



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

# Trávení volného času žáky 2.st. ZŠ v souvislosti s ČJ a AJ

Vypracovala: Alena Pechová  
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2014

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že svoji diplomovou 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 diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou 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.*

*V Českých Budějovicích dne*

---

*(podpis)*

## **Anotace**

Tato diplomová práce se zabývá tématem volného času žáků na 2. stupni základních škol v souvislosti se školními předměty český a anglický jazyk. Cílem je zjistit jaké množství svého volného času žáci věnují právě činnostem, které nějak s těmito předměty souvisí a porovnat, zda dochází k rozdílům v trávení volného času u žáků žijících ve větších a menších městech či na vesnicích. Teoretická část práce se věnuje výkladu pojmu volný čas, pedagogika volného času či jiným poznatkům z této oblasti a vymezuje základní volnočasová zařízení. Teoretická část také přináší poznatky z didaktik předmětů český a anglický jazyk. Praktická část využívá dotazníků, které zjišťují, do jaké míry tráví žáci 2. stupně základní školy volný čas činnostmi, které souvisí s českým a anglickým jazykem, a zda se výsledky liší u žáků vybraných škol ve větších a menších městech či na vesnicích.

Klíčová slova: volný čas  
didaktika českého jazyka  
didaktika anglického jazyka

## **Abstract**

This thesis deals with the topic of spending of free time by pupils at lower secondary school level in connection with their school subjects - Czech and English. The aim is to find out how much of free time of these pupils is devoted to activities that are somehow connected with subjects Czech and English and to compare if there are some differences between spending of free time by pupils from bigger cities and pupils from smaller towns or villages. The theoretical part concentrates on the explanation of term „free time“, „pedagogy of free time“ and other findings from this area and it also defines the main free time devices. The theoretical part also brings the information from the field of didactics of Czech and English language as a school subject. The practical part of the thesis is based on the results of a questionnaire which find out how much of the free time of pupils at lower secondary school level is spent by the activities which are connected with the school subject Czech and English and if the results are the same or different in bigger cities and smaller towns or villages.

Key words: free time  
didactics of Czech language  
didactics of English language

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Luboši Krninskému za trpělivost, cenné rady, podnětné připomínky, ochotu a vstřícnost po celou dobu naší spolupráce.

Děkuji také za ochotu při zadávání dotazníků Mgr. Vladimíře Malé, Mgr. Jaroslavu Váchovi a Ladě Šťastné. Též děkuji vedení škol ZŠ a ZUŠ Bezdrevská 3, České Budějovice, ZŠ Pelhřimov, Komenského 1465, p. o. a ZŠ a MŠ Štoky, že zadávání dotazníků umožnilo.

Děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

## Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1. Volný čas .....	10
1.1 Pojem „volný čas“ .....	10
1.2 Volnočasové potřeby a zájmy.....	13
1.3 Funkce volného času.....	16
2. Pedagogika volného času .....	17
2.1 Rozlišení pojmů „pedagogika“ a „pedagogika volného času“ .....	17
3. Volnočasová zařízení .....	23
3.1 Typy volnočasových zařízení .....	23
3.2 Školská a mimoškolská volnočasová zařízení.....	24
3.3 Jednotlivé typy volnočasových zařízení .....	25
4. Obecná didaktika, oborové didaktiky, předmětové didaktiky.....	30
4.1 Předmětová didaktika anglického jazyka .....	31
4.2 Předmětová didaktika českého jazyka .....	39
5. Český a anglický jazyk jako součást jedné vzdělávací oblasti – jazyk a jazyková komunikace .....	50
6. Možnosti trávení volného času v souvislosti s ČJ a AJ ve vybraných organizacích .....	52
II. PRAKTICKÁ ČÁST .....	56
1. Cíl výzkumu .....	56
2. Metodika.....	56
3. Charakteristika výzkumného souboru .....	57
4. Předpoklady výzkumné práce .....	58
5. Výsledky výzkumu.....	59
6. Diskuse .....	89

Závěr .....	93
Seznam použitých zdrojů .....	95
Seznam obrázků .....	101
Seznam příloh.....	104

# Úvod

Jako téma své diplomové práce jsem si vybrala trávení volného času žáky na 2. stupni základních škol v souvislosti s českým a anglickým jazykem.

Prvním impulsem pro výběr tohoto tématu byl můj zájem o problematiku volného času. Mnoho lidí má dojem, že s rychlým rozvojem informačních technologií, internetu a sociálních sítí děti tráví velké množství svého volného času právě u počítačů. Může se zdát, že jejich volný čas už není tráven aktivně, jako tomu bývalo ještě před 15 nebo 20 lety.

Tuto problematiku jsem si chtěla ale poněkud zúžit, aby téma nebylo tak obsáhlé, a proto jsem se zaměřila na volný čas v souvislosti s aprobační, již studuji, tedy s českým a anglickým jazykem. Ve svém volném čase také doučuji tyto dva předměty, takže jsem měla dojem, že se děti jazykům ve volném čase věnují. Zajímalo mě, kolik volného času děti tráví aktivně např. četbou, sebevzděláváním, kolik volného času tráví pasivně např. hraním počítačových her, poslechem hudby, a zda vůbec nějaký volný čas děti českému a anglickému jazyku obětují.

Protože žiji ve středně velkém městě, které má zhruba 17 000 obyvatel, zajímalo mě ještě, zda existují nějaké rozdíly mezi většími městy, středně velkými městy a městysy nebo vesnicemi. Chtěla jsem zjistit, jestli větší množství podnětů, možností, má vliv na využití našeho volného času.

V teoretické části se snažím osvětlit terminologii volného času. Pro praktickou část je důležité definovat, co pojem „volný čas“ označuje. Dále zde vysvětluji, co je to pedagogika volného času a podrobněji rozebírám, jaké typy volnočasových zařízení existují. Poté se zaměřuji na didaktiku jednotlivých předmětů, českého a anglického jazyka. Oba jazyky jsou součástí jedné vzdělávací oblasti – jazyk a jazyková komunikace, což také podrobněji vysvětluji. Také se snažím nastínit možnosti trávení volného času v souvislosti s českým a anglickým jazykem vybráním jednotlivých volnočasových zařízení a prezentací jejich nabídky volnočasových aktivit.



Praktická část už prezentuje výsledky výzkumu. Výzkum byl proveden na velmi malém vzorku, nelze tedy jeho výsledky aplikovat na všechny žáky 2. stupně v celé České republice. Některé informace zjištěné výzkumem by se ale daly využít v praxi.

Hlavním cílem této práce bylo zjištění, kolik volného času žáci 2. stupně věnují aktivitám souvisejícím s českým nebo anglickým jazykem. V tomto výzkumu se dovídáme také o jaké aktivity se přesně jedná, jak se trávení volného času liší u dívek a chlapců a jak se liší ve velkém městě, středně velkém městě a v městysu. Problematika volného času je v tomto směru poměrně neprobádaná, podobný výzkum v České republice ještě nebyl publikován. Tento výzkum může tedy být jakýmsi vodítkem pro pedagogy českého a anglického jazyka a pro pedagogy volného času pro to, kam v těchto oblastech zaměřit pozornost tak, aby volný čas dětí mohl být efektivně využíván.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Volný čas

### 1.1 Pojem „volný čas“

Abychom mohli plně proniknout do problematiky volného času, je třeba si nejprve vymežit, co to vlastně „volný čas“ je. Definic je několik a názory na to, co vše se pod tímto pojmem skrývá, nejsou zcela jednotné. I v průběhu historie se názory na to, co si pod termínem volný čas máme představit, měnily.

Například ve středověku byl volný čas chápán jako období míru (Vážanský, Smékal, 1995, str.18).

Klasický francouzský sociolog Joffre Dumazedier určuje dvě podmínky pro vznik volného času. Jako první podmínku uvádí, že činnosti ve společnosti se již neřídí povinnostmi uloženými komunitou. Jednotlivec sám si volí, jak bude volný čas trávit. Důležitou roli však hraje sociální determinismus, který tyto volby do jisté míry ovlivňuje. Druhou podmínkou je jasná oddělitelnost profesionální práce a volného času. Rozlišuje dobu mimopracovní a volný čas. *Mimopracovní čas je „čas osvobozený nejen od profesionální práce, ale také od práce přesčasové a času stráveného dojížděním na pracoviště. Mimopracovní čas zahrnuje v sobě volný čas.“* (Dumazedier, 2009, str.444). Mimopracovní doba dále zahrnuje i jiné činnosti mimo zaměstnání, jako např. osobní potřeby, a povinnosti (strava, spánek), povinnosti rodinné, společenské, občanské a duchovní. Volný čas tedy představuje pouze určitou část mimopracovní doby (Dumazedier, 2009, str.443–447).

Vážanský (1993, str.11) říká, že existují dva hlavní směry v chápání tohoto pojmu. Jednak je to tzv. negativní pojem volného času, kde volný čas „*znamená zbývající dobu*

*celkového denního průběhu, která zůstala po studijně nebo pracovním podmíněném čase, povinnostech v domácnosti a uspokojení základních biologických potřeb atd.“. Jednak sem řadíme tzv. pozitivní pojem volného času, kde volný čas je chápán jako „volně disponibilní časový prostor, v němž by volný čas mohl pro jedince znamenat svobodu... Je také dobou, v níž se individuum může nezávisle na jakýchkoli povinnostech výhradně svobodně realizovat a dělat to či ono, k čemu jej nikdo nenutí a k čemu také není podvědomě nucen“ (tamtéž). Vážanský tedy volný čas v negativním smyslu chápe jako čas, který jedinci zbude po splnění povinností, zatímco volný čas ve smyslu pozitivním znamená čas, kdy se člověk může svobodně rozhodovat pro různé činnosti. Vážanský spojuje vztah práce a volného času a z tohoto chápání vyvozuje dvě hypotézy - hypotézu kontrastu, která je založena na výrazné odchylce zájmů ve volném čase a aktivit v pracovní době. Z této hypotézy posléze vyvodil tři teorie – teorii kompenzace, ventilu a zotavení. Dále definoval hypotézu shody, kde poukazuje na podobnost aktivit ve volném čase a pracovní době. Z této hypotézy vyvodil teorii redukce, generalizace a identity (Vážanský, Smékal, 1995, str.24–25).*

Další autoři jako například Čáp, Rotterová, Sedlár, Špendla (Masariková, Masarik, 2002, str.7) chápou volný čas jako „čas, ve kterém dominuje svobodná volba činností nad povinnostmi“.

Hájek, Hofbauer a Pávková (2011, str.10) uvádí, že „*Volný čas je částí lidského života mimo čas pracovní (návštěva školy a pracovní proces) a tzv. čas vázaný, který zahrnuje biofyzilogické potřeby člověka (spánek, jídlo, osobní hygienu), chod rodiny, provoz domácnosti, péči o děti, dojíždění za prací a další nutné mimopracovní povinnosti. Volný čas je dobou, kterou má po splnění těchto potřeb a povinností člověk k dispozici pro činnosti seburčující a sebevytvářející*“

Masariková a Masarik (2002, str.9–10) do sféry volného času řadí činnosti jako např.: „*relaxace, rekreace, regenerace, pravidelná a příležitostná zájmová činnost, dobrovolné činnosti v občanských a církevních sdruženích, sebevýchova, sebezdělávání, seberealizace, zábava a rozptýlení*“. Důležitým faktem také je, že „*volný čas mladých lidí je prospěšný tehdy, když jeho část je organizovaná; ...je třeba*

*si uvědomit, že existuje volný čas organizovaný školou, mimoškolními výchovnými činiteli a neorganizovaný, spontánně využívaný... “, který taktéž zmiňují. Dalším významným pojmem v problematice volného času je tzv. čas polovolný. Tímto termínem je myšlen čas, který člověk tráví při činnostech „na pomezí času povinného a vázaného; jsou to aktivity přinášející radost a současně i případný praktický užitek (ruční práce, kutilství, zahrádkaření)“ (tamtéž, str.11).*

Podstatné je také zmínit, že volný čas dětí a mládeže se značně liší od volného času dospělých, a to především v rozsahu volného času, jeho obsahu, v míře samostatnosti a závislosti a nezbytností pedagogického ovlivňování. Obvykle je to tak, že děti a dospívající mají více volného času než dospělí, není to však podmínkou. Samozřejmě existují i děti, které mají nedostatek volného času a pak už je hlavně na rodičích, aby zajistili svým dětem dostatečné množství odpočinku a také času, který má dítě výhradně samo na sebe. V dnešní hektické době se často setkáváme s tím, že dítě je přetěžováno ať už ze strany rodičů (velké množství zájmových kroužků), tak ze strany školy (velká pracovní zátěž, množství domácích úkolů apod.). Potom se může stát, že dítě trpí stresem a je pod tlakem. Dítě či dospívající by si tedy sami měli rozhodnout, jak chtějí svůj volný čas trávit a vybrat si jen ty zájmové činnosti, které budou zvládat. Aktivity dětí bývají většinou pestřejší než u dospělých, dítě se hledá, zjišťuje, co ho vlastně baví, takže zkouší různé zájmové činnosti, ze kterých si později vybere ty, které mu vyhovují nejvíce (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, str.68).

Vidíme tedy, že definic je velké množství. Většina z nich zdůrazňuje svobodu, volnost a možnost volby jedince. Důležité pojmy v této problematice jsou také potřeby a zájmy jedince, které také určují, jak s volným časem člověk naloží.

Tato práce bude vycházet z definice Hájka, Hofbauera a Pávkové – viz výše – protože tato definice se zdá nejvíce ucelená a přehledná.

## 1.2 Volnočasové potřeby a zájmy

Jak je již naznačeno výše, potřeby a zájmy jedince mají na náplň volného času velký vliv.

Mluvíme-li o potřebách, nesmíme zapomenout na humanistického psychologa Abrahama Maslowa a jeho, dnes již velmi známou, pyramidu potřeb (viz obr. č. 1).



Obr. č. 1| Hierarchie potřeb osobnosti

(BEČKOVÁ, Ivana. Uspokojování potřeb dítěte v podmínkách současné mateřské školy.)

Masariková a Masarik (2002, str.9) rozdělili potřeby do tří základních skupin – biologické potřeby (spánek, odpočinek, jídlo, osobní hygiena, pohybové aktivity), psychické potřeby (poznávání, úspěšnost, seberealizace) a potřeby sociální (komunikace s rodiči, vrstevníky apod.). Sféru volného času chápou jako oddělenou část, do které zařadili konkrétní činnosti – viz výše.

Potřebami se také zabýval R. Schmitz-Scherzer (1974, in Vážanský, Smékal, 1995, str.30), který vymezil tyto potřeby: „*uvolnění a zotavení, komunikace, informace, pohyb*“.

Asi nejpřehlednější a nejpodrobnější přehled osmi stěžejních potřeb vypracoval Horst W. Opaschowski. Každý jedinec dává té či oné potřebě jiný význam, takže pořadí potřeb není seřazeno podle důležitosti. Opaschowski (1987, in Masariková, Masarik, 2002, str.8) uvádí tyto potřeby:

- potřeba zotavení, osvěžení, zdraví, psychického uvolnění, odpočinku, spánku, rekreace,
- potřeba vyrovnaní, rozptýlení a potěšení, uvolnění se od sledovaných úloh, kompenzace, lenošení,
- potřeba poznávání a učebního podněcování, úsilí poznávat a využívat něco nového, aktivizace vlastních sil a možností, edukace,
- potřeba klidu, pohody, rozjímání, a sebevědomí, autoreflexe, osvobození se od stresu, shonu, a nervového vypětí,
- potřeba kontaktu, komunikace a družnosti, rozhovoru, zábavy, hledání kontaktů a sociálních vztahů, zvýšeného vnímání citů, empatie, něhy,
- potřeba společnosti, kolektivního vztahu a tvoření sociálních skupin, hledání sociálního bezpečí a stability, vzájemných kontaktů v práci, hrách a v jiné činnosti, připravenosti pomáhat, tolerovat, společenského uznání, integrace,
- potřeba účasti, angažovanosti a sociálního sebepojetí, participace, spoluúčasti, spolurozhodování, kooperace, solidarity,
- potřeba kreativního rozvoje, potřeba růstu osobních schopností a nadání, asertivního prosazování vlastních myšlenek, vyjadřování vlastních myšlenek, nápadů, zážitků, produktivity v kulturní činnosti, práci a v hrách.

Můžeme se setkat také se souhrnným označením pro každý jeden okruh potřeb, kdy první okruh označujeme jako rekreaci, druhý jako kompenzaci, třetí jako edukaci, čtvrtý jako kontemplaci, pátý jako komunikaci, šestý jako integraci, sedmý jako participaci a poslední osmý jako enkulturaci (Vážanský, Smékal, 1995, str. 30–31).

V této práci budeme vycházet z modelu potřeb podle Opaschowského, který se jeví jako nejpodrobnější a nejvýstižnější.

Dalším důležitým pojmem v oblasti volného času je zájem. Potřeby a zájmy spolu úzce souvisí. Každý zájem je vyvolán nějakou potřebou. „*Nejprve musí být uspokojeny základní fyziologické potřeby (jídlo, spánek apod.), pak může nastat uspokojování vyšších (psychických) potřeb.*“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, str. 172). Mnoho činností ve volném čase jedinec vykonává podle svých zájmů. Co je to ale vlastně zájem? Tento pojem může mít více významů. Slovník spisovného jazyka českého (1989, str. 62) uvádí tuto definici zájmu: „...**1.** *prospěch 1, blaho 2, užitek: hmotný z.; osobní, obecný, veřejný z.; ... 2.* *(o co, koho; na čem, kom) pozornost soustředěná na něco, někoho, účast věnovaná něčemu, někomu; ... 3.* *(o koho, co; řidč. pro koho, co) náklonnost 2, záliba, obliba, ... 4.* *věc n. cíl, kt. je předmětem pozornosti a usilování ...*“.

Masarik a Masariková (2002, str.69) uvádí několik definic pro pojem „zájem“, např. může představovat „*zvýšenou pozornost o někoho, o něco (věnovat něčemu velký zájem)*“, nebo „*zisk, prospěch, užitek hmotný anebo mravní (respektovat něčí zájem, obětovat osobní zájmy)*“ a ještě také uvádějí, že zájem je „*náklonnost k něčemu, záliba v něčem (mít zájem o knihy, hudbu, výtvarné umění)*“.

Co se týká volného času, pojem „zájem“ je vymezen jako „*relativně stálé zaměření osobnosti*“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, str.166).

Většina zájmů se uskutečňuje v nějakých skupinách. Tyto skupiny mohou být buď „*formálně ustanovené s pevnou organizační strukturou, jako jsou kroužky, oddíly, soubory či kluby, nebo v neformálních skupinách, jako jsou volná sdružení sběratelů, fancluby apod.*“ (tamtéž, str.165). Tyto skupiny by měly být vedeny kvalifikovanými pedagogy, aby se dosáhlo vždy vytyčeného cíle a aby skupina mohla dobře fungovat. Každý jedinec je orientován na jiné zájmy, většinou podle toho, v jakých oblastech je úspěšný, ale není to pravidlem. Zájmy můžeme kategorizovat do nejrůznějších skupin, např. na zájmy žádoucí a nežádoucí. „*Pokud čas dítěte není naplňován žádoucími aktivitami, má dítě sklon k patologickým činnostem.*“ (Tamtéž, str.167). A tak vznikají současné problémy ve využívání volného času, např. šikana, záškoláctví, zneužívání

drog apod. Jak je již zmíněno výše, zájmy se mohou dělit podle různých hledisek, např. podle intenzity zájmu, časového trvání zájmu, stupně koncentrace na daný zájem, podle společenských norem (žádoucí a nežádoucí – viz výše) a často se používá dělení podle obsahu. Přihlédneme-li k obsahu zájmu, tradičně rozlišujeme: společenskovední zájmové činnosti (oblast jazykovědná, oblast mezilidských vztahů, oblast výchovy k rodičovství, oblast sběratelství, oblast historie), kulturně-umělecké zájmové činnosti (oblast literární a dramatické výchovy, oblast hudební výchovy, oblast taneční výchovy, oblast výtvarné výchovy), přírodovědně-ekologické zájmové činnosti (oblast přírodních věd, oblast aplikovaných přírodovědných oborů, oblast přírodovědných hobby), pracovně-technické zájmové činnosti a tělovýchovné, sportovní a turistické zájmové činnosti (Masariková, Masarik, 2002, str. 70–81).

Vidíme tedy, že zájmových činností je velké spektrum, v této práci je třeba si vymezit jen ty činnosti ve volném čase, které přímo souvisí s českým nebo anglickým jazykem.

### 1.3 Funkce volného času

Existuje více funkcí volného času, přičemž každý autor vymezuje jiný počet těchto funkcí.

Například Jan Čáp (1997, str.306) vymezil tři základní funkce a to odpočinek, zábavu a rozvoj osobnosti. „*R. J. Havighurst se domnívá, že se musí volný čas: a) starat o účast na sociálním životě; b) poskytovat možnosti k zajímavému prožití a tvůrčímu vyjádření osobnosti; c) dbát na pravidelné a rutinní utváření životní činnosti individua a d) být pramenem úcty k sobě samému i respektování ostatních.*“ Stejně funkce vymezuje i Blanka Filipcová (1966, str. 24–26), která také zmiňuje, že „*ve volném čase hledá člověk uvolnění a snad takové činnosti, jež vracejí organismu svěžest, vyrovnávají únavu z práce a prostředí*“ (Filipcová, 1966, str.25).

M. Kaplan (1960, in Vážanský, Smékal, 1995, str.26) říká, že „*volný čas má přispívat k pocitu 'nějak k něčemu patřit', rozvíjet vědomí vlastní individuality, zprostředkovat*



*různé individuální funkce a uvést je v soulad, být společností i jedinci prospěšný, neumožňovat negativní zážitky a podněcovat tvůrčí síly v člověku“.*

Jiní autoři (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, str.72) vymezují funkce výchovy ve volném čase, a to funkci výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní. Výchova ve volném čase je většinou realizována pedagogickými pracovníky, kteří se snaží dítě či dospělého vést k tomu, jak správně využívat svůj volný čas.

Existuje ještě velký výčet autorů, kteří definovali jednotlivé funkce volného času, ale jedno z nejpřehlednějších dělení je to podle Masarika a Masarikové (2002, str.13–15) na tyto základní volnočasové funkce:

- 1) výchovně-vzdělávací funkce – řadíme sem získávání informací z oblastí kultury, vědy, techniky apod.;
- 2) rekreačně-relaxační funkce – sem patří aktivity, které nám pomáhají se uvolnit, oprostit se od stresu na pracovišti či ve škole, např. vycházky, relaxační cvičení, sport, poslech hudby apod.;
- 3) sociální funkce – nacházíme zde činnosti prováděné ve skupinách, kde dochází k socializaci jedince;
- 4) seberealizační funkce – např. sebepoznání, sebeformování, autoregulace, autokultivace atd.

## **2. Pedagogika volného času**

### 2.1 Rozlišení pojmů „pedagogika“ a „pedagogika volného času“

Abychom si mohli vysvětlit, co se skrývá pod pojmem pedagogika volného času, nejprve bychom si měli definovat pojem „pedagogika“ jako takový. Opět samozřejmě definic najdeme velké množství, záleží na tom, v jakém okruhu společenské komunikace se nacházíme, zda jsme laikové či vědci (Průcha, 2002, str. 20). Dále

Průcha vysvětluje, že slovo pedagogika vzniklo v Řecku, z řečtiny přešlo toto slovo do latiny a odtud bylo převzato do našeho jazyka. V této práci si uvedeme jen několik definic slova „pedagogika“, protože toto téma je velmi obsáhlé a samo o sobě by vydalo na několik knih. Uvedme si zde jednu ze starších definic a to definici ze Stručného slovníku paedagogického (1891-1909, in Průcha, 2002, str.22). Tato definice uvádí (definice je zestručněna): „**Praktická a teoretická paedagogika.** Paedagogika jako každá jiná věda má stránku dvojitou. Bud' podává úvahy a pravidla o výchování, podává je v celkové soustavě, dobře spořádané... anebo zaměstnává se jen určitým kruhem myšlenek praktických, ze zkušenosti vzešlých, a podává návrhy....“ Jedná se tedy o rozlišení pedagogiky na teoretickou a praktickou. Český pedagog Otokar Chlup vymezuje pedagogiku takto: „*Pedagogika jako věda o výchově studuje a stanoví normy všestranného výchování, didaktika jako theorie vyučování normy správného vyučování.*“ (Chlup, 1948, str.5). Vladimír Krejčí ve skriptech *Obecné základy pedagogiky* uvádí tuto definici: „*Předmětem zkoumání pedagogických věd jsou stavy, procesy a výsledky výchovného a vzdělávacího působení prostřednictvím cílevědomých (intencionálních) vlivů při formování osobnosti jedince, skupin i celé populace ve společenských podmínkách, často velmi diferencovaných až protikladných.*“ (Krejčí, 1993, str.30). Co se týče definic zahraničních pedagogů, uvedu zde například definici podle D. Bennera (1987, in Průcha, 2002, str.26), který uvádí, že předmětem obecné pedagogiky je „*systematicky určovat a vymezovat základní strukturu pedagogického myšlení a jednání, vytyčovat problémy pedagogiky a jejich souvislost s pedagogickou praxí a zužitkovávat poznatky teorie činnosti a pedagogického výzkumu*“. Velice přehledná je zjednodušená definice podle Radka Pospíšila:

*„1a. Věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života a společnosti.*

*1b. Obor vzdělávání na pedagogických fakultách a jiných fakultách připravujících učitele, respektive předmět v rámci tohoto studia (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník)*

*2. Pedagogika je věda o permanentní výchově, o celoživotní výchově dětí, mládeže i dospělých (JŮVA, V. Úvod do pedagogiky)“*

(Pospíšil, © 1996-2012).

Definice pro tento pojem je nespočetně, toto je opravdu jen stručný přehled a rozhodně nepostihne pojem v celé jeho šíři.

Dalším důležitým úkolem je vymezit si pedagogiku volného času. I když pedagogika volného času je obor poměrně nový (rozvíjí se nejvíce od 2. poloviny 20. století), definic opět najdeme mnoho. Pedagogika volného času je užším pojmem než pedagogika, jedná se o jeden z oborů pedagogiky. Opět si uvedeme jen několik definic, protože i téma „pedagogika volného času“ je tak obsáhlé, že jej nelze postihnout v plné šíři. Avšak je nutné tento pojem v této práci zmínit, protože úzce souvisí s tématem celé práce. Uvedeme si zde definice současných českých a slovenských autorů.

*„Pedagogika volného času je pedagogickým jednáním, které se podílí na formování světa volného času s cílem nabídnout a zajistit jedinci optimální předpoklady pro jeho růst a učení, vývoj a existenci.“* (Vážanský, Smékal, 1995, str.73).

*„Pedagogika volného času zkoumá podstatu a společenské funkce výchovy ve volném čase. Předmětem pedagogiky volného času je cílevědomý, záměrný, výchovně-vzdělávací proces, v podmínkách školských zařízení, zařízení zaměřených na kulturu, umění a sport, občanských sdružení a organizací pro děti a mládež. ... Zkoumá potřeby a zájmy, rozsah vědomostí, dovedností, schopností dětí a mládeže.“* (Masariková, Masarik, 2002, str.19).

Pedagogika volného času je „ *společenskovědní obor, věda o výchově ve volném čase, teorie výchovy ve volném čase*“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, str.67).

*„Pedagogika volného času je vědní pedagogickou disciplínou, která se zabývá činností člověka v jeho volném čase jako specifické součásti života a informálním a neformálním působením. Věnuje se rozborům a řešení základních otázek s cílem pozitivně utvářet osobnost člověka.“* (Hofbauer, 2010, str.46).

Nejvíce ucelená a výstižná se jeví definice podle Hofbauera (2010, str.46 – viz výše).

## 2.1.1 Klasifikace pedagogiky volného času

Velmi známá je klasifikace pedagogiky volného času podle W. Nahrstedta (1982, in Vážanský, Smékal, 1995, str.74), kterou si zde uvedeme.

*„1. Pedagogika volného času jako pedagogika volna:*

- *pedagogika denního volného času (pedagogika „volných čtvrtodínek“, pedagogika „volných odpolední“, pedagogika přestávek, pedagogika v nejstarším a nejužším slova smyslu),*
- *pedagogika týdenního volného času (pedagogika nedělí, svátků, „víkendů“, blízké rekreace),*
- *pedagogika ročního volného času (pedagogika turistiky, cestování apod.),*
- *pedagogika životního volného času (pedagogika celého života z hlediska volného času, tzn. zejména pedagogika volného času starých, důchodců, pedagogika zvláštních forem „volného času“);*

*2. Volný čas jako aspekt a princip obecné pedagogiky*

- *obecná pedagogika jako pedagogika svobody a pedagogika času,*
- *profesionální vzdělávání ve volném čase (vzdělání a další vzdělávání, víkendové semináře, ...),*
- *pedagogika volného času jako volnočasové vzdělávání,*
- *pedagogika volného času jako všeobecné vzdělávání.“*

Masariková a Masarik (2002, str.17) ještě uvádějí klasifikaci pedagogiky volného času podle jiných hledisek. Tuto vědu můžeme členit podle věku vychovávaného člověka a charakteru výchovného zařízení, dále podle obsahu a povahy zkoumaného jevu a v neposlední řadě dle charakteru a použití vědeckých metod.

Také se můžeme setkat s členěním pedagogiky volného času na obory, které jsou spjaté s nejrůznějšími oblastmi v životě člověka. Podle obsahového zaměření lze pedagogiku volného času rozčlenit na kulturní pedagogiku, pedagogiku ekologickou a životního prostředí, pedagogiku sportovní, herní, multikulturní, hudební. Dále se lze na tento obor dívat z hlediska institucí – pedagogika divadelní, galerijní, muzeopedagogika, bibliopedagogika. Podle toho, jaké uplatníme metody, lze pedagogiku volného času

klasifikovat na pedagogiku zážitku, didaktiku a metodiku volnočasových aktivit, které vycházejí a poté se zase vracejí k obsahu vyučovacích předmětů (Hofbauer, 2010, str.52).

### **2.1.2 Pedagog volného času**

Aby děti či mládež smysluplně využívaly svůj volný čas, je často třeba kvalifikovaných osob, které by je nějakým způsobem vedly. V této kapitole bude nastíněno, jaký by měl pedagog volného času být.

Dle zákona o pedagogických pracovnících je tímto pracovníkem „*osoba, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost*“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, str. 132). Důležitým předpokladem je přímé působení na vychovávaného či vzdělávaného jedince. Mezi pedagogické pracovníky řadíme především učitele, vychovatele, pedagogy volného času, speciální pedagogy, psychology, asistenty pedagoga, trenéry a vedoucí pedagogické pracovníky. Co se týče volného času, nejčastěji se setkáme s pedagogem volného času nebo vychovatelem. Důležitá je kvalifikace, kterou tito pracovníci mohou získat na vysokých nebo středních pedagogických školách. Osobnostní charakteristiky pedagoga volného času jsou do jisté míry stejné jako u pedagoga obecně – např. pozitivní obecně lidské vlastnosti, schopnost empatie, komunikativnost, psychická odolnost, pozitivní vztah k dětem atd., do jisté míry se tyto charakteristiky stávají specifické pro pedagoga volného času – např. tvořivost, nápaditost, přizpůsobivost novým situacím, energičnost, hravost, fyzická zdatnost atd. Tyto vlastnosti jsou samozřejmě dobré i pro pedagogy obecně, ale u pedagogů volného času jsou žádoucí ve větší míře (tamtéž str. 132–139).

Existuje opět nespočet klasifikací pedagogů volného času, zde je opět uvedeno pouze několik z nich. H. W. Opaschowski (1987, in Vážanský, Smékal, 1995, str.75-76) uvádí:

- 1) obory působnosti v oblasti denního volného času

- hlavní cílová skupina – děti: např. pedagogicky vedená hřiště, domy dětských her, mateřské školy, dětské domovy, ...,
  - hlavní cílová skupina – mladiství: např. centra mladých, domy a střediska volného času, domovy mládeže, ...,
  - hlavní cílová skupina – dospělí: např. centra a kluby seniorů, domovy a místa pro volný čas vojáků, ...,
- 2) obory působnosti v oblasti týdenního volného času – např. rodinné a skupinové aktivity volného času,
  - 3) obory působnosti v oblasti ročního volného času – např. prázdninová centra.

Dále můžeme klasifikovat podle úrovní jednání na čtyři základní typy pedagogů ve volném čase a to:

- 1) původní pedagog volného času jako poradce pro volný čas,
- 2) animátor (viz Hofbauer, 2010, str.80-84),
- 3) administrátor volného času,
- 4) politik a vědec volného času  
(Vážanský, Smékal, 1995, str. 80-81).

W. Nahrstedt (1982, in Vážanský, Smékal, 1995, str.81) uvádí členění na volnočasové pedagogy poradce a animátory, učitele, vedoucí referenty, plánovače a vědce.

Vážanský se Smékalem (1995, str.81-83) uvádí také taxonomii pracovníků ve sféře volného času a to následovně:

- „mládežnický vedoucí“ – z pedagogického hlediska začátečník, nadbytek elánu, iniciativa, někdy však ztrácí soudnost,
- kvalifikovaný učitel – znalost cílů a metod výchovné práce, někdy poznamenán školskými podobami vztahu k dětem,
- pedagogicky nekvalifikovaný dospělý, dobrovolník nebo profesionál – vychází z vlastních vzpomínek, laický úsudek,
- zralý, zkušený pracovník ve volném čase považující výchovatelské úsilí za celoživotní poslání – ideál pedagoga volného času.

Existují určité požadavky, které jsou na pedagoga volného času kladeny. Ať už se jedná o optimální úroveň globální inteligence (sem řadíme tři základní složky – teoretickou – všeobecný přehled, orientace v kulturních, uměleckých, ekologických a jiných odborných problémech, praktickou – řešení konkrétních problémů, sociální – vztah k pedagogům, organizacím, institucím a jiným partnerům výchovně-vzdělávacího procesu), nebo o základní pracovní návyky – disciplína v práci, důslednost, schopnost se rozhodnout atp. Mezi specifické schopnosti těchto pedagogů řadíme např. schopnost týmové spolupráce, schopnost motivovat děti, schopnost vytvářet podmínky pro práci v zájmových útvarech a jiné (Masariková, Masarik, 2002, str.29-33).

### **3. Volnočasová zařízení**

Děti a mládež provozují ve volném čase nejrůznější druhy aktivit. Aby tyto aktivity mohly být uskutečňovány, vznikají volnočasová zařízení, kde se děti a mládež scházejí. Volnočasové zařízení je tedy místo, kde volnočasová aktivita probíhá. Vznikají zde neformální skupiny různého věku, zájmu či míry organizovanosti – od činností spontánních až po ucelené, vysoce organizované aktivity (Hofbauer, 2010, str. 105).

#### **3.1 Typy volnočasových zařízení**

Existují různé typy těchto zařízení a můžeme je rozlišovat podle různých hledisek. Hofbauer je dělí podle ideového a výchovného zaměření (např. náboženské organizace), dále podle šíře a obsahu výchovného působení (rozlišujeme zařízení, kde dochází k všestrannému působení – např. domy dětí a mládeže a specializovaná zařízení, kde se cíleně zaměřuje jen určitou aktivitu – např. umělecké domy, sportovní zařízení atd.) a podle dosahu a složitosti uspořádání (od hřiště spontánních aktivit až po bohatě organizovaná volnočasová zařízení). Hofbauer dále poukazuje na fakt, že „*společným jmenovatelem a jednotícím principem jejich působení je zájmovost, která vychází od zainteresovanosti účastníků a směřuje k rozvoji jejich osobnosti...*“ (Hofbauer, 2010, str.103). Dále můžeme dělit volnočasová zařízení na školská a mimoškolská (viz níže).

Některá volnočasová zařízení již mají delší tradici, některá vznikají nově, jelikož prostory a zařízení procházejí rychlým vývojem stejně jako celá společnost. Jako tradiční zařízení volného času Hofbauer označuje školní družiny, školní kluby, knihovny pro děti a mládež, sportovní zařízení a klubovny sdružení dětí a mládeže, jejichž oblíbenost stále přetrvává. Volnočasová zařízení se liší ve svém obsahu, poslání a metodách činnosti, avšak mají i společné rysy. Hofbauer mezi ně řadí například pozornost, kterou věnují rozvoji individuálních předpokladů jejich účastníků, dobrovolnou účast, služby, které pomáhají uskutečňovat volnočasové aktivity (např. zapůjčení sportovních potřeb), snahu o vytváření, organizování a stabilizaci přírodního a společenského volnočasového prostoru dětí atd. (Hofbauer, 2010, str.104-106).

### 3.2 Školská a mimoškolská volnočasová zařízení

Volnočasové aktivity se mohou uskutečňovat v různých druzích zařízení. Může se jednat o školská zařízení pro zájmové vzdělávání, výchovná a ubytovací zařízení a další subjekty, které pracují s dětmi nebo mládeží. Do školských zařízení pro zájmové vzdělávání se řadí střediska volného času (např. stanice zájmových činností), školní družiny, školní kluby, centra volného času aj. Do výchovných a ubytovacích zařízení zařazujeme např. domovy mládeže, internáty, školy v přírodě atd. Je třeba si uvědomit, že práce ve školských zařízeních se od vzdělávacího procesu ve škole velmi liší. Zatímco školní docházka je pro děti povinná, účast ve volnočasové aktivitě si volí každý sám. Legislativně podložená vysvědčení tyto organizace nevydávají. Program těchto zařízení není vázán normami, které jsou závazné pro školní vzdělávání, bere ohled na skutečnou úroveň zájmů. Na rozdíl od výuky je volnočasová aktivita více časově volná, uskutečňuje se na různých místech a celkově se její podmínky mohou snadněji měnit (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, str.143-144).

Avšak nelze se domnívat, že tyto organizace a zařízení jsou od škol úplně oddělené, Hájek, Hofbauer a Pávková (2011, str. 144) uvádějí, že „zařízení pro zájmové vzdělávání a výchovná a ubytovací zařízení jsou součástí vzdělávací soustavy, jsou



*zapsána do rejstříku škol a školských zařízení a vytvářejí si vlastní školní vzdělávací program“.*

### 3.3 Jednotlivé typy volnočasových zařízení

#### **Středisko volného času (dům dětí a mládeže, stanice zájmových činností)**

Domy dětí a mládeže mají v naší zemi svou tradici. Od roku 1949 existovaly v československém státě tzv. „pionýrské domy“, které byly postupem času (v 50. letech) přejmenovány na „domy pionýrů a mládeže“. Po roce 1989 se z nich staly dnes známé „domy dětí a mládeže“, které společně se stanicemi zájmových činností vytváří systém středisek volného času pro děti a mládež (Hofbauer, 2010, str.107). Často se jedná o právní subjekty, které mají širokou zájmovou působnost. Jestliže je zájmová působnost omezena pouze na jednu zájmovou oblast, nazýváme je „stanice zájmových činností“. Služby těchto zařízení jsou hojně využívány především dětmi, žáky a studenty, někdy je ale využívají i pedagogové, rodiče s dětmi nebo jiní zájemci. Formy tohoto zájmové vzdělávání mohou být:

- Zájmová činnost příležitostná – např. místní soutěže, turnaje, exkurze atd., jedná se o příležitostné organizované akce.
- Pravidelná zájmová činnost – např. kroužky, soubory, kluby, oddíly, kurzy, účastníci docházejí pravidelně např. každý týden.
- Táborová činnost – zpravidla probíhá v době delšího volna (prázdniny), může být rekreační či odborně zaměřená, probíhá mimo sídlo domu dětí a mládeže.
- Osvětová činnost – semináře, školení, přednášky, kurzy atd.
- Individuální práce s účastníky vedoucí k rozvoji nadání – např. zájmové útvary pro talentované jedince.
- Nabídka otevřených spontánních aktivit – např. otevřená hřiště či sportoviště, kam děti mohou chodit dle aktuálního zájmu, často neorganizovaná.
- Organizace soutěží a přehlídek vyhlašovaných nebo spoluvyhlašovaných MŠMT ČR (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, str.144-146).

Mezi střediska volného času také řadíme tzv. stanice zájmových činností, jejich počet však klesá. Jedná se o organizace, které vznikají při školách a umožňují žákům ubytovaných v domovech mládeže a samozřejmě i ostatním žákům, kteří žijí v daném regionu, smysluplně využívat volný čas (Masariková, Masarik, 2002, str.124-125).

Ve středisku volného času pracují pedagogičtí pracovníci, přičemž každý jeden pracovník má na starost obvykle jedno oddělení (např. oddělení kulturně-umělecké činnosti, sportu aj.). V těchto střediscích však můžeme kromě interních zaměstnanců najít i dobrovolné pracovníky. Středisko volného času je „*výchovně-vzdělávací zařízení s celoročním provozem*“ (Masariková, Masarik, 2002, str.123).

### **Školní družina**

Hájek, Hofbauer a Pávková (2011, str.146-149) uvádějí, že tyto organizace se většinou zakládají v základní škole, v některých případech mohou být založeny jako samostatná zařízení a mohou sloužit žákům z jedné nebo více škol. Do školní družiny dochází obvykle děti z prvního stupně základní školy pravidelně. Školní družiny fungují ve dnech školního vyučování a často i o prázdninách. Jak je již zmíněno výše, mezi základní charakteristiky tohoto zařízení patří pravidelnost, tzn. pedagogická práce probíhá každý školní den. Ve školní družině se uskutečňují i příležitostné aktivity, jako např. besídky, karnevaly atd. Setkáme se zde i se spontánními aktivitami, např. neorganizované hry v ranní družině. Ve školní družině je dětem umožněn jak odpočinek (činnosti, které mají odstranit únavu, regenerovat síly dítěte), tak možnost přípravy na vyučování (psaní domácích úkolů, procvičování učiva formou hry, získávání doplňujících poznatků k učivu). Školní družina také může organizovat zájmové útvary či příležitostné akce. „*Základní formou činnosti v ŠD je hra, která přináší kladné emoce a zážitky.*“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, str. 149).

## Školní klub

*„Školní klub zřizuje školní správa, obec, církev, anebo samostatná právnická osoba. Specifickým způsobem navazuje na výchovně-vzdělávací činnosti školy.“* (Masariková, Masarik, 2002, str.118). Hájek, Hofbauer a Pávková (2011, str.149) zmiňují, že školní klub je určen pro děti z druhého stupně základní školy nebo pro žáky tříd na víceletých gymnáziích, které odpovídají nejvýše devátému ročníku základní školy. Může se stát, že školní klub spolupracuje se školní družinou a vytvoří tak jeden organizační celek, který může nabízet společné činnosti. *„Základem činnosti školního klubu jsou zájmové aktivity organizované formou různých kroužků, příležitostných akcí a aktivit i průběžnou nabídkou spontánních činností.“* (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, str.149).

Masariková a Masarik (2002, str.118–124) upozorňují na fakt, že školní klub dětí není přímým pokračováním vyučování ani vyučování nenahrazuje. Rozvrh daného školního klubu je organizován tak, aby respektoval zásady psychohygieny a potřeby a zájmy dětí různého věku a individuální osobitosti. Do školního klubu se mohou děti přihlásit buď k pravidelné docházce, nebo jen do vybraných kroužků a aktivit, uvádějí Hájek, Hofbauer a Pávková (2011, str.149). Dále dodávají, že pravidelná docházka do školního klubu není pro žáky závazná. Školní klub, stejně jako školní družina, funguje každý školní den a často i o prázdninách.

Školní klub se dělí na jednotlivá oddělení, dle věku, zájmů, místa bydliště atd. Činnosti, které uskutečňuje školní klub, jsou v zásadě stejné jako činnosti prováděné ve školní družině. Jedná se o funkci odpočinkovou, rekreační a přípravu na vyučování. Masarik a Masariková (2002, str.120-121) ještě uvádějí činnosti samoobslužné a veřejně prospěšné, které poskytují příležitosti podílet se na tvorbě a ochraně životního prostředí, pomáhat jak mladším dětem, tak starším lidem a starat se o vlastní i společný majetek. U těchto činností je důležité vést žáka k sebekontrolě a plnění požadavků, které jsou kladeny na dítě, ať už se jedná o školní povinnosti či celkový režim dne dítěte.

## **Domov mládeže**

Domov mládeže patří mezi školská výchovná a ubytovací zařízení (viz výše). Jedná se o „*výchovně-vzdělávací zařízení určené žákům středních škol ... Navazuje na výchovu v rodině a ve škole. Poskytuje ubytování, stravování i cílevědomou výchovnou činnost ve volném čase metodami, formami a prostředky, respektujícími potřeby, zájmy a vyspělost chovanců*“ (Masariková, Masarik, 2002, str.125).

Tato zařízení mohou být zřizována pro jednu střední školu, učiliště nebo fungují samostatně a slouží žákům z více škol. Žáci jsou rozděleni do skupin a s těmito jednotlivými skupinami pracují poté vychovatelé. Skupiny čítají od dvaceti do třiceti žáků (v některých odůvodněných případech lze počet zvýšit až o tři žáky) (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, str.150). Ve vnitřním pořádku najdeme práva a povinnosti ubytovaných žáků a jejich denní režim – budíček, hygiena, čas na stravování, vycházky, zásady bezpečnosti a pokyny pro vychovatele a žáky při nejrůznějších akcích. Součástí bývá i návrh výchovných opatření – pochvaly, tresty atd. (Masariková, Masarik, 2002, str.126). Aby žáci získali studijní návyky, v některých ročnících se určuje pevná studijní doba – tzn. příprava na vyučování. Příprava může probíhat samostatně na pokojích, nebo kolektivně ve společné klubovně (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, str.150).

Co se týče vychovatelů, tak se obvykle ustanovuje funkce vedoucího vychovatele, který zodpovídá za úroveň práce v daném domově mládeže. Je to právě on, kdo vypracovává vnitřní organizační pořádek a koordinuje ostatní vychovatele. Také zodpovídá za dokumentaci školy (Masariková, Masarik, 2002, str.126). Hájek, Hofbauer a Pávková (2011, str.150) poukazují na role, které může vychovatel zastávat. Jednak to může být zajišťování dozoru, jednak se může jednat o vysvětlování nejasností (role konzultanta) a dále může mít také roli organizátora. Masariková a Masarik (2002, str.127) ještě uvádějí tzv. pomocného vychovatele, což je člověk, který se také může podílet na výchovně-vzdělávacím procesu, např. při noční službě je zodpovědný za dodržování večerky, za disciplínu, bezpečí a zdraví žáků.

## **Škola v přírodě**

*„Školy v přírodě jsou výchovně-vzdělávací a zotavovací zařízení. Umožňují pobyt dětí z mateřských škol a žáků základních škol v zdravotně nezávadném prostředí a splňují požadavky hygienické, bezpečnostní, prostorové a ubytovací.“ (Masariková, Masarik, 2002, str.127).*

Masariková a Masarik dále uvádějí, že základní úlohou škol v přírodě je upevňovat zdraví a fyzickou a psychickou zdatnost dětí. Školy v přírodě se často konají v horských a rekreačních oblastech, výuka probíhá dle učebních osnov, avšak jsou do ní ve větší míře zahrnuty vycházky a zájmové činnosti s přírodovědnou tematikou. Opět zde musí být zastoupena oblast výchovná, vzdělávací a navíc je ještě zahrnuta oblast zdravotně-výchovná.

## **Hřiště**

*„Hřiště jsou zařízením pro neformální i organizované činnosti dětí a mladých lidí různého věku a zájmů.“ (Hofbauer, 2010, str.106).* Dále Hofbauer uvádí, že se můžeme setkat různými typy hřišť, mohou to být malé prostory pro spontánní hry malých dětí, ale také samostatná zařízení místní samosprávy nebo sdružení dětí, mládeže a dospělých. Jak je již zmíněno výše, na hřištích se mohou uskutečňovat spontánní hry, ale také existují specializovaná zařízení tohoto druhu – např. hřiště dopravní výchovy. Hřiště procházejí svým vývojem, v dnešní době je tendence hřiště modernizovat a uzpůsobit je nejen pro malé děti, ale též pro mládež a dospívající.

## **Další volnočasová zařízení**

Protože nelze vyjmenovat všechna volnočasová zařízení, byla rozebrána jen ta, která mají největší zastoupení. Existuje však ještě celá řada dalších. Mezi ně řadíme například školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu (diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy, ...), kulturní zařízení (galerie, knihovny,

muzea, divadla), nestátní neziskové organizace (sdružení hasičů, rybářů, ...), nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (děti v obtížné životní situaci), živnostenské podnikání k dětem a mládeži (hudební kurzy, výtvarné kurzy,...) atd. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, str.151-155, Masariková, Masarik, 2002, str.129).

## **4. Obecná didaktika, oborové didaktiky, předmětové didaktiky**

V této práci, zejména v praktické části při tvorbě dotazníků, budeme vycházet z principů a rozdělení dle oborových didaktik jednotlivých předmětů. Didaktika jako taková má opět mnoho definic. Zde si uvedeme pouze několik z nich.

*„Slovo didaktika je řeckého původu. Didaskein znamená učit, vyučovat, poučovat, jasně vykládat, dokazovat.“ (Skalková, 2007, str.13). Obecně je didaktika chápána a definována jako teorie vyučování. Ve starší práci Miroslava Kořínka (1987, str.9) je poukazováno na fakt, že didaktika bývá chápána ze dvou hledisek. Jednak je to hledisko formy, jednak je zmiňováno hledisko obsahu. „Z hlediska obsahu by bylo možné vymezit didaktiku jako teorii rozumové výchovy, ať už jde o složku výchovy uskutečňovanou ve škole nebo v rodině apod. Z hlediska formy by bylo možno vymezit didaktiku jako teorii vyučování, při němž se uskutečňují všechny složky výchovy...“*

V novějších pracích je uváděno, že v dnešní době stále sílí myšlenky a názory, že by se tradiční školy měly nahradit jinými formami vzdělávání a je zde celkově velmi podrobně popsáno, jak se názory na didaktiku vyvíjely (od Komenského a Deweyho, přes behaviorismus a kognitivismus až k současné situaci). Didaktika je zde chápána jako teorie vyučování a vzdělávání (Kalhous, Obst a kol., 2002, str.17-30).

*„Didaktiku jako umění vyučovat chápali už např. W. Ratke a J. A. Komenský. Didaktiku jako teorii vyučování objasňoval J. F. Herbart a herbartovci. Didaktiku jako teorii vzdělání označuje O. Willmann.“ (Skalková, 2007, str.13).*

Jak už z názvu plyne, obecná didaktika řeší obecné otázky procesu vyučování, které se týkají všech předmětů. Dále existují ještě oborové didaktiky, které rozpracovávají otázky procesu vyučování a učení v jednotlivých oborech. Rozlišují se ještě didaktiky jednotlivých předmětů (předmětové didaktiky, někdy též metodiky) a didaktiky celých vyučovacích oblastí jako např. cizí jazyky, vyučování čtení apod. (oborové didaktiky). „*Pěstování oborových didaktik předpokládá jak dobré znalosti v oboru pedagogiky a psychologie, tak také solidní znalosti příslušných vědních oborů, kde kterým se oborová didaktika vztahuje. Přitom didaktika a oborové didaktiky jsou v úzkém vzájemném vztahu.*“ (Skalková, 2007, str.18).

## 4.1 Předmětová didaktika anglického jazyka

„*Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.*“ (RVP, 2013, str.16).

„*Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Vzdělávání v Cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A2.*“ (RVP, 2013, str.17).

### **4.1.1 Jazykové dovednosti (Language Skills)**

Předmětová didaktika anglického jazyka (někdy označována jako metodika anglického jazyka) vymezuje v učení anglického jazyka čtyři základní jazykové dovednosti (language skills), mezi které patří poslech, čtení, psaní a schopnost mluvit v cizím jazyce. Dovednost psaní a mluvení jsou souhrnně označovány jako tzv. „productive

skills“, protože obě tyto dovednosti jsou charakteristické tím, že při jejich použití vytváříme, produkuje nějaký obsah. Zatímco dovednost čtení a poslechu jsou označovány jako tzv. „receptive skills“, tzn. že pomocí nich nějaký obsah přijímáme. Pro dovednost čtení a poslechu je důležitým faktorem porozumění textu či mluvenému slovu. Významnou roli také hraje způsob komunikace, způsob jak je informace zprostředkována adresátovi. Může se jednat buď o psané, nebo o mluvené obsahy. Psané slovo se objevuje při čtení a psaní, zatímco řeč je důležitá při poslechu a dovednosti mluvit v daném cizím jazyce. Toto rozdělení najdeme v přehledné tabulce, viz obr. č. 2.

SKILLS \ MEDIUM	SPEECH	WRITTEN WORD
RECEPTIVE	Listening and understanding	Reading and understanding
PRODUCTIVE	Speaking	Writing

Obr. č. 2| The four language skills

(Hartánská, Gadušová, 1995, str.47)

Jedná se ovšem o velmi obecný model, jednotlivé jazykové dovednosti se samozřejmě dále dělí a větví, dobře to můžeme vidět např. u dovednosti psaní, kde lze identifikovat nejrůznější způsoby psaní, např. formální dopis se od neformálního liší v mnoha ohledech (Hartánská, Gadušová, 1997, str. 47).

Metodologie anglického jazyka zdůrazňuje potřebu začlenit do procesu učení se cizímu jazyku všechny čtyři jazykové dovednosti, a to jak receptivní, tak produktivní. Důležitost integrace těchto čtyř dovedností je stěžejní, protože sama komunikace se uskutečňuje různými komunikačními kanály (Tandlichová, 2001, str.105).



#### 4.1.1.1 Poslech a porozumění řeči (Listening)

Jak je již zmíněno výše, poslechová dovednost či porozumění slyšenému obsahu je jednou ze čtyř základních jazykových dovedností, kterou si žáci v daném cizím jazyce osvojují. Patří, spolu s dovedností číst a porozumět, mezi tzv. receptivní jazykové dovednosti (viz výše).

Poslech je vlastně dovednost rozpoznání a pochopení toho, co ostatní říkají. Zahrnuje v sobě porozumění přízvuku, slovní zásobě a gramatickým vzorcům, které mluvčí používá a ještě přitom pochopení významu celého sdělení. Pokud je adresátova dovednost poslechu rozvinutá, dokáže všechny tyto čtyři věci dělat najednou.

Porozumění mluveným textům v sobě zahrnuje ještě tzv. „enabling skills“, což jsou jakési menší celky dovedností, které s poslechem souvisí, jsou jeho nedílnou součástí. Patří mezi ně například předvídání toho, o čem se lidé chystají mluvit, odvození neznámých slov z kontextu, porozumění intonaci a přízvuku a další (Hartánská, Gadušová, 1997, str.48).

Pro děti je velmi důležité, aby se naučili úspěšně fungovat v reálných, každodenních situacích při porozumění mluvenému slovu. Důležitá je právě autentičnost situací a využitelnost poslechových cvičení v praxi. To se ve škole často neděje, situace jsou uměle navozené a žáci tak nechápou přínos. Ve volném čase většinou děti prohlubují tuto dovednost nezáměrně. Může se tak dít například přes nejrůznější chaty (dnes např. v podobě Skype), telefonické hovory, sledování filmů či seriálu v televizi, poslechem hudby atd. (Ur, 2009, str. 105).

Nunan (1991, str. 24) připomíná, že při poslechu se nemusíme zaměřovat na každé jednotlivé slovo. Zdůrazňuje celkové porozumění. Uvádí i příklad: posloucháme-li zpravodajství v televizi nebo v novinách, máme tendence zaměřit se jen na určité informace a jiné naopak úplně ignorovat či jim nepřikládat takovou pozornost. Toto vyloučení či vypuštění některých informací může mít různé příčiny. Lze to například přičítat nedostatku zájmu o danou informaci či nesoustředěnosti. Tento jev se děje jak

v našem rodném jazyce, tak i v jazycích cizích. Při poslechu je také důležité, zda se rozhovoru přímo účastníme nebo zda jsme pouze tiší posluchači.

Porozumění mluvenému slovu je pro žáky často velmi obtížné. Má to mnoho příčin. Hartánská a Gadušová (1997, str.48-52) uvádějí čtyři základní okruhy a to zprávu, která má být zprostředkována, mluvčího, posluchače a podmínky kolem nás. Co se týče prvního bodu (zpráva), důležitou roli hraje rychlost promluvy. Při tom samém sdělení v tištěné podobě se posluchač/čtenář může k obsahu vracet a číst ho takovou rychlostí, která mu vyhovuje, zatímco u poslechu se musí přizpůsobit mluvčímu. Obsah může být adresátovi tematicky velmi vzdálený, při mluvené komunikaci se také témata často střídají. Tyto projevy nebývají příliš organizované, což adresátovi znesnadňuje orientaci v textu. V případě nahrávek adresát nemůže mluvčího požádat o zopakování či přeformulování dané myšlenky. Mluvčí také může v řeči používat elipsy či hovorová slova, která jsou adresátovi neznámá. Druhým okruhem je osoba mluvčího. Významným faktorem je fakt, zda promluva je formálního či neformálního charakteru. Ur (2009, str.106) připomíná, že neformální projev má několik znaků, jako příklad uvádí přízvuk mluvčího, specifickou neformální slovní zásobu a gramatiku, nadbytečnost výrazů a další. Třetím okruhem je osoba posluchače. U posluchačů bývá největším problémem nedostatečná znalost sociokulturního kontextu, znalost nejrůznějších kolokací a ustálených slovních spojení (Hartánská, Gaudušová, 1997, str.49). Při poslechu také na adresáta působí nejrůznější zvuky kolem, kvalita nahrávky nebo také to, zda vidí či nevidí neverbální projevy mluvčího (Hartánská, Gadušová, 1997, str.48).

Očekávanou úroveň žáka na konci 2. stupně základní školy v oblasti Poslech s porozuměním můžeme nalézt v přehledu, viz níže.

- „*CJ-9-1-01 rozumí informacím v jednoduchých poslechových textech, jsou-li pronášeny pomalu a zřetelně;*
- *CJ-9-1-02 rozumí obsahu jednoduché a zřetelně vyslovované promluvy či konverzace, který se týká osvojovaných témat.“ (RVP, 2013, str.24).*

#### 4.1.1.2 Čtení a porozumění textu (Reading)

Dovednost čtení a porozumění psanému projevu patří mezi tzv. receptivní jazykové dovednosti (viz výše).

Hart'anská a Gadušová (1997, str.55) uvádějí tři základní faktory, které jsou pro rozvoj čtení důležité. Označují je jako „tři M“. Jedná se o „maturation“, „motivation“ a „meaning“. Pod termínem „maturation“ se skrývá určitá zralost dítěte k této dovednosti. Tato zralost je individuální. „Motivation“ je motivace dítěte číst, což je velmi ovlivňováno hlavně okolím dítěte, jeho rodinou, možnostmi číst apod. Pod pojmem „meaning“ je myšleno jakési prolomení kódu, pochopení souvislostí mezi označujícími slovy a označovanými obsahy.

Pro čtení a porozumění textu je důležité v první řadě rozlišit jednotlivá písmena, abychom posléze mohli identifikovat jednotlivá slova. Porozumění slovům je druhá fáze celého procesu čtení. Význam jednotlivých slov můžeme také vyvodit z kontextu. Text může obsahovat i jiné symboly, než jsou slova. Čím více těchto symbolů v textu je, tím může být text složitější (Ur, 2009, str.138).

Při rozvíjení této dovednosti ve školách se setkáváme s několika okruhy strategií či technik, které se používají. Důležité je, aby děti přizpůsobily svou pozornost charakteru daného textu a snažily se použít celý kontext pro porozumění textu jako celku. „Skimming“ je způsob čtení textu, při kterém se text přečte jen velmi rychle a hledá se hlavní myšlenka celého sdělení. „Predicting“ je okruh, ve kterém žáci usuzují či odhadují, co jednotlivá slova znamenají, co znamenají celé věty, bez toho, aniž by přeložili celý text slovo od slova. Schopnost číst mezi řádky, odhadovat skrytý smysl je v odborné literatuře nazývána jako „critical reading“. Dalším okruhem je tzv. „scanning“, kde čtenář pátrá po nějaké konkrétní informaci. Významnou roli také hraje schopnost využití předchozích znalostí a fakt, zda je nám daný text nějakým způsobem blízký (Hart'anská, Gadušová, 1997, str.56-57). Okruhů strategií je samozřejmě více, zde jsme si uvedli jen stručný přehled.

Ur (2007, str.146) nabízí některé druhy aktivit, které se při rozvíjení této dovednosti dají uplatnit. Jsou to například tzv. „pre-questions“, což jsou otázky, které se vztahují k centrálnímu tématu daného textu a pomohou tak dětem lépe text pochopit. „Do-it-yourself questions“ jsou otázky, které samy děti zformulují a zodpoví. „Provide a title“ znamená, že děti vymýšlejí například nadpis celého článku nebo, pokud již text nadpis má, vymýšlejí alternativní podobu. Jednou ze základních aktivit je shrnutí celého textu v jedné nebo dvou větách či předpovídání, jak by asi příběh v textu mohl pokračovat nebo co se stalo v příběhu na začátku. V textu také mohou být vynechaná místa či chyby, které studenti opravují. Přínosem pro žáky také může být srovnávání dvou podobných textů nebo tvoření reakce na nějaký text, například na dopis. Děti také mohou nejrůznějšími způsoby ztvárňovat obsah textu, mezi nejoblíbenější způsoby patří kreslení obrázků či pantomima.

Očekávanou úroveň žáka na konci 2. stupně základní školy v oblasti Čtení s porozuměním můžeme nalézt v přehledu, viz níže.

- „CJ-9-3-01 vyhledá požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech;
- CJ-9-3-02 rozumí krátkým a jednoduchým textům, vyhledá v nich požadované informace.“ (RVP, 2013, str.24).

#### 4.1.1.3 Mluvený projev (Speaking)

Schopnost mluvit, komunikovat je jednou ze čtyř základních jazykových dovedností a spolu se schopností psát patří mezi tzv. „productive skills“, protože pomocí těchto dvou dovedností vytváříme určitý obsah (viz výše).

Mluvený projev, ač je pro děti v jejich budoucím životě velmi důležitý, je často při vyučování zanedbáván a učitelé často mluví mateřským jazykem, i když by v dané situaci mohli použít jazyk cizí (Hart'anská, Gadušová, 1997, str.59). Ur (2007, str.120) uvádí výčet se základními charakteristikami, které jsou pro úspěšnou aktivitu týkající se rozvoje mluveného projevu důležité. Řadí sem fakt, že by žáci měli mluvit, což se může

zdát banální, ale při vyučovacích hodinách se často setkáváme s tím, že učitel má tendence žákům natolik pomáhat, že je vlastně nepustí ke slovu. Příležitost účastnit se diskuse by měla být dána všem žákům ve třídě. Učitel by měl děti motivovat co možná nejvíce a použitý jazyk (gramatika, slovní zásoba, syntax, ...) by měl být pro děti na přijatelné úrovni tak, aby mu rozuměly.

Mluvený projev se většinou uskutečňuje v rozhovorech. I při rozhovorech hraje velkou roli, jak moc dokáže člověk odhadnout, o čem daná komunikace bude. Závisí to na mnoha faktorech, např. na vzájemném vztahu účastníků komunikace, tématu konverzace, použitých jazykových prostředcích, zkušenostech účastníků komunikace a dalších (Nunan, 1991, str.42).

Nejčastějšími problémy při mluvení jsou zábrany, které děti či dospělí mohou mít nebo fakt, že k danému tématu nemají co říct. Někteří jedinci jsou v komunikaci dominantnější, takže druzí často nemají mnoho prostoru se projevit. Při hodinách anglického jazyka je (jak již bylo zmíněno výše) největším problémem přílišné používání mateřského jazyka (Ur, 2007, str.121).

Očekávanou úroveň žáka na konci 2. stupně základní školy v oblasti Mluvení můžeme nalézt v přehledu, viz níže.

- „*CJ-9-2-01 se zeptá na základní informace a adekvátně reaguje v běžných formálních i neformálních situacích;*
- *CJ-9-2-02 mluví o své rodině, kamarádech, škole, volném čase a dalších osvojovaných tématech;*
- *CJ-9-2-03 vypráví jednoduchý příběh či událost; popíše osoby, místa a věci ze svého každodenního života.“ (RVP, 2013, str.24).*

#### 4.1.1.4 Psaný projev (Writing)

Psaný projev je poslední ze čtyř základních jazykových dovedností. Patří mezi tzv. „productive skills“ (viz výše).

Psané texty se od těch mluvených liší v mnoha ohledech. Mezi ty základní patří jakási trvalost psaného projevu, jeho stabilita. Takový text můžeme číst kdykoliv chceme a můžeme se k němu vracet. Psané texty jsou také na rozdíl od těch mluvených více explicitní, žádají si jasnější vyjádření. Další charakteristikou je hustota textu, přičemž u psaných projevů je hustota vyšší. V anglickém jazyce se používají například participia, gerundia atd. Psaný text, pokud je oficiálního charakteru, musí být nezaujatý, objektivní a velmi dobře organizovaný. Tyto texty také bývají delší a je vyžadováno používat spisovný jazyk (neměly by se například používat regionalismy, nářečí apod.). Psaní textu má tři základní fáze, jedná se o přípravu, proces psaní a výsledný produkt (Ur, 2007, str.160-168).

Pro zadávání psaných projevů jsou důležité čtyři základní charakteristiky. Jedná se o výsledný produkt, publikum/čtenáře, pro které je text zamýšlen, funkci a jazykové zaměření. Pro výsledný produkt jsou důležité jednotlivé znalosti žáků, k nim patří například znalost anglické abecedy, s tím souvisí přiřazení určitých fonémů ke grafémům, znalost větných struktur, znalost různých žánrů atd. Druhou charakteristikou je publikum, čímž je myšlen například vzájemný vztah autora a publika, věk publika, zájmy publika atd. Mezi základní funkce textu řadíme například tzv. „self-maintaining“, „directing“, „reporting on present and past experiences“, „towards logical reasoning“, „predicting“, „projecting“, „imagining“. Nunan vymezuje tři základní funkce (viz níže). Pod jazykovým zaměřením rozumíme např. zaměření textu na určitý jev – ať už je to slovesný čas, slovní zásoba či interpunkce (Hartánská, Gadušová, 1997, str.62-66).

Nunan (1991, str.84) vymezuje tři základní funkce psaného jazyka. Uvádí texty, které vyjadřují určitou akci, sem řadí např. instrukce, návody, mapy, manuály atd. Druhou funkci textů označuje jako vyjádření informace – např. noviny, učebnice, zprávy, reportáže atd. Třetí funkcí je funkce zábavná, kam řadíme např. divadlo, poezii, počítačové hry atd.

Účelem psaného projevu je v podstatě vyjádření nějakých myšlenek, jejich předání jiným osobám. Nemůžeme se ale zaměřovat pouze na obsah sdělení, ale i na formální

stránku textu. Děti se mohou setkat s nejrůznějšími žánry psaných textů, mezi nejčastější ale patří například referát o knize či recenze, instrukce, vyprávění příběhu, popis, dopis (e-mail) nebo odpověď na něj, žádost o místo a další (Ur, 2007, str.164-166).

Očekávanou úroveň žáka na konci 2. stupně základní školy v oblasti Psaní můžeme nalézt v přehledu, viz níže.

- „CJ-9-4-01 vyplní základní údaje o sobě ve formuláři;
- CJ-9-4-02 napíše jednoduché texty týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat;
- CJ-9-4-03 reaguje na jednoduché písemné sdělení.“ (RVP, 2013, str.24).

## 4.2 Předmětová didaktika českého jazyka

### **4.2.1 Vymezení, rozdělení, zásady**

*„Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.“ (RVP, 2013, str.16).*

*„V soustavě vyučovacích předmětů na základní i střední škole měl předmět český jazyk a literatura vždy základní postavení. Soustavná výuka začíná od 1. Ročníku a končí v ročníku posledním všech typů středních škol.“ (Hauser a kol., 1994, str.8).*

*„Ústřední postavení českého jazyka jako vyučovacího předmětu je ve vyučovacím procesu dáno tím, že se v něm kladou základy veškerého vzdělání a vytvářejí se předpoklady účinného působení společenského. Na míře ovládnutí jazyka závisí nejen míra schopnosti osvojit si poznatky druhých, ale též míra schopnosti myšlenky, city a dovednosti jasně a vhodně sdělovat, získávat pro určité jednání.“*

(Svoboda, 1977, str.10).

*„Didaktika českého jazyka je definována jako pedagogická disciplína o výchově a vzdělání v českém jazyce“ (Brabcová, 1991, str.10). Brabcová (1991, str.11 ) též uvádí, že předmětem tohoto oboru je „zkoumání obecného cíle i dílčích úkolů jazykové výchovy a jazykového vzdělávání, stanovení jejich obsahu, zjišťování specifických zákonitostí vyučovacího procesu v předmětu český jazyk, hledání optimálních organizačních forem, posuzování vhodnosti metod a pomůcek, hodnocení vlivu učitele na žáky v daném předmětu.“*

*„Vědní obor zabývající se vyučováním mateřskému jazyku zkoumá a vykládá ... nejen vyučovací zásady, postupy a metody, které vedou žáka k tomu, aby si osvojil vědomosti, dovednosti a návyky daného oboru a spolu s tím rozvíjel své rozumové síly a schopnosti, ale také právě obsahovou náplň (věcný obsah) tohoto vyučování“ (Svoboda, 1977, str.5). Dále Svoboda (1977, str.5) poukazuje na fakt, že předmětem didaktiky českého jazyka je nejen vzdělávání, ale i výchova. Celkově lze říci, že didaktika vychází z praxe, z učebnic, studií, článků, zkoumání a dosavadních obecně přijímaných poznatků z let současných i minulých.*

Pro potřeby výuky nazýváme vyučovací předmět český jazyk a literatura. Tento předmět je však vnitřně členěn na několik složek. Jednak je to složka jazyková, jednak je to složka literární. Jazyková složka se ještě vnitřně diferencuje na složku jazykovou v užším slova smyslu (tj. gramatika, nauka o slovní zásobě, pravopisu a zvuková stránka jazyka) a složku slohovou (Čechová, Styblík, 1998, str.18).



Na tři složky je členěn vzdělávací obsah tohoto předmětu i dle RVP. V tomto dokumentu jsou složky označovány jako Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova (RVP, 2013, str.16).

*„Předmět český jazyk, na rozdíl od jiných vyučovacích předmětů, zahrnuje v sobě tři složky odlišující se od sebe svými specifickými cíli: jazyk, sloh a literaturu“* (Machytka a kol., 1970, str. 22). Ve složce jazykové a slohové je těmito cíli myšleno správné ovládnutí systému jazykových prostředků, umění pohotově reagovat, mít bohatou slovní zásobu. Literární složka v sobě zahrnuje poznávání literárních děl, která působí na rozvoj našeho myšlení, citu, vůle, charakteru, tvořivé obraznosti atd. Všechny tyto složky se vzájemně prostupují a prolínají. *„Jejich těsná souvislost je vyjádřena už tím, že všem třem složkám vyučuje jeden a týž učitel a že výsledky v nich se hodnotí jednou výslednou klasifikační známkou.“* (Machytka a kol., 1970, str. 23). Například v literární výchově se nemůžeme omezit jenom na výklad obsahu, soustředíme se též na výklad neznámých slov, přirovnání, metafor, důraz je i v literatuře kladen na spisovnost. Slohová výuka také prostupuje obě další složky, protože vypravovat, popisovat, charakterizovat či se prostě jen orientovat v kompoziční výstavbě daného textu se žákům hodí jak ve složce jazykové, tak ve složce literární. Literární výchova pomáhá výchově jazykové a slohové tím, že rozšiřuje slovní zásobu žáků. Provázanost všech tří složek je tedy očividná (Machytka a kol., 1970, str.23-24).

Didaktika českého jazyka má stejně jako jiné didaktiky své zásady. Dodržování těchto zásad je důležité pro efektivitu předání informací žákům a to nejen ve škole, ale i mimo ni. Počet zásad je v různých učebnicích různý. Jedná se o zásadu spojení školy se životem, což v praxi znamená například ovládnutí spisovné normy či normy pravopisné. Dále je to zásada zřetele k věkovým zvláštěnostem žáků, čímž je myšleno zohlednit úroveň žákova myšlení, schopnost vyjadřování se atd. Zásada všestranné výchovnosti znamená především začleňovat do hodin českého jazyka i výchovu vlasteneckou, etickou, estetickou, pracovní atd. Zásada integrity jazykového vyučování představuje integraci gramatického učiva, učiva o slovní zásobě a slohu. Další zásadou je uvědomělost lingvistického přístupu, která zdůrazňuje jakousi návaznost. Žák by měl být vyučován tak, aby vědomosti, které získá, mohl uplatnit a rozvíjet při dalším učení.

Zásada přiměřené náročnosti zdůrazňuje použití přiměřených metod vzhledem ke schopnostem a dovednostem žáka. Další zásadou je strukturní uspořádání učiva, které upozorňuje na důležitost srozumitelnosti a přehlednosti učiva. K tomu přispívá i další zásada – zásada názornosti, která opět žákům zpřehlední probíranou látku. Poslední zásadou je zásada aktivity. Tyto zásady jsou důležité nejen v didaktice českého jazyka, ale i v jiných oblastech vzdělávání (Brabcová, 1991, str.25-32).

S některými z těchto zásad se lze setkat i ve starších materiálech – např. těsné spojení školy se životem, aktivita a samostatnost žáků, názornost či přiměřenost učiva. Jsou ale zmíněny i další zásady, např. vědeckost sdělovaných poznatků či zjišťování trvalosti poznatků (Machytka a kol., 1970, str.35-55).

Sedm zásad vymezuje Kostečka (1993, str.7-8) ve své práci. Je to zásada přiměřenosti, názornosti, zásada „od jednoduchého ke složitějšímu“ a „od konkrétního k abstraktnímu“, zásada uvědomělosti, trvalosti, vědeckosti a přirozenosti.

Různí autoři vymezují různý počet zásad, například Svoboda (1977, str.10-18) vymezuje šest zásad – zásadu přiměřenosti, zásadu názornosti, zásadu uvědomělosti, zásadu soustavnosti, zásadu trvalosti a zásadu aktivity žáka. Jelikož novější didaktiky českého jazyka a literatury nejsou dostupné, v této práci vycházíme z práce Čechové a Styblíka (1998, str.60-62), kteří vymezují osm zásad – zásadu zřetele k věkovým zvláštěnostem žáků, zásadu vědomého osvojování učiva, zásadu aktivity, zásadu názornosti, zásadu soustavnosti, zásadu trvalosti, zásadu lingvistického přístupu a zásadu integrity jazykového vyučování.

#### **4.2.2 Cíle a úkoly při vyučování českého jazyka**

Mezi hlavní cíle vyučování českého jazyka řadíme rozvíjení schopnosti komunikovat spisovným jazykem. Tato schopnost by měla být přiměřená věku a schopnostem žáka. Cíl kognitivní neboli poznávací v sobě nese ovládnutí jazykového systému, poznání stavby jazyka. Oba tyto cíle jsou částí cíle výchovného, na kterém se podílí více

subjektů – škola, rodina, vrstevníci atd. Žák by si měl ale i během výuky vytvářet postoje – v případě českého jazyka jsou to postoje k jazyku, k vyjadřování, v žákovi by se měl utužovat zájem o jazyk a jazykovědu atd. Toto tvoření postojů nazýváme cílem formativním. Splnění těchto cílů vyžaduje značné úsilí (ať už od učitele, žáků či autorů učebních osnov) a hlavním ukazatelem úspěchu učitele je právě ono splnění (Čechová, Styblík, 1998, str.10-11).

Cíle základního vzdělávání obecně dle RVP samozřejmě zohledňujeme i při výuce českého jazyka a jsou vymezeny takto:

- *„umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“*

(RVP, 2013, str.8-9).

### 4.2.3 Složky předmětu český jazyk a literatura

#### Jazyk v užším slova smyslu

*„V Jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídít je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.“ (RVP, 2013, str.16).*

Vyučování jazyka v užším slova smyslu v sobě zahrnuje mnoho složek. Je nutné rozlišit, zda se jedná o jazyk spisovný či nespisovný, vyučovat jazyk se zřetelem k obecné češtině a nářečí. Řadí se sem osvojení si vývoje jazyka, jeho zvukové stránky a ovládnutí spisovné výslovnosti. Důležitý je též výcvik ve zvukové stavbě a to nejen slov, ale i celých vět. Vrcholem ve výcviku zvukové stavby je přednes souvislého textu. Další velký oddíl tvoří tvarosloví. Žáci se seznamují nejdříve s obecnými poučkami o tvarosloví (např. poznávat druhy slov a jejich mluvnické významy), poté třídí druhy slov a přecházejí k praktickému poznávání druhů slov obecně, později konkrétně. Poté se učí poznávat mluvnické významy jednotlivých slovních druhů. Dalším významným oddílem v učení se jazyka je skladba. Žáci nejdříve pracují s větou jednoduchou, určují větné členy, později pracují se souvětím. Tvoření slov je další důležitou částí učení se jazyku, s tím souvisí i oddíl slovní zásoba. K jazykovému vyučování samozřejmě neodmyslitelně patří poslední oddíl – pravopis, kde žáci začínají jednoduššími metodami typu opisování až k složitějším metodám typu diktát (Svoboda, 1977, str.93-179). Čechová a Styblík (1998, str.98, 99, 100, 159-164, 178-180) zmiňují ještě význam frazeologie a jejího začlenění do jazykového vzdělání, dále pořádek slov ve

věte a aktuální členění výpovědi či nadvětnou syntax. Důležitou složkou je pro ně též jazyková kultura, norma a kodifikace.

*„Jazyková výchova je jednak spontánní, jednak institucionální. Spontánní jazyková výchova není řízena a leckdy probíhá i bez vědomí ovlivňovaného. Týká se jak činnosti školní..., tak mimoškolní.“* (Čechová, Styblík 1998, str.89). Při činnostech mimoškolních se jedná především o vliv toho, jak mluví lidé kolem nás, hlavně kamarádi, rodiče či vrstevníci. Jedná se ale i o jazyk, který je používán v médiích, např. v televizi, rozhlase, na internetu. Co se týče institucionální jazykové výchovy, rozeznáváme institucionální výchovu školní a mimoškolní. Na mimoškolní jazykové výchově se podílí mnoho institucí včetně školy. *„Škola mimo rámec povinného vyučování může organizovat vyučování předmětům volitelným... a nepovinným, např. cvičení z českého jazyka...a zájmové kroužky, seminář českého jazyka.“* (Čechová, Styblík, 1998, str.90). Tyto formy jsou určeny hlavně žákům s hlubším zájmem o daný předmět, existují ale i formy pro žáky, kteří dobré úrovně nedosahují, např. doučovací hodiny (Čechová, Styblík, str.89-92). V této práci budeme vycházet z definice volného času dle Hájka, Hofbauera a Pávkové (2011, str.10), kde se uvádí, že *„volný čas je částí lidského života mimo čas pracovní (návštěva školy a pracovní proces)“*, tudíž i když volitelné hodiny si žák může zvolit, do jisté míry je mnohdy limitován a čas, který na volitelné hodině stráví je stále časem pracovním. Volitelné hodiny tedy nebudeme do volného času dětí zahrnovat. Ale nepovinné hodiny, na které žák dochází dobrovolně ve svém volném čase (typu hodin doučovacích) zohledňovat budeme.

Očekávanou úroveň žáka na konci 2. stupně základní školy v oblasti jazyková výchova můžeme nalézt v přehledu, viz níže.

- *„ČJL-9-2-01 spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova;*
- *ČJL-9-2-02 rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémeh;*
- *ČJL-9-2-03 samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami;*

- ČJL-9-2-04 správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci;
- ČJL-9-2-05 využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace;
- ČJL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí;
- ČJL-9-2-07 v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovtvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí;
- ČJL-9-2-08 rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití.“ (RVP, 2013, str.21).

### **Slohová výchova**

*„V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.“ (RVP, 2013, str.16).*

Pojem „sloh“ je pro řečovou složku vyučování příliš úzký. Zahrnuje v sobě totiž i vyjadřování, komunikování, řečovou činnost, tvorbu textů atd. Slohová výchova zahrnuje jak projevy psané, tak mluvené a tyto projevy mohou být buď připravené, částečně připravené nebo nepřipravené. Další dělení je na projevy monologické a dialogické. Rozeznáváme slohové práce produkční a reprodukční. Reprodukčními pracemi často žáci začínají a až po určité době se dostávají k pracím produkčním (Čechová, 1985, str.9, 48, 50, 54, 59).

*„Slohová složka předmětu český jazyk je zaměřena převážně komunikačně, méně naukově. Přitom ovšem se stoupajícím stupněm školy vzrůstá i podíl naukového obsahu výuky...“ (Čechová, Styblík, 1998, str.192).*

Slohové vyučování nabízí mnoho metod. První velkou skupinu tvoří metody získávání stylistických znalostí (sem zařazujeme sledování monologu učitele – jeho vysvětlování, dialog žáků s učitelem, samostatné studium odborného textu atd.). Druhou skupinu tvoří

tzv. metody cvičné – sem řadíme například imitaci, pozorování textu s komentováním, stylizační cvičení (např. doplňování vhodných slov, obměňujeme slova atd.), textová cvičení (např. členění textu, jeho zjednodušování, písemné slohové práce, korektura atd.). Poslední velkou skupinu tvoří metody opakovací a prověřovací, kam řadíme například kontrolní slohové práce, verbální opakování ústní i písemné atd. (Čechová, 1985, str.118-147).

*„Jedním z konečných cílů slohové výchovy je zvládnout jazykově správně a slohově vytříbeně jazykovou komunikaci mluvenou i psanou.“ (Minářová, 1996, str.12).*

Očekávanou úroveň žáka na konci 2. stupně základní školy v oblasti komunikační a slohová výchova můžeme nalézt v přehledu, viz níže.

- *„ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji;*
- *ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru;*
- *ČJL-9-1-03 rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj;*
- *ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci;*
- *ČJL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru;*
- *ČJL-9-1-06 v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči;*
- *ČJL-9-1-07 zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu;*
- *ČJL-9-1-08 využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát;*
- *ČJL-9-1-09 uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování;*

➤ ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů. “ (RVP, 2013, str.20).

### **Literární výchova**

*„V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“ (RVP, 2013, str.16).*

Za základní literární vzdělání je považován soubor znalostí, dovedností a návyků, které mají žáci získat během devítileté školní docházky. Řadíme sem hlavně znalost základních děl klasické české i světové literatury. Žáci by měli porozumět systému literárně-vědních poznatků, měli by rozvíjet své estetické dovednosti a v neposlední řadě by žák měl být schopný *„vybírat si hodnotnou četbu a také zdůvodnit svůj názor na ni“* (Machytka a kol., 1970, str.29).

Literární výchova se může realizovat ve škole i mimo ni. Děti uplatňují své estetické názory především při divadelním, filmovém, televizním či rozhlasovém představení, při představeních, které jsou zprostředkovány internetem. Četba knih či časopisů je jednou ze základních možností, jak literární výchovu realizovat i ve volném čase. Existují i diskusní pořady, besedy o uměleckých dílech či čtenářské kroužky. Důležitou složkou je využití knihoven v literární výchově. Velký význam mají knihovny městské, školní, ale i knihovny soukromé. Dále literární výchovu mohou obohatit nejrůznější literární exkurze, které tak žákům poskytují ucelenější a názornější pohled na danou problematiku. Literární a dramatické kroužky také mohou žáky provázet v jejich volném čase a přispívat tak literární výchově mimo školu (Machytka a kol., 1970, str.226-275).



Očekávanou úroveň žáka na konci 2. stupně základní školy v oblasti literární výchova můžeme nalézt v přehledu, viz níže.

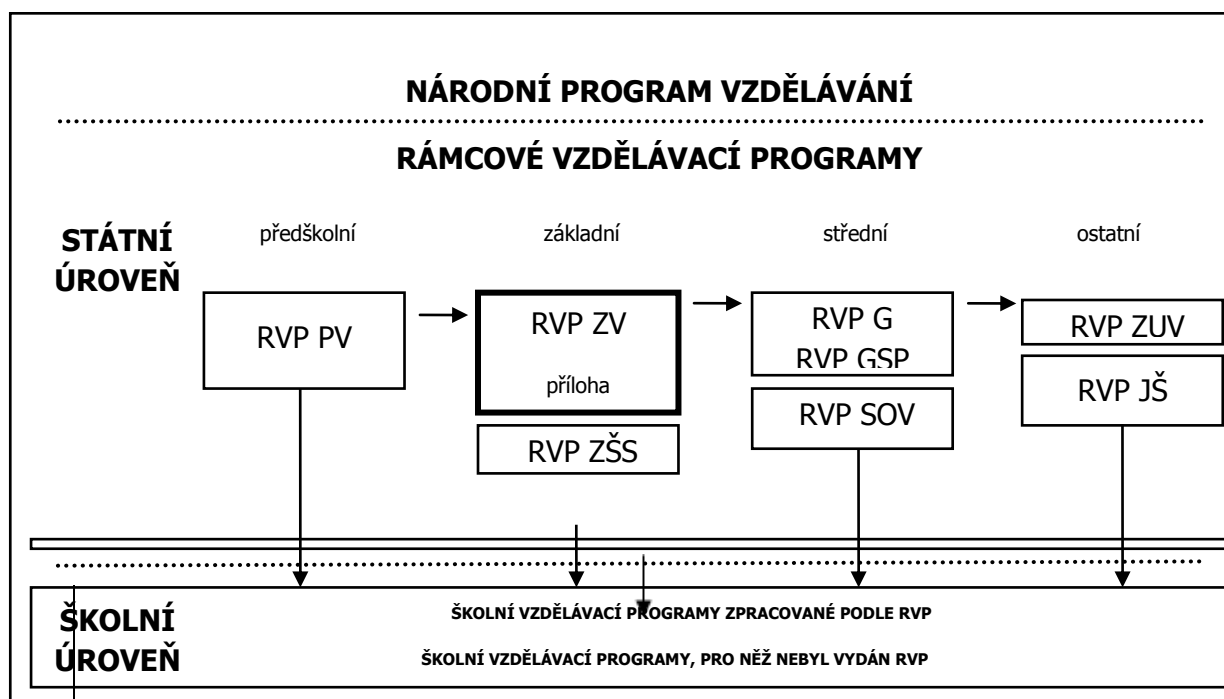
- *„ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla;*
- *ČJL-9-3-02 rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora;*
- *ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo;*
- *ČJL-9-3-04 tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie;*
- *ČJL-9-3-05 rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty;*
- *ČJL-9-3-06 rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele;*
- *ČJL-9-3-07 uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře;*
- *ČJL-9-3-08 porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování;*
- *ČJL-9-3-09 vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích.“ (RVP, 2013, str. 22).*

Nesmíme zapomínat, že součástí všech tří složek jsou i nejnovější technologie, které dětem zprostředkovávají informace z nejrůznějších oblastí. Na konci základního vzdělání žák *„využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem“ (RVP, 2013, str.11).* Žák by měl být veden k *„samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření“ (RVP, 2013, str.17).*

## 5. Český a anglický jazyk jako součást jedné vzdělávací oblasti – jazyk a jazyková komunikace

V zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, lze najít principy kurikulární politiky, které byly zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize). Existují dvě úrovně kurikulárních dokumentů, jednak úroveň státní, jednak úroveň školní (RVP, 2013, str.5).

*„Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách“ (RVP, 2013, str.5). Pro přehlednost můžeme jednotlivé úrovně vidět na obrázku č. 3 (viz níže).*



Obr. č. 3| Systém kurikulárních dokumentů

(RVP, 2013, str.5).

*„Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.“* (RVP, 2013, str.8).

RVP zdůrazňuje klíčové kompetence, provázanost těchto kompetencí a jejich využití v praktickém životě. Vzdělávání člověka by mělo probíhat celoživotně a je rozděleno na určité etapy. Na konci každé etapy by žáci měli dosahovat určité úrovně (RVP, 2013, str.6).

Klíčové kompetence jsou podrobněji vymezeny právě v RVP. Jedná se o kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou a kompetenci pracovní (RVP, 2013, str.10-13).

Celý vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP rozdělen do několika oblastí. Tyto oblasti označujeme jako vzdělávací oblasti a je jich devět. Každá oblast je vlastně jeden vzdělávací obor nebo více oborů, které jsou si nějak příbuzné či podobné. Jedná se o:

- jazyk a jazykovou komunikaci (tzn. český jazyk a literaturu, cizí jazyk, další cizí jazyk);
- matematiku a její aplikace;
- informační a komunikační technologii;
- člověka a jeho svět;
- člověka a společnost (tzn. dějepis, výchovu k občanství);
- člověka a přírodu (tzn. fyziku, chemii, přírodopis, zeměpis);
- umění a kulturu (tzn. hudební výchovu, výtvarnou výchovu);
- člověka a zdraví (tzn. výchovu ke zdraví, tělesnou výchovu);
- člověka a svět práce

(RVP, 2013, str.14).

Český i cizí jazyk najdeme v oblasti jazyk a jazyková komunikace. Hlavním cílem je rozvoj komunikačních kompetencí (RVP, 2013, str.16).

*„Zvlášť důležité je vyučování mateřskému jazyku pro vyučování jazykům cizím, neboť cizí jazyk si žáci osvojují na pozadí jazyka mateřského. V cizojazyčném vyučování se využívá znalosti systému mateřského jazyka, znalosti gramatické terminologie a znalosti metod práce s jazykovým materiálem.“* (Hauser a kol., 1994, str.8). Provázanost těchto dvou školních předmětů je tedy očividná.

## **6. Možnosti trávení volného času v souvislosti s ČJ a AJ ve vybraných organizacích**

V této kapitole je uveden stručný přehled vybraných organizací, které nabízejí volnočasové aktivity spojené s českým a anglickým jazykem. Organizace byly vybrány dle míst, kam byly rozdávány dotazníky, dále jsou zde uvedena místa poblíž škol, kde dotazníky byly zadávány. Jedná se především o oblast kraje Vysočina a Jihočeský kraj. Přehled obsahuje Domy dětí a mládeže a kroužky na vybraných základních školách.

### **Dům dětí a mládeže Pelhřimov**

Dům dětí a mládeže Pelhřimov *„se zařazuje mezi střediska volného času dle vyhlášky MŠMT č.317/2005, zákona č. 563/2004 Sb. Je zařazen do celostátní sítě škol a školských zařízení pod čj. 10789/02-21.“* ([www.ddm.pel.cz](http://www.ddm.pel.cz)). Co se týče kroužků a aktivit, které souvisejí s tématem této práce, DDM Pelhřimov nabízí například kroužek Angličtina pro děti. Jedná se o volnočasovou aktivitu pro děti mladšího školního věku (od 5 let po žáky pátých tříd). Dále v nabídce najdeme Čtenářský klubík, kde se děti věnují nejen čtení, ale i různým jazykolamům, hádankám, říkadlům či výrobě vlastních knih. Tento kroužek je opět určen žákům mladším (2.–3. třída ZŠ). Pro starší žáky z 2. stupně je zde dramatický kroužek DS Struhadlo, kde se děti učí komunikaci, hlasové průpravě a mohou poté pokračovat dále do DS BEZMASKY, tato divadelní skupina je však určena pro děti od patnácti let a ti už předvádějí divadelní představení na soutěžích a festivalech. Tento dům dětí a mládeže má i svůj vlastní časopis DDMix, do kterého přispívají právě děti, tvoří i internetové zpravodajství či videoreportáže.

DDM Pelhřimov také pořádá olympiády a to jak v českém jazyce, tak v jazyce anglickém ([www.ddm.pel.cz](http://www.ddm.pel.cz)).

### **Dům dětí a mládeže Jihlava, p. o.**

Dům dětí a mládeže v Jihlavě má ve své nabídce též výuku anglického jazyka a na rozdíl od pelhřimovského DDM je určena pro starší děti a dospělé. Dále zde najdeme například Rétoriku pro větší, která má dětem pomoci zvládnou mluvený projev, umět správně dýchat a pracovat s hlasem. I DDM Jihlava má svůj vlastní časopis Domeček, do nějž děti přispívají za pomoci nejmodernější techniky. Dramatický soubor Kašpárek je přístupný dětem od sedmi let a žáci zde nejen nacvičují a předvádějí divadelní hry, ale vyrábí si i kulisy a rekvizity. Stejně jako pelhřimovský DDM, i v Jihlavě pořádají vědomostní olympiády v českém a anglickém jazyce ([www.ddmjihlava.cz](http://www.ddmjihlava.cz)).

### **Dům dětí a mládeže České Budějovice**

V českobudějovickém DDM najdeme rovněž kroužek anglického jazyka, a to jak pro nejmenší, tak i pro žáky právě 2. stupně základních škol a žáky středních škol. V nabídce najdeme i kroužek českého jazyka, který by měl dětem pomoci prohloubit znalosti z tohoto oboru nebo je připravit na přijímací zkoušky, pro malý zájem ale tento kroužek nebyl zatím otevřen. DDM nabízí opět i dramatické kroužky např. DS Lannovka, DS Dramatický nebo Divadélko Růžek. Velmi zajímavý je dramatický kroužek v anglickém jazyce English divadlo, který sice pro malý zájem nebyl zatím otevřen, ale v nabídce je. Co se týče psaného projevu, žáci ho mohou rozvíjet v Klubu amatérských novinářů a mladých autorů (aktivity uskutečňované v tomto klubu zahrnují též práci v redakci dětského časopisu Budějovická hvězda) a v Novinářském a filmovém klubu, kde děti například tvoří scénáře či krátké filmy. I DDM v Českých Budějovicích pořádá olympiády z českého i anglického jazyka ([www.ddmcb.cz](http://www.ddmcb.cz)).

### **Dům dětí a mládeže Český Krumlov**

V českokrumlovském DDM je k nalezení opět výuka angličtiny (Pojďme spolu mluvit anglicky, Anglická konverzace), angličtina je zde rozdělena také podle úrovní (Angličtina - začátečníci, Angličtina – mírně pokročilí), dále se zde setkáváme

s Tvůrčím psaním, kde žáci tvoří například vlastní komiksy a nechybí ani dramatické kroužky Divadlo a Divadélko. I zde můžeme najít množství soutěží či olympiád v českém a anglickém jazyce ([www.ddm.ckkrumlov.cz](http://www.ddm.ckkrumlov.cz)).

### **Aktivita související s českým a anglickým jazykem na vybraných školách**

Mnoho škol se o svých zájmových kroužcích na svých webových stránkách ani nezmiňuje, lze se o nich dozvědět, až když dítě danou školu navštěvuje.

Například v českobudějovické základní škole Oskara Nedbala je v nabídce kroužků zařazen klub kamarádů knihovny, anglický jazyk nebo dramatický kroužek ([www.zsonedbala.cz](http://www.zsonedbala.cz)). Na Základní škole Máj I. můžeme najít čtenářský kroužek, dramatický kroužek, doučování z ČJ nebo AJ nebo školní časopis ([www.zsmaj.cz](http://www.zsmaj.cz)). Základní škola a základní umělecká škola Bezdrevská 3 stejně jako dvě předchozí školy v Českých Budějovicích organizuje pro žáky vědomostní olympiády z českého a anglického jazyka ([www.zsvltava.cz](http://www.zsvltava.cz)).

Co se týče škol v menších městech, v této práci se zaměříme na školy ve městě Pelhřimov. Základní škola Komenského Pelhřimov nabízí rozšířenou výuku anglického jazyka a vydává svůj vlastní školní časopis. Také se zde pořádají olympiády v českém a anglickém jazyce a recitační soutěž ([www.zskompe.cz](http://www.zskompe.cz)). Základní škola Krásovy domky v Pelhřimově také vydává vlastní časopis, pořádá nejrůznější formy soutěží a výuka je rozšířena od tzv. English Club, kde si žáci zábavnou formou prohlubují znalosti z anglického jazyka ([www.krasovy-domky.cz](http://www.krasovy-domky.cz)).

Reprezentantem škol na vesnicích či městysech je Základní škola a mateřská škola Štoky. V této škole pořádají pro své žáky exkurze, například do knihovny, ze zájmových kroužků se zde můžeme setkat např. se cvičeními z českého nebo anglického jazyka nebo s dramatickým kroužkem ([www.zsmsstoky.cz](http://www.zsmsstoky.cz)).

Ve většině měst a městysů se nacházejí městské knihovny, v případě Českých Budějovic je to knihovna krajská ([www.knihovny.net](http://www.knihovny.net)). Ve většině škol jsou také knihovny školní.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, kolik volného času věnují žáci 2. stupně vybraných základních škol aktivitám, které nějak souvisejí se školními předměty český a anglický jazyk. Práce bude v této souvislosti hledat shody, popř. rozdíly mezi žáky, kteří navštěvují základní školu ve velkém městě (s více než 50 000 obyvateli), ve středně velkém městě (s více než 10 000 obyvateli) a dětmi, které navštěvují školu na vesnici či v městysu.

Pokud se žáci aktivitám, které souvisejí s českým nebo anglickým jazykem, ve volném čase věnují, tato práce zjišťuje, o jaký druh činností se jedná.

### 2. Metodika

V práci byl použit kvantitativní výzkum, konkrétně se jedná o metodu dotazování formou dotazníkové techniky. Údaje získané touto metodou nám přináší informace o žácích, hlavně co se týče jejich názorů, postojů, hodnotových orientací, zájmů, sebepojetí, sociálních vztahů a zážitků. Dotazník patří do skupiny metod exploračních. *„Dotazník obvykle obsahuje položky (otázky) a předložené varianty odpovědí, z nichž žák vybírá. K tomu, aby se zabránilo nedostatkům dotazníkové metody, se doporučuje přesná a konkrétní formulace položek...“* (Dvořáková, 2006, str.41). Jedná se o nejvíce frekventovaný způsob získávání písemných odpovědí. *„Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů. Myslí se tím získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj.“* (Gavora, 2010, str.121).



Dotazníky byly žákům předloženy jedním pedagogem osobně na třech základních školách, dvě ze škol se nacházejí v kraji Vysočina, třetí sídlí v Jihočeském kraji. Respondenti byli seznámeni s postupem, jak dotazník vyplnit a dostalo se jim dostatečného časového prostoru pro zodpovězení všech otázek, které se v dotazníku nacházely. Dotazníky jsou anonymní, jelikož jména respondentů nejsou při vyhodnocování dotazníků důležitá.

Dotazníkové formuláře byly vypracovány v jedné verzi pro žáky. Obsahují 17 otázek a dvě úvodní informace o věku žáka a jeho pohlaví. Celkově lze tedy říci, že v dotazníku můžeme najít 19 položek. Najdeme zde 9 otázek uzavřených, přičemž 7 z těchto 9 otázek bylo dichotomických. Pokud žák zvolil variantu „ANO“, pokračoval ve vyplňování dané otázky. U jedné této dichotomické otázky se jednalo o vyplňování uzavřené, u třech o polouzavřené a u dvou o otevřené. Dále dotazník obsahoval 1 otázku otevřenou, 5 polouzavřených a 4 škálové. U 8 otázek bylo možno vybrat více odpovědí.

Sběr dat probíhal v prosinci roku 2013. Výzkum byl omezen vzorkem zkoumaných škol, nelze se tedy domnívat, že se jedná o reprezentativní vzorek.

### **3. Charakteristika výzkumného souboru**

Dotazník celkem vyplnilo 139 respondentů. Jednalo se o 139 žáků a žákyň 2. stupně vybraných základních škol v České republice. Z hlediska genderového zastoupení se vzorek dotazovaných skládal z 63 dívek (45 %) a 76 chlapců (55 %) ve věku od 11 do 15 let. Sběr dat probíhal v prosinci roku 2013 ve dvou krajích České republiky – v kraji Vysočina a v Jihočeském kraji. Konkrétně se jednalo o města České Budějovice, Pelhřimov a městys Štoky.

České Budějovice jsou zástupcem města s více než 50 000 obyvateli, tzn. většího města, kde nabídka aktivit pro volný čas, které nějak souvisejí s českým nebo anglickým jazykem, je o něco pestřejší. Žáci, kteří vyplňovali dotazník, jsou ze ZŠ a ZUŠ Bezdrevská na sídlišti Vltava. Jedná se o školu, jejíž druhý stupeň ve školním roce

2013/2014 čítá 269 žáků (www.zsvltava.cz). Dotazník byl vyplněn 52 dětmi, z toho bylo 25 chlapců (48 %) a 27 dívek (52 %).

Město Pelhřimov má více než 10 000 obyvatel a respondenti byli ze ZŠ Komenského. 2. stupeň zde má 241 žáků (www.zskompe.cz). Dotazníkového šetření se účastnilo 44 dětí, z toho bylo 29 chlapců (66 %) a 15 děvčat (34 %).

Štoky jsou městys, který v současnosti má zhruba 1800 obyvatel. Průzkum byl prováděn v jediné základní škole, která se v tomto městysu nachází. Jedná se o ZŠ a MŠ Štoky. Dotazníky byly vyplněny 22 chlapci (51 %) a 21 dívkami (49 %), celkově tedy 43 dětmi.

## **4. Předpoklady výzkumné práce**

P1: Děti z velkého či středně velkého města věnují týdně více času aktivitám, které jsou nějak spojené s českým nebo anglickým jazykem.

P2: Divadlo více navštěvují děti z velkého města než děti z městysu.

P3: Kroužek související s literaturou navštěvují více děti z velkého města než děti z městysu.

P4: Knihovnu navštěvují chlapci i dívky ve stejné míře.

P5: Chlapci se s anglickým jazykem v počítačových hrách setkávají častěji než dívky.

## 5. Výsledky výzkumu

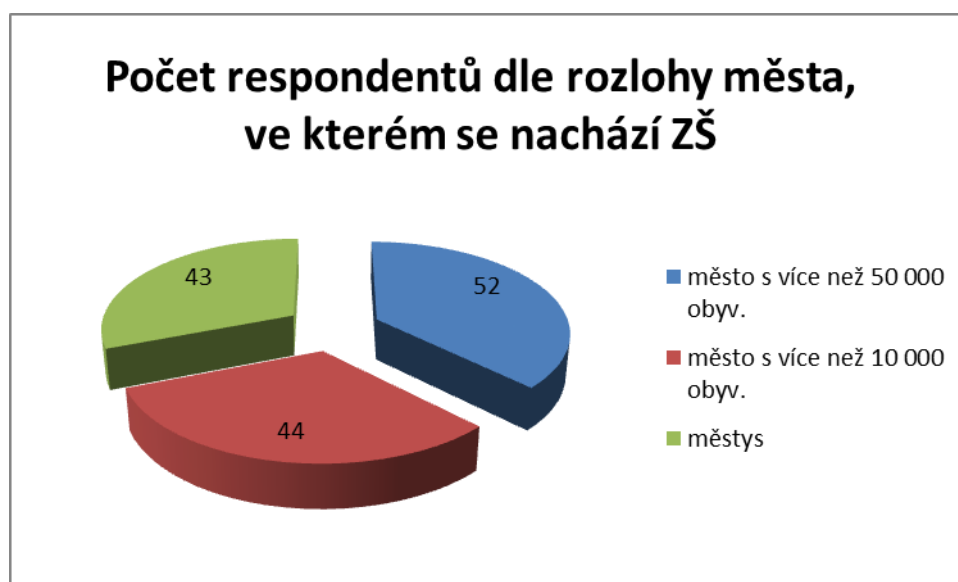
Existuje více hledisek, podle kterých můžeme na výsledky výzkumu nahlížet. V každé otázce se zaměříme na dvě hlediska. Prvním je rozloha města, ve kterém se daná základní škola nachází. Zde rozlišíme tři základní druhy měst. Město s více než 50 000 obyvateli budeme označovat jako „velké město“, město s více než 10 000 obyvateli označíme jako „středně velké město“ a městys zůstane označován jako „městys“. Druhé hledisko bude hledisko genderové. Aby porovnání výsledků nebylo zkreslené kvůli různému počtu respondentů na jednotlivých školách (viz graf č. 1), ve většině grafů počítáme s procenty. Procenta byla zaokrouhlována na celá čísla dle pravidel zaokrouhlování.

1. otázka: moje škola je:

Nabízené odpovědi: ve městě s více než 50 000 obyvateli;

ve městě s více než 10 000 obyvateli;

v městysu či na vesnici.



Graf č. 1 | Počet respondentů dle rozlohy města, ve kterém se nachází ZŠ

Cílová skupina 139 respondentů (100 %) byla v odpovědích na tuto otázku rozdělena poměrně vyváženě, aby výsledky nebyly zkreslené větším počtem respondentů v daném městě. Ve městě s více než 50 000 obyvateli (dále označováno jako „velké město“) byl

dotazník zadán 52 dotazovaným (37 %), ve městě s více než 10 000 obyvateli (dále označováno jako „středně velké město“) odpovídalo 44 dotazovaných (32 %) a v městysu (dále označováno jako „městys“) se dotazníkového šetření účastnilo 43 dotazovaných (31 %).

2. otázka: anglický jazyk mimo školu slyším (zde můžeš vybrat více odpovědí).

Nabízené odpovědi: z chatu (např. ze Skypu);

z telefonických hovorů s mými kamarády;

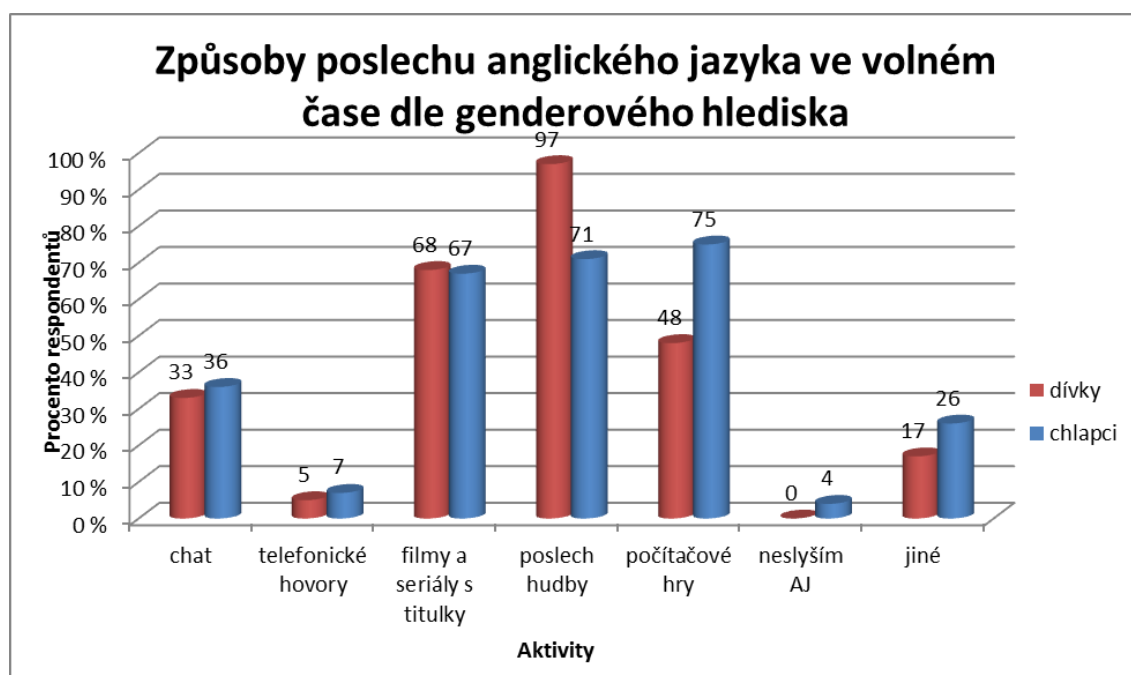
při sledování filmů či seriálů s českými titulky;

při poslechu hudby v anglickém jazyce;

z počítačových her;

neslyším anglický jazyk mimo školu;

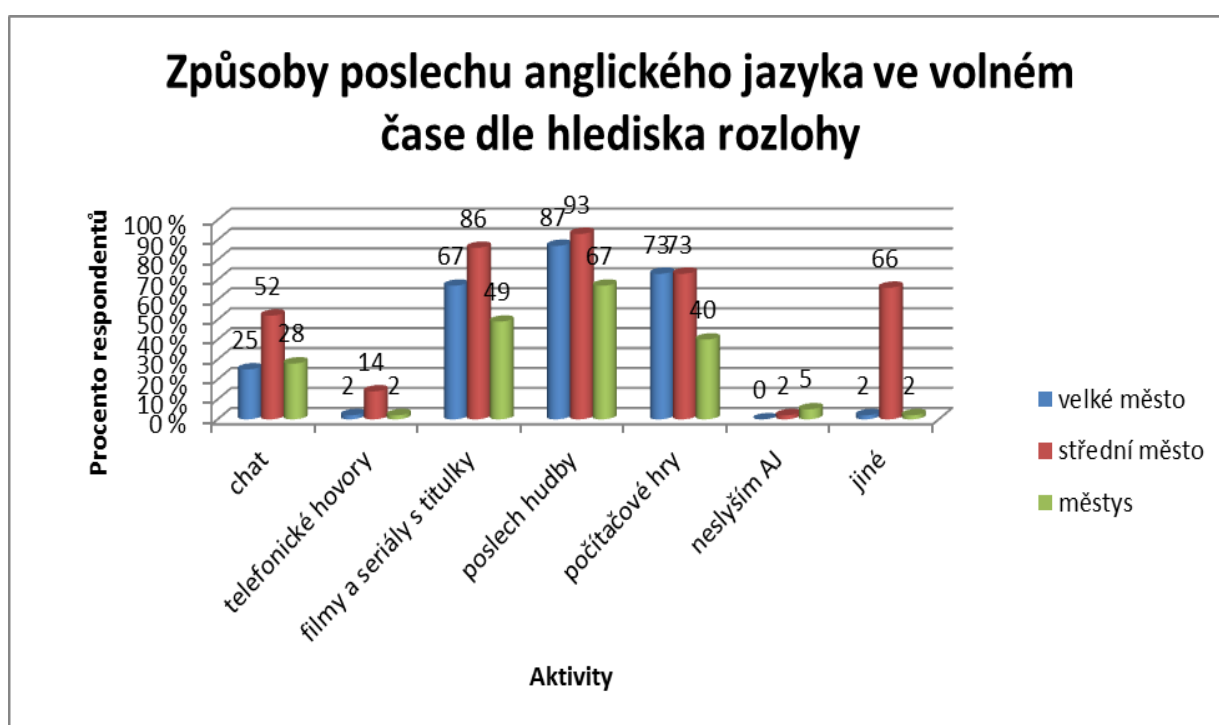
jiné situace: (uveď jaké).



Graf č. 21 **Způsoby poslechu anglického jazyka ve volném čase dle genderového hlediska**

Cílová skupina 63 děvčat (100 %) a 76 chlapců (100 %) mohla u této otázky označit více odpovědí. Na horizontální ose na grafu č. 2 lze spatřit aktivity, ze kterých si

respondenti mohli vybírat. Na vertikální ose vidíme procento respondentů, kteří danou aktivitu zvolili. Byla zde nabízena i položka „jiné“, kterou vybralo 17 % dívek a 26 % chlapců. 3 dívky (5 %) zmínily dovolenou jako aktivitu, při které se mimo školu setkávají s poslechem anglického jazyka, 8 dívek (13 %) uvedlo výměnný pobyt. U chlapců byly odpovědi obdobné, dovolenou vybralo 13 chlapců (17 %), výměnný pobyt byl uveden 7 chlapci (9 %). K významnějšímu rozdílu mezi chlapci a dívkami docházelo u položky „počítačové hry“, kde chlapci měli převahu. Dívky zase častěji označily odpověď „poslech hudby“.



Graf č. 31 Způsoby poslechu anglického jazyka ve volném čase dle hlediska rozlohy

Horizontální linie grafu č. 3 zobrazuje aktivity, které byly respondentům nabízeny v rámci trávení volného času v souvislosti s poslechem anglického jazyka. Vertikální linie ukazuje procento respondentů. Celkový počet (100 %) respondentů byl ve velkém městě 52, ve středně velkém městě 44 a v městysu 43. Variantu „jiné“ zvolil ve velkém městě 1 respondent (2 %), který uvedl, že s poslechem anglického jazyka se ve volném čase setkává, když jede do zahraničí, obdobné to bylo v městysu, kde 1 respondent (2 %) uvedl dovolenou. Ve středně velkém městě variantu „jiné“ vybralo 29 respondentů (66 %), což byl poměrně významný výkyv ve srovnání s velkým městem a městysem. Dovolenou uvedlo 14 žáků (32 %), výměnný pobyt zmínilo

15 žáků (34 %). Jak vidíme na grafu, tak nejvíce aktivit souvisejících s anglickým jazykem v rámci poslechu vykazují žáci ze středně velkého města.

3. otázka: anglický jazyk mimo školu čtu (zde můžeš vybrat více možností).

Nabízené odpovědi: při chatování;

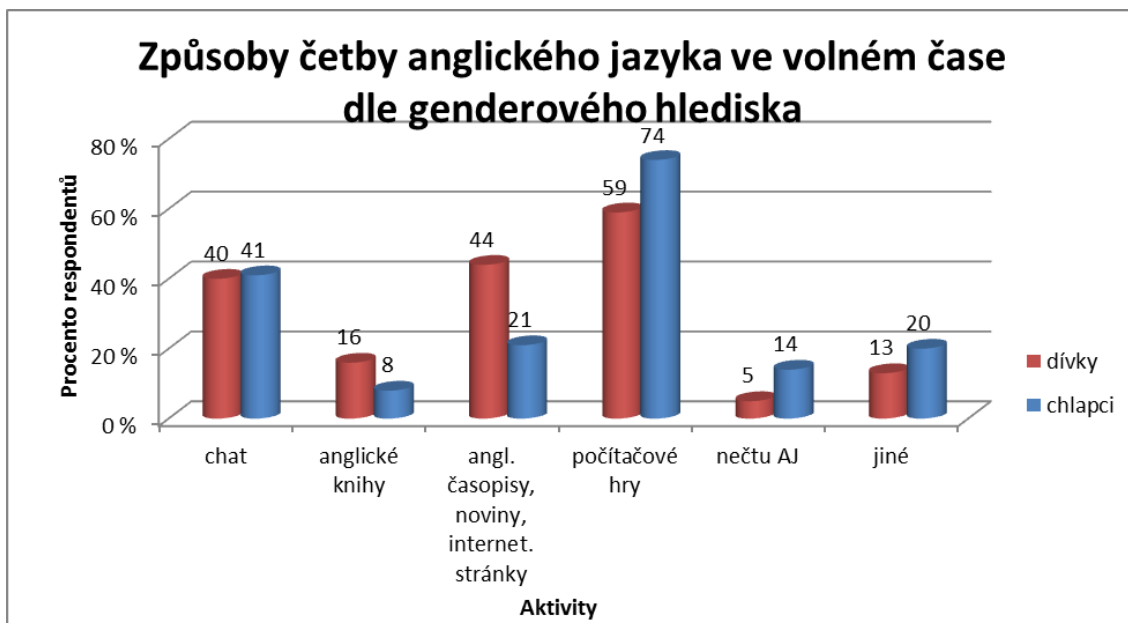
z anglických knih;

z anglických časopisů, novin, na anglických internetových stránkách;

při hraní počítačových her;

nečtu anglický jazyk mimo školu;

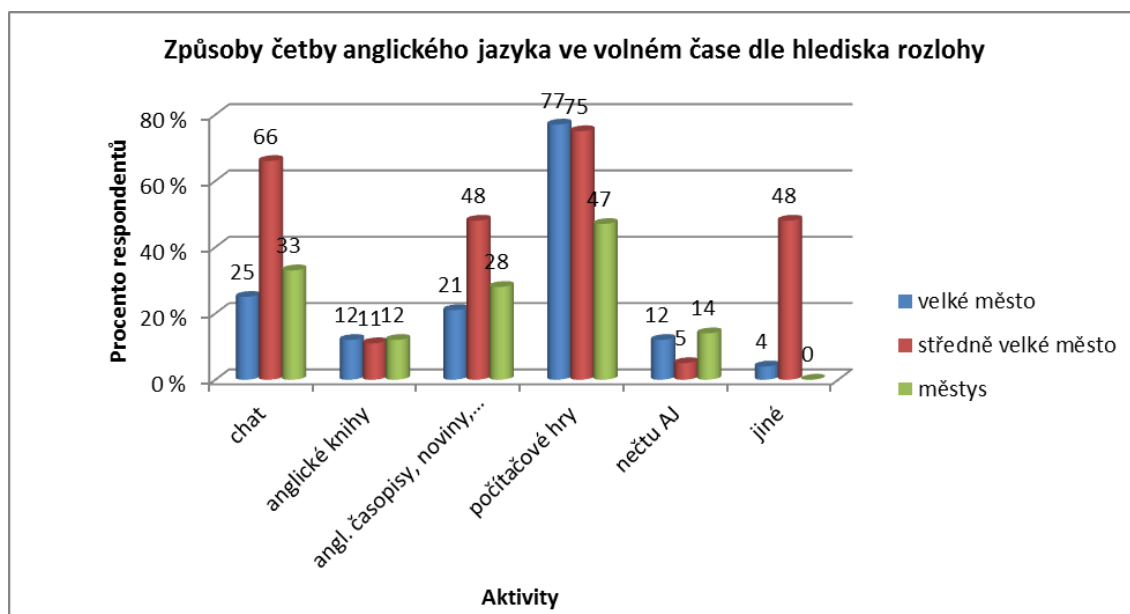
jiné situace: (uved' jaké).



Graf č. 41 Způsoby četby anglického jazyka ve volném čase dle genderového hlediska

Graf č. 4 zobrazuje na horizontální ose způsoby četby anglického jazyka ve volném čase a na vertikální ose vidíme procento respondentů. Z celkového počtu 63 dívek (100 %) zvolilo variantu „jiné“ 8 dívek (13 %). 6 dívek (10 %) uvedlo, že čte anglický jazyk z návodů nebo reklam, 2 dívky (3 %) zmínily texty písní jako zdroj četby anglického jazyka ve svém volném čase. Návodů a reklamy uvedlo též 11 chlapců (14 %) z celkového počtu 76 chlapců (100 %). Dále 4 chlapci (5 %) uvedli dovolenou.

K významnějším výkyvům docházelo opět u hraní počítačových her, kde chlapci měli převahu. Naopak děvčata více čtou anglický jazyk v tištěné podobě, ať už se jedná o anglické knihy nebo o anglické časopisy a noviny. 11 chlapců (14 %) dokonce uvedlo, že anglický jazyk mimo školu vůbec nečte.



Graf č. 51 Způsoby četby anglického jazyka ve volném čase dle hlediska rozlohy

Na grafu č. 5 opět na vodorovné ose vidíme nabízené aktivity, které žáci mohli označit a na ose svislé procento respondentů, kteří danou odpověď zvolili. Možnost „jiné“ zvolili ve velkém městě z celkového počtu 52 dotazovaných (100 %) 2 respondenti (4 %), kteří jako další způsob četby anglického jazyka ve volném čase uvedli shodně čtení textů anglických písní. Ve středně velkém městě z celkového počtu 44 dotazovaných (100 %) možnost „jiné“ zvolilo 21 respondentů (48 %). 17 (39 %) z nich uvedlo jako další aktivitu čtení návodů a reklam a 4 z nich (9 %) uvedli, že se s četbou anglického jazyka setkávají na zahraničních dovolených. K větším rozdílům došlo u možnosti „chat“ a „anglické časopisy, noviny, internetové stránky“, kde poměrně velký podíl zaujímají žáci ze středně velkého města.

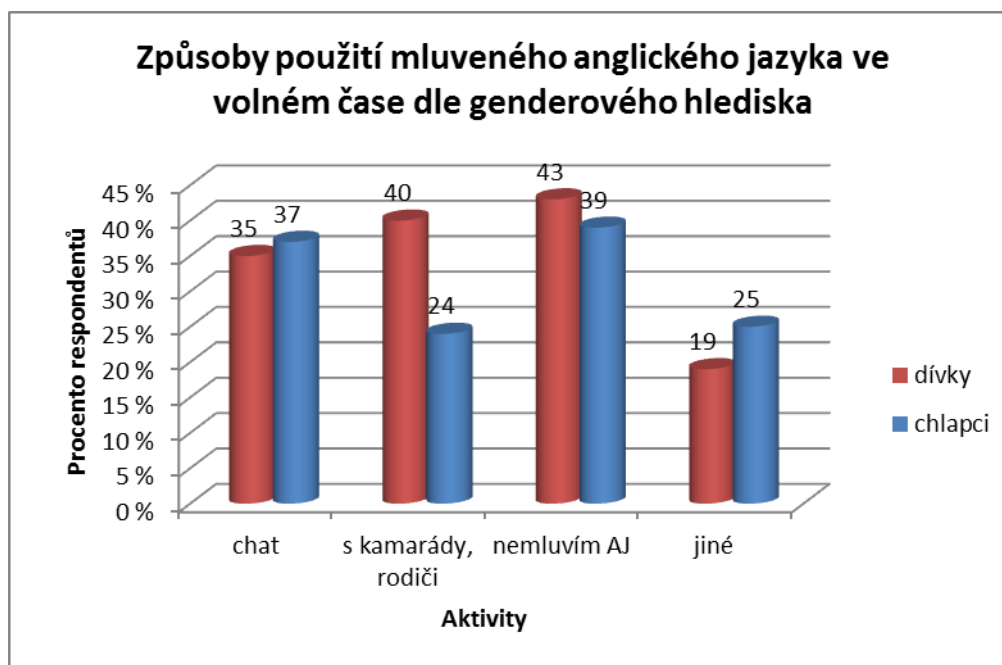
4. otázka: anglicky mimo školu mluvím (zde můžeš vybrat více možností).

Nabízené odpovědi: na chatu (např. na Skypu);

naživo s kamarády či s rodiči;

nemluvím anglicky mimo školu;

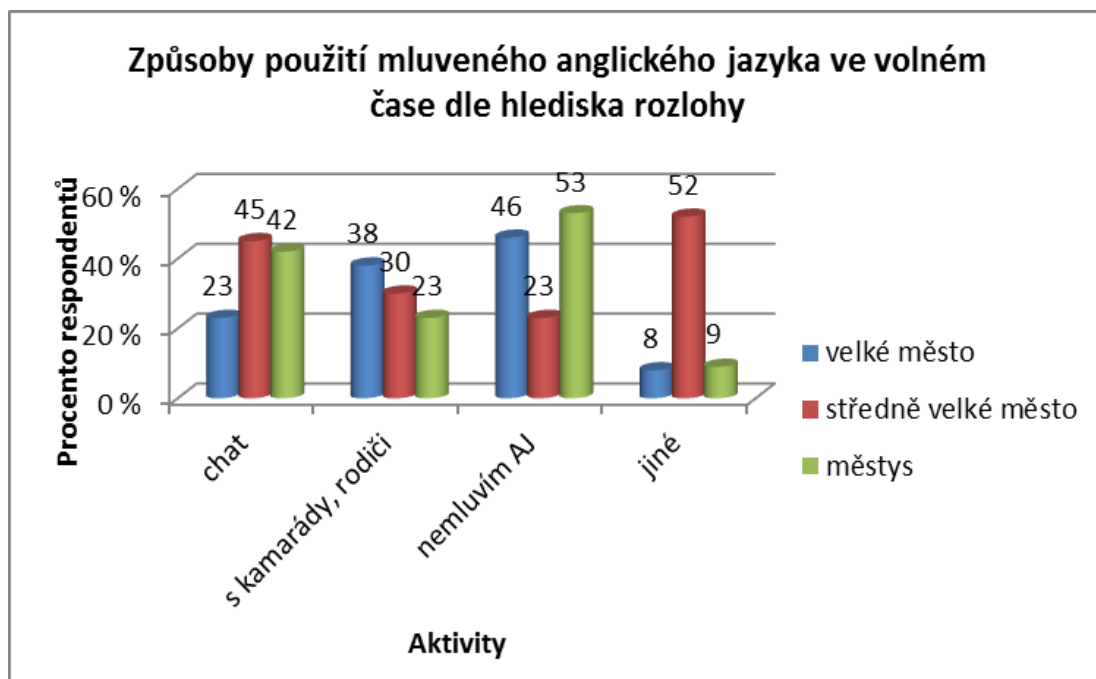
jiné situace: (uved' jaké).



**Graf č. 61 Způsoby použití mluveného anglického jazyka ve volném čase dle genderového hlediska**

Horizontální linie grafu č. 6 zobrazuje jednotlivé aktivity, vertikální linie označuje procento respondentů. Z celkového počtu 76 chlapců (100 %) zvolilo variantu „jiné“ 19 chlapců (25 %), z toho uvedlo 12 chlapců (16 %), že anglicky mluví na dovolené, 5 chlapců (7 %) na výměnném pobytu, 1 chlapec (1 %) v počítačových hrách a 1 chlapec (1 %) uvedl náhodné setkání s hvězdou. Z úplného počtu 63 dívek (100 %) variantu „jiné“ zvolilo 12 děvčat (19 %). 4 z nich (6 %) anglicky mluví na dovolené, 3 z nich (5 %) s turisty a 3 z nich (5 %) na výměnném pobytu, 1 dívka (2 %) při počítačových hrách a 1 (2 %) při zpěvu. V této otázce můžeme zaznamenat, že poměrně velké procento chlapců i dívek anglickým jazykem mimo školu nemluví.





Graf č. 71 Způsoby použití mluveného anglického jazyka ve volném čase dle hlediska rozlohy

Způsob označení os je stejný jako u předešlých grafů. Z celkového počtu 52 dotazovaných ve velkém městě si variantu „jiné“ vybrali 4 respondenti (8 %), kteří uvedli, že anglicky mluví mimo školu v zahraničí či na dovolené. Ve středně velkém městě z celkového počtu 44 odpovídajících tuto variantu zvolilo 23 žáků (52 %). Z nich 8 dotazovaných (18 %) uvedlo výměnný pobyt, 3 z nich (7 %) uvedli mluvení s turisty, 11 z nich (25 %) uvedlo dovolenou a 1 (2 %) uvedl náhodné setkání s hvězdou. Zajímavým faktem v tomto grafu je např. fakt, že více než 50 % žáků z městysu anglicky mimo školu vůbec nemluví.

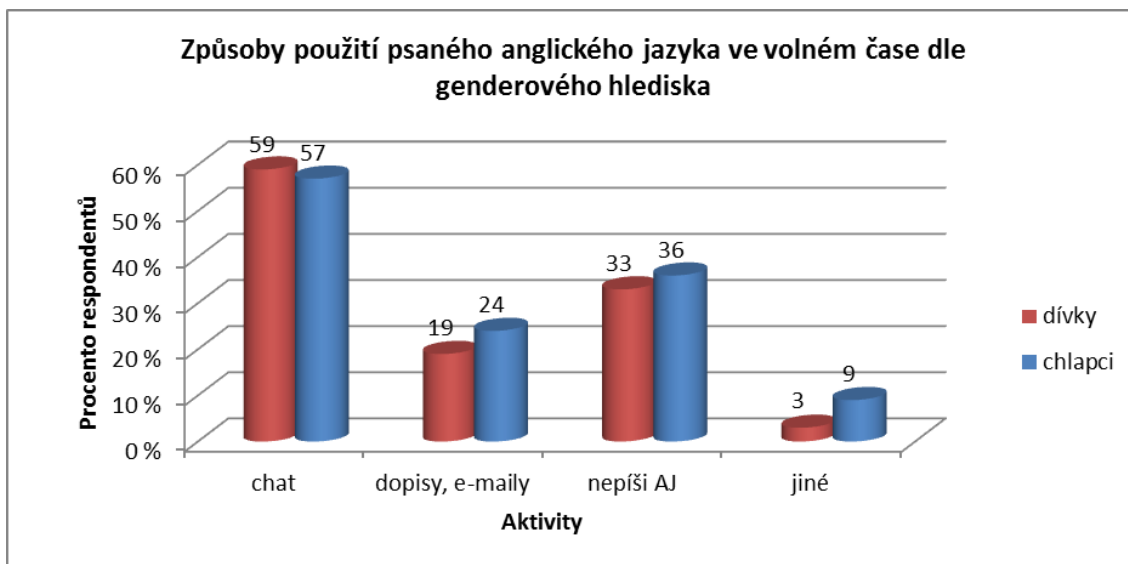
5. otázka: anglicky mimo školu píše (zde můžeš vybrat více možností).

Nabízené odpovědi: na chatu (např. na Skypu, Facebooku, Twitteru, ICQ, ...);

dopisy nebo e-maily;

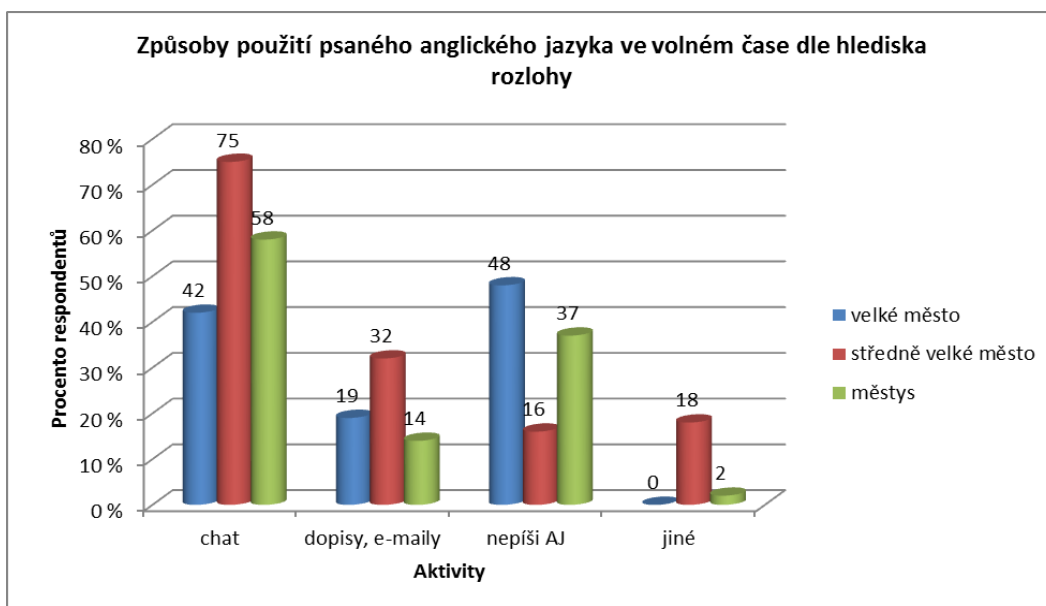
anglicky mimo školu nepíše;

jiné situace: (uved' jaké).



**Graf č. 81 Způsoby použití psaného anglického jazyka ve volném čase dle genderového hlediska**

Způsob popisu horizontální i vertikální osy zůstává stejný jako u předchozích grafů. Z celkového počtu 76 chlapců (100 %) vybralo možnost „jiné“ 7 chlapců (9 %), z toho 6 chlapců (8 %) uvedlo psaní v počítačových hrách jako další způsob použití psaného anglického jazyka a 1 chlapec (1 %) uvedl psaní zpráv SMS. 2 dívky (3 %) z celkového počtu 63 dívek (100 %) zvolilo možnost „jiné“, obě dívky uvedly výměnný pobyt. V oblasti použití psaného jazyka jsou výsledky poměrně vyrovnané.



**Graf č. 91 Způsoby použití psaného anglického jazyka ve volném čase dle hlediska rozlohy**

Vodorovná i svislá osa jsou u grafu č. 9 označeny stejně jako u předchozích grafů. Variantu „jiné“ z celkového počtu 52 respondentů (100 %) ve velkém městě nevybral nikdo. Ve středně velkém městě ze 44 dotazovaných (100 %) tuto možnost vybralo 8 žáků (18 %), z nich výměnný pobyt uvedli 2 (5 %), počítačové hry uvedlo 5 respondentů (11 %) a SMS uvedl 1 žák (2 %). V městysu z celkového počtu 43 tázaných (100 %) možnost „jiné“ zvolil 1 respondent (2 %), který uvedl počítačové hry. Nejvíce ve volném čase anglicky píší žáci ze středně velkého města, naopak vůbec nepíše 48 % dotazovaných z velkých měst.

6. otázka: navštěvuji doučování z anglického jazyka mimo školu nebo ve škole, kde to ale není povinné.

Nabízené odpovědi: ANO;

NE.

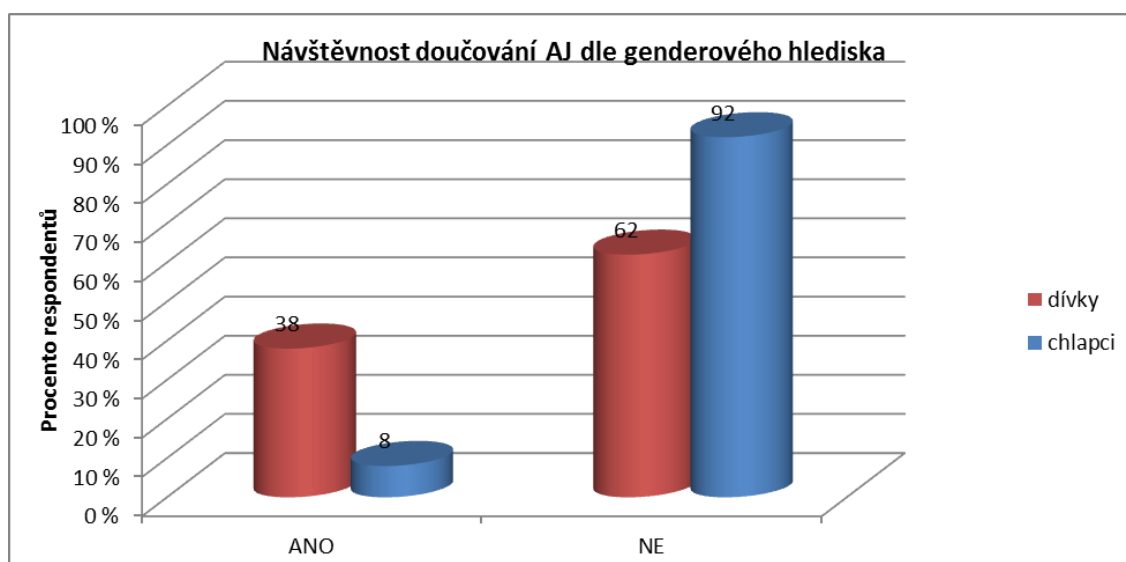
V případě zvolení možnosti ANO, žáci dále upřesňovali, zda se věnují hlavně (opět mohli vybrat více možností):

poslechu;

mluvení;

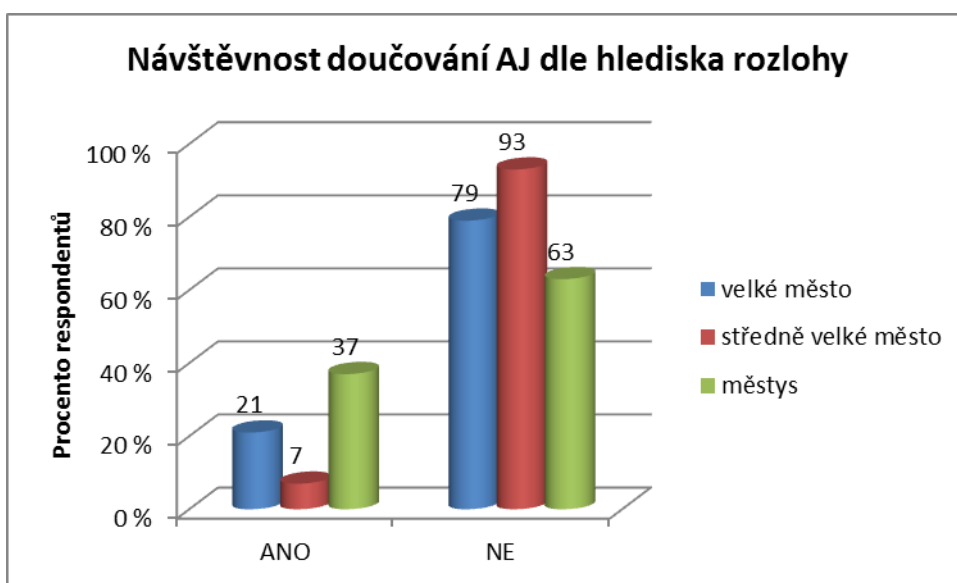
psaní;

čtení.



Graf č. 101 Návštěvnost doučování AJ dle genderového hlediska

Horizontální linie na grafu č. 10 zobrazuje, zda žáci a žákyně navštěvují doučování z anglického jazyka (varianta „ANO“) nebo ho nenavštěvují (varianta „NE“). Na vertikální linii je znázorněn počet respondentů, kteří danou variantu vybrali. Na grafu č. 10 můžeme vidět, že z celkového počtu 63 dívek (100 %) variantu „ANO“ zvolilo 24 dívek (38 %) a variantu „NE“ 39 dívek (62 %). Pokud dívky zvolily variantu „ANO“, odpovídaly na otázku dále, v této druhé části otázky možnost „poslech“ zvolila 4 děvčata (6 %), možnost „mluvení“ 15 děvčat (24 %), možnost „psaní“ 9 dívek (14 %) a možnost čtení 8 dívek (13 %). U chlapců také převažovala varianta „NE“, kterou z celkového počtu 76 chlapců (100 %) zvolilo 70 chlapců (92 %). Možnost „ANO“ označilo 6 chlapců (8 %), z toho 3 (4 %) zvolili variantu „poslech“, 3 (4 %) označili variantu „mluvení“, 5 chlapců (7 %) vybralo možnost „psaní“ a 3 (4 %) možnost „čtení“.



Graf č. 11 | Návštěvnost doučování AJ dle hlediska rozlohy

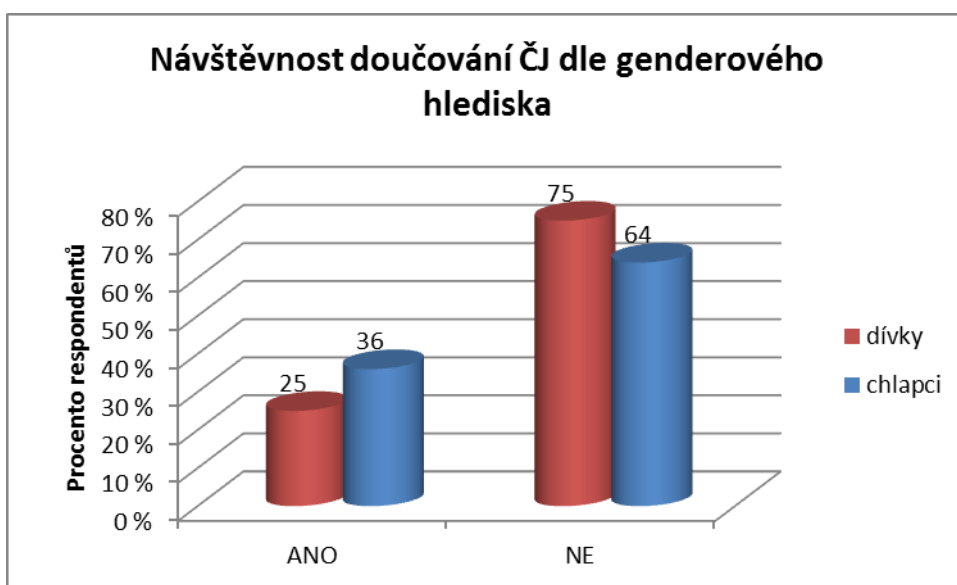
Na vodorovné ose můžeme vidět, zda žáci vybrali variantu „ANO“ nebo „NE“. Svislá osa znázorňuje procento respondentů, kteří danou možnost zvolili. U všech zástupců převažovala varianta „NE“. Z celkového počtu 52 respondentů (100 %) ve velkém městě ji zvolilo 41 dotazovaných (79 %). Ve středně velkém městě ze 44 respondentů (100 %) variantu „NE“ označilo 41 dotazovaných (93%) a v městysu ze 43 dotazovaných (100 %) zvolilo tuto možnost 27 respondentů (63 %). Varianta „ANO“

byla ve velkém městě zvolena 11 respondenty (21 %), ve středně velkém městě 3 respondenty (7 %) a v městysu 16 respondenty (37 %). V druhé části otázky variantu „poslech“ označili ve velkém městě 4 respondenti (8 %), ve středně velkém městě tuto variantu nikdo nezvolil a v městysu to byli 3 respondenti (7 %). Možnost „mluvení“ byla zvolena ve velkém městě 6 žáky (12 %), ve středně velkém městě 3 žáky (7 %) a v městysu 9 žáky (21 %). Variantu „psaní“ označilo ve velkém městě 8 dotazovaných (15 %), ve středně velkém městě 2 dotazovaní (5 %) a v městysu 4 dotazovaní (9 %). Poslední možnost „čtení“ zvolilo ve velkém městě 5 žáků (10 %), ve středně velkém městě nikdo a v městysu 6 žáků (14 %). Z grafu můžeme vidět, že nejčastěji doučování z AJ navštěvují žáci z městysu.

7. otázka: navštěvují doučování z českého jazyka mimo školu nebo ve škole, kde to ale není povinné. Věnujeme se tam například pravopisu, tvarosloví, skladbě, tvoření slov či jiným kapitolám z českého jazyka.

Nabízené odpovědi: ANO;

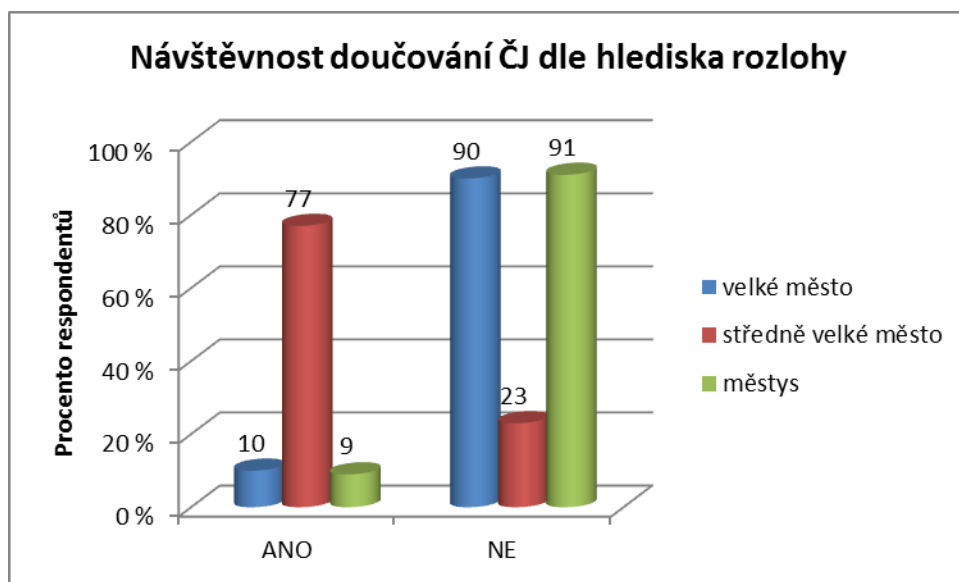
NE.



Graf č. 12| Návštěvnost doučování ČJ dle genderového hlediska

Na horizontální ose grafu č. 12 lze vidět souhlas či nesouhlas respondentů s daným výrokem. Na vertikální ose je znázorněno procento respondentů. Z celkového počtu 76 chlapců (100 %) zvolilo variantu „ANO“ 27 chlapců (36 %) a variantu „NE“ 49 chlapců (64 %). Možnost „ANO“ z celkového počtu 63 dívek (100 %) zvolilo

16 děvčat (25 %) a variantu „NE“ 47 děvčat (75 %). Doučování z českého jazyka tedy navštěvují častěji chlapci než dívky.



Graf č. 13| Návštěvnost doučování ČJ dle hlediska rozlohy

Graf č. 13 zobrazuje na horizontální linii, zda respondenti souhlasí či nesouhlasí s daným výrokiem a na vertikální linii je vyobrazeno procento respondentů. Z celkového počtu 52 dotázaných (100 %) ve velkém městě 5 z nich (10 %) s daným výrokiem souhlasilo, 47 z nich (90 %) nesouhlasilo. Ve středně velkém městě ze 44 respondentů (100 %) označilo odpověď „ANO“ 34 žáků (77 %) a odpověď „NE“ 10 žáků (23 %). V městysu ze 43 dotázaných (100 %) zvolili „ANO“ 4 respondenti (9 %) a „NE“ zvolilo 39 respondentů (91 %). Můžeme tedy pozorovat poměrně výrazné rozdíly, přičemž většina žáků ze středně velkého města doučování z českého jazyka navštěvuje na rozdíl od žáků z velkého města či z městysu.

8. otázka: *věnují se psaní vlastních textů ve svém volném čase.*

Nabízené odpovědi: *ANO;*

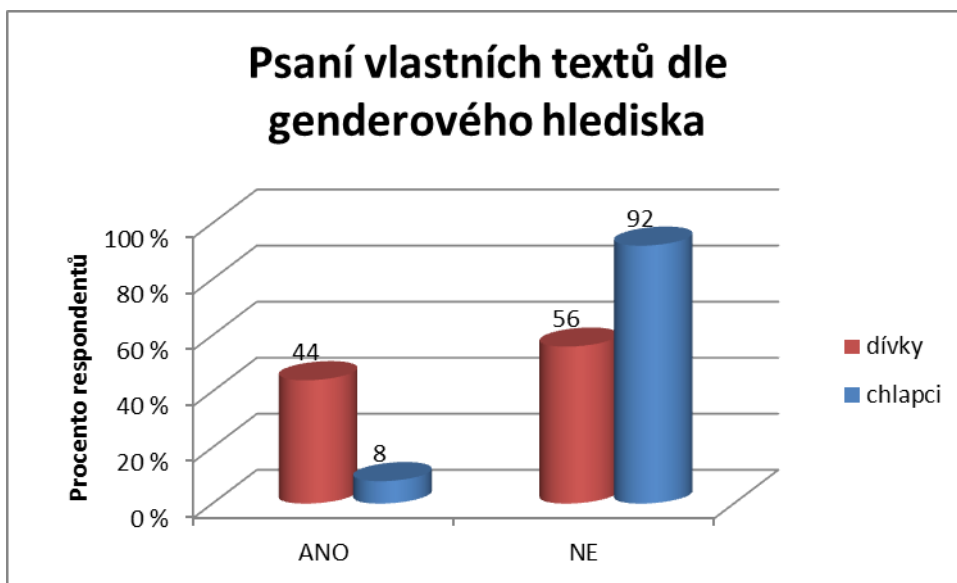
*NE.*

V případě zvolení možnosti ANO, žáci dále upřesňovali, jakým způsobem (opět mohli vybrat více možností):

*přispívání do novin nebo časopisů;*

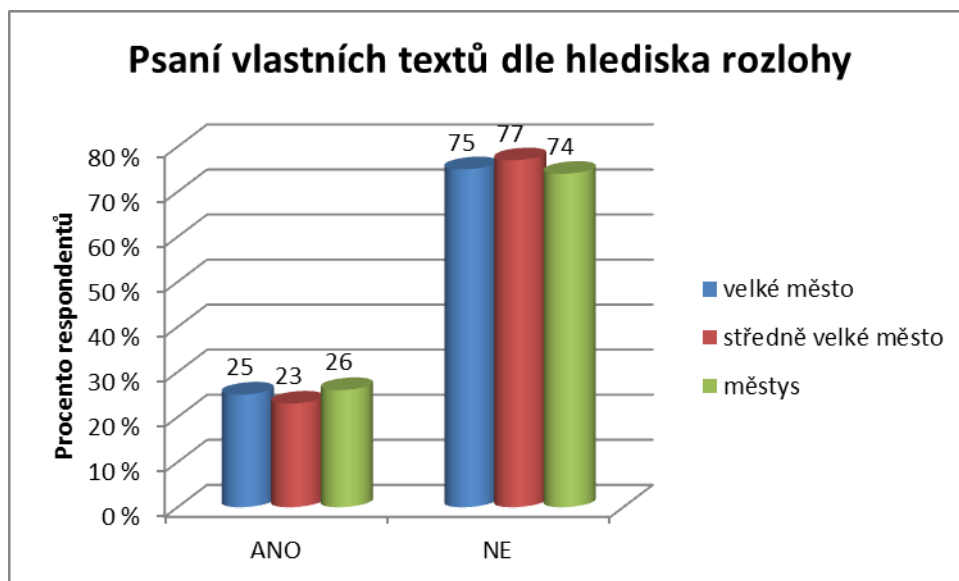
*psaní vlastních povídek či knihy;*

*jinak: (jak?).*



Graf č. 14| **Psaní vlastních textů dle genderového hlediska**

Na vodorovné linii v grafu č. 14 můžeme vidět, zda respondenti s daným výrokiem souhlasí či nikoliv. Na svislé linii je opět znázorněno procento respondentů. Z celkového počtu 63 dívek (100 %) souhlasilo s výrokiem 28 dívek (44 %) a nesouhlasilo 35 dívek (56 %). Z dívek, které souhlasily, 1 dívka (2 %) přispívá do novin nebo časopisů, 15 dívek (24 %) píše vlastní povídky či knihu a 12 dívek (19 %) zvolilo variantu „jinak“. V této variantě se objevovaly například odpovědi přispívání na internetové blogy (5 %), přispívání do školního rozhlasu (2 %), psaní deníku (11 %) nebo psaní básní (2 %). Chlapci převážně vybírali možnost „NE“, přičemž z celkového počtu 76 chlapců (100 %) tuto variantu zvolilo 70 chlapců (92 %). Možnost „ANO“ vybralo 6 chlapců (8 %), z toho do časopisů nebo novin přispívají 2 chlapci (3 %), vlastní povídky či knihu píše 3 chlapci (4 %) a možnost „jinak“ zvolil 1 chlapec (1 %), který uvedl, že píše vlastní texty k písničkám. Z grafu č. 14 lze vidět, že dívky se psaní vlastních textů ve volném čase věnují častěji než chlapci.



Graf č. 151 **Psaní vlastních textů dle hlediska rozlohy**

Souhlas či nesouhlas s daným tvrzením je v grafu č. 15 znázorněn na horizontální ose, na vertikální ose lze spatřit procento respondentů. Respondenti častěji vybírali možnost „NE“, ve velkém městě z celkového počtu 52 dotázaných (100 %) tuto možnost vybralo 39 respondentů (75 %), ve středně velkém městě ze 44 respondentů (100 %) zvolilo „NE“ 34 žáků (77 %) a v městysu ze 43 respondentů (100 %) zvolilo tuto variantu 32 dotázaných (74 %). Souhlas s výrokem vyjádřilo ve velkém městě 13 dotázaných (25 %), ve středně velkém městě 10 dotázaných (23 %) a v městysu 11 dotázaných (26 %). Pokud žáci zvolili variantu „ANO“, v druhé části otázky se objevovaly odpovědi „přispívám do novin nebo časopisů“ ve středně velkém městě u 2 dotázaných (5 %), v městysu u 1 žáka (2 %). Odpověď „píši vlastní povídky či knihu“ zvolilo ve velkém městě 9 dotázaných (17 %), ve středně velkém městě 4 dotázaní (9 %) a v městysu 6 žáků (14 %). Pokud žáci zvolili variantu „jinak“, ve velkém městě se objevovaly odpovědi jako například psaní deníku (6 %) nebo psaní básní (2 %). Celkově tuto variantu ve velkém městě zvolili 4 dotázaní (8 %). Ve středně velkém městě byly zaznamenány odpovědi psaní na blogy (2 %), psaní deníku (5 %), přispívání do školního rozhlasu (2 %) a psaní textů k písním (2 %). Celkově možnost „jinak“ ve středně velkém městě zvolilo 5 žáků (11 %). V městysu tuto variantu zvolili 4 respondenti (9 %), z toho 2 přispívají na internet a 2 uvedli, že si píší deník. Výsledky v této otázce jsou poměrně vyrovnané.



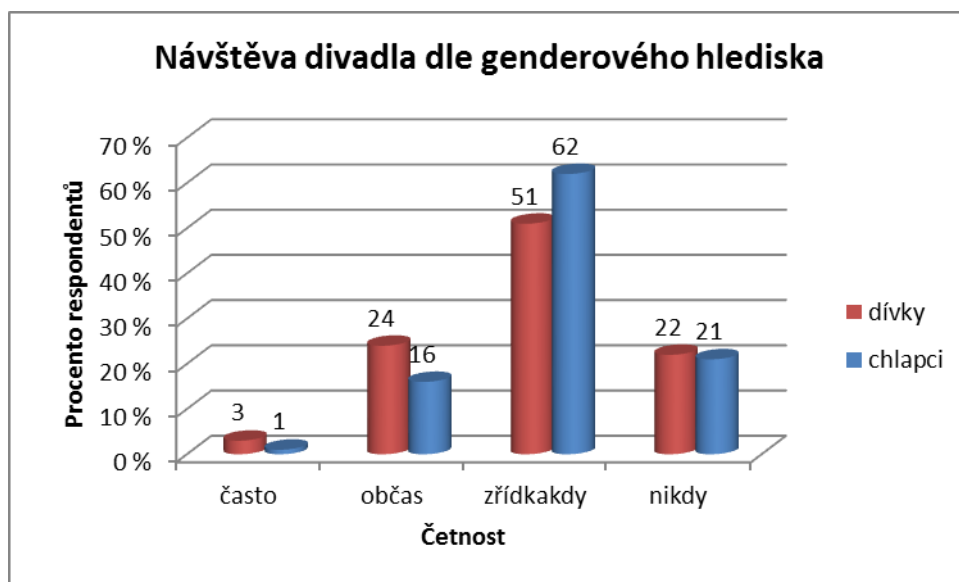
9. otázka: *jak často chodiš do divadla?*

Nabízené odpovědi: *často;*

*občas;*

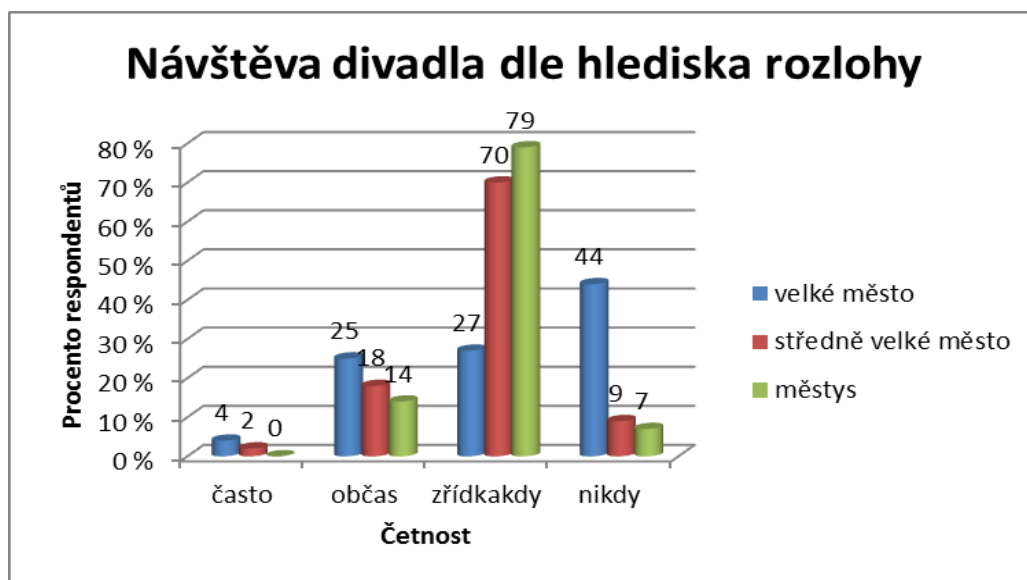
*zřídka;*

*nikdy.*



Graf č. 16| Návštěva divadla dle genderového hlediska

Na svislé ose grafu č. 16 můžeme spatřit procento respondentů, na vodorovné ose lze vidět četnost, se kterou žáci navštěvují divadlo. Z celkového počtu 76 chlapců (100 %) 1 chlapec (1 %) uvedl odpověď „často“, 12 chlapců (16 %) odpověď „občas“, 47 chlapců (62 %) odpověď „zřídka“ a 16 chlapců (21 %) odpověď „nikdy“. Z úplného počtu 63 dívek (100 %) možnost „často“ vybraly 2 dívky (3 %), možnost „občas“ vybralo 15 dívek (24 %), možnost „zřídka“ označilo 32 dívek (51 %) a možnost „nikdy“ byla označena 14 dívkami (22 %). U této otázky byla shodně chlapci i dívkami nejčastěji označována možnost „zřídka“.



Graf č. 17| Návštěva divadla dle hlediska rozlohy

Na horizontální linii grafu č. 17 je vyobrazena četnost, se kterou dotazovaní chodí do divadla, na vertikální ose je opět zachyceno procento respondentů, kteří danou odpověď označili. Z celkového počtu 52 dotázaných (100 %) ve velkém městě 2 (4 %) odpověděli „často“, 13 (25 %) označilo odpověď „občas“, 14 z nich (27 %) vybralo „zřídka“ a 23 (44 %) označilo možnost „nikdy“. Ve středně velkém městě ze 44 respondentů (100 %) první možnost vybral 1 žák (2 %), druhou možnost 8 žáků (18 %), třetí možnost 31 žáků (70 %) a čtvrtou možnost 4 žáci (9 %). V městysu z celkových 43 respondentů (100 %) nikdo nevybral variantu „často“, 6 dotazovaných (14 %) vybralo variantu „občas“, 34 dotazovaných (79 %) zvolilo možnost „zřídka“ a možnost „nikdy“ označili 3 respondenti (7 %). Zajímavým faktem u této otázky je ten, že ve velkém městě nejčastěji volili žáci možnost „nikdy“.

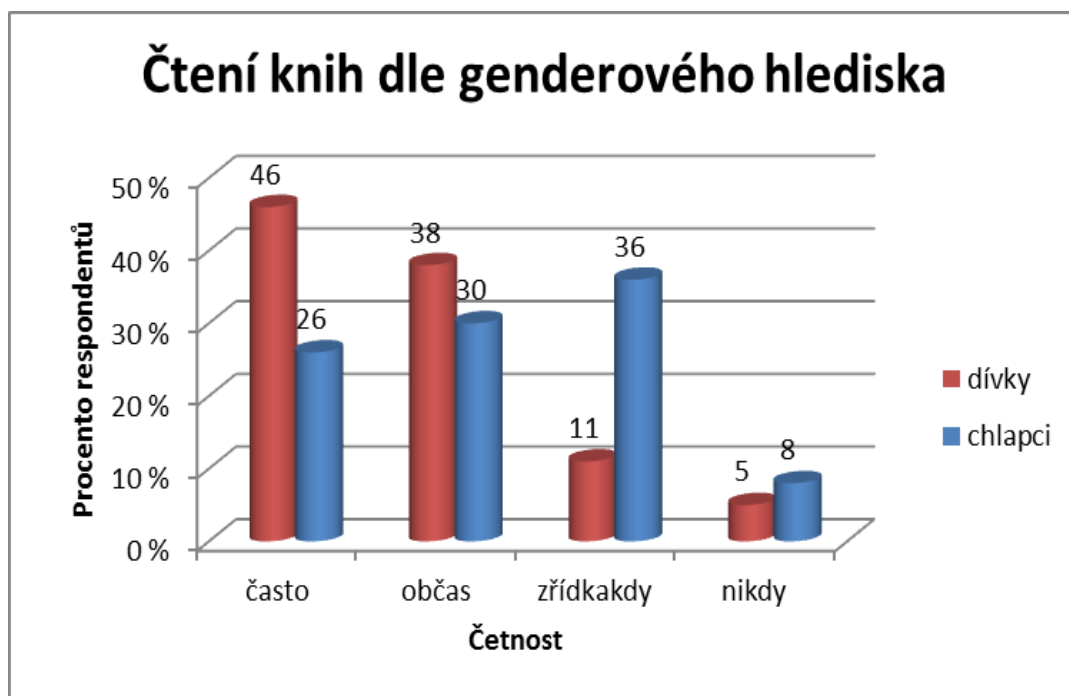
10. otázka: *jak často čteš knihy?*

Nabízené odpovědi: *často;*

*občas;*

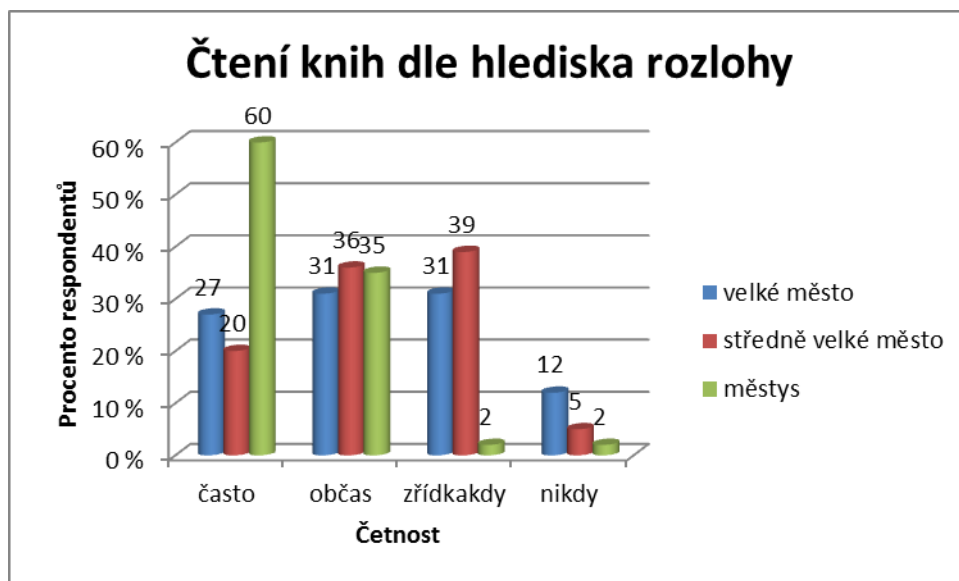
*zřídka;*

*nikdy.*



Graf č. 181 Čtení knih dle genderového hlediska

Na grafu č. 18 na vertikální ose můžeme vidět procento respondentů, kteří vybrali danou odpověď, a na horizontální ose vidíme, ze kterých možností mohli respondenti vybírat. Jedná se o to, jak často respondenti čtou knihy. Z celkového počtu 76 chlapců (100 %) vybralo nejvíce chlapců možnost „zřídka“, bylo to 27 chlapců (36 %). Jakou druhou nejčastější možnost chlapci vybírali variantu „občas“, vybralo ji 23 chlapců (30 %), dále vybralo 20 chlapců (26 %) možnost „často“ a nejméně vybírali chlapci možnost „nikdy“, bylo to 6 chlapců (8 %). Z celkových 63 dotazovaných děvčat (100 %) vybíralo nejvíce děvčat možnost „často“, přesně to bylo 29 dívek (46 %). Dále dívky vybíraly možnost „občas“, celkově tuto variantu vybralo 24 dívek (38 %). 7 dívek (11 %) vybralo možnost „zřídka“ a 3 dívky (5 %) možnost „nikdy“. Z tohoto grafu můžeme vidět, že rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou poměrně velké, dívky se dle průzkumu více přikláněly k možnostem „často“ a „občas“.



Graf č. 19| Čtení knih dle hlediska rozlohy

Osy u grafu č. 19 jsou označeny stejně jako u grafu č. 18. Z celkových 52 respondentů (100 %) ve velkém městě nejvíce dětí volilo možnost „občas“ a „zřídka“, shodně tyto možnosti volilo 16 dotazovaných (31 %). 14 dětí (27 %) vybralo možnost „často“ a 6 dětí (12 %) možnost „nikdy“. Ve středně velkém městě z celkových 44 dotazovaných (100 %) nejvíce žáků označilo možnost „zřídka“, bylo to 17 žáků (39 %), 16 žáků (36 %) zvolilo možnost „občas“, 9 dotazovaných (20 %) vybralo možnost „často“ a možnost „nikdy“ uvedli 2 žáci (5 %). V městysu z celkového počtu 43 respondentů (100 %) nejvíce žáků vybralo možnost „často“ a to opravdu ve velké míře ve srovnání s velkým a středně velkým městem. Tuto možnost označilo 26 žáků (60 %), možnost „občas“ zvolilo 15 žáků (35 %) a možnost „zřídka“ a „nikdy“ zvolil shodně 1 žák (2 %). Nejvíce patrný je rozdíl v možnosti „často“, ve které jednoznačně převládají respondenti z městysu.

11. otázka: čteš časopisy?

Nabízené odpovědi: ANO;

NE.

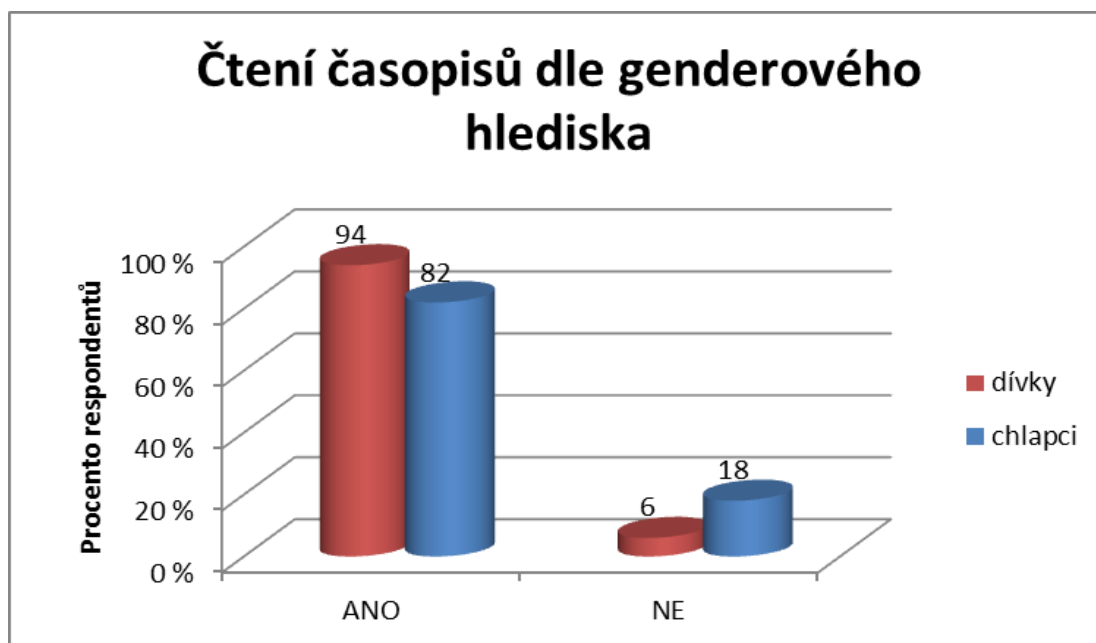
V případě zvolení možnosti ANO, žáci dále upřesňovali, jaký druh časopisů čtou (opět mohli vybrat více možností):

sportovní;

o zvířatech;

*pro teenagery*

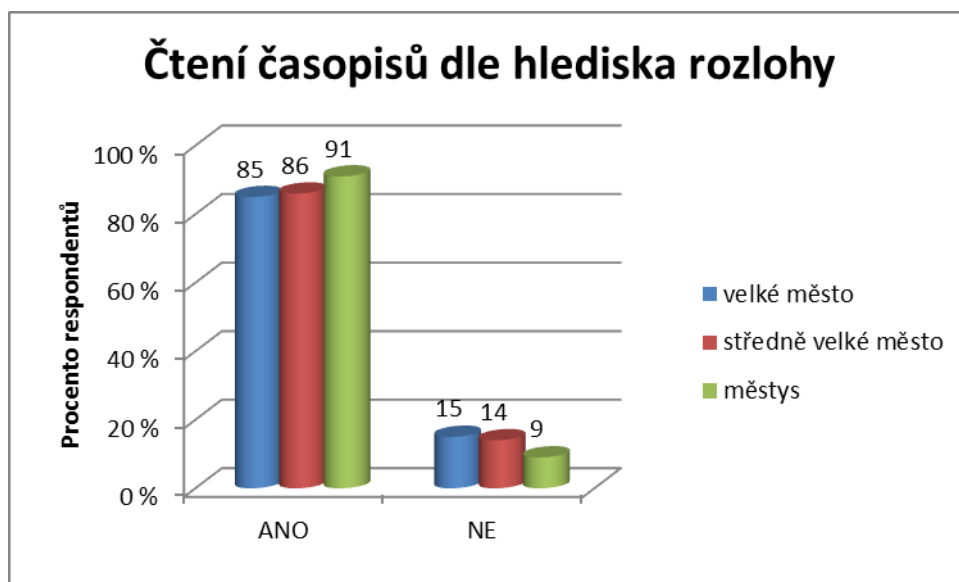
*jiné: (uved' jaké).*



Graf č. 20| Čtení časopisů dle genderového hlediska

Na vodorovné ose grafu č. 20 lze vidět, zda respondenti vybírali odpověď „ANO“ či „NE“, na svislé ose vidíme procento respondentů, kteří danou odpověď vybrali. Z celkového počtu 76 chlapců (100 %) vybralo odpověď „ANO“ 62 dotazovaných (82 %) a odpověď „NE“ 14 žáků (18 %). Pokud chlapci vybrali možnost „ANO“, dále nejčastěji uváděli, že čtou časopisy o sportu, tuto možnost uvádělo 26 chlapců (34 %), časopisy o zvířatech čte 10 chlapců (13 %), časopisy pro teenagery čte 24 chlapců (32 %) a možnost „jiné“ vybralo 21 chlapců (28 %). V této možnosti nejvíce chlapců uvádělo, že čtou naučné a odborné časopisy, celkově to bylo 11 chlapců (14 %), 8 chlapců (11 %) čte nejrůznější společenské magazíny a 2 chlapci (3 %) uvedli, že čtou komiksy. U dívek z celkového počtu 63 dívek (100 %) 59 dívek (94 %) vybralo odpověď „ANO“ a 4 dívky (6 %) zvolily odpověď „NE“. Pokud děvčata zvolila odpověď „ANO“, dále nejčastěji označovala, že čtou časopisy pro teenagery. Tuto odpověď vybralo 43 dívek (68 %). Sportovní časopisy označilo 9 dívek (14 %), časopisy o zvířatech zvolilo 21 dívek (33 %) a variantu „jiné“ vybralo 12 dívek (19 %). Ve variantě „jiné“ dívky uváděly, že čtou naučné a odborné časopisy, tuto variantu

zvolilo 9 dívek (14 %), komiksy uvedly 2 dívky (3 %) a společenské magazíny napsala 1 dívka (2 %). Z grafu č. 20 lze vidět, že dívky čtou časopisy častěji než chlapci.



Graf č. 21 | Čtení časopisů dle hlediska rozlohy

Osy grafu č. 21 jsou shodné s osami grafu č. 20. Z celkového počtu 52 dotazovaných (100 %) ve velkém městě zvolilo 44 žáků (85 %) variantu „ANO“ a 8 žáků (15 %) variantu „NE“. Pokud žáci volili variantu „ANO“, dále 14 z nich (27 %) uvedlo, že čtou sportovní časopisy a shodný počet uvedl časopisy o zvířatech, 28 žáků (54 %) napsalo, že čtou časopisy pro teenagery a 6 žáků (12 %) zvolilo variantu „jiné“. V této možnosti uvedli 4 dotázaní (8 %), že čtou odborné a naučné časopisy a 2 dotazovaní (4 %) uvedli, že čtou komiksy. Ve středně velkém městě z celkového počtu 44 žáků (100 %) vybralo 38 respondentů (86 %) variantu „ANO“ a 6 respondentů (14 %) variantu „NE“. 13 respondentů uvedlo, že čtou sportovní časopisy, 8 respondentů (18 %) čte časopisy o zvířatech, 13 žáků (30 %) čte časopisy pro teenagery a 18 žáků (41 %) uvedlo možnost „jiné“. V této variantě žáci nejčastěji uváděli, že čtou společenské magazíny a naučné a odborné časopisy. Tyto možnosti vybralo shodně 7 dotazovaných (16 %). Denní tisk a komiksy uvedli shodně 2 respondenti (5 %). V městysu z celkových 43 dotazovaných (100 %) s výrokem souhlasilo 39 žáků (91 %) a nesouhlasili 4 žáci (9 %). Z těch, co souhlasili, 8 respondentů (19 %) čte sportovní časopisy, 9 respondentů (21 %) čte časopisy o zvířatech, 27 dotazovaných (63 %) čte časopisy pro teenagery a 9 respondentů (21 %) vybralo variantu „jiné“, přičemž všichni uvedli, že čtou naučné či

odborné časopisy. Z grafu č. 21 vyplývá, že respondenti čtou časopisy poměrně často a to bez ohledu na rozlohu místa, kde se nachází jejich ZŠ.

12. otázka: navštěvuješ kroužek související s literaturou?

Nabízené odpovědi: ANO;

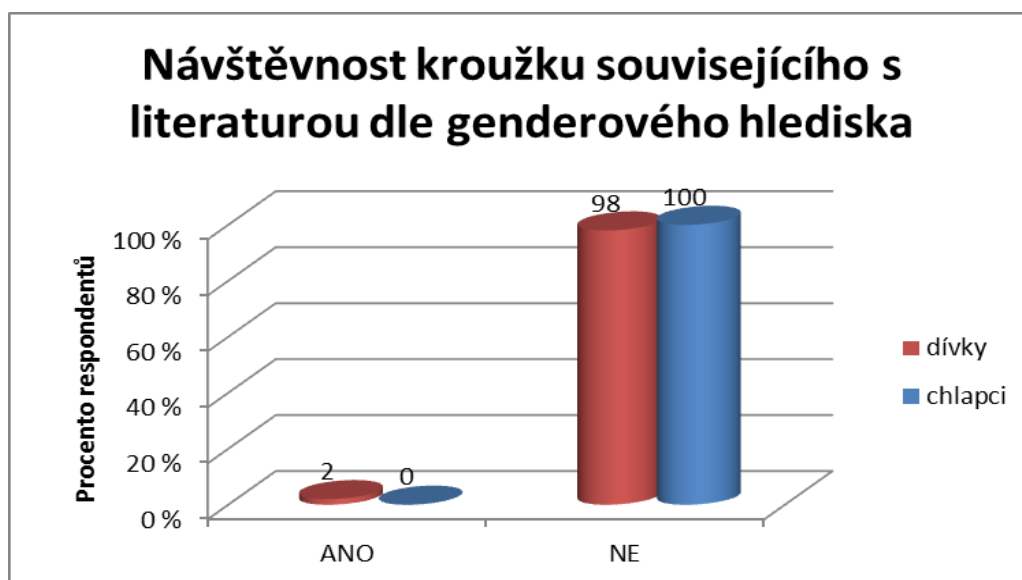
NE.

V případě zvolení možnosti ANO, žáci dále upřesňovali, jaký druh kroužku navštěvují (opět mohli vybrat více možností):

čtenářský či literární;

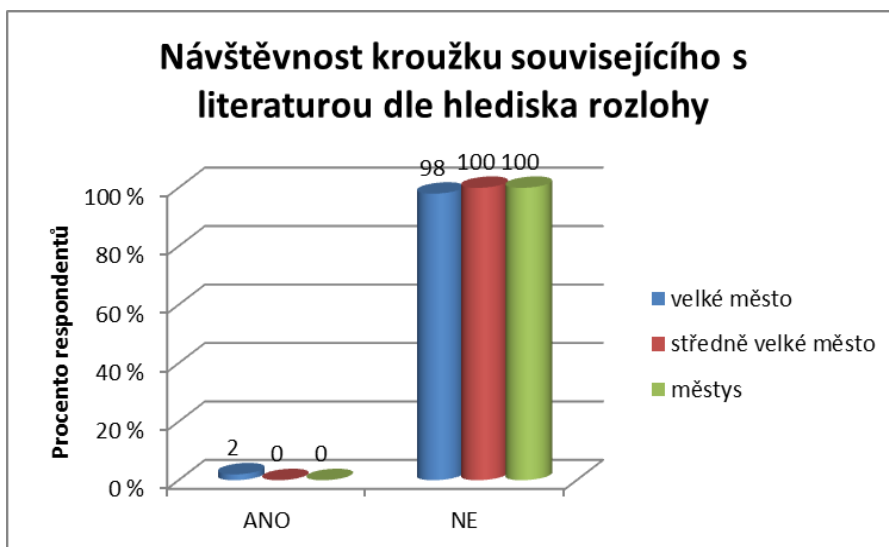
dramatický;

jiný: (uved' jaký).



Graf č. 221 **Návštěvnost kroužku souvisejícího s literaturou dle genderového hlediska**

Osy zobrazují stejné hodnoty jako u grafu č. 21. Z celkového počtu 63 dívek (100 %) kroužek související s literaturou navštěvuje 1 dívka (2 %), 62 dívek (98 %) kroužek nenavštěvuje. 1 dívka, která uvedla, že kroužek navštěvuje, zvolila v dalším upřesnění, že se jedná o dramatický kroužek. Celkový počet 76 chlapců (100 %) uvedl, že kroužek související s literaturou nenavštěvuje.



Graf č. 23| Návštěvnost kroužku souvisejícího s literaturou dle hlediska rozlohy

Horizontální i vertikální linie na grafu č. 23 zobrazuje stejné hodnoty jako na předchozím grafu č. 22. Ve velkém městě z celkového počtu 52 dotázaných (100 %) 51 dotázaných (98 %) kroužek související s literaturou nenavštěvuje, 1 dotázaný (2 %) navštěvuje dramatický kroužek. Ve středně velkém městě všech 44 respondentů (100 %) tento druh kroužku nenavštěvuje, v městysu rovněž všech 43 respondentů (100 %) odpovědělo „NE“.

13. otázka: *jak často chodíš do knihovny?*

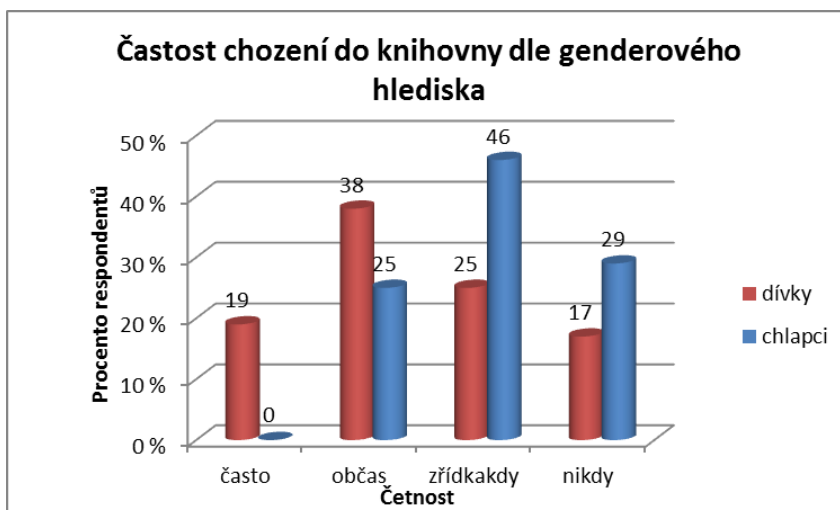
Nabízené odpovědi: *často;*

*občas;*

*zřídka;*

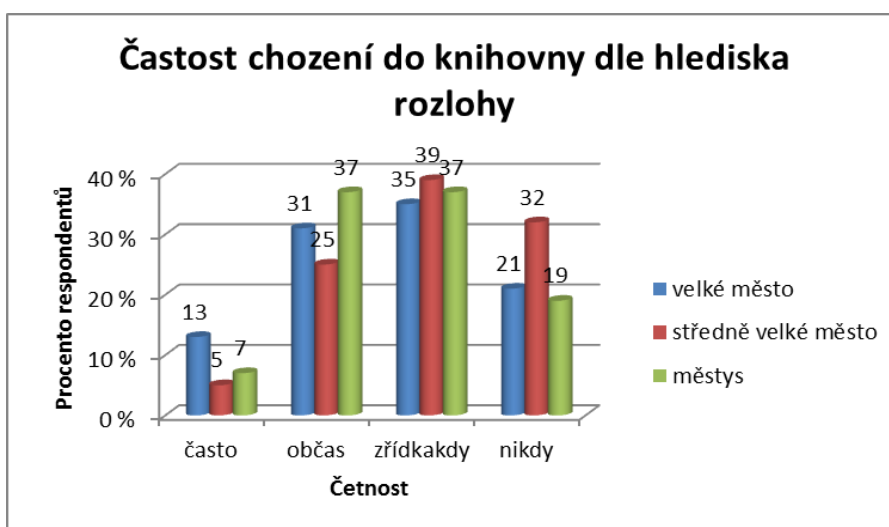
*nikdy.*





Graf č. 24 | Častost chození do knihovny dle genderového hlediska

Na horizontální linii grafu č. 24 lze spatřit četnost chození do knihovny, na vertikální linii je vyobrazeno procento respondentů, kteří danou odpověď označili. Z celkového počtu 76 chlapců (100 %) možnost „často“ nevybral nikdo, možnost „občas“ zvolilo 19 chlapců (25 %), možnost „zřídka“ napsalo 35 chlapců (46 %) a možnost „nikdy“ zvolilo 22 chlapců (29 %). U dívek z celkového počtu 63 dívek (100 %) možnost „často“ zvolilo 12 děvčat (19 %), varianta „občas“ byla označena 24 dívkami (38 %), varianta „zřídka“ byla zvolena 16 dívkami (25 %) a možnost „nikdy“ označilo 11 dívek (17 %). V grafu č. 24 vidíme, že převážná většina chlapců volila varianty „zřídka“ nebo „nikdy“, chlapci tyto varianty volili ve větší míře než děvčata.



Graf č. 25 | Častost chození do knihovny dle hlediska rozlohy

Horizontální i vertikální linie nám zobrazují stejné hodnoty jako v grafu č. 24. Z celkového počtu 52 respondentů (100 %) ve velkém městě zvolilo variantu „často“ 7 z nich (13 %), variantu „občas“ 16 z nich (31 %), variantu „zřídka“ 18 z nich (35 %) a variantu „nikdy“ 11 z nich (21 %). Ve středně velkém městě z celkového počtu 44 dotazovaných označili variantu „často“ 2 respondenti (5 %), variantu „občas“ označilo 11 dotazovaných (25 %), variantu „zřídka“ vybralo 17 dotazovaných (39 %) a variantu „nikdy“ zvolilo 14 respondentů (32 %). V městysu z celkových 43 respondentů (100 %) první variantu označili 3 (7 %), druhou variantu 16 (37 %), třetí variantu 16 (37 %) a čtvrtou variantu 8 respondentů (19 %). Z tohoto grafu lze pozorovat, že zájem o chození do knihovny je nejmenší ve středně velkém městě.

14. otázka: kde sháníš knihy ke čtení (zde můžeš vybrat více možností)?

Nabízené odpovědi: městská knihovna;

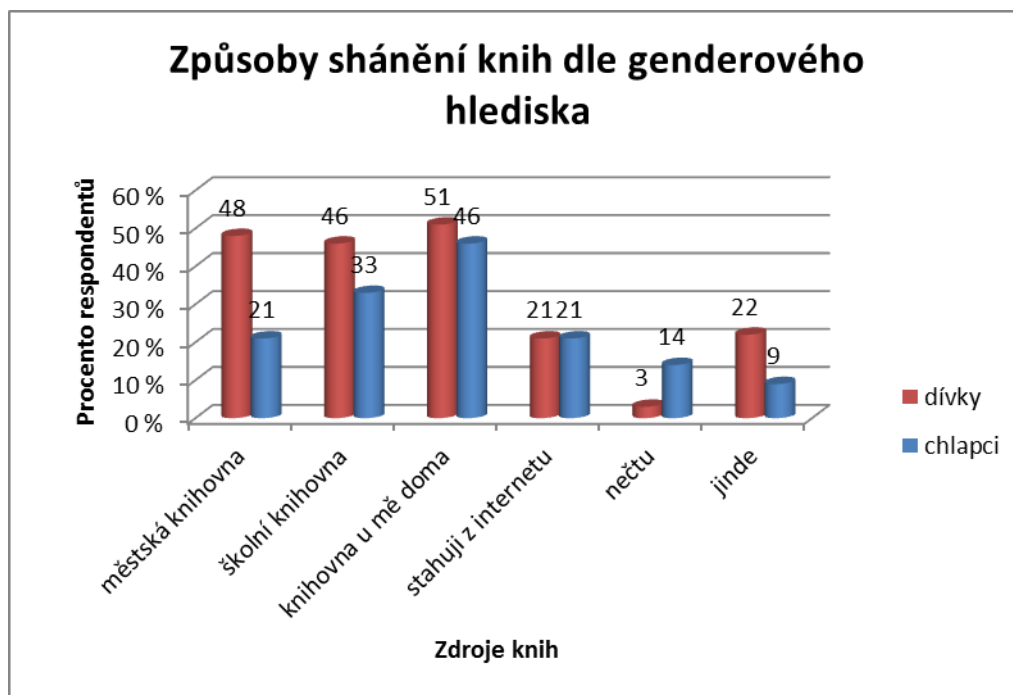
školní knihovna;

knihovna u mě doma;

stahuji si knihy na internetu;

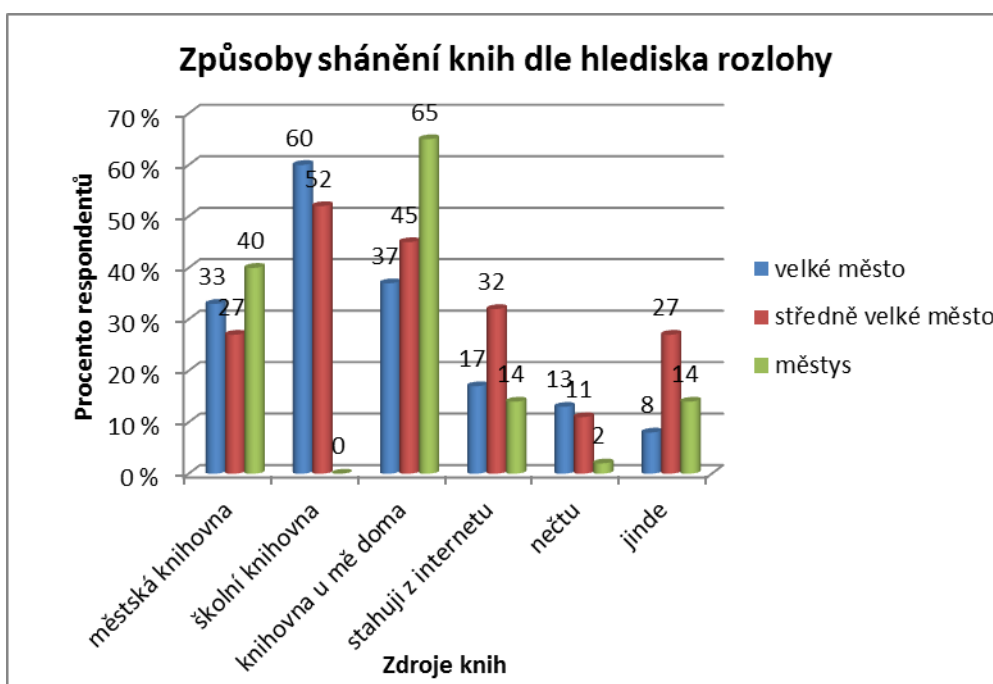
nečtu;

jinde: (uved' kde).



Graf č. 26| Způsoby shánění knih dle genderového hlediska

Na horizontální ose grafu č. 26 můžeme vidět zdroje knih, na vertikální ose procento respondentů, kteří danou variantu zvolili. Z celkového počtu 63 dívek (100 %) první variantu zvolilo 30 dívek (48 %), druhou variantu 29 dívek (46 %), třetí variantu 32 dívek (51 %), čtvrtou variantu 13 dívek (21 %), pátou variantu 2 dívky (3 %) a variantu „jinde“ zvolilo 14 dívek (22 %). U možnosti „jinde“ dívky uváděly buď knihkupectví, těchto dívek bylo 10 (16 %) nebo od kamarádů, tuto variantu zvolily 4 dívky (6 %). Z celkového počtu 76 chlapců (100 %) možnost „městská knihovna“ označilo 16 chlapců (21 %), možnost „školní knihovna“ 25 chlapců (33 %), možnost „knihovna u mě doma“ 35 chlapců (46 %), možnost „stahuji z internetu“ 16 chlapců (21 %), možnost „nečtu“ označilo 11 chlapců (14 %) a možnost „jinde“ vybralo 7 chlapců (9 %), z toho 6 chlapců (8 %) uvedlo knihkupectví a 1 chlapec (1 %) uvedl jako zdroj kamarády. Nejčastějším zdrojem knih je tedy jak pro dívky, tak pro chlapce domácí knihovna.



Graf č. 27 | **Způsoby shánění knih dle hlediska rozlohy**

Osy na grafu č. 27 znázorňují stejná fakta jako ty na grafu č. 26. Z celkového počtu 52 dotazovaných (100 %) ve velkém městě první možnost vybralo 17 z nich (33 %), druhou možnost 31 z nich (60 %), třetí možnost 19 z nich (37 %), čtvrtou možnost 9 z nich (17 %), pátou možnost 7 z nich (13 %) a možnost „jinde“ zvolili 4 z nich (8 %).

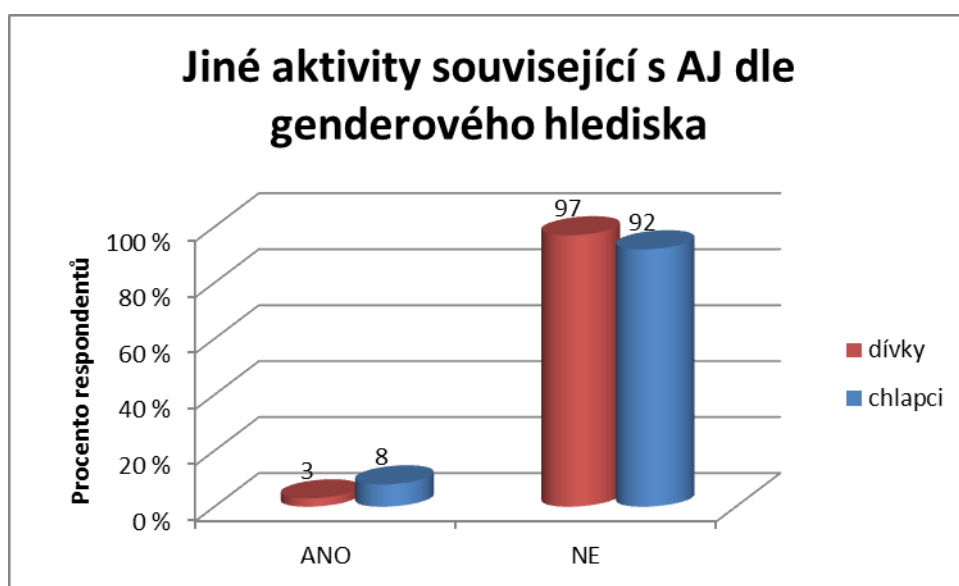
Z těchto 4 respondentů 3 (6 %) uvedli obchod a 1 (2 %) uvedl kamarády. Ve středně velkém městě odpovídalo celkem 44 respondentů (100 %). „Městskou knihovnu“ označilo 12 respondentů (27 %), „školní knihovnu“ 23 respondentů (52 %), „knihovnu u mě doma“ 20 respondentů (45 %), „stahuji z internetu“ uvedlo 14 respondentů (32 %), „nečtu“ vybralo 5 respondentů (11 %) a variantu „jiné“ zvolilo 12 respondentů (27 %). Z těchto 12 dotázaných 2 (5 %) uvedli kamarády jako zdroj knih a 10 (23 %) uvedlo knihkupectví. V městysu z celkových 43 dotazovaných (100 %) 17 z nich (40 %) vybralo „městskou knihovnu“, nikdo nevybral „školní knihovnu“, 28 z nich (65 %) vybralo „knihovnu u mě doma“, 6 z nich (14 %) zvolilo „stahuji z internetu“, 1 zvolil variantu „nečtu“ a 6 variantu „jiné“. U této možnosti 2 žáci (5 %) uváděli kamarády a 4 žáci (9 %) knihkupectví. Ve velkém a středně velkém městě nejvíce žáci využívají školních knihoven a v městysu domácí knihovnu. Zajímavé je, že žádný z žáků v městysu nevyužívá školní knihovnu.

15. otázka: ve volném čase se věnuji ještě jiným aktivitám souvisejícím s českým jazykem?

Nabízené odpovědi: ANO;

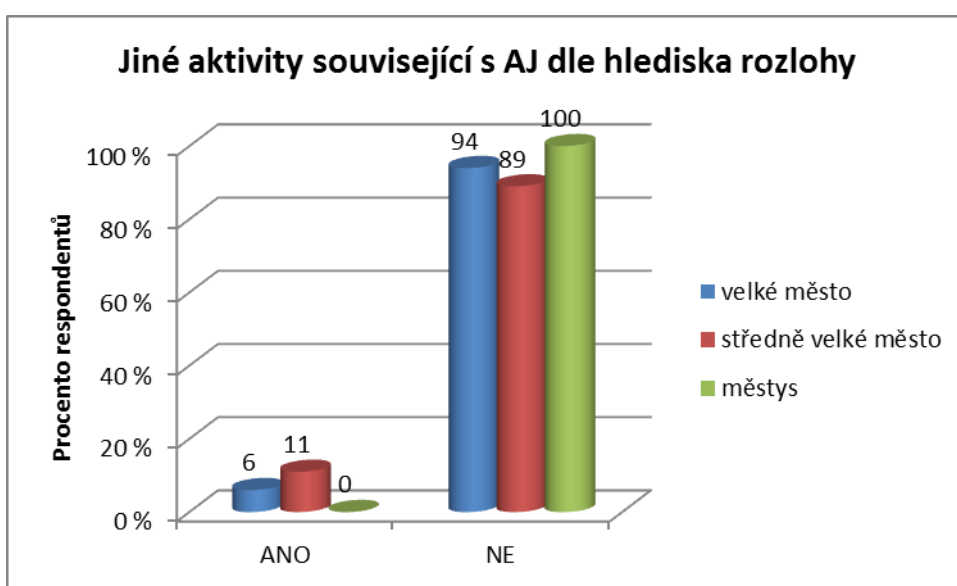
NE.

V případě zvolení možnosti ANO, žáci dále upřesňovali, jakým aktivitám se věnují.



Graf č. 28| Jiné aktivity související s AJ dle genderového hlediska

Na horizontální ose můžeme vidět, zda se respondenti věnují aktivitám, které nějak souvisí s AJ, ve svém volném čase (varianta „ANO“) nebo se jim nevěnují (varianta „NE“). Vertikální osa zobrazuje procento respondentů. Z celkového počtu 63 dívek (100 %) 61 dívek (97 %) jiné aktivity neuvádí, 2 dívky (3 %) uvedly ještě jiné aktivity a to v jednom případě anglické společenské hry a v jednom případě zpěv. Z celkového počtu 76 chlapců (100 %) 70 chlapců (92 %) jiné aktivity neuvádí a 6 chlapců (8 %) ano. Z těchto 6 chlapců 5 (7 %) uvedlo anglické společenské hry a 1 (1 %) uvedl anglické fórum.



Graf č. 29| Jiné aktivity související s AJ dle hlediska rozlohy

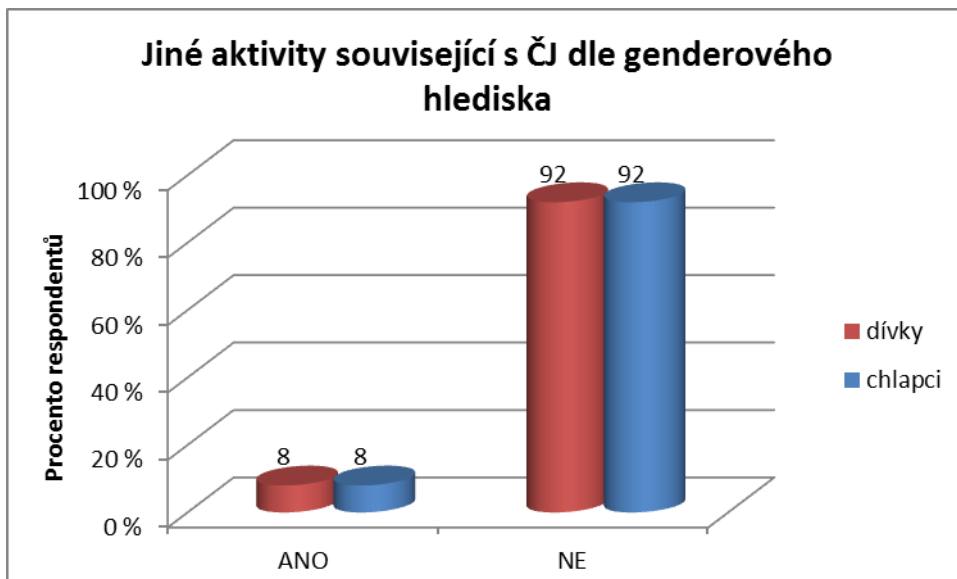
Horizontální i vertikální osa je totožná s předchozím grafem č. 28. Ve velkém městě z celkového počtu 52 respondentů (100 %) 3 (6 %) zvolili odpověď „ANO“ a 49 (94 %) zvolilo variantu „NE“. Z těch, co zvolili variantu „ANO“ 2 (4 %) uvedli anglické společenské hry a 1 (2 %) uvedl zpěv. Ve středně velkém městě z celkového počtu 44 odpovídajících (100 %) jich 5 (11 %) označilo možnost „ANO“ a 39 (89 %) možnost „NE“. Jako další aktivity žáci ve středně velkém městě uváděli opět anglické společenské hry, tuto odpověď uvedli 4 žáci (9 %) a 1 žák (2 %) uvedl anglické fórum. V městysu z celkových 43 respondentů (100 %) zvolili všichni možnost „NE“.

16. otázka: ve volném čase se věnuji ještě jiným aktivitám souvisejícím s českým jazykem?

Nabízené odpovědi: ANO;

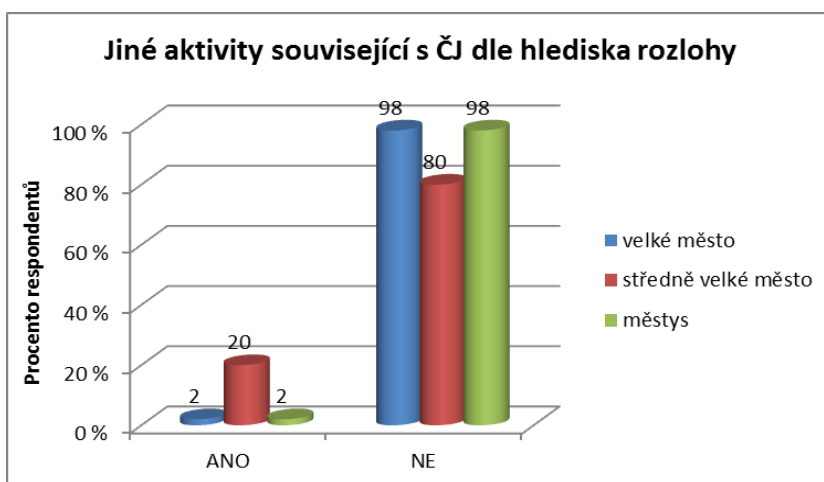
NE.

V případě zvolení možnosti ANO, žáci dále upřesňovali, jakým aktivitám se věnují.



Graf č. 30 | Jiné aktivity související s ČJ dle genderového hlediska

Obě osy na grafu č. 30 zobrazují stejné veličiny jako na grafu č. 28. Z celkového počtu 63 dívek (100 %) jich 58 (92 %) neuvádí jiné aktivity související s ČJ, 5 z nich (8 %) jiné aktivity uvádí. 3 dívky (5 %) uvádějí televizi a rozhlas, 1 dívka (2 %) společenské hry a 1 dívka (2 %) procvičování pravopisu na internetu. U chlapců z celkového počtu 76 chlapců (100 %) jich 70 (92 %) neuvádí jiné aktivity a 6 (8 %) ano. 5 chlapců (7 %) uvádí televizi a rádio a 1 chlapec (1 %) procvičování diktátů.



Graf č. 31 | Jiné aktivity související s ČJ dle hlediska rozlohy

Veličiny na obou osách zůstávají stejné jako na předchozích grafech (viz graf č. 28). Z celkového počtu 52 respondentů (100 %) ve velkém městě jich 51 (98 %) nevedlo jiné aktivity a 1 z nich (2 %) uvedl společenské hry. Ve středně velkém městě z celkového počtu 44 respondentů (100 %) jich 35 (80 %) jiné aktivity nevedlo a 9 (20 %) ano. 8 respondentů (18 %) ze středně velkého města uvedlo televizi a rozhlas a 1 respondent (2 %) uvedl procvičování diktátů. V městysu ze 43 dotazovaných (100 %) jich 42 (98 %) jiné aktivity nevedlo a 1 (2 %) uvedl procvičování pravopisu na internetu.

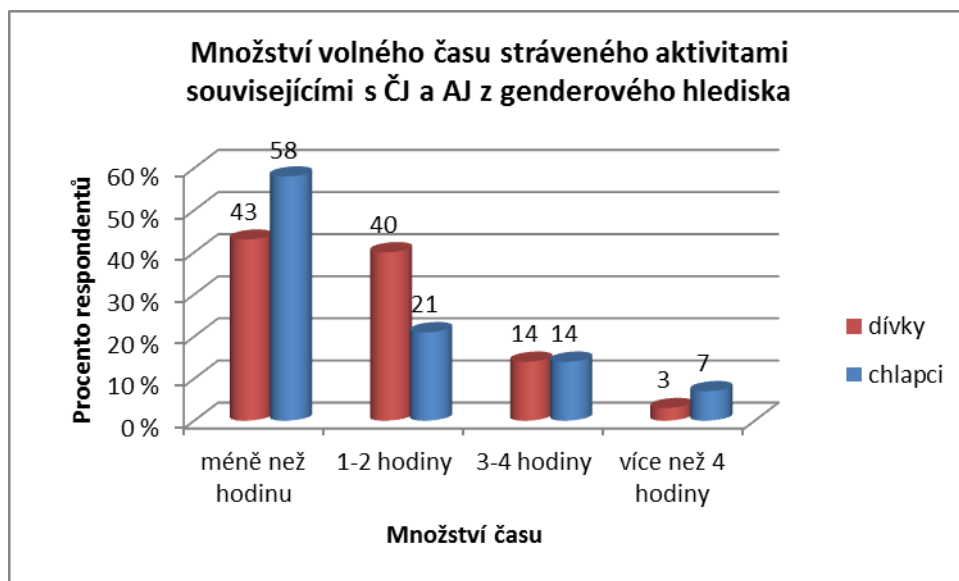
17. otázka: *kolik svého volného času týdně věnuješ aktivitám, které souvisejí s ČJ nebo AJ (volným časem rozuměj čas mimo vyučování)?*

Nabízené odpovědi: *méně než hodinu;*

*1-2 hodiny;*

*3-4 hodiny;*

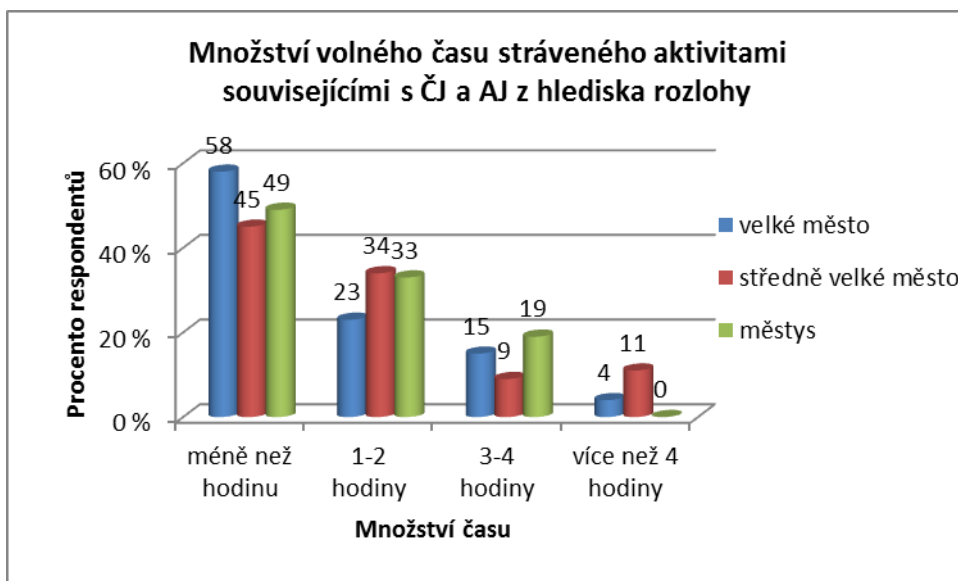
*více než 4 hodiny.*



**Graf č. 32 | Množství volného času stráveného aktivitami souvisejícími s ČJ a AJ z genderového hlediska**

Na vodorovné ose grafu č. 32 můžeme vidět množství času, na svislé ose je vyobrazeno procento respondentů, kteří odpověď vybrali. Z celkového počtu 63 dívek (100 %) tráví těmito aktivitami méně než hodinu 27 dívek (43 %), 1-2 hodiny těmto aktivitám věnuje

25 dívek (40 %), 3-4 hodiny uvedlo 9 dívek (14 %) a více než 4 hodiny uvedly 2 dívky (3 %). U chlapců z celkového počtu 76 chlapců (100 %) těmito aktivitami tráví 44 chlapců (58 %) méně než hodinu, 1-2 hodiny uvedlo 16 chlapců (21 %), 3-4 hodiny uvedlo 11 chlapců (14 %) a více než 4 hodiny uvedlo 5 chlapců (7 %). Nejvíce respondentů tedy shodně u dívek i u chlapců tráví těmito aktivitami méně než hodinu. Více času aktivitami souvisejícími s ČJ a AJ podle průzkumu tráví děvčata.



Graf č. 331 Množství volného času stráveného aktivitami souvisejícími s ČJ a AJ z hlediska rozlohy

Osy na grafu č. 33 zobrazují stejné veličiny jako na grafu č. 32. Ve velkém městě z celkového počtu 52 odpovídajících (100 %) se aktivitám, které souvisejí s ČJ nebo AJ, méně než hodinu věnuje 30 žáků (58 %), 1-2 hodiny 12 žáků (23 %), 3-4 hodiny 8 žáků (15 %) a více než 4 hodiny uvedli 2 žáci (4 %). Ve středně velkém městě z celkového počtu 44 respondentů (100 %) jich 20 (45 %) uvedlo, že se těmito aktivitám věnuje méně než hodinu, 15 (34 %) těmito aktivitami tráví 1-2 hodiny, 4 (9 %) uvedli, že aktivitám věnují 3-4 hodiny a 5 (11 %) uvádí více než 4 hodiny. V městysu z celkových 43 dotazovaných (100 %) jich 21 (49 %) tráví těmito aktivitami méně než hodinu, 14 (33 %) uvedlo 1-2 hodiny, 8 (19 %) uvedlo 3-4 hodiny a nikdo neuvedl více než 4 hodiny. Na grafu lze tedy spatřit, že bez ohledu na rozlohu města, v němž se ZŠ nachází, nejvíce žáků těmito aktivitám věnuje méně než hodinu svého volného času.



Nejvíce času aktivitám, které souvisejí s ČJ a AJ, věnují žáci ze středně velkého města, nejméně času těmito aktivitami tráví žáci z velkého města. Žáci z městysu jsou někde uprostřed.

## 6. Diskuse

Cílem praktické části této diplomové práce bylo prozkoumat problematiku volného času dětí na 2. stupni v souvislosti s českým a anglickým jazykem na třech vybraných základních školách. Pro zjištění potřebných informací bylo využito dotazníkové formy šetření. Z odpovědí se lze dozvědět, jaké množství času žáci na vybraných ZŠ tráví těmito aktivitami, a také zde vidíme, o jaké aktivity se konkrétně jedná. Můžeme také pozorovat, zda jsou patrné nějaké rozdíly mezi respondenty z velkého a středně velkého města a městysu. Tento výzkum byl omezen počtem respondentů, nejedná se tedy o reprezentativní vzorek, výsledky výzkumu nelze aplikovat na všechny žáky 2. stupně v celé České republice.

Před zahájením samotného výzkumu jsem stanovila několik předpokladů, z nichž některé výzkum potvrdil, jiné nepotvrdil. Předpoklady jsem stanovovala empiricky.

*PI: Děti z většího či středně velkého města věnují týdně více času aktivitám, které jsou nějak spojené s českým nebo anglickým jazykem.*

Vzhledem k větším možnostem a širší nabídce aktivit ve velkém a středně velkém městě, jsem se domnívala, že děti, jejichž ZŠ sídlí ve velkém nebo středně velkém městě, budou tyto aktivity častěji provozovat. Nejvíce času těmito aktivitám věnují žáci ze středně velkého města, nejméně času aktivitami tráví žáci z velkého města. Žáci z městysu jsou někde uprostřed. Přehledněji vše můžeme pozorovat na grafu č. 33. Předpoklad se tedy nepotvrdil. Překvapivým faktem je zde trávení volného času žáky z velkého města, kteří aktivitám souvisejícím s českým a anglickým jazykem věnují nejméně času. Dalo by se to přičítat většímu výběru volnočasových aktivit nebo nezájmu dětí.

P2: Divadlo více navštěvují děti z velkého města než děti z městyse.

Jelikož v městysech obvykle divadla nebývají a žáci jsou nuceni do divadel dojíždět, domnívala jsem se, že žáci z velkého města, kteří mají divadlo v místě, ho budou častěji navštěvovat. Tomuto tématu se věnuje otázka č. 9 v dotazníku, graficky je to znázorněno na grafu č. 17. Abychom mohli objektivně posoudit tento předpoklad, použila jsem metodu váženého průměru. Počítala jsem s procenty, aby výsledek byl měřitelný. Přiřadila jsem jednotlivým odpovědím číselnou hodnotu od 1 do 4, přičemž odpovědi „často“ jsem přiřadila 4 a odpovědi „nikdy“ číselnou hodnotu 1. V tabulce č. 1 můžeme vidět výsledky. Čím vyšší je vážený průměr, tím více žáci navštěvují divadlo. Takto jsem došla k závěru, že nejčastěji divadlo navštěvují žáci ze středně velkého města a nejméně žáci z velkého města. Předpoklad se tedy nepotvrdil.

Rozloha města	Výpočet	Vážený průměr
Velké město	$4 \times 4 + 25 \times 3 + 27 \times 2 + 44 \times 1 = 189$	1,89
Středně velké město	$2 \times 4 + 18 \times 3 + 70 \times 2 + 9 \times 1 = 211$	2,11
Městys	$0 \times 4 + 14 \times 3 + 79 \times 2 + 7 \times 1 = 207$	2,07

Tabulka č. 1 | Navštěvnost divadel

P3: Kroužek související s literaturou navštěvují více děti z velkých měst než děti z městyse.

Předpokládala jsem, že ve velkých městech děti tráví svůj volný čas organizovaněji než děti v městysech, tudíž častěji navštěvují zájmové kroužky různého druhu. Mezi tyto kroužky řadím i dramatické, literární a jiné kroužky související s literaturou. Tomuto předpokladu se v dotazníku věnuji v otázce č. 12. Graficky znázorněna je tato otázka v grafu č. 23. 100 % dotazovaných ve středně velkém městě a v městysech tento druh kroužků nenavštěvuje. Ve velkém městě navštěvuje dramatický kroužek pouze 1 respondent (2 %) a 98 % respondentů odpovědělo záporně. Předpoklad se sice potvrdil, ale odpověď pouze jednoho respondenta nelze brát jako průkazné potvrzení předpokladu. Je také možné, že vzorek respondentů byl příliš malý a pokud bychom dotazník zadali více žákům, kladných odpovědí by bylo více.

P4: Knihovnu navštěvují chlapci i dívky ve stejné míře.

Co se týče návštěvnosti knihovny, neměla jsem důvod domnívat se, že by zde existovaly nějaké výraznější výkyvy mezi děvčaty a chlapci. Tomuto tématu se věnuji v dotazníku v otázce č. 13, graficky jsou výsledky znázorněny na grafu č. 24. Při hodnocení četnosti návštěv jsem postupovala stejným způsobem jako u P2, tedy metodou váženého průměru. Ukázalo se, že poměrně s velkým rozdílem dívky navštěvují knihovnu častěji než chlapci. Předpoklad se tedy nepotvrdil. Způsob výpočtu a výsledky můžeme vidět v tabulce č. 2. Opět jsem počítala s procenty, aby výsledky byly objektivní. Čím vyšší je vážený průměr, tím více respondenti navštěvují knihovnu.

Pohlaví	Výpočet	Vážený průměr
Dívky	$19 \times 4 + 38 \times 3 + 25 \times 2 + 17 \times 1 = 257$	2,57
Chlapci	$0 \times 4 + 25 \times 3 + 46 \times 2 + 29 \times 1 = 196$	1,96

Tabulka č. 2 | Návštěvnost knihovny

P5: Chlapci se s anglickým jazykem v počítačových hrách setkávají častěji než dívky.

Z osobní zkušenosti se domnívám, že chlapci svůj volný čas tráví více při hraní počítačových her než děvčata. Tomuto tématu se v dotazníku věnuji v otázkách č. 2, 3, v otázkách 4 a 5 tuto variantu uvedli sami respondenti v možnosti „jiné“. Graficky znázorněny jsou otázky 2, 3 v grafech č. 2, 4. Otázky 4 a 5 máme sice graficky znázorněny, ale možnost „jiné“ je rozpracována v textové podobě pod jednotlivými grafy. Co se týče poslechu anglického jazyka z počítačových her, můžeme spatřit velký rozdíl mezi dívkami (48 %) a chlapci (75 %). U čtení anglického jazyka z počítačových her docházíme k podobnému závěru, dívky tuto možnost uvádí v 59 %, chlapci v 74 %. Používání mluveného anglického jazyka v počítačových hrách uvádí shodně 1 dívka a 1 chlapec. V počítačových hrách anglicky také více píše chlapci (8 %), zatímco z dívek tuto možnost neuváděla žádná. Předpoklad se tedy potvrdil.

Celkově lze říci, že ve výsledcích výzkumu se objevilo několik zajímavých momentů. Například u otázky č. 8, která se týkala psaní vlastních textů ve volném čase, mě

překvapil počet dětí, které se této aktivitě věnují. Z celkového počtu 139 dětí (100 %), vlastní texty píše 34 dotazovaných (24 %). 18 respondentů (13 %) uvedlo, že se ve volném čase věnuje psaní vlastních povídek či knihy.

Mezi laickou veřejností se traduje, že děti dnes obecně málo čtou. Z výsledků výzkumu je ale patrný opak. Ze 139 dětí (100 %), možnost „často“ zvolilo 49 dotazovaných (35 %), možnost „občas“ byla označena 47 dětmi (34 %), možnost „zřídka“ uvedlo 34 dětí (24 %) a jen 9 dětí (6 %) uvedlo možnost „nikdy“.

Vzhledem k možnostem, které děti v dnešní době mají, a dostupnosti kulturních a volnočasových zařízení mě zaujal i nízký počet dětí, které navštěvují knihovnu, divadlo, doučování jednotlivých jazyků a kroužky související s literaturou. Z celkového počtu 139 respondentů (100 %) knihovnu navštěvuje často 12 dětí (9 %), občas 43 dětí (31 %), zřídka 51 dětí (37 %) a nikdy 33 dětí (24 %). Literární kroužky navštěvuje pouze 1 respondent, což je zarážející vzhledem k faktu, že ve všech třech školách, kde byl průzkum prováděn, je tento kroužek k dispozici. Ani doučování anglického jazyka není mezi dětmi příliš populární. Navštěvuje ho pouze 30 dětí (22 %). Návštěvnost doučování českého jazyka je podobná, tuto aktivitu ve volném čase vyhledává 43 dotazovaných (31 %). Na divadelní představení se často přijdou podívat 3 respondenti (2 %), občas 27 respondentů (19 %), zřídka 79 dotazovaných (57 %) a do divadla vůbec nechodí 30 dotazovaných (22 %).

Naopak očekávané byly odpovědi v otázkách č. 2, 3, 4, 5, které se týkaly využití anglického jazyka ve volném čase (poslech, čtení, mluvení, psaní). Výsledky ukazují, že nejvíce dětí poslouchá anglický jazyk v anglických písních. Z celkového počtu 139 dotazovaných (100 %) tuto možnost uvedlo 115 dětí (83 %). Dotazovaní nejčastěji čtou anglický jazyk při hraní počítačových her, konkrétně tuto variantu zvolilo 93 z nich (67 %). Co se týče mluvení, nejvíce žáků zvolilo variantu „nemluví anglicky mimo školu“, jednalo se o 57 žáků (41 %). Ve volném čase žáci anglicky píšou nejvíce na chatu, v dotazníku to uvedlo 80 žáků (58 %).

Velká obliba časopisů mezi dětmi také není překvapivým zjištěním. Většina dotazovaných, konkrétně 121 z nich (87 %), časopisy ve volném čase čte a nejčastěji se jedná o časopisy pro teenagery, které si vybralo 67 respondentů (48 %).

## Závěr

Volný čas je v současné době velmi diskutovaným fenoménem. Zvláště u dětí je smysluplné vyplnění volného času prevencí výchovných problémů a možností efektivně se seberealizovat. Výhodou je, pokud mají tyto volnočasové aktivity přínos pro získání dovedností či vědomostí týkajících se daného oboru, ať už se jedná o český nebo anglický jazyk nebo jiné odvětví. S rozvojem moderních technologií se mění i využívání volného času a je třeba s tímto faktem počítat. Technologie mají vliv na volný čas dětí bez ohledu na věk, pohlaví nebo velikost bydliště.

Cílem diplomové práce bylo prozkoumání problematiky volného času žáků 2. stupně vybraných základních škol. Zaměřila jsem se především na to, kolik svého volného času tito žáci věnují aktivitám, které nějak souvisejí s českým a anglickým jazykem. Dále mě zajímaly rozdíly mezi žáky z velkého a středně velkého města a městysu. Tato práce také zobrazuje, o jaké aktivity se konkrétně jedná a zda se vyskytly rozdíly mezi chlapci a dívkami.

V diplomové práci bylo použito kvantitativního výzkumu, konkrétně se jednalo o formu dotazníkové techniky. Výzkum byl proveden na třech základních školách v prosinci roku 2013. Vzorek respondentů byl poměrně malý, nelze tedy generalizovat a aplikovat výsledky výzkumu na situaci v celé České republice. Vzorek dotazovaných není reprezentativní.

Praktická část diplomové práce přináší zajímavé výsledky. Potvrdil se příklon dětí k moderním technologiím, velké procento dotazovaných uvádělo jako zdroje kontaktu s anglickým jazykem počítačové hry, chatování, poslech hudby a sledování filmů či seriálů s titulky. Bylo by zajímavé, kdyby tato skutečnost inspirovala např. pedagogy volného času, volnočasová zařízení ale i pedagogy českého a anglického jazyka k používání jiných či nových výukových metod. Také pro tvůrce počítačových her by

toto mohl být signál např. k obohacení slovní zásoby v těchto hrách. Pozitivním faktem je začlenění seriálů a filmů s titulky do programů některých televizních stanic.

Možnosti včlenění českého jazyka do volnočasových aktivit jsou větší, než je tomu u jazyka anglického, protože český jazyk je naším mateřským jazykem a obklopuje nás na každém kroku. O četbu knih je mezi žáky stále velký zájem, o knihy je zájem v elektronické i papírové podobě. Většina žáků také čte časopisy různého druhu. Jejich tvůrci by si tedy měli být vědomi svého vlivu na žáky a dbát na pravidla českého pravopisu, na správnou stylistiku a gramatiku.

Celkově se ale bohužel ukázalo, že žáci těmto aktivitám věnují poměrně malé množství svého volného času, převládala odpověď „méně než hodinu“.

Psaní této práce rozšířilo moje vědomosti z oblasti pedagogiky volného času a předpokládám, že tyto poznatky dále uplatním při své profesi. Věřím, že tento výzkum bude v budoucnosti rozšířen, aby výsledky byly přesnější. Výzkum na podobné téma ještě v České republice nebyl publikován, jeho výsledky by mohly napomoci efektivnějšímu vyplnění volného času budoucí generace.

## Seznam použitých zdrojů:

### Literatura:

- [1] BRABCOVÁ, Radoslava. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24251-0
- [2] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3
- [3] ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu*. Praha: SPN, 1985.
- [4] ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6
- [5] Československá akademie věd Ústav pro jazyk český. *Slovník spisovného jazyka českého VIII, Z-Ž, doplňky a opravy, 2., nezměněné vydání*. Praha: Academia, 1989.
- [6] DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko psychologická diagnostika I.. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7040-402-7*
- [7] FILIPCOVÁ, Blanka. *Člověk, práce, volný čas*. Praha: Svoboda, 1966.
- [8] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu, druhé, rozšířené české vydání*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0
- [9] HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80262-0030-7
- [10] HARTĀNSKÁ, Jana, GADUŠOVÁ, Zdenka. *Methodology of Teaching English As a Foreign Language*. Nitra: VA Print, 1995. ISBN 80-88738-43-1
- [11] HAUSER, Přemysl, KNESELOVÁ, Helena, ONDRÁŠKOVÁ, Karla. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ, Část obecná*. Brno: Nakladatelství MU Brno, 1994. ISBN 80-210-1035-5

- [12] MINÁŘOVÁ, Eva. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ, Slohové vyučování*. Brno: Nakladatelství MU Brno, 1996. ISBN 80-210-1006-1
- [13] HOFBAUER, Břetislav. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. České Budějovice: Grantová agentura v Českých Budějovicích, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3
- [14] CHLUP, Otokar. *Pedagogika, úvod do studia, třetí doplněné vydání*. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1948.
- [15] KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol., *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
- [16] KOŘÍNEK, Miroslav. *Didaktika základní školy*. Praha: SPN, 1987.
- [17] KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak (Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85787-24-5
- [18] KREJČÍ, Vladimír. *Obecné základy pedagogiky, druhé vydání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1993. ISBN 80-7042-053-7
- [19] MACHYTKA, et al. *Metodika literární výchovy*. Praha: SPN, 1970.
- [20] MASARIKOVÁ, Anna, MASARIK, Pavel. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2002. ISBN 80-968735-0-4
- [21] NUNAN, David. *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall International, 1991. ISBN 0-13-521469-6
- [22] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika, 3., přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X
- [23] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika, 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7
- [24] SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN, 1977.
- [25] TANDLICOVÁ, Eva. *Didaktika anglického jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. ISBN 80-223-1611-3
- [26] UR, Penny. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. ISBN 978-0-521-44994-6



[27] VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: MU, 1992. ISBN 80-210-0428-2.

[28] VÁŽANSKÝ, Mojmír, SMÉKAL, Vladimír. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Nakladatelství Paido • edice pedagogické literatury, 1995. ISBN 80-901737-9-9

### **Internetové zdroje:**

[1] DUMAZEDIER, Joffre. Volný čas. *Sociologický časopis* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 3/1966. © 2009, [cit. 2012-11-11]. ISSN 2336-128X.

Dostupné z WWW:

[http://sreview.soc.cas.cz/uploads/85d4c642302e727780a1d4699a03f6a427337973\\_Volny%20cas.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/85d4c642302e727780a1d4699a03f6a427337973_Volny%20cas.pdf)

[2] POSPÍŠIL, Radek. Pedagogika jako vědecká disciplína. *Úvod do pedagogiky* [online]. Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita: © 1996-2012 [cit. 2012-11-11].

Dostupné z WWW:

[http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pedf/ps09/uvod\\_ped/web/index.html](http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/index.html)

[3] BEČKOVÁ, Ivana. *Uspokojování potřeb dítěte v podmínkách současné mateřské školy*. [online]. Metodický portál RVP, Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2013-11-03]. ISSN 1802-4785.

Dostupné z WWW:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/2214/USPOKOJOVANI-POTREB-DITETE-V-PODMINKACH-SOUCASNE-MATERSKE-SKOLY.html/>

[4] RVP, Praha: MŠMT ČR, 2013. Příloha č. 2 k Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, č. j. MSMT-2647/2013-210.

Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

[5] *Dům Děti a Mládeže Pelhřimov*. [online]. [cit. 2013-11-30].

Dostupné z WWW:

<http://www.ddm.pel.cz>

[6] *Dům dětí a mládeže Jihlava*. [online]. [cit. 2013-11-30].

Dostupné z WWW:

<http://www.ddmjhlava.cz/>

[7] *Dům Děti a Mládeže České Budějovice*. [online]. [cit. 2013-12-01].

Dostupné z WWW:

<http://www.ddmcb.cz/>

[8] *Dům Děti a Mládeže Český Krumlov*. [online]. © 2008-2013 [cit. 2013-12-01].

Dostupné z WWW:

<http://www.ddm.ckrumlov.cz/>

[9] *Základní škola Oskara Nedbala*. [online]. © 2010 [cit. 2013-12-01].

Dostupné z WWW:

<http://www.zsonedbala.cz/>

[10] *Základní škola Máj I.* [online]. [cit. 2013-12-01].

Dostupné z WWW:

<http://www.zsmaj.cz/>

[11] *Základní škola a základní umělecká škola Bezdrevská 3*. [online]. © 2003-2013 [cit. 2013-12-01].

Dostupné z WWW:

<http://www.zsvltava.cz/>

[12] *Základní škola Komenského Pelhřimov*. [online]. [cit. 2013-12-01].

Dostupné z WWW:

<http://www.zskompe.cz/>

[13] *Základní škola Krásovy domky Pelhřimov*. [online]. [cit. 2013-12-01].

Dostupné z WWW:

<http://www.krasovy-domky.cz/>

[14] *Základní škola a mateřská škola Štoky*. [cit. 2013-12-01].

Dostupné z WWW:

<http://www.zsmsstoky.cz/zajmove-utvary/ds-1013/p1=1034>

[15] *Knihovny v České republice*. [online]. [cit. 2013-12-01].

Dostupné z WWW:

<http://www.knihovny.net/>

## Seznam obrázků

Obr. č. 1  Hierarchie potřeb osobnosti .....	13
Obr. č. 2  The four language skills .....	32
Obr. č. 3  Systém kurikulárních dokumentů.....	50
Graf č. 1  Počet respondentů dle rozlohy města, ve kterém se nachází ZŠ.....	59
Graf č. 2  Způsoby poslechu anglického jazyka ve volném čase dle genderového hlediska .....	60
Graf č. 3  Způsoby poslechu anglického jazyka ve volném čase dle hlediska rozlohy..	61
Graf č. 4  Způsoby četby anglického jazyka ve volném čase dle genderového hlediska .....	62
Graf č. 5  Způsoby četby anglického jazyka ve volném čase dle hlediska rozlohy .....	63
Graf č. 6  Způsoby použití mluveného anglického jazyka ve volném čase dle genderového hlediska.....	64
Graf č. 7  Způsoby použití mluveného anglického jazyka ve volném čase dle hlediska rozlohy.....	65
Graf č. 8  Způsoby použití psaného anglického jazyka ve volném čase dle genderového hlediska .....	66
Graf č. 9  Způsoby použití psaného anglického jazyka ve volném čase dle hlediska rozlohy.....	66
Graf č. 10  Návštěvnost doučování AJ dle genderového hlediska .....	67
Graf č. 11  Návštěvnost doučování AJ dle hlediska rozlohy.....	68
Graf č. 12  Návštěvnost doučování ČJ dle genderového hlediska.....	69
Graf č. 13  Návštěvnost doučování ČJ dle hlediska rozlohy .....	70

Graf č. 14  Psaní vlastních textů dle genderového hlediska .....	71
Graf č. 15  Psaní vlastních textů dle hlediska rozlohy.....	72
Graf č. 16  Návštěva divadla dle genderového hlediska.....	73
Graf č. 17  Návštěva divadla dle hlediska rozlohy .....	74
Graf č. 18  Čtení knih dle genderového hlediska .....	75
Graf č. 19  Čtení knih dle hlediska rozlohy .....	76
Graf č. 20  Čtení časopisů dle genderového hlediska.....	77
Graf č. 21  Čtení časopisů dle hlediska rozlohy .....	78
Graf č. 22  Návštěvnost kroužku souvisejícího s literaturou dle genderového hlediska	79
Graf č. 23  Návštěvnost kroužku souvisejícího s literaturou dle hlediska rozlohy .....	80
Graf č. 24  Častost chození do knihovny dle genderového hlediska.....	81
Graf č. 25  Častost chození do knihovny dle hlediska rozlohy .....	81
Graf č. 26  Způsoby shánění knih dle genderového hlediska.....	82
Graf č. 27  Způsoby shánění knih dle hlediska rozlohy .....	83
Graf č. 28  Jiné aktivity související s AJ dle genderového hlediska .....	84
Graf č. 29  Jiné aktivity související s AJ dle hlediska rozlohy .....	85
Graf č. 30  Jiné aktivity související s ČJ dle genderového hlediska.....	86
Graf č. 31  Jiné aktivity související s ČJ dle hlediska rozlohy .....	86
Graf č. 32  Množství volného času stráveného aktivitami souvisejícími s ČJ a AJ z genderového hlediska .....	87
Graf č. 33  Množství volného času stráveného aktivitami souvisejícími s ČJ a AJ z hlediska rozlohy .....	88

Tabulka č. 1  Návštěvnost divadel.....	90
Tabulka č. 2  Návštěvnost knihovny .....	91

# **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Dotazník



## Dotazník

- chlapec
- dívka

Kolik ti je let? \_\_\_\_\_ let

1. Moje škola je:
  - ve městě s více než 50 000 obyvateli;
  - ve městě s více než 10 000 obyvateli;
  - v městysu či na vesnici.
2. Anglický jazyk mimo školu slyším (zde můžeš vybrat více možností):
  - z chatu (např. ze Skypu);
  - z telefonických hovorů s mými kamarády;
  - při sledování filmů či seriálů s českými titulky;
  - při poslechu hudby v anglickém jazyce;
  - z počítačových her;
  - neslyším anglický jazyk mimo školu;
  - jiné situace: \_\_\_\_\_ (uved' jaké).
3. Anglický jazyk mimo školu čtu (zde můžeš vybrat více možností):
  - při chatování;
  - z anglických knih;
  - z anglických časopisů, novin, na anglických internetových stránkách;
  - při hraní počítačových her;
  - nečtu anglický jazyk mimo školu;
  - jiné situace: \_\_\_\_\_ (uved' jaké).
4. Anglicky mimo školu mluvím (zde můžeš vybrat více možností):
  - na chatu (např. na Skypu);
  - naživo s kamarády či s rodiči;
  - nemluvím anglicky mimo školu;
  - jiné situace: \_\_\_\_\_ (uved' jaké).
5. Anglicky mimo školu píši (zde můžeš vybrat více možností):
  - na chatu (např. na Skypu, Facebooku, Twitteru, ICQ, ...);
  - dopisy nebo e-maily;
  - anglicky mimo školu nepíši;
  - jiné situace: \_\_\_\_\_ (uved' jaké).
6. Navštěvuji doučování z anglického jazyka mimo školu nebo ve škole, kde to ale není povinné:
  - ANO  NE
  - věnujeme se tam hlavně (zde můžeš vybrat více možností):
  - Poslechu (např. pouštíme si nahrávky, vyučující se mnou komunikuje hlavně v AJ).
  - Mluvení (např. já komunikuji hlavně v AJ, ústně vypracovávám zadané úkoly).

- Psaní (např. písemně vypracovávám úkoly, píši krátké slohy v AJ).
- Čtení (např. čteme si s vyučujícím nahlas, čteme anglické články).
7. Navštěvuji doučování z českého jazyka mimo školu nebo ve škole, kde to ale není povinné. Věnujeme se tam například pravopisu, tvarosloví, skladbě, tvoření slov či jiným kapitolám z českého jazyka:
- ANO  NE
8. Věnuji se psaní vlastních textů ve svém volném čase
- ANO  NE
- Pokud ano, jak (zde můžeš vybrat více možností)?
- Přispívám do novin nebo časopisů.
- Píši vlastní povídky či knihu.
- Jinak: \_\_\_\_\_ (jak?)
9. Jak často chodíš do divadla?
- často  občas  zřídka  nikdy
10. Jak často čteš knihy?
- často  občas  zřídka  nikdy
11. Čteš časopisy?
- ANO  NE
- Pokud ano, jaké (zde můžeš vybrat více možností)?
- sportovní;
- o zvířatech
- pro teenagery
- jiné: \_\_\_\_\_ (jaké?)
12. Navštěvuješ kroužek související s literaturou?
- ANO  NE
- Pokud ano, jaký (zde můžeš vybrat více možností)?
- čtenářský či literární
- dramatický
- jiný: \_\_\_\_\_ (jaký?)
13. Jak často chodíš do knihovny?
- často  občas  zřídka  nikdy
14. Kde sháníš knihy ke čtení (zde můžeš vybrat více možností)?
- městská knihovna
- školní knihovna
- knihovna u mě doma
- stahuji si knihy na internetu
- nečtu
- jinde: \_\_\_\_\_ (kde?)
15. Ve volném čase se věnuji ještě jiným aktivitám souvisejícím s anglickým jazykem?
- ANO  NE
- Pokud ano, jakým?
- \_\_\_\_\_
16. Ve volném čase se věnuji ještě jiným aktivitám souvisejícím s českým jazykem?
- ANO  NE
- Pokud ano, jakým?
- \_\_\_\_\_

17. Kolik svého volného času týdně věnuješ aktivitám, které souvisejí s ČJ nebo AJ  
(volným časem rozuměj čas mimo vyučování)?

- méně než hodinu
- 1-2 hodiny
- 3-4 hodiny
- více než 4 hodiny