

Joanna Juszczak-Rygałło

Kontrowersje wobec stanu „flow” w edukacji

Edukacja - Technika - Informatyka nr 1(23), 277-285

2018

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



JOANNA JUSZCZYK-RYGALLO

Kontrowersje wobec stanu *flow* w edukacji

Controversies over Flow State in Education

Doktor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej, Polska

Streszczenie

W okresie, kiedy dziecko przekracza próg przedszkola i szkoły, dominujące znaczenie zaczyna mieć formalna edukacja. Uczenie się zostaje ograniczone ramami programowymi i jest usankcjonowane obowiązkiem. W tych warunkach nie dostarcza jednak satysfakcji i związane jest z wysiłkiem poznawczym. W formalnej edukacji strategicznego znaczenia nabierają zatem techniki motywowania ucznia do podejmowania trudu uczenia się. W artykule mówiono zagadnienie motywowania i jego roli w procesie kształcenia. Główną uwagę skupiono na skondensowanej wewnętrznej motywacji prowadzącej do osiągnięcia stanu *flow*. W prezentowanym refleksyjno-analitycznym artykule podjęto próbę wyjaśnienia problemu: jakie są możliwości i warunki osiągnięcia przez ucznia stanu *flow* w procesie edukacyjnym oraz czy to autoteliczne doświadczenie ma wartość dydaktyczną?

Słowa kluczowe: uczeń, edukacja, aktywność, motywacja, *flow*, proces poznawczy, działanie

Abstract

At the time when the child is at the threshold of pre-school and school, the formal education begins to dominate. Learning becomes limited with curricular frames and sanctioned as an obligation. In these conditions, however, it does not provide satisfaction and involves cognitive effort. In formal education strategic importance is assigned to techniques that motivate the pupils to undertake the effort of learning. Thus, this paper discusses the issue of motivation and its role in the process of teaching. The main attention is focused on condensed inner motivation that lead to achieve the flow state. This reflexive and analytical article attempts to answer the questions: ‘What are the possibilities and conditions to achieve flow state by a pupil in the process of education?’ and ‘Does this autotelic experience have a didactic value?’

Keywords: pupil, education, activity, motivation, flow, cognitive process, action

Wstęp

Od chwili urodzenia człowiek pozostaje w gotowości do uczenia się. Jest zaprogramowany do poszukiwania określonych stymulacji i do reagowania na konkretne doświadczenia społeczne. Bezradność niemowlęcia, a później małego

dziecka przyczynia się do nieświadomionego poszukiwania przez nie w najbliższym własnym otoczeniu punktów oparcia, dzięki którym zaspokajane są jego potrzeby. W ten sposób pojawia się u dziecka uzależnienie od środowiska społecznego, które powoduje, że istota ludzka staje się jednocześnie istotą społeczną. Aktywność dziecka w relacjach ze środowiskiem doskonali jego rozwój w zakresie możliwości operacyjnych do przetwarzania poznawczego. Nie ma ono jednak świadomości swoich własnych procesów myślowych, a dążenie do poznawania otoczenia wynika z tego, że dzieci są po prostu ciekawe świata. Uczenie się ma więc w tym okresie nieplanowany i spontaniczny charakter. Dziecko, podejmując działanie, samo nie zdaje sobie sprawy z tego, że się uczy. Ponieważ jest to proces wynikający z wewnętrznej motywacji, jest zatem bardzo efektywny.

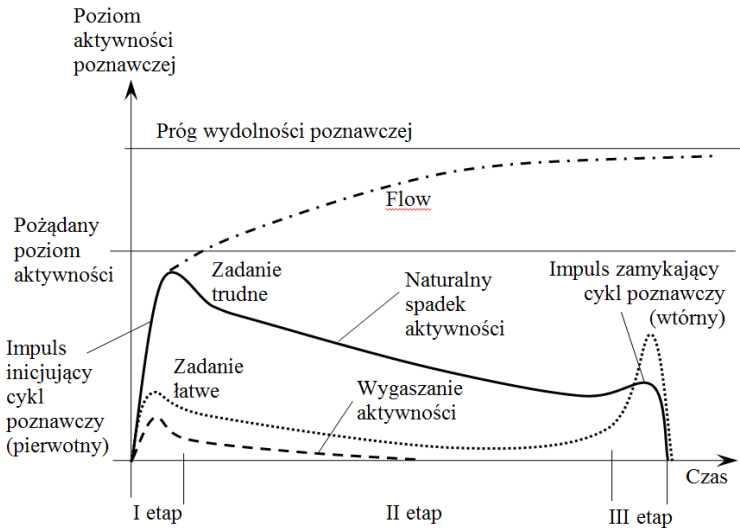
W naturalny sposób działanie niesie za sobą zmianę, ponieważ właściwa postawa oraz nowe umiejętności i wiedza modyfikują lub wzbogacają poznanie. Poznaniem określane jest uczenie się, które występuje podczas procesu zmiany. Koncepcja zmiany jest zatem zawarta w koncepcji uczenia się. Jeżeli w zachowaniu się dziecka następuje jakakolwiek zmiana, to oznacza, że trwa proces uczenia się. W miarę rozwoju dziecka poznanie staje się, zgodnie z prawami logiki, „coraz bardziej abstrakcyjne, systematyczne i praktyczne” (Meadows, 1997, s. 39). Jednocześnie poszerzają się przestrzenie uczenia się. Kiedy dziecko przekracza próg przedszkola i szkoły, obok nieformalnego uczenia się o charakterze incydentalnym (niezamierzonym i mimowolnym) coraz bardziej zaczyna dominować sfera formalnej edukacji. Uczenie się zostaje ograniczone ramami programowymi, rygiem czasoprzestrzennym i jest usankcjonowane obowiązkiem, które to cechy jednak stopniowo wygaszają spontaniczność tego procesu. Uczenie się na tych zasadach nie dostarcza satysfakcji. Formalne uczenie się związane jest więc z wysiłkiem poznawczym. W tych warunkach strategicznego znaczenia nabierają techniki motywowania ucznia do podejmowania trudu uczenia się.

Cykl poznawczy

Proces formalnego uczenia się podlega cykliczności podejmowanych aktywności poznawczych. Schemat przebiegu czasowego aktywności poznawczej w cyklu pokazano na rysunku 1. Pojedynczy cykl składa się z trzech etapów.

I etap (impuls pierwotny) – mobilizacji – obejmuje inicjowanie i analizowanie zadania. Wywołany jest inicjującym impulsem poznawczym, którego zadaniem jest wzbudzenie u ucznia zainteresowania problemem i zachęcenie go do uczenia się, a następnie odwołanie się do zdobytej wiedzy i doświadczeń. Aby osiągnąć efekt wysokiego wstępnego poziomu aktywności poznawczej impuls ten powinien mieć cechy detektora nowości, w którym zawarto powiązanie nowego problemu z posiadaną wiedzą poprzez jej aktywowanie oraz określenie indywidualnych wymagań. Uczeń motywowany jest do użycia zasobów fizjolo-

gicznych i psychologicznych w celu podjęcia nauki. Następuje przyspieszenie procesów myślowych, sprawności skojarzeń, polepszenie pamięci, uwrażliwienie na bodźce zewnętrzne.



Rysunek 1. Przebieg aktywności poznawczej w cyklu poznawczym

Źródło: opracowanie własne.

II etap – przetwarzania – w czasie którego przebiega właściwy proces poznawczy obejmujący syntezowanie i utrwalanie umiejętności i/lub wiedzy. Odniesienie do posiadanych kompetencji pozwala na wypracowanie kompetencji nowych poprzez nabywanie w procesie uczenia się nowej wiedzy i umiejętności. Utrwalenie natomiast obejmuje bardziej refleksyjne analizowanie nabytej wiedzy poprzez rozwiązywanie problemów praktycznych. Przebieg drugiego etapu związany jest ze spadkiem (powolnym wygaszaniem) aktywności poznawczej. Stopniowo pojawiają się chwilowe przerwy w działaniu i myśleniu, spada koncentracja uwagi, szczególnie gdy rozwiązywany problem wykracza poza możliwości poznawcze ucznia, a co może w skrajnym przypadku doprowadzić do rezygnacji i całkowitej dezorganizacji procesu poznawczego (przebieg pokazany na rysunku 1 linią przerywaną).

III etap (impuls wtórny) – zamknięcia – związany jest z ewaluowaniem procesu poznawczego. Przeprowadzana jest ocena końcowego efektu cyklu poznawczego (przyrostu wiedzy i umiejętności uczniów). Jednocześnie, na tej podstawie, formułowana jest diagnoza zastosowanej metody edukacyjnej. Podejmowane działania dydaktyczne w tym etapie, związane z oceną, wywołują ponowny wzrost aktywności poznawczej uczniów w postaci impulsu wtórnego, zamykają-

cego cykl poznawczy. To zamykające cykl uaktywnienie się ucznia należy wykorzystać do zainicjowania kolejnego cyklu.

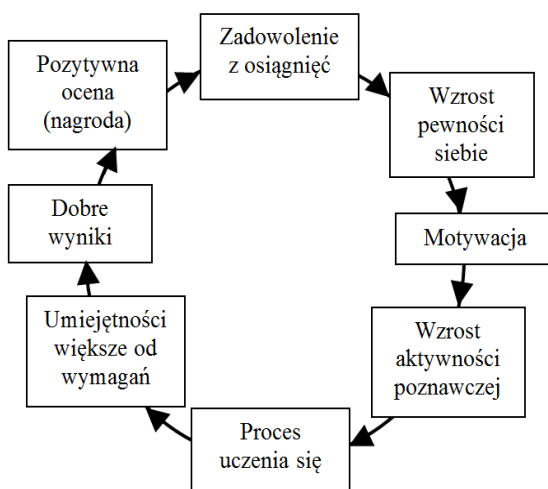
Scharakteryzowane wyżej trzy etapy wyznaczają przebieg cyklu w czasie, w którym realizowane jest określone zadanie poznawcze. Charakter przebiegu cyklu jest różny, w zależności od trudności podejmowanego zadania. Dla zadań trudnych, ale niewykraczających poza możliwości ucznia (linia ciągła na rysunku 1), charakterystyczny jest stosunkowo wysoki poziom aktywności. Przy tym, rozwiązywanie zadań wymaga większej motywacji i dlatego również poziom aktywności impulsu pierwotnego jest wysoki. Dla zadań łatwych (linia punktowa na rysunku 1) sytuacja jest odwrotna: przy niskim poziomie aktywności poznawczej to właśnie impuls wtórny, związany z ewaluacyjną oceną poziomu wykonania zadania, ma tę aktywność podwyższoną, co wynika z większych oczekiwań co do pozytywnej oceny. Widać stąd, że poziom aktywności (pobudzenia) związany z oceną maksymalnie sprawnego wykonania zadania (impulsem wtórnym) jest niższy dla zadań trudnych niż dla zadań łatwych (Strelau, Dolińska, 2008). Może to oznaczać, że uczniowie bardzo silnie zmotywowani mogą mieć większe trudności w osiągnięciu sukcesów niż uczniowie zmotywowani nieco mniej. Natomiast zbyt niski poziom zaangażowania może prowadzić do porzucenia zadania.

Dobrostan pomyślnego uczenia się

Problematyką dobrostanu zajmuje się głównie psychologia pozytywna, ale również pedagogika dostarcza wielu koncepcji odnoszących się do tych składników życia szkolnego i edukacji, które są korzystne dla ucznia. Zgodnie z teorią szczęścia zaproponowaną przez Czapińskiego (2004, s. 89), dobrostan opiera się na trzech filarach: woli życia, ogólnym dobrostanie psychicznym oraz zadowoleniu z poszczególnych dziedzin życia. Są to czynniki, które w szczególności dla wieku szkolnego mogą być odnoszone również do edukacji. Optymalne funkcjonowanie ucznia, zapewniające mu dobrostan, polega na kreowaniu pozytywnych postaw wobec szkoły, motywowaniu do nauki oraz zapewnieniu możliwości rozwoju duchowego i fizycznego. Duże znaczenie w tym zakresie ma także budowanie kapitału społecznego szkoły jako programu rozwijania motywacji, kooperacji i aktywności w warunkach wzajemnej pomyślności i sympatii (Juszczak-Rygałło, 2017, s. 59). Wdrażane są również do szkół programy edukacji pozytywnej. Kilka znaczących inicjatyw tego typu opisuje Kolber (2014, s. 160–163). Wszystkie ukierunkowane są na poszerzanie obszarów zadowolenia jako naturalnego elementu doświadczania dobrostanu.

Zadowolenie z osiągnięć w procesie uczenia się jest podstawowym warunkiem poznawczego uaktywnienia ucznia. Warunek ten uzależniony jest od uzyskania pozytywnej oceny (nagrody). Jest też czynnikiem implikującym wzrost motywacji i aktywności poznawczej. To nauczyciel powinien zadbać, aby sta-

wiane uczniowi wymagania były adekwatne do jego umiejętności i w ten sposób zapewnione było uzyskanie przez niego pozytywnej oceny. To wywołuje poczucie wewnętrznej satysfakcji z uczenia się i jeszcze większą motywację, jeszcze większe zaangażowanie w proces uczenia się itd., jak pokazuje koło pomyślnego uczenia się (rysunek 2). Jak widać, zadowolenie z pomyślnie wykonanego zadania bardzo silnie wzmacnia poczucie własnej wartości i podtrzymuje wolę uczenia się. Warunki pomyślnego uczenia się stanowią swoiste sprzężenie zwrotne, w którym, obok pozytywnej oceny, istotną rolę odgrywa pozytywna motywacja. Dzięki niej wzrasta aktywność poznawcza i zadowolenie z realizacji procesów uczenia się, co stanowi główną siłę napędową w dążeniu do samorealizacji, a w konsekwencji do poczucia dobrostanu przez ucznia.



Rysunek 2. Koło pomyślnego uczenia się

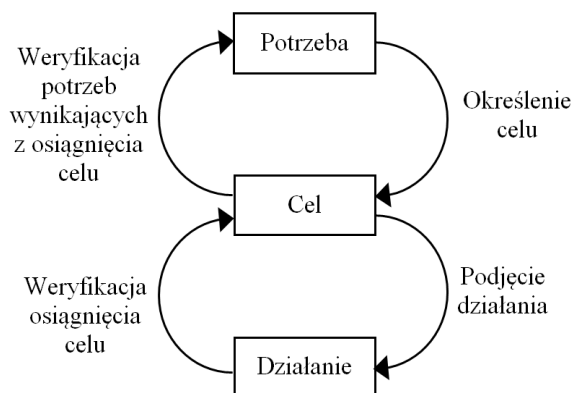
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Butterworth (1999).

Główny mechanizm uczenia się – motywacja

Chęć angażowania się w czynności uczenia się jest subiektywnym doznaniem ucznia. To osoba ucząca się sama określa wymagania, które sobie stawia i które musi spełnić, aby osiągnąć zadowolenie. Wymagania te wynikają z zadania edukacyjnego, które charakteryzuje potrzeba, cel i powiązane z nimi działania. Te trzy atrybuty ukierunkowanej aktywności wraz z łączącymi je relacjami (rysunek 3) wyznaczają strukturę procesu motywacji – teoretyczny konstrukt, którym tłumaczy się występowanie określonego zachowania oraz jego ukierunkowanie i trwanie (Brophy, 2002, s. 17).

Schemat procesu motywacji przedstawiony na rysunku 3 pokazuje, że motywację inicjuje relacja potrzeba–cel. Rozpoznanie niezaspokojonych potrzeb determinuje określenie celu, którego realizacja prowadzi do zaspokojenia tej

uświadomionej już potrzeby. Pragnienie osiągnięcia celu jest motywacją do podjęcia odpowiednich działań. Jeżeli działania te doprowadzą do osiągnięcia celu i zaspokojenia potrzeby, wówczas w przypadku pojawienia się podobnej sytuacji wypróbowane zachowanie najprawdopodobniej zostanie powtórzone (Armstrong, 2001, s. 108). Przedstawiony mechanizm pobudzania motywacji jest połączeniem teorii potrzeb i teorii celów. W rozwijaniu motywacji do uczenia się w tym modelu w warunkach nauki szkolnej nie do przecenienia jest rola nauczyciela. To on powinien umiejętnie przedstawiać potrzeby i pomagać w określaniu celów do realizacji, aby w ten sposób motywować uczniów do działań. W tych warunkach poprzez odpowiednie zabiegi dydaktyczno-wychowawcze motywację można kształtować. Uczeń zostaje subtelnie ukierunkowany na samoistne podejmowanie pożądanych wysiłków poznawczych, co prowadzi do wykreowania jego aktywności.



Rysunek 3. Struktura procesu motywacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie Armstrong (2001), s. 107.

Motywację uznaje się za względnie stabilną cechę osobowości, „powstającą już w wieku przedszkolnym w zależności od stylu wychowania przyjętego przez rodziców wobec swoich dzieci” (Mietzel, 2003, s. 354). W odniesieniu do procesów uczenia się może to być stała dyspozycja, jak również stan psychiczny powiązany z określoną sytuacją edukacyjną. Brophy (2002, s. 26–27) stałą motywację opisuje jako trwałą tendencję do uznawania uczenia się za zajęcie bardzo wartościowe, do którego przystępuje się z zadowoleniem i traktuje się je jako coś naturalnego. Natomiast motywację sytuacyjną określa on jako celowe intelektualne angażowanie się ucznia w bieżące czynności dydaktyczne.

Stać dyspozycja motywacyjna (motywacja autonomiczna, wewnętrzna) wynika z wewnętrznych stanów psychicznych. W tym przypadku możliwość wyboru postępowania jest traktowana przez ucznia jako czynność autonomiczna. Skutki podjętego działania mają drugorzędne znaczenie – motywacyjne znacze-

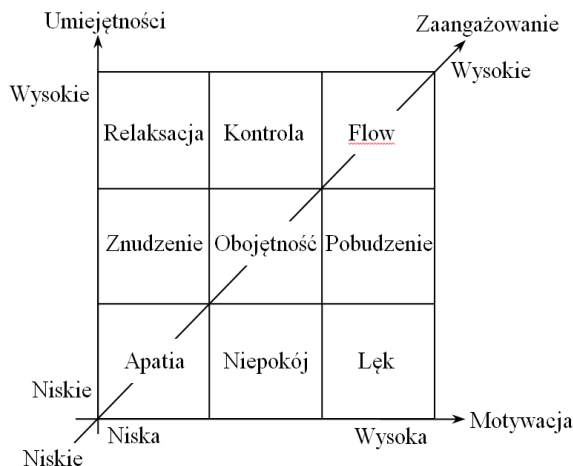
nie ma natomiast satysfakcja z samodzielnej aktywności (działanie ma wartość samą w sobie). W warunkach szkolnych pojawieniu się motywacji wewnętrznej sprzyja mniejszy nacisk na oceny i włączenie w to miejsce elementów samooceny.

Motywacja sytuacyjna (motywacja instrumentalna, zewnętrzna) jest kształtowana pod wpływem zewnętrznych czynników społecznych i jest to proces regulacji, który pełniąc funkcję sterowania czynnościami ucznia, prowadzi do osiągnięcia określonego celu poznawczego. W tym przypadku pierwszorzędne znaczenie mają efekty działania i jego skutki, satysfakcja z działania jest odsuwana na dalszy plan. Takiej motywacji sprzyja system organizacji zajęć i ewaluacji osiągnięć dydaktycznych. Jednak motywowanie instrumentalne powoduje, że uczeń stara się wybrać najłatwiejszą drogę do osiągnięcia celu, gdyż zwiększa to szansę uzyskania przez niego oczekiwanej nagrody.

Motywacja do granic – stan *flow*

Zainteresowania są uznawane za podstawowy motywator zaangażowania poznawczego (aktywności poznawczej). Między zainteresowaniami a zaangażowaniem występuje sprzężenie zwrotne: zainteresowanie pobudza zaangażowanie w działanie (aktywność), ale jednocześnie działanie, stymulowane przez metody aktywizujące, pobudza zainteresowanie. Jest to swego rodzaju proces „nakręcającej się” autodeterminacji, której sprzyja ciekawość, spontaniczność działań oraz postawa badawcza ucznia. W procesie tym motywacja łączy się z intensywnością intelektualnego zaangażowania się uczniów w rozwijaniu własnych umiejętności. Poziom tych trzech zmiennych: umiejętności, zaangażowania i motywacji, wyznacza emocjonalny stan, jaki osiąga uczeń podczas rozwiązywania problemu poznawczego. Zależność ta została przedstawiona na rysunku 4. Szczególne znaczenie ma stan emocjonalny związany z wysokimi poziomami umiejętności i zaangażowania ucznia, który jest jednocześnie maksymalnie silnie motywowany. Jest to dyspozycja psychiczna opisywana jako stan doświadczenia optymalnego lub stan *flow* (stan przepływu, uniesienia) (Kolber, 2014, s. 158).

Twórcą idei *flow* jest węgierski psycholog Csikszentmihalyi, który twierdzi, że warunkiem zaistnienia tego stanu głębokiego zadowolenia jest pełne przejęcie kontroli nad działaniami przy jednoczesnym pobudzeniu umysłu na poziomie między satysfakcją a euforią. *Flow* jako najwyższy poziom motywacji może zaistnieć w przypadku celów w pełni zdeterminowanych i zadań postrzeganych jako trudne, ale wykonalne i pozostające w granicach umiejętności poznawczych ucznia (według jego subiektywnej oceny). W takich warunkach cała energia psychiczna może być w pełni skoncentrowana na podjętym działaniu (przebieg zaangażowania ucznia w stanie *flow* pokazano również na rysunku 1). Aktywność ucznia osiąga poziom jego indywidualnej wydolności poznawczej. Następuje całkowite wyłączenie się z bieżących, codziennych spraw i obowiązków wobec innych. Działanie w stanie *flow* charakteryzuje się brakiem autorefleksji i samoświadomości, utratą poczucia upływu czasu oraz całkowitym uwolnieniem się od strachu i lęku.



Rysunek 4. Stany emocjonalne w zależności od triady zmiennych: umiejętność – zaangażowanie – motywacja

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Csikszentmihalyi (1996).

Na zakończenie: Czy stan *flow* jest sukcesem dydaktycznym?

„Pozytywną motywację do nauki oddają sytuacje, w których nagradza się samodoskonalenie, kreatywność, ciekawość, podejmowanie się realizacji nowych zadań intelektualnych” (Cywińska, 2012, s. 154). Poszukiwanie takiej pozytywnej motywacji, dzięki której uczeń z własnej woli podejmuje określoną aktywność (mimo że materiał, który ma przyswoić, nie wydaje mu się interesujący) jest codziennym trudem nauczyciela. Z tej perspektywy stan *flow* okazuje się atrakcyjnym modelem motywowania uczniów. Dlatego też poszukuje się sposobów i próbuje się określić warunki osiągania tego stanu. Na pytanie, jak osiągnąć stan *flow*?, wpisane do wyszukiwarki Google, otrzymujemy ok. 150 tysięcy wyników. I choć niewiele z nich ma wartość poznawczą, to sama ich liczba może świadczyć o popularności tego zagadnienia.

Można sformułować warunki, jakie muszą być spełnione, aby osiągnąć maksymalną motywację do przeżywania stanu *flow*. Są to przede wszystkim:

- jasno i wyraźnie określony cel,
- optymalny poziom wyzwania (zadanie nie powinno być zbyt proste),
- równowaga między trudnościami zadania i umiejętnościami potrzebnymi do jego wykonania,
- koncentracja na bieżącym zadaniu, nie na końcowym efekcie,
- wewnętrzny i zewnętrzny spokój,
- emocjonalne zaangażowanie w czynności,
- rozwinięta osobowość autoteliczna.

Nie są to założenia, których osiągnięcie nie byłoby możliwe w warunkach szkolnego uczenia się. Jednak podstawowym kryterium zaistnienia stanu *flow*

jest zdolność kierowania własną świadomością. Jest to umiejętność, a nie wiedza, zatem można się jej nauczyć i ją ćwiczyć. Można więc poprzez odpowiednie dobrane ćwiczenia nauczyć uczniów technik osiągnięcia stanu *flow*.

Jednak założenia procesów kształcenia szkolnego nie są osiągnięte za pośrednictwem stanu *flow*. Jednym z ważniejszych celów wychowania uczniów jest tworzenie wspólnoty dydaktycznej opartej na wspólnotach osób uczących się. Uczenie się poprzez współpracę, czyli dzielenie się i wymienianie zadaniami oraz wzajemne wspieranie się w realizacji wspólnego celu, sprzyja socjalizacji dzieci. Uczniowie nabywają umiejętności brania pod uwagę różnych perspektyw i punktów widzenia oraz krytycznego oceniania własnych idei, co implikuje rozwój ich myślenia przyczynowo-skutkowego. Stan *flow* nacechowany jest natomiast pewnym egocentryzmem. W stanie uniesienia niemożliwe jest współdzielenie się pracą. Nie ma tutaj również miejsca na refleksję, dyskusję, wymianę pomysłów i idei. Całkowite i bezkrytyczne oddanie się pracy własnej nie sprzyja zatem akceleracji intelektualnej dzieci.

Uwzględniając powyższe uwagi, należałoby podchodzić w szkołach do stanu *flow* z dużą rezerwą. Cywińska (2012, s. 158) wręcz podsumowuje, że „motywacja wewnętrzna i uniesienie stanowią nierealny model motywacji uczniów, a co najwyżej może on dotyczyć wyjątkowych, okazjonalnych sytuacji, ale nie codziennych zajęć w szkole. Toteż, bardziej realistycznym rozwiązaniem wydaje się dążenie do ukształtowania i utrzymania u uczniów motywacji do uczenia się jako środka, dzięki któremu osiąga się określone korzyści poznawcze”. Ostatecznie więc stan *flow* raczej nie sprzyja edukacji szkolnej. W szkole *flow* powinno dotyczyć jedynie czynności związanych z zajęciami hobbystycznymi, rekreacyjnymi i niektórymi sportowymi.

Literatura

- Armstrong, M. (2001). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: ABC.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN.
- Butterworth, B. (1999). *What Counts. How Every Brain is Hardwired for Math*. New York: The Free Press.
- Czapiński, J. (2004). Psychologiczne teorie szczęścia. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (s. 51–102). Warszawa: PWN.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Przepływ. Jak poprawić jakość życia*. Warszawa: Studio Emka.
- Cywińska, M. (2012). Rozwijanie motywacji uczniów do nauki. *Studia Edukacyjne*, 20, 153–166.
- Juszczak-Rygałło, J. (2017). Kształtowanie kapitału społecznego szkoły w warunkach wielokulturowości. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 20, 2(78), 53–66.
- Kolber, M. (2014). Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji. *Przegląd Pedagogiczny*, 2 (25), 156–165.
- Meadows, S. (1997). Rozwój poznawczy. W: P.E. Bryanta, A.M. Colmana (red.), *Psychologia rozwojowa* (s. 37–59). Poznań: Zysk i S-ka.
- Mietzel, G. (red.) (2003). *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: GWP.
- Strelau, J., Doliński, D. (2008). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1. Gdańsk: GWP.