

Pašková Lucia

PaedDr., PhD.

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

The authors of this paper are focused on specifics of safe background at schools. It is an analysis of application a positive psychology at modern school in quality of school context. The article deals about a socio-emotional health of students and pupils (index covitality) and it's psychological indicators (belief in self, believe in others, engagement living, emotional competence) with focus on cooperation between family and school.

Key words: safety, socio-emotional health, pupils, students, positive psychology, self-efficacy.

УДК 159.922.7:371.78-053.5

MODERNÁ ŠKOLA – ZDROJ BEZPEČIA MODERN SCHOOL – SOURCE SAFE

Úvod. Fakt, že tradičné školstvo už nestačí držať krok s tempom rozvoja spoločnosti, nie je novým zistením. Doba, v ktorej žijeme sa vyznačuje neustálymi spoločensko-politickými, či technologickými zmenami. Preto pokiaľ chce jedinec plnohodnotne fungovať a realizovať sa v takomto prostredí musí tieto zmeny rešpektovať, prijať, alebo sa im prispôbiť, čo znamená, že si už so svojimi školskými vedomosťami a zručnosťami nevystačí nikto z nás. Potrebujeme zistiť kto sme, akí sme, ako nás vníma okolie a prečo je to tak, aké sú naše slabé a predovšetkým silné stránky, ako rozvinúť svoj potenciál a vyťažiť z neho čo najviac. A popri tom všetkom prežiť plnohodnotný a šťastný život. Tradičná škola však už nedokáže formovať jedinca kompetentného naplniť tieto ciele a preto je nevyhnutné uskutočniť veľa zmien v systéme edukačného procesu, jeho obsahu, formách, metódach. Okrem toho súčasná škola napriek deklarovanému cieľu "komplexného a harmonického rozvoja osobnosti žiaka" kladie dôraz predovšetkým na jeho výkon v učení, pričom kritériom školskej úspešnosti je známka. Neodmysliteľnou súčasťou podávania takýchto výkonov je klíma presýtená napätím, konfliktami a stresom ako takým. Menší dôraz sa kladie na emocionálny a sociálny rozvoj žiakov, postavený predovšetkým na rozvoji ich samostatnosti, tvorivosti a individuálnych predpokladov. V súvislosti s uvedeným vzrastá potreba humanistického poňatia edukácie. Humanizácia edukácie vedie k celkovej kultivácii človeka, umožňuje mu využívať jeho skúsenosti, učí ho hodnotiť okolité javy ako aj spoznávať a prežívať seba samého.

(Humanizmus ako filozofický smer zdôrazňuje dôstojnosť a hodnotu človeka a jeho sebarealizáciu. Humanistickí teoretici sú v opozícii behaviorizmu a psychoanalýze. Veria, že človek má v sebe potenciál pre zdravý a tvorivý rast. Ak prijímame zodpovednosť za vlastné žitie a uplatníme svoj potenciál, tak prekonáme aj vplyvy rodičovskej výchovy, vzdelávania a iných sociálnych tlakov. Humanistická psychológia je definovaná prostredníctvom zážitku. Východiskom je vedomé prežívanie človeka, ku ktorému pristupuje ako k celku, bojuje za jeho slobodu a autonómiu. Za podstatu ľudskej osobnosti považuje sebarealizáciu, sebaaktualizáciu, realizáciu svojich možností a schopností, realizáciu svojho JA.)

Humanizácia edukácie. Humanizácia edukácie predstavuje humanistický prístup k výchove a vzdelávaniu. Podľa [1, s. 3-4] ide o prístup, ktorý prepája kognitívne elementy rozvoja osobnosti s afektívnymi prvkami. Edukáciou nazýva interakčné spojenie výchovy a

vzdelávania, kde vzdelávanie je súčasťou výchovy a nie naopak, ako sa doposiaľ tradovalo. [2, s. 334-340] tvrdí, že možnosti a prvky humannej edukácie sú najlepšie viditeľné v alternatívnych školách. Za najdôležitejšie považuje skúsenosť v oblasti zmeny celkovej klímy školy v prospech detí a učiteľa (antiautoritatívne pôsobenie, odstraňovanie sociálnych a psychických bariér, sociálny charakter komunikácie a pod.), organizáciu vzdelávacieho obsahu (najmä integrácia všeobecného a odborného vzdelávania a nové štrukturovanie vyučovacej látky), ako aj nové až „neškolské“ formy a štruktúry vzdelávacej praxe (individuálne plány, záujmové kurzy a pod.). [3] zdôrazňuje, že pre humanistickú školu a humanizovanú sociálnu atmosféru škôl je charakteristická atmosféra dôvery, otvorenosti, priateľstva, konfrontácie, neformálnosti a blízkosti. Kým v tradičnej škole sú medziľudské vzťahy často rezervované a chladné, pre humanistickú školu sú typické vzťahy priateľské a srdečné. Pokiaľ ide o komunikáciu tá sa v klasickej škole realizuje poväčšine medzi ľuďmi s tým istým sociálnym statusom, v humanistickej škole je komunikácia otvorená rôznymi smermi a to v smere k vedeniu školy, v smere ku žiakom a k ich rodičom. Bežná a samozrejماً je priama komunikácia medzi učiteľmi a žiakmi, s priamym vyjadrovaním svojich emócií a pocitov. Rovnako je to v prípade otvorenosti a konfrontácie pri predkladaní návrhov, pripomienok, myšlienok a spolupráca pri riešení problémových situácií. Vzťahy medzi učiteľmi navzájom, ale aj medzi učiteľmi a žiakmi, učiteľmi a rodičmi sú založené na vzájomnej spolupráci a partnerstve.

Podľa humanistickej psychológie je hlavnou hnacou silou ľudskej osobnosti a života tendencia k sebarealizácii – sebaaktualizácii. Jedným z jej zakladateľov bol Rogers, ktorý vychádzal z predpokladu, že ak má človek slobodu rozvíjať sa ľubovoľným smerom, bude sa rozvíjať smerom, ktorý je zo spoločenského hľadiska možné označiť ako pozitívny. Uvedený autor predpokladal, že ak je aktualizácia tendencia vytvorená v atmosfére dôvery vo vzťahu, dochádza k jej mobilizácii a uvoľneniu sil osobnostného rastu v pozitívnom smere.

Prenesením tejto koncepcie do edukačného prostredia by bolo možné predpokladať, že učiteľ, ktorý dôveruje ľudskej kapacite vývinu vlastných potencialít sa nebojí, že žiak pôjde vlastnou chybnou cestou. Snaží sa mu však poskytnúť veľa príležitostí a dovolí mu zvoliť si vlastnú cestu v učení. Jedným z učiteľových cieľov je rozvinúť kvalitnú klímu v triede a harmonické osobné vzťahy so žiakmi. Facilitujúci učiteľ dôveruje žiakom, verí, že sa učia spôsobom, ktorý je pre nich najvhodnejší a nesnaží sa ich viesť rigidným spôsobom, ktorý je vopred stanovený naplánovaným učivom. V školskej triede, kde je vytvorený priestor a čas na individuálne vyjadrenie, kde žiaci a učelia sú „celou“ osobnosťou a nielen len „intelektom“, je žiaduci taký štýl vyučovania, ktorý sa líši od tradičných didaktických modelov uplatňujúcich sa vo viacerých inštitúciách. Facilitovanie učenia spočíva v určitých postojových kvalitách, ktoré existujú v osobnom vzťahu medzi učiteľom a žiakom.

V súvislosti s Rogersovou koncepciou [3] charakterizuje štyri princípy, na ktorých sa buduje vzťah učiteľ - žiak, motivácia k učeniu a sebarozvoju:

- kongruencia – učiteľova autenticita, pravdivosť, otvorenosť, úprimnosť k žiakom a sebe;

- akceptácia – prijímanie žiakov takých, akými skutočne sú, bez predsudkov. Je to bezpodmienečné prijatie každého žiaka ako hodnoty, osobnosti ;

- empatia – vcítenie sa do žiaka, porozumenie jeho prežívaniu, citom a pocitom;

- autoevalvácia – prenesenie ťažiska hodnotenia žiaka zvonka na žiaka samotného.

Za atribúty humanistickej školy sú považované:

1. Spolupráca a konfrontácia názorov medzi učiteľmi a žiakmi, medzi učiteľským zborom a skupinami, či triedami žiakov.
2. Rešpektovanie práv všetkých účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu.
3. Kognitívny, emocionálny a sociálny vývin žiakov a učiteľov.
4. Sloboda účastníkov pri dosahovaní svojich vlastných cieľov.
5. Priama, otvorená a autentická komunikácia medzi všetkými účastníkmi.
6. Uplatňovanie kreatívnych spôsobov riešenia problémov.
7. Verejné diskusie týkajúce sa sociálnej dynamiky skupín.
8. Možnosť kritického posúdenia organizácie a riadenia školy učiteľmi i žiakmi.

Sociálne interakcie medzi učiteľom a žiakom sa v humanistickej škole vyznačujú obojsmernou otvorenou komunikáciou, snahou o vzájomné porozumenie, schopnosťou dať i prijať konštruktívnu kritiku a spolupracou. Vedenie školy robí rozhodnutia týkajúce sa školy a edukačného procesu až po konfrontácii so všetkými zúčastnenými. Konflikty sú považované za súčasť reality života. Negatívne emócie a hnev sú vyjadrované otvorene a priamo. Účastníci konfliktu sú pripravení, že nemusia nájsť súhlas so svojím názorom a budú musieť pristúpiť ku kompromisu. Reakcie na konflikt alebo kritiku nesmú byť agresívne ani únikové, ale naopak vždy asertívne. Nakoľko sú normy humanistickej školy vystavané na pluralite a rôznorodosti, jedinci sú pripravení, že v škole sa budú vyskytovať aj konflikty a že ich názory na riešenie môžu podliehať otvorenej kritike. Zároveň sa však považuje za samozrejmé, že každý problém sa rieši spoločne a pri hľadaní riešenia sa berú do úvahy vždy záujmy ďalších jedincov v škole. Každý je zodpovedný sám za seba, ale zároveň je pripravený poskytnúť pomoc ostatným, kedykoľvek o to požiadajú alebo pomoc potrebujú. Žiaci preberajú zodpovednosť za svoj osobnostný rozvoj, ako aj za učebný výkon.

Pri aplikácii humanistických princípov v edukačnom procese sa uplatňujú štyri psychologické koncepcie:

1. terapeutická koncepcia;
2. behaviorálna koncepcia;
3. koncepcia duševného zdravia;
4. koncepcia skupinovej dynamiky.

Každá z uvedených koncepcií má svoje pozitíva i nedostatky. V našich edukačných podmienkach sa osvedčila predovšetkým koncepcia tvorivo – humanistickej výchovy (THV), ktorá sa postupne využíva v konkrétnom výchovno-vzdelávacom procese na slovenských školách [4, s. 7-17].

Východiská THV:

I. Výchova je dôležitejšia ako vzdelávanie. Aby sa dosiahla zmena filozofie výchovy a následne školstva smerom od vzdelávania k výchove, je podľa autora potrebné - zmeniť filozofiu výchovy a školského systému v smere humanizácie, uskutočniť kurikulárnu transformáciu, zmeniť prípravu učiteľov, vychovávateľov a systém ich celoživotného vzdelávania.

Tradičná príprava učiteľa akceptuje:

- predmet – učiteľ ako matematik, biológ a pod.;
- metodiku – učiteľ ako metodik predmetu;
- psychológiu – učiteľ ako dobrý diagnostik a psychológ, psychologická gramotnosť;
- nonkognitívnu prípravu učiteľa – učiteľ ako vychovávateľ a zážitkový pedagóg.

Humanistická príprava učiteľa akcentuje:

- učiteľ ako človek, nonkognitívna príprava vychovávateľ;
- vychovávateľ ako psychológ a metodik;
- učiteľ – pedagóg ako predmetár.

2. Rozvíjanie najvyšších kognitívnych funkcií. Najvyššie kognitívne funkcie obsahujú v sebe podnety pre motiváciu, emocionálny rozvoj a tvorivosť.

3. Štrukturovanie nonkognitívnych funkcií. Ide o tieto nonkognitívne funkcie:

K – kognitivizácia, ktorej cieľom je naučiť človeka poznávať, myslieť a riešiť problémy.

E – emocionalizácia, jej cieľom je naučiť človeka cítiť a rozvíjať jeho kompetenciu pre cítenie, prežívanie, rozvíjať jeho city a emócie.

M – motivácia, cieľom je rozvinúť záujmy, potreby, túžby, chcenia osobnosti a jej aktivity.

S – socializácia, jej cieľom je naučiť človeka žiť s druhými ľuďmi, naučiť ho komunikovať a tvoriť progresívne medziľudské vzťahy.

A – axiologizácia, ktorej cieľom je rozvíjať progresívnu hodnotovú orientáciu osobnosti, učiť a hodnotiť.

K – kreativizácia, cieľom tejto funkcie je rozvíjať v osobnosti tvorivý štýl života.

4. Nové chápanie faktu t.j. interakčnej jednotky učiteľ - žiak vo výchove. Interakciu je možné zaznamenať prostredníctvom elektronických nosičov, následne analyzovať a posúdiť viacerými pozorovateľmi čo umožňuje napr. hodnotiť učiteľove štýly vyučovania.

5. Akcent na funkciu a procesy osobnosti. K nim sa zostavuje súbor premyslených činností. Konceptia naznačuje, že je potrebné rozvíjať funkcie pomocou činností.

Podľa autora THV ide o všeobecný systém rozvoja psychických procesov a funkcií osobnosti, ktorý predstavuje kompatibilitu, socializáciu a personalizáciu každého dieťaťa.

Vo vzdelávaní zameranom na človeka dochádza k niektorým viditeľným zmenám v oblasti mocenských vzťahov. Učiteľ nenúti svojich žiakov, aby pracovali, aby sa učili, ani ich neznámkuje. Ponúka im svoju pomoc v určitej oblasti, ktorú ovláda, kde je odborníkom. Je to vlastne príležitosť, ponuka a záleží na žiakovi, nakoľko využije tieto zdroje. Facilitátor utvára vhodnú klímu, v ktorej učiaci sa je schopný prevziať riadenie. Žiak má v rukách moc rozkazovať, ale preberá aj zodpovednosť za svoje činy.

Hodnota humanistickej školy teda spočíva v rešpektovaní individua - žiaka aj učiteľa – a v úsilí zabezpečiť ich osobnostný rozvoj a psychické zdravie. V centre pozornosti je v prvom rade človek a jeho kognitívny, emocionálny, sociálny a morálny vývin. Ciele školy sa podriaďujú požiadavkám a potrebám pozitívnych medziľudských vzťahov. Humanisticky orientovaní psychológovia a pedagógovia presadzujú vo výchovno-vzdelávacom procese vyššiu emocionalizáciu spojenú s nedirektivitou, náročnosťou i pozitívnu motiváciu prostredníctvom hodnotenia a sebahodnotenia. Preferujú socializáciu a komunikáciu, kreativizáciu a axiologizáciu a tak zabezpečujú naplnenie cieľov humanistickej edukácie.

Pozitívna psychológia v škole. Napriek niekoľkoročnej snahe o humanizáciu edukačnej reality slovenských škôl v našej spoločnosti naďalej pretrváva orientácia predovšetkým na nápravu a odstraňovanie nežiaduceho správania. V súvislosti s uvedeným, sa však v zahraničí v posledných rokoch začínajú objavovať štúdie a trendy presúvajúce pozornosť nielen psychológov, ale i pedagógov, vychovávateľov a iných profesionálov pracujúcich v oblasti edukácie, z patogenetického pohľadu (*negatívna paradigma*) k pozitívnym kvalitám a teda k vnútorným psychickým zdrojom jednotlivca vzdorovať rizikám a nebezpečenstvu (*salutogenetický pohľad*). Ide o prínos relatívne nového prístupu pozitívnej

psychológie označovanej aj ako –psychológiu silných stránok človeka (*psychology of human strengths*). Ide o prístup orientovaný na štúdium pozitívnych emócií (*sebadôvera, nádej, radosť*), pozitívnych osobnostných vlastností (*altruizmus, nezdolnosť, múdrosť, pokora...*), schopností (*nadanie, inteligencia a pod.*). Vo všeobecnosti sa pozitívna psychológia prezentuje ako veda o pozitívnych individuálnych črtách, pozitívnych životných zážitkoch, skúsenostiach a pozitívne fungujúcich spoločenstvách a inštitúciách, ktorá sa na rozdiel od tradičného patologizujúceho prístupu najmä klinickej psychológie k človeku snaží hľadať spôsoby, ako umožniť ľuďom prežiť šťastnejší a zmysluplnejší život [5, s. 97-117], [6], [7].

Podľa [8, s. 4-5] pozitívna psychológia zdôrazňuje pozitívne stránky osobnosti človeka, jeho psychické sily, potenciál jedinca, silné stránky jeho osobnosti. Zároveň do centra empirického záujmu tohto vedného odboru sa zaraďujú konštrukty ako *wellbeing*, spokojnosť, šťastie, pohoda, sebaúčinnosť, reziliencia, láska, priateľstvo, radosť, optimizmus, odolnosť, empatia, odpúšťanie, spiritualita, zmysel života a pod.

Ako uvádzajú [9] v zmysle orientácie na silné stránky osobnosti človeka je prostredníctvom množstva výskumov poukazované na existenciu 6 základných cností, ktoré integrujú základné pozitívne vlastnosti (silné stránky) človeka, vo svojej komplexnosti vytvárajúce koncept tzv. dobrého charakteru. Konkrétne je to múdrosť a poznanie, odvaha, humánnosť, spravodlivosť, disciplinovanosť a transcendencia, pričom podľa [10, s. 567-583] sa tieto môžu v snahe o ich hlbšie poznanie a analýzu vnútorne ďalej členiť (*napríklad múdrosť na lásku k učeniu, zvedavosť, úsudok, originalitu, sociálnu inteligenciu a pod.*).

Pozitívna psychológia zdôrazňuje silné stránky a vlastnosti človeka, ktoré prispievajú k jeho subjektívnej pohode a psychickému zdraviu. Napriek počiatočnej orientácii na dospelú populáciu sa jej pozornosť postupne rozšírila na človeka ako takého v akejkoľvek životnej etape. Aplikácia pozitívnej psychológie v školách i školských zariadeniach predpokladá budovať tzv. pozitívny model školy. Čo však neznamená popieranie v škole existujúcich, ťažkostí, porúch a problémov. Trend prieniku pozitívnej psychológie do škôl môže pomôcť nasmerovať našu činnosť na optimálne fungovanie školy, na hľadanie zdrojov pre rozvoj nielen jedinca ako individua, ale aj v rámci society, ktorá ho obklopuje. Pokiaľ tieto zdroje nájdeme a budeme rozvíjať dôjde k redukcii tradičných psychologických a sociálnych intervencií. Podľa [11, s. 150-163] tento model nemá ambíciu súťažiť s klasickým modelom školy, ale vhodne ho doplniť. V programe pozitívnej psychológie preto medzi základnými cieľmi môžeme nájsť ako snahu o prevenciu výskytu negatívnych javov a zážitkov, tak aj podporu pozitívnych fenoménov.

Pri aplikácii pozitívnej psychológie v škole ide o nový pohľad na výchovu, na vzdelávanie, na seba, na svet a na seba v ňom. Ide o podporu individuálnych zdrojov zdravia, silných stránok žiakov a učiteľov rozvíjaním ich potencialít smerujúcich ku kvalite ich života v škole i mimo nej. Pozitívna psychológia nastoľuje princíp žiackej radosti z poznávania, učenia sa a riešenia problémov.

Tento trend stojí na 3 základných pilieroch:

1. Využívanie pozitívnych emócií (žiakov, učiteľov, iných, napr. odborníkov v škole, rodičov);
2. Využívanie pozitívnych osobnostných charakteristík, schopností, nadania a talentu žiakov;
3. Využívanie pozitívnych sociálnych inštitúcií (demokracia, rodina, školská edukácia podporujúca pozitívny rozvoj osobnosti).

V rámci aplikácie pozitívnej psychológie to znamená budovanie tzv. pozitívneho modelu školy podporujúceho silné stránky jedincov. [12] hovoria o nasledujúcich témach pozitívnej psychológie v školskom prostredí:

–konceptné základy pozitívneho vývinu študentov (životná spokojnosť, nádej, optimizmus, charakter, vd'ačnosť, pozitívne vnímanie seba, regulácia emócií, empatia, flow-koncept);

–zdroje pozitívneho vývinu (rozvoj sebaefektívnosti, motivácie, tvorivosti, spokojnosti so školou, adaptácie na školu, triednej atmosféry, rovesníckych vzťahov, rodičovskej spolupráce, aktívnej participácie);

–facilitátory vývinu v školstve (školské intervencie, pozitívne modely disciplíny, prevencia šikanovania, pozitívna adaptácia na školu, načúvanie žiakom, práca s postihnutými žiakmi, participatívne aktivity, prevencia rizikového správania, šport, strava, kultúrny kontext, legislatíva).

Aplikácia pozitívnej psychológie do škôl by mala byť postavená na:

–rozvoji možností, schopností, nadania a talentu detí v školách a v rodinách formou preventívnych, diagnostických a intervenčných programov;

–posilňovaní spokojnosti, pohody a vysokej produktivity práce a mentálneho zdravia všetkých zamestnancov škôl;

–vzdelávaní a výcvikoch, ktoré učia jednotlivcov, skupiny ľudí a komunity rozvíjať svoje najlepšie kvality a zvyšovať si svoje mentálne zdravie;

–využívaní programov pozitívneho rozvoja osobnosti jedincov,

–spolupráci s obdobnými organizáciami doma i v zahraničí,

–spolupráci s odborníkmi pracujúcimi v oblasti zdravia a pozitívnej psychológie...

Medzi jednotlivé atribúty pozitívnej psychológie viažuce sa ku kvalite života, či subjektívnej pohode v dospelosti, avšak formujúce sa v detstve, patrí napríklad osobná pohoda (wellbeing), sebadôvera, sebaregulácia, sebaúčinnosť, šťastie, životná spokojnosť, reziliencia a i.

Sebaúčinnosť. Jedným z konceptov, ktorého vzťah k subjektívnej pohode je pomerne často empiricky analyzovaný, je práve sebaúčinnosť (self-efficacy, sebaefektívnosť, sebauplatnenie). [13, s. 185-241] vo svojej sociálno-kognitívnej teórii vychádza z tradícií behaviorizmu, avšak na rozdiel od tejto koncepcie zaviedol model recipročného determinizmu, v ktorom podstatnú úlohu pripísal sebaregulácii. Sebaúčinnosť (self-efficacy) je v tejto teórii chápaná ako presvedčenie ľudí o svojich schopnostiach uplatňovať kontrolu nad všetkými udalosťami, ovplyvňujúcimi ich životy. Čiže pre dosiahnutie svojich cieľov sa ľudia pokúšajú riadiť udalosti, ktoré ovplyvňujú ich život. Subjektívne presvedčenie o tejto kontrole má silný motivačný efekt, avšak vždy sa vzťahuje ku konkrétnemu kontextu, preto je skôr dynamickým kognitívnym procesom, než stálou kognitívnou štruktúrou. Pre posilnenie sebaúčinnosti sú podľa Banduru dôležité konkrétne zážitky úspechu (predmetného výkonu), sociálnymi modelmi sprostredkované skúsenosti, sociálne presvedčanie pri vykonávaní konkrétnej úlohy (napríklad verbálne presvedčanie o úspechu) a aktívne zlepšovanie osobnej efektívnosti pozitívnym fyzickým a psychickým stavom. Z jeho výskumov vyplýva, že jedinci s vysokou úrovňou sebaúčinnosti sú kognitívne vynaliezavejší, strategicky flexibilnejší a efektívnejší v riadení svojho okolia a motivácie svojho na cieľ zameraného správania. Náročné úlohy vnímajú ako výzvy, sami si záväzne kladú náročnejšie ciele, sú flexibilnejší pri ich dosahovaní a pri ťažkostiach v úsilí nepoľavujú. Takíto ľudia si tiež cenia

úsilie a rýchlejšie sa zotavia po chybách a neúspechoch. V inej štúdií zas [14] konštatoval negatívne súvislosti sebaúčinnosti s aspiráciami na školský výkon, vulnerabilitou voči depresii, problémovým správaním detí – asociálnymi aktivitami a agresivitou. Deti, ktoré mali vyššiu mieru sebaúčinnosti, boli odolnejšie voči tlaku vrstovníkov, viac kontrolovali svoje problémové správanie a mali sklon k sebasankcionovaniu za ubližovanie iným. [15] potvrdili signifikantné súvislosti medzi sebaúčinnosťou a akademickým úspechom a konštatovali existenciu súvislosti sebaúčinnosti so školským výkonom, kde môže sebaúčinnosť viesť nielen k zlepšovaniu výkonu, ale aj k zmiernovaniu problémového správania. Zistili tiež, že deti s nižšou úrovňou sebaúčinnosti sú hodnotené ako hyperaktívnejšie, agresívnejšie a delikventnejšie pričom majú viac somatických ťažkostí. Učítelia majú tendenciu vnímať ich ako nervóznejšie a nepozornejšie a spôsob ich hodnotenia na vyučovaní môže spätne ovplyvňovať sebaúčinnosť žiakov.

Viacere výskumné zistenia potvrdzujú, že sebaúčinnosť slúži ako faktor ochrany či odolnosti voči stresu vo vzťahu s psychickým zdravím. Napr. [16] skúmali v longitudínálnej štúdií mediačný efekt sebaúčinnosti a sociálnej opory na duševné zdravie a zistila, že sebaúčinnosť bola významným prediktorom uzdravenia. To, že sebaúčinnosť je prediktorom zdraviu prospešného správania aj u detí, potvrdzujú niektoré štúdie, ktoré skúmajú rizikové správanie. Sebaúčinnosť je dôležitým preventívnym faktorom voči rizikovému správaní. Viera v schopnosť úspešne zvládnuť problémové situácie, flexibilita pri voľbe alternatívneho správania v problémovej situácii a snaha toto správanie udržať sú typické práve pre sebaúčinnosť.

Jedným z najdôležitejších miest, kde sa sebaúčinnosť utvára je rodina a škola. Zvýšená úroveň sebaúčinnosti podporuje angažovanosť a lepšie výsledky, pričom nižšia miera vedie k horším výsledkom a menšej vytrvalosti jedincov.

Subjektívna pohoda. Pozitívne vnímanú kvalitu života a prežívanie habituálnej subjektívnej pohody detí priaznivo ovplyvňujú pozitívne citové vzťahy rodičov k dieťaťu. Tie by mali byť podporené primeranými nárokmi na dieťa zo strany oboch rodičov, kvalitou vzťahu medzi rodičmi, vysokou súdržnosťou v rodine, otvorenou obojsmernou komunikáciou, nízkou mierou konfliktnosti v rodine, jasne formulovanými pravidlami a povinnosťami jednotlivých členov rodiny, ale i rozvíjaním prosociálneho správania. Vysokoškolské vzdelanie rodičov priaznivo ovplyvňuje sebaocenenie, subjektívnu kvalitu života, prežívanie celkovej životnej spokojnosti a aktuálnej psychickej i fyzickej subjektívnej pohody. Ekvivalentom subjektívnej pohody je konštrukt šťastia, kde podľa [17] majú zdravšie návyky, nižší krvný tlak i odolnejší imunitný systém tí šťastnejší, čo potvrdzuje väzbu pozitívnych emócií k zdraviu a vyššiemu veku.

Z osobnostných vlastností sa s kognitívnym komponentom subjektívnej pohody – životnou spokojnosťou najčastejšie spája v pozitívnom smere extravertia a negatívnom smere neuroticizmus [18, s. 59-65]. Z výskumov [19, s. 542-575], [20, s. 189-216], [21] vyplynulo, že extroverti sú šťastnejší, častejšie prežívajú kladné emócie a cítia sa komfortnejšie v sociálnych situáciách ako introverti. Sebaúcta sa vo výskume [22, s. 59-60] ukázala ako základným indikátor subjektívnej spokojnosti jedinca, pričom sa používa ako index mentálneho zdravia, emocionálneho prispôsobenia a všeobecnej schopnosti vyrovnáť sa s problémami života.

Ako sme už spomenuli v slovenských školách stále pretrváva orientácia na riešenie už vzniknutého problému, namiesto účinnejších a z hľadiska dlhodobej perspektívy efektívnejších postupov a aktivít nasmerovaných na podporu duševného zdravia žiakov.

Účinným nástrojom sa tak ukazuje primárna prevencia zameraná na predchádzanie nežiaducich sociálno-patologických javov. Prevencia ako nemanipulatívna a neagresívna forma je „úspornejšia“ ako vynakladanie množstva finančných prostriedkov na riešenie už vzniknutých problémov, čo potvrdzujú skúsenosti z okolitých krajín, ktoré už niekoľko desaťročí realizujú viaceré preventívne a intervenčné programy zamerané na podporu mentálneho zdravia detí a mládeže, na rozvíjanie ich sociálnej a emocionálnej inteligencie, ktorej súčasťou je aj rozvíjanie prosociálneho a kooperatívneho správania. Overovanie a realizovanie preventívnych programov na školách sa ukazuje ako jedna z najefektívnejších foriem prevencie sociálno-patologických javov aj na slovenských školách. Tak ako v iných krajinách aj na Slovensku zaznamenávame postupný nárast sociálno-patologických javov s čoraz väčším podielom agresie a násilia. Ako uvádzajú [23] moderná škola by mala byť jedným z najbezpečnejších miest pre sociálnu interakciu avšak výskyt neraz patologických prejavov hnevu, problémového (rizikového) správania, násilia i agresie sa závažnou rýchlosťou presúva aj na prvý stupeň základných škôl a objavuje sa tak u žiakov mladšieho školského veku. V súčasnosti má veľké množstvo slovenských škôl vypracovaný plán sekundárnej prevencie agresívnych prejavov určený žiakom druhého stupňa. Znepokojujúce zistenie o stúpajúcom trende výskytu takýchto prejavov aj u výrazne mladších žiakov nás vedie k snahe posilniť sociálno-emocionálny vývin osobnosti žiaka.

Sociálno-emocionálne zdravie. Zdravie sa väčšinou umiestňuje na popredných miestach hodnotovej hierarchie každého z nás a je jedným zo základných práv každého človeka. „Dobré zdravie“ prispieva ku kvalite života, životnej spokojnosti i subjektívnej pohode.

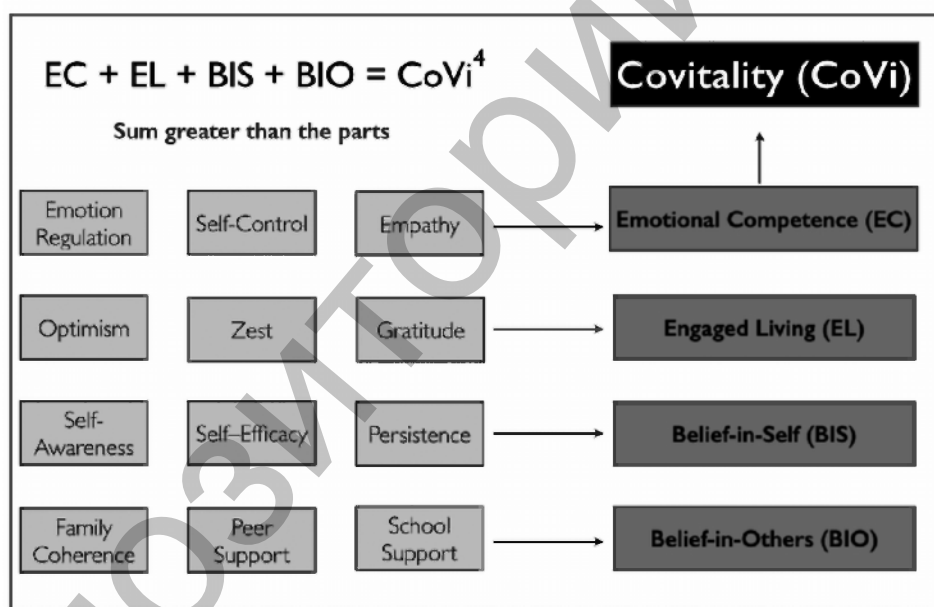
Duševné zdravie sa v širšom zmysle chápe ako optimálna duševná kondícia vyznačujúca sa adekvátnou percepciou reality, primeranou autonómiou, pozitívnym sebaopínaním, sebadôverou, dobrou sociálnou adjustáciou, integritou osobnosti so zameraním na zmysluplný životný cieľ.

[24] charakterizuje duševné zdravie ako relatívne premenlivý stav, ktorý na jednej strane odráža aktuálny psychický stav, no zároveň môže nadobudnúť i charakter stabilnej osobnostnej vlastnosti. Duševné zdravie je v jeho koncepte odvodené od zvládania externých a interných požiadaviek a psychické kompetencie, potrebné na zvládanie týchto nárokov, ako i pozitívne emocionálne naladenie sa považujú za základné predpoklady duševného zdravia. Podľa uvedeného autora štruktúru duševného zdravia tvoria komponenty integrujúce psychickú a fyzickú subjektívnu pohodu, sebaaktualizáciu a pozitívne sebahodnotenie.

Zdravie už dávno nie je vnímané ako opak choroby, či neprítomnosť subjektívnych ťažkostí, ale je považované za stav celostnosti a integrácie. V posledných rokoch sa do popredia dostávajú pojmy ako mentálne či sociálne zdravie. Sociálne zdravie jedinca a spoločnosti sa považuje za pomerne súhrnný stav zdravia s bio-psycho-sociálnym a spirituálnym obsahom, ako celku organizmu jedinca, jedincov, sociálnych skupín, v súlade s prírodným a spoločenským prostredím. Zdroje svojho zdravia jedinec nachádza vo svojom bezprostrednom okolí v sociálnych vzťahoch – rodina, priatelia, obec, kraj, štát, v harmónii vnútorného prostredia organizmu človeka ako jedinečného jedinca a spoločnosti v užšom (rodina) a širšom slova zmysle. Ide o vzťah vnútorného prostredia (bio-psycho-sociálny a spirituálny priestor) s atribútmi osobnej slobody, citov a hodnotiacimi postojmi k vonkajšiemu prostrediu sociálnej slobody, spolupatričnosti a sociálnych noriem, ktoré sú zamerané na osobnú a sociálnu pohodu.

WHO definuje mentálne zdravie ako well-being, v ktorom si jedinec uvedomuje svoj potenciál, zvláda každodennú záťaž a produktívne koná. Celkovú životnú spokojnosť a sebaovládanie možno považovať popri ďalších faktoroch (vitalita, spokojnosť v osobnom živote, sociálne zdravie) za relatívne samostatný faktor duševného zdravia jedinca, nezávislý od jeho fyzického či sociálneho stavu. Medzi často uvádzané faktory podporujúce mentálne zdravie patria – sociálne zručnosti, pozitívne interakcie s vrstovníkmi, emocionálna stabilita, empatia, sebaregulácia, schopnosť konštruktívneho riešenia problémov, pozitívne sebapoňatie či sebadôvera, ako aj bezpečná vazba rodiny, školy a spoločnosti.

[25, s. 753-775] je autorom medzinárodne často využívaného modelu mentálneho zdravia detí, mladých ľudí v základných, stredných a vysokých školách, ktorý je postavený 4 kľúčových pozitívnych doménach mentálneho zdravia (positive mental health domains), vychádzajúcich zo sociálnej psychológie, obrazu seba a kognitívnej terapie – sebadôvera, dôvera v iných, emocionálna kompetencia a angažovanosť v každodennom živote (G 1). (Okrem uvedených štyroch domén má model sociálno-emocionálneho zdravia aj 12 indikátorov, ktoré zastupujú jedinečné pozitívne konštrukty sociálno-emocionálneho zdravia, a ktoré sú spojené so štyrmi všeobecnejšími pozitívnymi oblasťami socio-emocionálneho zdravia.)



G 1: Model sociálno-emocionálneho zdravia.

Emocionálna kompetencia je tvorená:

– empatia – vnímanie, pochopenie a vcítenie sa do emocionálnych stavov prejavovaných inými ľuďmi;

– regulácia emócií – primerané prejavy pozitívnych emócií a ovládanie negatívnych emócií;

– sebakontrola – efektívne prejavy správania a jeho situačné ovládanie.

Životná zaangažovanosť je vytvorená z:

– vd'ačnosť – pozitívne prežívanie ako následok benefitov plynúcich z transakčných možností;

– nadšenie – energické prežívanie prítomnosti;

– optimizmus – očakávanie pozitívnych udalostí v budúcnosti.

Sebadôvera pozostáva z 3 indikátorov:

- sebavedomie – uvedenie si vlastnej hodnoty;
- sebaúčinnosť – vlastná efektívnosť pri plnení požiadaviek okolia;
- vytrvalosť – neodkloniteľnosť snahy dosiahnuť cieľ aj v prípade nepriaznivých okolností.

Dôvera v iných pozostáva z:

- podpora rovesníkov – uvedenie si záujmu a užitočné vzťahy s vrstovníkmi;
- podpora školy – uvedenie si záujmu a konštruktívnej podpory zo strany školy;
- súdržnosť rodiny - uvedenie si záujmu a užitočné vzťahy medzi členmi rodiny.

Uvedené domény vyúsťujú do kovitality, ktorá je chápaná ako súčasná prítomnosť viacerých pozitívnych vlastností u jedinca. Ide o latentný konštrukt zastrešujúci viaceré indikátory sociálno-emocionálneho zdravia. Na meranie indexu kovitality bol vypracovaný dotazník sociálno-emocionálneho zdravia SEHS (Social Emotional Health Survey) umožňujúci meranie mentálneho zdravia žiakov v školách a následnú identifikáciu tých študentov, ktorí pre svoj efektívny sebarozvoj potrebujú preventívny alebo intervenčný zásah.

Aplikácia pozitívnej psychológie do škôl v snahe podporiť mentálne zdravie žiakov nebude úspešná bez efektívnej spolupráce s rodinou. Kvalita školy a kvalita vyučovacieho procesu závisí aj od dosiahnutia spokojnosti všetkých zúčastnených subjektov v pozícií učiteľ – rodič – žiak. Čím viac budú všetky tri zložky zapojené do vzdelávacieho procesu školy, tým účinnejšie môže škola dosahovať vytýčené ciele. Treba si uvedomiť, že zapojenie rodičov a ich aktívna spolupráca prináša zlepšenie a skvalitnenie fungovania školy, ktorej úlohou je, v rámci skvalitnenia edukačného procesu, zabezpečiť také podmienky, ktoré umožnia nielen vytvoriť s rodičmi detí vzťah založený na dôvere, ale ho aj udržať a ponúknuť rodičom vyhovujúce možnosti spolupráce. Výskumy potvrdzujú, že ak sa niektorý člen z rodiny aktívne podieľa na dianí v škole, dieťaťu stúpa sebavedomie, prežíva podporu rodičov, ktorí uznávajú a schvaľujú jeho aktivity v škole. Takýto žiak následne dokáže lepšie akceptovať autoritu a má pozitívnejší postoj ku škole. Rodičom umožňuje spolupráca uvedomiť si, aké majú kompetencie, môžu lepšie porozumieť otázkam, ktoré sa spájajú s vývinom ich dieťaťa. Učiteľ môže na základe pozorovania v konfrontácii s údajmi od rodičov prispôbiť podmienky v škole tak, aby vyhovovali potrebám detí a podporili tak ich individuálny rozvoj. [26] rozdeľujú spoluprácu rodičov so školou do troch základných úrovní:

1. **minimálna úroveň spolupráce:** škola len informuje, oznamuje a kladie požiadavky rodičom detí,
2. **partnerská úroveň:** škola zapája rodičov rôznym spôsobom do diania školy,
3. **rozhodujúca úroveň:** škola a rodina spoločne a rovnomerne pracujú na tom, aby sa vytvorili dobré vzdelávacie možnosti pre deti.

Spoluprácu rodiny a školy nezabezpečuje len učiteľ, ale i školský psychológ, výchovný poradca, či špeciálny pedagóg a môže prebiehať individuálnou formou (písomné alebo telefonické informovanie o pokroku dieťaťa, oboznámenie rodičov s programom rodičovských stretnutí vopred, pretože tak si môžu pripraviť otázky a aktívne sa podieľať na dianí, poskytnutie rodičom dôležité informácie o škole, o jednotlivých učiteľoch, venovanie špeciálnej pozornosti neúplným rodinám, prípadne navštívenie niektorých rodín) alebo skupinovú formou (informovanie rodičov o inovačných programoch, vylepšených učebných plánoch a osnovách v škole, rôzne prednášky a besedy na témy, ktoré si rodičia sami vyberajú, pretože ich považujú za dôležité, alebo organizovanie výcvikových programov pre

rodičov, aby získali lepšie sociálne zručnosti, vedeli riešiť konflikty vyrovnávať sa s náročnými životnými situáciami).

Je nevyhnutné, aby spolupráca rodiny a školy prebiehala počas celej školskej dochádzky, od prvého ročníka základnej školy s postupným prehĺbovaním a rozširovaním. Vstup dieťaťa do školy je významným a špecifickým medzníkom nie len v živote dieťaťa, ale v živote celej rodiny. Je to významný moment, kedy dieťa prichádza do nového prostredia, v ktorom sa musí čo najrýchlejšie a najefektívnejšie adaptovať, pričom vzniknuté problémy efektívne vyrieši práve spolupráca učiteľa a rodiča. Pre dosiahnutie kvalitnej spolupráce by mala škola rešpektovať, že rodina má právo zvoliť si konkrétny spôsob spolupráce so školou a plánovať rodičovské združenia a konzultácie v čase, ktorý aj rodinám vyhovuje. Dôležitá je pozitívna spätná väzba v rodine. V budovaní kvalitnej spolupráce by mali škola aj rodina prejavovať trpezlivosť a rešpektovať, že všetko nejde hneď, pretože partnerské vzťahy sa budujú priebežne a postupne, vyžaduje si to čas a úsilie, čo je pre obe strany náročné. [27, s. 16-30] uvádza základné pravidlá, o ktoré by sa mala škola opierať ak má záujem o kvalitnú spoluprácu s rodičmi: zachovávať vzájomnú úctu medzi rodičmi a učiteľmi, uplatniť tvorivý prístup a flexibilitu, konzultovať s rodičmi ich očakávanie, pokúsiť sa získať pre spoluprácu so školou celú rodinu, zamerať sa na silné stránky dieťaťa aj rodiny, používať pozitívne hodnotenie a dodržiavať diskretnosť, pretože dôvera je základným prvkom vzťahu vzájomnej spolupráce.

V súčasných školách sa spolupráca rodiny a školy najčastejšie realizuje prostredníctvom triednych učiteľov, ktorých úlohou je predovšetkým apelovať na rodičov aby rozvíjali individualitu dieťaťa v najširšom zmysle slova, podnecovať ich k intenzívnejšiemu pôsobeniu na deti v emocionálnej oblasti, ktorá je pre rodinu nezastupiteľná, aktivizovať rodičov tak, aby našli partnerský vzťah ku škole a využili svoje schopnosti a záujmy v priamej výchovnej spolupráci, viesť rodičov k vytvoreniu optimálnej pokojnej rodinnej atmosféry s cieľom pokojného zdravého vývinu detí. Z hľadiska mentálneho zdravia a optimálneho vývinu žiakov je potrebné, aby škola bola voči rodičom otvorená a zapájala ich do priameho edukačného procesu. Rodičia tak svojou aktívnou spolupracou nebudú iba pasívnymi pozorovateľmi a kritikmi školy. Novým prvkom spolupráce je finančná a materiálna pomoc rodičov, ktorá okrem iného prináša aj fenomén „podnikateľských detí“ a s tým spojený nový typ výchovných problémov, či zvyšovanie sociálnych rozdielov medzi žiakmi.

Kohlberg v spolupráci rodiny a školy uprednostňuje komunikáciu „cez dieťa“. Takáto komunikácia prebieha prostredníctvom odkazov, ale aj tým ako dieťa rozpráva o škole, o rodine, aký je jeho verbálny prejav, či prostredníctvom jeho záujmov, cieľov, či aktuálne prežívaných emócií. Vnímavý učiteľ ľahko rozpozná osobné problémy dieťaťa, ťažkosti v rodine i naopak, rodičia môžu na svojom dieťati spozorovať problémy v škole. Pre rodičov sú významné informácie, ktoré im ich dieťa reprodukuje, pretože sa na školu pozerajú z prostredníctvom svojho dieťaťa.

Komunikácia rodiny a školy. Efektívna komunikácia rodiny a školy môže výrazne prispieť k úspechu dieťaťa vo výchovno-vzdelávacom procese. Pri správnej komunikácii školy a rodiny dochádza k zvýšeniu koncentrácie pozornosti a motivácie žiakov, ktoré potom dosahujú aj lepšie študijné výsledky. [28] rovnako poukazujú na potrebu jasnej a presnej komunikácie. Tvrdia, že ak sa má niečo komunikáciou zlepšiť, je nutné to presne pomenovať. Učiteľ sa preto nemôže uspokojiť len so všeobecným tvrdením rodičov, že sa ich dieťa v škole necíti dobre, ale musí zistiť podrobnosti - v ktorej situácii sa necíti dobre, na akom predmete, prečo... Rovnako rodičia by sa nemali uspokojiť s tvrdením učiteľa, že ich dieťa

musí pridať, ale musia sa pýtať konkrétne, na ktorých predmetoch, v akých oblastiach má dôjsť k zlepšeniu.

[29] poukazujú na reálne problémy, ktoré znižujú kvalitu vzájomnej komunikácie rodiny a školy, prípadne úplne bránia jej rozvoju. Ide o pasivitu rodičov, ich pracovné vyťaženie, prípadne nezáujem rodičov, ako aj stratu autonómie pedagógov a nedostatočnú pripravenosť učiteľov na prácu s rodičmi.

Spoločnosť dnes od škôl očakáva podiel na riešení sociálnych problémov žiakov. Škola a učitelia sa musia podieľať na živote svojich žiakov, nemôžu však nahradiť činnosť detskej psychoterapeutickej kliniky ani odboru sociálnej starostlivosti.

V súčasnosti sa vo vzájomnej komunikácii rodiny a školy objavujú nové tendencie. Patrí k nim predovšetkým prehlbujúca sa diferenciacia postojov rodičov k vzdelávaniu svojich detí, ku škole a učiteľom. Zvyšuje sa tlak rodičov na kvalitu edukačného procesu, ako aj intenzita záujmu o informácie o svojom dieťati.

Súčasným trendom spolupráce rodiny a školy je využitie online priestoru prostredníctvom internetovej stránky školy. Online prieskum ukázal, že rodičia a učitelia chápu a uznávajú význam školských webových stránok, aj keď nemajú zhodný názor na ich obsah. Dlhodobejšie fungovanie internetových stránok škôl v praxi umožnilo sumarizovať výhody a nevýhody spolupráce rodičov a školy prostredníctvom elektronických médií. Výhodami tejto komunikácie je, čas - rodič má denne informácie o svojom dieťati, ide o rýchly prenos zvlášť všeobecných informácií. Za ďalšiu výhodu môžeme považovať, že v prípade potreby osobnej komunikácie rodičia prichádzajú do školy vzhľadom na poskytnuté informácie na internete, pripravení. Nevýhodami takejto formy spolupráce je, že rodičia a učitelia musia byť počítačovo gramotní a všetci účastníci musia mať prístup k internetu, rovnako rizikom je i možnosť zneužitia hesla, úniku informácií, či všetky negatíva spojené s obmedzením osobnej komunikácie tvárou v tvár. Učitelia, za nevýhodu považujú aj to, že pravidelná aktualizácia dát znamená pre vyťaženejšieho učiteľa ďalšiu prácu navyše.

V každom prípade rodičia si v súčasnosti želajú mať vo vzdelávaní svojich detí väčšiu úlohu ako by mnohí pedagógovia predpokladali. Sociálne a rodinné zázemie má hlavný vplyv na výsledky dieťaťa v škole ako i na jeho profesijnú kariéru. Škola a rodina sú dva zdroje rôznych vstupov do socializačného procesu, pričom škola produkuje príležitosti, požiadavky a odmeny a rodina produkuje postoje, motiváciu a sebapoňatie. Rodina vytvára stavebné kamene, na ktorých je možné stavať vzdelávanie v škole a prispievať tak k formovaniu silných stránok osobnosti každého žiaka.

Záver. Škola stáva inštitúciou, ktorá by popri vzdelávaní mohla výrazne formovať podporovať a rozvíjať aj sociálnu a emocionálnu inteligenciu žiakov, ich sociálne kompetencie a zdravie. Práve od školy sa požaduje, aby sa zamerala nielen na výkon, rozvoj vedomostí a akademických kompetencií, ale dbala aj o vytváranie takých podmienok, ktoré sú postavené na atmosfére bezpečia, istoty, či dôvery, čo sa premietne v mentálnom zdraví žiakov aj ich učiteľov.

Je preto nevyhnutné apelovať na vytváranie bezpečného školského prostredia, efektívnych medziludských vzťahov, priaznivej sociálnej klímy, podpory sebadôvery, sebaúcty, sebapónimania, poznávania druhých a lepšieho chápania ich správania. Pre realizáciu uvedených krokov sa ako najefektívnejšie javia predmety ako Etická výchova, Občianska výchova, Triednické hodiny a v podstate každodenný život v škole, či akýkoľvek predmet.

Vychádzajúc z Furlonga modelu je potrebné skvalitniť pregraduálnu prípravu učiteľov nielen v oblasti ich odborných a profesijných kompetencií, ale aj v oblasti rozvoja ich osobnosti, a osobnostných vlastností. Rovnako nevyhnutná je spolupráca škôl so zdravotníckymi, edukačnými a sociálnymi zariadeniami, ktoré vykonávajú starostlivosť o deti a mládež. Využívať kooperáciu so školskými psychológmi, špeciálnymi pedagógmi, sociálnymi pracovníkmi, psychiatrami, zdravotníckymi pracovníkmi a spolu s nimi riešiť závažnejšie problémy v správaní a učení, ktoré sa v škole vyskytujú a ktoré narúšajú zdravé sociálne a edukačné podmienky. Tiež považujeme za potrebné robiť na školách pravidelnú autoevaluáciu mentálneho zdravia žiakov ako prevenciu viacerých sociálnych, emocionálnych a behaviorálnych problémov.

Preveniou dobrého mentálneho zdravia je aj využívanie dlhodobých preventívnych programov zameraných na rozvíjanie sociálnych a emocionálnych kompetencií žiakov a zaradených do priamej výučby.

Bibliografia:

- ZELINA, M. 1993. Koncepcia tvorivo humanistickej výchovy. In: *Technológia vzdelávania*, 1, s. 3-4.
- RÝDL, K. 1991. Prvky humanizace vzdělávání v teorii a praxi alternativních škol. *Pedagogická revue*, 43, č. 5, s. 334 – 340.
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS.
- ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 1. vyd. Bratislava: Iris, s. 7-17.
- MAREŠ, J. 2001. Pozitívni psychologie: důvod k zamyšlení i výzva. *Československá psychologie*, 45, 2, 97-117.
- SELIGMAN, M. E. P. 2002. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*: Free Press.
- SELIGMAN, M. E. P. 2003. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*: Free Press.
- ZELINA, M. 2014. Pozitívna psychológia v škole. In: *Učiteľské noviny*, 57, s. 4-5.
- SALBOT, V. – PAŠKOVÁ, L. 2013. *Psychológia osobnosti pre učiteľov : (vysokoškolské učebné texty)*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- MAREŠ, J. 2008. Posttraumatický rozvoj: nové pohľady, nové teórie a modely. *Československá psychologie*, 52, 6, 567-583.
- SLEZÁČKOVÁ, A. 2010. Příspěvek pozitivní psychologie oblasti výchovy a vzdělávání. In *Sborník příspěvků z konference Škola jako místo setkávání*. Praha: FF UK. s. 150-163
- USHER, E. L. - PAJARES, F. 2009. *Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions*. In *Review of Educational Research*.
- BANDURA, A. 1999. *Social cognitive theory of personality*. In D. Cervone, Y. Shoda (Eds.), *The coherence of personality* (s. 185 - 241). New York/London, The Guilford Press.
- BANDURA, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- URBÁNEK, T. - ČERMÁK, I. 1996. *Self-efficacy dětí ve školní činnosti*. Sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narodeninám prof. PhDr. Roberta Konečného. CSc. Brno.
- YOU, S. - FURLONG, M.J. - FELIX, E. - O'MALLEY, M.D. 2015. Validation of the Social and Emotional Health Survey for five sociocultural groups: Multigroup invariance and latent mean analyses. *Psychology in the Schools*. Advanced online publication.
- EVANS W. S. 2009. *School Mental Health: A multidisciplinary Research and Practice Journal*. New York: Springer. Vol. 1.
- KORDÁČOVÁ, J. 2004. *Kvalita života optikou osobných presvedčení*. Ústav experimentálnej psychológie SAV. Bratislava. s. 59-65
- DIENER, E. 1984. *Subjective well-being*. *Psychological Bulletin*, 95, 542 – 575.

21. DIENER, E. - SUH, E. 1997. *Measuring quality of life: Economic, social and subjective indicators*. *Social indicators Research*, 40, 189-216.
22. DIENER, E. - BISWAS-DIENER, R. 2008. *Happiness. Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Oxford: Blackwell Publishing.
23. HEID, H. 2009. *Qualität von Schule – zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie*. In J. van Buer, & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule: Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 59-60.
24. VALIHOVÁ, M. – PILKOVÁ, J. 2016. *Emocionálna inteligencia detí v rannej edukácii*. Banská Bystrica: Belianum.
25. BECKER, A. E. 1995. *Body, Self, and Society: the View from Fiji*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
26. FURLONG, M. J. - YOU, S. - RENSCHAW, T.L. - O MALLEY, M.D. - REBELEZ, J. 2013. Preliminary development and validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary students. *Child Indicators Research*, 6. Springer. s. 753-775.
27. VIŠŇOVSKÝ, L. - KAČÁNY, V. 2005. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava, Slovenská republika: IRIS.
28. GAJDOŠOVÁ, E. 2013. *Kvalita školy, edukometria a psychológia*. In: *Psychologické aspekty kvality školy*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie uskutočnenej dňa 16. októbra 2013 v Bratislave. Bratislava: Profkreatis, 2013. s. 16-30.
29. KALHOUS, Z. - OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha, Česká republika: Portál.
30. RABUŠICOVÁ, M. - ŠEĐOVÁ, K. - TRNKOVÁ, K. - ČIHÁČEK, V. 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno, Česká republika: Masarykova univerzita.