

Мирјана М. Беара Бењак
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Заједнички студијски програм Психологија
Институт за позитивну психологију
Нови Сад

УДК 37.015.3:159.9.07
DOI 10.46793/Uzdanica20.S.013BB

Прегледни рад
Примљен: 19. новембар 2023.
Прихваћен: 24. јануар 2024.

Горана М. Ракић-Бајић
Универзитет Унион у Београду
Факултет за правне и пословне студије
„Др Лазар Вркатаћ” у Новом Саду
Катедра за психотерапију
Институт за позитивну психологију
Нови Сад

УЧИТИ, РАДИТИ И БИТИ ДОБРО – ПОЗИТИВНО ОБРАЗОВАЊЕ КАО ШАНСА ЗА ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ У СРБИЈИ

Апстракт: Циљ овог рада је да понуди један од могућих путева за подршку осећању добробити и задовољства свих актера образовања у Србији, који се назива позитивним образовањем. Недавна истраживања указују на присуство забрињавајућих показатеља менталног здравља и стреса како код ученика тако и код наставника, што по свему судећи утиче и на постигнућа и остваривање циљева и исхода образовања. Позитивно образовање је примењена дисциплина Позитивне психологије у образовном контексту, која подједнак значај посвећује како постигнућима тако и менталном здрављу, оптималном функционисању и добробити свих укључених у процесе учења и наставе. Приказани су модели позитивне психологије и позитивног образовања и нека искуства у примени ових модела, као и могућност примене у нашој земљи.

Кључне речи: позитивна психологија, позитивно образовање, добробит, циљеви образовања, постигнућа, ставови о образовању, ментално здравље, модели позитивног образовања.

Замислите визију школске деце која осећају задовољство, ангажована су, имају добре међуљудске односе и доживљај смисла, а ипак оне остварују висока постигнућа... и дајте му име 'позитивно образовање'.

Мартин Селигмен

УВОД

Позитивно образовање је могућа нада за светлију будућност образовања у Србији. Изјава која се не очекује на почетку научног рада, али је инспирисана утиском умора, безнађа и научене беспомоћности свих актера

образовања (наставника, ученика, родитеља, студената наставничких факултета...), о којима сведоче непосредна искуства и сведочења ученика, наставника и родитеља, као и недавна истраживања у образовању. Услед мајских трагедија 2023. у Београду и Младеновцу, дуготрајног високог степена стреса код ученика и наставника који је у претходним годинама додатно појачан отежаним образовањем у доба ковида 19 (Зотовић-Костић, Беара 2016; Поповић и др. 2021; Беара, Ракић-Бајић, Хинић 2021), дугогодишњег ниског улагања у образовни систем од само 3,5% БДП-а, осетно ниског задовољства свих актера стањем у образовању и његовим друштвеним положајем, које траје годинама уназад (Беара, Јерковић 2016; СеЦонс/ЦПЖ 2020; Буђевац 2022; Буђевац 2023), песимистичним ставовима у погледу садашњег квалитета (Буђевац 2022) као и о будућности образовања (Беара, Дубовицки 2023), постало је очигледно да су корените промене неопходне.

ПОТРЕБА ЗА ПОЗИТИВНИМ ОБРАЗОВАЊЕМ: САДАШЊЕ СТАЊЕ У ОБРАЗОВАЊУ У СРБИЈИ

Током 2021. и 2022. године Национална асоцијација родитеља и наставника Србије је спровела два микс-методска истраживања о ставовима наставника (N = 57), директора (N = 12) и родитеља (N = 74) о образовном систему у Србији, чији резултати указују на веома лоше, чак и алармантно стање у образовању (Буђевац 2022; 2023). У првом од та два истраживања, о ставовима родитеља о образовању, установљено је да родитељи негативно оцењују многе аспекте образовања своје деце, међу којима су стицање корисних и применљивих знања, мотивација за учење, вештине учења; сматрају да се учи искључиво за оцену, изјављују да готово сва деца иду на приватне часове и да се јако ослањају на родитеље приликом извршавања школских обавеза. Родитељи наставнике (посебно предметне) виде као немотивисане и често некомпетентне за рад са децом, док су нешто задовољнији радом учитеља. Родитељи су тројком оценили школу у целини (3,04), и сматрају да је квалитет образовања током пандемије нагло и додатно опао. Са друге стране, слично истраживање исте ауторке са наставницима и директорима показује да су наставници још нижим оценама оценили квалитет образовања (распон је од 2,71 за квалитет образовања у средњим школама, до 2,98 у првом циклусу основне школе; оцене директора су око 3). Из овог истраживања ауторка закључује да је однос наставника према квалитету образовања у нашој земљи још негативнији него код родитеља и да су наставници још у већој мери свесни проблема са којима се непосредно и сваки дан суочавају у школи. Посебно забрињава закључак овог истраживања да су наставници изузетно „потрошени” и да не виде себе у школи у будућности, тј. да многи желе да напусте тај посао, јер љубав према наставничком позиву (коју и

даље већина осећа) то више не може да компензује. Нису већи оптимисти ни студенти наставничких факултета, односно будући наставници: у недавном компаративном истраживању перцепције будућности образовања у Србији и Хрватској (Беара, Дубовицки 2023), преко 60% студената из српског узорка је одабрало позицију песимизма, тј. исказали су став да се стање у доуниверзитетском образовању погоршава, на супрот 32% хрватских студената. Већина студената из српског узорка, иако студирају тзв. „наставничке” смерове, не желе да раде у школама, те виде запослење у образовном систему као крајњу нужду.

Квалитативним истраживањима се, можда, може ставити примедба да су спроведена на малом узорку, да можда нису репрезент стања на нивоу система и да би заправо требало сагледати глобалне квантитативне показатеље. Међутим, и многи квантитативни показатељи говоре речито о немоћи остваривања основних циљева образовања и образовних исхода. На пример, Национални просветни савет је још 2011. године усвојио индикаторе за праћење стања у образовању и васпитању до 2020. године, према којима је предвиђено, а до данас неостварено, неколико циљева за побољшање стања у образовању (за више детаља видети у НПС 2011). Рецимо, један од „реалистичних” циљева до 2020. године, предложених те 2011, био је да „удео младих старости 15 година који не достижу други ПИСА ниво у доменама математичке, научне и читалачке писмености треба да буде мањи од 25%” (НПС 2011: 48). У ПИСА истраживању из 2009, на које се позивају аутори публикације, ти проценти су били следећи: 33% младих је било недовољно функционално писмено у домену читалачке писмености, 40% у домену математичке писмености и 34% у домену научне писмености. Нажалост, у ПИСА истраживању из 2018. године¹ се види да овај значајан циљ није достигнут; функционална писменост није повећана, а у неким областима је и погоршана. Недовољно функционално писмених петнаестогодишњака у ПИСА истраживању из 2018. било је у читалачкој писмености 38%, у математичкој 40%, а у научној 38% (Виденовић, Чапрић 2020: 12).

Наведене чињенице говоре у прилог томе да постоји изразита (па и ургентна) потреба да размотримо питање како да нам крене набоље у систему образовања и васпитања, и како да негативно претворимо у позитивно. Наравно, стање у образовању не зависи само од оних који свакодневно долазе на посао у школу, у њу шаљу децу или стижу да би учили; пре свега, образовању је неопходно пружити адекватне финансијске, друштвене и политичке услове за раст и напредовање. Међутим, детаљније навођење тих услова лежи изван оквира и циља овог рада². Циљ овог прегледног чланка

¹ Резултати најновијег ПИСА истраживања из 2022. у тренутку завршавања овог текста (8. 11. 2023) још нису били објављени.

² Важно нам је да поменемо да су ауторке изразиле своје ставове и предлоге о овим ширим друштвеним аспектима и условима у којима се одвија образовање у оквиру неколико

је да понуди смернице како да се они који учествују у образовном систему релативно брзо усмере ка принципима који чувају и унапређују њихово ментално здравље и оптимално функционисање, коришћењем сазнања позитивне психологије и принципа позитивног образовања.

Уочљиво је да тренутно код актера образовања доминирају негативне емоције и стања: незадовољство, недостатак мотивације, потрошеност и безнадежност. Позитивна психологија (између осталог) изучава позитивне емоције, задовољство, мотивацију, смисао и наду у будућност, а позитивно образовање све ово примењује у образовном контексту. Верујемо да је баш стога позитивно образовање смер ка коме се наше образовање може (а можда и мора!) окренути, да би се донекле сачувало од трајног исцрпљивања људских капацитета и ојачао позитивни психолошки капитал образовног система (Лутенс и др. 2004), који сматрамо условом *sine qua non* за побољшања квалитета образовних постигнућа. Укратко – да би образовање било добро, потребно је да људи у њему буду добро.

ОД ПОЗИТИВНЕ ПСИХОЛОГИЈЕ КА ПОЗИТИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Две деценије позитивне психологије у свету обележила је интензивна продукција истраживања, модела, приручника и пракси, широко примењивих у разним областима психолошке делатности, од клиничког, преко пословног, до образовног окружења. Након дугогодишњег фокуса на негативно и психопатологију (доминација истраживања депресије, анксиозности, стреса и сл.), појава позитивне психологије је једно од најважнијих достигнућа у подручју психологије почетком 21. века (Ријавец, Јурец 2023). Хуманистичка психологија која је у другој половини 20. века покушала да врати фокус разматрања на смисао, сврху и добар живот, а која је баштинила многа претходна филозофска учења о срећи и добром животу, уграђена је у темеље позитивне психологије 21. века и допуњена савременим научним методама и истраживањима.

Иако је позитивна психологија све више призната научна и примењена дисциплина, још увек постоји извесно неповерење према њој у научним круговима, пре свега јер се (чак и од стране неких психолога) она неоправдано меша са „популарном психологијом”. За разлику од ове друге, позитивна психологија инсистира на научној заснованости и емпиријској провери својих хипотеза и теорија. По овоме се позитивна психологија разликује и од хуманистичке психологије, на чијим основама јесте настала, но којој је

грађанских и стручних иницијатива, апела и јавних обраћања, који су уследили након трагедије у ОШ „Владислав Рибникар” у мају 2023.

мањкала ригорозна емпиријска провера. Да бисмо на самом почетку утврдили темељ позитивном образовању, као једном од примењених дисциплина научне области под називом Позитивна психологија, објаснићемо најпрешта Позитивна психологија јесте а шта није (Табела 1):

Табела 1. Шта није а шта јесте позитивна психологија³

Позитивна психологија није...	Позитивна психологија јесте...
<ul style="list-style-type: none">– Заговарање да стално морамо мислити и осећати се позитивно;– Став да је довољно само позитивно размишљати и све ће бити у реду;– Претпоставка да је остатак психологије негативан;– Негирање значаја истраживања и бављења негативним, већ покушај стварања баланса између негативног и позитивног;– Заснованост на разним учењима самопомоћи и популарној психологији.	<ul style="list-style-type: none">– Научно истраживање уобичајених људских снага и врлина; шта је то што људски живот чини вредним живљења.– „Позитивна психологија се бави истраживањем услова и процеса који доприносе развоју и оптималном функционисању људи, група и институција“ (Гејбл, Хајт 2005: 104).

Од позитивне психологије до позитивног образовања није прошло много. Сматра се да је сам назив *позитивно образовање* настао када је Мартин Селигмен, један од твораца позитивне психологије, посетио Geelong Grammar School (GGS) у Аустралији, 2008. Тамо је изговорио реченицу коју смо цитирали на почетку овог рада. Недуго затим, развијен је GGS модел позитивног образовања (Нориш и др. 2011), чији графички приказ ћемо дати касније у овом раду. Затим је почео да се шири талас позитивног образовања ка другим државама.

Позитивно образовање је образовање које у фокус ставља холистички, целовит развој личности детета/ученика, како у когнитивном, тако и у емоционалном, социјалном, моралном и ментално-здравственом смислу. Укључује рад на томе да се ученици и наставници „осећају добро”, што је у складу са хедонистичким приступима благостању и укључује широк спектар емоција и искустава као што је осећај задовољства због прошлости, среће у садашњости и наде у будућност. Ово такође подразумева снагу и отпорност да се носимо са непријатним, стресним догађајима и емоцијама и да интегришемо непријатна искуства на здрав и прилагодљив начин. „Радити, чинити” добро усклађено је са еудајмонистичким приступом добробити, и фокусира се на то да се наставници и ученици оспособе за ефикасно и оптимално функционисање у широком спектру људских искустава, као што су помоћ заједници,

³ Ракић-Бајић и Беара, интерни материјал пројекта „Школа у којој цветају снаге”; прилагођено из Гејбл, Хајт 2005.

просоцијално понашање, посвећеност неким вредностима и постигнућима које користе другима (Нориш и др. 2011).

Пре него што дамо преглед „градивних елемената” и модела позитивног образовања, размотрићемо питање зашто је позитивно образовање, по нашем мишљењу, важно за образовање у Србији. Постоје најмање две области у којима можемо поставити ово питање и покушати дати одговор, користећи емпиријске доказе: најпре, зашто је важно за образовни систем и у оквиру садашње законске регулативе, а затим, зашто је позитивно образовање важно за ментално здравље појединаца и заједнице.

ЗНАЧАЈ ПОЗИТИВНОГ ОБРАЗОВАЊА ЗА ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ И КВАЛИТЕТ ОБРАЗОВАЊА

Квалитет у образовању, било да га детаљно дефинишемо преко области, стандарда и индикатора за самовредновање и спољашње вредновање, или као концепт до кога је стало не само образовним стручњацима већ и ученицима, родитељима и грађанима у ширем смислу, свакако обухвата како постигнућа и образовне резултате (достизање циљева, исхода и стандарда, развој међупредметних компетенција...) тако и целокупан и хармоничан развој личности ученика. Овакав развој личности подразумева не само когнитивни, већ и емоционални, социјални и морални аспект развоја. Важећи Закон о основама система образовања и васпитања (ЗОСОВ) предвиђа на неколико места овај обухватан, холистички приступ у образовању и васпитању. Међу циљевима образовања (чл. 8), као први међу њима, наводи се „обезбеђивање добробити и подршка целовитом развоју детета, ученика и одраслог”, а као други „обезбеђивање подстицајног и безбедног окружења за целовити развој детета, ученика и одраслог”; четврти по реду циљ предвиђа „развијање и практиковање здравих животних стилова, свести о важности сопственог здравља и безбедности [...]”, а осми циљ образовања и васпитања ближе дефинише оквир за холистички приступ: „пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета, ученика и одраслог, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима”. Даље, у члану 79 о правима и одговорностима ученика (став 3) наводи се да свако дете / сваки ученик има право на „подршку за свестрани развој личности”. Члан 12 о међупредметним компетенцијама излистава једанаест општих компетенција, од којих је једна *Одговоран однос према здрављу*; у опису ове компетенције у Стандардима општих међупредметних компетенција за средњу школу (ЗВКОВ 2013), додуше, већи нагласак је стављен на физичко, а несразмерно мањи на ментално здравље, које се помиње тек у виду реченице да је ученик „свестан свих димензија здравља (физичко, ментално, социјално, емоционално здравље)” (ЗВКОВ 2013: 12) и

да „познаје могуће последице коришћења никотина, алкохола и других психоактивних супстанци” (ЗВКОВ 2013: 12, алинеја 4). Ипак, сама чињеница да се опште међупредметне компетенције дефинишу као обавезни и широки циљеви свеукупног образовања оставља могућност за иновације и слободу у правцу холистичког приступа у настави (Поповић, Беара 2022).

Најновије измене и допуне ЗОСОВ-а (26. 10. 2023) уводе нове мере за дисциплиновање ученика који показују проблеме у понашању (појачани васпитни рад одељенског старешине и стручне службе; покретање дисциплинског поступка; удаљавање из школе и сл.). Осим што уводи оцењивање владања два пута у полугодишту и пропис да оцена из владања утиче на општи успех, Закон не предлаже нове и додатне мере којима би се превенирали проблеми у понашању, поправила мотивација, појачале позитивне емоције и јачало позитивно ментално здравље и просоцијалне компетенције ученика, пре него што ти проблеми настану. Вероватно законодавац процењује да су раније итерације Закона (у већ поменутих члановима о циљевима, компетенцијама, правима ученика) у довољној мери (барем начелно) предвиделе ове процедуре.

Дакле, видимо да циљеви образовања не говоре само о томе да је потребно омогућити добра образовна постигнућа, већ и целовити развој личности. Другим речима, бити у школи „добар и примеран ученик” није исто што и развијати се и „цветати”, тј. остварити своје потенцијале. Појам *flourishing* (процват, цветање) користи се у савременој психологији да би означио оптимално функционисање, психолошко и социјално (Киз 2002). Када би нас неко, као родитеље, питао шта желимо за наше дете, вероватно би одговор био да желимо да буде срећно и задовољно, да избегне негативно и ризично понашање, али и да напредује у свим доменима (Мур, Липман 2005). Са правом можемо поставити питање: колико данашња школа доприноси овом напредовању и на који начин?

Један од начина за подстицање процвата деце и младих у школском окружењу, које обухвата и академска постигнућа, али и холистички и оптималан развој личности, и које заступа позитивна психологија, јесте усмереност на проналажење и коришћење њихових снага карактера, као што су нада, захвалност, љубав, радозналост, полет и слично (Бернард, Валтон 2011; Вотерс 2011). Чини се да карактерне снаге помажу ученицима да се прилагоде школи, од почетка основне, преко средње школе и касније; идентификовање и коришћење различитих снага у учењу повезано је са задовољством школом, академском самоефикасношћу и позитивним понашањем у учионици, као и са академским постигнућима.

Креирање подстицајног окружења за учење од великог је значаја за успешно подучавање и учење. Сматра се да је позитивно окружење за учење оно у којем подстицаји надвладавају тешкоће и препреке. Окружење које подстиче учење је мултидимензионално и подразумева физичке, социјал-

не, психолошке и педагошке аспекте. Ови аспекти се међусобно преклапају, али сваки од њих показује шта је све неопходно узети у обзир да би се ученицима створили најпогоднији услови за учење (*Развионица*, приручник за наставнике, 2008). Физички аспекти средине се односе на уређење физичког простора тако да је учење олакшано и занимљиво; социјална средина подразумева омогућавање осећања безбедности и припадности; педагошки аспекти се односе на дидактичко-методичке приступе које наставник бира да би подстакao учење и смањio деловање препрека у учењу, а овде нас посебно интересују психолошки аспекти подстицајног окружења за учење.

Психолошки аспекти подстицајног окружења за учење односе се не само на когнитивне процесе који делују током наставе и учења, већ и на осећања и мотивацију. Често су, међутим, осећања и мотивација ученика у другом плану, поготово у „класичној настави” која подразумева претежно фронтални облик рада и „преношење знања”. Наставници често избегавају да се суоче са осећањима деце, поготово ако су она непријатна; међутим, то неће спречити децу да имају та осећања и да она утичу на њихово учење. Зато је неопходно размотрити како позитивне емоције тако и оне које могу да доведу до отежаног учења, као што су стрес, анксиозност и депресивност.

Зашто је важно да пружимо подршку деци да се 'добро осећају' током наставе? Истраживања указују на то да су некогнитивни фактори, попут емоција и емоционалних способности, много важнији за успех у школи и животу. На пример, у метаистраживању које је испитивало најзначајније факторе за учење (Ванг, Хертел, Валберг 1997) установљено је да је међу првих 11 фактора по снази утицаја на учење чак 8 социоемоционалних (Пешикан 2020). У лонгитудиналном истраживању код нас (Луковић и др. 2022) показало се да је емоционално-мотивациона подршка бољи предиктор каснијих школских постигнућа него когнитивно подупирање.

Доказано је да позитивне емоције олакшавају социјална понашања и мисаоне процесе. Наиме, бројна истраживања показују да позитивне емоције утичу на кључне факторе за успех на радном месту, као што су позитивна уверења, креативност, ангажованост на послу, позитивно суочавање, здравље, тимски рад и сарадња, задовољство корисника, лидерство и перформансе (Динер, Тапа, Тај 2020). Такође, када се ученици осећају добро и уважено, мања је вероватноћа за настајањем конфликта, агресије и насиља: позитивне емоције делују на смањење лучења кортизола и повезане су са појачањем трансмитера попут допамина и серотонина, који су одговорни за доживљај емоционалне и физичке сигурности, што помаже у изградњи бољих међусобних односа ученика са особама из социјалног окружења и позитивним акцијама у окружењу. А јачи односи заузврат воде ка бољем учењу (Тинари 2019).

ЗНАЧАЈ ПОЗИТИВНОГ ОБРАЗОВАЊА ЗА МЕНТАЛНО ЗДРАВЉЕ ПОЈЕДИНЦА И ЗАЈЕДНИЦЕ

Већ су и пре пандемије и мајских трагедија у Србији истраживања менталног здравља деце, младих и одраслих, указивала на неке забрињавајуће појаве. У истраживању из 2016. са 1771 испитаником репрезентативног узорка из Војводине (Зотовић Костић, Беара), око трећина школске деце и младих, узраста од 13 до 19 година, изјавило је да је њихово задовољство животом око или испод просечних вредности на скали животног задовољства. Установљене су и полне разлике – младићи показују већи степен задовољства него девојке, као и разлике у узрасту – задовољство животом опада са узрастом. Такође, задовољство животом је било ниже код деце и младих који станују у градовима, поготово код градских девојака и ученика гимназија. У истом истраживању је детектован и повећан степен перципираног стреса ученика, посебно код девојака из градских гимназија, у поређењу са америчким нормама (Коен, Вилијамсон 1988).

Са пандемијом ковида 19 стање менталног здравља се додатно компликује. У истраживању ПИН-а (Живановић и др. 2022), спроведеном у годинама пандемије на репрезентативном узорку од 1000 становника Србије узраста од 18 до 65 година, установљено је да се око трећине становништва може сматрати угроженим у погледу менталног здравља – преко 15% грађана има симптоме депресије, 7,2% анксиозности, док је 1,6% у високом ризику од суицида. УНИЦЕФ у Србији указује на повећану потребу за бригом о менталном здрављу младих у годинама након пандемије. На конференцији из октобра 2022. презентовано је да је чак 17% деце и младих у Србији приметило погоршање током пандемије, а више од петине пријављује нервозу на недељном нивоу (УНИЦЕФ 2022).

Снаге карактера су важна основа за позитиван развој и успех у адолесценцији и повезане су с већим задовољством животом и осталим позитивним показатељима менталног здравља (Павот, Динер 2008; Парк 2009). Адолесценти са више израженим снагама карактера су срећнији, постижу боље резултате у школи, популарнији су међу вршњацима и имају мање психичких и понашајних проблема (Парк 2009). Даље, неколико истраживања је показало да љубав према учењу и истрајност посебно доприносе достизању образовних исхода (Вагнер, Руш 2015; Вебер и др. 2016; Вагнер и др. 2020). Снаге карактера код деце и адолесцената повезане су с пожељним исходима попут субјективног благостања, социјалне прилагођености и школске прилагођености, као и са смањеним симптомима депресије, суицидалним тенденцијама, друштвеним проблемима као што су злоупотреба супстанци, злоупотреба алкохола и насиље (Парк 2004; Шошани, Авив 2012).

Усмереност на снаге током школовања такође смањује вероватноћу настанка проблема у менталном здрављу код младих. Претходно наведене

студије су показале да су одређене карактерне снаге повезане с мање интернализирајућим психичким проблемима – нпр. нада, полет и вођство повезани су са нижим нивоима анксиозности и депресије, али су ефекти примећени и код проблема у спољашњем понашању (нпр. истрајност, искреност, разборитост и љубав повезане су са мањим степеном агресије). Снаге усмерене на друге, попут љубазности и тимског рада, предвиђају мање симптома депресије међу младима, а ове две снаге, уз снагу социјално-емоционалне интелигенције, повезане су с бољим социјалним функционисањем у школи.

Да би ученици адекватно одговорили на стресне догађаје који се дешавају како ван школе тако и у школи, потребно је да се науче ефикасне стратегије превладавања стреса и да се развије резилентност (отпорност) на стрес. Истраживање у нашој земљи са ученицима основне и средње школе пре неколико година (Зотовић Костић, Беара 2016) показало је да су најзаступљенији извори стреса разни животни догађаји, затим хронично оптерећење и микростресори, док су трауматска искуства ретко навођена као извор стреса. Највише стресора је потицало из домена породице, а одмах затим из академског домена. Охрабрује да већина младих (46%) примењује конструктивну стратегију превладавања стреса, у виду суочавања са проблемом, али преко четвртина њих примењује избегавање као стратегију, која је мање конструктивна и ефикасна. Преостала четвртина примењује стратегије усмерене на емоције.

У стресним ситуацијама веома је важна социјална подршка блиских особа, међутим, ранија испитивања отпорности на стрес указала су да поред социјалне подршке, постоје неке особине које доприносе отпорности на стрес као што су емоционалне и социјалне компетенције, самоефикасност, оптимизам и саморегулација (Гилам и др. 2011). Један од истакнутих позитивно-психолошких приступа јачању отпорности на стрес јесте Пенев програм отпорности (ППП). Кроз апликацију елемената когнитивно-бихевиоралне терапије (КБТ), овај програм је имао за циљ унапређивање оптимизма и адаптивног суочавања са стресом и развој ефикасних вештина решавања проблема.

МОДЕЛИ И ПРИСТУПИ ПОЗИТИВНЕ ПСИХОЛОГИЈЕ И ЊИХОВА ПРИМЕНА У ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

Први покушај синергије позитивне психологије и квалитетног образовања, као што смо већ поменули, креиран је у Аустралији у граду Цилонг, у школи Geelong Grammar School 2008 године. Током шестомесечне посете професора Мартина Селигмана и уз опсежну подршку тима међународних стручњака, Гимназија Цилонг (GGS) је започела пионирско путовање у примени позитивне психологије као основног приступа, који на почетку бива

прихваћен као основна визија и путоказ развоја школе, а данас, након деценију и по, представља модел који примењују бројне школе широм света, уз менторство наставника из GGS. На основу проучавања искустава из ове пилот школе, било је могуће извући емпиријске податке о томе како се позитивна психологија може применити и уградити у свакодневни школски живот, као трајно опредељење свих актера школе. Тако је настало и GGS одређење појма позитивног образовања: позитивно образовање спаја науку позитивне психологије са најбољом праксом наставе, у циљу подстицаја и подршке школама и појединцима унутар школа да цветају (Нориш, Робинсон, Вилијамс 2011).

Дотадашња знања о позитивној психологији су се, путем разматрања, пилотирања и испробавања стратегија, интегрисала у GGS Модел примењеног позитивног образовања.

Слика 1. Графички приказ ГГС/GGS модела примењеног позитивног образовања (Нориш и др. 2013; превод и прилагођавање М. Беара)

ГГС модел примењеног позитивног образовања (ПО)



Norrish et al, 2013.

У даљем тексту објаснићемо основне елементе GGS модела примењеног позитивног образовања, а то су VIA класификација снага карактера и PERMA(H) модел, који обухвата позитивне емоције, укљученост и мотивацију, односе, постигнућа, смисао живота и добро здравље.

VIA КЛАСИФИКАЦИЈА СНАГА КАРАКТЕРА

Постоји неколико модела и класификација снага карактера, од којих је најпознатија и најшире коришћена VIA (*Values In Action*) Питерсона и Селигмена из 2004. године. Ова класификација је настала као противтежа

класификацији менталних поремећаја у ДСМ (*Дијагностички и статистички приручник за менталне поремећаје*) и сличним класификацијама, а направљена је тако да су Питерсон и Селигман најпре „превртули сваки камен” (Ријавец, Миљковић, Брдар 2008: 140) у потрази за исцрпном листом врлина цењених у свим временским раздобљима, у свим традицијама и културама. Тако је настала листа од 24 снаге, које су класификоване у 6 врлина: мудрост и знање, одважност, хуманост, праведност, умереност и трансцендентност (Табела 2). Ове снаге могу да се самопроцењују и рангирају по степену заступљености код одраслих испитаника, за шта постоји упитник на сајту VIA института на разним језицима, међу којима је и српски језик.⁴ Постоји и верзија упитника за младе, узраста од 8 до 17 година (у две верзије: за узраст од 8 до 12 година и од 13 до 17), али он још увек није доступан за употребу на српском језику.⁵ Валидације овог инструмента рађене у другим културама су показале да инструмент има добре метријске карактеристике (нпр. Ченг и др. 2022; Џабари и др. 2001).

Табела 2. Класификација 6 врлина и 24 људске снаге карактера (Питерсон, Селигман 2004; српски превод и адаптација: Беара, Ракић-Бајић, Изгарјан и Грујин 2022)

Врлине	Снаге
МУДРОСТ	Креативност, Радозналост, Љубав према учењу, Просуђивање, Перспектива/ Мудрост
ХРАБРОСТ	Храброст, Истрајност, Полет, Поштење и искреност
ХУМАНОСТ	Љубав, Љубазност/Великодушност, Социјална интелигенција
ПРАВДА	Праведност, Тимски рад и сарадња, Вођство
УМЕРЕНОСТ	Скромност, Опраштање, Саморегулисаност, Опрез
ТРАНСЦЕНДЕНЦИЈА	Уважавање лепоте и изврности, Духовност, Нада, Смисао за хумор, Захвалност

Када се користе снаге, учење је лакше и успешније; мотивација је јача и доживљај задовољства већи (Питерсон, Селигман 2004). Коришћење снага се може учити и вежбати, тиме је створена могућност за интеграцију ових садржаја и вештина у програме наставе и учења. Адолесценти који су у школи учествовали у вежбама заснованим на карактерним снагама показали су побољшања у задовољству животом у односу на друге ученике (Проктор и др. 2011).

PERMA(H) МОДЕЛ

Вишедимензионални PERMA(H) модел позитивног образовања је један од оквира за планирање и евалуацију образовања, који може да се ко-

⁴ <https://www.viacharacter.org/Surveys/TakeSurvey>

⁵ Превођење овог VIA – YOUTH упитника на српски језик је у току, а спроводи га тим Института за позитивну психологију.

ристи како у теоријске, тако и у практичне сврхе у позитивном образовању. PERMA модел је прошао кроз неколико развојних фаза. Полазиште овог модела је била Селигманова трокомпонентна теорија аутентичне среће која је обухватала Позитивне емоције (P), Ангажовање/мотивацију (E) и Смисао и сврху живота (M), из које је након конципирања и детаљнијег истраживања израстао PERMA модел додавањем још две компоненте: Позитивни односи са другима (R) и Постигнуће (A) (Селигмен 2011), а касније и димензија Здравље (H) (Нориш, Робинсон, Вилијамс 2011; Нориш и др. 2013). Претходно наведених пет компоненти је мерљиво и на основу њихових нивоа се може проценити индивидуално психолошко благостање. Инструмент који се користи за њихово мерење је PERMA-профилер који још увек није стандардизован у Србији, а на америчком узорку има добре психометријске карактеристике (Селигмен 2018).

ПОЗИТИВНЕ ЕМОЦИЈЕ (POSITIVE EMOTIONS – P)

Позитивне емоције, осим среће, укључују наду, интересовање, радост, љубав, саосећање, понос, забаву и захвалност. Сматрају се главним показатељем процвата и могу се потенцирати како би се побољшало благостање (Фредриксон 2001). Уобичајени ниво индивидуалног функционисања се може унапредити упражњавањем, истраживањем и интегрисањем позитивних емоција. Досадашња истраживања показују да позитивне емоције могу умањити ефекте непријатних животних догађаја и побољшати отпорност (Тугаде, Фредриксон 2004), тако да можемо рећи да учестало доживљавање позитивних емоција помаже појединцима да изграде физичке, интелектуалне, психолошке и друштвене ресурсе који повећавају отпорности и опште благостање. Неке од честих позитивних емоција које срећемо у одељењу су радост, заинтересованост, радозналост, задовољство, нада, смиреност, понос, инспирисаност (позитивна узбуђеност око нечега), љубав, олакшање, срећа. У временском смислу, можемо рећи да се позитивна емоционалност огледа у томе да на прошле догађаје гледамо са пријатношћу, на будуће са надом, и уживамо у присутности у садашњем тренутку. Интервенције усмерене на развој позитивних емоција захвалности или уопштено емоционалне интелигенције код млађих адолесцената биле су успешне у повећању позитивних емоција и самопоштовања, а са друге стране у смањењу негативних емоција, анксиозности, депресивности и стреса (Вотерс, Лотон 2019).

АНГАЖОВАЊЕ/МОТИВАЦИЈА (ENGAGEMENT – E)

Када неко доживљава свепрожимајуће искуство у коме оптимално примењује своје вештине, снаге и фокусира пажњу на претходно постављен персонално изазован циљ говоримо о ангажовању / позитивној мотивацији. Према Чиксентмихалу (Csikszentmihalyi 2017), баланс између изазовности и тежине циља (задатка), са једне стране, и доживљаја компетентности, одно-

сно поседовања одговарајућег стрепена вештине потребне да се постављени циљ оствари, са друге стране, производи искуство названо *ѿок* (или *занесеност*) код неких аутора са сродних говорних подручја; видети нпр. у Ријавец, Миљковић, Брдар 2008). То искуство је толико задовољавајуће да су људи уроњени у упражњавање неке активности ради саме активности, а не ради награде/користи коју ће та активност донети. Приликом доживљавања тока долази до потпуне апсорпције у активност, пажња је фокусирана, нестаје свест о себи, а перцепција времена је измењена – немамо доживљај протока времена и престајемо бити заинтересовани за њега, постоји свест само о садашњем тренутку. Ток се може доживети у разним активностима, на пример, у добром разговору, радном задатку, свирању музичког инструмента, читању књиге, писању, чишћењу, поправљању бицикла, баштованству, спортским тренинзима... Истраживање релације тока и благостања је показало да су појединци који су покушавали да искористе своје снаге на нове начине сваки дан током недељу дана и улазили у стање тока били срећнији и мање депресивни након шест месеци (Селигмен и др. 2005).

СМИСАО И СВРХА ЖИВОТА (MEANING – M)

Потрага за смислом и потреба да се има осећај вредности и сврхе живота стара је колико и човечанство. Иако се наука бави овим питањем од почетка свог постојања, оно и даље интригира теоретичаре и истраживаче. Селигмен (2012) смисао и сврху живота одређује као припадање и/или служење нечему већем од нас самих. Постоје различите друштвене институције које омогућавају осећај смисла – религија, породица, наука, политика, радне организације, правда, заједница, друштвени узроци... Осећај сврховитости живота помаже појединцима да се усредсреде на оно што је заиста важно у суочавању са значајним изазовима или недаћама. Смисао или сврха живота се индивидуално разликују. Тако, смисао живота може бити бављење професијом, хуманитарним радом или политиком, али и брига о породици, упражњавање стваралачких подухвата, неговање верских/духовних уверења или одржавање добрих персоналних односа, стицање нових искустава... Осећај смисла произлази из личних вредности, а људи који сматрају да воде сврховит живот живе дуже и имају веће задовољство животом и мање здравствених проблема (Кашдан и др. 2009).

ПОЗИТИВНИ ОДНОСИ (RELATIONSHIP – R)

Еволуционо посматрано, добри односи са социјалном околином су неопходни за опстанак људске врсте, те ми као друштвена бића имамо јаку тежњу да се повежемо и очувамо везе да другима. Развијање блиских односа кључно је за адаптацију и омогућено је нашом способношћу за љубав, саосећање, љубазност, емпатију, тимски рад, сарадњу, самопожртвовање итд. Из претходног следи да су блиски и испуњавајући односи са важним другима

неопходни за психолошко благостање, а често се пријатне емоције и доживљаји попут среће, задовољства, осећаја припадности, поноса, смисла појачавају управо кроз њих. Блиске везе могу дати животу смисао, а социјална подршка је један од заштитних фактора у стресним ситуацијама. Многа истраживања још од Харловљевих и Болбијевих налаза о значају афективног везивања па све до савремених испитивања потврђују значај блиских персоналних веза за психолошко благостање. На пример, Хасед (2008) наводи да је друштвена изолација фактор ризика за депресију, злоупотребу психоактивних супстанци и самоубиство. Такође, у ранијим истраживањима утврђено је да су блиски односи важни предиктори субјективног благостања (Аргајл 2001; Мајерс 2000) и смисла живота (Хикс, Кинг 2009). У образовном контексту, показало се да су перцепције о социјалном окружењу у учионици повезане са ангажманом ученика, при чему наставници имају кључну улогу: ученичке перцепције о подршци наставника, као и наставничковој улози у подстицању интеракције и међусобног поштовања, биле су повезане с позитивним променама у њиховој мотивацији и ангажовању (Рајан, Патрик 2001). Наставничка подршка, промоција интеракције и подршка ученика повезане су са саморегулацијом и интеракцијом ученика приликом решавања задатака, с тим да су те повезаности делимично или у потпуности посредоване мотивационим веровањима (циљевима овладавања, академском и социјалном ефикасношћу) (Патрик, Рајан, Каплан 2007).

ПОСТИГНУЋЕ (ACCOMPLISHMENT – А)

Према Селигмену (2011), људи теже постигнућима, компетенцијама, успеху и мајсторству ради њих самих, у различитим доменима, укључујући радно место, спорт, игре, хобије итд., чак и ако то не доводи нужно до позитивних емоција. Осећај постигнућа произлази из постизања циљева, савладавања подухвата и самомотивације да особа заврши оно што је наумила. Доживљавање осећања поноса услед различитих успеха доприноси благостању (Селигмен 2012). Остваривање унутрашњих циљева (попут раста и повезивања) доводи до већег пораста благостања од остваривања спољних циљева као што су новац или слава (Селигмен 2013).

ПРИМЕНА МОДЕЛА И ИНТЕРВЕНЦИЈА ПОЗИТИВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ЊИХОВИ ЕФЕКТИ

Позитивно образовање је још увек млада теоријско-практична дисциплина, те су и модели и програми у свету још увек малобројни. Три таква програма ћемо овде укратко навести и приказати закључке евалуације ефеката (видети у Ларсон 2017).

ПЕН ПРОГРАМ ЗА РАЗВОЈ РЕЗИЛИЈЕНТНОСТИ (THE PENN RESILIENCY PROGRAM), САД

Овај програм је био намењен подучавању психолошке отпорности на стрес и могао би се сматрати претечом позитивног образовања, али не и програмом који би се данас сврстао под овај „кишобран”. Он је спровођен пре 2002. године, а тек од тада су почели да се у наставу уводе алати и модели позитивне психологије, па и позитивног образовања. Сам програм је био веома успешан у изградњи резилентности, користећи когнитивне технике преузете из когнитивно-бихејвиоралних психотерапијских праваца (Рејвич и др. 2013).

ПОЗИТИВНО ОБРАЗОВАЊЕ – МОДЕЛ ЦИЛОНГ ГИМНАЗИЈЕ (THE GEELONG GRAMMAR SCHOOL MODEL OF POSITIVE EDUCATION – GGS), АУСТРАЛИЈА

Модел смо приказали у претходном поглављу а овде ћемо пренети закључке из искустава и истраживања ефеката. Вела-Бродрик, Рикард и Чин (2014) су спровели трогодишњу лонгитудиналну студију испитујући ефекте GGS приступа и закључили да је код ученика образованих по GGS приступу значајно побољшано ментално здравље (забележено је статистички значајно смањење симптома депресије и анксиозности) и благостање (нпр. задовољство животом, позитивне емоције, ангажованост, смисао), у поређењу са контролном групом. Ученици су пријавили значајно више нивое задовољства животом, среће, захвалности и упорности, при чему су навели програм позитивног образовања као главни допринос доживљају веће отпорности, самопоуздања и прихватања сопствене способности постизања циљева. Још неке студије су показале сличне резултате (нпр. Селигмен и др. 2009; Квинлан и др. 2015; Фрајденберг 2010; Грин, Нориш 2013). Из ових истраживања ефеката може се закључити да је позитивно образовање трансформисало начин на који GGS приступа образовању, пружајући већу дубину и ширину образовања, при чему је допунило и унапредило холистички приступ образовању. Посвећујући се позитивном образовању, GGS је показао да школе могу и треба да узму у обзир здравље, добробит и процват, што је једнако важно као и традиционално академско учење.

УНИВЕРЗИТЕТ ТЕКМИЛЕНИО (TECMILENIO UNIVERSITY), МЕКСИКО

Универзитет Текмилинио из Мексика је од 2013. године као један од циљева поставио развој добробити својих студената и запослених. Инспириран PERMA моделом др Мартина Селигмана који утврђује да се благостање и срећа могу научити и да се могу мерити, додали су још два елемента: физичко благостање и свесност, као и снаге карактера и направили свој „екосистем благостања”. Овај модел су уградили у целокупни организацијски етос и културу. Као резултат, студенти су, након курса позитивне психологије, имали значајно повећање у мерама PERMA, као и у свесној пажњи и захвалности у поређењу са њиховим пре-тестом. Студенти са потпуном изло-

женошћу екосистему благостања имали су бољи учинак у односу на групу са делимичним излагањем и групу без излагања у следећим параметрима: просечна оцена на студијама, позитивне емоције, ангажовање, односи и постигнућа (Ескамила, у: Ларсон 2017).

ЕФЕКТИ ПРОГРАМА И ИНТЕРВЕНЦИЈА ПОЗИТИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Леа Вотерс је још 2011. године извршила метаанализу 12 школских интервенција које су осмишљене да негују добробит ученика и академски учинак пратећи позитивно-психолошки приступ. Докази су обећавајући и показују да су интервенције које можемо назвати позитивно-психолошким значајно повезане са добробити ученика и академским успехом. У наведеној метаанализи програма, од којих су неки били усмерени на све или већину снага а неки само на једну снагу, показало се да је могуће код ученика развијати снаге као што су радозналост, креативност, љубав према учењу и наду, што доводи и до повећања добробити ученика, задовољства животом, самопоштовања и пријатних емоција. Међутим, неки од програма усмерених на снаге нису показали утицај на смањење негативних показатеља добробити и менталног здравља (анксиозности, депресивности и непријатних емоција) (Вотерс 2011; Ријавец, Јурец 2023).

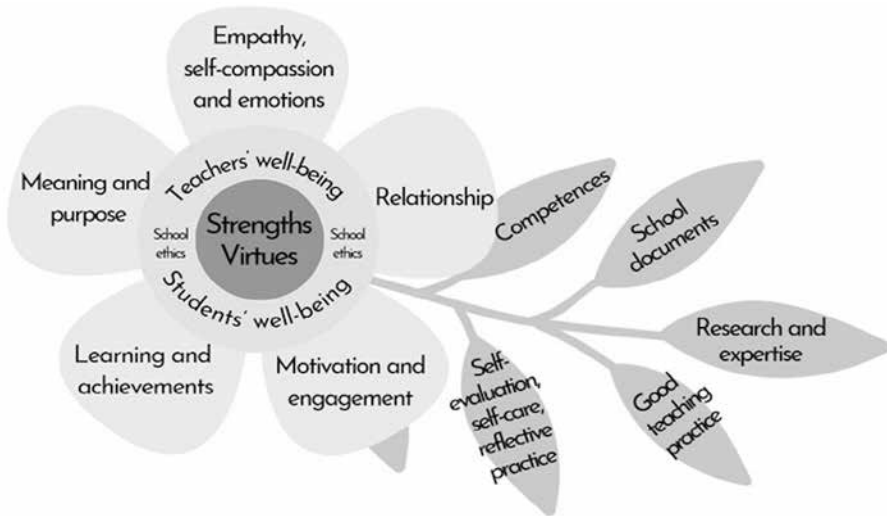
У нашем окружењу, нарочито се у Хрватској наглашавала потреба примене позитивних интервенција у школама, захваљујући професоркама образовне психологије и позитивне психологије са Универзитета у Загребу (Ријавец 2015; Миљковић, Ријавец, 2010; Ријавец, Јурец 2023), а било је и покушаја примене програма позитивне психологије у школи, са позитивним резултатима. Код ученика који су били укључени у програме дошло је до повећања животног задовољства и позитивних емоција (Миљковић, Ријавец 2010), оптимизма код ученика средње и основне школе (Шверко и др. 2009; Иванковић, Ријавец 2012), као и оптимизма, наде и животног задовољства код млађих ученика основне школе (Шаранчић, Миљковић, Ријавец 2016).

У Србији се још увек мали број стручњака бави позитивном психологијом, па самим тим и позитивним образовањем. Приручник за програм „Како бити бољи” ауторки Миљковић и Ријавец (2010) преведен је у нашој земљи, а по том моделу је настао и истоимени програм за стручно усавршавање запослених у образовању (ауторка Изабела Рашковић), који је успешно обучавао наставнике током два акредитациона периода (2011–2014), али су дometи (у смислу броја обухваћених наставника) били ограничени. Као универзитетски предмет, Позитивна психологија јесте заступљена на неким студијским програмима за Психологију у земљи, али не свим, и то често само као изборни предмет. Мали је број књига и уџбеника написаних на српском језику који обрађују позитивну психологију као дисциплину, или неке основне концепте позитивне психологије. охрабрује да се у последњих неколико година појављују књиге и публикације на нашем језику, које доприно-

се разумевању и промоцији позитивне психологије (нпр. Јовановић, 2021а; 2021б) и позитивног образовања у Србији (нпр. Максић, Ђуришић-Бојановић 2017; Рашковић 2021) и да расте интересовање педагога, наставника и образовних психолога за позитивно-образовни приступ, о чему сведочи и овај тематски број часописа *Узданица*.

О ефектима примене позитивног образовања, као програма прихваћеног и интегрисаног у програм школе у Србији, још нема објављених научних радова и извештаја; у овом броју *Узданице* биће приказани резултати мерења неких позитивнопсихолошких димензија код наставника у оквиру ERASMUS+⁶ пројекта „Школа у којој цветају снаге” Института за позитивну психологију (ИПП). На Слици 2 је приказан модел позитивног образовања који су развиле ауторке овог пројекта (ИПП 2024, у штампи).

Слика 2. Модел „Школе у којој цветају снаге” (ИПП 2024)



Као што се може видети, у овом моделу се такође препознају „градивни елементи” претходних програма позитивног образовања, пре свих VIA модел снага карактера, и елементи PERMA модела, са додатком емпатије и самосаосећања уз позитивне емоције, учења уз постигнућа и мотивације поред ангажованости, јер су то концепти који су блиски нашим наставницима. Управо су емпатија и мотивација биле највише истакнуте од стране настав-

⁶ Пун назив је: “The Curious and Flourishing Schools – Positive Education in Building of Character Strengths and Virtues”, Erasmus+ KA220 (2022-1-RS01-KA220-SCH-000085663). Учествоју партнерске школе из Србије, Хрватске и Словеније, а придружене партнерске организације су Студијски програм за психологију Универзитета у Крагујевцу и Учитељски факултет Свеучилишта у Загребу. Више о пројекту на сајту: <https://flourishing.school/>.

ника укључених у пројекат „Школа у којој цветају снаге”. У моделу се види и да овако схваћен концепт позитивног образовања има повезаност са истраживањима и постојећом експертизом просветних радника, са школским документима, самовредновањем и саморефлексивном праксом, добрим праксама у настави, као и са развојем компетенција наставника и ученика.

ОГРАНИЧЕЊА И КРИТИКЕ ПРИМЕНЕ ПОЗИТИВНЕ ПСИХОЛОГИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Аутори у области позитивног образовања упозоравају да активности које су само усмерене на то да помажу ученицима да се „осећају добро” могу бити важан покретач самопоуздања и учења, али ако је „осећати се добро” једини критеријум, то у неким случајевима може да демотивише учење (нпр. Баумајстер 2003; Керн, Кауфман 2017). Стога се залажу за примену приступа позитивног образовања које у фокусу увек има и постигнућа, тј. академске исходе учења. Свакако је значајно подстицање пријатних емоционалних реакција у настави (Стојановић и др. 2023) јер су емоције попут узнемирености, страха и досаде погубне за учење, а што је атмосфера повољнија, осећања пријатнија и однос с наставником бољи, то ће и учење бити боље (Богнар, Дубовишки 2012). Међутим, познато је да је у настави корисно довести ученика у (благо непријатно) стање когнитивне неравнотеже, што је заправо замајач за акомодацију и учење нечег новог. Позитивна психологија не тврди да увек морамо да се осећамо добро да бисмо „били добро”. Напротив, и непријатне емоције имају своје место у позитивној психологији, као и њихова интеграција и међуоднос са пријатним.

Истраживања ефеката примене позитивног образовања и даље су малобројна, покушаји примене су пионирски и ограниченог обима, те је стога веома важно задржати пажњу како академске заједнице тако и актера образовања у предуниверзитетском систему образовања и васпитања и постепено прикупљати доказе о ефектима. Веома је тешко снимити, у програмима ограниченог трајања, неке промене у варијаблама које се могу мерити психолошким тестовима, али не и немогуће; нека ранија искуства говоре о томе да су након само десетак радионица измерене промене у правцу снижавања депресивности у програмској групи, у поређењу са контролном групом где је депресивност порасла (Миљковић, Ријавец 2010). Метаанализе истраживања позитивнопсихолошких интервенција на разним циљним групама указују на њихов потенцијал у побољшању субјективног благостања и психолошког благостања, као и у смањењу симптома депресије (Болије и др. 2013; Вотерс 2011). Међутим, величина ефекта ових интервенција је често, иако статистички значајна, била мала до умерена (Болије и др. 2013), а промене ограниченог обима (Мареро 2016). Такође, одређене интервенције позитивног образовања нису показале значајне ефекте у очекиваним исходима из

међу програмских и контролних група (Хаперт, Џонсон 2010; Голдберг и др. 2022; Вотерс 2011). Стога је за јачи доказ о делотворности потребно још истраживања и дужих програма позитивног образовања, који би се могли интегрисати у редовну наставу и бити саставни део наставничких активности. У том смислу, заговорници позитивног образовања верују да се школе могу развити у позитивне институције и тиме допринети развоју целокупног друштва (Вајт 2016, према: Максић, Ђуришић-Бојановић 2017).

ЗАКЉУЧАК

Позитивно образовање је приступ који је могуће интегрисати у савремене образовне трендове, попут усмерености на опште компетенције, фокуса на ученика и учење у образовном процесу, формативног оцењивања у функцији учења, стварања подстицајног окружења за учење, континуираног стручног усавршавања итд. Упоришта можемо наћи у готово свим кључним областима квалитета рада установа, а нарочито у областима Етос, Настава и учење и Подршка ученицима. Да би се у пуној мери остварило то што позитивно образовање нуди, потребно је да се што више наставника упозна са његовим принципима и да се отклони недостатак који се огледа у томе да се ове интервенције често недовољно интегришу у школу као организацију и своде се на ентузијасте који спроводе активности у оквиру својих часова или ваннаставних активности, а то је „кап у мору”. Сматрамо да су овакви спорадични покушаји и ентузијастички први корак у овладавању техникама и алатима позитивног образовања, али да је најбољи начин да се осете ефекти да се позитивно образовање потпуно интегрише у развојне планове, мисије и визије школе, као и у школске програме рада, и то барем из већине предмета, ако не и свих. Наравно, то би морало да буде праћено адекватном припремом наставника, а та припрема би морала да подразумева да најпре сами наставници осете „на својој кожи” предности бављења својим снагама карактера, мотивацијом, емоцијама, постигнућима и смислом, тј. концептима модела позитивног образовања, чиме ће ојачати не само своје компетенције, већ и доживљај добробити.

Укратко речено: сматрамо да овај приступ нуди бројне предности и могућности, ако позитивно образовање постане трајно и широко опредељење школе као организације, али и образовног система. Тада можемо у већој мери очекивати да ће се јасније видети ефекти код већине деце, па и родитеља и наставника.

ЛИТЕРАТУРА

Аргајл (2001): М. Argyle, *The Psychology of Happiness*, 2nd ed., New York: Routledge.

Баумајстер, Лири (1995): R. F. Baumeister, M. R. Leary, The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation, *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.

Баумајстер, Кембел, Кригер, Вохс (2003): R. F. Baumeister, J. D. Campbell, J. I. Krueger, K. D. Vohs, Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?, *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1–44.

Беара, Дубовицки (2023): М. Beara, S. Dubovicki, The Polak Game and the Futures of Education – Are University Students Optimists or Pessimists about the Future of Education?, *Journal of Futures Studies*, 27(4), 29–41. DOI: 10.6531/JFS.202306_27(4).0003

Беара, Јерковић (2015): М. Беара, И. Јерковић, Друштвене околности и наставничка професија, *Социолошки преглед*, XLIX/2, 229–253.

Беара, Ракић-Бајић, Хинић (2021): М. Beara, G. Rakić-Bajić, D. Hinić, Teachers' perceived stress and experience in online teaching during the early phase of the COVID-19 pandemic, *Psihološka istraživanja*, Vol. XXIV, 201–215. DOI: 10.5937/PSIS-TRA24-32741

Бернард, Валтон (2011): М. Bernard, K. Walton, The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships, *Journal of Student Wellbeing*, 5, 22–37.

Богнар, Дубовицки (2012): L. Bognar, S. Dubovicki, Emocije u nastavi, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(1), 135–153.

Болије, Хаверман, Вестерхоф, Рипер, Смит, Болмајер (2013): L. Bolier, M. Haverman, G. J. Westerhof, H. Riper, F. Smit, E. Bohlmeijer, Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies, *BMC Public Health*, 13, 119. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>

Буђевац (2022): Н. Буђевац, *Истраживање о стјавовима родитеља о образовном систему у Србији*, НАРНИС. Приступљено 7. 11. 2023. на: <https://www.obrazovanje.org/login/files/7c35d107b4f4d9da3e9441b6b4fdbff7006ce046.pdf>

Буђевац (2023): Н. Буђевац, *Истраживање о стјавовима наставника и директора школа о образовном систему у Србији*. НАРНИС. Приступљено 7.11. 2023. <https://www.obrazovanje.org/login/files/2705f8c544756da77a7ab57d4ddea177eaa20c96.pdf>

Вагнер, Холенштајн, Вепф, Руш (2020): L. Wagner, M. Hohenstein, H. Wepf, W. Ruch, Character strengths are related to students' achievement, flow experiences, and enjoyment in teacher-centered learning, individual, and group work beyond cognitive ability, *Frontiers in Psychology*, 1, 1324. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01324

Вагнер, Руш (2015): L. Wagner, W. Ruch, Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement, *Frontiers in Psychology*, 6, 610. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00610

Ванг, Хертел, Валберг (1997): М. C.Wang, G. D. Haertel, H. J. Walberg, Fostering educational resilience in inner-city schools, In: H. J. Walberg, O. Reyes, R. P. Weissberg (Eds.), *Children and youth: Interdisciplinary perspectives*, Sage Publications, Inc., 119–140.

Вебер, Вагнер, Рух (2016): M. Weber, L. Wagner, W. Ruch, Positive feelings at school: on the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning, *Journal of Happiness Studies*, 17, 341–355. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1>

Вела-Бродрик, Чин, Рикард (2014): D. Vella-Brodrick, T. Chin, N. Rickard, *An Evaluation of Positive Education at Geelong Grammar School: A Snapshot of 2013*, 1–91.

Виденовић, Чапрић (2020): М. Виденовић, Г. Чапрић, *ПИСА 2018 извештај за Републику Србију*, Министарство просвете Републике Србије.

Вотерс (2011): L. Waters, A review of school-based positive psychology interventions, *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>

Вотерс, Лотон (2019). L. Waters, D. J. Loton, SEARCH: A Meta-Framework and Review of the Field of Positive Education, *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4, 1–46.

Гејбл, Хајт (2005): S. L. Gable, J. Haidt, What (and why) is positive psychology?, *Review of General Psychology*, 9, 103–110.

Гилам, Адамс-Дојч, Вернер, Рејвич, Култер-Хајндл, Линкинс, Виндер, Петерсон, Парк, Абенаволи, Контеро, Селигмен (2011): J. Gillham, Z. Adams-Deutsch, J. Werner, K. Reivich, V. Coulter-Heindl, M. Linkins, B. Winder, C. Peterson, N. Park, R. Abenavoli, A. Contero, M. E. P. Seligman, Character strengths predict subjective well-being during adolescence, *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 31–44.

Голдберг, Сомерс-Спикерман, Кларк, Шреурс, Болмејер (2022): J. M. Goldberg, M. P. J. Sommers-Spijkerman, A. M. Clarke, K. M. G. Schreurs, E. T. Bohlmeijer, Positive education in daily teaching, the promotion of wellbeing, and engagement in a whole school approach: a clustered quasi-experimental trial, *School Effectiveness and School Improvement*, 33(1), 148–167. DOI: 10.1080/09243453.2021.1988989

Грин, Норриш (2013): L. Green, J. Norrish, Enhancing well-being in adolescents: Positive psychology and coaching psychology interventions in schools, In: C. Proctor, P. Linley (Eds.), *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, 1st ed., Dordrecht: Springer, 211–222.

Динер, Динер, Динер (1995): E. Diener, M. Diener, C. Diener, Factors Predicting the Subjective Well-Being of Nations, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 851–864.

Динер, Тапа, Тај (2020): E. Diener, S. Thapa, L. Tay, Positive emotions at work, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7, 451–477. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908>

Живановић, Вукчевић-Марковић, Димоски, Гвозден (2022): М. Živanović, M. Vukčević-Marković, J. Dimoski, M. Gvozden, *Mentalno zdravlje u Srbiji – procena potreba, faktora rizika i barijera u dobijanju stručne podrške*, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, <https://psychosocialinnovation.net/wp-content/uploads/2022/05/PROCENA-POTREBA-FAKTORA-RIZIKA-I-BARIJERA-U-DOBIJANJU-STRUCNE-PODRSKE.pdf>

ЗВКОВ (2013): *Стандарди ошћинских међупредметних компетенција за крај средњеј образовања*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

ЗОСОВ (2023): *Закон о основама система образовања и васпитања* (пречишћен текст). Приступљено 4. 11. 2023. <https://www.pravno-informacionisistem.rs/SIGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/88/1/reg>

Зотовић Костић, Беара (2016). М. Зотовић Костић, М. Беара, *Ментално здравље младих у Војводини – стање и перспективе*. Центар за производњу знања и вештина.

ИПП (2024, у штампи): IPP, *Positive education in primary schools – manual for teachers*, Institut za pozitivnu psihologiju.

Иванковић, Ријавец (2012): М. Ivanković, М. Rijavec, Utjecaj provođenja programa pozitivne psihologije na optimizam i razredno ozračje kod učenika četvrtog razreda osnovne škole, *Napredak*, 153(2), 219–234.

Јовановић (2021а): В. Јовановић, *Психологија субјективног блајосићања* (2. издање), Нови Сад: Филозофски факултет.

Јовановић (2021б): В. Јовановић, *Субјективно блајосићање – кроскултурална перспектива*, Футура.

Кашдан, Мишра, Брин, Фрох (2009): Т. В. Kashdan, А. Mishra, W. E. Breen, J. J. Froh, Gender differences in gratitude: Examining appraisals, narratives, the willingness to express emotions, and changes in psychological needs, *Journal of Personality*, 77(3), 691–730. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00562.x>

Квинлан, Свајн, Камерон, Вела-Бродрик (2014): D. Quinlan, N. Swain, C. Cameron, D. Vella-Brodrick, How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes, *The Journal Of Positive Psychology*, <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>.

Керн, Кауфман (2017): М. L. Kern, S. B. Kaufman, Research in Positive Education, In: E. Larson (Ed.), *The State of Positive Education*, IPEN.

Киз (2002): С. L. М. Keyes, Mental health continuum: From languishing to flourishing in life, *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207–222.

Коен, Вилијамсон (1988): S. Cohen, G. Williamson, Perceived stress in a probability sample of the United States, In: S. Spacapan, S. Oskamp (Eds.), *The social psychology of health: Claremont Symposium on applied social psychology*, Newbury Park, CA: Sage.

Ларсон (2017): Е. Larson (Ed.), *The state of positive education*, <https://www.ipen-network.com/post/the-state-of-positive-education>. IPEN.

Луковић, Маринковић, Зотовић (2022): S. Luković, B. Marinković, K. M. Zotović, The Zone of Actual and the Zone of Proximal Development Measured through Preschool Dynamic Assessment as Predictors of Later School Performance – a Longitudinal Study, *Psihologija*, 55(1), 89–10. <https://doi.org/10.2298/PSI200914004L>

Лутенс, Лутенс, Лутенс (2004): F. Luthans, K. Luthans, B. Luthans, Positive psychological capital: Beyond the human and social capital, *Business Horizons*, 47(1), 45–50.

Максић, Ђуришић-Бојановић (2017): С. Максић, М. Ђуришић-Бојановић, Допринос школског психолога примени принципа позитивне психологије у развоју школе, *Настава и васпитање*, 66(2), 337–350. DOI: 10.5937/nasvas1702337M

Мареро, Карбајера, Мартин, Мехиас, Хернандез (2016): R. J. Marrero, M. Carballeira, S. Martin, M. Mejias, J. A. Hernandez, Effectiveness of a positive psychology intervention combined with cognitive behavioral therapy in university students, *Anales de psicología*, 32(3), 728–740.

Миљковић, Ријавец (2010): Д. Миљковић, М. Ријавец, *Како бићи бољи?*, Приручник из позитивне психологије, Чачак: Легенда.

Мур, Липман (2005): К. А. Moore, L. H. Lippman, Introduction and conceptual framework, In: К. А. Moore, L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development*, New York, NY: Springer Science & Business Media, 1–10.

Мајерс (2000): D. G. Myers, The funds, friends, and faith of happy people, *American Psychologist*, 55, 56–67.

НПС (Национални просветни Савет) (2011): *Индикаџори за праћење стања у образовању*. Приступљено 4. 11. 2023. на <https://archive.erisee.org/sites/default/files/Indicators%20for%20monitoring%20of%20education%202011.pdf>

Нориш, Робинсон, Вилијамс (2011): J. Norrish, J. Robinson, P. Williams, *A Model for Positive Education*, Corio: Geelong Grammar School.

Нориш, Вилијамс, О'Конор, Робинсон (2013): J. M. Norrish, P. Williams, M. O'Connor, J. Robinson, An applied framework for positive education, *Int. J. Wellbeing*, 3, 147–161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>

Павот, Динер (2008): W. Pavot, E. Diener, The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction, *Journal of Positive Psychology*, 3, 137–152.

Парк (2004): N. Park, Character strengths and positive youth development, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 40–54. <https://doi.org/10.1177/0002716203260079>

Парк (2009): N. Park, Building strengths of character: keys to positive youth development, *Reclaiming Children and Youth*, 18, 42–47.

Патрик, Рајан, Каплан (2007): Н. Patrick, А. М., Ryan, А. Kaplan, Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement, *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>

Пешикан (2020): А. Пешикан, *Учење у образовном контексту*, Београд: Службени гласник.

Питерсон, Селигмен (2004): С. Peterson, М. Е. Р. Seligman, *Character strengths and virtues: A handbook and classification*, Washington DC: American Psychological Association / New York: Oxford University Press.

Поповић, Беара (2022): Д. Поповић, М. Беара, Пројектном наставом ка међупредметним компетенцијама ученика, *Иновације у настави*, XXXV/2, 131–144. UDK 371.314.6, DOI: 10.5937/inovacije2202131P

Поповић, Беара, Белић (2021): D. Popović, M. Beara, M. Belić, Difficulties in the Online Educational Context – Perception of Students, Parents, and Teachers, *Узданица*, XVIII/2, 67–82. DOI 10.46793/Uzdanica18.II.067P

Проктор, Цукајама, Вуд, Молтби, Идис, Линли (2011): С. Proctor, Е. Tsukayama, А. М. Wood, J. Maltby, J. F. Eades, Р. А. Linley, Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents, *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.594079>

Рајан, Патрик (2001): А. М. Ryan, Н. Patrick, The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School, *American Educational Research Journal*, 38(2). <https://doi.org/10.3102/00028312038002>

Развионица (2015): *Оквир националној курикулума – Основи учења и настава*. Пројекат „Развионица”, Подршка развоју људског капитала и истраживању – Опште образовање и развој људског капитала. https://www.obrazovanje.org/rs/uploaded/dokumenta/Okvir-nacionalnog-kurikuluma_Osnovi-ucenja-i-nastave.pdf

Рашковић (2021): И. Рашковић, Позитивна психологија – могућност примене у домовима ученика, *Васпитни рад у домовима ученика средњих школа Републике Србије* (Зборник радова), 10, Институт за економију и право, 95–101.

Рејвич, Гилам, Чаплин, Селигмен (2013): К. Reivich, J. E. Gillham, T. M. Chaplin, M. E. P. Seligman, From helplessness to optimism: The role of resilience in treating and preventing depression in youth, In: S. Goldstein, R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children*, Springer Science + Business Media, 201–214. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_12

Ријавец, Миљковић, Брдар (2008): М. Rijavec, D. Miljković, I. Brdar, *Позитивна психологија – зnanstveno истраживање људских снага и среће*, IEP-D2.

Ријавец (2015): М. Rijavec, Should happiness be taught in school?, *Croatian Journal of Education*, 17(1), 229–240.

Ријавец, Јурџец (2023): М. Rijavec, L. Jurčec, *Позитивна психологија и добробит ученица*, *Vzgoja i izobraževanje*, 1–2, 23–29.

Селигмен, Стин, Парк, Питерсон (2005): М. Е. P. Seligman, T. A. Steen, N. Park, P. Peterson, Positive psychology progress: Empirical validation of interventions, *American Psychologist*, 60(5), 410–421.

Селигмен (2011): М. Seligman, *Flourish*, New York, NY: Free Press.

Селигмен (2018). М. Seligman, PERMA and the building blocks of well-being, *The Journal of Positive Psychology*, DOI: [10.1080/17439760.2018.1437466](https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466)

Селигмен, Ернст, Гилам, Рејвич, Линкинс (2009): М. Seligman, R. Ernst, J. Gillham, K. Reivich, M. Linkins, Positive education: positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review Of Education*, 3(35), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

СеЦонс/ЦПЖ (2020): SeConS/CPŽ Истраживање о утицају пандемije корона вируса на популацију младих у Србији. Приступљено 5. 11. 2023. на: https://cpz.rs/wp-content/uploads/2020/12/SeConS_CP%C5%BD_-Uticaj-pandemije-korona-virusa-na-populaciju-mladih-u-Srbiji-FINAL.pdf

Стојановић, Миловановић, Ђирковић-Миладиновић (2023): Б. Стојановић, Р. Миловановић, И. Р. Ђирковић-Миладиновић, Емоционалне реакције адолесцената у настави, *Узданица*, XX/1, 215–228. DOI [10.46793/Uzdanica20.1.215S](https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.1.215S)

Тинари (2019): С. М. Tinari, *Positive Emotions in the Classroom: Tips for Boosting Curiosity, Hope and Belonging*. Приступљено 29. 10. 2023. на <https://freespiritpublishingblog.com/2019/09/30/positive-emotions-in-the-classroom-tips-for-boosting-curiosity-hope-and-belonging/>

Тугаде, Фредриксон (2004): М. М. Tugade, B. L. Fredrickson, Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences, *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333.

УНИЦЕФ (2022): UNICEF, *Svaki peti adolescent prijavljuje nervozu, u planu jačanje psihosocijalne podrške adolescentima*. Саопштење за медије. <https://www.unicef.org/serbia/medija-centar/vesti/konferencija-mentalno-zdravlje-mladih-2022>

Фрајденберг (2010): E. Frydenberg, *Think positively!*. London: Continuum International Pub. Group.

Фредриксон (2001): B. L. Fredrickson, The role of positive emotions in positive psychology: The Broaden-Ad-Build Theory of positive emotions, *American Psychologist*, 56(3), 218–226.

Хасед (2008): C. S. Hassed, *The essence of health: the seven pillars of wellbeing* (1st ed.), Ebury Press.

Хикс, Кинг (2009): J. A. Hicks, L. A. King, Positive mood and social relatedness as information about meaning in life, *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 471–482. <https://doi.org/10.1080/17439760903271108>

Хаперт, Џонсон (2010): F. Huppert, D. Johnson, A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being, *The Journal of Positive Psychology*, 5, 264–274.

Ченг, Хзу, Хуанг, Кин, Лиу, Тјан, Лиао, Жу, Ксианг, Чен Јанд Леи (2022): X. Cheng, S. Xu, Y. Huang, C. Qin, K. Liu, M. Tian, X. Liao, X. Zhou, B. Xiang, W. Chen Jand Lei, Initial validation of the Chinese version VIA Youth-96 and age-related changes in character strengths among adolescents, *Frontiers in Psychology*, 13, 906171.

Чиксентмихаљи (2017): М. Чиксентмихаљи, *Ток – Психологија ојџималној искусиња*, Федон.

Џабари, Шахиди, Панаги, Мазахери, Оберле (2021): M. Jabbari, S. Shahidi, L. Panaghi, M. A. Mazaheri, E. Oberle, Examining the link between character strength and positive and negative mental health indicators in Iranian adolescents, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39, 610–622. doi: 10.1177/07342829211005300

Шаранчић, Миљковић, Ријавец (2016): S. Šarančić, D. Miljković, M. Rijavec, 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*, June 28 – July 1 2016, Angers, France.

Шверко, Крамар, Спанић, Томас, Вугер (2009): D. Šverko, K. Kramar, A. Spanić, J. Tomas, R. Vuger, *Optimizam: Може ли се увјежбати?*, Knjiga sažetaka 1, Међународни конгрес психолога Bosne i Hercegovine.

Шошани, Авив (2012): A. Shoshani, I. Aviv, The pillars of strength for first-grade adjustment – Parental and children's character strengths and the transition to elementary school, *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 315–326. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.691981>

Mirjana M. Beara Benjak

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Art
Joint study program of Psychology
Institute for Positive Psychology
Novi Sad

Gorana M. Rakić-Bajić

Union University in Belgrade
Faculty for Law and Business Studies
“Dr Lazar Vrkatić” in Novi Sad
Department of Psychotherapy
Institute for Positive Psychology
Novi Sad

LEARN, WORK, AND BE GOOD – POSITIVE EDUCATION AS A CHANCE FOR THE EDUCATIONAL SYSTEM IN SERBIA

Summary: The aim of this paper is to offer one of the possible paths to support the sense of well-being and satisfaction for all education stakeholders in Serbia, which is called ‘positive education’. Recent research studies indicate the presence of concerning indicators of mental health and stress both in students and teachers, seemingly affecting the achievements and the realization of education goals and outcomes. Positive education is an applied discipline of Positive Psychology in the educational context, giving equal importance to both achievements and mental health, optimal functioning, and well-being of all involved in the processes of learning and teaching. Models of positive psychology and positive education, as well as some experiences in the application of these models are presented, along with the possibility of their implementation in our country.

Keywords: positive psychology, positive education, well-being, education goals, achievements, attitudes towards education, mental health, models of positive education.