

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

PAVEL VIKTORA

II. ročník – kombinované studium

obor: Řízení volnočasových aktivit

Zážitková pedagogika v praxi vojenského cvičení

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Tichá Ph.D.

OLOMOUC 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a použil pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Olomouci dne

.....

Poděkování.

Děkuji PhDr. Zuzaně Tiché Ph.D. za metodickou pomoc, odborné vedení a konzultace při zpracování diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST	
1 VYMEZENÍ POJMŮ.....	9
1.1 Zážitková pedagogika.....	9
1.2 Kořeny zážitkové pedagogiky.....	9
1.3 Prožitek, zážitek, zkušenost.....	10
1.4 Pedagogické principy zážitkové pedagogiky.....	11
1.4.1 Zkušenostní učení.....	12
1.4.2 Výchova dobrodružstvím.....	12
1.4.3 Výchova prožitkem.....	13
1.5 Psychologické principy zážitkové pedagogiky.....	13
1.5.1 Teorie optimálního prožívání.....	13
1.5.2 Teorie komfortní zóny.....	15
1.6 Kolbův cyklus.....	16
1.7 Motivace.....	19
1.8 Co lze rozvíjet zážitkovým vzděláváním.....	23
2 HISTORIE ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY.....	25
2.1 Historie světová.....	25
2.2 Kurt Hahn.....	25
2.3 Outward Bound.....	28
2.4 Project Adventure.....	30
2.5 Historie české zážitkové pedagogiky.....	31
2.6 Prázdninová škola Lipnice.....	32
3 ARMÁDA ČESKÉ REPUBLIKY.....	34
3.1 Struktura AČR.....	35
3.2 Stručná historie armád v české republice.....	39

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY VÝZKUMNÉ ČÁSTI PRÁCE.....	44
4.1 Cíle empirického šetření.....	44
4.2 Volba a zdůvodnění použitých technik a metod.....	44
4.3 Kvantitativní výzkum.....	44
4.4 Výzkumný nástroj.....	44
4.5 Výzkumný vzorek.....	45
4.6 Charakteristika způsobu práce s respondenty.....	45
4.7 Výsledky výzkumu.....	46
SOUHRN.....	62
ZÁVĚR.....	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	65
SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	67
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	68
SEZNAM GRAFICKÝCH VÝSLEDKŮ.....	68
SEZNAM PŘÍLOH.....	69
ANOTACE	

ÚVOD

Dlouho se tradovalo, že výchova a vzdělávání je chápáno jako záležitost dětského věku. V dnešní době se na vzdělávání díváme jako na proces, který se dotýká celého člověka ve všech etapách jeho vývoje. O výchově uvažujeme jako o úsilí postihnout celého člověka. Znamená to vzdělávat člověka v jednotlivých rozměrech, v řadě dovedností, vědomostí a postojů, ale zároveň jej postihnout v souvislostech s prostředím přírodním i sociálním a zároveň v souvislostech s jeho osobní a rodovou historií. Výchova (a vzdělávání) nikdy není jednostranný proces, působení je s vychovatelem či vzdělavatelem oboustranné. Není v moci jedné diplomové práce postihnout celý proces výchovy a vzdělávání.

Zážitková pedagogika již není ničím novým. Metoda zážitkové pedagogiky dokáže efektivněji rozvíjet některé složky osobnosti, které se jinými metodami rozvíjet nedají. Zážitková pedagogika samozřejmě nedokáže všechno, a někdy jsou jiné metody vhodnější. Záleží jen na vzdělavateli, jaké metody zvolí a jestli se odváží zážitkovou metodu využít. Chci věřit tomu, že má práce přispěje k rozšíření povědomí o tom, co zážitková pedagogika umí a co neumí tím, že přinese praktickou ukázkou a shrnutí principů, které k plnění vzdělávacích (nebo výchovných) cílů využívá. Rozšíření portfolia metod (tentokrát o tu zážitkovou) jde k dobru každému vychovateli, vzdělavateli, instruktorovi, školiteli. Nemusíme jí za každou cenu použít, ale je dobré o ní vědět. Zážitková pedagogika napomáhá snažší socializaci člověka, učí a rozvíjí efektivní spolupráci ve skupině, podporuje sebepoznání, dává možnost praktického nácviku sociálních dovedností v bezpečném prostředí, učí naplno využívat osobní potenciál, nabízí příležitosti vyzkoušet si své reakce v neobvyklých situacích.

Cílem této práce je ukázat jak teoretické poznatky zážitkového vzdělávání a jeho jednotlivé aspekty přecházejí do praktické podoby. Důvodem ke snaze o naplnění tohoto cíle je stále se zvyšující obliba zážitkově pedagogických kurzů a programů v mnoha oblastech (ve sféře volnočasové, na školních akcích, v profesně vzdělávací činnosti). Chci ukázat na to, že i organizace, které jsou pro lidi neznámou veličinou, mohou využít principy zážitkové pedagogiky ve svůj prospěch. Zkušenostní učení je relativně vysoce efektivní a proto může být pro školství, a v tomto případě pro armádu České republiky velkým přínosem. Vojenské cvičení je neodmyslitelnou součástí profesního vzdělání a růstu vojáka z povolání. Je to završení veškerých dílčích příprav, které probíhají v průběhu celého výcvikového roku. Vojenské cvičení vnímáme jako nezbytný proces vedoucí k aktivní zaměstnanosti a uplatnění se jedince v profesionální armádě. Je minulostí doba, kdy se celý profesní život vystačilo s původními znalostmi, které předurčovaly profesionální dráhu. V neposlední řadě je pokusem o ověření, zda zážitková pedagogika je či není účinným prostředkem rozvoje jedince v oblasti profesního růstu.

V teoretické části práce se chceme věnovat základním pojmům zážitkové pedagogiky, přiblížit si principy zážitkové pedagogiky. Budeme se věnovat historii zážitkové pedagogiky, tomu jaký byl její vývoj ve světě, jaký u nás, a kdo stál u jejího zrodu.

Pozornost budeme rovněž věnovat armádě České republiky. Zjistíme, jaké jsou právní podklady pro její činnost, jak je členěna a jaká byla její historie.

Cílem výzkumu v empirické části diplomové práce je ukázat, jak teoretické poznatky přecházejí v praktickou činnost. Současně zjistíme, jak tímto způsobem můžeme ovlivnit profesní růst účastníků vojenského cvičení.

Diplomová práce je sestavena do dvou základních částí. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. V první se zabývám pojmy, které zážitková pedagogika používá. Jde o teoretická východiska tedy principy a prostředky, které zážitková pedagogika používá. Druhá kapitola se zabývá historií a vývojem zážitkové pedagogiky ve světě v české republice. Třetí kapitola seznamuje čtenáře s organizací, která používá principy zážitkové pedagogiky pro profesní růst svých příslušníků. Seznámí se s právními podklady pro její fungování, jejím členění a historií.

V empirické části se čtenář seznámí s metodikou vlastního výzkumu a budou mu předloženy výsledky šetření. Získané výsledky jsou shrnuty do výsledného poznatku.

Zjištěné skutečnosti by mohly být inspirací pro velitele různých vojenských útvarů, a další instituce, kterých se vojenské cvičení může nějakým stylem dotknout.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ

Zážitková pedagogika není ještě definitivně ustálený termín, souběžně s tímto termínem se používají ještě další názvy. Souvisí to zejména se snahou přeložit termíny z anglického jazyka „outdoor education“, „experiential education“, „adventure education“. Podíváme-li se na klíčová slova, která v sobě zážitková pedagogika zahrnuje, dojdeme ke třem základním: pedagogika, výchova, prožitek.

1.1 Zážitková pedagogika

Objevuje se též pod názvy jako volnočasová pedagogika, výchova zážitkem, výchova prožitkem, výchova dobrodružstvím aj.

„Zážitková pedagogika si klade za cíl usměrňovat lidi náležitým způsobem do takové pedagogické podoby, aby je přivedla ke vnitřní zkušenosti potvrzenému nebo korigovanému setkání s vnější skutečností. Přitom se nakonec uskuteční učení zážitkem.“¹ Můžeme najít další definice zážitkové pedagogiky, ale ve výsledku se jednotliví autoři dostávají ke stejným závěrům (Švec, 2002; Dubec, 2002; Srb, 2002).

1.2 Kořeny zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika je pedagogický směr, který využívá zážitku jako prostředku výchovy a vzdělávání. Zážitek vzniká při aktivitě jako jakási zkušenost, která se dobře uchová v paměti, protože při prožívání jsou k zpracování vjemů zapojeny téměř všechny smysly. Hloubka prožitku je ovlivněna tím, jak je člověk otevřený dané aktivitě. Úkolem zážitkové pedagogiky je poskytnout zážitky aktivním zapojením do různých činností, nejčastěji her. Zde se účastník setkává s různými situacemi, které jsou v běžném životě zdrojem problémů. Toto nabízí možnost jak získat zkušenost, která nás učí jak v podobných situacích jednat. Výhodou her je, že i velmi náročné programy jsou relativně bezpečné oproti skutečnosti, protože jsou zajišťovány zkušenými instruktory. Navíc hra je omezena v čase a je možné z ní kdykoliv vystoupit. Důležité je, že člověk postavený před nějaký problém musí jednat nebo alespoň zaujmout nějaký postoj k dané situaci. Ať výzvu danou úkolem přijme či ne, vždy se dostává do konfrontace s ostatními členy skupiny, kteří poskytují bohatou zpětnou vazbu. Stejně tak má možnost uvědomit si své reakce ve vypjatých situacích. Klíčovou roli v zážitkových programech má tzv. zpětný pohled na hru, ve kterém se rozebírá, jak účastníci daný problém řešili, jak jej mohli řešit a poskytuje tak velké množství zpětných vazeb. Tím, že problémy v hrách bývají náročnější než v běžném životě, rozvíjí účastník svoji odolnost, posunuje své hranice bezpečí a získává zdravé sebevědomí. Řešení náročných úkolů umožňuje rozvoj kreativity, týmové spolupráce, komunikativních dovedností, sociálního citění, a dalších vlastností potřebných v každodenním životě. Zkušenosti se odvíjí od nasazení, které se do hry vkládá.

¹ Vážanský, M. Volný čas a pedagogika zážitku. Brno: Masarykova univerzita, 1992. str. 26. ISBN 80-210-0428-2

Můžeme tedy konstatovat, že zážitková pedagogika je typem vzdělávacího systému, který pracuje s prožitky účastníků, které aktivně a předem promyšleně vyvolává prostřednictvím problémových situací, jejichž řešení a následný rozbor či reflexe pomáhá při rozvoji osobnosti. Zážitkové vzdělávání může být stejně účinné u malých školáků, vysokoškolských studentů i při vzdělávání dospělých (andragogika). Metoda se obecně nejvíce používá u různých druhů programů, které mají za cíl rozvíjení znalostí, dovedností a osobních dispozic z přímé zkušenosti.

1.3 Prožitek, zážitek, zkušenost

Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti. „Slovem prožitek bychom rádi akcentovali více aktivitu než pasivitu prožívání a především jeho přítomnostní charakter. Pro okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové) tedy vyhradjeme slovo PROŽITEK. Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, analýze...), můžeme tento modus označit jako ZÁŽITEK a teoretické postižení oboru jako "Zážitkovou pedagogiku". Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat ZKUŠENOSTÍ (zkušenost nezískáváme pouze přímým prožíváním, naopak, většina zkušeností i poznatků pramení ze sociálního sdílení a komunikace, z přejímání zkušeností druhých).“²

Některé z neoddelitelných charakteristik prožitku jsou:

„ pouze racionálním uchopením

► *Verbální nepřenositelnost (s větším úspěchem u mýtů a umění než vědy),*

► *Nedefinovatelnost (nezbytné vlastnosti jazyka se stálým pojmovým aparátem stírají plnost prožitku v definičním vymezení),*

► *Jedinečnost (jedinečná událost v širším prožitkovém proudu),*

► *Intencionální zaměření (prožitek je neoddelitelný od svého obsahu, sounáležitost prožívajícího jedince a prožívané události).“³*

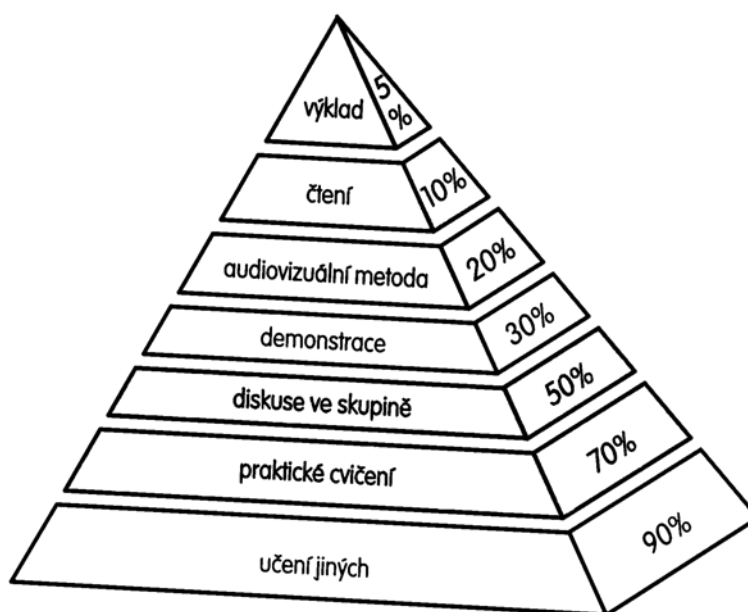
² Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č. 1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 14. ISSN 1214-603X

³ tamtéž

1.4 Pedagogické principy zážitkové pedagogiky

Pro zážitkovou pedagogiku, jak už z názvu vyplývá, je charakteristické to, že jedinec získává zkušenosti tím, že něco dělá, a to, co dělá, prožívá. Z tohoto prožívání si subjekt uchovává informace, rozvoj svých schopnosti a poučení. Pro lepší pochopení se můžeme odvolat na tzv. pyramidu učení, podle níž si lidé pamatují:

Obrázek č. 1: Pyramida učení.⁴



„Pyramida učení nám říká, že čím víc je student vtažen do procesu učení, tím více informací a schopnosti získává. Využití pyramidy poskytuje přehledné zobrazení podílu jednotlivých forem učení na množství informací získaných studentem. Pyramida toto navíc (na rozdíl od tabulky) evokuje vizuálně i symbolicky – zdůrazňuje, která forma učení je základem (základnou). Využití pyramidy poskytuje informace na úrovni racionální (zde procenta) a současně emoční (symbol pyramidy). Proto jsou tyto informace lépe zapamatovatelné“⁴. Smyslem této pyramidy a tudíž i učení jako takového je: „Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to udělat, a já pochopím.“

⁴ Altergraf (online), c 2012, [cit. 25. 2. 2012], dostupný z [www http://altergraf.cz/node/19](http://altergraf.cz/node/19), 2012

1.4.1 Zkušenostní učení

Od klasického způsobu vyučování prostřednictvím učebnic se liší tak, že žáci mají možnost získat bezprostřední zkušenost, které zvyšuje efektivitu jeho působení. Učení na základě zážitků a zkušeností je založeno na předpokladu, že se student nejvíce učí aktivní činností. Při učení zkušeností nejsou znalosti žákům předávány jako při "klasickém" vzdělávání. Učení probíhá přirozeným způsobem, tedy řešením situací vyžadujících nové dovednosti a způsoby jednání. Umístění aktivit do prostředí, které je odlišné od běžného pracovního prostředí, jako je školní třída, přinese svobodu pojetí učiva a myšlení zúčastněných, čímž podporuje aktivní interakce mezi studenty a učiteli. Na základě prožitých situací účastníci získávají životní zkušenosti, které se nedají vyčíst z žádných knih. Do této části je možné zařadit modely zkušenostního učení, které jsou uvedeny v bodě 1.6, protože dokladují, že Kolbův cyklus není jediný model.

1.4.2 Výchova dobrodružstvím

Charakteristickým rysem tohoto směru je vnímání vztahu k aktivitám pocíťovaným jako výzva k překonání, a to v rovině subjektivního rizika či nebezpečí. Nemusí jít jen o rizika tělesná, hrozící zraněním či dokonce smrtí, ale i o rizika v rovině intelektuální, sociální i emoční. „*Jako teoretickou základnu tohoto směru, vedle dalších teoretických východisek, lze vnímat „tzv. zónu komfortu a pohodlí, v níž jsme si jisti a kde provádíme různorodé činnosti s pocitem znalosti a bezpečí. Pokud však z této zóny vystoupíme do oblasti nového, dosud nepoznaného, do tzv. zóny učení, pocíťujeme a prožíváme dobrodružství...“⁶ „V případě výchovy dobrodružstvím uvažujeme o takovém dobrodružství, které je využíváno jako prostředek růstu osobnosti a rozvoje člověka.“⁷ Výchovu dobrodružstvím bychom mohli zařadit pod označení výchova prožitkem a tu chápat jako nadřazený termín. Potom lze tedy na výchovu dobrodružstvím nahlížet jako na jednu z metod zážitkové pedagogiky. „European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (EOE) chápe dobrodružství jako objevování nových oblastí pro získávání prožitků a zkušeností. Proces, který při tom probíhá, můžeme nazvat učením se pomocí prožitků a zkušeností.“*

⁶ Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č. 1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 9. ISSN 1214-603X

⁷ Neuman, J. Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. 1. vydání. Praha: Portál, 1998. s. 27. ISBN 80-7178-218

1.4.3 Výchova prožitkem

Metodika výchovy prožitkem vychází ze základního požadavku, který je na ni kladen, a to vyvolání intenzivního prožitku, na jehož základě dochází k poučení ve smyslu duševním i technickém. Technickým poučením se míní návod, jak řešit v budoucnu daný problém, jak se na něj připravit, případně jak se ho vyvarovat. Duševním poučením je myšleno ovlivnění morálního i profesního vývoje jedince.

1.5 Psychologické principy zážitkové pedagogiky

Zážitek vzniká při aktivitě jako jakási zkušenost, která se dobře uchovává v paměti, protože při prožívání jsou k zpracování vjemů zapojeny téměř všechny smysly. Proto jsou tyto principy uvedeny samostatně, ne jako pedagogicko – psychologické.

1.5.1 Teorie optimálního prožívání

„Na pomezí psychologie, pedagogického využití a hlubší teoretické analýzy stojí teorie optimálního prožívání založená na pojmu plynutí (flow), kterou formuloval M. Csikszentmihalyi. Ve stavu plynutí je člověk natolik zaměřen na vykonávanou činnost, že ji přiřazuje maximální důležitost.“⁸ Teorie flow ukazuje uzavření člověka do sebe, jeho koncentraci na aktivitu v momentu plynutí. Ve stavu plynutí není člověk ohrožen ani stresem, ani nudou, úkol je pro člověka přiměřeně obtížný a může se mu plně oddat. „Mezi hlavní myšlenky této teorie se řadí „postulování prožitku jakožto obsahu vědomí (proto jsem svoboden od vnějšího nátlaku – např. reklamy či okolí – na můj způsob prožívání), tj. skutečnosti, že optimální zážitek je sám sobě cílem, či hodnocení stavu plynutí transformujícího naše já k větší komplexnosti, propracovanosti a ucelenosti.“⁹

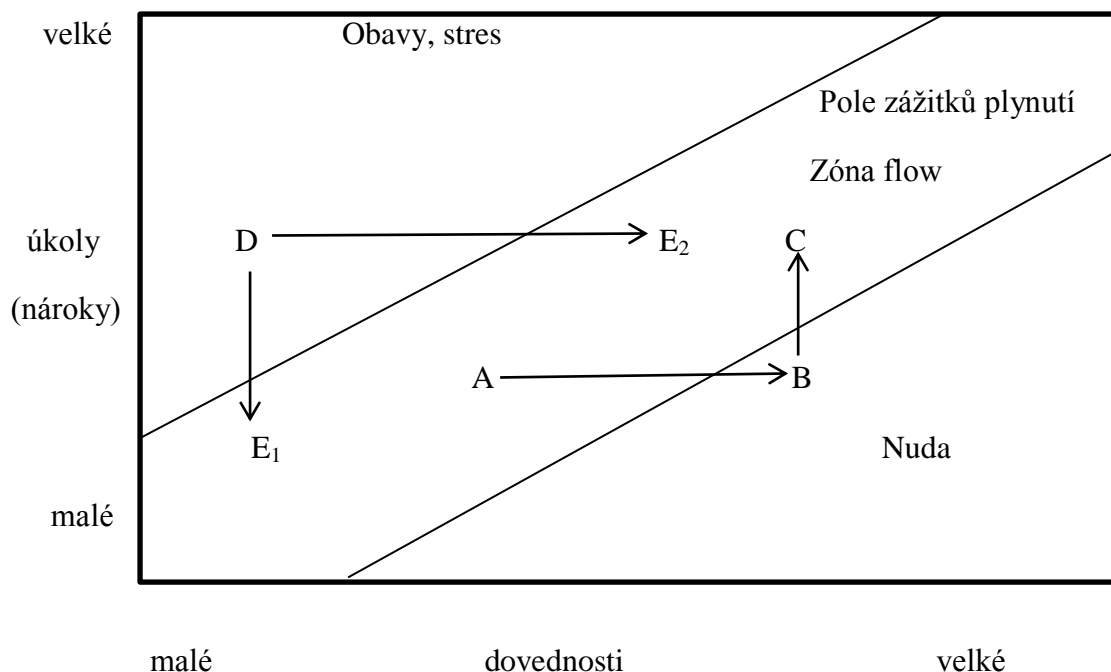
Autor teorie optimálního prožívání, Mihaly Csikszentmihalyi, ovlivnil svou prací z roku 1990 mnohé v psychologii, pedagogice a všude tam, kde se vědomě pracuje s motivací účastníků nějakého procesu. Jeho kniha vyšla v češtině v roce 1996 pod názvem O štěstí a smyslu života. Na svoji teorii přišel během studia umělců (zejména malířů), kteří se během svojí tvorby byli schopni ponořit natolik do činnosti samotné, že necítili potřebu jíst, pít, ani spát. Podobný stav myslí se vyskytuje často v různých náboženstvích, či bojových uměních. Své bádání postupně rozšířil z umělců i na sportovce, do oblastí vzdělávání, duchovna atd. Teorie “flow”, jak ji pojmenoval, popisuje prožívání absolutně pohroužené do přítomného okamžiku, pohlčení činností pro ni samou. Teorie optimálního prožívání „flow“ tvrdí, že optimální prožitky získáváme při činnostech, které jsou pro nás umístěny v zóně flow, jak je znázorněno na obrázku. Pokud jsou úkoly, které jedinec plní, nastaveny tak, aby ho jejich náročnost stimulovala (nenudila) a zároveň nefrustrovala (nevyvolávala nadměrné obavy až stres), jedinec se nachází v zóně optimálního prožívání.

⁸ Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č. 1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 13. ISSN 1214-603X

⁹ tamtéž

Zóna flow má u každé osoby jiný rozsah, úkoly a činnosti, které se v ní nacházejí, jsou pro každého individuální a úzce souvisí s teorií komfortní zóny. Optimální prožitky činností by měly napomáhat našemu rozvoji a tím by se měly samy v zóně flow posouvat (souvisle s tím, jak se zvětšuje naše komfortní zóna).

Obrázek č. 2: Zóna optimálního plynutí.¹⁰



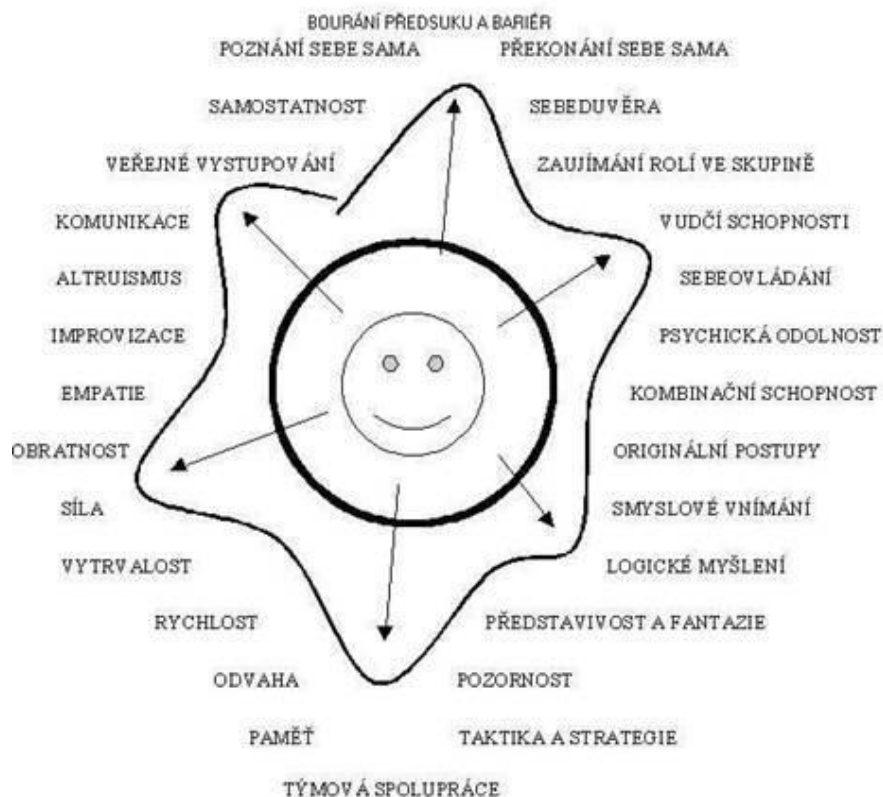
Bod A představuje činnost, která nás plně uspokojuje, to znamená, že se nenudíme nebo nemáme obavy. Pokud ale tuto činnost natrénujeme a zlepšíme, začne nás nudit. Tím se dostáváme do bodu B. Pokud zvýšíme nároky, posuneme se z bodu B opět do zóny flow, tedy bodu C. Pokud jsou nároky příliš velké, bod D dostaneme se do zóny flow tak, že snížíme nároky, tím se dostaneme do bodu E₁ nebo zlepšíme dovednost a dostaneme se do bodu E₂ (Csikszentmihalyi, 1996, str. 115, 116).

¹⁰ Csikszentmihalyi, M., O štěstí a smyslu života. Lidové noviny Praha, 1996. str. 115. ISBN 80-7106-139-5

1.5.2 Teorie komfortní zóny

Tato teorie hovoří o existenci třech zón, do kterých se člověk během života dostává, viz schéma.

Obrázek č. 3: Zóna komfortu.¹¹



První zóna je zóna komfortu, bezpečí a nudy. Zde člověk setrvává většinu času, protože se v ní cítí bezpečně a neohroženě. Pobyt v této zóně je naplněn činnostmi a oblastmi, které jsou součástí každodenního života, a dotyčný je dobře zvládá. "Vše, co je v této zóně obsaženo je člověkem "zvnitřněno", to znamená, že člověk se s vědomostí, událostí, situací již někde setkal, poznal a promyslel, objevil způsob, jakým v této situaci jednat, jak s vědomostí či dovedností zacházet a ona už mu nepřijde nová, záhadná, cizí, nebezpečná, ale jako uchopená skutečnost." Činnosti prováděné v této zóně přinášejí nízkou intenzitu prožitku. Druhou zónou je zóna stresu a učebního diskomfortu. Tato zóna je ztotožňována s oblastí, která má největší učební a rozvojový potenciál. Je naplněna činnostmi, které jsou pro nás relativně nové a doprovázejí je intenzivní prožitky. A to jak v kladné emoční rovině, tak i v záporné. Pokud vykročíme za hranice komfortní zóny, překonáme obavy a vyrovnáme se se situací, která nastává, cítíme se obvykle dobře. V tomto případě jsme se něco nového naučili, můžeme to zakomponovat do našeho učebního základu a rozšiřujeme tím hranice naší komfortní zóny.

¹¹ Hanuš R. Chytilová L. Zážitekově pedagogické učení. 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2009. s. 85. ISBN 978-80-247-2816-2.

V oblasti plynulého přechodu z komfortní zóny do zóny diskomfortu se můžeme dostat do stavu flow – plynutí. Poslední zóna je zóna ohrožení, kterou ohraničují osobní limity z vnitřní strany a limity lidské ze strany vnější. Zde může nastat v krajních případech až stav paniky a můžeme se dostat do situací, kdy se obáváme věcí, které jsme i dříve zvládali bez větších potíží. Výjimečně se stane, že takovou situaci zvládneme, ale většinou se další podobné situaci vyhýbáme. V tom případě se naše zóna komfortu nezvětšuje, ale často se naopak zmenšuje (Hanuš, Chytilová, 2009).

1.6 Kolbův cyklus

Ovšem samotný zážitek nestačí k tomu, aby se člověk něco naučil. Rozdíl mezi rekreačním zážitkem a pedagogickým zážitkem tkví v reflexi. K učení dochází díky zkoumání a zpracování zkušeností, které zážitek vyvolal. Schematicky shrnuje tento přístup Kolbův cyklus, který vychází z humanitní a kognitivní psychologie, kde je kladen důraz na vlastní aktivitu studenta (účastníka kurzu). Základní myšlenkou přístupu je, že člověk se učí především na základě vlastních zkušeností, ovšem pokud pro něj nejsou destruktivní. Původní schéma zahrnuje čtyři fáze – zkušenost – kritickou reflexi – abstraktní zobecňování – aktivní experimentování. Schéma bylo několikrát různě upravováno a variace se užívají podle zadání, cílové skupiny apod. Pro naši potřebu postačí schéma s pěti fázemi.

Obrázek č. 4: Kolbův cyklus učení.¹²



Ve schématu představují metodu reflexe tři černou barvou vyznačené body. Konkrétní zkušenost je aktivita, která předchází této reflexi a poslední část je nová kvalita, která nastává po reflexi.

Šance pro každého (online), c 2012, [cit. 25. 2. 2012], dostupný z <http://www.sanceprokazdeho.cz/metodiky/brozura>.

Konkrétní zkušenost představuje aktivitu, která probíhá před reflexí. Většinou se jedná o úkol předložený skupině. Úkoly jsou různě náročné, záleží na cílech aktivity a časové dotaci. Může se jednat o dvacetiminutové nebo až o dvoudenní aktivity. Po zadání úkolu následuje fáze hledání řešení, plánování, rozdělování rolí apod. Poté se účastníci rozhodnou začít úkol plnit – dochází tedy k realizaci. Aktivita končí uplynutím časového limitu, splněním zadání, případně nesplněním zadání apod. Poté přichází čas na reflexi, rozbor aktivity. Podle Kolbova cyklu má shrnutí tři části:

- ▶ ohlédnutí (jak jsme splnili úkol?),
- ▶ zhodnocení (co se nám povedlo, co se nepovedlo?),
- ▶ plán změn (jak budeme příště postupovat jinak?).

Ohlédnutí za aktivitou.

Tato fáze následuje po ukončení aktivity. Závěr některých aktivit bývá velmi emotivní, proto je dobré, aby se instruktor/učitel na začátek ohlédnutí snažil o tzv. "emoční odvětrání", což je prostor pro to, aby mohli účastníci dát najevo své emoce. Ohlédnutí za aktivitou by mělo být nehodnotící popisování dějů, které byly součástí řešení aktivity. Tedy pokus o to, aby si skupina připomněla, co všechno důležité se při aktivitě událo a kdo vnímal jaké děje za důležité. Účastníci jsou v této fázi většinou ještě ponořeni do řešení aktivity (zvláště pokud jejich pokus skončil nezdarem) a těžce se odpoutávají od hodnocení. Proto je na instruktorovi, aby účastníky vedl tak, aby nehodnotili.

Fáze hodnocení

Studenti (účastníci kurzu) hledají co by mohli změnit, co se jim nepovedlo a co naopak povedlo. Někdy dochází i na pojmenování a zobecňování konkrétních procesů ve skupině. Zde jsou také kladeny vysoké nároky na instruktora v tom smyslu, aby dokázal uřídit skupinu. Může se stát, že se členové skupiny budou obviňovat kdo, co udělal špatně, nebo se naopak budou zaměřovat pouze na pozitivní hodnocení a negativního se budou obávat, aby někoho neurazili. Je potřeba, aby se instruktor snažil skupinu vést tak, aby hodnotila kladně i záporně, ale nesnažit se skupinu manipulovat do něčeho, kam sama nechce z nějakého důvodu dojít. To, zda skupina půjde do hloubky a bude zdravě kritická, záleží na tom, jestli je nastaveno bezpečné prostředí a na vyspělosti skupiny. Pokud je ve skupině nějaký problém, např. nedůvěra, bezpečné prostředí se nastavuje obtížně. U dětí a dospívajících to může být někdy problém. S touto věkovou skupinou je důležité pracovat obzvláště opatrně.

Plán změn.

Poslední část reflexe, vychází z předchozích fází. Plánují se změny v nastavení některých procesů, potvrzují se procesy, které jsou dobře nastavené, a které nebránily efektivní práci v předchozí aktivitě. Vybírají se témata, na která se skupina dál zaměří.

Nová kvalita

Nová kvalita je prakticky nová aktivita, ve které je možné využít všechny poznatky, které skupina objevila při reflexi předchozí aktivity. Je to prostor pro experimentování. Pokud se nejedná o další aktivitu, ale studenti/ účastníci odchází do reálného světa, je to prostor pro ověření (aplikaci) postupů v reálném životě. Reflexe, tedy umožní skupině nebo jednotlivci sledovat vlastní pokroky, uvědomit si problémy a řešit je. Mimo to se účastníci naučí více sledovat své okolí, uvědomovat si, co se kolem nich děje a přemýšlet o tom, co to může znamenat. Zážiteková pedagogika zdaleka není jen teorie komfortní zóny a Kolbův cyklus učení, pokud chcete pracovat se zážitkovou pedagogikou, musíte také myslet na dramaturgii kurzu (Hanuš, 2009).

Vhodnou pomůckou při zkušenostním vzdělávání jsou cykly učení. Tyto teoretické konstrukty nejsou jádrem zážitkové pedagogiky, nejsou samospasitelné, nejsou aplikovatelné na veškeré programy. Nicméně jsou velmi dobrým a silným nástrojem, který lektorům pomáhá sestavovat program a dramaturgii vzhledem ke stanoveným cílům. Právě v cyklech učení jsou jasně vidět některé z nejdůležitějších myšlenek zážitkového vzdělávání. Není však možné aplikovat jeden z cyklů na veškeré situace, které se během zkušenostního učení vyskytnou. Dobrým zdrojem informací o této problematice je práce Chmela (2006). Ten uvádí tyto příklady cyklů učení. Mimo tento cyklus, který je čtyřstupňový, existují:

- ▶ Jednostupňový model pracuje jednoduše pouze se zážitkem samotným, pokud je dostačující pro učení.

- ▶ Dvoustupňový model, po zážitku následuje část reflektivní, jež usnadňuje učení.

- ▶ Třístupňový model, má dva typy: zážitek – reflexe – plánování.

pozorování okolí - znalost toho, co se stalo v podobných situacích v minulosti - úsudek, který kombinuje současné pozorování a znalosti z minulosti. (Deweyho model).

- ▶ Čtyřstupňový model, výše uvedený Kolbův cyklus

- ▶ Pětistupňový model, jsou navrhovány tyto tři modely:

soustředění – akce – vyzdvižení důležitého – zpětná vazba – rozbor; Joplinův model, 1981.

setkání – schválení – přezkoušení – předvídání – investování; Kellyho model, 1995.

konkrétní zkušenost – publikování – proces diskuse a zkoumání – generalizace – aplikace; Pfeiffer & Jones, 1975.

- ▶ Šestistupňový model (Priestův model, 1997, nazvaný „Zkušenostní učení a posouzení nového přístupu“: zkušenost – indukce – generalizace – dedukce – aplikace – zhodnocení). Tento výčet není kompletní, mnoho profesních organizací si vytváří vlastní cykly v rámci interních výukových materiálů. Cykly nejsou páteří zážitkové pedagogiky, nejsou neomylné. Účastníci se často učí v průběhu dne bez ohledu na intence lektora či programu, ale jsou velice dobrým podpůrným nástrojem, pokud je zvolen model odpovídající situaci (Hanuš, Chytilová, 2009).

1.7 Motivace

Teorii motivace je mnoho a také je mnoho úhlů pohledu, ze kterých se na motivaci lze dívat. Motivace jako téma by mohlo vystačit na samostatnou práci.

Pokud opustíme zónu komfortu, musí existovat motiv pro naše chování. Motivy a potřeby usměrňují naše jednání a dávají mu energii. Základní podmínkou aktivní účasti ve vzdělávání dospělých je motivace. Pedagogický slovník motivaci označuje jako souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:

- ▶ vzbuzují, aktivují, jsou zdrojem energie lidského jednání a prožívání,
- ▶ zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem,
- ▶ řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků,
- ▶ ovlivňují rovněž způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu (Průcha a kol., 2003).

Motivaci ke vzdělávání je třeba chápat jako komplex různorodých a vzájemně se podmiňujících faktorů – motivů. Pojem motiv bývá definován jako příčina činnosti či jednání člověka zaměřená na uspokojení určité potřeby. Mezi základní motivy řadíme potřeby, zájmy, cíle, přání, návyky, hodnoty, postoje, emoce. Motivace ke vzdělání závisí na individuálních potřebách a schopnostech člověka. „*Dospělý pociťující zdravou nespokojenost sám se sebou a přiměřený nesoulad mezi svým vzděláním a potřebou učit se, má nejlepší předpoklady pro úspěchy v dalším studiu.*“¹³

„*Každé jednání má svůj účel. Motivy a potřeby usměrňují naše jednání a dávají mu energii. Motivace je tedy jakýmsi motorem našeho konání. Motiv nepůsobí vždy jen jeden, ale je jich současně celá řada a vzájemně se ovlivňují, ovšem jeden z nich může být hlavní a ten nakonec vede k zaměření a výběru příslušného modelu chování a jednání.*“¹⁴ Jestliže chci dosáhnout určitého cíle, mění se chci v musím. „*To znamená, že nastupuje druhá fáze vztahu k cíli, kdy přemýšlíme, analyzujeme, plánujeme postup, sled jednotlivých činností a událostí, které budeme muset vykonat pro dosažení cíle, hledáme cestu od motivace k cíli.*“¹⁵ „*Se vzrůstající intenzitou podnětu ubývá možnosti odstínit jej. Jsou jen tři podmínky nezbytně nutné pro dosažení určitého výkonu, a to: odpovídající schopnosti, dostačující vnější podmínky, pevná vůle.*“¹⁶

¹³ Hartl, Pavel. Kompendium pedagogické psychologie dospělých. 1. vyd. Praha Karolinum, 1999. s. 134. ISBN 80-7184-841-7.

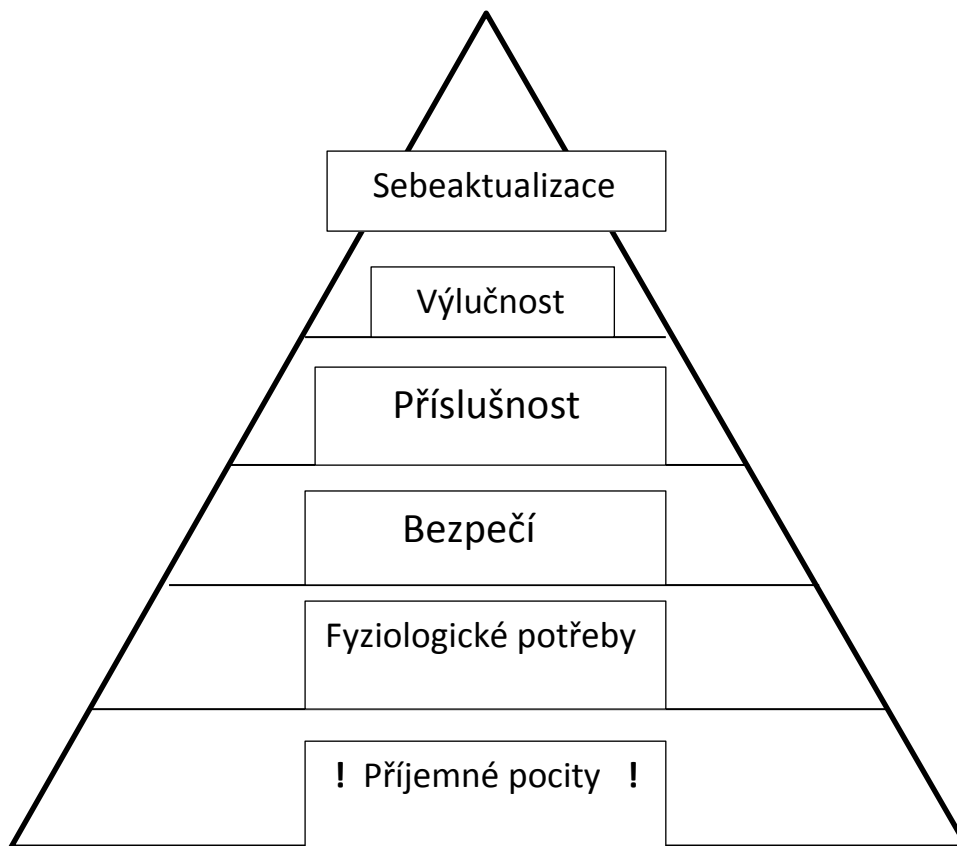
¹⁴ Hanuš R. Chytilová L. Zážitekově pedagogické učení. 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2009. s. 64. ISBN 978-80-247-2816-2.

¹⁵ Hanuš R. Chytilová L. Zážitekově pedagogické učení. 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2009. s. 65. ISBN 978-80-247-2816-2.

¹⁶ tamtéž

„Pokud dosáhneme cíle, dostaví se pocit štěstí. Tento pocit roste úměrně s vynaloženým úsilím. Dostává se nám velikého sebepotvrzení, vylepšuje se nám vlastní sebehodnocení a sebepojetí. Člověk září sebevědomím a štěstím.“¹⁷ Postup k cíli bývá ztížen překážkami. Ty mohou být vnitřní a vnější. Vnější faktory jsou různé povětrnostní podmínky, náročnost terénu a podobné. Vnitřní překážky jsou naše vlastní pocity. Strach a obavy. Americký psycholog Abraham Maslow sestavil model hierarchie lidských potřeb. „Než se potřeby, které jsou v hierarchii umístěny výše, stanou důležitým zdrojem motivace, musí být přinejmenším částečně uspokojeny potřeby, jež leží níže.“¹⁸

Obrázek č. 5: Doplněná hierarchie potřeb A. Maslowa.¹⁹



Fyziologické potřeby a potřeba bezpečí jsou společné všem živým bytostem. Ostatní potřeby jsou specificky lidské.

¹⁷ Hanuš R. Chytilová L. Zážitkově pedagogické učení. 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2009. s. 66. ISBN 978-80-247-2816-2.

¹⁸ Hanuš R. Chytilová L. Zážitkově pedagogické učení. 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2009. s. 68. ISBN 978-80-247-2816-2.

¹⁹ Plamínek, J., Vzdělávání dospělých, 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2010, s. 26 ISBN 978-80-247-3235-0

Žádný vzdělavatel nemůže základní Maslowovu teorii vynechat, neboť má jednoduchý a zcela jasný přesah přímo do praxe. Když je člověk motivovaný, je schopen dočasně překonat zimu a hlad. Pokud jsou ale nepříjemné pocity spojené s nižšími patry pyramidy silnější než potenciální uspokojení vyšších potřeb, pak motivace nefunguje. Původní pyramida Abrahama Maslowa má jen pět stupňů. Plamínek ji doplnil o nejspodnější patro, což vysvětluje takto: „Podstatu učení však musíme hledat níže, v podloží Maslowovy pyramidy, v jejím suterénu, jenž je skryt přímému pozorování, a proto jej nemohl objevit ani Abraham Maslow. To se mohlo podařit teprve tehdy, když badatelé získali přímý fyzický vstup do těch částí mozku pokusných zvířat, kde se rozhoduje o tom, zda budou podnět, který na ně působí, vnímat jako příjemný, nebo jako nepříjemný. (...) Prožívání příjemného pocitu je zjevně silnější potřebou, než jsou potřeby fyziologické.“²⁰

Na oba typy prožívaných pocitů, tedy příjemné i nepříjemné, existují příslušné psychické odezvy. Od nepříjemných pocitů jsme odpuzováni, cítíme k nim averzi. K příjemným pocitům jsme naopak přitahováni, mluvíme o apetenci. Naše potřeba příjemných pocitů nás vede k hledání a opakování postupů, jež k nim vedou. Rozdíl je v tom, že první dvě patra původní Maslowovské hierarchie nás motivují spíše v případě neuspokojení, kdyžto další tři patra motivují zejména pozitivně, naplnění potřeb na jejich úrovni nás vede spíše k pocitu spokojenosti. Ve spodních patrech hierarchie potřeb tedy působí jako běžný motivátor spíše averze, ve vrchních patrech spíše apetence. (Plamínek, 2010). Člověk je schopen ovládnout dočasně averzi a vzdát se jídla nebo tepla, aby mohl uspokojovat vyšší potřeby. To, že musíme dočasně překonat zimu nebo hlad samozřejmě přináší i nepříjemné pocity, což také způsobuje to, že se někdy k uspokojování vyšších potřeb za tuto cenu musíme přemáhat.

²⁰ Plamínek, J., Vzdělávání dospělých, 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2010, s. 26 ISBN 978-80-247-3235-0

Pro tuto práci mají význam dva aspekty motivace. Jednak základní teorie lidské motivace (uvedeno výše), a její přesahy do praxe na kurzu. A potom motivace účastníků k hrám, konkrétní prostředky motivace na kurzu. Prostředky motivace na kurzu jsou rozmanité. Přehled nabízí Hanuš a Chytilová (2009): film, videozáznam, rozhlasová hra, kniha, povídka, báseň, fotografie, dia snímky, obrazy, legenda, myšlenka, hudba (píseň), přednáška, lektor, scénka, světlo a tma, hra, vlastní zapojení, prostředí. „*Motivující může být už i sám název hry – měl by být zajímavý, úderný, trochu tajemný.*“²¹ Při uvádění nejen hry, ale jakékoliv aktivity můžeme některý z těchto prostředků použít. Účelem je vtažení, přesun hráčů do světa hry. Některé zákonitosti, tedy v mém pojetí principy, již známe, a můžeme se podle nich řídit a zvolit patřičný prostředek: Dobrá motivace může i z jednoduché hry udělat hit. A naopak, dobrá hra může vyznít naprázdno, pokud do ní hráči nejsou dostatečně vtaženi. Čím větší námahu hra ze strany účastníků vyžaduje (fyzickou nebo psychickou), tím důležitější je motivace. Pro motivaci dále funguje například navození atmosféry, uvedením příběhu, libreta, což lze dosáhnout přečtením příběhu, zahráním scénky, promítnutí fotografií, části filmu. Při závodech a podobných soutěživých hrách je motivátorem samotná prestiž plynoucí z vítězství. Každý člověk má v sobě jistou dávku soutěživosti. U některých aktivit je motivačním momentem jejich atraktivita, případně přínos pro běžný život. Někdy lze využít princip zapojení účastníků do přípravy aktivity (typicky u divadla) – pokud se účastníci aktivně podílejí na přípravě, stanou se osobně zainteresovanými na průběhu hry, víc jim na ní záleží, je víc „jejich“ a tím pádem jsou motivovanější. (Pelánek, 2008)

*„Motivace je do velké míry uměním. Uměním daným z velké části zkušenostmi, uměním vystihnout situaci, náladu, reflektovat složení skupiny.“*²²

Ve své knize Hanuš, Chytilová (2009) uvádějí v části věnované motivaci příklad horolezce, který zdolal vrchol hory. Ukazují zde, jak se může setkat na své cestě k cíli s překážkami, kterého mohou odradit od zamýšleného cíle. Opět ukázka toho, že dobrovolnost při zážitkové pedagogice je důležitá. Pokud budeme horolezce nutit zdolat vrchol, může se stát, že bude jen hledat důvody, pro které to nejde.

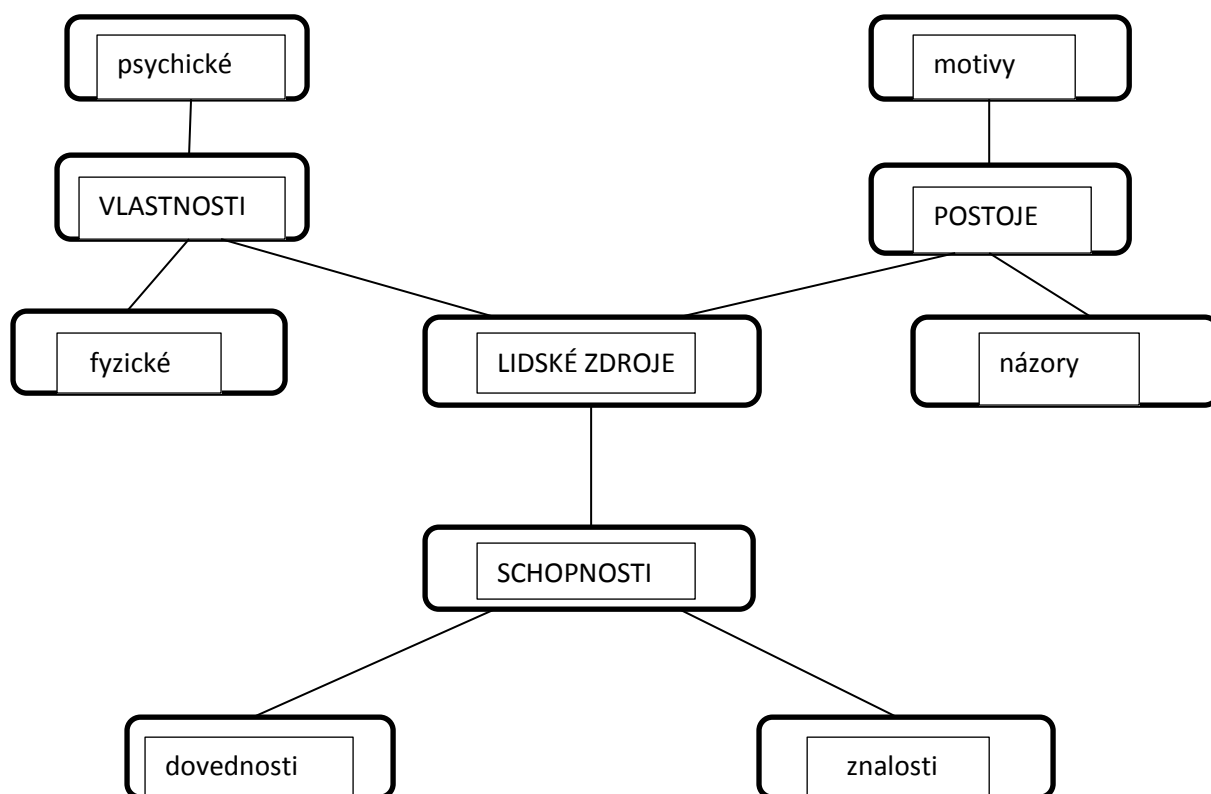
²¹ Pelánek, R, Příručka instruktora zážitkových akcí. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 96. ISBN 978-80-7367-353-6

²² Pelánek, R, Příručka instruktora zážitkových akcí. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 97. ISBN 978-80-7367-353-6

1.8 Co lze rozvíjet zážitkovým vzděláváním

Zážitkovou metodu, stejně jako všechny jiné metody vzdělávání, lze použít v rámci působení na jedince nebo skupinu pouze přiměřeně ke vzdělávacím (rozvojovým) cílům. V následujícím textu se snažím poukázat na složky osobnosti, které jsme schopni pomocí zážitkové pedagogiky (jejích principů a prostředků) rozvíjet, protože zážitkové vzdělávání není všespasitelné a nedokáže efektivně rozvíjet cokoli. Plamínek uvádí, že „učení i vzděláváním se rozšiřuje potenciál člověka – vznikají nebo se rozvíjejí lidské zdroje.“²³ „Lidské zdroje nejsou lidé. Je to potenciál, kterého jsou nositeli, a který můžou za určitých podmínek nabízet a poskytovat svému okolí (například firmám). Z pohledu učení a vzdělávání je zásadní si uvědomit, že některé složky lidského potenciálu jsou zvnějšku neovlivnitelné, některé zase ovlivnitelné a vždy je potřeba zvolit vzhledem k rozvíjené složce správnou metodu vzdělávání.“²⁴

Obrázek č. 6: Typy lidských zdrojů.²⁵



²³ Plamínek, J., Vzdělávání dospělých, 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2010, s. 18 ISBN 978-80-247-3235-0

²⁴ Plamínek, J., Vzdělávání dospělých, 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2010, s. 19 ISBN 978-80-247-3235-0

²⁵ tamtéž

„Označení vlastností souvisí s tím, že jsou nám přirozeně vlastní. Dědíme je, a bud' se nemění po celý život, nebo se mění spontánně tak, že na to nemáme přímý, jednoduše uplatnitelný vliv.“²⁶ Představují hluboce zakořeněné složky naší osobnosti. Můžeme rozlišit dvě podskupiny vlastností – fyzické a psychické. „Především fyzické vlastnosti jsou poměrně dobře měřitelné, což je odlišuje od jiných zdrojů, například postojů.“²⁷

„Nedobytné mohou být při vzdělávání z teoretických i zcela praktických důvodů. V prvním případě nemusí být jejich ovlivnění ani teoreticky možné. Může jít o neměnný nebo pomalu se měnící rys osobnosti či tělesnou charakteristiku, jež se proměňuje z vnitřních, organických příčin, např. introverze nebo velikost boty.“²⁸ Mezi vlastnosti řadíme i některé zdroje, které sice jsou teoreticky ovlivnitelné, ale prakticky by to bylo náročné a nejisté. „Některé charakteristiky lidí jsou na hranici ovlivnitelnosti a neovlivnitelnosti,“²⁹ například „základní hodnotová orientace, která je hluboce fixovaná v osobnosti konkrétního člověka. Minimálně část těchto hodnot je možné systematickým působením ovlivnit.“³⁰

Postoje nejsou přímo zděděné. Osvojujeme si je v průběhu života, většinou nevědomě. Podstatou postojů je vztažnost. Představují množinu našich vztahů ke světu, včetně vztahu k sobě samému. Pro jejich relativní vztažnou povahu je obtížné je absolutně hodnotit – a to jak kvantitativně, tak kvalitativně. Je nemožné univerzálně rozlišovat postoje „správné“ a „nesprávné“, můžeme je posuzovat pouze relativně, tedy vůči zvolenému referenčnímu rámci. Postoje jsou obousměrně měnitelné a jejich změny jsou v normálních podmínkách vratné. Krátkodobé změny postojů jsou poměrně běžné, a to zejména v méně důležitých kontextech – rozhodují změny nálad nebo zvenčí poskytované informace. Postoje v důležitých kontextech bývají stabilnější a odrážejí individuální systém hodnot každého člověka. Postoje zahrnují názory a motivy. Názory jsou subjektivním odrazem toho, co si lidé myslí a čemu věří. Mohou být založeny na pouhé víře bez důkazu, a mohou se tedy dostávat do rozporu s objektivními fakty. Motivы jsou subjektivním odrazem toho, co lidé chtějí. I když většina našich názorů a motiv vznikla nevědomým učením, některé z nich si plně uvědomujeme. Část postojů je ovšem skryta v našem nevědomí buď úplně, nebo z části a můžeme si je uvědomovat v různě pozměněných formách. Toto deformované vnímání je zpravidla přijatelnější – buď pro nás, nebo pro společnost, jež nás obklopuje. Vyplatí se proto poslouchat lidi kolem nás i vlastní hlas, protože nevědomí bývá na míle daleko před tím, co si uvědomujeme. I když jsou primárním předmětem vzdělávání znalosti, dovednosti, případně návyky, subtilní, ale vlivná stavba postojů je při vzdělávání mnohdy tím nejdůležitějším, co rozhodne o výsledku (Plamínek, 2010).

²⁶ Plamínek, J., Vzdělávání dospělých, 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2010, s. 19 ISBN 978-80-247-3235-0

²⁷ Plamínek, J., Vzdělávání dospělých, 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2010, s. 20 ISBN 978-80-247-3235-0

²⁸ tamtéž

²⁹ tamtéž

³⁰ tamtéž

Uvědomování si a formulování nových poznatků o vlastním já patří k všeobecnému rozvoji osobnosti. Mnoho prostředků zážitkového vzdělávání tuto možnost nabízí. Z praxe a požadavků zadavatelů a posléze cílů například firemních vzdělávacích kurzů je jasné, že zážitková pedagogika se s postoji, tedy názory a především motivací, snaží některými prostředky cíleně pracovat. (Plamínek, 2010)

„Ani schopnosti nejsou zděděné. Jsou osvojené a často bývají osvojovány vědomě, z praktických a pragmatických důvodů. Dědit ovšem můžeme vlohy k určitým schopnostem. Těmito vlohami, a také ostatními vlastnostmi a zčásti i postoji, jsou dány limity, v nichž si konkrétní člověk v konkrétní situaci může osvojovat konkrétní schopnosti.“³¹

Pojem schopnosti zastřešuje schopnosti teoretické, tedy znalosti, a schopnosti praktické, tedy dovednosti. Dovednosti jsou v jistém smyslu pokračováním znalostí – jsou průmětem znalostí (a zároveň postojů a vlastností) do praxe. Zvláštním případem dovedností jsou návyky, které jsou spontánně praktikované. Podstatou schopností je vlastnictví, můžeme je nabývat, ale i pozbývat. Je možné, u znalostí snadné, je kvantitativně hodnotit. Schopnosti jsou přímým obsahem záměrného učení, tedy vzdělávání. Stejně jako postoje jsou za běžných podmínek měnitelné, ovšem v mezích běžného lektorského a manažerského působení jde podle Plamínka o jednosměrné změny – znalosti a dovednosti rostou, dokud jejich růst nezastaví úraz, nemoc, nebo stárnutí jedince. (Plamínek, 2010)

Z předchozího textu vyplývá, že prostřednictvím prostředků zážitkové pedagogiky můžeme ovlivňovat znalosti dovednosti, což běžně (a někdy efektivněji) dokáží i další metody, ale zážitkové vzdělávání pracuje i s rozvojem názorů motivů, tedy postojů jedince. Právě díky specifickému prostředku, jakým je zážitek, může tuto složku ovlivňovat. Trvalost a hloubku vrytí naučeného lze velmi dobře ovlivňovat zvolenou metodou.

³¹ Plamínek, J., Vzdělávání dospělých, 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2010, s. 22 ISBN 978-80-247-3235-0

2 HISTORIE ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

V této části práce se budeme věnovat historickým pramenům zážitkové pedagogiky a současně budeme sledovat její vývoj ve světě a v České republice.

2.1 Historie světová

Historické kořeny sahají až do dob osvícenství. Prvky toho, čemu dnes říkáme pedagogika zážitku, jsou patrné u J. J. Rousseaua, H. Pestalozziho (založil „lidové školy“ pro děti z chudých rodin, učil je číst, psát a pracovat), C. R. Richardse (americký pedagog, který na přelomu 19. a 20. století rozvinul pedagogický model, v němž bylo na školáky převedeno samostatné řešení úloh a odpovědnost za plánování a provedení projektů), A. S. Makarenka (v pracovním výchovném ústavu – mimo jiné kladl důraz na odpočinek a rozšíření obzoru prožitkem dobrodružství).

Kořeny světové zážitkové pedagogiky leží v původně vojensky-výcvikových kurzech organizace Outward Bound a v pedagogické filosofii jejího zakladatele Kurta Hahna. Základními mechanismy ovlivňování chování žáka jsou učení zážitkem a rozšiřování komfortní zóny. Myšlenkovým otcem zážitkového vzdělávání byl John Dewey (1859 – 1952), který kritizoval klasické učení a zdůrazňoval nutnost zapojení osobních prožitků a vlastních zkušeností. Na jeho myšlenky navázal na začátku sedmdesátých let minulého století David Kolb, podle jehož výzkumů plných 80 % našeho poznání pramení z vlastních zážitků, které si následným racionálním zpracováním přetavíme do podoby obecného poznatku, kterým se pak řídíme. Poznatky vyvozené ze zážitků mají navíc výhodu v tom, že jsou dlouhodobě zapamatovatelné a snadno vybavitelné (Hanuš, 2009).

2.2 Kurt Hahn

Za zakladatele zážitkové pedagogiky je považován Kurt Hahn, který se narodil v Německu, většinu svého života však strávil v Anglii. Jeho osobnosti bylo vlastní etické jednání, vůle překonávat překážky, autorita, temperament, originální myšlení a schopnost vést lidi a být tvořivým vychovatelem. *„Ke konci první světové války pracoval Kurt Hahn jako osobní sekretář prince Maxe Bádenského, kterému pomáhal psát paměti. Rovněž spolu vedli dlouhé diskuze o projektu, který by pomohl při obnově etických tradic německého společenského života, jež byly silně narušeny morálním úpadkem a neochotou Němců hledat po válce společenskou cestu.“³² „Tak se v roce 1920 zrodila škola Salem, která se snažila o vytvoření prostředí, „ve kterém by mladí lidé získávali návyky chránící je před úpadkovými jevy, které přináší moderní doba.“³³ Věřil totiž, že všechny děti se rodí s vrozenou duševní silou a schopností tvořit správné úsudky o morálních otázkách. Tyto schopnosti však upadají v době puberty, a to jednak vlivem specifik tohoto životního období, ale také vlivem společnosti,*

³² Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č. 1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 95. ISSN 1214-603X

³³ Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č. 1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 96. ISSN 1214-603X

kteřá upadá. Škola nebyla založena na originální myšlence, Kurt Hahn a Max Bádenský se nechali inspirovat například Platonem, Goethem či Public Schools (Gymnasion 2004, s. 96).

„Metody pedagogické činnosti Hahn spojoval se třemi pojmy: hlava, srdce, ruka. Ke každému pojmu přiřazuje určité hodnoty, na které ve své pedagogické práci kladl důraz. Je zřejmé, že uvedené tři principy se nedají rozdělovat, působí jako celek a vyjadřují celostní přístup k výchově, se kterým se setkáváme také u J. A. Komenského.“³⁴

„Pro Hahna člověk ve své celistvosti představoval pedagogický úkol, jehož nejvyšším cílem byla výchova a vzdělávání charakteru. On sám však svůj koncept reformní pedagogiky nenazval pedagogikou zážitku, ale zážitkovou terapií, aby zdůraznil její funkci ochrany, léčení a posílení. Protože pozoroval příznaky individuálního a společenského úpadku 19. a 20. stol., vycházel z nutnosti pozdější pomoci. Ve svých úvahách charakterizoval příznaky „nemoci“ jako nedostatek lidské účasti, nedostatek svědomitosti, starostlivosti a péče, úpadek tělesné zdatnosti vlivem moderních dopravních prostředků a konzumnosti člověka.“³⁵ „Dále vidí příznaky „nemoci“ jako nedostatek iniciativy a bezprostřednosti, kdy příliš mnoho lidí dává přednost roli diváka před vlastní aktivní činností. Jako nejdůležitější prvek uzdravení považuje Hahn službu bližnímu. Tím myslí například záchranné práce na horách, na moři, služby pro staré či handicapované občany apod. Mezi další elementy zážitkové terapie řadí tělesnou přípravu, tedy zvyšování vitality, osobní zdatnosti, kondice, odvahy a síly k překonávání sebe sama a o zážitek objevení vlastních schopností a možností prostřednictvím tréninku horolezectví, putováním po horách, jízdou na lyžích apod. Jeho dalšími „léky k uzdravení“ je expedice, která působí na iniciativu a vyžaduje rozhodnost a určitou míru vlastního překonávání se a dále tzv. projektové učení, při kterém si člověk vytyčí vysoké, avšak dosažitelné cíle, které kladou důraz na samostatnost a kreativitu.“³⁶

„Hahn obhajoval demokratické principy v nově se rodícím německém státě. Od počátku byl trnem v oku fašistů, kteří se ho dokonce v roce 1923 pokusili zabít. V roce 1932 napsal otevřený dopis, v němž vyjádřil nesouhlas s tím, aby jeho školy vychovávaly mládež pro nacistický stát.“³⁷

³⁴ Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č. 1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 97. ISSN 1214-603X

³⁵ Vážanský, M. Volný čas a pedagogika zážitku. Brno: Masarykova univerzita, 1992. str. 34. ISBN 80-210-0428-2

³⁶ Vážanský, M. Volný čas a pedagogika zážitku. Brno: Masarykova univerzita, 1992. str. 35. ISBN 80-210-0428-2

³⁷ Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č. 1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 96. ISSN 1214-603X

2.3 Outward Bound

Co vlastně znamená Outward Bound. „Tento termín pochází ze staré námořní angličtiny a označuje okamžik, kdy loď vyplouvá na širé moře, do neznáma a rizika, avšak vstříc novým zkušenostem a poznáním. Od této chvíle se posádka lodi musí spoléhat jen sama na sebe, na schopnosti každého člena a kvalitní spolupráci celého týmu. Výstižná metafora pro cíle, které si organizace klade, a vlastně i prostředky, kterých využívá.³⁸ První školu Outward Bound založil Kurt Hahn spolu s britským rejdářem Lawrenceem Holtem v roce 1941. Původně byla škola určena pro výcvik mladých námořníků. Hahn s Holtem totiž zjistili, že schopnost vyrovnávat se s krizovými situacemi je více než fyzickou trénovaností určována psychickou odolností. V tréninkových podmínkách náročných outdoor programů dávali proto mladým námořníkům příležitost zažít svízelné situace, aby jim ukázali, že nepohodlí ještě neznámá fatální problém a že při koncentraci volního úsilí lze překonávat i velmi dramatické situace. Jejich východiskem byly dvě prosté myšlenky: **Člověk dokáže více, než si myslí! Jen málo kdo si uvědomuje, čeho všeho je možné dosáhnout prostřednictvím týmové spolupráce.**³⁹

„Díky tomuto ideovému základu a hlavně zásluhou atraktivní a účinné metody se hnutí Outward Bound po skončení války velice rychle transformovalo do civilní podoby. Vždyť všichni dnes a denně čelíme nejrůznějším náročným situacím, byť nejde o ztroskotání lodi na moři. A posilovat naši psychickou odolnost, pružnost v sociálních vztazích či schopnost spolupráce potřebujeme stejně jako Holtovi námořníci.“⁴⁰

³⁸ Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, č. 1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 47. ISSN 1214-603X

³⁹ tamtéž

⁴⁰ tamtéž

Nesmíme zapomenout na organizaci, která zneužila toto učení během druhé světové války. Ve výsledku jde sice o ten samý cíl, (přežít v určitých situacích) ale metody jsou značně rozdílné. Hitlerjugend (v překladu Hitlerova mládež) byla polovojenská mládežnická organizace NSDAP, která pod jiným názvem vznikla v roce 1922 a existovala až do roku 1945. Hitlerjugend tak byla druhou nejstarší nacistickou organizací. Byla určena chlapcům ve věku 14–18 let, dívkám ve stejném věku byla určena organizace Bund Deutscher Mädel. Cílem této organizace bylo vychovat mládež, která by byla zcela oddána myšlenkám nacistického Německa. Chlapci zde byli utvrzováni v ideji nadřazenosti árijské rasy a silného antisemitismu. Jako základní cíl, ke kterému měl mladý člověk směřovat, byl představován vstup do německé armády a NSDAP. Tomuto cíli byla podřízena i výchova v těchto organizacích či jejich táborech, důraz byl kladen na fyzickou připravenost, schopnost rozumět taktice a umění ovládat zbraně. Některé organizační myšlenky, které se u Hitlerjugend objevily, pocházejí z jiných organizací (např. skauting) a byly pouze upraveny pro potřeby nacistické ideologie. Aktivitám Hitlerjugend byla v pracovním týdnu vymezena sobota. Jelikož sobota byla běžným pracovním dnem, byl na zaměstnavatele vyvíjen nátlak, aby mladistvé zaměstnance z Hitlerjugend uvolňovali v tento den z práce. Členové organizace se pak scházeli v táborech, kde se věnovali především sportu, ale také polovojenským aktivitám – učili se krýt při střelbě, cvičili se v zacházení se zbraněmi, věnovali se topografii. Oficiálně mohli jít chlapci na neděli domů, ale byl na ně i na jejich rodiče vyvíjen nátlak, aby tak nečinili a zůstali v táboře. Proti tomu ovšem protestovala katolická církev, která v neděli pociťovala snižování počtu věřících na bohoslužbách. Většina chlapců přesto zůstávala v neděli "dobrovolně" v táboře a domů se vraceli až pozdě večer. Stranická kontrola mládeže se ještě zостřila poté, co byly zřízeny Adolf-Hitler-Schulen, školy, kam byly vybrané děti převedeny z normálních škol po dosažení věku dvanácti let. Dívky se zde věnovaly ženské atletice, nauce o vedení domácnosti a výuce nacionálně socialistického světového názoru, zatímco chlapci si prohlubovali základy polovojenského výcviku a zdokonalovali se v bojových sportech – zápasu, boxu a šermu. Celý tento zruďný systém "vzdělávání" mládeže měl jediný smysl a cíl, který jasně formuloval Adolf Hitler ve svém Mein Kampf. Uvádím tuto organizaci jako ukázkou zneužití díla Kurta Hahna a principů výchovy v přírodě. (Butler, 1997)

2.4 Project Adventure

„V roce 1971 vznikla v USA mezinárodní nezisková organizace „Project Adventure“. Vychází z metodiky hnutí *Outward Bound*. Zakladatelé byli původně instruktory tohoto hnutí, ale metodiku si díky vlastním zkušenostem upravili a rozvinuli pro americké školství. Project Adventure nabízí školám, jak spojit dobrodružství se vzděláním a výchovou.“⁴¹ Jde tedy o výchovu dobrodružstvím. Typické pro tento směr je vnímání vztahu k aktivitám pocíťovaným jako výzva k překonání, a to v rovině subjektivního rizika nebo nebezpečí. Míra dobrodružnosti jakéhokoliv programu je velmi individuální záležitost.

Vážanský uvádí zásady, podle kterých se pedagogika zážitku jednoznačně odlišuje od nabídky ryzích extrémních dobrodružství: „*demokratická spolupráce zúčastněných místo principu rozkaz – poslušnost; učení se na důsledcích vlastního jednání ..., zřeknutí se předstíraných obrazů světa ve prospěch budování vlastních společných individuálních názorových soustav; hromadné zdolávání úkolů místo konkurence a principů soutěživosti; společné mínění, pocit spravedlnosti, osvědčení se v nečekaných situacích.*“⁴²

⁴¹ Hanuš R. Chytilová L. Zážitkově pedagogické učení. 1. vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2009. s. 33. ISBN 978-80-247-2816-2

⁴² Vážanský, M. Základy pedagogiky volného času. 1. vydání. Brno: Print-Typia, spol. s.r.o, 2001. s. 136. ISBN 80-86384-00-4

2.5 Historie české zážitkové pedagogiky

V České republice máme mnohé vlastní zdroje, ze kterých můžeme čerpat. J. A. Komenský (1592-1670), který prosazoval celostní rozvoj osobnosti, tvrdil, že je třeba vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku. Nejdůležitější zkušenosti podle něj člověk získává pomocí vlastních smyslů. Uznával, že cestování je důležitou složkou vzdělání mladých lidí a doporučoval také využití „her“ a „hraní“ při výuce. Dle Komenského vzdělání začíná a končí u opravdové zkušenosti, učení musí být spojeno s pobytem v přírodě, musí připravovat člověka na život. Poučky, které Komenský definoval již v 17. století:

- ▶ propojení teorie a praxe,
- ▶ propojení jednotlivých vyučovacích předmětů,
- ▶ podpory samostatného vzdělávání a řešení problémů, motivovaného vlastním zájmem.

Další inspirující etapou v našich dějinách je Eubiotické hnutí představované Stanislavem Růžičkou a Eduardem Štorchem. Se zážitkovou pedagogikou má tento směr společný velký důraz na harmonii jedince i společnosti, návrat k přírodě, trvale udržitelný rozvoj. Tyto hodnoty k životu v pedagogické praxi přivedl Eduard Štorch.

Česká zážitková pedagogika se vyvíjela zcela samostatně. Její kořeny jsou ve výchově v přírodě a navazuje na její tradice. Zdůrazňuje především prožitek, zážitek a zkušenost, které jsou plánovaně vyvolávány a uváděny pomocí situací v různých podobách. Je využíván fenomén hry. Celý proces je sledován, neustále hodnocen a zpracováván. Jde o dosažení co největšího rozvoje potenciálu účastníků. Tímto přístupem je česká zážitková pedagogika zcela originální. Cílem tohoto pojetí je rozvoj jedince. Jedná se o pojetí pedagogiky, která působí celkově na jedince, včetně jeho emocionální složky.

Počátky u nás můžeme sledovat od roku 1964, kdy byly pořádány první Tábornické školy. Šlo o odlišné pojetí od turistiky, proto byl zaveden pojem „tábornická škola,“ a pro činnost pojem „tábornictví“. Vycházelo se z principů Junáka, ligy Lesní moudrosti a trampingu. Toto období trvalo do roku 1970. V této době se zrodilo hnutí usilující o propojení pobytu v přírodě s tělocvičnými a kulturními aktivitami. Celá koncepce se odvíjela od poznatku, že určitý komplexní tlak na osobnost každého jedince přináší nebývalé uspokojení a do jisté míry formuje vnitřní duchovní svět a nutí jedince znovu zhodnotit dosavadní hodnoty, názory a ideály. Jedním z prvních experimentů je „Pokus pro dvacet.“ Je významný tím, že otvírá provoz nově vybudovaného střediska na Lipnici. V roce 1971 si odbývá svoji premiéru Gymnasion. Nároky na instruktory jsou nezvykle vysoké. Další projekty z tohoto období jsou: Lesní sportovní škola, Projekt Jeseníky, Zimní kalvárie a jiné. Toto je období, kdy vzniká základní koncept české zážitkové pedagogiky, který se rozvíjí do dnešní doby. Přelomem v tomto vývoji pobytu a výchovy v přírodě je rok 1977 (Hanuš, 2009).

2.6 Prázdninová škola Lipnice

Byla založena 1977 a až do roku 1989 působila jako samostatný subjekt pod hlavičkou SSM. U jejího zrodu stál a až do roku 1987 ji řídil dr. Allan GINTEL. Svým programem navázala na bohaté tradice pobytu v přírodě u nás a nabídla nové postupy a témata, reagující na společenskou strnulost éry normalizace. Cílem se stává výchova jedince v aktivní a spolupracující osobnost, ovlivňující dění kolem sebe. Svoji metodu nazvala "intenzivní rekreační režim". Posláním Prázdninové školy Lipnice je náročnými výzvami motivovat a mobilizovat v člověku odvahu a tvořivost, které jsou nezbytné pro aktivní nabývání zkušeností. Podporuje takovou zkušenost, která vede k pozitivní změně, nárůstu sebevědomí a odpovědnému přístupu k vlastnímu životu, druhým lidem a světu. Významnou roli v historii PŠL sehrálo lipnické středisko: jeho romantické okolí a genius loci inspiroval ke vzniku stovek her a dalších programů. Dispozice objektu nutily být téměř neustále v bezprostředním kontaktu s přírodním prostředím nesmírné kvality. Okolní skalnatý terén a zatopené lomy nabízely desítky výzev, z nichž některé se staly legendami (skok z "desítky"). "Je to místo, jež dělá z lidí obyčejných lidí neobyčejné," napsal kdysi v Mladém světě Zdeněk Šálek. Kurzy a zejména týmy instruktorů a jejich spolupracovníků se staly tvořivými dílnami, ve kterých každoročně vznikly desítky programů. Vlastní kurzy ověřovaly netradiční pedagogické metody, z nichž pravděpodobně nejdůležitější byla a je metoda výběru programů a jejich časového řazení, nazvaná dramaturgie. Zkušenosti z kursů byly zpracovávány do závěrečných zpráv, které sloužily jako zdroj poučení i zkušeností při publikační činnosti.

V průběhu 12 roků uspořádala PŠL celkem 98 kursů, kterými prošlo na 3000 účastníků. Nabídky jednotlivých ročníků těchto let obsahovaly následující typy kurzů:

Prázdniny - kurs pro středoškoláky a učně.

Projekt - kurs pro vysokoškoláky.

Metodické kurzy a semináře - předávání zkušeností a metody PŠL

Seniorprojekt - pro věkovou kategorii 18 až 30 let.

Juniorprojekt - pro učně.

Bottega - pro věk. kategorii 18+, zaměřený na tvořivost.

Interes - pro VŠ zaměřený na řízení a vedení lidí.

Interprojekt - mezinárodní kurz pro studenty univerzit.

Scholion - pro studenty, profesionální i dobrovolné pedagogy.

In Natura - vztah jedinec - společnost - životní prostředí.

Bílý projekt - zimní kurz.

Pravidelně pořádala také Instruktorový kurz, sloužící přípravě vlastních instruktorů.

Po listopadu 1989 rozhodlo vedení PŠL o osamostatnění této instituce na občanské sdružení s názvem Prázdninová škola Lipnice. V červnu 1991 je PŠL přijata do mezinárodní pedagogické organizace Outward Bound. K hlavním prostředkům PŠL patří vedle tábornictví a řady přírodních sportů také hry. (Hanuš, Chytilová, 2009), (Hanuš, 2009).

„Zážitková pedagogika PŠL postupně rozvinula vlastní originální metody a metodiku práce.
Síla zážitkové pedagogiky PŠL spočívá v:

Cílování – precizní formulování cílů autorských kurzů a jejich specifické tematizování.

Motivace – cílené motivování účastníků projektu.

Dramaturgie – promyšlená skladba programů ve vztahu k zamýšlenému cíli projektu.

Rozeznáváme tři typy dramaturgie: Plánovaná (teoretická)

Reálná (praktická)

Evaluovaná (ideální)

Výrazové prostředky – hudba, barvy, pohyb, světlo, tma, příroda.

Ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací – hra, role, děj, příběh.

Zpětná vazba – má nejrůznější podoby a uzavírá celý proces.

Skupinová dynamika.

Osobnost pedagoga – životní o profesní zralost, odborná erudice, rozvinutá emoční inteligence.⁴³

⁴³ Hanuš R. Chytilová L. Zážitkově pedagogické učení. 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2009. s. 17. ISBN 978-80-247-2816-2

3 ARMÁDA ČESKÉ REPUBLIKY

Armáda České republiky, dále jen (AČR), je hlavní složkou ozbrojených sil České republiky, které dále tvoří Vojenská kancelář prezidenta republiky a Hradní stráž. Vrchním velitelem ozbrojených sil České republiky je prezident republiky Václav Klaus. Hlavním posláním ozbrojených sil České republiky je a vždy bude co nejefektivnější a nejlepší zabezpečení obrany území České republiky.

Armáda České republiky je zapojena do integrované vojenské struktury NATO, do systému obranného, operačního a civilního nouzového plánování, do procedurálních a organizačních aspektů jaderných konzultací a do společných cvičení a operací.

Vše se odehrává na základě zákonů.

Tabulka č. 1.⁴⁴

Branné zákonodárství - základní zákony v působnosti Ministerstva obrany	
Ústavní zákon č. 110/1998 Sb.	o bezpečnosti České republiky, ve znění pozdějších ústavních zákonů.
Zákon č. 219/1999 Sb.	o ozbrojených silách České republiky, ve znění pozdějších předpisů
Zákon č. 220/1999 Sb.	o průběhu základní nebo náhradní služby a vojenských cvičení a o některých právních poměrech vojáků v záloze, ve znění pozdějších předpisů
Zákon č. 221/1999 Sb.	o vojácích z povolání, ve znění pozdějších předpisů
Zákon č. 222/1999 Sb.	o zajišťování obrany České republiky, ve znění pozdějších předpisů
Zákon č. 585/2004 Sb.	o branné povinnosti a jejím zajišťování (branný zákon), ve znění pozdějších předpisů

Tabulka č. 2.⁴⁴

Ostatní zákony v působnosti Ministerstva obrany	
Zákon č. 289/2005 Sb.	o Vojenském zpravodajství, ve znění pozdějších předpisů
Zákon č. 214/2004 Sb.	o zřízení Univerzity obrany
Zákon č. 170/2002 Sb.	o válečných veteránech
Zákon č. 310/1999 Sb.	o pobytu ozbrojených sil jiných států na území České republiky
Zákon č. 124/1992 Sb.	o Vojenské policii

⁴⁴ Zdroj: <http://www.mocr.army.cz/dokumenty-a-legislativa/dokumenty/zakony-a-provade-ci-pravni-predpisy-172/>

3.1 Struktura AČR

Každý, kdo bude číst tuto práci, si položí otázku, proč zde uvádím toto členění. Je tím tato skutečnost. Každý projekt zážitkové pedagogiky má svůj myšlenkový koncept, tedy zamýšlený plán. Vojenské cvičení má také svůj koncept, ale je třeba si uvědomit, že velikost kurzu zážitkové pedagogiky a velikost vojenského cvičení jsou zcela rozdílné. Obzvláště je-li cvičení pořádáno na mezinárodní úrovni. Vychází se ze střednědobých plánů, (pět let) a vše je ovlivněno financemi a spoustou pravidel, která se musí dodržet. Je nutná spolupráce s institucemi, kterých se tato cvičení mohou dotknout. (policie, obecní úřady a jiné). Proto zde pro vytvoření úplnosti uvádím toto členění. Každá sekce se nějak podílí na přípravě takovýchto cvičení.

Vrchním velitelem ozbrojených sil České republiky je prezident republiky Václav Klaus. Dalším článkem, který velí armádě ČR, je ministerstvo obrany. Toto jsou ovšem civilní složky.

VELENÍ:

Náčelník Generálního štábu, dále jen (NGŠ), Armády České republiky.

Jemu jsou podřízeni:

- První zástupce náčelníka Generálního štábu.
- Zástupce náčelníka Generálního štábu - náčelník štábu.
- Zástupce náčelníka Generálního štábu AČR - ředitel Společného operačního centra MO.
- Zástupce náčelníka Generálního štábu - inspektor AČR.

GENERÁLNÍ ŠTÁB:

► Kancelář náčelníka Generálního štábu je organizačním útvarem ministerstva pro zabezpečení NGŠ AČR, prvního zástupce NGŠ a zástupce NGŠ - náčelníka štábu. V čele Kanceláře náčelníka Generálního štábu je ředitel, který je podřízen NGŠ AČR.

Odpovídá za:

zajištění úkolů vyplývajících z činnosti a pokynů NGŠ, prvního zástupce NGŠ AČR a zástupce NGŠ - náčelníka štábu;

zajištění programu NGŠ AČR a jeho zástupců;

přípravu podkladů k pracovním jednáním NGŠ AČR a jeho zástupců;

organizaci přípravy, formální kontrolu, úplnost a kompletnost odborných podkladů pro NGŠ AČR;

postoupení nařízení, úkolů a informací vydaných NGŠ AČR odpovědným funkcionářům.

► Společné operační centrum Ministerstva obrany, dále jen (MO), komplexně řídí a řeší systém plánování, výstavby, nasazení a podpory sil a prostředků ozbrojených sil ČR v zahraničních operacích a misích v souladu s mezinárodními závazky. Řídí ekonomickou, logistickou a operativní podporu těchto sil a prostředků. Je gestorem výběru, přípravy a vyslání vojáků do pozorovatelských a jiných funkcí v mírových operacích (pozorovatelských misích) zejména OSN, OBSE a EU. Je určeno k řízení a koordinaci činnosti při nasazení AČR k řešení krizových situací v souladu se zákonem č. 219/1999 Sb. Zabezpečuje činnost

Krizového štábu MO, realizuje jeho závěry a rozhodnutí. V souladu s usnesením vlády č. 33/1999 je předurčeno k podpoře činnosti Ústředního krizového štábu.

► Inspektorát náčelníka Generálního štábu je kontrolním orgánem NGŠ AČR odpovědným za realizaci vnitřní kontroly. Kontrolu uskutečňuje v rozsahu stanovené působnosti NGŠ AČR u organizačních celků resortu obrany v podřízenosti NGŠ AČR, pokud ji právní nebo vnitřní předpis nesvěřuje jiným subjektům, a za zabezpečení právní podpory velení AČR, sekcí a samostatných odborů ministerstva v podřízenosti NGŠ AČR, včetně Společného operačního centra MO.

Inspektorát NGŠ odpovídá za:

šetření příčin vzniku mimořádných, vážných a důležitých událostí a incidentů, poskytnutí součinnosti orgánům činným v trestním řízení a za spolupráci s orgány vnitřní kontroly resortu obrany,

realizaci vnitřní kontroly z pověření ZNGŠ - I AČR,

vyřízení nebo zajištění vyřízení stížností, petic, návrhů a žádostí,

odborné řízení právní služby a zpracování její koncepce v působnosti AČR,

právní podporu orgánům velení a řízení,

organizaci přípravy, formální kontrolu, úplnost a kompletaci materiálů pro jednání vlády ČR, Kolegia ministra obrany, Výboru pro obranné plánování, Bezpečnostní rady státu, Parlamentu ČR zpracovávaných v působnosti NGŠ AČR,

zpracování úkolových listů NGŠ AČR.

► Sekce rozvoje druhů sil - operační sekce je orgánem Ministerstva obrany pro stanovování zásad a norem bojové a odborné přípravy, bojového použití pozemních, vzdušných a specializovaných sil, pro vojensko odbornou přípravu vedoucích pracovníků, velitelů a štábů a tělesné výchovy resortu MO. Odpovídá za zpracování stálých a předběžných operačních plánů použití AČR k eliminaci vojenských a nevojenských rizik. Řídí výkon státní správy na území vojenských újezdů a organizuje jejich využívání. Odborně řídí pozemní a vzdušné síly a v rámci své působnosti zabezpečuje plnění úkolů v této oblasti podle mezinárodních závazků. Je gestorem účasti štábů a jednotek AČR na cvičení v zahraničí, na mezinárodních cvičeních a výcviku zahraničních jednotek v ČR v souladu s příslušnými právními normami.

► Sekce plánování sil Ministerstva obrany je organizačním útvarem ministerstva odpovědným za rozpracování obranné a vojenské strategie, dále jen (OS), ČR do podmínek AČR a za řízení úkolů obranného plánování se zaměřením na plánování výstavby a schopností sil v rámci AČR, včetně definování požadavků na SW podporu tohoto plánování. V oblasti výstavby ozbrojených sil ČR spolupracuje s vojenskými orgány NATO a EU. Je koncepčním orgánem v oblasti mobilizace OS ČR a operační přípravy státního území. Odpovídá za zpracování válečné struktury OS ČR a jejich mobilizaci, za řízení systému mobilizačního rozvinutí OS ČR, za zpracování plánu rozvinutí ozbrojených sil ČR a Doktríny AČR. Odpovídá za plánování výstavby, rozvoje a dislokace AČR a za stanovení a rozdělení přidělených limitů tabulkových počtů osob resortu obrany pro příslušný rok v souladu s ambicemi a závazky ČR vyjádřenými v cílech výstavby AČR. Dále odpovídá za zpracování

plánu činnosti resortu MO na rok, jeho upřesnění na jednotlivá čtvrtletí, včetně stanovení metodiky jeho tvorby a definování požadavků na SW podporu.

► Sekce logistiky MO je orgánem Ministerstva obrany České republiky pro rozvoj logistiky, pro stanovování zásad a norem ochrany životního a pracovního prostředí v podmínkách ozbrojených sil. Je orgánem pro stanovení koncepcí logistické podpory, provozu, údržby a oprav techniky, skladování, zásobování a logistických služeb. Odborně řídí síly logistiky Armády České republiky a příspěvkové organizace v působnosti. Podílí se na zpracování dokumentace k logistickému zabezpečení AČR v krizových situacích.

► Sekce komunikačních a informačních systémů Ministerstva obrany, dále jen (SKIS MO), je organizačním útvarům ministerstva odpovědným za řízení informatizace a zpracování koncepce informatizace v resortu obrany, za aplikaci státní informační politiky v resortu obrany, za koordinaci zpracování koncepčních materiálů k integrovanému informačnímu prostředí a koordinaci jejich realizace. Dále odpovídá podle zákona č. 127/2005 Sb. za správu úseků kmitočtového spektra využívaného resortem MO.

► Odbor vojenského letectví Ministerstva obrany je organizačním útvarům ministerstva odpovědným za oblast vojenského letectví v rozsahu stanoveném zákonem č. 219/1999 Sb., zákonem č. 49/1997 Sb. a dalšími právními předpisy.

► Odbor vojskového průzkumu a elektronického boje MO je zpravodajským štábem NGŠ AČR. Je koncepčním orgánem pro rozvoj a řízení prvků zpravodajství, průzkumu a elektronického boje (EB), vojenské geografie a hydrometeorologie AČR a pro řízení výstavby sil a prostředků ISR (Intelligence-Surveillance-Reconnaissance).

► Odbor vojenského zdravotnictví Ministerstva obrany je organizačním útvarům ministerstva pro odborné řízení vojenského zdravotnictví v resortu obrany. Odpovídá za rozvoj vojenského zdravotnictví, úroveň poskytované zdravotní péče, za výkon státní správy, včetně státního zdravotního dozoru v oblasti ochrany veřejného zdraví, ochrany zdraví před ionizujícím zářením, výkon státní správy v oblasti veterinární péče. Dále odpovídá za nakládání s léčivými, návykovými látkami, zdravotnickými prostředky a zajištění jejich jakosti v resortu obrany. V součinnosti se všemi zainteresovanými orgány Ministerstva obrany ČR plní úkoly týkající se zdravotnického zabezpečení vojsk. Zabezpečuje součinnost resortu obrany s resortem zdravotnictví v oblasti zdravotní péče, ochrany veřejného zdraví, obranného a krizového plánování. Plní úkoly v oblasti posuzování zdravotní způsobilosti k vojenské činné službě a podílí se na přípravě legislativních opatření, které s těmito úkoly souvisejí.

► Společné síly Armády České republiky jsou určeny k zajištění vytváření, přípravy, rotace a rozpouštění úkolových uskupení určených pro řešení taktických nebo operačně taktických úkolů na území České republiky i mimo něj a k plnění dalších, zákony stanovených úkolů na teritoriu ČR. Velitelství společných sil je dislokováno v Olomouci.

► Pozemní síly jsou určeny k vedení obranné a útočné bojové činnosti, ochraně komunikací, objektů a prostorů mimo oblast přímé bojové činnosti, monitorování situace v přiděleném prostoru, udržování klidu a pořádku a ochraně civilního obyvatelstva při mírových a jiných nestandardních operacích mimo území státu, posílení ochrany státní hranice, střežení důležitých objektů na území České republiky a plnění úkolů ve prospěch Policie ČR. Dále jsou určeny pro plnění úkolů prevence a reakce na krizové situace v národním a aliančním rozsahu. Jejich organizace umožňuje vytváření potřebných úkolových uskupení pro řešení taktických úkolů a operací částí nebo všemi silami pozemních sil, samostatně nebo v sestavě aliančního uskupení na území České republiky i mimo něj.

► Hlavním úkolem vzdušných sil AČR je zabezpečení nedotknutelnosti vzdušného prostoru ČR, který vzdušné síly zajišťují v rámci NATINADS a v případě potřeby prostředky národního posilového systému protivzdušné obrany ČR. Kromě výše zmíněných skutečností plní vzdušné síly nezastupitelnou úlohu při podpoře pozemních sil, zabezpečení mobility vojsk, možnosti provedení rychlého manévru a zabezpečení úkolů přepravy. V mírových podmínkách se vzdušné síly stanovenými silami a prostředky dále podílejí na plnění úkolů, které vyplývají z přijatých zákonů a meziresortních dohod.

► Podpůrný komplet je určen k podpoře a zabezpečení činnosti zejména pozemních a vzdušných sil v operacích, ve kterých budou působit.

Hlavní úkoly. Rozvinutí a provoz operačně taktického systému velení a řízení;

Při nasazení úkolového uskupení v zahraničí zajišťuje spolupráci s místními orgány, vládními i nevládními organizacemi a místními obyvateli.

► Síly podpory jsou výkonným prvkem resortu obrany v oblasti logistické, zdravotnické a veterinární podpory v operacích na území České republiky i mimo něj a při zabezpečení aliančních sil na území České republiky v rámci plnění úkolů podpory hostitelskou zemí. Jsou orgánem pro řízení zabezpečení ozbrojených sil ČR věcnými a lidskými zdroji k překonání krizových stavů v míru, za stavu ohrožení státu nebo ve válečném stavu a příprav zajištění jejich činnosti při rozvíjení na válečnou organizační strukturu a ve válečné operaci. V oblasti vojenské dopravy jsou síly podpory jedinečným prvkem k plánování, řízení a koordinaci vojenských přeprav a přesunů ozbrojených sil ČR na území i mimo území ČR a přeprav ozbrojených sil jiných států na území našem. Velitelství sil podpory je umístěno v posádce Brandýs nad Labem - Stará Boleslav.

Zdroj: <http://www.acr.army.cz/struktura/generalni-stab/default.htm>⁴⁵

⁴⁵ AČR (online), c 2012, [cit. 25. 2. 2012], dostupný z <http://www.acr.army.cz/struktura/generalni-stab/default.htm>

3.2 Stručná historie armád v České republice

Pokud zde mluvíme o armádách v České republice, je třeba si uvědomit, že současná armáda má svoje kořeny ve dvou předchozích podobách. První samostatná armáda České republiky vznikla v roce 1918 a trvala až do roku 1939. Československá armáda se vytvářela v letech 1918 až 1920 z bývalé rakousko-uherské armády a z československých legií v Rusku, Francii a Itálii. Spory o státní hranice a válka s Maďarskem vznikající armádu značně zatěžovaly a teprve po uklidněné situaci bylo možné v roce 1920 přistoupit k tzv. unifikaci, spočívající ve sloučení domácího a zahraničního vojska. Unifikace skončila v roce 1922. Vojenská služba trvala 24 měsíců, od roku 1924 jen 18 měsíců. Celkovou připravenost k boji prověřila částečná mobilizace v říjnu 1921 proti Maďarsku. Významnou úlohu při formování československé armády v 1. polovině 20. let sehrála francouzská vojenská mise, jejíž příslušníci obsadili vysoké armádní funkce. V této době byly uzavřeny spojenecké smlouvy s Francií proti Německu a s Jugoslávií a Rumunskem proti Maďarsku. Od poloviny 20. let nastoupili na nejvyšší místa v armádě českoslovenští generálové a vliv francouzské vojenské mise poklesl. Prvním československým náčelníkem Hlavního štábu se stal generál Jan Syrový. Koncem 20. let začal vývoj armády stagnovat v důsledku odzbrojovacích snah v Evropě a snižování vojenských výdajů. Nejhorší situace byla v době velké hospodářské krize na začátku 30. let. Skupina důstojníků Hlavního štábu proto připravila plán zásadní reorganizace a modernizace armády. Brzy nato došlo k personálním změnám ve velení armády a novým náčelníkem Hlavního štábu se stal generál Ludvík Krejčí. Pod jeho vedením byl plán reorganizace a modernizace postupně realizován. Podařilo se zavést dvouletou vojenskou službu, zvýšil se počet pěších divizí, byly reorganizovány jezdecké a horské brigády a zavedena velitelství sborů. V roce 1935 byla zahájena výstavba stálého opevnění, které mělo v případě války snížit početní převahu protivníka. Pozornost byla věnována také motorizaci, rozvoji letectva, tanků, protitankové obrany apod. Po uzavření spojenecké smlouvy v roce 1935 byla zahájena spolupráce se Sovětským svazem. Také politické vedení státu začalo armádu více podporovat. Hlavní zásluhu na tom měl nový československý prezident Edvard Beneš, který se intenzivně zajímal o vojenské záležitosti a prosadil, aby vojáci dostali požadované finanční prostředky. Prestiž armády ve veřejnosti stále rostla. Vojenské výdaje se postupně zvyšovaly, koncem 30. let dosáhly asi 8% hrubého domácího produktu. Začátkem roku 1938 byla reorganizace československé armády ukončena. Rok 1938 byl charakteristický zintenzivněním veškerých příprav na hrozící válečný konflikt. V květnu 1938 byla vyhlášena částečná mobilizace a v září 1938 všeobecná mobilizace. Hlavním velitelem mobilizované armády se stal generál Ludvík Krejčí. Po přijetí podmínek mnichovské dohody čtyř mocností 30. září 1938 byly pohraniční oblasti Československa postupně předány Německu, Polsku a Maďarsku. Armáda se podílela na evakuaci těchto oblastí a zajištění nových státních hranic. V této době se mnohokrát střetla s nepřítelem, především na území Slovenska a Podkarpatské Rusi. Do konce roku 1938 proběhla demobilizace a armáda se vrátila k mírové organizaci. V důsledku nové politické situace se uvažovalo o zmenšení armády, ale k tomu už nedošlo. Po okupaci českých zemí v březnu 1939 musela být armáda rozpuštěna. Ještě předtím však úspěšně bránila Podkarpatskou Rus proti maďarskému útoku a jedna malá jednotka se postavila německým okupantům. Po

likvidaci armády se řada jejích příslušníků zapojila do domácího nebo zahraničního odboje a často i za cenu vlastního života bojovala za osvobození své země. Československá armáda se po těžkých začátcích stala dobře vycvičenou a vyzbrojenou armádou, která v roce 1938 patřila k nejlepším v Evropě. Její výzbroj až na výjimky byla domácího původu a vyráběly ji známé české zbrojovky. Velitelský sbor tvořili bývalí příslušníci československých legií v Rusku, Francii a Itálii, které doplňovali důstojníci převzatí z rakousko-uherské armády a také již absolventi československých vojenských škol. Zvláště mezi generály měli legionáři vysoké zastoupení a zastávali prakticky všechny nejdůležitější funkce v armádě. Díky své legionářské minulosti získali cenné bojové zkušenosti z pohyblivých bojů ve složitých geografických i klimatických podmínkách. Plány vedení války odpovídaly velikosti státu a jeho spojeneckým závazkům. Ve 20. letech, kdy bylo za hlavního protivníka považováno Maďarsko, převažovalo útočné pojetí. Od 30. let, kdy se hlavním protivníkem stalo Německo, se prosadila obranná koncepce, aniž by se však rezignovalo na útočné akce. Postupně se formovala samostatná československá vojenská doktrína, založená na pružné obraně a organizovaném ústupu před silnějším protivníkem. (Šrámek, 2008).

Po skončení 2. světové války začala urychlená obnova čs. armády. Základní složky pro její opětovnou výstavbu představovaly čs. vojenské jednotky, zformované v letech války v zahraničí, doplněné o nově vytvářené domácí útvary. Organizační rámec z počátku spontánnímu procesu obnovy armády dala tzv. prozatímní organizace čs. branné moci, schválená 25. 5. 1945. Území ČSR bylo rozděleno na čtyři oblasti. Velení čs. armády se potýkalo především s nedostatkem lidských a materiálních zdrojů. Zejména se projevil se úbytek obyvatelstva způsobený odsunem Němců a části Maďarů. Rovněž tak čs. ekonomika se z válečného rozvratu vzpamatovala jen velmi pomalu a naše národní hospodářství nebylo schopno pokrýt všechny materiální požadavky nově utvářené armády. Výsledkem byl poměrně neutěšený stav bojeschopnosti jak pozemního vojska, tak i letectva. Armáda se navíc podílela na odsunu Němců, výpomoci v národním hospodářství a bojích s banderovci. Reakcí na přetrvávající problémy byla reorganizace armády provedená v roce 1947. Plánované i skutečné počty osob a techniky byly výrazně sníženy, řada sborů a divízi zanikla nebo přešla na nižší stupeň naplněnosti a bojové pohotovosti. Tento proces pokračoval i v následujících letech. Výraznou proměnu čs. armády způsobily politické změny, které v Československu nastaly v únoru 1948. Nejprve se uskutečnila tzv. očista velitelského sboru, v jejímž průběhu (do konce roku 1952) muselo armádu opustit 53 % důstojníků a na rozhodující funkce postupně nastoupili vojáci z povolání zcela oddaní novému režimu. V letech 1948 až 1950 se rovněž tak dílčím způsobem upravovala organizace i dislokace armády a těžiště sil se postupně přenášelo na hranici se SRN. Koncem roku 1950 byla provedena zásadní reorganizace čs. armády podle sovětského vzoru, zahrnující kromě jiného i zrušení stávajících oblastí a vytvoření 1. vojenského okruhu na území Čech a 2. vojenského okruhu na území Moravy, Slezska a Slovenska. Od počátku 50. let v rámci tzv. plánu maximální zbrojní výroby dostávala naše armáda masové dodávky nové bojové techniky, vyráběné převážně na základě sovětských licencí. Postavení čs. armády výrazně ovlivnila probíhající válka v Koreji, v souvislosti s níž se očekávalo i vypuknutí 3. světové války. Po ukončení korejské války se nebezpečí vypuknutí válečného konfliktu poněkud zmenšilo a tak nastal proces postupného omezování zbrojní výroby a snižování počtu příslušníků armády. Armáda byla rovněž

zneužívána k perzekuci části obyvatelstva zařazováním tzv. politicky nespolehlivých osob do pomocných technických praporů v letech 1950 až 1954. Dalším výrazným mezníkem ve výstavbě čs. armády byl vstup Československa do Varšavské smlouvy 14. 5. 1955. Tímto byla smluvně zakotvena vzájemná velmi úzká vojenská spolupráce s armádou SSSR a v naší armádě se nedělo nic bez vědomí a souhlasu jejího velení. V polovině 50. let se rovněž změnil charakter výcviku a již od roku 1954 se předpokládalo vedení války výhradně za použití jaderných zbraní. Současně se naše armáda začala postupně zúčastňovat spojeneckých vojenských cvičení, z nichž největší se uskutečnilo v roce 1966 pod názvem VLTAVA a za naši armádu se ho zúčastnilo téměř 80 tisíc vojáků. Dosavadní organizační uspořádání naší armády bylo v roce 1958 nahrazeno novým, lépe vyhovujícím manévrovému charakteru soudobé války a opět přesně kopírujícím změny, probíhající v sovětské armádě. V souvislosti s touto reorganizací dochází k nahrazení 1. vojenského okruhu dvěma vševojskovými armádami a nové operační učlenění vojsk, s dílčími úpravami, přetrvalo až do počátku 90. let. Do roku 1960 zůstává zachován obranný charakter čs. armády v první fázi střetnutí, v tzv. počátečním období války, ale od tohoto roku se přechází na plánování ofenzivní bojové činnosti již od prvních okamžiků válečného konfliktu. První polovina 60. let je následně spjata se zavedením raket do výzbroje čs. armády, výrazně ovlivňující její organizaci a dislokaci. Do výzbroje pozemního vojska jsou zaváděny operační a taktické rakety, protivzdušná obrana státu kompletně přechází z klasického dělostřelectva na protiletadlové raketové komplety a různé druhy řízených či neřízených střel tvoří základní výzbroj bojových strojů našeho letectva. Současně je stále více zřejmé, že kromě jaderných zbraní má své nezastupitelné místo v průběhu případného válečného konfliktu i klasická výzbroj a opět se cvičí vedení boje i bez všeobecného použití jaderných zbraní. V polovině 60. let se znovu začala výrazně projevovat snaha velení Sovětské armády rozmístit na našem teritoriu svoje vojska, čímž by byla vyplněna mezera mezi skupinami sovětských vojsk v NDR a MLR. Na velení čs. armády jsou sovětským generálním štábem kladeny nereálné požadavky a jako pomoc při jejich plnění je navrhována dislokace sovětských divizí na československém území. Politické vedení státu a velení čs. armády se tomu snaží zabránit převedením pohraniční a vnitřní stráže od ministerstva vnitra k ministerstvu obrany 1. 1. 1966. Pohraniční stráž dostává do své výzbroje tanky, obrněné transportéry, těžká samohybná děla a protitankové prostředky. Vnitřní stráž je jako celek zrušena. Vytváří se tzv. jednotné ozbrojené síly, jejichž počet stav dosahuje téměř 235 tisíc osob a pro velení Varšavské smlouvy se vypracovává hlášení o navýšení bojové hodnoty čs. armády o dvě až tři divize. Svého cíle sovětské velení ale dosáhlo v roce 1968, kdy v souvislosti s vojenským zásahem zemí Varšavské smlouvy proti Československu, trvale na jeho území rozmístilo skupinu vojsk v síle 70 tisíc osob. Následně je v roce 1969 provedena rozsáhlá reorganizace čs. armády, spojená se snížením jejich početních stavů a rozsáhlou redukcí organizačních struktur. Kromě jiného se jako zastřešující orgán nad vševojskovými armádami vytvořilo velitelství Západního vojenského okruhu, z něhož by se v případě přechodu na válečný stav vytvořilo velitelství frontu. Počátkem 70. let čs. armádu poznamenal proces tzv. normalizace, kdy její řady z politických důvodů muselo opustit více než šest tisíc osob. Zároveň byla od ministerstva obrany 1. 1. 1972 vrácena pohraniční stráž ministerstvu vnitra, ovšem již bez těžké výzbroje. Ve 2. polovině 70. let byl proveden přechod vševojskových divizí čs. armády na tzv. organizaci jednotného typu, která kromě zavedení moderní techniky přinesla i opětně

kopírování sovětských organizačních struktur. Do složení armády byla v roce 1976 od ministerstva vnitra převedena civilní obrana. Osmdesátá léta jsou pak do značné míry poznamenána narůstajícím napětím mezi SSSR a USA, potažmo mezi Varšavskou smlouvou a NATO. Čs. armáda urychleně zavádí nové druhy techniky a na čs. území jsou rozmístěny nové útvary Sovětské armády, disponující moderními nosiči jaderných zbraní. Obrovské výdaje na zbrojení ale ve 2. polovině 80. let donutily SSSR opětně zasednout k jednacímu stolu s USA a v roce 1987 uzavřít dílčí dohodu o likvidaci některých druhů jaderné výzbroje. Následovala tzv. mírová iniciativa SSSR z roku 1988 v oblasti konvenční výzbroje, zahrnující snížení početních stavů sovětské armády. (Bílek, 208, Minařík, 1993).

Politické změny v Československu po 17. 11. 1989 vedly k ukončení některých procesů a započítí jiných. Především došlo novelou branného zákona ke zkrácení vojenské základní služby z 24 na 18 měsíců a k přijetí zákona o civilní službě. V důsledku těchto legislativních změn a masového odchodu vojáků z povolání ze služebního poměru klesl skutečný počet jejich příslušníků k 1. 10. 1990 na 150 tisíc osob, i když její tabulkové počty v této době činily téměř 190 tisíc funkčních míst. Současně byla podepsána dohoda o stažení sovětských vojsk z území Československa do 30. 6. 1991 a dnem 1. 7. 1991 zanikla Varšavská smlouva. V souladu se Smlouvou o konvenčních ozbrojených silách v Evropě, schválenou v Paříži v listopadu 1991, byly stanoveny kvóty pro AČR. Protože dosavadní rozmístění vojsk čs. armády mělo těžiště svých sil na hranicích s SRN a Československo přijalo strategii "obranu do všech azimutů", začalo postupné snižování koncentrace vojsk v západní části naší republiky. Proto na přelomu let 1991 a 1992 bylo zrušeno dosavadní "vojenské rozdělení republiky" na Západní vojenský okruh a Východní vojenský okruh a nově vznikla Vojenská velitelství ZÁPAD, STŘED a VÝCHOD, respektující rovnoměrné rozdělení vojsk na celém teritoriu Československa. Do tohoto procesu se ovšem čím dál tím více promítaly snahy slovenské politické reprezentace o vyčlenění Slovenské republiky ze svazku České a Slovenské federativní republiky. Výsledkem bylo rozhodnutí o jejím zániku a vytvoření nástupnických států - České republiky a Slovenské republiky.

V souvislosti se zánikem ČSFR ukončila svoji činnost na základě ústavního zákona č. 542/1992 Sb. k 31. 12. 1992 i její armáda. Jejími pokračovateli se dnem 1. 1. 1993 staly Armáda České republiky a Armáda Slovenské republiky, které převzaly i všechny její mezinárodní závazky. V letech 1993 až 1999 AČR prošla velmi složitým procesem redukce početních stavů a vytváření nových organizačních struktur. Zásadním mezníkem v její výstavbě znamenalo přijetí České republiky do NATO dnem 12. 3. 1999. Dalším důležitým mezníkem se stal rok 2005, kdy se AČR stala plně profesionální.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY VÝZKUMNÉ ČÁSTI PRÁCE

Tato část práce představí metody a nástroje, kterých bylo použito pro realizaci empirického výzkumu. Rovněž se v této části seznámíme s výsledky dotazníkového šetření.

4.1 Cíle empirického šetření

Cílem výzkumu v empirické části diplomové práce je pomocí objektivní analýzy ukázat praktické využití zážitkové pedagogiky u organizace, kterou lidé sice znají, ale nevědí, jak to je s vlastní prací a vnitřním chodem. Armáda České republiky, dále jen (AČR), prošla od svého vzniku v roce 1918 do dnešní podoby celou řadou změn. Pro nás je důležitý rok 1993. Československá armáda se rozdělila na dva samostatné subjekty a vznikla AČR a ASR. AČR opustila staré principy vojenských cvičení a začala používat zcela nové metody a přístupy. Z tohoto nám vyplynuly dva dílčí cíle:

- 1) Je možné považovat vojenské cvičení za ukázkou zážitkové pedagogiky se všemi jejími znaky jako praktickou formu tohoto učení?
- 2) Ovlivňuje takto zážitková pedagogika profesní růst příslušníků AČR?

4.2 Volba a zdůvodnění použitých technik a metod

Z podstaty výzkumu vyplývá, že je nutné zajistit získání dat od co největšího počtu respondentů, v tomto případě účastníků vojenských cvičení. Opět se zde musím zmínit o utajovaných skutečnostech, a proto zde nebudu uvádět konkrétní místa a jména, ale získané informace budou souhrnné.

4.3 Kvantitativní výzkum

Zvolil jsem metodu kvantitativního výzkumu. Nejčastěji, ne však nutně, se užívá metody dotazníkového šetření či standardizovaných rozhovorů.

4.4 Výzkumný nástroj

Aby výzkum měl výpovědní hodnotu, zvolil jsem formu dotazníkového šetření. Dotazník byl vytvářen ad hoc, tedy pouze pro účely této práce. Metodu dotazníku jsem shledal jako nejvhodnější cestu při spolupráci s danou skupinou. Otázky jsou seřazeny do logické posloupnosti a osoba, která je dotazována na jednotlivé otázky odpovídá písemně. Jde o

metodu, která umožňuje shromažďování informací od velkého počtu respondentů. Před vypracováním dotazníkového šetření, je podstatné nastudovat potřebnou literaturu k tématu, aby byly otázky co nejlépe konkretizovány a dostalo se tak co nejpřesnějších odpovědí na zamýšlenou otázku. Neméně důležitou složkou je dobře vybraný slovník tak, aby nebyl příliš odborný a tím nesrozumitelný.

Pro tuto práci jsem Strukturovaný dotazník (uzavřená forma odpovědí, výběr mezi několika možnostmi).

Při tvorbě dotazníku jsem měl stále na paměti, že otázky se musí především vztahovat k výzkumnému cíli a k základním problémům. Otázky jsem formuloval tak, aby respondenti otázky skutečně chápali, a to ve stejném významu. Je-li formulace otázky jasná pro mne, neznamená to vždy, že je jasná i respondentům. Každá otázka je jednoznačná tak, aby na ní bylo možné odpovědět danými možnostmi, které se dále převedou na číselné hodnoty a vyhodnocují se. Dotazník byl formálně upraven tak, aby nenastaly zbytečné komplikace při jeho zpracování. Dotazníky, jsem rozdál osobně, vyčkal na vyplnění a následně je vybral od všech zúčastněných. Získaná data byla analyzována pomocí matematicko-statistické metody, která spočívá v převodu informací na číselné hodnoty.

4.5 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem jsou v tomto případě příslušníci vojenského útvaru, který se pravidelně účastní vojenských misí. Před každou takovou misí se prověřuje a zlepšuje připravenost těchto příslušníků. Děje se tak právě pomocí vojenských cvičení, která se proto konají několikrát v roce, a to zpravidla na mezinárodní úrovni.

Pro naplnění cílů diplomové práce a pro účely její empirické části byl získán vzorek 56. Respondentů, kdy 52 respondentů tvořili muži a 4 ženy. Formou úvodního slova, které bylo realizováno před samotným rozdělením dotazníku, se respondenti dozvěděli, za jakým účelem je žádám o vyplnění.

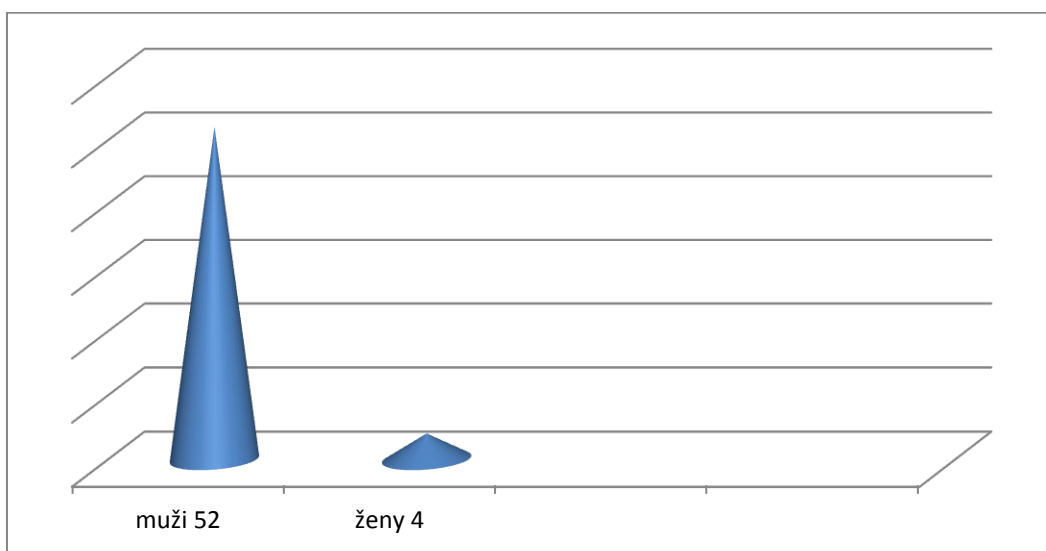
4.6 Charakteristika způsobu práce s respondenty

Dotazníkové šetření, realizované u vojenského útvaru, bylo vcelku příjemné. Respondenti byli vstřícní a ochotní předložené dotazníky vyplnit. Příjemná jim byla i skutečnost, že se o náplň jedné z činností jejich služebního výkonu někdo zajímá, a dokonce i to, že se na téma vojenského cvičení píše diplomová práce. Všichni oslovení respondenti vyplnili dotazníky samostatně. Dotazníky vyplnili ještě v tentýž den, kdy byly předloženy. Návratnost byla 100%.

4.7 Výsledky výzkumu

Otázky jsou číslovány v pořadí 1 – 22. Jsou formulovány tak, aby bylo možné provést jejich srovnání s odpovídajícím teoretickým konceptem. Odpovědi jsou graficky znázorněny a vyhodnoceny. Pod každým grafem následuje popis toho, jak teoretický koncept přechází do praktické podoby a srovnání teorie a skutečnosti.

Otázka č. 1. Jste muž nebo žena?

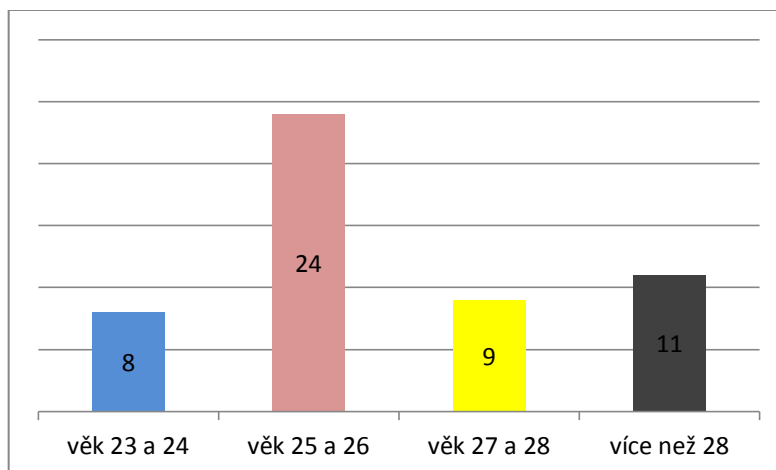


Graf č. 1: Muži a ženy.

Problematika zastoupení pohlaví respondentů je znázorněna pomocí grafu č. 1. V rámci našeho celého výzkumného vzorku jasně převažuje zastoupení mužů v celkovém počtu 52. Zastoupení žen je v celkovém počtu 4.

Je zobrazen celkový počet účastníků daného cvičení. Je patrné, že práce v AČR je stále více doménou mužů. Je ale nutné pochválit změny, které armáda provedla po reorganizaci v roce 1993. Postupně došlo k profesionalizaci armády a umožnilo se i ženám vstupovat do jejich řad a účastnit se mírových misí a podílet se na jiných různých aktivitách spojených s fungováním AČR. Akce se účastní přesně vymezená skupina lidí. Většinou je jich méně než třicet, během pobytu vytvářejí soudržnou skupinu. Použil jsem zde jednu z charakteristik, kterou by měla zážitková akce podle Pelánka splňovat. Pro srovnání uvádím, že vojenské cvičení tuto charakteristiku, co do počtu účastníků splňuje jen ve zcela mimořádných případech, ale soudržnou skupinu dokáže vytvořit vždy. Vzhledem k tomu, že ve výsledku vojenského cvičení jde o ochranu života vlastního a životů svěřených, můžeme tuto charakteristiku označit za jednu z priorit těchto cvičení.

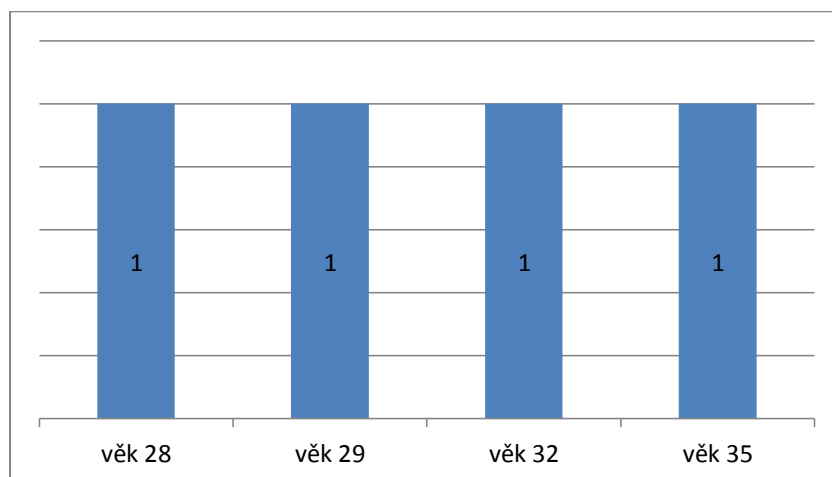
Otázka č. 2a. Jaký je Váš věk? (muži)



Graf č. 2a: Věkové složení účastníků (muži).

Z grafu je zcela jasně vidět, že cvičení se účastní ponejvíce muži ve věku 23 – 30 let. Snad je to dáno tím, že v tomto věku touží být akční a mít možnost si vyzkoušet svoje schopnosti při řešení obtížných situací spojených s ohrožením života vlastního i druhých. Většina cvičení je totiž spojována s účastí na zahraničních misích. Je ovšem nutné si uvědomit, že průzkumný vzorek zahrnuje mužstvo a minimálně důstojnický sbor. Tento graf ale zároveň ukazuje známým na vznikající problém, který bude muset armáda řešit, a to je pomalé, ale jisté stárnutí jejich příslušníků. V období, kdy došlo k profesionalizaci armády, byly naplněny limity počtu příslušníků a po určité době byl proto veškerý nábor nových členů zastaven.

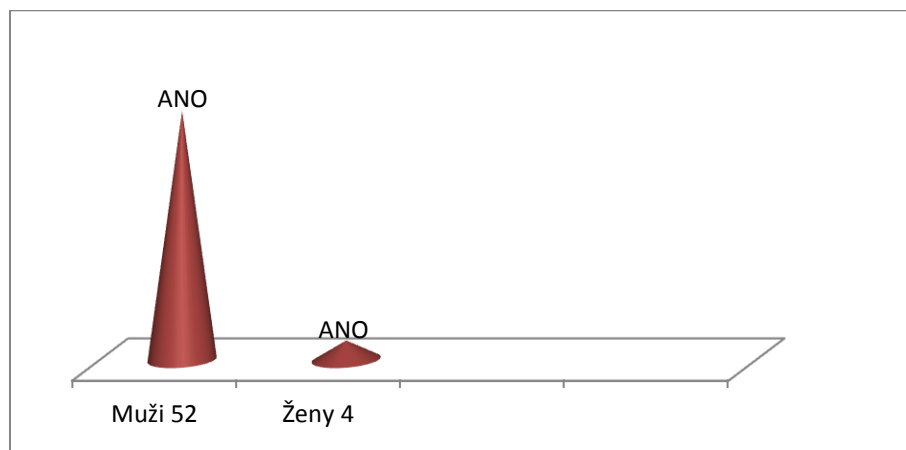
Otázka č. 2b. Jaký je Váš věk? (ženy)



Graf č. 2b: Věkové složení účastníků (ženy).

Účast žen je poměrně malá a jde hlavně o profese, které neodmyslitelně patří k nim. Jsou to zdravotní sestry, spojovatelky a podobné profese. Ale můžeme narazit na tlumočnice, řidičky a jiné profese, které nedávno byly výsadou mužů.

Otázka č. 3. Vyžaduje Vaše pracovní pozice speciální přípravu?



Graf č. 3: Specializace jednotlivých účastníků.

Z grafu můžeme zjistit, že se průzkum prováděl u jednotky se zaměřením na určitou specializovanou oblast. Je patrné, že služba v AČR není jednoduchá záležitost a že se specialisté musí soustavně připravovat a učit ovládat nové technologie a postupy práce. Pokud tedy mluvíme u zážitkové pedagogiky o tom, že nám pomáhá měnit stará a přežitá vzorce chování, lze totéž konstatovat u vojenského cvičení.

Otázka č. 4. Kolika cvičení celkem jste se zúčastnil (a)?

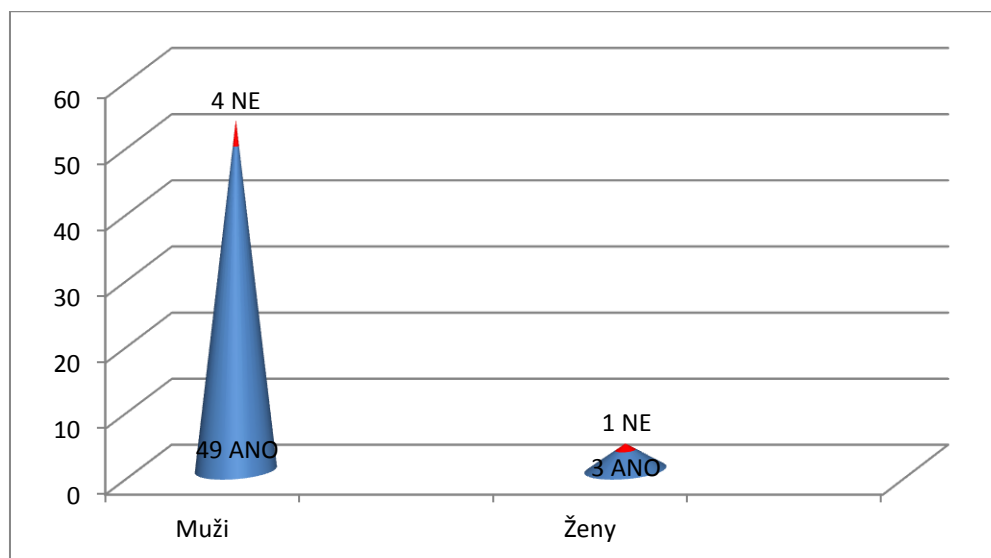
Zde jsem použil rok 2005, kdy došlo k plné profesionalizaci armády, jako výchozí bod. Útvar, u kterého jsem průzkum prováděl, se vzhledem ke svému zaměření účastní velké části všech misí. Proto jsou cvičení pořádána pravidelně a vždy na mezinárodní úrovni. Nemůžeme ale spojovat účast na cvičení s okamžitou účastí v misi. Zájem o tato cvičení je ze strany vojáků značný a proto se vždy provádí výběr, který je závislý na odbornosti jednotlivých zájemců. Musím ještě dodat, že v některých letech se tento útvar účastnil i několika cvičení.

Tabulka č. 3: Počet cvičení jednotlivých účastníků.

Počet cvičení	muži				ženy			
	Věk 23 a 24 let	Věk 25 a 26 let	Věk 27 a 28 let	Věk 28 a více let	Věk 28 let	Věk 29 let	Věk 32 let	Věk 35 let
1x	3							
2x	4				1	1		
3x	1	4		1				
4x		9					1	
5x		11	5	4				1
6x a více			4	6				

Model zón komfortu a stresu předpokládá, že se během svého vývoje každý učí dovednostem, získává zkušenosti (pozitivní či negativní), vypěstovává si své modely chování i komunikace a buduje si svůj hodnotový žebříček, tím vším kolem sebe vytváří zónu komfortu, jinak řečeno zónu zkušenosti a bezpečnosti, to znamená že, vše co je v této zóně obsaženo, je člověkem „vstřebáno, zvnitřněno“ a při dalším setkání jej to nemůže překvapit a jedinec má již na danou situaci připravený model řešení. V našem případě to znamená, že každé cvičení pomáhá jeho účastníkům získávat stále nové zkušenosti a rozšiřovat zónu zkušenosti a bezpečnosti. Tabulka nám říká, že více zkušeností mají starší vojáci, kteří se zúčastnili většího počtu cvičení.

Otázka č. 5. Máte možnost ptát se na vše, co vás zajímá?



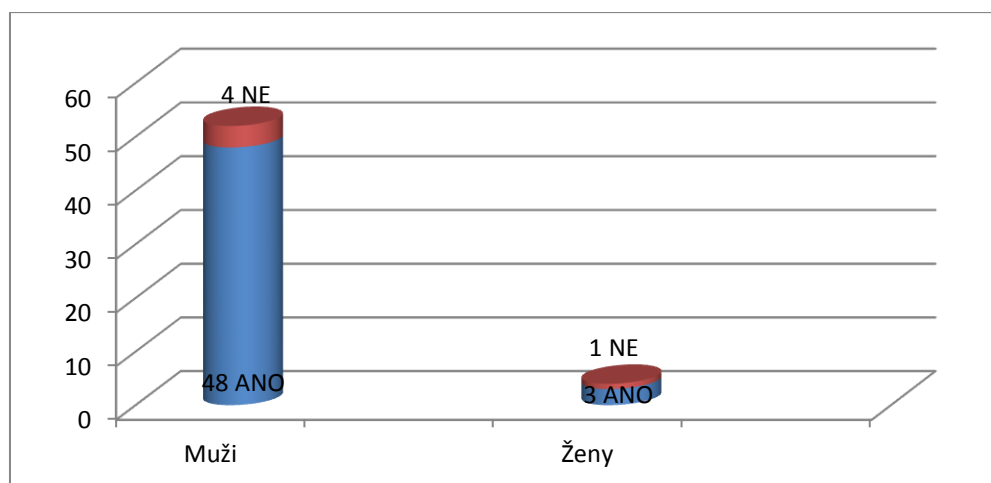
Graf č. 4: Možnost dotazování se.

Přenositelnost zážitku do života lze podchytit pomocí tzv. zpětného pohledu na zážitek, ve kterém se rozebírá, jak účastníci daný problém řešili, jak jej mohli řešit, a poskytuje tak velké množství zpětných vazeb. Tím, že problémy v hrách bývají náročnější než v běžném životě,

rozvíjí účastník svoji odolnost, posunuje své hranice bezpečí a získává zdravé sebevědomí. Zde je rozdíl. Vojenské cvičení připravuje vojáka pro určité situace, ale skutečnost ve vojenských misích nelze nikdy odhadnout. Řešení náročných úkolů umožňuje rozvoj kreativity, týmové spolupráce, komunikativních dovedností, sociálního citění, a dalších vlastností potřebných v každodenním životě. Pomocí zpětné vazby se jedinec učí aplikovat zážitek na situace, které mohou nastat. Bez dalšího používání a rozvíjení získaných dovedností se ale může stát, že se opět vrátí na původní úroveň. Pokud již před uvedením aktivity víme, co bude cílem zpětné vazby, má to nesporné výhody: v průběhu aktivity máme jedinečnou možnost soustředit pozornost na okamžiky a situace, které jsou pro cíl relevantní.

Graf nám ukazuje, že se účastníci cvičení mohou ptát na vše, co je v souvislosti s daným cvičením zajímavé. Ti, kteří uvedli ne, mohou být po cvičení unaveni nebo mají nějaký jiný důvod k tomu, aby se neptali.

Otázka č. 6. Máte možnost vyjádřit svůj názor?

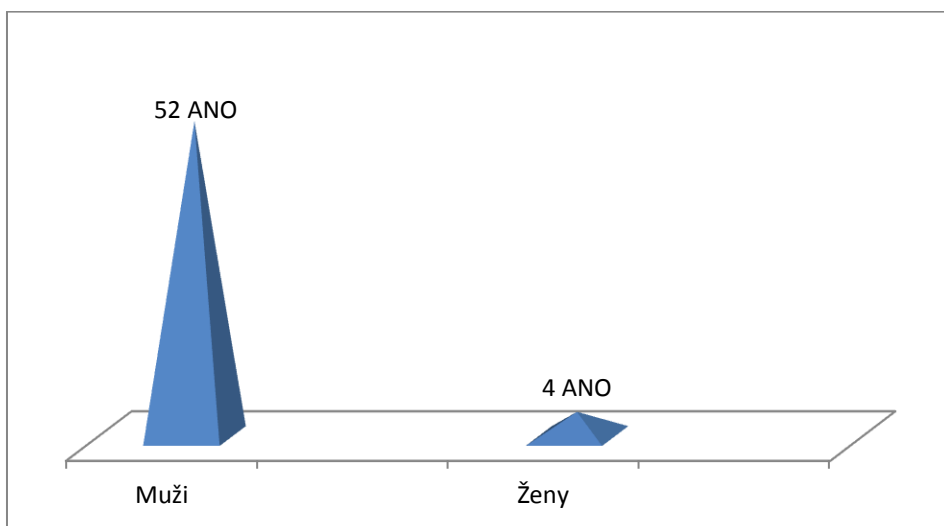


Graf č. 5: Možnost vlastního vyjádření se.

Otázka tak jako předchozí se týká zpětné vazby. Odpovědi kopírují předchozí odpovědi a snad mohou dodat, že všichni respondenti odpověděli v obou otázkách stejně. Pro úplnost uvádím skutečnost, že po každém vojenském cvičení se mohou účastníci nejen sami zeptat nebo vznést připomínky, ale jsou k tomu přímo vyzváni. Metoda zpětné vazby = uzavření celého procesu. Může mít nejrůznější podoby.

Otázka č. 7. Je cvičení tematicky dané?

Pro úplnost informací a taky pro zajímavost doplním údaje. V období spolupráce vojsk v tzv. Varšavské smlouvě, byla cvičení směřována jako útočná a vyžadoval se co největší počet účastníků. Dnešní cvičení se spíše zaměřují na ochranu obyvatelstva, záchranné akce a podobné záležitosti.

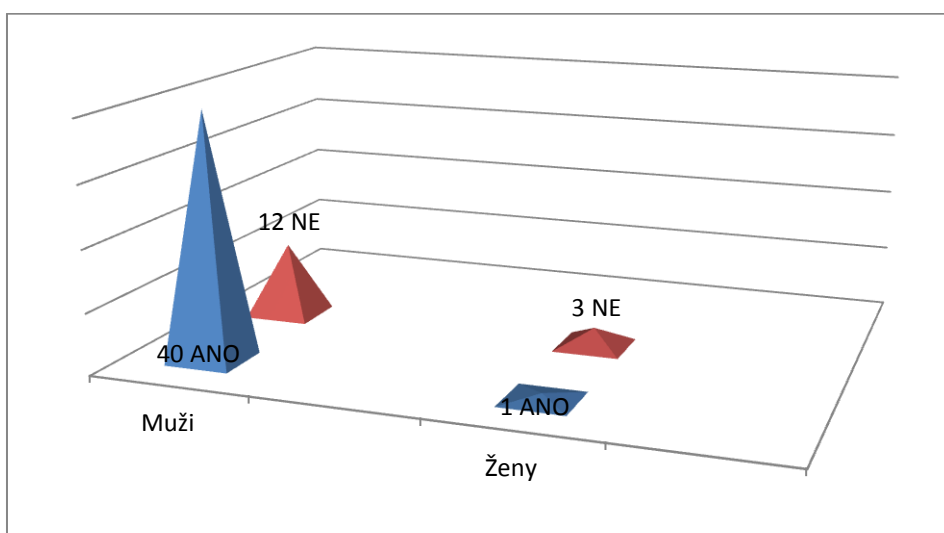


Graf č. 6: Téma daného cvičení.

Otázku tématu cvičení jsem zařadil proto, abych zjistil, jak je to s motivací účastníků cvičení. Metoda motivace znamená cílené motivování účastníka do programu a jeho ztotožnění se s prováděnou činností, prožití něčeho, co se vymyká normálu všedního dne (maximální výkon, velká intenzita a dynamika). Motivující může být už i sám název hry – měl by být zajímavý, úderný, trochu tajemný.

Z grafu nám vyplývá naprostá shoda odpovědí. Všichni účastníci vědí, jaké téma bude cvičení mít.

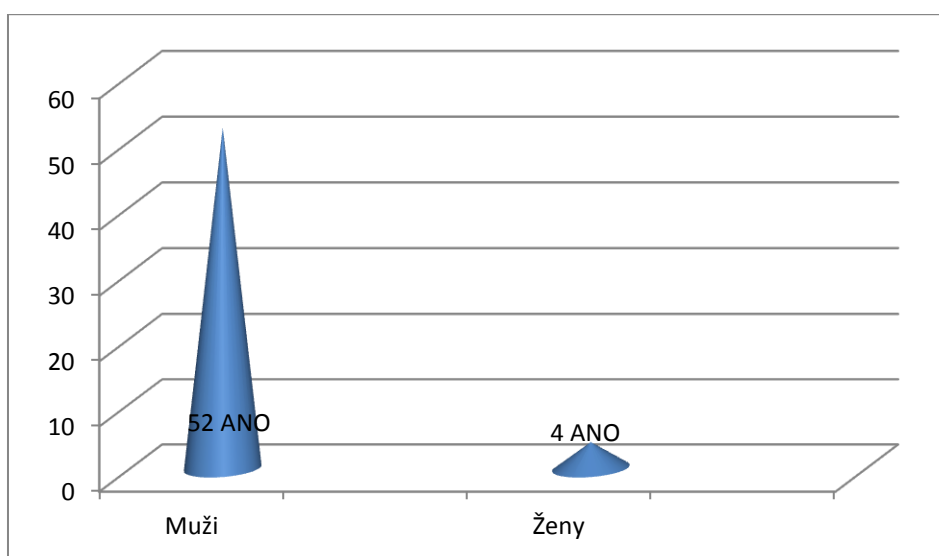
Otázka č. 8. Ovlivňuje Vás téma cvičení?



Graf č. 7: Vliv tématu cvičení na jednotlivé účastníky.

U těchto odpovědí může být někdo překvapen výsledným grafem. Ale vysvětlení je zcela prosté. Z otázky č. 3 nám vyplynulo, že výzkum byl proveden u specializovaného útvaru. Ale i sebelepší specialisté potřebují mít vytvořené zázemí a podporu. To jsou právě ti účastníci, kteří uvádějí odpověď ne. Pokud se na to podíváme čistě vojenským pohledem, tito respondenti se neúčastní přímých bojů.

Otázka č. 9. Máte motivaci k tomu, abyste cvičení splnil co nejlépe?



Graf č. 8: Motivovanost účastníků cvičení.

Účelem motivace je vtažení, přesun hráčů do světa hry. Dobrá motivace může i z jednoduché hry udělat hit. A naopak, dobrá hra může vyznít naprázdno, pokud do ní hráči nejsou dostatečně vtaženi. Čím větší námahu hra ze strany účastníků vyžaduje (fyzickou nebo psychickou), tím důležitější je motivace. Při závodech a podobných soutěživých hrách je motivátorem samotná prestiž plynoucí z vítězství. U některých aktivit je motivačním momentem jejich atraktivita, případně přínos pro běžný život. Pokud mluvíme o motivaci u vojenského cvičení, tak stejně jako u otázky č. 1, musíme si uvědomit, že ve výsledku jde o ochranu života vlastního a životů svěřených.

Otázka č. 10. Máte více motivačních faktorů, jaké?

Motivační faktor	Muži				Ženy			
	Věk 23 a 24 let	Věk 25 a 26 let	Věk 27 a 28 let	Věk 28 a více let	Věk 28 let	Věk 29 let	Věk 32 let	Věk 35 let
Naučit se, jak přežít	3	17	7	11	1	1	1	1
Zažít dobrodružství	5	7	2					
Peníze	8	7	2	5	1	1	1	1

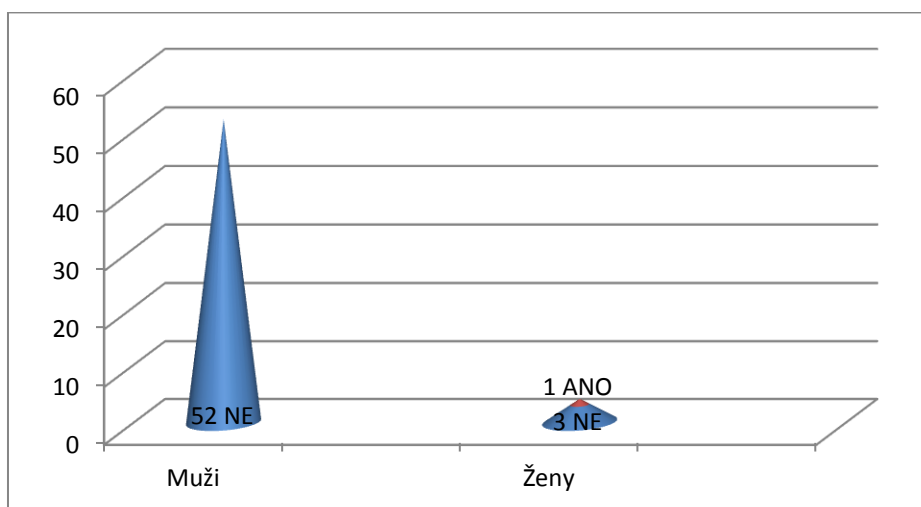
Tabulka č. 4. Motivační faktory účastníků.

Jak je patrné z tabulky, jsou i jiné nástroje motivace účastníků cvičení. U mužů, kteří mají před sebou v dohledné době účast v misi je motivem hlavně přežít. Druhořadým motivem je finanční zisk. Někteří z mužů chtějí zažít dobrodružství nebo mají touhu něco vykonat pro druhé a samozřejmě nezapomínají na finanční zisk.

U žen panuje shoda. Tedy přežít a získat. Z tabulky lze vyčíst, že se stoupajícím věkem ubývá touha po dobrodružství.

Dobře definované téma kurzu slouží jako kotva, od které se odvíjí veškeré dění. Bez dobře prodiskutovaného zvnitřněného tématu vzrůstá nebezpečí, že kurz nebude mít to správné „pojivo“, dramaturgie nebude mít jasné zacílení a jednotlivé aktivity nebudou mít žádnou vnitřní souvislost. Totéž se dá říci i o vojenském cvičení.

Otázka č. 11. Zažil (a) jste na cvičení obavy nebo strach?



Graf č. 9: Strach a obavy.

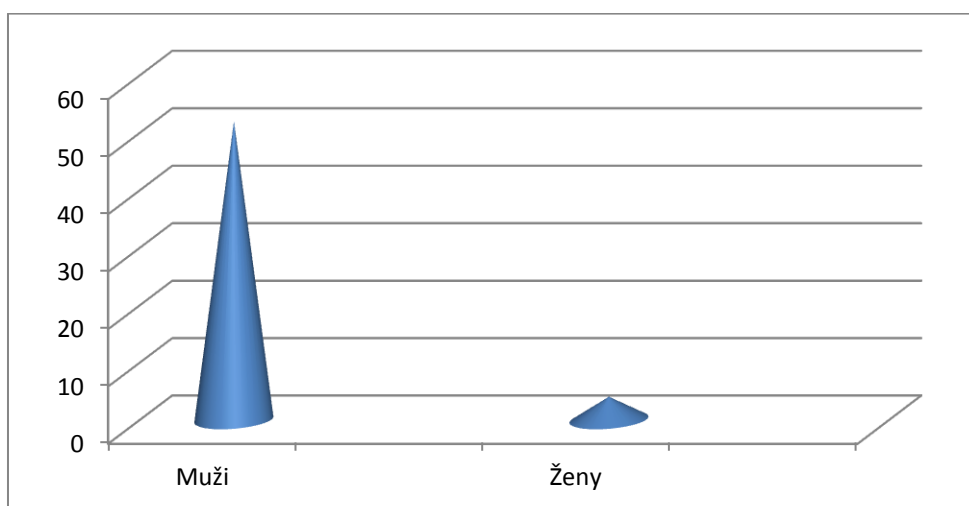
Známý koncept optimálního prožívání, které se označuje jako stav plynutí, vypovídá o optimální náročnosti úkolů. Tvrdí, že optimální prožitky získáváme při činnostech, které jsou

pro nás umístěny v této zóně. Pokud jsou úkoly, které jedinec plní, nastaveny tak, aby ho jejich náročnost nefrustovala (nevyvolávala nadměrné obavy až stres), jedinec se nachází v zóně optimálního prožívání. Zóna flow má u každé osoby jiný rozsah, úkoly a činnosti, které se v ní nacházejí, jsou pro každého individuální a úzce souvisí s teorií komfortní zóny. Optimální prožitky činností by měly napomáhat našemu rozvoji. Plynutí je stav, při němž dochází k dokonalému zapojení emocí do služeb určité aktivity nebo učení. Emoce v tomto stavu nejsou jen obsaženy a ventilovány, ale jsou současně konstruktivní, plné energie a úzce spojené s činností.

Strach přichází, je-li člověk v nebezpečí. Jenže uvrhnout účastníka do nebezpečí, ať už fyzického, nebo psychického, si vzdělavatelé či instruktoři nemohou příliš dovolit. Historicky se důraz na absolutní bezpečí účastníka zvyšuje až do nelogických výšin, což nic nemění na tom, že to vzdělavatel či instruktor musí respektovat. Rozlišujeme proto objektivní a subjektivní nebezpečí, kdy míra objektivního nebezpečí, tedy hrozba toho, že se účastníkovi doopravdy – objektivně – cokoli stane, se musí limitně a co nejvíce blížit nule. I tak si ale můžeme dovolit, aby se účastník bál – tedy aby subjektivně pociťoval určitou míru nebezpečí, která v něm vyvolává strach. Prostřednictvím tohoto principu tedy dáváme účastníkovi možnost zakusit riziko. Vnímání rizika podporuje učení, a to hlavně v oblastech zlepšení sebepojetí, osobnostního růstu, vůdcovských schopností a příležitostí pro seberealizaci. Je však třeba mít na mysli, že vnímání rizika je u každého jednotlivce jiné a týká se nejen fyzických, ale také sociálních, psychických či spirituálních výzev.

Vojenská cvičení vyžadují od všech zúčastněných velkou koncentraci a nasazení. Ukazují také, jak se jednotliví účastníci připravují v průběhu výcvikového roku v dílčích činnostech, jako je fyzická příprava, střelecká příprava a další. Z grafu je vidět vysokou připravenost plnit úkoly dané tématem cvičení.

Otázka č. 12. Zažil (a) jste někdy na cvičení pocit, že nebyly využity Vaše dovednosti, nebo snad dokonce pocit nudy?



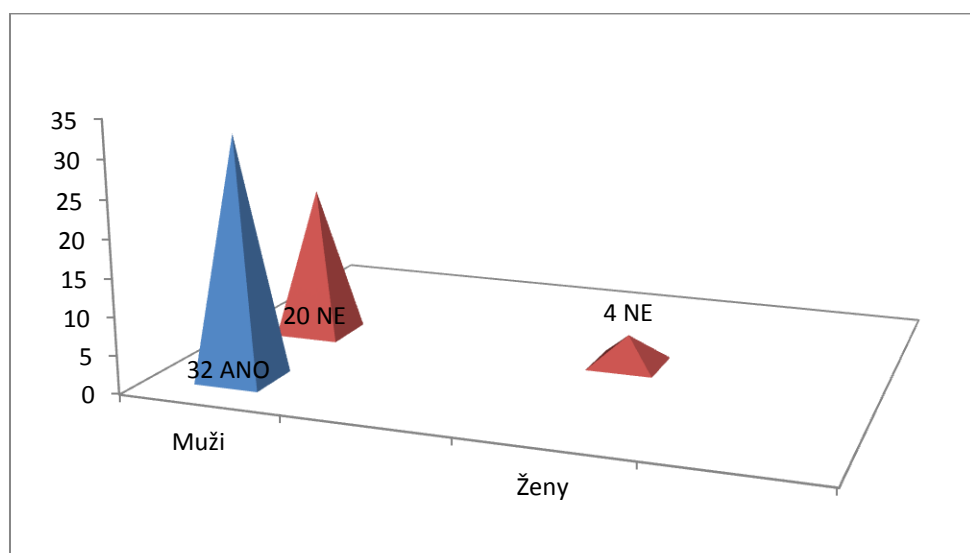
Graf č. 10: Pocit nudy a nevyužití.

Stejně tak jako u předchozí otázky, je i zde tématem zóna optimálního prožívání. Jde jen o oblast nudy. Pokud jsou úkoly, které jedinec plní, nastaveny tak, aby ho jejich náročnost stimulovala (nenudila), jedinec se nachází v zóně optimálního prožívání.

Pokud chci mluvit o vojenském cvičení, platí totéž, jako u předchozího grafu, tedy že cvičení vyžadují od všech zúčastněných velkou koncentraci a nasazení a nudu nikdo nezažil.

Otázka č. 13. Je více druhů vojenských cvičení, kterých jste se zúčastnil (a)?

Opět začnu vysvětlením smyslu otázky pro ty, kteří neznají, co vše lze v AČR v oblasti cvičení zažít. Některé útvary, které jsou více specializovány, pořádají cvičení, která se nazývají „přežití.“ Jde o výchovu dobrodružstvím podle všech pravidel. Pořádají se zimní a letní kurzy přežití. Jejich délka je zpravidla jeden nebo dva týdny. Účastníci mají ze zbraní pouze nože, které však mají v tomto případě zcela jiné využití. Účast na těchto kurzech nebo cvičeních je zcela dobrovolná.

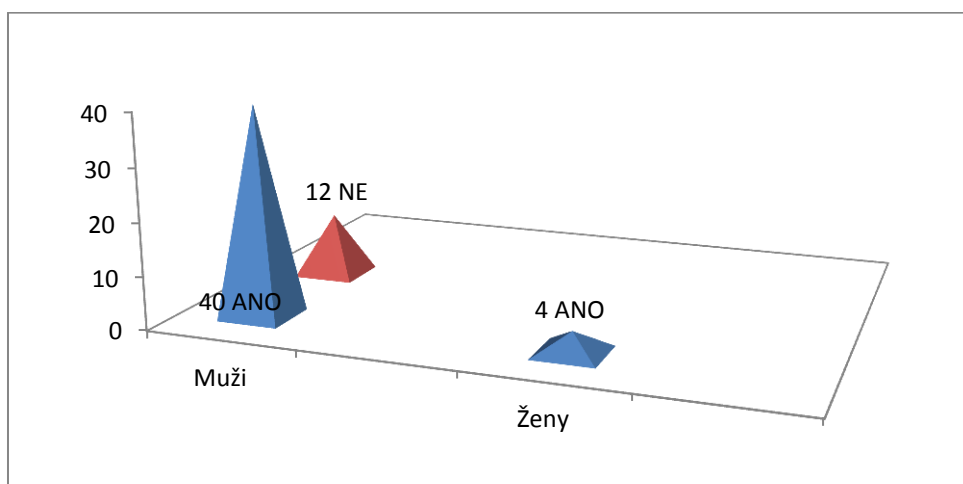


Graf č. 11: Účast na výchově dobrodružstvím.

Pro výchovu dobrodružstvím je charakteristickým rysem tohoto směru je vnímání vztahu k aktivitám pocíťovaným jako výzva k překonání, a to v rovině subjektivního rizika či nebezpečí. Nemusí jít jen o rizika tělesná, hrozící zraněním či dokonce smrtí, ale i o rizika v rovině intelektuální, sociální i emoční. Jako teoretickou základnu tohoto směru, vedle dalších teoretických východisek, lze vnímat „tzv. zónu komfortu a pohodlí.

U útvaru, kde jsem uskutečnil výzkum, se tato forma cvičení pravidelně pořádá. Jak jsem již zmínil, účast je zcela dobrovolná. Jak je z grafu vidět, účastní se ho hlavně muži a je to dáno náročností tohoto cvičení.

Otázka č. 14. Jsou cvičení fyzicky náročná?

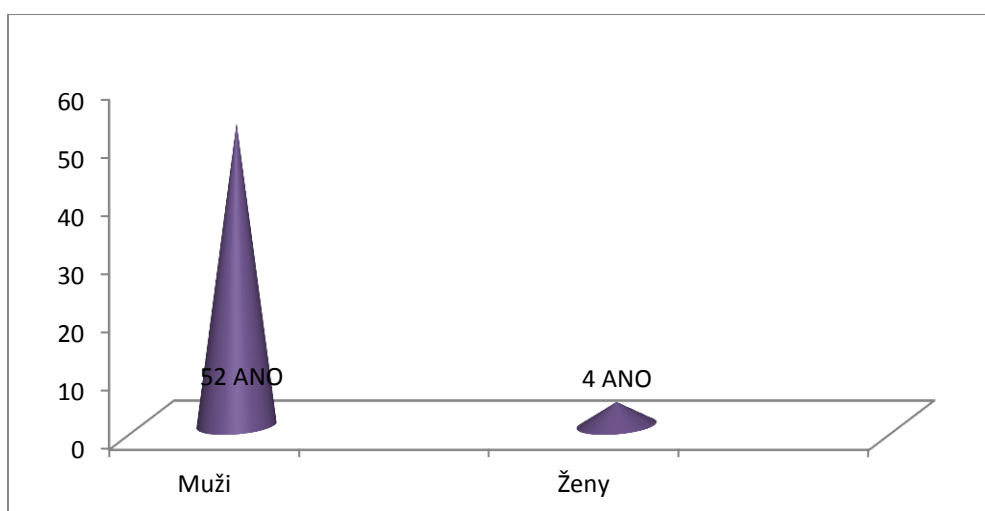


Graf č. 12: Fyzická náročnost.

Každý člověk, tak, jak na něj působí od dětství vlivy okolí, a jak sbírá zkušenosti, vytváří svou vlastní zónu komfortu. Komfortní zóna je oblast situací, kde se cítíme dobře. Jsou to nejrůznější životní situace, kde se člověk cítí bezpečně (psychicky, fyzicky). Pokud člověka nic nenutí k vykročení z této komfortní zóny, zůstává uvnitř, protože mimo ni se cítí nepříjemně, ohroženě. Pokud však člověka stimulujeme a připravíme mu situaci, kdy se dostane kousek mimo svou komfortní zónu, a poskytneme mu dostatečnou podporu, může tak nové situace ovládnout a svou zónu komfortu rozšířit. Díky tomu si vytváří nové vzorce chování pro určité situace.

Vojenská cvičení jsou zcela nesporně fyzicky náročná. Ale AČR má ve svých řadách velké množství sportovně založených jedinců, kteří soustavně zvyšují svoji fyzickou zdatnost. Současně je pravda, že každý voják má povinnost zvyšovat svou fyzickou připravenost.

Otázka č. 15. Jsou tato cvičení psychicky náročná?

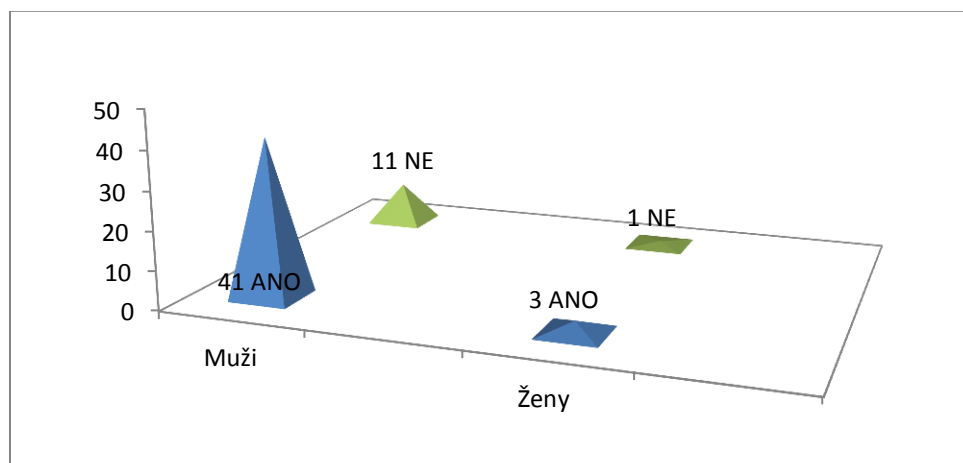


Graf č. 13: Psychická náročnost.

Princip zóny komfortu nám ukazuje, jak funguje osobnostní rozvoj u konkrétních lidí, kteří jsou účastníky kurzu, vzdělávací akce.

Účastníci označili cvičení za psychicky náročná. Každé cvičení trvá několik dnů, mezinárodní cvičení může trvat i čtrnáct dnů. Náročnost úkolů je vysoká. Proto není výsledek překvapivý.

Otázka č. 16. Jsou cvičení sociálně náročná?



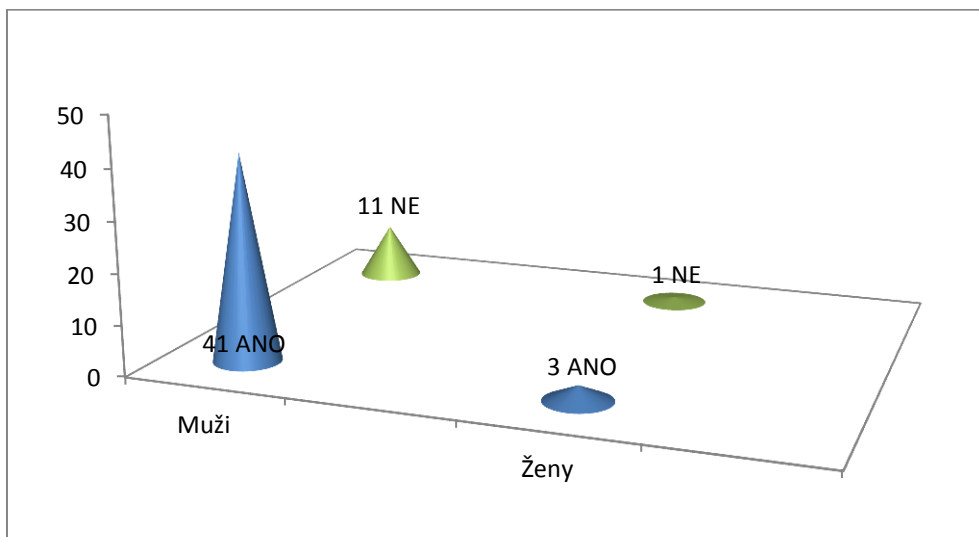
Graf č. 14: Sociální náročnost.

Již u otázky č. 1 jsem poukazoval na fakt, že jak zážitková pedagogika, tak i vojenské cvičení vytvářejí soudržnou skupinu. Vojenské cvičení se provádí na úrovni meziútvarové nebo mezinárodní. V obou případech musí účastníci spolupracovat bez ohledu na to, že se neznají a nevědí nic o dovednostech druhých. U mezinárodních cvičení je navíc mnohdy jazyková bariéra.

Programy, vyskytující se na kurzech využívajících zážitkovou pedagogiku, nemají ambici být věrnou simulací úkolů, problémů a činností, které řešíme v každodenní praxi. Zároveň však nejsou fikcí, konstruovanou v komfortním prostředí učebny bez rizika reálných konsekvencí. Mají zcela reálnou podobu s reálnými důsledky. Každý úkol se stává modelovým příkladem spolupráce skupiny a fungování každého jednotlivce v ní. Na pozadí řešeného úkolu probíhají dva typy procesů. Personální procesy odhalují charakteristické chování jednotlivců. Skupinové procesy znamenají společnou komunikaci v týmu, dělbu odpovědnosti, týmové role, řízení a rozhodování, řešení konfliktů. Oba typy procesů jsou naprosto reálné. Stále však probíhají u modelových situací. Proto se tyto úkoly označují jako „nereálně reálné“.

Ano i toto je smyslem cvičení. Ukázat, jak se zachovají účastníci v dané situaci, jak dokáží spolupracovat bez ohledu na to, zda se znají či neznají se svým spoluhráčem.

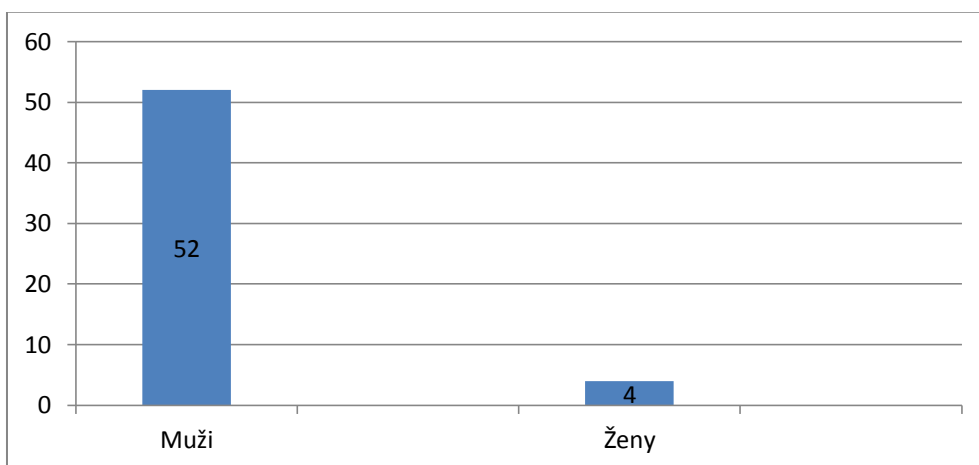
Otázka č. 17. Navázali jste kontakt s novými lidmi?



Graf č. 15: Nové kontakty.

Hodnoty grafu odpovídají zcela hodnotám grafu předcházejícího. Vysvětlení je prosté. Jak jsem již v této práci otázkou č. 3 ukázal, jsou všichni účastníci cvičení specialisté. Některé specializace mají charakter zcela samostatné činnosti nebo jsou tvořeny skupinou spolupracovníků z daného vojenského útvaru a stejné je to i na samotném cvičení.

Otázka č. 18. Dokáže cvičení stmelit kolektiv?



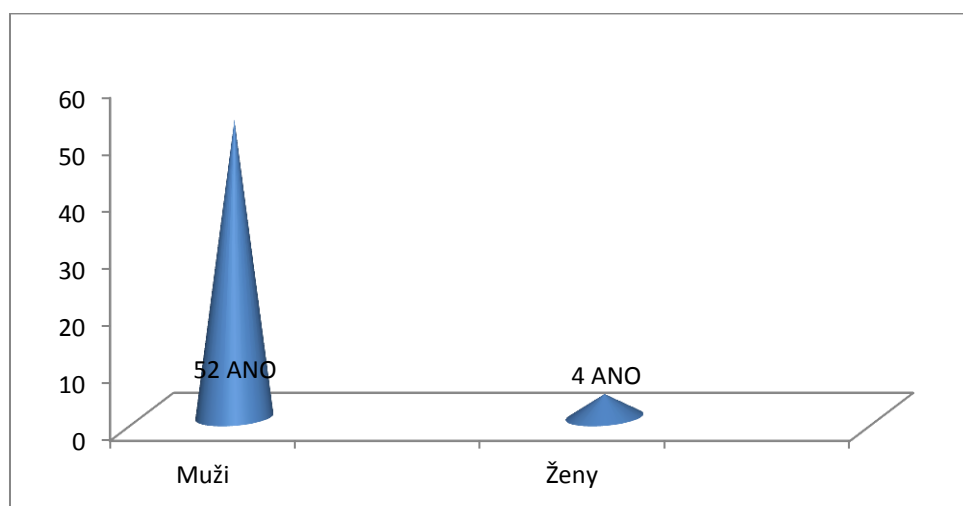
Graf č. 16: Stmelení kolektivu.

Výsledek grafu není překvapivý. Pokud se cvičení pořádá pro vojáky odcházející do misí, bylo by velmi nebezpečné mít ve svém středu jedince, na kterého není možnost spolehnout se. Jak jsem již několikrát uvedl. Jde o ochranu života vlastního a životů svěřených.

Ve skupině fungují některé zákonitosti, na jejichž základě je možné popsat a částečně chápat vývoj vztahů ve skupině. Máme tak možnost předvídat pokusit se ovlivňovat dění. Jedou z takových zákonitostí je sociální facilitace. Sama přítomnost druhých zvyšuje úroveň psychické excitace a tím i motivaci jedince. To, co děláme dobře, děláme za přítomnosti druhých lépe. Skupinové rozhodování také funguje specificky. Psychologové hovoří o posouvání rizika k extrémnějšímu pólu tam, kde rozhodování bere do rukou skupina. Funguje zde kolektivní zodpovědnost. Chod informací ve skupině je ovlivněn tím, že kromě oficiálních informačních cest, zde vždy pracují i neformální kanály, formou rozhovorů mezi členy skupiny.

Principy skupinové dynamiky pak musíme umět využít v práci se skupinou, čímž je uvádíme do praxe, která se prolíná celou vzdělávací akcí, nehledě na to jak je dlouhá. Principy skupinové dynamiky tedy uvádíme v život práci se skupinou účastníků, která prochází cvičením.

Otázka č. 19. Obohatilo Vás cvičení o nové zkušenosti?

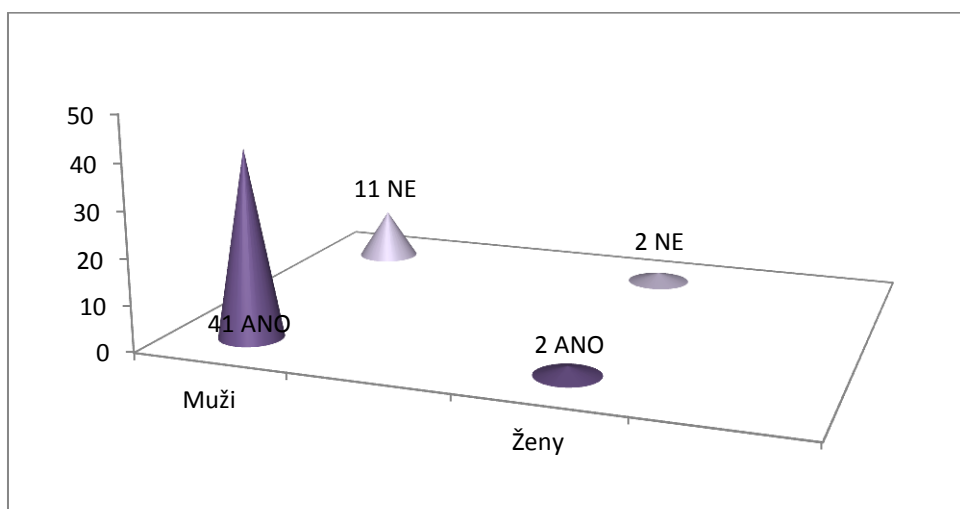


Graf č. 17: Obohacení zkušeností.

I přes vysoký počet cvičení některých účastníků (viz. Tabulka č. 3), uvádí všichni účastníci nové obohacení zkušeností. Zdůvodnění můžeme najít u zóny komfortu a stresu.

Model předpokládá, že se během svého vývoje každý učí dovednostem, získává zkušenosti, vypěstovává si své modely chování i komunikace a buduje si svůj hodnotový žebříček. Pokud však z této zóny vykročí do oblasti nepoznaného, dostane se do oblasti, která se nazývá růstovou – rozvojovou. Přejít z jedné zóny do druhé je pro člověka proaktivní. Zóna se chová jako dynamický systém. Při vystavení klienta riziku se zóna rozpíná v oblastech, na které působíme. Naopak pokud některou z rozvinutých schopností či dovedností dlouhodobě neužíváme, klesá získaný stav na původní hodnoty, popř. i níže.

Otázka č. 20. Obohatilo Vás cvičení o nové praktické dovednosti?

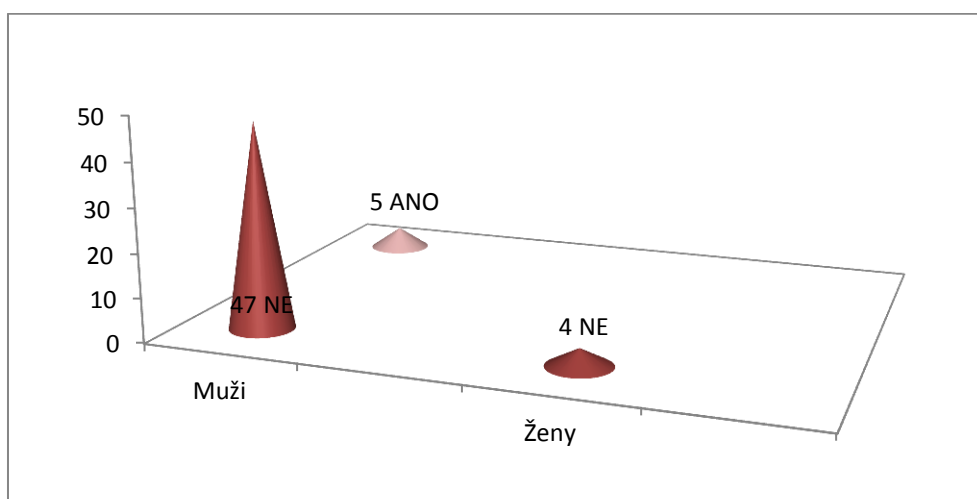


Graf č. 18: Praktické dovednosti.

Zážitková pedagogika je jedním z nejefektivnějších prostředků osvojování si nových znalostí či dovedností. Pokud člověk novou informaci pouze čte, nebo ji slyší, nevryje se mu do paměti natolik, jako kdyby si ji sám zkusil. Učení, které obvykle začíná konkrétní zkušeností, se nazývá akční či zkušenostní učení a považuje se za nejefektivnější.

Z grafu můžeme vyčíst, že AČR sice zavádí moderní prostředky a technologie do své výzbroje, ale současný neutěšený finanční stav nedovoluje rychlost, která by byla optimální. Proto někteří účastníci odpověděli ne.

Otázka č. 21. Zažil (a) jste někdy na cvičení i neúspěch?

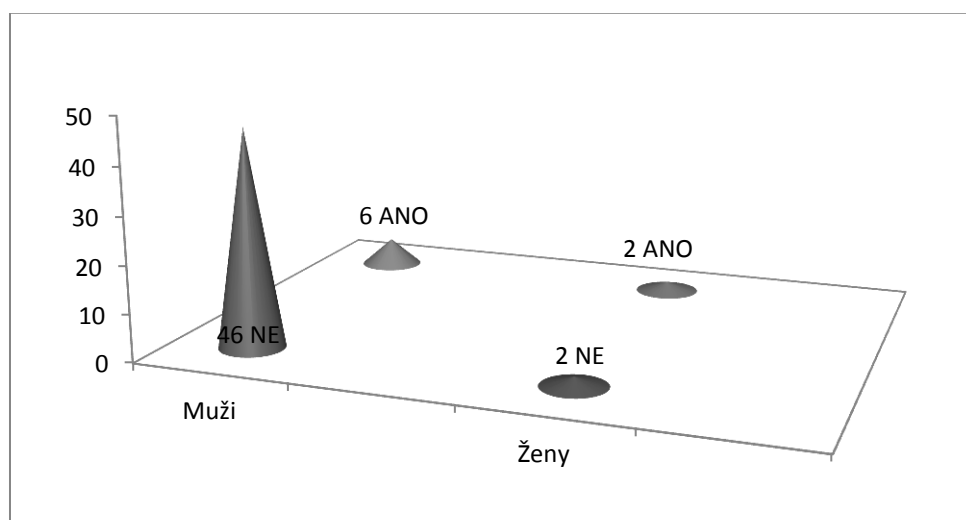


Graf č. 19: Úspěch a neúspěchy.

V dramaturgii vzdělávací akce se snažíme o vyvážení různých typů programů. Jistě se tím snažíme vyhnout stereotypu a dostat do kurzu pestrost. Druhým faktorem je složení skupiny. Účastníci bývají různí, mají různé vlohy na různé typy úkolů. Jedna z nabídek, které zážitkové vzdělávání obvykle poskytuje, je zážitek jak prohry, tak ale i úspěchu. Při tvorbě kurzu tedy musíme zaručit dostatečnou různorodost. Řídíme se jednak typy programů, a jednak je zde využitelná teorie mnohočetné inteligence, která poskytuje přehled toho, do jakých oblastí může být člověk (účastník) zaměřen.

U vojenského cvičení je neúspěch takřka vyloučen. Ale přesto platí, „stát se může.“ Každé cvičení je vlastně vyvrcholením tzv. výcvikového roku. V jeho průběhu se vojáci zdokonalují ve fyzické přípravě, střelecké přípravě, topografické a mnoha dalších. Právě tato dílčí příprava slouží k předcházení možných neúspěchů.

Otázka č. 22. Víte, co je zážitková pedagogika?



Graf č. 20: Znalost zážitkové pedagogiky.

Na základě výzkumu a odpovědí na jednotlivé otázky můžeme konstatovat, že vojenské cvičení využívá principů zážitkové pedagogiky. Přesto pouze potencionální studenti oboru Rekreatologie věděli, že nějaká zážitková pedagogika existuje a je využívána v praxi.

Pokud označíme Motivaci, principy zpětné vazby, koncept nereálně reálných situací, dramaturgii, objektivní a subjektivní nebezpečí, skupinu, stav plynutí, zónu komfortu a mnohočetnou inteligenci, jako teoretické poučky, nemusí je účastník vůbec znát a v podstatě s nimi přijde do kontaktu nepřímou, skrze prostředky, které jsou v tomto případě Zážitek, prožitek, zkušenost, modelové situace (v této práci tematicky dané cvičení) a prostředí.

SOUHRN

V tomto místě připomenu cíl empirického výzkumu. Cílem je ukázat, jak se teorie mění v praxi. Z tohoto nám vyplynuly dva výzkumné cíle.

1) Je možné považovat vojenské cvičení za ukázkou zážitkové pedagogiky se všemi jejími znaky jako praktickou formu tohoto učení?

2) Ovlivňuje takto zážitková pedagogika profesní růst příslušníků AČR?

Z výsledků empirického šetření vyplývá, že můžeme považovat vojenské cvičení za praktickou ukázkou zážitkové pedagogiky. V teoretické části jsem neuvedl všechny teoretické koncepty, byť jsem je v empirické části použil při srovnání používaných metod zážitkové pedagogiky a vojenského cvičení. Za teoretický koncept označuji teoretické poučky, které účastník nemusí znát a v podstatě s nimi nepříjde vůbec do kontaktu. Tedy, přijde, ale jen nepřímo, skrze prostředky (zážitek, zkušenost, hra, sporty hlavně outdoorové, modelové situace, atmosféra, příběh, tvořivost, prostředí, příroda, turistika, putování, práce). Účastník se obejde bez znalosti fungování těchto principů. Pro příklad můžu uvést: Skupina funguje i bez znalostí zákonitostí skupinové dynamiky. Do dramaturgie kurzu účastník obvykle nevidí jinak než zažitím finální podoby kurzu. Na lanových překážkách se účastník prostě bojí, a nic se na tom nezmění, kdybychom mu vyložili princip subjektivního a objektivního nebezpečí.

Zážitek a zkušenost, tedy stěžejní prostředky zážitkové pedagogiky, jsou dle mého názoru vysoce ovlivňující činitelé. A to i v případě, že jsme záměrně navodili prožitek nebo prožitek, který jsme neplánovali intencionálně využít v dalším rozvoji, rozvíjí naši osobnost – fyzicky, psychicky, emocionálně. Mnoho dalších prostředků zážitkové pedagogiky spolu souvisí. Působení těchto prostředků ovlivňuje funkcionálně lidskou osobnost nehledě na to, zda chceme nebo ne. Domnívám se, že při správně zvolené činnosti vzhledem ke specifické účastnické skupině by tyto prostředky mohly požadovanou potřebnost a užitečnost splňovat zcela zřetelně. Zároveň při správném nastavení lze toto využít i k rozvoji osobnosti a k plnění dalších vzdělávacích nebo rozvojových cílů.

Jednou z aktivních forem vzdělávání je vzdělávání prostřednictvím zážitku, jehož základem je vlastní aktivita člověka, která pomáhá získávat zážitky a následným zhodnocením si zážitek transformuje do podoby využitelné zkušenosti, čím dochází k rozvoji jedince. Zážitková pedagogika je jedním z nejefektivnějších prostředků osvojování si nových znalostí či dovedností. Platí tedy to, co zde již jednou bylo řečeno, pokud člověk novou informaci pouze čte, či ji slyší, nevryje se mu do paměti natolik, jako kdyby si ji sám zkusil. Obecně lze říci, že zážitková pedagogika se zaměřuje na využívání konkrétního prožitku nikoli jako cíle, ale jako prostředku k dalšímu rozvoji osobnosti. Pomocí zpětné vazby se jedinec učí aplikovat zážitek na situace běžného života. Bez dalšího používání a rozvíjení získaných dovedností se ale může stát, že se opět vrátí na původní úroveň. Aby tato situace nenastala, konají se u vojenských útvarů nejen vojenská cvičení, ale provádí se i dílčí dovednosti, které jsou pak náležitě využity.

Z empirického šetření je zcela jasně vidět, že v průběhu vojenského cvičení jsou využívány prvky zážitkové pedagogiky jak pro rozvoj jedince, tak pro rozvoj spolupráce celého týmu. Můžeme tedy konstatovat, že zážitková pedagogika napomáhá ovlivnit nejen profesní růst příslušníků AČR, ale rozvíjí i jeho osobnost ve všech směrech.

ZÁVĚR

Diplomová práce sledovala, jak zážitková pedagogika přechází do praktické podoby u takové organizace, jakou je AČR a její vliv na profesní rozvoj příslušníků armády. Pro tuto práci není až tak důležité, nakolik jsou zážitky přenositelné do běžného života a nakolik jsou záležitostí pouze uzavřené skupiny, důležité je, že ve výsledku tohoto konkrétního příkladu je přínos, který má nejvyšší možný cíl, a to je ochrana života vlastního a životů svěřených. Vzdělávání prostřednictvím zážitku, se snaží nabídnout efektivní využití prožitků a zpracování zážitků tak, aby bylo možné získané zkušenosti přenést do budoucí pracovní praxe. V diplomové práci byl objasněn přínos zážitkového vzdělávání při rozvoji příslušníků AČR. Také bylo prokázáno, že zážitkové vzdělávání je jednou z efektivních forem, kterou lze v současnosti v rámci vzdělávání využívat pro tento účel.

Při zpracování praktické části diplomové práce mi velice pomohlo, že jsem sám příslušníkem vojenského útvaru a vojenského cvičení jsem se zúčastnil. Proto jsem měl možnost se v této problematice orientovat.

Teoretická část práce byla věnována zážitkovému vzdělávání a zážitková pedagogika byla charakterizována, jako koncepce, na které je tento typ vzdělávání založen. Pozornost byla rovněž věnována důležitým prvkům, které hrají významnou roli v rámci zážitkového vzdělávání. Byl zde představen Kolbův cyklus učení, zóna komfortu a stresu, teorie optimálního prožívání, byl definován prožitek, zážitek a zkušenost. Rovněž byly představeny pedagogické a psychologické principy zážitkové pedagogiky, byly objasněny pojmy zkušenostní učení, výchova dobrodružstvím a výchova prožitkem. Také byla objasněna důležitost a význam motivace.

Dále jsme se v teoretické části práce pohybovali v historii zážitkové pedagogiky. Historie byla rozdělena na dvě části, a to část věnovanou světovému vývoji a část věnovanou vývoji v České republice. Samozřejmostí je část věnovaná zakladateli zážitkové pedagogiky Kurtu Hahnovi a jeho školám. Bylo objasněno, co je to Outward Bound a Project Adventure. Část věnovanou historii české zážitkové pedagogiky zaplnila z velké části Prázdňinová škola Lipnice. Jak vznikla, jaké bylo její směřování a jaká jsou její specifika.

Poslední část teoretického pojednání se zabývá AČR. Byly představeny zákony, které jsou právním podkladem pro fungování AČR, bylo provedeno její členění, které má význam, pro uvědomění si, že akce typu vojenského cvičení není jednoduchou záležitostí. Pokud mluvíme o vojenském cvičení na mezinárodní úrovni, podléhá jeho schválení parlamentu ČR. Je potřeba spousty jednání, a to na úrovni mezinárodní, ale i na úrovni obecních úřadů a složek státní správy, kterých se cvičení nějakým způsobem týká. Poslední část byla věnována historii AČR. Je důležitá tím, že ukazuje, jak v dobách socialismu vojenské cvičení opouštělo principy Hahnova Outward Boundu a plány obranného charakteru se změnilo v plány útočné.

Teprve rok 2005, kdy došlo k plné profesionalizaci armády, znamenal návrat k principům Kurta Hahna.

Cílem výzkumu v empirické části diplomové práce bylo zjistit, jak se teorie mění v praxi, vztahy mezi zážitkovou pedagogikou a principy vojenského cvičení. Dalším cílem bylo zjistit, zda lze tímto způsobem ovlivnit profesní růst příslušníků AČR.

Z realizovaného dotazníkového šetření bylo zjištěno, že vojenské cvičení můžeme považovat za zážitkovou pedagogiku v praxi. Byly porovnány teoretické základy zážitkové pedagogiky a vojenského cvičení. Otázky v dotazníku sledovaly motivaci, zónu komfortu a stresu, stav plynutí, utváření skupiny, fyzické, psychické a sociální náročnosti. V neposlední řadě byla věnována pozornost snad tomu nejdůležitějšímu v zážitkové pedagogice, zpětné vazbě. Rozhodně stojí za pozornost fakt, že naprostá většina příslušníků AČR vůbec nic neví o zážitkové pedagogice. Netuší, jaké jsou v základu prostředky jejich profesního a osobnostního zdokonalování. Na samotný závěr lze konstatovat, že jednotlivé cíle diplomové práce byly splněny.

Tato práce se může stát podkladem pro příslušníky AČR, kteří se nějak podílí na organizování vojenských cvičení. Může je inspirovat při tvorbě jednotlivých částí vojenského cvičení. Současně může posloužit každému, kdo organizuje kurzy zážitkové pedagogiky jako vodítko pro tvorbu jednotlivých částí projektu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BÍLEK J. Vojenský historický ústav. *Československá lidová armáda v koaličních vazbách Varšavské smlouvy: květen 1955 - srpen 1968*, 1. vyd. Praha: Ministerstvo obrany České republiky, 2008. ISBN 978-80-7278-472-1.
2. BŘICHÁČEK, V. *Úvod ke společnému uvažování o nápravě věcí lidských prostřednictvím výchovy*. In HOLEC, O. a kol. (Eds). *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. ISSN 1210- 5805.q
3. BUTLER, R. *Hitlerova mladá garda: dějiny Hitlerjugend*, Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-42-6.
4. CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Lidové noviny Praha, 1996. ISBN 80-7106-139-5.
5. FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993. ISBN 80-202-0410-5.
6. GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
7. HANUŠ R. CHYTILOVÁ L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2009. s. 85. ISBN 978-80-247-2816-2.
8. HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.
9. HORA, P. et al. *Prázdniny se šlehačkou: Malá instruktorská čítanka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1984. ISBN neuvedeno.
10. HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her II: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-265-2.
11. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
12. JIRÁSEK, I. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1176-8.
13. JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. In *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, č. 1, Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, 2004. s. 14. ISSN 1214-603X.

14. MINAŘÍK, P. *Vznik a organizační výstavba vojsk PVO pozemního vojska v 60. letech*. Praha: Impuls, 1993. ISBN 80-85460-48-0.
15. NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 1. vydání. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-218.
16. PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-2000-950-7.
17. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.
18. PLAMÍNEK, J., *Vzdělávání dospělých*. 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.
19. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogická slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
20. SÝKORA, J. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-380-8.
21. ŠRÁMEK, P. *Ve stínu Mnichova: z historie československé armády 1932-1939*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2008. ISBN 978-80-204-1848-7.
22. VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0428-2.
23. VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Pořadí vydání neuvedeno. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9.
24. VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 1. vydání. Brno: Print-Typia, spol. s.r.o, 2001. s. 136. ISBN 80-86384-00-4.
25. ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 8073670429.

SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. Altergraf [online], c 2012, [cit. 25. 2. 2012], Dostupné na World Wide Web: <http://altergraf.cz/node/19>, 2012.
2. Armáda České republiky, struktura [online], c 2012, [cit. 25. 2. 2012]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.acr.army.cz/struktura/default.htm>.
3. Artefiletika – články [online], c 2012, [cit. 25. 2. 2012]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=65>.
4. HANUŠ, R.: Přednáškové materiály pro výuku předmětu: Metodika vedení akcí. Komunikativní dovednosti [online], c 2012, [cit. 25. 2. 2012]. Dostupné na World Wide Web: <http://search.seznam.cz/?q=Instruktorsk%C3%BD+slabik%C3%A1%C5%99&count=10&pId=q9yFC8N6wL6IXtoidR5o&from=21>
5. Prázdninová škola Lipnice [online], c 2012, [cit. 25. 2. 2012]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.psl.cz/zazitkovapedagogikavpraxi>.
6. Šance pro každého [online], c 2012, [cit. 25. 2. 2012]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.sanceprokazdeho.cz/metodiky/brozura>.
7. Zákony v působnosti Ministerstva obrany [online], c 2012, [cit. 25. 2. 2012]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.mocr.army.cz/dokumenty-a-legislativa/dokumenty/zakony-a-provadeci-pravni-predpisy-172/>.
8. Za obzor [online], c 2012, [cit. 25. 2. 2012]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.zaobzor.cz/pedagogika/>.

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázek č. 1: Pyramida učení.....	11
Obrázek č. 2: Zóna optimálního plynutí.....	14
Obrázek č. 3: Zóna komfortu.....	15
Obrázek č. 4: Kolbův cyklus učení.....	16
Obrázek č. 5: Doplněná hierarchie potřeb A. Maslowa.....	20
Obrázek č. 6: Typy lidských zdrojů.....	23
Tabulka č. 1: Základní zákony v působnosti Ministerstva obrany.....	34
Tabulka č. 2: Ostatní zákony v působnosti Ministerstva obrany.....	34
Tabulka č. 3: Počet cvičení jednotlivých účastníků.....	49
Tabulka č. 4: Motivační faktory účastníků.....	53

SEZNAM GRAFICKÝCH VYHODNOCENÍ JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK

Graf č. 1: Muži a ženy.....	46
Graf č. 2a: Věkové složení účastníků (muži).....	47
Graf č. 2b: Věkové složení účastníků (ženy).....	47
Graf č. 3: Specializace jednotlivých účastníků.....	48
Graf č. 4: Možnost dotazování se.....	49
Graf č. 5: Možnost vlastního vyjádření se.....	50
Graf č. 6: Téma daného cvičení.....	51
Graf č. 7: Vliv tématu cvičení na jednotlivé účastníky.....	51
Graf č. 8: Motivovanost účastníků cvičení.....	52
Graf č. 9: Strach a obavy.....	53
Graf č. 10: Pocit nudy a nevyžití.....	54
Graf č. 11: Účast na výchově dobrodružstvím.....	55
Graf č. 12: Fyzická náročnost.....	56

Graf č. 13: Psychická náročnost.....	56
Graf č. 14: Sociální náročnost.....	57
Graf č. 15: Nové kontakty.....	58
Graf č. 16: Stmelení kolektivu.....	58
Graf č. 17: Obohacení zkušeností.....	59
Graf č. 18: Praktické dovednosti.....	60
Graf č. 19: Úspěch a neúspěchy.....	60
Graf č. 20: Znalost zážitkové pedagogiky.....	61

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník.....	69
-----------------------------	----

Příloha 1: Vzor dotazníkového listu.

Vážení přátelé!

Jsem studentem navazujícího magisterského studia, oboru vychovatelství – řízení volnočasových aktivit na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své diplomové práci se zabývám problematikou zážitkové pedagogiky v praxi a jejího vlivu na profesní a osobnostní rozvoj jedince. Dotazník je zcela anonymní, jeho výsledky budou zpracovány a vyhodnoceny pouze pro účely mé diplomové práce. Proto prosím o jeho pečlivé vyplnění. U většiny otázek je možný výběr ze dvou připravených možností (zatrhněte), některé otázky vyžadují Vaši volnou odpověď.

Předem děkuji za ochotu a věnovaný čas.

1. Jste muž nebo žena?

Muž.....

Žena.....

2. Jaký je Váš věk?

Muži.....

Ženy.....

3. Vyžaduje Vaše pracovní pozice speciální přípravu?

Ano.....

Ne.....

4. Kolika cvičení celkem jste se zúčastnil (a)? Výchozím je rok 2005.

Muži.....

Ženy.....

5. Máte možnost ptát se na vše, co vás zajímá?

Ano.....

Ne.....

6. Máte možnost vyjádřit svůj názor?

Ano.....

Ne.....

7. Je cvičení tematicky dané?

Ano.....

Ne.....

8. Ovlivňuje Vás téma cvičení?

Ano.....
Ne.....

9. Máte motivaci k tomu, abyste cvičení splnil co nejlépe?

Ano.....
Ne.....

10. Máte více motivačních faktorů, jaké?

Muži.....

Ženy.....

11. Zažil (a) jste na cvičení obavy nebo strach?

Ano.....
Ne.....

12. Zažil (a) jste někdy na cvičení pocit, že nebyly využity Vaše dovednosti, nebo snad dokonce pocit nudy?

Ano.....
Ne.....

13. Je více druhů vojenských cvičení, kterých jste se zúčastnil (a)?

Ano.....
Ne.....

14. Jsou cvičení fyzicky náročná?

Ano.....
Ne.....

15. Jsou tato cvičení psychicky náročná?

Ano.....
Ne.....

16. Jsou cvičení sociálně náročná?

Ano.....
Ne.....

17. Navázali jste kontakt s novými lidmi?

Ano.....
Ne.....

18. Dokáže cvičení stmelit kolektiv?

Ano.....

Ne.....

19. Obohatilo Vás cvičení o nové zkušenosti?

Ano.....

Ne.....

20. Obohatilo Vás cvičení o nové praktické dovednosti?

Ano.....

Ne.....

21. Zažil (a) jste někdy na cvičení i neúspěch?

Ano.....

Ne.....

22. Víte, co je zážitková pedagogika?

Ano.....

Ne.....

Děkuji za Váš čas a cenné informace, Pavel Viktora.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Pavel Viktora
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Zuzana Tichá PhD.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Zážitková pedagogika v praxi vojenského cvičení
Název v angličtině:	Experiential education in the practice of military exercises
Anotace práce:	<p>Prostřednictvím diplomové práce jsme zjistili, jak přechází zážitková pedagogika z teoretické oblasti do praxe, a to u organizace jakou AČR je. Současně jsme hledali odpověď na otázku, zda je zážitková pedagogika účinným prostředkem profesního rozvoje jejich příslušníků.</p> <p>Teoretická část je rozčleněna do částí týkajících se základních pojmů a jednotlivých aspektů zážitkové pedagogiky, dále se věnuje tomu, jak se zážitková pedagogika vyvíjela ve světě a jak se vyvíjela v Čechách. Samotnou část nám pak tvoří seznámení se s AČR. Jaké jsou právní podklady pro její činnost, jaká je struktura a jaká byla její historie.</p> <p>V empirické části byl zrealizován výzkum, který porovnával jednotlivé znaky zážitkové pedagogiky a jejich aplikaci v průběhu vojenského cvičení. Součástí výzkumu bylo rovněž hledání odpovědi na otázku možnosti ovlivnění profesního růstu vojáků pomocí zážitkové pedagogiky.</p> <p>Z výzkumu se prokázalo, že vojenské cvičení má svá specifika, ale je ukázkou pronikání zážitkové pedagogiky z oblasti teoretické do praxe. Současně se prokázalo, že dokáže ovlivnit profesní růst příslušníků AČR.</p>
Klíčová slova:	zážitkové vzdělávání, zážitková pedagogika, principy zážitkové pedagogiky, zážitek, prožitek, vojenské cvičení.

Anotace v angličtině:	<p>We have been processing by way of thesis the theme of the incursion of the experience pedagogy from theoretical area to practical area within the organization of the ACR (Army of the Czech Republic). And we have been simultaneously looking for answer of the question, whether is experience pedagogy efficient intermediary of professional development of its own members.</p> <p>The theoretical part is divided in to three parts concerning the basic terms of the individual aspects of experience pedagogy, further it concerns how the was experience pedagogy developing in the world compares to the Czech Republic. And there is also stand alone part which is introducing us the ACR. What are the law basis for its functioning, what is its structure and what was its history.</p> <p>There were realized research in the empiric part which compared individual markings of the experience pedagogy and its application in the duration of the army exercising. One component of this research was also looking for the answer of the question whether is possible to influence the soldiers professional growing by means of experience pedagogy.</p> <p>The research prove, that army exercising has its own specifics but it is also demonstration of the incursion of the experience pedagogy from the theories to the praxes. It has simultaneously proven that it can affect professional growing of the ACR members.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>experience education, experience pedagogy, the principles of the experience pedagogy, experience, experience feeling, army exercising.</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha číslo 1. Dotazník pro účastníky empirického výzkumu.</p>
Rozsah práce:	<p>69 stran</p>
Jazyk práce:	<p>Čeština</p>