

Dr. Polona Gradišek

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

POZITIVNA VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

Positive Education

IZVLEČEK

V zadnjih dveh desetletjih se je močno razvilo področje pozitivne psihologije, ki raziskovalno pozornost usmerja v preučevanje pozitivnih vidikov človekovega delovanja. Na podlagi znanstvenih spoznanj pozitivne psihologije se je oblikovala tudi aplikativna veja pozitivne psihologije – pozitivna vzgoja in izobraževanje, pri kateri gre za aplikacijo pozitivnopsiholoških spoznanj v šolski kontekst, hkrati pa tudi za krovno perspektivo, v katero lahko uvrstimo že obstoječe pedagoške pristope, ki spodbujajo pozitivne vidike razvoja učencev. V prispevku predstavljam začetke in razvoj pozitivne psihologije ter pozitivne vzgoje in izobraževanja ter opišem nekatere izbrane pristope, s katerimi se spoznanja pozitivne psihologije uvaja v pedagoško prakso: socialno in čustveno učenje, perspektivo pozitivnega razvoja mladih in razvijanje vrlin. V prispevku opisujem tudi sodobne trende na področju pozitivne vzgoje in izobraževanja v svetu ter izpostavljam nekatere vidike, ki jih je smiselno upoštevati pri vključevanju pozitivnih vidikov v vzgojo in izobraževanje.

Ključne besede: pozitivna psihologija, pozitivna vzgoja in izobraževanje, šola, vrline, pozitivni razvoj mladih, socialno in čustveno učenje, dobrobit, blagostanje

ABSTRACT

Positive psychology, whose research focuses on the positive aspects of human conduct, has advanced significantly in the last two decades. Based on its findings, an applied branch has also emerged, i.e., positive education, which is both an application to the school setting and a comprehensive framework incorporating the existing pedagogical strategies that promote positive aspects of students' growth. This paper explains the origins and development of positive psychology and positive education along with selected approaches that bring the insights of positive psychology into pedagogical practice: social and emotional learning, positive youth development perspective and the development of character strengths. It then elaborates on current trends in positive education and highlights some aspects to consider when integrating positive perspectives into education.

Keywords: positive psychology, positive education, school, character strengths, positive youth development, social and emotional learning, well-being

UVOD

Na prelomu tisočletja se je zgodil pomemben premik v psihologiji, in sicer (pre)usmeritev strokovne in znanstvene pozornosti na pozitivne vidike človekove duševnosti. V preteklosti so se namreč psihologi ukvarjali predvsem s preučevanjem duševnih motenj, bolezni in težav, kritični strokovnjaki pa so prišli do spoznanja, da odsotnost duševnih težav ali ozdravljena duševna bolezen pri posamezniku še ne pomeni, da ta živi polno, zadovoljno življenje. Tako je skupina priznanih psihologov z Martinom Seligmanom na čelu, takratnim predsednikom Ameriškega psihološkega združenja, sklenila, da se je treba začeti ukvarjati z vprašanji, kot so npr.: kateri so tisti dejavniki, ki naredijo življenje »vredno življenja«, in kako pomagati ljudem, da bodo živeli polno, zadovoljno in izpolnjujoče življenje ter uresničevali svoje potenciale.

Namen prispevka je predstaviti področje pozitivne psihologije in predvsem njene aplikativne veje, pozitivne vzgoje in izobraževanja – njen razvoj, opredelitev, temeljne poudarke in pristope, ki se jih najpogosteje uporablja na tem področju. Odpirali bomo razmislek o tem, zakaj pozitivnopsihološke vsebine vključevati v vzgojno-izobraževalni proces in kako.

POZITIVNA PSIHOLOGIJA KOT SAMOSTOJNA DISCIPLINA PSIHOLOGIJE

Leta 2000 je bila pozitivna psihologija opredeljena kot samostojna psihološka disciplina, ki se usmerja na preučevanje pozitivnih lastnosti, pozitivnih čustev oz. izkušenj in pozitivnih institucij (Seligman in Csikszentmihalyi, 2000). Številni raziskovalci in praktiki so začeli preučevati t. i.

pozitivni pol življenja in v dveh desetletjih je področje preučevanja dobrobiti/blagostanja močno napredovalo.

Pri raziskovanju v pozitivni psihologiji se osredotočamo na tri vidike: pozitivna čustva¹ oz. izkušnje, pozitivne lastnosti in pozitivne institucije, v katerih se sistematično podpira razvoj pozitivnih lastnosti in omogoča doživljanje pozitivnih izkušenj (Seligman in Cziksentmihalyi, 2000). Razlikujemo lahko med pozitivno psihologijo kot *perspektivo* in pozitivno psihologijo kot *disciplino* psihologije (Pawelski, 2016). Pozitivna psihologija kot perspektiva je razumljena širše, kot raziskovanje in praksa, ki sta skladna z nameni in vrednotami pozitivne psihologije, čeprav v osnovi nista (nujno) opredeljena kot »raziskovanje in praksa v okviru pozitivne psihologije«. Pri pozitivni psihologiji kot disciplini pa gre za načrtno raziskovanje in prakso znotraj določenih okvirjev znanstvenega področja pozitivne psihologije.

Že od samih začetkov pozitivne psihologije je Seligman (2011; Seligman in Cziksentmihalyi, 2000) poudarjal pomen pozitivne psihologije na področju vzgoje in izobraževanja. Znani in pogosto navajani sta njegovi vprašanji: »Kaj si želimo za svoje otroke?« in »Kaj otroke učimo v šoli?«, saj se odgovori na ti dve vprašanji pogosto močno razlikujejo: starši si za svoje otroke želimo predvsem, da bi bili srečni, v šoli pa se učijo predvsem »akademiških«/učnih spretnosti oz. vsebin (Seligman idr., 2009). Številni raziskovalci na področju vzgoje in izobraževanja s(m)o prepoznali nujnost preučevanja dejavnikov, ki bodo otrokom že v otroštvu pomagali, da razvijejo zdravo samopodobo, doživljajo prijetna čustva in izkušnje, da se bodo znali spoprijemati z raznimi življenjskimi izzivi, da se bodo osebnostno razvijali v smeri uresničevanja svojih potencialov ter da bodo kasneje, v odraslosti, opremljeni z vsemi temi nujno potrebnimi spretnostmi in znanji. Tovrstno preučevanje, razvijanje in uporabo pozitivno-psiholoških vsebin na področju vzgoje in izobraževanja torej imenujemo pozitivna vzgoja in izobraževanje.

POZITIVNA VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE: OPREDELITEV IN RAZVOJ PODROČJA

Področje pozitivne vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju PVI) (angl. *positive education*) je bilo uradno priznano leta 2009, ko so ga Seligman in sodelavci (2009, str. 293) opredelili kot »izobraževanje za tradicionalne spretnosti in srečo«. Čeprav ideje, ki ležijo v ozadju pozitivne psihologije v vzgoji in izobraževanju, na področju izobraževanja niso nove, se je z opredelitvijo področja PVI odprlo več priložnosti za bolj sistematičen premislek o bistvu vzgoje in izobraževanja (Kristjánsson, 2012; Kern in Wehmeyer, 2021a).

Izjemno pomemben prispevek na področju PVI predstavlja temeljno znanstveno delo avtorjev Kern in Wehmeyer (2021) z naslovom *The Palgrave Handbook of Positive Education*, ki ponuja aktualen in temeljit pregled področja PVI. Priročnik vključuje poglavja s pestro vsebino: od opredel-

litve področja, predstavitev posameznih izbranih vidikov in pristopov, uporabljenih na področju PVI, do odprtih vprašanj za prihodnji razvoj PVI. V pričujočem prispevku se zato pogosto sklicujem na vire iz tega sodobnega dela.

Seligman idr. (2009) kritično obravnavajo situacijo, ko starši izpostavljajo, da si za svoje otroke želijo predvsem, da bi bili ti srečni, v šoli pa se razvija predvsem učne spretnosti in ne tistih, ki bi

prispevale k dobrobiti otrok. Ob tem Kern in Wehmeyer (2021a) ugotavljata, da se v številnih družbah srečo enači z uspehom, ki pa je v šolah pogosto razumljen le v obliki ocen, standardiziranih testov in drugih bolj ali manj objektivnih kazalnikov. Nekaterim otrokom poudarjanje ocen ustreza, drugim ne, saj ocene odražajo le določen vidik učenčevega znanja in spretnosti. V zadnjem času je opaziti porast duševnih težav pri otrocih in mladostnikih v Sloveniji (Jeriček Klanšek idr., 2018; NIJZ, 2021) in po svetu (Mastrotheodoros in Ranta, 2022); tudi učitelji in ravnatelji poročajo o visoki stopnji stresa in izgorelosti ter celo zapuščajo učiteljski poklic (prim. Kern in Wehmeyer, 2021a). Zato je eden od ciljev PVI ta, da se kot dve ključni prioriteti izpostavi ravnotežje med razvijanjem učnih spretnosti in znanja ter prizadevanjem za dobrobit oz. blagostanje (angl. *well-being*) otrok in mladostnikov (Kern in Wehmeyer, 2021a).

Pozitivno vzgojo in izobraževanje različni avtorji različno opredeljujejo. V definicijah, ki jih izpostavljata Kern in Wehmeyer (2021a), lahko prepoznamo različne poudarke, kot so npr. predhodno že omenjeno poudarjanje pomena tako tradicionalnih učnih ciljev kot sreče (Seligman idr. 2009), prizadevanje za razvijanje učnih okolij, v katerih je omogočeno učenje znotraj tradicionalnih kurikulumov kakor tudi učenje za razvijanje dobrobiti sebe in drugih, povezovanje znanosti pozitivne psihologije z najboljšimi poučevalnimi praksami ter nabor empirično preverjenih intervencij in programov s področja pozitivne psihologije, ki pozitivno vplivajo na dobrobit učencev. Gre torej za sistematično prizadevanje za razvijanje dobrobiti oz. blagostanja ter drugih pozitivnih stanj in lastnosti učencev.

V razvoju področja pozitivne psihologije lahko za zdaj prepoznamo tri t. i. vale, pri čemer vsak val postavlja v ospredje različne poudarke. Raziskovalci so se v prvem valu odzvali predvsem na nezadovoljstvo s t. i. tradicionalno psihologijo in začeli preučevati dejavnike, ki pripomorejo k »življenju dobrega življenja« (angl. *living a good life*), s poudarkom na vrlinah in ne šibkostih ter »uspevanju« in ne trpljenju. Te ideje so v svetu hitro postale popularne in tako se je v zadnjih dveh desetletjih oblikovalo veliko izobraževalnih programov, intervencij in strokovnih teles, ki podpirajo pozitivne vidike človekovega delovanja. Raziskave so bile usmerjene predvsem na razumevanje sreče v hedonskem smislu, ki temelji na poudarjanju pozitivnih,

“

Takrat, ko delujem v skladu s svojimi
vrlinami, menim, da sem jaz resnično jaz in
da sem najbolj avtentična verzija sebe.

Študentka 1. letnika logopedije in
surdopedagogike

”

1 V psihološki literaturi pogosto zasledimo tudi izraz prijetna čustva (angl. *pleasant emotions*), saj ob uspešnem doseganju svojih ciljev ali zaradi uresničenih želja pozitivna čustva doživljamo kot prijetna.

prijetnih čustev in užitka, zato je sledila polemika o tem, kaj sploh je »pozitivno« (Pawelski, 2016). Življenje, ki je osmišljeno, pa ni nujno tudi srečno (Baumeister idr., 2013) in pozitivne izkušnje lahko izhajajo tudi iz predhodnih čustveno zahtevnih situacij. Drugi val je zato zajel tako pozitivne kot negativne vidike življenja, s poudarkom na t. i. evdajmonskem razumevanju sreče, ki zaobjema »življenje, vredno življenja« in »življenje v skladu s svojimi vrlinami«. Tretji val pa se je od osredotočenja na posameznika preusmeril na širšo družbo in pomen družbenega konteksta, saj se je izkazalo, da se je večina modelov in intervencijskih programov oblikovala v zahodnem, pogosto privilegiranem svetu. Preprosti pozitivnopsihološki programi, namenjeni učencem, ki so preverjeni in empirično podprti v številnih študijah, pogosto ne delujejo zaradi kompleksnosti razredov: nekaterim učencem je program v pomoč, drugi se ne vključijo ali celo doživijo nepričakovane posledice (Kern in Wehmeyer, 2021a).

Tudi razvoj pozitivne vzgoje in izobraževanja lahko opazujemo v treh valih, kar opisujeta Kern in Wehmeyer (2021a). V prvem valu so nastale številne pozitivnopsihološke intervencije oz. programi, namenjeni učencem, ki so jih raziskovalci in praktiki poskušali tudi aplicirati v šolah. Učitelje so usposobili za izvajanje programov, katerih cilj so bili zadovoljni, srečni in angažirani učenci, ki so v spodbudnem učnem okolju deležni spodbud in podpore v smeri razvijanja in doseganja njihovih potencialov. To je še posebno dobrodošlo v časih, ko ugotavljamo vedno več težav v duševnem zdravju otrok in mladostnikov (NIJZ, 2021). Kmalu se je izkazalo, da sama vključitev in izvajanje pozitivnopsiholoških programov, delavnic ali izbranih vidikov, kot sta npr. čuječnost in hvaležnost, dodajanje učnih ur za razvijanje dobrobiti učencev v urnik, ni dovolj. Čeprav je usmerjanje pozornosti na dobrobit učencev lahko zelo koristno, ni nujno zadostno – posebno pozornost namreč potrebujejo tudi učitelji, vodstveni delavci v šolah in drugo osebje, ki te programe izvajajo. Kako naj si namreč ti prizadevajo za dobrobit učencev in jih pri tem spodbujajo, če se sami ne počutijo dobro? Zato so se oblikovali tudi programi in pristopi, namenjeni učiteljem, nepedagoškim in vodstvenim delavcem v šolah. Poudarjati se je začelo tudi pomen okolja. Tako je bilo v drugem valu v ospredju oblikovanje učnih okolij, ki podpirajo dobrobit vseh udeleženih v vzgojno-izobraževalnem procesu (Kern in Wehmeyer, 2021a).

Na podlagi številnih odprtih vprašanj, ki jih izpostavljajo vodilni raziskovalci pozitivne vzgoje in izobraževanja, npr. kaj so bistveni cilji PVI, kje so njene meje, kako se ideje in programi PVI obnesejo v različnih kulturnih kontekstih, populacijah, interesnih skupinah, se odpira t. i. tretji val PVI. Ta razume PVI kot perspektivo (in ne kot disciplino) (Pawelski, 2016), torej ne kot enoznačen pristop, vendar kot nadredni, krovni pojem, ki zaobjema številne teorije, programe, okvire in pristope, namenjene razvijanju močnih področij, zmoglosti, vrlin, rezilientnosti oz. osebnostne

prožnosti² in dobrobiti v vzgojno-izobraževalnih skupnostih (Slemp idr., 2017). Na področju vzgoje in izobraževanja že obstajajo številni programi, teoretski okviri in pristopi, usmerjeni na razvijanje pozitivnih vidikov otrok in mladostnikov, npr. socialno in čustveno učenje, številni programi za razvijanje pozitivnih vedenjskih vzorcev, prizadevanja znotraj perspektive pozitivnega razvoja mladih in različni vzgojni programi. S tem se spodbuja odprt dialog o primerih dobre prakse in pristopih za opredelitev, raziskovanje in aplikacijo pozitivne psihologije. Cilj je vključitev pozitivno orientiranih programov, okvirov, pristopov, ki že obstajajo v šolah, s stalnim iskanjem možnih izboljšav. Ne gre le za poudarjanje same vsebine, temveč tudi pedagoških pristopov, ki ležijo v ozadju te vsebine, pri čemer je pomembno,

da se zavedamo, da je šola kompleksen socialni sistem (Kern in Wehmeyer, 2021a).

Kern in Wehmeyer (2021a) povzemata, da je bila v prvem in drugem valu PVI kot nujna dopolnitev tradicionalnim vidikom šole (tj. poudarjanju učnih dosežkov) poudarjena pozornost na srečo, dobrobit in osebnostno prožnost učencev, torej se je začelo posvečati pozornost vprašanju, kako doseči, da se bodo učenci počutili dobro in da bodo dobro funkcionirali v

šoli in zunaj nje. V tretjem valu pa gre za načrtno in sistematično podpiranje razvoja učencev: spodbujanje njihovega jasnega zavedanja lastnih vrednot, vrlin in sposobnosti ter razvijanje spretnosti, ki jim bodo omogočile življenje v skladu s svojimi vrednotami, vrlinami in sposobnostmi. Za to pa seveda potrebujejo ustrezno spodbudno in podporno okolje.

Šola Geelong: prvi primer sistematičnega uvajanja NAČEL pozitivne vzgoje in izobraževanja

Prvi primer sistematičnega uvajanja načel pozitivne vzgoje in izobraževanja je bil v Avstraliji, na šoli Geelong (angl. *Geelong Grammar School*), ko so strokovnjaki s Seligmanom na čelu oblikovali temelje PVI (Seligman idr., 2009). Pripravili so izobraževanja za učitelje, nato za učence, sčasoma pa je šola prevzela celosten pristop vgradnje pozitivnopsihološke znanosti v širšo šolsko kulturo. Pristop je temeljil na Seligmanovem (2011) modelu PERMA, ki poudarja pomen petih ključnih elementov za doseganje t. i. »polno funkcionirajočega življenja« (oz. metaforično »razcveta«, če izhajamo iz angleškega izraza *flourishing*), za katerega so značilni pozitivna čustva, pozitivni medosebni odnosi, smisel življenja, zavzetost (oz. angažiranost, zanos) in dosežki. V primeru omenjene šole so dodali še šesto dimenzijo, zdravje (PERMAH; H kot angl. *health*). Strategija spodbujanja celostnega pristopa na šoli je bila poimenovana »Nauči se, živi, poučuj in vgradi« (angl. *Learn it, live it, teach it, embed it.*): najprej so učitelje spodbudili k učenju (»nauči se«) in aplikaciji znanosti pozitivne psi-

2 V slovenski psihološki literaturi zasledimo različne prevode angleškega izraza resilience, npr. rezilientnost, osebnostna prožnost, psihološka odpornost, življenjska prožnost in odpornost, osebnostna čvrstost idr.

hologije v njihovih lastnih življenjih (»živi«), nato so ti učitelji poučevali učence (»poučuj«) in nato so naučeno postopoma vgradili v njihovo vsakodnevno prakso (»vgradi«). Na omenjeni šoli so oblikovali tudi šolske politike in procese, s katerimi so promovirali t. i. »kulturo dobrobiti« v celotni šolski skupnosti, vključujoč zunajšolske dejavnosti (npr. športne in glasbene prireditve, dogodke za starše) (Green idr., 2021). Po uspehu sistematičnega pozitivnopsihološkega pristopa na šoli Geelong se je pozitivna vzgoja in izobraževanje razširila po Avstraliji in nato še po vsem svetu (Slemp idr., 2017). Zanimivo je, da je bila večina pozitivnopsiholoških programov razvitih v zasebnih šolah v Avstraliji, saj so bile tovrstne šole bolj pripravljene fleksibilno prilagajati kurikulum in urnike kot javne šole, na voljo pa so imele tudi več sredstev za financiranje zunanjih strokovnjakov. Ker so bili pripravljeni deliti svoje izkušnje, primere dobrih praks in programe s strokovno javnostjo, se je oblikovala »baza« PVI, kar je številne strokovnjake na področju vzgoje in izobraževanja po svetu navdihnili in motiviralo za vključevanje pozitivne psihologije v šole (Green idr., 2021; Kern in Wehmeyer, 2021a; Norrish idr., 2013).

PREDSTAVITEV NEKATERIH IZBRANIH PRISTOPOV POZITIVNE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Kot je bilo že omenjeno, PVI vključuje različne že obstoječe pristope, katerih cilj je skrb za dobrobit učencev in drugih udeleženih v vzgojno-izobraževalnih institucijah. V nadaljevanju predstavljam nekatere izbrane pristope, socialno in čustveno učenje, pozitivni razvoj mladih in razvijanje vrlin, ter izpostavljam njihove ključne vidike.

Socialno in čustveno učenje

Socialno in čustveno učenje (ang. *social and emotional learning* – SEL) se osredotoča na razvijanje socialnih spretnosti in spretnosti uravnavanja čustev. Opredeljeno je kot proces, v katerem otroci in odrasli pridobijo znanje in spretnosti za razvijanje zdrave identitete, se naučijo razumeti in uravnavati svoja čustva, postavljati in dosegati pozitivne osebne in kolektivne cilje, čutiti in izkazovati empatijo do drugih, vzpostavljati in vzdrževati pozitivne medosebne odnose ter sprejemati odgovorne odločitve (CASEL, 2023). Socialno in čustveno učenje kot koncept in pristop učenja izvira že iz šestdesetih let 20. stoletja, leta 1994 pa je bila vzpostavljena iniciativa CASEL (angl. *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) s ciljem sistematične, na dokazih temelječe vključitve socialnega in čustvenega učenja v šole. Na voljo so številni programi socialnega in čustvenega učenja, obstajali in izvajali pa so se torej že dolgo pred začetki pozitivne psihologije v vzgoji in izobraževanju.

Model CASEL vključuje pet ključnih kompetenc:

- samozavedanje,
- socialno zavedanje,
- odgovorno sprejemanje odločitev,
- samouravnavanje in
- spretnosti za medosebne odnose.

Te kompetence so po navadi vključene v programe, ki jih učitelji vključijo v svoje poučevanje, pri CASEL-u pa poudarjajo, da je poleg vsebine programov ključno tudi oblikovanje podpornega učnega okolja, v katerem se omenjene kompetence poučuje, ter razvijanje teh kompetenc v širšem socialnem okolju, npr. na ravni družine in skupnosti.

Raziskave kažejo pozitivne učinke socialnega in čustvenega učenja. Durlak idr. (2011) so izvedli metaanalizo 213 raziskav, v katerih je več kot 270.000 otrok oz. učencev od vrtca do srednje šole sodelovalo v preverjenih programih socialnega in čustvenega učenja. Sodelujoči učenci so v primerjavi s kontrolnimi skupinami učencev, ki programov niso bili deležni, izkazali izboljšane socialne in čustvene spretnosti, stališča in vedenje, dosegli pa so tudi za 11 % boljši učni uspeh.

Green idr. (2021) izpostavljajo, da sta socialno in čustveno učenje ter področje pozitivne vzgoje in izobraževanja prepletena ter da se medsebojno dopolnjujeta, razlikuje pa se njen izvor. Socialno in čustveno učenje se je razvilo na podlagi obsežnih raziskav na področju izobraževanja, področje pozitivne vzgoje in izobraževanja pa se je razvilo iz aplikacije pozitivne psihologije na področje vzgoje in izobraževanja ter ima širši fokus: npr. povezovanje psihosocialnih spretnosti s številnimi drugimi vidiki, kot so npr. sreča, zavzetost, dober značaj, smisel življenja, telesno zdravje. Številni avtorji poudarjajo, da je za učinkovito implementacijo programov socialnega in čustvenega učenja ključno, da se učiteljem, ki so po navadi izvajalci teh programov oz. vključujejo vsebine programa v svoje poučevanje, omogoči dovolj časa in priložnosti za lastno socialno in čustveno učenje ter profesionalni razvoj, saj bodo le tako lahko učinkovito razvijali socialne in čustvene kompetence učencev (Green idr., 2021).

Pozitivni razvoj mladih

Še preden je bila PVI opredeljena kot poddisciplina znotraj pozitivne psihologije, je bilo poudarjeno razvijanje potenciala otrok in mladostnikov v okviru perspektive pozitivnega razvoja mladih (angl. *Positive Youth Development* – PYD) (Lerner, 2007). Podobno kot ob začetkih pozitivne psihologije so tudi raziskovalci pozitivnega razvoja mladih prepoznali, da je razvojno obdobje mladostništva prepogosto razumljeno kot problematično in da se poudarja predvsem moteče vedenje mladostnikov, zato so pozornost načrtno preusmerili v raziskovanje prednosti in virov, ki jih mladostniki (že) imajo. Ob zavedanju, da odsotnost težav (npr. motečega vedenja, duševnih težav) še ne pomeni dobrega funkcioniranja mladostnikov, si v okviru perspektive pozitivnega razvoja mladih prizadevajo za podporo otrokom in mladostnikom, da bi se »pozitivno« razvijali in dosegali svoje potenciale.

Perspektiva pozitivnega razvoja mladih temelji na razvojni sistemski teoriji. Izhodišče teorije je, da lahko pride do pozitivnega razvoja, kadar so posameznikove vrline in njegova močna področja usklajeni s pozitivnimi notranjimi in zunanjimi viri, ki prispevajo k t. i. »pozitivni rasti« (Lerner idr., 2005).

Trenutno najbolj uveljavljen in empirično podkrepjen model pozitivnega razvoja mladih je **model 5 C-jev**. Ta izpostavlja pet kazalnikov pozitivnega razvoja mladih, ki jih mladostniki dosežejo, kadar njihova močna področja ustrezno podpremo. Glede na angleška poimenovanja se ti kazalniki imenujejo po začetnih črkah petih konceptov (»pet C-jev«) (Lerner idr., 2005).

Model 5 C-jev

- **kompetentnost** (angl. *competence*) se nanaša na pozitivno vrednotenje lastnih dejanj na specifičnih področjih, npr. na socialnem, učnem in poklicnem področju,
- **samozavest** (angl. *confidence*) pomeni imeni notranji občutek pozitivne vrednosti in samoučinkovitosti,
- **karakter** oz. značaj (angl. *character*) se nanaša na spoštovanje socialnih in kulturnih pravil, standardov vedenja in imeti občutek za prav in narobe,
- **skrb** (angl. *caring*) pomeni imeti simpatijo in empatijo do drugih,
- **povezanost** (angl. *connection*) se nanaša na pozitivne odnose z ljudmi in institucijami.

Teh pet kazalnikov pozitivnega razvoja mladih je med seboj v interakciji in mladostniki potrebujejo zdrav razvoj na vseh teh petih področjih (Dukakis idr., 2009). Uspešen razvoj na vseh petih področjih naj bi vodil do t. i. »šestega C-ja«, prispevanja (angl. *contribution*), kar pomeni večjo verjetnost, da bodo mladostniki pozitivno prispevali v družbi, in manjšo verjetnost, da bodo izkazovali težavno vedenje (Lerner, 2007). Programi spodbujanja pozitivnega razvoja mladih pogosto temeljijo na socialnem in čustvenem učenju in so oblikovani celostno (angl. *whole-school approach*), kar pomeni, da so cilji pozitivnega razvoja mladih integrirani v kurikulum, nekateri programi pa se izvajajo tudi zunaj šol (pregled v Romer in Hansen, 2021). Tudi perspektivo pozitivnega razvoja mladih lahko razumemo kot konceptualni okvir, znotraj katerega lahko uporabimo različne pristope za spodbujanje zdravega razvoja mladostnikov. Čeprav je še veliko odprtih vprašanj o tem, kako najbolje implementirati programe pozitivnega razvoja mladih, Romer in Hansen (2021) izpostavljata, da sta za to ključni razredna in šolska klima.

Razvijanje vrlin

Na področju pozitivne vzgoje in izobraževanja se pogosto omenja nujnost razvijanja dobrega značaja (angl. *character education*), kar lahko povežemo z vzgojno komponento v našem slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu. T. i. »dober značaj« je v kontekstu pozitivne psihologije opredeljen kot skupek osebnostnih značilnosti, ki so občudovane in spoštovane s strani drugih; kot bistvene kvalitete, ki opredeljujejo posameznika in predstavljajo ključni del njegove osebnosti v smislu »kdo sem, kdo želim postati in kakšno vrednost lahko prispevam v svetu« (Niemec in McGrath, 2019). Že Platon in Aristotel sta poudarjala pomembnost razvijanja dobrega značaja skozi raziskovanje in razvijanje lastnih vrlin, kar lahko vodi v življenje izpolnjujočega življenja. Prav vrline (angl. *character strengths*) predstavljajo eno ključnih področij v okviru pozitivne psihologije. Opredeljene so kot pozitivne osebnostne lastnosti, ki so v družbi cenjene in zaželene, torej imajo visoko moralno vrednost (Peterson in Seligman, 2004) in zato se jih obravnava v povezavi s t. i. dobrim značajem. V pozitivni psihologiji (in na področju PVI) zelo uveljavljena **VIA-klasifikacija**

vrlin³ avtorjev Petersona in Seligmana (2004) vsebuje 24 vrlin, s katerimi bi lahko opisali dober značaj, nastala pa je kot protiutež medicinskim klasifikacijam bolezni (več v Gradišek, 2021a). V klasifikaciji je predstavljenih šest temeljnih vrlin (angl. *virtues*), nadrednih abstraktnih kategorij, prisotnih v vseh kulturnih okoljih in zgodovinskih obdobjih od antike do danes, znotraj teh šestih temeljnih vrlin pa uvrščamo 24 vrlin, ki jih lahko natančno opišemo in empirično merimo.

V nadaljevanju predstavljam **klasifikacijo vrlin** (temeljne vrline so zapisane s poševnimi črkami, vrline pa z običajnimi).

VIA klasifikacija vrlin:

- **Modrost in znanje:** ustvarjalnost, radovednost, kritično mišljenje, ljubezen do učenja, modrost
- **Pogum:** pogum, vnema, vztrajnost, pristnost
- **Človečnost:** ljubezen, prijaznost, socialna in osebna inteligentnost
- **Pravičnost:** poštenost, sodelovanje, vodenje
- **Zmernost:** odpuščanje, skromnost, preudarnost, samouravnavanje
- **Transcendentnost:** cenjenje lepote in odličnosti, hvaležnost, upanje, humor, duhovnost

Številne raziskave kažejo, da imata samoprepoznavanje in uporaba lastnih vrlin pri učencih, mladostnikih, učiteljih in starših zelo pozitivne učinke (pregled v VIA Institute, 2023). Zato je VIA-klasifikacija vrlin pomemben del prizadevanj na področju pozitivne vzgoje in izobraževanja in so njena načela vsebovana na različne ustvarjalne načine

v programih od vrtca do visokošolskega izobraževanja (Green idr., 2021). Programi prepoznavanja in razvijanja vrlin pogosto vključujejo koncept t. i. **osebnih vrlin** (angl. *signature strengths*), to so tiste vrline, ki jih posameznik doživlja kot ključni del svoje osebnosti in pogosto ravna v skladu z njimi, ob tem pa se po navadi počuti izpolnjujoče, pristno in doživlja zdrav ponos (Niemec, 2018; Peterson in Seligman, 2004). Zavedanje, da lahko

pomembno pozitivno vplivamo na kakovost svojega življenja, če usmerjamo pozornost na svoje vrline in jih poskušamo čim bolj udeležati v vsakdanjem življenju, je še posebej pomembno za učitelje in druge strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju. O pomembnosti vrlin ter nujnosti spodbujanja, prepoznavanja in razvijanja vrlin prihodnjih učiteljev in učiteljev v slovenskem prostoru sistematično ozaveščam tudi sama, predvsem s svojim strokovnim in znanstvenim pisanjem na to temo (prim. Gradišek, 2012; 2014; 2015; 2020; 2021a; 2021b; 2023). Aktivnosti v smeri prepoznavanja in spodbujanja vrlin pri otrocih ponujajo

“

Kadar delujem v skladu s svojimi osebnimi vrlinami, se počutim dobro, srečno. Počutim se, kot da lahko doprinesem nekaj, v čemer sem dobra, uspešna, in tako drugim pomagam.

Študentka 1. letnika logopedije in surdopedagogike

”

3 Kratica VIA se je najprej uporabljala kot kratica za »Values In Action«, zdaj pa se uporablja v povezavi z organizacijo »VIA Institute of Character«, ki je krojni institut za promocijo in raziskovanje vrlin.

odlično izhodišče za načrtno delovanje v smeri izboljšanja dobrobiti/blagostanja učencev oz. otrok (več v Gradišek, 2021a).

SODOBNI TRENDI NA PODROČJU POZITIVNE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Prakse vpeljevanja pozitivne psihologije na področje vzgoje in izobraževanja se po svetu zelo razlikujejo. Arguís-Rey (2021) v pregledu različnih praks izpostavlja, da obstajajo razlike na več področjih, npr. na področju oblike programov, integracije vsebin v kurikulum, glede na ciljne skupine in izvajalce programov. Tako npr.

- a) obstajajo programi, ki so vsebinsko že pripravljeni in jih lahko izvajalci izvajajo po predvidenih postopkih;
- b) izvajalci lahko sami oblikujejo svoje programe glede na specifične značilnosti šole ali ciljev;
- c) lahko pa že obstoječe programe preoblikujejo v skladu z želenimi cilji.

V smislu integracije pozitivnopsiholoških vsebin v kurikulum prepozna Green (2014) dva pristopa, ki ju imenuje eksplisitni in implicitni kurikulum. V okviru prvega gre za posebne učne predmete (npr. predmet, pri katerem je v ospredju skrb za dobrobit/blagostanje otrok, angl. *well-being classes*), v okviru drugega, implicitnega, pa gre za manj strukturirano, a vendar zaznano prenašanje pozitivnopsiholoških vsebin v poučevanje, v šolsko življenje, šolsko klimo v smislu celostnega pristopa šol, ko šole »živijo« skladno z načeli pozitivne psihologije in si na različne načine prizadevajo za spodbujanje dobrobiti vseh udeležencev. Različne prakse, ki jih omenja Arguís-Rey (2021), so namenjene tudi različnim ciljnim skupinam, bodisi učencem ali pa učiteljem, šolski skupnosti, družinam, staršem; izvajajo pa jih lahko posamezni učitelji, skupine učiteljev, celotni učiteljski zbor ali šolska skupnost.

Podobno kot na področju pozitivne psihologije, kjer se marsikateri program, knjiga ali predavanje trži pod pojmom »pozitivna psihologija«, da zveni marketinško bolj privlačno, čeprav gre za področje osebne rasti ali pop psihologije in ni utemeljeno na znanstvenih načelih, se tudi na področju PVI pojavljajo gradiva, ki niso osnovana na znanstvenih temeljih pozitivne psihologije, temveč izkoriščajo oznako »pozitivna vzgoja in izobraževanje« v namen večje dobičkonosnosti. Arguís-Rey (2021) opozarja na nujnost kritičnega ovrednotenja programov, ki jih je moč najti pod besedno zvezo pozitivna vzgoja in izobraževanje (angl. *positive education*), saj samo poimenovanje še ne zagotavlja strokovnosti v ozadju programa – marsikateri program, ki je predstavljen pod tem imenom, zavajajoče izkoristi oznako za povečanje lastne komercialne vrednosti, ne da bi dejansko vključeval znanstveno podlago ali načela pozitivne psihologije. Pri izbiri programov, pristopov ali literature je zato nujna kritična presoja.

KAKO V ŠOLE VKLJUČEVATI POZITIVNOPSIHOLOŠKE PRISTOPE?

Strokovnjaki s področja PVI poudarjajo, da ne obstaja enoten pristop za spodbujanje dobrobiti/blagostanja v vzgojno-izobraževalnih institucijah, ki bi ustrezal vsem. Da bi prišlo do sprememb, je treba upoštevati specifični kontekst inštitucij in prepoznati ključne vidike želenih sprememb. Uvajanje novih vzgojno-izobraževalnih pristopov je za

učitelje lahko zelo stresno ali jim je celo v breme, še posebej ob trenutnih težavah, s katerimi se tudi slovenski učitelji srečujejo zaradi pomanjkanja učiteljev in drugih zahtevnih izzivih. Marsikdaj se na pobude za spremembe učitelji lahko odzovejo z nekakšnim cinizmom ali odporom (Green idr., 2021), zato je ključno oblikovanje ustrezne klime, naklonjene pozitivnim spremembam, v kateri bi učitelji razumeli pozitiven prispevek prenosa spoznanj pozitivne vzgoje in izobraževanja na pedagoško delo v šolah. Slednje naj bi zaznavali kot nekaj, kar lahko »živimo, poučujemo in vgradimo« v vzgojno-izobraževalni proces po zgledu šole Geelong in bi koristilo vsem vključenim. Šole se lahko odločijo za posamezne pristope (npr. predhodno opisane) ali njihovo kombinacijo, lahko pa se pri načrtovanju sprememb oprejo na že uveljavljene okvire, npr. model PERMAH, v okviru katerega lahko analizirajo, kaj je že dobro in kakšnih sprememb si želijo.

Strokovnjaki pri uvajanju pozitivnih sprememb izpostavljajo t. i. prve navdušence (angl. *early adopters*), to so tisti učitelji ali drugi strokovni delavci, ki že v začetku prepoznajo pomembnost predlaganih sprememb in jih takoj implementirajo, s čimer postanejo pomembni usmerjevalci sprememb (Green idr., 2021). Na spletu so predstavljeni različni primeri dobrih praks, npr. na spletni strani avstralske zveze za pozitivno vzgojo in izobraževanje (www.pesa.edu.au) in sekcije za pozitivno vzgojo in izobraževanje pri Svetovni zvezi za pozitivno psihologijo (www.ippanetwork.org/divisions/education/). Arguís-Rey (2021) predstavlja tudi pregled različnih programov, zasnovanih na temeljih PVI, ki so na voljo po svetu. Sam je soavtor znanega programa **srečni razredi** (angl. *Happy Classrooms*), ki je v angleškem in španskem jeziku brezplačno dostopen na spletni strani <https://educaposit.blogspot.com/p/free-programme-download.html> in ga učitelji lahko prosto uporabljajo.

Pomembno pa je posvetiti zadostno pozornost tudi učiteljem: če želimo, da bodo učenci dobro, morajo biti tudi učitelji dobro. Učitelji so najpomembnejši dejavnik znotraj šole, ki prispeva k uspehu učencev, njihovem zadovoljstvu in dosežkom ne glede na okoliščine, lokacijo ali socialni status in torej lahko le učitelji, ki so dobro, prispevajo k socialnemu, čustvenemu, kognitivnemu, duhovnemu in fizičnemu blagostanju otrok (Hattie, 2009; v McCallum, 2021). Na vzorcu slovenskih učiteljev sem z empirično raziskavo ugotovila, da učitelji, ki so bolj zadovoljni s svojim delom in ki svoje delo doživljajo kot poslanstvo, učinkovitejše vodijo razred – oblikujejo ugodno razredno klimo, razumljivo posredujejo učno snov, učence spodbujajo k aktivnemu sodelovanju pri pouku ter spodbujajo celostni razvoj učencev, kar se odraža v večjem zadovoljstvu učencev z učitelji in tudi v učni uspešnosti učencev (Gradišek, 2014). Sodobnejše raziskave prepoznajo tudi pomen skrbi za dobrobit/blagostanje nepedagoškega kadra v šolah, tudi vodstvenih delavcev, in s tem poudarjajo pomembnost celostnega pristopa pri skrbi za dobrobit vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnih institucijah (McCallum, 2021).

SKLEP

Področje pozitivne vzgoje in izobraževanja lahko razumemo kot perspektivo, ki vključuje številne teorije, teoretske okvire, pristope in programe, namenjene razvijanju različnih pozitivnih lastnosti, sposobnosti in spretnosti. Po svetu že obstajajo številni programi implementacije pozi-

tivnopsiholoških spoznanj na področje vzgoje in izobraževanja, ki niso nujno poimenovani »pozitivno-psihološki«, so pa pozitivno orientirani in temeljijo na podpiranju razvoja in potencialov otrok, mladostnikov in drugih, udeleženi v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pomembno je, da programe v pedagoško prakso vpeljujemo kritično in premišljeno ter da spremljamo njihove učinke. Vpeljevanje pedagoških procesov, ki poudarjajo pomembnost pozitivnih čustev in lastnosti, je včasih lahko s strani nekaterih učiteljev, ki dajejo prednost kognitivnim ciljem pred socialnimi in čustvenimi cilji, pospremljeno s cinizmom ali odporom, saj takšni učitelji radi poudarjajo, da se je v šoli treba učiti in ne »imeti dobro«. Na srečo lahko s številnimi strokovnimi argumenti dokazujemo, kako pomembna je dobrobit učencev – ne nazadnje tudi za doseganje kognitivnih ciljev. Za uspešno implementacijo pozitivnopsiholoških spoznanj je seveda nujna tudi podpora vodstva.

Ključna naloga šole je, da učence opremi s spretnostmi in znanji, potrebnimi za življenje v sodobnem svetu, kamor spadajo tudi poznavanje lastnih vrtilin kot temelj oblikova-

nja zdrave samopodobe, osebnostne prožnosti, spretnosti uravnavanja čustev, spoprijemanja s stresom in skrbi zase, avtonomnost, kompetentnost ter spretnosti oblikovanja in vzdrževanja pozitivnih medosebnih odnosov idr. Šola naj torej postane t.i. **pozitivna institucija**, v kateri se bo sistematično skrbelo za podporo in razvijanje pozitivnih lastnosti učencev in jim omogočalo doživljanje pozitivnih oz. prijetnih čustev in izkušenj. Učitelji lahko začnejo s spodbujanjem pozitivnih vidikov v razredu že samo z vprašanjem, kaj se je učencem zgodilo *dobrega* (npr. danes, včeraj), s spodbujanjem hvaležnosti, medsebojne pomoči in empatije, z vključevanjem čuječnosti in razvijanjem osebnostne prožnosti. Za uspešno vključevanje pozitivnopsiholoških spoznanj v pedagoško prakso bodo seveda potrebna izobraževanja in usposabljanja, ki bodo učiteljem (in bodočim učiteljem) omogočila najprej lastno učenje na tem področju in aplikacijo spoznanj pozitivne psihologije na konkretna področja življenja, na tej podlagi pa nadaljnji prenos teh spoznanj v lastno pedagoško prakso.

VIRI IN LITERATURA

- Arguis-Rey, R. (2021). Positive Education in Practice. V: M. L. Kern (ur.) in M. L. Wehmeyer (ur.), *The Palgrave Handbook of Positive Education*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_3
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L., Garbinsky, E. N. (2013). Some key differences between a happy life and a meaningful life. *The Journal of Positive Psychology*, 8, 505–516. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.830764>
- CASEL (2023). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Dukakis, K., London, R. A., McLaughlin, M., Williamson, D. (2009). *Positive youth development: Individual, setting and system level indicators*. (Issue brief: Positive youth development indicators). Stanford, CA: John W. Gardner Center for Youth and Their Communities.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Gradišek, P. (2012). Character strengths and life satisfaction of Slovenian in-service and pre-service Teachers. *CEPS Journal* 2(3), 167–180.
- Gradišek, P. (2014). *Vrline učiteljev, vodenje razreda in zadovoljstvo pri pouku: perspektiva učiteljev in učencev*. [Doktorska disertacija]. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Gradišek, P. (2015). Upanje in vnema: pomembna napovednika zadovoljstva učiteljev. V: Devjak, T. (ur.), *Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih institucij 2015* (str. 23–32). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Partnerstvo_Posvet-Pef-2015_strokovna-monografija.pdf
- Gradišek, P. (2020). Vrline in poslanstvo učitelja v odnosu do njegovega pedagoškega dela v razredu. V: T. Devjak idr. (ur.), *»Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja«*: Cveta Razdevšek Pučko (str. 73–89). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Gradišek, P. (2021a). Samorazvijanje vrtilin – pot do sebe in do dobrih odnosov z učenci. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 52(1/2), 12–17.
- Gradišek, P. (2021b). Character strengths of first-year student teachers and the 5 Cs of the Positive youth development framework: a mixed-methods study. V: A. Kozina (ur.) in N. Wiium (ur.), *Positive youth development in contexts* (str. 127–150). Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-341-7/978-961-270-341-7.127-150.pdf>
- Gradišek, P. (2023). The Role of the Identification and Promotion of Student Teachers' Character Strengths in Their Professional Development. V: A. Lipovec in J. Tekavc (ur.), *Perspectives on Teacher Education and Development*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Green, S. (2014). Positive education: An Australian perspective. V: M. J. Furlong, R. Gilman, E. S. Huebner (ur.), *Handbook of positive psychology in schools*, 2. izdaja (str. 401–415). Routledge.
- Green, S., Leach, C., Falecki, D. Approaches to Positive Education. V: M. L. Kern, (ur.) in Wehmeyer, M. L. (ur.), *The Palgrave Handbook of Positive Education*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_2
- Jeriček Klančnik, H., Roškar, S., Vinko, M., Hočevar Grum, A. (2018). *Duševo zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. NIJZ. https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/dusevo_zdravje_otrok_in_mladostnikov_v_sloveniji_19_10_18.pdf
- Kern, M. L., Williams, P., Spong, C., Colla, R., Sharma, K., Downie, A., Taylor, J. A., Sharp, S., Siokou, C., Oades, L. G. (2020). Systems informed positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 15(6), 705–715. DOI: 10.1080/17439760.2019.1639799
- Kern, M. L., Wehmeyer, M. L. (2021). *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3>
- Kern, M. L., Wehmeyer, M. L. (2021). Introduction and overview. V: M. L. Kern (ur.) in M. L. Wehmeyer (ur.), *The Palgrave Handbook of Positive Education*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_1
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles? *Educational Psychologist*, 47, 86–105.
- Lerner, R. M. (2007). *The good teen: Rescuing Adolescence from the Myths of the Storm and Stress Years*. Crown Publishing Group.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., idr. (2005). Positive Youth Development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Mastrotheodoros, S., Ranta, M. (2022). *The effects of Covid-19 on young people's mental health and psychological well-being: An updated literature review*. <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/72351197/COVID-19+mental+health.pdf/6f17b66e-019f-1b34-0031-fc3cdda9ef3e>
- McCallum, F. (2021). Teacher and Staff Wellbeing: Understanding the Experiences of School Staff. V: M. L. Kern (ur.) in M. L. Wehmeyer (ur.), *The Palgrave Handbook of Positive Education*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_28
- Niemiec, R. M. (2018). *Character strengths interventions: A field-guide for practitioners*. Boston: Hogrefe.
- Niemiec, R. M., McGrath, R. E. (2019). *The power of character strengths: Appreciate and ignite your positive personality*. VIA Institute on Character.
- NIJZ (2021). *Vpliv epidemije Covid-19 na duševno zdravje*. <https://www.zadusevnozdravje.si/wp-content/uploads/2021/05/Vpliv-epidemije-covid-19-na-duševno-zdravje-Spletni-pogovor-14.5.2021.pdf>
- Norrieh, J. M., Williams, P., O'Connor, M., Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3, 147–161
- Pawelski, J. O. (2016). Defining the 'positive' in positive psychology: Part I. A descriptive analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 11, 339–356. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137627>
- Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Romer, D., Hansen, D. (2021). Positive Youth Development in Education. V: M. L. Kern in M. L. Wehmeyer (ur.), *The Palgrave Handbook of Positive Education*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_1
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293–311.
- Slemp, G. R., Chin, T. C., Kern, M. L., Siokou, C., Loton, D., Oades, L. G., idr. (2017). Positive education in Australia: Practice, measurement, and future directions. V: E. Fryenberg, A. J. Martin, R. J. Collier (ur.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia Pacific* (str. 101–122). Springer.
- VIA Institute (2022). *What the research says about character strengths*. <https://www.viacharacter.org/research/findings>