



Optymalne doświadczenie jako motywacja autoteliczna. Jaka jest rola „przepływu” w procesach motywacji?

Tomasz Garstka

Zgodnie z naukową definicją, „motywacja” to zespół wszelkich mechanizmów odpowiedzialnych za uruchamianie, ukierunkowywanie, podtrzymywanie i zakończenie zachowania. Dotyczy to zarówno zachowań prostych, jak i zachowań złożonych; zarówno mechanizmów wewnętrznych, jak i zewnętrznych, afektywnych i poznawczych¹. Wymienione w definicji mechanizmy wewnętrzne i zewnętrzne służą temu, by działanie danej osoby doprowadziło do stanów dla niej istotnych. Jeśli stany te – oczekiwane wyniki działań – są świadome, możemy nazywać je celami. Nauczyciele i pedagodzy w swej codziennej pracy zmagają się z problemem niskiej motywacji dzieci i młodzieży do uczenia się. Badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych pokazały, że kiedy dzieci i młodzi ludzie uczą się, czują się zwykle mniej szczęśliwi. Ich motywacja również wykazuje wartość znacznie poniżej normy w porównaniu z innymi aktywnościami dnia codziennego i to mimo że poziom koncentracji jest stosunkowo wysoki, a procesy psychiczne przebiegają zatem z większą niż w ciągu reszty dnia intensywnością².

Pytania, jakie stawia sobie nauczyciel, dotyczą więc tego, jak wykorzystywać motywatory zewnętrzne w nauczaniu (wzmocnienia pozytywne i negatywne, kary i nagrody), jak wzbudzać

motywację wewnętrzną uczniów, jak wymagania edukacyjne uczynić własnymi celami uczniów, jak stać się bardziej efektywnym w motywowaniu do uczenia się. Niniejszy artykuł nie daje oczywiście odpowiedzi – złotej recepty na wszystkie sytuacje. Zawiera natomiast informacje, które mogą być pomocne w odpowiedzi na powyższe pytania. Prezentuję w nim opis interesującej naukowej teorii znanej głównie pod angielskim określeniem *flow theory*. Opracował ją, po wielu latach badań w wielu krajach (Stany Zjednoczone, Kanada, Niemcy, Włochy, Japonia, Australia), Mihály Csíkszentmihályi, amerykański psycholog pochodzenia węgierskiego, emerytowany profesor psychologii na University of Chicago i wykładowca Claremont Graduate University. Twierdzenia tej teorii znajdują zastosowanie w psychologii pracy, psychologii twórczości, psychologii sportu, pomocy psychologicznej i coachingu, a także w psychologii nauczania i pedagogice. Wydaje się jednak, że w tym ostatnim obszarze wskazówki płynące z tej koncepcji rzadko są stosowane w polskich szkołach.

Co to jest „przepływ”?

Angielski termin *flow* oznacza „przepływ”. Jak Csíkszentmihályi opisuje przepływ w swojej teorii? To stan, kiedy człowiek jest tak pochłonięty swoim zajęciem, że nic innego nie ma znaczenia³. Jak słusznie zauważa autor, niemal każdy w jakimś

¹ Strelau J. [red.] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2. *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 427.

² Por. Csíkszentmihályi M. *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*, Basic Books, New York 1997.

³ Csíkszentmihályi M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper & Row, New York 1990, s. 20.

momencie swojego życia doświadcza takiego przeptywu – chwili pełnego zaangażowania, uniesienia, uskrzydlenia, głębokiej satysfakcji i pełnej kontroli nad tym, co się robi. Csíkszentmihályi postanowił opracować teorię takiego optymalnego doświadczenia. Teorię, która odpowiadałaby na pytanie, jakie warunki muszą być spełnione, by doznawać przeptywu, a co za tym idzie, by móc tworzyć te warunki i stymulować optymalne doświadczenia tak podczas aktywnego wypoczynku, realizacji zainteresowań, jak i w pracy i podczas uczenia się.

Tu wyrazić trzeba wielkie uznanie autorowi teorii optymalnego doświadczenia. Oto po raz pierwszy z taką dbałością metodologiczną spotkały się psychologia humanistyczna i naukowe badania psychologiczne. Jak wiadomo, psychologowie humanistyczni stworzyli wiele koncepcji, które imponowały całościowym ujęciem i wciąż mają duże znaczenie w psychoterapii i edukacji mimo niedostatecznego poparcia w wynikach empirycznych badań naukowych (lub w ogóle braku rzetelnych prób weryfikacji ich twierdzeń w takich badaniach). Przykładem jest tu popularna piramida potrzeb Abrahama Masłowa⁴, która postulatywnie zakłada powszechność potrzeby samorealizacji, ale nie uwzględnia różnic kulturowych ani złożonych różnic indywidualnych i nie wyjaśnia normalnych ludzi, które są sprzeczne z drabiną zaspokajania potrzeb⁵.

Tymczasem Csíkszentmihályi zdecydował się zbadać to, co płynęło z intuicji humanistów i z jego obserwacji artystów pochłoniętych procesem twórczym. Przy tym zadbał o to, by kontrolować naturalne i powszechne zniekształcenia pamięciowe osób uczestniczących w badaniach na temat sposobu spędzania czasu, prowadzonych metodami tzw. budżetu czasu. Polegają one

⁴ Maslow A. *A Theory of Human Motivation*, Psychological Review lipiec 1943, s. 370-396.

⁵ Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 2, *Motywacja i uczenie się*, PWN, Warszawa 2010, s.70.

na zwracaniu się do ludzi z prośbą o wypełnienie kartki z kalendarza pod koniec dnia lub tygodnia. W tym celu opracował na początku lat 70. XX w. własną **metodę próbki doświadczeń** (MPD – ang. experience sampling method – ESM). W metodzie tej wykorzystuje się pager albo zaprogramowany zegarek, który sygnalizuje uczestnikowi badania, kiedy należy wypełnić dwie strony w broszurce. Osoba badana cały czas nosi tę broszurkę ze sobą. Sygnaty włączają się w nieregularnych odstępach czasu, w dwugodzinnych cyklach od wczesnego ranka do jedenastej wieczorem, a nawet później. Na dźwięk sygnału uczestnik badania zapisuje, gdzie się znajduje, z kim, co robi, o czym myśli, a następ-

nie, posługując się rozmaitymi skalami liczbowymi, określa stan swojej świadomości – to, jak bardzo czuje się szczęśliwy, jak bardzo jest skoncentrowany, jak silną ma motywację, jak wysokie mniemanie o sobie i tak dalej. Na przestrzeni lat Csíkszentmihályi wraz z zespołem badawczym zgromadził ponad siedemdziesiąt tysięcy stron pochodzą-

cych od około dwóch tysięcy trzystu respondentów; badacze z uniwersytetów w innych częściach świata z górą potroili te liczby⁶.

Czym charakteryzuje się przeptyw? Oddajmy głos autorowi teorii optymalnego doświadczenia⁷:

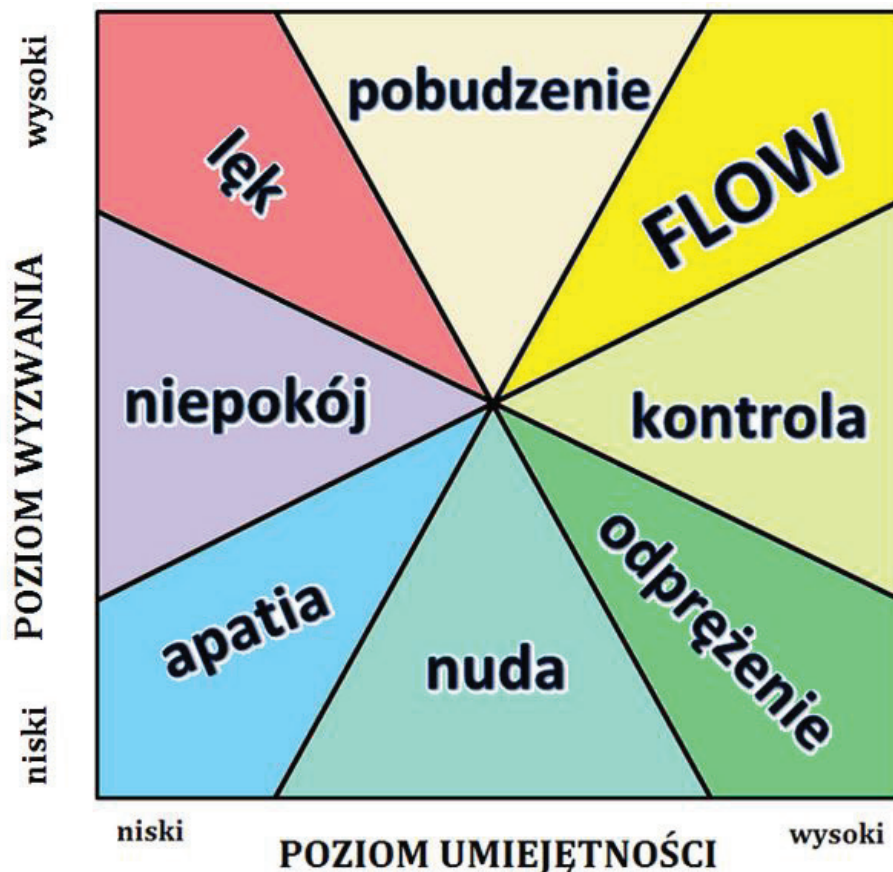
- **Świadomość co i jak robić:** 1. Osoba doświadczająca przeptywu dobrze wie, co i jak należy zrobić i błyskawicznie, na zasadzie sprzężenia zwrotnego (ang. *feedback*)⁸, otrzymuje informację o skuteczności własnych poczynań.
- **Poczucie zjednoczenia z własnym aktem działania:** 2. Cele i sprzężone z nimi zwrotnie infor-

⁶ Csíkszentmihályi M. *Finding Flow...*, ibidem.

⁷ Csíkszentmihályi M., Csíkszentmihályi I. *Adventure and the Flow Experience* [w:] Miles J.C., Priest S. [red.] *Adventure Programming*, Venture Publishing, State College 1999, s. 154-156; Por. Csíkszentmihályi M. *Flow...*, op. cit., s. 109-141.

⁸ *Feedback* nie oznacza tu informacji zwrotnej przekazywanej przez kogoś, ale informację, która płynie na bieżąco z obserwowanych, doświadczanych efektów własnej aktywności.

Rysunek 1. Zależności pomiędzy poziomem posiadanych umiejętności a poziomem wyzwania



Źródło: Schaffer O. *Crafting Fun User Experiences: A Method to Facilitate Flow – A Conversation with Owen Schaffer*, Human Factors International, Fairfield 2013, s.10.

macje są tak jasne, że doświadczanie przepływu wiąże się ze złaniem działania i świadomości. Osoba doświadczająca przepływu nie postrzega rzeczywistości w dualistyczny sposób: ma świadomość działania, natomiast nie jest świadoma samej siebie. Cała uwaga jest skupiona na odpowiednich bodźcach i jednostka przestaje być świadoma siebie jako czegoś odrębnego od aktywności, którą wykonuje.

- **Działanie całym światem działającego:** 3. Zlewanie się działania i świadomości jest możliwe dzięki trzeciej cesze doświadczania przepływu: koncentracji uwagi na ograniczonym polu bodźców. Aby umożliwić koncentrację na działaniu, potencjalnie przeszkadzające bodźce nie absorbują uwagi – świadomość jednostki jest zawężona, więc nieistotne bodźce są pomijane.
- **Zatrącanie siebie w działaniu:** 4. Konsekwencją głębokiej koncentracji jest „zatrącenie ego”, zapomnienie o samym sobie. Kiedy aktywność

całkowicie absorbuje osobę swoimi wymaganiami, ego służące do rozstrzygnięcia pomiędzy własnym działaniem a poczynaniami innych nie jest już potrzebne. (...) Człowiek, doświadczając przepływu, nie traci świadomości swojego ciała lub jego funkcji, lecz tylko konstrukt „ja”⁹ jako aktora lub pośrednika, który jednostka jest nauczona wstawiać pomiędzy bodziec i reakcję. (...) Utracie poczucia własnego ego towarzyszy czasami uczucie jedności z otoczeniem (...). Postrzeganie czasu również może ulec zmianie: godziny mogą mijać jak minuty lub intensywność koncentracji i zwiększona świadomość może wywołać wrażenie niesamowitej głębi i nieskończoności. Ten brak zainteresowania własnym ego, ta utrata samoświadomości może paradoksalnie pozwolić ludziom na rozwinięcie pojęcia o samym sobie; to, co się wyłania, jest uczuciem „przekraczania siebie” (ang. *self-transcendence*).

⁹ Konstrukt „ja” to wyobrażenie na swój temat, obraz siebie, zespół przekonań na własny temat, często prezentowany innym.

- **Tzw. paradoks kontroli:** 5. Ludzie doświadczający przeptywu czują, że posiadają kontrolę nad własnymi poczynaniami i środowiskiem. Nie jest to aktywna świadomość sprawowania kontroli, lecz raczej brak obawy przed utratą kontroli, która to obawa często towarzyszy w codziennym życiu. Wspomniane uczucie występuje nawet w sytuacjach, gdzie obiektywne zagrożenia są całkiem realne, (...) lecz jednostka postrzega je jako przewidywalne i łatwe do opanowania.
- **Samo działanie jest nagrodą:** 6. Ostatnią cechą doświadczenia przeptywu jest autoteliczność. Składniki doświadczania przeptywu są zazwyczaj tak przyjemne, satysfakcjonujące i różne od codziennej harówki, że występuje pragnienie powtarzania aktywności wywołujących wrażenie przeptywu.

Osiem kanałów doświadczenia

Badania, które przeprowadził Csikszentmihályi i współpracownicy, wykazały, że powiązanie nasilenia dwóch czynników: różnego **poziomu wyzwania** (czyli poziomu subiektywnej trudności podejmowanej aktywności) i różnego **poziomu umiejętności** (osoby podejmującej tę aktywność) pozwala przewidzieć osiem kanałów doświadczenia (ang. *channels of experience*) (rys. 1)¹⁰. Opiszę je, odnosząc do sytuacji szkolnych, czyli poziomu trudności zadań stawianych (na ile są one dla uczniów wyzwaniem) i poziomu umiejętności, jakich te zadania wymagają.

- **Apatia** występuje, jeśli zadania stawiane przed uczniami są przez nich oceniane jako nieinteresujące, niewarte zaangażowania i niestanowiące żadnego wyzwania, a do tego nie wymagają mobilizacji i żadnych specjalnych umiejętności.
- **Nuda** pojawia się u uczniów, gdy posiadają pewien poziom umiejętności, ale zadanie jest łatwe i nie porywa do działania.
- **Odręczenia** doświadczają uczniowie bardzo kompetentni, którzy mają do wykonania łatwe zadanie, niebędące dla nich żadnym wyzwaniem.

Wykonują je więc bez problemu, ale nie porywa ich ono.

- **Kontrola** jest stanem, gdy umiejętności są duże, a zadanie stanowi pewne wyzwanie (średni poziom trudności). Jest to miły stan panowania nad sytuacją, dający poczucie zadowolenia. W tym stanie brak jednak koncentracji, zaangażowania oraz poczucia, że to, co się robi, jest ważne.
- **Niepokój** (jak wypadnie się przed samym sobą, a także w oczach innych) pojawia się, gdy zadanie stanowi pewne wyzwanie (średni poziom trudności), a umiejętności, które byłyby pomocne do zaangażowania się w nią, są niskie.
- **Lęk** jest stanem, gdy zadanie stanowi naprawdę duże wyzwanie (wysoki poziom trudności), a umiejętności bardzo niewielkie. Jest to najmniej korzystny stan, który powodować może wycofanie lub unikanie wszelkiej aktywności.
- **Pobudzenie** pojawia się u uczniów, gdy angażują się w zadanie stanowiące dla nich wyzwanie, a ich umiejętności są na średnim poziomie. Stan ten jest dość korzystny. Uczniowie są dość zaangażowani. Zwykle koncentrują uwagę i wkładają wysiłek w realizację zadania.
- **Doświadczenie przeptywu** (*flow*) pojawia się w stanie dynamicznego napięcia między wysokim poziomem umiejętności i zadaniem stanowiącym duże wyzwanie. Doświadczanie przeptywu jest dla uczniów zachętą do nauki i osiągania nowych pułapów wymagań i umiejętności.

Jak sprzyjać optymalnemu doświadczeniu?

Zacznę od dwóch ważnych kwestii. Po pierwsze, wejście na poziom *flow* możliwe jest tylko podczas realizacji zadań i angażowaniu się w aktywności preferowane przez ucznia – wybierane (a nie narzucane)¹¹. Co to oznacza? Nauczyciel, projektując każde z takich zadań, powinien:

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Csikszentmihályi, *Flow...*, op. cit., s. 156.

- pokazać, co przyniesie uczniom zaangażowanie się w jego realizację,
- powiązać zadanie z zainteresowaniami uczniów,
- wciągnąć ich w wykonanie pierwszego kroku realizacji zadania,
- w zadaniach grupowych wzmocnić spójność wewnątrzgrupową.

Po drugie, należy pamiętać, że zarówno poziom umiejętności, jak i ocena zadania jako wyzwania (i jego poziomu trudności) są różne u różnych uczniów. Dlatego aktywność, która u jednych uczniów może stać się optymalnym doświadczeniem o wartości autotelicznej motywacji, u innych będzie wywoływać jedynie stan pobudzenia lub poczucia kontroli. A u jeszcze innych nawet lęk, apatię lub znudzenie.

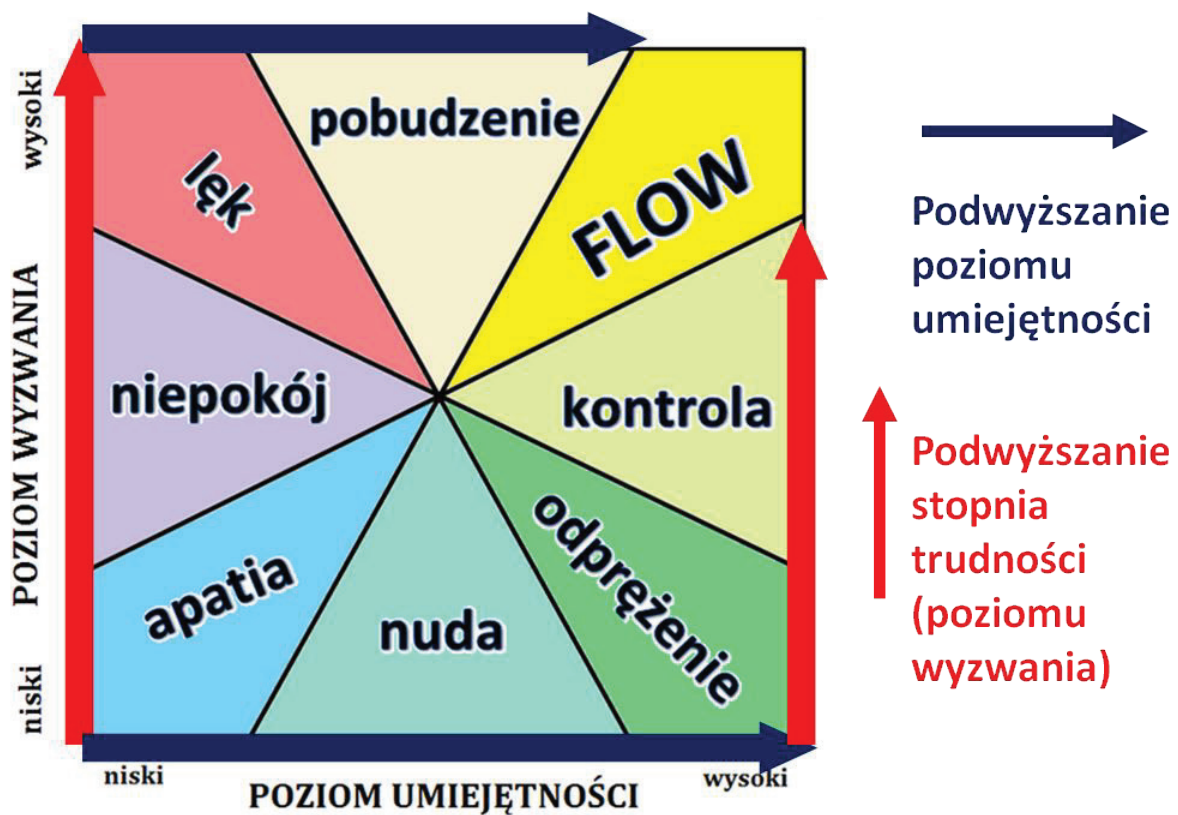
Spróbuję jednak opisać główne zalecenie, które ma stanowić odpowiedź na pytanie:

Jak zwiększyć prawdopodobieństwo doświadczenia przepływu u uczniów...

- ...zamiast bezpiecznego, ale rutynowego poczucia kontroli i panowania nad zadaniem?
- ...zamiast komfortowego relaksu podczas wykonywania zadania?
- ...zamiast znudzenia zadaniem?
- ...zamiast wprowadzenia ich w stan apatii i bierności?
- ...zamiast wprowadzenia ich w stan zaniepokojenia wyzwaniami i zadaniami?
- ...zamiast wywoływania u nich lęku przed porażką w obliczu zadania?
- ...zamiast utrzymywania ich jedynie w stanie pobudzenia?

Odpowiedź naszkicowana jest na rysunku 2.

Rysunek 2. Dążenie do doświadczenia przepływu



Źródło: opracowanie własne na podstawie Csikszentmihályi M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper & Row, New York 1990, s. 147.

Uwzględniając różnice poziomów umiejętności uczniów, należy starać się konstruować zadania tak, by rozwijały te umiejętności, a jednocześnie stawiały uczniów wobec coraz większej trudności i poważniejszego wyzwania. Ogromne wycucie ma tu wielu nauczycieli wychowania fizycznego. Wyczuwają, że oczywistą porażką będzie stawianie zbyt trudnych zadań przed uczniami o średnich umiejętnościach.

Ale jeśli uda się stopniowo zwiększać poziom trudności z jednoczesnym podwyższaniem umiejętności uczniów, możliwe jest, że niektórzy z młodych ludzi zaczną czerpać coraz większą przyjemność z aktywności fizycznej i angażować się w nią „sami z siebie”. Na tym polega autoteliczna motywacja.

Jak tworzyć warunki sprzyjające wywołaniu optymalnego doświadczenia w uczeniu się, a tym samym wzbudzeniu motywacji autotelicznej uczniów? Csikszentmihályi daje jasne wskazówki¹². Wymaga to:

- formułowanie jasnych zasad i oczekiwań w toku nauczania,
- formułowanie pasjonujących zadań i nowych wyzwań,
- udzielanie rzeczowych informacji zwrotnych,
- wskazywanie raczej różnych źródeł poszukiwania odpowiedzi niż gotowych rozwiązań,
- wzmacnianie poczucia kontroli nad efektami (docenianie nie tylko zasług, ale samego wkładu pracy włożonego w realizację zadań i/lub zaangażowanie w aktywność),

- tworzenie motywacji wewnętrznej przez wiązanie celów zadania z ważnymi potrzebami ucznia (m.in. z potrzebą sprawstwa),
- koncentrowanie uwagi na bieżącym zadaniu (bez odwoływania się np. do minionych porażek lub przyszłych testów).

„Dziura w murze”

Aby zaprezentować sposoby budzenia zaangażowania w odwołaniu się do naturalnego potencjału uczniów, przedstawię tutaj opis niezwykłego eksperymentu społeczno-psychologiczno-pedagogicznego *Hall in the Wall*. Przeprowadził go w stolicy Indii New Delhi Sugata Mitra, Hindus

mieszkający i pracujący obecnie w Stanach Zjednoczonych, a jednocześnie profesor technologii edukacyjnej w *School of Education, Communication and Language Sciences* w *Newcastle University* w Wielkiej Brytanii.

W 1999 roku Mitra pracował w New Delhi jako nauczyciel programowania. Niedaleko jego biura znajdowały się slumsy. Mitra wpadł na pomysł, by wmontować komputer w fasadę jednego z budynków i zobaczyć, co się stanie. Maszyna była dostępna dla każdego. Obok nie było nikogo ani niczego, co wyjaśniłoby, czemu służyć ma komputer. Okazało się, że to nie stanowiło dla dzieci żadnego problemu. Same uczyły się obsługiwać komputer i surfować po Internecie. Mało tego – wzajemnie uczyły się nowo nabytych umiejętności. Po pierwszej próbie eksperyment powtórzono na indyjskiej prowincji, a w 2004 roku w Kambodży. Na podstawie tych obserwacji zespół Mitry doszedł do wniosku, że grupy dzieci potrafią same nauczyć się obsługi komputera oraz Internetu – niezależnie od tego, kim są i skąd pochodzą. Mitra przedstawił to m.in. podczas konferencji TED (*Technology, Entertainment and Design*)¹³ w lutym 2007 roku (wykład *Kids can teach themself-*

¹² Por. ibidem.

¹³ TED (*Technology, Entertainment and Design*) – konferencja naukowa organizowana przez amerykańską fundację *non-profit Sapling Foundation*. Jej celem jest popularyzacja – jak głosi motto – „idei wartych rozpowszechniania”.

ves¹⁴), w lipcu 2010 roku (wykład *The child-driven education*¹⁵), w lutym 2013 roku (wykład *Build a School in the Cloud*¹⁶). W 2013 roku została mu przyznana nagroda TED i kwota miliona dolarów.

Projekt Mitry był krytykowany za niedostateczne mierzenie nabywanych przez dzieci kompetencji. Zarzucano mu też, że dzieci traciły szybko zainteresowanie edukacyjnym zastosowaniem sieci i wykorzystywały ją do zabaw. Trzeba jednak dodać, że działania Mitry miały dalszy ciąg, polegający na włączeniu komputerów i łączy internetowych do edukacji w szkołach. Właśnie stałe stawianie wyzwań uruchamia najlepiej motywację autoteliczną i sprzyja rozwijaniu umiejętności. Ten wniosek z eksperymentu Mitry jest najważniejszy dla rozumienia tego, jak sprzyjać dążeniu uczniów do osiągnięcia optymalnego doświadczenia w swojej edukacji.

Podsumowanie

To, co ma autotelicznie motywować uczniów do uczenia się, to dostarczanie im takich zadań i tworzenie warunków do takich aktywności edukacyjnych, z którymi będą się identyfikowali, a które jednocześnie będą dla nich wyzwaniem. Podstawą identyfikacji z aktywnością może być odwołanie do naturalnej ciekawości. Wyzwanie oznacza, że aktywności i zadania będą dawały uczniom możliwość podwyższania swoich umiejętności, doskonalenia się i rozwoju. Czyli zaangażowanie w zadania stanowiące dla uczniów wyzwanie ma ich w naturalny sposób mobilizować do rozwijania umiejętności, a jednocześnie podwyższanie kompetencji umożliwi zaangażowanie w nowe wyzwania. Na tym polega mobilizująca dynamika poziomu umiejętności i poziomu wyzwania. Za Owenem Schafferem można wymienić w pigułce siedem składowych doświadczenia przepływu¹⁷:

1. świadomość, co robić,
2. świadomość, jak to robić,
3. świadomość, jak dobrze się to robi,
4. świadomość, dokąd się zmierza (jeżeli „nawigacja” jest włączona),
5. dostrzeżenie wysokiego poziomu trudności (wielkości wyzwania),
6. świadomość swoich umiejętności,
7. koncentracja uwagi.

Ważna jest refleksja uczniów wokół wyżej wymienionych kwestii i zachęta do samodzielnych poszukiwań przy wsparciu nauczyciela. Zaangażowanie w realizację zadania na każdym poziomie trudności powinno wiązać ze stawianiem sobie przez ucznia pytań dotyczących tych siedmiu kwestii. Jednocześnie informacja, jak uczeń postrzega zadanie, jest dla nauczyciela wskazówką, jak ustalać dynamikę między poziomem trudności a umiejętnościami ucznia.

Bibliografia

1. Carr A. *Psychologia pozytywna*, Zysk i S-ka, Poznań 2009.
2. Csikszentmihályi M. *Przeptyw – psychologia optymalnego doświadczenia*, Biblioteka Moderatora, Taszów 2005.
3. Csikszentmihályi M. *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1998.

Tomasz Garstka jest psychologiem, szkoleniowcem, współpracuje z MSCDN, WCIES, ORE oraz organizacjami pozarządowymi, m.in. Fundacją ONE i Fundacją Wsparcie i Rozwój). Członek Klubu Sceptyków Polskich, popularyzującego wiedzę naukową i demaskującego pseudonaukowe mity. Pracuje z pacjentami w NZOZ „Prosen” w Warszawie.

¹⁴ http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_shows_how_kids_teach_themselves, dostęp 11.05.2015

¹⁵ http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education, dostęp 11.05.2015

¹⁶ http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud, dostęp 11.05.2015

¹⁷ Schaffer O. *Crafting...*, op. cit., s.14.