

# **Učitelské přesvědčení o potřebě domácí přípravy žáků na 1. stupni ZŠ**

Klára Křivánková

---

Diplomová práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Klára Krivánková  
Osobní číslo: H18675  
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Forma studia: Prezenční  
Téma práce: Učitelské přesvědčení o potřebě domácí přípravy žáků na 1. stupni ZŠ

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o profesním přesvědčení učitelů.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se významu domácí přípravy žáků pohledem učitelů.  
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů a otázek výzkumu.  
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím tematického psaní a rozhovorů s učiteli.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumů.

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Matei, S., & Ciascai, L. (2015). Primary teachers opinion about homework. *Acta Didactica Napocensia*, 8(3), 29–36.
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34–65.
- Urauchi, S., & Tanno, S. (2022). Homework and teacher: Relationships between elementary school teachers' beliefs in homework and homework assignments. *Japanese Psychological Research*, 1–12.
- Yavich, R., & Davidovitch, N. (2020). Homework: At home or at school?—Attitudes of teachers, parents and the general public: A case study. *International Education Studies*, 13(6), 170–179.

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

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

---

Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan

L.S.

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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

## 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 .....

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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je teoreticko-empirického charakteru. Cílem práce je porozumět přesvědčením o potřebě domácí přípravy žáků primární školy z pohledu studentů učitelství pro první stupeň základní školy, začínajících učitelů a zkušených učitelů. Teoretická část vymezuje pojetí učitelského přesvědčení a vybrané poznatky o domácí přípravě žáků prvního stupně základní školy. Empirická část představuje kvalitativní výzkumnou strategii a závěry, které byly realizovány prostřednictvím rozhovoru a tematického psaní textu. Získaný datový materiál byl analyzován otevřeným a axiálním kódováním. Výzkumná zjištění popisují faktory, které se podílejí na tvorbě a proměně učitelského přesvědčení ve vztahu k domácí přípravě žáků. Stěžejním se jeví žitá zkušenost participantů, která formuje i proměňuje přesvědčení učitelů o potřebě domácí přípravy.

Klíčová slova: učitelské přesvědčení, domácí příprava, učitel novic, učitel expert

## **ABSTRACT**

The thesis has a theoretical-empirical character. The aim of the thesis is to understand the beliefs about the need for home preparation of primary school pupils from the perspectives of students studying teaching for primary school, novice teachers and experienced teachers. The theoretical part defines the concept of teacher beliefs and selected findings on the home preparation of primary school pupils. The empirical section presents the qualitative research strategy and findings, which were conducted through interview and thematic writing. The collected data material was analysed by open and axial coding. The research findings describe the factors involved in the formation and transformation of teachers' beliefs concerning pupils' home preparation. The lived experience of participants appears to be central in both shaping and transforming teachers' beliefs about the need for home preparation.

Keywords: teacher beliefs, home preparation, novice teacher, expert teacher

Touto cestou chci poděkovat své vedoucí práce PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D. za ochotu, cenné rady, připomínky a čas, který mi při zpracovávání práce věnovala. Paní doktorka byla mou vedoucí již při Studentské vědecké a odborné činnosti, jednou mi práci oponovala a jsem vděčná, že byla ochotná se mi věnovat i v rámci diplomové práce.

Dále děkuji všem participantům výzkumu za spolupráci a otevřenost. Díky patří všem učitelům a studentům, kteří byli ochotni se podělit o jejich zkušenosti.

Srdečné poděkování si zaslouží rodiče, kteří mi po celou dobu studia projevovali oporu. Vkládali do mě důvěru, vytvořili mi podnětné zázemí a podporovali mě. Velmi si toho vážím.

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

## OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 POJETÍ PROFESNÍCH PŘESVĚDČENÍ.....</b>	<b>12</b>
1.1 PROFESNÍ PŘESVĚDČENÍ V ŽURNALISTICE A EKONOMII.....	12
1.2 PROFESNÍ PŘESVĚDČENÍ A PEDAGOGIKA.....	13
<b>2 MOŽNOSTI PROMĚN UČITELSKÝCH PŘESVĚDČENÍ.....</b>	<b>15</b>
2.1 ZMĚNA, OVLIVNĚNÍ PŘESVĚDČENÍ.....	17
2.2 PROFESNÍ VÝVOJ UČITELE .....	19
<b>3 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA .....</b>	<b>21</b>
3.1 PERSPEKTIVY DOMÁCÍCH ÚKOLŮ .....	25
<b>4 UČITELSKÁ PŘESVĚDČENÍ O DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ ŽÁKŮ OPTIKOU VÝZKUMŮ .....</b>	<b>27</b>
<b>5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>31</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>32</b>
<b>6 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>33</b>
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY .....	33
6.2 SBĚR A ANALÝZA DAT .....	34
6.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	35
6.3.1 Participanti výzkumu .....	36
<b>7 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>39</b>
7.1 (NE)ZBYTNOST DOMÁCÍ PŘÍPRAVY .....	39
7.2 ZA VŠECHNO MŮŽE ČAS.....	43
<b>8 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT .....</b>	<b>52</b>
<b>9 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU .....</b>	<b>55</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>60</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>62</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>67</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>69</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>70</b>



## ÚVOD

Tato teoreticko-empirická práce se zabývá učitelským přesvědčením v kontextu domácí přípravy. Učitelské přesvědčení ve vztahu k domácí přípravě žáků primární školy je dle názoru autorky sporadicky zkoumáno v rámci českého pedagogického výzkumu. Z tohoto důvodu bylo čerpáno zejména ze zahraničních zdrojů.

Problematika domácích úkolů se často řeší v masmédiích, nicméně v rámci odborné rozpravy je tomuto tématu věnován velmi malý prostor. Domácí příprava ani domácí úkoly nejsou legislativně ukotveny. O tuto skutečnost opírá většina iniciátorů, brojících proti povinnému vypracování domácích úkolů, své výzvy. Předmětem diplomové práce není ale zkoumat oprávněnost zadávání domácích úkolů, nýbrž rovinu jejich potřebnosti. Výzkumná část práce mimo jiné naznačila, že většina aktérů do svého přemýšlení o potřebě domácí přípravy zahrnuje i to, co je na domácích úkolech předmětem kritiky veřejnosti. Jedná se zejména o ovlivňování volného času žáků a jejich zákonných zástupců. Dá se tedy říci, že tato konstruktivní kritika se ukázala být jedním z faktorů proměňujících učitelská přesvědčení. Názory na domácí přípravu žáků se značně odlišují, proto je záměrem práce porozumět přesvědčením studentů učitelství, začínajících učitelů a zkušených učitelů o potřebě domácí přípravy žáků. Právě učitelé hrají nejzásadnější roli v rozhodování o domácích úkolech a jejich zadávání.

Výzkum práce je orientován kvalitativně a byl realizován prostřednictvím rozhovorů a tematického psaní textů. K metodě analýzy dat bylo využito otevřeného a axiálního kódování. Předkládaná diplomová práce navazuje na předchozí projekty autorky – Domácí úkoly na 1. stupni základní školy pohledem učitelů a Vybrané otázky učitelského přesvědčení v rámci Studentské vědecké a odborné činnosti. Vzorek participantů je tvořen pěti studentkami pátého ročníku studijního oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, pěti učitelkami 1. stupně ZŠ s praxí do tří let a šesti učitelkami primární školy s více než 20letou praxí. I když informantkami byly výlučně ženy, jsou v této práci používány i zobecňující maskulina – učitel, student, informant, participant.

Ambicí autorky bylo prozkoumat argumenty učitelů a studentů učitelství, které vytvářejí přesvědčení o potřebě domácí přípravy. Jejich poznání může podpořit budoucí pregraduální přípravu učitelů. Dosavadním výzkumem bylo zjištěno, že umění, jak pracovat s domácí přípravou, je víceméně dáno zkušenostmi participantů. Porozumění činitelům, kteří se podílejí na formování učitelského přesvědčení o potřebě domácí přípravy, napomáhá dobré

praxi. Většina participantů nad otázkou potřeby domácí přípravy přemýšlí v souvislostech a má snahu nepokračovat ve stereotypch a domácí úkoly pojímat „jinak“. Koncipovat odlišně domácí přípravu žáků je budoucí vizí autorky této práce. Výuka by v ideálním případě měla sloužit jako impuls k tomu, aby si žák sám mohl doma rozšířit a doplnit učivo.

V rámci první kapitoly je popsán pojem profesní přesvědčení jakožto nadkategorie učitelského přesvědčení. Druhá kapitola práce shrnuje možné faktory, které proměňují učitelská přesvědčení. Ve třetí kapitole jsou sumarizovány pozitivní a negativní aspekty domácí přípravy včetně úvah o budoucích výzvách spojených s domácími úkoly. Další kapitola směřuje k popsání vybraných studií spojených s učitelským přesvědčením o potřebě domácí přípravy. Souhrn teoretické části práce poskytuje pátá kapitola.

Empirická část si mimo jiné kladla za cíl odkrýt nejen jednotlivé činitele, které působí na učitelská přesvědčení, ale i vazby mezi nimi. Z tohoto důvodu bylo využito otevřeného a axiálního kódování. Kategorie z axiálního kódování jsou vizualizovány do paradigmatického modelu. Za ústřední jev je označena „jinakost“. Veškeré zjištěné příčiny související s přesvědčením učitelů byly dále prezentovány do podoby diagramu rybí kosti jako faktory působící na výslednou (ne)potřebu domácí přípravy.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 POJETÍ PROFESNÍCH PŘESVĚDČENÍ

První kapitola teoretické části práce přináší všeobecný náhled na profesní přesvědčení v kontextu tří povolání – novinář, ekonom a učitel. Odlišnosti z pohledu jednotlivých zkoumaných profesí budou tvořit základ teoretických východisek pro pojetí a formování problematiky profesního přesvědčení.

Kapitola vymezuje učitelské přesvědčení jako jednu část profesního přesvědčení. Dále bude popsán důvod a přínos výzkumu profesního (učitelského) přesvědčení. Detailněji o profesním přesvědčení učitelů pojednává druhá kapitola.

### 1.1 Profesní přesvědčení v žurnalistice a ekonomii

Profesionální novinář by měl dle autora Örnebring (2016) brát v potaz profesní role, normy, ideály a epistemologická přesvědčení.<sup>1</sup> Podle něj výkon role novináře není svázan s epistemickými praktikami (kupříkladu s verifikací). Reportéři totiž vnáší svá přesvědčení do profese.

Schmalzbauer (2002, podle Godler & Reich, 2013) poukazuje na dva body, které jsou relevantní pro studium epistemologických přesvědčení. Tvrdí, že většina těchto novinářů se projevuje decentně z hlediska objektivity, vyváženosti či odstupu. Na druhou stranu, když tyto respondenti vyjádřili ve zprávách osobní přesvědčení, přiznali ho. To tedy pravděpodobně kompenzuje jejich zaujatost. Lze se domnívat, že novináři si mohou být částečně vědomi epistemologických obtíží vyplývajících ze silných osobních ideologií, a možná hledají útočiště v přesvědčení, že žurnalistika může v nejlepším případě interpretovat zprávy, nikoli být objektivní (Godler & Reich, 2013).

V pracích zabývajících se vzděláváním studentů ekonomických fakult zmiňují autoři přesvědčení v souvislosti s kognitivní disonancí. V původní formulaci vymezené Festingerem je možno kognitivní disonanci chápat jako nesoulad mezi rozdílnými znalostmi, názory nebo přesvědčeními o okolí, o sobě samém nebo o svém chování, které v sobě člověk rozpoznává (Festinger, 1957, s. 3, podle Pühringer & Bäuerle, 2019). Studenti potřebují nalézt kognitivní konzistenci, tedy vyvážený sebeobraz nebo stav mysli, v němž do sebe zapadají základní znalosti, názory a přesvědčení (Festinger, 1957, s. 3, podle

---

<sup>1</sup> Epistemologie je základní filosofická disciplína, která zkoumá teorie poznání (Neff, 2007, s. 395).

Pühringer & Bäuerle, 2019). Aby bylo dosaženo rovnováhy, autoři doporučují akademickým učitelům:

- zajímat se o disonance studentů,
- poskytnout studentům strategie podporující pochopení reality,
- vyučovat v souvislostech ekonomické teorie, metody, ekonomické dějiny a filozofii vědy,
- umožnit studentům rozvíjet vlastní perspektivy a přístupy k ekonomickým procesům (Pühringer & Bäuerle, 2019).

V rámci tohoto pojetí je přesvědčení chápáno jako podmnožina kognitivní disonance/konzistence.

## 1.2 Profesní přesvědčení a pedagogika

Z hlediska pedagogického výkladu lze na profesní přesvědčení nahlížet tímto způsobem – jde o představy a názory, které student učitelství nebo učitel zastává v souvislosti s pedagogickou profesí a svým místem v ní. Přesvědčení, která studenti (respektive učitelé) zastávají, ovlivňují jejich motivaci k rozvoji určitých kompetencí. Avšak tento proces funguje i obráceně – chování a kompetence působí na přesvědčení (Korthagen, 2004).

Korthagen (2011, s. 254) dále v souvislosti s přesvědčením pracuje s „Batesonovým modelem“ (viz obrázek č. 1). Pojem přesvědčení identifikuje s otázkou „V co věřím?“ a propojuje ho s identitou učitele. Tato identita se pak zrcadlí do jeho přesvědčení a symetricky přesvědčení se odráží i v identitě.



Obrázek 1 Batesonův model. Zpracováno dle zdroje: Korthagen, 2011, s. 254.

Přesvědčení lze tedy charakterizovat jako to, čemu učitel věří (za čím si stojí, s čím souhlasí, o co usiluje aj.), považuje to za pravdivé a správné. To má dopad na jeho plánování, rozhodování, jednání a chování ve výuce.

Obecně lze konstatovat, že profesní přesvědčení formují praxi (Fives & Buehl, 2016). Pokud budou známy souvislosti spjaté s přesvědčeními, lze jich využít v budoucí pregraduální přípravě, a může dojít k pozitivnímu ovlivnění praxe.

Ševčíková (2021, s. 15) dále nabízí využití výzkumů s učitelskými přesvědčeními v „definování nové teorie o procesech formování profesního přesvědčení jako fenoménu, který spoluutváří profesní identitu a sebepojetí učitele a má vliv na jeho spokojenost a komfort v profesi.“ Zkoumat přesvědčení má tedy význam i z hlediska toho, že učitelská přesvědčení se odrážejí v každé interakci ve vztahu ke škole, žákům, kolegům i vůči sobě samotnému (Stuchlíková, 2005, podle Straková, Spilková, Friedlaenderová, Hanzák, & Simonová, 2014). Přesvědčení učitele tudíž hrají velkou roli v celé šíři edukačního procesu včetně všech klíčových aktérů.

## 2 MOŽNOSTI PROMĚN UČITELSKÝCH PŘESVĚDČENÍ

Druhá kapitola popisuje učitelská přesvědčení v rámci různých pojetí. Dále jsou vymezeny okolnosti, které mohou způsobit změnu profesního přesvědčení. Kapitola uvádí do souvislosti profesní vývoj učitele s jeho přesvědčením.

Přesvědčení učitele lze chápat jako soubor určitých znalostí, zkušeností a postojů, který řídí chování, jednání či myšlení učitele (Straková et al., 2014). Přesvědčení představují individuální reprezentaci reality, kterou jedinec považuje za pravdivou. Pokládá tuto reprezentaci za správnou, bez ohledu na to, zda je vědecky zdůvodněná. Učitelská přesvědčení působí jako složitý a vzájemně propojený systém, který filtruje, rámuje a řídí myšlení, rozhodování a jednání učitelů. V rámci tohoto systému platí, že změni-li se jedno přesvědčení, pravděpodobně to bude mít dopad na celý systém (Fives & Buehl, 2016).

Současně v tomto systému mohou existovat protichůdná přesvědčení (Fives & Buehl, 2016). Ambivalentnost v přesvědčeních lze též nalézt v sumárním modelu, ve kterém Fishbein (1967, podle Gálik, 2012, s. 18, 19) dává přesvědčení do souvislosti s postoji. Skrze přesvědčení charakterizuje postoj. Postoj k objektu (v kontextu této práce k domácí přípravě) je funkcí síly přesvědčení a evaluace tohoto přesvědčení. Kombinace přesvědčení a jeho hodnocení dává postoji kvalitu valence (pozitivní-negativní), intenzity (rozsah) a ambivalence. Detailnější náhled na sumární model lze nalézt ve třetí kapitole.

Z pohledu psychologického výkladu jsou tedy přesvědčení „postoje založené na víře, že určitý soubor informací a názorů je pravdivý a správný“ (Hartl & Hartlová, 2000, podle Straková et al., 2014, s. 35). Důležité je i zmínit, že postoje jsou naučené – s žádnými postoji se jedinec nerodí. Původ postoje může mít kognitivní, afektivní nebo konativní (behaviorální) základ (Gálik, 2012).

V případě předmětu zájmu této práce se jedinec setkává s domácí přípravou pravděpodobně již od mladšího školního věku, kdy sám byl konfrontován s domácími úkoly. Postoj je buď kategorizován skrze silné/slabé přesvědčení, nebo jako negativní/pozitivní postoj (Gálik, 2012). Přesvědčení studentů o výhodách či nevýhodách domácí přípravy jsou pevně založena již v době, kdy studenti učitelství začínají studovat vysokou školu (Pajares, 1992, podle Straková et al., 2014). Obvykle jsou rezistentní vůči změnám, i přesto se tato přesvědčení mohou proměnit vlivem zrání, sociálního učení, volním úsilím člověka či (sebe)reflexí (Cakirpaloglu, 2012, s. 49; Korthagen, 2011). Z tohoto důvodu se jeví jako

vhodné pracovat s přesvědčeními budoucích učitelů v době pregraduálního studia (viz kapitola 2.1).

Jiná pojetí učitelského přesvědčení jsou spojena s různými autory. Někteří výzkumníci učitelské přesvědčení vztahují k profesní identitě (Straková et al., 2014), k sebepojetí (Lukášová, 2015), subjektivním teoriím učitele (Janík, 2005), tacitním znalostem (Švec et al., 2016), učitelovu pojetí výuky (Mareš, 2013) či například k osobní epistemologii učitele (Juklová, 2019).

Přesvědčení učitele tvoří podstatnou část profesní identity. Straková et al. (2014, s. 35, 59) přesvědčení spojuje s těmito otázkami – jak učitel přemýšlí o sobě a své práci, v čem vidí těžiště profese, čemu věří, jaké má hodnoty a postoje...? Odkazuje také na pojetí profese a sebepojetí učitele. Přesvědčení konstruuji, ale i rekonstruuji profesní identitu – mají zásadní vliv na vše, co učitel dělá a jak se rozhoduje.

S učitelským sebepojetím a jeho rozvojem pracuje Lukášová (2015, s. 23, 24, 12, 48). Do dílčích kvalit sebepojetí zařazuje učitelskou etiku, identitu, profesionalitu, socializaci a kondici učitele. Přesvědčení učitele spojuje do oblasti učitelské profesionality zejména v kontextu učitelského myšlení a rozhodování. Profesionální učitel by měl umět vyjmout ve svých myšlenkách žáka ze škatulky, do které si ho dříve zařadil. „Tomu však musí předcházet poznání a přiznání sobě, že tak předtím učinil. Toto vědomé poznání pak může být počátečním motivem k proměně hodnotícího soudu učitele (...)“ (Lukášová, 2015, s. 45). S tímto přesvědčením, známým též jako sebesplňující předpověď, souvisí profesní rozhodování. Pedagogické rozhodnutí a rozhodování se uskutečňuje s velkou mírou autonomie při volbě postupů pro dobro žáků. Učitel má být tedy schopný odhadnout důsledky vlastního rozhodnutí pro učení a rozvoj žáků. Z tohoto důvodu by se měl učitel vyvarovat přesvědčením, která mohou být pro některé žáky limitující.

Podle Janíka (2005, s. 479) si učitelé vytvářejí subjektivní teorie na základě vlastních zkušeností. Předmětem subjektivních teorií jsou dílčí znalosti, postoje či přesvědčení učitele o výuce, škole nebo kupříkladu o žácích. Na základě těchto teorií „z první ruky“ učitelé opírají své rozhodování a jednání v pedagogických situacích. V průběhu profesního vývoje a dalšího vzdělávání dochází k propojování a slévání vědeckých (objektivních) teorií se subjektivními teoriemi, což představuje kvalitnější bázi pro učitelovo jednání.

V odborné literatuře je možno setkat se s pojmem tacitní znalosti, kterým se v českém výzkumu zabývá Švec et al. (2016, s. 17, 118). Tacitní (eventuálně implicitní, praktické či



skryté) znalosti jsou osvojovány prostřednictvím zkušeností, dovedností, pozorování, intuitivního citění, přesvědčení a hodnot. Tyto znalosti jsou obtížně artikulovatelné a pocházejí z neuvědomované nebo jen zčásti uvědomované zkušenosti. Je možno je označit jako expertní znalosti a znalosti typu „jak“.

Významově nedaleko k výše zmíněným pojmům se nachází učitelovo pojetí výuky. Podle Mareše (2013, s. 455) lze skrze tuto koncepci hledat odpověď na otázku, proč učitel postupuje právě tímto způsobem, jakými názory zdůvodňuje svou činnost. Učitelovo pojetí výuky zahrnuje privátní „každodenní pedagogickou filosofii“. Tedy komplex pedagogických názorů, přesvědčení, postojů a argumentů, které zdůvodňují pojetí výuky.

Dále lze vymezit vztah osobní epistemologie a přesvědčení. Osobní epistemologie reprezentuje subjektivní perspektivu vztahující se k tomu, jak jedinci rozvíjí vlastní pojetí znalostí a jak tyto koncepce využívají v rozvíjení vlastního porozumění světu (Hofer, 2016, s. 34, podle Juklová, 2019, s. 14). Na osobní epistemologii učitele je možno nahlížet jako na systém epistemických přesvědčení, která představují statictější a v čase trvalejší proměnné – zatímco epistemická poznávání jsou zakotvená v konkrétních situacích a kontextech, a proto jsou dynamičtější a proměnlivější. Epistemická přesvědčení usměrňují procesy epistemického poznávání, nicméně epistemické poznávání taktéž může ovlivňovat charakter epistemických přesvědčení (Juklová, 2019, s. 130, 131). Bližší informace k epistemologickému přesvědčení jsou vymezeny v kapitolách 1.1 a 2.1.

## 2.1 Změna, ovlivnění přesvědčení

V první kapitole byl na podkladě Korthagena (2011) rozvíjen vztah přesvědčení a identity učitele. Nyní bude na toto navázáno v kontextu změny a proměny přesvědčení.

Identitou se rozumí odpověď na otázku „Kdo jsem? Za koho se považuji?“. V průběhu života dochází ke konstrukci a rekonstrukci identity učitele (Mareš, 2013). Jakmile se promění identita, může se změnit přesvědčení učitele. Day et al. (2007, podle Mareš, 2013, s. 439, 440) tvrdí, že učitel má nejméně tři identity – 1. osobní identitu (spjatá s jeho osobností), 2. sociální identitu (vztahuje se k různým sociálním rolím ve společnosti), 3. profesní identitu (týkající se povolání učitele). Učitelova identita se v některých aspektech během života nemění, v jiných doznává změn, na základě zkušeností a (sebe)reflexe učitele (Mareš, 2013).

Ačkoliv si studenti učitelství nesou s sebou na vysokou školu relativně stálé přesvědčení o daném objektu nebo subjektu (viz druhá kapitola), je možno jejich přesvědčení ovlivnit. Proměnit tato přesvědčení je možno pregraduálním studiem. „Učitelé vyučují tak, jak jsou sami vyučováni, a nikoli tak, jak jsou vyučováni, že mají vyučovat“ (Blume, 1971, podle Korthagen, 2011, s. 249). Toto tvrzení téměř popisuje tzv. princip izomorfismu. Jakým způsobem vyučující na vysoké škole postupuje ve výuce, hodnotí a realizuje projekty, určuje, jak studenti učitelství sami budou diferencovat výuku a pracovat s žáky, kteří jim budou svěřeni (Tomková, 2015, s. 76). Tím, že student zažije konkrétní postup učení, lze předpokládat, že se s ním identifikuje a přijme ho do svého pojetí výuky. Aby však nedocházelo k bezduchému napodobování, je zapotřebí reflexe. Pomocí ní je možné porozumět celému kontextu (Tomková, 2015).

Reflexi Korthagen (2011, s. 74, 75) popisuje přes model ALACT (=Action, Looking back, Awareness, Creation alternatives, Trial). V pěti fázích charakterizuje profesní rozvoj. Profesní učení začíná určitým jednáním (zkušeností) – v kontextu této práce jednáním učitele v souvislosti s domácí přípravou žáků. Tato zkušenost je spojena s daným cílem či cíli jednání. Po jednání, případně během jednání nastává proces zpětného pohledu na toto jednání. Následuje další fáze, tj. uvědomění si podstatných aspektů. Dochází k podrobnější percepci dané situace. Určité aspekty dostávají specifický význam. Na základě tohoto uvědomění si učitel bude moci zvolit jiný postup, kterým lépe dosáhne požadovaného cíle, což si následně při nové či podobné situaci vyzkouší. Takto se cyklus dále opakuje.

Další variantou je pomoci budoucím učitelům rozpoznat a odhalit svá přesvědčení. Jakmile dojde k pochopení daného přesvědčení, je nutné na něj kriticky nahlížet optikou pedagogicko-psychologických výzkumů (Peterson & Moss, 2006). Připouštět si výhody, nevýhody a důsledky daného přesvědčení může proměnit profesní rozhodování a jednání.

Jinou inspirací pro vzdělavatele budoucích učitelů mohou představovat například různé typy textů používané k navozování epistemických pochybností (Bendixenová, 2002, podle Juklová, 2019). Studentům je poskytnut bohatší soubor informací, které jsou však protichůdné. Texty obsahují faktická stanoviska, kladoucí důraz na konfliktní informace, kterými se snaží přimět čtenáře k reflektování vlastních přesvědčení (Kienhues, Bromme, & Stahl, 2008, podle Juklová, 2019, s. 97).

## 2.2 Profesní vývoj učitele

Zráním a profesním rozvojem učitele se může proměnit či zcela změnit profesní přesvědčení. V této podkapitole je popsán profesní vývoj a charakteristická přesvědčení učitelů. S ohledem na problematiku, kterou se předkládaná práce zabývá, se jeví jako vhodné popsat kontinuum novic-expert.

Termín učitel novic označuje osobu, která právě zahájila kariéru a má méně než tři roky praxe (Awang & Shaari, 2021). Gruber (1999, podle Píšová et al., 2011) pojmem novic rozumí osobu, která je v dané profesi nová. Od učitele experta se odlišuje tím, že nedisponuje specifickými zkušenostmi a případně i znalostmi. Expert je schopnější převzít zodpovědnost za modifikace plánů dle potřeb žáků. Mentální reprezentace expertů jsou bohaté a krátkodobé plánování provádějí v perspektivě a zohlednění dlouhodobých kurikulárních cílů. Experti též dokáží lépe formulovat principiální důvody svého jednání, tj. vztáhnout je ke své subjektivní teorii, ke svému pojetí výuky (Píšová, 2010, s. 247, podle Píšová et al., 2011).

Za další složku expertnosti lze považovat organizaci znalostní základny (Glaser & Chiová, 1988, podle Píšová et al., 2011, s. 63). Experti posuzují problém na hlubší úrovni, zatímco novicové mají tendenci k povrchním soudům. Pro experty je také charakteristické, že jsou si více vědomi svých chyb než novicové – pravděpodobně z toho důvodu, že experti se vyznačují hlubokým sebepoznáním.

Podstatný rozdíl mezi novici a experty spočívá také v jejich didaktických znalostech obsahu (např. Gudmundsdottir & Shulman, 1987, podle Píšová et al., 2011). Janík (2008) považuje profesní učitelské znalosti jako „amalgám“, čili slitinu z oblastí vědy, umění, sportu, techniky a znalostí didaktiky. Zvažování experta je kontextuální – dochází k propojení znalostí učiva se znalostmi z didaktiky. Zjednodušeně řečeno experti využívají znalostí typu „jak“ (Švec et al., 2016).

Přesvědčení začínajících učitelů o jejich profesi je možno odlišit na stabilní složku jejich přesvědčení a epizodní složku profesního přesvědčení. Složka stabilní je reprezentována vírou v profesi i ve smysl učitelské práce obecně. Pokud učitel v rámci této složky integroval víru v profesi i v sebe v ní obstát, posiluje to jeho spokojenost v profesi. Oproti tomu složka epizodní je dynamická a formuje se na základě interakcí mezi žáky a učitelem (Ševčíková & Plischke, 2020, s. 11, 13). Tento výzkum odhalil, že učitelé se silnou pozitivní stabilní

složkou profesního přesvědčení lépe zvládají svou profesi i jednotlivé profesní situace (nejen) na počátku kariéry.

Pro charakterizování posunu k expertnosti je nutné brát v potaz více přístupů a kontextů. Ačkoliv jsou učitelská přesvědčení relativně stabilní, mohou se v průběhu pedagogické praxe měnit. Záměrem empirické části diplomové práce je porozumět profesním přesvědčením o domácí přípravě žáků z pohledu studentů učitelství, učitelů noviců a učitelů expertů.

### 3 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA

Vzhledem k tématu diplomové práce je vhodné objasnit, proč učitelé potřebují či nepotřebují, respektive využívají či nevyužívají domácí přípravu žáků. Tato kapitola poskytuje přehled možných kontextů domácí přípravy a domácích úkolů na základní škole. Jsou zde uvedeny pozitivní a negativní následky domácí přípravy a pohled na domácí úkoly z hlediska legislativních dokumentů. Dále jsou sumarizována doporučení pro učitele a rodiče, jak pojímat domácí úkoly.

Domácí příprava je obecný pojem, do kterého mimo jiné spadá vypracování domácích úkolů. Lze rozlišit domácí přípravu na školu v kontextu začínajícího školáka či domácí přípravu na výuku. Prvně jmenovaná příprava může zahrnovat okruhy těchto činností: přípravu pracovního místa v rámci domova (zejména pracovní stůl s dostatkem světla), zavedení režimu dne podobného školnímu (pravidelnost usínání a vstávání, určité domácí povinnosti, pravidelné stravování), nákup školních pomůcek (Šulová et al., 2014, s. 70, 115).

Domácí příprava na výuku obsahuje příkladně tyto aktivity: chystání pomůcek do výuky, učení (případně docházení na doučování), vypracovávání domácích úkolů. Nepřímo zde mohou spadat činnosti jako chystání svačiny a nápoje na následující den či jít brzy spát a včas vstávat.

Z výše popsaného výčtu aktivit, jež spadají do domácí přípravy, je patrné, že nemusí zcela nutně jít o činnosti, které žákům přidělil učitel. Na rozdíl od domácího úkolu, který vychází z učitelova vyslovení daného požadavku na žáky, jehož cílem je prodloužit dobu učení u žáků v mimoškolních hodinách (Cooper, 2001, podle Magalhães, Ferreira, Cunha, & Rosário, 2020). V běžné řeči však často dochází k zaměňování termínů domácí příprava a domácí úkol. Mnohdy vyučující zadají za domácí úkol fakticky spíše okruhy činností, které patří do domácí přípravy.

Smyslem domácí přípravy je:

- získat návyk samostatné práce, za kterou dítě postupně přebírá zodpovědnost,
- upevnit aktuálně probírané učivo, čímž se zpomalí proces zapomínání,
- rozvíjet schopnosti pro práci s časem (resp. žák se učí organizovat si vlastní čas),
- rozvoj řízení sebe sama a vlastní disciplíny (Šulová et al., 2014, s. 148, 172).

Učitelé primární školy dále v souvislosti s domácí přípravou zmiňují, že domácí úkol může být pro rodiče žáků zpětnou vazbou o tom, s jakým učivem se dítě seznamuje ve škole, na kolik mu rozumí, zda potřebuje pomoci (Křivánková, 2021).

Toto jsou jen některé argumenty podporující domácí přípravu a domácí úkoly. Učitelé potřebují, aby si žáci znalosti získané ve škole upevnili doma. Opakování plní svou roli, pokud je realizováno do 4 až 6 hodin po naučení se něčemu novému (Šulová et al., 2014, s. 218). Z tohoto důvodu má domácí příprava v procesu učení nezastupitelnou roli, vzhledem k tomu, že školáci tráví ve škole asi jen 15-20 % svého času (Atkinson et al., 2003, podle Šulová et al., 2014, s. 145).

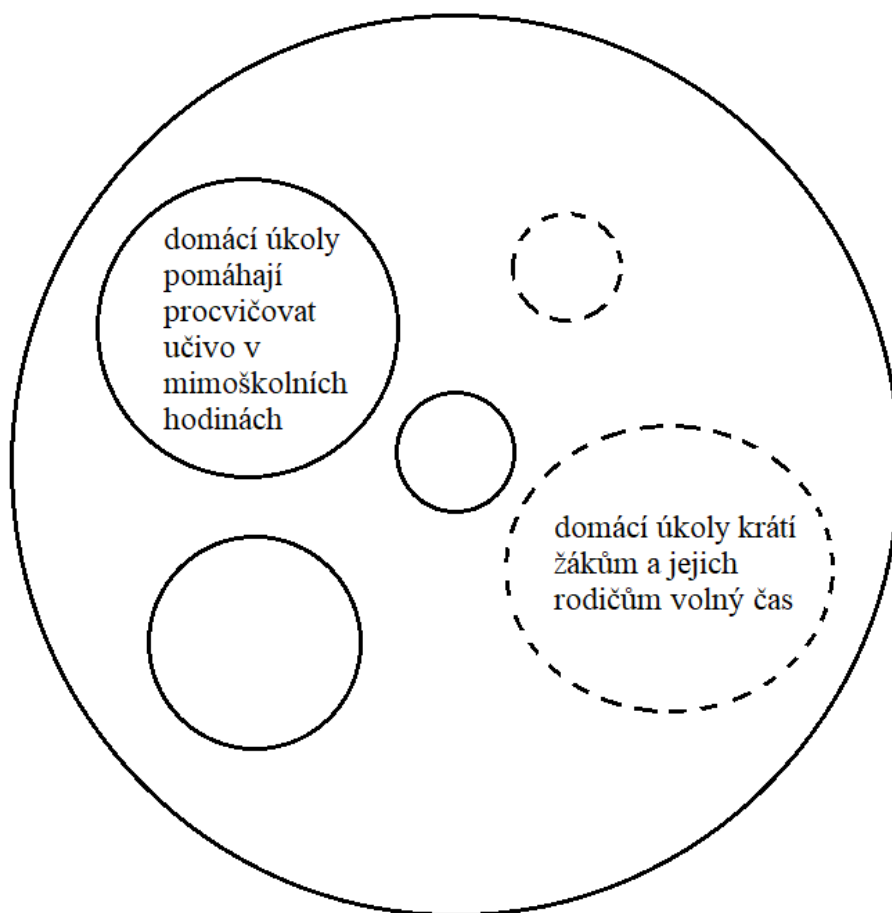
Za negativní efekty spojené s domácí přípravou lze označit zatěžování žáků a jejich rodičů v jejich volném čase. Během řešení domácích úkolů může mezi dítětem a rodičem dojít k hádkám, křiku či pláči (Kohn, 2006, podle Šulová et al., 2014). Následkem tohoto může u dítěte dojít ke ztrátě zájmu o učení (Šulová et al., 2014, s. 147).

Učitel by měl klást důraz na přesné a jasné zadání domácího úkolu, aby ho žáci pochopili. Dále by měl brát v potaz fakt, že by žák neměl být po dlouhý časový úsek nadměrně přetěžován. Negativní dopad může mít na dítě právě neúměrně dlouhá a náročná domácí příprava (Šulová et al., 2014, s. 218).

Další stinnou stránku domácích úkolů lze najít v otázkách rovnosti v přístupu rodičů k domácí přípravě žáků. Když rodič aktivně spolupracuje s učitelem a zajímá se o obsah výuky, vytváří svému dítěti „konkurenční výhodu“ před žáky, kteří tuto možnost nemají. Čím více se rodič prostřednictvím domácího úkolu zajímá, tím větší konkurenční výhodu dítěti vytváří (Křivánková, 2021). Podobnou nespravedlnost je možno zaznamenat v tom, že všichni rodiče nemusí mít finanční prostředky kupříkladu na doučovací kurzy či školní pomůcky, čímž se opět může prohlubovat konkurenční výhoda, resp. nevýhoda.

Shora zmíněné negativní a pozitivní aspekty domácí přípravy lze též charakterizovat například těmito učitelskými přesvědčeními „domácí úkoly pomáhají procvičovat učivo v mimoškolních hodinách“, což posunuje postoj k domácím úkolům směrem k pozitivnímu pólu. Na druhou stranu přesvědčení „domácí úkoly krátí žákům a jejich rodičům volný čas“ směřuje postoj k domácím úkolům k negativnímu pólu. Složení postoje z několika přesvědčení a jejich hodnocení způsobuje, že postoj může být ambivalentní (Fishbein, 1967, podle Gálik, 2012, s. 19). Podobná protichůdnost byla popsána v kapitole 1.1, ve které je vymezena kognitivní disonance a konzistence.

Dále uvedená vizualizace naznačuje koncept sumárního modelu, který propojuje postoje s přesvědčeními. Postoj (velký kruh) se skládá z přesvědčení (menší kruhy), z kterých každý má svou valenci a intenzitu (typ kruhu). Přerušované linie zobrazují přesvědčení s negativní valencí. Nepřerušované čáry znamenají pozitivní hodnocení. Velikost kruhu znázorňuje intenzitu přesvědčení. Uvedený návrh zobrazuje ambivalentní postoj s kladnou valencí (Fishbein, 1967, podle Gálik, 2012, s. 19). O postojích a přesvědčeních blíže informuje druhá kapitola.



Obrázek 2 Zjednodušené zobrazení postoje. Vlastní zpracování dle zdroje: Fishbein, 1967, podle Gálik, 2012, s. 19.

Co se týče legislativní úpravy domácí přípravy žáků, povaha či rozsah je ponechána na vůli učitele. V Informačním bulletinu České školní inspekce (Andrys, 2018, s. 3) se lze dočíst k této problematice více:

Domácí úkoly nejsou nutnou součástí vzdělávání čili škola není povinna žákům domácí úkoly zadávat. Nicméně využívání domácích úkolů jako pedagogického nástroje je bezpochyby plně v souladu se školským zákonem, přičemž je jednoznačně vhodné a žádoucí, aby tuto problematiku upravoval na úrovni školy její školní řád.

Naopak toto tvrzení může být rozporováno samotným školským zákonem (Zákon č. 561/2004 Sb.) tím, že v obecném ustanovení je napsáno: „Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních (...).“ Není zde tedy vzdělávání mimo školu upraveno.

Na druhou stranu prostřednictvím domácích úkolů je možno dosáhnout cílů vzdělávání definovaných školským zákonem. Jedná se zejména o celoživotní učení žáka (§ 44 školského zákona). Učitelé by měli seznámit žáky s tím, že proces učení nemusí nutně probíhat jen ve škole, k čemuž lze dospět pomocí domácí přípravy.

Jiná doporučení pro učitele směřují k následujícím činnostem. Učitelé by měli domácí přípravu koncipovat takovým způsobem, že zadávané úkoly umožní žákům zažít úspěchu tím, že je vyřeší. Domácí úkoly pojmout tak, aby je žáci zvládli samostatně, přičemž se postupuje od jednoduchých úkolů ke složitějším. Domácí přípravu přizpůsobit vývojovému stupni dítěte (Šulová et al., 2014, s. 147, 218).

Další tipy pro učitele zahrnují tyto principy, jak pracovat s domácími úkoly:

- posílit nácvik některých metakognitivních strategií – příkladně zdůvodnit si, proč žáci zpracovávají domácí úkoly, že se učí pro sebe, nebo že procvičováním se zlepšují (Křivánková, 2022, s. 29),
- učitel spolu s žáky formuluje a objasňuje si s nimi učební cíle spojené s domácí přípravou žáků – respektive objasňuje žákům, co se pomocí plnění domácího úkolu učí (Lukášová, 2010),
- zadávat menší počet domácích úkolů, nicméně na denní bázi a pravidelně je kontrolovat (Fernández-Alonso & Muñiz, 2021),
- domácí úkol nezadávat po zvonění – takový je určen k tomu, aby ho žáci neudělali (Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 112).

Jiné charakteristiky domácí přípravy lze sledovat v různých ročnicích základní školy. Někteří rodiče se domnívají, že se jejich dítě potřebuje připravovat na základní školu již v předškolním věku, „aby ve škole mělo náskok“ (Šulová et al., 2014, s. 154). Příkladně chodí do zájmových činností, tudíž se s pomocí rodiče seznamuje s jakousi domácí přípravou – chystání pomůcek, oblečení, svačiny či se učí základnímu režimu dne. Nicméně systematická domácí příprava je spojena se zahájením školní docházky. Domácí příprava u žáků prvního a druhého ročníku je specifická. U začínajících školáků jde pravděpodobně



více o postupné přivykání si povinností, osvojování si základních studijních dovedností, organizaci času, rozvíjení schopnosti řídit sebe samo než o konkrétní efekt v osvojování si znalostí (Šulová et al., 2014, s. 146).

Rodič dítěte tohoto věku je považován za aktéra, který se významně podílí na dohledu nad domácími úkoly. Domácí příprava je chápána jako zodpovědnost rodiče i dítěte (Majerčíková & Petru Puhrová, 2017). U mladších žáků převažuje rodičovská podpora většinou formou direktivního stylu, při kterém rodič více dítě vede i kontroluje. Nicméně i v těchto počátcích je vhodné, aby rodič vedl dítě k samostatnosti a zodpovědnosti. Čím je žák starší, je příhodnější, aby rodiče využívali autonomního stylu (Šulová et al., 2014, s. 152, 154).

### 3.1 Perspektivy domácích úkolů

Domácí příprava bude s největší pravděpodobností stále více nabývat na významu z hlediska tzv. kombinovaného vzdělávání. Již v roce 2020 pandemie v souvislosti s onemocněním covid-19 učinila z domácího úkolu v první řadě náhradu za prezenční výuku. Najednou to byly právě domácí úkoly, které se staly těžištěm dalšího vzdělávání při distanční výuce. Domácí příprava a potažmo domácí úkoly přechodně suplovaly žákům vyučování zejména během asynchronní výuky (Křivánková, 2021).

V současnosti se diskutuje o modelu, který by eventuálně zavedl čtyřdenní pracovní týden. Obdobně uvažuje i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Od 1. 2. 2021 do 31. 8. 2023 se základní a střední školy mohou přihlásit k pokusnému ověřování obsahu, metod a organizace kombinovaného vzdělávání (© MŠMT, 2021). Do budoucna se mohou objevit například modely, kdy čtyři dny v týdnu žák chodí do školy na výuku a pátý den je doma a samostatně vypracovává domácí úkoly či projekty. Vzhledem k možným recidivám lockdownů a zvyšujícím se cenám energií, nemusí být tento scénář nereálný. Aby to však bylo efektivní, je zapotřebí změnit paradigma o domácí přípravě žáků.

Pro nové, na budoucnost orientované pojetí vzdělávání je charakteristické:

- učivo má být zprostředkováno jako dynamický proces poznávání a poznání, které se proměňuje a doplňuje,
- učení je aktivní utváření, a ne pouze předávání hotových produktů,
- důraz je kladen na vzájemnou provázanost jednotlivých oblastí vědění a na relevantnost vědění získaného ve škole pro řešení problémů v běžném životě,

- partnerství mezi učiteli, žáky a jejich rodiči (Lukášová et al., 2012, s. 41).

Do domácí přípravy se toto nové paradigma může promítnout následujícím způsobem. Je třeba žáky vést takovým způsobem, aby byli spoluaktéry výuky a měli zájem o své poznávání/vzdělávání (Franclová, 2013, s. 68). Tohoto žáci dosáhnou, když hledají poznatky z vícera zdrojů nikoli pouze ze sešitu nebo učebnice. Za domácí úkol je možné žákům položit divergentní otázku a žáci k ní vyhledají alespoň dvě odpovědi z různých informačních zdrojů (příkladně rozhovor s rodiči, dětská encyklopedie nebo internetový vyhledávač). S těmito zkušenostmi lze pak tvořivě pokračovat i ve výuce.

Dále lze žákům zadat za domácí úkol projekt, jehož výstupem bude produkt. Projekt je možno koncipovat jako samostatnou práci žáka, ale též lze vytvořit projekt, na kterém bude spolupracovat více žáků. Případně mohou žáci v rámci domácí přípravy na výuku vytvořit pojmové mapy, čímž dochází k propojení vztahů mezi dosavadními a novými poznatky. Aby žáci chápali smysl a význam úkolů je vhodné mimo jiné zařadit prvky autentického učení. Autentické učební činnosti jsou aktivity, jejichž smyslu a podstatě žáci rozumějí (Košťálová, Míková, & Stang, 2008). Žáci by si ideálně měli uvědomit, že schopnosti a dovednosti, které získávají ve škole, mohou využít i mimo ni.

Domácí úkoly nejsou přežitkem, ale naopak budoucností. Je jen nutné přemýšlet o nich kontextuálně a připravit budoucí učitele na toto „nové“ paradigma (definované v roce 1994 D. W. Johnsonem a R. T. Johnsonem).

## 4 UČITELSKÁ PŘESVĚDČENÍ O DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ ŽÁKŮ OPTIKOU VÝZKUMŮ

V této kapitole jsou shrnuty některé výzkumy popisující současný stav poznání řešené problematiky. Jde zejména o názory, přesvědčení nebo způsoby práce učitelů v kontextu domácí přípravy žáků. Některé výsledky výzkumů byly zahrnuty již do předcházejících kapitol.

Autoři Hascher a Hofmann (2011) zkoumali, v čem se liší vnímání domácích úkolů učitelů od vnímání studentů učitelství. Výsledky ukázaly, že mezi učiteli a studenty učitelství existují výrazné rozdíly v chápání jednotlivých charakteristik domácího úkolu. Učitelé z praxe se více soustředí na to, že domácí úkol plní důležitou funkci procvičování učiva po výuce. Studenti učitelství přikládají větší váhu funkci podpory samostatnosti žáků ve vztahu k domácím úkolům než učitelé z praxe.

V rumunském výzkumu (Matei & Ciascai, 2015) zabývající se názory učitelů základních škol na domácí úkoly bylo zjištěno, že učitelé potřebují ve své praxi domácí úkoly. Z toho důvodu, že učitelé musí dodržovat znalostmi přetížené kurikulum. Většina učitelů tedy zadává každodenní domácí úkoly. Zajímavé je, že z výzkumného souboru 51 učitelů základní školy nikdo nevyjádřil pochybnosti ohledně domácí přípravy žáků. Učitelé jsou dále přesvědčeni o tom, že rodiče by měli žákům kontrolovat domácí úkoly.

Záměrem jiné studie bylo prozkoumat vztahy mezi názory učitelů základních škol a množstvím domácích úkolů zadávaných učiteli. Bylo zjištěno, že učitelé nejvíce zadávají domácí úkoly za účelem toho, aby u žáků podpořili proces učení. Věří tedy tomu, že domácí příprava zlepšuje studijní schopnosti žáků (Urauchi & Tanno, 2022).

V izraelské studii (Yavich & Davidovitch, 2020) byly zkoumány postoje rodičů, učitelů a veřejnosti k domácím úkolům. Ukázalo se, že většina učitelů a rodičů domácí úkoly podporuje, ale zároveň jsou nakloněni jejich změně. Domácí úkoly je možno podle nich proměnit za pomoci informačních technologií. Veřejnost domácí přípravu podporuje nejméně, nicméně ze zjištění vyplývá, že veřejnost ještě není připravena zcela se vzdát domácích úkolů. Existuje sice jakási snaha změnit tradiční politiku domácích úkolů, ale představa, že domácí úkoly jsou nezbytné, zůstává.

Výsledky malajsijské studie odhalily, že učitelé mají na domácí úkoly celkově kladný názor (Sidhu & Fook, 2010). Domácí úkoly považují za hodnotné rozšíření výuky a za prostředek, který pomáhá žákům vštěpovat sebekázeň. Dále se ukázalo, že učitelé zadávají domácí úkoly

ad hoc. Vyučující nemají jasný časový rozpis, který by zajistil vyvážené rozdělení domácích úkolů pro každý ročník na každý den v týdnu.

Naproti tomu studie pocházející z Hong Kongu (Moorhouse, 2018) zjistila, že standardizované domácí úkoly ovlivňují autonomii učitelů. Zde učitelé nemají možnost svobodně zadávat domácí úkoly – v ročnících se volí stejné domácí úkoly. Školy a učitelé tedy standardizují své postupy při zadávání domácích úkolů, aby zajistili rodičům a veřejnosti určitý obraz školy. Tohoto výzkumu se účastnili dva učitelé základní školy. Bylo zjištěno, že standardizace domácího úkolu na učitele působí odlišně. Zatímco prvního učitele limituje a omezuje, druhý vyučující považuje praktiky a předepsaná pravidla za normální. První učitel není schopný být takovým učitelem, jakým by chtěl být. Druhý je ztotožněn se standardizací domácích úkolů. Tyto rozdíly lze přičíst profesnímu přesvědčení učitelů o zadávání domácích úkolů v jejich školách a jejich roli učitele. Standardizované domácí úkoly v pojetí prvního učitele se jeví jako neslučitelné s jeho přesvědčením o roli učitele. Zdůrazňuje, že učitel má „přemýšlet netradičně“ a navrhopvat úkoly, které odpovídají potřebám žáků. Dále uvádí, že je třeba, aby žáci dostali prostor k přemýšlení, radosti z učení a kreativitě. Druhým faktorem, jež ovlivňoval jeho přesvědčení byla zkušenost s výukou na jiné základní škole. V předchozí škole měli učitelé větší volnost o rozhodování a postupech při zadávání domácích úkolů. Opačný přístup lze zaznamenat u druhého učitele-participanta. Tento učitel je přesvědčen o standardizovaném postupu zadávání domácího úkolu, což souvisí s jeho vnímanou rolí učitele. Přesvědčení o domácích úkolech vychází z vlastní vzdělávací zkušenosti. Ačkoliv jako žák neměl rád domácí úkoly, chápal benefity. Nyní svou roli vidí v tom, že se má řídit pokyny starších učitelů a zadávat domácí úkoly, které mu předepsaly zkušenější učitelé. Přesvědčení o domácích úkolech tohoto učitele je normou, kterou jako žák nemohl zpochybnit a nyní ji nemůže zpochybnit ani jako učitel. Z tohoto důvodu mu standardizace vyhovuje.

Odlišný důvod, proč učitelé zadávají žákům domácí úkoly, nabízí výzkum z Anglie (Medwell & Wray, 2019). Zde učitelé na 1. stupni ZŠ vytváří skrze domácí přípravu partnerský vztah s rodiči a žáky. Příkladně učitelé žákům půjčují knihy domů na společné čtení žáků s rodiči. Někteří učitelé vnímají domácí čtení jako rodičovskou povinnost, která podle nich znamená dobrou výchovu.

Obecně lze konstatovat, že domácí úkol je důležitým nástrojem k procvičování a ukotvování učiva. Avšak zopakování učiva není jediný cíl učitelů, domácí úkol pozitivně ovlivňuje základní pracovní návyky či učí disciplíně. Výzkum zabývající se názory učitelů primární

školy představuje rozdílnosti v pojetí domácí přípravy (Křivánková, 2021). Učitelé soukromé školy spíše zdůrazňují individuální přístup ke každému žákovi. Domácí úkoly nezadávají plošně celé třídě, a pakliže zadávají úkoly, volí týdenní plány. Součástí výuky některých škol se soukromým zřizovatelem je dopolední klub, který je pro žáky povinný. Zde učitel s žáky dokončuje dopolední práci. Z tohoto důvodu lze na domácí úkoly pohlížet jen na úkoly bez přívlastku „domácí“, jelikož vše, co mají žáci splnit, udělají ve škole.

Odlišnou koncepci zadávání domácích úkolů je možno sledovat v kontextu online výuky, zejména v předělu první a druhé vlny koronavirové krize (od jara 2020 a od prosince 2020). Nejpodstatnější rozdíly v prezenční a distanční výuce směrem k domácím úkolům shrnuje tabulka 1 (Petrů Puhrová & Křivánková, 2021, s. 90).

Tabulka 1 Proměna domácího úkolu v prezenční a distanční výuce

	<b>Prezenční výuka</b>	<b>Distanční výuka</b>
Význam domácích úkolů	procvičování učiva	supluje vyučování
	každodenní záležitost	součástí týdenního plánu
	samostatná práce žáka	možnost plnit ve skupinách pomocí diskuzních vláken
Role učitele v zadávání domácích úkolů	převážně forma cvičení z pracovního sešitu	forma cvičení aplikovaná přes informační technologie
	rutina v typech a zadáních domácích úkolů	více přemýšlí nad obměnami zadání
	kontrola a hodnocení v písemné podobě	přehlednější kontrola v rámci online platform
Spolupráce učitele a rodiče v domácí přípravě	rodič má přehled o probíraném učivu, není zapojen do výuky	rodič se intenzivně zapojuje do online výuky

Učitelé se shodují, že zkušenost s online výukou je obohatila o nové digitální kompetence, které jim pomáhají zefektivnit výuku, bez ohledu na to, zda prezenční či distanční. Mají přehled o interaktivních webových stránkách, didaktických hrách, aplikacích. Zaznělo, že některé programy učitelům poskytují snadnější orientaci, respektive evidenci žáků o tom, jaká cvičení žáci vyplnili, kde nejvíce chybovali, kolik času jim to zabralo a kdo úkol splnil.

Byl zmíněn i postřeh, že distanční výuka je v podstatě nutí přemýšlet o různých obměnách domácích úkolů, tak aby byly stále pro žáky atraktivní. Konzervativní postupy učitelů směrem k domácím úkolům se proměnily. Někteří učitelé zkušenost s distanční výukou označují jako „školu života“ (Křivánková, 2021).

Přesvědčení učitelů se opírají o různé kontexty. Zjištění jiné studie pomáhá pochopit, jak se proměňuje učitelské přesvědčení o domácí přípravě žáků v průběhu života a výkonu učitelské profese. Učitelky, které jsou zároveň matkami, proměnily přesvědčení o domácí přípravě žáků na základě vlastní zkušenosti s rodičovstvím. Nyní podle nich domácí úkoly plní funkci zlepšování se od úkolu k úkolu. Příkládají také větší důraz na respektování individuálních potřeb žáka a celkově zadávají domácí úkoly v menším rozsahu. Rodičovství má tedy přímý vztah na přesvědčení učitele. Z hlediska funkcí domácí přípravy učitelky zmiňovaly zejména to, že si žáci procvičí učivo alepší se v něm. Domácí úkoly dále zadávají se záměrem podpory samostatnosti žáků či za účelem rozvoje čtenářské gramotnosti (Křivánková, 2022).

Tyto výsledky empirických studií pomáhají pochopit, jak učitelé nahlíží na domácí úkoly žáků, a o jaké kontexty se opírá jejich profesní přesvědčení. Výzkumné závěry jsou přínosné pro profesionalizaci učitelů, ale i pro pregraduální přípravu budoucích učitelů.

## 5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V první kapitole diplomové práce je prezentována problematika učitelského přesvědčení v kontextu vybraných dalších profesí. Snahou kapitoly je poukázat na společné a rozdílné znaky přesvědčení napříč třemi povoláními. Každá profese klade důraz na něco jiného, nicméně je podstatné zabývat se přesvědčeními, jelikož hrají důležitou roli v rozhodování, chování a jednání. Smyslem první kapitoly je poskytnout čtenáři vhled, že fenomén přesvědčení je řešen v různých vědních disciplínách.

Dále se teoretická část práce zabývá detailněji problematikou učitelského přesvědčení. V této práci je na přesvědčení učitele nahlíženo jako na soubor znalostí, zkušeností, představ, názorů a postojů, kterému učitel věří a zastává je v souvislosti s jeho profesí. Tato přesvědčení řídí chování, jednání či myšlení učitele (Korthagen, 2011; Straková et al., 2014). Ve druhé kapitole jsou též popsány okolnosti vedoucí k proměně přesvědčení. Přestože jsou přesvědčení většinou stabilní, může dojít k jejich změně.

Třetí kapitola vymezuje domácí přípravu a domácí úkol. Jsou zmíněny pozitivní i negativní efekty domácí přípravy. Domácí příprava je v této práci pojímána jako širší pojem, do kterého mimo jiné spadá vypracování domácích úkolů. Domácí úkol na rozdíl od domácí přípravy vychází z explicitního učitelova požadavku na žáky, jehož cílem je prodloužit dobu učení u žáků v mimoškolních hodinách (Cooper, 2001, podle Magalhães et al., 2020). Domácí příprava může zahrnovat více aktivit a nemusí se nutně jednat o činnosti, které žákům přidělil učitel. Následně jsou v textu nastíněna doporučení pro učitele i rodiče v souvislosti s domácími úkoly.

Domácí příprava, domácí úkoly a přesvědčení učitele nejsou běžnými výzkumnými tématy, zvláště v České republice. Čtvrtá kapitola tudíž směřuje k zachycení názorů a postojů učitelů v souvislosti s domácími úkoly optikou zahraničního výzkumu. Také jsou zde uvedena dosavadní data autorky této práce, která vychází z projektů Studentské vědecké a odborné činnosti (SVOČ). Obě práce SVOČ se zabývaly domácí přípravou a domácími úkoly pohledem učitelů 1. stupně ZŠ a jsou brány jako předvýzkum pro tuto práci. Empirická část diplomové práce se tedy pokusí odhalit a interpretovat hlavní argumenty učitelů o potřebě domácí přípravy žáků v primární edukaci.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce je založena na kvalitativní výzkumné strategii. Záměrem kvalitativního výzkumu je rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu (Švaříček & Šedřová, 2007), což se vzhledem k výzkumnému zaměření diplomové práce jeví jako vhodné. V této kapitole jsou uvedeny výzkumné cíle a otázky, následně jsou popsány výzkumné metody sběru a analýzy dat a potom jsou prezentovány demografické údaje o participantech výzkumu. V rámci kvalitativního výzkumu je vycházeno z přístupu zakotvené teorie. Ta směřuje k hledání nového vysvětlení jevů a jejich souvislostí (Hendl, 2016).

Výzkum diplomové práce navazuje a rozšiřuje studii autorů Haschera a Hofmanna (2011). Výsledky této práce jsou představeny ve čtvrté kapitole. Dále empirická část prohlubuje závěry získané v projektech Studentské vědecké a odborné činnosti. Účelem výzkumu diplomové práce je porozumět učitelským přesvědčením o domácí přípravě žáků z pohledu studentů učitelství, učitelů noviců a učitelů expertů.

### 6.1 Výzkumné cíle a otázky

**Cílem výzkumu je porozumět učitelským přesvědčením o potřebě domácí přípravy žáků v primární edukaci.** Pro účely praktické části diplomové práce zahrnuje pojem učitelská přesvědčení i přesvědčení studentů učitelství.

Mezi dílčí cíle výzkumu bylo zařazeno:

- popsat východiska učitelských přesvědčení o domácí přípravě žáků,
- interpretovat učitelská přesvědčení o domácí přípravě žáků z pohledu studentů učitelství, učitelů noviců a učitelů expertů,
- odkrýt příčiny změn učitelských přesvědčení.

Výzkumné otázky vycházejí z vytyčených výzkumných cílů:

- Jak učitelé zdůvodňují potřebu domácí přípravy žáků v primární edukaci?
- Z čeho vychází učitelská přesvědčení o domácí přípravě žáků?
- Jak studenti učitelství, učitelé novicové a učitelé experti vnímají domácí přípravu žáků?
- Jak se proměňují učitelská přesvědčení o domácí přípravě žáků?

## 6.2 Sběr a analýza dat

Ve výzkumu diplomové práce byly využity dvě metody získávání dat – rozhovor a tematické psaní textu. Otázky pro rozhovor i zadání tematického psaní byly z hlediska předmětu výzkumu obdobné. Získaná data byla analyzována otevřeným kódováním a následně axiálním kódováním.

Interview bylo vedeno s deseti účastníky. Jednalo se o pět studentek učitelství pro 1. stupeň ZŠ a pět začínajících učitelek na 1. stupni ZŠ (bližší informace jsou uvedeny v kapitole 6.3). Ve čtyřech případech probíhal sběr dat skrze online platformu (Microsoft Teams, Messenger). Rozhovory byly sbírány tři měsíce (říjen-prosinec 2022) a trvaly v rozmezí od 29 minut do 43 minut. Kromě tázání byla během rozhovoru využita práce s textem. Informantům byly předloženy ukázky článků z portálů EDUzín a iDNES.cz. K nim se účastníci též vyjadřovali. Ukázku přepisu rozhovoru lze najít v příloze P II.

Samotnému interview předcházela informovaná souhlas účastníků s účastí na výzkumu (viz příloha P I). Po odsouhlasení bylo interview nahráno na záznamník. Data založená na rozhovorech byla přepsána do programu Microsoft Word. Po finalizaci transkriptu následovala analýza dat pomocí otevřeného kódování. Ukázku kódů lze najít v Příloze P IV: Ukázka kódování a kategorizace. Kódy byly vytisknuty a jednotlivě rozstříhány. To umožňovalo detailnější analýzu, ze které vznikly pracovní kategorie a subkategorie. Ke kategoriím byly doplněny vlastnosti a dimenze, některá pracovní jména kategorií a subkategorií se pozměnila do finální podoby. Stejným způsobem byla kódována tematická psaní textů.

Do tematického psaní textů bylo zapojeno šest informantů (ukázku lze najít v příloze P III). Účastníci byly učitelky na 1. stupni ZŠ s více než 20letou praxí. Informantům bylo zadáno téma, které bylo uvedeno otázkami. Nebylo nutné striktně zodpovědět všechny otázky, důležitá však byla odpověď na hlavní otázku. Textovým žánrem byla písemná sebereflexe či úvaha v rozsahu zhruba jedné strany A4. Zadání:

Hlavní otázka:

- Jaká je Vaše představa o potřebě domácí přípravy žáků na 1. stupni ZŠ?

Dílní otázky:

- Co je podle Vás domácí příprava?

- Jak jste na domácí přípravu a domácí úkoly nahlížela jako žačka 1. stupně ZŠ, studentka učitelství, začínající učitelka a jak na ně nahlížíte nyní jako učitelka s praxí?
- Co vše ovlivnilo změnu Vašeho přesvědčení?
- Jaké názory o domácí přípravě zastávají učitelé specificky na Vaší škole?

Jakmile byly všechny transkripty zanalyzovány pomocí otevřeného kódování, bylo možné začít s axiálním kódováním. Nalezené kategorie a subkategorie na základě otevřeného kódování byly spojeny do vztahů určujících příčinné podmínky, jev, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a následky či výsledky (Strauss & Corbin, 1999, s. 72). Interpretace vytvořeného paradigmatického modelu je uvedena v kapitole 7.2.

Učitelé experti se záměrně zúčastnili tematického psaní textu a se studenty a začínajícími učiteli byl úmyslně zvolen rozhovor. Vzhledem ke zkušenostem expertů lze předpokládat, že jim postačí tematické otázky, které je povedou procesem psaní. Existuje též předpoklad, že na rozdíl od studentů či noviců dokáží hlouběji popsat principy a důvody svého přesvědčení a jednání. Také si uvědomují širší kontexty a vyznačují se intenzivnějším sebepoznáním (Píšová, 2010, podle Píšová et al., 2011). Pro studenty a novice se tedy jeví vhodné využít metody rozhovoru. Doplňujícími dotazy bylo možné získat relevantní a bohatá výzkumná data.

### 6.3 Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 16 informantů z toho pět studentek pátého ročníku studijního oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, pět začínajících učitelek na 1. stupni ZŠ s délkou praxe do tří let a šest učitelek 1. stupně ZŠ s více než 20letou délkou praxe. Jednalo se o studentky a učitelky z České republiky. Výběr účastníků výzkumu byl tvořen dostupnými jedinci, nicméně participanti z hlediska podskupin student, učitel novic a učitel expert byli zvoleni záměrně. Muselo se v prvně jmenované podskupině jednat o studenty čtvrtého nebo pátého ročníku studijního oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, za novice byl považován učitel do tří let praxe a učitel expert má naopak více než 20 let praxe. Takto bude s těmito pojmy nakládáno pro účely této práce. Aby bylo možné naplnit jeden z dílčích cílů – odkrýt příčiny změn učitelských přesvědčení, byly zkoumány shora popsané tři skupiny participantů v rámci vývoje učitelské kariéry.

V rámci zachování anonymity bylo jednotlivým studentkám a učitelkám přiřazeno označení studentka A-E nebo učitelka F-O. Dále nebyly konkretizovány přesné názvy škol, na kterých informantky studují či vyučují. Následující tabulka shrnuje základní demografické údaje o začínajících učitelích a učitelích expertech. Další bližší informace jsou uvedeny v kapitole 6.3.1.

Tabulka 2 Demografické údaje o participantech výzkumu.

Označení participanta	Délka praxe v primární edukaci	Aktuálně vyučovaný ročník	Zřizovatel ZŠ	Kraj, v němž se nachází ZŠ
Učitelka F	4 měsíce	4.	obec	Zlínský
Učitelka G	1 rok a 2 měsíce	4.	obec	Zlínský
Učitelka H	1 rok a 4 měsíce	3.	obec	Zlínský
Učitelka CH	3 roky	4.-5. <i>(není třídní učitelkou)</i>	obec	Zlínský
Učitelka I	3 roky	3.	obec	Zlínský
Učitelka J	22 let	2.	obec	Zlínský
Učitelka K	26 let	2.	obec	Vysočina
Učitelka L	26 let	3.	obec	Zlínský
Učitelka M	30 let	2.	obec	Zlínský
Učitelka N	36 let	2.	obec	Zlínský
Učitelka O	40 let	1.-5. <i>(není třídní učitelkou)</i>	obec	Zlínský

### 6.3.1 Participantí výzkumu

#### Studentky A-E

Všechny informantky jsou aktuálně v 5. ročníku vysoké školy studijního oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Interview se studentkami proběhlo před souvislou pedagogickou praxí organizovanou univerzitou jako povinná součást studia. Žádná participantka při studiu nevykonává pedagogickou praxi na základě pracovně-právních dohod se školami.

### Učitelka F

Tato informantka je nejkratší dobu v praxi na 1. stupni ZŠ. Vyučuje ve čtvrtém ročníku. Zaměřuje se na práci s informačními technologiemi. Baví ji zejména vlastivěda. Ačkoliv nemá mnoho zkušeností k učitelské profesi se vyjadřuje kladně: „...někdy si říkám v neděli, ať už je pondělí, chci jít zase za nima. Je to náročné, ale fakt je ráda vidím. Člověka to dobíjí. Takovou jinou energií.“

### Učitelka G

Působí na základní škole s rozšířenou výukou sportu. Pokud mají žáci odpolední vyučování a dále ještě sportovní tréninky, zadává méně či žádné domácí úkoly. Toto dále rozvádí:

Ale i dětem říkám, ta škola je to prvořadé, vzdělání je důležité. Třeba děti se mě ptají, já chci být fotbalistou, na co potřebuji matematiku, tak jim vysvětluji, že je dobré mít nějaká zadní vrátka. Takže když vím, že mají trénink, tak udělám ústupek a dám kratší domácí úkol.

### Učitelka H

Vyučuje na základní škole, o kterou je dle jejích slov pravděpodobně velký zájem. Hlásí se zde mnoho dětí, a též učitelů. Tvrdí, že je zde dobrý kolektiv. Momentálně se otevřely čtyři třídy pro 1. ročník. Tato informantka působí tedy na poměrně velké škole.

### Učitelka CH

Tato participantka vyučuje jen některé předměty. Momentálně není třídní učitelkou. Výuku vede ve čtvrtém, pátém, ale i šestém a osmém ročníku. Vyučuje nejvíce český jazyk a zeměpis. Pracovní úvazek má doplněný o činnost vychovatelky ve školní družině.

Ve školní družině žáci mohou zpracovávat domácí úkoly. K tomu doplňuje: „Mají to dovolené. Chci, aby mi řekly, které si budou dělat úkoly, aby je ostatní nerušily a měly klid na to »zapnout hlavu«.“

### Učitelka I

Působí na základní škole, kterou popisuje následovně: „Není zde žádná rozšířená výuka – tam jsou jen rozšíření učitelé.“ To má pravděpodobně odkazovat ke kreativě učitelů, jelikož

se podle ní všichni kolegové snaží o jiný přístup k žákům. „Ne jako dřív svatá trojice, sešit, učebnice a pracovní list – tato svatá trojice až do nekonečna.“

### **Učitelka J**

Informantka vyučuje na standardní základní škole bez jakékoliv specializace. Kromě výuky ve druhém ročníku, vyučuje některé předměty i ve třetím ročníku ZŠ.

### **Učitelka K**

Participantka výlučně vyučuje v prvním či druhém ročníku ZŠ. Základní školu popisuje jako standardní, nicméně nabízí mimo jiné inovativní vzdělávání formou školních klubů.

### **Učitelka L**

V rámci tematického psaní popisuje svou proměnu přesvědčení ohledně domácí přípravy žáků. Zmiňuje, že po mateřské dovolené polevila ve svých požadavcích a nárocích. Stala se dle jejích slov více chápající a tolerující ve všech oblastech výuky.

### **Učitelka M**

Během 30leté praxe vyučovala napříč celým prvním stupněm ZŠ. Zaměřuje se však na první a druhé ročníky ZŠ. Působí na základní škole, která má zpravidla čtyři třídy v ročníku.

### **Učitelka N**

Dříve vyučovala na malotřídních školách, nyní působí na větší základní škole. V současnosti učí ve druhém ročníku a též vyučuje na 2. stupni tělesnou výchovu. Z hlediska třídnictví se zaměřuje na 1.–3. ročníky ZŠ.

### **Učitelka O**

Tato informantka působí na částečný úvazek na základní škole s rozšířenou výukou cizích jazyků. Dříve vyučovala na církevní základní škole. Nyní na jazykové škole vypomáhá, zastupuje a supluje za nepřítomné učitele. Během své praxe se nejčastěji zaměřovala na 4.–5. ročníky.

## 7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole jsou výzkumná data na základě kódování interpretována do hlavních kategorií. V jednotlivých kategoriích byly dále vymezeny subkategorie. V níže uvedených podkapitolách jsou data získaná z rozhovorů a tematického psaní textů konceptualizována a kategorizována prostřednictvím otevřeného kódování. V závěru kapitoly 7.2 dochází k propojení údajů novým způsobem na základě axiálního kódování. To umožňuje kategorie a subkategorie detailněji rozvíjet ve smyslu příčinných podmínek (Strauss & Corbin, 1999).

Pro úplnost a transparentnost je zde uveden výklad údajů jednak s využitím otevřeného kódování, jednak prostřednictvím axiálního kódování. Otevřené kódování identifikuje, rozvíjí a uspořádává pojmy (koncepty) do širších kategorií. Axiální kódování napomáhá v propojování kategorií – výzkumník hledá další kategorie a koncepty, které spolu souvisí (Hendl, 2016; Strauss & Corbin, 1999).

Výzkumná data jsou rozdělena do dvou hlavních kategorií: (Ne)zbytnost domácí přípravy, Za všechno může čas. Kategorie jsou dále rozděleny na následující subkategorie:

### **(Ne)zbytnost domácí přípravy**

- Kdo je připraven, není překvapen
- Doplněk vs. priorita n<sup>o</sup>.1
- Dobíhat plán s učivem

### **Za všechno může čas**

- Tendence vymezovat se k zažitému
- *Panta rhei* (česky *vše plyne*)

### **7.1 (Ne)zbytnost domácí přípravy**

Ústředním cílem výzkumu je porozumět argumentům učitelů o potřebě domácí přípravy žáků v primární edukaci. Ukázalo se, že všichni informanti se ve výuce neobejdou bez domácí přípravy žáků na vyučování. Někteří participanti považují domácí úkol za domácí přípravu, jiní více specifikují, že kromě zpracování domácího úkolu obsahuje příprava i jiné činnosti. Domácí přípravu participanti dělí na povinnou a dobrovolnou, zadanou a nezadanou práci učitelem či spontánní a určenou práci. Ke spíše samovolnějším činnostem patří například: chystání pomůcek, práce s rozvrhem hodin, dodělávání restů, doučení a procvičení učiva. Zadanou domácí přípravou se rozumí zejména vypracování domácích

úkolů. Zpracování referátů či prezentací spadá spíše pod zadanou domácí přípravu, nicméně některé participantky tyto činnosti chápou jako samovolnou aktivitu žáků. Podle studentky B je domácí příprava o tom shrnout, co bylo a nachystat se na to, co bude.

Studenti učitelství, začínající učitelé i učitelé experti většinou uvedli obvyklé důvody pro zadávání domácích úkolů, které se shodují s informacemi v teoretické části diplomové práce. V subkategoriích je představen rub a líc domácí přípravy žáků pohledem studentů učitelství, učitelů noviců a expertů.

Subkategorie „*Kdo je připraven, není překvapen*“ odkazuje k rozrůzněnosti výpovědí participantů. Část informantů si myslí, že více domácích úkolů, znamená více znalostí. Jiní zadávají domácí úkol v podobě zopakování a naučení se učiva před klasifikovanou písemnou prací ve škole. Pro žáky je to v tomto případě možnost přípravy. Učitelka F doplňuje:

...domácí příprava je za účelem toho, aby si to procvičili. Například před písemkou jim dám z té látky vždycky něco za úkol. A pak dávám podobné úkoly do písemky. Kladu jim za úkol, že se musí doma učit např. do přírodovědy a vlastivědy, nestačí jen ve škole poslouchat.

Tato participantka zdůrazňuje, že nároky na domácí přípravu se od čtvrtého ročníku ZŠ zvyšují. Obdobně uvažuje studentka E:

...žáci si postupem času dojdou na to, že ty domácí úkoly byly zapotřebí. A znám spoustu případů, že si zpětně uvědomili – ta učitelka měla být tvrdší a měla nám těch úkolů dávat víc, abych se toho víc naučil, protože to bylo pro mě potřebné a já bych to teď ocenil.

Obě informantky zdůrazňují, že je nutné skrze domácí přípravu působit zejména na zájmy žáků. V opozici vůči těmto výrokům stojí učitelky, které tvrdí, že domácí příprava apriori nemusí vždy vést k výborným výkonům žáků. Učitelka N popisuje, že toto je pro ni úskalí domácí přípravy. To, že domácí příprava nemusí nutně nést ovoce, uvádí i učitelka G: „...někdo se učí tři hodiny a nemá jedničku a druhý se učí dvacet minut a má jedničku.“ Studentka C bilancuje nad oběma názory, když vzpomíná na svou domácí přípravu na SŠ:

...učitel na matiku nám vždy zadal na dodělení takové úkoly, které znamenaly několik hodin času věnování se té přípravě. Já jsem měla dobré známky, ale ta matika ta mi to vždycky hrozně kazila. Bylo to takové zklamání, že i když jsem tomu věnovala hodně času. Tak častokrát to nemělo ani zdaleka ten výsledek a mám vzpomínku spojenou s tím stresem. Tak to je moje nedobrá zkušenost s matematikou.



Ale jinak v ostatních předmětech vždycky ta domácí příprava pro mě znamenala pak mít ve škole dobré výsledky.

Informantky žákům nedávají domácí úkoly přes víkend či volné dny, rozsahově práce zabere zhruba 10 minut. Nabízí se tedy otázka, zda je domácí příprava zbytná či nezbytná? Všechny participantky se shodly, že domácí příprava žáků je pro ně nepostradatelnou součástí výuky. Každá za zbytné a nezbytné považuje něco lehce odlišného. Část z nich tvrdí, že je zapotřebí maximum procvičování stihnout ve výuce a s minimem cvičení se má žák setkat doma. Naopak některé informantky uvedly, že výuka má být pro žáky zábavná, pestrá, plná her, a proto potřebují domácí přípravu, aby došlo k fixaci učiva. Jaký důraz je přikládán domácí přípravě, odhaluje následující subkategorie.

Název „*Doplňk vs. priorita n<sup>o</sup>.1*“ předesílá, s jakým rozsahem domácí přípravy učitelé pracují, respektive studenti učitelství budou pracovat. Některé participantky vyžadují od žáků průběžnou domácí přípravu. Myslí si, že plněním domácích úkolů si žáci kromě jiného vytvářejí režim dne. Učitelé tím nastavují jakousi rytimizaci dne. Učitelka H:

...děti se tím učí takový řád v životě, systém. Jdou do školy, pak přijdou domů, udělají si úkol a nachystají si věci a pak mají už volno. Přijdou do školy odevzdají úkol, nachystají si věci – myslím, si že děti mají rády, když jsou věci nalajnované.

Žáky tím též vede k odpovědnosti za vykonanou práci. Jiná participantka-učitelka CH k tomuto dodává:

...na to učivo nemyslí jen ráno či dopoledne, ale připomenou si ho i odpoledne. Děti by se měly naučit tomu, že ani v práci nepřijde člověk domů a vypne všechno v hlavě. Nic v životě není od sedmi do dvanácti.

Domácí příprava může sloužit jako nástroj pro celoživotní učení. Zmiňované informantky, ale kupříkladu i učitelka O považují domácí úkoly za doplněk ke školní práci, jejíž nejdůležitější část se odehrává ve škole. Snaží se maximum cvičení zrealizovat ve výuce a minimum zpracovat doma. Učitelka F: „Není pro mě priorita, aby děti měly každý den nějaký úkol a škola se jim tím zhnusila.“ Některé participantky dokonce uvedly, že je důležité, aby u žáků byla saturována potřeba odpočinku. Kupříkladu učitelka L popisuje: „Všichni si potřebujeme odpočinout. Sem tam i úkol nedám, jen tak pro radost dětí.“ Jiné informantky jsou přesvědčeny, že žáci by si měli průběžně navýknout na domácí přípravu. Učitelka J: „U nejmladších žáků je nutné každodenní procvičování čtení.“ Ačkoliv učitelka F nezadává domácí úkoly denně, zdůrazňuje důležitost samostatnosti a zodpovědnosti

u žáků: „...to jsou vaše povinnosti, které mají být u vás na prvním místě, především škola a pak teprve mám kroužky, svoje zájmy, sporty, tréninky atd.“ Studentka C souhlasí s tím, že nejprve je potřebné splnit si povinnosti, tj. domácí úkoly a poté lze trávit volný čas podle svého. Nad rámec vyzdvihuje fakt, že učitel se má před zadáním jakékoliv domácí přípravy pečlivě zamyslet a vědět, zda má smysl zadat domácí úkol či nikoliv. „Nedělat to, že jim prostě vyberu nějaké náhodné domácí cvičení. Nedělat práci pro práci.“ Další participantky uvedly, že je-li učitelem dobře naplánovaná výuka, není nutné zadávat domácí úkol. Zde opět platí „minimum doma, maximum ve škole“.

**„Dobíhat plán s učivem“** shrnuje zkušenosti noviců a expertů, ale i obavy studentů učitelství ohledně domácí přípravy žáků. Studentka A uvádí zkušenost s vlastní domácí přípravou na ZŠ: „Za nás se jelo hlavně na to splnění, úkolů bylo hodně. Abychom splnili rámec, který byl naplánován. Bylo to spíš o tom dohánění. Nevím nakolik jsme si mohli z toho něco odnést...“ Obdobný příklad zmiňuje studentka D: „Paní učitelka nám kroužkovala cvičení, která se nestihla, toto se nedodělalo, tak je to za úkol doma s maminkou.“ Podobné zkušenosti mají též studentky B a E. Dobíhání plánu je zde chápáno jako neefektivní práce s časem buď během výukové jednotky, nebo v rámci školního roku. Všechny studentky se ohrazují vůči dokončování úkolů doma, avšak tomuto kroku rozumí. Obávají se, že ačkoliv kritizují toto rozhodnutí učitele, budou v praxi činit to samé. Uvědomují si, že učiva je hodně a výukového času málo, což dále potvrzují i začínající učitelky. Je možné, že času je skutečně málo, ale též to může být způsobeno tím, že jako novicové ještě nedokáží odhadnout plán výuky, a proto potřebují domácí přípravu žáků. Mohou však nastat situace, které vyučování zkomplikují, program výuky se opozdí, a tudíž jako řešení se nabízí úkol k doděláním domů. Začínající učitelka H se k tomuto vyjadřuje: „...jakmile křičí a řvou, tak jim šupnu domácí úkol, ať se s tím trápí doma. Já jsem se trápila ve škole, tak ať se potrápí doma (smích).“ Pokud se něco nestihlo vinou nekázně žáků, využívá domácích úkolů i učitelka F: „...když si chci zjednat klid a oni nedají pokoj, tak přidám další sloupeček. Když není klid tak další a pak už ticho je, protože čtvrtý sloupeček za úkol už nechtějí (smích).“ Jestliže si učitelky nachystaly do výuky mnoho aktivit a ty se přirozeně během výukové jednotky nedaly stihnout, nedávají žákům domácí úkol, neboť si výuku špatně časově rozvrhly. Přestože by studentky v budoucnu nechtěly dávat domácí úkoly z důvodu nestihnutí, myslí si, že s největší pravděpodobností budou muset zavést domácí přípravu typu „dodělat, dokončit“ i ve své praxi. Studentka E: „...co se nestihlo, tak se dá za domácí úkol. Jen aby se splnil plán. Tak takto bych to nechtěla dělat. A bojím se, abych k tomu nesklouzla, protože hodně

učitelů to tak dělá.“ Podobné pochybnosti zmiňuje i studentka B: „...v praxi to bude o tom co to nemá být – toto si dodělejte za domácí úkol.... V záplavě toho, co se ve škole musí učit. Obávám se toho zejména v prvních letech praxe.“ Studentka A k této situaci dodává, že práce, která se nestihla či jen započala ve výuce, má být dokončena v následující výukové jednotce a nemá se přenášet do prostředí domova. Učitelka G, která vyučuje prozatím něco málo přes jeden rok potvrzuje časový shon: „...když se podívám na obsah a rozsah učiva, které musí zvládnout děti za ten rok, tak mi přijde, že to bez domácích úkolů nejde.“ Učitelka N působí v praxi 36 let a k tématu „dohánění plánu s učivem“ dává do souvislosti vlastní uvědomění podstatného a méně podstatného učiva: „Ke změně názoru docházím po mnoha letech, kdy zjišťuji, kolik zbytečných věcí, pro následující život, musím dětem do hlavy »vtloukat«. Umím již více rozeznat a přiznat si podstatné a nepodstatné informace.“ Učitelky expertky považují za důležité zvážit a prioritizovat různé učivo. S přibývajícím zkušenostmi se též zlepšuje schopnost „time managementu“.

Každá z participantek má domácí přípravu nastavenou jinak čili zbytnost či nezbytnost je pro každou informantku v něčem jiném. Shodnou se, že žáci si učivo doma lépe upevní, učí se samostatnosti a zodpovědnosti. Samy participantky nedělají nic zbytečně, tedy zamýšlí se nad smyslem a významem domácí přípravy žáků. Také nechtějí, aby žáci cítili, že domácí úkol zpracovávali zbytečně. Aby k takovému pocitu marnosti nedocházelo, myslí si, že je nutné kontrolovat domácí úkoly, a případně za splnění žáky odměňovat. I když domácí příprava může v sobě skýtat negativa, informantky ji používají a považují ji v globálu za nezbytnou. Domácí příprava podle nich slouží k zopakování probraného učiva, k informování rodičů o tom, jak se jejich dítěti ve škole daří, co se učí, co je nového (učitelka K); domácí příprava funguje jako motivace (učitelka J); domácí úkoly slouží k tomu, aby dávaly učitelům zpětnou vazbu o znalosti žáků a přispívají k tomu, aby si doma byli žáci schopni sami organizovat učební postupy – vybrat a využít pracovní techniky a prostředky (učitelka O).

## 7.2 Za všechno může čas

V této kategorii je blíže popsána role zkušeností informantek s domácí přípravou v rámci kontinua student-novic-expert.

Přesvědčení studentek a začínajících učitelek vystihuje subkategorie „*Tendence vymezovat se k zažitému*“. Z retrospektivního pohledu informantky negativně hodnotí, co samy zažily v roli žaček základní či střední školy. Některé se dokonce obrací k roli studentky vysoké

školy. Na základě těchto zkušeností si utváří své přesvědčení o domácí přípravě žáků. Začínající učitelka I si vybavuje její domácí přípravu na ZŠ:

...bylo toho tolik, že jsem vnímala, že jsem pořád jakoby ve škole a je na mě kladen nějaký nárok. Hrozně jsem měla pocit, že když to nezvládnou tak budu potrestaná a někdy to tak i bylo, že byly i pětky. Dělal jsem to proto, že musím a nic jsem si vlastně takto nepochvilila.

Přibližně stejně vzpomíná na domácí přípravu na ZŠ i učitelka H:

Pro mě to bylo jako trest, protože my jsme domácí úkoly měli pořád. My jsme byli zahlceni. Mně přišlo, že dřív učitel veškerou zodpovědnost překládal na rodiče.

Rodič byl ten klíčový aktér, který měl naučit to učivo, protože se to nestihlo ve škole.

Náznačky vymezování je možné zaznamenat i u studentky A: „...nechci být taková ta »klasika«, třeba jak jsme to měli ještě my, v pátek se zadá jakoby ze všech předmětů, abychom se nenudili.“ Tyto postřehy definují přesvědčení učitelů. Jejich přesvědčení není spojeno s otázkou „V co věřím?“ (Korthagen, 2011), nýbrž s otázkou „V co nevěřím?“. Všechny prožité zkušenosti – bez ohledu na to, zda je informantky považují za správné či nesprávné – se promítají do jejich přesvědčení. Nyní ve své praxi zadávají méně domácích úkolů, nechtějí žáky a jejich rodiče zahlcovat s domácí přípravou. Učitelka I: „Myslím, že dnes se děti tak netrápí, jak jsem se trápila s úkoly já.“ Pokud se rozhodnou zadat domácí úkol, musí být jednoznačný a srozumitelný. Aby se kupříkladu nestalo, že dítě si neví rady, zeptá se rodiče a on též není ze zadání moudrý. Studentka C toto nazývá zbytečnou starostí navíc. Jak pro rodiče, ale i žáky pak domácí úkol nesplňuje co má splnit. Zvláště problematické jsou dle informantek domácí úkoly z anglického jazyka. Studentka B k tomuto dále zdůrazňuje, že žák by to měl zvládnout samostatně. Když v rámci průběžné praxe doučovala jednu žačku angličtinu, pochopila, že zadávat žákům v rámci domácí přípravy projekt v anglickém jazyce, není úplně ideální. Ani žačka, ani rodiče si se zadáním nevěděli rady. Z toho důvodu nechce příliš zapojovat rodiče do domácích úkolů, protože si uvědomuje, že ne všichni umí anglicky. Učitelka CH zase v průběhu vlastního studia přišla na následující:

Na vysoké škole je domácí příprava něco si nastudovat, tam zpětná vazba není žádná, a to je za mě problém. Měla jsem pocit, že jsem to dělala zbytečně. Strávím nad tím tři hodiny, a co z toho mám, když se na to učitel ani nezeptá... Na základní škole by

děti neměly zažívat pocit, že domácí úkoly dělají zbytečně. Domácí příprava by měla být kontrolována.

Tato subkategorie by se též dala nazvat slovy „Takto ne!“. Většina studentek a začínajících učitelek je v opozici vůči tomu, co samy zažily, ale je též možné najít pozitivní příklad. Tento příklad slouží informantce jako vzor toho, na co by naopak navázala ve své praxi. Studentka D:

Znám jednu učitelku, která využívá digitální technologie. Oni brali ptáky a je taková aplikace do telefonu, kdy žáci šli ven a měli si nahrát zvuky ptáků a pak jim to ukázalo, o jakého ptáka se jedná. Ty děti nepíše charakteristiku ptáka, ale mají takový praktický a hravý domácí úkol.

Přesvědčení studentek a začínajících učitelek vychází „zvnějšku“ dle prožitých zkušeností, jak komentuje učitelka F:

Nyní jako učitel se vžívám do role těch děcek, nemám k nim tak věkově daleko... A ptám se jako by sama sebe – chtěla bych já být na jejich místě a dělat tolik úkolů a určitě by mě to taky otravovalo. Nechci být tou učitelkou, kterou pro to nebudou mít rádi. Nechci je zahlcovat nesmyslnými úkoly, chci naopak, aby se tím úkolem i něco sami dozvěděli.

Lze analogicky tuto subkategorii přirovnat k tvrzení „negativní reklama taky reklama“.

Subkategorie s názvem „*Panta rhei*“ vystihuje skupinu učitelek expertek. Jejich přesvědčení o domácí přípravě vykrytalizovalo postupně během profesní kariéry. U učitelek expertek nelze vypozařovat snahu vymezit se vůči něčemu, co zažily v roli žaček či studentek, jejich přesvědčení plyne v průběhu času. Jejich pohled na domácí přípravu se mění „zvnitřku“ na základě sebereflexe. Přesvědčení se proměňuje samo o sobě. Pokud se vymezují, pak jedině vůči vlastním krokům, které dříve činily v souvislosti s domácí přípravou. Učitelka L, která vyučuje 26 let, popisuje svůj pohled:

Jako začínající učitelka jsem měla na žáky vysoké nároky, což se odráželo i na požadavcích domácí přípravy. Domácí úkoly zadané denně, často i z obou hlavních předmětů tzn. ČJ a Ma, případně dodělání doma toho, co se ve škole nestihlo. Úkoly nemalého rozsahu jsem zadávala žákům i na prázdniny..., což s odstupem let vnímám jako šílenost!

Podobně se vyjadřuje učitelka N: „Jako začínající učitelka jsem to brala příliš vážně. Nyní jako učitelka s dlouholetou praxí ustupuji více z požadavků.“ Názor přehodnotily buď po mateřské dovolené, nebo na základě toho, že pod vlivem zkušeností dokáží lépe vyhodnotit, jaké učivo je důležitější a čemu je potřeba věnovat více času. Také je zajímavé, že zkušené učitelky na začátku výkonu své praxe považovaly domácí úkoly jako normu. Učitelka O: „Ze začátku jsem úkoly zadávala automaticky – jako, že se to musí.“ Až postupem času nalézaly další funkce domácí přípravy, které formovaly a formují jejich přesvědčení. Kupříkladu učitelka M je přesvědčena, že kromě „psacích“ domácích úkolů je potřebné do výuky zařadit zábavné a zjišťovací domácí úkoly:

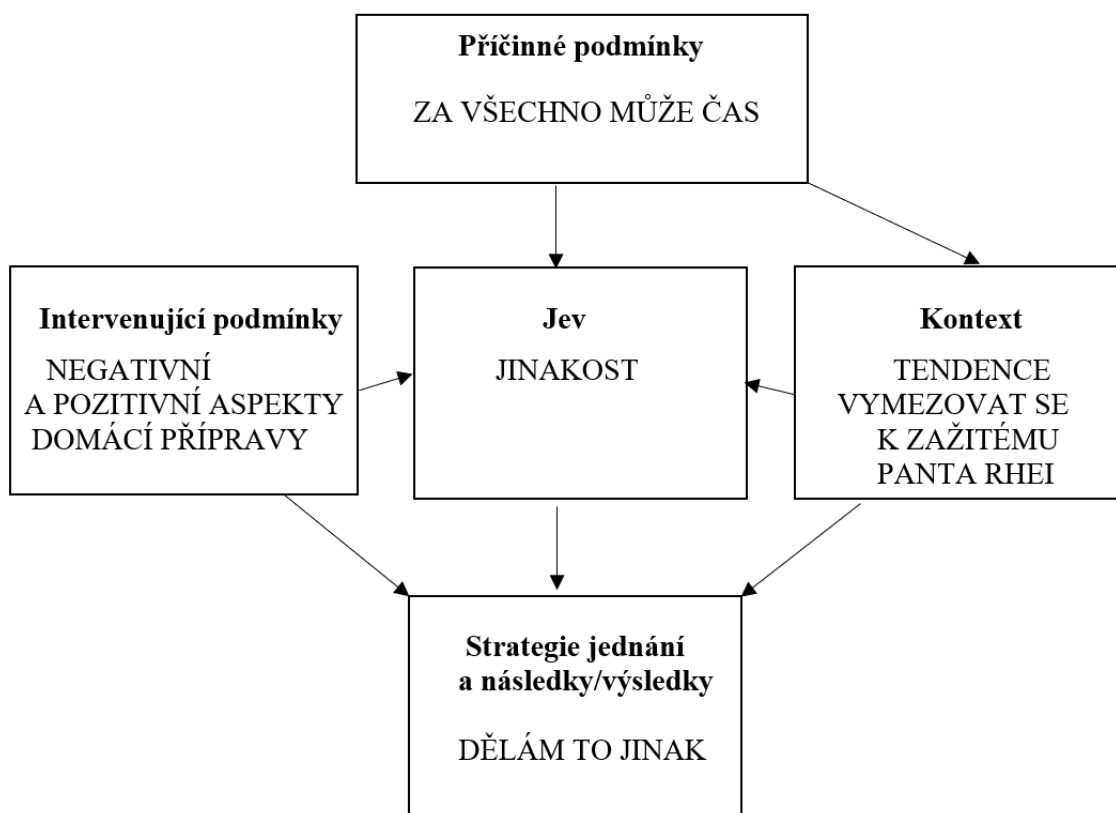
Každé pondělí máme na začátku první hodiny komunitní kruh, kdy děti povídají o svých zážitcích z víkendu. Nosí různé upomínkové předměty z výletů, dárky od rodičů či prarodičů, předměty, které chtějí ukázat. Jejich domácím úkolem je připravit se na toto krátké povídání, zjistit si o místě či akci co nejvíce. Zpočátku bývá vyprávění nesmělé, ale postupně získává na obratnosti a smysluplnosti a žáci se předhánějí v tom co přinesou a o čem budou povídat. Vždyť i toto je domácí úkol, i když to tak nevnímají.

Výrok „vše plyne“ se též odráží ve zkušenosti s online výukou. Postupem času zařazují digitální technologie – učitelka M: „U starších dětí lze pracovat na úkolech s pomocí internetu nebo lze zadávat vypracování pouze v počítači a odeslat přímo učitelce. Doba covidová nás toho v tomto směru mnoho naučila.“ Tuto subkategorii by bylo možné též pojmenovat „Učím se za pochodu“.

Během axiálního kódování výzkumník tvoří „osy“, které propojují jednotlivé kategorie a subkategorie (Hendl, 2016, s. 252) získané otevřeným kódováním. Ústřední myšlenkou pro vytvoření paradigmatického modelu (viz obrázek č. 3) se stala jinakost. Společným znakem, který spojuje všechny participantky je, že domácí přípravu pojímají „jinak“. Domácí příprava včetně domácích úkolů není v českém právním předpisu nijak upravena, proto přesvědčení o povaze či rozsahu domácích úkolů je jen na učitelích. Nyní jsou tedy prezentovány příčiny a další souvislosti s přesvědčením učitelů a studentů učitelství o potřebě domácí přípravy.

V rámci paradigmatického modelu vedou příčinné podmínky ke vzniku jevu. Kontext vychází z příčinných podmínek a náleží jevu (Strauss & Corbin, 1999). Zažitá zkušenost vede k tendenci se vymezovat a potřebě domácí přípravu koncipovat jinak. Na potřebu

domácí přípravu pojmát jiným způsobem působí i další faktory v této práci popsané jako intervenující podmínky.



Obrázek 3 Paradigmatický model. Vlastní zpracování.

Napříč všemi daty prostupuje myšlenka, kterou začínající učitelka G pojmenovala: „...myslela jsem si, že změním svět a budu to dělat jinak, a také to dělám jinak...po svém.“ Studentky učitelství a začínající učitelky chtějí dělat nebo činí většinou přesný opak toho, co samy zažily v roli žaček a studentek. Jejich aktuální přesvědčení o potřebě domácí přípravy se odlišuje četností domácích úkolů, délkou trvání, prací s učebnicí či informačními technologiemi. Konkrétní příklady výpovědí jsou uvedeny v kapitole 7.2 v subkategorii Tendence vymezovat se k zažitému. Informantky zde uvádí své zkušenosti s domácí přípravou nejen na základní a střední škole, ale též na univerzitě. Veškeré prožitky se zrcadlí v aktuálním přesvědčení studentek učitelství a novic. Po všech zkušenostech nyní kladou důraz na to, aby byl domácí úkol jednoznačně zadán, byl krátký, byl využit ve výuce, aby bylo možné využít více zdrojů kromě učebnice či pracovního sešitu. Dále cílí na vnitřní motivaci žáků – chtějí, aby žáky domácí úkol bavil. Učitelka F:

Když znám jejich zájmy a koníčky, tak se snažím v nich probudit to, co je zajímavá. Dobře, pojďme se o tom něco dozvědět. Pokud Vás něco zajímá, klidně si něco dohledejte a já budu ráda, když mi něco sami představí. A je to tímto způsobem baví

a motivuje. A to je pro mě cennější, než je zahlcovat domácíma úkolama, těma klasickýmá.

Během kódování se u studentek a začínajících učitelek často objevovalo vymanění od něčeho „klasického“. Jak se ukázalo, za klasické považují většinu toho, co samy prožily nejen z hlediska domácí přípravy, ale celkově výuky. Slovo „jinak“ však každá chápe v různých aspektech odlišně. Začínající učitelka I se vymezuje vůči pracovním sešitům a učebnicím, raději si vytváří vlastní pracovní listy a záznamové archy, které podle ní lépe naplňují tendenci „dělat to jinak“. Oproti tomu učitelka CH, která vyučuje tři roky, se nebrání využívání učebnice:

Můžeme ty úkoly pro ty děti dělat zajímavě, můžeme domácí úkoly posunout do jiné dimenze, někam jinam. Už nás k tomu nabádají i učebnice. Jedeme podle učebnice od Frause, ale já mám koupenou učebnici badatelskou – je to i o těch nových technologiích a jak je využívat. Když já jim nakopíruju ten úkol z učebnice, tak oni musí otevřít internet a musí si to k tomu všechno dohledat. Vlastně dělá domácí úkol na počítači, což pak pro to dítě není takový problém alespoň vidí, že na mobilech nemusí jen stále hrát hry...

Ani studentky, ani začínající učitelky se neshodnou zcela přesně na tom, jak se má správně s domácí přípravou pracovat, protože každá participantka to dělá nebo chce dělat jinak. Jednotícím prvek pro informantky s minimální či tříletou praxí je, že cítí averzi k tomu, čím si samy prošly během svých žákovských a studentských let ve škole.

Koncept „jinakosti“ souvisí též s učitelkami expertkami. Délka praxe vymezuje jev jinakosti jiným způsobem. Zkušenější učitelky nekritizují pojetí jiných učitelek takovým způsobem jako to popisovaly studentky a začínající učitelky. Expertky a jejich přesvědčení se modeluje z nich samých postupem času. Pokud se vůči něčemu vymezují, jediné vůči tomu, jak nad domácí přípravou přemýšlely na začátku a v průběhu kariéry. Vstupuje zde několik proměnných, které zapůsobily na proměnu přesvědčení:

- Jestliže již dokáže lépe plánovat program výuky, než jak to dělala dříve, umí odhadnout co lze stihnout během výukové jednotky. Potom nemusí žáky zahlcovat domácími úkoly, které se nestihly během výuky.
- Jestliže již vychovává vlastní potomky, pak nad domácí přípravou přemýšlí také jinak.



- Pokud si dokáže vyhodnotit, jaké učivo je stěžejní splnit v průběhu školního roku, též přemýšlí odlišně o kvantitě domácí přípravy žáků.
- Když vyučovala během online výuky, nebrání se domácí přípravě podporované informačními technologiemi.

Většina těchto zkušeností, které si během profesního vývoje expertky zažily, znamenaly to, že četnost a frekvence zadávání domácích úkolů se zmenšila. Detailnější demonstrace výroků participantek expertek se nachází v kapitole 7.2 v subkategorii *Panta rhei*. Z počátku expertky nahlížely na domácí přípravu jako na normu. Přišlo jim zcela běžné zadávat domácí úkoly. Až časem upustily od dennodenní domácí přípravy jako reakce na výše zmíněné podněty k proměně učitelského přesvědčení. Pro zkušené učitelky je snazší navrhnout tematické plány v průběhu školního roku a v podobné paralele též naplánovat výukovou jednotku než pro začínající učitelky. Expertky dokáží lépe vymezit, co je podstatné a má význam se tím zabývat. Také se v kontextu domácí přípravy řídí tím, že méně je více. Tím, že stále něco dělají „jinak“ si formují a zpřesňují své přesvědčení o potřebě domácí přípravy žáků. Přesvědčení expertek je tudíž odvislé od schopnosti (sebe)reflexe.

Reflexe je důležitá nejen u zkušených učitelek, ale i u studentek učitelství a začínajících učitelek. Všechny participantky berou v úvahu kromě výše popsaných příčinných podmínek, také intervenující podmínky. Tyto podmínky usnadňují či znesnadňují použití strategií jednání učitele (Strauss & Corbin, 1999). V paradigmatickém modelu jsou za intervenující podmínky považovány pozitivní a negativní aspekty domácí přípravy. Kladné a záporné stránky domácích úkolů mají totiž také vliv na „jiné“ pojetí učitelů domácí přípravy. Přesvědčení informantek o potřebě domácí přípravy žáků je podmíněno zohledněním volného času žáků, požadavky zákonných zástupců žáků, veřejným míněním prezentovaným médií a tím, že si učitelky zadáváním domácích úkolů přidělávají samy sobě práci. Participantky si uvědomují, že domácí přípravou ovlivňují volný čas žáků, ale i zákonných zástupců. Z toho důvodu pečlivě vyhodnocují, kdy, jak často a jak dlouhý zadají domácí úkol. Některé informantky nechávají žákům volné víkendy či prázdniny, jiné zadávají například domácí úkol, který je hotový maximálně do deseti minut. Další se orientují podle toho, v jaké dny žáci mají odpolední výuku či tráví čas v mimoškolních aktivitách. Otázka volného času skrytě ovlivňuje učitelovo přesvědčení o domácí přípravě žáků. Když žák nemá dostatek času na domácí přípravu, mívá se to účinkem. Jak shrnuje učitelka CH:

...když odevzdá úkol, který je plný chyb, a přitom se jedná o žáka, který ve škole pracuje bez chyb. Já se ptám, co se dělo, tak mi řekne, že Messi zrovna hrál zápas...(smích)...tak to pak chápu. Tak to vrátím, aby to udělal znovu a lépe.

Informantky nahlíží na roli rodiče v domácí přípravě taktéž odlišně. Některé participantky kladou důraz na to, že domácí přípravu má žák zvládnout sám bez přičinění rodičů, jiným nevadí, že se zapojí rodiče. Učitelka L vyvyšuje samostatnost dítěte nad spolupráci rodiče s dítětem: „Šikovné dítě dělá domácí úkoly samotné, méně šikovné s pomocí rodičů.“ Učitelka M také vyzdvihuje samostatnost žáka, ale v lehce jiném kontextu:

Snažím se vést děti i rodiče k tomu, aby si žáci dělali úkoly sami a rodiče je jen na závěr zkontrolovali. Je to proces postupný a sami rodiče se mnohdy musí naučit, že domácí úkoly nejsou pro ně, ale pro děti. Proto volím takové úkoly, aby je děti zvládly samy.

Studentky učitelství zmiňují, že nechtějí v budoucnu rodiče zahlcovat domácí přípravou – studentka A: „Abych domácím úkolem nezaměstnala celou rodinu.“ Začínající učitelka G se naopak nebrání spolupráci rodiče a žáka v rámci domácí přípravy. Myslí si, že rodič může dítěti lépe vysvětlit učivo: „...když žák doma dělá úkoly a doma s rodiči si o tom povídají – rodič to řekne jinak než já a může to tomu dítěti pomoci.“ Tato učitelka také tvrdí, že rodiče se mnohdy dožadují domácích úkolů, přijde jim, že je jich málo. Pro některé zákonné zástupce je to skoro až záruka kvality:

...i ti rodiče to vyžadují. Kdyby ty úkoly nebyly, tak i ti rodiče by si asi řekli, že je něco špatně. Teď jsem měla individuální konzultace s rodiči a jedna maminka mi řekla, že těch úkolů je strašně málo, že bych měla přitvrdit. Já zase ale nezastávám názor, že by to mělo suplovat výuku. A abych já vlastně rozhodovala, čím se doma dítě zabaví – to už je spíše na tom rodiči.

Dalším faktorem, který může zasáhnout do přesvědčení učitele o potřebě domácí přípravy žáků jsou veřejné sdělovací prostředky. Znají-li učitelky problematiku domácích úkolů i z pohledu médií, mají střízlivý názor. Jsou zastánkyněmi domácích úkolů, uvědomují si však i negativa. Ve svých výpovědích často zvažují, zda mají vůbec právo zadávat úkoly mimo prostředí školy, zda je správné, když se do domácí přípravy zapojí rodič či zda mohou žákům skrze domácí úkoly řídit volný čas. Učitelka G:

Vím, že bylo hodně afér, že si rodiče stěžovali, že ty úkoly děti dělat nebudou. Vždycky jsem si říkala, že nebudu známkovat úkoly. Pokud zapomenou, tak jsem to

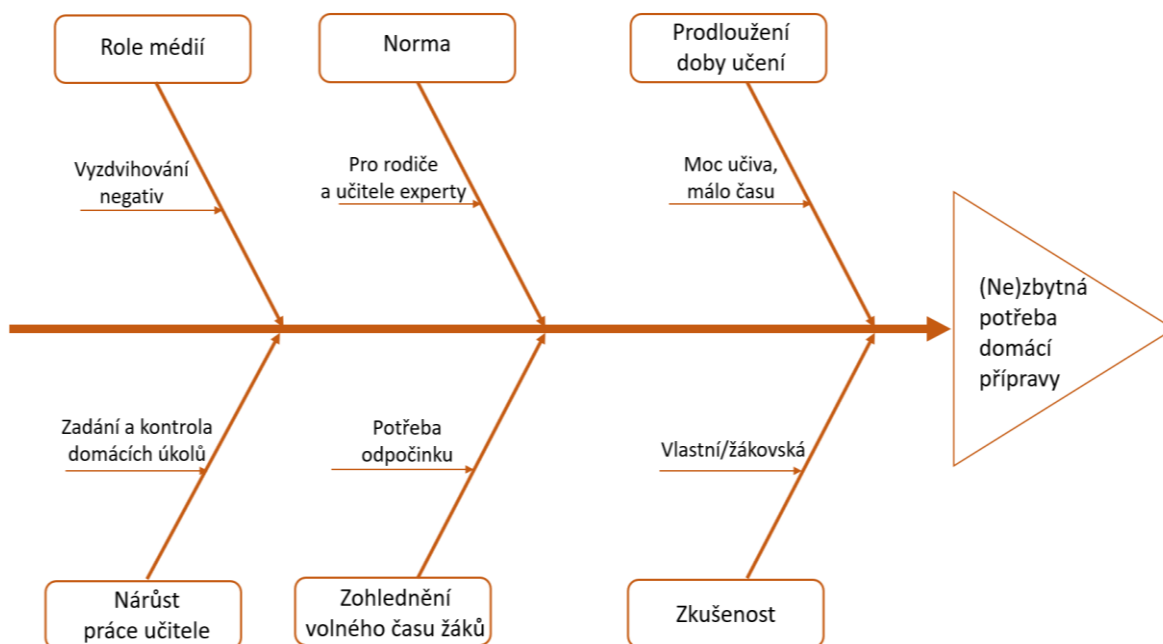
také brala tak demokraticky – když ho nemáš dnes tak ho přineseš tedy zítra. Zadávám proto, aby si učivo doma děti procvičily a učily se nějakému řádu a systému. Když s tím rodič nesouhlasí, tak já se s ním hádat nebudu. To, že někdo domácí přípravu dělá nezaručuje, že bude pak ve výsledku lepší. A naopak když ji někdo nedělá, nezaručuje, že bude zákonitě horší. A často nad tím přemýšlím... Ale podle mě ta domácí příprava je i tak přínosem pro dítě.

Učitelka M také nad tímto polemizuje. Tím, že má z tisku načtenou tuto problematiku, považuje za klíčové objasnit na začátku školního roku žákům, ale i rodičům, jak budou zadávány domácí úkoly. Učitelské přesvědčení je též podmíněno prací, která učiteli vznikne po zadání domácího úkolu. Učitelka N: „...domácí úkoly přidávají práci učitelům. Ti musí hlídat zadávání do Bakaláře, zapisování úkolů žáky do zápisníku, potom kontrolovat odevzdání úkolů a také správnost.“ S dvojsečností zadávání domácí přípravy souhlasí i učitelka F: „...za domácí úkol si vytipuju cvičení podle toho, aby si potřebné učivo procvičili doma. Jsem to pak ale já, kdo kontroluje 25 sešitů, takže si vyberu takový úkol, který není tak náročný na kontrolu.“ Studentka E si také uvědomuje, že v mnoha ohledech si sama sobě přiděluje další práci. Spoustu času jí zabere vymyšlení vhodného zadání pro domácí přípravu a též následná kontrola.

Přesvědčení učitelů o potřebě domácí přípravy žáků a následně výkon tohoto přesvědčení je podmíněno výše zmíněnými faktory. Právě z těchto důvodů učitelé pojmají domácí přípravu „jinak“. Jednání učitele a následky/výsledky jednání jsou v paradigmatickém modelu sloučeny do jedné kategorie. Jednání je zde chápáno jako následek/výsledek přesvědčení, jelikož přesvědčení řídí jednání.

## 8 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT

Kapitola shrnuje odpovědi na výzkumné otázky formou Ishikawova diagramu zvaného rybí kost. Tento diagram vizualizuje příčiny a následky. V kontextu této práce jsou za příčiny považovány všechny okolnosti, které vedou studenty a učitele využívat či nevyužívat domácí přípravy u žáků 1. stupně ZŠ.



Obrázek 4 Diagram příčin a následků. Vlastní zpracování.

Učitelé a potažmo studenti učitelství potřebují domácí přípravu z toho důvodu, že výukového času je dle nich málo. Aby byli schopni obsáhnout veškeré očekávané výstupy, neobejdou se bez domácí přípravy. Tímto způsobem u žáků prodlužují dobu učení. Na fixaci učiva zbývá ve výuce málo času, proto si pomáhají domácími úkoly. Učitelé experti oproti studentům a začínajícím učitelům si dokáží přesněji naplánovat učivo, splnit ho ve výuce, tudíž domácí příprava žáků je pak minimální. Dalším důvodem, proč zadávat domácí úkoly je vědomost učitelů, jak u žáků funguje proces učení a zapomínání. Čím častěji si v rámci domácí přípravy opakují učivo, tím méně ho zapomínají. Toto nemusí platit bezvýhradně (viz kapitola 7.1), ale pakliže se žák doma připravuje na test, je pravděpodobné, že ho zvládne. Dále lze u zkušených učitelů zaznamenat na začátku jejich kariéry stereotyp. Tedy využívání domácích úkolů ze setrvačnosti, z jakési mezigenerační „normy“. Podobný návyk je možno sledovat u některých rodičů. Sami zákonní zástupci se někdy dožadují domácí přípravy, protože to považují za naprosto normální. Toto přesvědčení rodičů se zrcadlí taktéž do učitelského přesvědčení.

Přesvědčení učitelů vychází ze zažité zkušenosti. Studenti učitelství a novicové se vymezují vůči zkušenostem s domácí přípravou, které sami zažili během základní, střední a vysoké školy. Chtějí domácí přípravu koncipovat „jinak“. Na domácí úkoly nahlíží z identity studenta, naproti tomu experti vnímají domácí úkoly již z identity učitele. Zkušené učitelé se distancují vůči tomu, jak s domácí přípravou pracovali v začátcích výkonu učitelské profese. Vymezují se vůči sobě a nyní domácí přípravu chápou zase „jinak“. Většina informantů na pojem domácí přípravy měla jasný, vyhraněný názor. Nikdo k této problematice není lhostejný, protože rozumí funkcím domácích úkolů. Právě pozitivní nebo spíše negativní zkušenosti tříbí přesvědčení učitelů o potřebě domácí přípravy. Z kontextů výpovědí participantů lze vyvodit, že výsledné přesvědčení učitele je odrazem individuálního vyvažování vnímaných kladů a záporů domácí přípravy.

Domácí přípravu informanti vnímají jako potřebnou součást výuky. Jestliže půjde o smysluplnou činnost a budou využívány například informační technologie, nepovažují domácí úkoly za přežitek. Participantů domácí přípravu rozdělují na povinnou/zadanou a dobrovolnou/nezadanou práci učitelem. Za spontánní práci považují připravení pomůcek, práci s rozvrhem hodin, dodělávání restů, doučování a procvičování učiva. Zadanou domácí přípravou se rozumí zejména vypracování domácích úkolů či referátů. Informanti za nejdůležitější složku domácí přípravy považují domácí úkoly. Pojmy domácí příprava a domácí úkol v jejich výpovědích často splývaly.

Jak již bylo naznačeno, učitelské přesvědčení o potřebě domácí přípravy se proměňuje osobním i profesním vývojem, ale na proměně přesvědčení se podílejí i další příčiny. První z nich směřuje k veřejnému mínění o oprávněnosti domácích úkolů. Tyto názory prezentují média, přičemž spíše vyzdvihují negativa domácí přípravy. Role veřejně sdělovacích prostředků se tedy podílí také na proměně učitelského přesvědčení. Domácí úkoly zadávají střídměji, s větším rozmyslem a respektem k volnému času žáků a jejich zákonných zástupců. Ohled na volný čas hraje také důležitou roli při rozhodování učitele, jak dlouhá bude domácí příprava žáků. Domácí úkoly žákům přizpůsobují dle toho, zda mají odpolední výuku či se účastní mimoškolních zájmových činností. Několik informantů uvedlo, že domácí přípravu minimalizují z toho důvodu, aby žákům dopřáli odpočinek, který považují za potřebný. Zřetel na volný čas berou i v souvislosti se svou prací. Zadání domácího úkolu, kontrola a případně další využití ve výuce obnáší nárůst práce učitele. Smýšlení učitelů o domácí přípravě žáků se též proměňuje na základě toho, zda jsou učitelé rodiči či jsou bezdětní. Do přesvědčení učitelů také vstupuje zkušenost s online výukou. Nyní učitelé více

koncipují domácí přípravu žáků skrze informační technologie. Co nebylo nikým zmíněno, nicméně může to též působit na přesvědčení učitelů, jsou učebnice či metodické příručky. Tyto materiály mohou mít též dopad na učitelské přesvědčení o potřebě domácí přípravy, protože mohou vybízet k tomu, že určité cvičení je vhodné k zadání za domácí úkol.

Výše zmíněné příčiny zdůvodňují potřebu či nepotřebu domácí přípravy ze strany učitelů primární školy. Přesvědčení studentů učitelství a začínajících učitelů má revoluční tendenci. Oproti přesvědčení zkušených učitelů, které je založeno na procesu pozvolných změn. Předkládaný výzkum pomáhá pochopit, jak učitelé nahlízejí na domácí přípravu žáků, a o jaké kontexty se opírá učitelské přesvědčení. Zjištění přinášejí dále informace o tom, jak se proměňuje učitelské přesvědčení o potřebě domácí přípravy žáků na 1. stupni ZŠ.

## 9 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

Devátá kapitola shrnuje výsledky v kontextu problematiky učitelského přesvědčení, fázi vývoje profese a v kontextu domácí přípravy. V diskuzi jsou pokládány otevřené, hypotetické či řečnické otázky. Tato kapitola tedy přináší subjektivní úvahy autorky diplomové práce v souvislosti s výsledky realizované výzkumné činnosti a prostudované literatury.

Potřebují učitelé domácí přípravu u žáků 1. stupně ZŠ? Jsou přesvědčeni o významu domácích úkolů? Záměrem předkládané práce je porozumět přesvědčením o domácí přípravě žáků z pohledu studentů učitelství, učitelů noviců a učitelů expertů. Bylo zjištěno, že informantky ve své praxi budou využívat či využívají domácí přípravy. Potřeba je zde chápána jako subjektivně pocíťovaný nedostatek (Kolář, 2012). Jelikož nejsou vymezena práva a povinnosti učitelů, žáků a rodičů v souvislosti s domácí přípravou, nepanuje zcela unifikovaný názor všech participantek na potřebu domácích úkolů. Každá informantka akcentuje odlišné funkce domácí přípravy. Také zmiňují, že zadávají domácí úkoly pro dobro žáků, tedy k naplnění nejen učitelských potřeb, ale i žakovských potřeb. Za jakýsi konsensus lze však považovat fakt, že všechny participantky potřebují domácí úkoly ve své praxi. Detailnější rozbor učitelského přesvědčení o potřebě domácí přípravy žáků na 1. stupni ZŠ nabízí sedmá a osmá kapitola.

Výzkum provedený v diplomové práci navazuje na výsledky autorů Haschera a Hofmanna (2011). Oni zjistili, že učitelé v praxi a studenti učitelství se odlišují ve vnímání funkcí domácích úkolů. Výsledky praktické části diplomové práce ukazují, že rozdíly v chápání domácí přípravy lze najít jak u studentů učitelství, noviců, ale i expertů. Ve výzkumu z roku 2011 bylo uvedeno, že učitelé oproti studentům zdůrazňují funkci zopakování a procvičení učiva. Kdežto studenti učitelství zdůrazňují, že skrze domácí úkoly vedou žáky k větší samostatnosti (Hascher & Hofmann, 2011). V diplomové práci taktéž figurovaly funkce domácích úkolů a domácí přípravy, nicméně kromě nich jsou zde vysvětleny okolnosti vedoucí učitele k zaujetí daného postoje. Dalším přínosem empirické části diplomové práce je zjištění reálné potřeby domácí přípravy v praxi učitelů. Všechny informantky se shodují na potřebě domácí přípravy i přes to, že z žádného legislativního rámce nevyplývá povinnost zadávat domácí úkoly. Pokud tedy tuto povinnost nemají, a přesto zadávají domácí úkoly, vyplývá z toho to, že studenti či učitelé domácí přípravu potřebují. Každá participantka zdůrazňuje jiné důvody.

Výsledky diplomové práce ukazují, že přesvědčení studentek učitelství a začínajících učitelek má revoluční tendenci. Oproti učitelkám-expertkám, jejichž přesvědčení o potřebě domácí přípravy není skokové, ale spíše jde o evoluční proces pozvolných změn. Tyto poznatky jsou lehce v rozporu vůči samotné definici pojmu přesvědčení. Učitelská přesvědčení jsou totiž relativně stabilní reprezentace reality, kterou jedinec považuje za pravdivou a správnou (Fives & Buehl, 2016; Straková et al., 2014). Přesvědčení učitele však vychází a přetváří se ze životních a profesních zkušeností. Platí Hérakleitův výrok, že věčná je jen změna. Empirické poznání, v kontextu této práce – přesvědčení, je dle Immanuela Kanta získáno a posteriori, tedy na základě zkušeností (Störig, Petříček, Rezek, & Šprunk, 2007). Pravděpodobně neexistuje bíle přesvědčení, vždy se vychází ze zkušenosti – ať už prožité nebo zprostředkované. Pokud by však participantky nebraly do úvahy zkušenosti a oprostily se od reality. Za ideální stav v souvislosti s domácí přípravou uváděly kupříkladu, že je vhodné, aby dítě pracovalo samo doma, bez pomoci rodičů. Avšak na základě zkušeností ví, že rodiče se o své vůli zapojují do domácí přípravy. Dále v ideálním případě by bylo vhodné zadávat jen dobrovolné domácí úkoly nebo na základě týdenního rozpisu. Jiná informantka uvedla, že v dokonalém světě by vynechala domácí úkoly, ale vzhledem k obsahu a rozsahu učiva, který potřebuje splnit s žáky během školního roku, to je nereálné. Studentky a novicky vychází z role žáčky/studentky a opírají se o tyto „teorie z první ruky“ (Janík, 2005), kdežto expertky již vychází z role učitele. Zajímavé je, že u budoucích učitelů a noviců neplatí známý bonmot „Jsem jen tak dobrý, jak dobrý byl můj učitel“. Zdá se, že se jim podařilo překročit stín učitele, se kterým se sami setkali během studií. Místo Descartovy věty „Myslím, tedy jsem“ by se role zkušenosti dala parafrázovat jako „Mám zkušenost, tedy jsem, resp. nejsem“.

Přesvědčení začínajícího učitele se utváří na základě vzájemného působení žáků a učitele. Tuto proměnnou složku autorky Ševčíková a Plischke (2020) nazývají epizodní, na základě provedeného výzkumu v diplomové práci se lze domnívat, že epizodní složkou disponují též učitelé experti. Většinou se udává, že učitel se stává expertem, když má jasnou představu o vlastních možnostech, ale i o možnostech žáků. Lukas (2007, s. 371, 372) shrnuje dle prací Dreyfuse či Fesslera, že expert má dospět od soustředění se na sebe sama a svého zvládnutí vyučování k zaměření na žáky a jejich zvládnutí učení se. Empirická část diplomové práce více koresponduje se zjištěními Brekelmansové a Crétona (1993). Právě novicové jsou v bližším vztahu k žákům než experti. Začínající učitelé si dokáží živěji vybavit svou domácí přípravu od základní, přes střední a vysokou školu. Touto retrospektivou přistupují k žákům



a domácím úkolům empatictěji. Experti jsou také tolerantní, nicméně většinou k tomuto obratu dospěli skrze zkušenost s rodičovstvím. Jakmile začali vychovávat vlastní potomky a dostali se do role rodiče, který má náhled do domácí přípravy dítěte, změnili své profesní přesvědčení o pojetí domácích úkolů – více v kapitole 7.2 (dále též Křivánková, 2022).

Otázkou je, jak by novicové přistupovali k domácí přípravě, kdyby jejich přesvědčení bylo více reflektováno již během studia na vysoké škole? Jak by zadávali či nezadávali domácí úkoly, kdyby bylo této problematice věnováno více času na seminářích, cvičeních či přednáškách? Učitelka F, která vyučuje zatím čtyři měsíce, hodnotí pregraduální přípravu následovně:

Moc bylo teoretických a historických věcí – takového toho, co jak by se mělo dělat. Chápu, že je třeba znát historii, ale když jsem přišla do školy, tak jsem se učila všechno jakoby poprvé. Jak si rozvrhnout hodinu, jak s žáky pracovat, jak kontrolovat úkoly, jak je zadávat.

Ačkoliv podle studentů a začínajících učitelů nebylo během studia na VŠ věnováno mnoho času fenoménu domácích úkolů, své přesvědčení si vytvořili. Učitelé na všech stupních škol nastavují budoucím učitelům zrcadlo při formování přesvědčení o domácí přípravě. Student učitelství a potažmo novic se buď distancuje od nějaké zkušenosti, kterou prožil během studentských let, nebo se s ní ztotožní a jedná podobně. Přesvědčení expertek se proměňuje v průběhu kariéry, časem a zkušenostmi.

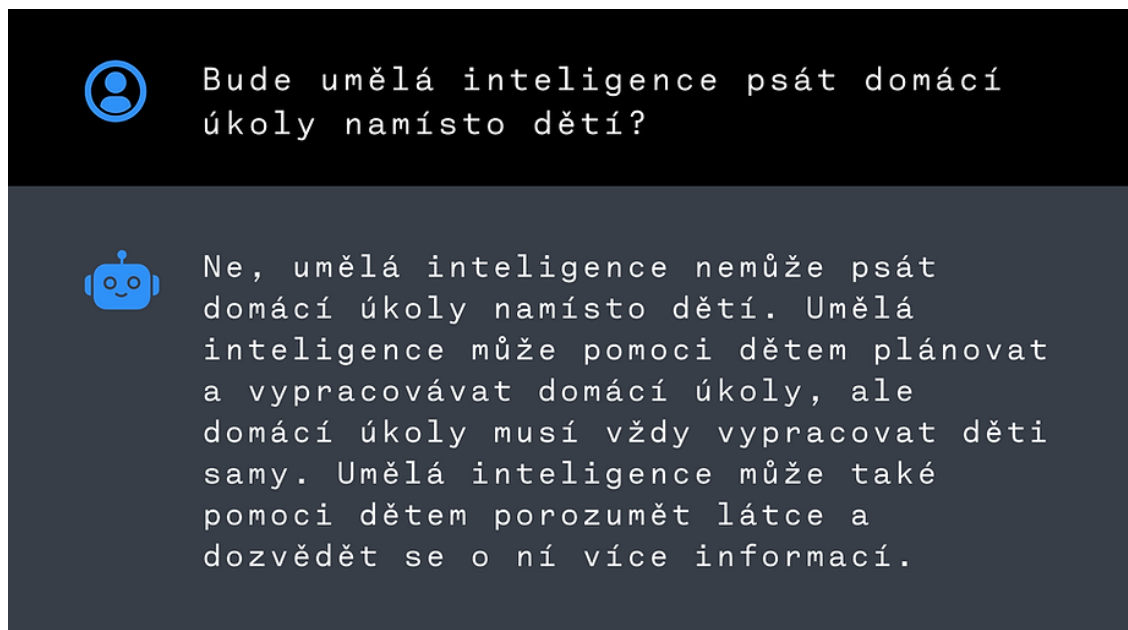
Další výzvou pro pregraduální přípravu učitelů by mohly být následující podněty. S jakým přesvědčením by odcházeli studenti učitelství z vysokých škol, pokud by měli možnost realizovat průběžnou či souvislou praxi na alternativní či reformní základní škole? Domácí příprava bývá na „jiných“ typech škol pojímána různě. Toto by byla rovina „prostředí“, kterou Korthagen (2011) též bere do úvahy. Na něj lze dále navázat s kompetencemi, respektive soft skills (*měkké dovednosti*). Experti se odlišují od noviců mimo jiné v efektivnější časové organizaci výuky, ale též v plánování fází výuky. Lépe odhadují, kdy je potřebná fixace nebo jak dlouho je zapotřebí se ještě věnovat učivu. Nyní, kdy jsou učitelé v roli zpracovatelů školního kurikula, by bylo vhodné do pregraduální přípravy učitelů zařadit výuku soft skills příkladně time management (*organizace času*). Tuto měkkou dovednost lze využít nejen při plánování jedné výukové jednotky, ale pro přípravu celého školního roku. Kompetence se promítají do učitelova přesvědčení (Korthagen, 2011). Možná by pak začínající učitelé nemuseli mít pocit, že dobíhají plán s učivem (viz kapitola 7.1). Tedy rozvíjet nejen deklarativní znalosti typu co, ale procesuální znalosti (vědět jak)

a kontextuální znalosti (vědět proč) (Lukášová, 2015, s. 42). S tímto též souvisí povědomí o názorech veřejnosti na domácí přípravu, které reprezentují média (blíže kapitola 7.2). Čím více informací, nezávisle na tom, zda výzkumné, zkušenostní či protichůdné (příkladně kognitivní disonance či ambivalentnost), tím širší, erudovanější a otevřenější přesvědčení (Festinger, 1957, podle Pühringer & Bäuerle, 2019; Fishbein, 1967, podle Gálik, 2012). Výsledkem přesvědčování je přesvědčení (Mareš & Krivohlavý, 2009), ale kdo nebo co přesvědčilo studenty učitelství a učitele využívat (eventuálně nepoužívat) domácí úkoly ve své pedagogické praxi? Jsou to zejména zkušenosti, které zanechávají stopy ve vědomí, respektive v přesvědčení.

Ačkoliv jsou všechny informantky v rámci výzkumu v diplomové práci přesvědčeny o potřebnosti domácí přípravy, existují i opačné názory. Aktuálně se v médiích diskutuje otevřená výzva s názvem „Společně za dobrovolné domácí úkoly ve školách“, kterou sestavila Helena Zitková. Záměrem je nastavit práva a povinnosti týkající se domácích úkolů. Přičemž se upozorňuje na velkou četnost každodenních úkolů, známkování a sankciování za nesplnění domácích úkolů nebo na prohlubování konkurenční výhody, resp. nevýhody mezi žáky (Křivánková, 2021; Rybová, 2023). Participantky, které se zúčastnily výzkumu v diplomové práci, se vůči těmto praktikám vymezují a upravují si je dle svého přesvědčení.

Jaký je výhled na domácí přípravu v následujících několika letech? V kapitole 3.1 o perspektivách domácích úkolů je pojednáváno o kombinované výuce jakožto možném způsobu, jak uvažovat do budoucna o domácí přípravě. Na základě prvních výsledků pilotáže se ukazuje, že fáze fixace je nejvhodnější pro aplikaci kombinované výuky. Školy, které se zapojily do pokusného ověřování kombinovaného vzdělávání, mohou využít tyto způsoby distanční výuky – distančně vyučovat některé dny, jen vybrané vzdělávací oblasti, nebo určité žáky – například dlouhodobě nemocné. Pro distanční výuku se nejčastěji volí chytré mobily (Mačí, 2023). Využívání digitálních technologií pro domácí přípravu využívají nebo rády by používaly participantky uvedené v praktické části diplomové práce. Jde podle nich o další alternativu k tomu dělat „jinak“ domácí úkoly – vyhledávat informace z internetu, využívat online prostředí a digitální aplikace. Mnohem více je však aktuálnější fenomén umělé inteligence. Veřejné sdělovací prostředky informují, že skrze chatovací roboty (zkráceně chatboty) budou moci žáci psát, respektive opisovat domácí úkoly. Opět učitelům (a zejména studentům učitelství) chybí znalosti typu jak, tedy v tomto případě, jak pracovat s umělou inteligencí. Již vznikají příručky pro učitele, jak začlenit AI (umělá

inteligence, anglicky *artificial intelligence*) do výuky. Jedna z rad směřuje k domácí přípravě: Při zadávání úkolů ve výuce či na doma žáky instruujte, zda při vypracování mají, či nemají využít ChatGPT (či jiný jazykový model). Vysvětlete proč. Například využijte ChatGPT, ale kriticky posuďte vygenerované výsledky a ověřte správnost na internetu, v knize, nebo učebnici (Herft, 2023). Co si samotná umělá inteligence myslí o tom, že bude místo žáků vypracovávat domácí úkoly, ilustruje snímek níže.



Obrázek 5 Konverzace s ChatGPT od společnosti Open AI. Dostupné z <https://www.scholarum.cz/post/bude-psat-domaci-ukoly-umela-inteligence>.

Prezentovaná výzkumná zjištění si však zaslouží zmínit v rámci diskuze okolnosti, které tvoří limity této práce. Mezi experty se objevovaly velké rozdíly v kvalitě zpracování tematického psaní textu. Původně bylo počítáno s celkem 15 informanty – pět studentů učitelství, pět noviců, pět expertů. Nakonec se vzorek expertů rozšířil na šest participantů. Někteří experti pojali písemnou sebereflexi jako odpověď ve formě nerozvitě věty, tyto bylo nutné vyčlenit. U některých prací bylo dílčím nedostatkem dodržení potřebného rozsahu. I tyto práce nakonec byly zařazeny do výzkumu, neboť bylo náročné najít participanta, který by byl ochoten napsat souvislou úvahu na požadované téma.

Výzkum lze též obohatit o pohled učitelů alternativních či reformních škol. Tito učitelé většinou využívají sporadicky domácí přípravy, nebo nezadávají vůbec domácí úkoly, proto by rozšíření výzkumného vzorku mohlo přinést nové závěry.

## ZÁVĚR

V centrálním zájmu diplomové práce jsou přesvědčení studentů učitelství, učitelů noviců a expertů o potřebě domácí přípravy žáků primární školy. V teoretické části práce jsou vymezena širší i užší východiska pojetí učitelského přesvědčení. Dále jsou zde shrnuty vybrané poznatky o domácí přípravě a domácích úkolech žáků 1. stupně ZŠ. Pozornost je věnována i dosavadním výzkumným zjištěním, která pochází ze zahraničních zdrojů. Hlavním cílem praktické části je porozumět učitelským přesvědčením o potřebě domácí přípravy žáků v primární edukaci. Výzkum dále popisuje východiska učitelských přesvědčení a odkrývá příčiny změn učitelských přesvědčení o potřebě domácí přípravy. Přesvědčení participantů jsou interpretována do Ishikawova diagramu. Tři skupiny informantů – studenti, začínající učitelé a zkušení učitelé se ukázali jako vhodný výzkumný soubor pro zkoumání přesvědčení. Vzhledem k výzkumným zjištěním se jevílo příhodnější informanty uskupit spíše do dvou skupin než tří. Studenti a novicové tvořili jednu část výzkumného souboru a experti druhou část. Studenti učitelství a začínající učitelé vypovídali obdobně a často hovořili více z pozice žáka či studenta než učitele. Je zajímavé, že využívání informačních technologií v souvislosti s domácí přípravou není výhradně doménou studentů a noviců, ale též zkušených učitelů. Experti se po zkušenosti s online výukou nebrání digitálními technologiím. U všech participantů se ukazuje, že právě žitá zkušenost nejvíce působí na formování učitelského přesvědčení.

Tato práce se pokusila učinit náhled na faktory, které učitelé vnímají jako podstatné pro zdůvodnění potřeby domácí přípravy. Mezi často citované lze zařadit vnímaný nedostatek výukového času, požadavek na prodloužení doby učení, znalost procesu učení a působení mezigenerační „normy“.

Metody otevřeného a axiálního kódování se pro tento typ výzkumu osvědčily, protože těmito analytickými kroky bylo možné odhalit kontexty učitelského přesvědčení. Metody sběru dat byly použity dvě – interview a tematické psaní textu. Rozhovor byl veden se studenty učitelství a začínajícími učiteli zejména proto, že v interview lze lépe směřovat participanta ke zvoleným výzkumným cílům a otázkám. U expertů bylo vycházeno z předpokladu, že tematické psaní je lépe vyhovující vzhledem k bohatým zkušenostem. Bohužel část těchto zkušených učitelů vlastní úvahy popsala stručně. Pokud by byla využita metoda rozhovoru i u expertů, bylo by možné hlouběji cílit k učitelskému přesvědčení nikoliv k funkcím domácí přípravy, k čemuž tito participanté měli tendenci.

Přínosem tohoto výzkumu je zaměření na učitelské přesvědčení ve vztahu k domácí přípravě. Jak bylo zmíněno v teoretické části, výzkumy se zabývají odděleně učitelským přesvědčením či domácí přípravou, respektive domácími úkoly. Tato práce shromáždila některé z faktorů tvořících učitelské přesvědčení o potřebě domácí přípravy, tyto však zároveň jsou i onou proměnnou, která zapříčiňuje vývoj pohledu učitelů. Dle autorky práce se přesvědčení budou v dalších letech více obměňovat i vzhledem k digitálnímu vývoji.

Výsledky tohoto výzkumu by bylo možné rozšířit i o učitele z alternativních škol, či škol se soukromým zřizovatelem. Zaměření těchto škol má většinou tendenci se vymezovat vůči domácí přípravě žáků, tudíž by bylo přínosné prozkoumat přesvědčení i těchto učitelů.

Diplomová práce navazuje na projekty v rámci Studentské vědecké a odborné činnosti, jejíž dílčí výstupy byly publikovány v rámci příspěvku SCHOLA NOVA, QUO VADIS? (2021) a časopise Komenský číslo 2, ročník 147 (2022). Tématy domácí přípravy a učitelského přesvědčení se autorka zabývá již třetím akademickým rokem. Rozhovory s participanty byly velmi inspirující, a také všechny předchozí práce jí napomohly seznámit se s výzkumnou činností, kterou využila při zpracování diplomové práce.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

Andrys, O. (2018). Několik poznámek k zadávání a hodnocení domácích úkolů. *Informační Bulletin České školní Inspekce*, 3–4. Dostupné z [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018\\_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/Dubnovy\\_bulletin\\_04\\_2018.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/Dubnovy_bulletin_04_2018.pdf).

Awang, M. I., & Shaari, A. S. (2021). Novice teacher's needs in starting career as an educator. *Procedia of Social Sciences and Humanities*, 1, 255–262. doi: <http://dx.doi.org/10.21070/pssh.v1i.56>.

Brekelmans, M., & Créton, H. (1993). Interpersonal Teacher Behavior Throughout the Career. In T. Wubbels, T. & J. Levy (Eds.), *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press.

Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.

Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2021). Homework: Facts and fiction. *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education*, 1–31. doi: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8\\_40-1](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8_40-1).

Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114–121. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/2372732215623554>.

Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.

Gálik, S. (2012). *Psychologie přesvědčování*. Praha: Grada.

Godler, Y., & Reich, Z. (2013). How journalists think about facts. *Journalism Studies*, 14(1), 94–112. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1461670x.2012.689489>.

Hascher, T., & Hofmann, F. (2011). Hausaufgaben aus der Sicht von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern. *DDS – Die Deutsche Schule*, 103(3), 219–234. doi: <https://doi.org/10.25656/01:25699>.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Herft, A. (2023). Průvodce ChatGPT pro učitele - aidetem.cz. Dostupné z <https://aidetem.cz/dwnld/Pruvodce-ChatGPT-pro-ucitele.pdf>.

Janík, T. (2005). Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů. *Pedagogická revue*, 57(5), 477–496.

- Janík, T., Brebera, P., Bromme, R., Brückmannová, M., Dobrý, L., Dvořák, D., Dvořáková, M., Hanušová, S., Hošpesová, A., Kostková, K., Lajdová, A., Lukavský, J., Píšová, M., Psotta, R., Slavík, J., & Tichá M. (2008). *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Juklová, K. (2019). *Osobní epistemologie budoucího učitele: Predikce a podpora studijních procesů a výsledků*. Praha: Grada.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Křivánková, K. (2021). *Domácí úkoly na 1. stupni základní školy pohledem učitelů*. (SVOČ). Zlín: Fakulta humanitních studií UTB.
- Křivánková, K. (2022). Vybrané otázky učitelského přesvědčení o domácích úkolech v primární edukaci. *Komenský*, 147(2), 55–59. Dostupné z <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/vybrane-otazky-ucitelskeho-presvedceni-o-domacich-ukolech-v-primarni-edukaci>.
- Křivánková, K. (2022). *Vybrané otázky učitelského přesvědčení*. (SVOČ). Zlín: Fakulta humanitních studií UTB.
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 57(4), 364–379. Dostupné z [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=1262&edmc=1262](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1262&edmc=1262).
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

- Lukášová, H., Helus, Z., Kratochvílová, J., Rýdl, K., Spilková, V., & Zdražil, T. (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Mačí, J. (2023). Doma se dobře procvičuje. Ministerstvo má první výsledky kombinované výuky. Dostupné z <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-doma-se-dobre-procvicuje-ministerstvo-ma-prvni-vysledky-kombinovane-vyuky-222904>.
- Magalhães, P., Ferreira, D., Cunha, J., & Rosário, P. (2020). Online vs traditional homework: A systematic review on the benefits to students' performance. *Computers & Education*, 152, 103869. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103869>.
- Majerčíková, J., & Petřů Puhrová, B. (2017). Everyday family experience: A child's home preparation for school. *Acta Technologica Dubnicae*, 7(2), 17–29. doi: <https://doi.org/10.1515/atd-2017-0010>.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Krívohlavý, J. (2009). Komunikace ve škole. Dostupné z [https://www2.karlin.mff.cuni.cz/~robova/ke\\_stazeni/dm3/komunikace.pdf](https://www2.karlin.mff.cuni.cz/~robova/ke_stazeni/dm3/komunikace.pdf).
- Matei, Ș., & Ciascai, L. (2015). Primary teachers opinion about homework. *Acta Didactica Napocensia*, 8(3), 29–36. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082862.pdf>.
- Medwell, J. & Wray, D. (2019) Primary homework in England: The beliefs and practices of teachers in primary schools. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 47(2), 191–204. doi: <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1421999>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2021). Vyhlášení pokusného ověřování obsahu, metod a organizace kombinovaného vzdělávání v základních a středních školách – aktualizováno k 11.6.2022. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyhlaseni-pokusneho-overovani-kombinovaneho-vzdelavani>.
- Moorhouse, B. L. (2018). Standardized homework practices and teacher autonomy: Experiences of primary English language teachers in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(5), 345–354. doi: <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0391-4>.
- Neff, V. (2007). *Filosofický slovník pro samouky neboli Antigorgias*. Praha: Mladá fronta.



Örnebring, H. (2016). Epistemologies and Professional Roles. In C. Mellado, L. Hellmueller, & W. Donsbach (Eds.), *Journalistic role performance: Concepts, contexts, and methods* (s. 93–107). doi: <https://doi.org/10.4324/9781315768854-14>.

Peterson, S. E., & Moss, C. M. (2006). *Pre-service Teachers' Beliefs about Learning and Motivation: Are We Asking the Right Questions? Center for Advancing the Study of Teaching and Learning*, 4(6), 5–27.

Petrů Puhrová, B., & Křivánková, K. (2021). Quo Vadis domácí úkoly? Proměny učitelů v přístupu k domácím úkolům v době distanční výuky na 1. stupni základní školy. *SCHOLA NOVA, QUO VADIS? 2021: Sborník recenzovaných příspěvků 6. ročníku mezinárodní vědecké konference*, 87–91. Dostupné z <http://www.extrasystem.com/9788087570579.pdf>.

Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Pühringer, S., & Bäuerle, L. (2019). What economics education is missing: The real world. *International Journal of Social Economics*, 46(8), 977–991. doi: <https://doi.org/10.1108/ijse-04-2018-0221>.

Rybová, L. (2023). Život celé rodiny se zúžil na domácí úkoly, podle právníků jsou navíc nezákonné. Dostupné z <https://eduzin.cz/wp/2023/02/28/zivot-cele-rodiny-se-zuzil-na-domaci-ukoly-podle-pravniku-navic-nezakonnych/>.

Sidhu, G. K., & Fook, C. Y. (2010). Organisation of homework: Malaysian teachers' practices and perspectives. *Research Journal of International Studies*, (13), 63–78. Dostupné z [https://www.academia.edu/22155502/Organisation\\_of\\_Homework\\_Malaysian\\_Teachers\\_Practices\\_and\\_Perspectives](https://www.academia.edu/22155502/Organisation_of_Homework_Malaysian_Teachers_Practices_and_Perspectives).

Störig, H. J., Petříček, M., Rezek, P., & Šprunk, K. (2007). *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.

Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34–65. Dostupné z [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=2545&edmc=2545](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2545&edmc=2545).

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.

Ševčíková, J. (2021). *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů*. [Disertační práce]. Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z <https://theses.cz/id/2uxmwh/Sevcikova-Jaroslava-disertace-cerven2021.pdf>.

Ševčíková, J., & Plischke, J. (2020). Vybrané aspekty profesního přesvědčení začínajících učitelů. *E-Pedagogium*, 20(1), 7–15. doi: <https://doi.org/10.5507/epd.2020.002>.

Štěpáník, S., & Šmejkalová, M. (2017). *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova.

Šulová, L., Tomanová, K., Havlíková, K., Horáková Hoskocová, S., Šporclová, V., Škrábová, M., Lescarret, O., Safont-Mottay, C., Oubrayrie-Roussel, N., & Deslandes, R. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Švec V., Cášková, K., Vaculíková, J., Jašková, J., Koubek, P., Minaříková, E., Nehyba, J., Pravdová, B., Svojanovský, P., Šimůnková, B., & Vystrčilová P. (2014). *Znalostní báze učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.

Švec, V., Nehyba, J., Svojanovský, P., Lawley, J., Šíp, R., Minaříková, E., Pravdová, B., Šimůnková, B., Slavík, J., & Pecha, P. (2016). *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi*. Brno: Masarykova univerzita.

Tomková, A. (2015). Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 65(1), 75–81. Dostupné z [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=11178&edmc=11178](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11178&edmc=11178).

Urauchi, S., & Tanno, S. (2022). Homework and teacher: Relationships between elementary school teachers' beliefs in homework and homework assignments. *Japanese Psychological Research*, 1–12. doi: <https://doi.org/10.1111/jpr.12412>.

Yavich, R., & Davidovitch, N. (2020). Homework: At home or at school?—Attitudes of teachers, parents and the general public: A case study. *International Education Studies*, 13(6), 170–179. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v13n6p170>.

*Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (2022). Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Aj.	A jiné.
Č.	Číslo.
ČJ	Český jazyk.
Et al.	A jiní, a další (případně také kolektiv autorů).
ChatGPT	Chat Generative Pre-trained Transformer.
Ma	Matematika.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
Např.	Například.
Resp.	Respektive.
SŠ	Střední škola.
Tj.	To jest.
Tzn.	To znamená.
VŠ	Vysoká škola.
ZŠ	Základní škola.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Batesonův model. Zpracováno dle zdroje: Korthagen, 2011, s. 254. ....	13
Obrázek 2 Zjednodušené zobrazení postoje. Vlastní zpracování dle zdroje: Fishbein, 1967, podle Gálik, 2012, s. 19. ....	23
Obrázek 3 Paradigmatický model. Vlastní zpracování. ....	47
Obrázek 4 Diagram příčin a následků. Vlastní zpracování. ....	52
Obrázek 5 Konverzace s ChatGPT od společnosti Open AI. Dostupné z <a href="https://www.scholarum.cz/post/bude-psat-domaci-ukoly-umela-inteligence">https://www.scholarum.cz/post/bude-psat-domaci-ukoly-umela-inteligence</a> . ....	59
Obrázek 6 Článek o domácích úkolech ve veřejně sdělovacím prostředí. Dostupné z <a href="https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/domaci-ukol-blogger-skola-prvni-trida-povinnost.A180308_172820_domaci_nub">https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/domaci-ukol-blogger-skola-prvni-trida-povinnost.A180308_172820_domaci_nub</a> . ....	78

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Proměna domácího úkolu v prezenční a distanční výuce .....	29
Tabulka 2 Demografické údaje o participantech výzkumu. ....	36

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Příloha P II: Ukázka interview

Příloha P III: Ukázka tematického psaní textu

Příloha P IV: Ukázka kódování a kategorizování

Příloha P V: Certifikát Studentské vědecké a odborné činnosti z let 2021 a 2022

## **PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU**

Přečtěte si prosím a potvrďte, zda s těmito podmínkami Vaší účasti ve výzkumu souhlasíte, nebo nesouhlasíte:

Vážení účastníci a vážené účastnice,

dovoluji si Vás oslovit a touto cestou zároveň i poprosit o spolupráci při realizaci výzkumu v rámci diplomové práce. Jmenuji se Klára Krivánková a jsem studentkou pátého ročníku programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Fakultě humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Realizuji výzkumný projekt „*Učitelské přesvědčení o potřebě domácí přípravy žáků na 1. stupni ZŠ*“, jehož cílem je porozumět hlavním argumentům učitelů o potřebě domácí přípravy žáků na 1. stupni ZŠ.

Obracím se na Vás s prosbou o zapojení do výzkumu formou tematického psaní textu. Výzkum se týká Vašich názorů či postojů a neobsahuje správné nebo nesprávné odpovědi. Zajímá mě Vaše zkušenost. Zjišťuji též základní demografické údaje.

**Vaše účast na výzkumu je dobrovolná.** V případě, že to uznáte za vhodné, máte právo účast ve výzkumu přerušit. Máte též právo později změnit Vaše rozhodnutí a požádat o vyřazení Vašich dat z výzkumu. **Vaše účast na výzkumu je anonymní. Vaše informace budou sloužit jen pro výzkumné účely.**

S daty bude nakládáno v souladu s příslušnými zákonnými a etickými normami včetně pravidel EU o ochraně osobních údajů (GDPR). V případě otázek, či námitek souvisejících s výzkumem lze kontaktovat Kláru Krivánkovou, mob. číslo: xxxxxxxxx, e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx.

Předem děkuji za Váš čas a spolupráci!

S úctou

Klára Krivánková

Souhlasím / nesouhlasím

V ..... dne .....

.....

podpis

## **PŘÍLOHA P II: UKÁZKA INTERVIEW**

**Nejprve tě požádám zda, bys mohla výslovně říci, že souhlasíš s tímto výzkumem a s tímto rozhovorem.**

Ano, souhlasím s výzkumem i poskytnutým rozhovorem a nahráváním.

**Děkuji moc. Já se zeptám nejprve tak „zeširoka“ obecnou otázkou co je podle tebe domácí příprava a co si pod tím představíš?**

Domácí příprava je to, že si nachystají učebnice, pomůcky, mají nachystané pouzdro a jsou připravení na výuku a že si udělají domácí úkoly, pokud se na nich domluvíme. Asi to, že se připravují na jednotlivé předměty, přečtou si zápis, doma s rodiči si o tom povídají. Uvažují si o tom, zamýšlí se nad obsahem toho učiva.

**Jak ty využíváš domácí úkoly nebo domácí přípravu ve své výuce?**

Záleží, jak která škola to má s těmi domácími úkoly nastavené, protože vím, že některé školy domácí úkoly nedávají. My u nás na škole domácí úkoly dáváme. Já je dávám také, tak třikrát čtyřikrát za týden. Podle výuky, učím čtvrtáky a oni mají jeden den odpolední výuku, takže končí o půl třetí, než dojdou domů tak jsou tři hodiny, takže ten den úkol nedávám. Ale jinak dávám úkoly čeština, matika, vlastivěda. Snažím se, aby to byl úkol, který bude hotový třeba do 15 minut. Tak abych ty žáky nepřetěžovala. Ale zase aby se učili nějakému tomu systému ve vzdělávání. Že je prostě potřeba se na to učivo podívat i doma, protože ve škole to třeba hned nepochopí – třeba nemají svůj den a když se na to doma mrknou, tak je to pro ně lepší. Vždycky, když píšeme písemku a chci, aby se na to připravili, tak to zadávám do elektronické žákovské knížky. Píšeme si to i do deníčku, aby i rodiče o tom věděli. Už se mi také stalo, že jsem si řekla nechám to na nich na jejich odpovědnosti a dvě holčičky, které vím, že kdyby se připravily, tak by měly jedničku tak měly čtverku. Takže někdy je fajn nechat i rodiče, aby na to dohlídli. Anebo když potřebujeme nějakou pomůcku, kterou obvykle nepotřebujeme, tak si to také píšou do deníčku např. kružítko. Nebo pracovní sešit, který od nyní budeme potřebovat a tak. Takže děti si to píšou do deníčku, ale píší to i rodičům, protože někteří si ten deníček neotevřou nebo spoléhají, že je to zapsáno i v elektronické žákovské knížce.

**Tedy přínos pro žáka je to, že se přenesou výuka ještě domů? Jaký je dle tebe přínos domácí přípravy tedy?**



Důvod proč já dávám domácí úkoly je ten, aby ty děti se naučily nějaké zodpovědnosti. Ale teď nevím, jestli je to to správné slovo. Nějakému možná i režimu, to je přeci i v práci, že se často na to musíš doma připravovat. Zkrátka každý si plní nějaké povinnosti, důležité je i zopakování. Ne že bych na to spoléhala, ale vidím, že když žák doma dělá úkoly a doma s rodiči si o tom povídají – rodič to řekne jinak než já a může to tomu dítěti pomoci. Já jsem na schůzkách rodičům říkala, že oni úkoly kontrolovat nemusejí. To je moje práce. Budu ráda, když se podepíše, abych věděla, že to děti dělala doma. Teď co mám nové děti tak vím, že mnozí jsou velmi ambiciózní a vím, že s těmi dětmi doma dřou. Tak to je asi také jedna z funkcí domácího úkolu, že si to doma s rodiči zopakují a projdou. Ale to, proč to dávám já je, aby si to sami procvičili. Měli i jiný klid, protože doma je jiné prostředí než ve škole. Když dělám úkol, tak si to přeci jenom připomenu a vzpomínám co k tomu říkala paní učitelka. A pak si to to dítě ujasní.

**Tak to si mi i shrnula mou další otázku, proč potřebuješ Ty domácí přípravu, děkuji.**

**Jak plánuješ výuku, když víš, že chceš zadat domácí úkol nebo ho chceš zkontrolovat?**

Já si vždycky do přípravy napíši, co bych chtěla za domácí úkol, udělám si takovou vlnovku. Pro mne jako pro začínajícího učitele je někdy těžké naplánovat si tu výuku tak, aby mi tam zbyly třeba ty tři minuty, abychom si to zapsali do toho deníčku. Ale stane se, že se rozjede nějaká diskuse a já zjistím, že za chvíli zvoní a my nemáme ten úkol zapsaný, takže snažím se na to dbát, ale často se mi stává, že to zapíšeme až druhou hodinu, což nerada dělám, protože úkol z češtiny bych neměla zapisovat v matematice... a taky jim to ukáži, je to zde v učebnici, toto cvičení, tyto tři řádky. Takže někdy to začneme zapisovat a už za minutu zvoní a oni to dopisují až o přestávce, což není to, co já bych chtěla. Ale i když plánuji, tak mi to takto třeba nevyjde. Anebo si zapomenu úkol naplánovat a pak si vzpomenu a zapisujeme to až na konci výtvarky, i to se mi stalo. No, a to nejsou úplně rádi, protože si myslí, že jsem zapoměla, ale tak to je ... (smích).

**Jak se rozhoduješ, že to konkrétní cvičení je vhodné jako domácí úkol?**

Já ty úkoly nechci dávat úplně jako na logiku, protože někdy to s nimi dělají rodiče a někdy to chci i zkontrolovat. Ale zamýšlím se nad tím, aby i ten rodič to byl schopen pochopit. Takže já dávám úkoly takové, kde to zadání je jednoznačné, něco vypočítat, slovní úloha. Něco doplnit, nebo ve vlastivědě jsme brali demokratický stát, tak aby věděli, kdo to je, jak se jmenuje. Takže tak, aby zadání toho úkolu bylo jednoznačné a nestrávili deset minut přemýšlením nad tím, co vlastně do toho úkolu mají dělat. Takže zkrátka podle toho zadání

úkol. Mrknu a vidím a za deset minut mám hotovo. No někdo to třeba dělá dvacet minut... Schválně to takto říkám, protože oni si nedokáží časově představit na jak dlouho ten úkol mají. Tak spíš, aby se uklidnili, že nad tím nebudou trávit celé odpoledne.

### **Jak jsi vnímala domácí přípravu jako žačka základní či stření školy?**

Já už si to moc nepamatuji, ale asi jsem nebyla takový ten pilný žák. Ten domácí úkol tě do jisté míry „otravuje“ bere ti tvůj čas na volno a je otázkou, zda má někdo právo tvůj volný čas ovlivňovat. Na základce mi to asi více vadilo, když teprve večer od spolužáků zjistíš, že je úkol...proto já ty děti vedu, aby si každý den ten deníček otevřely. Nechci říkat, zda zadávám úkoly ráda. Protože mě je to ve finále jedno, je to vlastně taková nabídka. Když si to zopakuješ, tak já uvidím, že to umíš. Ale mně se to spíše líbí, že ty děti mají takový řád v životě. Jdou do školy, pak přijdou domů, udělají si úkol a nachystají si věci a pak mají už volno. Přijdou do školy, odevzdají úkol, nachystají si věci – myslím, si že děti mají rády řád. Když jsou věci nalajnované. Nemám odezvu, že by je domácí úkoly nějak obtěžovaly, i když někdy si stěžují, jééé zase domácí úkol...(smích)...Teď jsme měli individuální konzultace s rodiči a jedna maminka mi řekla, že ji přijde, že těch úkolů je strašně málo, že bych měla přitvrdit. Já zase ale nezastávám názor, že by to nemělo suplovat výuku. A abych já vlastně rozhodovala, čím se doma dítě zabaví – to už je spíše na tom rodiči. Někdy ale na druhou stranu ten domácí úkol může napomoci, když tomu žák nerozumí – tak zkus to dodělat doma a pak uvidíme, zda si s tím poradíš. Takže tak.

Pokud jsem vnímala, že mě úkoly obtěžují, tak proto, že jsem jim nerozuměla. A to i když jsem to dělala s mamkou, tak vím, že jsme nevěděly, o co tam vlastně jde. Nebyl úplně dobře zadaný. A proto to těm dětem vysvětluji. Dávám úkoly z učiva, které je probrané, a kterému rozumí. Je to pro mne i zpětná vazba. Teď máme vyjmenovaná slova po „V“ – když by tam mělo chyby deset žáků, tak je to signál i pro mne, že zřejmě něčemu nerozumí.

### **A jak jsi nahlížela jako student učitelství na domácí přípravu? A jak na to nahlížíš teď jako učitel?**

Když jsem studovala na výšce, tak jsem měla zkreslený pohled, nebo spíš takový pohádkový. Tak to na té škole je, a i o spoustě věcí jsem si říkala, tak to v životě v praxi neudělám, a i tak k tomu nyní i někdy sklouznu. Tak to prostě v životě je. Já jsem nebyla nikdy odmítač domácích úkolů. Aby to bylo dobře zadané, aby tomu ty děti rozuměly, aby nebyl dlouhý, aby byl z učiva, které znají a porozumí tomu i rodiče. Když jsem já chodila na výšku, tak se hodně řešilo, jestli učitel má právo ty úkoly dávat a ovlivňovat volný čas žáka. Bylo hodně

afér, že si rodiče stěžovali, že ty úkoly děti dělat nebudou. Myslím, že vždycky jsem si říkala, že nebudu známkovat úkoly. Pokud zapomněli úkoly, tak jsem to také brala tak demokraticky, když ho nemáš dnes, tak ho přineseš tedy zítra. Toto mi asi z té výšky zůstalo. Ale také se mi stalo, že se mě děti ptaly – když on zapomněl úkol – proč nedostane čárku? Oni byly z předchozích tříd zvyklé na čárkovací systém, tak jsme to vyzkoušeli. Ale přiznám se, že mi to neseď, muset na to myslet, když zapomene žák kružítka, aby si šel udělat čárku – to bych se z toho zbláznila. Teď když učím, tak se to asi moc nezměnilo, dávám asi stejný počet úkolů, jak bych si myslela i na výšce, jen z jednoho předmětu, neznámkuji je, to je vše stejné. Úkoly jen z probraného učiva a přemýšlím při zadávání, aby se rodiče neděsili, kolik jim toho navalím. Tak i nad tím přemýšlím. Z individuálních konzultací s rodiči vím, že děti, co jsem měla vloni teď mají daleko víc úkolů u jiné kolegyně. Takže záleží, jak to vnímají i ti rodiče.

### **Je nějak nastavena domácí příprava ve Vaší základní škole? Jsou tam nějaké mantinely, zařité způsoby?**

Nemáme. Jen když jsme měli metodickou poradou, tak paní zástupkyně říkala, že úkoly jo a zadávat do elektronické žákovské knížky, aby to věděli i rodiče. A nedávat úkoly na svátky a státní svátky a třeba i víkendy. Když je volno. S tím já souhlasím, nedávám obvykle úkoly v pátek. Někdy k tomu sáhnu, protože když nedávám úkol v den, kdy mají odpolední vyučování tak chci, aby si něco procvičili. A to je třeba úkol na tři minuty. Takže ze strany školy spíše apel abychom jim nenevalili pět stránek v pracáku, když jsou třeba zimní prázdniny. Aby to bylo takové empatické.

### **Ty jsi v praxi druhý rok?**

Ano, a předtím jsem měla třetíáky a teď mám čtvrtáky.

### **A jsou nějaká specifika v různých ročnících?**

V třetí třídě jsou dvě důležitá učiva, a to násobilka a vyjmenovaná slova. Ale je tam i prvouka, do té se musejí také učit. Do angličtiny občas také. Ale spoustu gramatiky a slovíček zvládnou i jen ve škole. Takže vlastně se musejí učit jen na testy z prvouky nebo doma drilovat tu násobilku a občas ta vyjmenovaná slova. Takže úkolů bylo méně a byly kratší. I když se říká, že ve třetí třídě je učivo náročné tak, když to porovnáme, tak tam bych tu domácí přípravu dala klidně na vedlejší kolej. Ale teď v té čtvrté třídě, ten, kdo se nepřipraví, tak se to projeví na těch známkách a já jako začínající učitel s tím bojuji, jestli je to moje chyba nebo ne, jestli jsem to dobře vysvětlila, jestli jsme to dobře zopakovali,

dostatečně a tak. Protože děti se musejí učit víc i do angličtiny, slovíček je víc, také do vlastivědy, do přírodovědy někdy i do češtiny, protože děláme kořen slova a dvojhlásky. A to jsou věci, které potřebují procvičit, takže ta příprava v té čtvrté třídě je prostě nezbytná. Si myslím. Za mne bych si bez úkolů tu čtvrtou třídu nedokázala úplně představit.

### **Jak na vysoké škole vypadala tvá domácí příprava coby studenta VŠ?**

Já jsem objevila svoje nadšení proto, že se vlastně ráda učím asi až na vysoké škole. Možná už na střední, ale na té výšce nějak víc. Neměla jsem samá áčka tak to zase ne, ale to neznamená, že se ráda nepřipravuji. Ty seminárky mě docela bavily. My jsme byli první ročník ve Zlíně i třeba osm seminárek za semestr a v Brně třeba jen tři. Neměla jsem ráda úkoly, kterým jsem nerozuměla, a to zadávala jedna paní profesorka – tam jsem nevěděla, co tím vlastně myslí, a nakonec to řešení bylo tak strašně jednoduché, že jsem si říkala, tak to vlastně nemyslí vážně, ale i tak mne to bavilo moc. Záleží na tom i, kdo to učí a jak to zadá. Úkoly, na které se dobře hledají zdroje, tak to mě bavilo. Mě bavilo se i učit na zkoušky. Ale třeba ne na áčko...ale tak to mám, a i mé děti, někdo se učí tři hodiny a nemá jedničku a druhý se učí dvacet minut a má jedničku. Podle mne by se učitel sám měl rád učit. Takový koníček. Když jsme měli třeba těžkou zkoušku z pedagogiky a já jsem si dala předtermín, protože jsem chtěla v lednu někam jet. Tak mne na tom baví ten režim, že vstanu v sedm a začnu se učit v osm. Takový ten režim, pak deset minut přestávka. Já to mám jak ty děti, když jsou věci jasně naplánované. A takto nad tím také přemýšlím. Vnitřně si říkám, co bych na té zkoušce asi řekla. A tak.

### **Zajímalo by mě, jak myslíš, že byl z tvého pohledu na přednáškách, seminářích a cvičeních věnován prostor právě tématu domácí přípravy?**

No vlastně ani moc ne. Myslím, že jsem dělala jednu prezentaci, už ani nevím, do jakého předmětu – na ty domácí úkoly. Ale že bychom nad tím nějak diskutovali, zda ano či ne...to myslím nikdy nebylo. Mám jen zafixované, že by to mělo být z probraného učiva. Jasně zadané. Děti by to měly samy dělat a rodiče nemají povinnost to kontrolovat. Ale že bychom nad tím vedly nějakou rozsáhlou diskusi to určitě ne. Možná jsme měli nějaké takové cvičení – říkej argumenty proč ne a proč ano – ale to mne tak nikdy nebavilo, že si to ani nepamatuji a nijak extra jsme se tomu nevěnovali.

### **Dalo by se říci, že se nějak změnilo to tvé přesvědčení o domácí potřebě v průběhu všech těch let, co s tím máš sama zkušenost?**

Ta domácí příprava je důležitější víc, než jsem si dříve myslela a bez té přípravy to ve škole nejde. Je to někdy úleva i pro mne. že si ty příklady samy vypočítají. Nedělám to tak, že nestíháme, tak si doma udělej tři cvičení. Ale i mně to pomůže jako reflexe, že vím tomu rozumí a kdo tomu nerozumí. Teď jsem jim dávala úkol na dělení se zbytkem. A to je učivo, ze kterého mám strach, zda jej mají ty děti zvládnuté. A jedna holčička měla dobře výsledek, ale u všech příkladů chybně ten zbytek. Tak jsem si to zkusila na kalkulačce, no a vyšlo mi to stejně jako jí – takže jsem viděla, že to spočítala na kalkulačce, takže se jí musím zeptat, jak tedy ten úkol zpracovávala a s kým třeba. A nevím, zda si v tom jistá není nebo si to chtěla jen ulehčit...takže to je ta reflexe. Anebo zápisy do čtenářského deníku – za prvé je hned vidět, kdo to obšlehne z internetu. (Smích.) Tam je mi jasné, že je to třeba i nápad rodičů. Anebo vidím, kdo to celé dělal sám anebo s nápomocí s rodiči. Vlastně mi ale ani nevadí, že to dělají s rodiči, je to jakýsi způsob slohové výuky. Třeba ten rodič je učí tu stylistiku jinak než já. Takže v tomto ohledu mi to nevadí. Já bych se také asi chtěla dívat na vzdělávání svých dětí, takže tak.

**Myslíš, že v dnešním školství, či vzdělávání v 21. století už je domácí úkol/domácí příprava přežitkem? Je to něco zastaralého?**

Asi jsou, ale naše školství není nastavené tak, aby to bez nich šlo. Jsou alternativní školy, které jedou jinak. Třeba Montessori – mají týdenní rozpis úkolů a je na tobě, kdy si to uděláš, zda v pondělí, úterý či ve středu. A pak máš volno čili ta svoboda je větší než na tradičních školách, jak to máme my. Já bych za mne třeba úkoly vynechala, ale když se podívám na obsah a rozsah učiva, které musí zvládnout děti za ten rok, tak mi přijde, že to bez nich nejde. Když si to učivo neosvojí, tak ta paní učitelka, která je bude mít po tobě pak bude našťvaná, že to z té čtvrté třídy neumí. Já jsem si i třeba myslela, že změním svět a budu to dělat jinak. A dělám to jinak po svém, ale i ti rodiče to vyžadují. Kdyby ty úkoly nebyly, tak i ti rodiče by si asi řekli, že je něco špatně.

**Pěkně to všechno odůvodňuješ a hezky se mi to poslouchá.**

Tak to mám radost...(smích)....

**Mám tady připravený článek – není to nic odborného. Je to z iDnes a požádám tě o pročtení.**

## Domácí úkoly nejsou povinné, přesvědčil muž školu, aby je synovi odpustila

9. března 2018 17:21



Domácí úkoly nejsou povinné, napsal na Facebook blogger, který si říká „Táta parfák“, a vyvolal tím vlnu reakcí. Vadilo mu, že syn musel plnit domácí úkoly a hrozil mu za to kázeňský postih. Přesvědčil proto ředitele školy, aby syn úkoly dělal jen dobrovolně. Podle ministerstva školství však úkoly povinné jsou a jejich neplnění může učitel zohlednit při hodnocení.

Obrázek 6 Článek o domácích úkolech ve veřejně sdělovacím prostředí. Dostupné z [https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/domaci-ukol-blogger-skola-prvni-trida-povinnost.A180308\\_172820\\_domaci\\_nub](https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/domaci-ukol-blogger-skola-prvni-trida-povinnost.A180308_172820_domaci_nub).

### Co si o tom myslíš?

Já to znám, protože jsem viděla i ten rozhovor s tím tatínkem. Já si nemyslím, že učitel by měl rodiče o něčem přesvědčovat. Učitel nemá právo měnit jejich názory. To je třeba i u politiky, taky nemám právo jim říkat, já bych volila tady toho a ne toho. Já jim můžu říci, že to zadávám proto, aby si učivo doma děti procvičily a učily se nějakému řádu a systému. Když s tím rodič nesouhlasí, tak já se s ním hádat nebudu. Myslím, že na výšce jsem našla nějaké legislativní zakotvení, že učitel má právo domácí úkoly dávat a jejich plnění vyžadovat. Ale pokud by mi rodič řekl, že nechce tak to budu respektovat. To je pak vaše věc. A ve třídě bych to musela i vysvětlit, protože děti by si toho všimly. Já bych to rodiči vysvětlila, ale nepřemlouvala. To, že někdo domácí přípravu dělá nezaručuje, že bude pak ve výsledku lepší. A naopak když ji někdo nedělá, nezaručuje, že bude zákonitě horší. A často nad tím přemýšlím, že není jednička jako jednička. Třeba někdo jiný by za dvě chyby dal už dvojku. Ale podle mne ta domácí příprava je i tak přínosem pro dítě. Takže nechceš tak to nedělej. No.

### Jakou radu bys dala začínajícímu učiteli právě v kontextu domácích úkolů a domácí přípravy?

Je dobré se nad tím zamyslet. Ale pro člověka, který teprve vplyne do té praxe, tak se to jaksi vykrystalizuje samo. Pokud je učivo dobře probrané, tak není důvod domácí úkol dávat. Takže určitě se nad tím zamyslet a možná si to i napsat, proč a co od toho očekávám, ale ta praxe to pak ukáže sama. Já jsem si také něco vysnila a střet s realitou je jiný. A netlačit na pilu, když představa je jiná než praxe.

### Jak dlouho jsi v praxi?

Rok a dva měsíce, teď učím druhým rokem. A mám čtvrtáky.

**A ještě se zeptám, to je státní, veřejná škola a je něčím specifická?**

Je to tradiční škola – máme tam v každém ročníku jednu sportovní třídu. To je i ta moje třída. Občas paní učitelky dělají „Daltona“, ale nemáme jinak speciální metody. Takže s rozšířenou výukou tělocviku – aerobik, fotbal apod. Je to škola ve Zlínském kraji.

**A jak toto ovlivňuje plánování té domácí přípravy, to že máš ty sportovce?**

Já nad tím přemýšlím, to je, jak jsem říkala, když vím že mají odpolední a pak ještě trénink, tak nedávám úkoly. Takže když vím, že půlka třídy má trénink, tak dávám kratší úkol. Ale i dětem to říkám, ta škola je to prvořadě, vzdělání je důležité. Třeba děti se mne ptají, já chci být fotbalistou – na co potřebuji matematiku, tak jim vysvětluji, že je dobré mít nějaká zadní vrátka. Takže když vím, že mají trénink, tak udělám ústupek a dám kratší domácí úkol. Nebo ten úkol dám v jiný den.

**To je ode mě vše. Děkuji za rozhovor. Jak jsi to hezky rozvykládala, to mi moc pomůže.**

Není vůbec zač. Ráda si to pak přečtu.

## PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TEMATICKÉHO PSANÍ TEXTU

### Domácí úkoly

Jako učitelka i rodič občas v tisku zahlédnu článek o tom, zda zadávat domácí úkoly. Někdy jsou to články smysluplně, občas bohužel napsané jen proto, aby se něco napsalo. Já sama jsem zastávkyní zadávání domácích úkolů a budu se snažit vysvětlit na praktických příkladech proč.

Jsem učitelkou na prvním stupni a prošla jsem všemi ročníky od prvního po pátý. V současnosti učím druhou třídu. Je nasnadě, že je úkoly třeba diferencovat podle věku, složení třídy, schopností dětí a probíraného učiva. To, jak budou úkoly zadávány objasním dětem i rodičům už na začátku školního roku. Já zadávám dětem takzvané psací úkoly od pondělí do čtvrtka. Při práci na domácích úkolech nejde jen o procvičování probraného učiva, ale o vedení dětí k zodpovědnosti a pravidelnému plnění povinností. Některé kolegyně vyžadují od rodičů pravidelné podepisování úkolů. Já tento přístup nezastávám. Většina rodičů je zodpovědná a s dětmi se pravidelně připravují, a to zejména v první a druhé třídě. Snažím se vést děti i rodiče k tomu, aby si žáci dělali úkoly sami a rodiče je jen na závěr zkontrolovali. Je to proces postupný a sami rodiče se mnohdy musí naučit, že domácí úkoly nejsou pro ně, ale pro děti. Proto volím takové úkoly, aby je děti zvládly. Pokud ne, mají možnost za mnou přijít následující den a vše si znovu vysvětlíme a žák si úkol následně dokončí.

Zejména prvňáčci bývají stresovaní, když si úkol zapomenou. Občas slyším větu: „Maminka mi ho nedala do aktovky.“ Dítě se snažím uklidnit a pokud úkol donese následující den, je vše vyřešeno. Samozřejmě s upozorněním, aby se to více neopakovalo. Děti se cítí více v klidu, ale ví, že si své povinnosti splnit musí.

Úkol, který by měl být podle mě pro všechny ročníky společný je pravidelná četba. U prvňáčků je to slabikář, prohlížení a postupné čtení obrázkových knih s jednoduchým textem. Už od první třídy s dětmi chodíme do knihovny, kde jsou na závěr pasovány na čtenáře. Četba je pro ně velmi důležitá. Rozvíjí myšlení, slovní zásobu, představivost. S četbou souvisí i zadávání úkolů od druhé třídy. Nevyžadují od dětí pravidelné domácí čtení článků z čítanky. Mají možnost si zvolit libovolnou knihu. Po přečtení nám o ní ve škole povypráví a přečtou krátký úryvek. Na nástěnce má každé dítě svou imaginární policičku s knihami, které si postupně vybarvuje. Na konci roku všechny čeká odměna podle počtu přečtených knih.



Domácí úkoly by měly být nejen výukové, ale i zábavné. Každé pondělí máme na začátku první hodiny komunitní kruh, kdy děti povídají o svých zážitcích z víkendu. Nosí různé upomínkové předměty z výletů, dárky od rodičů či prarodičů, předměty, které chtějí ukázat. Jejich domácím úkolem je připravit se na toto krátké povídání, zjistit si o místě či akci co nejvíce. Zpočátku bývá vyprávění nesmělé, ale postupně získává na obratnosti a smysluplnosti a žáci se předhánějí v tom co přinesou a o čem budou povídat. Vždyť i toto je domácí úkol, i když to tak nevnímají.

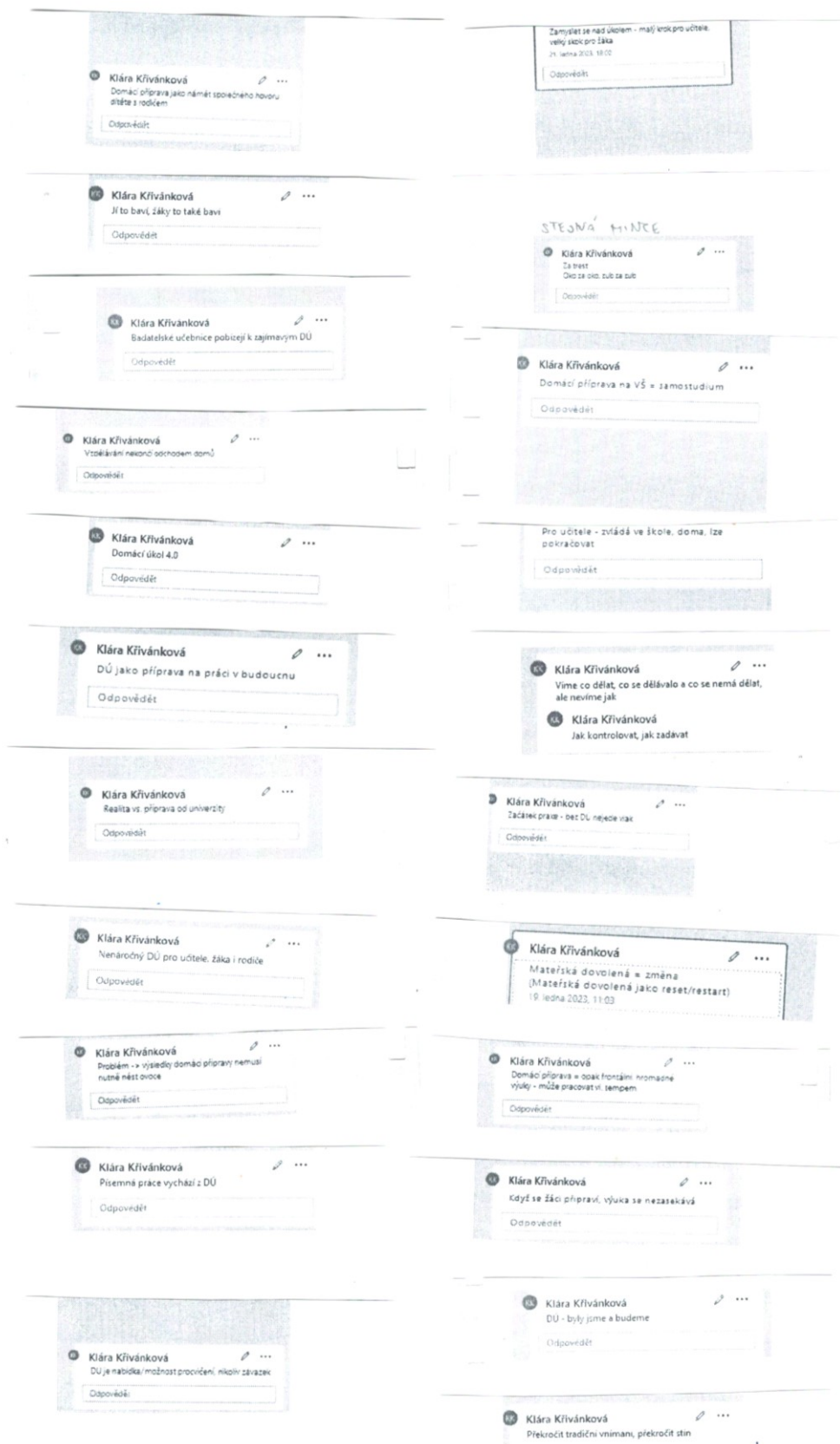
Od druhé třídy ráda zadávám tzv. zjišťovací úkoly. „Až půjdeš ze školy, tak zjisti, co se stalo se stromem před školou. Podívej se, co maminka dává do polévky...“ Postupně tato zjištění děti zapisují. Nejdříve třemi větami, postupně vět přibývá.

U starších dětí lze pracovat na úkolech s pomocí internetu nebo lze zadávat vypracování pouze v počítači a odeslat přímo učitelce. Doba covidová nás toho v tomto směru mnoho naučila.

Nejen každé dítě, ale i každá třída jsou jiné a úkoly se snaží přizpůsobit nejen učivu, ale hlavně schopnostem dětí. Postupně těm schopnějším je možné zadávat úkoly náročnější.

Má práce nebyla zaměřena teoreticky, ale hlavně prakticky. Doufám, že bude alespoň malým přínosem pro Vaši diplomovou práci.

## PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ A KATEGORIZOVÁNÍ





**PŘÍLOHA P V: CERTIFIKÁT STUDENTSKÉ VĚDECKÉ  
A ODBORNÉ ČINNOSTI Z LET 2021 A 2022**

**XII. ročník  
Studentské vědecké a odborné činnosti  
v akademickém roce 2020/2021**

**Oblast  
Pedagogika**

# **CERTIFIKÁT**

**Klára Křivánková**

za zpracování projektu  
**Domácí úkoly na 1. stupni základní školy  
pohledem učitelů**

Ve Zlíně dne 21. 5. 2021



  
Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan

**SVOČ**

**XIII. ročník  
Studentské vědecké a odborné činnosti  
v akademickém roce 2021/2022**

**Oblast  
Pedagogika**


# **CERTIFIKÁT**

**Klára Křivánková**

za zpracování projektu  
**Vybrané otázky učitelského přesvědčení**

Ve Zlíně dne 10. 5. 2022



  
Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan