



PANEURÓPSKA VYSOKÁ ŠKOLA

Fakulta psychológie

Školská začlenenosť a všímavosť v kontexte pozitívnej školskej psychológie

Silvia Majerčáková Albertová



Vedecká monografia

Školská začlenenosť a všímavosť v kontexte pozitívnej školskej psychológie

Silvia Majerčáková Albertová

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola

2026

Autorka:

PhDr. Silvia Majerčáková Albertová, PhD., M.A.

Názov monografie:

Školská začlenenosť a všímavosť v kontexte pozitívnej školskej psychológie

Vydavateľ:

Paneurópska vysoká škola

Miesto a rok vydania:

Bratislava, 2026

ISBN:

ISBN 978-80-8275-033-4

Recenzenti:

doc. PhDr. Blandína Šramová, PhD.

doc. PhDr. Anna Árpová PhD., MBA

Rozsah publikácie:

72 strán

Vydanie:

prvé vydanie

Abstrakt

Cieľom monografie je systematicky predstaviť vybrané koncepty pozitívnej školskej psychológie, ktoré sa v medzinárodnom výskume aj v odbornej praxi školských psychológov ukazujú ako významne prínosné. Pozornosť je venovaná konštruktom všímavosti a školskej začlenenosti, ktoré sú v podmienkach slovenského školského prostredia doposiaľ nedostatočne preskúmané. Monografia ponúka ich komplexné teoretické vymedzenie a zároveň prezentuje výsledky relevantných zahraničných a najmä domácich empirických výskumov. Záverečná časť monografie je zameraná na výskumnú štúdiu, ktorá integruje jednotlivé teoretické východiská a empirické zistenia do uceleného rámca. Publikácia prispieva k rozvoju vedeckého poznania v oblasti pozitívnej školskej psychológie a pozitívneho vzdelávania a vytvára priestor pre ďalšie výskumné aktivity v tejto oblasti. Zároveň predstavuje významný zdroj pre odbornú prax, keďže môže slúžiť ako východisko pre tvorbu preventívnych a intervenčných programov zameraných na podporu osobnej pohody žiakov prostredníctvom implementácie princípov pozitívneho vzdelávania v prostredí školy. Pozitívne vzdelávanie sa v tomto kontexte javí ako nevyhnutná súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu v modernej škole.

Kľúčové slová: pozitívna školská psychológia; všímavosť; školská začlenenosť; osobná pohoda; žiaci

Abstract

The aim of this monograph is to systematically present selected concepts of positive school psychology that have been shown to be highly beneficial in international research as well as in the professional practice of school psychologists. The monograph focuses on mindfulness and school belonging, constructs that remain relatively underexplored within the context of the Slovak educational environment. It provides a comprehensive theoretical conceptualization of these constructs and presents findings from relevant international and, in particular, domestic empirical studies. The final part of the monograph is devoted to a research study that integrates the presented theoretical frameworks and empirical findings into a coherent model. The publication contributes to the advancement of scientific knowledge in the field of positive school psychology and positive education, while also creating a foundation for further research in this area. At the same time, it represents a valuable resource for professional practice, serving as a basis for the development of preventive and intervention programs aimed at supporting students' well-being through the implementation of positive education principles in school settings. In this context, positive education is presented as an essential component of teaching and learning in contemporary schools.

Keywords: positive school psychologz; mindfulness; school belonging; well-being; students

Obsah

PREDSLOV	7
ÚVOD	10
1. POZITÍVNA PSYCHOLÓGIA	12
APLIKOVANÁ POZITÍVNA ŠKOLSKÁ PSYCHOLÓGIA	16
SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ZDRAVIE A KOVITALITA.....	18
NÁSTROJE MERANIA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEHO ZDRAVIA.....	20
IMPLIKÁCIE A BUDÚCE VÝZVY.....	25
2. VŠÍMAVOSŤ	26
KONCEPTUALIZÁCIA VŠÍMAVOSTI.....	27
VŠÍMAVOSŤ A DUŠEVNÉ ZDRAVIE MLÁDEŽE	29
NÁSTROJE MERANIA VŠÍMAVOSTI U DETÍ A ADOLESCENTOV	31
APLIKÁCIE INTERVENCIÍ VŠÍMAVOSTI V ŠKOLÁCH.....	33
VÝSKUMY VŠÍMAVOSTI V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ NA SLOVENSKU.....	35
IMPLIKÁCIE A BUDÚCE VÝZVY	36
3. ŠKOLSKÁ ZAČLENENOSŤ	38
KONCEPTUALIZÁCIA ŠKOLSKEJ ZAČLENENOSTI.....	38
ŠKOLSKÁ ZAČLENENOSŤ V KONTEXTE RÔZNYCH FAKTOROV.....	41
NÁSTROJE MERANIA ŠKOLSKEJ ZAČLENENOSTI NA SLOVENSKU.....	43
IMPLIKÁCIE A BUDÚCE VÝZVY.....	46
4. KOMPLETNÉ DUŠEVNÉ ZDRAVIA V KONTEXTE VŠÍMAVOSTI V SLOVENSKEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE ...	48
METÓDA.....	49
VÝSLEDKY.....	51
DISKUSIA.....	56
ZÁVER	60
ZOZNAM LITERATÚRY	62

Predslov

Psychológia sa ako samostatný smer psychologickéj vedy začala etablovať na prelome 20. a 21. storočia. Hoci záujem filozofov a psychológov o témy šťastia, ľudského potenciálu a pozitívnych aspektov ľudského fungovania siaha do dávnej minulosti a týmto otázkam sa venovali aj významní predstavitelia psychológie 20. storočia, ako Maslow či Rogers, pozitívna psychológia priniesla zásadný posun v tom, že sa postupne etablovala ako vedná disciplína s vlastným teoretickým, metodologickým a intervenčným rámcom. Teórie, výskumné metódy a intervencie boli systematicky empiricky overované a výskum v oblasti pozitívnej psychológie zaznamenával exponenciálny nárast.

V oblasti školstva sa v tomto kontexte etabloval pojem pozitívne vzdelávanie, vychádzajúci z princípov a konštruktov pozitívnej psychológie, ktorý do školského prostredia prináša témy, ako sú vďačnosť, silné stránky, pozitívne vzťahy, osobná pohoda (well-being) či všímavosť. Výskumníci poukazujú na potrebu posunu paradigmy, tradične orientovanej na psychopatológiu a identifikáciu deficitov, smerom k rozpoznávaniu a podpore pozitívnych indikátorov duševného zdravia žiakov. Ukazuje sa, že samotná identifikácia problémov nie je postačujúca; rovnako dôležité je systematicky rozvíjať oblasti, ktoré predstavujú potenciál pre ďalšiu rast a adaptívne fungovanie. V tejto súvislosti je zdôrazňovaný holistický prístup k školskému prostrediu, zameraný nielen na kognitívne vzdelávanie, ale aj na sociálny, emocionálny a morálny rozvoj žiakov (Seligman et al., 2009).

Hoci sa už v minulosti v alternatívnom a humanisticky orientovanom školstve uplatňovali princípy humanistickej psychológie, zdôrazňujúce sebaaktualizačnú tendenciu jednotlivca, pozitívna psychológia – v školskom kontexte rozvíjaná ako pozitívna školská psychológia – prináša systematickejší a komplexnejší prístup k využívaniu pozitívne orientovaných konštruktov v prostredí školy. Ide o empiricky overované intervencie, ako aj o ucelené preventívne a intervenčné programy, ktoré preukazujú priaznivé účinky na psychické fungovanie žiakov aj širšie školské prostredie.

Jedným z prvých a najvýznamnejších programov bol Penn Resiliency Program, zameraný na podporu zvládania stresorov a vývinových výziev v období adolescencie. Podstatou programu bola výučba optimistického explanačného štýlu a rozvoj adaptívnych kopingových stratégií u 11- až 13-ročných žiakov (Seligman et al., 2009). Tento program patrí medzi najrozsiahlejšie preskúmané preventívne intervencie zamerané na prevenciu depresívneho prežívania u detí a dospelujúcich. Už metaanalýzy realizované do roku 2009 poukazovali na jeho efektívnosť v znižovaní depresívnych symptómov a zlepšovaní správania

žiakov. Program sa stal východiskom pre tvorbu ďalších preventívnych programov, ktoré boli následne implementované najmä v anglicky hovoriacich krajinách. Pozitívne efekty týchto programov sa pritom neprejavovali len na úrovni žiakov, ale aj u učiteľov a v širšej školskej komunite (Boman & Mergler, 2014).

Výnimočným príkladom systematickej implementácie pozitívneho vzdelávania je Geelong Grammar School v Austrálii, kde sa počas štyroch rokov približne 250 členov pedagogického zboru zúčastnilo intenzívnych odborných školení vedených tímom Positive Psychology Center pri University of Pennsylvania (USA). Toto centrum založil a viedol jeden z hlavných predstaviteľov pozitívnej psychológie, Martin E. P. Seligman. Prvou fázou implementácie bolo sprostredkovanie základných teoretických konceptov a princípov pozitívnej psychológie učiteľom, ktorí ich následne aplikovali v pedagogickej praxi. Išlo najmä o konštrukty, ako sú silné stránky charakteru, vďačnosť, pozitívne emócie, pozitívne vzťahy, zmysel a optimizmus. Po absolvovaní školení, zameraných na sebaskúsenosť a internalizáciu týchto konceptov, učitelia začali integrovať princípy pozitívnej psychológie do vyučovania naprieč rôznymi predmetmi, nie ako izolovaný obsah, ale ako prirodzenú súčasť každodennej pedagogickej praxe. Implementácia prebiehala na úrovni celej školy a zahŕňala všetkých aktérov školského prostredia – vedenie školy, učiteľov aj žiakov – prostredníctvom výučby, školských aktivít aj kultúry spoločných priestorov. Takto vytvorená pozitívne orientovaná školská klíma viedla k dlhodobej integrácii pozitívneho vzdelávania do identity školy, ktorá dodnes funguje v duchu princípu „učiť, aplikovať a žiť pozitívne vzdelávanie“ (Seligman et al., 2009). Zásadným prínosom tohto prístupu je zistenie, že princípy pozitívnej psychológie možno relatívne jednoducho a efektívne integrovať do bežného fungovania školy a namiesto jednostranného zamerania sa na problémy systematicky rozvíjať zdroje, silné stránky a potenciál jednotlivcov i celého školského systému.

Úvahy o potrebe implementácie pozitívneho vzdelávania do školského prostredia vychádzajú aj zo širšieho spoločenského kontextu. Škola predstavuje priestor, v ktorom žiaci trávajú významnú časť svojho času a kde sa formuje podstatná časť ich sociálnych vzťahov mimo rodinného prostredia. Zároveň ide o inštitúciu, ktorej úloha presahuje rámec akademického vzdelávania a zahŕňa aj výchovnú a rozvojovú funkciu. Odborná verejnosť aj širšia spoločnosť sa zhodujú v tom, že duševné zdravie detí a dospelých sa po pandémii ochorenia COVID-19 nachádza v znepokojivom stave, pričom jeho systematická podpora sa stáva prioritou rodičov, škôl, komún, ako aj národných a nadnárodných inštitúcií.

Cieľom tejto monografie je predstaviť vybrané koncepty pozitívnej školskej psychológie, ktoré sa v medzinárodnom výskume aj v praxi školských psychológov ukazujú

ako významne prínosné. Pozornosť je venovaná konštruktom všímavosti a školskej začlenenosti. Na Fakulte psychológie Paneurópskej vysokej školy (PEVŠ) bolo v uplynulých rokoch realizovaných viacero výskumov zameraných na problematiku pozitívnej psychológie, a to aj v spolupráci s Centrom pozitívnej psychológie, založeným v roku 2016. Významnú pozornosť pritom získal výskum modelu sociálno-emocionálneho zdravia, známeho aj ako kovitalita, realizovaný v spolupráci s jeho autorom, prof. Michaelom Furlongom z University of California, Santa Barbara (USA). Všímavosť a školská začlenenosť patria v podmienkach slovenského školstva medzi relatívne málo preskúmané konštrukty, čo vytvára priestor pre ich systematické teoretické a empirické spracovanie. Predkladaná monografia syntetizuje doterajšie výskumné zistenia realizované na Fakulte psychológie PEVŠ. V nasledujúcich kapitolách sú tieto konštrukty teoreticky vymedzené a zároveň sú prezentované výsledky vybraných zahraničných a najmä domácich výskumov. Záverečná kapitola je venovaná empirickej štúdii, ktorá integruje všetky predstavené témy a zameriava sa na overenie efektivity programu všímavosti v slovenskej základnej škole v kontexte sociálno-emocionálneho zdravia a školskej začlenenosti.

Predkladaná monografia má ambíciu prispieť k rozvoju výskumu v oblasti pozitívneho vzdelávania a slúžiť ako východisko pre ďalšie empirické a aplikačné aktivity. Zároveň vyjadrujeme nádej, že prezentované koncepty a výskumné zistenia budú inšpiráciou pre tvorbu preventívnych a intervenčných programov, ktoré integrujú podporu sociálno-emocionálneho zdravia, všímavosti a školskej začlenenosti do školského prostredia a prispedia k podpore osobnej pohody nielen žiakov, ale aj pedagógov a celého školského systému. Pozitívne vzdelávanie sa v tomto kontexte javí ako neoddeliteľná súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu v modernej škole.

PhDr. Silvia Majerčáková Albertová, PhD., M.A.

Úvod

V posledných dvoch desaťročiach došlo k výraznému nárastu problémov a porúch duševného zdravia u detí a dospelých. Podľa údajov Svetovej zdravotníckej organizácie (World Health Organization, WHO) z roku 2017 duševné poruchy postihujú približne 10 – 20 % osôb mladších ako 18 rokov. Metaanalýza Polanczyka a kol. (2015) odhaduje prevalenciu duševných porúch v detskej a adolescentnej populácii na úrovni 13,4 %.

Ako tieto údaje naznačujú, obavy o duševné zdravie detí a mládeže narastali už pred pandémiou ochorenia COVID-19. Napríklad v období rokov 2009 až 2019 sa medzi stredoškólákmi v USA zvýšil výskyt pocitov smútku a beznádeje o 40 % (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2019). Pandémia COVID-19 následne spôsobila výrazný pokles duševného zdravia v rokoch 2020 až 2022, pričom k zhoršeniu psychickej pohody prispeli aj rozsiahle obmedzenia každodenného života. Už v počiatočnej fáze pandémie výskum realizovaný v Číne poukázal na zvýšený výskyt problémov s pozornosťou, podráždenosťou a emočnou citlivosťou u detí vo veku 3 – 18 rokov (Jiao et al., 2020). Metaanalýza 51 štúdií odhalila prevalenciu depresívnych a úzkostných symptómov u žiakov vo veku 6 – 21 rokov v rozmedzí od 11,78 % do 47,85 % v krajinách, ako sú Čína, USA, európske štáty a krajiny Južnej Ameriky (Marques de Miranda et al., 2020).

V USA počas pandémie uvádzalo 37 % stredoškólakov problémy v oblasti duševného zdravia, pričom až 44 % z nich deklarovalo prežívanie pocitov smútku a beznádeje (CDC, 2022). Okrem sociálnej izolácie sa mnohí dospelí stretávali aj s emocionálnym alebo fyzickým zneužívaním v domácom prostredí, prípadne so stratou zamestnania rodičov, čo ďalej prehĺbovalo psychickú záťaž. Britská longitudinálna štúdia realizovaná na vzorke 11 450 dospelých vo veku 11 – 15 rokov porovnávala duševné zdravie a osobnú pohodu pred pandémiou a po jej skončení. Zistený bol nárast depresívnych symptómov v oboch sledovaných skupinách, pričom výraznejší nárast sa prejavil u adolescentov, ktorí pandémiu zažili. Títo dospelí zároveň uvádzali nižšiu úroveň životnej spokojnosti. Autori štúdie konštatujú, že pandémia pravdepodobne prispela približne k 6 % nárastu depresívnych symptómov, s vyšším výskytom u dievčat v porovnaní s chlapcami (Mansfield et al., 2022).

Aj na Slovensku priniesli výskumy realizované počas pandémie znepokojujúce zistenia. Podľa výskumu Slovenskej akadémie vied mladí ľudia uvádzali zvýšené pocity osamelosti, úzkosti, hnevu a depresívneho prežívania. Nervozitu pociťovalo 44,4 % respondentov, hnev 39,4 %, osamelosť 28,3 % a depresívne symptómy 27,2 % (Nozdrovická, 2020). Ďalšia štúdia poukázala na to, že 39 % študentov komunikovalo s priateľmi výlučne

prostredníctvom online prostredia a prežívalo pocity sociálnej izolácie, pričom 28 % uvádzalo zvýšenú mieru stresu, strachu alebo úzkosti (Majerčáková Albertová & Gajdošová, 2021).

Hoci mala pandémia výrazný negatívny dopad na duševné zdravie detí a dospievajúcich, viaceré výskumy naznačujú, že tieto účinky boli v mnohých prípadoch dočasného charakteru. Primeraná sociálna opora sa ukazuje ako významný protektívny faktor, ktorý môže prispieť k stabilizácii duševnej pohody jednotlivca (Danese et al., 2020). V živote detí a dospievajúcich zohráva v tomto kontexte významnú úlohu škola, ktorá môže pôsobiť ako ochranný faktor duševného zdravia. Príkladom je Švédsko, kde školy počas pandémie zostali otvorené. Hoci študenti uvádzali zvýšenú mieru stresu, v porovnaní s obdobím pred pandemiou neboli zaznamenané významné rozdiely v iných ukazovateľoch duševného zdravia (Chen et al., 2022).

Napriek tomu možno v súčasnosti konštatovať, že deti a adolescenti čelia väčšiemu počtu problémov v oblasti duševného zdravia v porovnaní s predchádzajúcimi generáciami. V Európe trpí duševnými problémami približne 11,2 milióna detí a dospievajúcich, čo predstavuje približne 13 % tejto populácie. U detí mladších ako päť rokov sa výskyt odhaduje na približne 2 %, zatiaľ čo u adolescentov vo veku 15 – 19 rokov dosahuje približne 19 %. V tejto vekovej skupine sú duševné problémy častejšie zaznamenávané u dievčat než u chlapcov. Celkovo približne 8 % adolescentov trpí úzkostnými poruchami a 4 % depresiou (UNICEF, 2024). Až 13 % adolescentov sa cíti osamelo v školskom prostredí (Baarck et al., 2022), 25 % žiakov zažíva v školách šikanu a približne 50 % má skúsenosť s kyberšikanou (Lobe et al., 2021).

Vzhľadom na tieto alarmujúce trendy je zrejmé, že popri rozvoji akademických vedomostí sa podpora osobnej pohody (well-beingu) stáva jedným z kľúčových cieľov súčasného vzdelávania. Dosiahnutie tohto cieľa si však vyžaduje uplatňovanie univerzálneho a systematického prístupu, prostredníctvom ktorého sú žiaci podporovaní v rozvoji a udržiavaní primeranej úrovne sociálno-emocionálnych zručností v triedach a v celom školskom prostredí. Zámerom je presadzovať holistický prístup ku vzdelávaniu, ktorý vytvára rovnováhu medzi rozvojom kognitívnych, sociálnych a emocionálnych kompetencií, umožňuje redukovať rizikové faktory a zároveň posilňovať rezilienciu, sebahodnotu a ďalšie pozitívne indikátory duševného zdravia (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture [EC], 2024).

V súlade so stratégiou Európskej komisie (2024), ktorej jedným z hlavných pilierov je podpora pozitívnej školskej klímy, je cieľom nasledujúcich kapitol predstaviť aplikovanú pozitívnu psychológiu v školskom prostredí, známu pod pojmom pozitívne vzdelávanie.

Pozornosť je zameraná na dva vybrané koncepty – školskú začlenenosť a všímavosť – ich teoretické vymedzenie, výsledky výskumov realizovaných v zahraničí aj v slovenských školách, ako aj možnosti aplikácie získaných poznatkov v praxi školských psychológov.

1. Pozitívna psychológia

Pozitívna psychológia sa ako nové odvetvie psychológie začala presadzovať koncom 20. storočia. Martin Seligman, profesor na Pensylvánskej univerzite, ktorý sa výskumne venoval problematike naučenej bezmocnosti, predstavil v roku 1999 vo svojom inauguračnom prejave pri nástupe do funkcie prezidenta Americkej psychologickéj asociácie nový smer psychologického výskumu. Seligman vyzval na posun od dominantného zamerania na patológiu k systematickému štúdiu pozitívnych aspektov ľudského života (Hefferon & Boniwell, 2011). Cieľom tejto výzvy bolo upriamiť pozornosť na konštrukty, ako sú pozitívne emócie, silné stránky a osobná pohoda (well-being) (Slezáčková, 2012).

Pozitívna psychológia zahŕňa štúdium optimálneho fungovania jednotlivca, ktoré je v hedonickej tradícii spájané s „dobrým pocitom“ zo života, zatiaľ čo eudaimonická tradícia ho chápe ako snahu o realizáciu ľudského potenciálu a zmysluplné naplnenie života. Postupne sa etablovala ako vedná disciplína zameraná na skúmanie pozitívnych emócií, ako sú vďačnosť, láska, nádej, flow a šťastie, ako aj silných stránok jednotlivca, napríklad spravodlivosti, odvahy, tvorivosti a optimizmu, a ich uplatnenia v rôznych oblastiach života vrátane školských zariadení, verejných a súkromných inštitúcií (Slezáčková, 2012).

Wellbeing

Ťažiskovým pojmom pozitívnej psychológie sa stal wellbeing, v slovenskom kontexte označovaný ako osobná pohoda. Podľa Svetovej zdravotníckej organizácie (World Health Organization, WHO, 2014) duševné zdravie predstavuje „stav osobnej pohody, v ktorom jednotlivec dokáže realizovať svoje schopnosti, zvládať stresové situácie bežného života, produktívne pracovať a prispievať k fungovaniu spoločnosti“ (para. 1). Wellbeing tak neznamená iba absenciu ochorenia, ale stav osobného prosperovania a optimálneho fungovania.

Medzi najvýznamnejšie teoretické konceptualizácie wellbeingu v rámci pozitívnej psychológie patria teória subjektívneho wellbeingu (Diener et al., 1999) a teória psychologického wellbeingu (Ryff & Singer, 1998). Subjektívny wellbeing, v literatúre často stotožňovaný s pojmom šťastie a vychádzajúci z hedonickej tradície, je definovaný ako

kognitívne a emocionálne hodnotenie vlastného života (Diener et al., 1999). Kognitívna zložka zahŕňa hodnotenie životnej spokojnosti, zatiaľ čo emocionálna zložka reflektuje pomer pozitívnych a negatívnych emócií. Prevalencia pozitívnych emócií nad negatívnymi je pritom indikátorom vyššej úrovne wellbeingu.

Teória psychologického wellbeingu, vychádzajúca z eudaimonickej tradície zameranej na realizáciu ľudského potenciálu, identifikuje šesť základných dimenzií (Ryff & Singer, 1998):

- **sebaprijatie** ako pozitívne hodnotenie seba samého a vlastného života,
- **osobný rozvoj**, chápanej ako kontinuálny rozvoj osobnosti prostredníctvom využívania vlastného potenciálu,
- **zmysel života**, vyjadrujúci uvedomovanie si zmysluplnosti vlastnej existencie a realizáciu životných cieľov,
- **zvládanie prostredia** ako schopnosť efektívne riadiť vlastný život a využívať dostupné príležitosti,
- **autonómia**, predstavujúca nezávislosť a samostatnosť v myslení a správaní napriek tlakom prostredia,
- **pozitívne vzťahy s druhými**, charakterizované schopnosťou vytvárať blízke, dôverné a autentické vzťahy.

Empirické výskumy opakovane poukazujú na významnú úlohu wellbeingu v školskom prostredí, keďže jeho úroveň úzko súvisí nielen s akademickým úspechom, ale aj so sociálnymi zručnosťami, kvalitou vzťahov s učiteľmi, rovesníkmi a rodičmi, ako aj s lepším fyzickým zdravím žiakov (Gilman & Huebner, 2006; Shoshani & Steinmetz, 2013). V tomto kontexte sa postupne začalo presadzovať začleňovanie princípov pozitívnej psychológie do školského prostredia a rozvoj vzdelávania podporujúceho wellbeing, známeho ako pozitívne vzdelávanie (Seligman et al., 2009).

Výskum v oblasti pozitívnej psychológie, ktorý sa spočiatku zameriaval prevažne na dospelú populáciu, sa na začiatku 21. storočia postupne presunul k deťom a dospelujúcim, najmä v kontexte školského prostredia. Cieľom prvých štúdií bolo identifikovať špecifické pozitívne charakteristiky, ako sú vďačnosť či nádej, čo viedlo k vývoju a následnej validizácii relevantných výskumných nástrojov. Následná fáza výskumu sa zamerala na tvorbu intervenčných prístupov, pričom integračná fáza sa sústredila na vývoj skrínigových nástrojov a preventívnych a intervenčných programov implementovaných v školách (Gilman et al., 2014). Cieľom týchto snáh bolo vytvoriť a empiricky overiť postupy, ktoré by bolo

možné systematicky integrovať do školských systémov a podporiť tak psychologicky zdravé školské prostredie pre všetky deti (Huebner et al., 2009).

Tento vývin bol okrem iného inšpirovaný výskumom reziliencie, ktorý poukazoval na prepojenie vnútorných a vonkajších ochranných faktorov s lepšími vzdelávacími výsledkami a vyššou kvalitou života, ako aj Seligmanovým modelom wellbeingu PERMA. Tento model zahŕňa dimenzie pozitívnych emócií, angažovanosti, pozitívnych vzťahov, zmyslu a dosahovania úspechov (Renshaw et al., 2014).

V roku 2011 Seligman prehodnotil pôvodné zameranie pozitívnej psychológie a vyzval k posunu od konceptu autentického šťastia k širšie koncipovanej teórii wellbeingu známej pod akronymom PERMA. Tento prístup kladie dôraz na viacrozmerné chápanie osobnej pohody, presahujúce výlučné zameranie na životnú spokojnosť. Model PERMA zahŕňa tieto dimenzie:

- **Pozitívne emócie**, reprezentujúce šťastie, životnú spokojnosť a príjemné prežívanie,
- **Angažovanosť**, spojenú s optimálnym prežívaním, označovaným pojmom *flow*, ktorý Csikszentmihalyi (2014) používa na opis stavu úplného ponorenia do zmysluplnej činnosti,
- **Vzťahy**, chápané ako integrálna súčasť osobnej pohody, charakterizované túžbou po blízkosti a autentických medziľudských väzbách (Seligman, 2011),
- **Zmysel**, dosahovaný prostredníctvom zmysluplných aktivít, pocitu začlenenosti a orientácie na hodnoty, najmä v období výziev a kríz,
- **Úspešný výkon**, zahŕňajúci dosahovanie cieľov, pocit kompetencie a vytrvalosť, ktoré prispievajú k wellbeingu prostredníctvom prežívania hrdosti a osobného naplnenia.

Silné stránky. Ďalším významným prínosom pozitívnej psychológie bolo vytvorenie klasifikácie silných stránok charakteru a cností – VIA Classification of Character Strengths and Virtues (Peterson & Seligman, 2004). Silné stránky charakteru možno definovať ako pozitívne osobnostné charakteristiky, ktoré prispievajú k optimálnemu fungovaniu, podpore osobnej pohody (wellbeingu) a rozvoju osobnostného potenciálu jednotlivca. Klasifikácia silných stránok pozostáva zo šiestich kategórií, tzv. cností, pod ktoré spadá celkovo 24 silných stránok (Peterson & Seligman, 2004).

1. **Múdrosť a poznanie** sú kognitívne cnosti, ktoré zahŕňajú získavanie a využívanie vedomostí. Patria sem nasledujúce silné stránky:

- zvedavosť (záujem o svet),
- láska k učeniu,

- súdnosť (kritické myslenie, otvorenosť mysle),
 - vynaliezavosť (tvorivosť, originalita),
 - nadhľad (perspektíva, múdrosť).
2. **Odvaha** predstavuje emocionálnu cnosť potrebnú na prekonávanie strachu a neistoty a zahŕňa silné stránky:
- odvaha (nebojnosť, nebojácne činy),
 - vytrvalosť (odolnosť, húževnatosť),
 - integrita (čestnosť, autenticita),
 - nadšenie (entuziazmus, energia).
3. **Láska a ľudskosť** sú medziľudské cnosti, ktoré zahŕňajú lásku a starostlivosť o druhých:
- láska (dávanie a prijímanie lásky),
 - láskavosť (štedrosť, súcit),
 - sociálna inteligencia (vnímavosť k ľuďom a ich potrebám).
4. **Spravodlivosť** je občianska cnosť, ktorá podporuje zdravé spoločenské vzťahy prostredníctvom silných stránok:
- tímová práca (lojalita, spoločenská zodpovednosť),
 - spravodlivosť (férovosť, rovnosť),
 - vodcovstvo (organizovanie, motivovanie ostatných).
5. **Miernosť** je cnosť, ktorá chráni pred nadbytkom a podporuje sebaovládanie:
- odpustenie (milosrdenstvo, nepriebojnosť),
 - pokora (skromnosť),
 - opatrnosť (uváženosť, obozretnosť),
 - sebaregulácia (sebaovládanie, disciplína).
6. **Transcendencia** zahŕňa silné stránky, ktoré dávajú životu zmysel a spájajú človeka s niečím vyšším:
- vďačnosť,
 - nádej (optimizmus, pozitívne očakávania),
 - zmysel pre humor (veselosť),
 - duchaplnosť (spiritualita, viera),
 - vnímanie krásy a excelentnosti (ocenenie estetiky, dokonalosti).

Peterson a Seligman (2004) uvádzajú, že človek spravidla disponuje tromi až siedmimi silnými stránkami charakteru. Tieto silné stránky, označované aj ako ťažiskové silné stránky (angl. *signature strengths*), a ich aktívne využívanie prispievajú k prežívaniu nadšenia a

povzbudenia a sú spájané s vyšším sebavedomím, sebaúčinnosťou a wellbeingom. V literatúre sa stretávame aj s pojmom happiness strengths (silné stránky šťastia), ktoré zahŕňajú nádej, vitalitu, lásku, vďačnosť a zvedavosť a súvisia so životnou spokojnosťou (Niemic, 2018). Silné stránky je možné kategorizovať na nízku, strednú a vysokú úroveň podľa miery ich prítomnosti u jednotlivca. Nie každý si je vedomý vlastných silných stránok; ak ich však pozná a cielene využíva, môže prosperovať v rôznych oblastiach života.

V školskom prostredí prináša výskum povzbudivé výsledky o využívaní silných stránok adolescentov v súvislosti s lepším školským prospechom, školskou spokojnosťou, akademickou sebaúčinnosťou a správaním v triede. Konkrétne, vitalita, vytrvalosť a vďačnosť sú spájané s vyššou spokojnosťou so školou, zatiaľ čo láska k učeniu, vytrvalosť a opatrnosť so školským akademickým úspechom a lepším správaním v triede (Weber & Ruch, 2012).

Wagner et al. (2020) skúmali vzťah medzi charakterovými silnými stránkami a školským výkonom žiakov v rôznych vyučovacích kontextoch – vrátane frontálneho vyučovania, samostatného riešenia úloh a skupinovej práce. Výkon žiakov bol meraný prostredníctvom hodnotení učiteľov a sebahodnotenia žiakov. Kľúčové pre úspech pri samostatnom riešení úloh boli láska k učeniu a vytrvalosť. V kontexte frontálneho vyučovania sa ako najdôležitejšia ukázala vitalita. Pri skupinových úlohách boli nadhľad (perspektíva) a tímová práca hodnotené ako veľmi dôležité zo strany žiakov aj učiteľov. Qin et al. (2022) zistili, že charakterové silné stránky, ako sebaregulácia, vodcovstvo, pokora, nadšenie a vytrvalosť, pôsobia ako ochranné faktory proti problémovému správaniu v období adolescencie. Tieto zistenia naznačujú, že v rôznych vzdelávacích situáciách môžu byť relevantné odlišné silné stránky, ktoré podporujú a zlepšujú výkon žiakov.

Celkovo možno konštatovať, že medzi silné stránky, ktoré sa najvýraznejšie uplatňujú v školskom prostredí, patrí najmä láska k učeniu, ktorá je opakovane spájaná so zlepšením školského výkonu (Wagner & Ruch, 2015; Weber & Ruch, 2012). Vytrvalosť sa ukazuje ako jeden z najsilnejších prediktorov akademického úspechu (Wagner, 2019). Vitalita a nádej prispievajú k prežívaniu pozitívnych emócií v prostredí školy (Weber et al., 2016). Silné stránky patriace pod cnosť miernosti, najmä sebaregulácia a opatrnosť, zohrávajú významnú úlohu pri podpore pozitívneho správania v triede (Wagner & Ruch, 2015).

Aplikovaná pozitívna školská psychológia

Pozitívna psychológia priniesla do škôl nové prístupy a intervencie zamerané na podporu duševnej pohody, wellbeingu a posilňovanie silných stránok žiakov (Shankland &

Rosset, 2017). Sin a Lyubomirsky (2009) uvádzajú, že pozitívne psychologické intervencie boli navrhnuté s cieľom rozvíjať pozitívne emócie, myslenie a správanie. Výskumy skúmajúce individuálne aj školské intervencie preukázali sľubné výsledky nielen v oblasti duševného zdravia študentov, ale aj v oblasti školskej úspešnosti, školskej klímy a wellbeingu pedagógov (Seligman et al., 2009; Shoshani & Steinmetz, 2013).

Jednou z kľúčových teórií vysvetľujúcich mechanizmy, prostredníctvom ktorých pozitívne psychologické intervencie podporujú wellbeing v školskom prostredí, je teória rozširovania a budovania (Broaden-and-Build Theory; Fredrickson, 2001). Táto teória postuluje, že pozitívne emócie súvisia s lepším duševným zdravím a výkonom, keďže rozširujú rozsah pozornosti, myšlienkových procesov a repertoár správania. Následne vedú k vyššej kreativite a otvorenosti voči novým podnetom. Tým, že jednotlivci pristupujú k riešeniu problémov flexibilnejšie a tvorivejšie, sú schopní lepšie zvládať záťažové situácie a uvádzajú vyššiu úroveň duševnej pohody (Fredrickson, 2001).

Druhou významnou teóriou je teória sebaurčenia (Self-Determination Theory; Ryan & Deci, 2000), ktorá vysvetľuje, prečo môžu byť pozitívne psychologické intervencie efektívne v školskom prostredí. Podľa tejto teórie sú žiaci viac motivovaní, angažovaní a prežívajú vyšší wellbeing vtedy, keď sú naplnené tri základné psychologické potreby: autonómia, kompetencia a sociálna začlenenosť. Autonómiu v školskom prostredí možno podporiť napríklad tým, že žiakom umožníme rozhodovať sa. V kontexte pozitívnej psychológie môže ísť o aktivitu zameranú na identifikáciu a rozvoj vlastných silných stránok, ktorej predchádza veku primerané predstavenie konceptu silných stránok charakteru a cností. Ak si žiaci zvolia napríklad vďačnosť, môžu sa rozhodnúť prejaviť ju spolužiakovi – napísať odkaz, správu alebo priamo poďakovať. Rozvoj kompetencie možno podporiť aktivitami zameranými na využívanie vlastných schopností a talentov; napríklad kreatívny žiak môže dostať priestor podieľať sa na tvorbe originálneho riešenia. Sociálnu začlenenosť posilňuje možnosť zapájať sa do skupinových aktivít zameraných na podporu pozitívnych vzťahov v triede a v škole (Shankland & Rosset, 2017).

Výskumníci v oblasti pozitívnej psychológie zároveň poukázali na potrebu zmeniť pohľad na duševné zdravie, ktoré bolo tradične vnímané najmä v kontexte psychopatológie a diagnostiky duševných porúch. Tradičný prístup sa sústreďoval na prítomnosť symptómov a stanovenie diagnózy na základe príslušných kritérií. Ak stav jednotlivca nespĺňa diagnostické kritériá, často nie je považovaný za vhodného kandidáta na intervenciu či podporu duševného zdravia (Furlong et al., 2013). Neprítomnosť diagnózy však automaticky neznamená, že jednotlivec je psychicky zdravý.

Významný posun priniesol **duálny model duševného zdravia** (Dual-Factor Model of Mental Health, DFM; Greenspoon & Saklofske, 2001; Suldo & Shaffer, 2008). Tento prístup pracuje s konceptom kompletného duševného zdravia (*complete mental health*), ktoré je charakterizované (a) neprítomnosťou alebo minimálnou prítomnosťou symptómov psychopatológie a (b) strednou až vysokou úrovňou subjektívneho wellbeingu. Suldo (2016) kategorizuje duševné zdravie mládeže na základe duálneho modelu nasledovne:

- **kompletné duševné zdravie:** minimálne symptómy psychopatológie a priemerná až vysoká úroveň subjektívneho wellbeingu (približne 65 % žiakov),
- **symptomatickí, ale spokojní:** zvýšená prítomnosť symptómov psychopatológie a zároveň priemerná až vysoká úroveň subjektívneho wellbeingu (približne 10 % žiakov),
- **zraniteľní:** minimálne symptómy psychopatológie a zároveň nízka úroveň subjektívneho wellbeingu (približne 12 % žiakov),
- **problematickí:** zvýšená prítomnosť symptómov psychopatológie a zároveň nízka úroveň subjektívneho wellbeingu (približne 13 % žiakov).

Podľa tradičného prístupu by psychologickú starostlivosť získavali predovšetkým žiaci zo skupiny problematických, ktorí spĺňajú diagnostické kritériá. Prínosom duálneho modelu je však aj identifikácia dvoch ďalších skupín – *symptomatickí, ale spokojní* a *zraniteľní* – ktoré takisto potrebujú psychologickú podporu, či už na redukcii symptómov psychopatológie, alebo na posilnenie subjektívneho wellbeingu. Výskum preto zdôrazňuje potrebu nielen diagnostikovať deficit, ale systematicky skúmať a podporovať aj pozitívne indikátory duševného zdravia (Suldo, 2016). Práve podpora pozitívnych aspektov duševného zdravia umožňuje vytvárať psychicky zdravé školské prostredie pre všetkých žiakov.

Sociálno-emocionálne zdravie a kovitalita

Na základe kumulatívneho prístupu k výskumu reziliencie platí, že k duševnému zdraviu mládeže prispieva kombinovaná prítomnosť viacerých pozitívnych indikátorov a nižšej miery rizikových faktorov (Ostaszewski & Zimmerman, 2006). Tento kumulatívny prístup bol využitý aj v pozitívnej psychológii pri výskume a kategorizácii silných stránok charakteru a cností (Park & Peterson, 2006), na čo neskôr nadviazal model sociálno-emocionálneho zdravia mládeže (Furlong et al., 2013).

Furlong et al. (2013), vychádzajúc z pozitívnej psychológie, predstavili model sociálno-emocionálneho zdravia ako kumulatívnu prítomnosť viacerých pozitívnych silných stránok.

Model je postavený na konštrukte kovitality, ktorý reprezentuje koexistenciu viacerých pozitívnych vlastností a je používaný ako protiklad k pojmu komorbidity. Kovitalita sa vzťahuje na synergiu viacerých pozitívnych psychologických ukazovateľov, ktoré sú spoločne účinnejšie než jednotlivé ukazovatele izolovane. Ide o druhotný latentný konštrukt, ktorý zastrešuje viacero prvotných indikátorov pozitívneho sociálno-emocionálneho zdravia (Furlong et al., 2013; Renshaw et al., 2014). Furlong et al. (2013) definujú kovitalitu ako „synergický výsledok pozitívneho duševného zdravia, ktorý vzniká súhrou viacerých pozitívnych psychologických indikátorov“ (s. 758). V duchu kumulatívneho prístupu je kovitalita považovaná za presnejší prediktor sociálno-emocionálneho zdravia, keďže vychádza zo súčasnej prítomnosti viacerých pozitívnych vlastností; vhodná kombinácia silných stránok sa ukazuje ako efektívnejšia než izolovaná prítomnosť jednotlivých silných stránok, čo podporuje tvrdenie, že celok je viac než súčet jeho častí (Furlong et al., 2014).

Furlong et al. (2013) vytvorili viacero modelov sociálno-emocionálneho zdravia primeraných veku žiakov. Model pre mladší školský vek (3., 4. a 5. ročník) zahŕňa dimenzie vďačnosti, nadšenia a optimizmu, ktoré súvisia s pozitívnou orientáciou smerom k minulosti, prítomnosti a budúcnosti, ako aj vytrvalosť, ktorá úzko súvisí so školským úspechom.

Model pre druhý stupeň základných škôl a stredné školy (od 6. ročníka) je komplexnejší a pozostáva zo štyroch dimenzií kovitality, pričom každú dimenziu tvoria tri psychologické indikátory:

- **Dôvera v seba** (sebauvedomenie, sebaúčinnosť, vytrvalosť),
- **Dôvera v iných** (podpora školy, podpora rovesníkov, podpora rodiny),
- **Emocionálna kompetencia** (regulácia emócií, sebakontrola, empatia),
- **Životná angažovanosť** (optimizmus, nadšenie, vďačnosť).

Prvá doména, dôvera v seba, pozostáva z indikátorov vychádzajúcich z teórie sociálno-kognitívneho učenia (napr. Bandura et al., 1996) – sebauvedomenie, sebaúčinnosť a vytrvalosť. Druhá doména, dôvera v iných, vychádza z výskumov detskej reziliencie a zahŕňa podporu školy, podporu rovesníkov a podporu rodiny (napr. Masten et al., 2009). Tretiu doménu tvoria sociálno-emocionálne indikátory regulácie emócií, sebakontroly a empatie. Posledná doména, životná angažovanosť, je tvorená indikátormi vychádzajúcimi z pozitívnej psychológie – optimizmom, nadšením a vďačnosťou (napr. Furlong et al., 2014). Rovnakú štruktúru má aj model sociálno-emocionálneho zdravia pre vyššie vzdelávanie, ktorý bol neskôr adaptovaný na použitie u učiteľov.

Model sociálno-emocionálneho zdravia však nemožno považovať za komplexný model duševného zdravia mládeže. Skôr ide o praktický rámec, prostredníctvom ktorého možno

identifikovať kľúčové pozitívne psychologické indikátory, ktoré pôsobia ako prediktory a zároveň zdroje podpory wellbeingu a prosperovania žiakov (Renshaw et al., 2014).

Obrázok č. 1 Model sociálno-emocionálneho zdravia (Furlong et al., 2014)



Nástroje merania sociálno-emocionálneho zdravia

Furlong et al. (2014) vytvorili na meranie tohto konštruktú batériu dotazníkov sociálno-emocionálneho zdravia Social-Emotional Health Survey System (SEHS), ktorá zahŕňa viacero verzií určených pre rôzne stupne vzdelávania: verzia pre mladší školský vek (Social-Emotional Health Survey–Primary, SEHS-P; pôvodne Positive Experiences at School Scale; Furlong et al., 2013), verzia pre adolescentov (Social-Emotional Health Survey–Secondary, SEHS-S; Furlong et al., 2014) a verzia pre vyššie vzdelávanie (Social-Emotional Health Survey–Higher Education, SEHS-HE; Furlong et al., 2016). Uvedené metódy sa používajú na skrining sociálno-emocionálneho zdravia žiakov a študentov v zahraničí aj na Slovensku (Gajdošová et al., 2021; Majerčáková Albertová, 2020).

Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia SEHS-P

Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia pre mladší školský vek SEHS-P je 16-položková metóda určená pre žiakov 4. – 6. ročníka základnej školy. Pozostáva zo štyroch dimenzií: vďačnosť, optimizmus, nadšenie a vytrvalosť. Príklady položiek: vďačnosť (napr. „Mám šťastie, že chodím do tejto školy“), optimizmus (napr. „Keď mám v škole problémy, verím, že sa v budúcnosti zlepšia“), nadšenie (napr. „Som nadšený zo školských projektov“) a vytrvalosť (napr. „Na úlohách pracujem, kým nie sú hotové správne“). Každú subškálu tvoria štyri položky, na ktoré žiak odpovedá prostredníctvom 4-bodovej Likertovej škály.

SEHS-P vykazuje dobrú vnútornú konzistenciu (Cronbachovo $\alpha = 0,73$). Index kovitality má výbornú vnútornú konzistenciu (Cronbachovo $\alpha = 0,86$). Dobré hodnoty vnútornej konzistencie boli zistené pre subškály vytrvalosť ($\alpha = 0,76$) a nadšenie ($\alpha = 0,78$), uspokojivé pre subškály optimizmus ($\alpha = 0,67$) a vďačnosť ($\alpha = 0,66$) (Majerčáková Albertová, 2020).

Všetky dimenzie kovitality pozitívne súvisia s wellbeingom, životnou spokojnosťou, školskou úspešnosťou, školskou začlenenosťou a vnímaným bezpečím v škole (Furlong et al., 2013). Na výskumnom súbore 3 845 jedenásťročných žiakov Furlong (2015) uvádza úroveň kovitality na úrovni priemeru; domény vďačnosť, optimizmus a vytrvalosť dosahovali vyšší priemer, zatiaľ čo doména nadšenie nižší priemer. Telef a Furlong (2016) zistili u tureckých žiakov pozitívne vzťahy medzi kovitalitou a spokojnosťou so školou. Kovitalita pozitívne súvisela so školskou úspešnosťou a prosociálnym správaním a negatívne s internalizujúcimi prejavmi správania u čínskych žiakov (Wang et al., 2018). Wilkins et al. (2015) na austrálskej vzorke žiakov základných škôl zistili, že kovitalita má silný pozitívny vzťah so školskou angažovanosťou a prosociálnym správaním. Kim et al. (2018) u kórejských žiakov zistili vyššiu prítomnosť indikátorov kovitality než indikátorov psychických problémov.

Gajanová (2017), ktorá pilotne použila SEHS-P u slovenských žiakov, zistila súvislosti medzi sociálnou oporou rodičov a kovitalitou žiakov 5. ročníka. Majerčáková Albertová (2020) skúmala vzťahy medzi sociálno-emocionálnym zdravím, prosociálnym správaním, školskou začlenenosťou a osobnosťou u 109 žiakov základných škôl. Úroveň školskej začlenenosti a sociálno-emocionálneho zdravia sa nachádzala na úrovni priemeru; z domén sociálno-emocionálneho zdravia dosiahli žiaci najnižšie hodnoty v doméne optimizmus. Rozdiely vzhľadom na pohlavie a typ rodiny sa preukázali iba v prosociálnom správaní, pričom dievčatá dosiahli vyššiu úroveň prosociálneho správania než chlapci. Predpokladané pozitívne súvislosti medzi školskou začlenenosťou, prosociálnym správaním a sociálno-emocionálnym zdravím boli podporené. Neurotizmus negatívne súvisel s úrovňou školskej začlenenosti, prosociálneho správania a sociálno-emocionálneho zdravia, zatiaľ čo extravergia pozitívne súvisela len s úrovňou školskej začlenenosti. Za zmienku stojí aj výskum Schneiderovej (2023), ktorá na súbore 170 žiakov základných škôl zistila sociálno-emocionálne zdravie na úrovni priemeru a podporila predpokladané súvislosti medzi sociálno-emocionálnym zdravím a školskou začlenenosťou. Dotazník SEHS-P nie je vo výskume a praxi využívaný tak intenzívne ako dotazníky SEHS-S a SEHS-HE.

Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia SEHS-S

Dotazník SEHS-S je určený pre adolescentov vo veku 13 – 17 rokov a vychádza z komplexného modelu kovitality (pozri obr. 1). Pozostáva z 36 položiek, ktoré zodpovedajú štyrom doménam a dvanástim indikátorom. Výsledkom je index kovitality, ktorý reprezentuje úroveň sociálno-emocionálneho zdravia adolescentov. Spomedzi batérie SEHS je SEHS-S doposiaľ najviac používaným dotazníkom vo výskume aj v praxi.

V USA, Austrálii, Kórei, Japonsku, Španielsku, Spojenom kráľovstve a Číne výskumníci potvrdili pozitívne súvislosti medzi kovitalitou a wellbeingom, školskou úspešnosťou a kvalitou života (Furlong et al., 2014; Telef & Furlong, 2016; You et al., 2014). Kim et al. (2019) skúmali osobnostné charakteristiky modelu Big Five v súvislosti so životnou spokojnosťou a sociálno-emocionálnym zdravím adolescentov. Neurotizmus negatívne súvisel so životnou spokojnosťou aj so sociálno-emocionálnym zdravím. Doména dôvera v iných bola najsilnejšie spojená so životnou spokojnosťou adolescentov a školská začlenenosť pôsobila ako mediátor vo vzťahoch medzi osobnosťou, sociálno-emocionálnym zdravím a životnou spokojnosťou. Ďalšie medzinárodné výskumy uvádzajú súvislosti medzi kovitalitou a psychologickými ukazovateľmi, ako je zlepšenie študijných výsledkov (Dougherty & Sharkey, 2017) či nižší výskyt problémového správania, napríklad záškoláctva (Wroblewski et al., 2019). Na Slovensku sa SEHS-S využíva vo výskumoch realizovaných na druhom stupni základných škôl a na stredných školách. V pilotnej verzii SEHS-S-2015 bola zistená vysoká vnútorná konzistencia indexu kovitality ($\alpha = 0,92$), ako aj pozitívne súvislosti medzi sociálno-emocionálnym zdravím a prežívaním šťastia a negatívne súvislosti medzi depresiou a sociálno-emocionálnym zdravím u stredoškolských študentov (Radnoti & Gajdošová, 2016).

Na Fakulte psychológie Paneurópskej vysokej školy bolo od roku 2016 realizovaných viacero výskumov využívajúcich SEHS-S, ktoré sumarizujú Gajdošová et al. (2023) v zborníku venovanom sociálno-emocionálnemu zdraviu a reziliencii slovenských učiteľov. Aj doposiaľ nepublikované práce Brenkovej (2023) a Kontsenkovej (2023), realizované pod vedením Majerčákovej Albertovej, naznačujú, že SEHS-S je v slovenských podmienkach vhodným nástrojom na meranie pozitívnych indikátorov duševného zdravia žiakov v školskom prostredí. Brenková (2023) sa venovala vzťahom medzi sociálno-emocionálnym zdravím, školskou úspešnosťou a školskou začlenenosťou u žiakov základných škôl na výskumnom súbore 75 participantov a zistila pozitívne vzťahy medzi sociálno-emocionálnym zdravím a skúmanými premennými. Kontsenková (2023) skúmala vzťahy medzi sociálno-emocionálnym zdravím a rodičovskými štýlmi u 104 stredoškolských študentov; zistila, že sociálno-emocionálne zdravie

sa nachádza na úrovni nižšieho priemeru a kovialita pozitívne súvisí s podporou a responzívnosťou matky.

Kulmináciou výskumnej činnosti s dotazníkom SEHS-S je validačná štúdia slovenskej adaptácie poslednej verzie z roku 2020, SEHS-S-2020 (Gajdošová et al., 2025). Na základe výsledkov je možné konštatovať, že psychometrické vlastnosti tejto metódy sú dobré a výsledky konfirmačnej faktorovej analýzy podporili faktorovú štruktúru dotazníka. Vnútomá konzistencia indexu koviality bola $\alpha = 0,87$; pre jednotlivé domény dosiahla prijateľné hodnoty v rozpätí od 0,70 (emocionálna kompetencia) do 0,88 (životná angažovanosť) (Gajdošová et al., 2025).

Systém SEHS sa priebežne rozvíja s cieľom reflektovať kultúrne, demografické a vývinové špecifiká. Hoci model zostáva koncepčne stabilný, modifikácie prebiehajú najmä na úrovni položiek; napríklad v najnovšej verzii SEHS-S (2020) boli upravené formulácie položiek tak, aby boli pre respondentov zrozumiteľnejšie (Furlong et al., 2020). Doterajšie medzinárodné aj slovenské zistenia naznačujú, že ide o vhodnú metódu na jednoduchý a efektívny univerzálny skrining duševného zdravia žiakov v školskom prostredí, využiteľnú aj v medzinárodnom kontexte.

Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia SEHS-HE a verzia pre učiteľov SEHS-T

Ďalšou metódou zo systému SEHS je dotazník SEHS-HE, určený pre vyššie vzdelávanie (Furlong et al., 2016). Ide o multidimenzionálnu 48-položkovú dotazníkovú metódu založenú na modeli sociálno-emocionálneho zdravia, ktorá je štruktúrou veľmi podobná verzii pre adolescentov, pričom sa líši názvami niektorých indikátorov reflektujúcich dané vývinové obdobie. Oproti SEHS-S je ďalším rozdielom to, že každý indikátor netvorí tri, ale štyri položky.

Model sociálno-emocionálneho zdravia meraného dotazníkom SEHS-HE pozostáva z nasledujúcich domén a indikátorov:

- **dôvera v seba** (sebavedomie, sebaúčinnosť, vytrvalosť),
- **dôvera v iných** (fakultná podpora, podpora rovesníkov, súdržnosť rodiny),
- **emocionálna kompetencia** (emocionálne prehodnocovanie, sebakontrola, empatia),
- **životná angažovanosť** (optimizmus, nadšenie, vďačnosť).

Výskum uvádza pozitívne súvislosti medzi sociálno-emocionálnym zdravím a wellbeingom a negatívne súvislosti medzi sociálno-emocionálnym zdravím a psychickými ťažkosťami, ako sú depresia, úzkosť a poruchy správania (Cipriano et al., 2023; Takizawa et al., 2023). Marino et al. (2018) potvrdili pozitívne súvislosti medzi extraverziou, sebadôverou a životnou

angažovanosťou, ako aj negatívne súvislosti medzi extravertiou a emocionálnou kompetenciou. Pilotný výskum s touto metódou na slovenských vysokých školách potvrdil pozitívne súvislosti medzi sociálno-emocionálnym zdravím, kvalitou života a prežívaním šťastia (Mehešová, 2017).

Modifikovaný dotazník SEHS-HE vo verzii SEHS-T (Social-Emotional Health Survey–Teachers) bol na Slovensku na návrh prof. PhDr. Evy Gajdošovej, PhD., so súhlasom autora prof. Furlonga pilotne použitý vo výskume sociálno-emocionálneho zdravia pedagogických a odborných zamestnancov základnej školy inkluzívneho typu (Furlong & Gajdošová, 2017). Pedagógovia uvádzali vysokú úroveň celkového sociálno-emocionálneho zdravia, ako aj vysokú úroveň v jednotlivých doménach kovitality – dôvera v seba, dôvera v iných, emocionálna kompetencia a životná angažovanosť (Árpová, 2018).

Dotazník SEHS-T bol použitý aj vo výskumnom projekte Fakulty psychológie Paneurópskej vysokej školy Supporting teachers to face the challenges of distance learning. Cieľom projektu bolo preskúmať úroveň kovitality a reziliencie, ako aj vzťahy medzi kovitalitou a rezilienciou slovenských, litovských a lotyšských učiteľov a porovnať rozdiely v sociodemografických premenných medzi participujúcimi krajinami (Boleková et al., 2022). Slovenský výskumný súbor tvorilo 400 učiteľov z rôznych regiónov Slovenska (90 % žien a 10 % mužov). Sedemdesiat percent učiteľov pôsobilo na základných školách a 30 % na stredných školách. Učiteľia boli rozdelení do skupín podľa veku a rokov praxe; najviac zastúpená bola veková skupina 41 – 50 rokov (33 %), najmenej boli zastúpení učiteľia do 30 rokov (5 %). Zber dát prebiehal od mája do júna 2021, počas pandemického obdobia, online formou. Použité výskumné metódy boli dotazník SEHS-T a Škála reziliencie (Wagnild & Young, 1993). Medzi najvýznamnejšie výsledky štúdie patria:

- viac než 90 % učiteľov uvádzalo vysokú úroveň kovitality,
- viac než 80 % učiteľov uvádzalo vysokú úroveň jednotlivých domén kovitality,
- učiteľia hodnotili pozitívne najmä emocionálnu kompetenciu a dôveru v iných, najmä podporu rodiny,
- podpora školy ako inštitúcie patrila medzi najslabšie indikátory kovitality (najmä súdržnosť a podpora kolegov),
- limity boli identifikované aj v indikátore optimizmu,
- boli zistené stredne silné pozitívne vzťahy medzi kovitalitou (a jej doménami) a rezilienciou,
- tri domény kovitality – dôvera v seba, emocionálna kompetencia a životná angažovanosť – a sedem indikátorov kovitality (sebaúčinnosť, nadšenie, sebaregulácia,

optimizmus, kognitívne prehodnocovanie, vďačnosť a podpora kolegov) boli identifikované ako prediktory reziliencie učiteľov (Boleková et al., 2022).

Implikácie a budúce výzvy

Dotazníková batéria SEHS predstavuje používateľsky prívetivé, spoľahlivé a validné výskumné nástroje na meranie pozitívnych indikátorov duševného zdravia, ktoré vychádzajú z princípov pozitívnej psychológie so zameraním na silné stránky charakteru a ich synergické pôsobenie. V školskom prostredí môžu výsledky skríningu sociálno-emocionálneho zdravia slúžiť školskému psychológovi na viacerých úrovniach. Dotazníky je možné využívať na univerzálny skrínung sociálno-emocionálneho zdravia formou skupinovej administrácie, ako aj na hodnotenie a monitorovanie psychosociálnych silných stránok žiakov v čase. Na základe výsledkov skrínungu možno pripraviť cieľnú stratégiu podpory tých psychologických indikátorov, v ktorých sa u žiakov objavujú limity, napríklad prostredníctvom vhodne zvolených preventívnych programov zameraných na oslabené oblasti (napr. sebaúčinnosť, sebakontrola, regulácia emócií či vďačnosť). Zároveň je možné identifikovať žiakov so zvýšeným rizikom, ktorí potrebujú individuálnu intervenciu školského psychológa zameranú na posilnenie silných stránok a rozvoj ochranných faktorov v oblastiach, v ktorých vykazujú oslabenia.

V oblasti výskumu zostáva otvorených viacero úloh, napríklad ďalšia validizácia metód batérie SEHS, realizácia štúdií na rôznorodých výskumných súboroch žiakov a pedagógov z rôznych regiónov Slovenska, ako aj preskúmanie vzťahov sociálno-emocionálneho zdravia s ďalšími premennými v kontexte komplexného (kompletného) duševného zdravia mládeže. Tradičný prístup k diagnostike v školskom prostredí sa primárne orientuje na identifikáciu dysfunkcií a klinických symptómov. Týmto spôsobom je však zachytená iba časť žiakov, ktorí potrebujú podporu v oblasti duševného zdravia. V súlade s premisou duálneho modelu duševného zdravia je preto potrebné dopĺňať bežne používané diagnostické postupy zamerané na deficity aj nástrojmi z druhého konca kontinua duševného zdravia – teda metódami zameranými na hodnotenie pozitívnych indikátorov duševného zdravia – aby bolo možné získať komplexnejší pohľad na duševné zdravie žiakov v školách (Suldo, 2016). Neprítomnosť duševnej poruchy totiž automaticky neznamená, že žiak prosperuje a dosahuje primeranú úroveň osobnej pohody, životnej spokojnosti a adaptívneho fungovania. V zmysle systémového prístupu k škole ako k celku je pre podporu pozitívnej školskej klímy nevyhnutné integrovať princípy pozitívneho vzdelávania naprieč celým výchovno-vzdelávacím procesom.

2. Všímavosť

Všímavosť, jeden z kľúčových konceptov budhistickej a východnej psychológie známej pod názvom *abhidhamma*, vznikla pred viac ako dva a pol tisíc rokmi. Po stáročia bola praktizovaná najmä budhistickými mníchmi, do pozornosti západnej psychológie sa však dostala až v 70. rokoch 20. storočia. V tomto období Jon Kabat-Zinn predstavil všímavosť ako intervenčný prístup na podporu pacientov trpiacich chronickou bolesťou a stresom, pričom ju zbavil náboženských konotácií a aplikoval v klinickej praxi (Kabat-Zinn, 1990). V nasledujúcich desaťročiach bol osemtyždňový program Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) systematicky využívaný v praxi a intenzívne skúmaný vo výskume. Výsledky poukazujú na jeho účinnosť pri zmierňovaní ťažkostí v oblasti duševného zdravia, ako sú depresia, úzkosť a stres, ako aj na jeho význam v podpore pozitívnych indikátorov duševného zdravia (Khoury et al., 2015).

Všímavosť je definovaná ako „venovanie pozornosti určitým spôsobom, cielene, v prítomnom okamihu a bez posudzovania“ (Kabat-Zinn, 1994, s. 4). V psychologickej literatúre je konceptualizovaná ako schopnosť vedomia, ktorá umožňuje adaptívne zvládanie psychickej záťaže. Bishop et al. (2004) navrhli definíciu všímavosti založenú na dvojkomponentovom modeli, ktorý pozostáva z komponentu sebaregulácie pozornosti a komponentu orientácie na vlastné prežívanie v prítomnom okamihu, charakterizovanej zvedavosťou, otvorenosťou a prijatím (Bishop et al., 2004, s. 232).

Komponent sebaregulácie pozornosti sa vzťahuje na schopnosť cielene udržiavať pozornosť na aktuálnej skúsenosti prostredníctvom pozorovania myšlienok, emócií a telesných pocitov. Základným princípom je sústredenie sa na prítomný okamih prostredníctvom tzv. *kotvy*, ktorou môže byť dych, zvuk, predmet alebo opakovanie slov. Sebaregulácia zahŕňa aj schopnosť vedomého presmerovania pozornosti späť k prítomnému zážitku v prípade jej rozptýlenia. Dôležitou zručnosťou v tomto procese je inhibícia elaboratívneho spracovania, teda schopnosť nereagovať automaticky na vznikajúce myšlienky a emócie ich ďalším rozvíjaním. Regulácia telesných stavov a myšlienok prebieha prostredníctvom ich pozorovania, nie potláčaním, popieraním či zámerným menením. Druhý komponent – orientácia na zážitok – sa vzťahuje na otvorený, akceptujúci a neposudzujúci postoj k všetkému, čo sa objavuje v prúde vedomia (Bishop et al., 2004).

Shapiro et al. (2006) rozšírili tento dvojkomponentový model a navrhli trojkomponentovú teóriu všímavosti, založenú na predpoklade, že všímavosť nie je „len o venovaní pozornosti prítomnému okamihu, ale o tom, akým spôsobom túto pozornosť

venujeme“ (Shapiro, 2020, s. 9). Tri komponenty všímavosti sú zámer, pozornosť a postoj. Zámer sa vzťahuje na ciele a motiváciu jednotlivca praktizujúceho všímavosť (napr. sebaregulácia, sebaopoznávanie) a predstavuje jedinečný prvok tejto teórie. Pozornosť ako základná zložka všímavosti súvisí so sebareguláciou a uvedomovaním si všetkých aspektov prítomnej skúsenosti. Postoj zahŕňa kvalitu, s akou sa jednotlivec vzťahuje k vlastnému prežívaniu, vrátane otvorenosti, prijatia a sebasúcitosti (Shapiro et al., 2006). Tento komponent je konceptuálne blízky Bishopovmu et al. (2004) komponentu orientácie na skúsenosť.

Všímavosť, ktorá sa najčastejšie rozvíja prostredníctvom meditácie všímavosti, však presahuje rámec formálnej meditačnej praxe. Predstavuje zmenu kvality vedomia, charakterizovanú plným a vedomým prežívaním prítomného okamihu (Brown & Ryan, 2003). Ide o univerzálne dostupnú schopnosť, ktorú možno systematicky posilňovať tréningom. Okrem formálnej meditácie existuje množstvo spôsobov, ako všímavosť uplatňovať aj v každodenných činnostiach, napríklad prostredníctvom všímavého počúvania, chôdze, jedenia, pohybu či bežných domácich aktivít.

Systematické prehľadové štúdie zamerané na účinky programov všímavosti na mozgovú aktivitu opakovane poukazujú na pozitívne neurofyziológické zmeny vo viacerých oblastiach mozgu (Boccia et al., 2015; van der Velden et al., 2015; Zhang et al., 2021). Zistené boli priaznivé účinky v oblasti pozornosti a jej kontroly (Chin et al., 2021), pamäťových funkcií, emocionálnej reaktivity, pozitívneho aj negatívneho afektu (van der Velden et al., 2015), ako aj v oblasti sebaregulácie a schopnosti riešiť problémy (Boccia et al., 2015). U skúsených praktizujúcich boli pozorované funkčné aj štrukturálne zmeny mozgu, najmä v oblastiach súvisiacich so sebauvedomením a sebareguláciou, zatiaľ čo dôkazy o štrukturálnych zmenách u krátkodobých praktizujúcich sú zatiaľ limitované (Boccia et al., 2015). Systematická prehľadová štúdia zahŕňajúca 78 neurozobrazovacích výskumov identifikovala špecifické vzorce aktivácie a deaktivácie mozgových oblastí počas meditačnej praxe (Fox et al., 2016). Ďalšie prehľadové práce poukazujú na zvýšený výskyt alfa a theta mozgových vln v súvislosti s meditáciou všímavosti, čo naznačuje stav uvoľnenej bdlosti asociovaný s dobrou úrovňou duševného zdravia (Lomas et al., 2015).

Konceptualizácia všímavosti

Všímavosť ako aplikovaný psychologický konštrukt možno konceptualizovať dichotomicky – ako stav a ako vlastnosť (Glomb et al., 2011; Tomlinson et al., 2018). Všímavosť ako stav sa vzťahuje na momentálnu skúsenosť alebo aktuálne prežívaný

psychický stav (napr. stres, emocionálny distress, úzkosť či depresívne prežívanie), ktorého intenzitu je možné do určitej miery regulovať prostredníctvom cielene zvolených aktivít, označovaných ako intervencie založené na všímavosti (*mindfulness-based interventions*) (Dunning et al., 2019; Felver et al., 2015; Porter et al., 2022).

Výskumy efektivity intervencií založených na všímavosti u dospelaj populácie preukázali pozitívne účinky pri širokom spektre zdravotných a duševných ťažkostí v klinickej aj neklinickej populácii (Grossman et al., 2004; O'Driscoll et al., 2017; Zhang et al., 2021). Patria sem najmä zníženie symptómov stresu (Sanada et al., 2016), úzkosti a depresie (Blanck et al., 2018; Khoury et al., 2015). Intervencie založené na všímavosti sa zároveň uplatňujú ako účinná súčasť liečby pri poruchách spánku, poruchách príjmu potravy, látkových a behaviorálnych závislostiach, poruche pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a psychotických poruchách (Zhang et al., 2021). Okrem redukcie symptómov psychických ťažkostí sa poukazuje aj na nárast pozitívnych indikátorov duševného zdravia, ako sú subjektívny wellbeing, schopnosť regulácie emócií (Keng et al., 2011), životná spokojnosť (Cheung et al., 2021; Kong et al., 2014) a prežívanie šťastia (Grego et al., 2021). Zároveň však Zhang et al. (2021) upozorňujú na metodologické limity časti existujúcich výskumov, najmä na malé výskumné súbory a nedostatočne robustné výskumné dizajny.

Pozitívne výsledky intervencií u dospelých viedli k zvýšenému záujmu o skúmanie všímavosti aj ako stabilnej osobnostnej vlastnosti, tzv. dispozičnej všímavosti (Brown & Ryan, 2003). Individuálne rozdiely v úrovni dispozičnej všímavosti sú podmienené kombináciou genetických faktorov a vplyvov prostredia (Siebelink et al., 2019). Zároveň sa ukazuje, že dispozičnú všímavosť je možné cielene kultivovať a posilňovať prostredníctvom pravidelnej praxe a zapájania sa do aktivít podporujúcich všímavosť (Quaglia et al., 2016; Siebelink et al., 2019). Systematická prehľadová štúdia zahŕňajúca 93 výskumov poukázala na významné benefity dispozičnej všímavosti pre duševné zdravie – dispozičná všímavosť negatívne súvisí s psychopatologickými symptómami a maladaptívnymi kognitívnymi procesmi, ako je ruminácia, a pozitívne súvisí s reguláciou emócií, rezilienciou a wellbeingom (Tomlinson et al., 2018).

Popularita intervencií založených na všímavosti v posledných dvoch desaťročiach výrazne vzrástla. Tento trend sa odráža v narastajúcom počte výskumných štúdií a v čoraz širšom uplatňovaní týchto intervencií v klinických aj neklinických kontextoch naprieč vývinovými obdobiami – od predškolského veku až po starobu – a v rôznych oblastiach života, vrátane zdravotníctva, školstva, pracovného prostredia a každodenného fungovania jednotlivcov (Zhang et al., 2021).

Všímavosť a duševné zdravie mládeže

V súlade s prístupom pozitívnej psychológie k vzdelávaniu je cieľom škôl 21. storočia podporovať rozvoj plne funkčného jedinca v akademickej, sociálnej aj emocionálnej oblasti (Seligman et al., 2009). Princípy pozitívneho vzdelávania boli do školského prostredia implementované prostredníctvom relatívne jednoduchých intervencií pozitívnej psychológie, ktoré „pomáhajú rozvíjať tradičné akademické zručnosti pri súčasnej podpore wellbeingu žiakov“ (Shankland & Rosset, 2017, s. 365). V školách sa tak postupne etablovali pozitívne psychologické konštrukty, ako sú silné stránky charakteru, sociálno-emocionálne zdravie, pozitívne vzťahy a všímavosť.

Žiaci denne prichádzajú do školy s očakávaním, že budú udržiavať pozornosť, riešiť problémy a preukazovať schopnosť sebaregulácie. Pre mnohých z nich je to vzhľadom na vek, vývinové špecifiká, triedne prostredie a ďalšie kontextové faktory náročné. Všímavosť prináša do školských tried nástroje, ktoré môžu podporiť reguláciu pozornosti a správania. Príkladom je aktivita, v ktorej sa žiaci učia cielene pozorovať a usmerňovať vlastnú pozornosť – napríklad prostredníctvom vnímania častí tela, predmetov alebo zapájaním rôznych zmyslov – a následne túto zručnosť cielene prenášať do iných školských úloh (Shankland & Rosset, 2017). Školy sa tak postupne stali vhodným prostredím na uplatňovanie intervencií založených na všímavosti ako dostupnej formy prevencie, realizovateľnej v rôznych formátoch: ako krátke všímavostné aktivity na vyučovaní, preventívne programy vedené učiteľom alebo externým lektorom, prípadne ako cieleňé individuálne intervencie školského psychológa (Phan et al., 2022).

Po rokoch úspešného využívania programu Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) (Kabat-Zinn, 1990) a ďalších terapeutických prístupov s prvkami všímavosti u dospelých – ako Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) (Segal et al., 2002), Acceptance and Commitment Therapy (ACT) (Hayes et al., 2012) a Dialectical Behavior Therapy (DBT) (Linehan, 1993) – vzrástol záujem o skúmanie prínosov intervencií všímavosti aj v oblasti duševného zdravia detí a dospievajúcich. Vekovo primerané intervencie realizované v zdravotníckych a vzdelávacích zariadeniach prinášali sľubné výsledky.

Od publikovania prvej prehľadovej štúdie zameranej na intervencie všímavosti u mládeže v roku 2010 (Burke, 2010) bolo realizovaných viacero štúdií a metaanalýz, ktoré poukázali na pozitívne účinky všímavosti v oblastiach duševného aj fyzického zdravia (Phan et al., 2022). Metaanalýzy a systematické prehľady uvádzajú zlepšenie sociálno-

emocionálnych kompetencií, fyzického zdravia, wellbeingu, nálady, kvality života, akademických výsledkov, exekutívnych funkcií, prosociálnych zručností a zníženie negatívneho afektu, ako aj zmiernenie depresie, úzkosti, internalizujúcich a externalizujúcich problémov, nevhodného správania a stresu (Bender et al., 2018; Black et al., 2015; Carsley et al., 2018; Kallapiran et al., 2015; Klingbeil et al., 2017a; Klingbeil et al., 2017b; Maynard et al., 2017; Semple et al., 2017; Zenner et al., 2014).

Zenner et al. (2014) realizovali prvú systematickú prehľadovú štúdiu a metaanalýzu efektivity intervencií všímavosti v školách (24 štúdií; N = 1 348) a zistili zlepšenie kognitívneho výkonu, zvládania stresu, odolnosti a copingových stratégií žiakov. Intenzívnejší tréning všímavosti vrátane domáceho cvičenia bol spojený s výraznejšími efektmi. Metaanalýza 20 štúdií (N = 1 914) poukázala na zlepšenie psychologických symptómov u žiakov (Zoogman et al., 2014). V metaanalýze 33 randomizovaných kontrolovaných štúdií (N = 3 666) Dunning et al. (2019) zistili, že intervencie všímavosti prispievajú k zlepšeniu exekutívnych funkcií a pozornosti. Intenzita a frekvencia intervencií potrebná na optimálne zlepšenie regulácie pozornosti však zatiaľ nebola jednoznačne stanovená (Wimmer et al., 2020). Postintervenčné účinky boli pozorované najmä v oblastiach depresie, úzkosti, stresu a problémového správania. Výraznejšie prínosy sa ukázali u starších adolescentov (14 – 18 rokov), čo môže súvisieť s rozvinutejšími introspektívnymi schopnosťami a vyššou plasticitou mozgu v tomto období. Tieto zistenia sú v súlade s metaanalýzami u dospelých (napr. Khoury et al., 2015) a podporujú účinnosť intervencií všímavosti pri podpore duševného zdravia detí a mládeže (Dunning et al., 2019).

Phan et al. (2022) analyzovali 77 štúdií (N = 12 358) so zameraním na metodologické limity predchádzajúceho výskumu a prezentovali analýzu podľa kvality a významnosti štúdií. Zistili, že intervencie všímavosti v školách najvýraznejšie prispievajú k zvýšeniu prosociálneho správania, reziliencie, exekutívnych funkcií, pozornosti a úrovne všímavosti, ako aj k zníženiu príznakov úzkosti, ADHD a problémového správania. Výsledky v oblasti wellbeingu boli zmiešané: v približne 50 % štúdií došlo k jeho zvýšeniu (najmä u stredoškolákov zo súkromných škôl), v 42 % sa jeho úroveň nezmenila alebo klesla a v 8 % neboli zaznamenané žiadne zmeny. Hoci väčšina štúdií poukazovala na zlepšenie depresívnych a úzkostných symptómov, štúdie vyššej metodologickej kvality preukázali nulový účinok na depresiu (Phan et al., 2022), čo je v rozpore s niektorými predchádzajúcimi zisteniami u mládeže (Dunning et al., 2019) aj dospelých (Khoury et al., 2015).

Ďalšie zistenia naznačujú, že intervencie všímavosti podporujú sebaopoznanie, sociálne zručnosti, sebareguláciu, reguláciu emócií, zvládanie záťaže, exekutívne funkcie, náladu a

pozornosť, pričom znižujú roztržitosť a impulzivitu (Phan et al., 2022). Žiaci so zlepšeným sebapoňatím a sociálnymi kompetenciami menej posudzujú svoje sociálne prostredie a dokážu sa efektívnejšie vyrovnávať s výzvami, ako je skúškový stres či vzťahové ťažkosti, keďže si osvojujú zdravší vzťah k sebe, k druhým aj k okoliu (Napoli & Bonifas, 2011). Phan et al. (2022) dospeli k záveru, že intervencie všímavosti v školskom prostredí predstavujú sľubný nástroj podpory duševného zdravia mládeže, pričom zdôrazňujú potrebu ďalšieho výskumu naprieč rôznymi vývinovými obdobiami detstva a adolescencie (Dunning et al., 2019).

Nástroje merania všímavosti u detí a adolescentov

V súčasnosti je k dispozícii niekoľko dotazníkových metód určených na meranie všímavosti u detí a mládeže. Meranie všímavosti v tomto vývinovom období však čelí istej kritike vzhľadom na koncepčné, metodologické a vývinové špecifiká (Goodman et al., 2017). Po prvé, vzhľadom na komplexnosť konštruktu a jeho rôzne konceptualizácie je náročné merať všímavosť ako jednodimenzionálny jav. Po druhé, pokusy merať všímavosť nepriamo prostredníctvom iných premenných, ako sú pozornosť či regulácia emócií, nedostatočne vystihujú samotný konštrukt všímavosti (Zenner et al., 2014; Zoogman et al., 2014). Na presné vyhodnotenie účinnosti intervencií založených na všímavosti je preto potrebné používať výskumné metódy, ktoré hodnotia samotnú všímavosť, ideálne vrátane jej rôznych aspektov (Goodman et al., 2017). Po tretie, pri meraní všímavosti je nevyhnutné zohľadniť vývinovú perspektívu, keďže sa u mladých ľudí rozvíja individuálne v závislosti od vývinového a neurokognitívneho zrenia. Po štvrté, pri sebahodnotiacich metódach je potrebné brať do úvahy obmedzenia dotazníkových prístupov, napríklad vplyv sociálnej žiadúcnosti (Goodman et al., 2017).

Škála všímavosti pre deti a dospievajúcich (*Child and Adolescent Mindfulness Measure, CAMM*; Greco et al., 2011) je 10-položková dotazníková metóda určená pre mládež vo veku 10 – 17 rokov, ktorá meria „uvedomovanie si prítomného okamihu a nehodnotiace, nevyhýbavé reakcie na myšlienky a pocity“ (Greco et al., 2011, s. 610). Všetky položky sú formulované negatívne a hodnotené na 5-bodovej škále, pričom vyššie skóre indikuje vyššiu úroveň všímavosti. Položky CAMM boli adaptované z dotazníka pre dospelých *Kentucky Inventory of Mindfulness Skills* (KIMS; Baer et al., 2004) a zodpovedajú trom jeho dimenziám: pozorovanie, správanie sa s uvedením a prijímanie bez posudzovania (Goodman et al., 2017).

Validizácia CAMM bola realizovaná v niekoľkých štúdiách s rôznymi neklinickými populáciami, vrátane amerických (Greco et al., 2011) a holandských detí a adolescentov (de Bruin et al., 2014). Výsledky potvrdzujú, že CAMM je spoľahlivý nástroj na hodnotenie jednodimenzionálnej všímavosti (de Bruin et al., 2014; Greco et al., 2011; Kuby et al., 2015). Zaznamenané boli pozitívne asociácie s pozitívnymi ukazovateľmi duševného zdravia mládeže, ako sú akademické kompetencie, sociálne zručnosti, kvalita života, wellbeing a sebaúcta (Greco et al., 2011), ako aj negatívne asociácie s emocionálnymi a behaviorálnymi ťažkosťami (Greco et al., 2011; Kuby et al., 2015). Keďže CAMM zachytáva všímavosť v jednej dimenzii, nie je optimálnym nástrojom na hodnotenie diferencovaných zložiek niektorých intervencií založených na všímavosti (Goodman et al., 2017). CAMM bola v slovenskej adaptácii pilotne použitá vo výskume Gromovej (2024) s vnútornou konzistenciou $\alpha = 0,82$ a Majerčákovej Albertovej (2024) s vnútornou konzistenciou $\alpha = 0,80$.

Ďalšou výskumnou metódou na meranie všímavosti, adaptovanou a využitou v slovenskom školskom kontexte, je **Škála uvedomovania všímavej pozornosti** (*Mindfulness Attention Awareness Scale, MAAS*; Brown & Ryan, 2003). Ide o 15-položkovú jednodimenzionálnu škálu hodnotiacu dispozičnú všímavosť prostredníctvom 6-bodovej Likertovej škály (1 = takmer vždy až 6 = takmer nikdy). V pôvodnej verzii vykazuje MAAS dobré psychometrické vlastnosti (Brown & Ryan, 2003). V slovenskej adaptácii bola MAAS pilotne použitá vo výskume Majerčákovej Albertovej a Sabovej (2022) s vnútornou konzistenciou $\alpha = 0,82$; v ďalších štúdiách dosiahla vnútorná konzistencia veľmi dobré hodnoty ($\alpha = 0,86$; Rosipalová, 2023; $\alpha = 0,91$; Majerčáková Albertová & Pavlu, 2023). Keďže MAAS je primárne určená na meranie všímavosti v dospelosti, v slovenskom kontexte bola využívaná najmä vo výskumoch s vysokoškolskými študentmi a učiteľmi.

Ďalšou možnosťou hodnotenia efektivity intervencií všímavosti je komplexnejší prístup k meraniu všímavosti. Objektívne hodnotenie prostredníctvom testu počítania dychu (*Breath Counting Test, BCT*) predstavili Levinson et al. (2014). Wong et al. (2018) na vzorke vysokoškolských študentov dospeli k záveru, že BCT je spoľahlivou a validnou doplnkovou metódou k sebahodnoteniu všímavosti. Ďalšou alternatívou je ekologické momentálne hodnotenie (*Ecological Momentary Assessment, EMA*), ktoré umožňuje monitorovať bezprostredné zážitky (myšlienky, správanie, pocity) v reálnom čase prostredníctvom mobilných zariadení. Táto metóda umožňuje zachytiť stavy všímavosti viackrát počas dňa, na rozdiel od dotazníkov, ktoré sa opierajú o retrospektívne hodnotenie. Navyše sa ukázala ako presnejšia než tradičné dotazníkové merania (Moore et al., 2016). Ani jedna z uvedených

metód však zatiaľ nebola systematicky použitá v štúdiách s detskou a adolescentnou populáciou.

Medzi ďalšie prístupy k hodnoteniu všímvosti patrí sledovanie fyziologických ukazovateľov spojených so stavom všímvosti, ako sú srdcová frekvencia či dych. V školskom prostredí môže byť praktickejším riešením využitie zmiešaného výskumného dizajnu, ktorý integruje sebahodnotiace dotazníky s ďalšími metódami, napríklad pozorovaním a analýzou produktov činnosti súvisiacich so vzdelávaním a správaním žiakov (Goodman et al., 2017; Phan et al., 2022; Zenner et al., 2014).

Aplikácie intervencií všímvosti v školách

Školy majú viacero možností implementácie intervencií založených na všímvosti – od krátkych individuálnych aktivít až po programy realizované na úrovni triedy alebo celej školy. Hoci začleňovanie všímvosti do bežných školských dní prináša viacero výhod, je potrebné zohľadniť špecifické potreby konkrétnej školy. Identifikácia cieľov preto môže učiteľom a vedeniu školy pomôcť zvoliť vhodné spôsoby integrácie všímvosti do života školy. Podľa Renshaw et al. (2015) je pri implementácii intervencií všímvosti vhodné zvážiť tri aspekty: cieľovú skupinu, typ problému a úroveň realizácie. Možnosti zahŕňajú napríklad univerzálne preventívne programy na úrovni triedy a/alebo školy, programy pre menšie skupiny žiakov zamerané na špecifické ťažkosti v oblasti duševného zdravia alebo individuálne intervencie pre rizikových žiakov.

Mnohé časovo nenáročné aktivity všímvosti sú dostupné a ľahko využiteľné priamo v triede. Učitelia a žiaci sa tak môžu oboznámiť s „ochutnávkou“ všímvosti. Cieľom je podporiť plné prežívanie prítomného okamihu a trénovať pozornosť žiakov prostredníctvom monitorovania vlastného prežívania (Shankland & Rosset, 2017). V triede možno realizovať napríklad tieto aktivity:

- **Všímvý okamih:** Žiaci sú vedení k tomu, aby sa v sede alebo v stoji na chvíľu zastavili a vnímali časti tela (napr. chodidlá na podlahe) alebo aktuálne telesné pocity. Alternatívou je synchronizácia jednoduchých pohybov s dychom (napr. dvíhanie rúk v rytme nádychu a výdychu) (Browning & Romer, 2020).
- **Skenovanie tela:** Ide o komplexnejšiu aktivitu pôvodne využívanú v programe MBSR. Učiteľ vedie žiakov k postupnému vnímaniu jednotlivých častí tela od chodidiel po temeno hlavy. Pre triedne prostredie je potrebné upraviť tradičný postup – žiaci spravidla nesedia alebo neležia na podložke, ale sedia na stoličkách. Program

.b curriculum ponúka skenovanie tela vo formáte prístupnom pre rôzne vekové skupiny, napríklad krátke (cca 8-minútové) vedené cvičenie s jednoduchou „kotvou“ typu „nohy na podlahe, sedacie časti na stoličke“ (Mindfulness in Schools Project, 2015). V materiáloch pre učiteľov existuje viacero ďalších variantov tejto aktivity.

- **Všímavý zvonček:** Zvuk zvončeka môže slúžiť ako zmyslová „kotva“ na tréningovanie pozornosti v prítomnom okamihu. Učiteľ dá žiakom pokyn, aby počúvali zvuk zvončeka tak dlho, kým ho ešte vnímajú (Kabat-Zinn, 2013). Aktivita je vhodná aj ako úvod do všímavosti, keďže aktivizuje sluch a podporuje udržanie pozornosti.
- **Všímavé dýchanie:** Klasickú dychovú prax možno adaptovať tak, aby bola použiteľná v školských triedach. Žiaci sa sústredia na dych a môžu napríklad počítat nádychy a výdychy (Shankland & Rosset, 2017). Dĺžku cvičenia a počet cyklov je vhodné prispôbiť veku, schopnostiam a skúsenostiam žiakov.
- **Všímavé počúvanie:** Žiaci sedia v kruhu a primerane veku zdieľajú krátku informáciu (napr. za čo sú vďační, čo ich teší alebo stresuje). Počas aktivity sú vedení k tomu, aby si všímali vnútorné stavy, telesné pocity a myšlienky. Po zdieľaní nasleduje reflexia: čo prežívali pred, počas a po tom, ako hovorili, a ako to vnímali v mysli a tele (Shapiro & Mariels, 2013).

V zahraničí je používaných viacero empiricky overených programov zameraných na rozvoj všímavosti. Niektoré zavádzajú intervencie do škôl ako súčasť širších prístupov podpory sociálno-emocionálneho učenia, iné pracujú s všímavosťou ako primárnym komponentom preventívneho programu. Patria k nim napríklad Mindful Schools (USA) (Mindful Schools, 2010), MindUP (USA, Spojené kráľovstvo) (Hawn Foundation, 2011), Smiling Mind (Austrália) (Smiling Mind, 2012), Learning to Breathe (USA) (Broderick, 2013), .b curriculum (Spojené kráľovstvo) (Mindfulness in Schools Project, 2015) či Mindfulness Matters (Holandsko) (Snel, 2015). Tieto programy prinášajú všímavosť do škôl veku primeraným a kreatívnym spôsobom a spájajú meditačné prvky s psychoedukáciou, multisenzorickými pomôckami, krátkymi inštrukciami a zážitkovým učením (Shankland & Rosset, 2017).

Všímavosť je zručnosť, ktorú možno rozvíjať prostredníctvom osobnej skúsenosti, opakovania a pravidelnosti. Z tohto dôvodu je jedným z predpokladov úspešnej implementácie programov založených na všímavosti v školskom prostredí aj príprava učiteľov, ktorí budú s témou v triedach pracovať. Hoci niektoré programy vedú vyškolení odborníci alebo externí lektori, ich realizácia je často časovo ohraničená. V prípade všímavosti je preto žiaduce, aby učelia po ukončení programu ďalej integrovali krátke

aktivity do bežných školských dní, napríklad zavedením krátkej dychovej techniky pred písomkou. Vedenie školy môže zároveň podporiť zamestnancov zabezpečením odborného vzdelávania v oblasti všímavosti ako formy psychohygieny, čím prispeje k podpore duševného zdravia učiteľov aj k osvojeniu konkrétnych techník.

Medzi ďalšie dôležité aspekty implementácie programov všímavosti v školách patrí zabezpečenie priebežného monitorovania účinnosti programu, teda posúdenie jeho vplyvu na cieľovú skupinu, typ problému a ďalšie čiastkové ciele (napr. podpora sebaregulácie alebo zníženie negatívnych behaviorálnych prejavov). Počas realizácie programu je v prípade potreby vhodné zabezpečiť dostupnosť školského psychológa, najmä pre žiakov identifikovaných ako rizikových. Zároveň sa odporúča vytvárať priestor na reflexiu skúseností žiakov a podporovať ich v prenose princípov všímavosti do každodenného života v škole aj mimo nej.

Výskumy všímavosti v školskom prostredí na Slovensku

Na Slovensku bolo realizovaných viacero výskumov zameraných na všímavosť (napr. Látalová & Pilárik, 2014; Majerčáková Albertová, 2024; Majerčáková Albertová & Pavlu, 2023), avšak výskumy uskutočnené priamo v školskom prostredí sú zatiaľ ojedinelé. Témou všímavosti u pedagógov sa zaoberali Majerčáková Albertová & Pavlu (2023), všímavosť u vysokoškolských študentov skúmali Majerčáková Albertová & Sabová (2022) a Rosipalová (2023). Všímavosti u žiakov základnej školy sa venovala Gromová (2024). Majerčáková Albertová (2024) realizovala kvázi-experimentálnu štúdiu zameranú na preskúmanie kompletného duševného zdravia žiakov základnej školy v súvislosti s implementáciou programu všímavosti v 8. ročníku základnej školy.

Majerčáková Albertová & Sabová (2022) skúmali vzťahy medzi dispozičnou všímavosťou a sociálno-emocionálnym zdravím u vysokoškolských študentov psychológie (N = 96). Zistili, že participanti dosahovali vysokú úroveň dispozičnej všímavosti aj sociálno-emocionálneho zdravia. Ženy vykazovali vyššiu úroveň všímavosti a sociálno-emocionálneho zdravia v porovnaní s mužmi. Dispozičná všímavosť pozitívne súvisela so sociálno-emocionálnym zdravím ako celkom, ako aj so všetkými jeho doménami (dôvera v seba, dôvera v iných, emocionálne kompetencie, životná zaangažovanosť).

Rosipalová (2023) skúmala súvislosti medzi dispozičnou všímavosťou, prežívaním stresu, životnou spokojnosťou a prežívaním šťastia u 274 vysokoškolských študentov. Vzťahy medzi dispozičnou všímavosťou a prežívaním stresu, ako aj jeho jednotlivými rovinami

(kognitívnu, citovú, telesnú a sociálnu), boli stredne silné až silné a záporné. Naopak, vzťahy medzi dispozičnou všímavosťou a životnou spokojnosťou boli stredne silné až silné a kladné. Dispozičná všímavosť sa v tomto výskume ukázala ako významný prediktor prežívania stresu.

Majerčáková Albertová & Pavlu (2023) skúmali všímavosť v súvislosti s prežívaním stresu u 62 pedagógov základných a stredných škôl. Výsledky ukázali, že pedagógovia dosahovali vysokú úroveň dispozičnej všímavosti, zatiaľ čo úroveň stresu sa nachádzala v pásme nižšieho priemeru. Dispozičná všímavosť bola v zápornom, stredne silnom až silnom vzťahu s prežívaním stresu a so všetkými jeho rovinami (kognitívnu, citovú, telesnú a sociálnu).

Gromová (2024) sa venovala preskúmaniu vzťahov medzi všímavosťou, sociálno-emocionálnym zdravím a internalizujúcimi prejavmi správania u žiakov 8. ročníka základnej školy. Zistila silné záporné vzťahy medzi všímavosťou a internalizujúcimi prejavmi správania vrátane úzkosti a depresie. Zároveň bol identifikovaný stredne silný kladný vzťah medzi všímavosťou a sociálno-emocionálnym zdravím, ako aj jeho jednotlivými doménami (dôvera v seba, dôvera v iných, emocionálne kompetencie, životná zaangažovanosť).

Implikácie a budúce výzvy

Niekoľko potenciálnych smerov budúceho výskumu môže prispieť k hlbšiemu porozumeniu mechanizmov pôsobenia a účinnosti intervencií všímavosti u detí a mládeže. Hoci sa výskum v oblasti všímavosti intenzívne venoval skúmaniu fyziologických a neurobiologických zmien u dospelých, u detí a dospievajúcich je táto oblasť preskúmaná len v obmedzenej miere. Vzhľadom na špecifiká vývinových období detstva a adolescencie, ako aj na vysokú mieru neuroplasticity mozgu v tomto období, si tento smer výskumu zaslúži zvýšenú pozornosť (Phan et al., 2022; Zoogman et al., 2014).

Ďalší prínos pre ciele využívanie intervencií všímavosti v školskom prostredí môže priniesť systematickejšie preskúmanie vzťahov medzi vývinovým obdobím žiakov, formou a intenzitou intervencií všímavosti a ich benefitmi pre duševné zdravie. Medzi kľúčové faktory, ktoré je potrebné zohľadniť pri praktickej implementácii aj pri plánovaní ďalšieho výskumu, patrí odborná príprava inštruktorov všímavosti v školách, vzdelávanie pedagógov, dĺžka a pravidelnosť intervencií realizovaných v triedach, ako aj skúmanie dlhodobého účinku programov všímavosti v priebehu školského roka.

Táto kapitola sa zamerala na predstavenie teoretických východísk konštruktívnej všímavosti a na syntézu aktuálnych výskumných poznatkov o využívaní intervencií všímavosti v školskom prostredí. Všímavosť možno chápať ako relatívne stabilnú psychologickú črtu, ako aj ako stav, ktorý podporuje pozitívne indikátory duševného zdravia detí a adolescentov, a tým prispieva k napĺňaniu cieľov moderného vzdelávania.

Pozitívna školská klíma významne prispieva k celostnému rozvoju žiakov – nielen v oblasti akademických výsledkov, ale aj v oblasti sociálneho a emocionálneho fungovania. Uplatňovanie pozitívnych psychologických konštruktív, ako sú optimizmus, charakterové silné stránky, pozitívne vzťahy, vďačnosť či všímavosť, sa preto javí ako účinný spôsob podpory výchovy plnohodnotných, psychicky zdravých a zreých osobností.

Doterajšie výskumy naznačujú, že intervencie zamerané na rozvíjanie všímavosti v školách prispievajú k osobnej pohode žiakov, a preto by mali mať svoje miesto v moderných preventívnych a podporných programoch zameraných na duševné zdravie. V súčasnom rýchlom a technologicky orientovanom svete všímavosť ponúka deťom a mládeži zručnosti, ktoré umožňujú vytvoriť priestor na zastavenie sa, reguláciu pozornosti, vedomé prežívanie a lepší kontakt so sebou samým – jednoducho na to, aby mohli byť plne prítomní.

Na účinné rozvíjanie a systematické uplatňovanie intervencií všímavosti v školách je však nevyhnutný ďalší kvalitný výskum, ktorý pomôže identifikovať najefektívnejšie spôsoby integrácie všímavosti do vyučovacieho procesu a optimalizovať jej prínosy pre duševné zdravie a prosperovanie žiakov.

3. Školská začlenenosť

Začlenenie, prijatie a spolupatričnosť patria medzi koncepty, ktorým sa psychológia systematicky venuje už niekoľko desaťročí (Maslow, 1943; Rogers, 1951, in Slaten et al., 2016). Maslow (1943, in Slaten et al., 2016) zaradil prijatie a spolupatričnosť do svojej teórie ľudskej motivácie ako súčasť hierarchie potrieb. Podľa tejto teórie existuje päť základných potrieb, ktoré hierarchicky motivujú ľudské správanie. Maslow podrobne opísal univerzálnu ľudskú potrebu lásky, prijatia a spolupatričnosti, ktorá sa môže naplniť až po uspokojení nižších potrieb v hierarchii, konkrétne fyziologických potrieb a potrieb bezpečia. Potreba prijatia a spolupatričnosti sa naplňuje prostredníctvom vytvárania a udržiavania vzťahov s rodinou, priateľmi, komunitou a inými sociálnymi skupinami (Maslow, 1943, in Slaten et al., 2016).

Tieto koncepty inšpirovali množstvo výskumov zameraných na ľudskú motiváciu a medziľudské vzťahy (napr. Baumeister & Leary, 1995). Konštrukt spolupatričnosti sa postupne stal významnou témou aj v oblasti vzdelávania. Vygotsky (1962, in Slaten et al., 2016) zdôrazňoval význam sociálneho prostredia v školách pre kognitívny a sociálny vývin detí, zatiaľ čo Erikson (1968, in Slaten et al., 2016) sa venoval formovaniu sociálnej identity v kontexte edukácie.

Významným teoretickým prínosom v tejto oblasti je hypotéza prináležania formulovaná Baumeistrom a Learym (1995). Autori považujú potrebu prináležania za základný motivačný faktor ľudského správania a definujú ju ako „potrebu vytvárať a udržiavať minimálny počet stabilných interpersonálnych vzťahov“ (Baumeister & Leary, 1995, s. 499). Podľa tejto hypotézy je potreba prináležania vrodená a vyvinula sa z evolučných dôvodov, keďže členstvo v sociálnej skupine zvyšovalo šance jednotlivca na prežitie prostredníctvom ochrany, prístupu k zdrojom, reprodukcie a sociálnej podpory.

Potreba prináležania motivuje jednotlivcov k vytváraniu a udržiavaniu vzťahov, zatiaľ čo jej nenaplnenie môže prispievať k vzniku duševných aj fyzických ťažkostí. Baumeister a Leary (1995) zdôrazňujú, že pocit prináležania sa rozvíja prostredníctvom častých interpersonálnych kontaktov a stabilných, hlbokých a emocionálne významných sociálnych vzťahov. Kľúčovou myšlienkou tejto hypotézy je, že naplnenie potreby prináležania významne prispieva k wellbeingu jednotlivca (Baumeister & Leary, 1995).

Konceptualizácia školskej začlenenosti

Zatiaľ čo Baumeister a Leary (1995) definovali prináležanie ako všeobecnú ľudskú potrebu, v školskej psychológii sa pozornosť špecificky sústreďuje na konštrukt školskej

začlenenosti. V zahraničných výskumoch sa pre tento konštrukt používajú pojmy ako *school connectedness*, *school membership*, *school belonging* alebo *school belongingness*, ktoré sú považované za takmer synonymické, keďže sa zameriavajú na afektívne a kognitívne vzťahy žiaka k škole a školskému prostrediu (Chan et al., 2019). Ďalšie definície zdôrazňujú pozitívne interakcie v prostredí školy (Faircloth & Hamm, 2005) alebo mieru akceptácie žiaka v školskej komunite (Osterman, 2000).

Školská začlenenosť evokuje pocit pripútania k škole a prežívanie prijatia, rešpektu a ocenenia zo strany spolužiakov, učiteľov a širšej školskej komunity. Jedna z najčastejšie citovaných definícií ju vymedzuje ako „rozsah, v ktorom sa študenti v školskom sociálnom prostredí cítia osobne akceptovaní, rešpektovaní, prijatí a podporovaní druhými“ (Goodenow, 1993, s. 80). Medzi jej kľúčové prvky patrí možnosť žiakov vyjadrovať sa k školským záležitostiam a byť vypočutí, aktívna participácia na vyučovaní a podpora zo strany učiteľov aj mimo vyučovacích hodín. Tento aspekt zdôrazňuje význam sociálnej opory učiteľov, ktorí sú ochotní podporovať žiakov nielen akademicky, ale aj emocionálne (Osterman, 2000; Hattie, 2009). Allen et al. (2018) identifikovali tri základné komponenty školskej začlenenosti: interpersonálne vzťahy medzi žiakmi, kognitívne hodnotenie školy zo strany žiakov a kvalitu vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi.

Školská začlenenosť ako významný prediktor akademických výsledkov a psychosociálneho fungovania žiakov je už dlhodobo predmetom výskumu na úrovni základných, stredných aj vysokých škôl v oblasti pedagogiky, psychológie a sociológie (Slaten et al., 2016). Kým staršie výskumy sa zameriavali najmä na rizikové faktory negatívne súvisiace so školskou začlenenosťou (McMahon et al., 2008; Shochet et al., 2011), v súčasnosti dominuje prístup aplikovanej pozitívnej psychológie, ktorý sa sústreďuje na identifikáciu ochranných a posilňujúcich faktorov podporujúcich prežívanie školskej začlenenosti (Allen et al., 2018; Chan et al., 2019; Wilkins et al., 2015).

Výskumy konzistentne potvrdzujú, že školská začlenenosť úzko súvisí s lepšími školskými výsledkami a zdravým psychosociálnym vývinom adolescentov v oblastiach fyzického a duševného zdravia, akademického úspechu a správania (CDC, 2022). Rozsiahla štúdia realizovaná na výskumnom súbore 36 000 amerických adolescentov ukázala, že školská začlenenosť významne prispieva k školskej úspešnosti, zdravému životnému štýlu a zároveň pôsobí ako ochranný faktor proti užívaniu návykových látok, násiliu, školským absenciám a predčasnému sexuálnemu správaniu. Emocionálne problémy, poruchy príjmu potravy a suicidálne myšlienky sa vyskytovali menej často u adolescentov s vyššou úrovňou školskej začlenenosti (CDC, 2009). Tieto zistenia podporujú aj ďalšie výskumy, ktoré

poukazujú na význam školskej začlenenosti pri znižovaní rizikového správania a podpore pozitívnych výsledkov v škole aj mimo nej (Allen et al., 2018; Arslan et al., 2019; CDC, 2022; Wilkins et al., 2015).

Allen et al. (2018) vo svojej metaanalýze 51 štúdií zahŕňajúcich 67 378 adolescentov vo veku 12 až 18 rokov identifikovali desať kľúčových tém súvisiacich so školskou začlenenosťou. Patria medzi ne akademická motivácia, emocionálna stabilita, osobnostné charakteristiky, podpora zo strany rodičov, spolužiakov a učiteľov, pohlavie, rasa a etnicita, mimoškolské aktivity a bezpečnosť školského prostredia. Tieto témy boli rozdelené podľa bioekologického modelu Bronfenbrennera na individuálnu úroveň (napr. akademická motivácia, emocionálna stabilita), mikrosystémovú úroveň (napr. podpora rodičov a učiteľov) a mezosystémovú úroveň (napr. bezpečnosť školského prostredia). Výsledky ukázali, že všetky faktory okrem rasy, etnicity a mimoškolských aktivít významne súviseli so školskou začlenenosťou, pričom najsilnejšími prediktormi boli podpora učiteľov a pozitívne osobnostné charakteristiky. Zároveň boli zistené priaznivejšie výsledky u žiakov z vidieckych škôl v porovnaní s mestskými školami (Allen et al., 2018).

Raniti et al. (2022) vo svojej metaanalýze 36 štúdií dospeli k záveru, že školská začlenenosť predstavuje významný indikátor duševného zdravia adolescentov. Vyššia úroveň školskej začlenenosti bola systematicky spájaná s nižšou mierou depresívnych a úzkostných symptómov. Autori preto odporúčajú podporu školskej začlenenosti ako jednu z kľúčových stratégií podpory duševného zdravia v školách (Raniti et al., 2022).

Význam školskej začlenenosti potvrdzujú aj medzinárodné výsledky výskumu OECD Programme for International Student Assessment (PISA). Podľa údajov z roku 2018 sa 71 % žiakov v krajinách OECD cítilo byť v škole začlenených, pričom títo žiaci vykazovali lepšiu spoluprácu so spolužiakmi, vyššie skóre v čítaní a realistickejšie vzdelávacie očakávania (OECD, 2018). Výsledky PISA 2022, realizované na vzorke takmer 700 000 pätnásťročných žiakov z 81 krajín, však poukazujú na pokles úrovne školskej začlenenosti v porovnaní s rokom 2018. Len 20 krajín dosiahlo priemernú alebo nadpriemernú úroveň školskej začlenenosti. Žiaci z krajín, kde školy neboli počas pandémie dlhodobo zatvorené, dosiahli lepšie výsledky v matematike a vyššiu mieru školskej začlenenosti. Vyššia školská začlenenosť bola zároveň spájaná s pocitom bezpečia, nižším výskytom šikany, vyšším sebavedomím v oblasti školských výkonov a vyššou životnou spokojnosťou (OECD, 2023).

Výsledky slovenských žiakov v oblasti školskej začlenenosti boli v minulosti menej priaznivé. V roku 2014 sa Slovensko umiestnilo na piatom najnižšom mieste v kategórii spolupatričnosti k škole spomedzi 72 krajín (Šiškovič & Toman, 2014). Podľa výsledkov

PISA 2015 dosiahli slovenskí žiaci skóre pod priemerom OECD (OECD, 2017). Napriek všeobecnému medzinárodnému trendu poklesu školskej začlenenosti uviedlo v roku 2018 až 69 % slovenských žiakov, že sa v škole cítia byť začlenení (OECD, 2018). Výsledky PISA 2022 však naznačujú pokles aj u slovenských žiakov (OECD, 2023). Výskum Majerčákovej Albertovej (2020) ukázal, že 51 % žiakov základných škôl dosiahlo priemernú a 48 % vysokú úroveň školskej začlenenosti, pričom všetky zapojené školy mali školských psychologov aktívne pracujúcich na podpore pozitívnej školskej klímy.

Determinanty školskej začlenenosti žiakov

Výskumy poukazujú na viaceré významné individuálne a kontextuálne faktory, ktoré ovplyvňujú školskú začlenenosť žiakov, najmä v období prechodu z prvého na druhý stupeň vzdelávania (Vaz et al., 2015). Medzi individuálne faktory patria sociálna akceptácia, fyzický vzhľad, copingové zručnosti a očakávania rodičov, zatiaľ čo medzi faktory na strane školy možno zaradiť napríklad mieru aktívnej participácie žiaka v triede, jeho samostatnosť a neprítomnosť šikany. Dievčatá a žiaci so zdravotným postihnutím v uvedenom výskume vykazovali vyššiu mieru školskej začlenenosti (Vaz et al., 2015).

K individuálnym faktorom významne prispievajú aj premenné súvisiace s akademickou motiváciou, ako sú akademické ciele a akademická sebaregulácia. Gillen-O'Neel a Fuligni (2013) zistili, že akademická motivácia pozitívne súvisí so školskou začlenenosťou v priebehu štyroch rokov. Pittman a Richmond (2007) preukázali, že školská začlenenosť predstavuje kľúčový faktor úspešnosti v školskom prostredí v neskoršej adolescencii.

Ďalším významným individuálnym faktorom je emocionálna stabilita. Viaceré štúdie potvrdili súvislosti medzi negatívnou emocionalitou a školskou začlenenosťou (Allen et al., 2018; Bond et al., 2007; Shochet et al., 2011). Napríklad u žiakov s vyššou mierou školskej začlenenosti je nižšia pravdepodobnosť výskytu depresívnych a úzkostných symptómov (Bond et al., 2007). Shochet et al. (2006) zistili, že školská začlenenosť predikuje depresívne symptómy u chlapcov aj dievčat a úzkostné symptómy najmä u dievčat. Tieto zistenia boli potvrdené aj v neskoršej štúdii Shochet et al. (2011) realizovanej na vzorke 504 žiakov siedmeho a ôsmeho ročníka, v ktorej sa školská začlenenosť ukázala ako významný prediktor negatívneho afektu.

Joyce a Early (2014) na vzorke 11 582 adolescentov zistili, že vyššia úroveň školskej začlenenosti a podpora zo strany učiteľov sú spojené s nižšou mierou depresívnych

symptómov. Arslan (2019) vo výskume s tureckými žiakmi vo veku 10 až 15 rokov uvádza, že školská začlenenosť súvisí s internalizujúcimi aj externalizujúcimi prejavmi správania a predikuje nielen tieto prejavy, ale aj školskú úspešnosť. Ďalší výskum Arslana et al. (2020) poukázal na to, že nízka úroveň školskej začlenenosti je spájaná s prežívaním osamelosti. Podobné zistenia prinášajú aj ďalšie štúdie, ktoré naznačujú, že školská začlenenosť môže pôsobiť ako ochranný faktor u adolescentov s internalizujúcimi prejavmi správania (Parr et al., 2020; Pate et al., 2017). Kim et al. (2019) zároveň uvádzajú, že školská začlenenosť patrí medzi najvýznamnejšie prediktory životnej spokojnosti a wellbeingu u adolescentov.

Na individuálnej úrovni významne súvisia so školskou začlenenosťou aj osobnostné silné stránky, ako sú svedomitosť, optimizmus a sebavedomie (Allen et al., 2018). Tieto silné stránky vychádzajú z konceptualizácie charakterových silných stránok a cností pozitívnej psychológie. Pozitívne osobnostné vlastnosti sú zároveň integrované do modelov sociálno-emocionálneho zdravia žiakov základných, stredných aj vysokých škôl (Furlong et al., 2013; 2014; 2016). V slovenskom kontexte Majerčáková Albertová (2020) zistila pozitívne súvislosti medzi školskou začlenenosťou a sociálno-emocionálnym zdravím žiakov základných škôl, ktoré bolo reprezentované silnými stránkami, ako sú vďačnosť, optimizmus, nadšenie a vytrvalosť. Podobné výsledky uvádzajú aj Wilkins et al. (2015), ktorí na vzorke austrálskych žiakov preukázali, že kombinácia týchto silných stránok pozitívne súvisí so školskou začlenenosťou.

Pri skúmaní sociodemografických faktorov, ktoré sú v literatúre najčastejšie zastúpené pohlavím žiakov, sa objavujú nejednoznačné výsledky. Niektorí zahraniční autori uvádzajú vyššiu úroveň školskej začlenenosti u dievčat (Allen et al., 2018; Vaz et al., 2015), avšak tieto zistenia nie sú plne v súlade s výsledkami domáceho výskumu (Majerčáková Albertová, 2020). Z ďalších sociodemografických premenných Castro-Kemp et al. (2019) identifikovali socioekonomické zázemie rodiny ako významný faktor, pričom školská začlenenosť sa ukázala ako najsilnejší prediktor sociálno-emocionálneho zdravia žiakov základných škôl. Medzi faktory prostredia mikrosystému, ktoré najvýraznejšie súvisia so školskou začlenenosťou, patria faktory sociálnej opory, konkrétne opora zo strany rodičov, rovesníkov a učiteľov. Významným zistením je, že sociálna opora rovesníkov nemá taký silný vplyv ako opora učiteľov, ktorá sa v školskom prostredí javí ako kľúčová (Allen et al., 2018). V súlade so zisteniami Hattieho (2009) opora učiteľov významne prispieva k prežívaniu školskej začlenenosti. Žiaci, ktorí majú pozitívne vzťahy s učiteľmi a vnímajú ich empatiu, férovosť a podporu, vykazujú pozitívnejší postoj k škole a vyššiu mieru pocitu spolupatričnosti (Hattie, 2009; Osterman, 2000; Vaz et al., 2015).

Nástroje merania školskej začlenenosti na Slovensku

Výskumu školskej začlenenosti sa za posledné roky začala venovať väčšia pozornosť aj na Slovensku. Halamová et al. (2017) použili koncept školskej príslušnosti a potvrdili súvislosti medzi školskou príslušnosťou, prospechom žiakov a sebahodnotením.

Vo svojej výskumnej činnosti sa konštruktu školskej začlenenosti venovala Majerčáková Albertová (2020), ktorá skúmala súvislosti medzi školskou začlenenosťou, sociáno-emocionálnym zdravím a osobnosťou žiakov základných škôl. Autorka zistila, že školská začlenenosť pozitívne súvisí so sociálno-emocionálnym zdravím a prosociálnym správaním. Z dimenzií osobnosti školská začlenenosť negatívne súvisela s neurotizmom a pozitívne s extravertiou. Osobnostné charakteristiky nezohrávali rolu moderátora medzi školskou začlenenosťou a sociálno-emocionálnym zdravím. Naskytá sa teda priestor pre ďalší výskum ohľadne potenciálnych moderátorov uvedeného vzťahu.

V výskume Majerčákovej Albertovej (2020) bola na meranie školskej začlenenosti použitá výskumná metóda **Dotazník školskej začlenenosti** (Psychological Sense of School Membership, PSSM; Goodenow, 1993). Dotazník určený pre žiakov vo veku 8 až 18 rokov meria celkovú úroveň školskej začlenenosti, konkrétne, do akej miery sa žiak v škole cíti akceptovaný, rešpektovaný a podporovaný. Pozostáva z 18 položiek (napr.: „*Som hrdý, že chodím na túto školu*“, „*Učitelia na mojej škole sa nezaujímajú o žiakov, ako som ja*“), na ktoré žiak odpovedá pomocou 5-stupňovej Likertovej škály (od 1 = *úplne nesúhlasím* do 5 = *úplne súhlasím*). Tento jednodimenzionálny dotazník poskytuje skóre školskej začlenenosti. PSSM je jedným z najčastejšie používaných výskumných metód na meranie školskej začlenenosti v zahraničnom výskume. Bol použitý vo viac ako 40 výskumných štúdiách (You et al., 2011), z ktorých 15 využilo skrátenú formu dotazníka a 27 plnú 18-položkovú formu. Pôvodná verzia dotazníka vykazuje veľmi dobré psychometrické vlastnosti pre rôzne vekové kategórie. Vnútoraná konzistencia sa pohybovala uspokojivo medzi α 0,78 a 0,95 (You et al., 2011). Faktorová analýza plnej verzie dotazníka poukazuje na rozporuplné výsledky. You et al. (2011) indikovali, že PSSM je multidimenzionálny nástroj merania pozostávajúci z troch faktorov: starostlivé vzťahy, akceptácia a odmietnutie, a navrhujú používať skrátenú 12-položkovú formu dotazníka. Keďže vo väčšine zrealizovaných štúdií bol použitý pôvodný 18-položkový dotazník, Majerčáková Albertová (2020) preložila túto verziu PSSM. Preklad bol realizovaný ako spätný preklad dvomi nezávislými prekladateľmi. Pilotne otestovaná slovenská adaptácia PSSM vykazuje dobrú vnútornú konzistenciu s Cronbachovým α 0.83, čo je hodnota, ktorá je v súlade s predchádzajúcimi výskumami (You et al., 2011).

Na základe faktorovej analýzy dotazníka boli odstránené negatívne položky a v najnovšej skrátenej 9-položkovej modifikácii Dotazníka školskej začlenenosti (Psychological Sense of School Membership, PSSM-P; Wagle et al., 2018), boli použité tie položky, ktoré sú vhodné na meranie úrovne školskej začlenenosti žiakov základných škôl (Wagle et al., 2018). Položky sú namiesto tvrdení formulované vo forme otázok (napr., „*Si hrdý, že chodíš na túto školu?*“), na ktoré žiak odpovedá pomocou 6-stupňovej škály (od 1 = *nie, nikdy*, až po 6 = *áno, vždy*). Jedná sa o jednodimenzionálny dotazník, ktorého výstupom je celkové skóre školskej začlenenosti. Castro-Kemp et al. (2019) uvádzajú vnútornú konzistenciu anglickej verzie α 0,81. V slovenskom výskume bol PSSM-P pilotné použitý v štúdiu Bolekovej et al. (2022a), ktorá sa venovala preskúmaniu internalizujúceho a externalizujúceho správania a školskej začlenenosti žiakov základných škôl. Vnútorná konzistencia PSSM-P bola α 0,85.

V rámci tejto validizačnej štúdie autori zistili, že internalizujúce a externalizujúce správanie negatívne súvisí so školskou začlenenosťou. Úroveň školskej začlenenosti klesala od 5. do 9. ročníka pričom najnižšia bola práve deviatakov. Školská začlenenosť figurovala v tomto výskume ako prediktor internalizujúceho, ale nie externalizujúceho správania.

Ďalšou výskumnou metódou vhodnou na meranie školskej začlenenosti je Škála školskej začlenenosti (School Belongigness Scale, SBS; Arslan & Duru, 2017). Jedná sa o 10-položkovú skriningovú metódu pozostávajúcu z dvoch dimenzií: sociálne vylúčenie (napr. „*Cítim sa, ako by som do tejto školy nepatril.*“) a sociálna akceptácia (napr., „*Cítim, že ma ostatní ľudia na tejto škole prijali.*“). Položky žiaci hodnotia prostredníctvom 4-stupňovej škály (od 1 = *takmer nikdy*, až po 6 = *takmer vždy*). V zahraničnom výskume Arslan & Duru (2017) uviedli, že SBS má veľmi dobrú vnútornú konzistenciu α 0,86. SBS predikovala životnú spokojnosť a osamelosť žiakov a autori uviedli, že sa jedná o validný a spoľahlivý nástroj merania školskej začlenenosti pre druhý stupeň základnej školy a stredné školy (Arslan & Duru, 2017). Slovenská adaptácia SBS bola preložená Majerčákovou Albertovou v spolupráci s ďalším prekladateľom realizujúcim spätný preklad.

Dvorská & Líšková (2024) uvádzajú vnútornú konzistenciu slovenskej Výskumu školskej začlenenosti sa v posledných rokoch začala venovať zvýšená pozornosť aj na Slovensku. Halamová et al. (2017) pracovali s konceptom školskej prináležitosti a potvrdili súvislosti medzi školskou prináležitosťou, školským prospechom žiakov a sebahodnotením.

V rámci domáceho výskumu sa konštruktu školskej začlenenosti venovala aj Majerčáková Albertová (2020), ktorá skúmala vzťahy medzi školskou začlenenosťou, sociálno-emocionálnym zdravím a osobnosťou žiakov základných škôl. Autorka zistila, že školská

začlenenosť pozitívne súvisí so sociálno-emocionálnym zdravím a prosociálnym správaním. Z dimenzií osobnosti školská začlenenosť negatívne súvisela s neurotizmom a pozitívne s extravertiou. Osobnostné charakteristiky sa však neukázali ako moderátor vzťahu medzi školskou začlenenosťou a sociálno-emocionálnym zdravím, čo otvára priestor pre ďalší výskum potenciálnych moderátorov tohto vzťahu.

V uvedenom výskume Majerčákovej Albertovej (2020) bola na meranie školskej začlenenosti použitá metóda Dotazník školskej začlenenosti (*Psychological Sense of School Membership*, PSSM; Goodenow, 1993). Tento dotazník, určený pre žiakov vo veku 8 až 18 rokov, meria celkovú úroveň školskej začlenenosti, konkrétne mieru, do akej sa žiak v škole cíti akceptovaný, rešpektovaný a podporovaný. Pozostáva z 18 položiek (napr. „Som hrdý/á, že chodím na túto školu“, „Učitelia na mojej škole sa nezaujímajú o žiakov, ako som ja“), ktoré žiak hodnotí na 5-stupňovej Likertovej škále (od 1 = úplne nesúhlasím po 5 = úplne súhlasím). Dotazník je tradične používaný ako jednodimenzionálny nástroj poskytujúci celkové skóre školskej začlenenosti.

PSSM patrí medzi najčastejšie používané nástroje na meranie školskej začlenenosti v zahraničnom výskume. Bol využitý vo viac ako 40 štúdiách (You et al., 2011), pričom 15 štúdií pracovalo so skrátenou formou dotazníka a 27 s plnou 18-položkovou verziou. Pôvodná verzia dotazníka vykazuje veľmi dobré psychometrické vlastnosti naprieč vekovými kategóriami; vnútorná konzistencia sa pohybovala v rozpätí $\alpha = 0,78$ až $0,95$ (You et al., 2011). Faktorová analýza plnej verzie však priniesla rozporuplné zistenia. You et al. (2011) naznačili, že PSSM môže byť multidimenzionálny nástroj pozostávajúci z troch faktorov (starostlivé vzťahy, akceptácia a odmietnutie), a odporúčajú používať skrátenú 12-položkovú formu. Keďže vo väčšine doterajších štúdií bola použitá pôvodná 18-položková verzia, Majerčáková Albertová (2020) preložila práve túto formu dotazníka. Preklad bol realizovaný metódou spätného prekladu dvomi nezávislými prekladateľmi. Pilotná slovenská adaptácia PSSM vykázala dobrú vnútornú konzistenciu (Cronbachovo $\alpha = 0,83$), čo je hodnota porovnateľná s predchádzajúcimi zisteniami (You et al., 2011).

Na základe faktorových analýz boli v ďalších výskumoch z plnej verzie postupne vyradované negatívne formulované položky. V najnovšej skrátenej 9-položkovej modifikácii dotazníka (PSSM-P; Wagle et al., 2018) boli ponechané položky vhodné na meranie školskej začlenenosti u žiakov základných škôl (Wagle et al., 2018). Položky sú formulované vo forme otázok (napr. „Si hrdý/á, že chodíš na túto školu?“) a žiaci odpovedajú na 6-stupňovej škále (od 1 = nie, nikdy po 6 = áno, vždy). Ide o jednodimenzionálny dotazník s výstupom v podobe celkového skóre školskej začlenenosti. Castro-Kemp et al. (2019) uvádzajú vnútornú

konzistenciu anglickej verzie na úrovni $\alpha = 0,81$. V slovenskom výskume bol PSSM-P pilotne použitý v štúdiu Bolekovej et al. (2022a), ktorá skúmala súvislosti internalizujúceho a externalizujúceho správania so školskou začlenenosťou žiakov základných škôl. Vnútomá konzistencia PSSM-P v tomto výskume dosiahla $\alpha = 0,85$.

V rámci uvedenej štúdie autori zistili, že internalizujúce aj externalizujúce správanie negatívne súvisí so školskou začlenenosťou. Úroveň školskej začlenenosti klesala od 5. do 9. ročníka, pričom najnižšia bola u žiakov 9. ročníka. Školská začlenenosť sa v tomto výskume ukázala ako prediktor internalizujúceho správania, nie však externalizujúceho správania.

Ďalšou metódou vhodnou na meranie školskej začlenenosti je **Škála školskej začlenenosti** (*School Belongingness Scale*, SBS; Arslan & Duru, 2017). Ide o 10-položkový skrínigový nástroj pozostávajúci z dvoch dimenzií: sociálne vylúčenie (napr. „Cítim sa, ako by som do tejto školy nepatril/a.“) a sociálna akceptácia (napr. „Cítim, že ma ostatní ľudia na tejto škole prijali.“). Žiaci položky hodnotia na škále (podľa uvedenia autorov) a v pôvodnej verzii SBS vykazuje veľmi dobrú vnútornú konzistenciu ($\alpha = 0,86$). SBS predikuje životnú spokojnosť a osamelosť žiakov a autori ju označujú za validný a spoľahlivý nástroj na meranie školskej začlenenosti pre žiakov druhého stupňa základných škôl a stredných škôl (Arslan & Duru, 2017). Slovenská adaptácia SBS bola preložená Majerčákovou Albertovou v spolupráci s ďalším prekladateľom metódou spätného prekladu.

Dvorská a Lišková (2024) uvádzajú vnútornú konzistenciu slovenskej adaptácie SBS na úrovni $\alpha = 0,75$. V pripravovanej validizačnej štúdiu slovenskej adaptácie SBS na výskumnom súbore 710 žiakov vo veku 10 až 15 rokov sa vnútorná konzistencia pohybuje na uspokojivej úrovni $\alpha = 0,80$.

Implikácie a budúce výzvy

Školskú začlenenosť možno považovať za jeden z kľúčových faktorov školského prostredia, ktorý významne prispieva k duševnej pohode a celkovému zdraviu žiakov. Žiaci, ktorí sa v škole cítia prijímaní, rešpektovaní a ako plnohodnotná súčasť kolektívu, spravidla vykazujú vyššiu mieru životnej spokojnosti, lepšie školské výsledky a pozitívnejší vzťah k učeniu. Naopak, pocity vylúčenia, osamelosti či odmietnutia môžu viesť k narušeniu psychickej rovnováhy, zníženej motivácii a k rozvoju rôznych behaviorálnych alebo sociálnych ťažkostí, ktoré žiaci neraz prežívajú bez adekvátnej podpory zo strany okolia.

Predložený prehľad literatúry poskytuje ucelený pohľad na problematiku školskej začlenenosti a predstavuje výber výskumných nástrojov, ktoré môžu slúžiť školským psychologom aj výskumníkom na hodnotenie jej úrovne. Ide predovšetkým o stručné,

administratívne nenáročné skriningové metódy, ktoré umožňujú získať základné informácie o miere prijatia alebo vylúčenia žiakov v rámci školského kolektívu. Tieto nástroje zároveň podporujú včasnú identifikáciu rizikových žiakov a tvorbu cielene zameraných psychosociálnych programov orientovaných na podporu pozitívnych vzťahov, súdržnosti a bezpečnej školskej klímy v triede.

Skriningové metódy sa odporúča využívať opakovane počas školského roka, a to v individuálnej aj skupinovej forme. Pre školských psychológov môžu predstavovať dôležitý nástroj na monitorovanie efektívnosti poradenských a preventívnych intervencií, ako aj na hodnotenie zmien v oblasti sociálneho prijatia a školskej začlenenosti žiakov.

Budúci výskum by sa mal zamerať na hlbšie preskúmanie individuálnych a kontextuálnych faktorov, ktoré školskú začlenenosť ovplyvňujú, napríklad osobnostných charakteristík, silných stránok, sebapoňatia a sebahodnoty, ako aj faktorov rodinného a školského prostredia. Školská začlenenosť je považovaná za významný indikátor školského wellbeingu (Arslan & Duru, 2017), a preto si zasluhuje systematickú pozornosť nielen vo vedeckom výskume, ale aj v každodennej praxi školských psychológov.

4. Kompletné duševné zdravie v kontexte všímavosti v slovenskej základnej škole

Nasledujúca kapitola je venovaná výskumnej štúdii, ktorá integruje všetky tri doteraz predstavené konštrukty pozitívnej psychológie – sociálno-emocionálne zdravie, všímavosť a školskú začlenenosť.

Majerčáková Albertová (2024) realizovala v školskom roku 2022/2023 kvázi-experimentálnu štúdiu s cieľom overiť efektivitu programu všímavosti .b curriculum (Mindfulness in Schools Project, 2015) v prostredí slovenskej základnej školy. V súlade s konceptom kompletného duševného zdravia vychádzajúcim z duálneho modelu duševného zdravia (Suldo & Shafer, 2008) sa výskum zameral na porovnanie úrovne všímavosti, sociálno-emocionálneho zdravia, internalizujúcich prejavov správania a školskej začlenenosti pred a po realizácii 10-týždňového preventívneho programu zameraného na rozvoj všímavosti.

Program .b curriculum (Mindfulness in Schools Project, 2015) je empiricky overeným preventívnym programom, ktorý sa využíva vo Veľkej Británii a v ďalších krajinách od roku 2010. Výskumy poukázali na jeho efektivitu v oblasti podpory duševného zdravia a wellbeingu žiakov (Kuyken et al., 2013), ako aj na zníženie miery úzkostných a depresívnych symptómov (Kennedy et al., 2022; Kuyken et al., 2013). Ako významný faktor efektivity sa ukázala miera a intenzita zapojenia žiakov do aktivít zameraných na rozvoj všímavosti. Keďže skúmané premenné boli teoreticky vymedzené v predchádzajúcich kapitolách tejto publikácie, nasledujúci text sa sústreďuje predovšetkým na opis metodológie, prezentáciu výsledkov, diskusiu a teoretické a praktické implikácie výskumu. Je potrebné zdôrazniť, že nejde o prezentáciu plnohodnotnej výskumnej štúdie v celom rozsahu. Zámerom tejto kapitoly je ponúknuť čitateľovi prehľad najvýznamnejších zistení výskumu.

Ciele výskumu, výskumné otázky a hypotézy

Vychádzajúc z duálneho modelu duševného zdravia (Suldo & Shafer, 2008) bolo hlavným cieľom výskumu overiť efektivitu programu všímavosti v oblasti sociálno-emocionálneho zdravia, školskej začlenenosti a internalizujúcich prejavov správania žiakov. Výskum sa zameral na porovnanie rozdielov v skúmaných premenných medzi pre-testom a post-testom, ako aj na porovnanie rozdielov medzi chlapcami a dievčatami. Na základe uvedeného boli formulované nasledujúce výskumné otázky a hypotézy:

H1: Predpokladáme, že v post-teste budú žiaci dosahovať vyššiu úroveň všímavosti a školskej začlenenosti v porovnaní s pre-testom (Kuyken et al., 2013; Phan et al., 2022).

VO1: Dosahujú žiaci v post-teste vyššiu úroveň sociálno-emocionálneho zdravia a jeho dimenzií (dôvera v seba, dôvera v druhých, emocionálne kompetencie, životná angažovanosť) v porovnaní s pre-testom?

H2: Predpokladáme, že v post-teste budú žiaci vykazovať nižšiu mieru internalizujúcich prejavov správania, konkrétne v dimenziách úzkosť a depresia, v porovnaní s pre-testom (Kennedy et al., 2022).

VO2: Existujú rozdiely v úrovni všímavosti, školskej začlenenosti a sociálno-emocionálneho zdravia (a jeho dimenzií: dôvera v seba, dôvera v druhých, emocionálne kompetencie, životná angažovanosť) medzi chlapcami a dievčatami, samostatne v pre-teste a samostatne v post-teste?

H3: Predpokladáme, že existujú rozdiely v miere internalizujúcich prejavov správania (úzkosť a depresia) medzi chlapcami a dievčatami v neprospech dievčat, a to samostatne v pre-teste aj v post-teste (Barker et al., 2019).

Metódy

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorili žiaci 8. ročníka základnej školy. Do výskumu boli pôvodne zaradené dve triedy s celkovým počtom 49 žiakov. Vzhľadom na vyradenie nekompletných dotazníkov a neúčast' niektorých žiakov na jednom z testovaní sa konečného zberu dát zúčastnilo 32 žiakov, z toho 21 chlapcov a 11 dievčat ($M = 13,6$).

Procedúra

Program .b curriculum (Mindfulness in Schools Project, 2015) bol preložený z anglického jazyka do slovenského jazyka a adaptovaný na slovenské podmienky akreditovanou lektorkou projektu Mindfulness in Schools. Ide o 10-týždňový preventívny program určený pre adolescentov vo veku 11 až 18 rokov, pričom jedna lekcia programu zodpovedá jednej vyučovacej hodine.

Program pozostáva z nasledujúcich tematických oblastí: venovanie pozornosti, upokojenie „zvieracej mysle“, rozpoznávanie obávajúcich myšlienok, spočinutie tu a teraz, všímavý pohyb, pozastavenie sa, spriatelenie sa s výzvou, prijatie dobrého a prepojenie všetkého naučeného. Každá lekcia je realizovaná podľa manuálu pre lektora a ponúka žiakom

edukačné a zážitkové aktivity primerané ich veku.

Participujúca základná škola vyjadrila súhlas s účasťou na výskume a s realizáciou preventívneho programu v oboch triedach 8. ročníka. Rodičia a zákonní zástupcovia žiakov poskytli informovaný súhlas s účasťou svojich detí na výskume. Realizácia programu bola koordinovaná školskou psychologičkou a samotný program v triedach viedla akreditovaná lektorka. Zber dát v pre-teste prebehol v týždni pred prvou lekciami programu, zber dát v post-teste bol realizovaný týždeň po ukončení programu, a to papierovou formou.

Metódy zberu dát

Na zber dát boli použité nasledujúce výskumné metódy:

Všímavosť bola meraná prostredníctvom Škály všímavosti pre deti a adolescentov (Child and Adolescent Mindfulness Measure, CAMM; Greco et al., 2011), ktorá bola podrobnejšie popísaná v kapitole *Všímavosť*, konkrétne v podkapitole *Nástroje merania všímavosti u detí a adolescentov*. V tomto výskume bola vnútorná konzistencia škály CAMM $\alpha = 0,80$.

Na hodnotenie sociálno-emocionálneho zdravia bol použitý Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia SEHS-S-2020 (Social-Emotional Health Survey – Secondary, SEHS-S-2020; Furlong et al., 2020) s vnútornou konzistenciou $\alpha = 0,82$. Tento nástroj je bližšie opísaný v kapitole venovanej sociálno-emocionálnemu zdraviu.

Školská začlenenosť bola hodnotená prostredníctvom Škály školskej začlenenosti (School Belongingness Scale, SBS; Arslan & Duru, 2017), ktorej opis je uvedený v kapitole *Školská začlenenosť*. Vnútorná konzistencia SBS v tomto výskume dosiahla $\alpha = 0,81$.

Na meranie internalizujúcich prejavov správania bola použitá Škála internalizujúceho správania mládeže (Youth Internalizing Behavior Screener, YIBS; Arslan, 2020). Ide o 10-položkovú sebaopisovú skríningovú škálu pozostávajúcu z dvoch dimenzií – depresia a úzkosť – z ktorých každá obsahuje päť položiek. Odpovede sú zaznamenávané na 4-stupňovej Likertovej škále (1 = takmer nikdy, 4 = veľmi často). Vyššie skóre indikuje vyššiu mieru internalizujúcich prejavov správania. Pri teoretickom rozpätí skóre 10 až 40 bodov je cut-off hodnota identifikujúca rizikovú mieru internalizujúcich prejavov správania stanovená na úrovni 23 bodov (Arslan, 2020). Podľa Arslana (2020) sa vnútorná konzistencia škály YIBS a jej subškál pohybuje v rozmedzí $\alpha = 0,75$ až $0,90$. Validita nástroja, overená prostredníctvom analýzy vzťahov s kritériovými premennými, je považovaná za uspokojivú, pričom YIBS predstavuje psychometricky validný a spoľahlivý skríningový nástroj na meranie internalizujúcich prejavov správania u mládeže. Slovenská verzia škály YIBS bola preložená metódou spätného prekladu dvomi psychológmi. Dvojfaktorová štruktúra nástroja bola

overená v pilotnom výskume a vnútorná konzistencia bola uspokojivá ($\omega = 0,87$ pre celkové skóre, $\omega = 0,79$ pre depresiú, $\omega = 0,78$ pre úzkosť; Boleková et al., 2022). V našom výskume bola vnútorná konzistencia YIBS $\alpha = 0,78$.

Metódy analýzy dát

Analýza dát bola realizovaná prostredníctvom štatistického programu IBM SPSS Statistics (verzia 25). Vnútorná konzistencia výskumných nástrojov bola hodnotená pomocou Cronbachovho koeficientu alfa. Normalita rozloženia dát bola overená Kolmogorovovým–Smirnovovým testom. Na analýzu dát boli použité postupy univariačnej a bivariačnej štatistiky. Rozdiely medzi pre-testom a post-testom boli analyzované pomocou párových t-testov, v prípade nesplnenia predpokladov normality prostredníctvom Wilcoxonovho testu. Rozdiely medzi skupinami chlapcov a dievčat boli analyzované pomocou t-testu pre nezávislé výbery, pri dátach s nenormálnym rozložením bol použitý Mannov–Whitneyho U-test. Hladina štatistickej významnosti bola stanovená na úrovni $p < 0,05$. Koeficient vecnej významnosti bol vyjadrený korelačným koeficientom r , pričom sila efektu bola interpretovaná nasledovne: 0,10–0,20 malý efekt, 0,30–0,50 stredný efekt, 0,60–0,80 veľký efekt (Boleková et al., 2022b).

Výsledky

V tabuľkách 1 a 2 sú uvedené deskriptívne štatistické ukazovatele skúmaných premenných v pre-teste a post-teste.

Tabuľka 1

Deskriptívna štatistika skúmaných premenných v pre-teste

	<i>BIS</i>	<i>BIO</i>	<i>EC</i>	<i>EL</i>	<i>Školská začlen.</i>	<i>Sociál. vylúč.</i>	<i>Sociál. akcept.</i>	<i>Úzkosť</i>	<i>Depresia</i>	<i>Vším.</i>
<i>Počet</i>	32	32	32	31	32	32	32	32	32	32
<i>Priemer</i>	22,72	24,28	24,78	23,87	26,06	15,06	11,00	12,63	10,44	21,72
<i>Medián</i>	23,00	23,00	25,50	24,00	26,00	16,00	10,50	12,00	9,50	24,00
<i>SD</i>	5,31	5,54	4,05	6,86	6,39	3,49	3,79	3,99	4,33	7,82
<i>Šikmosť</i>	-0,40	0,43	0,10	-0,65	-0,30	-1,01	0,28	0,37	0,80	-0,52
<i>špicatosť</i>	-0,23	-1,25	-0,71	0,19	-0,13	0,89	-1,12	-0,92	-0,43	-0,68
<i>Minimum</i>	10,00	17,00	17,00	9,00	10,00	5,00	5,00	6,00	5,00	5,00
<i>Maximum</i>	31,00	34,00	32,00	35,00	37,00	20,00	18,00	20,00	20,00	34,00
<i>1.kvartil</i>	19,750	20,000	21,750	21,500	22,00	13,00	8,00	9,75	7,00	15,00
<i>3.kvartil</i>	27,250	30,250	27,250	28,000	31,00	18,00	14,25	16,00	13,25	27,25

Tabuľka 2

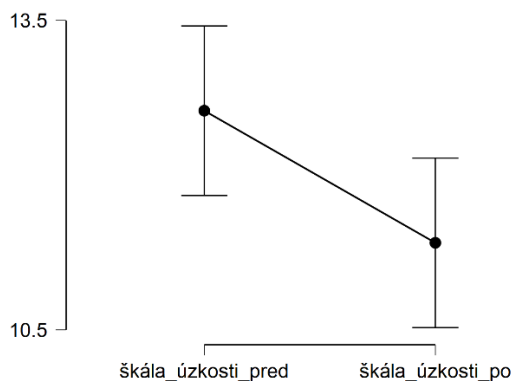
Deskriptívna štatistika skúmaných premenných v post-teste

	BIS	BIO	EC	EL	Školská začlen.	Sociál. vylúč..	Sociál. akcept..	Úzkosť	Depresia	Vším.
Počet	32	32	32	31	32	32	32	32	32	32
Priemer	23,81	25,00	25,78	24,15	26,13	14,84	11,28	11,34	10,59	22,19
Medián	24,00	25,00	26,00	25,00	27,00	16,00	11,00	11,00	9,50	23,00
SD	5,98	4,79	4,51	6,83	6,23	3,47	3,66	3,62	3,81	7,65
Šikmosť	-0,24	-0,06	-0,88	-0,30	0,17	-0,57	0,48	0,51	0,99	-0,42
špicatosť	0,15	-0,51	2,53	-0,34	-0,54	-0,51	-0,49	-0,27	0,63	-0,74
Minimum	11,00	15,00	11,00	9,00	15,00	7,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Maximum	36,00	34,00	34,00	36,00	39,00	20,00	20,00	20,00	20,00	34,00
1.kvartil	20,00	22,00	23,75	20,25	21,75	12,00	8,75	8,75	8,00	16,25
3.kvartil	27,25	29,00	28,00	28,00	28,25	17,00	14,50	14,00	12,25	29,00

Rozdiely medzi pre-testom a post-testom v úrovni všímvosti, sociálno-emocionálneho zdravia (vrátane jeho dimenzií *dôvera v seba*, *dôvera v druhých*, *emocionálne kompetencie*, *životná angažovanosť*) a školskej začlenenosti neboli štatisticky významné ($p > 0,05$).

Štatisticky významný rozdiel medzi pre-testom a post-testom bol zistený iba v miere výskytu internalizujúcich prejavov správania v dimenzii úzkosť ($p = 0,02$), zatiaľ čo v dimenzii depresia sa štatisticky významné rozdiely nepreukázali. Veľkosť efektu v dimenzii úzkosť bola stredná ($r = 0,48$) (pozri graf 1).

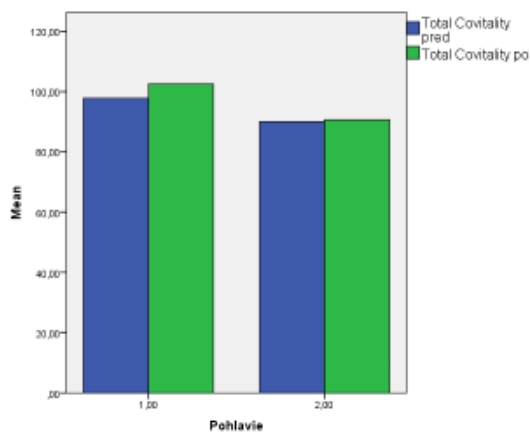
Graf 1. Porovnanie rozdielov v miere úzkosti medzi pre-testom a post-testom



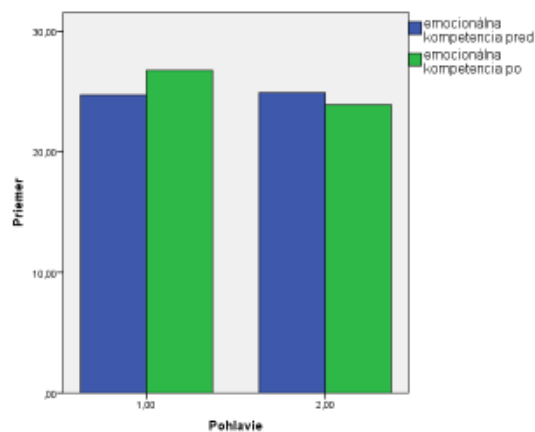
Pri analýze rozdielov medzi chlapcami a dievčatami v úrovni všímavosti, školskej začlenenosti, sociálno-emocionálneho zdravia (v dimenziách *dôvera v seba*, *dôvera v druhých*, *emocionálne kompetencie*, *životná angažovanosť*) a miery internalizujúcich prejavov správania (v dimenziách *úzkosť a depresia*) v pre-teste a post-teste boli zistené nasledujúce štatisticky významné rozdiely:

- U chlapcov (1) bolo v post-teste zistené štatisticky významné zvýšenie úrovne kovitivity ($p = 0,05$; $r = 0,41$) (pozri graf 2), ako aj zvýšenie úrovne dimenzie emocionálna kompetencia ($p = 0,04$; $r = 0,45$) (pozri graf 3) v porovnaní s pre-testom. Veľkosť efektu bola v oboch prípadoch stredná.

Graf 2. Porovnanie úrovne kovitivity v pre-teste a post-teste u chlapcov (1) a dievčat (2)

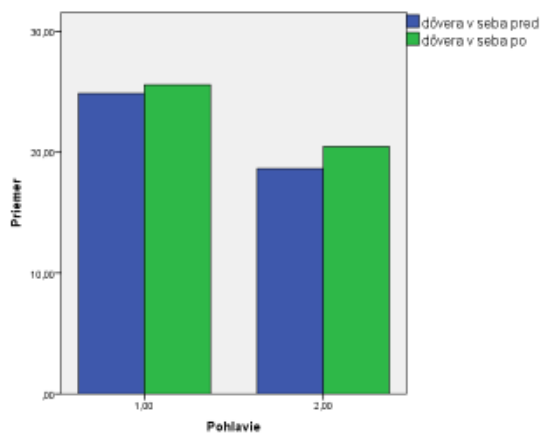


Graf 3. Porovnanie úrovne emocionálnej kompetencie v pre-teste a post-teste u chlapcov (1) a dievčat (2)



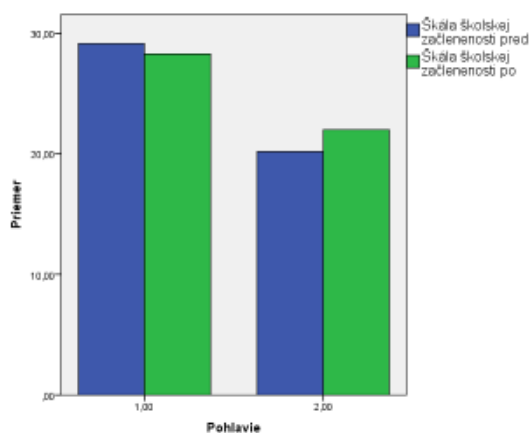
- Hoci v dimenzii dôvera v seba došlo u oboch pohlaví k nárastu v porovnaní pre-testu s post-testom, tieto rozdiely neboli štatisticky významné. V post-teste však bola úroveň dimenzie dôvera v seba u dievčat štatisticky významne nižšia v porovnaní s chlapcami ($p = 0,01$; $r = 0,54$), pričom veľkosť rozdielu bola stredná (graf 4).

Graf 4. Porovnanie úrovne dimenzie dôvera v seba v post-teste medzi chlapcami (1) a dievčatami (2)

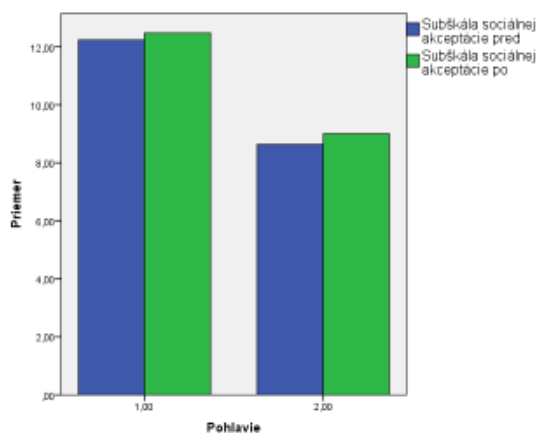


- V pre-teste bola úroveň školskej začlenenosti u dievčat štatisticky významne nižšia v porovnaní s chlapcami ($p = 0,01$; $r = 0,84$), rovnako ako aj úroveň sociálnej akceptácie ($p = 0,01$; $r = 0,56$), pričom veľkosť rozdielu bola veľká (grafy 5 a 6).
- V post-teste pretrvávali štatisticky významné rozdiely v úrovni školskej začlenenosti v neprospech dievčat ($p = 0,01$; $r = 0,55$), ako aj v úrovni sociálnej akceptácie ($p = 0,01$; $r = 0,54$), tentoraz so stredne veľkou veľkosťou rozdielu (grafy 5 a 6).

Graf 5. Porovnanie úrovne školskej začlenenosti medzi chlapcami (1) a dievčatami (2) v pre- a post-teste

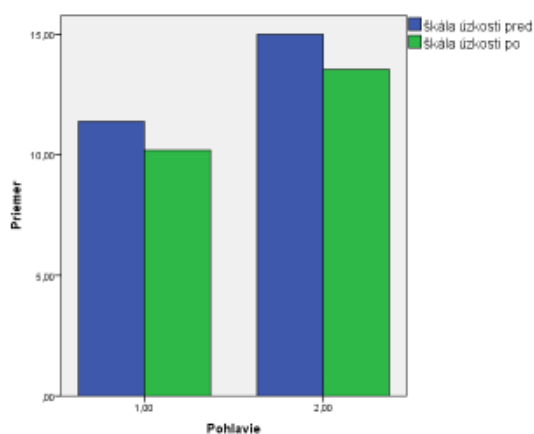


Graf 6. Porovnanie úrovne sociálnej akceptácie medzi chlapcami (1) a dievčatami (2) v pre- a post-teste

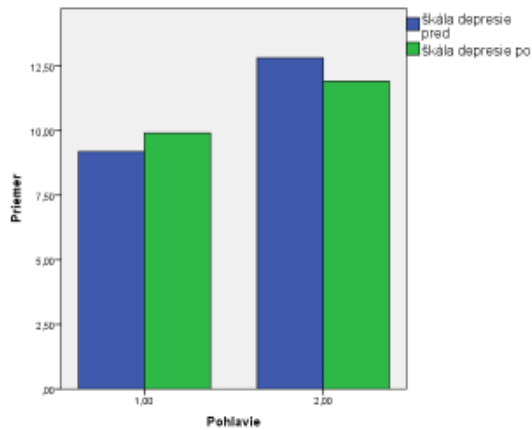


- V pre-teste bola miera úzkosti u dievčat štatisticky významne vyššia v porovnaní s chlapcami ($p = 0,02$; $r = -0,52$), rovnako ako aj miera depresie ($p = 0,03$; $r = -0,49$), pričom veľkosť rozdielu bola stredná (grafy 7 a 8).
- V post-teste pretrvával štatisticky významný rozdiel v miere úzkosti v neprospech dievčat ($p = 0,03$; $r = -0,49$), so stredne veľkou veľkosťou rozdielu (graf 7).

Graf 7. Porovnanie miery úzkosti medzi chlapcami (1) a dievčatami (2) v pre- a post-teste

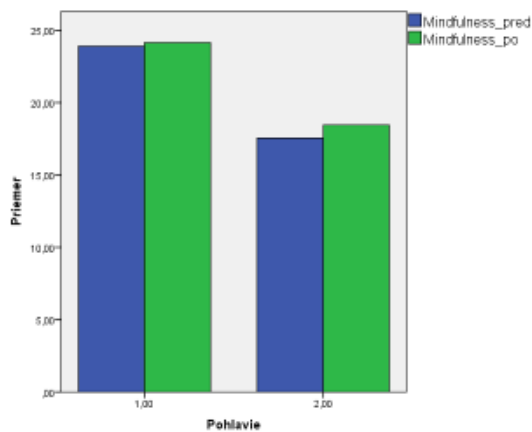


Graf 8. Porovnanie miery depresie medzi chlapcami (1) a dievčatami (2) v pre- a post-teste



V pre-teste bola úroveň všímavosti u chlapcov štatisticky významne vyššia v porovnaní s dievčatami ($p = 0,03$; $r = 0,48$), so stredne veľkou veľkosťou rozdielu (graf 9).

Graf 9. Porovnanie úrovne všímavosti medzi chlapcami (1) a dievčatami (2) v pre- a post-teste



Diskusia

Interpretácia výsledkov

Cieľom tejto kvázi-experimentálnej štúdie bolo overiť efektivitu programu zameraného na rozvoj všímavosti .b curriculum (Mindfulness in Schools Project, 2015) u žiakov 8. ročníka základnej školy, ako aj preskúmať rodové rozdiely v úrovni sociálno-emocionálneho zdravia (vrátane dimenzií dôvera v seba, dôvera v druhých, emocionálne

kompetencie a životná angažovanosť), školskej začlenenosti a miery internalizujúcich prejavov správania (úzkosť a depresia).

V rámci overovania hypotézy VH1, v ktorej sme predpokladali, že žiaci budú v post-teste dosahovať vyššiu úroveň všímavosti a školskej začlenenosti v porovnaní s pre-testom, sa tieto rozdiely nepotvrdili ako štatisticky významné. Tento výsledok je v rozpore s viacerými zahraničnými štúdiami realizovanými na rozsiahlejších výskumných súboroch (Kuyken et al., 2013; Phan et al., 2022). Absenciu štatisticky významných zmien interpretujeme predovšetkým v kontexte nízkej početnosti výskumného súboru, ktorá významne obmedzila štatistickú silu použitých testov.

Podobne ani v rámci výskumnej otázky VO1, zameranej na porovnanie úrovne sociálno-emocionálneho zdravia a jeho jednotlivých dimenzií medzi pre-testom a post-testom, sa nepodarilo identifikovať štatisticky významné rozdiely. Tieto zistenia pravdepodobne odrážajú kombináciu metodologických limitov, najmä obmedzený rozsah výskumného súboru a relatívne krátky časový interval medzi meraniami, ktorý nemusel umožniť zachytenie stabilnejších zmien v sledovaných konštruktoch.

Naopak, v hypotéze VH2, vychádzajúcej z predchádzajúcich empirických zistení (napr. Kennedy et al., 2022), sme predpokladali pokles miery internalizujúcich prejavov správania v dimenziách úzkosť a depresia. V súlade s očakávaniami sa v post-teste preukázal štatisticky významný pokles úzkostných symptómov, zatiaľ čo pokles depresívnych symptómov sa nepotvrdil. Tento výsledok je konzistentný s viacerými zahraničnými štúdiami, ktoré poukazujú na vyššiu citlivosť úzkostných prejavov na intervencie založené na všímavosti v porovnaní s depresívnymi symptómami, najmä v adolescentnej populácii (Kennedy et al., 2022).

V rámci výskumnej otázky VO2 sme analyzovali rozdiely medzi pre-testom a post-testom v sledovaných premenných osobitne u chlapcov a dievčat. Zistenia ukázali, že u chlapcov došlo v post-teste k štatisticky významnému nárastu celkovej úrovne kovitality, ako aj dimenzie emocionálna kompetencia, zatiaľ čo u dievčat sa tieto zmeny neprejavili ako štatisticky významné. Tento výsledok naznačuje, že intervenčný program mohol byť v danej vývinovej fáze účinne zacielený najmä na chlapcov. Možným vysvetlením je, že chlapci v adolescencii môžu profitovať výraznejšie z intervencií zameraných na rozvoj regulácie emócií a adaptívneho zvládania záťaže, keďže tieto zručnosti bývajú v tomto období menej rozvinuté. Výsledky tak poukazujú na význam zohľadňovania rodových a vývinových špecifik pri plánovaní preventívnych a intervenčných programov v školskom prostredí.

Samostatná analýza pre-testu (VO3) ukázala, že úroveň všímavosti bola u chlapcov štatisticky významne vyššia než u dievčat. Hoci v oboch skupinách došlo k miernemu zvýšeniu úrovne všímavosti po absolvovaní programu, tieto zmeny nedosiahli štatistickú významnosť.

V oblasti sociálno-emocionálneho zdravia sme zistili, že dievčatá v post-teste dosahovali štatisticky významne nižšiu úroveň dimenzie dôvera v seba v porovnaní s chlapcami (VO4). Tento nález naznačuje, že intervenčný program nemusel byť dostatočne senzitivný na špecifické potreby dievčat v oblasti sebadôvery, ktorá je v období adolescencie výrazne ovplyvňovaná psychosociálnymi faktormi, ako sú zvýšená sociálna komparácia, tlak na výkon a vzhľad, ako aj citlivosť na hodnotenie zo strany rovesníkov.

Zároveň sa ukázalo, že dievčatá dosahovali nižšiu úroveň školskej začlenenosti a sociálnej akceptácie v porovnaní s chlapcami v pre-teste aj post-teste, pričom tieto rozdiely boli v oboch meraniach štatisticky významné. Tento stabilný rozdiel môže poukazovať na dlhodobšie rodovo podmienené odlišnosti v prežívaní sociálnych vzťahov v školskom prostredí, pričom dievčatá môžu byť citlivejšie na kvalitu interpersonálnych väzieb a sociálneho prijatia. Zistenia tak zdôrazňujú potrebu cielenejších intervencií zameraných na posilňovanie sebadôvery, pocitu spolupatričnosti a sociálnej podpory u dievčat, ako aj význam vytvárania inkluzívneho a podporujúceho školského prostredia, ktoré reflektuje rodové a vývinové špecifiká žiakov.

V súlade s predchádzajúcimi výskumnými zisteniami (napr. Barker et al., 2019) sme v rámci hypotézy VH3 zaznamenali, že v pre-teste dievčatá vykazovali vyššiu mieru úzkostných aj depresívnych symptómov v porovnaní s chlapcami. V post-teste (VH4) pretrvával štatisticky významný rozdiel v miere úzkostných symptómov v neprospech dievčat, avšak rozdiel v depresívnych symptómoch sa už neprejavil ako štatisticky významný. Tento posun môže naznačovať čiastočný pozitívny efekt programu najmä v oblasti depresívnej symptomatiky, hoci rodové rozdiely v prežívaní úzkosti zostali zachované.

Uvedené zistenia interpretujeme aj v kontexte špecifik tried, v ktorých bol intervenčný program realizovaný. V oboch triedach sa nachádzali žiaci s aktuálnymi psychickými ťažkosťami, ktorí boli v starostlivosti školskej psychologičky alebo externých odborníkov. Predpokladáme, že aktuálny psychický stav niektorých žiakov, najmä dievčat, mohol ovplyvniť mieru benefitov z realizácie programu a tým aj celkové výsledky v oblasti úzkostnej a depresívnej symptomatiky.

Zistenia zároveň poukazujú na potrebu systematickej a dlhodobej podpory duševného zdravia žiakov už na prvom stupni základnej školy, prostredníctvom preventívnych a

intervenčných programov zameraných na budovanie sebadôvery, posilňovanie školskej začlenenosti, sociálnej akceptácie a sociálno-emocionálneho zdravia naprieč ročníkmi. Takéto programy by mali reflektovať rodové a vývinové špecifiká detí a dospelých, aby dokázali primerane reagovať na ich rozdielne potreby.

Tréningy všímanosti sú v zahraničnom kontexte dlhodobo využívané ako účinný nástroj na zmiernenie stresu, úzkosti a depresívnych symptómov u detí a dospelých (Phan et al., 2022). Výsledky nášho výskumu naznačujú, že aj v slovenskom školskom prostredí môže program všímanosti prispieť k podpore kompletného duševného zdravia v zmysle duálneho modelu duševného zdravia (Suldo & Shafer, 2008), teda k posilňovaniu pozitívnych indikátorov duševného zdravia a zároveň k redukcii negatívnych prejavov psychickej nepohody.

Limity

Prvým a najvýznamnejším limitom realizovanej štúdie je malý rozsah výskumného súboru, ako aj nerovnomerné zastúpenie pohlaví. Napriek tomu, že výskum bol realizovaný v dvoch triedach 8. ročníka základnej školy, v dôsledku absencií žiakov počas vyučovania bolo možné v opakovanom meraní získať kompletne údaje len od 32 účastníkov. Táto skutočnosť výrazne obmedzuje štatistickú silu analýz a možnosti generalizácie výsledkov.

Ďalším limitom je organizačný kontext realizácie programu, keďže jednotlivé lekcie prebiehali počas vyučovania každý týždeň v odlišnom čase. Žiaci tak nemali možnosť sa na intervenciu psychicky pripraviť a v niektorých prípadoch ani neboli vopred informovaní o tom, že sa daná lekcija v konkrétnom čase uskutoční. Tento faktor mohol ovplyvniť ich angažovanosť, pozornosť a celkový zážitok z programu.

Za limit možno považovať aj použitie výskumnej metódy CAMM, ktorej slovenská adaptácia bola v čase realizácie výskumu použitá pilotne a nemala ešte plne overené psychometrické vlastnosti na reprezentatívnej vzorke slovenskej populácie detí a adolescentov. Hoci vnútorná konzistencia nástroja v tomto výskume dosahovala prijateľné hodnoty, absencia komplexnej validizačnej štúdie predstavuje metodologické obmedzenie interpretácie výsledkov v oblasti merania všímanosti.

Implikácie a budúce výskumné zámery

Realizovaný výskum prispel k pilotnému overeniu programu všímanosti .b curriculum (Mindfulness in Schools Project, 2015) v jeho slovenskej adaptácii. Zároveň bol po prvýkrát v slovenskom kontexte použitý a overený dotazník CAMM určený na meranie všímanosti detí a

adolescentov. Hoci vzhľadom na metodologické limity nie je možné výsledky výskumu zovšeobecňovať, považujeme ich za významný východiskový krok pre ďalšie skúmanie intervencií všímavosti v školskom prostredí.

Za jednu z hlavných praktických implikácií výskumu možno považovať rozšírenie povedomia o potenciálnych prínosoch aplikácie všímavosti v školách, najmä v kontexte podpory duševného zdravia adolescentov. Vzhľadom na aktuálny stav duševného zdravia mládeže je nevyhnutné systematicky prinášať do škôl témy pozitívnej psychológie, a to nielen jednorazovo, ale prostredníctvom pravidelných aktivít a preventívnych programov. Jednou z významných a perspektívnych oblastí je práve rozvíjanie všímavosti ako zručnosti podporujúcej sebareguláciu, emocionálnu pohodu a adaptívne zvládanie záťaže.

Budúci výskum má v tejto oblasti pred sebou viacero výziev. Ďalším krokom by mala byť replikácia výskumu na rozsiahlejšom a demograficky rôznorodejšom výskumnom súbore, v rôznych ročníkoch a typoch škôl, ako aj v školách z rôznych regiónov Slovenska. Z metodologického hľadiska sa ako vhodná javí aj realizácia výskumu v experimentálnom alebo randomizovanom kontrolovanom dizajne, ktorý by umožnil presnejšie posúdenie efektivity intervencií všímavosti v školskom prostredí.

Záver

Táto publikácia reflektuje celosvetový trend vo vzdelávaní, ktorý smeruje k uplatňovaniu princípov pozitívneho vzdelávania v školskom prostredí. Jej cieľom je predstaviť vybrané konštrukty pozitívnej psychológie a ich aplikáciu vo výskume a praxi slovenských škôl. Pozornosť sa sústreďuje najmä na všímavosť a školskú začlenenosť ako významné indikátory duševného zdravia žiakov. Publikácia ponúka teoretické východiská, prehľad dostupných výskumných metód a možnosti využitia týchto konštruktov v oblasti vzdelávania.

V rámci pozitívnej psychológie existuje široké spektrum konceptov, medzi ktoré patria wellbeing, životná spokojnosť, zmyslupnosť, vďačnosť, optimizmus či reziliencia. Výskumy potvrdzujú, že orientácia na pozitívne vzdelávanie prináša významné prínosy v oblasti školských vzťahov – medzi žiakmi navzájom, medzi žiakmi a učiteľmi, ako aj v rámci pedagogických kolektívov. Posilňuje dôveru v seba i v iných, rozvíja emocionálne kompetencie a prispieva k vytváraniu celkovo pozitívnej školskej klímy. Rozvíjanie dôvery v seba, sebauvedomenia, emocionálnych zručností, optimizmu či všímavosti predstavuje súbor kľúčových kompetencií podporujúcich zdravý emocionálny, sociálny a morálny vývin detí a adolescentov. V súčasnej dobe, poznačenej napätím, agresivitou, ozbrojenými aj

medziľudskými konfliktmi a výrazným vplyvom sociálnych médií, je nevyhnutné prinášať do školských tried témy a príležitosti podporujúce pozitívny a holistický rozvoj osobnosti žiaka.

Školská klíma sa chápe ako „sociálnopsychologická premenná, ktorá vyjadruje kvalitu interpersonálnych vzťahov a sociálnych procesov fungujúcich v danej škole, tak ako ich vnímajú, prežívajú a hodnotia učitelia, žiaci a zamestnanci školy. Súčasťou klímy školy je klíma učiteľského zboru, klíma školských tried aj celkové prostredie školy“ (Průcha et al., 1998). Podpora pozitívnej školskej klímy je preto nevyhnutná a vyžaduje si komplexný prístup zameraný na vyučovací proces, bezpečnosť, pozitívne vzťahy a vytváranie podporného prostredia. Školská klíma nie je statickým javom, ale dynamickým a kolektívnym konštruktom formovaným každodennými interakciami medzi žiakmi, učiteľmi, vedením školy, rodinami a komunitou. Vytváranie pozitívnej školskej klímy si vyžaduje cielené a dlhodobé úsilie podporujúce inkluzívne vyučovanie, emocionálnu a fyzickú bezpečnosť, vzájomné porozumenie a rešpekt k rozmanitosti.

V čase, keď školy čelia rastúcim výzvam v oblasti duševného zdravia žiakov aj učiteľov, je nevyhnutné integrovať do vzdelávacích systémov prístupy, ktoré sú vedecky podložené a zároveň prakticky realizovateľné v každodennej praxi. Pozitívna psychológia v tomto smere ponúka nádejné riešenia – prináša nástroje, ktoré pomáhajú budovať prostredie, v ktorom žiaci nielen získavajú vedomosti, ale zároveň rozvíjajú svoj potenciál a prežívajú pocit naplnenia. Publikácia, ktorú držíte v rukách, nie je len príspevkom k odbornej diskusii o pozitívnom vzdelávaní, ale aj výzvou pre všetkých, ktorí chcú byť súčasťou pozitívnej zmeny v školstve. Veríme, že prezentované výsledky a koncepty budú inšpiráciou pre odborníkov, učiteľov aj tvorcov školských programov – aby sa nebáli myslieť inovatívne, konať preventívne a vnímať školu ako priestor, kde sa rozvíja nielen poznanie, ale aj charakter, vzťahy a psychická pohoda každého žiaka.

Zoznam literatúry

- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*, 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Árprová, L. (2018). *Well-being a sociálno-emocionálne zdravie pedagogických a odborných zamestnancov inkluzívnej základnej školy* (Nepublikovaná diplomová práca). Paneurópska vysoká škola, Bratislava.
- Arslan, G., Allen, K.-A., & Ryan, T. (2020). Exploring the impacts of school belonging on youth wellbeing and mental health among Turkish adolescents. *Child Indicators Research, 13*(5), 1619–1635. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09721-z>
- Arslan, G., & Duru, E. (2017). Initial development and validation of the School Belongingness Scale. *Child Indicators Research, 10*(4), 1043–1058.
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment, 11*(3), 191–206. <https://doi.org/10.1177/1073191104268029>
- Baarck, J., D’Hombres, B., & Tintori, G. (2022). Loneliness in Europe before and during the COVID-19 pandemic. *Health Policy, 126*(11), 1124–1129. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2022.09.002>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*(3), 1206–1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bender, S. L., Roth, R., Zielenski, A., Longo, Z., & Chermak, A. (2018). Prevalence of mindfulness literature and intervention in school psychology journals from 2006 to 2016. *Psychology in the Schools, 55*(6), 680–692. <https://doi.org/10.1002/pits.22132>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Black, D. S., Belzer, M. G., Semple, R. J., & Galla, B. M. (2015). Mindfulness training for children and adolescents: Updates on a growing science with novel applications. In C. Willard & A. Saltzman (Eds.), *Teaching mindfulness skills to kids and teens* (pp. 367–379). Guilford Press.
- Blanck, P., Perleth, S., Heidenreich, T., Kröger, P., Ditzen, B., Bents, H., & Mander, J. (2018). Effects of mindfulness exercises as a stand-alone intervention on symptoms of anxiety and depression: A systematic review and meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy, 102*, 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.12.002>
- Boccia, M., Piccardi, L., & Guariglia, P. (2015). The meditative mind: A comprehensive meta-analysis of MRI studies. *BioMed Research International, 2015*, Article 419808. <https://doi.org/10.1155/2015/419808>
- Boleková, V., Majerčáková Albertová, S., & Arslan, G. (2022a). Overenie psychometrických charakteristík skríningových nástrojov internalizujúceho a externalizujúceho správania mládeže. *Epsychologie, 16*(3), 1–18. <https://doi.org/10.29364/epsy.447>
- Boleková, V., Chlebcová, V., & Čerešníková, M. (2022b). *Spríevodca tvorbou záverečných prác*. Paneurópska vysoká škola.
- Boleková, V., Rolková, H., Majerčáková Albertová, S., Szobiová, E., Radnóti, E., & Hannelová, K. (2022). Social-emotional health and resilience of teachers in Slovakia. In

- L. Daniela (Ed.), *Human, technologies and quality of education* (pp. 418–434). <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.30>
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health, 40*(4), 357.e9–357.e18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Brenková, C. (2023). *Sociálno-emocionálne zdravie a školská začlenenosť žiakov základnej školy* (Nepublikovaná bakalárska práca). Paneurópska vysoká škola, Bratislava.
- Broderick, P. C. (2013). *Learning to breathe: A mindfulness curriculum for adolescents to cultivate emotion regulation, attention, and performance*. New Harbinger Publications.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Browning, A., & Romer, N. (2020). *Mindfulness-based practices for schools*. WestEd. <https://californias3.wested.org/wp-content/uploads/Mindfulness-Based-Practices-for-Schools.pdf>
- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 133–144. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x>
- Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness, 9*(3), 693–707. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2>
- Castro-Kemp, S., Palikara, O., Gaona, C., Eirinaki, V., & Furlong, M. J. (2020). The role of psychological sense of school membership and postcode as predictors of profiles of socio-emotional health in primary school children in England. *School Mental Health, 12*(2), 284–295. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09349-7>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2019). *Mental health among adolescents*. <https://www.cdc.gov/nchhstp/newsroom/docs/factsheets/dash-mental-health.pdf>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2022). *School connectedness*. https://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/school_connectedness.htm
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of flow in human development and education: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9>
- Danese, A., Smith, P., Chitsabesan, P., & Dubicka, B. (2020). Child and adolescent mental health amidst emergencies and disasters. *The British Journal of Psychiatry, 216*(3), 159–162. <https://doi.org/10.1192/bjp.2019.244>
- de Bruin, E. I., Zijlstra, B. J. H., & Bögels, S. M. (2014). The meaning of mindfulness in children and adolescents: Further validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) in two independent samples from the Netherlands. *Mindfulness, 5*(4), 422–430. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0196-8>

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents—A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *60*(3), 244–258. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>
- Dvorská, B., & Líšková, S. (2024). Sebapoňatie vo vzťahu k školskej začlenenosti u žiakov základnej školy. *Grant Journal*, *12*(2), 30–32.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024). *Wellbeing and mental health at school: Guidelines for education policymakers, school leaders, teachers and educators*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/590>
- Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing four ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(4), 293–309. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-5752-7>
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, *7*(1), 34–45. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- Fox, K. C. R., Dixon, M. L., Nijeboer, S., Girn, M., Floman, J. L., Lifshitz, M., Ellamil, M., Sedlmeier, P., & Christoff, K. (2016). Functional neuroanatomy of meditation: A review and meta-analysis of 78 functional neuroimaging investigations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *65*, 208–228. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.03.021>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Furlong, M. J. (2015). *Social emotional health survey system*. Center for School-Based Youth Development.
- Furlong, M. J., Dowdy, E., Carnazzo, K., Boverly, B. L., & Kim, E. (2014). Covitality: Fostering the building blocks of complete mental health. *Communiqué*, *42*(8).
- Furlong, M. J., Dowdy, E., Nylund-Gibson, K., Wagle, R., Carter, D., & Hinton, T. (2020). Enhancement and standardization of a universal social-emotional health measure for students' psychological strengths. *Journal of Well-Being Assessment*, *4*(3), 245–267. <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00411-x>
- Furlong, M. J., & Gajdošová, E. (2017). *Social emotional health survey—teachers*. Center for School-Based Youth Development & Paneuropean University.
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., O'Malley, M. D., & Rebelez, J. (2013). Preliminary development of the Positive Experiences at School Scale for elementary school children. *Child Indicators Research*, *6*(4), 753–775. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9193-7>
- Furlong, M. J., You, S., Shishim, M., & Dowdy, E. (2016). Development and validation of the Social Emotional Health Survey—Higher Education version. *Applied Research in Quality of Life*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11482-016-9464-9>
- Gajanová, P. (2017). *Sociálna opora ako prediktor sociálno-emocionálneho zdravia u žiakov 5. ročníka základnej školy* (Diplomová práca). Paneurópska vysoká škola.
- Gajdošová, E., Hannelová, K., & Szobiová, E. (2021). *Sociálno-emocionálne zdravie žiakov ako významný indikátor evaluácie kvality školy*. IPV Inštitút priemyselnej výchovy.
- Gajdošová, E., Majerčáková Albertová, S., Furlong, M. J., Hannelová, K., Roľková, H., Newman, D., & Dvorská, B. (2025). Validation of the Social–Emotional Health Survey

- (SEHS-S-2020) in Slovakia. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2025, Article 9969895. <https://doi.org/10.1155/cad/9969895>
- Gajdošová, E., Roľková, H., Majerčáková Albertová, S., Radnóti, E., & Szobiová, E. (2023). *Sociálno-emocionálne zdravie a reziliencia ako významný psychologický indikátor kvality školy*. Paneurópska vysoká škola.
- Gillen-O'Neel, C., & Fuligni, A. J. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678–692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293–301.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (2014). Toward a science and practice of positive psychology in schools: A conceptual framework. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed., pp. 3–11). Routledge.
- Glomb, T. M., Duffy, M. K., Bono, J. E., & Yang, T. (2011). Mindfulness at work. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 115–157. [https://doi.org/10.1108/S0742-7301\(2011\)0000030005](https://doi.org/10.1108/S0742-7301(2011)0000030005)
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Goodman, M. S., Madni, L. A., & Semple, R. J. (2017). Measuring mindfulness in youth: Review of current assessments, challenges, and future directions. *Mindfulness*, 8(6), 1409–1420. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0719-9>
- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606–614. <https://doi.org/10.1037/a0022819>
- Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research*, 54, 81–108. <https://doi.org/10.1023/A:1007219227883>
- Gromová, B. (2024). *Všímavosť, sociálno-emocionálne zdravie a internalizujúce správanie žiakov základnej školy* (Diplomová práca). Paneurópska vysoká škola.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35–43. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- Halamová, M., Šeboková, G., Uhláriková, J., & Mokraňová, N. (2017). Pocity školskej príslušnosti a adjustácie u žiakov základných a stredných škôl. *Školský psychológ / Školní psychologie*, 18(1), 149–154.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge.
- Hawn Foundation. (2011). *The MindUP curriculum: Brain-focused strategies for learning and living*. Scholastic.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. McGraw-Hill.
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L., & Hall, R. (2009). Positive schools. In *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001>

- Chan, M., Yang, C., Furlong, M. J., Dowdy, E., & Xie, J.-S. (2019). Association between social-emotional strengths and school membership: A cross-cultural comparison. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(2), 158–171. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1677539>
- Chen, Y., Osika, W., Henriksson, G., Dahlstrand, J., & Friberg, P. (2022). Impact of COVID-19 pandemic on mental health and health behaviors in Swedish adolescents. *Scandinavian Journal of Public Health*, 50(1), 26–32. <https://doi.org/10.1177/14034948211021724>
- Cheung, R. Y. M., & Lau, E. N. (2021). Is mindfulness linked to life satisfaction? Testing savoring positive experiences and gratitude as mediators. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 591103. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.591103>
- Chin, B., Lindsay, E. K., Greco, C. M., Brown, K. W., Smyth, J. M., Wright, A. G. C., & Creswell, J. D. (2021). Mindfulness interventions improve momentary and trait measures of attentional control: Evidence from a randomized controlled trial. *Journal of Experimental Psychology: General*, 150(4), 686–699. <https://doi.org/10.1037/xge0000969>
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264–266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Joyce, H. D., & Early, T. J. (2014). The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: A multilevel analysis. *Children and Youth Services Review*, 39, 101–107. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.02.005>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delacorte.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2013). Mindfulness and its role in education. *The Mindfulness in Schools Project Annual Conference*, London, United Kingdom. Keynote address.
- Kallapiran, K., Koo, S., Kirubakaran, R., & Hancock, K. (2015). Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: A meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(4), 182–194. <https://doi.org/10.1111/camh.12113>
- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041–1056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>
- Kennedy, M., Mohamed, A. Z., Schwenn, P., Beaudequin, D., Shan, Z., Hermens, D. F., & Lagopoulos, J. (2022). The effect of mindfulness training on resting-state networks in pre-adolescent children with sub-clinical anxiety-related attention impairments. *Brain Imaging and Behavior*, 16(4), 1902–1913. <https://doi.org/10.1007/s11682-022-00673-2>
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519–528. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009>
- Klingbeil, D. A., Fischer, A. J., Renshaw, T. L., Bloomfield, B. S., Polakoff, B., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., & Chan, K. T. (2017a). Effects of mindfulness-based interventions on disruptive behavior: A meta-analysis of single-case research. *Psychology in the Schools*, 54(1), 70–87. <https://doi.org/10.1002/pits.21982>
- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., Yassine, J., & Clifton, J. (2017b). Mindfulness-based interventions with youth: A

- comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of School Psychology*, 63, 77–103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.006>
- Kim, E. K., Dowdy, E., Furlong, M. J., & You, S. (2018). Complete mental health screening: Psychological strengths and life satisfaction in Korean students. *Child Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9561-4>
- Kim, E. K., Furlong, M. J., & Dowdy, E. (2019). Adolescents' personality traits and positive psychological orientations: Relations with emotional distress and life satisfaction mediated by school connectedness. *Child Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-9619-y>
- Kong, F., Wang, X., & Zhao, J. (2014). Dispositional mindfulness and life satisfaction: The role of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 56, 165–169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.002>
- Kontsenková, L. (2023). *Rodičovské štýly a sociálno-emocionálne zdravie stredoškolských študentov* (Bakalárska práca). Paneurópska vysoká škola.
- Kuby, A. K., McLean, N., & Allen, K. (2015). Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) with non-clinical adolescents. *Mindfulness*, 6(6), 1448–1455. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0418-3>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S., & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126–131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Látalová, V., & Pilárik, L. (2014). Overenie psychometrických vlastností a faktorovej štruktúry slovenskej verzie dotazníka FFMQ (Five Facet Mindfulness Questionnaire). *Psychologie a její kontexty*, 5(2), 81–99. https://psychkont.osu.cz/fulltext/2014/Latalova,Pilarik_2014_2.pdf
- Levinson, D. B., Stoll, E. L., Kindy, S. D., Merry, H. L., & Davidson, R. J. (2014). A mind you can count on: Validating breath counting as a behavioral measure of mindfulness. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 1202. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01202>
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Press.
- Lobe, B., Velicu, A., Staksrud, E., Chaudron, S., & Rosanna, D. G. (2021). *How children (10–18) experienced online risks during the COVID-19 lockdown—Spring 2020: Key findings from surveying families in 11 European countries*.
- Lomas, T., Ivtzan, I., & Fu, C. H. Y. (2015). A systematic review of the neurophysiology of mindfulness on EEG oscillations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 57, 401–410. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2015.09.018>
- Majerčáková Albertová, S. (2020). Social-emotional health of pupils in early adolescence in relation to school membership, prosocial behavior and personality. In *Applied psychology in school: Almanac of scientific studies* (pp. 7–30). Vysoká škola evropských a regionálnych štúdií.
- Majerčáková Albertová, S. (2024). *Kompletné duševné zdravie žiakov základnej školy v kontexte programu všímavosti* [Nepublikovaný rukopis].
- Majerčáková Albertová, S., & Gajdošová, E. (2021). Subjektívne prežívanie dištančného vzdelávania a lockdownu žiakmi II. stupňa ZŠ. *Prevenca*, 20(1), 37–41.
- Majerčáková Albertová, S., & Pavlu, K. (2023). Všímavosť a prežívanie stresu pedagógov základných a stredných škôl. In E. Gajdošová (Ed.), *Podpora a rozvoj duševného zdravia v školách* (pp. 236–244). Inštitút priemyselnej výchovy.
- Majerčáková Albertová, S., & Sabová, J. (2022). Všímavosť a sociálno-emocionálne zdravie vysokoškolských študentov. In E. Gajdošová (Ed.), *Pozitívna psychológia pre pozitívny život* (pp. 115–127). Paneurópska vysoká škola.

- Mansfield, R., Santos, J., Deighton, J., Hayes, D., Velikonja, T., Boehnke, J. R., & Patalay, P. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on adolescent mental health: A natural experiment. *Royal Society Open Science*, 9(4), Article 211114. <https://doi.org/10.1098/rsos.211114>
- Marino, C., Vieno, A., Lenzi, M., Fernie, B. A., Nikčević, A. V., & Spada, M. M. (2018). Personality traits and metacognitions as predictors of positive mental health in college students. *Journal of Happiness Studies*, 19(2), 365–379. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9825-y>
- Marques de Miranda, D., da Silva Athanasio, B., Sena Oliveira, A. C., & Simões-e-Silva, A. C. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents? *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, Article 101845. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101845>
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, M.-G. J. (2009). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 117–131). Oxford University Press.
- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–144. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.5>
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387–401. <https://doi.org/10.1002/pits.20304>
- Mehešová, M. (2017). *Mentálne zdravie vysokoškolských študentov vo vzťahu ku kvalite života a prežívania šťastia* (Dizertačná práca). Paneurópska vysoká škola.
- Mindful Schools. (2010). *Take a course*. <https://www.mindfulschools.org/training/courses/>
- Mindfulness in Schools Project. (2015). *Curricula*. <https://mindfulnessinschools.org/what-is-b/b-curriculum/>
- Moore, R. C., Depp, C. A., Wetherell, J. L., & Lenze, E. J. (2016). Ecological momentary assessment versus standard assessment instruments for measuring mindfulness, depressed mood, and anxiety among older adults. *Journal of Psychiatric Research*, 75, 116–123. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2016.01.011>
- Napoli, M., & Bonifas, R. (2011). From theory toward empathic self-care: Creating a mindful classroom for social work students. *Social Work Education*, 30(6), 635–649. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.586560>
- Niemiec, R. M. (2018). *Character strengths interventions: A field guide for practitioners*. Hogrefe.
- Nozdrovická, A. (2020). Koronavírus zasiahol duševné zdravie mladých: Hlásia viac depresii a úzkostí. *Slovenská akadémia vied*. https://www.sav.sk/index.php?lang=sk&doc=services-news&source_no=20&news_no=8928
- O'Driscoll, M., Byrne, S., McGillicuddy, A., Lambert, S., & Sahm, L. J. (2017). The effects of mindfulness-based interventions for health and social care undergraduate students: A systematic review of the literature. *Psychology, Health & Medicine*, 22(7), 851–865. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1280178>
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2018). Sense of belonging at school. In *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being* (Chapter 9). OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/d69dc209-en/index.html?itemId=/content/component/d69dc209-en>

- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during—and from—disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Ostaszewski, K., & Zimmerman, M. A. (2006). The effects of cumulative risks and promotive factors on urban adolescent alcohol and other drug use: A longitudinal study of resiliency. *American Journal of Community Psychology*, 38(3–4), 237–249. <https://doi.org/10.1007/s10464-006-9076-x>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.2307/1170786>
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Values in Action (VIA) Inventory of Character Strengths for Youth. *Adolescent & Family Health*, 4(1), 35–40.
- Parr, E. J., Shochet, I. M., Cockshaw, W. D., & Kelly, R. L. (2020). General belonging is a key predictor of adolescent depressive symptoms and partially mediates school belonging. *School Mental Health*, 12(3), 626–637. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09371-0>
- Pate, C. M., Maras, M. A., Whitney, S. D., & Bradshaw, C. P. (2017). Exploring psychosocial mechanisms and interactions: Links between adolescent emotional distress, school connectedness, and educational achievement. *School Mental Health*, 9, 28–43. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9202-3>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Phan, M. L., Renshaw, T. L., Caramanico, J., Greeson, J. M., MacKenzie, E., Atkinson-Diaz, Z., Doppelt, N., Tai, H., Mandell, D. S., & Nuske, H. J. (2022). Mindfulness-based school interventions: A systematic review of outcome evidence quality by study design. *Mindfulness*, 13(7), 1591–1613. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01885-9>
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 75(4), 270–290. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.270-292>
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345–365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Porter, B., Oyanadel, C., Sáez-Delgado, F., Andaur, A., & Peñate, W. (2022). Systematic review of mindfulness-based interventions in child–adolescent population: A developmental perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(8), 1220–1243. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12080085>
- Průcha, J., Walterová, J., & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Raniti, M., Rakesh, D., Patton, G. C., & Sawyer, S. M. (2022). The role of school connectedness in the prevention of youth depression and anxiety: A systematic review with youth consultation. *BMC Public Health*, 22(1), Article 2152. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14364-6>
- Radnóti, E., & Gajdošová, E. (2016). Sociálno-emocionálne zdravie študentov stredných škôl. In *Škola v kontexte psychológie zdravia a pozitívnej psychológie* (pp. 267–275). Wolters Kluwer.
- Renshaw, T. L., Bolognino, S. J., Fletcher, S. P., & Long, A. C. J. (2015). Using mindfulness to improve well-being in schools. *Communiqué*, 43(6), 4–8.
- Renshaw, T. L., Furlong, M. J., Dowdy, E., Rebelez, J., Smith, D. C., O'Malley, M. D., Lee, S., & Strom, I. F. (2014). Covitality: A synergistic conception of adolescents' mental health. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed.). Routledge.

- Rosipalová, R. (2023). *Všímavosť, prežívanie stresu a životná spokojnosť vysokoškolských študentov* (Diplomová práca). Paneurópska vysoká škola.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, *9*, 1–28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Quaglia, J. T., Braun, S. E., Freeman, S. P., McDaniel, M. A., & Brown, K. W. (2016). Meta-analytic evidence for effects of mindfulness training on dimensions of self-reported dispositional mindfulness. *Psychological Assessment*, *28*(7), 803–818. <https://doi.org/10.1037/pas0000268>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Guilford Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Semple, R. J., Drouman, V., & Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: Things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*, *54*(1), 29–52. <https://doi.org/10.1002/pits.21981>
- Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, *29*(2), 363–392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>
- Shapiro, S. L. (2020). *Rewire your mind: Discover the science and practice of mindfulness*. Aster.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, *62*(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Shapiro, S. L., & Mariels, T. R. (2013). Mindfulness: Cultivating mindfulness through listening. In J. J. Froh & A. C. Parks (Eds.), *Activities for teaching positive psychology: A guide for instructors* (pp. 99–103). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14042-016>
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *35*(2), 170–179. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1
- Shochet, I. M., Smith, C. L., Furlong, M. J., & Homel, R. (2011). A prospective study investigating the impact of school belonging factors on negative affect in adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *40*, 586–595. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.581616>
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2013). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, *15*(6), 1289–1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, *65*(5), 467–487. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K.-A., Brodrick, D.-V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, *33*(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>

- Siebelink, N. M., Asherson, P., Antonova, E., Bögels, S. M., Speckens, A. E., Buitelaar, J. K., & Greven, C. U. (2019). Genetic and environmental aetiologies of associations between dispositional mindfulness and ADHD traits: A population-based twin study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(9), 1241–1251. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01279-8>
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Grada.
- Smiling Mind. (2012). *The mindfulness curriculum*. <https://www.smilingmind.com.au/the-mindfulness-curriculum>
- Snel, E. (2015). *Breathe through this: Mindfulness for parents of teenagers*. Shambhala.
- Suldo, S. M. (2016). *Promoting student happiness: Positive psychology interventions in schools*. Guilford Press.
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37(1), 52–68.
- Šiškovič, M., & Toman, J. (2014). *PISA 2012: Výsledky Slovenska v kocke*. Ministerstvo školstva SR. <https://www.minedu.sk/data/att/6077.pdf>
- Takizawa, Y., Bambling, M., Matsumoto, Y., Ishimoto, Y., & Edirippulige, S. (2023). Effectiveness of universal school-based social–emotional learning programs for promoting social–emotional skills and reducing emotional and conduct problems among Japanese children: A meta-analytic systematic review. *Frontiers in Education*, 8, Article 1228269. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1228269>
- Telef, B. B., & Furlong, M. J. (2016). Adaptation and validation of the Social and Emotional Health Survey–Secondary into Turkish culture. *International Journal of School & Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1234988>
- Tomlinson, E. R., Yousaf, O., Vittersø, A. D., & Jones, L. (2018). Dispositional mindfulness and psychological health: A systematic review. *Mindfulness*, 9(1), 23–43. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0762-6>
- UNICEF. (2024). *Child and adolescent mental health: The state of children in the European Union 2024*. <https://www.unicef.org/eu/media/2576/file/Child%20and%20adolescent%20mental%20health%20policy%20brief.pdf>
- van der Velden, A. M., Kuyken, W., Wattar, U., Crane, C., Pallesen, K. J., Dahlgaard, J., Fjorback, L. O., & Piet, J. (2015). A systematic review of mechanisms of change in mindfulness-based cognitive therapy in the treatment of recurrent major depressive disorder. *Clinical Psychology Review*, 37, 26–39. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.02.001>
- Vaz, S., Falkmer, M., Ciccarelli, M., Passmore, A., & Parsons, R. (2015). The personal and contextual contributors to school belongingness among primary school students. *PLOS ONE*, 10(4), e0123353. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0123353>
- Wagner, L. (2019). Which character strengths matter most at school? In *Well-being in education systems conference abstract book* (pp. 33–43).
- Wagner, L., Holenstein, M., Wepf, H., & Ruch, W. (2020). Character strengths are related to students' achievement, flow experiences, and enjoyment in teacher-centered learning, individual, and group work beyond cognitive ability. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1324. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01324>
- Wagner, L., & Ruch, W. (2015). Good character at school: Positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 610. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00610>

- Wang, C., Yang, C., Jiang, X., & Furlong, M. J. (2018). Validation of the Chinese version of the Social Emotional Health Survey–Primary. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6, 62–74. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1272026>
- Weber, M., & Ruch, W. (2012). The role of character strengths in adolescent romantic relationships: An initial study on partner selection and mates' life satisfaction. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1537–1546. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012>.
- Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17, 341–355. <https://doi.org/10.1007/s10902-014->
- Wilkins, B., Boman, P., & Mergler, A. (2015). Positive psychological strengths and school engagement in primary school children. *Cogent Education*, 2, Article 1095680. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1095680>
- Wimmer, L., Bellingrath, S., & von Stockhausen, L. (2020). Mindfulness training for improving attention regulation in university students: Is it effective and do yoga and homework matter? *Frontiers in Psychology*, 11, Article 719. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00719>
- Wong, K., Massar, S., Chee, M. W. L., & Lim, J. (2018). Towards an objective measure of mindfulness: Replicating and extending the features of the breath-counting task. *Mindfulness*, 9(5), 1402–1410. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0880-1>
- World Health Organization. (2017). *Child and adolescent mental health*. https://www.who.int/mental_health/maternal-child/child_adolescent/en/
- World Health Organization. (2014). *Mental health: A state of well-being*. https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
- Yildirim, M., Aziz, I. A., Nucera, G., Ferrari, G., & Chirico, F. (2022). Self-compassion mediates the relationship between mindfulness and flourishing. *Journal of Health and Social Sciences*, 7(1), 89–98. <https://doi.org/10.19204/2022/SLFC6>
- You, S., Dowdy, E., Furlong, M. J., Renshaw, T., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). Further validation of the Social and Emotional Health Survey for high school students. *Applied Research in Quality of Life*, 9, 997–1015. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9282-2>
- You, S., Ritchey, K. M., Furlong, M. J., Shochet, I., & Boman, P. (2011). Examination of the latent structure of the Psychological Sense of School Membership Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 225–237.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zhang, D., Lee, E. K. P., Mak, E. C. W., Ho, C. Y., & Wong, S. Y. S. (2021). Mindfulness-based interventions: An overall review. *British Medical Bulletin*, 138(1), 41–57. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldab005>
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6, 290–302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>