

KÁDÁR ANNAMÁRIA – SOMODI HAJNAL

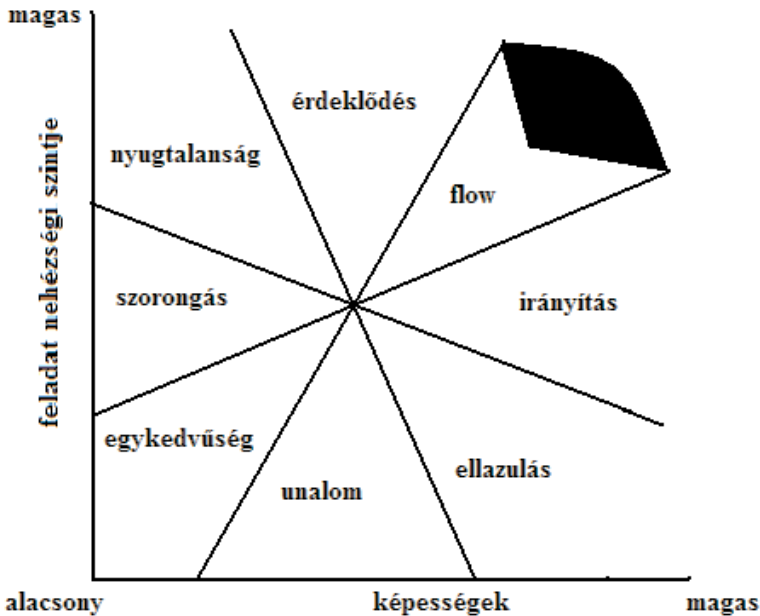
# ÖRÖMÖT ADÓ TEVÉKENYSÉGEK ÁRAMLATÁBAN

*Flow-élmény megélése  
diákok és pedagógusok körében*

Az optimális élmény tanulmányozása (Csíkszentmihályi, 1988; Inghilleri, 1999; Massimini, Carli, 1988; Massimini, Fave, 2000) révén fény derült arra, hogy a legkülönbözőbb tevékenységet végző emberek a számukra legélvezetesebb élményeiket hozzávetőlegesen ugyanúgy írják le. A kutatásban résztvevők beszámoltak az időérzékelés megváltozásáról, az én-tudat háttérbe szorulásáról, illetve egy olyan állapotról, amelyet a folyók áramlatához hasonlítottak. Ezt a belső állapotot nevezte el Csíkszentmihályi flow-nak. A flow tehát *„az a jelenség, amikor annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltöri mellett, az élmény maga lesz olyan élvezetes, hogy a tevékenységet bármi áron folytatni akarjuk, pusztán magáért”* (Csíkszentmihályi, 2010, 22). Ezekre a kutatásokra alapozva fejlesztették ki az áramlatelméletet, mely szerint a flow élmény átélését két kritérium: (1) az érzékelt kihívások és egyéni adottságok, készségek egyensúlya, valamint (2) a kihívások, illetve készségek magas foka biztosítja (Massimini, Carli, 1988; Csíkszentmihályi, Massimini, Carli, 1987).

A flow nyolc csatornás modelljében (Massimini, Carli, 1988; Ellis, Voelkl, Morris, 1994) megjelenik a kihívások és a készségek mérsékelt szintje, ugyanakkor tartalmazza az érdeklődést, a nyugtalanságot, az ellazulást és az irányítást.

*...a tevékenységet  
bármi áron  
folytatni akarjuk,  
pusztán magáért...*



1. ábra. A flow nyolccsatornás modellje  
(Forrás: Massimini, Carli, 1988; Csíkszentmihályi 1990 átdolgozva)

A modell alapján a flow többnyire csak akkor lép fel, amikor az egyén képességének és a teljesítendő feladata nehézségi szintje magas. Abban az esetben, ha a feladat túl nehéz, túl sok erőfeszítést igényel, a személy csalódást, szorongást, majd nyugtalanságot él át. Viszont, ha a képességeihez viszonyítva könnyebb feladatot kap, akkor ellazul, majd unatkozni kezd. Egykedvűséghez vezet, ha a képességek sem túl nagyok, és a feladat is kevés erőfeszítést kíván. Az érdeklődés állapotában összpontosítjuk a figyelmünket a tevékenységre, és elmerülünk abban, amivel foglalkozunk. Ebből az állapotból a flow állapotba kizárólag az új képességek megszerzésével lehet eljutni. Amikor az egyén az irányítás állapotában van, akkor boldognak, erősnek, elégedettnek érzi magát. Ebben az esetben azonban alacsony a pszichikai energiák összpontosítása és a tevékenységbe való belefeledkezés, ezért nem érzi annyira fontosnak, amit tesz. Ebben az esetben a flow állapotot csakis a feladatok színvonalának emelésével lehet elérni (Massimini, Carli, 1988; Ellis, Voelkl, Morris, 1994; Csíkszentmihályi, 2009).

Csíkszentmihályi és munkatársai az AEÁ, Koreában, Japánban, Thaiföldön, Ausztráliában és Európa különböző kultúráiban végzett felméréseiből fény derül, hogy a különböző jellegű, de sikerekben gazdag tevékenységeket végző egyének hasonló módon írják le a tevékenység közben megtapasztalt érzéseiket, valamint azt a tényt, hogy miért lelték örömu-

ket abban. A megkérdezettek beszámolóí alapján arra a következtetésre jutottak, hogy az örömtelenség érzésének megtapasztalása független a kultúrától, nemtől, kortól, társadalmi helyzettől illetve a modernizáció fokától. Az optimális, örömet nyújtó élmény és ennek az átélését biztosító pszichológiai feltételek tehát hasonlóságot mutattak az egész világon. Az említett felismerések alapján arra a következtetésre jutottak, hogy az élvezetet nyújtó tevékenységek keletkezésének nyolc jól elhatárolható eleme van (Csíkszentmihályi, 2007, 222).

1. világos célok: egy feladat egyértelmű meghatározása, azonnali visszajelzés, amikor az ember azonnal tisztában van vele, hogy valami jó fog történni
2. lehetőség van a határozott cselekedetre, és az ember adottságai is megvannak hozzá, a személyes adottságok összhangba vannak a feladattal
3. a tevékenység és a tudatosság összeolvadása; koncentrált cselekvés jön létre, és az egyén teljesen elmerül a tevékenységben
4. összpontosítás a feladatra; a lényegtelen ingerek kitörölődnek a tudatból, az aggályok és a problémák átmenetileg felfüggesztődnek
5. a kontrollálás képessége
6. a kishitűség megszűnése, az Én határainak átlépése, a nagyság és egy nagyobb egységhez való tartozás érzése
7. az időérzékelés megváltozása, ami rendszerint az idő gyorsabb múlásának érzésével jár
8. ez az állapot autotelikussá (önmagában is örömet adóvá) válhat: ha a fenti feltételek közül több is megvalósul, akkor a tevékenység önmagában is örömet adóvá válik, vagyis csak azért tesszük, mert jólesik

*...ha a feladat  
túl nehéz,  
a személy szorongást  
él át...*

Fontos megjegyezni, hogy a felsorolt összetevők megjelenése között egyensúlyi állapot jelenik meg a tökéletes élmény átélésekor (Janurik, 2007). Az észlelt kihívások, a cselekvés lehetőségei és a cselekvő ember képességei közötti egyensúly, a világos és reális célok, az egyértelmű visszacsatolás, valamint a figyelmi folyamatok, a feladatra való összpontosítás képessége mind kapcsolatba kerülnek egymással. Az elemek közötti kombinációk harmóniájának hiánya vagy megbomlása lehetetlenné teszi a flow elérését, és megakadályozza az áramlatban való tartózkodás lehetőségét (Deci, Ryan, 1985).

A tökéletes élmény legtöbbször a szabályozott és célirányos tevékenység

végzése közben következik, olyan feladatok esetében, amelyek a figyelem összpontosítását igénylik, és amelyekhez nem lehet hozzáfogni az elvégzéséhez szükséges ismeretek vagy felkészültség nélkül. Amikor egy feladat elvégzése minden erejét és ügyességét igénybe veszi az embernek, akkor a figyelmet teljes mértékben lefoglalja a tevékenység, melynek következtében megjelennek a flow élmény általános jegyei, azaz annyira belemerül az ember abba, amit tesz, hogy a tevékenység szinte automatikussá válik.

Az áramlatélmény átélését biztosítják a világos és racionális célok, valamint az azonnali visszacsatolás. Az elért siker nem nyújt ilyen jellegű élményt, ha nagyon egyszerű célt tűz ki maga elé az ember. A visszacsatolás minden tevékenységben más, ennek ellenére majdnem minden visszacsatolás lehet örömteli, ha logikusan kapcsolódik azokhoz a célokhoz, amelyekbe már befektetett pszichikai energia van.

*...az áramlatélmény  
átélését biztosítják  
a világos és racionális  
célok...*

A flow élmény másik lényeges eleme a tevékenység feletti kontroll érzete, vagyis annak tudata, hogy aggodalomra semmi ok, ha nem sikerül kézben tartani a helyzetet. Az énnel való foglalkozás elhasználja, csökkenti a pszichikai energiát, ezért annak érdekében, hogy tökéletes élmény jöjjön létre, félre kell tenni az önvizsgálatot, az énnel kapcsolatos fenyegetéseket.

Az egyik legjellegzetesebb dimenziója az optimális élménynek az idő átalakulása, azaz az idő múlásának a valóságtól eltérő módon való érzékelése. Ilyen esetekben az idő szubjektívvé válik, nem függ a mért időtől, hanem megvan a maga üteme.

Amíg tart az optimális élmény, az ember képes elfelejteni mindent, ami az életben kellemetlenséget okozott neki. Ez a tulajdonsága a flow-nak csakis akkor jön létre, ha az egyén kizárólag az előtte álló feladatra összpontosít. Örömezzet válthat ki a tevékenységek fölötti uralom. Ezek a tevékenységek bármilyen kockázatosak is, a cselekvő egyén képes olyan szintű jártasságot szerezni bennük, amelyek csökkentik a hibalehetőségeket. Mindezek ellenére csak akkor győződhetnek meg a tevékenység feletti kontrolljukról, ha a dolgok kimenetele kétséges és ezt a kimenetelt befolyásolni tudják valamilyen módon.

Amikor a fent említett jellegzetes vonások nagy többsége teljesül, akkor az éppen végzett tevékenység önmagában is örömet adóvá, autotelikusává válik, vagyis olyanná, amelyet az ember magáért a tevékenységért végez, azzal a céllal, hogy átélje azt. Az autotelikus személyiség a flow elmélet

központi fogalmává vált, ezáltal hozzájárult az újabb kutatásokhoz. Az autotelikus személy egy olyan embert jelöl, aki többnyire a saját kedvéért, nem pedig a külső cél érdekében cselekszik. Az autotelikus embereknek nem fontosak az anyagi javak, a szórakozás, a kényelem, a hatalom és a hírnév, ebből kifolyólag függetlenebbek, kevésbé hat rájuk a külső motiválás. Az amerikai kamaszok körében végzett felmérés eredményei kimutatták, hogy az autotelikus kamaszok csoportjának határozottan több pozitív élményben volt része és jól meghatározott céljaik voltak, ellentétben a nem autotelikus társaikkal (Csíkszentmihályi, 2010; Asakawa, 2004). Rathunde (1988) az autotelikus személyiség és a család közötti kapcsolatot vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy azok a tizenévesek, akik a család támogató környezetében nőttek fel sokkal boldogabbak, erősebbek és elégedettebbek voltak, mint azok a kortársaik, akik nem ilyen családból származtak, illetve ahol a szülő-gyerek kapcsolat gyengébb volt.

Az optimális élményt elősegítő családi köteléknek öt ismérvét írta le Csíkszentmihályi (2010). Ezek az ismérvek a következők: (1) a *világosság*, amikor a szülői elvárások tiszták a gyermek számára, a kommunikációban megfogalmazott célok és a visszacsatolás egyértelműek; (2) a *középpontban lét*, amikor a gyermek azt érzi, hogy a szüleit az érdekli, hogy melyek a konkrét érzései, tapasztalatai; (3) a *választási lehetőségek* megléte, amikor a gyermek úgy érzi, hogy több lehetőség közül választhat; (4) az *elkötelezettség*, vagyis a bizalom, amely biztonságot nyújt a gyermek számára, hogy önmagáról megfelelően belemerüljön abba, ami érdekli; és (5) a *lehetőség*, azaz a szülők igyekezete az egyre összetettebb tevékenységek biztosítására (Csíkszentmihályi, 2010, 125).

Azok a gyermekek, akik olyan családban nőnek fel, ahol a célok világosak, a visszacsatolás egyértelmű, a feladataikra tudnak összpontosítani, ahol megvan a belső motiváció és a lehetőségek, nagyobb eséllyel rendelkeznek, hogy az áramlat az életük részévé váljon, mint azok, akiknél a felsorolt feltételek hiányoznak. A felmérésekből kiderült, hogy az autotelikus személyek határozottan több időt töltenek a családi kapcsolataikkal. Az örömteli család tehát védőburkot alakít ki, és ezáltal közrejátszik az autotelikus személyiség fejlődésében, illetve a flow élmény átélésében.

A pozitív pszichológia a biztonságérzést nyújtó, pozitív hangulatot

*...a tanulók  
és a tanárok  
nem egyszerre élik meg  
az áramlatélményt...*

megteremtő, és pozitív érzelmeket közvetítő nevelést tartja a legoptimálisabbnak a fiatal számára. Ha a gyermeknek a pedagógus megteremti a biztonságos környezetet, a gyermek uralmat érez környezetében felett, ugyanakkor növekszik a hatékonyságérzete, egyszerűen egy olyan környezet áll rendelkezésére, amelyben képességeit teljes mértékben kifejlesztheti. A tanár és maga az intézmény is csak akkor tudja leghatékonyabban betölteni szerepét, ha az elsajátítandó anyagot, tehát az ismeretátadást olyan módon kínálja fel a gyermeknek, hogy a tanulás egy olyan tevékenység legyen, ami örömforrást nyújt a fiatal számára, és ugyanakkor egy intrinzik tevékenységgé váljon (Janurik, 2007). A pozitív pszichológia azt állítja, hogy a diákok iskolai terhelése csak akkor sikeres, ha a tananyag elsajátítását az áramlat élmény állapota kíséri (Oláh, 2004).

Az idők folyamán az oktatási intézmények mindinkább arra törekedtek, hogy megteremtsenek a diákok számára egy olyan légkört, melyben a tanulás értelmet nyer és intrinzik úton motivált. Ennek ellenére a diákok véleménye a tanügyi rendszerről nem változott: passzív résztvevőként látják magukat egy jelentéktelen tömegoktatásban (Shernoff, Csíkszentmihályi, 2009).

Mai viszonylatban szinte lehetetlennek tűnik, hogy minden egyes gyermek az iskolában áramlatélmény kíséretében tanuljon. Azonban a jó tanár, gazdag pedagógiai módszerek tárházának segítségével, nagymértékben támogathatja a diákjait abban, hogy az új tananyag elsajátítását élménydús tevékenységgé varázsolja (Janurik, 2007).

Az áramlatélmény fontos szerepet tölt be a gyermekek iskolán belüli tanításában és a tehetséggondozásban is egyaránt. Csíkszentmihályi (2007) felmérései azt igazolják, hogy a tehetséges gyermekeket az optimális élmény gyakori átélése, nagyobb mértékben befolyásolja adottságaik fejlesztését, mint a személyes tulajdonságaik (pl. szorgalom), vagy szüleik anyagi, és társadalmi helyzete. A felnőtteknek a munkájukban, a diákoknak a tanulásában lelt élvezet, nyújt ösztönzést a továbbhaladásra. Azonban a képességek szintje is egy szignifikáns faktor, mely befolyásolja az iskolákban tapasztaltakat. Csíkszentmihályi és munkatársai (1993) egyik felmérésükben azt találták, hogy a lelkesebb és tehetségesebb diákok boldogabbak, vidámabbak, és motiváltabbak voltak a tanulásban, mint kevésbé tehetséges társaik.

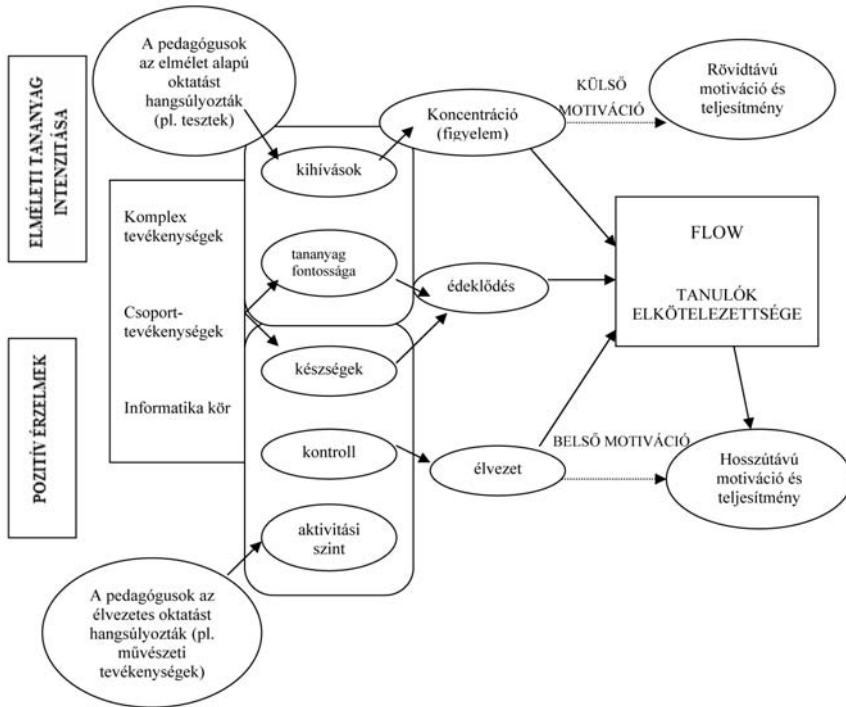
Sok kutatás foglalkozott a pedagógusok osztályteremben átélt flow élményének vizsgálatával. Di Bianca (2000) felmérései azt mutatták, hogy a tanulók és a tanárok nem egyszerre élik meg az áramlatélményt, azaz amikor a tanár flow-ban van, akkor a diák nincs, és fordítva. Az eredményeket a kontroll következményeként magyarázta a kutató. Abban az esetben, amikor a tanár az utasítások által kontrollálta a helyzetet, flow élményt élt meg, a diákok viszont nem, illetve ez a helyzet, állapot megváltozott akkor, amikor a tanulónak volt nagyobb lehetőségük a tevékeny-

ség kontrollálására. A pedagógusok beszámoltak arról, hogy a diákok elkötelezettsége vonta maga után a tökéletes élmény megjelenését, ellentétben a tanítványokkal, akik azt állították, hogy a flow élményük eredete a tanárok lelkesedéséből fakadt. Az áramlatban levő tanárok szívesebben beszámoltak az osztállyal kapcsolatos érzéseikről, illetve jobb szemkontaktust tudtak biztosítani diákjaikkal (Basom, Frase, 2004).

Turner és munkatársai (1998) kutatásukban megvizsgálták a pedagógusok oktatását és elemi iskolába járó diákok bevonódását, több matematika óra után. A tanulók kérdőíveket töltöttek ki matematika órai tapasztalataikról. Az eredmények arra utaltak, hogy a diákok bevonódási fokát, a flow élmény mintájára alapozva, a készségeik és a kihívások közti egyensúly határozta meg. Azokban az osztályokban, ahol a bevonódás szintje magas volt, a diákok belső úton motiváltabbak, ugyanakkor nyugodtabbak voltak, mint azon osztályok tanulói, melyet az alacsony szintű bevonódás jellemezett. A kutatók különbséget találtak a tanár–diák együttműködésben is, az alacsony és a magas bevonódási szintű osztályok között. Azokban az osztályokban, ahol a diákok intenzívebben vettek részt az órai tevékenységekben, a tanárok az intrinzik motivációra fektették a hangsúlyt, a tananyag szintjét pedig a diákok készségeihez próbálták igazítani. Ezekben az osztályokban a pedagógusok több figyelmet fordítottak arra, hogy a diákok jobban megértsék a tananyagot, valamint önállóan tanuljanak, szemben azokkal az osztályokkal, ahol a diákok bevonódási szintje alacsony volt. Itt a pedagógusok a megszokott eljárásokat helyezték előnybe, és gyakrabban használtak extrinzik ösztönzéseket.

Az optimális élmény és a tevékenység iránti elkötelezettség számos kutatás célpontja lett (Bakker, 2005; Bakker, Bal, 2010; Schaufeli, Bakker, 2004; Hakanem, Bakker, Schaufeli, 2006). A tevékenység iránti elkötelezettséget, egy pozitív, beteljesülést biztosító, munkával kapcsolatos lelkiállapotként tekintik, amelyet erély, elszántság, odaadás és elmélyedés jellemez. Az erélyt a tevékenység végzése alatt az energia és szellemi rugalmasság magas szintje, a munka érdekében befektetett erőfeszítésre való hajlandóság és a kitartás jellemzi. Az odaadást, a munkába való teljes belemélyedést, elragadtatást, ihletet, önérzetességet kihívásként fogalmazzuk meg. Az elmélyedést a teljes összpontosítással, az idő múlásának gyorsaságával hozták kapcsolatba a kutatók (Schaufeli, Bakker, 2004). Az elszánt munkások nagy energiakészlettel rendelkeznek, és örömmel végzik munkájukat. Többnyire annyira belemélyülnek a tevékenységeikbe, hogy nem érzékelik az idő múlását (May, Gilson, Harter, 2004).

Shernoff és munkatársai (2003) empirikus kutatások által egy fogalmi modellt dolgoztak ki a a tanulók iskolai elkötelezettségéről, illetve az optimális tanulási környezetről. A kutatási eredményekre alapozva, két jól elkülöníthető folyamat létezik.



2. ábra. Empirikus kutatásokon alapuló modell, a tanulók iskolai elkötelezettségéről és az optimális tanulási környezetről (Shernoff és mtsai., 2003)

A kihívás és az elsajátítandó tananyag fontossága erős hatást gyakorol a diákok összpontosítására, érdeklődésére és figyelmére. Ezek a szempontok, az *elméleti tananyag intenzitása* elnevezéssel vannak feltüntetve az ábrán (lásd 2. ábra). Például, ha a diákok egy felmérőt írnak, vagy egy teszt töltenek ki, a feladat nehéz, tehát kihívás előtt állnak, ugyanakkor erősen összpontosítanak a feladatra, de nem élvezik annyira a tevékenységet. Másfelől, a magas készségek, kontrollálási és tevékenységi szint összefüggésben áll a szignifikánsan növekvő élvezettel, értékeléssel és intrinzik motivációval. Ez a folyamat, a *pozitív érzelmi válasz* elnevezést kapta és jól elkülöníthető az előző, kognitívabb jellegű elméleti tananyag intenzitástól. Például a diákok örömmel néznek TV-t, vagy elragadtatással vesznek részt egy rajzórán, de ezeket a tevékenységeket kognitív szinten alacsonyabb intenzitásúnak ítélik meg.

Mind az elméleti tananyag intenzitása, mind a pozitív emocionális válasz, egyaránt része a sikeres tanulási folyamatnak. Az elméleti tananyag intenzitása jobban kötődik a rövidtávú memóriához, mint a pozitív érzel-



mek. A figyelem, úgy tűnik, hogy leginkább a rövid távú teljesítménnyel hozható kapcsolatba, ugyanakkor inkább külsőleg motivált, ellentétben az érzelmi alapú faktorokkal. Továbbá az elkötelezettségnek az emocionális oldala, pontosabban az élvezet és az érdeklődés, a modell szerint fontos megalapozója a hosszú távú teljesítménynek és motivációnak, mely forrása intrinzik eredetű. A modell azt állítja, hogy azok a tevékenységek, melyek elméletben intenzívek, de ugyanakkor elősegítik a pozitív érzelmeket is, a diákokat rövid és hosszú távon is befolyásolják. Ezért az optimális tanulási környezet olyan tevékenységeket foglal magában, melyek kihívóak és lényegesek, ugyanakkor megengedik a diákoknak, hogy magabiztosak legyenek és uralják a helyzetet. Az ilyen helyzetek megkövetelik a figyelmet, de örömet is szereznek, valamint rövidtávon belső elégedettséget, hosszú távon pedig készségeket és érdeklődést biztosítanak, és nem utolsósorban mind intellektuális, mind érzelmi téren újat nyújtanak a diák számára (Shernoff és mtsai., 2003).

Shernoff és munkatársai (2003) által végzett kutatásból kiderült, hogy a diákok iskolai elkötelezettsége magasabb lett, ha olyan tevékenységekben vettek részt, ahol azt tapasztalhatták, hogy a kihívások, illetve képességeik az átlagnál magasabbak voltak, ellentétben az apátiával, a szorongással, lazítással. Ugyanez elmondható az osztályteremben levő tanulók összpontosításáról és figyelméről, mely abban az esetben optimális, ha a kihívások és a képességek között egyensúly van. Felmért diákok esetében azt figyelték meg, hogy figyelmük apátiás állapot esetén 43%-os volt, de figyelmi szintjük 73%-ra ugrott akkor, amikor a képességeik és a lehetőségek magas szintűek lettek. Tehát az optimális tevékenységek, amit a pedagógus biztosíthat, nem lehetnek túl könnyűek, ugyanakkor túl bonyolultak sem (Brophy, 1983).

Az oktatási folyamatban fontos szerepet tölt be az intrinzik motiváció. A tradicionális motivációs elméletek azt állítják, hogy a belső motivációt a kompetencia érzése és a hatékonyság segíti elő. Az előzőket alátámasztva, későbbi kutatásokból is kiderül, hogy a pozitív kompetencia érzése kölcsönhatásban van a bekövetkező motivációval, mely elősegíti a cselekvést (Fisher, 1978). Ezek a felfedezések megegyeznek a flow élményről való kutatásokkal. Pontosabban a belsőleg motivált viselkedésből származó jutalom, a belemerülés és az érdeklődés élményének nyilvánítható,

*...az iskolai  
ének-zeneórák  
nem töltik be  
a „nekik szánt”  
szerepet...*

amely egyben flow élményt is jelent (Csíkszentmihályi, Nakamura, Abuhamdeh, 2005; Csíkszentmihályi, Rathunde, Whalen, 1993).

Abban az esetben, ha a pedagógusok a tananyagot relevánsnak és kihívónak kínálják fel a diákok számára, ezek összpontosítása, figyelme és elkötelezettsége mérvadóan megnő. Ugyanakkor, ha a diákokat olyan szintű intellektuális munkába vonják, ami nem feltétlenül a kötelező iskolai tananyag része, nő az érdeklődési szintjük. Továbbá, a diákok örömeztét, motivációját, önbecsülését és elkötelezettségét növelte, ha olyan hely-

zetet észleltek, melyben aktívak lehettek, uralták a helyzetet és kompetensnek érezték magukat. Az autonómia és a kompetencia észlelése, hozzájárul a diákok motivációjának növeléséhez, az önhatékonyság és a pozitív önértékelés észlelése által (Schunk, Pintrich, Meece, 2008). A diákok elkötelezettségét vagy unalmát egyértelműen befolyásolhatja a pedagógus.

*...a diákok  
47%-a  
az egyetemen átél  
áramlat-élményt...*

Oláh (2005) felmérése a magyar fiatalok iskolában, családban, barátok közt és egyedüllett alkalmával átélt flow és anti-flow (apátia, unalom, szorongás) élmények megélésének gyakoriságát vizsgálta. A diákok az iskolai elfoglaltságok 32%-ban éltek meg áramlatélményt, ugyanakkor az unalom (23%), szorongás (23%) és apátia (22%) érzése is jelen van az iskolában. A legtöbb áramlatélményt a magyar fiatalok baráti társaságban (45%) élték át, a második helyen a családi körben való tartózkodás áll (42%). Az egyedül végzett tevékenységekben a diákok 39%-a számolt be flow élményekről. Oláh (2005) kutatása szerint a diákok által órán megtapasztalt flow élmény összefügg a tanár flow-teremtő képességével. Az autotelikus tanár jellemzői közé sorolható, hogy monitorozza a tanulók figyelmi teljesítményét, valamint figyel arra, hogy élményként adja át az ismereteket.

Janurik (2007) 230 általános és középiskolában tanuló és 137 középiskolában tanuló diák esetében mérte fel az áramlatélmény hatását az iskolai ének-zeneórákon. A vizsgálati adatokat az Oláh és munkatársai által készített kérdőív segítségével vették fel. A kapott eredmények alapján megállapították, hogy az iskolai ének-zeneórák nem töltik be a „nekik szánt” szerepet, viszonylag kevés örömmel, sok unalommal és szorongással járnak. Janurik szerint ez annak tudható be, hogy a tanulók nagy része nem szereti a klasszikus zenét, illetve, hogy nem alakult ki a klasszikus zene iránti érdeklődésük. A klasszikus zenéhez fűződő pozitívabb vi-

szonyulást mutattak azok a tanulók, akik az iskolán kívül is kapcsolatba kerültek a zenével, zeneiskolába vagy művészeti iskolába valamilyen hangszert tanultak.

Kíváncsiak voltunk, hogy az erdélyi serdülők napi tevékenységük során milyen gyakran élnek meg tökéletes élményhez közeli állapotokat, és milyen élethelyzetekben kerülnek gyakrabban a „flow-csatornába” (pozitív érzelmi tónusba) a szorongás, az apátia és az unalom (negatív érzelmi tónus) állapotához képest. A napi tevékenységekben való beleélést négy médiumban vizsgáltuk és pedíg az iskolában, családban, baráti körben és szabadidőben, egyedül. (Albert-Lőrincz E., Albert-Lőrincz M., Kádár A., Krizbai T., Lukács-Márton R., 2009).

Kutatócsoportunk 599 erdélyi serdülőt mért fel annak érdekében, hogy rávilágítson alkalmazkodási nehézségeik okaira. A kutatás eredményei alapján a felmért kamaszok csupán fele ismerte, élte át az áramlatélményt, ugyanakkor megtudtuk, hogy ezek a kamaszok leggyakrabban a szabadidős tevékenységek és a családdal eltöltött idő alatt tapasztalták meg a flow élményt. Az eredmények azt mutatják, hogy a serdülők a leggyakrabban flow élményt egyedül, a szabadidőben végzett tevékenységek (77,80%) során, és családi környezetben (70,40%) élnek át. Ezt követi a baráti körben (40,10%) megélt tökéletes élmény, a legkevésbé az iskolában (7,4%) adódik lehetőség a flow-élmény megtapasztalására. Az unalom, mint a flow egyik ellentéte, leginkább az iskolai (62,7%) és a baráti tevékenységek (31,3%) kapcsán jelentkezik. A szorongást leginkább az iskolai (28,8%) és családi (25,2%) környezetben élik át a fiatalok. Figyelemfelkeltő az a tény, hogy a serdülők iskolai környezetben élnek meg legritkábban flow élményt, valamint a szorongás előfordulásának gyakorisága is igen magas. A hatékony prevenció feltételezné az iskolai légkör javítását, az oktatás vonzóbbá tételét, valamint különböző iskolán belüli, illetve iskolán kívüli programok szervezését. A helyzet rosszabbodását abban látjuk, hogy az iskolai életből majdnem teljesen hiányzik az optimális élmény. Az iskola nem teremt megfelelő teret a flow átéléséhez, a feladatok nem keltik fel eléggé a gyerekek érdeklődését, nem nyújtanak új élményeket, illetve a problémák nehézségi foka a végletek szintjén helyezkedik el, azaz vagy túl alacsonyak vagy túl magas szintűek, ezért nem jelentenek megfelelő kihívást a diákok számára.

Oláh (2005) 245 fős egyetemista által alkotott mintán vizsgálta a Flow Kérdőív skáláival mért napi események (flow, unalom, szorongás, apátia) összefüggését a temperamentum vonásokkal és karaktertényezőkkel. A kapott eredmények rámutattak arra, hogy a felmért populáció egészségi állapota és a reggeli fáradtság mértéke befolyásolja az áramlatélmény gyakoriságát.

Holecz, Szilasy és Debrei (2005) az optimális élmény és a jövőkép kapcsolatát vizsgálta 107 pedagógusjelölt felmérésével. A kapott eredmények

megegyeznek az Oláh (2005) által végzett felmérés eredményeivel, azaz a diákok számára elsősorban a párral, a barátokkal, illetve a családdal töltött idő biztosította a flow élményt, másodsorban pedig a szakmai gyakorlat és az egyedüllét következik. A kutatásból az is kiderült, hogy a család blokkolta a jövőkép arányos kiépítését annak ellenére, hogy nem jelentette a legfontosabb flow élményforrást.

Egy újabb kutatásunkban (Kádár, Bodoni, 2010) marosvásárhelyi pedagógusjelöltek körében vizsgáltuk a flow és antiflow élmény megélésének gyakoriságát az egyetemen és az élet más területein. A felmérésben 128 diák vett részt, akik a legtöbb flow élményt a barátokkal eltöltött idő alatt tapasztalták meg, és az ilyen helyzetekben a szorongás is a legalacsonyabb szinten volt. A felmérés alapján fény derült arra is, hogy a diákok az egyetemen ugyanolyan gyakran éltek át flow élményt, mint a barátaikkal eltöltött idő alatt. Ezt az élményt az egyetemi oktatás által nyújtott megfelelő számú lehetőségek meglétének, a személyes tanulási célok megvalósulásának lehetőségének, illetve a választott pályán való kompetenciafejlesztésének tulajdonítottuk.

*...mennyiben  
jelent örömforrást  
a pedagógusok számára  
a szakmájuk...*

Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált diákok 47%-a az egyetemen átél áramlat-élményt. Ez az arány jóval meghaladja a kiinduló kutatások alapján (Oláh, 2005, és Albert-Lőrincz és mts., 2009) feltételezett értékeket, amelyek igen alacsonynak találták az iskolában átélt flow-élményeket (32% illetve 7,4%). Az eredmények magyarázatát abban látjuk, hogy az egyetemi oktatás több lehetőséget nyújt a diákoknak az önnevelés megvalósításához, a személyes kompetenciák fejlesztéséhez, mint a középiskolai rendszer, így érthető, hogy többször élnek át itt áramlat élményt. Az élményszerű tanítási módszerek alkalmazása, az elméleti tananyag változatos feldolgozása, a problémamegoldás, a proaktív gondolkodás serkentése fokozzák a flow élmények gyakoriságát.

Ennél is több flow élményben van részük azoknak, akik diákszerepük mellett már gyakorló pedagógusokként is tevékenykednek. A diákok válaszainak értelmezése azt mutatja, hogy ők munkájuk során élnek meg leggyakrabban áramlatélményt (67%). Az, hogy a tanítóként vagy óvónóként dolgozó diákok munkahelyükön gyakran érznek tökéletes állapot közeli érzéseket, annak tulajdonítható, hogy a tanítói és az óvodai munka, főként az első években igen sok felkészüléssel, kutatással, eszközkészítéssel jár.

Feltételezzük, hogy ezek a diákok igyekeznek olyan óravezetési módozatokat, eszközöket, gyakorlatokat alkalmazni, amelyek megfelelnek egyéni stílusuknak, így, ha a szellemi erőfeszítés, a probléma-megoldási képesség eredményre vezet (sikeres órákhoz), igen gyakran élnek át flow élményt.

Szorongás esetében a legmagasabb értékeket azok a diákok esetében mértük, akik már pedagógusként is dolgoznak. Ők a munkahelyükön a magas áramlat élmények mellett magas arányt értek el a szorongás dimenzióban (22%). Meglátásunk szerint a magas flow értékek és a magas szorongás értékek nem zárják ki egymást, valószínűleg időben nem egyszerre jelentkeznek, hanem például az ellenőrzési, felkészülési időszakban szorongás léphet fel az előre nem látható problémák miatt, viszont egy jól vezetett óra alatt könnyen flow-t élhet át a pedagógus.

Az egyetem 20%-ban kelt szorongást a diákokban, ami valamivel alacsonyabb, mint a középiskolások által elért érték (23%) (Oláh, 2005). Az alacsonyabb szintű szorongást szintén a diákközpontú egyetemi oktatásnak tulajdonítjuk. Legkevésbé azok a diákok unatkoznak, akik az egyetem mellett dolgoznak is, ők a munkahelyükön csupán 4%-ban élnek át unalom élményeket. Az egyetemen a megkérdezett diákok 14% unatkozik, amely értéket összevetve a középiskolások eredményeivel (Oláh, 2005) megállapíthatjuk, hogy az egyetemisták kisebb értéket értek el a középiskolásoknál. Feltételezzük, hogy ennek az az oka, hogy az egyetemen több a személyes érdeklődésüknek megfelelő tananyag, tantárgy (hiszen a diák választotta ezt a szakot), másrészt az egyetemi tanítási-tanulási folyamat kevésbé behatároló (nem kell minden napra készülni, több, nagy projektben vehet részt, stb.).

A vizsgálataink szerint a diákok 19%-a él át apátiát az egyetemen. Alacsonyabb értéket mutat (7%), a munkahelyen átélt apátia érzése azoknál a diákoknál, akik óvónőként vagy tanítóként is dolgoznak. Az apátia a stresszhelyzetekre közönnnyel való reagálást jelenti, de akár kóros egykedvűséget is jelenthet. Azt gondoljuk, hogy ez egy tanult, tanított viselkedésminta, a reaktív fegyelmzési módszerekkel nevelő intézmények, illetve családi nevelés hozománya.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy az általunk felmért pedagógia szakon tanuló diákok gyakran élnek át flow élményeket, ezért bízunk abban, hogy gyakorló pedagógusként képesek lesznek a diákjaikkal együtt átélni a tanórai áramlat élményt, ami alapfeltétele a sikeres tanítási-tanulási folyamatnak. A flow élmény megélése a tanítási-tanulási folyamatban pedagógus–hallgatók körében igen fontos, mert ez teremti meg a feltételeit a hivatástudatnak, a belső motivációnak, az állandóan megújulni tudó pedagógusi munkának. Gyakorló pedagógusként ezt a belső munka motivációt képesek lesznek átadni a tanítványaiknak, ezáltal is hozzájárulva a tanítványaik flow élményének a kialakulásához.

Mivel a diákok flow élményének megélése kapcsolatban áll a pedagógus flow-élményminőségével, arra kerestük a választ, hogy mennyiben jelent örömforrást a pedagógusok számára a szakmájuk (Kádár, Somodi, 2009). Kutatásunk célja volt a marosvásárhelyi és a környező falvakban óvónőként és tanítónőként dolgozó pedagógusok által megélt flow élmény gyakoriságának és intenzitásának, valamint az észlelt kihívások/képességek, a szakmában megtapasztalt nehézségek feltérképezése volt. Nem találtunk szignifikáns különbséget az óvodában és az általános iskolában dolgozó pedagógusok körében a tevékenység végzése alatt megélt flow élmény gyakoriságát, illetve a megtapasztalt feladatok nehézségét és az észlelt kihívásokat, valamint képességeket illetően. A vizsgált populációban az áramlat-élmény megéléseinek gyakorisága nem függ össze a szocio-demográfiai (vidék/város) tényezőkkel. A pályakezdők és a pályán több, de legalább 6 évet eltöltött pedagógusok munkájuk során megélt flow élmény gyakorisága közötti különbség rámutatott arra, hogy a pályakezdők esetén a szorongás, a homályos célok és a folyamatos visszacsatolás hiánya miatt sokkal ritkábban élnek át áramlat-élményt, mint azok a pedagógusok, akiknek ebben a szakmában való tevékenysége 16-25, illetve 25 év felett van.

Az élményközpontú tanulás a kíváncsiságunkra, megismerési vágyunkra épít. A flow élmény lényege a befektetett erőfeszítés nyomán létrejövő kompetencia élménye, képes vagyok megcsinálni és az önmagunkkal, saját cselekvésünkkel való teljes azonosság, „ezt ÉN csinálom”.

A változatosan szervezett tevékenységközpontú foglalkozások lehetőségét jelentenek arra, hogy minél több diák tapasztalja meg munkája során a flow élményt. Természetesen nem lehet csak az a célunk, hogy folyamatosan minden diák ugyanazon időben megélje az áramlat-élményt, mivel ennek létrejötte számos külső-belső tényező együtt járásától függ, és nincs olyan feladat, ami minden diákot egyforma bevonódásra készítet. Az áramlat-élmény egy ajándék, és pedagógiai munkánk során törekednünk kell arra, hogy minél több diáknak megadjuk azt a lehetőséget, hogy az iskolai tevékenységek magukkal ragadják őket, belefeledkezzenek a tevékenységekbe, hogy úgy éljék meg, hogy elrepült az idő. Ez csak olyan feladathelyzetben lehetséges, amikor a megtervezett tevékenység összefüggésben áll a diákok tudásával, képességével, amikor valami olyasmiben tesz magukat próbára, amiben kompetensnek érzik magukat, és a pedagógus is hasonló élményeket él meg a saját tevékenysége során.

Tal Ben-Shachar, a Harvard Egyetem pszichológia professzora mondja azt, hogy a gyerekek kérdőjelként lépnek be az iskolarendszerbe, és pontként hagyják azt el. Az iskola igazi célja az, hogy a folyamatos kérdést tegye lehetővé. Amennyiben egy pedagógus megérti, hogy a legfontosabb feladata az, hogy megteremtse azokat a feltételeket, hogy a diák tanulni akarjon, képes lesz az iskolai tevékenységet flow élménnyé változ-

tatni. Ha az unalmat sikerül kiűzni az osztályteremből, és a diák képességeire alapozva az élményszerű tanulást tesszük lehetővé, akkor közvetve a saját és a diákjaink életminőségének javításában is részt veszünk.

## SZAKIRODALOM

- Albert-Lőrincz, E.; Albert-Lőrincz, M.; Kádár, A.; Krizbai, T.; Lukács Márton, R. (2009): A flow és anti-flow, mint prediktív és protektív tényezők a serdülők életében. In Albert-Lőrincz, E. (2009): *A drogfogyasztás prevenciója: Az integrált megelőzés elmélete és gyakorlata*, Kolozsvári Egyetem Kiadó, Kolozsvár
- Asakawa, K. (2004): Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life?, *Journal of Happiness Studies*, Vol.5, 123–154
- Bakker, A. B. (2005): Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 66, 26–44
- Bakker, A. B., Bal, P. M. (2010): Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 83, 189–206
- Basom, M. R., Frase, L. (2004): Creating optimal work environments: Exploring teacher flow experiences, *Mentoring and Tutoring*, Vol.12, 241–258
- Brophy, J. E. (1983): Conceptualizing student motivation, *Education Psychologist*, Vol. 18, 200–215
- Csikszentmihályi, M. (2010): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Csikszentmihályi, M. (2007): *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*, Nyitott Könyvműhely, Budapest
- Csikszentmihályi, M. (2009): *Az öröm művészete: Flow a mindennapokban*, Nyitott Könyvműhely, Budapest
- Csikszentmihályi, M. (2009): *Kreativitás: A flow és a felfedezés avagy a találatekonyság pszichológiája*, Akadémia Kiadó, Budapest
- Csikszentmihályi, M., Nakamura, J., Abuhamed, S. (2005): Flow. In Elliot, A. J., Dweck, C. S. (szer.) (2005): *Handbook of competence and motivation*, The Guilford Press, New York
- Csikszentmihályi, M., Massimini, F., Carli, M. (1987): The monitoring of optimal experience: A tool for psychiatric rehabilitation, *Journal of Nervous and Mental Disease*, Vol. 175, 545–549
- Csikszentmihályi, M., Nakamura, J. (2002): The concept of flow. In Snyder, C. R., Lopez, S. J. (szerk.) (2002): *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press, New York, 89–105
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (1993): *Talented teenagers. The roots of success and failure*, Cambridge University Press, New York
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (1993): *Talented teenagers. The roots of success and failure*, Cambridge University Press, New York
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York
- Di Bianca, R. (2000): Teaching adolescents, In Gilman, R., Huebner, E. S., Furlong, M. (szerk.) (2009): *Handbook of Positive Psychology in Schools*, Routledge, Taylor & Francis Group, New York and London, 142

- Ellis, G. D., Voelkl, J. E., Morris, C. (1994): Measurement and analysis issues with explanation of variance in daily experience using the flow model, *Journal of Leisure Research*, Vol. 26, 337–356
- Fisher, C. D. (1978): The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation, *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 21, 273–288
- Hakanem, J. J., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. (2006): Burnout and work engagement among teachers, *Journal of School Psychology*, Vol. 43, 495–513
- Holecz, A., Szilasy, M., Debrei, D. (2005): *Az optimális élmény és jövőkép kapcsolata pedagógusjelöltekénél*, Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest
- Inghillieri, P. (1999): *From subjective experience to cultural change*, Cambridge University Press, New York
- Janurik, M. (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon, *Magyar Pedagógia*, 107, 295–320
- Kádár, A., Bodoni, Á. (2010): *A flow élmény megélése, mint a pedagógiai siker alapfeltétele*, Neveléstudományi Konferencia, Kolozsvár
- M., Csíkszentmihályi, I. S. (szerk.) (1988): *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*, Cambridge University Press, New York, 342–363
- Massimini, F., Carli, M. (1988): The systematic assessment of flow in daily experience. In Csíkszentmihályi, M., Csíkszentmihályi, I. S. (szerk.) (1988): *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*, Cambridge University Press, New York, 266–287
- Massimini, F., Fave, D. A. (2000): Individual development in a bio-cultural perspective, *American Psychologist*, Vol. 55, 24–33
- May, D. R., Gilson, R. L., Harter, L. M. (2004): The psychological conditions of meaningfulness, safety, and availability and the engagement of human spirit at work, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 77, 11–37
- Oláh, A. (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 11, 39–47
- Oláh, A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk Megismerésének módszerei*, Trefort Kiadó, Budapest
- Rathunde, K. (1988): Optimal experience and the family context. In Csíkszentmihályi, M., Csíkszentmihályi, I. S. (szerk.) (1988): *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*, Cambridge University Press, New York, 342–363
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. (2004): Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 25, 293–315
- Sherhoff, D. J., Csíkszentmihályi, M. (2009): Flow in Schools: Cultivating Engaged Learners and Optimal Learning Environments. In Gilman, R., Huebner, E. S., Furlong, M. (szerk.) (2009): *Handbook of Positive Psychology in Schools*, Routledge, Taylor & Francis Group, New York and London, 131–146
- Sherhoff, D. J., Csíkszentmihályi, M., Shneider, B., Sherhoff, E. S. (2003): Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory, *School Psychology Quarterly*, Vol. 18, 158–176
- Shunk, D. H., Pintrich, P. R., Meece, J. I. (2008): *Motivation in education: Theory, research, and applications (3<sup>rd</sup> ed.)* Upper Saddle River, Merrill Prentice Hall, New York
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Cox, K. E., Logan, C., DiCintio, M., Thomas, C. T. (1998): Creating contexts for involvement in mathematics, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90, 730–745