

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

**Problematika domácích úkolů ve
výuce elementárního čtení a psaní**

Diplomová práce

Brno 2016

Vedoucí diplomové práce:

doc. Mgr. Jiří Havel, Ph.D.

Vypracovala:

Viktorie Malantová

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou domácích úkolů, především ve výuce elementárního čtení a psaní. Teoretická část shrnuje dosavadní poznatky o vzdělávání na 1. stupni ZŠ, popisuje strukturu výchovně-vzdělávacího procesu, v rámci kterého vymezí domácí úkoly jako metodu a formu výuky. Také obsahuje kapitolu o výuce čtení a psaní na základní škole. Cílem práce je zjistit, jaký názor na problematiku domácích úkolů učitelé zastávají. Dále jakou podobu mají zadane domácí úkoly v elementárním čtení a psaní. V praktické části práce jsou popsány a vyhodnoceny výsledky výzkumného šetření, kterého se zúčastnili učitelé 1. a 3. tříd ZŠ. Výzkum byl realizován formou dotazníku. Dotazník byl doplněn doplňujícími otázkami. Cílem bylo získat odpovědi na pět definované výzkumné otázky.

Clíčová slova

Primární škola, vyučovací proces, výuka čtení a psaní, domácí úkoly, domácí úkoly ve čtení a psaní

Bibliografický záznam

MALANTOVÁ, Viktorie. *Problematika domácích úkolů ve výuce elementárního čtení a psaní*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, 2016. 89 s. Vedoucí práce doc. Mgr. Jiří Havel, Ph.D.

Annotation

The diploma thesis deals the issue of homework, especially using homework in teaching elementary reading and writing. The theoretical part summarizes the current knowledge about educating at elementary schools, it describes the structure of the educational process and defines homework as a teaching method and form. A chapter about teaching reading and writing at elementary schools is also included. The aim of the thesis is to find out teachers' opinions on homework as well as the forms of homework in elementary reading and writing. In the practical part of the thesis the results of the research are described and evaluated. The research was carried out on teachers of first to third years of primary school. As a method of the research a questionnaire was used. The questionnaire was completed by personalised questions. Its aim was to get answers to predefined research questions.

Key words

Primary school, teaching process, teaching reading and writing, homework, homework in reading and writing

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 30. 3. 2016

podpis studenta

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala především mému vedoucímu diplomové práce panu doc. Mgr. Jiřímu Havlovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a vstřícnost, kterou mi věnoval při konzultacích.

Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří mi poskytli potřebné informace.

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	8
1 Vzdělávání na 1. stupni ZŠ	9
1.1 Historie vzdělávání	9
1.2 Vzdělávání po roce 1989	13
1.3 Aktuální kurikulární dokumenty	16
2 Výchovněvzdělávací proces	19
2.1 Základní pojmy	19
2.2 Struktura výchovněvzdělávacího procesu	20
2.2.1 Cíle procesu vyučování	20
2.2.2 Výukové metody	22
2.2.3 Organizační formy výuky	24
3 Výuka čtení a psaní	27
3.1 Metody ve výuce čtení	28
3.1.1 Metody analytické	28
3.1.2 Metody syntetické	30
3.1.3 Metoda analyticko-syntetická	32
3.2 Metody ve výuce psaní	33
4 Domácí úkoly	36
4.1 Druhy a formy domácích úkolů	37
4.2 Kontrola a hodnocení domácích úkolů	38
4.3 Domácí úkoly ve výuce čtení a psaní	40
Praktická část	43
5 Východisko výzkumného problému	44
6 Cíl diplomové práce	46
7 Metody výzkumného šetření	47
8 Postup práce	48
9 Výzkumný vzorek	51
10 Výsledky výzkumného šetření	54
10.1 Vyhodnocení dotazníku	54
10.2 Diskuze	78
Závěr	82
Resumé	83
Summary	84
Použitá literatura	85
Seznam grafů	89
Seznam tabulek	89
Seznam obrázků	89

Úvod

Domácí úkoly jsou v dnešní době velmi diskutovaným tématem. Ovlivňují vztah školy a rodiny. Přestože jsou domácí úkoly ve vzdělávání tradičně zařazeny, názory na jejich důležitost se u pedagogických odborníků, učitelů i rodičů neshodují. Někteří vnímají domácí úkoly jako spolehlivý prostředek k dosažení cílů. Děti si díky nim zopakují a procvičí učivo probírané ve škole. Mimo jiné v nich rozpoznáme postoj dítěte k práci, samostatnosti a odpovědnosti. Naopak mezi argumenty kritiků domácích úkolů patří například zbytečná psychická zátěž na dítě a i zásah do volného času dítěte a rodiny. Dalším důvodem je rozsah úkolů, který z nich vytváří druhé vyučování, pouze s tím rozdílem, že se odehrává doma.

Přes všechny názorové postoje nejsou doposud povaha ani rozsah domácích úkolů na našich školách předsepsány. I celková složitost přístupu k této problematice je šlá na spíše v úasopisech a článcích. V literatuře se setkáváme s tímto problémem pouze okrajově a to v publikacích starších 20 let. Opomíjení této problematiky v literatuře bylo jedním z důvodů, proč jsme si téma zvolila. Dalším důvodem je moje vlastní zkušenost z praxe, kde jsem se setkala se striktním zadáváním domácích úkolů.

Avšak v této práci jsem se zaměřila konkrétně na názory učitelů 1. stupně ZŠ. Tento stupeň vzdělávání je specifický. Hlavním cílem je naučit děti číst, psát a počítat. Bez těchto základních dovedností je takřka nemožné se dále vzdělávat. Proto nás bude zajímat právě názor učitelů na domácí úkoly ze čtení a psaní. Jaký význam jim přikládají, připadá jakou podobu a formu zadávané domácí úkoly mají. Dále nás zajímá množství, způsob zadávání, kontrola a hodnocení domácích úkolů.

Jak už jsme popsali, problematika domácích úkolů ve výuce elementárního čtení a psaní spadá do vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Proto pokládám za důležité, si nejprve na začátek práce tento stupeň, jeho historický vývoj i specifika vysvětlit. Po pochopení souvislostí lze snáze pedagogický problém domácích úkolů zařadit do vzdělávacího systému a do výuky čtení a psaní. A pochopit, zda plní cíle, které si učitelé vytýčili.

Teoretická část

1 Vzdělávání na 1. stupni ZŠ

Vzdělávání na 1. stupni je taktéž v mnoha publikacích označováno obecněji jako **vzdělávání primární**. Spilková (2005, s. 91) definuje primární vzdělávání jako *Antogeneticky významný a didakticky specifický stupeň v celkovém vzdělávání člověka. Odpovídá věku dítěte od 5 (6) do 10 (12) let.*⁶

Tento stupeň vzdělávání, nyní od 1. do 5. ročníku ZŠ, má za úkol položit především základní znalosti, dovednosti i schopnosti k celoživotnímu učení dítěte, kterými jsou čtení, psaní, počítání, osvojení si základů komunikace, aj. Patří mezi nejobtívnější stupeň vzdělávání, protože se žáci setkávají s mnoha změnami. Tento stupeň vzdělávání má své určité odlišnosti, kterými se liší od vzdělávání preprimárního i od jiných stupňů. Pro vzdělávání na 1. stupni ZŠ je specifický průběh vyučování, který probíhá v kmenové třídě a třídu vyučuje jeden učitel.

Pojmenování, obsah i forma primárního vzdělávání se v minulosti postupně vyvíjely a několikrát pozměňovaly. To především z důvodu různých pěstunů významných pedagogických představitelů i kritiků.

V následující kapitole si popíšeme významné historické milníky a náhledy na školní vzdělávání, které nám poslouží jako východiska pro dnešní pojetí školského systému, především pro vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Dále si popíšeme základní změny v pojetí primárních škol po roce 1989.

1.1 Historie vzdělávání

Výskyt prvních vzdělávacích institucí na našem území můžeme datovat na počátek 10. století. S příchodem Konstantina a Metoděje na Velkou Moravu se stala církev hlavním nositelem vzdělání. Vyučovalo se především v kostelech, klášterech i katedrálách. Právě školy, které vznikaly v blízkosti kostelů i far tj. **farní školy**, sloužily primárně k výuce čtení, psaní a zářka i k výuce počtů. Tehdejší učitel pracoval s daným hákem samostatně Vyučování jako takové nebylo časově ohraničeno a tedy ani mimoškolní i domácí péřava tedy nebyla nijak dřená.

V prŕbŕhu 13. stoletŕí zaŕaly vznikat i ŕkoly mŕtské, které vŕak stŕle spadaly pod pŕŕmŕy dozor cŕrkve. Ve ŕkolŕch mŕtskŕch byli hŕci vzdŕvŕnŕi pŕevŕhŕnŕ pro ŕŕednickŕ funkce sprŕvy mŕst. Vŕuka byla v tŕ dobŕ urŕena spŕge dŕem z majetnŕch rodin a stŕle slouhŕla k osvojenŕ si zŕkladnŕch dovedností jako je ŕtenŕ a psanŕ. Na rozdŕl od ŕkol cŕrkevnŕch se v mŕtskŕch ŕkolŕch dbalo na vŕuku polŕtŕ. Bylo zde vzdŕvŕvŕno vŕce hŕkŕŕ najednou.

Do tŕto doby byla ŕŕebnŕ ŕinnost hŕkŕŕ vŕzŕna pouze na ŕkolnŕ prostŕedŕ a na ŕŕitele, který lŕtku pŕŕednŕgel a nepŕŕtrhŕtŕ opakoval. Neustŕlŕm memorovŕnŕm hŕci dospŕŕi k osvojenŕ lŕtky. ŕŕenŕ se mimo ŕkolnŕ prostŕedŕ brŕnil fakt, hŕ hŕky postihoval nedostatek ŕŕebnŕch pomŕŕcek. Tuto skuteŕnost zmŕnil aŕh vŕnŕlez knihtisku na pŕŕelomu let 1447 a 1448. Knihy se staly pŕŕstupnŕŕŕimi. Slouhŕily jako ŕŕebnice pro hŕky a vyuŕovacŕ prostŕdek pro ŕŕitele. Tŕm byl poloŕen zŕkladnŕ kŕmen pro samostatnou prŕci hŕkŕŕ. Ale jeŕtŕ zde pŕŕmo o domŕcŕ pŕŕpravŕŕŕi ŕkolech, ve svŕm pravŕm slova smyslu, nelze mluvit.

Dalŕŕ znalŕnou zmŕnu lze spatŕŕovat v období renesance, kdy dochŕzŕ k rozvoji prŕŕmyslu, obchodu, vŕznamnŕch objevŕŕ a tŕm narŕŕstŕ i potŕeba ŕŕŕŕch znalostí. Do ŕkol zaŕŕnŕjŕ dochŕzet i dŕŕi niŕŕŕch spoleŕenskŕch vrstev. Tŕm dochŕzŕ k zavedenŕ polodennŕho hromadnŕho vyuŕovŕnŕ ve ŕkole a k nutnosti samostatnŕho studia hŕka i mimo ŕkolu. Nŕzor o nutnosti mimoŕkolnŕ prŕce vyjadŕŕuje i Komenskŕ (1960, s. 275): *AKaŕdodennŕ aŕŕ po skonŕenŕm vyuŕovŕnŕ opakuje dekurio se svou skupinou, ŕemu se bŕem dne ŕŕili. Aŕŕ jim dŕvŕ otŕzky, a tak pŕŕspŕŕe k tomu, hŕ jim pevnŕ utkvŕ v pamŕŕi, co nŕleŕitŕ prostudovali.* V tomto období se nahlŕŕŕ na domŕcŕ prŕci hŕkŕŕ jako na dŕŕehŕtŕy prostŕdek, dŕky nŕnuhŕ se snŕz dosahuje vŕchovnŕ vzdŕvŕvacŕch cŕlŕŕ.

Jako vŕznamnŕ mŕŕeme poklŕdat zmŕny ve 2. polovinŕ 18. stoletŕí. Odpovŕdnost za vzdŕvŕnŕ pŕŕebŕrŕ stŕt a zavŕdŕ se **vŕeobecnŕ vzdŕvŕvacŕ povinnost pro dŕŕi poddanŕch**. Roku 1774 vydŕvŕ Marie Terezie **Vŕeobecnŕ Ŗŕd ŕkolnŕ** a tŕm vznikŕ na naŕem ŕzemŕ prvŕnŕ ucelenŕ ŕkolskŕ systŕm. Nynŕ se mŕy moŕnost vzdŕvŕvat i dŕŕi z nemajetnŕch kruhŕŕ. Zaklŕdaly se i ŕkoly novŕ, které jsou vŕce popsŕny v nŕsledujŕcŕ tabulce ŕ. 1 (Valiŕovŕ, 2007, s. 70). Jsou to ŕkoly **triviŕlnŕ, hlavnŕ a normŕlnŕ**. Staly se zŕkladem pro dneŕnŕ tŕŕstupŕvŕ systŕm ŕkol.

Tab. P. 1 - Elementární školy v Rakousku po roce 1774

Název	Místo	Obsah vzdělání
triviální (1-2třídní)	fara	čtení, psaní, počítání, náboženství, základy hospodaření a průmyslu
hlavní (3třídní)	krajské město	týž jako ve škole triviální, navíc základy reálií a latiny, sloh, kreslení, geometrie
normální (4třídní) + preparanda	zemské město	tytéž předměty jako na škole hlavní v širším rozsahu

Vyučovacím jazykem v triviálních školách byl matešský jazyk hákč. Na našem území tedy ležina. Jak lze vyčíst z tabulky, ve škole triviální se háci učili základním dovednostem jako je čtení, psaní, počítání a náboženství, mimo náboženství hlavní předměty primárního vzdělávání i dnes. Pro děti z vesnic byla triviální škola významná i z hlediska praktického. Vyučovaly se zde základy hospodaření a průmyslu. Hlavní školy byly obohaceny o výuku reálií a latiny, slohu, kreslení a geometrie, což lze vnímat jako jakýsi vyšší stupeň vzdělávání. Tyto školy byly situovány do větších měst. Školy normální byly opo širšího záběru než školy hlavní. V této době háci z venkova docházeli do škol spíše v období zimy, kdy nebyli potřební při práci na polích.

Ke změně došlo až za vlády Josefa II. roku 1780, kdy byla docházka hákč kontrolována a za neposílání dětí byly rodičům udčovány pokuty či dokonce krátkodobé vězení. Systém elementárních škol trval až do roku 1869 (Valigová, 2007, s. 69-70).

Dalším výrazným mezníkem v elementárním vzdělání se stal rok 1869. Byl vydán **šský zákon**, který určil povinnou osmiletou školní docházku a rozdělil soustavu

elementárních škol na školy **obecné** a **městské**. Tyto školy byly určeny spíše chudým dětem, které po absolvování školy dále nestudovaly. Městské školy nabízely lepší vzdělání, než školy obecné. Avšak domácí správa na vyučování se stala nutnou pro všechny stupně a druhy škol. Vznikal tak ale stále větší tlak na školy z hlediska domácí spravy, což ovšem vedlo k zetřívání škol a vzniku sporů. Např. Ušinskij i Lindner měli snahu o rušení domácích úkolů v primárním vzdělávání. Domácí správa a domácí úkoly jako takové musely být tedy roku 1875 regulovány školskou správou a byl vydán první předpis, který upravoval míru zadávání.

Školství v období první světové války bylo spíše na ústupu. Mnoho škol sloužilo jako prostory pro armádu. Se vznikem Československa se v elementárním vzdělání pokračovalo jen s malými rozdíly v koncepci předválečné. Dbalo se především na rozvoj mravní stránky škol. Objevovaly se snahy demokraticky reformovat školský systém. Na této reformě nejvíce podílel Václav Pšhoda.

O vývoj školství byl po druhé světové válce sveden politický boj. Pedagogové se nyní dělili na dva tábory. Jedna část se snažila navázat na systém, který na našem území fungoval již před válkou. Levicově smýšlející pedagogové a politici naopak usilovali o změnu školského systému a zavedení jednotného školství. Vítěstvím Komunistické strany Československa v roce 1948 byl zaveden **Zákon o jednotné škole**. Za hlavního představitele reformy je považován Zdeněk Nejedlý. Tímto zákonem došlo ke změně především v délce povinné školní docházky, která se prodloužila z 8 na 9 let. Základní vzdělání, dle názvu zákona, se stalo pro všechny stejné a mělo velmi silný politický ráz. Systém se nyní rozděloval do několika stupňů a to na školy mateřské, národní, střední a školy tří stupňů. **Národní školy** byly chápány jako 1. stupeň jednotné školy v trvání pěti let. Taktéž za důležitou zmínku lze považovat fakt, že se do systému školství poprvé vřadily i školy pro děti s potřebou zvláštní péče.

Dalším historickým mezníkem se stal rok 1953. Stát se nacházel ve špatné ekonomické situaci a tak se vývoj školského systému na našem území zastavil a navrátil se do roku 1948. **Povinná školní docházka** byla opět **osmiletá**. Tento krok ještě více prohloubil propast ve vývoji. Některé vyučovací předměty, které byly dříve součástí

2. stupni bylo nutno vyul'ovat jiř na 1. stupni. Jiné pšedmŮy 1. stupnŮbyly zruřeny. Tento problém pšinesl roku 1959 opŮovné prodlouření povinné řkolní docházky na 9 let a myřlenku propojit teoretické ul'ivo s praktickými dovednostmi.

NŮkteř tehdeří odborníci se vyjadřovali o řkodlivosti úkolř a byli pro zákaz domácí ul'ební práce pro řáky 1. a 2. řřd. I pšes tento fakt se v ul'ebních osnovách 60. let 20. století mluví o domácí pšpravŮu řákř na 1. stupni jako o samozřejmé. Avřak řkolské dokumenty nenabízely řádný jasný návod zadávání.

Roku 1960 řkolský zákon o soustavŮ výchovy spojil 1. a 2. stupeř v **Základní devítiletou řkolu**. Do ul'iva 1. stupnŮbyla vřlenŮa výuka cizího jazyka, tedy ruřina.

Se vzrřstajícím politickým cítŮím v pedagogické sfěře se zákonem vydaným roku 1978 rozřřřuje **povinná řkolní docházka na 10 let**. TŮhto 10 let bylo myřleno jako spojení osmileté základní řkoly se dvŮma roky řkoly střední. Řák mŮ mít po absolvování ukonřené střední vzdŮání. Tímto krokem utrpŮa pševářnŮ výuka na 1. stupni. Ta byla po sovřském vzoru rozlořena do pouhých 4 let. Řáci mŮi znal'né problémy se zvládnutím osvojení si velkého mnořství ul'iva. Základní vzdŮávání mŮo vzrřstající ideologický a politický smŮ. Pedagogické a psychologické zámŮy se dostávaly do pozadí. Ke zmŮám dořlo až ke konci 80. let 20. století.

1.2 VzdŮávání po roce 1989

Rok 1989 mřřme chápat jiř jako pomyslný zařátek v novodobé etapŮ primárního vzdŮávání. Sametová revoluce a vznik samostatné Ľeskoslovenské republiky pšinesl významné zmŮy i do oblasti vzdŮávání. Řkolská zařzení získala samostatnost jak v otázkách finanřních, řřdicích a řásteřnŮ i v obsahu kurikula. Vystala potřeba vytvořt řkolský systém, který by se opíral o tradice, o rozvinuté západoevropské trendy a byl by demokratickým. Zřřzovatelem řkoly se mohla nyní stát soukromá osoba, spoleřnost ři církve.

Povinná řkolní docházka byla zmenřena na 9 let, 1. stupeř v délce 5 let a 2. stupeř v délce 4 let. Avřak řáci mŮi mořnost realizovat 9. rok jiř na střední řkole.

Roku 1995 urřuje Ministerstvo řkolství, mládeře a řovřchovy řeské republiky (dále jen MřMT řR) obecnřobsahy základního vzdřívání v tzv. **standardech**. Třmíto standardy zaruřuje stát plnohodnotné a shodné vzdřívání pro vřechny řáky Zř. V návaznosti na standardy vznikají od roku 1996 na úrovni základních řkol nové **vzdřívací programy** (Obecná řkola, Základní řkola, Národní řkola) a **programy alternativní** (řeská řkola waldorfského typu, Daltonská řkola, Montessori řkola). Avřak vřechny následující vzdřívací programy podléhají Standardu základního vzdřívání. Hlavní principy, kterými se uvedené vzdřívací programy od sebe odliřují, si struřněpřstavíme.

Vzdřívací program Obecná řkola ř Vzřívací program zavádřný roku 1996 na nřkterých základních řkolách v řR. Je urřen pouze I. stupni Zř, tedy 1. -5. rořník. Na rozdřl od osnov, které platily přřed revolucí v roce 1989, se vzdřívací program Obecná řkola zamřřoval na rozvoj kultivované osobnosti a bral si za cíl polořit základy vzdřivosti kařdému řákovi. Avřak tak, aby byl brán ohled na jeho individuální odliřnosti, potřeby, psychiku a vřk.

Základní řkola ř V pořadí druhý vzdřívací program zpracovaný Výzkumným řstavem pedagogickým. Veřel v platnost roku 1996 a je definován pro vzdřívání 1. - 9. rořníku. Usiluje o to, aby vřeobecné vzdřívání bylo moderní.

Národní řkola ř Dle Spilkové (2005, s. 19) je program Národní řkola *Ařkvalitní vzdřívací program vytvořený řýmem uřitelř a ředitelř ze sdruření Asociace pedagogř základního řkolství řR se zámřem vyuřit zkuřeností z praxe základních řkol. Jeho základem byly následující principy: cílem vzdřívání je výchova svobodného řlovřa pro řivot v demokratické spoleřnosti, výchova a vzdřívání musí smřřovat k praktickému řivotu, vzdřívání musí poskytovat globální pohled na svř.*

Vřřímř rozřření programu bránilo jeho dlouhé schvalování, a proto byl málo vyuříván řeskými základními řkolami.

Waldorfská řkola ř Waldorfská řkola byla zalořena na principech rakouského myslitele Rudolfa Steinera. Základními znaky této řkoly jsou dřřaz na rozvoj intelektualismu ř spojitosti poznatkř se řivotem, výuka cizích jazykř a umřeckých

předměť, pochopení souvislostí uřiva. Za dřlehtë pokládá spolupřáci řákř, uřitelř a rodin, které se společně ůřastní významněřích řkolních akcích. Řáci jsou hodnoceni slovně(Waldorfské řkoly, © AWG Lř 2008).

Daltonská řkola ř Je vzděřvací metoda americké uřitelky Helen Parkhurstové. Tento alternativní systém stojí na třech hlavních pilřřch. Těmi jsou zodpovědná svoboda, samostatnost a spolupřace. Zodpovědná svoboda motivuje řáky k řinorodosti. Uření se spolupřáci přřpravuje řáky na profesní řivot. Samostatností se řáci uří být odpovědní za svou přáci. Na mnoha řkolách se můřeme setkat i s daltonským blokem, což v praxi znamená, ře se do vyuřování zařadí pouze prvky daltonského systému (Czechdalton, © 2016).

Montessori řkola ř Systém zalořený italskou lékařkou Marií Montessori. Základními kameny montessoriovské pedagogiky jsou partnerský vztah mezi uřitelem a řáky, svobodná volba přáce (daná uřlenými pravidly), spontánní projev dítě a heterogenně smřížené rořníky, motivující prostředí a pomřčky. Uřitel je zdá považován za řádce, pomocníka. Podává zpěnou vazbu o pokroku dítě z dlouhodoběřeho hlediska (Montessori Lř, ©1999-2015).

Dalřím mezníkem v rozvoji řeského řkolství byl rok 2001, kdy Vláda Lř vyjádřila směř a cíle vzděřvání následujícího desetiletí v **Národním programu rozvoje vzděřvání v Řeské republice** (viz kapitola 1.3). Tento program vychází z přředegřých kladných poznatkř, z praxe aj. Stal se základním kamenem pro dlouho ořekávaný nový Řkolský zákon (2004). Konkrétní cíle, obsahy a ořekávané výstupy základního vzděřvání byly vtčeny do **Rámcového vzděřvacího programu pro základní vzděřvání** (na úrovni státní) a **Řkolního vzděřvacího programu** (na úrovni řkolní). Roku 2014 vláda Řeské republiky aktualizovala vize Rámcového vzděřvacího programu. Byla vytvořena Strategie vzděřvací politiky pro roky 2015 ř 2020 s názvem Strategie 2020. V této strategii vymezuje stát skřze kraje Lř svřř vzděřvací záměř, který bude kontrolován kařdė 2 roky. Cílem je rozvoj vzděřvání v Řř. Náplř tčhto programř si popřeme následovně

1.3 Aktuální kurikulární dokumenty

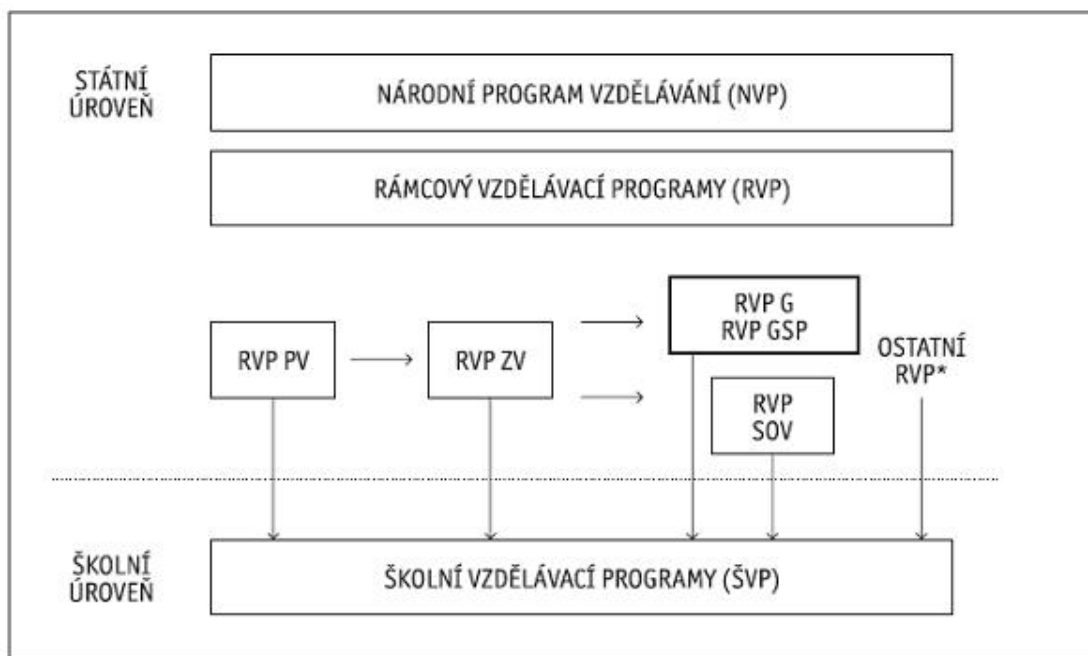
Níže si uvedeme několik základních dokumentů, které vytvářejí a usměrňují základní vzdělávání v České republice.

Kurikulum je pojmem zahrnujícím více významů. U nás je používán od roku 1989. Dle Průchy (2003, s. 110) se v pedagogické terminologii vymezuje různě například:

- *Vzdělávací program, projekt, plán*
- *průběh studia a jeho obsah,*
- *obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení*

Pro naši další potřebu nám nejlépe poslouží vymezení kurikulárních dokumentů jako obsahu vzdělávání. Následující schéma, Obrázek 1. 1 Systém kurikulárních dokumentů, názorně rozděluje dokumenty do úrovně státní a školní (Čimoník, 2005, s. 20).

Obr. 1. 1 - Systém kurikulárních dokumentů



Jak je patrné z obrázku, na úrovni státní vznikl kurikulární dokument **Rámcový vzdělávací program** a **Národní program rozvoje vzdělávání v ČR**, tzv. Bílá kniha.

Ta popisuje hlavní cíle výchovy a vzdělávání (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 5-7), kterými jsou:

- *Rozvoj osobnosti,*
- *zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti,*
- *posilování soudržnosti společnosti,*
- *podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství a spolupráci v evropské i globalizující se společnosti.*

Rámcové vzdělávací programy (RVP) obecně definují etapy vzdělávání, konkretizují cíle základního vzdělávání, vyjadřují klíčové kompetence a obsah ve formě očekávaných výstupů a učiva, z nichž výstupy jsou povinné a učivo pouze orientační. Vzdělávací obsah je dále dělen na vzdělávací oblasti a obory. RVP jsou podklady pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

Povinný obsah je členěn do následujících vzdělávacích oblastí:

- jazyk a jazyková komunikace
- matematika a její aplikace
- informační a komunikační technologie
- člověk a jeho svět
- člověk a společnost
- člověk a příroda
- umění a kultura
- člověk a zdraví
- člověk a svět práce

Na úrovni školy vznikly Standardy a Školní vzdělávací programy.

Standard je dle Gimoníka (2003, s. 15) *„dokument schválený MŠMT, obsahující souhrn vzdělávacích cílů, rámcový obsah vzdělávání, tzv. kmenové učivo a kompetence, které by si měly školy osvojit.“* Tato norma je povinná pro všechny základní školy.

Klíčové kompetence li schopnosti nebo dovednosti, kterým má základní vzdělávání žáky učit, jsou:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanská,
- kompetence pracovní.

Sestavení každého **školního vzdělávacího programu (VZP)** je zcela v kompetenci dané základní školy. Odpovědnost za VZP je na řediteli, avšak sestaven je učitelským sborem dané školy. Je zde podrobněji popsána podoba li směr vzdělávání školy. Každý VZP obsahuje identifikaci a charakteristiku školy, název vzdělávacího programu, organizační formy výuky, učební plány a osnovy, očekávané výstupy a učivo, způsoby hodnocení a autoevaluaci školy.

Nyní jsme velmi stručně popsali základní členění těchto dokumentů, jejich obsah a vzájemné provázanosti. Členění se může jevit složitým. Avšak hlavním cílem je, aby byla výuka každému žákovi dosažitelná, konkretizovaná a přizpůsobená aby žák vybavila dovednostmi, schopnostmi a postoji využitelnými pro jeho další vzdělávání a nejen pro jeho praktický život. Výše popsané učební obsahy, programy a osnovy je tedy nutné umět prakticky zařadit do výchovně-vzdělávacího procesu. Proto si v další kapitole vysvětlíme a hlouběji popíšeme tento proces. Postihneme základní vztahy a prostředky k dosažení cílů vyjádřených v kurikulárních dokumentech. Vymezíme v rámci tohoto procesu domácí přípravu žáků.

2 Výchovní vzdělávací proces

Výchovní vzdělávací proces je v šedé publikaci popsán velmi obecně. Proto ani my nemůžeme nabídnout určitou definici. Setkáváme se s pojmy, které jsou s termínem výchovní vzdělávací proces tak úzce spjaty, že významová rozdílnost není jednoznačná a můžeme se setkat se záměnou těchto pojmů a to například u termínů jako výuka, vyučování, vzdělání, vzdělávání či edukace. Proto si nyní vymezíme základní pojmy, které budou pro práci stejné.

2.1 Základní pojmy

Edukací chápeme jakýkoli proces vázaný k institucím, ve kterých se jedinec učí, vychovává. V odborných slovnících je označován jako slovo stejného či podobného významu k výrazu vzdělávání či vzdělávacímu procesu.

Vzdělávací proces je celistvým systémem, který ovlivňuje každého jedince již od narození. Kdy se dítě učí některým dovednostem, schopnostem či vedomostem od rodičů, sourozenců či ze situací ze svého blízkého okolí. Tento systém má již podle svého názvu hlavní úkol - vzdělávat a vychovávat. Dá se tak buďto záměrně nebo nezáměrně

Pro potřeby této práce můžeme vzdělávací proces chápat v užším smyslu jako cílenou aktivitu, tj. **výuku**, uskutečňující se ve škole či těsně k ní se píšícím touto procesem učí a učitelé vyučují.

Průcha (2003, s. 288) definuje pojem výuka obdobně: *V teorii o výuce se výuka (resp. vyučování) chápe velmi obecně jako jakýkoli edukační proces, tj. situace, kdy se člověk němu učí prostřednictvím procesu organizovaného jiným člověkem nebo technickým zařízením.*

Výsledkem každé výuky by měly být nějaké vedomosti, dovednosti nebo návyky.

Učitel působí na osobnost svého žáka i po stránce postoje, charakterové. Tedy žák **vychovává**, dbá na to, aby si každý žák uvědomoval nutnost

formovat se i svou vlastní činností. Již francouzský filozof a spisovatel J. J. Rousseau (1967, s. 93) zastával názor, že *Akademické dítě je vychováváno třemi druhy učitelů, a to přírodou, věmi a lidmi, kdy pouze výchova lidmi může být ovlivněna.*

2.2 Struktura výchovně vzdělávacího procesu

Chceme-li vyučovací proces popsat, musíme vysvětlit základní vztahy, které v něm působí. Mezi činitele (komponenty) výchovně vzdělávacího procesu Skalková (1999, s. 105) řadí:

- cíle procesu vyučování,
- obsah (učivo),
- součinnost učitele a žáků,
- metody, organizační formy a didaktické prostředky, jichž se používá,
- podmínky, za nichž proces vyučování probíhá.

Obsah a forma celé výuky probíhají ve vzájemném společném působení. Častokrát se v praxi setkáváme s tím, že se obsah musí podřít formě nebo naopak forma se musí podřít obsahu. Tudíž musí učitel (respektive i žák) stále nalézat adekvátní míru mezi formou a obsahem, která bude směřovat ke stanoveným cílům. Proto si vybrané činitele výchovně vzdělávacího procesu vysvětlíme podrobněji níže.

2.2.1 Cíle procesu vyučování

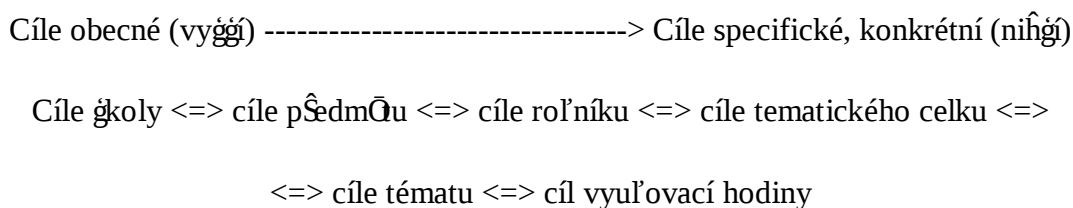
Cíl procesu vyučování je jeden z nejdůležitějších aspektů výchovně vzdělávacího procesu. Cílem procesu vyučování chápeme výsledek práce učitele orientovaný na žáky, tedy vědomost, dovednost, návyk či postoj. Obecně cílem procesu vyučování je propojení vlastních poznatků, vztahů a zákonitostí s novými poznatky.

V primárním vzdělávání je kladen důraz na zvládnutí základních činností jako čtení a psaní. Avšak i v dalších stupních vzdělávání není žák schopen získat všechny poznatky ve škole. Dnešní doba je v ohledu informací velmi progresivní, proto musí žáci získat návyky k doplňování a studování informací samostatnou činností mimo vyučování. Výukové cíle jsou popisovány v dokumentech jako Rámcové vzdělávací

programy, Ākolní vzdĀvací programy jednotlivých ěkol nebo také v pŤspravách samotných uĤitelŤ.

Hierarchie cĤlŤ vyuĤovn popisuje následující obrázek Ĥ. 2 (Filov, 1996, s. 24):

Obr. Ĥ. 2 - Hierarchie vŤukovch cĤlŤ



Jak lze z vŤĤe uvedeného obrázku vŤĤst, k vŤyĤen cĤlŤ postupujeme od vyĤĤch k nĤĤm. VyĤĤ obecn cĤle (cĤle ěkoly, pŤednĤu, roĤnĤku) jsou vymezovány ve vzdĀvacch programech a v osnovách pouze velmi obecn. UĤitel m tak mĤhnout volit nejvhodnĤ cestu k propojen s cĤli nĤĤmi (cĤle tematického celku, tématu, vyuĤovac hodiny). Vol takové prostĤedky, kterými si tŤĤda snáze osvojí uĤivo. Skrze zpŤnnou vazbu sleduje, zda cĤlŤ dosáhl. K tomu je tŤĤba si uvĤdomit, Ťe náhled na vŤukov cĤle by mĤ bŤt brán dle Āimonka (1996, s. 25) s ohledem na tyto sloĤky:

- poĤadovn vŤkon ĤkŤ Ť Co po Ĥkovi poĤaduji, aby umĤ vykonat, popŤĤpadĤ v jaké úrovni (zapamatování si, porozumĤn, aplikace).
- podmínky vŤkonu Ť Za jakých podmínek Ĥk vŤkonu dosáhne, tj. samostatn kooperaci se spoluĤkem, s pomocí knih, s omezenm Ĥasem, atd.
- normu vŤkonu Ť Pokud mĤhn sledovat kvalitu Ťpravy, správnost ŤĤen, Ĥetnost plnĤn.

CĤle by mĤy bŤt vytvoŤeny tak, aby byly snadno kontrolovateln, jasnpoloĤen, zvladateln a vzjemn propojen (vyĤĤ s nĤĤmi) a vedly k osvojen dovedností, nvykŤ Ťi postojŤ. S vŤukovmi cĤly souvisí také vŤukov metody a formy, kter si uĤitel zvol. Ty jsou více vysvĤleny v následující kapitole.

2.2.2 Výukové metody

Výukové metody jsme vymezili jako jeden z prvků vyučovacího procesu. Valířová (2007, s. 189) chápe pojem vyučovací metoda *Ajako specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů) rozvíjející vzdělávací profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.*

Samotný učitel musí často volit mezi takovými metodami, které vyhovují jeho žákům, i když sám preferuje jiné. Musí brát neustále zřetel na výchovný a vzdělávací cíl. Vybírat takovou cestu, která k danému vytyčeným cílům vede co nejlépe. Číslo výukových metod je rozmanitá, protože existuje velké množství názorů odborníků, podle jakého kritéria výukové metody třdit. A to především z toho důvodu, že jednotlivé metody se vzájemně mísí s výukovými metodami používanými samotnými žáky a dalšími učiteli. Můžeme klasifikovat metody z didaktického, aplikačního, logického či procesuálního aspektu, dle aktivity jednotlivých žáků, aj. (Valířová, 2007, s. 191-192). Pro učitele má velký význam osvojení si některého z těchto výukových metod. Učitel značnou mírou přispěje ke zkvalitnění své práce a výsledků práce žáků.

Na problematiku výukových metod nahlíží i autoři Mařák a Čvec (2003). Vybrali jsme si jejich dělení právě z důvodu kombinovaného pohledu na tuto problematiku. Následující klasifikace, zvláště pak podskupina komplexní výukové metody, nám později nejlépe poslouží k definování domácích úkolů jako výukové metody.

Mařák, Čvec (2003, s. 49) uvádí následovný přehled výukových metod:

1. Klasické výukové metody

1.1. Metody slovní

1.1.1. Vyprávění

1.1.2. Vysvětlování

1.1.3. Přednáška

1.1.4. Práce s textem

1.1.5. Rozhovor

1.2. Metody názorně demonstrační

1.2.1. Předvádění a pozorování

1.2.2. Práce s obrazem

- 1.2.3. Instruktaž
- 1.3. Metody dovednostně praktické
 - 1.3.1. Napodobování
 - 1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování
 - 1.3.3. Vytvášení dovednostní
 - 1.3.4. Produkční metody
- 2. Aktivizující metody
 - 2.1. Metody diskusí
 - 2.2. Metody heuristické, řešení problémů
 - 2.3. Metody situační
 - 2.4. Metody inscenační
 - 2.5. Didaktické hry
- 3. Komplexní výukové metody
 - 3.1. Frontální výuka
 - 3.2. Skupinová a kooperativní výuka
 - 3.3. Partnerská výuka
 - 3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
 - 3.5. Kritické myšlení
 - 3.6. Brainstorming
 - 3.7. Projektová výuka
 - 3.8. Výuka dramatem
 - 3.9. Otevřené učení
 - 3.10. Učení v životních situacích
 - 3.11. Televizní učení
 - 3.12. Výuka podporovaná počítačem
 - 3.13. Sugestopedie a superlearning
 - 3.14. Hypnopedie

Ačkoliv výukové metody sledujeme stále jako vyvíjející se řádek výchovně vzdělávacího procesu. Proto ani v tomto schématu není daná problematika popsána

zcela. Také není mnohdy ani možné uhlít metody zcela zařadit i pojmenovat. Je pouze na uhlíteli, zda má zájem vybrat si tu nejoptimálnĚjší metodu pro sebe a své hláky i osvojené metody nejřznĚji kombinovat dle rozdĚlnosti jednotlivých hlákŤ.

2.2.3 Organizační formy výuky

Začátek vývoje organizačních forem výuky spadá do doby starověku a středověku. Tehdy navĚřovalo ěkolu jen malé procento hlákŤ, pĚdevĚm potomci vládnoucí vrstvy. Hláci byli z polátku řzného vĚku. SedĚi ve třídách společně avĚak vyuĚování probĚhalo individuálně. Tedy tak, ěe kantor zadal kaĤdému hlákovi zvláĤť látku. Hlák si uhlívo memoroval a po uhlíté době probĚhla kontrola nauĚeného formou otázek. PĚ nesplnĚní normy si hlák řastokrát vyslouĤil tĚesný trest. Tato **forma individuální výuky** byla značně neefektivní. Uhlitel zvládal vyuĚovat jen malé množství hlákŤ. S rozvojem doby pĚšel i rozvoj vzdĚání. Stále více se mluvilo o potřebĚ vzdĚávat více dĚí. Proto také pĚcházel potĚba zlepĤit vyuĚování. V 17. století J. A. Komenský popsal ve Velké didaktice novou formu. Vycházel ze svých zkušeností z nejřznĚjších ěkol, kde pĤsobil. Popsal, ěe uhlitel má za jistých okolností možnost pracovat s vĚším množstvím hlákŤ najednou, aniĤ by tato práce ovlivnila úroveň nauĚeného. KonkrétnĚ rozpracoval plán **hromadné výukové formy**, jak dĚít hláky do tříd, jak dĚít ěkolní rok, jednotlivé týdny, dokonce i dny. Tato forma výuky se postupně vyvíjela dále.

V 19. století docházelo vlivem herbartizmu k ěablonovitému chápání vyuĚování. Forma hodin byla stále stejná, i když se potĚby liĤily. V dĤsledku reformy vznikla v témĚ století další forma **individuální výuková forma**. Zde byl uplatĤován princip samostatné práce hlákŤ, která mĚa vést hláky k odpovědnosti, lepĤím výkonŤm. Postupem řasu se hledala ideální forma. Proto vznikla **skupinová** a také **individualizovaná vyuĚovací forma**, jako jakýsi kompromis mezi formou individuální a hromadnou. AvĚak zde byli hláci dĚeni podle úrovnĚ poznatkŤ do skupin a jednotlivé skupiny mĚy řřznorodé cíle. AvĚak tento systém sniĤoval úroveň vyuĚování (KoĤnek, 1984, s. 130-131).

Dále se ve 20. století rozĤĤly i další vyuĚovací formy. Byl dán dĤraz na **vyuĚovací hodinu** jako jednotku. VyuĚovací hodina byla postupem doby obohacována

nejrůznějšími alternativními formami jako exkurze, projektové vyučování, výuka v přírodě na školním pozemku, aj.

Skalková (1999, s. 204) se k vývoji organizačních forem vyjadřuje následovně

A ve velmi pestrých organizačních formách vyučování, které se vyvinuly až do současné doby, lze vyčlenit jako základní proudy:

- a) frontální vyučování v systému vyučovacích hodin,
- b) skupinové a kooperativní vyučování,
- c) individualizované a diferencované vyučování,
- d) systém různých organizačních forem uplatňovaný při realizaci projektů a integrovaných učebních celků,
- e) domácí učební práce **háček 6**

Vyčlenili jsme domácí učební práci háček jako jednu z organizačních forem výuky (viz kapitola 4.1). Z výše popsaného je tedy zřejmé, že smýšlení o domácích úkolech má svůj vývoj historicky zakotven. Je brán jako plnohodnotná součást výchovného vzdělávacího procesu. Avšak musíme brát v potaz fakt, že jsou domácí úkoly (dále také DÚ) těsně spjaty se školní výukou. Cíle výuky ve škole a domácí práci háček jsou shodné. A nejen cíle, ale i obsah a postup práce. Jediné rozdílné se mohou jevit použité metody, prostředky i postupy. Ve školním prostředí je háček ovlivněn učitelem přímo. Úkolem učitele je přeci podněcovat žáka k neustálému zájmu tak, že šlápne jeho učební proces, vybírá učivo, vysvětluje, zadává domácí úkol a zpětně jej kontroluje (Košnek, 1984).

Učitel má také možnost žáka navádět chtěným směrem nebo jej lástelně usměrňovat. Nabízet co možná nejširší paletu metod a postupů. Proto se považuje za nejvhodnější, aby pedagog uměl odhadnout, kdy výukové formy sloužovat a kdy je realizovat zcela samostatně. Brát ohled na cíle, které si vytyčil, na povahu probíraného učiva, podmínky, které mu škola poskytuje. Bylo by velmi neuvážené, aby učitel nevyužil žádný prostředek v interakci mezi ním a žákem, který by mu na cestě k naplnění vytyčených cílů napomohl.

Výuka čtení a psaní má svou specifickou strukturu, která odpovídá struktuře výchovně-vzdělávacího procesu. Pokládáme tedy za zcela stejné si výuku čtení a psaní v následující kapitole do procesu zařadit a vysvětlit.

3 Výuka čtení a psaní

Vstup žáka do školy je významným obdobím. Dochází zde k zásadnímu rozvoji žákovy osobnosti. Jako hlavní cíl počátku školní docházky je osvojení si čtení. V tomto pojmu je od 18. století označována elementární výuka čtení, psaní a počítání. Tyto praktické dovednosti jsou stěžejním základem pro učení se jakýmkoli dalším vědomostem. Výuka čtení a psaní je součástí vyučovacího předmětu český jazyk, vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, avšak zasahuje i do vzdělávacích oblastí dalších. Tyto jsou například Informační a komunikační technologie, Literační a jeho svět. Čtení a psaní rozvíjí převažnou kompetenci k učení, komunikativní kompetenci i sociální a personální kompetenci.

Proto se v následující kapitole budeme nadále zabývat metodami výuky, konkrétně metodami používanými ve výuce čtení a psaní. Skrze konkrétní metody se u žáků rozvíjí nejen konkrétní kompetence, ale také se díky nim žáci orientují ve vzdělávacích oblastech. Hlubší vysvětlení metod nám pomůže ke snadnějšímu zaplnění problematiky domácích úkolů.

Výuka čtení a psaní je stěžejní disciplínou, která je nutná pro další vzdělávání žáků. Bez těchto dvou dovedností je vyučování téměř nemožné nebo alespoň velmi obtížné. Proto i při volbě správné, optimální i nejlepší metody čtení a psaní se v historii vedly také kritické debaty. Jiří Kohánek (in Santlerová, 1995, s. 5) se vyjadřuje o metodách čtení a psaní následovně: *„V pravdě však nejsme nikde tak vzdáleni jako bludu, že kterákoliv metoda by byla samostatná a překonávala všechny nesnáze, které se vyskytnou při vyučování hromadném. Neuznáváme „nejlepší“ metody, protože žádná není úpělem sama sobě. Každá je toliko prostředkem, tedy nanejvýš relativním, výtěsně má z potřeby a přirozenosti dítěte.“*

Metody čtení a psaní vycházejí z více pramenů. Jsou jimi ústní a písemný jazyk. Některé metody čtení vychází ze psaní. Jiné staví na principu zcela opačném, tedy že žák si nejprve osvojuje dovednost čtení. Některá výuka metod probíhá paralelně. Proto je velmi složité vybrat pouze jednu metodu optimální pro všechny žáky ve třídě. Může nastat problém, že ne všechny žáci zvládají učit se číst i psát metodou, kterou

učitel zvolil. V tomto případě je nutné, aby učitel znal další cesty, jak háka přivést ke stejnému cíli. Tedy, aby se naučil říst a psát.

Následující kapitola nenabídne celý výlet metod. Zaměříme se na metody, které jsou dle mého názoru nejrozšířenějšími i nějakým způsobem zajímavými. Nejprve popíšeme základní dělení metod. Započneme metodami řítení a v druhé části kapitoly pak metodami psaní.

3.1 Metody ve výuce řítení

Metody řítení se nejčastěji v literatuře rozdělují do 3 základních skupin:

- metody analytické – z celků jsou poznávány jednotlivé prvky
- metody syntetické – jednotlivé prvky jsou spojovány v celky
- metody analyticko-syntetické – kombinace analýzy a syntézy

3.1.1 Metody analytické

Metody analytické obecně vycházejí z celků. Postupně poznáváme jednotlivé prvky, z kterých se celky skládají. Tyto metody si kladou za cíl, aby žáci pochopili obsahovou stránku textu, včetně slov. Aby se učili písmenům i hláskám složeným ze slov i mluvené řeči. Mezi analytické metody, které si blíže představíme, patří metoda **Jacototova**, metoda **normálních slov**, **Rostoharova** a **Mertova** metoda, metoda **celých slov** a metoda **globální**.

Jacototova metoda – Dle této metody francouzský učitel J. Jacotot učil řítení pouze dospěláky. Nejprve napsal větu na tabuli. Tuto větu žákům přečetl. Žáci opakovali řítení po učiteli do té doby, než si jednotlivá slova zapamatovali. Učitel později ukazoval slova v řízném pořadí a žáci je říetli. Postupně se dostávali k rozkladu slov na části (slovo - slabiky, slabiky - hlásky). Důležitý byl i motivační rozhovor, který předcházel samotnému řítení.

Metoda normálních slov – V literatuře často nazývána metodou Vogelovou podle německého učitele Vogela, avšak vycházela z metody Jacototovy. Tato analytická metoda učila slova rozkládat na hlásky a poté ihned hlásky spojovat. Nejprve se však

rozkládala slova. A to z toho důvodu, že slovo je plnovýznamové na rozdíl od samostatných hlásek. Použil k výuce řazení 98 normálních slov, která zahrnovala celou abecedu. Byla to slova označující názvy osob, zvířat nebo věcí. Předcházela i kresba a rozbor a krátká povídka či bajka o daném slovu. V českých zemích byl hlavním propagátorem G. A. Lindner. Avšak metoda nebyla přijata i přes fakt, že G. A. Lindner vybíral pro řazení didakticky vhodná slova a vytvořil 4 řítanky (Blatný, 1981, s. 29).

Mezi další metody analytické, které svým způsobem navazovaly na Vogelovu metodu, patří **Rostoharova** a **Mertova metoda**. Stojí také na principu učení se normálním slovům.

Rostohar začíná u slov jednoduchých, z pravidla jednoslabičných. Ty zvukově analyzuje na hlásky a na tabuli učitel zapíše každé písmeno odlišnou barvou. Často se při výuce používá skládací abeceda pro následnou syntézu.

Také metoda Mertova zavádí nejprve slova krátká jako je například les, mez. Děti dají slova na jednotlivá písmena, kterým přiřazují hlásky. Psaní a řazení se využívá zvláště. Merta vyjadřuje myšlenku, že děti, kteří ovládají analýzu i syntézu slov, umí také číst.

K významným analytickým metodám stojí jistě zmínka i **metoda celých slov**, která, jak je patrné z názvu, stojí na principu učení se číst celá slova. K poznání slabik, písmen či hlásek se děti dostávali až po naučení se grafickému obrazu několika celých slov nebo vět.

Poslední významnou metodou analytickou, kterou blíže popíšeme, je **metoda globální**. Metoda byla určena pro děti předškolního věku a pro důvěrně opožděné. Vychází z tvarové psychologie a z myšlenky, že hlavní úlohu při řazení nemá ani syntéza písmen či slabik, ale smysl řazeného. Jako všechny metody analytické i globální metoda staví na celku a setrvává u celku do té doby, než dítě ve svém vlastním vývoji začne celek (slovo, větu) rozkládat (Santlerová, 1995, s. 17). Oponenti této metody vytýkali velkou náročnost a chybovost ve psaní. Avšak touto metodou se byli schopni děti naučit číst v řádu několika týdnů.

3.1.2 Metody syntetické

Protikladem analytických metod jsou metody syntetické. Metody syntetické stojí na principu spojování prvků v celky a to postupně od písmen, hlásek, slabik ke sloům. Učili se číst pouze mechanicky a pochopení významu čteného následovalo později. Přestože byly tyto metody v českém školském systému značně využívány, měly i své velké nedostatky. Ti poukazovali na ztuhování hřků, protože při mechanickém čtení museli hřci značně uplatňovat abstraktní myšlení. Z metod syntetických vybereme a představíme si metodu **písmenkovou**, **hláskovací**, metoda **normálních slabik**, **skriptologickou**, **Petrákovu** a **genetickou**.

Metoda písmenková – Je označována za nejstarší metodu, s níž se učilo číst již v 8. století před naším letopočtem. Můžeme se setkat také s názvem písmenková nebo abecední. Základem bylo osvojení si všech písmen abecedy a jednotlivých názvů a tvarů. Následovalo čtení slabičné formou pojmenování jednotlivých písmen a následné syntézy (cé – há – ypsilon = chy). Další etapou byla čtenba slabik bez pojmenovávání písmen. Touto metodou se vyučovalo s menšími rozdíly do 19. století. Velkým nedostatkem této metody byl fakt, že si hřci museli osvojit velké množství slabik zpaměti a odlišné názvy písmen po syntéze nekorespondovaly se zvukovou podobou slova.

Metoda hláskovací – Tato metoda navázala na metodu písmenkovou a snažila se zlepšit její nedostatky. Na rozdíl od metody písmenkové metoda hláskovací vycházela z učení se číst hlásky. Po naučení hlásek následovala syntéza ve slabiky a slabiky do slov. První náznaky této metody vidíme již u J. A. Komenského.

Metoda normálních slabik – V této metodě se hřci učili slabikám přes návodné obrázky. Touto metodou měli hřci užetšení učení se spojovat písmena ve slabiky. Byl nakreslen obrázek například balónu a pod tímto obrázkem slabika BA. Následovalo čtení slova po jednotlivých slabikách. Pak čtenba samostatných slabik a z těchto osvojených slabik následovalo skládání slov nových.

Metoda skriptologická – Na našem území byla metoda rozšířena v roce 1875. V podstatě se metodě skriptologické hřci učí číst skrz psaní. Nejprve si hřci sluchově rozloží slova na jednotlivá slova a slova pak na slabiky. Velký význam pro naučení

se psát je psáno kreslením. Dané písmeno je psáno psacím písmem na tabuli. Děti je postupně psaní na své tabulky. Takto dochází k zapamatování a následuje skládání písmen do slabik. Nejprve se děti učí psacím tvarům písmen, později teprve tvarům tiskacím. Výuka čtení i psaní probíhá současně tedy učí se číst písmo učitelovo a pak i své. Výhodou této metody je fakt, že děti umí velmi brzy napsat vše, co potřebuje a co ho zajímá. Učení se tak stává pro děti zábavným.

Petráková metoda – Jak je patrné z názvu, je zakladatelem metody J. E. Petrák. Je známá též jako metoda postupného a kontrolního průvodního čtení. Svým způsobem byla tato metoda dříve nová a to tím, že výuka čtení a psaní probíhala od úplného začátku paralelně a děti se učili jen tiskací formou písmen. Učení se celé abecedy je systematicky rozloženo na celý školní rok. Nácvik čtení probíhalo postupným přidáváním písmen (m, m-o = mo, mo-t = mot, mot-ý = motý, motý-l = motýl). V dříve době jsme se s touto metodou mohli setkat v Kohákových slabikářích a také na počátku 90. let 20. století i u A. Ladové v Hlívé abecedě

Genetická metoda – Láska označována také podle svého zakladatele a básníka J. Koháka za Kohákovu metodu. Roku 1913 popisuje metodu ve svém slabikářu Poupata. Důraz je kladen na kresbu a vyjádření myšlenek. Rozklad slov je rovnou na hlásky, protože slabiky nenesou žádný význam a zbytečně zpomalují čtení slov. Děti se nejprve učí velké tiskací písmo. Píší je pouze hříčkovým písmem formou zkratk (A. - Alenka). Tyto písmena s tečkou označují nějakou jim známou osobu kamaráda či spolužáka. Láska osamostatňuje ze zkratky hlásku bez tečky. Pochopí, že A. se čte jako Alenka, ale A bez tečky vyjadřuje písmeno a hlásku ň a. Děti učící se číst genetickou metodou mají pocit, že se naučí číst velmi rychle a tomu, co čtou, rozumí. Psaní se pak vyvíjí zhruba s tříletým odstupem a je tedy prostor pro přípravná cvičení (Santlerová, 1995).

Tímto krátkým přehledem metod syntetických jsme poukázali na další způsob výuky čtení. Odborníci metodám syntetickým vyřídili příslušný důraz na techniku čtení. V návaznosti na tento fakt vzniká další metoda, kterou popíšeme v další části kapitoly.

3.1.3 Metoda analyticko-syntetická

Název této metody vyplývá z faktu, že využívala při výuce řízení najednou analýzu i syntézu. Metoda je známá též jako metoda hlásková i zvuková. Hák si musí nejprve osvojit hláskovou stavbu slova, pak je teprve schopen naučit se říst. Na začátku výuky probíhá dělení slova na hlásky i analytická část procesu. Hláskám pak přidávají písmeno. Potom háci cvičí hlásky ve slabikách i krátkých jednoduchých slovech. Slova nejdříve píše, potom ihned řítou i syntetická část procesu. Metoda byla rozpracována roku 1864 ruským pedagogem K. D. Ušinskim. V českých zemích to byl J. V. Svoboda. Pro výuku využíval skládací abecedu. Na základě této metody vytvořil také První řítanek a o několik let později také díky O. Chlupovi řívou abecedu a Slabikář

Později byl výcvik řízení metodou analyticko-syntetickou rozdělen kolektivem pedagogů kolem J. Hřebkové (Hřebková, 1976) do tří etap:

1. Etapa jazykové přípravy háků na řízení i Přípravná fáze před samotnou výukou řízení, také jinak **Předslabikářské období**. Rozvíjí sluch, výslovnost, rozdíl mezi slovem a slabikou i slabikou a hláskou.
2. Etapa slabičnĚanalytického způsobu řízení i V této etapĚ probíhá již výuka řízení otevřených slabik. V návaznosti pak učení slabik uzavřených, otevřených slabik trojpísmenných, dvou souhlásek uprostřed slova, slabikotvorných *r* a *l*, slova s **Ů**a slabiky *di*, *ti*, *ni*. I nadále se pokračuje v tréninku sluchu, rozkladu a skládání slov a procvičování tvarů písmen. Tato říetba probíhá ve Slabikáři, proto se tato etapa také může nazývat etapou **Slabikářského období**.
3. Etapa plynulého řízení i Tato etapa je také nazývána jako etapa **Poslabikářského období**. Již předpokládá automatizaci řízení, říetby textu s porozumĚním.

Avšak stejně jako u dalších metod i tato má své příznivce i odpůrce. Kupříkladu Jedlička (1972, s. 54) říká, že *Ařádná matka nenaučila své dítě mluvit tak, že je nejdříve učila vyslovovat hlásky, z hlásek skládat slabiky a posléze ze slabik tvořit slova a věty. Proto děti v předškolním věku nemají v tomto směru žádné zkušenosti a nemají vyvinut fonemický sluch, tj. schopnost rozlišovat ve vyslovených slovech jednotlivé hlásky.* Tento názor mají i někteří jiní odborníci. V podstatě tvrdili, že učení se říst díky této metodĚ je přehnanĚ složitĚ. Jiní odborníci považují analyticko-syntetickou metodu

pro český jazyk za nejvhodnější. Přes oba názorové tábory je metoda považována za nejlepší užívanou metodu při výuce čtení a dokonce mezi lety 1951 - 1990 na našem území jedinou užívanou metodou.

Čtení je pro každého žáka činností složitou. Skládá se totiž z dovedností umět text přečíst a také z dovedností rozumět významu přečteného. Dále je nutné pochopit smysl toho, proč se musím učit číst. Obsahem čtení není jedinou důležitou činností, kterou se žáci na 1. stupni učí. Druhou činností, avšak neméně významnou, je psaní.

3.2 Metody ve výuce psaní

Psaní samo o sobě je pro žáky velmi složitou senzomotorickou činností. Vyžaduje znalou práci, soustředěnost a podmínky. Doležalová (1996, s. 4) uvádí několik mozkových a motorických funkcí, které jsou nutné k osvojení si psaní. Jsou jimi:

- *Analýticko-syntetická činnost sluchová a zraková,*
- *diferenciální činnost akustická a vizuální,*
- *orientace prostorová a orientace časová,*
- *zraková a sluchová paměť*
- *smysl pro rytmus,*
- *schopnost slušovat jednotlivé slova,*
- *myšlení,*
- *grafomotorická a optická činnost jedince.*

Z výše popsaných funkcí je zřejmé, že psaní ovlivňuje celou řadu činností a smyslů. Některé metody používané v psaní jsou úzce spjaty s metodami používanými v čtení.

Jiné metody se naopak velmi liší. Dělení výukových metod v psaní popisuje několik autorů podrobněji. Pro nás však budou důležité ty metody, které byly nejlepší využívanými na našich základních školách. Výuka psaní procházela historickým vývojem. Vycházela z předloh, které Santlerová (1995, s. 24) rozděluje do tří skupin:

- *Předlohy založené na metodě mechanické (napodobovací princip). Česká předloha vznikla v roce 1876.*

- **Předloha založená na metodě analyticko-syntetické** (nácvik jednotlivých tvarů písmen, dodržování tvarů, zvýšená zdobnost) z roku 1902.
- **Předloha založená na metodě fyziologicko-psychologické** (funkčnost, důraz na psací pohyb a jeho úplnost) z roku 1932.

Blíže si však vysvětlíme pouze některé příklady metod založených na výše popsaných předlohách. Konkrétně metodu **kopírovací**, metodu **psychologicko-fyziologickou**, metodu **globální** a metodu **analyticko-syntetickou**.

Metoda kopírovací – Nejstarší metoda založená na napodobovacím principu. Touto metodou se vyučovalo již za dob Šmškých. Postup výuky psaní spočíval v neustálém obtahování tvarů písmen vyrytých v tabulkách. Po naučení tvarů se je snažili vpisovat do vosku a později dřevěných tabulek pomocí barvy. Hák se učil mechanickému osvojení tvarů bez jakékoli metodiky ze strany učitele. Ten písmo pouze hodnotil. Metoda přetrvávala na našem území do 20. století.

Metoda psychologicko-fyziologická – Na počátku 20. století vnímána jako metoda reformní. Největší změny se týkaly vlastního učeného rukopisu žáka, který byl do této doby potlačován. Další změnou byl důraz na praktickou využitelnost písma, na zřetelnost, rychlost, úpravu písma a sebehodnocení výkonu. Při samotném psaní se dbalo na správné sezení, rozcvičení rukou. Dalším kladem bylo vytvoření osnov pro psaní do 6 ročníků a norma písma dbala na jednoduchost.

Metoda globální – U metody globální je velký důraz přikládán motivaci. Odpovídá také metodě globální ve výuce čtení. Základ metody spočívá ve psaní celých celků, protože právě celky mají určitý význam. Samotný nácvik písmen je v počátcích pro děti nesmyslný. Děti následují příkladu učitele při pohybech ruky u psaní. Přípravná cvičení probíhají také například v hodinách výtvarné výchovy, kde cvičí pohyby prstů, zápěstí a celou řadu různých pohybů. Učí se psát krátké, nejčastěji jednoslabičné celky. Tyto celky jsou žákům dobře známy z hodin čtení. Děti zapojují psaní na větší formáty i křídou na tabuli, kde nejsou vedeni háčkovými linkami. Po čase pokračují v psaní na papír pouze s jednou linkou. Je to z toho důvodu, aby hák nebyl limitován. Jeho písemný projev by měl být čímž více zcela individuálním. Háčkův rukopis by měl odrážet

jeho osobnost. Ve druhém pololetí jsou žáci schopni psát vČy. Tato metoda vede k dobrému vyjadřování.

Metoda analyticko-syntetická ň Metoda zavádí 3 období výuky psaní: **A**

1. Období předslabikářové,
2. Období slabikářové,
3. Období poslabikářové. **o**

Přprava ve výuce metod analyticko-syntetické od svého začátku spolívá v rozvoji paměti, představitivosti, ve cvičích na rozvoj jemné a hrubé motoriky. Na velké formáty kreslí nejčastěji tvary, čímž uvolňují paže. Nejprve píše na svislou plochu, po řase na vodorovném podkladu. Výcvik psaní probíhá systematicky, tj. od uvolňovacích cviků přes nácvik tvarů písmen k písmenům (Předslabikářové období). Žáci se učí správnému úchopu (špetkový). Píše nejprve tužkou, později přechází k psaní perem. Učitel píše velké tvary, písmena ři říslice na tabuli. Žáci obtahují tvary samostatně na začátku každé stránky i na začátku každého řádku v sešitě. Také se učí spojům písmen, slabikám, slovům a ř psaním vŘ (Slabikářové období). V dalších ročnících se cvičí hbitost, úprava a kvalita psaní. Celkově je psaní rozvrženo do 5 ročníků. Ve vyšších ročnících se dbá na rozpoznání individuálních chyb a tím se zlepšuje dovednost psaní (Poslabikářové období). Tato metoda je rozpracována v celé řadě publikací.

Časová dotace vyhrazená pro výuku řtení a psaní na 1. stupni se může jevit jako dostatečná. Tyto řinnosti si žáci procvičují i v rámci dalších předmětů. Avšak výuka řtení a psaní není pouze procesem mechanickým. Dalším stupněm, ke kterému výuka přechází, je naučit žáky vyjadřovat se. Proto velice záleží, aby si každý žák tento sekundární cíl uvědomoval a řinnosti rozvíjel, opakoval, procvičoval a zdokonaloval i v prostředí mimořkolním. A právě opřehlednost k naplňování těchto aktivit nabízí domácí přprava a domácí úkoly.

4 Domácí úkoly

Problém domácích úkolů jsme si z historického hlediska vytyčili v kapitole 1.1 jako problém novodobý. S kladnými i zápornými přístupy se setkáváme nejvýrazněji na konci 19. století. V dnešní době většina pedagogů bere tento fenomén jako samozřejmost. Jedni jej považují za přínos pro žáky a za zbytečnost. Jiní ji vnímají jako spolehlivý prostředek k dosažení cílů.

Dále jsme si jej vytyčili jako jednu z organizačních forem výuky (viz kapitola 2.2.2), která je plně spjata s výchovně vzdělávacím procesem. Také je můžeme zařadit mezi komplexní výukové metody, jako druh samostatné práce žáků. Je zřejmé, že ať je problém domácích úkolů tradičně zařazen, je řešen velmi sporadicky. Přitom na domácí učební práci žáků jsou kladeny stejné požadavky, jako na práci ve škole. Domácí úkoly by měly mít stejný obsah a totožné cíle. V rámci prostředků, použitých metod i postupů mohou mít značné odlišnosti. Avšak aby mohly domácí úkoly správně sloužit, je stejně jejich vymezení učitelem. Žáci musejí být plně seznámeni s cílem, přesným zadáním, způsobem kontroly a hodnocením. V následující kapitole si blíže popíšeme tyto charakteristické znaky domácích úkolů ve výuce čtení a psaní, kritéria třídění domácích úkolů. Vymezíme si, jak vypadá kontrola a hodnocení domácí práce žáků.

Pro pochopení celistvosti problému je nutné nejprve definovat domácí úkoly. Pedagogický slovník (Průcha, 2003, s. 52) vymezuje domácí úkoly jako: *Učební nebo praktické činnosti, které žáci vykonávají mimo vyučovací dobu, zpravidla doma. Má přímý vztah k vyučování, podporuje osvojování učiva, rozvíjí je nebo prohlubuje. Povaha a rozsah domácích úkolů není na jejich úkolách předepsán.*

Tedy můžeme říci, že domácí úkoly jsou především vázány k prostředí mimo školu. Hlavním posláním domácích úkolů je procvičovat již probrané učivo. Avšak není psáno do jaké míry a jakým způsobem. V následujících kapitolách vyčleníme tento fenomén konkrétněji. Nejprve si ukážeme, jak lze domácí úkoly členit.

4.1 Druhy a formy domácích úkolů

Přidělení domácích úkolů lze použít celou řadu hledisek. V literatuře se setkáváme u různých autorů s různým dělením domácích úkolů, například podle druhů, účinností, délky trvání, podle cílů výuky či dle formy, aj. K našim účelům jsme zvolili nejprve rozdělení na druhy domácích úkolů a formy domácích úkolů.

Mařák (1992) se snaží postihnout dělení z jiné perspektivy. Především tak, aby bylo co nejlépe využitelné pro učitele v praxi. Proto jsme si toto dělení vybrali.

Mařák (1992, s. 26-27) říká, že druhy domácích úkolů popisují obsahovou a funkční stránku jevu. Třídí druhy domácích úkolů do následujících 5 oblastí:

Druhy domácích úkolů

1. Podle obsahu: (úkoly v jednotlivých vyučovacích předmětech, například v češtině v matematice, fyzice, ruštině dějepis atd.).

2. Podle vztahu k hlavním momentům vyučovacího procesu: (úkoly motivující, úkoly na osvojování nového učiva, na upevňování a opakování učiva, na vytváření dovedností, úkoly prověřovací, aplikační, úkoly na uplatňování vědomostí a dovedností v praxi).

3. Podle funkce ve výchovně-vzdělávacím procesu: (úkoly didaktické, zájmové, výchovné atd.).

4. Podle míry samostatnosti žáků: (úkoly návodné, reprodukční, paměťové, problémové, rozvíjející samostatnost a tvořivost, tvůrčí).

5. Podle vztahu k individu: (úkoly individuální, partnerské, skupinové, kolektivní).

Dělení druhů domácích úkolů je velmi obsáhlé. Poukazuje na fáze, funkce, druh práce žáka. Jak jsme tedy šli, je velmi úzce spjato s výchovně-vzdělávacím procesem, tedy vychází z něj. Vymezené dělení si dále implikujeme do problematiky domácích úkolů ve čtení a psaní v kapitole 4.3.

Mařák (1992, s. 27) vymezuje formy domácích úkolů učitelskými prostředky a metodami. Formy nám ukazuje, jak jsou domácí úkoly realizovány. Dělení komplexně rozděluje taktéž do 5 kategorií:

Formy domácích úkolů

1. Podle způsobu realizace: (úkoly ústní, písemné, grafické, výtvarné, technické, praktické, pracovní).

2. Podle použitých prostředků a pomůcek: (úkoly z učebnic, z doplňkové literatury, úkoly vyžadující práci názorninami, s technickými prostředky, úkoly vyžadující didaktickou techniku a například video, počítače).

3. Podle použitých metod: (úkoly na pozorování, experimentování, sbírání materiálů a faktů, úkoly výzkumného charakteru atd.).

4. Podle časového hlediska: (úkoly krátkodobé, dlouhodobé).

5. Podle rozsahu záboru: (monotematické, mezidřímové, komplexní).

Dle možných forem domácích úkolů se nabízí velmi široké možnosti práce. Účitel může domácí práci využívat za pomoci pomůcek a postupů. Ze strany učitele je dlehlité zadání možnosti práce. Může využít jednotné téma a učáci si sami volí úroveň zvládnutí. Velmi efektivní se jeví domácí úkoly, které jsou zadávány skupinově.

Výše popsané metody a formy domácích úkolů podnětují různorodou práci. Učitel by si měl dělení osvojit. Čím více jsou jednotlivé úkoly obměňované, tím více práce učáci baví a efektivně motivuje k lepším výsledkům.

S různorodostí domácích úkolů je spojena i jejich heterogenita hodnocení a kontroly. Na tuto problematiku více poukážeme v následující kapitole.

4.2 Kontrola a hodnocení domácích úkolů

Aby byly domácí úkoly nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu, musí odpovídat výuce ve škole a mít přesný plán. Pokud chceme tuto činnost kontrolovat

a hodnotit, musíme nejprve vymežit co můžeme nejkonkrétněji náš výchovněvzdělávací cíl. Aby tento cíl splňovaly, musí být správně zadány. Učitel dbá na to, aby byly úkoly cílené, propojené s učením a na učivo navazovaly a zvladatelné dle možností jednotlivých žáků. Není nutné, aby všichni žáci plnili totožný úkol. Avšak učitel musí své pořízení dobře ovládat a jeho postup musí být objektivně opodstatněn.

Domácí práce také mimo slohku vzdělávací poukazuje na způsob a postoj žáka k práci. Učitel dle reakcí diagnostikuje žáka. Skrz způsobnou vazbu může rozpoznat, zda případný problém u domácího úkolu je z důvodu špatného vysvětlení, nepochopení učiva, lenosti či z jiných důvodů. V těchto momentech je jistým nezastupitelným faktorem rodina. Ta může při sledování žákovy práce získat určitý náhled. Při tichostech dítě vést správným směrem, avšak toto vedení je nutné kontrolovat. Může se stát, že rodič svou přílišnou pomocí přestoupí hranici a připraví žáka o návyky k samostatnosti.

U splnění úkolů nesmí učitel opomenout jednak kdy úkol odevzdat a také jak bude hodnocen a jaký bude postih za nesplnění. Můžeme zadávat také domácí úkoly dobrovolné, kde tato kritéria nejsou striktně vymezena. Všechny zadané úkoly je dobré si evidovat spolu se seznamem žáků, kteří úkoly nesplnili.

Kontrola domácích úkolů může probíhat zavedeným způsobem a také zcela odlišně. Lze ji provádět individuálně ve dvojicích, skupinovými diskuzemi o výsledcích, frontálně ze strany učitele, atd.

U domácích úkolů nehodnotíme jen jejich správnost. Nutné je vnímat úpravu a četnost plnění. Někteří učitelé v praxi hodnotí jednotlivé hlediska zvlášť. Avšak i s těmito jednotlivými složkami hodnocení musí být žák seznámen již při zadávání.

Nabízí se celá škála forem, jak hodnotit. Uvedeme si přehled forem hodnocení, které definuje Kolář (2009, s. 93).

- *Jednoduché mimoverbální hodnocení* – gestem, mimikou obličeje, podáním ruky
- *Jednoduchá verbální hodnocení* – krátká, často jednoslovná hodnocení jako ano, správně, chybně aj.

- Označování háků podle výkonnosti a chování a lokací, tj. umístěním si rozpustilejších háků blíže k označení nadaných
- Oceňování výkonů a výstavy výsledků, libovolný výběr úrovně náročnosti úkolu
- Kvantitativní hodnocení a známka dle klasifikace, výčet chyb a správných odpovědí, procenty, body
- Písemná a grafická vyjádření a diagramy, posuzovací škály
- Slovní hodnocení a obsahová analýza výsledků, slovní analýza, zhodnocení jiným hákem, vyhlášení vítězů

Způsoby, kterými učitel hodnotí háky, by měl vybírat tak, aby splňovaly záměr. Uchytit takové hodnocení, které bude neefektivní. Avšak všechny výše popsané hodnocení mají své mimořádné klady a opodstatnění. Při výuce psaní je právní slovní hodnocení významné. Učitel díky němu žákovi sděluje, kterých konkrétních chyb se dopustil a proč je takto ohodnotil. Také může vyjádřit posun v psaní. U domácích úkolů ze psaní lze zase využít hodnocení kvantitativního. Učitel a opravit přesné chyby, označit známkou. Avšak i hodnocení by se mělo odvíjet od žákových možností a od učitelovy schopnosti je použít, stěží dovolit a umět vyvozovat závěry. Na otázku, jak hodnotí učitelé domácí úkoly háků, si odpovíme v praktické části práce.

4.3 Domácí úkoly ve výuce psaní

Domácí úkoly jsou jevem rozmanitým. Jak jsme již popsali, jsou opodstatněným metodickým nástrojem. Plní určité funkce ve výchovně vzdělávacím procesu, v konkrétních druzích a formách domácích úkolů. Tento problém je snáz řešitelným ve vyučovacích předmětech. Mělo by se setkat s názorem, že je nutné zadávat domácí úkoly pouze v hlavních předmětech a v méně důležitých ne, což by ovšem elementární psaní a psaní na 1. stupni ZŠ jistě splňovalo. Pokládáme za důležité znát nejrozličnější formy a druhy domácích úkolů, abychom v praxi dokázali vybrat takové, které budou plnit námi vytyčené cíle a budou pro žáky nejvhodnější.

Dle obsahu je čtení a psaní zařazováno do vyučovacího předmětu český jazyk. Konkrétně do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, avšak je součástí všech dalších vzdělávacích oblastí. Mluvený a psaný projev také ve značné míře rozvíjí klíčové kompetence. Přede vším kompetenci komunikativní a kompetenci k učení.

Z výše popsaného čtení druhů a forem domácích úkolů uveďme příklady. Například dle fází vyučovacího procesu lze říci, že lze zadat domácí úkoly ze všech fází. Ve výuce čtení a psaní mohou být domácí úkoly jak motivační, tak k vyvození nového učiva nebo například čtení si nového textu v litanii a vypracování otázek k textu. Také mohou být zadány úkoly na zopakování, procvičení, upevňování naučeného nebo opis, přepis úryvku, fixace písmen aj.

Druhy domácích úkolů dle funkce v procesu mohou být zadávány zájmově nebo vypracování je dobrovolné, či volné ve výběru tématu. Nebo mohou mít didaktický či výchovný záměr nebo vyprávět či napsat, jak se zachová v vážné situaci, atd.

Úkoly dle míry samostatnosti lze střídat. V textu novějším mohou mít ráz spíše paměťový či reprodukční nebo například vyprávět povídku, problémový či tvůrčí nebo přetvářet si začátek povídky a dokončit pohádku.

Čtení dle vztahu k individuální práci nám říká, zda má pracovat **individuálně** či **kooperativně**. Mařík (1992, s. 55-56) však vysvětluje, že: *„Samostatná práce **řadí** je druh samostatné činnosti, ale fyzická nepřítomnost učitele nebo rodičů **řadí** neznamena, že **řadí** pracuje samostatně. Je proto správné chápat samostatnou práci **řadí** jako takovou učitelskou aktivitu, při níž si **řadí** osvojují nové poznatky vlastním úsilím, relativně bez cizí pomoci, a to zejména intenzivním myšlením.“* Domácí úkoly jsou dobrou příležitostí k rozvoji samostatnosti. Právě z důvodu, že tato forma učení staví na absenci učitele a jiných osob. Pokud ovšem rodiče nezasahují do obsahu učení. Učí žáky samostatnému myšlení. Je zde však nutný individuální přístup k jednotlivým odlišnostem žáků. Naproti tomu kooperace je chápána jako spolupráce či společné úsilí (s rodiči, spolužáky). Toto sociální chování má naopak vliv k rozvoji žáka v jiných směrech. Vytváří sociální vazby, motivaci ke společným úspěchům, přjetí osobní role, odpovědnosti vůči ostatním, aj. Je zde také možné brát menší ohled na individuální

odlišnosti hákŤ. Lze uŤit, aby si háci umŤi ve skupinŤ práci rozdŤit dle svŤch moŤností Ťi aby poŤádali o pomoc právŤv oblastech, které je brzdí v dosaŤení cíle.

Formu domácích úkolŤ ze Ťtení oŤekáváme obecnŤ spŤge ústní. KdeŤto domácí úkoly ze psaní jsou zadávány formou spŤge písemnou. AvŤak dle popsaného pŤhledu se nabízí ťirŤí ťkála forem úkolŤ. Úkoly ze Ťtení a psaní dle zpŤřsoby realizace mohou být propojené. Po ústním Ťtení mohu navázat v psaní ť pŤŤŤti a vyprávŤ text, napiŤ v pŤi vŤách obsah pŤŤteného. Ťi vŤtvárnou nebo praktickou podobu ť nakresli hlavní postavu, vytvoŤz papíru podobnou vŤŤ jako v ukázce, atd.

Úkoly vyŤaduŤící prostŤedky a pomŤčky mohou stavŤ na práci s uŤebnicí, knihou internetem, knihovnou Ťi s praktickými pŤŤdmŤy.

Domácí úkoly mohou být krátkodobé ť pŤŤŤti text, opiŤ vŤu. Nebo dlouhodobé ť Ťti knihu po kapitolách kaŤdý týden, vytvoŤŤtenáŤský deník.

Formy dle rozsahu zábŤu lze zadávat monotematické, mezipŤŤdmŤové Ťi komplexní. Zde záleŤí na tom, zda má uŤitel zámŤ téma uchopit v rámci rŤřzných pŤŤdmŤŤ Ťi z rŤřzných perspektiv. MezipŤŤdmŤové úkoly rozŤŤŤují spojitosti mezi jevy a uŤí praktickým dovednostem, napŤ dramatizace.

Jak jiŤ bylo popsáno, forma domácích úkolŤ není nijak pŤŤdepsána. StejnŤ tak ani není dán druh úkolu, který by byl pro výuku Ťtení a psaní vhodný. Proto se v praktické Ťásti práce budeme ptát uŤitelŤ na jejich zkušenosti z praxe. A to právŤ z toho dŤvodu, Ťe uŤitel je nástroj, který utváŤ formu domácích úkolŤ. Ze zkušeností zná moŤné a uŤinné zpŤřsoby, jak postupovat.

Praktická část

5 Východisko výzkumného problému

Vybrala jsem si téma problematiky domácích úkolů v elementárním čtení a psaní z toho důvodu, že dle mého mínění je téma opomíjené, avšak v učitelské praxi velmi diskutované. Dalším důvodem byla má vlastní zkušenost s touto problematikou.

Průcha (2003) se v literatuře vyjádřil, že podoba domácích úkolů není v našem školském systému ani školském zákoně nijak vymezena či předepsána. I když jsou domácí úkoly částečně spíše sporadicky a učitel nemá žádnými nařízeními dané parametry, jak a pro domácí úkoly ze čtení a psaní zadávat, jsou právními důležitou formou péče mimo vyučování. Mají přímý dopad na vyučování školní, podporují osvojení učiva, rozvíjejí jej nebo prohlubují.

Avšak při mé praxi v jisté nejmenované základní škole ve Zlínském kraji jsem se setkala s názorem, že je potřebné domácí úkoly zadávat systematicky. Zde měli učitelé od vedení školy předepsanou tabulku, kde měli povinnosti zapisovat: 1. Kolik domácích úkolů zadali v kterém dni a v kterém předmětu. 2. Jaké bylo zadání (daná strana/cvičení). 3. Kdo úkol splnil a nesplnil a hodnocení domácích úkolů (výjimečnou známkou). Přímě domácí úkoly ze čtení a krátké úkoly ze psaní byly zadávány každý den automaticky. Pokud měla danou třídu více učitelů, měli rozvržené dny, kdy mohli dávat domácí úkoly. Tedy rozsah domácích úkolů zde byl od vedení školy jasně vymezen.

V dnešní době se obecně mezi učiteli traduje, že je vhodné, aby každý den řetl, obden psal či dostával jiný domácí úkol. Na druhou stranu se ozývá v pedagogických časopisech či jiných zdrojích kritika ze strany odborníků, rodičů a někdy i učitelů. Ti říkají, že zadávání domácích úkolů není vhodné. Jako argument uvádí, že jsou příliš zbytečné nebo učitelé zadávají domácí úkoly nevhodně. Právě tento názor je předmětem mého výzkumu.

Praktická část práce nese úkol nahlédnout do praxe učitelů a získat poznatek o tom, jakou podobu má zadávání domácích úkolů ve čtení a psaní. Jaký názor učitelé k této problematice zastávají. Zda slouží k rozvoji elementárního čtení a psaní, jak jsou hodnoceny a zda je jejich místo ve výchovně-vzdělávacím procesu opodstatněné.

Vyhodnocené informace lze také využít jako východisko pro spolupráci mezi učitelem, žákem a rodinou v edukačním procesu. Proto jsem svůj výzkum i takto zaměřila.

6 Cíl diplomové práce

Hlavním cílem praktické části je popsat, jakým způsobem využívají formu domácích úkolů (dále také DÚ) učitelé 1. stupně ZŠ při výuce elementárního čtení a psaní, jak své postupy odvodí. Dálšími cíli bylo zjistit cíle a principy domácích úkolů. Dále popsat formy práce vyžadované učiteli od žáků při plnění domácích úkolů. V neposlední řadě zjistit, zda jsou domácí úkoly hodnoceny a jak hodnocení vypadá.

Pro výzkum jsme si zvolili tyto otázky:

- **Co je cíl domácích úkolů ze čtení a psaní?**
- **Jaké základní principy jsou uplatňovány učiteli při zadávání domácích úkolů?**
- **Jakou formu mají zadávané domácí úkoly?**
- **Kolik domácích úkolů je týdnem učiteli zadáváno?**
- **Při plnění domácích úkolů je dbáno na spolupráci či samostatnost žáků?**
- **Jak jsou hodnoceny domácí úkoly?**

7 Metody výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření je zvolen kvantitativně orientovaný výzkum. Výzkumným nástrojem se stal polostrukturovaný dotazník vlastní konstrukce. Můj výběr této metody byl z toho důvodu, aby bylo možné oslovit velké množství respondentů a abych získala co možná největší množství dat. Dotazníkové šetření bylo vytvořeno podle výzkumných otázek.

U některých položek dotazníku jsme byli nuceni položit pár doplňujících otázek. Ty můžeme za cíl zpřesnit respondentovu odpověď. Nám na doplňující otázky vycházel i od jednotlivých respondentů.

8 Postup práce

Ještě před samotným začátkem tvorby dotazníku probíhalo studium literatury a stanovení výzkumného cíle. Následovala tvorba jednotlivých otázek dotazníku, které jsou ve vzájemném souladu. Dotazník obsahoval 15 položek.

Před použitím dotazníku byla provedena pilotáž, kde byly jednotlivé položky dotazníku pouze uzavřené. Pilotáž se zúčastnilo 15 učitelů z 1., 2. a 3. tříd 1. stupně základních škol ze Zlínského kraje. Důvodem volby pilotáže bylo zjistit, zda jsou jednotlivé otázky položeny srozumitelně. Respondenti odpovídali na všechny otázky. Po konzultaci s některými respondenty jsme došli k závěru, že bude vhodnější sestavit dotazník jak s uzavřenými, tak s polouzavřenými i otevřenými odpověďmi.

V upraveném dotazníku si respondenti u uzavřených odpovědí volili mezi nejpravděpodobnějšími variantami. Některé položky bylo vhodné ponechat polootevřené či otevřené, aby nebyl respondent ovlivněn daným výběrem a jeho vyjádření bylo tedy zcela osobité a abychom získali nové či méně známé údaje.

Nejprve jsem oslovila jednotlivé ředitele škol. Informovala je o mé práci a poprosila o předání dotazníků učitelům 1. až 3. ročníků. Rozesílat dotazníky jsem začala k datu 1. září 2015.

Dotazník byl respondentům zaslán přes online aplikaci společnosti Google. V úvodním textu bylo krátké oslovení učitelů, představení autora dotazníku, popsání postupu vyplňování, představení cíle výzkumu. Respondenti byli také seznámeni s výzkumným účelem a s faktem, že výzkumné šetření je anonymní.

Po návratu vyplněných dotazníků následovalo statistické zpracování výsledků šetření, vyhodnocení a grafické znázornění.

V dotazníku byly konkrétně položeny následující otázky:

1. Shledáváte domácí úkoly ve výuce čtení a psaní za důležité? Proč?

2. Zadáváte DÚ s ohledem na individuální odlišnosti žáků?

3. PŤ zadávání DŮ dbáte na:

- KOOPERACI (spolupráce více ťákŤ, pomoc rodičŤ)
- INDIVIDUALIZACI (samostatná práce ťáka)
- Jiné:

4. Jaké principy uplatŤujete pŤ zadávání domácích úkolŤ?

5. Jaké množství DŮ ze Ťtení a psaní shledáváte za pŤmŤšené?

6. Jakou roli pŤ DŮ oŤekáváte od rodičŤ svých ťákŤ?

7. PŤhlíŤte u splnŤní DŮ k:

- FORMÁLNÍ SPRÁVNOSTI
- ÚPRAVŤ
- ĽETNOSTI PLNŤNÍ
- Jiné:

8. Jsou ťáci seznámeni s hodnocením DŮ jich pŤšed vypracováním?

9. Jak hodnotíte DŮ?

10. Probíhá pravidelná kontrola vypracovaného úkolu?

11. Jakou formu mají Vámi zadané DŮ ze Ťtení a psaní?

12. Jaké cíle sledujete zadáváním domácích úkolŤ ve výuce Ťtení a psaní?

13. Jakou metodu výuky Ťtení uplatŤujete?

14. Jsem:

- ŤENA
- MUŤ

15. DosaŤené vzdŤání:

- absolvent oboru Učitelství pro 1. stupeŤ ZŤ
- absolvent oboru Speciální pedagogika

- absolvent jiné vysoké školy
- absolvent střední školy pedagogické
- absolvent jiné střední školy

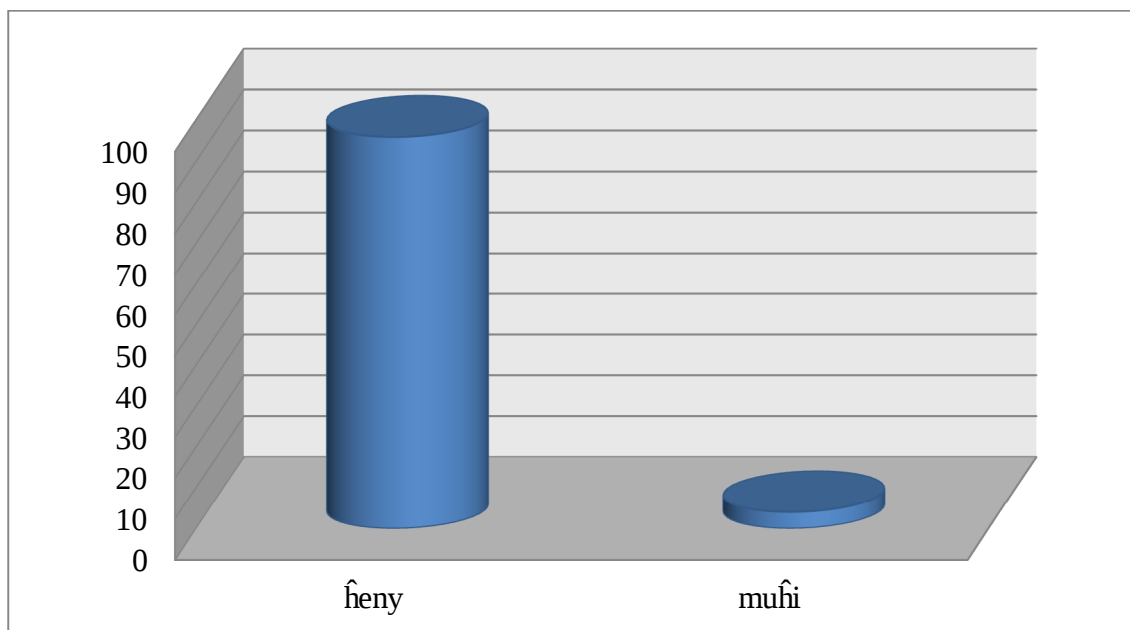
9 Výzkumný vzorek

Dotazník byl rozeslán 200 náhodně vybraným učitelům 1. - 3. ročníků základních škol ve Zlínském, Olomouckém a Jihomoravském kraji. Zvolila jsem toto rozmezí respondentů právě kvůli výuce elementárnímu čtení a psaní, protože ve 4. a 5. ročníku již samostatná výuka čtení a psaní neprobíhá. Jednalo se o školy jak městské, vesnické, tak i malotřídí. Z 200 rozeslaných dotazníků od začátku měsíce září se mi zpět dostalo k datu 31. prosince 2015 celkem 105 dotazníků. Sběr dat tedy trval přesně 4 měsíce. 105 dotazníků odpovídá nejenom vysoké návratnosti 52,5 %. Z navrácených 105 dotazníků muselo být 5 dotazníků z formálních důvodů vyřazeno. Jejich vyplnění bylo buďto špatné nebo neúplné. Konečný výzkumný vzorek tedy obsahuje 100 dotazníků.

Dle posledních 2 položek dotazníku (položka 14. a položka 15.) jsme charakterizovali zkoumaný vzorek. Tyto položky vyjadřovaly tzv. **personálie**. Zjišťovali jsme pohlaví a dosažené vzdělání respondentů.

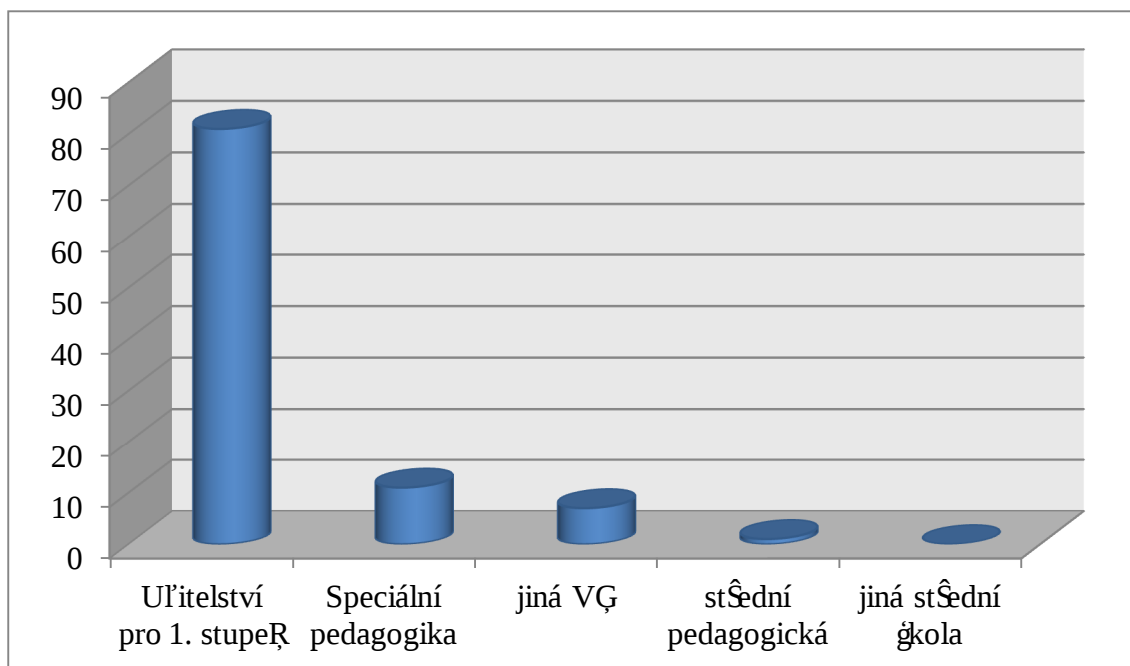
V položce č. 14 respondenti uváděli své pohlaví. Z výsledků patrných z následujícího grafu č. 1 je zřejmé, že v našem vzorku velmi převažují ženy a to v poměru 96 %. Muži jsou pouhých 4 %.

Graf P. 1 - Pohlaví respondentů



Druhá personálie (položka P. 15) se týkala dosaženého vzdělání respondentů. Tato položka je zpracována ve sloupcovém grafu P. 2.

Graf P. 2 - Dosažené vzdělání



Jak je z grafu I. 2 zřejmé, 81 % učitelů jsou absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň. 11 % učitelů má vystudovaný obor Speciální pedagogika. 7 % dotazovaných má ukončený jiný obor vysoké školy a to konkrétně učitelské obory pro 2. stupeň v různých kombinacích předmětů (český jazyk, občanská výchova, anglický jazyk, výtvarná výchova) a obor Sociální pedagogika. 1 % ukončilo pouze střední pedagogickou školu a 1 % uměleckou střední školu.

Můžeme tedy konstatovat, že drtivá většina našeho výzkumného vzorku je ženského pohlaví a mají vystudovaný obor Učitelství pro 1. stupeň. Pro nás jsou tedy vhodnými respondenty, kteří se se zkoumanou problematikou v praxi setkávají.

10 Výsledky výzkumného šetření

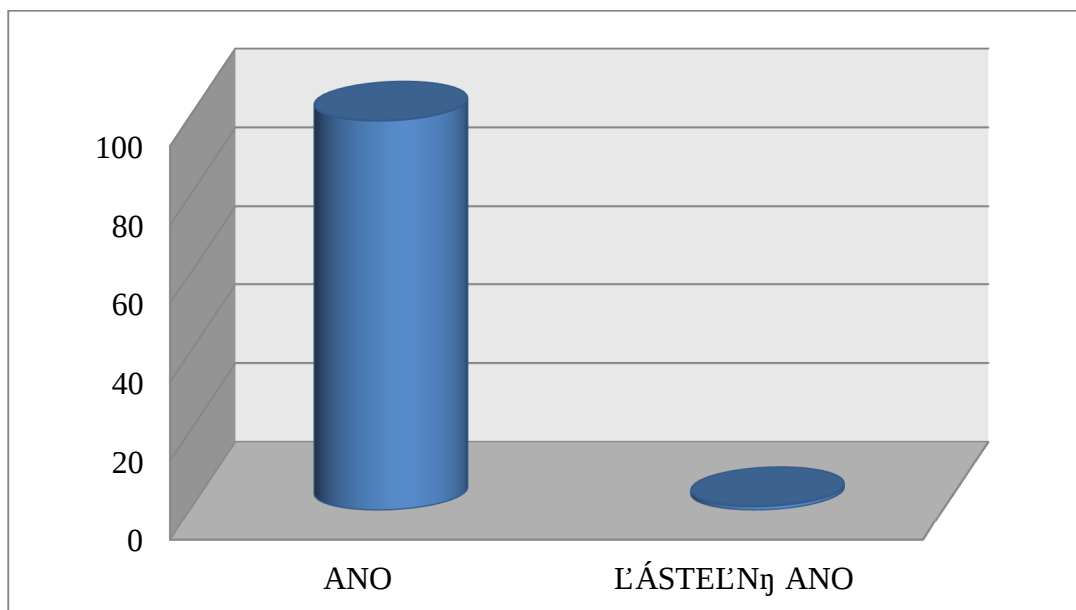
V této kapitole můžeme po představení výzkumného vzorku přistoupit k výsledkům výzkumného šetření. Výsledky odpovídají na námi vytyčené výzkumné otázky. Jak již bylo výše uvedeno, dotazníkové šetření obsahovalo 15 položek. Jak otevřené, tak uzavřené i polouzavřené položky. Výsledky uzavřených (polouzavřených) položek budou popsány buďto ve sloupcových grafech nebo v tabulkách četností. Tyto grafy nám názorně a jasně popíjí výsledky šetření. U otevřených odpovědí jsou výsledky popsány dle četnosti odpovědí v tabulce, i jsou volně vybrány ty odpovědi, které se vyskytovaly nejčastěji nebo byly výrazně odlišné a pro nás tedy cenné. U některých položek bylo nutno položit pár doplňujících otázek pro upřesnění výpovědi.

10.1 Vyhodnocení dotazníku

V první položce výzkumného šetření jsme zjišťovali názor respondentů na domácí úkoly. Otázka byla položena následovně ***Shledáváte úkoly ve výuce čtení a psaní za důležité? Proč?***

Položka 1. se dělila na dvě části, obě části otázky byly otevřené. V první části otázky jsme očekávali jednoslovnou stručnou odpověď (ano i ne) nebo jinou krátkou stručnou odpověď. Druhá část otázky byla strukturovaná jako zcela otevřená. Tedy odpovědi byly různorodé. První část otázky popisuje sloupcový graf 1. 3. Druhá část je popsána výřtem vybraných odpovědí. Zde respondenti vyjadřovali argumenty, proč shledávají domácí úkoly ve čtení a psaní za důležité. Zde jsme vybrali pouze některé odpovědi. Buďto se částí opakovaly nebo byly naopak jiné a pro nás tedy významné. První část položky 1. 1 popisuje následující graf 1. 3.

Graf P. 3 - Důležitost domácích úkolů ve výuce čtení a psaní



Na obě části otázky odpovídali všichni tázaní, tedy 100 respondentů. Jak je patrné z grafu P. 3, 99% respondentů se shodlo, že domácí úkoly považují za důležité. Jeden respondent se vyjádřil, že sledává domácí úkoly důležité pouze částečně. U této odpovědi jsme tedy očekávali bližší vysvětlení v druhé části otázky. Jako důvod svého tvrzení uvedl, že domácí úkoly ve čtení a psaní jsou důležité jen u těch žáků, kteří mají potřebu si v prostředí mimo školu čtení a psaní procvičovat. U žáků, kteří čtení a psaní ovládají dobře, se domácí úkoly ze čtení a psaní jeví jako nadbytečné. S tímto podobnými názory se můžeme setkat i v šedé části kritiky domácích úkolů.

Všichni (tedy 99 % respondentů) respondentů, která uvedla, že jsou domácí úkoly ze čtení a psaní důležité, uvedla jako argument v druhé části otázky následující:

Domácí úkoly ve výuce čtení a psaní považují za důležité:

- Protože v hodině nemáme každý žák k dispozici dostatečně dlouhou dobu (vysoké počty žáků ve třídách, nemají k dispozici ani 2 minuty za hodinu), na upevnění poznatků je potřeba určitě delší doba.
- Bez každodenního tréninku domácího čtení se děti nenaučí pořádně číst.
- Žáci si díky DÚ opakují učivo, které se naučili ve třídě

- Každodenním procvičováním psaní a psaní se upevňují paměťové stopy, grafomotorika.
- DÚ učí pracovním návykům, systematické práci, zodpovědnosti.
- DÚ poskytují rodičovskou kontrolu, kooperaci rodičů a školy.
- DÚ přesvědčí děti ke psaní pravidelnému, je zdrojem slovní zásoby, informací, představivosti, prožitku.
- Psaní v klidném prostředí, vzorná vazba, radost z úspěchu, snazší rozpoznání chyb.
- U starších dětí pak může mít DÚ ze psaní charakter jiný, související například s vyhledáváním slov, kterým nerozumím, zjistit další informace vyplývající z textu například o postavě autorovi, zeměpisném názvu apod.
- Díky DÚ si docvičí, co nestihli ve škole.
- Děťák musí umět vyjádřit vlastní myšlenky již na konci 1. třídy, musí zvládnout psaní bez "vzpomínání" na písmenko a to potřebuje jistý cvik.
- Domácí cvičení jsou zavržením školní práce, pokud vše funguje jak má, je proces učení poměrně rychlý a bezproblémový.
- DÚ ze psaní pěstuje kladný vztah ke knihám, četbě
- Upevňují správných hygienických návyků, více času na uvolňovací cviky.
- Pokud dítě ve škole nedává pozor při se necítí přejemně má možnost docvičit v klidu doma.
- Pokud se dítě první a druhé třídě vede k plnění povinností spojených se školou, nemá v pozdějším věku problémy s přípravou na vyučování. Rodič pak od třetí třídy pouze koriguje, jestli je vše v normě zkontroluje DÚ a stvrdí podpisem.

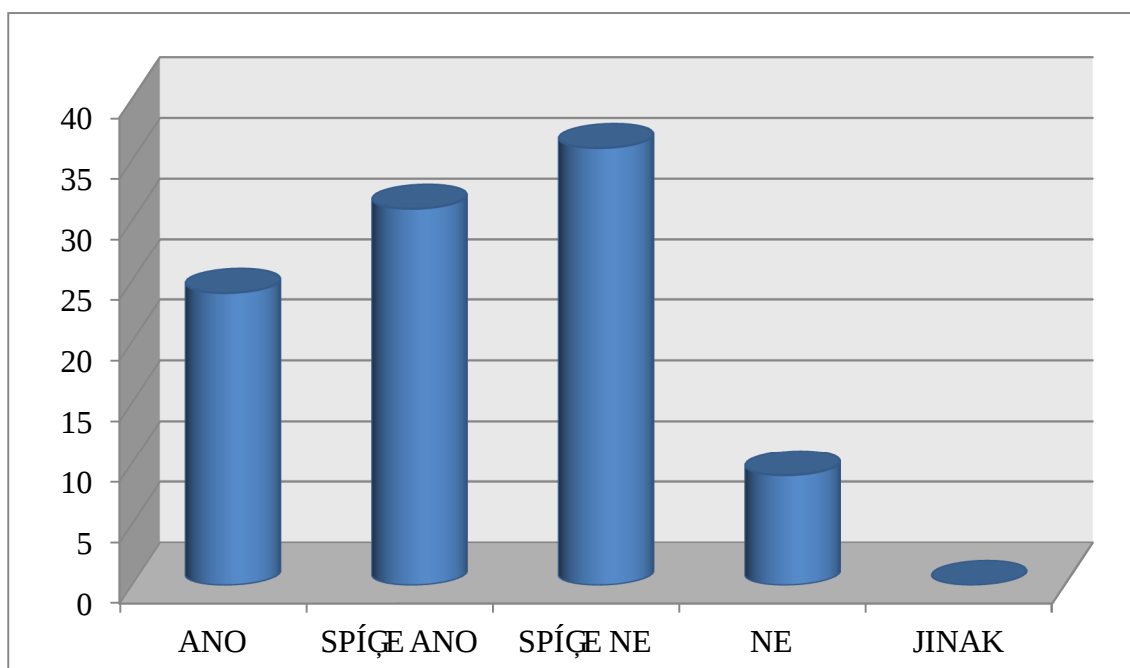
Dle grafu I. 3 a komentářů z druhé části otázky můžeme soudit, že učitelé přikládají domácím úkolům ve psaní značný význam. Mnoho respondentů se v této poloze vyjadřovalo o malém prostoru pro výuku individuálního psaní a psaní. Lišit faktu, že děti si musí probrané učivo doma zopakovat a-li se v něm zdokonalovat. Dalšími

kladnými argumenty je vytvoření si návyků pracovních i hygienických. Domácí úkoly jsou také prostředníkem komunikace mezi rodiči a učiteli, nabízí hákům i rodičům zpětnou vazbu. Některé další odpovědi korespondují s následujícími otázkami šetření. Proto budou níže více popsány.

V další otázce (položka I. 2) mě zajímalo, zda se liší zadávání domácích úkolů dle jednotlivých háků a jejich individuálních odlišností. Konkrétní otázka v dotazníkovém šetření zněla: ***Zadáváte DÚ s ohledem na individuální odlišnosti háků?***

Otázka I. 2 byla polouzavřená. Respondenti si volili z 5 možností. Buďto zvolili možnost ano, spíše ano, spíše ne, ne i možnost jinak. Výsledky této položky popisuje sloupkový graf I. 4.

Graf I. 4 - Odlišné zadávání DÚ



Na v pořadí druhou položku odpovědělo 100 % respondentů. Jak je patrné z grafu, 36 % dotazovaných odpovědělo, že spíše nezadávají DÚ s ohledem na individuální odlišnosti háků. 31 % tázaných se vyjádřilo, že spíše zadávají DÚ s ohledem na individuální odlišnosti háků. 24 % odpovědělo přímo ANO a 9 % přímo NE. Pátou

byla možnost JINAK. Avšak tato možnost nebyla respondenty využita. Tuto odpověď mohl zvolit respondent, který nesouhlasil s hádnou předemloženou odpovědí či se chtěl vyjádřit jiným způsobem.

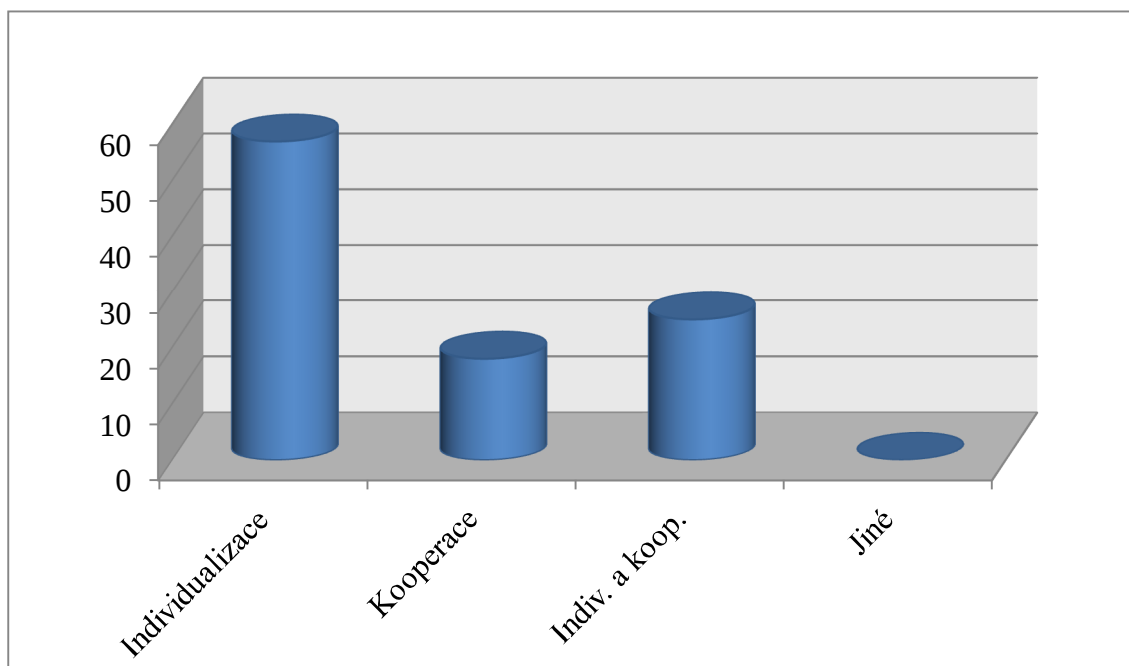
Ať převažuje zadávání s ohledem na individuální odlišnosti žáků, není převažava vyjádřeno než 10 %. Proto lze pouze konstatovat, že nadpoloviční většina učitelů zadává domácí úkoly s ohledem na individuální odlišnosti žáků. Výsledky této otázky jsou pro mě překvapující. Ve výsledcích jsem spíše očekávala převažava stejného zadávání domácích úkolů pro všechny žáky bez rozdílu. Ať sledávám za velmi důležité, aby byly domácí úkoly zadávány odlišně je dle mého názoru zcela zbytečné zadávání DÚ v plném rozsahu například žákům, kteří už ovládnou. Pro jiného žáka může být naopak stejný rozsah úkolu demotivující či složitý. Důležité je, aby učitel pamatoval na individuální odlišnosti žáků a snažil se jim práci přizpůsobovat.

V poloze 1. 3 jsme se věnovali zadávání domácích úkolů. Ptali jsme se, zda učitelé dbají na to, aby žáci při splňování úkolů pracovali ve spolupráci se spolužáky (nebo s podporou rodičů) či vyhledují samostatnou práci žáka? Otázka byla položena následovně **APŘ zadávání DÚ dbáte na:**

- **KOOPERACI (spolupráce více žáků, pomoc rodičů)**
- **INDIVIDUALIZACI (samostatná práce žáka)**
- **Jiné: o**

Otázka 1. 3 byla polouzavřená. Respondentům se nabízelo odpovědět 3 možnostmi. Buďto zvolili, že spolupracují nebo pracují samostatně Třetí možností byla odpověď JINÉ. Položka 1. 3 je zpracována sloupcovým grafem 1. 5. Avšak v grafu 1. 5 neodpovídá počet možností zadání. Tento fakt si popíšeme u vyhodnocení položky 1. 3 pod grafem 1. 5. Některé náhodně vybrané respondenty jsme požádali o upřesnění odpovědi. Upřesnění odpovědi jsme získali položením dalších krátké otázky. Vyhodnocení položky 1. 3 názorně demonstruje graf 1. 5.

Graf P. 5 - Individualizace x kooperace v plnění DÚ



Na tuto otázku odpovídali všichni tázaní respondenti. Jak jsme ji popsali, položka nabízela 3 možnosti odpovědi včetně položky jiné. Ze sta zodpovězených se 57 % respondentů vyjádřilo, že dbají o individuální práci žáka. Tedy o to, aby žák pracoval doma zcela samostatně. V doplňujícím rozhovoru tento výběr odůvodnil následovně

- Tím, že žák pracuje samostatně dává rodičům informaci o tom, jaká látka se probírá a jak žák sám látku ovládá.
- Dbám na individualizaci práce, ale žáci mají možnost využívat literaturu, knihy, internet, televizi, divadlo.
- Dbám na individualizaci, vyjma 1. ročníku, kde jsou úkoly velmi krátké, rodiče slouží spíše jako kontrolor.
- Rozhodnu individualizace, jinak bych nevěděla, co se žák naučil sám a co mu někdo poradil.
- Rodič by měl pouze kontrolovat splnění domácích úkolů, avšak nepomáhat s nimi.

Z rozhovoru vyplynulo, že učitelé, kteří vyžadují samostatnou práci, očekávají maximální kontrolu rodičů. Dbají na to, aby se žáci už od začátku školní docházky učili zodpovědnosti. Protože se velmi často stává, že žák má domácí úkol bez chyb, kdežto ve škole je jeho výkon výrazně horší. Potom je pro učitele velmi těžké odhadnout, jestli

má hák vĚlomosti z domova vlastní nebo mu rodil' Ťekl, co do úkolu napsat. Také je moĤný faktor, Ĥe se dĚv domácím prostŤedí cítí klidnĚji.

Jak je dále patrné z grafu, naopak 18 % dotazovaných uĤitelŤ odpovĚlo, Ĥe dbají na kooperaci. BuĤto mezi Ĥáky navzájem nebo s pomocí rodil'Ť. Dále se v rozhovoru více vyjádŤli, proĤ tuto moĤnost zvolili. Nyní si ukáĤeme nĚkteré z nich:

- *Je to pro mĚ nejvhodnĚjší varianta u vĚĤiny pŤedmĚŤ. SnaĤíme se uĤít projektovou metodou. Navíc kooperace slouĤí k rozvoji sociální kompetence.*
- *Zábava s daným pŤedem, s více spoluĤáky se vytváŤ pozitivní vztah k uĤení.*
- *RodiĤe by se mĚi úĤastnit.*

Kooperace s rodil'i mŤĤe výraznĚ pŤspĚ k zlepĤení ĤákovĤ úrovnĚ AvĤak je zde nebezpeĤné, aby rodil' pracoval jako spolupracovník a nezastával v práci dominantní postavení. PŤ kooperaci se spoluĤáky je dŤleĤitá rovnost v dĚbĚ práce. Tuto formu výuky je nutno vysvĚlit i s pravidly a poĤadavky jiĤ pŤ zadávání.

Po vyhodnocení poloĤky JINĚ jsme doĤli k závĚru, Ĥe vĤech 25 % respondentŤ vepsalo do poloĤky jiné 1. i 2. moĤnost. Proto jsme tento fakt zapsali samostatnĚ tedy kombinace individualizace a kooperace. Dále jsme poĤádali o krátké vysvĚlení této zvolené moĤnosti. Nyní uvedeme vybrané odpovĚli:

- *Dbám na obĚ výĤe moĤné varianty, záleĤí na povaze DŤ.*
- *Obojí, záleĤí na probírané látce.*
- *Kooperaci vyĤaduji v 1. a 2. tŤdĚ a ve vyĤĤích roĤnících dbám na individualizaci.*
- *ObĚ pŤedchozí varianty. V 1. roĤníku kooperace s rodil'i a od 2. roĤníku se uĤíme samostatnosti. PozdĚji se uĤíme, aby si sami dokázali volit vhodnĚjší variantu pro svou práci.*
- *VyuĤívám obĚ výĤe uvedené moĤnosti v závislosti na vĚku ĤákŤ a výĤi roĤníku i na vyspĚlosti jednotlivých tŤd.*
- *VýbĚ je na vlastní volbĚ Ĥáka.*

V tomto výsledku je zŤejmé, Ĥe znaĤná Ĥást uĤitelŤ volí mezi individualizací a kooperací v závislosti na vĚku ĤákŤ a vyuĤovacích pŤedmĚch. CoĤ mŤĤeme

ve výuce čtení a psaní spatřovat jako významný prvek. Čtení a psaní jsou činnostmi, kterými mohou děti a lidé celkově předávat informace, komunikovat. Je tedy důležité tyto činnosti zvládat jak nejprve samostatně tak později ve spolupráci s druhými.

Polohou dotazníkového otázení č. 4 se dostáváme do podstaty významu domácích úkolů. Ptáme se respondentů na otázku: ***Ajaké principy uplatňujete při zadávání domácích úkolů?***

Otázka byla zcela otevřená. Respondenti měli k dispozici dostatek prostoru pro své odpovědi. Výsledky otázení jsou popsány v tabulce čtenosti č. 2.

Tab. č. 2 - Principy uplatňované při zadávání

Nenáročnost, krátký a stručný úkol	18 respondentů
Pravidelnost	16 respondentů
Srozumitelné zadání, vysvětlení	12 respondentů
Individuální přístup, odlišné zadávání	11 respondentů
Trvalost, opakování, procvičování poznatků	9 respondentů
Přiměřenost	9 respondentů
Aktuálnost, smysluplnost, posloupnost	6 respondentů
Samostatnost	4 respondenti
Dohled, kontrola rodičů	4 respondenti
Důslednost, zápis do úkolníku	4 respondenti
Správnost	4 respondenti
Úhlednost	3 respondenti
Různorodost, zábavnost, mezioborovost	3 respondenti

Dále uvádíme výčet principů, které byly uvedeny jednotlivými respondenty pouze jednou. Jsou jimi:

- Kooperace učitele, žáka, rodiče
- Zpětná vazba pro učitele
- Nábornost
- Demokratický vztah *ne* Mám právo na omluvu *pro* zapomnutí.
- Uvědomělost

Na otázku č. 4 odpovídalo 97 % respondentů. 3 % respondentů uvedlo, že neporozuměl zadání. Otázka byla otevřená, respondenti měli k dispozici dostatek prostoru pro své odpovědi. Cílem bylo také zjistit, co si učitelé pod pojmem principy představují? Princip bychom mohli vymezit jako pravidlo, normu či požadavek. Tedy v položce jsme očekávali, které požadavky mají učitelé při zadávání domácích úkolů. Jak již bylo řečeno, respondenti odpovídali zcela volně. Mnohé odpovědi respondentů se podobaly nebo opakovaly. Někteří respondenti uvedli více principů, tudíž není součet rovný 100 % a výsledky jsou určeny četností.

Nyní si popíšeme ty, které se objevovaly nejčastěji. Nejvíce (tedy 18 respondentů) se shodlo, že dbají na to, aby byly domácí úkoly krátké, stručné a nenáročné. Aby se domácí úkoly nestaly dalším vyučováním. Pouze aby je doplňovaly. Druhou nejčastější odpovědí (16 respondentů) byl princip pravidelnosti. Učitelé dbají, aby byly domácí úkoly zadávány pravidelně. Někteří dokonce uvedli, že určují přesné dny, kdy mají žáci úkol zadán. Většina respondentů se také zmínila, že domácí úkoly o víkendu nezadávají. Ve 12 odpovědích se objevila zásada srozumitelného a dobrého vysvětlení zadání. Respondenti popisovali, že je tato zásada velice důležitá. Když je domácí úkol jasně vymezen, jsou žáci schopni vypracovat jej snáze. 11 respondentů dbá na odlišné zadání pro jednotlivé žáky, tedy přistupuje u zadávání ke každému žákovi individuálně. 9 respondentů zastává pravidlo opakování. Úkoly zde slouží k procvičení, zopakování učiva z vyučování školního. Tedy přispívají k trvalosti poznatků. Stejný počet respondentů, tedy 9, se vyjádřilo, že důležitým aspektem je přiměřenost úkolů. Aby každý žák dostával takové množství úkolů, které je schopno splnit.

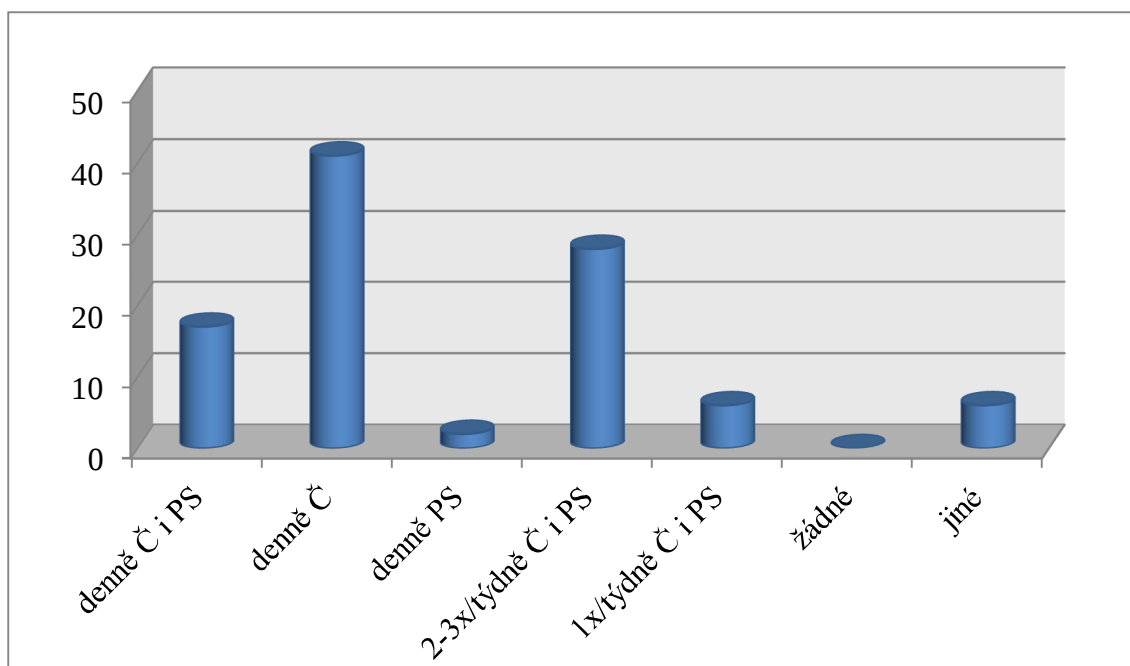
Dle následujících odpovědí lze vyvodit, že někteří učitelé spatřují v principech podobný význam jako v cílech domácích úkolů. V položce č. 12, kde se budeme zabývat cíli DÚ, se objevují stejné odpovědi.

Další položka I. 5 se týkala množství domácích úkolů. Respondenti mohli označit v následující otázce, jak velké množství domácích úkolů ze čtení a psaní je považováno. Otázka konkrétně zněla: ***Ajaké množství DÚ ze čtení a psaní sledujete za považované?***

Položka I. 5 byla polouzavřená. Respondenti mohli možnost volby 7 možných odpovědí. Buďte určeno jako považované množství čtení i psaní každý den, druhou variantou bylo čtení každý den, dále psaní každý den, 2 až 3x za týden čtení i psaní, 1x za týden psaní nebo žádné množství úkolů ze čtení a psaní i odpověď jiné množství.

Výsledky této položky zpracovává následující sloupkový grafu I. 6.

Graf I. 6 - Množství DÚ ze čtení a psaní



Z grafu I. 6 zjevně vyplývá, že nejčastěji sledují respondenti za považované množství **každodenní čtení**. Tuto možnost určilo celých 41 % respondentů. Avšak 22 % respondentů ze 41 % k této položce dodalo, že ke každodennímu čtení zadávají také 2-3x za týden úkol ze psaní. Tedy pouze samostatné každodenní čtení zvolilo 19 % respondentů. Druhým nejvíce voleným množstvím byla odpověď 2-3x za týden **čtení i psaní** v 28 % odpovědí respondentů. 17 % respondentů uvedlo, že sledová považované

mnohství domácích úkolů takové, že mají *l*ítou i pít každý den. Stejně množství odpovědí, tedy 6 %, měla možnost *1x za týden l*tení i psaní a možnost *jiné*. U 6 % respondentů, kteří zvolili možnost jiné, se vyskytovaly tyto odpovědi:

- 1x/týden pouze psaní (1 % respondentů)
- dle individuální potřeby háka (u 2 % respondentů)
- každodenní stídání ltení a psaní (3 % respondentů)

Pouhá 2 % respondentů vyjadřuje za pšmčené každodenní psaní. Možnost hádné nezvolil žádný respondent, tedy 0 % respondentů.

Z výsledků šetření v této poloze l. 5 lze konstatovat, že celkově domácí úkoly ze ltení a psaní jsou zadávány ve všech případech. Tedy respondenti je vnímají jako nutné. Nejčastěji pšmčené množství spatřují respondenti v každodenním ltení, z nich nadpoloviční většina pšdává nutnost úkolu ze psaní alespoň 2x za týden. S tímto stylem se setkává v praxi velmi často. Myslím, že pro učitele je zásadní naučit se odhadu pšmčenosti množství DÚ. Aby nedošlo u háků k pšetižení i demotivaci.

Položka l. 6 zkoumala roli rodičů pš plnění domácích úkolů. Otázka byla položena následovně ***Ajakou roli pš DÚ ošekáváte od rodičů svých háků?*** Otázka byla otevřená. Od respondentů jsme tak získali odpovědi, které popisuje tabulka l. 3. Jsou zde popsány zmiřované odpovědi.

Tab. l. 3 - Role rodičů

Kontrolor (metod, ltení, porozumění)	48 respondentů
Dohled	37 respondentů
Podpis	32 respondentů
Vysvětlení	13 respondentů
Pomocník, poradce	10 respondentů
Spolupracovník	8 respondentů
Motivátor	6 respondentů
Vedení ke klidu	4 respondenti

Vedení k úpravě	4 respondenti
Vedení k hygieně	3 respondenti
Korektor	2 respondenti
Diskutér	1 respondent

Na tuto položku odpovídalo 100 % dotazovaných, avšak mohli také uvést více rolí. Tedy součet respondentů z tabulky je více než 100 respondentů. Některé uvedli 2 odpovědi, některé 3.

Dále je z tabulky I. 3 patrné, že učitelé očekávají, aby rodiče zastávali především roli kontrolora. Takto se vyjádřilo 48 respondentů. Očekávají, že budou své děti vést správným směrem a dbát na správné pochopení zadání. 37 respondentů vyžaduje dohled nad plněním domácích úkolů. 32 respondentů dbá o to, aby rodiče domácí úkol pouze podepsali. V 13 případech respondenti vyjádřili názor, aby rodiče vysvětlovali dětem, co nepochopily ze zadání ve škole nebo přímou v učebnici. Poradenskou či pomocnou funkci vyžaduje 10 respondentů. Přímou spoluprací rodičů se žáky očekává 8 respondentů. Rodiče v roli motivátora vidí 6 respondentů. Vedení ke klidu očekávají 4 respondenti, taktéž 4 očekávají vedení k úpravě 3 respondenti vedení k hygieně při práci. Přímou korekci chyb žáků v domácích úkolech vyžadují 2 respondenti. Pouze 1 respondent uvedl roli rodiče jako diskutéra.

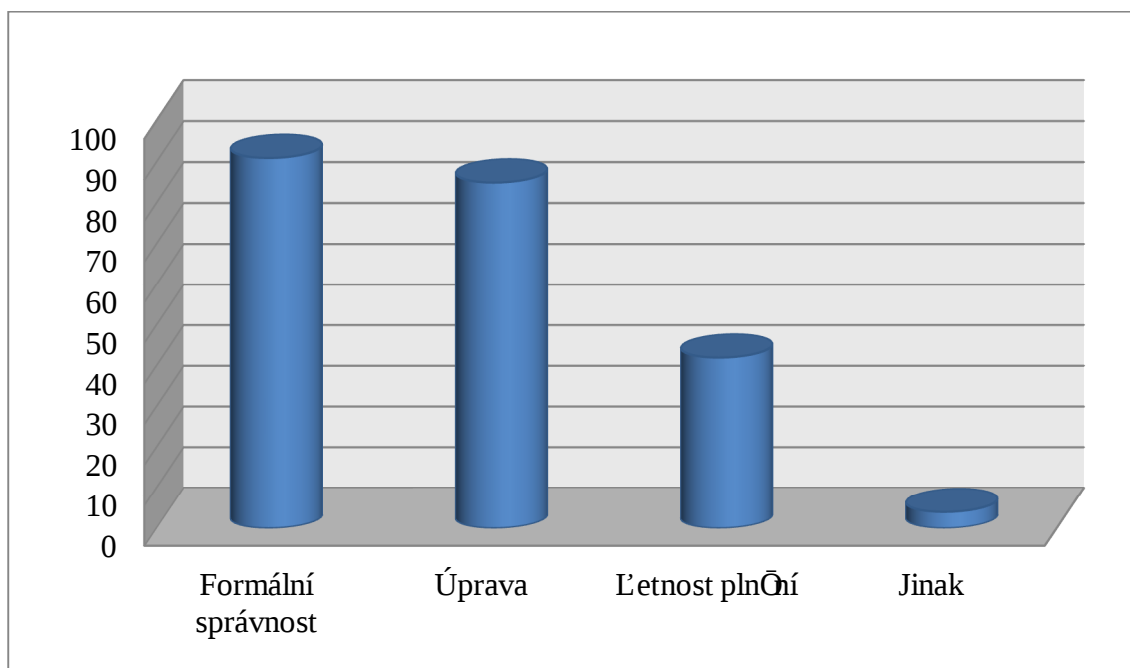
Z tohoto výřtu je patrné, že nejčastěji zmiňované jsou role rodičů kontrolorů práce, dohlížejících, případně kontrolorů podpisem. Což spatřuji jako velmi kladný výsledek. Je důležité, aby domácí úkoly byly zadávány pro žáky a ne pro rodiče. Tedy aby pouze zkontrolovali, zda žáci práci splnili.

Položka I. 7 zkoumala, co je pro učitele při plnění domácích důležitých. Otázka byla sestavena následovně: **APřihlížte u splnění DŮ k:**

- **Formální správnosti**
- **Úpravě**
- **Letnosti plnění**
- **Jinak**

Otázka nabízela více možností k zodpovězení, byla tedy polouzavřená. Respondent si mohl zvolit ze 4 možností: FORMÁLNÍ SPRÁVNOST, ÚPRAVA, LETNOST PLNĚNÍ a z odpovědi JINAK (pokud nevybral žádnou z předchozích variant). Vyhodnocení položky popisuje sloupkový graf I. 7.

Graf I. 7 – Přehled odpovědí na otázku: Jak je splnění domácích úkolů?



Položku I. 7 zodpovědělo 100 % respondentů. Jak je ze sloupkového grafu zřejmé, součet odpovědí však přesahuje 100 %. Je to z toho důvodu, že v položce bylo možno zvolit více odpovědí než jednu. Většina respondentů tuto možnost využila. Z toho 91 % respondentů uvedlo, že přikládá u splnění domácích úkolů k formální správnosti, tedy zda je úkol splněn správně. Na úpravu dbá 81 % respondentů. Zda jsou úkoly splněny a plněny pravidelně (letnost plnění) přikládá 42 % respondentů. 4 % respondentů zvolili možnost jinak. V jejich odpovědích zaznamenali, že mimo popsané dbají na:

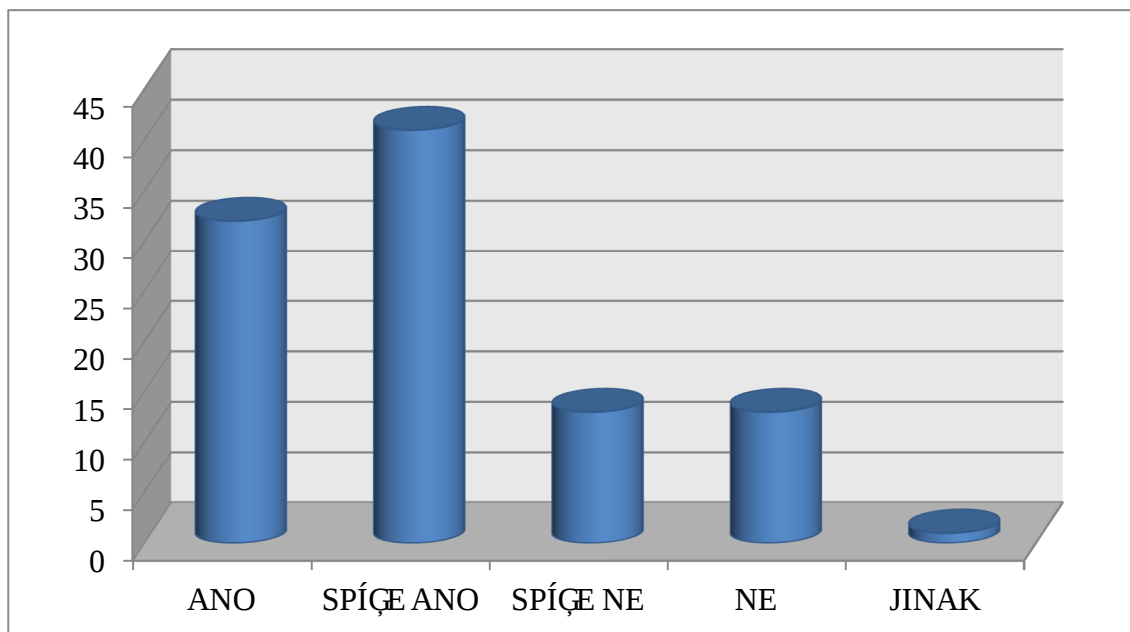
- originalitu,
- porozumění,
- individualitu žáka,
- včasné odevzdání.

Z výsledků této položky můžeme konstatovat zcela jasný závěr. Ve velké procentu odpovědí převažuje FORMÁLNÍ SPRÁVNOST a ÚPRAVA, což byly odpovědi, které respondenti uvádějí nejčastěji společně. Tento fakt vychází z velkého množství řádků, které řádky plnění domácích úkolů mají. Proto i nároky na úpravu jsou vyšší než v samotném školním vyučování. Avšak jako velký klad můžeme považovat i to, že kromě formální správnosti a úpravy chápou důležitost i v jiných, mnohdy hlubších, hlediscích. Například pravdivost a individualita řádky i to, jestli úkol vůbec splnil. Avšak některé závěry jsou otázkami následujících položek.

Položkou ř. 8 se dostáváme k hodnocení domácích úkolů, především seznámení řádků s hodnocením. V dotazníkovém šetření se ptáme: ***Jsou řádky seznámeny s hodnocením DÚ již před vypracováním?***

Položka ř. 8 byla polouzavřená a nabízela respondentům 5 možností k odpovědi. Volili z možností ano, spíše ano, spíše ne, ne i jinak. Výsledky popisuje následující sloupcový graf ř. 8.

Graf ř. 8 - Seznámení s hodnocením DÚ



Na položku ř. 8 odpovědělo všech 100 % respondentů. Graf popisuje zřetelně možnost SPÍŠE ANO, řádky jsou s hodnocením domácích úkolů seznámeny již před vypracováním, převažuje. Tuto možnost zvolilo celých 41 % procent respondentů.

V pořadí druhou nejčastější odpovědí bylo ANO s podílem 32 % respondentů. Možnost SPÍŽE NE byla využita v 13 % odpovědí respondentů. Zcela záporně se vyjádřilo také 13 % respondentů. Jeden respondent zvolil možnost JINAK, kde uvedl, že *háci nejsou seznámeni s hodnocením domácích úkolů, protože se rozhodují o hodnocení podle výsledků domácích úkolů*.

U náhodně zvolených respondentů, kteří zvolili možnosti spíše ano, jsme položili doplňující otázku. Zeptali jsme se na důvod jejich odpovědi. Respondenti uváděli, že šetřím, jak budeme úkol hodnotit, je opodstatněné z několika hledisek. Například uváděli, že *seznámení s hodnocením domácích úkolů již před vypracováním*

- je zcela opodstatněné, že domácí úkol je samostatná práce, která má být hodnocena
- musím vysvětlit, jak budu hodnotit domácí úkol
- je vhodné právě proto, že háci jsou touto zprávou velmi často motivováni k lepším výsledkům
- když se k hodnocení vyjádřím, často jsou domácí úkoly kvalitněji splněny
- možnost k motivaci dobrou známkou slabší háky
- někdy má háci, jejich rodiče či vedení školy ode mě vyžadují seznámení s hodnocením již v rámci zadávání.

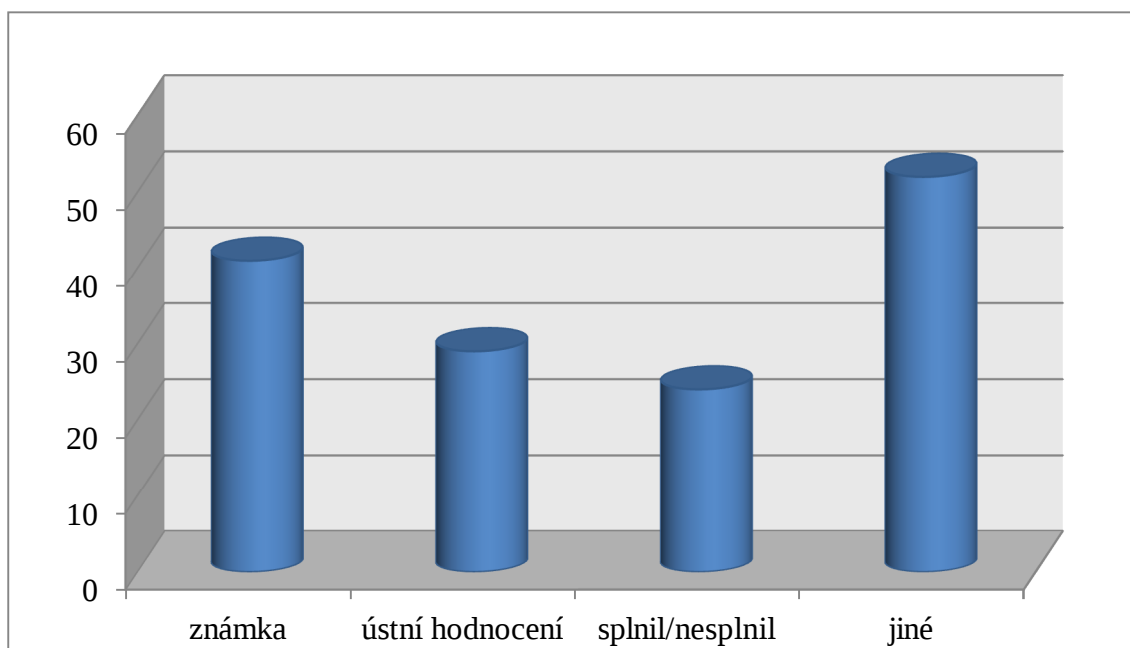
Dle výsledků z grafu a doplňující otázky lze říci, že seznamování s hodnocením již před vypracováním praktikuje velké množství respondentů. Ztotožňujeme se s jejich výpověďmi. Každá práce bez ohledu na to, zda je plněna ve škole či doma, má být důkladně vysvětlena. Jak zadání, pravidla, postup práce, tak i hodnocení. Dle mého mínění nelze o hodnocení přemýšlet až podle výsledků práce háků, jak popsal jeden respondent v možnosti JINAK.

Další položkou (č. 9) výzkumného šetření se dostáváme opět k otázce hodnocení, avšak hlouběji. V následující otázce se ptáme na formu hodnocení. Otázka zněla: ***Ajak hodnotíte DÚ?***

Položka č. 9 byla polouzavřená. Nabízela 4 možné odpovědi. První z nich hodnocení známkou, druhé ústní hodnocení, třetí splnil/nesplnil a poslední možností

bylo jiné hodnocení. Výsledky dotazníkového šetření položky I. 9 popisuje sloupkový graf I. 9. Některé náhodně zvolené respondenty jsme pořádali o zpětně jejich odpovědi. Ty jsou popsány pod grafem I. 9 u vyhodnocení jednotlivých položek. Dále I. 4. tvrdou možnost popisuje tabulka I. 4.

Graf I. 9 - Hodnocení DÚ



Položka I. 9 byla zodpovězena plným počtem respondentů. Některé respondenti zvolili více variant pro svou odpověď, proto součet jednotlivých možností z grafu odpovídá hodnotě vyšší než 100 %. Položku jiné zvolilo nejvíce respondentů, avšak tuto položku zmíníme ve výřtu jako poslední. Nejprve si uveďme možnost hodnocení známkou, jež zvolilo 41 % respondentů, z nichž 3 % respondentů uvedlo, že *hodnotím pouze známkou 1*. Ústní hodnocení upřednostňuje 29 % respondentů. Ve většině odpovědí této položky bylo dále uvedeno, že hodnotí slovy:

- *pracoval si dobře,*
- *chválím tě*
- *snahil ses,*
- *přijížděj včas pozor,*
- *přijížděj si po sobě vypracovaný úkol ježdě jednou,ě*

Hodnocení pouze splnil/nesplnil vyhovává 24 % respondentů. Větší polovina respondentů (tedy přesně 52 %) uvedlo jinou možnost hodnocení. V té se objevovaly některé odpovědi opakovaně (viz tabulka I. 4).

Tab. I. 4 - Jiné hodnocení

Razítko, Smolík	19 respondentů
Bodová	7 respondentů
Podpis	6 respondentů
Nehodnotím	6 respondentů
Pouze oprava chyb	5 respondentů
Obrázek	3 respondentů
Společná kontrola	2 respondentů

Odpovědi, které se u položky jiné objevovaly pouze jedenkrát:

- hodnotím dle dohody s rodiči
- hodnotím pouze motivací
- DŮ nesmíme hodnotit
- Když nepochopí zadání, neznámkuji
- Hodnotím POUZE dobře procvičen ulivo různou formou

Dle výše popsaných výsledků lze říci, že nejfrekventovanější formou hodnocení je známka. Bohem krátkých zpětných otázek vyvstala další otázka k diskusi a to: Do jaké míry je hodnocení známkou prospěšné žákovi a kdy jej už zatěžuje? Tento psychologický aspekt nebyl otázkou řešení, ale je jistě velmi důležitý a tuto formu jistě značně ovlivňuje. Dále druhým nejčastějším hodnocením je ústní forma, což sledujeme při výuce i psaní za kladné. Velmi často je složité i psaní hodnotit. Proto učitelé volí ve výuce i psaní takovou formu, která dá žákům jasné informace o jejich vývoji v této dovednosti. Což je ústním hodnocením jistě snazší.

19 % respondentů uvedlo hodnocení motiválním razítkem s obrázkem nebo obličejem s úsměvem, tzv. smajlík. Tyto razítka mají přesné hodnocení v elementární výuce výhody. Je jasné, zřetelné a u háků oblíbené.

V položce 10. položka dotazníkového šetření zkoumala kontrolu domácích úkolů. Ptali jsme se, zda kontrola vypracovaného úkolu vůbec probíhá, zda probíhá pravidelně a požádali jsme o vyjádření jakou formou. Otázka zněla: **Probíhá pravidelná kontrola vypracovaného úkolu? Popište jak:**

Tato položka č. 10 byla položena zcela otevřeně. Výsledky dotazníkové otázky popíšeme výřtem vybraných odpovědí. Výběr je zvolen tak, aby obsahoval odpovědi částí zmíněné i odpovědi naopak odlišné. Nyní si popíšeme, jaké argumenty oslovení respondenti uvádějí:

- vždy druhý den celá třída kontroluje správnost řešení
- ústně - před třídou (nědy pouze dobrovolníci)
- následující den hlasitě přetní na známky všech háků
- kontrola úkolů po vypracování
- odevzdání sežít ihned ráno, společná kontrola již opravených sežít
- kontrola ihned následující den na začátku hodiny
- ve přetní kontrola formou rozhovoru, kontrolních otázek k ději, záměra části děje - popletený děj, kresba části děje
- vždy pouze učitel přetě správné odpovědi, háci opravují v sežítě samostatně
- samokontrola podle ukázkově vypracovaného cvičení
- kontrola výměnou ve dvojici
- vyberu si DÚ, odřvodně společně
- zpevná vazba DÚ formou přesazení textu k obrázkům každou hodinu
- bez pravidelné kontroly by nemělo úkol smysl
- hodnocení DÚ body do celoroční soutěže

- DŮ ohodnotím a napíši písemný komentář
- Kontrola ve skupinách po 4
- Hodnotím každé ráno razítkem, zda splnili
- Kontrola formou ilustrace k textu ve škole
- Hák se hodnotí písemně sám
- Vyřaduji podpis rodiče pod úkol ze štení, abych věřila, zda háci opravdu šetli
- Vyberu sešity a ve volné chvíli opravím
- Průkaz štenáře, kde rodič zaznamená stránku a podpis, že dítě šetlo
- Kontrola věkových úkolů jako projekt
- Vždy každý úkol známkuji

Z výše uvedeného výřtu se několikrát opakovala kontrola takovou formou, že si učitel ráno vybere sešity, opraví je a kontrola probíhá již společně odřvodněním chyb. Dalším řastým způsobem kontroly je ústní kontrola úkolu tak, že se háci stědají a odřvodňují jevy společně. Jako zajímavé změníme odpově, že kontrola úkolů probíhá způsobem vazbou ve formě záměny řásti děje, ilustracím k textu ři průkazem řtenáře s podpisem rodiče. Jako méně obvyklá odpově byla u respondenta, který uvedl, že píše písemný komentář do sešitu, což je jistě řasově náročné. Netradiční formou je i písemné sebehodnocení. Zde je nutné naučit háky správně vyjádřit ze svého výkonu právě to podstatné.

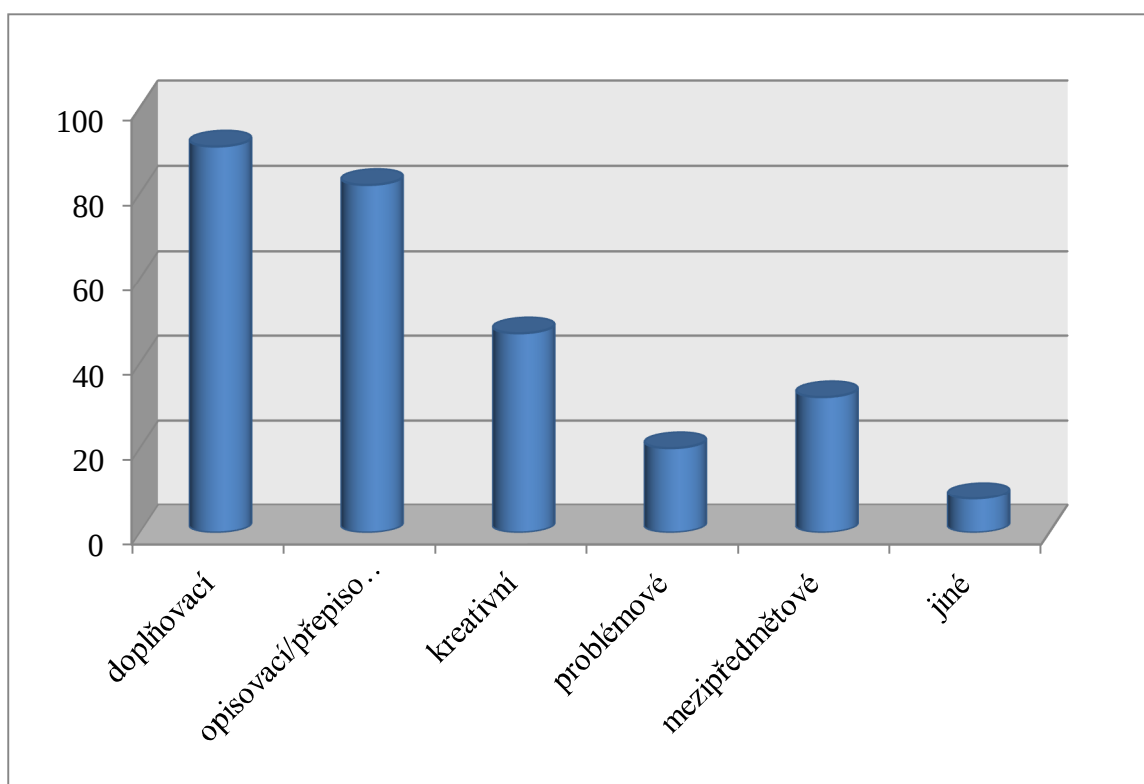
Celkově hodnotím tuto pološku, k našemu překvapení, jako velmi řřznorodou. Ořekávali jsme spíše kontrolu formou opravy ze strany učitele a společným vysvělením chyb, avšak ve výsledcích nalezneme rozličné formy kontroly domácích úkolů. Zpracování výsledků této pološky by mohlo posloužit jako inspirace pro učitele v praxi.

Položka I. 11 dotazníkového šetření zjišťovala formu domácích úkolů ze čtení a psaní. Konkrétně byla otázka položena takto: ***Ajakou formu mají Vámi zadané DÚ ze čtení a psaní?***

Otázka byla polouzavřená. Nabízela 6 možných odpovědí včetně možnosti jiné. Mezi dalšími 5 možnostmi bylo možné zvolit domácí úkol doplňovací, opisovací (přepisovací), kreativní, problémový či mezipředmětový domácí úkol.

Výsledky položky I. 11 popisuje náhodný sloupčový graf I. 10.

Graf I. 10 – Forma DÚ



Položku I. 11 zodpovědělo 100 % respondentů. Někteří respondenti zvolili více možností, tedy opatrně součet zvolených odpovědí přesahuje 100 %. Z grafu I. 10 je zřejmé, že formy domácích úkolů doplňovacích a opisovacích (přepisovacích) jsou používány nejčastěji. 91 % respondentů uvedlo, že jejich zadané úkoly ze čtení a psaní mají formu doplňovací. Ta se může ve výuce čtení uplatnit jako doplňování slov do textu, který už byl představen například ve vyučování. U domácích úkolů ze psaní je forma doplňovací užita v doplňovacích cvičeních. Zde žáci zaznamenávají pouze hlásky či krátká slova. Jistou nevýhodu spatřujeme v nevelkém opakování psaní

souvislých slov i v ů. Druhou nejčastější formou jsou opisovací (přepisovací) domácí úkoly v počtu 82 % odpovědí respondentů. Tato forma úkolů je pro psaní vhodnější. Zde mohou děti dle předlohy opisovat delší texty nebo alespoň věty. Mohou mít buďto písemnou předlohu nebo předlohu tištěnou. Mohou být použity úkoly jako přepsání přečtené básně do sešitu. Avšak na 1. stupni ZŠ musí být texty úměrné.

47 % respondentů uvedlo, že zadává kreativní domácí úkoly. Což ve výuce čtení jistě máky motivuje. 20 % respondentů uvedlo problémové domácí úkoly a 32 % respondentů mezipředmětové úkoly. 8 % respondentů uvedlo možnost jiné. Jako své důvody uvedli:

- u čtení procvičení školní práce ústně
- pracovní listy na uvolňovací cviky
- rodiče dříve oceňují rutinní opakovací DÚ
- kreativní problémy zatím mají rodiče, volím spíše ústní čtení doplňovací DÚ
- vlastní tvorba
- klasické čtení
- dle věku
- čtení vlastní knihy

Celkové výsledky této položky hodnotíme kladně. Vzhledem u učitelů elementaristů dbá na rozličné formy domácích úkolů ze čtení a psaní. Avšak převládají doplňovací a opisovací domácí úkoly.

Předposlední položku šetření, kterou vyhodnotíme, je položka č. 12. Zde jsme se ptali respondentů na cíle domácích úkolů. Otázka byla sestavena následovně: **Jaké cíle sledujete zadáváním DÚ ze čtení a psaní?**

Otázka byla položena otevřeně s důvodů získání různých odpovědí. Výsledky dotazníkové položky č. 12 charakterizuje tabulka č. 5.

Tab. P. 5 - Cíle DÚ

Opakování, zlepšení úrovně procvičení, upevnění	59 respondentů
Rozvoj literární gramotnosti, rozvoj psaní	28 respondentů
Vytvoření pracovních návyků	11 respondentů
Informovanost rodičů, dohled	10 respondentů
Samostatnost	8 respondentů
Zodpovědnost	7 respondentů
Rozvoj vyjadřování	5 respondentů

Dle tabulky četnosti P. 5 je zřejmé, že nejčastěji zmíněným cílem domácích úkolů ze literatury a psaní je opakování a procvičování učiva, tvarů písmen a literatury. Tento cíl vymezilo 59 respondentů. Kdy mají rodiče možnost hlouběji nahlédnout do problematiky probíraného učiva, protože mají více času a domácí klidné prostředí může kladně ovlivňovat naučené dovednosti. Dále 28 respondentů uvedlo, že cílem domácích úkolů je rozvoj literární gramotnosti a rozvoj psaní. 11 respondentů vidí hlavní cíl domácích úkolů ve vytvoření pracovních návyků. Rodiči si tak více zvykají na práci, což využijí ve svých rolích. 10 respondentů sledává cílem domácích úkolů informovanost a zapojení rodičů, tedy dohled rodičů nad žáky. Jímž domácí úkoly určité jsou. Kromě hodnocení ze strany učitele má rodič v domácích úkolech pravidelnou informaci o probíraném učivu a osvojení učiva žákem. Více shod v odpovědích vyjádřili respondenti u cílů samostatnost (8 respondentů), zodpovědnost (7 respondentů) a rozvoj vyjadřování (5 respondentů). Celkově můžeme říci, že v odpovědích suverénně převažuje cíl opakování a procvičování. Což souvisí i s předchozími položkami. Učitelé velmi často během týdne zadávají domácí úkoly ze literatury (každodenně) a psaní (2-3x týdně). Jejich cílem je zopakovat, co se učili ve škole. Protože učitelé, respektive všichni rodiče, nemají možnost osvojení si učiva pouze ve školním prostředí. Proto je opakování formou domácích úkolů na místě

Odpovědi, které se vyskytovaly pouze 1-3x:

- pravidelnost
- **l**tení nahlas
- pro**h**itek ze **l**tení
- spolupráce rodi**č**ů a **h**áka
- nácvik komplikovaných slov
- slovní zásoba
- vztah ke knihám

Mezi dalšími, ať méně popisovanými, respondenti uvedli výše popsané cíle. Z nichž uvedeme cíl domácích úkolů např. ltení nahlas, prohitek ze ltení, vztah ke knihám a nácvik komplikovaných slov. Tyto cíle shledáváme zajímavými. Jistě lepší prohitek ze ltení nabízí klidné prostředí domova, kde není hák ružen možnými nepozornými spolužáky. Vztah ke knihám ltení jistě pomáhá, hák si může doma vybrat takové knihy, které ho osloví více, než knihy vybrané učitelem. Nácvik komplikovaných slov zase usnadňuje práci učiteli.

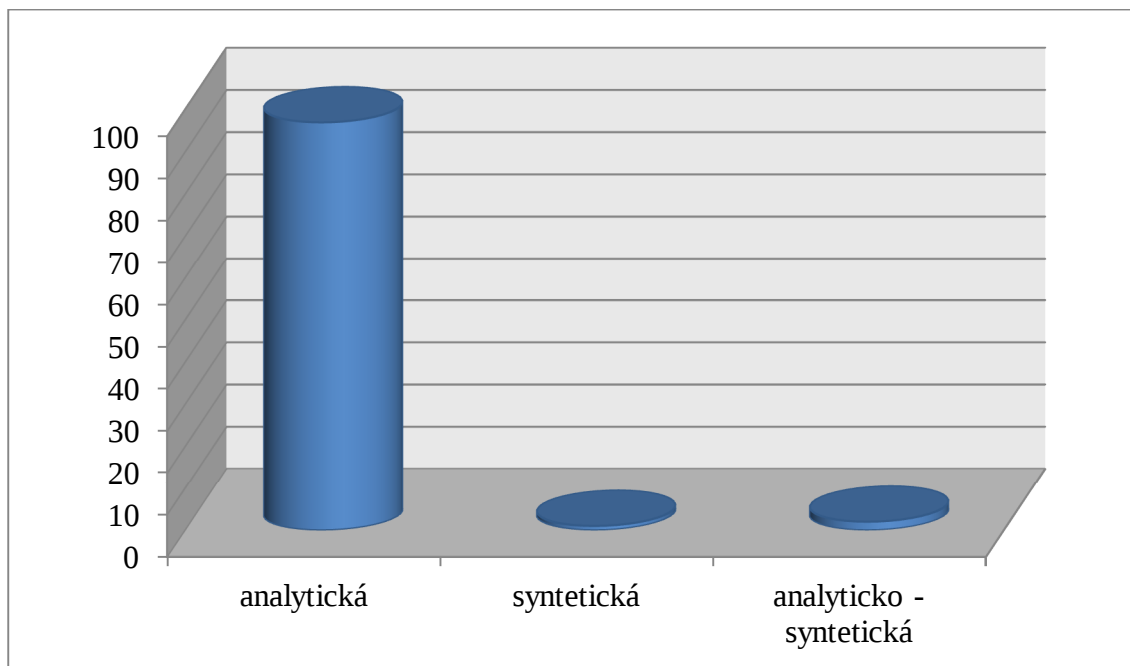
Pokud porovnáme odpovědi respondentů z této položky s odpověďmi z položky I. 4, dospějeme k závěru, že se odpovědi v některých případech shodují. Respondenti vidí princip a zároveň cíl domácích úkolů v přiměřenosti, opakování učiva a v kontrole rodičů. Tyto 3 definované cíle a principy jsou pro respondenty v problematice domácích úkolů stěžejní.

Poslední položku dotazníkového šetření, kterou zde popíšeme, je položka I. 13. Zde jsme se respondentů ptali na metody ltení, které využívají ve výuce. Otázka byla položena následovně **Ajakou metodu ltení uplatňujete?**

- analytickou
- syntetickou
- analyticko-syntetickou

Respondenti odpovídali na otázku uzavřenou. U této položky byl nabídnut výběr 3 základních skupin metod výuky čtení a to metoda analytická, metoda syntetická a metoda analyticko-syntetická. Odpovědi na tuto uzavřenou otázku popisuje sloupcový graf č. 11.

Graf č. 11 - Metody ve výuce čtení



Otázka byla i v tomto případě zodpovězena 100 % dotazovaných. Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 97 % učitelů základních škol z našeho vzorku vyučuje čtení metodou analytickou. Tedy poznáváme z celků jednotlivé prvky. Mezi analytické metody patří například metoda globální, normálních slov, Jacotova. Více jsme systém metod analytických popsali v teoretické části práce. V pořadí druhou nejčastější odpovědí a to v podílu 2 % je využívána metoda analyticko-syntetická, jak je tedy patrné z názvu, kombinace analýzy a syntézy. Je také vysvětlena v teoretické části práce. V pořadí nejméně používanou metodou, je metoda syntetická. Pod tuto skupinu zařazujeme metodu hláskovací, skriptologickou, slabikovou, písmenkovou či genetickou. Ty vycházejí z jednotlivých prvků, které spojují v celky. Tuto možnost zvolilo 1 % dotazovaných.

Můžeme tedy konstatovat, že takřka absolutně převažuje výuka čtení některou z metod analytických.

10.2 Diskuze

Ve výzkumné části diplomové práce jsme se zabývali názory učitelů 1. stupně ZŠ, jakým způsobem využívají formu domácích úkolů při výuce elementárního čtení a psaní. Také k tomu domácí úkoly slouží, zda jsou hodnoceny a jak hodnocení vypadá. Nyní shrneme výsledky výzkumného šetření a zodpovíme výzkumné otázky, které jsme si vymezili. Dále uvedeme zajímavosti u jednotlivých otázek, které z výsledků výzkumného šetření vyplynuly.

Co je cíl domácích úkolů ze čtení a psaní?

Výzkum ukázal, že učitelé 1. - 3. tříd základních škol ze Zlínského, Olomouckého a Jihomoravského kraje využívající elementární čtení a psaní definují jako cíl domácích úkolů *opakování* a *procvičování* učiva ze školy. A to v 59 případech odpovědí, což odpovídá přibližně polovině odpovědí respondentů. Dále druhým nejčastějším cílem domácích úkolů je *rozvoj čtenářské gramotnosti* a *rozvoj psaní* v počtu 28 respondentů. Cíl rozvoje čtenářské gramotnosti je totožný s hlavním cílem samotné výuky elementárního čtení a psaní, kterou jsme popsali v teoretické části práce. V momentě kdy je žák čtenářsky gramotný, je také schopný naplňovat cíl domácí práce. Můžeme skrze čtení a psaní opakovat jakékoli učivo kteréhokoli vyučovacího předmětu. Opakování a procvičování učiva skrz domácí úkoly vnímá většina učitelů jako možnost i toho navíc. Žák má šanci dohnat, co ve škole nestihl i si učivo ještě jednou projít a upevnit. Fakt, že učitelé vnímají, že domácí úkoly ze čtení a psaní mají nějaký cíl, je velmi pozitivní zjištění.

Jaké základní principy jsou uplatňovány při zadávání domácích úkolů?

Základních principů uplatňovaných při zadávání domácích úkolů dle výsledku dotazníkového šetření vymezujeme několik. Výsledky nebyly zcela odlišné. Například 18 dotazovaných, což bylo nejvíce shodných odpovědí, uvedlo, že základní princip domácích úkolů je *struktura* úkolu. Tedy princip nenáročnosti, aby žáci pouze

v krátkosti zopakovali, co se ve škole učili. Podobným uvažovacím principem v množství 16 shodných odpovědí byl princip *pravidelnosti*. Dále u 12 respondentů dobré vysvětlení zadání. K našemu překvapení se 11 respondentů vyjádřilo, že dbá na odlišné zadávání úkolu jednotlivým třídám. Tento výsledek je nečekaně vysoký. Dobré vysvětlení považujeme za základní pravidlo, které by nemělo být opomenuto u každého zadávání práce. Jak práce společné, tak i samostatné, což domácí úkoly jsou. Pokud není domácí úkol stručný, stává se často demotivující. K našemu překvapení hádná odpověď výrazně převládala ostatní odpovědi. Pro dobrý vztah a kvalitní cílenou práci učitele a žáků, doporučujeme, je zcela na místě vymezit principy (či pravidla, normy). V mnohých případech učitelé tyto pravidla práce při zadávání vysvětlují i připomínají. Také v několika případech učitelé tyto principy s žáky vyvěsí na plakáty ve třídě.

Jakou formu mají zadávané domácí úkoly?

Třetí výzkumná otázka, kterou jsme si vymezili, se ptala na formy zadávaných domácích úkolů. Nyní si popíšeme výsledky, které ze šetření vyplynuly. Formy domácích úkolů ze čtení a psaní jsou nejčastěji *doplněvací* (91 respondentů) a *opisovací* (přes 82 respondentů). Tyto výsledky jsme sice očekávali, avšak ne v tak četných odpovědích. K našemu zklamání byly velmi málo uváděny formy úkolů kreativních, mezidřevých či problémových. Zde nastává otázka, zda jsou tyto formy pro učitele nejlepší i v jiných případech. Při výuce psaní se opisovací úkoly dají očekávat, žáci se učí jednotlivé znaky nápodobou. Avšak při výuce psaní sledujeme jiné formy jako vhodnější. Úkoly mezidřevé či problémové by dobře prozradily žákovu porozumění textu. Práce by byla jistě zajímavější. Mohou být formy doplněvacích a opisovacích úkolů snazší pro učitele při zadávání. Nezaberou tolik času a jejich zadání je většinou jednoznačné. Avšak obáváme se, aby se domácí úkoly této formy nestaly rutinními. Právě osvojení si čtení a psaní nabízí skvělou příležitost k propojení dřevů a souvislostí.

Kolik domácích úkolů týdně zadáváno?

Dle výsledků šetření se potvrdilo mé očekávání. Tedy učitelé sledují za příměné a zadávají osobně za domácí úkol čtení každodenně. Toto množství

domácích úkolů uvedlo 41 % respondentů. Avšak z těchto 41 % přispělo 22 %, že ke každodennímu řízení přidávají 2 až 3x za týden úkol ze psaní. Mezi učiteli se obecně traduje, že řízení je potřeba každodenní a psaní alespoň 2x týdně což zcela odpovídá i našim výsledkům šetření. Překvapivé zjištění bylo, že 17 % respondentů vyžaduje od žáků řízení i psaní každý den. Toto množství se mi jeví značné. Každodenní řízení pochopitelně přehnané neshledávám. Dalším překvapujícím zjištěním bylo, že 1 % respondentů uvedlo, že zadává úkol ze psaní pouze v jednom dni z týdne. U této výpovědi mě zarazilo, že žáci nedostávají domácí úkol ze řízení a tedy zodpovědnost je zde pouze na dítěti, zda si samo ze své vlastní iniciativy doma řídí.

Připlnění domácích úkolů je dbáno na spolupráci či samostatnost žáků?

Ze zjištěných výsledků vyplynulo, že učitelé z našeho výzkumného vzorku dbají připlnění domácích úkolů na samostatnost. Takto se vyjádřilo 57 % respondentů. Svou volbu odůvodňovali například tak, že právě př samostatné práci dává žák zplnou vazbu pochopení učiva jak učiteli, tak rodiči. Rodič ví, kterou látku probírá, avšak také ví, jak dobře je žák schopen ji splnit sám bez pomoci okolí. Jiný komentář uváděl, že žáci sice musí pracovat samostatně ale mohou využívat dostupnou literaturu, internet, televizi. Takže zde vyplývá otázka, jak učitel specifikuje samostatnost. Zda na ni nazírá jako na práci bez pomoci jiných osob či jako na práci bez jakékoli pomoci, tj. i bez materiálních a mediálních prostředků. Někteří respondenti uváděli také fakt, že pokud by bylo dovoleno spolupracovat, u mnohých úkolů by učitel nevěděl, co hodnotit. Zda výkon žáka nebo jeho rodiče. Což je jistě velmi špecný problém i v dnešní době. Velká většina také uvedla, že je nutné seznámit rodiče s faktem, že slouží př připlnění domácích úkolů pouze jako kontrola splnění. V hádném případě nesmí rodič zasahovat do práce svého dítěte tak, že by mu opravoval chyby. Kdyby takto rodiče reagovali, domácí úkoly by byly absolutně zbytečné a mnoho by nenaučily.

Jaké je hodnocení domácích úkolů?

Poslední výzkumnou otázkou, kterou jsme si položili, je zjistit hodnocení domácích úkolů. Zda učitelé domácí úkoly hodnotí a jak. Respondenti mohli určit více možností najednou. Dle výsledků je patrné, že 41 respondentů hodnotí domácí úkoly ze řízení a psaní známkou. Což spatřuji za neřekně vysoké číslo. Avšak je také, že učitelé

hodnotí u l'tení nejenom momentální výkon, ale i posun v dovednosti. U psaní je hodnocení známkou jasnĚjší, protože se l'asto postupuje podle norem písma jako je velikost, pomĚr, sklon, návaznost, celková úprava. 29 % respondentĚ uvedlo, ě hodnotí ústnĚ Tento výsledek se naopak jeví jako velmi nízký. OĚekávala jsem u hodnocení l'tení a psaní spíĚ tuto formu. Hodnocení ústní nabízí vĚjší a rychlejší moĥnost (pĚeváĥnĚ u l'tení) ĥákovi uvést pĚesné chyby v intonaci, spojování slov, aj. Velmi nízký se jevil i výsledek hodnocení formou splnil/nesplnil. Takto hodnotí 24 % respondentĚ, coĥ jsem oĚekávala jako l'astĚjší variantu hodnocení. Velmi oblíbenou formou hodnocení, zvláštĚ v nejniĥších roĥnících je razítko. U mnohých nahrazuje právnĚ hodnocení známkou. Ĥáci vĚĥinou vĚdí, co jednotlivé razítko vyjadĥuje. Tedy jaký jejich výkon byl. Avĥak celkovĚ pĚevládá stále hodnocení známkou ve 41 odpovĚdích.

Závěr

Z výzkumného zetření vyplynulo, že domácí úkoly ve výuce elementárního čtení a psaní vnímají učitelé jako důležitá. Děti mají dle učitelů velký prostor pro individuální opakování, procvičování probírané látky. Tento prostor ve škole chybí. Dalším důvodem je spolupráce školy s rodinou i samotného žáka s rodiči. Domácí úkoly nabízí učitelům i rodičům vzájemnou vazbu.

Hlavní cíle domácích úkolů učitelé spatřují v opakování a procvičování učiva a v rozvoji čtenářské gramotnosti a psaní. Avšak důležitá je struktura zadávaných úkolů, aby se nestávaly demotivujícími. Přes důraz na strukturu je hledána i pravidelnost. Úkoly ze čtení jsou zadávány denně a úkoly ze psaní 2 až 3x týdně. Forma zadávaných úkolů je buďto doplňková nebo písemná. Učitelé zadávají v malém množství úkoly kreativního rázu, ale se jeví čtení a psaní pro tuto formu vhodné. Dále dbají na samostatnost žáků při plnění domácích úkolů.

Kontrola domácích úkolů probíhá například výběrem, opravením chyb a společným odvodněním. Ale také k mému překvapení i méně vědními formami - porozumění textu, kresby dle, přepravění textu, vedení čtenářského deníku, aj. Hodnocení převládá ve většině případů formou známky. V nichž roli známka suplována razítky.

Ve výzkumné části mě velmi překvapil fakt, že učitelé 1. stupně ZŠ mají jasné vyhraněné názory na důležitost domácích úkolů. Důležitým přínosem do mého budoucího povolání je zjistit, že učitelé mají pevně daná pravidla, jak postupovat k domácím úkolům. Jejich filozofie staví na nezastupitelné spolupráci s rodinou žáka. Dále vidím možnost poskytnutí výsledků školám, v nichž respondenti využíjí. Mohou tak získat vzájemnou vazbu o své práci a konfrontovat s prací kolegů z jiných škol.

Avšak především jsem zjistila, že je pro každého učitele velmi cenné osvojení si takového stylu práce, který je vhodný právě pro danou třídu a každého jednotlivého žáka a jeho rodinu. Učitelé metody práce a prostředky vhodně sdílejí, kombinují a jinak propojují. Když si každý učitel uvědomuje své postupy, stává se jeho práce efektivnější a poznatky, dovednosti a postoje žáků zase trvalejší.

Resumé

Diplomová práce se zabývá problematikou domácích úkolů ve výuce elementárního čtení a psaní. Cílem práce bylo zjistit, jakou podobu mají domácí úkoly ze čtení a psaní. Dále proť jsou domácí úkoly zadávány a jak jsou hodnoceny. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část popisuje vzdělávání na 1. stupni ZŠ, výchovně-vzdělávací proces a výuku elementárního čtení a psaní. Skrze tyto teoretické poznatky je vymezena problematika domácích úkolů.

Praktická část obsahuje výsledky výzkumného šetření, které proběhlo formou dotazníku. Dotazník byl zodpovězen 100 učiteli 1. a 3. třídy ZŠ. Výsledky byly shrnuty a vyhodnoceny v grafech a tabulkách. Získané údaje nám zodpověly především definované výzkumné otázky.

Z šetření vyplynulo, že domácí úkoly slouží k opakování a procvičování učiva. Mají formu doplňovací nebo opisovací a jsou hodnoceny známkou.

Summary

The diploma thesis deals the issue of homework in teaching elementary reading and writing. The goal of this thesis was to find out the form of reading and writing homework. Furthermore to figure out why the homework are assigned and to find out the way they are evaluated. The thesis is divided into a theoretical and practical part.

The theoretical part describes educating at elementary school, educational process and teaching elementary reading and writing. Throughout this theoretical knowledge the problems surrounding homework are defined.

In the practical part of the thesis the results of the research. As a method of the research a questionnaire was used. The questionnaire was answered by 100 teachers of first to third years of primary school. The results of the research were summarized and evaluated in graphs and tables. The received information gave us answers to pre-defined research questions.

The given outcome has shown that homework serves to revising and practicing acquired knowledge. It has a form of either a multiple-choice or copying the given text. Homework is rated by grades.

Použitá literatura

BLATNÝ, Ladislav a Bohumíra FABIÁNKOVÁ. *Prvopočáteční psaní*. 1. Vyd. Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Brně 1981, 102 s. ISBN 55-042-81.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Prvopočáteční psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1996. ISBN 80-7041-601-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HORSLEY, Mike a Richard WALKER. *Reforming homework: practices, learning and policy*. 1st pub. South Yarra: Palgrave Macmillan, 2013, 280 s. ISBN 978-1-4202-5613-0.

HŠ EBEJKOVÁ, Jarmila, Irena FABIÁNOVÁ a Eva VEBEROVÁ. *Slabikář (2. díl učebnice psaní a psaní pro 1. ročník)*. 1. Vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976, 127 s. ISBN: 14-057-89.

JEDLIČKA, Josef. *Úvod do metodiky elementárního psaní*. 1. Vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1972, 89 s.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. Vyd. Praha: Portál, 1997, 147 s. ISBN 80-7178-167-3.

KOLÁŠ, Zdeněk a Renata ČIKULOVÁ. *Hodnocení žáka*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOMENSKÝ, Jan Amos a Jaromír KOPECKÝ. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. 1. Vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960, 487 s.

KOŠÍNEK, Miroslav. *Didaktika základní školy*. 1. Vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 175 s. 14-356-84.

KOTÁSEK, Jiří. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Zářt spolu: metodický prřvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011, 228 s. ISBN 978-80-7367-906-4.

MAŘÁK, Josef. *Problém domácích úkolř na základní škole*. 1. Vyd. V Brně Masarykova univerzita, 1992, 157 s. ISBN 80-210-0388-X.

MAŘÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 5. dotisk 1. Vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně 1995, 104 s. ISBN 80-210-1124-6.

MAŘÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. Vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně 1997, 89 s. ISBN 80-210-1549-7.

MAŘÁK, Josef a Vlastimil ČVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAŘÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ČVEC. *Kurikulum v soulasně škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.

MARTIN, Michael a Cynthia WALTMAN-GREENWOOD. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. 1. Vyd. Praha: Portál, 1997, 322 s. ISBN 80-7178-125-8.

PRŤCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREČ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 1. Vyd. Staš: INFRA, 2005, 113 s. ISBN 80-86666-24-7.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *J.J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz: výbor z pedagogického díla*. 1. Vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, 158 s.

ŠEHLKA, Evžen. *Otázky zatřvení řákř*. 1. vyd. Brno: Univerzita J.E. Purkyně 1987, 145 s.

SANTLEROVÁ, Květoslava. *čtení a psaní. today ve výuce*. Brno: Paido, 1995, 56 s. ISBN 80-85931-05-2.

SCHADER, Bernhard. *Hausaufgaben und Klassenarbeiten: ein Wegweiser zur erfolgreichen Bewältigung*. Mannheim: Dudenverlag, 2001, 95 s. ISBN 3-411-71271-6.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1. Vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Průběhy primárního vzdělávání v ČR*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2005, 311 s. ISBN 80-7178-942-9.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003, 91 s. ISBN 80-86633-04-7.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005, 140 s. ISBN 80-86633-33-0.

ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí práce pro začínajícího školáka*. 1. Vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 248 s. ISBN 978-80-7478-542-9.

ŠVEC, Vlastimil, Hana FILOVÁ a Oldřich ŠIMONÍK. *Praktikum didaktických dovedností*. 1. Vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně 1996, 90 s. ISBN 80-210-1365-76.

VALIČOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 1. Vyd. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. 1. Vyd. Praha: Grada, 2012, 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Czechdalton: Věra Burešová, Lukáš Bajer [online]. c2016, [cit. 2015-12-18]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/>

Montessori ČR: [online]. c2009 - 2015, [cit. 2015-12-21]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

Waldorfské školy: AWG2008 [online]. c2008, [cit. 2016-01-12]. Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

Seznam grafů

Graf 1. 1 - Pohlaví respondentů	52
Graf 1. 2 - Dosahené vzdělání	52
Graf 1. 3 - Důležitost domácích úkolů ve výuce čtení a psaní.....	55
Graf 1. 4 - Odlišné zadávání DÚ	57
Graf 1. 5 - Individualizace x kooperace v plnění DÚ.....	59
Graf 1. 6 - Množství DÚ ze čtení a psaní	63
Graf 1. 7 - Přehled plnění DÚ.....	66
Graf 1. 8 - Seznámení s hodnocením DÚ	67
Graf 1. 9 - Hodnocení DÚ.....	69
Graf 1. 10 - Forma DÚ	73
Graf 1. 11 - Metody ve výuce čtení.....	77

Seznam tabulek

Tab. 1. 1 - Elementární školy v Rakousku po roce 1774.....	11
Tab. 1. 2 - Principy uplatňované při zadávání	61
Tab. 1. 3 - Role rodičů.....	64
Tab. 1. 4 - Jiné hodnocení.....	70
Tab. 1. 5 - Cíle DÚ	75

Seznam obrázků

Obr. 1. 1 - Systém kurikulárních dokumentů.....	16
Obr. 1. 2 - Hierarchie výukových cílů	21

Přiloha

Dotazník pro učitele 1. a 3. tříd:

Vážená paní učitelko, pane učiteli,

jmenuji se Viktorie Malantová a jsem studentkou oboru Učitelství pro I. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě. Pro svoji závěrečnou diplomovou práci jsem si zvolila téma *Problematika domácích úkolů ve výuce elementárního čtení a psaní*. Ve své práci se zaměřuji na metody a formy zadávání domácích úkolů. Proto Vás, učitele 1. a 3. tříd ZŠ, prosím o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity výhradně pro zpracování diplomové práce.

Předem Vám za vyplnění následujících otázek děkuji.

Viktorie Malantová

Vámi zvolené možnosti kroužkujte. U otevřených odpovědí prosím o vyjádření vlastními slovy.

1. Shledáváte domácí úkoly ve výuce čtení a psaní za důležité?

_____, protože: _____
_____.

2. Zadáváte DÚ s ohledem na individuální odlišnosti žáků?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE JINAK: _____

3. Při zadávání DÚ dbáte na:

KOOPERACI (spolupráce více žáků, pomoc rodičů)

INDIVIDUALIZACI (samostatná práce žáka)

jiné: _____

4. Jaké principy uplatňujete při zadávání domácích úkolů:

5. Jaké množství DÚ ze čtení a psaní sledujete za týden: (Č-čtení, PS-psaní)

čádné	denně i PS	denně	denně PS
2-3x/týden Č i PS	1x/týden Č i PS	jiné:	_____

6. Jakou roli při DÚ očekáváte od rodičů svých dětí?

7. Přihlížíte u splnění DÚ k:

FORMÁLNÍ SPRÁVNOSTI	ÚPRAVY
LETNOSTI PLNĚNÍ	JINAK: _____

8. Jsou děti seznámeni s hodnocením DÚ již před vypracováním?

ANO	SÍČE ANO	SÍČE NE	NE	JINAK: _____
-----	----------	---------	----	--------------

9. Jak hodnotíte DÚ?

známkou

ústním hodnocením

splnil/nesplnil

jinak: _____

10. Probíhá pravidelná kontrola vypracovaného úkolu? Popište jak:

11. Jakou formu mají Vámi zadané DÚ ze čtení a psaní:

DOPLŇOVACÍ	PŘEPOVACÍ/OPISOVACÍ	KREATIVNÍ
PROBLÉMOVÉ	MEZIPŘEDMĚTOVÉ	JINÉ: _____

12. Jaké cíle sledujete zadáváním domácích úkolů ve výuce čtení a psaní:

13. Jakou metodu výuky čtení uplatňujete?

ANALYTICKOU

SYNTETICKOU

ANALYTICKO-SYNTETICKOU

14. Jsem:

ŽENA

MUŽ

15. Dosahené vzdělání:

absolvent oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

absolvent oboru Speciální pedagogika

absolvent jiné vysoké školy

absolvent střední školy pedagogické

absolvent jiné střední školy