



Anna Przybyło Anna Hildebrandt-Mrozek Roman Leppert

Wrocław, 12.12.2023

Szczęście w Szkole: inspiracje-badania-praktyki

Seminarium 4 w cyklu *Szczęście w Szkole*: Uczeń szczęśliwy? Czyli jaki? I po co?, dr hab. Piotr Michoń, 11.12.2023

Dr hab. Piotr Michoń rozpoczął swoje wystąpienie od pytania: „czym jest szczęście?”, odnosząc się do znanej pozycji Władysława Tatarkiewicza „O szczęściu”, wydanej po raz pierwszy w 1965 r. w serii Wielcy Filozofowie Wydawnictwa Naukowego PWN.

Każdy z nas podąża w życiu inną ścieżką. Na tej ścieżce wszyscy jesteśmy „ofiarami” niespodzianek i nieoczekiwanych wydarzeń. Niektóre wydarzenia mogą być całkiem przyjemne. Są to momenty, w których oferuje się nam szansę na nową karierę lub możliwość pracy nad czymś, co nas pasjonuje. Ale niestety nie wszystkie wydarzenia w życiu są szczęśliwe.

Co nauka mówi o szczęściu i czterech zasadach bycia szczęśliwym.

Badacze udowodnili, że szczęście tak naprawdę kryje się w naszej własnej postawie. Pozytywne nastawienie, które sprawia, że jesteśmy otwarci i gotowi na „chwytanie” nowych możliwości i nowych szans. Dlatego według nich szczęście „rodzi się” w naszym umyśle, nie jest kwestią przypadku.

Jednak Richard Wiseman, profesor psychologii, wyjaśnia, że szczęście nie jest czymś, co może spotkać każdego, nawet jeśli uważa się za szczęśliwca. Wskazuje, że szczęście to pojęcie, które można zmierzyć. Aby to potwierdzić, Wiseman przeprowadził dwa badania.

W pierwszym badaniu obserwował osoby, które uznają siebie za szczęściarzy, i osoby, które zdiagnozowały siebie jako pechowców. Poprosił ich o przeczytanie gazety. W gazecie napisał: „Powiedz eksperymentatorowi, że to widziałeś i wygraj 250 funtów”.

W drugim badaniu przeprowadził ankietę wśród osób, które identyfikują się jako osoby mające szczęście, oraz osoby, które klasyfikują się jako osoby nieszczęśliwe. Te osoby zostały poproszone o przejrzanie gazety i policzenie, ile zdjęć się w niej znajduje.

Wyniki obu badań wykazały, że osoby, które określiły siebie jako pechowce, nie widziały dodatku w gazecie i udało im się policzyć zdjęcia dopiero po 2 minutach. Natomiast „szczęśliwcy” częściej widzieli dodatek, ale mogli też zobaczyć komunikat: „Przestań liczyć. W tej gazecie znajdują się 43 fotografie”.



Ta wiadomość została napisana na drugiej stronie gazety, ale „pechowcy” jej nie zobaczyli ani nie przeczytali. Skupiali się głównie na liczeniu zdjęć i niczym więcej.

Co więcej, na podstawie wyników badań stwierdzono, że osoby nieszczęśliwe są bardziej niespokojne i nerwowe. Okazało się, że są one zazwyczaj mniej towarzyskie i mniej otwarte na nowe możliwości. Częściej tracą pojawiające się szanse życiowe. Mogą stracić „złotą” szansę na znalezienie dobrej pracy tylko dlatego, że skupiają się wyłącznie na znalezieniu określonego rodzaju pracy. Lub mogą nie znaleźć nowych przyjaciół tylko dlatego, że ich jedynym priorytetem jest znalezienie romantycznego partnera.

Szczęśliwców określano jako osoby bardziej ekstrawertyczne i bardziej zrelaksowane. Ludzi, którzy nie są skupieni na jednej rzeczy, ale którzy chcą doświadczać i uczyć się nowych rzeczy. Ludzi, którzy słuchają swojej intuicji. Ludzi, którzy potrafią dostrzec życiowe możliwości.

„Czynnik szczęścia” to książka Wisemana, w której dzieli się czterema zasadami bycia szczęśliwym człowiekiem.

Zasada 1: Maksymalizuj swoje możliwości

Szczęściarze to ludzie ciekawi świata. Chętnie „smakują” nowe doświadczenia. W przeciwieństwie do pechowców mają ekstrawertyczną osobowość. Oznacza to, że są bardziej komunikatywni i chętniej budują nowe relacje z ludźmi.

Zasada 2: Słuchaj własnej intuicji

Szczęściarze kierują się swoim szczęśliwym przeczuciem. Uważnie słuchają słów swojej intuicji. Ich intuicja, czyli ich wewnętrzny głos, ma „ostatnie słowo” w podejmowaniu różnych decyzji. A zaufanie do własnego przeczucia pomaga im w podejmowaniu skutecznych decyzji. Szczęściarze również poświęcają więcej czasu na „wzmocnienie”, pielęgnowanie swojej intuicji. Medytując lub po prostu oczyszczając umysł, rozwijają zdrowe podejście do radzenia sobie z różnymi trudnościami i problemami.

Zasada 3: Oczekuj szczęścia

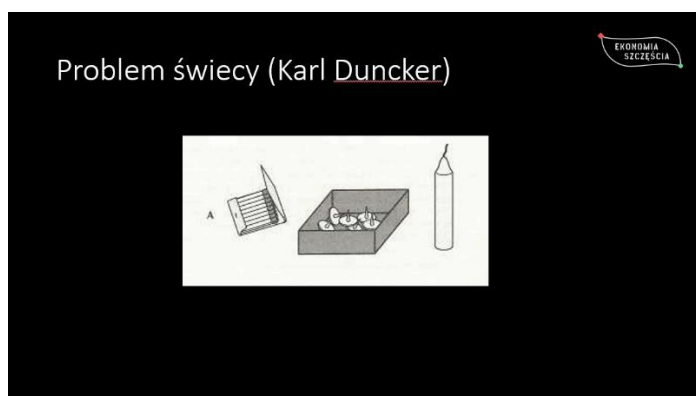
Być szczęśliwym człowiekiem to być optymistą. Optymista to osoba pozytywna. I ta osoba wierzy, że w przyszłości wydarzy się coś dobrego. Szczęśliwy człowiek wierzy i oczekuje. Wiara jest największą siłą. Dodaje odwagi i nadziei na wytrwanie w trudnych chwilach. Stanowi wyzwanie, aby iść dalej, zwłaszcza gdy spotyka się z porażką lub czuje się rozczarowany. Wiara jest tym, co zachęca szczęśliwych ludzi do dążenia i osiągnięcia swoich celów, nawet jeśli szanse na ich osiągnięcie wydają się małe.

Zasada 4: Dostrzegaj dobro w trudnościach

Dostrzeżenie pozytywnej strony w trudnej sytuacji jest jak posiadanie wewnętrznej mocy. Wyciąganie wniosków z porażek buduje optymizm, pozwala rozwinąć kompetencje, wyciągnąć naukę.

Potem dr hab. Piotr Michoń wskazał na znany **problem świecy**, eksperyment stworzonym w 1945 roku przez psychologa Karla Dunckera. Badał on zdolność rozwiązywania problemów z wykorzystaniem kreatywności. Zauważył, że wielu ludzi wykazuje tendencję do przypisywania rzeczom tylko jednej funkcji. Zdefiniował to jako „stałość funkcjonalna”, czyli psychiczna blokada przed wykorzystaniem czegoś w inny sposób, niż wskazuje na to jego funkcja. A oto jak wyglądał eksperyment Dunckera, nazwany potem problemem świecy.

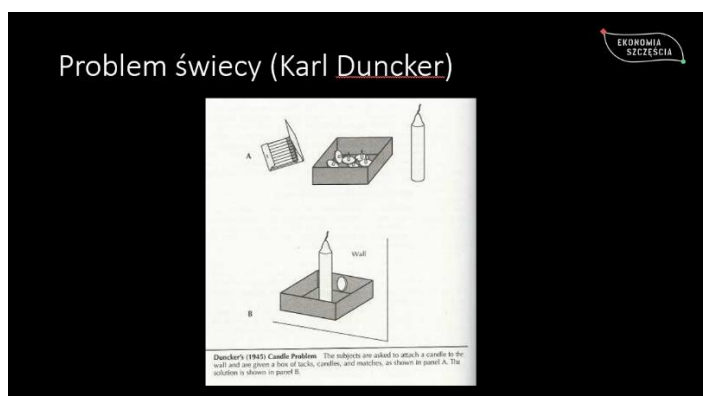
Badani wchodzili do pokoju. Przy jednej ze ścian, która była wykonana z korka stał stół. Na stole leżały świeczka, pudełko pinezek i zapałki.



Zadanie wyglądało następująco:

„Przymocuj palącą się świecę do ściany tak, aby wosk nie kapał na stół.”

Pierwsze co przychodzi na myśl, to przymocowanie świecy pinezkami. Jednak to nie działa. Rozwiązanie wygląda trochę inaczej i jest banalnie proste.



Ten sam eksperyment przeprowadził później naukowiec Sam Glucksberg, który badał wpływ nagrody na motywację. Tym razem podzielił badanych na dwie grupy. Pierwsza, za szybkie wykonanie zadania miała dostać pieniądze, a druga nie. Uczestnikom eksperymentu wręczył zapałki, pinezki i świecę. Powiedział na czym polega zadanie i zaczął mierzyć czas.

Jak możemy się domyślić pierwsza grupa, która była bardziej zmotywowana do wynalezienia rozwiązania – znalazła je szybkiej. Jednak okazało się, że na wykonanie zadania potrzebowała 3 minuty więcej, niż druga grupa.



Ten eksperyment był powtarzany przez wiele lat, w wielu krajach – a wyniki zawsze były takie same. Ci, którzy mieli dostać nagrodę za wykonanie zadanie – wykonywali je dłużej od tych, którzy nic nie dostali.

Jest wyjaśnienie tego fenomenu. Nagroda zawęża nasze skupienie na zadaniu. Powoduje, że koncentrujemy się na celu. Jednak kiedy cel wymaga kreatywnego myślenia, to takie wąskie torowe postrzeganie staje się przeszkodą. Blokują innowacyjność. Dlatego nagroda działa tylko przy wykonywaniu zadań, które nie wymagają wymyślenia rozwiązania.

A więc mamy podział na zadania proste – nie wymagające kreatywnego myślenia i zadania złożone, nad którymi trzeba pomyśleć. Problem świecy jest jednym z nich. W tym przypadku im większa nagroda, tym gorszy wynik.

Zostało to potwierdzone przez badania prowadzone na uniwersytecie London School of Economics. Uczestnicy badań otrzymywali małą, średnią lub dużą nagrodę. Najpierw mieli zadania proste, nie wymagające kreatywności. Jak się spodziewano, im większa była nagroda tym szybciej wykonywano zadanie. Jednak gdy trzeba było wykonać zadanie wymagające pomysłowości – wraz ze wzrostem nagrody spadała efektywność.

Dzisiejszy system motywowania pracowników, uczniów i podopiecznych opiera się w głównej mierze na nagrodach i karach. Jak widzimy jest to podejście, które może – nie tylko nie działać, ale wręcz szkodzić!

Nagrody i kary działają najlepiej, gdy mamy do wykonania zadania z jasno sprecyzowanym celem i sposobem realizacji. Natomiast taka motywacja zewnętrzna nie działa, gdy musimy wykorzystać nasze twórcze myślenie. Wtedy zdolność do szukania rozwiązań jest ograniczona. Lepiej jest w tym przypadku zastosować motywację wewnętrzną, np. pasję. W ten sposób nie będzie nas trzeba popychać do działania, bo sami będziemy czuli, że do czegoś nas ciągnie¹.

Następnie Piotr Michoń wskazał dwie ścieżki, które w nauce wyjaśniają szczęście:

1. **ścieżka hedonistyczna (teoria pozytywnej emocjonalności)**
2. **ścieżka eudajmonistyczna (eudaimonia) (teoria przepływu).**

Pozytywne emocje wpływają na nasz sukces i naukę. Gdy mamy pozytywne nastawienie, obszar naszego postrzegania zdecydowanie się powiększa.

Jednak mamy mniej słów na określenie przyjemnych w odczuwaniu emocji niż nieprzyjemnych.

Złość, frustracja, udręka, otępienie, beznadzieja, odrętwiałość, zafrasowanie, zwątpienie – wystarczy spojrzeć do słownika synonimów by szybko się przekonać, że nasze słownictwo jest znacznie bogatsze, gdy chodzi o opisywanie emocji negatywnych. Przykładowo w języku angielskim wyróżnionych zostało 558 słów używanych do nazywania emocji i nastrojów, z czego 62% miało

¹ <https://wizjoner.org/zaskakujace-odkrycie-dotyczace-motywacji/>



negatywne konotacje (Ellsworth & Smith, 1988). To daje więcej niż trzy negatywy na dwa określenia neutralne lub pozytywne.

Czy to za sprawą tego, że zapamiętujemy przykre doświadczenia na dłużej?

Paul Ekman zbadał ekspresję podstawowych emocji (poprzez wyraz twarzy) i dowiódł, że jest niezależna od grupy etnicznej, statusu społecznego, wieku człowieka itp. To oznacza, że jako gatunek ludzie potrafią odczytać stan emocjonalny innych ludzi. Jednak wśród tych podstawowych emocji tylko jedna jest przyjemna w odczuwaniu – radość.

Piotr Michoń podkreślał: „Zwykle skupiamy się na emocjach negatywnych. To ich skutki, te dla jednostki i te, dla całego społeczeństwa, są w centrum naszego zainteresowania. Nieopanowanie gniewu może sprawić, że zachowamy się agresywnie. A niepowstrzymanie się od okazywania wstrętu podczas posiłku niesie za sobą ryzyko, że następnym razem nas nie zaproszą. Chroniczne odczuwanie negatywnych emocji to prosta droga do chorób serca albo depresji.

Nieprzyjemne emocje znacznie częściej wiążą się z chęcią do zachowania się w określony sposób. Rozzłoszczony będę krzyczał i wygrażał pięściami, smutny, unikam innych ludzi, czując lęk zaatakuję lub ucieknę. **Tymczasem, do jakich konkretnych zachowań popycha mnie poczucie zrelaksowania, zadowolenie czy rozbawienie? Nie ma też jakiegoś szczególnego zachowania, które jest wprost powiązane z odczuwaniem radości.** Czując się miło, równie dobrze mogę sięgnąć po książkę, zadzwonić do rodziców, jak i zacząć sklejać papierowy model żaglowca.”

Czemu, zatem, służą przyjemne w odczuwaniu emocje?

„Psychologowie mówią o tym, że emocje negatywne silniej wiążą się z tendencją do działania. Tymczasem emocje pozytywne, jak twierdzi Nico Frijda, wydają się być powiązane ze stanem „swobodnej aktywacji”, w której człowiek może eksperymentować, robimy coś co nie ma szczególnego celu albo po prostu korzystamy z nadarzających się okazji.”

Ad. 1. Barbara Fredrickson rozwinęła teorię poszerzania i rozbudowywania pozytywności (Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions), zgodnie z którą emocje nieprzyjemne w odczuwaniu zawężają perspektywę, natomiast emocje przyjemne w odczuwaniu tę perspektywę poszerzają, a dodatkowo rozbudowują. Dzięki uczuciom pozytywnym chętniej się angażujemy i zwiększamy swoje zasoby: poznawcze, społeczne, psychologiczne i fizyczne.

Emocje nieprzyjemne zawężają perspektywę, a emocje przyjemne rozbudowują zasoby, poszerzają perspektywę ale nie wskazują dokładnie, w którym kierunku mamy podążać.

Co wynika z badań?

- Ludzie doświadczający pozytywnych emocji są elastyczni, kreatywni i bardziej otwarci na nowe idee i nietypowe rozwiązania.
- Pozytywne emocje poszerzają zakres naszej uwagi.

Liczne badania pokazują, że emocje wpływają na:



- naszą uwagę (Vuilleumier, 2005),
- uczenie się i pamięć (Phelps, 2004; Vuilleumier, 2005),
- zapamiętywanie (Phelps, 2004; Um et al., 2012),
- rozumowanie (Jung et al., 2014),
- rozwiązywanie problemów (Isen i in., 1987),
- rzadkie odczuwanie pozytywnych emocji łączy się z gorszymi wynikami uzyskiwanymi przez uczniów na egzaminach (Jerrim 2022),
- stan emocjonalny młodych dzieci w wieku szkolnym może mieć długotrwałe konsekwencje dla ich rozwoju (Fletcher, 2013) ,
- osoby szczęśliwe częściej odnoszą sukcesy w życiu (Lyubomirsky i in. 2005),
- pozytywne emocje w szkole są pozytywnie powiązane z osiągnięciami życiowymi (Pekrun i in. 2017),
- style nauczania wspierające pozytywne emocje zostały skorelowane z bardziej efektywnym przetwarzaniem poznawczym (Hinton, Miyamoto i Della-Chiesa, 2008) (badania obrazowania mózgu).

Pozytywny afekt jest „najsilniejszym i jedynym psychologicznym i bezpośrednim czynnikiem prognostycznym wyników uczniów w nauce” (Rogaten i Moneta 2017).

A co z nieprzyjemnymi w odczuwaniu emocjami? One też mają znaczenie, wszystkie są nam potrzebne 😊

- lęk przed testem – są użytecznymi predyktorami przyszłych wyników testów (Howard, 2020 ; Von der Embse i in., 2018),
- rozczarowanie lub porażka motywuje ucznia do większego wysiłku (Aronson, 2002; Dweck, 2007; Kannan i Miller, 2009),
- niezadowolenie częściej prowadzi do unikania i izolacji społecznej niż poprawy wyników (Elliot i Thrash, 2002),.

Ad.2. Teoria FLOW

Koncepcja uskrzydlenia „flow”, której twórcą jest **Mihály Csíkszentmihályi**, węgiersko-amerykański psycholog, który emigrował do Stanów Zjednoczonych w wieku 22 lat. Emerytowany profesor psychologii na University of Chicago i wykładowca Claremont Graduate University. Głównym badaniem przez Csíkszentmihályiego zagadnieniem było szczęście, kreatywność, dobre samopoczucie psychiczne itp., co znalazło odzwierciedlenie w stworzonej przez niego teorii przepływu (Wikipedia).

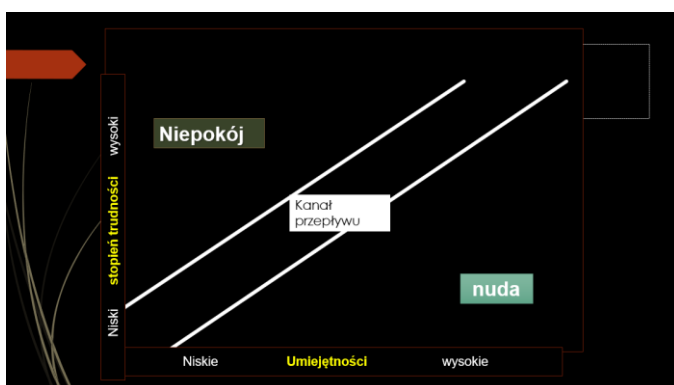
Co daje uskrzydlenie? Zauważ, że nie ma tu żadnej pozytywnej emocji. Zatracamy świadomość a wtedy nie odczuwamy emocji.

- Zadanie wymagające i trudne
- Do jego wykonania potrzebne są umiejętności
- Koncentrujemy się na nim
- Mamy wyraźne cele
- Otrzymujemy natychmiast potwierdzenie skuteczności naszych działań

- Angażujemy się głęboko i przychodzi nam to łatwo
- Mamy poczucie kontroli nad tym, co robimy.
- Znika nasze poczucie Ja
- Czas się zatrzymuje

Zatem, jakie 3 elementy są najistotniejsze w uruchamianiu flow?

1. Jasne cele
2. Równowaga między umiejętnościami a trudnością zadania
3. Jasny i natychmiastowy feedback



Jak wykorzystać tę teorię w edukacji?

- Ogólny model zaangażowania
- Wpływ na warunki w szkole
- Pole do wyboru zadań edukacyjnych
- Równowaga między wyzwaniem a umiejętnościami
- Cel i informacja zwrotna
- Minimalizowanie rozproszenia

Model przepływu został opracowany jako ogólny model zaangażowania, ale łatwo zauważyć liczne zastosowania w kontekście zaangażowania akademickiego.

W warunkach klasowych wiele czynników sprzyjających przepływowi jest obecnych i można z nim skorzystać:

Warunki przepływu w klasie:

Choć większość aktywności akademickich nie jest całkowicie swobodnie wybierana, istnieje pewne pole do oferowania wyboru w zadaniach edukacyjnych.

Równowaga między wyzwaniami a umiejętnościami może być dostosowana w celu promowania stanu optymalnej równowagi dla uczniów.

Cele i informacje zwrotne są stałym elementem większości klas, co sprzyja osiągnięciu stanu przepływu.



Minimalizowanie zakłóceń:

Nauczyciele mogą minimalizować rozproszenia, aby zwiększyć skupienie uwagi na bieżącym zadaniu.

Potencjalne rezultaty w kontekście zaangażowania akademickiego:

Umożliwienie tych warunków w klasach zwiększa prawdopodobieństwo, że uczniowie doświadczą stanu przepływu podczas wykonywania zadań akademickich, co przekłada się na pozytywne subiektywne doświadczenia z nauki.

Pozytywne doświadczenia motywują uczniów do kontynuowania głębokiego zaangażowania w zadania, ponieważ pragną utrzymać pozytywny stan przepływu.

Proces dynamiczny utrzymania stanu przepływu skutkuje nauką w celu utrzymania równowagi umiejętności z coraz większymi wyzwaniami przedstawianymi przez środowisko klasowe.

Długotrwałe zaangażowanie przekształca się w zobowiązania do konkretnych przedsięwzięć akademickich, co idealnie prowadzi do większego sukcesu w związanych zadaniach edukacyjnych.

Jakie mogą być potencjalne rezultaty?

- Doświadczenie przepływu => pozytywne subiektywne doświadczenia z nauki;
- Pozytywne doświadczenia motywują uczniów do kontynuowania głębokiego zaangażowania w zadania, ponieważ pragną utrzymać pozytywny stan przepływu.
- Proces dynamiczny => nauka w celu utrzymania równowagi

Co jeszcze znajdujemy w badaniach?

- Warunki przepływu w szkole:

Badania potwierdzają obecność warunków sprzyjających przepływowi w ustawieniach edukacyjnych, zwłaszcza w kontekście szkolnym.

Nastolatki doświadczają wyższych poziomów wyzwań i umiejętności w szkole niż w jakimkolwiek innym kontekście życiowym.

- Brak doświadczenia przepływu w klasach:

Pomimo obecności warunków wyzwań i umiejętności w szkole, uczniowie zazwyczaj nie odczuwają głębokiej koncentracji, zaangażowania i przyjemności, które zazwyczaj wynikają z tych warunków.

Badania w amerykańskich szkołach sugerują, że doświadczenie przepływu nie pojawia się często w klasach, zwłaszcza w przypadku zajęć akademickich.

- Nieefektywne praktyki instrukcyjne:

Badania perspektywy teorii przepływu wskazują, że praktyki instrukcyjne stosowane w klasach szkół średnich i liceów mogą brakować pewnych warunków sprzyjających przepływowi.



Większość czasu spędzanego przez uczniów w klasach to praca indywidualna lub słuchanie wykładów, ale te aktywności nie są zazwyczaj angażujące dla uczniów.

- Praktyki instrukcyjne promujące przepływ:

Badania sugerują, że niektóre praktyki instrukcyjne mogą częściej wywoływać doświadczenia przepływu.

Na przykład, bardziej ukierunkowana instrukcja (balansowanie między wyzwaniem a umiejętnościami) oraz praktyki instrukcyjne sprzyjające uruchamianiu wewnętrznej motywacji, takie jak dawanie wyborów i uwzględnianie zainteresowań uczniów, mogą prowadzić do doświadczeń przepływu.

- Rzadkość praktyk prowadzących do przepływu:

Na poziomie szkół średnich i liceów, praktyki generujące doświadczenia przepływu zdają się być rzadkie i niewystarczające.

- Cele długoterminowe a nie krótkoterminowe

W szkole głównie wskazuje się cele długookresowe, daleko odsunięte w czasie. Warto uruchamiać w uczniach aktywności służące krótkookresowym celom. Dzięki temu szybciej widzą efekty swoich działań i osiągają sukcesy.

Badania Andersena w Skandynawii i Japonii:

Andersen (2004, 2005a, 2005b, 2007) przeprowadził badania porównawcze w kilku krajach skandynawskich i w Japonii, obserwując zajęcia w klasach i przeprowadzając wywiady z uczniami na temat ich doświadczeń przepływu.

Wysoki poziom przepływu w Danii:

Uczniowie klas początkowych w Danii doświadczają szczególnie wysokich poziomów przepływu w szkole w porównaniu z uczniami z innych krajów.

Czynniki wpływające na przepływ w szkole:

Wyniki te mogą wynikać z nacisku na autonomię uczniów, zainteresowania oraz odpowiedniej równowagi między nauczycielem a aktywnościami prowadzonymi przez uczniów (Andersen, 2004).

Ważna rola autonomii i kontroli:

Obserwacje te są zgodne z wcześniejszymi ustaleniami, w których wydaje się, że wyzwanie i umiejętności samoistnie są niewystarczające do wywołania przepływu w kontekstach szkolnych.

Autonomia i kontrola wydają się być szczególnie istotnymi warunkami sprzyjającymi przepływowi w szkole.

Ostrzeżenie dotyczące promowania zaangażowania kosztem kompetencji:



Warto jednak zauważyć, że mimo że uczniowie duńscy byli znacznie bardziej zaangażowani w szkole, pozostawali w tyle za uczniami z innych krajów (szczególnie Finlandii) pod względem wykonywania podstawowych umiejętności akademickich (Andersen, 2005a).

Te wyniki sugerują, że szkoły powinny uważać przed promowaniem zaangażowania w szkole kosztem wymagań kompetencji w zakresie podstawowych umiejętności.

Inne badanie pokazało, że wyzwania były przez uczniów postrzegane jako zagrożenie (Schweinle i in. 2006).

Po wykładzie nastąpiła dyskusja. Poniżej kilka ciekawych głosów uczestników:

Amelia: Jak uruchamiać flow u starszych dzieci? Można łączyć je w grupy, by mogli uczyć się od siebie, stymulować wzajemnie. Warto różnicować zadania w zależności od możliwości uczniów. Dawać im wybór: jak chciałbyś/chciałabyś to zrobić?

Małgorzata Ostrowska: Istotna jest stała czujność nauczycieli, podążanie za potrzebami i emocjami uczniów. Emocje trzeba zaopiekować. W tym kontekście ważna jest koncepcja autodeterminacji, która łączy podstawowe potrzeby z celami osobistymi człowieka. Zakłada, że optymalne określenie celów pozwala jednostce na rozwój i osiąganie zadowolenia z życia poprzez zaspakajanie potrzeb (Deci, Ryan 1990; Kasser, Ryan 1996; Ryan i in., 1999; Sheldon i in. 2004).

Ważna jest autorefleksja nauczyciela: co mogło być lepiej na zajęciach? Jak to poprawić? Warto szukać rozwiązań, bo za każdym zachowaniem dziecka stoi niezaopiekowana potrzeba, którą trzeba rozpoznać. Dzieciom potrzeba autonomii, dowartościowania, przynależności (jesteś ważny/ważna), koncentracji na mocnych stronach, różnorodności. Potrzeba relacji, więzi, bycia razem w przyjaznym środowisku. Zaopiekowanie 3 głodów Erica Berne'a.

Prof. Roman Leppert przywołał książkę Margaret Donaldson „Myślenie dzieci” z 1986 r. wskazując, że dzieci na początku edukacji szkolnej biegną do szkoły z entuzjazmem i radością, a potem pojawia się zniechęcenie. To nie jest problem nowy i tylko polski. I zapytał: jak można wytłumaczyć flow w pracy i w szkole?

Piotr Michoń odpowiedział, że zwykle w pracy lub w szkole mamy określony, konkretny cel. Ponadto wykorzystujemy nasze umiejętności, by mierzyć się z konkretnym wyzwaniem, a to kolejny ważny element uruchamiania flow. Mamy też szybko informację zwrotną – wiemy, czy nam wyszło czy nie.

Można na początku lekcji puścić uczniom przyjemną muzykę. To naprawdę działa, uruchamia przyjemne uczucia, co potem przekłada się na otwartość.

Agnieszka Bruska: Ważne w szkole są relacje. Uczniowie chętniej pracują. Uczenie się od uczniów może być źródłem flow relacyjnego.

Prof. Roman Leppert: Czy 4-klasiści mogą się czegoś nauczyć od boomerów?

Agnieszka Gardas: Modelowanie zachowań ma kolosalne znaczenie. „Jak im zagramy, tak zatańczą”.



Marysia Szibitowa: Ważne jest wsparcie od nauczycieli, szczególnie, gdy uczeń wychodzi z inicjatywą. Gdy nauczyciel ją odrzuci – pojawi się w uczniu niechęć do podejmowania jakichkolwiek działań. Zatem w tym szczęściu ważne jest wsparcie.

Maddalena Buchelt: Weszłam do klasy drugiej, po innym nauczycieli. Pokazałam, że mi się chce. Nasze zaangażowanie ma znaczenie, szczególnie, gdy pokazujemy, że lubimy dzieci, relacje, pytania od nich, ich spojrzenie na problem, zadanie. Patrząc na ich świat ich oczami. To jest fascynujące. Nie ze wszystkimi łapię flow i to też jest OK. Trafiają się dni, że widzę flow w oczach tylko jednego dziecka. I to nadaje sensu mojemu życiu i mojej pracy.

Anna Przybyło zakończyła spotkanie podkreślając, jak ważne jest minimalizowanie rozproszenia u dorosłych i u dzieci. Służyć temu mogą rekomendacje Magdaleny Bigaj z książki „Wychowanie przy ekranie”.

Literatura:

Duncker, K. (1972). On Problem-solving. Praeger.

Fredrickson, B. (2011). Positivity: Groundbreaking research to release your inner optimist and thrive. Oneworld Publications.

Fredrickson B., (2011). Pozytywność. Naukowe podejście do emocji, które pomaga zmienić jakość życia, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. The American Psychologist, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>

Fredrickson, Barbara L. (2001). Positive Emotions. In Handbook of Positive Psychology (pp. 120–134). Oxford University Press New York, NY.

Fredrickson, Barbara L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. Journal of Personality and Social Psychology, 84(2), 365–376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>

Michoń P., 2023, Życzę szczęścia. Paradoxy, dzięki którym zastanowisz się, co w życiu ważne i pożądane, Wydawnictwo Otwarte, Kraków.

Schmidt, J. A. (2010). Flow in Education. In International Encyclopedia of Education (pp. 605–611). Elsevier.

Sharot, T., Delgado, M. R., & Phelps, E. A. (2004). How emotion enhances the feeling of remembering. Nature Neuroscience, 7(12), 1376–1380. <https://doi.org/10.1038/nn1353>

Tatarkiewicz W., (2015). O szczęściu, Wydawnictwo Naukowe PWN.



Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>

Um, E. "rachel," Plass, J. L., Hayward, E. O., & Homer, B. D. (2012). Emotional design in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 485–498. <https://doi.org/10.1037/a0026609>

Vuilleumier, P. (2005). How brains beware: neural mechanisms of emotional attention. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(12), 585–594. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.10.011>

Vuilleumier, P., Schwartz, S., Duhoux, S., Dolan, R. J., & Driver, J. (2005). Selective attention modulates neural substrates of repetition priming and "implicit" visual memory: suppressions and enhancements revealed by fMRI. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(8), 1245–1260. <https://doi.org/10.1162/0898929055002409>

Wiseman, R. (2011). *The little book of luck*. Cornerstone Digital.