

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

SPECIFIKA VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA  
V ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ  
ŽÁKŮ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.  
Autor práce: Ing. Ivana Součková  
Studijní obor: Pedagogika volného času  
Ročník: 4.

2020

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

28. 6. 2020

Podpis studenta



### Poděkování

Děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi, Ph.D., za cenné rady, připomínky, vstřícnost při konzultacích a metodické vedení práce.

# Obsah

Úvod .....	7
<b>1 Přehled přístupů, metod a technik k výuce anglického jazyka.....</b>	<b>8</b>
1.1 Terminologie .....	8
1.2 Přehled přístupů k výuce cizího jazyka.....	10
1.2.1 Gramaticko-překladová metoda (The Grammar-Translation Method)...	10
1.2.2 Přímá metoda (The Direct Method) .....	11
1.2.3 Audiolingvální metoda (The Audiolingual Method) .....	12
1.2.4 Komunikativní přístup (Communicative Language Teaching).....	13
1.2.5 Humanistické přístupy (Humanistic Approaches) .....	14
1.2.6 Sugestopedie (Suggestopedia) .....	15
1.2.7 Úplná fyzická odpověď (Total Physical Response).....	16
1.2.8 Tichá cesta (The Silent Way).....	16
1.2.9 Lexikální přístup (The Lexical Approach).....	17
1.2.10 Hraní s jazykem (Language play) .....	17
1.2.11 Jazyková výuka založená na kompetencích (Competency-Based Language Teaching).....	19
1.2.12 Výuka jazyků založená na učebních úlohách (Task-based Language Teaching).....	20
1.2.13 Výuka založená na obsahu (Content-Based Instruction) .....	20
1.2.14 „Éra po metodách“ (The post-methods era).....	21
<b>2 Volný čas a výchova .....</b>	<b>23</b>
2.1 Volný čas.....	23
2.1.1 Definice volného času .....	23
2.2 Výchova mimo vyučování .....	25
2.2.1 Výchova .....	25
2.2.2 Výchova mimoškolní, mimořádní a mimo vyučování .....	27
2.2.3 Obsah a funkce výchovy mimo vyučování .....	27
2.2.4 Pedagogické zásady a požadavky pro výchovu mimo vyučování .....	29
2.3 Zájmové činnosti.....	32
2.3.1 Zájem.....	32
2.3.2 Zájmové činnosti .....	33
2.4 Zájmové vzdělávání a jeho vztah k formálnímu vzdělávání.....	33
2.4.1 Zájmové vzdělávání .....	33
2.4.2 Zájmové vzdělávání ve starším školním věku .....	34
2.4.3 Formální vzdělávání.....	34
2.4.4 Zájmové vzdělávání a jeho vztah k formálnímu vzdělávání.....	36
<b>3 Návrh tematického celku kroužku angličtiny pro 5. ročník ZŠ a ZUŠ Zliv.....</b>	<b>40</b>
3.1 Základní informace k návrhu .....	40
3.2 Základní struktura vyučovacích hodin s navrhovanou metodikou .....	42

3.3 Návrh jednotlivých vyučovacích hodin .....	43
3.3.1 Vyučovací hodina 1 .....	44
3.3.2 Vyučovací hodina 2 .....	45
3.3.3 Vyučovací hodina 3 .....	46
3.3.4 Vyučovací hodina 4 .....	47
3.3.5 Vyučovací hodina 5 .....	48
3.3.6 Vyučovací hodina 6 .....	49
3.3.7 Vyučovací hodina 7 .....	50
3.3.8 Vyučovací hodina 8 .....	51
3.3.9 Vyučovací hodina 9 .....	52
3.3.10 Vyučovací hodina 10 .....	53
<b>Závěr .....</b>	<b>54</b>
<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>56</b>
<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>59</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>60</b>
Příloha I. Návrh hry „Say it right“ k výuce anglického jazyka.....	62
Příloha II. Karty s obrázky a slovní zásobou k 1. VH.....	64
Příloha III. Pracovní list k 1. VH .....	65
Příloha IV. Karty s obrázky a slovní zásobou v jednotném čísle ke 2. VH.....	66
Příloha V. Karty s obrázky a slovní zásobou v množném čísle ke 2. VH .....	67
Příloha VI. Karty s obrázky a slovní zásobou v množném čísle ke 2. VH .....	68
Příloha VII. Pracovní list ke 2. VH.....	69
Příloha VIII. Karty s obrázky a slovní zásobou v jednotném čísle k 3. VH .....	70
Příloha IX. Karty s obrázky a slovní zásobou v množném čísle k 3. VH.....	71
Příloha X. Pracovní list k 3. VH .....	72
Příloha XI. Karty s obrázky a slovní zásobou v jednotném čísle k 4. VH.....	73
Příloha XII. Karty s obrázky a slovní zásobou v množném čísle k 4. VH.....	74
Příloha XIII. Pracovní list k 4. VH .....	75
Příloha XIV. Karty s obrázky a slovní zásobou k 5. VH.....	76
Příloha XV. Pracovní list k 5. VH.....	77
Příloha XVI. Karty s obrázky a slovní zásobou k 6. VH.....	78
Příloha XVII. Pracovní list k 6. VH.....	79
Příloha XVIII. Pracovní list k 7. VH .....	80
Příloha XIX. Karty s obrázky a číslovkami (0 - 5) k 8. VH .....	81
Příloha XX. Karty s obrázky a číslovkami (6 - 10) k 8. VH.....	82
Příloha XXI. Pracovní list s číslovkami (0 - 5) k 8. VH.....	83
Příloha XXII. Pracovní list s číslovkami (6 - 10) k 8. VH.....	84
Příloha XXIII. Karty s obrázky a číslovkami (11 - 15) k 9. VH.....	85
Příloha XXIV. Karty s obrázky a číslovkami (16 - 20) k 9. VH.....	86
Příloha XXV. Pracovní list s číslovkami (11 - 15) k 9. VH.....	87
Příloha XXVI. Pracovní list s číslovkami (16 - 20) k 9. VH .....	88
Příloha XXVII. Karty s obrázky a číslovkami (10, 20, 30, 40, 50) k 10. VH .....	89

Příloha XXVIII. Karty s obrázky a číslovkami (60, 70, 80, 90, 100) k 10. VH .....	90
Příloha XXIX. Pracovní list s číslovkami (10, 20, 30, 40, 50) k 10. VH .....	91
Příloha XXX. Pracovní list s číslovkami (60, 70, 80, 90, 100) k 10. VH.....	92
<b>Abstrakt .....</b>	<b>93</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>94</b>

# Úvod

Téma *Specifika výuky anglického jazyka v zájmovém vzdělávání* jsem si vybrala, protože se ve své praxi zabývám výukou angličtiny dětí a dospělých. Jedná se o zájmové vzdělávání, které je organizované fyzickou osobou na základě živnostenského oprávnění. Cílem mé bakalářské práce je popis a zhodnocení vhodného použití jednotlivých přístupů k výuce angličtiny v podmínkách zájmového vzdělávání žáků staršího školního věku.

V první kapitole nejprve vysvětluji termíny přístup, metoda, postup a technika, které jsou důležité k pochopení celé práce. V návaznosti na terminologický úvod popisuji jednotlivé přístupy k výuce anglického jazyka: gramaticko-překladovou metodu, přímou metodu, audiolingvální metodu atd. Poté se zaměřuji na vysvětlení pojmů týkajících se volného času, výchovy mimo vyučování, zájmových činností, zájmového vzdělávání a formálního vzdělávání, abych na základě vyjasnění vztahů mezi těmito pojmy charakterizovala specifika zájmového vzdělávání. Třetí kapitola představuje návrh kroužku angličtiny pro žáky 2. stupně základní školy a na konkrétním příkladu takto ilustruje specifika, která teoreticky rozebírám ve druhé kapitole.

Zdroje, které jsem využila při zpracování mé práce, jsou psány v anglickém a českém jazyce. Z anglických knih mohu jmenovat především *The Practice of English Language Teaching* od Jeremyho Harmera, *Approaches and Methods in Language Teaching* od Jacka C. Richardse a Theodora S. Rodgerse a *Second Language Learning and Language Teaching* od Viviana Cooka. České knihy, ze kterých jsem čerpala, se týkaly především volného času. Byly to zejména *Pedagogika volného času* (PÁVKOVÁ 2002), *Čas výchovy – čas volnosti* (KAPLÁNEK 2004) a *Děti, mládež a volný čas* (HOFBAUER 2004). Pro inspiraci jsem použila také diplomovou práci *Přístupy a metody používané ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základních škol v Brně a okolí* (MACOUNOVÁ 2011).

# 1 Přehled přístupů, metod a technik k výuce anglického jazyka

## 1.1 Terminologie

V této kapitole se budu blíže zabývat termínem přístup (approach), jak ho vnímají J. C. Richards a T. S. Rodgers, V. Cook, E. Anthony, W. F. Mackey a J. Harmer. K lepšímu pochopení výše uvedeného termínu ho doplním o definice výrazů metoda (method), postup (procedure) a technika (technique).

Jako první popíši trojici pojmů přístup, metoda a technika, kterou v roce 1963 definoval americký lingvista Edward Anthony (1963, cit. dle RICHARDS, RODGERS 1999: 15, vlastní překlad, zvýrazněno):

- *„**Přístup** je soubor souvztažných předpokladů týkajících se povahy výuky a učení se jazyku. Přístup je axiomatický. Popisuje povahu učiva. (...)*
- ***Metoda** je celkový plán pro uspořádanou prezentaci jazykového materiálu, metoda je založena na vybraném přístupu a žádná její část s ním není v rozporu. Přístup je axiomatický, metoda je procedurální. V rámci jednoho přístupu může existovat mnoho metod. (...)*
- ***Technika** je implementační, tj. to, co se ve skutečnosti odehrává ve třídě. Je to konkrétní trik, strategie nebo snaha směřující k dosažení bezprostředního cíle. Techniky musí odpovídat metodě a také být v souladu s přístupem.“*

Ve výše popsaném hierarchickém uspořádání nejdříve Anthony definuje přístup, na který navazuje metoda a poté technika. Souhrnně vzato přístup specifikuje jako přesvědčení o jazyku a jeho výuce. Metoda podle něho zahrnuje uvedení této teorie do praxe a technika popisuje konkrétní postupy praxe, tedy výuky. Anthonyho přístup je vyzdvihován pro svou jednoduchost a komplexnost, na druhou stranu nezahrnuje role učitelů a žáků ani strukturu či formu výukových materiálů (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 15–16).



William Francis Mackey se také zabýval konceptualizací přístupů a metod k výuce. V knize *Language teaching analysis* se Mackey věnuje hlavně úrovni metody a techniky, nikoli přístupu. Z výše uvedeného důvodu není jeho model pro tuto práci relevantní (srov. MACKEY 1965, cit. dle RICHARDS, RODGERS 1999: 15–16).

V souvislosti s vymezením toho, co je přístup k výuce jazyka, se J. C. Richards a T. S. Rogers zmiňují o teorii povahy jazyka a učení se jazyku. Pojetí povahy jazyka se odvíjí od třech pohledů. První tradiční pohled se nazývá „strukturální“ (structural view), je založen na rozdělení jazyka do několika částí, jako je například gramatika a lexikální jednotky. Zdůraznění sémantiky a komunikačního rozměru jazyka je základem „funkčního“ pohledu (functional view) a poslední „interakční“ pohled (interactional view) přistupuje k jazyku jako k prostředku realizace mezilidských vztahů (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 16-17).

HARMER (2007: 62) rovněž vymezuje termíny přístup, metoda a technika, ke kterým přidává ještě pojem postup (procedure). Pokud se zaměříme na jeho definici přístupu, Harmer stejně jako Anthony odkazuje na podstatu výuky jazyka, kterou dále doplňuje: „*Přístup popisuje, jak je jazyk používán a jak jsou jeho jednotlivé části propojeny – předkládá model jazykových schopností. Přístup charakterizuje, jak si lidé osvojují jazykové znalosti.*“ (HARMER 2007: 62, vlastní překlad).

Metodu HARMER (tamtéž) definuje jako „*praktickou realizaci přístupu. Tvůrci metod představují typy aktivit, role učitelů a žáků, druhy užitečného materiálu a model organizace učebního materiálu. (...) Postup je posloupnost, která může být popsána termíny jako „Nejdřív udělejte toto, pak udělejte toto...“.*“ (HARMER 2007: 62, vlastní překlad). Postupy podle Harmera (2007: 62–63) zahrnují různé techniky, které přímo nevynechávají, pouze udává jejich příklady, jako je „technika prstů“ (finger technique) a sledování filmu bez zvuku (silent viewing).

K lepšímu představení jednotlivých pojmů můžeme použít metafory, např. metaforu vaření: „*Přístup je náš názor na vaření, metoda je kniha receptů, postupy jsou kroky jako například míchání, krájení, marinování atd. a techniky jsou způsoby, jak mícháme a krájíme*“ (HARMER 2007: 79, vlastní překlad).

Vivian Cook v knize *Second Language Learning and Language Teaching* popisuje pojem „vyučovací metoda“ jako „*široký zastřešující termín pro různé činnosti, které probíhají ve výuce jazyků.*“ (COOK 2008: 235, vlastní překlad). Podle tohoto vymezení zařazuje Vivian Cook pod metodu to, co Harmer a Richards s Rogersem považují dle své

klasifikace za přístup. Aby se vyhnul nedorozumění, definuje nové pojmy *technika vyučování* (teaching technique) a *styl vyučování* (teaching style). Technika vyučování je spjata přímo se situací, kdy učitel dochází do kontaktu s žákem (např. diktát), zatímco styl vyučování se utváří tím, jak učitel v rámci výuky kombinuje a využívá různé techniky vyučování (srov. COOK 2008: 235).

Z výše uvedených pojetí jsem pro svou bakalářskou práci vybrala rozdělení, které uvádí HARMER (2007). V názvu některých přístupů, kterými se ve své práci zabývám, se objevuje termín metoda. Názvy přístupů obsahující termín „metoda“ jsou obecně užívané, i když se v pojetí Jeremyho Harmera jedná o přístup.

## **1.2 Přehled přístupů k výuce cizího jazyka**

V druhé části první kapitoly se budu věnovat konkrétním přístupům k výuce anglického jazyka. Jedná se o gramaticko-překladovou metodu, přímou metodu, audiolingvální metodu ad.

Pro lepší pochopení jednotlivých přístupů, se nejdříve podíváme stručně do historie vývoje přístupů k výuce cizích jazyků. V 18. století se cizí jazyky začali žáci učit stejným způsobem, jako se v té době vyučovala latina. Výuka se především skládala z memorování gramatických pravidel, slovní zásoby a překládání vět. Překládané věty sloužily k ilustraci gramatických jevů, nikoli k procvičování komunikace reálných situací (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 2).

Cizí jazyky se v 19. století dostaly do školních kurikul. Tato zásadní změna vytvořila podmínky pro vznik gramaticko-překladové metody a dalších metod. Zárodky dnešní metodologie vycházejí z více či méně formálních postojů k jazyku a postavení mateřského jazyka při výuce v této době (srov. HARMER 2007: 63).

### **1.2.1 Gramaticko-překladová metoda (The Grammar-Translation Method)**

Gramaticko-překladová metoda byla de facto nejdříve známa ve Spojených státech amerických jako „pruská metoda“. Dominovala hlavně ve výuce evropských a cizích jazyků od 40. let 19. století do 40. let 20. století, ale je stále využívána v situacích, kde je prioritou

pochopení literárního textu a nejde tolik o dovednost aktivně jazyk používat v mluveném projevu (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 3–4).

Výše uvedená metoda, jak již plyne z názvu, se nejvíce zaměřovala na jednotlivá gramatická pravidla a překlady vět z a do mateřského jazyka (srov. HARMER 2007: 63). Její cíl byl především schopnost žáka číst literaturu, a tak se zaměřovala hlavně na dovednosti čtení a psaní. Mluvení a poslech byly upozadovány. Slovní zásoba byla vyučována s pomocí dvojjazyčných seznamů slovíček, gramatika byla přednášena deduktivně a hlavním jazykem v hodinách byl jazyk mateřský (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 3–4).

Vivian Cook zařazuje gramaticko-překladovou metodu dle své terminologie do *stylu výuky*, který nazývá *akademický styl*. Tento styl podle nepřipravuje žáky přímo k použití jazyka, nýbrž teprve prostřednictvím budování akademických znalostí jazyka k budoucímu používání jazyka pomáhá (srov. COOK 2008: 239).

Hlavní nevýhody tohoto přístupu lze vyjmenovat ve třech bodech: prioritou při výuce, na úkor ostatních aspektů jazyka, byla gramatická správnost, jazyk byl probírán hlavně na úrovni vět a nebyl brán zřetel na mluvený jazyk (srov. HARMER 2007: 63).

### **1.2.2 Přímá metoda (The Direct Method)**

Především výše uvedená negativa a omezení gramaticko-překladové metody vedly na konci 19. století ke vzniku nového přístupu nazvaného *přímá metoda* (srov. HARMER 2007: 63). Reformátoři, například Henry Sweet, v této době sepsali základní principy, které by měl nový přístup k výuce jazyků splňovat. Prioritou pro ně byla dovednost mluvení, včetně výslovnosti, důležitost přikládali osvojování slovní zásoby a gramatických pravidel v kontextu, na druhou stranu nebyli příznivci překladů a mateřský jazyk měl být při výuce používán pouze v nezbytných situacích. Tyto principy pak poskytly teoretické základy pro vznik přímé metody (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 8).

Hlavní zásady, o které se opírala přímá metoda, byly následující: výuka se realizovala téměř výhradně v cílovém jazyce; slovní zásoba se zúžila na každodenní a její představení při hodinách bylo realizováno hlavně za pomoci demonstrací, objektů a obrázků; vedle gramatiky, která byla vyučována indukčně, byl kladen také zřetel na správnou výslovnost. Při hodinách se učitelé soustředili na ústní komunikační dovednosti včetně porozumění mluvené řeči a poslechu (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 9–10).

### 1.2.3 Audiolingvální metoda (The Audiolingual Method)

Audiolingualismus vychází z teorií strukturalistické lingvistiky 50. let 20. století, která byla reakcí na tradiční teorie gramatiky. Američtí lingvisté pracovali s gramatikou jako s odvětvím logicky (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 44).

Pro audiolingvální metodu je charakteristický strukturální přístup k výuce jazyka založený na behaviorismu a pozitivní a negativní zpětné vazbě (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 53). Zastánci behaviorálního přístupu mj. zdůrazňují význam situačních determinant chování (srov. ATKINSON 2003: 464). Při audiolingvální metodě se žáci nejdříve soustředí na dovednosti poslechu a mluvení, které následně doplňují čtením a psaním. Náročnost činností je strukturována a odstupňována dle úrovně pokročilosti žáků. Základem metody jsou drilová cvičení a dialogy. Po opakování a zapamatování dialogu se žáci soustředí na jeho gramatické vzorce, které poté využijí k drilovým cvičením (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 53).

Z drilových cvičení mohou jmenovat (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 54–56):

- Opakování bez tištěného textu s možností přidání slov, např. *I used to know him.* – *I used to know him years ago.* – *I used to know him years ago, when ...*
- Záměna jednoho slova, např. *I bought the ticket.* – *I bought the tickets.*
- Přeformulace výroku, např. *Tell him to wait for you.* – *Wait for me.*
- Transformace negativním, tázacím způsobem, náladou atd., např. *He knows my address.* – *He doesn't know my address.* – *Does he know my address?*
- „Obnovení věty“ na základě slov, např. *Students – waiting – bus – The students are waiting for the bus.*

Audiolingvální učení se soustředí na provádění drilových cvičení se *správnou výslovností, důrazem, rytmem a intonací* (RICHARDS, RODGERS 1999: 53, vlastní překlad), která minimalizuje chybovost. Nevýhodou tohoto přístupu je fakt, že se soustředí hlavně na věty, jejichž stavba je často velmi odlišná od reálného mluveného projevu a obsah je odtržen od reálného života (srov. HARMER 2007: 64).

#### 1.2.4 Komunikativní přístup (Communicative Language Teaching)

Počátky výuky na základě komunikativního přístupu vznikly na konci šedesátých let, kdy se britští lingvisté zaměřili na funkční a komunikační potenciál jazyka (na rozdíl od pouhého zvládnutí jazykových struktur), který byl do té doby opomíjen (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 64).

Stanovení učebních osnov na základě komunikativního přístupu je vzhledem k rozsáhlému obsahu obtížné. Osnovy se zpravidla skládají z hlavního tématu (např. cestování), dílčích témat (např. nakupování) a funkcí (popisování, vyjádření souhlasu). Dále osnovy obsahují pojmy, slovní zásobu a gramatiku (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 73–74). Aktivity využívané při výuce jsou neomezené. Jejich společným znakem je dosažení komunikativních cílů kurikula, jedná se například o sdílení informací a interakce mezi žáky. Z konkrétních příkladů mohu jmenovat rozostřené obrázky určené ke společné identifikaci, neúplné plány, řešení problémů, hledání rozdílů a společných prvků v sadách obrázků apod. (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 86). Učitel připravuje materiály bez záměru použití určitých jazykových struktur a nezasahuje do rozhovorů. Žáci se při aktivitách zaměřují na obsah sdělení, nikoli na konkrétní jazykovou strukturu. Úsilí učitele směřuje mj. k tomu, aby byla navozena reálná komunikační atmosféra (srov. HARMER 2007: 70).

COOK (2008) se zabývá třemi typy technik využívaných při výuce přímou metodou, kterou označuje jako *komunikativní styl*. První technika se nazývá *cvičení informační mezery* (information gap exercise). Učitel v rámci této techniky nabídne žákům dvě sady mírně odlišných informací, například fotografii autobusové zastávky před a po přijetí autobusu. Úkolem žáků je zjistit, jaký je mezi obrázky rozdíl za předpokladu, že vidí vždy pouze jednu sadu. Žáci takto musí sami improvizovat dialog, aby vyřešili daný komunikační úkol (srov. COOK 2008: 249). Druhou technikou je *řízené hraní rolí* (guided role play), při kterém žáci hrají role například úředníka v turistické informační kanceláři a člověka, který potřebuje v kanceláři získat nějakou informaci. Cílem je, aby se žáci vyjádřili sami za sebe, nešlo o použití předem naučených dialogů. Třetí techniku lze nazvat *úkoly* (tasks). Žáci provádějí úkoly s jasně definovaným výsledkem, přičemž jednotlivé úkoly na sebe navazují. Prvním úkolem je například při poslechu nahrávky zaznamenat, kolikrát zazní slovo proč a protože, při druhém poslechu se žáci soustředí na konkrétní důvody, které mezi sebou konzultují, a nakonec na základě modelové konverzace procvičují rozhovory (srov. COOK 2008: 248–249).

Hlavní předností uvedeného přístupu je vnesení komunikačních aktivit do výuky cizího jazyka (srov. HARMER 2007: 71). Před jejím využitím je však potřeba zvážit vhodnost výuky pro učitele, kteří nejsou rodilými mluvčími, možnost využití na nižších jazykových úrovních a fakt, že gramatika může být problémem pro žáky, kteří v budoucnu budou podstupovat gramatické testy (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 83).

Dalším přístupem, který za základ pro osvojování cizího jazyka považuje komunikaci mezi žáky, se nazývá **kooperativní učení jazyka** (Cooperative Language Learning). Toto skupinové učení je založeno na spolupráci mezi jednotlivými žáky při skupinové práci a ve dvojicích. Aktivity ve skupinách jsou plánovány učitelem tak, aby zvýšily motivaci žáků podílet se na skupinových úkolech (srov. RICHARDS, RODGERS 2001: 92, 201).

### 1.2.5 Humanistické přístupy (Humanistic Approaches)

Humanistické přístupy se odvíjejí od humanistické psychologie. Humanistická psychologie je především zaměřena na osobní prožívání, lidé nejsou pouze objekty studia, zdůrazňováno je porozumění světu žáky z hlediska jejich vlastního subjektivního pohledu na svět, jejich vnímání sebe samých a jejich pocitů vlastní hodnoty (srov. ATKINSON 2003: 468). Při komunikaci není tolik zdůrazňováno plnění „komunikačních úkolů“ jako příležitost k sebevyjádření. Mezi humanistické přístupy se řadí především **učení se jazyku v komunitě** (Community Language Learning).

Přístup označovaný jako **Community Language Learning** vyvinul profesor psychologie Charles A. Curran. Je založen na aplikaci technik psychologického poradenství při učení cizích jazyků (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 113). Soustřeďuje se na dovednosti mluvení a psaní. Výuka neprobíhá na základě předem připravené osnovy, ale její podstatou je téma přímo určené žáky (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 119). Důraz je kladen na co nejpřirozenější komunikaci a oční kontakt, proto učitel a žáci zpravidla také sedí v kruhu, učitel žákům pomáhá s překladem vět, myšlenek a pocitů, které chtějí vyjádřit v cizím jazyce (srov. HARMER 2007: 68). Dalšími typy aktivit jsou řešení skupinových úkolů, nahrávání konverzací, poslech a rozhovor s učitelem nebo ostatními žáky (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 120). Z výše uvedených důvodů jsou kladeny vysoké požadavky na jazyk učitele, který musí splňovat také roli analogickou k psychologickému poradenství a pomáhat žákům k sebevyjádření. Předností

tohoto přístupu je zaměření se na žáka jako osobnost. Kritici naopak neuznávají poradenskou složku při výuce jazyka, na které je přístup založen (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 126).

### 1.2.6 Sugestopedie (Suggestopedia)

Přístup nazvaný sugestopedie založil psychiatr a pedagog Georgi Lozanov na základě sugestologie, kterou definuje jako vědu *zabývající se systematickým studiem neracionálních nebo nevědomých vlivů, na které lidé neustále reagují* (STEVIK 1976: 42, cit. dle RICHARDS, RODGERS 1999: 142, vlastní překlad).

Sugestopedie je založená na předpokladu, že se žáci budou učit rychleji a budou používat dlouhodobou paměť, pokud se budou cítit uvolněně, budou se nacházet v klidném prostředí a budou ve stavu relaxace (srov. HARMER 2007: 68). K tomuto účelu slouží vhodné uspořádání učebny, nábytek, dekorace, použití hudby a autoritativní chování učitele (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 142–143).

Podle Richardse a Rodgerse (1999: 145–146) sugestopedický jazykový kurz trvá třicet dní a skládá se z deseti jednotek. Kurzy se konají čtyři hodiny denně, šest dní v týdnu. Memorování slovní zásoby je upřednostněno před výukou gramatiky. Základem každé jednotky je dialog, na kterém žáci procvičují aktivity, například naslouchání, čtení, diskuse, otázka a odpověď, a hra. Žáci přijímají jiná jména a ve vztahu s učitelem fungují jako dítě a rodič (srov. HARMER 2007: 68). Učitel je pro žáky autoritou, která připravuje situace příjemné pro žáky. Klíčovou roli má především hudba, která žáky uvolňuje a současně dává procesu učení (zejm. memorování) tempo a řád.

V současné době například jazyková škola Lingo v Českých Budějovicích nabízí dva typy sugestopedických kurzů. Jedná se o vícedenní, které se konají 2–7 dní, a docházkové kurzy trvající 3–4 hodiny, které probíhají 1× týdně (srov. LINGO s.r.o. [online]).

Tento přístup měl nejvíce entusiastickou ale i nejkritičtější odezvu. Některé jeho techniky a postupy byly shledány užitečnými (např. navození příznivé atmosféry pro učení, placebo efekt „mysteriózně vědeckého“ přístupu ovlivňující sebedůvěru žáků a pozitivní očekávání vzhledem k výsledkům, jichž mohou dosáhnout), ale sugestologie jako taková je obecně považována za pseudovědu (srov. RICHARDS, RODGERS 1999:152).

### 1.2.7 Úplná fyzická odpověď (Total Physical Response)

Přístup s názvem úplná fyzická odpověď vyvinul profesor psychologie James Asher na principu koordinace řeči a jednání. Používal především slovesa v rozkazovacím způsobu a konkrétní podstatná jména. Abstrakce zařazoval až v pozdějších stádiích výuky jazyka. Asher spatřuje odlišnost tohoto přístupu ve využití mozkových hemisfér, přičemž úplná fyzická odpověď oproti jiným využívá při učení mozkovou hemisféru pravou (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 87–97).

Přístup je založen na osvojování mateřského jazyka v dětském věku a jeho podstatou je správná reakce na pokyny učitele, jako například „*Jdi rychle ke dveřím a udeř na ně!*“ (ASHER 1977: 54–56, cit. dle HARMER 2007: 68, vlastní překlad). Žáci učící se touto metodou začínají mluvit až v době, kdy jsou připraveni, do té doby pouze reagují na příkazy učitele (srov. HARMER 2007: 68).

Výhodou tohoto přístupu je, že učení probíhá v uvolněné atmosféře bez stresu. Na druhou stranu se jako nevýhoda jeví prioritou porozumění osvojovanému jazyku, která již není rozpracovaná ve vztahu k produkci a komunikaci, a proto je vhodné Asherův přístup doplnit i jinými metodami (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 97).

### 1.2.8 Tichá cesta (The Silent Way)

Přístup s názvem tichá cesta je založen na předpokladu, že učení je snazší, pokud žák objevuje nebo vytváří, než když si pouze pamatuje nebo opakuje, co se má naučit (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 99).

Tento přístup v důsledku znamená, že klade důraz na to, aby učitel mluvil co nejméně. V tomto ohledu je kladen nárok na sebekázeň učitele, který je většinou zvyklý na klasické vyvolávání a procvičování jazyka. Role lektora je spíše nepřímá, spočívá v povzbuzování žáků ke komunikaci, organizování aktivit ve třídě, řízení a sledování žáka. Na žáky připadá odpovědnost za objevování toho, jak jazyk funguje, a testování těchto hypotéz (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 107). Místo mluvení se během výuky využívají různé pomůcky, jako jsou například barevné dřevěné pruty (barvy značí různou výslovnost) a nástěnné mapy se slovní zásobou (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 108).

Hlavním cílem výše uvedeného přístupu je plynulé vyjadřování a správná výslovnost v cizím jazyce, vedlejšími cíli je zvyšování schopnosti seberealizace, která je v rámci



způsobu výuky po žácích vyžadována, a dále komunikace a spolupráce na dílčích úkolech v rámci skupiny žáků (srov. RICHARDS, RODGERS 1999: 102–106). Tichá cesta s minimální slovní oporou učitele byla některými kritizována jako „nehumánní“. Na druhou stranu se setkala i s pozitivním ohlasem od žáků, kteří oceňovali nutnost spolehnout se na sebe a ostatní „hledající“ (srov. HARMER 2007: 69).

### **1.2.9 Lexikální přístup (The Lexical Approach)**

Dave Willis a Michael Lewis svůj přístup k výuce angličtiny pojmenovali lexikální, protože je založen na tvrzení, že *„jazyk se neskládá pouze z gramatiky a slovní zásoby, ale je často tvořen několikaslovními složeninami, jako jsou lexikální fráze, lexikální spojení a kombinace slov.“* (LEWIS 1997:3, cit. podle HARMER 2007: 74, vlastní překlad).

Výše uvedená spojení se mohou lišit od běžných gramatických pravidel, proto by podle zastánců tohoto přístupu jazyk neměl být vyučován na základě osvojení si gramatických pouček, ale učením se použitelných frází. Mezi základní aktivity, kterými žáci jazyk procvičují, patří vyhledávání slovních spojení v textu a doplňování výrazů do daných vět (srov. HARMER 2007: 74).

Lexikální přístup se při výuce soustředí na spojení slov, které je ostatními opomíjeno. I k tomuto přístupu však existují výhrady. Kritizována bývá například nutnost učení se nekonečně dlouhého seznamu frází nebo způsob řazení jednotlivých spojení vhodných pro výuku (srov. HARMER 2007: 75).

### **1.2.10 Hraní s jazykem (Language play)**

Guy Cook se vyjádřil o hře následovně: *„Humor a hravé aktivity tvoří velkou část naší reálné existence, i když jsou nereálné.“* (HARMER 2007: 60, vlastní překlad). Hraní s jazykem sice v pojetí J. Harmera nepatří mezi přístupy k výuce cizího jazyka, ale vzhledem k faktu, že hrou se děti běžně zabývají a může sloužit také při výuce, rozhodla jsem se hraní do své bakalářské práce také zařadit. Ke hře patří například vtip, smích, hravé rytmy

a společné sdílení, které pomáhá žákům při učení. Mezi hraní bychom mohli zařadit písničky, zábavu a hry.<sup>1</sup>

Osobně vnímám hru jako zábavnou aktivitu, kterou můžeme trávit čas, a vidím přímou souvislost mezi hrou a učením. Při hře se podle mne hráči vždy učí, učí se pravidla, osvojují si strategie, trénují trpělivost, přijetí prohry a náhody (smůla, štěstí), která může určit vítěze. Učení během hry souvisí s biologickou funkcí hry, kterou popisuje NAKONEČNÝ (1997: 47) u dětí a zvířecích mláďat jako přípravu na život. Její výhodou je, že hráče baví a učení při ní probíhá bez velkého úsilí. Nevýhodou spatřuji v soutěžních hrách spojených s vítězstvím a prohrou. Při tomto typu her se mohou žáci zaměřit pouze na vítězství a někteří hráči se mohou uchýlit i k podvádění.

Pomocí her se ale můžeme naučit i více, například slovní zásobu. K tomuto účelu jsem v rámci své praxe a studia vytvořila např. hru s názvem *Say it right*, kterou připojuji v příloze I. K vytvoření této hry mne inspiroval zájem dětí a dospělých o hraní her při výuce angličtiny ve volném čase. Hry zabývající se procvičováním anglického jazyka, se kterými jsem se dosud setkala, byly založeny většinou na tom, že se hráč dostane nejdříve do cíle nebo získá nejvíc bodů. Tento systém mi nevyhovoval, protože si myslím, že odvádí hráče od hlavního cíle procvičit si angličtinu. Při tomto typu her také může nastat situace, že jeden hráč má štěstí při hodů kostkou a vyhraje hru, aniž by se v angličtině zdokonalil. Snažila jsem se vymyslet hru, která by neměla vítěze ani poražené („vítězové“ jsou všichni zúčastnění) a ve které by se všichni hráči pravidelně střídali bez ohledu na štěstí při hodů kostkou.

Původní záměr první verze hry nebyla hra ve smyslu „zahrát si ve volném čase“, ale „zábavnou formou si procvičit angličtinu“. Přestože má hra jednoduchou strategii (pouze gramaticky správně říci anglickou větu), byla poprvé použita při výuce anglického jazyka dospělých. Jednalo se o skupinu žen ve věku 40–55 let, které s angličtinou začínaly. Chtěla jsem pro ně připravit aktivitu k procvičení přítomného času prostého (kladných a záporných oznamovacích vět a otázek). Při hře první verze se procvičovala pouze pasivní znalost slovní zásoby (slovesa byla napsaná na hrací desce a doplňovaly se obrázky) a házelo se pouze jednou kostkou (procvičování probíhalo vždy na dopředu dohodnutém druhu vět a podmět si určovali hráči sami).

---

<sup>1</sup> Poznámka k překladu: anglické slovo „play“ jsem přeložila českým pojmem „hraní“, jeho význam chápu obecněji než anglické slovo „game“, které překládám jako „hra“ ve smyslu konkrétní herní aktivity.

Přemýšlela jsem o lepším využití výše popsaného herního systému. Jako první mne napadlo vyměnit umístění obrázku s psanou podobou sloves, které při hře pomůže procvičit slovní zásobu aktivně. Dále jsem doplnila hru o hrací kostky s podmínky a gramatickými časy, které rozšiřují možnosti využití hry. Druhou verzí není hra zdaleka vyčerpaná, může se dále doplňovat o další kostky, např. se způsobovými slovesy nebo činným a trpným rodem. Pro méně pokročilé hráče naopak není třeba použít všechny kostky najednou, a tím je možné hru zjednodušit. Možnost zohlednění úrovně hráčů je vedle „hry bez vítěze“ pro *Say it right* zásadní.

Hru *Say it right* jsem vyzkoušela při mimoškolní výuce angličtiny s několika skupinami žáků 2. stupně ZŠ. Hra žáky bavila a z hlediska procvičení gramatiky i slovní zásoby fungovala dle mého očekávání. Vzhledem k tomu, že žáci jsou méně pokročilí, použila jsem dvě hrací kostky. Myslím, že hraní s více kostkami najednou by bylo při prvním seznámení se s hrou i pro pokročilejší angličtináře složité. U těchto žáků navrhuji začít pouze se dvěma kostkami a kostky postupně přidávat. Při zkoušení hry mne napadlo její další využití pro žáky 1. stupně ZŠ (začátečníky). Pro tyto žáky bych na hrací desku umístila barevné obrázky představující podstatná jména (např. *a dog, a cat, a cow*) a na kostky otázky (např. *Is it blue? Is it a cat?*), na které by žáci odpovídali.

### **1.2.11 Jazyková výuka založená na kompetencích (Competency-Based Language Teaching)**

Na konci 70. let 20. století se při výuce cizích jazyků začíná využívat přístup založený na kompetencích. Tento přístup se soustředí na kýžené kompetence, které se odvíjí od potřeb žáků, resp. od toho, co z pohledu budoucího praktického uplatnění cizího jazyka potřebují umět. Výuka je vhodná především v rámci pracovních výukových programů pro dospělé a její výhodou je, že výsledky na konci kurzů jsou měřitelné (srov. RICHARDS, RODGERS 2001: 141). Kompetence jsou stanovovány na základě reálných situací ze života a skládají se například ze znalostí, dovedností a postojů (srov. RICHARDS, RODGERS 2001: 144).

Kritici upozorňují na to, že v rámci tohoto přístupu není jasný postup stanovování kompetencí, zjednodušeně rozděluje aktivity na sady kompetencí a připravuje žáky hlavně, co se týče chování a pracovního výkonu, nikoli myšlení (srov. RICHARDS, RODGERS 2001: 148).

### **1.2.12 Výuka jazyků založená na učebních úlohách (Task-based Language Teaching)**

Pro tento přístup k výuce cizího jazyka je stěžejní řešení smysluplných učebních úloh a reálná komunikace. Učební úlohy jsou odstupňovány podle obtížnosti a jsou navrženy tak, aby byly pro žáky využitelné v běžném životě nebo měly svůj specifický pedagogický účel (srov. RICHARDS, RODGERS 2001: 223–4).

Zastánkyně tohoto přístupu, Jane Willis, popisuje tři základní fáze výuky. V první přípravné fázi učitel představuje téma a navrhuje slovní zásobu a fráze. Druhá fáze je určena hlavně žákům, kteří ve dvojicích či malých skupinách přemýšlejí nad danou úlohou a své řešení poté prezentují zbytku třídy. V poslední fázi se učitel i žáci soustředí na rysy jazyka, který byl použit během řešení problému. (srov. HARMER 2007: 71–72).

Ačkoli je řešení smysluplných úloh v rámci výuky cizího jazyka běžně využíváno, někteří zpochybňují jeho pedagogickou hodnotu, jelikož při jeho uplatňování zpravidla chybí systematické probrání gramatiky (srov. RICHARDS, RODGERS 2001: 240–241).

### **1.2.13 Výuka založená na obsahu (Content-Based Instruction)**

Výuka cizího jazyka založená na obsahu je uspořádána na základě obsahu, který je předmětem výuky a má hodnotu sám o sobě (není primárně prostředkem k výuce jazyka). Součástí výuky je přitom malý nebo i žádný záměr vyučovat jazyk odděleně od tohoto obsahu. Výuka je v rámci tohoto přístupu založena na následujících dvou principech:

- Učení se cizího jazyka jako prostředku k získávání informací je efektivnější než učení se jazyku jako takovému.
- Výuka založená na obsahu lépe reflektuje potřeby žáků (srov. RICHARDS, RODGERS 2001: 204, 207).

Na základní úrovni se setkáváme s *tematicky založeným přístupem* umožňujícím výuku jiných předmětů v cizím jazyce, přičemž tato cizojazyčná výuka výuku daného předmětu plně nenahrazuje (srov. RICHARDS, RODGERS 2001: 217).

Nespornou výhodou tohoto přístupu je větší možnost reflektovat zájmy a potřeby žáků. Na druhou stranu kritici tohoto přístupu upozorňují na fakt, že učitelé jazyka nejsou často školeni na výuku jiných předmětů než cizího jazyka (srov. RICHARDS, RODGERS 2001: 220), což ovšem např. v podmínkách českého školství, kdy je obvyklé, že učitel má dvě aprobace, není takový problém.

Šmídová a kol. (2012) představují *Obsahově a jazykově integrované vyučování (Content and Language Integrated Learning)* ve své publikaci *CLIL ve výuce*. Tento druh vyučování definují jako „výuku neязыkového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace a pro sdílení vzdělávacího obsahu.“ (ŠMÍDOVÁ 2012: 8). Výhodou je využití komunikativních metod a orientace na žáka, přikládána důležitost kvalitě i kvantitě jazyka a motivace žáků ke komunikaci navozená aktuální potřebou vyjádřit se (srov. ŠMÍDOVÁ 2012: 14–15).

Domnívám se, že by obdoba obsahově a jazykově integrovaného vyučování mohla být využita i v rámci zájmového vzdělávání, kdy by se cizí jazyk stal prostředkem komunikace pro sdílení zájmů žáků. Takový zájmový kroužek by se mohl zabývat informačními a komunikačními technologiemi, sportem, přírodovědou nebo filmovými zpracováními příběhů, přičemž by byl veden v angličtině.

Další možností je využití *informačních a komunikačních technologií (ICT)* při jazykové výuce, resp. propojit výuku jazyka a ICT (zejm. s ohledem na výuku angličtiny, která je jazykem informačních technologií). Technologie mohou být použity pro výklad nové látky, jako doplnění a rozšíření vjemů žáků, jako pracovní nebo testovací nástroj a jako oživení (ŠEĎOVÁ, ZOUNEK 2009: 57–61).

#### **1.2.14 „Éra po metodách“ (The post-methods era)**

Během historie výuky cizích jazyků se střídaly různé přístupy, které se snažily zefektivnit výuku. Pro to, zda se nějaký nový přístup prosadí, byly důležité výhody nových přístupů oproti starým, kompatibilita se stanovisky pedagoga, obtížnost porozumění přístupu a jeho využití a prověření v praxi. Od 90. let 20. století je ale využití konkrétních úžeji vymezených přístupů při výuce cizích jazyků kritizováno a již není považováno za rozhodující faktor úspěšnosti výuky. Tuto dobu RICHARDS a RODGERS (2001: 245–9) označují jako „post-method era“. Kritizováno bylo například nutné dodržování určitých „pravidel“ daného přístupu pedagogem (i když v praxi tato pravidla není vždy možné dodržet), vnímání žáků jako pasivních příjemců, kteří nemají na rozhodnutí o zvoleném přístupu k výuce vliv, nezohlednění kulturního nebo politického kontextu, chybějící návaznost jednotlivých přístupů na kurikulum, chybné předpoklady týkající se pochopení procesu učení se cizímu jazyku apod.

Přes výše uvedenou kritiku RICHARDS a RODGERS (2001: 250) věří, že znalost uvedených přístupů je užitečná pro žáky i učitele. Důvodem je fakt, že jsou přístupy založeny na kolektivní zkušenosti a praxi. Pedagogové by měli na základě svého úsudku a zkušenosti přístupy používat flexibilně. Co se týče budoucích trendů ve výuce cizím jazykům, dá se očekávat, že směr výuky bude ovlivněn vládními nařízeními, tendencemi učitelské profese, nápady inovátorů, dostupností moderních technologií, vlivy akademických vědních oborů a výzkumů a inovacemi z iniciativy těch, kdo se cizí jazyk učí (srov. RICHARDS, RODGERS 2001: 252–4).

## 2 Volný čas a výchova

Druhá kapitola mé bakalářské práce bude sloužit jako teoretický základ pro navrhovaný kroužek angličtiny. Teoretické poznatky budu průběžně doplňovat vlastními zkušenostmi a jejich možným praktickým využitím vztahujícím se k cíli mé práce.

Konkrétně se v této kapitole budu věnovat volnému času. Vysvětlím tento pojem a budu se snažit jej více přiblížit ve vztahu ke staršímu školnímu věku, jehož pochopení bude potřebné v rámci praktické části obsažené ve třetí kapitole. Dále budu popisovat výchovu mimo vyučování a její specifika. Důraz bude kladen na pedagogické zásady a požadavky pro tento typ výchovy. Následovat bude objasnění pojmu zájem a s ním spojené zájmové činnosti a zájmového vzdělávání se zaměřením na starší školní věk. Závěr kapitoly budu věnovat vztahu zájmového a formálního vzdělávání, jelikož návaznost zájmového vzdělávání na vzdělávání formální je pro navrhovaný kroužek angličtiny podstatná (aktivity realizované v rámci kroužku navazují na výuku angličtiny, kterou děti absolvují v rámci povinné školní výuky).

### 2.1 Volný čas

#### 2.1.1 Definice volného času

Dle HOFBAUERA (2004: 13) je volný čas charakterizován jako *„činnost, do níž člověk vstupuje s očekáváním, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí, a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení.“*

VÁŽANSKÝ (2001: 29–30) definuje na základě časových a obsahových aspektů dva směry chápání volného času:

- V **negativním** vymezení pojem volný čas znamená *„zbývající dobu celkového průběhu dne, která zůstala po pracovní nebo studijně podmíněném čase, úkolech v domácnosti a po uspokojení základních fyziologických potřeb.“*

- V **pozitivním** vymezení pojem volný čas označuje „*disponibilní časový prostor, v němž by volný čas mohl pro jedince znamenat skutečnou svobodu. Je také dobou, v níž se individuum může nezávisle na jakýchkoli povinnostech výhradně svobodně realizovat a dělat to či ono, k čemu je nikdo nenutí a k čemu také není ani podvědomě nuceno.*“

Dle Pávkové (2002: 13) je důležité rozlišit čas na čas práce a povinností a ten, který si můžeme dobrovolně zvolit. „*Pod pojmem volný čas se běžně zahrnují odpočinek, rekreace, zábava, zájmové činnosti, zájmové vzdělávání, dobrovolná společensky prospěšná činnost i časové ztráty s těmito činnostmi spojené.*“ (tamtéž).

KAPLÁNEK (2012: 24) rozděluje stejně jako Vážanský definici volného času na negativní a pozitivní: „*Negativní definice volného času vycházejí z vymezení volného času vůči pracovní době („mám volno od práce“), zatímco pozitivní definice se pokouší vymezit volný čas na základě jeho vlastní kvality, tedy jako čas, s nímž může jedinec svobodně nakládat („mám volno pro sebe, pro svoje záliby, pro druhé atd.“).*“

Volný čas můžeme rozdělit dle Müllera na volný čas v širším smyslu a volný čas v užším smyslu. „*Jako volný čas v širším smyslu se označuje veškerý čas mimo pracovní dobu, tedy včetně spánku jídla, péče o vlastní tělo, cesty do práce atd. Volný čas v užším smyslu v sobě nezahrnuje časové úseky spojené s prací, jako např. cestu do práce, spánek nebo jiný nutný odpočinek.*“ (MÜLLER 1970: 26–27, cit. dle KAPLÁNKA 2012: 25).

Podobně Wolfgang Nahrstedt vychází z rozdělení času na čas spánku a čas bdělosti, který pak dále dělí na pracovní dobu a volný čas. Současně rozlišuje mezi polovolným časem, tedy časem pro nezbytné činnosti mimo zaměstnání, a vlastním volným časem jako disponibilním časem, s nímž individuálně disponujeme a podle svých osobních přání jej užíváme (srov. KAPLÁNEK 2012: 25–26).

Volnému času dětí se věnují Miroslav BOCAN a Tomáš MACHALÍK (2012: 111), kteří volný čas chápou jako dobu, která „*zbývá po skončení školních či pracovních povinností. Jde o čas, který nám zbývá pouze pro nás.*“ Možnosti trávení volného času dětí rozdělili do pěti základních oblastí (srov. BOCAN, MACHALÍK 2012: 112):

- Neorganizované činnosti, které zahrnují hlavně trávení času s kamarády a sledování televize;
- IT a hudba, vč. hraní počítačových her, chatování a sledování filmů na DVD;
- sport a ostatní zájmové kroužky;



- intelektuální činnosti jako jsou četba a učení nad rámec plnění školních povinností (můžeme sem zahrnout také některé zájmové kroužky) a
- aktivity orientované na spotřebu, tedy nákupy a například návštěvy kina.

Podle NĚMCE (2010: 80, cit. podle KOLAŘÍKOVÉ, NĚMCE 2017: 11) je pro vymezení volného času důležité, že se jedinec k činnostem ve volném čase svobodně rozhoduje, volnočasové aktivity naplňují jeho potřeby a rozvíjejí jeho zájmy. Školní vzdělávání, práci ani samoobslužné činnosti (například nákupy, péče o domácnost, hygiena) dle této definice do volného času nepatří. Významným faktorem náplně volného času dětí je sociální podmíněnost, přičemž výrazný vliv na trávení volného času dětí mají jejich rodiče, kteří volný čas dětem přímo organizují, nebo jsou pro své děti vzorem (srov. KOLAŘÍKOVÁ, NĚMEC 2017: 12).

Dle studie v rámci mezinárodního výzkumu „Health Behaviour in School-Aged Children“ z roku 2012, která se zabývala trávením volného času žáků českých základních škol ve věku 11 až 15 let, vyplývá, že více než 55 % dívek a 60 % chlapců se ve volném čase věnuje sledování televize, DVD nebo videa více než 2 hodiny denně. Další hojně provozovanou aktivitou je trávení času u počítače. Chlapci upřednostňují hraní her, dívky využívají počítač hlavně ke komunikaci (srov. KOLAŘÍKOVÁ, NĚMEC 2017: 14).

## 2.2 Výchova mimo vyučování

### 2.2.1 Výchova

Výchovu definuje pedagogický slovník (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003: 277) jako „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“. Tuto definici je potřeba vnímat spíše jako výchozí, protože v procesu výchovy je důležité zvnitřnění výchovných vlivů, které toto vymezení pojmu neobsahuje. K zvnitřnění dochází, pokud vlivy odpovídají zkušenostem vychovávaného. Vychovávaný je pedagogickému působení přístupný a chce se zdokonalovat. Verbální působení nahrazuje působení na zkušenost vychovávaného. „Z moderního hlediska je výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními

*dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.*“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003: 277, 278).

Pedagogický slovník rozlišuje v pojetí výchovy tři proudy. První proud vnímá výchovu jako proces, který je dán aktivitou pedagoga. Pro druhý směr je důležitá osobnost vychovávaného a jeho úloha v procesu výchovy. Třetí pojetí nahlíží na výchovu jako na interakci vychovatele a vychovávaného (srov. PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003: 277).

S ohledem na malý počet účastníků v navrhovaném kroužku angličtiny se odvažují soudit, že vzniká prostor pro kýženou interiorizaci výchovných vlivů. Pedagog má při menším počtu žáků možnost poznat jejich zkušenosti a pomoci jim učit se tak, aby to odpovídalo jejich úrovni. Dále se domnívám, že motivace učit se je při menším počtu žáků vyšší, a to kvůli intenzivnějšímu pedagogickému působení, okamžité zpětné vazbě a menšímu strachu ze špatné odpovědi.

Pojem *výchova* v české pedagogické terminologii (před zavedením pojmu *edukace*) v širším pojetí zahrnoval vzdělávání (zdůrazňující znalosti a dovednosti) a výchovu v užším pojetí (zdůrazňující hodnotové a postoje aspekty utváření osobnosti). Naopak v aktuálních dokumentech vzdělávací politiky se toto často obrací a pojem výchovy se řadí pod obecnější pojem vzdělávání.

HOFBAUER (2004: 18–20) v rámci pojmu výchova rozlišuje výchovu formální, informální a neformální. Tyto pojmy se liší především institucí, v níž jsou uskutečňovány, a dobrovolností, se kterou mladí lidé k činnostem přistupují. Formální výchova je dána státem, odehrává se v dílčích stupních ve školách (základní, střední, vysoká škola atd.) a zakončení jednotlivých stupňů stvrzuje doklad o absolvování. Výchova informální (označovaná také jako výchova „rozptýlená“) není institucionalizovaná a je ovlivněna hlavně blízkým okolím člověka. Odehrává se v každodenním životě v rámci rodiny, přátel, v práci atd. Neformální výchova je jako jediná z výše uvedených výchov realizovaná na základě dobrovolného rozhodnutí dítěte nebo mladého člověka. Neformální výchova je cílená a strukturovaná, ale na rozdíl od výchovy formální není zaštiťována státem. Příkladem neformální výchovy jsou činnosti v zájmovém kroužku nebo sportovním družstvu. Cíle formální i neformální výchovy mají za úkol rozvoj intelektuálních, praktických a sociálních kompetencí jedince.

### 2.2.2 Výchova mimoškolní, mimotřídní a mimo vyučování

Pojmy mimoškolní a mimotřídní výchova byly prosazovány poválečnou sovětskou pedagogikou. Mimotřídní výchovu lze charakterizovat jako výchovu, kterou sice realizuje škola, ale nespadá do povinné školní výuky. Příkladem mimotřídní výchovy je vyučování ve školní knihovně. Mimoškolní výchova zahrnuje aktivity, které se odehrávají mimo školu, například v zařízeních volného času. Výše uvedené pojmy v šedesátých letech 20. století nahradil pojem *výchova mimo vyučování*. V rámci tohoto pojetí je stěžejní dobrovolné rozhodnutí dítěte o vstupu do aktivit (srov. HOFBAUER 2004: 15–16).

PÁVKOVÁ (2002: 37) definuje výchovu mimo vyučování pomocí těchto znaků:

- Probíhá mimo povinné vyučování;
- probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny;
- je institucionálně zajištěná a
- uskutečňuje se převážně ve volném čase.

Dle PÁVKOVÉ (tamtéž) hraje výchova dětí a mládeže v době mimo vyučování při výchovném působení zásadní roli. Její pozitivum vidí hlavně ve vytváření zájmů, které uspokojují lidské potřeby. Zároveň tato výchova poskytuje mladým lidem možnost odpočinku, zábavy i celoživotního vzdělávání.

### 2.2.3 Obsah a funkce výchovy mimo vyučování

V rámci obsahu výchovy mimo vyučování PÁVKOVÁ (2002: 51–52) popisuje činnosti, které se v této výchově odehrávají. Tyto činnosti dělí podle míry dobrovolnosti vstupu do nich. Do kategorie dobrovolných řadí činnosti odpočinkové, rekreační, zájmové a veřejně prospěšné. Na druhou stranu sebeobslužné činnosti a příprava na vyučování spadají do skupiny činností povinných.

#### **Odpočinkové činnosti**

Odpočinkové činnosti snižují psychickou i fyzickou únavu. Příkladem mohou být klidové aktivity, procházky, četba a rukodělné práce.

#### **Rekreační činnosti**

Činnosti rekreační pomáhají účastníkům odbourat spíše psychickou únavu. Jedná se o aktivity založené na fyzickém výkonu, převážně sportovně nebo turisticky orientované.

### **Zájmové činnosti**

PÁVKOVÁ (2002: 51) zájmové činnosti považuje za nejvýznamnější složku výchovy mimo vyučování, protože „*uspokojování, rozvíjení a kultivace zájmů, uspokojování potřeb a rozvoj specifických schopností jsou významné výchovné úkoly, které se podílejí na utváření životního stylu a hodnotové orientaci člověka.*“ Mezi zájmové činnosti patří například činnosti společenskovední, přírodovědné a estetickovýchovné.

### **Sebeobslužné činnosti**

Při sebeobslužných činnostech se jedinci pravidelně učí samostatné péči o sebe sama. Během těchto aktivit se soustředí především na osobní hygienu, oblékání, pořádek a jednání s ostatními lidmi.

### **Veřejně prospěšné činnosti**

Aktivity veřejně prospěšné zahrnují dobrovolnou práci ve prospěch druhých. Většinou se jedná o činnosti spojené s životním prostředím, pomoc potřebným osobám atd.

### **Příprava na vyučování**

Příprava na vyučování zahrnuje aktivity vztahující se ke školní docházce. Pojetí činností by však nemělo být obdobné jako při vyučování a mělo být co nejzajímavější. Pedagogové mohou během přípravy na vyučování nejlépe individuálním přístupem aplikovat a rozšiřovat již získané vědomosti.

PÁVKOVÁ (2002: 39–41) popisuje následující funkce výchovy mimo vyučování: výchovně-vzdělávací, preventivní, zdravotní a sociální. Za klíčovou považuje Pávková funkci výchovně-vzdělávací, která rozvíjí schopnosti dětí a zároveň je motivuje k společensky prospěšnému trávení volného času. Preventivní funkce tkví zejména v prevenci sociálně patologických jevů, jako jsou například drogová závislost, alkoholismus, kriminalita a záškoláctví. Zdravotní funkce pomáhá především při vytváření zdravého životního stylu, jenž spočívá hlavně v dostatečném pohybu na čerstvém vzduchu a střídání různých aktivit, například duševní a tělesné činnosti. Sociální funkce výchovy mimo vyučování, která spočívá hlavně ve vyrovnávání odlišných materiálních a psychologických podmínek v rodinách dětí, se soustředí převážně na komunikaci, sociální kompetence a společenské chování.

#### 2.2.4 Pedagogické zásady a požadavky pro výchovu mimo vyučování

PÁVKOVÁ (2002: 46–49) popisuje pedagogické zásady, které definuje jako „*souhrn požadavků, pokynů a zkušeností, jejichž respektování vede k efektivitě pedagogického procesu.*“ (tamtéž, s. 46):

**Zásada soustavnosti, cílevědomosti** tkví v definici dlouhodobého cíle (formování dovedností, návyků a postojů). Dlouhodobý cíl je rozdělen do jednotlivých dílčích kroků, které jsou promyšleně plánovány na základě dřívějších zkušeností a poznatků. **Zásadou posloupnosti** se řídíme, pokud se při výchově zabýváme nejprve známým a poté přejdeme k neznámému, nebo od jednoduchého na začátku přikročíme ke složitému. **Zásada aktivity** spočívá ve vhodném výběru aktivit tak, aby se na nich mohl podílet každý účastník. Pedagog řídící se **zásadou přiměřenosti** volí takové aktivity, které odpovídají věku a fyzické a mentální vyspělosti účastníků. Při výběru aktivit je vhodné v souvislosti s předchozími činnostmi přihlížet také k aktuálnímu stavu účastníků. V rámci motivace účastníků k činnostem je vhodné **zdůrazňovat kladné rysy jejich osobnosti**. K tomuto účelu slouží pochvala nebo ocenění.

V rámci navrhovaného kroužku angličtiny budu zásadu soustavnosti plnit pravidelnými setkáváními s frekvencí jednou týdně. Zásada posloupnosti bude realizována opakováním jednoduššího učiva před nově probíranou látkou (například opakováním časování slovesa *to be* před seznámením se s přítomným časem průběhovým). Naplňování zásady aktivity není dle mého názoru tak náročné v rámci malého počtu žáků v kroužku, kde se všichni účastníci v plnění aktivit střídají, a tak mám okamžitou zpětnou vazbu o vhodnosti výběru aktivity a mohu ji také případně změnit. Vzhledem k faktu, že navrhovaný kroužek angličtiny bude navazovat na výuku ve škole, tedy na Rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program, probíraná látka by měla být v souladu s vyspělostí účastníků. Menší počet žáků při výuce dovoluje i zpětnou vazbu ke správnosti splnění úkolu, která funguje také jako motivace k dalším činnostem.

Dále Pávková uvádí požadavky, které se týkají přímo výchovy mimo vyučování:

- **Požadavek pedagogického ovlivňování volného času:** Stěžejní je naučit děti smysluplně využívat volný čas, a to převážně vhodným návrhem zájmové činnosti. Nabídka zahrnuje například prostředí, pomůcky a také motivaci k aktivitám. S ohledem na svou dosavadní praxi mohu konstatovat, že motivace žáků při mých kroužcích je dána především snahou o pochopení látky probírané ve škole (tzv. aha

efekt), zejména v gramatice, a aktivní účastí na všech aktivitách. Oproti tomu čekání, až na ně přijde řada, je ve školní výuce při větším počtu žáků zdouhavější. Navíc jsou žáci demotivováni, pokud se na řadu vůbec nedostanou.

- **Požadavek jednoty a specifičnosti vyučování a výchovy mimo vyučování** je odvozen od společného cíle. Tímto cílem je především rozvoj osobnosti dítěte, který předpokládá spolupráci pedagogů a komplementaritu obou pedagogických procesů. V rámci navrhovaného kroužku angličtiny předpokládám návaznost na látku probíranou při školní výuce, kterou budu s žáky procvičovat a vysvětlovat v případě nepochopení. S ohledem na toto procvičení a porozumění budou žáci na školní výuku lépe připraveni.
- **Požadavek dobrovolnosti** není při výchově mimo vyučování vnímán doslovně (děti se na kroužek přihlašují dobrovolně, ale z účasti na kroužku pro ně vyplývají určité povinnosti, např. účastnit se realizovaných aktivit). Jde především o to, aby pedagog předkládal takovou nabídku aktivit, která děti zaujme a kterou budou akceptovat.
- **Požadavek aktivity:** Děti by měly aktivně participovat na činnostech (např. plánování, příprava) při výchově mimo vyučování. K aktivní participaci je potřeba podpory ze strany pedagoga. Požadavek dobrovolnosti a aktivity, jak jej definuje Pávková, může být u navrhovaného typu kroužku plněn pouze omezeně. S ohledem na fakt, že cílem účasti je zdokonalení se v anglickém jazyce a návaznost na školní výuku, žáci nemohou aktivně participovat na všech činnostech (hlavně není možné, aby se podíleli na přípravě kroužku) a není ani možné, aby je všechny aktivity zaujaly ve smyslu zábavy. K motivaci žáků při méně zábavných činnostech (gramatika) využívám již zmíněný „aha efekt“ vyplývající z pochopení učiva (pokud učivo ve škole nechápou, může být pro žáky tento pocit sám o sobě „odměnou“ a může takto jejich motivaci posilovat) a tento typ aktivit také prokládám zábavnějšími činnostmi. Na druhou stranu je nutno dodat, že náplň kroužku se odvíjí od žáků samotných ve smyslu možnosti výběru zaměření látky, kterou potřebují v konkrétní hodině vysvětlit či procvičit. Činnosti v rámci kroužku se přímo neodvíjejí od přání žáků, ale spíše od jejich potřeby zdokonalit se v anglickém jazyce v rámci školní docházky.
- Dle Pávkové je klíčovým principem pro **požadavek seberealizace** prožitek úspěchu, který je důležitý v rámci zdravého duševního vývoje člověka. Tato potřeba je významná hlavně u dětí, které prožitek úspěchu nezažívají při vyučování. Pro naplnění výše uvedeného požadavku je zásadní výběr aktivit tak, aby se každý účastník do

činnosti mohl zdárně zapojit. Jiný pohled na *seberealizaci* nabízí NAKONEČNÝ (2017), který ji definuje jako „vývojově nejvyšší motiv člověka“ související s rozvojem schopností, rozšiřováním poznání a zdokonalováním sebe sama. Jako zdroj seberealizace považuje především společenský život, práci a aktivity spojené s tvořivostí.

Úspěch znamená úplné nebo alespoň částečné dosažení plánovaného cíle, proto nelze plně ztotožňovat seberealizaci s úspěchem. Seberealizace se soustředí na celek osobnosti člověka, přičemž úspěch je zaměřen „pouze“ na cíl, který si člověk dá. U dětí, jejichž osobnost se teprve utváří, bych proto volila spíše označení *požadavek úspěchu*. V rámci mnou navrhovaného kroužku by měl každý žák zažívat pocit úspěchu. Tento předpoklad zajistím tak, že při procvičování látky a případné chybě žáka přímo neopravím, ale ke správné odpovědi ho „dovedu“.

- **Požadavek pestrosti a přitažlivosti** vyžaduje střídání obsahu, metod a forem práce a rovnoměrné rozložení organizovaných a spontánních činností s ohledem na potřebu snižování únavy a regeneraci. Pro vyhovění požadavku pestrosti a přitažlivosti nabízím žákům v průběhu výuky různé činnosti v rámci přístupů uvedených v kapitole 1. I přes tento fakt vnímám kroužek angličtiny jako částečné pokračování formálního vzdělávání, ve kterém nemůže být potřeba snižování únavy a regenerace plně uspokojena.
- **Požadavek zajímavosti a zájmovosti** je považován za klíčový, protože se zaměřuje na uspokojování a prohlubování zájmů dětí. Dle poznatků ze své praxe soudím, že zájmem většiny žáků navštěvujících kroužek angličtiny není přímo anglický jazyk jako takový, ale zvládnutí tohoto předmětu v rámci formálního vzdělávání ve škole. Myslím si tedy, že v tomto případě není tento požadavek u velké části žáků splněn. Výzvou pro přípravu obsahu kroužku je tedy mj. i propojování aktivit s ostatními zájmy dětí vedle zájmu zvládnout školní učivo.
- **Požadavek citlivosti a citovosti:** Pedagog by se měl při výchově mimo vyučování soustředit na rozumovou i emocionální složku dítěte, přičemž emocionální zážitky z této výchovy by měly být z velké části kladné. Výše uvedený požadavek vnímám v rámci své dosavadní praxe jako velmi důležitý. Dle mého názoru navazuje na již zmíněný požadavek úspěchu, tedy úspěch předchází příjemné emoci – radosti z úspěchu.

## 2.3 Zájmové činnosti

### 2.3.1 Zájem

KELLER (2017) rozlišuje zájem v psychologickém a sociologickém významu. Psychologický obsah pojmu definuje jako „*pozornost vůči určitým předmětům či činnostem*“, kdy opakem je „*nezájem*“. V rámci sociologie se zájem pojí se základními potřebami a hodnotami jedince. Protikladem takto pojatého zájmu je podřízenost zájmům druhých. Existují tři významové roviny takto pojatého zájmu: rovina individuální, společenských skupin a celospolečenská.

V rámci své bakalářské práce vnímám zájem v psychologickém pojetí jako pozornost k anglickému jazyku. Pokud se podíváme na sociologické hledisko zájmu o kroužek angličtiny, setkáme se se zájmy dětí, jejich rodičů, organizátora kroužku, učitele angličtiny, zájmem školy a společnosti. Myslím si, že žák se chce především bavit a učit se pouze „*mimoděk*“. Zároveň je jeho zájmem minimalizovat domácí přípravu na hodiny angličtiny. Hlavním zájmem rodičů je podle mne dobrý prospěch žáka ve škole bez jejich velkého přičinění, jeho schopnost komunikace v anglickém jazyce s možností lepšího pracovního uplatnění. Organizátor kroužku chce pomoci dětem učit se zábavnou formou a dosahovat maxima znalostí, které žák uplatní ve škole i v životě. Zároveň chce přirozeně získat za vedení kroužku jistý příjem. Učitel angličtiny na základní škole má zájem pomoci žákovi naučit se učivo a naplnit očekávané výstupy dané školním vzdělávacím programem. Tento zájem je společný i pro samotnou základní školu. Zájem společnosti je občan se schopností komunikace v anglickém jazyce „*s celým světem*“ a s možností zaměstnání v mezinárodní společnosti s firemním jazykem angličtinou, která znamená ekonomický přínos a zvyšování zaměstnanosti. Velice důležité je, aby se zájmy jednotlivých skupin prolínaly a nestřetávaly se. K tomuto může dojít za předpokladu, že organizátor kroužku nabídne „*zábavnou*“ formu vyučování, která bude úspěšná ve fázi výsledků a efektů vzdělávání.

NAKONEČNÝ (1997: 421) pozornost vnímá pouze jako součást zájmu a definuje zájem jako „*výběrovou a trvalejší pohotovost pozornosti vůči určitým objektům.*“ Mezi základní znaky zájmu patří podle NAKONEČNÉHO (tamtéž) trvalé zaujetí spojené s určitou činností a výběrovým poznáváním předmětu zájmu jako něčeho důležitého a dále upřednostnění zájmu před jinými aktivitami. Základem zájmu je zaujetí k poznávání a záliba zabývat se něčím. Vzhledem k tomu, že zájmy nejsou vlastnosti



charakteru, které jsou zakotveny v motivační sféře osobnosti, může mít jeden zájem víc motivů. Například žák může navštěvovat kroužek angličtiny, protože si chce zlepšit známku ve škole, nebo chce zdokonalit své komunikační dovednosti kvůli dovolené v zahraničí, či má v úmyslu sledovat anglické filmy v původním znění. Znalost motivačního pozadí zájmů žáků příslušného zájmového kroužku je tedy velmi důležité pro vedoucího zájmové činnosti, který by ve vztahu k této motivaci měl konkrétní kroužek vést.

### **2.3.2 Zájmové činnosti**

Zájmové činnosti ve volném čase můžeme rozdělit z hlediska organizovanosti a pravidelnosti provádění na činnosti spontánní, příležitostné a pravidelné. Spontánní činnosti se dějí samovolně, přítomnost pedagogického pracovníka při těchto aktivitách není nezbytná (např. aktivity v přírodě nebo na sportovištích). Zájmová činnost příležitostná je vedena kvalifikovaným pedagogem a má časové ohraničení (např. cykly přednášek, poznávací soutěže nebo sportovní turnaje). Pravidelná zájmová činnost je realizována pravidelně pod vedením kvalifikovaného pedagoga. Tato činnost je prováděna především v zájmových útvarech, např. v kroužcích nebo sportovních družstvech, a je zpravidla také ukončena veřejným vystoupením, kde jsou prezentovány výsledky činnosti, a předáním osvědčení (srov. HOFBAUER 2004: 21).

Navrhovaný kroužek angličtiny, který připravuji jako nedílnou součást své bakalářské práce, bude realizován jako pravidelná zájmová činnost konající se jednou týdně a zakončená bude společným vystoupením na konci školního roku.

## **2.4 Zájmové vzdělávání a jeho vztah k formálnímu vzdělávání**

### **2.4.1 Zájmové vzdělávání**

Zájmové vzdělávání se podílí na procesu celoživotního učení. Jeho funkcí je podpora naplnění vzdělávacích cílů ukotvených ve školském zákoně (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), který definuje zájmové vzdělávání v § 111 jako „vzdělávání poskytující účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti.“ Zájmové vzdělávání

oproti formálnímu vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání, ale svými aktivitami napomáhá rozvoji osobnosti. Realizováno je především ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech.

#### **2.4.2 Zájmové vzdělávání ve starším školním věku**

Věk od 11 do 16 let, období pubescence (starší školní věk), je považován za nejdramatičtější období v životě jedince. Je spojen s pohlavním dospíváním, velkými pokroky v rozumovém vývoji a změnami vztahů k vrstevníkům, rodičům a autoritám. V tomto období je víc než v jiném potřeba zacházet s žákem rozhodně, ale i tolerantně a s respektem (srov. ŘÍČAN 2004: 169–170).

Od 11 let se také mění způsob školního vzdělávání a začíná odborná výuka. Žáci kolem 15 roku věku ovládají obraty vědeckého myšlení, formální logické operace a kriticky uvažují o smyslu hodnot (srov. ŘÍČAN 2004: 174–175).

ŘÍČAN (2004: 176–177) poukazuje na zvyšující se význam volného času pro pubescenta v rámci všech složek jeho osobnosti. Zájmy mohou směřovat například k literatuře, bojovým hrám, sportu nebo umění.

V rámci vztahů se toto období vyznačuje snižováním závislosti na rodičích, osamostatňováním a kritikou učitelů. Na druhou stranu rostou přátelské vztahy, vztahy k vrstevníkům ve školních třídách a v různých zájmových partách (srov. ŘÍČAN 2004: 181–183).

V rámci svých zkušeností soudím, že pro zájmové vzdělávání je ideální vytvoření kontaktu s žákem ještě před obdobím staršího školního věku například v rámci přátelství s jeho rodiči nebo v rámci kroužku, který dítě navštěvuje v mladším věku. S žáky poté pokračují v tykání. Takto vytvořené vztahy považují za více přátelské a mohu potvrdit, že většina žáků mne vnímá jako přirozenou autoritu.

#### **2.4.3 Formální vzdělávání**

Pedagogický slovník (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003: 65, 66) vymezuje formální vzdělávání jako *„vzdělávání, které se realizuje ve vzdělávacích institucích (školách), jejichž funkce, cíle, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. (...) Zahrnuje navazující vzdělávací stupně a typy, které jsou určeny celé populaci nebo určitým skupinám populace.“*

K formálnímu vzdělávání se dále vztahují pojmy kurikulum, rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program. Pedagogický slovník (srov. PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003: 110) definuje tři významy pojmu kurikulum. První pojetí je kurikulum jako vzdělávací program, další jako průběh studia a jeho obsah a poslední vymezení zahrnuje „*veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení*“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003: 110). Ve své práci budu používat vymezení kurikula v třetím významu a budu jej rozdělovat dle dimenzí (rozměrů) na dimenzi ideovou, obsahovou, organizační a metodickou. Ideová dimenze zprostředkovává cílové hodnoty edukačního procesu. *Edukační cíle představují projekci ideálů, představ a vizí, kterých chce dané společenství dosáhnout a které se tak stávají motivačním stimulem i měřítkem dosaženého pokroku* (MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC 2008: 23). Obsahová dimenze zahrnuje obsah vzdělávání (učivo), které je předmětem výuky. Metodická se věnuje metodickými postupy především vyučovacím stylem učitele a učebními styly žáků, výukovými metodami a didaktickými prostředky. Organizační dimenze se zabývá podmínkami výuky především organizačními formami. (srov. MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC 2008: 23-26)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV) vymezuje rámce vzdělávání, které stanovuje *Národní program vzdělávání*. RVP ZV se dále na školách uskutečňuje prostřednictvím *školního vzdělávacího programu* (dále jen ŠVP). Cílem základního vzdělávání je rozvoj klíčových kompetencí žáků a poskytnutí základu všeobecného vzdělání. *Klíčové kompetence* definuje RVP ZV jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV 2017: 10). RVP ZV zahrnuje následující kompetence: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.

RVP ZV dále obsahuje devět *vzdělávacích oblastí*, jako jsou například matematika a její aplikace, člověk a jeho svět a člověk a příroda. Anglický jazyk, vyučovaný jako cizí jazyk nebo další cizí jazyk, patří spolu s českým jazykem a literaturou do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Každá vzdělávací oblast má v RVP svou charakteristiku, jež zahrnuje *vzdělávací obsah* a *očekávané výstupy*. Na tuto charakteristiku navazuje *cílové zaměření vzdělávací oblasti*, které definuje klíčové kompetence, ke kterým žák v rámci vzdělávacího obsahu směřuje. Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace představuje hlavní část edukačního procesu. Cílem této oblasti je podpora

rozvoje komunikačních kompetencí žáka, a to především správné vnímání jazykových sdělení, jejich porozumění a vhodné vyjadřování. Obory cizí jazyk a další cizí jazyk umožňují žákům získat jazykový základ pro komunikaci v rámci Evropy a světa (srov. RVP ZV 2017: 10–16).

Vzdělávací obsah vzdělávaného oboru cizí jazyk (na který budu navazovat v rámci navrhovaného kroužku angličtiny) je v RVP ZV rozdělen na 1. a 2. stupeň. Pro oba stupně jsou rozpracovány očekávané výstupy (v řečových dovednostech, poslechu s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní) a učivo (zvukovou a grafickou podobu jazyka, slovní zásobu, tematické okruhy a mluvnicí) (srov. RVP ZV 25–27).

Dále RVP ZV definuje *průřezová témata*, která se zabývají aktuálními problémy ve světě. Základní škola je povinna průřezová témata zařadit do vzdělávání na 1. i 2. stupni a propojit je se vzdělávacím obsahem vyučovaných předmětů. Mezi tato témata patří osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní, environmentální a mediální výchova (srov. RVP ZV 2017: 126).

Na základě RVP jsou na školách vytvářeny školní vzdělávací programy (srov. RVP ZV 2017: 5). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Základní škola Zliv* (dále jen ŠVP ZŠ Zliv), tj. ŠVP školy, na jejíž aktivity v oblasti formálního vzdělávání při koncipování kroužku angličtiny navazují, obsahuje charakteristiku školy včetně jejího zaměření a vize, společné výchovné a vzdělávací strategie směřující k rozvíjení klíčových kompetencí, zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, učební plán, průřezová témata, vzdělávací oblasti a hodnocení žáků (srov. ŠVP ZŠ Zliv 2019: 3–4).

#### **2.4.4 Zájmové vzdělávání a jeho vztah k formálnímu vzdělávání**

Vztah formálního a zájmového vzdělávání jsem se rozhodla popsat na základě teorie dimenzí kurikula na konkrétním příkladu vzdělávacího oboru cizí jazyk (anglický jazyk) v pátém ročníku Základní školy a Základní umělecké školy Zliv (dále jen ZŠ a ZUŠ Zliv).

Ideová dimenze zahrnuje cíle a hodnoty, které jsou u formálního vzdělávání popsány v ŠVP ZŠ Zliv jako očekávané výstupy žáka. Očekávané výstupy žáka pátého ročníku jsou v ŠVP ZŠ Zliv rozděleny na poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním, produktivní řečové dovednosti a psaní. Od žáka se na konci pátého ročníku očekává, že

rozumí jednoduchým zřetelně sdělovaným pokynům, otázkám a poslechovému textu s vizuální oporou. Při mluvení se žák umí zapojit do jednoduchých rozhovorů (pokládání otázek a odpovídání) o sobě, rodině, škole a dalších osvojených tématech. Dále žák rozumí jednoduchým textům v rámci osvojených témat a umí v nich vyhledat potřebnou informaci. Žák má schopnost ústně a písemně shrnout krátkou slyšenou konverzaci a vyplnit osobní údaje do formuláře. Také je schopný jednoduchého písemného projevu o sobě, rodině, zájmech atd. (srov. ŠVP ZŠ Zliv 2019: 64).

Ideovou dimenzi považují u zájmového vzdělávání za stěžejní. Dle mého názoru obsahuje nejen výše uvedenou kognitivní složku (očekávané výstupy dle ŠVP), ale také složku afektivní, tedy kladný vztah k anglickému jazyku, kterou bych vyjádřila takto: Žák pokládá znalost anglického jazyka za důležitou pro svůj budoucí život.

Obsahová dimenze formálního vzdělávání je zahrnuta v ŠVP ZŠ Zliv jako učivo, které je rozděleno do čtyř kategorií: zvuková a grafická podoba jazyka, slovní zásoba, tematické okruhy a mluvnic. V pátém ročníku žák pasivně zná fonetické znaky, má základní výslovnostní návyky a zná vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov. V rámci slovní zásoby si žáci osvojují slovíčka z tematických okruhů, jako je například domov, rodina, škola a volný čas, které umí využít v komunikačních situacích. Co se týče mluvnic, je důležité, aby žáci znali základní gramatické struktury a typy vět (srov. ŠVP ZŠ Zliv 2019: 64).

Zájmové vzdělávání v této dimenzi opět navazuje na ŠVP ZŠ Zliv a doplňuje jej dle zájmů konkrétních žáků. Slovní zásobu obohacuje slovíčky, která jsou důležitá při vyjádření vlastních zálib a koníčků. Dále i gramatické struktury procvičujeme na větách týkajících se předmětů zájmů žáků. Například pokud žák navštěvuje kroužek hokejbalu, vytváříme věty v angličtině o tomto sportu, nebo pokud má žák rád zvířata a má psa, vymýšlíme věty, ve kterých se hovoří o psech.

V rámci organizační dimenze formálního vzdělávání jsou podle učebního plánu v ŠVP ZŠ Zliv pro pátý ročník stanoveny 3 vyučovací hodiny cizího jazyka týdně (srov. ŠVP ZŠ Zliv 2019: 9). Vyučování se účastní celá třída s učitelem, popřípadě s asistentem, přičemž ve školní třídě je přibližně 20 dětí a vyučování probíhá v dopoledních hodinách.

Zájmové vzdělávání v mnou navrhovaném kroužku bude navštěvovat pouze 3–6 žáků. Vzdělávání probíhá jednu vyučovací hodinu týdně v odpoledních hodinách a odehrává se ve vyhrazené místnosti v rodinném domě mimo budovu školy.

Základ metodické dimenze výuky používané při formálním vzdělávání je popsán ve verzi učebnice Project 1 pro učitele (*Project 1 Teacher's book*), která se využívá k výuce v pátém ročníku ZŠ a ZUŠ Zliv. *Project 1 Teacher's book* mj. popisuje metodiku, jak mají učitelé prezentovat učivo a jak pracovat s dětmi při jeho procvičování. Gramatická pravidla jsou představována na příkladech a žáci po jejich vyslechnutí či zhlédnutí na tabuli hledají induktivně pravidlo použití (využití například u neurčitých členů (a / an). Se slovní zásobou jsou žáci seznamováni převážně poslechem s vizuálním podkladem. Poslech je realizován na základě nahrávky k učebnici. Žáci mají při poslechu zavřenou učebnici a porozumění prokazují zápisem do sešitu, nebo pokud je to možné, nějakou akcí. Například při poslechu s „pokyny“ žák, poté co uslyší „stand up“, vstane. Ústní projev se odehrává většinou ve dvojicích, přičemž učitel žáky sleduje a případně jim při konverzaci pomůže. Písemný projev je realizován na vlastním projektu, který je v první lekci směřován k samotným žákům. Žáci mají za úkol popsat na základě předlohy sebe, své oblíbené koníčky, knihu, film nebo hudební skupinu (srov. HUTCHINSON, T., GAULT, J. 2008: 14–24). Součástí formální výuky je pravidelné testování slovní zásoby a gramatiky, Každá lekce je zakončena „velkým testem“. Testování slouží především jako vnější motivace žáků k učení se a je zpětnou vazbou pro učitele i žáky (srov. BILANOVÁ 2010: 36). BILANOVÁ doporučuje další výukové metody, jako je brainstorming slovní zásoby k určitému tématu, využití myšlenkových map, práce s obrázkem nebo textem z anglického časopisu (srov. BILANOVÁ 2010: 57–58).

Výhodou metodiky v učebnici pro učitele je snížení časové náročnosti přípravy. Nevýhodou formálního vzdělávání shledávám v tom, že se žák může „schovat“ za skupinu (možnost menší aktivity, opisování od spolužáků atd.) bez toho, aby to učitel nějakou dobu zjistil.

Metodická dimenze zájmového vzdělávání by měla těžit z menšího počtu žáků ve skupině. Výukové materiály by měly dle mého názoru odpovídat aktuálním zájmům žáků a měly by být pro žáky zajímavé. Tím by byla téměř úplně nahrazena učebnice. Jako základní výukový materiál pro zájmové vzdělávání doporučuji kartičky s obrázky (například fotografie, které jsou volně k dispozici na <https://www.pexels.com/>), které budou představovat slovní zásobu a s nimiž žáci budou dále pracovat při dalších aktivitách (gramatice, poslechu, mluvení atd.).

Pro žáky je ke každé vyučovací hodině zájmového vzdělávání připraven pracovní list. Pro udržení pozornosti žáků pokládám za velmi důležité střídání aktivit a pro lepší

zapamatování časté opakování a procvičování probrané látky. Konkrétní aktivity představím v mém návrhu zájmového kroužku, který popisuji v další kapitole.

### 3 Návrh tematického celku kroužku angličtiny pro 5. ročník ZŠ a ZUŠ Zliv

#### 3.1 Základní informace k návrhu

V této části své bakalářské práce se věnuji návrhu zájmového kroužku angličtiny pro žáky pátého ročníku ZŠ a ZUŠ Zliv. Návrh jsem rozdělila na metodickou část, která je obdobná pro všechny navrhované vyučovací hodiny (dále jen VH) a popisuji ji v kapitole 3.2, a dále na obsah s cíli, které jsou pro jednotlivé VH specifické, a proto jsou rozděleny do deseti částí dle jednotlivých hodin (kapitola 3.3).

Vycházím z faktu, že žáci se již seznamovali s anglickým jazykem ve třetím a čtvrtém ročníku (srov. ŠVP ZŠ Zliv 2019: 9), přičemž výuka probíhala na základě učebnice *Happy Street I.* (MAIDMENT, ROBERTS: 2009a) a *Happy Street II.* (MAIDMENT, ROBERTS: 2009b). Pro plánování kroužku angličtiny jsem použila první kapitolu výše zmiňované učebnice angličtiny *Project 1* (HUTCHINSON 2015) a očekávaných výstupů žáka pátého ročníku v rámci ŠVP ZŠ Zliv. Z výše uvedených zdrojů jsem odvodila obsah učiva a cíle. Kroužek jsem koncipovala do 10 VH (tj. 10 týdnů, protože dle mých dosavadních zkušeností žáci v ZŠ a ZUŠ Zliv učivo první lekce za tuto dobu proberou). Cíle jsem rozdělila na slovní zásobu, gramatiku, poslech, čtení, mluvený a písemný projev. Dále jsem na základě požadavků zájmového vzdělávání popsaných výše navrhla vhodné postupy, kterými by bylo možné cíle splnit.

Při stanovování struktury hodiny jsem zvažovala tři možnosti. První byla postupovat na základě učebnice a časově kopírovat formální výuku. Nevýhodou takto pojaté struktury je, že si žáci mají během jedné hodiny osvojit najednou například 20 slovíček, hláskování písmen celé abecedy nebo složitější gramatické pravidlo. Při použití první struktury VH je pravděpodobné, že se žákům nová slovní zásoba nebo gramatika bude plést nebo si část učiva vůbec nezapamatují.

Druhá varianta, kterou jsem zvažovala, byla zaměřená pouze na vysvětlování a procvičování gramatických pravidel, se kterými mají žáci dle mé zkušenosti největší obtíže. Myslím si, že takto pojatá VH by žákům pomohla k doplnění učiva probíraného v rámci formálního vzdělávání nejvíce, nebyla by však pro ně příliš zajímavá.



Třetí zvažovanou možností, pro kterou jsem se nakonec rozhodla, bylo rovnoměrné rozložení slovní zásoby, gramatiky, abecedy atd. do všech VH. Probírání nového učiva se pojí s pravidelným opakováním. Učivo jsem tedy rozdělila do jednotlivých VH tak, aby výsledkem každé hodiny byla dobře zafixovaná znalost probírané slovní zásoby, gramatických pravidel a frází používaných v rozhovoru. Postupovala jsem tak, že jsem si vypsala celý obsah učiva a rozvrhla jsem jej na 3 etapy. První etapa obsahuje 4 VH a zaměřuje se na slovní zásobu (podstatná jména k tématu „ve třídě“) a s ní související gramatická pravidla (neurčité členy, množná čísla podstatných jmen a vazba *there is*). Druhá etapa, která je rozvržená na 3 VH, se soustředí na dávání pokynů (vybraná slovesa s možností propojení se slovíčky z první etapy, rozkazovací způsob v kladném a záporném tvaru). Obsahem třetí etapy (3 VH) jsou číslovky od 1 do 100 spojené s telefonními čísly. Navíc každá VH obsahuje opakování části minulého učiva se zaměřením na to, s čím žáci měli problémy. Dále se ve všech VH věnujeme hláskování abecedy, s níž se seznamujeme po třech hláskách a zakončujeme hláskováním křestním jmen, příjmení a probrané slovní zásoby. Obsah VH s žáky doplňujeme o jejich zájmy, tak že na jejich základě obohacujeme slovní zásobu, se kterou poté dále pracujeme.

Na každou VH připravuji kartičky s obrázky představující novou slovní zásobu. Jejich hlavní výhodou je, že při prezentování a opakování slovní zásoby žáci používají zároveň sluch i zrak (obrázky). Při uplatnění obou smyslů si slovíčka lépe zapamatují (srov. KLEVETOVÁ 2008: 36). Další výhodou použití obrázků při výuce je zapojení pravé mozkové hemisféry, která vnímá prostorové uspořádání a rozeznávání tvarů. Levá hemisféra je více logicky a analyticky zaměřena a používáme ji například při porozumění řeči, čtení a psaní. Pokud používáme obě hemisféry současně, tak se jejich činnost sjednocuje, a tím jsou duševní činnosti komplexnější a učení snazší. (srov. ATKINSON 2003: 51–54). Karty pro práci v hodině mají různou barvu rámu, dle slovního druhu, který představují: podstatná jména (mají zelený rámeček), slovesa (červený) atd. Žáci mají k dispozici k jednotlivým VH pracovní listy, na kterých jsou totožné obrázky k nové slovní zásobě, gramatická pravidla a místo pro vlastní poznámky.

## 3.2 Základní struktura vyučovacích hodin s navrhovanou metodikou

VH jsem navrhla tak, že mají stále stejnou strukturu, přičemž začínají slovní zásobou a gramatikou, pokračují poslechem a s ním spojeným čtením. Jako poslední žáci procvičují písemný a ústní projev. Při určování struktury VH jsem vycházela z toho, že si žáci v každé hodině osvojují všechny výše uvedené aspekty jazyka. Mým cílem bylo, aby na sebe jednotlivé aspekty obsahově navazovaly a měly ve všech hodinách stejné pořadí. Žáci si takto zvyknou na strukturu VH a lépe se v ní orientují, takže se pak mohou lépe soustředit. Jednotlivé aspekty jazyka mají v jednotlivých VH různé časové dotace.

*Slovní zásoba* je žákům prezentována ústně s pomocí obrázků na kartičkách, ke kterým poté přiřazují karty s anglickými slovíčky. Představení nových slovíček vždy předchází opakování slovní zásoby z minulé VH. Při výuce slovní zásoby využívám tematických celků, které uplatňuje přístup přímé metody (srov. kap. 1.2.2), a pokud je to možné (například u sloves), využívám také principy, na kterých je založen přístup úplná fyzická odpověď (viz. kap. 1.2.7). Mám za to, že navrhovaný způsob je pro děti zajímavější než například dvojjazyčné seznamy používané při gramaticko-překladové metodě (viz. kap. 1.2.1).

*Gramatika* je vysvětlována na příkladech, přičemž žáci hledají pravidlo jako například u přímé metody. Poté následuje vysvětlení pravidla s pomocí gramaticko-překladové metody, protože soudím, že je pro žáky důležité pravidlo česky shrnout. Obdobným způsobem se učí ve škole českou gramatiku. Poslední částí je procvičování pomocí audiolingvální metody (viz. kap. 1.2.3) a karet s obrázky. Například k obrázku s jablkem řeknou „apple“, přidají správný člen „an apple“ a doplní do věty „There is an apple.“ Obdobně pokračují s dalšími obrázky.

*Poslech* žáci trénují každou hodinu na vybraném poslechovém cvičení především z učebnice, které je učitelem po větách zastavováno. Žáci se střídají v opakování vět, které slyšeli. Zde aplikují přímou metodu, pro kterou je důležitý poslech. Dále jsou při poslechu a v dalších částech VH využity principy, o které se opírá sugestopedie (viz. kap. 1.2.6), kdy žáci pracují s textem (např. dialogem), který si poslechnou, čtou a vytvářejí na jeho základě obdobné dialogy.

*Čtení* žáci procvičují tak, že čtou článek z učebnice, který slyšeli. Článek současně doslova překládají na základě gramaticko-překladové metody. Žáci ve škole většinou při čtení nepřekládají, ale během mé praxe jsem se často setkala s tím, že žáci při čtení neví,

o čem čtou. Z tohoto důvodu jsem překlad ke čtení přidala. Dalším benefitem překladu je zopakování si slovíček a popřípadě i gramatických pravidel nacházejících se v textu.

*Písemný projev* je založen na opakování nové látky (slovní zásoby, gramatiky a základních frází z poslechu), ze které si žáci s mou pomocí vytvoří poznámky. Poznámky obsahují aplikaci gramatického pravidla na výběr slovní zásoby a základní fráze z poslechu. K písemnému projevu využívám gramaticky-překladovou metodu.

*Ústní projev* je procvičován na základě osvojeného gramatického pravidla, slovní zásoby nebo poslechu. Žáci například spolu opakují obdobný rozhovor nebo pomocí slovíček a gramatiky popisují obrázek. V poslední části využívám přístupu sugestopedie, komunikativního přístupu (viz. kap. 1.2.4) nebo hry (viz. kap. 1.2.10). Dle sugestopedie žáci pracují s textem (dialogem) při poslechu, čtení atd. Aplikace komunikačního přístupu spočívá v tom, že žáci mezi sebou sdílí informace a řeší například neúplné plány a hledají rozdíly v obrázcích. Hra, kterou jsem popsala v kapitole 1.2.10, také může být základem ústního projevu.

### **3.3 Návrh jednotlivých vyučovacích hodin**

Návrhy vyučovacích hodin zahrnují obsah a cíle k jednotlivým aspektům jazyka. Každý návrh doplňuji kartičkami s obrázky a pracovním listem, který příkládám v přílohách II. - XXX.

Jako první jsem zařadila aktivity zaměřené na rozšiřování slovní zásoby, která je dle mého názoru „základním kamenem“ jazyka (v tomto se shodují s východisky lexikálního přístupu, viz kap. 1.2.9). Probíranou slovní zásobu také využíváme při dalších částech hodiny. Slovíčka vybírám tak, abychom si na nich s žáky mohli vysvětlovat a procvičovat gramatická pravidla (např. když se ve VH budeme zabývat neurčitými členy, vyberu podstatná jména, u kterých se někde využije „a“ a někde „an“). Nová a zopakovaná slovíčka slouží k vysvětlení a procvičení gramatických pravidel v druhé části. Dále za pomoci slovíček a gramatiky trénujeme porozumění poslechu a čtení doplněné překladem. Pro žáky vybírám stejný text pro poslech i čtení, aby si tak lépe procvičili fonetickou a grafickou podobu slov. Hodinu zakončuje písemný a ústní projev. V písemném projevu si žáci s mou pomocí utříbí nové znalosti a v ústním si je ještě procvičí.

Slovní zásobu doplňujeme dle zájmů žáků tak, že pokud se zabýváme např. podstatnými jmény, žáci si doplní slovíčka tím, že si vyhledají dle zájmu 2–3 podstatná jména ve slovníku. Pokud tedy žáka baví tenis, přidáme „raketa“, „sít“, „hřiště“. S těmito dále pokračujeme v navazující části hodiny při gramatice atd. Ve vyšších ročnících je možné také nahradit text z učebnice, využívaný při poslechu, čtení a ústním projevu, textem, který se vztahuje k zájmům žáků.

### 3.3.1 Vyučovací hodina 1

	<b>Cíl (očekávaný výstup)</b>	<b>Učivo</b>	<b>Časová dotace</b>
Slovní zásoba	Žáci na základě obrázku vysloví se správnou výslovností anglická slovíčka.	Book, apple, umbrella, orange, house, box; doplněná slovní zásoba dle zájmů.	10 min.
	Žáci správně vysloví písmena anglické abecedy.	A, B, C.	
Gramatika	Žáci rozumí pravidlu použití neurčitého členu před podstatným jménem a pravidlo použijí při samostatném tvoření krátkých vět.	Neurčitý člen (a/an).	10 min.
	Žáci rozumí pravidlu použití otázky „Who’s this?“ a pravidlo použijí při otázce.	„Who’s this?“ (otázka na osobu).	
Poslech	Žáci zopakují bez vizuální opory anglickou větu, kterou slyší.	Poslech 1.2, Hello (str. 4.)	5 min.
Čtení	Žáci se správnou výslovností přečtou a přeloží text 1.2.	Text 1.2, Hello (str. 4).	5 min.
Písemný projev	Žáci napíší s mou pomocí nově naučená slovíčka s neurčitým členem a větu, jak se jmenují.	A book, an apple, an umbrella, an orange, a house, a box, ... „I’m ...“ „My name is ...“	10 min.
Ústní projev	Žáci se správnou výslovností řeknou, jak se jmenují, zeptají se spolužáka na jméno.	„What’s your name?“ „I’m ...“ „My name is ...“	5 min.
	Žáci se ptají na jména spolužáků „Kdo je to?“ a vzájemně si odpovídají.	„Who’s this?“ „It’s ...“	

### 3.3.2 Vyučovací hodina 2

	<b>Cíl (očekávaný výstup)</b>	<b>Učivo</b>	<b>Časová dotace</b>
Slovní zásoba	Žáci na základě obrázku vysloví se správnou výslovností a správným neurčitým členem anglická slovíčka.	A pen, a pencil, an exercise book, a bag, a dog, a cat, a glass; slovní zásoba z 1. VH; doplněná slovní zásoba dle zájmů žáků.	10 min.
	Žáci správně vysloví písmena anglické abecedy.	A, B, C, D, E, F.	
Gramatika	Žáci rozumí pravidlu použití otázky „What’s this?“ a pravidlo použijí při otázce. Žáci správně rozlišují mezi otázkami „Who’s this?“ (opakování z 1. VH) a „What’s this?“	„What’s this?“ (otázka na věc); „Who’s this?“ (otázka na osobu; opakování z 1. VH).	10 min.
	Žáci rozumí pravidlu použití neurčitého členu před podstatným jménem a pravidlo použijí při samostatném tvoření krátkých vět (opakování z 1. VH).	Neurčitý člen a/an u jednotného čísla (opakování z 1. VH).	
	Žáci rozumí pravidlu vytvoření množného čísla u pravidelných podstatných jmen a pravidlo použijí u probrané slovní zásoby z 1. a 2. VH.	Množné číslo u pravidelných podstatných jmen.	
Poslech	Žáci zopakují bez vizuální opory anglickou větu, kterou slyší. Při druhém poslechu s vizuální oporou správně doplní chybějící slova do textu.	Poslech 1.6, Dialogues (str. 5).	5 min.
Čtení	Žáci se správnou výslovností přečtou a přeloží text 1.6.	Text 1.6, Dialogues (str. 5).	5 min.
Písemný projev	Žáci napíší s mou pomocí nově naučená slovíčka a větu, jak se mají.	A pen, a pencil, an exercise book, a bag, ... How are you? I’m fine, thanks.	10 min.
Ústní projev	Žáci se se správnou výslovností zeptají spolužáka, jak se jmenuje, jak se má, a odpoví.	„What’s your name?“ „I’m ...“ „How are you?“ „I’m fine, thanks.“	5 min.
	Žáci se vzájemně ptají a odpoví na základě obrázku.	„What’s this?“ „Who’s this?“ „It’s ...“	

### 3.3.3 Vyučovací hodina 3

	<b>Cíl (očekávaný výstup)</b>	<b>Učivo</b>	<b>Časová dotace</b>
Slovní zásoba	Žáci na základě obrázku vysloví se správnou výslovností a správným neurčitým členem anglická slovíčka.	A boy, a girl, a woman, a man, a child, a person; slovní zásoba z 1. a 2. VH; doplněná slovní zásoba dle zájmů žáků.	10 min.
	Žáci správně vysloví písmena anglické abecedy.	A, B, C, D, E, F, G, H, I.	
Gramatika	Žáci rozumí pravidlu vytvoření množného čísla u pravidelných podstatných jmen a pravidlo použijí u probrané slovní zásoby (opakování z 2. VH).	Množné číslo u pravidelných podstatných jmen.	10 min.
	Žáci rozumí způsobu vytvoření množného čísla u nepravidelných podstatných jmen a pravidlo použijí u probrané slovní zásoby.	Množné číslo u nepravidelných podstatných jmen.	
Poslech	Žáci zopakují bez vizuální opory „pozdravy a rozloučení“, které slyší.	Poslech 1.4, Greetings I. (str. 5).	5 min.
Čtení	Žáci se správnou výslovností přečtou a přeloží text 1.4.	Text 1.4, Greetings I. (str. 5).	5 min.
Písemný projev	Žáci napíší s mou pomocí nově naučená slovíčka v jednotném a množném čísle a pozdravy z textu 1.4.	A boy - boys, a girl - girls, a woman - women, a man - men, a child - children, a person – people; Good morning, ...	10 min.
Ústní projev	Žáci se správnou výslovností pozdraví spolužáky na základě určené denní doby a rozloučí se s nimi.	Good morning. Good afternoon. Good evening. Good night. Goodbye. See you.	5 min.

### 3.3.4 Vyučovací hodina 4

	<b>Cíl (očekávaný výstup)</b>	<b>Učivo</b>	<b>Časová dotace</b>
Slovní zásoba	Žáci na základě obrázku vysloví se správnou výslovností a správným neurčitým členem anglická slovíčka v jednotném čísle a převedou je do množného čísla.	A board – boards, a door - doors, a chair - chairs, a desk - desks, a window - windows, a picture - pictures, a watch – watches; slovní zásoba z 1.– 3. VH; doplněná slovní zásoba dle zájmů žáků.	10 min.
	Žáci správně vysloví písmena anglické abecedy.	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L.	
Gramatika	Žáci rozumí pravidlu použití „There is/are ...“ a pravidlo použijí při samostatném tvoření krátkých vět.	„There is/are ...“.	5 min.
Poslech	Žáci zopakují bez vizuální opory anglické slovo, které slyší.	Poslech 1.10: In the classroom (str. 6).	5 min.
Čtení	Žáci se správnou výslovností přečtou a přeloží slovíčka v textu 1.10.	Text 1.10: In the classroom (str. 6).	5 min.
Písemný projev	Žáci s mou pomocí napíší věty s vazbou „There is/are...“ s nově naučenými slovíčky.	Např. „There is a board.“ „There are boards.“	5 min.
Ústní projev	Žáci nakreslí obrázek s pěti slovíčky v jednotném nebo množném čísle, který následně s pomocí vazby „There is/are...“ popíše spolužákům, kteří jej také kreslí. Nakonec si obrázky porovnají.	Neurčitý člen (a/an); množné číslo podstatných jmen „There is/are ...“	15 min.

### 3.3.5 Vyučovací hodina 5

	<b>Cíl (očekávaný výstup)</b>	<b>Učivo</b>	<b>Časová dotace</b>
Slovní zásoba	Žáci na základě obrázku vysloví se správnou výslovností anglická slovíčka – slovesa, která doplní pohybem.	Draw, listen, look, pick up, write, talk; doplněná slovní zásoba dle zájmů.	10 min.
	Žáci správně vysloví písmena anglické abecedy.	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O.	
Gramatika	Žáci rozumí kladnému rozkazovacímu způsobu ve větě a pravidlo použijí při samostatném tvoření rozkazovacích vět.	Rozkazovací způsob (kladný).	5 min.
Poslech	Žáci zopakují bez vizuální opory anglické pozdravy, které slyší, a napíší je.	Poslech 1.5, Greetings II. (str. 5).	5 min.
Čtení	Žáci se správnou výslovností přečtou a přeloží pozdravy napsané na základě poslechu.	poslech 1.5, Greetings II. (str. 5).	5 min.
Písemný projev	Žáci s mou pomocí napíší 3 rozkazovací věty s nově naučenými slovesy v kombinaci se slovíčky z 1. – 4. VH.	Např. „Draw a cat.“ „Pick up your pen.“ „Write an umbrella.“	5 min.
Ústní projev	Žáci s pomocí obrázkových karet říkají rozkazovací věty s nově naučenými slovesy v kombinaci se slovíčky z 1. – 4. VH (budou se snažit vymyslet co nejvíce smysluplných spojení).	Např. „Draw a dog.“ „Draw a picture.“ „Pick up your orange.“	15 min.



### 3.3.6 Vyučovací hodina 6

	<b>Cíl (očekávaný výstup)</b>	<b>Učivo</b>	<b>Časová dotace</b>
Slovní zásoba	Žáci na základě obrázku vysloví se správnou výslovností anglická slovíčka – slovesa, která doplní pohybem.	open, close, come here, sit down, stand up; slovní zásoba z 5. VH; doplněná slovní zásoba dle zájmu žáků.	10 min.
	Žáci správně vysloví písmena anglické abecedy.	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R.	
Gramatika	Žáci rozumí kladnému rozkazovacímu způsobu ve větě a pravidlo použijí při samostatném tvoření rozkazovacích vět (opakování z 5. VH).	Rozkazovací způsob kladný.	10 min.
	Žáci rozumí zápornému rozkazovacímu způsobu ve větě a pravidlo použijí při samostatném tvoření záporných rozkazovacích vět.	Rozkazovací způsob záporný.	
Poslech	Žáci zopakují bez vizuální opory rozkazy, které slyší, a řeknou k nim zápor.	Poslech 1.12, Instructions (str. 7).	5 min.
Čtení	Žáci se správnou výslovností přečtou a přeloží rozkazy.	Text 1.12, Instructions (str. 7).	5 min.
Písemný projev	Žáci s mou pomocí napíší 3 záporné rozkazovací věty s nově naučenými slovesy s možností kombinace se slovíčky z 1. – 4. VH.	Např. „Don't close your book.“ „Don't sit down.“ „Don't open windows.“	5 min.
Ústní projev	Žáci s pomocí obrázkových karet říkají rozkazovací věty (kladné i záporné) s nově naučenými slovesy v kombinaci se slovíčky z 1. – 4. VH. Budou se snažit vymyslet co nejvíce smysluplných spojení.	Např. „Don't draw a dog.“ „Draw a picture.“ „Don't pick up your pencil.“	10 min.

### 3.3.7 Vyučovací hodina 7

	<b>Cíl (očekávaný výstup)</b>	<b>Učivo</b>	<b>Časová dotace</b>
Slovní zásoba	Žáci na základě obrázku vysloví se správnou výslovností anglická slovíčka – slovesa mohou doplnit pohybem.	Slovní zásoba z 1. – 6. VH; doplňená slovní zásoba dle zájmů žáků.	10 min.
	Žáci správně vysloví písmena anglické abecedy.	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U.	
Gramatika	Žáci rozumí kladnému rozkazovacímu způsobu ve větě a pravidlo použijí při samostatném tvoření rozkazovacích vět (opakování z 5. VH).	Rozkazovací způsob kladný.	10 min.
	Žáci rozumí zápornému rozkazovacímu způsobu ve větě a pravidlo použijí při samostatném tvoření záporných rozkazovacích vět (opakování z 6. VH).	Rozkazovací způsob záporný.	
Poslech	Žáci zopakují bez vizuální opory rozkazy, které slyší, a řeknou k nim zápor.	Poslech 1.14, New Instructions (str. 7).	5 min.
Čtení	Žáci se správnou výslovností přečtou rozkazy napsané na kartách. Spolužák po levé ruce rozkaz provede.	Karty s napsanými rozkazy dle slovní zásoby z 5. a 6. VH.	5 min.
Písemný projev	Žáci samostatně napíší 5 rozkazovacích vět.	Např. „Don't close your book.“ „Don't sit down.“ „Open windows.“	5 min.
Ústní projev	Hráči samostatně tvoří kladné a záporné rozkazovací věty se zjednodušenou variantou hry „Say it right“ (viz. Příloha I.).	Varianta hry: hrací deska s 12 obrázky sloves (výběr z doplněné slovní zásoby na základě zájmů), hází se pouze kostkou s čísly. Při hodu lichého čísla žák vytvoří kladný rozkaz, při hodu sudého záporný. Žák ke slovesu libovolně připojí podstatné jméno (z doplněné slovní zásoby na základě zájmů) tak, aby věta dávala smysl.	10 min.

### 3.3.8 Vyučovací hodina 8

	<b>Cíl (očekávaný výstup)</b>	<b>Učivo</b>	<b>Časová dotace</b>
Slovní zásoba	Žáci na základě obrázku vysloví se správnou výslovností anglické číslovky a doplní je počítáním prstů.	Číslovky 0 – 10; doplněná slovní zásoba dle zájmů žáků.	10 min.
	Žáci správně vysloví písmena anglické abecedy.	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X.	
Gramatika	Žáci rozumí způsobu vytvoření množného čísla u pravidelných a nepravidelných podstatných jmen a pravidlo použijí u probrané slovní zásoby (opakování z 2. a 3. VH s pomocí karet s obrázky).	Množné číslo pravidelných a nepravidelných podstatných jmen.	5 min.
Poslech	Žáci zopakují bez vizuální opory věty, které slyší.	Poslech 1.18, The phone numbers (str. 8).	5 min.
Čtení	Žáci se správnou výslovností přečtou a přeloží text 1.18.	Text 1.18, The phone numbers (str. 8).	5 min.
Písemný projev	Žáci napíší s mou pomocí čísla od 1 do 10 a ke každému přidají podstatné jméno vztahující se k jeho zájmu v jednotném nebo množném čísle.	Např. one dog, two cats, three men, ...	10 min.
	Žáci napíší s mou pomocí otázku „What’s your phone number?“ a odpoví na ni.	Např. „What’s your phone number?“ „It’s seven two four five eight six one two five.“	
Ústní projev	Žáci se vzájemně ptají na telefonní čísla a čísla spolužáků si napíší do sešitu.	„What’s your phone number?“ „It’s ...“	10 min.

### 3.3.9 Vyučovací hodina 9

	<b>Cíl (očekávaný výstup)</b>	<b>Učivo</b>	<b>Časová dotace</b>
Slovní zásoba	Žáci na základě obrázku vysloví se správnou výslovností anglické číslovky.	Číslovky 11 – 20; doplněná slovní zásoba dle zájmů žáků.	10 min.
	Žáci správně vysloví písmena anglické abecedy.	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.	
Gramatika	Žáci rozumí kladnému a zápornému rozkazovacímu způsobu ve větě a pravidlo použijí při samostatném tvoření rozkazovacích vět (opakování z 5. a 6. VH pomocí karet s obrázky).	Rozkazovací způsob (kladný i záporný).	5 min.
Poslech	Žáci zopakují bez vizuální opory písmena, která slyší, a zapíše si je.	Poslech 1.26, Listen and write the words (str. 10).	5 min.
Čtení	Žáci se správnou výslovností přečtou a vyhláskují napsaná podstatná jména z poslechu.	Poslech 1.26, Listen and write the words (str. 10).	5 min.
Písemný projev	Žáci si samostatně napíší čísla od 1 (do 20 dle potřeby), ke kterým si dopíší písmena tak, aby vzniklo slovo. Takto napíší tři slova dle svého zájmu.	Např. 1 H; 2 O; 3 C; 4 K; 5 E; 6 Y; 7 S; 8 T; 9 I; 10 C; 11 K; 12 P; 13 U; 14 C; 15 K	5 min.
Ústní projev	Žáci se vzájemně ptají na písmena k číslům (dovedou samostatně tvořit otázky, a takto získat informace potřebné k vyluštění slova).	„What letter is number one?“ „It's ...“ „Write ....“	15 min.

### 3.3.10 Vyučovací hodina 10

	<b>Cíl (očekávaný výstup)</b>	<b>Učivo</b>	<b>Časová dotace</b>
Slovní zásoba	Žáci na základě obrázku vysloví se správnou výslovností anglické číslovky.	Číslovky 21 – 100; doplněná slovní zásoba dle zájmů žáků.	5 min.
	Žáci správně vysloví písmena anglické abecedy (opakování).	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.	
Gramatika	Žáci rozumí pravidlu použití „There is/are ...“ a pravidlo použijí při samostatném tvoření krátkých vět (opakování ze 4. VH s pomocí karet s obrázky).	„There is/are ...“.	5 min.
Poslech	Žáci zopakují bez vizuální opory věty, které slyší.	Poslech 1.34, Information about two people (str. 14).	5 min.
Čtení	Žáci se správnou výslovností přečtou a přeloží text 4b Spell your name (str 10).	Text 4b, Spell your name (str. 10).	5 min.
Písemný projev	Žáci napíší s mou pomocí čísla od 10 do 100 (po desítkách) a ke každému přidají podstatné jméno vztahující se k jeho zájmu v množném čísle a vazbu „There are...“.	Např. There are ten balls. There are twenty goals. There are thirty referees.	10 min.
	Žáci napíší s mou pomocí otázku „How do you spell your name?“ a odpoví na ni.	„How do you spell your name?“ It's ...	
Ústní projev	Žáci se vzájemně ptají na jména a příjmení a jejich hláskování. Jména spolužáků si napíší do sešitu.	„What's your name?“ „I'm ...“ „How do you spell it?“ „It's ...“	15 min.

Pozn. názvy textů a poslechů jsem určila dle jejich obsahu (nejsou uvedeny podle učebnice).

## Závěr

V závěru své bakalářské práce bych ráda zopakovala cíl, který jsem si vytyčila v úvodu. Cílem bylo zhodnocení vhodného použití přístupů k výuce angličtiny v podmínkách zájmového vzdělávání dětí staršího školního věku (žáci 5. ročníku ZŠ a ZUŠ Zliv). Vhodnost aplikace přístupů popsaných v první části práce jsem posuzovala z hlediska psychologického pohledu na zájem dle KELLERA (2017), požadavků zájmového vzdělávání podle PÁVKOVÉ (2002) a zároveň jsem vycházela z obsahu výuky anglického jazyka ve škole (ŠVP ZŠ Zliv). Praktické uplatnění vybraných přístupů při navržených aktivitách zájmové výuky v rámci kroužku anglického jazyka jsem shrnula v následující tabulce.

	<b>Přístup</b>	<b>Aktivita</b>
<b>Slovní zásoba</b>	Lexikální přístup	Důležitost znalosti slovní zásoby.
	Přímá metoda	Slovní zásoba v tematických celcích; karty s obrázky; karty s anglickými slovíčky.
	Úplná fyzická odpověď	Např. u sloves.
<b>Gramatika</b>	Přímá metoda	Hledání gramatického pravidla.
	Gramaticky překladová metoda	Vysvětlení gramatického pravidla.
	Audiolingvální metoda	Procvičování gramatického jevu např. s kartami.
<b>Poslech</b>	Přímá metoda	Důležitost poslechu.
	Sugestopedie	Práce s textem (např. dialogem) při poslechu, čtení, procvičování ústního projevu a hře.
<b>Čtení</b>	Gramaticky překladová metoda	Čtení a překlad.
	Sugestopedie	Práce s textem (např. dialogem) při poslechu, čtení, procvičování ústního projevu a hře.
<b>Písemný projev</b>	Gramaticky překladová metoda	Shrnutí hodiny (slovní zásoby, gramatiky a základních frází z poslechu).

<b>Ústní projev</b>	Sugestopedie	Práce s textem (např. dialogem) při poslechu, čtení, procvičování ústního projevu a hře.
	Hra	
	Komunikativní přístup	Sdílení informací a interakce mezi žáky.

Z důvodu návaznosti na školní docházku a omezenost dosavadních znalostí žáků v anglickém jazyce nebylo možné plně vyhovět požadavku zájmovosti. Obsahově jsem vycházela převážně z učiva ve škole a zájmy žáků jsem připojila ve formě dodatečné slovní zásoby, kterou jsme s žáky přidali ke slovíčkům z učebnice. Kroužek jsem navrhla takovým způsobem, aby žáky co nejvíce bavil a odlišoval se od formální výuky alespoň po organizační a metodické stránce. Použila jsem jiné přístupy, minimalizovala používání školní učebnice, kterou jsem nahradila kartami s obrázky a slovíčky, při výuce se také častěji střídají aktivity, aby byl více respektován požadavek pestrosti a přitažlivosti.

Větší možnost propojení výuky anglického jazyka se zájmy předpokládám v navazujících ročnících základní školy a na střední škole, kde mají žáci vyšší úroveň znalostí. Při výuce žáků s pokročilejšími znalostmi lze, na rozdíl od méně pokročilých, podle zájmů vybírat texty určené k poslechu a čtení. Obdobně lze směřovat písemný a ústní projev. Gramatiku, probíranou při formální výuce, je možno rovněž procvičovat na větách spojených se zájmy. Takto pojatá výuka by se blížila přístupu založenému na obsahu, kterým se zabývám v kapitole 1.2.13. V případě různých zájmů žáků ve skupině by se témata výuky střídala. Nevýhodou takto pojaté zájmové výuky by ovšem byla nižší připravenost na výuku ve škole, a tedy i nutnost domácí přípravy.

## Seznam použitých zdrojů

- ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 1963, 17(2), 63–67.
- ATKINSON, R. L. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- ASHER, J. *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Sky Oaks Productions, 1977.
- BOCAN M., MACHALÍK T. *Příspěvek k hodnotám dnešních dětí* [online]. *Sociální studia* 2/2012: Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2012. [cit. 2020-05-10] Dostupné na WWW: [https://journals.muni.cz/socialni\\_studia/article/view/5955/5067](https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5955/5067).
- BILANOVÁ M., LORENCOVIČOVÁ E., NETOLIČKA J. *Metodika výuky anglického jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. [cit. 2020-06-01] Dostupné na WWW: <https://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/bilanova-metodika-vyuky-anglickeho-jazyka-na-2-stupni-zs-a-ss.pdf>. ISBN 978-80-7368-881-3.
- COOK V. *Second Language Learning and Language Teaching*. 4th ed. Hodder Education, 2008. ISBN 978-0-340-95876-6.
- GATTEGNO, C. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. 2nd ed. New York: Educational Solutions, 1972.
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Essex: Longman, 2007. ISBN 978-1-4058-4772-8.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- HUTCHINSON, T. *Project 1 – učebnice angličtiny*. 3. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2015. ISBN 978 019 476414 8.
- HUTCHINSON, T., GAULT, J. *Project 1 Third edition Teacher's book*. Oxford: Oxford University Press, 2008. ISBN 978 019 4763028.
- KAPLÁNEK, M. (ed.) *Čas volnosti – čas výchovy: Pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.



- KELLER J. *Sociologická encyklopedie: Zájem* [online]. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2017. [cit. 2020-05-10] Dostupné na WWW: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Z%C3%A1jem>.
- KLEVETOVÁ, D., DLABALOVÁ, I. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2169-9.
- KOLAŘÍKOVÁ V., NĚMEC J. *Sociální pedagogika: Volný čas ve výzkumném diskursu v konsekvencích témat sociální pedagogiky* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. [cit. 2020-05-10] Dostupné na WWW: [https://soced.cz/wp-content/uploads/2017/04/STUDIE\\_SocEd\\_05-01-20171.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2017/04/STUDIE_SocEd_05-01-20171.pdf).
- LINGO, s. r. o. [online]. České Budějovice. [cit. 2020-05-04]. Dostupné na WWW: <http://www.lingocb.cz/sugestopedie/>.
- MACKEY W. F. *Language Teaching Analysis*. London: Longman, 1965.
- MACOUNOVÁ L. *Přístupy a metody používané ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základních škol v Brně a okolí. Diplomová práce* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2011 [cit. 2017-05-20]. Dostupné na WWW: [https://is.muni.cz/th/98289/pedf\\_m/Pristupy\\_a\\_metody\\_pouzivane\\_ve\\_vyuce\\_anglickeho\\_jazyka\\_na\\_1.\\_stupni\\_zakladnich\\_skol\\_v\\_Brne\\_a\\_okoli.pdf](https://is.muni.cz/th/98289/pedf_m/Pristupy_a_metody_pouzivane_ve_vyuce_anglickeho_jazyka_na_1._stupni_zakladnich_skol_v_Brne_a_okoli.pdf).
- MAIDMENT, S., ROBERTS, L. *Happy Street I. New Edition Class Book*. Oxford: Oxford University Press, 2009a. ISBN 978 019 473095 2.
- MAIDMENT, S., ROBERTS, L. *Happy Street II. New Edition*. Oxford: Oxford University Press, 2009b. ISBN 9 780194 730822.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MÜLLER H. *Lexikon für Pädagogik*. Wien: Herder, 1970.
- NAKONEČNÝ M. *Sociologická encyklopedie: Seberealizace* [online]. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2017. [cit. 2020-05-13]. Dostupné na WWW: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Seberealizace>.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NĚMEC, J. *Výzkum zaměřený na ... Základní směry výzkumu Katedry sociální pedagogiky PdF MU*. Brno: MU. 2010. cit. dle KOLAŘÍKOVÁ V., NĚMEC J. *Sociální pedagogika: Volný čas ve výzkumném diskursu v konsekvencích témat sociální pedagogiky* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,

2017. [cit. 2020-05-10]. Dostupné na WWW: [https://soced.cz/wp-content/uploads/2017/04/STUDIE\\_SocEd\\_05-01-20171.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2017/04/STUDIE_SocEd_05-01-20171.pdf).
- PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: Teorie a praxe perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2020-05-28]. Dostupné na WWW: <https://www.msmt.cz/file/43792/>.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. ISBN 0-521-32093-3.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching Second Edition*. 2. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0-521-80365-9.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- STEVICK, E. W. *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House. 1976.
- ŠEĎOVÁ, K., ZOUNEK J. ICT v rukou českých učitelů. *Pedagogika*. 2009, roč. 64, č. 1, s. 54–70.
- ŠMÍDOVÁ T. a kol. *CLIL ve výuce. Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-57-2.
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Základní škola Zliv* [online]. Zliv: Základní škola a Základní umělecká škola Zliv, 2019. [cit. 2020-05-28]. Dostupné na WWW: <http://www.zszliv.eu/images/soubory/DokumentyZUS/%C5%A0VP%20ZU%C5%A0%20Zliv.pdf>.
- VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 2. vyd. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4.
- Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.*
- Zákon č. 501/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).*

## Seznam zkratek

RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
ŠVP ZŠ Zliv	Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání základní škola Zliv
VH	Vyučovací hodina zájmového vzdělávání
ZŠ a ZUŠ Zliv	Základní a Základní umělecká škola Zliv

## Seznam příloh

- Příloha I. Návrh hry „Say it right“ k výuce anglického jazyka
- Příloha II. Karty s obrázky a slovní zásobou k 1. VH
- Příloha III. Pracovní list k 1. VH
- Příloha IV. Karty s obrázky a slovní zásobou v jednotném čísle ke 2. VH
- Příloha V. Karty s obrázky a slovní zásobou v množném čísle ke 2. VH
- Příloha VI. Karty s obrázky a slovní zásobou v množném čísle ke 2. VH
- Příloha VII. Pracovní list ke 2. VH
- Příloha VIII. Karty s obrázky a slovní zásobou v jednotném čísle k 3. VH
- Příloha IX. Karty s obrázky a slovní zásobou v množném čísle k 3. VH
- Příloha X. Pracovní list k 3. VH
- Příloha XI. Karty s obrázky a slovní zásobou v jednotném čísle k 4. VH
- Příloha XII. Karty s obrázky a slovní zásobou v množném čísle k 4. VH
- Příloha XIII. Pracovní list k 4. VH
- Příloha XIV. Karty s obrázky a slovní zásobou k 5. VH
- Příloha XV. Pracovní list k 5. VH
- Příloha XVI. Karty s obrázky a slovní zásobou k 6. VH
- Příloha XVII. Pracovní list k 6. VH
- Příloha XVIII. Pracovní list k 7. VH
- Příloha XIX. Karty s obrázky a číslovkami (0 - 5) k 8. VH
- Příloha XX. Karty s obrázky a číslovkami (6 - 10) k 8. VH
- Příloha XXI. Pracovní list s číslovkami (0 - 5) k 8. VH
- Příloha XXII. Pracovní list s číslovkami (6 - 10) k 8. VH
- Příloha XXIII. Karty s obrázky a číslovkami (11 - 15) k 9. VH
- Příloha XXIV. Karty s obrázky a číslovkami (16 - 20) k 9. VH
- Příloha XXV. Pracovní list s číslovkami (11 - 15) k 9. VH
- Příloha XXVI. Pracovní list s číslovkami (16 - 20) k 9. VH
- Příloha XXVII. Karty s obrázky a číslovkami (10, 20, 30, 40, 50) k 10. VH
- Příloha XXVIII. Karty s obrázky a číslovkami (60, 70, 80, 90, 100) k 10. VH

Příloha XXIX. Pracovní list s číslovkami (10, 20, 30, 40, 50) k 10. VH

Příloha XXX. Pracovní list s číslovkami (60, 70, 80, 90, 100) k 10. VH

## **Příloha I. Návrh hry „Say it right“ k výuce anglického jazyka**

**Cíl:** procvičování anglické slovní zásoby a časování sloves

**Počet hráčů:** 2–4 hráči + učitel

**Věk hráčů:** 9–99 let

### **Obsah hry:**

2 hrací desky tvaru kruhu (každá s 12 herními poli s obrázky činností - sloves)

24 kartiček se psanou podobou anglických sloves v infinitivu

4 barevné figurky

1 klasická hrací kostka (1-6)

1 zelená hrací kostka – zájmena (*I, you, he/she, it, we, they*)

1 zelená hrací kostka – podstatná jména (*my brother, children, ...*)

1 červená hrací kostka – určení gramatického času (přítomný prostý, průběhový,...)

1 modrá hrací kostka – určení druhu věty (kladná +, záporná -, otázka ?)

### **Charakteristika:**

Společenská stolní hra určená k procvičování anglické slovní zásoby (sloves) a k jejich časování v různých druzích vět a gramatických časech.

### **Cíl hry:**

Cílem stolní hry „Say it right“ je říci gramaticky správně anglickou větu za použití slovesa dle obrázku a dalšího náhodného zadání dle hodů kostkou (podmět, druh věty, gramatický čas). Hra je záměrně koncipovaná do kruhu, aby se hráči soustředili na správnou formulaci věty a nikoliv na to, aby byli první v cíli.

### **Pravidla hry:**

Hráči si vyberou figurky a jednu ze dvou hracích desek. Figurky postaví na libovolná pole na hrací desce. Začíná nejmladší hráč. Hráč hodí nejprve klasickou kostkou s čísly – kolik padne na kostce, o tolik polí se posune na hrací desce ve směru hodinových ručiček. Takto se dostane na pole s obrázkem činnosti (sloveso). Z nabídky kartiček vybere psanou formu slovesa v angličtině. Dále hráč hodí třemi barevnými kostkami – zelenou (zájmena nebo podstatná jména), červenou (gramatické časy) a modrou (druh věty). Na základě hodů doplňkovými kostkami řekne gramaticky správně anglickou větu a její význam na základě slovesného času v češtině. V případě, že hráč vytvoří větu chybně, ostatní hráči a učitel se snaží pomoci chybu opravit (pouze pomáhají, neříkají

rovnou větu správně). Poté hraje další hráč, který sedí po levici (ve směru hodinových ručiček). Hra se může hrát stále dokola, protože možností je nekonečno. S mladšími či méně pokročilými hráči můžeme vynechat červenou hrací kostku určující slovesný čas a procvičovat pouze jeden čas. S pokročilejšími hráči můžeme přidat ještě další variantu, např. se způsobovými slovesy.

*Např. Hráč se dostane po hodu kostkou na pole s následujícím obrázkem, z nabídky na kartičkách vybere sloveso „to cook“, po hodu barevnými kostkami mu padne „he“, „přítomný čas průběhový“ a „otázka“. Poté vytvoří anglickou větu „Is he cooking?“ a vysvětlí, že věta se ptá: „Vaří (on nyní)?“*









### **Materiálová příprava hry:**

Při přípravě hrací desky jsem využila obrázky z internetu (znázorňující slovesa), které používám při výuce k lepšímu zapamatování nové slovní zásoby a zábavnějšímu procvičování. Dále jsem připravila psanou podobu sloves a kostky. Pomůcky jsem vytiskla na tvrdý papír, vystříhla a složila do potřebné podoby. Figurky a kostku jsem využila z jiné stolní hry.









**Příloha II. Karty s obrázky a slovní zásobou k 1. VH**

		
		
orange	book	box
apple	house	umbrella



### Příloha III. Pracovní list k 1. VH

 -----	 -----	 -----
 -----	 -----	 -----
          -----	          -----	          -----

-----

-----








-----

-----








-----

-----





**Příloha IV. Karty s obrázky a slovní zásobou v jednotném čísle ke 2.  
VH**

		
		
		
glass	bag	exercise book
pen	pencil	dog
cat		

Příloha V. Karty s obrázky a slovní zásobou v množném čísle ke 2. VH

		
		
		
glasses	bags	exercise books
pens	pencils	dogs
cats		

**Příloha VI. Karty s obrázky a slovní zásobou v množném čísle ke 2. VH**

		
		
oranges	books	boxes
apples	houses	umbrellas

Pozn. jednotné číslo této slovní zásoby je zařazeno do 1. VH, ale v rámci gramatiky je probráno množné číslo až ve 2. VH, proto zařazují do 2. VH.

## Příloha VII. Pracovní list ke 2. VH

---

---

---

---

---







---

---

---

Pozn. Pracovní list obsahuje pouze slovní zásobu v jednotném čísle, množná čísla si žáci píšou do poznámek.







**Příloha VIII. Karty s obrázky a slovní zásobou v jednotném čísle k 3.  
VH**

		
		
person	woman	man
child	girl	boy

**Příloha IX. Karty s obrázkem a slovní zásobou v množném čísle k 3. VH**

		
		
people	women	men
children	girls	boys

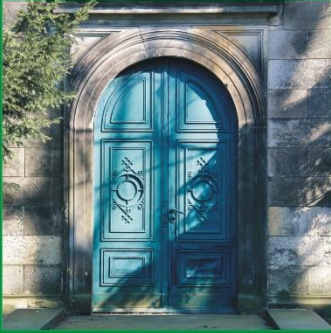






## Příloha X. Pracovní list k 3. VH

 <hr/>	 <hr/>	 <hr/>
 <hr/>	 <hr/>	 <hr/>
          <hr/>	          <hr/>	          <hr/>







Pozn. Pracovní list obsahuje pouze slovní zásobu v jednotném čísle, množná čísla si žáci píšou do poznámek.




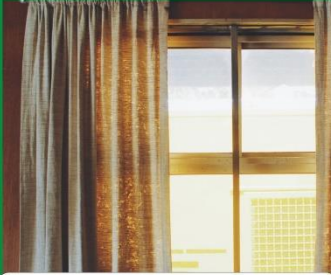


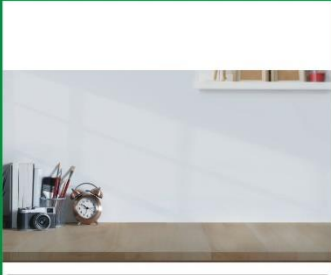

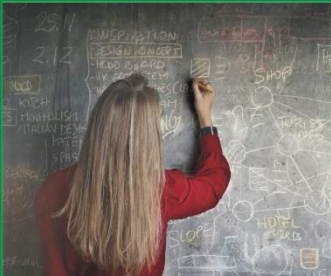
**Příloha XI. Karty s obrázky a slovní zásobou v jednotném čísle k 4. VH**

		
		
		
door	window	picture
chair	desk	watch
board		

**Příloha XII. Karty s obrázky a slovní zásobou v množném čísle k 4. VH**

		
		
doors	windows	pictures
chairs	desks	watches

### Příloha XIII. Pracovní list k 4. VH

 -----	 -----	 -----
 -----	 -----	 -----
 -----	          -----	          -----

Pozn. Pracovní list obsahuje pouze slovní zásobu v jednotném čísle, množná čísla si žáci píší do poznámek.

**Příloha XIV. Karty s obrázky a slovní zásobou k 5. VH**

		
		
listen	talk	look
write	draw	pick up

**Příloha XV. Pracovní list k 5. VH**



-----



-----



-----



-----



-----



-----

-----

-----

-----

-----






-----

-----

-----

-----

**Příloha XVI. Karty s obrázky a slovní zásobou k 6. VH**

		
		
sit down	stand up	come here
open	close	

**Příloha XVII. Pracovní list k 6. VH**

 -----	 -----	 -----
 -----	 -----	 -----
 -----	 -----	 -----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

## Příloha XVIII. Pracovní list k 7. VH


---

---

---

---

---

---

---














Pozn. Pracovní list neobsahuje slovní zásobu z učebnice.



**Příloha XIX. Karty s obrázky a číslovkami (0 - 5) k 8. VH**

		
		
zero	one	two
three	four	five

Příloha XX. Karty s obrázky a číslovkami (6 - 10) k 8. VH

		
		
		
six	seven	eight
nine	ten	
		

**Příloha XXI. Pracovní list s číslovkami (0 - 5) k 8. VH**

 -----	 -----	 -----
 -----	 -----	 -----
          -----	          -----	          -----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

**Příloha XXII. Pracovní list s číslovkami (6 - 10) k 8. VH**

 -----	 -----	 -----
 -----	 -----	          -----
          -----	          -----	          -----

-----






-----

-----

-----

-----

**Příloha XXIII. Karty s obrázky a číslovkami (11 - 15) k 9. VH**

		
		
eleven	twelve	thirteen
fourteen	fifteen	

**Příloha XXIV. Karty s obrázky a číslovkami (16 - 20) k 9. VH**

		
		
sixteen	seventeen	eighteen
nineteen	twenty	

**Příloha XXV. Pracovní list s číslovkami (11 - 15) k 9. VH**

 -----	 -----	 -----
 -----	 -----	 -----
 -----	 -----	 -----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

**Příloha XXVI. Pracovní list s číslovkami (16 - 20) k 9. VH**

-----

-----


-----

-----








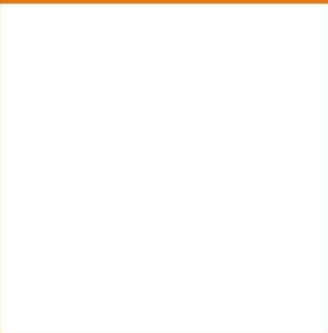





-----





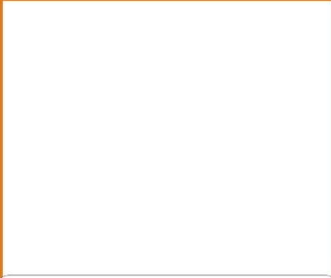


**Příloha XXVII. Karty s obrázky a číslovkami (10, 20, 30, 40, 50) k 10.  
VH**

		
		
		
<p>ten</p>	<p>twenty</p>	<p>thirty</p>
<p>forty</p>	<p>fifty</p>	
		

**Příloha XXVIII. Karty s obrázky a číslovkami (60, 70, 80, 90, 100)  
k 10. VH**

		
		
		
sixty	seventy	eighty
nighty	one hundred	
		

**Příloha XXIX. Pracovní list s číslovkami (10, 20, 30, 40, 50) k 10. VH**

 -----	 -----	 -----
 -----	 -----	 -----
 -----	 -----	 -----

-----





-----

-----

-----

-----

**Příloha XXX. Pracovní list s číslovkami (60, 70, 80, 90, 100) k 10. VH**

-----

-----

-----

-----

-----

-----

## Abstrakt

SOUČKOVÁ, I. *Specifika výuky anglického jazyka v zájmovém vzdělávání žáků staršího školního věku*. České Budějovice 2020. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

**Klíčová slova:** přístupy k výuce anglického jazyka, zájem, zájmové vzdělávání, volný čas, starší školní věk

Bakalářská práce se zabývá specifiky výuky anglického jazyka v zájmovém vzdělávání žáků staršího školního věku s návazností na formální výuku. Teoretická část obsahuje popis jednotlivých přístupů k výuce angličtiny, definuje volný čas, výchovu mimo vyučování, zájem, zájmové vzdělávání a požadavky na zájmové vzdělávání. Praktická část je věnována návrhu zájmového kroužku angličtiny pro žáky 5. ročníku ZŠ a ZUŠ Zliv, a na konkrétním příkladu takto ilustruje specifika, která jsou rozebírána v teoretické části.

## **Abstract**

### **English Language Teaching and Its Specific Features in Leisure Education of Older School Age Pupils.**

**Key words:** approaches to teaching English, interest, leisure education, free time, older school age.

The bachelor thesis deals with the specific features of English language teaching in leisure education of older school age pupils in connection with formal teaching. The theoretical part contains a description of particular approaches to teaching English, defines free time, education out of classes, interest, leisure education and requirements for leisure education. The practical part is devoted to the project of an English leisure course for pupils of the 5th year of elementary school in Zliv. This particular example illustrates the specifics, which are discussed in the theoretical part.