

Pozytywna edukacja – co to takiego?

Współcześnie coraz częściej wskazuje się na znaczenie i konieczność łączenia w edukacji szkolnej programów rozwijających wiedzę z tymi, które nastawione są na rozwijanie kompetencji społecznych i emocjonalnych uczniów (Shoshani, Slone, 2017). Rodzice podkreślają swoją troskę o dobrostan psychiczny dzieci, również w związku z realizacją obowiązku szkolnego (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, Linkins, 2009; Meier, Lemmer, 2015). Z kolei statystyki dotyczące trudności psychicznych dzieci i młodzieży pokazują istotny wzrost w ostatnich dziesięcioleciach (Hernández-Torrano i in. 2020), co stanowi dodatkowe uzasadnienie troski o zdrowe funkcjonowanie emocjonalne i społeczne dzieci (Shoshani, Slone, 2017).

Wiele w tych kompetencji, których rozwój w środowisku szkolnym postulują rodzice i specjaliści podkreśla również psychologia pozytywna. To nurt w psychologii, który koncentruje się na rozwijaniu kompetencji i optymalizacji funkcjonowania uczniów w ich naturalnym środowisku szkolnym i domowym, a przez to mający swój ogromny wpływ na edukację. Takie podejście w naturalny sposób doprowadziło do rozkwitu Pozytywnej Edukacji, która poszukuje sposobów na włączanie elementów psychologii pozytywnej do praktyki edukacyjnej (Seligman i in. 2009). W efekcie coraz więcej interwencji edukacyjnych uwzględnia założenia psychologii pozytywnej związane z rozwijaniem siły charakteru, postawy, pozytywnych emocji i zaangażowania w celu podnoszenia dobrostanu i zdrowia psychicznego młodzieży.

Na czym polega pozytywna edukacja?

Celem pozytywnej edukacji, którą wprowadziła pozytywna psychologia, jest rozwijanie potencjału uczniów oraz troska o ich dobrostan. W klasycznym rozumieniu dobrostan psychiczny to relatywnie wysoki poziom doświadczanych emocji pozytywnych, niski poziom emocji negatywnych oraz odczuwanie ogólnej satysfakcji z życia (Myers, Diener, 1995). W kontekście szkolnym, dobrostan może być rozumiany jako efekt działań edukacyjnych i jako proces, który ułatwia rozwój uczniów w zakresie wiedzy i umiejętności kluczowych.

W 2011 Seligman zaproponował model uwzględniający pięć warunków, które są podstawą zdrowia psychicznego i dobrostanu. Zostały one uwzględnione w koncepcji pozytywnej edukacji dzieci i młodzieży, której celem jest kształcenie uczniów w sposób sprzyjający szczęśliwemu życiu. Pięć filarów zdrowia psychicznego i rozkwitu osób w różnym wieku wskazane przez Seligmana (2011) to: pozytywne emocje, zaangażowanie, pozytywne relacje, znaczenie i osiągnięcia (po angielsku: Positive emotions, Engagement, Positive relationships, Meaning, Achievement, które to tworzą akronim PERMA). Poniżej wyjaśnienie wskazanych kluczowych elementów modelu edukacji pozytywnej.

Pozytywne emocje w modelu PERMA odnoszą się do różnorodnych doświadczeń związanych z szczęściem, radością, przyjemnością i zabawą. Stanowią one podstawę pozytywnej edukacji jako warunek i korelat poczucia bezpieczeństwa (Brunzell, Stokes, Waters, 2016), zachowań prospołecznych (Mieres-Chacaltana, Salvo-Garrido, Denegri, 2021; Oberle, Ji, Molyneux, 2022), inteligencji emocjonalnej (Gregerson, MacIntyre, Hein Finegan, Read Talbot, Claman, 2014), empatii i pozytywnych relacji (por. Shoshani, Slone 2017). Pozytywne emocje tworzą sprzyjający nauce i rozwojowi klimat, w którym dzieci i młodzież mogą bezpiecznie rozkwitać i uczyć się we współpracy z innymi (Fredrickson, Joiner, 2002), co z kolei wyraźnie sprzyja osiągnięciom szkolnym (Graziano, Reavis, Keane, Calkins, 2007). Występowanie pozytywnych emocji w związku z nauką i funkcjonowaniem w kontekście szkolnym wiąże się z docenianiem i wdzięcznością, co z kolei koreluje ze wzrostem pozytywnych emocji w klasie (Froh, Yurkewicz, Kashdan, 2009).

Zaangażowanie to drugi element kluczowy w modelu PERMA istotny dla osiągnięcia dobrostanu. Definiuje się je jako zapał i poczucie zaabsorbowania realizowaną aktywnością, zapamiętania w tym co się robi (stan *flow*, por. Csikszentmihalyi, 2008). Badania pokazują, że angażujące środowisko szkolne związane jest ze wzrostem koncentracji uwagi uczniów na realizowanych treściach i zadaniach (Vracheva, Moussetis, Abu-Rahma, 2020). Takie rozbudzenie ciekawości i zainteresowania w czasie nauki przekłada się pozytywnie na zakres i trwałość nabywanej wiedzy oraz osiągnięcia szkolne (Singh, Manjaly, 2022).

Trzeci aspekt modelu PERMA odnosi się do pozytywnych relacji definiowanych jako poczucie powiązania, bezpieczeństwa oraz wsparcia otrzymywanego od innych (Seligman, 2011).

Pozytywne i bezpieczne relacje z rodziną, przyjaciółmi i rówieśnikami są podstawą zdrowego

rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci (Thompson, 2014). Zdolność formułowania pozytywnych relacji umożliwia nabycie umiejętności społecznych, rozwijanie pewności siebie i poczucia własnej wartości (Cassidy, Shaver, 2008).

Czwartym elementem modelu wprowadzonego przez Seligmana (2011) jest znaczenie. Odnosi się ono do przekonania, że podejmowane działanie ma sens. Poczucie znaczenia może też wiązać się z przekonaniem lub zaangażowaniem w coś większego, powiązanego ze sprawczością, wiarą czy duchowością (Kovich, Simpson, Foli, Hass, Philips, 2022). Ten aspekt modelu PERMA bywa niekiedy pomijany w badaniach nad pozytywną edukacją dzieci ze względu na trudność operacjonalizacji zaangażowania w interwencjach skierowanych do młodszych (por. Shoshani, Slone 2017).

Ostatnim elementem modelu PERMA są osiągnięcia, które odnoszą się to dążeń lub ambicji związanych z realizacją osobistych celów (Seligman, 2011). Badania pokazują że determinacja w dążeniu do osiągania własnych zamierzeń jest pozytywnie skorelowana z satysfakcją z życia (Jaensch, Hirschi, Freund, 2015). Podobnie wysoki poziom samokontroli i wytrwałości wiąże się z dobrostanem psychicznym (Zhao, Xie, Luo, Liu, Chong, Zhang, Wang, 2022), a wskazane związki obserwowane są również młodzieży i dzieci (Imafuku, Akatsuka, 2022).

Skuteczność interwencji opartych na pozytywnej edukacji

Seligman (2011) wskazał za stosowalność modelu PERMA w kontekście edukacyjnym. Idea ta znalazła wielu kontynuatorów oraz praktyków wprowadzających założenia pozytywnej edukacji do kontekstu szkolnego. Zainteresowanie pozytywną edukacją wzrasta w ostatnich latach skutkując opracowaniem programów nauczania bazujących na założeniach psychologii pozytywnej (Norrish, Williams, O'Connor, Robinson, 2013). Wiele badań potwierdziło skuteczność interwencji opracowywanych zgodnie z założeniami modelu PERMA dla podnoszenia dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży (por. Shoshani, Steinmetz, 2014; Shoshani, Slone, 2017). Ze względu na wielość doniesień empirycznych w opracowaniu skupiono się na wynikach metaanaliz, które zbierają liczne dane z różnych przeprowadzonych badań i pokazują skuteczność programów edukacyjnych bazujących na założeniach psychologii pozytywnej z szerszej perspektywy. Jednocześnie uśredniają obserwowane wpływy i stanowią wiarygodny punkt odniesienia do oceny skuteczności

interwencji, bez względu na wykorzystaną procedurę czy użytą w badaniach próbę. Przegląd uzyskanych wyników poniżej.

Jedną z pierwszych metaanaliz mających na celu ocenę efektywności interwencji opartych na założeniach pozytywnej edukacji została przeprowadzona przez Walters w 2011 roku. Obejmowała ona swym zasięgiem 12 szkolnych programów, przeznaczonych dla uczniów w różnym wieku, rozwijających pozytywne emocje takie jak nadzieja, wdzięczność, pogoda ducha, a także pozytywne cechy charakteru i odporność. Zebrane i przeanalizowane przez autorkę dane z wcześniejszych badań wskazują na pozytywne związki zastosowanych interwencji z dobrostanem psychicznym uczniów, zadowoleniem i jakością relacji interpersonalnych oraz osiągnięciami szkolnymi. Jednocześnie Walters (2011) wskazuje na czynniki ważne dla planowania i stosowania założeń pozytywnej edukacji w praktyce. Jednym z zaleceń jest uwzględnianie pozytywnych emocji, zaangażowania, relacji, znaczenia i osiągnięć również w nauczaniu tradycyjnych przedmiotów szkolnych – języków, matematyki, historii czy nauk ścisłych. W konsekwencji Walters (2011) postuluje objęcie całej szkoły programem rozwijającym filary dobrostanu psychicznego, tak by wprowadzać założenia pozytywnej edukacji kompleksowo, a nie tylko w wyizolowanych grupach na kursach niepowiązanych z resztą zajęć.

Metaanaliza przeprowadzona przez Durlak i współpracowników (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011) miała już znacznie większy zasięg. Obejmowała 213 programów uwzględniających edukację społeczną i emocjonalną zgodnie z założeniami psychologii pozytywnej i uwzględniała dane zebrane od 270 034 uczniów w różnym wieku (od przedszkolaków do młodzieży uczęszczającej do szkoły średniej). W porównaniu do grup kontrolnych uczniowie poddani treningowi umiejętności społecznych i emocjonalnych zgodnie z założeniami psychologii pozytywnej rozwinięli istotnie swoje umiejętności w zakresie relacji społecznych i funkcjonowania emocjonalnego, jak również pożądane postawy i zachowania skorelowane pozytywnie ze zdrowiem psychicznym i dobrostanem. Co więcej uzyskiwali oni również istotnie wyższe wyniki w zakresie osiągnięć szkolnych w porównaniu do uczniów, którzy nie uczestniczyli w takim treningu. Co istotne, używanie rekomendowanych przez twórców interwencji praktyk wynikających z założeń psychologii pozytywnej w czasie treningu poszczególnych zdolności było tym aspektem, który istotnie moderował skuteczność obserwowanych interwencji. Zebrane dane dostarczają

argumentów empirycznych na rzecz skuteczności interwencji z zakresu pozytywnej edukacji, co uzasadnia postulat autorów bez prowadzić takie treningi do standardowej praktyki edukacyjnej (Durlak i in., 2011).

W 2017 roku Taylor i współpracownicy (Taylor, Durlak, Oberle, Weissberg, 2017) poddali analizie dane pochodzące z 82 interwencji szkolnych, realizowanych w różnych krajach, w których rozwijano umiejętności społeczne i emocjonalne u 97406 uczniów w różnym wieku (od przedszkolaków do studentów, średnia wieku 11.09 lat). Celem tej metaanalizy było sprawdzenie czy interwencje oparte na założeniach pozytywnej edukacji są skuteczne w różnych kontekstach kulturowych i wobec zróżnicowanych grup uczniów. Sprawdzono również trwałość efektów takiej interwencji. Uzyskane dane wykazały istotnie pozytywny wpływ treningu umiejętności społecznych i emocjonalnych na rozwój młodych ludzi. Uczniowie, którzy uczestniczyli w zajęciach bazujących na założeniach pozytywnej edukacji demonstrowali istotnie lepiej rozwinięte umiejętności społeczno-emocjonalne i pożądane postawy oraz wyższe wartości uwzględnionych w badaniach wskaźników dobrostanu psychicznego. Korzyści płynące z uczestnictwa w treningu były wyraźne bez względu na rasę uczniów, kontekst społeczno-ekonomiczny czy lokalizację szkoły. Poziom rozwoju umiejętności społeczno-emocjonalnych uzyskany w efekcie uczestnictwa w zajęciach był jednocześnie najsilniejszym predyktorem dobrostanu psychicznego uczniów w dłuższej perspektywie czasowej. Dane zebrane przez Taylor i współpracowników (2017) i przeprowadzone przez nich analizy wskazują na trwałość i uniwersalność interwencji bazujących na założeniach pozytywnej edukacji, co zachęca do ich szerszego i bardziej powszechnego stosowania.

Najbardziej współczesna metaanaliza efektywności interwencji bazujących na założeniach psychologii pozytywnej i edukacji pozytywnej została opracowana przez Carr i współpracowników w 2020 roku (Carr, Cullen, Keeney, Canning, Money, Chinseallaigh, O'Dowd, 2020). W tym przypadku analizami objęto 347 badań, w których wykorzystano interwencje bazujące na założeniach psychologii pozytywnej i mające na celu poprawę dobrostanu psychicznego uczestników. Porównywano dane z prób klinicznych i nieklinicznych obejmujących ponad 72000 dzieci i dorosłych pochodzących z 41 krajów. Porównywano wskaźniki dobrostanu obserwowane u uczestników przed i po interwencji, a średni czas trwania oddziaływań wynosił około 10 sesji odbywających się w

przebiegu 6 tygodni. Interwencje miały też różną formę, jednak wszystkie bazowały na strategiach i metodach opracowanych w obszarze psychologii pozytywnej. Zaobserwowano umiarkowane, pozytywne efekty interwencji w zakresie dobrostanu psychicznego i siły przekonania co do własnych zalet. Jednocześnie wykazano skuteczność interwencji w zakresie objawów depresyjnych nasilenia lęku i stresu. Co więcej obserwowane efekty były wyraźne również w trzy miesiące po zakończeniu oddziaływań. Metaanaliza Carr i współpracowników (2020) pokazała również, że stałość odnotowanych w porównaniach pozytywnych zmian w zakresie wskaźników dobrostanu badanych był dodatnio skorelowany z czasem trwania interwencji. Im dłużej i w większym zakresie uczniowie i dorośli angażowali się w trening tym trwalsza i bardziej wyrazista była jego skuteczność.

Przytoczone dane, pochodzące z metaanaliz wielu badań poświęconych skuteczności interwencji bazujących na założeniach psychologii pozytywnej w zakresie rozwijania cech, zachowań, postaw i umiejętności sprzyjających osiągnięciu dobrostanu psychicznego, pokazują wyraźnie efektywność tego typu treningów. Zachęcają jednocześnie do ich stosowania w różnych kontekstach, wobec różnych grup uczniów oraz w różny sposób. Oczywiście najbardziej kompleksowe i trwałe interwencję wydają się przynosić najlepsze efekty. Warto jednak wprowadzać nawet drobne elementy treningów bazujących na założeniach pozytywnej edukacji, aby wspierać funkcjonowanie psychiczne i zdrowy rozwój młodzieży. Coulombe, Hardy i Goldfarb (2020) zachęcają jednocześnie, by zwracać uwagę na aktualność i znaczenie planowanych oddziaływań w konkretnym kontekście kulturowym, potrzebę indywidualizacji oddziaływań i różnicowania ich celem uwzględnienia potrzeb i możliwości konkretna uczniów. O tym w jaki sposób wprowadzać pozytywną edukację do szkół można przeczytać w kolejnym opracowaniu w ramach Centrum Transferu Wiedzy Psychologicznej UMCS (Błaszczak, 2022). Zapraszamy ☺

Wykaz literatury:

Błaszczak, A. (2022). Pozytywna edukacja w praktyce, czyli jak szkoła może sprzyjać dobrostanowi uczniów. *Centrum Transferu Wiedzy Psychologicznej UMCS*.

Brunzell, T., Stokes, H., Waters, L. (2016). Trauma-Informed Positive Education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students. *Contemporary School Psychology, 20*, 63–83, DOI: 10.1007/s40688-015-0070-x.

Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., O'Dowd, A. (2020). Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, DOI: 10.1080/17439760.2020.1818807

Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2008). *Handbook of attachment* (2nd ed.). New York: Guilford.

Coulombe, S., Hardy, K., Goldfarb, R. (2020). Promoting wellbeing through positive education: A critical review and proposed social ecological approach. *Theory and Research in Education, 18*(3), 295–321, DOI: 10.1177/1477878520988432

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper Perennial.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432, DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Fredrickson, B. L., Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13*, 172–175.

Froh, J. J., Yurkewicz, C., Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well being in early adolescence: examining gender differences. *Journal of Adolescence, 32*, 633–650. DOI: 10.1016/j.adolescence.2008.06.006

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*, 3–19, DOI: 10.1016/j.jsp.2006.09.002

Gregerson, T., MacIntyre, P. D., Hein Finegan, K., Read Talbot, K., Claman, S. L. (2014). Examining emotional intelligence within the context of positive psychology interventions.

Studies in Second Language Learning and Teaching, 4(2), 327–353, DOI:
10.14746/sslit.2014.4.2.8

Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Sparks, J., Lim, N., Clementi, A., Almukhambetova, A., Nurtayev, Y., Muratkyzy, A. (2020). Mental Health and Well-Being of University Students: A Bibliometric Mapping of the Literature. *Frontiers in Psychology*, 11, 1226, DOI:
10.3389/fpsyg.2020.01226

Imafuku, M., Akatsuka, A. (2022) The Mediating Role of Self-esteem in the Relationship between Persistence and Satisfaction with School and Life in Elementary School Children, *Child Care in Practice*, DOI: [10.1080/13575279.2022.2124956](https://doi.org/10.1080/13575279.2022.2124956)

Jaensch, V.K., Hirschi, A. Freund, P.A., (2015), Persistent career indecision over time: Links with personality, barriers, self-efficacy, and life satisfaction, *Journal of Vocational Behavior*, DOI: 10.1016/j.jvb.2015.09.010

Kovich, M.K., Simpson, V.L., Foli, K.J., Hass, Z., Philips, R. (2022). Application of the PERMA Model of Well-being in Undergraduate Students. *International Journal of Community Well-Being*. DOI: 10.1007/s42413-022-00184-4

Laakso, M., Fagerlund, Å., Pesonen, AK., Lahti-Nuuttila, P., Figueiredo, R., Karlsson, C., Eriksson, J. (2021). Flourishing Students: The Efficacy of an Extensive Positive Education Program on Adolescents' Positive and Negative Affect. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6, 253–276, DOI: 10.1007/s41042-020-00048-2

Meier, C., Lemmer, E. (2015). What do parents really want? Parents' perceptions of their children's schooling. *South African Journal of Education*, 35, DOI:10.15700/saje.v35n2a1073

Mieres-Chacaltana, M., Salvo-Garrido, S., Denegri, M. (2021) Prosocialness and Happiness in Chilean Student Teachers. *Front. Psychol.* 12:745163, DOI: 10.3389/fpsyg.2021.745163

Myers, D. G., Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, s. 10–19, DOI:
10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x

Oberle, E., Ji, X. R., & Molyneux, T. M. (2022). Pathways From Prosocial Behaviour to Emotional Health and Academic Achievement in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 0, DOI: 10.1177/02724316221113349

Seligman, M. E. P. (2011). *Pełnia życia. Nowe spojrzenia na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Poznań: Media Rodzina

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., and Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35, 293–311, DOI: 10.1080/03054980902934563

Singh, A., & Manjaly, J. A. (2022). Using Curiosity to Improve Learning Outcomes in Schools. *SAGE Open*, 12(1), DOI: 10.1177/21582440211069392

Shoshani, A., Slone M. (2017). Positive Education for Young Children: Effects of a Positive Psychology Intervention for Preschool Children on Subjective Well Being and Learning Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 8, DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01866

Shoshani, A., and Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: a school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1289–1311, DOI: 10.1007/s10902-013-9476-1

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. (report). *Child Development*, 88(4), 1156. DOI: 10.1111/cdev.12864.

Thompson, R.A. (2014). Why Are Relationships Important to Children's Well-Being?. In: Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. (eds) *Handbook of Child Well-Being*. Springer, Dordrecht.

Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions, *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28:2, 75-90, DOI: 10.1375/aedp.28.2.75

Vracheva, V.P., Moussetis, R. & Abu-Rahma, A. (2020). The Mediational Role of Engagement in the Relationship Between Curiosity and Student Development: A Preliminary Study. *Journal of Happiness Studies*, 21, 1529–1547, DOI: 10.1007/s10902-019-00140-8

Zhao G, Xie F, Luo Y, Liu Y, Chong Y, Zhang Q and Wang W (2022) Effects of Self-Control on Subjective Well-Being: Examining the Moderating Role of Trait and State Motivation. *Frontiers in Psychology*, 12:774148, DOI: 10.3389/fpsyg.2021.774148