

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

**Systematické review studií zabývajících se fenoménem flow v Outdoor Education**

Diplomová práce

(Bakalářská)

Autor: Rostislav Drábek, Rekreatologie, kombinovaná forma

Vedoucí práce: Mgr. Michal Vičar, Ph.D.

Olomouc 2021

## **Bibliografická identifikace**

**Jméno a příjmení:** Rostislav Drábek

**Název diplomové práce:** Systematické review studií zabývajících se fenoménem flow v Outdoor Education

**Pracoviště:** Katedra rekreologie

**Vedoucí diplomové práce:** Mgr. Michal Vičar, Ph.D.

**Rok obhajoby diplomové práce:** 2021

**Klíčová slova:** flow, Outdoor Education, zdroje/prostředky, prostředí, experiential learning

Souhlasím s půjčováním bakalářské diplomové práce v rámci knihovních služeb.

## **Bibliographic identification**

**Autor's first name and Surname:** Rostislav Drábek

**Title of the bachelor thesis:** Systematic review of studies, which are dealied with the phenomenon of flow in Outdoor Education

**Department:** Recreology

**Supervisit:** Mgr. Michal Vičar Ph.D.

**The year of presentation:** 2021

**Keywords:** flow, Outdoor Education, resources, environment, experiential learning

I agree with lending this bachelor thesis in library services.

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci zpracoval samostatně pod vedením Mgr. Michala Vičara, Ph.D. Uvedl jsem všechny použité literární, internetové i odborné zdroje a dodržel zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne

.....

## **Poděkování**

Rád bych touto cestou poděkoval vedoucímu mé bakalářské diplomové práce Mgr. Michalovi Vičarovi Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a věcné připomínky, které mi při zpracovávání této práce poskytl.

## Abstrakt

Cílem práce je přinést ucelený přehled studií v oblasti Outdoor education, které se zabývají fenoménem flow. Tomuto systematickému přehledu předchází teoretické zakotvení a definování klíčových pojmů v oblasti flow a Outdoor Education a jeho terminologických podob. Tato teoretická část se zaměřuje na jeho přínos, možné dosahování, ale i úskalí a potencionální nebezpečí. Dojde k vymezení a vysvětlení Outdoor Education a jiných přístupů a podob.

Na základě předem definovaných parametrů bylo vybráno celkem 5 studií (2 teoretické publikace a 3 empirické studie). Výsledky této práce předkládají charakteristiky jednotlivých studií zejména v jejich výsledném obsahu sdělení veřejnosti. U empirických studií jsou navíc charakterizovány metody měření prožívání stavu flow. Ze získaných výsledků vyplývá, že teoretické poznatky a informace uvedené v teoretické části bakalářské práce o fenoménu flow, jsou vybranými odbornými publikacemi v praktické části této práce podpořeny. Empirické studie potvrdily vliv flow na jedince vnitřní motivaci a pocity svobody, dosažení stavu flow skrze některé dimenze (např. rovnováha mezi výzvou a schopnostmi jedince) a potvrdily také to, že edukátoři využívají stres, jako prostředek k dosažení flow, který vede k efektivnějšímu růstu jedince. Prožívání flow má tedy vliv na rozvoj a „učení se“ jedince a má přesah i do jiných oblastí života. Outdoorové prostředí nám určuje podmínky pro prožívání smyslů, pozitivních emocí, pocit angažovanosti i autonomie, propojuje nás s ostatními jedinci a uspokojuje naše psychologické potřeby.

The aim of this work is to bring a comprehensive overview of studies in the field of Outdoor education/experiential learning, which are interested in the flow. This systematic overview is preceded by a theoretical grounding and definition concepts in the field of flow and Outdoor Education and its forms. This theoretical part focuses on its benefits, possible achievements, but also pitfalls and potential dangerous. The forms of Outdoor education will be defined and explained.

Based on predefined parameters, were selected a total of 5 studies (2 theoretical publications and 3 empirical studies). The results of this work present the characteristics of studies, especially in their content of the communication to the public. In addition, empirical studies characterize methods for measuring the experience of the state of flow. The obtained

results show that the theoretical knowledge and information about the state of the flow in the theoretical part of this work, are supported by theoretical publications in the empirical parts of this work.. Empirical studies confirm the effect of flow on an individual's inner motivation and feelings of freedom, the achievement of the state flows through certain dimensions (balance between challenge and individual ability) and also confirm that educators use stress as a means to achievement flow. These leads to effective individuals growth. Experiencing the flow affects the development and "learning" of the individual and has an overlap with other areas of life. The outdoor environment determines the conditions for experiencing the senses, positive emotions, the feeling of commitment and autonomy, connects us with other individuals and satisfies our psychological needs.

# Obsah

1.	Úvod .....	- 10 -
2.	Flow.....	- 11 -
2.1.	Pojetí flow .....	- 11 -
2.1.1.	Jak se flow projevuje.....	- 12 -
2.1.2.	Dosažení flow při pocitu nebezpečí.....	- 13 -
2.1.3.	Dosažení flow za standartních podmínek.....	- 13 -
2.2	Možnosti zkoumání flow .....	- 15 -
2.3	Modely popisující aspekty stavu flow .....	- 16 -
2.4	9-ti dimenzionální model stavu flow .....	- 17 -
2.4.1	Autotelická osobnost.....	- 17 -
2.4.2	Jasně a konkrétní cíle .....	- 17 -
2.4.3	Kontrola situace.....	- 18 -
2.4.4	Jednoznačná zpětná vazba .....	- 19 -
2.4.5	Ponoření se do aktivity .....	- 20 -
2.4.6	Soustředění se na aktuální prožitek .....	- 20 -
2.4.7	Transformace času .....	- 21 -
2.4.8	Ztráta sebeuvědomění .....	- 21 -
2.4.9	Rovnováha mezi výzvou a schopnostmi jedince .....	- 22 -
3.	Přístupy vzdělávacích aktivit skrze přírodu nebo její formou.....	- 25 -
3.1.	Jazykové rozdílnosti v názvu mezi jednotlivými přístupy .....	- 25 -
3.2	Outdoor Education - Výchova v přírodě .....	- 27 -
3.3	Adventure Education - Výchova dobrodružstvím.....	- 28 -
3.4.	Experiential education – Výchova prožitkem a zkušeností .....	- 29 -
3.5.	Place-based education – Místně zakotvené učení .....	- 30 -
3.6.	Environmental education - Ekologická výchova .....	- 30 -
3.7.	Challenge education - Výchova výzvou .....	- 30 -



3.8. Zážiteková pedagogika .....	- 31 -
4. Vztah komfortní/nekombfortní zóny a stavu flow .....	- 32 -
5. Vnímání flow z pohledu odborníků .....	- 33 -
6. Praktická část.....	- 33 -
6.1. Cíle .....	- 33 -
6.1.1. Hlavní cíl.....	- 33 -
6.1.2. Dílčí cíle.....	- 33 -
6.2. Výzkumné otázky.....	- 34 -
6.3. Metodika.....	- 34 -
6.3.1. Definice studií .....	- 34 -
6.3.2. Způsob výběru studií .....	- 34 -
6.3.3. Způsob hodnocení studií .....	- 35 -
7. Výsledky a diskuze .....	- 35 -
7.1. Postup při výběru studií.....	- 35 -
7.2. Charakteristika výsledných studií .....	- 36 -
7.2.1. Teoretické publikace.....	- 37 -
7.2.2. Empirické studie .....	- 38 -
8. Závěr.....	- 40 -
9. Souhrn .....	- 41 -
10. Summary.....	- 43 -
11. Referenční seznam .....	- 44 -

# 1. Úvod

Dnešní doba se zaměřuje na výkon a výsledky. Je zkrátka, jak se lidově říká, hektická. Nevíme, které požadavky na nás společností i prací kladené, plnit dříve a čas v životě bez kompromisu utíká. Čas může nekompromisně běžet při jakékoli aktivitě, kterou provádíte v ať už v práci nebo ve volném čase. A tento proces se uplatňuje ve všech oblastech života. Nezáleží na tom, jestli jste umělci, sportovci, podnikatelé, řemeslníci nebo tovární pracovníci, určitě jste se s ním během života několikrát setkali.

Častokrát o něm ztrácíme ponětí. Do něčeho se pustíme, zabereme naplno, na věc se koncentrujeme, dáme jí patřičnou pozornost a najednou je hodina nebo celé odpoledne pryč. Možná se vám to děje jen tak, ale možná se během činnosti uplatňuje tzv. fenomén flow. Též se může nazývat optimálním prožitkem nebo stavem plynutí. Termín flow, jako takový, poprvé použil při zkoumání prožitku a štěstí americký psycholog maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi. Avšak první tendence zkoumání a popisování prožitku se objevují již okolo roku 1968, kdy psycholog A. H. Maslow popsal tzv. vrcholný zážitek. V angličtině nazývaný jako Peak experience. (Macková, 2003)

Dnes je toto téma hodně diskutované a probírané odborníky i laickou společností. Zkrátka hodně se o něm mluví a určitě jste se s ním již setkali a slyšeli o něm. Víte však, co pojem flow znamená, jak jej dosáhnout, jaké má důsledky a jak je možné ho využít ve vlastní prospěch?

Jak jsme si řekli, flow se může objevovat v životě každého z nás a při jakékoli činnosti. To znamená, že ne vždy je pozitivní, jak bychom chtěli a možná i očekávali. Častěji se dostavuje při aktivitách, které nás baví, jsou pro nás přijatelnou výzvou a něčím nás sytí a naplňují. Dostavuje se při aktivitách, které člověk považuje za konstruktivní činnost, která mu něco přináší a obohacuje jeho život. Ovšem lidé jsou různí a u některých se flow dostavuje při aktivitách, které nejsou podle „rekreologického“ oka pro člověka zcela vhodné a obohacující. Například trávení času u informačních a digitálních technologií. U nich se velmi často dostavuje flow, které se nejčastěji projevuje ztrátou pojmu o čase.

Podobné situace konstruktivního prožívání pomocí flow se snaží využívat vedoucí a instruktoři na kurzech, aby účastníci žili naplno přítomným okamžikem a dávali určitou pozornost dané činnosti, kterou provozují. Musí vtáhnout účastníky do tématu i děje celého kurzu. Poté teprve kurz dostává nádech a začne se pro účastníky ubírat tím správným směrem. Až nyní má na ně ten „pravý“ dopad a mohou těžit z provozovaných činností a aktivit nové

zkušenosti, uvědomovat si sebe sama a tím dojít k možnému sebepoznání ze zpětné vazby. Mohou si vyjasňovat životní hodnoty a dávat si nové životní cíle. Všechny tyto předem stanovené cíle u edukátorů v *Outdoor Education* se u účastníků snáze dosahuje, pokud zažívají flow a jsou kurzem „unášeni“. Jakými prostředky a způsoby je flow v *Outdoor Education* dosahováno, jak může dosáhnutí flow edukátor ovlivnit a jaké k tomu potřebuje předpoklady?

V teoretické části se budu zabývat popisem flow a *Outdoor education* i jeho podob a vysvětlíme si, co jednotlivé pojmy znamenají. V praktické části budu využívat tyto pojmy a následně z vybraných studií systematizovat vztah a pojetí flow v různých podobách *Outdoor Education*.

## **2. Flow**

V první řadě se tato práce bude zajímat o pojem flow a jeho charakteristiku. Poté bude popsán jeden z modelů, který vypovídá o stavu flow a tím typem modelu bude 9-ti dimenzionální model. Právě tento model s nejvíce dimenzemi popisuje všechny důležité aspekty flow a proto byl pro tuto práci vybrán. V poslední části této teoretické části bakalářské práce bude pozornost zaměřena na popsání principů *Outdoor education* a jeho terminologických podob.

### **2.1. Pojetí flow**

Csikszentmihalyiho pohled na stav optimálního plynutí či prožitku vychází z tzv. vrcholného zážitku, který již v 60. letech minulého století popisoval humanistický psycholog A. H. Maslow. (Maslow, 1971). Podle něj člověk v tomto stavu nevnímá čas ani prostor. Na danou činnost je v plném soustředění, což vyvolává příjemné pocity. Na A. H. Maslowa navázal již zmíněný Mihaly Csikszentmihalyi, který stav plynutí nazval stavem flow. Je to stav, při kterém je jedinec pohlčen danou činností a zažívá uspokojivý a uspořádaný stav vědomí. (Csikszentmihalyi, 1977) Definuje ho jako „... stav, ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité. Tento prožitek sám je tak radostný, že se ho lidé snaží dosáhnout dokonce i za velkou cenu, pro pouhé potěšení, které jim přináší.“ (Csikszentmihalyi 1996, s. 23). Jako by byl člověk v jednotě...v harmonii svého těla i duše. (Csikszentmihalyi, 1996) Je to jakási forma energie, díky které je náš život intenzivnější a nabývá většího smyslu. (Csikszentmihalyi, 1975)

Csikzentmihalyi původně koncipoval flow na základě rozhovorů a dotazníků z celé řady lidských činností – zdravotnictví, umění i různých druhů sportu. Výsledky ukazují, že „optimální prožitky popisují stejným způsobem ženy i muži, mladí i staří, bez ohledu na kulturní rozdíly.“ (Csikzentmihalyi, 1996, s. 22) Zjistil, že se flow vyskytuje v téměř jakékoli činnosti téměř stejným způsobem, a to i bez ohledu na věk, pohlaví, etnický původ či socioekonomický status. Stav flow může tedy dosáhnout úplně každý člověk. Rozdíly mezi lidmi mohou nastat v hloubce jeho prožívání a uvědomování si tohoto stavu.

Flow se obvykle dostavuje pouze u činností, které máme rádi, baví nás a jsou přínosné a má pozitivní dopad na naše tělo i ducha. Autoři (Privette, Bundrick, (1987) jsou také názoru, že optimální prožitek nemůže být vnímán jako negativní a pro člověka nepříjemný. Fritz & Avsec (2007) shrnují, že prožitek flow je více popisován emocionálními než kognitivními aspekty subjektivní pohody.

Entropie je opačným stavem flow. Jejím znaky může být například pocit nespokojenosti či vnitřní chaosu, který může vzniknout na základě negativních emocí či během zaměření mysli na vnější úkoly. V tomto stavu nemáme pozornost plně pod kontrolou. (Csikzentmihalyi, 1996, 1997)

Dalšími výrazy, zvláště ve sportovním odvětví, které popisují stav flow, jsou *in the zone* a *in the groove*. Náboženští mystikové vyjadřují pocity plynutí jako *ecstasy* a umělci jako *aesthetic rapture* (Bloom & Skutnick-Henley, (2005). Csikzentmihalyi uvádí, že tyto výše vyjmenované koncepty pojem flow pouze jinak nazývají, jde však o tentýž fenomén se všemi jeho aspekty.

### **2.1.1. Jak se flow projevuje**

Nejčastějším projevem při prožitku flow je změna vnímání času, přičemž mohou nastat dvě varianty. Přehledně pocitu vnímání času se věnuje ve své práci Řezáč (2007). První variantou je, že může dojít k situaci, kdy čas vnímáme velmi intenzivně, každou vteřinu prožitku a dochází tím pádem k jeho kontrole. Opakem je situace, kdy při jeho prožívání ztrácíme pojem o plynutí času. Jsme činností, tak pohlcení, že na čas úplně zapomeneme. Důležitým bodem je, že jsme stále vědomě přítomni a intenzivně vnímáme co děláme, situaci máme tedy plně pod kontrolou. Nepochází ke ztrátě kontrole vědomí, jako například ve stavu tranzu.

Flow je poměrně krátkodobou záležitostí v rámci několika minut či jeho desítek. Pak musí dojít k jeho obnovení. Dostavuje se tedy dočasně a je charakteristický příjemným pocitem ovládnutí dané situací a změnou způsobu myšlení i jednání. Při jeho prožívání, kdy je dočasné a vědomě pod kontrolou, nehrozí pro prožívajícího člověka tohoto stavu relativně žádná nebezpečí. (Řezáč, 2007)

### **2.1.2. Dosažení flow při pocitu nebezpečí**

V předchozí podkapitole Jak se flow projevuje, jsem popisoval, že ve stavu flow, oproti stavu tranzu, nehrozí relativně žádná nebezpečí, díky tomu, že flow je dočasným stavem a jsme při něm stále vědomě přítomni. Je ovšem možné, že právě pocíťovaným nebezpečím při vykonávané aktivitě se do stavu plynutí rychleji dostaneme. K této situaci může dojít, kdy jsou nároky situace vyšší než naše schopnosti, uvědomujeme si to, ale jsme přesvědčení a motivováni, že přijatelné riziko chceme zvládnout. Slovem „přijatelné riziko“ myslím takové riziko, během kterého musíme vystoupit z komfortní zóny, vydat ze sebe maximum, ale při kterém zároveň nemá docházet k přehnanému strachu o své vlastní tělo nebo jeho úrazu. Wurdinger (1994) uvádí, že prožitek určitého rizika je neodmyslitelnou součástí prožívání flow. Když člověk pocíťuje nejistotu ohledně výsledku, dodává mu trochu napětí a svým způsobem ho motivuje. Tu pak člověk přetransformuje na energii, která je následně využita pro zvládnutí celé situace.

### **2.1.3. Dosažení flow za standardních podmínek**

Abychom mohli optimálního prožitku dosáhnout, je potřeba mít koncentrovanou mysl neboli soustředit pozornost na jednu věc, náš cíl nebo záměr po dobu, než jej dosáhneme. Nenechat se rozptylovat okolním prostředím. Měli bychom tedy mít kontrolu nad svým vědomím. I autoři Ghani, Supnick, Rooney, (1991) považují plnou koncentraci na provozovanou činnost za velmi důležitou a také zdůrazňují nutnost jedince mít situaci pod vědomou kontrolou. Pozornost určuje, co do vědomí mozku pustíme a co necháme stranou. Ať už jde o vzpomínky, rozhodování, city, emoce, empatii nebo jakékoli myšlenkové pochody, které se v mozku odehrávají, směřováním naší pozornosti můžeme určovat jejich rozptyl a sílu působení.

Při provozování jakékoli aktivity může nastat „problém“, a to je pohlcení celé naší pozornosti pouze správným vykonáváním nových aktivity, které jsou pro nás doposud

neznáme. Soustředíme se na správnost vykonání činnosti namísto soustředění na činnost samu jako celek. Kiyoshi, (2004) uvádí, že činnost, při které se flow má objevit by neměla být provozována poprvé.

A pokud ano, měla by být ovšem náročností a požadavky aktivity k nám kladené úměrné k našim schopnostem, aby se flow mohlo dostat. K dosažení flow nám může pomoci radost z objevování něčeho nového a může to být právě ona, nová neznámá činnost. Nejvíce optimálních prožitků mají lidé během činností, které se zaměřují k určitému cíli a zároveň vyžadují investici psychické energie a dovedností.

Ve sportovním odvětví, jak popisuje Walker, (2002) je prožitek flow hlavním faktorem spokojenosti s výkonem a také silným motivačním prvkem.

*„Jedna z hlavních sil, která také může nepříznivě ovlivnit vědomí, je psychický zmatek v důsledku informace, která je v konfliktu s našimi už existujícími záměry nebo nás odvádí od jejich uskutečňování. Pro tento stav máme mnoho jmen, podle toho, jak ho prožíváme: utrpení, strach, vztek, úzkost nebo závist. Všechny tyto varianty zmatku nutí pozornost, aby se odklonila k nežádoucím předmětům, takže bychom ji už nemohli použít podle svých představ. Psychická energie začne být těžkopádná, nepoddajná a neefektivní.“* (Csikzentmihalyi, 1996)

Schaffer (2013) uvádí 7 předpokladů flow, mezi které patří:

- znalost toho, co dělám (např. být vědomě přítomný)
- znalost cesty, jak toho dosáhnout (např. vědět, jakými prostředky a metodami mohu cíle nebo pozitivního skončení aktivity dosáhnout)
- znalost toho, jak dobře se mi nyní vede (např. jedinec by měl být schopný evaluace během aktivity)
- znalost toho, kam chci postupovat (např. na základě předešlé evaluace a předem stanoveného cíle přizpůsobit nynější průběh)
- vysoká úroveň vnímané výzvy (např. jedinec by měl pociťovat, že jde o netradiční aktivitu, která je pro něj atraktivní a náročná a zároveň za přijatelnou hranicí jeho komfortní zóny)
- vysoká úroveň vnímaných dovedností (např. i přes náročnost aktivity, která zasahuje do nekomfortní zóny by měl jedinec věřit, že ji díky jeho schopnostem zvládne)

- svoboda od rozptýlení (např. být soustředěný v daném okamžiku, ale zároveň nelpět a ne být až moc upnutý a koncentrovaný na průběh činnosti a její budoucí výsledek)

Aktivity by pro daného člověka měli být přijatelně zvládnutelné (výzva aktivity i schopnosti jedince v rovnováze) a člověk by měl mít prostor pro své zlepšení. Ten si můžeme vědomě uvědomit formou zpětné vazby, která může přijít z okolí nebo si evaluaci provedeme sami na základě vlastních pocitů.

Dosáhnutí flow je procesem, kterého je možné docílit prostřednictvím několika aspektů. Tyto aspekty bych nyní, pro rychlejší orientaci v tématu dosažení flow, krátce shrnul. Člověk by měl mít vytyčený a dosažitelný cíl (požadavek je pro něj přijatelnou výzvou), poté musí disponovat určitými schopnostmi a dovednostmi, které by měli ideálně odpovídat náročnosti úkolu. Rovnováhu mezi schopnostmi jedince a náročností úkolu je klíčová vlastnost pro dosažení stavu plynutí. Problém, který může u předem vytyčeného cíle nastat je, pokud o něj budeme nadměrně usilovat. Právě provozovaná činnost se stane nepříjemnou, možná až depresivní a flow s největší pravděpodobností nenastane. Ovšem, pokud se zaměříme na cestu k danému cíli, činnost nás pohltí, máme z ní radost, přestaneme vnímat plynutí času a udržujeme patřičnou pozornost, pak se flow pravděpodobně dostaví.

## **2.2 Možnosti zkoumání flow**

Ke zkoumání flow je možné využívat dvou škál, mezi které patří FSS (Flow State scale) a DFS (Dispositional flow scale). Jejich vytvořením vznikl alternativní kvantitativní nástroj pro zjišťování přítomnosti flow a jeho devíti dimenzí během určité aktivity, aniž by se aktivita musela přerušit. Jejich první verze obsahovala devět šesti-položkových podskupin, přičemž každá podskupina měřila jednu z devíti dimenzí flow. Některé položky byly ovšem v dotazníku ze statistických nebo koncepčních důvodů problémové, a proto autoři Jackson a Eklund (2002) tyto dotazníky přepracovali a vytvořili novou verzi dotazníku: FSS 2 a DFS 2. Tyto dotazníky obsahují 36 položek, přičemž 4 položky vystihují/popisují vždy jednu dimenzi z celkových devíti. Tento model využili autoři Jackson & Csikszentmihalyi (1999) při kvantitativní, dotazníkové metodě měření optimálního prožitku – škály FSS – 2 (škála aktuálního prožitku flow) a DFS – 2 (dispozice k prožitku flow).

Kromě dotazníků je možné využít pro měření flow například dotazníkové rozhovory. Tuto metodu lze uskutečnit v průběhu flow a vzhledem k tomuto aspektu je považována za analýzu velmi přínosnou a podrobnou. Přičemž asi nejvíce využívanými ve výzkumech flow byly polostrukturované rozhovory, které zahrnují kombinaci jak předem stanovených otázek, tak i těch, které se aktuálně vyvinou z odpovědí účastníků. (Nakamura, & Csikszentmihalyi 2014, in Heather 2020)

Další možnou metodou je tzv. vlastní vzorkování zkušeností, které je založeno na vlastní zprávě, při které si účastníci zapisují poznámky do deníku popisující jejich zkušenosti a to, jak k nim dochází (Csikszentmihalyi, Larson & Prescott, 1977, in Heather 2020). Tato metoda byla pro zkoumání flow často používána, protože poskytuje cenné informace týkající se dynamiky emocí nebo subjektivních stavů účastníků. Jde ale o časově náročný přístup, který je navíc omezen použitím selektivních odpovědí, které mohou vytvářet problémy týkající se soukromí účastníků. (Magyaródi et al., 2013 in Heather 2020)

### **2.3 Modely popisující aspekty stavu flow**

Většina autorů se ztotožňuje s popisováním prožitku formou tzv. dimenzionálních modelů.

Jejich vývoji a popisu se přehledně věnoval Řezáč (2007) ve své práci *Aspekty prožitku flow ve sportu*. Například Csikszentmihalyi, (1975) ve svém prvním modelu uvádí 4 dimenze: kontrola situace, pozornost na danou činnost, vnitřní situace (zájem), zvědavost. Tentýž autor se ovšem později přiklání k 9-ti dimenzionálnímu modelu, jehož je také autorem. Farmer, (1999) zastává 7 dimenzionální model. Tento model obsahuje složky: jedinečnost zážitku, jasné, konkrétní cíle, pocit bezpečí, ponoření se do aktivity, koncentraci, změna vnímání času, vnitřní motivace, jasné konkrétní cíle a vědomí, že je činnost splnitelná.

V této bakalářské práci se budu věnovat 9 složkovému modelu flow, který zastávají autoři Jackson & Csikszentmihalyi, (1999), Jackson, Eklund, (2004). Tento model obsahuje složky: ponoření se do aktivity, jednoznačná zpětná vazba, změna vnímání času, rovnováha mezi výzvou a schopnostmi jedince, ztráta sebeuvědomění, jasné konkrétní cíle, soustředění se na aktuální prožitek, autotelická zkušenost a pocit kontroly nad prováděnou činností. Tento 9-ti složkový model byl Jacksonem & Csikszentmihalyim využit v praxi. Vzhledem k jeho praktickému využití již v minulosti a jeho rozsáhlosti v počtu dimenzí, budu tento model nyní popisovat.



## **2.4 9-ti dimenzionální model stavu flow**

### **2.4.1 Autotelická osobnost**

Samotné slovo autotelie znamená v překladu „samotný účel/cíl“. Autotelická činnost znamená, že námi provozovaná aktivita má smysl sama o sobě a nepotřebuje žádné odůvodnění. Vykonáváme ji rádi a naplňuje nás. Činnost tedy provozujeme kvůli ní samotné. Máme z ní radost, která nahrazuje nudu, bezmoc střídá pocit kontroly, psychická energie posiluje naše já a odcizení ustupuje před zaujetím.

Lidé mohou být vnitřně nebo naopak vnějšími aspekty motivovaní. Vnější motivace je spojena právě s důrazem na výsledky. Činnost tedy provozujeme kvůli výsledkům, které nám činnost po jejím skončení přináší. Často jde i o materiální ohodnocení. Když je člověk vnitřně motivován, vykonává činnost pro ni samotnou a pro pocit, který přináší. Nikoli kvůli výsledkům nebo ocenění. Toto vnímání a postoj k činnosti člověka lze považovat za autotelické prožívání. Jednání z vnějších důvodů, které je spojené s určitým ziskem se nazývá exotelickým jednáním. (Csikszentmihalyi, (1996)

Csikszentmihalyi, (1997) se domnívá, že autotelický člověk nepotřebuje tolik materiálního zázemí, úspěchu, komfortu, právě kvůli tomu, že aktivita je pro dotyčného sama o sobě odměnou. Tito lidé nejsou poté tolik závislí na ocenění nebo odměně od okolí. Martínková, (2003 s.137) ve své publikaci Výkon a prožitek ve východním světě, píše: „Výkon bude dokonalejší, když v něm nebude rušit ego – bez takového cíle se člověk může volně ponořit do činnosti, bez omezení tím, že něco chce, že mu o něco jde, a stává se tak samotnou činností.“ Pokud se tedy člověk nezaměří na samotný cíl nebo výsledek a oddá se průběhu samotné aktivitě, pak je dosažení flow velmi pravděpodobné.

### **2.4.2 Jasně a konkrétní cíle**

S cílem bychom měli být ztotožnění a měli bychom jej považovat za vlastní, měl by pro nás být hodnotným. Pokud splňují tyto parametry, jsou zdrojem energie, motivace a stav plynutí může snáze nastat.

Tato dimenze je nezbytnou součástí 9-ti dimenzionálního modelu flow. Bez nich bychom se nacházeli v chaosu a stav plynutí by pravděpodobně nenastal. Cíle jsou pro člověka

pomyslnými směřovkami k dosáhnutí flow i v jeho cestě životem. Pro jejich stanovení to je možné využít několik modelů. Jedním z nich je tzv. model SMART. Je to jednoduchý nástroj napomáhající definovat cíle. Analýza modelu SMART je zkratka anglických termínů pro různé oblasti definice cíle:

S – Specific (specifický) - cíl musí být definován přesně.

M – Measurable (měřitelný) - splnění cíle musí být možné změřit. Měřením se rozumí posouzení, do jaké míry bylo cíle dosaženo.

A – Accepted (akceptovaný) - cíl musí být akceptovaný odpovědnou osobou.

R – Realistic (reálný) - cíl musí být reálný. Musí ho být možné splnit v reálném čase.

T – Timed (časově ohraničený) - cíl musí mít daný termín. Pokud není stanoven termín, splnění se bude odkládat „až bude čas“, což nebude nikdy.

(Prukner, 2014)

Cíle lze podle Macková (2003) rozdělit na cíle zaměřující se na průběh úkolu nebo na cíle zaměřené na výsledek činnosti. Cíle zaměřené na průběh vyplývají z radosti z provozované činnosti a jsou zaměřeny na překonávání svých vlastních možností. Máme tedy možnost zdokonalování. Naopak díky cílům zaměřovaným na výsledky se pozornost jedince uchyluje špatným směrem, od přítomného prožívání pryč. Tím pádem není možné, aby flow nastala. „Pokud je výhra pro sportovce jediný cíl, není možné věnovat pozornost tomu, co se v daný moment děje. Prožití flow je tím pádem ohroženo.“ (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999 s. 79)

### **2.4.3 Kontrola situace**

Podle Ghani (1995), je možné mít situaci pod kontrolou, pokud je daný úkol schůdný, relevantní a přijatelný se stanoveným cílem. Jedinec se cítí oprávněným úkol splnit. Nezažívá žádný zmatek ve vědomí, žádný pocit strachu z neúspěchu nebo selhání. Má přirozené sebevědomí. Naopak nadměrná kontrola situace nás může od optimálního prožitku vzdalovat. Ta vzniká v případech, kdy schopnosti jedince jsou na vyšší úrovni, než požadavky, které na nás daná situace vyvíjí (Hoffman, Novak, 1996) Pokud jsou v rovnováze i schopnosti pro zvládnutí situace, je situace pod adekvátní kontrolou a flow se může dostavit.

Autoři Jackson & Csikszentmihalyi, (1999) tvrdí, že ani při dosažení optimálního prožitku, se nedá na 100% říci, že máme situaci plně pod kontrolou. Vždy bude část vědomí, která svoji pozornost bude zaměřovat jinam. Mít situaci zcela pod vědomou kontrolou, není tedy úplně možné. Například ve sportovní činnosti nám mohou pomoci nastavená pravidla mít situaci pod kontrolou.

Je tedy potřeba vybalancovat dvě roviny. Aby měl člověk nad činností nadhled, nebyl touto činností plně pohlcen a nehrozilo zranění či jiné nebezpečí. A zároveň aby byla přijatelnou výzvou a na úrovni schopností pro jedince nepřiliš jednoduchá, aby nedocházelo ke znudění, protože poté pozornost uniká jinam. Také během vnímání jiných podnětů z okolí je možné flow dosáhnout.

#### **2.4.4 Jednoznačná zpětná vazba**

Martocchio, Webster, (1992), popisují zpětnou vazbu jako formu kontrolování projevů a zdokonalování výkonů, díky kterým se jedinec posunuje blíže k předem vytyčenému cíli. A poznatky si uvědomujeme vědomě, to je velmi důležité. Z tohoto tvrzení plyne, že zpětná vazba je jednou z důležitých dimenzí. Také může sloužit k alarmování nebezpečí či zlepšování vlastních možností. Jde tedy o bezprostřední zpětnou vazbu, kterou jedinec sám aplikuje i během aktivity, aby mohl ovlivnit její bezpečný a efektivní průběh. Okamžitě nám tedy analyzuje situaci, ukazuje prostor pro zlepšení nebo varuje před nebezpečím. Tento druh zpětné vazby si jedinec aplikuje sám na základě svých pocitů.

Jiným typem zpětné vazby je ta, se kterou pracují lektori a instruktoři v Outdoor Education a jeho podobách. Během této zpětné vazby dochází k vlastnímu uvědomování, získávání zkušenosti na základě předešlé prožité aktivity.

Často je zpětná vazba kritická, která právě ukazuje možná úskalí, problémy a mezery pro zlepšení. Může být samozřejmě pozitivní. Pochvala vždy motivuje a dodává jedinci motivaci pro další práci a rozvoj. Ideální variantou je, když obě složky, jak kritická, tak uznávací, jsou obsaženy v jedné rozvojové vazbě. Jedná se o formu tzv. Sandwiche neboli + - +. (Von Bergen, Bressler & Campbell, 2014) Slovy to znamená, že má hodnocení formou rozvojové zpětné vazby, kdy začínáme konkrétní pochvalou, co se jedinci povedlo, následuje upozornění na chybu či možné zlepšení a je zakončena opět pochvalou, tentokrát obecně z celkového jednání jedince při činnosti.

### **2.4.5 Ponoření se do aktivity**

Její charakteristika je podobná s charakteristikou samotného flow. Jednoznačně jde o „Pociťování jednoty mezi vlastním JÁ a prováděnou aktivitou.“ Podle autorů Jackson & Csikszentmihalyi, (1999 s. 19) dochází k zaplavení tělesné i fyzické stránky jedince provozovanou aktivitou. Je možné tuto dimenzi tedy považovat jak za charakteristiku samotného prožitku nebo jako samostatnou dimenzi. Tato dimenze úzce souvisí s již popisovanou autotelií i pozorností.

Abychom se mohli naplno ponořit do aktivity, musíme se zaměřit na její průběh, ne výsledek či okolní vlivy, které nás od flow odvádí. Csikszentmihalyi (1996), ve své knize O štěstí a smyslu života píše: „Ve skutečnosti ale naše přání stále zvyšovat cíle svého snažení nemusí představovat žádný problém, pokud nás těší ten proces sám. Problémy vznikají tehdy, když se lidé natolik upnou na to, čeho chtějí dosáhnout, že přestanou nacházet radost v přítomnosti, kterou právě prožívají.“

„Paradoxně právě v těchto okamžicích, kdy se chováme svobodně a myslíme víc na činnost samu než na vzdálenější cíle, se učíme být něčím víc než předtím. Když si vybereme cíl a investujeme do něj sami sebe až k hranicím možností svého soustředění, pak cokoli budeme dělat, bude radostné. A jakmile jsme jednou okusili tu radost, zdvojnásobíme své úsilí, abychom ji ochutnali znovu. Tímto způsobem roste naše já.“ (Csikszentmihalyi, 1996, s. 68) Soustředěnost je touto činností zcela pohlcena a člověk je zcela zaujatý tím, co právě dělá. Právě proto se nazývá optimální prožívání stavem flow (plynutí).

### **2.4.6 Soustředění se na aktuální prožitek**

Pokud jedinec upne svoji soustředěnou mysl na aktivitu, kterou právě vykonává, bude pociťovat pouze přítomný okamžik. Změní se v jeho mysli měření času, který je jednou z hlavních determinant stavu plynutí. Naopak pokud jedinec není schopen plného soustředění na aktivitu a v průběhu činnosti myslí na něco jiného (ať už na minulé zkušenosti, rodinné nebo partnerské vztahy či problémy nebo pracovní záležitosti), nemůže se činnosti vědomě plně věnovat a ponořit se do ní. Klesá jeho koncentrace a tím pádem klesá i pravděpodobnost dosažení flow. Může se také objevit určité nebezpečí plynoucí z nedostatečné pozornosti.

Nedílnou součástí ponoření je dostatečná soustředěnost. Podle Novak, Hoffman, Yung, (2000) je soustředění na aktuální prožitek neodmyslitelnou součástí stavu flow.

„Budoucnost je cesta, kde se chceme nacházet a nikoli moment, který se právě utváří.“ (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999 s. 111) Soustředit bychom se měli tedy na přítomný okamžik a naše pozornost by se měla zaměřit na jeden podnět. Jinak dochází k roztroušení koncentrace.

#### **2.4.7 Transformace času**

Transformace času neboli „stav“, při kterém máme pocit, že čas běží jinak, než „normálně“, jinak, než ho běžně vnímáme. Jde však jen o nastavení mysli, neboť čas běží pořád stejně. Každá sekunda, minuta, hodina má svoji hodnotu.

Pozornost ovlivňuje transformaci času. Je jedním z nejdůležitějších psychických procesů, které ho regulují. Čas plyne zdánlivě pomalu, když je člověk pozorný. Když je naopak nepozorný, vnímá spíše rychlejší plynutí času. (Srivastava, Shukla & Sharma, 2010) Čas může pocitově plynout rychleji nebo pomaleji než při jeho běžném vnímání.

Při činnosti/aktivitě ve které bude hrát čas určitou roli, nejspíš nedojde ke ztrátě vnímání času. Naopak při aktivitách, u kterých není čas důležitý bude navození dojmu ztráty pojmu o čase pravděpodobnější. (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999) Je diskutabilní, jestli transformace času stav plynutí je pouze vedlejším produktem intenzivního soustředění, které daná aktivita vyžaduje, nebo je to něco, co přispívá k pozitivní kvalitě prožitku. (Csikszentmihalyi, 1996)

#### **2.4.8 Ztráta sebeuvědomění**

Podle autorů Jackson & Csikszentmihalyi (1999) je pro dosažení flow důležité omezit vnímání vlastního JÁ. Tím je myšleno snížit uvědomování si svých tužeb, cílů, hodnot, strachů a obav o sebe sama během provozované aktivity. Tím se pozornost vytříbí a můžeme se plně koncentrovat na danou činnost. Nejběžnějším rozptylováním pozornost je přílišné uvědomování si sebe sama. (Csikszentmihalyi, 1996)

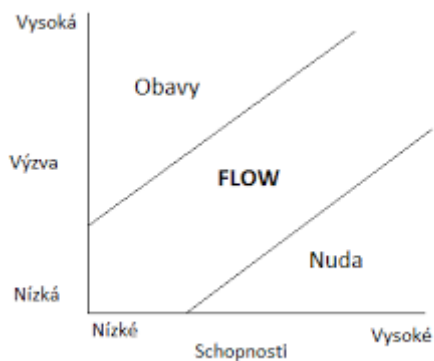
Aby došlo ke ztrátě sebeuvědomění, je potřeba mít pocit, že máme situaci plně pod kontrolou. Má nad situací nadhled a aktivitu se může plně oddat. Jedná o krátkodobý stav, kdy po skončení činnosti nastává opět uvědomění si sebe sama a znovu „nastartované“

uvědomování si všech vjemů i pocitů z činnosti může být o to intenzivnější a silnější. (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999)

Vnímání sebe sama hraje v dosahování stavu plynutí důležitou roli. Sebe sama neboli vlastní JÁ je úzce spojeno s osobnostními i povahovými rysy jedince. Čili má subjektivní povahu.

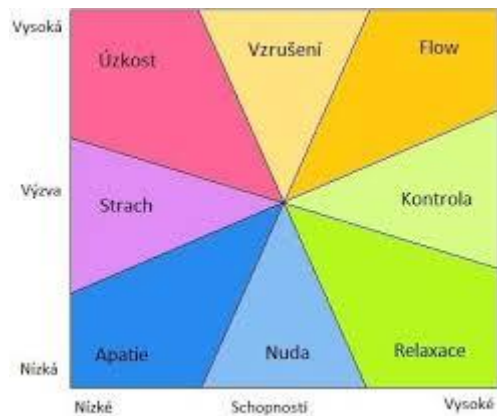
### 2.4.9 Rovnováha mezi výzvou a schopnostmi jedince

V této dimenzi jde o to, aby nastal balanc mezi požadavky kladené na jedince (udává je náročnost úkolu - výzva) a schopnostmi jedince úkol splnit. Pokud nejsou požadavky ani schopnosti v relativní rovnováze, flow nejspíš nenastane. V této situaci bude jedinec zažívat buď nuda nebo naopak bude prožívat obavy a úzkost. K popisu rovnováhy mezi výzvou a schopnostmi jedince v této kapitole využijí dva modely, a to kanálový a klasický model, které tuto rovnováhu vystihují.



Kanálový model stavu flow (Csikszentmihalyi, 1997).

Podle kanálové modelu stavu flow (Csikszentmihalyi, 1997) nezáleží na výši našich schopností nebo na požadavcích. Důležité je, aby byly v rovnováze na jakékoli úrovni a flow se dostaví.



### Klasický model stavu flow (Csikszentmihalyi, 1997)

Klasický model stavu flow popisuje, že stavu plynutí je možné dosáhnout pouze za předpokladu, že požadavky i schopnosti jedince budou na vysoké úrovni. Pokud nejsou výzvy ani schopnosti na vysoké úrovni, nastávají podle tohoto modelu (Csikszentmihalyi, 1997) tyto stavy:

- vzrušení – vysoký stupeň výzvy a střední stupeň dovedností
- flow – vysoký stupeň výzvy a vysoký stupeň dovedností
- kontrola – střední stupeň výzvy a vysoký stupeň dovedností
- nuda – nízký stupeň výzvy a vysoký stupeň dovedností
- relaxace – nízký stupeň výzvy a střední stupeň dovedností
- apatie – nízký stupeň výzvy a nízký stupeň dovedností
- strach – střední stupeň výzvy a nízký stupeň dovedností
- úzkost – vysoký stupeň výzvy a nízký stupeň dovedností.

Klasický model detailněji popisuje případné stavy, kdy se nebude jednat o prožitek flow. Hlavním rozdílem je, že podle klasického modelu musí být schopnosti jedince i požadavky (výzvy) na něj kladené na vysoké úrovni, aby došlo ke stavu plynutí, zatímco podle kanálového modelu nezávisí na výši úrovni, stačí, pokud budou oba parametry v rovnováze a flow se dostaví.

Podmínky daného úkolu jsou objektivní, zatímco náš přístup a námi odhadnuté schopnosti jsou subjektivními faktory. Rovnováhu tedy může ovlivnit i motivace a přesvědčení jedince dosáhnout vytyčeného cíle. Pokud je přesvědčení jedince o sobě samém silné, přistupuje k obtížným úkolům jako k výzvám. Má pocit, že je schopný je zvládnout. Naopak vylučuje variantu, že je pro něj obtížný úkol nedosažitelný a možnou hrozbou, které se raději vyhne. Takový postoj pomáhá rozvíjet zájem o činnost a stanovovat si vyšší cíle. U slabého přesvědčení jedince tomu může být právě naopak. (Bandura, 1986) Silné self-efficacy (sebe přesvědčení) posiluje zájem o danou činnost a hluboké zaujetí. Takoví jedinci jsou pevně odhodlaní, plní energie splnit vytyčené úkoly a dosáhnout cíle. (Srivastava, Shukla & Sharma, 2010) A to i v případě, kdybychom měli nižší schopnosti, než požadovaná aktivita vyžaduje, neboť nižší úroveň schopností nám v určité míře vyrovná již zmíněná energie a odhodlání. Lidé, kteří věří ve své schopnosti, disponují větší pravděpodobností, že se jejich dovednosti budou nacházet v rovnováze s výzvou a požadavky situace. Dosažení flow je poté pravděpodobnější. Jackson & Csikszentmihalyi, (1999) předpokládají, že vykonáváním činnosti, díky které je dosaženo prožitku flow, dochází také k posílení self-efficacy.

S tímto hodnocením úzce souvisí sebehodnocení. Self-esteem jedince ovlivňuje tuto dimenzi velkou mírou. Člověk na základě životních zkušeností sám ví, co je schopný zvládnout, i přes obtížnost úkolu nebo co je naopak příliš lehké. V obou případech bude těžké flow pociťovat a dosáhnout jej. Může docházet k přeceňování vlastních schopností nebo naopak docházet k jejich podcenění. Totéž může nastat i při klasifikování obtížnosti úkolu či výzvy. Budeme znudění nebo naopak budeme pociťovat strach. Flow tedy opět těžko navodíme.

Pokud nastane rovnováha mezi výzvou a jedincovými schopnostmi, může se pak soustředit na aktuální prožitek, při kterém současně dochází ke změně vnímání času. Jedinec zažívá pozitivní, příjemné pocity, které ho motivují pro další práci.

Flow je tedy fenoménem, který obsahuje mnoho charakteristických prvků a zásad, kterými se projevuje a vyznačuje. Jeho, často bezděčné, dosažení a prožívání je možné v jakékoli oblasti života a je příjemným stavem přispívající pocitu „duševní pohody“ při provozování dané činnosti. Flow se ale může dosahovat a využívat i záměrně, například u různorodých vzdělávacích aktivit v oblasti *Outdoor education* a jeho terminologických podob.



### 3. Přístupy vzdělávacích aktivit skrze přírodu nebo její formou

Všechny přístupy, využívající aktivity v přírodě můžeme souhrnně nazývat Outdoor aktivitami. Co si pod pojmem Outdoor a zmíněnými přístupy můžeme vůbec představit?

Vysvětlení slova Outdoor svým způsobem vystihuje Doleželová (2019). Slovo Outdoor pochází z anglického slova a znamená – venkovní nebo konaný pod širým nebem. Přesto, že tento pojem pochází z angličtiny, dostal se již do povědomí široké veřejnosti a jeho význam je velmi rozsáhlý i u nás. Můžeme pod ním vidět jakýkoli pohyb nebo hry v přírodě, turistiku, rybaření či táboření. Z jiného pohledu například návrat či útěk do přírody mimo civilizaci, k sobě samému nebo k dávné historii lidstva i celé planety. I přes všechny tyto významy se obecně slovo Outdoor chápe jako jakýkoli pohyb v přírodě. Díky němu jedinec získává zkušenosti formou „specifického“ učení, oproti tomu, co si člověk pamatuje z klasického vzdělávání ve školní třídě. Toto učení se rozšířilo po celém světě do několika směrů. A podob, které jsou ve svém prostředí některými prvky specifické a rozdílné. Rozdíl se vyskytují i v jazykové terminologii.

#### 3.1. Jazykové rozdílnosti v názvu mezi jednotlivými přístupy

V česko-anglických překladech se často význam slov zaměňuje, proto se v některých případech doslovně název pojmu nepřekládá, ale vytváří zcela nový termín pro určitý směr. V této kapitole uvádím, v čem se jednotlivé pojmy shodují a v čem tkví jejich rozdílnost.

V české terminologii se uvádí *Outdoor education* jako výchova v přírodě, *Adventure education* jako dobrodružná výchova. *Experiential education* se do české verze překládá jako výchova prožitkem a zkušenostní nebo také jako *zážitková pedagogika* či zkušenostní učení. V českém prostředí se využívá obou výrazů, avšak mezi odborníky je pojem zážitková pedagogika využíván hojněji. Co se týká nadřazenosti pojmů výchova v přírodě, výchova prožitkem a zkušeností (*zážitková pedagogika*) není jasno. Někteří odborníci chápou výchovu v přírodě jako obecný široký pojem, pod kterým se nachází ostatní termíny a někteří odborníci mají zase opačný názor vzhledem k *zážitkové pedagogice*. Opět se ale termíny svým významem překrývají. *Adventure education* je vnímána jako podmnožina *Outdoor education* nebo se s ní prolíná. Většina odborníků tvrdí, že *Experiential education* se s *Adventure education* překrývají. (Turčová, Martin, Neuman, 2005) (Turčová, 2007)

V anglickém jazyce je odborníky nejčastěji používaný termín *Outdoor education*, následně *Experiential education* a třetím v pořadí je *Adventure education*. Mnoho odborníků se shoduje na tom, že tyto tři termíny se svým způsobem navzájem překrývají. Mezi nadřazeností pojmů jsou k dispozici podle (Turčová, 2007) dva rozdílné názory. Jedna skupina odborníků chápe *Outdoor education* jako zastřešující pojem pro všechny ostatní, tzn. Vzájemně se prolínají. Druhá skupina naopak považuje *Experiential education* za nejširší pojem, jehož podmnožinou je *Outdoor Education*.

Mezi tři termíny, které jsou v anglické terminologii považovány za totéž patří *Experiential education*, *Experiential learning* a *Experiential pedagogy*. Mezi těmito termíny jsou ale značné rozdíly. *Experiential education* je vnímán jako proces zaměřující se jak na studenta, tak na pedagoga či učitele. Jde o vzdělání v širším slova smyslu a můžeme jej považovat svým způsobem za nadřazený pojmu *Experiential learning*. Ten je zaměřen na proces učení, vztahující se pouze k samotnému učícímu se jedinci, přičemž o procesu se hovoří a jedincem je vědomě vnímán. *Experiential pedagogy* je zaměřen na učitele a na proces, „jak se učí“. (Turčová, Martin, Neuman, 2005)

Trochu mimo výše zmíněné termíny, se uvádí pojem *Outdoor recreation*. Ten je vnímán jako rekreace v přírodě. Jako rekreaci v přírodě můžeme považovat procházky, táboření, práci na zahrádce či piknik na louce. Rekreace v přírodě nám evokuje seskupení odpočinku, zábavy a volného času. Zde nedochází k žádnému procesu učení nebo zdokonalování jedince, jak tomu je u jiných zmíněných směrů. Jde pouze o obnovu jeho fyzických a psychických sil ve venkovním prostředí (Neuman, 2000).

Se směry jako je, *Placed based education* (Místně zakotvené učení), *Environmental education* (Ekologická výchova) a *Challenge education* (Výchova výzvou), se můžeme také v praxi setkat. V následující části jsou, stejně jako ostatní směry, popsány, nicméně nejsou tak rozšířenými a debatovanými směry ve vztahu k flow. Z tohoto důvodu je v praktické části nebudu využívat.

Venkovní prostředí je tedy důležitou podmínkou *Outdoor education*. Jedná se o jakýsi proces, který se utváří někde venku, zatímco *Experiential education/learning* nemusí být provozováno ve venkovním prostředí. Z tohoto důvodu v praktické části této práce budu využívat pojem *Experiential learning* ve vyhledávání s dodatky „outdoor“ nebo „nature“.

V každém z těchto pojmenování, které jsem v této kapitole uvedl, je kladen důraz na určitý aspekt daného směru, všechny mají ale společné, že nabyté zkušenosti vycházejí z určitého vlastního prožitku (Jirásek, 2004).

Nyní si tedy objasníme, co jednotlivé pojmy znamenají a co si pod nimi konkrétně představit. V názvu vždy uvedu také český překlad, který vyjadřuje anglický termín. V dalším popisu daného směru budu využívat anglickou terminologii, protože se častěji využívá v pojetí a ve vztahu k flow než jejich české překlady.

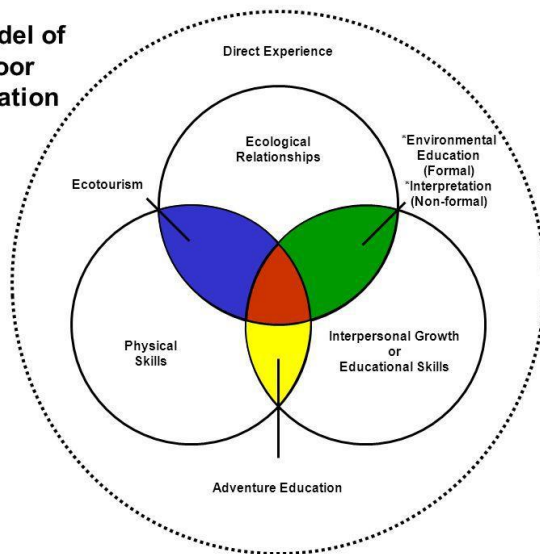
### **3.2 Outdoor Education - Výchova v přírodě**

Z názvu vyplývá, že jde o výchovu, která využívá především přírodní prostor. Důvodem může být, že přirozené prostředí a čerstvý vzduch přináší ideální podmínky pro učení, rozvíjí osobnost a zároveň umožňuje mnohé učivo prakticky vysvětlit. *Outdoor education* také učí základním znalostem a dovednostem, které absentují v klasické školní výchově (např. rozdělování ohně, využití přírodnin k postavení si přístřešku, či k obživě aj.) (Neuman, 2000).

Podstatu metody výchovy v přírodě popisují ve své knize Dahlgren a Szczepanski (1998). *Outdoor education* nám umožňuje propojit znalosti založené na pojmech, teorii a zkušenostech zároveň. Také, by se podle již zmíněných autorů měla zařazovat do vzdělávání, jako její přirozená běžná součást, a měla by se v něm objevovat pravidelně (Dahlgren, Szczepanski, 1998).

Ewert (2014) ve své knize *Outdoor Adventure Education* říká, že vše, co se lze učit v přírodě na čerstvém vzduchu, by se také mělo v přírodě vyučovat. Podle něj se učení v přírodě skládá ze tří základních složek, a to z fyzické schopnosti, interpersonálního růstu a z ekologických vztahů. Tato struktura a její jednotlivé složky jsou graficky znázorněny v Gilbertově modelu *Outdoor education*.

## A Model of Outdoor Education



Gilbertův model Outdoor education (Ewert, 2014).

Dále Ewert naznačuje, že výchova dobrodružstvím, environmentální výchova a ekoturistika jsou základními obory, které se vyučují v *Outdoor education*.

### 3.3 Adventure Education - Výchova dobrodružstvím

Nejprve si objasníme, co si pod pojmem dobrodružství vůbec představit. Kirchner (2009) ho popisuje jako „*zvláštní formu prožívání, která je ovlivňována charakterem situace, má úzký vztah ke skutečnosti, je časově ohraničená, plná napětí a dramatičnosti. Dobrodružství je závislé na intelektových schopnostech jedince, vyžaduje jeho plnou pozornost a soustředěnost. Přibližujeme se při něm tedy k „flow-fenoménu“. Vnímání dobrodružství je často ovlivněno překonáváním individuálních hranic strachu.*“ (Kirchner, 2009, s. 30)

Skrze prožitá dobrodružství, která podle Panicucci (2007) nabízejí velké množství zábavy, výzvy i riskování, dochází k rozvoji jedince. Dobrodružství, myšleno jako vykonávaná aktivita v přírodě má silný výchovný potenciál „*přinášející mimořádný prožitek následně přetavený ve zkušenost. Tyto aktivity jsou podstupované dobrovolně a z vlastní vůle ve volném čase, jsou vnitřně motivované a nabízejí určitý prvek zdánlivého nebezpečí (právě dobrovolné podstoupení odlišuje dobrodružství od rizika). Jejich výsledek bývá nejistý, matný, neznámý, nebo obsahuje rizika fyzická, emoční, sociální, finanční apod.*“ (Kirchner, 2009, s.30)

*Adventure education* je založena na individuálním, ale i skupinovém řešení problémů a obtížných situací. Aktivně využívá dobrodružných her, během kterých jednotlivci či skupina překonávají výzvy a čelí důležitým rozhodnutím. Díky výzvám, problémovým situacím a dynamickým procesům, které musí jedinec či skupina zvládnout, dochází k osobnostnímu růstu a rozvoji. V rámci skupiny dochází k tvorbě a prohlubování sociálního cítění, dále k pozitivnější a dynamičtější skupinové dynamice a v neposlední řadě ke zlepšení a zefektivnění komunikace mezi jednotlivými členy skupiny navzájem (Neuman, 2000).

*Adventure education* se snaží prostřednictvím cílevědomého plánování a zahrnutím rizik ve vzdělávacích procesech podporovat individuální růst a rozvoj jedince (Miles & Priest, 1990). Také jak uvádí Neuman (1998, s. 27), „výchova dobrodružstvím není samoúčelné vyhledávání libých prožitků, je to proces umožňující učení a růst lidského potenciálu.“

### **3.4. Experiential education – Výchova prožitkem a zkušeností**

V *Experiential education* jde o vlastní prožitky, většinou získané z aktivity jedince, a následné zkušenosti, které jsou vytvářeny v netradičním prožitkově bohatém prostředí a jsou dosahovány různými metodami. *Experiential education* navazuje na učení Jana Amose Komenského (Škola hrou) a dále je spojována se jmény John Dewey a Kurt Hahn (Neuman, 2000). Pohled Johna Deweyho na *Experiential education*, je spojit zážitek se skutečným okamžikem zážitku (Hanus & Chytilová, 2009).

Asociace pro *Experiential education* (Association for Experiential Education) definuje *Experiential education* jako filozofii, ve kterých se pedagogové cíleně zabývají pozorováním žáků s přímou zkušeností a zaměřují se na reflexi žáků s cílem zvýšit znalosti, rozvíjet dovednosti, objasňovat hodnoty a rozvíjet lidské schopnosti, tvořit a obohacovat své komunity (Ewert, 2014).

Blyler (2014) tvrdí, že *Experiential education* stimuluje požadavky na žáky, aby rozvíjeli smysl na základě zkušeností. Místo parafrázování odborných tvrzení jsou studenti motivováni přemýšlet a vysvětlovat. "Důraz je kladen na jednotlivce, jeho rozvoj a růst“ (Blyler, 2014, s. 4).

*Experiential education* si tedy klade za cíl rozvíjet jedince po stránkách dovednostních, schopnostních, hodnotových i znalostních. K tomuto rozvoji dochází skrze prožitky z vykonané aktivity a následně získané zkušenosti prostřednictvím různých metod.

### **3.5. Place-based education – Místně zakotvené učení**

*Place-based education* je možno chápat jako environmentální výchovu vázanou na místo a zdůrazňující rozšíření za hranice přírodního prostředí, do oblastí kulturních, sociálních a ekonomických podmínek místa. “ (Kulich et. al., 2010, s. 9)

Hlavním cílem *Place-based education* je budování a posilování vztahů účastníků k místu, kde žijí a zároveň je vybavovat takovými znalostmi, zkušenostmi a dovednostmi, které vedou k tomu stát se aktivně zodpovědnými občany.

*Place-based education* je postaveno na hodnotách a vazbách k místu. Přispívá ke všeobecnému rozvoji a osvojení postojů, dovedností a činností nutných k zodpovědné správě a péči o obec. „Když se účastníci místně zakotveného učení aktivně zapojí do studia a zodpovědného řešení místních záležitostí, výsledkem je silnější podpora ochrany životního prostředí a vzdělávání, vyšší úroveň zapojení účastníků a obnova podvědomí o hodnotě *genia loci*.“ (Kulich et. al., 2010, s. 9)

Učení je spojeno s reálným životem a účastníci jsou tedy schopni v praxi řešit důležitá ekologická a sociální témata. *Place-based education* žáky trvale ovlivňuje, vede je k dobrovolnictví a zodpovědnosti v péči o obec a učí je prakticky řešit místní problémy.

### **3.6. Environmental education - Ekologická výchova**

*Environmental education* se zabývá vytvářením pozitivního vztahu k přírodě. Zejména se jedná o ochranu a péče o ni a celkově u veřejnosti zvýšit povědomí o ekologii a zájmu o její stav. Tato výchova využívá zejména hry s ekologickou tematikou, tzv. ekohry. Obecně lze tedy říci, že se ekologická výchova zaměřuje na vztah mezi člověkem a Zemí – našim životním prostorem – a na vliv člověka na životní prostředí (Neuman, 2000).

Podle Stapp (1969) je *Environmental education* zaměřena na porozumění občanů, kteří mají dobré znalosti o biofyzikálním prostředí a souvisejících problémech, jsou si vědomi toho, co jim má pomoci tyto problémy vyřešit, a jsou motivováni pracovat na jejich řešení.

### **3.7. Challenge education - Výchova výzvou**

*Challenge education* skrze činnosti a dobrodružství, která jsou pro účastníky mimo komfortní zónu a jsou tedy pro ně výzvou, vychovává účastníky k získání odvahy a povědomí o sobě samém. Rozvíjí se také vztahy a povědomí o ostatních. Dále si můžou vyvinout kritické myšlení (Hartwick, 2021).

*Challenge education* usiluje o širší uplatnění, staví do popředí výzvoy charakter nejen aktivit v přírodě, ale i jiných činnostech spojených s rozvojem schopností a dovedností člověka. Vzhledem k široké škále a charakteru využití se *Challenge education* využívá pro různé věkové skupiny populace, včetně zdravotně postižených občanů (Neuman, 2000). Také v sobě zahrnuje mnoho rozdílných strategií. Může jít o strategie vzdělávací, rekreační, rehabilitační či s terapeutickým charakterem (Smith, Roland, Havens, Hoyt, 1992).

### **3.8. Zážitková pedagogika**

Obecně lze pojem i celý koncept zážitkové pedagogiky pojmut podle Jiráska (2004), že *Zážitková pedagogika* pracuje, jak teoreticky, tak prakticky, s navozováním, rozbohem a reflexí prožitků, na základě nich získá jedinec zkušenosti, které jsou přenositelné do dalšího života. Přičemž prožitek je pouhým prostředkem výchovného procesu, nikoli jeho cílem. Cílem je všestranný rozvoj osobnosti. Aby jej mohlo být dosaženo, je třeba vytyčit cíle výchovných procesů. Ty mohou být dosahovány v různých sociálních skupinách (rozlišené podle věku, statusu, postavení), v různorodém prostředí (školní, mimoškolní, přírodní, kulturní) a prostřednictvím rozmanitých výchovných prostředků. Mezi ně může zařadit například modelové situace, aktivity směřující k týmové spolupráci nebo sebepoznání, hry všech typů, dílny, besedy a diskuze.

Pro navození výchovných procesů formou zážitků skrze aktivitu se v *Zážitkové pedagogice* využívá především her. Pojem „hra“ lze výstižně vysvětlit pojetím Hanuše a Chytilové (2009), že formou hry se dají navodit různé situace a příběhy, ve kterých jedinec nebo skupina ztvárňuje určitou roli a skrze ni zkušenostně, dovednostně i vědomostně roste a rozvíjí se. Formou hry edukátor ověřuje teoretické poznatky, životní zkušenosti i úroveň dovedností jedince či skupiny. Ten v průběhu hry zaujímá postoje, utváří své názory a formuje hodnoty. Hra je tedy nenahraditelným prostředkem výchovy směřující k harmonickému rozvoji osobnosti.

Pelánek (2008, s. 21) k tomu uvádí, že „základem zážitkové pedagogiky je vlastní aktivita, prostřednictvím které vychováváný člověk získává zážitky. Čím víc vlastní energie musí člověk

vynaložit, tím je zážitek intenzivnější, zapamatovatelnější a využitelnější pro výuku. Pokud od nás aktivita vyžaduje vysoký vklad fyzické nebo psychické energie, je sice méně lákavá na první pohled, ale o to větší má potenciál.“

#### 4. Vztah komfortní/nekomfortní zóny a stavu flow

Zóna komfortu a bezpečí je vytvořena na základě zkušeností, které jedinec prozatím během života získal. Prožitek v této oblasti nemá příliš velkou intenzitu a tato oblast je tedy nazývána také oblastí nudy.

Podle autorů Kirchner (2009) a Hanuš, Chytilová (2009) se vystoupením ze zóny komfortu vstupuje do oblasti neznámého, nejistého, překonáme obavy, stres a přijmeme určité výzvy. Vstupuje tedy do zóny učebního diskomfortu. Prožitky v této oblasti jsou nové a intenzivní,



jedná se také o zónu motivujícího stresu (eustres). Tato oblast má pro jedince největší potenciál pro jeho růst a rozvoj a dochází k posunutí hranic vlastních možností. Může zdokonalit nebo nabýt nové schopnosti a zkušenosti uplatnitelné v reálném každodenním životě. Proces přestoupení je považován za stimulující a proaktivní a může jedince dovést až do stavu plynutí neboli prožívat stav flow.

Teorie komfortní zóny (Kirchner, 2009, s. 89).

Pokud však vykročíme z komfortní zóny příliš daleko, ocitneme se v zóně negativního stresu neboli distresové zóně (distres). Tato zóna se může posunout až do zóny ohrožení, ve které již hrozí potencionální nebezpečí, možnost fyzického zranění nebo psychické paniky. (Kirchner, 2009), (Hanus, Chytilová, 2009)

„Z hlediska flow je důležitý pohyb za zónou pohodlí. Strach z neúspěchu drží některé lidi zpátky od obsahu výzev nezbytných pro zlepšení jejich dovedností. Nejlepší okamžiky obvykle bývají ty, kdy naše tělo nebo mysl vzplane k hranicím svých možností ve vědomé snaze dosáhnout něčeho obtížného, co stojí za to.“ (Kirchner, 2009, s. 89)

Kirchner (2009) ve své knize Psychologie prožitku a dobrodružství uvedl Smekalův pohled na flow a mezní situaci, tak, že flow, které se vyznačuje plnou koncentrací a oddáním se dílu, může být pro přijetí náročné mezní situace velmi produktivní.



## **5. Vnímání flow z pohledu odborníků**

České pojetí flow je jiné než pojetí zahraniční. Pedagog Michal Vičar se domnívá, že v českém prostředí je tento fenomén popisován edukátory, jako je například Kirchner a Hanuš, spíše z praktického pohledu. Oproti tomu, například Csikzentmihalyi je teoretickým odborníkem a flow popisuje spíše více pragmaticky.

Dále se domnívá, že podle Kirchnera a Hanuše můžeme chápat flow například jako celokurzové, které může trvat i několik dní. Zatímco Csikzentmihalyi jej využívá a popisuje krátkodobě, většinou v rámci jedné aktivity.

Těmito pojetími flow by se mohla v budoucnu ubírat větší pozornost. Domnívám se, že je možné obě pojetí propojit, a že k propojení dochází i v praxi. Jedinec může zažívat celokurzové flow a během něho zažívat krátkodobější stavy flow během aktivit, které ovlivňují udržení flow dlouhodobějšího (celokurzového).

## **6. Praktická část**

### **6.1. Cíle**

#### **6.1.1. Hlavní cíl**

Hlavním cílem této práce je provést systematický přehled studií zabývajících se flow v Outdoor Education a jeho obdobách na základě vybraných klíčových slov.

#### **6.1.2. Dílčí cíle**

- 1.) Na základě předem definovaných klíčových slov a dalších parametrů vybrat nejvíce vhodné studie zabývající se flow v Outdoor Education a jeho obdobách.
- 2.) Charakterizovat studie podle jejich roku publikování.
- 3.) Rozlišit studie na teoretické práce a empirické studie zahrnující lidské respondenty.
- 4.) Charakterizovat metody měření prožívání flow u empirických studií.
- 5.) Analyzovat a systematizovat výsledky vybraných studií.

## **6.2. Výzkumné otázky**

Jakým způsobem je možné na základě teoretických přístupů dovést účastníky k dosažení flow v Outdoor Education?

Jaké metody se v praxi využívají v posuzování flow v Outdoor Education?

Jaké jsou výsledky studií, které využívají již zmíněné metody?

## **6.3. Metodika**

### **6.3.1. Definice studií**

Systematický přehled studií byl vytvořen v časovém období od roku 1990 do roku 2021. Pro vyhledávání potřebných studií bylo využito databáze EBSCO.

### **6.3.2. Způsob výběru studií**

Použitá databáze: EBSCO

Časové období: 1990 – 2021

Klíčová slova: flow, Outdoor Education, Experiential learning, Adventure Education, nature, outdoor

Typy zdrojů: výzkumné studie a odborné publikace

Jazyk: anglický

Typ text: recenzovaný plný text, který obsahuje klíčová slova v abstraktu

Inkluze: studie zabývající se pojmem flow v Outdoor Education nebo Adventure Education. Experiential education/learning s rozšířením o pojmy „nature“ nebo „outdoor“

Exkluze: studie, které nezahrnují pojem flow ani se nezabývají Outdoor Education, Adventure Education ani Experiential education/learning s „nature“ nebo „outdoor“

### **6.3.3. Způsob hodnocení studií**

Pro hodnocení kvality vybraných studií byl vytvořen seznam hodnotících otázek, díky kterým bude možné posoudit důležitost, závažnost a přínos studií pro tuto bakalářskou práci. Seznam obsahuje šest otázek, přičemž první dvě otázky musí splňovat všechny studie. Třetí otázka slouží k rozřazení studií na dvě kategorie – odborné publikace nebo empirické studie. Ty budou následně rozděleny do dvou tabulek. Z odborných publikací bude vytvořen seznam. Empirické studie v druhé tabulce budou hodnoceny postupně podle otázek 4., 5., 6..

Seznam hodnotících otázek

- 1.) Objevil se ve studii fenomén flow?
- 2.) Zabývala se studie Outdoor Education nebo Adventure Education popřípadě Experiential education/learning v oblasti outdoor nebo nature?
- 3.) Rozřazení mezi teoretické či empirické studie.
- 4.) Byly uvedeny metody měření prožívání flow u empirických studií?
- 5.) Jaké konkrétní metody byly použity u empirických studií?
- 6.) Jaké byly výsledky empirických studií?

## **7. Výsledky a diskuze**

### **7.1. Postup při výběru studií**

Do rozšířeného vyhledávání databáze EBSCO jsem zadal klíčová slova odpovídající cílům této práce. Tato slova byla vybrána a zadána předem. Jedná se o: flow, Outdoor education, experiential education/learning s rozšířením o „nature“ nebo „outdoor“. Na základě těchto slov, časového období 1990 – 2021, anglického jazyka a recenzovaného plného textu vznikl určitý výčet výsledků. Ten byl následnou revizí skrze první dvě otázky v hodnotícím seznamu zredukován, aby odpovídal inkluzi, a finálně byly vybrány následující studie. Tato revize byla prováděna na základě prostudování abstraktu dané studie. Zde je uvádím v tabulce s postupem redukce k výsledným studiím a počtem zjištěných výsledných teoretických publikací a empirických studií.

Podle klíčových slov	Počet výsledků bez jiných výběrových parametrů	Počet výsledků se všemi parametry výběru	Zúžený počet výběru včetně dvou hodnotících otázek	Počet teoretických publikací/počet empirických studií
Flow a Adventure education	2106	6	1	T0/E1
Flow a Outdoor education	2224	25	1	T1/E0
Flow a Experiential education/learning s dodatky „nature“ a „outdoor“	763	196	3	T1/E2

Po zadání slov Adventure education a flow bez jiných výběrových parametrů bylo v databázi vyhledáno 2106 studií. Po přidání všech ostatních parametrů dle způsobu výběru studií byly výsledky zredukovány na 6. Z nich byla vybrána 1 publikace, která odpovídá prvním dvěma hodnotícím otázkám a tím pádem je pro tuto práci přínosná.

Po zadání slov Outdoor education a flow bez jiných výběrových parametrů bylo v databázi vyhledáno 2224 studií. Po přidání všech ostatních parametrů dle způsobu výběru studií byly výsledky zredukovány na 40, poté byly vymazány databází přesné duplikáty. Po vymazání duplikátů zbylo 25 výsledků, které jsem následně podrobil hodnocení seznamu prvních dvou hodnotících otázek. Těmto parametrům odpovídala 1 publikace, kterou jsem následně použil do této práce.

Po zadání slov flow, Experiential learning/education s dodatky „nature“ a „outdoor“ bez jiných výběrových parametrů bylo v databázi vyhledáno 763 studií. Po přidání všech ostatních parametrů dle způsobu výběru studií byly výsledky zredukovány na 196. Z těchto byly vybrány 3 publikace, která odpovídají prvním dvěma hodnotícím otázkám a tím pádem jsou pro tuto práci přínosné. Ze tří výsledků je 1 teoretická publikace a 2 jsou empirickými studiemi.

## 7.2. Charakteristika výsledných studií

V tabulkách č.1 jsou vybrané teoretické publikace podle předchozích parametrů a v následující tabulce č.2 se nachází empirické studie, které jsou dále analyzovány podle hodnotících otázek 5 a 6 ze seznamu.

### 7.2.1. Teoretické publikace

<b>Název studie</b>	Unifying psychology and experiential education: Toward an integrated understanding of why it works.
<b>Autor a rok</b>	Houge Mackenzie, S., Son, J. S., & Hollenhorst, S., 2014
<b>Reference</b>	Houge Mackenzie, S., J. S., & Hollenhorst, S. (2014) Unifying psychology and experiential education: Toward an integrated understanding of why it works. <i>Journal of Experiential Education</i> , 37(1), 75-88.
<b>Název studie</b>	Experiential wisdom and optimal experience: Interviews with three distinguished lifelong learners
<b>Autor a rok</b>	Rathunde, K., 2010
<b>Reference</b>	Rathunde, k., (2010). Experiential wisdom and optimal experience: Interviews with three distinguished lifelong learners. <i>Journal of Adult Development</i> , 17(2), 81-93.

Tabulka č.1

V teoriích se uvádí, že během stavu flow jsou lidé motivovaní a je pro ně činnost zábavou. Přičemž dobrodružné a náročné aktivity (v rovnováze dovedností a výzev jedince) usnadňují dosáhnoutí flow oproti každodennímu běžnému nastavení člověka. Jsme více motivovaní a odhodlaní situaci/úkol zvládnout, dát do něj své maximum a více pociťujeme přítomný okamžik. Teoretici tvrdí, že pro optimální učení je ideální propojení telického flow (směřovaného k určitému cíli) i paratelického flow (orientovaného na samotný proces) nebo propojení radosti s dalšími důležitými cíli. Lidé, kteří prožijí flow se pravděpodobně rádi zapojí i do dalšího procesu učení se. Velký význam v dosahování i prožívání flow hraje sama příroda. Má pozitivní účinky na naši vitalitu a celkovou pohodu. Určuje nám podmínky pro prožívání smyslu, pozitivních emocí, pocit angažovanosti a uspokojuje naše psychologické potřeby. Pociťujeme autonomii a skrze přírodu spojení s ostatními účastníky.

Odborná publikace s názvem *Experiential wisdom and optimal experience: Interviews with three distinguished lifelong learners* uvádí, že flow může být vnímáno jako optimální stav vzrušení. Tedy stav mezi nudou a úzkostí či kombinace a rovnováha mezi dovedností člověka a výzvou aktivity. Takový stav je však nestabilní, protože pokud se aktivita opakuje znovu bez jakékoli změny, ztrácí svou intenzitu. Právě tento fakt dělá z modelu flow tak dynamický stav,

se kterým je zapotřebí pracovat. Ať už jde o variantu pocitu nudy (vysoké dovednosti jedince a nízká výzva aktivity) nebo opačně o pocity úzkosti (nízké dovednosti jedince a vysoká výzva aktivity) musí instruktor/vedoucí programu vyvolat pocity změny. Pocit změny vyvolá buď změnou úrovně výzvy aktivity nebo aktivitu přizpůsobí dovednostem jedince. A aby k těmto změnám a zvrátům mohlo docházet je zapotřebí, aby měl edukátor vyvinutou intuici, byl pozorný a měl osvojené základy „zážitkového vedení“. Rathunde (2010) také popisuje, že při jakékoli prováděné aktivitě nás od prožívání flow může vzdalovat například pocíťovaný intuitivní problém. Ten může vnést do procesu řešení úkolu určité napětí až frustraci, a toto vysoké napětí samozřejmě vzdaluje jedince od prožívání flow. Pokud na tento problém ovšem zaměříme patřičnou pozornost, problém se začne řešit a k dosáhnutí flow jsme opět o něco blíže.

### 7.2.2. Empirické studie

<b>Název studie</b>	Adventure Education and Csikszentmihalyi's Flow Theory: A Critical Analysis of Stress and Optimal Experience as Learning
<b>Reference</b>	Fenton, L. (2008). Adventure Education and Csikszentmihalyi's Flow Theory: A Critical Analysis of Stress and Optimal Experience as Learning Tools. <i>Research in Outdoor Education</i> , 9, 89-90.
<b>Byly uvedeny metody zjištění prožívání flow?</b>	ANO
<b>Jaké konkrétní metody byly použity?</b>	Dotazování byli instruktoři Outward Bound Canada formou e-mailu, kterých se autor studie ptal na pět otázek souvisejících s tématem.
<b>Název studie</b>	A positive learning spiral of skill development in high-risk recreation: Reversal theory and flow.
<b>Reference</b>	Houge, S. P., Hodge, K., & Boyes, M. (2010). A positive learning spiral of skill development in high-risk recreation: Reversal theory and flow. <i>Journal of Experiential Education</i> , 32(3), 285-289
<b>Byly uvedeny metody zjištění prožívání flow?</b>	ANO
<b>Jaké konkrétní metody byly použity?</b>	Byly použity smíšené metody (natáčení kamerou, denní polostrukturované rozhovory zakončené deduktivními koncepty) pro 10 nováčků na třídením kurzu riversurfingu. Nováčci byli použiti z důvodu toho, že se jedná o vyhodnocení během počátečního rozvoje dovedností. Riversurfing, jako riziková, adrenalinová aktivita, byl vybrán záměrně, protože díky jeho povaze by měl na základě teoretických poznatků usnadnit vstup a prožívání flow.

<b>Název studie</b>	Examining Interactions between Adventure Seeking and States of the Four Channel Flow Model
<b>Reference</b>	Jones, C. D. (2006). Examining Interactions between Adventure Seeking and States of the Four Channel Flow Model.
<b>Byly uvedeny metody zjištění prožívání flow?</b>	ANO
<b>Jaké konkrétní metody byly použity?</b>	Dotazníky, které byly poskytnuty kajakářům na osmi různých místech obtížnosti sjezdu na divoké vodě řece Cheat v Západní Virginii.

Tabulka č.2

Podle výsledků studie, Fenton (2008), mnoho instruktorů používá stres jako učební nástroj a také věří, že účastníci během aktivit a pobytu v přírodě získávají sebeúctu. Během učebního prostoru účastníci prožívají stres prostřednictvím výzev. Pokud je ovšem jednorázově v jedné aktivitě příliš mnoho stresu nebo se stres kumuluje po menších „dávkách“ delší dobu musí již instruktor účastníky přivést zpět do komfortní zóny, jinak by byl proces kontraproduktivní. Může dojít ke stavu paniky, pochybování o svých dovednostech, snížení sebevědomí a tím i ke smršnění dosavadní komfortní zóny. Výsledku se dostavuje po prožitých zkušenostech, jakmile je aktivita zpětnovazebně reflektována. Výzkum také ukázal, že během prožívání flow dochází k lepšímu budování sociálních vztahů a pozitivnějším vztahům k životnímu prostředí. Výsledný efekt flow si poté účastníci přenášejí do jiných oblastí života.

Studie A positive learning spiral of skill development in high-risk recreation: Reversal theory and flow ukazuje, že během celého kurzu prožívali účastníci vysokou úroveň flow a pravidelné motivační zvraty. Ve stavu úzkosti a prožívání nepříjemných pocitů v oblasti výzev a dovedností se dostavovaly intenzivnější zážitky a vyšší úroveň flow. I přítomnost jasných a náročnějších cílů byla předchůdcem telického („vážného, orientovaného na cíl“) flow. Často k němu docházelo tehdy, když účastníci zvládli úkol poprvé. Pokud se stal úkol známým nebo se zautomatizoval, vyskytl se při jeho řešení paratelický („hravý, spontánní, orientovaný na proces“) flow. Dynamické vnímání vztahu dovedností a výzev přispívá k optimálnímu střídání obou druhů flow a pozitivnímu vlivu na učení. Instruktoři by měli střídat fáze vnímání výzev a dovedností na všech intencionálních úrovních, aby docházelo k požadovanému rozvoji dovedností účastníků.

Statistické analýzy Jonese (2006) potvrdily, že kanály modelu flow byly významnými prediktory dimenze vnitřní svobody. Při hledání dobrodružství spojené se vstupem do flow účastníci pociťovali větší vnitřní svobodu než během apatie či nudy. S prožíváním flow je také spojena vnitřní motivace. Dimenze kontroly fenoménu flow je při prožívání dobrodružství méně podstatnou dimenzí, než se v teoriích uvádělo. Dobrodružství je v interakci se stavem flow nebo je dobrodružné hledání alespoň schopno předvídat indikátory flow při jeho řízení.

## **8. Závěr**

V teoreticky odborných publikacích docházelo obecně k potvrzování faktů a poznatků, které jsem uváděl v teoretické části této práce. Byly uvedeny například některé dimenze...dimenze ztráty pojmu o čase nebo ztrátě vědomí. Nejvíce se ale publikace věnovaly dimenzi modelu flow, a to rovnováze mezi výzvou a schopnostmi jedince, tedy stavem mezi úzkostí a nudou. Někdy byl pojem schopnosti nahrazován pojmem dovednosti a pojem výzva nahrazován slovem požadavky či nároky, jdeš však o tutéž dimenzi. Tento stav rovnováhy je dynamický a je ovlivňován mnoha faktory (např. situace se opakuje beze změny a ztrácí tedy intenzitu, aktivita je příliš vysokou výzvou pro jedince). Odborné publikace se také věnovaly řešení dynamického procesu, kdy nedochází k rovnováze mezi těmito faktory, a také doporučení potřeb instruktora, aby byl schopný situaci kdykoli v praxi řešit. Měl by mít vyvinutou intuici a mít určitý základ „zážitkového vedení“. Řešením těchto situací se zabývaly i vybrané empirické studie této bakalářské práce. Při prožívání flow se účastníci cítí motivovaní a činnost je pro ně radostí a zábavou. Lidé, kteří prožijí flow se pravděpodobně rádi zapojí i do dalšího procesu učení se. Dobrodružné aktivity napomáhají dosahování flow a velký význam hraje i příroda.

Metody byly v empirických studiích použity tři typy. Dotazníky, polostrukturované rozhovory a natáčení kamerou a následné sledování záznamu. Díky těmto metodám se podařilo v praxi získat důležité a zajímavé poznatky v oblasti flow a Outdoor education. Vliv přírody je neodmyslitelnou součástí Outdoor education. Má pozitivní účinky na vitalitu a celkovou pohodu člověka. Zajišťuje podmínky pro prožívání smyslů, pozitivních emocí, zažíváme pocit angažovanosti a uspokojuje naše psychologické potřeby. Díky přírodě pociťujeme autonomii a propojení s ostatními účastníky.



S prožíváním flow se zvýšila vnitřní motivace a pocity svobody, zejména pokud se jednalo o dobrodružné aktivity nebo dobrodružství jako takové. Nejvíce se zabývající oblastí byla rovnováha mezi výzvami a dovednostmi jedince. Ta nejčastěji ovlivňuje dosahování a prožívání flow. Pobývání ve stavu mezi nudou a úzkostí je stále se měnící a vedoucími/instruktory poměrně ovlivnitelná. Instruktoři by si tohoto měli být vědomi a měli by střídát úroveň výzev a dovedností na všech úrovních. Kromě ovlivňování a přizpůsobování ideální rovnováhy mezi těmito faktory využívají instruktoři a vedoucí stres. Pokud je v mezích (eustres) má příznivý vliv na učení se a výzva je za přijatelnou hranici komfortní zóny (diskomfort). Pokud je však stres jednorázově velký nebo po menších dávkách nakumulovaný a přesahuje hranici (distres), je potřeba účastníky vrátit zpět do komfortní zóny. Zóna distresu má úzké a související vazby s vysokým strachem až panikou. Flow má na jedince vliv v rozvoji sociálních vztahů i vnímání prostředí. Je také prostředkem k lepšímu „učení se“ a má přesah i do jiných oblastí života.

Vzhledem k této skutečnosti přesahu flow do běžného života považuji tuto oblast za nedostatečně prozkoumanou. Abychom využili úplný potenciál flow, bylo by žádoucí zabývat se například oblastí rozmanitých druhů aktivit, které mají potenciálně největší přesah flow do běžného života nebo jak tento fenomén efektivně využívat v jiných oblastech života.

## **9. Souhrn**

Hlavním cílem této práce bylo pojmenování a vysvětlení základních pojmů, faktů a principů týkající se fenoménu flow a vytvoření systematického review zabývající se tímto fenoménem v Outdoor education a jeho podobách.

Teoretickým poznatkům se práce věnovala ve své teoretické části. Byly popsány projevy flow i jeho dosahování. Byl popsán také 9-ti dimenzionální model stavu flow, který je pro fenomén flow odborníky nejvíce podrobně rozpracován a využíván. Dále se teoretická část věnovala rozdílnostem v jazykové terminologii, popisu a vysvětlení různých podob Outdoor education, jejich společných i odlišných rysů. Dále byl popsán vztah flow a komfortní zóny a také rozdílné vnímání pojetí flow mezi odborníky.

Pro systematické review bylo v praktické části dosaženo výsledných studií a odborných publikací v databázi EBSCO na základě předem definovaných výběrových parametrů a seznamu hodnotících otázek. Výsledky vyhledávání byly rozděleny na teoretické odborné

publikace, které byly vybrány 2 a empirické studie, které byly 3. Nastavení dílčích cílů určovalo výběr a podrobnou charakteristiku a analýzu vybraných výsledných studií.

V empirické části se došlo k poznatkům, které zpravidla potvrzují teoretická fakta. Byla zejména popisována dimenze rovnováhy výzev a schopností jedince. Pro prožívání flow je důležité, aby docházelo k harmonii mezi pocíťovaným stavem nudy a úzkosti. Tato oblast zřejmě nejvíce ovlivňuje dosahování flow, je ve studiích hodně diskutována, neboť tuto dimenzi je možné cíleně ovlivňovat. Pro kvalitní ovlivňování a usměřňování tohoto procesu by měl být daný instruktor vybaven určitými základními poznatky ze „zážitkové vedení“ a měl by disponovat přirozenou a autentickou intuicí. Instruktory je často používáný stres jako prostředek k opuštění komfortní zóny. Nesmí však dosahovat vysoké úrovně, která je za hranicí schopností a vnímání jedince. Pokud je stres využíváný v míře (eustres) dochází k produktivnímu a optimálnímu vstupu do diskomfortní zóny a procesu „učení se“. Ve studiích byl také uveden při provádění aktivitě pozitivní vliv flow, konkrétně na pocity svobody, radosti, nadšení a větší vnitřní motivace. Náročné a dobrodružné aktivity mají větší potenciál pro dosahování flow. Prožívání flow má přesah i do běžného každodenního života.

I přes všechna tato zjištění se nedá říci, že by tato oblast byla kvalitně a dostatečně prozkoumána. Je natolik různorodá a specifická, že pole působnosti a možných nových poznání ohledně dosahování, prožívání a pozitivního využívání flow bude přínosné v budoucnu nadále zkoumat a zabývat se ním. Konkrétně například při jakých druhích aktivit se dosahuje nejlepších výsledků přesahu flow do běžného života nebo jeho přesah efektivního využívání v běžném životě na základě předchozích zážitkových aktivit a zkušeností. Neboť využívání flow v Outdoor education a jeho podobách je nenahraditelnou součástí vzhledem k vykračování z komfortní zóny a k efektivnímu „učení se“.

Hlavní a dílčí cíle práce byly splněny. Její přínos spočívá zejména v rozšíření povědomí o fenoménu flow, jeho analýze a také jeho smysluplném a nenahraditelném významu. Poodkryla nám také možné další oblasti budoucího zkoumání nejen v pedagogickém směru, ale skrze něj i jeho přenos do jiných oblastí každodenního života.

## **10.Summary**

The main aim of this work was to name and explain the basic concepts, facts and principles related to the phenomenon of flow and to create a systematic review dealing with this phenomenon in outdoor education and its forms.

The thesis dealt with theoretical knowledge in its theoretical part. Pronouncements of flow and its achievement were described. A 9-dimensional model of the flow state has also been described, which is elaborated and used in detail by experts. Furthermore, the theoretical part dealt with differences in language terminology, description and explanation of various forms of Outdoor education, their common and different features. Furthermore, the relationship between flow and comfort zone was described, as well as different perceptions of the concept of flow among experts.

For the systematic review, in the practical part, the final studies were achieved in the EBSCO database on the basis of predefined selection parameters and a list of evaluation questions. The search results were divided into theoretical publications, which were selected 2 and empirical studies, which were 3. The setting of sub-objectives determined the selection and detailed characteristics and analysis of selected final studies.

In the empirical part, were made findings, which usually confirm the theoretical facts. In particular, the dimension of the balance of challenges and abilities of the individual was described. It is important for the flow to experience harmony between the feeling of boredom and anxiety. This area probably influences the achievement of flow the most, it is much discussed in the studies, because this dimension can be influenced in a targeted way. In order to influence and guide this process well, the instructor should be equipped with certain basic knowledge of "experiential guidance" and should have a natural and authentic intuition. Instructors often use stress as a means of leaving the comfort zone. However, it must not reach a high level that is beyond the ability and perception of the individual. When used to a large extent (eustres), there is a productive and optimal entry into the discomfort zone and the "learning" process. The studies also showed a positive effect of flow during the activity, specifically on feelings of freedom, enthusiasm and greater inner motivation. Challenging and adventurous activities have greater potential for achieving flow. Experiencing flow has an overlap into everyday life.

Despite all these findings, it cannot be said that this area has been well and sufficiently researched. It is so diverse and specific that it will be beneficial to further explore and address the scope and possible new knowledge about achieving, experiencing and making positive use of flows. Especially, for example, in which types of activities the best results of the flow overlap into everyday life or its overlap of effective use in everyday life are achieved on the basis of previous experiential activities and experiences. Because the use of flow in Outdoor education and its forms is an irreplaceable part due to leaving the comfort zone and effective individual "learning".

The main and partial aims of the work were met. Its contribution lies mainly in raising awareness of the phenomenon of flow, its analysis and also its meaningful and irreplaceable significance. It also revealed to possible other areas of future research not only in the pedagogical direction, but also through its transfer to other areas of everyday life.

## **11.Referenční seznam**

Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theor.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bloom, A., & Skutnick-Henley. P. (2005). *Facilitating flow experiences among musicians.* American Music Teacher, 54(5), 24-28.

Blyler, K. (2014). *The Power of Experiential Learning. Memoirs of study in aquatic and marine environmental education.* 7(1), 1-9. Retrieved from: <http://id.nii.ac.jp/1342/00000533/>  
Bratislava: UK VSTVŠ.

Csikszentmihalyi, M. (1975) *Beyond Boredom and Anxiety.* San Francisco: Jossey - Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1977) *Beyond Boredom and Anxiety, second printing.* San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1997) *Finding flow, the psychology of engagement with everyday life.* New York: Basic books.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993) *Talented teenagers: The roots of success and failure.* Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1996) *O štěstí a smyslu života*. Lidové noviny. Překlad Eva Hauserová.

Dahlgren, L. O., Szczepanski, A. (1998). *Outdoor education: literary education and sensory experience: an attempt at defining the identity of outdoor education*. Linköping: Linköping University. ISBN 91-7871-979-8-X.

Doleželová, K. (2019) *Pojetí výuky outdoorových aktivit na University of South-Eastern Norway ve srovnání s Masarykovou univerzitou*. (Bachelor dissertation, Masarykova univerzita, obor Tělesná výchova a sport).

Duff, S. N., Giudice, K. D., Johnston, M., Flint, J., & Kudrick, B. (2014). *A systems approach to diagnosing and measuring teamwork in complex sociotechnical organizations*. In Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting (Vol. 58, No. 1, pp. 573-577). Sage CA: Los Angeles, CA: SAGE Publications.

Ewert, A. W. a Sibthorp, J. (2014) *Outdoor adventure education: foundations, theory, and research*. Champaign, IL: Human Kinetics. ISBN 978-1-4504-4251-0.

Farmer, D. (1999) *Flow" & Mihaly Csikszentmihalyi*. (on – line) Dostupné z: <http://www.austega.com/education/articles/flow.htm>

Fritz, B., & Avsec, A. (2007) *The experience of flow and subjective well-being of music students*. Horizons of Psychology, 16(2), 5-17.

Ghani, J. A. (1995) *Flow in Human Computer Interactions: Test of a Model*. In Carey, J., eds. (1995) *Human Factors in Information Systems: Emerging Theoretical Bases*. New Jersey Intellect books, s. 291-311.

Ghani, J. A., Supnick, R., Rooney, P. (1991) *The Experience of Flow in Computer-Mediated and in Face-to-Face Groups*. Minneapolis, University of Minnesota.

Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing. Vydání 1. ISBN: 978-80-247-2816-2

Hartwick College. (2021). Campus life: Pine Lake environmental Campus: *Challenge Education. Lead, Grow, Change*. Citováno dne 31.3.2021 z: <https://www.hartwick.edu/campus-life/pine-lake-environmental-campus/challenge-education/>

Heather S. Lonczak (2020). *How to Measure Flow with Scales and Questionnaires*  
Citováno dne 24.4.2021. Dostupné z: <https://positivepsychology.com/how-to-measure-flow-scales-questionnaires/>

Hoffman, D. L., Novak T. P. (1996) Marketing in Hypermedia Computer-Mediated Environments: Conceptual Foundations. *Journal of Marketing*, 60 , s. 50-68.

Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (1999) *Flow In Sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign. IL: Human Kinetics Books.

Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). *Assessing flow in physical activities: The flow state scale – 2 and Dispositional flow scale –2*. *Journal of sport and exercise psychology*, 24, 133 – 150

Jackson, S. A., Eklund, R. C. (2004) *The flow scales manual*. Morgantown: Fitness information technology Inc.

Jirásek, I. (2004) *Vymezení pojmu Zážitková pedagogika*. Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku. Praha: Prázdňinová škola Lipnice. 1. vydání, 6-16 ISSN 1214-603X.

Kendall/Hunt Publishing Co.

Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a dobrodružství*. Brno: Computer Press, 1. vydání, 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.

Kiyoshi, A. (2004) *Flow Experience and Autotelic Personality in Japanese College Students: How do they Experience Challenges in Daily Life?* *Journal of Happiness Studies*, 5 (2), s. 123-154.

Kulich J. & Kolektiv autorů (2010) *Učíme se dobře rozhodovat pro budoucnost. Budování vztahů mezi školami, obcemi a správci veřejných pozemků a prostor cestou místně zakotveného učení a zapojování občanů*. Středisko ekologické výchovy SEBER A PARTNERSTVÍ o.p.s.  
Citováno dne 22.11.2020 Dostupné z: <http://www.mappraha12.cz/wp-content/uploads/2018/06/Ucime-se-dobre-rozhodovat-pro-budoucnost-1.pdf>

Macková, Z. (2003) *Šport jako duševný zážitok*. Nové trendy ve športovej psychológii. Bratislava: UK VSTVŠ.

Martínková, I. (2003) *Výkon a prožitek ve východním světě*. In Kirchner, J., Adámková, M. (2003) *Prožitek a kvalita života*, sborník příspěvků konference konané dne 9. 4. 2003 na FTVS UK.

Martocchio, J. J., Webster, J. (1992) *Effects of Feedback and Cognitive Playfulness on Performance in Microcomputer Software Training*. *Personnel Psychology* (45) 3, s. 553-578.

Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking.

Miles, J. C., & Priest, S. (1990). *Adventure education*. Venture Publishing, Inc., 1999 Cato Ave., State College, PA 16801.

Neuman, J. (1998) *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-405-2.

Neuman, J. (2000) *Turistika a sporty v přírodě: přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírodě*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-391-9.

Novak, T. P., Hoffman, D. L., Yung Y. F. (2000) *Measuring the Customer Experience in Online Environments: A Structural Modeling Approach*. *Marketing Science*, 19 (1), s. 22-42.

Panicucci, J. (2007). Cornerstones of adventure education. *Adventure education: Theory and applications*, 33-48.

Pelánek, R. (2008) *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.

Piaget, J., Bärbel, I. & Vyskočilová E. (2010). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

Privette, G., Bundrick, Ch. M. (1987) *Measurement of Experience: Construct and Content Validity of the Experience Questionnaire*. *Perceptual and Motor Skills*, 65, s. 315-332.

Prukner, V. (2014). *Manažerské dovednosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4329-4 (e-kniha), 1.vydání

Řezáč, P. (2007). *Aspekty prožitku flow ve sportu* (Doctoral dissertation, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií).

Smekal, V. (2005). *O lidské povaze: krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou člověka*. Brno: Cesta

Smith, T. E., Roland, C. C., Havens, M. D., & Hoyt, J. A. (1992). *The theory and practice of challenge education*. Kendall/Hunt Publishing Co., 2460 Kerper Blvd., Dubuque, IA 52001.

Srivastava, K., Shukla, A., & Sharma, N. K. (2010). Online flow experiences: the role of need for cognition, self-efficacy, and sensation seeking tendency. *International Journal of Business Insights & Transformation*, 3(2), 93-100.

Stapp, W. B., Bennett, D., Bryan, W., Fulton, J., MacGregor, J., Nowak, P., ... & Wall, R. (1969). The concept of environmental education. *Journal of environmental education*, 1(1), 30-31.

Turčová, I., Martin, A., & Neuman, J. (2005). Diversity in language: Outdoor terminology in the Czech Republic and Britain. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 5(2), 101-117.

Turčová, I. (2007). Terminologická džungle – česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice. č. 8, 172 s. ISSN 1214-603X.

Von Bergen, C. W., Bressler, M. S., & Campbell, K. (2014). *The sandwich feedback method: Not very tasty*. *Journal of Behavioral Studies in business*, 7.

Walker, J. (2002). *Exploring the influence of the individual's ability to experience flow while participating in a group-dependent activity on individual satisfaction with a group's performance*. In: Voelkl, J., Ellis, G., Walker, J. (2003) *How to help people have optimal recreation experience*. (on – line). Citováno dne 21.1.2021. Dostupné z: <http://www.nrpa.org/content/default.aspx?documentId=787>

Wurdinger, S. D. (1994). *Philosophical Issues In Adventure Education*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Co.