

CHARAKTERISTIKA A EFEKT PROGRAMŮ NA PODPORU WELL-BEINGU VE VZDĚLÁVÁNÍ ADOLESCENTŮ: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

CHARACTERISTICS AND EFFECTS OF WELL-BEING SUPPORT
PROGRAMS IN ADOLESCENT EDUCATION: AN OVERVIEW STUDY

Marek Bula^a,  Jan Nehyba^a, 

^a Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

ABSTRAKT

Podpora well-beingu na základních školách se ukazuje jako důležitá součást vzdělávání a rozvoje dětí. Tato přehledová studie si klade za cíl seznámit českého čtenáře s podobou, obsahem a výsledky dostupných zahraničních preventivních programů na podporu well-beingu u žáků základních škol a nižších stupňů středních škol. Předmětem analýzy jsou empirické studie efektu jednotlivých programů získané vyhledáváním z databáze Web of Science. Analýza se zaměřuje na formu předání i tematický obsah programů, na experimentální design, na způsob zjišťování míry well-beingu a na efekt jednotlivých programů. Analýza programů ukazuje čtyři hlavní obsahová témata: *emoce*; *vztahy*; *mindfulness a relaxace*; *silné stránky*. Programy obsahující témata *silné stránky* a *vztahy* byly vždy úspěšné v podpoře well-beingu. Dále bylo zpozorováno, že pokud program nerozvíjel pozitivně well-being, neměl pozitivní efekt ani na další proměnné, jež se týkají prožívání. Nebyl nalezen vztah mezi formou předání programu a jeho efektem.

KLÍČOVÁ SLOVA

well-being; osobní pohoda; adolescence; prevence; 2. stupeň základní školy

ABSTRACT

The promotion of well-being in primary schools is proving to be an important part of children's education and development. This study aims to familiarize the Czech reader with the form, contents, and results of preventive programs supporting the well-being of pupils in upper elementary and lower secondary schools. The subjects of analysis are empirical studies of the effect of individual programs obtained by searching the Web of Science database. The analysis focuses on the form of delivery, the thematic content of the programs,

the experimental design, the method of measuring well-being, and the effects of the individual programs. The analysis of the programs revealed four main content themes: *emotions*; *relationships*; *mindfulness and relaxation*; and *strengths*. When a program included content related to *relationships* or *strengths*, it was successful. If a program did not develop well-being positively, it did not have a positive effect on other variables related to self-experience. No relationship was identified between the form of the program and its effects.

KEYWORDS

well-being; adolescence; prevention; lower secondary school

KORESPONDUJÍCÍ AUTOR

Marek Bula, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 7/9, 639 00 Brno
e-mail: marek.bula@mail.muni.cz

1 Aktuální dění v ČR

Od poloviny 80. let systematicky roste vědecký zájem o problematiku well-beingu (srov. Oishi et al., 2021). Přitom existuje celá řada pojetí a konceptů well-beingu, namátkou Bishop (2015), Ryff et Keyes (1995), Seligman (2018), Tov et Diener (2013). V České republice můžeme najít řadu výzkumných iniciativ, které se toto téma snaží také reflektovat (viz například Blatný, 2020). Pokud se soustředíme na oblast edukace, konkrétněji na oblast well-beingu dětí a žáků, můžeme doložit celou řadu studií, které se tímto tématem v českém kontextu zabývají: od well-beingu dětí po léčbě nádorového onemocnění (Blatný et al., 2007) až po sledování toho, jaký má na well-being studentů dopad interakční styl učitele (Köverová, 2015), nebo rozvíjení well-beingu na školách v rámci preventivních programů jako je PBIS, tedy Pozitivní podpora a intervence chování (Kubíčková & Felcmanová, 2021).

V rámci praktické implementace na úrovni ČR můžeme najít také celou řadu konceptů nebo sond ohledně well-beingu, například výzkumnou zprávu o well-beingu za období pandemie covid-19 (Prokop, 2022) nebo aktivity České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (Felcmanová, 2022). V současnosti se ukazuje jako jeden z významných integrujících hlasů well-beingu v ČR projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+, který jej definuje jako „stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.“ (Srb et al., 2021, s. 20).

Na základě empirických výzkumů se ukazují mnohé benefity well-beingu v nejrůznějších oblastech, jako je dobré zdraví, vysoká úroveň úspěšnosti ve studiu a práci, dobré sociální vztahy, prosociální angažovanost, psychická

odolnost, vyšší optimismus a prožitek štěstí (srov. Sirgy, 2021). V kontextu edukace a konkrétně u žáků na základních a středních školách je významným sledovaným faktorem vliv well-beingu na úspěšnost žáků (Durlak et al., 2011) a nověji doklad pozitivního dopadu na akademickou úspěšnost, viz přehledovou studii Amholt et al. (2020). U nás první data tohoto charakteru shromáždila Česká školní inspekce (dále ČŠI) v roce 2021 při sekundární analýze dat z Programme for International Student Assessment (PISA) 2018, ve které ukazuje přímou úměru mezi well-beingem žáků a žaček a jejich čtenářskou gramotností.

V dubnu 2021 pak na online konferenci Úspěch pro každého žáka mluvila o well-beingu a jeho významu ve vzdělávání zástupkyně z ČŠI Dana Pražáková, která své závěry opírala o šetření PISA:

Podle dat šetření PISA z roku 2015 i z roku 2018 se až 30 % českých žáků setkává s šikanou, 7 % jich udává, že se trvale cítí smutně, a 18 % není spokojeno se svým životem. Česká republika v rámci zemí OECD patří mezi pět zemí s nejnižším podílem žáků, kteří vnímají jasný smysl svého života. (Eisová et al., 2021, slide 2)

Autorky uvádí, že vzdělávací výsledky a well-being jsou spojené nádoby – bez něj žáci nemohou dosahovat maxima svého vzdělávacího potenciálu.

V českém prostředí se stal well-being žáků a žaček aktuálním a živým tématem, který má potenciál k rozvoji. Podobný trend lze také pozorovat i v západní Evropě (McLaughlin, 2008). Přitom aktivity ve školách v ČR na podporu well-beingu jsou spíše nahodilé a neexistuje ucelený koncept pro český vzdělávací systém (Janštová & Slezáčková, 2018).

Jednou ze systémových cest podpory well-being se ukazují školní preventivní programy (Durlak et al., 2011). Z těchto důvodů je zapotřebí vědět, jak takové programy vypadají a jak je měřena jejich efektivita. Jedním z prvních kroků může být tato přehledová studie, jejíž záměr je zmapovat na důkazech založené preventivní programy na podporu well-beingu žáků a žaček na druhém stupni základní školy a zjistit jejich specifika a nástroje měření jejich efektivity.

Janštová a Slezáčková (2018) připravily přehledovou studii, ve které se zaměřily na představení pozitivní edukace, jejíž obsahem je také well-being, a přehled preventivních programů založených na pozitivní edukaci. U empiricky ověřených programů popsaly jejich obsah a použitý formát. Další podobná přehledová studie, která by zmiňovala preventivní programy na podporu well-beingu ve školách, v ČR není.

Předložená přehledová studie přináší oproti té výše zmíněné informace o způsobu měření efektivity, způsobu předání programů, jejich obsahu a úspěšnosti. Také přináší širší výčet empiricky ověřených programů, a to díky rozdílné metodologii výběru.

2 Vymezení pojmu well-being

Pojem well-being je v laické veřejnosti používáný pro vyjádření blahobytu, pohody nebo životní spokojenosti. V tuzemských odborných článcích se setkáváme s překladem „osobní pohoda“ (Hřebíčková et al., 2010), v této přehledové studii se však přidržíme původní podoby well-being. Tento pojem je dále zároveň spojen s mnoha dalšími termíny jako je kvalita života, vzkvétání, duševní zdraví, štěstí apod.

Počátek vědeckého zájmu o well-being je dáván do souvislosti s pozitivním vnímáním duševního zdraví (Huppert & So, 2011). Na základě osobnostních teorií Jahoda (1958) definuje šest klíčových prvků pozitivního obrazu duševního zdraví: „postoj jedince k vlastnímu já, sebeaktualizace, integrace, autonomie, vnímání reality a ovládání prostředí“ (s. 23).

Pro pochopení pojmu uveďme tři známé a hojně používané definice. Dodnes je používáný pojem subjektivní well-being (SWB), který více rozpracoval Diener (1984). Ten identifikoval tři důležité složky: spokojenost se životem; pozitivní emoce a nízký poměr negativních emocí; později definici rozšířil o vzkvétání (*flourishing*) jako úroveň psycho-sociální prosperity člověka (Diener et al., 2009).

Ryffová (1989) částečně ovlivněná dílem Jahody a vhledy z klinické a vývojové psychologie vymezila „psychologický well-being“ skrze šest komponent: seběpřijetí v pozitivním duchu; pozitivní vztahy s druhými; autonomie; zvládnutí prostředí ve smyslu výběru nebo tvorby vhodného prostředí; smysl života; osobní růst.

Posledním zde uvedeným vymezením je koncept „opravdového štěstí“ (Seligman, 2002) a z něj vycházející koncept „vzkvétání“ (Seligman, 2011). V rámci této poslední koncepce se dělí well-being na pět komponent, které se označují iniciální zkratkou PERMA: pozitivní emoce (*positive emotions*); angažovanost (*engagement*); pozitivní mezilidské vztahy (*relationships*); smysluplnost (*meaning*); úspěch (*accomplishment*). Goodman et al. (2018) předložili empirické důkazy o tom, že model PERMA měří stejný faktor jako Dienerův konstrukt subjektivního well-beingu.

Celkově můžeme poslední dobou vnímat posun od tradičního vnímání well-beingu (který se zaměřuje na metriky, jako jsou štěstí nebo životní spokojenost) k multidimenzionálnímu vnímání well-beingu, tedy jako konstrukt, který se týká celé řady rysů (srov. Marsh et al., 2020). Huppert a So (2011) takto definovali deset rysů well-beingu, které jsou vytvořené na základě opozic symptomů v Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch (DSM-IV) a Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10). Tyto rysy zahrnují jak hédonické, tak i eudaimonické aspekty pohody a řadí se mezi ně: kompetentnost; emoční stabilitu; angažovanost; smysl; optimismus; pozitivní emoce; pozitivní vztahy; odolnost; sebeúctu; vitalitu. Takto vnímané pojetí

well-beingu umožňuje robustní přístup, jak na makro-, tak na mikroúrovni, kdy je možné zohledňovat implementaci jednotlivých oblastí od konceptů vzdělávacích politik až po úroveň jednotlivých aplikací mikrointervencí (Ruggeri et al., 2020).

Tato důležitost multidimenzionality se ukazuje i u studia dětského a adolescentního well-beingu (Americkýx & Humblet, 2013), kteří na základě přehledové studie poukazují na pět binárních os well-beingu u dětí a adolescentů. Tyto osy reprezentují to, jakým způsobem se well-being u adolescentů konceptualizuje.

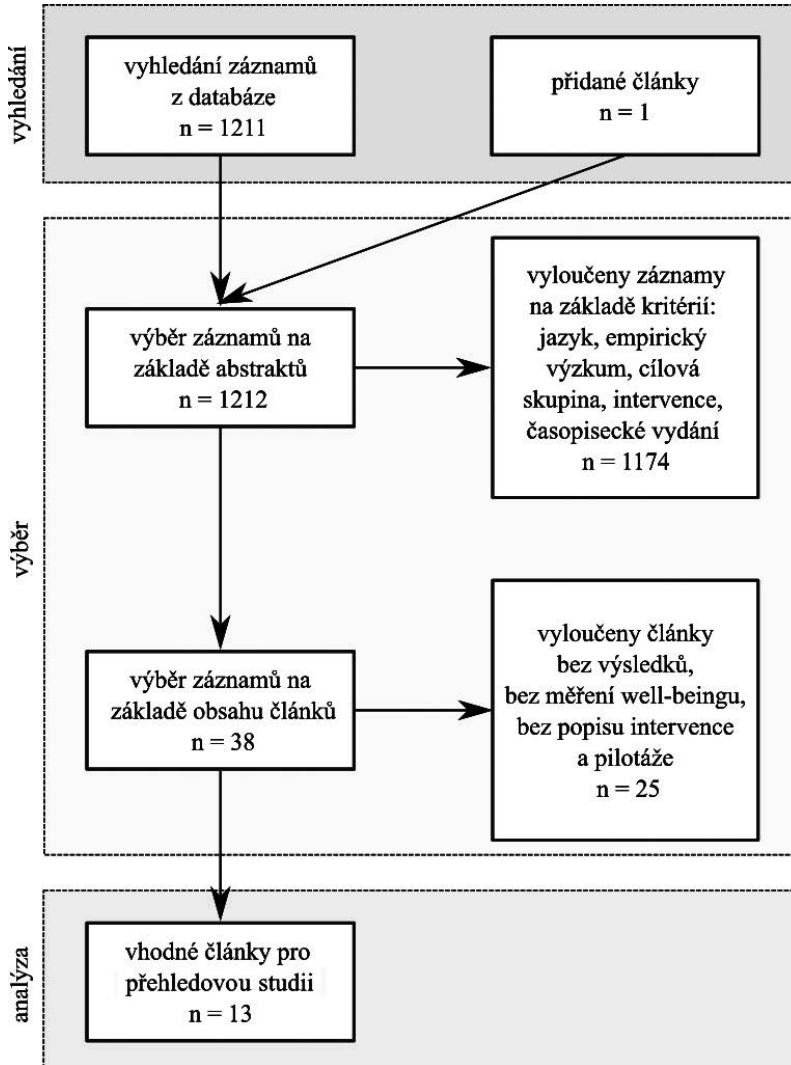
První osou je negativita versus pozitivita, což znamená, že well-being se studuje jak na základě pozitivních, tak i deficitních projevů u dětí (jako je například stres nebo absence depresivity apod.). Druhou osou je subjektivní a objektivní měření, kdy objektivní měření well-beingu nemusí vždy být v souladu s perspektivou dětí a jejich vnímáním vlastní situace (např. Guzman et al., 2009). Třetí osou je binarita well-beingu jako stavu nebo procesu, což odpovídá pojetí, zda jde spíše o hédonickou definici, nebo tu eudaimonickou. Čtvrtá osa určuje, zda je well-being vnímán spíše jako materiální záležitost (finanční, zdravotní, rodinné zdroje apod.) anebo je vnímán ve spojitosti s nemateriálními oblastmi, jako jsou hodnoty, vztahy apod. Poslední pátá osa je spojena s tím, zda je well-being spíše individuální proměnná, nebo je těsně spojována s komunitním rozměrem.

Přestože je zde ve vnímání well-beingu u adolescentů tato rozmanitost, nalezneme i jednoznačné vymezení. Například pracovní skupina Zdraví adolescentů a jejich well-being v rámci Organizace spojených národů (partnerství H6) vytvořila speciální definici well-beingu v adolescenci, jejíž kratší varianta zní: „Adolescenti prospívají a jsou schopni dosáhnout svého potenciálu.“ (Ross et al., 2020) Širší definice pak zní: „Adolescenti mají podporu, důvěru a zdroje prosperovat v kontextu bezpečných a zdravých vztahů, naplno využít svůj potenciál a práva“ (s. 473). Tato definice má dále pět základních domén, jimiž jsou: dobré zdraví a optimální výživa; propojenost, pozitivní hodnoty a přínos společnosti; bezpečnost a podpůrné prostředí; učení, kompetence, vzdělání, dovednosti a zaměstnatelnost; jednání a odolnost.

3 Metodologie

Tato studie si klade za cíl přinést českému čtenáři přehled o tom, jak ve světě vypadají empiricky ověřené preventivní programy na podporu well-beingu u dětí v rámci formálního vzdělávání na druhém stupni základní školy a nižších stupních středních škol, jak jsou tyto programy předávány, jaké přinášejí výsledky a jak je měřena jejich efektivita. V rámci tohoto cíle byly stanoveny tři otázky:

- 1) Jaký obsah a formu má úspěšný preventivní program na podporu well-beingu?
- 2) Jaké jsou efekty programů na podporu well-beingu?
- 3) Jak je v rámci evaluace preventivních programů měřen well-being žáků a jaké škály jsou k měření využívány?



Obrázek 1

Schéma tvorby přehledové studie

3.1 Proces výběru článků

Pro naplnění zmíněného cíle a zodpovězení stanovených otázek byla zvolena forma přehledové studie (Mareš, 2013), jejíž struktura je mimo jiné inspirována zahraniční přehledovou studií zabývající se programy na podporu well-beingu učitelů (Dreer & Gouasé, 2021). Proces výběru relevantních článků sestával ze dvou kroků: zaprvé vyhledání záznamů z databáze Web of Science (WoS) a následně zadruhé jejich výběr (viz obrázek 1).

Vyhledání výzkumných studií proběhlo přes databázi WoS během listopadu 2020 s tím, že byly vyhledávány záznamy od roku 1990. Byla vybrána čtyři klíčová slova tak, aby reflektovala cíle této přehledové studie: *adolescence*; *well-being*; *school*; *prevention*. Tato klíčová slova byla zvolena dle cílové věkové kategorie dětí (adolescence), tematického obsahu intervence a cíle měření (well-being), školního prostředí (school) a formátu podpory skrze preventivní programy (prevention).

Zaměření této studie na období adolescence vyplývá z důležitosti tohoto období pro rozvoj well-beingu (Matthews et al, 2017; Sawyer et al, 2018). Well-being adolescentů je ovlivněn celou řadou faktorů, předně jsou to životní návyky, jako jsou fyzická aktivita anebo stravovací návyky (Wu et al., 2017). Negativně pak well-being ovlivňuje nedostatek spánku, nadměrné pracovní vyčerpání, dlouho strávený čas u obrazovek, nadváha nebo užívání drog (da Costa et al., 2020). Kromě toho bychom mohli upozornit i na psychologické a sociální faktory, jimiž jsou důležitost pozitivních vztahů mezi rodiči (Herrera et al., 2017) a vrstevníky (Ingelmo & Litago, 2018) anebo spokojenost se školou (Casas et al., 2014).

V prvním kroku proběhlo dvakrát vyhledávání záznamů po třech klíčových slovech, a to s cílem získání velkého počtu záznamů, který byl následně ručně tříděn. Poprvé bylo vyhledáno 995 záznamů na základě klíčových slov: *school*; *adolescence*; *well-being*. Podruhé bylo nalezeno 216 záznamů na základě klíčových slov: *adolescence*; *prevention*; *well-being*.¹ Získáno bylo celkem 1 211 záznamů. K těm byl přidán další jeden záznam, který byl autorům znám z jiných zdrojů a nebyl při vyhledávání objeven, jelikož byl vydán po vyhledávání. Celkem tedy bylo vybíráno z 1 212 záznamů. Vše bylo vyhledáváno dvakrát, jelikož při zadání všech klíčových slov bylo nalezeno významně méně výsledků.

¹ Přesné zadání proběhlo na webu www.webofknowledge.com v záložce Basic Search. Nejdříve byla zadána slova: *school*; *adolescence*; *well-being* v kategorii Topic, poté byla zadána slova *adolescence*; *prevention*; *well-being* také v Topic, která znamená vyhledávání v názvu, abstraktu a klíčových slovech.

Druhý krok, proces výběru vhodných článků pro následnou analýzu, sestával ze dvou podkroků (viz obrázek 1). V prvním byly články ručně tříděny dle obsah abstraktu, na základě těchto pěti kritérií:

- v rámci studie byl realizován preventivní program na podporu well-beingu ve školním prostředí pro děti od 11 let;
- studie obsahovala empirické měření efektu preventivního programu;
- výzkumný soubor byl vybírán bez zaměření na specifické vzdělávací potřeby, handicap, nemoci (psychické i fyzické) nebo sociálně-ekonomickou situaci;
- výzkum není zaměřen na děti, které prodělaly traumatizující událost;
- byl použit anglický nebo český jazyk a příspěvek byl publikován časopi-secky.

Na konci tohoto podkroku bylo vyloučeno 1 174 záznamů. V druhém podkroku bylo detailně přečteno 38 článků, přičemž vyloučeny byly ty, které:

- neobsahovaly výsledky měření;
- nebyl u nich měřen explicitně well-being;
- nebyla popsána intervence (forma i obsah);
- byly pouze pilotáží.

Na konci procesu výběru bylo 13 empirických studií (viz přílohu 1), které byly následně autory analyzovány.

3.2 Analýza článků

Aby bylo možné získat informace o charakteristice programů a měření jejich efektivity, byla provedena detailní analýza vybraných empirických studií formou přehledové tabulky (viz přílohu 1).

V rámci charakterizování obsahu programu byl vyhledáván název programu a země, ve které byl realizován. Dále byla zjišťována východiska programu (např. pozitivní psychologie, definice well-beingu od Dienera atd.), tematický obsah (práce s emocemi, budování funkčních vztahů atd.) a použité nástroje (hry, společné diskuze atd.). Zjišťován byl také popis realizace (četnost a délka lekcí atd.), kdo program realizoval a jestli bylo realizováno školení v případě, že program předávali přímo učitelé dětí absolvujících intervenci.

Pro informace měření efektivity byla zjišťována u jednotlivých studií metoda zpracování dat, design měření, výzkumný soubor (velikost a věk), použité měřicí nástroje a výsledky měření (zvláště pro well-being a ostatní měřené proměnné). Na základě těchto dat byla vytvořena obecná charakteristika měření efektivity zkoumaných preventivních programů (viz tabulku 1 a tabulku 2b).

3.3 Analýza témat ve vztahu k úspěšnosti

Byť je každý zkoumaný program jedinečný, jejich obsahové charakteristiky spolu tematicky souvisejí. Pro potřeby této studie byly obsahy jednotlivých programů tříděny do pěti kategorií s využitím prvků metody obsahové analýzy (Klapko, 2013) s cílem charakterizovat jednotlivé intervence ve vztahu k tomu, jaké dovednosti v dětech rozvíjejí.

Na základě takto provedené kategorizace témat preventivních programů byly vytvořeny tři tabulky, které jsou kostrou výsledků této přehledové studie. Jako první byl vytvořen souhrn charakteristik jednotlivých programů (tabulka 2a). Dále byl srovnán efekt programu na well-being žáků a efekt programu na ostatní měřené proměnné u žáků. (tabulka 3). Jako poslední krok byla zjištěna četnost jednotlivých témat ve vztahu k výsledkům měření well-beingu (tabulka 4).

4 Výsledky

Kapitola popisuje jednotlivé vybrané programy, použitý experimentální design a měření efektu programů. Následuje analýza tematického obsahu programů. Na ni navazuje analýza zjištěných výsledků programu ve vztahu k formě předání, experimentálnímu designu a obsahovým tématům programů.

4.1 Podoba jednotlivých úspěšných programů

Úspěšným programem označujeme takový program, který zaznamenal pozitivní změnu měřeného well-beingu a naopak neúspěšným programem označujeme ten, který zaznamenal negativní nebo žádnou změnu měřeného well-beingu. U popisu jednotlivých programů jsou zmíněna jejich východiska, tematický obsah lekcí a použité nástroje k učení a rozvoji, a to tak, jak je ve zkoumaných studiích uvedeno autory. Poté jsou uvedeny formy předání a naměřené výsledky. Tabulkové shrnutí je k nalezení v příloze 1.

Boniwell et al. (2016) zkoumali v Londýně efekt programu Personal Well-Being, který formou rolových her a praktických aktivit využitelných v běžném životě rozvíjí schopnost tvořit pozitivní vztahy a prožívat pocit štěstí a pozitivní emoce. Obsahuje lekce jako: rovnice štěstí, zóna flow, pozitivní emoce a vztahy, příběh silných stránek, odpuštění, naslouchání atd. Použité aktivity byly empiricky ověřeny. Program je sestaven z 18 lekcí po 50 minutách, které jsou předávány učitelem. Učitelé prošli pětidenním tréninkem zaměřeným na well-being pro dospělé a na rozvoj well-beingu u dětí ve škole. Boniwell et al. (2016) program ověřili na souboru 146 žáků ve věku 11–12 let. Výsledek měření potvrzuje zvýšení pozitivních emocí a snížení negativních emocí. Nebyl zjištěn významný efekt na celkovou životní spokojenost, avšak bylo naměřeno významné zvýšení spokojenosti se sebou, spokojenosti s přáteli a spokojenosti se školou.

Kimber et al. (2008) ověřovali ve Švédsku efekt programu Social and Emotional Training. Program vychází z rámce sociálně emočního učení a rozvíjí v dětech všímavost k sobě samým, řízení emocí, empatii, motivaci a sociální dovednosti. Program byl předáván skrze pracovní listy po dobu jednoho roku 2× týdně po 45 minutách pro 4. a 5. ročník a 1× týdně po 45 minutách pro 6.–9. ročník. Program předávali učitelé, kteří nejdříve prošli tréninkem, v němž si jednotlivé aktivity mohli zkusit sami na sobě. První rok měli supervizi 1× měsíčně, druhý rok pouze dobrovolně. Během prvních dvou let probíhalo individuální setkání s učiteli ve frekvenci 4× za rok. Dále byly učitelům poskytnuty podrobné materiály k jednotlivým lekcím. Autoři svůj program ověřili na souboru 2 455 žáků ve věku 4–9 let. Výsledek měření ukázal zvýšení mentálního zdraví, sebevědomí, sebehodnoty, spokojenosti s klimatem školy, sociálních dovedností a snížení beznaděje. Výsledek pro well-being nebyl explicitně popsán. Bylo prokázáno zvýšení celkového skóru I think I am (ITIA), který obsahuje subškálu psychological well-being. Vzhledem k celkovému efektu byl program vyhodnocen jako úspěšný v podpoře well-beingu.

Leventhal et al. (2015) ověřovali v Indii propojení programů Girls First Resilience Curriculum a Girls First Health Curriculum. Program vychází z pozitivní psychologie a z rámce sociálně-emočního učení. Rozvíjí například copingové strategie, které staví na silných stránkách, a emocionální inteligenci, kterou využívá k rozpoznání složitých emocí a následně práci s nimi. Zaměřuje se na rozvoj schopnosti hledat přínosy a pozitiva v náročných situacích. Pracuje s řešením problémů, učí účastníky čelit násilí. Zabývá se odpuštěním a sebehodnotou. Rozvíjí také schopnost asertivní komunikace a řešení problémů v přátelských vztazích. Program je sestaven z 23 lekcí, které trvající jednu hodinu, celkově probíhá po dobu pěti měsíců, kdy v účastnících rozvíjí zmíněné dovednosti formou diskuze, sdílení a sebezkušenostních aktivit. Program předávají externí pracovníci. Autoři program ověřili souborem 2 387 žáků z venkovských škol z Biharu v Indii. Výsledek studie uvádí zvýšení psychologického a sociálního well-beingu, zvýšení emoční odolnosti a sebevědomé a sociálně-emočních dovedností. Studie nezjistila vliv na depresivitu ani úzkost.

Pandya (2017) ověřoval v rámci své studie v 15 zemích celého světa preventivní program postavený na filozofii křesťanství, buddhismu a hinduismu. Program obsahoval pět okruhů, každý byl zvlášť učen po dobu tří hodin v rozmezí dvou až tří měsíců: 1) porozumění sobě – smysl a účel života; 2) objevování hodnoty jednoty, míru a rovnosti; 3) rozvoj smysluplných a účelných vztahů se sebou a ostatními; 4) budování pojmu bezpodmínečné lásky, odpuštění a respekt k přírodě a životu; 5) praktikování meditace a mindfulness jako cesty k vděčnosti za přítomný moment a budování vnímání sebe sama. Jako použité formy autor uvádí skupinové diskuze a sebez-

kušenostní aktivity. Program realizovali proškolení dobrovolníci. Autor ověřoval dopad programu na 10 678 dětí. Studie zjistila významné zvýšení psychologického well-beingu a významný pozitivní dopad na měřené štěstí.

Proctor et al. (2011) ověřovali ve Velké Británii dopad programu Strengths Gym, jehož cílem je pracovat na svých silných stránkách, učit se budovat nové a rozpoznávat je u druhých. Program obsahuje 24 lekcí, přičemž každá je zaměřena na jednu silnou stránku. Následují dvě cvičení a poté nabídka výzev, co si mohou děti samy plnit po programu. Program předávali učitelé, kteří dostali booklety s lekcemi doplněnými o učitelskou příručku. Experimentální ověření programu trvalo šest měsíců a bylo během něj realizováno 12 lekcí. Ověření se zúčastnilo 319 žáků ve věku 12–14 let. Studie zjistila zvýšení celkové životní spokojenosti, nezjistila však žádný významný vliv na sebehodnotu ani na pozitivní či negativní emoce.

Ruini et al. (2009) zjistili efekt programu Well-being therapy (WBT), který byl vytvořen na základě teorie psychologického well-beingu dle Ryffové (1989). Program obsahuje témata jako rozpoznání různých emocí; vztah mezi myšlenkami a emocemi; negativní myšlenky a nápomocné myšlenky; rozpoznání pozitivních vlastností u sebe i spolužáků; autonomie; štěstí a osobní pohoda; růstové myšlení. Tato témata v žácích rozvíjí skrze šest lekcí dlouhých vždy dvě hodiny, které jsou sestavené z rolových her, diskuzí, relaxačních technik, pozorování sebe sama a kognitivních aktivit zaměřených na práci s emocemi a myšlením. Autoři ověřovali dopad programu na 227 žáků v Itálii. Studie popisuje zvýšení psychologického well-beingu, konkrétně v osobním růstu, a zvýšení fyzického well-beingu. Dále zjistila u žáků snížení stresu a snížení úzkosti.

Shoshani a Steinmetz (2013) zjišťovali vliv programu Maytiv School Program, který cílí na rozvoj duševního zdraví. Vychází z dělení well-beingu na kognitivní a emoční dle Dienerovy teorie (1984). Maytiv School Program se zaměřuje na šest oblastí: 1) pozitivní emoce; 2) silné charakterové stránky; 3) pozitivní vztahy; 4) optimismus; 5) vděčnost; 6) plnění cílů, které rozvíjí pomocí diskuze, čtení básní a příběhů a sledování krátkých filmů obsahujících esenciální elementy pozitivní psychologie. Program je uspořádán do 15 lekcí po dvou hodinách s rozestupem dvou týdnů a předávají jej učitelé, kteří paralelně prochází školením. Autoři ověřovali vliv programu na souboru 1 038 žáků z Izraele. Studie uvádí zvýšení subjektivního well-beingu skrze životní spokojenost, zvýšení duševního zdraví a zvýšení optimismu. Dále autoři popisují snížení úzkosti, stresu a projevů deprese. Zjištěno bylo i zvýšení sebehodnoty a sebevědomí.

Smith et al. (2018) ověřili efekt online preventivního programu na žácích v různých státech USA. Program je založen na možnosti změny svých emocí a jejich provázání s nárůstem well-beingu. Program skrze individuální online aktivity rozvíjí tři vzájemně propojená přesvědčení: 1) emoce jsou

ovlivnitelné; 2) toto ovlivnění může s časem a praxí růst; 3) emoce je možné regulovat tak, abychom se cítili lépe. Autoři ověřovali dopad programu na souboru 1 675 žáků středních škol. Studie zjistila zvýšení emočního well-beingu ve škole, přičemž mimo školu zůstal nezměněn.

Terjestam et al. (2016) ověřovali efekt programu The Compassion and Attention in the Schools (COMPASs), který je založen na mindfulness a východiscích sociálně emočního učení se zaměřením na kontemplativní praxi. Program probíhal po dobu osmi týdnů, v každém z těchto týdnů probíhala tři cvičení: dvě nahrané meditace, relaxace, dechová cvičení a vizualizace (11 min. celkem), třetí je racionalizace (15–20 min.), kdy děti sedí v kruhu a odpovídají verbálně či nonverbálně na otázky učitelky. Učitelé měli každý týden supervizi. Autoři ověřovali dopad programu na souboru 358 dětí z 5., 7. a 8. tříd ve Švédsku. Studie zjistila zvýšení well-beingu pouze v 5. ročníku, který měl jednu učitelku na rozdíl od ostatních zkoumaných ročníků. Stejně tak bylo pozorováno pouze v 5. ročníku zvýšení sebekontroly. U všech žáků napříč ročníky bylo pozorováno zvýšení sebekontroly a zvýšení kvality sociálních vztahů. U psychického a obecného stresu nebyla pozorována významná změna.

4.2 Podoba jednotlivých neúspěšných programů

Stejně jako v předchozí podkapitole je i zde uveden popis jednotlivých programů, tentokrát těch neúspěšných vzhledem k rozvoji well-beingu, opět v pořadí dle tabulky 2. Shrnutí je k nalezení v příloze 1.

Allara et al. (2019) ověřovali efekt programu My health diary, který se zaměřuje na podporu subjektivního well-beingu, který autoři definují přítomností pozitivních emocí, absencí negativních emocí, životní spokojeností, pocitem naplnění a pozitivním fungováním. Program se skládá z pěti lekcí dlouhých dvě až čtyři hodiny: 1) moje emoce (rozpoznání a řízení vlastních emocí); 2) za hranicemi stereotypů (redukce agresivního chování); 3) co je to být mužem/ženou (redukce agresivního chování, well-being, softskills); 4) objevování světa dospělých (zaměřeno na prevenci závislostí); a 5) at' je to v pořádku (zaměřeno na kritické myšlení a úspěšnost). Tato témata byla v žácích rozvíjena skrze aktivity, jako je diskuze, rolová hra, prezentace před skupinou, skupinová diskuze, brainstorming apod. Program předávali učitelé, kteří prošli 12,5 hodiny dlouhým tréninkem. Autoři ověřovali dopad programu na souboru 2 630 žáků ve věku 12–13 let ze 62 základních škol v Itálii. Studie zjistila snížení subjektivního well-beingu, nezjistila efekt na fyzické zdraví nebo agresivitu. Na základě tohoto výsledku autoři na závěr nedoporučují další šíření programu.

Haraldsson et al. (2008) ověřovali efekt programu, který vychází z posílení well-beingu skrze masáže a duševní trénink. Program obsahoval vzájemnou masáž mezi kamarády na rukou, nohou, obličeji, zádech a krku. Duševní

trénink obsahoval svalovou relaxaci, autogenní trénink, napínání a relaxaci skrze vizualizaci těla v relaxovaném stavu a obecně zesílení vnímání svého těla a dýchání. Každé cvičení doprovázelo teoretické vysvětlení jeho podstaty. Program trval jeden rok, obsahoval 25–30 lekcí a byl předán specialistou-psychotherapeutem. Autoři ověřovali dopad programu na souboru 440 žáků ve věku 12–15 let. Dotazník byl ve studii sestaven na míru tomuto experimentu. Studie však nezjistila zlepšení v žádné z oblastí well-beingu.

Reiter a Wilz (2016) ověřovali efekt programu Resource Diary, který vychází z metod pozitivní psychologie, z níž primárně využívá pozitivní psaní. Program podporoval pozitivní náladu skrze vzpomínky, reflexi emocí a uvědomění osobních zdrojů. Dále žáky učil rozpoznat své emoce a následně je regulovat. Program probíhal deníkovou formou skrze odpovídání na předem stanovené otázky: každý žák si z pracovního týdne vybral tři po sobě jdoucí dny, v každém tomto dni odpovídal na dvě otázky. Tyto otázky se opakovaly po dvou týdnech. Celá intervence trvala čtyři týdny. Autoři ověřovali dopad programu na souboru 77 žáků z Německa ve věku 13–15 let. Studie neprokázala žádný výrazný posun ve well-beingu ani žádné jiné měřené škále. Autoři uvádějí, že jeden z důvodů mohou být naměřené hodnoty well-beingu v pretestu, jež jsou relativně vysoké.

Volkaert et al. (2021) ověřovali efekt programu Boost camp, který je založen na regulaci emocí, konkrétně na programu Affect Regulation Training. Program rozvíjí sedm dovedností: 1) relaxaci; 2) pozornost; 3) sebedpřijetí; 4) sebedoporu; 5) analyzování a úpravu emocí skrze cvičení těla; 6) skupinové diskuze; 7) umělecké aktivity a hry. Program sestává ze 14 lekcí, které byly realizovány externisty ve dvou dnech. Autoři ověřovali dopad programu na souboru 347 dětí ve věku 11–13 let z nižších stupňů středních škol v Belgii. Studie neprokázala žádné významné zvýšení well-beingu ani efekt na emoční regulaci. Nicméně krátkodobě zjistila pozitivní vliv na eliminaci symptomů deprese, sebeúcty, nepřímou zkušenost se šikanou a psychologickou stigmatizaci.

4.3 Experimentální design a měření well-beingu

Empirické zkoumání preventivních programů na podporu well-beingu se zdá být relativně aktuálním tématem, na což poukazuje fakt, že nejstarší nalezená studie je z roku 2008 (vyhledávány byly studie od roku 1990). Nejmladší studie je z roku 2021, což je ta, jež byla vyřazena z procesu výběru z databáze (viz obrázek 1).

Efektivita preventivního programu byla často zjišťována kvantitativním sběrem dat s kvaziexperimentálním designem s kontrolní skupinou (viz tabulku 1). Další využívaný model měření byl randomizovaný experimentální design s kontrolní skupinou (RCT) a klastrovaný randomizovaný experimentální design s kontrolní skupinou (cluster RCT). Tento výsledek je očekávatelný vzhledem k běžně využívané metodologii pro tento druh měření (Shadish et al., 2002).

Pro kvantitativní sběr dat byla použita dotazníková šetření. Dvě studie měly vytvořeny vlastní dotazníky, které zahrnovaly i měření well-beingu (Haraldsson et al., 2008; Smith, et al. 2018), ostatní využily již používané dotazníky pro měření well-beingu (tabulka 1). Celkem autoři použili 12 různých dotazníků pro měření well-beingu, z čehož dvě studie měřily well-being za pomoci dotazníku Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) (Boniwell et al., 2016; Proctor et al., 2011). Ostatní dotazníky byly použity právě jednou. Tento výsledek je očekávatelný v rámci jedinečnosti každého programu v jeho obsahu i formě předání (viz tabulku 2a). Zároveň bylo možné tento výsledek očekávat vlivem množství různých pojetí well-beingu, která jsou popsána v úvodu této studie. V rámci měření byl nejčastěji zjišťován subjektivní well-being (6×) a psychologický well-being (4×) (viz tabulku 2b). Vyšší četnost těchto pojetí byla očekávatelná vzhledem k často využívaným pojetím well-beingu zmíněných v teoretickém úvodu. Zbylá pojetí byla měřena jednou, patří mezi ně emoční well-being ve škole, well-being ve škole a well-being spojený se stresem (viz tabulku 2b).

Z tabulky 1 je také možné vyčíst, že ze 13 zkoumaných studií právě jedna využívala smíšené metody sběru dat pro zjištění efektu programu Personal Well-Being, a tedy získávala data kvalitativní i kvantitativní cestou. Kvalitativní sběr dat probíhal skrze semistrukturovaný rozhovor a zaměřoval se na vnímání rozvoje dětí v rámci zkoumaných oblastí a na kvalitu realizace programu. Data byla sbírána od učitelů i od dětí (Boniwell et al., 2016).

Tabulka 1

Charakteristiky měření ve zkoumaných studiích

počet účastníků		n
	min.	71
	max.	10 678
	<i>M</i> (SD)	358 (2 859)
délka intervence		měsíce
	min.	0,07
	max.	24
	<i>M</i> (SD)	5 (6,8)
design kvant. měření		n
	randomizovaný experimentální design s kontrolní skupinou	5
	klastrovaný randomizovaný experimentální design s kontrolní skupinou	3
	kvaziexperiment s kontrolní skupinou	5
metody sběru dat		n
	smíšené	2
	kvantitativní	11

použité dotazníky měřící well-being	n
Bernese Questionnaire of Subjective Well-being (BQW)	1
Humboldt Happiness Scale – Adolescent Version (HHS-AV)	1
I think I am (ITIA), Psychological Well-being Subscale	1
KIDSCREEN-10 well-being and health-related quality of Life (HRQoL)	1
KIDSCREEN-52 Psychological Well-being Subscale	1
KIDSCREEN-52 Social Support and Peers Subscale	1
Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale	1
Ryffs Psychological Well-being Scale (PWB)	1
Satisfaction with Life Scale	1
Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)	2
Well-being Manifestations Measures Scale (WBMMS)	1
WHO/Europe Health Behaviour in School-Aged Children Symptom Checklist (HBSC)	1

4.4 Analýza tematického obsahu programů

Za účelem lepšího uchopení obsahů jednotlivých programů byla provedena jejich kategorizace pomocí prvků metody obsahové analýzy. Bylo identifikováno pět kategorií: *emoce*; *vztahy*; *silné stránky*; *mindfulness a relaxace*; *ostatní*. První čtyři kategorie byly vytvořeny na základě opakování (každou lze nalézt alespoň ve čtyřech programech). Kategorie *ostatní* shrnuje méně četná témata.

V kategorii *emoce* jsou témata jako rozeznávání emocí, regulace emocí, přetváření negativních emocí v pozitivní emoce atd. V kategorii *vztahy* jsou témata jako rozvoj dovednosti tvořit smysluplné a funkční vztahy s lidmi a rozpoznávat na druhých dobré vlastnosti atd. V kategorii *silných stránek* jsou témata jako rozeznání svých silných stránek, jejich rozvoj, učení se získávat nové silné stránky, používat své silné stránky pro řešení komplikovaných situací apod. Kategorie *mindfulness a relaxace* obsahuje témata zabývající se schopností být v přítomnosti, meditovat, relaxovat psychicky i fyzicky, vnímat své tělo atd. Do kategorie *ostatní* byla zařazena témata jako kritické myšlení, prevence závislostí, redukce agresivity, práce s tělem, vděčnost atd.

Nejčastěji (10×) byla zastoupena kategorie *emoce* (viz tabulku 4). Tento výsledek je očekávatelný vzhledem k vymezení pojmu well-being skrze pozitivní emoce u Dienera (1984) i Seligmana (2011). Druhou nejčastější (5×) kategorií je *mindfulness a relaxace*, což je již empiricky ověřenou součástí programů pozitivní psychologie (Allen et al., 2021). Se stejnou četností je zastoupena kategorie *vztahy* (5×), které je možné nalézt v již zmíněných vymezeních pojmu well-being i v jeho podobě pro adolescenty. Poslední analyzovaný okruh, *silné stránky*, je obsazen 4×, který je součástí rozvoje well-beingu (Lambert et al., 2015; Park, 2004) a je zahrnut v intervencích pozitivní psychologie (Seligman et al., 2005).

Tabulka 2a

Stručná charakteristika jednotlivých programů seřazena dle pozitivního efektu na well-being

studie	obsahová témata programu (kategorie)	délka intervence	realizátor	školení zaměstnanců	naměření pozitivní změny well-beingu
Boniwell et al. (2016).	<i>emoce, vztahy, silné stránky, ostatní</i>	18 lekcí po 50 min., celkem 9 měsíců	učitel	ano	ano
Kimber et al. (2008)	<i>emoce, vztahy, mindfulness a relaxace</i>	až 2× týdně po 45 min. v rámci celého roku	učitelé	ano	ano
Leventhal et al. (2015)	<i>emoce, silné stránky, vztahy, ostatní</i>	23 lekcí po 1 h., celkem 5 měsíců	externista	–	ano
Pandya (2017)	<i>vztahy, mindfulness a relaxace, ostatní</i>	5 lekcí po 3 h. po dobu 1 roku	externista	–	ano
Proctor et al. (2011)	<i>silné stránky</i>	cca 12 lekcí během 6 měsíců	učitelé	ne	ano
Ruini et al. (2009)	<i>emoce, ostatní</i>	6 lekcí po 2 h., 1 lekce týdně, celkem 1,5 měsíce	externista	–	ano
Shoshani & Steinmetz (2013)	<i>emoce, silné stránky, vztahy, ostatní</i>	15 lekcí po 2 h. s rozestupem 2 týdnů; program trval celkově rok	učitel	ano	ano
Smith et al. (2018)	<i>emoce</i>	2 lekce po 45 min., 1 lekce na 15 min., celková doba průměrně 37 dnů	externista	–	ano
Terjestam et al. (2016)	<i>emoce, mindfulness a relaxace</i>	3 lekce týdně po dobu 8 týdnů	učitel	ano	ano
Allara et al. (2019)	<i>emoce, ostatní</i>	5 lekcí po 2–4 h.; celkem 5 měsíců	učitel	ano	ne
Haraldsson et al. (2008)	<i>Mindfulness a relaxace, ostatní</i>	25–30 lekcí po dobu 1 roku	externista	–	ne
Reiter & Wilz (2016)	<i>emoce</i>	délka jednoho bloku je individuální; celkově 4 týdny	externista	–	ne
Volkaert et al. (2021)	<i>emoce, mindfulness a relaxace</i>	14 lekcí ve 2 dnech	externista	–	ne

4.5 Forma předání ve vztahu k úspěšnosti programů

V této podkapitole budeme diskutovat možné souvislosti mezi obsahem—formou preventivního programu a jeho úspěšností. Nejdříve se zaměříme na čtyři kategorie úspěšnosti. Programy, které zvýšily u dětí míru well-beingu a změnily i hodnoty ostatních měřených proměnných v pozitivním smyslu (např. snížení depresivity), považujeme za nejúspěšnější (viz tabulku 3). Další jsou programy, kterým se podařilo zvýšit well-being, ale v jiných aspektech nebyla pozitivní změna nalezena. Dále existují programy, u kterých nedošlo ke zlepšení anebo došlo ke zhoršení všech měřených proměnných. Závěrem je z tabulky 3 patrné, že neexistuje program, u kterého byla změřena negativní nebo žádná změna well-beingu a zároveň byla změřena pozitivní změna hodnoty ostatních proměnných. Ve všech programech se všechny měřené proměnné týkaly prožívání, šlo tedy například o sebehodnotu, sebeúctu, pozitivní emoce, depresivitu, úzkost atd.

Na základně těchto pozorování lze očekávat, že pokud nezjistíme pozitivní změnu u well-beingu, nezjistíme ji ani u dalších proměnných zaměřených na prožívání. Lze také očekávat, že pokud u programu naměříme pozitivní změnu well-beingu, zjistíme možná i pozitivní změnu u některých dalších proměnných zaměřených na prožívání. Výjimkou je program Strengths Gym (Proctor et al., 2011), u kterého bylo zjištěno zvýšení well-beingu skrze životní spokojenost, přičemž zároveň sebehodnota a pozitivní a negativní emoce zůstaly nezměněny. Jako důvod tohoto jevu autoři uvádějí malý statistický soubor zkoumaných dětí pouze ze dvou škol. Propojenost well-beingu s ostatními měřeními proměnnými ve zkoumaných studiích je žádoucí a reflektuje již zmíněnou multidimenzionalitu konceptu well-being.

Při hledání dalších souvislostí s úspěšností programu nebyl nalezen žádný vztah mezi pozitivním dopadem programu a délkou intervence (viz tabulku 2a). Mezi úspěšnými programy je i online intervence, která se skládala ze dvou lekcí po 45 minutách a jedné závěrečné lekce trvající 15 minut. Celkově program trval průměrně 37 dnů (Smith et al., 2018). Zároveň byla i úspěšná intervence, která se odehrávala 2× týdně po 45 minutách po dobu celého roku (Kimber et al., 2008). Na druhou stranu můžeme mezi neúspěšnými programy najít i takové, jež obsahovaly 14 lekcí ve dvou dnech (Volckaert et al., 2021) nebo až 30 lekcí po dobu jednoho roku (Haraldsson et al., 2008).

Nelze uvažovat ani o souvislosti mezi realizátorem programu (učitel vs. externí pracovník) a jeho úspěšností. Dokonce není ani nepatrná souvislost mezi úspěšností programu a tím, jestli jej předával učitel, který absolvoval nebo neabsolvoval školení k programu (viz tabulku 2a).

Tabulka 2b

Stručná charakteristika jednotlivých experimentů seřazena dle pozitivního efektu na well-being

studie	sběr dat	délka intervence	velikost souboru	měřený well-being	naměření pozitivní změny well-beingu
Boniwell et al. (2016)	smíšený	kvaziexperiment s kontrolní skupinou	146	subjektivní	ano
Kimber et al. (2008)	kvantitativný	kvaziexperiment s kontrolní skupinou	2 455	psychologický	ano
Leventhal et al. (2015)	kvantitativný	RCT	2 387	psychologický	ano
Pandya (2017)	kvantitativný	RCT	10 678	psychologický	ano
Proctor et al. (2011)	kvantitativný	kvaziexperiment s kontrolní skupinou	319	subjektivní	ano
Ruini et al. (2009)	kvantitativný	RCT	227	psychologický	ano
Shoshani & Steinmetz (2013)	kvantitativný	cluster RCT	1 038	subjektivní	ano
Smith et al. (2018)	kvantitativný	RCT	1 675	emoční well-being ve škole	ano
Terjestam et al. (2016)	kvantitativný	RCT	358	well-being ve škole	ano
Allara et al. (2019)	kvantitativný	kvaziexperiment s kontrolní skupinou	2 630	subjektivní	ne
Haraldsson et al. (2008)	kvantitativný	kvaziexperiment s kontrolní skupinou	440	spojený se stresem	ne
Reiter & Wilz (2016)	kvantitativný	cluster RCT	77	subjektivní	ne
Volkaert et al. (2021)	kvantitativný	cluster RCT	347	subjektivní	ne

4.6 Experimentální design ve vztahu k úspěšnosti programů

Při pohledu na různé experimentální modely (viz tabulku 2b) je patrné, že randomizovaný experimentální design s kontrolní skupinou (RCT) vždy vedl k měření pozitivních výsledků. Z tohoto výsledku však nelze dovodit žádné závěry, i některé kvaziexperimentální uspořádání vedlo k úspěšným výsledkům, dokonce není patrná ani souvislost naměřených výsledků s velikostí statistického souboru nebo s typem sběru dat.

Tabulka 3

Porovnání měření well-beingu a ostatních proměnných

studie	well-being zvýšení; ostatní pozitivní změna	well-being zvýšení; ostatní žádná nebo negativní změna	well-being žádná nebo negativní změna; ostatní se pozitivně změnilo	well-being žádná nebo negativní změna; ostatní žádná nebo negativní změna
Boniwell et al. (2016).	✓	–	–	–
Pandya (2017)	✓	–	–	–
Ruini et al. (2009)	✓	–	–	–
Kimber et al. (2008)	✓	–	–	–
Shoshani & Steinmetz (2013)	✓	–	–	–
Smith et al. (2018)	✓	–	–	–
Leventhal et al. (2015)	✓	✓	–	–
Terjestam et al. (2016)	✓	✓	–	–
Proctor et al. (2011)	–	✓	–	–
Volkaert et al. (2021)	–	–	–	✓
Allara et al. (2019)	–	–	–	✓
Haraldsson et al. (2008)	–	–	–	✓
Reiter & Wilz (2016)	–	–	–	✓

4.7 Tematický obsah ve vztahu k úspěšnosti programů

Poslední podkapitola se věnuje analýze naměřených výsledků a tematického obsahu programů. V rámci analýzy se kategorie *emoce* a *mindfulness a relaxace* objevují u programů, u kterých byl i nebyl zjištěn pozitivní efekt na well-being dětí. Zároveň témata *vztahy* a *silné stránky* jsou zastoupena pouze u programů se zjištěným pozitivním efektem na well-being (viz tabulku 4). Je tedy možné, že témata *silné stránky* a *vztahy* hrají významnou roli v podpoře well-beingu dětí a mohly by být klíčovým obsahovým prvkem těchto programů, jež napomáhají jejich úspěšnosti. To dokládá fakt, že téma *vztahů* je důležitým psychosociálním faktorem souvisejícím s well-beingem adolescentů (Herrera et al., 2017; Ingelmo & Litago, 2018). Dále pak rozvoj tématu *silných stránek* má prokazatelný významný vliv na míru well-beingu adolescentů (Dametto & Noronha, 2020) a je samozřejmou součástí preventivních programů na podporu well-beingu (Seligman et al., 2005). Nosnost tématu *silných stránek* dokládá i fakt, že existuje úspěšný program Strengths Gym (Proctor et al., 2011), který je založený pouze na *silných stránkách* (viz tabulku 2a).

Téma *emoce* hraje ve zkoumaných programech důležitou roli a je možné je chápat jako klíčové téma, jelikož je zastoupeno v sedmi programech z devíti úspěšných (viz tabulku 2a). Tato hypotéza je očekávatelná vzhledem k již zmíněnému vymezení pojmu well-being. Pro úplnost dodejme, že existuje neúspěšný program Resource Diary (Reiter & Wilz, 2016), jenž je založený pouze na tomto tématu. Vedle něj zároveň existuje i úspěšný program postaven pouze na tématu *emoce* (Smith et al., 2018). Ani z jedné z těchto dvou studií nelze určit příčinu úspěchu či neúspěchu.

V tabulce 2a je patrné, že pokud program obsahoval alespoň tři témata, byl vždy úspěšný. Tento závěr může být očekávatelný vlivem širě vymezení pojmu well-being (Diener, 1984; Ryff, 1989; Seligman, 2011) a jeho multidimenzionalitě (Ruggeri et al., 2020). Dostatečná obsahová pestrost tedy může být jednou z podstatných prerekvizit úspěšného programu.

Téma *ostatní* nebylo do analýzy ve vztahu k výsledkům zařazeno kvůli jeho neurčitému obsahu a nejasnému postavení v rámci vztahu tématu programu k jeho úspěšnosti.

Tabulka 4

Četnost témat preventivních programů vzhledem k měření well-beingu

témata programů	celková četnost tématu	well-being se zvýšil	well-being se nezměnil nebo snížil
emoce	10×	7×	3×
mindfulness a relaxace	5×	3×	2×
silné stránky	4×	4×	0
vztahy	5×	5×	0

5 Diskuze

5.1 Úspěšnost programů

Z pohledu nejen výzkumníka, ale také čtenáře z praxe je důležitým faktorem úspěšnost jednotlivých programů, a proto jí byla věnována významná část této přehledové studie.

Nenalezení souvislosti výsledků měření a měřicího designu je očekávané a souvisí s tím, že zkoumané studie použily platné výzkumné metody. Zjištěná velká různorodost měřících škál pro well-being je také očekávatelná skutečnost, která reflektuje pestrost a jedinečnost preventivních programů. Navazuje na různé kulturní i vědecké kontexty v daném regionu a na širší pojmu well-being – namátkou Bishop (2015), Ryff a Keyes (1995), Seligman (2018), Tov a Diener (2013). Zároveň však tato pestrá paleta použitých ná-

strojů měření přispívá k replikační krizi (Fidler & Wilcox, 2022) a je zatím nezodpovězenou otázkou, jak se s tímto rozparem vyrovnat. Mezi formou předání programu a jeho úspěšností nebyla nalezena souvislost. Studie se také zabývala možnou souvislostí mezi tematickým obsahem programů a jejich úspěšností. Z této analýzy vyplývají tři hypotézy:

První říká, že jestliže u empirického ověření efektu programu nebude zjištěn pozitivní dopad na well-being, nebude pravděpodobně zjištěn ani pozitivní dopad na další proměnné týkající se prožívání. Zároveň pokud bude zjištěn pozitivní dopad na well-being, je pravděpodobné, že bude zjištěn i u některých dalších proměnných spojených s prožíváním. Kostrou pro tuto tezi je tabulka 3.

Druhou hypotézou je, že programy, jež obsahují tři a více témat, budou s vyšší pravděpodobností úspěšnější v podpoře well-beingu než programy, jež obsahují jedno nebo dvě témata. Tato úvaha je podložena výsledky, které jsou shrnuté v tabulce 2a. Obě zmíněné teze jsou v souladu se širší vymezení pojmu well-being (Diener, 1984; Ryff, 1989; Seligman, 2011) a s jeho multidimenzionálním pojetím (Ruggeri et al., 2020).

Poslední, třetí hypotézou je, že programy obsahující témata *silné stránky* nebo *vztahy* mají vyšší pravděpodobnost úspěchu vzhledem k podpoře well-beingu než programy, která tato témata neobsahují (viz tabulku 4). Této hypotéze však přidává na nejistotě pozorování, že v rámci dvou programů zaměřených pouze na téma *emoce* nelze ze studií jasně určit příčiny úspěchu (Smith et al., 2018) a neúspěchu (Reiter & Wilz, 2016) programu. Zároveň smysluplnost rozlišování různých obsahových témat potvrzuje již empiricky zaznamenaná významnost tématu *silné stránky* v úspěšných preventivních programech na podporu well-beingu (Seligman et al., 2005) a další, detailnější analyzování těchto programů (Kor et al., 2019). Stejně tak je téma *vztahů* důležité právě u adolescentů (Herrera et al., 2017; Ingelmo & Litago, 2018), a je tedy vhodné je zařazovat do obsahu programů pro adolescenty. Nabízí se tedy u každého programu pečlivě zkoumat jeho obsah a s vědomím cílové věkové kategorie se ptát, ve kterých všech tématech daný program účastníky rozvíjí.

Více jak polovina, respektive sedm ze třinácti zde zkoumaných studií, dokládá významný pozitivní efekt programů na well-being žáků. Limitem tohoto výsledku je, že se jednalo o různé pojetí well-beingu (tabulka 2b), který byl měřen různými dotazníky (tabulka 1). Dále je dobré být k výsledkům kritický, jelikož ne každá studie tohoto typu musí nutně dávat průkazné výsledky. Je možné, že vybraný výzkumný soubor byl příliš malý, testování bylo krátkodobé nebo měřicí nástroje nevhodně zvolené, což může zkreslovat prezentované výsledky (Mackenzie & Williams, 2018). Jiné zkoumané studie, co se kvality výsledků týče, komentují pouze úplnost předání programu. Neúplné předání znamenalo vždy vyřazení z experimentu. Žádná ze studií nepopisuje vztah mezi výsledky měření a kvalitou předání programu.

Nicméně kvalita implementace programu je významným faktorem ovlivňujícím jeho efekt (Dowling & Barry, 2020), proto jeho nezahrnutí do výsledků může znamenat významné zkreslení.

5.2 Další výzkum a limity této studie

Je překvapivé, že v rámci rešerše studií nebyla nalezena žádná metaanalýza studií zaměřených na měření efektivity hledaného typu programů. Nicméně například pro preventivní programy na rozvoj sociálně-emočního učení (SEL) ve školách již existuje řada metaanalýz, přičemž nejnovější z nich shrnuje výsledky za posledních 50 let (Corcoran et al., 2018). Navíc v této metastudii analyzované programy na podporu rozvoje SEL ve školách mají podobný charakter předávání a velmi podobný experimentální design pro měření efektivity jako zde zkoumané preventivní programy. Tuto skutečnost můžeme přisuzovat relativní mladosti zkoumání efektů těchto preventivních programů, která je zmíněná v úvodu kapitoly Výsledky. Dále pak tuto skutečnost můžeme přisuzovat neexistenci jednotného kurikula pro podporu well-beingu žáků na školách a zároveň existenci několika různých vymezení pojmu well-beingu. Vzhledem k aktuálním tendencím vnímat well-being jako multidimenzionální konstrukt zahrnující mnoho oblastí (Ruggeri et al., 2020) je pravděpodobné, že k sjednocení tématu nedojde. Je tedy otázkou, jak programy a jejich výsledky porovnávat, ba jestli to vůbec dělat.

Je také překvapivé, že žádná ze zkoumaných studií se nezabývá dopadem preventivního programu na školní výsledky žáků, byť je to u podobných preventivních programů již zavedenou praxí (Corcoran et al., 2018; Snyder et al., 2009). Toto téma je možné vnímat jako cíl dalšího zkoumání.

Závěrem shledáváme nutným zmínit, že hlavním limitem této přehledové studie je nízký počet zkoumaných studií, který může být zapříčiněn vyhledáváním pouze v databázi Web of Science a také volbou klíčových slov. Nízký počet zkoumaných studií může znejišťovat naše závěry, a proto znesnadňuje obecnější tvrzení nebo polemiku s jinými autory. Ačkoli v rámci této studie nebyl zjištěn vztah mezi realizátorem programu a jeho úspěšností, autoři programu Compas (Terjestam et al., 2016) tvrdí opak. Konkrétně zjistili, že pozitivní efekt programu byl změřen pouze v 5. ročníku, ve kterém program předávala učitelka, která děti učí všechny předměty. Zatímco ve vyšších ročnících, které mají různé učitele, nebyl zjištěn žádný efekt programu.

Limitem vytvořené kategorizace obsahových témat není jen malý počet programů, ale také pravidla výběru, jimiž neprošly preventivní programy, které nebyly empiricky ověřené, nicméně mohou být ve školství využívány (Janštová & Slezáčková, 2018). Pokud bychom chtěli vytvořit silnou a zobecnitelnou obsahovou analýzu témat těchto preventivních programů, bylo by nutné provést vyhledávání s jinými kritérii a také z více databází.

Závěr

Vypracovaná přehledová studie si klade za cíl přinést českému čtenáři přehled o tom, jak ve světě vypadá podpora well-beingu u dětí v rámci formálního vzdělávání na druhém stupni základní školy anebo na nižším gymnáziu, jak jsou tyto programy předávány, jaké přinášejí výsledky a jak je měřena jejich efektivita.

Zjištěné informace o výzkumech rámcově odpovídají jiným přehledovým studiím, jež se zaměřují na podobné preventivní programy (Corcoran et al., 2018; Dreer & Gouasé, 2021; Tomé et al., 2021), což poukazuje na správnost zvolené metodologie a relevantnost vybraných studií.

Jedním z přínosů této studie je charakterizování jednotlivých úspěšných i neúspěšných intervencí (kapitola Výsledky, shrnuta v příloze 1). Tento popis programů dává čtenáři možnost nahlédnout ve stručnosti na podobu jednotlivých intervencí, co se týče obsahu i formy. Tento popis je nicméně omezen rozsahem této přehledové studie, a především pak samotnými autory článků, kteří ne vždy věnovali dostatek prostoru popisu obsahu intervence (srov. Allara et al., 2019; Kimber et al., 2008).

Poděkování

Rádi bychom poděkovali Kláře Záleské za metodologickou podporu a Barboře Kubantové za odborné připomínky a korekturu textu. Výzkum je zčásti financován v rámci projektu MUNI/A/1397/2021, Aktuální výzvy v profesi učitele 21. století.

Literatura

- Allara, E., Beccaria, F., Molinar, R., Marinaro, L., Ermacora, A., Coppo, A., & Faggiano, F. (2019). A school-based program to promote well-being in preadolescents: Results from a cluster quasi-experimental controlled study. *The Journal of Primary Prevention, 40*(2), 151–170. <https://doi.org/10.1007/s10935-018-0530-y>
- Allen, J. G., Romate, J., & Rajkumar, E. (2021). Mindfulness-based positive psychology interventions: A systematic review. *BMC Psychol, 9*(116), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00618-2>
- Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2013). Child well-being: What does it mean? *Children & Society, 28*(5), 404–415. <https://doi.org/10.1111/chso.12003>
- Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R., & Niclasen, J. (2020). Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: A systematic review. *Child Indicators Research, 13*(5), 1523–1548. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09725-9>
- Bishop, M. A. (2015). *The good life: Unifying the philosophy and psychology of well-being*. Oxford University Press.

- Blatný, M. (2020). *Osobní pohoda a osobnost v celoživotní perspektivě*. Academia.
- Blatný, M., Kepák, T., Vlčková, I., Pilát, M., Jelínek, M., Slezáčková, A., Navrátilová, P., Kárová, Š., & Štěrba, J. (2007). Kvalita života dětí po léčbě nádorového onemocnění: současné poznatky a směry výzkumu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 42(4), 291–306.
- Boniwell, I., Osin, E. N., & Martinez, C. (2016). Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of personal well-being lessons. *The Journal of Positive Psychology*, 11(1), 85–98. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1025422>
- Casas, F., Castella S. J., Alfaro, J., González, M., Figuer, C., Abs, D., Bedin, L., Valdenegro, B., & Oyarzún G. D. (2014). Subjective well-being and school satisfaction in adolescence: Putting indicators for their measurement to the test in Brazil, Chile and Spain. *Suma Psicológica*, 21(2), 70–80.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Elizabeth Kim, A. E., & Chen Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- da Costa, B. G., Chaput, J. P., Lopes, M. V., da Costa, R. M., Malheiros, L. E., & Silva, K. S. (2020). Association between lifestyle behaviors and health-related quality of life in a sample of Brazilian adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7133. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197133>
- Dametto, D. M., & Noronha, A. P. (2020). Character strengths and subjective well-being in adolescence. *Estudos de Psicologia*, 24(4), 340–348. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20190034>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Napa Scollon, C., & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Assessing Well-Being*, 39, 67–100. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_4
- Dowling, K., & Barry, M. M. (2020). Evaluating the Implementation Quality of a Social and Emotional Learning Program: A mixed methods approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3249. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093249>
- Dreer, B., & Gouasé, N. (2021). Interventions fostering well-being of schoolteachers: A review of research. *Oxford Review of Education*, 48(10), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisová, Š., Felcmanová, L., & Pražáková, D. (2021, 21. duben). Systémová podpora wellbeingu ve vzdělávání [PowerPoint Slides]. *SlidesLive*. <https://slideslive.com/38955824/jak-by-mel-fungovat-system-podpory-wellbeingu-ve-vzdelavani?locale=cs>
- Felcmanová, L. (2022, 12. července). *Wellbeing ve vzdělávání, nadstavba nebo nutnost?* Řízení školy online. https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/wellbeing-ve-vzdelavani-nadstavba-nebo-nutnost.a-7854.html?fbclid=IwAR2hTFD8Ups6AN4GMskTIzokbJCXWPW_A8HC8m-sYQO2cfwPtXFpRswQ3FvU
- Fidler, F., & Wilcox, J. (2022, 7. července). *Reproducibility of Scientific Result*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/scientific-reproducibility/>

- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology, 13*(4), 321–332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434>
- Guzman, L., Lippman, L., Moore, K. A., & O'Hare, W. (2009). Accentuating the negative: The mismatch between public perception of child well-being and official statistics. *Child Indicators Research, 2*(4), 391–416. <https://doi.org/10.1007/s12187-009-9042-x>
- Haraldsson, K. S., Lindgren, E. M., Fridlund, B. G., Baigi, A. M., Lydell, M. C., & Marklund, B. R. (2008). Evaluation of a school-based health promotion programme for adolescents aged 12–15 years with focus on well-being related to stress. *Public Health, 122*(1), 25–33. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2007.04.016>
- Herrera, R. M., Gaibor, I., & Barrera, L. (2017). El bienestar psicológico Y la satisfacción con la Vida Como predictores del bienestar social en Una muestra de universitarios ecuatorianos. *Salud & Sociedad, 8*(2), 172–184. <https://doi.org/10.22199/s07187475.2017.0002.00005>
- Hřebíčková, M., Blatný M., & Jelínek M., (2010). Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti. *Československá psychologie, 54*(1), 31–41.
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2011). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research, 110*(3), 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Ingelmo, R. M., & Litago, J. U. (2018). Satisfacción vital y relaciones familiares y con iguales en la adolescencia/Life satisfaction and family relationships and with peers in adolescence. *CAURIENSA. Revista Annual De Ciencias Eclesiásticas, 13*, 243–258. Nahradit za: <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.243>.
- Jahoda, M. (1958). Current concepts of positive mental health. *Basic books*. <https://doi.org/10.1037/11258-000>
- Janštová, E., & Slezáčková, A. (2018). Pozitivní edukace: inspirace pro zlepšení kvality vzdělávání. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, 8*(3), 7–24. <https://doi.org/10.11118/lifele201808037>
- Kimber, B., Sandell, R., & Bremberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: Results from an effectiveness study in Sweden. *Health Promotion International, 23*(2), 134–143. <https://doi.org/10.1093/heapro/dam046>
- Klapko, D. (2013). Obsahová analýza textu. In L. Gulová & R. Šíp (Eds), *Výzkumné metody v pedagogické praxi* (s. 139–167). Grada
- Kor, A., Pirutinsky, S., Mikulincer, M., Shoshani, A., & Miller, L. (2019). A longitudinal study of spirituality, character strengths, subjective well-being, and prosociality in middle school adolescents. *Frontiers in Psychology, 10*, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00377>
- Köverová, M. (2015). Percepce interakčního stylu učitele a subjektivní pohoda studentů. *Psychologie a její kontexty, 6*(1), 33–48.
- Kubičková, A., & Felcmanová, L. (2021). Možnosti podpory duševního zdraví žáků. *Pedagogická orientace, 31*(1), 70–96. <https://doi.org/10.5817/pedor2021-1-70>
- Lambert, L., Passmore, H., & Holder, M. D. (2015). Foundational frameworks of positive psychology: Mapping well-being orientations. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 56*(3), 311–321. <https://doi.org/10.1037/cap0000033>
- Leventhal, K. S., Gillham, J., DeMaria, L., Andrew, G., Peabody, J., & Leventhal, S. (2015). Building psychosocial assets and wellbeing among adolescent girls: A randomized controlled trial. *Journal of Adolescence, 45*(1), 284–295. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.09.011>
- Mackenzie, K., & Williams, C. (2018). Universal, school-based interventions to promote mental and emotional well-being: what is being done in the UK and does it work? A systematic review. *BMJ Open, 8*(9), 1–14. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-022560>

- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická Orientace*, 23(4), 427–454. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>
- Marsh, H. W., Huppert, F. A., Donald, J. N., Horwood, M. S., & Sahlra, B. K. (2020). The well-being profile (WB-Pro): Creating a theoretically based multidimensional measure of well-being to advance theory, research, policy, and practice. *Psychological Assessment*, 32(3), 294–313. <https://doi.org/10.1037/pas0000787>
- Matthews, N., Kilgour, L., Christian, P., Mori, K., & Hill, D. M. (2014). Understanding, evidencing, and promoting adolescent well-being. *Youth & Society*, 47(5), 659–683. <https://doi.org/10.1177/0044118x13513590>
- McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: A critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 353–366. <https://doi.org/10.1080/03069880802364486>
- Oishi, S., Diener, E., & Lucas, R. E. (2021). Subjektive Well-Being. In Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (Eds.). *The Oxford handbook of positive psychology* (s. 256). Oxford University Press.
- Pandya, S. P. (2017). Spirituality, happiness, and psychological well-being in 13- to 15-year olds: A cross-country longitudinal RCT study. *Journal of Pastoral Care & Counseling: Advancing theory and professional practice through scholarly and reflective publications*, 71(1), 12–26. <https://doi.org/10.1177/1542305016687581>
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 40–54. <https://doi.org/10.1177/0002716203260079>
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F., & Linley, P. A. (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.594079>
- Prokop, D. (2022, 12. července). *Dopady pandemie covid-19 na wellbeing žáků*. PAQ Research. <https://www.paqresearch.cz/post/pandemie-wellbeing-zaci>
- Reiter, C., & Wilz, G. (2016). Resource diary: A positive writing intervention for promoting well-being and preventing depression in adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 11(1), 99–108. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1025423>
- Ross, D. A., Hinton, R., Melles-Brewer, M., Engel, D., Zeck, W., Fagan, L., Herat, J., Phaladi, G., Imbago-Jácome, D., Anyona, P., Sanchez, A., Damji, N., Terki, F., Baltag, V., Patton, G., Silverman, A., Fogstad, H., Banerjee, A., & Mohan, A. (2020). Adolescent well-being: A definition and conceptual framework. *Journal of Adolescent Health*, 67(4), 472–476. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.042>
- Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, Á., Matz, S., & Huppert, F. A. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: A multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y>
- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D., Offidani, E., Caffo, E., & Fava, G. A. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40(4), 522–532. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2009.07.002>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health, 2*(3), 223–228. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(18)30022-1)
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. Free Press
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13*(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Wadsworth Publishing Company.
- 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>
- Sirgy, M. J. (2021). Positive outcomes of wellbeing. *Social Indicators Research Series, 83*, 59–78. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71888-6_3
- Smith, E. N., Romero, C., Donovan, B., Herter, R., Paunesku, D., Cohen, G. L., Dweck, C. S., & Gross, J. J. (2018). Emotion theories and adolescent well-being: Results of an online intervention. *Emotion, 18*(6), 781–788. <https://doi.org/10.1037/emo0000379>
- Snyder, F., Flay, B., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I., Beets, M., & Li, K. (2009). Impact of a social-emotional and character development program on school-level indicators of academic achievement, absenteeism, and disciplinary outcomes: A matched-pair, cluster-randomized, controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 3*(1), 26–55. <https://doi.org/10.1080/19345740903353436>
- Srb, V., Felcmanová, L., & Pýchová, S. (2021). *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření*. Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s.
- Terjestam, Y., Bengtsson, H., & Jansson, A. (2016). Cultivating awareness at school. Effects on effortful control, peer relations and well-being at school in grades 5, 7, and 8. *School Psychology International, 37*(5), 456–469. <https://doi.org/10.1177/0143034316658321>
- Tomé, G., Almeida, A., Ramiro, L., Gaspar, T., & Gaspar de Matos, M. (2021). Intervention in schools promoting mental health and wellbeing: a systematic review. *Global Journal of Community Psychology Practice, 12*(1), 1–23.
- Tov, W., & Diener, E. (2013). Subjective Well-being. *Research Collection School of Social Sciences, 1395*. <https://doi.org/10.1002/9781118339893.wbecp518>
- Volkaert, B., Wante, L., Loeys, T., Boelens, E., & Braet, C. (2021). The evaluation of boost camp: A universal school-based prevention program targeting adolescent emotion regulation skills. *School Mental Health, 14*(2), 440–453. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09478-y>
- Wu, X. Y., Han, L. H., Zhang, J. H., Luo, S., Hu, J. W., & Sun, K. (2017). The influence of physical activity, sedentary behavior on health-related quality of life among the general population of children and adolescents: A systematic review. *PLOS ONE, 12*(11), e0187668. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187668>

Příloha 1

Tabulka s poznámkami k jednotlivým studiím

Pozn.: Pro přehlednost je tabulka rozdělena na část s popisem programu a část s popisem měření.

poř.	autoři	země	název programu	zaměření/východiska programu	popis obsahu programu
1	Allara et al. (2019)	Itálie	My health diary	podpora subjektivního well-beingu (definován přítomností pozitivních emocí, absencí negativních emocí, životní spokojeností, pocitem naplnění a pozitivním fungováním)	pět lekcí: moje emoce (rozpoznání a řízení vlastních emocí); za hranicemi stereotypů (redukce agresivního chování); stání se mužem a ženou (redukce agresivního chování, well-being, soft skills); objevování světa dospělých (zaměřeno na prevenci závislosti); ať je to v pořádku (zaměřeno na kritické myšlení a úspěšnost)
2	Boniwell et al. (2016)	Velká Británie	Personal Well-Being	štěstí, konkrétně pozitivní emoce/ zkušenosti a pozitivní vztahy	lekce, např. pozitivní vztahy, rovnice štěstí, pozitivní emoce, zóna flow, každý jsme jiný, příběh silných stránek, odpuštění, naslouchání atd.; použité aktivity jsou empiricky ověřeny
3	Haraldsson et al. (2008)	Švédsko	–	posílení well-beingu masážemi a mentálním tréninkem	vzájemná masáž mezi kamarády (ruce, nohy, obličej, záda a krk), duševní trénink (svalová relaxace, autogenní trénink napínání a relaxace vizualizací těla v relaxovaném stavu), zesílení vnímání svého těla a dýchání + teoretické vysvětlení těchto aktivit
4	Kimber et al. (2008)	Švédsko	Social and Emotional Training	rámec social and emotional learning	rozvoj všímavosti k sobě, řízení emocí, empatie, motivace a sociální dovednosti
5	Leventhal et al. (2015)	Indie	propojení programů Girls First Resilience Curriculum a Girls First Health Curriculum	pozitivní psychologie a sociálně-emoční učení	rozvíjení copingové strategie (založené na silných stránkách), schopnosti hledat přínosy a pozitiva v náročných situacích, emocionální inteligence k rozpoznání a práci se složitými emocemi, řešení problémů a rozvíjení schopnosti čelit násilí, zabývá se odpuštěním, sebehodnotou, dále rozvíjí schopnost asertivní komunikace a řešení problémů v přátelských vztazích
6	Pandya (2017)	15 států z celého světa	–	rozdílení náboženského vyznání respondentů: křesťanství (rozdělené dvěma druhy/církvemi), buddhismus a hinduismus	pět okruhů: 1) porozumění sobě, smysl a účel života; 2) objevování hodnoty jednoty, míru a rovnosti; 3) rozvoj smysluplných a účelných vztahů se sebou a ostatními; 4) budování pojmu bezpodmínečné lásky, odpuštění a respekt k přírodě a životu; a 5) praktikování meditace a mindfulness jako cesty k vděčnosti za přítomný moment a budování vnímání sebe sama

nástroje programu	popis realizace programu	realizátor programu	školení učitelů/ zaměstnanců školy
diskuze, rolová hra, prezentace, skupinová diskuze, brainstorming	pět lekcí dlouhých dvě až čtyři hodiny, kniha příběhů k danému tématu pro děti, kniha příběhů k danému tématu pro rodiče	učitelé	12,5hodinový trénink, obdržení podrobného manuálu k programu
rolová hra, praktické aktivity, využitelné i mimo lekci	18 lekcí po 50 minutách	učitelé	pětidenní školení, zaměřeno na well-being dospělých a rozvíjení well-being u dětí ve škole
vizualizace, vzájemná masáž mezi žáky	jedna lekce cca každý týden po dobu jednoho roku (celkem 25–30 lekcí); třídy rozděleny na skupiny po 15–20 dětech	externista- psychoterapeut	–
pracovní listy, blíže nespecifikováno	program aplikován po celý rok, 4.–5. ročník 2× týdně po 45 min., 6.–9. ročník 1× týdně po 45 min.; učitelům i dětem k dispozici podrobné materiály	učitelé	trénink (s praktickou zkouškou na sobě), poté rok supervize 1× měsíčně, další rok dobrovolně; během prvních dvou let individuální setkání 4× za rok
diskuze, sdílení, sebezkušenostní aktivity	23 lekcí po jedné hodině po dobu pěti měsíců	externí realizátoři najati z lokálních komunit, kteří facilitovali proces předání programu	–
skupinová diskuze, multimediální program, sebezkušenostní cvičení	pět lekcí po třech hodinách, realizovány v rozmezí dvou až tří měsíců ve skupině 30–40 dětí	školení dobrovolníci	–

poř.	autoři	země	název programu	zaměření/východiska programu	popis obsahu programu
7	Proctor et al. (2011)	Velká Británie	Strengths Gym	well-being (emocionální i kognitivní) definován životní spokojeností a konceptem pozitivních a negativních emocí	práce na svých silných stránkách, učení se budování nové silné stránky a rozpoznávání silné stránky u druhých
8	Reiter & Wilz (2016)	Německo	Resource Diary	Metody pozitivní psychologie, zvl. pozitivní psaní	podpora pozitivní nálady vzpomínkami, reflexemi emocí a uvědomováním osobních zdrojů, učení rozpoznávání svých emocí a jejich regulace
9	Ruini et al. (2009)	Itálie	Well-being Therapy (WBT)	pojetí well-beingu dle Ryffové	rozpoznávání různých emocí, vztah mezi myšlenkami a emocemi, negativní myšlenky a nápomocné myšlenky, rozpoznání pozitivních vlastností u sebe i spolužáků, autonomie, štěstí a osobní pohoda, růstové myšlení
10	Shoshani & Steinmetz (2013)	Izrael	Maytiv School Program	dělení well-beingu na kognitivní a emoční část dle Dienera, obecně cílení na duševní zdraví	šest klíčových oblastí: pozitivní emoce, silná charakterová stránka, pozitivní vztahy, optimismus, vděčnost, plnění cílů
11	Smith et al. (2018)	USA (CA, CT, FL, HI, TX, UT, WA, a WI)	–	manipulace/změny svých emocí a jejich provázání s růstem well-beingu	rozvíjení tří vzájemně propojených přesvědčení: 1) emoce jsou ovlivnitelné, 2) toto ovlivnění může s časem a praxí růst, 3) emoce je možné regulovat tak, abych se cítil lépe
12	Terjestam et al. (2016)	Švédsko	The Compassion and Attention in the schools (Compas)	mindfulness a SEL: (sociálně-emoční učení) východiska se zaměřením na kontemplativní praxi	každý týden tři realizace: dvě nahrané meditace, relaxace, dechová cvičení a vizualizace (11 min. celkem), třetí racionalizace (15–20 min.): žáci sedí v kruhu a odpovídají na otázky učitele (verbálně i nonverbálně), skupina max. 15 dětí.
13	Volkaert et al. (2021)	Belgie	Boost camp	regulace emocí, program Affect Regulation Training	rozvíjení sedm dovedností: relaxace, pozornost, přijetí, sebedopora, analyzování a úpravu emocí

nástroje programu	popis realizace programu	realizátor programu	školení učitelů/ zaměstnanců školy
každé lekce zaměřena na jednu silnou stránku, následují dvě cvičení a výzva k aktivitám i po programu	během šesti měsíců realizována přibližně polovina z 24 lekcí, každá lekce různě dlouhá	učitelé	booklety s lekcemi doplněné učitelskou příručkou
odpovídání na otázky deníkovou formou	čtyřtýdenní realizace, z pracovního týdne výběr tří po sobě jdoucích dnů a odpovídání vždy na dvě otázky za den, otázky se opakují po dvou týdnech	externisté	–
Testovaná i kontrolní skupina prošla programem, obsahujícímirolové a jiné hry, diskuze, relaxační techniky. Pouze testovaná skupina měla aktivity zaměřené na pozorování sebe sama, kognitivní restrukturalizace („růstové myšlení“), důraz na pozitivní emoce a rozvoj dimenzí well-beingu dle Ryffové	šest lekcí po dvou hodinách, jedna lekce na týden	externista (psycholog)	informativní schůzka
diskuze, čtení básní a příběhů, krátké filmy obsahující esenciální elementy pozitivní psychologie	15 lekcí po dvou hodinách s rozstupem dvou týdnů	učitelé	15 setkání po dvou hodinách
online aplikace	2x 45 min. online intervence + 15 min. follow-up lekce	online program	–
cvičení meditace, vizualizace soucitu, reflexe a mentalizace	3x týdně po dobu osmi týdnů	učitelé	každý týden supervize s učitelem – kontrola předání programu
cvičení těla, skupinová diskuze, umělecké aktivity a hry	14 lekcí ve dvou dnech	externí realizátoři	–

poř.	autoři	způsob evaluace programu	výzkumný soubor
1	Allara et al. (2019)	kvaziexperiment s kontrolní skupinou, trvající pět měsíců, obsahující pretest a posttest	2 630 žáků ve věku 12–13 let z 62 italských základních škol
2	Boniwell et al. (2016)	smíšený design, nerandomizované kvantitativní měření s kontrolní skupinou a pretestem a posttestem, kontrolní skupina placebo, program trval devět měsíců, měření 10 měsíců, po programu proběhly částečně strukturované rozhovory se čtyřmi žáky, dvěma učiteli a ředitelem školy	146 žáků ve věku 11–12 let, 96 z nich bylo v experimentální skupině a 68 v kontrolní
3	Haraldsson et al. (2008)	nerandomizovaný experiment s pretestem a posttestem trvající jeden rok	dvě školy s žáky ve věku 12–15 let: první, testovací škola se 153 žáky s realizací programu po dobu jednoho akademického roku; druhá, kontrolní škola s 287 žáky neabsolvovala žádný program
4	Kimber et al. (2008)	smíšený design, nerandomizovaný experiment s kontrolní skupinou, měření v rozmezí pěti let, program byl realizován v prvních dvou letech	2 455 žáků 4.–9. ročníku, program absolvovalo 1 857 žáků, v kontrolní skupině 598 žáků
5	Leventhal et al. (2015)	RCT trvající pět měsíců s pretestem a posttestem	2 387 žákyň z 59 venkovských škol v Biharu v Indii, program z nich absolvovalo 1 681, zbylých 706 patřilo do kontrolní skupiny
6	Pandya (2017)	RCT trvající jeden rok s pretestem a posttestem	10 678 žáků z 15 zemí, z nichž 5 339 bylo v kontrolní skupině a 5 339 absolvovalo program
7	Proctor et al. (2011)	kvaziexperiment s kontrolní skupinou trvající šest měsíců	319 žáků dvou ZŠ z Velké Británie ve věku 12–14 let, z nichž program absolvovalo 218, zbylých 101 zahrnuto v kontrolní skupině
8	Reiter & Wilz (2016)	Cluster RCT trvající čtyři týdny, kontrolní skupina placebo	77 žáků ve věku 13–15 let, preventivní program absolvovalo 39 žáků, 38 v kontrolní skupině

použité dotazníky	výsledky měření ve vztahu k well-beingu	výsledky měření ve vztahu k ostatním škálám
WHO/Europe Health Behaviour in School-Aged Children Symptom Checklist (HBSC), dále dotazník Physical and Verbal Aggression Scale a vlastní dotazník zdravého chování	snížení subjektivního well-beingu absolvované skupiny oproti kontrolní skupině	nulový efekt na fyzické zdraví nebo agresivitu, studie nedoporučuje další šíření programu kvůli nežádoucím vlivům
Students' Life Satisfaction Scale (SLSS), Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS) a Positive and Negative Affect Schedule for Children	žádný významný efekt na celkovou životní spokojenost (SLSS,MSLSS), významný efekt zjištěn u subškál spokojenosti se sebou, spokojenosti s přáteli, spokojenosti se školou	zjištěno zvýšení pozitivní emoce a snížení negativních
ad hoc speciálně vyvinutý dotazník s 23 položkami rozdělených do šesti oblastí: soběstačnost; volný čas; být outsiderem; obecná a domácí spokojenost; školní spokojenost a školní prostředí	program pomáhal udržet vnímání několika oblastí well-beingu, leč bez významného zlepšení	–
Youth self-report (YSR), I think I am (ITIA), Mastery, Swedish Health-behaviour Questionnaire (CAN), The Social Skills Rating System (SSRS)	sporné; prokázáno zvýšení celkového skóru ITIA obsahujícího subškálu psychological well-being	prokázáno zvýšení ve všech měřených škálách, velikost efektu vyhodnocena jako střední
Schwarzer's General Self-Efficacy Scale, Connor-Davidson Resilience Scale, LPatient Health Questionnaire, General Anxiety Disorder, KIDSCREEN-52 Psychological Well-being Subscale, KIDSCREEN-52 Social Support and Peers Subscale	zvýšení psychologického a sociálního well-beingu	zvýšení těchto hodnot: emoční odolnosti, sebeúčinnost a sociálně emoční dovednosti. nulový efekt na depresivní projev a špatně vyhodnotitelný vliv na úzkost
Humboldt Happiness Scale – Adolescent Version (HHS-AV) a Well-being Manifestations Measures Scale (WBMMMS), Centrality of Religiosity Scale (CRS-7), The Daily Spiritual Experiences Scale (DSES)	zvýšení psychologického well-beingu	významný pozitivní dopad na měřené štěstí
The Positive and Negative Affects Schedule (PANAS), The Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) a Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE).	zvýšení životní spokojenosti	žádný významný vliv ani na sebehodnotu, ani na pozitivní a negativní emoce
Bernese Questionnaire of Subjective Well-being (BQW); The Depression Test for Children (DTK); Berne Resource Inventory (RES); The German Coping Questionnaire for Children and Adolescents (SVF-KJ)	žádný výrazný posun ve well-beingu u intervenční skupiny oproti kontrolní (možný důvod: obě skupiny v pretestu dosahovaly ve well-beingu vysokých hodnot)	žádný významný rozdíl ani v ostatních škálách

poř.	autoři	způsob evaluace programu	výzkumný soubor
9	Ruini et al. (2009)	RCT, program trval 1,5 měsíce, měření 7,5 měsíce, kontrolní skupina placebo program	227 žáků, průměrný věk 14,4 roku, žáci z pěti tříd prošli intervenčním programem, žáci ze čtyř tříd byli kontrolní skupinou
10	Shoshani & Steinmetz (2013)	Cluster RCT, program trval jeden rok, měření dva roky	1 038 žáků 7.–9. ročníku ve věku 11–14 let ze dvou velkých škol, z nichž 537 absolvovalo preventivní program
11	Smith et al. (2018)	RCT, pretest a posttest po měsíci, kontrolní skupina placebo, program trval průměrně 37 dnů	1 675 žáků středních škol
12	Terjestam et al. (2016)	RCT, test a posttest s délkou trvání osm týdnů	358 žáků z 5., 7. a 8. ročníků z 19 tříd švédských ZŠ, třídy vybrány náhodně do experimentální skupiny (215 žáků) a kontrolní (143 žáků)
13	Volkaert et al. (2021)	Clustered RCT, proveden pretest, posttest a follow-up po třech a šesti měsících	347 žáků ve věku 11–13 let z nižších stupňů středních škol

použité dotazníky	výsledky měření ve vztahu k well-beingu	výsledky měření ve vztahu k ostatním škálám
Ryff' Psychological Well-being Scale (PWB); Kellner's Symptom Questionnaire; Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS)	zvýšení psychologického well-beingu v osobním růstu, zvýšení fyzického well-beingu	snížení stresu a snížení úzkosti
Brief Symptom Inventory, The Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE), The General Self-Efficacy Scale (GSES), Satisfaction with Life Scale a The Life Orientation Test-Revised	zvýšení subjektivního well-beingu skrze životní spokojenost, zvýšení duševního zdraví a zvýšení optimismu	snížení úzkosti, stresu a projevů deprese, zvýšení sebehodnoty a sebevědomí
vlastní dotazníky: Adaptive Theories of Emotions, Emotional Well-Being in School, School Satisfaction and Belonging, Life Well-Being	zvýšení emočního well-beingu ve škole (mimo školu nezměněn)	–
Well-Being at School, Psychological Distress, General Stress Scale and Peer Problems; učitelé vyplňovali škálu Effortful Control z Early Adolescence Temperament Questionnaire	zvýšení well-beingu pouze u 5. ročníku (zde pouze jeden učitel na rozdíl od ostatních zkoumaných ročníků)	zvýšení sebekontroly a sociálních vztahů, pro psychický a obecný stres nezpůsobována významná změna, zvýšení sebekontroly zjištěno pouze u 5. ročníku
The Dutch Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS), Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ), Positive and Negative Affect Schedule for Children (PANAS-C), Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA), KIDSCREEN-10 well-being and Health-related Quality of Life (HRQoL), Child Depression Inventory (CDI), zkrácená verze Center for Epidemiological Studies Depression Scale (CES-D), State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAI-C), Stigma Scale for Receiving Psychological Help (SSRPH), Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ), Academic Rising Star Prediction (ARSP)	žádné významné zvýšení	krátkodobé pozitivní účinky na symptomy deprese, sebeúctu, nepřímou zkušenost se šikanou a psychologickou stigmatizací, žádný efekt na emoční regulaci, ostatní pozitivní efekty se do follow-upu ztratily

