

Koncepce domácí přípravy základních škol

Martina Pruknerová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Martina Pruknerová
Osobní číslo:	H20872
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Koncepce domácí přípravy základních škol

Zásady pro vypracování

Zpracování referátu a studium odborné literatury o významu domácí přípravy žáků na 1. stupni základní školy.
Vymezení teoretických východisek týkajících se přístupů učitelů k domácí přípravě.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím analýzy dokumentů a rozhovorů s učiteli.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Grada.
- Davidovitch, N., & Yavich, R. (2017). Views of Students, Parents, and Teachers on Homework in Elementary School. *Canadian Center of Science and Education*, 10(10), 90–108. <https://doi.org/10.5539/ces.v10n10p90>
- Fitzmaurice, H., Flynn, M., & Hanafin, J. (2020). Positive Dispositions and Close Alignment: Using Bourdieusian Concepts to Understand Parents' and Teachers' Perceptions of Homework. *Education 3-13*, 48(8), 919–932. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1674897>
- Holte, K. L. (2016). Homework in primary school: Could it be made more child-friendly? *Studia paedagogica*, 21(4), 13–33. <https://doi.org/10.5817/SP2016-4-1>
- Rahmani, L. A., Reshepi, B. R., & Reshepi, F. G. (2024). The importance of homework for students in primary schools. *International Journal of Religion*, 5(5), 271–285. <https://doi.org/10.61707/ijrn4g70>
- Sulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluwer.

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

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou domácí přípravy perspektivou učitelů i ukotvením ve školních dokumentech. Teoretická část se věnuje vymezení domácí přípravy, jejím formám a významu ve vzdělávacím procesu. Dále popisuje jednotlivé aktéry domácí přípravy – učitele, žáka a rodiče – a zkoumá její zakotvení ve vzdělávací politice České republiky i v dokumentech škol. Cílem praktické části je zjistit, jaké je pojetí domácí přípravy žáků na 1. stupni základní školy z pohledu školních dokumentů a učitelů. Výzkum byl realizován prostřednictvím analýzy školních řádů a polostrukturovaných rozhovorů s učiteli. Výsledky ukazují, že domácí příprava je vnímána jako důležitý nástroj nejen pro upevňování učiva, ale také pro osobnostní rozvoj žáka a posílení spolupráce mezi školou a rodinou. Školní řády poskytují učitelům rámec pro práci s domácí přípravou, zároveň jim však ponechávají dostatečnou míru autonomie. V závěru práce jsou výsledky diskutovány, popsány limity výzkumu a formulována doporučení pro pedagogickou praxi, například začlenění koncepce domácí přípravy do školních dokumentů.

Klíčová slova: domácí příprava žáků, domácí úkol, školní řád, vzdělávací proces, vzdělávací politika

ABSTRACT

The thesis deals with the issue of home preparation from the perspective of teachers, as well as its embedding in school documents. The theoretical part focuses on defining home preparation, its forms, and its significance in the educational process. It also describes the individual actors of home preparation – the teacher, the pupil, and the parents – and examines its reflection in the educational policy of the Czech Republic as well as in school documents. The aim of the practical part is to find out how the concept of home preparation for pupils at the first stage of primary school is perceived from the perspective of school documents and teachers. The research was carried out through an analysis of school regulations and semi-structured interviews with teachers. The results show that home preparation is perceived as an important tool not only for the consolidation of subject matter, but also for the personal development of the pupil and for strengthening cooperation between school and family. School regulations provide teachers with a framework for working with home preparation, while at the same time granting them a sufficient degree of autonomy. In the conclusion of

the thesis, the results are discussed, the limitations of the research are described, and recommendations for pedagogical practice are formulated, such as the inclusion of a concept of home preparation in school policy documents.

Keywords: home preparation, homework, school rules and regulations, educational process, educational policy

Ráda bych poděkovala PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a konstruktivní připomínky, které mi při psaní diplomové práce pomohly udržet směr a neztratit se v tématu. Dále děkuji všem participantům, kteří se ochotně zapojili do výzkumu a otevřeně sdíleli své názory. Nakonec děkuji své rodině, příteli a blízkým přátelům za podporu a trpělivost v průběhu celého psaní.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA ŽÁKŮ V KONTEXTU VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	15
1.1 VYMEZENÍ POJMU DOMÁCÍ PŘÍPRAVA	15
1.2 FORMY DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	17
1.3 VÝZNAM DOMÁCÍ PŘÍPRAVY OPTIKOU VÝZKUMŮ.....	18
2 AKTÉŘI DOMÁCÍ PŘÍPRAVY ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL	22
2.1 PŘÍSTUP UČITELŮ K DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ	22
2.2 ZAPOJENÍ RODIČŮ DO DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	24
2.3 ROLE ŽÁKA V DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ	28
3 POJETÍ DOMÁCÍ PŘÍPRAVY OPTIKOU VZDĚLÁVACÍ POLITIKY	30
3.1 LEGISLATIVNÍ A KURIKULÁRNÍ RÁMEC DOMÁCÍ PŘÍPRAVY.....	30
3.2 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA VE ŠKOLNÍM ŘÁDU	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	35
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	35
4.2 VÝZKUMNÝ DESIGN A METODY SBĚRU DAT	36
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZDROJE DAT	37
4.4 PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	38
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	40
5.1 INTERPRETACE DAT Z ANALÝZY DOKUMENTŮ.....	40
5.2 INTERPRETACE DAT Z ROZHOVORŮ	52
5.2.1 Rodinné prostředí jako klíčový prvek domácí přípravy.....	52
5.2.2 Domácí příprava žáků: různé hlasy jedné profese	55
5.2.3 Podmínky ovlivňující domácí přípravu.....	58
5.2.4 Význam domácí přípravy pro žáky	60
5.2.5 Školní dokument jako opěrný bod domácí přípravy	62
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	65
7 DISKUSE	69
7.1 LIMITY VÝZKUMU	72
7.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	72
ZÁVĚR	74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	77
SEZNAM TABULEK.....	81

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	82
SEZNAM PŘÍLOH.....	83

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá tématem domácí přípravy žáků na 1. stupni základních škol v kontextu školních dokumentů a přístupu učitelů. Problematika domácí přípravy představuje aktuální a často diskutovanou oblast, která se týká všech tří klíčových aktérů – učitele, rodiče i žáka. Ačkoli zahraniční i české výzkumy poukazují na význam domácí přípravy nejen v kontextu upevňování učiva, ale i v oblasti osobnostního rozvoje žáků, její systematické zakotvení v dokumentech škol dosud nebylo není dostatečně prozkoumáno. Tato práce si proto klade za cíl zjistit, jaké je pojetí domácí přípravy žáků na 1. stupni základní školy z pohledu školních dokumentů, konkrétně školních řádů, a z pohledu samotných učitelů.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou ve třech kapitolách představeny hlavní východiska, na nichž výzkum staví. První kapitola se věnuje vymezení pojmu domácí příprava, jejím nejčastějším formám a významu ve vzdělávacím procesu, a to především s ohledem na poznatky z výzkumů. Druhá kapitola se soustředí na jednotlivé aktéry domácí přípravy – učitele, rodiče a žáky – a popisuje jejich role a vzájemné interakce. Třetí kapitola se zaměřuje na institucionální rámec domácí přípravy, a to především v rámci vzdělávací politiky České republiky, s důrazem na školní řády, v nichž některé školy svou koncepci domácí přípravy explicitně vymezují.

Praktická část se opírá o poznatky získané v teoretické části a popisuje metodologii výzkumu, který kombinuje analýzu školních dokumentů (školních řádů) a polostrukturované rozhovory s učiteli. Tato kombinace metod umožňuje širší pohled na zkoumanou problematiku a reflektuje jak institucionální přístup k domácí přípravě, tak individuální názory a zkušenosti učitelů z daných škol. Rozhovory byly analyzovány pomocí otevřeného kódování, z něhož vzešly tematické kategorie a subkategorie. Dokumenty byly zkoumány na základě deseti vytvořených analytických kategorií, které umožnily jejich vzájemné srovnání.

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že domácí příprava je učiteli vnímána jako nedílná součást vzdělávacího procesu, která plní nejen funkci upevňování učiva, ale také přispívá k rozvoji osobnosti žáka a posiluje komunikaci mezi školou a rodinou. Ačkoli školní řády nastavují určitý rámec pro práci s domácí přípravou, v praxi ponechávají učitelům dostatek prostoru pro individuální přístup. V závěru práce jsou tato zjištění dále rozpracována, reflektována z hlediska výzkumných otázek a doplněna o doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA ŽÁKŮ V KONTEXTU VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Domácí příprava žáků hraje klíčovou roli v jejich vzdělávacím procesu, který by podle Jursové (2011) „měl být řadou situací, v nichž žák vynakládá vlastní úsilí při zvládání problémů a při poznávání světa“ (s. 1). Z této definice vyplývá, že vzdělávací proces nelze redukovat pouze na pasivní přijímání hotových znalostí. Jde o mnohem komplexnější systém aktivit, které podporují žákovu schopnost samostatně řešit problémy, rozvíjet jeho kritické myšlení a zapojovat ho do aktivního učení. Pravidelná domácí příprava je jednou z těchto aktivit, které rozvíjejí žákovy dovednosti a vědomosti. (Jursová, 2011). Podle Petrá Puhrové (2016) má domácí příprava přímý vztah k vyučování, jelikož se využívá k opakování učiva z výuky a může ho dále i prohlubovat.

Tato kapitola se proto zaměřuje na vymezení pojmu domácí přípravy a její různé formy, jejichž prostřednictvím si žáci osvojují potřebné dovednosti a znalosti. Dále kapitola přináší přehled výzkumů a studií, jež zkoumají různé koncepce domácí přípravy a jejich význam pro rozvoj osobnostních a sociálních dovedností žáků. Cílem této kapitoly je vymežit pojem domácí příprava a představit její formy a význam pro žáky.

1.1 Vymezení pojmu domácí příprava

V České republice se pojmu domácí příprava a domácí úkoly začal systematicky jako první věnovat Maňák (1992), který domácí úkoly označil jako jednu z organizačních forem. Skalková (2007) tuto organizační formu nazývá domácí učební práce žáků, přičemž používá k tomuto termínu synonymum domácí úkoly. Nicméně z novějších publikací, jako je ta od Šulové (2014), vyplývá, že domácí úkoly nejsou pouhým synonymem pro domácí přípravu, ale představují jednu z jejích forem. Do pojmu domácí příprava lze dále zahrnout i další činnosti, jako je příprava žáků na vyučování, které nejsou přímo zadány učitelem, ale jsou považovány za povinnosti žáků. Patří sem například příprava pomůcek na vyučování a opakování probrané látky či její procvičování (Jursová, 2011).

S touto diferenciací se můžeme setkat i v publikaci Čapka (2015), který rozlišuje mezi domácím učením (domácí přípravou) a domácím úkolem. Uvádí, že „domácí úkol je konkrétní prací, přesně stanovenou, kterou učitel dětem zadal při vyučování“ (s.167). Z této definice jasně vyplývá, že domácí úkol představuje pouze specifickou formu domácí přípravy, která je formálně zadána učitelem. Zatímco domácí příprava jako celek zahrnuje

širší spektrum aktivit, které mohou být vedeny nejen učitelem, ale také motivovány samotným zájmem žáka nebo podporou rodičů. Podobné rozdělení na domácí učení a domácí úkoly zmiňuje ve své publikaci také Šedová (2009), která tyto dva pojmy rovněž jasně rozlišuje.

Jursová (2011) uvádí, že domácí příprava je „mimoškolní aktivita, těsně spojená se školním vyučováním. Za domácí přípravu (domácí úkoly) lze považovat veškeré aktivity žáků, které jsou vyžadovány školou, cíleně směřují k podpoře školní výuky, a které žák vykonává mimo školu, zejména doma – v rodině.“ (s. 2). Z této definice vyplývá, že hlavním znakem domácí přípravy je její realizace mimo prostředí školy, přičemž aktivity jsou vykonávány žáky především doma v rodinném prostředí. Ačkoli Čapek (2015) používá termín domácí učení, tak pojem odpovídá definici domácí příprava, neboť obsahuje všechny atributy, které jsou zmíněné i v definici od Jursové (2011). Čapek (2015) zároveň doplňuje Jursovou tím, že zdůrazňuje význam iniciativy samotného žáka a role rodičů: „Žák by se měl podle vlastního zájmu a pod vedením rodičů zabývat tím, co mu přinese nové vědomosti a dovednosti, nějaký praktický užitek“ (s. 167). Na pojem domácí příprava lze podle Šulové (2014) „pohlížet jako na systémovou práci, která zahrnuje součinnost žáků, rodičů i učitelů“ (s. 145). Toto širší pojetí domácí přípravy klade důraz na spolupráci všech zúčastněných stran, což podtrhuje její komplexní roli ve vzdělávacím procesu a její význam nejen pro žáky, ale i pro rodinné a školní prostředí.

V anglické literatuře se často mezi pojmy domácí příprava a domácí úkol nerozlišuje, jelikož obojí je obvykle označováno jednoduše jako „homework“. Termín „home preparation“ se v anglických zdrojích objevuje jen zřídka, což může ztěžovat přesnější vymezení pojmu domácí přípravy. Například Rahmani et al. (2024) ve svém článku například uvádějí, že „domácí úkoly by měly motivovat žáky k aktivnímu zapojení do učení, využívání jejich volného času na smysluplné aktivity a pěstování disciplinovaného přístupu k práci“ (s. 276). Tento pohled naznačuje, že pojem „homework“ se může chápat široce a zahrnuje nejen samotné plnění úkolů, ale také podporu žáků v jejich celkovém vzdělávacím rozvoji, což může zahrnovat i další formy domácí přípravy.

Tato diplomová práce se bude opírat především o definici domácí přípravy podle Jursové (2011). Tato definice nabízí komplexní pohled na domácí přípravu jako na širokou škálu aktivit, které přesahují pouhé zadávání domácích úkolů a zahrnují jak formální, tak i neformální přípravu na vyučování.

1.2 Formy domácí přípravy

Různorodé formy domácí přípravy zajišťují, že se učební proces ve škole spojuje s žákovými zkušenostmi, čímž dochází k překonání izolace mezi školním a mimoškolním prostředím žáka (Skalková, 2007). Jursová (2011) ve svém výzkumu zjišťovala odpovědi žáků na otázku: „Co všechno děláš při své domácí přípravě?“ (s. 5). Na základě těchto odpovědí roztřídila formy domácí přípravy do šesti skupin:

1. „Písemné opakování a procvičování probraného učiva (písemný domácí úkol);
2. ústní opakování a procvičování probraného učiva;
3. sběr informací a materiálu a získávání informací z mimoškolních zdrojů;
4. vyhledávání informací a zpracování nových poznatků (např. referáty);
5. tvůrčí a praktická činnost;
6. řešení zajímavého problému nebo výzkumná činnost“ (Jursová, 2011, s. 5).

Podle Jursové (2011) je nejčastěji zastoupenou formou domácí přípravy písemný domácí úkol, následovaný ústním opakováním a procvičováním učiva. Z jejího výzkumu rovněž vyplývá, že nejméně zastoupenými formami jsou tvůrčí a praktické činnosti a také vyhledávání informací. Vyhledávání informací často zahrnuje řešení problémových úkolů, kde žáci musí najít odpovědi, což podporuje jejich kritické myšlení a schopnost samostatného řešení úkolů.

Šedová (2009) rozděluje domácí přípravu na dvě formy: společné čtení a domácí úkoly. Jiné členění uvedla Beníšková (2007), která domácí přípravu nepřímě rozlišuje na přípravu na vyučování a domácí úkoly. Příprava na vyučování podle ní zahrnuje sbalení tašky na následující školní den či opakování učiva. S tímto rozdělením souhlasí i Bánovčanová a Bieliková (2019), které domácí přípravu taktéž klasifikují na domácí úkoly a přípravu na vyučování s důrazem na opakování učiva. Navíc zdůrazňují význam zapojení rodičů do těchto školských aktivit dítěte, neboť jejich rolí je dohlédnout na správné vypracování domácích úkolů.

Domácí úkoly, jako jednu ze základních forem domácí přípravy, lze dále členit podle různých kritérií. Rahmani et al. (2024) navrhuje rozdělení domácích úkolů podle následujících aspektů: „složitost zadání, čas potřebný k jejich dokončení, formy sociální interakce mezi žáky, způsoby komunikace, role žáka při řešení úkolů a obsah domácích úkolů“ (s. 276). Podle složitosti zadání lze domácí úkoly rozdělit na jednoduché, kam spadá přepis, diktát a písemné cvičení, a na složité, mezi které patří různé formy analýz. Z hlediska časového

aspektu rozlišujeme úlohy krátkodobé a dlouhodobé. Formy sociální interakce mezi žáky zahrnují individuální úkoly, úkoly pro dvojice, úkoly pro skupinu a úkoly pro celou třídu. Podle komunikačního kritéria se domácí úkoly dělí na ústní, písemné a praktické aktivity (Rahmani et al., 2024).

Další členění domácích úkolů nabízí Magalhães et al. (2020), kteří rozlišují tradiční a online domácí úkoly. Online domácí úkoly, realizované například prostřednictvím webových stránek, přinášejí učitelům i žákům určité výhody, mezi které patří rychlá zpětná vazba a úsporu času. Tradiční domácí úkoly zahrnují vypracování cvičení z učebnice nebo pracovních sešitů, což pro některé žáky může být stereotypní a nudné (Magalhães et al., 2020). Buyukalan a Altinay (2018) se rovněž zaměřili na dělení typů domácích úkolů, a to na „výzkumně zaměřené, projektové, individuální, úkoly na zlepšení komunikace rodiče a dítěte, skupinové, internetové, pracovní listy a úkoly na zlepšení ručních dovedností“ (s. 138). Přičemž uvádí, že tyto typy úkolů učitelé nejčastěji využívají k zopakování učiva, a to především pracovní listy, internetové, výzkumně zaměřené domácí úkoly a domácí úkoly, které zlepšují manuální dovednosti.

Většina autorů rozděluje domácí přípravu na domácí úkoly a přípravu na vyučování, která zahrnuje nejen nachystání pomůcek a tašky do školy, ale také opakování probírané látky ve škole. Domácí úkoly poté mají rovněž několik druhů dělení, přičemž pro účely diplomové práce bude využito dělení podle Rahmani et al. (2024), jelikož zahrnuje nejvíce typů úkolů a od Magalhães et al. (2020), který doplňuje typy domácích úkolů o rozdělení na tradiční a online formu.

1.3 Význam domácí přípravy optikou výzkumů

Autoři Rahmani et al. (2024) považují za hlavní cíl domácí přípravy podporu žáků při zvládnutí vzdělávacího obsahu. Stejně tak Costa et al. (2016) zjistili, že učitelé považují domácí úkoly za důležitý nástroj pro upevňování učiva získaného ve škole, rozvoj pravidelných pracovních povinností a návyků a pro osvojení základních studijních dovedností. Tyto přínosy lze shrnout pod pojmem akademické přínosy, pod které spadá i nástroj pro sledování pokroku žáka v průběhu vzdělávacího procesu (Fitzmaurice et al., 2020). Všichni aktéři domácí přípravy, mezi které patří učitel, rodič a žák, vnímají výhody domácích úkolů především v jejich schopnosti podporovat studijní úspěšnosti. Pro některé žáky navíc domácí úkoly nabízí příležitost k seberealizaci prostřednictvím úspěšného vypracování zadaných úkolů (Yildiz & Kilic, 2020). Domácí

úkoly jsou nejčastěji využívány k procvičení a upevnění učiva, aby se předešlo procesu zapomínání. Učitelé také zadávají domácí úkoly s cílem naučit žáky pravidelné domácí přípravě do školy (Petrů Puhrová & Křivánková, 2021). Buyukalan a Altinay (2018) doplnili, že si učitelé myslí, že plnění domácích úkolů zvyšuje školní úspěšnost a výsledky žáků. Podle Davidovitch a Yavich (2017) jsou domácí úkoly v některých situacích využity jako prostředek k dohánění učiva, které učitel ve škole nestihl, což se nepovažuje jako vhodný prostředek.

Šulová (2014) dále zdůrazňuje, že domácí příprava slouží rovněž k rozvíjení schopnosti organizace času, autoregulace a sebedisciplíny. Kromě těchto individuálních benefitů vidí učitelé význam domácí přípravy také v informovanosti rodičů o tom, co jejich děti ve škole probírají a v posilování spolupráci mezi rodiči a dětmi. Domácí příprava může rovněž zvýšit interakci mezi rodiči a dětmi, čímž posiluje jejich vztah a zájem rodičů o dění ve škole. Podle Fitzmaurice et al. (2020) lze tuto skupinu přínosů označit jako sociální přínosy. Zjištěním ve výzkumu Costa et al. (2016) je, že většina žáků uvedla, že učení je pro ně snadnější, pokud mají možnost pravidelně vypracovávat domácí úkoly.

Podle Urauchi a Tanno (2022) lze význam domácí přípravy rozdělit do čtyř oblastí, které přispívají k rozvoji žáka. Tyto oblasti zahrnují podporu učení, utváření pracovních návyků a zlepšování komunikace mezi učitelem, žákem a rodičem. Poslední oblast se shoduje s Fitzmaurice et al. (2020), jelikož taktéž uvádí, že spočívá v poskytování vhledu do procesu učení žáka a jeho hodnocení. Urauchi a Tanno (2022) dále uvádějí, že domácí úkoly umožňují učitelům identifikovat silné a slabé stránky žáků, což jim pomáhá zaměřit se na oblasti, které vyžadují další vysvětlení nebo procvičení.

Význam domácí přípravy pro učitele výrazně vzrostl během pandemie koronaviru, kdy se učitelé zaměřili především na domácí přípravu a domácí úkoly jako prostředek pro předávání nového učiva a procvičování již osvojených znalostí (Petrů Puhrová & Křivánková, 2021). Domácí úkoly v této době částečně nahrazovaly mluvený projev učitele, a proto se celé vyučování orientovalo spíše na samostudium. Namísto tradičních domácích úkolů typu „vyplň“ nebo „vypočítej“ začali učitelé využívat konkrétnější formulace zadání spolu s detailními pokyny a postupy, jak by měli žáci při učení postupovat (Fiala, 2020). Žáci věnovali domácím úkolům během pandemie koronaviru v průměru hodinu a půl až dvě hodiny denně, přičemž někteří z nich strávili nad úkoly ještě více času. Za nejobtížnější předměty považovali žáci matematiku, český jazyk a anglický jazyk (Rokos & Vančura, 2020). Nejčastěji učitelé zadávali domácí úkoly právě z matematiky

(Ambrose & Shahid, 2023) a také z jazyků, například z anglického jazyka i mimo pandemické období (Davidovitch & Yavich, 2017).

Česká republika patří mezi země s nejnižším týdenním průměrem času, který žáci věnují domácí přípravě. V České republice tráví žáci domácí přípravou 4 hodiny týdně, zatímco například v Číně činí tento průměr téměř 14 hodin týdně. Celosvětový průměr času stráveném na domácí přípravě se pohybuje okolo necelých 6 hodin týdně (OECD, 2014). Tento údaj se vztahuje ke druhému stupni základní školy, a proto není možné s jistotou říci, že je situace obdobná i na prvním stupni (Holte, 2016).

Domácí úkoly mají i svá úskalí a mohou mít na žáky v takových situacích negativní vliv. Učitelé podle Fitzmaurice et al. (2020) často uváděli, že domácí úkoly mohou být pro žáky i jejich rodiny stresující a mohou vést ke konfliktům v rodině. Šulová (2014) doplnila, že nepřiměřené úkoly mohou vyvolat hádky a křik mezi rodiči a dětmi. S tímto souhlasí i Holte (2016), který upozornil, že zvláště domácí úkoly z matematiky mohou u rodičů žáků vyvolávat frustraci, kterou si následně vybíjejí na dětech, což jim zároveň brání s úkolem pomoci. Zdůrazňuje také, že konflikty tohoto typu se častěji objevují s rostoucím věkem žáků. Kromě toho mohou domácí úkoly, v kombinaci s mimoškolními aktivitami, způsobovat další stres spojený s časovou náročností. Podle Fitzmaurice et al. (2020) je klíčové posílit spolupráci mezi rodinou a školou, především mezi učiteli a rodiči. Rodiče, kteří se v současnosti příliš nezapojují do domácí přípravy svých dětí, by tak mohli lépe pochopit význam domácích úkolů a ochotněji se do této přípravy zapojit. Stejně tak je důležité, aby učitelé komunikovali s rodiči i žáky a jasně vysvětlili, jaký přínos domácí úkoly mají. Negativní stránkou domácí přípravy se zabývá rovněž Šulová (2014), která upozorňuje na délku a náročnost domácí přípravy. Zdůrazňuje, že zadání úkolů by mělo odpovídat vývojovému stupni dítěte. Mezi další negativní dopady patří ztráta zvědavosti, snížený zájem o učení, fyzické i psychické vyčerpání, v některých případech dokonce nevolnost, nekvalitní spánek a pocit selhání.

Návrh na zrušení domácích úkolů vyvolal mezi rodiči jednoznačný nesouhlas, zatímco mezi učiteli byly názory rozporuplné, někteří byli proti zrušení, zatímco jiní souhlasili (Fitzmaurice et al., 2020). Podle Yavich a Davidovitch (2020) rodiče sice odmítají zrušení domácích úkolů, ale společně se začínajícími učiteli podporují změnu současné politiky týkající se domácích úkolů. Matei a Ciascai (2015) zjistili, že většina učitelů nesouhlasí se změnou domácích úkolů ve formě dlouhodobých projektů.

Učitelé by měli pravidelně reflektovat své pojetí domácích úkolů, a to zejména s cílem zvýšit jejich efektivitu a přizpůsobit je potřebám žáků. Kvalita domácích úkolů je zásadní, protože se snižováním jejich kvality klesají i pozitivní dopady, kvůli kterým jsou domácí úkoly zadávány. Pokud žáci považují domácí úkoly za důležité a prospěšné, mají větší motivaci je plnit, což se pozitivně odráží i na jejich studijní výsledcích (Urauchi & Tanno, 2022). Za vhodné považují Matei a Ciascai (2015) také propojení domácích úkolů se zkušenostmi žáků.

Domácí úkoly představují významný prvek vzdělávacího procesu, přičemž jejich hlavní přínosy spočívají v opakování a upevňování učiva a rozvíjení pracovních návyků. Rovněž podporují sebedisciplínu žáků a za vhodných podmínek mohou posilovat komunikaci mezi rodiči a dětmi a zlepšovat vztahy mezi rodinou a školou. Klíčovým faktorem je kvalita domácích úkolů, protože pouze pečlivě navržené domácí úkoly, které odpovídají potřebám a schopnostem žáků, mohou přinést očekávané přínosy.

2 AKTÉŘI DOMÁCÍ PŘÍPRAVY ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

V definici domácí přípravy od Jursové (2011), která tvoří teoretický základ této diplomové práce, lze identifikovat tři klíčové aktéry zapojené do tohoto procesu. Uvádí, že se jedná o „veškeré aktivity žáků, které jsou vyžadovány školou“ (s. 2). Tato formulace poukazuje na roli školy, respektive učitele, jenž jako zástupce instituce stanovuje formální požadavky na domácí úkoly a přípravu žáků. Dále je zmiňováno, že dané aktivity vykonávají samotní žáci, což z nich činí nedílnou součást tohoto procesu. Závěr definice – „mimo školu, zejména doma – v rodině“ (s. 2) – odkazuje na prostředí, kde se příprava odehrává a současně zdůrazňuje význam rodičů. Význam těchto tří stran potvrzují rovněž Davidovitch a Yavich (2017), podle nichž je odpovědnost za domácí úkoly rozdělena mezi učitele, rodiče a žáka, přičemž každý z nich nese svůj díl odpovědnosti.

Kapitola se zaměřuje na všechny tři hlavní aktéry domácí přípravy – učitele, rodiče a žáky. Nejprve se věnuje přístupu učitelů k domácí přípravě, jejich rolím a názorům. Poté se soustředí na roli rodiče v domácí přípravě a jejich vliv na děti v tomto procesu. Nakonec kapitola popisuje roli žáků a jejich přístup k domácí přípravě. Cílem této kapitoly je přiblížit, jak jednotliví aktéři domácí přípravu vnímají a jakým způsobem se na ní podílejí v kontextu základního vzdělávání.

2.1 Přístup učitelů k domácí přípravě

Nejdříve je nezbytné vymezit samotný pojem učitele. Podle Průchy et al. (2013) je učitel definován jako „jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání“ (s. 326). Tento pojem lze rozšířit o definici učitelského povolání (profese), které je popsáno jako „sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací“ (Průcha et al., 2013, s. 328). Z této definice vyplývá, že učitel by měl žáky vést ke studijním návykům, kde spadají pracovní návyky a pravidelná příprava do školy. Učitelé mají klíčovou roli v rozvoji žáka, přičemž domácí příprava může přispět k posílení kritického myšlení, výkonu žáků a jejich zodpovědnosti a sebedisciplíny (Šulová, 2014).

Petrů Puhrová a Křivánková (2021) zjistily, že učitelé vnímají domácí úkoly jako nezbytnou součást vyučovacího procesu. Podle Buyukalan a Altinay (2018) si učitelé myslí, že bez zadávání domácích úkolů by se žáci méně učili. Ambrose a Shahid (2023) dodávají, že vedení školy od učitelů často očekává, že budou domácí úkoly žákům zadávat. Učitelé

mají obecně k zadávání domácích úkolů převážně pozitivní přístup (Buyukalan & Altinay, 2018) a považují je za nejvíce přínosné ze všech aktérů vzdělávacího procesu. Nicméně s rostoucím počtem let praxe může u učitelů narůstat negativní pohled na domácí úkoly. Důvodem může být narůstající pocit zátěže spojený se zvýšenou časovou dotací pro kontrolu domácích úkolů anebo pocitem vyhoření (Davidovitch & Yavich, 2017). Rønning (2010) také zjistil, že ambicióznější učitelé mají tendenci zadávat více domácích úkolů.

Při zadávání úkolů se učitelé snaží o jejich různorodost. Domácí úkoly by měly být zaměřeny nejen na procvičování a upevňování učiva, ale taktéž na rozvoj manuálních dovedností. Někteří učitelé preferují spíše individuální úkoly před skupinovými, protože individuální práce lépe umožňuje hodnotit výkon a zapojení každého žáka. Jiní učitelé naopak upřednostňují úkoly, které podporují spolupráci s rodiči, což považují za důležitý aspekt domácí přípravy (Buyukalan & Altinay, 2018). Podle Fitzmaurice et al. (2020) by učitelé při zadávání domácích úkolů měli zvážit jejich obtížnost, časovou náročnost, smysluplnost a účel. Úkoly by měly žáky zaujmout, posilovat jejich učení a upevňovat probírané učivo (Fitzmaurice et al., 2020). Buyukalan a Altinay (2018) doplňují, že úkoly by měly být jasně zadány a tematicky odpovídat probírané látce, přičemž jejich plnění by nemělo přesáhnout půl hodiny denně. S tímto tvrzením nesouhlasí učitelé z výzkumu Costa et al. (2016), kteří uvádějí, že optimální doba trvání domácích úkolů by měla být mezi půl hodinou a hodinou. Menší procento učitelů z výzkumu však souhlasila s Buyukalan a Altinay (2018). Učitelé by měli obměňovat typy úkolů a vysvětlovat žákům jejich význam (Buyukalan & Altinay, 2018), avšak Holte (2016) zjistil, že většina učitelů často zadává stejný typ úkolů, což může snižovat jejich efektivitu.

Úkoly by měly být pro žáky splnitelné a někteří učitelé uvádí, že by úkoly měly žáky zaujmout, ale tento názor není jednotný. Učitelé by rovněž měli brát ohled na socioekonomické znevýhodnění některých rodin, které nemusí mít k dispozici všechny potřebné materiály (Buyukalan & Altinay, 2018). Většina učitelů zadává stejné domácí úkoly všem žákům. V případech, kdy učitelé zadávají rozdílné domácí úkoly, se tak obvykle děje kvůli žákům s obtížemi v učení nebo se speciálními vzdělávacími potřebami, jimž jsou úkoly individuálně přizpůsobovány (Costa et al., 2016). Mezi problémy spojené se zadáváním domácích úkolů patří například přeplněné třídy, které komplikují zohlednění těchto individuálních potřeb žáků. Dalším problémem mohou být příliš aktivní rodiče, kteří vyžadují velké množství úkolů. Učitelé jako další problém domácích úkolů identifikovali

jejich zvýšenou pracovní zátěž, protože musí neustále vyhledávat další zdroje k zadávání úkolů (Buyukalan & Altinay, 2018).

Podle Davidovitch a Yavich (2017) všichni učitelé považují kontrolu domácích úkolů za nezbytnou, protože jinak by podle nich úkoly ztratily svůj smysl. Většina učitelů kontroluje domácí úkoly individuálně každý den, zatímco jiní preferují společnou kontrolu ve třídě s jejich žáky (Costa et al., 2016). Někteří učitelé kontrolují úkoly vždy na konci týdne. Jiní učitelé kontrolují domácí úkoly prostřednictvím kontrolního seznamu na konci pololetí (Buyukalan & Altinay, 2018).

Ke zvýšení motivace žáků k plnění úkolů mohou učitelé používat různé strategie, například zábavné úkoly. Další možností je snížení množství a obtížnosti úkolů, což může pomoci zmírnit demotivační faktory. Jedním z nich je každodenní zadávání domácích úkolů, které může vést k únavě žáků a vhodným řešením proto může být zavedení jednoho dne v týdnu bez úkolů. Někteří učitelé motivují žáky pomocí materiálních odměn, například ve formě nálepek, zatímco jiní učitelé využívají povzbuzující slova (Buyukalan & Altinay, 2018).

Rodiče mají konkrétní očekávání od učitelů ohledně domácí přípravy. Podle Šed'ové (2009) by dobrý učitel měl děti nejen naučit psát a číst, ale především rozvíjet jejich schopnost vysvětlovat a hledat informace. Rodiče oceňují kombinaci přísnosti a laskavosti, která má být v rovnováze, stejně jako individuální přístup k dětem, spravedlnost a skutečný zájem o jejich potřeby. Učitel by podle rodičů měl mít rád děti (Šed'ová, 2009).

Učitel je jedním z klíčových aktérů vyučovacího procesu, který může výrazně ovlivnit přístup žáků k domácí přípravě, a to jak pozitivně, tak negativně. Domácí úkoly jsou obecně učiteli považovány jako nezbytnou součást výuky, přičemž jejich zadávání a kontrola vyžadují od učitelů pečlivé plánování. Učitelé by měli domácí úkoly zadávat smysluplně, v rozumné časové míře a přizpůsobovat je věku a schopnostem žáků. Pro zvýšení motivace žáků by se měli snažit o pestrost v zadávaných úkolech. Motivaci žáků mohou učitelé podpořit nejen povzbuzujícími slovy, ale také odměnami, které mohou být pro žáky atraktivní a podněcovat jejich zájem o učení.

2.2 Zapojení rodičů do domácí přípravy

Role rodičů v domácí přípravě je nezastupitelná. V domácí přípravě nejde pouze o interakci učitele a žáka, ale zahrnuje i aktivní zapojení rodičů. Pro některé rodiny mohou být tyto

chvíle společné přípravy na další školní den jedinou příležitostí pro vzájemnou komunikaci (Šulová, 2014). Pospíšilová (2011) zdůrazňuje, že role rodičů zahrnuje aktivní účast při vypracovávání domácích úkolů, dohled nad činností dítěte, kontrolu, zájem o školní povinnosti jejich dětí. Klíčové je, aby rodiče s dětmi nastavili pevný režim a jasná pravidla pro vypracovávání úkolů. Pokud bude tento režim důsledně dodržován, může to v budoucnu vést ke větší samostatnosti dítěte při přípravě do školy (Petrů Puhrová & Křivánková, 2021).

Rodiče by však neměli na děti klást přehnané nároky a přeceňovat jejich schopnosti. Vypracování domácích úkolů není otázkou rychlosti, ale spíše procesu, při kterém si dítě osvojuje dovednosti a zodpovědnost za vlastní práci. Je důležité přistupovat k dítěti individuálně, protože každé má jiné potřeby a schopnosti. Rodiče by měli být empatictí, pozitivně dítě podporovat, projevovat o něj zájem a vytvářet prostředí, ve kterém se dítěti bude dobře pracovat. Pozitivní atmosféra je důležitou složkou úspěšné domácí přípravy (Šulová, 2014). Někteří rodiče zastávají názor, že děti by měly být při domácí přípravě samostatné a že vypracovávání úkolů by za ně neměli přebírat, protože by si děti nevytvořily smysl pro zodpovědnost za svoji práci. Zároveň však připouštějí, že je vhodné dětem v případě potřeby poskytnout pomoc (Cunha et al., 2015).

Ačkoli učitelé na základních školách uvádějí, že domácí příprava žáků nepředstavuje pro rodiče výraznou zátěž, samotní rodiče ve výzkumech často tvrdí opak (Šed'ová, 2009). Postoje rodičů k domácím přípravě, zejména k domácím úkolům, jsou velmi rozmanité. Jedna skupina rodičů se aktivně zapojuje a uvádí, že dětem s úkoly pomáhá. Naopak druhá skupina tvrdí, že domácí příprava je výhradně zodpovědnost jejich dětí a sami se do ní nezapojují (Davidovitch & Yavich, 2017). Mezi zadávané aktivity, u kterých by rodiče měli být zapojení do domácí přípravy dětí, patří například společné čtení, kde je třeba s dítětem techniku čtení procvičovat. Je však zřejmé, že ve směru rodičovských požadavků nelze všem vyhovět. Někteří rodiče preferují krátké každodenní úkoly, zatímco jiní rodiče dávají přednost jednomu většímu úkolu týdně (Šed'ová, 2009).

Podle Šulové (2014) hrají rodiče klíčovou roli v domácí přípravě dětí, zejména v prvních dvou ročnících základní školy. V tomto období by měli své dítě vést k pravidelné přípravě do školy a pěstovat u nich návyky, které mu později usnadní nejen samostatné chystání školní tašky, ale také přípravu na jednotlivé předměty. Dítě v raném školním věku žije převážně přítomností, a ještě nedokáže přemýšlet nad následky nevypracování úkolů (Beníšková, 2007). Někteří rodiče se mylně domnívají, že jejich dítě si již v první třídě

dokáže samostatně nachystat věci do školy. Tyto dovednosti se však dítě musí nejprve naučit, aby jim rodiče mohli postupně přenechat větší míru zodpovědnosti (Šed'ová, 2009).

Rodiče by měli dětem vytvořit vhodné pracovní prostředí, ve kterém se budou cítit bezpečně a zároveň jim vysvětlit, proč je důležité se na školu připravovat. Otevřená komunikace o tom, co děti nového ve škole zažily a co se naučily, by měla být samozřejmostí a neměla by se omezovat pouze na plnění domácích úkolů. Zároveň by rodiče neměli být příliš direktivní, protože nadměrné vyžadování poslušnosti může v pozdějších letech vést k problémům se samostatným vypracováním úkolů a přípravou na vyučování (Šulová, 2014). Rodiče, kteří dětem věnují čas a pomáhají jim s přípravou do školy, například s domácími úkoly hodnocenými známkou, poskytují svým dětem významnou výhodu. Naopak děti, jejichž rodiče příprava nezajímá, nebo se domnívají, že se děti dokážou připravit do školy samy, často trpí nedostatkem podpory, což může negativně ovlivnit jejich výkon ve škole. V takových případech je obtížné určit, do jaké míry je vhodné hodnotit zapomenuté pomůcky nebo nevypracované úkoly známkou (Šed'ová, 2009).

Podle Cunha et al. (2015) rodiče vnímají svou roli v domácí přípravě jako nezbytnou pro udržení pozornosti dítěte. Domnívají se, že kontrola školní práce dítěte úzce souvisí s jeho motivací k dosahování školního úspěchu. Tato role rodičů v domácí přípravě byla nejvýraznější během pandemie koronaviru, kdy rodiče částečně přebírali úlohu učitelů. Děti, jejichž rodiče aktivně spolupracovali s učiteli a byli obeznámeni s obsahem učiva, měly výraznou výhodu oproti těm, kterým se podobné podpory nedostávalo (Petrů Puhrová & Krivánková, 2021). Přestože rodiče považují pomoc při domácí přípravě za důležitou, výzkum Ambrose a Shahid (2023) ukázal, že domácí úkoly od rodičů často vyžadují zapojení, avšak mnozí z nich nejsou ochotni věnovat čas k tomu, aby svým dětem s vypracováním úkolů pomohli.

Cunha et al. (2015) identifikovali tři základní role, které rodiče během domácí přípravy zastávají. První z nich je role podporovatele, kdy rodiče rozvíjí u dítěte samostatnost a zodpovědnost a povzbuzují ho v činnosti. Podobné zjištění potvrzuje také Pospíšilová (2011), podle níž rodiče z vyšších socioekonomických poměrů častěji zastávají právě tuto roli podporovatele. Pomáhají dětem najít a opravit chyby v úkolech, chválí je a podporují v dalším rozvoji. Naproti tomu rodiče dětí z nižších socioekonomických vrstev často přičítají chyby dítěti samotnému, poskytují méně podpory a místo pochval volí spíše hrozby a pohrůžky. Tento rozdílný přístup může mít významný vliv na motivaci a sebevědomí dítěte (Pospíšilová, 2011). Druhou rolí rodiče při domácí přípravě je role dohlížeče, který zajišťuje

kontrolu práce dítěte (Cunha et al., 2015). Tuto roli ve své publikaci popsala také Pospíšilová (2011), která uvedla, že úkolem rodičů je ověřit, zda dítě doma vypracovalo zadaný domácí úkol. Tuto kontrolu často stvrzují svým podpisem (Pospíšilová, 2011). Nicméně Beníšková (2007) upozorňuje, že rodiče by měli pouze dohlížet na vypracování úkolů, nikoliv je opravovat. S tímto tvrzením souhlasí také Šulová (2014), která zdůrazňuje, že přímé opravy domácích úkolů mohou narušovat proces učení. Třetí významnou rolí je role motivátora, kdy rodiče aktivně podporují školní úspěchy dítěte. Rodiče by měli umět kontrolovat své vlastní emoce a zvládat negativní emoce svých dětí při domácí přípravě. Povzbuzování a chvála jsou klíčovými nástroji pro podporu dítěte během domácí přípravy (Cunha et al., 2015).

Někdy však rodiče musí převzít roli učitele, především tehdy, když je potřeba dětem vysvětlit dané učivo (Šed'ová, 2009). Tento úkol je pro socioekonomicky slabší rodiny často komplikovaný. Tyto rodiny mohou mít problém s pochopením správného postupu potřebného pro splnění domácího úkolu, což někdy vede tomu, že společně s dětmi vypracují úkol chybně. Další možnou rolí je rádce, kterou rodiče často zastávají. Někteří rodiče v této roli využívají návodné otázky, zatímco jiní rodiče dávají konkrétnější postupy a nechávají na dětech, aby domácí úkoly podle těchto postupů dokončily (Pospíšilová, 2011). Podle Wanga (2022) by rodiče měli být průvodci dítěte při vzdělávání. Tato role zahrnuje pomoc dítěti, rozvíjení jeho přemýšlení a motivaci ke studiu. Dále by rodiče měli udržovat komunikaci se školou a poskytovat učitelům zpětnou vazbu o potřebách a pokrocích svého dítěte.

Výzkum v publikaci Šed'ové (2009) ukazuje, jak učitelé hodnotí dobrého rodiče podle toho, jak dítě připraví do školy, jak nachystá tašku, svačinu, přezůvky a podle toho, jak zajistí jeho čistotu a upravenost. Dále by dobrý rodič podle učitelů měl s nimi spolupracovat například prostřednictvím podpisů domácích úkolů. Tento pohled učitelů na „dobrého rodiče“ se zaměřuje spíše na materiální péči o dítě a spolupráci s učitelem, než na zdůrazňování výchovných vlastností rodičů.

Rodiče mohou v rámci domácí přípravy zastávat různé role, přičemž jejich aktivní zapojení může pozitivně ovlivnit školní úspěšnost dítěte. Socioekonomické zázemí rodičů často ovlivňuje jejich přístup a motivaci dětí. Důležité je, aby rodiče pro dítě vytvořili vhodné pracovní prostředí, kde se dítěti bude dobře pracovat a kde si bude pěstovat pozitivní pracovní návyky. Rodiče by měli s dětmi komunikovat nejen o školních povinnostech, ale také se informovat o dění ve škole. Pozitivní atmosféra a přiměřená pravidla mohou

výrazně přispět k rozvoji zodpovědnosti a studijních dovedností, zatímco přehnané nároky či direktivní přístup mohou dítěti spíše uškodit. Výzkumy navíc zdůrazňují potřebu spolupráce mezi rodiči a školou, která hraje klíčovou roli v podpoře vzdělávacího procesu.

2.3 Role žáka v domácí přípravě

Domácí úkoly představují důležitou součást vzdělávání, avšak názory žáků na jejich smysl a přínos se značně liší. Někteří žáci je považují za zbytečné a za ztrátu času, případně se domnívají, že by domácí úkoly neměly zasahovat do jejich volného času. Stěžují si, že bývají obtížné, časově náročné a v některých případech jich mají nadměrné množství. Dalším negativním aspektem, který žáci uvádějí, je zadávání domácích úkolů jako formy trestu, což považují za nespravedlivé. Na druhou stranu existuje skupina žáků, kteří vnímají domácí úkoly pozitivně. Tvrdí, že jsou užitečné, a někteří je dokonce rádi vypracovávají (Davidovitch & Yavich, 2017).

Podle výzkumu Buyukalan a Altinay (2018) existují různé faktory, které ovlivňují postoj žáků k domácí přípravě a podle učitelů převažují spíše ty negativní. Mezi negativní faktory učitelé uvedli například používání digitálních technologií, kterým se žáci věnují bez časového omezení. Významnou roli hraje také zaměstnání rodičů. Pokud po příchodu žáků domů není nikdo, kdo by jejich domácí přípravu kontroloval, žáci ji často zanedbávají. Dalším klíčovým faktorem je obtížnost úkolu. Pokud žáci nejsou schopni úkoly samostatně vypracovat, dochází u nich k demotivaci a neochotě se těmto úkolům věnovat (Buyukalan & Altinay, 2018). Naopak pozitivní faktory zahrnují smysl pro odpovědnost, který si žáci osvojují díky rodičům aktivně zapojených do jejich přípravy. Tyto děti mají větší motivaci k vypracování úkolů, jsou často cílevědomé a nedělá jim problém úkol splnit. Podle Núñez et al. (2019) se motivace žáků dále zvyšuje, pokud je podporují rodiče i učitelé. Zpětná vazba od učitelů a jejich přizpůsobení obtížnosti úkolů pro žáky hraje významnější roli než samotná podpora rodičů. Motivace žáků je úzce spojena s jejich seberegulací a ochotou zapojit se do domácí přípravy. Nicméně výzkum Núñez et al. (2019) potvrzuje, že s věkem žáků jejich motivace k domácí přípravě klesá.

Z hlediska věku a pohlaví žáků bylo zjištěno, že obliba domácích úkolů souvisí s vnímáním úspěšnosti a autoregulačním chováním. Bylo prokázáno, že chlapci, kteří lépe regulují své chování a zvládají plnit domácí úkoly, mají k těmto úkolům kladnější vztah a zažívají větší pocit úspěchu. Naopak u dívek bylo zjištěno, že obliba úkolů je spojena s tím, zda učivu dokáží porozumět. Pomoc rodičů nemá na chlapce vliv v takové míře jako

na dívky. Konkrétně má u chlapců vliv pouze na jejich schopnost sebekázně, zatímco u dívek se prokázalo, že častější zapojení rodičů zvyšuje oblibu domácích úkolů i jejich pocit úspěšnosti. Ani u jednoho pohlaví nebyla zjištěna souvislost mezi oblibou domácích úkolů a časem nad ním stráveným (Šulová, 2014). Žáci chtějí plnit domácí úkoly v případě, že je baví. Ovšem v případě, že domácí úkoly vypracovávají déle než jednu hodinu, tak je nechtějí plnit (Costa et al., 2016). Domácí úkoly mohou mít rovněž negativní vliv na rovnost ve vzdělávání. Děti ze socioekonomicky slabších rodin postrádají dostatečnou podporu rodičů. Na tyto děti nemá pozitivní vliv na školní úspěšnost zadávání domácích úkolů. Naopak děti z rodin s vyšším socioekonomickým postavením dosahují díky domácím úkolům lepších výsledků (Ronning, 2010).

Pro zadávání domácích úkolů se často využívá sešit, který slouží jako komunikační prostředek mezi rodiči a učitelem. V tomto sešitě jsou zapsány pokyny, co mají žáci dělat, co si nachystat do školy a slouží také k ověřování splnění úkolu (Farell, & Danby, 2015). V České republice bychom mohli tento název připodobnit „úkolníčku“.

Domácí úkoly však nejsou vnímány pouze jako povinnost. Pro mnohé žáky se staly rutinou, po jejímž splnění se věnují volnočasovým aktivitám, jako jsou sportovní aktivity, sledování televize nebo hraní počítačových her. Někteří žáci mají od rodičů podmínku, že tyto aktivity mohou vykonávat až po dokončení úkolů a přípravy do školy, zatímco jiní mají větší volnost a mohou si sami zvolit, kdy se úkolům budou věnovat (Farell, & Danby, 2015).

Celkově je zřejmé, že postoje žáků k domácí přípravě a faktory, které je ovlivňují, jsou značně různorodé. Zároveň pro žáky hrají ve vnímání domácí přípravy klíčovou roli rodiče i učitelé, kteří mohou ovlivňovat jejich názor a přístup k domácím úkolům.

3 POJETÍ DOMÁCÍ PŘÍPRAVY OPTIKOU VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

Podle Kolář et al. (2012) se vzdělávací politika zabývá školskými soustavami a školami obecně. „Zahrnuje strategické záměry rozvoje vzdělávání, legislativní rámec činnosti škol, způsoby financování, požadavky na pedagogickou kvalifikaci, vymezování cílů a obsahů, stimulování a ovlivňování činnosti učitelů a způsoby jejich kontroly“ (Kolář et al., 2012, s. 145). Tento široký rámec vzdělávací politiky se dotýká i problematiky domácí přípravy žáků, která má vliv na jejich vzdělávací rozvoj i celkový proces osvojování znalostí a dovedností. Mezi základní cíle vzdělávání patří vést žáky k celoživotnímu učení a k samostatnosti (Andrys, 2018), čehož se pomocí pravidelné domácí přípravy může docílit.

Tato kapitola se zaměřuje na zakotvení domácí přípravy v klíčových dokumentech vzdělávací politiky. Nejdříve se věnuje legislativnímu rámci, především školskému zákonu č. 561/2004 Sb. a *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* a dále reflektuje, jak se domácí příprava může promítat v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. Druhá část kapitoly se zaměřuje na školní řád jako významný dokument, který umožňuje školám upravovat podmínky pro zadávání a hodnocení domácí přípravy. Cílem této kapitoly je nabídnout přehled o pojetí domácí přípravy v českém vzdělávacím systému a jejím ukotvení v dokumentech vzdělávací politiky.

3.1 Legislativní a kurikulární rámec domácí přípravy

V České republice neexistuje žádný právní předpis, který by se přímo zabýval domácí přípravou a zadáváním a hodnocením domácích úkolů. Způsob využívání domácích úkolů jako pedagogického nástroje tak záleží výhradně na konkrétní škole a jednotlivých učitelích. Školy mají právo domácí úkoly nezadávat. Avšak je vhodné a žádoucí je zadávat a je to také v souladu se školským zákonem (Andrys, 2018). Podle zákona č. 561/2004 Sb. (2024) mají žáci povinnost dodržovat školní řád dané školy a plnit pokyny svých učitelů, kde spadá i zadání domácích úkolů učitelem. Avšak podle Andryse (2018) je na každé škole, jestli si upraví podmínky pro domácí přípravu ve svém školním řádu. V kontextu zahraničních výzkumů Holte (2016) například zastává názor, že domácí úkoly a s nimi související domácí příprava by měly být jednoznačně ukotveny v klíčových dokumentech. Mělo by být specifikováno, jakým způsobem a z jakého důvodu jsou úkoly zadávány, přičemž vzdělávací plány by měly být v souladu s širší vzdělávací politikou, která podpoří efektivitu domácí přípravy.

Česká republika má vytvořený dokument vzdělávací politiky, kam by se mělo vzdělávání ubírat a jaké dovednosti a schopnosti u žáků rozvíjet. Tento dokument se jmenuje *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Obsahuje dva strategické cíle, jak zlepšit vzdělávání, a pět strategických linií, jak těchto cílů dosáhnout. Prvním cílem je rozvíjet u žáků kompetence potřebné pro život v tomto století a rozvíjet žáky nejen po pracovní, ale také osobní rovině. Druhý cíl se zaměřuje na snižování nerovností ve vzdělávání a na maximální rozvoj žáků (Fryč et al., 2020). V těchto cílech se nepřímo odráží i domácí příprava. U prvního cíle lze domácí přípravu vnímat jako prostředek pro rozvoj pracovních a studijních návyků, samostatnosti a zodpovědnosti. Ve vztahu ke druhému cíli může domácí příprava představovat riziko prohlubování nerovností ve vzdělávání, a to zejména u žáků z nižšího socioekonomického prostředí, kteří nemají dostatečné podmínky a podporu pro plnění domácí přípravy.

Zákon č. 561/2004 Sb. (2024) uvádí, že každý obor vzdělávání má vytvořený rámcový vzdělávací program. Tyto programy jsou definovány jako „kurikulární dokumenty státní úrovně, které normativně stanovují obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023, s. 161). Rámcové vzdělávací programy určují obsah, na jehož základě jsou dále tvořeny školní vzdělávací programy. Pro první stupeň základní školy je přidělen dokument *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Tento dokument obsahuje cíle vzdělávání i konkrétní požadavky pro jednotlivé vzdělávací obory (zákon č. 561/2004 Sb., 2024). Přestože rámcový vzdělávací program pokrývá široké spektrum oblastí, nenajdeme v něm explicitně vymezenou část týkající se domácí přípravy. Zmíněna je však pedagogická intervence, která je definována jako „vzdělávání uzpůsobené specifikům žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními ve vyučovacích předmětech, v nichž je třeba zlepšit jeho výsledky učení, případně kompenzovat nedostatečnou domácí přípravu na výuku“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023, s. 161). Tato formulace naznačuje, že pedagogická intervence se uplatňuje v případech, kdy domácí příprava není dostatečná. Jedná se o vzdělávací opatření zaměřené na zlepšení výsledků žáka.

Domácí příprava není v České republice legislativně jednoznačně ukotvena, přestože zákon č. 561/2004 Sb. (2024) zmiňuje povinnost žáků plnit pokyny učitele, což může zahrnovat i domácí úkoly. Konkrétní pravidla týkající se domácí přípravy mohou školy upravovat ve svých školních řádech. *Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+* nepřímo zdůrazňuje význam rozvoje žáka na akademické úrovni a také zmiňuje rovnost

ve vzdělávání, což může mít vazbu na domácí přípravu. Rámcový vzdělávací program sice oblast domácí přípravy přímo neřeší, avšak pedagogická intervence naznačuje její důležitost, zejména v případech, kdy je příprava žáků nedostatečná.

3.2 Domácí příprava ve školním řádu

Podle zákona č. 561/2004 Sb. (2024) je každá škola povinná mít součástí své dokumentace školní řád. Tento dokument, který schvaluje školská rada, je závazný pro všechny aktéry školního prostředí. Na jeho tvorbě se podílí celá komunita školy, včetně rodičů a žáků (Andrys, 2018).

Kolář et al. (2012) definovali školní řád jako „kodex povinností, práv, způsobů chování žáků/studentů, jejich vztahu k pedagogickým pracovníkům konkrétní školy“ (s. 144). Z této definice lze vyvodit, že školní řád přispívá k vytváření jasně strukturovaného rámce pro každodenní fungování školy. Tento rámec pomáhá podporovat spravedlivé, respektující a bezpečné prostředí ve škole, což je nezbytné pro efektivní vzdělávání a výchovu žáků.

Podle zákona č. 561/2004 Sb. (2024) školní řád musí zahrnovat klíčové oblasti, jako jsou provoz a vnitřní režim školy, práva a povinnosti žáků, podmínky o zajištění bezpečnosti žáků, pravidla pro zacházení s majetkem školy a pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Pokud je v rámci školního řádu zahrnuta i část týkající se domácím úkolům, mají učitelé možnost je hodnotit. V opačném případě tuto pravomoc ztrácejí. Hodnocení domácích úkolů však přináší i určité výzvy. Musí rovněž reflektovat rozdílné rodinné zázemí, ve kterém žáci vyrůstají. Pokud by tyto rozdíly nebyly zohledněny, mohlo by v některých případech dojít k nerovnostem ve vzdělávání. Zároveň situace, kdy rodiče vypracovávají domácí úkoly za své děti, může vést k nespravedlivému hodnocení, protože namísto žákovských schopností by byla hodnocena práce rodičů (Andrys, 2018). Obdobné otázky řeší i školy v zahraničí, kde je cílem využít domácí úkoly efektivně, ale zároveň spravedlivě. Pro zvládnutí těchto výzev by školy měly přijmout opatření, která zlepší zadávání a hodnocení domácích úkolů. Cílem je maximálně využít potenciál domácí přípravy ke zlepšení akademických výsledky žáků, aniž by docházelo k nespravedlnostem nebo zbytečnému znevýhodňování některých skupin žáků (Ambrose & Shahid, 2023).

Některé školy již zahrnuly koncepci domácí přípravy přímo do svého školního řádu. Vybrané školní řády budou pro výzkum této diplomové práce detailněji zkoumány a analyzovány v praktické části. Tato koncepce často zahrnuje hlavní zásady a pravidla

týkající se domácí přípravy. Takové ustanovení mohou usnadnit učitelům i žákům pochopení významu domácí přípravy. Konkrétní pojetí domácí přípravy může být u každé školy jiné, jelikož neexistuje zákon, který by zadal přesnou podobu této koncepce domácí přípravy.

Teoretická část této práce ukázala, že domácí příprava není pouze otázkou plnění domácích úkolů, ale úzce souvisí také s nastavením spolupráce mezi školou, žákem a rodiči. V této práci je domácí příprava chápána jako soubor úkolů a aktivit zadaných učitelem, které mají podpořit školní výuku a probíhají mimo vyučování. Důležitou roli přitom hraje nejen její možné formální ukotvení ve školním řádu, ale rovněž to, jak k ní přistupují samotní učitelé – jak ji zadávají, využívají a jak s ní pracují v každodenní výuce. Tyto dva pohledy – institucionální a pedagogický – tvoří základ pro praktickou část práce, která zkoumá, jak školy domácí přípravu vymezují ve svých dokumentech a jak ji vnímají učitelé v praxi.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V předchozí části byla představena teoretická východiska domácí přípravy žáků na prvním stupni základní školy. Teorie se zabývala definicí domácí přípravy, jejími formami, významem pro rozvoj žáků a rolí aktérů, kteří se na domácí přípravě podílejí. Výzkum v této práci vychází z definice Jursové (2011), která uvádí, že domácí příprava je „mimoškolní aktivita, těsně spojená se školním vyučováním. Za domácí přípravu (domácí úkoly) lze považovat veškeré aktivity žáků, které jsou vyžadovány školou, cíleně směřují k podpoře školní výuky, a které žák vykonává mimo školu, zejména doma – v rodině“ (s. 2). Domácí příprava je v této práci chápána především jako systém zadávání a plnění domácích úkolů, tedy aktivit přímo zadaných učitelem.

Tento výzkum si proto klade za cíl prozkoumat, jak učitelé prvního stupně základní školy vnímají a využívají domácí přípravu žáků v praxi a jaké místo v tomto procesu zaujímá školní koncepce domácí přípravy. Práce se zaměřuje jak na formální rámec domácí přípravy, který je ukotven ve školním řádu, tak na individuální pojetí a zkušenosti učitelů. V této metodologické části je proto představen kvalitativní výzkumný design, jenž umožňuje lépe porozumět zkušenostem učitelů a jejich osobnímu pohledu na domácí přípravu.

4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

- Zjistit, jaké je pojetí domácí přípravy žáků na 1. stupni základní školy.

Dílčí cíle výzkumu:

1. Zjistit, jak učitelé na 1. stupni základní školy přistupují k domácí přípravě.
2. Prozkoumat, jakým způsobem je domácí příprava zakotvena ve školních dokumentech.
3. Zjistit, jak učitelé 1. stupně základní školy reflektují domácí přípravu ve školních řádech svých škol.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké je pojetí domácí přípravy žáků na 1. stupni základní školy?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak učitelé na 1. stupni základní školy přistupují k domácí přípravě?

2. Jakým způsobem je domácí příprava zakotvena ve školních dokumentech?
3. Jak učitelé 1. stupně základní školy reflektují domácí přípravu ve školních řádech svých škol?

4.2 Výzkumný design a metody sběru dat

Tato diplomová práce vychází z kvalitativního výzkumného designu, jehož cílem je porozumět zkoumané problematice. Kvalitativní výzkum umožňuje vytvořit komplexní pohled na danou problematiku a zachytit zkušenosti a názory účastníků ve specifickém kontextu (Hendl, 2023). Výběr tohoto přístupu umožnil detailnější prozkoumání tématu a hlubší pochopení perspektiv samotných participantů. Pro sběr dat byly zvoleny dvě metody, a to polostrukturované rozhovory a analýza dokumentů, které se vzájemně doplňují a přispívají k celistvému uchopení zkoumaného jevu.

První využitou metodou je polostrukturovaný rozhovor, který představuje jednu z nejčastěji využívaných metod v kvalitativním výzkumu. Tento typ rozhovoru je charakterizován předem připraveným seznamem témat a okruhů otázek, přičemž zároveň ponechává prostor pro přirozený průběh konverzace a reakce účastníků (Švaříček & Šed'ová, 2010). Jak uvádí Chráska (2016), výhodou tohoto sběru dat je možnost navázat osobní kontakt, díky čemuž lze lépe porozumět postojům a zkušenostem participantů. Při realizaci rozhovorů se jako přínosná ukázala možnost odchýlit se od pevné struktury otázek a reagovat na výpovědi participantů v kontextu jejich individuálních zkušeností. Díky tomu bylo možné získat hlubší vhled do zkoumané problematiky a zachytit souvislosti, které by například při strukturovaném rozhovoru mohly zůstat opomenuty. Otevřenější forma rozhovorů zároveň přispěla k vytvoření uvolněnější atmosféry, která mohla podpořit větší otevřenost účastníků a přirozenost jejich odpovědí. Konkrétní okruhy jsou uvedeny v *Příloze P II*

Druhou výzkumnou metodou byla analýza dokumentů. Podle Hendla (2023) je analýza dokumentů běžnou součástí kvalitativního výzkumu a často slouží jako způsob doplnění dat k jiným výzkumným metodám. Obsahová analýza, jak ji definuje Gavora (2010), je speciální metodou sběru dat, která se zaměřuje na zkoumání psaného textu. V kvalitativním pojetí může mít různou podobu od rozboru obsahu textu až po její hlubší interpretaci. V rámci tohoto výzkumu byla využita forma kvalitativní obsahové analýzy, při níž byly použity předem stanovené analytické kategorie, vytvořené na základě opakujících se témat identifikovaných ve školních řádech, které obsahovaly části věnované domácí přípravě žáků. Ačkoli jsou analytické kategorie v obsahové analýze často spojovány s kvantitativním

přístupem (Gavora, 2010), v této práci slouží jako interpretační rámec pro hlubší pochopení zkoumané problematiky. Konkrétně bylo vytvořeno deset analytických kategorií, které se zaměřují především na obsahové aspekty dokumentů, ale částečně také na jejich formální stránku – zejména přehlednost a srozumitelnost. Tyto kategorie tvořily interpretační rámec pro analýzu dokumentů a umožnily systematicky zkoumat, jak jednotlivé školy přistupují k problematice domácích úkolů a jaké aspekty této oblasti v dokumentech reflektují. Jedná se o následující kategorie:

1. Srozumitelnost a přehlednost dokumentu
2. Vymezení domácí přípravy
3. Cíle domácí přípravy
4. Formy domácí přípravy
5. Způsob zadávání domácí přípravy
6. Diferenciace domácích úkolů
7. Způsob kontroly domácí přípravy
8. Způsob hodnocení domácí přípravy
9. Zapojení rodičů do domácí přípravy
10. Specifika školních koncepcí domácí přípravy

Kombinace rozhovorů a analýzy dokumentů umožnila propojit osobní přístup učitelů k domácí přípravě s institucionálním rámcem, ve kterém se domácí příprava odehrává. Výsledkem je tak komplexnější pohled na danou problematiku.

4.3 Výzkumný soubor a zdroje dat

V rámci analýzy dokumentů bylo využito pět školních řádů, které byly vybrány na základě předem stanoveného kritéria. Každý z těchto dokumentů musel obsahovat buď samostatnou kapitolu, nebo přílohu s názvem *Koncepce domácí přípravy*. Z důvodu anonymizace byly tyto školní řády označeny jako ŠŘ1 až ŠŘ5. Školní řády pocházejí z různých typů škol, a to veřejných a soukromých. Dokumenty se liší mírou podrobnosti v definování a struktuře domácí přípravy žáků. Některé školní řády ji popisují detailně v samostatné příloze, jiné ji zmiňují pouze rámcově v hlavním textu. Rozsah dokumentů se pohybuje od tří do sedmi

stran. Analýza se zaměřila na strukturu pravidel, míru autonomie ponechanou učitelům a žákům a na způsob, jakým škola definuje roli domácí přípravy ve vzdělávacím procesu.

Kromě dokumentů bylo do výzkumu zahrnuto pět učitelů působících na prvním stupni základních škol. Tito učitelé byli vybráni z institucí, jejichž školní řád byl součástí analýzy. Jednotliví učitelé jsou z důvodu ochrany osobních údajů označeni zkratkami U1 až U5. Vzhledem k nízkému počtu škol, které ve školním řádu obsahují koncepci domácí přípravy, není možné z důvodu ochrany osobních údajů poskytnout detailnější informace o konkrétních školách ani o zúčastněných učitelích. Přestože byly všechny zúčastněné osoby ženy, je v následujícím textu pro zachování jazykové neutrality použit výraz „učitel“ jako označení pro profesní roli bez ohledu na genderovou identitu participantů. Tabulka 1 uvádí charakteristiku participantů, konkrétně délku jejich pedagogické praxe a typ základní školy, na níž působí.

Tabulka 1 *Charakteristika participantů*

Participant	Délka praxe	Typ základní školy
U1	mezi 15-20 lety	veřejná škola
U2	pod 5 let	veřejná škola
U3	mezi 15-20 lety	soukromá škola
U4	nad 20 let	veřejná škola
U5	nad 20 let	veřejná škola

(zdroj: vlastní)

4.4 Průběh sběru dat

Data byla sbírána v období od ledna do února 2025. V první fázi výzkumu byly vybrány školy, jejichž školní řád obsahoval ustanovení o domácí přípravě. Na základě tohoto výběru byli osloveni zástupci daných škol, kteří byli informováni o výzkumu pro tuto diplomovou práci. Následně byl z každé školy vybrán jeden učitel, který se rozhovoru zúčastnil. Poté byly realizovány individuální rozhovory s předem vybranými učiteli. Tyto rozhovory probíhaly přímo v prostředí jejich škol, což přispělo k autentičnosti odpovědí. Před zahájením každého rozhovoru byli účastníci seznámeni s informovaným souhlasem, viz *Příloha P I*, který před jeho začátkem podepsali. Rozhovory byly nahrávány na mobilní

telefon a následně doslovně přepisovány v programu MS Word. Tyto doslovné přepisy byly dále vytisknuty a analyzovány pomocí metody tužka papír.

Po analýze rozhovorů byly školní řady detailně prostudovány a na základě jejich obsahu bylo identifikováno deset analytických kategorií, které sloužily jako nástroj pro systematickou analýzu.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Rozhovory byly analyzovány pomocí techniky otevřeného kódování. Během této fáze byly přepisy rozhovorů rozčleněny na významové celky – od jednotlivých vět až po celé odstavce. Těmto segmentům byla přiřazena označení, čímž vznikaly konkrétní kódy. Analýza probíhala tradiční metodou tužka papír (Švaříček & Šed'ová, 2010). Ukázka kódování je k nahlédnutí v *Příloze P III*.

Všechny identifikované kódy byly následně přepsány do programu Microsoft Excel. Poté byly kódy seskupeny dle významové podobnosti a vzájemných souvislostí do subkategorií, z nichž byly následně vytvářeny širší tematické kategorie. Tyto kategorie byly dále redukovány a systematizovány s cílem umožnit hlubší porozumění zkoumanému jevu.

Analýza dokumentů vycházela z předem stanoveného rámce deseti analytických kategorií, které byly identifikovány na základě opakujících se prvků ve vybraných školních řádech obsahujících část týkající se domácí přípravy žáků. Při analýze byly jednotlivé dokumenty postupně procházeny a k jednotlivým kategoriím bylo zaznamenáno, jakým způsobem se škola k dané analytické kategorii vyjadřuje ve školním dokumentu. Tento přístup umožnil srovnání obsahu dokumentů mezi školami a poukázal na společné rysy i odlišnosti v pojetí domácí přípravy. Pro systematické zpracování byla využita tabulka v Microsoft Excel, do které byly výstupy přehledně zaznamenány.

5.1 Interpretace dat z analýzy dokumentů

V této části jsou prezentovány a interpretovány výsledky analýzy školních řádů, které se věnují tématu domácí přípravy. Výstupy jsou uspořádány podle deseti analytických kategorií, které byly identifikovány během zpracování dat. Pro přehlednost jsou výsledky rozděleny v tabulkové podobě, na kterou navazuje stručná interpretace hlavních zjištění. Tato zjištění jsou vždy popisována po dvou kategoriích.

První dvojice kategorií se zaměřuje na srozumitelnost a přehlednost dokumentu a na to, jak je v dokumentech vymezená domácí příprava. V tabulce 2 jsou tyto kategorie více popsány ke konkrétním školním řádům.

Tabulka 2 Srozumitelnost dokumentu a vymezení domácí přípravy ve školních řádech

Školní řád	1. Srozumitelnost a přehlednost dokumentu	2. Vymezení domácí přípravy
ŠŘ1	• má jasnou strukturu, rozdělený do neočíslovaných sekcí • domácí příprava vymezená pro jednotlivé předměty • méně grafických prvků, znázornění přímo v textu • jazyk je srozumitelný pro pedagogy i rodiče	• definována jako nedílná součást výuky, která navazuje na vzdělávání ve škole a zahrnuje propojení školy s rodinou
ŠŘ2	• má jasnou strukturu, rozdělený do očíslovaných částí, obsahuje jednotlivé odrážky k těmto sekcím • obsahuje logické členění • jazyk je srozumitelný pro pedagogy i rodiče	• definována jako nedílná součást výuky navazující na školní výuku
ŠŘ3	• má jasnou strukturu, rozdělený do očíslovaných částí • kombinace odrážek a souvislého textu • obsahuje logické členění • jazyk je jednoduchý a srozumitelný pro rodiče i pedagogy	• definována jako mimoškolní aktivita navazující na školní výuku, která zahrnuje všechny aktivity požadované školou • podporující výuku a propojení školy s rodinou
ŠŘ4	• dokument jako součást školního řádu, nikoliv příloha • rozdělený do očíslovaných částí • kombinace odrážek a souvislého textu • obsahuje logické členění • jazyk je srozumitelný pro pedagogy i rodiče	• neobsahuje konkrétní vymezení pojmu domácí příprava • pouze uvádí domácí úkol a jeho cíle

ŠŘ5	• má jasnou strukturu, rozdělený do neočíslovaných sekcí • kombinace odrážek a souvislého textu • méně grafických prvků, znázornění přímo v textu • horší orientace v dokumentu • jazyk je srozumitelný pro pedagogy i rodiče	• definována jako nedílná součást výuky a každodenní přirozená činnost žáka, přičemž domácí úkoly jsou považovány za formu domácí přípravy
-----	---	--

(zdroj: vlastní)

Z hlediska formálního zpracování působí většina dokumentů přehledně a strukturovaně. Obsah bývá členěn do tematických částí a jazykově je formulován srozumitelně pro pedagogy i rodiče. Zpravidla je patrná snaha o logické uspořádání textu od obecného rámce až po konkrétní části týkající se organizace a obsahu domácí přípravy. Výjimku představuje dokument, který je velmi podrobný a specifikuje domácí přípravu až na úrovni jednotlivých předmětů. Tato míra detailu může z hlediska orientace čtenáře působit poněkud nepřehledně. Jisté limity v přehlednosti byly zaznamenány rovněž v případě školního řádu, kde je domácí příprava obsažena jako podkapitola v širší části věnované hodnocení a výchovným opatřením. Přestože je daná sekce graficky zvýrazněna, její umístění v rámci struktury dokumentu může komplikovat vyhledávání informací.

Dokumenty k vymezení samotného pojmu domácí přípravy přistupují různě. V některých případech je definice explicitní a vnímá domácí přípravu jako mimoškolní činnost podporující a navazující na školní výuku. Některé dokumenty zdůrazňují propojení školy a rodiny jako klíčového prvku domácí přípravy. V jiných případech se setkáváme spíše s obecnějším pojetím, bez přesného vymezení domácí přípravy.

Další část analýzy se věnuje tomu, jak školní dokumenty vymezují cíle domácí přípravy a jaké formy této přípravy uvádějí. Obě tyto oblasti poskytují důležitý vhled do pojetí domácí přípravy z pohledu institucí, nejen jaký je její smysl a přínos pro žáka, ale také jaké konkrétní činnosti jsou považovány za součást domácí přípravy. Tyto analytické kategorie jsou popsány v tabulce 3.

Tabulka 3 *Cíle a formy domácí přípravy ve školních řádech*

Školní řád	3. Cíle domácí přípravy	4. Formy domácí přípravy
ŠŘ1	• procvičení, zopakování a ověření pochopení učiva • rozvoj schopnosti práce s textem • ověření schopnosti aplikace učiva v praxi • budování odpovědnosti a smyslu pro plnění povinností • poskytnutí zpětné vazby učiteli • diferenciací úkolů	• příprava pomůcek • ústní úkol • písemné úkoly • domácí úkoly – dlouhodobé (projekty) a krátkodobé, povinné/dobrovolné
ŠŘ2	• procvičení, zopakování a ověření pochopení učiva • rozvoj samostatnosti a schopnosti organizace a hospodaření s časem • budování smyslu pro plnění povinností • rozvoj kompetencí, motivace • poskytnutí zpětné vazby pro všechny aktéry • rozvoj spoluzodpovědnosti rodičů při plnění domácí přípravy	• příprava pomůcek • příprava na výuku – ústní projev • příprava na výuku – písemná
ŠŘ3	• procvičení, zopakování, upevnění a ověření pochopení učiva • budování smyslu pro plnění povinností • rozvoj samostatnosti a organizace času • rozvoj klíčových kompetencí • poskytnutí zpětné vazby pro všechny aktéry	• příprava pomůcek • písemné úkoly • praktické úkoly • domácí úkoly – povinné/dobrovolné, individuální/skupinové, krátkodobé/dlouhodobé

ŠŘ4	• procvičení, zopakování a ověření pochopení učiva • rozvoj samostatnosti a schopnosti organizace a hospodaření s časem • budování smyslu pro plnění povinností • rozvoj kompetencí • motivace k učení • poskytnutí zpětné vazby pro všechny aktéry • budování pracovních návyků	• příprava pomůcek • příprava na výuku – ústní projev • příprava na výuku – písemná • domácí úkoly – frontální, povinné/dobrovolné, individuální/skupinové, krátkodobé/dlouhodobé
ŠŘ5	• procvičení učiva • budování odpovědnosti a smyslu pro plnění povinností • motivace k učení • rozvoj samostatnosti a organizace času • rozvoj kompetencí • poskytnutí zpětné vazby pro všechny aktéry	• příprava pomůcek • ústní příprava na výuku • písemná příprava na výuku • domácí úkoly – frontální, povinné/dobrovolné, individuální/skupinové, krátkodobé/dlouhodobé

(zdroj: vlastní)

Ve zkoumaných dokumentech je patrné, že domácí příprava je nejčastěji spojována s upevňováním učiva, opakováním a procvičováním. Některé dokumenty zároveň poukazují na zpětnovazebnou funkci domácí přípravy, která neslouží pouze učiteli, ale může přinášet přehled i samotným žákům a jejich rodičům. Opakujícím se tématem je taktéž rozvoj samostatnosti a schopnosti hospodařit s časem, které jsou domácí přípravě přisuzovány zejména v dokumentech zaměřených na širší rozvoj kompetencí. Významný akcent bývá kladen i na odpovědnost žáka a jeho plnění povinností. V několika dokumentech se objevuje motivující aspekt domácí přípravy, která má žáka povzbudit k dalšímu učení a prohloubit jeho zvědavost. U některých dokumentů se klade větší důraz na činnosti spojené s učením, zatímco u jiných se zaměřuje na rozvoj žáka.

Pokud jde o formy domácí přípravy, ve všech školních řádech je zmiňována příprava pomůcek. Poměrně často se v dokumentech rozlišuje mezi přípravou ústní a písemnou. Ústní příprava bývá vnímána jako příprava na výuku nebo ústní projev, zatímco písemná bývá spojena s konkrétním domácím úkolem. Některé dokumenty uvádějí i konkrétní dělení

domácích úkolů podle délky trvání, podle počtu zapojených žáků a podle povinnosti. Ojediněle se v dokumentech objevuje i forma praktického úkolu – tvůrčího úkolu, který propojuje domácí přípravu s reálným životem žáka.

Pátá a šestá kategorie se zaměřují na způsoby zadávání domácí přípravy a na otázku její diferenciaci, přičemž obě kategorie jsou převážně v kompetenci učitele a ve školních řádech slouží spíše jako doporučení. V tabulce 4 je přehled informací ze školních řádů k těmto kategoriím.

Tabulka 4 *Způsob zadávání domácí přípravy a diferenciaci úkolů ve školních řádech*

Školní řád	5. Způsob zadávání domácí přípravy	6. Diferenciaci domácích úkolů
ŠŘ1	• plně v kompetenci učitele (rozhoduje o frekvenci a množství doporučení, aby učitelé zapisovali úkoly na tabuli) • zadání má být jasné a srozumitelné • učitel může ověřit porozumění úkolu otázkami	• plně v kompetenci učitele • žáci s SPU mohou mít redukovaný rozsah a náročnost úkolů • nadaní žáci mohou mít kvalitativně náročnější úkoly
ŠŘ2	• plně v kompetenci učitele (rozhoduje o frekvenci) • zadání má být srozumitelné a přiměřené schopnostem žáků • zadání je žákům vysvětleno a učitel upozorňuje, aby si žáci úkol zapsali • možnost individuální konzultace v případě nepochopení úkolu	• plně v kompetenci učitele • žáci s SVP mohou dostávat diferenciované úkoly
ŠŘ3	• plně v kompetenci učitele (rozhoduje o frekvenci i podobě úkolu) • zadání úkolů musí být srozumitelné • možnost individuální konzultace v případě nepochopení úkolu	• plně v kompetenci učitele • žáci s SVP mohou mít redukovaný obsah úkolů či přizpůsobený jejich schopnostem • nadaní žáci mohou mít kvalitativně i kvantitativně náročnější úkoly

ŠŘ4	• plně v kompetenci učitele (rozhoduje o frekvenci i podobě úkolu), • zadání má být srozumitelné a přiměřené schopnostem žáků (i časová náročnost) • zadání je žákům vysvětleno a učitel upozorňuje, aby si žáci úkol zapsali anebo že zadání naleznou v Bakaláři • možnost individuální konzultace v případě nepochopení úkolu	• plně v kompetenci učitele • žáci s SVP mohou dostávat diferenciované úkoly
ŠŘ5	• plně v kompetenci učitele (rozhoduje o frekvenci i podobě úkolu) • zadávání prostřednictvím Bakalářů s uvedením formy a termínu • učitel vysvětluje zadání • důraz na srozumitelnost, konkrétnost a přiměřenost • podpora samostatnosti žáků při vypracování • možnost individuální konzultace v případě nepochopení úkolu	• plně v kompetenci učitele • žáci s SVP mohou mít redukovaný obsah a náročnost úkolu • žáci s podpůrnými opatřeními mohou mít IVP nebo plán pedagogické podpory • nadaní žáci mohou mít kvalitativně i kvantitativně náročnější úkoly

(zdroj: vlastní)

Dokumenty zpravidla zdůrazňují, že zadání domácí přípravy má být srozumitelné a že odpovědnost za formu i frekvenci zadávání nese vyučující. Některé školy kladou důraz na to, aby učitelé ověřovali porozumění zadání, například kontrolní otázkou, a umožnili žákům v případě potřeby individuální konzultace. Objevují se také doporučení k využití konkrétních nástrojů, jako je psané zadání na tabuli či zadávání úkolů přes elektronickou platformu.

V oblasti diferenciací domácí přípravy panuje shoda v tom, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) mají mít upravený rozsah nebo obtížnost úkolů. Rozhodnutí o konkrétní míře přizpůsobení přenechávají dokumenty učitelé. V některých dokumentech je navíc zmíněna potřeba diferencovaného přístupu i k nadaným žákům.

Sedmá a osmá kategorie se zaměřují na to, jakým způsobem školní dokumenty reflektují kontrolu a hodnocení domácí přípravy. Konkrétně jsou tato témata popsána v tabulce 5.

Tabulka 5 *Způsob kontroly a hodnocení domácí přípravy ve školních řádech*

Školní řád	7. Způsob kontroly domácí přípravy	8. Způsob hodnocení domácí přípravy
ŠŘ1	- všechny domácí úkoly musí být zkontrolovány - kontrola formou ústního ověřování znalostí - kontrolou písemností a pomůcek - kontrola ve formě známky, - možné formy kontroly: označení a oprava chyb, vysvětlení neporozumění - učitelé sledují zapomínání úkolů a pomůcek	- individuálně podle učitele a povahy úkolu - mladší žák může vypracovat úkol dodatečně bez postihu - neplnění úkolu je u starších žáků oznámeno rodičům - opakované neplnění úkolů může ovlivnit celkovou známku z předmětu - špatná příprava pomůcek se zapisuje a může vést až ke kázeňským opatřením a zhoršení známky - formy: známkování, pochvala, hvězdičky
ŠŘ2	- kontrola probíhá formou ověření znalostí a dovedností (ústně i písemně) - kontrolou písemností a pomůcek - důraz na důslednost - práci s chybou a zpětnou vazbu	- důraz na motivaci a pozitivní zpětnou vazbu - zaměření na pokrok a snahu - za nesplnění úkolu se nedává nedostatečná, ale vyžaduje se oprava a jsou informováni rodiče - opakované neplnění úkolů může ovlivnit celkovou známku z předmětu - formy: slovního hodnocení, bodování, symboly (smajlíci, razítka)

ŠŘ3	• kontrola formou ústního ověření • kontroly sešitů a pomůcek • hodnocení pokroku • důslednost při kontrole	• motivující hodnocení a hodnocení pokroku žáka • opakované neplnění úkolů může ovlivnit celkovou známku z předmětu • hodnocení by mělo být co nejdříve po odevzdání úkolu • formy: klasifikace, slovní, bodové, grafické • zohlednění pokroku žáka, zapojení žáka do sebehodnocení
ŠŘ4	• učitel vždy musí dát žákům zpětnou vazbu • kontrola formou ověření znalostí a dovedností • pomocí opakování • kontrola písemností a pomůcek	• motivující hodnocení • nevypracované úkoly se nehodnotí jako nedostatečné, ale pomocí symbolu N • v případě neplnění úkolu jsou informováni rodiče • opakované neplnění úkolů a nenošení pomůcek může vést k výchovným opatřením a zhoršení známky z předmětu • formy: bodování, známkování, slovní hodnocení, symboly (smajlíci, razítka)
ŠŘ5	• učitel vždy kontroluje a hodnotí úroveň osvojení učiva • kontrola pomocí ústního ověřování znalostí a dovedností • kontrola písemností a pomůcek • slovní hodnocení úkolů • práce s chybami žáků	• povinné domácí úkoly v ČJ, M, AJ mají klasifikaci dle procent 100–90 % = 1 (váha 1), 89–0 % = splnil, neodevzdané=nesplnil – symbol N • více než 50 % neodevzdaných úkolů je hodnoceno důtkou třídního učitele • nepovinné úkoly se nehodnotí, výjimky (referáty, projekty) mají předem stanovená kritéria a možnosti oprav • plagiátorství je trestáno

		• nesplnění úkolu je oznámeno rodičům • nenošení pomůcek může být sankcionováno
--	--	--

(zdroj: vlastní)

Z analýzy dokumentů vyplývá, že pravidelná kontrola domácí přípravy je vnímána jako povinnost učitele. Nejčastěji je zmiňována jako forma kontroly ústní ověřování znalostí, kontrola písemných úkolů či sešitů a příprava pomůcek. Často dokumenty vyzdvihují důslednost a sledování pokroku žáka. V některých případech je zdůrazněna práce s chybou a individualizované slovní hodnocení. Výjimečně se v dokumentu objevují konkrétní formy kontroly, jako je například označení chyb, slovní komentář nebo vysvětlení nepochopeného učiva v úkolu.

V přístupu ke hodnocení domácí přípravy se objevují odlišnosti. Ve většině dokumentů se zdůrazňuje důležitost podpory a motivace žáka, avšak zároveň zahrnují možnost sankcí při nevypracování úkolů, v krajních případech i snížení známky při opakovaném neplnění úkolů. Kromě klasické známky se v dokumentech objevují i alternativní formy hodnocení, jako je bodové hodnocení, grafické symboly nebo ojediněle procentuální hodnocení úspěšnosti v plnění úkolů. Často se v dokumentech zmiňuje, že rodiče jsou informováni v případě opakovaného neplnění povinností, přičemž v některých školních řádech se považuje kontakt s rodiči za důležitý nástroj podpory žáka. Některé dokumenty uvádějí, že by hodnocení mělo mít nejen informační, ale i motivační charakter a měl by se brát v potaz pokrok žáka.

Devátá a desátá kategorie se zaměřují na zapojení rodičů do procesu domácí přípravy a na specifika jednotlivých školních dokumentů. Kategorie odhalují, jak školy vnímají spolupráci s rodiči, jakou podporu od nich očekávají a jak ji případně reflektují v dokumentu. Závěrečná kategorie zohledňuje jedinečnost každé školní koncepce a případné inovativní nebo specificky zaměřené přístupy. Více jsou tyto dvě analytické kategorie popsány v tabulce 6.

Tabulka 6 Zapojení rodičů a specifika koncepcí domácí přípravy ve školních řádech

Školní řád	9. Zapojení rodičů do domácí přípravy	10. Specifika školních koncepcí domácí přípravy
ŠŘ1	- tato kategorie zde není zvlášť vyčleněná - vytvoření vhodných podmínek pro domácí přípravu dítěte - v nižších ročnících je žádoucí podpis rodičů - rodič by neměl za dítě plnit úkoly - rodiče funguje jako dohled a případná pomoc - škola očekává spolupráci s rodiči	detailně rozepsané předměty a k nim konkrétní způsob domácí přípravy
ŠŘ2	- vytvoření materiálního zázemí pro domácí přípravu dítěte - podporování a motivování dítě a pomoc s organizací domácí přípravy - být trpělivý, důsledný a vést dítě k samostatnosti - podepisují úkoly, pokud učitel vyžaduje - pěstování pracovního návyku	obsahuje sekci doporučení žákům, kteří chtějí být úspěšní
ŠŘ3	- rodiče nesou zodpovědnost za správné splnění domácího úkolu - vytvoření vhodných podmínek pro domácí přípravu dítěte - motivování dítě a pomoc s organizací domácí přípravy - podepisují úkoly, pokud učitel vyžaduje - rodiče funguje jako dohled a případná pomoc - škola očekává spolupráci s rodiči - být trpělivý a důsledný	zaměřeno na hodnocení pokroku žáka

ŠŘ4	• podpora rodičů důležitá primárně u mladších žáků • vytvoření vhodných podmínek pro domácí přípravu dítěte, • rodič funguje jako dohled a případná pomoc • motivování dítě a pomoc s organizací domácí přípravy • být trpělivý, důsledný a vést dítě k samostatnosti • podepisují úkoly, pokud učitel vyžaduje	• obsahuje sekci doporučení žákům, kteří chtějí být úspěšní
ŠŘ5	• tato kategorie zde není zvlášť vyčleněná • rodiče by neměli za dítě vypracovávat úkoly • škola neručí za domácí prostředí pro domácí přípravu • škola nenařizuje časový rozvrh domácí přípravy – pouze doporučuje vhodné postupy	• obsahuje sekci o plagiátorství • hodnocení v procentech

(zdroj: vlastní)

Ukazuje se, že zapojení rodičů je vnímáno jako přirozená a potřebná součást podpory žákovy školní práce. Školní dokumenty často doporučují rodičům, aby vytvářeli svým dětem vhodné podmínky pro práci a dohlíželi na pravidelnost jejich přípravy. V některých případech se objevuje i konkrétní vymezení role rodiče – jako opory či dohledu, nikoliv však jako toho, kdo úkol za žáka řeší. Další uváděnou rolí rodiče je pomoc při realizaci domácí přípravy. Důraz je kladen rovněž na trpělivost a důslednost ze strany rodičů. V dokumentech se objevuje i zmínka o možnosti požadovat podpis rodiče na domácím úkolu, přičemž konečné rozhodnutí je ponecháno na učiteli. Některé dokumenty zdůrazňují význam spolupráce školy a rodiny.

Závěrečná kategorie ukazuje, že některé školy přistupují k domácí přípravu výrazně individuálněji a reflektují ji v souladu s vlastními hodnotami a školní kulturou. V dokumentech se například objevují sekce s praktickými doporučeními žákům, jak si vytvořit návyk na pravidelnou přípravu. Kromě konkrétních tipů, jako je psaní úkolů

do diáře či plánování času, se některé školy zaměřují také na širší oblast podpory zdravého životního stylu, například důrazem na spánek, pravidelný režim nebo přestávky během učení. Výjimečným prvkem v jednom dokumentu je podrobné rozpracování domácí přípravy pro jednotlivé předměty. V jiném dokumentu se zmiňuje plagiátorství a jeho možném negativním dopadu ve formě výchovných opatření a informování rodičů. Posledním ojedinělým prvkem dalšího dokumentu byl důraz na pokrok žáka, který se promítal do celého dokumentu.

Z provedené analýzy školních dokumentů vyplývá, že jednotlivé školy se snaží domácí přípravu systematicky uchopit a zakotvit ji v rámci svých vnitřních předpisů. Dokumenty se shodují v základních východiscích, například důležitost domácí přípravy pro upevnění učiva a pro rozvoj samostatnosti žáka, potřeba srozumitelného zadání a spolupráce s rodiči. Zároveň se mezi školami objevují rozdíly v rozsahu zpracování, důrazu na některé aspekty či míře konkrétnosti. Některé školy zvolily podrobnější pojetí s praktickými návody, jiné se drží obecnější roviny.

5.2 Interpretace dat z rozhovorů

Aby bylo možné lépe porozumět tomu, jak domácí přípravu vnímají samotní učitelé, jak s ní pracují a jak reflektují existenci dokumentu koncepce domácí přípravy, následuje část věnovaná interpretaci rozhovorů s učiteli. Tato část rozšiřuje pohled získaný analýzou dokumentů o zkušenosti z praxe a umožňuje hlubší pochopení skutečného fungování domácí přípravy na jednotlivých školách. Zatímco školní dokumenty poskytují formální rámec a institucionalizovaný pohled na domácí přípravu, rozhovory s učiteli umožňují nahlédnout do konkrétní praxe. Rozhovory byly vedeny s učiteli z pěti základních škol, jejichž dokumenty byly analyzovány v předchozí části. Z těchto rozhovorů vzešlo pět základních kategorií, které budou následně popsány. Pro vyšší přehlednost je v *Příloze P IV* uvedena tabulka obsahující všech pět základních kategorií, jejich subkategorií a příkladů kódů, které jsou v této části dále podrobněji popsány.

5.2.1 Rodinné prostředí jako klíčový prvek domácí přípravy

Tato kategorie se zaměřuje na roli rodiny v procesu domácí přípravy žáků. Vychází z přesvědčení učitelů, že podpora z domova je pro efektivní a pravidelnou domácí přípravu nezbytná, zejména u mladších dětí. Kategorie zahrnuje tři subkategorie, které se věnují

významu komunikace mezi školou a rodiči, roli rodiče při podpoře dítěte a případným konfliktům mezi školou a rodinou a dopadům nerovného zázemí.

Subkategorie **Komunikace mezi školou a domovem** vyzdvihuje otevřenou a funkční komunikaci jako klíčový prvek podpory domácí přípravy. Učitelé upozorňovali, že sdílení informací pomáhá předcházet nedorozuměním a vytváří prostor pro budování vzájemné důvěry. Fungující informační propojení zároveň pomáhá rodičům otevřeně přiznávat své možnosti a limity. Učitelé si tak snáze vytvářejí realistický obraz o rodinném zázemí a mohou domácí úkoly přizpůsobit aktuálním podmínkám. V případě vyšší míry zapomínání pomůcek nebo úkolů jsou rodiče informováni. K tomuto aspektu U3 dodala: „*Aby ten rodič mohl tomu dítěti v tomhle být nápomocen, tak musí mít ty informace, musí jakoby tam fungovat nějaký ten systém komunikační mezi tou školou a tou rodinou.*“ Toto vyjádření podtrhuje význam sdílení informací ze strany školy, zejména v případech, kdy žák domácí úkoly opakovaně neplní. Jen pokud jsou rodiče včas informováni, mohou aktivně zasáhnout, pomoci dítěti s organizací a tím přispět ke zlepšení pravidelnosti domácí přípravy. Komunikační kanály slouží nejen k řešení potíží, ale také jako prostor pro průběžnou zpětnou vazbu. U5 popsala, že otevřená komunikace s rodiči pomáhá zachytit případné přetížení dítěte i ze strany učitele: „*Někdy já jim můžu zadat přes čáru, nebo mám pocit u někoho, že třeba tohle chápe a najednou doma narazí na nějaký problém. Takže tam jsme domluvení, že nebudou nic vysvětlovat... napíšu mi a nechají to tak.*“ Učitelé také oceňovali aktivní přístup rodičů, kteří v případě nejasností nebo problémů iniciují komunikaci. Kromě oficiálních cest, například třídní schůzky, hrají významnou roli i neformální formy komunikace, jako jsou třídní skupiny nebo rychlé zprávy prostřednictvím aplikace WhatsApp. Zmiňováno bylo i to, že někteří rodiče v těchto kanálech dokáží pomoci ostatním rodičům dříve, než do konverzace vstoupí učitel. Na začátku školního roku se učitelé obvykle snaží jasně stanovit pravidla a očekávání ohledně domácí přípravy, včetně prostoru pro dotazy a vyjasnění nejasností. To podle nich přispívá ke sladění očekávání mezi školou a rodinou a podporuje celkovou spolupráci.

Subkategorie **Pevné kořeny podpory** představují v očích učitelů zásadní předpoklad pro rozvoj domácí přípravy, zejména u mladších žáků. Shodují se na tom, že právě rodinné prostředí může domácí přípravu ukotvit a posílit, přičemž čím je dítě mladší, tím větší míru této podpory potřebuje. Jak zaznělo z rozhovorů, role rodiče spočívá především v poskytování zázemí, motivaci a dohledové pomoci, být přítomní a připraveni vysvětlit, povzbudit nebo ověřit, za dítě zadání správně chápe. Tato spolupráce mezi dítětem a rodičem

zároveň vytváří prostor pro sdílení a navázání vztahu, který může být v některých rodinách jedním z mála společně strávených okamžiků během dne. Jak to vystihla U3: „*Spíš myslím, že je fajn chvíličku si jakoby dát ten prostor pro nějaké i sdílení v rodině, popovídání si, jak vlastně ten den se to dítě vůbec cítilo.*“ V odpovědích zaznívalo také jasné vymezení proti přímému vypracovávání úkolů rodiči, jelikož jej učitelé vnímají jako narušení procesu učení a ztrátu zpětné vazby, kterou jim úkoly mohou poskytnout. Jedno z tvrzení tento postoj shrnuje následovně: „*Nemám ráda, když mi rodiče opraví domácí úkol, to se občas stává. Není to potřeba... já potřebuji vědět, jestli to umí a ne, jestli to někdo opravil nebo nedej, bože nadiktoval.*“ Role rodičů by tedy podle učitelů měla spočívat v doprovázení dítěte při učení, nikoliv v jeho nahrazování. Především fungovat jako rádce, který pomáhá, když je třeba, ale zároveň nechává prostor pro vlastní chyby, samostatnosti i zodpovědnost dítěte.

Na situace, kdy nejednotný pohled mezi školou a rodinou komplikuje domácí přípravu, poukazuje subkategorie **Konflikt mezi školou a rodiči o domácí přípravě žáků**. Učitelé se shodují, že pokud rodiče nevnímají domácí přípravu jako důležitou součást vzdělávání, odráží se to i v kvalitě domácí přípravy dítěte. V některých rodinách je zřejmé, že se domácí přípravě nevěnuje prioritou, ať už kvůli odlišným hodnotovým preferencím, každodenním starostem nebo nízké motivaci ze strany rodičů. Učitelé zaznamenali i postoje, kdy rodiče otevřeně vyjadřovali, že mají po škole jiné starosti než se zabývat učením. Jak výstižně uvedla U4: „*Chcete hrát tenis, nebo chcete, abyste uměli číst? To je zásadní otázka, a to už je prioritou rodiče. Ale všechno to dítě nepojme.*“ Kromě hodnotových rozdílů hraje roli i socioekonomické zázemí. Učitelé upozorňují, že takové rodiny ponechávají zodpovědnost zcela na dítěti, často kvůli nedostatku času, dovedností nebo zájmu. V těchto případech žák mnohdy postrádá vedení i podporu, což může mít negativní dopad na rozvoj jeho návyků i výsledků. U4 dodala: „*Je to velká škoda, protože ty děcka nejsou hloupé.*“ Významným faktorem se stává i věk dítěte, kdy s přibývajícím samostatností v pubertě může domácí příprava narazit na odpor nebo nezájem, čemuž rodiče někdy obtížně čelí. Podle výpovědí učitelů se pak domácí úkoly mohou stát spíše zdrojem konfliktu než prostředkem k rozvoji. Někteří rodiče popisovali obtíže v komunikaci s dětmi, jak uvedla U3: „*Sdíleli, že už je pro ně občas těžší se s těmi dětmi domluvit, že... mají svou hlavu, svůj názor.*“

Jedním ze specifických problémů, které mohou při domácí přípravě nastat, je situace žáků vyrůstajících v prostředí s omezenou podporou ze strany rodiny. Učitelé si uvědomují, že ne všichni žáci mají stejné podmínky pro plnění úkolů, ať už jde o vybavení, klidný prostor k učení, nebo podporu ze strany rodičů. Tyto nerovnosti mohou negativně ovlivňovat

domácí přípravu žáků. V posledních letech se podle učitelů tyto nerovnosti zvyšují. Jak trefně shrnula U5: „*Čím dál tím větší. To jednoznačně.*“ Domácí příprava se tak v některých případech neodehrává v ideálních podmínkách a učitelé jsou nuceni zohledňovat sociální a materiální zabezpečení konkrétních žáků. V této souvislosti považují za důležité přistupovat k dětem individuálně, s respektem k jejich možnostem. Pomáhá jim především znalost prostředí, z něhož dítě pochází. Tuto potřebu ilustruje výrok U2: „*Člověk na to musí přihlédnout... když ví, třeba z jaké rodiny tak pochází a trošku zná ty situace, tak potom se trošku aspoň vžije do toho dítěte a vidí, třeba řekne si dobře, tak ale zase úplně za to on sám nemůže.*“ Z rozhovorů rovněž vyplynulo, že právě škola by měla sehrávat aktivní roli v kompenzaci těchto rozdílů. Může nabídnout alternativní řešení, například ve formě zapůjčení pomůcek, zajištění přístupu k digitálním technologiím nebo umožnění vypracování úkolů ve školním prostředí. Škola tak může být místem, které nerovnosti nejen reflektuje, ale i částečně vyrovnává a pomáhá všem dětem mít férovou šanci na úspěch.

5.2.2 Domácí příprava žáků: různé hlasy jedné profese

Tato kategorie představuje rozmanité pohledy učitelů na domácí přípravu a odhaluje, jak k ní jednotliví učitelé v každodenní praxi přistupují. Ačkoli panuje shoda na tom, že domácí příprava má ve vzdělávacím procesu své místo, konkrétní podoby, přístupy a důraz se mohou výrazně lišit. Kategorie se skládá ze čtyř subkategorií. V jednotlivých subkategoriích se ukazuje, že učitelé zohledňují nejen věk a potřeby žáků, ale také své vlastní pojetí výuky, osobní zkušenosti i praktické možnosti. Reflektují jak přiměřenost úkolů a pravidelnost jejich zadávání, tak i otázku diferenciací a forem. Celkově tato kategorie poukazuje na to, že neexistuje jeden správný způsob práce s domácí přípravou, ale spíše pestrá paleta strategií, kterou si každý učitel formuje na základě svých preferencí a potřeb žáků.

Subkategorie **Cesty učitelů v přístupu k domácí přípravě** se zaměřuje na osobní přístup učitelů k domácí přípravě, která je jimi vnímána jako neoddělitelná součást vzdělávacího procesu. Všichni účastníci rozhovorů ji považují za důležitý prvek výuky, a to zvláště v případě mladších žáků. U4 ji popsala jako naprostou nutnost: „*Je nezbytná. Je potřebná. A musí být. Prostě musí, jako pokud to fakt jako někam chceme dosáhnout.*“ Potřeba domácí přípravy bývá učiteli spojována s časovými omezeními výuky, například při vyšším počtu žáků ve třídě nebo nedostatku prostoru na procvičení učiva ve škole je podle nich nezbytné, aby děti pracovaly i doma. U2 tuto souvislost vyjádřila slovy: „*Pokud nebudou dělat doma, tak prostě v té škole, jako je hrozně málo času.*“ Domácí přípravu tak vnímají jako nástroj, který pomáhá kompenzovat časový tlak školní výuky.

V rozhovorech se rovněž objevovalo rozlišování mezi žáky, kteří úkoly nevypracovali z důvodu nepochopení, a těmi, kteří jej neodevzdali z nedbalosti. Zatímco někteří učitelé tyto situace zohledňují, jiní přistupují ke všem případům jednotně. Nejčastější reakcí je možnost úkol znovu vypracovat nebo kontaktování rodičů. Poté jsou již na řadě následky, které jsou popsány v následující subkategorii. Učitelé v takovém případě často volí možnost vypracovat úkol znovu nebo kontaktují rodiče a informují je o žákově přístupu. Pro většinu z nich je navíc přístup k domácí přípravě po celou profesní dráhu stabilní a neměnný, jak zaznělo například od U1: *„Nezměnil, protože já jsem byla spokojená.“* Celkově učitelé vnímají domácí přípravu jako nezbytný doplněk výuky, jehož smysl i způsob využití pevně zakořenili do své pedagogické praxe.

Pohled učitelů na domácí úkoly jako jednu z nejčastějších forem domácí přípravy je předmětem subkategorie **Reflexe učitelů k zadávání domácích úkolů**. Shodují se na tom, že by úkoly měly být přiměřené věku i schopnostem žáků, aby nedocházelo k jejich přetěžování. Zároveň upozorňují, že pokud úkol není zadán konkrétně, většina žáků se bez něj doma připravovat nebude. Domácí úkoly vnímají jako nástroj pro komunikaci mezi školou a rodinou, protože rodiče tak mají přehled o tom, co se ve škole děje. Učitelé se shodují i na tom, že na víkendy či prázdniny úkoly obvykle nezadávají, aby žáci a jejich rodiče měli dostatek prostoru pro odpočinek. Většina učitelů se také staví proti úplnému zrušení domácích úkolů, protože věří, že mnohým dětem chybí vnitřní motivace a potřebují určitou strukturu. *„Ne každé dítě je schopné se teď jít učit. Někdo potřebuje malinko nad sebou bič, aby to uměl,“* vysvětluje U4. V rozhovorech se rovněž objevovalo téma následků při neplnění úkolů. Všichni se shodli na tom, že nedodání úkolu by nemělo být ihned trestáno známkou nedostatečná, ale mělo by mít formativní charakter. Někteří učitelé volí přístup přirozených důsledků, například že žák úkol dokončuje ve škole a nemůžou se účastnit něčeho, co mají rádi. Zatímco jiní učitelé dávají žákům „záchranné kartičky“, které fungují jako forma omluvenky při výjimečném zapomenutí. Pokud jsou však tyto možnosti vyčerpány, následuje zpravidla komunikace s rodiči. Jiní učitelé sledují četnosti nesplněných úkolů pomocí jednoduchého značení, aniž by ihned přistupovali k přímým sankcím. Tímto způsobem mohou rodičům ukázat, že problém není ojedinělý, ale opakovaný. *„Napotřetí dávám jako N – nesplněno, aby i rodiče viděli, že nesplňuje. Nedělám z toho závěry, ale když pak někdo přijde a řekne mi, no on to neumí, protože tady máte dívejte, kolik N mohl to trénovat, nedonesla ani jednou,“* popsala U4. Přístup k důsledkům je tak veden snahou o budování zodpovědnosti u žáků, nikoliv vytváření stresu či sankcí.

Učitelé se v rámci této subkategorie ve vysoké míře vyjadřovali rovněž k diferenciaci domácích úkolů. Ačkoli diferenciaci je v běžné výuce často uplatňována, v oblasti domácí přípravy k ní dochází spíše výjimečně. Mnozí učitelé přiznávají, že domácí úkoly obvykle zadávají jednotně pro celou třídu, a to zejména tehdy, pokud jsou úkoly krátké, jasně formulované a mají opakovací charakter, což vysvětlila U2 následovně: *„Domácí úkoly dávám tak, aby to zvládli jako všichni, aby jim to nezabralo čas, takže tam to nerozlišuju.“* Přesto se objevují případy, kdy učitelé domácí úkoly upravují, například pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo naopak pro ty, kteří jsou nadaní a potřebují větší výzvu. Tento přístup je častější u menších tříd, kde má učitel prostor reagovat individuálně. Diferenciaci se může projevit i v nabídce dobrovolných úkolů nebo v podobě úkolů s možností výběru z více variant. *„U těch starších dětí tam už si oni ty úlohy volí víceméně sami,“* popsala U5. Přístup k diferenciaci se tak mezi učiteli liší, ale všichni se shodují na tom, že cílem je zadat domácí úkol přiměřený jejich schopnostem.

Rozdílné přístupy učitelů k pravidelnosti zadávání domácích úkolů popisuje subkategorie **Pravidelné úkoly vs. volnější režim**. Z rozhovorů je patrné, že mezi učiteli neexistuje jednotný přístup. Zatímco někteří preferují pravidelné, každodenní úkoly jako součást školní rutiny, jiní volí flexibilnější přístup. Zastánci systematického zadávání zdůrazňují, že pravidelnost vede žáky k vytvoření pracovních návyků. Tito učitelé zadávají úkoly většinou každodenně, nebo čtyři vybrané dny v týdnu, přičemž obměňují předměty. Jiní učitelé zadávají úkoly pouze tehdy, když to považují za smysluplné, k čemuž se vyjadřuje U3: *„Všichni jsme to stihli v té škole... že necítily jsem já tu potřebu, že by ještě děti musely se tomu věnovat nějak víc.“* Mezi těmito dvěma přístupy stojí varianta týdenního plánu, kterou někteří učitelé využívají jako prostředek podpory samostatnosti a schopnosti hospodařit s časem. Žáci na začátku týdne obdrží přehled úkolů, které si mohou podle vlastního uvážení rozvrhnout do jednotlivých dnů. Podle U5 tento systém umožňuje naplánovat si úkoly tak, aby si mohly volný čas ve škole využít podle svého: *„Někdy se jim to stane, že ho mají hotový už ve čtvrtek, tak oni potom ví, že ten pátek je jejich den.“* Přičemž tento volný čas mohou trávit čtením knihy, kreslením nebo jinými aktivitami. Na druhou stranu zaznívaly i výhrady k tomuto systému, zejména u mladších žáků, kteří si ještě nedokážou efektivně rozvrhnout čas a potřebují v této oblasti více vedení. Celkově se ukazuje, že volba mezi pravidelným nebo volnějším zadáváním domácí přípravy souvisí nejen s pedagogickým stylem učitele, ale i s věkem žáků, složením třídy a celkovým fungováním školy.

Subkategorie **Od klasiky po inovace: formy domácích úkolů** ukazuje, že domácí úkoly nejsou ve školní praxi chápány jako jednotná a neměnná forma, ale nabývají pestré škály podob, a to od tradičních až po moderní způsoby, například pomocí digitálních technologií. Nejčastěji zmiňované byly úkoly z pracovních sešitů, učebnic a počteníků nebo písanka, které slouží k rutinnímu procvičování základních dovedností. Příklad U2 uvedla běžnou podobu úkolu: „*Třeba nějaký jedno cvičení, nebo jeden sloupeček v počteníku a písanka většinou třeba mají čtyři, pět řádků.*“ Vedle klasických zadání a často využívaných referátů nebo prezentací se však v rozhovorech objevovaly i kreativnější formy, například projekty. Někteří učitelé zařazují i digitální nástroje a platformy jako Kahoot, Umime.to nebo Školákov. I zde ale zaznívala opatrnost s ohledem na vysokou míru užívání digitálních technologií ve volném čase, a proto je tento typ úkolů zadáván s obezřetností. Rozdílné postoje panovaly v otázce skupinových úkolů. Zatímco někteří učitelé považují tuto formu za příliš náročnou pro mladší žáky s názorem, že tento typ úkolů patří až na druhý stupeň, jiní ji naopak vnímají jako užitečnou pro rozvoj sociálních dovedností, pokud jsou děti dostatečně zralé a motivované. Stejně tak se liší i vnímání každodenního čtení. Pro některé učitele je čtení automatická součást dne, která se za domácí úkol nepovažuje, zatímco jiní ho cíleně zadávají, především v nižších ročnících. „*Čtení dostávají každý den,*“ zaznělo od U2 v souvislosti s prvňáky, u nichž je budování čtenářských návyků klíčové. Z rozhovorů tak vyplývá, že podoba domácích úkolů závisí nejen na obsahu a cíli daného úkolu, ale také na přístupu konkrétního učitele a charakteru daného ročníku. Formy úkolů se tak pohybují na škále od jednoduchých mechanických cvičení až po komplexnější a tvořivé aktivity, přičemž každý typ má své opodstatnění.

5.2.3 Podmínky ovlivňující domácí přípravu

Podmínky, za kterých se domácí příprava žáků odehrává, jsou velmi různorodé a do velké míry ovlivňují její průběh i výsledky. Učitelé ve svých výpovědích zmiňovali nejen význam časové náročnosti, ale i otázky motivace a individuální odlišnosti mezi žáky. Subkategorie této kategorie proto mapují tři hlavní oblasti, které se v rozhovorech opakovaně objevovaly: kolik času žáci reálně stráví nad domácími úkoly, co je k jejich plnění vede a jak rozdílně na ně jednotliví žáci reagují. Je patrné, že domácí příprava není univerzálním nástrojem, její smysluplnost závisí na rovnováze mezi školními nároky, volným časem žáků, motivací a na přístupu jednotlivých žáků.

Subkategorie **Čas a jeho dopad na domácí přípravu** se zabývá tím, jak učitelé vnímají přiměřenost časové dotace věnované domácí přípravě a jak tento aspekt ovlivňuje její

vykonávání. Všichni učitelé se shodovali na tom, že domácí úkoly by měly být časově zvládnutelné a přizpůsobené věku žáků, přičemž za optimální dobu považují 15 až 30 minut čistého času. Učitelé zároveň reflektují, že skutečný čas strávený přípravou se může výrazně lišit v závislosti na míře soustředění žáka a rušivých vlivech domácího prostředí, jak uvedla U4: *Podle toho, kdo se jak šuchtá, kdo potřebuje jíst, záchod, přijde brácha... vždycky říkám, toto nesmíte brát, protože to je to, co vás ruší.*“ Kromě schopnosti dítěte soustředit se sehrává roli i mimoškolní vytížení. Učitelé upozorňovali na fakt, že mnoho žáků má po vyučování velmi nabitý program v podobě zájmových kroužků, což může vést k nedostatku času a únavě. U1 v této souvislosti podotkla: *„To je nejhorší, že teďka ty děti mají až do večera kroužky tady ty různé zájmové a prostě dojdou třeba v sedm hodin večer domů.“* Někteří učitelé doporučují rodičům zvážit množství zájmových kroužků, přičemž pro prvňáka je doporučován jeden kroužek v prvním půl roce a maximálně dva kroužky v druhém. V tomto kontextu se jako klíčové ukazuje hledání rovnováhy mezi školními povinnostmi, zájmovými aktivitami a odpočinkem. Domácí přípravy by tak podle učitelů neměla představovat zátěž, ale přirozenou a zvládnutelnou součást dne.

Různé strategie, které učitelé využívají k motivaci žáků k domácí přípravě přibližuje subkategorie **Odměna za splnění domácího úkolu: motivace, nebo uplácení?** Ve výpovědích učitelů se objevují dvě hlavní linie, a to důraz na vnitřní motivace a preference vnějších odměn. Někteří učitelé kladou důraz na rozvoj vnitřní motivace jako stabilního a dlouhodobě účinného přístupu. Zdůrazňují, že domácí příprava by měla vycházet z pochopení jejího smyslu a přínosu pro žáka samotného. V tomto kontextu U4 vysvětlovala: *„Když to budete dělat pravidelně, nenahromadí se vám to a bude to pro vás jednodušší.“* Věří, že vysvětlení důvodu, proč úkoly plnit je efektivnější než jakákoliv odměna. Tento přístup zastává i U5: *„Nedávám jim žádné odměny, žádné puntíky... to je pro mě motivace zvenku, a to já nemám ráda. Já potřebuji, aby byla zevnitř.“* Naopak jiní učitelé využívají systém vnějších pobídek, například formou známek. Někteří kombinují individuální a skupinovou motivaci – od symbolických ocenění až po společné zážitky, jako je návštěva kina. Využití těchto systémů ale někteří učitelé kritizují jako „uplácení“, které podle nich oslabuje vnitřní zájem dítěte o učení. Přesto uznávají, že u některých žáků, zejména v nižších ročnících, může vnější motivace fungovat jako přechodný prostředek k rozvoji pravidelných návyků. Ukazuje se, že v otázce motivace panuje mezi učiteli rozmanitost názorů, přičemž všichni však sdílejí společný cíl, kterým je podpořit žáky k pravidelnému a smysluplnému přístupu k domácí přípravě.

Subkategorie **Rozdílné přístupy žáků k domácí přípravě** poukazuje na to, jak různorodě žáci k domácí přípravě přistupují, a to nejen podle věku, ale i podle individuálních charakteristik. Učitelé se shodují, že mladší žáci bývají obvykle aktivnější a více motivované pro plnění domácí přípravy. U4 tento rozdíl shrnuje: *„Jo u těch malých to asi není, ti jsou ještě takoví lační po informacích. U starších je to spíš za trest.“* S přibývajícím věkem podle učitelů zájem o domácí úkoly zpravidla slábne a jejich plnění se stává méně pravidelným. Rovněž mezi jednotlivými žáky existují výrazné rozdíly, protože někteří žáci pracují svědomitě a pravidelně, zatímco jiní domácí přípravu zanedbávají, což se odráží i ve výsledcích. *„To je pak vidět v těch písemkách děcka, co nepočítají třeba nebo nepochvičují celkově, tak jako nemají ty jedničky,“* detailněji popsala U4. Zaznívaly také poznámky o tom, že různí žáci reagují odlišně na motivační přístupy. Zatímco někteří jsou poháněni soutěživostí, jiné potřebují prostor a možnost zpracovávat úkoly vlastním tempem. Při zadávání domácí přípravy je potřeba zohlednit individuální rozdíly mezi žáky, jak v jejich schopnostech, tak i v přístupu k učení, včetně věkových specifik.

5.2.4 Význam domácí přípravy pro žáky

Tato kategorie popisuje, jak učitelé vnímají přínosy domácí přípravy pro samotné žáky. Domácí úkoly nejsou v jejich očích jen mechanickou součástí výuky, ale představují nástroj, který může ovlivnit nejen osvojení učiva, ale i rozvoj dovedností důležitých pro školní i osobní život žáků. V jednotlivých subkategoriích se odrážejí pohledy učitelů na propojení domácí přípravy s učením, její roli v osobnostním rozvoji žáků a také její význam pro jejich budoucnost.

Subkategorie **Vztah domácí přípravy k učivu** se zaměřuje na to, jaký význam učitelé domácí přípravě přisuzují vzhledem k učivu. Nejčastěji byla domácí příprava označována jako nástroj k upevňování a prohlubování učiva. Učitelé považují domácí úkoly za přirozené pokračování výuky, které umožňuje žákům látku znovu zpracovat a lépe si ji osvojit. Někteří v této souvislosti zdůrazňovali, že bez opakovaného procvičení není možné osvojit si složitější témata, například dělení dvojciferným číslem. Domácí úkoly podle nich rovněž napomáhají přípravě na testy, jak uvedla U1: *„Zopakují to, co děláme ve škole a my pak z toho třeba děláme písemky.“* Vedle upevňování znalostí mohou domácí úkoly sloužit i k individuálnímu posílení slabších stránek konkrétních žáků nebo rozvoji jejich silných stránek. Někteří učitelé vnímají domácí úkoly jako diagnostický nástroj, v momentě, kdy si žáci mohli vybrat z více variant úkolu. *„Samotnou mě potom někdy zajímalo... co si kdo*

vybral... jakou třeba i náročnost nebo kolik si toho vzal, takže je to pro mě vždycky taky taková jakoby zpětná vazba,“ (U5). V některých případech pak domácí příprava slouží i částečně jako kritérium při hodnocení, například v situacích, kdy se žák pohybuje mezi dvěma známkami. Domácí úkoly jsou tedy v očích učitelů více než jen rutinní povinnost. Představují prostředek k procvičení, porozumění a slouží jako zpětná vazba pro všechny aktéry.

Učitelé vnímají domácí úkoly nejen jako prostředek k upevnění učiva, ale také nástroj pro rozvoj samostatnosti, zodpovědnosti a pracovních návyků, čímž se zabývá subkategorie **Vztah domácí přípravy k rozvoji žáka**. Domácí příprava podle nich pomáhá žákům osvojit si určitou strukturu a pravidelnost, které mohou přispět k jejich celkové studijní disciplíně. Jak uvedla U3: *„Domácí příprava je za mě způsob, jak vést děti k samostatnosti, k zodpovědnosti a k pozitivnímu pohledu na práci s chybou.“* Učitelé zároveň zdůraznili, že se žáci postupně učí přebírat větší zodpovědnost nejen za vypracování úkolů, ale také za přípravu pomůcek a organizaci vlastního času, jako zmiňuje U5: *„Že mám povinnost, teď prostě přijdu ze školy, udělám si to, ořežu si ty pastelky v pouzdře, nachystám si věci a mám klid.“* Kromě základních studijních návyků byla zmiňována i role domácí přípravy v rozvoji vyšších kognitivních funkcí, jako je kritické myšlení nebo schopnost sebereflexe. Někteří učitelé upozorňovali na to, že domácí úkoly mohou vést děti k samostatnému přemýšlení nad úlohami a porozumění jejich zadání. Jiní zmiňovali práci se sebehodnocením, které se v jejich třídách stalo běžnou součástí učení. Domácí příprava tak není vnímaná pouze jako školní povinnost, ale jako nástroj k podpoře osobnostního zrání a samostatného fungování žáků.

Subkategorie **Příprava na budoucnost** se věnuje širšímu významu domácí přípravy, který podle učitelů přesahuje rámec běžné školní docházky. Domácí příprava je vnímána jako prostředek k osvojení návyků důležitých pro další studium i pro praktický život. Učitelé zdůrazňovali význam budování režimu a schopnosti dotahovat věci do konce. *„Už jenom pro jejich budoucí život jo, protože je třeba věci dotahovat do konce... i v práci asi neodcházím, pokud nesplním to, co mám,“* (U4). Význam domácí přípravy spočívá také v tom, že žáci získávají dovednost učit se a je to způsob, jak děti naučit efektivně plánovat svůj čas. Podle U3 se tímto způsobem učí dovednosti, které uplatní i v dospělosti: *„Všichni máme prostě den, který má 24 hodin a potřebujeme i jakoby s tím časem nějak hospodařit.“* Domácí příprava je tak chápána jako výchovný nástroj, který žákům poskytuje základní životní kompetence.

5.2.5 Školní dokument jako opěrný bod domácí přípravy

Tato kategorie se zaměřuje na roli školního dokumentu koncepce domácí přípravy a jeho postavení ve školní praxi. Učitelé sdíleli své zkušenosti se způsobem seznámení s tímto dokumentem, hodnotili jeho přínosy, upozorňovali na možná úskalí a vyjadřovali své představy o jeho ideální podobě. V jednotlivých subkategoriích se tak odráží různorodé pohledy na to, jak může být dokument sloužit jako praktická opora pro učitele, informační nástroj pro rodiče, ale i prostředek k nastavení společných pravidel. Vedle toho zaznívaly úvahy o míře autonomie škol při jeho tvorbě a o tom, zda by měl být jeho vznik povinný pro všechny školy, či ponechán jejich rozhodnutí.

Všichni účastníci výzkumu působili na školách, kde je koncepce domácí přípravy součástí školního řádu, a právě jejich první interakce s tímto dokumentem je obsahem subkategorie **Způsob seznámení s dokumentem koncepce domácí přípravy na škole**. Nejčastěji se objevoval způsob samostudia, kdy byla na každém učiteli, aby si školní řád sám prostudoval, což uvedla U2: *„Je spíš na nás, když se na to jako podíváme takto, ale přímo, že by nám říkal jako všechno, tak to ne.“* Další zmiňovanou formou bylo kolektivní seznámení v rámci pedagogických porad, kde bývají připomínána klíčová pravidla a nastavení školy. Někteří učitelé byli s dokumentem obeznámeni již při přijímacím řízení, jak potvrdila U3: *„Když jsem jako by se tady zajímala o místo, takže jsem si to taky nastudovala na stránkách a potom vlastně jsem o ní byla informovaná i na tom přijímacím pohovoru.“* Lze říct, že způsob seznámení s dokumentem se liší podle školy i konkrétní situace, přičemž hloubka porozumění se odvíjí především od iniciativy samotných učitelů či kultury školy.

Subkategorie Aspekty tvorby dokumentu koncepce domácí přípravy zahrnuje výpovědi učitelů, které se týkaly výhod a možných kritických aspektů tvorby tohoto dokumentu. Za jeden z hlavních benefitů je podle učitelů považována možnost opřít se o oficiálně formulovaná pravidla. Dokument poskytuje jasný rámec a slouží jako argumentační opora při komunikaci s rodiči. U4 se k tomu vyjádřila slovy: *„Já si myslím, že je to fajn z toho důvodu, že když někdo přijde, my to vytáhneme a máte to tady – tady jste podepsali školní řád.“* Učitelé tak zdůrazňují právní váhu podpisu školního řádu. Učitelé dále vnímali jako přínos to, že dokument může přispívat k větší sjednocenosti přístupu učitelů k domácí přípravě napříč ročníky a pedagogickým sborem. Dokument může zároveň sloužit jako užitečný zdroj informací pro rodiče při rozhodování o výběru školy a pro nové učitele jako opěrný bod během jejich adaptace, k čemuž U3 dodala: *„Věřím, že tohle může být způsob,*

jak jakoby ty těžké začátky kantora prostě zvládnout trošičku takovým snazším způsobem.“ Dokument koncepce domácí přípravy tak není vnímán pouze jako formální opatření, ale rovněž jako praktický nástroj pro zajištění předvídatelnosti a kontinuity ve vzdělávacím procesu. Zároveň se však ukázalo, že někteří učitelé upozorňují i na možná úskalí spojená s jeho zaváděním – například na to, že takový dokument nemusí být vhodný pro všechny školy, zejména pro ty, které se rozhodly domácí úkoly vůbec nezačínat. U4 v této souvislosti poznamenala: *„Nemyslím si, že by to každý takhle chtěl, protože vím, že jsou školy, kde jako neuznávají domácí úkoly... to si myslím, že se zas takové školy bojí dát takhle nahlas najevo.“* Toto vyjádření ukazuje na riziko, že by tvorba koncepce mohla být vnímána jako nátlak na školy, které z pedagogických nebo filozofických důvodů volí jiný přístup. Problematickým se může stát také očekávání jednotného přístupu v rámci pedagogického sboru. I když sjednocení může vést k větší přehlednosti, někteří učitelé se obávají, že nereflexuje profesní individualitu a rozdílné pojetí výuky. *„Ve škole ne, protože víte co, to je opravdu velice velká škola, a to je opravdu co učitel to osobnost a trošičku jiný pohled na věc,“* uvedla U5. Toto tvrzení podtrhuje důležitost zachování autonomie učitelů a potřebu přistupovat k tvorbě takových dokumentů citlivě a s ohledem na specifika konkrétní školy

Subkategorie **Ideální obsah dokumentu koncepce domácí přípravy podle učitelů** přináší pohled na to, co by podle učitelů nemělo v tomto dokumentu chybět a zároveň jejich názor na to, zda by školy měly vycházet z jednotné struktury, nebo zda má být tvorba dokumentu ponechána jejich vlastnímu přístupu. Ačkoliv většina učitelů vyjádřila spokojenost se současnou podobou dokumentu na své škole, zaznívaly také návrhy na vylepšení a rozšíření. Často se objevovala potřeba jasněji vysvětlit smysl domácí přípravy, jak zmínila U3: *„Jakým způsobem, proč vlastně, jaký mají smysl ty úkoly, proč by to ty rodiče měli s těmi dětmi dělat.“* Podobně se objevoval požadavek na větší praktičnost dokumentu – například ve formě doporučení pro rodiče, jak vytvořit vhodné domácí prostředí pro učení, nebo přímo manuálu pro rodiče, jak domácí přípravu realizovat, což navrhla U4: *„Nejjednodušší by bylo, kdyby tam přímo byla kuchařka pro rodiče, jak to mají dělat, protože pak by se tím řídili.“* Dále zazněl návrh na zavedení pravidel, která by rodičům umožnila se do určité míry vyjádřit k tomu, zda jim úkol přijde příliš složitý nebo nesmysl, přičemž by to sloužila jako zpětná vazba pro učitele. Vyjádření učitelů tak naznačují, že ideální podoba koncepce domácí přípravy by podle nich měla být nejen přehledná a srozumitelná, ale také otevřená komunikaci, reflektující praxi a posilující partnerství mezi školou a rodinou. Učitelé se shodují, že by koncepce měla odpovídat

specifikům dané školy, její filozofii a zaměření. U5 doplnila, že pokud se na škole najde kolektiv, který volí alternativní přístup k domácí přípravě, měl by mít prostor jej zohlednit: *„Učitele, kteří to cítí, že úlohy dávat jako takové nebudou, budou to dělat jinou formou... proč ne? Ale tohle by mělo být opravdu na té škole.“* Přestože většina učitelů podporovala originální zpracování dokumentu, zazněl i názor, že určitá míra sjednocení by mohla být přínosná. *„Nebylo by špatné, kdyby to bylo dané,“* uvedla U1 a poukázala na to, že vzhledem k aktuálnosti problematiky domácích úkolů by povinnost vytvořit dokument koncepce domácí přípravy mohl vést školy k systematickému promýšlení vlastního přístupu. Podle ní by takové opatření nemuselo omezovat jedinečnost jednotlivých škol, pokud by zároveň zůstala zachována možnost přizpůsobit dokument jejich specifikům.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Tato kapitola přináší shrnutí hlavních zjištění výzkumného šetření, které bylo realizováno prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli 1. stupně základní školy a z analýzy školních dokumentů. Primárním cílem této části je odpovědět na hlavní a dílčí výzkumné otázky, jež byly formulovány v kapitole metodologie. Na základě získaných dat jsou zde prezentovány odpovědi na to, jak je domácí příprava žáků pojímána v pedagogické praxi i v oficiálních školních dokumentech. Zjištění jsou členěna v souladu s výzkumnými otázkami. Nejdříve je zodpovězena hlavní výzkumná otázka zaměřená na celkové pojetí domácí přípravy, následně jsou rozpracovány tři dílčí otázky, které se zaměřují na konkrétní aspekty praxe a dokumentace domácí přípravy. Výsledky vycházejí z kategorií a subkategorií a představují souhrnný pohled na zkoumanou problematiku.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo: **Jaké je pojetí domácí přípravy žáků na 1. stupni základní školy?** Toto pojetí ovlivňuje nejen vytvořená koncepce domácí přípravy ve školních rádech, ale také vlastní pojetí učitelů. Vzhledem k analyzovaným rovinám se domácí příprava ukazuje jako komplexní. Výsledky výzkumu ukazují, že domácí příprava není vnímána pouze jako nástroj k upevnění učiva, ale je významná i v oblasti osobnostního rozvoje žáků, komunikace mezi školou a rodinou a celkové podpory vzdělávací dráhy žáka. Oba způsoby zkoumání této problematiky se shodly, že je tato činnost nutná především k upevnění učiva a k vytvoření pracovního návyku. Z hlediska rozvoje osobnosti žáka má domácí příprava význam v rozvoji samostatnosti, zodpovědnosti a schopnosti hospodařit s časem.

Školní dokumenty poskytují učitelům rámec pro práci s domácí přípravou, zároveň jim však ponechávají prostor uplatnění vlastní autonomie, pedagogického přístupu a jejich osobního přesvědčení. Autonomie učitelů se v dokumentech nejčastěji vztahuje k domácím úkolům a možnostem jejich diferenciaci, která je sice doporučována, avšak ne všichni učitelé ji v praxi aktivně využívají. Dalším z aspektů, o kterých mohou učitelé samostatně rozhodovat, jsou formy, množství a frekvence domácích úkolů. Učitelé se shodují, že ideální časový rozsah, který by žáci měli věnovat domácím úkolům, je 15-30 minut denně. Domácí příprava by neměla být zdrojem stresu, ale měla by být přirozenou součástí každodenního života žáka.

Z rozhovorů a dokumentů dále vyplývá, že domácí příprava plní významnou funkci ve vztahu mezi školou a rodinou. Učitelé ji označovali jako nástroj, který rodičům poskytuje

vhled do aktuálního dění ve škole. Učitelé zároveň zdůrazňují, že efektivní domácí příprava je možná pouze tehdy, pokud funguje otevřená komunikace mezi školou a rodinou. Sdílení informací s rodiči umožňuje rychle reagovat na případné potíže, upravovat zadání podle aktuální situace v rodině a budovat důvěru. Komunikační propojení zároveň pomáhá nastavit realistická očekávání. Celkově se tedy pojetí domácí přípravy v analyzovaných školách i výpovědích učitelů jeví jako součást školního života, která zohledňuje jak vzdělávací cíle, tak možnosti a potřeby dětí i jejich rodin.

První dílčí výzkumná otázka zněla: **Jak učitelé na 1. stupni základní školy přistupují k domácí přípravě?** Učitelé ji obecně vnímají jako důležitou součást vzdělávacího procesu, která plní nejen vzdělávací, ale i formativní a výchovnou funkci. Shodují se na tom, že smysluplně nastavená domácí příprava přispívá k upevňování učiva, rozvoji samostatnosti a pracovních návyků žáků. Mezi další přínosy zmiňovali například podporu sebehodnocení či rozvoj kritického myšlení. Domácí příprava je podle učitelů rovněž nástrojem přípravy na budoucnost. Především díky rozvoji schopnosti hospodařit s časem, osvojování pracovních návyků a schopnosti samostatné práce může přispět k úspěšnosti žáků v dalším studiu. Učitelé taktéž vyzdvihli význam spolupráce školy a rodiny, která je podle nich zásadní pro efektivní domácí přípravu. Shodují se, že zejména u mladších žáků je role rodičů klíčová. Rodiče by měli na přípravu žáků dohlížet, vést je a být jim oporou.

Z hlediska osobního přístupu většina učitelů uvedla, že domácí příprava tvoří stabilní součást jejich pedagogické praxe a že svůj přístup k ní v průběhu let výrazně nezměnili. Jejich pojetí vychází často z přesvědčení o potřebě pravidelnosti a vedení žáků k zodpovědnosti. Přístup učitelů je však různorodý. Někteří preferují každodenní zadávání krátkých úkolů, jiní volí flexibilnější přístup, například ve formě týdenních plánů nebo úkolů zadávaných pouze podle aktuální potřeby. Podoba domácí přípravy se odvíjí od věku a schopností žáků. Učitelé častěji zadávají úkoly mladším žákům, u nichž vnímají vyšší potřebu vedení a vytváření rutiny. V otázce motivace žáků se mezi učiteli objevují dva hlavní směry. Část z nich klade důraz na vnitřní motivaci a snahu, aby žáci chápali smysl domácí přípravy. Jiní učitelé pracují s vnější motivací, například formou jedniček, pochval, hvězdiček nebo skupinových odměn. Ačkoli se učitelé shodují na významu domácí přípravy, jejich přístupy k jejímu zadávání, diferenciaci i motivaci žáků se v konkrétních aspektech výrazně liší.

Druhá dílčí výzkumná otázka zněla: **Jakým způsobem je domácí příprava zakotvena ve školních dokumentech?** Pro analýzu byly vybrány školy, které mají explicitně zakotvenou domácí přípravu ve školním řádu. Takových škol se v rámci České republiky vyskytuje poměrně malé množství. Struktura jednotlivých dokumentů byla podobná – obvykle obsahovaly kapitoly jako vymezení, formy a cíle domácí přípravy, způsoby jejího zadávání, kontroly a hodnocení, možnosti diferenciací úkolů a doporučení ke spolupráci mezi školou a rodinou. Rozsah zpracování se pohyboval od stručného vymezení základních pravidel až po podrobné přílohy školního řádu. Rozdíly byly patrné i ve formálním zpracování, jelikož některé dokumenty měly tři strany, jiné až sedm, přičemž všechny byly zpracovány přehledně, srozumitelně a s jasným členěním.

Obsahově se školní dokumenty zaměřují především na význam domácí přípravy jako přirozeného a smysluplného pokračování školního vyučování. Nejčastěji ji definují jako prostředek k upevnění učiva, rozvoji pracovních návyků a samostatnosti žáků. Opakujícím se tématem je důraz na propojení školy a rodiny. Rodiče jsou často vyzýváni, aby svým dětem poskytli vhodné podmínky pro domácí práci a aktivně je podporovali. Domácí příprava je v dokumentech chápána jako společná zodpovědnost školy a rodiny. Způsob, jakým je domácí příprava ve školních řádech zakotvena, do určité míry odráží hodnotové nastavení jednotlivých škol a jejich snahu o jednotnost a podporu spolupráce mezi učiteli a rodiči. Zatímco některé školy volí obecnější a rámcové formulace, jiné nabízejí konkrétní postupy a doporučení. Celkově lze konstatovat, že školní dokumenty vykazují snahu o systematizaci domácí přípravy a její pevné začlenění do školní kultury.

Poslední dílčí výzkumná otázka zněla: **Jak učitelé 1. stupně základní školy reflektují domácí přípravu ve školních řádech svých škol?** Učitelé vnímají dokument týkající se koncepce domácí přípravy, který je součástí školního řádu, jako oporu pro svoji pedagogickou praxi. Jejich reflexe ukazují, že takto ukotvený dokument může sehrávat roli při komunikaci s rodiči. Většina učitelů oceňuje, že dokument poskytuje rámec a podporu v situacích, kdy je třeba obhájit určitý postup nebo vysvětlit očekávání týkající se domácí přípravy. Považují jej za nástroj, který přispívá k srozumitelnosti pravidel domácí přípravy v očích rodičů i žáků. Učitelé rovněž reflektují praktické přínosy tohoto dokumentu. Kromě sjednocení přístupu učitelů napříč ročníky jej někteří vnímají jako užitečný nástroj pro začínající pedagogy. Zároveň však učitelé připouštějí, že proces seznámení s tímto dokumentem probíhá různými způsoby, od samostudia po kolektivní sdílení informací

na pedagogických poradách. Hloubka porozumění jeho obsahu tak často závisí na iniciativě učitele nebo na tom, jak důsledně škola tuto oblast komunikuje.

Vedle pozitivního hodnocení se však objevily i kritické hlasy, které upozorňují na možná úskalí přílišné snahy o sjednocení přístupu. V případě plošného zavedení povinnosti mít dokument o domácí přípravě ve školním řádu by mohly některé školy, které s tradiční podobou domácích úkolů nesouhlasí, tento požadavek vnímat jako omezující. Přesto mezi učiteli převládá názor, že pokud je dokument vytvářen s ohledem na zaměření a filozofii školy a zároveň ponechává prostor pro autonomii učitelů, může představovat užitečný a praktický nástroj, který slouží jako důležitý most mezi školou a rodinou.

Výsledky výzkumu ukazují, že pojetí domácí přípravy na 1. stupni základní školy je vnímáno jako komplexní činnost, která přesahuje pouhé opakování učiva. Učitelé ji chápou jako významný nástroj nejen pro upevnění znalostí, ale také pro osobnostní rozvoj žáka. Zároveň vnímají domácí přípravu jako důležitý komunikační most mezi školou a rodinou, a to jak v každodenní praxi, tak ve formálním ukotvení ve školních řádech. Školní dokumenty poskytují základní rámec a orientaci, přičemž učitelé oceňují jejich přínos jako podpůrný nástroj pro vlastní pedagogickou činnost i pro komunikaci s rodiči. Zároveň si však uvědomují důležitost zachování určité míry autonomie, individuality a přizpůsobení dokumentu konkrétním podmínkám školy. Celkově lze říci, že domácí příprava je vnímána jako významná součást školního vzdělávání, která si žádá vyvážený a citlivý přístup jak na úrovni každodenní praxe, tak v rámci širší školní koncepce.

7 DISKUSE

Cílem výzkumu bylo popsat, jak je domácí příprava žáků na 1. stupni základní školy pojímána z pohledu učitelů a školních dokumentů. V této kapitole budou získaná zjištění porovnávána a reflektována ve vztahu k jiným výzkumným studiím a odborné literatuře.

Výsledky ukazují, že učitelé považují domácí přípravu za důležitou součást vzdělávacího procesu, a to jak z hlediska upevňování učiva, tak z pohledu osobnostního rozvoje žáka, zejména v oblasti samostatnosti, zodpovědnosti, pracovních návyků a schopnosti hospodařit s časem. Tento postoj koresponduje se zjištěními Petrů Puhrové a Křivánkové (2021), podle nichž učitelé domácí úkoly chápou jako nezbytný prvek výuky. Souhlasné výsledky uvádějí rovněž Buyukalana a Altinaye (2018), kteří zjistili, že učitelé zastávají názor, že bez domácích úkolů by se žáci méně učili. Tento názor potvrdili i někteří participanti z realizovaného výzkumu. Dalším společným rysem je převážně pozitivní postoj učitelů k zadávání domácích úkolů, což se taktéž shoduje s výsledky této práce.

Zároveň se však ukazuje, že v praxi existuje poměrně široká variabilita v přístupech k zadávání domácích úkolů. Učitelé se liší nejen v otázce pravidelnosti jejich zadávání, ale i v názorech na vhodné způsoby motivace žáků. Výzkum Buyukalan a Altinay (2018) upozorňuje na význam učitelské podpory a s ním související motivaci ve formě odměňování. Ačkoli část učitelů v rámci tohoto výzkumu s tímto přístupem souhlasí a ve své praxi jej uplatňuje, jiní jej odmítají, neboť jej vnímají jako formu „uplácení“. Podle nich by žáci měli vykonávat domácí přípravu z vlastní vnitřní motivace a potřeby. Núñez et al. (2019) ve svém výzkumu potvrzují, že motivace k domácí přípravě s rostoucím věkem žáků klesá, což se částečně potvrdilo i v rámci tohoto výzkumu.

Rozdílné pojetí domácí přípravy mezi učiteli se projevuje také ve volbě forem zadávaných úkolů. Podle Jursové (2011) je nejčastěji zastoupenou formou domácí přípravy písemný domácí úkol, což odpovídá i výsledkům tohoto výzkumu. Ačkoli mezi učiteli převažují tradiční písemné úkoly, jako jsou cvičení v pracovních sešitech, někteří učitelé zmiňovali rovněž využívání projektových prací či úkolů založených na digitálních technologiích. Jistou kontroverzi v rámci výzkumu vyvolala otázka čtení jako formy domácích úkolů. Zatímco někteří učitelé jej nepovažují za domácí úkol, jiné přístupy, například dělení dle Šedové (2009), považují čtení za samostatnou významnou složku domácí přípravy. Významným tématem, které se objevilo jak v rozhovorech s učiteli, tak v analyzovaných dokumentech, byla otázka přiměřenosti a jasnosti domácích úkolů.

Učitelé kladli důraz na to, aby úkoly nebyly časově náročné a odpovídaly schopnostem žáků. Většina z nich uváděla jako optimální časový rámec pro vypracování domácích úkolů 15-30 minut denně. Tento požadavek je v souladu s doporučením Buyukalan a Altinay (2018), podle nichž by domácí úkoly neměly přesáhnout 30 minut denně a měly by být jasně zadány i tematicky navázány na probírané učivo.

Otázka diferenciac domácích úkolů se v rozhovorech s učiteli ukázala jako problematická oblast. Ačkoli školní dokumenty doporučují přizpůsobování úkolů individuální potřebám žáků, většina učitelů v praxi zadává stejné úkoly celé třídě. Tento závěr potvrzují i zjištění Costa et al. (2016), kteří rovněž uvádějí, že diferenciac domácích úkolů je spíše výjimečná. Nejčastěji se individuální přístup uplatňuje u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo u mimořádně nadaných žáků, přičemž u druhého případu jde často o ojedinělé výjimky. Na omezené možnosti diferenciac domácích úkolů upozorňují také Buyukalan a Altinay (2018), kteří jako hlavní překážku zmiňují přeplněné třídy, jež brání hlubší individualizaci výuky. Tento pohled sdílela i většina učitelů zapojených do tohoto výzkumného šetření, kteří uvedli, že nedostatek času a vysoký počet žáků ve třídách výrazně ztěžují možnost připravovat úkol na míru jednotlivcům.

Výsledky výzkumu ukazují, že učitelé nepovažují domácí přípravu pouze za prostředek k upevňování učiva, ale vnímají ji mnohem komplexněji. Kromě její edukační funkce zdůrazňuje její přínos pro rozvoj samostatnosti, odpovědnosti a schopnosti hospodařit s časem, čímž podle nich domácí příprava přispívá k přípravě na budoucí život. Tento širší pohled se shoduje se zjištěními Šulové (2014), která poukazuje na význam domácí přípravy pro rozvoj seberegulace, organizace času a celkové samostatnosti dítěte. Podobné závěry uvádějí také Costa et al. (2016), kteří poukazují na vliv domácích úkolů na vytváření pracovních návyků a osvojování studijních dovedností. Oproti tomu výzkum Rahmani et al. (2024) vyzdvihují především roli domácích úkolů při zvládnutí vzdělávacího obsahu, což není zcela v souladu s výsledky tohoto šetření.

Učitelé v rámci tohoto výzkumu vnímali domácí přípravu jako nástroj vedoucí ke školní úspěšnosti, což potvrzují i závěry Buyukalan a Altinay (2018), podle nichž plnění domácích úkolů zvyšuje studijní výsledky žáků. Domácí úkoly zároveň slouží jako prostředek zpětné vazby, na jejímž základě mohou sledovat pokrok žáků v učení. Stejnou funkci zmiňují Fitzmaurice et al. (2020), kteří vnímají domácí úkoly jako efektivní diagnostický nástroj. Na diagnostický potenciál domácí přípravy upozorňují rovněž Urauchi a Tanno (2022), úkoly podle nich umožňují učitelům lépe identifikovat, kde žáci potřebují

další podporu. Tvrzení Davidovitch a Yavich (2017) podle nichž slouží úkoly k dohánění učiva, je v rozporu s pojetím učitelů z rozhovorů, kteří toto tvrzení odmítali a považovali za nevhodné. Významnou roli sehrává domácí příprava rovněž v oblasti komunikace mezi školou a rodinou. Učitelé často uváděli, že domácí úkoly pomáhají rodičům získat přehled o probíraném učivu. Tento aspekt potvrzuje i Šulová (2014), která zdůrazňuje, že domácí příprava může posilovat vztah mezi rodičem a dítětem prostřednictvím společného plnění úkolů.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že rodiče hrají v domácí přípravě žáků důležitou roli, a to zejména u mladších dětí. Tento poznatek odpovídá závěrům Beníškové (2007) a Šulové (2014), které rovněž uvádějí, že podpora rodičů je v nižších ročnících klíčová a že právě v této fázi je dohled a pomoc rodičů nejvíce potřebný. Učitelé se zároveň shodují, že s rostoucím věkem žáků, pokud děti mají vybudovaný režim, by se měla role rodiče postupně měnit. Podobně uvádějí i Petru Puhrová a Křivánková (2021), že s narůstajícím věkem dítěte roste jeho samostatnost a role rodiče se postupně mění.

V dokumentech a výpovědích učitelů byl kladen důraz na oboustrannou komunikaci mezi školou a rodiči, kde doporučují, jak mají rodiče s dětmi doma pracovat. Tato potřeba navazuje na doporučení Wanga (2022), podle kterého by rodiče měli fungovat jako průvodci dítěte, aktivně podporovat jeho přemýšlení a udržovat pravidelnou komunikaci se školou. Podobně Cunha et al. (2015) rozlišují tři základní role rodiče – podporovatel, dohlížitel a motivátor – přičemž učitelé v rozhovorech reflektovali právě tyto role jako žádoucí. Rodiče by však podle učitelů neměli za děti vypracovávat úkoly a neměli by v nich opravovat chyby. Stejně výsledky uvádí Šulová (2014) i Beníšková (2007), které varují před přímým opravováním úloh rodiči, neboť to může narušit proces učení. Domácí příprava je podle učitelů z tohoto výzkumu důležitá zejména kvůli sdílení a komunikaci mezi rodiči a dětmi. Obdobná zjištění ukázaly výzkumy Fitzmaurice et al. (2020) a Šulová (2014).

Na druhou stranu může být domácí příprava pro některé rodiny zdrojem napětí a stresu. Učitelé v menší míře uváděli i možná negativa spojená s vypracováváním domácích úkolů, zejména situace, kdy při jejich plnění dochází k rodinným konfliktům. Tato zjištění potvrzují také Fitzmaurice et al. (2020), kteří upozorňují, že nedostatečná spolupráce mezi školou a rodinou může výrazně snižovat efektivitu domácí přípravy. S tímto problémem úzce souvisejí i nerovnosti ve vzdělávání. Děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí často nemají k dispozici potřebné materiální podmínky ani dostatečnou podporu ze strany rodičů. Na tento aspekt upozorňuje i Ronning (2010), který poukazuje na rozdílné domácí

zázemi jako jeden z faktorů ovlivňujících možnosti žáků při plnění domácích úkolů. Podobně i Buyukalan a Altinay (2018) potvrzují, že nedostatek potřebných materiálů a podpory může vést k prohlubování vzdělávacích nerovností a apelují na učitele, aby tyto okolnosti zohledňovali při zadávání úkolů. Učitelé zapojení do tohoto výzkumu reagují na tento problém různými kompenzačními strategiemi. Jako formu podpory zmiňovali například možnost zapůjčení vybavení domů nebo nabídku vypracování úkolu přímo ve škole, typicky v případě úkolů zadávaných v online podobě.

7.1 Limity výzkumu

Tato kapitola reflektuje omezení, která mohla ovlivnit průběh i výsledky výzkumného šetření. Prvním limitem je nezkušenost výzkumníka, jelikož šlo o první zkušenost s realizací polostrukturovaných rozhovorů i s analýzou školních dokumentů. Tato skutečnost mohla ovlivnit, jak způsob vedení rozhovorů, tak i interpretaci získaných dat. Za další omezení lze považovat malý výzkumný vzorek, a to jak v případě počtu analyzovaných školních řádů, tak počtu učitelů, kteří se zúčastnili rozhovorů. Omezený rozsah dat může ovlivnit širí perspektiv a pojetí, která byla ve výzkumu zaznamenána. Specifickým limitem je rovněž cílený výběr škol, jenž se zaměřil výhradně na školy, které mají ve školním řádu explicitně uvedenou domácí přípravu. Tento výběr byl záměrný a odpovídá cíli výzkumu, nicméně může znamenat, že výzkum reflektuje praxi škol, které se tématu více věnují a nemusí tak zahrnovat běžnou praxi většiny škol v České republice. Na tento aspekt navazuje i způsob výběru účastníků výzkumu, kteří byli vybráni z řad učitelů působících na těchto školách. Jejich výpovědi tak mohou být ovlivněny prostředím konkrétní školy a její filozofií. Výsledky výzkumu je proto třeba chápat jako zjištění vztahující se k určitému typu školního prostředí, nikoli jako obraz všech základních škol.

Pro budoucí výzkum by bylo přínosné porovnat pohledy učitelů ze škol, které mají ve školním řádu zakotvenou koncepci domácí přípravy, s učiteli ze škol, kde takový dokument chybí. Takové srovnání by mohlo nabídnout ucelenější a komplexnější pohled na danou problematiku. Zároveň by stálo za zvážení zapojení většího počtu účastníků, což by umožnilo lépe zachytit různorodost přístupů a rozšířit validitu získaných dat.

7.2 Doporučení pro praxi

Na základě výsledků výzkumného šetření a jejich následné diskuse lze formulovat několik doporučení, která mohou být přínosná pro pedagogickou praxi učitelů, vedení škol

i pro tvorbu školních dokumentů. **Zadávané úkoly by měly reflektovat možnosti žáků,** být časově zvládnutelné a tematicky navázané na probírané učivo. Vhodné je podporovat vnitřní motivaci žáků, střídat formy úkolů a dbát na srozumitelné zadání. **U mladších žáků je klíčové zapojení rodičů,** které by mělo být provázeno pravidelnou a otevřenou vzájemnou komunikací. Učitelé by rovněž měli zvažovat dostupnost podmínek pro domácí přípravu a v případě potřeby nabídnout žákům odpovídající podporu.

Z hlediska školních dokumentů se doporučuje **vytvořit nebo aktualizovat koncepci domácí přípravy jako součást školního řádu.** Taková koncepce by měla vymezovat účel a zásady domácí přípravy a spolupráci s rodinou. Potřebu ukotvení pravidel pro domácí přípravu potvrzuje i revidovaný dokument *Hodnocení výsledků vzdělávání žáků – předmětový modelový ŠVP* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2025), který výslovně uvádí, že pravidla pro domácí přípravu žáků by měla být součástí školního řádu. Tímto způsobem lze podpořit srozumitelnost a jednotnost domácí přípravy napříč školou i posílit spolupráci s rodinami.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se věnovala problematice domácí přípravy žáků na 1. stupni základních škol, a to z pohledu školních dokumentů a učitelů. Domácí příprava představuje důležitou součást vzdělávacího procesu, která ovlivňuje nejen osvojení učiva, ale také rozvoj osobnosti žáka, jeho samostatnosti, zodpovědnosti a schopnosti organizovat si čas. Domácí příprava je rovněž významným pojítkem mezi rodinou a školou a může tak ovlivňovat její proces, ať už pozitivně nebo negativně. Cílem práce bylo zjistit, jak je domácí příprava vymezena ve školních rádech a jak ji vnímají a realizují samotní učitelé.

Diplomová práce obsahovala teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce poskytla přehled odborné literatury a výzkumů zaměřených na domácí přípravu. Byly vymezeny základní pojmy, popsány jednotlivé formy domácí přípravy a její význam pro žáky. Pozornost byla věnována také hlavním aktérům, jimiž jsou učitelé, rodiče a žáci, a jejich rolím v tomto procesu. Součástí teoretického rámce bylo rovněž ukotvení domácí přípravy v kontextu vzdělávací politiky České republiky, především v legislativních a kurikulárních dokumentech.

Praktická část byla založena na kombinaci dvou metod kvalitativního výzkumného designu, a to na analýze školních řádů a na polostrukturované rozhovory s učiteli. Tyto metody umožnily získat ucelenější pohled na institucionální i osobní rovinu domácí přípravy. Pro analýzu rozhovoru byla využita technika otevřeného kódování a pro analýzu dokumentů bylo vytvořeno deset analytických kategorií, podle kterých byly dokumenty zkoumány. Na základě analýzy byla data interpretována a byly zjišťovány odpovědi na výzkumné otázky.

Výzkum ukázal, že školní řády přistupují k tématu domácí přípravy různorodě. Zatímco některé školy tuto oblast podrobně upravují a vymezují konkrétní pravidla, jiné se o ní zmiňují pouze obecně nebo ji vůbec nezahrnují. Nejčastěji je domácí příprava pojímána jako doporučená forma opakování učiva, která navazuje na školní výuku. Konkrétní podobu, diferenciaci a frekvenci zadávání úkolů nechávají školní řády v kompetenci jednotlivých učitelů. Dokumenty často také zdůrazňují roli rodičů v podpoře domácí přípravy.

Rozhovory s učiteli potvrdily, že domácí příprava je obecně vnímána jako potřebná a nutná součást vyučování. Učitelé oceňují její roli při upevňování učiva, rozvoji pracovních návyků, samostatnosti i zodpovědnosti žáků. Přístupy k jejímu zadávání se však liší. Zatímco

někteří učitelé preferují pravidelné úkoly, jiní je volí spíše dle potřeby a mají tak volnější režim. Většina učitelů se snaží přizpůsobovat úkoly věku a schopnostem žáků. Učitelé rovněž vyzdvihují roli rodičů v domácí přípravě, především u mladších žáků. Jejich zapojení do přípravy by mělo být hlavně v podobě podpory, motivátora, dohlížečícího a průvodce. Z výsledků tak vyplývá, že kvalitní a promyšlená domácí příprava může být cenným nástrojem ve vzdělávacím procesu.

Na základě teoretických poznatků a výsledků výzkumu byla formulována doporučení pro praxi, především v podobě zakotvení domácí přípravy žáků do školních řádů a podpory spolupráce mezi školou a rodinou.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Ambrose, D., & Shahid, A. (2023). Teachers' perception of homework effectiveness in primary grades. *Journal of Education and Educational Development*, 10(2), 308–328. <http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v10i2.827>
- 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%5%99%5%adlohy/Dokumenty/Dubnovy_bulletin_04_2018.pdf
- Bánovčanová, Z., & Bieliková, M. (2019). Vypracovanie domácich úloh v poškolských zariadeniach v premenách času. *Orbis Scholae*, 13(2), 29–47. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.13>
- Beníšková, T. (2007). *První třídou bez pláče*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/prvni-tridou-bez-place-119/>
- Buyukalan, S. F., & Altinay, Y. B. (2018). Views of Primary Teachers About Homework (A Qualitative Analysis). *Journal of Educationg and Training Studies*, 6(9), 152–162. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3382>
- Costa, M., Cardoso, A. P., Lacerda, C., Lopes, A., & Gomes, C. (2016). Homework in primary education from the perspective of teachers and pupils. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217(5), 138–148. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.047>
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R., & Suárez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema*, 27(2), 159–165. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.210>
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/moderni-didaktika-1919/>
- Davidovitch, N., & Yavich, R. (2017). Views of Students, Parents, and Teachers on Homework in Elementary School. *Canadian Center of Science and Education*, 10(10), 90–108. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n10p90>
- Farell, A., & Danby, S. (2015). How does homework work for young children? Childrens' accounts of homework in their everyday lives. *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 250–269. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.814532>

- Fiala, J. (2020). Domácí úkoly z matematiky v distančním vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 30(2), 192–212. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-192>
- Fitzmaurice, H., Flynn, M., & Hanafin, J. (2020). Positive Dispositions and Close Alignment: Using Bourdieusian Concepts to Understand Parents' and Teachers' Perceptions of Homework. *Education 3-13*, 48(8), 919–932. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1674897>
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <http://www.msmt.cz>
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Paido.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Páté, přepracované vydání). Portál.
- Holte, K. L. (2016). Homework in primary school: Could it be made more child-friendly? *Studia paedagogica*, 21(4), 13–33. <https://doi.org/10.5817/SP2016-4-1>
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Jursová, J. (2011). Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ. *Duha: Informace o knihách a knihovnách z Moravy*, 25(1). <https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/01/jursova.pdf>. <http://duha.mzk.cz/clanky/domaci-studijni-cinnost-z-pohledu-zaku-2-stupne-zs>
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103869>
- Maňák, J. (1992). *Problém domácích úkolů na základní škole*. Masarykova univerzita.
- Matei, S., & Ciascai, L. (2015). Primary teachers' opinion about homework. *Acta Didactica Napocensia*, 8(3), 29-36. https://padi.psiedu.ubbcluj.ro/adn/article_8_3_4.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Stanovisko MŠMT k zadávání domácích úkolů*. <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/06/Stanovisko-MSMT-domaci-ukoly-2023-web-upraveno.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025). *Hodnocení výsledků vzdělávání žáků: předmětový modelový ŠVP*. <https://revize.rvp.cz/files/2025-predmetovy-hodnoceni-vysledku-vzdelavani-zaku.pdf>

Núñez, J. C., Regueiro, B., Suárez, N., Piñeiro, I., Rodicio, M. L., & Valle, A. (2019). Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: The mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology, 10*, 1384. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>

OECD, (2014). Does homework perpetuate inequities in education? *PISA in Focus, 46*(12), 1-4. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jxrhqhtx2xt-en.pdf>

Petrů Puhrová, B. (2016). Zapojení rodičů do domácí přípravy dítěte na vyučování: Přehledová studie. *Paidagogos, (2)*, 90–106. <https://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=5>

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. <http://www.extrasystem.com/9788087570579.pdf>

Pospíšilová, R. (2011). Role rodičů v domácí přípravě do školy. *Studia paedagogica, 16*(2), 171–182. <https://doi.org/10.5817/SP2011-2-8>

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.

Rahmani, L. A., Rexhepi, B. R., & Rexhepi, F. G. (2024). The importance of homework for students in primary schools. *International Journal of Religion, 5*(5), 271–285. <https://doi.org/10.61707/jynn4g70>

Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace, 30*(2), 122–155. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-122>

Rønning, M. (2010). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review, 30*(2), 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.07.001>

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/obecna-didaktika-109/>

Šed'ová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27-51. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18676>

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

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál. <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-3165/>

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

Wang, B. (2022). *Analysis of parent involvement in homework*. BCP Social Sciences & Humanities, 17, 26-30. <https://doi.org/10.54691/bcpssh.v17i.612>

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. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v13n6p170>

Yildiz, A., & Kilic, V. (2020). An investigation on the viewpoints of students, teachers, and parents about homework in primary schools. *International Online Journal of Education*, 7(4), 1572-1583. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/959>

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

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Charakteristika participantů</i>	38
Tabulka 2 <i>Srozumitelnost dokumentu a vymezení domácí přípravy ve školních řádech ...</i>	41
Tabulka 3 <i>Cíle a formy domácí přípravy ve školních řádech</i>	43
Tabulka 4 <i>Způsob zadávání domácí přípravy a diferenciací úkolů ve školních řádech....</i>	45
Tabulka 5 <i>Způsob kontroly a hodnocení domácí přípravy ve školních řádech.....</i>	47
Tabulka 6 <i>Zapojení rodičů a specifika koncepcí domácí přípravy ve školních řádech</i>	50

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DP domácí příprava

DÚ domácí úkol

SVP speciální vzdělávací potřeby

IVP individuální vzdělávací plán

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Okruhy otázek k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha P III: Ukázka kódování rozhovoru

Příloha P IV: Kategorie, subkategorie a příklady kódů z rozhovorů

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas pro nahrávání rozhovoru za účelem výzkumu pro diplomovou práci na téma Koncepce domácí přípravy základních škol

Výzkumný účel:

Tento rozhovor je součástí výzkumu realizovaného v rámci diplomové práce zaměřené na zkoumání koncepce domácí přípravy na základních školách. Cílem výzkumu je získat hlubší vhled do praxe domácí přípravy, přístupů učitelů a jejího ukotvení v dokumentech školy.

Informace pro účastníka výzkumu:

- **Dobrovolná účast:** Vaše účast na tomto výzkumu je zcela dobrovolná. Kdykoliv během rozhovoru můžete odmítnout odpovědět na otázky nebo se rozhodnout rozhovor ukončit.
- **Nahrávání rozhovoru:** Rozhovor bude nahráván za účelem přesného zachycení odpovědí. Nahrávka bude použita výhradně pro potřeby analýzy dat v rámci této diplomové práce. Nahrávka nebude sdílena s třetími stranami a po ukončení výzkumu (nejpozději po obhajobě diplomové práce) bude trvale smazána.
- **Ochrana soukromí:** Vaše identita zůstane anonymní. Všechny informace budou zpracovány v souladu s etickými pravidly a ochrany osobních údajů. Ve výsledné práci budou použity pouze anonymizované údaje.

Souhlas účastníka výzkumu:

Prohlašuji, že jsem byl/a obeznámen/a s účelem výzkumu a podmínkami účasti. Rozumím tomu, že moje účast je dobrovolná, a že mohu kdykoliv bez jakýchkoliv následků z výzkumu odstoupit. Souhlasím s tím, aby byl můj rozhovor nahráván a následně anonymně analyzován pro potřeby této diplomové práce.

Datum: _____

Podpis účastníka výzkumu: _____

Podpis výzkumníka: _____

PŘÍLOHA P II: OKRUHY OTÁZEK K POLOSTRUKTUROVANÉMU ROZHOVORU

Okruh 1: Úvodní informace

- Jak dlouho učíte na této škole?
- Učil/a jste i na jiné škole?
- Jaké předměty a ročníky aktuálně vyučujete?
- Co si představíte pod pojmem domácí příprava?

Okruh 2: Obecný pohled na domácí přípravu

- Zadáváte svým žákům domácí úkoly? Pokud ano, proč?
- Myslíte si, že domácí příprava je důležitou součástí vzdělávacího procesu?
- Jaké cíle podle Vás domácí příprava sleduje?
- Jaký přístup k domácí přípravě podle Vás uplatňují vaši kolegové? Liší se nějak od vašeho přístupu?

Okruh 3: Typy a formy domácí přípravy

- Jaké typy domácích úkolů obvykle zadáváte? (např. procvičování, kreativní úkoly, projekty, čtení atd.)
- Snažíte se úkoly nějak obměňovat? Jakým způsobem?
- Jak dlouho by podle Vás měl trvat průměrný domácí úkol pro vaše žáky?
- Zadáváte individuální úkoly, nebo preferujete i skupinové aktivity? Pokud ano, jak se osvědčily?

Okruh 4: Motivace žáků k domácí přípravě

- Jakým způsobem motivujete žáky k pravidelnému plnění domácích úkolů?
- Myslíte si, že je pro žáky domácí příprava atraktivní, nebo ji vnímají jako povinnost?
- Jak reagujete na žáky, kteří domácí úkoly pravidelně neplní?
- Využíváte nějaké odměny nebo jinou formu motivace? Pokud ano, jaké?

Okruh 5: Přizpůsobení domácí přípravy

- Upravujete náročnost domácích úkolů podle schopností jednotlivých žáků? Pokud ano, jak?
- Zadáváte všem žákům stejné domácí úkoly, nebo je nějak diferencujete?

- Jak hodnotíte zapojení žáků s různými výukovými potřebami (např. žáků s SPU) do domácí přípravy?
- Jaký je podle Vás rozdíl mezi žáky, kteří doma pravidelně uskutečňují domácí přípravu, a těmi, kteří ne?

Okruh 6: Role rodičů v domácí přípravě

- Jakou roli podle Vás hrají rodiče v domácí přípravě?
- Jak komunikujete s rodiči o domácí přípravě?
- Mají podle Vás rodiče dostatek informací o tom, jak by měli dětem s domácí přípravou pomáhat?
- Vnímáte nějaké rozdíly v přístupu k domácí přípravě u žáků z různých rodinných prostředí?

Okruh 7: Ukotvení domácí přípravy v dokumentech školy

- Je domácí příprava ukotvena v dokumentech vaší školy?
- Byl/a jste někdy seznámen/a s pravidly a koncepcí domácí přípravy na vaší škole?
- Řídíte se těmito pravidly při zadávání domácích úkolů? Pokud ne, proč? Pokud ano, jakým způsobem?
- Myslíte si, že by si každá škola měla vytvořit dokument koncepce domácí přípravy?
- Co by dokument koncepce domácí přípravy měl podle Vás obsahovat?

Okruh 8: Perspektiva a budoucnost domácí přípravy

- Myslíte si, že by koncepci domácí přípravy měla mít vypracovanou každá základní škola? Pokud ano, proč? *Pokud ne, proč to není zapotřebí? Zrušil/a byste tuto koncepci na Vaší škole, když si myslíte, že to není potřeba?*
- Myslíte si, že by se koncepce domácí přípravy na Vaší škole měla nějak změnit? Pokud ano, jak?
- Jak by podle Vás měla vypadat ideální domácí příprava?
- Jaké aspekty domácí přípravy byste chtěl/a do budoucna zlepšit – pokud Vás nějaké napadají.
- Jak hodnotíte význam domácí přípravy pro rozvoj žáků? Co podle Vás nejvíce rozvíjí?

Okruh 9: Shrnutí a doplňující otázky

- Je něco, co byste chtěl/a k tématu domácí přípravy dodat?
- Máte nějaký konkrétní příklad domácí přípravy, který se podle vás osvědčil?
- Pokud byste měl/a jednou větou shrnout svůj pohled na domácí přípravu, co byste řekl/a?

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU

Takže jakým způsobem, když ten žák nepřinese úkol – tak se za to sice moc často nestává – ale kdyby se to opravdu stalo a nenosil ten domácí úkol, tak jak třeba postupujete v tomto případě?

My máme to vyřešeno tak, že třeba konkrétně v mé třídě my máme takové záchranné kartičky, takže protože několikrát za pololetí se samozřejmě může stát, že člověk zapomene nebo tak. Takže děti prostě přijdou se omluvit a odevzdávají vlastně tu kartičku, takže po tu dobu se nic neděje. Dokud má kartičky, tak prostě jenom jakoby si odškrtávám kartičky. No a pokud jakoby se někomu podaří to vyčerpat, tak potom už je to třeba tak, že se domlouváme tam už i právě kontaktujeme rodiče, že by chtělo na to dohlédnout, že se nám teďko opakovaně stalo něco. A tam spíš jakoby potom jdeme do té komunikace s rodinou, abysme na to dohlédli z obou stran, takže my třeba potom se tak nějak tady ve škole pokusíme zajistit, že dítě si to vezme, že to třeba nenechá tady v té lavici, ale že ten materiál bude mít s sebou doma a na druhou stranu rodiče, že jdou do toho deníčku, podívají se, že to tam má zapsané a co teda vlastně je a dohlédnou, aby si to jako by splnilo. Takže tam pak jdeme většinu tady do té komunikace s rodiči, ale říkám, to je až druhá fáze, protože v tomhle tom věku už ty děti by si tu zodpovědnost za ty svoje úkoly měly nést samy.

Dobře. A jakým způsobem zadáváte ty domácí úkoly? Vy jste tady teď říkala něco o deníčku? Takže to máte v psané formě?

Ano, ano děti si – jednak si to zaznačují v těch pracovních sešitech, protože někomu víc vyhovuje doma si otevřít pracovní sešit a tam přímo vidět označené cvičení. Někomu právě vyhovuje někdo úplně v té hodině automaticky, když řeknu, že toto bude za domácí úkol, tak už automaticky si tahá ten deníček a už si to tam píše, takže už i si každé to dítě vlastně hledá ten svůj způsob. Kde jako co mu víc vyhovuje, protože každý jsme jiný, každý to má trochu jinak. Někdo to potřebuje si zaznačit barevně, někdo si to potřebuje napsat a potom od fajfkovat. Takže i si vlastně hledají ten svůj způsob.]

Ještě mě napadlo k té skupinové práci, k tomu domácímu úkolu, třeba od jaké třídy jste to tak začala zadávat?

PRVNÍ SKUPINOVÝ ÚKOL VE 2. TŘÍDĚ
[Poprvé jsme si to vyzkoušeli ke konci 2. třídy, že měli nějakou, měli jsme básničky. A oni vlastně měli na výběr z několika básniček a měli si vybrat ve skupinkách, která básnička se jim líbí a pak se jí vlastně spolu učili a vymýšleli k ní nějaký pohybový doprovod. Takže vlastně ke konci 2. třídy jsme s tím začali.]

PŘÍLOHA P IV: KATEGORIE, SUBKATEGORIE A PŘÍKLADY KÓDŮ Z ROZHOVORŮ

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	KÓDY
Rodinné prostředí jako klíčový prvek domácí přípravy	Komunikační most mezi školou a domovem	• otevřená komunikace mezi školou a rodiči předchází stížnostem • zapojení rodičů do rozhodování o DP • kontaktování rodičů po opakovaném zapomínání DÚ • rodiče informují učitele o obtížích žáka v DP
	Pevné kořeny podpory	• role rodičů v DP je zásadní • u mladších dětí hraje rodina větší roli • DP jako prostor pro komunikaci a sdílení mezi rodiči a dětmi • rodiče jako motivátoři a dohlízející, ne řešitelé úkolů • rodič jako opora, nikoliv jako učitel
	Konflikt mezi školou a rodiči o domácí přípravě žáků	• DÚ pro některé rodiče obtěžující • pro některé rodiny není DP prioritou • DP může vést k negativnímu vztahu mezi rodičem a dítětem • nedostatečné vedení ke vzdělávání • stále rostoucí sociální nerovnosti • děti ze slabších rodin čelí vyšším překážkám
Domácí příprava žáků: různé hlasy jedné profese	Cesty učitelů v přístupu k domácí přípravě	• DP jako nezbytnost • klíčový faktor pro úspěch žáka • přeplněné třídy na školách • rozlišování mezi nepochopením DÚ a nedbalostí • bez DP to žák nikam nedotáhne

		• přístup učitele se v průběhu života nezměnil
	Reflexe učitelů k domácím úkolům	• DÚ na prázdniny a víkendy nedávat • nepřetěžovat žáky DÚ • bez DÚ žáci nic neudělají • nedávat za DÚ to, co se nestihlo ve škole a neznámé učivo • negativní dopad v případě zrušení DÚ • následek zapomenutí DÚ • diferenciací DÚ • diferenciací pouze ve výuce, ne v DÚ
	Pravidelné úkoly vs. volnější režim	• pravidelnost střídání DÚ v předmětech vs. není potřeba zadávat pravidelně • četnost DÚ v týdnu • týdenní plán jako alternativa k denním úkolům
	Od klasiky po inovace: formy domácích úkolů	• DÚ z pracovního sešitu a učebnice • DÚ ve formě referátu, prezentace a doplňovačky • DÚ jako čtení, psaní, počítání • DÚ ve formě projektů a her • DÚ na internetu (Kahoot, Umíme.to) • skupinové DÚ
Podmínky ovlivňující domácí přípravu	Čas a jeho dopad na domácí přípravu	• čas strávený nad DÚ • rušivé aspekty při plnění DP • přetěžování dětí zájmovými kroužky • délka DP závisí na soustředění žáka • po škole odpočinek
	Odměna za splnění domácího úkolu: motivace, nebo uplácení?	• zkušenost a pochopení významu DP • vnitřní motivace a autonomie žáků • pozitivní přebírání vzorců chování o DP od starších žáků

		• kritika podmiňování výkonu odměnou vs. odměňovat za DP • jednička za DÚ • místo známky samolepky a body • odměna pro celou třídu za plnění DÚ
	Rozdílné přístupy žáků k domácí přípravě	• týdenní plány nejsou pro každého • DÚ jako nutný impuls pro žáky s nízkou vnitřní motivací • žáci zaměřující se na výkon vs. na proces • žáci vykonávají vs. nevykonávající DP • s věkem žáků roste nechuť plnit DÚ a snižuje se jejich DP
Význam domácí přípravy pro žáky	Vztah domácí přípravy k učivu	• cesta k pochopení a upevnění učiva • mechanické učení vs. individuální procvičování • DÚ jako aspekt ovlivňující známku • DÚ jako příprava na test • DÚ jako diagnostický nástroj
	Vztah domácí přípravy k rozvoji žáka	• cesta k samostatnosti a odpovědnosti • rozvoj vytrvalosti, plánování a systematické přípravy • žáci se učí pracovním a učebním návykům • zodpovědnost žáků za vlastní pomůcky a organizaci úkolů • rozvoj kritického myšlení • rozvoj sebehodnocení žáků
	Příprava na budoucnost	• DP jako trénink hospodaření s časem • základ pro budoucí studium • učí žáky dotahovat věci do konce

		• naučit žáky se učit jako klíčová dovednost
Školní dokument jako opěrný bod domácí přípravy	Způsob seznámení s dokumentem koncepce domácí přípravy na škole	• samostudium koncepce DP • obeznámení s koncepcí DP na pohovoru • koncepce DP představena na poradě
	Aspekty tvorby dokumentu koncepce domácí přípravy	• nástroj pro prevenci konfliktů a budování důvěry s rodiči • poskytuje „páku“ na rodiče • aspekt ovlivňující výběr školy pro dítě • sjednocuje x nesjednocuje přístup učitelů na škole • neochota škol veřejně odmítat DP
	Ideální obsah dokumentu koncepce domácí přípravy podle učitelů	• struktura, organizace a vyhodnocování DP • jasné zdůvodnění smyslu DP • otevřenost k úpravám podle potřeb žáků a rodičů • praktická podpora pro rodiče – manuál • originální vs. šablonový dokument • pro vs. proti povinnému zavedení koncepce DP