

Magdalena Kolber

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji

Psychologia pozytywna, w przeciwieństwie do psychologii klinicznej, koncentrującej się na patologii oraz deficytach, skupiona jest na ludzkich siłach, cnotach oraz zaletach. Szeroko rozpowszechniony problem depresji i stresu wśród młodych ludzi, malejące zadowolenie z życia oraz pozytywna korelacja pomiędzy pozytywnymi emocjami a zaangażowaniem w naukę przemawiają za tym, aby nauka dobrostanu odbywała się w szkole. Artykuł składa się z dwóch części. Celem pierwszej części jest przedstawienie kwestii teoretycznych związanych z psychologią pozytywną. W części drugiej zaprezentowano programy szkolne, których założenia wyrosły na gruncie psychologii pozytywnej.

Słowa kluczowe: psychologia edukacji, psychologia pozytywna, edukacja pozytywna, dobrostan, szczęście, szkoła przyszłości

Wprowadzenie

Psychologia pozytywna podejmuje problematykę dobrostanu oraz jakości życia, jak również poszukuje odpowiedzi na pytanie, jakie działania trzeba podjąć, by ukształtować szczęśliwych ludzi. Należy jednocześnie podkreślić, że ta nowa subdyscyplina nie jest w tym zakresie prekursorem. Na gruncie historii psychologii klasycznej oraz pedagogiki można znaleźć podobne koncepcje. Egzemplifikację stanowi humanistyczna szkoła psychologii, której twórcy, tacy jak Abraham Maslow i Carl Rogers, sformułowali wiele hipotez odnoszących się do doświadczenia jednostki i jej motywacji. Zgodnie z ich poglądami każda jednostka charakteryzuje się potencjalnymi zdolnościami zdrowego i twórczego rozwoju, a główną siłą napędową jest dążenie do samo-realizacji w celu aktualizacji owych szans. Z kolei John Dewey twierdził, że podstawą nauki powinny stać się przeżycia uczniów oraz umożliwienie im rozwiązania problemów. Maria Montessori natomiast stworzyła system przepelniony miłością, tolerancją, w którym centralne miejsce zajmuje dziecko wraz ze swoimi potrzebami. Efekty technik psychologii pozytywnej zastosowane w środowisku szkolnym zostały zbadane po raz pierwszy przez Elizabeth Hurlock, a przeprowadzony eksperyment pokazał, że to pochwala, a nie nagana, daje długofalowe, pozytywne rezultaty, niezależnie od umiejętności, wieku i płci dziecka (1925). Pamiętając o wkładzie wspomnianych osób, należy jednak podkreślić, że właściwy założyciel nowego nurtu to Martin

Seligman, który definiuje go następująco: „Psychologia pozytywna koncentruje się na tym, co sprawia, że życie jest warte życia. Jej badania i praktyka mają wyjaśnić tajemnice ludzkiej siły i przyczynić się do jej wzrostu” (za: Trzebińska, 2008, s. 15).

Dlaczego współczesnemu społeczeństwu potrzebna jest psychologia pozytywna?

Psychologia pozytywna zrodziła się pod koniec XX wieku jako opozycja do psychologii klinicznej tradycyjnie skoncentrowanej na negatywnych aspektach życia, takich jak deficyty i choroby psychiczne, ignorującej jednocześnie to, co w życiu dobre i pozytywne, a więc radość, szczęście, odporność, zaradność oraz zdolność odnowy. Pojawienie się nowego nurtu w nauce stanowiło jednocześnie reakcję na pogarszanie się wskaźników społecznych w najwyżej gospodarczo rozwiniętych krajach (Czapiński, 2004, s. 7). Najtrafniej problem ten opisany został w książce Davida Myersa *The American Paradox: Spiritual Hunger in an age of plenty*. Ze względu na wysoki poziom materialny oraz kształcenia dla Amerykanów wkraczanie w XXI wiek było okresem dostatku i obfitości. Należy jednak podkreślić, że wzrost gospodarczy nie jest kompatybilny z poczuciem szczęścia. Pomimo komfortowych warunków, jakimi może się cieszyć współczesny człowiek, paradoksalnie rosła liczba rozwodów, samobójstw, przestępstw, cięż wśród nieletnich, zgonów oraz chorób psychicznych we wszystkich grupach społecznych (2001). Zdaniem Zygmunta Baumana, podłoża tych problemów trzeba szukać w lęku przed utratą pozycji społecznej, degradacją, wykluczeniem, w erozji wartości i ubóstwie duchowym. Lęk powoduje niepokój, jak również zwiększa podatność na zaburzenia, co z kolei wpływa negatywnie na średnią długość życia. Upadek wartości zaś uniemożliwia nadanie życiu sensu, wspólne działanie oraz czerpanie z niego radości (Bauman, 2011, s. 139-147).

Seligman (2004, s. 18-31) tłumaczy wyżej wspomniane problemy jako wynik coraz wyraźniej odczuwanego braku instrukcji, jak żyć, by zachować zdrowie psychiczne. Przyczyn upatruje również w kryzysie współczesnej rodziny, osłabienie więzi rodzinnych prowadzi bowiem do alienacji ze środowiska społecznego, uniemożliwiając człowiekowi rozładowanie napięć w naturalnych relacjach społecznych. Poczuciu osamotnienia towarzyszą dolegliwości psychiczne, obniżające odporność jednostki na ponoszone porażki. Wreszcie nie mniej istotne duchowe wyposażenie „współczesnego człowieka – wiara w Boga, społeczność, naród” znacząco się skurczyło, nie pozostawiając mu już nic, w czym mógłby szukać ukojenia (Seligman, 2004, s. 24). Badania jakościowe Magdaleny Kleszcz oraz Małgorzaty Łączyk przeprowadzone wśród młodzieży pokazują, że relacje społeczne pozwalają zaspokajać ważne potrzeby, takie jak: korzystna wymiana, włączenie do grupy, zaufanie, faktyczność, których realizacja stanowi gwarancję doświadczenia pozytywnych emocji. Ponadto badani wskazywali rodzinę i przyjaciół jako tych, od których oczekują wsparcia, wskazówek czy porad (Kleszcz, Łączyk, 2012, s. 104). Wśród pesymistycznych elementów odnoszących się do życia współczesnego człowieka widoczne jest niewątpliwie światło w tunelu, okazuje się bowiem, że wartościami cenionymi przez młodych ludzi są miłość, przyjaźń i rodzina. Psychologia pozytywna poszukuje odpowiedzi między innymi na pytanie: jakie działania należy podjąć w sytuacji, kiedy tak wzniosłe wartości nie mogą być realizowane?

Czym jest dobre życie?

Psychologia pozytywna zogniskowana jest na dobrym życiu. Ewa Trzebińska wymienia trzy elementy takiej egzystencji. Pierwszy to dobrostan (*well-being*), odnoszący się do tych składników życia, które są dla niego korzystne, oraz do oceny stanu psychicznego i specyfiki danej osoby (2008, s. 40). Zgodnie z cebulową teorią szczęścia zaproponowaną przez Janusza Czapińskiego, dobrostan opiera się na trzech filarach: woli życia, ogólnym dobrostanie psychicznym oraz zadowoleniu z poszczególnych dziedzin życia (2004a, s. 89). Podkreślając podmiotowy charakter dążenia do szczęścia, warto przywołać terminy: optymalne funkcjonowanie oraz *flourishing*. Pierwszy z nich odnosi się do „procesów psychicznych i aktywności osoby, które zapewniają skuteczność działania ze względu na jej własne potrzeby oraz wymagania środowiska” (Sheldon, za: Trzebińska, 2008, s. 40). Termin *flourishing*, który nie doczekał się jak dotąd polskiego odpowiednika, oznacza w obszarze psychologii „żywołność, zdrowie fizyczne, pozytywne relacje z otoczeniem oraz rozwijanie się w kierunku osiągnięcia pełni potencjalnych możliwości we wszystkich zakresach funkcjonowania” (Keyes i Haidt, za: Trzebińska, 2008, s. 40). Owo przyjemne życie nie polega na „wędrowaniu przez świat społeczny z dołepionym uśmiechem, zgodnie z ideologią *keep smiling*” (Fortuna, 2013, s. 95). Psychologia pozytywna przywiązuje wagę do autentycznej radości, wynikającej z życia dobrze przeżywanego (*life well-lived*).

Drugi element odnoszący się do oceny jakości egzystencji to życie zaangażowane. Poczucie zaangażowania często opisywane jest jako doświadczenie optymalne lub stan przepływu (*flow*). Amerykański psycholog Mihaly Csikszentmihalyi twierdzi, że warunkiem stanu przepływu, a zatem stanu głębokiego zadowolenia jest przejęcie kontroli nad działaniami, „bycie panem własnego losu” (2005, s. 16).

Uzyskanie kontroli nie jest łatwe, a czasem może być bolesne. Jednak w dłuższej perspektywie daje człowiekowi poczucie panowania, a nawet świadomość uczestnictwa w decydowaniu o treści własnego losu – co jest bliskie szczęściu w jego konwencjonalnym rozumieniu (Csikszentmihalyi, 2005, s. 17).

Autor podkreśla również, że przepływ może zaistnieć w przypadku jasnych celów, a także zadań trudnych, ale wykonalnych, pozostających w granicach możliwości człowieka (Csikszentmihalyi, 2005). W edukacji, w obszarze socjokulturowych teorii uczenia się, odpowiednik poczucia zaangażowania stanowi aktywność rzeczywista. Dziecko wykazuje aktywność w interakcji edukacyjnej, kiedy podejmuje działanie z własnej inicjatywy, samodzielnie stawia sobie cele, wie, co robi i dlaczego, a zatem jego aktywność jest „naprawdę”, a nie „na niby”. Ważnym aspektem tak rozumianej aktywności jest kierowanie własną pracą, by w rezultacie osiągnąć samostereowność oraz towarzyszące jej entuzjazm i radość (Filipiak, 2012, s. 25-27). Poza życiem przyjemnym i zaangażowaniem psychologia pozytywna rekomenduje jeszcze jedną drogę prowadzącą do poczucia lepszej egzystencji, a mianowicie: życie pełne sensu. Milionowa sprzedaż książki Victora Frankla *Człowiek w poszukiwaniu sensu* stanowi potwierdzenie duchowego ubóstwa współczesnego człowieka, jak również uwiadcznia, że problem poczucia sensu jest w dzisiejszych czasach niezwykle aktualny¹. Życie człowieka, który

¹ Jest to odpowiedź autora na pytania dziennikarzy proszących o wyjaśnienie tak spektakularnego sukcesu książki.

zgubił sens, jest pełne chaosu i nieufności, brak w nim nadziei, pasji, zmniejszają się też zaangażowanie, entuzjazm oraz postawa twórcza (Fortuna, 2013, s. 231). Warto podkreślić również stosunek logoterapeuty do ślepej pogoni za sukcesem, zabijającej możliwość realizowania istotnych wartości.

Do sukcesu bowiem, tak jak do szczęścia, nie można dążyć; musi on z czegoś wynikać. (...) Szczęście po prostu musi samo do mnie przyjść i to samo dotyczy sukcesu: sukces przydarza się nam, kiedy o niego nie zabiegamy. Trzeba słuchać, co nam podpowiada sumienie, a następnie realizować jego nakazy zgodnie ze swoją najlepszą wiedzą (Frankl, 2009, s. 17).

Autor przekonuje, że życie ma sens w każdej sytuacji, nawet tak skrajnej jak pobyt w obozie koncentracyjnym, a człowiek zawsze stoi przed możliwością wyboru postawy. Ta, na którą się zdecyduje, zależy od jego indywidualnej decyzji, a nie od okoliczności (Frankl, 2009, s. 197). Psychologia pozytywna ukierunkowana jest na poszukiwanie mocnych stron człowieka, które posiada on w formie nieświadomionej, wyrażonej sześcioma cnotami, a są nimi: mądrość, wiedza, odwaga, człowieczeństwo, sprawiedliwość, wstrzemięźliwość, transcendentja oraz siły je stymulujące (tab. 1). Wymienione cnoty rozwijają się pod wpływem doświadczenia i wychowania, a ponadto wzmagają one radość życia, podnoszą jego jakość, a w obliczu porażki chronią przed chorobami psychicznymi (Blum, 2009; Fortuna, 2012, s. 99-101).

Tabela 1. Katalog cnot i sił je wspomagających

Cnota	Siła
Mądrość i wiedza	kreatywność, ciekawość, otwartość umysłu, krytycyzm i afirmacja, przyjemność uczenia się, wyczuwanie perspektywy i rozeznanie
Odwaga	autentyczność i szczerowość, waleczność, wytrwałość, entuzjazm i optymizm
Człowieczeństwo	uprzejmość i hojność, miłość, inteligencja emocjonalna
Sprawiedliwość	prawość i wielkoduszność, duch zespołu i lojalność, liderowanie
Wstrzemięźliwość	współczucie i wybaczenie, skromność i pokora, cierpliwość, roztropność i rozważa, panowanie nad sobą
Transcendentja	docenianie piękna, wdzięczność i uznanie, nadzieja, uśmiech, wiara i duchowość

Źródło: opracowanie własne na podstawie Blum, 2009.

Potrzeba i zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji

W świetle zaprezentowanej diagnozy kondycji współczesnego człowieka należałoby przeanalizować wyniki badań odnoszących się do polskiej szkoły. Pokazują one, że wraz z etapem kształcenia następuje spadek pozytywnych postaw uczniów wobec szkoły, maleje również motywacja do nauki i wzrasta poziom wyuczonej beznadziei (Niemierko, 2002; Woynarowska, 2005; Majerek, 2007; Cizkowicz, 2009). W ciągu

pierwszych pięciu lat XXI wieku dwukrotnie wzrosła liczba polskich nastolatków, które zwróciły się o pomoc psychologiczną. Pod względem poziomu napięcia nerwowego polska młodzież zajmuje jedno z pierwszych miejsc w zjednoczonej Europie (Redlińska, 2005). Rezultaty badań dotyczących prokrastynacji młodzieży pokazały, że głównym katalizatorem mogącym przyczynić się do podjęcia decyzji o zwlekaniu są: perfekcjonizm, czynniki rozpraszające, brak pewności siebie, lęk przed porażką oraz unikanie dyskomfortu (Korona, 2013, s. 23). Na uwagę zasługują również badania CBOS z 2007 roku traktujące o społecznym wizerunku polskiej szkoły. Większość respondentów uważa, że polskie szkoły, zapewniając wykwalifikowaną kadrę nauczycielską oraz wysoki poziom wiedzy, stwarzają pełne warunki do wszechstronnego rozwoju intelektualnego. Zdecydowana większość badanych twierdzi, że szkoła wywiązuje się z obowiązku zapewnienia uczniom możliwości rozwoju duchowego i fizycznego. Zdecydowanie negatywne opinie przeważają w zakresie dwóch funkcji szkoły: dotyczących przygotowania młodzieży do życia rodzinnego oraz radzenia sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie (Internet). Powyższe wyniki badań skłaniają do refleksji nad poprawnością ukierunkowania dzisiejszego systemu edukacyjnego.

Seligman, chcąc wyjaśnić założenia edukacji pozytywnej, zadaje rodzicom dwa proste pytania. Pierwsze z nich to: „Czego pragniesz dla swoich dzieci?”. Rodzice najczęściej odpowiadają: szczęścia, pewności siebie, satysfakcji, równowagi, dobrych rzeczy, uprzejmości. Na pytanie drugie: „Co obecnie szkoła oferuje twoim dzieciom?” rodzice udzielają następujących odpowiedzi: osiągnięcia, umiejętności myślenia, sukces, konformizm, umiejętność czytania i pisanie, liczenia, dyscyplinę. Nawet pobieżna analiza powyższych stwierdzeń pozwala dostrzec, że dotyczą one odmiennych kwestii: pierwsze odnoszą się do kategorii dobrostanu (*well-being*), a drugie – stanu wiedzy. Zatem wysiłki osób związanych z edukacją powinny skupiać się na wzbogaceniu tradycyjnego modelu o wiedzę i doświadczenia towarzyszące dobrostanowi (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, Linkins, 2009). W rezultacie rodzice otrzymają to, co uważają, że jest dla ich dzieci ważne, nie rezygnując z tego, co oferuje im obecnie edukacja. Korzyści edukacji pozytywnej potwierdzane są wynikami badań, zgodnie z którymi rozwijanie dobrostanu stanowi antidotum na depresję, zwiększa satysfakcję z życia, jak również wpływa na elastyczność procesów poznawczych (Seligman i in., 2009, s. 295). Techniki inspirowane psychologią pozytywną rozpowszechniane są nie tylko w celu poprawienia dobrostanu dzieci, ale również na rzecz tzw. dobrego starzenia się (*aging well*). Z badań George’a Vaillanta wynika, że jednym z najistotniejszych czynników prognozujących wysoką jakość egzystencji w jesieni życia jest rozwijanie właściwych cech psychicznych i nawyków już w dzieciństwie (za: Trzebińska, 2008, s. 128).

Za pioniera we wprowadzaniu założeń psychologii pozytywnej w edukacji uznawana jest największa koedukacyjna szkoła z internatem w Australii – Geelong Grammar School (GGS), której dyrektor, zainteresowany rezultatami badań, zaprosił do swojej placówki profesora Seligmana oraz jego piętmastoosobowy zespół z Centrum Psychologii Pozytywnej Uniwersytetu w Pensylwanii. Owoc dyskusji, a następnie wieloletniej współpracy stanowiło opracowanie programu zakładającego naukę wszystkich przedmiotów w każdej fazie kształcenia opartego na założeniach edukacji pozytywnej. Wydany w 2012 roku oficjalny dokument precyzuje jasno cele i metody, jak również prezentuje wielowymiarowy model, obejmujący sześć powiązanych sfer nauczania, którego centralnym elementem stała się koncepcja „rozkwit”. Pierwsza sfera, kluczowa dla stworzenia warunków

rozkwitu, to pozytywne zależności (*positive relationship*), obejmuje ona umiejętności związane z komunikacją międzyludzką. Sfera druga – pozytywne emocje (*positive emotions*) – skoncentrowana jest na przewidywaniu, doświadczaniu, przedłużaniu i budowaniu pozytywnych emocji oraz na radzeniu sobie z emocjami negatywnymi. Celem kolejnej sfery – pozytywne zaangażowanie (*positive engagement*) – jest rozwijanie w uczniach umiejętności doświadczania całkowitego zaangażowania się w daną czynność oraz zachęcanie do samopoznania w zakresie odkrywania czynności sprawiających radość. Sfera pozytywne osiągnięcia (*positive accomplishment*) skupia się na rozwijaniu własnego potencjału poprzez urzeczywistnienie osobistych dążeń. Pozytywne zdrowie (*positive health*) zaś to sfera ogniskująca się na kształtowaniu dobrych nawyków w celu utrzymania jak najlepszego poczucia psychicznego, fizycznego i społecznego. Ostatnia sfera – pozytywne cele (*positive purpose*) – ma za zadanie ukierunkowanie uczniów na odnalezienie sensu i celu życia poprzez wyjście poza egocentryzm i zaangażowanie się w działania na rzecz innych (Kwiatek, Bajer, 2013). Choć pierwsze wyniki badań pojawiają się dopiero w 2015 roku, już teraz dowiedziono, że program zwiększył odporność psychiczną młodzieży, ich motywację, gotowość do podejmowania edukacyjnych wyzwań oraz podniósł poziom zadowolenia z pracy nauczycieli. Wyniki wskazują również na spadek liczby problemów wychowawczych, takich jak agresja czy przestępczość (Juńczyk, 2014).

Kolejną propozycją rozwijania dobrostanu jest program Martina Lipmana *Filozofia dla dzieci (Philosophy for Children, F4C)*. Oparta na zasadzie dialogu sokratejskiego koncepcja nastawiona jest między innymi na rozwój możliwości poznawczych poprzez naukę samodzielnego i krytycznego myślenia, rozwój osobowy ucznia, ze szczególnym uwzględnieniem wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej. Z perspektywy założeń psychologii pozytywnej ważne jest kształtowanie refleksyjnej postawy w zakresie moralności oraz odkrywanie sensu. Umiejętnościom tym sprzyja rozwinięcie narzędzi myślowych (*thinking tools*), do których należą między innymi: posługiwanie się kryteriami, przewidywanie konsekwencji, uzasadnienie przekonań, odkrywanie alternatywnych możliwości oraz relacji całość – część. Dzieci niepotrafiące rozpoznać sensu doświadczenia, dla których świat jest miejscem fragmentarycznym, niepodejmujące wysiłku rozumienia siebie (ale również innych) będą szukały „drogi na skróty”, eksperymentując z narkotykami lub ulegając psychozie (Lipman, Sharp, Oscanyń, 2008, s. 24).

Program *Growth Mindset*² popularyzuje przedstawioną przez Carol Dweck teorię, którą można lapidarnie ująć słowami: „Wszystkiego można się nauczyć – wymaga to tylko czasu lub odpowiednich strategii”. Autorka programu, opierając się na badaniach własnych, twierdzi, że głównym ograniczeniem³ możliwości uczniów w przyswojeniu określonych treści są przekonania na swój temat, a mianowicie nastawione na trwałość albo na rozwój (2013). Idąc w ślad za tym rozróżnieniem, Dweck charakteryzuje dwie grupy ludzi w następujący sposób. Pierwsi (*fixed mindset*) to osoby, których nastawienie bazuje na przekonaniu, że cechy, takie jak iloraz inteligencji, określona osobowość, charakter moralny, ustalone są raz na zawsze. Zatem, w ich mniemaniu, potencjał ludzki jest skończoną wartością. Takie przekonanie zmusza człowieka do nieustannego udowadniania własnej wartości. Typowe zachowanie stanowi też tendencja do unikania wysiłku oraz podejmowania nowych

² Program nie doczekał się jeszcze polskiego odpowiednika.

³ Autorka przekonuje również, że wyobrażenia na własny temat mają wpływ na to, jak wygląda życie.

wyzwań. Postawa taka wynika z obawy przed porażką, która mogłaby boleśnie urazić ego. Nastawienie na rozwój (*open mindset*) opiera się natomiast na przekonaniu, że inteligencję, zdolności, umiejętności można rozwijać poprzez pracę. Osoby takie rozumują w kategoriach samokształcenia, są otwarte na najrozmaitsze metody przyswajania wiedzy i chętnie wsłuchują się w informacje odnośnie do stanu obecnych możliwości. Przytoczone rozróżnienie Dweck implikuje zmiany w praktyce edukacyjnej. Misja nauczycieli (a także rodziców) powinna polegać na rozwijaniu potencjału (intelektu i talentu) poprzez strategię, pracę oraz podejmowanie odpowiednich decyzji. Autorka radzi nauczycielom, by przyjrzeni się komunikatom kierowanym do uczniów, temu, co dają im do zrozumienia: „Twoje cechy są niezienne, a ja je osądzam” czy też „Ciągłe się rozwijasz, a ja interesuję się Twoim rozwojem”. Przestrzega jednocześnie przez udzielaniem kuszących pochwał dotyczących inteligencji, które w ostatecznym rachunku mogą podkopywać pewność siebie (Dweck, 2013, s. 232). W tak zdefiniowanym środowisku uczenia się zmodyfikowana zostaje definicja błędu oraz podejście do porażki. Błąd staje się naturalnym elementem procesu uczenia się, jak również wskazówką do dalszej nauki, z kolei porażka stanowi okazję do refleksji i wyciągania wniosków na przyszłość.

Model pozytywnego rozwoju młodzieży o nazwie *Koło Dzielności* (*Circle of Courage*) opiera się na wynikach badań antropologicznych nad praktykami ludów plemiennych. Z analizy zebranego materiału wynika, że aby zachować zdrowie emocjonalne oraz wewnętrzną moc, młodzież potrzebuje poczucia przynależności, doskonałości, niezależności oraz wspaniałomyślności. Niestety, współczesny styl życia, naznaczony skutkami postępu technologicznego, nie sprzyja pielęgnowaniu tych wartości. W rezultacie zamiast dążenia do przynależności dzieci żyją w niepełnych rodzinach, uczęszczają do nieprzyjaznych szkół, a oderwani od pozytywnych rodziców i rówieśników, gubią się w moralnym labiryncie współczesnego świata. Zaprzestanie rozwijania potrzeby doskonałości skutkuje przyjęciem przez uczniów, mówiąc językiem Dweck, celu wykonaniowego (za: Dembo, 1997, s. 142). Priorytetami dla takich osób są współzawodnictwo, porównanie społeczne, a nie osiągnięcie doskonałości, mistrzostwa czy doświadczenie przyjemności. Pozbawianie uczniów możliwości podejmowania decyzji w sposób samodzielny nie sprzyja rozwijaniu niezależności, odpowiedzialności oraz podmiotowości. Zdaniem autorów programu proces nauczania winien być oparty na budowaniu szacunku, nauczaniu samodyscypliny, zachęcaniu do podejmowania decyzji oraz rozwiązywania problemów. Miejsce dążenia do wspaniałomyślności, kultywowane w społeczeństwach plemiennych, zajmują czynności związane z gromadzeniem dóbr (Brendtro, Brokenleg, Bockern, 2005). Trudno nie zgodzić się z Zygmuntem Baumanem, którego zdaniem „konsumpcjonizm oznacza przekształcanie się istot ludzkich w konsumentów i sprowadzanie wszystkich pozostałych wymiarów człowieczeństwa do roli czynników drugoplanowych, wtórnych i podrzędnych” (2011, s. 109). Tak skonstruowany świat nie sprzyja rozwojowi naturalnej potrzeby okazywania troski i pomocy innym.

Przykładem kolejnego oddziaływania nastawionego na kształtowanie u młodzieży cnót jest program *Nauczenie dla mądrości*. Na gruncie pedagogiki i psychologii mądrość zdefiniowana została jako „zdolność wrodzona lub nabyta, która wskazuje człowiekowi właściwy kierunek życia i pomaga mu zapewnić sobie pomyślność, a nawet szczęście (...) Jej źródłem jest zarówno doświadczenie osobiste, jak i zdroworozsądkowa obserwacja zachowania ludzi oraz wiedza o charakterze naukowym” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 485). Mądrość wiąże się z wysokim poziomem kompetencji osobistych oraz interpersonalnych i umiejętnością słuchania, dawania

rad. Wykorzystywana jest nie tylko dla dobra własnego, ale też innych (Baltès, Staudinger, za: Carr, 2004, s. 181). Zgodnie z psychologią rozwojową okres dorastania i wczesna dorosłość odznaczają się najbardziej dynamicznym wzrostem mądrości, co oznacza, że najlepszym momentem do wprowadzenia działań w tym zakresie jest czas spędzony w szkole (Baltès, Glück i Kunzmann, za: Trzebińska, 2008, s. 129). Zrównoważona teoria mądrości, stanowiąca podstawę teoretyczną programu, bazuje na trzech fundamentach: myśleniu refleksywnym, dialogowym i dialektycznym. Myślenie refleksywne polega na analizowaniu, monitorowaniu, korygowaniu działań w celu wyłonienia najlepszego rozwiązania. Myślenie dialogowe prowadzi do uwzględnienia w działaniu różnych perspektyw analizowanej sprawy, a rozwijane jest ono stopniowo poprzez wysłuchanie innych punktów widzenia niż własny, a następnie dyskusowanie na ich temat. Myślenie dialektyczne pozwala na integrację dwóch sprzecznych punktów widzenia poprzez kwestionowanie, poszukiwanie ich ograniczeń oraz generowanie własnego rozumienia oderwanego od racji stron (Sterberg, za: Trzebińska, 2008, s. 130).

Zakończenie

Irena Obuchowska opisuje szkołę marzeń w następujący sposób:

Po pierwsze, chciałabym, aby stanowiła „trójkąt interakcji”, z główną rolą nauczycieli, ale też z liczącym się głosem uczniów oraz ich rodziców. Po drugie, aby (...) realizowała hasło „nauczania dla uczenia się”. Po trzecie, aby nauczanie w większym stopniu obejmowało wiedzę o samym człowieku (...). Po czwarte, aby kształciła ważne kompetencje społeczne, takie jak współdziałanie, umiejętność komunikowania się oraz wzajemne wspomaganie w potrzebie. Po piąte, aby uczyła dostrzegania dobrych stron w ludziach, rozumienia i akceptacji inności (...). Po szóste, aby uczyła racjonalnego pokonywania trudnych sytuacji. I po siódme, aby w szkole było dużo radości i obcowania z pięknem (Obuchowska, 2011, s. 5).

Psychologia pozytywna jest młodym nurtem i cały czas podlega licznym przemianom. Za wcześnie więc na ocenę, czy spełniły się słowa Seligmana, że będzie to nowa nauka, która „pokaże światu, jakie działania prowadzą do szczęścia, do ukształtowania pozytywnych ludzi, rozkwitających społeczności i sprawiedliwego świata” (za: Trzebińska, 2008, s. 182). Przedwczesne byłoby również stwierdzenie, że pomoże ona zrealizować przytoczone postulaty Ireny Obuchowskiej. Jednak analiza alarmujących wyników badań na temat pogarszającego się stanu psychicznego współczesnego społeczeństwa pozwala twierdzić, że dzisiejszej edukacji potrzebne jest uzupełnienie w postaci wiedzy i doświadczenia związanych z dobrostanem, które będą wzmacniały siły drzemiące w młodych ludziach, wspierając ich w funkcjonowaniu w świecie chaosu, nieładu, niepewności, samotności, przypadkowości.

Bibliografia

- Bauman Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Blum R. (2009). *Psychologia pozytywna w praktyce*. Warszawa: KDC.
- Brendtro L., Brokenleg M., Bockern S. (2005). The Circle of Courage and Positive Psychology. *Reclaiming children and youth*, nr 14(3).

- Carr A. (2004). *Psychologia pozytywna*. Poznań: Wyd. „Zysk i S-ka”.
- Ciżkowicz B. (2009). *Wycuczona bezradność młodzieży*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Csikszentmihalyi M. (2005). *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Taszów: Wyd. „Moderator”.
- Czapiński J. (2004a). *Psychologiczne teorie szczęścia*. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Czapiński J. (2004b). Wstęp. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Dembo M. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Dweck C. (2013). *Nowa psychologia sukcesu*. Warszawa: Wyd. „Muza S.A.”.
- Filipiak E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: GWP.
- Fortuna P. (2013). *Pozytywna psychologia porażki*. Sopot: GWP.
- Frankl V.E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa: Wyd. „Czarna Owca”.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hurlock E. (1925). An evaluation of certain incentives in school work. *Journal of Educational Psychology*, nr 16.
- Juńczyk T. *Model współpracy z młodzieżą oparty na założeniach psychologii pozytywnej*. Zaczepnięte dnia 8 maja 2014 r. Strona internetowa http://www.bc.ore.edu.pl/Content/550/T032013_T.+Juńczyk.pdf.
- Kleszcz M., Łączek M. (2012). *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Korona K. (2013). Skłonność dziecka do prokrastynacji a jego środowisko wychowawcze. W: Z.B. Gaś (red.), *Młodzież zagubiona – młodzież poszukująca*. Lublin: Wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- Kwiatk P., Bajer P. (2013). Aplikacja psychologii pozytywnej w edukacji na przykładzie doświadczenia Geelong Grammar School (Australia). *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 17 (2).
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S. (2008). *Filozofia w szkole*. Warszawa: CODN.
- Majerek B. (red.) (2007). *Zjawisko niechęci wobec szkoły. Studium empiryczne szkolnej absencji*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Myers D.G. (2001). *The American paradox: Spiritual Hunger in an age of plenty*. New Haven: Yale Nota Bene & Yale University Press.
- Niemierko B. (2002). Egzaminu pożądanego i niechcianego. W: B. Niemierko, J. Brzdęk (red.), *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnątrzszkolne i zewnątrzszkolne a jakość pracy szkoły*. Katowice: OKE.
- Obuchowska I. (2011). Szkoła moich marzeń. *Psychologia w Szkole*, 3(31).
- Redlińska I. (2005). Niedojrzali jak dzieci, nerwowi jak dorośli. *Rzeczpospolita*, 16 listopada.
- Seligman M., Ernst R., Gillham J., Reivich K., Linkins M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 34(3).
- Seligman M. (2010). *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań: Media Rodzina.
- Seligman M. (2004). *Psychologia pozytywna*. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Spółeczny wizerunek polskiej szkoły*. (2007). CBOS. Zaczepnięte 8 maja 2014 r. Strona internetowa http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_091_07.PDF.
- Trzebińska E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Woynarowska B. (2005). Zmiany w postrzeganiu przez uczniów środowiska psychospołecznego szkoły w Polsce w latach 1994-2002. *Edukacja*, nr 3 (91).

Summary

Application of positive psychology in education

Positive psychology, unlike clinical psychology that focuses on abnormality and deficits, is centred on person's strengths, virtues and advantages. The high prevalence of depression and anxiety among young people, decreasing life satisfaction, and the positive correlation between positive emotion and engagement in learning all confirm that well-being ought to be taught at school. The article comprises two parts. The aim of the first is to present some theoretical issues related to positive psychology. A further part of the article demonstrates selected school programs grounded in the principles of positive psychology.

Key words: psychology of education, positive psychology, positive education, well-being, happiness, the school of the future