení, který může celkový proces značně ovlivnit (Mareš, 2013). Přístupy k učení neboli učební přístupy lze charakterizovat jako „takový typ činnosti při učení, při kterém si žák uvědomuje své možnosti a meze, motivy své činnosti, úkol, jeho kontext, výsledek učení“ (Mareš, 1998, s. 61). Existují různé typologie přístupů k učení. Průcha (2020) ale uvádí, že se nejvíce uplatňují dva základní typy, a to povrchový přístup (*surface approach*), který tkví v pamětním učení, bez snahy porozumět smyslu a vztahům mezi poznatky a druhý je hloubkový přístup (*deep approach*), kdy se žák snaží postihnout i smysl učiva, jeho významovou strukturu a souvislost s okolními fakty. Je třeba podotknout, že v obou případech je odlišná motivace, postup činnosti a výsledek. Obecně se považuje hloubkový přístup za optimálnější a užitečnější, zároveň taktéž žák musí vynaložit větší úsilí při objeovávání vztahů a integrování nových poznatků s vlastní zkušeností. Mareš (1998) uvádí, že Entwistle a jeho kolegové identifikovali ještě jeden přístup k učení, a to strategický (*strategic approach*) nazýván také utilitárním, kdy žák se snaží uspět jakýmkoliv způsobem a dosáhnout nejlepších známek. Tento přístup někdy vyplývá z vypočítavosti žáka. Může se ovšem jednat i o obranný mechanismus před nadměrnými školními požadavky, nespravedlivým učitelem, pocitu ohrožení, nejistoty ve výuce apod. Obecně přístupy učení

napomáhají lépe pochopit, co vede žáka k volbě určitých postupů a jak dospěl k daným výsledkům učení.

3.3 Styly učení

V návaznosti na předchozí poznatky je na místě popsat další zásadní aspekt procesu učení žáka mladšího školního věku, kterým jsou styly učení. Pro jejich formování je zásadní právě období povinné školní docházky. Všichni žáci se neučí stejným způsobem. Každý jedinec volí způsoby učení, které mu vyhovují, jsou pro něj nejúčinnější i nejspolehlivější. Dochází tak k tvorbě specifického stylu učení (Urbanovská 2018). Styly učení lze definovat jako „postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, propracovaností, flexibilitou“ (Mareš, 2013, s. 192). Svoje styly si zpravidla člověk neuvědomuje a cíleně je nezlepšuje. Jsou pro něj samozřejmé, běžné, navyklé a vyhovující. Pro každého je určitý styl typický a relativně stálý. Avšak v závislosti na povaze konkrétního učiva či úkolu se může měnit. Specifické učivo si občas vyžaduje také specifický postup při učení (Urbanovská, 2018; Mareš, 2013). Ve spojitosti se styly učení se vyskytuje také pojem kognitivní styl, který vyjadřuje, jak daná osoba vnímá, myslí, pamatuje si a myšlenkově řeší problémy (Kohoutek, 2008). Škoda a Doulík (2011) uvádějí, že kognitivní styly jsou příčinou konzistentních individuálních rozdílů ve způsobech organizování a řízení zpracovávání informací a zkušeností. Mareš (2013) popisuje kognitivní styl jako vrozený základ pro styly učení, které v sobě zahrnují jak složku kognitivní, tak i složky motivační, osobnostní, sociální aj. Pojem styl učení tedy můžeme chápat jako nadřazený pojmu kognitivní styl. Vývoj stylů učení je ovlivňován vnitřními a vnějšími determinanty. Mezi vnitřní faktory patří kognitivní styl a již zmiňované žákovské pojetí učení. Vnější determinace zahrnuje působení učitele, vnější podmínky pro žákovské učení, sociální situace, koncepci výuky, učivo a způsob zkoušení či hodnocení.

Odborná literatura nabízí širokou škálu klasifikací stylů učení podle různých kritérií. Jedna z klasifikací, označována za klasickou, byla sestavena na základě preference smyslového vnímání. Vychází z toho, že některý ze smyslů je využíván častěji než ostatní. U nás s touto klasifikací pracuje ve své koncepci například Škoda a Doulík (2011) nebo Lojová a Vlčková (2011). Obsahuje následující styly učení a jejich charakteristiku (Průcha, 2020; Škoda & Doulík, 2011; Lojová & Vlčková, 2011)

- **Vizuální styl**

Žák si realitu představuje a konstruuje v podobě vizuálních mentálních obrazů, věcí, tvarů. Je pro něj podstatná spíše situace, než její aktéři. Nejlépe se učí informace prezentované v obrazové podobě, například jako grafy, obrazy, schémata. Žákovi s tímto stylem učení vyhovuje také barevné rozlišení uspořádání skupin informací a pojmové mapy s grafickým uspořádáním učiva. Spoléhá na svou zrakovou paměť, to znamená, že se lépe učí z textu čteného než slyšeného.

- **Auditivní (zvukový) styl**

Realita je vyprávěna v podobě vnitřního jazyka. Žák vyvíjí činnost za použití verbálních či auditivních mentálních obrazů. Jeho zájem se ubírá k aktérům než k situaci. Nejlépe se učí ze slyšeného textu. Žákovi s tímto stylem učení usnadňuje zapamatování to, že o věcech vykládá, diskutuje a vyznívá se na podrobnosti. Vyhovuje mu výklad učitele, diskuse, zvukové záznamy učiva apod.

- **Vizuálně verbální styl**

Žákovi s tímto stylem učení vyhovuje učení skrze čtení psaných textů. Obecně se dá říci, že se mu nejlépe vnímají informace zrakem. Obtíže nastávají, když se učí z pouze zvukově prezentovaných informací.

- **Kinestetický (pohybový) styl**

Někdy je tento styl učení nazýván i jako haptický. Takový žák potřebuje hlavně činnost a pohyb. Nejlépe se učí právě z pohybových aktivit, manuálních činností, zacházením s pomůckami a nástroji. Vyhovuje mu učení prostřednictvím nápodoby činnosti druhých. Takovému žákovi by při výkladu učitel neměl bránit v manipulaci s předměty. Často dochází k tomu, že je žák s tímto stylem učení nedostatečně rozvíjen z důvodu absence reálných objektů či manuálních činností. Důraz by tedy měl být kladen na symbolická vyjádření například pomocí slov nebo různých vizualizací.

Průcha (2020) uvádí, že tyto základní styly učení se objevují zřídka ve vyhraněné formě. Většinou dochází ke smíšení stylů. Podle Škody a Doulíka (2011) bývá ale zřejmá preference určitého typu informačního kanálu. Z hlediska školní praxe je tedy důležité, aby učitel bral tyto styly učení v potaz a poskytoval možnost využít co nejvíce smyslových podnětů.

Je na místě uvést další pojmy, které se styly učení souvisí a to pojmy strategie a taktiky učení. Mareš (2013) uvádí, že styly učení mají charakter metastrategie sdružující a řídicí aktivity nižšího řádu. Mezi ně pak řadíme právě strategie a taktiky učení. Strategií učení

rozumíme promyšlené a uspořádané postupy většího rozsahu. Tvoří plán vedoucí žáka k danému cíli. Vágnerová (2001) dodává, že strategie učení jsou lépe měnitelné a ovlivnitelné. Účinné strategie se pak fixují a automatizují. Taktiky učení podle Mareše (2013) označují dílčí postupy, které si žák záměrně vybírá a uplatňuje. Jsou promyšleně uspořádány a vytvářejí vyšší celek, tedy strategii učení.

Tato kapitola nabídla teoretický přehled o procesu učení žáka mladšího školního věku, ale lze zde nalézt i aplikační přesah. Proces učení je velice zásadní pro školní vzdělávání. Skýtá mnohá úskalí, která by učitel při své práci měl brát v potaz.

4 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ

Vyučování je jistou formou systematického, organizovaného vzdělávání a výchovy dětí. Jeho realizaci umožňují vzájemné interakce mezi učiteli, žáky a dalšími aktéry výchovně – vzdělávacího procesu (Vališová & Kasíková, 2011). Podle Skalkové (2007) koncepce vyučování v sobě zahrnuje formy a metody vzdělávání dítěte. Za nedílnou součást můžeme tedy považovat i domácí přípravu. Mezi učením žáků ve škole a jejich učební činností mimo školu je těsná souvislost. Cíle této činnosti a její obsah určitým způsobem navazuje na školní vyučování. Charakter domácí přípravy je těsně spjat s koncepcí vyučovacího procesu a jeho organizací. Kalhous a Obst (2009) taktéž řadí tuto činnost do organizační formy dle místa realizace, a to konkrétně do domácího prostředí. Na základě výše uvedených poznatků lze tedy usoudit, že bez existence vyučování ve škole, povinnosti školní docházky dítěte by nemohla následovat domácí příprava na vyučování.

Domácí příprava žáků je běžným aspektem školního a rodinného života. Každý domácí úkol vyžaduje čas, energii a emocionální angažovanost učitelů, žáků i rodičů. Dochází k propojení domácího prostředí a výchovně vzdělávacího procesu. Všechny složky vytvářejí strukturu vazeb, které usnadňují dosažení stanovených výchovně vzdělávacích cílů (Maňák, 1992).

V odborné literatuře se v rámci tématu objevují pojmy domácí příprava a domácí učební práce. Jsou často spojovány taktéž s pojmem domácí úkoly, který si vymezíme v další podkapitole. Čapek (2015) zařazuje do domácí učební práce veškeré aktivity a zájmy, při kterých žák nabývá nové dovednosti a znalosti. Tyto aktivity a zájmy by se měly vyznačovat zábavností, přitažlivostí a pomocí rodičů. Podle Maňáka (1992) je rozdíl také v tom, že domácí učební práce není omezena pouze na úkoly zadávané školou a učitelem, ale zahrnuje také činnosti, které žák provádí dobrovolně ze svého zájmu. Proto domácí učební práci můžeme považovat za všechno žákovo vzdělávání probíhající doma, mimo vyučování. Na druhou stranu domácí příprava je mimoškolní aktivita, úzce spjatá se školní výukou. Zahrnuje veškeré činnosti přidělené žákům učitelem. Jejich cílem je posílit školní výuku, avšak jsou prováděny mimo školní prostředí, především doma. Mezi takové činnosti patří i kontrola pomůcek, opakování, procvičování a případné rozšiřování učiva (Jursová, 2011). Šulová a Škrábová (2013) uvádějí, že domácí příprava umožňuje podporu upevnění znalostí v čase, který je pro každého jedince nejvhodnější, a zároveň vede žáka k plnění školních povinností i mimo školní prostředí. Dopomáhá k osvojení učiva probíraného ve škole, což je klíčem k dosahování dobrých výsledků a k vytváření účinných studijních návyků. Podle

Šed'ové (2009) lze definovat domácí přípravu jako činnost spojenou se školou, která probíhá doma a během níž se dítě učí nebo splňuje přidělené úkoly.

Na základě výše uvedených poznatků a definic můžeme říci, že domácí příprava je zahrnuta v konceptu domácí učební práce jako zastřešujícího pojmu. V rámci práce se zaměříme hlavně na pojem domácí přípravy žáka na vyučování jako souboru činností spojených s plněním domácích úkolů a aktivitami vlastní přípravy na vyučování (Petrů Puhrová, 2019). Čapek (2013) uvádí, že domácí příprava zahrnuje přípravu na vyučování, učení se předepsanému učivu, opakování na zkoušení a testy nebo zpracovávání tematických projektů. Jursová (2011) podobně pojímá domácí přípravu jako veškeré činnosti, zejména domácí úkoly, které žák vykonává s cílem připravit se na výuku. Tento pohled budeme brát v potaz, zúžíme tak teoretický základ, aby nedošlo k extrémnímu rozšíření zkoumaného pole.

Domácí příprava je nezbytnou součástí výuky a úzce souvisí s osobnostním rozvojem žáka. Pokud je tento systém dobře organizovaný může vést ke konsolidaci a uplatnění znalostí žáků a k naplnění vnitřních hodnotových cílů i sebevzdělávání, rozvíjení dovedností a funkční gramotnosti žáků (Wang & Limpapath, 2022). Šulová (2009) vidí význam domácí přípravy v přímém vlivu na učení a výkon žáka, zdokonalování studijních návyků, zlepšování kritického myšlení a postoje k učení. Taktéž autorka shledává přínos v posilování schopnosti jedince řídit sebe sama a formovat vlastní disciplínu. Šulová a Škrábová (2013) zdůrazňují, že domácí příprava má klíčový význam pro sebehodnocení a vytváření návyku samostatné práce, přičemž žák postupně přebírá odpovědnost za své vlastní učení. Tuto praxi by měly školy nadále podporovat a udržovat.

Šulová et al. (2014, s. 146) podává přehled o výchovných cílech, jež může domácí příprava dětí v rané fázi školní docházky naplňovat, a mezi ně zahrnuje:

1. Přijetí určité vlastní pravidelné povinnosti dítětem
2. Osvojení si pracovních rituálů, zavedení hygienických požadavků
3. Osvojení si základních studijních dovedností
4. Organizaci vlastního času
5. Rozvoj řízení sebe sama, vlastní disciplíny, zvyšování vlastní motivace, udělování si malých odměn
6. Podporu součinnosti rodiny, žáků a školy

7. Důraz na možnost observace dítěte

Na druhou stranu existují negativní aspekty spojené s nadměrnou, přetěžující a příliš dlouhou domácí přípravou, které mohou negativně ovlivnit dopad na psychiku dítěte, zejména pokud jde o plnění úkolů pod tlakem, bez motivace a radosti z učení (Xu, 2013; Kohn, 2007). Phares (2017) upozorňuje na to, že domácí úkoly mohou vyvolávat frustraci nejen u žáků, ale také u jejich rodičů. Podle něj je při zadávání domácích úkolů nutné brát v úvahu individuální rozdíly mezi žáky. Všechny tyto skutečnosti naznačují, že domácí příprava je komplexní systém, který vyžaduje spolupráci mezi rodinou a školou. Šulová et. al (2014) však vymezuje i její úskalí například v podobě nepřiměřené délky a náročnosti, ve vysokých nárocích na dítě vyplývajících z neprofesionality učitele, v možné přítomnosti komplikací vznikajících ze strany rodiny, které ovlivní domácí přípravu a vztah žáka k ní.

Jak naznačují uvedené informace, domácí příprava je důležitou součástí jak školního prostředí, tak rodinného života. Tato aktivita vyžaduje čas, energii a emocionální investici jak ze strany učitelů, tak žáků a jejich rodičů. Vztahy mezi domácím prostředím a výchovně vzdělávacím procesem jsou v tomto ohledu klíčové. Často dochází k různým názorovým táborům ohledně vhodnosti, účelu a významu domácí přípravy. Kvalita domácí přípravy může ovlivňovat celkovou atmosféru v rodině, vztahy mezi jejími členy, stejně jako vztahy mezi žáky a učiteli, navíc i postoj žáků k samotné domácí přípravě (Maňák, 1992).

Z předchozího textu vyplývá, že domácí příprava v sobě skrývá mnohé. Musíme brát v potaz všechna její úskalí. Klíčovou činností naplňující podstatu i význam tohoto procesu je domácí úkol, jehož specifika mohou hrát zásadní roli.

4.1 Domácí úkol

Z předchozího textu vyplývá, že domácí úkoly jsou dílčí částí v domácí přípravě žáka na vyučování, která bývá často zahrnuta v domácí učební práci žáka. V pedagogické literatuře se může definice domácího úkolu lišit, a to i v závislosti na tom, zda se jedná o českou či cizojazyčnou literaturu. Anglický překlad slova "domácí úkol", tedy "*homework*", může být problematický, neboť toto slovo zahrnuje jak jednotlivý domácí úkol, tak širší koncept domácí přípravy. V zahraničních zdrojích nalezneme různá pojetí tohoto pojmu. Ve smyslu anglického slova "*homework*" se jedná spíše obecně o domácí úkoly a specifickou přípravu pro jednotlivé předměty odpovídající určité úrovni vzdělávání ve školském systému dané země (Petrů Puhrová 2019).

Čapek (2013) definuje domácí úkol jako práci, která je přesně specifikována a zadána učitelem během vyučování. Má určité charakteristiky a pokud se správně zadá, přináší užitek. Domácí úkoly by měly být atraktivní, zajímavé a motivující. Při zadávání úkolů by však učitelé neměli spoléhat na pomoc a pedagogickou práci rodičů. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 57-58) je domácí úkol: „učební nebo praktická činnost, kterou žáci vykonávají mimo vyučovací dobu, zpravidla doma. Má přímý vztah k vyučování, podporuje osvojení učiva, rozšiřuje je nebo prohlubuje. Povaha, počet a rozsah nejsou na našich školách předepsány.“ Strandberg (2013) pojímá domácí úkol jako práci, kterou žák vykonává mimo školní prostředí – bez přímé pomoci učitele. Podobnou myšlenku sdílí i Xu (2013) a je patrná i ve starších zdrojích, jak ukazuje definice Coopera (1989) popisující domácí úkoly jako úkoly, které učitel zadává žákům k dokončení mimo vyučování. Tento úkol by měl být v prvé řadě pečlivě promyšlený učitelem. Domácí úkoly tedy lze považovat za jeden ze základních kamenů v procesu učení žáků.

Syla (2023) uvádí, že při zadávání domácích úkolů by měli učitelé zohledňovat účel, efektivní realizaci, poskytování zpětné vazby žákům, čas strávený nad touto úlohou a zapojení rodičů do zpracování. Učitelé by měli žákům zadávat úkoly mající určitý cíl a odpovídající stylu jejich učení. Je důležité, aby byly domácí úkoly jasně definovány. Mezi většinou pedagogů panuje shoda v tom, že dobře zadaný domácí úkol působí pozitivně v několika směrech. Jednoznačně přispívá k rozvoji žádaných schopností, učí žáky sebeovládání a odpovědnosti. V neposlední řadě bývá také východiskem pro různé další činnosti probíhající ve škole (Martin & Waltman-Greenwood, 1997).

Primárním cílem domácího úkolu je tradičně posilování učiva probíraného ve škole. Dále slouží k rozšiřování vzdělávacích možností nad rámec školního vyučování. Tím škola může ovlivňovat sebevzdělávání žáků, rozvíjet jejich potenciál, ovlivňovat jejich formální postoje a kompetence v oblasti vlastního seberozvoje. Domácí úkoly také podporují systematické učení i mimo školu, což může být důležité například v situaci, kdy je žák nemocný. Úkoly umožňují žákům proniknout hlouběji do učiva než ve vyučovacích hodinách v rušném prostředí třídy. Učitel díky nim může pravidelně kontrolovat pokrok žáka ve vzdělávání. Představují určitou zpětnou vazbu pro učitele, žáky i rodiče (Jursová, 2011). Právě Kalhous (2002) zdůrazňuje roli domácích úkolů jako prostředku diagnostiky. Pro žáky by měly být zdrojem informací o jejich výkonu a schopnosti pracovat samostatně, bez přítomnosti učitele. Učitel může pomocí domácích úkolů identifikovat nedostatky žáka vyplývající z nedostatečného porozumění učivu. Jursová (2011) uvádí, že domácí úkoly učí žáky plánovat si svůj vlastní čas a práci mimo školní prostředí. Dále jim také pomáhají objevovat své

zájmy. Marzano a Pickering (2007) uvažují nad funkcemi domácích úkolů z pohledu úrovně školních tříd. Tento přístup představuje proměnu funkce domácích úkolů napříč věkovými kategoriemi žáků. V rané fázi školní docházky by měly být úkoly zaměřeny na podporu pozitivních postojů, vytváření návyků a rozvoj charakterových dovedností. Postupně se však úkoly mohou stát důležitým prostředkem pro zlepšení standardizovaných testových výsledků a známek.

Kromě uvedených funkcí mají domácí úkoly také důležité výchovné funkce. Skrze úkoly se formují a podporují návyky k pravidelnému plnění menších úkolů a žáci postupem času získávají schopnost plánovat a organizovat svou práci. Při plnění úkolů se učí pracovat pečlivě a přebírat odpovědnost za výslednou kvalitu. Vyskytují se i formy domácích úkolů, prostřednictvím kterých dochází k provázání školního učení a žákových mimoškolních zkušeností (Skalková, 2007). Nyní se jeví jako adekvátní prozkoumat právě typologie domácích úkolů.

4.2 Typologie domácích úkolů

Domácí úkoly lze třídit na základě různých rozšířených typologií. V české odborné literatuře není dostatek autorů, kteří by se v současnosti aktivně zabývali typologií domácích úkolů. Tato absence je nežádoucí, jelikož je téma domácích úkolů pro učitele stále aktuální a významné. Je klíčové, aby učitelé měli celkový přehled o různých typech, formách a druzích domácích úkolů. Tento přehled může sloužit jako nástroj k dosažení cílů ve výuce. Stejně jako u výběru metod a forem výuky, i při domácích úkolech má učitel možnost vybírat z různých variant, které jsou nejvhodnější pro dosažení stanovených vzdělávacích cílů (Maňák, 1992).

Nejznámější klasifikací je rozdělení druhů a forem domácích úkolů od Maňáka (1992). I když není nejaktuálnější, shledávám ji velice srozumitelnou a přehlednou. Při tomto dělení je důležité rozlišovat mezi druhy a formami domácích úkolů. Druhy úkolů se zaměřují na jejich konkrétní vlastnosti, jako je například obsah a funkce, zatímco formy úkolů se týkají jejich praktické realizace, způsobu provedení, použitých metod a prostředků.

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

- Podle obsahu – úkoly v jednotlivých vyučovacích předmětech
- Podle vztahu k hlavním momentům vyučovacího procesu – úkoly motivační, úkoly na osvojování nového učiva, upevňování a opakování učiva, vytváření dovedností, uplatňování vědomostí a dovedností v praxi, úkoly prověřovací, aplikační

- Podle funkce ve výchovně vzdělávacím procesu – úkoly didaktické, zájmové, výchovné atd.
- Podle míry samostatnosti žáků – úkoly návodné, reprodukční, pamětné, problémové, rozvíjející samostatnost a tvořivost, tvůrčí
- Podle vztahu k individu – úkoly individuální, partnerské, skupinové, kolektivní

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

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

I další zdroj, **Martin a Waltman-Greenwood** (1997, s. 40-41), nelze považovat za aktuální. Přes to však jasně rozlišuje různé typy domácích úkolů. Cvičné domácí úkoly pomáhají žákům zvládnout základní učební dovednosti. Přípravné domácí úkoly jsou standardizované úkoly sloužící k přípravě na následující vyučovací předmět nebo hodinu. Rozšiřující domácí úkoly umožňují rozšíření znalostí a porozumění určité učební látce. Tvůrčí domácí úkoly jsou náročnější úkoly, které vyžadují zapojení různých dovedností žáků, a umožňují jim integrovat, rozšířit a aplikovat již získané znalosti, vědomosti a dovednosti.

Další klasifikaci nabízí **Rosário et al.** (2015) diferencující **tři základní typy domácích úkolů**. Prakticky zaměřené úkoly jsou určeny k rozvoji nových dovedností, například procvičování matematických úloh. Přípravné úkoly slouží k přípravě na výuku, jako je seznámení se s tématy, učivem nebo získávání informací pro budoucí diskusi ve třídě. Rozšiřující úkoly se týkají třídních projektů.

Z výše uvedených klasifikací vyplývá, že odborníci na kategorizaci domácích úkolů nahlíží obdobně. V procesu domácí přípravy se mohou vyskytnout různé druhy domácích úkolů. Avšak pro dosažení pozitivního vzdělávacího efektu je důležité znát, jakým způsobem se dítě učí. Velice časté jsou domácí úkoly, kde žák mechanicky opakuje stejný

postup. Zpravidla žáky ale nejvíce baví vypracovávat tvůrčí úkoly. Ty poskytují dostatek prostoru pro vlastní tvořivost a kreativitu (Helms, 1996). Z výzkumných šetření podle Starého (2005) vyplývá, že povinné domácí úkoly nabývají větší účinnosti než dobrovolné domácí úkoly. Ukazuje se, že absence zadávání domácích úkolů má negativní dopad na výkony žáků v následujících ročnících. Za vhodný se dále považuje úkol s vyšší frekventovaností a přímo navazující na témata probíraná ve škole. Dále jsou účinné úkoly zaměřené na procvičování již probrané látky.

4.3 Polarity domácích úkolů

Nyní se nacházíme v době, kdy se intenzivně diskutuje o významu domácích úkolů. Zatímco se stále častěji ozývají hlasy kritizující domácí úkoly, existuje řada studií, které potvrzují jejich užitečnost. Jedním z významných efektů, který domácí úkoly přináší a podporuje jejich zadávání, je zlepšení studijních výsledků žáků, pokud se úkolům věnují s úsilím. Toto tvrzení potvrzuje výzkum Coopera et al. (2006) zkoumající souvislost mezi úkoly a výsledky žáků. Důležitost domácích úkolů zdůrazňují i Marzano a Pickering (2007), kteří argumentují, že je smysluplné zadávat úkoly, které přináší pro žáka skutečný užitek. Velkou výhodou spatřují v rozšíření učení mimo školní vyučování, což je zároveň zdrojem většího úspěchu. Přínosy v zadávání domácích úkolů spatřují také Buyukalan a Altınay (2018), a to konkrétně v možnosti získávat dovednosti sebekázně a odpovědnosti. Rosenberg (1989) zdůrazňuje, že opakování a upevňování základních dovedností prostřednictvím domácích úkolů je klíčové pro žáky s učebními obtížemi. Domácí úkoly umožňují žákům získávat individuální dovednosti a rozvíjet studijní návyky již od raného věku. Pro rodiče představují příležitost k podílení se na vzdělávání svých dětí. Učitelé mají povinnost informovat rodiče o domácích úkolech a vést je k zapojení do výchovně vzdělávacího procesu. Domácí úkoly jsou tak jedním z nástrojů, které mohou podporovat produktivní spolupráci mezi rodiči a školami.

Jursová (2011) zdůrazňuje hned několik výhod domácích úkolů. První z nich je možnost individuálního přístupu a variabilita času, která umožňuje žákům flexibilněji plánovat své učební aktivity. Dále upozorňuje na výhodu domácího prostředí poskytující žákům klidnější a příjemnější atmosféru pro soustředění. Tato prostředí jsou různorodá a neomezená časovými a prostorovými limity, což žákům umožňuje adaptovat se na své potřeby. Posledním bodem je flexibilita úloh, která umožňuje přizpůsobit učební materiál individuálním potřebám žáka, což napomáhá lepšímu porozumění a zapamatování učiva

Skalková (2007) uvažuje nad domácím úkolem jako nad prostředkem pro různorodou samostatnou práci žáků. Upozorňuje na riziko, že tyto úkoly mohou být pro žáky stereotypní, nudné nebo dokonce nepříjemné, což může vést k tomu, že se je snaží co nejrychleji vyřešit a zbavit se jich. Špatně zvolený rozsah, nejasný obsah a nevhodný koncept úkolu vůči možnostem žáků může způsobit, že se domácí úkoly stávají pouze mechanickým opakováním učiva, které se probírá ve škole, a tím ztrácejí svůj vzdělávací potenciál (Bělohradská et al., 2001). Šulová (2014) poukazuje na možnost přetěžování žáků a navrhuje, aby se při zadávání braly v potaz reálné schopnosti jednotlivých žáků a nevyžadovaly se od nich nadměrné výkony přesahující jejich aktuální možnosti. Další možností, jak eliminovat problémy spojené s domácími úkoly, je volit takové zadání, které se vyznačuje zábavou, hravostí, zajímavostí a podněcováním myšlení. Jursová (2011) identifikuje několik nevýhod spojených s domácími úkoly. Za prvé, zdůrazňuje, že často chybí jasný smysl v zadávání těchto úkolů. Dále upozorňuje na problém zatěžování žáků domácími úkoly, které mohou být neefektivní, buď z hlediska dosahování vzdělávacích cílů, nebo v důsledku jejich časové náročnosti. Dalším problémem je používání domácích úkolů jako trestu nebo naopak jako odměny za práci ve škole, což může být demotivující pro žáky. Kontrola domácích úkolů se často zaměřuje spíše na klasifikaci než na poskytnutí užitečné zpětné vazby. Přesouvání učebních činností ze školního prostředí do domácího může mít také negativní dopad na efektivitu výuky a učení.

Tyto nevýhody domácích úkolů mohou negativně ovlivnit žáka. To může vést k odmítavému postoji vůči těmto úkolům a sebevzdělávacím aktivitám mimo školní prostředí. Tímto způsobem může docházet k prohlubování negativního vztahu žáků k škole a k učení obecně.

Z uvedeného textu vyplývá, že téma domácích úkolů se vyznačuje silnou polaritou. Objevují se názory, které podporují zadávání úkolů a jejich výhody. Na druhé straně ale vyvstávají i jisté nevýhody, na něž by se měl brát ohled.

5 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA OPTIKOU VÝZKUMŮ

V posledních letech se domácí přípravě žáka v oblasti výzkumu začíná věnovat čím dál více pozornosti, a to především v zahraničí. Na tento proces odborníci nahlíží z různých úhlů a je zkoumán z hlediska rozličných aspektů. Z výzkumů pak vyplývá několik klíčových proměnných, které mohou vstupovat do domácí přípravy a výrazně celý proces ovlivnit.

Jednou z těchto proměnných je **zapojení rodičů** do domácí přípravy. Zahraniční autoři pracují s pojmem *parental involvement*. Výzkum kvality zapojení rodičů do domácí přípravy se jeví jako signifikantní, protože může pozitivně či negativně ovlivňovat akademické úspěchy studentů (Cooper et al., 2006; Fan et al., 2017). Zjištění o tomto vztahu na střední a vysoké škole jsou konzistentní, zatímco na základní škole jsou výsledky výzkumů rozporuplné (Chen, 2008; Patall et al., 2008). Núñez et al. (2015) se hlouběji zabývali vztahem mezi zapojením rodičů do domácí přípravy, chováním studentů při domácí přípravě a akademickými úspěchy, a to v kontextu základní, nižší střední a střední školy. Analýza dat částečně potvrdila, že chování žáků při plnění domácích úkolů (tj. čas strávený nad domácími úkoly, časový management a množství dokončených domácích úkolů) významně souvisí s vnímaným zapojením rodičů do plnění domácích úkolů (kontrola a podpora), avšak pouze na úrovni vyšších stupňů vzdělávací soustavy. Na druhou stranu bylo potvrzeno, že akademické výsledky studentů jsou přímo ovlivněny zapojením rodičů do domácí přípravy především u studentů středních škol, což se shoduje s dalšími výzkumy (Dumont et al. 2014; Karbach et al. 2013; Levpuscek & Zupancic 2009). Rodič se tak stává motivačním zdrojem a vzorem pro pozitivní zapojení do vzdělávacího procesu. Z výzkumu vyplynulo, že u žáků základních škol vztah mezi zapojením rodičů a studijními úspěchy lze označit za pozitivní, ale ne za signifikantní. Shodu nalézáme taktéž u Patall et al. (2008). Tento aspekt zachycuje v našem českém prostředí i Vlčková a Bradová (2014), které se opírají o fakt, že zde hraje roli i vztah mezi uplatňovanými strategiemi a vzdělávacími výsledky. Uplatňované strategie se právě mohou teprve utvářet prostřednictvím domácí přípravy u žáků mladšího školního věku.

Rodiče mohou mít různé motivy pro zapojení se do domácí přípravy svých dětí, mohou tak jejich studijní cestu podpořit nebo ztěžovat (Castro et. al, 2015). To nastiňuje důležitost **autonomní motivace rodičů** v procesu domácí přípravy (Katz et al., 2011; Ng, et al., 2004), která je poháněna uspokojením, naplněním a dobrovolnou ochotou pomáhat svému dítěti. Autonomně motivovaní rodiče totiž podporují své děti v samostatném rozvoji jejich strategií, řešení a plánování domácích úkolů. V rámci českého prostředí přináší do problematiky Petřů

Puhrová (2018) zjištění, že intervence rodiče v domácí přípravě jsou ovlivněny individuálními strategiemi. Zapojení rodiče do domácí přípravy je podmíněno rozdílností osobních a profesních podmínek i preferencí.

Z výzkumu Katze et al. (2012) vyplývá, že **pozitivní emoce rodičů a žáka** při plnění domácích úkolů spolu souvisejí. Else – Quest et al., (2008) na základě svého výzkumu uvádí, že proces domácí přípravy posilňuje pocit sounáležitosti. Negativní emoce souvisí s bezradností dítěte (Pomerantz, et al., 2005). Pozitivní emoce rodičů podporují vnitřní motivaci dítěte (Madjer, et al., 2016). Vzájemná interakce s rodiči pomáhá žákům cítit se dobře v oblasti školního úsilí (Grolnick, 2015).

Další zkoumanou proměnou v oblasti výzkumů domácí přípravy je **self – efficacy**, neboli přesvědčení o vlastní účinnosti. Při plnění domácích úkolů žáci zapojují různé procesy seberegulace, jako je plánování, stanovování cílů, motivace, volba nejlepších strategií k dokončení úkolu, zvládnání rozptýlení a koncentrace (Zimmerman & Kitsantas, 2005). Bylo zjištěno, že právě self – efficacy podporuje všechny tyto procesy (Bandura, 1982). Katz et al. (2014) zkoumali roli motivace ve vztahu mezi self – efficacy a prokrastinací. Jejich výzkumu se zúčastnilo 171 žáků pátého ročníku základní školy. Zjištění této studie upozorňují na fakt, že právě self – efficacy žáků ovlivňuje typ motivace, který následně ovlivňuje úroveň prokrastinace. Výsledky naznačují, že autonomní motivace hraje ústřední roli ve vztahu mezi zmíněným konceptem a prokrastinací, proto by měla být brána v úvahu při snaze pochopit nebo předcházet tomuto maladaptivnímu chování. Další výzkum, který byl proveden v oblasti self – efficacy se týkal taktéž návaznosti tohoto konceptu na emoce rodičů a žáků v procesu domácí přípravy (Moé & Katz, 2018). Studie potvrdila hypotézu, že pozitivní a negativní emoce obou stran spolu souvisí skrze zprostředkování self – efficacy žáků. Navíc výsledky ukázaly, že pozitivní emoce rodičů silně souvisely s jejich autonomní motivací k zapojení do domácí přípravy. Role, kterou hraje motivace rodičů a afektivní dispozice v emocionálním fungování studentů, byla prokázána již v předchozích studiích (Gonida & Cortina, 2014; Pomerantz, et al., 2005). Moé a Katz (2018) zjistili, že koncept self – efficacy žáků, který se obvykle posuzuje ve vztahu k akademickým úspěchům (Caprara et al., 2008), hraje také ústřední roli v emocionální atmosféře spojené s domácí přípravou. Ve výzkumných studiích se často v návaznosti na self – efficacy setkáváme se sebederterminační teorií. Důležitým konstruktem této teorie je pojem autonomie (Deci & Ryan, 2008; Ryan et al., 2016). O tuto teorii se ve své studii opírají i Valdés – Cuervo et al. (2022), kde zkoumají vztah mezi rodičovskou podporou samostatnosti žáků, self – efficacy

žáků, výukově orientovanými účely domácích úkolů, pozitivními emocemi a plněním domácích úkolů. Výzkumný vzorek tvořilo 984 participantů ze základních škol v Mexiku. Analýza ukazuje, že rodičovská podpora autonomie má přímý pozitivní vliv na self – efficacy žáků, výukově orientované účely domácích úkolů a pozitivní emoce. Celková zjištění naznačují, že tato rodičovská podpora autonomie má zásadní význam pro podporu dokončení domácích úkolů u žáků základní školy. Další důležitou výzkumnou studií v této oblasti je od Xu et al. (2021). V této studii se jednalo o testování vzájemných vlivů kvalit domácích úkolů, učitelské podpory samostatnosti, úsilí nad domácími úkoly a dosažených úspěchů. Vyšší předchozí úsilí a dosažený úspěch vedl k vyšší kvalitě domácích úkolů. Podpora samostatnosti vykazovala pozitivnější vliv na pozdější výsledky, když bylo předchozí úsilí vysoké. Podpora samostatnosti měla pozitivnější vliv na pozdější úsilí a kvalitu domácích úkolů, i pokud bylo předchozí úsilí nízké. Tato zjištění mají velkou váhu pro výukovou praxi (tj. podpora samostatnosti vede ke kompenzaci nízkého úsilí). Nalézáme i další výzkumné studie a literaturu opírající se o sebedeterminační teorii, která se zabývá učitelskou podporou autonomie nebo žákovy snahy v procesu domácí přípravy (Dettmers et al., 2010; Hagger, et al., 2015; Patall et al., 2010; Rosário et al., 2018; Trautwein & Lüdtke, 2009).

V kontextu domácí přípravy se dále setkáváme s pojmem **motivace**. Nejčastěji se ve výzkumných studiích a literatuře objevuje ve spojitosti s již zmíněnou self – efficacy a akademickými úspěchy. Výzkumná studie od Hong (2015), poukazuje na to, že žáci, kteří nejsou motivováni nebo mají nedostatečnou sebedůvěru, obvykle neinvestují plné úsilí do splnění jakéhokoliv úkolu, včetně toho domácího, což vede k méně spolehlivému hodnocení výsledků testů nebo domácích úkolů. Pokud jsou žáci motivováni, mají větší vytrvalost, pozitivní emoce a vyšší výkonost. Uvědomují si lépe důležitost splnění domácího úkolu. Mají vysoké self – efficacy a lépe překonávají překážky. Bylo prokázáno, že právě jeho vysoká míra souvisí se zvýšenými investicemi do úsilí a s výbornými výsledky studentů (Peng et al., 2016). Aby se pomohlo studentům, kteří mají potíže s domácí přípravou, a aby se zvýšila jejich motivace i úspěšnost, měl by být zajištěn zdroj obtíží v rámci konkrétní oblasti. Na základě výzkumu Valle et. al (2015) lze konstatovat, že angažovanost žáků zvyšuje vnitřní motivaci a pozitivní přístup k domácím úkolům. K těmto poznatkům přidává Vietes et al. (2024) navíc informaci, že dochází ke zlepšení studijních výsledků žáků. Jako důležité se jeví zjištění vyplývající z výzkumu Valle et al. (2016) provedeného na vzorku 535 španělských žáků ve věku 9 – 13 let doplňující oba předchozí výzkumy. Zjištění ukazují,

že studijní výsledky souvisí s množstvím vypracovaných domácích úkolů, které je podmiňováno časovým managementem žáka související s jeho přístupem k domácí přípravě. Celková akademická motivace žáka je pak podmiňována právě přístupem k domácí přípravě.

Moé et al. (2018) přichází ve své výzkumné studii s pojmem **parental scaffolding**, tzv. rodičovského lešení, v návaznosti na motivaci v oblasti domácí přípravy a emocí. Rodičovské lešení buduje samostatnou dětskou motivaci, což je adekvátní a velmi účinný způsob, jak pomoci dítěti s domácí přípravou na výuku. Tento koncept se taktéž opírá o sebedeterminační teorii.

Přínos domácích úkolů pro učení a akademické úspěchy do značné míry závisí na stupni **zapojení/angažovanosti studentů**. Setkáváme se s pojmem *student's engagement*. Práce Piñeira et al. (2019) je zasvěcena právě tomuto tématu. Motivační zapojení (můj záměr nebo důvod, proč domácí úkoly dělám), kognitivní zapojení (jak se zapojuji do domácích úkolů) a behaviorální zapojení (kolik domácích úkolů dělám, kolik času jim věnuji, jak ten čas zvládám) jsou klíčové aspekty, které podmiňují kvalitu procesu domácích úkolů, učení a akademických výsledků. Předchozí akademické výsledky jsou jednou z proměnných, které se zdají být pozitivně spojené se zapojením studentů. Výsledky ukázaly, že s rostoucí úspěšností se snižuje mělké zaměření na domácí přípravu. Čím více jsou studenti zapojeni do domácí přípravy, tím lepších studijních výsledků dosahují. Farrell a Danby (2015) na základě svých výzkumných zjištění upozorňují na to, že žáci sebe samé vnímají jako kompetentní při zvládání domácích úkolů v každodenním životě. Výsledky poukazují na schopnost začlenit rutinu domácí přípravy do svého každodenního života a prokázat tak svou kompetenci jako aktérů v režimu vzdělávání vytvářeném dospělými. Autoři doporučují, aby se domácí příprava zaměřila na každodenní zkušenosti dětí.

Se zapojením žáků v rámci domácí přípravy může podle Flungera et al. (2015) souviset i **učební styl**. Tato studie se konkrétně zabírala množstvím času stráveným nad domácími úkoly a vynaloženým úsilím jako ukazatelem učebních stylů. Výzkumný vzorek tvořilo 1649 žáků 8. tříd základní školy ve Švýcarsku. Z analýzy dat vyplývá, že velké množství času stráveného nad domácími úkoly může být charakteristickým rysem příznivého chování při domácích úkolech. Když studenti současně investovali velké úsilí do svých domácích úkolů, trávení velkého času domácími úkoly bylo spojeno s vysokou motivací a vysokou svědomitostí. Naproti tomu, když studenti vyvíjeli nízké úsilí, bylo zjištěno, že velké množství času stráveného domácími úkoly je spojeno s nízkou motivací a nízkou

svědomitostí. Při zvažování dalších aspektů zapojení žáka do procesu domácí přípravy, jako je prokrastinace, bylo zjištěno, že rodičovská kontrola je pozitivním prediktorem, zatímco reakce rodičů byla negativním prediktorem (Dumont et al., 2014). Další zjištění prokázala, že rodičovská podpora základních psychologických potřeb (Ryan & Deci, 2000), projevující se praktikami, jako je sdělování dětem, že mohou překonat obtíže a vysvětlování relevance domácích úkolů. Tyto postupy by mohly vést k vnitřní motivaci k plnění domácích úkolů (Katz et al., 2011).

Do procesu domácí přípravy může vstupovat opravdu značné množství aspektů ovlivňující její průběh i výsledek. Lze konstatovat, že tyto aspekty mají následně vliv na samotného žáka, který je hlavním aktérem. Takže se jeví jako vhodné zkoumat, jaké aspekty a jakým způsobem vstupují nejčastěji do domácí přípravy a mají tak přímý dopad na práci žáka a přístup k ní.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je věnována výzkumu, který navazuje na předkládaný teoretický rámec. Pro potřeby tématu byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Předmětem výzkumu je odhalit a popsat přístupy žáků prvního stupně základní školy k domácí přípravě.

Při zkoumání pedagogických jevů s využitím kvalitativního přístupu nejde o jejich kvantifikaci, jak je tomu u kvantitativního přístupu, nýbrž o snahu proniknout do hloubky zkoumaných jevů (fenoménů). Lze jej považovat za vhodný i z toho důvodu, že se využívá k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž už něco víme. Může být také použit k získání nových a neotřelých názorů na již zmíněné jevy. Kvalitativní výzkum je adekvátní tehdy, kdy nám jde v první řadě o to zjistit, jak určité jevy vnímají a hodnotí samotní jejich aktéři. Zároveň umožňuje přinést nové poznatky o tom, jak se sledované jevy reálně odehrávají přímo v přirozeném prostředí (Švaříček & Šed'ová, 2014). Za takový jev lze považovat i domácí přípravu pohledem žáka.

V této části diplomové práce nejprve určíme výzkumné cíle a otázky. Dále se věnuji výzkumnému souboru a s ním souvisejícím etickým aspektům výzkumu. Následuje výběr metody, postup získávání dat, analýzu a interpretaci výzkumných zjištění. Na závěr praktické části uvádím výsledky výzkumu a následnou diskusi včetně limitů výzkumu.

6.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl:

- Odhalit přístupy žáků k domácí přípravě na vyučování.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jaké aspekty vstupují do domácí přípravy žáka na vyučování.
- Popsat, jaké strategie žáci volí při plnění domácí přípravy.

Hlavní výzkumná otázka vycházející z hlavního výzkumného cíle:

- Jaké jsou přístupy žáků k domácí přípravě na 1. stupni základní školy?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké aspekty vystupují do domácí přípravy žáka na vyučování?
- Jaké strategie žáci volí při plnění domácí přípravy?

6.2 Participanti výzkumu

Vzorkování bylo provedeno podle jiných pravidel. V tomto případě nešlo o poznatky, které budou reprezentativní a zobecnitelné na celou populaci (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Ve shodě s Hendlem (2012) jsem výzkumný vzorek vytvářela záměrně v návaznosti na zkoumaný problém a výzkumné otázky. Chtěla jsem co nejvíce proniknout do domácí přípravy, zorientovat se v ní a lépe ji pochopit z perspektivy žáků.

Participanty výzkumu se tedy stali žáci 1. stupně ze dvou základních škol. První základní škola je situována ve Zlínském kraji. Školu navštěvují zhruba dvě stovky žáků 1. – 9. ročníku. Počty žáků ve třídách umožňují osobnější přístup k žákům. Díky atmosféře školy, příjemnému prostředí a nepřeplněným třídám ji lze nazvat školou rodinného typu. Druhá základní škola se nachází v Moravskoslezském kraji. Výuka je zde zajišťována ve dvou školních budovách. I tato základní škola se považuje za školu rodinného typu z důvodu nepřeplněnosti tříd a individuálnímu přístupu. Je taktéž zapojena v celé řadě projektů včetně eTwinningu. Tyto dvě základní školy jsem volila záměrně, jelikož mám s nimi navázanou dlouhodobou spolupráci. Vedení škol se vždy jevilo jako vstřícné a nápomocné.

V uvedených základních školách jsem se tedy zaměřila na žáky 4. a 5. ročníku. Cíleně jsem vybírala tuto věkovou kategorii. Ve shodě s Adlerovou et al. (2019) považuji tyto žáky za schopné posoudit své vlastní schopnosti a porovnat je s ostatními. Dokáží danou situaci kriticky posuzovat a používat logiku. Rozvíjí se u nich sebevědomí. Jsou schopni porozumět tomu, co si ostatní myslí a projevuje se u nich větší „dávání a přijímání,“ protože si skutečně začínají vzájemně naslouchat a odpovídat. Mým cílem bylo realizovat co nejvíce ohniskových skupin.

V následující tabulce 1 uvádím přehled o počtu participantů v každé ohniskové skupině, jejich genderové složení, věkové rozpětí, ročníku a kraj, ve kterém se nachází daná základní škola.

Tabulka 1 Přehled informací o participantech

Číslo FG	Počet participantů	Pohlaví	Věk	Ročník	ZŠ
1.	8	6 dívek 2 chlapci	9–11 let	4.	Zlínský kraj
2.	8	8 chlapců	9–10 let	4.	Zlínský kraj
3.	8	5 dívek 3 chlapci	10–11 let	5.	Zlínský kraj

4.	6	2 dívky 4 chlapci	10–11 let	5.	Zlínský kraj
5.	6	2 dívky 4 chlapci	9–10 let	4.	Moravskoslezský kraj
6.	6	3 dívky 3 chlapci	10–11 let	5.	Moravskoslezský kraj
7.	5	1 dívka 4 chlapci	10–11 let	5.	Moravskoslezský kraj

V rámci výzkumu jsem brala v potaz etické aspekty výzkumu. Jelikož jsem vstupovala do těsného kontaktu se zkoumanými osobami, zjišťovala citlivé údaje a pronikala do soukromí, bylo třeba v prvé řadě získat informované souhlasy od všech účastníků výzkumu (Gavora, 2010). Participanty výzkumu byly nezletilé děti, znamenalo to nutnost získat informovaný souhlas od rodičů. Žáky jsem taktéž seznámila s výzkumem, aby věděli důvody jeho provádění. Dalším důležitým etickým požadavkem je podle Hlad'a (2011) ochrana soukromí účastníků výzkumu a dat. Ve výzkumu jsem tedy zajistila anonymitu participantů. Taktéž data jsou chráněna, aby nebyla zneužita.

6.3 Metody výzkumu

Na základě zvoleného kvalitativního designu výzkumu a rozebíraného tématu bylo třeba zvolit adekvátní výzkumné metody. Pro sběr dat byla využita metoda **Focus group** (neboli „ohnisková skupina“). Volba metody ohniskové skupiny se jevila jako vhodná z důvodu toho, že využívá skupinových interakcí k získání dat. Jednalo se především skupinový rozhovor. Mezi účastníky ve skupině tak probíhala diskuse na téma (jinými slovy také zaměření či ohnisko), které předkládal badatel či moderátor. V rámci výzkumu byly tyto dvě role realizovány jednou osobou – autorkou diplomové práce. Ve shodě s Morganem (2001) jsem uvažovala nad složením skupiny tak, aby měli účastníci k tématu co říct a zároveň byli ochotní před ostatními hovořit. V případě zvoleného výzkumného vzorku byla tato podmínka splněna, jelikož se žáci ve třídě znají. Tento fakt se následně promítl do podoby vyšší otevřenosti a vyjádření myšlenek či zkušeností k danému tématu. Průběh těchto skupinových rozhovorů se odehrál v několika fázích. Jednalo se o zahájení, úvodní diskusi a motivaci, jádro diskuse a ukončení.

V případě provádění focus group s dětmi bylo třeba brát v úvahu řadu faktorů při plánování, vedení a analýze. Participantů výzkumu, tedy žáci, už byli zběhlí ve sdělování svých myšlenek a pocitů. Přirozeně rozvíjeli konverzaci a navzájem na sebe reagovali. Žáci se snažili porozumět svým perspektivám navzájem. Metodu focus group jsem také volila z toho důvodu, že nabízela jedinečnou příležitost zkoumat téma domácí přípravy z pohledu žáků a studovat jejich chování v přímé interakci.

Pro realizaci ohniskových skupin se jevilo jako vhodné prostředí, které žáci dobře znali. Z tohoto důvodu bylo zvoleno prostředí školy. Konkrétně se jednalo o volné školní třídy nebo prostor školní družiny (Feldman, 2011; DeHart et al., 2004; Kennedy et al., 2001). Role „mě“ jako moderátora byla velice důležitá ve vztahu k dětem. Musela jsem si dát pozor na vhodné chování, pozitivní přístup, volbu slovní zásoby, formulaci otázek, zpětnou vazbu a na získání důvěry od dětí (Clark, 2011; Kennedy et al., 2001).

Pro realizaci focus group jsem si stanovila okruhy s odkazem na Šulovou at al. (2014) z teoretické části práce a jim odpovídající otázky, které v tomto případě byly formulovány jednoduchým jazykem srozumitelným celé skupině. Snažila jsem se vyhnout příliš obecným otázkám. Příklady otázek k jednotlivým okruhům jsou součástí příloh diplomové práce (Příloha P I).

Okruhy otázek pro realizaci focus group:

1. Co je to domácí příprava?
2. Význam domácí přípravy pohledem žáka
3. Motivace k provedení domácí přípravy
4. Podmínky domácí přípravy/ Organizace domácí přípravy
5. Součinnost rodiny, žáků a školy
6. Proces domácí přípravy
7. Výsledky domácí přípravy
8. Ideální domácí úkol pohledem žáka

6.4 Průběh sběru dat

Výzkumné šetření bylo realizováno v průběhu ledna a února 2024. Nejprve bylo třeba zajistit informované souhlasy od rodičů žáků, kteří se měli stát participanty výzkumu. Tento proces byl daleko komplikovanější, než se původně předpokládalo a část rodičů taktéž odmítla účast

svého dítěte ve výzkumu, což jsem musela plně respektovat. Až po obdržení všech informovaných souhlasů jsem mohla vstoupit do terénu. Stalo se tak začátkem měsíce února.

Nejprve jsem sbírala data v rámci jedné základní školy. Zde jsem realizovala čtyři ohniskové skupiny se žáky 4. a 5. ročníku. U každého ročníku proběhly konkrétně dvě. Průběh jsem si nahrávala na videozáznam skrze mobilní telefon. Jakmile jsem zde provedla všechny plánované ohniskové skupiny v rámci jedné základní školy, přesunula jsem se na druhou, kde došlo k realizaci dalších třech ohniskových skupin s žáky 4. a 5. ročníku. V tomto případě se jednalo o jednu v rámci 4. ročníku a dvě v rámci 5. ročníku. Každá z ohniskových skupin se vyznačovala časovou dotací od 35 do 45 minut. V průběhu realizace jsem získávala více zkušeností a postupně jsem se dostávala více do hloubky zkoumaného problému. Jakmile proběhly všechny ohniskové skupiny a došlo k nasycení dat, mohla jsem přistoupit k jejich analýze.

7 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Průběžně sbíraná data v podobě nahrávek z jednotlivých ohniskových skupin jsem přepisovala pomocí programu Microsoft Word. Takto transkribovaná data jsem začala analyzovat technikou otevřeného kódování, jehož cílem bylo tematické rozkrytí textu (Hendl, 2012). Text jsem rozdělovala na jednotky podle významu. Jednotky se postupně stávaly významovými celky různých velikostí. Každé takto vzniklé jednotce jsem přidělila kód, tedy označení (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Otevřené kódování bylo realizováno bez pomoci softwaru. V programu Microsoft Word jsem si vytvořila tabulku o dvou sloupcích. Do jednoho sloupce jsem zanesla transkript z focus group a do druhého jsem si zapisovala kódy. Na označení významových celků jsem použila zvýraznění.

V průběhu kódování se informace v různých modifikacích začínaly opakovat. Takže jsem je označovala kódy, které jsem vytvořila dříve. Ke kódům jsem se průběžně vracela, revidovala a v některých případech přejmenovávala podle potřeby. Při procesu kódování jsem si paralelně vytvářela seznam existujících kódů. Jakmile jsem měla vytvořený seznam kódů, mohla jsem začít systematicky kódy kategorizovat. Tento proces jsem ale intuitivně prováděla i v průběhu kódování (Švaříček & Šed'ová, 2014). Dospěla jsem tak k další úrovni analýzy, k vytváření kategorií. Seskupovala jsem tedy kódy, které příslušely ke stejnému jevu. Začal se budovat hierarchický systém. Stejně jako u kódů jsem vytvářela pojmenování jednotlivých kategorií. Průběžně jsem hierarchický systém přetvářela. Jednotlivé kategorie jsem navzájem propojovala a budovala podkategorie, jelikož data byla velice hutná. Snažila jsem se mezi nimi nalézt vztahy (Hendl, 2012; Švaříček & Šed'ová, 2014). Z analýzy dat mi tedy vyplynulo 8 významových kategorií a u některých z nich 1 – 3 podkategorie. Jejich přehled i s příklady odpovídající kódů uvádím v tabulce 2.

Na techniku otevřeného kódování navazovala technika „vyložení karet.“ Ve shodě se Švaříčkem a Šed'ovou (2014) jsem kategorizované kódy uspořádala do obrazce či linky. Na tomto základě jsem v podstatě převyprávěla obsah jednotlivých kategorií. Do výsledné analýzy nevstoupily všechny kategorie. Vybírala jsem ty z nich, které se vztahovaly k předmětu zkoumání a měly mezi sebou vzájemnou souvislost.

Tabulka 2 Přehled významových kategorií

Významové kategorie	Vytvořené podkategorie	Ukázka kódů
Můj pohled na věc...	Může to být i jinak?	<i>Úkol jako povinnost, ztráta času, velká časová náročnost...</i>
Domácí příprava nejčastěji je...	Co dalšího dělám do školy? Co se změnilo?	<i>Dodělávání restů, příprava pomůcek, vyšší ročník = menší četnost...</i>
Jak s tím pracujeme dál...	Kontrola domácích úkolů Hodnocení domácích úkolů Systém poznámek za neplnění	<i>Absence následné práce, kolektivní zodpovědnost, absence práce s chybou...</i>
Udělám to, protože...	-	<i>Motivace vzděláním, strach z negativní reakce matky, motivace volným časem...</i>
Jak to dělám já...	Mé postupy a strategie Co k tomu potřebuji?	<i>Start nejlehčím učivem, technika memorování, potřeba pohodlí...</i>
Když potřebuji pomoc...	Kdo a jak mi pomáhá? Co mi pomáhá?	<i>Pomoc matky, kontrola zkoušením, využití elektronického zařízení...</i>
Vidím v domácí přípravě smysl...	Existence protipólu	<i>Pomoc se zvládnutím učiva, seberozvoj, nezajímavost = negativní postoj...</i>
Kdyby ten úkol byl jiný...	-	<i>Tvořivé úkoly, snížení frekvence, zjednodušení úkolů...</i>

7.1 Můj pohled na věc...

První významová kategorie nese název „**Můj pohled na věc...**“. Tato kategorie reflektuje především přístupy žáků a jejich pocity z domácí přípravy. Velice hojně se objevuje

nahlížení na domácí úkol jako na povinnost. Dokladem je například výrok jednoho z participantů: „Úkol je jako kdyby povinnost, proto se teďka hodně mluví, že úkol není povinnost (FG7).“ Taktéž tento fakt podporuje následující tvrzení: „My to jako musíme udělat, je to povinné. I když nás to nebaví, je to... jak se tomu říká... povinnost. (FG4)“ Žáci vůči domácím úkolům zaujímají negativní postoj a domácí přípravu mají spjatou s negativními emocemi. Charakterizují ji následovně: „Nuda, je to strašné fakt. (FG1),“ „...nebaví mě to, je to mučení (FG5),“ „...fakt horor (FG2).“ Uvedená označení používají spíše chlapci, kteří jsou ráznější a přímější ve svých názorech. Taktéž se hojně vyskytuje označení domácí přípravy za ztrátu času. Důvodem tohoto označení je absence volného času, prostoru pro zájmy a možnosti odpočinku kvůli této povinnosti. Jeden z participantů argumentuje: „No že no vlastně že mi to zabírá čas, takže pak nemůžu dělat nic ostatního, co mě baví třeba. (FG1)“ V rámci těchto tvrzení se žáci opírají o fakt, že domácí příprava zabere dlouhý časový úsek a vyznačuje se velkou náročností. Z těchto důvodů se následně objevuje i únava a nechuť k přípravě do školy v domácím prostředí. Taktéž je na místě uvést, že tato příprava má charakter stresové situace, která je velice častá a nepříjemná, což dokazuje výpověď jedné z participantek: „Já vím, že když budu psát úkol, bude se doma rvát. Necítím se pak dobře. (FG1)“

Na tuto kategorii je navázaná podkategorie, kterou jsem nazvala „**Může to být i jinak?**“ Představuje přístupy žáků, které se výrazně odlišují. Nabývají pozitivního rázu na rozdíl od ostatních výpovědí. Participantů uvažujících tímto způsobem se lišili od zbytku zkoumaného vzorku. I když jich tedy nebyla velká část, považují za důležité tyto postřehy uvést, jelikož podstatou kvalitativního výzkumu je nahlédnout pod povrch. Prvním bodem je vnímání domácí přípravy jako jistoty ve škole. Jako argument uvádí: „Abysme neměli takovou trému, tak jak když nejsme naučení. (FG7)“ Díky domácí přípravě se participant cítí jistější v učení ve škole. Vymykající se názor skrývá taktéž tato výpověď, že žáci mají domácí úkoly aby: „... jsme si to procvičili a zlepšili si třeba průměr nebo známky... by toho nemělo být úplně hodně. (FG6)“ Na druhou stranu opět zmiňují čas jako důležitou proměnnou. Je potřeba zmínit, že někteří žáci vnímají domácí úkol taktéž jako prostředek k učení: „... je to dobré, přece díky tomu se doma učíme, jinak by nás to nedonutilo. (FG3)“

Tato výzkumná zjištění ukazují, že pohled na domácí přípravu může být ovlivněn koncepcí domácí přípravy, což dokazují i výroky typu: „Dostáváme nudné úkoly. (FG2)“ Taktéž zde ale může vstupovat rodinné zázemí, osobnosti dítěte a jeho preference. Pokud žáci mají

k domácí přípravě odlišný přístup, promítne se i do další aspektů domácí přípravy, jako je například motivace nebo strategie.

7.2 Domácí příprava nejčastěji je...

Myslím si, že tento název vystihuje podstatu celé kategorie. Zahrnuje takovou podobu domácí přípravy, jakou zachycují žáci prvního stupně základní školy. Nejčastěji tedy učitelé zadávají domácí úkoly v podobě počítání příkladů, různých doplňovacích cvičení, cvičení v pracovním sešitě, pracovních listů nebo přepisů textů. Participanti výzkumu popisují domácí úkol jako určité zadání od učitele. Zmiňují, že v českém jazyce se nejčastěji jedná právě o doplňovací cvičení nebo přepis cvičení za účelem procvičení probíraného učiva. V matematice obvykle dostávají domácí úkoly v podobě příkladů, které žáci mají vypočítat. Z reakcí žáků a výpovědí lze vyvodit, že nejsou nadšení z těchto typů domácích úkolů. Často je tedy dělají s odporem: „...*to úplně nesnáším, (FG7)*“ „...*pracovní listy no...ty mě nebaví. (FG4)*“ Učitelé zřídka zadávají domácí úkoly mající charakter projektu či referátu, které sklízí u žáků větší úspěch. Participanti zmiňují: „*Mně ty projekty ale baví, (FG1)*“ „...*napíšeme o tom zajímavosti, jak vypadá a tak, obrázky a tak, to mě jako hodně baví. (FG7)*“ Takže lze vyvodit, že tyto tvořivější domácí úkoly jsou zároveň atraktivnějšími. Mezi domácí přípravu řadí žáci taktéž přípravu na testy, písemky nebo diktáty. Zmiňují: „...*chystáme si testy a diktáty. (FG2)*“ Výjimkou není ani chystání svačiny do školy nebo příprava a kontrola pomůcek, jak dokazují příklady výroků: „*Já mám třeba furt hlad takže...takže s mamkou chystáme svačinu do školy... (FG3)*“, „...*já furt něco zapomínám. Musím furt kontrolovat batoh (FG1.)*“ Obvyklý jev je také dodělávání restů ze školní výuky. Učitelé často nechávají žáky dodělávat si cvičení, která nestihli splnit ve škole. Žáci zmiňované dopracovávání vnímají jako úkol navíc. Participanti uvádí: „...*jako dostaneme domácí úkol, jako kdyby navíc, to je nefér (FG2)*.“ Ve všech ohniskových skupinách zaznělo, že žáci musí dělat čtenářské deníky. Sami je tedy zařazují do povinné domácí přípravy. Příkladem může být následující sdělení: „*Musíme číst nějakou knížku do češtiny. A třeba pak dělat čtenářský deník, to je taky úkol. (FG1)*“

Pod uvedenou kategorii spadají další podkategorie. Nazvala jsem je „**Co dalšího dělám do školy?**“ a „**Co se změnilo?**“ Patří sem dobrovolné domácí úkoly, které žáci dělají. Většinou bývají v podobě referátů. Pokud žáci chtějí, mohou si ho na bázi dobrovolnosti zpracovat. Vyskytující se jevem je taktéž doučování, které probíhá mimo výuku. V jeho rámci učitelé pracují s žáky na lepším pochopení učiva. Součástí doučování je i pomoc při vypracovávání

domácích úkolů. Obvykle se jedná o případ žáků s odlišným mateřským jazykem. Dalším aspektem je zajištění pomůcek do výuky. Často učitelé zadávají pokyny na obstarání určitých pomůcek, většinou v rámci výtvarné výchovy. Výjimkou není ani učení žáků na bázi dobrovolnosti bez potřeby zadání učitelem. Učí se z toho důvodu, aby byli připraveni na výuku. Podstatnou roli hrají i zájmové kroužky, které žáci navštěvují. Jelikož někdy zasahují do pozdních hodin, žáci se připravují do školy s předstihem, aby se vyvarovali spěchu a časové tísně.

Objevují se také rozdíly v rámci domácí přípravy mezi jednotlivými ročníky. Žáci pozorují, že se stoupajícím ročníkem se snižuje četnost domácích úkolů. Nastává tedy změna v průběhu času. Toto tvrzení podporují výroky: „*Před tím jsme dostávali každý den... a teď dostáváme, když si učitelka vzpomene, (FG3)*“ „*...ve čtvrté třídě jsme dostávali skoro každý den, teďka už ne. (FG4)*“ Na místě je také zmínit pozorovaný rozdílný přístup učitelů. I když to možná tak nepůsobí, žáci moc dobře vnímají přístup učitele k domácí přípravě a dokáží ho porovnat s ostatními.

Tato kategorie představuje, jak nejčastěji vypadá domácí příprava z pohledu žáků na prvním stupni základní školy. Lze vyvodit, že domácí příprava nabývá různých podob. Pokud žáci shledávají domácí úkol zábavný a atraktivní, ovlivní to jejich přístup k domácí přípravě.

7.3 Jak s tím pracujeme dál...

Další významová kategorie nese název „**Jak s tím pracujeme dál.**“ Jak z názvu vyplývá, obsahem této kategorie je zachycení toho, co se děje ve škole s hotovým domácím úkolem. A většinou se právě jedná o to „nic.“ Žáci uvádí, že nijak nepracují s hotovými domácími úkoly. Většinou celý proces končí odevzdáním domácího úkolu nebo kontrolou provedení od učitele, jak zmiňuje jeden z participantů: „*Jen nám to prostě zkontroluje nebo dá známku. To je celé. (FG6)*“ Žáci ovšem řadí do následné práce s domácím úkolem i již zmiňované zajištění pomůcek, například do výtvarné výchovy. Často se jedná třeba o sběr listů, které žáci pak používají při tvorbě. Dokladem může být výrok: „*...jsme si měli donést listy a pak jsme to naaranžovali, jinak ne... nepracujeme s tím nijak.*“ Výjimkou je výskyt projektů nebo referátů mající charakter dlouhodobého domácího úkolu s nižší frekvencí zadávání. S těmito projekty se dále pracuje ve škole, obvykle v podobě prezentace spolužákům. Žáci popisují: „*Takový úkol dostáváme málokdy. Třeba ten projekt. Ten jsme pak ukazovali před třídou. (FG1)*“ Domácí úkol v podobě projektu sklízí úspěch a pozitivní hodnocení. Pro žáky má takový typ domácího úkolu i větší váhu a význam: „*Takový úkol by alespoň k něčemu*

byl. (FG5)“ V rámci této významové kategorie se vytvořily také podkategorie, které obsahují popis **kontroly a hodnocení domácích úkolů a systému poznámek za nesplnění**.

Kontrola domácích úkolů probíhá obvykle tak, že si učitel sesbírá domácí úkoly nebo kontroluje pouze provedení úkolu, jak jsem již zmiňovala. Na kontrolu provedení může navazovat společné opravení úkolu. Většinou žáci čtou nahlas svá řešení a v případě chyby je učitel opraví. Následně si žáci správné řešení zanesou do svého vypracovaného úkolu. Jako příklad lze uvést: „*Někdy si to třeba zkontrolujeme společně, řekneme si, kde nastala chyba nebo ne třeba aj když někdy mají třeba v tom úkole chybu, tak si to třeba řekneme, zkontrolujeme si.* (FG6)“ Při sesbírání úkolů, pak provádí kontrolu učitel. Velmi časté je udělení „V“ znázorňující, že učitel viděl domácí úkol. Následně vrací úkol žákům. Žáci vysvětlují význam „V“: „*Ona většinou dává jen V... to vlastně znamená, že to viděla.* (FG1)“ V obou případech jde ale pouze o kontrolu provedení úkolu a opravení případných chyb. Další práce nenavazuje.

Taktéž se objevuje hodnocení domácích úkolů známkou. Tento způsob hodnocení se vyznačuje variabilní frekvencí. Avšak ve všech případech nějakým způsobem figuruje. Žáci zmiňují: „*...někdy dostáváme. Ale jen takové ty malé s malou váhou.* (FG3)“ Učitelé volí i jiné formy hodnocení a kombinují je s klasifikací. Mezi tyto formy hodnocení lze řadit udělování například razítek za správné řešení.

A co se stane, když žáci zapomenou nebo neudělají domácí úkol? Jednoduše dostanou poznámku. Ve všech případech žáci popisují systém poznámek, který pro ně představuje velkou hrozbu: „*Celkem blbý to je, mamka mě zabije.* (FG1)“ Obvykle obdrží čárku nebo puntík a při větším počtu následuje poznámka nebo ohodnocení klasifikačním stupněm 5. Výjimkami nejsou ani napomenutí nebo důtka třídního učitele. Jeden z participantů popsal, že učitel dává možnost druhého termínu, pokud ovšem i tak nepřinesou vypracovaný úkol, dostanou onu zmiňovanou čárku. Za tři takové čárky následuje poznámka. Tento systém poznámek se objevuje v každé třídě. Vyznačují se ale odlišným zpracováním. Nalezneme formu plakátu, který je vyvěšený ve třídě se jmény žáků, počtem udělených čárek za zapomínání a kolonkou pro malé jedničky za snahu. Jinde se zase vše zanáší do elektronické žákovské knížky a je zpřístupněno rodičům.

Lze tedy konstatovat, že ve většině případů převládá absence následné práce s domácím úkolem. Když už se něco takového děje, tak je to většinou případ projektů, které mají u žáků pozitivní ohlasy. Systémy kontroly domácích úkolů, jejich hodnocení a sankce za nesplnění jsou v režii učitele.

7.4 Udělám to, protože...

Čtvrtou významovou kategorii jsem pojmenovala „**Udělám to, protože...**“ Tato kategorie zachycuje motivy žáků vedoucí k přípravě do školy. Z ohniskových skupin vyplývá, že se u žáků objevují vnější i vnitřní motivy.

Velice hojně se objevuje, že jsou žáci motivováni volným časem. Rozhodnou se udělat domácí přípravu do školy co nejdříve, aby mohli trávit svůj volný čas tím, co je baví. Jeden z participantů argumentuje: „*Volno. Že až udělám domácí úkoly, jako když je udělám rychle, tak budu mít volno. (FG2)*“ Volný čas je ale obvykle podmíněn i přístupem rodičů, kteří si kladou splnění domácí přípravy jako podmínku pro poskytnutí prostoru pro zájmy svých dětí. Žáci zmiňují: „*...dostávám jakože takové bonusy, které když jich mám třeba pět, tak můžu třeba pak hrát půl hodiny na počítači, (FG6)*“ „*...abych mohl hrát fotbal, jinak mi to zakážou. (FG2)*“ Ve spojitosti s rodiči se také objevuje jako motiv strach z jejich negativní reakce. Výrazně však převládá nad otcem role matky jako aktérky domácí přípravy. Toto tvrzení lze podepřít příkladem následujícího výroku: „*mě třeba vždycky seřve mamka, tak to nechci, (FG3)*“ Dalším častým motivem je zlepšení prospěchu nebo obdržení dobré známky. Žáci se snaží vyvarovat udělení špatné známky. Tyto aspekty výrazně rezonují ve výpovědích žáků. Zmiňují: „*...abych pak dostala dobrou známku, (FG5)*“ Zde můžeme vidět návaznost na podobu domácí přípravy a její hodnocení, která se promítá do motivace žáků. S tím souvisí i strach ze systému poznámek a potřeba se těmto poznámkám vyhnout, jelikož opět může vyvolávat negativní reakce rodiče nebo učitele. Žáci splní domácí přípravu, protože: „*...nechci dostat další poznámky...pak mamka na mě řve a to já nesnáším, (FG3)*“ „*...když někdo neudělá úkol, tak nám dá paní učitelka čárku a seřve ho. (FG1)*“ Domácí příprava pro žáky taktéž znamená určitou jistotu v učivu ve škole, což už bylo zmiňováno v první významové kategorii. Argumentují například následovně: „*...aby se mi pak líp dělalo v hodině...když se na to prostě podívám, tak mám takovou tu jistotu, že to třeba nenapišu na pětku, ale napíšu to třeba na trojku. (FG7)*“

Výše uvedené motivy lze pojmenovat jako vnější, jejichž determinanty obvykle pocházejí z okolí žáků. Nalezneme však i hlubší aspekty vycházející z vnitřních pohnutek žáků. Objevuje se motivace vzděláním, lepší budoucnosti nebo zaměstnáním: „*...abych měl potom dobrou práci. (FG2)*“ Menší část participantů zmiňuje více motivů, které je vedou k přípravě do školy. Tyto motivy se navzájem mohou ovlivňovat. Považuji za důležité uvést argumenty i této menšiny, protože zde vidíme, že žáci mohou nad domácí přípravou přemýšlet i trochu odlišným způsobem. Jeden z participantů vysvětluje, že domácí přípravu plní proto, aby měl

dobré známky a v budoucnu kvalitní zaměstnání. Taktéž se snaží dobře učit pro svůj vnitřní dobrý pocit, když se něco nového naučí, má z toho radost. U dalšího žáka se objevuje souhra více motivů. Konkrétně se v tomto případě jedná o spokojenost matky a neobdržení špatné známky. Je třeba taktéž uvést, že osobní preference žáka a jeho osobnost může hrát významnou roli, což dokládá například tato výpověď: *„Tak já jsem vystresovaná psychicky, takže to mě donutí, prostě moje mysl mě donutí abych se na to podívala, protože jsem jinak celou noc ve stresu a celou noc se budím. (FG7)“*

Z informací uvedených v této kategorii lze usuzovat, že žáci mají odlišnou motivaci ke splnění domácí přípravy. Ve většině případů je tato motivace ovlivněna působením více faktorů jako je například rodinné prostředí a koncepce domácí přípravy. Z menší části se objevují ryzí vnitřní motivy.

7.5 Jak to dělám já...

Tato pátá kategorie nese název „**Jak to dělám já...**“ Zabývá se tím, jak žáci postupují v rámci přípravy do školy. Zahrnuje všechny činnosti prováděné žáky při domácí přípravě. Má tedy dvě podkategorie. První podkategorii nazývám „**Mé postupy a strategie.**“ Žáci volí různé postupy a strategie v rámci učení na testy a plnění domácích úkolů. Obvykle se odvíjejí od jejich osobních preferencí. Někteří volí cestu nejmenšího odporu a vybírají si jako první práci na nejlehčím úkolu nebo začínají oblíbeným předmětem, který pro ně představuje nižší náročnost: *„Začínám vždycky tím, co mě baví nejvíc, takže je to nejlehčí. (FG5)“* Vyskytuje se ovšem i opačný postup, kdy se začíná nejtěžší činností a končí tou nejlehčí. Žáci například uvádějí: *„Já volím to nejhorsí, ať to mám za sebou. (FG6)“* Do organizace domácí přípravy taktéž zasahuje matka. Určuje svému dítěti posloupnost činností, vybírá za něj postupy a strategie, které považuje za nejlepší. Žáci argumentují, že s matčinými postupy se neztotožňují. Často žákům negativně ovlivňují proces učení a spíše ho ztěžují, než zjednodušují. Typické je taktéž nucené učení většího množství látky, než je nutné, což žáci vnímají negativně. Jeden z participantů zmiňuje: *„Já si to vždycky úplně krásně nabarvím, podtrhám a pak mi stejně mamka řekne, že se mám učit z učebnice, tak se učím několik věcí úplně zbytečně a pak mě z toho zkouší. (FG3)“* Nezdá se ale adekvátní nahlížet na pomoc matky pouze negativně. Občas se za nevhodně vypadajícím přístupem skrývá nutkání pomoci svému dítěti: *„Máma mi taky hrozí, že když to mám nadržané, tak že mi tu stránku vytrhne a budu to psát znovu. (FG2)“*

Z celkových výpovědí žáků lze tedy usuzovat, že zvládli organizaci domácí přípravy sami a zvolili pro ně vyhovující postup učení. V některých případech je tedy zásah matky nepotřebný a kontraproduktivní.

Nejčastější technikou, především při učení na písemku nebo test, je technika memorování. Žáci se velké množství informací učí pouze nazpaměť: „*Já se učím všechno nazpaměť, jinak si to nepamatuju. (FG6)*“ Techniku memorování taktéž podporují přepisem: „*...když mi to třeba nejde, tak si to třeba pětkrát napíšu... (FG6)*“ Někteří žáci volí také barevné zvýrazňování, které jim napomáhá v lepší orientaci. Nalezneme také zaměření se na podstatné informace v textu. V tomto případě dochází k zaměření pozornosti na tučně vyznačená slova v textu.

Do postupů a strategií lze řadit taktéž požádání o pomoc. V tu chvíli žák osloví rodinného příslušníka. Nejčastěji tato pomoc probíhá formou zkoušení: „*Když já otevřu učebnici, tak si to většinou čtu a po pár minutách to pak třeba dám pryč tu učebnici a řeknu mámě, že jí to zkusím říct. (FG3)*“

Někteří žáci se dokáží připravovat na výuku i bez zadání učitele, jak již bylo zmiňováno. Jejich učení funguje na bázi dobrovolnosti, což lze označit taktéž za určitou strategii. Jedná se o žáky, kteří projevují vnitřní motivaci k plnění domácí přípravy. Jeden z participantů argumentuje: „*...nějaké zápisy a tak, abych si to ještě procvičila kdyby náhodou no... napíšu nějaký ten referát, když mám třeba nějaký volný čas, že bych si něco přečetla nebo naučila a tak. (FG6)*“ Dokáží taktéž vyhodnotit situaci, kdy se potřebují něco doučit: „*...že se učíme ve škole a když ne tak si dám nějaké cvičení doma. (FG2)*“ Lze pozorovat i zastoupení víkendových příprav na školní výuku: „*Já se někdy učím o víkendu, abych byl chytrý. (FG2)*“

Druhá podkategorie „**Co k tomu potřebuji?**“ odkazuje na podmínky domácí přípravy, které se jeví pro žáky jako nejvýhodnější. Opět jsou ale ovlivněny určitými preferencemi, zájmovými kroužky a režimem dne. Relativně vyvážené zastoupení má u žáků potřeba odpočinku po škole a bezprostřední plnění domácí přípravy. Odpočinek žáci zdůvodňují následovně: „*...já si dávám po škole pauzu, jsem unavená. (FG5)*“ Bezprostřední domácí příprava navazuje na motivaci žáků prostřednictvím volného času: „*...vždycky po škole abych to nemusela dělat potom a měla volno. (FG3)*“ Z důvodů zájmových aktivit nebo jiných preferovaných činností se odehrává psaní úkolů nebo učení v pozdějších hodinách, což dokládá například: „*...pak mám hokej a potom dělám domácí úkoly. (FG1)*“

Žáci nejčastěji plní svou domácí přípravu ve svém pokoji. Převládá tedy preference osobního prostoru, potřeba pohodlí a klidu. Právě z těchto důvodů žáci volí prostředí svého pokoje, jak argumentuje jeden z participantů: „...*tam mám vlastní sedadlo a je tam velký klid a tam mám aj velký stůl...mám tam vlastně aj okno, takže tam je asi takové nejlepší prostředí kde psát ten úkol.* (FG6)“ Rušivým elementem v domácím prostředí se může stát mladší sourozenec. Proto je třeba mít vlastní pokoj a soustředit se na práci. Příkladem je: „*Mně to vyhovuje v pokoji, protože se vždycky zamknu a ségra mě nechá, protože ona vždycky ječí a všechno.* (FG5)“

Tato významová kategorie odhalila postupy a strategie žáků při domácí přípravě. Lze pozorovat návaznost na jejich motivaci i podmíněnost rodinným prostředím. Žáci mají určitý harmonogram dne, ve kterém figuruje domácí příprava. Její postavení může být však ovlivněno různými faktory, stejně tak jako průběh.

7.6 Když potřebuji pomoc...

Významová kategorie „**Když potřebuji pomoc...**“ navazuje na pátou kategorii, protože požádání o pomoc může být taktéž součástí strategie a postupu nebo podmínek. I přes to ji vyděluji zvlášť, protože zde vnímám i návaznost na motivaci.

Tato kategorie skrývá dvě podkategorie. První z nich nese název „**Kdo a jak mi pomáhá?**“ Nejčastější pomoc, které se žákům dostává, je pomoc matky, která výrazně převažuje, na což jsme narazili v předchozích významových kategoriích. Obvykle probíhá formou zkoušení nebo kontrolou provedení domácího úkolu. Žáci popisují: „*Mně máma pomůže když mě při testu zkouší nebo mi kontroluje domácí úkol, anebo angličtinu děláme spolu.* (FG3)“ Objevuje se také snaha o dovysvětlení nesrovnalostí nebo problematických míst: „...*ona mi to řekne svýma slovy...at' se to nemusím učit složitě,* (FG4)“ „...*třeba vysvětlí nám, jak se to má počítat.* (FG5)“ Jak už víme z předchozí kategorie dochází taktéž k tomu, že matka žákům organizuje postup učení. Důležitou roli hrají emoce matky, které jsou často negativní při pomoci s domácí přípravou. Následně tato pomoc ztrácí smysl a začíná být neefektivní. Žáci zmiňují: „...*když udělám 2 chyby, tak mě mamka seřve, že to mám špatně, že si to mám znova přečíst a pak už to udělám obvykle správně. A když ne, tak zase.* (FG2)“ Tyto negativní emoce matky jsou provázány i s motivací žáka ke splnění domácí přípravy. Podobné výroky se totiž objevují i v této kategorii. Jeví se jako vhodné nesvalovat veškerou vinu ve spojitosti s negativními vlivy pouze na matku. Na místě je podotknout, že občas se vyskytne pomoc obou rodičů a to i v návaznosti na jejich projev negativních emocí.

Výjimečně se objevuje pomoc paní učitelky, která je spjata s procesem doučováním mimo školní výuku

Hojné zastoupení má pomoc žáků mezi sebou. Dokáží si učivo navzájem vysvětlit a poradit si při plnění domácích úkolů. Shledávám to jako skvělou cestu k prohloubení spolupráce a vzájemnému učení mezi žáky. Jako příklad lze uvést: „...*když třeba ten druhý něco neví a ten druhý zas ví něco jiného a ten druhý to zas neví, tak si zase pomůžeme. (FG5)*“ Velice zřídka se objevuje pomoc prarodičů nebo sourozence nabývající podobu zkoušení nebo kladení otázek k učivu.

Součástí této kategorie je i podkategorie „**Co mi pomáhá?**“ Zde tedy řadím materiální věci, které mohou být žákům užitečné. Z velké části je zastoupeno využívání digitálních technologií, jako je například počítač a mobilní telefon. K tomu se váže i potřeba internetového připojení. Žáci odůvodňují: „*Tablet, hledám na tom věci. Mamka mi tam dává nějaké cvičení, (FG1)*“ „...*když tomu třeba nerozumím a nerozumí tomu rodiče tak třeba telefon. (FG3)*“ K práci na domácí přípravě žáci využívají i školní pomůcky, což dokazuje: „...*kalkulačku a třeba si to s ní aj pak zkontroluju,*“ „...*paní učitelka nám třeba prezentuje kartičky, tak to si vytáhnu... (FG6)*“ Objevují se i pokusy o vyrobení vlastní pomůcky, která zjednoduší učení. Jeden z participantů uvádí následující: „*Já jsem si udělal svoji pomůcku do matematiky, když jsme dělali dvojciferné dělitele. (FG6)*“ Žáci dokáží improvizovat a vyrobit si doma pomůcku z čehokoliv: „*Já mám doma takové sklo na které si můžu kreslit, tak když něco nevím, tak si to namaluju na sklo. (FG3)*“

Pomoc při domácí přípravě může hrát důležitou roli v jejím celém průběhu. Občas je přílišná angažovanost rodičů spíše na škodu než k užitku. Tato kategorie má přesah do výše zmíněné kategorie „Udělám to, protože...“ Úzce navazuje taktéž na strategie a postupy. Avšak představuje i důležitou, samostatně stojící proměnnou.

7.7 Vidím v domácí přípravě smysl...

Tuto významovou kategorii jsem nazvala „**Vidím v domácí přípravě smysl...**“ V podstatě zahrnuje význam domácí přípravy tak, jak na něj nahlízejí žáci prvního stupně základní školy. Je nutno říci, že ohniskové skupiny ukazují, že žáci dokáží vnímat význam domácí přípravy. V první řadě se objevuje tento význam ve spojitosti s pomocí se zvládnutím učiva a jeho procvičením, což mohou dokazovat následující výroky: „*Někdy mi to pomůže s učivem, (FG4)*“ „...*když něco probíráme, tak abysme si to ještě procvičili. Třeba to, co jsme nestihali ve škole. (FG5)*“ V návaznosti na procvičení je důležité zmínit taktéž

pochopení učiva: „...*abychom měli to učivo lehčí nebo to třeba pochopit líp. (FG1)*“ Dalším důležitým důvodem, proč se připravovat do školy může být trénink paměti, který jeden z participantů odůvodňuje takto: „...*když třeba se učíme nové učivo jeden den, tak si to doma třeba procvičíme a ten druhý den už to jakože nezapomene... (FG6)*“ Žáci pod významem domácí přípravy rovněž rozumí lepší prospěch. Uvažují nad tím způsobem, že domácí úkoly dostávají kvůli tomu, aby měli lepší prospěch. Uvádí například: „...*nějaký ten domácí úkol, tak nám to třeba může pomoci k známce nějaké nebo k nějaké pochvale (FG6)*“ Žáci vnímají užitečnost domácí přípravy, obzvláště v návaznosti na výuku ve škole, což souvisí i s procvičením učiva. Jeden z participantů zmiňuje: „... *že si to vlastně procvičím, tak budu vědět, kde nastala ta chyba a už se mi to třeba ve škole nestane a jsem si jistá, že to umím. (FG6)*“ Lze nalézt i přesah do praktického života obzvláště, co se týče budoucnosti: „...*to že se naučím mi může pomoci v životě, třeba angličtina v životě mi může pomoci. (FG5)*“ Taktéž je zde zahrnuta oblast seberozvoje. Žáci chtějí něco umět, něco se naučit, což odkazuje například následující: „...*abysme se něco naučili... abysme něco dělali, (FG1)*“ „...*abychom v životě aspoň něco věděli, (FG5)*“ „...*aby jsem byl chytrý. (FG2)*“

Na druhou stranu tato významová kategorie obsahuje i podkategorii nesoucí název „**Existence protipólu.**“ Nalezneme i negaci přínosu domácí přípravy, který se váže i k přechozím kategoriím. Vnímám zde úzkou spojitost. Žáci argumentují takto: „*to je spíš ztráta času a kdybychom neměli úkol, tak bysme mohli dělat, co nás baví, (FG3)*“ „...*špatný, velký špatný, mě se to nelíbí a je to blbost. (FG4)*“ Taktéž se objevuje požadavek zrušení domácích úkolů. Musím říci, že žáci mají vcelku přehled o aktuálním dění: „*V Polsku jim domácí úkoly zakázali,*“ „*Já kdybych mohl, tak bych to udělal jak v Polsku, všechno by se udělalo ve škole, zrušil by se domácí úkoly a už bysme měli volno. (FG7)*“

Na základě obsahu této významové kategorie lze usoudit, že žáci dokáží porozumět významu domácí přípravy. Usuzuji, že pohled žáků na význam domácí přípravy může být ovlivněn dalšími aspekty uvedenými v předchozích kategoriích. Avšak existuje protipól, který neguje význam a argumentuje odlišnými způsoby.

7.8 Kdyby ten úkol byl jiný...

Poslední významové kategorii jsem pojmenovala „**Kdyby ten úkol byl jiný...**“ Má představovat určitou změnu koncepce domácí přípravy z pohledu žáků, která by mohla mít vliv na její průběh i výsledek.

První představou o změně je zjednodušení domácích úkolů. Žáci požadují jednoduchá a rychlá cvičení. Uvádějí následující: „*Já bych chtěla, abychom dostávali třeba jedno nějaké cvičení, krátké a jednoduché... třeba doplňovačku. (FG1)*“ S požadavkem zjednodušení úkolů se pojí taktéž snížení frekvence. Žáci uvažují nad tím, že by mohli dostávat méně domácích úkolů, protože jsou z jejich pohledu časově vytíženi. Polemizují: „*Já bych chtěl, aby se nedávali na víkend, (FG2)*.“ V posledním výroku podává jeden z participantů návrh na učení z vlastního zájmu nebo vypracování domácího úkolu na základě dobrovolnosti, což dokládá i následující výrok: „*...každý, kdo by chtěl si do toho předmětu něco procvičit, tak si ten domácí úkol prostě vezme. (FG3)*“ Z toho vyplývá, že kdyby žáci měli domácí úkoly, které by je zajímaly, jejich plnění by znamenalo větší angažovanost a zábavu. Spojilo by se tak příjemné s užitečným. V této návaznosti lze brát v potaz i další požadavky žáků, jako je například využívání digitálních technologií nebo domácí úkoly z tělesné výchovy. Žáci uvádějí: „*...třeba něco jak jsme naposledy dělali v informatice, jak jsme animovali nebo něco takového, (FG3)*“ „*...třeba i do tělocviku. Udělat 30 nějakých věcí a natočit to. (FG2)*“

V největší míře je zastoupen požadavek tvořivých domácích úkolů. Žáci by velice rádi něco vytvářeli podle svých vlastních představ, i kdyby domácí úkoly měly být na delší časový úsek. Tento požadavek argumentují následujícími způsoby: „*...z pracovek by bylo dobré si vyrobit něco doma a pak to donést do školy, (FG1)*“ „*...mě by bavilo jít třeba ven, že máme najít nějakou rostlinu a pak ji ukázat učitelce, (FG5)*“ I do této kategorie lze řadit projekty: „*Mě baví dělat projekty, je to zajímavé. (FG7)*“

Objevují se rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Chlapci více inklinují k domácím úkolům s využitím digitálních technologií. Naopak dívky mají zálibení v tvořivých domácích úkolech. Samozřejmě tyto dvě skupiny nemůžeme striktně oddělovat.

Žáci mají různé představy a návrhy na změnu domácí přípravy. Pro učitele tento podnět může sloužit jako inspirace. Změna koncepce domácí přípravy nebo zařazení požadovaných domácích úkolů by mohlo vést ke zvýšení zájmu, efektivity, motivace i přístupu žáků.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Záměrem této kapitoly je prezentovat výzkumná zjištění jako výsledek zkoumání a hledání odpovědí na výzkumné otázky, které byly stanoveny na počátku. Analýza dat postupně odhalovala průběh domácí přípravy pohledem žáků prvního stupně základní školy a množství proměnných vstupujících do tohoto procesu. Shrneme si tedy interpretovaná data z předchozí kapitoly v návaznosti na výzkumné otázky, které byly adekvátně stanoveny s ohledem na cíle výzkumu.

Dříve, než uvedu odpovědi na výzkumné otázky, je třeba zmínit, že žáci 4. a 5. ročníku základní školy dokáží vnímat domácí přípravu komplexně. Nahlíží na ni jako na soubor činností, které jsou realizovány v domácím prostředí a vedou k jejich připravenosti na vyučování. Za hlavní činnost ovšem považují plnění domácích úkolů, který ve výzkumném šetření silně rezonoval. Vedle domácích úkolů do tohoto souboru žáci řadí taktéž přípravu na různé testy a písemky, zpracovávání referátů či projektů a taktéž přípravu pomůcek.

Na místě je taktéž zmínit, že výzkumného šetření se účastnili žáci dvou základní škol z odlišných krajů České republiky. Nevnímám mezi těmito školami signifikantní rozdíl, jelikož obě se vyznačují podobnou koncepcí a jsou školami rodinného typu. Usuzuji tedy, že komparace z pohledu těchto dvou škol by neměla vliv na výsledky výzkumného šetření.

Hlavní výzkumná otázka vycházející z hlavního výzkumného cíle zněla: „**Jaké jsou přístupy žáků k domácí přípravě na 1. stupni základní školy?**“ Z výzkumných zjištění lze odpovědět na tuto otázku tak, že žáci mají ve většině případů negativní přístup k domácí přípravě. Příčinu nalezneme už v prvopočátcích domácí přípravy, a to konkrétně u koncepcí. To znamená, že její podoba výrazně ovlivní přístup žáků k ní, což dokládají i výroky participantů výzkumu, jejich názory a emoce. Domácí příprava představuje pro žáky určitou povinnost a ztrátu času. Vyznačuje se vysokou náročností a absencí braní ohledu na zájmy žáků. Z těchto důvodů je spjata s negativními emocemi. Negativní přístup k domácí přípravě ovlivňuje motivaci žáků k jejímu plnění. Lze zde pozorovat i provázanost se strategiemi, které následně žáci volí v rámci přípravy na vyučování.

Z výzkumných zjištění vyplývá, že nalezneme i přístup k domácí přípravě, který nabývá pozitivnějšího rázu. Je ovšem ojedinělý a objevuje se u žáků 5. ročníku základní školy. Vyznačuje se nahlížením na domácí přípravu jako na jistotu v dalším školním učení. Domácí úkol je vnímán jako prostředek k učení, nikoliv zátěž. Ovšem je třeba zmínit, že i tito žáci shledávají nevýhodu v jisté časové náročnosti a její koncepcí. Tento přístup se následně

promítl i do dalších aspektů domácí přípravy, jako je například motivace, která měla spíše vnitřní než vnější charakter. Uvědomují si, že domácí příprava slouží hlavně pro jejich studijní výsledky a posun v životě. Odras nacházíme i ve strategiích, které žáci volí, aby dosáhli vytyčeného cíle. Strategie nabývají hlubšího významu a žáci přemýšlí nad tím, co jim nejvíce vyhovuje, jaký postup bude nejadekvátnější a nejvýhodnější.

Přístup žáků k domácí přípravě je do značné míry tedy ovlivněn koncepcí domácí přípravy. Důležitou roli hrají i osobní preference a osobnost žáka jako taková. Prokazatelný je i vliv určité vyspělosti a to jak v rovině emoční, tak i kognitivní. Přístup k domácí přípravě následně ovlivňuje i motivaci k jejímu splnění a strategie volené žáky. Lze tedy zachytit rozdíly mezi žáky 4. a 5. ročníků základní školy.

Ke již zmíněným strategiím se váže jedna z dílčích výzkumných otázek, která měla následující znění: „**Jaké strategie žáci volí při plnění domácí přípravy?**“ Tyto strategie se obvykle odvíjí od osobních preferencí žáků. U domácích úkolů se jedná o takový postup, že žáci volí cestou nejmenšího odporu. To znamená, že začínají školním předmětem, který je jim nejbližší, tedy oblíbenějším předmětem. Na druhou stranu ale nalezneme, i když v menší míře, postup od nejtěžšího předmětu k nejlehčímu. Nejčtenější technikou na naučení učiva je memorování. Žáci se opravdu učí velké množství učiva nazpaměť, protože nabývají toho dojmu, že se to jiným způsobem nenaučí. Častou technikou je zvýrazňování podstatných informací nebo učení pouze zvýrazněného textu. Oblíbená se zdá být i technika přepisu. Pokud si žáci nemohou něco zapamatovat, volí postup přepisu, kdy si podstatné informace napíší na papír a následně se je naučí nazpaměť. Tyto strategie a postupy volí záměrně a uvědomují si své možnosti, motiv činnosti i její výsledek. Každému žákovi vyhovují různé taktiky v návaznosti na styly učení zmiňované v teoretické části práce (Průcha, 2020). Ve výsledcích se odráží také přístup k učení (Mareš, 2013). Ve většině případů se jedná o povrchový přístup, který spočívá pouze v pamětním učení bez hledání vztahů mezi poznatky. Pro žáky se stává taktéž automatické učení nebo plnění dobrovolných úkolů samozřejmou záležitostí. Pokud si potřebují něco zopakovat či procvičit, udělají to. Nepotřebují k tomu ani domácí úkoly nebo jakékoliv zadání učitele. Žáci dokáží vyhodnotit, že v učivu mají mezery a je potřeba podniknout patřičné kroky ke zlepšení situace. I když se tento jev vyskytuje méně, poukazuje na schopnost žáka přistoupit k učivu odlišným způsobem. V tomto případě můžeme hovořit o hloubkovém přístupu. Je potřeba zmínit, že v obou případech se jedná o odlišnou motivaci, postup činnosti i výsledek. Strategie při plnění domácí přípravy jsou do jisté míry ovlivněny i podmínkami, ve kterých se tento

proces odehrává. Upřednostňované podmínky jsou určovány osobními preferencemi, zájmovými kroužky nebo režimem dne. Z výzkumných zjištění vyplývá, že důležitou podmínkou je zajímavost učiva pro žáka. Pokud je pro něj učivo zajímavé a jedná se o preferovaný předmět, proces učení nepředstavuje pro žáka takovou zátěž. V případě opačné situace musí vyvinout strategie záměrného učení. Významnou roli zde hraje taktéž rodinné zázemí. Může mít signifikantní dopad na celý průběh domácí přípravy i na strategie žáka. Role matky se z výzkumu jeví jako velice důležitá. Z toho důvodu, že matka je obvykle ta, která asistuje při domácí přípravě nebo ji dokonce řídí či organizuje. Zasahuje i do strategií žáků při plnění domácí přípravy. Rodina je taktéž zdrojem hodnocení i ocenění práce ve škole (Vágnerová & Lisá, 2021).

Druhou dílčí výzkumnou otázkou je: „**Jaké aspekty vstupují do domácí přípravy žáka na vyučování?**“ Aspektů, které mohou vstupovat do domácí přípravy, je opravdu celá řada. Tyto aspekty následně mají vliv na celý proces od začátku až po výsledek. Vše tedy začíná u koncepcí samotné domácí přípravy, ať už je to podoba domácího úkolu, jeho kontrola, hodnocení nebo systém poznámek za nesplnění. Jak již bylo zmíněno výše, rodinné zázemí a zapojení rodičů hrají taktéž podstatnou roli. Pokud je toto zapojení rodičů v pozitivním duchu, lze říci, že i samotný přístup žáků bude pozitivnějšího rázu. Ovšem výzkumná zjištění ukazují, že je tomu spíše naopak. A tak se stávají negativní emoce a postupy rodičů neefektivními, dokonce z pohledu žáků přitěžujícími aspekty vstupujícími do domácí přípravy. Signifikantní proměnnou se jeví taktéž motivace žáků, která je v návaznosti na další aspekty spíše vnějšího charakteru. Žáci splní domácí přípravu nejčastěji ze strachu nebo potřeby eliminovat nežádoucí reakce rodičů. Zde se vracíme taktéž ke koncepci, protože žáci nabývají toho dojmu, že například domácí úkol musí splnit, aby se vyvarovali negativnímu hodnocení nebo poznámce. Lze uvažovat nad tím, že mají potřebu naplnit určitá očekávání a podat dobrý výkon. Pokud se chovají v souladu s očekáváními, následuje odměna, v opačném případě jsou odmítáni (Vágnerová & Lisá, 2021). Pokud se objeví vnitřní motivace žáka, je obvykle dána osobnostními charakteristikami a odlišným nahlížením na domácí přípravu. Ovšem těchto žáků je podstatná menšina. Emoce mají prokazatelný vliv na poznávací a motivační sféru rozvoje osobnosti. Pozitivní emoce vzbuzují zájem o učení a zvyšují výkon žáků. Pokud však žáci zažívají konstantně negativní emoce, dochází k negativnímu vlivu na další učení se novými informacím (Lukášová, 2010; Stuchlíková, 2007) Mezi aspekty lze řadit taktéž podmínky, ve kterých se žák připravuje do školy. Pod podmínkami si můžeme představit jak materiální prostředky, tak i ty nemateriální jako je

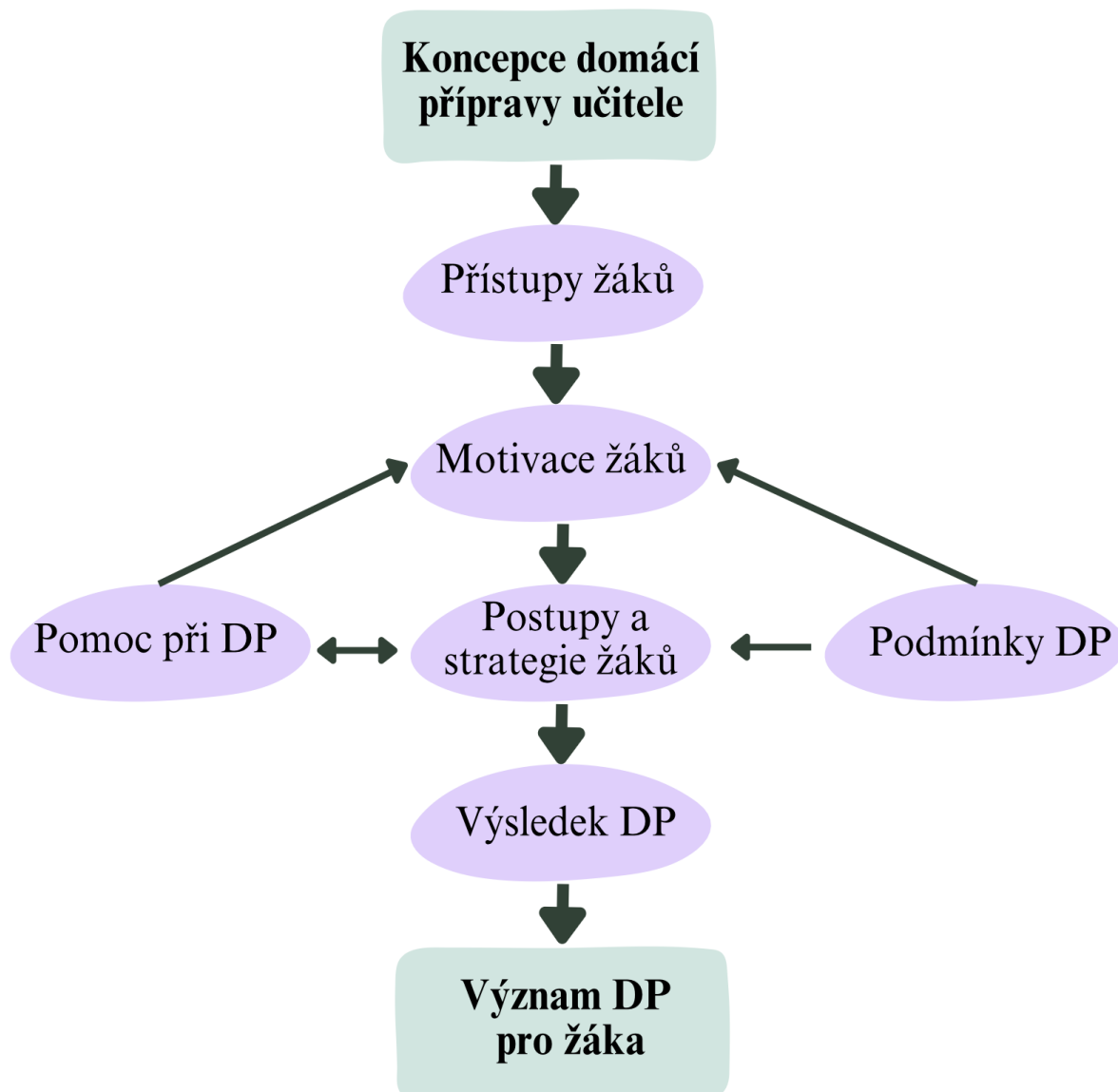
emoční stabilita, přítomnost mladšího sourozence nebo podpora rodičů. Významným aspektem je taktéž osobnost daného žáka, jeho osobní preference a potřeby.

Výzkumné šetření poskytlo daleko hlubší a podrobnější data než pouze odpovědi na výzkumné otázky. Můžeme ale zachytit, že i výše uvedené odpovědi jsou navzájem provázané a nalezneme mezi nimi spojitost. Vzájemnou provázanost lze pozorovat u významových kategorií, které se nevyskytují izolovaně. Analýza získaných dat vedla k vytvoření modelu domácí přípravy (Obrázek 1), který reflektuje pohled žáka prvního stupně základní školy. Tento model poskytuje přehled o procesu domácí přípravy od jejího počátku až po výsledek. Jistým přesahem je zde význam domácí přípravy pro žáka.

8.1 Žákovský model domácí přípravy

Na počátku modelu stojí koncepce domácí přípravy na vyučování. Toto slovní spojení v sobě skrývá podobu domácí přípravy, formy hodnocení a kontrolu provedení. Částečně může být řízená školou, ale podstatnějším se jeví přístup samotného učitele. Ten zahrnuje způsob, jakým nakládá například se zapomenutými domácími úkoly. Obvyklý je systém poznámek za nesplnění domácí přípravy. Taktéž zde můžeme řadit postupy, jakými učitel nakládá s hotovými domácími úkoly v rámci vyučování.

Od samotné koncepce domácí přípravy se nejčastěji odvíjí přístup žáků k ní. Koncepce, jak je domácí příprava učitelem zadávána, realizována a hodnocena, určuje, zda žákův přístup bude negativní či pozitivní. Pokud je domácí příprava nezajímavá a žáci v ní nevidí smysl, automaticky vzniká negativní přístup. Od žákova přístupu k domácí přípravě se odvíjí celá řada následujících aktivit a činností vedoucích k výsledku.



Obrázek 1 Žákovský model domácí přípravy

Přístup žáka následně navazuje na motivaci. Konkrétně tedy na to, proč se vůbec rozhodne například naučit na test nebo splnit domácí úkol. Tato motivace se u žáků může lišit vlivem osobnostních charakteristik a úrovní vyspělosti. Zde odkazují taktéž na kapitulu v teoretické části práce o charakteristice žáka mladšího školního věku. U žáků se obvykle objevuje motivace vnějšího charakteru. To znamená, že žáci jsou vedeni k domácí přípravě na základně vnějších motivů, například rodiči, vidinou dobré známky, zlepšením prospěchu, vyvarováním se poznámce nebo špatné známce apod. Tento fakt dokládají i poznatky z teoretické části diplomové práce, kdy Urbanovská (2018) uvádí, že proces učení může nabývat různých podob, a to v závislosti na působení různých faktorů, které fungují ve vzájemné interakci a odvíjejí se od specifik každého jednotlivce nebo mají původ ve vnějším

prostředí. Dokladem jsou právě výzkumná zjištění. Naopak žáci s vnitřní motivací pro plnění domácí přípravy tuto činnost vykonávají s cílem zlepšit sebe samé s přesahem do jejich budoucího vzdělávání či profesní dráhy.

Od motivace se dostáváme k postupům a strategiím, které žáci volí při domácí přípravě. Opět zde nalezneme návaznost i na motivaci. Čím je motivace kvalitnější, nabývají postupy a strategie větší promyšlenosti a prospěšnosti. Je potřeba taktéž zmínit, že i zde se setkáváme s určitou podmíněností osobností žáka a jí odpovídajícím stylem učení. Obzvláště se tento aspekt odráží ve volbě postupu při učení na písemnou práci či test, jak již bylo zmíněno výše v teorii.

Do procesu domácí přípravy vstupuje i určitá pomoc, nejčastěji rodinného příslušníka, jako aspekt, který může mít vliv, jak na motivaci žáků, tak i na jejich postupy a strategie. V případě motivace se tak může stát, že figurování rodinného příslušníka, jeho pomoc, přístup a emoce, nabývá motivační charakter. Bohužel se tak nejčastěji děje v negativním slova smyslu. Pomoc při plnění domácí přípravy ovšem může být i jednou ze strategií. Žáci potřebují při přípravě na vyučování taktéž jisté podmínky, které jsou pro ně vyhovující, ať už se jedná o materiální či nemateriální. Opět se zde setkáváme s tím, že tyto podmínky mohou mít vliv na motivaci.

Vyvrcholením domácí přípravy je její výsledek. Tento výsledek nese určitou kvalitu a odpovídá průběhu celého procesu, do kterého vstupuje plno proměnných. A právě zde se dostáváme i k významu domácí přípravy pro žáka na prvním stupni základní školy. Lze tedy uvažovat nad tím, jaký má vlastně význam celý tento proces pro hlavního aktéra domácí přípravy. Žáci si tento význam vcelku dobře uvědomují, chápou, že přináší určité benefity například pro jejich další vzdělávání a učení ve škole. Z teoretické části této práce víme, že domácí příprava se sebou nese celou řadu výhod a považuje se za efektivní cestu k naplňování požadavků nového pojetí vzdělávání (Jursová, 2011). Vystává ale otázka, zda je tento význam s žáky dostatečně diskutován a zda je koncepce domácí přípravy natolik dobře postavená a promyšlená, aby plnila své cíle. Jelikož z výzkumu vyplývá, že právě koncepce je ta, která představuje prvopočáteční impuls startující celý proces a měla by nést právě onen význam. Lze tedy uvažovat nad tím, jestli by změna této koncepce celý proces nezeefektivnila. I když existuje teoretická základna o tom, jak by domácí úkoly měly vypadat, aby byly efektivní, do praxe se tento aspekt příliš nepromítá. Výzkumná zjištění reflektují žákovský pohled na domácí přípravu, ale také jisté požadavky na změnu ve vztahu ke koncepci. Podle žáků by měly být domácí úkoly tvořivé, jednoduché a s nižší frekvencí

zadávání. Jako prospěšný shledávají úkol založený na jejich zájmu. Silně rezonuje taktéž požadavek využití digitálních technologií. Lze tedy usoudit, že existuje řešení, jak žákům domácí přípravu zpříjemnit a udělat ji pro ně více efektivní.

Celkově tedy z modelu můžeme vyčíst, že proces domácí přípravy z pohledu žáka je i tak velice komplikovaný a náročný. Vstupuje do něj plno aspektů, které proces buď zjednodušují nebo ztěžují. Žáci ale dokáží tyto aspekty zachytit a popsat. Vnímají mezi nimi spojitost a návaznost. I když se toto vnímání vyznačuje menší intenzitou a plytkostí. Souhrnně a velice zjednodušeně lze říci, že domácí příprava je pro žáky „strašákem s významem.“

9 DISKUSE

Předchozí kapitola představila výsledky, které vyvstaly z výzkumného šetření. Středem výzkumného zájmu stála domácí příprava na vyučování pohledem žáků prvního stupně základní školy. V následujícím textu tyto závěry komparuji se zdroji zabývající se stejnou nebo podobnou problematikou.

Výše představovaný model domácí přípravy, jehož součástí jsou i jednotlivé aspekty vstupující do tohoto procesu, lze porovnat s výzkumnými zjištěními Piñeira et al. (2019). Zde se setkáváme taktéž s návazností na koncept zapojení/angažovanosti studentů neboli „student’s engagement.“ Piñeira et al. (2019) uvádějí, že motivační zapojení (můj záměr nebo důvod, proč domácí úkoly dělám), kognitivní zapojení (jak se zapojím do domácích úkolů) a behaviorální zapojení (kolik domácích úkolů dělám, kolik času jim věnuji, jak ten čas zvládám) jsou klíčové aspekty, které podmiňují kvalitu procesu domácích úkolů, učení a akademických výsledků. Tato tvrzení podporují i předkládané výsledky mého výzkumného šetření. Stěžejní roli opravdu hraje motivace žáka, jeho postupy a strategie při plnění domácí přípravy a určité podmínky, které ovlivňují celý průběh domácí přípravy. Jejich kvalita má dopad i na samotný výsledek. Zajímavá se zde jeví i komparace s výzkumem Valle et al. (2016), který ukazuje, že celková akademická motivace žáka je pak podmiňována právě přístupem k domácí přípravě. Dále tvrdí, že studijní výsledky souvisí s množstvím vypracovaných domácích úkolů, které je podmiňováno časovým managementem žáka související s jeho přístupem k domácí přípravě. Určitou shodu lze sledovat i v předkládaných výzkumných zjištění. Motivace žáků je podmíněna přístupem k domácí přípravě. Množství domácích úkolů v návaznosti na studijní výsledky se zde zcela neřešilo. Podobnost lze vysledovat ve vztahu motivace, časového managementu a výsledku domácí přípravy. Zde je vhodné zmínit, že žáci sebe samé vnímají jako kompetentní při zvládnání domácích úkolů v každodenním životě. Ve shodě s Farellem a Danby (2015) poukazují na schopnost začlenit rutinu domácí přípravy do svého každodenního života a prokázat tak svou kompetenci jako aktérů v režimu vzdělávání vytvářeném dospělými. Žáci jsou schopni zvládat a začlenit rutinu domácí přípravy do každodenního života.

V teoretické části práce jsem pracovala s pojmem stylů učení a učebních strategií, které se následně promítly i do výzkumné části. Samotnou analýzou stylů učení jsem se podrobně nezaobírala. Na druhou stranu souhlasím s Vlčkovou a Bradovou (2014), že strategie se právě mohou teprve utvářet prostřednictvím domácí přípravy u žáků mladšího školního věku. Při plnění domácích úkolů žáci zapojují různé procesy seberegulace, jako je plánování,

stanovování cílů, motivace, volba nejlepších strategií k dokončení úkolu, zvládnání rozptýlení a koncentrace (Zimmerman & Kitsantas, 2005). Tento proces zachycují i samotní participanti výzkumu. Dále bych chtěla v této souvislosti zmínit, že vnímám vztah mezi množstvím času stráveným nad domácími úkoly a vynaloženým úsilím jako ukazateli učebních stylů ve shodě s Flungerem et al. (2015). Výzkumný vzorek této studie sice tvořili žáci 8. tříd základní školy, ale i tak jsou do jisté míry srovnatelné s vlastním výzkumným šetřením. Pokud žáci investují velké úsilí do své domácí přípravy, tráví volný čas plněním dobrovolných domácích úkolů, souvisí to s jejich silnou vnitřní motivací a vysokou svědomitostí. Na druhou stranu nízké úsilí žáků odpovídá nízké motivaci a svědomitosti. Z předkládaného výzkumu ovšem vyplývá, že nízké úsilí a motivace mohou být podmiňovány taktéž dalšími aspekty, které žáci dokáží zachytit.

Mezi zmíněné aspekty lze řadit rodinné zázemí žáka a zapojení rodičů do domácí přípravy na vyučování. Výsledky výzkumu ukazují, že právě tyto aspekty mají z pohledu žáka výrazný dopad na proces domácí přípravy. Ovšem ve většině případů negativní. Núñez et al. (2015) se hlouběji zabývali vztahem mezi zapojením rodičů do domácí přípravy, chováním studentů při domácí přípravě a akademickými úspěchy, a to v kontextu základní, nižší střední a střední školy. Analýza dat částečně potvrdila, že chování žáků při plnění domácích úkolů (tj. čas strávený nad domácími úkoly, časový management a množství dokončených domácích úkolů) významně souvisí s vnímaným zapojením rodičů do plnění domácích úkolů (kontrola a podpora), avšak pouze na úrovni vyšších stupních vzdělávací soustavy. Konkrétně u základní školy se jednalo o vztah pozitivní, ne signifikantní. Z našeho výzkumu ovšem vyplývá, že pohledem žáků na prvním stupni základní školy je zapojení rodičů do domácí přípravy na vyučování signifikantní. Velmi silně ve výzkumných zjištěních rezonuje úloha rodiče v návaznosti na plnění domácí přípravy žáků. Dalším podstatným aspektem jsou emoce rodičů a žáků. Katz et al. (2012) uvádějí, že pozitivní emoce rodičů a žáků při plnění domácí přípravy spolu souvisejí. V případě vlastního výzkumu negativní emoce rodiče znamenaly automaticky negativní emoce žáka. Tento aspekt se promítl i do celkového přístupu k domácí přípravě a do motivace. Žák se rozhodne vykonat domácí přípravu z důvodu, aby se vyvaroval negativním emocím a reakcím rodiče. Neméně častý je strach z rodiče nebo nepříjemná atmosféra v domácím prostředí. Ovšem z výzkumu vyplývá, že hlavním aktérem je matka, což se shoduje i s výzkumem Petřů Puhrové (2019).

Doporučení do praxe je z mého pohledu očividné již z výsledků výzkumu. Jak jsem již několikrát zmínila, od koncepce domácí přípravy řízené učitelem se v podstatě odvíjí celý

další průběh domácí přípravy. Výzkumná zjištění tedy mohou představovat určitou výzvu pro učitele v praxi. Možná si někdy dostatečně neuvědomují, jak jejich pojmání domácí přípravy dokáže ovlivnit přístup samotného žáka k ní. Učitelé by se měli zamýšlet nad významem a charakterem jednotlivých činností v rámci domácí přípravy tak, aby došlo k zefektivnění celého procesu a užitečnosti pro žáky. Je třeba zamezit tomu, aby domácí příprava nabyla stereotypu, nudnosti až nepříjemné nutnosti, na což poukazuje i Skalková (2007). Výsledky výzkumu však ukazují, že právě tento jev se v praxi děje nejčastěji. Následkem může být to, že z domácích úkolů se stává pouhý doplněk školního vyučování. Začne tak představovat pouze formu mechanického opakování a procvičování, čemuž by se mělo vyvarovat. Pokud učitelé začnou zadávat žákům i domácí úkoly, které budou svým charakterem zábavné, hravé, zajímavé a bude docházet ke stimulujícímu myšlení. Očekává se, že dojde ke zvýšení motivace, aktivizace a zapojení žáků (Šulová, 2014). Dalším podnětem je zaměření se na práci s hotovými domácími úkoly. Hodnocení je pro žáky stěžejní a často se promítá do motivace. Pro zvýšení smysluplnosti domácích úkolů se jeví jako důležitá kontrola, zpětná vazba a následná práce posilující snahu k vypracování dalších domácích úkolů (Maňák, 1992; Standop, 2013). Pokud budou učitelé dobře naslouchat, zjistí, že jejich žáci dokáží reflektovat proces domácí přípravy a poskytnout adekvátní pohled na věc. Na tomto základě se učitel může zaměřit na reflexi své práce. Samotný průběh domácí přípravy se však odvíjí od mnoha dalších proměnných. Jako velice signifikantní se jeví rodinné zázemí, které ale učitel do jisté míry neovlivní. Aspekty, které ovšem může ovlivnit, jsou množství zadávaných domácích úkolů, jejich náročnost a frekvence. Ty následně ovlivňují fungování, emoce a postoj všech aktérů angažujících se do domácí přípravy v rámci rodinného prostředí. Celkově by se mělo dbát na to, aby žák neměl k domácí přípravě negativní přístup (Jursová, 2011). Tento negativní přístup může mít dopad na všechny sebevzdělávací aktivity v prostředí mimo školu. U žáků dochází k prohlubování negativního vztahu ke škole i celkově k učení.

Na tomto místě je třeba zmínit, že výzkumné šetření má své limity, které mohly mít vliv na jeho přípravu, průběh i výsledek.

9.1 Limity výzkumu

Jedním z limitů výzkumu je prvotní zkušenost výzkumníka s realizací výzkumné metody focus group. Dá se tedy předpokládat, že právě tato nezkušenost měla vliv na průběh

výzkumného šetření. Snažila jsem se ovšem postupovat ve shodě s pravidly pro realizaci focus group. Opírala jsem se o odbornou literaturu.

Metoda focus group opravdu není lehkou záležitostí na plánování, organizaci a realizaci. Při realizaci prvních skupin jsem se necítila komfortně a jistě, taktéž získaná data nesahají zcela do hloubky problému. S dalšími provedenými focus groups jsem nabývala zkušenosti a jistotu.

Taktéž je třeba brát v potaz, že participanty výzkumu se staly nezletilé děti. Z toho důvodu bylo třeba zajistit informované souhlasy rodičů, jejichž sesbírání zabralo více času, než se předpokládalo. Někteří rodiče taktéž odmítli účast svého dítěte. Obecně se výzkum s dětmi vyznačuje vysokou náročností (Adler et al., 2019). Kombinace výzkumné metody a zvolených participantů výzkumu vytvořila skutečnou výzvu, které jsem se musela čelit. Sestavení adekvátních různorodých ohniskových skupin nebylo zcela možné. V této návaznosti tedy za objektivní limit považuji samotné základní školy a jejich vedení, jelikož mě nemohou pustit k osobním informacím o jednotlivých žácích. Ale i tak předpokládám, že školní třída se vyznačuje určitou diverzitou. Lze tedy usuzovat, že se každá ohnisková skupina vyznačovala určitou různorodostí.

Výzkumné šetření odkrylo plno aspektů domácí přípravy na vyučování, které zachycují žáci. Z toho důvodu bylo náročné zpracovat data přehledně a uceleně.

Pro pokračování výzkumu by bylo vhodné zvážit větší počet participantů a účast škol s odlišnou koncepcí, aby bylo možné porovnat, zda v těchto případech existují odlišnosti a koncepce školy má přímý vliv na přístup žáků k domácí přípravě na vyučování.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala problematikou domácí přípravy na vyučování pohledem žáků prvního stupně základní školy. Domácí příprava představuje nezbytnou součást školního vyučování, ke kterému se určitým způsobem vážou její cíle a obsah. Považujeme ji za soubor určitých činností, především domácích úkolů, které žák provádí, aby byl připraven na výuku. Domácí přípravu považujeme za spojnicu mezi školou a rodinou.

Teoretická část diplomové práce byla rozdělena do pěti kapitol, které vytvořily pomyslný trychtýř. V jeho rámci postupně docházelo k zužování teoretického pohledu na rozebírané téma. Od obecného vymezení a významu základního vzdělávání, přes charakteristiku žáka mladšího školního věku a jeho procesu učení, jsme se dostali k podrobnému rozebrání domácí přípravy na vyučování. Závěr teoretické části byl věnován domácí přípravě optikou výzkumů, spíše tedy zahraničních, ze kterých se vykryštoval soubor aspektů ovlivňující celý proces domácí přípravy.

Pro realizování praktické části jsem zvolila kvalitativní design výzkumu umožňující proniknout do hloubky zkoumaného jevu. Sběr dat probíhal s využitím výzkumné metody focus group neboli ohniskové skupiny s žáky 4. a 5. ročníku základní školy. Získaná data byla analyzována a interpretována za využití technik otevřeného kódování a „vyložení karet.“ Vzniklo 8 významových kategorií, které byly popsány. Na základě získaných a interpretovaných dat došlo k naplnění výzkumných cílů a bylo možné odpovědět na výzkumné otázky.

V návaznosti na výzkumné otázky a cíle bylo zjištěno, že u žáků výrazně převládá negativní přístup k domácí přípravě. Tento negativní přístup vychází ze samotné koncepce domácí přípravy. Lze taktéž pozorovat jeho dopad na motivaci a strategie volené žáky. Prokazatelný vliv na přístup však mají i osobnostní charakteristiky a preference jedince. Tyto aspekty se promítají i do strategií. Společně s dalšími podmínkami určují, jaké postupy žák volí při plnění jednotlivých činností domácí přípravy. Jednou z takových podmínek je rodinné zázemí, které v kontextu domácí přípravy hraje významnou roli. Z výzkumu vyplývá silná angažovanost matky projevující se asistencí, řízením nebo dokonce organizováním celého procesu. Se zapojením rodičů souvisí i jejich emoce a postupy, ve většině případů ovšem v negativním slova smyslu. Signifikantní proměnnou se jeví taktéž motivace žáků, která je v návaznosti na další aspekty spíše vnějšího charakteru. V motivaci se odráží například potřeba eliminovat nežádoucí reakce rodiče, vyvarovat se špatnému hodnocení nebo

poznámky. Vnitřní motivace se objevuje zřídka a pokud se tak stane, je dána charakteristikami i vyzrálostí osobnosti a odlišným nahlížením na domácí přípravu. Dalšími aspekty ovlivňující průběh domácí přípravy jsou materiální prostředky, ale také ty nemateriální jako je emoční stabilita, přítomnost mladšího sourozence nebo podpora rodiče.

Uvedená výzkumná zjištění vedla k vytvoření žákovského modelu domácí přípravy představující souhrnný přehled o průběhu domácí přípravy pohledem žáků a aspektech, které mohou vstupovat do procesu a jsou zachyceny žáky.

V diplomové práci je uvedena také diskuse zabývající se komparováním výzkumných zjištění s již provedenými výzkumy dotýkajícími se probíraného tématu. Součástí diskuse je také doporučení do praxe a limity, které mohly mít vliv na průběh i výsledky výzkumného šetření.

Na závěr si tedy dovoluji podotknout, že domácí příprava je důležitou součástí života žáků. Sami žáci si uvědomují její význam a přesah do školní výuky i budoucího života. Zjištění této diplomové práce mohou představovat výzvu k tomu, abychom hlouběji naslouchali žákům a nebrali jejich pohled jako méně důležitý. Právě žáci nám mohou pomoci lépe pochopit a analyzovat průběh domácí přípravy. Znalost žákovské perspektivy nás může vést k potřebě provést změny, které povedou k zefektivnění celého procesu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Adler, K., Salanterä, S., & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus Group Interview in Child, Youth, and Parent Research: An Integrative Literature Review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919887274>
- Allen, L., & Kelly, B. B. (2015). *Transforming the Workspace for Children Birth Through Age 8*. National Academies Press.
- Allenamn, J. et al. (2010). *Homework done right. Powerful learning in real-life situations*. Corwin.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bělohradská, J., Solfronk, J., & Urbánek, P. (2001). *Problematika zatíženosti žáků základní školy domácí přípravou*. In: Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí. 264–268. Ostravská univerzita.
- Běrdynaj, Syla. L. (2023). Perspectives of Primary Teachers, Students, and Parents on Homework. *Education Research International*, 2023. <https://doi.org/10.1155/2023/7669108>
- Buyukalan, S. F., & Altinay, Y. B. (2018). Views of Primary Teachers About Homework (A Qualitative Analysis). *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 152–162. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3382>
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli C., & Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychological Assessment*, 20, 227–237. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.20.3.227>
- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: ameta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Clark, C. D. (2011). *In a younger voice: Doing child-centered qualitative research*. Oxford University Press.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longma.
- Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research. *Review of Educational Research*, 76, 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001>

- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2. vyd.). Portál.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada.
- Český statistický úřad. (2015). *Klasifikace oborů vzdělávání (CZ-ISCED-F 2013)*.
<https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace-oboru-vzdelani-cz-isced-f-2013>
- DeHart G., Sroufe L. A., & Cooper R. G. (2004). *Child development: Its nature and course*. McGraw-Hill.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102, 467–482.
<https://doi.org/10.1037/a0018453>
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of Parental Homework Involvement: Predictors and Reciprocal Relations With Academic Functioning in the Reading Domain. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 144–161.
<https://doi.org/10.1037/a0034100>
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Hejmadi, A. (2008). Mother and Child Emotions during Mathematics Homework. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(1), 5–35,
<https://doi.org/10.1080/10986060701818644>
- Emanovský, P. (2013). *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Erikson, E. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Portál.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., and Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: a 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Education, Research Review*, 20, 35-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>
- Farrell, A., & Danby, S. (2015). How does homework work for young children? Children's accounts of homework in their everyday lives. *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 250–269. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.814532>
- Feldman R. (2011). *Development across the life span* (6th ed.). Pearson.
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A., & Schnyder, I. (2015). The Janus-faced nature of time spent on homework: Using latent profile analyses to predict

- academic achievement over a school year. *Learning and Instruction*, 39, 97–106. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.008>
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- GGI Insights. (2023). *Primary Education: Unlocking Its Benefits*. <https://www.graygroupintl.com/blog/primary-education>
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Education Psychology*, 84(3), 376–396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>
- Grolnick, W. (2015). Mothers' Motivation for Involvement in Their Children's Schooling: Mechanisms and Outcomes. *Motivation and Emotion*, 39, 63–73. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9423-4>
- Hagger, M. S., Sultan, S., Hardcastle, S. J., & Chatzisarantis, N. L. D. (2015). Perceived autonomy support and autonomous motivation toward mathematics activities in educational and out-of-school contexts is related to mathematics homework behavior and attainment. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.12.002>
- Helms, W. (1996). *Lépe motivovat – méně se rozčilovat: jak pomáhat dětem se školou*. Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum*. Portál.
- Hlad'o, P. (2011). *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Institut celoživotního vzdělávání.
- Hong, E., Mason, E., Peng, Y., & Lee, N. (2016). Effects of homework motivation and worry anxiety on homework achievement in mathematics and English. *Educational Research and Evaluation*, 21, 491–514, <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1131721>
- Hong, J. (2015). Effects of Education Policies and Institutions on Student Performance. *Seoul Journal of Economics*, 28(1), 85–106. <https://doi.org/10.22904/SJE.2015.28.1.004>
- Chabbra, T. (2022). *All About Primary Education: From Its Meaning to Its Benefits*. Global Indian International School. <https://tokyo.globalindianschool.org/blog-details/all-about-primary-education>

- Chen, J. (2008). Grade level differences: Relations of parental, teacher, and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International, 29*(2), 183–198. <https://doi.org/10.1177/01430343080900>
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- 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 v Liberci.
- Kalhous, Z., Obst, O. et al. (2002). *Školní didaktika*. Portál.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction, 23*, 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.09.004>
- Katz, I., Buzukashvili, T., & Feingold, L. (2012). Homework stress: Construct validation of a measure. *The Journal of Experimental Education, 80*, 405–421. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.610389>
- Katz, I., Eilat, K., & Nevo, N. (2014). “I’ll Do It Later”: Type of Motivation, Self-Efficacy and Homework Procrastination. *Motivation and Emotion, 38*, 111–119. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9366-1>
- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvili, T. (2011). The role of parents’ motivation in students’ autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences, 21*, 376–386. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.001>
- Kennedy C., Kools S., & Krueger R. (2001). Methodological considerations in children’s focus groups. *Nursing Research, 50*(3), 184–187. <https://doi.org/10.1097/00006199-200105000-00010>
- Kohn, A. (2007). *The Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of a Bad Things*. Burlington. Da Capo Lifelong Books.
- Kohoutek, R. (2008). Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace, 18*(3), 3–22. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186>
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Grada.

- Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Academia.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2008). *Vývojová psychologie* (2. vyd.). Grada.
- Levpuscek, M. P., & Zupancic, L. (2009). Math achievement in early adolescence: the role of parental involvement, teacher's behavior and student's motivational beliefs about math. *Journal of Early Adolescence*, 29(4), 541–570. <https://doi.org/10.1177/0272431608324189>
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Portál.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Portál.
- Madjer, N., Shklar, N., & Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation.
- Maňák, J. (1992). *Problém domácích úkolů na základní škole*. Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Martin, M., & Waltmanová-Greenwoodová, C. (1997). *Jak řešit problémy dětí se školou*. Portál.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. P. (2007). Special Topic / The Case For and Against Homework. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 64(6), 74–79. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Case-for-and-against-Homework.-Marzano-Pickering/874e84760929692388625119d48c115fcb46a98d>
- Moè, A., & Katz, I. (2018) Brief Research Report: Parents' Homework Emotions Favor Students' Homework Emotions Through Self-Efficacy, *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 597–609. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1409180>
- Moè, A., Katz, I. and Alesi, M. (2018), Scaffolding for motivation by parents, and child homework motivations and emotions: Effects of a training programme. *British Journal of Education Psychology*, 88, 323-344. <https://doi.org/10.1111/bjep.12216>
- Moè, A., Katz, I., & Alesi, M. (2018). Scaffolding for motivation by parents, and child homework motivations and emotions: Effects of a training programme. *British Journal of Educational Psychology*, 88(2), 323–344. <https://doi.org/10.1111/bjep.12216>
- Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Albert.
- MŠMT. (2022). *RVP – Rámcové vzdělávací programy*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

MŠMT. (2023). *Stanovisko MŠMT k zadávání domácích úkolů*.
<https://www.edu.cz/methodology/stanovisko-msmt-k-zadavani-domacich-ukolu-ze-dne-4-5-2023/>

National Research Council. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. <https://doi.org/10.17226/9853>

Ng, F. F. Y., Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child development*, 75(3), 764–780. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00705.x>

Novozámská, M. (2014). Charakteristika dítěte mladšího školního věku. In L. Doleží (Ed.), *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince: Příručka pro lektorky a lektory* (s. 10–16). Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka.

Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P. & Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2014). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10(3), 375–406.
<https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325185>

Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S.R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 102, 896–915.
<https://doi.org/10.1037/a0019545>

Petrová, A., & Plevová, I. (2018). *Vybrané kapitoly z vývojové psychologie*. Ostravská univerzita.

Petrů Puhrová, B. (2018). Child's home preparation for school – views of parents. Followed, or unheeded issue in education? *e-Pedagogium*, 2(2018), 74–85.
<https://doi.org/10.5507/epd.2018.021>

Petrů Puhrová, B. (2019). Rodič jako aktér domácí přípravy na vyučování. [Disertační práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně]. Digitální knihovna UTB.
https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/43792/petr%20c5%af%20puhrov%20a1_2019_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Phares, T. (2017). *A purposeful understanding of homework*. Ball State University.

- Piaget, J., & Inhelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Piñeiro I., Estévez I., Freire C., de Caso A., Souto A., & González-Sanmamed M. (2019) The Role of Prior Achievement as an Antecedent to Student Homework Engagement. *Frontiers in Psychology, 10*(140), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00140>
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F. (2005). The role of children's competence experiences in the socialization process: a dynamic process framework for the academic arena. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (193–227). Academic.
- Provázková Stolinská, D. (2021). *Komunikace učitele v prostředí české primární školy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Provázková Stolinská, D., Rašková, M., & Šmelová, E. (2021). *Primární a preprimární vzdělávání s akcentem na eliminaci rizik v kontextu zajištění rovných příležitostí*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky* (4. vyd.). Portál.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení*. Grada.
- Pugnerová, M., Plevová, I., Kvintová, J., Křeménková, L., Dobešová-Cakirpaloglu, S., & Lemrová, S. (2019). *Psychologie: Pro studenty pedagogických oborů*. Grada.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R., & Pinto, R. (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology, 43*, 10–24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.08.001>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S., & Valle, A. (2018). Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement. Examining the mediating role of students' perceived homework quality. *Contemporary Educational Psychology, 53*, 168–180. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.001>
- Rosenberg, M. S. (1989). The effects of daily homework assignments on the acquisition of basic skills by student with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 314–323. <https://doi.org/10.1177/002221948902200513>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O. P. John, R. W.

Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (s. 654–678). The Guilford Press.

Ryan, S., Kaufman, J., Greenhouse, J., She, R., & Shi, J. (2016). The effectiveness of blended online learning courses at the community college level. *Community College Journal of Research and Practice*, 40(4), 285–298. <https://doi.org/10.1080/10668926.2015.1044584>

Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Portál.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Grada.

Spilková, V. (2010). Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzdělávání. In Z. Kolláriková, & B. Pupala (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika* (s. 141-160). Portál.

Spilková, V. (2022). Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*, 72(2), 157–184. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.20V82>

Starý, K. (2005). *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál.

Strandberg, M. (2013). Homework--Is There a Connection with Classroom Assessment? A Review from Sweden. *Educational Research*, 55(4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844936>

Standop, J. (2013). *Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen*. Julius Klinkhardt.

Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Portál.

Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství: vztah mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27–52. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18676>

Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Grada.

Špaňhelová, I. (2008). *Průvodce dětským světem*. Grada.

Šulová, L. (2009). *V září půjde do školy*. Raabe.

Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluwer.

Šulová, L., & Škrábová, M. (2013). *Psychologické aspekty domácí přípravy v prvních dvou letech školní docházky*. *Československá psychologie*, LVII(2), 170–178.

<https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A1%3A15779121/detailv2?sid=ebsco%3Aplik%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A87642562&crl=f>

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors and school track. *Learning and Instruction, 19*, 243–258. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>

Urbanovská, E. (2018). *Pedagogická a školní psychologie*. Slezská univerzita v Opavě.

Urbanovská, E., & Škobrtal, P. (2012). *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogii*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Karolinum.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání* (2. vyd.). Karolinum.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.

Valdés-Cuervo, A. A., Grijalva-Quiñonez, Ch. S., & Parra-Pérez, L. G. (2022). Parental autonomy support and homework completion: Mediating effects of children's academic self-efficacy, purpose for doing homework, and homework-related emotions. *Anales de psicología, 38*(2), 259–268. <https://doi.org/10.6018/analesps.424221>

Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Grada.

Valle, A., Massaro, D., Catelli, I., & Marchetti, A. (2015). Theory of Mind Development in Adolescence and Early Adulthood: The Growing Complexity of Recursive Thinking Ability. *Europe's Journal of Psychology, 11*(1), 112–124. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.829>

Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2016). Academic goals, student homework engagement, and academic achievement in elementary school. *Frontiers in Psychology, 7*(463), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463>
vation toward homework assignments. *Psychology in the Schools, 53*(2), 173–187. <https://doi.org/10.1002/pits.21890>

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada.

Vieites, T., Díaz-Freire, F., Rodríguez, S., Rodríguez-Llorente, C., Valle, A. (2023). Effects of a homework implementation method (MITCA) on school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 38(4), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00743-z>

Vlčková, K., & Bradová, J. (2014). Slabý vztah strategií učení a výsledků vzdělávání: problém operacionalizace a měření? *Studia paedagogica*, 19(3), 9–28. <https://doi.org/10.5817/SP2014-3-2>

Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti 1. díl*. Paido.

Wang, W., & Limpapath, P. (2022). Ways to Enhance the Effectiveness of Homework for Primary and Secondary School Students. *Educational Administration: Theory and Practice*, 28(2), 108-121. <https://doi.org/10.17762/kuey.v28i02.432>

Xu, J. (2013). Why Do Students Have Difficulties Completing Homework? *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 98–105. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v1i1.78>

Xu, J., Du, J., Cunha, J., & Rosário, P. (2021). Student perceptions of homework quality, autonomy support, effort, and math achievement: Testing models of reciprocal effects. *Teaching and Teacher Education*, 108, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103508>

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2024). https://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (2005). A. The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and Practice. In A.J. Elliot, & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (s. 509–526). The Guilford Press.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
D	dívka
FG	focus group
CH	chlapec
M	moderátor
např.	například
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ZŠ	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Žákovský model domácí přípravy	71
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled informací o participantech	50
Tabulka 2 Přehled významových kategorií	55

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Příklady otázek k okruhům pro realizaci focus group

Příloha P II: Ukázka realizace focus group s žáky

Příloha P III: Ukázka analýzy dat

Příloha P IV: Informovaný souhlas zákonných zástupců – vzor

PŘÍLOHA P I: PŘÍKLADY OTÁZEK K OKRUHŮM PRO REALIZACI FOCUS GROUP

Co je to domácí příprava?

- Jak nazýváme to, že musíte něco udělat do školy mimo vyučování?
- Co je to domácí úkol?
- Co dalšího kromě domácích úkolů děláte mimo vyučování?

Význam domácí přípravy pohledem žáka:

- Proč se musíte připravovat doma do školy? Jaký to má podle vás význam?
- Jaký máte názor na domácí úkoly/domácí přípravu?

Motivace k provedení domácí přípravy:

- Z jakého důvodu se doma učíte?
- Co vás vede k tomu se učit doma?
- Proč se rozhodnete splnit domácí úkol?

Podmínky domácí přípravy/ Organizace domácí přípravy:

- Popište, jak probíhá váš běžný školní den.
- Jak často se doma připravujete do školy?
- Kde se připravujete do školy?
- Kdy se nejraději učíte/děláte domácí úkoly nebo se připravujete do školy?

Součinnost rodiny, žáků a školy:

- Pomáhá vám někdo s domácími úkoly?
- Jakým způsobem vám někdo pomáhá? Jak to vypadá?

Proces domácí přípravy:

- Jak probíhá plnění domácího úkolu?
- Jaký postup volíte při plnění domácího úkolu?
- Jaký postup volíte při učení?
- Jaké pomůcky využíváte při učení doma?

Výsledky domácí přípravy:

- Myslíte si, že vám domácí úkoly a učení doma pomáhá s učivem ve škole nebo naopak? V čem?
- Jak pracujete ve škole s hotovými domácími úkoly?
- Jakým způsobem jsou hodnoceny domácí úkoly?

Ideální domácí úkol pohledem žáka:

- Jak si představujete ideální domácí úkol?
- Jak by vypadal domácí úkol, který vás bude bavit?

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA REALIZACE FOCUS GROUP S ŽÁKY

Focus group č. 1: 8 participantů, 4. ročník, základní škola ve Zlínském kraji

Datum: 9. 2. 2024

Délka videozáznamu: 42 minut

M: moderátor (tedy já)

Informace o participantech:

D1: 9 let, hasičský kroužek

D2: 10 let, hasičský kroužek

D3: 9 let, tancování

D4: 11 let, tancování

D5: 10 let, tancování

CH1: 10 let, hasičský kroužek, florbal

CH2: 11 let, hokej

D6: 9 let, tancování

10:44 – příchod participantů do místnosti

M: Já vás všechny zdravím! Posad'te se tady do kroužku. (*Participantů si sedají*). Jak se dnes máte? Co nového ve škole?

D2: Já jsem unavená... no celý týden ve škole. (*povzdech*)

CH1: To já mám ještě odpoledne dneska trénink jako.

D5: Ve škole nového nic, taková normálka.

D3: Já jsem třeba jako zvědavá, o čem si teď jako budeme povídat.

CH2: To jako je zkoušení? Snad za to nedostaneme žádné známky... (*tázavý pohled*)

M: Nebojte se, není to žádné zkoušení. Budeme si jenom o něčem povídat. Nemusíte mít strach. Nic z toho, co řeknete, není špatně. Nejprve bych ale byla ráda, kdybyste mi řekli každý svoje jméno, kolik máte roků a co třeba rádi děláte ve volném čase, jako nějaký zájem nebo koníček. Abyste se teda dozvěděli něco i o mě, tak já začnu. Moje jméno je Renča. Mám 23 let a ráda cestuju a tancuju. Co vy?

D1: Já se jmenuji... Za chvíli mi bude 10. A za kroužek mám hasičský.

D2: Já se jmenuju... Mám 10. A za kroužek mam taky hasiče.

D3: Já jsem...

M: Omlouvám se, jak si říkala to jméno? Přeslechla jsem.

CH2: Ona je Ukrajiny.

D3: (*zopakuje jméno*). Je mi 9. A kroužek tak tancování.

D4: Teď můžu já? Tak já se jmenuju ... Narozky jsem měla teď, je mi 11. A za kroužek mám taky tancování.

D5: Já jsem ... Mám 10 let. A taky tancuju.

M: Holky chodíte do stejného kroužku tancování?

D4: Jo, máme to jako kroužek ve škole, víte.

M: Aha, už chápu.

CH1: Teď já! Jmenuju se ... Je mi 9... teda vlastně 10. A mám kroužek hasiči a florbal.

CH2: Já se jmenuji ... Mám 11 let. A hraju hokej.

D6: Jmenuju se ... A kroužek mám tančení.

M: Děkuji. Moc ráda vás všechny poznávám. Vy už teda asi trošku tušíte, o čem si tady dneska budeme povídat. Ale málem bych zapoměla na to, že budeme mít pár pravidel, na kterých se doufám shodneme. Takže vždy bude mluvit jenom jeden z vás a nebudeme se překřikovat. Ale na odpověď spolužáka můžete klidně reagovat, nebo říct také svůj názor. Takže vlastně každou otázku může odpovědět kdokoliv, i více z vás, klidně všichni. Žádná odpověď není prosím vás teda špatná, jak už jsme se bavili.

CH2: A nebudete to říkat paním učitelkám?

M: Nebojte se, všechno je to udělané tak, aby nebylo poznat, kdo co řekl. A nebudu to určitě říkat paní učitelce. Je to mezi námi.

CH1: Tak to se mi líbí.

D1: Uff, já jsem se lekla.

M: Souhlasíte všichni s těmito pravidly?

Všichni: Ano.

10:48 – hlavní část

M: Takže teď mám na vás takovou zajímavou otázku... Jak nazýváme to, že něco musíte udělat mimo vyučování?

CH1: Mě napadá... ale nevím, jestli to není blbost... domácí úkoly.

D4: Jooo taky jsem si říkala, domácí úkoly.

D5: Nebo jak píšeme ty testy, tak že bysme se měli na to naučit ne.

D1: Domácí úkoly.

M: Ještě se někdy používá takové spojení jako „domácí příprava“. A co vás napadne jako první, když se řekne domácí úkol nebo domácí příprava nebo učení? Co si vybavíte jako první?

CH1: Že máme další úkol.

D5: Že musím celý den sedět nad úkolama... že ztrácím čas na něco co mě nebaví no.

Všichni: *(Souhlasně přikyvuji.)*

D4: No že no vlastně že mi to zabírá čas, takže pak nemůžu dělat nic ostatního.

CH1: Nemám čas na kámoše.

CH2: Že nemůžu jít ven.

M: Ještě někoho něco napadá?

CH1: Že u těch úkolů se mi dýmí z hlavy. *(smích)*

Všichni: *(Smějí se.)*

CH1: A někdy i z ruky. *(smích)*

D3: To mně taky.

D6: Hlavně u toho přepisování... no těch vět.

CH1: My máme třeba 8 vět napsat, aj možná 20.

D2: No. *(šibalský úsměv)*

CH2: Já když zapomenu pod lavicí sešit, tak mamka shání toho, kdo... ehm... nemá hotový ten domácí úkol a má tiskárnu.

CH1: To my máme.

CH2: Však to taky moje mamka volá tvojí, a no jak se to řekne...

M: Myslíš, že jako skenování?

CH2: Jo asi jo. A já si vždycky říkám, že konečně budu mít volný den. A mamka přijde a tady máš domácí úkol.

Všichni: *(Smějí se.)*

D1: Já vím, že když budu psát úkol, bude se doma řvát.

D2: To je u nás vždycky, když jsou úkoly... takže vlastně pořád.

M: A co to ten domácí úkol vlastně podle vás je?

CH2: Domácí úkol je pro mě horor. *(skleslý výraz)*

Všichni: *(Smějí se.)*

CH1: Jo no.

M: Ale jak třeba takový domácí úkol vypadá?

D2: Přepisování.

CH1: Matika.

D5: Počítání.

D4: Doplnování.

CH2: Hodně těžké příklady.

CH1: Něco co si musíme vyhledat v knížce a potom to opsat do sešitu.

D5: Nebo si to můžeme zapsat do úkolníčku.

CH2: Nebo někdy paní učitelka napíše úplně blbou stránku.

CH1: A nebo... a nebo jí to.. nebo nám to přijde někdy za měsíc.

CH2: Nebo v 8 hodin večer.

CH1: Ale za měsíc, když už to máme hotové.

CH2: To se mi jednou stalo, že řekla, že máme domácí úkol, ono to... teda ona to paní učitelka asi zapsala, al mně to došlo asi až za měsíc.

CH1: Hmm. (*Souhlasně přikyvuje.*)

D1: Mně taky.

D3: Jo to si vzpomínám.

CH1: Ale já jsem si pamatoval, že máme přírodovědu.

M: A co dostáváte v přírodovědě za domácí úkoly?

CH1: Těžké.

D2: Projekty.

CH1: Já už to chci rozmlátit.

D6: Většinou to jsou projekty.

M: To je ale dobré ne?

CH2: Spíš ne.

D2: Je to nudné.

D1: Mně ty projekty ale baví. Teda jak kdy. Když můžu si to dělat podle sebe, tak je to dobrý.

D5: Joo, když to můžu třeba dodělat nějak.

M: Tak co ještě dalšího kromě domácích úkolů děláte mimo vyučování?

D4: Chystáme si věci třeba.

D6: Učíme se na test třeba.

D5: Musíme číst nějakou knížku do češtiny. A třeba pak dělat čtenářský deník.

CH2: A jo. Teď jsme ale dlouho neměli čtenářský deník.

CH1: Měli. Však si ho měl už odevzdat.

D6: Já jsem ho asi zapoměla.

D2: Já jsem ho neodevzdala ani za prosinec.

D6 a CH2: (*Smějí se.*)

M: To byste si ale měli dodělat nebo se zeptat paní učitelky, jak to s tím čtenářským deníkem je.

CH2: Asi jo.

M: A co dalšího? Napadá vás ještě něco?

CH2: My se máme třeba... třeba naučit 10 odstavců... jako básničky myslím.

CH1: Aj 10. A já si vždycky pamatuju půlku.

D2: To máš ještě dobré, já si vždycky pamatuju jen to první slovo.

D6: Ty básničky jsou hrozné. To úplně nesnáším.

D5: Ale máme třeba i něco nasbírat... jako do výtvarky nebo pracovek.

D5: Já mám třeba furt hlad takže... takže s mamkou chystáme svačinu do školy.

D6: Já furt něco zapomínám. Musím furt kontrolovat batoh.

CH2: Já nemám pořád ořezané tužky do geometrie.

D1: Jo to já nemám taky. Máme toho moc co se musí no... no jako chystat doma.

D3: Však to je to... no... jako jak se tomu říká? (*tázavý pohled*)

M: Nemyslíš třeba chystání pomůcek?

CH1: Jooo však to je ono.

D3: To jsem myslela.

D5: Jo třeba i učebnice a pracovní listy nesmíme ztratit. To se pak paní učitelka zlobí.

M: A když jsme si teď teda vyjmenovaly všechny ty činnosti, jaký to má podle vás význam?

Proč se musíte doma připravovat do školy?

D5: No že si to musíme procvičovat doma, abysme si to pak lépe pamatovali ve škole.

D4: Abysme se něco naučili... abysme něco dělali.

D6: Mě napadá abychom si něco zjistili nového.

D5: Něco se třeba i naučit nazpaměť.

CH1: To... to nemám rád.

D2: Taky ne.

D5: No měli bysme si procvičovat doma.

CH2: Ale ona... paní učitelka nám každý den dává dva úkoly.

CH1: Ale dneska nemáme.

CH2: No tak skoro každý den.

D4: Mě ještě napadá, že 98bychom měli to učivo lehčí nebo to třeba pochopit líp.

M: A teď by mě teda zajímalo, jaký a máte názor na domácí úkoly nebo na učení doma obecně?

CH1: Nic. (*smích*)

CH1: Horor.

D2: Ztráta času.

CH2: Nuda a ztráta času.

D5: No že je to ztráta času a je to těžké.

D4: Taky si myslím, že je to nuda a že je to zbytečně těžké.

D6: Mně se z toho zblázní hlava.

CH1: My to třeba... my máme třeba úkol do angličtiny a do češtiny a to, mě se plete potom hlava.

Já dělám třeba v češtině angličtinu.

Všichni: (*Smějí se a přitakávají.*)

CH2: My jsme měli češtinu a angličtinu a já jsem do angličtiny psal česky ty slovíčka a když jsem to přepisoval do češtiny, tam bylo něco lehkého, tak jsem to psal anglicky.

D1: Mně se vaří z toho mozek.

CH1: Takové kuře na paprice pak.

Všichni: (*Smích*)

M: Dobře, takže chápu. No ale zajímalo by mě, proč se teda učíte doma? Z jakého důvodu?

D5: Protože nám to paní učitelka zadala.

D4: Abysme nedostali 5.

D2: Nebo poznámku, protože ty dostáváme, když to nesplníme.

CH1: Tu už jsem tento rok dostal. Dokonce dvě.

D1: Já to radši dělám, aby mě paní učitelka neseřvala.

CH2: A nebo mamka, když si na to vzpomenu ráno.

D6: Aby mě mamka s taškou za to nezabili.

D5: Když někdo neudělá úkol, tak nám dá paní učitelka čárku.

CH2: Jo.

M: A jak jako čárku? Jak to funguje?

CH2: Za tři čárky je poznámka.

D5: No.

CH1: Já jsem si myslel, že je to za 5 čárek. To je za 3?

D2: Neeeee, je to za 3 čárky. Možná proto jich máš tak moc těch poznámek.

D3: Já mám třeba strach ze všeho.

D6: Takže když prostě několikrát nedoneseme úkol, tak si to paní učitelka zapíše a... a pak to spočítá a kdo jich má 3, tak to pak uvidí rodiče.

CH1: Celkem blbý. Mamka mě jinak zabije.

M: No a proč se naučíte třeba na test nebo písemku?

D1 + D6: Jen z angličtiny.

CH1: Já to mám takové, že když se neučím, tak dostanu vždycky 1. A pak se neučím... no jako neučím vůbec, tak pak dostanu 3.

CH2: Já to mám taky tak. Mamka mě nutí to dělat a pak se diví, že dostanu 3.

D4: Já jako většinou když si myslím, že to nepotřebuju se učit, tak se neučím a mamka mi řekne, že se to mám i tak naučit, ale já to třeba umím... ale když to třeba neumím, jako fakt neumím, tak se naučím prostě.

D5: Aby sem měla 1. A nedostala bych zaracha.

CH1: Taky aby mě mamka neseřvala.

D4: Aby to třeba nemělo vliv na to, že bych chtěla jít za kámoškou, tak aby mi to třeba mamka povolila.

D1: Já to dělám, aby mě mamka nezabila.

D6: Já zase abych nedostala domácí vězení.

CH2: Mně třeba mamka schovala klíče od pokoje, takže mě tam může zamknout. Ale já tam mám svoji vlastní ledničku, takže je to v pohodě.

Všichni: (*Smích*)

CH2: Takovou maličkou ledničku. (*Gestikulací demonstruje velikost.*)

D3: Já nechci, aby na mě byla mamka naštvaná.

M: A když se teda doma učíte nebo děláte domácí úkoly, pomáhá vám s tím někdo?

CH1: Mamka.

D6: Mamka.

D5: Mně mamka a když jsem u taťky, tak taťka.

CH1: Nebo strýc.

D5: Jako já když něco nevím, tak mi mamka nebo taťka poradí, ale jinak to dělám prostě sama.

D5: Já to taky dělám sama.

D6: Mně rodiče někdy poradí, když někdy něco nevím sama.

D3: Já je dělám s paní učitelkou na doučování.

CH2: Jo vlastně, však ty chodíš na to doučování.

D6: Nebo já taky někdy zavolám nějaké kamarádce, jestli by mi nepomohla.

CH1: Já s rodiči nebo sám prostě.

CH2: Já když si zapomenu domácí úkol, tak to opíšu ráno od kamaráda.

M: Ted' podíváme na to, jak vypadá váš běžný školní den. Jednoduše mi ho popíšete.

D4: Já vstávám brzo a pak jdu do školy mrtvá, pak je teda nějaké to učení ve škole, pak oběd a potom domů. A potom někdy kolem půl třetí nebo později dělám nějaké ty domácí úkoly. Ještě teda před tím jsem na mobile. Ale když mám kroužek, tak je to ještě posunutě. Jakože ho ale nemám každý den.

D5: Já vstanu, tak třeba v 6:40. Potom mě mamka doveze do školy, potom je taky to učení, pak jdu na oběd a když je teda pak odpoledne taneční kroužek, tak čekám s D4, potom půjdu domů a koukám se třeba na televizi a potom si udělám domácí úkoly.

CH2: Já si třeba dělám úkoly až v 8 večer... a to... a to mamka není moc ráda.

CH1: Já vstávám třeba až v 6:50, do školy jdu až pořád pozdě a učí se blbě, doma je to nejlepší. Pak teda o škole dělám úkoly, ale někdy pozdě protože mám kroužek, potom jdu spát.

D2: Já vstanu, pak jdu do školy, jak přijdu ze školy, tak si udělám úkoly, s něčím pomůžu doma, než přijede mamka. Ta to pak zkontroluje a pak jsem na mobilu.

CH2: Já ráno taky vstanu, nachystám si jídlo a jdu do školy. Pak když mám v hodinách čas, tak si rád kreslím po rukách. Po škole jdu domů, pak mám hokej a potom dělám domácí úkoly a potom jdu spát.

D6: Já vstávám v 6:33, pak vyjdu z domu a ještě chvíli čekám na D1. Pak spolu jdeme do školy, pak si nachystám věci a učím se. Pak jak skončí škola, tak jdu domů i s kamarádkama a pak jdu většinou hned dělat domácí úkoly nebo se učit, pak zavolám mamce, že jsem doma. Pak se většinou dívám nebo na telefonu hraju, takže třeba tak a pak jdu spát.

M: Takže když jste popsali svůj den. Tak mě zajímá kolik času strávíte přípravou do školy? Nebo obecně jak často se doma připravujete do školy?

CH2: Denně. Aj v sobotu a aj v neděli.

D5: Já taky, když máme domácí úkoly na víkend, tak si je dělám v neděli.

D2: Já si je třeba dělám hned v pátek, jak přijdu ze školy, ať mám potom volno.

D6: já se... když se třeba učím, tak se učím přes týden a jinak si je dělám ty domácí úkoly už v pátek taky.

D5: Já vždycky když mám úkoly na víkend, tak to dělám na poslední chvíli, takže v neděli večer.

CH1: Já taky. Když mám domácí úkoly na víkend, tak je dělám v neděli... protože venku nesvítí slunko, tak se mi nechce ven.

D1: Já si dělám teda úkoly každý den, ale když máme ty na víkend tak si je dělám v pátek.

D3: Já dělám domácí úkoly na doučování, ale jinak jak přijdu ze školy v pátek, tak je udělám až v neděli.

M: A kde se připravujete do školy? Jaké místo vám nejvíc vyhovuje?

D3: S paní učitelkou, ve škole.

CH1: Doma.

D5: Já doma a ještě je někdy dělám s kamarádkou ve škole. To mě baví nejvíc.

CH2: Já si je dělám u svého stolu. Nebo vlastně pod stolem. Jsem si tam postavil takový bunkr.

D6: Já je většinou dělám v pokoji, ale protože tam mám nepořádek, tak je často dělám v kuchyni. (smích)

D5: Já si je dělám v kuchyni. Protože tam je blízko mamka.

D6: Taky v kuchyni.

D2: V obývací místnosti u televize.

D1: Nejradši na posteli, si tam můžu k tomu lehnout.

CH1: V kuchyni.

M: A ještě si jednou shrneme, kdy děláte domácí úkoly nebo se učíte.

D6: My končíme 12:20, takže si dělám úkoly kolem té 1, tak už je mám o půl druhé hotové.

D5: Já si to dělám asi v 6.

D2: Já si je dělám jak přijdu ze školy a když se mám učit na nějaký test, tak se učím nějak tak večer.

D3: Já ve 12:30 jdu na oběd a pak na doučování. A tam dělám věci do školy a ty..... no a ty testy jako učení.

D1: Pro mě je to nejlepší po škole nebo odpoledne.

CH1: Já se učím na testy třeba až tak v 8. Si to potom líp pamatuju.

CH2: Můj rekord je o půl 11 večer.

D6: Já si to třeba ještě čtu v posteli. Třeba tu přírodovědu.

CH1: Můj rekord byl o půl 12.

M: Dobře, tak to bychom měli čas. A do jakého předmětu nejraději plníte domácí úkoly?

D2: Matika.

D5: Angličtina.

CH2: Angličtina.

D5: Asi angličtina.

D1: U mě je to taky angličtina.

D6: já teda spíš matiku, ale párkrát taky češtinu.

CH1: Matika, angličtina a tělocvik.

D4: ale z tělocviku domácí úkoly nemáme.

CH1: No jako ne. Ale bylo by super je mít.

D3: Já. mám ráda matiku a angličtinu.

M: A když se máte učit třeba na test? Jaký předmět je podle vás nejlepší?

D2: Angličtina.

D3: Angličtina.

D5: My když píšeme z angličtiny, tak já se to nemusím učit... já to vždycky umím.

D6: Angličtina.

D1: Angličtina.

M: Mě by zajímalo, proč zrovna angličtina?

D5: Je to lehké a je to jiným jazykem.

D4: My se tak totiž učíme fakt jako zbytečnosti.

D1: Já mám taky ráda angličtinu.

D6: Já taky.

CH1: Nejjednodušší je říct, že my všichni. (*Ostatní přikyvují.*)

M: Dobře, tak v tom případě by paní učitelka angličtiny byla ráda, kdyby vás slyšela. Ale my se přesuneme zase o kousek dál. Už jsme trošku probírali to, jestli vám někdo s domácími úkoly pomáhá. Mě by teď ale zajímalo, jakým způsobem vám někdo pomáhá? Jak to jako vypadá, taková pomoc?

D6: Mně ještě někdy pomáhá ségra. Ale většinou to dopadne tak, že když mně ségra pomůže, tak to mám špatně.

CH2: Ale tvoje ségra je v 6. třídě ne?

D6: Jo.

CH2: Tak to není moc velká pomoc.

D5: Mně ještě někdy pomáhá kromě rodičů babička.

D1: Jo to mně taky.

D6: U nás když taťka sedí u něčeho, třeba u mobilu nebo počítače... a někdy je u nás babička a ona... a on mi jako pomáhá, tak taťka na ni trochu nebo po ni řve a říká, že mě to takhle učit nemá, že on mě to učí jinak a ona mě to naučí špatně. (*smích*)

D4: Já si třeba když se učím, to přečtu všechno a mamka mě pak z toho zkouší.

D5: Já když se učím na diktát, tak mě mamka pak diktuje a já to mám psát.

CH1: Já taky.

CH2: Mě z toho mamka nejdřív prozkouší a když to udělám špatně, tak to píšu znova. (*koulení očima*)

D6: Mě třeba štvě, že když mě mamka zkouší a já nevím nějaké slovo, tak mě furt vrací. A já ji přemlouvám, já to umím mamí, já to umím... ale ona mě nenechá.

D2: Já to mám tak, že třeba se naučím a mamka mě z toho taky zkouší.

D1: První se to musím naučit sama a pak mě mamka zkouší.

D3: Mě zkouší ze všeho paní učitelka na doučování.

D5: Mně mamka ještě když udělám chybu, tak mi to opraví a řekne mi, proč to tak je.

D6: A někdy se mi třeba v češtině třeba stává, že mamka mi to přepsala celé a já jsem to přepsala do takového sešitu, co mám doma jako na zkoušení. Přepsala jsem to tak třeba třikrát a pak už jsem to uměla.

D3: Já jsem třeba dostala od paní učitelky 5, protože jsem dostala mapu, jako slepou a pak mě z toho zkoušela. Potom se to se mnou musela doučit mamka.

M: A kdybyste mi teda měli popsat, jak přesně probíhá domácí příprava. Co konkrétně děláte a jaký je postup?

D6: Já hodím aktovkou o stůl. A pak přijdu ke stolu a vytáhnu ty sešity. Napíšu ten domácí úkol a nechám ty sešity roztáhlé. Mamka pak přijde a je naštvaná, že jsem to neuklidila.

CH2: Já otevřu sešit a mamka se naštvě. Vlastně hned.

CH1: U nás to probíhá s řevem. Mám malou ségru, tak nesmím házet s aktovkou. Mě štvě, že mám malou ségru a nemám na nic klid. Ona furt spí anebo řve.

D4: No já přijdu domů a vytáhnu sešit, jdu to napsat a mamka mi to zkontroluje a pak... a pak mě mamka zdrbe, že hnusně píšu.

CH1: Já jako první začnu psát

CH2: Já často u matiky používám kalkulačku když mamka není doma.

D5: Já třeba když se učím básničku, tak si to několikrát přečtu a potom se to učím po řádcích... že si zkusím říct jeden ten řádek a pak se podívám jestli to říkám dobře a pak se učím dál a zkouším si to furt opakovat.

D4: já když se učím cokoliv, tak si to dvakrát nebo třikrát přečtu nějakou část z toho, třeba odstavec... a pak si to říkám nazpaměť. A když něco nevím, tak se tam prostě podívám. Tak jak tu část pak umím, tak přidám další.

D1: Já se učím skoro všechno jako tak, abych si to pamatovala. Několikrát to opakuju, než to umím.

D2: Jo já taky.

M: A používáte při učení nějaké pomůcky?

CH1: Pravítka a kružítko.

CH2: Telefon.

D1: Překladač.

D6: taky používám mobil.

D5: Já někdy mamčin počítač.

D4: Já jsem se dívala i do knížek někdy.

M: A teď myslíte si, že vám domácí úkoly a učení pomáhá pak s učivem ve škole nebo naopak?

CH2: Ne.

CH1: Nepomáhají.

D5: Domácí úkoly spíš ne, protože to je spíš ztráta času a kdybychom neměli úkol, tak bysme mohli dělat, co nás baví.

D4: Jak kdy. Někdy to pomůže. Třeba že už se pak nemusíme tak moc učit na test.

D5: Ale třeba když jsme to neměli přes ten Word... Wordwall tak mě to bavilo. To bylo takové lepší.

D1: Jako já si taky myslím, že jak kdy. Když je to něco zajímavého, tak mě to i baví, ale jinak ne.

D2: Mně to třeba celkem pomohlo s vyjmenovanými slovy.

M: A jak to teda vypadá s domácími úkoly ve škole? Donesete vypracovaný domácí úkol a co se děje dál?

D5: my ho buď odevzdáme nebo když je to třeba do slohu, tak to přečteme.

CH1: My to dáme na stůl paní učitelce.

D1: když mám v domácím úkolu nějakou chybu, tak ona se na to podívá a nechá to tak.

D2: Jen to prostě odevzdáme a dál s tím nic neděláme.

D3: Někdy ale musíme udělat opravu a to je celé.

CH1: ještě že to alespoň neznámkuje.

M: Takže je nemáte hodnocené ty domácí úkoly?

D5: Ne ona většinou dává jen V... to vlastně znamená, že to viděla.

CH2: Ale každý domácí úkol známkuje.

Zbytek skupiny: Neee ona je neznámkuje, jen dává to V., jakéže to viděla.

D2: A to dává hodně často.

D6: A pak jsou tam ty poznámky no, když to nedoneseme.

CH2: Ale měli jsme i známkované, ale málo.

M: Takže se nestává, že si něco máte připravit doma a potom s tím pracujete ve škole?

CH1: Nikdy.

Všichni: (*Přikyvuji.*)

D5: Takový úkol by alespoň k něčemu byl.

D2: Takový úkol dostáváme málo. Třeba ten projekt. Ten jsme pak ukazovali před třídou.

CH2: Jo to se dalo.

11: 24 – závěr

M: Na závěr mám pro vás zajímavou otázku. Jak by měl podle vás vypadat ideální úkol, jako takový, který by vás bavil?

CH2: 1 + 1. (*smích*)

D1: Kartička na hračky nebo výroba nějaké hry.

D6: Třeba když máme dostat úkol z angličtiny... třeba dny v týdnu... tak bych si tak představovala, že slovíčka máme spojit čarou a pak napsat na řádek.

D5: Já bych chtěla, abychom dostávali třeba jedno nějaké cvičení, krátké a jednoduché... třeba doplňovačku.

D4: Kdyby to šlo doplnit na počítači... to by pro mě bylo zajímavější.

D1: Osmisměrku.

CH1: Já bych chtěl domácí úkoly z tělocviku a z pracovek.

CH2: Joo osmisměrky jsou dobré.

CH1: z toho tělocviku třeba naučit se skákat přes švihadlo a natočit třeba nějaké video o tom.

CH2: z pracovek by bylo dobré si vyrobit něco doma a pak to donést do školy.

D2: Třeba já bych brala domácí úkoly i z informatiky.

D3: Já bych něco chtěla namalovat.

CH2: Nějaký lehký úkol by to chtěla.

M: Zajímavé nápady. Každopádně vám všem děkuju za odpovědi a za pomoc. Zvládli jste to skvěle. Probrali jsme všechno, co se týká domácích úkolů a učení do školy. Jsem ráda, že mám i váš pohled na věc. Chcete k našemu tématu ještě něco doplnit?

Všichni: Neee. Nemáme.

CH1: Doufám, že to zruší.

M: Dobře, tak se teda rozloučíme.

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA ANALÝZY DAT

Focus group č. 6: 6 participantů, 5. ročník, základní škola v Moravskoslezském kraji

Datum: 19. 2. 2024

Délka videozáznamu: 38 minut

<p>M: Jak vypadá domácí úkol? Co to je domácí úkol?</p> <p>D3: Domácí úkol je nějaký úkol, který nám zadají ve škole aby jsme si procvičili nějaké učivo, které třeba probíráme nebo nějaké opakování nebo naučení a procvičení třeba na nějaký test nebo nějakou pololetní práci třeba</p> <p>CH1: Něco co mi nikdy doma nechybělo</p> <p>CH2: Věc co děláme doma</p> <p>M: Co dalšího kromě domácích úkolů děláte mimo vyučování do školy?</p> <p>D3: Učíme se na testy</p> <p>D1: Projekty</p> <p>CH2: Chystáme si věci</p> <p>D2: Já si chystám věci do školy</p> <p>M: Co vás napadne jako první když se řekne domácí úkol nebo domácí příprava nebo učení?</p> <p>CH1: Hrůza, smrt</p> <p>D3: Mě napadne strašně hodně knížek</p> <p>CH2: Buď bohužel nebo třeba</p> <p>CH1: Deprese</p> <p>CH2: No</p> <p>CH3: Mě napadne deprese a ach jo paní učitelka na to nezapomněla</p> <p>D2: Že mě to nebaví</p> <p>D1: Že chci spát</p> <p>M: Proč se musíte připravovat do školy?</p> <p>CH1: Žádný</p> <p>D3: Že si to jakože procvičíme, že na to hned nezapomeneme, když třeba se učíme nové učivo jeden den, tak si to doma třeba procvičíme a ten druhý den už to jakože nezapomenem a taky že někdy třeba když uděláme nějaký ten domácí úkol tak nám to třeba může pomoci k známce nějaké nebo k nějaké pochvalě.</p> <p>D2: Protože třeba kdybysme to nedělali, tak bychom to měli těžké ve škole.</p> <p>CH1: Když bychom teoreticky neměli ty domácí úkoly, tak bychom ani v té hodině nemuseli dávat pozor ani si nic si dom ani nebrat.</p> <p>CH2: Abysme se učili.</p> <p>M: Z jakého důvodu se doma učíte právě vy? Co vás k tomu vede?</p> <p>CH3: Abych nedostal pětku, což by znamenalo nedostat nic na Vánoce</p> <p>D3: Že když se učíme třeba aby jsme měli dobré známky a aby jsme vyšli ten rok s vyznamenáním třeba nebo pro svůj dobrý pocit nebo když chceme v budoucnu mít dobrou práci třeba, tak kvůli tomu se snažíme třeba dobře učit nebo tak a nebo to může mít třeba jiné vysvětlení, jakože třeba pro vnitřní pocit nebo máme radost, že se naučíme třeba něco nového</p> <p>D2: Já třeba splním domácí úkol, protože kdybych ho nesplnila, tak bych měla problém ve škole</p> <p>CH2: Abych nechodil na doučování</p> <p>D1: Abychom nepřišli domů a nebyli blbí</p> <p>CH1: Já si dělám domácí úkoly hlavně proto, protože já za to pak dostávám jakože takové bonusy, které když jich mám třeba pět, tak můžu třeba pak hrát půl hodiny na počítači</p>	<p>vnímání užitečnosti procvičování učiva příprava na test</p> <p>nechuť</p> <p>příprava na test projekty příprava pomůcek příprava pomůcek</p> <p>negativní postoj velké množství knih nechuť negativní postoj</p> <p>negativní postoj povzdech únava</p> <p>procvičení učiva</p> <p>trénink paměti</p> <p>ulehčení školního učení motivace zlepšením prospěchu ulehčení školního učení soustředěnost na školní učení</p> <p>pomoc se zvládnutím učiva</p> <p>motivace lepší známkou</p> <p>motivace zlepšením prospěchu pocit z dobře odvedené práce lepší zaměstnání</p> <p>pocit z dobře odvedené práce</p> <p>strach z problémů</p> <p>motivace vyhnutí doučování seberozvoj</p> <p>motivace odměnou</p>
--	---

PŘÍLOHA P IV: INFORMOVANÝ SOUHLAS ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ – VZOR

Informovaný souhlas rodičů žáka s účastí ve výzkumu

Vážení rodiče,

Jmenuji se Renáta Makyčová a jsem studentkou 5. ročník oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Nyní jsem v procesu psaní diplomové práce na téma „Domácí příprava na vyučování pohledem žáka 1. stupně ZŠ“. Chtěla bych Vás poprosit o zapojení Vašeho syna/ Vaší dcery do výzkumu v rámci této práce. Cílem výzkumu je zjistit, jaké přístupy mají žáci k domácí přípravě na vyučování. Účast Vašeho dítěte přispěje k novým poznatkům v této oblasti.

Výzkumné šetření je anonymní, je možné z něj kdykoliv vystoupit. Bude realizováno prostřednictvím výzkumné metody focus group, neboli skupinového rozhovoru s dětmi. Průběh bude nahráván pomocí audiovizuální techniky, a následně bude pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Audiovizuální záznam poslouží pouze pro potřebu získání dat a bude uložen pouze u mé osoby. Doslovný přepis bude důsledně zpracován tak, aby byla zaručena anonymita, ochrana všech účastníků rozhovoru a nebyla možná identifikace. V textu diplomové práce nebude uveden, pouze v příloze připojen vzor dokumentu.

V případě jakýchkoliv dotazů mě neváhejte kontaktovat na emailové adrese r_makycova@utb.cz.

Předem děkuji za Vaši ochotu a vstřícnost.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem četl/a celý výše uvedený text a porozuměl/a jsem jeho smyslu. Souhlasím s účastí mého dítěte, jehož jsem zákonným zástupcem, v uvedeném výzkumném šetření.

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Datum podpisu:

Podpis zákonného zástupce: