

Naslov članka/Article:

POZITIVNA PSIHOLOGIJA IN DOBROBIT UČENCEV

Positive Psychology and Student Well-Being

Avtor/Author:

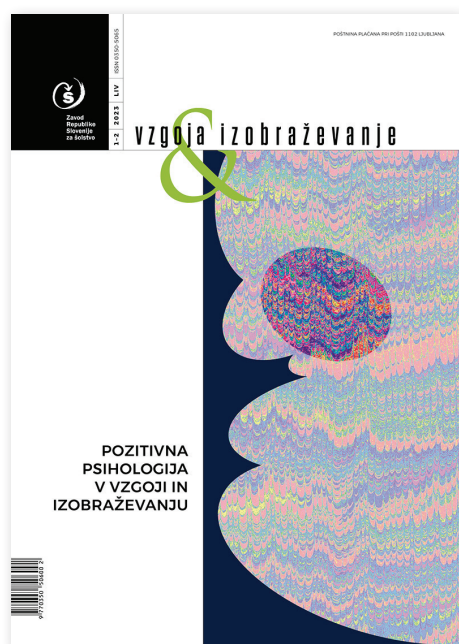
Dr. Majda Rijavec in dr. Lana Jurčec

<https://doi.org/10.59132/viz/2023/1-2/23-29>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje št. 1-2/2023, letnik 54

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2023

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

POZITIVNA PSIHOLOGIJA IN DOBROBIT UČENCEV

Positive Psychology and Student Well-Being

IZVLEČEK

Raziskave na področju pozitivne psihologije dokazujejo, da je dobrobit učencev zelo pomembna za življenje nasploh. Pozitivna vzgoja in izobraževanje je nedavno razvita paradigma, ki se nanaša na uporabo pozitivne psihologije v izobraževalnih okoljih. Znotraj več modelov pozitivne vzgoje in izobraževanja so bile zasnovane različne intervencije (znane kot »pozitivne intervencije«) z namenom izboljšanja dobrobiti in učnih dosežkov ter zmanjšanja duševnih težav učencev v osnovni šoli. Prispevek predstavlja relevantne raziskave o teh intervencijah ter nekatere primere njihove uporabe v razredu. Primeri vključujejo aktivnosti, ki se nanašajo na pozitivna čustva, vrline, pozitivne medosebne odnose, dosežke, čuječnost, zavzetost ter psihološko odpornost.

Ključne besede: pozitivna vzgoja in izobraževanje, pozitivne intervencije v razredu, pozitivna psihologija, dobrobit, blagostanje

ABSTRACT

Research within positive psychology provides very strong evidence that well-being brings highly desirable life benefits for children. Positive Education is a recently developed paradigm that refers to the application of positive psychology in educational contexts. Within several models of positive education, various interventions (known as "positive interventions") were designed in order to improve well-being and academic achievement and alleviate the psychological problems of elementary school students. This paper presents the relevant research of these interventions as well as some examples of their use in the classroom. The examples include activities that deal with positive emotions, strengths, positive relationships, achievement, mindfulness, engagement, and resilience.

Keywords: positive education, positive interventions in the classroom, positive psychology, well-being

KDAJ JE NASTALA POZITIVNA PSIHOLOGIJA IN ZAKAJ?

Raziskovalci na področju psihologije so se v preteklosti v večji meri ukvarjali s preučevanjem negativnih kot pozitivnih pojavov. Zlasti klinična psihologija, kot tudi druga področja, je bila usmerjena predvsem v razumevanje in blažitev negativnih stanj in pojavov – bodisi na ravni posameznikov, skupin ali celotne družbe (Cushman, 1995). Zaradi tega je bil pojav pozitivne psihologije v začetku 21. stoletja eden od najbolj pomembnih dosežkov na področju psihologije.

Pozitivna psihologija je veja psihologije, usmerjena v raziskovanje pozitivnih psiholoških pojavov, tj. človekovih vrlin in ne slabosti ter procesov, skozi katere posameznik s pozitivnimi izkušnjami v življenju oblikuje svojo identiteto (Peterson, 2008). Osrednja predpostavka pozitivne psihologije je, da psihološko zdravje ne pomeni le odsotnosti psiholoških težav ali duševnih bolezni, temveč pomeni tudi, da živimo življenje, ki nas izpolnjuje in nam daje smisel (Keyes, 2006; Rusk in Waters, 2013). Zelo kmalu po nastopu pozitivne psihologije je prišlo do velike

širitve tega področja tako v znanstvenih raziskavah kot tudi v praktični uporabi teh raziskav. Ne dolgo po »uradni« opredelitvi pozitivne psihologije v svetu se je interes za to področje pojavilo tudi na Hrvaškem (Rijavec, 2002; Rijavec in Miljković, 2006).

V okviru pozitivne psihologije imajo raziskave dobrobiti/blagostanja osrednje mesto, medtem ko sama dobrobit predstavlja glavni kriterij pozitivnega funkcioniranja ter na splošno velja za pomemben življenjski cilj. S tem namenom je bilo izvedenih veliko raziskav o vzrokih in posledicah dobrobiti/blagostanja, obenem pa so bile razvite tudi različne pozitivne intervencije s ciljem povečanja ravni dobrobiti. Določena aktivnost se šteje za pozitivno intervencijo, če je usmerjena v »koncept s področja pozitivne psihologije« in če obstajajo raziskave, ki potrjujejo njeno učinkovitost (Parks in Biswas-Diener, 2013).

POZITIVNA PSIHOLOGIJA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Številna področja raziskovanja v okviru pozitivne psihologije so pomembna za področje vzgoje in izobraževanja. Za

aplikacijo teh raziskav v izobraževanju se uporablja izraz »pozitivna vzgoja in izobraževanje«. Vse več je dokazov, da se spoznanja s področja pozitivne psihologije lahko uporabijo v vzgoji in izobraževanju s ciljem izboljšanja šolskega uspeha in psihološkega blagostanja ter zmanjšanja različnih duševnih težav.

/.../ Pozitivno izobraževanje je izobraževanje, ki se v enaki meri nanaša na pridobivanje znanja in spretnosti v tradicionalnem smislu kot tudi na pridobivanje znanja za srečo. Pogost pojav depresije med mladimi povsod po svetu, nizko zadovoljstvo z življenjem ter sinergija med učenjem in pozitivnimi čustvi kažejo na potrebo, da se morajo učenci v šolah učiti tudi spretnosti za povečanje dobrobiti/blagostanja. Znanstvene raziskave nudijo številne dokaze, da se lahko učenci v šoli uspešno naučijo spretnosti za povečanje psihološke odpornosti, pozitivnih čustev, zavzetosti in smisla. (Seligman idr., 2009)

V okviru pozitivne vzgoje in izobraževanja je bilo do zdaj razvitih nekaj modelov, med katerimi so najbolj znani modeli PERMA in PERMAH (Seligman, 2011; 2018; Norrish in Seligman, 2015) ter SEARCH (Waters in Loton, 2019). Model PERMA vključuje pozitivna čustva, zavzetost, medosebne odnose, smisel in dosežke, medtem ko model

PERMAH vključuje tudi zdravje. V model SEARCH pa so vključeni še pozornost in zavedanje ter soočanje s stresom.

Tudi na Hrvaškem se poudarja potreba po uporabi pozitivnih intervencij v izobraževanju (Rijavec, 2015), program pozitivne psihologije pa so poskušali vpeljati tudi v šole. Z izvedbo programov so pri učencih, vključenih v program, ugotovili višje zadovoljstvo z življenjem in več pozitivnih čustev (Rijavec in Miljković, 2008), višjo raven optimizma pri učencih

srednje (Šverko idr., 2009) in osnovne šole (Ivanković in Rijavec, 2012) ter optimizma, upanja in zadovoljstva z življenjem pri mlajših učencih osnovne šole (Šarančič idr., 2016).

POZITIVNE INTERVENCIJE V RAZREDU

V okviru pozitivne vzgoje in izobraževanja so bile razvite različne pozitivne intervencije za povečanje dobrobiti oz. blagostanja in zmanjšanje duševnih težav. V nadaljevanju so predstavljene nekatere od najpogostejših intervencij, rezultati metaanaliz učinkovitosti teh intervencij ter primeri izvedbe teh intervencij v razredu.

Pozitivna čustva

Na področju pozitivnih čustev so bile intervencije usmerjene bodisi v razvoj čustvene inteligentnosti ali v razvijanje hvaležnosti. Z uporabo teh intervencij je prišlo pri mlajših mladostnikih do uspešnega povečanja pozitivnih čustev in samospoštovanja ter do zmanjšanja negativnih čustev, tesnobe, depresivnosti in stresa. Pri tem je treba omeniti, da so imele intervencije pozitiven vpliv zlasti na tiste učence, ki so na začetku doživljali več negativnih čustev ter nižjo čustveno inteligentnost in hvaležnost (Waters in Loton, 2019). Vendar moramo biti previdni, ko delamo zaključke o učinkovitosti intervencij za razvijanje hvaležnosti. Nekatere metaanalize kažejo, da te intervencije pozitivno prispevajo k doživljanju več pozitivnih čustev, vendar so preostali pozitivni učinki teh intervencij enaki tistim, ki se pojavijo v situacijah, kjer učenci niso deležni posebnih intervencij (npr. so bili vključeni v kontrolne skupine). Waters in Loton (2019) zaključujeta, da imajo na splošno intervencije za razvijanje hvaležnosti pozitiven vpliv. Nekatere raziskave so pokazale, da ima intervencija »pismo in obisk hvaležnosti« največji vpliv na otroke in mladostnike z nizko izraženostjo pozitivnih čustev.

• Aktivnost: tri dobre stvari

Pri tej aktivnosti učenci dobijo nalogo, da vsak dan v tednu usmerijo pozornost na tri dobre stvari, ki so se jim zgodile. Učitelj jim poda ustna ali pisna navodila (npr. prek listkov) za vsak dan, ki jih učenci izpolnijo doma ob koncu dneva. V nadaljevanju navajamo nekaj primerov, katere ideje lahko vsebujejo navodila:

- Prvi dan: a) ena dobra stvar, ki se jim je zgodila tisti dan, b) dobra stvar, ki so jo videli, da jo je naredil nekdo drug, c) ena stvar, ki se jim je zdela zabavna.
- Drugi dan: a) dobra stvar, ki so jo naredili tisti dan, b) nekaj smešnega, kar se je tisti dan zgodilo, c) oseba, ki so ji bili tisti dan hvaležni.
- Tretji dan: a) nekaj, za kar so bili tisti dan hvaležni, b) nekaj, zaradi česar so se tisti dan nasmejali, c) nekaj, zaradi česar si želijo ta dan zapomniti za vedno.
- Četrty dan: a) nekaj lepega, kar so tisti dan videli, b) ena dobra stvar, ki se jim je zgodila tisti dan, c) nekaj drugega, kar so naredili tisti dan.
- Peti dan: a) ena dobra stvar, ki se jim je zgodila tisti dan, b) ena stvar, zaradi katere je bil ta dan poseben, c) ena stvar, zaradi katere so bili tisti dan ponosni.

Aktivnost je lahko osredotočena na vsakega posameznega učenca ali na ves razred. Tako lahko ob koncu šolskega dne ali tedna učenci dobijo navodila, da naj napišejo tri dobre stvari, ki so se jim zgodile ali na katere so ponosni, oziroma stvari, za katere so ta dan ali ta teden hvaležni kot razred, in tri stvari, ki bi jih lahko izboljšali.

• Aktivnost: pismo in obisk hvaležnosti

Skoraj vsak od nas rad sliši besede zahvale, ko naredi nekaj dobrega ali ko prijatelju naredi uslugo. Ravno tako vsak od nas po navadi ne pozabi reči »Hvala« drugim. Včasih pa besedo »hvala« izrečemo v naglici in mimogrede, tako da te besede nič ne pomenijo. S to aktivnostjo imajo učenci priložnost, da skrbno izrazijo svojo hvaležnost. Spomnijo se ljudi – staršev, prijateljev, trenerjev in drugih –, ki so

bili do njih izjemno prijazni, vendar se jim niso nikoli primerno zahvalili. Izberejo eno osebo, s katero se lahko v naslednjem tednu osebno srečajo ali drugače stopijo v stik. Naloga je, da tej osebi napišejo pismo hvaležnosti

in ji ga izročijo. V pismu napišejo, kaj je ta oseba naredila dobrega za njih, zakaj jim je to pomembno in kako so se počutili, ter se ji na koncu zahvalijo. Nato ji pismo odnesejo in počakajo na njeno reakcijo.

Vrline

Vrline se na področju pozitivne psihologije opredeljujejo na različne načine. Najbolj preprosta opredelitev je, da so to pozitivne lastnosti, ki se odražajo v razmišljanju, občutkih in vedenju (Park idr., 2004). Bolj specifična opredelitev pa je, da gre za pozitivne lastnosti/sposobnosti, ki so osebno izpolnjujoče, vseprisotne in cenjene v vseh kulturah ter so povezane s številnimi pozitivnimi izidi tako za posameznika kot za druge ljudi okoli njega (Niemiec, 2018). Na področju pozitivne psihologije je bila razvita klasifikacija vrlin, ki se imenuje *Values in Action* (VIA; Peterson in Seligman, 2004). Programi, ki se izvajajo, vključujejo razvoj vrlin učencev in učiteljev (Gradišek, 2021). Metaanaliza programov, med katerimi so bili nekateri usmerjeni v razvijanje ene, večine ali vseh vrlin, je pokazala, da je mogoče pri učencih razvijati vrline, kot so radovednost, ustvarjalnost, ljubezen do učenja in upanje. Poleg tega vključuje

vanje spodbujanja vrlin v učni načrt pozitivno vpliva na dobrobit učencev, zlasti na zadovoljstvo z življenjem, na samospoštovanje ter na doživljanje pozitivnih čustev. Po drugi strani pa programi niso pokazali vpliva na zmanjšanje negativnih vidikov, kot so tesnoba, depresivnost in negativna čustva.

• Aktivnost: oseba, ki jo občudujem

Vsak učenec izbere osebo, ki jo občuduje. To je lahko lik iz knjige ali filma ali pa resnična oseba. Nato opiše pozitivne lastnosti te osebe. Kako ta oseba uporablja te lastnosti v vsakodnevem življenju ali ko se srečuje s težavami?

Učenci nato napišejo, katere so njihove lastne pozitivne lastnosti in kako jih uporabljajo v vsakodnevem življenju ali kadar se srečujejo s težavami. Imajo oni sami in osebe, ki so jih izbrali, kake skupne pozitivne lastnosti? Katera od lastnosti je pri njih bolj izražena kot druge? Katero od svojih pozitivnih lastnosti pogosto zanemarjajo?

Pozitivni odnosi

Pozitivni odnosi so opredeljeni kot dožemanje podpore s strani drugih, skupaj z občutki povezanosti in varnosti (Seligman, 2011). Raziskave so pokazale, da imajo odnosi otrok z vrstniki, starimi od 6 do 8 let, dolgoročne vplive na njihovo duševno zdravje v obdobju od 13 do 15 let (Shin idr., 2016).

Pri otrocih v poznejšem predšolskem obdobju je pozitivna intervencija, usmerjena v pozitivne odnose, prispevala k večji povezanosti med vzgojiteljem in otroki (Elfrink idr., 2017). Pri otrocih in mladostnikih, starih od 5 do 18 let, so ugotavljali vpliv mentorja (učitelja in starejših učencev, npr. program »starejši brat/sestra«) skozi šolsko leto, pri posameznikih ali v skupini, na različne vidike pri mlajših učencih. Raziskave so pokazale različne rezultate: v nekaterih raziskavah je mentorstvo pozitivno prispevalo k večji povezanosti med učenci in šolo ter starši, v drugih pa se je pokazal pozitiven vpliv na samospoštovanje in samoučinkovitost učencev (Waters in Loton, 2019).

Ena od intervencij za spodbujanje pozitivnega vzdušja v šoli je program oz. šola prijaznosti. Načrtno negovanje prijaznosti v šolah razvija družbene odnose in zmanjšuje negativne učinke zlorab (Clark in Marinak, 2010). Prijazna dejanja prispevajo k dobrobiti oz. blagostanju, kar pa je od-

visno od števila takšnih dejanj (Lyubomirsky idr., 2005). Na primer, pet prijaznih dejanj dnevno izboljša dobro počutje in dobrobit, ker lahko pozitivno vpliva na samopodobo in zadovoljstvo s samim seboj, medtem ko eno samo prijazno dejanje dnevno v obdobju petih dni nima takšnega učinka. Primer aktivnosti za spodbujanje pozitivnih odnosov v razredu so skrivna dobra dejanja oz. skrivna dejanja prijaznosti (Shankland in Rosset, 2017).

• Aktivnost: skrivna dobra dejanja

V obdobju enega tedna ali celo meseca se vsakemu učencu naključno dodeli skrivni prijatelj, kateremu mora nameniti več pozornosti. To pomeni, da ga učenec bolje spozna, v večji meri upošteva njegove oz. njene potrebe, navade in obveznosti ter mu/ji poskuša pomagati. Pomaga mu/ji lahko na primer pri domači nalogi, pri iskanju izgubljenega predmeta, pridržu vrata ali posodi pripomočke za delo, ko opazi, da jih nima. Po zaključku aktivnosti lahko učenci poskušajo uganiti, kdo je bil njihov skrivni prijatelj, ki jim je izkazoval pozornost, ter napišejo kratko sporočilo o tem, kako so se v tem obdobju izkazovanja in sprejemanja prijaznosti počutili. Glede na to da so imeli v tem času priložnost spoznati učenca, ki je bil njihov skrivni prijatelj, lahko na koncu naštejejo tudi nekaj vrlin, ki so jih pri njem prepoznali.

Dosežki

Občutek dosežka se pojavi, ko smo usmerjeni v neki cilj in ga uspemo uresničiti, ko vlagamo trud in premagamo ovire ter ko smo motivirani in se nam uresniči to, kar smo si zastavili. To prispeva k večji dobrobiti/blagostanju, saj lahko na svoje življenje gledamo s ponosom (Seligman, 2011).

Metaanaliza programov, usmerjenih v postavljanje ciljev, je pokazala njihov pozitiven vpliv na dobrobit učencev, npr. ti so izkazovali višjo raven samoučinkovitosti, motivacije in socialno-čustvenega blagostanja ter nižjo raven občutkov nemoči, čustvenih težav, tesnobe in dolgočasje (Waters in Loton, 2019).

• Aktivnost: *moji sedanj in prihodnji dosežki*

Pogled v preteklost

Učenec zapiše vse svoje dosežke v prejšnjem šolskem letu. Ni treba, da gre za velike stvari, pomembno je, da se je potrudil in da je bil zadovoljen s tem, kar je naredil. Poleg tega lahko učenci podrobno opišejo dan iz prejšnjega leta, ki se jim je zdel poseben. Zakaj je bil ta dan poseben? Kako se je učenec v prejšnjem letu spremenil? Česa se je

naučil? Katero največjo težavo je premagal v prejšnjem letu?

Pogled v prihodnost

Učenec zapiše, kaj si želi uresničiti v tekočem šolskem letu. Pri tem navede tri konkretne stvari. S katerimi osebami bi si želel okrepiti ali izboljšati odnos? Kako bi lahko pomagal drugim? Na kakšen način bi bilo lahko njegovo življenje ob koncu tekočega šolskega leta drugačno?

Pozornost in zavedanje

Zavedanje se nanaša na sposobnost ohranjanja pozornosti na trenutne notranje vidike (npr. čustva, misli, fizične občutke) ali na trenutne zunanje dražljaje (Steiner idr., 2013). Med intervencijami miselnega treninga pozornosti in zavedanja v šolah so najbolj uveljavljeni programi usmerjenega zavedanja oziroma programi čuječnosti (angl. *mindfulness*), npr. *Mindful Kid*, *Mindfulness in Schools*. Čuječnost pomeni namerno usmerjanje pozornosti na to, kar doživljamo v sedanjem trenutku, pri čemer to sprejemamo odprto, z radovednostjo in brez sodbe (Kabat-Zinn, 1994). Trije temeljni vidiki čuječnosti so: namen, pozornosti in odnos (Shapiro idr., 2006). Z (ne)formalnimi vajami se razvija notranje zavedanje, ki nam omogoča razviti odprt, sočuten in sprejemajoč odnos do sebe in drugih.

Metaanaliza 76 študij, izvedenih na vzorcih otrok in mladostnikov, je pokazala, da programi čuječnosti vplivajo na kognitivni, socialni in čustveni vidik razvoja učencev. Pozitivni učinki so povezani z metakognicijo, pozornostjo, kognitivno prilagodljivostjo, uravnavanjem čustev in vedenja, pozitivnimi čustvi, učnim uspehom in manj izraženimi duševnimi težavami (npr. tesnoba in depresija). Ti učinki so pomembni, vendar je njihova moč majhna do zmerna (Klingbeil idr., 2017). V eni od raziskav učinkov programa čuječnosti za otroke in mladostnike, stare od 12 do 16 let, je prišlo do zmanjšanja simptomov depresije in stresa in višje izraženosti blagostanja, učinek je bil prisoten še po treh mesecih. Učinki so odvisni od pogostosti, trajanja in stopnje treninga čuječnosti (Kuyken idr., 2013). Čuječnost je koristna tudi za učitelje, zlasti pri samouravnavanju čustev. Pregled 13 raziskav je pokazal, da imajo programi čuječnosti za učitelje pomembne učinke v smeri zmanjšanja depresije, stresa in izgorelosti na delovnem mestu, dobro vplivajo na telesne simptome in spanje, blažijo občutek časovnega pritiska, pozitivno vplivajo na doseganje ciljev in zadovoljstvo z življenjem (Emerson idr., 2017). Implementacija programov čuječnosti v izobraževanje skoraj vedno izhaja iz tega, da se učitelji ali drugi strokovni delavci sami aktivno vključijo v 8-tedenske programe (po dve uri), nato pa se udeležijo še strokovnega usposabljanja za uporabo čuječnosti v razredu (Weare in Bethune, 2021). Učitelji se sami odločijo, kako bodo organizirali izvajanje čuječnosti znotraj učnega načrta, npr. na začetku šolskega dne, pred bolj zahtevno uro pouka, nalogo ali izpitom, na razredni uri ali kot »time-out« – kadar so učenci (ali posamezni učenec) nemirni in potrebujejo »čas za tišino«, »premor za refleksijo« ali »pomiritev čustev«, nekatere šole pa imajo celo pomirjajoče, udobne in prijetne učilnice, namenjene čuječnosti.

Obstajajo različni načini izvajanja čuječnosti, in sicer z usmerjanjem pozornosti na dihanje, na čute, npr. s prizori, zvoki, vonjavami, okusi in dotiki, ali na fizične občutke, kot sta srbenje ali nemir, ali pa z usmerjanjem pozornosti na misli in občutke na način, da opazujemo, kako prihajajo in odhajajo, brez sodb. Poleg formalne prakse lahko učenje, kako ostati v sedanjem trenutku, razvijamo tudi neformalno, kjer vso pozornost usmerimo na svoje trenutne občutke med vsakodnevnimi aktivnostmi, kot so tuširanje, prehranjevanje ali sprehajanje v naravi.

• Aktivnost: *uživanje v piškotu*

Poleg tega da ta preprosta aktivnost prinaša uživanje v vsakodnevnih stvareh, izboljšuje tudi koncentracijo in usmerjanje pozornosti na podrobnosti. Učenci sedijo v krogu na stoli, preprogi ali blazinah v mirnem vzdušju. Vsak učenec dobi piškot, ki ga bo izkusil z različnimi čutili: z vidom, dotikom, vonjem, okusom. Opazuje njegovo obliko, velikost, barvo in zgradbo; dotikajo se ga in pri tem opazujejo hrapavost, gladkost, trdoto, mehkobo; z vonjanjem poskusijo priklicati spomin ali asociacijo, povezano s piškotom, ter na koncu piškot počasi zaužijejo, košček za košček, uživajo v vsakem grizljaju in med tem ugotavljajo, ali je sladek, slan, hrustljav ali mehak. Nato povedo, kaj so v tej izkušnji doživeli in prepoznali.

• Aktivnost: *vremenska napoved*

Pri tej aktivnosti si učenci predstavljajo, da so kot nebo, njihovi občutki pa so kot vreme. Vreme se neprestano spreminja, medtem ko je nebo vedno prisotno, tudi v dneh, ko ga zaradi oblakov ne moremo videti. Učenci se najprej udobno namestijo, bodisi na stoli ali na tleh, s prekrizanimi nogami in poravnanim hrbtom ali pa se uležijo na tla. Z zaprtimi očmi ter rokami, položenimi na trebuh, trikrat globoko vdihnejo in izdihnejo ter pozornost usmerijo na dvigovanje in spuščanje trebuha. Nadaljujejo z običajnim dihanjem in vsakič, ko jim pozornost uide, jo zopet usmerijo na dihanje ter na dvigovanje in spuščanje trebuha. Kakšno je v tem trenutku »vreme« v njih? Ali se počutijo sončno, toplo in sproščeno ali pa morda vetrovno, deževno in nevihtno? Ali se je pojavila mavrica? Zaprtih oči, z dihanjem in brez veliko razmišljanja, si zamislijo, da so nebo, njihove misli in občutki pa so vreme. Kakšno bi bilo v tem primeru vreme? Nato odprejo oči ter z risanjem in barvami prikažejo svoje vremensko poročilo. Skozi refleksijo ugotovijo, kako lahko ali težko jim je bilo usmeriti pozornost na svoje misli in občutke, na kaj pomislijo, ko pogledajo svojo risbo, in kaj bi lahko naredili, da se vreme v njih, če je bilo slabo, spremeni. Poudariti je treba, da se, ne glede na to, kakšno je trenutno vreme v njih, to lahko spremeni – po dežju vedno posije sonce.

Zavzetost

Z aktivnostmi, ki učenec prinašajo dovolj izzivov, jim omogočimo pogoje, ki lahko v njih vzbudijo stanje zanos in posledično vodijo k blagostanju. Zanos (angl. flow) je stanje popolne zatopljenosti v aktivnost, s katero se v nekem trenutku ukvarjamo, in kljub temu da ta aktivnost zahteva določen napor, je doživetje prijetno (Csikszentmihalyi, 1990). Doživljanje zanos po navadi vključuje naslednje vidike (Nakamura in Csikszentmihalyi, 2002): zlitje aktivnosti in zavesti, v kateri uporabljamo vse svoje znanje in veščine za aktivnost, ki nam predstavlja izziv in s katero smo popolnoma zaposleni; izguba zavedanja samega sebe, lastnih potreb in skrbi, ki niso povezane z aktivnostjo; popolna usmerjenost v aktivnost spremeni zaznavanje časa, tako da imamo občutek, da je ta čas minil prehitro ali prepočasi; jasni cilji in trenutne povratne informacije o napredku omogočajo popolno zatopljenost; med zatopljenostjo v aktivnost se pojavi občutek nadzora nad situacijo; z zavzetostjo napredujemo in razvijamo svoje spretnosti, zaradi česar sama aktivnost postane vir užitka.

Zanos lahko doživljamo v različnih situacijah, npr. v glasbeni in likovni umetnosti, pri športu, delu, domačih opravilih (Csikszentmihalyi, 1990) ter pri različnih učnih aktivnostih (Rijavec idr., 2016). V raziskavi je bila ugotovljena povezanost med zavzetostjo učencev in osebnostnimi (samouchinkovitost in samopodoba) ter okoljskimi spremenljivkami (odnosi v družini, odnosi z vrstniki in vzdušje v šoli). Osredotočenost na učenje je povezana z uporabo kognitivnih strategij in strategij samouravnavanja, pozitivni odnosi pa z višjo ravno zavzetosti in z učnim uspehom (Veiga idr., 2012). Raziskave o zanosu pri mlajših učencih so dokaj redke ter so večinoma osredotočene na doživljanje zanos med igranjem videoiger, poslušanjem glasbe in učenjem tujega jezika. V raziskavi o zanosu med igranjem videoiger pri otrocih, starih od 7 do 9 let, kažejo je bilo stanje zanos pogostejše pri dečkih kot pri deklicah (Inal in Cagiltay, 2007). Deklicam je bila veliko bolj pomembna zgodba, ki se odvija med igro, medtem ko je bila dečkom pomembnejša sama aktivnost igranja igre. Zahtevnost igre in izzivi so bolj vplivali na doživljanje zanos kot jasne povratne informacije. V raziskavi zanos med učenci šestega razreda, vključenimi v godalni orkester, se je pokazalo, da na doživljanje stanja zanos vpliva udejstvovanje, pri čemer se posameznik počuti vključen, prejema pozornost, izboljšuje svoje sposobnosti, je uspešen in zadovoljen (Cassie, 2011). Med učenjem tujega jezika pride do zanos predvsem z vidika učenčeve pozornosti, interesa, doživetja učenja kot izziva ter občutka nadzora, kar spodbudi učitelj (Egbert, 2004). Učitelji, ki spodbujajo visoko zavzetost, učence opogumljajo, ustvarjajo priložnosti za razvoj samostojnosti ter dajejo jasne povratne informacije o napredku (Shernoff, 2013).

Zadnjih nekaj let je v izobraževanju vse bolj priljubljeno iskanje strasti ali t. i. genialna ura. Približno 20 odstotkov

časa, namenjenega pouku, je na letni ravni (približno ena ura tedensko ali 3 do 4 šolski dnevi v letu) namenjeno temu, da učenci sami izberejo vsebine, ki se jih bodo učili in ki jih zanimajo, kar je lahko, ne pa nujno, del učnega načrta. To prinaša v učenje poleg več izzivov tudi druge pozitivne učinke, kot so večja samostojnost, samozavest, notranja motivacija ter odgovornost za lastno učenje. Genialna ura spodbuja radovednost in ustvarjalnost učencev, saj imajo priložnost, da sami usmerjajo svoje učenje, obenem pa tako razvijajo tudi svoje metakognitivne sposobnosti, kritično mišljenje in raziskovalne spretnosti, saj morajo poiskati ter oceniti ustreznost in zanesljivost virov, ki jih uporabljajo pri pripravi, samostojno načrtovati, spremljati napredek, ocenjevati rezultate ter vnašati spremembe v svoj projekt (LeGeros idr., 2022).

• Aktivnost: genialna ura

Genialna ura poteka v petih korakih: predlaganje teme, oblikovanje raziskovalnega vprašanja, raziskovanje teme, izdelava projekta in predstavitev projekta. Cilj te aktivnosti je spodbuditi radovednost učencev in jim omogočiti, da raziskujejo svoje interese. V prvem koraku se učence spodbudi, da razmislijo, ali obstaja kaka tema, o kateri bi v šoli radi izvedeli več, ali pa vprašanje, na katerega bi si želeli dobiti odgovor. Ta korak je namenjen temu, da učenci izberejo temo, ki jih zanima. V drugem koraku postavljajo vprašanja, povezana z izbrano temo, ter določijo glavno raziskovalno vprašanje. V tem koraku mora učitelj podati jasne kriterije za postavljanje raziskovalnih vprašanj, primernih tudi času, ki je učenec na razpolago. Učenci sami načrtujejo, kako se bodo učili, kaj za to potrebujejo, katere aktivnosti morajo izpeljati, ter predvidijo težave, na katere bi lahko naleteli med raziskovanjem. Vsak učenec si postavi svoje lastne učne cilje in roke, ki narekujejo ritem učenja, ter spremlja njihovo uresničevanje. V tretjem koraku lahko učenci uporabijo različne vire za raziskovanje svoje teme, na primer knjige, članke, spletne strani, videoposnetke ali pogovore s strokovnjaki na to temo. Učenci podrobno beležijo in dokumentirajo svoje učenje, učitelj jih mora naučiti, kako navajati literaturo ter oceniti ustreznost virov. Po izvedeni raziskavi sledi četrti korak, v katerem učenci izdelajo svoj projekt, ki je lahko v obliki predstavitve PowerPoint, pisnega poročila, videoposnetka, slike, izdelka ali izvedbe. V tem koraku učenci naredijo sintezo vseh zanimivih dejstev, ki so jih odkrili in ki predstavljajo odgovor na njihovo glavno raziskovalno vprašanje. Pred pripravo zadnjega koraka jih mora učitelj obvestiti o morebitnih časovnih omejitvah predstavitve, načrtovati pa mora tudi dovolj časa za povratne informacije sošolcev in učitelja. V zadnjem koraku učenci predstavijo svoje projekte sošolcem, učitelju in drugim, ki jih željo povabiti. Ob koncu učenci skupaj z učiteljem reflektirajo potek projekta: kaj jim je šlo dobro, česa so se naučili, ali bi kar koli naredili drugače ter kakšen cilj imajo za naslednji projekt.

Psihološka odpornost

Psihološka odpornost¹ oz. rezilientnost je opredeljena kot

¹ V prevodu iz hrvaškega jezika smo ohranili hrvaški strokovni izraz psihološka odpornost. V slovenski psihološki literaturi zasledimo različne prevode angleškega izraza *resilience*, npr. rezilientnost, osebnostna prožnost, psihološka odpornost, življenjska prožnost in odpornost, osebnostna čvrstost idr.

sposobnost varovanja, okrevanja ali izboljšanja duševnega zdravja po stresnih življenjskih dogodkih (Ryff idr., 1998). Psihološko odporni posamezniki lažje uravnavajo svoja čustva, uspešneje ohranjajo svoje duševno zdravje v kriznih situacijah ter po njih hitreje okrevajo.

Šolski programi za spodbujanje psihološke odpornosti so najpogostejše osredotočeni na veščine reševanja proble-

mov ter soočanja s težkimi situacijami in čustvi. Učenci se učijo tehnik asertivnosti, pogajanja, odločanja, reševanja problemov, sproščanja, čuječnosti, empatije, hvaležnosti in raziskujejo svojo duševnost. Programi za spodbujanje psihološke odpornosti so najpogostejše namenjeni učencem osnovne šole. Po navadi se izvajajo v šoli med poukom ali po pouku. Večinoma trajajo od 60 do 90 minut, v obdobju od 10 do 12 tednov. V svetu je znan program spodbujanja psihološke odpornosti *The Penn Resiliency Program* (PRP; Jaycox idr., 1994), na Hrvaškem pa *kurikul odpornosti za predšolsku i osnovnošolsku dob RESCUR: NA VALOVIMA*² (Cefai idr., 2015), od koder je vzeta opisana aktivnost (str. 405).

Raziskave učinkovitosti programov za spodbujanje psihološke odpornosti dajejo različne rezultate. Kažejo namreč, da programi krepijo predvsem učenčeve veščine obvladovanja težav, vendar pa ti programi nimajo bistvenega vpliva na načine, kako si posameznik določene situacije razlaga, kar pa je ključni vidik psihološke odpornosti. Pokazalo se je, da programi za obvladovanje težkih situacij in odpornost v šoli izboljšujejo veščine upravljanja s stresom, zvišujejo upanje, samoučinkovitost, socialno-čustveno blagostanje, socialne spretnosti in asertivnost, zmanjšujejo depresivnost in tesnobo, vendar nimajo pomembnega učinka na način dojemanja situacij, ki je temeljni vidik odpornosti (Waters in Loton, 2019). Metaanaliza učinkovitosti programov psihološke odpornosti na duševno zdravje otrok in mladih (Dray idr., 2017) je pokazala, da so ti programi, v primerjavi s kontrolnimi skupinami zmanjšali 4 od 7 izidov: simptome depresije, ponotranjenih težav, eksternaliziranih težav in splošnega psihološkega

stresa otrok in mladostnikov, pri čemer so se pri otrocih zmanjšali tudi simptomi tesnobe. Programi niso bili učinkoviti za zmanjševanje vedenjskih težav in hiperaktivnosti. Navedeni rezultati govorijo v prid uporabe programa za spodbujanje odpornosti otrok in mladostnikov, zlasti če poteka dlje časa in če se uporablja pristop, ki temelji na kognitivno-vedenjski terapiji. V drugi metaanalizi ni bilo potrjeno, da šolski programi spodbujanja psihološke odpornosti zmanjšujejo simptome depresije in tesnobe ter izboljšujejo način razlaganja življenjskih situacij (Bastounis, 2016).

• Aktivnost: od zavrnitve do uspeha

Učencem predstavimo pripravljeno gradivo o štirih slavnih osebah po lastnem izboru ali primere ljudi, ki so do uspeha prišli po zahtevni poti. Tako lahko na primer skupaj poslušamo pesem ali si ogledamo posnetek koncerta angleške skupine The Beatles, videoposnetke o Michaelu Jordanu, del animiranega filma Walta Disneyja ali odlomke iz knjige J. K. Rowling o Harryju Potterju.

Učenci se razdelijo v štiri skupine in vsaka skupina nato dobi gradivo za eno slavno osebo, ki je doživela zavrnitev, a je na koncu kljub temu dosegla uspeh. Na delovni list za vsako slavno osebo napišejo, po čem je ta oseba slavna in kako je potekala njena pot do uspeha. Vsaka skupina pripravi predstavitev, ki mora vsebovati naslednje informacije:

Kaj so te osebe razmišljale in kako so se počutile ob zavrnitvi? Katere so, na primer, njihove pozitivne misli v situacijah, ko so doživele zavrnitev? Kako so si vlivale pogum in kaj so si govorile, da ne bi obupale? Katere osebnostne lastnosti so bile ključne za preobrat zavrnitve v uspeh? Kaj je tem osebam pomagalo, da so vztrajale, da niso obupale in da so na koncu uspele? Katere osebe so jim morda pri tem pomagale? Kakšen načrt so si morale narediti? Kaj so razmišljale in kako so se počutile, ko so dosegle uspeh?

Na koncu vsaka od skupin predstavi svoje delo sošolcem in nato skupaj razpravljajo o svojih odgovorih.

2 Program je nastal v sklopu LLP Comenius projekta RESCUR – Razvoj Evropskega kurikuluma za razvoj otpornosti djece predšolske i osnovnošolske dobi (2012–2015). V projektu so sodelovale univerze z Malte, iz Grčije, Portugalske, Švedske, Italije in Hrvaške. Rezultati projekta so programi psihološke odpornosti, objavljeni v sedmih jezikih v elektronski in tiskani različici, ter programi strokovnega usposabljanja. Vodnik za učitelje in vzgojitelje je dostopen na naslovu: <http://www.st-pedagozi.net/wp-content/uploads/2017/02/Croatian-manual.pdf>.

SKLEP

V okviru pozitivne psihologije se je razvilo področje pozitivne vzgoje in izobraževanja, ki se ukvarja z uporabo pozitivne psihologije v izobraževalnem kontekstu. Do danes je bilo izvedenih že veliko raziskav tako na ravni posameznih skupin učencev kot na ravni celotnih šol. Rezultati raziskovanja učinkovitosti posameznih pozitivnih intervencij niso vedno enoznačni; odvisni so od lastnosti učencev, vrste intervencije oz. programov in sodelujočih v programu. Kljub temu pa metaanalize teh raziskav nakazujejo na pozitivne učinke pozitivnih intervencij na dobrobit oz. blagostanje učencev v osnovni in srednji šoli.

“

Rada bi razvijala vrlino upanje: da bi kljub številnim napakam, ki jih ima šolski sistem in družba, v kateri živimo na sploh, in dejstvu, da ni mogoče vsega spremeniti na bolje, ohranila pozitiven pogled na svet. Da bi vedela, da ni vse slabo, in da se nas veliko trudi za dobro, da ni vse samo kapitalizem, korupcija, vojne, strah pred podnebnimi spremembami ..., da se družba kljub vsemu počasi spreminja na bolje v marsičem. Tak pogled bi rada ohranila in ga predala naprej svojim učencem.

Študentka 1. letnika specialne in rehabilitacijske pedagogike

”

Šole, ki skrbijo za celovit razvoj učencev, skrbijo tako za razvoj metakognicije (učenje o učenju), kot tudi spodbujajo socialno in čustveno blagostanje učencev. Šolski programi, ki temeljijo na modelu PERMA, uporabljajo metode čuječnosti kot izhodišče za krepitev polnega zavedanja in samouravnavanja učencev (in učiteljev) ter 24 vrlin za razvoj njihovih pozitivnih osebnostnih lastnosti. Z razvijanjem čuječnosti in vrlin učencev spodbujamo pet osnovnih vidikov sreče po modelu PERMA (pozitivna čustva, zavzetost, smisel, medosebni odnosi in dosežki). Optimistično je, da narašča število šol, ki so prepoznale, da morajo s svojimi vzgojno-izobraževalnimi programi podpirati tako učenje kot tudi dobrobit učencev.

VIRI IN LITERATURA

- Bastounis, A., Callaghan, P., Banerjee, A., Michail, M. (2016). The effectiveness of the Penn Resiliency Programme (PRP) and its adapted versions in reducing depression and anxiety and improving explanatory style: A systematic review and meta-analysis. *Journal of adolescence*, 52, 37-48. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.07.004>
- Cassie V. K. (2011). *An investigation of flow experience in middle school beginner string orchestra students*. [Doktorska disertacija]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3483220).
- Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K. (2015). *RESCUR: NA VALOVIMA. Kurikul otpornosti za predškolsku i osnovnoškolsku dob*. Priručnik za učitelj(ice) - srednja osnovnoškolska dob. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Clark, S., Marinak, B. (2010). The attributes of kindness: using narrative and expository texts to confront the "casualty of empathy". *International Journal of Learning*, 17, 295-306.
- Cushman, P. (1995). *Constructing the self, constructing America*. DonMills, Addison-Wesley.
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C., Wiggers, J. (2017). Systematic Review of Universal Resilience-Focused Interventions Targeting Child and Adolescent Mental Health in the School Setting. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>
- Egbert, J. (2004). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Canadian modern language review*, 60(5), 549-586.
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M. G., Boh-Imeijer, E. T., Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*, 117(2), 215-230. <https://doi.org/10.1108/HE-09-2016-0039>
- Emerson, L.-M., Leyland, A., Hudson, K., idr. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: A Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 8 (5), 1136-1149. ISSN 1868-8527.
- Inal, Y., Cagiltay, K. (2007). Flow experiences of children in an interactive social game environment. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 455-464. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00709.x>
- Gradišek, P. (2021). Samorazvijanje vrlin - pot do sebe in do dobrih odnosov z učenci. *Vzgoja in izobraževanje : revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 52, 12-17.
- Ivanković, M., Rijavec, M. (2012). Utjecaj provođenja programa pozitivne psihologije na optimizam i razredno ozračje kod učenika četvrtog razreda osnovne škole. *Napredak*, 153(2), 219-234.
- Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Gillham, J., Seligman, M. E. (1994). Prevention of depressive symptoms in school children. *Behaviour research and therapy*, 32(8), 801-816.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there are you: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Keyes, C. L. M. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social Indicators Research*, 77(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5550-3>
- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K., Haddock, Clifton, J. (2017). *Mindfulness- Based Interventions With Youth: A Comprehensive Meta- Analysis of Group Design Studies*. *Journal of School Psychology*, 63, 77-103.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., idr. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131.
- LeGeros, L., Bishop, P., Netcoh, S., Downes, J. (2022). Informing the Implementation of Personalized Learning in the Middle Grades through a School-Wide Genius Hour. *RMLE Online*, 45(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/19404476.2022.2009707>
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of general psychology*, 9(2), 111.
- Nakamura, J., Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. V: C. R. Snyder, S. J. Lopez (ur.). *Handbook of positive psychology* (str. 89-105). Oxford University Press.
- Niemiec, R. M. (2018). *Character strengths interventions: A field guide for practitioners*. Hogrefe Publishing.
- Norrih, J. M., Seligman, M. E. (2015). *Positive education: The Geelong Grammar School journey*. Oxford Positive Psychology Series.
- Park, N., Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Parks, A. C., Biswas-Diener, R. (2013). Positive interventions: Past, present, and future. V: T. B. Kashdan, J. Ciarrochi (ur.), *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being* (str. 140-165). New Harbinger Publications, Inc.
- Peterson, C. (2008). What is positive psychology, and what is it not? *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-good-life/200805/what-is-positive-psychology-and-what-is-it-not>
- Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.
- Rijavec, M. (2002). Pozitivna psihologija - novi pravac u psihologiji. *Suvremena psihologija* 5(1), 105-118.
- Rijavec, M. (2015). Should happiness be taught in school? *Croatian Journal of Education*, Vol 17, SpEd. 1, 229-240.
- Rijavec, M., Miljković, D. (2008). Kako biti bolji. IEP
- Rijavec, M., Ljubin Golub, T., Olčar, D. (2016). Can learning for exams make students happy? Faculty related and faculty unrelated flow experiences and well-being. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 153-164. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2223>
- Rijavec, M., Miljković, D. (2006). Pozitivna psihologija: psihologija čije je vrijeme (ponovno) došlo. *Društvena istraživanja*, 84-85, 621-641.
- Rusk, R. D., Waters, L. E. (2013). Tracing the size, reach, impact, and breadth of positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 8(3), 207-221. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.777766>
- Ryff, C. D., Love, G. D., Essex, M. J., Singer, B. (1998). *Resilience in adulthood and later life*. In *Handbook of aging and mental health* (str. 69-96). Springer.
- Šarančić, S., Miljković, D., Rijavec, M. (2016, June 28-July 1). The impact of the positive psychology program to the well-being (optimism, hope, life satisfaction) of third grade students in the primary school [Paper presentation]. 8th European Congress on Positive Psychology, Angers, Francija.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourishing. A new understanding of happiness and wellbeing-and how to achieve them*. Nicholas Brealey.
- 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(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Shankland, R., Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: a taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29, 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>
- Shapiro, S., Carlson, L., Astin, J., Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Shermoff, D. J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. Springer.
- Shin, K. M., Cho, S. M., Shin, Y. M., Park K. S. (2016). Effects of early childhood peer relationships on adolescent mental health: a 6- to 8-year follow-up study in South Korea. *Psychiatry Invest*, 13, 383-391. <https://doi.org/10.4306/pi.2016.13.4.383>
- Steiner, N. J., Sidhu, T. K., Pop, P. G., Frenette, E. C., Perrin, E. C. (2013). Yoga in an urban school for children with emotional and behavioral disorders: A feasibility study. *Journal of Child and Family Studies*, 22(6), 815-826.
- Šverko, D., Kramar, K., Spanić, A., Tomas, J., Vuger, R. (2009). *Optimizam: Može li se uvežbati?* Knjiga sažetaka 1. Međunarodni kongres psihologa Bosne i Hercegovine.
- Veiga, F. H., Galvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I. N., Nogueira, J., ..., Pereira, T. (2012). Students' engagement in school: A literature review. In *5th International Conference of Education, Research, and Innovation-ICERI 2012* (str. 1336-1344).
- Waters, L., Loton, D. J. (2019). SEARCH: A Meta-Framework and Review of the Field of Positive Education. *International Journal of Applied Positive Psychology*.
- Weare, K., Bethune, A. (2021). *Implementing Mindfulness in Schools: An Evidence-Based Guide*. Mindfulness Initiative.