

VPLYV POZITÍVNEJ PSYCHOLÓGIE NA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ZDRAVIE ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

INFLUENCE OF POSITIVE PSYCHOLOGY ON SOCIAL-EMOTIONAL HEALTH OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

SILVIA MAJERČÁKOVÁ ALBERTOVÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave, Slovenská republika,
silvia.albertova@paneurouni.com

Abstrakt: Táto prehľadová štúdia predstavuje možnosti využitia pozitívnej psychológie v školskom prostredí. Venuje sa aktuálnemu zhoršujúcemu sa stavu duševného zdravia detí a adolescentov. Pozornosť je venovaná sociálno-emocionálnemu zdraviu a faktorom, ktoré ho ovplyvňujú. Štúdia predkladá prehľad vývoja pozitívnej psychológie, ktorý propaguje ľudské silné stránky, zdroje a well-being. Predstavené sú fázy aplikácie pozitívnej psychológie v školskom prostredí formou tzv. pozitívneho vzdelávania. Pozornosť je venovaná modelu kovitality, ktorý v zmysle kumulatívneho prístupu tvrdí, že lepším prediktorom dobrého sociálno-emocionálneho zdravia je kumulácia viacerých pozitívnych vlastností. Pre mladší školský vek ide o vďačnosť, entuziazmus, optimizmus a vytrvalosť. Štúdia poukazuje na potrebu realizácie výskumu so zameraním na sociálno-emocionálne zdravie žiakov slovenských základných škôl s dlhodobým zámerom štandardizácie príslušného nástroja pre mladší školský vek.

Kľúčové slová: sociálno-emocionálne zdravie; pozitívna psychológia; žiak; kovitalita; škola

Abstract: This review article provides an overview of possible applications of positive psychology in the school context. Declining trend in mental health of children and adolescents, as well as social-emotional health and factors impacting it are addressed. The study details development of positive psychology movement with an emphasis on human strengths, resources and well-being. Phases of positive psychology's work in schools in the form of positive education are discussed. Covitality model which, based on the cumulative approach, claims to be a better predictor of good social-emotional health than presence of individual traits is introduced. The traits vital for elementary school pupils are gratitude, zest, optimism and persistence. The study addresses a need for research with an emphasis on social-emotional health of Slovak elementary school pupils with a long-term intention of standardization of respective measurement tool for this age group.

Keywords: social-emotional health; positive psychology; pupil; covitality; school

1 Úvod

Aktuálny stav duševného zdravia detí a adolescentov nie je uspokojivý. V posledných dvoch desaťročiach pokračuje trend nárastu psychických problémov u tejto populácie. Epidemiologické štúdie celosvetovo uvádzajú 8 až 20 %-tný výskyt psychických porúch vo veku do 18 rokov (World Health Organization, 2005). V USA zažije jedno dieťa z desiatich vo veku do 14 rokov depresívnu epizódu a až 25 % študentov uvádza, že sú nešťastní (Huebner, Drane & Valois, 2000; Keyes, 2006). V EÚ každé piate dieťa trpí psychickou odchýlkou a približne 1/8 detí do 18 rokov bola diagnostikovaná psychická porucha (Braddick, Carral, Jenkins & Jané-Llopis, 2009). Na Slovenku zhruba 15 % detí a adolescentov do 18 rokov trpí rôznymi príznakmi psychických porúch (Liga za duševné zdravie, 2011).

Okrem rodinného prostredia a rovesníckych skupín je to práve prostredie školy, ktoré významne vplyva na pozitívny vývin dieťaťa, a to už od prvého kontaktu so školským systémom. Pozitívne skúsenosti dieťaťa zo školského prostredia súvisia nielen s jeho duševným a fyzickým zdravím v neskoršom veku, ale aj s jednotlivými vývinovými míľnikmi, akými sú napríklad motivácia, rozvoj identity či dobrý školský prospech (Gilman, Huebner & Furlong, 2014). V kontexte školy sú častými dôsledkami duševnej nepohody najmä problematické vzťahy so spolužiakmi a učiteľmi, zhoršený prospech, znížené sebavedomie a negatívny postoj ku škole (Liga za duševné zdravie, 2011).

Okrem pojmu duševné, mentálne či psychické zdravie sa v literatúre často vyskytuje pojem sociálno-emocionálne zdravie. Sociálne zdravie zodpovedá schopnosti jedinca nadväzovať a udržať si blízke a pozitívne vzťahy so svojím okolím. Takýto jedinec je sociálne kompetentný. Pojem emocionálne zdravie zahŕňa schopnosť efektívne regulovať emócie. Ide o súbor „procesov zodpovedných za monitorovanie, hodnotenie a modifikovanie emocionálnych reakcií za účelom dosiahnutia istého cieľa“ (Thompson, 1994, s. 27 - 28). Dobrá regulácia emócií

súvisí s úspešným osvojením si viacerých vývinovo podmienených zručností vrátane všeobecných emocionálnych a sociálnych kompetencií (Calkins, 2004). Naopak, slabá regulácia emócií môže byť prediktorom problémového správania v detstve a adolescencii (Bariola, Gullone & Hughes, 2011). Je teda zrejme, že sociálne a emocionálne zdravie spolu úzko súvisia a vzájomne sa ovplyvňujú. Výskum identifikoval radu faktorov ovplyvňujúcich sociálne zručnosti a emocionálne kompetencie dieťaťa. Tieto faktory sa delia na interné, napríklad genetické predispozície, temperament, zdravotné problémy (Bariola a kol., 2011; Calkins, 2004), a externé faktory vrátane štýlu rodičovstva, attachmentu, prípadných psychických porúch v rodine či environmentálnych rizík (Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007). Sociálno-emocionálne zdravie je ťažiskovým pojmom tohto príspevku, ktorého cieľom je predstaviť možnosti využitia pozitívnej psychológie v školskom prostredí so zameraním na kultiváciu a diagnostiku tohto konštruktu u žiakov mladšieho školskom veku.

2 Pozitívna psychológia ako aplikovaná disciplína v prostredí školy

Pomerne v rovnakom období, v akom narastal počet duševných porúch u detskej populácie, sa začal progresívne rozvíjať smer pozitívnej psychológie. V roku 1998 Martin Seligman, zakladateľ tohto smeru a vtedajší prezident Americkej psychologickkej asociácie, upozornil na potrebu venovať pozornosť silným stránkam človeka namiesto tradičného prístupu 20. storočia, ktorý sa sústredil predovšetkým na diagnostiku a liečbu psychopatológie (Wilkins, Boman & Mergler, 2015). Pozitívna psychológia bola zadefinovaná ako „...vedecké štúdium toho, čo sa v živote uberá správnym smerom, od narodenia až do smrti a na všetkých zastávkach medzi tým ... a berie vážne tie veci v živote, pre ktoré sa oplatí žiť“ (Peterson, 2006, s. 4). Dôraz bol kladený na empirické skúmanie tzv. optimálneho ľudského fungovania. Seligman a Csikszentmihalyi (2000) predstavili pozitívnu psychológiu ako vedu pozostávajúcu z troch oblastí: subjektívnej (well-being, životná spokojnosť), individuálnej (pozitívne vlastnosti ako odvaha, láska, vytrvalosť) a spoločenskej (spoločenská zodpovednosť, vzťahy prispievajúce k šťastiu). Seligman s kolegami sa intenzívne venovali štúdiu silných stránok, teda pozitívnych vlastností človeka, ktoré ovplyvňujú jeho myslenie, cítenie a správanie. Výsledkom bola publikácia Charakterové silné stránky a cnosti, ktorá predstavila 24 charakterových silných stránok zoskupených na základe ich hlavných znakov do skupín cností (Peterson & Seligman, 2004).

Podobne ako väčšina smerov aplikovanej psychológie, aj poznatky pozitívnej psychológie sa začali najskôr využívať vo výskume s dospelou populáciou, ktorý poukázal na to, že isté silné stránky, ako nádej, entuziazmus vďačnosť či láska, veľmi úzko súvisia s úrovňou well-beingu (Park, Peterson & Seligman, 2004). Začiatkom 21. storočia sa vedci postupne začali venovať identifikovaniu faktorov, ktoré prispievajú k well-beingu aj u detí a adolescentov (Furlong, You, Renshaw, Malley & Rebelez, 2013).

Pojem well-being alebo subjektívny well-being, ktorý sa v literatúre veľmi často používa ako synonymum k pojmu šťastie, bol zadefinovaný ako kognitívne a afektívne ohodnotenie vlastného života (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Výskum potvrdil, že well-being zohráva veľmi dôležitú úlohu v prostredí školy, keďže jeho úroveň úzko súvisí nielen s akademickým úspechom, ale aj so sociálnymi kompetenciami, lepšími vzťahmi s učiteľmi, rovesníkmi a rodičmi a fyzickým zdravím žiakov (Gilman & Huebner, 2006; Shoshani & Steinmetz, 2013). Novým trendom sa stávalo inkorporovanie princípov pozitívnej psychológie a vzdelávania pre well-being do škôl, tzv. pozitívne vzdelávanie (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009).

Pozitívne vzdelávanie, t. j. vzdelávanie, ktoré sa popri tradičnej výučbe zameriava na výučbu princípov well-beingu, zaznamenalo v priebehu niekoľkých rokov značný nárast na popularite. Dôvody sú nasledovné: po prvé, väčšina psychometrických nástrojov používaných v školskom prostredí sa zameriava na meranie konkrétneho problému, avšak mnohí žiaci, ktorí sa zdajú byť psychicky v poriadku, majú nízku úroveň well-beingu. Absencia psychickej poruchy teda automaticky neznamená dobré duševné zdravie a opačne (Seligman a kol. 2009; Shoshani & Steinmetz, 2013). Po druhé, záujmom pedagógov a rodičov nie je primárne sa vyhnúť psychopatológii dieťaťa, ale vychovať psychicky zdravú osobnosť, ktorá je schopná žiť uspokojivý a plný život (Gilman a kol., 2014).

Aplikácia pozitívnej psychológie do škôl prebiehala v troch fázach. Prvá fáza sa sústredila na identifikáciu a meranie jednotlivých silných stránok žiakov, ktoré vzišli z výskumu s dospelou populáciou. Za silné stránky detí a adolescentov, ktoré majú najväčší vplyv na ich spokojnosť a well-being, možno uviesť napríklad nádej, lásku, optimizmus, pozitívne emócie, vďačnosť či entuziazmus (Proctor, Linley & Maltby, 2009).

Druhá fáza bola charakterizovaná vývojom a testovaním intervencií, zameraných na rozvoj identifikovaných silných stránok. Napríklad Froh, Sefick a Emmons (2008), ktorí sa venovali vplyvu vďačnosti na subjektívny well-being, zistili, že denné zapisovanie piatich vecí, za ktoré sú žiaci vďační, súvisí so zvýšenou úrovňou well-beingu o tri týždne neskôr. Úspešne bola realizovaná aj intervencia zameraná na zlepšenie úrovne nádeje, sebahodnoty a životnej spokojnosti žiakov druhého stupňa v Portugalsku, kde bol program realizovaný v priebehu piatich týždňov počas jednej hodiny týždenne (Marques, Lopez & Pais-Ribeiro, 2011). Napriek

sľubným výsledkom je však potrebné uviesť, že štúdie z tejto fázy boli zväčša krátkodobé a zameriavali sa výlučne na izolované faktory ovplyvňujúce well-being (Shoshani & Steinmetz, 2013).

V tretej fáze sa záujem vedcov sústredil na kombinácie viacerých silných stránok, ako aj vývoj diagnostických nástrojov a intervenčných programov pre školy (Renshaw a kol., 2014). Cieľom bolo zamerať sa na prevenciu a vytvoriť „psychicky zdravé školské prostredie pre všetky deti“ (Huebner, Gilman, Reschly & Hall, 2009, s. 565). Produktom tejto fázy boli preventívne programy, ktoré sa zameriavali na celostný prístup k problematike. Priekopníkom bol Penn Resiliency Program, ktorý bol vyvinutý Centrom pozitívnej psychológie Pensylvánskej univerzity a cieľom ktorého bolo zlepšiť schopnosť žiakov zvládať každodenné situácie. Súčasťou programu bol tréning optimistického prístupu a pozitívnych sociálnych zručností. Po skončení programu bola na škole zaznamenaná okrem iného znížená úroveň depresie, úzkosti, beznádeje a problémov v správaní u 10- až 13-ročných žiakov (Seligman a kol., 2009).

Ďalší úspešný projekt Centra pozitívnej psychológie Pensylvánskej univerzity bol uskutočnený na Geelong Grammar School v Austrálii. Počas štyroch rokov bolo 250 zamestnancov školy vzdelávaných v teórii a aplikácii pozitívnej psychológie, ktorú následne používali nielen pri výučbe, ale aj vo vlastnom živote. Cieľom bolo podporiť duševné zdravie študentov a pedagógov. Výsledky poukázali na súvis intervencie s efektívnejším riešením konfliktov, lepšou komunikáciou v rámci školy a pozitívnejším osobnostným vývinom žiakov siedmeho ročníka (Seligman a kol., 2009; Shoshani & Steinmetz, 2013).

Longitudinálny výskum Shoshaniho a Steinmetza (2013) je výnimočný v tom, že do intervencie bola zapojená takmer celá škola vrátane žiakov, učiteľov a vedenia školy. Táto 2-ročná longitudinálna štúdia dokázala štatisticky signifikantné zníženie všeobecného stresu, úzkosti a depresie u participantov, zatiaľ čo v kontrolnej skupine nastalo zvýšenie výskytu týchto symptómov. Intervencia zároveň posilnila sebadôveru, optimizmus a sebadôveru žiakov. Medzi testovanou a kontrolnou skupinou však nebol preukázaný významný rozdiel v spokojnosti so životom.

Ďalším významným produktom tretej fázy školskej pozitívnej psychológie sa stal inovatívny teoretický konštrukt kovitalita.

3 Kovitalita

Pojem kovitalita vznikol ako protipól k pojmu komorbidity, ktorý indikuje súčasnú prítomnosť viacerých psychických porúch. Kovitalita označuje súčasnú prítomnosť viacerých pozitívnych vlastností u jedinca, konkrétnejšie ide o druhotný latentný konštrukt, ktorý zastrešuje viacero prvotných indikátorov dobrého sociálno-emocionálneho zdravia (Furlong a kol., 2013). Táto idea vychádza z výskumu detskej reziliencie, podľa ktorého je väčší počet pozitívnych aspektov v živote dieťaťa lepším predpokladom pre jeho pozitívny vývin. V zmysle tohto kumulatívneho prístupu je kovitalita považovaná za lepší prediktor dobrého sociálno-emocionálneho zdravia dieťaťa vďaka kombinácii viacerých pozitívnych vlastností v porovnaní s prítomnosťou len jednej z nich (Furlong, Dowdy, Carnazzo, Bowery & Kim, 2014).

Výskum v oblasti kovitality sa sústredil na kombinácie rôznych silných stránok a ich vplyv na subjektívny well-being. Furlong a kol. (2013) identifikoval štyri silné stránky u žiakov základných škôl, ktoré tvoria model kovitality pre mladší školský vek: vďačnosť, entuziazmus a optimizmus, ktoré úzko súvisia s pozitívnou orientáciou jedinca smerom do minulosti, prítomnosti a budúcnosti, a vytrvalosť, ktorá úzko súvisí s úspechom v škole.

Vďačnosť bola tradične považovaná za schopnosť oceniť dar alebo pomoc od inej osoby, ale význam tohto pojmu sa postupne začal vzťahovať aj na schopnosť uvedomiť si a byť vďačný za dobré veci v živote (Furlong a kol., 2013). Vďačnosť je jednou z najvýznamnejších silných stránok, ktorá je oceňovaná v rôznych kultúrach a náboženstvách medzi detskou, ako aj dospelou populáciou. Služi totiž ako morálne meradlo hodnôt jednotlivca, čím značne prispieva k jeho well-beingu a chráni ho pred negatívnymi emóciami, depresiami či úzkosťami (Bono, Froh & Forreth, 2014; Peterson & Seligman, 2004). Už u detí vo veku osem rokov intervencia zameraná na rozvoj vďačnosti prispela k zvýšeniu pozitívnych emócií a u adolescentov vo veku 11 až 14 rokov k nárastu prosociálneho správania a poklesu antisociálneho správania (Froh & Bono, 2011). Výskum potvrdil, že vďačnosť pozitívne súvisí s optimizmom, životnou spokojnosťou, dobrou náladou a akademickým úspechom u detí (Froh a kol., 2008). Podľa Furlonga a kol. (2013) možno vďačnosť považovať za ťažiskovú vlastnosť, ktorú je potrebné posilňovať u žiakov v školskom prostredí, keďže pozitívne vplyva na vytvorenie a udržanie dobrých vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi.

Optimizmus predstavuje všeobecnú orientáciu do budúcnosti, ktorú charakterizuje očakávanie pozitívneho výsledku. Optimistické naladenie prispieva k vytrvalosti, sebadôvere, dosahovaniu cieľov a taktiež k lepšiemu zvládaniu stresu, prosociálnemu správaniu, lepšiemu fyzickému zdraviu a well-beingu (Peterson & Seligman, 2004). Optimizmus negatívne súvisí s úzkosťami a depresiami. Výskum v školskom prostredí potvrdil vzťah so zvýšeným záujmom o školu, lepším prospechom, vytrvalosťou, copingom a interpersonálnymi vzťahmi (Boman, Furlong, Shochet, Lillies & Jones, 2009). Na základe týchto a podobných výsledkov sa výučba k optimizmu stala

ťažiskom intervenčných programov založených na princípoch pozitívnej psychológie, ako je napríklad Penn Resiliency Program (Seligman a kol., 2009).

Entuziazmus je v školskom kontexte vnímaný ako prístup k životu plný nadšenia a energie. Tomuto konštruktovi nebola doposiaľ v literatúre venovaná veľká pozornosť, ale výsledky sú sľubné (Furlong a kol., 2013). Hoci bol potvrdený súvis medzi entuziazmom a životnou spokojnosťou u všetkých vekových skupín, o entuziazme sa hovorí ako u silnej stránky najmä u detí a adolescentov (Park a kol., 2004). Podľa Parka a kol. (2004) je entuziazmus jedným z najdôležitejších prediktorov životnej spokojnosti u mládeže a pozitívne súvisí so zdravím, well-beingom, autonómiou a pozitívnymi vzťahmi. Výskum na základných školách potvrdil, že entuziazmus spolu s vďačnosťou, vytrvalosťou a zvedavosťou prispievajú k spokojnosti žiakov (Weber & Ruch, 2012).

Vytrvalosť je vlastnosť, ktorá indikuje výdrž a vášeň pre dosiahnutie istého cieľa. Tento cieľ nemusí byť nevyhnutne dlhodobý, v školskom kontexte ide skôr o kratší časový úsek, potrebný napríklad na dokončenie zadanej úlohy (Park a kol., 2004). V literatúre je táto vlastnosť spájaná s motiváciou, snahou či sebareguláciou. Vollmeyer a Rheinberg (2000) zistili, že vytrvalosť pôsobí pozitívne na vzťah medzi motiváciou a výkonom v škole, a podporuje tak postoj žiakov k učeniu. Hoci výskum doteraz dostatočne nepodložil význam vytrvalosti ako silnej stránky osobnosti, je dôvod domnievať sa, že má dôležitú úlohu v dosahovaní školského úspechu v tandeme s vďačnosťou, optimizmom a entuziazmom (Furlong a kol., 2013).

Ako nástroj na meranie modelu kovitality bol predstavený Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia, ktorý na rozdiel od tradičných dotazníkov merajúcich deficity zastrešuje sociálne a emocionálne zručnosti prispievajúce k pozitívnemu vývinu detí a adolescentov (Social Emotional Health Survey, SEHS; Furlong a kol., 2013). K dispozícii je verzia pre mladší školský vek (Social Emotional Health Survey-Primary, SEHS-P; pôvodne Positive Experiences at School Scale; Furlong a kol., 2013) a verzia pre starší školský vek (Social Emotional Health Survey-Secondary, SEHS-S; Furlong a kol., 2014).

Výskum kovitality je stále v počiatočnej fáze a na podporu modelu je potrebné realizovať ďalšie štúdie s využitím rôznych konštruktov školskej pozitívnej psychológie, akým je napríklad školská spokojnosť alebo prináležitosť. Wilkins a kol. (2015), ktorí sa venovali vzťahu kovitality k školskej prináležitosti a prosociálnemu správaniu, zistili, že kovitalita signifikantne predpokladá obe premenné. Z modelu kovitality mala vďačnosť najsilnejší vzťah s prináležitosťou a vytrvalosť s prosociálnym správaním. Táto štúdia bola jednou z mála, ktorá využila model kovitality pre mladší školský vek.

Keďže autori upozorňujú na potrebu ďalšieho výskumu s participáciou rôznorodých vekových, rasových a národných vzoriek (Furlong a kol., 2013), naskytá sa možnosť realizovať jedinečnú štúdiu so zameraním na sociálno-emocionálne zdravie žiakov základných škôl. Tento typ výskumu by mohol predstavovať významný krok k štandardizácii Dotazníka sociálno-emocionálneho zdravia a následne k vytvoreniu na potreby zacielenej stratégie pozitívnej psychológie v podmienkach slovenských základných škôl.

4 Diskusia a záver

Smer pozitívnej psychológie zaznamenal v posledných desaťročiach značný rozmach. Avizovaný bol posun od tradičného zamerania na psychopatológiu smerom k silným stránkam a schopnostiam jedinca. Tento trend napredoval v období, keď bol celosvetovo zaznamenaný nárast počtu psychických porúch detskej populácie do 18 rokov. Keďže výskumy potvrdili súvis medzi úrovňou well-beingu a mnohými psychologickými, sociálnymi a akademickými ukazovateľmi, narastala snaha aplikovať celostné nástroje pozitívnej psychológie aj na detskú populáciu (Gilman a kol., 2014). Primárnym záujmom bolo rozvíjať sociálno-emocionálne zdravie detí a adolescentov v školskom prostredí, teda tam, kde trávajú väčšinu svojho času. V zahraničných školách sa udomáčňoval prístup zameraný na podporu silných stránok žiakov, ktorý bol postupne aplikovaný celostne formou pozitívneho vzdelávania. Výsledky boli povzbudzujúce pre všetkých zúčastnených – žiakov, pedagógov a psychológov.

Model kovitality predstavuje ďalší významný krok smerom ku školskej pozitívnej psychológii. Kovitalita, teda koexistencia viacerých silných stránok, ktorá je efektívnejším prediktorom úspešného napredovania žiaka než prítomnosť osamotených vlastností (Furlong a kol., 2013), sa stala predmetom niekoľkých výskumných štúdií, ktoré potvrdili opodstatnenosť tohto modelu. Výskum, ktorý je však stále v počiatočnej fáze, má pred sebou ešte mnoho výziev. Novou podnetnou výzvou v prostredí slovenských základných škôl je zrealizovať štúdiu zameranú na úroveň sociálno-emocionálneho zdravia žiakov a na základe výsledkov vypracovať ucelenú stratégiu školskej pozitívnej psychológie adresujúcu aktuálne potreby. Primárnym cieľom zostáva zlepšenie zhoršujúceho sa sociálno-emocionálneho zdravia žiakov základných škôl s využitím ich vlastného pozitívneho potenciálu.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bariola, E., Gullone, E. & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14, 198-212.
- Braddick, F., Carral, V., Jenkins, R., & Jané-Llopis, E. (2009). *Child and Adolescent Mental Health in Europe: Infrastructures, Policy and Programmes*. Luxembourg: European Communities.
- Boman, P., Furlong, M. J., Shochet, I., Lillies, E., & Jones, C. (2009). Optimism and the school context. In M. J. Furlong, R. Gilman, & S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed.) (s. 51-64). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Bono, G., Froh, J. J., & Forreth, R. (2014). Gratitude in School. In M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2nd ed.) (s. 67-81). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Calkins, S. D. (2004). Temperament and emotion regulation: Multiple models of early development. In M. Beauregard (Ed.), *Consciousness, emotional self-regulation and the brain*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamin's Publishing Company.
- 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. doi:10.1037/00332909.125.2.276
- Froh, J. J. & Bono, G. (2011). Gratitude in Youth: A review of gratitude interventions and some ideas for applications. *NASP Communique*, 39, 1, 26-28.
- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46(2), 213-233. doi:10.1016/j.jsp.2007.03.005
- Furlong, M. J., Dowdy, E., Carnazzo, K., Boverly, B. L. & Kim, E. (2014). Covitality: Fostering the Building Blocks of Complete Mental Health. National Association of School Psychologists. *Communique*, 42(8). Retrieved from <https://www.questia.com/magazine/1P3-3346560221/covitality-fostering-the-building-blocks-of-complete>
- 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. doi:10.1007/s12187-013-9193-7
- 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, Huebner & Furlong (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.) (s. 3-11). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Huebner, E., Gilman, R., Reschly, A. & Hall, R. (2009). Positive Schools. *Oxford Handbooks Online*. Stiahnuté 31.10.2016 z <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001/oxfordhb-9780195187243-e-053>
- Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and Demographic Correlates of Adolescent Life Satisfaction Reports. *School Psychology International*, 21(3), 281-292. doi:10.1177/0143034300213005
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's Youth flourishing? *The American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395-402.
- Liga za duševné zdravie (2011). Leták stiahnutý dňa 20.11.2016 z http://zsalexhozv.sk/skola/letak_dusporuchy.pdf
- Marques, S., Lopez, S. & Pais-Ribeiro, K. (2011). Building hope for the future: A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12, 139-152.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Proctor, C. L., Linley, P., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630. doi:10.1007/s10902-008-9110-9
- 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.) (s. 12-32). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037//0003-066x.55.1.5
- Seligman, M. E., 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.

- 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. doi:10.1007/s10902-013-9476-1
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (2000). Does motivation affect performance via persistence? *Learning and Instruction*, 10, 293-309. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00031-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00031-6)
- 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. doi:10.1016/j.adolescence.2012.06.002
- Wilkins, B., Boman, P., & Mergler, A. (2015). Positive psychological strengths and school engagement in primary school children. *Cogent Education*, 2, 1-11. doi:10.1080/2331186X.2015.1095680
- World Health Organization. (2005). Atlas. *Child and adolescent mental health resources*. Geneva: World Health Organization.