

Univerzita Karlova v Praze

Husitská teologická fakulta

# **VOLNOČASOVÝ PROJEKT**

The Leisure Time Project

*Bakalářská práce*

Vedoucí práce  
PhDr. Hana Dvořáčková

Jméno a příjmení autorky  
Tereza Hartmanová DiS.

Praha 2018

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí práce PhDr. Haně Dvořáčkové za ochotné rady a cenné připomínky. Dále bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za podporu, kterou mi při psaní bakalářské práce projevovali.

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci Volnočasový projekt vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 12. 2017

Jméno a příjmení Tereza Hartmanová DiS.

## **Anotace a klíčová slova**

Bakalářská práce Volnočasový projekt se zabývá problematikou aplikace projektové metody na volnočasové aktivity, provozované v rámci instituce dům dětí a mládeže. Samotný text práce je rozčleněn na teoretickou a praktickou část. V rámci teoretické části je pojednáno o terminologickém vymezení pojmu „volný čas“ a je analyzována instituce dům dětí a mládeže v právním, sociálním i pedagogickém kontextu. Teoretická část dále obsahuje pojetí věku z hlediska vývojové psychologie a důkladně rozebírá tematiku projektové metody. Praktická část práce pak obsahuje samotný vlastní návrh volnočasového projektu a následnou realizaci včetně stanovení hypotéz a vyhodnocení dotazníku.

Volnočasový projekt, pedagogika volného času, projektová metoda, dům dětí a mládeže, volný čas.

The Bachelor Thesis The Leisure Time Project deals with the application of the projection method to leisure activities, operating within the children and youth centre. The text itself is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part discusses the terminological definition of the concept of „leisure time“ and analyzes the institution of the children and youth centre in the law, social and pedagogical context. The theoretical part also includes the concept of age in terms of developmental psychology and thoroughly analyzes the theme of the project method. The practical part of the thesis then contains the own proposal of the free-time project, including hypothesis determination and presentation and evaluation of the questionnaire.

The leisure time project, leisure time pedagogy, project method, children and youth centre, leisure.

## Obsah

### Úvod6

- 1 Terminologické vymezení pojmu „volný čas“8
- 2 Zájmové vzdělávání10
  - 2.1 Definice pojmu10
  - 2.2 Cíle zájmového vzdělávání12
  - 2.3 Formy zájmového vzdělávání13
  - 2.4 Typy zájmového vzdělávání15
- 3 Dům dětí a mládeže17
  - 3.1 Právní kontext17
  - 3.2 Rozsah činnosti u vybraných domů dětí a mládeže19
  - 3.3 Metody práce22
  - 3.4 Motivace návštěvníků23
- 4 Problematika věku z hlediska vývojové psychologie25
  - 4.1 Předškolní věk25
  - 4.2 Mladší školní období26
  - 4.3 Období dospívání27
- 5 Projektová metoda28
  - 5.1 Definice projektu, projektové metody a projektové výuky28
  - 5.2 Fáze řešení projektu30
  - 5.3 Druhy projektů31
  - 5.4 Projekt v pedagogice volného času33
  - 5.5 Přínosy a úskalí projektové výuky33
- 6 Vlastní návrh volnočasového projektu36
  - 6.1 Vlastní popis volnočasového projektu36
  - 6.2 Hypotéza39
  - 6.3 Dotazníkové šetření39
  - 6.4 Vyhodnocení dotazníku41

### Závěr46

### Použitá literatura a zdroje48

### Přílohy52

## Úvod

Projektová metoda je výukovou metodou, rozvíjející široké spektrum žákových schopností a dovedností. Díky svému potenciálu pro žákův progres v oblasti praktických a sociálních dovedností a pro vývoj žákovy samostatnosti a zodpovědnosti se jedná o metodu, nacházející své uplatnění nejen ve výuce na školách různého typu, ale i v četných zájmových organizacích. Předkládaná bakalářská práce se zabývá problematikou aplikace projektové metody na volnočasové aktivity, nabízené v rámci tzv. domů dětí a mládeže.

Práce je rozčleněna na teoretickou část, která má pět kapitol, a praktickou část, aplikující teoretické poznatky na konkrétní projekt. Cílem teoretické části výkladu je se seznámit s vybranými aspekty projektové metody, praktická práce si pak klade za cíl efektivně využít teoretické znalosti k vypracování pedagogicky hodnotného a v praxi využitelného projektu. V první kapitole bude terminologicky vymezen pojem „volný čas“.

Druhá kapitola, věnovaná zájmovému vzdělávání, obsahuje kromě definice tohoto pojmu i cíle zájmového vzdělávání a jeho formy a typy. Třetí kapitola se zabývá domy dětí a mládeže, přičemž na toto téma nahlíží v právním, pedagogickém a sociálním kontextu. Pro účely praxe je relevantní především rozbor rozsahu činností v domech dětí a mládeže a uvědomění si motivace návštěvníků těchto zařízení.

S tématem práce nedílně souvisí rovněž problematika věku tak, jak ji pojímá vývojová psychologie, čímž se zabývá čtvrtá kapitola práce. Kapitola o projektové metodě je stěžejním aspektem teoretické části. Je věnována nejen problematice definice pojmů „projekt“, „projektová metoda“ a „projektová výuka“, ale zabývá se i rolí projektové metody v pedagogice volného času. Pro vlastní úspěšnou realizaci projektu jsou podstatné kapitoly o fázích řešení projektu, druzích projektu a o přínosech a úskalích projektové výuky. Obzvláště poslední jmenovaná problematika slouží k tomu, aby si tvůrce projektu uvědomil své možnosti a meze.

Praktickou část předkládané práce představuje vlastní návrh volnočasového projektu. Jelikož podstatnou součástí pedagogické praxe je evaluace použitých metod a forem výuky, kromě návrhu a realizace projektu budou stanoveny pracovní hypotézy, jež budou následně ověřovány pomocí dotazníkového šetření, prováděného na účinkujících vlastního

realizovaného volnočasového projektu Strašidelný les. Vyhodnocení dotazníku tedy poskytne nejen platformu pro ověření stanovených hypotéz, ale bude rovněž podnětným zdrojem informací pro následující použití projektové metody.

# 1 Terminologické vymezení pojmu „volný čas“

Pedagogický slovník definuje pojem „volný čas“ jako „*Čas, se kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě vlastních zájmů.*“ Obecně můžeme chápat volný čas jako dobu, která nám zůstane z dvaceti čtyř hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost a péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).<sup>1</sup>

Výše zmíněná definice představuje způsob, jakým pojmají volný čas pedagogové. Existuje však množství dalších pokusů o definici volného času, které pochází z prostředí psychologického, sociologického, filosofického i ekonomického. Ekonomové vidí pojem „volný čas“ především jako množství finančních prostředků, které člověk investuje do zařízení pro volný čas. V ekonomickém pojetí dále závisí na tom, zdali reálně existuje návratnost takto investovaných prostředků, popřípadě v jaké výši.

Stát se na volný čas dívá z politického hlediska, ve kterém záleží především na tom, jakým způsobem a do jaké míry stát zasahuje do volného času svých občanů prostřednictvím svých orgánů. Právě stát je častým zakladatelem a správcem zařízení pro volný čas, určených pro děti a mládež. Podílí se také na finanční pomoci pro organizace, sdružení a spolky, které se věnují práci s dětmi a mládeží.

Obory sociologie a sociální psychologie sledují, jak činnosti provozované ve volném čase člověka pomáhají k vytváření a formování mezilidských vztahů. Pedagogika a psychologie spolu kooperují při pedagogickém ovlivňování volného času, do kterého se promítají i vývojová specifika člověka. Nelze opomenout ani podstatný zdravotně hygienický kontext způsobu trávení volného času, který v ideálním případě podporuje příznivý duševní i fyzický vývoj jedince.<sup>2</sup>

Aktivity ve volném čase dětí mají svá specifika, diametrálně odlišná od aktivit, které v rámci svého volného času provozují dospělí. Obsahová náplň trávení volného času má v případě dětí význam pro jejich budoucí celoživotní orientaci. Pomáhá utvářet nejen systém jejich hodnot, ale má nezřídka vliv i na budoucí směřování ve smyslu volby střední či vysoké školy a následně i výběru vhodného povolání. Proto je třeba chápat volný čas nejen

<sup>1</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. S. 341.

<sup>2</sup> PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času. Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 2., vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-569-5. S. 17-19.



jako zdroj dětské zábavy, ale především jako nezbytnou součást příznivého vývoje dítěte, která pomáhá rozvíjet jeho kognitivní, motorické i sociální schopnosti.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> LEVERSEN, Ingrid, DANIELSEN, Anne G., BIRKELAND, Marianne S a SAMDAL Oddrun. Basic Psychological Need Satisfaction in Leisure Activities and Adolescents' Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*. 2012, 41 (12), 1588-1599. ISSN 1588-1599. S. 1588-1589.

## 2 Zájmové vzdělávání

Následující kapitola se zabývá problematikou zájmového vzdělávání. Po představení komparací definicí pojmu od různých autorů bude pozornost věnována cílům zájmového vzdělávání, jeho formám dle vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, a jednotlivým typům zájmového vzdělávání.

Kromě výše jmenované vyhlášky upravuje zájmové vzdělávání rovněž školský zákon v § 111 a 112. V § 111 zákon stanovuje, že zájmové vzdělávání má poskytovat účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti, přičemž se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech.<sup>4</sup> Střediska volného času se mají podle tohoto ustanovení podílet i na péči o nadané děti, žáky a studenty a ve spolupráci se školami a dalšími institucemi rovněž na organizaci soutěží a přehlídek dětí a žáků.<sup>5</sup>

Každé školské zařízení pro zájmové vzdělávání zpracovává dle § 5 odst. 2 zákona č. 561/2004, školský zákon, svůj školní vzdělávací program, mající přímou vazbu na jednotlivé rámcové vzdělávací programy.

### 2.1 Definice pojmu

Národní program rozvoje vzdělávání, známější pod neoficiálním názvem Bílá kniha, obsahuje kromě základní strategie české vzdělávací politiky<sup>6</sup> i definici pojmu zájmové vzdělávání. To lze dle Bílé knihy definovat jako souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňujících získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou školní výuku.<sup>7</sup> Tuto definici modifikují, ale v jádru přebírají Prů-

<sup>4</sup> § 111 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon

<sup>5</sup> § 111 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon

<sup>6</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9. S. 69.

<sup>7</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Nakladatelství Tauris, 2001. [Cit. 11. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

cha a Veteška, kteří zájmové vzdělávání vymezují jako souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických i jednorázových aktivit a činností, mezi jejichž charakteristické znaky patří zájem jedince, volný čas, dobrovolnost, svoboda výběru, pestrost nabídky, uspokojení potřeb, otevřenost a aktivita.<sup>8</sup>

Starší Palánova definice uvádí, že pro zájmové vzdělávání lze hledat synonymní pojem v sociokulturním vzdělávání, které je spolu s profesním vzděláváním a vzděláváním občanským organickou součástí dalšího vzdělávání. Kromě toho Palán v rámci své definice vyjmenovává důležité atributy zájmového vzdělávání, ke kterým počítá to, že zájmové vzdělávání vytváří předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejích zájmů, uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním zaměřením, dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci, umožňuje seberealizaci ve volném čase a disponuje širokou obsahovou orientací v souladu s rozmanitostí lidských zájmů.<sup>9</sup>

Výčet pokusů o komplexní zachycení definice zájmového vzdělání doplňuje Šerák, který chápe zájmové vzdělávání v nejobecnějším pojetí jako systém krátkodobých i dlouhodobých organizačních forem, umožňujících edukační, rekreační, poznávací a tvůrčí volnočasové aktivity účastníků, realizované neformálním i informálním způsobem a směřující k saturaci jejich individuálních zájmů, k rozvoji a kultivaci osobnosti a k celkovému zlepšení kvality života jedince. Zmíněné osobní zájmy a potřeby jedince lze dle Šeráka uspokojit sebevzděláním, sebeřízeným učením za podpory relevantních informačních zdrojů, v rámci formální nebo neformální organizace specializující se na vzdělávání v dané oblasti zájmu, dále v rámci nebo za pomoci formální či neformální organizace, nesespecializující se na poskytování nabídky zájmového vzdělávání (svou činností však vytvářející edukačně podnětné prostředí, umožňující jedinci saturaci jeho edukačních zájmů), či kombinací všech přístupů, sebevzděláváním doprovázeným odbornou pomocí institucí i jednotlivců.<sup>10</sup>

Z výše uvedených definic lze vyextrahovat společné průniky, které demonstrují typické rysy zájmového vzdělávání. Mezi ně tedy patří uspokojování individuálních zájmů, orientace činnosti do sféry volného času, svoboda výběru a dobrovolnost účasti na činnosti, převažující neutilitárnost zaměření, široká nabídka činností a aktivita účastníků.

<sup>8</sup> PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80247-3960-1. S. 280.

<sup>9</sup> PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. ISBN 80-902232. S. 135.

<sup>10</sup> ŠERÁK, Michal. Zájmové vzdělávání mládeže a dospělých. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 503-507. ISBN 978-80-7367-546-2. S. 503

## 2.2 Cíle zájmového vzdělávání

Cíle vzdělávání v obecné rovině upravuje tzv. Bílá kniha, která deklaruje, že vzdělávací soustava se zaměřuje na tyto cíle:

- rozvoj lidské individuality,
- zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti,
- výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti,
- posilování soudržnosti společnosti,
- podpora demokracie a občanské společnosti,
- výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti,
- zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti,
- zvyšování zaměstnatelnosti.<sup>11</sup>

Školský zákon tyto obecné zásady doplňuje následujícím výčtem cílů, které kromě modifikací zásad obsažených v tzv. Bílé knize obsahují i genderový a etický aspekt.

- rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,
- získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,
- pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,
- pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,
- utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,
- poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako souladu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,

<sup>11</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Nakladatelství Tauris, 2001. [Cit. 11. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

- získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.<sup>12</sup>

Úkolem zájmového vzdělávání je v tomto kontextu napomáhat k naplňování vzdělávacích cílů stanovených školským zákonem. Zájmové vzdělávání sice neposkytuje stupeň vzdělávání, ale zabývá se aktivitami nutnými pro rozvoj osobnosti, kompenzuje jednostrannou zátěž školy, zajišťuje duševní hygienu, má výchovnou, vzdělávací, kulturní, preventivní, zdravotní (relaxační a regenerační), sociální a preventivní funkci, rozvíjí schopnosti, znalosti, dovednosti, talent a upevňuje sociální vztahy.<sup>13</sup> V tomto poměrně všeobjímajícím výčtu činností bychom mohli spatřovat cíle zájmového vzdělávání. Školská zařízení umožňující zájmové vzdělávání pomáhají prostřednictvím svých školních vzdělávacích programů uskutečňovat vzdělávací cíle stanovené jednotlivými rámcovými vzdělávacími programy.

### 2.3 Formy zájmového vzdělávání

Formy zájmového vzdělávání upravuje vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání v § 2. Toto ustanovení deklaruje, že zájmové vzdělávání lze uskutečňovat zejména následujícími formami (slovo „zejména“ naznačuje, že nejde o taxativní, ale o demonstrační výčet):

- a) příležitostnou výchovnou, vzdělávací, zájmovou a tématickou rekreační činností nespojenou s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání,
- b) pravidelnou výchovnou, vzdělávací a zájmovou činností,
- c) táborem a další činností spojenou s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání,
- d) osvětovou činností včetně shromažďování a poskytování informací pro děti, žáky a studenty, popřípadě i další osoby vedení k prevenci sociálně patologických jevů,
- e) individuální práci, zejména vytvářením podmínek pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů, nebo

<sup>12</sup> § 2 odst. 2 zákona č. 561/2004, školský zákon

<sup>13</sup> *Zájmové vzdělávání* [online]. © 2013 – 2017 MŠMT. [Cit. 12. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>

f) využitím otevřené nabídky spontánních činností.<sup>14</sup>

Příležitostnou výchovnou, vzdělávací a zájmovou činnost můžeme znát spíše pod pojmem příležitostné akce. Pod tuto kategorii lze zahrnout velmi široké spektrum akcí od promítání cestovatelských dokumentů, přes keramické dílny až po sportovní turnaje. Řadíme sem i příměstské tábory, které jsou pořádané v místě sídla organizace, účastníci však v tomto místě nepřespávají.

Pravidelnou výchovnou, vzdělávací a zájmovou činnost lze explicitně pojmenovat termínem „kroužky“. Charakteristickým znakem pro tuto formu zájmového vzdělávání je pravidelnost. Kroužky bývají nejrůznějšího zaměření a jsou určeny pro různé věkové kategorie. Střediska volného času pravidelně aktualizují svou nabídku kroužků v kontextu s trendem panujícím ve společnosti. Výjimkou tak nejsou například kroužky, orientované na populární fantazii rozvíjející hru Dračí doupe, nebo kroužky, zaměřené na fenomén NERF, tedy blástry, střílející pěnové šipky.

Táborová činnost je upravena v zákoně č. 258/200 Sb., o ochraně veřejného zdraví, ve znění pozdějších předpisů, který tábory dělí na „zotavovací akce“ a na „jiné podobné akce pro děti“.<sup>15</sup> Do této kategorie spadají například i soustředění zájmových či sportovně zaměřených útvarů. Organizátoři táborových akcí jsou povinni respektovat vyhlášku č. 106/2001 Sb., o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti, ve znění pozdějších předpisů, která upravuje hygienické a prostorové požadavky, funkční členění staveb a zařízení včetně vybavení, stravování a režim dne, povinnou dokumentaci a další povinnosti. Nabídka táborů je velmi pestrá, je determinována především charakterem poskytovaného ubytování (chatky, stany, budovy, putovní tábory atd.) a obsahovým zaměřením (sportovní tábor, koňský tábor, divadelní tábor, klasický tábor, indiánský tábor apod.).

Osvětová činnost je orientována nejen na děti a mládež, ale i na dospělé a na konkrétní profese (především pedagogy), kterým nabízí nejrůznější přednášky, semináře a další možnosti rozšíření kompetencí. Na mládež je zaměřena prevence rizikového chování a výchova k dobrovolnictví. V rámci osvětové činnosti často střediska volného času spolupracují s institucemi, jako jsou sociální odbory městských úřadu, odbory životního prostředí a pedagogicko-psychologické poradny.

<sup>14</sup> § 2 vyhlášky č. 74/2005, o zájmovém vzdělávání

<sup>15</sup> § 8 a § 12 zákona č. 258/2000 Sb, o ochraně veřejného zdraví, ve znění pozdějších předpisů

S individuální činností, v rámci které se pedagogové snaží v rámci svých možností pracovat s účastníky zájmového vzdělávání individuálně, se setkáváme například v hudebních a technických kroužcích, které rozvíjejí talent a schopnosti účastníků pro budoucí vzdělání či povolání. Střediska volného času zde nepracují pouze s talentovanými jedinci, ale i s účastníky s handicapem. V tomto kontextu je pak úkolem střediska integrovat takového účastníka mezi ostatní.<sup>16</sup>

Spontánní činnost je jednoduše taková činnost, která nepotřebuje přímý dohled pedagoga a umožňuje tak účastníkům věnovat se svým zájmům a aktivitám samostatně. Za tímto účelem bývají zřízeny volnočasové kluby mládeže, které nabízejí široké spektrum aktivit (šipky, stolní fotbal apod.) a současně vyvíjejí činnost v prevenci rizikového chování. Spontánní činnosti jsou oblíbeně především u dospívající mládeže, která ztrácí zájem o organizované aktivity.

## 2.4 Typy zájmového vzdělávání

Jednotlivé typy zájmového vzdělávání jsou determinovány jeho cíli a formami. Klasifikaci obsahu zájmového vzdělávání shrnuje Zormanová, která vychází z Šerákova<sup>17</sup> členění, doplňující starší dělení Vymazalovo<sup>18</sup>:

- vědecko-technické a vědecké zájmové vzdělávání, kam můžeme začlenit například modelářskou činnost,
- technicko-praktické zájmové vzdělávání, kam spadá například vaření či různé ruční práce,
- společenskovědní zájmové vzdělávání, kde můžeme nalézt jazykové kurzy, sběratelské činnosti, návštěvu kulturních akcí apod.,
- přírodovědné zájmové vzdělávání, obsahující včelaření, zahrádkářství, chovatelství či rybaření,
- esteticko-výchovné zájmové vzdělávání, jehož obsahem jsou výtvarné, hudební či literárně-dramatické činnosti,

<sup>16</sup> PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6. S. 40.

<sup>17</sup> ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6. S. 137-138.

<sup>18</sup> VYMAZAL, Jiří. *Mimoškolská výchova a vzdělávání dospělých a její institucionální systém v ČSR*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-7066-104-6. S. 52.

- tělovýchovné, sportovní a turisticky zaměřené zájmové vzdělávání, kde nalezneme plavání, lyžování, sportovní hry, atletiku a další sportovní činnosti.<sup>19</sup>

I přes existenci nejrozličnějších typologií zájmového vzdělávání je nutné si uvědomit, že jde spíše o teoretický konstrukt, který se v praxi poměrně těžko uplatňuje. Hranice mezi jednotlivými oblastmi je obtížné vymezit, v praxi často dochází k průniku několika témat, které se navzájem doplňují.<sup>20</sup> Typologie zájmového vzdělávání je rovněž podmíněna dobou a momentálním diskurzem a časem se proto ukáže být zastaralá a nereflektující moderní směny zájmového vzdělávání. Obecně můžeme říci, že zájmové vzdělávání v sobě zahrnuje to, co jedince kultivuje a obohacuje jeho život. Velkou cenu pro člověka má především proto, že mu umožňuje zabývat se zálibami, které jej uspokojují a naplňují smysl jeho života. Tím dochází k nastolení rovnováhy mezi pracovním či školním vypětím a časem, věnovaným sebevzdělání a seberozvoji.

<sup>19</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-2719-714-9. S. 32.

<sup>20</sup> CHOMOVÁ, Světlana a KRYSTOŇ, Miroslav. *Zájmové vzdelávanie, teória, metodika, prax*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2011. ISBN 978-80-7121-336-9. S. 12.



### 3 Dům dětí a mládeže

Domy dětí a mládeže jsou jedny ze středisek volného času, které vykonávají výchovnou a vzdělávací činnost pro zájmové vzdělávání ve všech oblastech činností. Domy dětí a mládeže, situované ve větších městech, obvykle nabízejí pro své aktivity kromě prostor vlastní budovy i různé turistické základny, tělocvičny, haly, hřiště a jiné. Často také spolupracují s organizacemi a institucemi, které se zabývají vzděláváním dětí a mládeže (například se školami a nízkoprahovými centry).

Zájmové (volnočasové) vzdělávání je v domech dětí a mládeže uskutečňováno formou pravidelné zájmové i příležitostné činnosti. Možné je i pořádání různých výchovných, vzdělávacích, rekreačních a táborových akcí, které zprostředkovávají žákům osvětovou činnost prováděnou kvalifikovanými pedagogickými pracovníky. Z oblastí, kterých se zájmové vzdělávání v domech dětí a mládeže týká, lze jmenovat oblasti jazykové, výtvarné, přírodovědné, technické, hudebně-taneční, dramatické a tělovýchovné.<sup>21</sup>

Domy dětí a mládeže lze považovat za významný faktor v oblasti volnočasových aktivit mládeže nejen v druhé polovině 20. století, kdy měly domy dětí a mládeže na tuto činnost dá se říci monopol, ale i v moderní době. Domy dětí a mládeže provádějí svou činnost v souladu s definicemi volného času a snaží se své služby aktualizovat v kontextu s měnícími se zájmy účastníků.<sup>22</sup>

#### 3.1 Právní kontext

Střediska volného času, pojímající do sebe i domy dětí a mládeže, jsou upravena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), dále ve vyhlášce č. 274/2009 Sb., o školských zařízeních, u nichž se nejvyšší povolené počty dětí, žáky a studentů nebo jiných obdobných jednotek vedených v rejstříku škol a školských zařízeních neuvádějí a ve vyhlášce č. 74/2005, o zájmovém vzdělávání.

<sup>21</sup> Viz například: Školní vzdělávací program 2014-2018 [online]. *Dům dětí a mládeže Český Krumlov*. [Cit. 28. 10. 2017]. Dostupné z: <http://www.ddmck.cz/krumlov/dokumenty/svp.pdf>

<sup>22</sup> HOFBAUER, Břetislav. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3. S. 107-108.

Ve školském zákoně jsou střediska volného času upravena v ustanovení § 111. Podle něj zájmové vzdělávání poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání se dle tohoto paragrafu uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech.<sup>23</sup> Střediska volného času se rovněž podílejí na další péči o nadané děti, žáky a studenty a ve spolupráci se školami a dalšími institucemi také na organizaci soutěží a přehlídek dětí a žáků.<sup>24</sup>

Vyhláška č. 74/2005, o zájmovém vzdělávání již v § 2 upravuje jednotlivé formy zájmového vzdělávání (výčet však není taxativní, pouze demonstrativní).<sup>25</sup> Činnost středisek volného času je dle vyhlášky uskutečňována ve více oblastech zájmového vzdělávání, nebo se zaměřuje na konkrétní oblast zájmového vzdělávání.<sup>26</sup> Domů dětí a mládeže se týká první varianta, tedy činnost ve více oblastech zájmového vzdělávání. Středisko může poskytovat metodickou, odbornou, případně i materiální pomoc účastníkům zájmového vzdělávání, popřípadě i školám a školským zařízením.<sup>27</sup> Středisko vykonává činnost po celý školní rok, a to i ve dnech, kdy neprobíhá školní vyučování.<sup>28</sup>

Mezi účastníky činnosti střediska vyhláška řadí děti, žáky, studenty, pedagogické pracovníky, popřípadě i další osoby, a to bez ohledu na místo jejich trvalého pobytu nebo jiné podmínky.<sup>29</sup>

Jednotlivé domy dětí a mládeže pak vydávají vlastní vnitřní řády, kterými se upřesňují vzájemné vztahy mezi dětmi, jejich zákonnými zástupci, účastníky zájmového vzdělávání a zaměstnanci zařízení s cílem vytvořit vhodné podmínky pro všechny účastníky činnosti střediska volného času s ohledem na jejich individuální, věkové a specifické potřeby. Tyto vnitřní řády jsou sestavovány na základě ustanovení § 30 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon).

<sup>23</sup> § 111 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon

<sup>24</sup> § 111 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon

<sup>25</sup> § 2 vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání

<sup>26</sup> § 4 odst. 1 vyhlášky č. 74/2005 Sb., školský zákon

<sup>27</sup> § 4 odst. 2 vyhlášky č. 74/2005 Sb., školský zákon

<sup>28</sup> § 4 odst. 4 vyhlášky č. 74/2005 Sb., školský zákon

<sup>29</sup> § 5 odst. 1 vyhlášky č. 74/2005 Sb., školský zákon

## 3.2 Rozsah činnosti u vybraných domů dětí a mládeže

Jak již bylo výše poznamenáno, činnost domů dětí a mládeže je uskutečňována ve více oblastech zájmového vzdělávání. Formy vzdělávání v domech dětí a mládeže jsou shodné s formami zájmového vzdělávání tak, jak budou popsány v následující kapitole. Abych se vyhnula duplicitnímu výkladu, v následující kapitole rozeberu činnosti ve vybraných domech dětí a mládeže na základě nabídek, získaných od konkrétních domů dětí a mládeže. Aby mělo spektrum vybraných domů patřičnou výpovědní hodnotu o problematice, kterou analyzuji, zvolila jsem si k analýze rozsahu činnosti domů dětí a mládeže města s různým počtem obyvatel. Konkrétně jsem zvolila dvě města s větší rozlohou (Praha, Brno) a dvě menší města (Žďár nad Sázavou, Stod).

Tabulka č. 1: Analyzovaná města dle počtu obyvatel

Město	Počet obyvatel k 1. 1. 2017
Praha	1 280 508
Brno	377 973
Žďár nad Sázavou	21 160
Stod	3 608

Zdroj: Počet obyvatel v obcích [online]. Český statistický úřad © 2017. [Cit. 4. 11. 2017]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/45964084/13007217.pdf/16152f21-3984-4ada-8599-be35c0e31ad6?version=1.1>

Dům dětí a mládeže hlavního města Prahy je největším volnočasovým zařízením v České republice s tradicí od roku 1950. Pro všechny věkové kategorie nabízí přes pět set kroužků, ateliérů, kurzů a oddílů, navíc poskytuje vzdělávání předškoláků prostřednictvím center pro předškolní děti. Pro kategorii předškoláků pořádá dům dětí a mládeže i kroužky a tábory. Kromě toho organizuje velké množství akcí pro veřejnost (výstavy, přehlídky, výlety, soutěže, oslavy výročních svátků, Dny dětí, divadelní vystoupení atd.) a zaměřuje se i na vzdělávací a výukové programy a kurzy pro žáky a učitele základních a středních škol. V otevřených klubech vytváří zázemí pro činnost neorganizované mládeže, celoročně provozuje množství vlastních ubytovacích zařízení, určených i pro potřeby škol, školských zařízení, firem, veřejnosti a jiných organizací. Pro lepší orientaci v širokém spektru aktivit roz-

čleňuje Dům dětí a mládeže hlavního města Prahy své činnosti do kategorií, nazvaných „zaměření“, kterými jsou jmenovitě jezdecké, hudební, společenskovední, výtvarné a rukodělné, přírodovědné, turistické, sportovní, dramatické, multimediální, taneční, předškolní, vědeckotechnické, vodáctví.<sup>30</sup>

V Brně působí středisko volného času Lužánky, organizující kroužky, tábory a další akce pro děti, mladé lidi i dospělé. Lužánky sídlí v historické budově v parku Lužánky, avšak pobočky má na dalších jedenácti místech v Brně a v okolí. Zájemcům nabízí činnosti, přehledně rozčleněné buď dle typu (kroužky, akce, kurzy a vzdělávání, výukové programy, příměstské tábory, tábory a pobytové akce) nebo dle toho, pro koho jsou určeny (děti do pěti let, děti od šesti do jedenácti let, mládež od dvanácti do osmnácti let, rodiče a děti, dospělí, senioři a školy). V průběhu školního roku nabízí Lužánky více než šest set volnočasových aktivit nejrůznějšího zaměření od kroužků výtvarných, sportovních a dramatických, až po přírodovědné nebo technické. Kroužky jsou určeny pro všechny věkové kategorie od dětí až po seniory. Příležitostně Lužánky zorganizují během roku až čtyři sta akcí pro veřejnost. Pravidelně pořádají výstavy, divadelní představení, koncerty a plesy. Pro školy jsou určeny výukové programy, vytvářené zkušenými pedagogy volného času ve spolupráci s učiteli.<sup>31</sup>

Dům dětí a mládeže ve Žďáře nad Sázavou prošel v posledních letech transformací, v rámci které mimo jiné změnil název na Active – středisko volného času. Tato změna má nejspíše reflektovat rozšířenou nabídku volnočasových aktivit pro dospělé a snahu o moderní vzhled organizaci. Nový vzhled zasáhl i internetové stránky Active, které však působí poněkud nedokončeně, nedisponují intuitivním členěním a neobsahují základní informace o středisku volného času.<sup>32</sup> Active nabízí činnosti, jež jsou rozřazeny do kategorií „zájmové útvary“, „tábory, soustředění“, „akce“, „zahraniční zájezdy“, „vzdělávací programy“ a „DEPO“. DEPO je klub pro děti a mládež, nabízející návštěvníkům neorganizovanou spontánní činnost. Kategorie „zájmové útvary“ je rozčleněna na kroužky hudební, jazykové, kurzy pro dospělé, kroužky přírodovědné, sportovní, taneční a pohybové, technické, výtvarné a estetické a ostatní, přičemž nabídka konkrétních činností je flexibilní a závisí mimo jiné na počtu přihlášených zájemců. V sekci věnované táborům a soustředěním je nabízen tradiční všeobecný tábor, příměstský tábor, taneční soustředění a tábor a parkour tábor. Nabídku zahraničních zájezdů pro letní dovolenou v roce 2017 tvořily dva turnusy do cílové

<sup>30</sup> O nás [online]. DDM hl. m. Prahy. [Cit. 4. 11. 2017]. Dostupné z: [https://ddmpraaha.cz/ddm/O\\_nas](https://ddmpraaha.cz/ddm/O_nas)

<sup>31</sup> Lužánky – Středisko volného čas [online]. © Lužánky - SVČ 2017. [Cit. 10. 11. 2017]. Dostupné na: <https://www.luzanky.cz/>

<sup>32</sup> Active – Středisko volného času [online]. 2012 Active - středisko volného času, příspěvková organizace. [Cit. 10. 11. 2017]. Dostupné na: <http://www.activezdar.cz/index.htm>

destinace Chorvatsko – Drvenik. Nabídka výchovně vzdělávacích pořadů pro mateřské a základní školy je většinou obsahově determinována lidovými svátky, s jejichž tradicemi účastníky seznamuje. Součástí Active – střediska volného času je i Active club – centrum pohybových aktivit, které nabízí vybrané sportovní aktivity (konkrétně alpinning, balance ball, bodystyling, bosu, tabatu, flowin, jumping, pilates, posilovnu, power jógu, spinning a squash).<sup>33</sup>

Dům dětí a mládeže Stod je školským zařízením, nabízejícím pravidelnou, nepravidelnou, spontánní činnost, ale též projektové dny, výukové programy, tábory, akce, výlety, semináře a školení. Mimo to pořádá školní sportovní soutěže na úrovni okrskové, okresní, krajské, kvalifikace do RF a republikových finále. Poskytuje také služby a vzdělávání, doplňující nebo podporující vzdělání na školách nebo s ním související. Roku 2017 nabízel Dům dětí a mládeže Stod sedmdesát dva kroužků a jiných zájmových útvarů a provozoval cvičení a keramické kurzy pro dospělé. Do sféry činnosti tohoto střediska volného času patří i kluby otevřených dveří pro děti od první třídy základní školy a Centrum předškolního vzdělávání pro děti od jednoho roku. Organizace deklaruje zvýšený zájem o bezpečnost dětí, za účelem jejich dopravy do místa konání zájmového útvaru zakoupila mikrobuse.<sup>34</sup>

Z této komparace vyplývá, že rozsah činnosti domů dětí a mládeže je determinován několika faktory. Předně jde o rozsah sídla, ve kterém se konkrétní středisko volného času nachází. V tomto kontextu nelze hovořit jen o modelu „poptávka-nabídka“ a o počtu obyvatel, ale je nutné reflektovat i percepce módních trendů v zájmových činnostech, vyšší životní úroveň obyvatel ve větších sídlech a s tím související vyšší životní standard. Ve větších městech rovněž funguje větší konkurence.

Střediska volného času ve větších městech disponují nejen pestřejší nabídkou zájmových činností, ale často se snaží návštěvníky nalákat i na pravidelně pořádané akce, povedeně a intuitivně graficky vedené internetové stránky a prestižní ocenění. Nelze však automaticky předpokládat, že nabídka volnočasových aktivit je přímo úměrná velikosti sídla, do procesu vstupují i takové faktory, jako je entuziasmus pracovníků nebo finanční prostředky, kterými organizace disponuje. Například výše zmíněný dům dětí a mládeže ve městě Stod je sice lokalizovaný do obce s tří a půl tisíci obyvateli, nabízí však bohatší program než několikanásobně větší město Žďár nad Sázavou, kde místní středisko volného času nedisponuje pravidelně aktualizovanými internetovými stránkami.

<sup>33</sup> Active – Středisko volného času [online]. 2012 Active - středisko volného času, příspěvková organizace. [Cit. 10. 11. 2017]. Dostupné na: <http://www.activezdar.cz/index.htm>

<sup>34</sup> DDM Stod [online]. © 2017 - DDM Stod. [Cit. 11. 11. 2017]. Dostupné na: <http://www.ddmstod.eu/>

### 3.3 Metody práce

Metodu můžeme v kontextu se školní výukou definovat jako uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.<sup>35</sup> Tuto definici lze vztáhnout i na zájmové činnosti řízené pedagogem volného času, odehrávající se v domech dětí a mládeže. Pedagog volného času vybírá vyučovací metodu dle svých osobních preferencí, povahy zájmové činnosti, počtu žáků, prostorového uspořádání místa, kde se bude zájmová činnost realizovat, a časového harmonogramu zájmové činnosti. Lze konstatovat, že výběr vhodné metody má velký podíl na efektivitě výsledného procesu.<sup>36</sup>

V střediscích volného času jsou v rámci jednotlivých zájmových činností aplikovány nejrůznější metody výuky. Na rozdíl od klasické školní výuky, upřednostňující monologický výklad učitele, klade zájmové vzdělávání důraz na aktivitu žáka, na jeho motivaci ke konkrétní činnosti a na fakt, že zájmová činnost by měla žáka bavit a ne jej frustrovat či stresovat. Využívány jsou tedy především metody názorně demonstrační, mezi které můžeme zařadit například pozorování předmětů a jevů nebo předvádění (modelů, pokusů, činností). Z metod slovních jsou v zájmových činnostech efektivní především metody dialogické (rozhovor, diskuze, dramatizace), tím však nelze automaticky vyloučit využití monologické metody či metody práce s učebnicí, které mají využití například v jazykových kurzech. Dalšími oblíbenými metodami, využívanými v zájmových činnostech, jsou metody praktické, jejichž obsahem je nácvik pohybových a pracovních dovedností, žákovské laborování, pracovní činnosti (například v dílnách nebo na pozemku) a grafické a výtvarné činnosti.<sup>37</sup>

Jednoduše lze konstatovat, že volba konkrétní metody závisí na činnosti, kterou dům dětí a mládeže v konkrétním zájmovém útvaru nabízí, a dále na mnoha dalších faktorech, mezi které patří například prostor, kde se činnost odehrává, subjektivní volba pedagoga volného času, časové vymezení zájmové činnosti a podobně. Z tohoto důvodu nelze v tomto kontextu jednoduše některou z metod vyzdvihnout či zavrhnout.

<sup>35</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. S. 13.

<sup>36</sup> VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana (eds.). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3357-9. S. 193.

<sup>37</sup> KALHOUST, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. S. 313-314.

### 3.4 Motivace návštěvníků

S motivací, kterou bychom mohli definovat jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního,<sup>38</sup> je v psychologii neodmyslitelně spjata jméno A. H. Maslowa, jenž se zabýval přírodovědecky orientovanými experimenty a psychoanalýzou. Na počátku 60. let se stal vedoucí osobností humanistické psychologie, stojící v opozici proti behaviorismu i psychoanalýze. Maslow je autorem slavné hierarchie lidských potřeb, jež je užívána v různých oborech po celém světě. Poprvé tuto klasifikaci publikoval roku 1954 v knize *Motivace a osobnost*. Navzdory své především humanistické orientaci Maslow předpokládá, že jádro lidských potřeb je biologicky determinované, přičemž člověk disponuje některými možnostmi, které nenalzáme u jiných živočichů, jako je třeba potřeba seberealizace nebo sebeaktualizace. Podoba hierarchie potřeb z roku 1954 je následující:

1. Fyziologické potřeby (žízeň, hlad, sex, spánek)
2. Potřeby bezpečí (jistota, stabilita, spolehlivost, potřeba struktury, pořádku, zákona)
3. Potřeby lásky, náklonnosti a potřeba někam patřit
4. Potřeby uznání (potřeby dosažení úspěšného výkonu a potřeby prestiže)
5. Potřeby seberealizace (sebenaplnění, potřeby vědění, estetické potřeby)<sup>39</sup>

Pro analýzu motivace návštěvníků domů dětí a mládeže je Maslowova pyramida lidských potřeb ideálním instrumentem. Když porovnáme jednotlivé položky Maslowovy hierarchie s činnostmi, které nabízejí střediska volného času, můžeme vydedukovat, že primární motivací účastníků volnočasového vzdělávání je potřeba seberealizace. Jako sekundární motivace můžeme označit naplňování potřeby bezpečí (střediska volného času nabízejí možnost strukturovaného trávení času ve stabilním a bezpečném prostředí, opatřeném vnitřními normami), potřeby někam patřit (zde konkrétně do skupiny osob, navštěvujících konkrétní zájmovou činnost, organizovanou střediskem volného času) a potřeby uznání (například prostřednictvím kroužků může návštěvník dosáhnout úspěšného výkonu v určité činnosti a tím naplnit svou potřebu prestiže).

Dalším členěním, které můžeme využít při analýze motivací návštěvníků domů dětí a mládeže, je členění na intrinsické a extrinsické druhy motivace. Intrinsické druhy motivace

<sup>38</sup> PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 978-80-200-1499-3. S. 319.

<sup>39</sup> Tamtéž, s. 368-369.

pocházejí z jedinice samotného. Psychologové obecně přijímají hypotézu, že zvířata i lidé mají přirozený pud zvědavosti, který podněcuje spontánní zkoumání a objevování. Problém s vyučováním (přičemž toto platí primárně pro vyučování školní, ale problematiku lze vztáhnout i na podobně koncipované vyučování volnočasové) je v tom, že často postrádá přímou důležitost pro život jedinice, nepomáhá jedinci dostatečně pochopit sebe sama a nepřispívá k vytvoření jeho ucelené životní filosofie. Toto vnímání vyučování lze zvrátit tím, že pedagog začne od toho, co vyučovaný již zná, od jeho otázek a ambicí, od problémů, se kterými se v běžném životě setkává.<sup>40</sup>

Naproti tomu extrinsická motivace vychází z vnějšku, je tedy v režii pedagoga. Tento druh motivace zahrnuje například známkování, vysvědčení, testy, sdělení rodičům a pochvaly. To však s sebou přináší mnohá úskalí – některé děti například zakoušejí pouze selhání, což vede buď ke snížení sebevědomí, nebo k odmítnutí školy jako „zbytečné“, což je samozřejmě nežádoucí. Tuto problematiku však nemusíme vztahovat pouze na školy – je platné i pro střediska volného času. I méně nadané děti by měly zažít pocit úspěchu, ačkoli je jejich výkon nízký. Tím v dítěti vybudujeme novou představu o něm samém a povzbudíme jej k tomu, aby si volilo vyšší cíle.<sup>41</sup>

Lze předpokládat, že k rozhodnutí navštěvovat středisko volného času vede návštěvníky intrinsická motivace, avšak k udržení jejich zájmu je třeba, aby u nich pedagog volného času aktivoval i motivaci extrinsickou.

<sup>40</sup> FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1. S. 153.

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 153-154.



## 4 Problematika věku z hlediska vývojové psychologie

Primárním úkolem vývojové psychologie je popsat vývojové změny, které jsou charakteristické pro určité vývojové stupně. Z takto získaných údajů pak vývojová psychologie odvozuje určité obecné zákonitosti, jež se týkají vývoje základních psychických struktur a příčinných souvislostí v průběhu vývoje jedince. Cílem tohoto procesu je vytvořit jednotnou teorii, dovolující z malého počtu základních předpokladů odvodit co nejvíce faktů.<sup>42</sup>

Vývojová psychologie obvykle člení lidský život na jednotlivá období. Pro problematiku, kterou se zabývá tato práce, je relevantní blíže se zabývat předškolním obdobím, mladším školním obdobím a obdobím dospívání. V následující části práce budou jednotlivá období stručně charakterizována především z hlediska změn v kognitivních procesech. Znalostí charakteristik jednotlivých období lidského života může pedagog dosáhnout efektivnějšího nastavení parametrů volnočasové aktivity.

### 4.1 Předškolní věk

V předškolním věku dochází k výraznému pokroku v rozvoji kognitivních procesů. Význačným znakem tohoto období je vysoká míra fantazie, což je záležitost, kterou lze velmi dobře využít právě při plánování volnočasových aktivit. Rovněž se značně zdokonaňuje schopnost zacházet se symboly, přičemž za symbol považujeme i tematickou kresbu. Z pohledu pedagoga je nutné počítat s mezemi, které nastavuje předškolákovo poznávání světa.<sup>43</sup> Mezi ty nejvýraznější patří kognitivní egocentrismus, který lze jednoduše charakterizovat jako neschopnost pochopit, že druhý člověk vidí věci jiným způsobem. V praxi se takové zkreslení projevuje tím, že děti v předškolním věku komunikačního partnera informují o popisovaných skutečnostech v dimenzích vlastní zkušenosti, což činí některá jejich sdělení nesrozumitelnými.<sup>44</sup>

<sup>42</sup> LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9. S. 15.

<sup>43</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie. Vyd. 2., doplň.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-406-9. S. 269-270.

<sup>44</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 244.

Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte přenáší z předpojmové úrovně na úroveň názorového (intuitivního) myšlení. Dítě uvažuje v celostních pojmech, vznikajících na základě vystižení podstatných podobností. Na druhou stranu však omezení v myšlenkových operacích dítěte mu dosud nedovolují myslet logicky po krocích – už tedy sice umí vyvozovat závěry, ale tyto úsudky jsou závislé na názoru, kterým je zpravidla vizuální tvar. Takový způsob myšlení nazýváme prelogický, jinak též předoperační.<sup>45</sup>

Důležitým aspektem vývoje dítěte z hlediska plánování volnočasových aktivit je úroveň socializace. Předškolní děti jsou již schopny zaujímat různé sociální role.<sup>46</sup> Dítě v tomto věku si také vytváří hodnotové orientace a dochází u něj k vývoji norem, které si vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými.<sup>47</sup>

## 4.2 Mladší školní období

Mladší školní období, pokrývající období přibližně od šesti do dvanácti let věku dítěte, je charakteristické především výkonem. Děti cítí potřebu dosáhnout společenského uznání, být akceptovány a oceňovány.<sup>48</sup> U dítěte se v tomto období vyvíjí schopnost sledovat vlastní mentální procesy. Dokáže již odlišit podstatné od méně podstatného, pozornost postupuje od bezděčné k záměrné.

Na vrcholu se nachází možnosti mechanické paměti, s přibývajícím školním věkem nabývá na významu paměť logická. Myšlení se stává abstraktnějším, v kresbě nastupuje schopnost perspektivního vidění motivu. Co se týče slovníku, ten se rozrůstá nejen kvantitativně, ale hlavně kvalitativně, přičemž se rozšiřuje pojmová vybavenost a složitost větné skladby.<sup>49</sup>

Pro pedagoga volného času znamená rozvoj kognitivních schopností dítěte možnost začleňovat jej do většího spektra aktivit a klást na něj přiměřeně vyšší nároky.

<sup>45</sup> LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9. S. 90.

<sup>46</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Vyd. 2., doplň. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-406-9. S. 270.

<sup>47</sup> LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9. S. 93.

<sup>48</sup> SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4. S. 27.

<sup>49</sup> STOŽICKÝ, František a SÝKORA, Josef. *Základy dětského lékařství*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2997-1. S. 42.

### 4.3 Období dospívání

Toto období bývá v odborné literatuře nazýváno i pojmy „starší školní věk“ nebo „adolescence“. Jelikož dospívání začíná a pokračuje v širokém věkovém rozmezí a nezačíná a nepokračuje stejně rychle u obou pohlaví, není možné kategorizovat chronologické změny dle skutečného věku. Proto se obvykle adolescence dělí na časnou, střední a pozdní, přičemž tato stadia jsou definována podle vytváření primárních a sekundárních pohlavních znaků.<sup>50</sup>

V kognitivním vývoji pokračuje v období adolescence rozvoj inteligence, přičemž intelektové schopnosti se s věkem diferencují na větší počet nezávislých faktorů. Stejně tak pokračuje rozrůžňování intelektuálních zájmů. Radikálně se mění kvalita myšlenkových operací – většina dospívajících dosahuje vyššího stupně logického myšlení, dle Piagetova modelu se objevuje systém formálních operací. Ten spočívá v tom, že samy konkrétní operace se berou znovu za objekt dalších operací, tedy vyvozují se soudy o soudech, myslí se o myšlení.<sup>51</sup>

Z hlediska volnočasových aktivit je podstatné, že v období adolescence má dospívající často již stálé zájmy, kterým věnuje pozornost, přičemž motivaci dospívajícího k volnočasové činnosti lze již označit za většinově intrinsickou. Vzhledem ke kognitivním schopnostem dospívajícího na něj může pedagog klást zvýšené nároky.

<sup>50</sup> STOŽICKÝ, František a SÝKORA, Josef. *Základy dětského lékařství*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2997-1. S. 43.

<sup>51</sup> LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9. S. 149.

## 5 Projektová metoda

Cílem následující části je poskytnout koherentní obraz o projektové metodě a projektové výuce, představit projekt v pedagogice volného času, nastínit jednotlivé fáze řešení projektu, popsat druhy projektů a seznámit s přínosy a úskalími projektové výuky. Tento teoretický výklad poskytne platformu pro následující praktickou část, zpracovávající vlastní návrh projektu.

### 5.1 Definice projektu, projektové metody a projektové výuky

George Petty projekt definoval jako „[...] *úkol anebo série úkolů, které mají žáci plnit – většinou individuálně, ale někdy i ve skupinách. Žáci se mohou často více méně sami rozhodovat, jak, kde, kdy a v jakém sledu budou úkoly provádět.*“<sup>52</sup> Dle Jany Kratochvílové dochází v pedagogice k neúčelnému nadužívání pojmu projekt, kterým někteří autoři označují vše, co nelze charakterizovat jako frontální výuku.<sup>53</sup> Důvodem je pravděpodobně fakt, že definice projektu se často děje skrze komparaci s frontální výukou. Ačkoli je nebezpečím tohoto postupu právě fakt, že projekt bude chápán jako označení čehokoli, co není zahrnutelné pod označení „transmisivní výuka“, jde o velmi efektivní způsob, jak vyzdvihnout výhody projektu. Podle Francesca Tonucciho je frontální výuka (obecněji transmisivní výuka) založena na tom, že:

1. dítě neví a do školy přichází, aby se naučilo,
2. učitel ví a do školy přichází, aby naučil toho, kdo neví,
3. inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.<sup>54</sup>

Naopak konstruktivní škola, ze které vychází i projektové vyučování, aplikuje jiný postup:

1. dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohlubovalo a to ve skupině,

<sup>52</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7367-172-7. S. 213.

<sup>53</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0. S. 5.

<sup>54</sup> TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. ISBN 80-901065-1-X. S. 12.

2. učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně kognitivní, sociální a operační,
3. inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturalizováním.<sup>55</sup>

Tento konstrukt je však abstraktní a poněkud černobílý. V reálném vyučovacím procesu nacházíme množství různorodých aktivizačních metod, které neodpovídají předložené charakteristice transmisivní výuky. Nelze tedy transmisivní výuku automaticky odsoudit jako za každých okolností neefektivní a špatnou a naopak konstruktivní výuku považovat za samospásnou. V praxi je nutné posuzovat výukovou metodu dle velkého množství atributů, které až společně vytvářejí relevantní obraz o dané metodě. Navíc Tonucciho charakteristika nám nepodává jasnou definici projektu.

Můžeme konstatovat, že definovat termín projekt je obtížné pro velké množství aspektů, jež jsou jeho obsahem. Autoři se však ve svých definicích shodují na tom, že projekt by měl být komplexní, jeho výsledkem by měl být nějaký produkt (například prezentace, výstava fotografií a podobně), žák by měl být aktivnější než učitel (ten je odsunut spíše do role rádce či návodce), v projektu by se měla snoubit teorie s praxí, měl by odpovídat životní realitě, působit na různé složky žákovy osobnosti a nakonec – žák by měl převzít zodpovědnost za projekt jako celek, měl by si sám zvolit téma determinované učitelem nastavenými kritérii, sám by si měl naplánovat činnost, vyhledat relevantní informace, prezentovat svou práci ostatním a v závěru se podílet na hodnocení práce ostatních.

Se zaváděním projektu do běžné výuky je třeba postupovat citlivě – nelze žákům, kteří se nikdy nesetkali s požadavkem, aby si sami vyhledali relevantní informace v kriticky zhodnocených zdrojích, předložit úkol, aby převzali zodpovědnost za celý projekt. Úkolem pedagoga v takové situaci je, aby poskytl žákům návod, jak relevantní informace vyhledávat, jak je kriticky hodnotit a jak postupovat při jejich zpracování. Postupem času je pak možné klást čím dál vyšší nároky na samostatnost žáků.

Projektovou metodu definuje *Pedagogický slovník* jako vyučovací metodu, „[...] v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých témat (projektů) a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.“<sup>56</sup> Projektová metoda je odvozena z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu. Jde o jednu z metod, které jsou využívány k podpoře motivace žáků a kooperativního učení. Projekty mohou mít formu integrovaných

<sup>55</sup> TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. ISBN 80-901065-1-X. S. 13.

<sup>56</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. S. 226.

témat, praktických problémů ze života či praktické činnosti, která vede k vytvoření nějakého výrobku či produktu.<sup>57</sup>

Projektové vyučování pak můžeme jednoduše charakterizovat jako vyučování založené na projektové metodě.<sup>58</sup>

## 5.2 Fáze řešení projektu

Jana Kratochvílová rozpracovala čtyři fáze řešení projektu, přičemž jako základ pro svou koncepci využila schéma W. Kilpatricka. První fází řešení projektu je plánování projektu. Do této fáze spadá stanovení organizace, prostředí, podmínek a výstupu projektu. Za druhou fází považuje Kratochvílová realizaci projektu, při které žáci sbírají vhodný materiál, třídí jej, kriticky hodnotí, zpracovávají a kompletují. Pedagog má v této fázi roli dohlázeitele a poradce – vstupuje do práce žáků pouze tehdy, pokud je požádán o radu, nebo když je třeba žáky usměrnit. Třetí fází je prezentace výstupu projektu – výstup může být písemný, ústní, nebo může mít podobu nějakého praktického výrobku. Následuje poslední fáze, kterou je evaluace projektu. Hodnotit bychom měli celý proces řešení projektu, přičemž by z takového hodnocení měla vyvstat doporučení do budoucna.<sup>59</sup>

Autorský kolektiv, tvořený Radkou Svobodovou, Bronislavem Lackem a Ondřejem Cinglem, představuje drobně modifikovanou strukturu. Za první fází považují autoři iniciaci, tedy zasvěcení do tématu. Druhou fází je pak plánování projektu, které Jana Kratochvílová uvedla na prvním místě. Následuje realizační fáze (u Kratochvílové jde o druhou fází), na kterou navazuje ukončení projektu coby fáze čtvrtá. Autoři do svého modelu nezahrnuli evaluaci projektu (u Kratochvílové představuje hodnocení plnohodnotnou fází řešení projektu), kterou však považují za velmi podstatnou.<sup>60</sup>

<sup>57</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. S. 226.

<sup>58</sup> Tamtéž

<sup>59</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0. S. 15.

<sup>60</sup> SVOBODOVÁ, Radka, LACKO, Bronislav a CINGL, Ondřej. *Projektové řízení a projektové vyučování, aneb, Jak na výukové projekty podle zásad projektového řízení*. Choceň: PM Consulting, 2010. ISBN 978-80-254-8174-5. S. 26-48.

### 5.3 Druhy projektů

George Petty zvolil poměrně jednoduchou klasifikaci projektů, která však pojímá tuto problematiku pouze z jednoho hlediska. Konkrétně třídí projekty dle délky jejich trvání následujícím způsobem:

- cvičení (0 až 2 hodiny),
- samostatné práce (2 až 12 hodin),
- projekty (12 až 60 hodin),
- diplomové práce či disertace (nad 60 hodin).<sup>61</sup>

Kratochvílová představila rozpracovanější třízení projektů podle různých hledisek. Její členění je komplexní a představuje užitečný nástroj při plánování projektu. Dle navrhovatele, tedy původce projektu, třídí projekty na:

- spontánní žakovské,
- připravené učitelem,
- kombinace obou výše zmíněných typů.

Dle účelu projektu člení projekty na:

- problémové,
- konstruktivní,
- hodnotící,
- směřující k estetické zkušenosti,
- směřující k získání dovedností.

V členění projektů dle jejich délky se Kratochvílová rámcově shoduje s Pettym, používá však mnohem všeobecnější terminologii, když člení projekty na:

- krátkodobé (maximálně jeden den),
- střednědobí (maximálně jeden týden),
- dlouhodobé (více než jeden týden, méně než měsíc),
- mimořádně dlouhodobé (více než měsíc).

Dělení dle místa realizace projektu:

- školní,
- domácí,
- kombinace předchozích variant.

<sup>61</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7367-172-7. S. 213.

Dle počtu zúčastněných žáků dělí Kratochvílová projekty na:

- individuální,
- společné (skupinové).

Členění dle informačních zdrojů projektu:

- volné (informace si žák obstarává sám),
- vázané (informační materiál je žákovi poskytnut),
- kombinace obou předchozích typů.

Nakonec dle způsobu organizace jsou projekty členěny na:

- jednopředmětové,
- víceředmětové v rámci jedné vzdělávací oblasti,
- víceředmětové v rámci více vzdělávacích oblastí,
- nadředmětové respektující průřezová témata Rámcového vzdělávacího programu.<sup>62</sup>

Podobné členění s dílčími modifikacemi nabízí rovněž Erika Petrášková, která zmiňuje i teleprojekt, neboli projekt na dálku. Tento nový druh projektu se začal rozvíjet prostřednictvím komunikačních technologií a spočívá ve spolupráci dvou nebo více škol při řešení určitého úkolu.<sup>63</sup>

<sup>62</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0. S. 45-49.

<sup>63</sup> PETRÁŠKOVÁ, Erika. *Projektové vyučování*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2007. ISBN 978-80-8045-463-0. S. 10-11.



## 5.4 Projekt v pedagogice volného času

Ve školním vyučování je projekt způsob, jak aktivizovat žáky, kteří mají být hlavními aktéry a tvůrci projektu. Stejně tak v pedagogice volného času platí, že činní mají být při řešení projektu především účastníci zájmového vzdělávání. Pedagog tedy účastníky zájmového vzdělávání pouze provází, vystupuje jako vnější pozorovatel a pojistka efektivního průběhu projektu. Jeho úkolem je radit účastníkům, kteří o radu požádají, a po ukončení projektu jej evaluovat a najít ponaučení pro příští projekt.

V činnostech volného času představuje projektová metoda velmi efektivní výukovou metodu, která umožňuje aktivizovat její účastníky a rozvíjet široké spektrum jejich schopností a dovedností. Díky tomu, že sami účastníci mohou být nápomocni při volbě tématu projektu, podílet se na jeho přípravě a následně jej realizovat, představuje projekt účinný způsob motivace účastníků volnočasových činností.<sup>64</sup> Další výhodou využití projektu v pedagogice volného času spatřuji v tom, že umožňuje volbu širokého spektra pestrých aktivit a respektuje individuální potřeby a možnosti účastníků. Zároveň jde o metodu, při které nejsou její účastníci stresováni normami.

## 5.5 Přínosy a úskalí projektové výuky

Projekt je metodou, která umožňuje pedagogovi rozvíjet široké spektrum žákových dovedností, ale na druhou stranu mu dává příležitost promarnit čas špatně řízenými činnostmi.<sup>65</sup> V následující subkapitole bude primárně formou vlastní úvahy, založené na praktických zkušenostech s projektovou výukou, předložen výklad o jejích možnostech, výhodách a úskalích. V případě přístupů vyučujících k projektové metodě můžeme kromě realistického postoje pedagogů, kteří jsou v problematice projektové výuky poučení a mají zkušenosti s jejím užitím ve výuce, narazit na poměrně extrémní názory. Zatímco někteří považují projektovou výuku takřka za samospásnou a frontální výklad automaticky odsuzují jako zastaralou a v moderní pedagogice již nepoužitelnou metodu, jiní se projektové výuky obávají a považují ji spíše za relaxační činnost pro žáky, kteří se při ní ničemu nenaučí. Při

<sup>64</sup> DVORÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9. S. 91.

<sup>65</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7367-172-7. S. 213.

kritickém hodnocení projektové metody je třeba vyslyšet hlasu všech stran a jejich poznámky hlouběji prozkoumat, abychom došli relevantního a v praxi využitelného výsledku.

Ačkoli to na první pohled nemusí být patrné, projektová výuka je v první řadě efektivní. Žáci se při řešení projektu dostanou k množství rozličných aktivit, které rozvíjí široké spektrum jejich schopností a dovedností. Vyzdvihla bych například čtenářskou gramotnost, jejíž úroveň je jedním z určujících faktorů studijního úspěchu, a schopnost pracovat v různorodém týmu.<sup>66</sup> Při projektové výuce bývají žáci více motivováni, což přímo souvisí s možností podílet se na volbě tématu projektu, zapojit se do takové aktivity v týmu, která žákovi vyhovuje, a mít zodpovědnost za konečný výsledek projektu, na němž se může projevit žákova kreativita a invence.

Pro žáky je rovněž velmi cenná zkušenost s dlouhodobým úkolem, který vyžaduje jiný způsob plánování jednotlivých činností. Kooperace žáků v týmu je pak považována za účinnou prevenci šikany, což do jisté míry souvisí s faktem, že při řešení projektu dostane každý žák svou příležitost k uplatnění se, ať již se jedná o nadprůměrně nadaného žáka či žáka bojujícího s neúspěchem. Pro žáky zažívající pravidelně školní neúspěch je projekt výhodný v tom, že nemají stanovený žádný časový interval či bodové ohodnocení, které by museli splnit – bez stresu jsou tak motivováni k vyšším výkonům tím, že na ně není vyvíjen tlak způsobený komparací s výkony nadanějších žáků.

I přes nesporné výhody projektové výuky je třeba poznamenat, že není vhodné ji využívat všude za všech okolností. Projektová výuka je především velmi časově náročná. Když pomíneme přípravu, kterou musí pedagog před samotným zadáním projektu absolvovat, je reálným nebezpečím, že žáci stráví příliš mnoho času metodou pokusu a omylu.<sup>67</sup> Možnost učení se z vlastních chyb je sice jednou z předností projektové výuky, nesmí však pojmout neúměrné množství času – pak se projekt stává pro žáky i pedagoga neefektivním. Náročné na čas je i závěrečné hodnocení projektu, kterého by se měli aktivně zúčastnit samotní žáci a z něž by mělo vyplynout poučení pro budoucí projekty. Časová náročnost je důvodem, proč by měl pedagog vždy důkladně zvážit okolnosti projektu – pokud se nachází v časovém nedostatku, není vhodné projekt zařazovat.

<sup>66</sup> DVOŘÁKOVÁ *Projektové vyučování v české škole – vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 987-80-246-1620-9. S. 20.

<sup>67</sup> MAZÁČKOVÁ, N. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole [online]. *Metodický portál*. [Cit. 28. 11. 2017]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html/>

Úskalími projektu, které vycházejí z učitelovy osobnosti, jsou nutnost umět improvizovat a být ochoten odsunout se do vedlejší role a přenechat žákům potřebný vlastní prostor. Někteří pedagogové mají problém s organizací projektu. Obecně projektová výuka vyžaduje velmi dobré organizační schopnosti, jinak hrozí, že se projekt zvrhne v chaos a ve výsledku bude mít na žáky negativní dopad. Stejně nebezpečí hrozí, pokud pedagog dobře neodhadne schopnosti a možnosti svých žáků. Pokud jim zadá příliš náročný úkol, na který žáci nejsou po stránce svých kognitivních schopností připraveni a neumí si s ním poradit, mohou na tuto frustraci reagovat problémovým chováním a projekt bojkotovat.

S tím souvisí nejčastější problém při zadávání skupinových projektů. V situaci, kdy mají žáci kooperovat, mají tendenci chápat se určitých rolí ve skupině. Situace se může vyvinout ve stav, kdy jeden žák ze skupiny pilně pracuje, zatímco ostatní rezignují na práci a pasují se do role nečinných přihlížitelů. Pokud problematiku pojmeme z jiného úhlu, může být pro skupinovou práci úskalím i perfekcionista žák, který raději vykoná všechnu práci sám, než aby se spokojil s výkony ostatních, které dle něj nedosahují potřebných kvalit. Úkolem pedagoga je v takových situacích rychle zhodnotit situaci a zasáhnout tak, aby projekt opět navedl správným směrem.

Jak lze z tohoto výkladu o kvalitách a úskalích projektové výuky vydedukovat, jde o výukovou metodu, která má velký potenciál při pečlivém zvážení vhodnosti její aplikace a při pečlivém plánování za uvědomění si možných rizik. Na českých školách bohužel nedochází k výraznější recepci projektové výuky – někteří rodiče a pedagogové jsou toho názoru, že projekt je ztrátou času, při které se žáci spíše baví, než aby se vzdělávali. Nevhodný postup při aplikaci projektu do výuky může způsobit, že pedagog vyhodnotí negativní zkušenost tak, že projekt nemá cenu dále do výuky zavádět. Nepochybně by pomohla vyšší informovanost o projektové výuce, popřípadě přímo semináře pro pedagogy, zaměřené na tuto problematiku.

## 6 Vlastní návrh volnočasového projektu

V následující praktické části předkládané bakalářské práce bude prezentován vlastní realizovaný návrh volnočasového projektu. V jednotlivých subkapitolách budou nastaveny hypotézy, proveden popis samotného volnočasového projektu z pohledu organizátorky, předloženo dotazníkové šetření a nakonec představeno vyhodnocení dotazníků, které bude obsahovat poučení pro další případný projekt.

### 6.1 Vlastní popis volnočasového projektu

**Název projektu:** Strašidelný les na akci Duše a dušičky zaštitěný MČ Praha 6

**Místo konání projektu:** Obora Hvězda

**Datum a čas realizace projektu:** 4. listopadu 2017, 17.30-19.30 hod.

**Druh projektu:** projekt, jehož výstup byl určený pro širokou veřejnost, představující závěrečný program na akci k příležitosti lidového svátku Dušičky.

#### Motivace organizátorky pro daný projekt

Organizátorka ráda již od mala navštěvovala různé výtvarné a tvořivé kroužky v rámci základní školy. Poté, co šla na střední školu a výběr oboru nebyl úplně tou nejlepší volbou, škola s ekonomickým zaměřením. A po dokončení školy rok pracovala bankovní sféře, ale i během této doby ráda chodila na kroužek keramiky do blízkého domu dětí a mládeže, tak se rozhodla dát výpověď a jít studovat VOŠ Evropská, kde je výuka hodně zaměřena na praxi. Návštěva různých pedagogických i sociálních zařízení. Praxe organizátorky, oproti studentům pedagogických oborů již na střední škole, chyběla. Studovaný obor na VOŠ se organizátorky líbil natolik, že to ovlivnilo její další pracovní činnost a od té doby se pohybovala v této oblasti. Nakoupila si, nebo sama vyrobila různé převleky na pohádkové, strašidelné, nebo vzdělávací akce, tzv. cesty kolem světa. Nechala si vyrobit různé dřevěné rekvizity. Perníkovou chaloupku pro Jeníčka a Mařenku, sněhuláky, pirátské lodě a mnoho dalšího. Její práce je jejím velkým koníčkem. Ráda se v této oblasti dále vzdělává návštěvou různých kurzů zaměřených na volný čas a kreativní techniky tvoření. Jejím velkým přáním bylo organizovat vlastní akce, které se jí po domluvě s institucemi zaměřenými na kulturu a volný čas, nakonec povedlo.

## **Personální zabezpečení volnočasového projektu**

Projekt byl personálně zabezpečen devíti osobami a organizátorkou, přičemž se jednalo o přátele organizátorky a známé, kteří již měli zkušenosti s podobnou prací, o přátele organizátorky a o členy spolku vojenské historie. Záměrně byly vybrány osoby, které organizátorka znala, aby bylo zamezeno situaci, kdy se nespolehlivý brigádník v den akce nedostaví a naruší tak průběh celého projektu.

## **Popis volnočasového projektu**

Popisovaný volnočasový projekt byl dílem devíti pracovníků na projektu a organizátorky, kteří společně s organizátorkou naplánovali a realizovali akci pro širokou veřejnost. Tato akce byla zakomponována do programu dušičkového dne, konkrétně tvořila její závěrečnou část. Organizátorka s ostatními pracovníky, převlečenými do deseti strašidelných postav (čarodějnice, strašidelná nevěsta, kostlivec, upír, hejkal, pirát, vlkodlak, černokněžník a dva vojáci v historických uniformách), připravili pro návštěvníky cestu lesem, kterou vydekorovali halloweenskými, strašidelnými rekvizitami, jako byly kostry krys, 160 cm vysoká postava symbolizující smrt, duchové, hadi a podobně. V rámci přípravné fáze projektu si jednotliví pracovníci vybrali z organizátorkou již předem vyrobených, nebo nakoupených kostýmů a dalších drobných předmětů, které charakterizovaly jejich postavy. Rovněž mnohé rekvizity byly ručními výrobky.

Příprava samotného strašidelného lesa probíhala již od tří hodin odpoledne, kdy bylo třeba začít chystat rekvizity v lese. Problém nastal s dopravou některých mimopražských realizátorů projektu – například „vojáci“, členové Klubu vojenské historie, uvízli v dopravní zácpě během dopravy autem a hrozilo, že akce bude trpět jejich nepřítomností. To bylo pro organizátorku poučení pro příště, pokud se jedná o mimopražské realizátory akce, dávat si větší časový náskok a sraz nastavit již o něco dříve. Naštěstí se tak nestalo. Až na tuto komplikaci lze hodnotit přípravu jednotlivých pracovníků za důkladnou – celkem byly shromážděny dva plné automobily rekvizit. Organizátorky, strašidelné rekvizity a „vojáků“, historické dobové rekvizity.

Jak již bylo řečeno výše, trasa strašidelného lesa se nacházela podél lesní cesty v Oboře Hvězda v Praze 6, kde jednotlivé strašidelné postavy strašily návštěvníky akce. Členové spolku vojenské historie vyprávěli návštěvníkům, mezi kterými početně vynikaly děti, zajímavé informace z válečného období. Historický aspekt projektu umocňoval fakt, že les se nachází ve vojensky významném místě. Pro zájemce bylo možné, aby se vyfotografovali s jednotlivými strašidelnými postavami, do vojenské historie zainteresovaní návštěvníci si

zase mohli vyzkoušet nabít historickou palnou zbraň a pozorovat, jak se z ní střílí. Někteří návštěvníci z řad veřejnosti měli lampiony, anebo byli sami převlečení za strašidla.

Problematické bylo tuto trasu osvětlit. Na trase, kde se stezka odehrávala, není žádné veřejné osvětlení. Po dohodě s MČ Praha 6 byla zakoupena světla ve formě nafukovacích balonků se světýlky, kterými bylo třeba vyznačit trasu cesty tak, že se nafouknuté balonky uvázaly na stromy. Kvůli chybě v komunikaci však došlo k tomu, že organizátor, tj. pracovníci z Odboru kultury, nezajistil provázky na uvázání balonků. Proto jsme tedy jen improvizovaně lepili balonky na větve stromů izolepou.

S nafukovacími svítícími balonky souvisí i další problematický aspekt večera – tyto osvětlené balonky se některým dětem a jejich rodičům líbily natolik, že si je odnášeli s sebou domů. Přibližně po hodině již neměla další skupina rodičů osvětlenou cestu a nenašla některá stanoviště se strašidly. Stejný problém postihl i strašidelnou dekoraci, konkrétně menší rekvizity, které si návštěvníci odnesli domů.

Kromě těchto dílčích problémů se realizace Strašidelného lesa zdařila. Přibližně kolem půl osmé, kdy se návštěvníci odebrali domů, byl projekt Strašidelný les ukončen a začalo se s odstraňováním zbylých dekorací. Největší práce byla asi s tím, aby se vše ze Strašidelného lesa odstranilo a na nic se v té tmě nezapomnělo. I tak organizátorka zapomněla v lese pláštík, který spadl z figuríny kostlivce, který byl použit jako dekorace. A vše následně opět naskládat do aut, aby se vešlo. Obě auta opravdu překypovala až do nejmenších zákoutí nejrůznějšími věcmi pro dekoraci. Organizátorka z toho byla sice unavená, ale cítila se spokojená. Takovéto a podobné akce dělá s velkou zálibou a láskou.

Ráda se na těchto akcích sejde se svými známými, které často oslovuje na pomoc během podobných volnočasových projektů. Nebo zdě potká rodiče s dětmi, se kterými pracovala dříve a vždy, když nějakou akci plánuje, tak jim dá vědět, aby se přišli podívat.

## 6.2 Hypotéza

Pro účely dotazníkového šetření byly stanoveny následující hypotézy, které budou ověřeny při vyhodnocení dotazníku:

- H1, U pracovníků realizujících projekt, převažuje vnitřní motivace nad vnější.
- H2, Respondenti, realizující projekt, mají tendenci kritičtěji hodnotit externí faktory, vstupující do realizace projektu (např. náhodné návštěvníky).

## 6.3 Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření bylo realizováno na samotných pracovnících, kteří se podíleli na řešení projektu. Výzkumný vzorek tedy tvořilo devět respondentů. Od šetření mezi návštěvníky bylo upuštěno z toho důvodu, že to byli v podstatě náhodní účastníci, které nebylo možné po realizaci projektu zpětně oslovit. Převážně z důvodu času.

Respondentům byl předložen následující dotazník:

1. Vaše pohlaví:

- a) muž
- b) žena

2. Kolik je Vám let?

- a) do 18 let
- b) 18 až 25 let
- c) 26 až 35 let
- d) 35 let a více

3. Proč jste se zúčastnil(a) projektu Strašidelný les? (I když se ztotožníte s více odpověďmi, vyberte prosím faktor, který Vás ovlivnil nejvíce.)

- a) baví mě práce s dětmi
- b) chtěl(a) jsem udělat radost organizátorce projektu
- c) dlouhodobě s organizátorkou spolupracuji, účast na projektu jsem tedy bral(a) automaticky
- d) byla mi slíbena odměna (ať již finanční, materiální či jiná)
- e) jiné (specifikujte prosím: \_\_\_\_\_)

4. Máte pedagogickou praxi (jakoukoli)?

- a) ano
- b) ne

5. Máte pedagogické vzdělání?

- a) ano
- b) ne
- c) aktuálně studuji pedagogický obor

6. Měl(a) jste před realizací projektu již zkušenost s volnočasovým projektem?

- a) ano
- b) ne

7. Co považujete za největší přednost akce? (Vyberte prosím pouze jednu možnost.)

- a) pečlivou přípravu
- b) schopnou organizaci
- c) přátelský kolektiv realizátorů
- d) úspěšnou realizaci projektu
- e) disciplinované návštěvníky
- f) jiné (specifikujte prosím: \_\_\_\_\_)

8. Co považujete za největší slabinu akce? (Vyberte prosím pouze jednu možnost.)

- a) nedostatečnou přípravu
- b) nedostatečnou organizaci
- c) neshody v kolektivu realizátorů
- d) problémy v realizaci projektu
- e) nedisciplinované návštěvníky
- f) jiné (specifikujte prosím: \_\_\_\_\_)

9. Přinesl Vám projekt nějaké ponaučení do budoucna?

- a) ne
- b) ano (prosím, stručně specifikujte: \_\_\_\_\_)



## 6.4 Vyhodnocení dotazníku

Všech devět účinkujících projektu, kterým byl dotazník zaslán, jej vrátilo vyplněný zpět, návratnost dotazníku tedy byla 100%, což lze přičítat jednak malému počtu respondentů, kteří byli osloveni, a dále přátelskému vztahu, který je pojí k osobě, protože to byli všechno moji nejbližší. Díky tomu se podařilo komplexně zhodnotit celou akci z pohledu samotných účinkujících.

V následující části budou vyhodnoceny jednotlivé položky dotazníku.

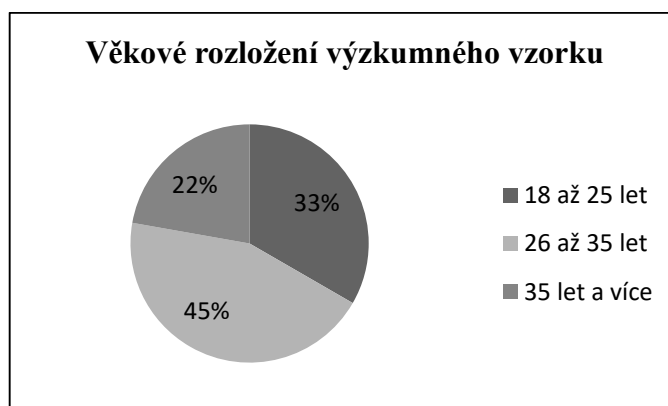
Otázka č. 1 zkoumala genderové rozložení výzkumného vzorku. Bylo zjištěno, že z devíti realizátorů byly 4 ženy a 5 mužů.

Graf č. 1: Genderové rozložení výzkumného vzorku



Výstupem otázky č. 2 je věkové rozložení výzkumného vzorku. Čtyřem respondentům je 26 až 35 let, tři dotázaní uvedli, že je jim mezi 18 a 25 lety, a pouze dva účinkující projektu jsou starší 35 let. Žádnému z účinkujících projektu nebylo méně než 18 let.

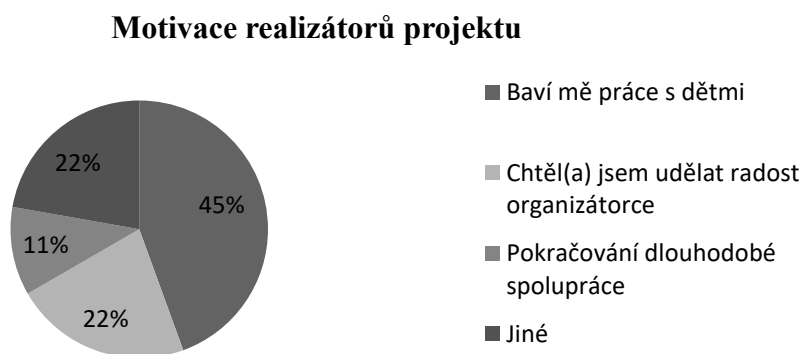
Graf č. 2: Věkové rozložení výzkumného vzorku



Otázka č. 3 analyzovala motivaci účinkujících projektu, přičemž účelem bylo zjistit, zda respondenty k participaci na projektu vedla vnitřní, či vnější motivace. Čtyři z účinkujících odpověděli, že je k účasti na projektu motivoval fakt, že je baví práce s dětmi. Dva z respondentů mi chtěli svou účastí udělat radost. Pouze jeden realizátor odpověděl, že účast na projektu bral automaticky, protože se mnou již dlouhodobě spolupracuje i na jiných akcích pro děti. Odpověď „jiné“ zvolili a rozvedli dva respondenti, které k účasti na projektu vedl fakt, že se chtěli zúčastnit noční akce pro děti, aby ji mohli porovnat se svou účastí na denní akci tohoto druhu.

Za potvrzenou hypotézu (H1) tedy lze považovat hypotézu, že v případě účinkujících projektu Strašidelný les převažuje vnitřní motivace nad motivací vnější.

Graf č. 3: Motivace realizátorů projektu



Otázka č. 4 zjišťovala, zdali mají realizátoři projektu nějakou pedagogickou praxi. Bylo zjištěno, že pedagogickou praxi má šest z respondentů.

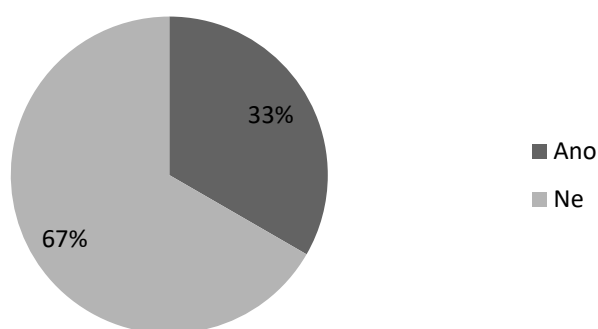
Graf č. 4: Pedagogická praxe realizátorů projektu



Účelem otázky č. 5 bylo zjistit, zdali respondenti disponují pedagogickým vzděláním. Bylo zjištěno, že tři respondenti pedagogické vzdělání mají a šest nikoli. Žádný z oslovených realizátorů projektu nevedl, že by v současné době studoval obor pedagogického zaměření.

Graf č. 5: Pedagogické vzdělání realizátorů projektu

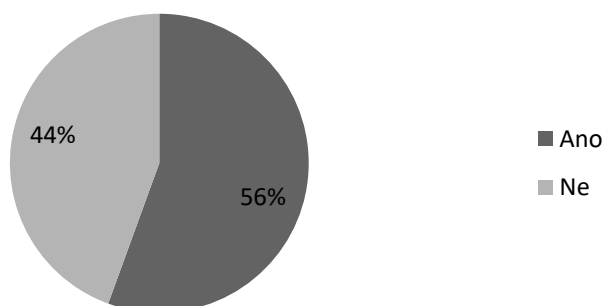
**Máte pedagogické vzdělání?**



Otázka č. 6 zjišťovala, jestli měli respondenti před účastí na volnočasovém projektu Strašidelný les zkušenost s realizací volnočasového projektu. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že pět respondentů již mělo předchozí zkušenost s realizací volnočasového projektu, zatímco čtyři respondenti nikoli.

Graf č. 6: Zkušenosti realizátorů projektu s volnočasovými projekty

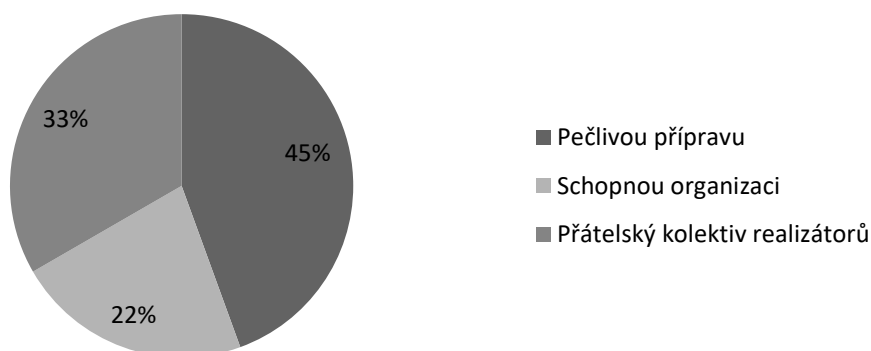
**Měli jste před realizací projektu již zkušenost s volnočasovým projektem?**



Samotné hodnocení realizovaného volnočasového projektu Strašidelný les a potvrzení hypotézy (H2), zkoumaly otázky č. 7 a č. 8, které hledaly přednosti a slabiny akce. Konkrétně prostřednictvím otázky č. 7 byli respondenti dotazováni na to, co považují za největší přednost akce. Čtyři dotazovaní uvedli, že za největší přednost akce považují pečlivou přípravu, podle dvou to byla schopná organizace akce a tři dotazovaní uvedli, že nejvíce oceňují přátelský kolektiv. Žádný z respondentů nezvolil možnost, že nejvíce oceňují úspěšnou realizaci projektu a disciplinované návštěvníky, ani možnost „jiné“ s následnou specifikací.

Graf č. 7: Faktory, které realizátoři projektů považují za přednosti akce

### Co považujete za největší přednost akce?

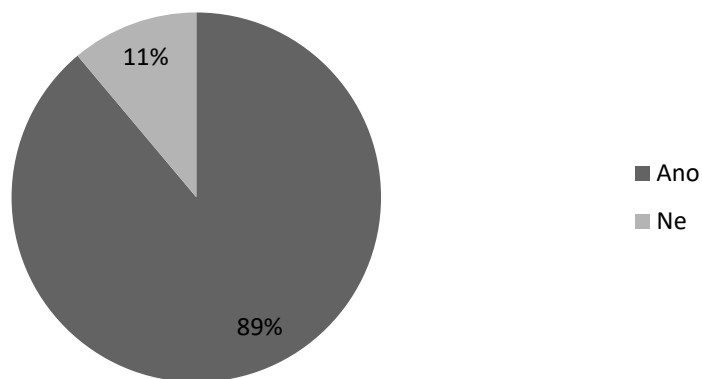


Otázka č. 8 pak naopak zkoumala, co respondenti považovali za největší slabiny akce. Jistým překvapením bylo, že respondenti se v tomto případě vyhnuli nabízeným odpovědím a zvolili možnost „jiné“ s následnou specifikací. Dva respondenti se vyjádřili v tom smyslu, že největší slabinou akce byl nedostatečný časový předstih v realizaci, šest dotazovaných pak spatřovalo problém v tom, že návštěvníci si rozebrali balonky se světélky. Problém s balonky by se nicméně dal shrnout pod odpověď „nedisciplinovaní návštěvníci“. Z toho vyplývá, že realizátoři byli většinou spokojeni se samotným provedením akce, problém spatřovali v externích faktorech, tedy v návštěvnických akce. Tato jednostranná shoda může mít více příčin, lze ji spatřovat v provedené organizaci a realizaci projektu, která nezavdala příčinu ke stížnostem realizátorů, ale i v přátelském postoji respondentů k organizátorce projektu. Tímto se potvrdila druhá hypotéza, které predikovala, že respondenti budou více kritičtí k externím faktorům, vstupujícím do realizace projektu.

Poslední otázka (č. 9) hledala odpověď na to, zdali projekt přinesl respondentům nějaké poučení do budoucna. Pouze jeden dotazovaný uvedl, že mu projekt nepřinesl žádné poučení. Osm respondentů uvedlo, že pro ně byl projekt poučný, přičemž tři respondenti se vyjádřili v tom smyslu, že pro ně realizace volnočasového projektu bude do budoucna znamenat pěkný prožitek s partou známých. Pro dva realizátory bylo poučení takové, že se nemají pouštět do organizace volnočasového projektu sami, protože je to velmi časově náročné. Shodně dva dotazovaní si odnesli poučení, že práce s lidmi je náročná. Jeden respondent uvedl, že pro něj účast na projektu sice představovala poučení, ale že není schopen identifikovat, co za poučení to konkrétně bylo.

Graf č. 8: Vyhodnocení dotazu, zda realizátoři projektu spatřují ve své participaci poučení do budoucna

**Přinesl Vám projekt nějaké poučení do budoucna?**



## Závěr

Předložená bakalářská práce analyzovala problematiku projektové výuky v pedagogice volného času. Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem se věnovala terminologickému vymezení tématu, problematice projektové výuky, jejím přednostem a nedostatkům a možnostem zakomponování projektové výuky do volnočasového vzdělávání.

V rámci praktické části jsem představila volnočasový projekt Strašidelný les, jehož jsem byla organizátorkou. Popsala jsem postup řešení projektu a problémy, které při realizaci vyvstaly. Následně jsem těm, kteří se na účinkování a realizaci projektu podíleli, rozdala dotazníky, jež jsem v praktické části bakalářské práce vyhodnotila a s pomocí tohoto vyhodnocení odpověděla na výzkumné otázky, stanovené před realizací dotazníkového šetření.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že tým realizátorů byl genderově poměrně vyvážený. Po věkové stránce spadala většina respondentů (konkrétně čtyři) do kategorie "26 až 35 let", přičemž druhou nejpočetnější skupinou byly osoby ve věku 18 až 25 let. Většina (67 %) respondentů již měla za sebou pedagogickou praxi, ale pouze tři z nich disponovali pedagogickým vzděláním (33 %). S realizací volnočasového projektu mělo dřívější zkušenost pět respondentů (56 %).

K účasti na projektu vedla respondenty vnitřní motivace, nejčastěji uváděným důvodem pro participaci na projektu byl zájem na práci s dětmi. Tímto se potvrdila první stanovená hypotéza. Respondenti považovali za největší přednost akce (v sestupném pořadí dle počtu odpovědí) pečlivou přípravu (45 %), přátelský kolektiv realizátorů (33 %) a schopnou organizaci (22 %). Naopak za největší slabinu bylo ze strany respondentů považováno nedisciplinované chování náhodných návštěvníků, jmenovitě šest respondentů zmínilo odcizené svítící balonky. Pouze dva respondenti se vyjádřili v tom smyslu, že největší slabinou byl faktor interního charakteru, konkrétně nedostatečný časový předstih. Tímto se potvrdila druhá stanovená hypotéza, podle které měli být respondenti více kritičtí k externím faktorům, vstupujícím do realizace projektu. Na pozadí tohoto faktu můžeme spatřovat nejen podařenou realizaci projektu, ale i shovívavý postoj účinkujících ke mně, protože jsem současně jejich známou či kamarádkou.

Na závěr se většina respondentů (89 %) shodla na tom, že jim účast na projektu přinesla ponaučení do budoucna. Konkrétně respondenti uváděli, že již ví, že mohou příště od volnočasového projektu očekávat pěkný prožitek s partou známých, ale na druhou stranu

jsou si respondenti díky účasti vědomi toho, že by se neměli pouštět do organizace, tedy přípravy projektu sami, protože je to časově náročné. Dva z respondentů díky účasti na projektu zjistili, že práce s lidmi je velmi náročná.

Konstatování o náročnosti práce s lidmi bylo poučením i pro mě coby organizátorku projektu. Největší slabinou realizovaného volnočasového projektu Strašidelný les se neukázala být nedostatečná příprava či zmatky při organizaci, ale návštěvníci, kteří si odnášeli rekvizity i osvětlení v podobě svítících balonků s sebou domů. Pro příští podobný projekt plánuji vyřešit tuto situaci tím, že rekvizity nainstalujeme na jejich místa takovým způsobem, aby s nimi nešlo jednoduše manipulovat, tedy někam do větší výšky, a osvětlení připevníme do takové výše, aby je návštěvníci nemohli odnést pryč. Efektivní budou pravděpodobně také informativní cedule pro návštěvníky akce.

## Použitá literatura a zdroje

### Literatura

- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- HOFBAUER, Břetislav. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3.
- CHOMOVÁ, Světlana a KRYSTOŇ, Miroslav. *Záujmové vzdelávanie, teória, metodika, prax*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2011. ISBN 978-80-7121-336-9.
- KALHOUST, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LEVERSEN, Ingrid, DANIELSEN, Anne G., BIRKELAND, Marianne S a SAMDAL Oddrun. Basic Psychological Need Satisfaction in Leisure Activities and Adolescents' Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*. 2012, 41 (12), 1588-1599. ISSN 1588-1599.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.
- PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času. Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 2., vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-569-5.
- PETRÁŠKOVÁ, Erika. *Projektové vyučovanie*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2007. ISBN 978-80-8045-463-0.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7367-172-7.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 978-80-200-1499-3.



- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Vyd. 2., doplň. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-406-9.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
- STOŽICKÝ, František a SÝKORA, Josef. *Základy dětského lékařství*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2997-1.
- SVOBODOVÁ, Radka, LACKO, Bronislav a CINGL, Ondřej. *Projektové řízení a projektové vyučování, aneb, Jak na výukové projekty podle zásad projektového řízení*. Choceň: PM Consulting, 2010. ISBN 978-80-254-8174-5.
- ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.
- TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. ISBN 80-901065-1-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALÍŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana (eds.). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VYMAZAL, Jiří. *Mimoškolní výchova a vzdělávání dospělých a její institucionální systém v ČSR*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-7066-104-6.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-2719-714-9.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

### **Encyklopedie a slovníky**

- PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. ISBN 80-902232.
- PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80247-3960-1.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŠERÁK, Michal. Zájmové vzdělávání mládeže a dospělých. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 503-507. ISBN 978-80-7367-546-2.

### **Legislativa**

Vyhláška č. 106/2001 Sb., o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání

Vyhláška č. 274/2009 Sb., o školských zařízeních, u nichž se nejvyšší povolené počty dětí, žáky a studentů nebo jiných obdobných jednotek vedených v rejstříku škol a školských zařízeních neuvádějí

Zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

### **Další elektronické zdroje**

Active – Středisko volného času [online]. 2012 Active - středisko volného času, příspěvková organizace. [Cit. 10. 11. 2017]. Dostupné na: <http://www.activezdar.cz/index.htm>

DDM Stod [online]. © 2017 - DDM Stod. [Cit. 11. 11. 2017]. Dostupné na: <http://www.ddmstod.eu/>

Lužánky – Středisko volného čas [online]. © Lužánky - SVC 2017. [Cit. 10. 11. 2017]. Dostupné na: <https://www.luzanky.cz/>

MAZÁČKOVÁ, N. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole [online]. *Metodický portál*. [Cit. 28. 11. 2017]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Nakladatelství Tauris, 2001. [Cit. 11. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje->

vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol

O nás [online]. DDM hl. m. Prahy. [Cit. 4. 11. 2017]. Dostupné z: [https://ddmpraaha.cz/ddm/O\\_nas](https://ddmpraaha.cz/ddm/O_nas)

Počet obyvatel v obcích [online]. Český statistický úřad © 2017. [Cit. 4. 11. 2017]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/45964084/13007217.pdf/16152f21-3984-4ada-8599-be35c0e31ad6?version=1.1>

Školní vzdělávací program 2014-2018 [online]. *Dům dětí a mládeže Český Krumlov*. [Cit. 28. 10. 2017]. Dostupné z: <http://www.ddmck.cz/krumlov/dokumenty/svp.pdf>

*Zájmové vzdělávání* [online]. © 2013 – 2017 MŠMT. [Cit. 12. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>

## Přílohy

### Seznam příloh

Obrázek č. 1: Postavy Strašidelného lesa s rekvizitami<sup>52</sup>

Obrázek č. 2: Návštěvníci akce při focení s rekvizitou<sup>53</sup>

Obrázek č. 3: Jedna z realizátorek projektu v kostýmu čarodějnice<sup>53</sup>

Obrázek č. 4: Fotografie z předcházejícího volnočasového projektu<sup>54</sup>

*Obrázek č. 1: Některé postavy a rekvizity Strašidelného lesa po jeho ukončení.*



*Obrázek č. 2: Návštěvníci akce při focení s rekvizitou a strašidlem, které jsem byla já.*



*Obrázek č. 3: Jedna z účinkujících v projektu v kostýmu čarodějnice*



*Obrázek č. 4: Fotografie z předcházejícího volnočasového projektu.*

*Rozlučka s prázdninami v Praze Šeberov.*

