

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**Fakulta tělesné kultury**

**ROZVOJ KOMPETENCÍ STUDENTŮ OBORŮ APLIKOVANÉ  
POHYBOVÉ AKTIVITY A APLIKOVANÁ TĚLESNÁ VÝCHOVA  
PROSTŘEDNICTVÍM PŘEDMĚTU KURZU POBYTU V LETNÍ  
PŘÍRODĚ 1**

Diplomová práce

**Autorka: Bc. Petra Brusová**

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

**Olomouc 2013**

**Jméno a přímení autora:** Bc. Petra Brusová

**Název diplomové práce:** Rozvoj kompetencí studentů oborů aplikované pohybové aktivity a aplikovaná tělesná výchova prostřednictvím předmětu kurzu pobytu v letní přírodě 1

**Pracoviště:** Katedra aplikovaných pohybových aktivit

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

**Rok obhajoby diplomové práce:** 2013

**Abstrakt:**

Diplomová práce analyzuje obsah předmětu kurz pobytu v letní přírodě 1 a jeho působení na rozvoj subjektivně vnímaných kompetencí studentů oborů aplikované pohybové aktivity a aplikovaná tělesná výchova. Úvodní část práce shrnuje teoretické poznatky týkající se zážitkové pedagogiky, kompetencí a charakteristiky oborů aplikované pohybové aktivity a aplikovaná tělesná výchova.

Praktická část se věnuje popisu přípravy a samotné realizaci kurzu. Následuje vyhodnocení prostřednictvím průběžných zpětných vazeb, ankety bezprostředně po skončení kurzu a ankety tři měsíce po skončení kurzu. Výstupem praktické části je zhodnocení míry přínosu kurzu a jeho vliv na rozvoj kompetencí studentů.

**Klíčová slova:** zážitková pedagogika, osoby se specifickými potřebami, volnočasové aktivity, zpětná vazba.

**Author's first name and surname:** Bc. Petra Brusová

**Title of the master thesis:** Competence development of students in the field of Adapted Physical Activity and Adapted Physical Education through applied subject Course in an outdoor camp 1

**Department:** Adapted Physical Activity

**Supervisor:** Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D

**The year of presentation:** 2013

**Abstract:**

This thesis analyzes the content of the subject Course in an outdoor camp 1 and its effect on the development of subjectively perceived competence of students Adapted Physical Activity and Adapted Physical Education. Introductory part of the thesis summarizes the theoretical knowledge of experiential education, competencies and characteristics of Adapted Physical Activity and Adapted Physical Education.

Practical part describes the preparation and actual implementation of the course followed by evaluation using continuous feedback, survey made immediately after the course and survey three months after the course. The output of the practical part of the course is evaluation of benefits and impact on the development of competencies of students.

**Key words:** experiential education, people with special needs, leisure activities, feedback.

*Prohlašuji, že jsem tuto magisterskou diplomovou práci s názvem „Rozvoj kompetencí studentů oborů aplikované pohybové aktivity a aplikovaná tělesná výchova prostřednictvím předmětu kurzu pobytu v letní přírodě I“ vypracovala samostatně a v seznamu literatury jsem uvedla všechny použité zdroje.*

*V Olomouci dne 22. 4. 2013*

.....

Na tomto místě bych především ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce Mgr. Ondřeji Ješinovi, Ph.D. za možnost participace na letních kurzech v pozici organizátorky těchto kurzů. Děkuji také za podporu, vedení, cenné rady a připomínky při tvorbě mé diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala všem členům organizačního týmu za získání nových zkušeností a poskytnutí inspirace pro další činnost.

## Obsah

1	Úvod .....	10
2	Přehled poznatků .....	12
2.1	Zážitková pedagogika a její význam pro obory APA A ATV .....	12
2.1.1	Zážitková pedagogika.....	12
2.1.2	Základní pilíře zážitkové pedagogiky.....	14
2.1.3	Zážitková akce jako projekt.....	18
2.1.4	Specifika a modifikace plánování APA ve volném čase.....	27
2.2	Charakteristika oborů APA a ATV .....	31
2.2.1	Vymezení oborů APA a ATV .....	31
2.2.2	Historie oborů ATV a APA.....	32
2.2.3	APA jako vědní disciplína.....	34
2.2.4	Úrovně realizace APA a ATV .....	35
2.3	Kompetence absolventů studijních oborů APA a ATV.....	37
2.3.1	Kompetence.....	37
2.3.2	Osobnost člověka z hlediska nároků na jeho pracovní uplatnění.....	38
2.3.3	Profesní standard .....	39
2.3.4	Komunikativní kompetence.....	42
2.3.5	Pedagogické kompetence .....	42
2.3.6	Kompetence absolventů APA a ATV.....	46
2.3.7	Profil a uplatnění absolventa bakalářského studia APA a ATV.....	49
3	Cíl a výzkumné otázky.....	52
3.1	Hlavní cíl .....	52

3.2	Formulace výzkumných otázek.....	52
4	Metodika výzkumu.....	54
4.1.	Metody a techniky .....	54
4.2.	Postup práce.....	54
4.2.1	Plánování .....	54
4.2.2	Analýza dat.....	56
4.3.	Charakteristika výzkumného vzorku .....	56
5	Výsledky.....	58
5.1	Popis realizovaného kurzu.....	58
5.2	Výsledky zpětných vazeb .....	64
5.2.1	Výsledky v průběhu kurzu.....	64
5.2.2	Výsledky ankety na konci kurzu .....	65
5.2.3	Názory studentů na význam kurzu po následujícím semestru studia .....	72
6	Diskuze.....	76
7	Závěr.....	79
8	Souhrn	
9	Summary	
10	Referenční seznam	
11	Přílohy	

Graf 1 Věk účastníků .....	57
Graf 2 Vnitřní motivace účastníků.....	66
Graf 3 Nejoblíbenější aktivity.....	67
Graf 4 Fyzicky i psychicky nejtěžší aktivity .....	67
Graf 5 Profese, které podle studentů mohou vykonávat.....	68
Graf 6 Profese, které chtějí vykonávat.....	69
Graf 7 Přínos kurzu.....	71
Graf 8 Přínos kurzu podle oblastí .....	71
Graf 9 Forma studia .....	72
Graf 10 Spokojenost s obsahem studia .....	72
Graf 11 Míra přínosu předmětu (n=44) .....	73
Graf 12 Nejvíce užitečná činnost/ aktivita/ hra na kurzu.....	74
Obrázek 1 Kolbův cyklus učení (podle Folwarczné, 2010).....	15
Obrázek 2 Komfortní zóny (podle Svatoš a Lebeda, 2005) .....	17
Obrázek 3 Stav Flow (podle Činčery, 2007, 62) .....	17
Obrázek 4 Týmové role (podle Plamínek, 2002).....	21
Obrázek 5 Faktory ovlivňující fungování a výkon týmu (podle Cimbálníkové, 2009)..	22
Obrázek 6 Struktura motivačního pole (Plamínek, 2002) .....	24
Obrázek 7 Model PAPTECA (podle Sherrill, přeloženo Kudláček & Ješina, 2008).....	27
Obrázek 8 Pyramida tří S (podle Válková, 2010).....	28
Obrázek 9 Edukační čtverec APA (podle Ješina, 2011).....	29
Obrázek 10 Vývoj konstrukt spektra APA (upraveno podle Válková, 2010) .....	35
Obrázek 11 Vývojový konstrukt APA (upraveno podle Ješina et al., 2011).....	36
Obrázek 12 Diagram závislostí postojů a schopností (podle Plamínek, 2002) .....	38
Obrázek 13 Icebreaker .....	61
Obrázek 14 Le Mans.....	61
Obrázek 15 Posádka Poseidon.....	62
Obrázek 16 Aktivita v zařízení - Anenská studánka.....	63
Obrázek 17 Zpětná vazba - symboly v diagramu .....	64



Tabulka 1 Legislativní kompetence absolventů APA a ATV ve vztahu k pedagogickým profesím .....	51
Tabulka 2 Nejvyšší dokončené vzdělání .....	57
Tabulka 3 Současná profese (n=88).....	68
Tabulka 4 Zkušenost s klienty s různým typem postižení (n=88) .....	70
Tabulka 5 Kompetence, které byly na kurzu rozvinuty (n=88).....	70
Tabulka 6 Hodnocení složek kurzu (n=44).....	74
Tabulka 7 Profese, které by studenti chtěli vykonávat (n=44) .....	75

# 1 ÚVOD

Kompetence jsou v dnešní době velice používaným a moderním výrazem, který označuje souhrn nějakých určitých specifických předpokladů k dané činnosti. Rozvoj kompetencí je proces, který se děje během celého života, ale právě v průběhu studia je fáze nejdůležitější nejen díky následnému hledání pracovních příležitostí.

Studia v oborech aplikované pohybové aktivity a aplikovaná tělesná výchova (dále jen APA a ATV) jsou nová a je potřeba hledat stále vhodnou cestu pro rozvoj kompetencí studentů jak na akademické půdě formou výuky, tak v procesu samotné praxe.

Předmět s názvem kurz pohybu v letní přírodě 1 byl specifický tím, že se konal formou vícedenního letního kurzu s prvky zážitkové pedagogiky. Výuka zážitkem, do které byla zahrnuta jak praktická, tak teoretická zkušenost, probíhala v prostředí Orlických hor. První termín kurzu byl určen studentům končícím první a vyšší ročníky bakalářských studijních programů oborů APA a ATV v prezenční i kombinované formě studia, druhý a třetí termín kurzu byl sestaven pro studenty nastupující do prvních ročníků.

Program kurzu byl organizátory sestaven na míru účastníkům tak, aby se během několika dní strávených na akci seznámili s oborem, vyzkoušeli si na vlastní kůži působení základních prostředků zážitkové pedagogiky formou skupinových i individuálních aktivit, naučili se do jisté míry modifikovat podmínky a prostředí pro osoby se specifickými potřebami a v neposlední řadě v procesu plánování vymysleli program a následně realizovali sportovně-zábavné odpoledne pro klienty daného zařízení.

Cílem mé diplomové práce je pomocí zpětných vazeb analyzovat obsah předmětu kurz pohybu v letní přírodě 1 a jeho působení na rozvoj subjektivně vnímaných kompetencí studentů oborů aplikovaných pohybových aktivit a aplikované tělesné výchovy. Vyhodnocování úspěšnosti předmětu bude probíhat pomocí anket vlastní konstrukce.

Téma diplomové práce jsem si vybrala z toho důvodu, že pracuji jako instruktor programů realizovaných formou zážitkové pedagogiky a lákalo mě tuto oblast aplikovat do aplikovaných pohybových aktivit. Bylo mi umožněno organizovat společně s týmem odborníků letního kurzu, ve kterém jsem analyzovala rozvoj kompetencí účastníků.

## 2 PŘEHLED POZNATKŮ

### 2.1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA A JEJÍ VÝZNAM PRO OBORY APA A ATV

*„Řekni mi a já zapomenu. Ukaž mi a já si možná vzpomenu. Zapoj mě a já pochopím“*

*(Konfucius)*

#### 2.1.1 Zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika se řadí mezi teoretické koncepty pro práci s hrou. Historii zážitkové pedagogiky můžeme datovat již od antického či řeckého období. Za skutečné a hmatatelné základy se považuje prožitková pedagogika německého pedagoga Kurta Hahna, který se ve 40. letech 20. století snažil vytvářet tzv. ostrovy uzdravování, které měly být centra výchovy k přírodě na formování a rozvoj lidské osobnosti a spolupráci ve skupině (Činčera, 2007).

Dohnal et al. (2009) vysvětlují autoři pojem zážitková pedagogika jako velice různorodý a teoreticky nezakotvený. Dle českých zvyklostí navazuje na tradice výchovy a pobytu v přírodě. Za dva základní zdroje považují:

- Erlebnispädagogik – z německého jazyka přeložena jako „pedagogika zážitku“,
- Outward Bound – z britského a amerického modelu přejaté pojmy jako „zkušenost učení“.

Franc, Zounková a Martin (2007) rozdělují vznik zážitkové pedagogiky podle způsobu zapojení určitých složek do procesu pedagogiky zážitkem, kdy první vlna outdoorových zážitkových programů používala metodu osobního růstu prostřednictvím fyzických výzev. Další generace připojila jako přidanou hodnotu facilitaci a review. V dnešní době se objevují programy, které berou v potaz fyzickou, intelektuální, emoční a spirituální složku osobnostního růstu.

Hanuš a Chytilová (2009, 12) specifikují českou zážitkovou pedagogiku jako takovou, která: „zdůrazňuje především slova prožitek, zážitek, zkušenost; ty jsou

vyvolány v procesu dramaturgie, tedy cíleně plánovaných a uváděných situacích, kdy se nejčastěji jako prostředek používají různé podoby fenoménu hry. Celý proces je pak po celou dobu svého průběhu evaluován a zpracováván se snahou dosáhnout co největšího rozvojového potenciálu.“

## **Prožitek**

Požitek je okamžik či stav, který nám nemůže být odebrán, a zároveň my jím nikoho nemůžeme obdarovat díky jeho nepřenositelnosti. Přikláním se osobně k charakteristice prožitku podle Hanuše a Chytilové (2009), kteří prožitek definují jako nenahraditelný, jedinečný, individuální, komplexní, nepřenositelný na jinou osobu a vázán pouze na danou událost.

Slovo prožitek je složeno z předpony pro, která má zdůrazňovat slovo propojení. Osobní prožitou účastí bude jedinec nejen bohatší o vnitřní statek, ale i o vlastní a vnější skutečnost (Vážanský, 1992).

V současné době se s pojmem prožitek začínají pojít přístupy, které lze aplikovat do výchovy, terapie, pedagogiky. Důležitá je skutečnost, že čas ve vztahu k prožitku není lineární, rozdílná je ovšem intenzita prožitku. Člověk má potřebu prožitku zakódovanou v sobě, vnějšími i vnitřními vlivy však dochází k jeho deprivaci. Stejný autor hovoří o sportovních aktivitách, především o těch s prvky dobrodružství a rizika, které nejčastěji navozují situace umožňující získání mimořádných prožitků. Pohyb je také spojen s emocemi či euforií, které podporují prožitkovost daného okamžiku (Kirchner, 2009).

## **Zážitek**

Některé jazyky nerozlišují slova prožitek a zážitek, v českém jazyce je výklad těchto svou slov rozdílný. Prožitek je chápán jako součást zážitku, je konkrétnější svým

obsahem a je časově ohraničený. Zážitek je nadřazený a může se skládat z několika prožitků (Kirchner, 2009).

Podle Vážanského (1992, 26) je „zážitek možno považovat za spontánní, vyzkoušený a experimentální nebo vyzývavě prožívaný život, přisvojený vnitřní statek, který slouží k usmíření vnitřní s vnější realitou“.

Franc, Zounková a Martin (2007) definují obecně výchovu zážitkem jako komplexní proces, slučující zážitek, vnímavost, chování a poznání, společně se zapojením emocí, představivosti, fyzického těla i intelektu.

### **2.1.2 Základní pilíře zážitkové pedagogiky**

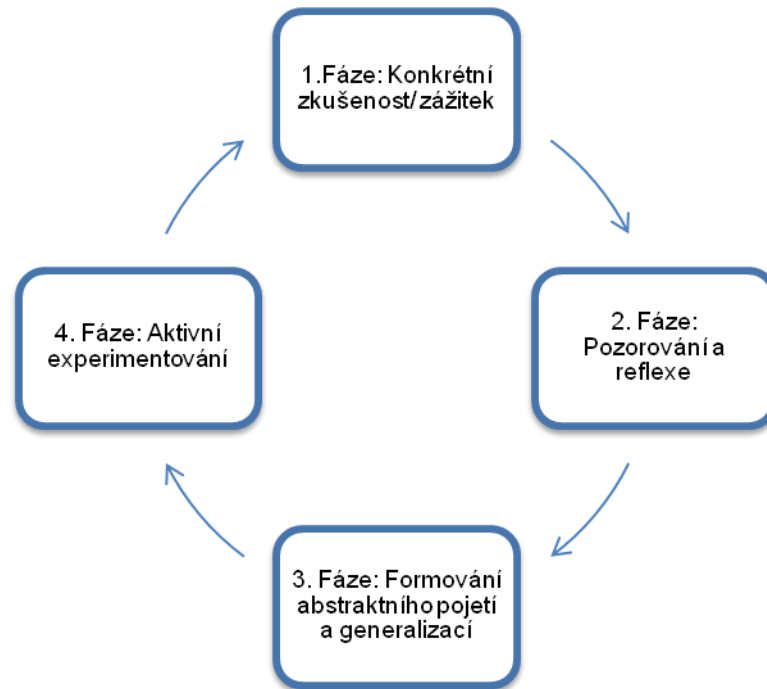
Zážitková pedagogika vychází z těchto 4 pilířů:

- Kolbův cyklus učení,
- komfortní zóny,
- stav plynutí neboli flow,
- princip dobrovolnosti (Činčera, 2007).

#### **Kolbův cyklus učení**

Základním stavebním kamenem zážitkové pedagogiky se stala teorie, podle které se lidé naučí nejvíce právě ze svých zkušeností. Na základě této zkušenosti byl sestaven Davidem Kolbem cyklus učení, vycházející ze zkušeností, které pro účastníka znamenají zároveň i výzvu (Činčera, 2007).

Obrázek 1 Kolbův cyklus učení (podle Folwarczné, 2010)



Podle Folwarczné (2010, 55) „učení se ze zkušeností je základní proces, který považuje prožitek zkušenosti a učení se z této zkušenosti za synonyma“. Kolbův cyklus učení je složen ze čtyř kroků, které jsou podle autorky na sobě závislé:

1. Fáz: konkrétní zkušenost či zážitek. Důležitý vklad do procesu učení je zkušenost, která může být buď pasivní (čekáme na výskyt zkušenosti), nebo aktivní (zkušenost je námi vyhledávána).
2. Fáz: pozorování a reflexe. V této etapě Kolbova cyklu si v procesu učení uvědomujeme zpětný pohled na to, co se stalo v průběhu prožitku bez konečných soudů. Reflexi lze provádět jednotlivě nebo pomocí ostatních zúčastněných.
3. Fáz: formování abstraktních pojetí a generalizací. Proces tvorby závěrů je zařazen bezprostředně po 2. fázi a vkladem do 4. fáze. Zahrnuje uvědomění si prožitků až do specifikace naučeného. Je důležité vyvozovat závěry specifické, které jsou přínosnější.
4. Fáz: ověřování důsledků pojetí v nových situacích neboli aktivní experimentování. Konečná fáze Kolbova cyklu je charakteristická přenosem

závěrů do plánu činností, převedení závěrů do realizovatelné formy (Folwarczná, 2010).

Hanuš a Chytilová (2009; podle Kolb, 1984) dále rozpracovávají Kolbův cyklus učení na dvě dimenze-konkrétní zkušenost/ zobecnění a ohlédnutí neboli aktivní zkoušení. Každá z těchto dimenzí zastupuje dva protichůdné směry.

Cimbálníková (2009) aplikuje koncept Kolbova cyklu do týmového prostředí. Fáze týmového učení popisuje jako: praxe/ vlastní činnost, následná „přehrávka“ a uvědomění si podstatného, poté závěry a důsledky a v konečné fázi plán změn, který se znova napojuje na začátek cyklu.

### **Komfortní zóny**

Podle France, Zounkové a Martina (2007, 28) „komfortní zóna je bezpečná, známá, pohodlná a předvídatelná“. Stejný kolektiv autorů tuto problematiku dále rozpracovává a inspirované Prázdňinovou školou Lipnice, která rozděluje zóny na:

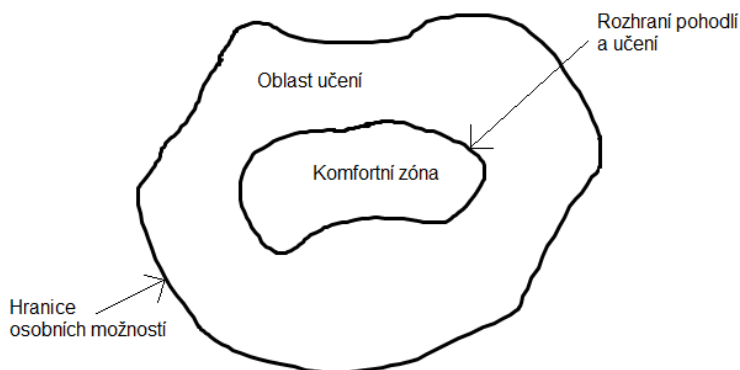
1. komfortní zóny, jejichž tvar a velikost se mění v průběhu života,
2. zónu učení, ve které člověk vstupuje do neznámého prostředí, kde člověk dokáže překonat stres a úzkost, tímto směrem se můžou komfortní zóny rozšiřovat,
3. hranice mezi zónou komfortu a učení,
4. limit osobních schopností.

Každý z nás se ve svém životě pohybuje v tzv. zóně, která je pro něj již zmapovaná a cítí se v ní dobře. Na podněty v tomto prostředí osobní komfortní zóny reagujeme naučenými a ověřenými postupy. Cítíme se zde bezpečně a nevědomě se bráníme a vyhýbáme situacím mimo tuto zónu. Pokud se chtěným či nechtěným činem dostaneme do zóny učení, setkáváme se zde s podněty novými a s dosud neautomatizovanými postupy řešení. Důležité je, abychom si správné postupy řešení v tzv. nekomfortní zóně osvojovali, a tím pádem si zvětšovali svou zónu komfortu. Právě tento mechanismus je využíván v zážitkové pedagogice (Svatoš & Lebeda, 2005).



Úkolem nejen pedagogického pracovníka je navození a připravení takových situací, které by potencionální klient/ žák subjektivně vnímal jako velice rizikové, ale objektivně by nehrozilo nebezpečí fyzického či psychického úrazu (Dohnal et al., 2009).

**Obrázek 2 Komfortní zóny (podle Svatoš a Lebeda, 2005)**



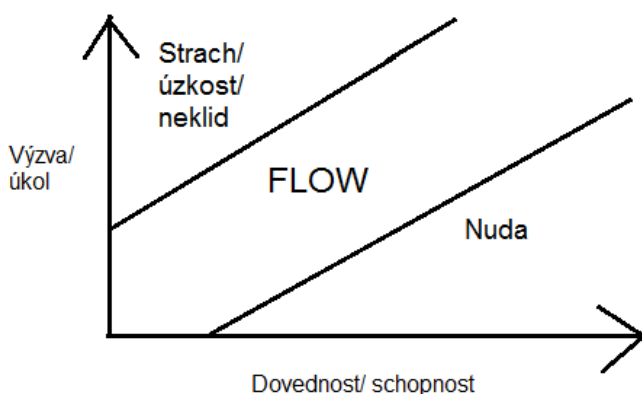
### Stav plynutí neboli flow

„Flow znamená být ve stavu plynutí, být ve shodě sám se sebou a se svým okolím, jedná se o meditativně-uvolněný stav maximálního soustředění. Flow je předpokladem pro maximální výkon“ (Bilinski, 2011, 200).

Podle Činčery (2007) je stav flow charakterizován jako situace, kdy je účastník ponořen do fiktivní situace, kdy se mění subjektivní vnímání času, emoce i jednání účastníků.

Je to situace, kdy máme pocit kontroly, soustředění a zároveň nevědomky vytěsňujeme své nepodstatné myšlenky. Čas není měřítkem, protože působí zkresleně. Aktivita je pro nás v daném okamžiku tak přínosná, že jsme schopni do ni vložit veškeré prostředky a síly, a nemyslíme přitom na nebezpečí či výhody (Bilinski, 2011).

**Obrázek 3 Stav Flow (podle Činčery, 2007, 62)**



### **2.1.3 Zážitková akce jako projekt**

#### **Plánování**

Plánování je prvotní proces tvorby akce. V této fázi probíhá přípravná práce, která se modifikuje podle rozsahu, délky a náročnosti akce.

Pelánek (2008) proces plánování pojmenovává jako zrání, kdy se formuje organizátorský tým, hledá se osobní motivace organizátorů. Všichni členové pracují společně v abstraktní rovině a určují se základní stavební kameny akce jako datum, cílovou skupinu, název a motto.

#### **Organizování**

Fáze organizování je nazývána Pelánkem (2008) jako proces budování kostry, kdy je důležité rozdělit si v rámci skupiny role, soustředit se na individuální přípravy organizátorů. V procesu řešení jsou základní materiální aspekty akce: místo konání, finance, propagace, program a materiál. Po programové stránce probíhá nejprve příprava věnována hlavním programovým blokům a návrhu scénáře. Následuje proces doladování scénáře, klíčových aktivit a jiných aktivit, které by popřípadě mohly vyplnit vzniklý volný čas v programu.

Je třeba nezapomenout na samotné účastníky, poskytnout jim přesné informace a prvotním způsobem je motivovat prostřednictvím úvodního textu či motto, od kterých se bude programová skladba akce odvíjet.

V procesu organizování je kladen velký důraz na hru jako prostředek k cílené tvorbě dramaturgie a scénáře kurzu.

#### ***Hra***

Abychom správně aplikovali hru do prostředí zážitkové kurzu, je potřeba nejprve znát účinek a cíl konkrétní aktivity na kurzu. Základními rysy her jsou: výzva, přitažlivost, přiměřená věková skupina, speciální čas a místo a fyzická, psychická

i emocionální bezpečnost. Na to vše je třeba brát zřetel, když je zasazována hra do programu kurzu (Franc, Zounková & Martin, 2007).

V knize Učení zážitkem a hrou (2007) připisují Hanuš a Chytilová hrám různé funkce, mezi které patří:

- vytržení ze známého prostředí,
- rozšiřování osobních hranic a objevování sebe sama,
- zkoumání sociálních interakcí a her,
- rozvoj dovedností sociálních, intelektuálních, kreativních, rozvoj a ovládnutí emocí a fyzických dovedností.

### ***Dramaturgie a scénář kurzů***

Dramaturgie je slovo, které přichází do oblasti zážitkové pedagogiky z umělecké oblasti. Je charakterizováno jako umění pracovat s různými tématy, prostředek výběru a skladby programů na základě dramaturgických pravidel (Dohnal et al., 2009).

Podle Paulusové (2005) je dramaturgie charakterizována jako metoda výběru jednotlivých programů a jejich následné sestavování do vyšších tematických celků (programových bloků) s cílem dosáhnout ve stanoveném časovém úseku kurzu či akce co největšího účinku a efektu.

Franc, Zounková a Martin (2007) přirovnávají dramaturgii k umění divadelní produkce, jejíž hlavním úkolem je zkoumání vztahu mezi světem a divadelním jevištěm. Dramaturg je osoba, která vybírá témata a místa, která je vykresluje. Jako klíčovou otázku pro všechny dramatické počiny si stanovují učení cílů pedagogických, vzdělávacích, rekreačních, kterých chce kurz dosáhnout.

Dramaturgie má teoretickou část, ve které se definuje obsah kurzu, a praktickou, ve které je vytvářena samotná forma zážitkového kurzu (Paulusová, 2005).

Postup vytváření dramaturgie kurzu se skládá za čtyř až pěti kroků:

1. výběr a tvorba hlavního tématu - zaměření kurzu, jeho cíle,

2. vytváření programu/ scénář kurzu - časový plán, rozvrh osob, míst a rozdělení rolí v týmu,
3. praktická dramaturgie - podrobné rozpracování aktivit, her a celého programu,
4. dokončení scénáře - řešení otázek ohledně materiálu, logistiky, rozdělení odpovědnosti a garantů daných aktivit, možné modifikace aktivit,
5. samotná dramaturgie kurzu - průběžné vyhodnocování programu, řešení změn a nových situací (Činčera, 2007).

Franc, Zounková a Martin (2007) tuto problematiku pojmenovávají jako pětistupňovou dramaturgii kurzu, kdy se v prvním stupni řeší práce na hlavním tématu kurzu. V následujícím stádiu je dále zpracováván scénář. Ve třetí fázi se rozvíjí praktická dramaturgie a vybírají se a tvoří hry. Následující stupeň zahrnuje dokončení scénáře a konečně v poslední stupni se odehrává samotná dramaturgie her.

Pokud by byla rozebírána dramaturgie aktivity zařazená do programu, tak lze uvažovat o čtyřech fázích dramaturgie:

1. legenda, motivace – uvedení do příběhu s cílem motivovat hráče pomocí motivačních scének či jiných prostředků,
2. rozdělení do skupin, vysvětlení pravidel,
3. samotná hra, její průběh,
4. diskuze o hře – zvaná též jako zpětná vazba či review (Činčera, 2007).

### ***Dramaturgický počín***

Podle France, Zounkové a Martina (2007, 37) „dramaturgický počín je něco zvláštního; nová, neobvyklá a úspěšně odzkoušená idea“.

Stejný kolektiv autorů hovoří o významných bodech v dramaturgii, které tvoří vrcholové aktivity. V těch je možno rozšířit si ve velké míře svou komfortní zónu, popřípadě nejefektivněji využít procesu učení. Vrcholy lze rozlišit jako sociální, fyzické, kreativní a psychologické.

## Vedení

Proces ovlivňování celého průběhu akce a dostatečná motivace jsou charakteristickými prvky fáze vedení. Vhodné a cílené působení na účastníka a skupinu lze dosáhnout splnění fáze vedení a následný přechod do fáze kontroly.

## Skupina

Cimbálníková (2009) ve své knize pojmenovává pracovní skupinu lidí, kteří sledují stejný cíl a vyznačují se vzájemnými vztahy na základě komunikace a spolupráce, jako tým.

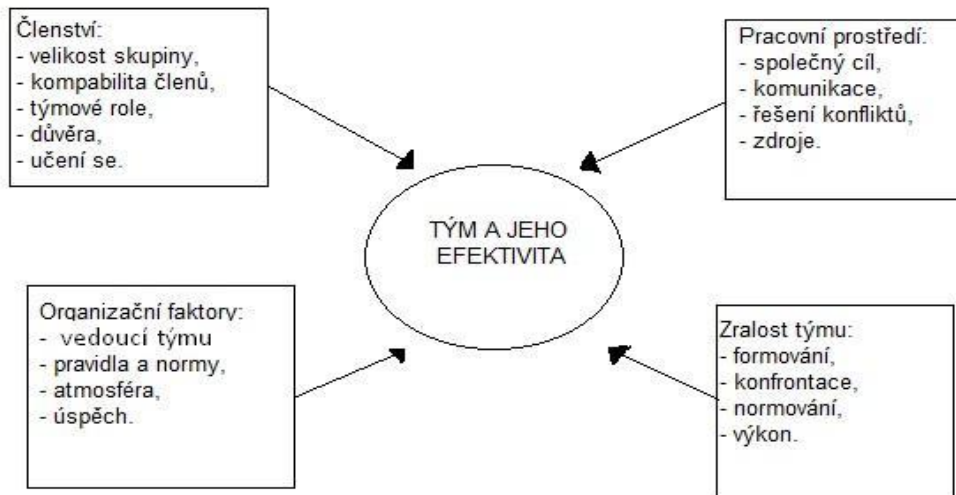
Obrázek 4 Týmové role (podle Plamínek, 2002)



Mnoho autorů hovoří o týmech či skupinách jako totožných pojmech. Přikláním se k tvrzení Plamínka (2002), že skupina musí v samotný tým dozrát. Skupinu charakterizuje pomocí těchto šesti znaků: společné cíle, kvalitní komunikace, sdílené cesty, rozdělení rolí, kvalitní vztahy a možnosti rozvoje. Skupinové role rozdělují spontánně podle vykonávání potřebných funkcí v týmu.

Cimbálníková (2009) charakterizuje role jako stálý způsob chování a přínosu daného člena pro fungování týmu. Na skupinu působí diferenciální faktory, které se dělí na vnější a vnitřní. Vztahy činitelů ovlivňujících fungování týmu a jeho výkonnosti jsou znázorněny na obrázku č. 5.

**Obrázek 5 Faktory ovlivňující fungování a výkon týmu (podle Cimbálníkové, 2009)**



### ***Skupinová dynamika***

Dle Kichnera (2009, 103) „skupinovou dynamiku lze definovat jako psychologické síly a procesy působící v rámci malé skupiny, které určují sociologické rysy skupiny jako celku a ovlivňují chování jednotlivých členů skupiny“. Skupinová dynamika, která se projevuje především v menších skupinách, může vézt ke změně chování i prožívání jejích členů, ovlivňuje členy skupiny různými způsoby.

Přikláním se k definici Pelánka (2008), který tento termín zařazuje do oblasti psychoterapie a stručně ho definuje jako fáze vývoje skupiny. Skupina si postupně prochází čtyřmi fázemi vývoje (orientace, krize, stabilizace, produktivní fáze), kdy rychlost postupu do dalšího stupně je rozdílná. Vývoj skupiny díky zážitkové pedagogice probíhá rychleji.

Pokud se jedná o neformální skupinu, která se vyskytuje ve větší míře v oblasti zážitkové pedagogiky, kde přestává platit hierarchie ve skupině a její členové jsou si rovni, můžeme díky skupinové dynamice rozpoznat 3 hlavní typy skupinových rolí:

- vůdce skupiny - člověk, který má autoritu a je respektován ostatními členy,
- facilitátor - osoba, která je ve skupině nenápadná, ale podle potřeb si dokáže získat a udržet pozornost, měl by být empatický a identifikovat problémy ve skupině, základním úkolem je stimulovat pozitivní jevy ve skupině,
- řádový člen – členi skupiny, kteří naplňují prostřednictvím dané skupiny své cíle (Kirchner, 2009).

### ***Motivace***

Motivace je velice silnou hnací silou, která pohání naše jednání. Obecně lze říct, že je motivace právě dané cílené jednání. Jedinec si nejprve uvědomí, že něco chce dosáhnout a je vnitřně motivován pro to, aby toho dosáhl. Má tedy silný motiv. V další fázi se „chtění“ mění na to, že jedinec „musí“ něco udělat pro to, aby dosáhl svého cíle. Konečný cíl je pro nás výzva či potřeba, kterou se snažíme uspokojit, a která nám zároveň přináší pocit štěstí. Cesta k cíli je ztížena překážkami, které ovlivňují vnitřní a vnější faktory. Mezi vnitřní faktory se řadí vnitřní pocity jedince jako strach, obavy, nedostatečná sebedůvěra, atd. K vnějším faktorům patří to, co nemůžeme ovlivnit jako počasí, prostory plnění cíle, ostatní osoby (Hanus & Chytilová, 2009).

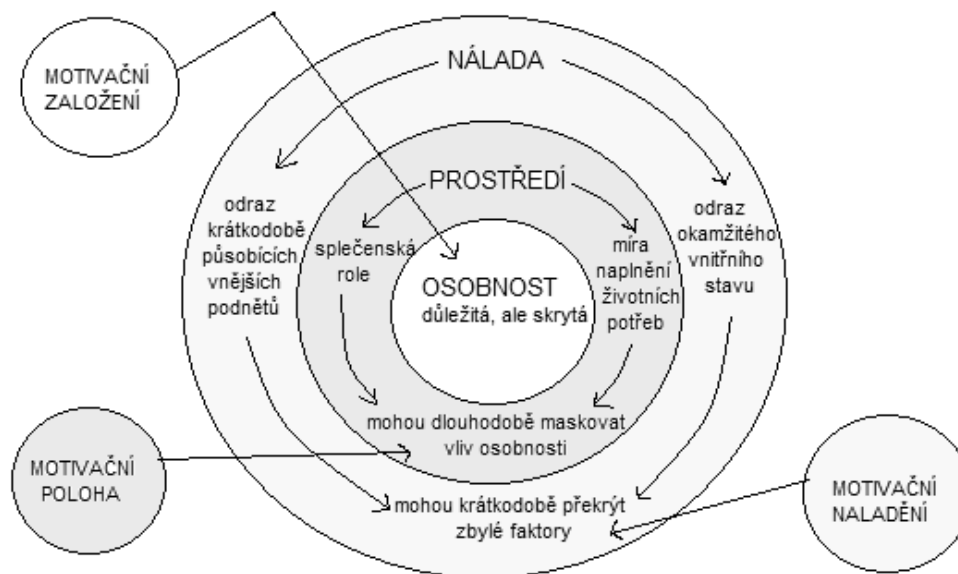
Mnoho autorů ve svých knihách píše o motivaci či teorii motivace, Plamínek (2002, 74) definuje motiv lidského chování jako „naplňování potřeb, přičemž základními složkami tohoto procesu jsou odstraňování nepříjemných pocitů a navozování pocitů příjemných. Prožívání pocitů bývá i v procesu učení“.

Slavík et al. ve své knize Vysokoškolská pedagogika (2012) rozebírá téma dynamiky a samotné motivace osobnosti. Základní složkou motivace je motiv, který je pohnutkou činnosti zahajující nebo zabraňující. Pokud motiv vzniká uvnitř osobnosti, je nazýván motivem vnitřní. Pokud naopak vzniká vně osobnosti a působí zvenčí, jde

o motiv vnější (též nazývám jako stimul). Pokud chceme docílit účinné motivace, je potřeba použít obou.

Plamínek (2002) popisuje tzv. vrstvy motivace, které označuje za vzájemně nezávislé, však všechny vytváří aktuální motivaci jedince. První z nich je motivační založení založené na odrážející osobnosti člověka, motivační poloha představuje životní a pracovní podmínky, motivační naladění ukazuje okamžitý stav vnitřních pohnutek, aktuální situaci.

Obrázek 6 Struktura motivačního pole (Plamínek, 2002)



## Kontrola

Proces kontroly je charakterizován porovnáním shody vytyčených cílů a mírou jejich naplnění. To se děje pomocí zpětných vazeb a evaluace.

### *Význam zpětných vazeb*

Zpětná vazba je v obecném pojetí podle Reitmayerové a Broumové (2007, 9) „informace upozorňující na to, zda chování nějakého systému je nebo není na žádoucí cestě.“ Tento typ vazby můžeme sledovat v živých i neživých přírodních systémech, protože si neustále vyměňují informace s okolím. Lidé si mohou sdělovat informace



o zpětné vazbě neverbálním způsobem, pomocí gest, mimik a postojů, a verbálně. Význam zpětné vazby roste se zvyšujícím se počtem informací kolem nás.

Hroník (2006) definuje podmínky účinné zpětné vazby:

- Osobu, které poskytujeme zpětnou vazbu, musíme informovat o jeho chování a nehodnotíme pouze slovy dobře či špatně.
- Ve zpětné vazbě pouze popisujeme chování, nikoli člověka jako takového.
- Zpětnou vazbou poskytujeme specifické informace, žádné zobecňující tvrzení.
- Při zpětné vazbě je vyjádřen náš pocit prostřednictvím popisu.

Cílená zpětná vazba je vazba, která je chtěná, neprobíhá zcela přirozeně a je zaměřená na určitou charakteristiku. Zpětnovazební informace se zaměřují na určité situace či osoby. Často se setkáváme s tím, že je cílená zpětná vazba (dále jen CZV) součástí uměle navozených situací - her, programů, aktivit či pracovních procesů. Tento typ zpětné vazby je v nejširším slova smyslu součástí výchovy a díky ní si člověk dokáže uvědomit, ale také zpracovat a aplikovat jeho chování na budoucí podobné případy. CZV pomáhá předvídat člověku chování a reakce jeho okolí a jejím cílem je zlepšení postupu jedince tak, aby dosáhl žádoucího způsobu chování jak svého, tak svého okolí (Reitmayerová & Broumová, 2007).

Slavík et al. (2012) popisuje komunikační proces, ve kterém má své místo také zpětná vazba, která je rozdělena na spontánní (nevyžádanou) zaznamenávající bezprostřední reakce příjemce. Naopak zpětná vazba vyžádaná probíhá za situace, kdy si nejsme jisti bezprostředních reakcí, často je položena dotazující otázka. Kvalitní zpětná vazba je preventivní opatření proti nedorozumění mezi lidmi.

### ***Evaluace realizovaných akcí***

Slavík et al. (2012) vysvětluje pojem evaluace jako určení hodnoty neboli ocenění. V oblasti pedagogické je evaluace chápána jako zjišťování a vysvětlování stavu, úrovně kvality, efektivnosti procesu vzdělávání.

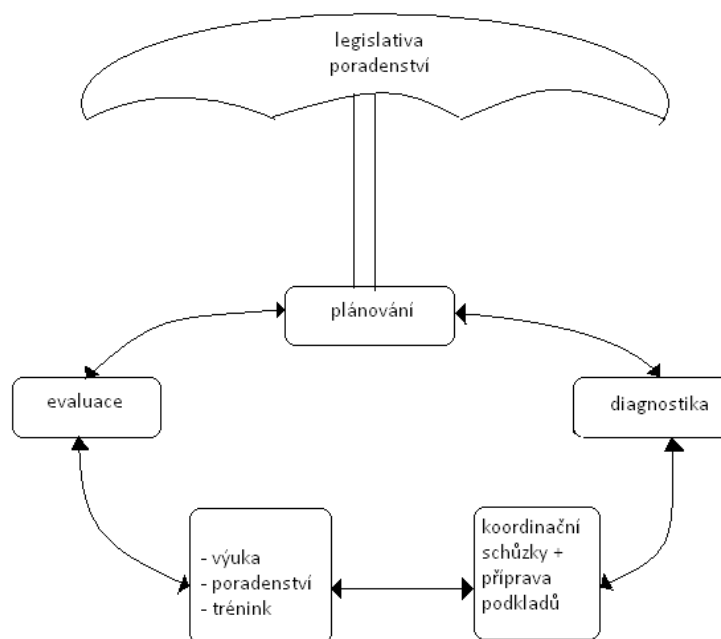
Prvotní důvod vzniku evaluace v české zážitkové pedagogice bylo nucené dokládání výsledků aktivit. Evaluační proces má pět navazujících částí, které mají logické uspořádání.

- Evaluace prvního řádu je prováděna před zahájením projektu. Je používána při tvorbě plánované dramaturgie, kdy se dostupné informace týkající se klientů, cílů, témat, prostředí a členech týmů sbírají, analyzují a vyhodnocují.
- Evaluace druhého řádu se používá v reálné dramaturgii. V této fázi evaluace jsou sledovány reakce účastníků zážitkového projektu na program, cíle, pravidla, vývoj skupiny, změnu skupinové dynamiky. Evaluace je důležitá pro modifikaci programu.
- Evaluace třetího řádu je hodnocení právě realizovaného projektu společně s vyhodnocením jednotlivců, podskupin a celé skupiny klientů, stejně jako týmu instruktorů a dalších prvků programu.
- Evaluace čtvrtého řádu je používána při vytváření závěrečné ideální dramaturgie. Hodnocení je prováděno prostřednictvím dotazníku či jiných výzkumných technik s odstupem nejčastěji dvou měsíců po zážitkové akci. Zjištěné výsledky jsou porovnány s výsledky evaluace předešlého řádu.
- Evaluace pátého řádu je poslední a nejtěžší fáze procesu hodnocení. Sleduje se, jestli byl cíl a téma projektu zvnitřněno klienty, jestli se naučené dovednosti, vědomosti a vzorce chování nějakým způsobem promítly do jejich života. Tyto závěry jsou podkladem pro ideální dramaturgii (Hanuš & Chytilová, 2009).

## 2.1.4 Specifika a modifikace plánování APA ve volném čase

Způsob plánování pohybových programů pro osoby se specifickými potřebami je vyjádřen v modelu PAPTECA (Planning, Assessment, Prescribing, Teaching, Evaluating, Consulting, Advocating). V tomto modelu je zastřešující oblastí poradenství, které legislativně ovlivňuje vnější podmínky. Správné plánování je důležitým prvotním krokem při vytváření akcí nejen pro osoby se specifickými potřebami, ve kterém se řeší otázky materiálního, časového, personálního a prostorového zajištění. Následujícím krokem plánování pohybových programů je diagnostika. Právě ta zajišťuje dostatečné informace o klientech. Nezbytná je v procesu také evaluace, které by se měla uskutečnit dle potřeb účastníků pohybových programů. Je třeba nezapomínat na setkání, kdy se prezentují možné cíle a s tím spojené očekávání tzv. koordinační schůzka (Ješina, Kudláček, et al., 2011).

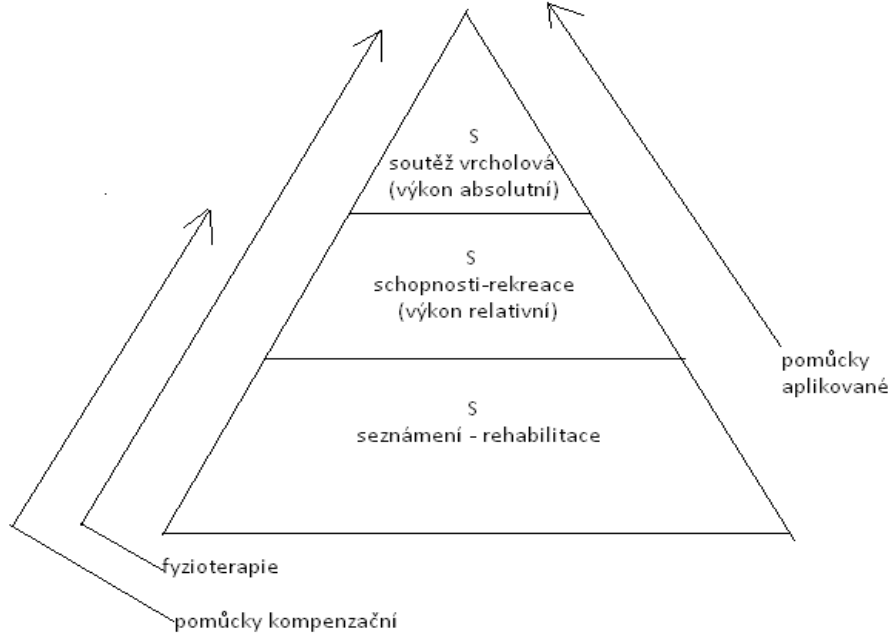
Obrázek 7 Model PAPTECA (podle Sherrill, přeloženo Kudláček & Ješina, 2008).



Válková (2010) definuje ve svém článku prostředí pohybových aktivit pomocí schématu pyramidy, též známá jako pyramida rovin tří S: seznámení – schopnost – soutěžení. Širokou základnu tvoří rovina seznámení se s dostupnými a vhodnými činnostmi, období rehabilitace a pokusy o navrácení se do programu pohybových

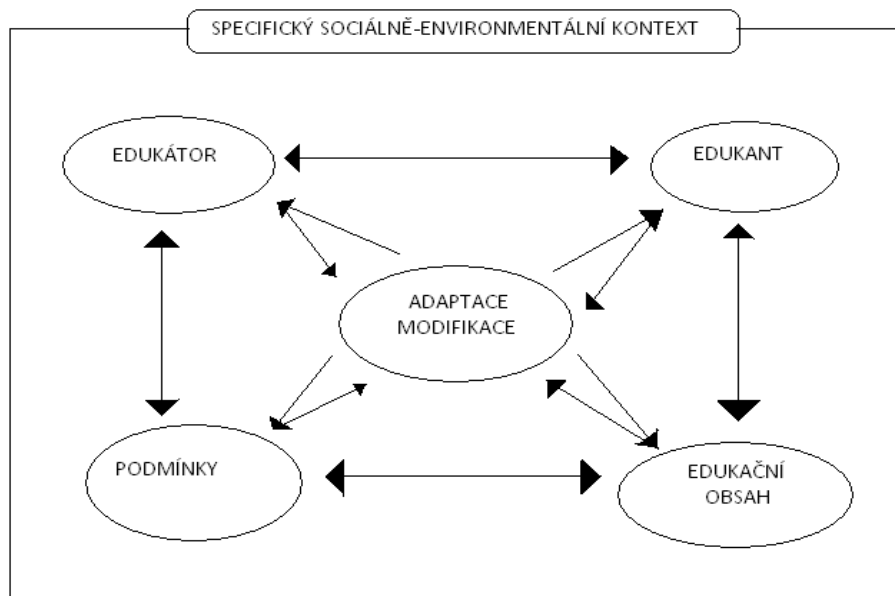
aktivit. V další rovině schopností dochází k jejich zdokonalování a možný přechod do vyšší úrovně, soutěže, která tvoří vrchol pyramidy. Postup záleží jak na okolních podmínkách, tak na samotném jedinci. Z hlediska kvality života je podstatné dosáhnout úrovně prostředního S. Fyzioterapie se týká všech úrovní pyramidy. Do úrovně druhého S si jedinec vystačí s kompenzačními pomůckami, kdežto na druhé a převážně třetí úrovni S je potřeba využít pro vrcholovou sportovní aktivitu pomůcky aplikované.

**Obrázek 8 Pyramida tří S (podle Válková, 2010)**



Ješina, Hamřík, et al. (2011) dále tento model (podle Válková) upravují dle jednotlivých vzdělávacích oblastí/ oborů. K úrovni prvního S – rehabilitace přiřazuje vzdělávací oblasti psychologie, tělesné výchovy, sociální práce a vychovatelství. Stupně druhého S - rekreace dosahuje sociální práce a vychovatelství a k úrovni posledního S - sportu je přiřazena vzdělávací oblast sportovního tréninku. Autor také uvažuje nad stádiem dosažení tzv. S dle oborů. Obor rekreologie/ pedagogika volného času prolíná první a druhé S (rehabilitaci a rekreaci) a do všech tří fází S zasahuje obor ATV, APA a fyzioterapie.

Obrázek 9 Edukační čtverec APA (podle Ješina, 2011)



V oblasti aplikovaných pohybových aktivit a plánování je nutné soustředit se na modifikace obsahu, podmínek a adaptace především na straně edukátora (též pedagoga instruktora, animátora) a edukanta (žák, sportovec). Model didaktického čtverce uvádí již Frömel (in Válková, 2010). Všechny tyto vztahy jsou respektovány a rozšířeny v tzv. edukačním čtverci APA (Ješina, Hamřík, et al., 2011).

Řešení modifikací v oblasti APA je naznačováno v modelech různých autorů. Kolektiv autorů Roibás, Stamatakis a Black (2011) vytvořili model STEP. Ten je charakterizován jako struktura, která může být použitelná pro pohybové aktivity pro účastníky s rozdílnými schopnostmi. Modifikace probíhá v:

S – prostoru,

E- zařízení/ vybavení,

T- úkolu,

P- lidech/ jejich chování.

Australská sportovní komise se přiklání k používání tzv. stromu – TREE, který popisuje tyto modifikace:

T – učebního/ vedoucího stylu,

R – pravidel a regulací,

E – náčiní/ pomůcek potřebných k dané aktivitě,

E – prostředí (Roibás et al., 2011)

V českém kontextu modifikace plánování APA konkretizuje Kudláček a Ješina (2008) v těchto oblastech: způsobu komunikace, prostředí, počtu hráčů, způsobu a množství získaných bodů, rolí hráčů, náčiní, způsobu pohybů při hře, času na hru, intenzity střídání fáze zatížení a odpočinku, parametrů cílů, využití kompenzačních pomůcek a celkové modifikace pravidel.

Existuje mnoho zpracovaných studií, které srovnávají vliv pohybových aktivit na intaktní populaci a osoby s postižením. Kalyvas a Reid (2003) zkoumali vliv sportovní aktivity na studenty s a bez tělesného postižení při volejbalu a posléze po modifikacích pravidel. Výstupem bylo zjištění, že si většina studentů užila obě hry, i když starší studenti se cítili v modifikované hře nekomfortně.

Při realizaci programů pro osoby se specifickými potřebami je důležité soustředit se na podrobnější znalost klientů. Je potřeba znát základní i specifické motorické kompetence, které jsou pro osoby se specifickými potřebami na jiné úrovni. Pokud by byly kategorizovány jednotlivé bariéry volnočasových aplikovaných aktivit, tak na prvním místě jsou to bariéry postojové, které mohou být doplněny prostorovými, personálními a materiálními limity. Nejdůležitější je samotná vnitřní motivace jedince se specifickými potřebami jako sebevědomí a sebehodnocení. Za nejčastější vnější bariéry lze považovat postojové překážky a architektonické (Ješina, Hamřík, et al., 2011). Mnoho zahraničních autorů zveřejnilo knihy, články a jiné zdroje na téma bariéry nejen v oblasti APA. Již v roce 1987 vydal v Austrálii svou knihu na téma bariéry v procesu integrace Halpenny.

## 2.2 CHARAKTERISTIKA OBORŮ APA A ATV

### 2.2.1 Vymezení oborů APA a ATV

Obory APA a ATV spadají do vědního oboru kinantropologie, který je charakterizován jako integrované paradigma studií člověka v pohybu nebo také vědní obor, který v horizontální rovině protíná vědní disciplíny – vědy přírodní, společenské a vědy o pohybu společně s vertikální linií vývoje člověka, variantami sociokulturními přístupy klinickými a variantními edukativními (Válková, 2010).

Podle Kudláčka (2011) se problematikou vzdělávání osob se specifickými potřebami v kontextu pohybových aktivit zabývá vědní disciplína nazývaná jako aplikované pohybové aktivity. Aplikovaná tělesná výchova, která je definována jako tělesná výchova pro osoby se zdravotním postižením či jinými specifickými vzdělávacími potřebami, je aplikována na školách speciálních (pro mentálně, sluchově, zrakově, tělesně postižené nebo pro žáky s kombinovaným postižením) i na školách běžných.

Ješina, Kudláček, et al. (2011, 18) definují v našich podmínkách APA jako „kinantropologickou multidisciplinární vědní oblast (či vědní disciplínu), která se zabývá zkoumáním modifikace (adaptace) podmínek a obsahu, ale i dalších činitelů (žák a pedagog) výchovně-vzdělávacího procesu s cílem zlepšení kvality života osob se speciálními potřebami a integrace těchto jedinců mezi intaktní populací prostřednictvím činností pohybového charakteru“.

Válková a Kunetová (2012, 43) ve svém článku Znalost termínů „aplikovaná tělesná výchova/ aplikované pohybové aktivity“ mezi veřejností reagují na tuto definici a upozorňují na to, že „APA není samostatnou vědní oblastí, je oborem hraničním a aplikovaným a nezachycuje pouze výchovně vzdělávací proces“.

Podle Válkové (2012, 31) „rozdíl mezi APA a ATV spočívá v tom, že ATV je pak více spojována s oblastí školní TV a oblastí vzdělávání. APA je termín širší, zastřešující, ATV termín užší“. Stejný autor popisuje, že pro správné pochopení významu APA je potřeba uvést vybrané pilíře, které jsou: kontaktní teorie, vnímání

„jinakosti“, kategoriální – nekategoriální pojetí, mobilita jako filozofická kategorie, princip modifikací a princip nezávislého života.

Aplikované pohybové aktivity jsou podle EUFAPA (2006) in Ješina et al. (2011) vymezeny jako mezipředmětová akademická disciplína podporující postoj přijetí individuálních rozdílů, seznamují s přístupem k aktivnímu životnímu stylu a sportu a spolupráci v APA.

Podle Evropského standardu v aplikovaných pohybových aktivitách je pojem aplikované pohybové aktivity chápán jako profese poskytování služeb a akademický obor, který podporuje postoj přijetí individuálních rozdílů, obhájí lepší přístup k aktivnímu životnímu stylu a sportu, a podporuje inovace a společné poskytování služeb a posílení postavení systému. V APA jsou obsaženy oblasti tělesné výchovy, sportu, rekreace a rehabilitace osob se znevýhodněním (EUSAPA, Kudláček, 2010).

Techniky pro přizpůsobení činností, výuky, programů a zařízení byly popsány v zemích jako Německo, Česká republika a Japonsko, jejichž jazyky vznikly z různých kořenů (Hutzler & Sherrill, EUSAPA, 2010).

Podle Kudláčka (výstup z EUSAPA, 2010) oblast APA na evropské úrovni byla řešena na začátku 80. let v rámci Evropské federace APA na prvním setkání Evropského kongresu na univerzitě v Belgii, které uspořádal Dr. Jean-Claude DePotter, pozdější prezident Evropské větve mezinárodní federace IFAPA (později Evropská federace APA EUFAPA).

### **2.2.2 Historie oborů ATV a APA**

V 70. letech dvacátého století začal do Evropy pronikat termín „Adapted Physical Activity“, do České republiky to bylo od počátku 90. let. Podstatou APA bylo umožnění modifikovaného pohybu a následné zapojení do pohybových činností. Z tohoto termínu můžeme vyčíst zárodky propagace vzdělávání pohybem i k pohybu osob se specifickými potřebami (Válková, 2012).



V knize Válkové (2012) jsou zdůrazněny tyto tři myšlenky J.A.Komenského, o které se opírá koncept aplikovaných pohybových aktivit:

- každý člověk je vzdělavatelny v rámci svých limitů,
- vzdělání je přístupné všem,
- hra a výchova v rodině je základem ke vzdělávání.

Již v 19. století byla snaha ve speciálních zařízeních vzdělávat osoby se specifickými potřebami. Po druhé světové válce se tyto instituce začaly zajímat o rehabilitaci i školní vzdělávání díky následkům války a reakcím na Listinu základních lidských práv a svobody. Následně bylo zapotřebí profesně vzdělávat osoby pracující v této oblasti (Válková, 2010).

V 90. letech minulého století existovala velká škála profesí zaměřených na sport, trenérství a jiné typy licenčních programů, avšak žádný specifický obor zaměřený na sport pro lidi s handicapem. Ke konci 80. let, jako reakce Charty, vznikla pracovní skupina, která formulovala nařízení Evropské asociace pro výzkum v aplikovaných pohybových aktivitách. Výsledkem byl vznik dokumentu Evropská charta sportu pro všechny: zdravotně postižené osoby. Nejen díky tomuto dokumentu začala od roku 1990 evropská magisterská studia v oboru APA na Katolické univerzitě Leuven v Belgii. Na FTK UP v Olomouci byl obor APA akreditován v roce 2009. První akreditovaný program aplikovaná tělesná výchova byl na Fakultě tělesné kultury otevřen v roce 1991, kdy byl tento program složen z oborů speciální pedagogika, tělesná výchova a předmětů didaktických. V roce 1994 byl studijní program doplněn o předměty didaktiky ATV. Díky restrukturalizaci pracovišť na FTK byla v roce 2004 tehdejší katedra aplikované tělesné výchovy přejmenována na katedru aplikovaných pohybových aktivit v souladu s názvem doktorského programu (Válková, 2011).

V roce 1973 byla založena mezinárodní organizace International Federation of Adapted Physical Activity IFAPA, která se zaměřuje na podporu a propagaci v oblasti pohybových aktivit pro osoby s postižením, koordinaci výzkumů z oblasti APA i následnou podporou aplikací daných výzkumů. Tato organizace provozuje auditorskou činnost a vydává vědecký časopis Adapted Physical Activity Quarterly APAQ. Na půdě evropského kontinentu působí organizace European Federation of Adapted Physical

Activity EUFAPA, která byla založena roku 1987 a od roku 1986 pořádá evropské kongresy APA. V roce 2006 proběhlo znovuoobnovení fungování organizace EUFAPA na Fakultě tělesné kultury UP. V Česku bylo založeno občanské sdružení Česká asociace aplikovaných pohybových aktivit ČAAPA, která zastřešuje a podporuje APA na národní úrovni (Ješina, Kudláček, et al., 2011).

Volnočasové aktivity osob se specifickými potřebami se rozvíjely segregovaně. Aktivity probíhaly nejprve spontánně, posléze se z nich staly systémové akce. Ve dvacátých letech 20. století vznikaly sportovní organizace sdružující osoby se specifickými potřebami, nejprve se sdružovaly osoby se sluchovým postižením. Prázdninová škola Lipnice byla jedna z mála institucí, která zastřešovala do roku 1999 integrační zážitkové programy. V roce 1991 bylo založeno občanské sdružení Užitečný život, jejichž zážitkové akce přispěly k zlepšení chápání integrace osob se specifickými potřebami (Ješina, Kudláček, et al., 2011).

### **2.2.3 APA jako vědní disciplína**

Aplikované pohybové aktivity jako disciplína se na akademické úrovni primárně zaměřuje na osoby se specifickými potřebami a jejich soužití s majoritní skupinou obyvatel. Pokud bychom rozebírali postavení APA, spadá do vědní disciplíny kinantropologické se zaměřením na speciální pedagogiku. Jako vysokoškolské studium APA/ ATV, lze je zařadit do pedagogických věd se specializací na osoby se specifickými potřebami, které využívají jako prvotní edukační nástroj pohybové aktivity se snahou rozvoje motorické, sociální a psychické kompetence jedinců (Ješina, Kudláček, et al., 2011).

Stejný kolektiv autorů označuje za jednu ze zakladatelek APA Claudine Sherrill, která definuje APA „jako multidisciplinární teorii i praxi ve vztahu k celoživotní aktivitě jedinců se specifickými potřebami v aplikaci do všech životních sfér těchto jedinců“.

Další definice oboru APA překládá Válková (2012, 30) ve své knize Teorie aplikovaných pohybových aktivit pro užití v praxi 1, kde srovnává různé chápání termínu APA. Podle autora Doll-Tepper, G. „APA znamená pohybové aktivity a sport, jež se speciálně koncentrují na zájmy, schopnosti jedinců s limity v některých podmínkách, jako je postižení, handicap, zdravotní či věková porucha či jiný handicap“.

V roce 2005 byla přijata v České republice oficiální definice Válkové (2010, 28) „APA je multidisciplinární strukturovaný systém veškerých kontextů pohybových i sportovních aktivit osob se specifickými potřebami, ať už v prostředí separovaném, paralelním či integrovaném, realizovaný v souladu se zájmy, schopnostmi či limity daných osob. V případech, kdy individuální limity jsou v podstatě neměnné a osobu vlastně přizpůsobit nelze, je potřeba změnit prostředí.“.

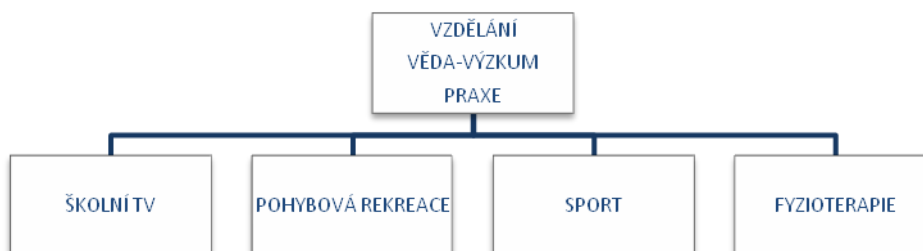
Je tedy nutné modifikovat, či adaptovat vnější vlivy prostředí a následně je aplikovat z hlediska komunikace, metod, obsahu činnosti, pravidel a podmínek přístupu, prostředí a pomůcek (Válková, 2010).

#### 2.2.4 Úrovně realizace APA a ATV

Podle Ješiny, Kudláčka, et al. (2011) APA se primárně zaměřuje na osoby se specifickými potřebami a jejich soužití s majoritní skupinou obyvatel. APA se realizuje v oblastech školní TV, sportu, rekreace a rehabilitace.

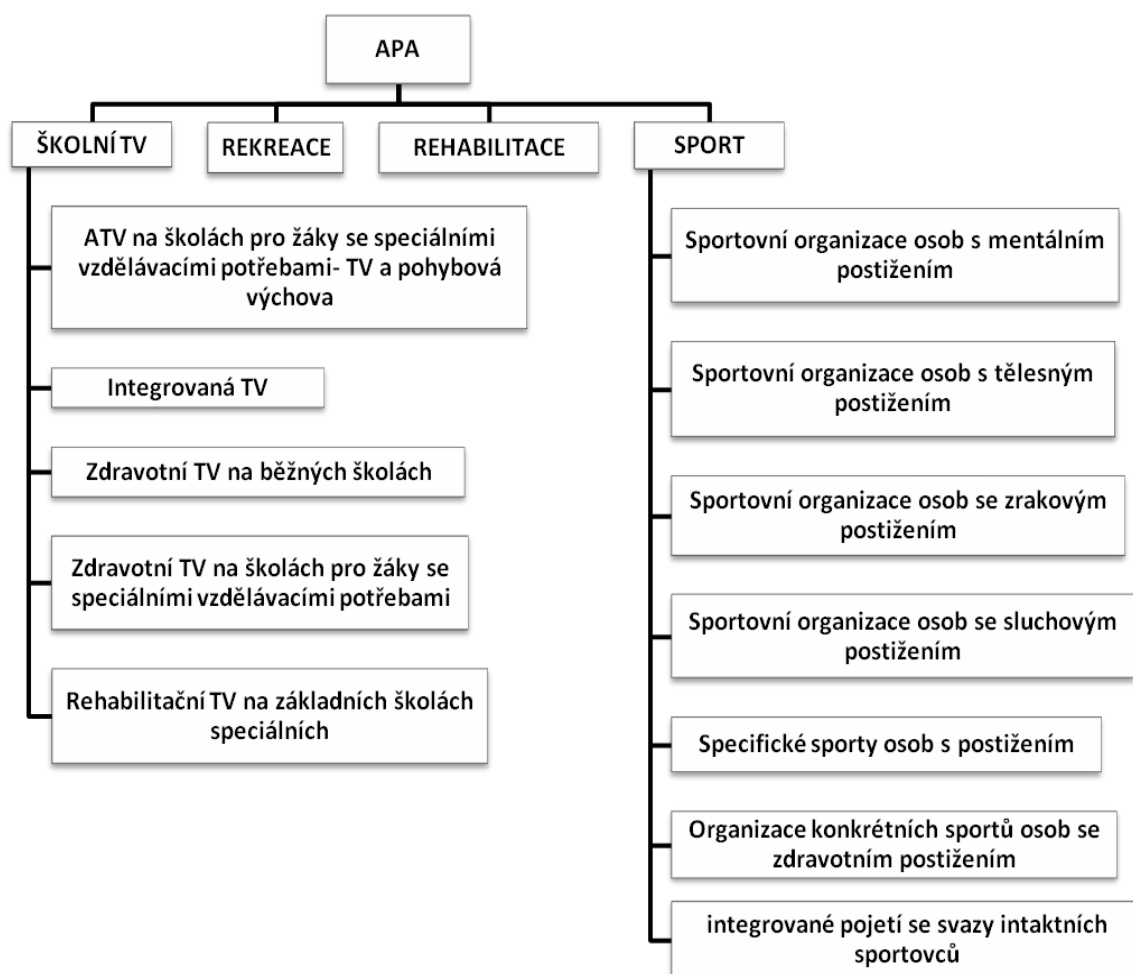
Válková ve svém článku Teoretické vymezení APA (2010) popsala vývoj konstruktů spektra APA v následujícím grafu. Do školní tělesné výchovy se řadí nejen standardní tělesná výchova, ale i zdravotní TV, která má odlišných cíl – preventivní neboli rehabilitační. (Válková, 2010).

Obrázek 10 Vývoj konstruktů spektra APA (upraveno podle Válková, 2010)



Ješina, Kudláček, et al.(2011) tento model rozvádí:

Obrázek 11 Vývojový konstrukt APA (upraveno podle Ješina et al., 2011)



## **2.3 KOMPETENCE ABSOLVENTŮ STUDIJNÍCH OBORŮ APA A ATV**

### **2.3.1 Kompetence**

Význam slova kompetence je chápán diferencovaně dle pohledů různých autorů. Přikláním se k definici Hroníka (2006), který kompetenci přirovnává ke způsobilosti. Definuje ji jako soubor specifických předpokladů k určité činnosti. Kompetence má dvě základní složky: čím (vstupy nebo předpoklady na vlastní straně) a jak (proces či přístup k práci).

Bedrnová (1998) rozlišuje pojmy kompetence a způsobilost. Způsobilost podle ní vyjadřuje určitý potenciál člověka, sama o sobě nezaručuje výkonový standard, kdežto kompetence, jak pracovní, tak sociální, vyjadřují skutečnou úroveň zvládnutí úkolů spojených s pracovním zařazením člověka.

„Kompetence zdůrazňuje schopnost vykonávat nějakou činnost. Vnímáme ji jako soubor určitých předpokladů, díky nimž může pracovník splnit svěřený úkol“ (Cimbálníková, 2009, 28).

Koubek (2007) upozorňuje na dvojí použití termínu v anglickém jazyce, a to competence a competency, v českém jazyce však vyjádřeny slovem kompetence. Tento termín vysvětluje v širším pojetí jako pravomoc či oprávnění, též certifikovanou schopnost, způsobilost, kvalifikaci, zručnost a obratnost.

Kompetence se dají členit podle různých hledisek. Hroník (2006) se přiklání k sociálně-psychologickému dělení na:

- přístupy k úkolům a věcem – kompetence řešení problému,
- vztah k druhým lidem – interpersonální (vztahové) kompetence,
- chování k sobě a projev emocí – kompetence sebeřízení.

## Klíčové kompetence

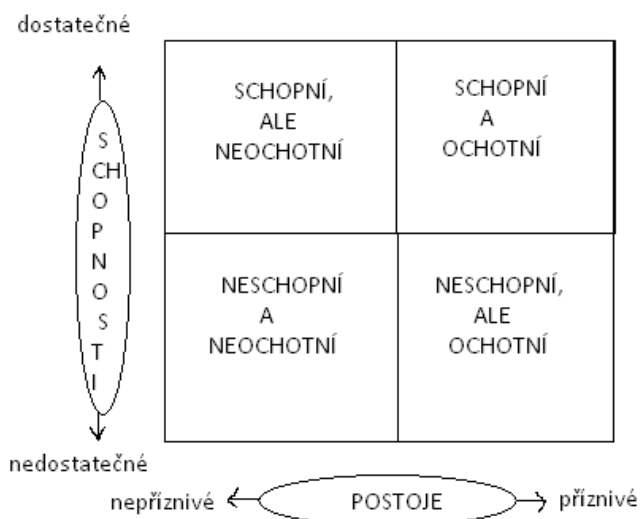
Průcha, Walterová a Mareš (2003) definují klíčové kompetence (podle anglického spojení key competences) jako soubor požadavků na vzdělávání složených z vědomostí, dovedností a schopností použitelné v pracovních i běžných životních situacích. Rozlišuje nadále kompetence učitele a žáka. Do kompetencí učitelského povolání spadají takové profesní dovednosti a dispozice, kterými má být učitel vybaven pro efektivní vykonávání svého povolání, též kompetence osobnostní a profesní.

Cimbálníková (2009) popisuje klíčové kompetence podle tzv. kariérových kotev: technicko-funkční kompetence, manažerské kompetence, jistota, kreativita, autonomie.

### 2.3.2 Osobnost člověka z hlediska nároků na jeho pracovní uplatnění

Pro uplatnění na pracovním trhu, jak možných absolventů vysokoškolského bakalářského studia APA a ATV, tak všeobecně všech uchazečů o pracovní pozici, je potřeba nabídnout vhodné lidské zdroje složené z vlastností (jací jsme), schopností (co známe a umíme) a postojů (čemu a v co věříme). Při hrubé diagnóze je možno porovnat schopnosti a postoje jedince (Plamínek, 2002).

Obrázek 12 Diagram závislosti postojů a schopností (podle Plamínek, 2002)



Koubek (2007) pojem schopnosti člení na:

- „tvrdé“ - složený z odborné schopnosti, způsobilosti, kvalifikace,
- „měkké“ - schopnosti chování.

Neméně důležité jsou podle Švece (1998) také dovednosti jedince, tedy výkonové složky lidské činnosti, chování. Autor rozděluje vnější výkonovou složku a vnitřní, složenou z motivů, schopnosti, zkušenosti a stylu učení. Dovednost je komplexnější způsobilost k řešení úkolových problémů a situací a subjekt si je osvojuje pomocí učení při výcviku a vyučování, konající se nejen na akademické půdě univerzity. Sociální dovednost „je komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných sociálních situacích. Soubor sociálních dovedností je klíčovou součástí sociální kompetence“ (Švec, 1998, 77). Sociální kompetence, vyvíjející se v čase, zahrnuje sociální dovednost vědomosti, potřeby, postoje, vlastnosti podmiňující účinnou sociální komunikaci.

### **2.3.3 Profesní standard**

Profesní standard je výstupem z kompetencí a měl by být normou, která stanovuje klíčové kompetence potřebné pro kvalifikovaný standardní výkon. Tyto standardy představují základní kritéria pro hodnocení kvality (Slavík, 2012).

KOMPETENCE → STANDARD → KVALITA

Klíčové kompetence v zaměstnávání jsou samy o sobě obsahově neutrální díky tomu, že jsou použitelné na libovolný obsah (Siegrist, 2001).

### **Kognitivní přístup**

Důležitý je v tomto přístupu člověk a jeho schopnost myslet a řešit problémy. Podstatné je uvědomit si, jaké myšlenkové výkony musí člověk vykazovat, jestliže chce být produktivně činný. Samotná kognice je charakterizována procesem lidského jednání v následném pochopení úsudku, závěru, schopnosti řešit problémy, schopnosti

kritizovat, reflexivitě. Za charakteristické třídění klíčových kompetencí dle kognitivního přístupu lze považovat toto:

1. Základní kompetence: myšlenkové operace jsou předpokladem pro zvládnutí nejrůznějších situací a požadavků.
2. Horizontální kompetence: získání informací, jejich porozumění a zpracování, následné chápání jejich specifčnosti.
3. Rozšiřující prvky: vědomosti v oblasti fundamentální kulturní techniky.
4. Dobové faktory: doplňování si nových znalostí z nových poznatků (Siegrist, 2001).

### **Přístup založený na analýze činností**

Tento přístup se snaží sledovat souvislosti profesního jednání a ujasňovat základní schopnosti potřebné k pružnému zvládnutí situací v zaměstnání. Pro dnešní prostředí jsou typické změny v pracovním obsahu, tedy přechod k samostatnosti. Od jednotlivců jsou vyžadovány týmové kompetence (empatie, uznání, schopnost změny rolí), systémové kompetence (brání ohledu na okolní systémy jako ekonomický, politický,...). Samotné chování jedince je jednou z důležitých kompetencí. Chování, které jedinec přijme za své, též reflexivita, je důležitá schopnost sebekritiky, sebepoznání (Siegrist, 2001).

### **Přístup zaměřený na společnost**

Přístup zaměřený na společnost je přístup, který je složen z adaptačních kompetencí na daného zaměstnavatele a tvůrčí kompetence jedince, čili jeho vlastní přínos (Siegrist, 2001).



## **Struktura klíčových kompetencí**

Klíčové kompetence podle Richtera (Schlüsselqualifikationen, 1995) jsou rozděleny takto:

### Sociální kompetence

- komunikativnost,
- kooperativnost,
- schopnost čelit konfliktním situacím,
- schopnost týmové práce.

### Kompetence ve vztahu k vlastní osobě

- být vlastní koordinátorem,
- kompetentní zacházení se sebou samým/ s vlastní hodnotou,
- schopnost posoudit sám sebe a dále se rozvíjet,
- sebereflexe,
- vědomý rozvoj vlastních hodnot a lidského obrazu.

### Kompetence v oblasti metod

- uplatňovat své odborné znalosti, umění analyzovat,
- vypracovávat nové tvořivé řešení,
- strukturovat a klasifikovat nové informace,
- dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti,
- kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací,
- zvažovat šance a rizika.

### **2.3.4 Komunikativní kompetence**

Komunikativní kompetence je možno dle Slavíka (2012) snímat ve čtyřech rovinách:

1. Gramatická kompetence (znalost jazykového kódu) – znalost spisovného jazyka společně s gramatikou, výslovností, slovní zásobou, atd.
2. Diskursní kompetence (schopnost kombinovat slova, tvořit text a proslovy) – schopnost tvorby ústních i písemných textů, rétorické schopnosti.
3. Sociolingvistická kompetence (rozsah, ve kterém je možno tvořit texty, proslovy) – schopnost komunikace v různém prostředí, v různých vztazích, adekvátně reagovat v rámci komunikativních dovedností.
4. Strategická kompetence (znalost komunikačních technik do takové míry, aby bylo možno dosáhnout komunikačních cílů).

### **2.3.5 Pedagogické kompetence**

Slavík (2012) kompetenci chápe jako excelentní způsobilost. Je to komplex dovedností, znalostí, postojů a zkušeností, které jsou brány jako cílové kategorie profese vzdělavatele v různorodých podmínkách. Kompetence musí být flexibilní a variabilní. Pedagog je získává a rozvíjí v průběhu profesní dráhy včetně celoživotního vzdělávání. Lze je rozdělit na těchto skupin:

#### Kompetence oborově předmětová

- osvojení systematických znalostí specializace oboru,
- aplikace praktické zkušenosti z oboru,
- schopnost transformace poznatků do obsahů,
- integrování mezioborových poznatků a výsledků výzkumu, vytváření mezioborových vztahů,

- vyhledávání a zpracování informací, znalosti informační a komunikační technologie,
- transformace metodologie poznání daného oboru do způsobu myšlení studentů;

#### Kompetence obecně pedagogická

- zvládnutí procesů a podmínek vzdělávání v teoretické a praktické rovině,
- dokázat se orientovat v oblasti výchovy a vzdělávání,
- podpora rozvoje individuálních kvalit studentů,
- znalost o právech člověka;

#### Kompetence didaktická a psychodidaktická

- ovládnutí strategie vyučování a učení v praktické a teoretické rovině ve spojení s psychologickými, sociálními a kauzálními aspekty,
- užívat metodické znalosti ve výuce a respektovat při tom individuální zvláštnosti,
- mít znalosti o tvorbě vzdělávacích programů a používat je pro tvorbu vlastní výuky,
- mít znalosti o způsobech hodnocení a jejich psychologických vlivech a umět používat nástroje hodnocení vzhledem k požadavkům školy,
- umět používat informační a komunikační technologie pro podporu učení;

#### Kompetence diagnostická a intervenční

- používat správným způsobem diagnostické prostředky na základě znalosti individuálních předpokladů studentů, diagnostika sociálních vztahů ve skupině,
- reflexe vzdělávacích potřeb a zájmů,

- identifikace studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a uzpůsobení vyučovacích metod dle potřeb jedince,
- vhodné způsoby vedení nadaných žáků,
- umět ovládat prostředky k zajištění slušného chování a k řešení náročných situací a problémů;

#### Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

- vytvářet příznivé podmínky pracovního klimatu ve skupině na základě sociálních vztahů,
- ovládání prostředků profesní socializace studentů a jejich použití v praxi,
- orientace v sociálních situacích a jejich vhodné řešení,
- osvojit si prostředky pedagogické komunikace,
- efektivní způsob komunikace nejenom s žáky, ale i dalšími interními a externími partnery školy;

#### Kompetence manažerská a normativní

- mít znalosti o fungování a podmínkách v dané školní instituci,
- znát zákony a další normy týkající se profese a pracovního prostředí,
- rozumět systému vzdělávací politiky a být schopen aplikace do pedagogické praxe,
- zvládnout administrativní činnost – evidence žáků, vedení záznamů a výkaznictví,
- mít organizační schopnosti i v mimoškolních aktivitách žáků,
- zvládat způsoby vedení žáků a vytvářet vhodné podmínky pro efektivní skupinovou spolupráci,
- být schopen vytvářet efektivní projekty;

### Kompetence profesně a osobnostně kultivující

- mít všeobecný rozhled v oblastech filozofie, politiky, kultury, práva a ekonomie, formovat postoje a hodnoty žáků,
- vystupovat reprezentativně v rámci své profese na základě profesní etiky a správného vzorce chování,
- obhájit si vlastní učební postupy,
- podílet se na spolupráci s ostatními kolegy,
- schopnost sebereflexe na základě sebehodnocení,
- schopnost sebereflexe na základě kvalifikovaného ocenění,
- fyzická zdatnost,
- morální bezúhonnost.

Švec (1999) se ve své studii pokouší o kategorizaci kompetencí učitele. Rozděluje je do tří skupin, které dále rozčleňuje do dílčích kategorií:

1. kompetence k vyučování a výchově: psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence,
2. osobnostní kompetence
3. rozvíjející kompetence: adaptivní, informační, výzkumné, sebereflexivní a autoregulační kompetence.

Lazarová (2005) upozorňuje na to, že učitelské kompetence nejdou zcela kategorizovat díky tomu, že intervence typu pomáhání a řešení krizí nejsou pokládány za běžné činnosti učitele. Pojem kompetence vyjadřuje jako snahu přizpůsobení se praktickým požadavkům dne.

Stejná autorka (2005) zdůrazňuje roli krizově intervenčních kompetencí, potřebných nejen pro učitele, charakterizované jako schopnosti a dovednosti jedince

poskytovat sociální oporu a poradenství. Umožňují pracovníkovi rychle se zorientovat v situaci, zvážit vlastní možnosti, práva a povinnosti, adekvátně vypracovat plán intervencí, poskytnou tzv. první pomoc, základní poradenství a sociální podporu, spolupracovat s odborníky a vyhodnotit účelnost intervence.

V knize EUSAPA Kudláček a Klavina (2010) zdůrazňuje kompetence specifických dovedností učitele TV související s učením a se samotnou podstatou TV.

### **2.3.6 Kompetence absolventů APA a ATV**

#### **Kompetence v oblasti rehabilitace**

Verellen a Molik (2011) vymezují ve svém článku kompetence pracovníků APA v oblasti rehabilitace. Tyto kompetence obsahují specifické znalosti v kombinaci s různorodostí dovedností a mohou být rozděleny na terapeutické, pedagogické, výchovné a manažerské.

Kompetence v této oblasti byly popsány i v EUSAPA (Kudláček et al., 2010) a rozčleněny do terapeutické, pedagogické a řídicí oblasti.

#### **Kompetence ve sportu**

Kompetence pracovníků v oblasti sportu APA jsou v EUSAPA definovány jako (Kudláček et al., 2010):

- rozvinout a adaptovat cvičení a tréninkový program pro osoby s postižením a/ nebo specifickými potřebami pro specifický sport,
- hodnotit počáteční situaci a ohlížet se při tom i na minulost,
- rozvinou a adaptovat cvičení a tréninkový plán,
- komunikovat a kooperovat s jedinci a skupinou,

- administrativní kompetence,
- finanční gramotnost,
- znát hodnotu lidských zdrojů,
- umění adaptace strategie vedení,
- evaluovat efekty a přizpůsobit plány,
- sebebprosazovat se,
- vstoupit do procesu celoživotního vzdělávání.

### **Kompetence podle EIPET**

Kompetence pedagogických pracovníků projektu EIPET<sup>1</sup> (Ješina, Kudláček, et al., 2011, 24-27):

- přizpůsobit školní kurikulum TV tak, aby odráželo současné podmínky a potřeby všech studentů se specifickými vývojovými poruchami (dále SVP) v TV,
- diagnostikovat aktuální stav dovedností studentů se SVP v TV,
- plánovat výuku s ohledem na příslušný rozvoj všech žáků v integrované TV,
- připravovat vyučovací jednotky a třídy pro integraci žáků se SVP,
- přizpůsobit vyučování tak, aby byly naplněny potřeby všech studentů v integrované TV,
- modifikovat chování studentů tak, aby byla zajištěna co nejvhodnější a bezpečná výuka pro všechny studenty,

---

<sup>1</sup> Projekt EIPET byl podporován evropským vzdělávacím programem Leonardo da Vinci a Národní agenturou Irsko. Cílem projektu bylo odstranění obtíží spojených s integrací osob a vzdělávání učitelů TV (Ješina, et al, 2011).

- komunikovat se žáky se SVP a ostatními, kteří jsou přímo nebo nepřímo zapojeni do integrované TV,
- evaluovat žáky se SVP v integrované TV,
- hodnotit efektivitu programů integrované TV,
- pokračovat v rozvoji vlastních profesních dovedností a znalostí,
- prosazovat práva a potřeby žáků se SVP.

### **Kompetence v APA**

Kompetence v APA jsou popsány v EUSAPA (Kudláček, 2010). Mezi ně se řadí právě tyto:

- posoudit potřeby studentů se SVP,
- přizpůsobit školní vzdělávací program TV individuálním potřebám všech studentů se SVP,
- postupně plánovat konkrétní vzdělávací zkušenosti do integrované TV,
- připravit učitelské prostředí před příchodem studentů se SVP,
- přizpůsobit učení za účelem poznání potřeb všech studentů v TV,
- podnítit chování studentů k upevnění nejvhodnějšího a nejbezpečnějšího učení se pro všechny studenty v TV,
- komunikovat se studenty se SVP s cílem vyvolat jejich porozumění a větší míru podílení se na aktivitách samotných,
- zhodnotit učební posun studentů se SVP v souvislosti s jejich individuálními cíli,
- evaluovat vhodnost kurikulárních adaptací na studenty se SVP,
- evaluovat efektivitu požadovaných vyučovacích strategií,



- spolupracovat s různými profesionály, kteří pracují s podobnými tématy,
- spolupracovat s ostatními zástupci studentů se SVP,
- zastávat se potřeb a práv studentů se SVP,
- zlepšovat profesionální dovednosti a vědění.

### **2.3.7 Profil a uplatnění absolventa bakalářského studia APA a ATV**

#### **APA**

„Absolvent bakalářského studia oboru APA je vysoce kvalifikovaný pracovník s orientací na aplikované pohybové aktivity, který komplexně zajišťuje nebo řídí výchovně-vzdělávací a koordinační činnost v oblasti využití volného času dětí, mládeže a dospělých se zdravotním postižením v zázemích různého typu“ (Kudláček et al., 2012, 35).

Do roku 2012 mohl podle článku v časopise APA v teorii a praxi absolvent bakalářského studia APA působit jako (Kudláček et al., 2012):

- odborný lektor, pracovník školského zařízení pro zájmové vzdělávání, pedagog volného času, vedoucí střediska volného času, asistent pedagoga, pracovník vzdělávacího zařízení,
- pracovník centra zdravotně postižených, sportovních svazů a zařízení, pedagogický pracovník sociálních zařízení,
- vychovatel v domově mládeže, družině, vychovatel speciální školy/ mimoškolském prostředí, vychovatel speciální mateřské školy, vychovatel zařízení ústavní a ochranné výchovy,
- administrativní pracovník,
- asistent pedagoga v běžných i speciálních školách.

V publikaci Aplikovaná tělesná výchova od Ješiny, Kudláčka, et al. (2011) jsou vymezeny také kompetence absolventů oboru APA. Tyto legislativní kompetence však doznaly v roce 2012 inovací s ohledem na nový přístup ze strany MŠMT.

## **ATV**

„ATV je vysokoškolským studijním oborem v programu tělesná výchova a sport. Cílem je vzdělávat odborníky v oblasti tělesné výchovy, sportu a rekreace pro všechny, tedy i osoby se SVP“ (Kudláček et al., 2012, 36).

Podle Ješiny, Kudláčka, et al. (2011) je do roku 2012 absolvent vysokoškolského bakalářského studia oboru ATV kompetentní k tomu, aby vykonával pozici:

- asistenta pedagoga,
- trenéra po splnění určité licenční zkoušky II. tříd, III: tříd a dalších stanovených podmínek,
- vychovatele,
- učitele mateřské školy,
- učitele odborného výcviku v zařízení sociální péče.

Podle článku v časopise APA v teorii a praxi je absolvent stejného oboru do roku 2012 kompetentní k tomu zastupovat tyto pracovní pozice (Kudláček et al., 2012):

- asistent pedagoga,
- specialista pro práci v centrech speciálních, charitativních a výchovných, v institucích veřejné správy,
- sociální pracovník, pracovník v sociálních službách,
- pedagogický pracovník, instruktor a trenér ve školních i mimoškolních klubech a centrech,

- učitel v mateřské škole.

Absolventi magisterského studijního oboru ATV mají svou pracovní působnost rozšířenou díky splnění modulu učitelské způsobilosti a zároveň prohloubení si svých poznatků v ostatních modulech o pozici učitele školní TV pro všechny typy škol včetně tříd pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (Ješina, Kudláček, et al., 2011).

V polovině roku 2012 vešla v planost novela zákona o pedagogických pracovnících. V tomto dokumentu byly vymezeny nové pracovní pozice absolventů schválené orgánem MŠMT (Ješina, 2013).

**Tabulka 1 Legislativní kompetence absolventů APA a ATV ve vztahu k pedagogickým profesím (Ješina, 2013).**

Program Bc.	Legislativní kompetence		
Obor	Kvalifikace	Zákon č.563/2004 Sb.	
<b>ATV</b>	Vychovatel	§ 16 odst. 1 písm. a)	Vysokoškolským vzděláním ve studijním programu v oblasti pedagogických věd.
	vychovatel dětí a žáků se SVP	§ 16 odst. 2 písm. c)	Vzděláním dle odst. 1 a vzděláním zaměřeným na speciální pedagogiku.
	pedagog volného času	§ 17 odst. 1 písm. a)	Vysokoškolským vzděláním ve studijním programu v oblasti pedagogických věd.
	asistent pedagoga	§ 20 odst. 1 písm.a)	Vysokoškolským vzděláním ve studijním programu v oblasti pedagogických věd.
<b>APA</b>	Vychovatel	§ 16 odst. 1 písm. a)	Vysokoškolským vzděláním ve studijním programu v oblasti pedagogických věd.
	vychovatel dětí a žáků se SVP	§ 16 odst. 2 písm.c)	Vzděláním dle odst. 1 a vzděláním zaměřeným na speciální pedagogiku.
	pedagog volného času	§ 17 odst. 1 písm.a)	Vysokoškolským vzděláním ve studijním programu v oblasti pedagogických věd.
	asistent pedagoga	§ 20 odst. 1 písm. a)	Vysokoškolským vzděláním ve studijním programu v oblasti pedagogických věd.

### **3 CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

#### **3.1 Hlavní cíl**

Cílem diplomové práce je analyzování obsahu předmětu kurz pohybu v letní přírodě 1 a jeho působení na rozvoj subjektivně vnímaných kompetencí studentů oborů aplikovaných pohybových aktivit a aplikované tělesné výchovy. Tento kurz byl realizovaný jako letní kurz s prvky zážitkové pedagogiky.

#### **Dílčí cíle**

Dílčím cílem diplomové práce je představit obsah předmětu kurz pobytu v letní přírodě 1.

Na základě takto definovaného cíle jsme si vytyčili následující úkoly:

1. Studium a analýza odborné literatury.
2. Tvorba kurikula kurzu ve vztahu k rozvíjeným kompetencím.
3. Plánování a realizace předmětu kurz pohybu v letní přírodě 1 formou letního kurz APA a ATV s prvky zážitkové pedagogiky.
4. Sběr dat v průběhu kurzu a bezprostředně po jeho skončení.
5. Sběr dat po následujícím semestru studia.
6. Vyhodnocení všech forem zpětných vazeb.
7. Na základě výsledků zpětných vazeb vyvolat diskuzi a stanovit závěry vypovídající o rozvoji kompetencí studentů APA a ATV na kurzu.

#### **3.2 Formulace výzkumných otázek**

**Výzkumná otázka 1:** V jakých oblastech studenti předmětu kurz pobytu v letní přírodě 1 vidí největší přínos pro rozvoj vlastních profesních a osobnostních kompetencí?

**Výzkumná otázka 2:** Jaké je představa studentů oboru APA a ATV o budoucím povolání?

**Výzkumná otázka 3:** Jaké aktivity studenti na předmětu kurzu pobytu v letní přírodě 1 vnímali nejpozitivněji?

**Výzkumná otázka 4:** V jakých oblastech vnímají studenti předmětu kurz pobytu v letní přírodě 1 největší přínos?

**Výzkumná otázka 5:** Jak jsou studenti spokojeni s dosavadním obsahem jejich studia?

## **4 METODIKA VÝZKUMU**

### **4.1. Metody a techniky**

Strategie práce – heuristická a komparativní. K vyhodnocení byly využity kvalitativní i kvantitativní metody. Hlavní metoda práce je dotazovací.

1. Zpětná vazba v průběhu kurzu zjišťovala bezprostřední názory a pocity na realizované aktivity. Na konci prvního kurzu byl průběh zpětné vazby nahráván na diktafon, z čehož byl vytvořen přepis (viz příloha č. 3). V procesu cílené zpětné vazby byly na kurzech využity symbolizační techniky vyjádřené osobním symbolem účastníka. Zpětná vazba průběžná probíhala vždy 2 – 3 krát za kurz formou tzv. skupinové diskuze. Jejím obsahem bylo zhodnocení uskutečněných aktivit, názory a postoje účastníků i samotných organizátorů. Evaluovalo se prostřednictvím slovního vyjádření, pomocí osobních symbolů přiřazovaných do stupnice na papírech a pomocí neverbální prezentace jedince.

2. Anketa vlastní konstrukce byla nástrojem pro zjištění míry motivace, názorů, pochopení smyslu realizovaných aktivit a povědomí o budoucí možné profilaci (viz příloha č. 2).

3. Anketa vlastní konstrukce realizovaná jako sběr dat po následujícím semestru studia (viz příloha č. 4).

### **4.2. Postup práce**

#### **4.2.1 Plánování**

Proces plánování odstartoval již v měsíci dubnu roku 2012, kdy byly na první schůzce stanoveny základní cíle kurzu a prostředky, kterými budou dosaženy.

Pro první termín kurzu, který byl určen jak studentům končícím první ročník, tak vyšší ročníky, byly stanoveny cíle jako: prohloubení kompetencí osobnostně –

sociálních, hlubší seznámení se s oborem v praxi i spolupráce a kooperace studentů. Důraz byl kladen na rozvoj fyzické stránky osobnosti prostřednictvím aktivit v přírodě.

Pro studenty dalších dvou termínů kurzu bylo nutné záměry přizpůsobit tomu, že se do té doby neznali. Proto byla potřeba uvažovat již od začátku nad aktivitami vhodnými pro seznamování studentů se spolužáky, se systémem univerzity a se samotným oborem, a zároveň brát ohled na to, aby se rozvíjely stejné kompetence a dovednosti jako na prvním kurzu.

Z edukačního čtverce byly stanoveny oblasti zkoumání, a to vliv obsahu kurzu na studenty.

### **Personální obsazení**

Poprvé se setkal organizační tým ve složení:

- vedoucí kurzu: Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.; Doc. Mgr. Martin Kudláček, Ph.D.;
- organizátoři: Mgr. Jakub Válek, Ph.D.; Mgr. Michal Vičar; Bc. Petra Brusová; Bc. Klára Šindelková; Mgr. Lucie Rybová; Mgr. Jan Bělka, Ph.D.; Bc. Vlastimil Wilder; Bc. Martin Kučera.

Vzdělání členů organizačního týmu bylo v oblasti aplikovaných pohybových aktivit, rekreologie, učitelství tělesné výchovy a přírodopisu, speciální pedagogiky a psychologie v rozdílných studijních programech.

### **Zpětné vazby**

Ve fázi plánování byly stanoveny formy zpětných vazeb, které budou na kurzu využity, a byly vytvořeny ankety, které sloužily pro analýzu obsahu předmětu a jeho působení na rozvoj subjektivně vnímaných kompetencí studentů.

Vlastní anketa, která byla účastníkům předána vždy na konci každého z kurzů, byla složena z 10 uzavřených a 6 otevřených otázek. Respondenti odpovídali na otázky

týkající se subjektivního hodnocení celkové spokojenosti s kurzem a přínosnosti samotných aktivit. Otázky byly směřovány také na jejich dosavadní zkušenosti s prací s osobami se specifickými potřebami, možnou a chtěnou profesní způsobilost a kompetence, které byly na kurzu rozvinuty.

Názory absolventů předmětu kurz pobytu v letní přírodě 1 po následujícím semestru studia byly zaznamenány v anketě, která byla vyvěšena na serveru survio.com. Sběr dat probíhal od 3. 1. do 8. 3. 2012. Odkaz na anketu byl rozeslán prostřednictvím sociální sítě facebook a oficiálních studentských emailových adres na UPOL. Anketa obsahovala 16 otázek týkajících se spokojenosti se studiem, hodnocení míry přínosu předmětu a představy profesní způsobilosti.

#### **4.2.2 Analýza dat**

Pro analyzování dat bylo využito technik statistických, matematických a logických. Pro účely statistického vyhodnocení dat byl využit program SPSS Statistics 17.0, ve kterém se hodnotilo prostřednictvím kontingenčních tabulek (metoda křížení), výpočtu hodnoty modus a medián. Při matematické analýze byly využity funkce sčítání, odčítání, dělení i násobení proměnných v programu Microsoft Office Excel 2007. Následné vyhodnocení a komparace výsledků proběhla pomocí logické analýzy.

#### **4.3. Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumným vzorkem byli studenti Univerzity Palackého, Fakulty tělesné kultury, kteří si zapsali povinný předmět kurz pobytu v letní přírodě 1 a zároveň začali studovat, či již studují, obor APA a ATV jak v kombinované, tak v prezenční formě.

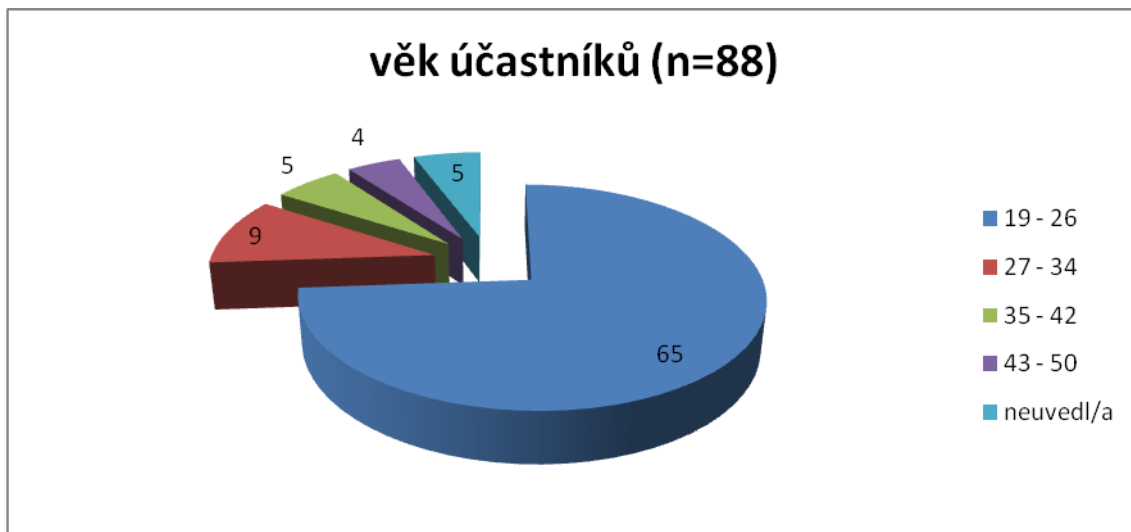
Prvního termínu kurzu se zúčastnilo 22 studentů druhého a třetího ročníku bakalářského prezenčního studijního oboru APA a 5 studentů kombinovaného studia stejného oboru. Druhého termínu předmětu kurz pobytu v letní přírodě 1 se zúčastnilo 26 studentů prvního ročníku kombinované formy studia oborů APA a ATV, z nichž 2 studenti měli různý stupeň sluchového postižení. Třetí termín kurz absolvovalo 35



studentů prvního ročníku prezenčního studia oborů APA a ATV, jeden z nich měl tělesné postižení, takže musel využívat mechanický vozík.

Předmět kurz pobytu v letní přírodě 1 absolvovalo v měsících srpen a září 2012 celkem 88 žáků, z toho 63% prezenční formy studia. Celkově se kurzu zúčastnilo 53 žen a 35 mužů. Věkový průměr byl 23 let, medián byl 19 – 26 let. Nejmladší účastník kurzu měl 19 let, nejstarší 50 let.

**Graf 1 Věk účastníků**



Jedna třetina studentů označila za nejvyšší dokončené vzdělání středoškolské, 40% středoškolské jiného oboru a 13% středoškolské příbuzného oboru. Za příbuzný obor je považováno vzdělání v oblasti tělovýchovy, speciální pedagogiky, fyzioterapie, sociální péče a vychovatelství. Kurzu se zúčastnilo 8% vysokoškolsky vzdělaných studentů, z nichž 3 osoby absolvovaly obor podobné specializace.

**Tabulka 2 Nejvyšší dokončené vzdělání**

nejvyšší dokončené vzdělání	1. kurz	2. kurz	3. kurz	celkem	v %
<i>Středoškolské</i>	8	10	11	<b>29</b>	33%
<i>středoškolské jiného oboru</i>	11	7	17	<b>35</b>	40%
<i>středoškolské příbuzného oboru</i>	4	3	4	<b>11</b>	13%
<i>vyšší odborné jiného oboru</i>		1	1	<b>2</b>	2%
<i>vyšší odborné příbuzného oboru</i>	3		1	<b>4</b>	5%
<i>vysokoškolské příbuzného oboru</i>	1	2		<b>3</b>	3%
<i>vysokoškolské jiného oboru</i>		3	1	<b>4</b>	5%
				<b>88</b>	100%

## **5 VÝSLEDKY**

### **5.1 Popis realizovaného kurzu**

#### **Organizování**

V procesu organizování bylo stanoveno téma kurzu „Na cestě (On the road)“, od kterého se odvíjel podtitul „Hledání sebe prostřednictvím APA uprostřed luk a strání“.

V organizátorském týmu byly stanoveny tyto role:

- Ondřej Ješina, Martin Kudláček- vedoucí kurzu; koordinátor kurzu; školitel;
- Jakub Válek – školitel raftingu, topografie;
- Michal Vičar – psycholog;
- Lucie Rybová – koordinátorka; zprostředkovatelka akcí v zařízeních; školitelka cyklistiky;
- Jan Bělka - školitel cyklistiky; instruktor sportovních aktivit,
- Vlastimil Wilder – školitel cyklistiky, nízkých lanových překážek, raftingu; instruktor sportovních her;
- Martin Kučera – dramaturg motivačních scének; koordinátor zpětných vazeb;
- Klára Šindelková, Petra Brusová – dramaturgyně motivačních scének, autorky hry UP je jen náhoda/ hra; koordinátorky zpětných vazeb.

Nástin programu kurzu byl vytvořen s tím, že každý z organizátorů měl přispět jednou aktivitou, která by mohla být do plánu zahrnuta. Byl sepsán seznam potřebných pomůcek, které je potřeba na kurz obstarat. V neposlední řadě byly poslány potřebné informace účastníkům.

V dalším stupni procesu organizování bylo nutné vymezit si kompetence pracovníků v oblasti APA, které je nutné rozvíjet na letním kurzu. Kompetence v oblasti APA nebyly do té doby v české literatuře jednoznačně vymezeny. Spojila jsem tedy kompetence rehabilitačního pracovníka, učitele TV, pracovníka volnočasových aktivit a vybrala vhodné pro studenty oboru APA a ATV. Pro členění jsem využila strukturu rozdělení kompetenci podle Richtera:

#### *Sociální kompetence*

- schopnost pozitivní motivace okolí,
- schopnost týkající se vhodné práce se skupinami,
- spolupráce a soutěžení,
- vedení týmové strategie,
- zvládá práci v týmu,
- tvorba mezilidských vztahů.

#### *Kompetence ve vztahu k vlastní osobě*

- sebepoznání a tvorba vyrovnaného sebepojetí,
- rozvoj kreativity,
- dokáže popsat vlastní potřeby,
- nové hodnoty, postoje, mravní vlastnosti člověka,
- seberegulace.

#### *Kompetence v oblasti metod*

- dokázat komunikovat se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami,
- rozumět teorii vytváření programu,
- mít všeobecný přehled o sportech pro handicapované,
- ovládat metody pozorování klientů a vyhodnocování pozorování,

- rozumět hlavním složkám ovlivňujícím proces přizpůsobování aktivit,
- rozumět teorii vytváření programu,
- rozumět zásadám přizpůsobení aktivit, her a sportů,
- pochopit vliv postižení na funkční schopnosti člověka,
- porozumět účinkům a rizikům pohybové aktivity,
- zvládnout bezpečné využívání programů,
- být schopen přizpůsobit aktivity funkčnímu potenciálu účastníků,
- dokázat naplánovat odpovídající aktivitu,
- dokázat se přizpůsobit prostředí kvůli zapojení.

Předmět kurz pobytu v letní přírodě 1 se uskutečnil v Dolní Čermné v prostorech Areálu zdraví. Kurzy se konaly v těchto třech termínech:

- 22. – 27. srpna 2012,
- 27. – 31. srpna 2012,
- 2. – 7. září 2012.

Předmětu se zúčastnili studenti prvních a vyšších ročníků denní i kombinované formy bakalářského studia oborů APA a ATV. Ubytování pro ně bylo zajištěno v chatkách nebo budově pro 4 – 6 osob. Další zázemí kurzu tvořila společenská místnost, restaurace se společenskou místností a pro jednu aktivitu byla využita místní hájovna. Outdoorové aktivity se konaly jak v samotném areálu, kde byl k dispozici bazén a hřiště, tak mimo areál v přilehlých lesích a na loukách. Dolní Čermná leží v malebné krajině Orlických hor poseté cyklostezkami a je ideálním zázemím pro cyklisty i pěší turistiku.

Akce nesla motto „Na cestě“, jejím podtitulem bylo „Hledání sebe prostřednictvím APA uprostřed luk vod a strání“. Spojovacím prvkem kurzů byl román *On the road* od amerického spisovatele Jacka Kerouaca popisující cestování s přáteli

napříč Spojenými státy. V propozicích pro účastníky kurzu bylo napsáno: „I vy se vydáte na cestu. Jedna z nejoblíbenějších cest je cesta z města. Tentokrát je to právě tak. Cesta z města vede často na venkov a na jeden z nejvenkovatějších se vydáme právě my“.

V povinné výbavě každého účastníka muselo být kolo, tematický převlek, cokoliv pečeného vlastní silou a věc, která osobu charakterizuje. Díky tomu, že sraz byl až na místě, studenti museli hned za začátku řešit první starost, a to, jak se na místo dopravit. Mohli využít pomoc jiné osoby, která je na kurz přivezla, mohli se dostat vlakem do Lanškrouna a z něj už pokračovat po vlastní trase na kole.

## Vedení

Organizátorský tým přijel do areálu již o den dříve, tj. 21.8. 2012. Bylo nutné zmapovat prostředí areálu v Dolní Čermné a zařídit vhodné zázemí pro účastníky.

První úkol pro účastníky kurzu, pro někoho jeden z nejtěžších, byl dopravit se jakýmkoliv způsobem společně s kolem na místo konání kurzu. Následovalo přivítání organizátory v převlecích a registrace do soutěže Le Mans.

První aktivitou na kurzu byly tzv. Icebreakery, které měly za úkol seznámit účastníky navzájem a nenásilnou formou je přinutit k prvním společným aktivitám jako tzv. hry na zapamatování si jmen, přechod před řeku, sedánky, Gordický uzel.

**Obrázek 13 Icebreaker**



**Obrázek 14 Le Mans**



24 hodin Le Mans je fyzicky náročná týmová aktivita, která měla za cíl přiblížit účastníkům kompenzační pomůcky, zároveň působit na jejich psychickou stránku díky fiktivnímu stanovení délky závodu na 24 hodin a překonání osobních fyzických bariér. Pro studenty APA a ATV byla modifikace provedena v použití kompenzačních pomůcek,

kteře studenti využívali ke zdolání soutěžního úseku. K dispozici měli kolo, tandem, tříkolku, handbike a vozík, z nichž každý dopravní prostředek měl jiné bodové ohodnocení. Na začátku závodu byli studenti seznámeni se speciálními dopravními prostředky.

Komunikační hry (Problem solving) byly definovány jako tři rozdílné skupinové aktivity, které byly zaměřeny na komunikaci v týmu a spolupráci při řešení problémů. Bylo využito rozdílných prostředků komunikace v týmu jako vyjadřování se bez slov pomocí doteků atd., což přiblížilo účastníkům komunikační způsoby klientů, se kterými by mohli po úspěšném absolvování studia pracovat.

Do programu kurzu byly zahrnuty také teoretické bloky, tzv. školicí střediska, s tématy ekologie, filozofie kurzů v přírodě, legislativa volného času, vodáctví, kartografie a cykloturistika. V praxi studenti své získané znalosti uplatnili na výletě na kole a ve vodním prostředí.

Ve specifické aktivitě s názvem Kasty měli účastníci za úkol vhodnou formou prezentovat svůj sociální status, který si vybrali, a obhájit si ho před ostatními. Cílem činnosti byl rozvoj vhodného vyjadřování se, sebeprezentace a argumentace, Úkolem bylo také rozdělení se do sociálních tříd na další hru.

Děj simulační hry Poseidon byl zasazen do neznámého prostředí hájenky, kde proběhla modelová situace plavby a následně ztroskotání lodi Titanik. Studentům zůstaly role z minulé aktivity a společenské třídy, které měli dodržovat po celou dobu aktivity. Jedním ze záměrů byl rozvinout schopnost řešit krizové situace.

Na kurzu bylo třeba podpořit rozvoj fyzické stránky účastníků. K tomuto přispívaly recesní aktivity po ránu, Wassermiele, stolní fotbal, které navodily příjemnou atmosféru a nastartovaly pohybové aparáty účastníků.

**Obrázek 15 Posádka Poseidon**



Estetickou a kreativní schopnost studentů rozvíjela činnost, při které vyráběli ve skupinách různé předměty.

Převážně pro nastupující studenty prvního ročníku bylo vhodné vytvořit hru, která by modelovala prostředí univerzity a celého studia. Vznikla simulační aktivita UP je jen náhoda/ hra, která byla vytvořena na míru účastníkům díky tomu, že modelovala reálný proces studia. Hra byla zkomplikována přesuny na pracoviště univerzity, kreditovým systémem a strukturou plnění studijních povinností. Aktivita byla velice vhodná pro nastupující první ročníky díky tomu, že sloužila jako prostředek pro prvotní seznámení s průběhem a obsahem studia.

Důležitým blokem na kurzu byl nácvik programu pro dané zařízení a posléze samotná realizace. Pro kurzy byla cíleně vybrána tato zařízení: Ústav sociální péče „Domov U Studánky“ v Anenské studánce, domov pro osoby se zdravotním postižením, chráněné bydlení a odlehčovací služba „Domov pod hradem Žampach“ a ZŠ speciální Radost v Letohradě. V průběhu tvorby aktivit pro zařízení studenti měli za úkol rozdělit si role, které budou zastávat, vymyslet program a uskutečnit realizaci sportovně-zábavného programu pro klienty zařízení. Pro některé to byla první zkušenost s touto specifickou skupinou.

**Obrázek 16 Aktivita v zařízení - Anenská studánka**



V Komunální politice/ Čermné bez bariér studenti zkoumali bezbariérovost Dolní Čermné v areálu, budovách (pohostinství, veřejných budovách) a na veřejných prostranstvích. Šlo o uplatnění zkušeností a znalostí studentů v oblasti specifických potřeb jedinců s tělesným, zrakových či sluchovým postižením.

Aktivita s názvem Dědeček měnil, až vyměnil, měla za cíl rozvoj komunikace, vyjednávání a argumentace týmů.

Na kurzu se předávala cena Thálie za nejlepší divadelní zinscenování průběhu předchozí aktivity. Cílem činností nácviku a realizace představení byl rozvoj tvořivosti a zprostředkování tvůrčího zážitku při ztvárnění charakteru postavy.

## **Kontrola**

Kontrola probíhala formou zpětných vazeb, které se uskutečňovaly:

- bezprostředně po aktivitách,
- na závěr kurzu,
- anketou na konci kurzu,
- anketou na konci prvního semestru výuky po absolvování kurzu.

## **5.2 Výsledky zpětných vazeb**

### **5.2.1 Výsledky v průběhu kurzu**

Závěrečná skupinová zpětná vazba z prvního kurzu ze dne 26. 8. 2012, v délce 105 minut, byla se svolením všech zúčastněných nahrávána na diktafon. Přepis zajímavých částí je citován v příloze č. 3. Ze záznamu jsou výstupy, které jsou zhodnoceny v následujících odstavcích.

**Obrázek 17 Zpětná vazba - symboly v diagramu**





V aktivitě UP je jen hra/ náhoda si někteří studenti zažili první neúspěchy a pocity prohry při plnění studijních povinností, což pro většinu byla pozitivní motivace a díky vytrvalosti a cílevědomosti svých záměrů nakonec dosáhli.

Sociální hra Kasty byla pro mnoho studentů zcela nekomfortní. Diskutovaným tématem byla sebe prezentace a rozdělení do sociálních tříd. Dotazovaní nesouhlasili s tímto rozčleněním a chyběla jim dostatečná argumentace k obhájení si svého statusu.

Při tvorbě a realizaci akce v zařízení (pro tuto skupinu to byl Ústav sociální péče „Domov U Studánky“) bylo výhodou pro studenty, pokud měli již ve svém dosavadním profesním životě nějaké zkušenosti. O to větší přínos to bylo pro studenty v této oblasti nezkušené. Ve zpětné vazbě se hovořilo o tom, jestli by studenti byli schopni v takovém zařízení pracovat, s čímž souhlasila pouze jedna studentka. Nejvíce se studenti vyhýbali osobní asistenci, která se týkala svěřenkyní s nejtěžším postižením. Aktivita byla hodnocena kladně, i když studenti museli uplatnit své schopnosti improvizace a rychlého rozhodování. Na konci bloku bylo z řad organizátorů řečeno, že je třeba si uvědomit, co od své budoucí profese každý očekává a zaměřit se na určitou cílovou skupinu, se kterou by rád pracoval a cítil by se komfortně.

Při monitoringu bezbariérovosti (Černá bez bariér) si studenti vyzkoušeli mobilitu v roli tělesně postižené osoby a mapovali tak prostředí Dolní Černé. Důležitým výstupem bylo to, že si studenti uvědomili limity prostředí a každý sám v sobě si ujasnil, jaké jsou bariéry, a jakým způsobem, pokud má člověk zájem, je možno je odstranit.

Na konci rekapitulace aktivity bylo krátké shrnutí toho, proč se daná hra konala, jaký měla cíl a proč by ji právě studenti použili v procesu plánování podobné akce.

### **5.2.2 Výsledky ankety na konci kurzu**

Na otázku, jestli byli studenti na akci vnitřně motivováni, odpověděla polovina respondentů, že spíše ano. Téměř jedna třetina byla určitě vnitřně motivována a žádný z dotazovaných neoznačil možnost určitě ne.

**Graf 2 Vnitřní motivace účastníků**

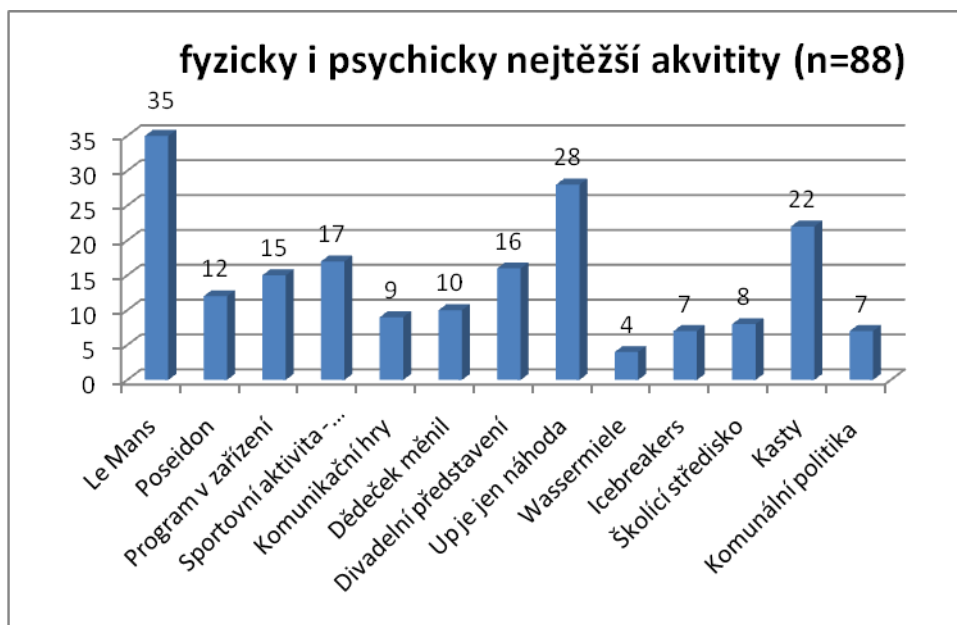
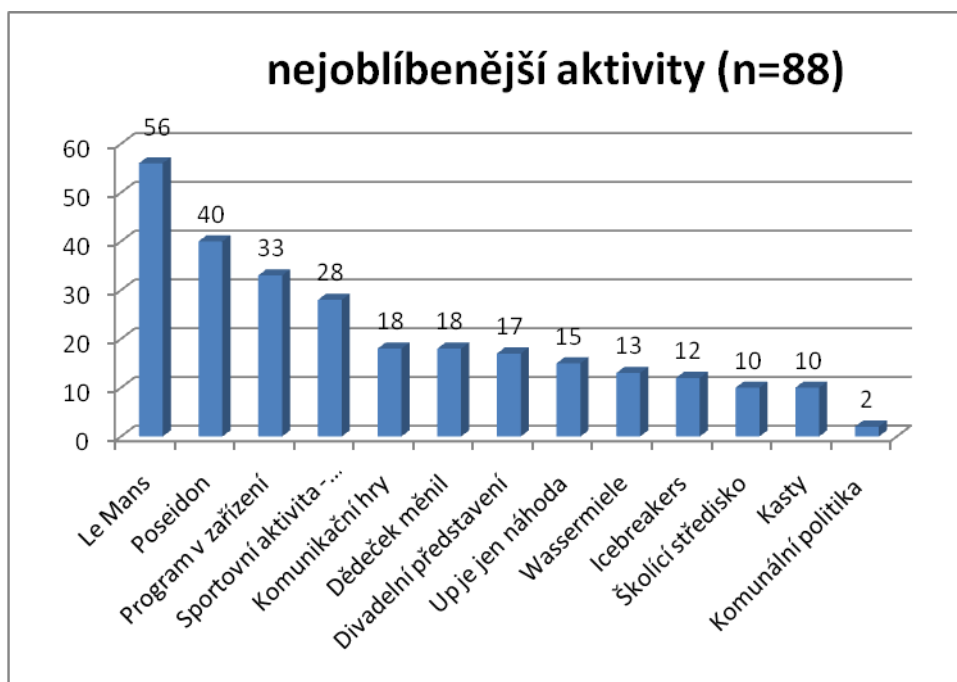


Při vyhodnocování samotných aktivit, kdy účastníci mohli zaznačit tři nejoblíbenější, 56 studentů označilo jako nejoblíbenější hru na kurzu Le Mans, paradoxně to pro 35 studentů byla nejtěžší aktivita, což může vypovídat o tom, že tato skupina respondentů má ráda psychicky či fyzicky zaměřené výzvy. Další pomyslnou příčku v oblíbenosti s necelými 50 % hlasy obsadila hra Poseidon, která simulovala plavbu a ztroskotání Titaniku a s 33 hlasy vytvoření a realizace programu v zařízení pro osoby se specifickými potřebami.

Bezmála jedna třetina respondentů určila jako fyzicky i psychicky nejobtížnější simulační hru UP je jen náhoda, která měla přiblížit studentům studijní systém na univerzitě a jedna čtvrtina sociální hru Kasty.

Pokud bychom výsledky generalizovali, lze říct, že na prvních dvou místech v oblíbenosti se umístily aktivity simulačního charakteru. Jedna z nich byla zaměřená na fyzickou stránku účastníka a druhá na rychlé a vhodné rozhodování v krizové situaci. Třetí činnost promítala znalosti a zkušenosti studentů do reálné situace v zařízení.

Graf 3 Nejoblíbenější aktivity



Graf 4 Fyzicky i psychicky nejtěžší aktivity

Jako jeden z cílů své diplomové práce jsem si stanovila analyzovat kompetence ve vztahu k pracovnímu uplatnění. Z tabulky lze vyčíst, že 67 % studentů je bez trvalého pracovního poměru. 5 respondentů uvedlo, že trvalý pracovní poměr má, ale

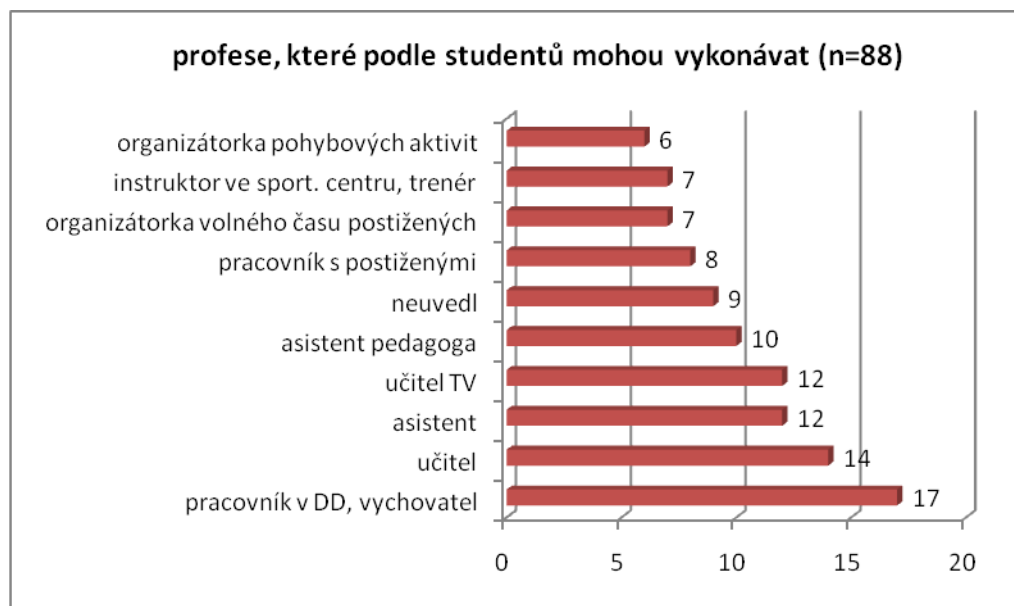
dále tuto odpověď nspecifikovalo. Necelých 7 % dotazovaných, kteří mají trvalý pracovní poměr, je zaměstnáno na pozici: pedagog/ učitel TV, masér/ fyzioterapeut, administrativní pracovník/ účetní, OSVČ a ošetřovatelka/ pečovatelka. 2 respondenti jsou na rodičovské dovolené a stejný počet zaměstnaných neuvedl svou pracovní pozici.

**Tabulka 3 Současná profese (n=88)**

současná profese	počet	současná profese	počet
student	59	jednatel, ředitel	1
jiné	5	skladník	1
pedagog, učitel TV	2	osobní asistent	1
masér, fyzioterapeut	2	instruktorka pohybových aktivit	1
neuvedl/a	2	sociální pracovník	1
administrativní pracovník, účetní	2	voják z povolání	1
OSVČ	2	práce v neziskové organizaci	1
ošetřovatelka, pečovatelka	2	dětská sestra	1
rodičovská dovolená	2	vychovatel v DM	1

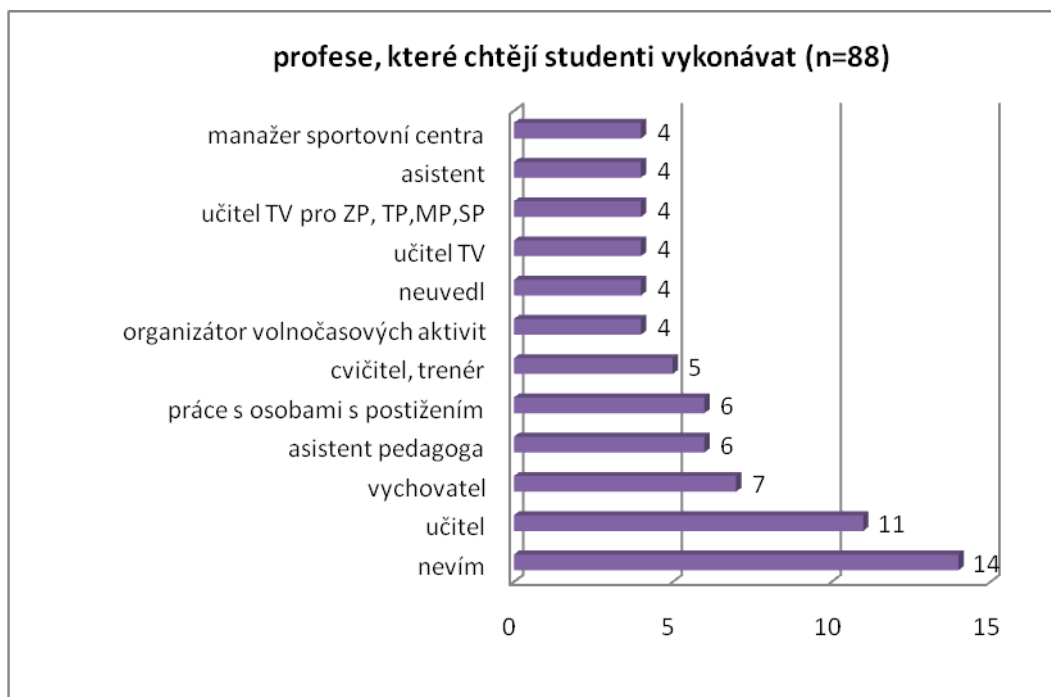
Povědomí studentů o tom, co by mohli v budoucnu po úspěšném absolvování studia vykonávat za pracovní pozice, bylo rozdílné. Nejčtenější odpovědí (u 17 respondentů) byla pozice vychovatele/ pracovníka v dětském domově. Více než 10 % respondentů za kompetentní pracovní pozice vybralo sestupně tyto: učitel, asistent, učitel TV a asistent pedagoga.

**Graf 5 Profese, které podle studentů mohou vykonávat**



dpovědi na to, co by studenti chtěli vykonávat po splnění všech svých studijních požadavků, byly rozdílné. Některé byly zcela konkrétní a některé zahrnovaly pouze oblast, ve které by studenti chtěli pracovat. 16 % dotazovaných nemá povědomí o tom, co by chtěli v budoucnu vykonávat za pracovní pozici. 13 % dotazovaných napsalo jako budoucí povolání, které by chtěli vykonávat, učitel. Další místa s více než 4 hlasy obsadily pozice jako vychovatel, asistent pedagoga, jakékoliv pracovní místo pracující s osobami s postižením a cvičitel/ trenér.

**Graf 6 Profese, které chtějí vykonávat**



Na kurzu byl kladen důraz jak znalosti teoretické stránky oboru aplikované pohybové aktivity, tak na samotnou praxi, která byla realizována prostřednictvím projektů v zařízeních. Na otázku týkající se zkušeností s klienty s různým typem postižení, byla nejčetnější odpovědí zkušenost s klienty s tělesným postižením a to u 78 respondentů. Nejméně zkušeností mají studenti s klienty se zrakovým postižením (pouze 25 %).

**Tabulka 4 Zkušenost s klienty s různým typem postižení (n=88)**

<b>klienti s typem postižení</b>	<b>1. termín</b>	<b>2. termín</b>	<b>3. termín</b>	<b>Celkem</b>	<b>v %</b>
<i>TP</i>	20	25	33	<b>78</b>	<b>89%</b>
<i>MP</i>	20	18	22	<b>60</b>	<b>68%</b>
<i>ZP</i>	13	14	13	<b>40</b>	<b>25%</b>
<i>SP</i>	12	15	25	<b>52</b>	<b>59%</b>
<i>s žádným</i>	1	1		<b>2</b>	<b>2%</b>

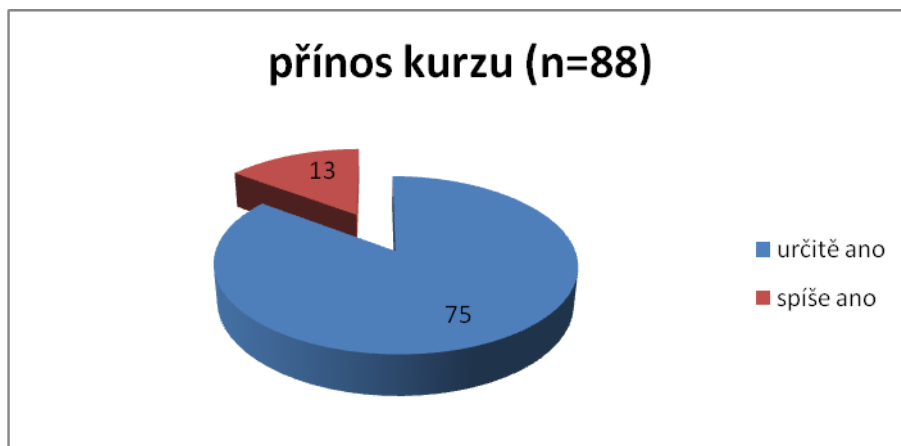
Obsah předmětu kurzu pobytu v letní přírodě 1 byl zaměřen na rozvoj kompetencí studentů nejen kvůli dalšímu působení na škole, ale i v rámci budoucího pracovního uplatnění, které se díky neustále se měnící legislativě upravuje. Kompetence, které podle respondentů byly na kurzu největší mírou rozvinuty, lze vidět v následující tabulce. Největší přínos spatřují v oblasti spolupráce a soutěžení, schopnosti pozitivní motivace okolí a tvorbě mezilidských vztahů.

**Tabulka 5 Kompetence, které byly na kurzu rozvinuty (n=88)**

<b>kompetence, které byly na kurzu rozvinuty</b>	<b>1. kurz</b>	<b>2. kurz</b>	<b>3. kurz</b>	<b>Celkem</b>
spolupráce a soutěžení	19	22	19	<b>60</b>
schopnost pozitivní motivace okolí	21	17	21	<b>59</b>
tvorba mezilidských vztahů	16	21	20	<b>57</b>
schopnost týkající se vhodné práce se skupinami	14	17	22	<b>53</b>
zvládá práci v týmu	14	19	19	<b>52</b>
rozumět hlavní složkám ovlivňujícím proces přizpůsobování aktivit	14	16	20	<b>50</b>
rozvoj kreativity	18	14	17	<b>49</b>
rozumět teorii vytváření programu	19	14	15	<b>48</b>
dokázat naplánovat odpovídající aktivitu	14	18	16	<b>48</b>
mít všeobecný přehled o sportech pro handicapované	10	18	18	<b>46</b>
být schopen přizpůsobit aktivity funkčnímu potenciálu účastníků	11	11	22	<b>44</b>
rozumět hlavní složkám ovlivňujícím proces přizpůsobování aktivit	11	15	17	<b>43</b>
rozumět teorii vytváření programu	20	11	11	<b>42</b>
dokázat se přizpůsobit prostředí kvůli zapojení	9	16	16	<b>41</b>

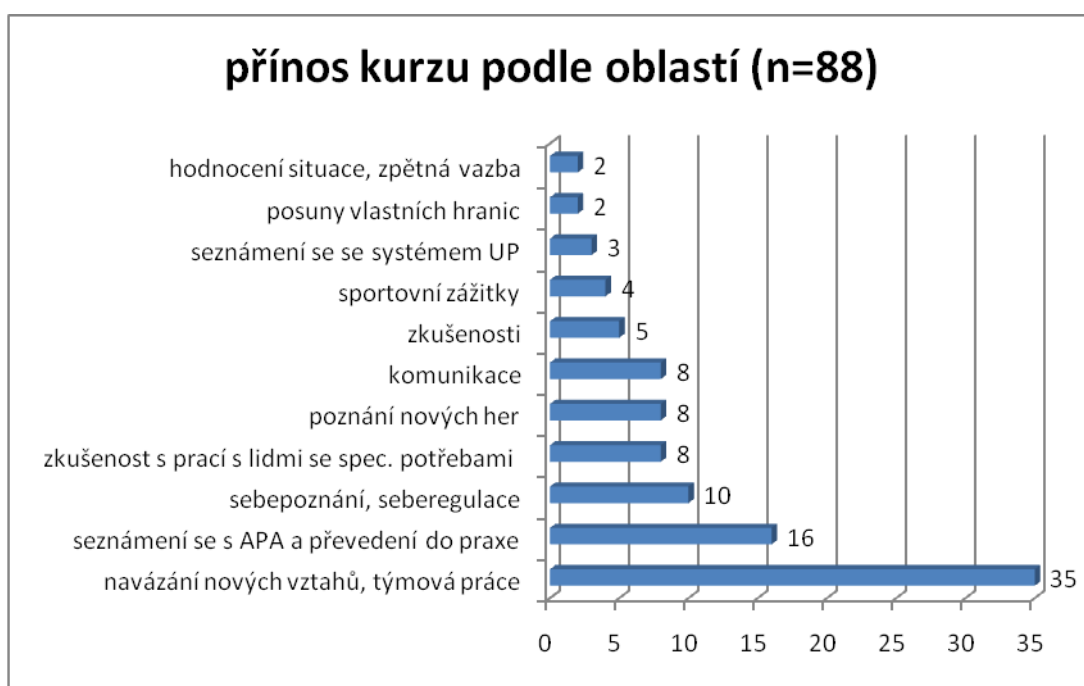
Pro nás, organizátory, je velice důležitá zpětná vazba na obsah a samotný přínos kurzu. 85% účastníků označilo předmět jako určitě přínosný a nikdo z dotazovaných neohodnotil kurz jako spíše či určitě nepřínosný.

**Graf 7 Přínos kurzu**



Respondenti se měli možnost vyjádřit v poslední otevřené otázce k tomu, v čem vidí přínos kurzu a jestli je u nich subjektivně vnímán rozvoj jiných kompetencí, které v dotazníku nebyly zmíněny. Zde jsou přehledně jejich odpovědi zaznamenány.

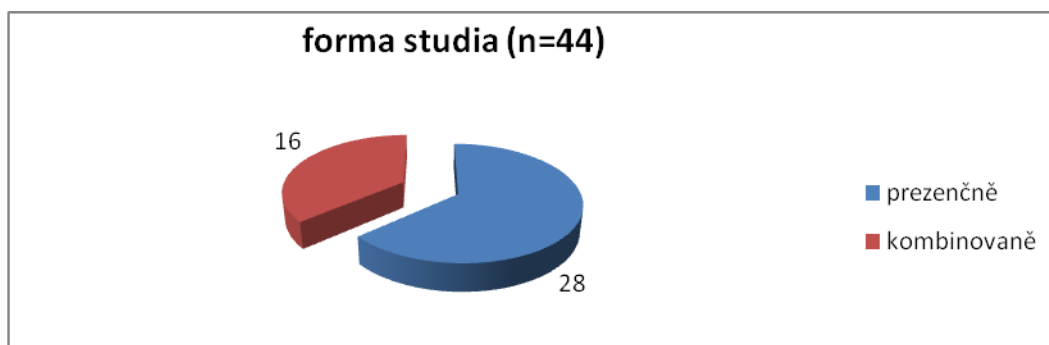
**Graf 8 Přínos kurzu podle oblastí**



### 5.2.3 Názory studentů na význam kurzu po následujícím semestru studia

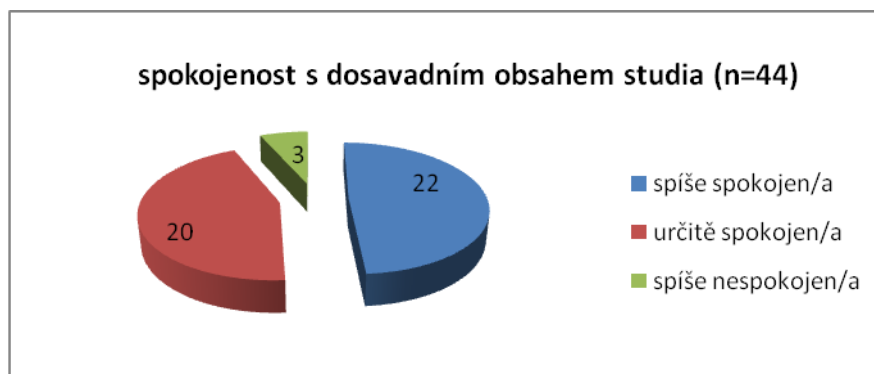
Anketu vyplnilo pouze 50% studentů, kteří se kurzů zúčastnili, tj. 25 žen a 19 mužů. Průměrný věk dotazovaného byl 26 let, což je o tři roky více, než byl průměrný věk u první ankety. 64 % respondentů studují v prezenční formě studia, 36 % studuje kombinovanou formou.

Graf 9 Forma studia



Na otázku týkající se spokojenosti s dosavadním studiem odpovědělo 50 % respondentů spíše spokojen, 7 % spíše nespokojen a nikdo neoznačil možnost určitě nespokojen/a.

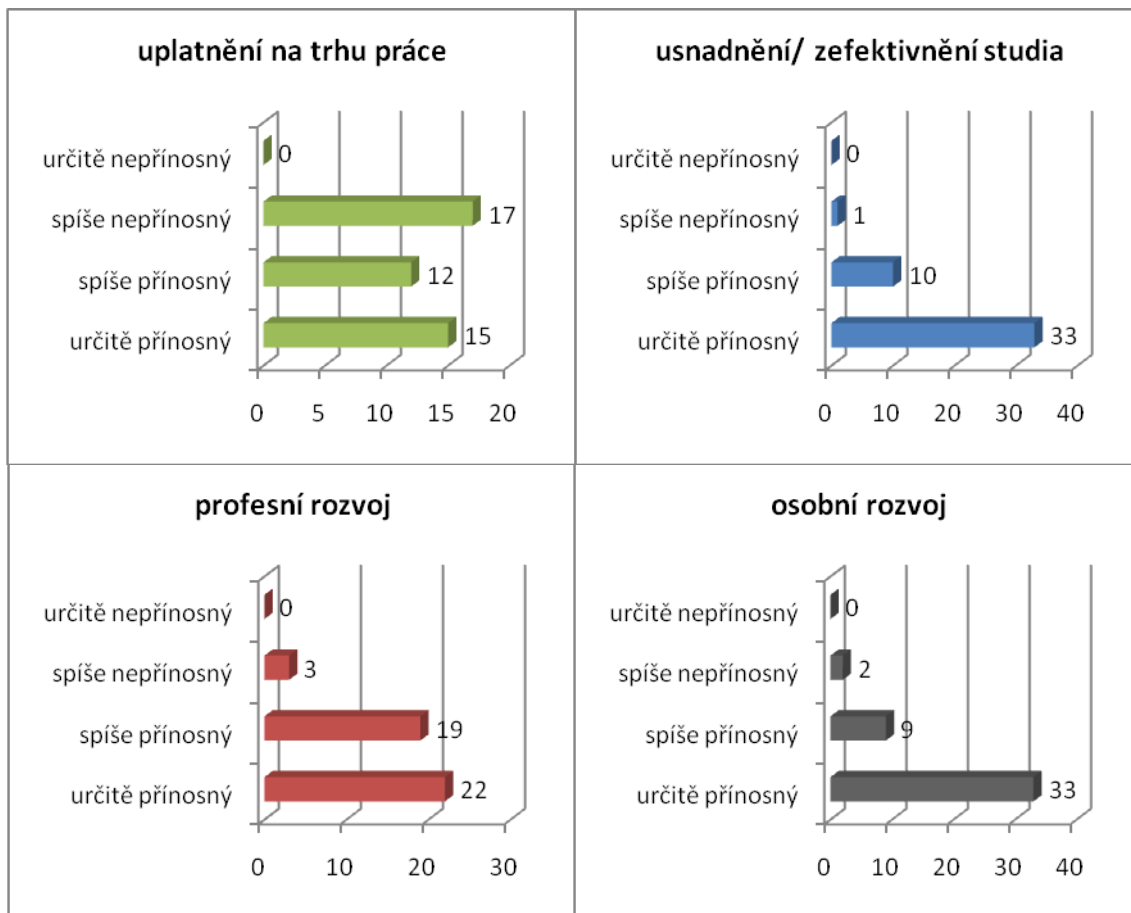
Graf 10 Spokojenost s obsahem studia



Důležité bylo také zhodnotit naplnění očekávání studentů se studiem, na které měl do jisté míry vliv i samotný kurz. Výsledky byly zcela totožné jako v předchozí otázce. Necelých 50 % respondentů odpovědělo, že spíše splňuje dosavadní studium jejich očekávání, téměř 45 % určitě ano a pouze u tří respondentů studium spíše nesplňuje jejich očekávání.



**Graf 11 Míra přínosu předmětu (n=44)**



4 strukturované otázky byly zaměřeny na přínos kurzu. Respondenti hodnotili míru přínosu v oblasti uplatnění se na trhu práce, usnadnění studia, profesní a osobní rozvoj. 75% respondentů při hodnocení míry přínosu kurzu označilo jako určitě přínosný obsah kurzu pro usnadnění, případně zefektivnění studia a osobní rozvoj. Kurz byl pro polovinu respondentů určitě přínosný pro profesní rozvoj. 17 dotazovaných shledává jako spíše nepřínosný obsah kurzu pro uplatnění se na trhu práce, 15 studentů za určitě přínosný. Žádný respondent neoznačil kurz jako nepřínosný pro oblast osobního a profesního rozvoje a usnadnění/ zefektivnění studia.

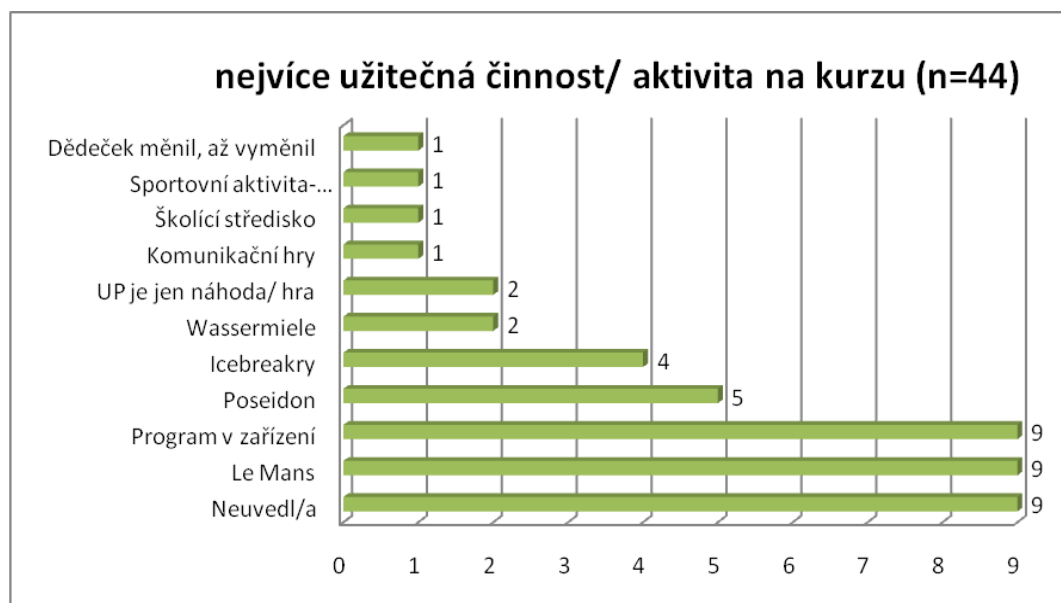
Při hodnocení složek kurzu více než dvě třetiny dotazovaných ohodnotilo jako velmi dobrou obsahovou stránku, organizační tým, materiální vybavení a programovou skladbu. Areál kurzu byl ohodnocen 9 % respondentů jako spíše špatný, což byla nejzáporněji posuzovaná hodnota. Žádná ze složek kurzu nebyla ohodnocena jako nedostačující.

**Tabulka 6** Hodnocení složek kurzu (n=44)

hodnocení složek kurzu	velmi dobrá		spíše dobrá		spíše špatná		nedostačující	
	celkem	v %	celkem	v %	celkem	v %	celkem	v %
<i>obsahová stránka kurzu</i>	34	77%	10	23%	0	x	0	X
<i>organizátorský tým</i>	44	100%	0	x	0	x	0	X
<i>zázemí kurzu/ areál</i>	20	45%	20	45%	4	9%	0	X
<i>materiální vybavení</i>	38	86%	6	14%	0	x	0	X
<i>programová skladba</i>	30	68%	13	30%	1	2%	0	X

V dotazníku byla také otázka, která se týkala užitečnosti činností na kurzu. Respondenti měli v otevřené otázce hodnotit, jaká aktivita se jim s časovým odstupem jevila jako nejužitečnější. 20 % dotazovaných žádnou aktivitu nevedlo. Stejně procento za nejužitečnější označilo hru Le Mans a nácvik a realizaci programu v zařízení.

**Graf 12** Nejvíce užitečná činnost/ aktivita/ hra na kurzu



Poslední dvě otázky v anketě, která byla respondentům zaslána po následujícím semestru studia, se týkaly profesních profilací studentů. Tyto otázky byly shodné jako v předchozím výzkumu. Cílem bylo zjistit, jestli se jejich názory změnily, popř. jakým směrem by se studenti chtěli profesně ubírat. Nejčastěji uváděnou, u 6 respondentů, byla pracovní pozice učitel/ka bez dalšího zaměření. Dva respondenti specifikovali své zaměření do TV a jeden respondent by chtěl být učitel ve speciální škole. Celkově by se

v pozici učitele nejlépe cítilo 20 % studentů. Studenti by chtěli dále pracovat jako vychovatel/ka (5 respondentů), trenér, pedagog volného času, instruktor volnočasových sportů. Dva respondenti by chtěli pracovat s osobami s postižením, v centrech zaměřené pro specifickou skupinu nebo a v armádě ČR.

**Tabulka 7 Profese, které by studenti chtěli vykonávat (n=44)**

<b>pracovní pozice</b>	<b>Celkem</b>		<b>pracovní pozice</b>	<b>celkem</b>
<i>APA v nějakém centru</i>	1		<i>učitel ve speciálních školách</i>	1
<i>asistent pedagoga</i>	1		<i>armáda ČR</i>	2
<i>jinou, než studuji</i>	1		<i>instruktor volnočasových sportů</i>	2
<i>obezitoložka</i>	1		<i>pedagog volného času</i>	2
<i>práce v neziskovce</i>	1		<i>práce s postiženými</i>	2
<i>práce v outdoorovém centru</i>	1		<i>práce v centrech pro postižené</i>	2
<i>práce v SPC</i>	1		<i>trenér</i>	2
<i>rehabilitační pracovník</i>	1		<i>učitel TV</i>	2
<i>sociální pracovník</i>	1		<i>vychovatel/ka</i>	5
<i>starost o TP po úrazech</i>	1		<i>nevím</i>	6
<i>stejnou jako teď</i>	1		<i>učitel</i>	6
<i>tlumočník</i>	1			

## 6 DISKUZE

Významnou částí mé diplomové práce je zpracování a vyhodnocování anket, které byly poskytnuty absolventům předmětu kurz pobytu v letní přírodě 1. První sběr dat proběhl v měsících srpen a září bezprostředně po skončení kurzu, druhá etapa sběru se udála prostřednictvím internetové ankety po následujícím semestru studia.

Dotazování v první fázi sběru dat se zúčastnilo 88 respondentů, 53 žen a 35 mužů, v druhé fázi díky časovému odstupu od akce byla návratnost anket pouze padesátiprocentní (25 žen a 19 mužů). Hlavním výstupem první ankety bylo zhodnocení aktivit na kurzu, povědomí o profesní způsobilosti a výčet kompetencí, které byly podle studentů na kurzu rozvinuty. Druhá anketa hodnotila dosavadní spokojenost se studiem, přínos jednotlivých složek předmětu a taktéž znalost o možné profesní způsobilosti.

Výzkumná otázka číslo jedna byla definována takto: V jakých oblastech studenti předmětu kurz pobytu v letní přírodě 1 vidí největší přínos pro rozvoj vlastních profesních a osobnostních kompetencí? V anketě, která byla poskytnuta bezprostředně po skončení předmětu, respondenti označili za nejrozvinutější kompetence tyto: schopnost pozitivní motivace okolí (59 respondentů), schopnost týkající se vhodné práce se skupinami (53) a pochopení teorie vytváření programu (48). Pokud bychom rozebírali hodnocení míry přínosu kurzu v oblasti profesního rozvoje, tak lze generalizovat, že čím jsou studenti vyššího věku, tím menší vidí přínos kurzu právě pro rozvoj v profesní oblasti (odpověď určité přínosný označilo necelých 60 % ve věku 19 – 26 let, 50 % ve věku 27 – 34 let, pouze 20 % ve věku 35 – 42 let). Pokud bychom uvažovali o rozdělení studentů na prezenční a kombinovanou formu studia, tak lze určit, že pro respondenty prezenční formy studia byl kurz určité přínosnější pro profesní rozvoj (57 % a 38 %). Pokud bychom rozebírali míru přínosu kurzu ve vztahu k uplatnění se na trhu práce společně s předchozím vzděláním studentů, z výsledků anket je patrné, že vyšší procento středoškolsky či vysokoškolsky vzdělaných studentů příbuzného oboru shledává předmět pro uplatnění se na trhu práce jako určité přínosný (50 % a 25 %). Všichni vysokoškolsky vzdělaní studenti zhodnotili jako určité přínosný předmět pro osobní rozvoj (100 %).

Výzkumná otázka číslo dvě byla vymezena takto: Jaké je představa studentů oboru APA a ATV o budoucím povolání? Názory na možnou profesní profilaci byly rozdílné. Ve větší míře byly obecnější u studentů denní formy studia, studenti kombinované formy, kteří v anketě také uváděli své stávající zaměstnání, většinou chtějí po absolvování studia vykonávat podobnou, ale díky vzdělání specializovanou, pozici (například učitel – učitel ve speciální škole). Z odpovědí respondentů na otázky týkající se chtěné pracovní pozice lze vyvodit, že studenti si v následujícím semestru studia po skončení kurzu uvědomili, jakou pozici by chtěli vykonávat (v první anketě 21 % respondentů odpovědělo neví a v následující pouze 14%) a lokalizovali svou profilaci (v první anketě uvedl trenér, ve druhé již trenér osob s tělesným postižením). Nejčtenější odpovědí na otázku týkající se povolání, které by studenti po úspěšném absolvování studia chtěli vykonávat, byla učitelská profese (učitel, učitel TV, učitel TV ve speciální škole), v první anketě tuto pracovní pozici uvedlo 22 %, ve druhé 21 % respondentů.

Výzkumná otázka číslo tři byla stanovena takto: Jaké aktivity studenti na předmětu kurzu pobytu v letní přírodě 1 vnímali nejpozitivněji? Za nejoblíbenější aktivitu v anketě bezprostředně po skončení kurzu ženy označily hru Le Mans, u 30 % mužů to byla hra Poseidon. Více než 20 % respondentů ve věku 19 – 26 let vnímalo nejpozitivněji hry Le Mans a Poseidon. V ostatních věkových kategoriích byl za nejoblíbenější aktivitu určen nácvik a realizace programu v zařízení. Z tohoto lze vyvodit, že studenti do 26 let se přiklánějí k simulačním hrám, studenti vyššího věku dávají přednost činnostem, ve kterých mohou aplikovat své teoretické zkušenosti do praxe. Větší procento studentů, kteří absolvovali střední či vysokoškolské vzdělání příbuzného oboru, jako nejoblíbenější aktivitu určili program v zařízení (61 % a 36%). V anketě, která následovala po dalším semestru studia, byla otázka zaměřena na užitečnost daných aktivit. Za nejužitečnější aktivitu ženy označily program v zařízení, u mužů to byly hry Poseidon a Le Mans. Pokud budeme přihlížet ke spokojenosti respondentů s dosavadním studiem a jeho obsahem a budeme tento faktor srovnávat v užitečnosti daných aktivit na kurzu, více než 20 % studentů, kteří jsou s obsahem spíše nebo určitě spokojeni, označili jako nejučinnější aktivitu program v zařízení, což bylo pro některé první seznámení s klienty se specifickými potřebami. Žádný student,

který je s obsahem studia spíše nespokojen, neoznačil právě tuto aktivitu jako nejužitečnější.

Výzkumná otázka číslo čtyři byla definována následovně: V jakých oblastech vnímají studenti předmětu kurz pobytu v letní přírodě 1 největší přínos? Všichni studenti považují kurz za přínosný, z toho 100 % studentů, kteří uvedli jako nejvyšší dokončení vzdělání vysokoškolské, dokonce jako určitě přínosný. Studenti vnímají největší přínos kurzu v navázání nových kontaktů, seznámení se s APA a převedení do praxe, rozvoj sebepoznání a seberegulace, nové zkušenost s prací s lidmi se specifickými potřebami, poznání nových her a v rozvoji komunikace.

Výzkumná otázka číslo pět je tato: Jak jsou studenti spokojeni s dosavadním obsahem jejich studia? Tato výzkumná otázka byla do mé diplomové práce zařazena z toho důvodu, že kurz byl součástí obsahu studia, a tudíž mohl názor do jisté míry ovlivnit. 93 % studentů uvedlo, že studiu oborů APA a ATV naplňuje jejich očekávání. Se současným obsahem studia je 93 % studentů určitě nebo spíše spokojeno. 13 % respondentů, kteří studují v kombinované formě studia, jsou spíše nespokojeni náplní vzdělání (u prezenční formy studia to jsou necelé 4 %). Pokud bychom srovnávali respondenty podle příbuznosti již vystudovaného oboru k oboru aplikované pohybové aktivity, lze vypočítat, že pro 78 % studentů, kteří se již vzdělávali v příbuzném oboru, určitě splňuje studium jejich dosavadní očekávání (38 % jiného oboru). Spíše nespokojeni s dosavadním obsahem studia jsou pouze 2 studenti, jejichž předchozí vzdělání bylo středoškolské jiného zaměření.

## 7 ZÁVĚR

Hlavním cílem této diplomové práce bylo analyzování obsahu předmětu kurz pohybu v letní přírodě 1 a jeho působení na rozvoj subjektivně vnímaných kompetencí studentů oborů aplikovaných pohybových aktivit a aplikované tělesné výchovy. Výzkumný soubor tvořilo celkem 88 studentů bakalářských studijních oborů aplikované pohybové aktivity a aplikovaná tělesná výchova v prezenční i kombinované formě studia.

Na základě analýzy odpovědí na výzkumné otázky jsme zjistili, že na kurzu studenti v největší míře rozvinuli schopnost pozitivní motivace okolí, vhodnou práci se skupinami a chápání teorie vytváření programu. Pro studenty prezenční formy studia byl kurz určitě přínosnější pro profesní rozvoj. Vyšší procento studentů, kteří již mají předchozí vzdělání v příbuzném oboru, označilo předmět jako určitě přínosný pro uplatnění se na trhu práce. Budoucí absolventi oborů by se chtěli profilovat v největší míře do pozice učitele. Studenti kombinované formy se vzdělávají především kvůli tomu, aby se specializovali ve své nynější pracovní pozici.

Nejoblíbenější aktivitou pro ženy byla aktivita Le Mans, muži označili hru Poseidon. Studenti do 26 let vnímali nejpozitivněji simulační hry, kdežto studenti vyššího věku nejraději aplikovali své zkušenosti do praxe. Všichni studenti ve zpětné vazbě zhodnotili kurz jako přínosný, a to díky seznámení, sebepoznání, získání nových zkušeností. Více než devadesát procent studentů jsou spokojeni s dosavadním obsahem a studium naplňuje jejich očekávání.

Na základě všech získaných informací a samotné přítomnosti na předmětu kurz pobytu v letní přírodě 1, mohu říct, že se nám podařilo splnit všechny cíle mé práce.

### **Doporučení pro praxi**

Vzhledem ke zjištěným výsledkům považuji za vhodné, aby měl kurz delší trvání, nejlépe 9 dní. Účastníci by si mohli vyzkoušet více modifikovaných aktivit převážně sportovního charakteru a zároveň by měli prostor na seznámení a utváření ucelené skupiny.

Dále bych doporučila, aby se kurzu zúčastnilo více integrovaných studentů s různým typem postižení. Byla by to oboustranná výhoda. Student s postižením by se poté lépe integrovat do kolektivu a ostatní studenti by lépe porozuměli lidem se specifickými potřebami a nutnosti zdolávání jejich každodenních bariér.

Kurz byl určen studentů oborů APA a ATV. Je třeba upozornit na rostoucí tendenci integrace osob se specifickými potřebami do běžného školství, volnočasových programů, atd. Proto bych kurz pobytu v letní přírodě 1 doporučila absolvovat i jiným obrům – např. tělesná výchova, rekreologie, fyzioterapie, pedagogika volného času.



## 8 SOUHRN

Kompetence označují souhrn nějakých specifických předpokladů k dané činnosti. Studia v oborech APA a ATV jsou nová, a proto je potřeba hledat stále vhodnou cestu pro rozvoj kompetencí studentů. Cílem této práce bylo analyzování obsahu předmětu kurz pohybu v letní přírodě 1 a jeho působení na rozvoj subjektivně vnímaných kompetencí studentů oborů APA a ATV.

První část práce vymezuje oblast zážitkové pedagogiky a její specifika. Následuje charakteristika oborů APA a ATV. Poslední část přehledu teoretických poznatků je věnována vymezení pojmu kompetence a jejich výčet aplikovaný do oblasti APA.

Významná část práce je věnována plánování a organizování předmětu kurzu pobytu v letní přírodě 1, který byl koncipován jako vícedenního letního kurzu s prvky zážitkové pedagogiky v měsících srpen a září roku 2012. Po tomto seznámení s kurzem následuje zpětná vazba studentů, která probíhala převážně formou anket bezprostředně po skončení kurzu a po následujícím semestru studia. Ankety byly vyhodnoceny pomocí grafů a tabulek.

## **9 SUMMARY**

Competence means the sum of some specific assumptions for the activity. Studies in the fields of APA and ATV are new, so it is still necessary to look for a suitable way for the development of the student's competencies. The aim of this work was to analyze the content of the subject Course in an outdoor camp 1 and its effect on the development of subjectively perceived competence students of field APA and ATV.

The first part defines the area of experiential education and its specifics. It is following by the characteristic of the fields APA and ATV. The last section presented the theoretical knowledge is given to the definition of competencies and their list applied to the APA.

A significant part of the work is devoted to the planning and organization of the subject Course in an outdoor camp 1, which was designed as a multi-day summer course with elements of experiential learning in the months of August and September 2012. The introduction to the course is followed by the student's feedback, which was done immediately after the course and after finishing the following semester. Surveys were evaluated using graphs and charts.

## 10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, s.r.o.
- Bilinski, W. (2011). *Velká kniha rétoriky: Jak s jistotou a přesvědčivě vystupovat při každé příležitosti*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Cimbálníková, L. (2009). *Manažerské dovednosti I.: Vybrané manažerské dovednosti+50 manažerských cvičení a testů*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Činčera, J. (2007). *Práce s hrou Pro profesionály*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Dohnal, T. et al. (2009). *Tři dimenze pojmu rekreologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- EUSAPA: European Standards in Adapted Physical Activities. Univerzita Palackého: 2010, Olomouc.
- Folwarczná, I. (2010). *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Franc, D., Zounková, D., & Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, a.s.
- Halpenny, R. (1987). *Barriers to integration*. Brisbane.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Hroník, F. (2006). *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Janečka, Z. et al. (2012). *Vybrané kapitoly ze sportu osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Ješina, O. (2013). *Kompetence absolventů APA a ATV dle MŠMT*. *Centrum APA*. Retrieved 8. 4. 2013 from the World Wide Web: <http://www.apa.upol.cz/web/index.php/dom/566-kompetence-absolvent-apa-a-atv-dle-mmt>

Ješina, O., Hamřík, Z. et al. (2011). *Podpora aplikovaných pohybových aktivit v kontextu volného času*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Ješina, O., Kudláček, M. et al. (2011). *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Kalman, N., Hamřík, Z., & Pavelka, J. (2009). *Podpora pohybové aktivity pro odbornou veřejnost*. Olomouc: ORE-institut.

Kalyvas, V., & Reid, G. (2003). Sport Adaption, participation, and Enjoyment of Students With and Without Psysical Disabilities. *Adapted physical activity quarterly* 2 (20), 182-199.

Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, a.s.

Kudláček, M. (2012). Aplikované pohybové aktivity. *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi*, 3 (1), 35-36.

Kudláček, M., & Ješina, O. (2008). *Integrace žáků s tělesným postižením do školní TV*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Lazarová, B. (2005). *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido.

Paulusová, Z. (2005). Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 1(3), 19-30.

Pelánek, R. (2010). *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál.

Plamínek, J. (2002). *Vedení lidí, týmů a firem: Praktický atlas managementu*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Plamínek, J., & Fišer, R. (2005). *Řízení podle kompetencí: Management by Competencies*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogické slovník*. Praha: Portál.

Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál.

- Richter, Ch. (1995). Schlüsselqualifikationen. Alling.
- Roibás, A., Stamatakis, E., & Black K. (2011). *Design for Sport*. England: Gower.
- Slavík, M. et al. (2012). *Vysokoškolská pedagogika: Pro oborové vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Svatoš, V., & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Válková, H. (2010). Teoretické vymezení APA jako kinantropologické disciplíny: Co to je, když se řekne APA (aplikované pohybové aktivity). *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi, 1* (1), 25-32.
- Válková, H. (2010). Kudy na to? O motorické kompetenci a principech adaptací v APA. *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi, 1* (2), 31-39.
- Válková, H. (2012). *Teorie aplikovaných pohybových aktivit pro užití v praxi 1*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Válková, H., & Kunetová, M. (2012). Znalost termínů „aplikovaná tělesná výchova/ aplikované pohybové aktivity“ (ATV/APA) mezi veřejností. *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi, 3* (2), 44-52.
- Vážanský, M. (1992). *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: rektorát MU Brno.
- Verrellen, J., & Molík, B. (2011). Adapted physical activity in rehabilitation. *European Journal of Adapted Physical Activity 4* (2), 34-45.

## 11 PŘÍLOHY

### Příloha č. 1

# 24 hodin Le Mans

- Závod trvá 24 hodin.
- Bezpečnostní předpis: přilba po dobu celého závodu a jeden na trati musí mít reflexní vestu.
- Vítězem nejprestižnějšího závodu je ten tým, který nasbírá nejvíce bodů za ujeté okruhy.
  
- Okruhy jsou bodově ohodnoceny dle druhu dopravního prostředku takto:
  - Kolo: 1 bod,
  - Tandem (2 řidiči): 2 body,
  - Tříkolka: 2 body,
  - Handbike: 3 body,
  - Běh: 4 body,
  - Běh poslepu (2 řidiči): 5 bodů,
  - Vozík + pusher (2 řidiči): 7 bodů.
  
- Žádný řidič nesmí jet 2 okruhy po sobě.
- Není povoleno použít jeden dopravní prostředek 2x po sobě.
- Každou hodinu je možno použít stejný dopravní prostředek maximálně 3x.
- Další body je možno získat doprovodným programem.

Šťastnou cestu a hodně sil.....

## Příloha č. 2

### Dotazník pro účastníky kurzu po skončení kurzu

1. Jaké je vaše pohlaví (prosím zakroužkujte).

Žena	Muž
------	-----

2. Kolik máte let. ....

3. V jaké formě studia studujete (prosím zakroužkujte).

Prezenční	Kombinované/ dálkové
-----------	----------------------

4. Jaké je vaše předchozí vzdělání. Uved'te prosím

.....

5. Byl/a jste vnitřně motivován/a na tuto akci?

určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
------------	-----------	----------	-----------

6. Označte křížkem prosím tři aktivity, které se vám na kurzu líbily nejvíce.

Icebreakry		Wassermiele	
Le Mans		UP je jen hra	
Komunikační hry		Program na Studánce	
Školící středisko		Komunální politika	
Sportovní aktivita -turistika, cykloturistika, rafty, topografie		Dědeček měnil, až vyměnil	
Sociální hra - kasty		Divadelní představení	
Poseidon			

7. Označte prosím křížkem, jaké aktivity pro Vás byly nejtěžší (myšleno fyzicky i psychicky). Uved'te nejvíce tři.

Icebreakry		Wassermiele	
Le Mans		UP je jen hra	
Komunikační hry		Program na Studánce	
Školící středisko		Komunální politika	
Sportovní aktivita -turistika, cykloturistika, rafty, topografie		Dědeček měnil, až vyměnil	

Sociální hra – kasty		Divadelní představení	
Poseidon			

8. Označte prosím křížkem ty aktivit, které jste na kurzu hráli poprvé.

Icebreakry		Wassermiele	
Le Mans		UP je jen hra	
Komunikační hry		Program na Studánce	
Školicí středisko		Komunální politika	
Sportovní aktivita -turistika, cykloturistika, rafty, topografie		Dědeček měnil, až vyměnil	
Sociální hra – kasty		Divadelní představení	
Poseidon			

9. Přidělte prosím body (max. 10) daným aktivitám dle oblíbenosti (čím více bodů, tím lepší hodnocení).

Icebreakry		Wassermiele	
Le Mans		UP je jen hra	
Komunikační hry		Program na Studánce	
Školicí středisko		Komunální politika	
Sportovní aktivita -turistika, cykloturistika, rafty, topografie		Dědeček měnil, až vyměnil	
Sociální hra – kasty		Divadelní představení	
Poseidon			

10. Jakou profesi v současné době vykonáváte?

.....

11. Jakou profesi byste chtěli vykonávat po úspěšném absolvování tohoto studia?

.....

12. Jaké profese si myslíte, že můžete vykonávat po úspěšném absolvování tohoto studia.

.....

13. S klienty s jakým typem postižení jste se setkali ve vaší celoživotní praxi (zakroužkujte prosím).



Tělesně	Mentálně	Zrakově	Sluchově
---------	----------	---------	----------

14. Označte prosím kompetence, které se myslíte, že byly rozvinuty na kurzu:

schopnost pozitivní motivace okolí	pochopení vlivu postižení na funkční schopnosti člověka
schopnosti týkající se vhodné práce se skupinami	porozumění účinkům a rizikům PA
rozumět teorii vytváření programu	rozumět teorii vytváření programu
mít všeobecný přehled o sportech pro handicapované	rozumět zásadám přizpůsobování aktivit, her a sportů
být schopen přizpůsobit aktivity funkčnímu potenciálu účastníků	rozumět hlavním složkám ovlivňujícím proces přizpůsobování aktivit
ovládat metody pozorování klientů a vyhodnocování pozorování	všeobecná komunikační strategie jak je požadováno.
porozumění účinku a rizikům pohybové aktivity	obecné komunikační strategie a metody pro alternativní komunikaci
zvládnutí bezpečného používání programů	vedení týmové strategie
dokáže komunikovat se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami	dokáže přizpůsobit hry a aktivity
dokáže naplánovat odpovídajících aktivity	dokáže popsat vlastní potřeby
dokáže se přizpůsobit prostředí kvůli zapojení	zvládá práci v týmu
sebezpoznaní a tvorba vyrovnaného sebepojetí	Seberegulace
rozvoj kreativity	tvorba mezilidských vztahů
spolupráce a soutěžení	nové hodnoty, postoje, mravní vlastnosti člověka

15. Byl pro Vás tento kurz přínosný?

určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
------------	-----------	----------	-----------

16. Pokud ano, v čem vidíte jeho hlavní přínos a jaké jiné kompetence jste díky tomu rozvinuli?

.....

.....

.....

## Příloha č. 3

### Zpětná vazba během 1. kurzu – přepis nahrávky z 26. 8. 2012

#### **Téma: Hra „UP je jen náhoda“**

Klára: „Probíhaly v týmech nějaké neshody nebo dynamika? Byla tam nějaká věc, která vám vadila?“

student: „Nevyhovovaly nám přesuny.“

*/paralela se střídáním dopravních prostředků a častými přesuny při studiu/*

Michal: „Co jste cítili u toho, když vás někdo vyhodil ze zkoušky?“

student: „Já se vždycky snažím dát všechno na poprvé, ale teď jsem něco neudělala.“

Ondra: „Když jste to neudělali, tak to pro vás musí znamenat další problémy.“

*/paralela se studiem; studenti si museli zažít pocit prohry, aby se učili přijímat neúspěch/*

student: „Mě třeba přišlo, že jsme měli hrozně blbý start. Tak jsme si vytáhli kartičku NE a nedali jsme zkoušku a stála jsem tam a nevěřila jsem tomu. Až na konci jsme díky tomu, že jsme běhali a díky píle dávali zkoušky a měli z toho dobrý pocit.“

*/učení se píle, vytrvalosti a cílevědomosti/*

Ondra: „Proč vy byste jako organizátoři zařadili do programu tuto hru?“

student: „Vysvětlení sbírání kreditů.“

*/učení se role organizátora, zamýšlení se nad aktivitami a jejich vhodné zařazení/*

#### **Sociální hra Kasty**

Ondra: „Kdo z vás byl ten, pro koho nebyl problém vystoupit před lidmi a obhájit si, kam chce patřit?! Pro koho byl problém nacpat své myšlenky do půl minuty?“

student: „Myšlenky spíš nebyly žádné.“

Ondra: „Já jsem měl pocit, že někteří jste nevyužili čas a jiné jsem musel utnout v průběhu argumentů.“

student: „Jak jsem to chtěla říct, tak jsem to zapomněla. Přitom jsem toho chtěla říct mnohem více, ale nějak jsem to nedokázala.“

Ondra: „Měli jste všichni strukturu nebo jste improvizovali?“

student: „Já jsem si to spíš ani moc nechystala. Prostě jsem přišla a řekla jsem to. Něco jsem si chystala, ale řekla jsem si, že buď to řeknu, nebo ne.“

Ondra: „Napadá vás, že pokud byste něco chtěli sdělit, že byste si měli nějakou strukturu udělat. Že nejste ty typy, které by to uměli dostatečně vyargumentovat? Nebo se mýlím? Jak to máte?“

student: „Já tu strukturu potřebuju. Je potřeba si někdy něco nachystat.“

student: „Já umím improvizovat, ale i tak je pro mě struktura důležitá. Potom nad tím uvažuji zpětně a říkám si, kolik jsem toho neřekl.“

student: „Pro mě osobně když má strukturu, tak jsem z toho nervózní.“

*/sebehodnocení, sebepoznání, prezentace před lidmi/*

Ondra: „Byl někdo při té hře uražený? A zase nedivil bych se. Stal se vám alespoň kouskem někomu tento pocit?“

student: „Jo, mě to přišlo fakt zbytečný se obhajovat. Přišlo mi, že ty hlasy stejně nedostanu, takže jsem nějak stagnovala.“

### **Aktivita: tvorba a realizace programu v zařízení**

Ondra: „Včera jste dostali zadání a potom jste tvořili.“

student: „Určili jsme si kandidáta do vedení a ten si s sebou vezme tým lidí a pomalu plynule se dílo dotvořilo.“

Ondra: „Jaké máte za sebou zkušenosti, když pracujete s takovou skupinou? Odkud jsou ty zkušenosti?“

studenti: „Tábor, speciální olympiády, trojdenní akce.“

Lucka: „Kdo má zkušenosti s těžším postižením, mentálním?“

*poznámka: hlásí se tři lidi*

student: „Já jsem pracovala s hluchoslepým.“

Ondra: „Když jsme vám zadávali úkol, jaké byly prvotní dojmy a myšlenky? Je důležité, jestli jste začali konstruktivně tvořit nebo řešit něco sami sobě, jestli to zvládnete.“

Ondra: „Čím více jste v praxi, tím více myslíte konstruktivně.“

student: „Já jsem si spíš říkala, jestli zvládnou ty kola.“

Ondra: „Vy jste si rozdělili role. Každý si vybral svou pozici nebo vám ji vybrat ten vedoucí.“

student: „Byla tam ta volba, že nebude dělat stanoviště, tak kdo zbyde, tak bude dělat asistenci.“

student: „Lidé se hrozně vyhýbali asistenci, a když jsme měli mít ležáky, tak se najednou ztratili.“

*/pozn.: Osobně jsem byla u toho. Nakonec využili i pomoc organizátorů. /*

Lucka: „Jaký byly první dojmy, když jste tam přijeli, a když jste byli obklopeni těmi uživatelkami? Jak jste to prožívali?“

student: „Já jsem čekal, že to bude daleko horší a byl jsem z toho příjemně překvapený.“

Ondra: „Myslíte si, že vám Lucka řekla horší variantu, než to ve skutečnosti bylo, že jste nakonec měli lepší dojem?“

studenti: „Určitě.“

Lucka: „Bylo tam něco, co vás překvapilo při samotné realizaci?“

student: „Já jsem třeba zjistila, že nejdůležitější na akci je vědět dopředu počet. To byl masakr, jak byl větší počet osob a nebyla asistence a najednou všichni něco chtěli a než jsem někde došla, tak se všichni na všechno ptali... prostě panika. Ale nakonec to asi možná ani špatně nebylo.“

Lucka: „Právě proto, je to o té improvizaci a o tom, jak jste empatičtí a jak jste schopni v dané situaci reagovat na tokovou událost, což je s takovou cílovou skupinou normální.“

*/schopnost reakce, rychlého rozhodování, improvizace, schopnost realizace, uplatnění znalostí v praxi/*

Lucka: „Mě by zajímalo, jak jste se cítili v asistenci jeden na jednoho?“

student: „Já jsem měla klientu, která nemluvila, tak jsem si mluvila pro sebe a paní ošetřovatelka mi říkala, že mi rozumí, ale ani mi to nepřišlo.“

Lucka: „Ztratil někdo motivaci povídat si s nimi?“

*pozn.: Studenti všichni mlčí.*

Lucka: „Chtěla bych slyšet váš názor, jestli byste v takovém zařízení třeba působili pět let? Kdo z vás, tak ruku nahoru. Myslíte si, že je to o tom prostředí nebo o té klientele.“

student: „Možná o té klientele, možná vidět ty stejné tváře a o to samý.“

Ondra: „Vy si musíte uvědomit, co od té profese chcete, uvědomit si svoje limity a přání. Není to o tom, že studujete APU a tím pádem musíte všemu rozumět a se všema rád dělat. Je důležité si to uvědomit a být k sobě upřímný.“

*/každý si má vybrat cílovou skupinu, aby byl spokojený s prací/*

Michal: „Chtěl jsem se zeptat trošičku z jiného pohledu. Všimli jste si tam třeba nějakého talentu?“

studenti: „Skládala básničky, hraní na hudební nástroje do rytmu.“

*/práce se specifickou skupinou a diagnostika/*

Ondra: „Jak byste se hodnotili sami sebe? Jaký z toho máte pocit? Byli jste třeba trošku na sebe hrdí nebo vám to bylo jedno?“

student: „Mě to potěšilo, že to klaplo.“

Kuba: „Mě třeba překvapilo hrozně to, že jste byli naprosto v pohodě a byli jste přirození.“

student: „Já jsem se fakt bál, ta paní začala řvát a tak... prvních pět minut jsem byl nervózní a potom už to byla sranda.“

student: „Já jsem třeba, když jsem procházela s tou kamerou. A kolem mě nikdo nebyl. Tak jsem se sama pro sebe usmála a tak jsem byla potěšena a měla jsem z toho strašnou radost, že to vyšlo.“

student: „Já si myslím, že to bylo i téma klientka, že nás to strhlo, jak byli natěšení na disciplíny, na diskotéku. Nebyl čas přemýšlet. Oni byli nabití, že to až rozráželo na všechny.“

student: „Já jsem se dostala do takové situace, že jedna klientka přišla, že si chce popovídat. Jak jí to tam vadí, že nemá rodinu, bojí se lidí a v ústavu se nelíbí. Já jsem nevěděla, na co se mám zeptat a co já mám říct. Co mám prostě říkat, že není o čem.“

Ondra: „Tak ono ten krátký čas, maximálně zjistit, kde je hlavně pravda.“

### **Prezentování výsledků práce – Monitoring bezbariérovosti a návrhu pro opatření co nejefektivnější zlepšení**

studenti: „My jsme měli veřejné prostranství. Začli jsme tím parkovištěm, které ani nebylo označeno. Je tam nájezd na chodník a ten chodník je rozbitý. Žádné osvětlení. Když jsme šli od zastávky, tak tam nejsou žádné vodící linie.,,

Ondra: „Všimli jste si třeba nájezdů?“

student: „Já jsem si všimnul nájezdů do budovy C. Jinak cesty jsou široké, nějaký ty nájezdy na chodníky tam byly, ale ani jedna značka pro vozíčkáře.“

Ondra: „Našli jste něco, co byste kromě těch nájezdů na chodníky a do Céčka dalo nazvat jako úprava, co bylo udělaný pro zdravotně postižené.“

student: „Speciální nájezd, který vyasfaltovali. Byly tam i lavičky na zastávkách pro seniory. Jediný přechod tam byl někde uprostřed.,,

Ondra: „Je vůbec možný bavit se o nějakých úpravách? Nebo vycházíte z toho, že tady všechno chybí a nemá to smysl nebo našli jste nějaké drobnosti, které byste za malý peníz upravili?“

student: „My jsme se bohužel nedostali do komplexu, protože tam byla nějaká soukromá akce, byli nepříjemní, takže nás tam ani nepustili. Na dotaz, jak to mají z bezbariérovostí, nám paní řekla, že nijak. V druhé hospodě byl alespoň příjemný a ochotný personál.“

Ondra: „Čeho jste si všímali?“

student: „Vjezd, prosklené dveře, záchodů, dveří, komunikace s personálem.“

Ondra: „A co sportoviště nebo další zázemí?“

student: „Tak třeba s bazénem, jak je ten bok, tak by stačilo udělat nějakou úpravu. Minigolf se nám nezdál, je přímo nevyhovující.“

Ondra: „Tak dobrý, tato aktivita sloužila především k tomu, abyste se na tyhle věci koukali nejen očima, ale vyhledávali ty věci, které jsou důležité. Vy když budete dělat v budoucnu realizovat nějakou akci, tak musíte znát limity areálu nebo vidět, jaký různý jsou kličky.“

*/ukázka reálného využití získaných znalostí a zkušeností, zkusit si v praxi život tělesně postiženého a zamyslet se nad bariérami, které musí dennodenně překonávat/*

## Příloha č. 4

# DOTAZNÍK PRO ÚČASTNÍKY PŘEDMĚTU „KURZ POBYTU V LETNÍ PŘÍRODĚ 1“

Dobrý den,

pokud jste v minulém semestru absolvovali předmět "kurz pobytu v letní přírodě 1", věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku. Je to velice důležité pro mou diplomovou práci a tento dotazník mi bude sloužit jako třetí stupeň zpětné vazby.

**Jaké je vaše pohlaví?**

- muž
- žena

**Kolik máte let?**

**V jaké formě studia studujete?**

- prezenčně
- kombinovaně/ dálkově

**Jaké je vaše předchozí vzdělání?**

**Jak jste spokojen/ a s dosavadním obsahem studia?**

- určitě spokojen/a
- spíše spokojen/a
- spíše nespokojen/a
- určitě nespokojen/a

**Proč jsi spokojen/a či nespokojen/a s dosavadním studiem?**.....  
.....

**Splňuje dosavadní studiu vaše očekávání?**

- určitě ano
- spíše ano

- spíše ne
- určitě ne

V čem splňuje či nespĺňuje tvoje očekávání?.....

**Ohodnoťte prosím míru přínosu předmětu "kurz pobytu v letní přírodě 1":**

---	určitě přínosný	spíše přínosný	spíše nepřínosný	určitě nepřínosný
Usnadnění, případně zefektivnění studia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
profesní rozvoj	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
uplatnění na trhu práce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
osobní rozvoj	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Ohodnoťte prosím jednotlivé složky předmětu "kurz pobytu v letní přírodě 1":**

---	velmi dobrá	spíše dobrá	spíše špatná	nedostačující
obsahová stránka kurzu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
organizátorský tým	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zázemí kurzu/ areál	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
materiální vybavení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
programová skladba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Nejvíce užitečnou činností/ aktivitou/ hrou na předmětu "kurz pobytu v letní přírodě 1" pro mě bylo:**

.....

**Proč byla pro mě užitečná?**

**Jaký typ aktivit/ her jste na předmětu "kurz pobytu v letní přírodě 1" postrádal/a, popř. co si myslíte, že je potřeba rozvinout/ zlepšit v dalších ročnících?**

**Jakou profesi v současné době vykonáváte?**

- žádnou, jsem student



- Jiná

**Jakou profesí byste chtěl/a vykonávat po úspěšném absolvování tohoto studia?**

**Jaké profese si myslíš, že můžeš vykonávat po úspěšném absolvování tohoto studia?**

Děkuji za vaše odpovědi a čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku. Přeji vám úspěšné zvládnutí studia!

Petra Brusová, 2. ročník APA navazující

## Příloha č. 5

Program 1. kurzu 22. - 27. 8. 2012											
	dopoledne			odpoledne			podvečer		večer		
středa 22.8.				Zahájení kurzu, registrace do soutěže Le Mans a design plakátů ONDRA	Oficiální zahájení, specifika (17hodin) Icebrakers VŠICHNI	Le Mans - začátek kolem 19 hodiny - konec kolem 24 KUBA, LUCKA, MICHAL zdravotníci nebo press, PEŤA, KLÁRKA zapisovatelky, ONDRA speaker					
čtvrtek 23.8.	Komunikační hry/ Problem solving KUBA, ONDRA, MICHAL		oběd (12hodin)	Školící středisko - ekologie a filozofie kurzů v přírodě/ legislativa volného času/ voda KLÁRKA, ONDRA, LUCKA, KUBA			Cykloturistika/ turistika KUBA, LUCKA	Večeře (19 hod)	Kasty MICHAL Poseidon		
pátek 24.8.	Stolní fotbalék KLÁRKA, PEŤA Snídaně (9.30)	Ranní vazbění	Popis aktivit- Studánka LUCKA	oběd (12hodin)	Tour de Landeskrone/ Projížďka jezerem na Stadtsee LUCKA, KUBA			Výroba předmětu LUCKA	UP je jen náhoda - noční orienták (20-23 hod) KUBA, PEŤA, KLÁRKA, MICHAL		
sobota 25.8.	Wassermiele (7hod) KUBA Snídaně (8 hod)	Nácvik programu- Studánka, prezentace LUCKA		oběd (11:30 hod)	Cesta na Studánku (13 hod) LUCKA	Akce na Studánce, táborák, prohlídka areálu (15-17:30 hod) LUCKA	Cesta zpět (18- 19 hod) LUCKA	Večeře- vyplácení peněz	Komunální politika/ Čermná bez bariér K+ P+ O+ M+ K		
neděle 26.8.	Ranní vazbění (6 hod) KLÁRKA, PEŤA, ONDRA, MICHAL Snídaně (8hod)	Dědeček měnil, až vyměnil (9 hod) KLÁRKA, LUCKA		oběd (13hodin)	Čermenská olympiáda 2012 KUBA, MICHAL, ONDRA (14 hod)			Nácvik divadla PEŤA, MICHAL	Cena Thálie (18 hod) PEŤA, MICHAL	Večeře, ukončení kurzu KLÁRKA, LUCKA	
pondělí 27.8.			Závěrečná zpětná vazba ONDRA, KLÁRKA, PEŤA, MICHAL	Oficiální ukončení							
Program 2. kurzu 27. - 31. 8. 2012											
	dopoledne			odpoledne			podvečer		večer		
pondělí 27.8.				Zahájení kurzu, registrace do soutěže Le Mans a design plakátů ONDRA	Oficiální zahájení, vysvětlení specifik kurzu (16 hodin) Icebrakers VŠICHNI	Le Mans - začátek kolem 19 hodiny - konec kolem 24 KUBA, LUCKA, MICHAL zdravotníci nebo press, PEŤA, KLÁRKA zapisovatelky, ONDRA speaker					
úterý 28.8.	Drobné interaktivní hry na probuzení snídaně (9hod)	Komunikační hry/ Problem solving KUBA, ONDRA, MICHAL		oběd (12hodin)	Školící středisko - legislativa volného času/ voda (13:15-14:25 hod) KLÁRKA, ONDRA, LUCKA, KUBA			Cykloturi- stika/ turistika KUBA, LUCKA	Lanové aktivity ONDRA	Večeře (19 hod)	UP je jen náhoda KLÁRKA, PEŤA
středa 29.8.	Stolní fotbalék KLÁRKA, PEŤA Snídaně (9.30)	Ranní vazbění	Komunální politika	oběd (12hodin)	Tour de Landeskrone/ Projížďka jezerem na Stadtsee LUCKA, KUBA			Představení aktivit na Hradě - příprava LUCKA		Kasty MICHAL Poseidon	
čtvrtek 30.8.	Wassermiele (7hod) KUBA Snídaně (8 hod)	Nácvik programu na Hrad, prezentace LUCKA		oběd (11:30 hod)	Cesta na Hrad (13 hod) LUCKA	Akce Hrad, táborák, prohlídka areálu (15-17:30 hod) LUCKA	Cesta zpět (18- 19 hod) LUCKA	Večeře- vyplácení peněz	Večeře, ukončení kurzu KLÁRKA, LUCKA		
pátek 31.8.			Závěrečná zpětná vazba ONDRA,	Oficiální ukončení							

Program 3. kurzu 2. - 7. 9. 2012									
	dopoledne			odpoledne			podvečer		večer
<b>neděle</b> 2.9.				Zahájení kurzu, <b>registrace do</b> <b>soutěže Le Mans</b> a design plakátů	<b>Oficiální</b> <b>zahájení,</b> specifika (17hodin) <b>Icebrakers</b>		<b>Le Mans</b> - začátek kolem 19 hodiny - konec kolem 24		
<b>pondělí</b> 3.9.	Komunikační hry/ Problem solving		<i>oběd</i> (12hodin)	Školící středisko - ekologie a filozofie kurzů v přírodě/ legislativa volného času/ voda			Cykloturistika/ turistika	<i>Večeře</i> (19 hod)	<b>Kasty</b> <b>Poseidon</b>
<b>úterý</b> 4.9.	Stolní fotbalék <i>Snídaně (9.30)</i>	Ranní vazbění	Popis aktivity v zařízení	<i>oběd</i> (12hodin)	Tour de Landeskrone/ Projížďka jezerem na Stadtsee		Výroba předmětu	UP je jen náhoda - noční orienták (20-23 hod)	
<b>středa</b> 5.9.	Wassermiele (7hod) <i>Snídaně (8 hod)</i>	Nácvik programu v zařízení, prezentace		<i>oběd</i> (11:30 hod)	Cesta (13 hod)	Akce v zařízení, táborák, prohlídka areálu (15-17:30 hod)	Cesta zpět (18- 19 hod)	<i>Večeře- vyplácení peněz</i>	Komunální politika/ <b>Černná bez bariér</b>
<b>čtvrtek</b> 6.9.	Ranní vazbění (6 hod) <i>Snídaně</i> (8hod)	Dědeček měnil, až vyměnil (9 hod)		<i>oběd</i> (13hodin)	Čermenská olympiáda 2012 (14 hod)		Nácvik divadla	Cena Thálie (18 hod)	Večeře, ukončení kurzu
<b>pátek</b> 7.9.			Závěrečná zpětná vazba	Oficiální ukončení					