

## Iz pedagoške teorije i prakse

UDK: 37.013.2:159.922.2

Stručni članak

**Mirela Ileković**

# Pozitivna edukacija i njena primjena u školi

### Sažetak

Razvoj pozitivne psihologije utjecao je na promjene u području obrazovnih sustava i strategija ističući važnost psiholoških korelata učenja i preventivnih modela mentalnog zdravlja u školama. Danas je edukacija u suvremenom društvu usmjerena na učenika i njegov cjeloviti razvoj dok je prije bila usmjerena na razvijanje akademskih vještina. Škola je mjesto iznimnog značaja za stjecanje kognitivnih, socijalnih i emocionalnih vještina djeteta i mlade osobe. Pozitivna edukacija dopunjuje i obogaćuje tradicionalni pristup odgoju i obrazovanju razvijanjem vještina koje pridonose sreći i dobrobiti učenika (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich i Links, 2009). Unatoč tomu što su razvijeni i evaluirani brojni učinkoviti programi pozitivnih psiholoških intervencija (Sin i Lyubomirsky, 2009; Bolier i sur., 2013), pozitivna edukacija je područje koje tek treba unaprjeđivati kako bi se iskoristio njen potencijal.

**Ključne riječi:** dobrobit, pozitivna edukacija, pozitivne psihološke intervencije

## Uvod

Pozitivna edukacija nastala je iz teorijskih okvira pozitivne psihologije koja je u svojim osnovnim postavkama usmjerena na ljudske snage i unaprjeđivanje optimalnog funkcioniranja. Sukladno tome, u sustavu odgoja i obrazovanja promiče razvoj dobrobiti učenika kojim se nadograđuje pristup usmjeren na akademske vještine. Ona, štoviše, unaprjeđuje i ciljeve tradicionalnog pristupa obrazovanju jer razvoj pozitivnih emocija, pozitivnih odnosa i osobnih snaga rezultira i boljim akademskim postignućima učenika (Seligman i sur., 2009). Pozitivna edukacija time povezuje pozitivnu psihologiju i odgojno-obrazovnu praksu u cilju optimalnog razvoja kako pojedinaca, tako i institucija u sustavu formalnog obrazovanja. U načinu provedbe ne propisuje jedinstveni pristup, već uključuje mnoštvo teorija, programa i modela kojima se nastoji unaprjeđivati dobrobit. Dobrobit je složeni konstrukt koji se odnosi na optimalno psihološko funkcioniranje i iskustvo (Ryan i Deci, 2001). Ključne komponente pozitivne edukacije čine socijalno i emocionalno učenje, otkrivanje i jačanje osobnih snaga te pronalaženje smisla (Noble i McGrath, 2008).

## Značaj pozitivne edukacije

Seligman i sur. (2009) ističu značaj pozitivne edukacije u tri važna aspekta odgojno-obrazovnog rada: sprječavanje i smanjenje simptoma depresivnosti, povećavanje dobrobiti te postizanje boljeg akademskog postignuća.

Inicijativa za razvijanje cjelovitog pristupa učeniku kojim se promiče dobrobit i mentalno

zdravlje prvenstveno je potaknuta porastom psihološkog stresa i mentalnih bolesti djece i mladih (Green, Oades i Robinson, 2011). Prema novijim epidemiološkim podacima 20 % ih u svijetu ima takve probleme (Albieri i Visani, 2014). Do kraja 20. stoljeća udesetostručila se pojavnost depresije u odnosu na period otprilike 50 godina (Wickramaratne, Weissman, Leaf i Holford, 1989), a predviđa se da će do 2030. godine depresija postati najčešća bolest bogatijeg dijela stanovništva (WHO, 2017). Deset do petnaest posto djece i mladih pate od te bolesti (Seligman, 2012; Vulić-Prtorić, 2004), dok ih je približno 20 % do kraja adolescencije doživjelo depresiju (Albieri i Visani, 2014). Mentalne bolesti u najvećoj mjeri ometaju funkcioniranje mladih ljudi širom svijeta. Intervencije u okviru pozitivne psihologije, za koje se pokazalo da mogu značajno povećati dobrobit i smanjiti simptome depresije, stoga su od iznimne važnosti (Sin i Lyubomirsky, 2009). Škola predstavlja prvu crtu obrane od mentalnih bolesti jer može spriječiti i smanjiti njihov utjecaj. Jačanje otpornosti poticanjem razvoja pozitivnih snaga otvara široki prostor za preventivni rad s djecom i mladima (Terjesen, Jacofsky, Froh i DiGiuseppe, 2004). U tome se kontekstu ističe psihološki značaj uvođenja pozitivne edukacije, ali i onaj ekonomski. Ulaganje u sprječavanje mentalnih bolesti donosi dugoročne uštede. Očuvanje mentalnog zdravlja dijela mladih kao i svaki sačuvani život donosi značajne ekonomske dobitke u budućnosti (White i Kern, 2018).

Drugi važan aspekt primjene pozitivne edukacije u školi je njen doprinos povećanju dobrobiti. Povećanje prihoda i životnog standarda u razvijenim zemljama u posljednjih pola

stoljeća nije značajno povećalo dobrobit. Sreća se može povećati ostvarivanjem intrinzičnih ciljeva kao što su dobri međuljudski odnosi, doprinos društvu, osobni rast (Kasser i Ryan, 200; Emmons, 2003) kojima se ostvaruje psihološka dobrobit (Ryan i Deci, 2000).

Treće, pozitivne emocije poboljšavaju učenje, i zato povećanje dobrobiti poboljšava školski uspjeh. Pokazalo se da doživljavanje pozitivnih emocija proširuje raspon pažnje (Fredrickson i Branigan, 2005), omogućuje fleksibilniji stil razmišljanja te aktivacijom kognitivnih procesa višeg reda djeluje na uspješno rješavanje različitih problema (Isen, 2002, 2004). Jedan od najvećih izazova u školi je aktivno uključivanje učenika u proces učenja koje se ostvaruje motiviranim i pozornim sudjelovanjem učenika u školskim aktivnostima (White i Kern, 2018). Pokazalo se da pozitivne psihološke intervencije pridonose tomu cilju (Waters, 2011).

Rijavec (2014) ističe i značaj primjene pozitivne edukacije u povećanju zadovoljstva školom kod učenika. Primjerice, u Hrvatskoj je zadovoljstvo školom, kao jednom od bitnih sastavnica psihološke dobrobiti djeteta i njegova životnog zadovoljstva, znatno niže u odnosu na svjetski prosjek. Naime, prema istraživanju Svjetske zdravstvene organizacije na petnaestogodišnjacima iz 40 zemalja, prosječno 20 % učenika izjavljuje da jako voli školu (WHO, 2008) dok je u Hrvatskoj samo 6 % učenika toliko zadovoljno (Kuzman, Pavić Šimetin i Pejnović Franelić, 2012). Stoga primjena intervencija koje obuhvaćaju programe, vježbe, terapijske metode i aktivnosti usmjerene ka postizanju pozitivnih emocija, ponašanja i kognicija u školama pomaže ostvarenju ciljeva suvremenog obrazovanja usmjerenih na cjelokupni razvoj

učenika uključujući njegov socijalni, emocionalni, moralni i intelektualni aspekt (Waters, 2011).

White i Kern (2018) ističu ulogu pozitivne edukacije u širem društvenom kontekstu. Moderno društvo suočava se s brojnim izazovima koje donosi povećana mobilnost, promjene tradicionalne strukture obitelji i razvoj tehnologije (Heyes, Weston, Qu i Grey, 2010). Socijalne vještine su među najtraženijim ključnim kompetencijama u svijetu rada 21. stoljeća (Hanover Research, 2011). U tom kontekstu posljednjih nekoliko desetljeća naglašava se potreba za socijalizacijskom ulogom škole. Pozitivna edukacija razvija i primjenjuje programe socijalnog i emocionalnog učenja kojima pomaže djeci i mladima upravljati emocijama, razvijati pozitivne odnose s drugima, odgovorno donositi odluke te ostvarivati bolja akademska postignuća. U filozofskom smislu dobrobit se od Aristotelove vizije eudamonije kao puta k ispravnom i vrijednom načinu života pojedinca u zajednici duboko ukorijenila u postavke demokracije zapadnog društva. Unaprjeđivanje dobrobiti u edukacijskom sustavu ima širi značaj od subjektivnog doživljaja samog učenika time što podupire razvoj mladih ljudi u vrijedne članove društvene zajednice i društva općenito (White i Kern, 2018). Načinom na koji uspostavljaju i promiču određeni vrijednosni sustav, norme ponašanja i očekivanja od učenika, škole razvijaju svoju vlastitu kulturu (Hviid i Villadsen, 2014). Cilj je pozitivne edukacije oblikovati kulturu škole na način koji će osposobiti djecu i mlade da na pozitivan način tumače i doživljavaju svijet koji ih okružuje (White, Slempp, Murray i Cooperrider, 2017).

## **Pozitivne psihološke intervencije u školi**

Aktualne spoznaje i važeće teorije sugeriraju da pojedinac može značajno i dugotrajno povećati razinu dobrobiti.

Ranija istraživanja (Fordyce 1977, 1983), kao i pregledi novijih (npr. Bolier i sur., 2013; Sin i Lyubomirsky, 2009; Waters, 2011), pokazuju da je to moguće primjenom kognitivnih, bihevioralnih cilju usmjerenih strategija koje reflektiraju misli i ponašanja sretnih ljudi. Potvrđuje se njihova efikasnost u povećanju razine dobrobiti i smanjenju depresivnih simptoma te utvrđuju značajne posredujuće varijable učinkovitosti (osobne karakteristike te vrsta, način provođenja i trajanje). One se ostvaruju jednostavnim aktivnostima koje pojedinac samostalno primjenjuje, a kojima je cilj poticati i razvijati pozitivne emocije, misli i ponašanja, tzv. *pozitivnim psihološkim intervencijama* (Layous i Lyubomirsky, 2012). Seligman i Csikszentmihalyi (2000) upućuju na značaj takvih intervencija u terapijskom, a posebice u preventivnom djelovanju.

Škola predstavlja idealno mjesto za primjenu pozitivnih psiholoških intervencija s ciljem podupiranja socijalnog i emocionalnog razvoja mladih ljudi (Cheney, Schlosser, Nash i Glover, 2014). Naime, ona zahvaća najširu populaciju djece i mladih, i veliki dio njihovih dnevnih aktivnosti. Preventivni je rad značajno učinkovitiji i isplativiji od svih oblika dodatne mentalne skrbi nakon što se poteškoće pojave jer uz postojeće resurse integrira pozitivne psihološke programe. Štoviše, intervencije u školi omogućuju pravovremenu i učinkovitu pomoć i potporu

učenicima s različitim potrebama jer nemaju financijske, praktične ili kulturalne prepreke koje su karakteristične za traženje i korištenje usluga vanjskih institucija (Seligman, Schulman i Tryon, 2007). U tom kontekstu raste značaj i potpora promicanju mentalnog zdravlja u školama u mnogim zapadnim obrazovnim sustavima (Cefai i Cavioni, 2015). Škola je mjesto gdje učenik stječe značajan dio životnih iskustava i gdje na licu mjesta može ne samo učiti nego i primjenjivati naučeno (Seligman i sur., 2009). U školama je moguće stvoriti pozitivno okruženje koje se može modificirati i kontrolirati, s mogućnošću da se uvede i održi na nivou institucije cjelovitim pristupom edukaciji (Alford i White, 2015).

Zajednički je cilj mnogobrojnih raznolikih intervencija i programa primjene pozitivne psihologije u školama unaprijediti razvojni put mlade osobe te spriječiti buduće poteškoće učenjem vještina koje potiču razvoj pozitivnih emocija, pozitivnog ponašanja i pozitivne samopercepcije (Chodkiewicz i Boyle, 2017). Cilj je pozitivne edukacije (pre)oblikovati škole u mjesta gdje se promiču optimizam, empatija, kreativnost i otpornost (Vella-Brodrick, 2011).

Modeli dobrobiti u školama, koji se realiziraju raznovrsnim programima intervencija, usmjereni su većinom na razdoblje kasnog djetinjstva i rane adolescencije – predadolescencije. To je dob značajnih fizičkih, socijalnih i emocionalnih promjena mlade osobe na putu prema zrelosti (Chodkiewicz i Boyle, 2017). Prije razdoblja adolescencije učenici stječu značajna iskustva formalnog obrazovanja koja igraju ključnu ulogu u formiranju vlastitog identiteta i percepcije sebe kao učenika, zajedno s

ostalim životnim iskustvima te usporedbom s vršnjacima, braćom i prijateljima (Weiner, 2010). Psihološki čimbenici kao što su samopercepcija, motivacija, usmjerenost k ciljevima i otpornost značajnije pridonose oblikovanju akademskih ishoda od samih kognitivnih sposobnosti (Martin, 2007). Seligmanov doprinos razvoju pozitivne edukacije (Seligman, 2002; Seligman i sur., 2007; Seligman i sur. 2009) i rad na preventivnim programima pokazao je da se može promijeniti način razmišljanja u toj dobi, što omogućuje bolje mentalno zdravlje mlade osobe. Istraživanja potvrđuju da se mentalne bolesti mladih mogu spriječiti i povećati njihov uspjeh u školi (Punamaki, Paavonen, Toikka i Solantaus, 2013). U razdoblju kasnog djetinjstva i rane adolescencije dostiže se kognitivna zrelost koja omogućuje uspješnu primjenu raznovrsnih kognitivnih strategija u okviru psiholoških programa (Schonert-Reich i sur., 2015). Istodobno, učenici su fleksibilniji i motiviraniji za promjene nego u starijoj dobi (Lerner, von Eye, Lerner, Lewin-Bizan i Bowers, 2010). Zbog toga je ovo životno razdoblje ključno za suzbijanje nepovoljnih utjecaja i ranu intervenciju u cilju pozitivnih zdravstvenih ishoda. Izgradnja životnih vještina i sposobnosti mladih ljudi tijekom ovog kritičnog razvojnog stadija može im pomoći da se nose s izazovima toga burnog razdoblja, ali i onima u budućem životu (Horn, Pospel i Hautzinger, 2011). Nalazi istraživanja naglašavaju potrebu za potporom mladima u razvoju pozitivne samopercepcije i adaptivnih stilova razmišljanja, učenju postavljanja konstruktivnih ciljeva i vještina upravljanja emocijama te rješavanja problema (Weiner, 2010). Preadolescencija je stoga ključno razdoblje u

oblikovanju načina učenja i razvoja mlade osobe (Chodkiewicz i Boyle, 2017).

### **Učitelji - nositelji uspješne provedbe programa u školama**

Uloga učitelja najvažnija je za uspjeh, zadovoljstvo i postignuća učenika (Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie i Waters, 2018). Podučavanje djece i mladih vrlo je složena profesija u kojoj je uspjeh uvjetovan svakodnevnim trudom, entuzijazmom i posvećenošću učitelja (McCallum i Price, 2016). Učitelji su najčešće preplavljeni brojnim i raznovrsnim zadacima i očekivanjima. Pritom, sustav formalnog obrazovanja budućih učitelja ne priprema ih dovoljno za socijalne, emocionalne i fizičke aspekte posla (White i Kern, 2018).

Uloga učitelja kao temeljnih nositelja primjene i provedbe pozitivnih psiholoških intervencija unutar obrazovnog sustava (Waters, 2011) donosi brojne prednosti, ali i najveće prepreke učinkovitosti njihove realizacije. Stoga treba pronaći način da učitelji budu kvalitetniji dionici pozitivnih psiholoških intervencija u školi (Chodkiewicz i Boyle, 2017).

U sustavu formalne izobrazbe učitelja do sada nije bilo adekvatne pripreme za provođenje pozitivnih psiholoških intervencija. Australški tim znanstvenika sa Sveučilišta u Adeleidu 2018. godine učinio je iskorak u tom području - izradio je okvirni nacrt edukacije studenata učiteljskog profila koji sadrži osnovne elemente znanstveno utemeljenog pristupa dobrobiti. Obzirom na to da osobna dobrobit značajno utječe na kvalitetu profesionalnog rada učitelja, uključivanje učenja o dobrobiti u njihovo pred-

diplomsko osposobljavanje omogućilo bi bolju pripremu za složenost profesije. Također, to je prilika za pripremu u podučavanju dobrobiti budućih učenika (The Global Council for Happiness and Wellbeing, 2019). Dobrobit učitelja te njihova uloga u razredu i školskoj zajednici snažno su povezani s uspjehom i zadovoljstvom djece i mladih (McCallum i Price, 2016).

Za uspješnu provedbu pozitivnih psiholoških intervencija u školi ključno je osigurati kvalitetnije programe obuke učitelja te povećati dostupnost informacija o ciljanim programima. Naime, pokazalo se da učitelji u školama nisu dovoljno upoznati sa znanstvenim dostignućima u području razvoja ovakvih programa jer većina ne prati izvore u kojima se takvi nalazi objavljuju. Osim toga, u stručnoj literaturi sama provedba programa često je nedovoljno razrađena, što otežava primjenu u konkretnom okruženju. Učitelji biraju intervencije i programe za koje postoje jasne i jednostavne smjernice za provedbu i koje zahtijevaju najmanje uložene truda i vremena (Castro-Villarreal, Rodriguez i Moore, 2014). Kvalitetna obuka učitelja obuhvaća isticanje važnosti psiholoških faktora u procesu učenja i potencijalnih učinaka programa u školama te stjecanje vještina primjene programa u školskom okruženju (Chodkiewicz i Boyle, 2017).

Pokazalo se da određene karakteristike učitelja povećavaju kvalitetu provedbe programa - pozitivni stavovi o intervencijama, motivacija, znanje (Castro-Villarrell i sur., 2014) te vjera u vlastite sposobnosti za njihovu provedbu (Durlak i Du Pre, 2008).

### **Implementacija programa pozitivne edukacije**

White i Kern (2018) ističu smjernice za uspješniju primjenu programa pozitivne edukacije na temelju analize dosadašnjih ključnih prepreka. Značajan preduvjet uspješne provedbe je financijsko ulaganje da bi se pozitivna edukacija uključila u školski kurikulum. Također, nužno je mijenjati shvaćanje edukacije prema kojem je dobrobit sporedna u odnosu na sadržaje kao što su računanje ili pismenost. Nadalje, treba izbjeći prenaplašavanje znanstvenog aspekta i umanjivanja vrijednosti prakse u primjeni pozitivne edukacije. Štoviše, pažnju treba usmjeriti na praksu poučavanja. Pozitivna edukacija treba naglašavati pristup cjelovitoj osobi – učenje i podučavanje za dobrobit i akademska postignuća. Također, nužno je modificirati tradicionalni pristup koji prevladava u mnogim školskim sustavima, a koji se temelji na isticanju negativnog ili razmišljanju temeljeno na nedostacima. Potrebno je naglašavati realni okvir pozitivne edukacije, te isticati da pozitivna edukacija ne može poput čarobnog štapića nuditi rješenja za sve probleme unutar edukacijskog sustava. Nužan je oprez u odabiru programa jer se vidljivo povećao broj nestručnih pojedinaca koji nude upitne programe. Potreban je oprez i u načinu provedbe programa jer sama aktivnost ne znači i učinkovitost. Pozitivna edukacija može mijenjati živote budućih generacija, no nekvalitetnom primjenom lako postaje još jedan promašeni pokušaj promjene. Važno je da škole biraju programe koji odgovaraju njihovim potrebama, oblikuju ih i prilagođavaju te pažljivo prate njihove učinke. Znanstvenici i praktičari trebaju

bliskije surađivati i razmatrati načine kojima će pojedine pojmove pozitivne psihologije uvoditi u raznolika školska okruženja. Nije dovoljno samo osmišljavati intervencije i očekivati njihovu efikasnu i široku primjenu (Durlak i Du Pre, 2008). Znanstvenici trebaju razumjeti prepreke koje se pojavljuju u školskoj primjeni, edukatorima na prihvatljiv i odgovarajući način objasniti nalaze istraživanja te ponuditi podršku i pomoć u primjeni programa (Castro-Villarreal i sur., 2014). Konačno, potrebno je prikupljati važne kvalitativne i kvantitativne pokazatelje koji podupiru razvoj i evaluaciju programa.

Nova edukacijska politika može zaživjeti ako se komponente pozitivne edukacije povežu sa što više dionika lokalne zajednice: od učitelja i školskog osoblja, učenika i roditelja do akademske zajednice, privatnih poduzetnika, sveučilišta i neprofitnih i neovisnih organizacija koje se bave edukacijskim aktivnostima (The Global Council for Happiness and Wellbeing, 2019).

Na svjetskoj razini trenutno se nastoji unaprijediti širenje pozitivnih edukacija i održivost njenih učinaka. U tom kontekstu ističe se potreba za razvojem kvalitetne evaluacije dobivenih efekata programa na povećanje dobrobiti i poboljšanje uspjeha učenika. Za evaluaciju pozitivne edukacije ključno je mjeriti sreću (koja je operacionalizirana različitim komponentama dobrobiti), nesreću (najčešće depresiju i anksioznost) te akademski uspjeh (The Global Happiness Council, 2018). Preporuke idu u smjeru unaprjeđivanja metoda mjerenja, utvrđivanja kvalitete primjene te davanja slobode učiteljima da sami osmisle aktivnosti koristeći svoju kreativnost i poznavanje učenika s kojima rade (The Global Council for Happiness and Wellbeing, 2019).

Novi val pozitivne psihologije teži novim načinima istraživanja i intervencijama primjenim stvarnim životnim uvjetima u različitim kulturama (Wong i Roy, 2018).

### Zaključak

Premda postoje učinkoviti programi za povećanje dobrobiti djece, brojne su prepreke njihovoj uspješnoj primjeni u školama. U odnosu na teorijske dosege pozitivne edukacije vrlo je malo škola u kojima se provode programi za povećanje dobrobiti. Pritom je provedba takvih programa u školama često nedovoljno kvalitetna i necjelovita. Uspješna primjena pozitivne edukacije zahtjeva stanovita financijska ulaganja u mijenjanje kurikula, promjene tradicionalnih shvaćanja edukacije, usklađenost programa s karakteristikama škole te kvalitetnu obuku učitelja koji su glavni nosioci provedbe programa.

Aktualni izazovi pozitivne edukacije više nisu u osmišljavanju intervencija i programa, nego u stvaranju uvjeta u kojima će se oni učinkovito primijeniti. Potrebno je približiti i povezati znanstvenike i praktičare te mijenjati postojeće kurikule da bi programi za povećanje dobrobiti zaživjeli u školama. Psiholozi u sustavu odgoja i obrazovanja imaju ključnu ulogu u promicanju ciljeva i dosega pozitivne edukacije kao i njene uspješne primjene - od osmišljavanja obrazovnih politika kojima će se stvoriti preduvjeti za njeno uvođenje u sustav formalnog obrazovanja do pripreme za učinkovitu provedbu programa za povećanje dobrobiti. Oni trebaju pratiti i prenositi znanstvene spoznaje ovog područja praktičarima i pripremiti ih za kvalitetnu provedbu programa pozitivne edukacije.

Također su nezaobilazni u planiranju i odabiru programa te njihovoj evaluaciji. Uloga je školskog psihologa unaprjeđivati dobrobit učenika u okviru pozitivne edukacije putem osobnih

kompetencija koristeći resurse škole kao institucije i potencijal učitelja kao nositelja provedbe programa.

## Literatura

Albieri, E. i Visani, D. (2014). The role of psychological well-being in childhood interventions. U G. A. Fava i C. Ruini (Ur.) *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings: Interventions and cultural contexts* (str. 115-134). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.

Alford, Z. i White, M. A. (2015). Positive school psychology. U M. A. White i A. S. Muray (Ur.) *Evidence - based approaches in positive education* (str. 93-109). Dordrecht: Springer

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodick, D., Hattie, J. i Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1–34.

Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F. i Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health* 13:119, doi:10.1186/1471-2458-13-119.

Castro-Villarreal, F., Rodriguez, B. J. i Moore, S. (2014). Teachers' perceptions and attitudes about Response to Intervention (RTI) in their schools: A qualitative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 40, 104-112.

Cefai, C. i Cavioni, V. (2015). Mental health promotion in school: an integrated, school-based, whole school. U B. Kirkcaldy (Ur.) *Promo-*

*ting psychological well-being in children and families* (str. 52-67). Basingstoke, Hants: Palgrave Macmillan

Cheney, G., Schlosser, A., Nash, P. i Glover, L. (2014). Targeted group-based interventions in schools to promote emotional well-being: a systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 19 (3), 412-438.

Chodkiewicz, A. R. i Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Educational Review*, 5(1), 60-86.

Emmons, R. A. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. U C. L. M. Keyes i J. Haidt (Ur.) *Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived* (str. 105-128). Washington: American Psychological Association

Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 511-521.

Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 483-498.

Fredrickson, B. L. i Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 313-332.

Green, S., Oades, L. i Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing stu-



- dents, staff and schools. In *Psych*, 33(2), 16-17, <<http://www.psychology.org.au/publications/inpsych/2011/april/green/>> pristupljeno 10. srpnja 2017.
- Hanover Research (2011) *A crosswalk of 21st century skills*.
- Heyes, A., Weston, R., Qu, L. i Gray, M. (2010). Families then and now: 1980-2010 (facts sheet). *Australian Institute of Family Studies*. Melbourne, Australia
- Horn, A., B., Possel, P. i Hautzinger, M. (2011). Promoting adaptive emotion regulation and coping in adolescence: a school-based programme. *Journal of Health Psychology*, 16 (2), 258-273.
- Hviid, P. i Villadsen, J. W. (2014). Cultural identities and their relevance to school practice. *Culture and Psychology*, 20(1), 59-69.
- Isen, A. M. (2002). Missing in action in the AIM: Positive affect's facilitation of cognitive flexibility, innovation, and problem solving. *Psychological Inquiry*, 13(1), 57-65.
- Isen, A. M. (2004). Some perspectives on positive feelings and emotions: Positive affect facilitates thinking and problem solving. U A.S.R. Manstead, N. Frijda i A. Fischer (Ur.) *Studies in emotion and social interaction. Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (str. 263-281). NY: Cambridge
- Kasser, T. i Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. U P. Schmuck i K. Sheldon (Ur.), *Life goals and well-being* (str. 116-131). Gottingen: Hogrefe.
- Kuzman, M., Pavić Šimetin, I. i Pejnović Frančelić, I. (2012). *Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2009./2010*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
- Layous, K. i Lyubomirski, S. (2012). The how, who, what, when, and why of happiness: Mechanisms underlying the success of positive activity interventions. U J. Gruber i J. Moskowitz (Ur.) *Positive emotion: Integrating the light sides and dark sides* (str.473–495). New York: Oxford University Press.
- Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S. i Bowers, E. P. (2010). Special issue introduction: the meaning and measurement of thriving: a view of the issues. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 707-719.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440.
- McCallum, F. i Price, D. (2016). Teacher wellbeing. U F. McCallum i D. Price (Ur.) *Nurturing wellbeing development in education: from little things, big things grow*. New York: Routledge.
- Noble, T. i McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil well-being. *Educational & Child Psychology*, 25(2), 119–134.
- Punamaki, R. L., Paavonen, J., Toikka, S. i Solantaus, T. (2013). Effectiveness of preventive family intervention in improving cognitive attributions among children of depressed parents: a randomized study. *Journal of Family Psychology*, 27 (4), 683-690.
- Rijavec, M. (2014). Should Happiness Be Taught in School? *Croatian Journal of Education*, 17(1), 229-240.

- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self – determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2001.). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudamonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Schonert-Reich, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. i Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and soacial-emotional development trough a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51 (1), 52-66.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M. E. P. i Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P., Schulman, P. i Tryon, A. M. (2007). Group prevention of depression and anxiety symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 45 (86), 1111-1126.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. i Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.
- Sin, N. L. i Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J. i DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 4, 163-172.
- The Global Happiness Council (2018). *Global Happiness Policy Report 2018*, New York: Sustainable Development Solutions Network.
- The Global Council for Happiness and Wellbeing (2019). *Global Happiness and Wellbeing Policy Report 2019*, New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Vella-Brodrick, D. A. (2011). Positive psychology: reflecting on the past and projecting into the future. In *Psych: The Bulletin of the Australian Psychological Society Ltd*, 33(2), 10-13.
- Vulić-Prtorić, A. (2004). *Depresivnost u djece i adolescenata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28, 75-90.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: a hystory of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
- White, M. A. i Kern, M. L. (2018). Positive education: Learning and teaching for welbeing and acadenic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1 – 17.
- White, M. A., Slemp, G. R., Murray, A. S. i Cooperrider, D. L. (2017). *Future directions in well-being: Education, organizations and policy*. Cham, Switzerland: Springer
- Wickramaratne, P.J., Weissman, M.M., Leaf, P. J. i Holford, T. R. (1989). Age, period and cohort effects on the risk of major depression: results from five United States communities. *Journal of Clinical Epidemiology*, 42, 333-343.

Wong, P. T. P. i Roy, S. (2018). Critique of positive psychology and positive interventions. In N. J. L. Brown, T. Lomas, & F. J. Eiroa-Orosa (Eds.), *The Routledge international handbook of critical positive psychology* (pp. 142–160). Routledge/Taylor & Francis Group.

World Health Organization (WHO) (2008). *Health behavior in school-aged chil-*

*dren – International report from the 2005/2006 survey.* Edinburg: HBSC - International Coordinating Centre.

World Health Organization (WHO) (2017). *Depression and other common mental disorders.* Geneva: Global Health Estimates.

### ***Abstract***

#### ***Positive Education and Its Application in Schools***

*The development of positive psychology has influenced the changes in the field of educational systems and strategies, stressing the importance of psychological correlations of learning and mental health prevention models. In the present-day society the focus of education is no longer on academic skills but on the student and the whole-child approach. School is the place of vital importance where children and young people acquire cognitive, social, and emotional skills. Positive education completes and enriches traditional approach to upbringing and education by developing skills that contribute to happiness and wellbeing of the student. Despite the fact that many efficient programs of positive psychological interventions (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich and Links, 2009) have been developed and evaluated, positive education is the field that has yet to be improved to make the most of its potential.*

**Keywords:** *wellbeing, positive education, positive psychological interventions*