

Happier second graders: How to achieve this on the basis of school documents

Abstract

According to research studies and international student assessments, happy students have better academic performance and overall educational results. The happiness of school members, especially pupils, should be a priority for founders, school management and school policy actors, not only for pragmatic and academic reasons. From the point of view of moral theories, the positive mental experience of pupils is an important autotelic value. Despite the initiatives of several sectors in the practical aspect of increasing the happiness of students, there is a lack of theoretical anchoring of conditioning processes in scientific studies that would navigate schools in the creation of school educational programs and teaching. Through the interpretive content analysis (Drisko & Maschi, 2015) of national curricular and methodical documents, categories of interventions that can be implemented in the sense of increasing the level of happiness of pupils were created. The categories are supplemented with recommendations from other research literature and are relevant not only for Slovakia but also for the environment of Czech schools. The findings operate with categories under which are grouped the boundaries for implementing happiness in schools, such as planning and goal setting, evaluation and control system, school teaching staff, teaching methods and curriculum.

Keywords: well-being, second-graders, the National Education Programme, school educational program, interpretive content analysis.

DOI: 10.5507/epd.2023.002

Úvod

Deti a adolescenti, vykazujúci úplné mentálne zdravie, sú charakteristickí lepším sociálnym aj výchovno-vzdelávacím fungovaním (Suldo, Savage & Mercer, 2014). Je to jeden z dôvodov, prečo sa aj na Slovensku v čoraz väčšej miere prejavuje Západný trend humanizácie a modernizácie školstva čo sa týka pojmu šťastia a procesov k nemu vedúcim. Pozorovať možno prvé zmienky v školských (ŠPÚ, 2015b) a testovacích programoch (NÚCEM, 2009; NÚCEM, 2015b), a tiež mimovládne iniciatívy. Úspechu sa tešia aj vznikajúce súkromné školy, ktoré za svoju misiu deklarujú výchovu a vzdelávanie šťastnejších žiakov. Realizácia ich cieľov spočíva v netradičných vzdelávacích prístupoch a formách, kde je zreteľný najmä konštruktivistický posun vo výchove a vzdelávaní. Ten

je charakteristický odklonom od koncepcie žiaka ako „špongie“ smerom k obrazu žiaka ako „aktívneho konštruktéra významu“ (Wilson & Peterson, 2006, s. 2).

Modernizácia škôl so sebou prináša kreatívnejší prístup k voľbe vyučovacích prostriedkov a metód. Rola pedagóga sa tiež mení s dôrazom na väčší priestor pre edukantov a silnejšie podnecovanie študentov a žiakov pre nezávislé skúmanie ideí (Barker et al., 2017). Prekážkou je, že nie na všetkých frontoch sú na progresívne zmeny školstvo a školská politika na Slovensku pripravené. Absentuje aj, a predovšetkým, teoretické ukotvenie v domácej odbornej literatúre, ktorá by poskytovala návod a oporu pre procesy, zvyšujúce mieru šťastia žiakov a študentov.

Hoci samotné nekonvenčné a inovatívne vyučovacie prostriedky nachádzajú literárnu odozvu (viď napr. Zelina 1994, 2000; za zahraničné štúdie viď napr. Margonis, 2004; Hadzigeorgiou, 2005;), rámce pre jej implementáciu v slovenskom školstve neboli vytýčené (v tejto téme pre české školské prostredie viď Doležalová (2011)). V záujme tejto štúdie sú preto všetky relevantné aktuálne školské dokumenty a ich analýza pre vyvodenie spôsobov, akými je možné podporovať šťastie u „druhostupniarov“.

1 Ciele a metodológia

Cieľom článku je interpretatívna obsahová analýza (Drisko & Maschi, 2015) vzorky textov pre vytvorenie praktického rámca pre zvyšovanie miery šťastia žiakov. Analýza sa týka aktuálnych školských kurikulárnych a metodických dokumentov, menovite Štátneho vzdelávacieho programu, Metodickej príručky, Rámcového učebného plánu, Manuálu na tvorbu školských vzdelávacích programov pre základné školy a Metodického usmernenia k zavádzaniu prierezových tém do školských vzdelávacích programov (ŠPÚ, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2017). Analýza cieli k detekcii a demarkácii rámcov, prostredníctvom ktorých možno pôsobiť na zvyšovanie miery šťastia u žiakov druhého stupňa základných škôl na Slovensku aj v Čechách. Cieľom je identifikovať tie kurikulárne a didaktické aspekty výchovno-vzdelávacieho procesu a aspekty klímy, atmosféry a sociálnych vzťahov, ktoré poskytujú priestor pre implementáciu šťastia do tohto procesu, ale aj do života absolventov, ktorými je možné riadiť sa pri aplikácii záverov v školskej praxi. Výsledky sú prezentované vo forme odporúčaní na podklade odbornej literatúry, ktorými sa môžu informovať školy a edukátori pri tvorbe vlastného školského vzdelávacieho programu ako aj pri jeho realizácii.

Zvolená metóda analýzy – interpretatívna obsahová analýza, ako jej rozumie Drisko a Maschi (2015), je kvalitatívna metóda detekovania a združovania významovo príbuzných vzorcov v texte, ktoré sú závislé od interpretačných zásahov výskumníka. V čase, keď začínala byť interpretatívna obsahová analýza konceptualizovaná vo výskumnej literatúre, latentné kódované jednotky textu boli analyzované kvantitatívne (Ahuvia, 2001), postupne však boli metodologicky zdokumentované aj kvalitatívne interpreta-

tívne obsahové metódy analýzy. Vo vykonávanej analýze tejto štúdie boli kódy tvorené induktívne, spôsobom otvoreného kódovania, a boli zlúčené do niekoľkých konotatívnych kategórií (*Dvakrát meraj, raz strihaj – O dôležitosti plánovania a cieľov; Ide všetko podľa plánu?; Ľudský faktor; Nie čo, ale ako – Vyučovacie prostriedky; Kurikulum*). Charakter kódovaných jednotiek bol latentný s konotatívnym významom, pričom významová jednotka bola téma *medze pre implementáciu šťastia*.

2 Výsledky analýzy

Dvakrát meraj, raz strihaj – O dôležitosti plánovania a cieľov

Ak sa pýtame, čo konkrétne môžeme robiť, pokiaľ máme záujem na mentálnom prosperovaní žiakov, jedným z dominantných riešení, pre ktoré poskytujú priestor analyzované školské dokumenty, je zamýšľať sa nad cieľmi a plánovať. V opačnom prípade je smerovanie výučby externe určené štandardizáciou, kvantifikáciou a meraním vzdelávacích výsledkov (Noddings, 2012). Plánovať a stanovovať ciele je treba aj počas každoročnej prípravy školských dokumentov, aj pri príprave na realizáciu výučby deň od dňa. Priestor pre implementáciu šťastia nájdeme vo všetkých fázach a typoch plánovania chodu školy. Stanovovanie cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu, ujasňovanie si cieľov a práca na ŠKVP v téme cieľov, tak ako aj podrobné plánovanie prostriedkov, akými je možné ciele naplňať, môžu pretvoriť edukáciu k pozitívnejšej a efektívnejšej (Noddings, 2004).

Škola sa významnou mierou profiluje vo fáze stanovovania a vymedzovania cieľov výučby, a to tak cieľov inštitúcie, ako aj cieľov učebných predmetov. Podľa viacerých autorov by mali byť v procese ich tvorby demokraticky zohľadnené postoje všetkých zainteresovaných, čo zahŕňa aj nutnosť zabezpečiť aktívnu kooperáciu žiaka v konštrukcii cieľov jeho vzdelávania (Doležalová, 2011; Noddings, 2004, 2012).

Zámery školy môžu byť v ŠKVP formulované aj prostredníctvom deskripcie profilu absolventa. Znamená to, že okrem iných atribútov by mu mali byť pripísané kompetencie v prospech šťastia, menovite v oblasti emocionality (emocionálna regulácia (OECD, 2018b)), emocionálna inteligencia (Crum & Salovey, 2013; Delhom a kol., 2018), zmiešané emócie (Berrios a kol., 2018) a i.) aj morálnych (Bao & Lyubomirsky, 2013), sociálnych (OECD, 2017b; Bao & Lyubomirsky, 2013), občianskych (Thornberg, 2009), telovýchovných (Lyubomirsky, King & Diener, 2005; Mulgan, 2013) či estetických zručností (Huta, 2013; Fredrickson, 2001; Bao & Lyubomirsky, 2013).

Aj samotný výkon učiteľského povolania si vyžaduje detailné plánovanie, od ktorého je závislá okrem šťastia žiakov aj kvalita vyučovacieho procesu. Učitelia si priebeh vyučovacích hodín plánujú vo viacerých fázach, v ktorých môžu šťastie zohľadniť. Podľa ŠVP (ŠPÚ, 2015b; 2015d) je právo i povinnosť učiteliek a učiteľov na plánovaní pracovať tvorivo, autonómne a profesionálne. Otvorená komunikácia je želaná aj pri tvorbe, pripomienkovaní a schvaľovaní východiskového dokumentu, akým je tematický

ročný učebný plán. Metodické združenie a predmetová komisia v týchto krokoch dáva do súčinnosti pedagogických zamestnancov, vedenie a v najlepšom prípade aj žiakov, a napomáha v nachádzaní prienikov v cieľoch týchto skupín.

Ide všetko podľa plánu?

Ako vplyva zo žiackych testovaní, mnoho silných faktorov pôsobiacich na mentálny stav žiaka sa odvíja od pedagogickej činnosti, prístupu učiteľa a vzťahu medzi učiteľom a žiakom (NÚCEM, 2017a; OECD, 2017b; NÚCEM, 2017b; OECD, 2017c). Jedny z najpodstatnejších sú preto kontrolné a evaluačné procesy, týkajúce sa pedagogických zamestnancov školy. Zodpovednosť za takúto kontrolnú, a následne hodnotiacu činnosť, nesie najmä vedenie školy. Funguje v závislosti od kvality výkonu práce ich samotných (komunikácia, odbornosť a schopnosť riadiť skupinu), ktorá taktiež musí podliehať autoevaluácii. Miera zodpovednosti vedúcich zamestnancov školy tkvie aj v tvorbe ŠKVP v častiach o evaluácii školy, cieľoch a vzdelávacích štandardoch, v následnej systematickej kontrole (monitorovaní diskrepancií medzi nimi a aktuálnymi výsledkami a profilom žiakov) a neskoršom odmeňovaní a nastavovaní vzdelávania pedagogických zamestnancov.

Vizitkou kvality práce pedagógov, ktorá je takisto nástrojom evaluácie školy, je hodnotenie výsledkov žiakov, presnejšie skóre v stanovených štandardoch. Pokiaľ je stanoveným cieľom a štandardom zvýšená miera šťastia žiakov či kompetencií preň a systém evaluácie nasvedčuje ich naplneniu, malo by toto naplnenie predznamenávať nastavenie a akt odmeňovania pedagogického zamestnanca zo strany vedenia. Odmena okrem finančnej môže byť zastúpená nemateriálnym ohodnotením (vyznamenanie, verejná či neverejná pochvala alebo iný typ výhod). Jeho následkom môže byť sociálne uznanie v kolektíve alebo individuálna motivácia pre úspech, ktorá sa ďalej môže stať inšpiráciou pre ostatných (Bárcena-Martín, Cortés-Aguilar & Moro-Egido, 2017). Navyše, odmena môže prispieť k presvedčeniu učiteľov, že ich profesia má význam, ktoré zas prispieva ku kvalite ich práce aj spôsobu a rozsahu ich vplyvu na zdravý vývoj žiakov (Lavy & Bocker, 2018).

V opačnom prípade by malo viesť ku krokom, ktoré zistený nedostatočný stav vedú k náprave. Na uvedený typ procesov reaguje ŠVP aj v časti o požiadavkách na kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov. V ŠKVP by mal byť podľa inštrukcie uvedený presný harmonogram ich vzdelávania podľa schváleného plánu kontinuálneho vzdelávania, a to v súlade s autoevaluačnými požiadavkami školy (ŠPÚ, 2015b). Vzdelávanie sa prispôbuje cieľom a profilácii školy vo všeobecnosti. Pokiaľ sú reprezentované aj šťastím žiakov, pedagogickí aj odborní zamestnanci podstupujú také edukačné aktivity, ktorými sa zdokonaľujú v dispozíciách, ktoré šťastiu ako cieľu prospievajú (viď napríklad Konu & Rimpelä, 2002). Vzdelávanie učiteľov preto má viesť k celoživotnému vzdelávaniu ale aj schopnosti a potrebe samovzdelávania.

Ludský faktor

Pedagóg sa pri plánovaní a realizácii výučby riadi vzdelávacími štandardmi ŠKVP, tie by však podľa normatívu ŠVP (ŠPÚ, 2015b) mal chápať len ako základné východisko k mnohostranne chápanej výučbe. Národné školské dokumenty tak poskytujú veľkú mieru slobody učiteľom, s čím prichádza požiadavka na zodpovednosť, originalitu, tvorivosť, prispôsobivosť či inovatívnosť pedagógov. Postava učiteľa je jedným z najmocnejších determinantov výsledku edukácie. Od jeho kompetencií, prístupu, ale aj osobnosti, je závislý mentálny stav žiakov. Na charakteristiku pedagóga sa v odbornej literatúre preto viaže mnoho požadovaných atribútov.

Vo veci pedagogických kompetencií by učiteľ nemal pasívne prijímať a odovzdávať predpísané učebné štandardy, ale aktívne edukačné obsahy pretvárať, vysvetľovať a zdôvodňovať, a to najmä čo sa týka tém osobného rozvoja a spoločenského dobra (Aloni, 2011; Loudová, 2011). Ideálne charakteristiky pedagóga zahŕňajú kritické a otvorené myslenie (odolnosť voči konvencii a dogmatizmu), schopnosť argumentácie, politickú zodpovednosť a aktivizmus, (Aloni, 2011). Taký učiteľ bude kompetentnejší, nájde väčší zmysel a uspokojenie vo svojej práci a bude imúnnejší voči tlaku a manipulácii zo strany žiakov, rodičov a autorít (Nissan, 1997 In Aloni, 2011).

Učiteľ má byť unikátna a pozoruhodná osobnosť aj čo sa týka jeho životného štýlu, komunikácie a hodnotových otázok, čím by pôsobil na osobnostný rozvoj žiakov, ich aktívny spôsob života a osobnú pohodu (Aloni, 2011; Loudová, 2011). Učiteľ so správnym prístupom k žiakom by mal byť schopný ustanoviť dôveru medzi ním a žiakmi, dať najavo svoj záujem o nich, svoju podporu a dobré úmysly, čo následne pôsobí na dobré úmysly žiaka voči učiteľovi (Loudová, 2011).

Personálne obsadzovanie pedagogických pozícií je zásadným momentom pri tvorbe školského prostredia. Odhliadnuc od nedostatku vyhovujúcich záujemcov o učiteľské povolanie a jeho feminizácie, selekcia žiadateľov má zakaždým osobitné kritériá. Zohľadňujúc šťastie žiakov ako cieľ, respektíve jeden z cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu, rozhodujúcim kritériom by nemala byť erudovanosť a informovanosť ale pedagogický prístup záujemcu o pracovné miesto (Zelina, 1994, 2000; Peters, 1966, 2010; Barrow & Woods, 2006). Ak pokladáme šťastie žiakov za kritérium, optimálny pedagogický prístup preferovaný pri selekcii záujemcov o pracovnú pozíciu pedagóga by mal byť starostlivý a individuálny prístup k žiakom, sociálne a občianske kompetencie, schopnosť motivovať k učeniu a vyvolať v žiakoch angažovanosť, kompetenciu vyhľadávať informácie, kriticky aj optimisticky myslieť a pracovať v tíme, ale aj komplexne rozvíjať žiakovu osobnosť (Doležalová, 2011; Noddings, 2003, 2004, 2005a, 2005b; Margonis, 2004; Aloni, 2011; Loudová, 2011).

Nie čo, ale ako – Vyučovacie prostriedky

Metódy, formy, prístupy, stratégie či prostredie zabezpečujúce osvojovanie poznatkov a kompetencií u žiakov sú jednou z príležitostí pre implementáciu šťastia do praxe školy

identifikovanou v analyzovanej vzorke textov. V odbornej literatúre aj školských dokumentoch je mnoho preferovaných vyučovacích prostriedkov, ktorých popis je ďaleko nad rámec rozsahu tejto štúdie. V princípe ide o rozmanitosť prostriedkov, ktoré zároveň podnecujú k aktívnej účasti žiakov alebo samostatnému učeniu, rozvíjajúce ich sociálne kontakty a komunikáciu, tvorivý prístup, kompetenciu riešenia problémov, a simultánne prinášajú pozitívne mentálne stavy žiakov (Doležalová, 2011). Podľa autorky by preto pri vyučovaní mali byť vylúčené stresové faktory a zaradený individuálny prístup (individuálne spôsoby a tempo učenia sa žiakov), kroskurikulárny prístup a bloková výučba.

Spomedzi prostriedkov zdôrazňujúcich rozvoj sociálneho aspektu možno vyzdvihnúť vzťahovú pedagogiku (Bingham & Sidorkin, 2004), etiku starostlivosti (Soltis, 2005; Noddings, 2004, 2005a) či liberálne vzdelávanie (Nussbaum, 2003). V metodickej príručke sa preferuje kooperatívne vyučovanie, teda schopnosť členov skupiny „sledovať spoločný cieľ, zamerať k nemu svoje konanie s cieľom jeho splnenia, s uplatnením adekvátnych spôsobilostí každého člena skupiny“ (ŠPÚ, 2015c, s. 27–28).

Mnohé moderné vyučovacie prostriedky, ktoré zdôrazňujú dôležitosť budovania komunit, nadväzujú na jednu z historicky významných postáv pedagogiky či filozofie výchovy a vzdelávania – Johna Deweyho (Graham, 1995). Sú nimi: responzívna trieda a kurikulum, projektové vyučovanie (pre detailný opis viď napríklad prípadovú štúdiu: Margonis, 2004), model Montessori (Williams, 2017), Deweyho model myslenia alebo riešenia problémov (Noddings, 2012, s. 30), kooperatívne modely učenia, modely morálnej výuky – model spravodlivej komunity Lawrence Kohlberg, a ďalšie modely manažmentu a disciplíny v školskej triede (Curren, 2009).

Prostriedkom zvyšujúcim mieru šťastia je mimo iného aj prostredie školy. V školskom areáli sú preto želanými súčasťami vylepšovanie estetickej prostredia, maximalizácia prirodzeného svetla a množstva zelene, ako napríklad záhrady, s ktorými prichádza príležitosť zapájať žiakov do záhradkárčenia, čo je prosociálnou a terapeutickou aktivitou súvisiacou s rozvojom sociálnych pút, pokiaľ sa vykonáva v kolektíve (Lomas, Hefferon & Iltzan, 2015; Aloni, 2011).

Kurikulum

Čo, a v akom rozsahu sa učí, vplyva na šťastie žiakov. V školských dokumentoch nachádzame priestor pre implementáciu šťastia aj čo sa týka kurikula. Humanistickí vedci z odboru pedagogiky a filozofie edukácie v tomto smere kritizujú jednostranné zameranie vzdelávania (Shoshani & Steinmetz, 2014; Doležalová, 2011; Noddings, 2003, 2004, 2005b) a dôraz kladú na kurikulárnu perstrosť (Loudová, 2011; Noddings, 2012). Edukácia by sa mala podľa nich zameriavať na viacero oblastí rozvoja, konkrétne predovšetkým osobnostného a sociálneho.

Školské predmety smerujúce k rozvoju osobnosti žiakov majú mať prioritné postavenie v kurikule (Zelina, 1994). Zdôvodniť to možno aj výskumnými štúdiami, podľa ktorých rozvoj osobnosti s mierou šťastia pozitívne koreluje. Preukázaný je vplyv na šťastie

atribútmi ako regulácia emócií (Delhom a kol., 2018; Berrios a kol., 2018; Crum & Salovey, 2013; Fredrickson, 2001), sebavedomie (Nikolaev, 2018), autenticita (Vainio & Daukan-taite, 2016; Goldman & Kernis, 2002), dobročinnosť (Martela a kol., 2018; Dunn, Aknin & Norton, 2008), zmysel života (Berrios a kol., 2018), ale tiež autonómia, kompetencia, vzťahovosť a zvládanie prostredia (Ryan & Deci, 2000; Ryff, 1989).

Sociálny rozvoj a pozitívne sociálne vzťahy, ku ktorým jednotlivci aj na základe kvality edukácie viac či menej inklinujú, podmieňujú percipovanú úroveň šťastia jednotlivca (Olsson a kol., 2013; Diener & Seligman, 2002). Pozitívny sociálny vývin v detstve a adolescencii preto požaduje investíciu za hranicou akademického kurikula v podobe sociálneho kurikula, ktoré v mladšom veku posilňuje formáciu prosociálnych hodnôt (Olsson a kol., 2013).

Spomedzi ďalších oblastí rozvoja je pre aktuálne aj budúce šťastie žiakov dôležitý aj rozvoj v oblasti telovýchovy. Zdravie (Nikolaev, 2018; Hayward, Pannozzo & Colman, 2005) a voľnočasové aktivity (Collier & Wayment, 2018; Sacker & Cable, 2006), pre ktoré vo výchovno-vzdelávacom procese jednotlivci získavajú kompetencie, preukázateľne vplývajú na mieru šťastia jednotlivca. Náboženstvo a spiritualita takisto determinujú ľudské šťastie (Martela a kol., 2018; Miller & Thoresen, 2003; Grevenstein a kol., 2018; Hanley a kol., 2015), pričom na ich rozvoji má u jednotlivca zásluhu aj školovanie.

Z pozície kurikula zastrešeného v ŠVP priamo na oblasti prosociálneho a osobnostného rozvoja reagujú, a ku šťastiu vedú, školské výchovy (najmä etická, hudobná, výtvarná aj telesná a športová výchova), občianska náuka ale aj vzdelávacia oblasť Človek a svet práce. Výroba a reparácia predmetov v domácnosti alebo remeselné či ručné práce totiž zvyšujú úroveň šťastia (konkrétne SWB, spokojnosti, pozitívnych emócií, sebavedomia, zainteresovanosti a optimálnej skúsenosti) (Collier & Wayment, 2018) a podľa ŠVP tiež dopĺňajú „sústavu vzdelávacích oblastí o dôležitú zložku nevyhnutnú pre uplatnenie človeka v reálnom živote a v spoločnosti“ (ŠPÚ, 2015b, s. 9). Avšak, menované vzdelávacie predmety a oblasti majú marginálne postavenie v kurikule na Slovensku.

Záver

Shoshani a Steinmetz (2014) na základe svojej štúdie odporúčajú, aby sa edukácia pre šťastie stala integrálnou súčasťou školského kurikula. Viedla ich k tomu úvaha o vytrácaní sa emocionálnych a sociálnych komponentov z výchovy škôl na úkor šandardizácie akcentujúcej akademický výkon a zručnosti. Edukácia pre šťastie je realizovateľná aj na podklade školských dokumentov na Slovensku. Pre priblíženie spôsobov, akými je možné šťastie žiakov zvýšiť, boli v tejto štúdii identifikované za pomoci interpretatívnej obsahovej analýzy tie oblasti kurikula, didaktiky a školskej atmosféry a klímy, ktoré predstavujú mysliteľné medze pre implementáciu šťastia.

Vzorku textov tvorili kurikulárne a metodické dokumenty pre druhý stupeň ZŠ v školách zaradených v sieti škôl a školských zariadení (ŠPÚ, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2017). Vytvorené boli kategórie, ktoré označujú tie školské aspekty, ktoré predstavujú priestor pre aplikáciu šťastia podporujúcich praktík v škole. Sú nimi kategórie, ktoré lokalizujú a špecifikujú medze pre odporúčania vyvođené z odborného diskurzu o šťastí.

Nad rámec uvedených zásahov do edukácie, ale aj nad rámec iných konvenčných nástrojov klinickej psychológie, môžu byť využívané v edukácii pre zvýšenie miery šťastia mnohé prístupy vytýčené v pozitívnej edukácii (Lomas, Hefferon & Ivztan, 2015), tiež intervencie aplikovanej pozitívnej psychológie, ale aj mnohé ďalšie nespomenuté inovatívne vyučovacie prostriedky.

Grantová podpora: Príspevok je súčasťou projektu APVV 18-0303 „Medzníky v tranzíciách intímnych vzťahov a kvalita života v období adolescencie a mladej dospelosti“.

Literatúra

- Ahuvia, A. (2001). Traditional, interpretive, and reception based content analyses: Improving the ability of content analysis to address issues of pragmatic and theoretical concern. *Social Indicators Research*, 54(2), 139–172.
- Aloni, N. (2011). Humanistic education: From theory to practice. In W. Veugelers (Ed.), *Education and humanism* (s. 35–46). Sense Publishers.
- Bao, K. J., & Lyubomirsky, S. (2013). The rewards of happiness. In S. A. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (Eds.), *Oxford handbook of happiness* (s. 119–133). Oxford: Oxford University Press.
- Bárcena-Martín, E., Cortés-Aguilar, A., & Moro-Egido, A. I. (2017). Social comparisons on subjective well-being: The role of social and cultural capital. *Journal of Happiness Studies*, 18, 1121–1145.
- Barker, L. M., Tensen, T., & Shea, B. (2017). Under Discussion: Teaching Speaking and Listening: Socratic Seminars: Risk, Revision, and Magic. *The English Journal*, 107(1), 92–95.
- Barrow, R., & Woods, R. (Eds.) (2006). The concept of education. In *An introduction to philosophy of education* (4. vyd., s. 26–37). New York: Routledge.
- Berrios, R., Totterdell, P., & Kellett, S. (2018). When feeling mixed can be meaningful: The relation between mixed emotions and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*, 19(3).
- Bingham, Ch., & Sidorkin, A. M. (2004). *No education without relation*. Bern, Switzerland: Peter Lang US.
- Collier, A. N., & Wayment, H. A. (2018). Psychological benefits of the “maker” or do-it-yourself movement in young adults: A pathway towards subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1069–1083.
- Crum, A. J., & Salovey, P. (2013). Emotionally intelligent happiness. In S. A. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (Eds.), *Oxford handbook of happiness* (s. 73–87). Oxford: Oxford University Press.
- Curran, R. (2009). Pragmatist philosophy of education. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education*. Oxford: Oxford University Press.
- Delhom, I., Gutierrez, M., Mayordomo, T., & Melendez, J. C. (2018). Does emotional intelligence predict depressed mood? A structural equation model with elderly people. *Journal of happiness studies*, 19, 1713–1726.

- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research*, 57, 119–169.
- Doležalová, J. (2011). Kvalita života žáků v didaktických souvislostech. In K. Urbanowski, et al. (Eds.), *Kvalita života v kontextech vzdělávání* (s. 176–192). Vydavatelství Zielonogórské univerzity.
- Drisko, J., & Maschi, T. (2015). Interpretive content analysis. Oxford Scholarship Online.
- Dunn, E. W., Aknin, L. B., & Norton, M. I. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science*, 319, 1687–1688.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Goldman, B. M., & Kernis, M. H. (2002). The role of authenticity in healthy psychological functioning and subjective well-being. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 5(6), 18–20.
- Graham, P. A. (1995). Assimilation, adjustment, and access: An antiquarian view of American education. In D. Ravitch & M. A. Vinovskis (Eds.), *Learning from the past: What history teaches us about school reform* (s. 3–24). John Hopkins University Press.
- Grevenstein, D., Aguilar-Raab, C., & Bluemke, M. (2018). Mindful and resilient? Incremental validity of sense of coherence over mindfulness and big five personality factors for quality of life outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 19(7).
- Hadzigeorgiou, Y. (2005). *Monograph on humanistic science education*. Department of Curriculum and Instruction, University of Northern Iowa.
- Hanley, A., Warner, A., & Garland, E. L. (2015). Associations between mindfulness, psychological well-being, and subjective well-being with respect to contemplative practice. *Journal of Happiness Studies*, 16(6).
- Hayward, K., Pannozzo, L., & Colman, R. (2007). Developing indicators for the educated populace domain of the canadian index of wellbeing. Interim Report, GPI Atlantic, Halifax.
- Huta, V. (2013). Eudaimonia. In S. A. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (Eds.), *Oxford handbook of happiness* (s. 201–213). Oxford University Press.
- Lavy, S., & Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1485–1503.
- Lomas, T., Hefferon, K., & Ivtzan, I. (2015). The LIFE model: A meta-theoretical conceptual map for applied positive psychology. *Journal of Happiness Studies*, 16(5), 1347–1364.
- Loudová, I. (2011). Kvalita života pohledem žáků 2. stupně základní školy. In K. Urbanowski, et al. (Eds.), *Kvalita života v kontextech vzdělávání* (s. 73–97). Vydavatelství Zielonogórské univerzity.
- Lyubomirsky, S., King, L. A., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect. *Psychological Bulletin*, 131, 803–855.
- Margonis, F. (2004). From student resistance to educative engagement: A case study in building powerful student-teacher relationships. In Ch. Bingham & A. M. Sidorkin (Eds.), *No education without relation* (s. 39–53). Bern, Switzerland: Peter Lang US.
- Martela, F., Ryan, R. M., & Steger, M. F. (2018). Meaningfulness as satisfaction of autonomy, competence, relatedness, and beneficence: Comparing the four satisfactions and positive affect as predictors of meaning in life. *Journal of Happiness Studies*, 19(5).
- Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American Psychologist*, 58(1), 24–35.
- Mulgan, G. (2013). Well-being and public policy. In S. A. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (Eds.), *Oxford handbook of happiness* (s. 517–532). Oxford University Press.
- Nikolaev, B. (2018). Does higher education increase hedonic and eudaimonic happiness? *Journal of Happiness Studies*, 19(2), 483–504.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2004). The aims of education. In D. J. Flinders & S. T. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (2. vyd., s. 331–344). New York: RoutledgeFalmer.

- Noddings, N. (2005a). *The challenge to care in schools*. 2. vyd. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005b). What does it mean to educate the whole child. *Educational leadership*, 63(1), 8–13.
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of education*. 3. vyd. Westview Press.
- NÚCEM. (2009). PISA 2009 Žiacky dotazník. Bratislava: NÚCEM. Dostupné z https://www.nucem.sk/dl/3868/Ziacky_DOTAZNIK2009.pdf
- NÚCEM. (2015b). Žiacky dotazník 2015. Bratislava: NÚCEM. Dostupné z https://www.nucem.sk/dl/3871/ziacky_dotaznik_2015.pdf
- NÚCEM. (2017a). *Národná správa PISA 2015*. NÚCEM. Dostupné z https://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf.
- NÚCEM. (2017b). *Životná pohoda a prosperita žiaka v štúdii PISA 2015*. NÚCEM. Dostupné z https://www.nucem.sk/dl/3476/Pohoda_a_prosperita_%C5%BEiaka.pdf
- Nussbaum, M. C. (2003). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. 7. vyd. Harvard University Press.
- OECD. (2017b). *PISA 2015 Assessment and analytical framework*. OECD. Dostupné z https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework_9789264281820-en
- OECD. (2017c). *PISA 2015 results (Vol 3) Student's well-being*. Dostupné z <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-en.pdf?expires=1601390858&id=id&accname=guest&checksum=F55AC5B83FF0BCA4370B2AB473F40348>
- OECD. (2018b). *Trends shaping education spotlight 14*. Dostupné z <https://www.oecd.org/education/ceri/Spotlight-14-Good-Vibrations-Students%27-Well-being.pdf>
- Olsson, C. A., McGee, R., Nada-Raja, S., & Williams, S. M. (2013). A 32-year longitudinal study of child and adolescent pathways to well-being in adulthood. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1069–1083.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (Ed.) (2010). What is an educational process? In *The concept of education*. (Vol. 17, s. 1–16). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1).
- 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.
- Sacker, A., & Cable, N. (2006). Do adolescent leisure-time physical activities foster health and well-being in adulthood? Evidence from two British birth cohorts. *European journal of public health*, 16(3), 332–336.
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1069–1083.
- Soltis, J. F. (2005). Foreword. In N. Noddings, *The challenge to care in schools*. 2. vyd. Teachers College Press.
- Suldo, S. M., Savage, J. A., & Mercer, S. H. (2014). Increasing middle school students' life satisfaction: Efficacy of a positive psychology group intervention. *Journal of Happiness Studies*, 15, 19–42.
- ŠPÚ. (2015a). *Ramcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským*. Dostupné z https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_pre-z-s-vyu_ovac_m-jazykom-slovensk_m.pdf
- ŠPÚ. (2015b). *Štátny vzdelávací program. Nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy*. Dostupné z https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf
- ŠPÚ. (2015c). *Metodická príručka zavádzania inovovaných štátnych vzdelávacích programov v základnej škole*. Dostupné z <https://www.statpedu.sk/images/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/zakladna-sola/metodiky/metodicka-prirucka-zavadzania-isvp-zs-vseobecna-cast.pdf>

- ŠPÚ. (2015d). *Manuál na tvorbu školských vzdelávacích programov pre základné školy*. Dostupné z https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/zakladna-sola/manual/manual_zs_05112015.pdf
- ŠPÚ. (2017). *Metodické usmernenie k zavádzaniu prierezových tém do školských vzdelávacích programov*. Dostupné z https://www.statpedu.sk/files/sk/aktuality/6-9.2017-metodicke-usmerne-nie-prierezovej-teme-environmentalna-vychova/zakladna-skola_metodicke-usmernenie-k-zavadzaniu-prierezovych-tem-do-iskvp.pdf
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 245–261.
- Vainio, M. M., & Daukantaitė, D. (2016). Grit and different aspects of well-being: Direct and indirect relationships via sense of coherence and authenticity. *Journal of Happiness Studies*, 17(5).
- Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 9(1), 91–102.
- Wilson, S. M., & Peterson, P. L. (2006). *Theories of learning and teaching: What do they mean for educators?* NEA.
- Zelina, M. (1994). Model rozvoja osobnosti žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese. *Pedagogická orientace*, 11(4), 40–45.
- Zelina, M. (2000). Humanistická výchova. In Ľ. Bagalova & Z. Vaňová (Eds.), *Výchova a vzdelávanie pre 21. storočie. Inováciami kurikula k zmysluplnému učeniu. Zborník príspevkov a tvorivých metodických materiálov z národnej konferencie* (s. 19–25). Asociácia S. Kovalikovej.

Kontakt:

Mgr. Nikola Kallová, PhD.
Ústav výskumu sociálnej komunikácie
SAV, v. v. i.
Dúbravská cesta 5973
841 04 Karlova Ves, Bratislava
nikola.kallova@savba.sk

Mgr. Nikola Kallová, PhD. pôsobí ako výskumná pracovníčka na Ústave výskumu sociálnej komunikácie SAV, v. v. i. v Bratislave. Autorka kompletizovala druhý stupeň vysokoškolského vzdelania na katedre filozofie na Univerzite Komenského v Bratislave. Postgraduálne štúdium absolvovala v programe učiteľstvo a pedagogické vedy na Trnavskej univerzite v Trnave. V roku 2020 tiež pôsobila na Southern Connecticut State Univerzity v USA, kde absolvovala výskumný pobyt v trvaní troch mesiacov so zameraním na oblasť filozofie edukácie. Odvtedy pôsobí ako interdisciplinárna výskumníčka profilujúca sa v kvalitatívnom výskume problematiky šťastia (well-being) vo vzťahu k škole a medziľudským vzťahom.