

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Vliv efektu flow na prožívání, chování  
a zkušenost člověka**

Influence of flow on feelings, behavior and experience

**Bc. Barbora Čašková**

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Pavlas Martanová Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: N PSYCH

Praha 2015

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: *Vliv efektu flow na prožívání, chování a zkušenost člověka*, vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 4. 2015

Barbora Čášková

## PODĚKOVÁNÍ

Tato práce by nemohla vzniknout, kdyby nebylo dobrovolníků, kteří poskytli svůj čas i osobní prožitky. Za to jim patří můj velký dík.

Chtěla bych také poděkovat svým rodičům za velkou podporu při celém studiu a všem svým blízkým, kteří mi byli velkou oporou, pomáhali mi a měli se mnou trpělivost.

V neposlední řadě patří velký dík PhDr. Veronice Pavlas Martanové PhD. za její pečlivost, trpělivost, cenné rady a podnětné připomínky, a také za optimistický přístup a vedení k samostatnosti.

## **Abstrakt**

Autorka se v práci věnuje možnostem využití hry a efektu flow v oblasti sebepoznání. V teoretickém pojednání představuje vymezení hry a uvádí cíle, které lze hrou dosáhnout. Práci dokazuje, že hra je i pro dospělé jedince přínosná. Popisuje metodu zážitkové pedagogiky, která s hrou systematicky pracuje a uvádí také způsoby využití hry v terapii. Dále seznamuje čtenáře s fenoménem flow a jeho dimenzemi. Mezi efektem flow a hrou jsou ukázány podobnosti a možnosti pro jejich využití v psychologii. Kapitola o sebepoznání seznamuje s pojmy vztahující se k tomuto termínu a se způsoby sebepoznání. Druhá část práce předkládá empirický výzkum. Rozhovory s účastníky experimentu jsou základem pro kvalitativní analýzu a interpretaci. Cílem výzkumu je zjistit, zda zkušenosti ze hry a z prožitků flow vedou k sebepoznání. Výsledky potvrzují, že hra přináší řadu zajímavých podnětů pro sebeuvědomění. Ukázalo se, že flow nemusí být jedinou podmínkou sebepoznání, zážitek z nečekané situace až frustrace je také dobrým zdrojem. Zásadní bylo zjištění důležitosti členství ve skupině a nutnost reflexe. Sami účastníci hodnotí jako přínos především uvědomění týkající se jejich aktuální životní situace. Závěry práce naznačují, že při hraní je možné dosahovat podobných výsledků, o které usiluje psychoterapie, současně však jsou patrné limity hry.

**Klíčová slova:** Hra, efekt flow, sebepoznání, sebeuvědomování, členství ve skupině, reflexe, psychoterapie

## **Abstract**

Author of the thesis is describing the possibilities of using games and flow for self-knowledge. A theoretical analysis defines social game and describes possible goals of the game, that could be aimed by it. The paper shows that the game is an important means also for adults. Author introduces the method of experiential learning that systematically works with the game and presents ways to use it as a therapy. The paper describes dimensions of flow phenomenon, which characterize it. The similarities between flow and play are shown and the possibilities for its use in psychology are indicated. The chapter self-knowledge acquaints reader with this concept and with ways of self-knowledge. The second part of the thesis presents empirical research. Interviews with participants of the experiment are the basis for qualitative analysis and interpretation. The aim of the research is to determine if the experience of the game and flow leads to self-knowledge. The results shows that play brings a lot of interesting impuls to self-awareness. It turned out that the flow didn't have to be the sole condition for self-knowledge, experience from unexpected situations or frustration is also a good source. The fundamental discovery was the determination of importance of membership in the group and the need for a reflection. Participants mostly positively evaluates the awareness related with their current life situation. The conclusion suggests that while playing, it is possible to achieve similar results like in psychotherapy, on the other hand games have evident limits.

**Keywords:** game, flow, self-knowledge, self-awareness, membership in the group, reflection, psychotherapy

## OBSAH

I. ÚVOD.....	8
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. Hra.....	10
1.2 Hry u dospělých.....	13
1.3 Cíle hry, možnosti hry.....	14
1.4 Zážiteková pedagogika.....	17
1.5 Hra a terapie.....	20
2. Flow.....	23
2.1 Vymezení pojmu flow.....	23
2.2 Dimenze flow.....	24
2.3 Přínosy flow.....	26
2.4 Flow a hra.....	27
3. Sebepoznání.....	29
3.1 Sebepojetí, sebeobraz.....	29
3.2 Vymezení sebepoznání.....	30
3.3 Způsoby sebepoznání.....	30
4. Shrnutí.....	32
III. EMPIRICKÁ ČÁST.....	33
5. Metodologie.....	33
5.1 Představení a cíle výzkumu.....	33
5.2 Výzkumné otázky.....	33
5.3 Organizace a průběh výzkumu.....	33
5.3.1 Účastnická skupina.....	34
5.3.2 Program herního odpoledne a jeho průběh.....	34
5.4 Vliv a reflexe výzkumníka.....	37
5.5 Metody sběru dat.....	38
5.5.1 Rozhovory.....	38
5.5.2 Dotazníky Flow.....	40
6. Analýza dat.....	42
6.1 Prožitky plynutí.....	42
6.2 Případové studie.....	43
Viktor.....	43
Anna.....	44
Júlie.....	46

Petra .....	47
Marta.....	49
Jitka .....	50
Marie .....	51
Karla .....	52
Jonáš.....	53
6.2 Výsledky.....	55
6.2.1 Společnost, skupina.....	55
6.2.2 Vztah k výkonu .....	56
6.2.3 Osobnostní vlastnosti.....	57
6.2.4 Síla stimulu .....	57
6.2.5 Obrany.....	58
IV. Diskuse .....	60
V. Závěr.....	65
VI. Použitá literatura.....	67

# I. ÚVOD

Hraní her mě provází celý život. Od dětství, kdy jsem si sama hodně hrála, přes dospívání, kdy jsem na řadě táborů začala vymýšlet hry pro mladší děti, až do dnes, kdy s hrami pracuji spíš jako s prostředkem a hodně o nich přemýšlím. Po celou tu dobu mě fenomén hry fascinuje. Zapálení, se kterým děti i dospělí dokáží do herní aktivity vstoupit, k jakým výkonům se hráči přimějí, kolik emocí se během hraní vyvolá – už i název staré známé hry Člověče nezlob se, to krásně dokazuje. V neposlední řadě jsem stále překvapovaná, co všechno pro sebe člověk může z hraní získat. Také mě udivuje jistý despekt, který ke hram někdy dospělí mají, zvláště když pak sleduji, kolik her se kolem nás vyskytuje, a jak často se jim věnujeme. Můžeme zmínit například cestující metrem, kteří nehledě na věku klikají na své mobilní telefony, či střední až starší generaci pánů sedící v hospodě nad partičkou mariáše, nebo slušně vyhlížející elegány u pokerového stolu, ale také množství soutěžících ve vědomostních, kulinářských nebo jiných televizních soutěžích. Jak se dočtete dál v práci, ke hře už historicky bylo přistupováno jako k neúčelné a nic nepřinášející aktivitě, možná právě kvůli této „zbytečnosti“ nejsou hry vnímané tak vážně, nebo jsou někdy schovávány za jiné, honosnější názvy – například olympiáda. A protože mám hry ráda, vidím v nich velký potenciál a protože mi snad chybí více respektu k nim, rozhodla jsem se téma hry zpracovat v diplomové práci.

Opakovaně se při práci s hrami setkávám s tím, že mohou být pro člověka velkým přínosem, že jsou nádherným prostředkem, který iniciuje zcela přirozené chování nejen u dětí. I dospělí se hrou nechají často „strhnout“. A pak se stává, že najednou dotyčné (ale často ani sama sebe) nepoznávám. Chování a prožívání během hry samo plyne bez obtíží a po konci hry se účastníci jakoby budí ze zvláštního velmi živého snu. Vrací se zpět do reality, a když se ohlížejí, jsou někdy sami překvapeni. A právě kvůli tomu zvláštnímu zaujetí hrou jsem se rozhodla ve výzkumu spojit hru a fenomén flow. Tento pojem přinesl do psychologie maďarský psycholog Csikszentmihalyi. Nebyl to však zcela nový a překvapivý objev, neboť vrcholné prožitky, které jsou popisovány velmi podobně, zkoumal a popisoval už Maslow.

A tak, i když si v práci nekladu za cíl kompletně postihnout hru nebo efekt flow, chtěla bych na tyto jedinečné fenomény poukázat a rozšířit povědomí o nich a o možnostech jejich využití. Domnívám se, že v psychologické praxi se oba využívají, aniž by o tom samotní psychologové či jejich klienti často věděli. Chci se zaměřit hlavně na to, jak



můžeme oba jevy využít. Zda se mohou psychologii nabídnout jako užitečný prostředek. I když věřím, že možností, kde by mohlo dojít k jejich využití je mnoho, budu se věnovat především oblasti poznávání osobnosti člověka. Mým tématem však není diagnostika, jde mi spíš o sebepoznávání či rozvoji osobnosti.

V práci představím dva hlavní fenomény, tedy hru a prožitek flow. Současně už se budu také zaměřovat na přesah těchto jevů, právě k možnostem, které nabízí. Seznámím čtenáře s tím, jak je hra pojímána vzhledem k dospělým jedincům a nastíním její možnosti rozvojového až terapeutického využití. A protože mi jde především o mapování v oblasti růstu osobnosti či sebepoznání, připojím ještě kapitulu, kde se krátce teoreticky zaměřím i na tento jev. A popíši, jak se psychologie obrazem sebe a sebezkušeností zabývá. V druhé části práce představím vlastní výzkumné šetření. Proběhlo formou experimentu se skupinou lidí, kteří se stali hráči a byli ochotni poskytnout rozhovor a sdílet své chování a prožitky. Kvalitativní analýzou budu v rozhovorech hledat důležité aspekty pro jednotlivé hráče i pro skupinu jako celek. Získaná data interpretuji a vyzdvihnu aspekty, které se vztahují k sebepoznání. Cílem rozboru a kódování rozhovorů je sledovat, zda účastníci reflektují prožitky vedoucí k sebepoznání a jestli jsou si vědomi tohoto sebeuvědomování a hodnotí ho jako přínosné.

## II. TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Hra

*Rozumět lépe hře, znamená rozumět lépe sám sobě. (Matějček)*

*Hra byla od počátku neobyčejným druhem setkání.  
Byla něčím zvláštním, slavnostním, povznášejícím. (Neuman)*

Na jednu stranu se zdá, že vysvětlovat, co znamená termín hra, je zbytečné, protože hra patří k běžnému životu, všichni ji znají. Dětství a vývoj člověka se bez ní neobejde. Setkáváme se s ní každý den, každý s ní má vlastní zkušenost. Zároveň mnoho lidí radí hru právě a jen do oblasti dětství, kde spatřuje její logické místo. Na straně druhé je hra velmi široký pojem a různí lidé pod její hlavičku zahrnují různé činnosti. V následující kapitole se budu hře věnovat. Na základě názorů mnoha autorů chci poukázat na to, jakým způsobem je hra vnímána a nejčastěji vymezována. Dále přiblížím možnosti, které nám prostor hry nabízí, a to nejen v období dětství, ale v především v dospělosti. Zajímá mě to, čím nám hra může být užitečná, jak je možné ji využít. Fenomén hry představuje široké pole, na kterém se lze věnovat mnoha oblastem. Práce, které se hrou zabývají, často vymezují jednotlivé typy her, jak je popisují především autoři Huizinga (2000) a Caillois (1998). Jednotlivým typům her se věnovat nebudu, neboť to pro práci a pozdější výzkum není relevantní. Zaměřím na vymezení hranic hry a na to, zda může mít hra pro dospělého člověka přínos a případně jaký.

#### 1.1 Vymezení pojmu hry

Definice hry existuje pravděpodobně tolik, jako autorů, kteří o ní píšou. Hra je totiž stará jako lidstvo samo (Pelcová 2010). Přestože o tom nemáme záznamy, Neuman (2011) se domnívá, že se hrálo už v dobách předhistorických. Hra a hraní nás tedy provází celou historií, a tak není divu, že je hra často definována jako základní lidská činnost, vedle učení a práce. Hartl a Hartlová (2010) k tomu ještě dodávají, že ji doprovází pocity napětí a radosti. Jako základní fenomén existence vnímal hru také Eugen Fink (1992). Hru přirovnává k tak původním a svébytným fenoménům, jako je třeba smrt, láska, práce či moc. To, co hru podle Finka (1992) od ostatních odlišuje, je, že se nesnaží dosáhnout konečného cíle. Pro Johana Huizinga byla hra tak podstatná, že začal dokonce užívat pro

člověka označení „homo ludens“ (latinsky člověk hrající si). Hra je pro něj „ dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí, radosti a vědomí jiného bytí, než je všední život“ (Huizinga 2000, s. 44). Huizingou zmiňované oblasti se v různých podobách vyskytují i u ostatních autorů zabývajících se hrou.

**Dobrovolná činnost** je často vymezovaná svobodnou vůlí (Humpolíček 2005), tím, že hráč nemůže být k činnosti nucen (Caillois 1998). Kubala (2006) tuto vlastnost hry specifikuje možností kdykoliv ze hry vystoupit. Svoboda a dobrovolnost je předpoklad hry, avšak je možné je nahlížet i z druhé strany. Hra tím, jaká je, je nejpůvodnější a nejsvobodnější jednání (Pelcová 2010). Podle Hogenové (2001) přináší hra do konzumního světa prostor naprosté svobody a jedinečnosti.

**Časové a prostorové hranice** vydělují podle Cailloise (1998) hru z každodenního života. Může to být způsobeno i tím, že hra v určitý okamžik začíná a v jiný okamžik končí (Kubala 2006). Hogenová (2001, s. 472) přímo píše, že „hra nás vytrhne z linie času ‘minulost, přítomnost, budoucnost‘“ a dodává, že zvláštní herní svět má vlastní časovost, která člověka pohltí. Neuman (2011) uvádí, že hra se vyznačuje přítomností, neboť se odehrává v současnosti teď a nyní. Pro hru je typická uzavřenost a ohraničenost, zvláštní čas i prostor a především to, že ji lze opakovat či kdykoliv přerušit a začít znovu (Pelcová 2010). Tím vším hry vytváří specifický herní prostor, který je možné popsat také jako bezpečné a vysoce kontrolované prostředí (Kubala 2006).

Prostor a čas souvisí s **pravidly**, které často právě prostor i čas hry vymezují. „Veškerá hra je systémem pravidel. Právě pravidla určují, co je a co není hra, určují, co je dovoleno a co je zakázáno.“ (Caillois 1998, s. 14). Pravidla jsou hráči dobrovolně přijata, zároveň jsou závazná, na dobu hry pozastavují působení běžných zákonů (Caillois 1998). Tím právě pravidla odlišují hru od každodenní situace a vytváří tak odlišný typ reality (Veselský 2006). V důsledném dodržování pravidel se autoři zcela neshodují. Fink (1992) uvádí, že herní pravidla nejsou zákonem a nejsou tedy něčím nezměnitelným. Caillois (1998) naopak říká, že buď se hraje podle pravidel, nebo nejde o hru. A právě protože porušení pravidel často nepřináší sankce, zvyšuje se u hráčů samotných zodpovědnost za jejich dodržování. Huizinga (2000) je toho názoru, že jakmile jsou pravidla hry porušena, hra se hroutí a člověk se z kouzelného světa hry navrácí opět do obyčejného světa.

Vytvoření odlišného světa, či reality jsme už zmínili a Huizinga (2000 s. 21) to dotahuje až tak daleko, že uvádí: „Hra vytváří řád, hra je řád. Do nedokonalého světa a zmateného života vnáší dočasně omezenou dokonalost.“ Ač to vychází z předchozího popisu hry, právě **vědomí jiného bytí**, odlišná realita, jiný svět je další charakteristika, kterou autoři vymezují hru. Jde o fiktivní prostředí s vědomím alternativní reality (Caillois 1998). Je to svět sám pro sebe, kde může člověk provádět činnosti, které by mimo tento prostor neměly žádný smysl (Csikszentmihalyi 1996). V některých případech se uvádí tato charakteristika jako „život na nečisto“, nebo činnost „jako“ (Franc, Zounková 2007). Ve hře se člověk odpoutává od běžného zacházení s předměty, látkami a myšlenkami (Millarová 1978).

V návaznosti na výše uvedené vymezení někteří autoři předkládají i další charakteristiku: hra **má cíl v sobě samé** (Huizinga 2000). Na rozdíl od práce nebo umění se během hry podle Cailloise (1998) nevytváří žádné hodnoty či díla. Je to naprosté plýtvání ať už časem, energií, vynalézavostí, opravdovostí nebo penězi (Caillois 1998). Hra byla dlouho jakýmsi „odpadkovým košem“, kam se odkládalo veškeré chování vyznačující se jako volní, ale bez jakéhokoli biologického a sociálního užitku (Millarová 1978). Ne všichni autoři však hru spatřují takto neproduktivní, například ve výchově či pedagogické praxi je dle Hanuše a Chytilové (2009) nezastupitelná. Využívá se k ověřování teoretických poznatků, úrovně dovedností či k potvrzení použitelnosti zkušeností. A přesto že se jedná o alternativní realitu, emoce během her jsou skutečné, tj. identické s těmi prožívanými mimo hru (Franc, Zounková 2007). I Millarová (1978) říká, že hra může být užitečná, zároveň k ní patří i legrace a smích.

Emoce se také týkají poslední Huizingovy charakteristiky („**pocit napětí, radosti**“). Hra poskytuje rozkoš ze života (Pelcová 2010), zvláště pro dospělého je místem zastavení, klidu, „zvláštní oázou“ na neklidné pouti, při útěku (Fink 1992). Humpolíček (2005) uvádí, že hrou si může člověk zpříjemňovat život nebo ho činit zajímavějším. Podobně i Neuman (2011) ve své knize upřednostňuje hry, které vytváří chvíle radosti, pohody či zábavy. Nejsou to však jen pocity radosti a spokojenosti, neboť hry jsou svou povahou nejisté, a to ať už jde o průběh či výsledek (Caillois 1998). Napětí a dobrodružství spolu s libými pocity jsou jedním z důvodů, proč se lidé k hrám stále vracejí, proč do nich opětovně vstupují a někteří si na nich mohou vytvořit i závislost. Vzniká tím určitá ambivalence, neboť pro některé autory jsou hry čistě neproduktivní a nevážné. Často nejsou hry odborníky vnímány tak vážně a odpovědně, jako skutečný život (Fink 1992). Na druhou stranu mnoho autorů

vidí pozitivní hodnotu hry, která má vliv na všední život, třeba právě v prožívání pozitivních emocí nebo v možnosti vyzkoušet si v modelovém světě jiné role, typy chování a interakce s druhými (Franc, Zounková 2007). Vážnost hry tedy není všemi autory nazírána jednotně. Hogenová (2001) hru nepovažuje jen za činnost nezávaznou a zábavnou, ale právě i za činnost vážnou. Klusák a Kučera (2010) podotýkají, že přestože hra celkem či strukturou nemíří k vážnosti, může být vážná svými dopady. Jirásek (2006) vidí serióznější tvář hry také v tom, že člověk může i prohrát, což se v dnešním výkonovém světě neučí.

Je vidět, že uvedené charakteristiky se vzájemně doplňují i prolínají. Některé se zdají být zásadní, na jiných nepanuje zcela shoda. Z toho vyplývá, že pod definici hry můžeme zařadit širokou paletu činností. Hru si můžeme představit, jako prostor, kde se ve vymezeném čase s jasným začátkem i koncem odehrávají děje – člověk zde myslí, cítí i jedná – a přestože vše probíhá v jakém si umělém prostředí, všechny uvedené děje mohou být stejně reálné jako ve skutečném životě. Tato fiktivní realita má zároveň zajišťovat bezpečnost a omezit negativní dopady na běžný život.<sup>1</sup> Kromě vyznačeného času a prostoru mohou být podle nastavených pravidel určena i omezení, úkoly nebo jiné okolnosti hry. Lidé do prostoru vstupují dobrovolně, mohou jej opustit, nebo začít znovu, i to však mohou pravidla vymežit. Výsledek hry není možné předem určit. Cíl mají hry často v sobě samé, nevytváří se tedy žádné objektivní/materiální hodnoty a hráči dopředu o cílech herní činnosti většinou neuvažují. Tomu, že hry mají i zajímavé a různé cíle, se budu věnovat v jedné z dalších kapitol.

## 1.2 Hry u dospělých

Ve svém výzkumu se věnuji hrám u dospělých jedinců, i když především mladých dospělých (do třiceti let). Hry neodmyslitelně patří k dětství a většina autorů, kteří se věnují hrám, se zabývají právě dětským věkem. Pokud jsou hry využívány ve výchově či psychologii, myslí se především na vývoj dítěte<sup>2</sup> nebo jeho pedagogické ovlivňování prostřednictvím hry. Millarová (1978) v závěru své knihy upozorňuje, že o mladých mužích se přece neříká, že si hrají. „Ministerský předseda může hrát golf, ale nesmí si jen tak hrát.“

---

<sup>1</sup> Negativní dopad špatného rozhodnutí v životě může znamenat například ztrátu peněz či majetku. Negativní dopad hry by měl nanejvýš znamenat neúspěch – prohru. Patologické hráčství je příkladem, kdy hra ztrácí bezpečné hranice a negativně ovlivňuje skutečný život člověka.

<sup>2</sup> Do období školního věku je hra považována za hlavní náplň dne dítěte.

(Millarová 1978 s. 305). Ale právě i sporty jsou mezi hry zařazovány a dospělými jedinci hojně provozovány. Bakalář a Kopský (1987) vydali knihu, jejíž titul „I dospělí si mohou hrát“ naznačuje předpoklad, že dospělí si nehrají, ale mohou, nebo by si dokonce měli hrát a nemají se za to stydět. Hogenová (2001) je toho názoru, že hrát si je možné v každém věku. Matějček (in Millarová 1978) píše, že hra má v sobě něco univerzálního, překračuje hranice geografické i národní a nezná ani hranice věkové. Fink (1992) uvádí, že dospělý si hraje pravděpodobně ve stejné míře jako dítě, i když více maskovaně či tajemně. Některé sborníky her<sup>3</sup> předkládají hry přímo určené pro věk dospívající a dospělý. Dospělí mohou samozřejmě hrát i klasické dětské hry, Jirásek (in Zlatý fond her I, 2002) však upozorňuje, že každý věk vyžaduje jiný přístup ke hře i k jejímu uvedení ať už z obsahového či motivačního hlediska.

I když se hry přímo pro dospělé významně neliší od těch dětských, Holec (in Hrkal, Hanuš 2002) uvádí několik charakteristik: Je to především výzva či problém, který je před hráče předložen a vede k individuálnímu souboji nebo souboji týmů. Dále autor píše, že člověk nasazuje vlastní schopnosti, síly, vytrvalost, fantazii nebo intelekt, i když si jich jedinec nemusí být vědom. Dospělý ve hře vstupuje do různých rolí, bere na sebe různé převleky a opět má možnost (jako v dětství) zažít tvořivost a pocit bezstarostnosti, spontaneity. V neposlední řadě hra i u dospělého vyvolá nejrůznější emoce. Zájem o hraní si u dospělých dokládá podle zmiňovaného autora také množství institucí, které se dospělé hře začali věnovat a hru využívají. Kromě institucí, si můžeme všimnout i trendu deskových her, které přitahují nejen děti, ale právě často i dospívající a dospělé.

### **1.3 Cíle hry, možnosti hry**

Již jsme se dotkli toho, proč je hra zajímavá a přitažlivá i pro dospělé. K čemu je však dobrá? Proč si lidé hrají? Co se ve hře děje? Tradičně patřila hra u dospělých k odpočinku po práci, aby se tělo zotavilo (Millarová 1978), nebo aby došlo k radostnému uzdravení a nabytí nových sil mimo požadavky všedního života (Huizinga 2000). Neuman (2011) naznačuje i možnost katarze, znovu očistění a uvolnění po náročné situaci, nebo silné emoci. Podobným způsobem zacházela s dětskou hrou psychoanalýza. Hra podle ní umožňovala dítěti znovu si prožít traumatickou situaci a zároveň mu dávala prostředky

---

<sup>3</sup> Zlaté fondy her např. Hrkal, Hanuš 2002, Zounková 2007 uvádí věkové kategorie od 14-ti let

situaci ovlivnit a zpracovat (Millarová 1978). Šebek (2006) vnímá možnost využití této mentálně hygienické síly také u dospělých, i když k tomu podle něj dochází často v nepřímé a skryté formě. Jak tedy přistoupit k názoru, že hra má cíl v sobě samé (Huizinga 2000)? Jirásek (in Zlatý fond her I, 2002, s. 12) nabízí možnost, že „hrou se nedosahuje žádného jiného cíle či účelu, že hra není jednáním účelovým, nýbrž je činností sama pro sebe a veškerý užitek z ní pramenící (pedagogický, psychologický apod.) je spíše vedlejším efektem.“ Přínos hry je dle autora v ní samé, protože kvůli ní člověk rozšiřuje zkušenosti, získává prožitky a obohacuje smysl vlastního žití. A právě směry<sup>4</sup>, které poukazují na hru a snaží se ji využívat pro její vedlejší efekty, zachází s hrou jako s prostředkem, nikoli jako cílem (Zlatý fond her I 2002). Využívání hry jako prostředku si klade otázku, co je cílem hry<sup>5</sup>, čeho hraním chci dosáhnout. Samozřejmě je možné hrát hru jen pro ni samotnou, ale i tento cíl lze pojmenovat. Je to například relaxace, pobavení, nebo náplň trávení času s dalšími lidmi, ačkoli tyto cíle hráči nemají většinou definované. Jde právě o jeden z rozdílů, který se ukazuje u využití her. Pokud chceme v oblasti pedagogiky či psychologie hru využít, musíme se cílům hry věnovat. Protože bez cíle se ztrácí smysl konání (Hanuš, Chytilová 2009). Hra je v tomto přístupu vnímaná jako prostředek k dosažení pedagogických či psychologických cílů. Jde o záměrné a plánované ovlivňování člověka. Komplexně se využití hry jako prostředku k dosažení konkrétních cílů věnuje například zážitková pedagogika. V práci se o ní a jejích metodách ještě zmíním, nyní se zaměřím na to, jaké možnosti pro využití hry autoři uvádí.

Caillois (1998) jako přednost hry vidí to, že trénuje sebeovládání. Mobilizuje podle něj různé přednosti, které jsou dány člověku do vínku, například píli, odvahu nebo schopnost obezřetného propočtu. Hogenová (2001) považuje hru za duchovní prostor vytvářející otázky, které nemusí být vysloveny řečí, ale jednáním. Dodává, že Heidegger považoval tázání, které je dle autorky základem hry, za zbožnost myšlení. Zároveň autorka ještě podotýká, že hra v nás vyvolává, to co v nás skrytě rezonuje a díky hře si to můžeme uvědomit. I Huizinga (2000) vnímá, že účinek hry nemizí ani po jejím skončení. Hry působí

---

<sup>4</sup> Vycházím především ze zkušeností zážitkové pedagogiky viz níže.

<sup>5</sup> Pro další uvažování o cílech hry je třeba rozlišit *cíl hry*, tedy to, čeho chce dosáhnout ten, který hru zadává, vymýšlí či připravuje a *herní cíl*, tedy to čeho mají hráči ve hře dosáhnout. Jaký je jejich úkol – co je cílem hry pro hráče. Herní cíl hráči většinou znají a po jeho dosažení často hra končí. Herní cíl může být např. „vyhrát“ – získat největší počet bodů. Ale cílem hry může být např. trénink komunikace ve skupině. Cíle hry nejsou na první pohled často patrné a hráčům dopředu nejsou známy. Pokud se s hrou však výchovně pracuje, po skončení hry se o cílech a jejich naplnění/nenaplnění diskutuje.

na oblast emocionální a psychickou, ovlivňují pocity a postoje hráčů, vytváří se nové zážitky a zkušenosti, které pomáhají zvyšovat sebehodnocení a sebedůvěru, učí však také ohleduplnosti a odpovědnosti (Neuman 2011). Hickson (2000) vybízí, aby se hry nepodceňovaly, neboť stimulují představivost, odkrývají bohatost myšlenek a navíc se mohou stát základní činností jakékoliv skupiny, a tím přispívat k rozvoji soudržnosti a akceptace. I Hartl, Hartlová (2010) popisují hry jako činnosti, které mají blahodárné účinky na duševní vývoj a učení. Hry mají velkou ozdravnou sílu a je možné je využívat preventivně (Šimanosvský, Mertin 2000). Podle Rezkové (1994) je hra přehlednější než situace v normálním životě a umožňuje tak větší odstup. V knize Psychologie hry (Millarová 1978) autorka vyzdvihuje sociální učení, pomoc při adaptačních obtížích a také například emoční uvolnění. Hanuš s Chytilovou (2009) chápou hru jako jeden z ideálních prostředků harmonického rozvoje osobnosti. Další funkce hry jsou spatřovány v rozšiřování osobních hranic, objevování sebe sama či zkoumání sociálních interakcí. Ve všech hrách dochází ke komunikaci, a tak je můžeme považovat za určité hřiště, kde je možné komunikaci trénovat a následně rozebírat a vyhodnocovat reakce (Franc, Zounková 2007). Bakalář a Kopský (1987) doplňují, že hra rozvíjí tvořivé způsoby myšlení, zabraňuje zkostnatění a napomáhá zdravé soupeřivosti. Jsou to tedy funkce vychovávající nebo posouvající člověka ve vývoji. Šebek (2006) však vidí ve hře až terapeutický potenciál. Říká, že hra umožňuje překonávat konflikty a léčí skutečná traumata. Dítě může podle Duplinského (2001) v individuální hře uspokojovat své specifické osobnostní potřeby i zájmy a zároveň formuje svou osobnost. Hra mu také pomáhá v orientaci v sociálních kontaktech a v komunikaci. I když jsou tyto funkce připisované dětské hře, s předchozího vychází, že něco obdobného můžeme najít i u dospělých. Holec (in Hrkal, Hanuš 2002) dokonce přiznává hře i možné ekonomické důsledky skrze to, že hra napomáhá rozvoji mnoha složek osobnosti, které jsou užitečné také v profesionální sféře jedince. Jirásek (in Zlatý fond her I 2002) konkrétněji popisuje jednotlivé oblasti, které je možné hrou rozvíjet. Patří mezi ně trénink paměti, intelektu, postřehu, jemné motoriky, ale také cvičení síly, obratnosti, tvořivosti či sociálních dovedností.

Pro shrnutí uvádím přehledný seznam cílů, tak jak je pro své potřeby využívá Prázdňinová škola Lipnice<sup>6</sup>. Cíle hry jsou rozděleny (Zlatý fond her I 2002) na ***hry rozvíjející***

---

<sup>6</sup> Občanské sdružení usilující o všestranný rozvoj osobnosti člověka především pomocí principů zážitkové pedagogiky. (Cit. z URL <http://www.psl.cz/o-nas>, datum přečtení: 17. 2. 2015). Franc a Zounková (2007) poslání sdružení popisují jako snahu pomoci lidem najít hlubší vztah k sobě samým, ostatním lidem i světu.



**intelekt**, do čehož patří rozvoj paměti, smyslového vnímání, pozornosti, logického myšlení, strategie nebo kombinační schopnosti. Dalším typem jsou **hry na rozvoj tvořivosti**, které zapojují představivost, fantazii a podněcují originalitu a netradiční postupy. **Hry rozvíjející sociální dovednosti** se věnují komunikaci, kooperaci, zaujímáním rolí, zodpovědnosti, altruismu, improvizaci či empatii. **Pohybové a motorické hry** procvičují rychlost, sílu, vytrvalost či obratnost. **Hry rozvíjející vůli** zahrnují rozvoj trpělivosti, sebeovládání, psychické vytrvalosti a odvahy. **Hry na rozvoj sebepojetí** se zaměřují na poznávání a překonávání sebe sama, posilování sebedůvěry a samostatnosti. Snaží se nabourávat předsudky, stereotypy či psychické bariéry. Dále jsou uváděny **hry kombinované**, kde se uplatňuje celá osobnost a **hry speciální**, které se používají k jiným účelům, například na rozehřání, uvolnění, navození atmosféry nebo pro pobavení atd.

Je tedy patrné, že cíle her mohou být rozličné a pro použití psychologie či pedagogiky velmi přínosné. V duchu organizace Prázdninové školy Lipnice je možné říci, že prostřednictvím hry můžeme rozvíjet osobnost člověka ze všech stran. Důležité však je slovo „můžeme“. Záleží na tom, jakým způsobem je hra použita, jak se s ní zachází, neboť ne každé hraní je vždy tak užitečné či prospěšné, jak popisují předchozí odstavce.

#### 1.4 Zážitková pedagogika

V následujících odstavcích bych čtenáři chtěla přiblížit metodu zážitkové pedagogiky, protože z ní v předchozím textu teoreticky čerpám, a zároveň jsem z této metody vycházela i při tvorbě výzkumného designu. Neaspírui na to, tuto metodu představit kompletně, se všemi jejími východisky, historickými souvislostmi a možnostmi pro využití. Ráda bych však, především ve vztahu k fenoménu hry jako takovému, poukázala na některé metody či přístupy, které umožňují právě ze hry vytvořit prostředek rozvíjející osobnost člověka.

Zážitková pedagogika je metoda, která je vymezena především třemi pilíři. Nejprve je nutné vytyčit si **záměr** působení – co má program přinést. Druhým bodem je **program** a jeho naplnění. Aktivita, z velké části právě hry, vyvolají zážitky, emoce, situace, ve kterých se jedinec projevuje, myslí a jedná. Vzhledem k záměru je nutné vybrat vhodný prostředek – správnou hru, která navodí předpokládané reakce, či výsledky. Závěrečná fáze – **reflexe** – je zásadní pro uvědomění si prožitků, jejich pojmenování a pro možnost přenést vytvořenou zkušenost do běžného života (Drahanská 2012). Programy připravované na základě této

metody využívají dramaturgii, která představuje způsob, jímž jsou různé aktivity promyšleny a sestavovány, tak aby vytvořily smysluplný celek a dosáhly plánovaného záměru (Franc, Zounková 2007).

Metoda se pro své „učení“ inspiruje teorií nazývanou Kolbův cyklus učení (Drahanská 2012). Skládá se z několika po sobě jdoucích fází. Na počátku je zážitek, konkrétní zkušenost (1) – něco se stalo. Následuje reflexe a ohlédnutí (2). Zážitky a zkušenosti jsou v další fázi zhodnoceny, zobecňovány, přestavovány (3) – jde o rozšíření poznání. Na základě toho může docházet k aplikaci a využití, vytvoření plánu pro příště (4) či poučení ze zkušenosti (Kirchner 2009). Cyklus se poslední fází uzavřel a proces pokračuje po pomyslné spirále. Následuje další akce – zážitek, který je znovu první fází. Je podobný jako první popisovaný bod, ale na spirále se nachází o úroveň výše, protože už zahrnuje určité aplikace zkušeností z předchozího cyklu<sup>7</sup>.

Další zajímavou teorií, ze které zážitková pedagogika vychází je teorie komfortní zóny. Ta předpokládá, že se člověk v životě pohybuje v pomyslné zóně, prostoru, kde se cítí komfortně a v bezpečí. Činnosti, které člověk v této zóně vykonává, jsou pro něj známé a dobře zvládnutelné. Za tímto prostorem se však vyskytuje oblast určitého dyskomfortu, nebo stresu. Tvoří ho neznámé prostředí, kde nevíme předem, jak reagovat, a pobyt zde nemusí být příjemný. Zároveň má tato oblast největší potenciál pro rozvoj osobnosti. Pokud člověk vykročí z komfortní zóny, překoná obavy a stresy, přinese mu to často uspokojení, příjemné pocity a zároveň se rozšiřuje oblast zóny komfortu – dochází tedy k učení (Kirchner 2009). Lebeda (2006) k tomu dodává, že nejde jen o získání nových poznatků, dovedností či vztahů, ale dochází také k sebezpotvrzení a k nabytí vědomí, že dokážeme víc. Nebezpečí rozvojové zóny dyskomfortu je v tom, že za tímto prostorem se nachází zóna ohrožení. Jde o jednání, které je tak daleko od komfortu, že může dojít až k panice a vyvolání strachu i ze známých situací. Oblast komfortního jednání se tím může paradoxně zmenšit (Kirchner 2009). Důležitá je proto vnímavá práce s hranicemi člověka. Lektor nabízí aktivity, které jsou pro jedince opravdu výzvou, něčím novým, něčím, co dotyčného obohatí o zkušenosti či poznání, ale zároveň jsou bezpečné, nebo minimálně nejsou nebezpečné. Záleží na umu toho, kdo výzvy připravuje a předkládá, ale i tak jde často o pohyb na hraně. Také z tohoto důvodu, je zde využít a zvýrazněn princip hry – svoboda a dobrovolnost.

---

<sup>7</sup> Podobný princip využívá i didaktika.

Práce s dospělým jedincem předpokládá určitou míru schopnosti vnímat vlastní hranice a možnosti a rozhodnout se výzvy zúčastnit, nebo ji odmítnout.

Jak už jsem několikrát zmínila, metoda zážitkové pedagogiky využívá pro své programy často hry. Je to způsob jak vytvořit zážitky, jak vymodelovat situace, imaginární svět herní situace, bezpečné prostředí, kde jednání nebo rozhodování nemá dopad na skutečný život. Zajímavé je, že herní modelová situace může být zcela vymyšlená, pohádková, absurdní, či objektivně nereálná<sup>8</sup>, ale děje v průběhu hry probíhající, ať už na individuální nebo skupinové úrovni, jsou zcela reálné. Emoce, které hráči prožívají, reakce, které chování jedince vyvolá u ostatních i přemýšlení o řešení problému, to všechno je skutečné (Drahanská 2012). Druhým pozoruhodným prvkem je to, že prožitky, které jsou vyvolány, nejsou vždy pozitivní, a metoda si to ani nedává za cíl. Nepsané heslo zážitkového přístupu zní: „Zážitky nemusí být pozitivní, hlavně když jsou intenzivní.“ I zde se využívá hry také pro to, že hra skončí, a i když prožitky mohou přetrvávat, nešlo o reálnou situaci, a tudíž je možné negativní prožitky „napravit“. K tomu právě slouží také reflexe.

Reflexe, někdy se také používá pojem cílená zpětná vazba, je jak výše uvádím, základním pilířem popisované metody. Díky ní je možné zúročit prožitky, emoce, myšlenky i vše ostatní, co se během hry odehrálo. Neuman (2011) uvádí, že právě užití reflexe je jeden z hlavních rozdílů mezi rekreačním a výchovným užitím her. „Reflexe je řízený proces hodnocení aktivity nebo hry, který využívá zpětnovazebných informací k hledání širších souvislostí a významů. Učí nás vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím prožitků a zkušeností.“ (Neuman 2011 s. 39). Díky reflexi máme příležitost si v uvolněné a bezpečné atmosféře vyměnit názory s lidmi, kteří mají podobné zkušenosti a prožitky jako my (Neuman 2011). Takováto zpětná vazba není zcela přirozená a je poskytována na vyžádání – je cílená. Podle Reitmayerové a Broumové (2007) se využívá tento druh zpětné vazby například v psychoterapeutickém či sociálně psychologickém výcviku, ve skupinách zabývajících se sebezkušeností, supervizí a právě i zážitkovou pedagogikou. Autorky zpětnou vazbu uvádějí jako nedílnou součást některých uměle navozených situací například některých her. Poctivou reflexi, jako předpoklad pro otvírání nás samých při hrách, uvádí také Hogenová (2001). Smyslem reflexe je nejen zpracování prožitků a výměna názorů. Cílem reflexe je, aby došlo k přetvoření zážitku ve zkušenost, k přenesení zkušenosti do

---

<sup>8</sup> Například ztroskotání lodi uprostřed školní třídy.

běžného života. Jde o co největší vytěžení prožitků pro maximální osobnostní rozvoj (Kirchner 2009).

Zážitková pedagogika je metoda, která předkládá postup, jak vymyslet a připravit program, který naplní vytyčené cíle. Využívá k tomu zážitků, především z herních situací, a promyšlenou a propracovanou reflexi. Zážitky vznikají na základě předkládaných výzev, do kterých účastníci vstupují dobrovolně. Metoda pracuje s dobrodružstvím, přírodou, skupinou a její dynamikou, vystavuje jedince novým a neobvyklým situacím. Nezapomíná však také na fyzické a psychické bezpečí účastníků. Zážitková pedagogika staví na osobním prožitku a zkušenosti, neboť to, co si člověk prožije, si nejlépe zapamatuje, a na základě vlastní zkušenosti je schopen uskutečnit ve svém životě nějakou změnu.

### **1.5 Hra a terapie**

Je patrné, že při správném použití mohou mít hry význam i pro dospělého. Zároveň je však výše nastíněné využití spíše pedagogického, tedy výchovného charakteru. Některé aspekty by se však daly zařadit i do oblasti psychologie – například rozvoj osobnosti, sebepoznávání, sebeuvědomování či rozvíjení sociálních dovedností. Přestože v předchozím textu není patrné terapeutické využití her a ani zážitková pedagogika si takové cíle neklade, zaměřím se ještě krátce na tuto problematiku. O využívání hry v terapii není mnoho dostupných materiálů, a pokud nějaké jsou, věnují se hlavně dětské hře. V následujících odstavcích nastíním možnosti, které hra může terapii nabídnout.

Ještě než začnu s terapií hrou, krátce se podívám, jak je samotná terapie, myšleno psychoterapie pojmána. Kratochvíl (2002) psychoterapii vymezuje jako léčebné působení na nemoc, poruchu nebo anomálii. Jde o cílevědomé působení na psychické procesy, funkce a stavy, na osobnost a její vztahy. Cílem psychoterapie je žádoucí změna směrem k uspokojivějšímu prožívání, chování ve vztazích a sociálnímu začlenění (Vybíral, Roubal 2010).

Využití hry v terapii dětí přinesla už psychoanalýza, která si všimla, že dítě může prostřednictvím hry zvládnout rušivou událost či situaci tím, že ji aktivně zredukuje a není už jen pasivní, bezmocný divák (Millarová 1978). Rezková (1994) představuje nedirektivní psychoterapii hrou, odvozenou z Rogerovské psychoterapie. I ta vychází ze stejných předpokladů, že dítě ve hře může znovu zažít své pocity frustrace, napětí, strachu, nejistoty nebo agrese. V rámci psychoterapie se emoce dostávají na povrch, dítě se je učí ovládat

a rozumět jim. Autorka zdůrazňuje výhody hry pro využití v terapii: dítě má ze hry radost, vstupuje do ní dobrovolně a rádo, což je předpokladem účinnosti terapie (Rezková 1994). Autorka vidí potenciál i u „hrové terapie“ se zdravými dětmi, využití je však spíše preventivní. Podobně o hře smýšlejí i Šimanovský a Mertin (2000). Pro prevenci doporučují využití her ještě i v začátcích problému. Humpolíček (2005) přidává zkušenost ze zahraničí, kde podle něj není výjimkou, že klinická či poradenská pracoviště mají odborníka, který se věnuje výhradně hrové diagnostice či terapii. Autor uvádí také nástroje vycházející z principů hry, které se užívají i v našich podmínkách, je to například Scénotest, nebo hra s pískem (Sandplay). Metody mohou být použity diagnosticky, ale zároveň i terapeuticky. O terapii hrou píše i Matějček (in Millerová 1978). Podle něj byl tento druh terapie zaveden do zařízení dětské psychiatrické služby už počátkem 50. let a doplňuje, že se od dětí rozšířila i na vyšší věkové kategorie. Autor nevnímá využití hry v terapii jen pro odreagování napětí nebo nahlédnutí vlastních skrytých tendencí. Upozorňuje i na učení se novým a účinnějším způsobům komunikace, na to, že hraní pomáhá lépe rozumět sobě i druhým, a rozvíjí způsoby, jak řešit konflikty. Je patrné, že určité tendence využívat hru terapeuticky nacházíme, a to nejen u dětí, i když především u nich.

Dalším terapeutickým přístupem využívající hru je dramaterapie, či psychodrama. Základem je drama, které lze nazvat formou hry, i když její vymezení může být odlišné od popisu hry, které uvádíme v kapitole 1.1. Divadlo se používalo jako léčebný prostředek ještě před antickým Řeckem, kromě dramatu šlo také o rituály (Hickson 2000). Autor podotýká, že akční metody, jako právě hry nebo divadlo představují způsob vyjádření pocitů, myšlenek i problémů. Dramaterapie využívá například hru v roli, v situaci, s postavou nebo ve fikci. Snaží se napomoci náhledu, odžití traumatu, nalézání svobodného jednání nebo uchopení vlastní role a v konečném důsledku je cílem nabytou zkušenost přenést do běžného života.<sup>9</sup> (Vybíral, Roubal 2010). Dočkal (in Vybíral, Roubal 2010) jako cíle dramaterapie uvádí zvyšování sociální interakce a komunikace, rozšíření repertoáru rolí pro život, zvládání vlastních emocí, rozvoj sebedůvěry a sebeúcty a získání náhledu na své jednání.

Dočkal (in Vybíral, Roubal 2010) při popisování využití dramatu zmiňuje Gestalt terapii a právě terapii hrou. Je zajímavé, jak i tradiční terapeutické přístupy, model hry využívají. Právě v Gestalt terapii bychom paralely s konceptem hry mohli najít například v experimentování (Vybíral, Roubal 2010). Je to zkoušení nových způsobů chování, či

---

<sup>9</sup> Srov. cíl reflexe (kapitola 1.4)

reagování, vstupování do neznámých a nevyzkoušených, někdy i rizikových oblastí<sup>10</sup>, ale v bezpečném prostředí, pod zkušeným vedením a s předpokladem rozboru, v herní terminologii reflexe. Joyce a Sills (2011) shrnují, že experimenty je možné použít k prohloubení uvědomování, k aktivizaci sebepodpory, k znovupřivlastnění odcizených částí self, k dokončení nedokončených záležitostí, k nácviku a procvičování nového chování i ke zkoumání nových způsobů bytí. Experiment však není předem naplánovaný, ale vychází z terapeutické situace a vytváří ho klient společně s terapeutem, i když často na terapeutův podnět (Vybíral, Roubal 2010).

Tato přesně nedefinovaná podoba aktivity se objevuje jak v experimentu, tak v dramatu, který využívá dramaterapie, a prakticky i u terapie hrou, kde je průběh hry často necháván na jedinci – dítěti. Tím se odlišuje použití této metody (pokud pro výše vyjmenované principy použiji sjednocující pojem) od používání hry jako prostředku zážitkové pedagogiky. Ale pokud metodu porovnáme s tím, jak vymezujeme hru v kapitole 1.1, najdeme shodné charakteristiky. Ať už jde o vyčleněné, nereálné bezpečné prostředí, které nabízí možnosti pro zkoušení nového chování, předpoklad svobodného zapojení, časové a prostorové ohraničení či vyvolání emocí a prožitků. Zároveň můžeme shodu nalézt i ve výsledcích, které od využití metody či hry očekáváme. Opakuje se nám poznávání a uvědomování si sebe sama, svého chování a působení na ostatní, posilování sebedůvěry, rozvoj osobnosti, sociálních dovedností, vůle a svobodného jednání, rozšiřování nových způsobů chování a zároveň určité uvolnění, léčebné či regenerační působení.

---

<sup>10</sup> Srov. teorie komfortní zóny (kapitola 1.4)

## 2. Flow

Fenomén flow, je celkem nový pojem, který do psychologických kruhů přinesl americký psycholog maďarského původu Csikszentmihalyi. Jde o něco nového a poutavého, souvisí totiž s pocitem štěstí a smyslem života (jak je také do češtiny přeložen název Csikszentmihalyovi knihy o flow). I mě tento efekt zaujal, především ve vztahu k hrám, kde jsem ho opakovaně spatřovala a kladla si otázku, zda není možné ho nějak systematictěji využít. V následující kapitole se zaměřím na prožitky flow, představím je a nastíním některé aspekty při jejich dosahování. V současné době se zvyšuje zájem o tento efekt. Existují výzkumy, které fenomén flow zkoumají například vzhledem ke sportu, počítačovým hrám, hře na hudební nástroj, k učení a podobně. Vzniká mnoho prací, které se podrobně efektem flow a všemi jeho souvislostmi zabývají. Nechci vytvořit další obsáhlé teoretické pojednání zkoumající jednotlivé dimenze flow, jejich vztahy, či nedostatky i přínosy teorie. Ve svém výzkumu se takto podrobně fenoménu flow ani nevěnuji. Ráda bych čtenáři přiblížila, co si pod termínem flow představít, a nastínila, kde je možné jeho využití (podobně, jako jsem si to kladla za cíl u hry). Jak bude patrné i v empirické části, prožitek flow chápu spíše jako prostředek, než jako cíl.

### 2.1 Vymezení pojmu flow

Flow, efekt flow, či fenomén flow je do češtiny překládán jako stav nebo prožitky plynutí. I když Kirchner (2009) upozorňuje, že lépe by mu odpovídaly názvy jako stav zaujetí, pohroužení do činnosti, či unesení činností. Csikszentmihalyi (1997) užívá také pojem optimální prožívání. Stav plynutí je obecně charakterizován jako subjektivní stav, kdy je člověk zapojen do úkolu, zatímco vyloučí jiné stimuly, a pozornost je zaměřena na náročnou, ale dosažitelnou aktivitu (Magyaródi 2013). Vznik a zájem o tuto problematiku je možné dohledat v pozitivní psychologii, jako reakci na to, že se psychologie zabývala převážně negativními jevy – patologií (Řezáč 2009). Pojmenování (flow = plynutí) dostal efekt podle přímých výpovědí účastníků výzkumu, který Csikszentmihalyi (1997) prováděl několik desítek let s cílem zjistit, kdy je člověk nejvíce šťastný.

Pocity štěstí, či optimální prožívání nacházel Csikszentmihalyi (1996) v situacích, kdy je harmonicky uspořádána psychika jedince, kdy se nevyskytuje psychický zmatek tzv. entropie. Flow je opakem entropie, je to stav, kdy vše, co přichází do vědomí člověka je v souladu s jeho cíli. V tu chvíli neexistují překážky a psychická energie může bez námahy

proudit. Zároveň se díky dosahování tohoto stavu posiluje sebevědomí. Člověk má kontrolu nad situací, nad vlastní psychickou energií a veškerá činnost lépe uspořádává jedincovo vědomí (Csikszentmihalyi 1996). Prožívání takového stavu plynutí je člověku většinou příjemné, přináší radost a touhu činnost opakovat (Kirchner 2009). Přestože si Csikszentmihalyi všiml určitých podmínek či předpokladů pro vyvolání flow, je dokázáno, že jde o subjektivní pocit a kromě osobnosti jedince ho ovlivňuje také situace (Hrabec 2012). Řezáč (2009) ve svém výzkumu dokazuje, že na dosažení flow nemá žádný vliv věk, ani pohlaví jedince.

## 2.2 Dimenze flow

Pro lepší pochopení popisuje Csikszentmihalyi (1996) stav plynutí v několika charakteristikách. Výzkumy, které se snažily flow uchopit a změřit, z těchto charakteristik vychází a na jejich základě stanovují dimenze, či oblasti, podle kterých stav plynutí zjišťují. Ne všechny jsou stejně silné, významné či jednoznačné, budeme se tomu níže věnovat.

Csikszentmihalyi (1996) uvádí, že flow nastává, když se pouštíme do úkolu, který můžeme úspěšně dokončit. Jedinec má před sebou **jasné a konkrétní cíle**, ví, čeho chce dosáhnout (Jackson, Marsh 1996), a zároveň je schopen toho dosáhnout. Většinou je tento druhý aspekt vnímán jako samostatná charakteristika a nazýván **rovnováhou mezi výzvou a schopnostmi jedince**. Se schopností uspět souvisí soustředění na aktuální prožitek. Nastává intenzivní **zaměření pozornosti** na prováděnou aktivitu. Některé výzkumy (např. Jackson, Marsh 1996) uvádějí, že právě tato dimenze je respondenty nejsilněji vnímaná a nejčastěji zmiňovaná. Pro optimální prožívání je podle Csikszentmihalyiho (1996) nutné, aby jedinec získával zpětnou vazbu. Je zdůrazňováno, že má jít o jasnou a **okamžitou zpětnou vazbu**, která většinou přichází z aktivity samotné. Není však zcela jasné, jakou má mít podobu. Důležité je, aby poskytovala informace o úspěšnosti v plnění cíle (Jackson, Marsh 1996). Je otázkou, zda **hluboké zaujetí**, při kterém se činnost stává až spontánní či automatickou, je předpoklad nebo důsledek prožívání stavu plynutí. Csikszentmihalyi (1996) popisuje, že činnosti jsou vykonávané bez námahy. Vědomí sebe sama se jeví jako neoddělené od činnosti. Poslední zmiňovaný aspekt je však uváděn jako samostatná charakteristika. Mizí starosti o vlastní já. Jinak řečeno **ztráta vědomí self**, kdy si osoba neuvědomuje, co se děje s jejím tělem či myslí, neboť se plně soustředí na aktivitu (Jackson, Marsh 1996). Člověk nehlídá to, jak se navenek projevuje, ale jedná naprosto spontánně.



Do pozadí se dostává představa člověka o tom, jaký je a jak by se měl projevovat. Dočasné zapomenutí na to, kým člověk je, může přinést radostný a uvolňující zážitek. Zároveň Csikszentmihalyi (1996) uvádí, že vědomí vlastního já se po skončení zážitku vynořuje silněji než před tím. Další dimenzí je **pocit kontroly nad situací**, nad vykonávanou činností. Jde více o možnou než skutečnou existenci kontroly dění (Csikszentmihalyi 1997). Jako poslední uvádí Csikszentmihalyi (1996) **změněné vnímání času**. Účastníci výzkumu uváděli, že čas jim plynul jinak, rychleji, nebo pomaleji, případně docházelo k úplné dezorientaci v čase. Avšak ani u této charakteristiky není zcela jasné, zda se jedná o vedlejší efekt či podmínku. Autor podotýká, že tento aspekt se v některých případech nevyskytuje. Například lékaři na operačním sále mohou při výkonu efekt flow prožívat, ale zároveň je pro jejich práci nezbytně nutné přesné vnímání času, a to je také zachováno. Přesto, že autor u fenoménu flow uvádí jen těchto osm charakteristik, dále rozvádí pojem **autotelická osobnost**, který s fenoménem flow souvisí a pozdější rozpracování ho řadí mezi ostatní dimenze (Jackson, Marsh 1996). Autotelií je myšlen stav, kdy jedinec provozuje činnost pro ni samotnou, ne kvůli výsledku, který z činnosti plyne. Jde o formu vnitřní motivace (Řezáč 2009). Zároveň autor podotýká, že zaměření na průběh činnosti nebo dílčí úkoly, a nikoli na výsledek redukuje strach z neúspěchu a snáze se dosahuje příjemného prožitku.

Vymezení flow na základě uvedených dimenzí se zdá být jasné a přehledné. Jak jsem však již několikrát zmínila, některé aspekty jsou brány spíše jako předpoklad, jiné jako důsledek. Kromě toho docházelo při výzkumech k některým zajímavým a často i protichůdným zjištěním. Je dokázáno, že činností, u kterých je možné stav plynutí dosáhnout, existuje prakticky neomezeně, nezáleží na obsahu činnosti a každý jedinec může flow prožívat při něčem jiném (Kirchner 2009). Zároveň autor zmiňuje, že fyziologický stav organismu během optimálních prožitků vykazuje podobné charakteristiky, jaké se objevují například u meditace, přestože aktivity často představují výzvu a vyžadují vysokou úroveň dovedností. Řezáč (2009) dává tento proces uvolnění (až meditace) do kontrastu s plnou koncentrací. Autor také polemizuje s tvrzením, že pro dosažení optimálního prožívání je nutné činnost provozovat opakovaně. Aby mohl být zajištěn úspěch, nemělo by jít podle Csikszentmihalyiho (1996) o nic nového. Řezáč (2009) však úspěch chápe spíše jako možnost se v dané činnosti zlepšovat a upozorňuje, že i dobře známé činnosti nás mohou něčím překvapit. S tím souvisí další protiklad, na který Řezáč (2009) upozorňuje. Kontrolování situace zvláště třeba při sportu, který Csikszentmihalyi uvádí jako ideální pro optimální prožívání, nemusí být tak jednoznačné, neboť do hry mohou vstoupit i nečekané

elementy. To může vyvolávat strach. Proto Řezáč (2009) zdůrazňuje schopnosti či dobré zvládnutí činnosti, které tento strach minimalizují. A uvažuje o zpětné vazbě, jako o motivačním faktoru pro dosažení úspěchu. Domnívá se však, že zpětné vazby lze využít pro vyladování se na situaci a tím může člověk dosáhnout optimálního výkonu. Jako poslední, ale zato nejkontroverznější vidí Řezáč (2009) dimenzi „rovnováhy mezi výzvou a schopnostmi jedince“. Upozorňuje, že v obou případech jde o subjektivní vnímání jedince, o to jak vnímá požadavky či náročnost aktivity, a zároveň jak hodnotí své schopnosti, zda se považuje za kompetentního pro zvládnutí úkolu. Proto nejde o objektivně měřitelné oblasti.

### 2.3 Přínosy flow

Dimenze nejsou vždy zcela jednoznačné a mnohdy vzbuzují diskusi. Zároveň však poskytly podklad pro vytvoření nástroje na měření flow. Původní Csikszentmihalyho zkoumání prožitků flow pomocí metody vzorkování prožitků<sup>11</sup> bylo příliš zdlouhavé a náročné. Výzkumníci proto vytvořili dotazník, jehož položky vychází z popisovaných dimenzí a ověření dokázala platnost a použitelnost dotazníku v praxi (více se tomu budu věnovat v kapitole 5.5.2).

Přestože fenomén flow může působit necelistvě až nepřesvědčivě, v tom, co způsobuje, jaké má výsledky či vliv na jedince, se autoři převážně shodují. „Proudění je stav nejvyššího vyjádření emoční inteligence, při němž dochází k dokonalému zapojení emocí do služeb určité aktivity nebo učení“ (Hanuš, Chytilová 2009 s. 56). Projevy převážně pozitivních emocí jsou zmiňované často. Radost je zároveň předpoklad pro optimální prožívání (Kirchner 2009). Člověk musí mít provozovanou činnost v určitém rozsahu rád (Řezáč 2009), ale radost je stavem plynutí také vyvolávaná, například ztrátou vědomí sebe sama (viz výše). Přesto žádný z prožitků ve stavu plynutí nemusí být sám o sobě zvlášť příjemný v momentě, kdy ho člověk prožívá. Csikszentmihalyi (1996) jako příklad udává dálkového plavce, kterému může být zima, je unaven a pohybuje se na hranici svých sil. Po dosažení cíle však přichází příjemný pocit a touha opakovat činnost, právě pro tento prožitek. Hrozí však i nebezpečí závislosti na těchto prožitcích. To nás může napadnout, když vidíme adrenalinové sportovce, kteří mohou z pohledu běžného člověka až hazardovat se zdravím, nebo dokonce se životem.

---

<sup>11</sup> Experience sampling method (Csikszentmihalyi 1996)

Autotelické prožívání odstraňuje z mysli rušivé vlivy, člověk přestává myslet na práci, na starosti a problémy všedního dne, je prost všech myšlenek, které nejsou spojené právě s vykonávanou aktivitou, subjektivně zapomíná na minulost a budoucnost a funguje jen v přítomném, prožívaném okamžiku. Lidé to popisují jako vrchol blaha (Kirchner 2009). V rámci psychofyzických změn dochází ke změnám stavu myšlení, vnímání, afektivity, ale i obsahu vědomí. Volní schopnosti jsou však zachovány, a i proto, že optimální prožitek není trvalý, nehrozí při něm nebezpečí (Řezáč 2009). Csikszentmihalyi (1996) dále popisuje, že aktivity vyvolávající flow často navozují pocit objevování něčeho nového, tvořivý pocit, který člověka přenáší do jiné reality.<sup>12</sup> Toto prožívání také rozšiřuje schopnosti a poskytuje možnosti pro objevování nového užití nabytých dovedností. Kirchner (2009 s. 67) uvádí, že „závěry většiny výzkumů se shodují na tom, že pohybování se v zóně flow je důležité vzhledem ke kvalitě prožívání jedince a má jasnou vazbu na kvalitu života. Tím má i značný podíl na rozvoji osobnosti v různých směrech.“ Řezáč (2009) zkoumal také flow ve vztahu k sebehodnocení a došel k závěru, že oblast sebehodnocení má přímoúměrný lineární vztah s prožívání stavu plynutí. Kvalita a četnost optimálního prožívání roste s mírou sebehodnocení. Autor také dochází ve svém výzkumu k možnosti využití poznatků o stavu plynutí v terapeutické práci. Důvodem, pro který se tomuto fenoménu Csikszentmihalyi (1997) začal věnovat, je právě dosahování pocitu štěstí a spokojenosti, který bychom při popisování dopadů optimálního prožívání neměli opomenout.

## 2.4 Flow a hra

Sám Csikszentmihalyi (1997) jmenuje jako jednu z možností pro dosahování optimálního prožitku právě hry. A nezaměřuje se jen na hry ve smyslu sportů, i když těm se i pozdější výzkumy věnují především. Neuman (2011) vidí hry jako ideální pro dosahování stavu plynutí. „To co se odehrává ve hře, plně odpovídá charakteristice aktivity určené k vyvolání zážitku plynutí“ (Neuman 2011 s. 23). Autor myšlenku rozvádí tím, že správná hra přináší hluboké zaujetí, kdy se neohlížíme na čas ani na únavu, nemáme strach ze selhání a vzniká tak pocit kontroly nad činností. To vše odpovídá popisovaným charakteristikám flow. Pohlčení hrou, typické pro flow, také není autory zmiňováno vzácně (např. Hogenová

---

<sup>12</sup> Srov. vědomí jiného bytí u hry (kapitola 1.1)

2001, Huizinga 2000). Klusák a Kučera (2010) dokonce uvádějí, že hra může člověka tak strhnout, že ji opravdu žije.

Pokud porovnáme charakteristiky hry a fenoménu flow, nacházíme určité paralely či podobnosti, například ve vědomí jiného bytí a změněného vnímání. Popisovaný cíl her v nich samých nápadně připomíná autotelii a pocity radosti jsou pro oba fenomény typické. Můžeme však také jmenovat prožívání tady a teď, nebo to, že ani flow ani hra není trvalou záležitostí, jsou nějak časově ohraničené, i když hra bývá častěji ohraničená zvenku. Podobnosti nacházíme i v tom, co oba jevy způsobují. Radostné pocity jsme již zmínili, dále jde o oproštění se od minulosti, budoucnosti, ale i od starostí nezahrnující aktuální prožívání, tedy určitý relaxační či uzdravující charakter. U efektu flow jsme zmínili, že se díky optimálnímu prožívání zvyšuje kvalita života a má vliv na rozvoj osobnosti v mnoha směrech. Tento aspekt jsme při hrách uváděli nejednou. Je však patrné, že hra jako prostředek k dosahování určitých cílů, je používán již dlouhodobě a je v tomto ohledu více rozpracován. Možnosti systematictějšího využití flow v pedagogice či psychologii se teprve začínají rozvíjet a rozpracovávat. Výzkumy se často zaměřují na projevy flow v určitých činnostech, na zjišťování jeho výskytu, případně se zabývají stavem plynutí jako motivací. Využití optimálního prožitku výchovně či terapeuticky je často doporučováno na závěr výzkumu či nabízeno jako další krok.

### 3. Sebepoznání

V předchozích kapitolách zkoumám jako prostředek hru a efekt flow. Zabývala jsem se tím, zda mohou být pro práci psychologa užitečné, v čem může být jejich přínos. Několikrát jsem jak u hry, tak i u fenoménu flow uváděla jejich rozvojový potenciál vůči různým složkám osobnosti, i že se díky nim může člověk lépe poznat. Směřovala jsem tak k určitému přesahu vzhledem k terapii. Snažila jsem se vysledovat, zda tyto prostředky mohou mít podobné účinky, které očekáváme v psychoterapeutické práci s klientem. Jak se výše zmiňuji, cílem psychoterapie je změna v chování, prožívání a ve vztazích, samozřejmě žádoucím směrem. Jde však také o určité poznání sebe sama. Vždyť i teorie paradoxní změny říká, že teprve když člověk přijme to, jaký doopravdy je, může být schopen změny (Vybíral, Roubal 2010). A přijetí sebe a všech svých vlastností předpokládá znalost či poznávání sebe sama, nezkreslený pohled na sebe. A protože je sebepoznání součástí mých otázek pro výzkum, rozhodla jsem se tento pojem teoreticky prozkoumat, abych neuváděla sebepoznání jen jako výsledek využití různých prostředků.

#### 3.1 Sebepojetí, sebeobraz

Na poli psychologie osobnosti se setkáváme s termíny sebeobraz, identita a sebepojetí. Vágnerová (2010) uvádí, že identitu lze chápat jako prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti a odlišnosti od ostatních. Sebepojetí má dle autorky více popisný charakter, zahrnuje poznání a vyjádření toho, co si o sobě člověk myslí a co o sobě ví, jak sám sebe posuzuje. Hart, Hartlová (2010) u sebepojetí zdůrazňují kognitivní složku. Smékal (2002) sebepojetí vidí jako základ pro jáství člověka. Je podle něj souhrnem názorů na sebe i na své místo ve světě. Avšak uvádí, že jde také o pocity, které se váží k spokojenosti či nespokojenosti se sebou, sebedůvěře a sebeúctě. K sebepojetí Vágnerová (2002) dodává, že je individuálně specifickou charakteristikou člověka s diferenciací funkcí. Smékal (2002) užívá ještě termín sebeobraz, a to pro celostní představu o svém já a pro komplexní vztah k sobě samému. Tři zmíněné termíny bychom mohli doplnit o sebeuvědomování, které představuje dobrou znalost sebe samého, uvědomování si vlastní osobnosti, svých vlastností, pocitů, chování i možností (Hart, Hartlová 2010). Jak je patrné, ve významech termínů nepanuje u autorů jednoznačná shoda, a zároveň se často překrývají. V tuto chvíli není relevantní se pojímům více věnovat. Pro potřeby práce budu vnímat tyto termíny jako spíše homogenní prostor, zahrnující poznatky, názory i pocity vztahující se k sobě samému.

V druhé části práce rozliším sebepoznání, jako získávání nových informací o sobě a sebeuvědomování jako uvědomění si již známých charakteristik.

### **3.2 Vymezení sebepoznání**

O slovu sebepoznání neboli poznání sebe můžeme uvažovat jako o způsobu, jakým člověk dojde k znalosti sebe samého, není to však tak jednoduché a jednoznačné. Díky sebepoznání můžeme dojít k jasnějšímu sebeobrazu (Kuneš 2009). Autor však podotýká, že sebepoznání nechápe jako určitý stav, ke kterému máme směřovat. Jde spíše o proces aktivního hledání, a také objevování sebe samého. Kuneš (2009) dále uvádí, že k úplnému sebepoznání nemůžeme dospět nikdy, neboť všechno se vyvíjí a mění, stejně tak i člověk. Při poznávání sebe jde o postupný a nikdy nekončící proces. Autor zároveň upozorňuje, že cílem sebepoznání není něco měnit, či popírat a proti něčemu bojovat, jde pouze o odhalení skutečností, kterých si obvykle nejsme vědomi. Vágnerová (2002) uvádí sebepoznání jako východisko pro sebehodnocení, když je k němu ještě přidána hodnota a emoční vztah. Touha poznávat sebe či vyznat se v sobě je dle Kuneše (2009) odvěká. Smékal (2002) tím vysvětluje, proč i v době racionality je pro mnoho lidí přitažlivá astrologie, hádání z karet nebo jiné magické praktiky. Poznání sebe a porozumění sobě samému je také zahrnuto ve většině terapeutických směrů, přestože každý k němu dochází trochu jiným způsobem. Důvodem může být i to, že zlepšeným sebepoznáním se totiž lidé stávají vnitřně silnějšími, laskavějšími, produktivnějšími, tvořivějšími i více milujícími (Bakalář, Kopský 1987). Pokud člověk začne více vnímat sebe, jaké má schopnosti, možnosti či dovednosti, může to v důsledku přinést také zvýšení pocitu jedinečnosti a tím i zvýšení sebedůvěry. Vedlejším efektem je také vnímání jedinečných rysů ostatních lidí (Kuneš 2009).

### **3.3 Způsoby sebepoznání**

Smékal (2002) říká, že jediná cesta sebepoznání je „pravidelné sledování vlastního jednání a systematické zkoumání jeho motivů, podmínek, průběhu i výsledku.“(Smékal 2002 s. 438). Autor ale upozorňuje na obtížnost procesu, a to kvůli sebeklamu a potřebě být ve vlastních očích tím nejlepším. Šebek (2006) píše, že lidský charakter se nejlépe pozná

v nepohodě, například v dešti, bahně, zimě, když se člověk ztratí, má hlad<sup>13</sup>. V takových to drsných podmínkách dle autora vystupuje na povrch charakter nejlépe, ale zároveň se tím také formuje. Neočekávané situace a nové zážitky, které vyvolávají neobvyklé reakce či přizpůsobení se, jsou i podle Kuneše (2009) dobrým zdrojem podporujícím sebepoznání. Bakalář a Kopský (1987) pro sebepoznání, konkrétně nahlédnutí vlastních silných a slabých stránek, nabízejí ve vztahu k hrám možnost porovnání výsledků jedince s výsledky jeho spoluhráčů. Důležitost druhých lidí pro sebepoznání uvádí i Kuneš (2009). Díky druhým lidem si dle autora svůj sebeobraz potvrzujeme, zpřesňujeme nebo i zpochybňujeme. Právě skupina nám může poskytovat korektivní informace. „Proces sebepoznání je tedy od počátku velmi úzce spjat se sociálním prostředím, s lidmi kolem nás.“ (Kuneš 2009 s. 15). Významnost druhých pro nahlédnutí sebe samého a lepšímu porozumění chování druhých lidí vychází i z cílené zpětné vazby (Reitmayerová, Broumová 2007). Podle autorek jde o zlepšení postupu jedince, aby dosáhl žádoucího způsobu chování. Základními nástroji sebepoznání je však vnímání a pozornost (Kuneš 2009). Člověk musí být otevřený a vnímavý vůči svým projevům a zároveň vůči reakcím okolí, které mohou narušovat sebeklam.

---

<sup>13</sup> Autor poznávání charakteru popisuje v kontextu dobrodružných her v přírodě.

## 4. Shrnutí

Teoretická část představuje tři fenomény: hru, efekt flow a sebepoznání. V rámci hry jsme se zabývali vymezením jejích hranic a hledali jsme možnosti jejího využití v psychologické praxi. Ukázali jsme, že hra je stejně tak dobrým prostředkem pro děti, jako pro dospělé. Nabízí zajímavý prostor pro prožitky, které mohou vést k rozvoji různých složek osobnosti. Zjistili jsme, že terapie hru využívá hlavně pro děti, anebo v rámci dramaterapie, kdy je hrou myšlen divadelní kus. Čtenář se měl možnost seznámit s metodou zážitkové pedagogiky, která hru využívá jako prostředek. Zasazuje ji do svého komplexního přístupu v rámci všestranného rozvoje osobnosti člověka. Metoda upozorňuje na důležitost reflexe, kterou po programech realizuje, a díky které u hráčů dochází k zvědomění projevů a přetvoření zážitků ve zkušenosti. V druhé kapitole jsme se věnovali efektu flow. Je charakterizován jako stav optimálního prožívání. Vymezuje ho několik podmínek či vlastností, které jsou při prožívání flow patrné. Charakteristiky flow tvoří dimenze, jež jsou základem metody na měření optimálních prožitků. Současně jsme ukázali, že také efekt flow přináší mnoho zajímavých prožitků, a může se stát prostředkem k rozvíjení a poznávání osobnosti. Shledali jsme, že hra a stav plynutí mají mnoho shodných či podobných rysů. Ve třetí kapitole jsme předložili poznatky o pojmech související s poznáváním já. Uvedli jsme, že sebepoznání je pro člověka lákavé, jedná se však o nikdy nekončící proces. Pro poznávání sama sebe se jako přínosné jeví zážitky v nečekané či hraniční situaci. Zdůraznili jsme také vliv skupiny.



### **III. EMPIRICKÁ ČÁST**

#### **5. Metodologie**

##### **5.1 Představení a cíle výzkumu**

Předchozí část z teoretického hlediska představuje hru, efektu flow a sebepoznávání, či sebeuvědomování. Tyto oblasti se staly také předmětem mého výzkumu. Jeho cílem bylo zmapovat, zda může být prožívání flow během hry pro hráče osobnostně přínosné. Zda během hraní a prožívání stavu plynutí dochází k něčemu, co samotní hráči označují za důležité či užitečné.

##### **5.2 Výzkumné otázky**

Výzkumné otázky, které byly položeny pro základ výzkumu, se týkaly především prožívání stavu plynutí a možností jeho využití: K jakým druhům zkušeností vedou prožitky flow při hraní společenských her? Vedou k pro-osobnostním zkušenostem? Jsou to zkušenosti, které účastníci hodnotí jako osobnostně významné, přínosné či užitečné? Přispívá flow v rámci hry následně k sebeuvědomování či sebepoznávání? Pokud ano, jak k tomu dochází? Souvisí zážitky, které jsou hodnoceny jako osobnostně významné, s typem aktivity či situace?

##### **5.3 Organizace a průběh výzkumu**

Téma, kterému se měl výzkum věnovat, se týkalo prožívání (prožitků flow) během hraní her. Existují výzkumy, které se tomuto tématu věnují u počítačových her, sportovních her nebo například u hry na hudební nástroj. Já jsem se však chtěla zaměřit na jiný typ her, na typ společenských her, kde dochází k přímému kontaktu mezi lidmi v herní skupině a zároveň hraje roli i prostředí (často přírodní). Aby výstupy vycházely ze stejného základu, byl přímo pro tento výzkum vytvořen program - experiment, který zahrnoval hry na jedno odpoledne pro skupinu 8-16 dobrovolníků. Pro přiblížení, z jakých zážitků vycházejí rozhovory a závěry práce (tedy zdroje pro výzkum), bude v následujících odstavcích věnován prostor účastnické skupině, programu experimentu a jeho průběhu.

### **5.3.1 Účastnická skupina**

Významným prvkem ovlivňující výzkum, byla účastnická skupina. Protože se experiment zakládal na účasti dobrovolníků, kteří budou ochotni dostavit se v daný čas na určené místo, poskytnout osm hodin svého času a další čas na rozhovor, kteří budou ochotni absolvovat připravený program, vyplnit dotazníky a poskytnout rozhovor, jediné kritérium pro výběr byla plnoletost. Oslovila jsem především okruh svých přátel, kteří vědí, že se přípravou podobných aktivit zabývám. K navázání kontaktu jsem využila osobní setkání, sociální síť a email, který se ve většině případů stal hlavním komunikačním prostředkem před akcí. Pro výzkumné herní odpoledne jsem vytvořila pozvánku. Byla inzerována na sociální síti a otvírala i veřejnosti možnost zúčastnit se výzkumu. S touto účastí jsem však téměř nepočítala. V průběhu dvou měsíců od začátku inzerování akce jsem získala asi 14 příslibů účastí. Před samotnou akcí se několik lidí omluvilo, ale podařilo se mi sehnat náhradníky. V čas výzkumu sešla skupina devíti lidí ve věku 19 – 27 let. Ve skupině byli dva muži a sedm žen. Kromě jednoho muže byli všichni v době výzkumu studenty, čtyři účastnice jsou studentky psychologie, jedna účastnice je studentkou pedagogické školy – předškolního vzdělávání, dva účastníci byli z přírodovědného oboru a jedna účastnice z oboru IT. Skupina se mezi sebou vzájemně neznala, i když všichni znali alespoň jednoho dalšího účastníka. Vliv na výsledky výzkumu mohl mít určitě fakt, že šlo o lidi, kteří si rádi hrají. Účast předpokládala svobodné zapojení, jak o tom píše v kapitole o hře. Zároveň byla u skupiny vysoká motivace do aktivit. Kromě toho jsem vnímala také snahu účastníků pomoci mi ve výzkumu, projevovala se tendencí hrát hry „dobře“.

### **5.3.2 Program herního odpoledne a jeho průběh**

Program se skládal ze čtyř her, které jsou uvedené v literatuře, aby byl naplněn předpoklad, že se jedná o hry vyzkoušené. Zároveň byly vybrány aktivity, které bude možné uskutečnit v prostředí Prahy, především kvůli dostupnosti pro účastníky. A hry, které nebudou náročné na zadání. Pro sebe jsem si připravila roli pozorovatele, který do průběhu her nezasahuje. Podrobný popis a průběh zadání uvádím v příloze, v následujícím textu se zaměřím především na cíle a očekávané výsledky jednotlivých her, které mohly celý průběh výzkumu ovlivnit. Pokud to považuji za důležité, uvedu krátce poznámky k reálnému průběhu her. Dotknu se také času, který hráči trávili společně mimo hry.

Protože se skupina neznala zcela, začínal program právě kvůli seznámení v domácím prostředí. Účastníci byli obeznámeni s průběhem dne a s náležitostmi výzkumu. Informovala jsem o tom, že hry povede lektor, a já do nich nebudu zasahovat. Proto se na mě nemají

obracet s dotazy či připomínkami. Všem dobrovolníkům byl vysvětlen informovaný souhlas. Podpisem formuláře souhlasili s účastí na výzkumu.<sup>14</sup> S každým hráčem jsme také naplánovali datum pro rozhovor. Následoval společný oběd. Všichni byli před akcí informováni, že je postaráno o jídlo během celého den. Občerstvení během herního programu bylo zahrnuto i pro to, aby účastníci měli určitý komfort a mohli se plně věnovat hram. Zároveň se tím vyloučila (snížila) možnost shánění jídla během programu, což by aktivity a jejich prožívání mohlo narušit. V neposlední řadě šlo o způsob poděkování či vynahrazení účasti. Hráči nedostávali za účast žádnou finanční ani jinou odměnu. Ukázalo se, že čas mezi hrami byl přínosný v začátku pro seznámení skupiny, později pro odvětrání<sup>15</sup> a naladění uvolněné atmosféry. Po formální úvodní části se celá skupina se přesunula do blízkého parku, kde lektor zadal první hru:

**Časový zámek**<sup>16</sup> - cílem této hry byla spolupráce celé skupiny při úkolu, kdy kromě spolupráce a dobré komunikace (předchozí domluvě) záleželo na zručnosti a rychlosti. Hra měla fungovat jako rozechřívací aktivita, kdy celá skupina bojuje proti „společnému nepříteli“, v tomto případě času. Mohly se zde projevit dominantnější osoby, nebo osoby s vyšší potřebou úspěšného výkonu. Chyba jednoho člena mohla zkazit pokus celé skupiny. Motivace „nekazit to skupině“ a pocit zodpovědnosti proto hrál také roli. Několik neplatných pokusů se během hry vyskytlo a výše uvedený předpoklad se v rozhovorech ukázal: *„Jsem se snažil být nejrychlejší, ale párkrát se mi to právě vymstilo, že jsem to ostatním zkazil, že jsem do toho spadnul, což mi bylo trochu jako líto.“* *„Já jsem tam měla to svoje číslo, no ono nebylo zas tak daleko, ale mě to tam tak klouzalo, jednou jsem ho tam vlastně netrefila, takže se ten pokus vlastně nemohl počítat. Tak to mě trošku štvalo... jako spíš mi to bylo blbý kvůli nim, ale nevnímala jsem od nikoho nic špatného.“*

**Orientační běh Prahou** – pro druhou hru se účastníci rozdělili do trojic. Cílem bylo řešení problémů a spolupráce v menších skupinách. Roli hrálo zvolení strategie, protože časový limit byl pro kompletní splnění úkolu velmi těsný, a průběh hry mohl být fyzicky náročný. Soutěž v menších skupinách vytvořila více soupeřivé prostředí, které mohlo

---

<sup>14</sup> Formulář pro informovaný souhlas uvádím v přílohách.

<sup>15</sup> Termín odvětrání se v oblasti zážitkové pedagogiky používá pro čas, kdy mají hráči v programu prostor na „strávení“ uplynulého a přípravu na další. Tedy určitý způsob dožití a vrácení se zpět do reality. V ukotvení a uvědomění si sebe sama teď a tady pomáhá právě i jídlo.

<sup>16</sup> Toto pojmenování vytvořil lektor kvůli zahrnutí hry do kontextu příběhu celého odpoledne, který si sám připravil. V originále se hra jmenuje „Klávesnice“ viz příloha.

u jedinců odhalit potřebu úspěšného výkonu. Opět se projevovala role člověka ve skupině a také přístup k řešení problému. Soupeřivost se nejvíce ukázala mezi muži: „*Co mě na té hře jediný zklamalo, bylo, že jsme neporazili Jonáše, se kterým jsem se snažil soupeřit*“. Během této hry začalo mírně pršet. Následující svačina sloužila pro odpočinek a sdílení prožitků z cesty, kterou každá skupina absolvovala sama.

**Slepý stan** – cílem hry byla spolupráce při netradičním úkolu – stavbě stanu po slepu. Kromě spolupráce a rolí se mohla projevit i schopnost komunikace, případně reakce až frustrace na situaci, kdy se člověk nemůže spolehnout na zrak. Průběh hry výrazně ovlivnil fakt, že jeden z hráčů stan dobře znal, a poznal, že se jedná o tento stan. Ostatní spoluhráče při stavění nakonec navigoval. Někteří hráči reflektovali obavu z vlastní neschopnosti podílet se na stavbě, pokud by ke zmíněnému vedení nedošlo. „*Já bych to sama fakt nesložila a mám takovej pocit, že bych ten stan nesložila ani s otevřenýma očima a vůbec tenhle typ stanu neznám*.“

**Bezúčelná aktivita** – cílem poslední zadané aktivity, bylo zamyslet se nad smyslem vlastního konání. Hráči měli ve vymezeném čase a prostoru za úkol dělat cokoli, co nebude mít žádný účel. Nastavení hry umožňuje odhalit potřebu člověka trávit čas smysluplně. Ukazuje jakým způsobem je hráč schopen naložit s nudou případně až s frustrací či negativními pocity. Vzhledem k vymezenému prostoru se během hraní jako velké téma otevřelo dodržování či porušování pravidel, konformita a potřeba uzavřenosti aktivity. V této hře se právě také nejvíce objevovala snaha „nezkazit hru – výzkum“. Hra opět odhalovala role jedince ve skupině a schopnost spolupráce. U některých hráčů se objevila potřeba splnit úkol. Účastníci se snažili zjistit, co mají udělat, aby „vyřešili“ hru, a tím ji skončili. To naznačilo určité způsoby řešení problémů. Jedním z řešení, které část skupiny (později celá) vyzkoušela, bylo opuštění herního prostoru. V závěru se hráči samostatně zorganizovali a všichni se zapojili do jiné hry. Během celé hry pršelo.

Přestože v plánu již nebyla žádná aktivita, vývoj bezúčelné hry a emoční rozladění účastníků mě motivovalo k zařazení závěrečné hry. Hru zadal také lektor, ale protože nebyl dobře seznámen s jejími pravidly, nebyla tak formálně svázaná, jako ostatní aktivity. Jednalo se o hru na motivy „Chodí pešek okolo“. Jejím cílem bylo pouze zapojit všechny hráče do aktivity, určité rozehrátí či uvolnění napětí. Roli hrála také pozornost a rychlost. Právě kvůli částečné neformálnosti a tomu, že zde byla podobnost s hrou, kterou zorganizovali sami účastníci, tuto hru někteří hráči neodlišovali od bezúčelné aktivity a pohlíželi na ni jako na její součást či zakončení.

Poslední hru jsem aktuálně zařadila také proto, že následovalo vyplňování písemné reflexe a dotazníků, které samo o sobě mohlo být pro účastníky nezábavné a dlouhé. Rozhodla jsem hráče trochu zaktivizovat a poskytnout možnost pro emoční vyladění, nebo alespoň příležitost k vyvážení negativních pocitů z předchozí hry. V případě, že by následovala společná reflexe, k aktivizaci a odvětrání emocí by došlo při ní. Zvažovala jsem, zda snaha o emoční vyladění nemohla ovlivnit i emoce vyvolané bezúčelnou aktivitou. Rozhovory o několik dní později ukázaly, že vzpomínka na bezúčelnost negativní emoce (ale nejen ty) bezpečně vyvolá.

Na závěr byly účastníkům předloženy dotazníky. Hráči psali individuální reflexi, také pro to, aby si připomněli všechny aktivity. Následně vyplnili dotazník flow<sup>17</sup> a osobnostní dotazník – Neo osobnostní inventář. Po odevzdání dotazníků dobrovolníci průběžně odcházeli. Byli instruováni, že hry ani jejich průběh spolu nemají rozebírat. Postupovala jsem tak proto, aby se v rozhovorech ukázaly především myšlenky a nápady jedince, nikoliv ty, které by hráč přijal od spoluhráčů.

#### **5.4 Vliv a reflexe výzkumníka**

Přestože jsem program vymýšlela a připravila, v průběhu jsem do her nezasahovala. Pomáhal mi v tom fotoaparát, na který jsem aktivity zaznamenávala. Přesto, že se na mě hráči obraceli s otázkami, většinou jsem nereagovala a vedení nechávala plně na lektorovi. Zasáhla jsem pouze dvakrát. V prvním případě jsem lektorovi řekla, ať hráče nechá, pokud chtějí u bezúčelné aktivity opustit herní prostor. Lektor překročení pravidel kriticky komentoval, ale do více aktivity nezasáhl. Zadaná pravidla tedy nebyla striktně vyžadovaná. Někteří účastníci tento jev také reflektovali: „*Když jsme odešli a pokračovalo to a nikdo nic neukončil tak jsem najednou měla pocit, že ty pravidla, který byli stanovený vlastně nebyly důležité.*“ Druhým zásahem bylo zorganizování poslední hry pro uklidnění emocí. Tato varianta nebyla předem domluvená, a tak jsem pravidla zmiňované hry lektorovi na místě jen rychle vysvětlila. Proto nebyla hra dostatečně přesně zadána. Snažila jsem se však nezasahovat ani do této hry.

Velmi zajímavým momentem pro mě bylo pozorování bezúčelné aktivity, především z důvodu velmi nepříjemného pocitu a z pocitu zodpovědnosti. Účastníci obětovali svůj čas, aby mi pomohli kvůli práci, a pak se hodinu a půl musí nudit. Čas pro mě v tuto chvíli utíkal

---

<sup>17</sup> Dotazník Flow State Scale

velmi pomalu a hráčů mi bylo často velmi líto. Přemýšlela jsem, zda jsem zvolila tuto aktivitu dobře. Někteří účastníci uvažovali, že půjdou domů. Měla jsem dojem, že zůstali jen kvůli mně, ne kvůli hře ani kvůli skupině. Trochu mě uklidnilo, že v rozhovorech se právě tato aktivita ukázala jako nejplodnější. Potvrdilo se tak pravidlo, které uvádím v teoretické části: zážitky nemusí být pozitivní, hlavně když jsou intenzivní.

## **5.5 Metody sběru dat**

Jako výzkumný materiál byly v první řadě použity rozhovory. Dále jsem měla k dispozici videonahrávky her, písemné reflexe, dotazníky flow a osobnostní dotazník každého hráče.

Písemné reflexe byly použity především pro uklidnění situace, aby měli hráči možnost aktuálně se podělit o své zážitky. Byly také základem pro rozhovor. V písemných reflexích se neobjevila žádná témata, která by nevyplývala také v rozhovoru, kde jsme se jim často věnovali podrobněji. Z tohoto důvodu se nebudu těmito daty dále zabývat. Podobně fungovaly také videonahrávky. Protože v analýze vychází především z toho, jak hráči sami situaci vnímali a popisovali a nikoliv z toho, jak reálně vypadala, rozbor videonahrávek jsem neprováděla. Videomateriál soužil především mně jako připomínka situací. Zároveň byl nástrojem už v průběhu aktivit, aby mě od dění oddělil a já do něj nezasahovala. Osobnostní dotazníky byly vyhodnoceny a hráči s výsledky seznámeni, osobnostní profily jednotlivých hráčů jsem měla v záloze pro případ, že by se práce obohacovala o další rozměr. Pro potřeby této diplomové práce se nezdálo relevantní je zahrnout a více s nimi pracovat. Pokud bych se výzkumu dále věnovala, je možné je využít. Pro analýzu vycházím především z dotazníkového šetření o flow a z rozhovorů, kterým se budu podrobněji věnovat v následující kapitole.

### **5.5.1 Rozhovory**

Rozhovory byly vedeny s každým účastníkem zvlášť, a to během následujícího týdne po herním dni. Tuto podmínku jsem si stanovila i proto, aby účastníci měli zážitky ještě dobře v paměti. Právě zapomínání a možnost překrytí těchto zážitků jinými mohlo výpovědi samozřejmě ovlivnit. Nebylo však reálné udělat rozhovory se všemi účastníky ještě týž den a z časových možností mých i účastníků se týden jevil jako přijatelný termín. Bylo patrné, že s větším odstupem bylo pro účastníka náročnější si některé věci vybavit. Vliv na rozhovor

však měla i schopnost sebereflexe, analýzy vlastního chování, schopnost či ochota zamýšlet se nad svými motivy, důsledky jednání a zároveň i ochota vůbec využít, nebo jen zvážit možnost využití zážitků a zkušeností z her ve svém životě. Domnívám se, že právě tyto schopnosti usnadňuje i určitá zkušenost s reflexí vlastního počínání. Na výpovědi mohlo mít vliv také prostředí a čas rozhovorů i naladění jednotlivce na sebereflexi. Většina rozhovorů se konala na veřejných místech, především v kavárnách. Už na začátku herního odpoledne jsem účastníkům přislíbila, že výsledky osobnostního dotazníku jim dám k dispozici. Aby však zájem o tato data nenarušoval průběh rozhovoru, výsledky jsem při rozhovorech nesdělovala. V době rozhovorů nebyly ještě ani vyhodnoceny. S účastníky jsem se kvůli výsledkům osobnostních dotazníků sešla v následujícím půlroce ještě jednou. Pouze v jednom případě – při rozhovoru po týdnu, jsem měla již výsledky k dispozici, a účastnice byla předem upozorněna, že až skončíme rozhovor, na výsledky dotazníku se společně podíváme.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon a byly vedeny jako polostrukturované, formou individuální reflexe. Z počátku rozhovoru jsem vybídla účastníky ke spontánnímu popisu herního odpoledne a toho, co si z něj pamatují. Postupně jsem se zaměřovala na konkrétnější aspekty prožívání, chování a zkušenosti – sebereflexi. Většina účastníků od rozhovoru očekávala, že se mimo jiné dozví význam bezúčelné aktivity. Ukázalo se jako podnětné nechat hráče, aby sami odhadli, co mohlo být jejím smysl, nebo zda mohla mít nějaký smysl pro ně. Pokud jsem věděla, že účastníci zastávají ve svém životě také roli vedoucího podobných aktivit, ptala jsem se, proč by tuto aktivitu dětem či mládeži zadávali. Vyšly z toho často zajímavé nápady. V některých případech, pokud nedocházelo u jedince k spontánnímu pojmenování chování či prožívání, snažila jsem se sama nabídnout nějakou možnost, a hráči pojmenování přijímali, odmítali či ho nějak komentovali.

Přípravu na rozhovor činilo studium písemné reflexe dotyčného hráče i přemýšlení nad tím, jak se při hraní projevoval. Ale snažila jsem se především vycházet ze samotných výpovědí jedince a reagovat na reflektované prožitky. Strukturu, ze které jsem v rozhovorech vycházela, uvádím v příloze. Jak bylo avizováno v informovaných souhlasech, rozhovory i další materiály jsou anonymizovány. Vzhledem k tomu, že účastníci se v rozhovorech vyjadřují o jiných hráčích, všichni účastníci byli přejmenováni. Křestní jména, která v práci uvádím (včetně přepisu rozhovorů) jsou změněna. Změnila jsem také jméno lektora a v prepisech uvádím jen „lektor“.

Rozhovory byly doslovně přepsány a pro zachování autentičnosti bylo použito

původní znění často v hovorové či nespisovné češtině. Takto neopravený text používám i pro citace v textu práce – jsou vyznačeny kurzívou. Přepisy byly zpracovávány kvalitativní analýzou. Použila jsem zakotvenou teorii. Kvůli obsáhnutí jedinečných individuálních přínosů jsem pracovala samostatně s jednotlivými rozhovory jako s příběhy. Kódovala jsem to, co jedinec sám zdůrazňuje a co vystupuje v každém rozhovoru jako podstatné či opakující se. Na základě těchto analýz jsem vytvořila případové studie každého hráče, kde popisují jednotlivé kódy. V práci pro ně souhrnně užívám termín „aspekty“. Uvádím především kódy, které se vztahují k osobnosti jedinců a k uvědomění vlastních projevů chování či prožívání. Jednotlivé aspekty u hráčů interpretuji a nakonec vzájemně srovnávám. Na základě porovnání hledám kódy, které se u účastníků opakují a vytváří trsy kódů – kategorie. Představím je ve výsledcích.

### 5.5.2 Dotazníky Flow

Druhou podstatnou metodou sběru dat bylo dotazníkové šetření na zjištění přítomnosti flow. Cílem výzkumu nebylo hlubší zkoumání samotného efektu flow, ale pouze zjištění přítomnosti a úrovně prožitků plynutí. Proto bylo využito právě této metody. Dotazník byl sestaven na základě porovnání mého vlastního překladu Flow state scale (Jackson, Marsh 1996) a překladu, který využíval pro svůj výzkum Řezáč (2009). Řezáč (2009) ve své práci užívá novější verzi FSS 2 a současně uvádí, že mu není znám její český překlad. Pro svou práci položky přeložil a upravil pro české prostředí. Testoval také reliabilitu metody a pro celý dotazník mu vyšla vysoká (Cronbachova alfa 0,957)<sup>18</sup>. Protože dotazníkem sleduje opakující se činnost, formulace a současně názvy jednotlivých bodů škály, které užívá, nebyly pro potřeby mého výzkumu zcela vyhovující. Na základě porovnání s originálním dotazníkem, jehož kritérium spolehlivosti je dle Jackson, Marsh (1996) také dokázáno, jsem znění dotazníku upravila. Řezáč (2009) používá ve svém dotazníku škálu s body vzhledem k četnosti (nikdy, zřídka, někdy, často, vždy), já jsem pro dotazník užívala škálu vycházející z originálu (zcela souhlasí, až zcela nesouhlasí). Počet položek i jejich zaměření se shoduje s oběma zmiňovanými nástroji. Některé formulace však byly upraveny, aby vzhledem k aktivitám byly pro hráče pochopitelné. Kvůli počtu respondentů jsem reliabilitu dotazníku netestovala a vycházím z toho, že Řezáč (2009) spolehlivost nástroje ověřil.

---

<sup>18</sup> Řezáč (2009) zároveň testuje reliabilitu jednotlivých dimenzí flow, což pro tuto práci nepovažuji za důležité, a vycházím tak jen z tohoto zjištění. Zároveň se ani jednotlivým dimenzím podrobně dále nevěnuji.



Dotazník FSS, který jsem hráčům předložila, umožňoval jednu odpověď za všechny aktivity souhrnně. Byla jsem si však vědoma, že bezúčelná aktivita nekorespondovala svým zadáním s charakteristikami, které jsou pro dosahování stavu plynutí popisovány. Z toho důvodu jsem do instrukcí dotazníku zahrnula možnost označit a okomentovat otázku, kdy by jedna odpověď nevystihovala celkový dojem, ale u různých aktivit by se lišila. Pět respondentů tuto možnost využilo. V několika položkách své odpovědi pro různé aktivity ohodnotili jiným bodem na škále, nebo slovně okomentovali.

Data z dotazníkového šetření byla přepsána a zpracována vypočítáním průměrných hodnot. Zvlášť byly propočítány hodnoty pro bezúčelnou aktivitu. Pokud hráči přímo uvedli hodnotu pro tuto aktivitu, byla započítána tato hodnota, pokud jen uvedli odlišnost, započítala jsem hodnotu 1, tedy nejnižší možnou hodnotu stupnice.

## 6. Analýza dat

### 6.1 Prožitky plynutí

Řezáč (2009) uvádí z 36 položkového dotazníku průměrně dosaženou hodnotu 125,2 u sportů a průměrnou hodnotu 107,1 u uživatelů internetu. Pokud budeme vycházet souhrnně z obou hodnot a převedeme je na průměr každé jednotlivé položky, pracujeme s hodnotou 3,27. Výsledky našeho dotazníkového šetření ukazují průměrnou hodnotu v jednotlivých položkách všech hráčů 3,77 s tím, že nejnižší průměrná hodnota hráče je 3,28 a nejvyšší 4,42. Můžeme obecně konstatovat, že stav plynutí účastníci během hraní prožívali. Zvláště jsme spočítali výsledky z bezúčelné aktivity, pokud byly hráčem uvedeny. Zde je průměrná hodnota 3,37. Podle vyhodnocení dotazníků lze říci, že také v bezúčelné aktivitě bylo dosaženo stavu plynutí, i když není tak výrazné, jako u ostatních aktivit.

V tabulce uvádíme součty hodnot ze všech položek u každého hráče a zároveň jeho průměrně volenou hodnotu v přepočtu na jednu položku. Tabulka také ukazuje průměrné hodnoty jednotlivých položek u bezúčelné aktivity. Je patrné, že i když se hodnoty u jednotlivých hráčů liší, hodnota obecně zůstává (i v bezúčelné aktivitě) nad Řezáčovým (2009) průměrem.

Jméno	Jonáš	Marta	Jitka	Júlie	Viktor	Karla	Marie	Anna	Petra	Průměr celkem
<b>Součet hodnot</b>	134	118	120	144	139	145	129	159	132	
<b>Průměr</b>	3,72	3,28	3,33	4,00	3,86	4,03	3,58	4,42	3,67	3,77
<b>Průměr u bezúčelné aktivity</b>	3,31	3,08		3,69			3,17		3,58	3,37

Dotazníkové šetření odhalilo přítomnost prožitků flow u všech hráčů během všech aktivit. Pro další zpracování budeme počítat s tím, že hráči prožívali stav plynutí, i když se o rozdílech v úrovni těchto prožitků ještě zmíním v diskusi.

## 6.2 Případové studie

Vzhledem k tomu, že cílem výzkumu bylo zjistit přínos pro osobnost jednotlivce, vytvořili jsme krátké příběhy – studie. V následujícím textu se budeme věnovat každému účastníkovi zvlášť. V rámci rozhovoru směřovalo několik otázek přímo na sebepoznání: Zda se účastník o sobě něco dozvěděl či si něco připomenul, zda je pro něj nějaké zjištění přínosné nebo důležité, a zda může něco z toho použít ve svém běžném životě. Předpokládáme, že odpovědi na tyto otázky jsou pro účastníky určitým způsobem významné. Zároveň v rozhovorech vynikly (ne přímo jako odpovědi na zmíněné otázky) některé osobnostní vlastnosti či charakteristiky, které účastníci u sebe přímo pojmenovávají, ale nezahrnují je mezi „důležité“ výpovědi. Všimli jsme si také témat, která se opakovala, a způsobu podání. Kódovali jsme to, co jsme shledali zajímavým či významným.

Pro přehlednost rozdělíme jednotlivé případové studie na dva odstavce. V prvním uvedeme uvědomění, u kterých předpokládáme, že jsou pro jedince významná. Do druhého zařadíme další výpovědi, které jsme kódovali. Někteří účastníci také zmiňovali, že už zažili jiné zážitkové programy, které ale zacházely více do hloubky. Zážitky či zkušenosti z tohoto programu pak hodnotili jako méně objevné či podstatné. Vyskytly se také výpovědi, které nesouvisely s hraním jako takovým, ale zahrnovaly další okolnosti. V textu na to upozorním a podrobněji rozeberu tento jev v diskusi.

### Viktor

Viktor si připomenul vděčnost, **že není nějakým způsobem omezen** ve smyslu postižení (v pohybu, orientaci). Tento aspekt zopakoval i při odpovědi, co si bude pamatovat, a co může použít v dalším životě. Přidal k nim ještě zážitek **společného hraní – spolupráce** a pocit úspěchu s **potvrzením vlastní schopnosti** orientace po městě. „*Ten pocit tý sleposti, to navádění po Praze, ten pocit, když jsme dokázali najít tu fotku, nebo tu budovu, ten pocit společného hraní.*“ Viktor je jedním z účastníků, kteří reflektovali, že program nepřinesl tolik informací, protože byl krátký, respektive, že většina zážitků, která se u něj objevila, byla známá, a proto možná ani nezdůrazňovaná. „*Taky vzhledem k tomu, že už jsme spoustu takovýchhle her absolvovali, třeba na tom školení u Humpolce, to bylo jakoby mnohem intenzivnější, než jakoby takhle jeden den, nebo jedno odpoledne.*“

Ve výpovědích Viktora se objevilo několika zajímavých aspektů, které jsou často provázané. Viktor vícekrát zmiňoval a vyzdvihoval spolupráci či vůbec fungování ve skupině. Z rozhovoru se zdá, že je pro něj **důležitý kolektiv, a fungování ve skupině** si užívá. „*Jsme se*

sešli a začali se spíš bavit a vymýšlet jak z toho společně ven.“ „Kdy tak všichni hezky spolupracovali“. Objevuje se u něj i určitá potřeba být do skupiny začleněn, **nevyčnívat, být normální** a nebýt vůdčí. Sám zmiňuje, že nevyčníval mezi ostatními a choval se „normálně“. Do vůdčí role se dostává, pokud se to od něj očekává, nebo je to potřeba. Zároveň však upozorňuje, že vést druhé lidi nepotřebuje a zvládá i jiné role: „Možná jsem řídil tu stavbu stanu, tam se to ode mě očekávalo, vzhledem k tomu, že jsem ho znal, ale nemám problém ani s jinou rolí.“ „Nebylo to tak, že bych nějak jakoby šel za tím, abych vedl skupinu.“ Na jedné straně je to potřeba být začleněn ve skupině a nemít dominantní postavení, na druhé pak **potřeba kontroly nad situací, či nezávislosti**. Závislost sám Viktor zmiňuje, ale uvádí jí v souvislosti s tím, že není postižený, a tedy není závislý. Jako nelibý prožitek však popisuje také situaci, kdy si připadal závislý na organizátorech: „Takže pak už jako jsme došli až k nějaký bezmoci, dejme tomu, že jsme naprosto závislí na vás, trošku mně to vadilo, trošku mně to štvalo.“ „Docela nás i trápilo, že vy jste nás v tom nechávali koupat“. Jako závislost jsme u Viktora vnímali i případy, kde neměl kontrolu nad situací. Několikrát popisuje snahu kontrolu získat: „Každopádně jsem se celou dobu snažil vymyslet, jak tu hru ukončit“. Tato kontrola a nezávislost může souviset s **vnímáním vlastní samostatnosti**. Viktor si nemyslí, že by ho ostatní hráči nějak ovlivňovali. Samostatnost lze vidět i ve schopnosti se sám zabavit: „Protože nejsem člověk, kterej by si nějakým způsobem nenašel zábavu, nebo nedokázal se zabavit“. Potřeba kontroly souvisí pravděpodobně i s **potřebou úspěchu a zaměřením na výkon**. Viktor zmiňuje, že je hodně soutěživý a rád poznává nové věci. Úspěch však může posilovat **vědomí vlastních schopností a potvrzení vlastní hodnoty**. „Takže jakoby člověk dosáhnul toho cíle, co chtěl, tak to mě na tom bavilo.“ „Já jsem si ověřil, že se jakž takž dokážu orientovat v Praze“. Poslední aspekt, který u Viktora výrazněji vystupoval, byla snaha **udržovat určitou rovnováhu, klid či pohodu**. Nejde o to, že by se neprojevoval jako osobnost, nebo se nedokázal vymezit, ale často i po vymezení přicházelo jisté vyvážení, snaha věci uklidnit či nechat vyznít pozitivně. „Sice jsme skončili teda poslední, ale myslím, že nám to vůbec nevadilo.“ „No a upřímně ta hra mě moc nebavila, asi tak od půlky, ale zase to bylo uklidňující finále, jsem s tím neměl problém.“

## Anna

Anna na otázky, zaměřující se na poznání sebe sama, uvedla, že si uvědomila velkou **radost ze hry** a naplnění, které jí hraní samotné poskytuje. Vyvodila z toho, že by se mu měla věnovat častěji. Opětovně si také ověřila **dobry pocit z pobytu ve skupině** i neznámých

lidí a potvrdila si, že se podobným akcím nemá vyhýbat: „Vím, že jsem si říkala, že mám jakoby tendenci nechodit na akce, kde jsou lidi který neznám. A občas se tam přinutím a je to dobrý a teď jsem si znova připomněla, že to bylo super. I když ty lidi jsem viděla poprvé v životě. Tak asi si budu pamatovat, že na ty akce mám chodit. To určitě.“

Ve výpovědích Anny je hodně zvýrazněna emoční složka. Zvláště ve vztahu ke hrám se často vyjadřuje v polaritě **zábavy a nezábavy** – nudy. Jak sama uvedla, je u ní patrná radost a nadšení ze hry: „A jinak mě to hrozně bavilo.“ „Tak to bylo takový hodně zábavný.“ „Tak mi to přišlo takový nezábavný“. Chvillemi její vyjádření působila **až dětsky**. Anna sama použila toto pojmenování, i když ne přímo vzhledem k emocím, ale k „dělání hloupostí“: „Já jsem tam ta první, která prudí, různě tam pobíhá a dělá kraviny, takže jsem v tom taková ještě dětská.“ „Shazovali jsme klacek z větví. Takový blbosti, je to takový dětský, děti to hodně dělaj, protože jsou celej den venku.“ Užívání si her bylo u Anny spojeno s reflektování lektorské role, kterou většinou zastává. Nyní si **mohla užít roli účastníka** a do her se položit: „Protože jsem vždycky jezdila na tábory a vždycky jsem to jenom připravovala a teď to bylo snad poprvé, kdy jsem si vyzkoušela nějakou připravenou hru, tak to jsem si užívala taky, to bylo super.“ Na druhou stranu právě tento aspekt mohl u Anny vyvolat určitou **zodpovědnost vzhledem k lektorům** a snahu hru nepokazit. Její chování také ovlivňovaly reakce pořadatelů, které vnímala: „Protože jsem nechtěla tu hru pokazit, protože jsem viděla, že lektor nás volá zpátky.“ „Že mi to přišlo smutný, protože vím, že je nepříjemný, když tu hru někdo připraví a pak se mu na to lidi vykašlou, tak mi to prostě bylo blbý, tak jsem tam chtěla zůstat.“ Výrazným aspektem, který se u Anny opakoval, byla **společnost, fungování ve skupině, spolupráce**. „Dávali mi podněty k tomu, co bychom mohli dělat skupinově.“ „Bylo to super, že to bylo takhle jako ve spolupráci, že tam bylo hodně lidí, kteří jako kooperovali“. „Vždycky jsme se k někomu přifařili, nebo já aspoň.“ Vyhledávání společnosti Anna na přímou otázku potvrdila, i když zmínila, že společnost vždy nepotřebuje. Začlenění do skupiny se však u Anny stalo zlomovým bodem vzhledem k **dodržování pravidel**. Pravidla se zdají být u Anny pro hru zásadní, i pravděpodobně vzhledem k zmiňované zodpovědnosti vůči lektorům/hře: „Někoho napadlo, že půjdeme ven z toho kola, takže všichni šli. Já jsem nešla.“ „Tak jsem najednou měla pocit, že ty pravidla, který byli stanovený, vlastně nebyli důležitý.“ „Bylo mi to teda nepříjemný, že všichni odešli a pak jsem chvíli tam balancovala na tom patníku a říkala jsem si, tak já nevím, tak já tam asi půjdu za nima.“ Své zapojení do skupiny nepopisuje však zcela jednoznačně. Na jednu stranu je patrná aktivita. Sama sebe jako **aktivní** hodnotila a byla schopná se skupině

přizpůsobit: „Že jsem tam byla rychlejší, než bych normálně byla, protože mi bylo jasné, že to je na čas a že bych se tolik jinak nenaběhala, že jsem si pospíšila.“ Zároveň však zaujímá i **roli určitého pozorovatele** nebo člena, kterého ostatní vedou či zachraňují. „Jsem hodně pozorovala lidi a koukala jsem, co je napadá.“ „Snažila jsem se to najít a třikrát jsem se spletla a třikrát bych vyšla nějak jinam a naštěstí mě někdo zastavil.“ „Tak koukám, jak jim to jde, a čekám na povel“.

## Júlie

Júlie si připomenula, že má ráda **vůdčí pozice**. Roli vedoucího si velmi užívá. Zároveň reflektuje potřebu vnímat tuto svou roli a vzhledem ke svému okolí ji korigovat. „Je dobrý, že jsem si to připomenula, protože já to fakt cejtím jako někdy můj problém velkej, to je zase furt s tím, že jsem někdy až moc vůdčí, ale ty lidi to prostě neberou, že si na to musím dávat pozor.“ Kromě vůdčí role akcentuje také uvědomění si své hravosti. Zároveň uvádí určitou **„puntičkářskou snahu na něčem lpět“**, kterou si v běžném životě tolik neuvědomuje. Při rozborů her jsme došli k **potřebě dokončovat věci**, uzavírat je. Vysvětlovala tak svou potřebu mít uzavřené vztahy s lidmi, být v nich přímá a upřímná. Ve hře se tento aspekt projevil v jiné oblasti. Júlie také popsala, že v paměti jí zůstane pocit, kdy **uvažuje o smyslu svého konání** – proč se chová tak, jak se chová, a zda by se neměla zachovat jinak. Zmiňuje i **spolupráci ve skupině lidí**, která se nezná a spolupráce přesto funguje.

Témata výše uvedená, která sama Júlie jako důležité popsala, byla v celém rozhovoru nejvýraznější. K některým se také zde vyjádříme. Objevili jsme však i jiná témata. Zajímavý aspekt, který se opakoval, byl **určitý předpoklad či očekávání**, jak mají věci fungovat, či jak je to správně. Očekávání Júlie zmiňovala i v tom smyslu, že nevěděli, co je čeká, nebo že nečekali to, co přišlo. Zajímavějším projevem byl předpoklad, až vyžadování určité představy: „Nebylo to takovýto, co jsem si představovala já, jako, že by to mělo bejt. A rušilo mě to.“ „Oni měli být ti, co to měli hrát se mnou a najednou to nehráli se mnou. Takže tohle to mě překvapilo.“ Zastávání takové představy může souviset se **zaměřením na vysoké nároky, výkon, schopnosti a v důsledku vysoké zaměření na úspěch** „Čekala jsem, že to bude složitější.“ Júlie několikrát zdůraznila obtížnosti úkolu, ale zároveň zmínila své (vlastní, či skupinové) schopnosti, které ke splnění úkolu a k úspěchu vedly. „Že vlastně jsme to stihly v tom limitu, kterej byl těsnej.“ „Protože jako já se v těch mapách docela orientuju.“ „Nebo nebylo to úplně lehký, když tam byl vliv těch lidí okolo.“ Júlie si byla zároveň vědoma toho, že některé schopnosti nemá. „Protože jsem věděla, že k tomu nemám žádnou

kompetenci.“ V jiném případě potřebovala **potvrzení svých schopností**. „Abych věděla, nebo jsem mohla říct, jo dala si to! Jsi dobrá, fakt si dobře bezúčelně něco dělala.“ Je zajímavé, že k tomuto potvrzení Júlie nepotřebovala ostatní lidi. Stačila jí samotná hra a vlastní zhodnocení úspěchu. „ Byla jsem na sebe hrdá, když jsem zjistila, že oni vlastně ty stanoviště neobešli a zas o tolik dřív než my tam nebyli.“ V souvislosti s výkonem či potřebou úspěchu se u Júlie objevila i **obava z neúspěchu**. „Bylo tam jako strašný napětí a strach z toho, že oni ti to tam hodí a ty prostě úplně totálně selžeš.“ „Já jsem na to jakoby zvyklá, že v těch hrách mi to docela jde. A tohle bylo něco, v čem jsem věděla, že ho asi nedohoním.“ Výše zmiňované puntičkářské lpění se týkalo **dodržování pravidel**. U Júlie to může souviset s konkrétní představou, kterou o podobě věcí má a zároveň s potřebou dosáhnout úspěchu – podle zadaných pravidel. „Já jsem se snažila všechno jako dělat, tak jak mi to bylo řečeno.“ U Júlie jsme se dotkli potřeby mít uzavřené vztahy, což odvodila od zkušenosti s hrou, která pro ni neskončila, a vadilo jí to. Převedení tohoto zážitku do běžné situace je zajímavé, domníváme se však, že v tomto případě může souviset i s potřebou úspěchu. Jak je výše citováno, Júlie měla potřebu si říci, že hru hrála dobře, nejlépe jak uměla. Pokud však hra neskončila, toto uznání úspěšnosti nepřišlo. „Oni si možná mysleli, že jsme blázen, že jsem to dodržela úplně, nebo snažila jsem se to dodržet, do konce.“ Nejvýraznějším aspektem, který Júlie sama reflektovala, bylo **vůdcovství**. Účastnice uváděla, že vést ostatní a „mít moc“ nepotřebuje. Zvládá také jiné role, ale pokud není vůdčí nikdo jiný, převezme sama velení. Tyto situace si užívá. „Jako už ze začátku jsem byla taková vůdčí. Mam, vždycky když hraju nějakou hru, a není tam nikdo jinej, kdo by převzal velení, tak mám tendenci prostě to udělat já. A celý to tam vošéfovat.“ Potřeba vedení a směřování aktivity, může také souviset s potřebou úspěchu. Ten je ve chvíli, kdy má aktivitu pod kontrolou, pravděpodobně dosažitelnější. Júlie zároveň reflektuje, že si chce na vůdcovství dávat pozor, právě i proto, že je schopna nechat se jím unést: „Já se tomu zároveň bráním, abych byla taková, jako že všechno tam zařídím, všechno, každému do toho budu kecat, protože vím, že to lidi nemají moc rádi. Takže se snažím takovou mírnou cestou. Akorát úplně nevím, jak se mi to daří nebo nedaří.“

## Petra

Výpovědi Petry jsou zajímavě nekonstantní a ambivalentní. Na otázku, jestli se pro ni událo během her něco důležitého, začala hodnotit hry vzhledem k možnosti jejich využití ve své praxi (vedoucího na táboře). V rámci dalších otázek jsme se dostali však i k tomu, že chce

sama přemýšlet o tom, zda často **nepodléhá skupině**: „*Ale nechám se občas někým vést, možná i trochu proti své vůli, jako že je to pohodlnější.*“ Uvádí však, že nejde o zásadní věci. Uvažuje také o tom, zda by neměla být v některých chvílích průbojnější a **víc se prosazovat**.

Petra zajímavým způsobem popisuje své **zapojení do skupiny**. Hned v odpovědi na první otázku kladně hodnotí (ne)velikost skupiny a srovnává ji s dětskou táborovou skupinou čtyřikrát větší. Na jiném místě hodnotí opět kladně i zapojení mužského pohlaví mezi hráče. Své zapojení však nepodává zcela jednoznačně. Na jedné straně se objevuje **potřeba splynout se skupinou**, nevyčínat, a až určitá neschopnost se skupině postavit. „*Potřebovala jsem jako splynout s tou skupinou. A ne z ní jako vyčínat.*“ „*Před nima bych se jako neprosadila.*“ „*Mě občas něco napadne a neřeknu to třeba jen pro to, že už mluví někdo jiný. Nebo jsou lidi zabraný do něčeho a já je nechci rušit.*“ Je možné, že tento postoj vyplývá z vlastní nejistoty, nebo z toho, že nedisponovala určitými schopnostmi. Určitá neschopnost ji mohla ze skupiny vylučovat: „*No snad mě ostatní nějak brali, že jsem se zapojila, snažila jsem se to dělat nejlíp, jak jsem uměla.*“ „*Kdybych byla zvyklá stavět stan, tak bych byla schopná jim nějak pomoci.*“ „*Oni mě vedli.*“ Petra také popisuje, že sledovala, jak se na ni ostatní dívají, a jak ji asi hodnotí: „*Snažila jsem se odhadnout, jak se na mě koukaj.*“ Vyjevuje se tedy potřeba být začleněna ve skupině, nechat se jí vést, ale zároveň **i jistá závislost na ostatních**. Na druhé straně však uvádí, že to byla ona, **kdo skupinu motivoval pro aktivitu**: „*Já jsem navrhovala jakoby strašný množství her.*“ V souvislosti se zapojením do skupiny popsala svoji upovídánost: „*Jsem asi neúměrně ukecaná, takže jsem kecala pokud možno všem a do všeho. To se asi, já se to snažím omezit, ale ono to moc nejde.*“ Staví se také do role, která přebírá iniciativu, když nikdo jiný není aktivní. „*Já se asi moc neprosazuju do tý doby dokad' to není potřeba. Jako spíš tímhle způsobem, jako když nikdo, tak já.*“ Druhým zajímavým a ambivalentním aspektem bylo Petřino **zapojení do her**. V úvodu rozhovoru vyjadřuje své nadšení ke všem hrám a k hraní obecně. Přestože sebe staví spíše do pozice organizátora, popisuje, jak ráda by si s dětmi hry zahrála. Zároveň sympatizuje s jinou účastnicí, která byla pro-herně naladěná: „*Ta byla nadšená úplně do všeho. Ta by chtěla hrát úplně všechno, jako já.*“ Na druhé straně však sebe popisuje jako tu, která **se do hraní příliš nepoloží**, protože sleduje, jestli je všechno v pořádku a nikdo se nezranil. „*A když tak jako nehraju tolik, že spíš koukám, aby se buď někomu nic nestalo.*“ Do kontrastu tu vstupuje role nadšeného hráče a zodpovědného organizátora. Zajímavý moment, který Petra sama vystihla, byla **neschopnost stát si za svým přesvědčením**. Můžeme zde vidět souvislost se vztahem ke skupině. „*Nebyl čas, a tak jsem tu jednu zastávku jela i proti svému přesvědčení,*



že prostě na černo jezdit nebudu.“ Tento případ odhalil určitý obraz, který o sobě Petra zřejmě má a který v rozhovoru také prezentovala: „A já to nechci dělat, a taky to nedělám a tady jsem to udělala.“ „Potom, možná jakoby když se něco nedaří, tak většinou, pokud to není brácha, tak jakoby se snažím ty lidi nějak povzbudit, a to dělám taky nějak běžně“.

### Marta

Marta se dozvěděla, či si připomenula, že se někdy **nechává ovlivňovat až řídit skupinou**, i když to nevydrží dlouho: „No možná to, že někdy se nechám ovlivnit skupinou, jako nevydržím to asi úplně vždycky a dlouho, ale že na ni беру ohledy. No, a že se jí řídím, no vlastně.“ Z hraní si také odnesla, že by se měla **snažit více se orientovat v mapě**.

U Marty bylo zajímavé propojování herních situací a situací z jejího běžného života. Na základě průběhu hry několikrát sama popsala svůj přístup k věcem. Byl to případ **ukončování aktivit**, respektive zanechání aktivity bez jejího doděláním. Marta váhala, zda se přidat k ostatním při porušení pravidel v poslední aktivitě. Nebyla se situací spokojena, ale nechtěla aktivitu nechat nedodělanou: „Dlouho někdy váhám, když třeba fakt něco ukončím, že si pak řeknu, že to nemá cenu. Že když něco rozdělám, tak se mi to nechce ukončovat, chci to dodělat, a že to ukončování mi trvá dlouho.“ Může to souviset s vlivem skupiny, který Marta zmiňuje: „Já bych tam sama nešla asi v tomhle prostoru, nebo možná za mnohem, za mnohem dýl.“ Zapojení Marty do skupiny nebylo zcela jednoznačné. Vystupuje jako člen skupiny, který je za ni vděčný a **přidává se ke skupinovým aktivitám**: „K něčemu jsem se občas přidala, no to jsem se spíš nechala ovlivňovat.“ „Já jsem byla ráda, že tam byl někdo, kdo má orientační smysl, protože, já bych to sama neoběhala a asi byste mě hledali někde.“ Na druhé straně však popisuje určitou samostatnost a **vyčlenění ze skupiny**. Našla si svoji aktivitu: „A zpívala jsem si u toho a bylo mi to příjemný, víc než se tam blemcat mezi ostatníma.“ **Potřeba aktivity** vedla Martu k snaze ostatní do činností motivovat: „Vlastně spíš jsem..., se snažila něco vymyslet, ale nic jsme z toho nedělali.“ Pro Martu bylo překvapení, že skupina lidí, která se mohla společně dobře bavit, se společně nudila. „Bylo to takový jako nepříjemný, říkala jsem si, že když jsou tady lidi, se kterejma by se dalo dělat spousta věcí, tak proč děláme tohle?“ Marta zmiňuje touhu po aktivitě, ale není tím, kdo by byl schopen skupinu k činnosti přimět. Čeká až na podnět od skupiny, ke kterému se přidává. Jiným způsobem se Marta vyjadřuje o potřebě aktivity vzhledem k opakování. **Novou aktivitu hodnotí dobře, při opakující se ztrácí pozornost**: „I jsem už tak ztrácela pozornost. Vlastně ze začátku to bylo nový, tak to bylo dobrý, pak už to opakování, potom jednou už

*jsem pak měla pocit, že už jsme to udělali nejrychleji, jak jsme mohli a už nevěděla jsem co na tom změnit.“ „Jako úplně ztráta motivace to úplně není, ale spíš hodně to těkání tý pozornosti.“* Dalším zajímavým propojením hry s realitou bylo pro Martu **vnímání času**. V jedné hře si času všímala a zaujala roli toho, kdo čas hlídá. Uvedla, že běžně k času takto nepřistupuje. *„No většinou ho nehlídám, ale tady bylo důležitý ho hlídat, protože to bylo na čas a museli jsme tam bejt v určitéj čas.“* Zároveň to může vyplývat z možnosti zapojení se do skupiny. Tato role pro ni byla dostupná a nevyžadovala dominantní přístup. U potřeby aktivity můžeme najít souvislost s aspektem **tvoreni strategie či plánu dalších aktivit**: *„Tam to bylo zajímavý v tom, že jsme vlastně ze začátku nepromyslili žádnou strategii.“ „A pak jsem i začala vymejšlet, co bychom mohli dělat.“* Objevilo i **zaměření na úkol a na úspěch**. Nevystupovalo však tak silně jako u jiných účastníků: *„No tím zadáním. Že jsem se ho snažila dodržet, abysme fakt dělali něco bezúčelnýho.“ „Co jako můžeme v tom čase stihnout. Abychom splnili to zadání co nejlíp.“* Přesto Marta kladně hodnotí, že skupina nebyla příliš výkonově orientovaná. *„Že to nebylo nějak, že by tam ty lidi šli vyloženě po výkonu a že by se tvářili nějak blbě, když někdo něco zkazil. No že to bylo příjemný.“*

### **Jitka**

Jitka zmínila předchozí zkušenosti s hrami, ze kterých zná své chování. Proto se během hraní o sobě nic nedozvěděla, ani si nepřipomenula. Později uvedla, že **má ráda změny** a může je využívat pro zlepšení nálady. Odnesla si také to, že **příště může být aktivnější**: *„Takže si spíš z toho vezu asi to, že musím být příště aktivnější, že se jako nic nestane z toho. Že to spíš bude pro mě lepší.“*

Zmínění aktivnějšího zapojení vychází pravděpodobně z toho, jak Jitka prezentovala své začlenění do skupiny. U Jitky se tento aspekt projevil nejvýrazněji. Z rozhovoru se zdálo, že pro je pro ni skupina významná. Velmi často používala slovo „všichni“, ale často v kontrastu s „já“. Na jedné straně **byla ve skupině spokojená**: *„Já myslím, že tam byli hrozně super lidi a mě se jako hrálo dobře mezi nima.“ „Že se všichni hrozně snažili a třeba si myslím, že to bylo daný i tou skupinou, že jsme vůbec nedávali nikomu nic za vinu.“* Viděla ve skupině určitou sílu: *„Tak to bylo zajímavý, že byli všichni hrozně schopný.“* Přesto byla **ze skupiny vyčleněná**, někdy i na základě vlastního rozhodnutí: *„To se asi zapojovali všichni stejně. Já jsem se vlastně nejdřív jako stranila tý aktivity, protože všichni dělali na jednom, na jedný věci.“ „Já jsem se pak nezapojila a to ani nevím proč, asi mě ti nebavilo.“* Je patrné, že se držela částečně mimo skupinu. V závěru rozhovoru to vysvětluje tím, že byla ve skupině

nejmladší, resp. si připadala nejmladší, proto se držela stranou. Zároveň to u sebe popisuje jako něco nezvyklého, že **je většinou dominantnější**: „Byli takový dominantní a já jsem, jakože šla, nevím. Většinou se mi to moc nepodobá, nevím, čím to bylo.“ Svoji roli a projevení se si Jitka našla. Byla první, kdo při bezúčelné aktivitě opustil herní prostor. „No já jsem byla asi první, kdo se šel za tu cestu napít, pak si myslím, že šli ostatní, já nevím, já myslím, že by to stejně udělali.“ „Ale nepřišlo mi to nějak hrozný, jakože bych něco udělala, nebo tak, to ne. To jako, já jsem to ani nebrala jako nějaký porušení pravidel.“ Zajímavé je, jak Jitka vnímá skupinu právě v tomto bodě. „Už jsme se dlouho s Jonášem dohadovali, že musíme všechny zverbovat a udělat nějakou hru.“ Popisuje chtění či touhu svou i druhých lidí, ale možná právě kvůli nejistotě působení ve skupině **aktivně řeší situaci individuálně**. Vnímala však přináležitost ke skupině a chtěla s ní spolupracovat: „Jsem se nezapojovala, ale ne že bych tam zase seděla a nic nedělala. To by mi přišlo zase hloupý, nebo jako by mě to vůbec nebavilo a styděla bych se, kdybych tam nic nedělala.“ Dalším zajímavým momentem, kde Jitka našla spojitost se svým životem, byla **soutěž či závod**. Popisovala ho velmi kladně: „I tím, že to bylo na rychlost, tak mě to vždycky úplně jako vzrušuje, že musíme dělat něco rychlejc, než jsme to udělali předtím.“ „Protože já všude někde závodím, takže jako v tý rychlosti, to mi přijde nejlepší takový.“

## Marie

Marie pojímala celé herní odpoledne kompaktně. Na otázky, co pro ni bylo přínosné, jmenovala i vyplňování osobnostního dotazníku. Uvědomovala si při něm, jak na tom v současné době je. Zmiňovala, že se ráda potkala s lidmi, které již dlouho neviděla. **Užila si čas strávený se skupinou**, která je podobně naladěná jako ona. Kamarády, se kterými běžně tráví čas, by tenhle typ aktivit nezaujal: „Že jsem si uvědomila odlišnost od toho svého okruhu blízkých přátel.“ „Při těch hrách, jako že mi tam bylo příjemně, že jsem se cítila, jo to je to co mě prostě jako baví.“ Marie jako přínos hodnotila možnost, vyzkoušet si hry na vlastní kůži a načerpat inspiraci. Uvědomila si, že **očekávání od hry a zkušenost s ní se mohou lišit**. Marie popsala, jako jedinou věc vycházející přímo z hraní, skutečnost, že si chce více **všimat svého zapojení do skupinových aktivit**. Uvedla také, že šlo o příliš krátkou dobu, než aby se tam člověk více projevil.

Právě **zapojení Marie do skupiny** bylo velkým tématem rozhovoru. Na jedné straně popisovala, jak jí bylo ve skupině dobře, a společnost si užívala: „A takový jako pěkný, pěkná atmosféra, myslím, že ačkoliv jsme se ne všichni znali, tak to nebylo nějak nepříjemný

nikomu.“ „Prostě jsem se tam cítila jako doma, že mám ráda jako takovýhle akce.“ Dokonce uvádí, že se nemusela ani snažit, aby byla přítomná všem aktivitám. Zároveň popisuje, jak **stála částečně mimo skupinu**. Marie vysvětluje, že se takto projevuje i běžném životě. Příčinu vidí ve svém individualismu a spoléháním na sebe: „*Já jsem většinou šla jako stranou.*“ „*Že každá z nás měla určitý fotky, takže ty co jsem měla, na to jsem si myslela, to jsem považovala za tu svojí část úkolu, a tu jsem si pak jako snažila víc jako separátně vyřešit.*“ Přesto, že se skupiny stranila, vyjadřovala **touhu s ní být více spojená**. „*Asi jsem byla ráda, že nás tam bylo hodně, že v tom člověk nebyl sám.*“ „*Že mi to bylo líto, že když jsme tam jako skupina, že jsem tam separovaná, nebylo to úplně jako příjemný.*“ Zajímavé bylo, jak popisovala situaci, kdy se nechala skupinou strhnout a nestranila se jí: „*Že to tak nějak vzešlo, že to byl spontánní nápad, a že se do toho všichni zapojili, to bylo fajn, myslím, že jsme byli všichni tak jako proherně naladěni. A myslím, že všichni byli u toho tak nějak uvolnění, že se nikdo nemusel do ničeho nutit, to bylo takový příjemný, nebo jsem měla z toho ten pocit.*“ Z rozhovoru vyplynulo několik důvodů, proč se skupiny straní. V jednom případě šlo o **braní ohledu na ostatní**: „*Já jsem většinou šla jako stranou, většinou za nima, abych nenavozovala tempo.*“ „*Jsem akorát takhle omezovala svoje chování, že jsem se snažila se maximálně přizpůsobit tempu ostatních.*“ V jiném případě to přičítala své **tvrdohlavosti**: „*To jsem si pak říkala, že bych mohla nebejt tak tvrdohlavá a chtít dělat něco jinýho, že se v tom vlastně moc necítím, že jsem tam chodila kolem toho stromu a byla hodně stranou od ostatních.*“ Zmiňuje také případ, kdy se k zapojení necítila kompetentní. V tomto případě však její stranění se skupiny není tak patrné: „*Já bych to sama fakt nesložila.*“ „*Tak jsem se v podstatě snažila hlavně jako nepřekážet, to mi přišlo, že můžu být jako nejvíc prospěšná tomu týmu.*“ Jako okrajové téma se zdá být **oceňování dynamických aktivit**: „*A vím, že jsem se musela trošku jako krotit, že jsem měla chuť to celý úplně odsprintovat, ale to no. Ale bylo to fakt super.*“ Objevila se i potřeba být dostatečně informovaná, mít strukturu a **potřeba jasného cíle**: „*To bylo fajn, to mělo jasný cíl, bylo to rychlý.*“ „*Že fakt asi jako potřebuju víc jako strukturovanou činnost a víc informací, kdežto tady prostě ty informace, ten jasný cíl nebyly, a to mě trochu frustrovalo, takže jakákoliv naděje na to, že se něco změní, bude víc informací, pro mě byli jako velmi, jakoby jsem to prožívala jako přívál energie a očekávání.*“

## Karla

Karla při rozhovoru uvedla, že v nedávné době absolvovala den podobných

psychologických her. Proto už toho o sobě hodně ví a během experimentu se o sobě nic nedozvěděla. Bude si pamatovat hraní jako „*fajn neděli s hrama s příjemnými lidma*“. Na závěr však popsala jedno připomenutí: **Je týmový hráč**, je ráda uprostřed dění a nerada skupinu vede. Tuto informaci o sobě už věděla.

Vnímání a prezentování sebe jako týmového hráče se v rozhovoru několikrát ukázalo. Karla **oceňovala skupinu a skupinové aktivity**, zvláště ty, kde byla v centru dění: „*Pro mě bylo nejsilnější, vždycky když jsme vybíhali na ty čísla. To bylo takový, že byli všichni napjatý.*“ „*Tak tady v tý hře to bylo lepší, že nás v tom bylo víc, takže tak jako to zlepšoval ten pocit, že tam netrpím jediná. Že jsme tam trpěli všichni společně.*“. Současně se to ukazovalo opačně. Vyjadřovala nesoulad s tím, když skupina nebyla pohromadě, nebo do ní sama nebyla začleněná: „*No tak jako štvalo mě, že nevím, jak to vypadá a co tam ostatní dělaj.*“ „*Akorát mi přišlo blbý, že se všichni nezapojili.*“. Z analýzy však vychází, že **její role ve skupině se trochu měnila**. Popisuje své zapojení jako pomoc skupině a zároveň snahu nekazit výkon: „*Myslí, že jsem se snažila vždycky nějak zapojit, abych ostatním pomohla, a abych to nezkazila.*“ Své chování prezentuje v určitých situacích skoro jako dominantní, i když na jiných místech výslovně vůdčí roli odmítá: „*No my jsme nejdřív vymysleli, nebo takhle já jsem řekla, že půjdem trhat stébla trávy a rovnat je do řady a k tomu se pak přidali ostatní.*“ „*No jsem říkala, že máme odejít už dlouho, ale nejsem ten vůdčí typ, abych to jako prosadila. Nakonec jsme teda odešli no.*“ „*Nerada vedu nebo tak něco. Že jsem spíš jako radši, když jsou nějak všichni zapojení podobně, nebo když to nemusím vést já.*“ Jedním ze zajímavých aspektů, na který jsme s Karlou narazily, byla **potřeba ohraničenosti**. Vadilo jí, že nevěděla, kdy aktivita skončí. Přiznala, že i běžně v životě má, či někdy i potřebuje termíny, i když ne příliš přísné. Můžeme zde hledat souvislosti výraznějším projevem kognitivní složky. Karla projevovovala **potřebu přehledu o situaci**, mít informace, potvrzené či vyvrácené vlastní myšlenky a předpoklady. „*Pořád jsme nevěděli, jestli ta hra pokračuje nebo jestli už to skončí, nebo ..pořád tam byla taková nejistota.*“

### Jonáš

Jonáš uvedl, že na něj bylo herní odpoledne krátké a málo intenzivní. O sobě se podle svých slov nic nedozvěděl a hry může využít, pokud bude pořádat nějaký tábor. Je ale rád, že se potkal s některými lidmi, které dlouho neviděl. Je **vděčný za nová místa**, které po Praze během hraní navštívil. Uvádí však také poznatek, že si **začíná více vážit času a přemýšlí o tom, jak ho bude trávit**: „*Možná to, že začínám vnímat, že si vážím času, že*

*jsem tam stál a nudil se vlastně a při tom vím, že musím dělat diplomku, tak bych dělal radši něco jinýho“.* I když tento poslední aspekt nebyl přímo v odpovědi na otázku, co si z hraní odnáší.

Jonáš sám nevedl jako obohacení nic konkrétního. V rozhovoru jsme se však dostali k několika zajímavým aspektům, které často sám pojmenovával. Jedním z nich je **potřeba zpětné vazby**. Jonáše znepokojovalo, že nevěděl, zda hru hraje dobře, či se blíží k cíli: *„Jsme pořád nevěděli, jestli se ubíráme alespoň správným směrem, nebo jestli máme problém, jak vyřešit tu hru vlastně jinak, že jsme neměli žádný kontrolní mechanismy, jestli to děláme správně.“* *„Až na tu poslední hru jsme měli jasně zadanej úkol, takže jsme věděli, jak to máme dělat a co máme dělat.“* Absence zpětné vazby vedla Jonáše k porušení pravidel, resp. zjednodušení si hry. Tento projev našel Jonáš i v běžném životě. *„Tak když člověk nemá zpětnou vazbu, jestli to, co dělá, dělá správně, tak si to začne zjednodušovat.“* *„Tak já většinou mám zpětnou vazbu, třeba ve škole, když jsem se neučil, tak mě vyhodili, do práce ještě nechodím, ale když někde něco dělám špatně, tak dostanu vynadáno a musím to spravit.“* U Jonáše se objevilo **zaměření na cíl na výkon**, zpětná vazba může s tímto aspektem souviset. Akcentuje prvenství i hodnocení úspěšnosti: *„To se nám nejdřív moc nedařilo. Párkrát jsme spadli, čas nebyl úplně nejlepší.“* *„Kde byl cíl a tam jsme přišli jako první, ale museli jsem tipnout jedno stanoviště, na kterým jsme nebyli. Což jsme tipli teda špatně nakonec, což se ukázalo jako fatální a připravilo nás to o prvenství. Nicméně nevádí, stejně jsem skončili první, i když na děleném prvním místě.“* *„Protože jsem si myslel, že to mám spočítaný dobře, že nemůžeme prohrát.“* Současné jsou v Jonášových výpovědích zvládnutě **vědomosti a znalosti**: *„Kde to znám, takže jsem věděl, kam mám jít, jak to tam bude vypadat.“* *„Ale ten typ znám, takže kdyby to Viktor nepoznal, tak si myslím, že bych byl schopnej ho postavit, i poslepu.“* *„A taky že to byla práce s mapou, tak bylo jasný, že toho se chopím, protože to umím“.* Zdá se, že úspěch u Jonáše souvisí s vědomostmi, ze kterých vychází schopnosti. Jonáš také popisuje svou **dominantní, organizační roli**: *„Tam jsem se chytil trochu takové organizační role.“* *„V tý druhý hře jsem byl dost dominantní, což bylo taky daný tím, že jsem pražák a spoustu míst jsem znal, což holky ani neznaly.“* Už během hraní nejspíše toto své postavení vnímal a snažil se ho korigovat. Popisuje, jak si hlídal, **aby i spoluhráči dostali prostor**: *„Ale snažil jsem se, abych jim nesebral všechnu radost z tý hry, abych taky jim dal prostor se realizovat.“* *„Protože ten stan znal, takže tam jsem se podřizoval tomu, aby on byl ten nevyšší stavitel.“* I když reflektuje, že se snažil ostatním nebrat možnost se účastnit, zároveň podotýká, že pokud šlo o něco důležitého, velel sám.

Můžeme v tom vidět souvislost s potřebou úspěchu: „*Takže jsme to dělali společně, ale v těch rozhodných chvílích jsem to většinou rozhodl já.*“ Na druhou stranu však uvádí, že pokud šlo o celou skupinu, byl **schopen se jí přizpůsobit**: „*Ovlivňovali mě tak, že neběželi tak rychle, jak bych běžel já na začátku, ale tak místo abych všechny předběhnul, tak jsem zůstal běžet s nima.*“ Můžeme zmínit ještě **zaměření na poznávání míst**, které je pro Jonáše významné: „*Jsmé se bavili, kdo kde byl, kdo měl jako fotku špatně přiřazenou a podobně. To bylo zajímavý.*“ „*Tak budu si určitě pamatovat ten výlet ty místa, kde jsme byli. Ten kostel u Tišnova, to jsem nevěděl, že tam je.*“

## 6.2 Výsledky

Případové studie zvláště uvádí výpovědi, které hráči označují jako užitečné, a aspekty, které sice sami pojmenovávají, nebo se často opakují, ale jedinci je explicitně jako důležité neuvádí. Je zajímavé, že mezi tato důležitá či užitečná uvědomění hráči často zahrnují záležitosti, týkající se jejich momentální situace: „*Možná to, že začínám vnímat, že si vážím času, že jsem tam stál a nudil se vlastně a při tom vím, že musím dělat diplomku, tak bych dělal radši něco jinýho*“, nebo také situace, ve kterých našli souvislost se svým životem. Aspekty, které vystupují z celého rozhovoru jako významné a které zahrnují do druhé části každé případové studie, v některých případech konkretizují, rozšiřují nebo zasazují do kontextu právě uvědomění, které účastníci zdůraznili. Pro souhrnný popis výsledků budeme vycházet ze všech zmiňovaných aspektů.

Pohled na všechny aspekty ukazuje, že se některá témata opakují a vytváří trsy kódů, na které se zaměříme v následujících podkapitolách.

### 6.2.1 Společnost, skupina

Nejvýraznějším tématem, které se objevilo u všech hráčů, byl postoj ke skupině, ke svému začlenění do skupiny a zastávání určité role. Při první práci s daty jsme nechtěli výpovědi, které se týkají k tématu „vztahů“, do kódování vůbec zahrnovat. Vzhledem k poznávání osobnosti se nezdály důležité. Další práce však odhalila, že právě tato témata se vyskytovala nejvíce, a účastníci měli největší potřebu se ke svému působení ve skupině vyjadřovat. Můžeme tedy mluvit přímo o výzkumném překvapení, neboť jsme nepočítali, že by pro hráče společnost hrála tak zásadní roli.

Společnost a spolupráce se skupinou byla pro všechny účastníky velmi podstatná.

V první řadě jde obecně o přináležitost k nějaké skupině, vnímání sebe jako člena skupiny, jako součást nějakého kolektivu. Účastníci měli radost ze společné spolupráce, aktivity si užívali především kvůli vytvořenému společenství. *„Bylo to super, že to bylo takhle jako ve spolupráci, že tam bylo hodně lidí, kteří jako kooperovali“*. Potvrzujeme zde to, že člověk je tvor společenský a druhé lidi ke své existenci a spokojenosti potřebuje.

Hráči řešili otázku, jak platnými členy skupiny jsou, nakolik se zapojili. Reflektování vlastní účasti na společném konání a na úspěchu, je významné. *„To se asi zapojovali všichni stejně. Já jsem se vlastně nejdřív jako stranila.“* Účastníci popisovali, jak sami své začlenění vnímají, ale uvažují také o tom, jakým způsobem jejich příspěvek hodnotili spoluhráči. Právě vzhledem k významnosti společenství je nezapojení či odstup jedince podstatný. Jedinci přemýšlí, zda byli pro skupinu přínosem, a jestli o něco nepřišli, když stáli stranou. *„Musím být příště aktivnější, že se jako nic nestane.. Že to spíš bude pro mě lepší.“* Zpětně tedy potvrzují hodnotu sounáležitosti. Zapojení souvisí s třetím nejvýznamnějším zjištěním v souvislosti se vzájemnými vztahy. Je popisování vlastní role ve skupině. Výrazným tématem bylo, zda byl hráč dominantní a ostatní vedl: *„V tý druhý hře jsem byl dost dominantní.“* Nebo byl submisivní a skupina ho až ovládala: *„Možná to, že někdy se nechám ovlivnit skupinou ... že na ni беру ohledy. No, a že se jí řídím, no vlastně“*. Zároveň také jedinci u své role hodnotili, jestli bylo jejich vedení v pořádku a dostatečně brali ohled na ostatní, nebo jestli je dobře, že se nechávají skupinou směřovat či řídit. Na rozdíl od prvních dvou oblastí zde bylo výrazně vidět propojení s běžným fungováním jedince a uvědomění si, že jeho role se v různých skupinách opakuje. Jako podstatná se také ukázala potřeba určité rovnováhy či spokojenosti celé skupiny. Vnímáme tady snahu či tendenci k vytvoření „dobrého tvaru“, dobře fungující skupiny s předpokladem, že pro dobré fungování je důležitá spokojenost členů týmu.

### **6.2.2 Vztah k výkonu**

Vztah k výkonu byl dalším výrazným a opakujícím se tématem. Hráči reflektovali potřebu úspěšného výkonu, splnění úkolu, tendenci být první, nejlepší, nebo alespoň dobrý. Vztahování se k výkonu není příliš překvapivé, neboť nastavení her předpokládá porovnávání úspěchů a snahu být nejlepší. Současně se však ukazuje, že hráči jde o zdůraznění vlastních schopností a dovedností a v důsledku o potvrzení své hodnoty. *„Abych věděla, nebo jsem mohla říct, jo dala si to! Jsí dobrá, fakt si dobře bezúčelně něco dělala“*. Zajímavým zjištěním je také to, že důraz na výkon a úspěch se výrazněji objevoval



u dominantních jedinců. Nejvíce patrné to bylo u mužů. Soupeřivost mužů se projevila především mezi jimi samotnými, zbylé hráčky nebyly tolik zahrnuty. Avšak i méně dominantním jedincům záleželo na tom, aby jejich skupina měla dobré výsledky. Hovoříme tedy o potřebě úspěchu, která vede k ocenění schopností jedince, ale zároveň se zde projevuje již zmíněná důležitost skupiny. *„Snažila jsem se jako vymýšlet jak ... být prospěšná tý skupině, abychom dosáhli toho cíle.“*

U vztahu k výkonu můžeme zmínit ještě jedno výrazné téma, a to vztah k pravidlům. Téma pravidel bylo sice přímo vyvolané situací a vývojem Bezúčelné aktivity, zároveň bylo velmi zajímavým zdrojem informací. Každý z účastníků se k němu stavěl jinak, a zatímco pro některé to bylo velmi zásadní téma, jiní hráči ho téměř nezmiňují a určitou formu protestu vnímají jako součást hry. Vztah k pravidlům se jevil jako důležitý právě vzhledem k dosažení úspěchu, dokončení aktivity, ale také ve vztahu k zodpovědnosti, a schopnosti vymezit se. V neposlední řadě šlo i o sounáležitosti se skupinou. *„Bylo mi to teda nepříjemný, že všichni odešli a pak jsem chvíli tam balancovala na tom patníku a říkala jsem si, tak já nevím, tak já tam asi půjdu za nima,“*

### **6.2.3 Osobnostní vlastnosti**

Osobnostní vlastnosti shrnují aspekty, které jsme nezařadili do předchozích dvou kategorií. U hráčů se významně objevovaly také další individuální charakteristiky osobnosti. Vzhledem k jedinečnosti účastníků jsou tyto aspekty velmi pestré. Aktivity vyvolaly u hráčů různé projevy a chování. Hráči sami je v mnoha případech reflektovali jako svoje známé vlastnosti, to co již o sobě vědí. Hovoříme tedy o uvědomění si některých osobnostních charakteristik a nastavení osobnosti. Často šlo pouze o popis typu: „taková jsem“ např. *„Dlouho někdy váhám“*. V jiných případech bylo patrné, že dotyčný s vlastností není spokojen či na ní pracuje: *„To jsem si pak říkala, že bych mohla nebejt tak tvrdohlavá a chtít dělat něco jinýho, že se v tom vlastně moc necítím“*. Většinou však nešlo o poznání zcela nových a neznámých jevů, ale spíše o připomenutí si charakteristik a vlastností, se kterými se jedinci ve svém životě setkávají. Mluvíme tedy spíše o sebeuvědomování než o sebepoznávání.

### **6.2.4 Síla stimulu**

Síla stimulu sice neshrnuje aspekty týkající se uvědomění si osobnostních vlastností či

svého působení ve skupině, ale vzhledem k četným výpovědím ji do výsledků zařazujeme. Hráči opakovaně uváděli, že byl program příliš krátký, případně už zažili něco výraznějšího, než aby z aktivit v tomto výzkumu pro sebe našli něco významného či důležitého, tedy aby u nich došlo k sebepoznání. „*Myslím, že jsem se o sobě nic moc nového nedozvěděl. Ale nedávám to za vinu organizátorům, ale bylo to pěkný, ale bylo to na mě trochu málo akční a intenzivní*“. Na jednu stranu je toto konstatování pochopitelné, neboť program byl krátký a ani zaměření aktivit nemířilo hluboko pod povrch jedince.<sup>19</sup> Na druhou stranu je zde možné uvažovat o tom, jak velký stimul jednotliví hráči potřebují, aby docházelo k objevování či uvědomování si sebe a svých vlastností. Někteří hráči nedostatečnost programu vůbec nezmiňují. Zajímavé je, že obě tyto pomyslné skupiny (hráči uvádějící nedostatečnost a hráči, kteří ji nezmiňují) jsou schopny reflektovat své chování a prožívání. Je tedy otázkou, zda se u „zkušenějších“ jedinců nejedná o předpoklad či očekávání, se kterým k hrám a v závěru i k výstupům z nich přistupují. Nebo zda jde opravdu o potřebu zvyšování náročnosti programů pro odhalování a uvědomování si své osobnosti. S druhým tvrzením koresponduje teorie komfortní zóny, jako o ni píše Lebeda (2006), která předpokládá, že na základě získaných zkušeností se pole známého chování a reagování hráče rozšiřuje, a pro získání dalších (nových) poznatků je potřeba dostat se za známou hranici. Druhou variantu vysvětlující výše zmíněný jev se pokusíme nastínit v další podkapitole.

### 6.2.5 Obrany

K zavedení kategorie obrany došlo na základě hodnocení programu jako nedostatečného pro získání nějakých zkušeností. Také souvisí s uvedeným přístupem účastníků k hrám, s určitým očekáváním resp. neočekáváním. Někteří hráči uváděli, že už sami sebe znají, poznávají se již dlouho a nehodnotili prožitý program v oblasti sebepoznání jako dostatečně přínosný. „*Protože asi mám s těma hrama už nějakou zkušenost, protože vím, jak se při nich chovám...mě nikdy nic nepřekvapí už na mě.*“ Tento postoj můžeme chápat také jako určitou formu obrany. Výpovědi hráčů odrážejí jejich schopnost sebereflexe, ale také schopnost a ochotu se nad prožitky zamyslet a verbalizovat je. V tomto případě jdeme ještě o krok zpět. Sebereflexi a zmíněnému zamyšlení a verbalizování předchází i schopnost či ochota si vůbec dovolit prožitky, které poskytují náhled na vlastní osobnost. Pokud hráči

---

<sup>19</sup> Pokud zážitkový program aspiruje na odhalení hlubších či skrytých aspektů osobnosti je nutný nejen delší časový úsek, ale i vytvoření bezpečného prostředí ve skupině, což není možné během jediného odpoledne dosáhnout.

nic neočekávají a nevstupují do hry s tím, že by se o sobě mohli něco dozvědět, pravděpodobně i kdyby tato možnost byla reálná, není pro jejich vědomí přístupná. Nemůže tedy ani dojít k jejímu zpracování a verbalizování. Když hráči uváděli zážitky z intenzivnějších programů, nebo říkali, že hrají často, a proto už se znají, může jít o formu ochrany přístupu k osobnosti, a to ať už před sebou samými nebo i před vnějšími pozorovateli. V tomto případě hraje roli také výzkum a určité „zveřejnění“ jejich osobnosti.

Druhým motivem, proč o obranách uvažujeme, je časté zaměření hráčů na technickou stránku her či vůbec na využitelnost programu - her jako takových. Pokud účastníci staví sami sebe do role lektora či zadavatele her, je to bezpečnější, neboť nejde už o jejich osobnost a zkoumání jejich vlastností, ale pozornost se přesouvá na někoho dalšího. Tohoto principu bylo využito také v otázce po smyslu zadávání bezúčelné aktivity jiným skupinám. Když byli hráči v roli organizátorů, smysl aktivity byli schopni najít snáze, než když byli jen v roli účastníka. Tyto většinou nevědomé obrany využívali hráči také v různé míře, což se opět může vztahovat k naladění pro sebepoznávání a sebeuvědomování. Větší sebezkušenostní nastavení bylo patrné u studentek psychologie.

## IV. DISKUSE

V diskusi se vrátíme k cílům a výzkumným otázkám a na základě analýzy a zjištěných výsledků předložíme odpovědi na položené otázky. Zkoumali jsme se, zda během prožitků flow dochází k pro-osobnostním zážitkům a zkušenostem. Současně porovnáme výsledky s informacemi zjištěnými ze studia literatury.

Předpokladem pro výzkum byla hypotéza, že jedinec se během prožitků flow nebo po nich silněji setká se svým já, s tím jak se jeho osobnost projevuje. Csikszentmihalyi (1996) ji potvrzuje, když píše, že vlastní já, se po optimálním prožitku vynořuje silněji než před tím. Zajímavé proto bylo zjištění, že i u aktivity, kde bychom optimální prožitky nepředpokládali, a kde často výpovědi vystupovali proti charakteristikám prožitku plynutí – např. nuda, frustrace, nejasný cíl apod., jsme stav plynutí naměřili. Zůstává otázkou, zda bychom nedošli k jiným závěrům, když by Bezúčelná hra měla vlastní dotazník FSS. Nebo jestli šlo o jiné aspekty, které i v této hře byly zachovány a satureovaly tím nedostatečnost potlačených dimenzí flow.

Mnozí autoři (např. Řezáč 2009) se zabývají zjišťováním síly jednotlivých dimenzí u různých aktivit. Nepochází však k tomu, že by byl efekt flow měřen jen některými dimenzemi, nebo že by výzkumníci některé aspekty při měření vynechávali. Řezáč (2009) ve svém výzkumu zjistil, že kompletní dotazník se všemi dimenzemi vykazuje větší reliabilitu než měření jednotlivých dimenzí zvlášť. Vede nás to k otázce, zda můžeme mluvit o optimálním prožitku i v případě, že některé dimenze nejsou patrné, nebo se alespoň jeví jako nepřítomné. Zjištění z našeho výzkumu by podporovalo teorii, že je to možné, neboť i v aktivitě, kde sami účastníci negovali některé dimenze (např. okamžitá zpětná vazba, pocit kontroly nad situací, jasný cíl) jsme přítomnost flow naměřili.

Druhým zajímavým výsledkem je zjištění, že i když ve zmíněné aktivitě bylo naměřené flow nejnižší, a je možné, že podrobnějším měřením by se mohlo ještě snížit, jednalo se o jednu z aktivit, která se pro rozhovor a zkoumání osobnostních vlastností zdála nejplodnější. V porovnání s aktivitou Orientační běh Prahou, která se z výpovědí jedinců jevila jako nejlépe prožívaná a s nejvyšší mírou flow<sup>20</sup>, to byla právě Bezúčelná aktivita, která některé hráče přiměla k přemýšlení nad vlastním chováním a prožíváním. Neznamená to, že

---

<sup>20</sup> Účastníci kladně hodnotili, jasný cíl, okamžitou zpětnou vazbu v podobě kontroly stanoviště vzhledem k fotografiím, hluboké zaujetí a další.

by hra Orientační běh Prahou nepřinesla žádné podněty. Mohlo se jednat i o přístup a nastavení hráčů k oběma aktivitám. První je bavila, užili si to a uspěli či neuspěli, tedy „není o čem přemýšlet“. Kdežto druhá je nebavila, nerozuměli jí, byla kontroverzní a přinesla spoustu otázek a někdy i nečekané projevy. Z těchto závěrů tedy usuzujeme, že flow není tím jediným, co přináší pro-osobnostní zkušenosti a nepotvrzujeme Csikszentmihalyiho (1996) teorii, že optimální prožitky lépe pomohou člověku nahlédnout sebe sama. Tomuto zjištění se budeme v diskusi ještě věnovat.

Pokud se vrátíme přímo k výzkumným otázkám, k tomu, jaké druhy zkušeností nastávají z prožitků plynutí, obecně odpovídáme, že velmi různé. Ptali jsme se po zážitcích vztahující se k osobnosti hráčů, k uvědomování a poznávání sebe sama. Není proto překvapením, že se právě tyto zkušenosti vyjevily. Můžeme potvrdit, že během hraní, kde je přítomné prožívání flow, dochází k uvědomování si vlastní osobnosti. Záměrně je uvedeno slovo uvědomování a i dál bude používán hlavně tento výraz. U účastníků se vyskytovalo spíše připomenutí si – tedy uvědomění si známých osobnostních charakteristik a projevů, a jen v malé míře bychom mohli mluvit o poznání něčeho nového. Důvody pro to je možné hledat v osobní vyzrálosti účastníků nebo v jejich nastavení ve vztahu k aktivitám, i v jednoduchosti a krátkosti předloženého programu. Jak však píše Kuneš (2009), sebepoznávání je spíše proces, než výsledek, a tak by bylo možné říci, že sebeuvědomování je díl na cestě sebepoznávání. Během hraní a prožitků flow dochází k sebeuvědomování. Toto tvrzení vychází z uskutečněného výzkumu, avšak přesnější vyjádření zní, že během hraní a prožitků plynutí dochází k zážitkům, které vedou k sebeuvědomování. K pojmenování osobních charakteristik totiž vedlo především dotazování se na ně. Je otázkou, zda by si hráči takovéto zkušenosti bez reflexe odnesli. Hraní a bytí v herních situacích je tedy dobré pro vyjevení prožitků a pro získání materiálu na sebezkoumání. Zároveň by však bez reflexe byly výsledky velmi nejisté a záleželo by na motivovanosti a schopnosti jedince, zda by si z aktivit chtěl odnést ještě něco víc a o svém chování a prožívání by přemýšlel a snažil se ho sám pojmenovat. To už je ovšem také reflexe. Pokud chceme získat z hraní a prožívání nějaké zkušenosti, bez reflexe se neobejdeme. Dostáváme se tedy do shody s metodou zážitkové pedagogiky (např. Dražanská 2012, Neuman 2011, Kirchner 2009).

Na obecné rovině můžeme říci, že ke zkušenostem uvědomování si sebe sama během hraní s prožitky flow dochází. Pokud se však zaměříme pouze na to, zda tyto zkušenosti sami hráči považují za důležité či užitečné, nebude odpověď tak jednoznačná. Je

zajímavé, kolik projevů vlastní osobnosti byli hráči schopni reflektovat a kolik aspektů z toho nevnímají jako užitečné uvědomění. Pro zjištění těchto osobně významných uvědomění byly použity až čtyři různé otázky. Na některé z nich dokonce hráči odpovídali negativně, tedy že se o sobě nic nedozvěděli. Pokud shrneme odpovědi z těchto otázek, jako užitečné účastníci zmiňovali vedle rozšíření repertoáru her nebo setkání s lidmi, jeden či dva aspekty z oblasti osobnosti. První dva typy výpovědí nás podnítily k tomu, uvažovat o síle stimulu, kterou jedinec pro poznávání sebe sama potřebuje. Někteří účastníci hodnotili výzkumné aktivity pro sebepoznání, vzhledem k jiným zážitkovým programům jako nedostatečně intenzivní. Při akceptování těchto výroků bychom potvrdili teorii komfortní zóny (Lebeda 2006). Uvažovali jsme také o určitém způsobu obrany. K těmto myšlenkám nás motivovaly i další výroky účastníků, například ty, kdy se hráči stavěli do role organizátorů nebo hry hodnotili po technické stránce a upozadovali osobní prožitky. Zvýznamnění některých aspektů osobnosti mohlo být pro hráče ohrožující. Bezpečnější bylo nezdůrazňovat projevy osobnosti, které navíc mohly být jedincem nelichotivě hodnoceny. Vede nás to ke zjištění, že prožitky z hraní mohou přinést sebeuvědomění, ale hráči se mu mohou bránit, či nemusí být nastaveni na přijetí a další zpracování těchto informací. Ke zvýšení přijímání poznatků o sobě by mohlo dojít při delší a systematictější práci se skupinou, při větším zaměření na atmosféru bezpečí ve skupině i vědomé rozhodnutí pro sebezkušenostní aktivity. Současně je zde patrný limit hry oproti psychoterapii, která se bezpečností klienta zabývá a je cílevědomým a systematickým přístupem (Vybíral, Roubal 2010).

Aspekty z oblasti osobnosti, které sami hráči uváděli mezi „užitečnými“, se často věnovaly tomu, co právě prožívali ve svém životě. Jako důležité se objevilo i chování, kde jedinci našli souvislost či podobnost s chováním v běžných situacích, tedy kde se jim zvýraznila možnost (praktického) využití uvědomění. Pokud uvažujeme o přínosu pro jedince z hlediska poznání osobnosti, do popředí se dostávají aktuální prožitky a chování. Ostatní charakteristiky, které účastník v době výzkumu neřešil, u sebe sice pojmenovává, nehodnotí je však jako důležité uvědomění. Vystupuje zde rozdíl mezi přístupem výzkumníka, který by mohl některé projevy a charakteristiky jedince považovat za významná a zajímavá zjištění, a přístupem aktéra, který hodnotí jako důležité jen to, co se vztahuje k jeho aktuální situaci, co je pro něj momentálně přínosné.

Předcházející odstavec nám zároveň odpovídá na otázku, zda zážitky které jsou pro jedince významné, souvisí s typem aktivit či situace. Zjistili jsme, že zde souvislost opravdu je. Účastníkem zdůrazňované zážitky souvisí především s jeho situací mimo hru. Zároveň je

patrné, že některé programy jsou pro konkrétního hráče přínosnější, neboť se dle zadání aktivity vyskytuje možnost určitého projevu chování či prožívání, například možnost vedení skupiny. Všechny hry byly pro jedince zdrojem uvědomění, i když zkušenosti z některé aktivity mohly být pro hráče přínosnější než z jiné. Buď projevila jeho osobnost výrazněji, nebo nastavení aktivity rezonovalo s tím, co hráč považuje za své slabé či silné místo.

Zajímavým zjištěním, a nazvali jsme to až výzkumným překvapením, bylo objevení vztahu jedince ke skupině jako nejdůležitějšího aspektu. Mohlo to být způsobeno strukturou programu, který se konal výhradně ve skupině, a tak není divu, že se k ní účastníci vztahují a vyjadřují. Současně byla skupina a vztahy ve skupině předmětem několika otázek v rozhovoru. Hráči však společnost a spolupráci zvýrazňovali už v odpovědích na obecně zaměřené otázky v úvodu. U většiny hráčů byly „vztahy“ případně role ve skupině nejsilnějším aspektem vůbec. Můžeme uvažovat nad tím, že sociální oblast je pro jedince a jeho sebepoznávání tím nejpodstatnějším. Souhlasíme tedy s Kunešem (2009), že společnost formuje a utvrzuje či vyvrací pohled jedince na sebe samého. Ve vztahu k druhým lidem se ukazuje, jací jsme, a co je pro nás podstatné. Na základě vztahů ke skupině tedy poznáváme či si uvědomujeme osobnostní vlastnosti.

Jak jsme již zmínili na počátku diskuse, efekt flow se nám nejevil jako jediný nutný pro zážitky sebepoznání či sebeuvědomování, i když jsme jeho přítomnost při všech aktivitách zaznamenali. V rámci přemýšlení o flow jsme uvažovali, zda právě na základě ztráty vědomí self (jako jedné z dimenzí flow) a jistému odpoutání se od kontroly prostředí, se ve flow jedinec neprojevuje spontánněji. Millarová (1978) podobným způsobem popisuje využití hry v psychoanalýze, kde se umožňuje spontánní činnost (hra) kvůli potlačení vědomých zábran a kvůli projevu nevědomých impulsů. Uvažovali jsme, zda se během stavu plynutí vyjeví chování a prožívání, které je v běžných situacích více omezováno či regulováno, a díky reflexi těchto prožitků se člověk může dostat k hlubším vrstvám nebo projevům vlastní osobnosti. Tento jev by však potřeboval podrobnější zkoumání a jednoznačnější spojení právě se zmiňovanou dimenzí. Naše zjištění tento předpoklad příliš nepodporují, neboť se ukázalo, že zajímavé podněty vzešly právě z aktivity, kde prožitky flow byly oproti ostatním aktivitám sniženy. Současně však tato aktivita vyvolávala u hráčů frustraci a nepohodlí, což podporuje názor Šebka (2006), který tvrdí, že lidský charakter se nejlépe pozná v nepohodě. Neočekávané situace jako dobrý zdroj sebepoznání zmiňuje i Kuneš (2009). Výsledky našeho výzkumu bychom mohli uzavřít tak, že pro sebeuvědomování není efekt flow jediná podmínka. Na druhou stranu bychom se na flow

mohli dívat také jako na motivaci, proč do těchto typů aktivit vstupovat, a jako na příležitost, jak příjemným způsobem získat materiál pro zkoumání sama sebe. Téměř všichni účastníci hodnotili program celkově pozitivně a užili si ho. Pokud bychom aktivity doplnili o skupinovou reflexi (která by nahradila rozhovory), tak by celkový program mohl působit jako přirozený a příjemný způsob trávení času s možností sebepoznání (sebeuvědomění).

Odpovíme-li na otázku, zda prožitek flow přispívá v důsledku k sebeuvědomování či sebepoznávání, nebudeme zcela jednoznační. Výsledky našeho výzkumu ukazují, že za přítomnosti flow hráči došli k sebeuvědomění, ale vzhledem k tomu, že jsme výzkum vedli kvalitativně, není možné tento vztah jakožto kauzalitu potvrdit na obecné úrovni. To však ani nebylo naším cílem. Případové studie ukázaly rozdílnost zjištění u každého jedince a potvrdily možnost uvědomění si osobnostních charakteristik a přínos pro účastníky. Souvislost s optimálními prožitky však v jednotlivých aspektech zjištění není zcela jasně prokázána. Pro dokázání této souvislosti by bylo zapotřebí využití buď jiného designu výzkumu, zaměřujícího se právě na propojení těchto prožitků s výstupy, nebo kvantitativního výzkumu s větším počtem účastníků.

Výzkum také ukázal, že hra i současně prožitky flow mohou být bezpečné a zároveň příhodné místo, kde se člověk projevuje a reaguje, často stejně nebo podobně jako v běžných situacích. Uzavřenost a ohraničenost systému zároveň však umožňuje se na vlastní chování zpětně podívat a pojmenovat ho. Dokazujeme tím tvrzení mnoha autorů (např. Franc, Zounková 2007). Významně funguje také skupina, která jedinci poskytuje zpětnou vazbu.



## V. ZÁVĚR

Hra a fenomén flow nabízí velmi zajímavé pole pro působení psychologů. Ukázali jsme, že využití hry jako prostředku k dosažení různých cílů, je u dospělých jedinců stejně platné jako u dětí, a je možné hry do psychologické praxe zahrnovat. Práce představuje hru jako vcelku bezpečný prostor, kde dochází ke spontánnímu chování a reagování. Kromě radostných pocitů a uvolnění mohou prožitky díky reflexi přinést hráči také informace vedoucí k poznání a rozvoji osobnosti.

Na základě studia literatury a kvalitativní analýzy dat z vlastního šetření ukazujeme, že hra a prožitky plynutí jsou dobrým zdrojem poznávání vlastní osobnosti. Společenské hry totiž probíhají ve skupině, která je důležitá pro poskytnutí zpětné vazby a ovlivňuje utváření či přepracování obrazu o sobě. **Začlenění do skupiny** se projevilo jako nejsilnější aspekt, který hráči ve svých výpovědích uváděli. Potvrdili jsme, že jde opravdu o velmi důležitou součást sebepoznávání. Současně jsme uvedli, že herní aktivita může navodit nečekanou až hraniční situaci, která k sebepoznání také přispívá. Toto tvrzení dokazujeme ve výzkumu případem, kdy aktivita sice vyvolala nižší prožitky flow, ale **neobvyklostí a navozením frustrace** přinesla hráčům mnoho užitečných podnětů.

Zajímavým zjištěním je, že účastníci reflektují mnoho aspektů, které si v souvislosti se svou osobností uvědomili, ale jen malou část z nich sami hodnotí jako přínosné uvědomění. Vedlo nás to k závěru, že pokud akce není předem avizovaná jako sebezkušenostní, a hráči s tímto vědomím do her nevstupují, zaměřují se při hodnocení důležitosti zjištění především na oblasti, které **bezprostředně souvisí s jejich životní situací**. Obecnější poznatky či uvědomění osobnosti nechávají téměř bez povšimnutí. Zároveň jsme uvažovali, zda v některých případech hráči nevědomě různé poznatky neuvádí, nebo si je dokonce nepřipouští, protože tím chrání svou osobnost před odhalením, ať už před sebou samým či někým cizím. Vedlo nás to také k přiznání limitů hry oproti psychoterapii, která s tímto jevem dokáže pracovat.

Ukázali jsme, že efekt flow může pomoci k hlubšímu proniknutí ke svému já, ale zjistili jsme, že to není nutná podmínka. Přestože jsme prožitky flow ve všech aktivitách naměřili a u jedinců se sebeuvědomění projevilo, dovolili jsme si předložit předpoklad, že prožitky flow nemusí nutně a vždy vést k sebepoznání. Cesty sebepoznání jsou různé a prožitky plynutí mohou být jednou z nich. K prokázání kauzality mezi poznáním sebe sama a efektem flow by bylo potřeba provést jiný typ výzkumu. Z našeho šetření však vychází, že

k sebeuvědomění během hraní s prožitky flow dochází. Jako nutná podmínka se však jeví **reflexe** prožitých aktivit.

Aspekty, které jsme z oblasti osobnosti interpretovali, se týkaly jak jedinečných charakteristik hráčů, tak jsme našli témata, která dominovala téměř u celé skupiny. Prvním a nejvýraznějším tématem bylo začlenění do skupiny a prožívání role ve skupině. Druhým propojujícím tématem byl vztah k výkonu, který v důsledku odhaloval potřebu potvrzení vlastní hodnoty jedince.

Nevýhoda zkoumání efektu flow jakožto prostředku k využití spočívá v tom, že je vždy spojen s nějakou aktivitou. Pokud dochází, tak jako v případě hry, k takovému prolnutí, že místy není ani jasné, o který z fenoménů se vlastně jedná, splývají vjedno, a těžko můžeme vést závěry jen o jednom z nich. Je tím snížena možnost zkoumání vlivu samotného efektu flow. Tak jako jiní autoři se domníváme, že plánované a systematické využití fenoménu flow je užitečným prostředkem, a náš výzkum ukazuje, že přítomnost stavu plynutí má jistý efekt. Mimo jiné jsme poznamenali, že optimální prožitky mohou fungovat jako motivace k aktivitám herního typu. Jedinci během flow zažívají příjemné pocity a mají touhu tyto aktivity opakovaně vyhledávat. Pokud souhlasíme s tím, že poznávání je nikdy nekončící proces a lepším poznáním sebe samého se zvyšuje kvalita života a schopnost jedince ve společnosti fungovat, motivační faktor pro sebepoznávání je užitečným prostředkem.

Na závěr bychom mohli říci, že hra s prožitky plynutí a reflexí umožňuje dosahování některých podobných výsledků, jaké si klade za cíl psychoterapie. Má však svá omezení. Na druhou stranu představuje tvárný a nekonečný prostor pro využití. Pocity štěstí či radosti, které hraní jedincům způsobuje, vybuzení k nečekaným výkonům, a tím i potvrzování osobní hodnoty, velký rozvojový potenciál a mnoho dalšího ukazuje, že hry mají v psychologii i psychoterapii své místo. Jsou dobrým zdrojem i nástrojem a zaslouží si naši pozornost a uznání.

## VI. POUŽITÁ LITERATURA

**BAKALÁŘ, E., KOPSKÝ, V.,** *I dospělí si mohou hrát*, Vyd. 2, Praha: Pressfoto 1987, 232 s.

**BERNE, E.,** *Jak si lidé hrají*, Vyd. 2, Liberec: Dialog 1992, 200 s. ISBN 80-85194-52-X.

**BORECKÝ, V.,** *Imaginace, hra a komika*. 2. rozš. a opr. vyd., v Tritonu 1. Praha: Triton, 2005, 347 s. ISBN 80-7254-503-5.

**CAILLOIS, R.** *Hry a lidé: Maska a závrať*, Vyd. 1., Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon 1998, 215 s. ISBN 80-902482-2-5.

**CSIKSZENTMIHALYI, M.,** *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York : Basic Books, 1997, 181 s. ISBN 0-465-04513-8.

**CSIKSZENTMIHÁLYI, M.,** *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996, 399 s. ISBN 80-7106-139-5.

**CSIKSZENTMIHALYI, M.; CSIKSZENTMIHALYI, I. S.,** 1988. *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York : Cambridge University Press. 416 s. ISBN 0-521-34288-0.

**ČÁLEK, O.,** *Psychoterapie: sborník přednášek*. 1. vyd. Praha: Triton, 1998, 205 s. ISBN 80-85875-88-8.

**ČÍŽKOVÁ, J.,** *Poznávání duševního života člověka*, 2. Vyd., Olomouc, vydavatelství Univerzity Palackého, 1997, s. 111, ISBN 80-7067-779-1.

**DRAHANSKÁ,** *Pracovní materiály metodických kurzů Prázdninové školy Lipnice*, 2012 interní materiál certifikovaného výcviku metody zážitkové pedagogiky.

**DUPLINSKÝ, J.,** *Dětská hra a psychologie*. Pedagogika 2001 roč. 51 č. 4, stránky 433-438.

**FINK, E.,** *Oáza štěstí*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1992, 61 s. ISBN 80-204-0224-1.

**FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., & MARTIN, A.,** *Učení zážitkem a hrou*, Vyd.1. 2007, Brno: Computer Press., 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.

**HANUŠ, R., CHYTILOVÁ L.,** *Zážitkově pedagogické učení*, Vyd. 1, Praha: Grada Publishing a.s. 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

**HARTL, P., HARTLOVÁ, H.,** *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

**HENDL, J.,** *Kvalitativní výzkum, Základní teorie, metody a aplikace*, Vyd. 2. aktualizované, Praha: Portál 2008, 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

- HICKSON, A.**, *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 167 s. ISBN 80-7178-387-0.
- HOGENOVÁ, A.**, *Hra a filosofie*. Pedagogika 2001 roč. 51 č. 4, stránky 471-487.
- HRABEC, O.**, *Prožitek flow ve videoherních žánrech* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. 134 s. Vedoucí práce Vladimír Chrz.
- HRKAL, J., HANUŠ, R.**, *Zlatý fond her II: [výběr her a programů připravených pro kursy Prázdninové školy Lipnice]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002, 165 s. ISBN 80-7178-660-8.
- HŘEBÍČKOVÁ, M.**, *Neo-pi-r, NEO Osobnostní inventář*, Vyd. 1. Praha: Testcentrum 2004
- HUIZINGA, J.**, *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Vyd. 2., v edici Studie 1. Praha: Dauphin, 2000, 297 s. ISBN 80-7272-020-1.
- HUMPOLÍČEK, P.** Diagnostika a terapie hrou. *Psychologie Dnes*, Praha: Portál, 2005, XI., č. 1, s. 30-32. ISSN 1212-9607.
- JACKSON, S. A.; MARSH, H. W.**, Development and validation of a scale to measure optimal experience: the flow state scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 1996. vol. 18, no. 1, s. 17–35 ISSN 0895-2779.
- JIRÁSEK, I.**, *Hra. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2006, roč. 6, podzim 2006, s. 4-5. ISSN 1214-603X.
- JOYCE, P., SILLS, CH.**, *Základní dovednosti v gestalt psychoterapii*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 263 s. ISBN 978-80-7367-771-8.
- KABILKA, A.**, *Hra jako terapeutický proces s dětmi z rodin závislých* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010. 97 s. Vedoucí práce Jaroslav Šturma
- KIRCHNER, J.**, *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*, Vyd.1, Brno: Computerpress, 2009, 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.
- KIRCHNER, J.**, *Kontexty prožitku a kvalita života: sborník výběru příspěvků z konferencí konaných ve dnech 9. 4. 2003 a 22. - 23. 4. 2004 na UK FTVS*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005, 217 s. ISBN 80-7044-692-7.
- KLUSÁK, M., KUČERA, M.**, *Dětské hry – Games*, Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze Nakladatelství Karolinum, 2010, 574 s. ISBN 978-80-246-1758-9.
- KRATOCHVÍL, S.**, *Základy psychoterapie*. Vyd. 4. aktualiz. Praha: Portál, 2002, 392 s. ISBN 80-7178-657-8.

- KŘIVOHLAVÝ, J.**, *Metodika experimentálních her*, Vyd. 1, Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1971, s. 152
- KUBALA, P.**, *Hra a tradiční kurzy Outward Bound*. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2006, roč. 6, podzim 2006, s. 83-86. DOI: ISSN 1214-603X.
- KUNEŠ, D.**, *Sebepoznání, psychoterapeutické principy a postupy*, Vyd. 1. Praha: Portál 2009, 152s. ISBN 978-80-7367-541-7.
- LAZZARO, N.**, *Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story*, 2004  
Dostupné na: [www.xeodesign.com](http://www.xeodesign.com)
- LEBEDA, P.**, *Teorie komfortní zóny*, *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2006, roč. 5, jaro 2006, s. 146. ISSN 1214-603X.
- MAGYARÓDI, T., NAGY, H., SOLTÉSZ, P., MÓZES, T., OLÁH, A.**, *Psychometric properties of a newly established flow state questionnaire*, *The Journal of Happiness & Well-Being* 2013, 1(2) s. 85 – 96
- MASLOW, A. H.**, *Toward a psychology of being*. 2nd ed. New York: Van Nostrand Company, c1968, xvi, 240 s.
- MILLAROVÁ, S.**, *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978, 353 s.
- NEUMAN, J.**, *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*, Vyd. 6 Praha: Portál 2011, 328 s. ISBN 978-80-7367-910-1.
- PELCOVÁ, N.**, *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Vyd. 2., přeprac. a rozš., V Portálu 1. Praha: Centre français de recherche en sciences sociales de Prague, 2010, Editions du CeFRes. 261 s. ISBN 978-807-3677-565.
- REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V.**, *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*, Vyd. 1. Praha: Portál 2007, 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8.
- REZKOVÁ, V.**, *Nedirektivní psychoterapie hrou: úvod do problematiky*. 2. vyd. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 1994, 28 s.
- ŘEZÁČ, P.**, *Prožitek flow u sportovců a uživatelů internetu* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009. 87 s.
- SMÉKAL, V.**, *Pozvání do psychologie osobnosti, Člověk v zrcadle vědomí a jednání*, Vyd. 1. Brno: Barrister a Principal 2002, 517 s. ISBN 80-85947-80-3.
- ŠEBEK, M.**, *Hra, symbol a umění prohrát*, *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2006, roč. 6, podzim 2006, s. 115-116. ISSN 1214-603X.

**ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V.,** *Hry pomáhají s problémy.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2000, 159 s. ISBN 80-7178-408-7.

**ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B.,** *Hry pro posílení zdravé osobnosti,* Vyd. 1 Praha: Portál 2005, 160 s. ISBN 80-7367-024-0.

**ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., a kol.,** *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry,* Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

**VÁGNEROVÁ, M.,** *Psychologie osobnosti,* Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze Nakladatelství Karolinum 2010, 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.

**VESELSKÝ, P.,** *Líla - hra reality.* Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku. 2006, roč. 6, podzim 2006, s. 15-23. ISSN 1214-603X.

**VYBÍRAL, Z., ROUBAL, J.,** *Současná psychoterapie.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 743 s. ISBN 978-80-7367-682-7.

**Zlatý fond her I:** [výběr her a programů připravených pro kurzy Prázdninové školy Lipnice]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 155 s. ISBN 80-7178-636-5.

**ZOUNKOVÁ, D.,** *Zlatý fond her III: [hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice].* Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 149 s. ISBN 978-80-7367-198-3.