

Pojetí domácí přípravy v alternativních školách

Drahomíra Křenová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Drahomíra Křenová
Osobní číslo:	H20851
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Pojetí domácí přípravy v alternativních školách

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se alternativních přístupů ve vzdělávání.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na pojetí domácí přípravy žáků v alternativních školách.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím rozhovorů s učiteli.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2017). Students' Achievement and Homework Assignment Strategies. *Frontiers in Psychology*, 8(286), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00286>
- Keller, G. (2018). *Škola srdce(m): waldorfské inspirace a proměny současné pedagogiky*. Malvern.
- Montessori, M. (2017). *Objevování dítěte*. Portál.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.
- Rýdl, K. (2016). Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice – historie a současnost. *Along Clio's Ways: Topical Problems of Modern Historical Science*, 1(1), 247–71. <https://dk.upce.cz/server/api/core/bitstreams/2762d002-40f2-42b2-8265-2f4944525dbe/content>
- Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluwer.

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

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

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá pojetím domácí přípravy v alternativních školách. Teoretická část práce vymezuje problematiku domácích úkolů, jejich funkce a význam od začátku školní docházky. Pozornost je dále věnována vlivu domácího prostředí a zapojení rodičů do domácí přípravy žáků na prvním stupni základní školy. Třetí kapitola představuje vybrané alternativní pedagogické směry, konkrétně Waldorfskou a Montessori pedagogiku, program Začít spolu, Daltonskou výuku, Jenský plán a individuální vzdělávání. Praktická část se zaměřuje na kvalitativní výzkum, který představuje, jak učitelé v alternativních školách přistupují k domácí přípravě. Dále se práce zaměřuje na důvody pro zadávání domácích úkolů a formy domácí přípravy. Data získaná prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli čtvrtých tříd byla analyzována pomocí dílčích analytických kroků zakotvené teorie. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že domácí příprava je v alternativních školách pojímána jako podpůrný flexibilní nástroj, který má rozvíjet samostatnost, odpovědnost a vnitřní motivaci žáků. Učitelé kladou důraz na individuální přístup, spolupráci s rodiči a přiměřenost zátěže. Hodnocení bývá formativní a zpětná vazba slouží jako prostředek k reflexi. Přínosem práce je rozšíření poznatků o specifikách domácí přípravy v alternativním vzdělávání a inspirace pro pedagogickou praxi, zejména pro oblast podpory individualizace, komunikace s rodiči a respektování rozdílných podmínek žáků.

Klíčová slova: domácí příprava, domácí úkoly, rodiče, spolupráce, alternativní školy, první stupeň ZŠ

ABSTRACT

The present thesis focuses on the concept of home preparation in alternative schools. The theoretical part of the thesis defines the issue of homework, its function and its significance from the beginning of formal education. Attention is also given to the influence of the home environment and parental involvement in the home preparation of pupils in lower primary education. The third chapter introduces selected alternative pedagogical approaches, namely Waldorf and Montessori pedagogy, the Starting Together program, Dalton education, the Jena Plan, and individualized education. The practical part is based on qualitative research that aims to describe how teachers in alternative schools approach home study. It also explores the reasons for assigning tasks for home learning and the forms this learning takes.

Data collected through semi-structured interviews with fourth-grade teachers were analyzed using the steps of grounded theory analysis. The findings revealed that home preparation in alternative schools is conceived as a supportive and flexible tool intended to develop students' autonomy, responsibility, and intrinsic motivation. Teachers emphasize an individual approach, cooperation with parents, and an appropriate workload. Evaluation is typically formative, and feedback serves as a means for reflection. The contribution of the thesis includes the expansion of knowledge regarding the specifics of home preparation in alternative education and inspiration for pedagogical practice, particularly in the areas of supporting individualization, communication with parents, and respecting the diverse conditions of students.

Keywords: home preparation, home learning, homework, parents, cooperation, alternative schools, lower primary education

OBSAH

PODĚKOVÁNÍ.....	11
ÚVOD.....	12
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA	14
1.1 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA A DOMÁCÍ ÚKOLY	14
1.2 FUNKCE DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	16
1.3 VLIVY DOMÁCÍ PŘÍPRAVY NA ŽÁKY	16
1.4 VÝZNAM DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	18
1.5 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA PŘI NÁSTUPU DO ŠKOLY	19
2 DOMÁCÍ PROSTŘEDÍ A ZAPOJENÍ RODIČŮ	21
2.1 ROLE RODIČŮ V PROCESU DOMÁCÍ PŘÍPRAVY ŽÁKŮ	21
2.2 VEDENÍ A PODPORA ŽÁKŮ NA PRVNÍM STUPNI ZŠ	22
2.3 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ.....	23
2.4 PROCES UČENÍ ŽÁKŮ	24
2.5 INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP	24
2.6 HODNOCENÍ ŽÁKŮ UČITELEM	24
3 VYBRANÉ ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	27
3.1 VZNIK ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	28
3.2 ROLE UČITELE V ALTERNATIVNÍCH ŠKOLÁCH	29
3.3 DĚLENÍ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	30
3.4 WALDORFSKÁ ŠKOLA.....	30
3.5 MONTESSORI ŠKOLY.....	31
3.6 PROGRAM ZAČÍT SPOLU	33
3.7 DALTONSKÁ VÝUKA.....	34
3.8 JENSKÝ PLÁN.....	35
3.9 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	36
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	40
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ CÍLE	40
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
4.3 VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE A TECHNIKA SBĚRU DAT	41
4.4 VOLBA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A JEHO SATURACE	42
4.5 VSTUP DO TERÉNU A ETICKÉ ZÁSADY VÝZKUMU	42

4.6	METODY A ZPRACOVÁNÍ DAT	44
5	ANALÝZA A INTEPRETACE DAT	45
5.1	PŘÍSTUP K ŽÁKŮM	47
5.2	NASTAVENÁ PRAVIDLA DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	49
5.3	ZADÁVANÉ DOMÁCÍ ÚKOLY V ALTERNATIVNÍCH ŠKOLÁCH.....	51
5.4	ZPŮSOBY HODNOCENÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ.....	55
5.6	OKOLNOSTI DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	61
5.7	ZÁVĚRY VÝZKUMU.....	64
6	DISKUSE VÝZUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ, DOPORUČENÍ PRO PRAXI A LIMITY VÝZKUMU	66
	ZÁVĚR.....	69
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	70
	SEZNAM TABULEK.....	74
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	75
	SEZNAM PŘÍLOH.....	76

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla upřímně poděkovat PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D., za její odborné vedení a její cenné rady při zpracovávání této diplomové práce. Velmi si vážím její odbornosti, vstřícnosti, trpělivost a lidského přístupu. Mé poděkování patří také učitelům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření a ochotně sdíleli své zkušenosti a názory, které přispěli k realizaci této práce. Zvláštní poděkování náleží mé rodině, za jejich podporu po celou dobu studia. Poděkování patří také mému příteli za jeho podporu a psychickou oporu nejen při tvorbě této práce.

Prohlášení

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

ÚVOD

Domácí příprava představuje dlouhodobě diskutované téma, které souvisí s filozofií učitele, pedagogickými cíli a studijními návyky žáků. Význam domácích úkolů je spojován s upevňováním učiva, rozvojem samostatnosti a odpovědnosti žáků. Často však bývá zpochybňována jejich efektivita a poukazuje se na riziko neadekvátní zátěže, či nerovného přístupu k žákům s ohledem na jejich rozdílné domácí prostředí. Specifickým tématem v této oblasti je pojetí domácí přípravy v alternativních školách, jejich pedagogické přístupy, které se odlišují od tradičního školství svou filozofií, organizací výuky i metodami.

Jak uvádí Průcha (2012), alternativní školy kladou důraz na individualizaci vzdělávání, respekt k potřebám žáků a úzkou spolupráci s rodinou. Domácí příprava může nabývat různých podob a její pojetí se může lišit nejen mezi jednotlivými pedagogickými směry, ale také v rámci konkrétních škol. Téma domácích úkolů v alternativních školách však nebylo dostatečně prozkoumáno. Tato diplomová práce se věnuje této problematice. Cílem teoretické části je představit základní poznatky o domácí přípravě žáků na prvním stupni základních školy, vymezit její funkce a specifika v období začátku školní docházky. Dále je pozornost zaměřena roli domácího prostředí a zapojení rodičů do procesu učení, včetně doporučení pro efektivní spolupráci školy a rodiny. Ve třetí kapitole teoretické části se věnujeme vybraným alternativním pedagogickým směrům a jejich principům, vývoji alternativních škol a konkrétním vybraným školám. Pozornost je věnována Walforské, Montessori pedagogice, programu Začít spolu, Daltonské výuce, Jenskému plánu a domácímu vzdělávání. Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, jehož cílem je zjistit, jak učitelé čtvrtých tříd v alternativních školách přistupují k domácí přípravě, jaké jsou jejich důvody pro zadávání domácích úkolů a jaké formy domácí přípravy volí. K získání dat byly využity polostrukturované rozhovory. Analýza byla provedena pomocí dílčích kroků zakotvené teorie. Výzkum usiluje o hlubší porozumění problematice z pohledu pedagogů, kteří působí v alternativním vzdělávání. Zjištěné poznatky mohou zároveň sloužit jako inspirace pro pedagogickou praxi při podpoře individualizace domácí přípravy, efektivní spolupráce s rodiči a nastavování přiměřené míry zátěže žáků v souladu s jejich potřebami a možnostmi domácího prostředí.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA

Domácí přípravu Šulová (2014) charakterizovala jako systematickou činnost, která zahrnuje spolupráci učitele, rodičů a žáka. Jursová (2011) definuje domácí přípravu jako komplexní soubor aktivit, které žák vykonává mimo vyučování s cílem prohloubit a upevnit své znalosti a dovednosti. Tento pojem zahrnuje nejen tradiční domácí úkoly, ale i individuální studijní činnosti, přípravu na vyučování a spolupráci s rodiči. Tímto rozšířeným pojetím se domácí příprava stává nedílnou součástí vzdělávacího procesu, který přesahuje rámec školní výuky a přispívá k širšímu kognitivnímu rozvoji žáka. Další definicí od Průchy a dalších, kteří ji definují jako praktickou činnost, nebo učení, které žáci vykonávají mimo vyučování a děje se zpravidla doma (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

1.1 Domácí příprava a domácí úkoly

Když dítě nastoupí do školy a začne mít domácí úkoly, zasáhne to do života celé rodiny. Příprava zabere čas, který byl doteď vymezený pro jiné věci. Krom úkolů se žák musí připravovat na další den, nebo pravidelně doma číst a psát. Domácí příprava se tak stává novým prvkem denního režimu dítěte i jeho rodiny.

Ta správná doba pro tyto úkony je individuální a záleží na dítěti, kdy mu vyhovuje dělat úkoly. Některému dítěti vyhovuje nejprve odpočinek a pobyt venku, jinému bude vyhovovat plnit povinnosti hned a poté mít volno. Plnění domácích úkolů až večer, je vyčerpávající pro dítě i rodiče. Žák již myslí na spaní a je unavený.

Pravidelnost při plnění úkolů je také důležitá, neboť pomáhá dítěti vytvořit si návyk. Díky tohoto návyku je pak snadnější se “přemluvit” a s prací začít. Důležitý je i výběr prostředí, které by mělo být uklizené, aby žáka nerozptylovalo. Některým dětem vyhovuje buďto naprosté ticho, nebo tichá hudba. Zapnutá televize, nebo hlasitý rozhovor probíhající v okolí, může dítě vyrušovat. Je vhodné pracovat u psacího stolu, který je dítěti přizpůsoben. V místnosti by měla být ideální teplota a má by být vyvětráno (Beníšková, 2007). Děti se s domácí přípravou mohou setkat již v předškolním věku. Mohou kupříkladu dostat za úkol něco přinést s sebou do školky. Může to být knížka, hračka, příprava výroby nějakého výrobku nebo vyprávění zážitků atd. Zásadní je, aby od nástupu do první třídy děti společně s rodiči spolupracovali a společně zadané úkoly řešili. Nejpozději ve druhé třídě mají rodiče vést dítě svým příkladem při přípravě svého pracovního prostředí. Jsou povinni ho naučit identifikovat a odstraňovat rušivé vlivy v okolí, které by jej mohly rozptylovat. Zajistit si správně směřované světlo na pracovní plochu. Je třeba dítěti vysvětlit, proč pro svou práci

potřebuje postačující prostor, klid a dostatek času. Najít vhodnou denní dobu k domácí přípravě. Správně roztrždit své úkoly, stanovit jim priority a odhadnout dopředu jejich časovou náročnost (Šulová, 2014).

Domácí příprava může být zdrojem nerovností, jelikož ovlivňuje žáky, kteří mají méně akademických výhod. Domácí úkoly by měly na školní úrovni akceptovat rozdíly mezi pomalejšími žáky, méně privilegovanými žáky, nebo těmi, kteří mají mezery ve znalostech. Tito žáci mohou být přetěžováni množstvím domácí práce (Martinez, 2011 in Fernández-Alonso at. al, 2017). Při domácí přípravě je důležité, aby dítě nebylo rušeno dalšími požadavky z okolí, například vynesení koše, nebo voláním na svačinu. Rodina přistupuje individuálně při domácí přípravě dítěte podle jeho věku a naturelu. Rodiče mají rozhodně psát úkoly s žákem v první třídě, avšak v závislosti na věku dítěte postupně přejít na samostatnou přípravu. Některé děti může přítomnost rodičů rušit. V takovém případě rodiče ustoupí do pozadí a jsou poblíž jen v případě, kdy je dítě potřebuje. Jiní žáci zase potřebují pomoc rodičů při úkolech a učení dlouhou dobu a jejich přítomnost je uklidňuje (Beníšková, 2007).

V praxi je obvyklé, že domácí přípravu učitelé od žáků vyžadují, nebo ji předpokládají. Jak ve smyslu učení se na výuku, nebo v podobě vypracování domácích úkolů (Červenková, & Sikorová, 2014). Rodiče nejčastěji pomáhají dětem strukturovat čas, rozhodovat se v prioritách, čím a jak začít, nebo podporují udržení jejich pozornosti. Není žádná věková hranice, kdy by měl žák psát úkoly, či se učit samostatně. Závisí to na individuálních odlišnostech dětí. Přesto rodiče nepíší úkoly za své dítě. Pouze dohlíží na domácí vypracování a přípravu. Jejich úkolem není ani opravování těchto úkolů. V první třídě trvají obvykle domácí úkoly mezi dvaceti až třiceti minutami denně. Pravidelné čtení není do tohoto času započítáno. Žáci se úkolům a učení věnují většinou z povinnosti, a málo dobrovolně. Děti žijí přítomností a chybí jim přesah do budoucna, ještě nerozumí nutnosti procvičovat. Je proto dobré dítě za domácí přípravu chválit a ocenit, když u něj dojde ke zlepšení. Domácí příprava poté hraje důležitou roli v pozdějších ročnících a je zásadní, aby si k ní nevytvořilo negativní vztah. Dítě by mělo vědět, jak využít poznatky v běžném životě. Postoj rodiny ke škole a vzdělávání hraje významnou roli a ovlivňuje přístup a motivaci dítěte ke školní práci. U dětí by se měl vytvářet pozitivní vztah ke škole a vzdělávání. Lépe následně překoná přicházející překážky (Beníšková, 2007).

1.2 Funkce domácí přípravy

Domácí příprava plní důležité funkce. Tyto funkce zahrnují osvojování si pravidelných povinností, nabývání pracovních rituálů, zvládání hygienických návyků, osvojení si základních studijních návyků, rozvoj vlastní disciplíny a rozvoj motivace. Domácí příprava představuje pro žáka cestu k postupně narůstající samostatnosti a zodpovědnosti. Od počátečních, často rodiči vedených aktivit, se žák postupně učí pracovat samostatně a efektivně. Tento proces zahrnuje osvojení si základních návyků, jako je pravidelnost, pořádek na pracovním místě a schopnost soustředit se. Postupně se žáci učí naplánovat si čas, rozdělovat úkoly a stanovovat si realistické cíle. Prostřednictvím domácí přípravy si žáci osvojují efektivní pracovní postupy, jako je soustředění, vytrvalost a schopnost pracovat samostatně. Domácí prostředí by mělo být přizpůsobeno potřebám studia, což zahrnuje zajištění dostatečného osvětlení, tichého místa a potřebných studijních pomůcek.

Pozitivní zkušenosti s domácí přípravou mohou u žáků podpořit celoživotní zájem o učení a osobní rozvoj. Tyto funkce Šulová popisuje jako pozitivní funkce a domácí přípravy, proto je pro dítě důležité, aby domácí přípravu provádělo, učilo se a zdokonalovalo se v ní (Šulová, 2014). Ve třídách, kde jsou domácí úkoly zadávány pravidelně dochází ke zlepšení výsledků žáků (Fernández – Alonso et al., 2015 in Fernández-Alonso et al., 2017). Charakteristika domácích úkolů zahrnuje jak množství zadávaných úkolů, jejich frekvenci, délku, účel, cílovou oblast dovedností, míru individualizace, míru volby žáků, nebo i dle termínu splnění, či sociálního kontextu (Cooper et al., 2006 in Rosárito, et. al., 2019).

1.3 Vlivy domácí přípravy na žáky

Vliv domácí přípravy na žáky není jednotná a může mít jak pozitivní, tak negativní dopady. Hodnocení závisí na různých faktorech, které následně vedou k různým výsledkům, jak v pozitivním, tak v negativním směru (Cooper et al., 2006 in Fernández-Alonso et al., 2017). O škodlivých účincích můžeme hovořit v případě nerespektování individuálních schopností a osobních možností žáka. Zahlcením dětí příliš náročnými úkoly, které neodpovídají jejich vývojovému stupni. Mezi nežádoucí stránky patří velká časová náročnost a přetěžování dítěte. V těchto případech domácí příprava nepřináší výsledek pro školní výkony. Dochází ke ztrátě zájmu o učení, ztrátě zvědavosti, psychické a fyzické únavě. Mohou se objevit psychosomatické poruchy u dítěte (nevolnosti, poruchy spánku), úzkostné stavy a strach z neúspěchu. Takový tlak vyvolává v dítěti pouze pocit, že zadaný úkol nezvládne vykonat v dostatečné požadované kvalitě a že selže. Může také dojít k narušení

rodinných vztahů, pokud rodiče tlačí na dítě kvůli domácí přípravě do školy, nebo i narušení volnočasových aktivit. Dochází pak ke konfliktům, často opakovaně a pravidelně. Čím větší jsou nároky, které jsou na dítě kladeny, tím více času nad jejich přípravou do školy pod dohledem rodičů dítě tráví. Pro dítě je velmi frustrující, pakliže není schopno dosáhnout takových výkonů, které jsou po něm požadovány. Proto by zadávání a plnění domácích úkolů mělo postupovat nejprve od těch jednoduchých a pak postupně k těm složitějším. Jednoduché úkoly, které žák snadno zdolá, mají přinést dítěti pocit úspěchu. A to i těm slabším žákům. Není žádoucí, aby zažívalo pocit, že je pro své rodiče zklamáním (Šulová, 2014).

Domácí příprava někdy nemá vůbec žádný vliv na výkon žáka ve škole, ani krátkodobý, ani dlouhodobý. Důvod pro nulový či negativní vztah souvisí s faktory spojenými s časem věnovaným domácím úkolům. Tyto faktory však mohou studijní výsledky ovlivnit opačně. Někteří žáci na úkoly nepotřebují trávit tolik času, jelikož se učí rychle a mají také dobré kognitivní schopnosti (Trautwein, 2007 in Fernández-Alonso at. al, 2017). Dalšími prvky, které negativně ovlivňují domácí přípravu jsou nesprávné studijní návyky, nejasná struktura a zadání. Oproti tomu jasně stanovená pravidla poskytují jasný model a ulehčují tak přípravu na samotnou domácí práci. Zde je nutné zmínit i možný negativní vliv rodiče. Rodič, který sám sobě odporuje, sděluje své pokyny nejasně a nesrozumitelně, není schopen sám sobě přiznat, že zadaný úkol není schopen řešit ani on sám, může velmi snížit efektivitu domácí přípravy. Z důvodu obavy ze ztráty autority před svým dítětem mu dává raději matoucí a nejasné informace, nebo jednoduše dítě odbude (Šulová, 2014). Můžeme říct, že domácí úkoly mohou být individuálně prospěšné pro všechny žáky. To umožňuje prostor pro diskuse, které často probíhají i bez dostatečné informovanosti těch, kteří se do nich zapojují (Fernández-Alonso at. al, 2017).

Na domácí přípravu lze však pohlížet také pozitivně. Díky domácí přípravě získává žák velmi důležité pracovní návyky. Děti tak odvádí určitou práci a postupně za ni přebírají i zodpovědnost. Ve snaze vést děti k samostatnosti se pak často opomíjí důležitost podpory členů rodiny, jejich blízkost a sociální kontakty. V této pro dítě náročné životní situaci ono samo očekává podporu zejména ze strany svých rodičů. Potřebuje stabilní zázemí, jistotu i pravidelné rodinné rituály. Nejde zde tedy jen o samotný domácí úkol, ale také o trávení společného času (Šulová, 2014). Podle Čapka (2023), správně zadaný domácí úkol je zábavný, hravý a zajímavý, reflektuje rozdílné schopnosti a dovednosti žáků, stimuluje myšlení, nespolehá na pedagogickou práci rodičů. Jeho splnění je užitečné. Ideálně je

domácí úkol dobrovolný, který netrvá dlouho, je nenáročný, má otevřené řešení rozvíjející kreativitu.

1.4 Význam domácích úkolů

Domácí úkol – jedná se o úkol zadaný učitelem, který žák vypracovává mimo školní vyučování. Učitel tím podporuje žakovu nezávislost a efektivní studium. Domácí úkoly by měly být koncipovány tak, aby je žáci zvládli vypracovat samostatně. Měly by být koncipovány tak, aby postupovaly od jednoduchého ke složitějšímu. Dítě by mělo zažívat úspěšné vyřešení (Šporclová in Šulová, 2014). Domácí úkoly pozitivně ovlivňují učení a výkon jednotlivých žáků a posilují jejich kritické myšlení, studijní návyky, postoj k učení a zvětšují množství zapamatované látky (pokud se probíraná látka zopakuje do 4 hodin). Díky těmto úkolům a plnění školních povinností se žák může naučit lépe organizovat svůj čas. V důsledku plnění zadaných úkolů se v rodinách zvyšuje interakce mezi dětmi a jejich rodiči. Rodičům pak nabízí lepší přehled o probírané látce. Domácí příprava může ovlivnit rodinné klima a kvalita rodinných vztahů. To pak může zpětně ovlivňovat atmosféru ve školní třídě. Domácí příprava je nejen plnění jednotlivých domácích úkolů, ale je to komplexní systematická práce. Zahrnuje společné činnosti žáků, rodičů i učitelů (Šulová, 2014).

Kvalita zadávaných domácích úkolů nepřímo utváří vztah rodičů s učitelem a v obecné rovině také vztah rodiny a školy. Kvalitní domácí úkoly zadávané s optimální četností, v rozumném rozsahu a nejlépe přijatelnou, pokud možno i zábavnou formou, mohou tento vztah pozitivně upevnit a vytvořit i respekt k práci daného učitele. Naopak nadměrné a nesrozumitelné zatěžování dětí domácími úkoly může tento vztah i trvale poškodit. Tak jako ve všem je i zde potřeba hlavně přiměřenost. Výzkumy na téma vlivu domácí přípravy na úspěšnost žáků nepřinesly jednoznačné výsledky. Většina se přiklání k názoru, že domácí příprava, včetně vypracovávání domácích úkolů, pozitivně ovlivňuje školní prospěch a napomáhá získat a rozvíjet dovednosti a schopnosti žáka. Záleží přitom na různých aspektech, jako na době věnované přípravě, kvalitě takové přípravy, pracovních podmínkách žáka, osobnosti dítěte či na míře a kvalitě pomoci rodičů (Šulová, 2014). Paschal vycházel z hypotéz, že čas, který žáci tráví domácími úkoly, odráží jejich oddanost a píli. Proto předpokládali pozitivní vztah mezi časem věnovaným domácím úkolům a studijním výsledkům (Paschal et al., 1984 in Fernández-Alonso at. al, 2017). V přístupu k zadávání domácích úkolů se jednotlivé země i školy liší. Některé země od domácích úkolů upouští. Rodiče zastávající odmítavý postoj k domácím úkolům argumentují zejména tím, že jde o

nepřiměřený zásah do volného času dítěte a do rodinného života. Mnohdy to považují i za omezování lidských práv (Šulová, 2014). Důležité je zohlednit objem a četnost současně. Právě četnost má větší vliv na výsledky žáků (Trautwein et al., 1002 in Fernández-Alonso at. al, 2017).

1.5 Domácí příprava při nástupu do školy

Nástup do školy představuje významný milník v životě dítěte, který vyžaduje od rodičů zvýšenou pozornost a spolupráci se školou. Domácí prostředí se stává nedílnou součástí vzdělávacího procesu a přispívá k celkovému rozvoji dítěte (Řezáč, 1998 in Petrů Puhrová, 2018). Žáci ze začátku školní docházky chápou domácí úkoly a domácí přípravu na vyučování jako náročné, a proto očekávají od rodičů podporu (Šulová, 2014). Úspěšná domácí příprava vyžaduje aktivní zapojení rodičů, které spočívá v několika klíčových aktivitách. Rodiče by měli vytvářet podmínky pro efektivní studium, komunikovat s pedagogy, poskytovat dětem podporu a postupně je vést ke strategiím pro samostatné učení (Cunha, at. al, 2015). Nástupem do školy se mění fungování rodinného systému. Rodiče často svoji pozornost zaměří na výkon dítěte. Dítě se snaží vybavit vědomostmi a dovednostmi, aby v školní konkurenci obstálo. Zatímco předškolák měl dostatek prostoru ke spontánní hře, tak školák často přichází o tento prvek dětství. K tomu dochází v důsledku náporu nejen školních povinností, ale i zájmových aktivit. V nabitém programu pak nemusí zbývat prostor k odpočinku, ani volné hře. Tím jsou děti vystavovány zvýšené zátěži. To může vést až k tělesným i psychickým potížím (Šulová, 2014). Domácí příprava hraje důležitou roli ve výchovném procesu (Petrů Puhrová, 2018). Podpora rodičů podporuje schopnost dítěte zvládnout začátek školní docházky a zvyšování školních nároků na učení. Je také důležitá při vytváření vztahu ke vzdělávání, také k přípravě na učení a hodnocení školních výsledků. Rodiče jsou vzorem nejen v chování, ale posilují také psychický vývoj svého dítěte, který zahrnuje nejen pracovní, sociální, ale také enkulturační návyky. Rodiče také ovlivňují míru autoregulace dítěte, což má vliv na úroveň motivace a důvěry ve vlastní schopnosti. Tuto schopnost můžeme nazývat jako self – efficacy, což je specifická schopnost pro zvládání tlaku a řešení problémů. Především pak kognitivní část autoregulace souvisí s výběrem strategie používané pro dokončení zadaného úkolu (Šulová, 2014 in Petrů Puhrová, 2018). Prostřednictvím domácí přípravy mohou rodiče získávat informace o míře dosažených výsledků a pokroků v učení jejich dítěte (Petrů Puhrová, 2018). Při interakci dětí s rodiči se do domácí přípravy zapojuje také vztek, zlost a křik. K tomu dochází v důsledku

napětí z časového tlaku, či disharmonie v komunikaci s dítětem. Za dobré školní výsledky rodiče považují dobré známky. Důležitá je také spokojenost dítěte (Petrů Puhrová, 2018).

Aktivní zapojení rodičů do domácí přípravy žáků prohlubuje vzájemný vztah mezi rodičem a dítětem, ale také rozvíjí pozitivní vztah dítěte ke škole. Především za použití podpůrných otázek. Cílené otázky, které rodiče kladou, podporují u žáků reflexi vlastního učení a rozvoj dovedností, čímž pozitivně ovlivňují jejich vztah ke škole a motivují je k dalšímu studiu. Také otázky týkající se dosaženého posunu, či způsobu řešení problému (Latunde, 2017). Domácí úkoly mají vést k samostatnému zpracování žákem, který si zároveň nastaví i tempo práce, s důrazem na vlastní zodpovědnost za odevzdanou práci. Zároveň si žák v klidu domova látku opakuje a lépe si ji pak pamatuje (Šulová, 2014).

V této kapitole jsme vymezili pojem domácí příprava, jako systematickou činnost, která zahrnuje žáka, rodiče i učitele a pojem domácí úkoly. Věnovali jsme se popisu funkcí domácí přípravy a osvojování návyků. Dále jsme se zaměřili na samostatnost žáků a motivaci. Vymezili jsme jak pozitivní, tak negativní vlivy, které ovlivňují domácí přípravu žáků. S ohledem na prostředí, ve kterém probíhá domácí příprava žáků, se v následující kapitole zaměříme na domácí prostředí.

2 DOMÁCÍ PROSTŘEDÍ A ZAPOJENÍ RODIČŮ

Ideální podmínky pro domácí přípravu nelze stanovit univerzálně. Každé dítě má jedinečné návyky a rodiče by měli pro své dítě podmínky vytvořit, zavést pravidla a studijní návyky pro budoucí učení. (Mertin, 2004) Od počátku školní docházky převládá převážně direktivní styl výchovy zahrnující rodičovské vedení a kontrolu. I v této době je však vhodné dát dítěti určitý prostor pro vlastní organizaci práce. Pokud se stane, že dítě zapomene či z jiných důvodů nesplní svůj úkol, získá tím velmi cennou zkušenost pro svůj život. Rodiče by pak měli být svým dětem dobrým příkladem, ukazovat mu možná řešení a předávat své vlastní zkušenosti. Dítě by si však nemělo na toto vedení příliš zvyknout a zcela se mu podřídít. To pak vede k pasivitě a k spoléhání se na pomoc druhého. Naprosto zásadní chybou, při které domácí příprava zcela ztrácí svůj původní smysl, je, když rodič vypracovává úkol za své dítě (Šulová, 2014). V dnešní době žáci tráví nad domácími úkoly více času než v minulosti. Na začátku 20. století byly ve Spojených státech domácí úkoly zakázány, jelikož byly prohlášeny za nezákonnou zátěž dětí. To podporovali také lékaři, kteří doporučovali zdravý pobyt na čerstvém vzduchu (Červenková & Sikorová, 2014). Dítě se časem naučí volit si své vlastní strategie. To podstatné je, aby se naučilo omezovat rušivé podněty, aby mělo svůj vlastní trvalý prostor a místo k práci, kterou vykonává pravidelně. Aby si udržovalo pořádek zejména v pomůckách, zapisovalo si své povinnosti a dodržovalo termíny jejich splnění. Rodiče pak mohou žáka motivovat a podporovat pořízením líbivých pracovních pomůcek (Šulová, 2014).

2.1 Role rodičů v procesu domácí přípravy žáků

Rodiče často vedou děti k akademickým výkonům a neuvědomují si, že by to mohlo dítěti škodit. Jeho úspěchy považují za důkaz vlastních cílů ne jako projev dětské touhy (Mukhsin et. al, 2019). Zatěžování domácí přípravou by mělo být přiměřené. Zadávané úkoly by měly být zvládnutelné a jejich řešení by mělo dítě bavit. Je zároveň vhodné vyvažovat pracovní předpoklady jednotlivých dětí. Například více dohlížet na nepořádné dítě, a naopak poskytnout více volnosti dítěti samostatnému (Šulová, 2014). V České republice není přesně stanoveno, jak podporovat žáky v domácích úkolech, aby byly systematicky podporovány (Červenková & Sikorová, 2014). Úkolem rodiče je také posilování sebevědomí svého dítěte, aby bylo samostatného plnění úkolů schopné. V oblastech, které dítěti činí potíže, by mu měl být hlavně oporou a v případech, kdy to zvládne samo, mu má nechat větší samostatnost. Rodič však nemá přebírat jeho povinnosti, ale být zde jen pro případ pomoci. Dítě musí

chápat, že jsou to jeho vlastní povinnosti (Šulová, 2014). Zapojení rodičů sice nezaručuje lepší výsledky, ale je ve vzdělávacím procesu žádoucí (Fernández-Alonso at. al, 2017).

Rodič má být dítěti především poradcem a autoritou. Měl by poskytovat sociální podporu, znát jeho spolužáky a starosti a tyto informace si aktualizovat a probírat v nezávazném rozhovoru. Ten by neměl začínat dotazem přímo na domácí úkoly. Naopak je vhodné nejprve navodit příjemnou atmosféru a pak se zeptat na to, co je ve škole nového či zajímavého (Šulová, 2014). Aby bylo dosaženo pozitivní motivace ke vzdělávání daného dítěte, je potřebné, zejména během vypracovávání domácích úkolů, udržovat klidnou a pozitivní rodinnou atmosféru. Méně kárat a více chválit. Rodič může nasměrovat dítě s jeho dotazy k úkolům nebo vyučované látce na jeho učitele ve škole. Upozornit ho, že si domácí přípravu značně zjednoduší, pokud bude dávat pozor už při výuce. Pokud je úkol mimo znalosti a schopnosti rodiče, měl by to dítěti přiznat a najít mu někoho jiného, kdo by mu s úkolem mohl poradit a pomoci. V tom případě by měl dítěti zdůraznit, že se osvojením této znalosti či dovednosti stane v rodině jediným, kdo tomu rozumí (Šulová, 2014). Dítě by mělo chápat, v čem je přínos splnění domácího úkolu. Mělo by vždy najít možné praktické využití získaných znalostí a dovedností. Se zvyšujícími se nároky na jednotlivé členy naší společnosti rostou i nároky rodičů na jejich děti. Rodiče pak trpí nepřiměřenými obavami či úzkostmi. To následně vyvolává tlak na dosažení úspěchu jejich dítěte, nebo snahu o získání náskoku ještě před samotnou školní docházkou (Šulová, 2014).

2.2 Vedení a podpora žáků na prvním stupni ZŠ

Od učitelů se očekává zvážení v první fázi charakteristiky dané třídy. Očekává se, že zváží nejen předchozí znalosti žáků, ale také třídy, ve které se nachází a také počet žáků (Rosárito, et. al., 2019). Rodiče si vybírají typ účasti podle úspěšnosti dítěte ve škole a daného ročníku. Je vhodné dávat dítěti prostor, podpořit jej otázkami, které mu pomohou lépe pochopit daný problém a spoluřídít vypracování domácího úkolu (Šulová, 2014). Odpovědnost za navrhování a zadávání domácích úkolů nesou sami učitelé (Rosárito, et. al., 2019). Přístupy k rodičovské podpoře mohou být jak autonomní, tak direktivní. Autonomní podpora zahrnuje míru a způsob posilování snahy dítěte o samostatné řešení problémů a možnost jeho rozhodování. Samo si pak volí, jakým způsobem bude své úkoly v rámci domácí přípravy provádět. To vede k jeho větší zodpovědnosti. Má tak více vlastního prostoru a možnost vlastního rozhodování. Zároveň však nese i následky za svou práci (Šulová, 2014).

Podpora autonomie dítěte ze strany rodičů vede k růstu jeho sebevědomí, samostatnosti a zodpovědnosti. Autonomně podporované dítě umí samostatně řešit své problémy a umí si vyhledat i potřebnou pomoc. Přináší to také dobrý pocit spokojených vychovatelů samotným rodičům. Tím jsou posilovány vzájemné vztahy s pozitivní zpětnou vazbou členů rodiny (Šulová, 2014). Oproti tomu direktivní podpora rodičů většinou souvisí s jejich autoritativním stylem výchovy a odráží jejich zájem na domácí přípravě dítěte. Souvisí také s mírou jejich angažovanosti. Měli by se však snažit o to, aby učení dítě bavilo a zažívalo z něj pocit radosti. Vytvoří si tak pozitivní postoj k učení. Za vhodný lze považovat postup od direktivního přístupu k tomu autonomnímu (Šulová, 2014).

2.3 Školní úspěšnost žáků

Školní úspěšnost vyjadřuje, do jaké míry plní žák očekávání, která jsou na něj školou kladená. Tato úspěšnost je dále hodnocená objektivními, či subjektivními kritérii. Za úspěšné může být tedy považováno dítě s dobrými známkami. Důrazem na prospěch a výkon se opomíná druhá stránka školní úspěšnosti, kam patří přizpůsobování se režimu školy, zvládání požadavků a úspěšné začleňování do kolektivu (Šulová, 2014). Domácí úkoly ovlivňují studijní výsledky žáků na různých úrovních. Celkové množství zadávaných úkolů školou souvisí se zlepšením studijních výsledků. Ovšem na individuální úrovni se ukazuje opačný efekt s delším časem stráveným nad úkoly. Častější zadávání domácích úkolů by mohlo přispět ke zlepšení školního vzdělávání. Zároveň čím více úkolů škola zadává, tím se vytváří větší rozdíly mezi žáky a v časech, který potřebují na jejich dokončení. Školy, které zadávají větší objem domácích úkolů vykazují větší rozdíly studijních výsledků mezi žáky (Fernández-Alonso at. al, 2017). Nemůžeme jednoznačně určit faktory, které ovlivní úspěšnost dítěte. Tato úspěšnost je podmíněná celým komplexem okolností v systému dítěte, rodiny a školy, které dítě ovlivňují jak kladným, tak i záporným směrem (Mertin, 2003 in Šulová, 2014). Důležitou roli zastává také učitel, jehož přístup k domácím úkolům má větší vliv než samotný čas, který jim žáci doma věnují (Fernández-Alonso at. al, 2017). Děti mají rozdílné přístupy jak ke škole, tak i k domácí přípravě. Některé se na školu těší, některé ji považují za nutné zlo, ale když je něco zaujme, rádi se do toho pustí. Jiné děti udělají všechno pro to, aby se škole i domácí přípravě vyhnuli. Takovýto postoj dále určuje, kolik povzbuzování a motivování od rodičů bude dítě potřebovat. Důležitá je míra motivace. Vnější je v podobě odměny, pochvaly, zákazu, či trestu. Vnitřní motivací dítěte může být touha po poznání, po úspěchu, potřeba sociální interakce (Šporclová in Šulová, 2014).

2.4 Proces učení žáků

Pojem učení je znám již od nepaměti. Je úzce spojen s osobním rozvojem. Jde o celoživotní dynamický aktivní proces, při kterém jsou nové informace a zkušenosti zpracovávány a integrovány do stávajícího systému. Díky tomu si jedinec rozvíjí své vrozené dispozice a možnosti. Člověk v procesu učení musí zpracovávat velké množství informací. Ty postupně získává, osvojuje si je, pozměňuje a dále je upevňuje ve formě nově nabytých zkušeností. Přitom každý individuální jedinec k danému procesu přistupuje jiným způsobem (Křišová & Lavrinčík, 2019). Většina žáků upřednostňuje, když je učivo prezentováno v obrazové podobě jako schémata, diagramy, obrázky, grafy, fotografie, mapy, videa či filmy. Myšlenkové mapy jsou proto také vhodnou pomůckou (Křišová & Lavrinčík, 2019).

Existuje spousta druhů, či stylů učení, můžeme tedy nalézt i různé výklady tohoto pojmu. Pojem učení je proces, v jehož průběhu dochází u jedince na základě nového poznání, nových dovedností a zkušeností ke změnám v chování. Jak v psychické, tak v osobnostní rovině. Pojem učení však nezahrnuje změny, ke kterým dochází důsledkem biologického zrání, či tělesného vývoje organismu (Nývltová, 2015 in Průcha, 2020).

2.5 Individuální přístup

Každý žák je jedinečný a má své určité jedinečné znaky, osobní rysy, kognitivní schopnosti, rodinný původ, etnicitu atd. Moderní inkluzivní pojetí vzdělávání proto klade důraz na individualizovaný přístup, ten respektuje jedinečné potřeby a potenciál žáků. S touto žákovskou rozmanitostí musíme počítat v rámci školních tříd (Smetáčková et. al., 2024). Každý žák je jedinečný a má svou vlastní osobnost. Při učebním procesu pak hraje důležitou roli. Individuální zvláštnosti dítěte hrají také svou důležitou roli, jako je temperament, vlastnosti, úroveň aspirací k učení, pohlaví, nebo věku ve vztahu k případným sourozencům (Petrů Puhrová, 2018). Úkolem učitele je přizpůsobit úkoly a učební úlohy jednotlivým žákům. Podle jejich individuálního stylu, či tempa učení, jejich schopnostem a předpokladům (Semradova, 2023).

2.6 Hodnocení žáků učitelem

Této problematice se nevěnuje tolik odborných studií. Vznikají spíše potřeby vytvářet metodické návody, jak pro rodiče, tak i učitele. Nemáme však jasné pokyny, či charakteristiky, které by měl domácí úkol splňovat (Červenková & Sikorová, 2014). Hodnocení ze strany učitele může výrazně ovlivnit sebepojetí žáka. Může zažít úspěch jako

vítěz, nebo neúspěch a cítit se outsiderem s velmi malou šancí na zlepšení. Subjektivní hodnocení je ovlivněno individuální představou o daném žákovi a formuje učitelův přístup k němu (Šulová, 2014). Učitelé k domácím úkolům přistupují intuitivně, nebo na základě svých zkušeností (Červenková & Sikorová, 2014). Pokud hodnotí učitel žáka pozitivně, může posílit jeho sebedůvěru a podpořit jeho pracovní aktivitu a efektivitu. K takzvaně dobrým žákům pak přistupuje zpravidla přátelštěji a je jim ochoten i odpustit jejich drobné prohřešky. Používá vůči nim pozitivní motivaci. U problémových žáků je jeho postoj naopak mnohem kritičtější a přísnější. Prostřednictvím hodnocení tak lze ovlivnit školní úspěšnost jak pozitivně, tak negativně (Šulová, 2014). Důležitou roli hraje i volba tématu. Pokud je zadané téma pro žáka blízké z hlediska jeho zájmů, je k plnění úkolu vysoce vnitřně motivován. Prováděná činnost ho baví a tím pádem se na něj dokáže i intenzivněji a déle soustředit (Šulová, 2014).

Učitel si sám volí jak délku, tak i frekvenci zadávání úkolů. Učitel může k volbě přistoupit jak na základě osvojeného učiva, tak i s ohledem na časové dispozice výuky. Rozhodnutí o tom, zda bude zadávat, či nezadávat domácí úkoly je tedy na intuici učitele (Červenková & Sikorová, 2014). Domácí úkol – jedná se o úkol zadaný učitelem, který žák vypracovává mimo školní vyučování. Učitel tím podporuje žákovu nezávislost a efektivní studium. Domácí úkoly by měly být koncipovány tak, aby je žáci zvládli vypracovat samostatně. Měly by být koncipovány tak, aby postupovaly od jednoduchého ke složitějšímu. Dítě by mělo zažívat úspěšné vyřešení (Šporclová in Šulová, 2014). Úkoly pomáhají učivo zopakovat, či ho prohlubovat a rozšiřovat (Červenková & Sikorová, 2014). Kreativní učitelé se snaží vést žáky k efektivní domácí přípravě tím, že volí úkoly odpovídající vnitřní logice výuky. Zaměřují se na takové formy a typy práce, které jsou pro žáky nejvhodnější a nejúčinnější. Zároveň je důležité, aby byly domácí úkoly vyvážené, přiměřené a dobře koordinované. Díky tomu mohou žáci rozvíjet různé dovednosti prostřednictvím rozmanitých úkolů (Maňák, 1992). Domácí příprava se školnímu vzdělávání může v mnoha věcech podobat. Podobná je žákova schopnost učit se, úroveň jeho kognitivních schopností a také učitel, který určuje obsah školní i domácí přípravy (Šporclová in Šulová, 2014).

V této kapitole jsme si vymezili pojmy jako klíčové faktory ovlivňující efektivitu domácí přípravy žáků. Dále jsme popisovali význam domácího prostředí, ve kterém probíhá domácí příprava. Popsali jsme dále zapojování rodičů do domácí přípravy a proces učení žáků, který je individuální závislý na vnitřních i vnějších podmínkách. Na tuto kapitolu

navazuje kapitola zabývající se vybranými alternativními školami, na které se v naší práci zaměřujeme.

3 VYBRANÉ ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

České školství procházelo výraznou změnou, kdy rostla autonomie a decentralizace škol vlivem společenských změn, které podpořily rozvoj alternativního vzdělávání. Vývoj a fungování alternativních škol jejich fungování nebylo systematicky monitorováno. Pozornost se zaměřila na pedagogické a didaktické metody a na faktory, které ovlivňují implementaci a udržitelnost, včetně školního managementu. I přes to v ČR vzniklo mnoho škol s inovativními a alternativními prvky. Samotný pojem „alternativní škola“ je však obtížně definovaný (Kitzberger, 2013). Můžeme se tedy setkat s různými definicemi. Jednu z definic uvádí Průcha, Walterová a Mareš, kteří Alternativní školu definují jako obecný termín. Podle této definice zahrnuje všechny druhy škol, a to jak státních, tak soukromých. Můžeme se tedy setkat s různými definicemi. Jedna z definic představuje alternativní školu jako obecný termín. Podle této definice zahrnuje všechny druhy škol, a to jak státních, tak soukromých. Takovéto školy mají jeden rys, který je odlišuje od standardních běžných škol. Může jít o specifika jak obsahu vzdělávání, organizace výuky, či hodnocení žáků (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013). To můžeme doplnit o informace od Koláře, který popisuje, že alternativní je něco odlišného a nestandardního, jak to vyplývá i z latinského slova alter. Hovoří tedy o netradičním a inovativním školství, výchově a vzdělávání. To spočívá v objevování a zkoušení nových cest a přístupů jak v teoretické, tak v praktické rovině. Cílem tohoto procesu je zefektivnit výchovu a vzdělávání (Kolář, 2012).

Alternativní školy více rozvádí Kolář. Jsou to podle něj tedy ty školy, které uplatňují různé inovace ve vzdělávání a volí k tomu netradiční cíle, postupy, formy, metody, obsahy i způsoby hodnocení žáků. Odmítají tradiční orientaci učitele na výkony žáků, ale dbají na pozitivní klima třídy, radost z učení, spolupráci a také individuální rozvoj žáka. Obdobně jako i předešlá definice uvádí, že školy mohou být jak státní, tak nestátní i soukromé. A jedná se tedy o všechny druhy škol. Dále doplňuje, že základ těchto škol vychází z klasických reformních škol, které vznikaly v Evropě, ale také v USA, zejména na počátku 20. století (Kolář, 2012).

Průcha rozděluje alternativní školy do třech hlavních skupin. Na skupinu klasických reformních škol, církevních škol a na moderní alternativní školy. Jiné rozdělení alternativních škol je do třech hlavních skupin. Na skupinu klasických reformních škol, církevních škol a na moderní alternativní školy. V tomto dělení tedy školy waldorfské patří mezi klasické alternativní školy reformního typu. Rozdělení alternativního vzdělávání podle pojmových rovin dělí na aspekt školsko-politický, ekonomický a aspekt pedagogický a

didaktický. Jako určující pro uchopení pojmu v českém prostředí je aspekt pedagogický a didaktický. Výchovně vzdělávací program waldorfských škol patří mezi alternativní programy. Kritériem pro vymezení alternativní školy je tedy její pedagogická specifita (Průcha, 2012). Pojem alternativní škola má mnoho významů, jeho interpretace se může lišit nejen v jednotlivých zemích, ale také mezi odborníky v daném oboru. Jako alternativní chápeme všechny školy, které se odlišují od tradičních škol svými pedagogickými přístupy, obsahy a formami výuky. Nabízejí flexibilnější a individuálnější přístup ke vzdělávání (Havlíková in Šulová, 2014). Alternativní školy se od běžných škol odlišují. Rozdíly mohou být v komunikaci žáků a učitelů, způsobu výuky, metodách, obsahu vzdělávání, hodnocení, zapojování školy do místní komunity a další. Alternativní školy se liší absencí zvonění nebo délkou vyučovacích hodin, jiným uspořádáním, či jejich propojováním. Žáci s učiteli mívají přátelský vztah a žáků je ve třídě méně. Některé nedostatky běžných škol se snaží kompenzovat právě alternativní školy. Rodiče tak mají větší výběr z různých vzdělávacích institucí. Alternativní školy mají buďto ucelenou pedagogickou koncepci, nebo jen některé alternativní prvky (Beníšková, 2007). V alternativních školách se dítě na výuce podílí. Snaží se získat zájem dítěte o vzdělávání a rozvíjí tvořivé nápady. Nepodporují zde vztah z chyb. Učitelé a žáci mají mezi sebou přátelský vztah. Žáci se neučí pro známky, ale pro znalosti a dovednosti. Ve školách také nezvoní, konec výuky si určí učitel podle potřeby žáků. Školy také více zapojují rodiče do školního dění (Beníšková, 2007). Ucelenou pedagogickou koncepci mají Waldorfské školy, Montessori školy, nebo Daltonské školy. Další alternativní programy: Zdravá škola, Začít spolu, Dokážu to, Otevřené vyučování, Integrovaná tematická výuka (Beníšková, 2007).

3.1 Vznik alternativních škol

Alternativní pedagogika vznikla jako kritika tradiční výchovy a vzdělávání (Stevović Havaić, 2023). Ve 20. a 30. letech dvacátého století vzniklo reformní pedagogické hnutí. Vznik a také vývoj alternativních škol byl tímto směrem ovlivněn. Mezi představitele této reformní pedagogiky patří J. Dewey, M. Montessori, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner a H. Parkhorstová. V České republice byla rozvíjena v meziválečném období. Ve světě vznikaly různé typy alternativních škol. Lze je rozdělit na klasické reformní školy, církevní (konfesní) školy a moderní alternativní školy (Havlíková in Šulová, 2014). Mezi klasické reformní školy patří Waldorfská škola, Montessori škola, Freinetova, Jenská škola, Daltonská škola. Mezi církevní školy patří školy katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní

školy. Jako další jsou školy moderní, které jsou státní, či soukromé (Havlíková in Šulová, 2014).

Po překonání nepravd a předsudků se staly alternativní školy pevnou součástí českého vzdělávacího systému. Dobré výsledky škol a jejich absolventi zvyšují zájem o alternativní školy. Jako alternativní školy byly často považovány také církevní a soukromé školy. V těchto případech byla spíše určující samotná alternativní podstata zřizovatelů, a ne tak jejich pedagogická orientace (Rýdl, 2016). Alternativní pedagogika a tyto školy jsou odlišným přístupem ke vzdělávání. Liší se od tradičních cílů, metod a forem. Alternativní škola částečně, či zcela, realizuje principy jiného, alternativního, pedagogického směru. Alternativní didaktika respektuje principy vnitřní motivace žáků, či změny role učitele, zabývá se vzájemnou kooperací žáků, nestresující organizací učení, využívá autodidaktické postupy ve vyučování. Při hodnocení přistupuje k žákům podle jejich možností, ne však podle srovnávání s ostatními (Rýdl, 2016). Rýdl uvádí, že současný vzdělávací systém se zakládá na materialistických hodnotách a individualistickém konzumu. Současný vzdělávací systém se zakládá na materialistických hodnotách a individualistickém konzumu. To vede k nedostatku emocionálního bezpečí, zvýšené psychické nestabilitě a také sociálnímu rozkladu. Vzdělávací systém by se měl posunout k přípravě na nejistou budoucnost, než na předávání tradičních znalostí a hodnot. Alternativní pedagogická hnutí se orientují na přirozenou výchovu, individuální učení a demokratické vzdělávání. Cílem těchto hnutí je transformace tradičních metod výuky, vytváření rovného prostředí, vzdělávání zaměřené na studenta a zohlednění jeho individuálních potřeb (Rýdl, 2016).

3.2 Role učitele v alternativních školách

Učitelé na prvním stupni ZŠ většinou působí jako třídní učitelé ve své třídě a vyučují většinu předmětů (Kendíková, 2020). Alternativní vzdělávání se odlišuje od tradičního vzdělávání také rolí učitele a žáků. Roli učitele ovlivňuje důraz na individuální přístup k žákům, které se snaží aktivně zapojovat, propojovat teoretické vědomosti s praxí. Učitelé se také zaměřují na rozvoj kreativity, kritického myšlení. Specifická bývá i organizace výuky, která se od tradičního dělení na jednotlivé předměty a vyučovací hodiny liší (Ries, 2010). Tyto odlišnosti v pojetí výuky a role učitele se promítají také do utváření profesní identity. Profesní identita učitele označuje to, jak se učitel v profesi vnímá. Skládá se ze souboru znalostí, dovedností, postojů a hodnot. Identita se formuje osobními zkušenostmi jedince (Jurčík, 2021). Zásadní je transformace role učitele, který v tradičním pojetí bývá primární

autoritou a zdrojem vědomostí, kdežto v alternativních školách jde o roli facilitátora v učebním procesu. Učitel v alternativních školách bývá označován jako průvodce, mentor, nebo facilitátor (Ries, 2010).

3.3 Dělení alternativních škol

Vznik alternativních a inovativních škol u nás je sice zřejmý, ale o jeho průběhu nemám příliš objektivní údaje. Když v devadesátých letech minulého století začal na školství působit reformní proces, tak výsledkem byl vznik těchto škol. Ty se výrazně lišily od hlavního proudu. Mezi tyto klasické reformní školy patří školy Waldorfské, Montessori a další iniciativy (Kitzberger, 2013). V České republice existuje několik škol alternativních typů. Jsou to Waldorfské školy, Montessori, Daltonské, Začít spolu, Zdravá škola, Integrovaná tematická výuka, Domácí vzdělávání a Lesní škola (Alternativní školy, 2014).

Cílem této naší práce není popsat všechny alternativní školy. V práci uvádíme alternativní školy, které jsou relevantní pro náš následný výzkum.

3.4 Waldorfská škola

První waldorfská škola byla otevřena ve Stuttgartu v roce 1919. Rudolf Steiner vypracoval metody pro poznávání, zkoumání duševních a duchovních skutečností. Ukázal také postupy k hlubšímu poznání člověka i světa prostřednictvím antroposofie (Kranich, 2000).

Zakladatel Waldorfské pedagogiky

Rudolf Steiner se narodil v roce 1861 na pomezí Rakouska a Uher. Narodil se do rodiny řadového železničního úředníka. Po ukončení studia na střední škole a absolvování maturity pokračoval ve studiu matematiky a přírodních věd ve Vídni. Docházel také na přednášky z filosofie, literatury, psychologie a medicíny. Již od čtrnácti let soukromě vyučoval a takto financoval svou školní docházku a akademická studia. Po studiích se stal domácím učitelem chlapce s vodnatostí hlavy. Chlapec byl lékaři označován jako nevzdělavatelný. Steinerovi se však podařilo, že po dvou letech byl následně chlapec zařazen do třídy stejně starých dětí a později se stal dokonce lékařem (Carlgren & Klingborg, 2013).

Principy a prvky Waldorfské pedagogiky

Koncepce waldorfské školy vychází z předpokladu rozvoje člověka, zaměření výuky se orientuje nejen na kognitivní funkce. To zahrnuje jak prvky umělecké, tak praktické, mravní, náboženské i vědecké. Jde o jednotnou školu, která diferencuje jednotlivé stupně podle

specifických úkolů výuky a vzdělávání. Učební plán je uzpůsoben podle věku a neexistuje možnost propadnutí. Výkony žáků jsou projevem jejich celistvých bytostí, jejich zájmu a úsilí (Kranich, 2000).

Charakteristické pro waldorfskou pedagogiku je smíšené vzdělávání obou pohlaví, eliminace tradičního třístupňového, či dvoustupňového systému vzdělávání. Učební plán je zaměřený na individuální vývoj dítěte, výuku dvou cizích jazyků, která probíhá již od první třídy. Důležitý je také třídní učitel a výuka hlavních předmětů v epochách. Waldorfské školy také nemají učebnice a na místo klasifikace pomocí známek je slovní hodnocení. Důraz je kladen na divadelní a jiné projekty například na podporu hudební, řemeslné a výtvarné výchovy. Typická je také práce na zahradě, zemědělské, technické a sociální dovednosti (Zdražil & Pleštil, 2019). Cílem waldorfských škol je vzdělávat žáky svobodně, aby si mohli volit svou životní filosofii, až na to budou připraveni (Keller, 2018). Steiner tvrdil, že to, co má člověk znát a umět v určitém věku, musí vyplývat z přirozené povahy lidské bytosti. Ideálem pro toto svobodné vzdělávání je, aby se civilizace rozvíjela na základě neomezeného vzdělávání. Učitel by se v této škole neměl řídit úředními předpisy, ale vlastní iniciativou a názory (Kranich, 2000). Tato pedagogika umožňuje učiteli působit na rozvoj člověka na základě vlastního úsudku, osobní iniciativy a také zodpovědnosti. Jde o jedno z vnitřních pravidel školy, kdy se učitelé snaží nepřetržitě rozšiřovat své znalosti o člověku. Studium o člověku musí být zdrojem veškeré výuky. Kolegiální vedení školy probíhá v týdenních konferencích. Učitelé se jej účastní jako rovnocenní partneři. Součástí konferencí je projednávání a konzultace jednotlivých tříd a žáků (Kranich, 2000). Výuka na prvním stupni waldorfských škol je doprovázena ročním tématem. To je voleno na základě duševní nálady a věkového stupně. První ročník je zaměřen na téma pohádek a vyprávění, které zakončuje hlavní vyučování. Druhá třída je protkaná bajkami a legendami. Ve třetí třídě se žáci seznamují se Starým zákonem, ale pouze jeho částmi. Čtvrtou třídu doprovází severští bohové a hrdinové a v pátém ročníku je zařazena řecká mytologie (Carlgren & Klingborg, 2013).

3.5 Montessori školy

První založenou školkou Marií Montessori byla školka Casa dei Bambini v době, kdy se hlavní město Itálie potýkalo s problémem dětí (Montessori, 2019). Tato škola sloužila pro děti od 3 do 7 let (Stevović Havaic, 2023). V následujícím roce 1909 již byly školky čtyři a následně se rozšířila po celém světě. Maria Montessori přednášela studentům a budoucím

pedagogům po celém světě v Evropě, ale i Americe. Nástupem fašismu se školky zavíraly a Maria se přesunula do Anglie a následně do Holandska. V roce 1929 byla založena Association Montessori Internationale. Tato společnost nadále pokračuje v jejich šlápějích (Rýdl, 2007). Maria Montessori přišla s Montessori metodou. Jde o práci s dětmi, které mají vývojové poruchy. Montessori přišla s tím, že tyto děti potřebují uplatnění určitých pedagogických metod. Díky jejím metodám se dětem dařilo dosahovat výchovně vzdělávacích úspěchů (Stevović Havaić, 2023).

Zakladatelka Maria Montessori

Maria Montessori se narodila v 1870 v italském městečku Chiavalle. Poté se přesunula do Říma, kde začala navštěvovat místní školu. Po maturitě se ji rodiče snažili přesvědčit ke studiu pedagogiky. Jiné obory nebyly ženám tolik otevřené. Maria se však rozhodla pro studium lékařské fakulty. Do této doby však lékařské fakulty studovali pouze muži. Byla velmi cílevědomá (Montessori, 2019). Maria Montessori byla jednou z prvních žen v Itálii, která úspěšně studovala medicínu v roce 1894. Obdržela také prestižní Rolliho cenu což obnášelo stipendium v podobě 1 000 lir (Baldini, 2021). Tyto její vyvinuté metody si zachovali popularitu po celém světě (Mukhsin et. al, 2019). Poté začala pracovat na psychiatrické klinice, kde si všimla opuštěných dětí, o kterých tvrdili lékaři, že jsou omezené. Maria přišla na to, že těmto dětem chybí pouze vnější stimulace a aktivity. Podařilo se jí je zabavit různými předměty a ukázalo se, že nejsou mentálně zaostalé. Na této své metodě začala slavit svůj úspěch (Montessori, 2019). Na lékařském kongresu prezentovala své teorie, ostatní lékaři ji následně dosadili do vedení instituce pro duševně postižené děti. Tehdy se začala její kariéra ubírat spíše pedagogickým směrem. Dále pak působila jako profesorka na pedagogické univerzitě v Římě (Montessori, 2019).

Principy a prvky Montessori pedagogiky

Základem je trojúhelník mezi dítětem, učitelem a prostředím. To utváří základ pro Montessori metody. Učitel je spíše pozorovatel a pomocník (Stevović Havaić, 2023). Pro Montessori vzdělávání a je typická samostatná práce žáků. Žáci pracují jak jednotlivě, tak ve dvojicích, či skupinách. Učitelé plní role průvodců, či mentorů a žáci se učí samostatně, či od sebe navzájem. Další typické pro Montessori je setkávání se v komunitním kruhu na elipse. Zpravidla se na ni zahajuje den, nebo se na ní otevírá nové téma, řeší se takto problémy, sdílí se názory a různé zážitky. Pro výuku je tento kruh opravdu zásadní. Výuka v něm začíná a také se v něm končí den. To probíhá pomocí výměny poznatků a hodnocení práce. Tento kruh také přispívá k posílení kritického dialogu mezi učiteli a žáky navzájem

(Mazášková & Šupicová, 2020). Učitel žákům musí připravit prostředí a materiály pro realizaci aktivit. Klade se důraz na aktivní zkoumání a samostatné učení. Důležitá je proto trpělivost a nepřerušování dětí při hře. Montessori říkala, že se děti prostřednictvím her učí o světě kolem nich. Proto musí učitelé ustoupit od kontroly a nechat iniciativu na dětech (Stevović Havaic, 2023). Aktivitu učitel navrhuje tak, aby vytvářely podpůrné prostředí. Kladou důraz na učení se praktických zkušeností. Vytváří praktické, smyslové a akademické aktivity, aby podporovaly nezávislé učení. Efektivita této metody spočívá v podpoře udržitelného a smysluplného procesu učení. Montessori metoda je postavená na samostatnosti dětí, ty mají odpovědnost za řízení svého času a výběru aktivit. Učí se nejen praktické dovednosti, ale budují si vlastní sebedůvěru pro celý život (Noviani, 2024). Montessori se snaží o přirozený vývoj dětí. Zakládají si na úctě k dětem a respektu. Dále věří, že jsou děti schopné se sami vzdělávat a budují si znalosti pomocí zkušeností. Další je senzitivní období, kdy se mohou děti snadněji učit určitým dovednostem. Jak bylo zmíněno dříve, tak další je příprava prostředí tak, aby se děti mohly učit samy (Mukhsin et. al, 2019).

3.6 Program Začít spolu

V publikacích, které se zabývají alternativními školami, nalezneme mezi alternativami také programy jako Čtení a psaní ke kritickému myšlení, nebo Začít spolu. Začít spolu je metoda projektového vyučování, či kooperativního učení. Mezi další inovativními programy patří například Ekoškola, Škola pro udržitelný život, Rodiče vítání, Férová škola, Škola podporující zdraví. Označení alternativní škola závidí na tom, do jaké míry tento program ovlivňuje celkový charakter školy a její koncepce (Kitzberger, 2013). Mezi jejich hlavní cíle patří vnímání a přizpůsobování se změnám, kritickému myšlení, jako rozpoznání problému a řešení. Dále nést odpovědnost za svá rozhodnutí, rozvíjení představivosti a tvořivosti. Budování zdravých návyků a postojů (Gardošová & Dujková, 2012).

Vznik programu Začít spolu

V roce 1994 byl program spuštěn v postkomunistických zemích (Denglerová et. al., 2023).

V České republice tento program Začít spolu funguje od roku 1996 pro základní školy. Organizace Step by step dohlíží na jeho monitorování, evaluaci a implementaci (Poche Kargerová, 2019).

Principy a prvky programu Začít spolu

Tento program je založený na konstruktivistickém pojetí. Důležitými prvky pro program Začít spolu je komunikační charakter výuky, kvalita reflexe a sebereflexe, komunikace, diferenciací výuky a transdisciplinární přístup. Výuka podle programu Začít spolu začíná zaváděním systému. Nejprve se vybuduje infrastruktura, díky které tento systém funguje. Poté se výuka usnadňuje, když žáci doženou své vrstevníky v paralelních třídách. Důležitý je komunikace a důraz na reflexi nejen vlastní práce, ale i práce ostatních žáků (Denglerová et. al., 2023). Program se snaží vyhovovat individuálním potřebám. Dále dbá na kulturní tradice. Rysy programu Začít spolu jsou si podobné jak v mateřských, tak v základních školách. Mezi hlavní patří individuální přístup ke každému dítěti, vedení dětí k samostatnosti a samostatnému rozhodování. Tímto vedou děti k volbě a následné odpovědnosti. Snaží se rozvíjet jak schopnost, tak znalosti a dovednosti dětí. Využívají k tomu plánované činnosti, centra aktivit, či pozorování (Gardošová & Dujková, 2012).

3.7 Daltonská výuka

V Daltonském plánu je hlavní myšlenkou jiná organizace vzdělávání oproti tradičnímu. Učitel se žákem uzavírají smlouvu o tom, jak bude žák pracovat na období. Žák se rozhoduje a volí si způsob, jak bude práci zpracovávat. Je na něm, jakým tempem bude pracovat a učit se spolupracovat se spolužáky. Tento plán oproti klasickému systému klade odlišné nároky na výuku. Liší se uspořádáním a po stránce didaktické vyžaduje jiný způsob myšlení. Odlišný je již vztah mezi učiteli a žáky. Učitel vede žáky nejen odborně, ale i duchovně. Daltonské principy také vyžadují hodnocení žáků a učiva (Wenke & Röhner, 2000). Dalton má všechny školy od mateřské školy přes základní školu až po střední školy (Röhner & Wenke, 2003).

Zakladatelka Helena Parkhoustová

V roce 1919 v New Yorku Helena Parkhoustová založila svou první školu. Dnes je Dalton mezinárodně uznávanou vzdělávací metodou (Röhner & Wenke, 2003). Existuje Asociace českých daltonských škol, která sídlí v Brně (Wenke & Röhner, 2000).

Principy a prvky Daltonské výuky

Daltonský učitel je ten, který inspiruje žáky pomocí námětů, podnětů a myšlenek. Charakteristickou je spolupráce žáků a učitelů, nebo i samotných žáků. Hlavní je samostatnost invence a schopnost si pomáhat. Tato vzdělávací koncepce vychází z individuálního učení, podporuje nadšení a radost žáků. Zakládá si na kombinaci

kmenových hodin, daytonských úkolech a individuálních konzultacích. Základní principy jsou zodpovědnost, samostatnost a spolupráce. V Daltonské škole si děti každé ráno volí nějakou činnost. Dvě činnosti mají povinné, ale mohou si vybrat i další aktivity společně ve dvojicích se pro jednu z nich rozhodnout. Tato komunikace ve dvojicích je pro kooperativní učení zásadní. V rámci výuky učitel přenáší zodpovědnost na žáky. Každé učivo se následně ověřuje testem zakončený zpětnou vazbou učitele (Röhner & Wenke, 2003). Daltonský plán je především plánem organizačním. Hlavní myšlenka spočívá v organizaci vzdělávání. Jde o smlouvu mezi žákem a učitelem o program práce na dané období (Wenke & Röhner, 2000). Dobrá daltonská škola by měla mít dobré pedagogické klima, kdy by měli být vztahy vybudovány na vzájemné důvěře. Učitelé by měli být ochotni se učit od sebe navzájem, Neměly by být rozdíly mezi pracovními úlohami ve třídě a domácími úkoly. Žáci by měli předem vědět, jak bude vypadat test, či zkouška a kdy bude probíhat. Žáci by měli mít barevný plán a úkolovou tabuli (Röhner & Wenke, 2003).

3.8 Jenský plán

Jde o školy založené na principu komunity. Princip komunity ovlivňuje jak pojetí vzdělávacího procesu, tak role učitelů a žáků. Dbají na podporu rozvoje individuality a osobnosti žáků. Jenský plán poskytuje model přípravy dětí na každodenní sociální život. Snaží se je připravit na „jiný“ svět mimo školu (Koerrenz, 2020).

Zakladatel Peter Petersen

Pedagogický koncept jenského plánu byl německý vědec Perera Petersen. Narozen roku 1884, který rozšířil svůj vzdělávací systém do evropských zemí. Věnoval se studiu společenských věd jako filozofie, historie, psychologie také angličtiny a ekonomie. Šest měsíců pracoval jako asistent pedagoga v Lipsku na gymnáziu. Poté nastoupil jako učitel na škole Joanneum pro vzdělávání, kde pracoval deset let (Pomelov, 2021). V polovině dvacátých let Peter Persoun popsal charakteristiku takzvané staré školy. Tu chtěl však překonat. Chtěl koncepci školy jako otevřenou komunitu, která by se lišila od běžného školského systému. Tento jeho model výuky se zaměřoval na spolupráci, samostatnost žáků a praktické učení. Vnímal své myšlenky jako součást zásadního zvratu v dějinách. Svou koncepci považoval za odpověď na společenské změny po první světové válce (Koerrenz, 2020). V roce 1923 vedl místní modelovou školu, bylo mu také nabídnuto místo katedry pedagogiky na univerzitě v Jeně. Tuto nabídku také přijal. Byl zastánce jednotné školy, a to

pro všechny vrstvy obyvatelstva. V té době to byl projev sociální odvahy a také demokracie (Pomelov, 2021).

Principy a prvky Jenského plánu

Zakládá si na uznání dítěte a jeho postavení do středu výchovy. Na modelové škole testoval nové formy výchovy a vzdělávání. Měl za cíl vytvořit takzvanou pedagogiku bez iluzí. Tato pedagogika neměla mít žádný stranicko – politický charakter. Položil základy nového pedagogického směru bádání. Snažil se o výchovu k realitě, kterou dítě prožívá. Rozděloval tři oblasti reality jako bůh nebo duchovní život, přírodu a člověka a kulturu. Vnímá je jako vzájemně propletené (Pomelov, 2021). Snaží se dbát na individuální vzdělávací proces, aby podpořili potenciál každého dítěte, dbají na respektování jejich zájmů (Cuciureanu, 2015). Vyhýbal se však metodám například Marie Montessori, projektové metodě, či laboratorní metodě. Inspiroval se určitými rysy a vytvořil vlastní učení. Jenský plán si zakládá na takzvané vzdělávací komunitě, která je založena na svobodě a nezávislosti dětí, respektu k osobnosti dítěte a spojení rodičů, dětí a učitelů. Používá herní formy, různé materiály, rozmanité rytmičné, sportovní, tréninkové hry, využití počítání, hudby a poezie. Učitel je s žáky rovnocenným partnerem. Během začátku týdne probíhají konverzace v kruhu. Děti mohou mluvit například o svých problémech. Kmenová skupina slouží k setkávání dětí různého věku. Starší zastávají funkci strážců a asistentů mladších. Žáci dostávají domácí úkoly na celý týden najednou. To zahrnuje příklady, psaní, přípravu příběhu, ruční práce a kreslení. Úkoly jsou propojeny společným tématem. Zakládá si na individuálním pokroku žáka v jednotlivých předmětech učiva (Pomelov, 2021). Jenský plán je otevřený pedagogický model, který dbá na přímou zkušenost dítěte, jeho rozvoj, budování pracovní a životní komunity, důraz na orientaci v prostředí, rozvoj kritického myšlení členů komunity, důraz na hodnoty a hledání smyslu existence (Cuciureanu, 2015).

3.9 Individuální vzdělávání

Tato forma vzdělávání bývá vnímána jako ideologický výstřelek alternativních lidí. Jak uvádí autorka Kašparová tuto formu vzdělávání volí lidé, kteří si zakládají na svobodě a odlišnosti (Kašparová, 2020). Lesní školy jsou formou venkovního učení. Děti pravidelně navštěvují konkrétní místo v přírodě po delší dobu, kde se zapojují do outdoorových aktivit (Dabaja, 2022). Venkovní učení podporuje řadu přínosů, jak zlepšení fyzického, sociálního a duševního zdraví, zvýšení sebevědomí, sebehodnocení, rozvoje dovedností a řešení problémů (Kinght et. al., 2024). Prostřednictvím lesních škol dochází k podpoře zapojování

dětí do přírody. Pravidelné a opakované aktivity v prostředí lesní školy pomáhá dětem uvolnit se, překonávat obavy, bavit se, spojit se s přírodou. Základní součástí některých lesních škol je podpora vztahu k přírodě a rozvoje pro – enviromentálního chování. Lesní škola umožňuje dětem pravidelnou návštěvu přírody v rámci školního rozvrhu (Harris, 2021).

Počátky

Vzdělávání žáků v domácím prostředí v českém prostředí je možné od nepaměti. V období komunistického režimu sice tento způsob znemožnil, ale poté se opět obnovil. Jedná se o nejdéle trvající možnost vzdělávání v historii školství na našem území. V minulosti bylo výsadou bohatých a urozených rozšiřování vědomostí, kteří se mohli věnovat studiu místo práce. Po zavedení povinné školní docházky Marií Terezií vyšší vrstvy v tomto domácím vzdělávání pokračovaly. Měli za to, že takto děti získají kvalitnější péči a vyhnou se kontaktu s nižšími společenskými třídami. V roce 2004 byla domácí škola schválena jako platná alternativní náhrada za povinnou školní docházku pro první stupeň (Kašparová, 2020). Lesní základní školy v České republice nejsou legislativně ukotveny, jako oficiální vzdělávací instituce. Tyto školy fungují na bázi domácího vzdělávání, či neformálních vzdělávacích skupin. Rodiče, kteří chtějí, aby se jejich děti vzdělávaly v přírodním prostředí, proto volí individuální domácí vzdělávání. Tyto děti jsou zapsány na kmenové škole, která zajišťuje pravidelní přezkoušení (Hromková, 2025). Podle konceptu ze Skandinávie přišel tento koncept Lesních škol do Velké Británie v roce 1993. Přinesla ho skupina zaměstnanců z Bridgwater College, Somerset (Maynard, 2007 in Dabaja, 2022).

Principy

Domácí vzdělávání podporuje svobodu a odlišnosti dítěte, která se projevuje ve způsobu i obsahu učení (Kašparová, 2020).

Lesní škola podporuje sociální a kooperativní dovednosti dětí, fyzické dovednosti, sebevědomí a sebehodnocení, výkon učení, kognitivní dovednosti, emocionální a duševní pohodu, dovednost řízení rizik, ekologické povědomí a pocit sounáležitost (Dabaja, 2021 in Dabaja, 2022). Umožňuje dlouhodobě zažívat měnící se roční období. Pomocí plánování, pozorování a přizpůsobování se. Tyto lesní školy jsou v lesním prostředí, kdy se snaží podporovat vztah mezi účastníky a přírodou. V lesní škole začínají zájmy a schopnosti jedinců a sledují jejich rozvoj pomocí hravých aktivit. Poskytují prostor pro holistický rozvoj (Kinght et. al., 2024).

V této kapitole jsme vymezili pojmy týkající se alternativního vzdělávání a představeny vybrané alternativní školy, včetně jejich vývoje a základních charakteristik. Na základě shrnutých teoretických poznatků o domácí přípravě a alternativních školách slouží tato teoretická část jako východisko pro realizaci výzkumného šetření, kterým se zabýváme v následující části práce.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V první části jsme vymezili teoretický rámec pro ukotvení této dané tematiky. Tento pedagogický výzkum se orientuje na domácí přípravu v prostředí alternativních škol. Tematika domácích úkolů a domácí přípravy je v odborné literatuře často diskutována. Důraz bývá kladen zejména na její smysluplnost, efektivitu a dopad na žáka. Výzkumy bývají orientovány na kontext klasických základních škol. Tento náš výzkum se zaměřuje specificky na prostředí alternativních škol.

Pro tuto diplomovou práci jsme si zvolili kvalitativně orientovaný výzkum, který nám umožnil nahlédnout, jak učitelé v alternativních školách přistupují k domácí přípravě žáků. Výzkum se zaměřil na rozkrytí významu, který domácí přípravě učitelé přisuzují. Výzkumné otázky směřovaly k objasnění motivace k zadávání domácích úkolů, způsob jejich realizace a následného hodnocení. Následujících pod kapitolách si představíme jednotlivá metodologická východiska pro tuto diplomovou práci.

4.1 Výzkumný problém a výzkumné cíle

V počátku plánování výzkumu bylo potřebné stanovit si výzkumný problém na základě literatury z teoretické části práce. Švaříček a Šed'ová hovoří o výzkumném problému, jako o situaci, či jevu, kterému zatím plně nerozumíme. Proto je nezbytné získat o něm další informace a slouží jako přesné vymezení předmětu našeho výzkumu (Švaříček & Šed'ová 2014 s. 64-65).

Výzkumným problémem této práce je pojetí domácí přípravy v alternativních školách. *Hlavním cílem našeho výzkumu je popsat pojetí domácí přípravy pohledem učitelů v alternativních školách.* V souvislosti s tímto hlavním cílem byly formulovány cíle dílčí. *Dílčími cíli výzkumu je zjistit důvody pro zadávání domácích úkolů v alternativních školách. Zjistit, jakým způsobem učitelé v alternativních školách přistupují k organizaci a realizaci domácí přípravy. Popsat formy domácí přípravy v alternativních školách.*

4.2 Výzkumné otázky

Dalším důležitým bodem výzkumu je formulace výzkumných otázek. Výzkumné otázky musí být v souladu s cíli a výzkumným problémem, který jsme si v práci stanovili. Pomocí výzkumných otázek řídíme průběh výzkumu, aby byly dosažené výsledky v souladu s vytyčenými cíli (Švaříček & Šed'ová, 2014). Pro tento výzkum jsme stanovili následující výzkumné otázky.

Hlavní výzkumnou otázka:

- Jak učitelé v alternativních školách pojmají domácí přípravu?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké jsou důvody pro zadávání domácích úkolů v alternativních školách?
- Jakým způsobem učitelé v alternativních školách organizují a realizují domácí přípravu?
- Jaké formy domácí přípravy volí učitelé alternativních škol?

4.3 Volba výzkumné strategie a technika sběru dat

Na základě stanovených cílů jsme zvolili kvalitativně orientovaný výzkum. Kvalitativní přístup se orientuje na podstatu problému a reflektuje subjektivní porozumění účastníků výzkumu (Mišoviš, 2019). Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak aktéři vnímají daný jev.

Pro náš výzkum jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor jako technikou sběru dat. Jde o formu nestandardizovaného dotazování výzkumníka, který pokládá jednotlivci otevřené otázky s cílem porozumět jeho perspektivě. Na základě Švaříčka a Šed'ové (2014) jsme zvolili techniku polostrukturovaného rozhovoru, která umožňuje získat vhled, jak aktéři dané události vnímají a hodnotí.

Před uskutečněním polostrukturovaného rozhovoru je nutná jeho příprava. Struktura rozhovoru vychází z následujícího rámcového scénáře.

Rámcové otázky:

- Úvodní motivační otázky
- Vnímání smyslu domácí přípravy
- Vnímání hodnot školy
- Zapomínání a nepřípravenost žáků
- Typy zadávaných domácích úkolů
- Časové nároky na domácí přípravu
- Představa o dni žáků
- Podpora slabších žáků

4.4 Volba výzkumného souboru a jeho saturace

Pro tento výzkumný soubor byli vybráni učitelé z alternativních škol, kteří učí na 1. stupni základních škol. Šlo o učitele čtvrtých tříd, a to z důvodu lepšího srovnání. Žáci ve čtvrtých třídách jsou již samostatnější a obvykle se do školy připravují sami, což umožňuje hlubší vhled do jejich domácí přípravy. Zároveň se tito žáci ještě nepřipravují na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia, a výběr této věkové skupiny tak poskytuje vyváženější pohled na běžnou domácí přípravu.

Do výzkumu se zapojily šest žen a dva muži.

Participantů byli voleni na základě kritérií. Kritéria pro naše výzkumné šetření byla následující:

- Participantů musí být třídní učitelé 4. tříd základních škol
- Učitelé musí pracovat na školách, které se profilují jako alternativní školy

Participantů byli voleni na základě záměrného výběru. Jedná se o metodu, která na základě relevantních znaků, které jsou pro zkoumání zásadní (Gavora, 2010).

Na základě záměrného výběru byli participantů kontaktováni prostřednictvím telefonních hovorů a e-mailové komunikace. Oslovení škol probíhalo na základě informací uvedených na jejich webových stránkách, které naznačovaly jejich profilování jako alternativních škol.

Nejprve byli kontaktováni ředitelé škol, kteří následně zprostředkovali kontakt na jednotlivé učitele. Tímto způsobem byly získány telefonní a e-mailové kontakty na doporučené učitele 1. stupně ZŠ splňující stanovená kritéria.

Na základě této komunikace byly s učiteli domluveny individuální schůzky. Učitelé byli následně vyzváni k účasti ve výzkumu prostřednictvím e-mailové zprávy a následné osobní či telefonické domluvy ohledně termínu realizace.

4.5 Vstup do terénu a etické zásady výzkumu

Před samotným rozhovorem byli participantů seznámeni s cílem výzkumu a obdrželi informovaný souhlas (viz. Příloha č. 1), který obsahoval informace o průběhu rozhovoru, anonymizaci dat a souhlas s nahráváním. Souhlas byl poskytován elektronicky, při osobních setkáních podepisován na místě, při online setkání byl zaslán zpět naskenovaný. Na začátku rozhovoru byl souhlas s nahráváním znovu potvrzen po spuštění diktafonu.

Setkání s participanty probíhalo osobně, tak online formou. Představení výzkumníka nebylo nutné při setkání, jelikož k němu docházelo již v předchozí emailové komunikaci. Následně byly pokládány úvodní otázky, které participanty měly uvolnit a připravit na rozhovor. Rozhovory probíhaly od půl hodiny do hodiny. Domluva na rozhovorech probíhala jak telefonicky, tak formou emailu.

Sběr dat probíhal v časovém období od ledna do března 2025. Rozhovory byly vedeny na základě předem stanovených otázek s možností doptávání na související témata.

Participant č. 1:

První učitelka působí na Waldorfské škole a má 19 let pedagogické praxe. Rozhovor probíhal osobně. Domluva na rozhovoru probíhala telefonicky.

Participant č. 2:

Druhá učitelka pracuje na škole s Daltonským plánem a má 5 let praxe. Rozhovor probíhal osobně. Domluva na rozhovoru probíhala formou emailu.

Participant č. 3:

Třetí učitelka vyučuje podle Jenského plánu a má 10 let pedagogické praxe. Rozhovor se uskutečnil osobně. Domluva na rozhovoru probíhala formou emailu.

Participant č. 4:

Čtvrtý participant je učitel z lesní školy s 20 lety praxe. Rozhovor proběhl osobně. Domluva na rozhovoru probíhala formou emailu.

Participant č. 5:

Pátá učitelka pracuje ve Scioškole a má 3 roky pedagogické praxe. Rozhovor probíhal online. Domluva na rozhovoru probíhala formou emailu.

Participant č. 6:

Šestý participant je učitel z Waldorfské školy s 1,5 rokem pedagogické praxe. Rozhovor proběhl osobně. Domluva na rozhovoru probíhala telefonicky.

Participant č. 7:

Sedmá učitelka vyučuje v programu Začít spolu a má 7 měsíců pedagogické praxe. Rozhovor probíhal online. Domluva na rozhovoru probíhala formou emailu.

Participant č. 8:

Osmá učitelka má 35 let pedagogické praxe v programu Začít spolu. Rozhovor probíhal online. Domluva na rozhovoru probíhala formou emailu.

V této kapitole jsme se věnovali přehledu o výzkumném souboru a realizaci výzkumu s participanty pomocí polostrukturovaných rozhovorů. V následující části se zaměříme na popis postupů a zpracování získaných dat.

4.6 Metody a zpracování dat

Pro zpracování dat, které jsme získaly v našem výzkumu, byly použity dílčí analytické kroky zakotvené teorie. Jde o široce využívanou analytickou metodu, jde o soubor induktivních postupů pro daný kvalitativní výzkum (Šed'ové, 2014). V první fázi proběhla transkripce dat, které byly z nahrávky převedeny do písemné podoby. Byl k tomu využit program Word. Při přepisování jsme dbali na autenticitu a jazyk, který participanti běžně používají. Proto jsou použity hovorové výrazy. Po přepisu následovala analýza rozhovorů, kdy šlo v první fázi o otevřené kódování. Podle Švaříčka a Šed'ové, kteří jej popisují jako operaci, pomocí které systematicky rozebíráme data, označujeme jejich významové jednoty a následně je uspořádáme podle souvislostí a struktury (Švaříček & Šed'ová 2014 s. 64-65).

U kódování jsme tedy postupovali po jednotlivých větných celcích, které jsme pojmenovávali (kódovali) podle významu a následně utvořili seznam všech kódů. Kódy s lokací z jednotlivých transkriptů pomocí programu excel. Dále jsme postoupili k jejich kategorizaci a následujícím způsobem je kategorizovali podle obsahu a významu.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Jak bylo zmíněno již dříve, v prvním stádiu analýzy dat jsme provedli otevřené kódování pomocí programu Word.

Kódy z jednotlivých rozhovorů jsme kategorizovali a vzniklo nám těchto 6 kategorií:

- Okolnosti domácího prostředí
- Vnímání domácí přípravy
- Způsoby hodnocení domácích úkolů
- Zadávané domácí úkoly v alternativních školách
- Nastavená pravidla domácích úkolů
- Individuální přístup k žákům

V následujících kapitolách se budeme věnovat vzniklým kategoriím a jejich interpretaci. Součástí interpretace jsou výroky jednotlivých participantů, které reprezentují naše výzkumná zjištění (viz. Tabulka č. 1).

Tabulka č. 1: Kategorie a subkategorie

Kategorie	Subkategorie	Příslušné kódy
Přístup k žákům	Systém	Informace rodičům; informace o potřebě věnovat se něčemu; připomínky k úkolům; celotřídní systém
	Individuální čas	dostatek času; individuální tempo; individuální čas; individuální režim
	Individuální podpora	nerovný přístup; mají informaci a pracují individuálně; individuální zapojení
	Informace o stavu	zapisování do ŽK; informace od dětí; ví o chybě; informace že chápe; informace kdo nenosí DÚ
Nastavená pravidla domácích úkolů	Domluva	část společná; společná domluva o termínech; není školní požadavek; možnost konzultace
	Plánování	připomínání; zapisování připomínek; myslet na povinnosti; rozplánovaný den až pro dospělé
	Spolupráce	automatické odevzdávání; povinnosti odevzdávání; spolupráce rodič-učitel; společná kontrola
	Dokončování práce	práce ve škole; dokončování prací; sami si dodělají DÚ; dokončují DÚ ve škole

Zadávané domácí úkoly v alternativních školách	Jiná forma	komplexní smysl; rozvoj pozorování; dlouhodobé sledování; přemýšlení
	Neplnění povinností	učitelé vyrábí a zajišťují materiály; děti očekávají servis; nemají povinnosti a závazek; děti nemají důsledek
	Podle času	dlouhodobé projekty; dlouhodobá starost; dlouhodobý charakter; alespoň 10 minut
	Pomůcky	učebnice nechávají ve škole; prac. sešit k nahlédnutí; před testem učebnice; nutná příprava pomůcek
	Povinnosti	zátěž povinností; malý úkol na každý den; poznámky o plnění; 1. tř. povinné čtení
	Procvičování	Procvičování látky; procvičování ne; procvičování MAT ano; procvičování a opakování
	Žádný úkol	důležité ne nezbytné; nevidím smysl v připravování se doma; pár úkolů vypadá nevinně; náročné úkoly a bezradný rodič
Způsoby hodnocení domácích úkolů	Splněno bez hodnocení	bez hodnocení; body i za DÚ; podepsané DÚ; možná neklasifikace; nenosí je mě
	Dobrovolné	Svobodná volba; dobrovolnost pro žáky; dobrovolné úkoly; volnost výběru
	Motivace	měl by motivovat; most k učivu; ocení snahu; pozitivní vztah ke škole
	Návyk	smysl povinnosti; návyk a opakování; kontrola pomůcek; význam a vztah
	Kontrola	domluva tř. učitelů; jednou týdně zadání; odráží se ve známkování; rozhovor o plnění DÚ
	Zpětná vazba	zjistí, zda rozumí; ověření; slovní ZPV; hodnocení do sešitu
Vnímání domácí přípravy	Důležitá	efektivní učení k úspěchu; DP je důležitá; DP to vyžaduje; DP trénink násobilky
	Individuální přístup	samostatná kontrola; někdo DÚ nepotřebuje; každé dítě je jiné; DP komunikace s deníkem
	Komunikace	email nebo whatsapp; hovorové hodiny s rodiči; při problémech kontaktování rodiče; nefunkční online komunikace
	Podmínky	málo času doma; možnosti pro všechny; časové možnosti; důležitá křivka zapomínání
	Negativní	nesmí to být otrava; vina na rodičích; přetěžování ne; není DP; DP po škole zvýší nenávist

Okolnosti domácího prostředí	Emocionální prožívání	přetěžování dítěte rodiči; vzrůstající nechuť; úměrné množství; kontraproduktivní přetěžování rodiči
	Neangažovanost	požádat o pomoc; bez pomoci rodičů; od 3. tř. bez rodičů; nepodporující rodič
	Rodinné zapojení	podpora jde domluvou; limity rodičovské podpory; obtížná Hejného metoda; minimální zapojení rodičů
	Přehlcení kroužků	dvakrát týdně koníček; nemají volný čas; 2 až 3 kroužky denně; časové omezení svobody
	Volný čas	výdech po škole; až moc kroužků; odpočatý žák; důležitý volný čas

(zdroj: vlastní)

5.1 Přístup k žákům

V této první kategorii se věnujeme individuálnímu přístupu k žákům. Jedním z nejvýraznějších rysů pojetí domácí přípravy v alternativních školách je důraz na individualizaci. Z výpovědí participantů vyplývá, že učitelé kladou důraz na potřeby, schopnosti a tempo jednotlivých žáků, čemuž přizpůsobují i zadávání domácích úkolů. Níže jsou podrobněji představeny jednotlivé kódy této kategorie (viz Tabulka č. 1).

V této kategorii se věnujeme individuálnímu přístupu stejně tak to platí i pro tuto subkategorii systém a doporučení. Učitelé své systémy nastavují individuálně podle toho, z jaké vzdělávací koncepce vychází a jaký mají přístup a principy ve výuce. V rámci analýzy bylo zjištěno, že někteří učitelé k domácí přípravě přistupují podle školního systému, či se domlouvají učitelé v paralelních třídách. Jiní učitelé mají možnost stanovit si pravidla pro svou třídu podle podpory. Jako například pan učitel, který popisoval, jak je důležitý jednotný přístup, aby se nenarušovala celková funkčnost. „*Nemůžeme patnácti dětem dávat patnáct různých úkolů nebo 3 úkoly, 2 úkoly prostě nejde a někteří rodiče to většinou chápou, ale někteří nějaké výjimky, které to bohužel jakoby rozbourávají ten systém.*“ (R6) Dále zmínil, že kvůli rodičům, kteří tento systém narušovali a odmítali spolupracovat, tak musel svůj systém pozměnit. „*Řeknou dětem, že to v uvozovkách není povinné, ačkoli to povinné je.*“ (R6) Z dalších výpovědí vyplývá, že systém domácích úkolů se váže na režim třídy a nastavení výuky. Například další učitel uváděl systém, který si vytvořili ve škole. „*Takový systém, že vlastně jedna skupina má vždycky dva týdny hlavní předmět.*“ (R4) Učitelé zmiňovali důležitost jasně nastaveného systému pro lepší srozumitelnost domácí přípravy nejen pro žáky, ale také pro rodiče.

Další subkategorií je individuální čas žáků. Různí žáci potřebují odlišné časové možnosti pro zvládnutí učiva. To nám vyplývá také z výpovědí učitelů. „*Měli na to dostatečně dlouhý čas.*“ (R1) „*Že vlastně to dítě někdo to zvládne i rychleji. Někdo na to bude možná potřebovat o něco času víc.*“ (R1) To potvrzovala také další participantka. „*Tak to si myslím, že je hodně individuální a je myslím si, že nebo říkám to i těm rodičům od 1. třídy.*“ (R2) Z tohoto důvodu nelze přesně stanovit univerzální čas nad domácí přípravou, či domácími úkoly, který by vyhovoval všem žákům. „*Myslím si, že nejde mě to asi odpovědět na tu otázku třeba 20 minut. Bylo by to hezký. Taková odpověď, ale vlastně ji pro vás nemám. Myslím si, že to zas individuální.*“ (R3) Tyto individuální časové možnosti vidíme i ve volném času žáků. „*Takže to je jako individuální. Někde tady zůstává jakoby déle a vyzvednout si ho až rodiče. Někdo chodí domů rovnou a po vyučování, někteří mají hodně kroužků, některé děti a některé už prostě se věnují svým vlastním úplně zájmům ve svém volném čase.*“ (R5)

Další paní učitelka se snaží zohledňovat toto individuální časové hledisko při plnění domácích úkolů. K individuálním přístupům učitelů patří nejen časové hledisko, ale hlavně individuální podpora, kterou učitelé žákům poskytují. V rozhovorech učitelé zmiňovali důležitost individuální podpory napříč školami. První paní učitelka zmiňovala potřebu respektovat jedinečnost každého dítěte a zároveň všem žákům umožňovat stejný přístup. „*Jsou žáci, kteří vlastně takovou podporu vůbec nemají a ten přístup vlastně není rovný.*“ (R1) Aby tedy umožňovala rovný přístup ke všem žákům, tak se snaží zadávat úkoly tak, aby měli všichni stejné možnosti je splnit. Druhá paní učitelka se snaží tuto individuální podporu žákům poskytovat pomocí rodinného zapojení. Nabízí podpůrné materiály, pokud rodiče jeví zájem o tu podporu dítěte v domácí přípravě. „*Když ten rodič většinou přijde jo, my máme mezery, tady v tom. Potřebovali bychom jako podpořit, tak já jim nabídnu nějaké materiály a něco jim třeba pošlu.*“ (R2) „*Vymyslím přímo individuálně jako vůči tomu dítěti ti, co si myslím, že by mělo zvládnout.*“ (R2) Učitelé také zmiňovali menší počet žáků ve třídách, která jim umožňuje věnovat se žákům individuálně. „*Protože celá škola máme 50 dětí.*“ (R3) „*Že máme jenom třicet dětí jako.*“ (R4) Šestý učitel uvedl, že je těžké snažit se o individuální podporu, když někteří žáci nejsou ochotní spolupracovat. „*Zvláště ti, kteří jsou jakoby ti, kteří nedávají pozor, nebo i ti rodiče, kteří nejsou nápomocní, tak pak se snažíme to nějak individuálně, ale. Tak ne vždycky to jde.*“ (R6)

Jak z výpovědí vyplynulo, tak pro efektivní individuální podporu jsou potřebné nejen školní podmínky, ale také otevřený přístup rodičů. Učitelé se snaží ke všem žákům

přistupovat individuálně a poskytovat jim rovné příležitosti. V rámci domácí přípravy učitelé zmiňovali důležitost informovanosti rodiče o stavu vzdělávání dítěte. Z výpovědí participantů vyplývá, že rodiče informují nejčastěji o pokrocích, potížích a neplnění domácí přípravy. Učitelé vnímají toto pravidelní sdílení informací jako důležitou součásti komunikace. „*Někdo z učitelů to řeší a pravidelně zapisuje těm dětem do žákovských knížek.*“ (R1) O následné kontrole domácích úkolů jako informaci pro žáky se učitelka zmínila, že žákům zapisuje značku, že mají splněno. „*To znamená, že mají tu buď podtržené, nebo tam mají fajfku.*“ (R1) Další paní učitelka tyto informace od žáků získává zpětnou vazbou od žáků. „*Většinou děti přijdou a my jsme měli domácí úkol, takže děti to většinou napraskají.*“ (R2) Dále si pak tato paní učitelka vede záznamy o tom, kteří žáci si případně domácí přípravy nedělají a následně o tomto informuje rodiče. Další paní učitelka využívá ve výuce „mapy učiva“. Tento způsob umožňuje sledovat vzdělávací cestu žáka. „*Zdroj informací i pro učitele potom, jak se žák vydaří a zároveň zdroj informací i pro rodiče a komunikační nástroj mezi vlastně těma třema stranama.*“ (R3) Další formu využívá pan učitel, který využívá edupage. Prostřednictvím, kterého zaznamenává případné neplnění domácích úkolů. „*Jo ještě jsem zapomněl nějaký jakoby ted'ka, jsme se nějak dostali do toho systému edupage a tam vlastně Můžeme zaznamenat, že nemá domácí úkol.*“ (R4) „*Vlastně nejenom informace pro děti, ale i třeba rodiče, že jo mají informaci, co v tý ve škole probíhá, jak to jde a pak je to vlastně i informace pro toho učitele, že jo, když to ne, když vlastně jakoby samostatně nezvládnete dítě doma, tak ví, že musí něco změnit.*“ (R8) Další pan učitel uváděl, že informuje všechny rodiče hromadně o tom, co zrovna žáci probírají prostřednictvím WhatsAppu. „*Všichni rodiče o tom ví. Protože všichni jsou na tom WhatsAppu tak třeba tam dáváme jednou za týden nebo jednou za čas. Prostě tam dáme informaci, co probíráme.*“ (R6) Z těchto dat nám vyplynulo, že si učitelé zakládají na informovanosti rodičů nejen o případných potížích, ale také o probíraném učivu.

5.2 Nastavená pravidla domácích úkolů

V této druhé kategorii se zaměřujeme na nastavená pravidla domácích úkolů, která si učitelé stanovují a která mají vést žáky k smysluplnému přístupu k domácí přípravě. Nastavování pravidel, jak vyplývá z výpovědí participantů, probíhá formou domluvy mezi učiteli, rodiči a žáky. Další subkategorií je oblast plánování domácí přípravy. Poslední subkategorií je oblast spolupráce, a to nejen při výuce, ale také při plnění domácí přípravy. Níže představíme jednotlivé kódy z této kategorie (viz Tabulka č. 1).

Učitelé se s rodiči a žáky na domácí přípravě domlouvají. Jedna paní učitelka uvedla, že si žáci mohou volit rozsah úkolu. *„Dávám jako, a třeba dám jenom sloupeček. A kdo chce, může si dopočítat dokonce i B, C, D.“* (R2) Komunikace s rodiči probíhá pomocí e-mailů, či školní platformy. Toto zmiňovala většina učitelů. Pan učitel také zmiňoval, že mají konzultace pro rodiče ve škole. *„My máme, vlastně zavedli jsme konzultační hodiny pro rodiče, jako kdo chce přijít, tak každý vlastně každé 1 pondělí v měsíci.“* (R4) Rodiče však často přichází do školy. *„Ve škole, že v podstatě pořád pro tu konzultaci je ten učitel otevřený.“* (R1) Celkově z výpovědí vyplynulo, že jsou učitelé otevření komunikaci nejen s rodiči, ale také s žáky. *„Děti vymyslely, že máme na tabuli a tam si píšeme, připomínáme.“* (R1) Tento systém slouží paní učitelce ve třídě, jako organizační nástroj, ale i způsob, jak učit žáky plánovat.

Plánování domácích úkolů se snaží učitelé podřizovat potřebám žáků, podporují jejich samostatnost a zodpovědnost. Žákům umožňují také plánovat a organizovat svou práci. *„Má na co myslet, když jsou tam i moje resty, aby to bylo jako fěr, když na něco zapomenu, že že to není jako žádná tabule hanby.“* (R1) V rámci celé domácí přípravy si učitelé zakládají na vyváženosti školních povinností a volného času. *„Z té družiny kroužek oddech úkol a pak pak vlastně už nemá jako povinnosti, tak si může dělat, co chce a bud' může jít ven.....“* (R2) Někteří učitelé zadávají úkoly týdně, aby na ně měli žáci dostatek času a mohli si to sami rozvrhnout. *„Až ted' jsme se vlastně na první třídní schůzce s rodiči domluvili, že je budeme dávat pravidelně úkoly jenom 1 týdně 1 úkol, u úterý do úterý, aby na to měli dost času.“* (R6) Celkově se učitelé snaží žáky učit plánovat a přebírat odpovědnost za organizaci vlastní práce.

Další subkategorií, která nám z dat vyplynula je forma spolupráce. Pan učitel popisoval, že se snaží vést žáky ke vzájemné spolupráci. *„Ano preferuju já vždycky dětem říkám, že jako když nevíš, nebo nemáš nějakýho, něco ti nejde. Běž za někým ze spolužáků.“* (R4) Dále uvádí, že tuto formu preferuje před tím, než se žáci obrátí o pomoc za ním. *„Kdo ti chce a může pomoci a když Fakt nemáš nikoho tak teprve pak přijď za mnou.“* (R4) Jedna participantka se podělila o to, jak u nich probíhá kontrola domácích úkolů. *„Kontrolujeme jako s tabulí, kdy prostě vyvolávám jednoho žáka za druhým a voni doplňují jako odpovědi, protože ne každý přijde s tím úkolem jako zkontrolovaným bez chyb, takže jsem zjistila, takže kontrolujeme jako ve škole i ten domácí úkol, takže tam oni si ho potom jako zkontroluju.“* (R2) Spolupráce žáků se neomezuje pouze na výuku, ale žáci spolupracují také na plnění domácích úkolů, jak se zmínila další participantka. *„Ted' mají možnost u nás*

vlastně kromě úterka chodit do knihovny, která je jenom vedle školy. Takže někteří objevili prima věc, že vlastně po obědě si tam zajdu a dělají se ty úkoly jakoby společný, že seš tam vlastně jakoby pomohou.“(R8)

Participantů se tedy shodovali na podpoře spolupráce mezi žáky a považují ji za důležitou součást výuky. Další paní učitelka zmínila, že spolupráce má pozitivní dopad na třídní atmosféru. *„Hodně pracujeme na těch vztazích ve třídě, takže z toho mám asi teď největší radost.“(R7)*

5.3 Zadávané domácí úkoly v alternativních školách

V této kategorii se zaměřujeme na zadávané domácí úkoly v alternativních školách. Jak vyplývá ze zjištěných dat, tak zadávání domácí přípravy učitelé přizpůsobují individuálním potřebám žáků. K hlavním přístupům patří dokončování školní práce, využívání různých forem domácích úkolů, zadávání úkolů s ohledem na respektování volného času žáků. Dále se budeme zabývat pomůckami a povinnostmi v rámci domácí přípravy. Níže představíme jednotlivé kódy z této kategorie (viz Tabulka č. 1).

Jedním z důvodů pro zadávání domácí přípravy, jak vyplynulo z dat, je potřeba dokončování práce. *„Ehm, když nějaké dítě jako opakovaně zapomíná, že mělo třeba něco dopsat, nebo byl nemocný, měl si to dokončit.“ (R1)* Toto možnost dokončování mají však žáci také ve škole. *„Otevřenost to, aby to mohli udělat i ve škole.“ (R1)* Někteří pro to mají přímo vymezené dny, kdy toto dokončování probíhá. *„Kdy jakoby oni si můžou ty úkoly dělat, je nejvíc asi ten pátek.“ (R4)* *„Potřebuji dodělat, tak právě to můžu udělat i ty pátky. Máme pátek takový hodně autonomní, kdy mají.“ (R5)* Podpora při dokončování úkolů je na odpovědnosti žáků. Dále se může přenášet spoluzodpovědnost na žáky, či jejich rodiče. *„Přehrávám v ten okamžik nějakou tu spoluzodpovědnost na rodiče, dávám vědět, že ten čas ve škole nestačí.“ (R3)*

Z těchto výpovědí vyplývá, že dokončování úkolů bývá řešeno buďto prací ve škole, nebo v domácím prostředí.

Učitelé v rozhovoru popisovali různé formy domácích úkolů, které volí. Nešlo pouze o znalosti, ale také o praktické dovednosti a samostatné myšlení. *„Takové domácí úkoly, které by rozvíjely nějaké jejich pozorovací schopnosti.“ (R1)* *„Jako měli dlouhodobý takový úkol, že měli doma sledovat teplotu na teploměru.“ (R1)* Pomocí různých forem se u žáků snaží rozvíjet zvědavost, propojovat teoretické poznatky s reálným životem. *„Některé věci, že když*

sami na ně přijdou, že je nemůžou najít někde na internetu. “(R1) „Téma voda, tak tam byly úkoly, které se týkaly vody, ale bylo to i třeba jazykové úkoly i třeba tvořivé psaní. Něco z matematiky spočítat. Něco si doma změřit, jo, udělat si nějaký data, že tam vlastně jsou jakoby za zastoupený. Jakoby všechny ze všech těch z více oblastí.“ (R8) Učitelé zadávají nejen individuální zadání, ale také projekty, či supinovou práci. „Čtvrtky mají projektové dny a pátky taky.“ (R4) Žáci jsou vedeni k prezentaci výsledků své práce před ostatními. „Kdy stojí před tabulí a představuje to ostatním vlastně už v té 4. třídě jsou schopni stát před tabulí nebo ve třetí 15 až 20 minut a mluvit o tom svém domě.“ (R1) Dalším způsobem je zadávání domácích úkolů z nově probíraného učiva, aby tomu žáci lépe porozuměli. „Takže většinou dávám jako domácí úkol z nové látky jenom proto.“ (R2)

Z výpovědí tedy vyplývá různorodost zadávaných domácích úkolů. Cílem domácích úkolů není jen opakování učiva, ale také podpora tvořivosti, kritického myšlení a propojování s reálným světem.

Neplnění povinností bylo často zmiňováno učiteli během výzkumu. Někteří učitelé hovořili o nedostatku zodpovědnosti žáků za vlastní úkoly a nošení si pomůcek. Jedna participantka uváděla, že se žáci spoléhají na to, že jim pomůcky a materiály zajistí učitel. „A a vlastně většinou jde spíš tou cestou, že jim třeba materiál na vyrábění zajistíme.“ (R3) „Naše děti jsou zvyklí mít velký servis a spolu s tím počítají, že vlastně jim vždycky nějak vykryje záda.“ (R3) Důsledkem toho může být oslabení kompetencí žáků k samostatnosti a plánování. „Kompetence jako ztrácejí v takový takový ty ohlídat si, ohlídat si svoje svoje věci, nějaký svoje povinnosti, nějaké závazek.“ (R3) Dále s tímto zmiňovala, že žáci tak nemohou zažívat reálné důsledky. „V okamžiku, kdy mám tu pojistku, tak ty děti nezažijou ten reálný důsledek.“ (R3) Jiní učitelé uváděli, že se snaží být ve svých požadavcích důslední, ale určitou míru tolerují. „Ale když to prostě zapomene, tak tak mu ten úkol dám znovu a řeknu, to přinese znovu takhle. Jo, nemáme v plánu jakoby jenom, protože se mu někomu nechce, tak můžu říct jako nic se neděje.“ (R6) Avšak určité situace jsou pro ně akceptovatelné. „Já to mám nastavené tak, že pokud mi dopředu řeknu hodinu o té přestávce, že třeba dneska jsem se zapomněl pracovní sešit. Tak prostě za to jakoby žádný trest není.“ (R7)

Celkově tedy učitelé reflektují, že neplnění povinností je rozšířeným problémem, který je ovlivněn nejen postojem samostatných žáků, ale i mírou tolerance ze strany učitele.

V rámci této subkategorie participanté zmiňovali časovou dimenzi domácí přípravy žáků a její organizaci. Někteří zmiňovali koncepci dlouhodobějších projektů, které

umožňuje časové rozvržení. „*Já jsem třeba zastáncem takových jako dlouhodobějších projektů, kdy děti můžou potom požádat o pomoc učitele, nebo rodiče, a když budou chtít.*“ (R1) Učitelka také nabízí možnost žákům realizovat úkol i v rámci vyučování. „*Dlouhodobý projekt, že píšou knihu o zvířeti, ale oni ji můžou psát i ve volném čase ve škole.*“ (R1) Dále byla zmiňovaná délka domácí přípravy. Učitelé ji vnímají jako věkově podmíněnou. Mladší žáci by podle nich měli trávit nad úkoly méně času. „*Když už jsou větší, tak dostávají třeba úkoly na delší dobu, takže se vlastně učí i hlídat ty termíny, kdy si to mají plnit.*“ (R8) Dále bylo zmíněno, že pro některé žáky to může být časově náročnější než pro jiné. „*Psychická i časová, proto je ten úkol najednou se někdo má že jo za chvíli, tak tak pro to dítě může být fakt prostě jako na dlouho.*“ (R3) „*Že si to tak jakoby ty děcka rozplizávají, protože tam mám třeba i klíčky, který ten den, když dostanou úkol, tak třeba za 10 minut po přestávce ho zvládnou udělat a celkem slušně.*“ (R8) Učitelka také zmiňovala maximální dobu, která by neměla přesahovat určitou hranici. „*Většinou mají maximálně hodinu si myslím já jako za mě nevím, jestli to je tak správně nebo tak, ale myslím si, že jako by to nemělo přesáhnout.*“ (R8)

Pokud jde o pomůcky, tak se učitelé shodují na nutné dostupnosti pomůcek a jejich správného využití v procesu učení. Někteří učitelé upřednostňují ponechávání učebnic ve škole a zaměřují se spíše na význam domácí přípravy, kdy si žáci nosí pracovní sešity. „*Protože učebnici jsou jako školní a máme domluveno, že je můžou nechávat ve škole.*“ (R2) Podle některých participantů je důležitá systematická organizace učebních materiálů a žáci by si měli zvykat na samostatnou přípravu již od nejnižších ročníků. „*Aby to dítě si od 1. Třídy vlastně tu aktovku jako chystalo samo.*“ (R2) Někteří žáci však zapomínají specifické pomůcky potřebné do hodin. „*Tak že se to vyrábění ve výtvarce třeba nestane, nebo to měření v matematice se nestane*“ (R3). Učitelé také hledají způsoby, jak takovou situaci s pomůckami řešit. „*Zavedl jsem to, že když, když máme třeba teď rýsujeme a nemají tužky a pera tak to půjčku za pětikorunu.*“ (R4) Jiná paní učitelka to nechává na spolupráci žáků a jejich společné domluvě a pomoci. „*Pokud jde o nějaký pomůcky, pravítka kružítko a tady ty věci, tak buď jim to půjčím já, nebo spolužáci.*“ (R7) Jiná učitelka se zaměřuje více na organizaci pracovního prostoru, kdy se snaží o minimalizaci rozptylování žáků. „*Dávám jim doporučení, aby na stole si nechávali jenom ty věci, které potřebují, protože obzvlášť někteří se snadno rozptylují, tak ať se tam nedávají. Že součástí vlastně nejenom napsat ty úkoly a je součástí ty domácí přípravy je i příprava.*“ (R8)

V rámci povinnosti učitelé zdůrazňují význam přebírání odpovědnosti za vlastní vzdělávání. Podle paní učitelky je důležité osvojení si základních návyků spojených s organizací školních povinností. „*Povinnost to je, protože i když je to kroužek, který má přinášet radost, tak už musí to dítě myslet, že si tam přinese oblečení.*“ (R1) Tato forma vedení žáků k odpovědnosti se odráží i ve způsobu plnění úkolů. „*Potom třeba zaznamenávám k sobě nebo některé ty úkoly, které jsou třeba pro mě důležité, tak ty si zaznamenávám, kdo si je dělal, kdo si je nedělal a mám tak jako přehled o tom.*“ (R2) Součástí těchto povinností žáků bývá v nižších ročnících pravidelné čtení. „*Tak třeba v 1. Třídě, jako fakt opravdu povinně každý den četli a 5 minut.*“ (R2) Učitelé se snaží podporovat samostatnost žáků v oblasti domácí přípravy a jejich odpovědnosti za školní pomůcky. „*Prostě zapomněl jsem doma sešit z češtiny, protože jsem se z toho učil, takže jako naučit ty děti. Nejenom jako se učit, ale i se jako připravit, protože hodně častá otázka nebo odpověď jako na to, proč to nemáš, mě to mamka nedala do aktovky.*“ (R2) „*Ve třetí třídě jsem si řekla, že vlastně to do edookitu už psát nebudu, protože chci hodit zodpovědnost na ty děti.*“ (R2)

Z těchto výsledků se ukazuje, že povinnosti žáků nejsou vnímány pouze jako nutnost, ale také prostředek k rozvoji jejich odpovědnosti a samostatnosti. To dokládá také výpověď paní učitelky: „*snažíme totiž hodně přenášet odpovědnost na ty děti.*“ (R5)

U subkategorie procvičování se jedna paní učitelka vyjadřovala ohledně pochybností ohledně efektivity domácího procvičování učiva. „*Pokud že budeme myslet domácím úkolem jako skutečné procvičování učební látky, tak je tam pro mě vlastně jako problematické.*“ (R1) „*Takové větší to nejsem si tím úplně jako jistá, že to je to dobrá dobrá cesta.*“ (R1) Další participanti však toto procvičování a opakování látky zdůrazňovali. „*Dávám domácí úkoly jenom na procvičování, na opakování.*“ (R2) Další důvod byl také příprava na následnou písemnou práci. „*Třeba z toho domácího úkolu dám druhý den, jako nebo že má, mají ohlášeno jako písemku třeba diktát nebo doplňovačku.*“ (R2) Na toto procvičování si paní učitelka vybírá pracovní sešity, či online odkazy na procvičování. Třetí participantka uvedla, že je pro ni důležitý důraz na průběžné procvičování. „*Třeba trénovat násobilku, písemné dělení, nebo jakýkoli z těch formálních postupů. Tak jo.*“ (R3)

Procvičování je tedy vnímáno jako významná součást domácí přípravy, jak uvedli jednotliví participanti. Někteří učitelé volí pravidelné opakování, zatímco jiní volí flexibilitu a také důraz na dobrovolnost a individuální potřeby.

Někteří učitelé zmiňovali, že zadávání domácích úkolů není nezbytné a může negativně ovlivňovat volný čas žáků. Paní učitelka k tomu řekla, že se sice mohou zdát nenáročné, ale

mohou představovat značnou zátěž. „Nějaký volnočasový aktivitu přijde domů a má tam těch pár domácích úkolů, který vlastně samy o sobě vypadají jako nevinně.“ (R3) Dále paní učitelka uvedla, že pro žáky mohou být i jednoduché úkoly frustrující. „Protože je to pár příkladů z matematiky, pár řádků z češtiny nějaké slovíčka z angličtiny, takový ty klasický domácí úkoly bejvají, ale ono, když si to spočítá a přičte se k tomu to, že vlastně je to pro to dítě jako náročný a že třeba ten rodič si s tím úplně dobře neví rady, jak s tím jako naložit, a to dítě do toho vstupuje jako s frustrací.“ (R3) Jiná paní učitelka to doplnila, že u nich na škole se domácí úkoly vůbec nezadávají. „Tady zrovna na téhle škole opravdu funguje tak, že nedáváme žádné domácí úkoly.“ (R5) Podobně se k tomu vyjádřila také další paní učitelka. „V poslední době je to velký téma, hlavně u rodičů, kteří byli to jako by nechtěli.“ (R8)

Celkově z dat vyplývá, že v alternativních školách se přístup k domácím úkolům liší svou flexibilitou a důrazem na individuální potřeby žáků. Učitelé volí formy domácí přípravy tak, aby minimalizovali zátěž na žáky. Z výpovědí však dále vyplývá, že domácí úkoly nejsou hlavním nástrojem učení, ale jsou vnímány spíše jako doplněk výuky pro podporu samostatnosti a odpovědnosti žáků.

5.4 Způsoby hodnocení domácích úkolů

V této kategorii se zaměřujeme a různé způsoby hodnocení domácích úkolů a jejich roli v procesu domácí přípravy žáků. Participanti zmiňovali rozdílné přístupy k hodnocení. Podoba hodnocení není jednotná a liší se podle individuálních preferencí učitelů a potřeb žáků. Výpovědi ukázaly na rozdílné přístupy k hodnocení od úplné absence hodnocení přes dobrovolnost plnění až po motivační aspekty a budování návyku. Dále jsme se zabývali kontrolou a zpětnou vazbou, kterou učitelé poskytují žákům. Níže představíme jednotlivé kódy z této kategorie (viz. Tabulka č. 1)

Splněné domácí úkoly probíhají bez tradičního hodnocení výkonu žáků. Cílem učitelů je ověřit, že žáci úkol splnili. „Ten úkol by neměl být hodnocený, protože vlastně to taky není objektivní.“ (R1) „Je to zkontrolováno, ale není tam nic, co by to jako hodnotilo.“ (R1) Dokončení úkolu se považuje za dostačující. Bez ohledu na správnost jeho vypracování. „Správně nebo špatně udělaný domácí úkol? Je to hotový domácí úkol to stačí.“ (R1) Kontrola tedy probíhá spíše formou evidence než hodnocení. „Není úplně jakože v rámci, že bychom si odškrtali splnilo to dítě tohle, ale vidíme, že vlastně na něčem pracuje.“ (R5) „To pro mě jako splnění úkolu, protože vím, že se na to podívali.“ (R2) Pokud jsou zapojeni rodiče, tak formou ověření, že se domácí přípravě to dítě věnovalo. „Chtěla jsem od rodičů

to mít podepsané, jakože fakt čtou.“ (R2) Žáci si mohou kontroly provádět samostatně za pomoci klíčů, nebo v online prostředí, kdy dostávají okamžitou zpětnou vazbu. „Právě můžou zkontrolovat sami s klíčem a pokud dělají třeba můžou dělat někde dělat třeba online cvičení v classroomu, tak ta kontroluje vlastně okamžitá, že uvidí, co mají dobře.“ (R5) Někde mají evidenci pomocí bodového systému. „Ted' od února řešit vlastně takovými puntíky, že za 5 puntíků je nějaké jako upozornění rodičům, že teda děti jako opakování.“ (R7) „Mimo jiné sbírají teda ty bobříky i za tu domácí přípravu, takže když si třeba jako, když to někdo neudělá ten domácí úkol, tak prostě nedostane bobříky.“ (R2)

Dobrovolnost úkolů je možnost, jak zadávají domácí úkoly v alternativních školách. *„Nejvíc si zakládá na principu svobodného rozhodnutí učitele.“ (R1) Učitelé zadávají nepovinné domácí úkoly. „Drobnější domácí úkoly jsou na bázi dobrovolnosti.“ (R1) „Od té 3. Třídy už máme ty úkoly jako na dobrovolné bázi.“ (R2) Učitelé v rámci dobrovolnosti zmiňovali pozitivní dopad na jejich plnění. „Dobrovolné, tak mám pocit, že daleko méně dětí na to zapomenou.“ (R1) „Většina třídy je opravdu jako ten úkol nosí, i když je to dobrovolné.“ (R2)*

Učitelé zadávají tyto dobrovolné úkoly jako nadstandardní aktivity. *„Nadstandardní aplikační úloha, něco takovýho pro legraci.“ (R3) „Určitě mají vždycky navíc něco dobrovolného jo, protože třeba já dělám tu hejného matematiku a tam bývají různé úlohy.“ (R4) Z těchto výpovědí vyplývá, že dobrovolné úkoly podporují u žáků vyšší motivaci a podporují jejich samostatnost.*

Motivace je dalším důležitým faktorem ovlivňujícím přístup ke vzdělávání. *„Vlastně by je ten úkol měl motivovat.“ (R1) Důležité je překonávání vůle a vytváření pozitivního vztahu ke školním povinnostem. „Jakoby mít důraz na vůli. To znamená, i když jsem třeba nechce, tak by se měli snažit překonat.“ (R6) Motivaci mohou učitelé podporovat různými způsoby, například systémem odměn, či hravými prvky. „Z domova podepsaný třeba nebo vypracovaný doma, tak ti ti dostanou toho bobříka do té společné mapy potom a jdou vlastně společnou jako cestou.“ (R2) „Většina třídy se chytla toho, že čtou, že se hodně snaží číst a není to domácí úkol jako povinný, ale taková jako jako soutěž. Takže tohle to je skvělý.“ (R6) Motivace může být také vnitřní, kdy sami žáci přebírají odpovědnost za své vzdělávání. „Jako když potom dojde na přijímačky, jde víc tak oni, ty děti samy jako právě chtějí začít víc jako učit.“ (R5) Z těchto zjištění vyplývá, že motivace má svou roli ve vztahu k domácím úkolům.*

V předchozí subkategorii jsme se věnovali motivaci a s touto subkategorií dále souvisí utváření si návyku. Pro domácí přípravu je důležité utvoření návyku, ten se utváří postupnou pravidelností. „Důležitá je ta pravidelnost každý den 10 minut stačí.“ (R1) „Vzniká nějaký návyk podívat se, že chodím do školy, a ještě doma se k tomu vrátím.“ (R1) Za domácí přípravu učitelé považují nejen procvičování učiva, ale i běžné organizační návyky. „Já za ten domácí úkol považuji i to, že si zkontroluju aktovku, že zjistím, že mám donést bavlnku nebo list ze zahrady například.“ (R1) Další možností je zadávání úkolů jednou týdně. „S rodiči jsme se domluvili, že jim budeme dávat pravidelně úkoly jenom 1 týdně jeden úkol, u úterý do úterý, aby na to měli dost času.“ (R6) Postupné utváření tohoto návyku je podstatné pro dlouhodobou studijní disciplínu. „Pak až půjdou jako na střední na gympl nebo na vysokou školu, tak tam už to pravděpodobně budou potřebovat.“ (R2) V učení se návyku je podstatné podporující rodinné prostředí. „Vést ty rodiče jako k tomu, aby to dítě ohlíželi, aby se jako aspoň učilo, nebo četlo, nebo něco, aby si jako by vytvořilo ten návyk.“ (R2) Tento návyk podporuje také propojení školního a domácího prostředí. „Zájem jakoby o školu, o to téma, které ve škole probíráme, přenáší i do toho domácího prostředí.“ (R1) „Ten most mezi tou školou a domovem, že to má smysl a že se ta rodina jako nebo to okolí zajímá o to, ale úplně jako nějaké procvičování.“ (R1)

Kontrola domácích úkolů může probíhat různými způsoby a liší se podle přístupu konkrétního učitele. „Týdenní úkoly, že to jako rozdávám v pondělí a v pátek to odevzdávají a dělejte si to kdy chcete.“ (R2) Někteří učitelé zahrnují domácí úkoly do celkového hodnocení. „K tomu potom třeba přihlížím jako ve výsledné známce mezi známku jako na vysvědčení, tak se ho potom ptám, a co domácí úkoly plníš?“ (R2) „Už se to může nějakým způsobem reflektovat a promítnout do hodnocení.“ (R3) Učitelé také využívají různé formy kontroly. „Hodně pracujeme s se semaforem vlastně nemáme známky.“ (R3) „Tak my to s asistentkou nějak jakoby třeba v uvozovkách si oznámujeme. Nebo označíme si chyby a pak se snažíme... Není to pravidelné, ale snažíme se to třeba společně s těma dětma probírat, že každý dostane svůj úkol.“ (R6) Kontrola může také probíhat s ohledem na individuální potřeby žáků. „Pokud je to domácí úkol, který je pro mě důležitý, abych viděla, jak se tu látku osvojili třeba i před tím testem, jestli ten test třeba neposunout dál.“ (R7) Kontrolu provádí učitelka také pomocí označování chyb. „Druhý den jim to třeba vrátím a případně jim tam dám barevné lepíky, aby viděli, na jakých stránkách jim to cvičení chybí, aby to jako viděli i ti rodiče.“ (R7) V rámci projektů může být hodnocení podle stanovených kritérií. „Protože tam, a to je zase děti vědí, mají, že mají nějaká kritéria, že že ty děti mají úkol, i

když si na něm pracují, částečně někdy ve škole, částečně doma. Některé projekty třeba dělají jenom doma, že bude hodnocen známkou.“ (R8) I při této kontrole učitelka zohledňuje možnosti žáků. „Může se stát, že mají různý. Já nevím. Rodinný události nebo do divadla, nebo podobně tak tak třeba rodiče podají zprávu, že ty úkoly nemohli udělat, nebo když jsou nemocný, tak vlastně se podílejí rodiče, že jim posílám. Co vlastně ve škole probíhá.“ (R8)

K předchozímu tématu kontroly se přímo váže zpětná vazba a to, jakým způsobem probíhá. Je důležitou součástí, aby žáci porozuměli probírané látce. *„Zjistí, jestli to umí, nebo neumí tím, že si to doma vyzkouší samo a takže tam tam to tak je.“ (R1) „Dostanou zpětnou vazbu, jestli tam měli správně, je to opraveno.“ (R1) Zpětná vazba probíhá například formou slovního hodnocení. „Slovní hodnocení, že když už jako člověk dává ty úkoly, tak by měly mít tu zpětnou vazbu.“ (R1) „Vždycky to slovní hodnocení.“ (R5) Toto hodnocení učitelé zapisují například do sešitů. „Děti dostávají hodnocení do sešitu, jak mají ty velké epochové sešity, tak pokud jim tam něco schází. Nebo si nedoplnili, tak to tam napíšu a je to zase hodně nerozlišené.“ (R1) Domácí úkol poskytuje informace o pochopení, či nepochopení látky žákem. „Domácí úkol jako otevrou a zjistí, že nevědí, o čem to jako je a co mají dělat a napíšou tam třeba nevím a rodiče to podepíší.“ (R2) „Zjistili, jestli tomu rozumí, nebo nerozumí.“ (R2) Když se objeví nejasnosti, tak se s dotazy žáci obrací opět na učitele. „Takže se mě třeba po tom druhý den ve škole sejdou tři/ čtyři děti, který řeknou jo my jsme se na to doma podívali, ale nevíme, co a jak, takže to projedeme jako ještě jednou a oni jim to pak vysvětlí třeba ti spolužáci, nebo to projedeme ještě jednou.“ (R2) „Zeptám se, s čím měl problém, a to je všechno.“ (R4) Domácí úkoly tedy učitele využívají nejen jako kontrolní funkci, ale také jako zpětnou vazbu. „Určitě jsou důležité a já jsem takový jakoby já jsem zastávce těch domácích úkolů a myslím si, že vlastně tam ty děti mají možnost v klidu si ověřit to, co vlastně jestli to, co probíhá ve škole, jestli se to jakoby jestli to zvládají.“ (R8)*

Lze tedy vyvodit, že způsoby hodnocení se liší a závisí na individuálních přístupech učitelů. Z rozhovorů vyplynulo, že domácí úkoly slouží nejen k procvičení učiva, ale učitelé domácí přípravu zařazují pro utváření návyku a motivaci žáků.

5.5 Vnímání domácí přípravy

V této kategorii jsme se zaměřili na vnímání učitelů domácí přípravy související s organizací a kvalitou domácí přípravy. Participanti popisovali, jak vnímají význam domácí přípravy, přínosy, úskalí a důležitost individuálního přístupu k žákům. Opět se potvrdila důležitost komunikace mezi rodinou a školou. Důležitou roli hrají také podmínky, ve kterých žáci

vykonávají domácí přípravu. Níže představíme jednotlivé kódy z této kategorie (viz Tabulka č. 1).

Domácí příprava je klíčová pro vzdělávací proces. Učitelé zdůrazňovali její význam hlavně pro upevnění učiva a rozvoj samostatnosti žáků. „*Kdy vlastně víme, že ty věci se může učit a bude se je učit efektivně a dobře a zároveň je vlastně potřebuje pro to další učení se, aby v tom dokázali být úspěšní.*“ (R3) Domácí úkoly a procvičování jsou součástí učení. „*Protože domácí přípravu nějakou to vyžaduje.*“ (R3) Participantů vnímají potřebu domácí přípravy v závislosti na věku žáků. „*No pro mě pro mě, je jako důležité eee, záleží na věku dětí, čím starší tím, tím vidím jako domácí práci a samostatnou práci doma jako důležitější třeba.*“ (R4) Dále zmiňovali důležitost v rovnováze mezi školní výukou a domácí přípravou, aby nedocházelo k přetěžování žáků. „*Nějaká jako část v pořádku, ale v okamžiku, kdy to začne převažovat, tak od týhle práce je přece ta škola.*“ (R3) Participantů zmiňovali důležitost cíleného procvičování konkrétních dovedností. „*Obracím se domů s tím, že na začátku roku píšu něco v tom smyslu a bylo by potřeba trénovat násobilku.*“ (R3) „*Ta domácí příprava je důležitá na základě křivky zapomínání.*“ (R2) Celkově tedy participantů považují domácí přípravu jako významnou, ale s nutností přiměřenosti.

Participantů zmiňovali také individuální přístup k žákům a zohledňování jejich specifických potřeb. Participantů zmiňovali zohledňování tempa žáků a jejich převzetí zodpovědnosti za vlastní vzdělávání. „*Je to zase na nich, že si to jako zkontrolují oni.*“ (R2) Toto přizpůsobování se žákům se projevuje také volbou metod a forem práce. „*Přizpůsobíme to vlastně těm potřebám. U některých dětí víme, že zkrátka matiku rádi nemají, ale v okamžiku, kdy bude přenesena na počítači, že je to pro ně lákavý jak tou formou.*“ (R3) V individuálním přístupu podporují také samostatnost žáků a schopnosti hodnotit svůj pokrok. „*Kontrola je vlastně na dítěti. Vypracuje listy, přijde zpátky do školy a a jde do stejného šablonu do stejné vlastně průsvitky a zezadu je kontrola. A dítě si svoji práci kontroluje z velké části z velké části samo.*“ (R3) Participantů zmiňovali také individuální podporu žáků. „*Těm třeba co jsou dobrý v matematice, tak třeba spíš třeba něco vymyslet nějakou logickou úlohu.*“ (R8)

Komunikace mezi učiteli, žáky a rodiči zajišťuje efektivní spolupráci podpory v procesu vzdělávání. Učitelé využívají různé formy k předávání informací a řešení případných problémů. „*Hm tak jednak formou toho emailu, nebo když mám pocit, že někdo ty emaily nečte, tak já teďkon posílám tu zprávu emailovou i rovnou na whatsapp.*“ (R1) Komunikace se odehrává pomocí online prostoru. „*Můžou se mnou normálně, běžně*

komunikovat přes zprávy na facebooku přes naší jakoby facebookovou skupinu i přes školní email a podle potřeby do toho pošlu.“ (R7) Někteří učitelé spíše zmiňovali osobní kontakt pro lepší porozumění. „Pokud ten rodič o to má zájem, tak my se vždycky třeba na hovorových hodinách máme hovorové hodiny, takže tam já se domlouvám s těmi rodiči jako, co ode mě potřebují.“ (R2) Komunikace mezi žáky se může také odehrávat v online prostoru, ale i to má svá úskalí. „Jeden čas řešili jako celkovou skupinu a, kterou založili v rámci jako třídy, že to byly funkční a ono to vlastně vůbec funkční nebylo, protože ty děti na to ještě tu komunikační úroveň neměly zkrátka dozrálou a ubližovaly si tím.“ (R3) „Brali osobně, tak tam do sebe. Tak. Valili takový ty různý jako narážky a pravopisný chyby si tam opravovali. Nic vlastně jako úplně strašnýho si tam nedělali, ale z pozice toho, jak já jsem tu komunikaci vnímala, tak byla zkrátka jako zraňující.“ (R3) Efektivní komunikace je důležitá pro budování důvěry, řešení problémů a podporu žáků.

Podmínky, které ovlivňují, nejen přípravu na výuku, se mohou lišit a ovlivňovat výsledky žáků i jejich přístup ke vzdělávání. „Když jim doma jako nemají k tomu podmínky, nebo bývají od rána do večera v družině a doma tráví málo času.“ (R1) Každý žák má jiné rodinné zázemí a možnosti rodinné podpory. „Možnostem vůbec těch rodičů, když jsou doma, kdy nejsou doma, jestli jim s tím někdo bude pomáhat, nebo to bude někdo jiný i rodiče.“ (R1) „Možnosti pro všechny něco, co může udělat každý, třeba kdo si ráno všiml.“ (R1) Důležité je nejen materiální zázemí, ale také psychická pohoda žáků. „Dobře připravený žák je za mě žák, kterej vlastně možná je pro mě důležitější ta psychická příprava.“ (R3) Pro efektivní vzdělávání participanté zmiňovali důležitost pozornosti na vyučování. „Jak si představuju? No hlavně že dává pozor v té hodině, protože většinou to, co vysvětlíme v hodině, tak potom jako je v obraze.“ (R6) Podmínky žáků jsou značně individuální a ovlivněné mnoha faktory jak rodinné prostředí, podpory, ale také osobních dispozic.

Nevhodné přístupy a metody mohou žáka demotivovat. „Jinak se to pro to dítě stane nesmírnou otravou.“ (R1) Učitelé zmiňovali, že by žáci neměli být penalizováni za něco, co nemohli ovlivnit. „Že by to dítě za to bylo jako potrestané, protože kolikrát se prostě stane, že to ani není vina toho dítěte.“ (R2) Dále se zmiňovali o mechanickém procvičování, které nemusí být efektivní v učení. „Musím říct, že vyložene že jako hodinový počítání příkladů není úplně to pravý ořechový.“ (R2) Zejména u dětí, které nemají pozitivní vztah ke škole. „Dítě, který tu školu vlastně jako nesnáší, abych přijde domů a má se věnovat ve svém volném čase tomu se jako nesnáší.“ (R3) Negativně to ta domácí příprava může zhoršovat i situaci

ve škole. „A v okamžiku, kdy se to jako domácí příprava není efektivní, naopak tu situaci zhoršuje, zhoršuje ji doma, zhoršuje ji ve škole, tak za mě dává smysl.“ (R3) Nátlak, či nucení mohou vést k dlouhodobému odporu k učení. „Domácí práce to zlomí na sílu a pak jsou samozřejmě zlomený v tom učení, protože ho k tomu vlastně jako donutíme, dotlačíme a jako dospělá se s těma malejma dětma tuhle sílu jako vlastně máme, máme tu moc je jako zlomit, ale vlastně pro to dítě to nepřináší nic pozitivního.“ (R3) V situacích, kdy žák delší dobu chybí ve škole a nedoplní si doma učivo, tak vzniká problém. „Když je nějaký dítě, tady 14 dní není a rodiče třeba doma tu látku s ním neproberou, tak to je. Je to blbý no, ale s tím už potom jako nemůžeme nic dělat.“ (R6)

Průběh domácí přípravy je ovlivněn řadou faktorů, které určují efektivitu a přínos pro žáky. Učitelé se snaží přizpůsobovat individuálním potřebám žáků. Za klíčové považují efektivní komunikaci s žáky a rodiči, která pomáhá k lepší organizaci a podpoře učení. Domácí příprava se odvíjí od rodinného zázemí a podmínek, které ovlivňují realizaci. Jako negativní popisovali nevhodné metody a nadměrný tlak, který vede k frustraci a odporu.

5.6 Okolnosti domácí přípravy

V této kategorii se zaměřujeme na okolnosti domácí přípravy a faktory, které souvisí s rodinným zázemím, které ovlivňuje, jak způsob, tak kvalitu domácí přípravy u žáků. Učitelé v rozhovorech tuto oblast popisovali jako jeden z významných činitelů, které domácí přípravu limitují, či podporují. Výpovědi participantů poukazovaly na míru rodičovského zapojení, časové možnosti rodin a emocionální kontext domácí přípravy. Toto téma se vyskytovalo napříč většiny rozhovorů. Níže představíme jednotlivé kódy z této kategorie (viz Tabulka č. 1).

Do okolnosti domácího prostředí patří emocionální prožívání. Emocionální prožívání spojené s domácí přípravou učitelé vnímají jako významný faktor, který ovlivňuje přístup žáků k úkolům. Participant zmiňovali frustraci a stres, pokud žák nemá adekvátní podporu a jsou pro něj zadání příliš náročné. Jedním z faktorů bylo přetěžování žáků od rodičů bez ohledu na individuální limity. „Že čím víc tím lépe, si myslí rodič a vlastně drtí to dítě úplně hrozně dlouho a nemá to efekt.“ (R1) To potvrdila také druhá participantka. „Rodiče ji přetěžovali, že mě to přišlo moc a ona potom jako říkala, že už jí to nebaví, že se vzteká a vlastně to jako bylo kontraproduktivní.“ (R2) Toto přetěžování rodiči vedlo k nechuti k práci. „I když to jako uměla, tak prostě, jakmile viděla, že tam je 10 příkladů, tak prostě, že to je moc a a nechtělo se jí“ (R2) Negativní postoj se pak přenáší i na vztah mezi dítětem

a rodičem. „*Ted' to dá sežrat tomu rodiči, že to dělat nechce*“ (R3) „*Všichni jsou unavení a chtěli by odpočívat a chtěli by si užít nějakou příjemnou chvíli a ted' mají trávit ten čas nad domácím úkolama a nesnáší to.*“ (R3) „*K čemu je mi vlastně to, že to dítě zvládne a narvem do něj tu malou násobilku, když ono do školy bude chodit s ještě větším odporem.*“ (R3) Z těchto výpovědí vyplývá, že domácí příprava nemusí být vždy vnímána jako pozitivní a konstruktivní. V případech, kdy jde o nepřiměřenou zátěž žáka a stává se stresorem. To může oslabit vnitřní motivaci a vztah ke vzdělání.

Neangažovanost rodičů v domácí přípravě je dalším významným faktorem, který ovlivňuje úspěšnost žáků v domácí přípravě. Učitelé zmiňovali rodiče, kteří neposkytují dětem dostatečnou podporu. Důvody jsou nedostatek času, nepochopení učiva, či nezájem o vzdělávání dětí. „*Že dítě nemám vlastně takovou možnost, že by to někdo s ním vymyslel, takhle může dostat jakoby papír, na kterém si to sám jakoby procvičí, který mu zkontroluju.*“ (R1) „*Kdy ani ten rodič nějakým způsobem nepodpoří v uvozovkách. Nezařídí to, aby to dítě, pokud to samo nezvládne, donesl ty věci vypracovaný*“ (R3) Neangažovanost některých rodičů byla zmíněna také ve vztahu ke komunikaci mezi školou a rodinou. „*Některé dítě je vlastně jako efektivně podpořené. Pak je ta ona to není půlka že jo, ale ta ta druhá strana rodičů, se kterejma je vlastně náročné domluvit vůbec nějakou podporu.*“ (R3) Neangažovanost některých rodičů pak může negativně ovlivnit i celkové fungování třídy. „*Rodiče by v tom mohli být nápomocní. Bohužel ne všichni rodiče takhle chápou, ale to jsou výjimky. Ale i ty výjimky potom třeba narušují ten tu celkovou práci té třídy.*“ (R6) Učitelé se proto snaží nespoléhat na spolupráci s rodiči v domácí přípravě. „*Rodičům říkám, že teda jakoby že že nemusí, protože některé děti nechtěj to kontrolovat, tak jsem říkala, že samozřejmě jestli chtěj to, ale že na tom jakoby netrvám, že stejně to potom prohlížím, že nepočítám s tím, že to kontrolují, nebo že to mají jakoby děti od kontrolovaný z domova.*“ (R8) Z těchto výpovědí se ukazuje, že neangažovanost rodičů vytváří nerovnost přístupu k žákům v domácí přípravě. Zatímco někteří žáci mají podporu a vedení, jsou jiní odkázáni na vlastní schopnosti. To může ovlivnit nejen jejich výsledky, ale také motivaci.

Rodinné zapojení je pro efektivní učení žáků klíčové. Participantů poukazovali na význam spolupráci školy a rodiny zejména u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. „*A pokud rodiče mají dítě, které má nějaké, ať už doporučení pedagogicko-psychologické poradny, nebo to ještě není na doporučení a má třeba plán pedagogické podpory ve škole nebo něco takového, tak tam vlastně se snažíme s rodiči domluvit.*“ (R1) Někteří rodiče se na domácí přípravě aktivně podílí a poskytují dětem zpětnou vazbu při plnění úkolů. „*Z*

domu většinou zase zkušenost, že pokud to už jako dítě udělá, tak vlastně většinou děti, který s nima rodiče spolupracují a přinese to už třeba jako zkontrolovaný, že ta kontrola není nutná vod něj, že už tam proběhla ta zpětná vazba s rodičem.“ (R3) „I minimální zapojení je skvělý. Žákyně byla nadšená, když si k ní máma sedla a říkala, že tomu i rozuměla.“ (R3) Za nejdůležitější podporu participantí uváděli podporu v nižších ročnících. Kdy se rodiče zapojují například u osvojování čtenářských dovedností. „Jo, trošku pomáhají rodiče v 1. Třídě, tam je to takový jako ta spolupráce, hlavně třeba při čtení, ale potom oceňuji to, nebo i jakoby se snažím mluvit s těmi rodiči o tom, aby si to ty děti dělaly samy.“ (R8) „Takže já v 1. Třídě vlastně, že když se děti učí číst, tak vlastně by měly číst doma nahlas a potřebují kontrolu, takže tam třeba v čem a my vlastně máme. Takhle jakoby čtení a čtenářské karty, kde vlastně si to zapisují. I pokud už potom děti umějí psát, tak se zapisují, co četly a rodiče jim to jakoby podepíšu, že vlastně se rozumí, že to četli někteří rodiče jakoby ty úkoly kontrolují.“ (R8) Rodinné zapojení je tedy dalším důležitým prvkem domácí přípravy. Klíčová je spolupráce mezi školou a rodiči a efektivní komunikace. Aktivní podpora může přispívat k motivaci žáků a vztahu k učení.

Participantí dále zmiňovali nadměrné zapojení volnočasových aktivit. Učitelé upozorňovali na to, že žáci mívají často kroužek každý den a v některých případech i více za den. „Nejenom že každý den kroužek, ale mají třeba každý den 2 někdy 3 kroužky.“ (R1) Někteří to vnímají jako problematické v kontextu domácí přípravy. Žáci používají výmluvu na kroužky za naplnění domácích úkolů. „Jsou poměrně dost vytížený těmi kroužky.“ (R8) „Poměrně dost z nich má kroužky. To vím, že jakoby chodí. Jednak se o tom bavíme, nebo někdy třeba právě i říkají, že jako se vymlouvají, že nemohli dělat úkoly, protože měli kroužky. Jak říkám, že si v tom musej místo najít.“ (R8) „Takový trénink, jsou tam taková pravidla, tohle musím, tohle nesmím, musím tam přijít včas a včas to skončí. Pak pojedou něčím někam odněkud jo, že to vlastně hodně limituje ten jejich svobodný čas.“ (R1) Z výpovědí nám vyplývá, že mohou volnočasové aktivity v nadměrném množství omezovat prosto pro odpočinek, plnění domácích úkolů a volnou hru žáků.

Využití volného času hraje významnou roli v životě žáků. Ovlivňuje nejen jejich každodenní život, ale také domácí přípravu. Participantí zmiňovali vytíženost programů žáků, které může mít za následek jejich vyčerpání. „Realita je taková, že děti mají každý den něco a za mě je to nesmírně vysíljuje a ubírá jim to síly.“ (R1) Žáci by po školních povinnostech měli mít prostor k odpočinku. „Přijdou, stráví tam nějaký čas, tam vlastně jako vytížený tak mají jako nárok na na odpočinek a vlastně pro nějaký dítě to může bejt jako

chvilinka v pohodě.“ (R3) Velkou část svého volného času žáci tráví v digitálním prostředí. *„Když vyčerpám ty kroužky, vyčerpám nějaký svoje povinnosti, tak se uchyluji do těch různých krabiček, mobilních telefonů, počítačů podle toho, jak to, jak to, kdo má a vnímám to tam jako v tom volném čase velice velice významně.“* (R3) *„Někteří teda říkají, že dojdou domů a tam jsou pak u počítače až do večera.“* (R7) Krom online prostoru, tráví žáci svůj čas ve školních družinách, což omezuje prostor pro domácí přípravu. *„Někteří z nich jsou třeba do 5 v družině, což mi teda přijde docela extrém si říkám jako kdy jindy potom plnit ty úkoly, když v té družině taky třeba toho mají hodně.“* (R7) Někteří rodiče si však nepřejí, aby se úkoly v družině plnily s ohledem na kvalitu jejich zpracování. *„Oni v první a ve druhé třídě chodili i do družiny, tak to pro mě bylo složitější, protože někdy je tedy. Určit, jestli dávali třeba až ve 4 hodiny a nechtěli, aby si úkoly dělali v družině, že nebyli spokojeni jako s tou kvalitou.“* (R8) Volný čas tedy zahrnuje řadu faktorů od důležitosti volného času, kroužků, času v družině po čas na digitálních technologiích. Když žáci nemají dostatek volného času, tak dochází k únavě a snížení jejich motivace.

Popsali jsme, jak rodinné podmínky, časové možnosti a emoční atmosféra v domácím prostředí ovlivňuje domácí přípravu žáků. Klíčové je rodinné zapojení pro podporu motivace a školní úspěšnosti. Dalším aspektem je přehlcování kroužky, které snižuje čas a energii na domácí úkoly. Tyto okolnosti mohou ovlivnit vztah ke vzdělávání a efektivní přípravu na školu.

5.7 Závěry výzkumu

Výzkumná část této diplomové práce zkoumala pojetí domácí přípravy v alternativních školách. Učitelé kladou důraz na individuální přístup k žákům a přizpůsobují zadání domácích úkolů jejich schopnostem, pracovnímu tempu i rodinnému zázemí. Za významnou považují otevřenou komunikaci s rodiči, která umožňuje efektivní podporu žáků při plnění domácích úkolů a zároveň zohledňuje individuální podmínky. V rámci pravidel se učitelé snaží nastavit systém tak, aby podporoval samostatnost, odpovědnost a plánování ze strany žáků. Domácí úkoly jsou v alternativních školách zadávány s vysokou mírou flexibility. Některé preferují týdenní zadávání, jiné od systematického zadávání zcela rezignují.

Domácí úkoly slouží nejen k procvičování učiva, ale také k rozvoji tvořivosti a propojování školního učiva s reálným životem žáků. Častým cílem učitelů, jak vyplynulo z rozhovorů, je podpora autonomie žáků. Hodnocení úkolů bývá spíše formální, kdy žáci dostávají zpětnou vazbu slovně nebo formou symbolů, přičemž důraz je kladen na motivaci

a utváření návyků. Učitelé vnímají domácí přípravu jako přínosnou za předpokladu její přiměřenosti a smysluplnosti. Za problematické považují přetěžování žáků, nízkou angažovanost rodičů či nedostatek volného času. Emocionální klima v rodině a míra rodičovské podpory významně ovlivňují přístup žáků k domácím úkolům. Všechny tyto faktory utvářejí domácí přípravu jako dynamický a individuálně podmíněný proces, který v alternativních školách realizují s respektem k aktuálním potřebám žáků.

6 DISKUSE VÝZUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ, DOPORUČENÍ PRO PRAXI A LIMITY VÝZKUMU

V této kapitole popisujeme shrnutí našich výsledků vlastního výzkumného šetření provedeného pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Zde se zaměřujeme na diskusi výsledků výzkumu s doporučením do praxe. Struktura diskuse bude vycházet z našich výzkumných otázek. Tyto otázky jsme si stanovili v kapitole 4.2.

Získaná data z polostrukturovaných rozhovorů naznačují, že pojetí domácí přípravy v alternativních školách je různorodé. Pojetí se odvíjí nejen od konkrétní pedagogické koncepce, ale také od filozofie jednotlivých učitelů a podmínek konkrétní školy.

K hlavní výzkumné otázce, jak učitelé v alternativních školách pojmají domácí přípravu, bylo zjištěno, že ji vnímají jako nástroj k utváření pracovních návyků, systematickosti a odpovědnosti žáků. Jiní učitelé v něm spatřují příležitost k reflexi a upevnění učiva, případně k individuálnímu procvičování. Z těchto výsledků lze vyvodit, že domácí příprava je považována spíše za pedagogický neformální prostředek podpurného charakteru. Důležité je také zmínit, že v některých školách se domácí úkoly systematicky nezadávají. V takovém případě jsou nahrazeny formou „studoven“, kdy žáci plní práci v rámci školního prostředí s podporou tzv. průvodců. Tento přístup je v souladu s konstruktivistickým pojetím vzdělávání. Je kladen důraz na samostatnost, odpovědnost a individualizaci žáků (Denglerová et al., 2023; Kranich 2000).

Literatura dále potvrzuje, že domácí příprava plní významné funkce jako je rozvoj pracovních návyků, odpovědnost a samostatnost (Šulová, 2014; Jursová, 2011). Tyto funkce byly potvrzeny výpověďmi respondentů. Dále bylo zdůrazněno, že domácí úkoly jsou efektivní, pokud žáci vnímají jejich smysl a nejsou nadměrně zatěžující (Fernández – Alonso et al., 2017). Toto zjištění je v souladu s výpověďmi učitelů, kteří považují přiměřenost a smysluplnost zadávaných úkolů za klíčové faktory efektivity.

Učitelé uváděli pestrou škálu důvodů pro zadávání domácích úkolů. Mezi nejčastějšími bylo procvičování učiva, ověřování jeho porozumění, přípravu na testy a vedení žáků k odpovědnosti. Dále uváděli propojování učiva s reálným životem, například prostřednictvím smyslových pozorování. Toto pojetí koresponduje se zásadami alternativní pedagogiky, který uvádí souvislost mezi školními činnostmi a každodenní realitou (Beníšková, 2007; Kolář, 2012). Někteří učitelé hovořili o vlivu rodičů, kteří nesouhlasí se zadáváním domácích úkolů, čímž vzniká napětí mezi školou a rodinným prostředím. Tento fenomén

popisuje rovněž Šulová (2014), která uvádí, že kvalita domácí přípravy je výrazně ovlivněna postojem rodiny.

Domácí příprava se ukázala jako flexibilní. V některých případech jsou úkoly zadávány celoplošně s individuální zpětnou vazbou a v jiných případech jsou domácí úkoly zcela individuální. Hodnocení bývá převážně neformální, například slovním komentářem, symbolickým označením splnění nebo formou reflexe. Tento přístup odpovídá principům formativního hodnocení (Šulová, 2014).

Domácí úkoly v alternativních školách nabývají různých forem. Mezi časté patří projektové úkoly, procvičování, online cvičení, pozorování, dobrovolné úkoly nebo úkoly s rodinným zapojením. Tyto formy jsou spojovány s důrazem na diferenciaci a individualizaci výuky (Průcha et al., 2013; Semradová, 2023). Přístupy učitelů jsou v mnoha případech podmíněné stylem výuky školy, vlastní pedagogickou filozofií a aktuálními potřebami třídy. Z rozhovorů vyplynulo, že učitelé volí kombinování různých forem domácích úkolů. Tato flexibilita podporuje nejen motivaci žáků, ale také schopnost organizovat (Šulová, 2014).

Tento náš výzkum přispěl k prohloubení poznání o domácí přípravě v kontextu alternativního vzdělávání. Výzkum poukázal na rozdílnost pojetí v této oblasti. Zjištěné poznatky mohou sloužit jako inspirace pro pedagogickou praxi, jako podklad pro další výzkumy zaměřené na pedagogické přístupy v alternativních školách. Doporučení pro pedagogickou praxi se týká především podpory individualizace domácí přípravy a vytváření prostoru pro efektivní komunikaci s rodiči. Na základě výsledků výzkumu lze doporučit, aby domácí příprava byla vnímána jako nástroj rozvoje žáků, nikoli jako nástroj sankcí, či standardizovaného hodnocení. Dále by bylo vhodné zvážit možnosti různých forem domácích úkolů, které zohledňují rozdílné potřeby žáků a jejich rodinných podmínek. Pro navazující výzkum by bylo přínosné zaměřit se na pohled žáků na domácí přípravu v alternativních školách.

Výzkum je však třeba vnímat s ohledem na jeho limity. Výzkum byl také limitován v několika ohledech. Byl limitován jak ze strany výzkumníka, tak na straně participantů a samotné metodologie. Jedním z významných omezení byla skutečnost, že šlo o první zkušenost výzkumníka s realizací kvalitativně orientovaného výzkumu. Tato skutečnost mohla ovlivnit způsob vedení rozhovorů a také zpracování dat. Do výzkumů dále vstupovaly charakteristiky výzkumníka jako komunikační schopnosti, osobní nastavení, které mohly ovlivnit průběh sběru dat a následné analýzy. Ze strany participantů byla limitující neochota

některých učitelů se do výzkumů zapojit, což vedlo k tomu, že do výzkumu nebyly zahrnuty všechny typy alternativních škol. Dalšími faktory byly míra sdílnosti respondentů a aktuální psychické rozpoložení, které mohlo ovlivnit hloubku a otevřenost výpovědí. Metodologickým omezením je skutečnost, že jsou výsledky platné pouze pro skupinu zkoumaných participantů a nelze je zobecňovat. Na zkoumaný jev bylo nahlíženo výhradně optikou učitelů čtvrtých tříd, což omezuje komplexnost pohledu na tuto problematiku. Vzhledem k omezenému množství dostupných srovnatelných výsledků v českém prostředí nebylo možné provést detailní komparaci výsledků. Specifickým limitem výzkumu byla absence zapojení Montessori škol i přes opakované pokusy výzkumníka. Výzkum přinesl nový pohled na domácí přípravu v alternativních školách. Přínos tohoto výzkumu spočívá v popsání variability a důrazu na respekt k individuálním potřebám žáků.

Při porovnávání zjištění s běžnými základními školami se ukazuje, že přístup alternativních škol k domácí přípravě se výrazně odlišuje. Zatímco v tradičních školách bývá domácí příprava často pojímána jako standardizovaný nástroj k procvičování učiva s důrazem na výkon a hodnocení, v alternativních školách je vnímána především jako prostředek rozvoje samostatnosti, odpovědnosti a vnitřní motivace žáků. Při hodnocení zde převládá formativní přístup se zaměřením na proces učení a individuální pokrok žáků. Jinakost se projevuje také mírou autonomie učitele při nastavování pravidel a forem domácích úkolů. Učitelé v alternativních školách často přistupují k domácí přípravě flexibilně, s respektem k rodinným podmínkám a osobním specifikům žáků. Výrazným rysem je i důraz na propojení školních témat s reálným životem a aktivní zapojení žáků do plánování vlastní práce. Alternativní školy se rovněž odlišují komunikací mezi školou a rodinou, která je považována za klíčový aspekt ovlivňující efektivitu domácí přípravy. Důraz je kladen na partnerský vztah a spolupráci mezi všemi aktéry vzdělávacího procesu. Zjištění tedy potvrzují, že domácí příprava v alternativních školách představuje proměnlivý, kontextuálně podmíněný nástroj, jehož cílem není pouze školní výkon, ale celkový rozvoj žáka včetně jeho vztahu ke vzdělávání.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala problematikou domácí přípravy v kontextu alternativního vzdělávání na 1. stupni základní školy. Téma bylo zvoleno s ohledem na rozdílnost pedagogických přístupů v alternativních školách. Vyznačují se důrazem na individualizaci vzdělávání, samostatnost žáků a partnerský vztah mezi členy vzdělávacího procesu. Domácí příprava je v těchto školách pojímána odlišně od tradičních škol. Proto jsme se rozhodli tuto oblast blíže prozkoumat.

V teoretické části jsme se věnovali vymezení domácí přípravy, její funkci, roli rodičů v domácí přípravě a domácímu prostředí. Následně jsme také charakterizovali vybrané alternativní vzdělávání a vybrané alternativní školy. Mezi tyto školy jsme zahrnuli například Waldorfskou pedagogiku, Montessori pedagogiku, program Začít spolu, Jenský plán, Daytonskou výuku a domácí vzdělávání. Tyto kapitoly vytvořily základ pro praktickou část naší práce.

Cílem výzkumné části bylo popsat, jak učitelé v alternativních školách pojímají domácí přípravu, jaké důvody je vedou k zadávání domácích úkolů a jaké formy těchto úkolů volí. S ohledem na povahu této zkoumané problematiky byl zvolen kvalitativní design výzkumu. K získání dat byly využity polostrukturované rozhovory. Analýza byla provedena pomocí dílčích kroků zakotvené teorie podle Šed'ové.

Z analýzy výsledků vyplynulo, že domácí příprava v alternativních školách není chápána jako povinnost, která by žáky zatěžovala, ale vnímají ji jako podpůrný nástroj pro rozvoj samostatnosti, odpovědnosti a schopnosti žáků organizovat si čas. Učitelé se staví k domácím úkolům jako k možnosti, jak žáky individuálně podporovat. Významnou roli hraje také spolupráce s rodiči a podpora autonomie žáků. Náš výzkum tak přispěl k hlubšímu porozumění toho, jak je v alternativních školách vnímána funkce domácí přípravy, její odlišnosti podle jednotlivých typů škol a také dle samotných pedagogů.

Zjištěné výsledky mohou sloužit jako inspirace pro pedagogickou praxi nejen v alternativních školách. Mohou napomoci v inspiraci nového přístupu k domácím úkolům, který respektuje nejen individuální potřeby žáků, ale také možnosti rodin. Za podnětné lze do budoucna považovat rozšíření výzkumu o perspektivu žáků, či komparativní analýzu mezi jednotlivými pedagogickými proudy. Tato práce přináší hlubší vhled do problematiky domácí přípravy jako proměnlivého a komplexního prvku edukační reality.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Alternativní školy. (2014). *Alternativní školy v ČR*. <https://alternativniskoly.cz/>
2. Baldini, L. (2021). *Maria Montessoriová: Učitelka nové doby*. Ikar.
3. Beníšková, T. (2007). *První třídou bez pláče*. Grada Publishing.
4. Carlgren, F., & Klingborg, A. (2013). *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy z mezinárodního hnutí waldorfských škol*. Asociace waldorfských škol ČR.
5. Cuciureanu, M. (2015). Teacher training models for the Jena Plan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 774–779.
6. Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., & Suárez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema*. <https://www.psicothema.com/pdf/4249.pdf>
7. Čapek, R. (2023). *Líný učitel a domácí úkoly*. <https://robertcapek.cz/liny-ucitel-a-domaci-ukoly/>
8. Červenková, I., & Sikorová, Z. (2014). Strategie žáků s textovými materiály při domácí přípravě na výuku. *Pedagogický výzkum: Spojnice mezi teorií a praxí*, 59–71.
9. Dabaja, Z. F. (2022). Reviewing two decades of research on the Forest School impact on children: The sequel. *Education 3–13*, 50(6), 737–750.
10. Denglerová, D., Šíp, R., Bielik, M., Hrbáčková, K., & Chvál, M. (2023). *Benefity programu Začít spolu*.
11. Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2017). Students' achievement and homework assignment strategies. *Frontiers in Psychology*, 8, 286. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00286>
12. Gardošová, J., & Dujková, L. (2012). *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání* (2. vyd.). Portál.
13. Gavora, P., Jůva, V., & Hlavatá, V. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido. <https://ndk.cz/uuid/uuid:8a8f4c40-7924-11e7-94b3-005056825209>
14. Harris, F. (2021). Developing a relationship with nature and place: The potential role of forest school. *Environmental Education Research*, 27(8), 1214–1228. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1890075>

15. Hromková, T. (2025). *Domácí vzdělávání: Jak funguje, co je potřeba a jak začít?* Inform.cz. <https://statni-sprava.inform.cz/vzdelavani/domaci-vzdelavani-jak-funguje-co-je-potreba-a-jak-zacit/>
16. Jurčík, M. (2021). Proč jsem učitelem alternativní školy? *Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: Pedagogický výzkum*, 67.
17. Kašparová, I. (2020). Skloňování vybraných forem domácího vzdělávání v Česku (aneb kdo v Česku potřebuje domácí vzdělávání). *Domácí vzdělávání*, 15.
18. Keller, G. (2018). *Škola srdce(m): Waldorfské inspirace a proměny současné pedagogiky*. Malvern.
19. Kendíková, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga* (2. vyd.). Pasparta.
20. Kitzberger, J. (2013). Alternativní školy a specifika jejich řízení. *Pedagogické a psychologické doktorské výzkumy*, 62.
21. Knight, S., Coates, J. K., Lathlean, J., & Perez-del-Aguila, R. (2024). Vývoj interdisciplinárního teoretického rámce pro lesní školu ve Spojeném království. *British Educational Research Journal*, 50(2), 905–922. <https://doi.org/10.1002/berj.3921>
22. Koerrenz, R. (2020). *School model: Jena-plan – A re-vision* (Chapter 8). In *Reform(ing) education* (pp. 143–157). Brill | Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657715404_009
23. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada.
24. Kranich, E. (2000). *Waldorfské školy*. Opherus.
25. Křišová, Z., & Lavrinčík, J. (2019). Inovativní přístupy v diagnostice učebního stylu žáka. *e-Pedagogium*, 11(1), 44–57.
26. Latunde, Y. (2017). *Research in parental involvement: Methods and strategies for education and psychology*. Palgrave Macmillan.
27. Maňák, J. (1992). *Problém domácích úkolů na základní škole*. Pedagogická fakulta MU.
28. Mazáčová, P., & Šupicová, M. (2020). Rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi základní školy uplatňující Montessori pedagogiku: Případová studie. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 4(2), 95–112.
29. Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Sociologické nakladatelství (SLON).
30. Montessori, M. (2017). *Objevování dítěte*. Portál.

31. Mukhsin, M., Ratnasari, K. I., & Ulum, M. B. (2019). Pendidikan anak usia dini menurut pandangan Maria Montessori. *Auladuna: Jurnal Prodi Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 1(2), 15–27.
32. Noviani, D. (2024). Implementasi metode Montessori dalam pendidikan anak usia dini. *Educatia: Jurnal Pendidikan dan Agama Islam*, 14(2), 119–141.
33. Poche Kargerová, J. (2019). *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Pasparta.
34. Pomelov, V. B. (2021). The pedagogical concept «Jena-plan» of P. Petersen. *Перспективы науки и образования*, 2, 404–414.
35. Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: Teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Grada.
36. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (9. vyd.). Portál.
37. Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.
38. Puhrová, B. P. (2018). Child's home preparation for school – view of parents. Followed, or unheeded issue in education? *e-Pedagogium*, 18(2), 74–85.
39. Ries, L. (2010). Pedagogika a škola Michaila Ščetinina. *Pedagogická orientace*, 20(3), 82–91.
40. Rosário, P., Cunha, J., Nunes, T., Nunes, A. R., Moreira, T., & Núñez, J. C. (2019). “Homework should be... but we do not live in an ideal world”: Mathematics teachers' perspectives on quality homework and on homework assigned in elementary and middle schools. *Frontiers in Psychology*, 10, 224. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00224>
41. Röhner, R., & Wenke, H. (2003). *Daltonské vyučování: Stále živá inspirace*. Paido.
42. Rýdl, K. (2016). Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice – historie a současnost. *Along Clío's Ways: Topical Problems of Modern Historical Science*, 1(1), 247–271. <https://dk.upce.cz/server/api/core/bitstreams/2762d002-40f2-42b2-8265-2f4944525dbe/content>
43. Rýdl, K. (2007). *Metoda Montessori pro naše dítě*. Univerzita Pardubice.
44. Semradová, M. (2023). Fenomén diferenciacie učebního úkolu jako způsob podpory všech žáků ve třídě. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 12(1), 14–30. <https://doi.org/10.18355/XX.YY.ZZZ>
45. Smetáčková, I., Šauerová, M. Š., Pitoňák, M., & Simons, J. (2024). Žákovská rozmanitost pohledem vyučujících. *Spolupráce oborů pro podporu kvality vzdělávání*, 154.

46. Stevović Havaic, E. (2023). Montessori metoda odgoja i obrazovanja – pregled istraživanja od 2017. do 2022. godine. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 164(1–2), 121–143.
47. Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluwer.
48. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Portál.
49. Wenke, H., & Röhner, R. (2000). *At' žije škola: Daltonská výuka v praxi*. Paido.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: <i>Kategorie a subkategorie</i>	45
--	----

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DP Domácí příprava

DÚ Domácí úkoly

ZŠ Základní škola

ZS Začít spolu

ZPV Zpětná vazba

Atd. a tak dále

Tzn. To znamená

Tzv. Takzvaných

Et al. a jiní

Např. například

ČR Česká republika

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Seznam kódů s lokalizací výpovědí

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s účastí na výzkumném rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce

Název diplomové práce: Pojetí domácí přípravy žáků v alternativních školách

Jméno studentky: Drahomíra Křenová

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícím:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby diplomové práce výše uvedené studentky.
- Bylo mi sděleno, jaký bude průběh rozhovoru a jeho přibližná délka.
- Rozumím, že účast na výzkumu je dobrovolná a mám právo odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku nebo svou účast na výzkumu ukončit, a to i dodatečně do 2 dnů od realizace rozhovoru.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru pro potřeby jeho následného zpracování.
- Zvukový záznam nebude zpřístupněn veřejnosti a po přepsání bude smazán.
- Rozumím, že má anonymita bude zajištěna a v diplomové práci budou uvedena žádná identifikovatelná data (např. jméno).
- Dávám svolení k využití informací z rozhovoru pro potřeby diplomové práce.
- Souhlasím, aby některé části rozhovoru mohly být citovány, pokud nebudou obsahovat identifikovatelné údaje.
- Umožňuji výzkumníci, aby mě v případě potřeby kontaktovala za účelem doplnění nebo upřesnění informací.

Datum:

Podpis:

PŘÍLOHA P II: SEZNAM KÓDŮ S LOKALIZACÍ VÝPOVĚDÍ

Okolnosti domácího prostředí
- Emocionální prožívání (R1:7:11, R2:7:12, R2:7:14, R2:7:18, R2:7:20, R2:7:21, R3:7:28, R3:7:28, R3:7:30, R3:7:32, R3:8:4, R4:2:5) - Neangažovanost (R1:2:29, R1:2:31, R2:4:2, R3:4:29, R3:10:28, R4:5:12, R6:2:17, R6:4:15, R7:3:27, R8:6:39) - Přehlčení kroužků (R1:5:5, R1:5:8, R1:5:9, R1:5:12, R2:4:39, R2:5:1, R4:3:23, R4:3:25, R5:3:19, R8:4:38, R8:5:10) - Rodinné zapojení (R1:5:5, R1:5:8, R1:5:9, R1:5:12, R2:4:39, R2:5:1, R4:3:23, R4:3:25, R5:3:19, R8:4:38, R8:5:10) - Volný čas (R1:5:3, R1:5:6, R1:5:21, R2:5:4, R2:5:5, R2:5:16, R3:2:28, R3:7:21, R3:8:15, R4:3:38, R4:4:2, R5:1:23, R7:2:33, R7:2:35, R8:4:41)
Průběh domácí přípravy
- Důležitá (R3:2:2, R3:2:4, R3:2:20, R3:6:35, R3:7:20, R3:8:2, R3:11:8, R4:1:16, R4:1:19, R8:1:37) - Individuální přístup (R2:5:30, R3:1:36, R3:8:13, R3:9:9, R3:9:36, R3:11:19, R7:2:41, R8:4:19, R8:5:25) - Komunikace (R1:6:37, R2:7:1, R3:4:24, R3:8:19, R3:8:22, R3:8:32, R3:8:34, R4:1:33, R5:2:33, R5:4:12, R6:3:10, R6:4:32, R7:3:39, R8:2:18) - Podmínky (R1:3:11, R1:4:11, R1:7:17, R2:1:27, R3:7:17, R3:9:1, R3:9:3, R4:4:13, R4:4:19, R4:4:21, R6:3:20) - Negativní (R1:7:14, R2:3:14, R2:7:9, R3:2:14, R3:7:26, R3:7:33, R3:7:38, R3:8:6, R3:8:9, R6:2:28)
Způsoby hodnocení domácích úkolů
- Splněno bez hodnocení (R1:2:33, R1:6:15, R1:6:16, R2:1:32, R2:2:26, R2:3:10, R3:4:13, R3:11:28, R4:5:6, R5:3:31, R5:3:37, R7:3:15, R7:3:18, R8:2:37, R8:2:41) - Dobrovolné (R1:2:38, R1:3:12, R1:3:13, R1:3:14, R1:3:25, R2:3:17, R2:3:28) - Motivace (R1:3:15, R1:4:32, R1:5:37, R2:2:34, R3:7:24, R3:9:4, R5:1:8, R5:4:28, R6:2:36, R6:3:21, R7:2:21) - Návyk (R1:2:9, R1:2:10, R1:2:11, R1:2:14, R1:2:15, R1:2:20, R1:5:18, R1:7:13, R2:7:33, R2:7:38) - Kontrola (R2:2:10, R2:2:12, R2:2:13, R2:2:39, R2:3:1, R2:3:2, R2:3:25, R2:6:26, R3:2:18, R3:4:32, R3:5:3, R5:4:2, R6:3:35, R7:1:35, R7:3:16, R8:2:31, R8:3:1, R8:3:11, R8:7:7) - Zpětná vazba (R1:5:33, R1:5:35, R1:6:9, R1:6:39, R2:1:30, R2:2:3, R2:2:7, R2:6:23, R4:4:38, R5:3:4, R5:4:36, R8:1:31)
Zadávané domácí úkoly v alternativních školách
- Dokončování práce (R1:3:10, R1:3:31, R1:3:32, R1:4:6, R2:2:28, R2:2:32, R3:2:6, R3:6:39, R4:3:28, R4:3:29, R5:1:25, R5:4:32, R7:3:28) - Jiná forma (R1:3:23, R1:4:10, R1:4:11, R1:4:20, R1:4:22, R1:6:4, R1:6:5, R1:6:28, R2:1:33, R2:2:1, R2:2:25, R2:8:1, R3:2:21, R4:2:34, R4:3:16, R6:1:12, R7:1:24, R7:2:14, R7:4:3, R8:2:22, R8:3:37, R8:3:40) - Neplnění povinností (R3:3:14, R3:3:19, R3:3:21, R3:3:24, R3:3:26, R3:3:30, R3:5:21, R3:5:23, R6:2:20, R7:2:4, R8:3:18) - Podle času (R1:3:1, R1:3:7, R1:4:15, R1:4:16, R2:4:11, R2:4:25, R3:3:3, R8:2:4, R8:3:35, R8:4:2, R8:4:12, R8:4:25)

- Pomůcky (R2:3:32, R2:3:34, R2:3:37, R2:4:13, R2:4:16, R2:4:22, R2:4:23, R3:3:25, R3:5:22, R4:2:21, R7:2:10, R7:3:10, R8:5:13, R8:5:19, R8:5:31, R8:5:34) - Povinnosti (R1:5:10, R2:2:14, R2:2:36, R2:3:8, R2:3:17, R2:4:17, R2:6:31, R3:4:36, R3:9:32, R4:2:4, R4:2:13, R5:4:24, R5:4:26, R6:2:7, R6:4:13) - Procvičování (R1:2:3, R1:2:22, R1:5:30, R2:1:36, R2:3:21, R2:3:23, R2:3:38, R2:4:26, R2:6:22, R2:7:5, R3:6:25, R4:2:38, R4:3:3, R5:1:9, R5:2:18, R5:3:10, R6:3:3, R7:1:18, R7:1:20, R7:2:38, R7:3:7, R7:3:23, R8:3:28, R8:6:29)
Pravidla domácích úkolů
- Domluva (R2:4:6, R3:4:22, R3:11:2, R4:4:29, R4:6:3, R4:6:4, R4:6:9, R6:3:14) - Plánování (R1:3:34, R1:3:35, R1:4:13, R1:5:14, R1:5:22, R2:5:12, R2:5:14, R2:8:4, R3:7:6, R6:1:30, R8:5:36, R8:5:42, R8:6:12, R8:6:17) - Spolupráce (R2:5:27, R3:9:16, R4:6:19, R4:6:20, R6:3:36, R7:1:9, R8:2:9, R8:5:2, R8:6:19)
Individuální přístup k žákům
- Systém (R1:4:3, R2:2:25, R3:1:23, R3:1:26, R3:1:29, R3:1:32, R3:3:6, R4:2:6, R4:2:32, R6:1:36, R6:2:18, R8:1:25, R8:6:25) - Individuální čas (R1:3:5, R1:4:35, R2:4:10, R3:7:15, R5:3:21, R8:4:15) - Individuální podpora (R1:2:6, R1:6:26, R2:6:6, R2:7:3, R2:7:7, R3:2:10, R3:4:27, R3:6:4, R3:6:6, R3:6:8, R3:8:1, R3:9:19, R3:11:18, R4:3:5, R4:6:17, R5:2:2, R5:4:30, R6:3:31, R6:4:5, R6:4:25) - Informace o stavu (R1:4:2, R1:5:2, R1:6:14, R1:6:17, R2:2:38, R2:5:21, R2:7:31, R3:5:5, R3:5:38, R3:9:11, R4:2:18, R5:2:7, R5:4:6, R6:4:30, R8:1:34)