



Janina Uszyńska-Jarmoc

Emerytowany Profesor Uniwersytetu w Białymstoku

ORCID 0000-0002-9078-5096

Małgorzata Głowska-Sołdatow

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID 0000-0002-8579-9899

Możliwości wykorzystania założeń psychologii pozytywnej w procesie przygotowania dzieci do radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych

**Possibilities of using the assumptions of positive psychology
in the process of preparing children to cope with crisis situations**

Abstract: The text presents the possibilities of using selected assumptions of positive psychology in the process of preparing students at a younger school age to cope with the civilization threats of the 21st century (pandemics, migrations, wars, hunger, etc.), understood as crises that can be learned to overcome. In the process of education, especially in early childhood, the issue of threats to civilization is usually ignored, e.g. therefore, there are more and more disturbing phenomena in the lives of children and adolescents (aggression, depression, withdrawal, etc.).

The assumptions of positive psychology are presented and used in this text not as a starting point for designing therapeutic activities, but for designing preventive educational processes. The text also refers to the theory of self-determination (SDT) by Deci and Ryan, and in particular to one of its sub-theories relating to human needs and motivation. The need to ensure that the child in the education process meets the three most basic human needs: competences, relations with others and autonomy - treated as necessary

conditions for children's well-being and learning to cope with crises that appear "here and now" and in the future.

Keywords: positive psychology, SDT theory, crisis situations, optimism, a student at a younger school age.

Wprowadzenie

Gwałtowna i/lub nieprzewidywalna zmiana to cecha naszych czasów przypisywana do niemal każdego wymiaru ludzkiej egzystencji. Zmiany zachodzące w świecie rodzą różne wyzwania cywilizacyjne i powodują, że współczesny człowiek niejednokrotnie nie potrafi im sprostać, doświadczając z tego powodu różnych kryzysów (Włodarczyk, 2011). W procesie edukacji wczesnoszkolnej problematyka dotycząca odczuwanych przez dzieci zagrożeń cywilizacyjnych i przeżywania w związku z nimi sytuacji trudnych, jest konsekwentnie pomijana. Analiza treści podstawy programowej kształcenia zintegrowanego pozwala stwierdzić, że uczniowie nie są przygotowywani do konfrontowania się ze zmianą wywoływaną nieoczekiwanymi cywilizacyjnymi zdarzeniami (np. migracją, pandemią, wojną). Natomiast jeżeli przyjmiemy za Zbigniewem Kwiecińskim (1999, s. 51), że „Edukację należy traktować jako całość warunków, procesów i czynności sprzyjających rozwojowi człowieka, tak aby mógł sprostać złożonym wyzwaniom współczesnego świata” – to problematyka uczenia się podejmowania trudnych, nowych, realnych wyzwań i mierzenia się z nimi – stać się powinna naczelnym celem edukacji, w tym także edukacji małego dziecka. Nie tylko w programach kształcenia zintegrowanego brakuje treści dotyczących trudnych tematów, ale także nie znajdziemy ich w tekstach podręczników. Także postawy nauczycieli wobec omawiania z uczniami negatywnych skutków zdarzeń trudnych związanych np. z pandemią czy wojną (np. temat śmierci bliskich osób) nie budzą optymizmu (Czudek-Ślęczka, 2012a, 2012b; Sielicka, 2015; Zamarian, Karwowski i Strutyńska, 2022; Królicza, 2012). Powtarzające się w szkole sytuacje unikania trudnej problematyki, niechęć do jej omawiania z dziećmi, mogą wywoływać sytuacje kryzysowe, trudne do pokonania lub zaakceptowania, a to może stanowić przyczynę pojawiania się wielu niepokojących zjawisk w życiu dzieci i młodzieży, takich jak np.: poczucie wyuczonej bezradności, wycofanie, agresja, poczucie zagrożenia, depresja (Ciżkowicz, 2009; Włodarczyk, 2011; Przewłocka, 2015). Zagrożenia lub wyzwania cywilizacyjne nie muszą zawsze być odbierane negatywnie, na przykład na niewykorzystane szanse i korzyści człowieka uczącego się w czasie pandemii COVID-19 zwraca uwagę Agnieszka Roguska (2022).

Sytuacje kryzysowe rozumiemy w tym tekście jako zdarzenia nowe, trudne, problemowe, jako przeszkody lub trudności, które wymagają zmiany lub reorganizacji myślenia i/lub zachowania, czasami uzupełnienia istniejących zasobów intelektualnych i emocjonalnych, zastosowania nieznanych wcześniej strategii działania. Należy podkreślić, że z pojawiającymi się w codziennych sytuacjach edukacyjnych nowymi dla dzieci (ale dla dorosłych przewidywalnymi) problemami, które mogą wywołać poczucie kryzysu, zajmują się pedagodzy - fachowcy praktyki edukacyjnej. Rozwiązywanie z dziećmi konkretnych problemów codziennych, związanych z pojawieniem się jakiegoś zagrożenia, nazwiemy tu działaniami w skali mikro. Przykładem takich działań np. w sytuacji wybuchu pandemii w 2020 roku było ustalenie z dziećmi i rodzicami nowego przebiegu zajęć zdalnych, rozwiązanie pojawiających się „tu u teraz” kłopotów wynikających z braku kompetencji medialnych lub cyfrowych dzieci, nauczanie się nowej organizacji pracy. Takie działania, każdy nauczyciel - praktyk wraz z dziećmi potrafi na bieżąco z lepszym lub gorszym skutkiem podejmować. Natomiast teoretycy związani z pedagogiką wczesnoszkolną powinni skupić się na działaniach typu makro, polegających na wypracowaniu w miarę uniwersalnych, ogólnych koncepcji przygotowania nauczycieli i uczniów do radzenia sobie z różnymi kryzysami niezależnie od ich rodzaju i specyfiki, na budowaniu teorii, na myśleniu, jak pomagać dzieciom rozwijać wybrane cechy osobowości i jakie stwarzać warunki do nabywania przez nie miękkich kompetencji, które sprzyjałyby pokonywaniu kryzysów. Chcemy tu wyraźnie podkreślić, że pedagogika wczesnoszkolna jako nauka, nie może pomagać nauczycielowi i uczniom doraźnie, ponieważ nie jest w stanie dostarczyć *ad hoc* skutecznych metod działania w sytuacji pojawiającego się trudnego zdarzenia, w nieprzewidywalnej wcześniej sytuacji kryzysowej, jak np. w 2020 roku wybuch pandemii koronawirusa, czy w 2022 roku wojny w Ukrainie.

Współczesne wyzwania cywilizacyjne i wynikające z nich priorytety edukacyjne

O zagrożeniach dla świata słyszymy najczęściej podczas wielkich, międzynarodowych spotkań, takich jak np. coroczne konferencje Międzynarodowego Forum Ekonomicznego w Davos czy sesje Zgromadzenia Ogólnego ONZ. W styczniu 2022 roku w Davos podano sześć ogólnie sformułowanych zagrożeń cywilizacyjnych: 1) wojna i groźby konfliktu globalnego, 2) terroryzm, 3) niekontrolowane migracje, 4) zmiany klimatyczne i degradacja środowiska, 5) epidemie chorób (infekcje wirusowe, np. COVID czy małpia ospa oraz choroby zakaźne, nowotwory i choroby układu krążenia,

choroby psychiczne, zwłaszcza depresja, uzależnienia); 6) rosnące różnice w dochodach pomiędzy północą i południem (Kobeszko, 2022). To nie są wszystkie zagrożenia, które pojawiły się XXI wieku i które z różnym nasileniem, i w różnej postaci odczuwają już dzieci w młodszym wieku szkolnym.

W tekście tym wyrażamy pogląd, że szansą na skuteczne uczenie się dzieci w młodszym wieku szkolnym, jak sprostać nowym pojawiającym się wyzwaniom XXI wieku, ale może być wykorzystanie w edukacji niektórych założeń psychologii pozytywnej, które traktowane tu są jako punkt wyjścia do wypracowywania pedagogicznych koncepcji inicjowania procesów profilaktycznych. Szczególnie ważne jest, aby przemyśleć m.in. takie kwestie, czy w edukacji ważniejszy jest stan wiedzy uczniów, czy ich poczucie dobrostanu?, czy chcemy wychować uczniów pesymistycznie czy optymistycznie nastawionych do szkoły i życia?, czy w edukacji bardziej cenimy ucznia reaktywnie czy proaktywnie nastawionego do życia, konformistycznego czy nonkonformistycznego; odtwórczego czy twórczego? To tylko niektóre pytania, na które poszukiwanie odpowiedzi może nam wyznaczyć kierunek działań z dziećmi w celu pomagania im w procesie mierzenia się z wyzwaniami cywilizacyjnymi XXI wieku.

Założenia psychologii pozytywnej

Idee psychologii pozytywnej są coraz częściej akcentowane w pedagogice, a ich możliwości aplikacyjne zdobywają uznanie nauczycieli. W poglądach przedstawicieli psychologii pozytywnej założenie wspierania rozwoju dziecka traktowane jest jako główny cel edukacji (Csikszentmihalyi, 1996; Seligman, 2004, 2011; Peterson, 2006) i wynika z uznania jego potencjału rozwojowego, zasobów intelektualnych i posiadanych dyspozycji społecznych.

Głównym przedmiotem zainteresowań psychologii pozytywnej jest dobrostan człowieka, a celem podejmowanych w jej ramach badań jest opisanie i wyjaśnienie, na czym z psychologicznego punktu widzenia polega dobre życie, i jakie czynniki prowadzą do poczucia dobrostanu (Ryan i Deci, 2001; Trzebińska, 2008, s. 9-11). Analizy i badania prowadzone w nurcie psychologii pozytywnej koncentrują się na rozwijaniu poczucia sensu i potrzeby samorealizacji, a poziom dobrostanu jest określany poprzez odwołanie się do stopnia, w jakim człowiek realizuje pełnię swoich możliwości (Ryan i Deci, 2001; Kołodziej-Zaleska i Przybyła-Basista, 2018). Realizacja założeń psychologii pozytywnej i dążenie do osiągnięcia dobrostanu, nie oznacza, że zachęca się człowieka do postrzegania świata przez „różowe okulary”, do niedostrzegania realnych problemów egzystencjalnych, czy koncentrowanie się wyłącznie na pozytywnych stronach doświadczenia ludzkiego (Kwiatek

i Wilczewska, 2015). Psychologia pozytywna zajmuje się również trudnymi sytuacjami. Wykorzystanie założeń psychologii pozytywnej w edukacji wymaga, aby do trudnych życiowych problemów podchodzić na dwa różne sposoby: 1) bezpośrednio: uczyć się w konfrontacji z nimi w działaniu, dzięki stworzonym programom pomocy i interwencji; 2) pośrednio: świadomie rozwijać w sobie to, co dobre, czyli takie umiejętności, dzięki którym można sobie radzić z negatywnymi doświadczeniami (Kwiatek i Wilczewska, 2015). W myśl psychologii pozytywnej człowiek analizuje zjawiska i podejmuje starania, by poznać swoje zasoby, które stwarzają mu szansę nie tylko do zmierzenia się z trudnościami, ale także pokonania ich, ponieważ w ramach tego nurtu podkreśla się, że ludzie są kreatywni, potrafią wymyślać nowe idee, tworzyć nowe rzeczy, pomysły i metody działania, z powodzeniem radzić sobie z problemami i trudnościami, potrafią wychodzić z opresji życiowych, ale przy tym również nieustannie cieszyć się życiem. W psychologii pozytywnej zakłada się, że człowiek jest bogaty wewnętrznie, odporny psychicznie, zdolny do rozwoju i samorozwoju, zna swoje możliwości, dokonuje wolnych wyborów, zdolny jest do podejmowania przemyślanych decyzji i do przeżywania *flow* (Tucholska i Gulla, 2007). Taki człowiek może podejmować najtrudniejsze wyzwania cywilizacyjne i pokonywać ewentualne kryzysy, które z nich wynikają (Hanson i Hanson, 2022; Czarnkowska, 2018).

Można zatem zadać retoryczne pytanie, czy we współczesnej praktyce edukacyjnej takie cechy dziecka są na co dzień cenione i rozwijane, czy odnajdziemy je w zapisach, np. celów lekcji?

Z trzech obszarów działań proponowanych przez przedstawicieli psychologii pozytywnej dwa (oprócz pozytywnej interwencji psychologicznej i pozytywnej psychoterapii), mogą być wskazaniem do wykorzystania ich w działalności edukacyjnej. Te obszary to: pozytywna diagnoza i pozytywna prewencja. Pierwsza polega na rozszerzeniu perspektywy diagnostycznej o identyfikację zasobów intelektualnych i emocjonalnych, mocnych stron oraz dyspozycji dziecka, stanowiących dla nauczyciela punkt wyjścia do opracowania indywidualnego programu pracy. Natomiast pozytywna prewencja dotyczy systematycznego wspierania dziecka w rozwoju kompetencji miękkich oraz uczenia, jak ich używać, aby osiągnąć cele życiowe i stan pełnego „rozkwitu” (Gula i Tucholska, 2007). Realizując założenia psychologii pozytywnej w edukacji wczesnoszkolnej warto wzmacniać przekonanie dziecka o jego możliwościach, pomagać mu orientować się w myśleniu o przyszłości, w tym, co może się stać, a nie tylko tym, co jest już faktem. Analizowanie przeszłych zdarzeń, sukcesów i niepowodzeń służyć ma wyciąganiu wniosków na przyszłość, budowaniu wiary w siebie, wzmacnianiu

optymizmu, dostrzeganiu w przeszłych negatywnych zdarzeniach wartości pozytywnych i budujących.

Według Martina Seligmana (2005) można wyróżnić trzy składniki poczucia dobrostanu: życie przyjemne (*the pleasant life*), zaangażowane (*the engaged life*), pełne sensu (*the meaningful life*). Warto w tym miejscu zastanowić się, jak wymienione elementy można interpretować w odniesieniu do dzieci w młodszym wieku szkolnym i jak można włączać je do procesu edukacji. Autor podkreśla, że życie przyjemne polega na aktywnym poszukiwaniu pozytywnych emocji w teraźniejszości, ale także w przeszłości i przyszłości (Seligman, 2005). Dzielenie się uczniów swoimi doświadczeniami z wydarzeń, których przecież sobie nie wybrały, może pomóc spojrzeć na swoją przeszłość z innej perspektywy i – nie negując negatywnych wydarzeń – dostrzec również pozytywne wątki w swojej historii życia. Opowiadanie jakichś historii z przeszłości, np. z pierwszych dni pandemii, pierwszych lekcji zdalnych, może zapobiec generalizowaniu złych doświadczeń na całą swoją przeszłość. Niedostrzeganie dobrych wydarzeń i skupianie się wyłącznie na złych, może obniżyć poczucie dobrostanu. Dlatego nauczyciel może pomóc dziecku odnaleźć wśród wspomnień te, które wywołują pozytywne uczucia i wiążą się z przyjemnymi doświadczeniami. Odtwarzanie tych wspomnień (rysunek, historyjki, opowiadania, plakaty, opowieści ruchowe, tworzenie książek obrazkowych – *picture books*, ect.), świadome zanurzenie się w zapamiętane sceny i „delektowanie się” nimi, to w myśl psychologii pozytywnej skuteczny sposób na wyrównanie dysproporcji w postrzeganiu złych i dobrych aspektów wybranych dni z historii swojego życia i uczenie się patrzenia w przyszłość z większym optymizmem¹. Drogę do poczucia dobrostanu ułatwia również budowanie nadziei i ufności wobec przyszłości. W sytuacjach kryzysowych dzieci dość często spotykają się z myśleniem katastroficznym dorosłych i przejmują ich sposób myślenia, co może prowadzić do pogorszenia ich samopoczucia i wywołać negatywne emocje, budować pesymistyczne podejście do życia.

¹ Jak podkreśla Agnieszka Roguska (2022) w czasie pandemii zauważono nasilenie się zjawiska *coviwertyzmu*, czyli wymuszenia nowego, bardziej zadowolającego stylu życia. Pandemia koronawirusa sprawiła, że wielu dowiedziało się o sobie nowych rzeczy. Dzięki wymuszonym zmianom w zachowaniu i nawykach spowodowanych przez pandemię poznajemy lepiej samych siebie, uczymy się traktować siebie z wyrozumiałością, a dobre kwestie, które pojawiły się czy też wymusiła pandemia, można utrzymywać i rozwijać po jej zakończeniu. To wartość dodana czasu pandemii, uważanego generalnie za zły i wyniszczający.

Jak może nauczyciel pracować nad tym, aby dziecko uczyło się patrzeć w przyszłość z większym optymizmem i nadzieją? Metoda rozwijania optymizmu i nadziei proponowana przez M. Seligmana polega na rozpoznawaniu, a następnie kwestionowaniu pesymistycznych myśli (Seligman, Reivich, Jaycox, Gillham, 1997; Seligman 2005; Czarnkowska, 2018). W procesie edukacji szkolnej można w ramach różnych obszarów edukacji próbować z dziećmi inaczej spojrzeć na przeżyte, dojmujące zdarzenia, podejść do nich z dystansem i rzeczowo przeanalizować dowody, na których opierają one swoje negatywne opinie dotyczące minionych sytuacji. Autorzy M. Seligman, K. Reivich, L. Jaycox i J. Gillham (1997); Czarnkowska (2018) proponują m.in., aby niekorzystne przekonania traktować jak rywala, którego celem jest uprzykrzenie nam życia, podjąć z nim walkę na argumenty i ostatecznie wyprowadzić go z błędu. W tym celu dzieci mogą wymyślać różne optymistyczne historie dotyczące możliwych zdarzeń i przedstawiać je w różnych formach wypowiedzi, np. tworzyć książki obrazkowe, wykonywać prace plastyczne różnymi technikami, wymyślać formy teatralne, improwizacje muzyczne, opowieści ruchowe.

Przygotować dzieci do życia zaangażowanego, to umożliwić im poznanie własnego potencjału, swoich zasobów intelektualnych i emocjonalnych, umiejętności i mocnych stron osobowości manifestowanych w różnych obszarach funkcjonowania: osobistego, szkolnego, rodzinnego. Aby móc wykorzystywać w życiu swoje mocne strony, najpierw trzeba je dostrzec. Niełatwo jest oczekiwać od dziecka działania w trudnych i nowych dla niego sytuacjach, kiedy nie dostrzega ono w sobie żadnego potencjału, brak mu motywacji do rozwoju i zaangażowania. Dlatego zadaniem nauczyciela w procesie edukacji szkolnej jest pobudzenie dzieci do refleksji, w jakich sferach swojego życia są najbardziej zaangażowane? W jakich obszarach życia wykorzystują swoje kompetencje? Jakie aktywności przynoszą im satysfakcję? Kolejnym zadaniem nauczyciela może być tworzenie takich okazji i sytuacji, w które dziecko bez nacisków, zaangażuje się w działania, świadomie wykorzystując swoje kompetencje. Mogą to być całkiem zwyczajne codzienne czynności.

Życie w poczuciu sensu stanowi ostatnią ścieżkę prowadzącą do odczuwania dobrostanu, która wiąże się z zaangażowaniem w coś, co wykracza poza osobisty interes dziecka. M. Seligman i in. (1997) podkreślają, że tu mniej chodzi o stawanie się coraz lepszym człowiekiem (jak w ścieżce zaangażowania), ale bardziej o to, aby czynić lepszym świat wokół siebie, zgodnie z własnym systemem wartości (np. sprawiedliwości, prawdy, przyjaźni, ect.). Wartości te pozwalają z optymizmem planować różne inicjatywy społeczne

i realizować je indywidualnie lub zespołowo. Podkreśla się (Seligman, 2005; Seligman, Reivich, Jaycox, Gillham, 1997; Ryan i Deci, 2001; Roguska, 2018), że rozumienie sensu tego co dzieje się wokół nas ma istotne znaczenie dla poziomu dobrostanu.

Założenia psychologii pozytywnej a/i założenia konstruktywizmu – relacja dysjunkcji czy koniunkcji w edukacji?

Analizując zbiór ogólnych założeń funkcjonujących w obrębie psychologii pozytywnej pod kątem zastosowania ich w edukacji warto przyrzeć się także paradygmatowi poznawczemu, w ramach którego można myśleć o tworzeniu uczniom warunków do uczenia się, jak radzić sobie z wyzwaniami cywilizacyjnymi i ewentualnymi kryzysami, które z nich mogą wynikać. Chodzi o to, aby dzieci samodzielnie budowały wiedzę o współczesnym złożonym świecie i aby uczyły się tego, jak sobie można w nim radzić. Przyjęty w naszym myśleniu paradygmat poznawczy ma charakter konstruktywistyczny, tzn. opiera się na założeniu, że rzeczywistość obiektywna nie istnieje (Leahly, 2008 za: Juńczyk, 2019) a to, co człowiek uznaje za rzeczywistość jest rezultatem jego własnej interpretacji, w której akcentuje te jej elementy i nadaje im znaczenia, które zgodne są z określonym stylem myślenia wyuczonym już w okresie wczesnego dzieciństwa (Juńczyk, 2019).

Należy podkreślić, że konstruktywizm jako teoria wiedzy i uczenia się jest coraz częściej obecny w praktyce edukacyjnej, jednak uważamy, że odwoływanie się w pedagogice wczesnoszkolnej tylko do tej teorii w procesie edukacji dziecka nie wystarcza. Naszym zdaniem jest ona zbyt wąska, ponieważ wyjaśnia tylko mechanizm uczenia się i budowania wiedzy o sobie i o świecie oraz podpowiada jak można organizować proces uczenia się i konstruowania wiedzy w szkole, natomiast teoria ta nie odnosi się do szerszych i bardziej ogólnych kwestii, jak choćby takich: o czym uczeń ma zdobyć wiedzę, aby móc dobrze funkcjonować we współczesnej rzeczywistości, w jakim celu uczeń ma ją zdobywać i jak może z niej korzystać na co dzień? Jakie cechy osobowości dziecka przydatne są w procesie radzenia sobie z kryzysami? Wymienione kwestie są zazwyczaj ignorowane w pedagogice wczesnoszkolnej lub traktowane są ateoretycznie. Sądzymy więc, że założenia psychologii pozytywnej mogą być swoistą podbudową do teorii konstruktywizmu, ponieważ w jej ramach opisuje się człowieka funkcjonującego w świecie współczesnym i radzącego sobie z jego złożonymi problemami, natomiast konstruktywizm wyjaśnia, jak człowiek buduje obraz świata i jak uczy się w nim działać kompetentnie. Zatem te dwa nurty mogą

być w pedagogice wczesnoszkolnej traktowane komplementarnie, mogą wzajemnie się dopełniać, dlatego może je charakteryzować relacja koniunkcji.

W świetle konstruktywizmu dziecko zdobywa wiedzę w sposób aktywny, w działaniu i dzięki samodzielnemu myśleniu. W praktyce edukacyjnej często podkreśla się, że dzieci już w pierwszych latach nauki szkolnej tracą motywację do uczenia się, stają się coraz bardziej reaktywne, nie podejmują inicjatyw, biernie czekają na gotowe polecenia. Warto zatem zwrócić uwagę na kolejne teoretyczne źródło inspiracji w procesie myślenia, jak budować motywację wewnętrzną dzieci, pobudzać ich nowe motywy do uczenia się, jak radzić sobie z własnymi doświadczeniami i z optymizmem patrzeć w przyszłość. Źródłem motywacji do podejmowania takich działań może być tworzenie warunków w edukacji do zaspakajania trzech uniwersalnych potrzeb dzieci. Potrzeby te opisali Edward Deci i Richard Ryan (1985), podkreślając, że ich urzeczywistnienie jest warunkiem osiągnięcia przez jednostkę dobrostanu.

Możliwości aplikacji teorii samookreślenia E. Deciego i R. Ryana w działaniach wspomagających dzieci w sytuacjach kryzysowych

Teoria samookreślenia (*Self Determination Theory*, SDT) zaproponowana przez E. Deciego i R. Ryana (1985) składa się z pięciu wzajemnie powiązanych koncepcji, które autorzy nazwali mini teoriami (subteoriami): teorii integracji organicystycznej, teorii oceny poznawczej, teorii orientacji kauzalnej, teorii potrzeb podstawowych oraz teorii treści celów.

W teorii SDT postrzega się człowieka jako system zdolny do samoregulacji, posiadający możliwość samorozwoju i integrowania swojego funkcjonowania, co sprzyja osiągnięciu dobrostanu (Ryan i Deci, 2000, s. 146; Deci i Vansteenkiste, 2004, s. 33). Człowiek jako aktywny organizm posiada wrodzony potencjał do działania i wrodzoną chęć do odkrywania otoczenia, uczenia się i poszerzania swoich kompetencji. Możliwości rozwijania tego potencjału umiejscowione są zarówno wewnątrz jednostki, jak i na zewnątrz (w środowisku, w którym ona funkcjonuje).

Ze względu na ograniczoną objętość tego tekstu skupimy się jedynie na jednej z pięciu subteorii, mianowicie teorii podstawowych potrzeb (*Basic Psychological Needs Theory*, BPNT): autonomii, kompetencji i relacji z innymi ludźmi oraz związkach występujących między nimi. Autorzy omawianej teorii definiują potrzeby jako wrodzone tendencje, które są podstawowym warunkiem psychicznej integracji oraz osiągnięcia dobrostanu (Deci i Ryan, 2000, s. 229). E. Deci i R. Ryan zakładają, że potrzeby te są wrodzone, przejawiają się w psychicznym funkcjonowaniu jednostki, a zaspokajanie

ich z jednej strony ma na celu osiągnięcie wewnętrznego spokoju i harmonii w życiu, czyli dobrostanu, a z drugiej strony ma ułatwić (poprzez budowanie motywacji wewnętrznej) procesy uczenia się świata i siebie oraz uczenia się, jak w tym świecie działać, jak radzić sobie z jego wyzwaniami, i jak zapobiegać lub przewycięzać pojawiające się kryzysy. Uniemożliwienie realizacji tych potrzeb nie tylko negatywnie wpływa na samopoczucie, a także może hamować procesy rozwojowe (Deci i Ryan, 1985). Zatem kwestią podstawową dla funkcjonowania dziecka, jego motywacji do podejmowania działań i przebiegu procesu uczenia się, jest realizacja wymienionych potrzeb także w procesie edukacji szkolnej (Głowska-Sołdatow, 2017).

Autonomia jest naturalną potrzebą człowieka, tendencją do kierowania własnym życiem, podejmowania istotnych i samodzielnych decyzji, czy wyrażania sądów. Oznacza przekonanie człowieka, że kontroluje on swoje zachowanie i jest odpowiedzialny za osiągnięcie swoich celów. Wolność wyboru z kolei sprawia, że pojawia się wewnętrzna chęć i potrzeba działania. Jednostki autonomiczne działają w czterech kluczowych wymiarach: w zakresie zadań (co zostanie wykonane); czasu (kiedy podejmie działanie); w zakresie pracy indywidualnej lub zespołowej (z kim wykona zadanie); w zakresie metod (jak zadanie zostanie wykonane). Deprywacja potrzeby autonomii oznacza uczucie nadmiernej presji i w przypadku uczniów występuje, gdy czują oni, że są nadmiernie kontrolowani, nie mają nic do powiedzenia i nie mają wpływu na to, co dzieje się w klasie i w szkole (Deci i Ryan, 1985, 2000).

Poczucie kompetencji to osobiste przekonanie jednostki, że potrafi wykonać określone zadania, bo ma odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności. To przekonanie powoduje, że człowiek podejmuje codzienne wyzwania, ma chęć do doskonalenia swoich umiejętności (Deci, Ryan, 1985, 2000). Poczucie kompetencji wyraża się w przekonaniu, że potrafię, mogę, umiem. Natomiast poczucie niekompetencji występuje, gdy uczniowie nie czują, że są zdolni do nauki i nie mają zaufania do swoich umiejętności.

Potrzeba relacji społecznych wynika z chęci odczuwania przynależności i przywiązania do innych osób lub grup. Brak przynależności odczuwana jest jako samotność, która o sobie daje znać, gdy uczniowie czują się wykluczeni i doświadczają braku przynależności do ważnych grup w szkole (Deci i Ryan, 1985, 2000).

Przytoczone wyżej wybrane założenia dotyczące ważności trzech podstawowych potrzeb człowieka mogą skłaniać badaczy, teoretyków, a także nauczycieli do refleksji, na ile we współczesnej praktyce edukacji wczesnoszkolnej tworzy się takie warunki, aby te trzy najważniejsze potrzeby mogły

być respektowane i świadomie zaspokajane. Powinny także, w zależności od rodzaju udzielonej na to pytanie odpowiedzi, skłonić do myślenia, co można zrobić nie tylko w ramach teorii ale także praktyki, aby umożliwić dzieciom poczucie dobrostanu, życia przyjemnego, zaangażowanego i pełnego sensu – także w szkole. Wszak, jak podkreślają Ryszard M. Łukaszewicz i Krystyna Leksicka:

Życie w epoce niepewności mocno komplikuje ludzką egzystencję, ale jednocześnie rodzi wiarę w siebie z konieczności. Każdemu pozostaje, aby w miarę własnych sił układać sobie możliwie godną i pomyślną drogę rozwoju. I w tym sensie edukacja próbuje nam pomóc radzić sobie w świecie zbyt dla nas złożonym, ale niech tylko próbuje, a nie wyręcza poprzez sposoby podniesione do rangi dogmatów (2018, s. 205).

Według wymienionych autorów edukacja jest sposobem uwalniania możliwości człowieka na jego drodze „próbowania, praktykowania, eksperymentowania, zderzania i konfrontowania starego z nowym, nowego z innym, a innego z twórczym; prowokowania dobrego lepszym, ciekawego ciekawszym, pewnego niepewnym, objaśniającego przekształcającym, kultury naturą i natury kulturą – rzeczywistości nadzieją!” (Łukaszewicz i Leksicka, 2018, s. 202).

... aby w edukacji nie wyważać otwartych drzwi

- zamiast podsumowania

Rozważania odnoszące się do wykorzystania założeń psychologii pozytywnej i teorii samookreślenia w edukacji warto podsumować, podając przykłady podjętych i opisanych już działań, które są dowodem na ich aplikacyjne właściwości. Inspirację do takich poszukiwań stanowić mogą przedsięwzięcia zakrojone na dużą skalę w szkole w Australii, która powstała przy udziale M. Seligmana (patrz: Kolber, 2014). Efekt tej współpracy stanowiło opracowanie programu zakładającego naukę wszystkich przedmiotów, w każdej fazie kształcenia opartego na założeniach edukacji pozytywnej. Poza tym należy podkreślić, że w nurt myślenia o człowieku opisywanego w ramach psychologii pozytywnej wpisują się także założenia edukacji *Reggio Emilia* (Maj, 2017; Ludwiczak i Maj, 2020). W podejściu *Reggio Emilia* zakłada się, że dziecko posiada ogromne możliwości rozwoju, jest twórcze, samodzielne, aktywne, kompetentne i zmotywowane do działania, może wyrażać siebie za pomocą „stu języków”, ale jest przede wszystkim autonomiczne i niezależne w swoich decyzjach i wyborach (*Reggio Emilia Approach*, 2022). Uczenie się

dotyczy tych problemów, które są wybierane przez same dzieci, są dla nich ważne, nowe i stanowią wyzwania.

Kolejnym przykładem możliwości aplikacji założeń psychologii pozytywnej w celu uczenia się dzieci rozumienia wyzwań cywilizacyjnych i uczenia się pokonywania możliwych kryzysów wynikających z nieumiejętności radzenia sobie z trudnościami życia, mogą być teoretyczne i praktyczne rozwiązania proponowane przez Łukaszewicza i jego współpracowników w ramach Wrocławskiej Szkoły Przyszłości. W licznych publikacjach dotyczących tej szkoły można odnaleźć wspólny mianownik z ideami głoszonymi w ramach psychologii pozytywnej (Łukaszewicz, 2012; Łukaszewicz, 2020, Łukaszewicz i Leksicka 2018, 2020). Autorzy rozumieją edukację „jako proces celowego tworzenia, organizowania i reorganizowania okazji do urzeczywistniania się życia ludzkiego w jego humanistycznych treściach” (Łukaszewicz i Leksicka, 2018, s. 23), a samą szkołę rozpatrują z trzech perspektyw: 1) jako wielką okazję próbowania świata i siebie; 2) drogę odkrywania ekologicznego porządku życia, 3) drogę dającą energię do przemieniania wyobraźni w wizje lepszego świata i przekraczania siebie (Łukaszewicz i Leksicka, 2018).

Innych inspiracji odnoszących się do realizacji założeń psychologii pozytywnej w procesie edukacji wczesnoszkolnej można poszukiwać w opracowanym przez Matthew Lipmana programie filozofowania z dziećmi (1997), w którym filozofia rozumiana jest jako szkoła stawiania pytań i myślenia oraz przestrzeń, w której można umiejętnie rozwijać i wykorzystywać naturalne dziecięce skłonności do nadawania sensu światu i własnemu w nim miejscu oraz poszukiwać możliwości optymalnego w nim funkcjonowania (Lipman i inni, 1997). Jak pisze Maria Szczepka-Pustkowska:

Dziecięce zajmowanie się filozofią można rozumieć dwojako jako naturalną skłonność dzieci do zadawania pytań (filozoficznych) wynikającą ze zdziwienia światem oraz jako (współ)filozofowanie w obrębie wspólnoty dociekającej (np. klasy szkolnej). (Współ)dociekanie z dziećmi (jako alternatywna metoda pracy dydaktycznej) wykorzystuje tę ich naturalną skłonność do zapytywania o świat (2020, s. 136).

Robert Sternberg, twórca koncepcji edukacji dla mądrości, wraz ze współautorkami (Sternberg, Jarvin i Grigorenko, 2018) przygotowali (dostępny w języku polskim) podręcznik metodyczny dla nauczycieli wszystkich szczebli edukacyjnych. Przedstawili strategie dydaktyczne mające na celu nie tylko rozwijanie umiejętności analitycznych uczniów, lecz także wychowywanie ich na szczęśliwe osoby. Autorzy podkreślają, że każdy człowiek rozwija się w toku aktywności prowadzącej do budowania harmonii wewnętrznej

z uwzględnieniem dobra innych. Elżbieta Płóciennik (2018a, 2018b, 2018c) w serii kilku książek przedstawiła nie tylko podstawy metodyczne, ale także propozycje praktycznego zastosowania (scenariusze zajęć) nawiązujące do koncepcji R. Sternberga, a pośrednio także do założeń psychologii pozytywnej.

Podsumowując warto podkreślić, że uwzględniając idee M. Seligmana w podejmowanych inicjatywach edukacyjnych, ważnych z punktu widzenia dzieci, warto zwracać uwagę na konstruowanie wiedzy praktycznej (proceduralnej a nie deklaratywnej). W procesie pomagania, jak radzić sobie z negatywnymi emocjami teraz i w przyszłości; uczenia, jak wybaczać, zrozumienia tego, co wydarzyło się w przeszłości, zawsze podkreślać fakt, że optymizm może poprawić naszą jakość życia, że każdy z nas może go praktykować, by tworzyć optymistyczne (co nie znaczy przez „różowe okulary) wizje przyszłości.

Zachęcając czytelnika do myślenia o wykorzystaniu w praktyce edukacyjnej założeń psychologii pozytywnej warto także podkreślić, że rozwiązania proponowane przez przedstawicieli tego nurtu psychologii nie wymagają wprowadzania zmian programowych, zakupu specjalistycznego sprzętu czy rekonstrukcji organizacyjnej szkoły (Juńczyk, 2019). Potwierdzają to wyniki badań (Ostaszewski, Rustecka-Krawczyk i Wójcik, 2009; Szymańska, 2014) wskazując, że zdecydowana większość założeń teorii dobrostanu ma charakter psychologiczny i nie są one bezpośrednio powiązane np. ze strukturą organizacyjną szkoły, kwestiami finansowymi czy proceduralnymi. Katalog celów, na które warto zwrócić w procesie edukacji dzieci dotyczy przede wszystkim kształtowania ich przekonań, budowania określonych relacji, rozwijania samoświadomości oraz systemu wartości (Juńczyk, 2019).

Zamysłem autorki tekstu nie było przedstawienie gotowych rozwiązań wykorzystania założeń psychologii pozytywnej w pracy z dziećmi, ponieważ musiałyby się one odnosić do konkretnej sytuacji kryzysowej, konkretnych trudności i doświadczeń, z którymi przyszło mierzyć się uczniom i konkretnemu dziecku - a to jest zadanie niewykonalne. Chodziło nam o wywołanie refleksji u pedagogów i przekonania, że można w pewnym sensie i w ogólnym zakresie przygotować uczniów do radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych poprzez skupianie się w działaniach edukacyjnych na stwarzaniu warunków do realizacji ich potrzeb: autonomii, kompetencji i relacji społecznych.

Bibliografia:

- Cizkowicz, B. (2009). *Wyuczona bezradność młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Przepływ. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Czarnkowska, L.R. (2018). Normalność a dobrostan – słów kilka o pozytywnym zdrowiu psychicznym. *Coaching Review*, 1(10), 3–10.
- Czudek-Ślęczka, S. (2012a). Dlaczego dorośli unikają rozmów z dziećmi o śmierci? W: Z. Rudnicki (red.), *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi* (497-506). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Czudek-Ślęczka, S. (2012b). Przygotowanie nauczycieli do rozmów z uczniami o śmierci – raport z badań. W: Z. Rudnicki (red.), *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi* (477-496). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., Vansteenkiste, M. (2004). Self – determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40.
- Głoskowska-Sołdatow, M. (2017). *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Gula, B., Tucholska, K. (2007). Psychologia pozytywna. Cele naukowo-badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji. *Studia z Psychologii w KUL*, Tom 14, Wydawnictwo KUL: Lublin 133-152.
- Hanson, R., Hanson, F. (2022). *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*. Gdańsk: GWP.
- Juńczyk, T. (2019). *Edukacyjne konteksty psychologii pozytywnej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kobeszko, Ł. (2022). *Sześć największych zagrożeń dla ludzkości (czyli dla nas) w XXI wieku*. Pobrano z: <https://pl.aleteia.org/2018/02/21>. (dostęp: 5.08.2022).
- Kolber, M. (2014). Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 156-165.

- Kołodziej-Zaleska, A., Przybyła-Basista, H. (2018). Dobrostan psychiczny i jego pomiar za pomocą polskiej wersji Oksfordzkiego Kwestionariusza Szczęścia. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 24, 1, 2018, 87-97.
- Królica, M. (2012). Śmierć w rozmowach z dzieckiem przedszkolnym – problem dla rodziców i nauczycieli. W: B. Grochmal-Bach (red.), *Pedagogiczna refleksja nad życiem i śmiercią* (189-204). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kwiatek, P., Wilczewska, K. (2015). Czym jest, a czym nie jest psychologia pozytywna? Poszukiwanie paradygmatu. *SEMINARE*, 36(4).
- Kwieciński, Z. (1999). Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. W: J. Koziński (red.), *Humanistyka przełomu wieków* (51-77). Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Lipman, M. (1997). *Filozofia w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan, F. (1997). *Filozofia w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Ludwiczak, J., Maj, A. (2020). Dialog dziecka z cyfrowymi technologiami – z doświadczeń przedszkoli w Reggio Emilia. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, vol. 15, 1(55), 39-59.
- Łukaszewicz, R. M. (2012). *Inna edukacja. Biografia drogi*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewicz, R. M. (2020). *Wrocławska Szkoła Przyszłości Plus, czyli lepsze jest możliwe. Działania praktyczne, wizje i projekcje nowego – innego – twórczego*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewicz, R. M., Leksicka, K. (2018). *Skrypt dydaktyczny struktury modelu i rozwiązań praktycznych eksperymentalnego i innowacyjnego projektu. Wrocławska Szkoła Przyszłości*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewicz, R. M., Leksicka, K. (2020). *Aneks do skryptu dydaktycznego struktury modelu i rozwiązań praktycznych eksperymentalnego i innowacyjnego projektu Wrocławska Szkoła Przyszłości*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Maj, A. (2017). Koncepcja stu języków dziecka w przedszkolach Reggio Emilia: o przełamaniu hegemonii języka werbalnego w dziecięcym procesie uczenia się. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 13/1(36), 112-120.
- Ostaszewski, K., Rustecka-Krawczyk A., Wójcik, M. (2009). Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów. *RAPORT dla szkół i władz oświatowych*

- Warszawy z realizacji drugiego etapu badań. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Płóciennik, E. (2018a). *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Płóciennik, E. (2018b). *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć w przedszkolu i szkole podstawowej*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Płóciennik, E. (2018c). *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć dla młodzieży*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Przewłocka J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Reggio Emilia Approach. Pobrano z: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/> (dostęp: 5.08.2022).
- Roguska, A. (2022). (Nie)wykorzystane szanse i korzyści człowieka uczącego się w czasie pandemii covid-19. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, t. XII, z. 4.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Seligman, M. (2004). Psychologia pozytywna. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (18-32). Warszawa: PWN.
- Seligman, M. (2005). *Prawdziwe szczęście*. Poznań: Media Rodzina.
- Seligman, M. (2011). *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Poznań: Media Rodzina.
- Seligman, M., Reivich, K., Jaycox, L., Gillham, J. (1997). *Optymistyczne dziecko. Jak wychowywać dzieci, aby nauczyć je optymizmu i dawania sobie ze wszystkim rady*. Poznań: Media Rodzina.
- Sielicka, E. (2015). Edukacja tanatologiczna – współczesne wyzwanie. *Pedagogika Społeczna* 2(56), 155-165.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., Grigorenko, E. (2018). *Mądrość, inteligencja i twórczość w nauczaniu: Jak zapewnić uczniom sukces*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

- Szczepska-Pustkowska, M. (2020). „Lipman na Kaszubach”, czyli po co filozofować z dziećmi w języku kaszubskim. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(13), 130-147.
- Szymańska, J. (2014). *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Tokarz, A. (1995). Motywacja samoistna i samoukierunkowanie - koncepcja Deciego i Ryana. W: A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, cz. II. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Włodarczyk, E. (2011). Zdarzenie losowe i sytuacja kryzysowa. Czyli o tym, że niekiedy sam czas to za mało, by uleczyć rany. W: E. Włodarczyk, I. Cytlak (red.), *Człowiek wobec krytycznych sytuacji życiowych. Z teorii i praktyki pracy socjalnej* (s. 311–330). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Zamarian, A., Karwowski, M., Strutyńska, E. (2022). The Attitude toward Death Education at School Questionnaire: Theoretical Framework and Psychometric Properties. *Studia z Teorii Wychowania*, tom XIII, 4(41), 305-322.