

ПОЗИТИВНО ОБРАЗОВАНИЕ: СЪДЪРЖАНИЕ, ПОДХОДИ, ПЕРСПЕКТИВИ

проф. Румен Стаматов
ВСУ „Черноризец Храбър“

В книгата си „Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being“ по отчетлив начин Seligman (2011) определя позитивното образование като традиционно образование, фокусирано върху развитието на академичните способности, допълнено от подходи за усилване на благополучието и осигуряване на психично здраве. Позитивното образование се опитва да помири разрывите между развитието на традиционните способности и способностите за постигане на благоденствие (Seligman, Ernst, Gillham & Linkins, 2009), като обедини концепции и принципи на позитивната психология с най-добрите преподавателски практики и образователни теории в училищен контекст. Позитивното образование е насочено към подобряване на оптималното функциониране, благополучие и процъфтяване на учениците. Това, към което Мартин Селигман призовава в статията от 2009 год. „Positive education: Positive psychology and classroom interventions (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009), е преразглеждане целите на образованието. На въпроса, зададен от Фелиша Хупър – какво искат за своите деца, повечето родители отговарят – да бъдат здрави и щастливи. Но в съвременния свят щастието често е сведено до успеха. Това разбиране е пренесено и в училище, което привилегирова академичния успех, удостоверен чрез оценки, стандартизирани изпити и други относително обективни показатели. Обучението е фокусирано върху развитието на способности за извличане на знания и развитие на интелигентността. За някои ученици това е добре, защото се вписват в стандартните очаквания на училището, разполагат с необходимите ресурси, подкрепа и са награждавани за успехите (Kessler & Bromet, 2013; Lawrence et al., 2015). Дали това е достатъчно? Към това може да се добави още една обезпокоителна тенденция – учителите напускат професията с тревожни темпове (Den Brok, Wubbels & Van Tartwijk, 2017; Gallant & Riley, 2014). Все повече изследвания отбелязват по-високи равнища на стрес и „прегаряне“ при учителите, както и по-ниски равнища на благосъстояние в сравнение с общата популация (Riley, 2019). Какво се обърка толкова?

Поява и развитие на позитивното образование

След публикуването на статията на Селигман (Seligman, Ernst, Gillham, & Linkins, 2009) позитивното образование се разглежда като специфична поддисциплина на позитивната психология. Тази статия до голяма степен се основава на обучението, проведено от Seligman и неговия екип в Geelong Grammar School (GGS). Подходът, който очертава насоките в работата на GGS, включва експлицитно преподаване на позитивна психология на учителите (от Селигман и неговия екип), след това на учениците (от учителите на GGS) и изграждане на позитивна училищна култура (Norrish, 2015). Подходът към позитивното образование е изграден върху модела на благополучие на (Seligman, 2011), обозначен като PERMA, с добавено измерение здраве (H) (PERMAN). GGS разработи стратегията „научи го, живей го, преподай го, вгради го“, при която учителите за

първи път са насърчени да учат и прилагат позитивната психология в собствения си живот, след това да я преподават на учениците и все повече да вграждат наученото в ежедневната практика. С течение на времето GGS обърна внимание върху създаване на общоучилищни политики за изграждане култура на благополучие обхващаща цялата училищна общност и вграждане на благосъстоянието в различните области от живота на учениците. След опита на GGS много от концепциите, принципите и подходите, оформени в полето на позитивната психология, започнаха да се прилагат в училище (Green, 2014; Slemp et al., 2017). През последните две десетилетия движението за позитивно образование се разрасна, за което свидетелстват нарастващото количество изследвания, подходи и учебни програми за подкрепа на благосъстоянието. Това създаде условия за споделяне на добри практики и креативни търсения за усилване благоденствието в училище, изразени в промяна на цели, политики и подходи в училището (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013; White, Slemp & Murray, 2017).

Какво означава позитивно образование? Как изглежда? Какви възможности носи? Какви са предизвикателствата, пред които се изправя?

Какво е позитивно образование?

Движението за позитивно образование призова за възстановяване на равновесието и поставяне на академичното развитие и благополучие като еднакво ценени приоритети. Повечето от концепциите дефинират позитивното образование като:

- подход към образованието, който насърчава развитието на традиционните академични способности със способности, необходими за щастието и благополучието (Seligman et al., 2009, p. 293);

- приложна позитивна психология в образованието“ (Green, Oades & Robinson, 2011, p. 1);

- подход, който „съчетава концепции от позитивна психология с насоки и най-добри практики от образованието“ (Slemp et al., 2017, p.101);

- развитие на образователна среда, която осигурява възможност на учениците да участват в утвърдени учебни програми и да овладяват способности за усилване на собственото и чуждото благополучие (Oades, Robinson, Green & Spence, 2011, p. 432);

- обединяване на позитивната психология с най-добрите практики, насочени към процъфтяване на училищната общност (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013, p. 148);

- обобщаващ термин за описание на емпирично валидирани интервенции и програми от позитивната психология, които оказват влияние върху благосъстоянието на учениците (White, Slemp & Murray, 2017, p. 1).

Общото в представените определения е центрираността върху благоденствието и различни позитивни конструкти като: качества, сили на характера, способности, постижения, разцъфтяване, щастие, оптимално функциониране, нагласи на растеж на ума, устойчивост, емоционални и социални способности (Сарийска, 2023, 2023а).

Какво позитивното образование заема от позитивната психология?

Позитивната психология предоставя:

- концепции и модели за благоденствието, които съставят рамката за осмисляне на визията, целите, политиките, принципите и програмите, съставлящи съдържанието на позитивното образование;

- подходи за организиране на позитивното образование;
- концептуални рамки за конструиране на различни учебни програми;
- насоки за изграждане на училищна култура и позитивна училищна среда;
- насоки за организиране на учебния процес – интегриране на програмите за развитие на способностите, необходими за благоденствието и оптималното функциониране с традиционните учебни програми;
- насоки за прилагане на силните страни в различните области от живота;
- насоки за синхронизиране на различните времеви перспективи – изграждане на програми за интегриране на дейностите в свободното време на учениците с времето, посветено на училището;
- насоки за интегриране на дейностите между семейство и учители;
- насоки и практически указания за ефективно прилагане на подходите и програмите на позитивното образование;
- инструменти за оценка на благоденствието в училище, както и критерии, чрез които да се оценява ефективността на прилагането на позитивното образование.

Според Waters (2011) приложенията на позитивната психология в училище могат да се открият в следните посоки:

- включване на теми от позитивната психология в традиционните академични дисциплини и програми;
- използване на общоучилищен подход за позитивно образование – прилагане на програмите от позитивната психология в цялостния живот на училището;
- прилагане на стратегическа рамка за изграждане на позитивна училищна среда;
- изграждане на позитивна училищна култура чрез прилагане на различни стратегии (с. 84).

Изследванията в полето на позитивната психология подчертават значението на училището като позитивна институция, в която протича животът на учениците и която създава контекст за изграждане на силните страни, необходими за благополучието (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Необходимост от позитивно образование

Интересът към благоденствието е свързан с две основни причини:

- първата препраща към проблемите с обучението в училище,
- втората препраща към проблемите с психичното здраве.

Съществуват множество емпирични изследвания, които показват, че академичното обучение зависи от благосъстоянието и здравето (White, 2016). Също така съществуват изследвания, които предоставят доказателства, че способностите и силните страни на характера за усилване на благоденствието могат да се преподават в училище (Green, 2014; Norrish, 2015; Seligman et. al, 2009).

Училището е един от най-важните контексти за образованието, качеството на живот, благоденствието и оптимално развитие (Snyder & Lopez, 2009). В областта на позитивната психология в образованието парадигмата на позитивното училище става все по-широко приета. В пространството на позитивното училище учениците са предимно с високи равнища на субективно благополучие, изразено във форма на позитивни емоции и позитивно отношение към училището (Huebner, Suldo, Smith, & McKnight, 2004). В много изследвания концепцията за позитивно образование се използва, за да се подчертае значението на общността за преподаването на деца (Snyder, Lopez & Pedrotti, 2010) и за

позитивните преживявания в училище (Gilman, Huebner & Buckman, 2007). Един интересен начин за разкриване на позитивното образование е предложен от Snyder, Lopez & Pedrotti (2010). Позитивното училище е представено като дом за учениците. Основата се състои от грижа, доверие и уважение към многообразието, които са основополагащи ценности в изграждането на позитивна училищна среда. В позитивното училище учителите предоставят подкрепящи ролеви модели за учениците, изграждат грижовни и изпълнени с доверие отношения с учениците, разбират и уважават различията, като наблягат на приликите. Първият етаж съдържа учебни планове и мотивация. Вторият етаж се формира от учебни цели. Плановите, мотивацията и целите са компонентите, необходими за учебната дейност. Учителите от позитивното училище прилагат различни техники за мотивация и поставят конкретни цели за стимулиране на ангажираността на учениците в обучението и увеличаване на вероятността за постигане на успех. Третият етаж е представен от надеждата като нагласа, необходима за преживяване на учебния процес от учениците. Надеждата е вплетена в стремежа на учениците да учат и да се развиват през целия си живот. Покривът се състои от приносите, създадени от завършилите училище, които връщат на социума това, което са научили. В позитивното образование учениците, които са придобили знания, стават учители, които продължават да предават на другите това, което са научили. По този начин учениците реализират своя потенциал да се променят и подобряват общество.

Позитивното училище осигурява възможности за:

- преживяване на позитивни емоции и удовлетворение от училището;
- конструиране на смисъл;
- удовлетворяване на базовите потребности и развитие на талантите, способностите, което засяга ангажираността с учебните дейности и промяната на нагласата към училището;

- участие в училищния живот и прилагане на силните страни (Gilman, Huebner & Buckman, 2008; Baker et al., 2003).

Чрез изграденото пространство на сигурност, уважение, ценене и подкрепа позитивното училище предоставя възможности на всички ученици за развитие на:

- академичните способности и постижения;
- позитивните отношения в училищната общност и въвличането в училищни и извънучилищни дейности, които усилват мотивацията (O'Brien, 2008; Huebner, Gilman, Reschly & Hall, 2009).

Съдържание на позитивното образование: концепти и модели

Позитивното образование може да се представи чрез следните компоненти:

- концепции и модели на благоденствието;
- подходи;
- принципи и стратегии;
- програми;
- предписания, инструменти и критерии за оценяване.

Модели на благоденствието

В основата на позитивното образование е идеята за благоденствието на училищната общност.

Повечето от концепциите за позитивно образование са изградени върху модела на Селигман. Това е многомерен конструкт, който представя благоденствието чрез следните области:

- позитивни емоции, щастие/субективно благополучие;
- позитивна ангажираност, концептуализирана чрез потока и оптималните преживявания;
- позитивни отношения;
- позитивни постижения;
- смисъл и цел в живота.

Различията, които се откриват в отделните модели, конструирани във времето, са свързани с областите, които съставят съдържанието на благоденствието. Повечето от моделите на благоденствието в училище приемат PERMA модела на Селигман, като внасят различни допълнения. Например (Huppert & So, 2013) добавят психичното здраве, (Noble, & McGrath, 2008) – резилианса и силните страни. Моделите на благоденствие са открити и се разглеждат като концептуални рамки за определяне на подходите, целите, политиките, програмите и стратегиите за развитие на благоденствието на училищната общност.

Благоденствие

- позитивни емоции (щастие или субективно благополучие);
- позитивно ангажиране;
- позитивни отношения;
- смисъл и цел в живота;
- позитивни постижения
- резилианс.

Модел на благоденствие в полето на позитивното образование

В различни съчетания тези области се срещат във всички модели на благоденствието в контекста на училището.

Подходи в позитивното образование

Съществуват различни подходи и принципи, около които е изградено позитивното образование. Ще се спра само на подходите, които са с най-широко приложение в училище, като следвам анализите на (Slemp et al., 2017):

- подход, основан на социално и емоционално учене (SEL);
- подход, основан на силите на характера;
- подход, основан на нагласите за растеж на ума;
- подход, основан на резилианс и психическа издръжливост.

Ще представя кратко всеки подход, като подчертая следствията от тяхното прилагане, целите и задачите, които формулират, и ограниченията, пред които се изправят.

Социално и емоционално учене

Като подход социалното и емоционално учене (SEL) създава концептуална рамка за конструирание на програми, насочени към овладяване на специфични способности, необходими за изграждане на позитивни отношения и вземане на отговорни решения.

Способностите, които съставят съдържанието на различните програми, са обединени около разпознаването, разбирането и регулирането на емоциите и изразяването на емпатийно отношение към ситуацията, в която се намират другите. Социалното и емоционално учене е дефинирано като процес, чрез който ученикът развива специфична компетентност, осигуряваща оптимално функциониране в социалната, емоционалната и академичната област. Като подход SEL интегрира учебни програми с релационни и контекстуални стратегии.

Това определение отбелязва присъствието на процеси като: осъзнаване, разбиране и управление на себе си и на другите чрез социални, емоционални и когнитивни процеси. Включва разбиране на собствения и чуждия вътрешен свят, регулиране на емоциите и поведението и отношенията с другите, вземане на добри и отговорни решения, използване на собствените сили за преодоляване на трудностите при решаване на социални и академични проблеми. Терминът „обучение“ набляга върху условията и процесите, които допринасят за развитие на социална и емоционална компетентност и указва значението на различни програми, както и на атмосферата в класната стая и училище.

В рамките на този подход са създадени различни програми. Списъкът е дълъг, затова ще се спра само на програмата CASEL и на допълненията, предложени в концепцията на Brackett и програмата RULER, създадена от Центъра за емоционална интелигентност към университета в Йейл (Brackett, Rivers, Maurer, Elbertson & Kremenitzer, 2011). Заедно с Дейвид Карузо Марк Бракет (Brackett & Caruso, 2005) предлагат концепция, в която емоционалната интелигентност е представена чрез:

- разпознаване на емоциите;
- разбиране на емоциите;
- обозначаване на емоциите;
- изразяване на емоциите;
- регулиране на емоциите.

Тази концепция очертава възможности за по-ясно разграничения на двете категории способности – емоционални и социални, което създава условия за по-гъвкаво прилагане на програмите в това поле.

Програмата CASEL идентифицира следните компоненти в социалното и емоционално учене:

„способности за разпознаване и управление на емоциите, демонстриране на загриженост за другите, изграждане на позитивни отношения, вземане на отговорни решения и ефективно справяне с предизвикателните ситуации“.

CASEL групира тези способности в пет основни области, обозначени като:

- сензитивност към самия себе си/самоосъзнаване (способности за разпознаване на емоциите, описание на интересите и ценностите и точно оценяване на силите);
- самоуправление (способности за регулиране на емоциите и поведението, за управление на стреса, контрол върху импулсите и постоянство в преодоляване на трудностите);
- социална сензитивност/социално самоосъзнаване (способности за заставане на различни гледни точки и емпатийно откликване на състоянията на другите, разпознаване и оценяване на подобията и различията);
- социално управление (способности за установяване и поддържане на здравословни и възнаграждаващи отношения, основани на съвместността);
- вземане на отговорни решения.

Тези групи способности са интегрирани в програми, които могат да се преподават през цялата учебна година от учителите под формата на уроци. Това, което е важно за програмата CASEL, е създаването на подкрепяща учебна среда чрез общоучилищни практики и политики и интегрирането на усилията на учители и родители в процеса на ученето.

Какви са ефектите от прилагането на този подход и различните програми?

Изследването на Diekstra (2008) отбелязва позитивни влияния върху: поведението, академичния прогрес, подобряването на социалната свързаност, принадлежността и психично здраве. Метааналитичното изследване на Weare & Nind (2011), обхващащо 52 изследвания върху психичното здраве, благополучието и позитивните нагласи към училището и академичните постижения, също отбелязва значението на социалното и емоционалното учене. Метаизследването на Sklad et al. (2012), което обхваща 75 експериментални изследвания на ефектите от програмите за социално и емоционално учене в училище, открива влияния върху усилването на социалните способности, позитивния аз-образ, академичните постижения, психичното здраве, просоциалното поведение и редуцирането на антисоциалното поведение. Най-силният незабавен ефект от социалното и емоционално обучение е върху позитивния Аз-образ и просоциалното поведение, следвано от академичните постижения и редуцирането на антисоциалното поведение. Метаанализът на Durlak et al. (2011), обхващащ 213 изследвания, също потвърждава, че социалното и емоционално учене е с множество позитивни ефекти. Учениците, които са участвали в тези програми, демонстрират подобрения в своята социална и емоционална грамотност, в отношението към училището, поведението в класната стая, академичните постижения и социалните взаимоотношения, както и отслабване на стреса, на емоционалните и поведенческите проблеми. Тези ефекти се запазват във времето. Изследването на Payton et al. (2008) също предоставя емпирична подкрепа на ефектите от SEAL върху постиженията от академичните тестове, социалните и емоционални способности, подобряването на поведението и отслабването на екстерналните и нтерналните проблеми. Изследването на Zins et al. (2004) също отбелязва позитивни ефекти от обучението в SEAL върху позитивните нагласи и поведения по отношение на ученето, мотивацията и академичните постижения. Изследванията на (Dix et al. 2010) също показват позитивни ефекти върху психичното здраве и усилването на социалните, емоционалните и академичните способности. Подобни резултати от прилагането на програмата SEAL се откриват и в изследването на (Hallam et al., 2006). Програмата е със силни влияния върху психичното благополучие, увереността, социалните способности, отношенията, просоциалното поведение и позитивните нагласи към училището.

В заключение изследванията на (Ruiz-Aranda et al., 2012a, b; Qualter et al., 2007) констатира, че програмите в полето на SEAL, подобряват поведението на децата, отношението към училището и академичните постижения. Програмите в това поле осигуряват развитие на социалните и емоционални способности, което е с позитивно влияние върху по-високите равнища на благосъстояние и постижения в училище. Обратно, неучастието в обучението в тези програми ограничава развитието на социалните и емоционалните способности и предсказва различни персонални, социални и академични затруднения (Greenberg et al., 2003). Според изследванията на Slemph et al. (2017, p. 103) въпреки че „визията, обхватът и границите на позитивното образование все още не са напълно дефинирани, присъствието на социалното и емоционалното учене е доловимо“.

Независимо от наличието на връзки между позитивното образование и SEL все още изследвания, които предоставят подкрепа на тази връзка, са малко (Ng & Vella-Brodrick,

2019), не е трудно да се открият известни припокривания между SEL и модела PERMA на Селигман. Например самоосъзнаването е необходимо за разпознаване на позитивните емоции; самоуправлението – за изборите и ангажирането с различните дейности; социалната сензитивност/осведоменост – за изграждане на позитивни взаимоотношения; отговорното вземане на решения – за смисления принос към света.

Ефектите от прилагане на програмите SEL могат да бъдат отслабени от изисквания към структурирането на учебното време, което често води до фрагментиран подход към ученето (Oberle & Schonert-Reichl, 2017). Резултатите от обучението по програмите SEL не се измерват, оценките от измерванията и докладите не се изискват. Учителите, които обучават по тези програми, могат да са с ограничени възможности за овладяване на самите способности и прилагането им в собствения живот (Brackett & Rivers, 2014).

Какво знаем от изследванията върху програмите в полето на SEL? Това, което знаем, е, че ефективността на програмите SEL и на самия подход зависи от:

- участието на всички учители;
- развитието на учителите (умения за работа с тези програми – степента, в която самите учители са овладели, преживели и приложили тези способности в собствения си живот);
- гарантираното участие на учениците;
- устойчиво прилагане на програмите (Сарийска, 2023; CASEL, 2020).

Изследванията показват, че редовното и продължително подкрепящо отношение на учителите може да подпомогне не само развитието на собствените социални и емоционални способности, но и по-доброто прилагане на програмите в SEL (Greenberg, Brown & Abenavoli, 2016).

Сили на характера

Този подход е свързан с концепцията за силните страни, която е ключова за позитивната психология. Концепцията представя съдържателно описание на силните страни и на техните влияния върху отделните области, съставлящи благоденствието на учениците и учителите. Силните страни са концептуализирани като черти, които се проявяват чрез мислите, чувствата и поведението. Силните страни изграждат идентичността и отразяват най-доброто в Аза (Neimeic & McGrath, 2019; Стаматов, Сарийска, 2024). Значението на силните страни и добродетелите е свързано с разцъфтяването на ученика (Jubilee Centre, 2017).

В полето на позитивното образование с най-силно приложение е класификацията на Крис Питърсън и Мартин Селигман, която обособява 24 универсално признати силни страни, обединени в шест категории добродетели, които са с морална насоченост.

Концепцията включва:

- съдържателно описание на отделните силни страни и добродетели, на техните употреби и влияния върху различните области, съставлящи благоденствието на ученици и учители;
- инструмент за оценка на силните страни и запознаване с индивидуалните профили, в който са разположени в определена последователност самите силни страни – Values in Action (VIA);
- концептуална рамка за конструиране на различни програми и дейности за овладяване на силните страни (Стаматов, Сарийска, 2024).

През последното десетилетие са натрупани изключително много проучвания, които откриват позитивни връзки между обучението в силните страни и благосъстоянието, академичните, социалните и персоналните постижения, щастието, аз-ефективността,

устойчивостта, ангажираността, както и върху отслабване на равнища на тревожност, стрес и депресивни симптоми (Harzer, Mubashar & Dubreuil, 2017; Quinlan, Vella-Brodrick, Gray & Swain, 2019; Waters & Sun, 2016). Quinlan et al. (2014) отбелязват ефектите от интервенциите с 9 – 12-годишни ученици в училище, организирани в шест сесии. След интервенцията учениците демонстрирали по-високи равнища на позитивни афекти, ангажираност в класната стая, автономност и свързаност, сплотеност в клас и по-голямо използване на силните си страни. White & Waters (2014) очертават потенциалните ползи от подхода за развитие на силните страни за цялостното подобряване на благосъстоянието на учениците и посочват как концепцията за силните страни на характера може успешно да се вгради в часовете по отделни училищни дисциплини (например по английска литература), както и в консултирането в училище. Програмата (The Strath-Haven Positive Psychology program) също използва (VIA) модела за силите на характера в различните класове (Seligman et al., 2009). Оценките между тестовете преди и след обучението, които сравняват учениците, участващи в програмата, с учениците от контролните групи, показват по-голяма удовлетвореност и ангажираност в училище. Учителите споделят, че програмата повишава любовта към ученето, любопитството, креативността, както и социалните способности.

С времето силните страни и добродетели се превърнаха в основна част на позитивното образование и заедно с това в концептуална рамка за конструиране и креативно прилагане на различни програми (Seligman et al., 2009; White, Slemm & Murray, 2017; Quinlan et al., 2014). Силните страни са включени в различни програми – програмата (KIPP, 2020), която е приложена в над 240 училища в САЩ. Програмата е основана на седем от силните страни на характера и 24 свързани поведения, които са приети като съществени за щастлив и успешен живот в училище и извън него: любопитство, благодарност, саморегулация, упоритост, социална интелигентност, оптимизъм и жар. Подходът на KIPP се основава на дълбокото убеждение, че академичните постижения и добре развитите силни страни на характера са взаимосвързани, и формално интегрира развитието на силните страни с академичните учебни програми. Приложението на силните страни се оценява от учителите чрез Character Growth Report Card. Университетът в Бирмингам в Обединеното кралство също представя учебна програма за развитие на характера в училище (Arthur, Kristjánsson, Walker, Sanderse & Jones, 2015). Програмата отбелязва значението на силите на характера за преподаването по различните учебни предмети в класната стая, както и за развитието на училищната култура (Harrison, Arthur & Burn, 2016). Подобна програма за развитие на силните страни в училище, която засяга ученици и учители, е създадена от Р. Стаматов, приложена в училище (Стаматов, Павлова, Сарийска, Николова, 2024) и по-късно допълнена с Ръководство за учителите (Стаматов, Сарийска, 2024). Програмата е изградена върху изследванията на Ниемик и обхваща няколко стъпки: развитие на сензитивност към силните страни, осъзнаване на значението и употребите на силните страни, прилагането им в различните области от живота и автоматизиране на техните употреби. Към програмата е създадена специално разработена работна книга за учениците, която е във форма на мултимедиен продукт и може да се инсталира на различни мобилни устройства.

Подходът, основан на силните страни, също е изправен пред предизвикателства. Това са предизвикателства, свързани с:

- интегриране на силните страни в различните учебни програми;
- интегриране на програмите за развитие на силните страни (като самостоятелни учебни програми) в цялостния учебен процес;

- прилагане на силните страни извън учебните часове в живота и взаимоотношенията между ученици и учители, ученици и ученици в рамките на училището;

- обучението на учителите в силните страни – овладяване и прилагане на силните страни от самите учители в реалния живот в училище, доколкото учителите споделят идеята за ценността на силните страни, доколкото всички учители са склонни да работят със силните страни на учениците, доколкото силните страни са поставени в полето на целите, приоритетите и политиките на самото училище.

Опитът показва, че подходът на усилване на силните страни, когато е обвързан с мисията и ценностите на училището, е с позитивни влияния върху отделните области на благоденствието на учениците, отразени в модела на Селигман (Allen, Kern, Vella-Brodrick & Waters, 2018).

Един от начините за усилване ефективността на подхода към силните страни е чрез дискусиите, основани на доказателства, показващи как силните страни могат да се прилагат редовно, което предоставя пространство за индивидуална рефлексия върху подходящата употреба, поставянето на цели, основани на силните страни, и планиране на дейностите за тяхното постигане (Leach & Green, 2016; Madden, Green & Grant, 2011).

Нагласа на растеж на ума

Този подход отбелязва значението на когнитивните структури върху мотивацията и преследването на целите, както и концептуална рамка за изграждане на различни учебни програми за развитие на определена нагласа относно способностите, качествата, интелигентността. В основата на този подход е концепцията на Каръл Дуюк. Изследванията на (Dweck, 2006) обособяват две различни нагласи – обозначени като фиксирана нагласа на ума и нагласа на растеж на ума. Нагласата на растеж на ума отразява „вярването, че потенциалът на детето не е фиксиран и може да бъде развиван по всяко време“ (Dweck & Yeager, 2019, p. 481). Тази нагласа засяга:

- мотивацията, включително и мотивацията за учене;
- отношението към самото учене;
- отношението към успеха и неуспеха;
- отношението към предизвикателствата и трудностите;
- креативността;
- междуличностните отношения (Стаматов, Сарийска, 2022).

Концепцията на (Dweck, 2006) предоставя разбиране за ефективността на учебния процес, което е свързано с начините на мислене, зададени от различните концепции, които учениците поддържат за своите способности, таланти, интелигентност, черти.

Подходът, основан на концепцията на Дуюк, показва, че ефектите от овладяването и прилагането на различните – социални, емоционални, когнитивни – способности, както и силните страни, зависи от изградените нагласи на ума и заедно с това предоставя рамка за създаване на програми за развитие на тази нагласа (Dweck, 2006; Dweck & Yeager, 2019). Ефектите от прилагането на различните интервенции установяват, че учениците могат да променят значително нагласата на растеж на ума и да преодолеят фиксираната нагласа на ума (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007). С това се очертава посока на търсене на начини за усилване на постиженията чрез промяната на нагласата на растеж на ума (Hochanadel & Finamore, 2015).

Въпреки че интервенциите могат да променят нагласата към растеж на ума и да повлияят върху академичните постижения, Dweck & Yeager (2019) предупреждават за опасността от прекалено опростяване на концепта мислене за растеж на ума, известен като

„фалшиво мислене за растеж“. Това опростяване е свързано с наблягане върху усилието чрез различни похвали, когато е неефективно. Две метаизследвания, посветени на интервенциите за усилване на нагласите на растеж на ума и академичните постижения, също не откриват силни ефекти (Sisk et al., 2018), което призовава към по-задълбочено осмисляне на самия конструкт и начините за въвеждане в училище.

Подходът към нагласата на растеж на ума в позитивното образование осигурява връзка между академичните приоритети и приоритетите, свързани с благосъстоянието. Това от своя страна изисква специално внимание върху:

- отношението на учителите към нагласата на растеж на ума;
- видовете интервенции и как учителите биха могли да ги вградят в училището;
- обучението на учителите, което гарантира тяхното ефективно използване, както и усилване на нагласите на растеж на ума в самите учители.

Изследването на (Hattie, 2012) отбелязва връзка между начина на мислене на учителите и на учениците (в полето на нагласите на ума). Насърчаващото е, че с много кратки интервенции могат да се усилят нагласите на растеж на ума в самите учители (Seaton, 2018).

Резилианс и психическа издръжливост

Този подход създава възможности за овладяване на способности за справяне с негодите, което е с отражение и върху благосъстоянието и процъфтяването (Huppert & So, 2013). Включването на резилианса в полето на позитивното образование е свързано с разбирането, което представя благоденствието и оптималното функциониране чрез интегриране на два класа способности – за усилване на позитивни преживявания и отслабване на негативните преживявания, предизвикани от преминаването през предизвикателствата на живота. Връзката между резилианс и благоденствие се открива и в модела на Селигман. В някои от моделите на благоденствието резилиансът е обособен в самостоятелна област, което издава близост с идеите на (Wong, 2011).

Повечето от учебните програми са изградени около разбирането, че резилиансът е свързан със способностите за постигане на академичен и социален успех в училище и в живота извън училище. В полето на позитивното образование съществуват различни програми за развитие на резилианса. Ще отбележа само програмата (PRP – The Penn Resiliency program) на Gillham, Jaycox, Reivich, Seligman & Silver, 1990 за развитие на резилианса в училище. Метаанализът на 17 контролирани оценки на въздействието на програмата върху ученици между 8 и 18 години установява, че повечето ученици съобщават за по-малко депресивни симптоми (в сравнение с учениците от контролната група) след приключване на програмата, а също и през 12-месечно проследяване след това (Brunwasser et al., 2009). Изследването на Tak et al. (2014), обхващащо 1341 ученици от 9 училища, също открива позитивни влияния на програмата PRP върху справянето с депресията и повишаване на субективното благополучие.

Към този подход могат да се добавят и програмите за усилване на психическата издръжливост (Clough, Earle & Strycharczyk, 2002). Това е научно обоснована концепция, която лесно може да бъде преподавана от учителите. Психическата издръжливост се разглежда като подход за справяне с предизвикателствата и търсене на възможности за растеж. Самият конструкт психична издръжливост е представен чрез „степената на ефективното справяне с предизвикателствата, стресовите ситуации и натиска независимо от обстоятелствата“ (Clough & Strycharczyk, 2012, p. 1).

Clough, Earle & Strycharczyk (2002) представят модел на психическата издръжливост, конструиран от 4 елемента:

- контрол – степента, в която Азът вярва, че може да контролира случващото се в границите на собствения и извън собствения Аз;
- посветеност – степента, в която Азът може да си поставя постижими цели и да управлява разсейванията по пътя към целта;
- увереност – степента, в която Азът вярва в своите способности и възможности за ангажиране с другите – както и способността да помоли за помощ, когато е необходимо;
- предизвикателство – степента, в която Азът може да търси нови академични преживявания и да отговори конструктивно на неуспехите.

Тези четири елемента оформят съдържанието на програмите за развитие на психическата издръжливост, която подпомага учениците в справянето с предизвикателствата, стреса, натиска от изискванията на училището и неуспехите.

Съществуват емпирични доказателства, че тази концепция е полезна рамка за изучаване на некогнитивните предиктори за академични резултати. Изследванията показват позитивни връзки между психическата издръжливост и по-голямата устойчивост, постоянство, увереност и аз-ефективност и негативни връзки с академичния стрес и тревожност, предизвикана от предстоящите изпитни тестове (McGeown, St Clair-Thompson & Clough, 2016). В три проучвания St Clair-Thompson et al. (2015) установиха значителни позитивни връзки между компонентите на умствената издръжливост и академичните постижения, посещението в училище, просоциално поведение и взаимоотношения с връстниците, по-ниски равнища на отпадане, стрес, тревожност и депресия.

Изисквания за ефективно прилагане на отделните принципи и програми

Изследванията в това поле обособяват три групи изисквания за ефективното прилагане на програмите, принципите и дейностите в контекста на училището:

- изисквания, свързани с политиките и целите на училището;
- изисквания, свързани с преподаване на програмите;
- изисквания, свързани с интегрирането на различните подходи, концепции и програми.

Изисквания, свързани с политиките и целите на училището

Към тези изисквания се отнасят:

- обединяване на училището около идеите на позитивното образование и значимостта на благоденствието – около разбирането, че благоденствието в училище не е противопоставено на академичните постижения;
- приемане на подходите на позитивното образование и наличие на мотивация за прилагане на програмите в учебния процес от всички учители;
- преживяване на силните страни и благополучието в собствения живот от учителите;
- изграждане на позитивна училищна култура и позитивна атмосфера в класната стая;
- интегриране на взаимодействията между училището и родителите върху принципите на позитивното образование.

Изисквания, свързани с преподаването на темите, включени в програмите

Към тези изисквания се отнасят:

- запознаване с концепциите и подходите в позитивната психология;
- запознаване с концепциите и моделите на благоденствието, които осигуряват рамки за конструиране на програмите;

- изграждане на умения за работа със самите програми;
- изграждане на умения за интегриране на програмите за развитие на благодействието с останалите академични програми – включване на теми от позитивната психология в академичните програми, използване на силните страни в организиране на работата в класната стая и овладяване на знанията по отделните учебни дисциплини, използване на силните страни, и социалните и емоционалните способности за изграждане на позитивни отношения, които са конститутивни за живота в училище;
- преживяване на идеите на позитивната психология в собствения живот и предизвикване на състояния на поток.

Изисквания, свързани с интегрирането на отделните подходи, принципи и програми

Към тези изисквания се отнасят:

- осъзнаване на ограниченията от самостоятелното прилагане на отделни подходи, особено в ситуации, когато вече не са ефективни; много училища по някакви причини са привързани към отделни подходи и програми, като игнорират останалите подходи и програми (ангажиментът към отделен подход и програма може да е свързан със стремежа за самоопределеност); опасността при привързването към отделен подход е свързана с отслабване на сензитивността към ограниченията – програмите продължават да се използват дори когато животът в училище вече не се променя;

- осъзнаване на ограниченията от съсредоточаването върху отделен подход, принцип или програма върху цялостната промяна в културата на училището и подобряването на училищната общност, което гарантира, че всеки член на тази общност може да процъфтява;

- осъзнаване на възможностите от интегрирането на различните подходи – много от подходите могат да се разгледат като взаимно допълващи се: подходът към използване на силните страни предоставя активи, които се вписват в резилианса – силните страни като: самоконтрол, постоянство, смелост, работа в екип, благодарност, критично мислене, перспектива са необходими за изграждането на резилианс; подходът, свързан с развитието на социалните и емоционалните способности, предоставя възможности за развитие на определени силни страни – способностите за разбиране на собствените и чуждите емоции, за регулиране на емоциите, за емпатийно откликване присъстват в структурата на различни силни страни – самоконтрол, работа в екип, справедливост; подходът към нагласа на развитие на ума предоставя активи за развитие на емоционалните и социалните способности, както и на способности за справяне с предизвикателства и приложенията на силните страни; тази интегрираност може да се проследи и на равнището на различните програми;

- осъзнаване на времето, необходимо за постигане на позитивни резултати – опитът от прилагането на различните програми и подходи показва, че това време е 4 години, при условие че всички учители участват в този процес – изграждането на позитивна училищна култура не се постига само с обучителни сесии или прилагане на конкретен подход в краткосрочен план, а с дългосрочен ангажимент и приоритизиране на дълговременни цели;

- осъзнаване на трудностите, което включва разбиране, че не съществува подход за подобряване на благосъстоянието, който е „подходящ за всички“ училищни общности; всяко училище трябва да обмисли как да интегрира различните подходи, всяко училище е изправено пред натиска от външното оценяване, контрола, очакванията свързани с академичните постижения, бюрокрацията, новите образователни политики и инициативи, конкуриращи се изисквания, недостатъчни ресурси, конфликти, задържане на персонала,

справяне с високите равнища на стрес и риск от прегаряне на учителите (Green, 2014; Kern, Waters, Adler & White, 2014), затова въвеждането на още една образователна инициатива може да бъде предизвикателство, тъй като учителите се чувстват претоварени и добавянето към вече претърпканите учебни програми с нови такива може да доведе след себе си безразличие, цинизъм и отдръпване на учителите.

Позитивните образователни подходи трябва да се разглеждат като добавена стойност, като нещо, което може да бъде преживяно, преподавано и вградено в училище, а не като „наслояване“ върху други инициативи (Norrish et al., 2013), като подкрепа за академично развитие, благоденствие и изграждане на позитивна училищна култура.

При избора на модел и на подходи е необходимо да се чуят „гласовете“ на всички, които са въввлечени в живота на училището. Това би поставило началото на пътуване към благоденствието. Обсъжданията трябва да обхванат силните страни, мечтите за възможно бъдеще, проектирането на пътищата, по които може да постигне това бъдеще, и изграждане на план за действие. Обсъжданията не са просто проява на уважение към различните мнения или опит за по-дълбоко разбиране на позитивното образование, а начин за подобряване на вътрешната мотивация за ангажиране с дейностите, осигуряващи промяната. Накратко, вместо да бъде наложено, по-добре е да се създаде споделено разбиране за целта и значението на позитивното образование, което е условие, за да успее.

Заклучение

Независимо как ще се развива в бъдеще, позитивното образование призовава към

- включване на силните страни в самия учебен процес по различните утвърдени дисциплини;

- изграждане на подкрепящи взаимоотношения и позитивна училищна култура;
- активно ангажиране на учениците;
- повишаване на удовлетворението от училище;
- субективно благополучие и изграждане на подходящи преживявания, свързани с ученето;

- преодоляване на разрывите между академичните постижения и благополучието на учениците (Huebner, Gilman, Reschly & Hall, 2009).

Изследванията показват, че училището, което е приело идеите на позитивното образование, може да повиши удовлетворението от живота в училище, благополучието и здравето, които са също толкова важни, колкото академичните постижения.

Литература:

1. Сарийска, Св. Позитивното развитие на детето. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2020.
2. Сарийска, Св. Емоционалното развитие на детето. (2023а). Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
3. Стаматов, Р., Сарийска, Св. (2024). Сили на характера. Ръководство и програма за развитие на силните страни. Варна: ВСУ „Черноризец Храбър“.
4. Стаматов, Р., Сарийска, Св. (2022). Позитивна психология. Пловдив: ИК „Хермес“.
5. Стаматов, Р. (2020). Смисълът в живота. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
6. Стаматов, Р. (2020). Работна книга. Вашите силни страни. Как да постигнете успех и да бъдете щастливи в недостигащото време. София: ДАЗД.

7. Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D. & Waters, L. (2018). Understanding the priorities of Australian secondary schools through an analysis of their mission and vision statements. *Educational Administration Quarterly*, 54 (2), pp. 249 – 274.
8. Arthur, J., Kristjánsson, K., Walker, D., Sanderse, W., & Jones, C. (2015). Character education in UK schools.
9. Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*. 18(2), pp. 206 – 221.
10. Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, pp. 246 – 263.
11. Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. *International Handbook of Emotions in Education*, p. 368.
12. Brackett, M. A., Rivers, S. E., Maurer, M., Elbertson, N. A. & Kremenitzer, J. P. (2011). Creating emotionally literate learning environments. In M. A. Brackett, J. P. Kremenitzer, M. Maurer, S. E. Rivers, N. A. Elberston & M. D. Carpenter (Eds.), *Creating emotionally literate learning environments* (pp. 1 – 21). Port Chester, NY: National Professional Resources Inc.
13. Brackett, M. A. & Caruso, D. (2005). *The Emotionally Intelligent Teacher Workshop*. Ann Arbor, MI: Quest Education.
14. Brunwasser, S. M., Gillham, J. E., & Kim, E. S. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(6), pp. 1042 – 1054.
15. CASEL. (2020). What is SEL? <https://casel.org/what-is-sel/>.
16. Clough, P. & Strycharczyk, D. (2012). *Developing mental toughness: Improving performance, wellbeing and positive behaviour in others*. London: Kogan Page Publishers.
17. Clough, P. J., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: The concept and its. In I. Cockerill (Ed.), *Solutions in sport psychology* (pp. 32 – 43). London: Thomson.
18. Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In *Social and emotional education: An international analysis*, pp. 255 – 284. Santander: Fundacion Marcelino Botin.
19. Den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), pp. 881 – 895.
59. Dix, K.L., Keeves, J. P., Slee, P. T., Lawson, M. J., Russell, A., Askell-Williams, H., et al. (2010). *Kids Matter Primary Evaluation: Technical report and user guide*. Adelaide: Shannon Research Press.
60. Gallant, A. & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: New thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 18(4), pp. 562 – 580.
61. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), pp. 405 – 432.
62. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. NewYork, NY: Random House.
63. Gilman, R., Huebner, E.S., Buckman, M. (2008). Positive schooling. In Lopez, S. J. *Positive Psychology. Exploring the best in people*. Vol. 4, pp. 87 – 98, London: Praeger Publisher.

64. Gillham, J. E., Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Seligman, M. E. P. & Silver, T. (1990). The Penn Resiliency Program. Unpublished Manual. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania.
65. Green, L. S. (2014). Positive education: An Australian perspective. In P. A. Alexander, M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed., pp. 401 – 415). Abingdon, UK: Routledge.
66. Greenberg, M. T., Brown, J. L. & Abenavoli, R. M. (2016). Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools. <https://www.prevention.psu.edu/uploads/files/rwjf430428.pdf>.
67. Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6 – 7), p. 466.
68. Hallam, S., Shaw, J. & Rhamie, J. (2006). Evaluation of the Primary Behaviour and Attendance Pilot, London: Department for Education and Skills. Research report 717.
69. Harrison, T., Arthur, J., & Burn, E. (Eds.). (2016). *Character education: Evaluation handbook for schools*. Birmingham: University of Birmingham.
70. Harzer, C., Mubashar, T., & Dubreuil, P. (2017). Character strengths and strength related person-job fit as predictors of work related wellbeing, job performance, and workplace deviance. *Wirtschafts psychologie*, 19(3), pp. 23 – 38.
71. Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Taylor and Francis.
72. Hochanadel, A. & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1), pp. 47 – 50.
73. Huebner, S., Gilman, R., Reschly, A. J., & Hall, R. W. (2009). Positive schools. In S. J. Lopez & C. R. Snyder(Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.) (pp. 651 – 658). Oxford, England: Oxford University Press.
74. Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., McKnight, C. G. (2004). Life Satisfaction in Children and Youth: Empirical Foundations and Implications for School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 41:81 – 93.
75. Huppert, F. A. & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837 – 861.
76. Jubilee Centre. (2017). *A framework for character education in schools*.
77. Kern, M. L., Waters, L., Adler, A. & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5, pp. 500 – 513.
78. Kessler, R. C. & Bromet, E. J. (2013). The epidemiology of depression across cultures. *Annual Review of Public Health*, 34, pp. 119 – 138.
79. KIPP. (2020). *Focus on character*.
80. Lawrence, D., Johnson, S., Hafekost, J., Boterhoven de Haan, K., Sawyer, M., Ainley, J. et al. (2015). *The mental health of children and adolescents: Report on the second Australian child and adolescent survey of mental health and well-being*. Canberra: Department of Health.
81. Leach, C. & Green, S. (2016). Integrating coaching and positive psychology in education. In C. van Nieuwerburgh (Eds.) *Coaching in professional contexts* (pp. 169 – 186). London: Sage.

82. Madden, W., Green, S. & Grant, A. M. (2011). A pilot study evaluating strengths based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*, 6 (1), pp. 71 – 83.
83. McGeown, S. P., St Clair-Thompson, H. & Clough, P. (2016). The study of non cognitive attributes in education: Proposing the mental toughness framework. *Educational Review*, 68(1), pp. 96 – 113.
84. Ng, A. & Vella-Brodrick, D. A. (2019). Towards a cross-disciplinary framework for promoting youth wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 9(4), pp. 26 – 42.
85. Niemiec, R. M. & McGrath, R. E. (2019). *The power of character strengths: Appreciate and ignite your positive personality*. Ohio: VIA Institute on Character.
86. Norrish, J. M. (2015). *Positive education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford: Oxford University Press.
87. Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3, pp. 147 – 161.
88. Noble, T. & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational & Child Psychology*, 25, pp. 119 – 134.
89. Oades, L. G., Robinson, P., Green, S. & Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology*, 6, pp. 432 – 439.
90. Oberle, E. & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 175 – 197). New York, NY: Springer.
91. Payton, J., Weissberg, R.P. Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, Chicago, IL.
92. Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M. & Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), pp. 79 – 95.
93. Quinlan, D., Vella-Brodrick, D. A., Gray, A. & Swain, N. (2019). Teachers matter: Student outcomes following a strengths intervention are mediated by teacher strengths spotting. *Journal of Happiness Studies*, 20(8), pp. 2507 – 2523.
94. Riley, P. (2019). *Australian principal occupational health, safety and wellbeing survey: 2018 data*.
95. Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. & Balluerka, N. (2012a). Short-and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), pp. 462 – 467.
96. Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R. & Berrocal, P. F. (2012b). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? results from the INTEMO project. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 40(8), pp. 1373 – 1379.
97. Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. North Sydney, NSW: William Heinemann Australia.
98. Seligman, M., Ernst, R., Gillham, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), pp. 293 – 311.

99. Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 2000 February 14; 55(1): pp. 5 – 14.
100. Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L. & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science*, 29(4), pp. 549 – 571.
101. Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), pp. 892 – 909.
102. Slemp, G. R., Chin, T. C., Kern, M. L., Siokou, C., Loton, D., Oades, L. G. et al. (2017). Positive education in Australia: Practice, measurement, and future directions. In E. Fryenberg, A. J. Martin & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia Pacific* (pp. 101 – 122). Singapore: Springer.
103. Snyder, C. R., Lopez, S. J., Pedrotti, J. T. (2010). *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
104. Snyder, C. R., Lopez, S. J. (Eds.). (2009). *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
105. St Clair-Thompson, H., Bugler, M., Robinson, J., Clough, P., McGeown, S. P. & Perry, J. (2015). Mental toughness in education: Exploring relationships with attainment, attendance, behaviour and peer relationships. *Educational Psychology*, 35(7), pp. 886 – 907.
106. Tak, Y. R., Kleinjan, M., Lichtwarck-Aschoff, A. & Engels, R. C. (2014). Secondary outcomes of a school-based universal resiliency training for adolescents: a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health.*, 14, p. 1171.
107. Waters, L. & Sun, J. (2016). Can a brief strength-based parenting intervention boost self-efficacy and positive emotions in parents? *International Journal of Applied Positive Psychology*, 1(1 – 3), pp. 41 – 56.
108. Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*. 2011 March 01; 28(2):75 – 90.
109. Weare, K. & Nind, M. (2011) 'Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*. 26. (S1), pp. 26 – 69.
110. White, M. A., Slemp, G. R. & Murray, A. S. (Eds.). (2017). *Future directions in well-being: Education, organizations and policy*. Switzerland: Springer Nature.
111. White, M. A. (2016). Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of Well-Being*, 6 (1), p. 2.
112. White, M. & Waters, L. E. (2014). A case study of 'The Good School: Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*.
113. Wong, P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52, pp. 69 – 81.
114. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.