

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury



---

Fakulta  
tělesné kultury

**KONCEPČNÍ VYMEZENÍ OBSAHU POSTGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY  
PRO POZICI APA OUTDOOR SPECIALISTA**

Diplomová práce

Autor: Bc. Ivana Wengrynová

Studijní program: Aplikované pohybové aktivity – poradenství ve  
speciální pedagogice

Vedoucí práce: Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

Olomouc 2024



**Bibliografická identifikace****Jméno autora:** Bc. Ivana Wengrynová**Název práce:** Koncepční vymezení obsahu postgraduální přípravy pro pozici APA outdoor specialista**Vedoucí práce:** Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.**Pracoviště:** Katedra aplikovaných pohybových aktivit**Rok obhajoby:** 2024**Abstrakt:**

V České republice existuje řada kurzů vzdělávající pozice instruktorů, lektorů apod. Dosud však neexistuje kurz, který by řešil pozici instruktora kompetentního ve volnočasové a outdoorové oblasti osob s postižením. Cílem práce je vytvořit návrh obsahu vzdělávacího kurzu pro outdoor specialisty v oblasti aplikovaných pohybových aktivit (APA). Na základě kompetenčních modelů převážně LOUIS, EIPET, Kompetenčního rámce pracovních pozic v kontextu APA, osobních zkušeností a spolupráce s odborníky v dané oblasti, tato práce řeší problematiku postgraduálního vzdělávání instruktorů v oblasti APA. Časová náročnost kurzu odpovídá 280 hod. Po zařazení tohoto kurzu do celoživotního vzdělávání bude moci jeho absolvent žádat o živnostenský list. Do budoucna je tato práce vodítkem pro zkvalitnění přístupu a rozšíření možností trávení volného času osob se zdravotním postižením, znevýhodněním či dlouhodobým onemocněním.

**Klíčová slova:**

kompetence, vzdělávání, celoživotní vzdělávání, instruktor, outdoor, APA.

Souhlasím s půjčováním práce v rámci knihovních služeb.

**Bibliographical identification****Author:** Bc. Ivana Wengrynová**Title:** Delimitation of the conceptual content of postgraduate training for the position of APA Outdoor Specialist**Supervisor:** Mgr. Ondřej Ješina, Ph. D.**Department:** Department of Adapted Physical Activities**Year:** 2024**Abstract:**

In the Czech Republic, numerous courses are available for training instructors and educators. Yet, there is no course addressing the role of an instructor competent in the leisure and outdoor activities sector for individuals with special needs. The aim of this paper addresses the issue of postgraduate education for instructors in the field of adapted physical activities (APA) and presents a conceptual content of the educational framework for a course designed for the position of an APA Outdoor Specialist. This course is based on competency models primarily from LOUIS, EIPET, and the Competency Framework for Job Positions in the Context of APA, as well as personal experiences and collaborations with experts in the field. The course requires 280 hours of study. Upon completion and inclusion of this course in lifelong learning programs, graduates will be able to apply for a business license. In the future, this work serves as a guide to improve access and expand leisure opportunities for people with special needs.

**Keywords:**

competence, competency, education, lifelong learning, instructor, outdoor, APA.

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Ondřeje Ješiny, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 30. června 2024

.....  
Ivana Wengrynová

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Ondřeji Ješinovi, Ph.D., za jeho myšlenky, podnětné rady, energii a především čas, který věnoval vzniku tohoto projektu. Dále děkuji respondentům a všem, kteří se jakýmkoliv způsobem podíleli na vzniku finální podoby práce.

## OBSAH

Obsah .....	7
1 Úvod .....	9
2 Přehled poznatků .....	11
2.1 Kompetence a kvalifikace .....	11
2.1.1 Kvalifikační standardy v Evropě a ČR.....	15
2.1.2 Kvalifikační předpoklady pro instruktory v oblasti APA .....	17
2.2 Kompetenční modely využívané v oblasti vzdělávání .....	17
2.2.1 EIPET – European Inclusive Physical Education Training.....	18
2.2.2 LOUIS – Learning Outcomes in Universities for Impact on Society.....	20
2.2.3 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství .....	22
2.2.4 Kompetence 4.0 .....	23
2.3 Koncept celoživotního vzdělávání .....	24
2.4 Design vzdělávacích programů a definování cílů.....	26
2.5 Zážitková pedagogika .....	29
2.6 Osobnost instruktora.....	31
2.7 Aplikované pohybové aktivity a outdoor.....	34
2.7.1 Česká republika .....	35
2.7.2 Zahraniční přístup.....	37
2.7.3 Plánování v APA.....	39
3 Cíle.....	42
3.1 Hlavní cíl.....	42
3.2 Dílčí cíle.....	42
4 Metodika .....	43
4.1 Výzkumný soubor .....	43
4.2 Metody sběru dat .....	44
4.3 Vyhodnocení informací.....	45
5 Výsledky.....	46
5.1 Připomínky respondentů.....	46
5.2 Finální verze projektu .....	49

6	Diskuse.....	64
7	Závěry .....	66
8	Souhrn .....	67
9	Summary.....	68
10	Referenční seznam .....	69
11	Přílohy .....	77
	11.1 Vyjádření etické komise.....	77
	11.2 Výběr předpokládaných stěžejních kompetencí pro pozici APA outdoor specialista dle modelu LOUIS .....	78
	11.3 Pracovní verze koncepčního vymezení obsahu postgraduálního vzdělávání pro pozici APA outdoor specialista se zakomponovanými připomínkami .....	82



# 1 ÚVOD

Poslední dekáda 20. století v České republice zažila rozmach v prostředí zážitkové pedagogiky v podobě prvních integrovaných zážitkových kurzů pod taktovkou Prázdninové školy Lipnice (dále jen PŠL). S nástupem nového tisíciletí však integrované kurzy z nabídky PŠL zmizely. Na scénu přišel spolek Užitečný život, který do roku 2013 pokračoval s integrovanými kurzy inspirovanými právě PŠL. Snahy o integraci v zážitkové pedagogice a outdooru mimo oblast formálního vzdělávání postupně upadávaly, popř. se realizovaly v menších komunitách s minimálním povědomím širší veřejnosti.

Problematikou inkluzivních kurzů se již dříve zabývali autoři jako např. Brusová (2013) nebo Šindelková (2011, 2013), později Houšková (2016, 2020). Za zmínku pak stojí i další autoři zabývající se tématem a propojením s kompetencemi jako Ješina et al. (2013) a Ješina a Kudláček (n.d.). Při Fakultě tělesné kultury vznikl integrovaný adaptační kurz pro studenty programů Aplikované pohybové aktivity a Aplikovaná tělesná výchova (Bursová, 2013; Šindelková, 2011). Vznikem tohoto kurzu, který se v základu realizuje dodnes se začalo cílit na nutnost instruktorského vzdělávání v systému celoživotního vzdělávání zaměřeného na APA (Ješina et al., 2013).

Navzdory tomu, že v ČR existují kurzy zaměřené na vzdělávání lektorů, instruktorů, asistentů a dalších účastníků v oblasti outdoorových aktivit, zejména dětí a mládeže, se v praxi často setkáváme s absencí témat zaměřených na osoby se zdravotním postižením a dlouhodobým onemocněním. Při své práci na pozici instruktora zotavovacích a outdoorových akcí jsem se setkala s nárůstem poptávky po službách v této oblasti pro osoby se speciálními potřebami. Bylo jen otázkou času, kdy inkluzivní přístupy ve vzdělávání a ve školách rozvinou potřebu nabízet inkluzivní programy i v oblasti volného času a dalších pohybových aktivitách. I z toho důvodu je nutná revize a aktualizace nabízených kurzů ve vztahu k naplnění potřeb této cílové skupiny. Tuto potřebu vnímá i Ješina (2020), kde navrhuje vytvoření systému zaměřeného na licenční programy v oblasti volného času v APA s dotací minimálně 150h. Vzhledem k tomu, že APA není pouze o pedagogickém působení, považuje Ješina a Hamřík (2011) za nutné rozvíjet i další kompetence jako je např. marketing, management volného času či projektová práce, které jsou běžnou součástí práce instruktorů pro běžnou populaci.

V současné době, po novelizaci zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, je zřejmé, že ještě hlubší podpora celoživotního vzdělávání bude jedním ze směrů, kterým MŠMT bude zvyšovat a prohlubovat kvalifikaci a kompetence pedagogických pracovníků. Cílem projektu je vytvořit koncept obsahu vzdělávání pro budoucí specialisty na outdoorové aktivity zaměřené na osoby se speciálními potřebami. Tuto oblast lze vnímat jako součást vzdělávání v

aplikovaných pohybových aktivitách a rozšiřující kvalifikaci jak absolventům tohoto vzdělávacího programu, tak programů a oborů příbuzných. Na základě průzkumu Národní soustavy kvalifikací, Česká republika obdobným kurzem vedoucím k profesionální profesi dosud nedisponuje. Do budoucna by tento koncept měl rozšířit dostupnost odborníků ve volnočasovém využití pro osoby s jinakostí.

## 2 PŘEHLED POZNATKŮ

Tvorba vzdělávacího programu je komplexní proces, který vyžaduje systematický přístup, pečlivé plánování a zohlednění mnoha faktorů, které je důležité teoreticky podložit. V dnešní době charakteristické enormním množstvím informací a rostoucími požadavky v různých oblastech života, se klade stále větší důraz na kvalitní vzdělávání (Klieme et al., 2010). Jedním z klíčových prvků vzdělávacího procesu je termín kompetence, který se prolíná celou prací a do značné míry ovlivňuje i výslednou podobu vzdělávacího programu. Pro efektivní vymezení potřebných kompetencí je nutné se seznámit s dostupnými kompetenčními modely, které přibližují jednotlivé kompetence uživatelům a nabízí možnosti jejich osvojení na různých úrovních. V rámci tvorby vzdělávacího kurzu, který má být zakomponován do vzdělávací soustavy celoživotního vzdělávání v České republice, je důležité porozumět pojetí celoživotního učení, analyzovat současný stav aplikovaného outdooru v ČR a inspirovat se zahraničními organizacemi.

### 2.1 Kompetence a kvalifikace

Samotný pojem kompetence je v českém pojetí tak obsáhlý, že jej nelze zcela jasně definovat. V anglické literatuře se setkáváme se dvěma podobnými pojmy – *competence* a *competency*, které mají různý význam. Online platforma kariérního poradenství Indeed popisuje pojem **competence** jako schopnost něčemu porozumět a předvést, na zcela základní úrovni. Pojem je úzce spjat s dovednostmi vázanými na učení, porozumění nebo schopnost aplikovat vědomosti v různých obdobích života. Na druhé straně pojem **competency** vystihuje spíše specifické profesní dovednosti. Použijeme ho tedy v případě, kdy k vykonání specifické úlohy musíme projít odborným školením. Se slovem *competency* se však může setkat také např. u soudního řízení, jako právo rozhodovat o určité věci. Obecně lze říct, že abychom získali *competence* v jízdě na kole, musíme dosáhnout *competency* v balancu, koordinaci a fyzické zdatnosti (Indeed Editorial Team, 2023). Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2023) (dále jen MŠMT) pojetí Indeed sdílí i Cambridge Dictionary, který popisuje *competence* jako schopnost něco dobře vykonat a *competency* jako důležitou dovednost pro výkon práce. Dle Kliemeho, Maag-Merki a Hartiga (2010, s. 104) se pojem kompetence často používá „ve snaze popsat, do jaké míry se jedinci přiblížili požadavkům. Disponovat kompetencí v určité oblasti znamená být schopen v ní úspěšně jednat...“ Švec (1998, s.20) dále poznamenává, že „...kompetencí je to, co jedinec zná a dovede udělat za ideálních okolností...“

České pojetí slova kompetence spojuje oba výše zmíněné pojmy competence a competency do jednoho. Možná i proto není zcela jasné, co si pod kompetencemi konkrétně představit. Havlíčková a Žárská (2012, s. 9) dodávají, že „přístup k oblasti rozvoje lidských zdrojů a kompetencím prochází neustálým vývojem a jednotlivé definice jsou tak vždy odrazem jejich momentálního stavu ve chvíli, kdy byly vytvořeny.“ To úzce souvisí s myšlenkou, že definování kontextu má kritický význam ve vymezení kompetencí (Klieme et al., 2010).

V rámci jednotného názvosloví a přístupu ke škálování pracovních kvalifikací v Evropské unii se vytváří a inovují projekty jako je např. Evropský mnohojazyčný systém dovedností, kompetencí, kvalifikací a povolání (dále jen ESCO) a Evropský kvalifikační rámec (dále jen EQF). Oba projekty vychází ze stejného pojetí, že kompetence znamená prokázání schopnosti použít vědomosti, dovednosti a osobní, sociální a/nebo metodické dovednosti, v pracovní či studijních příležitostech a v profesním i osobním rozvoji. Vztahy mezi různými pojmy objevujícími se v otázkách spojených s tématem profese popisuje online databáze ESCOpedia. Například pojmy jako je dovednost a kompetence, které se někdy používají jako synonyma lze rozlišit. Dovednost je zde definována jako schopnost použití metod a nástrojů v konkrétním prostředí a ve vztahu k definovaným úkolům. Zatímco kompetence je širší pojem, obvykle úzce spojený se schopnostmi osoby čelit novým situacím, používat a uplatňovat znalosti a dovednosti nezávislým a sebeřízeným způsobem (Evropská komise, c1995-2024).

Propojení vědomostí, dovedností a kompetencí (dále jen kompetencí) je zásadní. Otázkou je, které kompetence jsou užitečné pro popis práce v rámci určité profese. Na základě vhodně zvolených kompetencí lze zhotovit popis vzdělávacích výstupů, a tím i potřebné kvalifikace. Jako kvalifikaci lze označit výsledek vzdělávání, získaný na základě dosažení definovaných standardů a formálně ohodnocený kompetentní osobou. V praxi s tímto přístupem dále pracuje např. národní soustava kvalifikací. Jednotlivé úrovně kvalifikací jsou strukturovány pomocí EQF (Evropská komise, c1995-2024). Zákon č. 179/2006 Sb. §2 za úplnou profesní kvalifikaci považuje odbornou způsobilost fyzické osoby řádně vykonávat všechny pracovní činnosti v určitém povolání, čímž lidsky shrnuje výše zmíněné.

Všechny zmíněné přístupy k pojmu kompetence se shodují v tom, že se jedná o soubor několika dovedností či proměnných. V tomto kontextu se často objevují slovní spojení jako porozumět, aplikovat vědomosti, využít potenciál, dosažení nastavených standardů či osobní postoje. Tuto problematiku nejlépe shrnuje definice Ješiny a Kudláčka (n.d.), která je v souladu i s definicí Centrální databáze kompetencí:

kompetence je schopnost nebo způsobilost k výkonu profese nebo činností. Znamená schopnost vykonávat práci, být kvalifikovaný a mít potřebné znalosti a dovednosti. Jedná se o soubor vlastností, znalostí, schopností a dovedností, které spolu s osobnostními

charakteristikami a motivací tvoří předpoklad pro odborně odvedenou práci v jakékoliv oblasti (s. 2).

### **Kompetence ve vzdělávání**

V českém pedagogickém diskurzu se pojem kompetence objevil zejména v souvislosti s kurikulární reformou a zavedením tzv. klíčových kompetencí do rámcových vzdělávacích programů (Valenta, 2015). Kompetencemi se „dnes v odborné terminologii rozumí (a v kurikulárních dokumentech především) specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací...“ (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 25). Podobně jako Veteška a Tureckiová (2008) přistupuje ke kompetencím i níže konkretizovaný Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, s tím rozdílem, že se zaměřuje konkrétně na profesi učitele. Výše zmíněné znalosti, dovednosti a postoje jsou potřebné „pro úspěšné a efektivní působení na žáky a jejich učení v roli učitele“ (MŠMT, 2023, s.72). Britská vládní agentura Health and Safety Executive (n.d.) toto pojetí rozšiřuje o poznatky z praxe, které jedinec má a je schopný je dále aplikovat s cílem splnění úkolu a důrazem na bezpečnost.

### **Dělení kompetencí**

Nejčastěji se můžeme setkat s dělením na měkké a tvrdé kompetence. Tvrdé kompetence lze nejčastěji získat školením či jiným vzděláváním a jsou tak nezbytným předpokladem pro plnění pracovních povinností (Lamri & Lubart, 2023). Je to typ dovedností, které jsou převážně kognitivní. Vytváří něco, co je vidět, proto jsou oproti měkkým kompetencím snadněji měřitelné. Úzce souvisí s oborem, ve kterém se jedinec pohybuje. Obecně lze definovat jako procesy, postupy, nástroje a techniky (Wibowo et al., 2020). Na základě těchto tvrzení lze usuzovat, že v anglicky mluvících zemích by se jednalo o pojem competency.

Naproti tomu se zdá, že pojem competence charakterizuje měkké kompetence. Ty jsou úzce spjaty s osobností člověka. Používáme je především k jednání a spolupráci s jinými lidmi. Mezi měkké kompetence můžeme řadit také etiku/profesionalitu, vedení, kreativitu, spolupráci, iniciativu, komunikaci, kritické myšlení, řešení problémů či týmovost (Martins et al. 2020, Wibowo et al., 2020). Měkké dovednosti mají kořeny ve zkušenostech člověka, včetně jeho hodnot a emocí (Hartley, 2018). Každý získává jiné zkušenosti na základě nepředvídatelných situací a podmínek (Wibowo et al. 2020).

Národní soustava kvalifikací (dále jen NSK) a Národní soustava povolání (dále jen NSP) vychází z kompetenčního modelu (viz obrázek 1), který prostě pojetí měkkých a tvrdých

kompetencí lehce rozvíjí. Dostáváme tedy tři základní typy kompetencí, a to měkké, odborné obecné a odborné specifické (NSK, 2013). Centrální databáze kompetencí (dále jen CDK) k tomu přidává digitální kompetence. CDK dále udává, že kompetence musí být sledovatelné a kontrolovatelné, měřitelné a hodnotitelné, přístupné změně a rozvoji (NSP, n.d.).

Podle CDK budou v kontextu této práce stěžejní **odborné dovednosti**, které představují praktické dovednosti potřebné pro výkon specifických pracovních činností, spojujících teoretické vědomosti s jejich praktickou aplikací a **odborné znalosti**, které reprezentují vědomosti požadované pro výkon konkrétní pracovní činnosti. Konkrétně pak oblasti 'Výchova, věda a vzdělávání' a 'Sport' (viz <https://cdk.nsp.cz/odborne-znalosti-dovednosti>). **Obecné dovednosti**, které představují obecné požadavky pro výkon práce. Mají průřezový charakter a nemusí nutně souviset s určitou profesí (k nahlédnutí viz <https://cdk.nsp.cz/obecne-dovednosti>). **Digitální kompetence** zahrnují vědomosti, dovednosti, postoje, způsobilosti, strategie a hodnoty, které se dále člení do pěti hlavních oblastí (dostupných zde <https://cdk.nsp.cz/digitalni-kompetence>). **Měkké kompetence** nejsou závislé na odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka. Stejně jako obecné dovednosti jsou přenositelné a uplatnitelné napříč obory (NSP, n.d.). Pro pozici instruktora je dobré tyto kompetence soustavně rozvíjet (viz <https://cdk.nsp.cz/mekke-kompetence-v1.2>).

## Obrázek 1

*Schématické rozdělení kompetenčního modelu NSK a NSP*

### Schématické rozdělení:

Kompetence	Měkké (SOFT) kompetence <sup>1)</sup>		Obecné kompetence
	Odborné (HARD) kompetence	Odborné kompetence obecné (přenositelné, průřezové) <sup>2)</sup>	
		Odborné kompetence specifické	Kompetence („činnostní“ charakter) – většina <sup>3)</sup> Znalosti – výjimky <sup>4)</sup>

#### Příklady

- <sup>1)</sup> Efektivní komunikace, plánování a organizování práce, objevování a orientace v informacích aj.
- <sup>2)</sup> Angličtina, využívání PC při práci, řidičský průkaz B, základní právní a ekonomické povědomí aj.
- <sup>3)</sup> Dimenzování, jištění a kladení elektrických vedení, sestavování jídelního lístku aj.
- <sup>4)</sup> Základní pojmy a vztahy v elektrotechnice, legislativa mysliveckého a lesního hospodářství aj.

Poznámka. Schéma je převzato z NSK (2013).

### **2.1.1 Kvalifikační standardy v Evropě a ČR**

V rámci jednodušší komunikace napříč evropským trhem práce probíhá v ČR od roku 2009 přiřazovací proces kvalifikací, který všechny kvalifikace sdružuje do 8 úrovní, dle Evropského rámce kvalifikací (EQF). Jednotlivé úrovně odpovídají potřebám minimálního vzdělání pro konkrétní pozici (Národní centrum Europass ČR, n.d.b). Podle Národního centra Europass (n.d.a) jsou tyto úrovně rozděleny následovně:

- úroveň 1 – základní vzdělání (ZŠ speciální);
- úroveň 2 – dokončené základní vzdělání, střední vzdělání (bez výučního listu), střední vzdělání s výučním listem v délce 2 let;
- úroveň 3 – střední vzdělání s výučním listem v délce 3 let;
- úroveň 4 – dokončené střední vzdělání s maturitní zkouškou;
- úroveň 5 – k této úrovni v ČR nevede formální vzdělávání, jsou zde přiřazeny pouze profesní kvalifikace;
- úroveň 6 – vyšší odborné vzdělání, vyšší odborné vzdělání v konzervatoři, dokončené bakalářské studium;
- úroveň 7 – dokončený magisterský studijní program;
- úroveň 8 – dokončený doktorský studijní program.

#### **Národní soustava povolání (NSP)**

NSP je veřejně přístupný online katalog popisující povolání vyskytující se na českém trhu práce. Zároveň u jednotlivých povolání definuje požadované kompetence, kvalifikační úroveň a nabídku volných pracovních míst pro konkrétní povolání s odkazem na Úřad práce ČR.

Úroveň kompetencí, které NSP u povolání definuje jsou hodnoceny kvalifikační úrovní. Podobně jako EQF, uvádí i NSP kvalifikační úrovně na škále 1 až 8. NSP však tyto úrovně nedefinuje na základě dosaženého vzdělání, ale jako předpoklad teoretických a faktických znalostí, kognitivních a praktických dovedností, kompetencí ve smyslu odpovědnosti a samostatnosti a dalších oblastí jako je charakter práce, rychlost zaučení apod. (Ministerstvo práce a sociálních věcí [dále jen MPVS], n.d.).

Katalog se soustavně aktualizuje a reaguje na aktuální potřeby pracovního trhu, v souladu se zákonem č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti. Vznik a další rozvoj NSP je kromě popisu aktuálních potřeb postaven také na potřebě reagovat na dynamické změny, které vyžadují schopnost adaptace na rychle se měnící prostředí a schopnost reagovat na nové trendy a výzvy, které ovlivňují celou naši společnost (Krtičková, 2017).

## **Národní soustava kvalifikací (NSK)**

Podporu propojení počátečního a dalšího vzdělávání v ČR přinesl projekt Rozvoj Národní soustavy kvalifikací. Od roku 2005 se tak vyvíjí systémové prostředí, které má podporovat:

- srovnatelnost výsledků učení dosažených různými formami učení a vzdělávání, což umožní uznávání skutečných znalostí a dovedností nezávisle na formách učení a vzdělávání,
- přenos požadavků světa práce do vzdělávání,
- veřejnou informovanost o všech celostátně uznávaných kvalifikacích a srovnatelnost kvalifikačních úrovní v ČR a v EU (Klufa, 2022).

NSK je veřejně přístupný registr všech profesních kvalifikací uznávaných na českém pracovním trhu. Vznikal v souladu se zákonem 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (Klufa, 2022). V NSK najdeme přes 1440 profesních kvalifikací na úrovních 2 až 7 EQF (Vencovská, 2022).

V českém vzdělávacím systému má odborné vzdělávání významné postavení. Přestože v současné době zaznamenáváme nárůst předčasných odchodů ze vzdělávání (6,4% v roce 2021), na příčkách Evropské unie, drží ČR druhé místo v podílu žáků vzdělávajících se v programech odborného vzdělávání. Míra zaměstnanosti absolventů odborného vzdělávání mezi 20 a 34 lety se v ČR pohybuje nad 80%, což přesahuje evropský průměr. Přesto je dále snaha podporovat možnosti uplatnění na trhu práce a tím i ovlivňovat předčasné odchody ze vzdělávání bez jakékoli kvalifikace (Vencovská, 2022). Strategie vzdělávání MŠMT do roku 2030 plánuje revizi NSK. Má tedy dojít k její aktualizaci a „propojování kvalifikačních předpokladů v NSK s odbornou složkou vzdělávání v rámcových vzdělávacích programech“ (Fryč et al., 2020, s. 39).

## **Centrální databáze kompetencí (CDK)**

Jakýmsi autonomním subsystémem NSP je CDK, která vychází z potřeby sjednocení a udržení vazby kompetencí v NSP a NSK a jejich vzájemného propojení. Vzhledem k tomu, že NSK při formulování potřebných kompetencí vychází z NSP a obě soustavy využívají kompetence při definování kvalifikačních požadavků, funguje CDK jako udržovatel transparentnosti soustav kompetencí pro všechny vstupující subjekty (NSP, n.d.).



### **2.1.2 Kvalifikační předpoklady pro instruktory v oblasti APA**

V současné době oblast volného času zabezpečují pedagogičtí pracovníci, instruktoři a další pracovníci, kteří dle příslušných zákonných norem (zák. 563/2004 Sb.) nejsou přímo pedagogickými pracovníky. Pro tyto pracovníky je charakteristické, že svou prací naplňují parametry pedagogických profesí v praxi. Z toho důvodu je třeba zajistit odpovídající školení v kontextu APA všem pracovníkům, kteří se v této oblasti, byť jen okrajově pohybují (Ješina & Kudláček, n.d.). Evropský projekt THENAPA zaměřený na zlepšení vysokoškolského vzdělávacího systému doporučuje povinně zařadit APA do kurikul v oblastech vzdělávání školní tělesné výchovy, rekreace, rehabilitace a sportu. Témata zaměřená na APA by ve vzdělávání instruktorů dle tohoto doporučení měla tvořit alespoň 10% z celkové časové dotace na vzdělávání. Instruktor, pedagog volného času či vychovatel pracující s osobami se speciálními potřebami by si dále měl rozšířit svou kvalifikaci v rámci celoživotního vzdělávání zaměřeného na oblast APA (Ješina et al., 2013; Ješina & Hamřík, 2011; Ješina & Kudláček, n.d.).

Na základě projektu Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů prostřednictvím rovného přístupu v oblasti pohybové gramotnosti v letech 2017-2020 vznikl návrh požadavků na pozici pedagog volného času, vychovatel, instruktor v APA. U pozice instruktora se jednalo o:

dokončené vysokoškolské vzdělání získaným studiem v akreditovaném studijním programu ve studijní oblasti pedagogických věd. Pro relevantní oblasti pak dokončené celoživotní vzdělání pro instruktory s minimální dotací 150 výukových hodin a Kurzem základů APA pro instruktory nebo Kurz pro instruktory APA s minimální dotací 150 výukových hodin (Ješina & Kudláček, n.d., s. 12).

## **2.2 Kompetenční modely využívané v oblasti vzdělávání**

Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2023):

Porozumění, dovednosti i postoje rozvíjíme postupně a cesta každé studentky a každého studenta je jedinečná. Žádný kompetenční model nemůže zachytit kompetence v jejich úplnosti a nesmí být nikdy brán jako nezměnitelné a univerzálně platné dogma. S kompetenčními modely je vhodné pracovat kreativně, upravovat je a dále rozvíjet a mít na paměti fakt, že vzdělávací cestu žádného z nás nelze plně vtěsnat do jakéhokoliv modelu (s. 10).

### **2.2.1 EIPET – European Inclusive Physical Education Training**

Projekt EIPET vznikl jako nástroj pro lepší orientaci studentů pedagogických oborů/tělovýchovných oborů v inkluzivním prostředí. Klade důraz na kompetence, nezbytné pro kvalifikovaného odborníka v oblasti aplikované tělesné výchovy. Kromě toho, je ale doporučen všem učitelům TV (Ješina, 2011).

Inspirací projektu byl studijní předmět na Institute of Technology v irském Tralee. Jeho cílem je pracovat na odstraňování obtíží, které s sebou nese integrace osob s postižením do hlavního vzdělávacího proudu. Jedním z klíčových výstupů projektu EIPET, a opěrným bodem této práce, je teoretický rámec kompetencí pedagogických pracovníků v kontextu integrované tělesné výchovy (Kudláček et al., 2010a). Předpokládá se, že absolventi projektu budou schopni přenést nabyté vědomosti, schopnosti a kvalifikaci z obecného vzdělávání do inkluzivního prostředí (EIPET: Model EIPET a jeho pilíře, 2015). K tomu má sloužit funkční mapa (východiskem byl model PAPTECA), která vznikla jako dílčí výsledek projektu (Kudláček et al., 2010a, 2010b).

Model EIPET je rozvržen do 48 kontaktních hodin. V převodu možných standardů vysokoškolského prostředí to odpovídá jednomu semestru se 4 hodinami týdně (2h přednášek, 1h semináře a 1h cvičení). Přednášky jsou zaměřeny na „základní znalosti stanovené rámcem znalostí, dovedností a kompetencí“. Semináře mají předávat poznatky z praxe, o tom, jak pracovat se specifickými potřebami a sdílet nápady k řešení situací, které ze seminářů vyplynou. Cvičení jsou zaměřena na „předávání pozitivních zkušeností, ..., poskytování podpory,“ která jedince podpoří v budoucí profesi (Ješina, 2011, s. 9, EIPET: Zajištění modulu – shrnutí, 2015). Každá hodina modulu je zapracována ve shrnutí zajištění modulu (viz obrázek 2), doplněna o poznámky s konkrétně vyspecifikovaným obsahem výuky.

## Obrázek 2

### Shrnutí zajištění modelu EIPET

Shrnutí zajištění modulu			
Přednáška (2h/týden)	Seminář (1h/týden)	Praktika (1h/týden)	Poznámky P-přednáška S-seminář C-cvičení
1 Úvod do vnímání postižení 2 Modely vnímání postižení	1 Praktické cvičení na vnímání postižení praktická činnost 1	1 Praktické cvičení na vnímání postižení 2	P1 Video - Paralympiáda/speciální olympiáda Prezentace 1.1-1.18 Pracovní listy P1.1, P1.2, P1.3 P2 Slides 2.1-2.15 S1.1 Birthday line-up. S1.2 Boccia page and link C1.1 Cone up cone down C2.1 Goalball page and link
3 Vnímání postižení Legislativa a zajištění služby 4 Překážky zapojení	2 Praktické cvičení na vnímání postižení 3	2 Praktické cvičení na vnímání postižení 4	P3 Prezentace 3.1-3.19 Pracovní listy P3.1. & P3.2 "Talk" videoklip P4 Prezentace 4.1-4.18 Pracovní list P4.1 S2.1 Otočení padáku S2.1 Novodobý curling stránka C2.1 Utvořte kruh. Trail-O stránka
5 Koncept ATV 6 Koncept ATV - model PAPTECA	3 Skupinový úkol; prověření dostupnosti	3 Tutor vede přizpůsobenou hodinu založenou na kartách inkluzivních aktivit	P5 Prezentace 5.1-5.14 P6 Prezentace 6.1-6.16 S3 Pracovní list S3.1 C3 C3.1 Karty aktivit
7 Koncept ATV Individuální studijní plány 8 Principy adaptace	4 Rozdělení do skupin* - debata o adaptacích pro určené skupiny - přehled plánu příkladové hodiny	4 Tutor vede přizpůsobenou hodinu pro každou skupinu studentů (simulace) ve specifickém prostředí (aktivita / typ postižení)	P7 Prezentace 7.1-7.15 P8 Prezentace 8.1-8.15 S4 S4.1 Model plánu hodiny C4 C4.1 Příkladové plány hodin
9 Výuka a styly učení 1 10 Výuka a styly učení 2 spoluučení, para-učitelé	5 Kritika a vyhodnocení Tutor vede kritickou hodinu Plán na příští hodinu	5 První student vede praktika se svoji skupinou	P9 Prezentace 9.1-9.16 P10 Prezentace 10.1-10.20 S5 S5.1 Vyhodnocovací list
11/12 Řízení chování a úpravy Behavior management and modification	6 Student vede kritickou hodinu. Plán na příští hodinu. Vysvětlil oddíl o posuzování praktik.	6 Druhý student vede praktika se svoji skupinou. Spolužáci hodnotí za použití oddílu o posuzování praktik.	P11 Prezentace 11.1-11.16 P12 Prezentace 12.1-12.13 S6 S6.1 Vysvětlení oddílu S6 S6.1 Oddíl o hodnocení cvičení
13/14 Psychomotorické posudky Varianty testů, teorie a cvičení	7 Zpětná vazba na kritiku spolužáků. Plán na příští hodinu	7 Třetí student vede praktika se svoji skupinou	P13 Prezentace 13.1-13.16 P14 Prezentace 14.1-14.13
15/16 Patofyziologie mentálního postižení a autismu	8 Student vede kritickou hodinu. Plán na příští hodinu	8 Čtvrtý student vede praktika se svoji skupinou	P15 Prezentace 15.1-15.23 P16 Prezentace 16.1-16.14
17-18 Patofyziologie tělesných postižení	9 Student vede kritickou hodinu. Plán na příští hodinu. Přehled vyhodnocovacích metod. Případová studie 2 - James	9 Pátý student vede praktika se svoji skupinou, zkušební vyhodnocení.	P17 Prezentace 17.1-17.19 P18 Prezentace 18.1-18.16
19/20 Patofyziologie dalších zdravotních postižení	10 Individuální sebehodnocení Plán na příští hodinu	10 Šestý student vede praktika se svoji skupinou	P19 Prezentace 19.1-19.17 P20 Prezentace 20.1-20.20
21 Patofyziologie postižení smyslu - Zrak a sluch 22 Od TV ke komunitním sportům	11 Kritika posledního cvičení a plán další hodiny se zřetelem na zvláštní potřeby a schopnosti žáků, např. detailnější plánování uvnitř skupiny. Případová studie 3 - Marie	11 Sedmý student vede praktika se svoji skupinou. Zhodnocení posledního praktického cvičení.	P21 Prezentace 21.1-21.18 Video možnosti pro postižení zraku - CD v obalu P22 Prezentace 22.1-22.16
23 Sportovní programy pro postižené. Osnovy TV: sporty vodní a venkovní 24 Advokacie a shrnutí Funguje začlenění?	12 Zpráva o učení a pokroku v každé skupině. Individuální a skupinová zpětná vazba na posudky.	12 Poslední hodina a předání cen (dobrovolná)	P23 Prezentace 23.1-23.19 Pracovní list 23.1 P24 Prezentace 24.1-24.9

Poznámka. Převzato z EIPET: Zajištění modulu – shrnutí (2015).

Po absolvování výše zmíněného modelu se učitel dostává do praxe, kde mu je k dispozici funkční mapa rolí (funkcí) učitelů TV v inkluzivní podobě. Mapa je strukturována do 4 oddílů: A) plán, B) vyučování, C) hodnocení a D) podpora. Každý oddíl se dělí na klíčové role, ze kterých dále vyplývají klíčové funkce (EIPET funkční mapa rolí (funkcí) učitelů tělesné výchovy i inkluzivní podobě, 2015).

Na tuto funkční mapu, ve které se odráží model PAPTECA (podpora integrace ve školní TV), navazuje teoretický rámec kompetencí pedagogických pracovníků v kontextu ITV. Do konceptu kompetencí modulu EIPET patří kompetence:

- přizpůsobit školní kurikula TV tak, aby odrážely současné podmínky a potřeby všech studentů se SVP v tělesné výchově.
- diagnostikovat aktuální stav dovedností studentů se SVP v TV.
- plánovat výuku s ohledem na příslušný rozvoj žáků v ITV.
- příprava vyučovací jednotky a třídy pro integraci žáků se SVP.
- přizpůsobení vyučování tak, aby byly naplněny potřeby všech studentů v ITV.
- modifikace chování (kázně) studentů tak, aby bylo zajištěno co nejvhodnější a bezpečné učení pro všechny studenty.
- komunikace se studenty se SVP a ostatními, kteří jsou přímo nebo nepřímo zapojeni do učení ITV.
- evaluace pokroku žáků se SVP v ITV ve vztahu k jejich cílům.
- hodnocení efektivity programu ITV.
- pokračující rozvoj vlastních profesních dovedností a znalostí.
- prosazování práv a potřeb studentů se SVP.

Výše zmíněné kompetence jsou specifikovány dovednostmi – soft skills a znalostmi ve specifických oblastech, tzv. hard skills (Kudláček et al., 2010a).

### **2.2.2 LOUIS – Learning Outcomes in Universities for Impact on Society**

Aurora Education Vision (dále jen Aurora) při tvorbě kurikul pracuje s termínem obráceného designu, tzn., že se jako první musíme zamyslet nad tím, čeho (jakých výstupů) chceme dosáhnout. V dalším kroku je třeba navrhnout úkoly projektu tak, aby vyškolily studenty k rozvoji požadovaných kompetencí a demonstrovali to, když studenti nastavených výsledků skutečně dosahují. Až ve třetím kroku by měl tvůrce kurikula určit, co je potřeba pro to, aby úkoly fungovaly (Kouwenaar, 2022). K realizaci této vize je potřebné dostat se ke kompetenčnímu rámci. Kompetenční rámec Aurory se skládá z dílčích částí. Mezi ty stěžejní

patří LOUIS, SEISMIC a BEVI. Pro účely této práce blíže rozebereme model LOUIS, tedy Learning Outcomes in University for Impact in Society, volně přeloženo jako ‚výstupy vzdělávání s dopadem na společnost‘ (AURORA, 2022a).

LOUIS je nástroj pro rozvoj výuky a učení akademických a (intra)personálních kompetencí. Vychází z původního modelu VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) vytvořeného Americkou asociací vysokých škol v roce 2009. LOUIS je přístupnější a čitelnější verzí modelu VALUE. Oproti originálnímu modelu, jehož cílem bylo zkvalitnění hodnocení učení, se LOUIS soustředí na jasné pojmenování výstupů učení nad rámec odborných znalostí předmětu. Nabízí 16 obecných kompetencí. Z logiky věci vyplývá, že čím obecnější pojem je, tím složitější je ho uchopit. Konstrukt LOUIS všech 16 obecných kompetencí dále specifikuje do 5 až 6 oblastí a ty jsou následně detailně popsány ve čtyřech dosažitelných úrovních (Kouwenaar, 2022). Model VALUE úrovně označuje jako milníky: 1. benchmark = srovnávací ukazatel, 2. milestone = milník, 3. milestone = milník, 4. capstone = vrcholový bod.

Stejně jako model VALUE, tak model LOUIS pracují s těmito obecnými kompetencemi: občanská angažovanost, **kreativní myšlení**, **kritické myšlení**, etické uvažování, obecné vzdělávání (global learning), informační gramotnost, dotazování a analýza, **integrativní učení**, mezinárodní znalosti a kompetence, **základy a dovednosti pro celoživotní vzdělávání**, **verbální komunikace**, **problem solving**, kvantitativní gramotnost, čtení, **spolupráce** a psaná komunikace (AURORA, 2022b).

Pro účely této práce se zaměříme na výše zvýrazněné kompetence. Jednotlivé podoblasti a odhadovaná úroveň těchto kompetencí při vstupu do vzdělávacího kurzu pro pozici APA outdoor specialista, a po jeho absolvování jsou blíže specifikovány v příloze 11.2.

- **Kreativní myšlení** je schopnost kombinovat nebo slučovat již existující nápady, obrazy nebo odborné znalosti originálními způsoby. Kreativní jedinec přemýšlí, reaguje a pracuje nápaditým způsobem, pro který je typický vysoký stupeň inovace, odlišné myšlení a riskování.
- **Kritické myšlení** reflektuje myšlenkový návyk, charakteristický komplexním zkoumáním problémů, myšlenek, výtvorů (artefaktů) a událostí před přijetím nebo formulováním názoru nebo závěru.
- **Integrativní učení** (sjednocené vzdělávání) je porozumění a dispozice, kterou student buduje napříč kurikulem. Od vytváření jednoduchých spojení mezi nápady a zkušenostmi až po syntézu a přenos učení do nových, komplexních (složitých) situací v rámci školy i mimo ni.

- **Problem solving** je proces navrhování, vyhodnocování a realizace strategie k zodpovězení otevřené otázky nebo dosažení požadovaného cíle.
- **Spolupráci** vnímáme jako kontrolované chování jednotlivých členů týmu (úsilí, které vkládají do týmových úkolů, jejich způsob interakce s ostatními v týmu a množství a kvalita přínosu, kterým přispívají do týmových debat).
- Základem **celoživotního vzdělávání** je veškeré cílevědomé vzdělávání, prováděné průběžně s cílem zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence. Snahou vysokoškolského vzdělávání je připravit studenty na to, aby se stali tímto typem studenta, rozvíjením specifických dispozic a dovedností (popsaných v této rubrice) v průběhu studia.
- **Verbální komunikace** je připravená, účelná prezentace určená ke zvýšení znalostí, k podpoře porozumění nebo k podpoře změny postojů, hodnot přesvědčení nebo chování posluchačů (AURORA, 2022b).

Uživatelům nástroje LOUIS se doporučuje na začátek vytyčit 2 až 3 kompetence, které nejvíce rezonují s nastavením kurzu. Z těchto kompetencí vybrat pro kurz či předmět dominantní oblasti a v nich označit úroveň, která je požadovaná jako výstupní hodnota kurzu v případě 100% úspěšnosti. Pro lepší uchopení samotných studentů se doporučuje uvádět i úroveň se kterou by měli do kurzu vstoupit. Tato transparentnost by měla předcházet potencionálním neúspěchům při absolvování. Teprve po úspěšném začlenění prvních stěžejních kompetencí lze postupně přidávat další (Kouwenaar, 2022). Výběr výše popsanych kompetencí dle modelu LOUIS s odkazem na přílohy 11.2 se nějakým způsobem může promítnout v realizační fázi celého konceptu.

### **2.2.3 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství**

Reforma pregraduální přípravy učitelů s sebou přináší i nový kompetenční rámec, který vznikl ve spolupráci s MŠMT, řadou odborníků pedagogických fakult a Českou školní inspekcí. Tento dokument je závazný pro přípravu učitelů na fakultách vzdělávajících pedagogické pracovníky a v kvalifikačním studiu tzv. pedagogického minima, tedy pro 2. stupeň ZŠ a SŠ (Emanuel, 2023). Výše zmíněný kompetenční rámec popisuje kompetence absolventů učitelství a zaměřuje se na úroveň jejich profesní přípravy. Kromě představy konečného cíle také uvádí úrovně začínajícího a zkušeného učitele. Kompletní kompetenční profil učitele je dále definován zákonem 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a zákonem 561/2004 Sb., školský zákon (MŠMT, 2023).

Kompetenční rámec absolventů je rozdělen do šesti oblastí na:

- vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním,
- plánování, vedení a reflexe výuky,
- prostředí pro učení,
- zpětná vazba a hodnocení,
- profesní spolupráce a
- profesní sebepečení, rozvoj, etika a duševní zdraví (MŠMT, 2023, s. 11).

Formulace kompetencí v jednotlivých oblastech velmi připomíná pojetí modelu LOUIS s tím rozdílem, že v Kompetenčním rámci pro absolventy učitelských oborů jsou kompetence definovány ve vztahu k pozici učitele. Ten postupuje z úrovně 1 – absolvent, přes úroveň 2 – začínající učitel na úroveň 3 – zkušený učitel. Absolvent v tomto modelu kompetence už ovládá a vede k jejich upevnění i své žáky (model LOUIS využívá intuitivně, bez cíleného záměru s ním pracovat). Jednotlivé kompetence jsou po rozdělení na úrovně detailně rozepsány v komentáři významu kompetence, který text odkazuje i na další odbornou literaturu. Vše je přehledně uvedeno v kompetenčních kartách vytvořených jako součást rámce (viz obrázek 3).

**Obrázek 3**

*Kompetenční karta kompetence 2.4 (MŠMT, 2023)*

**OBLAST 2  
PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY**

**Kompetence 2.4:**  
Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyní a reaguji na jejich potřeby.

Vedu žáky a žákyně v průběhu výuky a porozumím zásadní, důležitým či zvládnutým informacím a efektivně nakládám s časem.  
Ve průběhu výuky zjišťuji úroveň porozumění a sleduji vlastní stav žáka a žákyně. Na základě toho průběžně upravuji výuku s cílem reagovat na jejich potřeby.

ÚROVEŇ 1	ÚROVEŇ 2	ÚROVEŇ 3
absolvent/ka	začínající učitel/ka	zkušený/á učitel/ka
1. Formulují strukturovaná a stručná zadání úkolů či výukových situací a po zadání ověřují, do jaké míry jim žáci a žákyně porozuměli.	2. Vedou výuku tak, aby žáci a žákyně efektivně nakládali s časem.	3. V průběhu výuky sledují potřeby žáků a žákyní a vhodně na ně reagují.
4. V průběhu výuky uplatňují postupy, díky nimž žáci a žákyně získávají adekvátní vysoceúrovňovou, jak se jim aktuálně daří v procesu učení. Učím žáky a žákyně pracovat a volněji (výtvarně) i digitálně, které umožňují sdílet a transparentně jejich pokrok.	5. V průběhu výuky upravuji podle možností postupy pro učení každého žáka/žákyně a používám různé prostředky podpory.	

**OBLAST 2  
PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY**

**Komentář k významu kompetence 2.4 pro učení žáků a žákyní**

„K optimalizaci procesu učení dochází, pokud je učitel srozumitelně a efektivně sledován a pokud student sám nebo ve spolupráci s učitelem sleduje vlastní učení“ (Hattie, 2009, s. 92). Austrálský výzkumník ve vzdělávání John Hattie také shrnul výsledky ze své metaanalýzy. Pokud bychom hledali „obrázky“ výuky, což jsou to, byl by to právě: sledování procesu učení ze strany učitele žáka. Výhodná informace není žáky a učitelé na limitě učení vidět zprostředkovaně prostřednictvím svých učitelů. Žáci se učí, učitel se potřebuje na proces učení dívat pokud možno očima žáka i v průběhu tohoto procesu. Mnoho je učitelů, když učitel říkají, že sledují míru porozumění a aktuální potřeby žáků v průběhu výuky a vhodně na ně reagují.

Důležitou oboustrannou zpětnou vazbu pro výhled učení žáka představuje učitel, který sleduje, jak žáci využívají v praxi získané poznatky a britský výzkumník Dylan William. Příběh a důležitá poznání z této knihy tvoří například přístup formálního hodnocení či anglosaských normách se dříve více používal termín „hodnocení pro učení“, což dává výhledu, je, než by byla sama o sobě použitelná v procesu učení, která pouze pro jeho sledování. S upravením pojmenování zpětné vazby ve více příkladech učení a výzkumníky Mary Fletcher Wood, který je podrobně „reporťování výuky“. Podrobně, jaké je to, je každému z nás na základě svých zkušeností a přizpůsobení výuky aktuální situaci žáků, protože se zabývá zpětnou vazbou, jak se vztahuje k tomu, co žáci a žákyně učí (Wood, 2018, str. 4). Více je to...

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Cílem je vyučovat tak, aby každý žák ve třídě mohl zažít úspěch (Emanuel, 2023).

### 2.2.4 Kompetence 4.0

V rámci projektu KOMPETENCE 4.0 zařazeným ministerstvem práce a sociálních věcí v roce 2022 vznikl nový komplexní model měkkých kompetencí. Model je systematicky strukturován do čtyř klastrů – osobní, interpersonální, kognitivní a výkonové pracovní

kompetence. Každá oblast se dále dělí na specifické kompetence, které jsou charakterizovány v šesti úrovních 0 až 5, podle toho, jaký předpoklad má jedinec pro jejich osvojení a zvládnutí. Tyto kompetence vychází z Centrální databáze kompetencí a jsou používané NSP.

„Měkké kompetence jsou definovány jako soubor vrozených a získaných osobních charakteristik, postojů, znalostí a dovedností, které vedou k požadovanému pracovnímu výkonu jedince. Jejich specifikem je, že – na rozdíl od „tvrdých“ kompetencí – nejsou přímo svázány s formální kvalifikací jedince...vždy se objevují v určité podobě chování“ (MPSV, s. 2).

## 2.3 Koncept celoživotního vzdělávání

Při definování celoživotního vzdělávání (dále jen CŽV) narazíme na další, mírně se lišící pojem celoživotní učení (dále jen CŽU). Celoživotní v nás evokuje nikdy nekončící proces. To se odráží v přístupu MŠMT (2007), které pracuje spíše s pojmem CŽU než CŽV. CŽU je zde vnímáno jako proces, při kterém je nabývání nových znalostí a kompetencí pojímán komplexně, od narození do pozdního stáří. Různými cestami a přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, tak kdykoliv v průběhu života lze rozšířit své znalosti, kompetence a získat potřebnou kvalifikaci.

MŠMT (2007) dělí CŽU do dvou, na sebe navazujících etap – 1. počáteční vzdělávání, kam se řadí základní, střední a terciální vzdělávání a 2. další vzdělávání, které probíhá zpravidla po prvním vstupu na trh práce. Dále v konceptu CŽU narazíme na tři složky, které se navzájem propojují – formální a neformální vzdělávání a informální učení. Strategie vzdělávání MŠMT do roku 2030 o důležitosti začlenění občanského vzdělávání a rozvoji digitálních kompetencí do CŽU. Nová strategie reaguje na pokroky a požadavky dnešní doby. Jako důležité do budoucna vnímá nutnost rozvíjet všeobecné i odborné dovednosti po celý život. Na základě toho je třeba pracovat na pružném systému CŽU, který komukoliv, kdykoliv dovolí vstoupit do procesu vzdělávání a dle individuální potřeby identifikovat a rozvinout své znalosti a dovednosti v celostátně uznávaném systému (Fryč et al., 2020).

*Formální vzdělávání* je dle MŠMT (2007) standartně realizováno ve školách, tedy vzdělávacích institucích. Jedná se o počáteční vzdělávání definované výše. Výstupem formálního vzdělávání je vždy osvědčení o jeho absolvování (vysvědčení, diplom apod.). Na rozdíl od formálního je *neformální vzdělávání* poskytováno kdekoliv, za podmínky účasti odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Funguje na dobrovolné bázi. Zpravidla se jedná o organizované volnočasové aktivity, školení či přednášky. Do této kategorie spadají i rekvalifikační kurzy, jako nejčastější forma dalšího vzdělávání v dospělosti. Výstupem rekvalifikačních kurzů je často osvědčení o absolvování, za určitých okolností by se tedy mohlo



jednat o vzdělávání formální. Úkolem neformálního vzdělávání je získání dovedností, vědomostí a kompetencí, které mohou účastníkovi pomoci při uplatnění se na trhu práce. Důležitost existence pestré, kvalitní a dostupné nabídky aktivit v rámci neformálního vzdělávání vnímá Fryč a kol. (2020, s. 39) v tom, že trávení volného času a tvoření zážitků řadu dětí formuje i v „období dospívání a v jejich celoživotním směřování... Neboť skrze neformální vzdělávání se významně posilují klíčové životní kompetence (tzv. life skills), rozvoj charakteru, odpovědnosti, zdravého životního stylu, adaptabilita, komunikace, kreativita, práce v týmu, řešení problémů, poznání silných a slabých stránek apod.“ Zajíc et al. (2021) zmiňuje důležitost pilířů, jako je komplexnost, dlouhodobost, vztahová síť, vzájemná důvěra, výchova ke svobodě a odpovědnosti, účinná zpětná vazba a vzory, které jsou dominantou spíše neformálního než formálního vzdělávání. *Informální učení člověka provází celý život. Jedná se o přirozený proces učení, za základě každodenních situací, jejichž osvojení nelze nijak ověřit. Tento typ učení je neorganizovaný, nepodléhá žádné instituci a je zpravidla nesystematický (MŠMT, 2007).*

Zmínka o CŽV se pak objevuje v zákoně 111/1998 Sb., o vysokých školách §60 odst. 1, dle kterého CŽV upravují vnitřní předpisy vysokých škol. Například Univerzita Palackého v Olomouci (dále jen UPOL) CŽV definuje jako učení, které „prohlubuje, obnovuje nebo rozšiřuje znalosti, vědomosti, dovednosti a kvalifikace jeho účastníků a umožňuje jim další odborný rozvoj“ (UPOL, c2024). Na základě dělení přístupu k učení (viz níže), lze říct, že CŽV UPOL spadá do formálního vzdělávání (je ukončeno osvědčením o absolvování a probíhá ve vzdělávací instituci). Z důvodu dobrovolnosti účasti v CŽV a častým spojením až po první zkušenosti na trhu práce, a tedy rozšířením kvalifikace, by se také mohlo jednat o vzdělávání neformální. Řád CŽV UPOL (2022, s. 3) stanovuje, že „programy CŽV jsou realizovány v rámci nebo nad rámec akreditovaných studijních programů UP.“ Mezi tyto programy patří mj. specializační vzdělávání, rozšiřující a doplňující vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání, tematické vzdělávání ve formě semináře, odborného soustředění či přednášky.

V rámci vzdělávacích programů akreditovaných studijním programem nabízí Fakulta tělesné kultury UPOL v CŽV kurzy jako je např. Kondiční trenér, Sjezdové lyžování osob se speciálními potřebami, Instruktor a průvodce terénní cyklistiky, Sportovní lezení a bouldering a další (UPOL, n.d.). Jde o formu vzdělávání, kterou uchazeč absolvuje v rámci svého studijního plánu. „Studijní program podléhá akreditaci udělené příslušným ministerstvem nebo schválené Radou pro vnitřní hodnocení podle zaměření a obsahu vzdělávání v jednotlivých studijních oborech“ (Staněk, 2020). Tyto licenční a instruktorské kurzy se vypisují zpravidla na základě zájmu studentů UPOL, ale i široké veřejnosti (Horák & Dostálová, 2023).

Rekvalifikací se dle zákona č. 435/2004 Sb., §108 rozumí „získání nové kvalifikace a zvýšení, rozšíření nebo prohloubení dosavadní kvalifikace, včetně jejího udržování nebo

obnovování. Za rekvalifikaci se považuje i získání kvalifikace pro pracovní uplatnění fyzické osoby, která dosud žádnou kvalifikaci nezískala.“ Rekvalifikaci může podle odst. 2 písm. c) tohoto zákona provádět „vysoká škola s akreditovaným studijním programem,“ která se dále řídí zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách.

„Dle Národního akčního programu bezpečnosti a ochrany zdraví při práci musí všechny rekvalifikační programy obsahovat alespoň poučení v oblasti BOZP“ (MŠMT, c2013-2024). Směrnice MŠMT pro kurzy v oblasti sportu stanovuje, že celkový rozsah kurzu „musí být v souladu s tabulkou minimálních hodinových dotací,“ včetně hodin uvedených u obecných kompetencí. „Hodinový rozsah všech obecných kompetencí (tedy těch, které jsou obsahem standardu i těch, které budou do učebního plánu doplňovány) by měl činit cca 50 vyučovacích hodin. Zbývající rozsah kurzu by měl být věnován na získání znalostí a praktických dovedností souvisejících s danou pracovní činností“ (Rybáková, 2020).

## 2.4 Design vzdělávacích programů a definování cílů

„Vlastní tvorba kurzu začíná u myšlenky“ (Haková et al., 2021, s. 90).

Vzdělávací program můžeme chápat jako projekt výuky. Na začátku tvorby máme dvě možnosti, jak na něj nahlížet. Jedna je z pohledu současnosti, na základě které, se bude odvíjet budoucnost. Druhou možností je soustředit se na to, co chceme dosáhnout a všechny kroky směřovat k vytyčenému cíli, stejně jako v případě obráceného designu konstruktů LOUIS. V obou případech si pokládáme otázky viz obrázky 4. Posloupnost otázek zůstává až na první dvě, které si vymění pořadí, stejná (Prášilová, 2013). Podobný styl formulování projektu popisuje Mužík (2004) otázkami: Proč? Co? Jak? Tato sada otázek probíhá v samostatných fázích, které na sebe postupně navazují.

### Obrázek 4

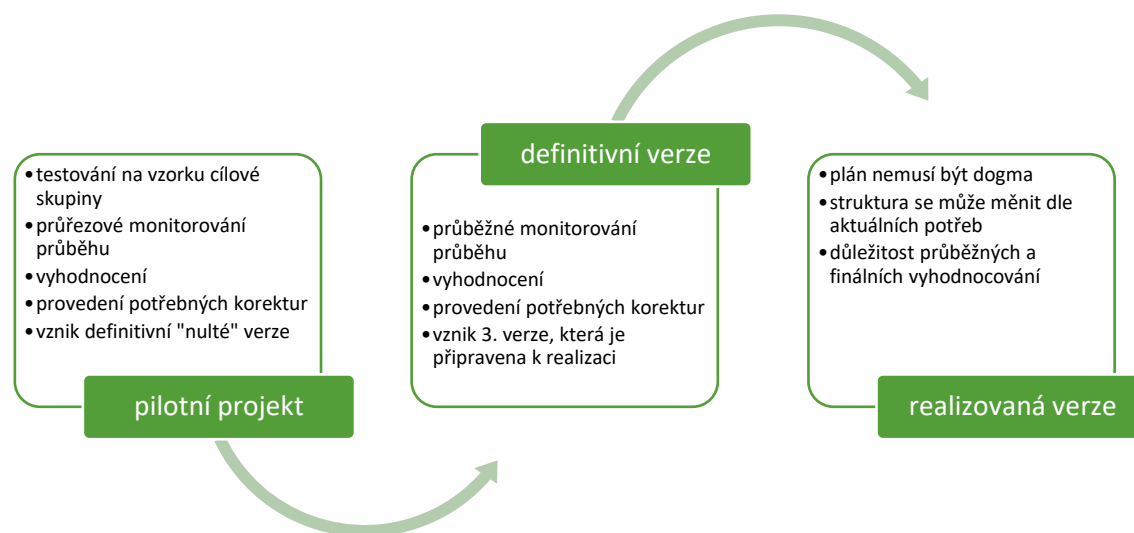
*Otázky základních postupů tvorby projektu*

model zaměřený na současnost	model zaměřený na budoucnost
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Kde jsme nyní?</li><li>2. Kde bychom chtěli být? Kam směřujeme?</li><li>3. Jak se tam dostaneme?</li><li>4. Jak zajistíme, že se tam dostaneme?</li><li>5. Jak poznáme, že jsem se tam dostali?</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Kde bychom chtěli být? Kam směřujeme?</li><li>2. Kde jsme nyní?</li><li>3. Jak se tam dostaneme?</li><li>4. Jak zajistíme, že se tam dostaneme?</li><li>5. Jak poznáme, že jsem se tam dostali?</li></ol>

Na základě výše zmíněných otázek stanovíme základní cíle projektu. Po formulaci cílů vzniká první verze projektu, která je připomínkována odborníky v dané oblasti, lektory, případně zadavatelem. Zapracováním připomínek vzniká pilotní verze, která je dále realizována skrze baterii návazných realizačních kroků, které Mužík (2004) doporučuje dodržet (viz obrázek 5).

### Obrázek 5

*Průběh realizace vzdělávacího programu*



Poznámka. Zpracováno na základě Mužíka (2004, s. 98) a Prášilové (2013, s. 10).

Možností, jak vytvořit program je několik. Každá myšlenka je na začátku živena různými podněty (Haková et al., 2021). Vzdělávací projekt obvykle vymezují určité hranice. Při modelování designu programu musíme přihlížet k představě a možnostem zadavatele, případně podmínkám získaného grantu. Reagovat je nutné i na potřeby a možnosti účastníků. Výběr lektorů může být pro efektivitu programu stěžejní, proto je tento krok třeba řádně promyslet. Vnímat bychom zde měli jejich „odbornost, dostupnost, zkušenosti, finanční nároky, pedagogické dovednosti ... ale i jak se umí přiblížit úrovni vzdělávaných.“ Významnou roli v plánování programu hraje i jeho časová náročnost. Je potřeba myslet na dostatek času na přípravu a následnou realizaci. S otázkou, kdy projekt realizovat souvisí i otázka místa, kde se bude program konat. Posledním, ale ne méně důležitým bodem, který celou realizaci může ovlivnit od začátku do konce jsou dostupné finance (Prášilová, 2013, s. 11). S podobným vymezením pracuje i PŠL při tvorbě autorských kurzů. Do záměru tvůrce se promítne specifická cílová skupina, námět, téma, vize a časoprostor. Zamícháním těchto oblastí ve spojení s tvořivostí a metodikou vznikne výsledné dílo (Haková et al., 2021).

Prášilová (2013) chápe metodicky uspořádanou řadu činností jako cyklický proces, ve kterém jednotlivé kroky mají vazbu dopředu i dozadu. Pro tvorbu i revizi vzdělávacího programu považuje za využitelný pěti fázový model dle Kotáska (1983 in Prášilová, s. 19), který je zaměřen na proces odborného vzdělávání. Jednotlivé fáze jsou charakterizovány slovy: analyzuj, navrhní, vypracuj, uskutečň, ověř.

Obst (2016) uvádí, že výukové cíle projektu by měly vzdělávaného komplexně rozvíjet nejen na vzdělávací rovině, ale i v oblasti postojů a praktických dovedností. Cíle stanovujeme hierarchicky od těch nižších, konkrétních, specifických po vyšší, obecné, tak aby na sebe logicky navazovaly. Touto konzistentností vzniká závislost dosažení obecných cílů na osvojení si těch nižších. Každý cíl by svou náročností měl odpovídat úrovni vzdělávané skupiny, měl by být náročný, ale splnitelný pro většinu. Definovaný cíl stanovuje normu výkonu pro danou oblast. Požadovaný výkon můžeme vymezit pomocí aktivních sloves, čímž zajistíme zřetelnost cílů a podmínky, za kterých se ověří jejich dosažení. Jako zpětnovazební nástroj vytyčených vzdělávacích cílů v kognitivní a vědomostní dimenzi, můžeme využít Bloomovu taxonomii. Pomocí Bloomovy taxonomie lze zjistit na jaké úrovni vzdělávaný daný úkol zvládl. Jednotlivé úrovně cílů pro kognitivní oblast jsou podle Kalhousy s Obstou (2009) a Vávry (2011) hierarchicky definovány aktivními slovesy v 6 kategoriích:

1. zapamatovat (znovupoznání a reprodukce informace),
2. porozumět (pochopení a užití znalosti v praxi),
3. aplikovat (přenos porozumění do nových situací),
4. analyzovat (objasnění vztahů jednotlivých částí a celkového uspořádání myšlenek sdělení),
5. hodnotit (schopnost a potřeba posoudit hodnotu z hlediska účelu),
6. tvořit (schopnost skládat prvky a části v nový celek).

Pro každou úroveň jsou typická jiná slovesa, např. definovat, doplnit, napsat, opakovat, která jsou často spojována s úrovní 1. Svůj pravý význam ukážou až v kontextu toho, co a na jaké úrovni od vzdělávaného chceme (Obst, 2016). Znalostní dimenze se podle Bloomovy taxonomie zaměřuje na různé typy znalostí, které na rozdíl od kognitivní oblasti definují podstatná jména. Úrovně dimenze znalostí byly rozšířeny revidovanou verzí Bloomovy taxonomie. Rozlišujeme zde znalost faktů (A), které se týkají základních prvků, které student musí znát, aby porozuměl dané oblasti. Zahrnuje definice odborných pojmů a termínů, důležitá data, události nebo osoby. Na úrovni konceptů (B) student propojuje dílčí části základních vědomostí, to mu umožňuje uspořádat si a kategorizovat nabyté informace. Ví, jak se k sobě

jednotlivé koncepty vážou. Procedurální znalosti (C) se týkají metod a postupů, jak něco udělat. Osvojená teorie se v tomto kroku aplikuje do praxe. Metakognice (D) zahrnují obecné znalosti o tom, jak poznáváme a uvažujeme. Jedná se především o strategie učení, sebereflexe a vědomí vlastních znalostí a možností (Hublová, 2014; Obst, 2016). Propojením těchto dvou dimenzí můžeme klasifikovat vzdělávací cíl podle taxonomické tabulky (viz obrázek 6).

### Obrázek 6

*Vztah kognitivní a znalostní dimenze dle Bloomovy taxonomie*

znalostní dimenze	kognitivní dimenze					
	1. zapamatovat	2. rozumět	3. aplikovat	4. analyzovat	5. hodnotit	6. tvořit
A. znalost faktů						
B. konceptuální						
C. procedurální						
D. metakognitivní						

Poznámka. Zpracováno podle Obsta (2016, s. 50) a Vávry (2011, s. 9).

V tomto nástroji se odráží důležitost výše popsané konzistentnosti cílů a jejich důkladného, postupného osvojování. Bloomova taxonomie svým způsobem koreluje s nástrojem LOUIS (viz kapitola 2.2.2), který dosaženou úroveň vytyčených kompetencí popisuje ve čtyřech milnících. Jednotlivé popisy milníků jsou v LOUISovi podpořeny aktivními slovesy, která dané úrovni dají zřetelné hranice (viz příloha 11.2).

## 2.5 Zážiteková pedagogika

Zážiteková pedagogika je podle Jiráska (2004) teorií a analýzou procesů, které organizují prožitky za účelem zisku přenositelné zkušenosti do dalšího života. Cílem je všestranný rozvoj osobnosti k harmonii, realizovaný v různých prostředích a sociálních skupinách pomocí různorodých nástrojů. Prožitek je pro zážitekovou pedagogiku pouze prostředek k naplnění cíle, tedy všestranného rozvoje osobnosti. Národní pedagogický institut definuje zážitekovou pedagogiku jako pedagogickou metodu, která se zaměřuje na aktivní zapojení účastníků do pedagogického procesu. K dosažení stanovených pedagogických cílů využívá hru, která ve spojení s výchovou umožňuje studentům rozvíjet své kompetence a osobnost (Hublová, 2013). Haková et al. (2021) tvrdí, že v zážitekové pedagogice jde o výchovu a proces učení, který se zaměřuje na rozvoj a růst osobnosti. V centru pozornosti je emoční způsobilost (prožitek), vyvolaná prostředím, prostředky, situacemi a osobnostmi vstupujícími do procesu učení.

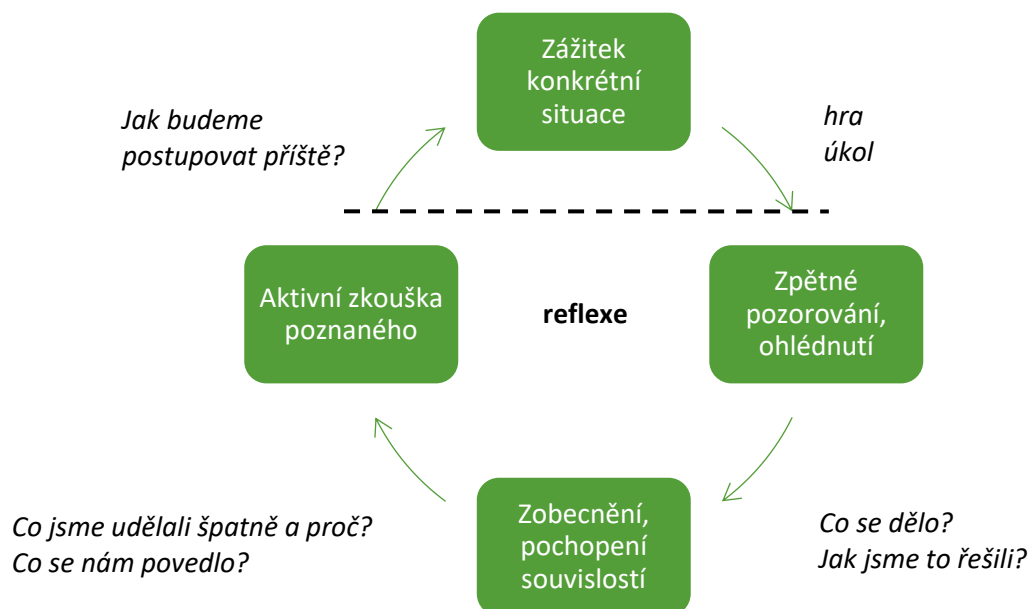
Proces probíhá ve skupině, která simuluje reálný život, a účastníci jsou do něj aktivně zapojeni. Cílem je získat jedinečnou a autentickou zkušenost, která ovlivňuje postoje, hodnoty, orientaci a chování účastníků. Tímto popisem, zkoumáním a odborným vysvětlováním prostřednictvím zážitkové pedagogiky teoreticky reflektují to, co děje v praxi, tedy celostní výchovu. Celostní přístup totiž, kromě učení zážitkem uplatňuje další styly učení, které mezi sebou lze plynule propojovat, jako např. týmové, akční, situační, projektové, kooperativní, sociální apod.

Zážitková pedagogika velmi často pracuje na principu učení, které můžeme znázornit pomocí Kolbova cyklu (viz obrázek 7). V průběhu akce se nemusíme dozvědět všechno, ale stačí nám zjistit co řešíme v konkrétní situaci. Kolb vychází z bodů:

- zážitek konkrétní situace,
- zpětné pozorování, ohlédnutí se za tím, co se dělo,
- zobecnění, pochopení souvislostí a
- aktivní zkouška poznání, kde zjišťujeme, jak poznání co nejlépe využijeme v praxi (Mohauptová, 2009).

### Obrázek 7

Kolbův cyklus



Poznámka. Převzato podle Kolba 1984 (in Mohauptová 2009; Pelánek, 2008).

Kolbův cyklus je výsledkem navazování práce Lewina, Deweyho, Piageta a Kolba, který mu dal finální podobu. O cyklu lze uvažovat také jako o spirále, která své čtyři body neustále opakuje (Činčera & Gošová, 2011; Knotová, 2022). Zisk poznatků skrze učení zážitkem je

postaveno na vlastní aktivitě. Funguje zde přímá úměra – čím víc, do toho dáš, tím víc se ti vrátí (O. Ješina, osobní sdělení, březen 2022). Pokud od nás aktivita vyžaduje vysoké nároky na výdej fyzické nebo psychické energie, může pro nás být zprvu méně zajímavá, ale ve výsledku má o to větší potenciál. Naopak v momentu, kdy do procesu neinvestujeme žádnou energii, jen se vezeme na vlně, tak nás sice může pobavit, ale nezanechá na nás žádnou stopu. S tímto typem zážitků se můžeme setkat u komerčních akcí či firemních fun teambuildingů. Vloženým množstvím energie však nelze definovat proces učení. Rozdíl mezi pedagogickým a rekreačním zážitkem je hlavně v jeho reflexi, které lze zpracovat např. pomocí zmíněného Kolbova cyklu (Pelánek, 2008).

## 2.6 Osobnost instruktora

Říčan (2010) vnímá definici pojmu osobnost jako příliš mnohoznačnou. Pro formulaci pojmu je podstatné vnímat především v jaké souvislosti tento výraz používáme. Pro účely této práce se jeví výstižná definice dle Heluse (2003), který chápe osobnost jako „soustavu vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencialit“ (s. 5).

Pokud chceme pracovat s lidmi, měli bychom rozumět jejich potřebám a motivacím. Pokud chceme rozumět druhým, měli bychom rozumět nejprve sami sobě. Pro uvědomění si rozdílnosti lidí slouží typologie osobnosti. Člověk je spletitou kombinací různých typů osobnosti. Je proto dobré brát na vědomí, že typologie osobnosti nám pouze usnadňuje orientaci v problematice a žádná z nich není absolutní pravdou (Pelánek, 2008). Mezi nejznámější patří Jungova typologie osobnosti, která se objevuje ve formě archetypů. Tyto univerzální vzorce myšlení a chování ovlivňují to, na co se zaměřujeme a jak interagujeme se světem. Jung tyto komunikační preference specifikuje v závislosti na čtyřech dimenzích. U člověka rozlišuje *introverzi a extraverci*, zda upřednostňuje příjem informací *pomocí smyslů či intuice*, rozhoduje se spíše na základě *myšlení nebo cítění* a zda u něj více *převažuje usuzování nebo vnímání* (Cherry, 2023b). Z Jungovy typologie vychází Myers-Briggs Type Indicator tzv. MBTI typologie z níž lze odvodit 16 typů osobností. V současnosti je MBTI jedním z celosvětově nejpoužívanějších psychologických nástrojů pro identifikaci typu osobnosti, silných stránek a preferencí člověka (Cherry, 2023a). Užitečná může být i znalost pětifaktorového modelu osobnosti tzv. Big Five. Tento model vychází z předpokladu pěti základních osobnostních rysů – *extraverze, přívětivost, otevřenost vůči zkušenosti, svědomitost a neurotismus*. Každý z těchto pěti rysů představuje rozmezí mezi dvěma extrémy (např. extrémní extravert vs. extrémní introvert). V reálném světě leží většina lidí někde mezi těmito extrémy (Cherry, 2023c).

Kainc (2018) realizoval výzkum zabývající se osobností a motivací instruktora aktivit v přírodě. Výzkum byl mimo jiné založený na rysech osobnosti Big Five. Výzkumu se účastnilo 20 instruktorů outdoorové společnosti TrollAktiv z různých zemí světa. Výsledky dotazníků Big Five ukazovaly na „nadprůměrnou hodnotu **extroverze** u testovaných jedinců, víceméně průměrnou **emocionální stabilitu**, vysokou míru **přívětivosti**, **nadprůměrnou svědomitost** a poměrně velmi **vysokou míru intelektu a představitosti**“ (s. 62). Z výsledků vyplynula i **odolnost** testované skupiny instruktorů „vůči ztrátě pohotovosti a aktivity v kritických a vypjatých situacích“ (s. 89). Kaincovi výsledky (2018) se více méně propisují i v Pelánkové (2008) popisu instruktora, který by měl být „**flexibilní, schopný, tvořivý, nevyčerpatelný, překvapující**. Neupadá do stereotypu, rutiny. Stále se učí, zejména z vlastních chyb. Pozoruje, co a jak dělají ostatní. Má **zdravé sebevědomí** a současně **zná svá slabá místa**. Je si vědom svých možností i hranic.“ Instruktor je **empatický, citlivý k náladě druhých, má úctu a respekt k ostatním lidem**. Uchovává si dostatečnou autoritu a zároveň je součástí kolektivu. Je schopný zavelet a zároveň si ze sebe udělat legraci. Měl by „umět od všeho trochu a zároveň být v něčem profík.“ Instruktor by měl mít „**alespoň základní pedagogické a organizační dovednosti, schopnost jednat s lidmi, předstoupit před kolektiv**“ (s. 45). Hanuš in Haková et al. (2021) tvrdí, že aby byl instruktor úspěšný, nepotřebuje v začátcích nutně znalost pedagogiky a psychologie, ale „především vlastní vlohly a cit, vlastní smysluplnou motivaci, obrovské nadšení a obrovskou chuť se učit a pak už jen dostatek praktických příležitostí být „u toho““ (s. 57). Důležité je vidět smysl v tom, co dělá. „Měl by mít rád lidi. Měl by mít rád práci instruktora. Mělo by ho to bavit a naplňovat. (...) Měl by si umět hrát. Mělo by to bavit tvořit, snít, vymýšlet. Představovat si... To je skutečně důležité.“ Znalost metodické a teoretické výbavy však přichází se zkušenostmi. Čím instruktor postupuje na vyšší úroveň, tím více by měl ovládat znalosti pedagogiky a psychologie (Haková et al., 2021, s. 57).

Pozice instruktora a učitele jsou si velmi blízké. Australské výzkumy v oblasti vzdělávání se soustředili na vnímání učitelů jejich studenty. Výsledky ukazují, že studenti v učiteli vyhledávají rysy sobě vlastní, čímž je zabezpečen efektivnější přenos informací. Obecně však v osobnosti učitele vyhledávají otevřenost ke zkušenostem, **svědomitost s organizací, vstřícnost k individuálnímu přístupu a emoční stabilitu** (Kim & MacCann, 2018). Dále také vysokou úroveň dovedností v oblasti time-managementu. Extraverze je u učitele/instruktora také preferovaná, ale ne tolik jako emoční stabilita a **dochvilnost** (Kim & MacCann, 2016). Obraz dobrého učitele definovali i vyučující a studenti pedagogické fakulty Southern New Hampshire University v podobě 10 kvalit dobrého učitele. Dobrý učitel by tedy měl mít:



1. velké **komunikační dovednosti**, komunikace v jakékoliv formě je totiž nástroj k překonání překážek. Komunikace úzce souvisí s nasloucháním.
2. **Dovednost naslouchat** může pomoci pochopit své svěřence a lépe tak nastavit formu programu.
3. Učitelská profese stejně tak, jako ta instruktorská klade **důraz na spolupráci**. Ve vzdělávacím procesu je neustále třeba zastupovat různé role a být otevřený novým věcem a učit se od ostatních.
4. Dobrý učitel/instruktor dokáže **reagovat na změny** neustále se měnícího prostředí. Přizpůsobivost je jednou z klíčových dovedností učitele, musí být schopný svůj obsah upravit dle potřeb účastníků procesu.
5. **Schopnost zaujmout** studenty humorem, kreativními hodinami a silnou přítomností ve třídě je důležitou součástí toho, co z někoho dělá dobrého učitele.
6. Dalším klíčem k zapojení studentů a zlepšení jejich učení je přistupovat ke každému studentovi jako k individualitě tím, že budete empatičtí a pochopíte, co se může v jejich životech odehrávat.
7. Bez ohledu na to, v jaké oblasti vzdělávacího procesu se nacházíme, **trpělivost** je jednou z nejocenenějších dovedností učitele či instruktora.
8. Ti, kteří **přenášejí učení** svých studentů **do reálného světa**, jsou často jedni z nejpoutavějších.
9. **Ochota sdílet znalosti a zkušenosti** s ostatními je jednou z nejdůležitějších vlastností dobrého učitele. Ochota sdílet svou praxi, mít otevřené dveře, být transparentní a být pozorován je důležitou součástí procesu učení.
10. V závěru je láska a **oddanost k dalšímu vzdělávání**, klíčovým faktorem k tomu být dobrým v tom, co děláme. Bez ohledu na úroveň našeho současného vzdělání se můžeme něco naučit od každého, s kým se setkáme, včetně kolegů pedagogů i studentů. Ochota neustále přidávat nástroje do své sady nástrojů – dokonce i ty občas nekonvenční – udrží věci nové a vzrušující (Gagnon, 2019).

Naopak Beneš et al. (2016) a Haková et al. (2021) publikovali 10 smrtelných hříchů absolventa instruktorského kurzu, které mají samoregulační schopnost a pomáhají tak při posuzování zralosti instruktorů. Zaměřují se tedy na to, jaký by instruktor neměl být. Tyto hříchy definovali jako:

1. *názorovou nekonzistentnost* (říká něco jiného, než si myslí, dělá něco jiného, než říká),
2. *nepřebírání odpovědnost* (ponechává iniciativu na ostatních, schovává se za druhé),
3. *neústupnost, přesvědčení o vlastní pravdě* (nepřizná chybu),
4. *svéhlavou sólovost* (odmítání/nepřijímání pomoci),
5. *manipulaci, demagogii* (předkládá manipulativní argumenty, vede zákulisní jednání),
6. *necitlivost, sociální tupost* (zesměšňuje ostatní, necitlivě reaguje na projevy a chování druhých),
7. *sólový projev, rivalitu* (skrytě soupeří o moc, pracuje jen na sebe),
8. *sebestřednost, zahledění do sebe* (okázalost vlastního projevu, naučená, teatrální gesta),
9. *přehnané sebevědomí* (neochota k diskusi, přesvědčení o správnosti vlastních názorů),
10. *neprojevování názorů* (opakovaná a setrvalá mlčenlivost, projevuje se až na vyzvání).

Z výše zmíněného vyplývá, že „vzdělavatelé lidí mají tedy být ze všech lidí nejvybranější, zbožní, počestní, vážní, příčinliví, pracovití a moudří, zcela takoví, v jaké by měl vypěst podle našeho přání všechen lid...“ (J. A. Komenský in Haková et al., 2021, s. 83). Jak ale zmínil Pelánek (2008) „protože však ideální není nikdo, instruktor by hlavně měl být upřímný“ (s. 45).

## 2.7 Aplikované pohybové aktivity a outdoor

Jako outdoor aktivity jsou často označovány různé pohybové aktivity v přírodě, především však turistika, hry a různá cvičení v přírodním prostředí. Dále sem můžeme zařadit i dobrodružnější aktivity typu přežití v přírodě, táboření, či umělecko-tvořivé činnosti v přírodě (Janečka & Ješina, 2007). Outdoorové aktivity nabízí prožití jedinečných zážitků a získání zkušeností skrze překonávání výzev. Podle Ješiny a Hamříka (2011) v životě osob se speciálními potřebami často dochází k absenci zážitků spojených se zkušeností. Využití získaných zkušeností ze záměrných či nezáměrných pohybových aktivit může být právě pro tuto skupinu klíčovým i z pohledu formování osobnosti, rozvoje motorických, sociálních či jiných kompetencí, a hlavně pro rozvoj důvěry ve vlastní schopnosti. To potvrzují i slova Petry Dadákové, účastnice Expedice PřesBar Slovinsko 2023:

Expedice PřesBar mi dala neskutečně mnoho. Díky ní jsem zažila úžasné momenty, o kterých jsem si ani nemyslela, že jsou pro lidi s handicapem dostupné, jako například lezení po skále. Hlavně mi Expedice PřesBar dala to nejdůležitější – pocit svobody a volnosti, který je pro mě nad všechno. Získala jsem také spoustu přátel a změnila jsem svůj pohled na sebe sama. Začala jsem si také více věřit. (Expedice PřesBar, 2024)

### **2.7.1 Česká republika**

V průběhu času se způsob rekreace a aktivní trávení volného času osob se speciálními potřebami vyvíjely. Zprvu se jednalo spíše o spontánní pohybové aktivity segregovaného charakteru, později se změny projevily i na systémové úrovni. Období 20. letech 19. století se připisuje vzniku prvních sportovních organizací, sdružujících osoby se speciálními potřebami (Ješina, 2007). S růstem zájmu o pohybové programy přicházela změna postojů majoritní společnosti. Rozvoj pohybových aktivit rekreačního charakteru vedl k osobnostně-sociálnímu rozvoji osob se speciálními potřebami, následně také k optimalizaci jejich životního stylu a rozvoji sebehodnocení (Ješina & Hamřík, 2011).

Začátek 90. let minulého století přinesl mimo jiné vznik křesťanské humanitární společnosti Užitečný život (dále UŽ), dnes zapsaný spolek. Od roku 1991 UŽ podporuje osobní rozvoj lidí bez ohledu na handicap (Kudláček & Ješina, 2013). První zkušenost se zapojením osob s postižením do zážitkového kurzu měli instruktoři Prázdninové školy Lipnice (dále PŠL) v roce 1994. Pilotní integrovaný kurz s názvem Mosty byl otevřen účastníkům ve věku 17-25 let s podmínkou samostatného pohybu na mechanickém vozíku. Kurz byl tedy inkluzivní, ale pouze pro osoby s tělesným postižením. Mosty se realizovaly celkem třikrát a byly jakýmsi „hledáním podoby integrovaného kurzu, kde by se vyskytovaly aktivity pro všechny...“ (s.13). Po zkušenostech z Mostů PŠL v roce 1996 navázala kurzem Seminárium, který měl 3 uvedení, stejně jako Mosty. Kurz byl určen především pro učitele, kteří se snažili začlenit žáky se zdravotním postižením do svých tříd. Zde vznikla interní metodika integrace, která se dala využít v různých formách pedagogického procesu. Stěžejní myšlenka Seminária spočívala v propojení pedagogických pracovníků a žáků s postižením v inspirativním prostředí. Možnost zažít si opačnou roli v procesu výchovy a podívat se na věci z jiného úhlu měly vést k posunu společnosti o krok dál. Převratným bodem v realizaci zážitkových kurzů byl rok 1997, kdy se kurzu kromě osob s tělesným postižením zúčastnil nevidomí účastník a instruktorský tým se rozšířil o člena se sluchovým postižením. PŠL svou sérii inkluzivních kurzů završila v roce 1999 kurzem Fénix. Tento kurz byl specifický tím, že se téma integrace objevilo jen zběžně v poznámce: „Kurz je otevřen i lidem se zdravotním postižením“ (s. 13). Inovace kurzu Fénix

byla v tom, že se nesnažil razit integraci na prvním místě, ale nechal ji z kurzu vyplynout jako jeho přirozenou součást (Kudláček et al., 2004). Kromě Fénixe na kurzy Mosty a Seminárium navázal také první zážitkový kurz občanského sdružení UŽ – Arbor Vitae v roce 1999, který neskončil s nástupem 21. století, ale opakoval se až do roku 2013. S novým tisíciletím UŽ rozšiřuje svůj programový repertoár o sportovní akce (cyklistické, vodácké, jezdecké apod.), pěší vandry, vzdělávací kurzy a další nejen zážitkové programy, jako jsou např. Koňská opera nebo meditační série Víkend v tichu, které fungují dodnes (Užitečný život, c2013). Podle Kudláčka a Ješiny (2013) můžeme „bez váhání říci, že UŽ je v současnosti u nás největším specialistou na integrované kurzy a o integraci nemluví, ale naplňují její ideje“ (s. 130).

Řada dalších organizací vzniklých na přelomu tisíciletí či později, svoji činnost uchovala do dnes. Například Tyfloturistický oddíl nabízí aktivity a pohybové pobyty mládeži se zrakovým a kombinovaným postižením v průběhu celého roku. Kořeny tohoto spolku sahají až do 70. let minulého století. V repertoáru činností lze najít tábory, turistiku, vodní turistiku i výlety na běžkách. Tyfloturista nabízí také SOBÍ pobyty, tedy seberozvojové, zážitkové víkendy, které účastníky vedou k poznání sebe sama (Tyfloturistický oddíl, n.d.). Od roku 1999 podporuje aktivity žáků ZŠ a MŠ Ukrajinské v Ostravě sdružení BES. V rámci školy se žáci mohou účastnit např. survival klubu či lezení na umělé stěně. Škola mimo třídy běžného vzdělávacího proudu eviduje také speciální a montessori třídy (Sdružení BES, n.d.). Nadační fond dětské onkologie Krtek taktéž fungující od roku 1999, mimo jiné u dětských a dospívajících onkologických pacientů podporuje i oblast péče po ukončení léčby, v podobě rekondičních a resocializačních pobytů. Krtek realizuje dětské tábory či víkendové pohybové programy pro rodiny s dětmi (Nadační fond dětské onkologie Krtek, c2024). V současnosti se integrativním aktivitám zabývá i nevládní nezisková organizace Brno for you. Tato organizace působí od roku 2014 v oblasti neformálního vzdělávání a nabízí mladým lidem rozvoj v oblasti aktivního občanství, osobního rozvoje, inkluze, enviromentální osvěty a mediální gramotnosti. V roce 2023 se kempů zaměřených sebelásku, média a inkluzi, zúčastnilo 186 účastníků z ČR i zahraničí. Až 74% této skupiny tvořili účastníci vykazující známky znevýhodnění ve společnosti. Převážně se jednalo o socioekonomické znevýhodnění, účastníky z geograficky vyčleněných oblastí či dětských domovů a osoby s různými zdravotními problémy (Kalábová, 2024). Dotazníkovým šetřením zaměřeným na monitoring nabídky outdoorových aktivit pro osoby se speciálními potřebami v Olomouckém kraji v roce 2021 bylo zjištěno, že řada organizací věnující se outdooru byla svou činností s příchodem COVIDu nucena ukončit. Mimo skutečnost, že se aktivitám pro osoby se speciálními potřebami věnuje minimum organizací, a to většinou pouze okrajově či nárazově, instruktoři dotazovaných organizací nemají v oblasti outdooru a volného času dostatek zkušeností s touto specifickou cílovou skupinou (Wengrynová, 2021). Jak podotkl

Ješina a Hamřík (2011), APA je multidisciplinární vědou, která vyžaduje komplexní přístup v řešení jakýchkoliv problémů. Kromě znalostí (speciálně)pedagogických přístupů, je při realizaci aktivit v APA vnímat i psychickou, sociální a zdravotní stránku jedince. Instruktor v APA by mimo jiné měl mít znalosti a dovednosti v oblasti plánování a realizace volnočasových aktivit a jejich případných modifikací, získávání zdrojů, projektové práce či marketingu (Ješina & Kudláček, n.d.).

### **2.7.2 Zahraniční přístup**

Volnočasovým a outdoorovým aktivitám pro osoby se speciálními potřebami se věnuje řada organizací ve světě (viz Obrázek 8). S touto, u nás stále poněkud odvážnou myšlenkou, se nejčastěji můžeme setkat v Kanadě a Americe, ale inspiraci lze hledat i v některých Evropských státech. V zahraničí se v tomto odvětví setkáváme s pojmy jako je Therapeutic Recreation (dále jen TR) a Adventure Therapy (dále jen AT). **Therapeutic Recreation** je stejně jako APA multidisciplinární oblastí, která namísto pedagogických znalostí kombinuje znalosti psychologie, medicíny a sociálních věd k dosažení zdravotní a sociální spokojenosti u osob se speciálními potřebami (Stanojevic et al., 2022). Terapeut při TR užívá široké spektrum aktivit, skupinové intervence a technik ke zlepšení fyzických, kognitivních, emočních, sociálních a volnočasových potřeb klientů. Rozdíl oproti ostatním terapiím spočívá v přenosu rekreačních aktivit, volného času a hry do smysluplných intervenčních strategií. TR je uzpůsobena každému jedinci na míru, na základě jeho individuálních preferencí a životního stylu (Royal, 2016). K terapeuticko-rekreační činnosti můžeme řadit umění a řemeslné činnosti, sport a hru s cílem snížení deprese, stresu a úzkostných stavů, obnovy základních motorických funkcí, budování sebedůvěry a sociálních dovedností. Nejedná se o aktivity s primárním cílem prožitku a potěšení, proto v rámci TR aktivity provádí nebo přímo dohlíží certifikovaný specialista (National Council for Therapeutic Recreation Certification, c2024). **Adventure Therapy** využívá dobrodružných zážitků poskytovaných odborníky na duševní zdraví, obvykle v přírodním prostředí. Cílem setkání je zapojit jednotlivce, rodiny a skupiny na fyzické, kognitivní, emocionální a behaviorální úrovni. AT čerpá z poznatků modelu Outward Bound Process Model, který svým účastníkům pomáhá nabít důvěru ve vlastní schopnosti skrze zábavné a poutavé aktivity, které zahrnují skutečné překážky, které, ačkoli se často zdají být nepřekonatelné, jsou dosažitelné (Blanchfield, 2022; Bowen et al., 2016). AT se dále dělí na 3 hlavní typy:

- wilderness therapy, která se typická pro vícedenní expediční výpravy malé skupiny v divočině. Nabízí prevenci a včasnou intervenci jedincům (převážně

mládeži) s behaviorálními, psychologickými a psychosociálními problémy (Bowen et al., 2016). Techniky wilderness therapy zahrnují dobrodružství, dovednosti přežití v přírodě a stmelovací aktivity. Dalo by se tedy říct, že je wilderness therapy kombinací outdoorových zkušeností a terapeutických sezení (Gupta, 2023).

- terapie založená na dobrodružství je často pořádána v místě nebo okolí místa, kde je osoba léčena. Obvykle je realizována pro ty, kteří jsou ve vícedenních programech, jako je intenzivní ambulantní program nebo rezidenční léčba. Skupiny se mění, podle toho, jak lidé přichází a odchází ze zařízení. Aktivity se často uměle upravují tak, aby zapadly do možností léčebného zařízení.
- dlouhodobé rezidenční kempování je postavené na principu táborů nebo mobilních tréninkových jednotek jako je např. učení se plachtit. Často se jedná až o roční pobyty, které účastníky učí čelit problémům spojených s každodenním životem a vyrovnávat se s důsledky svých jednání. Jednotlivé typy AT mohou mít velmi rozdílnou strukturu, ale stejný cíl. (Blanchfield, 2022).

## Obrázek 8

*Příklady dobré praxe ze zahraničí*

### USA

- **Adaptive Adventures (Illinois)**  
web: <https://adaptiveadventures.org/>
- **Adaptive Outdoor Education Center (Maine)**  
web: <https://www.adaptiveoutdooreducationcenter.org/>
- **Adaptive Sports Center (Colorado)**  
web: <https://www.adaptivesports.org/>
- **Camp Abilities (New York)**  
web: <https://www.campabilities.org/contact-us.html>

### Kanada

- **AdaptABLE Outdoors (Alberta)**  
web: <https://adaptableoutdoors.ca/>
- **CRIS Adaptive Adventures (Britská Kolumbie)**  
web: <https://adaptiveadventures.ca/>
- **Power To Be (Victoria)**  
web: <https://powertobe.ca/>

### Austrálie

- **Blue Mountains Adventure Company (New South Wales)**  
web: <https://bmac.com.au/schools-groups/inclusive-adventures>
- **Gold Coast Recreation & Sport Inc (Queensland)**  
web: <https://gcrs.com.au/>
- **People Outdoors (Victoria)**  
web: <https://www.peopleoutdoors.org.au/>

### Evropa

- **Anyone Can (Anglie)**  
web: <https://anyonecan.uk/>
- **Beitostølen Healthsports Center (Norsko)**  
web: <https://www.bhss.no/>
- **CARA Centre (Irsko)**  
web: <https://activedisability.ie/>
- **PSO Active (Rakousko)**  
web: <https://www.freizeit-pso.at/en/>

### 2.7.3 Plánování v APA

V oblasti APA a plánování jsou důležité termíny modifikace a adaptace, které se často používají jako synonyma. V kinantropologii jsou tyto termíny vztahovány k didaktickým činitelům (pedagog/instruktor, žák/účastník, obsah, podmínky) a dalšímu pátému činiteli, kterým jsou modifikace nebo adaptace (Ješina & Hamřík, 2011). Z důvodu neexistujícího modelu postupu plánování outdoorových programů si Kudláček a Ješina (2013) sáhli pro inspiraci do zahraničí, kde se chytli modelu uzpůsobení programu podle paní Sugerman. Modifikace programu podle Sugerman (in Kudláček & Ješina, 2013) začíná tím, že by se

organizační tým měl nakontaktovat s odborníky v dané oblasti. Dále je potřeba zvolit realizační tým a zjistit, jak se tento tým instruktorů staví k cílové skupině. V případě potřeby je doškolit a připravit na případná specifika programu. Při plánování programu je třeba získat maximum informací o cílové skupině. Jedná se především o zdravotní a pohybové možnosti účastníků se zdravotním postižením či znevýhodněním a případné kontraindikace pohybových aktivit. To se ukázalo jako kritický bod v rámci přípravy programů GO, které byly nastaveny tak, že organizační tým zjistil specifika cílové skupiny v momentě, kdy byla vytvořena většina programu a zbývalo poměrně málo času na potřebné modifikace aktivit či prostředí. Při samotné realizaci programu je možné variabilně pracovat s mírou zapojení účastníka, případně účastníků se speciálními potřebami do aktivit. V závěru je vhodné využít zpětné vazby a reflexe programu. V případě integrovaného kurzu vnímat do jaké míry byla myšlenka integrace naplněna a kde je stále prostor pro zlepšení (Ješina & Hamřík, 2011; Kudláček & Ješina, 2013). Pro inspiraci můžeme nahlédnout i do průvodce sepsaného spolkem UŽ v roce 2000, kde je na základě zkušeností z předešlých inkluzivních kurzů mimo jiné popsána i základní metodika tvoření her a přístup k inkluzivním kurzům (Marková et al., 2000).

Další často používaný model modifikací v APA je PAPTECA navržený Claudine Sherill. Tento model užívá legislativu a poradenství jako zastřešující oblasti veškerých modifikací v APA. Dále vychází z důkladného plánování, které se následně promítá v realizaci programu. Důležitou součástí je diagnostika, ve které probíhá zjišťování maxima informací o účastnících ve vztahu k programu akce. Koordinační schůzka s účastníkem se speciálními potřebami, či obecně se zástupci cílové skupiny může doplnit diagnostickou část. Následuje fáze realizace a evaluace, stejně jako u předchozího modelu dle Sugerman (Kudláček, 2013). Při realizaci outdoorových programů pro osoby se speciálními potřebami je kromě znalosti jejich základní anamnézy dobré orientovat se v motorických možnostech a dovednostech, které oproti majoritní populaci mohou mít na nižší úrovni. Tuto úroveň je třeba dále respektovat při definování nároků na konkrétního účastníka, tak abychom ho nevystavili přílišnému stresu, tím, že aktivitu postavíme mimo jeho aktuální schopnosti a možnosti zvládnutí (Ješina & Hamřík, 2011). Kudláček (2013) při realizaci APA považuje za důležité postupovat podle následujících kroků, čím by se dalo říct, že shrnuje výše popsané modely:

- stanovit si cíle pohybové aktivity a definovat konkrétní úkoly,
- diagnostikovat motorické i osobnostní kompetence skupiny, včetně účastníka s postižením,
- seznámit se s vnějšími podmínkami, jako jsou zajištění bezpečnosti a plánování,



- na základě diagnostiky kompetencí skupiny a limitů vnějšího prostředí, modifikovat PA pro zapojení maximálního počtu účastníků,
- motivovat účastníky k participaci, informovat je o nutnosti modifikací a vysvětlit organizaci a pravidla,
- zajistit bezpečnost, včetně psychické bezpečnosti,
- v průběhu programu řešit nepředvídané situace a akceptovat vývoj aktivity, zatímco se snažíme flexibilně reagovat na změny,
- celkově se jedná o flexibilní a adaptivní přístup, který umožňuje participace žáka s postižením.

## **3 CÍLE**

### **3.1 Hlavní cíl**

Navrhnout obsah rekvalifikačního kurzu pro pozici APA outdoor specialista.

### **3.2 Dílčí cíle**

- 1) Analyzovat dostupné kompetenční rámce v oblasti vzdělávání a kontextu aplikovaných pohybových aktivit.
- 2) Vytvořit pilotní návrh obsahu vzdělávacího programu a revidovat jej na základě připomínek vybraných odborníků z praxe.

## 4 METODIKA

Záměrem projektu bylo analyzovat dostupné zdroje týkající se terminologického a legislativního vymezení pojmu kompetence, kvalifikace, mezinárodní struktury obdobných, jinak zaměřených kurzů a nalézt nejvhodnější modely a obsah pro takto zaměřený postgraduální program vzdělávání.

Diplomová práce byla postavena na analýze již vytvořených konceptů kompetencí v oblasti sportu a aplikovaných pohybových aktivit. Práce vychází primárně z Kompetenčního rámce pracovních pozic v kontextu APA, konstruktů LOUIS a EIPET. Syntézou těchto dat se vytřídily kompetence stěžejní pro budoucí pozici APA outdoor specialista (viz příloha 11.2). Na základě těchto kompetencí, bylo možné sestavit koncept obsahu rekvalifikačního kurzu v rámci celoživotního vzdělávání.

Druhou využitou metodou byla metoda dotazovací. Vybrali jsme zástupce odborné veřejnosti z řad vydefinovaných relevantních oborů a oblastí (aplikované pohybové aktivity; rekreace a volný čas; speciální pedagogika; národní pedagogický institut, odbor školství; bezpečnost práce), kteří byli poptáváni o kvalifikovaný názor vypracovaného návrhu vzdělávacího kurzu. Jejich připomínky byly zakomponovány do finálního produktu této práce.

Postup tvorby projektu byl inspirován kroky průběhu realizace vzdělávacího programu dle Mužíka (2004), viz kapitola 2.4. Obsahová stránka projektu v obecné části (A) se řídí doporučením MŠMT pro tvorbu rekvalifikačních kurzů v oblasti sportu (Rybáková, 2020).

Vzhledem k využití metody dotazovací a zapojení lidského vzorku byl nutný souhlas etické komise FTK UP v Olomouci. Ta schválila projekt dne 18. 3. 2024 pod č.j. 37/2024.

### 4.1 Výzkumný soubor

Projekt analyzuje data, z již vytvořených kompetenčních rámců modelu EIPET (European Inclusive Physical Education Training), který vychází z problematiky zapojení dětí s postižením do běžné výuky a s tím související kompetence učitelů tělesné výchovy (Kudláček, Ješina & Flanagan, 2010), konstruktů LOUIS (Learning Outcomes in University for Impact on Society), který je jedním ze tří komponentů kompetenčního rámce sítě univerzit Aurora. Pracuje s efektivitou nastavených výstupů vzdělávání v nejrůznějších oblastech (Aurora Universities, 2023). Následnou syntézou těchto dat a Kompetenčního rámce jednotlivých oblastí, potencionálních profesí a pracovních pozic v kontextu aplikovaných pohybových aktivit dle Ješiny a Kudláčka (n.d.) byl vytvořen pilotní koncept obsahu vzdělávacího kurzu pro pracovní pozici APA outdoor specialista.

Obsah a časová dotace rekvalifikačního kurzu pro pozici APA outdoor specialista byly vytvořeny na základě vytypovaných kompetencí pro tuto pozici a inspirovány podobnými pracovními pozicemi regulovanými státem uvedenými v Národní soustavě povolání (2017) jako je Vedoucí volnočasových aktivit dětí a mládeže, Instruktor/instruktorka cvičení seniorů, Instruktor/instruktorka sjezdového lyžování, Instruktor/instruktorka vodní turistiky, Instruktor/instruktorka lezení na skalách, Instruktor/instruktorka základních pohybových aktivit a Instruktor/instruktorka pohybových aktivit osob s civilizačním onemocněním.

Na začátku projektu bylo vybráno 15 zástupců z řad odborné veřejnosti. Jednalo se o 3 odborníky v každé z 5 předem vydefinovaných příbuzných oblastí. Ti byli osloveni a požádáni o nahlédnutí do pilotní verze projektu, kterou měli možnost připomínkovat a zakomponovat své zkušenosti a poznatky z praxe. Jejich připomínky byly dále zapracovány do výsledného konceptu. Definované příbuzné oblasti a zaměření jsou aplikované pohybové aktivity, rekreologie a pedagogika volného času, zástupci zabývající se kvalifikačními standardy obdobných programů a vzdělávání dospělých (NPI, národní soustava kvalifikací, MŠMT), speciální pedagogika, bezpečnost práce a norem ve vzdělávání. Připomínkování expertů probíhalo řízeným rozhovorem v elektronické podobě, s využitím e-mailové korespondence. Otázky se vztahovali k posouzení náplně kurzu, výstupným požadavkům, přílišné náročnosti pro absolventa, časové náročnosti, propojení s českou legislativou apod. Byly posouzeny i formální stránky připravovaného programu tak, aby plnili standardy rekvalifikačních kurzů ve vzdělávání. Díky připomínkám odborníků, bylo možné vytvořit výsledný produkt kurzu efektivně a v souladu s očekáváním koncových účastníků kurzu.

## **4.2 Metody sběru dat**

K vytvoření vzdělávacího kurzu byly využity modely výše zmíněných konceptů. Syntézou těchto dokumentů vznikly kompetence na míru pracovní pozice APA outdoor specialista (viz příloha 11.2). Konstrukt LOUIS obsahuje 16 kompetencí přenositelných do různých edukačních prostředí. Každá kompetence obsahuje vstupní úroveň, dva milníky a výstupní úroveň vědomostí/dovedností. Zbylé koncepty již své koncepty uzpůsobily inkluzivnímu prostředí. V Národní soustavě povolání byly podobné pracovní pozice vyhledávány pomocí hesel 'instruktor', 'lektor', 'trenér', 'volný čas' apod.

Osloveným zástupcům odborné veřejnosti byla prostřednictvím e-mailu zaslána pilotní verze vzdělávacího kurzu (viz příloha 11.3). Oslovení měli možnost své připomínky a poznámky vkládat přímo do zasláního dokumentu. Zakomponování připomínek probíhalo kritickým zhodnocením ve spolupráci s vedoucím práce.

V realizační fázi jsme se setkali s problémem odborníků shrnout své myšlenky do zaslaného pilotního konceptu v textové podobě. Původně zamýšlený způsob připomínkování se jevil jako těžko uchopitelný, časově náročný, popř. obojí. Proto 4 z 5 respondentů upřednostnili sdělení svých myšlenek prostřednictvím osobní schůzky, telefonního hovoru a následné diskuse na toto téma. Poznámky z proběhlých rozhovorů byly mnou zaznamenány v písemné podobě s maximální snahou o autenticitu. Způsob diskuse umožňoval ověřit si, jak odborník konkrétní myšlenku myslel.

### **4.3 Vyhodnocení informací**

Vyhodnocení informací mělo kvalitativní přístup. Vzhledem k charakteru práce nebyly využity žádné matematické ani statistické techniky zpracování dat. K výběru kompetencí pro pozici APA outdoor specialisty, bylo využíváno výstupů z kompetenčních rámců EIPET, LOUIS a Kompetenčního rámce pracovních pozic v kontextu APA. Na základě shody byly vybrány stěžejní kompetence, poté doplňkové. Výběr kompetencí, potažmo výstupní požadavky rekvalifikačního kurzu se také odvíjel od podobných států regulovaných profesí zveřejněných v Národní soustavě povolání. Analýza těchto dat vedla k vytvoření konceptu obsahu rekvalifikačního kurzu APA outdoor specialista.

Pro poskytnutí zpětné vazby jsme ve dvou vlnách s rozestupem asi jednoho měsíce oslovili 23 odborníků z 5 oblastí. V první vlně bylo osloveno 14 osob z nichž se 3 zapojili do procesu tvorby, 4 účast přislíbili s otázkou v závislosti na svých časových možnostech, 4 se z časových a kapacitních důvodů omluvili (2 z nich poskytli kontakt na kolegy, jako jejich potencionální zástupce) a 3 z oslovených zůstali bez reakce. Ve druhé vlně jsme oslovili dalších 9 expertů. V tomto kole se podařilo taktéž získat poznámky 2 odborníků, 2 svou účast přislíbili, 1 se omluvil, taktéž z kapacitních důvodů a 3 zůstali bez reakce. Celkem odpovědělo 5 zástupců z řad oslovené odborné veřejnosti. Dva v oblasti aplikované pohybové aktivity, 1 z oblasti rekreologie a pedagogiky volného času, 1 z oblasti zabývající se kvalifikačními standardy obdobných programů a vzdělávání dospělých a 1 z oblasti bezpečnosti práce a norem ve vzdělávání. Oblast speciální pedagogiky se nepodařilo připomínkovat z kapacitních důvodů oslovených respondentů, popř. subjektivního pocitu nekompetentnosti vyjadřovat se k obsahu kurzu tohoto typu. Připomínky respondentů 1, 2, 3, 4 a 5 jsou zakomponovány v kapitole 5.

## 5 VÝSLEDKY

Tato kapitola prezentuje zakomponování připomínek respondentů do finálního produktu v podobě konceptu obsahu vzdělávacího kurzu pro pozici APA outdoor specialista. K získání informací byla použita dotazovací metoda v podobě strukturovaného rozhovoru založeného na zaslání pilotní verze projektu respondentům. Výsledky jsou prezentovány ve dvou částech. První uvádí konkrétní připomínky jednotlivých respondentů. Tučně vyznačené části kapitoly 5.1 byly zakomponovány do konečného produktu dostupného ve druhé části výsledků, viz kapitola 5.2.

### 5.1 Připomínky respondentů

Celkový počet hodin vzdělávacího kurzu byl z 295h snížen na 280h. Hodiny byly odebrány z praktické části, původních bloků E.3 a E.4, které se zaměřovaly na přímou práci s dětmi, mládeží a dospělými. Zároveň byla navýšena oblast psychologie (A.5) o 5h, které budou věnovány vývojové psychologii jednotlivých věkových skupin. Navýšena byla i oblast tvorby her a herních modifikací v blocích C.3 a D.4, v každém o 10h. Informace týkající se jednotlivých věkových kategorií budou v dostatečné míře sdíleny v rámci navýšené oblasti psychologie (A.5) a ve všech oblastech praktické části specializací bloku E.

Respondent 1 se vyjadřoval převážně k bloku specializací (E). Upozorňoval na nedostatečnou specifikaci výstupních kompetencí jednotlivých bloků a způsob jejich ověření. Považuje za důležité, aby se účastník kurzu seznámil s konkrétními typy postižení v praxi, na vlastní kůži si zažil komunikaci s cílovou skupinou, uvědomil si kontext postižení a osobního života jednotlivců se zdravotním postižením a tomu přizpůsobil další komunikaci a práci s individuem. Dále považuje za důležité klást důraz na plánování v oblasti APA. Vždy mít na mysli, že ne každá trasa a aktivita je vhodná pro každého, proto je dobré mít v záloze alternativní trasy a aktivity přizpůsobené konkrétnímu člověku na úrovni jeho možností a schopností. Proto **je zde stěžejní spolupracovat s osvědčenými organizacemi a odborníky**, kteří mohou předat praktické zkušenosti získané na základě dlouholeté praxe.

Respondent 2 o pilotním konceptu mluvil obecně jako o zdařilém. Jako jediný se vyjádřil k oblasti speciální pedagogiky. Konkrétně poznamenal, že **v projektu chybí část věnovaná práci s lidmi s kombinovaným postižením a informacemi o nich**. Tato část byla do konceptu doplněna k bodu B.1, nově jako Specifika tělesného postižení a kombinovaných vad. Důvodem

vnímané potřeby zařadit kombinované postižení je, že postižení většinou nebývá „čisté“, naopak se často objevuje v kombinacích a každé má svá specifika. Do budoucna doporučuje respondent 2 zaměřit se na propojení kurzu s rodinami s dětmi se zdravotním postižením, aby i rodiče věděli jaké mají možnosti a jak sportovat s různým typem postižení.

Respondent 3 na koncept nahlížel komplexně. Na základě jeho podnětu **byla snížena celková hodinová dotace kurzu o oblast dětí, mládeže a dospělých v bloku E. Následně byla část těchto hodin přerozdělena do oblasti psychologie (A.5), herních principů a jejich modifikací pro oblast APA (viz C.3 a D.4)**. Důvodem navýšení časové dotace psychologie je podle respondenta 3 podložena **potřebou komplexních znalostí o vývojové psychologii jednotlivých věkových skupin**. Vnímá důležitost propojení bloků Základy rekreologie a pedagogiky volného času (C) a Základy aplikovaných pohybových aktivit (D). **V bloku C doporučuje zaměřit se na praktické věci** (seznamovací aktivity, tvorbu her, problem solving, herní principy, jak pracovat se skupinou, jak reagovat na změnu situace, jak vybrat hru do konkrétního bodu s ohledem na modifikaci místa, kde je kopec, popř. díra apod.). Tuto oblast by také **doplnil prvky leadershipu a vedení skupiny**. **V bloku D si pak představuje navázat na informace a zkušenosti nabyté v předešlém bloku C a aplikovat je na osoby se specifickými potřebami. Doporučuje zde zakomponovat modelové situace**, které by simulovaly celé spektrum postižení. Konstatuje, že vhodným způsobem ověření znalostí jednotlivých bloků je praktická zkouška, kde v průběhu hry, jakožto modelové situace můžeme vnímat komplexní projev jednotlivých účastníků. V bloku výběru specializací (E) se pozastavil nad tím, zda je tento blok, který je rozšiřující, nutnou součástí tohoto vzdělávání. V obecné rovině vnímal oblasti zima a léto jako adekvátní. Pro další práci s projektem respondent 3 navrhl možnou strukturu vzdělávání do úrovní, které by na sebe navazovaly. Každá úroveň by měla obsahovat pouze ty informace, které je účastník schopen vstřebat, další úroveň by pak vycházela z poznatků té předchozí. Smysl návrhu viděl v prevenci přehlcení účastníků informacemi a tím pádem i vyšší efektivitě vzdělávání. Systematickým nastavením obsahu úrovní by pak výstupem celého procesu měl být komplexní instruktor.

Respondent 4 se ptal proč v obsahu kurzu figuruje dopinková problematika, když se nejedná o výkonnostní oblast sportu. Tato část odpovídá požadavkům doporučenému obsahu kurzů v oblasti sportu dle MŠMT, viz Rybáková (2020). Na základě tohoto doporučení tedy respondent 4 poznamenal **vhodnost doplnění o aktuální problematiku zneužívání drog (např. dostupnost HHC)**. V obecné části konceptu dále poukázal na **terminologické nejasnosti, konkrétně užití termínu zážitková pedagogika v bodě A.6**, nikoliv výchova zážitkem a v tom

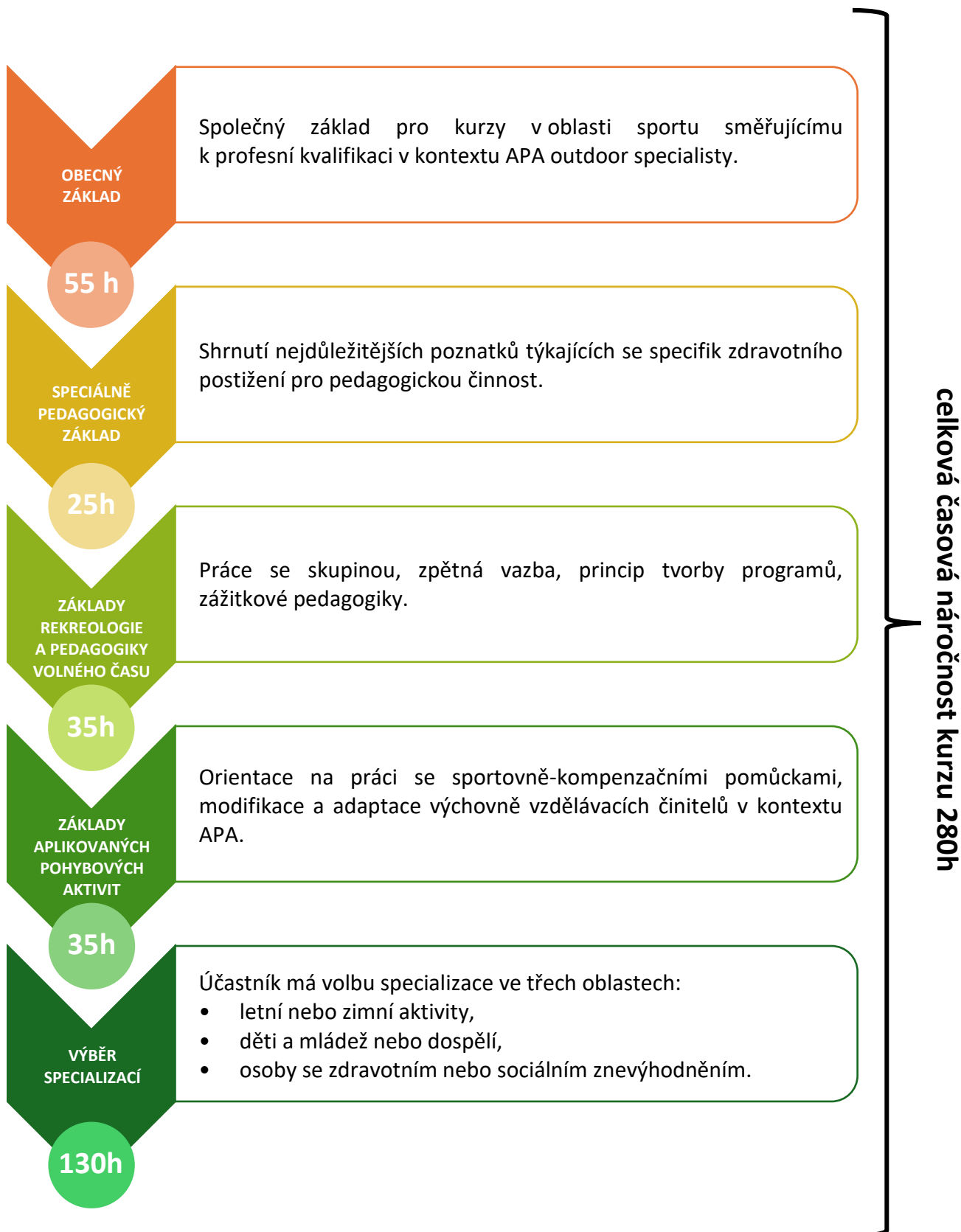
samém bodě, že **Bloomova taxonomie ≠ aktivizační metody**. Terminologicky správně **opravil oblast C.1, kde vysvětlil, že pojem reflexe je terminologicky nadřazený pojmu zpětná vazba**. Zážitkovou pedagogiku (C.2) doporučoval **doplnit o styly učení a stinné stránky instruktora**. **Poukázal také na chybu v přiděleném autorství teorie peak**. Podobně jako respondent 3 se zajímal o to, zda je blok E nutnou součástí tohoto vzdělávacího kurzu, kde viděl velký potenciál ve snížení jeho časové náročnosti. V tomto bloku poukázal na zastoupení technicky náročných aktivit, hlavně v oblasti zima a léto (E.1 a E.2). Jako dostačující vnímal tyto oblasti v obecném základu, **s doplněním o běžky, backcountry, sněžnice a volný pohyb v zimní přírodě** v oblasti E.1 a v oblasti E.2 by doplnil turistiku.

Respondent 5 se na koncept zaměřil z hlediska bezpečnosti. Poukázal na chybně formulovanou **oblast BOZP (A.1)**. **Vysvětlil její legislativní pojetí a navrhl konkrétní predefinování této oblasti**, které je popsáno ve finálním produktu, viz následující kapitola. Na základě připomínky respondenta 5 byla do základního obsahu první pomoci **(A.7) doplněna zástava krvácení**. Dále poznamenal **vhodnost přenosu informace „účastník získá základní povědomí o práci s outdoorovým materiálem v přírodním prostředí i simulovaném městském prostředí využívajícím nástroje využitelné v přírodě,“ oblasti A.1 do D.1**, která je koncipována pro manipulaci s materiálem. V bloku specializací poukázal na možnost významově přesnější popis kompetencí účastníků kurzu při práci s osobami se zdravotním postižením (E.3). Konkrétně se jednalo o poslední větu oblasti E.3 „Plánuje trasy, předvídá možná rizika a předchází jejich vzniku,“ kde navrhl změnu na „**navrhuje opatření pro snížení rizika**.“ Význam této změny nastínil na příkladu kurzu IPAP:

Hrozí-li např. riziko pádu z výšky, tak mu předejdu, že tam nepolezu, ale chci-li tam lézt navrhnou opatření, která to riziko sníží – vhodný systém jištění, poučení osob a rozsah ochranných pomůcek. I IPAP je vlastně opatření, které snižuje riziko – dává lektorům možnost analyzovat skupinu a tím zjistit její slabiny, poučí a prakticky procvičí skupinu v předpokládaných dovednostech a v případě expedice lze na základě této akce zaujmout další opatření (osobní sdělení, 24. dubna, 2024).



## 5.2 Finální verze projektu



# A

## OBECNÝ ZÁKLAD

Kód	Téma	Počet hodin	
		Teorie	Praxe
A.1	Poučení o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci	2	
A.2	Anatomie a kineziologie	7	
A.3	Fyziologie, fyziologie zátěže	7	
A.4	Sportovní příprava, trénink a TV	9	
A.5	Psychologie, psychologie sportu	11	
A.6	Pedagogika, pedagogika sportu	6	
A.7	První pomoc	2	2
A.8	Dopingová problematika	2	
A.9	Hygiena sportu a výživa	4	
A.10	Právo a sport	2	
A.11	Management a marketing sportu	1	
<b>Celkem</b>		<b>Min. 53</b>	<b>Min. 2</b>

### **A.1 Poučení o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci**

Účastník získá základní povědomí o legislativou stanovených pravidlech a opatřeních tzv. “prevence rizik“, jejichž úkolem je předcházet ohrožení nebo poškození zdraví. Účastník se dozví, jaká školení potřebuje pro jednotlivé činnosti (např. vedení skupiny na via ferrata), co je to prevence rizik, technické a organizační požadavky na činnosti (normy, návody výrobce apod.).

Základní obsah:

- zajištění bezpečnosti účastníků – prevence rizik,
- přehled školení potřebných pro realizaci jednotlivých činností,
- technické a organizační požadavky na činnosti.

A.1	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	4

### **A.2 Anatomie a kineziologie**

Účastník dokáže aplikovat úpravy základních pohybových vzorců osob s různým postižením. Kineziologie pojímá pohyb člověka nejkompaktněji. Výstupem bloku jsou základní informace o kineziologii a povědomí o tom, že ne každý pohyb je vhodný pro každého a jak člověka pohybem nepoškodit.

Základní obsah:

- indikace a případných kontraindikací pohybu u osob s postižením,
- specifika svalového tonu u spastických osob a kloubní rozsahy, především u osob s tělesným postižením.

A.2	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5

### **A.3 Fyziologie, fyziologie zátěže**

Účastník má základní povědomí o fyziologii a patofyziologii člověka při zátěži s rozšířením o specifika osob s postižením. Účastník chápe jak reakce těla v zátěži či po zátěži ovlivňuje chování klientů a nabízí možnosti dalšího pedagogicko-psychologické působení instruktora.

Základní obsah:

- reakce organismu na zátěž (u osob s postižením),
- produkce dopaminu, adrenalinu, noradrenalinu a kortizolu a jejich vliv na člověka v průběhu sportovní aktivity, reakce organismu na stres (kortizol).

A.3	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	4

### **A.4 Sportovní příprava, trénink a TV**

Účastník zná princip tvorby programů, umí rozlišovat typ pohybové aktivity v závislosti na skupině a dalších vnějších podmínkách. Chápe a zná základní činitele výchovně-vzdělávacího procesu. Je schopen zvážit osobnostně-volní vlastnosti klientů, podobně jako upravit svou strategii komunikace, zvážit a predikovat vnější podmínky přinášející pobyt v přírodě a je schopen tomu přizpůsobovat obsah jednotlivých programů.

Základní obsah:

- determinanty a východiska pro tvorbu programů,
- základní přístupy při aplikaci a modifikaci obsahu programu,
- zdravotní a další benefity pohybových aktivit,
- bezpečnost v outdooru (jak připravit program, mapování terénu, vliv počasí, jak využít specifika skupiny při tvorbě programu a výběru aktivit).

A.4	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	4

### **A.5 Psychologie, psychologie sportu**

Účastník se orientuje v oblasti základů psychologie. Je schopen předcházet rizikovým situacím a umí reagovat na potencionální situace způsobující ohrožení psychiky účastníků, či vyrovnání se s úspěchem/neúspěchem. Absolvent kurzu zvládá komunikaci s účastníkem. Orientuje se ve vývojových specifikách jednotlivých věkových skupin.

Základní obsah:

- analýza a prevence negativních dopadů na psychiku účastníka (účastník za zónou učení/na hraně sil, prevence psychického poranění),
- práce s emocemi (zvládání emocí, vyvolávat a přijímat emoční reakce),
- úspěch a neúspěch jako psychologicko-pedagogický nástroj,
- komunikace (s klientem, zákonným zástupcem),
- základy patopsychologie,
- vývojová psychologie dětí, mládeže a dospělých.

A.5	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	4

### **A.6 Pedagogika, pedagogika sportu**

Účastník využívá prvků zkušenostního učení, s akcentem na osoby se speciálními potřebami (se zdravotním postižením či znevýhodněním, nebo se sociálním znevýhodněním).

Základní obsah:

- využití prvků zkušenostního učení (u osob s postižením),
- pedagogika rekreačního sportu (animace, zážitková pedagogika),
- teorie učení (práce s myšlenkovými mapami, aktivizační metody, Bloomova taxonomie).

A.6	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	4

### **A.7 První pomoc**

Účastník umí poskytnout první pomoc. Rozlišuje mezi příznaky epileptického záchvatu, alergické reakce, panické ataky, úrazů hlavy apod., a v těchto případech adekvátně postupuje. Účastník si uvědomuje zdravotní specifika osob s postižením jako je například problematika dekubitů či cévkování aj.

Základní obsah:

- jak postupovat v případě
  - epileptického záchvatu,
  - úzkostné stavy (např. panické ataky),

- alergické reakce a astmatického záchvatu,
- diabetického záchvatu,
- užití jedů a jiných látek,
- dušení se a uvíznutí cizího předmětu v dýchacích cestách,
- úrazů hlavy,
- luxací kloubů,
- zlomenin,
- kardiopulmonální resuscitace,
- zástavy krvácení.

A.7	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů, ústní ověření	5

### **A.8 Dopingová problematika**

Absolvováním kurzu získá účastník základní přehled v účincích stimulačních látek na organismus člověka v zátěžovém prostředí. Má základní znalost o kontraindikacích léčiv. Součástí této znalosti jsou i informace o dopadech některých nejčastěji užívaných farmakách osobami s postižením, podobně jako o méně známých postupech tzv. “paradopingu”.

Základní obsah:

- užití stimulačních látek v outdooru,
- využití dalších stimulačních prostředků/postupů v outdooru,
- kontraindikace léčiv účastníků v psychicky náročném prostředí (epilepsie),
- informace o aktuálních trendech v problematice zneužívání drog (např. HHC).

A.8	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	3

### **A.9 Hygiena sportu a výživa**

Účastník má znalost specifik týkajících se hygieny osob se speciálními potřebami. Propojuje fyziologii člověka ve vztahu k výživě, včetně osob s metabolickým onemocněním.

Základní obsah:

- doplňování živin před/v průběhu/po akci,
- hydratace organismu při zátěži,
- hygiena osob se zdravotním postižením (dekubity, opruzeniny, kožní onemocnění, alergie – chlor).

A.9	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	3

### **A.10 Právo a sport**

Účastník má znalost znění legislativy relevantní pro realizaci akcí v APA. Orientuje se, vyhledává a následně uplatňuje legislativní normy a standardy. Vyhledává spolupracující osoby s odborníky pro hledání legislativních opor při řešení akcí v APA.

Základní obsah:

- právo na sport osob s postižením,
- kde hledat informace a pomoc,
- právní a bezpečnostní rámec vedení outdoorových akcí.

A.10	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	4

### **A.11 Management a marketing sportu**

Účastník dokáže adekvátně nastavit marketingové postupy a strategie v APA a životním stylu osob se speciálními potřebami (dále OSP). Nalézá vhodné marketingové nástroje na oslovení cílových skupin s nabídkou služeb a programů. Vhodným způsobem oslovuje širokou veřejnost a šíří osvětovou činnost prostřednictvím různých forem médií.

Základní obsah:

- komunikace se zákazníkem,
- organizace instruktorů a účastníků (rozdělení pozic na místě – logistika),
- krizový management – co dělat v případě nehody.

A.11	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	2

# B

## SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÝ ZÁKLAD

Kód	Téma	Počet hodin	
		Teorie	Praxe
B.1	Specifika tělesného postižení a kombinovaných vad	5	
B.2	Specifika zrakového postižení	5	
B.3	ADHD, duševní onemocnění, poruchy chování, sociální znevýhodnění aj.	4	
B.4	Dlouhodobé onemocnění	3	
B.5	Specifika mentálního postižení	3	
B.6	Specifika poruch autistického spektra	3	
B.7	Základy komunikace s osobami se sluchovým postižením	2	
<b>Celkem</b>		Min. 25	Min. –

### **B.1 Specifika tělesného postižení a kombinovaných vad**

Účastník má přehled v typech tělesného postižení a kombinovaných vad. Dokáže upravit cíle, přístupy, podmínky i obsah ve vztahu k osobám s tělesným postižením, případně s kombinovanými vadami. Uvědomuje si možné kontraindikace a specifika při realizaci pohybových aktivit.

B.1	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5

### **B.2 Specifika zrakového postižení**

Účastník se orientuje v oblasti zrakového postižení a zrakových vad. Dokáže upravit cíle, přístupy, podmínky i obsah ve vztahu k osobám se zrakovým postižením. Uvědomuje si možné kontraindikace a specifika při realizaci pohybových aktivit.

B.2	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5

### **B.3 ADHD, duševní onemocnění, poruchy chování, sociální znevýhodnění aj.**

Účastník rozlišuje mezi ADHD, duševním onemocněním, poruchami chování, sociálním znevýhodněním aj. Dokáže upravit cíle, přístupy, podmínky i obsah ve vztahu ke konkrétní skupině. Uvědomuje si možné kontraindikace při realizaci pohybových aktivit a dokáže je pozitivně ovlivňovat. Aplikuje znalosti z obecné části (A).

B.3	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5

#### **B.4 Dlouhodobé onemocnění**

Účastník vnímá rizika spojená s pohybovou aktivitou u dlouhodobých onemocnění. Dokáže upravit cíle, přístupy, podmínky i obsah ve vztahu k osobám s dlouhodobým onemocněním. Uvědomuje si možné kontraindikace a specifika při realizaci pohybových aktivit.

B.4	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5

#### **B.5 Specifika mentálního postižení**

Účastník se orientuje ve specifikách mentálního postižení. Dokáže upravit cíle, přístupy, podmínky i obsah ve vztahu k účastníkům s mentálním postižením. Uvědomuje si možné kontraindikace a specifika při realizaci pohybových aktivit.

B.5	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5

#### **B.6 Specifika poruch autistického spektra**

Účastník se orientuje v problematice osob na spektru. Dokáže upravit cíle, přístupy, podmínky i obsah ve vztahu k účastníkům na spektru. Uvědomuje si možné kontraindikace a specifika při realizaci pohybových aktivit.

B.6	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5

#### **B.7 Základy komunikace s osobami se sluchovým postižením**

Účastník si uvědomuje specifika komunikace s osobami s vadami sluchu a narušením komunikačních schopností. Aktivně pracuje na snížení komunikační bariéry. Dokáže upravit cíle, přístupy, podmínky i obsah programů ve vztahu k osobám se sluchovým postižením. Uvědomuje si možné kontraindikace při realizaci pohybových aktivit.

B.7	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5



## C

## ZÁKLADY REKREOLOGIE A PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU

Kód	Téma	Počet hodin	
		Teorie	Praxe
C.1	Skupinová dynamika a reflexe	4	6
C.2	Záměr, téma, cíl a principy dramaturgie	5	
C.3	Skládání programu/dramaturgie, herní principy	6	10
C.4	Orientace v terénu/práce s terénem	2	
C.5	Benefity volnočasových aktivit	2	
<b>Celkem</b>		Min. 19	Min. 16

**C.1 Skupinová dynamika a reflexe**

Účastník nahlíží na skupinu jako celek, všímá si chování a reakcí jednotlivců. Rozeznává atmosféru a náladu skupiny a volí aktivitu tak, aby byla co možná nejefektivnější, vzhledem ke stanoveným dílčím cílům. Zná základní principy reflexe a její techniky. Rozlišuje pozitivní/negativní, konstruktivní a cílenou zpětnou vazbou. Reflexi je schopný aktivně užívat v průběhu vedení skupiny či jednotlivce adekvátně vzhledem k cílové skupině.

C.1	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	5

**C.2 Zážitková pedagogika**

Účastník si uvědomuje základní principy zážitkové pedagogiky a ovládání základní terminologie. Uvědomuje si benefity zážitkové pedagogiky, kdy ji volit a proč, jak z programu dostane maximum. Zná instruktorské zásady – jak se chovat před skupinou/ke skupině (sluneční brýle, účastník stojí zády k slunci, nechoď do aktivit, při kterých si nejsi jistý, že účastníka vrátíš do bezpečné zóny...), pozice leadera a principy leadershipu.

Základní obsah:

- teorie mnohočetných inteligencí (Gardner),
- teorie flow a teorie peak (Csikszentmihalyi),
- teorie zón učení (Senninger),
- stinné stránky instruktora,
- učební styly,
- prvky leadershipu.

C.2	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů, ústní ověření	4

### **C.3 Skládání programu/dramaturgie, herní principy**

Účastník umí modelovat projekt, zná jeho specifika a úskalí od přípravy po realizaci. Uvědomuje si důležitost volby instruktorského týmu. Orientuje se ve specifikách potřeb cílové skupiny. Rozlišuje programové prostředky. Dokáže vytvářet hry a aktivity v přírodě, zná jejich dělení a ví jak a kdy je používat.

C.3	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	5

### **C.4 Orientace v terénu/práce s terénem**

Účastník analyzuje terén, ve kterém se pohybuje, dostatečná příprava před akcí. Účastník volí vhodné trasy pro specifickou cílovou skupinu. Hledá únikové cesty v případě náhlé změny programu. Umí najít vhodná místa pro aktivitu (střelecké/házecí aktivity musí směřovat do volného prostoru apod.), aktivitu dokáže modifikovat v závislosti na členitost terénu.

C.4	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	4

### **C.5 Benefity volnočasových aktivit**

Účastník si je vědom širokého spektra benefitů volnočasových aktivit a obsah kurzu umí zaměřit ve vztahu k naplnění těchto benefitů.

C.5	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	4

## D

## ZÁKLADY APLIKOVANÝCH POHYBOVÝCH AKTIVIT

Kód	Téma	Počet hodin	
		Teorie	Praxe
D.1	Manipulace a využití sportovně-kompenzačních pomůcek	4	6
D.2	Přizpůsobená cyklistika	1	3
D.3	Přizpůsobená turistika	1	2
D.4	Modifikace herních principů	2	16
<b>Celkem</b>		Min. 8	Min. 27

**D.1 Manipulace a využití sportovně-kompenzačních pomůcek**

Účastník rozlišuje sportovně kompenzační pomůcky pro jednotlivé typy postižení. Pomůcky dokáže samostatně obsluhovat, zvládá základní obsluhu a výměnu součástí. Je schopen univerzální kompenzační pomůcku co nejvíce přizpůsobit konkrétnímu jedinci, pomocí improvizovaného polohování segmentů těla, dle potřeby. Účastník získá základní povědomí o práci s outdoorovým materiálem v přírodním prostředí i simulovaném městském prostředí využívajícím nástroje využitelné v přírodě.

D.1	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů, ústní ověření	4

**D.2 Přizpůsobená cyklistika**

Účastník má zkušenost s použitím různých cyklo-kompenzačních pomůcek v praxi. Je schopný na pomůckách provádět základní údržbu. Dodržuje zásady silničního provozu, aktivně užívá variace bezpečnostních prvků (reflexní vesta, praporek pro handbike apod.)

D.2	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	4

**D.3 Přizpůsobená turistika**

Účastník se dokáže pohybovat s osobou s jinakostí v terénu a bezpečně klienta trasou provést. Pracuje s užitím lana, rolniček a další technické prostředky. Předvídá a předchází rizikovým situacím, případně na ně adekvátně reaguje.

D.3	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	4

#### **D.4 Modifikace herních principů**

Účastník dokáže flexibilně upravovat hry pro začlenění hráčů s různými speciálními potřebami u různých věkových kategorií. Účastník dokáže modifikovat obsah ve vztahu k naplnění cílů programu s respektem pro všechny klienty. Aplikuje znalosti a zkušenosti z bodu C.3.

D.4	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů a modelových situací	4

## E

## VÝBĚR SPECIALIZACÍ

Kód	Téma	Počet hodin			
			Blok	Celkem	
E.1	Zima	E.1a	Sjezdové lyžování osob s TP	40	80
		E.1b	Sjezdové lyžování osob s ZP	40	
E.2	Léto	E.2a	Vodní turistika	40	
		E.2b	Lezení/lanové aktivity	40	
E.3	Osoby se zdravotním postižením		Expedice PřesBar	50	50
E.4	Osoby se sociálním znevýhodněním		Wilderness Therapy	50	
<b>Celkem</b>					<b>Min. 130</b>

**E.1 Zima**

Absolvování zimního bloku se účastník stává odborníkem v oblasti sjezdového lyžování osob s tělesným a zrakovým postižením. Didaktické znalosti z předchozích bloků aplikuje do praxe. Ovládá metodiku přizpůsobeného lyžování a své zkušenosti aktivně přenáší na klienta. V praxi se setkává převážně s dětmi a mládeží, příležitostně i s dospělými se specifickými potřebami. V případě vyššího zájmu a organizačních možností lze níže popsané E.1a a E.1b rozšířit o prvky běžecového lyžování a backcountry, pohybu na sněžnicích nebo volného pohybu v zimní přírodě.

**E.1a Sjezdové lyžování osob s tělesným postižením**

Absolvent kurzu sjezdového lyžování osob s tělesným postižením je kompetentní k jízdě a výuce jezdců na monoski či biski. Je schopen monoski/biski obsluhovat a provádět základní údržbu. Ví, jak se pohybovat na sjezdovce, mimo ni a dodržuje základní pravidla FIS.

**E.1b Sjezdové lyžování osob se zrakovým postižením**

Absolvent kurzu sjezdového lyžování osob se zrakovým postižením je kompetentní trasovat a učit lyžaře se zrakovým postižením. Ovládá metodiku sjezdového lyžování rozšířenou o specifika osob se zrakovým postižením. Orientuje se v základních pravidle FIS.

E.1	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Praktické předvedení a ústní ověření	5

### **E.2 Léto**

Blok letních aktivit rozšiřuje účastníkům kompetence ve třech ročních obdobích. Účastník se orientuje v přírodě, aplikuje nabyté vědomosti z předešlých bloků do praxe. Sám je zdatný v oblasti horolezení a vodní turistiky.

Z důvodu technické náročnosti aktivit lze pro splnění tohoto bloku využít jakýkoliv veřejnosti přístupný kurz ve specializacích E.2a a E.2b s podmínkou účasti na víkendovém kurzu KAT/IPAP zaštitěném Fakultou tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci nebo absolvováním 2 dnů praxe u jiné smluvní organizace, z důvodu praktického propojení s cílovou skupinou osob se speciálními potřebami.

#### **E.2a Vodní turistika**

Absolvent kurzu je kompetentní k vedení akcí vodní turistiky s osobami s postižením. Je schopný užívat raft, nafukovací a plastové kanoe, má znalost o jejich použití a manipulaci s nimi. Dokáže adekvátně a efektivně užívat sportovně-kompenzační pomůcky (sedačky, úchopové rukavice), uvědomuje si odlišnost užití bezpečnostních prvků. Je schopen poskytnout první pomoc, pomoc při tonutí. Je schopen plánovat akci na základě funkční úrovně a potřeb klienta.

#### **E.2b Lezení/lanové aktivity**

Absolvent se pohybuje na umělých stěnách a ferratách. Rozeznává stupně obtížností lezeckých a ferratových tras. Uvědomuje si důležitost únikových cest. Je schopen bezpečně pracovat s lanem, bezpečně postavit základní nízké lanové překážky. Dbá na bezpečnost svou i bezpečnost účastníků. Zná alternativní užití lanových překážek a horolezeckého vybavení pro účast osob se zdravotním postižením. Je schopen poskytnout první pomoc na fyzické i psychické úrovni.

E.2	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Praktické předvedení a ústní ověření	5

### **E.3 Osoby se zdravotním postižením**

Účastník se specializuje na oblast osob se zdravotním postižením a dlouhodobým onemocněním v outdooru. V rámci tohoto bloku svou praxi účastník aplikuje převážně na dospělé populaci. Účastní se Expedice PřesBar pod supervizí garantů akce. Nabyté vědomosti

a zkušenosti uplatňuje v praxi, je schopen improvizace. Plánuje trasy, navrhuje opatření pro snížení rizika a předchází jejich vzniku.

E.3	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	5

#### **E.4 Osoby se sociálním znevýhodněním**

Účastník se specializuje na oblast práce s osobami se sociálním znevýhodněním. Účastní se Wilderness Therapy pod supervizí garantů akce. V rámci tohoto bloku se v rámci cílové skupiny setkává převážně s mládeží a dospělými. Funguje jako průvodce, užívá zpětnou vazbu přiměřeně potřebám účastníků. Je vnímavý na detaily. Umí pracovat s přechody mezi komfortní zónou a výstupem z ní.

E.4	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	5

## 6 DISKUSE

Myšlenka tvorby kurzu obdobného charakteru se na FTK UPOL řeší už od roku 2011. Od té doby se realizovala řada kroků, které postupně směřovali k výsledku této práce. Jedním ze stěžejních dokumentů pro tuto práci byl Kompetenční rámec jednotlivých oblastí, potencionálních profesí a pracovních pozic v kontextu aplikovaných pohybových aktivity Ješina a Kudláčka (n.d.), kde mimo jiné definují kompetence pracovníka APA v oblasti volného času. Ješina et al. (2013) a hlavně Ješina a Kudláček (n.d.) popsali vhodnost tvorby vzdělávacího kurzu zařazeného do oblasti celoživotního vzdělávání s časovou dotací minimálně 150 hodin.

Tato práce reaguje na stále aktuální potřebu vzdělávání odborníků v oblasti APA a volného času. Předností práce je komplexní přístup k této problematice, přičemž vytvořený vzdělávací obsah zahrnuje znalosti z oblastí speciální pedagogiky, rekreologie a pedagogiky volného času a aplikovaných pohybových aktivit. Teoretické poznatky vycházející z kapitoly 2 ve finálním produktu reflektují také informace o kvalifikačních standardech NSK a tvorbě vzdělávacích programů. Práce mimo jiné reaguje na doporučení MŠMT pro tvorbu rekvalifikačních kurzů v oblasti sportu, čímž je z obsahové stránky připravena k podání žádosti o akreditaci na základě státem stanovených podmínek. Dalším benefitem práce je četné zastoupení vzdělávacích oblastí s přesahem do praxe, což zároveň výrazně navyšuje jeho časovou dotaci na 280 hodin.

V přehledu poznatků není zpracována část příkladů dobré praxe v českém prostředí. Tato část by mohla odpovědět na případnou otázku, proč je tento kurz důležitý a kde jeho absolvování uplatnit, když v ČR aktivity tohoto typu neděláme. S odkazem na práci Wengrynové (2021) je minimálně v Olomouckém kraji řada organizací a volnočasových center, které příležitostně dělají aktivity i pro osoby se speciálními potřebami. Zároveň tyto organizace ale uvádí, že jejich instruktoři s touto cílovou skupinou nemají zkušenosti. Mezi funkční modely inkluzivních outdoorových kurzů můžeme zmínit např. Integrovaný zimní kurz nebo Expedici PřesBar pod vedením Fakulty tělesné kultury při Univerzitě Palackého a Centra APA, příměstské tábory dětí se speciálními potřebami pod taktovou Fakulty tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, pořádané od roku 2017 (Zdráhalová, 2017) nebo také organizaci Sportability, která umožňuje lidem s různými druhy handicapu naplno se věnovat atraktivním sportům jako je lyžování, cyklistika, nebo sjíždění divokých řek (Sportability, c2019).

Limity této práce vnímám v nízkém počtu zapojených respondentů z řad odborné veřejnosti. K tvorbě konceptu se podařilo získat pouze 5 reakcí, z toho žádná nebyla podána odborníkem z oblasti speciální pedagogiky. Jak reflektoval respondent 1, bylo by také vhodné popsat získané kompetence u jednotlivých vzdělávacích oblastí pro větší kompatibilitu se



soustavou národních kvalifikací. Práce zpracovává důležitou, ale jen dílčí část projektu. Aby mohl být vzdělávací kurz reálně spuštěný bude v budoucnu potřeba projekt doplnit o důležité součásti, které nebyly součástí této práce.

Následující kroky se budou týkat definování struktury vzdělávání, finanční analýzy, kompetencí a osobnosti lektorujících osob, které budou minimálně pro potřeby zahájení tohoto kurzu klíčovým determinantem úspěšnosti. Pro podání žádosti o akreditaci bude dále potřeba sepsat:

- profil absolventa, kde budou jednoznačně popsány konkrétní ověřitelné kompetence, dovednosti a znalosti,
- vstupní předpoklady pro přijetí fyzických osob ke vzdělávání,
- formu vzdělávání, metody výuky a vyučovací jazyk,
- rámcové rozvržení hodin vzdělávání v rámci výuky vzorového dne,
- popis průběhu praktické výuky, včetně informací o jejím organizačním zabezpečení,
- doložit informace o prostorovém, materiálním a technickém zabezpečení vzdělávání pro teoretickou i praktickou výuku (MŠMT, c2013-2024).

S navržením struktury vzdělávání pracoval i respondent 3 (viz kapitola 5.1). Navrhl více úroňový systém, ve kterém by si účastník informace postupně rozšiřoval a zároveň je upevňoval v praxi. Tuto myšlenku lze do budoucna rozpracovat o konkrétní rozvržení vyučovacích hodin a tematických oblastí pro jednotlivé úrovně.

## 7 ZÁVĚRY

Tato práce řešila problematiku kompetencí instruktorů osob se speciálními potřebami v oblasti outdooru a volného času. V rámci teoretické části byly zpracovány poznatky v oblastech kompetencí, tvorby vzdělávacího programu, zážitkové pedagogiky, vývoje aplikovaných pohybových aktivit u nás i ve světě. Naplněním dílčích cílů, tedy analýzou dostupných kompetenčních rámců v oblasti vzdělávání a APA bylo možné vytvořit pilotní návrh obsahu vzdělávacího programu. Na základě této tvorby byl pilotní projekt v elektronické podobě zaslán 23 zástupcům z řad odborné veřejnosti. Cílem bylo získat 15 reakcí k obsahu připravovaného vzdělávacího kurzu, podařilo se jich však získat pouze 5. Revizí připomínek 5 respondentů bylo možné naplnit hlavní cíl v podobě navržení obsahu rekvalifikačního kurzu pro pozici APA outdoor specialista.

Vypracovaný obsah vzdělávání představuje další krok směrem k vytvoření akreditovaného vzdělávacího kurzu v oblasti APA a volného času. Další rozvoj této práce v souladu s akreditačními požadavky MŠMT a její následná implementace může výrazně přispět k významnému pokroku v oblasti vzdělávání odborníků v kontextu APA a volného času. Dále může přispět k rozšíření nabídky outdoorových aktivit osobám se speciálními potřebami.

## 8 SOUHRN

Diplomová práce se zaměřuje na stále aktuální potřebu vzdělávání odborníků v oblasti aplikovaných pohybových aktivit a volného času v kontextu osob se speciálními potřebami. Svým obsahem práce navazuje na předchozí kroky autorů Brusová (2013), Šindelková (2011, 2013), Houšková (2016, 2020) nebo Ješina et al. (2013). Práce poskytuje komplexní pohled na potřeby a možnosti postgraduálního vzdělávání instruktorů v této oblasti s důrazem na vytvoření strukturovaného obsahu vzdělávacího kurzu.

Přehled poznatků se věnuje třem základním tématům, která jsou rozpracována do jednotlivých podkapitol. Věnují se kompetencím, kompetenčním modelům a kvalifikačním standardům v ČR a Evropě, dále zážitkové pedagogice a tématům outdooru a volného času v kontextu APA. Hlavním cílem práce je navrhnout obsah rekvalifikačního kurzu pro pozici APA outdoor specialista. V návaznosti na teoretické poznatky byl vypracován pilotní koncept obsahu vzdělávání, který byl dále revidován na základě připomínek zástupců odborné veřejnosti. Finální produkt se zaměřuje na komplexní znalosti v oblasti sportu doporučené MŠMT, specifika jednotlivých typů postižení v rámci přístupu speciální pedagogiky, základní znalosti rekreologie, pedagogiky volného času a aplikovaných pohybových aktivit pro potřeby absolventa vzdělávacího kurzu. Celková časová náročnost kurzu činí 280 hodin. Více než polovina této časové dotace je věnována praktické přípravě účastníka.

Tato práce zpracovává sice důležitou, ale jen dílčí část celého projektu, který v budoucnu bude ještě potřeba doplnit o strukturu, dále o finanční analýzu a další požadavky stanové MŠMT, pro případné spuštění tohoto vzdělávacího programu. Pokračováním v tomto směru a rozvojem dalších aspektů projektu, můžeme dosáhnout významného pokroku v oblasti vzdělávání odborníků v kontextu APA a outdoorových aktivit, včetně volnočasových.

## 9 SUMMARY

The master's thesis focuses on the current need for continuous education of specialists in the field of adapted physical activities and leisure time for people with special needs. This work builds on the previous steps taken by authors Brusová (2013), Šindelková (2011, 2013), Houšková (2016, 2020) and Ještina et al. (2013). This paper provides comprehensive view of the needs and possibilities of postgraduate education for instructors in this field, with an accent on creating a structured educational course content.

The review of findings highlights three fundamental topics, which are elaborated in single subchapters. These include competencies, competency models and qualification standards in the Czech Republic and Europe, as well as experiential education and topics related to outdoor and leisure time in the context of APA. The aim of the thesis is to design the content of the postgraduate course for the position of the APA outdoor specialist. The pilot concept of the educational content was developed with connection to theoretical basis. Afterwards the pilot version was revised according to comments of the representatives of the expert public. The final product focuses on comprehensive knowledge in the field of sport recommended by the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic (MŠMT) as well as knowledge of the specifics of different types of disabilities within the approach of special pedagogy, basic of the pedagogy of leisure time and adapted physical activities for the needs of course graduate. The course requires 280 hours of study. More than half of this time allowance is dedicated to practical training of the participant.

This thesis addresses an important aspect, still it only covers a partial part of the whole project. Future work will need to complete the project with structure, financial analysis and other requirements set by the MŠMT, so the project can run. Continuing in this direction and developing additional aspects of the project, can lead to significant progress in the field of education of experts in context of APA and outdoor activities, including leisure activities.

## 10 REFERENČNÍ SEZNAM

- AURORA. (2022a). *Aurora Education Vision: Practical Guidance for Academic Teachers*. <https://aurora-universities.eu/new/wp-content/uploads/2022/06/Practical-Guidance-for-Teachers.pdf>
- AURORA. (2022b). *LOUIS based on AAC&U VALUE*. [https://aurora-universities.eu/new/wp-content/uploads/2022/12/All-rubrics-hyperlinked\\_Vs29\\_11\\_2022.pdf](https://aurora-universities.eu/new/wp-content/uploads/2022/12/All-rubrics-hyperlinked_Vs29_11_2022.pdf)
- Beneš, Z., Drahanský, D., Haková, J., Hanuš, M., Hanuš, M., Hanuš, R., Pokorný, A., & Štěpánek, K. (2016). *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky* (Třetí, doplněné vydání). [Nadační fond Gymnasion].
- Blanchfield, T. (2022). *What Is Adventure Therapy?* Verywell Mind. Retrieved June 15, 2024, from <https://www.verywellmind.com/adventure-therapy-definition-types-techniques-and-efficacy-5270553#citation-2>
- Bowen, D. J., Neill, J. T., & Crisp, S. J. (2016). Wilderness adventure therapy effects on the mental health of youth participants. *Evaluation and program planning*, 58, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.05.005>
- Bursová, P. (2013). *Rozvoj kompetencí studentů oborů aplikované pohybové aktivity a aplikovaná tělesná výchova prostřednictvím předmětu kurzu pobytu v letní přírodě 1* [diplomová práce]. Univerzita Palackého, Katedra aplikovaných pohybových aktivit.
- Cherry, K. (2023a). *How the Myers-Briggs Type Indicator Works*. Verywell Mind. Retrieved June 1, 2024, from <https://www.verywellmind.com/the-myers-briggs-type-indicator-2795583>
- Cherry, K. (2023b). *Learning Styles Based on Jung's Theory of Personality*. Verywell Mind. Retrieved June 1, 2024, from <https://www.verywellmind.com/jungs-theory-of-personality-learning-styles-2795160>
- Cherry, K. (2023c). *What Are the Big 5 Personality Traits?* Verywell Mind. Retrieved June 1, 2024, from <https://www.verywellmind.com/the-big-five-personality-dimensions-2795422>
- Činčera, J., & Gošová, V. (2011). *Kolbův cyklus*. Národní pedagogický institut. Retrieved June 16, 2024, from [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/K/Kolb%C5%AFv\\_cyklus](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kolb%C5%AFv_cyklus)
- EIPET: Model EIPET a jeho pilíře*. (2015). UNESCO Chair Munster Technological University. Retrieved December 10, 2023, from [http://unescoittralee.com/wp-content/uploads/2015/01/Eipet\\_Model\\_A4\\_-\\_Czech.pdf](http://unescoittralee.com/wp-content/uploads/2015/01/Eipet_Model_A4_-_Czech.pdf)

- EIPET: Zajištění modulu - shrnutí. (2015). UNESCO Chair Munster Technological University. Retrieved December 10, 2023, from <http://unescoittralee.com/wp-content/uploads/2015/01/Module-Delivery-Czech.pdf>
- EIPET funkční mapa rolí (funkcí) učitelů tělesné výchovy i inkluzivní podobě. (2015). UNESCO Chair Munster Technological University. Retrieved December 10, 2023, from <http://unescoittralee.com/wp-content/uploads/2015/01/Functional-Map-3pp-Czech.pdf>
- Emanuel, V. (2023). MŠMT představilo přehled kompetencí pro budoucí učitele. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-predstavilo-prehled-kompetenci-pro-budouci-ucitele?highlightWords=kompetence>
- Evropská komise. (c1995-2024). ESCO. Retrieved January 18, 2024, from <https://esco.ec.europa.eu/cs>
- Evropský rámec kvalifikací. (n.d.). Úroveň kvalifikací. In (p. 1). <https://europass.cz/files/1175/urovne-kvalifikaci-EQF.pdf>
- Expedice PřesBar [@expedice\_presbar]. (2024, June 4). "Expedice PřesBar mi dala neskutečně mnoho. Díky ní jsem zažila úžasné momenty, o kterých jsem si ani nemyslela, že jsou [Photograph]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/C7zZZ1BCIfP/>
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Gagnon, D. (2019). *10 Qualities of a Good Teacher*. Southern New Hampshire University. Retrieved June 2, 2024, from <https://www.snhu.edu/about-us/newsroom/education/qualities-of-a-good-teacher>
- Gupta, S. (2023). *What Is Wilderness Therapy?* Verywell Mind. Retrieved June 15, 2024, from <https://www.verywellmind.com/wilderness-therapy-5192247>
- Haková, J., Hanuš, M., Hanuš, M., Hanuš, R., Klusáček, M., & Pokorný, A. (2021). *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Nadace Pangea.
- Hartley, J. (2018). Ten propositions about public leadership. *International Journal of Public Leadership*, 14(4), 202–217. <https://doi.org/10.1108/ijpl-09-2018-0048>
- Havlíčková, D., & Žárská, K. (2012). *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.
- Health and Safety Executive. (n.d.). *Competence: What is competence?* Retrieved December 10, 2023, from <https://www.hse.gov.uk/competence/what-is-competence.htm>
- Helus, Z. (2003). *Osobnost a její vývoj*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

- Horák, S., & Dostálová, I. (Eds.). (2023). Zelená kniha: Fakulta tělesné kultury | akademický rok 2023/2024.  
[https://ftk.upol.cz/fileadmin/userdata/FTK/Studenti/Studium/zelena\\_kniha\\_2023-2024\\_web.pdf](https://ftk.upol.cz/fileadmin/userdata/FTK/Studenti/Studium/zelena_kniha_2023-2024_web.pdf)
- Houšková, T. (2016). *Potenciál wilderness therapy pro speciálně pedagogickou praxi etopedickou* [diplomové práce]. Univerzita Palackého, Katedra speciální pedagogiky.
- Houšková, T. (2020). Wilderness therapy neboli terapie divočinou. *DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ v pomáhajících profesích*, 4(1), 35-45.
- Hublová, P. (2013). *Zážitková pedagogika*. Národní pedagogický institut. Retrieved June 16, 2024, from [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/Z/Z%C3%A1%C5%BEitkov%C3%A1\\_pedagogika](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/Z/Z%C3%A1%C5%BEitkov%C3%A1_pedagogika)
- Hublová, P. (2014). *Bloomova taxonomie*. Národní pedagogický institut. Retrieved June 21, 2024, from [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/B/Bloomova\\_taxonomie](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/B/Bloomova_taxonomie)
- Indeed Editorial Team. (2023). *Competence vs. Competency: What's the Difference?* Retrieved January 15, 2024, from <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/competence-vs-competency>
- Janečka, Z., & Ješina, O. (2007). *Vybrané outdoor aktivity jinak zrakově disponovaných osob v letní přírodě*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ješina, O. (2007). *Aplikované pohybové aktivity v zimní přírodě*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ješina, O. (2011). Kompetence učitelů aplikované tělesné výchovy. *Tělesná kultura*, 34(2), 19-44. <https://telesnakultura.upol.cz/pdfs/tek/2011/02/02.pdf>
- Ješina, O. (2020). *Otázky a odpovědi aplikované tělesné výchovy II, aneb, Inkluzivní tělesná výchova pro II. stupeň základních škol s přesahem do středoškolského vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ješina, O., Brusová, P., Vašendová, J., & Šindelková, K. (2013). Vzdělávání budoucích pedagogických pracovníků pro realizaci outdoorových aktivit s účastí osob se zdravotním postižením. *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi*, 4(1).
- Ješina, O., & Hamřík, Z. (2011). *Podpora aplikovaných pohybových aktivit v kontextu volného času*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ješina, O., & Kudláček, M. (Eds.). (n. d.). *Kompetenční rámec jednotlivých oblastí, potenciálních profesí a pracovních pozic v kontextu aplikovaných pohybových aktivit*. Dostupné z [https://apa.upol.cz/images/Kompeten%C4%8Dn%C3%AD\\_r%C3%A1mec.pdf](https://apa.upol.cz/images/Kompeten%C4%8Dn%C3%AD_r%C3%A1mec.pdf)

- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1(1), 6-16.
- Kainc, M. (2018). *Osobnost a motivace instruktora aktivit v přírodě* [Diplomová práce, Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu]. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/97534/120293370.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kalábová, K. (2024, January 18). *Rok 2023 byl pro naši organizaci přelomový. A to hned z několika důvodů...* Brno for you. Retrieved June 10, 2024, from <https://brnoforyou.cz/rok-2023-byl-pro-nasi-organizaci-prelomovy-a-to-hned-z-nekolika-duvodu/>
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vyd. 2). Portál.
- Kim, L. E., & MacCann, C. (2016). What is students' ideal university instructor personality? An investigation of absolute and relative personality preferences. *Personality and Individual Differences*, 102, 190-203.
- Kim, L. E., & MacCann, C. (2018). Instructor personality matters for student evaluations: Evidence from two subject areas at university. *British Journal of Educational Psychology*, 88(4), 584-605.
- Klieme, E., Maag-Merki, K., & Hartig, J. (2010). Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), 104-119.
- Klufa, J. (2022, 1. duben). *Národní soustava kvalifikací*. Národní pedagogický institut České republiky. Retrieved June 18, 2024, from <https://www.npi.cz/nsk?highlight=WyJuXHUwMGUxcm9kblx1MDBIZCIsInNvdXN0YXZhiwia3ZhbGlmaWthY1x1MDBIZCIsIm5cdTAwZTFyb2RuXHUwMGVkiHNvdXN0YXZhiwiblx1MDBIMXJvZG5cdTAwZWQgc291c3RhdmEga3ZhbGlmaWthY1x1MDBIZCIsInNvdXN0YXZhiGt2YWxpZmlrYWNCdTAwZWQiXQ==>
- Knotková, A. (2022). *Zážitková pedagogika*. Gaudeamus. <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/publikace-ke-stazeni/zazitkova-pedagogika.pdf>
- Kouwenaar, K. (2022). *Seminar Aurora Competence Framework: Learning outcomes beyond subject expertise*. <https://aurora-universities.eu/new/wp-content/uploads/2022/12/ACF-LOUIS-Seminar-PPT-and-Syllabus-December-13.pdf>
- Krtičková, D. (2017, 9. Leden). *Národní soustava povolání*. Elektronická platforma pro vzdělávání dospělých v Evropě. Retrieved June 19, 2024, from <https://epale.ec.europa.eu/cs/resource-centre/content/narodni-soustava-povolani>



- Kudláček, M. (2013). *Základy aplikovaných pohybových aktivit*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kudláček, M., Ješina, O., Bláha, L., & Janečka, Z. (2010a). Kompetence učitelů tělesné výchovy ve vztahu k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní tělesné výchově. *Tělesná kultura*, 33(1), 41–56. <https://telesnakultura.upol.cz/pdfs/tek/2010/01/03.pdf>
- Kudláček, M., Ješina, O., & Flanagan, P. (2010b). European Inclusive Physical Education Training. *Advances in Rehabilitation*, 3(1), 14-17. <https://doi.org/10.2478/v10029-010-0003-6>
- Kudláček, M., & Ješina, O. (2013). *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kudláček, M., Valenta, T., & Magerová, L. (2004). Společně v zážitkové pedagogice: Integrace osob se zdravotním postižením prostřednictvím společných zážitků. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1(2), 8-18.
- Lamri, J., & Lubart, T. (2023). Reconciling Hard Skills and Soft Skills in a Common Framework: The Generic Skills Component Approach. *Journal of Intelligence*. MDPI. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060107>
- Marková, K., Krump, L., & Jonáš, M. (2000). *Rodina a škola, volná čas a integrace mladých lidí s tělesným postižením*. občanské sdružení Užitečný život. <https://www.uzitecny-zivot.cz/dokumenty/pruvodce.pdf>
- Martins, H., Rouco, C., Piedade, L., & Borba, F. (2020). Soft skills for hard times: Developing a framework of preparedness for overcoming crises events in higher education students. In *Proceedings of the International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management and Organisational Learning, ICICKM* (Vol. 2020-October, pp. 280–290). Academic Conferences and Publishing International Limited. <https://doi.org/10.34190/IKM.20.079>
- Ministerstvo práce a sociálních věcí [MPSV]. (n.d.). *Deskriptory kvalifikačních úrovní Národní soustavy povolání*. Národní soustava povolání. Retrieved June 19, 2024, from [https://www.nsp.cz/downloads/Priloha\\_c2\\_manualu.pdf](https://www.nsp.cz/downloads/Priloha_c2_manualu.pdf)
- Ministerstvo práce a sociálních věcí [MPSV]. (n.d.). Měkké kompetence: Komplexní model měkkých kompetencí navržených v projektu kompetence 4.0. In (pp. 2-29). <https://www.mpsv.cz/documents/20142/372813/Mekke+kompetence+charakteristiky+urovni.pdf/c58edca3-7e01-743d-2ee0-767c7ea254ed>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*.

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (c2013-2024). *Žádost o akreditaci a pokyny k vyplnění*. Retrieved February 20, 2024, from <https://sdv.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zadost-o-akreditaci-a-pokyny-k-vyplneni>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence* (verze platná od října 2023). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
- Mohauptová, E. (2009). *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci* (2. vyd). Portál.
- Nadační fond dětské onkologie Krtek. (c2024). *Historie a současnost*. Nadační fond dětské onkologie Krtek. Retrieved June 13, 2024, from <https://krtek-nf.cz/o-nas/historie-soucasnost-krтка/>
- Národní centrum Europass ČR. (n.d.a). *Evropský rámec kvalifikací: Jakou máte úroveň EQF*. Retrieved January 6, 2024, from <https://europass.cz/files/1174/jakou-mate-uroven-EQF.pdf>
- Národní centrum Europass ČR. (n.d.b). *Jak a proč vznikl Evropský rámec kvalifikací*. Retrieved January 6, 2024, from <https://europass.cz/eqf/jak-a-proc-vznikl-eqf>
- Národní soustava kvalifikací [NSK]. (2013). *Kompetenční model*. Národní pedagogický institut. Retrieved January 6, 2024, from <https://www.narodnikvalifikace.cz/Clanky/kompetencni-model>
- Národní soustava povolání [NSP]. (n.d.). *Centrální databáze kompetencí*. Národní soustava povolání. Retrieved June 19, 2024, from <https://cdk.nsp.cz/napoveda>
- National Council for Therapeutic Recreation Certification. (c2024). *About Recreational Therapy*. The National Council for Therapeutic Recreation Certification. Retrieved June 15, 2024, from <https://www.nctrc.org/about-nctrc/about-recreational-therapy/>
- Obst, O. (2016). *Obecná didaktika*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Portál.
- Prášilová, M. (2013). *Vzdělávací program a jeho tvorba*. Agentura Gevak.
- Royal, Patricia. (2016). *Today's Health Professions: Working Together to Provide Quality Care*.
- Rybáková, D. (2020, 4. červen). *Doporučený obsah rekvalifikačních programů v oblasti sportu*. Retrieved May 1, 2024, from <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/doporuceny-obsah-rekvalifikacnich-programu-v-oblasti-sportu>
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Grada publishing as.
- Sdružení BES. (n.d.). *O sdružení*. Základní škola a Mateřská škola, Ostrava-Poruba, Ukrajinská. Retrieved June 13, 2024, from <https://specialniskola.cz/sdruzeni-bes/46-o-sdruzeni>

- Sportability. (c2019). *Kdo jsme*. Sportability. Retrieved June 28, 2024, from <https://www.sportability.cz/>
- Staněk, J. (2020). *Portál celoživotního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci: Druhy programů ČŽV na UP*. Retrieved February 6, 2024, from <https://czv-up.upol.cz/cs/content/programmes-types-at-up>
- Stanojevic, C., Eldridge, L. A., McIntire, J. L., Bowen, A., Dawson, S., McCormick, B., ... & McKissock, H. B. (2022). Employing an international research collaboration framework to pilot test an evidence-based recreational therapy program. *Therapeutic Recreation Journal*, 56(1), 1-16. <https://doi.org/10.18666/TRJ-2022-V56-I1-10376>
- Šindelková, K. (2011). *Vzdělávací kurz v oblasti aplikovaných pohybových aktivit s prvky zážitkové pedagogiky - On The Road* [bakalářské práce]. Univerzita Palackého, Katedra aplikovaných pohybových aktivit.
- Šindelková, K. (2013). *Osoba s tělesným postižením a její působení v oblasti zážitkové pedagogiky* [bakalářské práce]. Univerzita Palackého, Katedra aplikovaných pohybových aktivit.
- Švec, V. (1998). Pedagogické vědomosti a dovednosti - jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace/Journal of the Czech Pedagogical Society*, 8(4), 19-32. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10552/9494>
- Tyfloturistický oddíl. (n.d.). *Sobí pobyty*. Tyfloturistický oddíl. Retrieved June 13, 2024, from <https://tyfloturistak.cz/sobi-pobyty/>
- Univerzita Palackého v Olomouci. (c2024). *Celoživotní vzdělávání*. Retrieved January 31, 2024, from <https://www.upol.cz/czv/>
- Univerzita Palackého v Olomouci. (n.d.). *Portál celoživotního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci: Programy ČŽV na fakultách*. Retrieved February 6, 2024, from <https://czv-up.upol.cz/cs/III-prog-at-faculties/ftk/list>
- Univerzita Palackého v Olomouci. (2022). Vnitřní předpis UP: Řád celoživotního vzdělávání na Univerzitě Palackého v Olomouci. <https://czv-up.upol.cz/cs/get-file/121048>
- Užitečný život. (c2013). *Arbor Vitae*. Retrieved April 28, 2024, from <https://www.arborvitae.cz/probehle-rocniky/>
- Valenta, J. (2015). Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...). Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/1Gramotnosti-kompetence-standardy-indikatory-a-ti-druzi-I.pdf>

- Vávra, J. (2011, March). *Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání* [Conference paper]. Evropské a české vzdělávání, Hradec Králové, Česká republika. <https://doi.org/10.13140/2.1.1406.4967>
- Vencovská, A. (2022, 6. říjen). *České národní vzdělávání přehledně*. Národní pedagogický institut České republiky. Retrieved June 18, 2024, from <https://www.npi.cz/aktuality/9119-ceske-odborne-vzdelavani-prehledne?highlight=WyJuXHUwMGUxcm9kblx1MDBIZCIsInNvdXN0YXZhlwia3ZhbGlmaWthY1x1MDBIZCIsIm5cdTAwZTFyb2RuXHUwMGVkiHNvdXN0YXZhlwiblx1MDBIMXJvZG5cdTAwZWQgc291c3RhdmEga3ZhbGlmaWthY1x1MDBIZCIsInNvdXN0YXZhlGt2YWxpZmlrYWNCdTAwZWQiXQ==>
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada.
- Wengrynová, I. (2021). *Monitoring nabídky outdoorových pohybových aktivit pro osoby se specifickými potřebami v Olomouckém kraji* [Bakalářská práce, Univerzita Palackého, Katedra aplikovaných pohybových aktivit]. <https://theses.cz/id/4c4y7d/?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dwengrynov%C3%A1%26start%3D1;isslret=WENGRYNOV%C3%81%3B>
- Wibowo, T. S., Badi'ati, A. Q., Annisa, A. A., Wahab, M. K. A., Jamaludin, M. R., Rozikan, M., ... Muhaini, A. (2020). Effect of Hard Skills, Soft Skills, Organizational Learning and Innovation Capability on Islamic University Lecturers' Performance. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(7), 556–569. <https://doi.org/10.31838/srp.2020.7.80>
- Zajíc, J., Šindelková, K., Bartůšek, D., Quadratová, J., Koteň, T., & Bakončík, J. (2021). *Propojování formálního a neformálního vzdělávání: Přínosy, metody a formy spolupráce mezi školou a organizací neformálního vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky. [https://www.npi.cz/images/FNV/propojovani\\_FV\\_a\\_NFV.pdf](https://www.npi.cz/images/FNV/propojovani_FV_a_NFV.pdf)
- Zákon č. 111/1998 Sb., Zákon o vysokých školách.
- Zákon č. 179/2006 Sb., Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání).
- Zákon č. 435/2004 Sb., Zákon o zaměstnanosti.
- Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících.
- Zdráhalová, H. (2017, 29. červen). *FTVS UK pořádá příměstský tábor i pro handicapované děti*. Forum Magazín Univerzity Karlovy. Retrieved June 28, 2024, from <https://www.ukforum.cz/rubriky/aktuality/6992-ftvs-uk-porada-primestsky-tabor-i-pro-handicapovane-deti>

## 11 PŘÍLOHY

### 11.1 Vyjádření etické komise



Fakulta  
tělesné kultury

#### Vyjádření Etické komise FTK UP

Složení komise: doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D. – předsedkyně  
Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.  
Mgr. Michal Kudláček, Ph.D.  
Mgr. Filip Neuls, Ph.D.  
prof. Mgr. Erik Sigmund, Ph. D.  
doc. Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph. D.  
Mgr. Jarmila Štěpánová, Ph.D.

Na základě žádosti ze dne 21.2. 2024 byl projekt diplomové práce

**Autor /hlavní řešitel/:** Bc. Ivana Wengrynová

s názvem **Koncepční vymezení postgraduální přípravy pro pozici APA outdoor specialista**

schválen Etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem: 37/2024  
dne: 18.3.2024



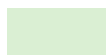
Etická komise FTK UP zhodnotila předložený projekt a **neshledala žádné rozpory** s platnými zásadami, předpisy a mezinárodními směnicemi pro výzkum zahrnující lidské účastníky.

Řešitelka projektu splnila podmínky nutné k získání souhlasu etické komise.

za EK FTK UP  
doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.  
předsedkyně  
Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury  
Komise etická  
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci  
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc | T: +420 585 636 009  
www.ftk.upol.cz

## 11.2 Výběr předpokládaných stěžejních kompetencí pro pozici APA outdoor specialista dle modelu LOUIS

	předpokládaná vstupní úroveň		předpokládaná výstupní úroveň
	primárně rozvíjené kompetence pro potřeby kurzu		

Tabulka 1

### Kreativní myšlení

Oblasti kreativního myšlení:	Úrovně kompetence:	
Nabývání kompetencí	úroveň 4	student <b>reflektuje: hodnotí</b> kreativní proces a produkt podle kritérií v dané oblasti.
	úroveň 3	student <b>vytváří</b> : vytváří zcela nový objekt, řešení nebo nápad, který je pro danou oblast vhodný.
	úroveň 2	student <b>upravuje</b> : úspěšně upravuje příklad podle svých vlastních specifik (preferencí).
	úroveň 1	student <b>napodobuje</b> : úspěšně napodobuje (vhodný) příklad.
Řešení problémů	úroveň 4	nejenže vytvoří logický, konzistentní plán k řešení problému, ale <b>rozpoznává důsledky</b> jednotlivých řešení a <b>dokáže formulovat důvod</b> pro volbu řešení.
	úroveň 3	po výběru z možných alternativ vytvoří <b>logický, konzistentní plán</b> k vyřešení problému.
	úroveň 2	<b>zvažuje a třídí</b> (odmítá) méně přijatelné přístupy k řešení problému.
	úroveň 1	zvažuje <b>pouze jeden přístup</b> , který se používá k řešení problému.
Inovování myšlení	úroveň 4	nový nebo jedinečný nápad, otázku, strukturu nebo produkt, <b>rozšiřuje</b> k vytvoření nových poznatků nebo znalostí, které <b>překračují</b> hranice.
	úroveň 3	<b>vytváří</b> nové nebo unikátní nápady, otázky, struktury nebo produkty.
	úroveň 2	<b>experimentuje s vytvořením</b> nového nebo unikátního nápadu, otázky, struktury nebo produktu.
	úroveň 1	<b>přeformuluje dostupné</b> nápady.

Tabulka 2

### Kritické myšlení

Oblasti kritického myšlení:	Úrovně kompetence:	
Objasnění problematiky (vysvětlení problému)	úroveň 4	problematika je <b>jasně</b> formulována a <b>komplexně popsána</b> . Student předkládá všechny <b>relevantní</b> informace pro úplné porozumění problému.

	úroveň 3	problematika je popsána a objasněna tak, aby vynechání určité informace <b>zásadně nebránilo</b> jejímu pochopení.
	úroveň 2	problém, který je třeba kriticky zhodnotit, je uveden, ale <b>některé</b> pojmy zůstávají neurčité, nejasnosti nevyřešené (neprozkoumané), nemají vymezené hranice nebo pozadí problému zůstává neznáme.
	úroveň 1	problém, který je třeba kriticky posoudit, je uveden <b>bez</b> upřesnění nebo popisu.
Postoj studenta (pohled/perspektiva, teze/tvrzení $\leftrightarrow$ hypotéza/předpoklad)	úroveň 4	postoj (perspektiva, teze/hypotéza) je <b>nápaditý</b> , bere v potaz důležitost problému. Uznává <b>limity</b> svého postoje (teze/hypotézy). Názor ostatních <b>syntetizuje</b> (slučuje) v rámci svého postoje.
	úroveň 3	konkrétní postoj (perspektiva, teze/předpoklad) vnímá <b>komplexnost</b> (složitost) problému. Uznává i <b>jiné úhly</b> pohledu.
	úroveň 2	konkrétní postoj (perspektiva, tvrzení/předpoklad) uznává <b>různé stránky</b> problému.
	úroveň 1	konkrétní postoj (perspektiva, tvrzení/předpoklad) téměř není uveden. (je uveden, ale příliš <b>zjednodušený</b> a zřejmý)

**Tabulka 3**

*Integrativní učení*

Oblasti integračního učení:	Úrovně kompetence:	
Vztah k disciplíně	úroveň 4	nezávisle <b>vytváří</b> celky z více částí (syntetizuje) nebo vyvozuje <b>závěry</b> kombinací příkladů, faktů nebo teorií z více než jednoho studijního oboru nebo pohledu.
	úroveň 3	propojuje příklady, fakta nebo teorie z více než jednoho studijního oboru nebo pohledu <b>nezávisle</b> .
	úroveň 2	po vyzvání <b>propojuje</b> příklady, fakta nebo teorie z více než jednoho studijního oboru nebo pohledu.
	úroveň 1	po vyzvání <b>uvádí</b> příklady, fakta nebo teorie z více než jednoho studijního oboru nebo pohledu.
Reflexe a sebehodnocení	úroveň 4	<b>představuje si</b> budoucí já (a možná vytváří plány, které staví na minulých zkušenostech), které došlo do mnoha různých kontextů.
	úroveň 3	<b>hodnotí</b> změny ve vlastním učení v průběhu času, rozpoznává <b>složité kontextové</b> faktory (např. pracuje s nejednoznačností a rizikem, zabývá se s frustrací, zvažuje etické rámce).
	úroveň 2	<b>formuluje</b> své silné stránky a výzvy (v rámci konkrétních výkonů nebo událostí) ke <b>zvýšení</b> efektivity v různých kontextech (prostřednictvím zvýšení sebeuvědomění).
	úroveň 1	<b>popisuje</b> vlastní výkon v kontextu <b>obecně</b>

	1	charakteristiky úspěchu a neúspěchu.
--	---	--------------------------------------

**Tabulka 4**

*Problem solving*

Oblasti problem solving:	Úrovně kompetence:	
Vymezení problému	úroveň 4	prokazuje schopnost sestavit jasné a výstižné prohlášení o problému s důkazy o všech relevantních kontextových faktorech.
	úroveň 3	<b>prokazuje</b> schopnost sestavit vyjádření problému s důkazy o <b>většině</b> relevantních kontextových faktorech. Prohlášení o problému je <b>přiměřeně</b> podrobné.
	úroveň 2	začíná projevovat <b>schopnost</b> vytvořit pouze vyjádření problému s důkazy o <b>většině</b> důležitých kontextových faktorech, prohlášení o problému je ale <b>povrchní</b> .
	úroveň 1	prokazuje <b>omezenou</b> schopnost <b>identifikovat</b> problém nebo s ním související kontextové faktory.
Určení strategií	úroveň 4	identifikuje více přístupů k řešení problému, které <b>aplikuje</b> na dané téma. (uplatní v daném tématu)
	úroveň 3	identifikuje <b>více</b> přístupů pro řešení problému, ale jen <b>některé</b> z nich se vztahují k danému tématu.
	úroveň 2	identifikuje <b>jen jeden</b> přístup k řešení problému, který se <b>vztahuje</b> k danému kontextu.
	úroveň 1	identifikuje jeden nebo více přístupů k řešení problému, které <b>se nevztahují</b> ke konkrétnímu kontextu.
Navržení řešení/hypotéz	úroveň 4	navrhne jedno nebo více řešení/hypotéz, které poukazují na <b>hlubší porozumění</b> problému. Řešení/hypotézy jsou citlivé na <b>kontext</b> vyplývající z faktorů problému stejně jako <b>všechny</b> následující aspekty: etické, logické nebo kulturní úrovně problému.
	úroveň 3	navrhne <b>jedno nebo více</b> řešení/hypotéz, které svědčí o <b>porozumění</b> problému. Řešení/hypotézy jsou citlivé na <b>kontext</b> vyplývající z faktorů stejně jako na <b>jeden z</b> následujících aspektů: etickou, logickou nebo kulturní úroveň problému.
	úroveň 2	navrhne jedno řešení/hypotézu, které je „ <b>vytaženo ze šuplíku</b> “ spíše, než individuálně navržené pro řešení konkrétních faktorů vyplývajících z problému.
	úroveň 1	navrhne řešení/hypotézu, kterou je obtížné vyhodnotit, protože <b>není konkrétní</b> nebo problematiku řeší pouze ne přímo.
Realizace (implementace) řešení	úroveň 4	realizuje řešení, které je <b>určeno</b> výhradně a <b>do detailu</b> několika kontextům faktorů problému.
	úroveň 3	realizuje řešení, které je <b>určeno</b> několika kontextovým faktorům problému, ale <b>povrchově</b> .



	úroveň 2	realizuje řešení, které je určeno dané problematice, ale <b>ignoruje relevantní</b> kontextové faktory.
	úroveň 1	realizuje řešení způsobem, který <b>není přímo určený</b> dané problematice.

**Tabulka 5**

*Spolupráce*

Oblasti spolupráce:	Úrovně kompetence:	
Podílení se na poradách	úroveň 4	pomáhá týmu vpřed, tím, že formuluje <b>význam/přínos</b> alternativních nápadů nebo návrhů.
	úroveň 3	nabízí <b>alternativní</b> řešení nebo postupy, které jsou <b>postaveny</b> na základě nápadů ostatních.
	úroveň 2	<b>nabízí</b> nové návrhy pro pokrok v práci skupiny.
	úroveň 1	<b>sdílí</b> nápady, ale <b>neposouvá</b> práci skupiny.

**Tabulka 6**

*Celoživotní vzdělávání*

Oblasti celoživotního vzdělávání:	Úrovně kompetence:	
Zvědavost	úroveň 4	téma zkoumá do hloubky, disponuje <b>bohatým povědomím</b> a/nebo málo známými informacemi svědčícími o <b>intenzivním</b> zájmu o dané téma.
	úroveň 3	zkoumá téma do <b>hloubky</b> , oplývá vzhledem a/nebo informacemi naznačujícími <b>zájem</b> o dané téma.
	úroveň 2	zkoumá téma s určitou hloubkou, disponuje <b>částečným vzhledem</b> a/nebo informacemi naznačující mírný zájem o předmět.
	úroveň 1	zkoumá téma na <b>povrchové</b> úrovni a disponuje pouze malým vzhledem a/nebo informacemi nad rámec <b>zcela základních</b> faktů, což naznačuje <b>nízký</b> zájem o předmět.
Přenos	úroveň 4	<b>explicitně</b> se odkazuje na předchozí vzdělání a <b>inovativním</b> (novým a kreativním) způsobem tyto vědomosti a dovednosti demonstruje v nových situacích.
	úroveň 3	odkazuje se na předchozí vzdělání a <b>dokazuje</b> , že tyto znalosti a dovednosti používá v nových situacích.
	úroveň 2	odkazuje se na předchozí vzdělání a <b>pokouší se</b> tyto poznatky aplikovat k prokázání porozumění a výkonu v nových situacích.
	úroveň 1	<b>nejasně</b> se odkazuje na předchozí vzdělání, ale

	1	<b>neuplatňuje</b> znalosti a dovednosti k prokázání porozumění a výkonu v nových situacích.
--	---	----------------------------------------------------------------------------------------------

**Tabulka 7**

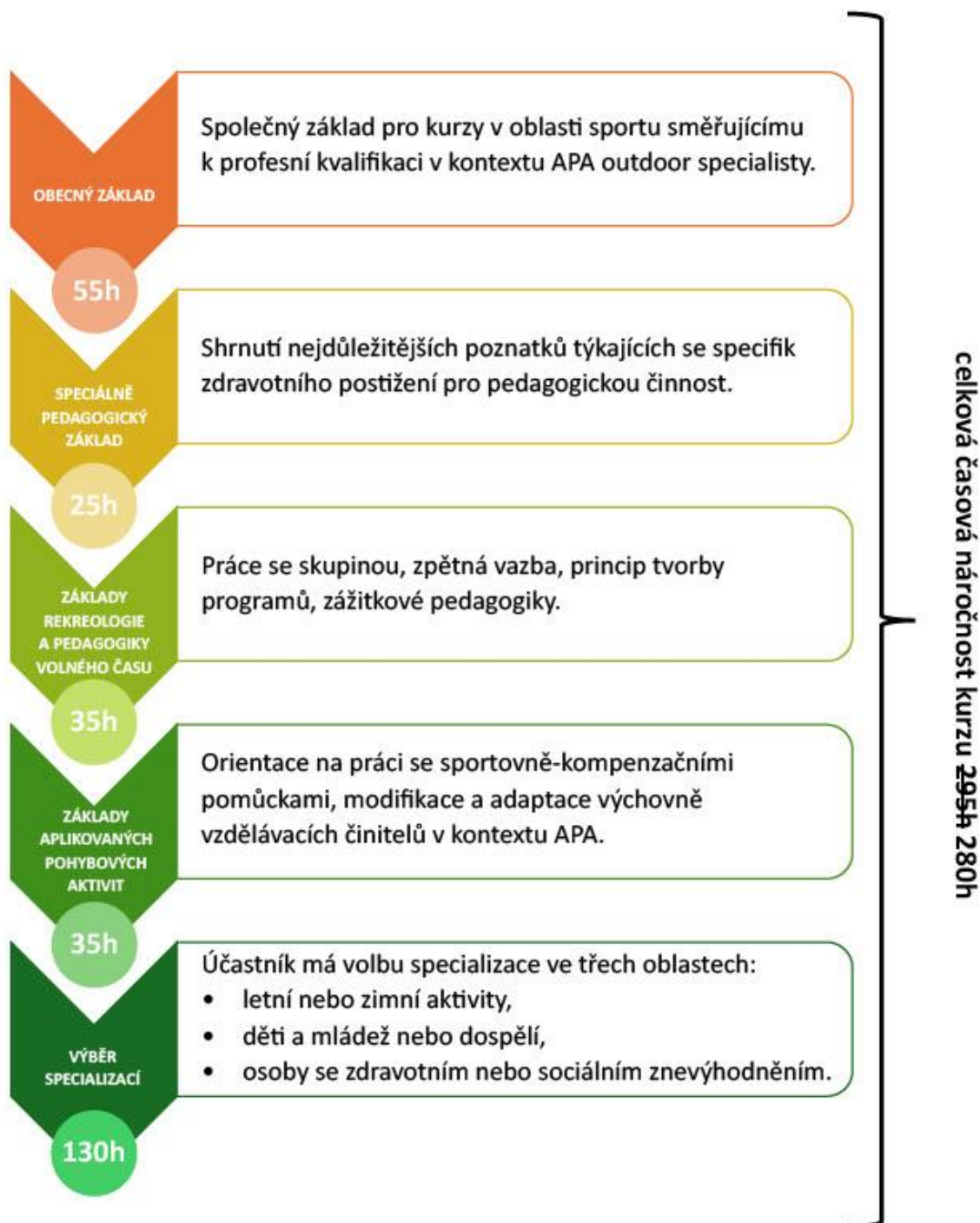
*Verbální komunikace*

Oblasti verbální komunikace:	Úrovně kompetence:	
Provedení (přednes)	úroveň 4	technika přednesu (držení těla, gesta, oční kontakt a hlasový projev) činí prezentaci <b>působivou</b> , řečník působí kultivovaně a <b>sebejistě</b> .
	úroveň 3	technika přednesu (držení těla, gesta, oční kontakt a hlasový projev) činí prezentaci <b>zajímavou</b> a řečník působí <b>příjemně</b> .
	úroveň 2	technika přednesu (držení těla, gesta, oční kontakt a hlasový projev) činí prezentaci <b>srozumitelnou</b> a řečník působí <b>nejistě</b> .
	úroveň 1	technika podání (držení těla, gesta, oční kontakt a hlasový projev) <b>snižuje</b> srozumitelnost prezentace a řečník <b>nepůsobí příjemně</b> .

### 11.3 Pracovní verze koncepčního vymezení obsahu postgraduálního vzdělávání pro pozici APA outdoor specialista se zakomponovanými připomínkami

Jednotlivé připomínky odborníků jsou ve finální podobě konceptu označeny následovně:

- Respondent 1 **barva označení ve výsledném produktu**
- Respondent 2 **barva označení ve výsledném produktu**
- Respondent 3 **barva označení ve výsledném produktu**
- Respondent 4 **barva označení ve výsledném produktu**
- Respondent 5 **barva označení ve výsledném produktu**
- Respondent 6 **barva označení ve výsledném produktu**



# A

## OBEČNÝ ZÁKLAD

Kód	Téma	Počet hodin	
		Teorie	Praxe
A.1	Poučení o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci	2	
A.2	Anatomie a kineziologie	7	
A.3	Fyziologie, fyziologie zátěže	7	
A.4	Sportovní příprava, trénink a TV	9	
A.5	Psychologie, psychologie sportu	6 + 5	
A.6	Pedagogika, pedagogika sportu	6	
A.7	První pomoc	2	2
A.8	Dopingová problematika	2	
A.9	Hygiena sportu a výživa	4	
A.10	Právo a sport	2	
A.11	Management a marketing sportu	1	
<b>Celkem</b>		<b>Min. 48</b>	<b>Min. 2</b>

### A.1 Poučení o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci

Účastník získá základní povědomí o práci s outdoorovým materiálem v přírodním prostředí i simulovaném městském prostředí využívajícím nástroje využitelné v přírodě, legislativou stanovených pravidlech a opatřeních tzv. "prevence rizik", jejichž úkolem je předcházet ohrožení nebo poškození zdraví. Účastník se dozví, jaká školení potřebuje pro jednotlivé činnosti (např. vedení skupiny na via ferrata), co je to prevence rizik, technické a organizační požadavky na činnosti (normy, návody výrobce apod.).

Základní obsah:

- pohyb v terénu,
- manipulace s materiálem,
- postup při úrazu,
- zajištění bezpečnosti účastníků – prevence rizik,
- použití bezpečnostních prvků (plovací vesta) u osob se zdravotním postižením (amputaři).
- přehled školení potřebných pro realizaci jednotlivých činností,
- technické a organizační požadavky na činnosti.

A.1	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	4

### A.2 Anatomie a kineziologie

Účastník dokáže aplikovat úpravy základních pohybových vzorců osob s různým postižením. Kineziologie pojímá pohyb člověka nejkomplexněji. Výstupem bloku jsou základní informace

o kineziologii a povědomí o tom, že ne každý pohyb je vhodný pro každého a jak člověka pohybem nepoškodit.

Základní obsah:

- indikace a případných kontraindikací pohybu u osob s postižením,
- specifika svalového tonu u spastických osob a kloubní rozsahy, především u osob s tělesným postižením.

A.2	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5

### A.3 Fyziologie, fyziologie zátěže

Účastník má základní povědomí o fyziologii a patofyziologii člověka při zátěži s rozšířením o specifika osob s postižením. Účastník chápe jak reakce těla v zátěži či po zátěži ovlivňuje chování klientů a nabízí možnosti dalšího pedagogicko-psychologické působení instruktora.

Základní obsah:

- reakce organismu na zátěž (u osob s postižením),
- produkce dopaminu, adrenalinu, noradrenalinu a kortizolu a jejich vliv na člověka v průběhu sportovní aktivity, reakce organismu na stres (kortizol).

A.3	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	4

### A.4 Sportovní příprava, trénink a TV

Účastník zná princip tvorby programů, umí rozlišovat typ pohybové aktivity v závislosti na skupině a dalších vnějších podmínkách. Chápe a zná základní činitele výchovně-vzdělávacího procesu. Je schopen zvážit osobnostně-volní vlastnosti klientů, podobně jako upravit svou strategii komunikace, zvážit a predikovat vnější podmínky přinášející pobyt v přírodě a je schopen tomu přizpůsobovat obsah jednotlivých programů.

Základní obsah:

- determinanty a východiska pro tvorbu programů,
- základní přístupy při aplikaci a modifikaci obsahu programu,
- zdravotní a další benefity pohybových aktivit,
- bezpečnost v outdooru (jak připravit program, mapování terénu, vliv počasí, jak využít specifika skupiny při tvorbě programu a výběru aktivit).

A.4	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	4



### A.5 Psychologie, psychologie sportu

Účastník se orientuje v oblasti základů psychologie. Je schopen předcházet rizikovým situacím a umí reagovat na potencionální situace způsobující ohrožení psychiky účastníků, či vyrovnání se s úspěchem/neúspěchem. Absolvent kurzu zvládá komunikaci s účastníkem. **Orientuje se ve vývojových specifikách jednotlivých věkových skupin.**

Základní obsah:

- analýza a prevence negativních dopadů na psychiku účastníka (účastník za zónou učení/na hraně sil, prevence psychického poranění),
- práce s emocemi (zvládnání emocí, vyvolávat a přijímat emoční reakce),
- úspěch a neúspěch jako psychologicko-pedagogický nástroj,
- komunikace (s klientem, zákonným zástupcem),
- základy patopsychologie,
- **vývojová psychologie dětí, mládeže a dospělých.**

A.5	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	4

### A.6 Pedagogika, pedagogika sportu

Účastník využívá prvků zkušenostního učení, s akcentem na osoby se speciálními potřebami (se zdravotním postižením či znevýhodněním, nebo se sociálním znevýhodněním).

Základní obsah:

- využití prvků zkušenostního učení (u osob s postižením),
- pedagogika rekreačního sportu (animace, **výchova zážitkem zážitková pedagogika**),
- teorie učení (práce s myšlenkovými mapami, aktivizační metody, Bloomova taxonomie).

A.6	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	4

### A.7 První pomoc

Účastník umí poskytnout první pomoc. Rozlišuje mezi příznaky epileptického záchvatu, alergické reakce, panické ataky, úrazů hlavy apod., a v těchto případech adekvátně postupuje. Účastník si uvědomuje zdravotní specifika osob s postižením jako je například problematika dekubitů či cévkování aj.

Základní obsah:

- jak postupovat v případě
  - epileptického záchvatu,
  - úzkostné stavy (např. panické ataky),
  - alergické reakce a astmatického záchvatu,
  - diabetického záchvatu,
  - užití jedů a jiných látek,
  - dušení se a uvíznutí cizího předmětu v dýchacích cestách,
  - úrazů hlavy,
  - luxací kloubů,

- zlomenin,
- kardiopulmonální resuscitace,
- zástavy krvácení.

A.7	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů, ústní ověření	5

#### A.8 Dopingová problematika

Absolvováním kurzu získá účastník základní přehled v účincích stimulačních látek na organismus člověka v zátěžovém prostředí. Má základní znalost o kontraindikacích léčiv. Součástí této znalosti jsou i informace o dopadech některých nejčastěji užívaných farmakách osobami s postižením, podobně jako o méně známých postupech tzv. "paradopingu".

Základní obsah:

- užití stimulačních látek v outdooru,
- využití dalších stimulačních prostředků/postupů v outdooru,
- kontraindikace léčiv účastníků v psychicky náročném prostředí (epilepsie),
- informace o aktuálních trendech v problematice zneužívání drog (HHC).

A.8	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	3

#### A.9 Hygiena sportu a výživa

Účastník má znalost specifik týkajících se hygieny osob se speciálními potřebami. Propojuje fyziologii člověka ve vztahu k výživě, včetně osob s metabolickým onemocněním.

Základní obsah:

- doplňování živin před/v průběhu/po akci,
- hydratace organismu při zátěži,
- hygiena osob se zdravotním postižením (dekubity, opruzeniny, kožní onemocnění, alergie – chlor).

A.9	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	3

#### A.10 Právo a sport

Účastník má znalost znění legislativy relevantní pro realizaci akcí v APA. Orientuje se, vyhledává a následně uplatňuje legislativní normy a standardy. Vyhledává spolupracující osoby s odborníky pro hledání legislativních opor při řešení akcí v APA.

Základní obsah:

- právo na sport osob s postižením,
- kde hledat informace a pomoc,
- právní a bezpečnostní rámec vedení outdoorových akcí.

A.10	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	4

#### **A.11 Management a marketing sportu**

Účastník dokáže adekvátně nastavit marketingové postupy a strategie v APA a životním stylu osob se speciálními potřebami (dále OSP). Nalézá vhodné marketingové nástroje na oslovení cílových skupin s nabídkou služeb a programů. Vhodným způsobem oslovuje širokou veřejnost a šíří osvětovou činnost prostřednictvím různých forem médií.

Základní obsah:

- komunikace se zákazníkem,
- organizace instruktorů a účastníků (rozdělení pozic na místě – logistika),
- krizový management – co dělat v případě nehody.

A.11	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	2



# B

## SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÝ ZÁKLAD

Kód	Téma	Počet hodin	
		Teorie	Praxe
B.1	Specifika tělesného postižení <b>a kombinovaných vad</b>	5	
B.2	Specifika zrakového postižení	5	
B.3	ADHD, duševní onemocnění, poruchy chování, sociální znevýhodnění aj.	4	
B.4	Dlouhodobé onemocnění	3	
B.5	Specifika mentálního postižení	3	
B.6	Specifika poruch autistického spektra	3	
B.7	Základy komunikace s osobami se sluchovým postižením	2	
<b>Celkem</b>		Min. 25	Min. –

### B.1 Specifika tělesného postižení **a kombinovaných vad**

Účastník má přehled v typech tělesného postižení **a kombinovaných vad**. Dokáže upravit cíle, přístupy, podmínky i obsah ve vztahu k osobám s tělesným postižením, **případně s kombinovanými vadami**. Uvědomuje si možné kontraindikace a specifika při realizaci pohybových aktivit.

B.1	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5

### B.2 Specifika zrakového postižení

Účastník se orientuje v oblasti zrakového postižení a zrakových vad. Dokáže upravit cíle, přístupy, podmínky i obsah ve vztahu k osobám se zrakovým postižením. Uvědomuje si možné kontraindikace a specifika při realizaci pohybových aktivit.

B.2	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5

### B.3 ADHD, duševní onemocnění, poruchy chování, sociální znevýhodnění aj.

Účastník rozlišuje mezi ADHD, duševním onemocněním, poruchami chování, sociálním znevýhodněním aj. Dokáže upravit cíle, přístupy, podmínky i obsah ve vztahu ke konkrétní skupině. Uvědomuje si možné kontraindikace při realizaci pohybových aktivit a dokáže je pozitivně ovlivňovat. Aplikuje znalosti z obecné části (A).

B.3	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5

#### **B.4 Dlouhodobé onemocnění**

Účastník vnímá rizika spojená s pohybovou aktivitou u dlouhodobých onemocnění. Dokáže upravit cíle, přístupy, podmínky i obsah ve vztahu k osobám s dlouhodobým onemocněním. Uvědomuje si možné kontraindikace a specifika při realizaci pohybových aktivit.

B.4	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5

#### **B.5 Specifika mentálního postižení**

Účastník se orientuje ve specifikách mentálního postižení. Dokáže upravit cíle, přístupy, podmínky i obsah ve vztahu k účastníkům s mentálním postižením. Uvědomuje si možné kontraindikace a specifika při realizaci pohybových aktivit.

B.5	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5

#### **B.6 Specifika poruch autistického spektra**

Účastník se orientuje v problematice osob na spektru. Dokáže upravit cíle, přístupy, podmínky i obsah ve vztahu k účastníkům na spektru. Uvědomuje si možné kontraindikace a specifika při realizaci pohybových aktivit.

B.6	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5

#### **B.7 Základy komunikace s osobami se sluchovým postižením**

Účastník si uvědomuje specifika komunikace s osobami s vadami sluchu a narušením komunikačních schopností. Aktivně pracuje na snížení komunikační bariéry. Dokáže upravit cíle, přístupy, podmínky i obsah programů ve vztahu k osobám se sluchovým postižením. Uvědomuje si možné kontraindikace při realizaci pohybových aktivit.

B.7	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Ústní ověření	5



## ZÁKLADY REKREOLOGIE A PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU

Kód	Téma	Počet hodin	
		Teorie	Praxe
C.1	Skupinová dynamika a <b>zpětná vazba reflexe</b>	4	6
C.2	<b>Zážitková pedagogika</b> <b>Záměr, téma, cíl a principy dramaturgie</b>	5	
C.3	Skládání programu/dramaturgie, <b>herní principy</b>	6	+ 10
C.4	Orientace v terénu/práce s terénem	2	
C.5	Benefity volnočasových aktivit	2	
<b>Celkem</b>		Min. 19	Min. 6

### C.1 Skupinová dynamika a *reflexe*

Účastník nahlíží na skupinu jako celek, všímá si chování a reakcí jednotlivců. Rozeznává atmosféru a náladu skupiny a volí aktivitu tak, aby co možná neefektivnější, vzhledem ke stanoveným dílčím cílům. Zná základní principy **zpětné vazby reflexe** a její techniky. Rozlišuje pozitivní/negativní, konstruktivní a cílenou zpětnou vazbu. **Zpětnou vazbu Reflexi** je schopný aktivně užívat v průběhu vedení skupiny či jednotlivce adekvátně vzhledem k cílové skupině.

C.1	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	5

### C.2 Zážitková pedagogika

Účastník si uvědomuje základní principy zážitkové pedagogiky a ovládání základní terminologie. Uvědomuje si benefity zážitkové pedagogiky, kdy ji volit a proč, jak z programu dostane maximum. Zná instruktorské zásady – jak se chovat před skupinou/ke skupině (sluneční brýle, účastník stojí zády k slunci, nechod do aktivit, při kterých si nejsi jistý, že účastníka vrátíš do bezpečné zóny...), pozice leadera a **principy leadershipu**.

Základní obsah:

- teorie mnohočetných inteligencí (Gardner),
- teorie flow a **teorie peak** (Csikszentmihalyi),
- teorie zón učení (Senninger),
- ~~teorie peak (Maslow).~~
- **stinné stránky instruktora,**
- **učební styly,**
- **prvky leadershipu.**

C.2	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů, ústní ověření	4

### C.3 Skládání programu/dramaturgie, herní principy

Účastník umí modelovat projekt, zná jeho specifika a úskalí od přípravy po realizaci. Uvědomuje si důležitost volby instruktorského týmu. Orientuje se ve specifikách potřeb cílové skupiny. Rozlišuje programové prostředky. Dokáže vytvářet hry a aktivity v přírodě, zná jejich dělení a ví jak a kdy je používat.

C.3	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	5

### C.4 Orientace v terénu/práce s terénem

Účastník analyzuje terén, ve kterém se pohybuje, dostatečná příprava před akcí. Účastník volí vhodné trasy pro specifickou cílovou skupinu. Hledá únikové cesty v případě náhlé změny programu. Umí najít vhodná místa pro aktivitu (střelecké/házecí aktivity musí směřovat do volného prostoru apod.), aktivitu dokáže modifikovat v závislosti na členitost terénu.

C.4	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	4

### C.5 Benefity volnočasových aktivit

Účastník si je vědom širokého spektra benefitů volnočasových aktivit a obsah kurzu umí zaměřit ve vztahu k naplnění těchto benefitů.

C.5	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	4



## D

ZÁKLADY APLIKOVANÝCH  
POHYBOVÝCH AKTIVIT

Kód	Téma	Počet hodin	
		Teorie	Praxe
D.1	Manipulace a využití sportovně-kompenzačních pomůcek	4	6
D.2	Přizpůsobená cyklistika	1	3
D.3	Přizpůsobená turistika	1	2
D.4	Modifikace herních principů	2	6 + 10
Celkem		Min. 8	Min. 17

**D.1 Manipulace a využití sportovně-kompenzačních pomůcek**

Účastník rozlišuje sportovně kompenzační pomůcky pro jednotlivé typy postižení. Pomůcky dokáže samostatně obsluhovat, zvládá základní obsluhu a výměnu součástí. Je schopen univerzální kompenzační pomůcku co nejvíce přizpůsobit konkrétnímu jedinci, pomocí improvizovaného polohování segmentů těla, dle potřeby. Účastník získá základní povědomí o práci s outdoorovým materiálem v přírodním prostředí i simulovaném městském prostředí využívajícím nástroje využitelné v přírodě.

D.1	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů, ústní ověření	4

**D.2 Přizpůsobená cyklistika**

Účastník má zkušenost s použitím různých cyklo-kompenzačních pomůcek v praxi. Je schopný na pomůckách provádět základní údržbu. Dodržuje zásady silničního provozu, aktivně užívá variace bezpečnostních prvků (reflexní vesta, praporek pro handbike apod.)

D.2	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	4

**D.3 Přizpůsobená turistika**

Účastník se dokáže pohybovat s osobou s jinakostí v terénu a bezpečně klienta trasou provést. Pracuje s užitím lana, rolniček a další technické prostředky. Předvídá a předchází rizikovým situacím, případně na ně adekvátně reaguje.

D.3	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	4

#### D.4 Modifikace herních principů

Účastník dokáže flexibilně upravovat hry pro začlenění hráčů s různými speciálními potřebami u různých věkových kategorií. Účastník dokáže modifikovat obsah ve vztahu k naplnění cílů programu s respektem pro všechny klienty. Aplikuje znalosti a zkušenosti z bodu C.3.

	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
D.4	Pozorování na základě plnění praktických úkolů a modelových situací	4

## E

## VÝBĚR SPECIALIZACÍ

Kód	Téma	Počet hodin			
		Blok	Celkem		
E.1	Zima	E.1a	Sjezdové lyžování osob s TP	40	80
		E.1b	Sjezdové lyžování osob s ZP	40	
E.2	Léto	E.2a	Vodní turistika	40	
		E.2b	Lezení/lanové aktivity	40	
E.3	Děti a mládež		Pobytové akce	40	40
E.4	Ďospělí		Outdoor, teambuilding	40	
E.5	Osoby se zdravotním postižením		Expedice PřesBar	50	50
E.6	Osoby se sociálním znevýhodněním		Wilderness Therapy	50	
Celkem					Min. 130

**E.1 Zima**

Absolvování zimního bloku se účastník stává odborníkem v oblasti sjezdového lyžování osob s tělesným a zrakovým postižením. Didaktické znalosti z předchozích bloků aplikuje do praxe. Ovládá metodiku přizpůsobeného lyžování a své zkušenosti aktivně přenáší na klienta. **V praxi se setkává převážně s dětmi a mládeží, příležitostně i s dospělými se specifickými potřebami.** V případě vyššího zájmu a organizačních možností lze níže popsané E.1a a E.1b rozšířit o prvky běžeckého lyžování a backcountry, pohybu na sněžnicích nebo volného pohybu v zimní přírodě.

**E.1a Sjezdové lyžování osob s tělesným postižením**

Absolvent kurzu sjezdového lyžování osob s tělesným postižením je kompetentní k jízdě a výuce jezdců na monoski či biskí. Je schopen monoski/biskí obsluhovat a provádět základní údržbu. Ví, jak se pohybovat na sjezdovce, mimo ni a dodržuje základní pravidla FIS.

**E.1b Sjezdové lyžování osob se zrakovým postižením**

Absolvent kurzu sjezdového lyžování osob se zrakovým postižením je kompetentní trasovat a učit lyžaře se zrakovým postižením. Ovládá metodiku sjezdového lyžování rozšířenou o specifika osob se zrakovým postižením. Orientuje se v základních pravidle FIS.

E.1	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Praktické předvedení a ústní ověření	5

## E.2 Léto

Blok letních aktivit rozšiřuje účastníkům kompetence ve třech ročních obdobích. Účastník se orientuje v přírodě, aplikuje nabyté vědomosti z předešlých bloků do praxe. Sám je zdatný v oblasti horolezení a vodní turistiky.

Z důvodu technické náročnosti aktivit lze pro splnění tohoto bloku využít jakýkoliv veřejnosti přístupný kurz ve specializacích E.2a a E.2b **s podmínkou účasti na víkendovém kurzu KAT/IPAP zaštitěném Fakultou tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci nebo absolvováním 2 dnů praxe u jiné smluvní organizace, z důvodu praktického propojení s cílovou skupinou osob se speciálními potřebami.**

### E.2a Vodní turistika

Absolvent kurzu je kompetentní k vedení akcí vodní turistiky s osobami s postižením. Je schopný užívat raft, nafukovací a plastové kanoe, má znalost o jejich použití a manipulaci s nimi. Dokáže adekvátně a efektivně užívat sportovně-kompenzační pomůcky (sedačky, úchopové rukavice), uvědomuje si odlišnost užití bezpečnostních prvků. Je schopen poskytnout první pomoc, pomoc při tonutí. Je schopen plánovat akci na základě funkční úrovně a potřeb klienta.

### E.2b Lezení/lanové aktivity

Absolvent se pohybuje na umělých stěnách a ferratách. Rozeznává stupně obtížnosti lezeckých a ferratových tras. Uvědomuje si důležitost únikových cest. Je schopen bezpečně pracovat s lanem, bezpečně postavit základní nízké lanové překážky. Dbá na bezpečnost svou i bezpečnost účastníků. Zná alternativní užití lanových překážek a horolezeckého vybavení pro účast osob se zdravotním postižením. Je schopen poskytnout první pomoc na fyzické i psychické úrovni.

E.2	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Praktické předvedení a ústní ověření	5

## E.3 Osoby se zdravotním postižením

Účastník se specializuje na oblast osob se zdravotním postižením a dlouhodobým onemocněním v outdooru. **V rámci tohoto bloku svou praxi účastník aplikuje převážně na dospělé populaci.** Účastní se Expedice PřesBar pod supervizí garantů akce. Nabyté vědomosti a zkušenosti uplatňuje v praxi, je schopen improvizace. Plánuje trasy, **předvidá možná navrhuje opatření pro snížení rizika** a předchází jejich vzniku.

E.5	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	5

## E.4 Osoby se sociálním znevýhodněním

Účastník se specializuje na oblast práce s osobami se sociálním znevýhodněním. Účastní se Wilderness Therapy pod supervizí garantů akce. **V rámci tohoto bloku se v rámci cílové skupiny setkává převážně s mládeží a dospělými.** Funguje jako průvodce, užívá zpětnou vazbu přiměřeně potřebám účastníků. Je vnímavý na detaily. Umí pracovat s přechody mezi komfortní zónou a výstupem z ní.



E.6	Způsob ověření	Úroveň (NSK)
	Pozorování na základě plnění praktických úkolů	5