



# DOBRO POČUTJE ŠOLSКИH OTROK

*Okvir in kompetenčni model*



**Learn&Play**  
Home Edition



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

To poročilo je bilo pripravljeno v okviru strateškega partnerstva Erasmus+ "Learn & Play: Home edition", ki se financira v okviru programa Erasmus+, številka projekta 2020-1-NL01-KA226-SCH-083101.

Projektni partnerji so: Anatta Foundation (Nizozemska), Lidzdalibas platforma (Latvija), IVIZ (Slovenija) in Euroaccion (Španija).

Podrobnosti o celotnem poročilu, njegovih prevodih, zbirki orodij in drugih rezultatih so na voljo na spletni strani: [www.positivementalhealth.eu](http://www.positivementalhealth.eu).

Usklajevanje projekta: Thomas Albers, Fundacija Anatta, Nizozemska.

To poročilo so pripravili (po abecednem vrstnem redu priimkov): Thomas Albers, Noemí Belmote Sanz, Femke Beute, Natalja Kovalevica, Aleksandrs Milovs, Sara Pereira Mota in Adela Trunkl.

Vodilni avtorji: Thomas Albers in Femke Beute.

Lektoriranje: Inès Aguas

Grafično oblikovanje: Matic Holobar, Adela Trunkl

Logotip: Darjan Bunta

Predlagano navajanje celotnega poročila: Albers, T. & Beute F., (2022). Dobro počutje šolskih otrok: okvir in kompetenčni model. Aalten: Fundacija Anatta.

Avtorske pravice © 2022 avtorji. Vsebina ali njeni deli se lahko uporabljajo brezplačno in v nekomercialne namene samo ob ustrezni akreditaciji avtorjev.

Podpora Evropske komisije pri pripravi te publikacije ne pomeni, da podpira njeno vsebino, ki odraža izključno stališča avtorjev, in Komisija ni odgovorna za kakršno koli uporabo informacij, ki jih ta publikacija vsebuje.

Logotipi partnerjev po abecednem vrstnem redu:



**Anatta**  
FOUNDATION



INŠTITUT ZA  
RAZISKOVANJE IN  
USPOSABLJANJE  
V VZGOJI IN  
IZOBRAŽEVANJU





# Kazalo vsebine:

Uvod	4
Poglavje 1	5
Poglavje 2 Dobro počutje otrok	7
2.1 Opredelitev dobrega počutja otrok	7
2.2 Teorije dobrega počutja	8
2.3 Dobro počutje posameznikov	9
2.4 Dobro počutje kot sistem	10
2.5 Dejavniki blaginje otrok	10
2.6 Rezultati dobrega počutja	15
Poglavje 3	18
3.1 Pozitivna vzgoja: poučevanje dobrega počutja v šoli	18
3.2 Socialno in čustveno učenje (CASEL)	18
3.3 PsyCAP	19
3.4 Pomen pedagoškega odnosa pri delu na področju dobrega počutja	20
Poglavje 4 Razvoj modela kompetenc za dobro počutje otrok	22
4.1 Ozadje in zasnova	22
4.2 Metodologija analize	23
4.3 Rezultati: Model kompetenc šolskih otrok za dobro počutje	24
4.4 Praktična uporaba tega modela kompetenc	25
5. Zaključek	31
Reference	32





# Uvod

To poročilo postavlja teoretične temelje za projekt, katerega namen je pomagati učiteljem in vzgojiteljem pri njihovi pripravljenosti in prilagajanju na poučevanje o dobrem počutju v digitalni dobi. Dobro počutje na splošno ni lahka tema za vključitev v pouk, na primer zaradi stigmatizacije, ki jo spremlja, in spričo trenda digitalizacije izobraževanja bi lahko orodja in kompetence učiteljev potrebovali dodatno podporo. V tem poročilu, ki je prvi *intelektualni rezultat* strateškega partnerstva *Learn & Play: Home edition*, je opisan kontekst dobrega počutja šolskih otrok. Natančneje, poročamo o študiji, opravljeni z namenom ugotoviti, katere kompetence za dobro počutje bi lahko učitelji obravnavali, da bi otrokom pomagali pri razvoju in ohranjanju njihovega dobrega počutja. Poročilo je neposredno povezano z drugim in tretjim intelektualnim rezultatom, ki sta namenjena razvoju praktičnih orodij za učitelje in vzgojitelje za zagotavljanje igrivih učnih izkušenj šolskim otrokom, starim od 6 do 11 let.

## Kontekst poročila

Spmemba v izobraževanju, ki jo je povzročila pandemija COVID-19, je zahtevala spremembo praks in pedagogike, učitelji in strokovni delavci pa so se morali naučiti novega načina načrtovanja in vodenja pouka. Ta zgodovinski digitalni premik je večino institucij in strokovnih delavcev postavil nazaj, zlasti če pogledamo osnovnošolsko izobraževanje. Upoštevati moramo, da ta digitalna revolucija vključuje poklicno ciljno skupino, ki se počuti že tako nepripravljeno: učitelje in vzgojitelje. V raziskavi, ki jo je leta 2017 izvedla OECD, je le 40 % izobraževalcev izjavilo, da se počutijo pripravljene na uporabo digitalnih tehnologij pri pouku, pri čemer so razlike med državami EU velike, preostalih 60 % pa meni, da se mora za zagotavljanje e-učne izkušnje svojim učencem usposobiti za ta orodja. (Jerrim in Sims, 2019). S pandemijo je prehod na spletno učenje in uporabo digitalnih tehnologij brez primere pomenil točko, od katere ni več vrnitve za način uporabe tehnologije v izobraževanju in usposabljanju. Vendar skoraj 60 % ciljne skupine pred pandemijo ni uporabljalo učenja na daljavo in spletnega učenja, zato je bil izobraževalni sektor prisiljen razviti spletne učne vire in pridobiti nove kompetence poučevanja. Večina virov in kompetenc učiteljev je še vedno osredotočena na izvajanje običajnih šolskih učnih načrtov. Ta projekt Erasmus+ se osredotoča na razvoj intervencij ali učnih načrtov za dobro počutje, ki so ustrezni, interaktivni in enostavni za uporabo. To je izredno zahtevno, zlasti če pomislimo na najmlajše v izobraževalnem sistemu: učence, ki svojo izobraževalno pot začenjajo v osnovnih šolah.

Akcijski načrt za digitalno izobraževanje (2021-2027) opisuje vizijo Evropske komisije za kakovostno, vključujoče in dostopno digitalno izobraževanje v Evropi. Zahteva tesnejše sodelovanje na evropski ravni, da bi se naučili iz krize COVID-19, med katero se tehnologija v izobraževanju in usposabljanju uporablja v obsegu, kakršnega doslej še nismo videli, ter da bi tudi sisteme izobraževanja in usposabljanja prilagodili digitalni dobi.





# Poglavje 1

## *Trenutno stanje na področju duševnega zdravja in dobrega počutja otrok*

Dobro duševno zdravje in dobro počutje v otroštvu in mladostništvu sta zelo pomembna za zdrav razvoj ter pozitivne zdravstvene in socialne rezultate v odrasli dobi. (WHO, 2013). Na splošno vse bolj zapletena globalna, gospodarska, družbeno-kulturna in planetarna podnebna vprašanja predstavljajo velike izzive za ljudi vseh starosti. V zadnjem času je pandemija Covid-19 močno vplivala na dobro počutje vseh, zlasti pa mladih. Otroci so bili nenadoma iztrgani iz svoje običajne dnevne strukture: šole, športni klubi, mladinski klubi, igrišča in vrtci so bili zaprti, ne da bi pravilno razumeli, kaj se dogaja. Podatki iz 60 držav so pokazali, da se je v času zaprtja povečalo število težav z duševnim zdravjem, kot sta depresija in tesnoba. (Bosmans et al., 2022). Vendar se je pokazalo tudi, da so mladi zelo odporni in da se lahko po teh neugodnih življenjskih izkušnjah dokaj hitro opomorejo. Dolgoročni vpliv na dobro počutje mladih še ni bil raziskan, zato lahko le ugibamo, kakšen je lahko.

Vzdolžna študija (Patel, Flisher, Hetrick in McGorry, 2007; Thomson et al., 2014) iz Združenega kraljestva je pokazala, da ima v povprečju vsak šesti otrok (17 %), star od 6 do 16 let, duševne težave. Te številke so bile v obdobju petih let stabilne. Težave, povezane z duševnim zdravjem, so vključevale na primer motnje razpoloženja, težave s paniko in tesnobo ter poskuse samomora pri mladih. Poleg tega neugodne izkušnje iz otroštva, kot so pandemije, vojne, družinski konflikti ali ustrahovanje, pogosto škodljivo vplivajo na raven dobrega počutja otrok in pozitiven razvoj mladih (Felitti, 2019).

V znani študiji iz sredine devetdesetih let so raziskovalci zdravstvene klinike Kaiser Permanente v San Diegu preučevali vpliv travmatičnih dogodkov v otroštvu na kasnejši življenjski razvoj. (Felitti et al., 1998). Te *neugodne izkušnje iz otroštva* (*Adverse Childhood Experiences - ACE*) so najrazličnejši travmatični dogodki, od zelo očitnih, kot je odraščanje med vojno ali kmalu po njej, do manj očitnih, kot so ločitev staršev, ustrahovanje ali odraščanje z duševno bolnim družinskim članom. Nekateri od teh dogodkov se v naši družbi ne zdijo nič nenavadnega, vendar imajo lahko v kombinaciji ali z dozo toksičnega stresa škodljive posledice vse do odrasle dobe. Novejše študije (za pregled glej: Herzog in Schmahl, 2018) celo neposredno povezujejo ACE s povečanim številom težav z duševnim zdravjem, slabšo kognitivno zmogljivostjo in omejenim čustvenim razvojem. Raziskave dosledno kažejo, da je vsaj 60 % odraslih izkusilo vsaj eno ACE in da se zdi, da izkušnja več kot štirih ACE močno povečuje tveganje za resne težave s telesnim in duševnim zdravjem. Na žalost so prikrajšani mladi, vključno z otroki migranti, nesorazmerno bolj izpostavljeni slabemu duševnemu zdravju in njegovim negativnim posledicam (Bronstein in Montgomery, 2011; Reiss, 2013)





Seveda pa negativnih dolgoročnih posledic ne povzroči vedno sam dogodek, temveč pogosto to, kako je otrok dogodek dojemal in kako se je z njim spopadel. Zagotovo pa dogodek ACE pri otroku povzroča nezdrav stres, ki pritiska na razvijajoče se možgane in lahko povzroči socialne, čustvene in kognitivne motnje. V razredu se to lahko odraža v povečanih učnih težavah, težavah pri oblikovanju odnosov, oslabiljenem telesnem zdravju, agresivnem in/ali zlobnem vedenju, apatičnem odnosu ali zapostavljenem vedenju. Seznam možnih posledic je dolg, povezave z ACE pa ni lahko potrditi. Vsak učitelj ve, da takšno vedenje omejuje otrokov dostop do učenja in posledično pomembno vpliva na njegov osebni razvoj.

Čeprav učitelj ni usposobljen strokovnjak za duševno zdravje, lahko zdravo okolje v razredu in pozitiven odnos med učiteljem in otrokom postaneta glavna vira, ki otrokom omogočata boljše obvladovanje izzivov na področju duševnega zdravja, kot so ACE, in zmanjšujeta posledice za njihovo dobro počutje. Z zagotavljanjem pridobivanja in razvijanja pomembnih socialnih in čustvenih kompetenc lahko zagotovimo, da se bodo otroci bolje spopadali z izzivi, s katerimi se bodo srečevali v življenju, in jim pomagamo, da bodo uspešni v 21<sup>st</sup> stoletju (Osher idr., 2016). Ta trenutni projekt Erasmus+ počne prav to: pripravlja in podpira učitelje v njihovi vlogi podpornikov dobrega počutja učencev z razvijanjem njihovih socialnih in čustvenih kompetenc.

Cilj tega projekta je v skladu z vse večjim mednarodnim priznavanjem potrebe po večjem poudarku na spodbujanju dobrega duševnega zdravja otrok, podpiranju njihovega pozitivnega razvoja, da bi obravnavali zgoraj navedena vprašanja in mladim omogočili boljše duševno zdravje in dobro počutje, zlasti tistim, ki so najbolj prikrajšani, imajo strukturne ranljivosti in so bolj izpostavljeni tveganju za negativne posledice v življenju. (EU, 2016; OECD, 2015a; WHO, 2013).





# Poglavje 2

## Dobro počutje otrok

### 2.1 Opredelitev dobrega počutja otrok

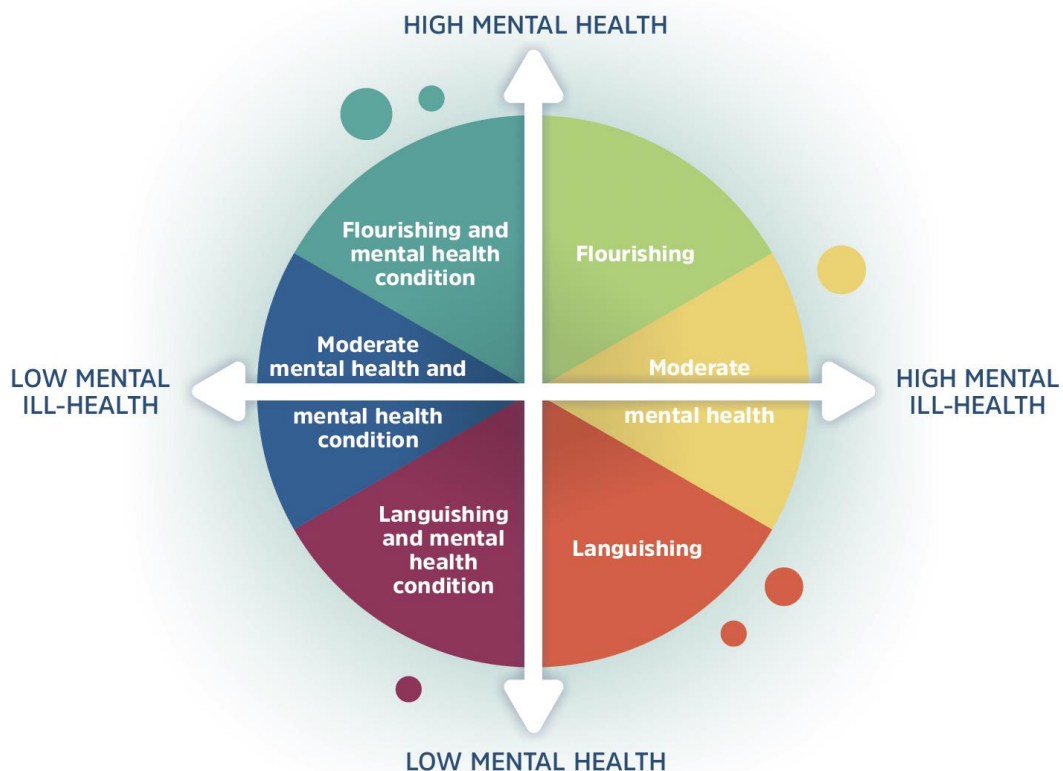
Dobro počutje otrok je težko opredeliti, zato je bilo narejenih le nekaj poskusov. Številne opredelitve uporabljajo različni strokovnjaki, raziskovalci in oblikovalci politik, za ta projekt pa je morda najprimernejša Unicefova opredelitev dobrega počutja otrok. Ta opredelitev se pogosto uporablja kot referenca in zajema širok pogled na (kontekst) blaginje: *"Pravo merilo položaja naroda je, kako dobro skrbi za svoje otroke - za njihovo zdravje in varnost, materialno varnost, izobraževanje in socializacijo ter občutek, da so ljubljene, cenjeni in vključeni v družine in družbe, v katerih se rodijo."* (Unicef, 2007) Unicefova opredelitev uporablja ekološki pristop k otrokovi blaginji, ki zajema otrokovo življenje kot celoto in priznava, da vse izkušnje iz otroštva prispevajo k njegovi splošni blaginji. V širšem smislu je blaginja opisana z dejavniki, ki določajo dobro življenje otrok, spodbujevalci rasti in razvoja ter dejavniki, ki krepijo otrokove občutke sreče in zadovoljstva.

Dobro počutje je vključeno v *Konvencijo ZN o otrokovih pravicah* in se na primer nanaša na pravico do izobraževanja in čim bolj polnega razvoja. Dobro počutje otrok je zapleten pojem, saj se ne nanaša le na to, kako se otroci trenutno počutijo, temveč tudi na njihov razvoj in kako to vpliva na njihovo prihodnje "dobro počutje". (Ben-Arieh, Casas, Frønes in Korbin, 2014). Dobro počutje naj bi obsegalo več področij. V ZDA se za opredelitev dobrega počutja otrok uporabljajo naslednja področja: *družinsko in socialno okolje, ekonomske okoliščine, zdravstvena oskrba, fizično okolje in varnost, vedenje, izobraževanje in zdravje* (Land, Lamb in Mustillo, 2001). V Evropi je bil za indeksiranje dobrega počutja otrok predlagan precej podoben nabor področij: *zdravje, subjektivno počutje, osebni odnosi, materialni viri, izobraževanje, vedenje in tveganja, stanovanje in okolje* (Bradshaw in Richardson, 2009). Izobraževanje in razvoj imata osrednjo vlogo v vseh opredelitvah dobrega počutja otrok. Pomembno je, da morajo biti za dobro počutje izpolnjena vsa ta področja. Dobra ocena na področju izobraževanja na primer ne odtehta nizke ocene na področju materialnih virov.

Dobro počutje se nanaša na otrokovo sposobnost, da je v življenju srečen, da razvija in ohranja pozitivne odnose z drugimi ter se na otroku primeren način spopada z izzivi. Vključuje tudi sposobnost obvladovanja negativnih čustev in življenjskih dogodkov, sposobnost odskočiti ob nesrečah in na splošno vključuje koncept odpornosti. (Friedli in organizacija, 2009). Pomembno je, da je ne glede na opredelitev dobro počutje več kot odsotnost slabega zdravja ali duševne bolezni (Keyes, 2007). Raziskovalci so predlagali model dobrega počutja z dvema kontingentoma, v katerem navajajo, da dobro počutje in slabo duševno zdravje nista nasprotji drug drugemu. Raje ju je treba obravnavati kot dva ločena koncepta, ki lahko obstajata skupaj. V praksi to pomeni, da ima lahko mlada oseba slabo duševno zdravje (na primer avtizem ali napade panike) in hkrati doživlja dobro počutje. Na sliki 2.1 je prikazan ta model, v katerem velja, da ljudje z visoko stopnjo dobrega počutja *uspevajo*, kar na primer pomeni, da imajo



zdravo ravnovesje med pozitivnimi in negativnimi čustvi, znajo uporabljati sposobnosti, poznajo svoje vrednote in so psihološko odporni (Keyes, 2007).



Slika 2.1. Model dveh kontinuumov duševnega zdravja in dobrega počutja (Keyes, 2007).

## 2.2 Teorije dobrega počutja

Zgornje opredelitve dobrega počutja otrok vključujejo tako dejavnike posameznika (mikroraven) kot tudi dejavnike skupnosti in družbe (makro raven), kar še dodatno povečuje zapletenost opredelitve in merjenja tega pojma. S tega vidika je mogoče blaginjo meriti na makro ravni, na primer z upoštevanjem družbenega bogastva, svobode, pričakovane življenjske dobe in kakovosti izobraževanja. (Ben-Arieh et al., 2014). Na bolj individualni ravni se pogosto razlikuje med *eudaimonskim* in *hedonističnim blagostanjem*. V skladu z eudaimonsko tradicijo psihološkega blagostanja je cilj življenja doseči uspešno, izpolnjujoče in smiselno življenje. (Huta in Waterman, 2014). V hedonistični tradiciji dobrega počutja se sreča in subjektivno dobro počutje obravnava kot rezultat optimizacije pozitivnih afektov in minimizacije negativnih afektov. Hedonistično blaginjo lahko razumemo kot dobro življenje, pri katerem je končni cilj maksimiranje užitka. Tako eudaimonska kot hedonistična tradicija izhajata iz starogrških filozofov. Znanstveniki že vrsto let trdijo, da ima blaginja čustveno in psihološko komponento, v zadnjem času pa drugi znanstveniki poudarjajo pomen dodajanja družbene komponente blaginje k opisu človekovega razcveta: pozitivna zaveza in prispevek k blaginji in pravilnemu delovanju družbe. (npr. Keyes, Shmotkin in Ryff, 2002). Najnovejši predlog znanstvenikov je, da se doda duhovna komponenta, ki definiciji in merjenju blaginje dodaja pomen konceptov, kot sta "smisel življenja" in "transcendence". (npr. Paloutzian et al., 2021). Vse te teorije so sicer osredotočene na mlade odrasle in starejše, vendar so kljub temu lahko pomembne pri dobrem počutju otrok. Skratka, kot je razvidno iz tega kratkega pregleda, je opredeljevanje dobrega počutja stalen in zapleten proces, saj je človek del





široke mreže dejavnikov, ki vplivajo drug na drugega, znanost pa to šele korak za korakom priznava.

## 2.3 Dobro počutje posameznikov

Renger et al. (2000) opisujejo šest medsebojno povezanih razsežnosti dobrega počutja (glej tudi sliko 2.2). Vsaka razsežnost je bistven element dobrega počutja in vse so pomembne za dobro počutje posameznika. Skozi življenje se lahko pomembnost posameznih razsežnosti razlikuje, vendar ena razsežnost ne more nadomestiti druge. Vse so v svoji meri potrebne za dobro počutje posameznika. Šest ravni je naslednjih:

Intelektualno: stopnja vključenosti v osebno rast, ustvarjalnost in intelektualne dejavnosti. (Roscoe, 2009)

- Čustvene: pozitivno mnenje o sebi, zavedanje svojih čustev in sposobnost njihovega uravnavanja ter pozitivni odnosi z drugimi ljudmi, skupnostjo in okoljem. (Keyes, 2007; Roscoe, 2009; Ryan in Deci, 2017).
- Fizično: vključuje pozitivno dožemanje fizičnega zdravja in zadovoljstvo s svojim fizičnim stanjem ter ohranjanje zdravega življenjskega sloga. (Roscoe, 2009).
- Duhovno: občutek smisla in namena v odnosu do drugih in sveta okoli nas (ne zahteva veroizpovedi). (Roscoe, 2009).
- Okolje: fizično okolje, zlasti naše naravno okolje, vpliva na počutje. (Renger et al., 2000)



Slika 2.2. Model dobrega počutja (Renger et.al. 2000)



## 2.4 Dobro počutje kot sistem

Z bolj dinamičnim pristopom je bil za opredelitev dobrega počutja predlagan "motor dobrega počutja" (preglednica 2.1), pri čemer se za dobro počutje uporablja sistemski pristop (vhod, proces, rezultat). (Jayawickreme, Forgeard in Seligman, 2012). Vhodni podatki za ta model so lahko eksogeni ali endogeni, pri čemer se eksogene spremenljivke nanašajo na okolje ali kontekst (npr. dohodek), endogeni podatki pa na osebne spremenljivke. Spremenljivke procesa so notranja stanja in izbire, ki jih ljudje sprejemajo in vplivajo na izid dobrega počutja ter so opisane kot prostovoljno vedenje. Primer uporabe modela "motorja dobrega počutja" v šolskem kontekstu so močne značajske lastnosti (npr. vztrajnost, socialna inteligenca) kot vhodni dejavnik, s šolo povezani vplivi kot proces in pozitivno delovanje šole kot rezultat. (Weber, Wagner in Ruch, 2016). Tako imajo učenci z visoko stopnjo vztrajnosti več s šolo povezanega pozitivnega vpliva, kar je bilo posledično povezano z boljšim šolskim delovanjem.

Preglednica 2.1. Sestavni deli pristopa Engine of Wellbeing, prirejeno po (Jayawickreme et al., 2012)

Vhod		Proces		Rezultati	
Dejavniki	Primeri	Dejavniki	Primeri	Dejavniki	Primeri
Eksogeni viri	Izobraževanje Prihodki Freedom Zelene površine	Notranja stanja, ki vplivajo na posameznikove odločitve	Pozitiven vpliv na Samokontrola Kognitivne ocene	Prostovoljno vedenje, značilno za dobro počutje	Zaročitev Dosežki Družbeni odnosi
Endogene lastnosti	Talenti / vrline Zmožljivosti				

## 2.5 Dejavniki, ki določajo blaginjo otrok

Dejavniki, ki vplivajo na dobro počutje otrok, so lahko zelo različni, od otrokovih osebnostnih značilnosti do širšega konteksta skupnosti. Ta področja lahko razvrstimo na štiri različne ravni (Nagaoka et al., 2015) - individualno, skupnostno, družbeno in okoljsko, ki se med seboj zapleteno prepletajo (slika 2.3). Za učitelje, ki se ukvarjajo z dobrim počutjem šolskih otrok, velja, da bližje kot je notranji krog modela (tj. bližje posamezniku), večji je lahko vpliv. Na ravni okolja je večino okoliščin verjetno treba jemati za samoumevne, učitelji pa imajo lahko večji vpliv na ravni posameznika ali šole. Ne glede na obseg nadzora je pomembno, da se zavedamo okoliščin, v katerih otrok deluje, saj lahko s tem nekatera vedenja in stanja postavimo v pravo perspektivo. Prav tako lahko pomaga, da spodbujanje dobrega počutja v šolskem okolju umestimo v širši kontekst in razumemo, kateri dejavniki vplivajo nanj.





**Slika 2.3.** Individualni, skupnostni, družbeni in okoljski dejavniki duševnega zdravja mladih (Iz Kuosmanen, Dowling in Barry, 2020)

## Dejavniki na ravni posameznika

Dejavniki na ravni posameznika so običajno tisti, ki so opisani kot endogene lastnosti v okviru pristopa Engine of Wellbeing. Ena od teh lastnosti je značaj. Razlikovali smo šest značajskih prednosti, ki so pomembne za dobro počutje (Park in Peterson, 2005): modrost in znanje (pridobivanje in uporaba znanja), pogum (volja za doseg cilja kljub nasprotovanju), človečnost (skrb za druge in prijateljstvo z njimi), pravičnost (državljske moči, ki so temelj zdravega življenja v skupnosti), zmernost (zaščita pred dostopnostjo) in transcendenca (povezave s širšim vesoljem, ki zagotavljajo smisel).

Dejavniki na individualni ravni so lahko tudi posledica medsebojnega delovanja endogenih in eksogenih dejavnikov. Izkušnje iz zgodnjega otroštva, kot je pozitivna čustvena navezanost na skrbnike, imajo lahko dolgotrajen učinek na otrokov razvoj in dobro počutje (Walker et al., 2011). Po drugi strani pa so nesreče v otroštvu pomemben dejavnik tveganja za slabo duševno zdravje. (Porche, Costello in Rosen-Reynoso, 2016)

## Neposredno socialno okolje (družina, šola, izven šolsko okolje)

Neposredno socialno okolje so osebe, ki so otroku najbližje, in to je tudi okolje, ki je najpomembnejše za otrokovo dobro počutje. Zato je vzpostavitev učinkovitih socialnih odnosov na tej ravni bistvenega pomena. Koristi, ki jih je mogoče črpati iz socialnih omrežij in socialnih interakcij, se včasih označujejo kot *socialni kapital*.

Šolsko okolje ima bistveno vlogo pri dobrem počutju otrok. Ne le s posebnimi ukrepi, ki so usmerjeni v spodbujanje dobrega počutja, temveč tudi na bolj posredne načine učenja socialnih in čustvenih spretnosti. (Barry, Clarke in Dowling, 2017). Posredni načini učenja vključujejo na primer kakovost vzajemnih odnosov med učenci in odnos učenca z učiteljem. (Coleman, 1988; Lau in Li, 2011; Parker in Asher, 1993), kar je na primer pomembno za zdravo oblikovanje vlog ali ustvarjanje čustveno varnega učnega okolja, v katerem se pridobivajo in razvijajo nove





kompetence. Pomembna vloga šolskega okolja za dobro počutje otrok ni priznana le na akademski ravni, temveč jo je Svet Evrope priznal tudi na ravni politike (SE, 2022).

Tudi izven šolsko okolje, včasih imenovano mladinski sektor, ima edinstveno vlogo pri ohranjanju in razvijanju dobrega počutja otrok, saj ponuja odlično okolje za vadbo in krepitev različnih socialnih in čustvenih kompetenc. Za mladinsko okolje je značilna metodologija neformalnega učenja, ki uporablja izkustvene oblike namernega učenja. To so lahko skavti ali kateri koli športni klub, kjer se na primer neizogibno razvijajo veščine sodelovanja in komunikacije.

Prvi in najpomembnejši akter pri zdravem razvoju otrokovega dobrega počutja je neposredna družina. Zdrava in varna čustvena navezanost na glavnega skrbnika od rojstva naprej je prvi in najpomembnejši vir dobrega počutja, ki ima vseživljenjski učinek. (Bowlby, 1979). Tudi v šolskem okolju se zdi, da je varna navezanost otroka na učitelja zelo pomembna za šolsko izkušnjo. (npr. Commodari, 2013). Čeprav so starši verjetno najpomembnejši vir vpliva v življenju otrok in mladostnikov. (Tuominen in Haanpää, 2022), so raziskave pokazale tudi, da lahko pozitiven odnos z "eno dobro odraslo osebo" mladim pomaga razviti odpornost in premagati nesreče (Masten idr., 1990; Dooley idr., 2019). Poleg šole je ta socialni vir mogoče najti tudi v skupnosti, na primer v omrežjih socialne podpore (Putnam, 2000; Tuominen in Haanpää, 2022) pa tudi v značilnostih soseske in varnosti (Coulton in Korbin, 2007; Lee in Yoo, 2015; McDonell, 2007).

## Dejavniki na ravni Skupnosti

Posameznik je vedno del ekosistema, na primer družine ali šole v primeru otrok. To tudi pomeni, da je za posameznikovo dobro počutje odgovorna širša skupnost. To je lažje razumeti pri otrocih kot pri starejših osebah, saj je v naših zahodnih družbah skrb za dobro počutje običajno odgovornost posameznikov. Vendar ima kakovost družbe velik vpliv na otrokovo dobro počutje, zlasti na to, kako ga dojemajo v kulturi.

Socialni kapital, opredeljen kot "mreže odnosov med ljudmi, ki živijo in delajo v določeni družbi, kar tej družbi omogoča učinkovito delovanje"<sup>i</sup>, je močan vir, ki lahko prepreči škodo otrokom in poveča njihovo blaginjo. (Ferguson, 2006; Putnam, 2000). Socialni kapital je mogoče najti v vseh skupnostih. Socialni kapital naj bi bil sestavljen iz treh dimenzij: družbenih odnosov, zaupanja v druge ljudi in vzajemnosti. (Putnam, 2000). Doma ti dejavniki vključujejo, na primer, raven zanimanja staršev (Coleman, 1988; Ferguson, 2006). Socialni kapital je mogoče najti tudi v izobraževalnih okoljih.

## Družbeni, gospodarski in politični kontekst

Družbeni dejavniki, kot sta gospodarstvo ali politika, imajo velik vpliv na posameznikovo počutje. Če na primer živimo v političnih okoliščinah, ki so izjemno utesnjujoče, bo to dolgoročno neizogibno negativno vplivalo na dobro počutje. (Punamäki, 1996). Podobno je pri socialno in ekonomsko prikrajšanih mladih in mladih migrantih večja verjetnost, da bodo imeli slabše duševno zdravje in da bodo predčasno zapustili šolo (Bronstein in Montgomery, 2011; Reiss, 2013). Ugotovljeno je bilo, da revščina ali neenakost zmanjšujeta šolsko uspešnost, dobro počutje

---

<sup>i</sup> "Socialni kapital | Opredelitev socialnega kapitala po Oxfordskem slovarju na Lexico.com tudi pomen socialnega kapitala". *Lexico Dictionaries / Slovenščina*. Pridobljeno 23. avgusta 2022.





otrok in življenjske možnosti na splošno. (Brooks-Gunn, 1997; Duncan, Yeung, Brooks-Gunn in Smith, 1998; Ferguson, Bovaird in Mueller, 2007; Pickett in Wilkinson, 2007).

Družbeni dejavniki, kot so vojna, revščina, socialna prikrajšanost, kršenje človekovih pravic, nasilje in socialna izključenost, negativno in škodljivo vplivajo na zdravje in duševno zdravje otrok iz vseh regij sveta. (WHO, 2014). Čeprav gre za dejavnik, ki ga je v šolskem kontekstu težko spremeniti, če ne celo pomembno, je treba upoštevati, v kakšnih okoliščinah poskuša otrok uspevati ali kje je odraščal.

## Fizično okolje

Fizično okolje, ki je pogosto zanemarjeno, lahko močno vpliva na dobro počutje otrok. Gneča v stanovanjih na primer negativno vpliva na šolski uspeh, telesno zdravje in vedenje. (Solari in Mare, 2012). Onesnaženost s hrupom je še en primer okoljskega dejavnika, ki škodljivo vpliva na dobro počutje otrok. (Schubert et al., 2019). Poleg tega in kot je bilo že omenjeno, je pomembno tudi dožemanje varnosti soseske in možnosti za igro. Ustrezna navezanost otroka na kraj, kjer živi, prispeva k dobremu počutju. (Albers, Ariccio, Weiss, Dessi in Bonaiuto, 2021). Na kraj se ne gleda le kot na fizične vidike, saj vključuje tudi njegovo družbeno dinamiko.

Okolje ima lahko različne učinke na dobro počutje otrok. Roscoe (2009) razširja socialno blaginjo, tako da vključuje tudi interakcijo med posameznikom in naravo. Ugotovljeno je bilo, da naravno okolje pozitivno vpliva na duševno zdravje na tri načine (Markevych et al., 2017):

- 1) Z zmanjšanjem stresa ter izboljšanjem razpoloženja in kognitivnih sposobnosti (obnova).
- 2) z izogibanjem drugim škodljivim dejavnikom okolja, kot sta onesnaženost zraka ali hrup (ublažitev).
- 3) s spodbujanjem vedenja, ki krepi odpornost, kot so telesna dejavnost ali socialni stiki (spodbujanje).

Raziskave, namenjene posebej otrokom, so pokazale, da lahko izpostavljenost zelenim površinam izboljša splošno dobro počutje otrok. (McCormick, 2017), pa tudi determinante dobrega počutja, kot je doživljanje stresa (Van Aart et al., 2018), zdrav življenjski slog (Islam, Johnston in Sly, 2020; Ohly et al., 2016; Raney, Hendry in Yee, 2019), vedenje (Bijnens, Derom, Thiery, Weyers in Nawrot, 2020; Vanaken in Danckaerts, 2018), samoregulacija in kognitivna učinkovitost (Moens et al., 2019), intelektualni razvoj (Bijnens et al., 2020), in prosocialno vedenje. (Putra et al., 2020; Raney et al., 2019). Pomembno je, da ni pomembna le izpostavljenost zelenim površinam v stanovanjskem okolju, temveč tudi izpostavljenost zelenim površinam v šoli (Browning in Rigolon, 2019; Ohly et al., 2016)

## Učinki prelivanja med štirimi ravnmi dejavnikov blaginje otrok

Zavedati se je treba, da se dejavniki tveganja na ravni posameznika, skupnosti, družbe in okolja medsebojno zapleteno prepletajo in da lahko izkušnja z dejavniki tveganja na eni ravni poveča verjetnost pojava nadaljnjih dejavnikov tveganja na drugih ravneh. Na primer, nižji socialno-ekonomski status je pogosto povezan z manjšo izpostavljenostjo zelenim površinam in tudi z zelenimi površinami samimi. Zelene površine pa pozitivno vplivajo na kognitivno delovanje (de Keijzer, Gascon, Nieuwenhuijsen in Dadvand, 2016; Moens et al., 2019). Hkrati je bilo ugotovljeno, da je socialno-ekonomski status povezan z disfunkcionalnim starševstvom in slabšim šolskim uspehom (McLoyd, 1998). Disfunkcionalni družinski odnosi lahko tudi sami po





sebi povečajo verjetnost, da se bodo mladi slabo učili in predčasno zapustili šolo. Predčasna opustitev šolanja povečuje tveganje za brezposelnost, kar pa povečuje tveganje za slabo duševno zdravje. Poleg tega je bolj verjetno, da so mladi, ki se soočajo z ranljivostmi, kot so mladi, ki so v zunajdružinski oskrbi, v sistemu mladoletniškega sodstva, tisti, ki doživljajo brezdomstvo, in mladi begunci, že prej v življenju doživeli travmo, kar lahko vodi v samoobtoževanje in negativno vpliva na njihov razvoj in duševno zdravje. (Torjesen, 2019).

Po drugi strani pa imajo lahko zaščitni dejavniki za dobro duševno zdravje na eni ravni (npr. povezana družina) kumulativen učinek tudi na drugih ravneh (pozitivne izkušnje v šoli, socialno delovanje in boljši življenjski rezultati). Zelene površine omogočajo telesno dejavnost, ki posledično izboljšuje z zdravjem povezano kakovost življenja otrok. (Masini et al., 2021). Raziskave so preučile tudi, kaj otroci potrebujejo za svoj razcvet, in ugotovile, da so upanje, zadovoljstvo z življenjem, duhovnost, zdrave navade in pristočasne dejavnosti, socialno vedenje, odnos do šole in vključenost v skupnost pomembni (Moore in Lippman, 2006). Ti dejavniki zajemajo vse štiri ravni blaginje: individualno, skupnostno, družbeno in okoljsko.





## 2.6 Rezultati dobrega počutja

Dobro počutje je povezano z mnogimi vidiki otrokovega življenja, rezultati dobrega počutja pa segajo dlje od trenutnih pozitivnih občutkov. Tako hedonično dobro počutje (dobro počutje) kot eudaimonično dobro počutje (občutek izpolnjenosti) sta povezana z vrsto rezultatov, kot so zdravo vedenje, krepitev psiholoških virov ter boljše duševno in telesno zdravje. Ti rezultati so lahko trenutni, pa tudi dolgoročni ali se pojavijo celo v prihodnosti. Vedenjski izidi dobrega počutja lahko vključujejo tiste, ki: 1) jih oseba raje izvaja; 2) prispevajo k boljšemu počutju ter 3) so opredeljeni in merjeni neodvisno od drugih izidov (Jayawickreme et al., 2012). Rezultati dobrega počutja so številni in vključujejo socialno vključenost, dosežke, socialne odnose in smiselne dejavnosti. (Jayawickreme et al., 2012; Seligman, 2012). Med temi rezultati obstaja tudi zapletena interakcija. Duševno zdravje in rezultati izobraževanja so na primer tesno povezani (Porche, Costello in Rosen-Reynoso, 2016), pri čemer je visoko dobro počutje pozitivno povezano z učnim uspehom. Poleg tega lahko dejavnike, kot so odpornost in socialne interakcije, obravnavamo kot napovedovalce ali spodbujevalce dobrega počutja in izida dobrega počutja (Jayawickreme et al., 2012). V tem poglavju bo obravnavanih več ključnih rezultatov dobrega počutja: duševno zdravje in odpornost, socialni odnosi in dosežki.

### Duševno zdravje in odpornost

Otroštvo in mladostništvo sta kritično obdobje za pridobivanje ključnih spretnosti, ki podpirajo pozitivno duševno zdravje in preprečujejo težave z duševnim zdravjem, ki se lahko pojavijo pred motnjami duševnega zdravja. (Hoare, Bott in Robinson, 2017). Skoraj polovica duševnih motenj se razvije pred 14. letom starosti. (Kessler et al., 2007), zlasti anksioznost pa se razvije v otroštvu. Dobro počutje otrok torej vpliva tudi na duševno zdravje v odrasli dobi.

Spodbujanje duševnega zdravja in dobrega počutja v otroštvu ima lahko zato koristi, ki trajajo tudi v odrasli dobi. Odpornost je sposobnost, ki ima ključno vlogo pri ohranjanju dobrega duševnega zdravja, ko se soočamo z neuspehi in stresnimi življenjskimi situacijami. Pozitivno duševno zdravje zajema koncept odpornosti, ki je opredeljen kot sposobnost obvladovanja negativnih čustev in življenjskih dogodkov ter sposobnosti, da se ob soočanju z nesrečami odbijemo (Friedli, 2009; Huppert, 2009). Raziskovalci so preučevali, kako otroci, ki živijo v težkih okoliščinah, še vedno uspevajo, in kmalu ugotovili, da odpornost ni izredna moč, ki je lastna le peščici nadarjenih otrok, temveč nekaj, kar je prirojeno vsakemu otroku. (Benard, 2004). Izboljšanje odpornosti, na primer s socialnim in čustvenim učenjem (glej poglavje 4), pozitivno prispeva k otrokovemu duševnemu zdravju, uspešnosti v šoli ter socialnemu in čustvenemu delovanju tako v otroštvu kot pozneje, v odrasli dobi. (Shean, 2015).

V okviru teorije odpornosti obstajata dva glavna modela: kompenzacijski model in model zaščitnih dejavnikov. (Zimmerman, 2013). V prvem modelu drugi dejavniki nevtralizirajo škodljive učinke dejavnikov tveganja tako, da nevtralizirajo njihove negativne učinke. Primer takega dejavnika je socialna podpora. (Eisman, Stoddard, Heinze, Caldwell in Zimmerman, 2015) in izpostavljenost zelenim površinam. (Flouri, Midouhas in Joshi, 2014).. Ti dejavniki so pogosto eksogeni, torej zunaj posameznikovega (Fergus in Zimmerman, 2005).





V modelu zaščitnih dejavnikov se domneva, da določeni viri pomagajo zaščititi otroke pred dejavniki tveganja s spreminjanjem razmerja med temi dejavniki tveganja in njihovimi posledicami. Ti dejavniki so zelo povezani tudi z dobrim počutjem in vključujejo na primer samospoštovanje (Dumont in Provost, 1999), pa tudi pozitivna čustva, kot je predlagano v teoriji razširjanja in krepitve (Fredrickson, 2001). Ti dejavniki so pogosto prisotni v posamezniku (Fergus in Zimmerman, 2005).

Odpornost otrokom na primer pomaga pri spopadanju s spremembami, kot so selitev v naslednji razred, ustrahovanje s strani sošolcev ali družinske težave, kot je ločitev. Odpornost ne odpravi stresa in bolečine, ki ju otroci doživljajo, vendar jim pomaga premagati in včasih celo obvladati težke življenjske situacije. Pomanjkanje odpornosti lahko povzroči nezaželeno vedenje, kot so zloraba psihoaktivnih snovi ali nasilno vedenje. (Fergus in Zimmerman, 2005).

## Pozitivni socialni stiki

Visoka raven dobrega počutja ali pozitivnih čustev pomaga pri vzpostavljanju socialnih omrežij in s tem socialnih virov. (Fredrickson, 2001). Pozitivna čustva oblikujejo družbene interakcije na vsaj še tri načine: zagotavljanje informacij, sprožanje čustvenih odzivov in zagotavljanje spodbud drugim. (Shiota, Campos, Keltner in Hertenstein, 2004). Pozitivni čustveni izrazi staršev se na primer lahko uporabijo kot spodbuda za dobro socialno vedenje otrok. Številna pozitivna čustva tudi izrecno služijo družbenim namenom, na primer sočutje in želja (Buck, 1999). Poleg pozitivnih čustev lahko na socialne interakcije vplivajo tudi drugi eksogeni dejavniki. Ugotovljeno je bilo na primer, da naravno okolje olajšuje socialne interakcije pri otrocih. (Putra, Astell-Burt, Cliff, Vella in Feng, 2022; Putra et al., 2020).

Dobro počutje je povezano tudi s količino in kakovostjo socialnih interakcij. (Sun, Harris in Vazire, 2020). Otrokova pozitivna čustva in pozitivna empatija lahko privedejo do boljših socialnih kompetenc. (Sallquist, Eisenberg, Spinrad, Eggum in Gaertner, 2009) pozitivna čustva pri šoloobveznih otrocih pa naj bi olajšala medvrstniške odnose (Hubbard in Coie, 1994). Na bolj globalni ravni je dobro počutje povezano z mirom prek povečanja socialnega vedenja. (Diener in Tov, 2007). Socialni kapital pa je pomemben za vrsto različnih zdravstvenih izidov. Družbeni viri lahko na primer pomagajo krepiti odpornost proti neprijetnim dogodkom. (Eisman et al., 2015), dobra socialna mreža pa lahko ščiti pred duševnimi in telesnimi boleznimi v celotnem življenjskem obdobju. (Fiori, Antonucci in Cortina, 2006; Holt-Lunstad, 2018; Kawachi in Berkman, 2001; Montgomery et al., 2020), pa tudi za spodbujanje zdravega vedenja pri otrocih. (Macdonald-Wallis, Jago in Sterne, 2012).

## Dosežki

Pomemben rezultat dobrega počutja je, da lahko v celoti izkoristimo svoje sposobnosti. To vključuje vzpostavljanje pozitivnih družbenih odnosov, povezano pa je tudi z uspehom pri izobraževanju in zaposlovanju v kasnejšem življenju. Pri otrocih se dosežek pogosto obravnava v izobraževalnem kontekstu in se ne nanaša le na šolo, ampak tudi na primer na uspeh pri športu ali uspešno učenje igranja instrumenta. Na splošno je dosežek ali mojstrstvo pomemben dejavnik duševnega zdravja in samospoštovanja. (White in Kern, 2018). Po drugi strani pa imajo nesreče v otroštvu negativne posledice za vključevanje v šolo in učno uspešnost. (Porche et al., 2016). Zlasti revščina, revščina na področju izobraževanja, migracijsko ozadje in kontekst gospodinjstva veljajo za dejavnike tveganja za izobraževalne rezultate. (Andresen, 2014; Nicholson, Lucas, Berthelsen in Wake, 2012). Ugotovljeno je bilo, da so slabe ocene dobrega počutja povezane s slabšimi učnimi dosežki (Saab in Klinger, 2010). Hkrati lahko pozitivna čustva spodbudijo







ustvarjalno kognicijo in učno uspešnost. (Lewis, Huebner, Reschly in Valois, 2009; Rogaten in Moneta, 2015)..

Dobro počutje v šoli je predpogoj za dober uspeh. Izraz dobro počutje v izobraževanju (Unicef, 2007) zajema ta koncept in ga je mogoče meriti z dejavniki, kot sta vključenost v šolo in šolska uspešnost. Zapisovanje pozitivnih misli je na primer ukrep, ki lahko izboljša dobro počutje v šoli. (Carter et al., 2018). Pozitivni občutki v šoli lahko sprožijo navzgor usmerjeno spiralo pozitivnih občutkov, ki vodijo v bolj pozitivne šolske izkušnje, te pa v še bolj pozitivne izkušnje in tako naprej. (Stiglbauer, Gnambs, Gamsjäger in Batinic, 2013). Poleg tega je bilo ugotovljeno, da so značajске moči upanje, ljubezen in socialna inteligenca povezane s pozitivnim učinkom, povezanim s šolo, in šolskim delovanjem (Weber et al., 2016). Dobro počutje v šoli in njegove determinante se lahko razlikujejo med fanti in dekleti (Allen et al., 2018; Renninger, 1998). V eni od raziskav je bilo na primer ugotovljeno, da je za fante pomembneje, da uživajo v šolskem delu in so deležni učiteljeve pomoči, medtem ko je za dekleta pomembno, da jih med poukom ne motijo (Løhre, Lydersen in Vatten, 2010).

S prej predstavljenim konceptom odpornosti je tesno povezan koncept *akademske vztrajnosti*, ki pomeni učinkovitost študentov pri soočanju z akademskimi izzivi in neuspehi. (Martin & Marsh, 2008). Ugotovljeno je bilo, da je akademska dinamičnost povezana z boljšim počutjem otrok in študentov. (Martin in Marsh, 2008; Miller, Connolly in Maguire, 2013; Putwain, Gallard in Beaumont, 2019).

Fizično (šolsko) okolje je še en dejavnik, ki lahko vpliva na rezultate izobraževanja. Izpostavljenost zelenim površinam na primer izboljša kognitivno zmogljivost in samoregulacijo. (Browning in Rigolon, 2019; Moens et al., 2019).

Dejavniki, ki vplivajo na dosežke, so na ravni posameznika, skupnosti, družbe in okolja. Izobraževalni uspeh je pomemben rezultat dobrega počutja. Hkrati so izobraževalna okolja, kot so šole, idealno okolje za povečanje blaginje otrok.





# Poglavje 3

## Spodbujanje dobrega počutja v šolah

V vseh opredelitvah blaginje otrok je izobraževanje vključeno kot ključni dejavnik. Izobraževanje je torej pomembno okolje, v katerem je mogoče spodbujati blaginjo. V okviru modela "motor dobrega počutja" je dobro počutje v izobraževanju pomemben dejavnik procesa, ki olajšuje delovanje šole. Ta koncept presega zgolj dostop do izobraževanja. Šole lahko tudi dejavno prispevajo k izboljšanju dobrega počutja otrok, zato je bilo predlaganih več programov za izboljšanje dobrega počutja in socialnih kompetenc otrok v šoli. Kot odgovor na tradicionalni izobraževalni sistem, v katerem je osrednji steber intelektualni razvoj, so bili predlagani pristopi "razvoja celotnega otroka".

### 3.1 Pozitivna vzgoja: poučevanje dobrega počutja v šoli

Pozitivno izobraževanje je predlagal Seligman, Ernst, Gillham, Reivich in Linkins (2009) kot sredstvo za poučevanje dobrega počutja v šoli. Gre za odziv na vrzel med tem, kako starši vidijo ideal izobraževanja, in resničnostjo poučevanja v večini šol. To pomeni, da si večina staršev želi, da bi bili njihovi otroci srečni, zdravi in samozavestni, vendar se šole večinoma še vedno osredotočajo na dosežke, disciplino in akademske veščine. Ti so seveda pomembni, vendar so pomembni tudi pozitivni rezultati na področju duševnega zdravja.

Pozitivna vzgoja predlaga, da se ta vrzel zapolni z vključitvijo dobrega počutja v šolski učni načrt in s tem izboljša učni uspeh. Potrebo po dobrem počutju v izobraževanju ugotavljajo tudi učitelji (Kidger, Gunnell, Biddle, Campbell in Donovan, 2009). V teh novih pristopih namen izobraževanja ni pripraviti otroke na akademsko kariero, temveč postati odporni in zdravo delujoči ljudje v smiselni družbi. Pomemben vidik pozitivnega izobraževalnega pristopa je "pristop celotne šole", ki razširja področje uporabe na ustvarjanje pozitivne šolske klime, v kateri se vsi deležniki izobraževalnega procesa dobro (Elfrink, Goldberg, Schreurs, Bohlmeijer in Clarke, 2017). Ta pristop celotne šole se zdi pomemben za učinkovitost dobrega počutja pri poučevanju. Vendar pa je pomembno, da ta poudarek presega obseg tega projekta.

Za izboljšanje dobrega počutja otrok v formalnem šolskem okolju je bilo razvitih več praktičnih programov pozitivne vzgoje, ki so se izkazali za učinkovite. (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor in Schellinger, 2011; Elfrink et al., 2017; Fredrickson, 2001). Dva od teh programov bomo na kratko predstavili v tem prispevku: CASEL in PsyCAP

### 3.2 Socialno in čustveno učenje (CASEL)

Dobro raziskan izobraževalni program za izboljšanje dobrega počutja v šoli je socialno in čustveno učenje (CASEL). Pri tem pristopu je poudarek na razvoju socialnih in čustvenih kompetenc, vključno s pozitivnim samospoštovanjem in samo-učinkovitostjo, izboljšanjem upravljanja čustev, misli in vedenja, vzpostavljanjem pozitivnih socialnih odnosov ter spodbujanjem sposobnosti za učenje in pridobivanje izobrazbe. (Osher et al., 2016; WHO, 2013). Čeprav je bil CASEL razvit za mladostnike in mlade odrasle, je lahko tudi obetavno izhodišče za





razvoj novega modela socialnih in čustvenih kompetenc za dobro počutje šolarjev, ki po našem vedenju ni na voljo.

Cilj projekta CASEL ni le izboljšati počutje, temveč tudi izboljšati učno uspešnost ter zmanjšati tveganje za problematično vedenje in čustvene stiske. (Barry in Dowling, 2015; Durlak et al., 2011). Socialno in čustveno učenje (SEL) so Elias in sodelavci opredelili kot (1997) kot proces pridobivanja in učinkovite uporabe znanja, stališč in spretnosti, potrebnih za razumevanje in obvladovanje čustev, postavljanje in doseganje pozitivnih ciljev, vrednotenje perspektive drugih, vzpostavljanje in vzdrževanje pozitivnih odnosov, sprejemanje odgovornih odločitev in konstruktivno reševanje medosebnih situacij.

CASEL temelji na teorijah o spodbujanju duševnega zdravja (Barry, Clarke, Petersen in Jenkins, 2019; Kobus-Matthews, Jackson, Easlick in Loconte, 2014) in pozitivnega razvoja mladih (Lerner, Phelps, Forman in Bowers, 2009). ki se pri spodbujanju duševnega zdravja mladih osredotočajo na pristop, ki temelji na prednostih. Osredotočanje na prednosti namesto na težave v duševnem zdravju pomaga premagati morebitne ovire zaradi stigme, ki jo imajo mladi do težav v duševnem zdravju (Kobus-Matthews idr., 2014). Cilj socialnega in čustvenega učenja je olajšati socialni in čustveni razvoj mladih ter s tem zagotoviti temelje za pozitivne socialne in zdravstvene rezultate v celotnem življenjskem obdobju. (OECD, 2015b).

Podobno kot dobro počutje tudi socialni in čustveni razvoj poteka v kompleksnem okolju, ki vključuje družino, skupnost ter širše kulturne in politične okvire. (Bronfenbrenner, 1992), razvoj pa se nadaljuje skozi celotno življenjsko obdobje. Z razvojem teh socialnih in čustvenih kompetenc bodo mladi pridobivali vire za povečanje svojega dobrega počutja in psihološke odpornosti. Zlasti slednja se zdi zelo pomembna, saj omogoča krmarjenje skozi življenje v družbi, ki je včasih zahtevna in stresna za mlade, ki morajo najti in uveljaviti svoje mesto v njej. Osredotočanje na socialne in čustvene kompetence jim bo zagotovilo vire, da bodo lahko postali sposobni navigatorji v življenju.

Ugotovljeno je bilo, da izvajanje CASEL ali SEL (socialnega in čustvenega učenja) izboljša počutje v šoli, učno uspešnost in odpornost (akademsko zagnanost). (Ashdown in Bernard, 2012; Dowling, Simpkin in Barry, 2019; Durlak et al., 2011; Green, Ferrante, Boaz, Kutash in Wheeldon-Reece, 2021; Humphrey, 2013; Weissberg, Durlak, Domitrovich in Gullotta, 2015), vendar so rezultati v veliki meri odvisni od kakovosti programa (Weissberg et al., 2015) in njegovega izvajanja.

### **3.3 PsyCAP**

Drugi model kompetenc, ki se vse pogosteje uporablja za izboljšanje dobrega počutja v izobraževanju, je psihološki kapital (PsyCap). PsyCap je bil razvit v okviru gibanja pozitivne psihologije. (Luthans, Luthans in Luthans, 2004; Luthans in Youssef, 2004).. Vključuje štiri ključne koncepte: upanje (občutek zaupanja v času negotovosti), samo-učinkovitost (samozavest, da boste uspeli doseči svoj cilj), odpornost (sposobnost prenašanja nesreč in okrevanja po težkih življenjskih dogodkih) in optimizem (prepričanje, da vam bo uspelo zdaj in v prihodnosti) ter se nanaša na to, kdo ste, in na to, kako postati najboljši jaz.

Psihološki kapital naj bi bil manj dinamičen kot stanje (npr. razpoloženje), vendar bolj spremenljiv kot lastnost. (Luthans, Avey, Avolio in Peterson, 2010)in je zato odprt za usposabljanje. Raziskave o PsyCap so bile večinoma opravljene z zaposlenimi (Newman, Ucbasaran, Zhu in Hirst, 2014), vendar je zdaj deležna vse večje pozornosti za izobraževalne





aplikacije. (Carmona-Halty, Salanova, Llorens in Schaufeli, 2019; Siu, Bakker in Jiang, 2014). Ugotovljene so bile koristi za učence in šoloobvezne otroke glede uspešnosti, notranje motivacije, opolnomočenja pri učenju, učne zavzetosti, duševnega zdravja, razcveta in dobrega počutja (Carmona-Halty et al., 2019; Datu, King in Valdez, 2018; Finch, Farrell in Waters, 2020; King in Caleon, 2021; Siu et al., 2014). Zato se zdi dragoceno, da razvoj teh kompetenc obravnavamo v šolskih programih.

### **3.4 Pomen pedagoškega odnosa pri delu na področju**

#### ***dobrega počutja***

Večina učiteljev se zaveda, da je ključni dejavnik izobraževanja *način, kako učitelj izobražuje*, in ne le, *kaj uči*. To še posebej velja za temo dobrega počutja otrok v razredu.

Pri pristopu "pozitivne pedagogike (Waters, 2021) je dobro počutje vgrajeno v vse predmete in razrede na celotni šoli in ne le v trenutkih, ki izrecno obravnavajo dobro počutje. To se nanaša tudi na *ujeti način* učenja (Blyth, Borowski, Farrington, Kyllonen in Weissberg, 2019) pri katerem se učenci učijo na primer od učitelja prek njegovega načina bivanja (na primer biti optimističen namesto pesimističen), prek tega, kako se spoprijemajo s stresno situacijo, ali prek načina reševanja konfliktov v razredu. Nekateri raziskovalci celo navajajo, da ima kakovost učiteljev večji vpliv na učenje učencev kot kakovost učnega načrta, učnih metod, šolske stavbe ali vloga staršev. (Snoek, Swennen in Van der Klink, 2010).

Več značilnosti odnosa med učiteljem in otrokom v izobraževanju (znanega tudi kot pedagoški odnos) pomembno vpliva na otrokovo prilagajanje šolskemu okolju in na to, kako se otrok počuti dovolj varnega, da se lahko čim boljše razvija. Pridobivanje znanja pri majhnih otrocih je večinoma odvisno od posameznikovega (kognitivnega) interesa oziroma zavzetosti. Otrokovo zavzetost izboljšujejo individualni in odzivni stiki med učitelji in učenci. (McWilliam, Scarborough in Kim, 2003). Občutek čustvene varnosti je za otroka ključnega pomena, saj se takrat, ko se otrok ne počuti varnega, aktivirajo različni deli možganov. Otroci, tako kot odrasli, vedno preverijo, ali so "varni" (kar pomeni tudi čustveno varni), preden se odprejo in si upajo vzpostaviti stik z drugimi. Pozitiven pedagoški odnos, v katerem sta med učiteljem in otrokom vzpostavljena zaupanje in povezanost, ne vodi le k boljšemu šolskemu uspehu, temveč tudi k boljšemu počutju otroka. (Rucinski, Brown in Downer, 2018).

Teorija samo-odvračanja (Ryan & Deci, 2017) zagotavlja koristen okvir za razumevanje, kako je mogoče spodbujati ta pedagoški odnos. V skladu s to teorijo lahko za kakovost pedagoškega odnosa in s tem za dobro počutje otrok štejemo tri osnovne potrebe: *avtonomijo, odnose in kompetentnost*.

Potreba po samostojnosti se nanaša na to, da imajo otroci določeno stopnjo lastnega odločanja o svojih nalogah in učni poti. *Radovednost in na raziskovanju temelječe učenje* sta dva primera pristopov, pri katerih imajo učenci razmeroma visoko stopnjo avtonomije, saj je njihova radovednost vodilna pri izobraževanju. Visoka stopnja avtonomije v izobraževanju ne bo vedno mogoča ali zaželena, vendar je pomembno, da učenci vedno dobijo določeno mero svobode in neodvisnosti pri izvajanju učnih nalog na način, ki jim najbolj ustreza. Pri projektnem delu je na primer priporočljivo vedno predlagati vsaj eno alternativno nalogo, da lahko učenci izberejo tisto, kar jim pomaga pri njihovi potrebi po samostojnosti. Če otroku omogočite, da izbere, ali bo delal sam, v dvojicah ali v večji skupini, mu boste prav tako dali občutek samostojnosti pri učni poti.





Potreba po kompetencah se nanaša na to, da se učenci pri učenju počutijo samozavestno in doživljajo veselje. Avtorji, ki stojijo za teorijo samoodločanja (Ryan in Deci, 2017) menijo, da imajo (mladi) ljudje psihološko potrebo, da se razvijajo z izzivi, in da se morajo počutiti samozavestno, da se lahko učijo in razvijajo. V izobraževanju to pomeni, da je treba otrokom dati naloge, ki jim predstavljajo ustrezen in sorazmeren izziv. Če otrok dobi nalogo, ki presega njegove zmožnosti, to ne bo razvilo njegovega dobrega počutja, temveč se bo zaradi tega morda počutil nesposobnega, kar bo imelo škodljive posledice. Seveda pa je treba otroka izzivati tudi zato, da se lahko uči, zato lahko priporočimo, da predlagate dve ali tri igre, ki se razlikujejo po težavnosti, in pustite otroku, da se odloči, katero bi rad opravil. Nekateri otroci si radi postavljajo izzive bolj kot drugi, zato nobenega otroka ni priporočljivo siliti v to. Otroku, ki izbere "lažjo" možnost, se verjetno ne počuti tako kompetentnega kot otrok, ki se takoj odloči za težjo igro. Za učenje zaupanja v lastne lastnosti in sposobnost učenja pogosto preprosto potrebujemo čas in potrpežljivost. Učiteljevo razumevanje, kaj otrok potrebuje, da bi se počutil samozavestno, ali kdaj ga s spodbudo pozitivno izzove, je bistvenega pomena za kakovost pedagoškega odnosa.

Potreba po sorodnosti ali povezanosti iz teorije samoodločanja pravi, da so otroci najboljši, kadar se počutijo čustveno varne in povezane z učiteljem(i), vrstniki in učnimi temami. Vključuje tudi, da so učenci cenjeni zaradi tega, kar so, zaradi svojih značajskih prednosti in vrednot.

V praksi, kot je navedeno zgoraj, bi to lahko na primer pomenilo razred, v katerem učenci lahko izbirajo med dvema ali tremi vajami (ki se razlikujejo po temi in/ali težavnosti), se odločijo, ali jih bodo izvajali sami ali z vrstniki, so prepričani, da lahko nalogo izvedejo, in so cenjeni za pozitivne lastnosti, ki jih pri tem izrazijo.

Učitelj, ki razume, vidi in skrbi za te tri psihološke potrebe, je velika podpora otroku in njegovemu dobremu izobraževanju. Zlasti nudenje čustvene podpore, ki se kaže z visoko stopnjo topline, spoštovanja, pozitivnega vpliva, osredotočenostjo na otroka ter učiteljevo občutljivostjo in odzivnostjo, je temeljnega pomena za vzgojo za dobro počutje. (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme in Maes, 2008). Nazadnje je pri poučevanju dobrega počutja pomembna tudi *pozorna prisotnost* učitelja. Takšno prisotnost lahko opredelimo kot "stanje budnega zavedanja, doveznosti in povezanosti z duševnim, čustvenim in telesnim delovanjem posameznika in skupine v kontekstu njihovega učnega okolja ter sposobnost, da se odzove s premišljenim in sočutnim najboljšim naslednjim korakom". (Rodgers in Raider-Roth, 2006). To v bistvu pomeni biti stabilen in čustveno utemeljen vir za otroka v pomembnem šolskem okolju, kjer se bo naučil nekaterih najpomembnejših veščin v življenju.

Pozitivna vzgoja ali poučevanje dobrega počutja v šoli ima torej velik potencial za izboljšanje dobrega počutja otrok in morda tudi odraslih. Več programov se že uspešno izvaja. Vendar v sedanji bazi dokazov manjka znanje o vrsti kompetenc, ki jih morajo imeti otroci za izboljšanje dobrega počutja. Te kompetence so ključni element za uspešen razvoj in izvajanje, na primer izvajanja intervencij učenja z igro.



# Poglavje 4

## Razvoj modela kompetenc za dobro počutje otrok

### 4.1 Ozadje in zasnova

V prejšnjih poglavjih smo obravnavali več pomembnih teorij za razvoj otrokove blaginje. Ena od glavnih omejitev teh teorij je, da so razvite za mladostnike in mlade odrasle. Kompetence, kot je na primer okvir CASEL, zato morda niso pomembne za šolarje, stare od 6 do 11 let. Takšen kompetenčni okvir, kolikor nam je znano, ne obstaja, a je kljub temu potreben za razvoj učinkovitega šolskega programa in dejavnosti, namenjenih spodbujanju dobrega počutja otrok.

V okviru tega projekta Erasmus+ smo želeli razviti model kompetenc za dobro počutje otrok in izvedli kvalitativno študijo z učitelji in starši, da bi ugotovili, katere kompetence so po njihovem mnenju pomembne za dobro počutje šolskih otrok. Študijo je vodilo naslednje raziskovalno vprašanje: "Katere lastnosti (kompetence) so pomembne za dobro počutje otrok?"

Učitelji in starši, ki so v neposrednem stiku z otroki, starimi od 6 do 11 let, so bili po elektronski pošti pozvani, naj poustvarijo opis otroka iz te starostne skupine z visoko stopnjo dobrega počutja. Anketiranci so prihajali iz Italije, Portugalske, Slovenije, Španije in Latvije. Na povabilo se je odzvalo 25 oseb - 11 staršev in 14 učiteljev (glej preglednico 4.1). Rezultati so bili analizirani z namenom, da bi opredelili posebne lastnosti (kompetence), ki so pomembne za dobro počutje otrok in jih je mogoče razvijati v osnovnošolskem programu. Rezultati te analize so bili uporabljeni za razvoj modela kompetenc za dobro počutje otrok, ki bo podlaga za razvoj praktičnih orodij in metodologij v okviru izida 2 tega projekta.

Država	Učitelj	Starši
Slovenija	4	4
Španija	5	3
Latvija	4	3
Italija	0	1
Portugalska	1	0

**Preglednica 4.1.** Državljanstvo anketirancev v kvalitativni študiji





## 4.2 Metodologija analize

Mešana oblika induktivne in deduktivne tematske analize (Braun & Clarke, 2006) je bila izvedena za raziskovanje in kategorizacijo podatkov v povezavi s ciljem študije. Tematska analiza "je metoda za prepoznavanje, analiziranje in poročanje o vzorcih (temah) v podatkih". (Braun & Clarke, 2006, str. 79).

Tematska analiza je bila sestavljena iz več faz, ki smo jim sledili (preglednica 4.2; Braun & Clarke, 2016). Ta proces analize je bil rekurziven, saj se je gibal sem in tja med različnimi fazami, in ne v strogem linearnem zaporedju, kjer bi si faze sledile šele, ko bi bila prejšnja popolnoma končana.

**Tabela 4.2** Šest faz tematske analize (Braun & Clark, 2006)

Phase	Description of the process
1. Familiarizing yourself with your data:	Transcribing data (if necessary), reading and re-reading the data, noting down initial ideas.
2. Generating initial codes:	Coding interesting features of the data in a systematic fashion across the entire data set, collating data relevant to each code.
3. Searching for themes:	Collating codes into potential themes, gathering all data relevant to each potential theme.
4. Reviewing themes:	Checking if the themes work in relation to the coded extracts (Level 1) and the entire data set (Level 2), generating a thematic 'map' of the analysis.
5. Defining and naming themes:	Ongoing analysis to refine the specifics of each theme, and the overall story the analysis tells, generating clear definitions and names for each theme.
6. Producing the report:	The final opportunity for analysis. Selection of vivid, compelling extract examples, final analysis of selected extracts, relating back of the analysis to the research question and literature, producing a scholarly report of the analysis.

Kodiranje je potekalo s programsko opremo MaxQDA, brez vnaprejšnjega okvira, oblikovanje tem pa je potekalo v skladu z modelom Jones et al. (2017) saj se je ta najboljše ujemal s podatki. Jonesov kompetenčni model je bil razvit za mlade mladostnike.





Figure 2. Six domains of social and emotional skills  
(adapted from <http://exploresel.gse.harvard.edu>)

Ta zgornji model (Jones et al., 2017) je prilagoditev prejšnje študije (Kuosmanen et al., 2020)<sup>ii</sup> ki jo je koordinirala fundacija Anatta. Za tokratno kvalitativno študijo so bile kompetence (tj. teme) razdeljene na teh šest področij Jonesovega modela: *kognitivno*, *čustveno*, *socialno*, *vrednotno*, *perspektivno/mnenjsko* in *identitetno/samopodobno*. Poleg tega je analiza razkrila še sedmo (dodatno) domeno: *telesno*.

## 4.3 Rezultati: Model kompetenc šolskih otrok za dobro

### počutje

Na podlagi tematske analize smo opredelili skupno 27 kompetenc, ki so po mnenju staršev in učiteljev bistvene za razvoj in ohranjanje dobrega počutja otrok. Kompetence se obravnavajo kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov (EU, 2017). Za vsako od sedmih področij kompetenc dobrega počutja (šest na podlagi Jonesa in drugih, 2017, ter telesne) smo opredelili 7 kognitivnih, 3 čustvene, 6 socialnih, 3 vrednotne, 2 perspektivne/miselne, 4 identitetne/samopodobe in 2 telesni kompetenci. V preglednici 4.3 so predstavljene kompetence, njihov opis in primer citata za vsako kompetenco.

**Kognitivno področje** se nanaša na sposobnost otrok, da si zastavijo cilje in jih dosežejo. Vključuje številne rezultate, vključno s samokontrolo, ustvarjalnostjo in pozornostjo.

V pričujoči študiji so starši in učitelji navedli sedem spretnosti. Od otrok z visoko stopnjo dobrega počutja se pričakuje, da bodo znali kritično razmišljati, samostojno reševati probleme,

<sup>ii</sup> [https://positivementalhealth.eu/wp-content/uploads/2021/02/01\\_full\\_web.pdf](https://positivementalhealth.eu/wp-content/uploads/2021/02/01_full_web.pdf)







postavljati cilje in jih uresničevati, sprejemati pravilne odločitve, biti ustvarjalni, imeti vpliv na lastno življenje, znali pa naj bi tudi izražati svoje misli in občutke.

**Čustveno področje** se nanaša na razumevanje in uravnavanje otrokovih čustev, sposobnost prepoznavanja čustev pri drugih ljudeh in empatijo. Za čustvene procese so bile omenjene tri spretnosti: prepoznavanje in razumevanje čustev, izražanje in samoregulacija čustev ter empatija. Otroci z visoko stopnjo dobrega počutja so torej sposobni prepoznati, razumeti in učinkovito ravnati s čustvi. Poleg tega se znajo vživeti v druge otroke in imajo dobre samoregulacijske sposobnosti.

V **družbenem področju** so osrednjega pomena družbeni stiki in njihova kakovost. Otroci potrebujejo socialne spretnosti, da lahko vzpostavijo in vzdržujejo pozitivne in trajne socialne interakcije.

Na tem tretjem področju je bilo ugotovljenih šest spretnosti. Otroci z visoko stopnjo dobrega počutja lahko učinkovito komunicirajo ter samostojno in pozitivno rešujejo konflikte. Poleg tega so se učinkoviti in pozitivni socialni stiki odražali v spretnostih, povezanih z vzpostavljanjem trdnih odnosov z vrstniki in odraslimi, spoštovanjem potreb drugih, odpuščanjem in sposobnostjo sodelovanja.

**Vrednote** se nanašajo na kulturno specifične vrednote, ki so nujne za delovanje v družbi in vključevanje v njo. Te vrednote so lahko etične in državljanske. Na področju vrednot so bile omenjene tri veščine: izkazovanje zanimanja za skupnost, družinske vrednote ter spoštovanje pravil in vrednot v družbenem kontekstu.

Področje **perspektive/mnenja** se nanaša na to, kako otroci vidijo svet okoli sebe in druge ljudi. Na tem področju so starši in učitelji omenili dve spretnosti. Te spretnosti so se nanašale na odprtost in radovednost ter optimizem.

Področje **identitete/samopodobe** je povezano s tem, kako se otroci vidijo in opredeljujejo ter kaj lahko dosežejo. Zanje so bile značilne štiri spretnosti, in sicer zavedanje samega sebe, naravnost k (osebni) rasti, samospoštovanje in sočutje do sebe.

Starši in učitelji so omenili tudi kompetence na **fizičnem** področju. Ta domena je v tem kontekstu dobrega počutja otrok nova in ni bila vključena v prvotni model Jonesa in sodelavcev (2017). Tu sta bili omenjeni dve spretnosti: biti aktiven in biti igriv.

## **4.4 Praktična uporaba tega modela kompetenc**

Kot je bilo predstavljeno v prejšnjih poglavjih tega poročila, model socialnih in čustvenih kompetenc za dobro počutje otrok po našem vedenju ni na voljo. Zato je težko razviti intervencije za ciljno skupino - otroke, stare od 6 do 11 let -, ki bi učinkovito spodbujale njihovo dobro počutje. Ta študija lahko ponudi prvi praktični predlog za to potrebo po modelu. V tem projektu bo za osnovne šole razvit niz dejavnosti, ki temeljijo na igrah, z namenom spodbujanja dobrega počutja otrok. Metodologije bodo temeljile na teh posameznih kompetencah in bodo usmerjene vanje.

Model kompetenc, razvit v tej študiji, je temeljil na strukturi prejšnjega modela, razvitega za mlade mladostnike. (Jones et al., 2017). Na splošno se struktura kompetenc, ki so jih navedli starši in učitelji, dobro ujema z Jonesovim kompetenčnim modelom. Vendar pa je bilo nekaj rezultatov, za katere se je zdelo, da so značilni le za otroke v šolski dobi. Najbolj presenetljivo je bilo ugotovljeno dodatno sedmo področje - telesno - s poudarkom na pomenu biti aktiven in igriv. Največ pozornosti je bilo namenjeno kognitivnemu in socialnemu področju. Na kognitivnem





področju je bil poseben poudarek na samostojnem razmišljanju, na socialnem področju pa je bilo pomembno vzpostavljanje socialnih odnosov in dobrih socialnih veščin v odnosu do drugih. Zdi se, da ni pomembno le pozitivno razmišljanje o drugih ljudeh, temveč je bilo poudarjeno tudi, kako pomembno je imeti dobro mnenje o sebi in biti prijazen do sebe. Biti optimističen, odprtega duha, radoveden in ustvarjalen je predstavljalo elemente pozitivnega razvoja. Pri vrednotah so bile spretnosti večinoma oblikovane v smeri neposrednega socialnega okolja (družinska in šolska raven) in manj v smeri skupnosti ali družbene ravni, kar lahko odraža pomen socialne povezanosti majhnih otrok.

Veščine, vključene v model kompetenc, so bile večinoma skladne z veščinami, ki jih obravnavata socialno in čustveno učenje (samospoštovanje; samo-učinkovitost; obvladovanje čustev, misli in vedenja; vzpostavljanje pozitivnih odnosov; spodbujanje sposobnosti za učenje) in pristop pozitivne psihologije Capital (upanje; samo-učinkovitost; odpornost; optimizem). Na splošno so bile veščine, ki so jih omenjali starši in učitelji, večinoma povezane z eudaimoničnim blagostanjem (postati oseba, kakršna si).

Veščine so bile večinoma omenjene v smislu intelektualnega, čustvenega in duhovnega področja, ki so jih omenjali Renger in drugi (2000). Poleg kompetenc so starši in učitelji omenjali tudi eksogene dejavnike (npr. bogastvo, svobodo), še posebej pogosto pa so bili omenjeni dejavniki okolja (npr. odraščanje v varnem okolju in v podpornem socialnem okolju). Pomen telesnega zdravja je bil presenetljivo malo omenjen.



**Preglednica 4.3. 27 kompetenc za dobro počutje otrok, razdeljenih na sedem področij.**

Področje spretnost /	Opis	Primeri citatov
<b>Kognitivni</b>	<b>"Kako razmišljam"</b>	
Kritično razmišljanje	Sposobnost ustrezne/ustrezne analize informacij za oblikovanje presoje.	"Zame je otrok z visoko stopnjo dobrega počutja preprosto radoveden, nemiren, dinamičen, glasen otrok, ki se sprašuje o vsem [...]." - Učitelj, Španija
Reševanje problemov	Sposobnost prepoznati problem in možne rešitve ter razumevanje morebitnih prednosti in slabosti vsake možne rešitve.	"Marija razume, da bi rada imela več časa za njo, in mi predlaga, da preuredimo gospodinjstva opravila, da bi si lahko vzela čas za počitek in druženje z njo." - Starš, Španija
Določanje in doseganje ciljev	sposobnost postavljanja ustreznih osebnih ciljev in njihovega doseganja z dejanji.	"Otrok se mora tudi naučiti in razumeti, kako dokončati stvari, si zastaviti cilj in videti smisel, ki ga je treba doseči." - Starš, Latvija
Sprejemanje odločitev	Sprejemanje odločitev je sposobnost sprejemanja odločitev na <u>podlagi informacij</u> v vsakem trenutku. Ta spretnost od mladih zahteva, da ocenijo možne načine ukrepanja, možne posledice vsake alternative, verjetnost vsakega možnega izida ter da so sposobni izbrati najprimernejšo možnost in jo uresničiti.	"Otrok se nauči sprejemati odločitve in razpravljati o težavah glede na svojo starost." - Učitelj, Latvija
Sposobnost izražanja misli in mnenj	samozavestno izražanje misli in mnenj.	"Ker niso tako odvisni od zunanjega odobravanja, se ne bojijo povedati, kaj mislijo, ali se postaviti zase, kadar menijo, da so bili obravnavani nepravilno." - Starš, Slovenija
Ustvarjalnost	Inovativni in novi načini razmišljanja, povezovanja in delovanja.	"Ustvarjalnost se uporablja v procesu učenja - raje vključijo nove izkušnje v že obstoječe, kot da bi se učili le z glavo novih dejstev." Učitelj, Latvija
Agencija	Občutek posredovanja in avtonomije nad lastnim življenjem in okoljem. občutek, da je sposoben prevzeti odgovornost za svoje vedenje, čustva in misli.	"V tej starosti, še posebej pozneje v tej starostni skupini, so čustveno uravnoteženi otroci zelo ponosni na to, da so vedno bolj odgovorni sami zase." - Starš, Slovenija
<b>Čustveni</b>	<b>"Kako se počutim"</b>	
Čustvena pismenost	Čustveno znanje in izražanje. Sposobnost prepoznavanja, razumevanja in razlikovanja različnih čustev ter njihovega konstruktivnega izražanja. To vključuje na primer zavedanje, da čustva sčasoma zbledijo.	"Yvonne je deklica, ki v različnih situacijah izraža vsa čustva: veselje, smeh, skrbi, žalost, razočaranje, jezo. Prav tako je znala izraziti ta čustva in se z njimi spoprijeti. Zavedala se je, da so nekateri odzivi družbeno nesprejemljivi." - Učiteljica, Slovenija





Regulacija čustev	Sposobnost odzivanja na nenehne zahteve <u>izkušeni</u> z različnimi čustvi in na način, ki podpira lastno dobro počutje, je socialno sprejemljiv in dovolj prožen, da omogoča spontane reakcije, ter sposobnost odložitve spontanih reakcij, kadar je to potrebno. Vključuje tudi sposobnost ukrepanja, tudi če doživljamo strah.	"Maria pogosto izraža čustva sreče, na splošno pa zna izraziti vsa čustva, ki jih čuti, in jih poskuša obvladati tako, da o njih govori." - Učitelj, Španija
Empatija in sočutje	Empatija pomeni, da smo sposobni sprejeti perspektivo nekoga drugega, razumeti in čutiti čustva drugih, tako afektivno kot kognitivno.  Sočutje do drugih je občutek prijaznosti in dobrosrčnosti do drugih, ki ga spremlja želja pomagati.	"Do svojih šolskih prijateljev je razumna in empatična." - Učiteljica, Slovenija
<b>Družabni</b>	<b>"Kakšen odnos imam do drugih"</b>	
Komunikacijske spretnosti	sposobnost jasnega komuniciranja in poslušanja. sposobnost učinkovitega sprejemanja, zaznavanja in izmenjave informacij z drugimi ljudmi in od njih. Gre za dvosmerno izmenjavo informacij in razumevanja.	"Mislim, da se je rodila z zmožnostjo, da se poslušam in se zna verbalno izražati." - Starš, Španija
spretnosti reševanja socialnih problemov	Nabor spretnosti za reševanje konfliktov, ki pomagajo pozitivno reševati težave in konflikte med posamezniki, ko se pojavijo, ter se konstruktivno pogajati o konfliktu.	"Sposobni so domnevati, da lahko naredijo napako, se opravičiti in reševati konflikte s člani skupine." - Učitelj, Latvija
Vzpostavljanje in vzdrževanje odnosov	Sposobnost vzpostavljanja in vzdrževanja zdravih in koristnih odnosov z različnimi posamezniki in skupinami (vrstniki in odraslimi), naklonjenost in samozavest, sposobnost izražanja topline, nežnosti in ljubezni do drugih (kadar je to primerno), na primer objemanje.	"Z učiteljem lahko vzpostavijo prijateljski odnos [...]." - Učitelj, Latvija
Sodelovalno vedenje	Sodelovanje ali proces sodelovanja, da bi nekaj naredili ali dosegli skupni namen, ki je v obojestransko korist.	"Pri tej starosti bi tak otrok dal prednost načelu "igra je kralj", kar pomeni, da bi zaradi igre pustil ob strani svoje individualne interese in se zadovoljil z dejavnostjo, ki je sprejemljiva za vse, dokler se igra nadaljuje." - Starš, Slovenija





Spoštovanje potreb drugih.	Razumevanje (ne)verbalnih signalov in namigov pri drugih in v družbenem kontekstu, ki so pomembni za sodelovanje v družbeni dinamiki. Prepoznavanje in spoštovanje potreb in meja drugih (vrstnikov in odraslih).	"Čutijo meje in so občutljivi za druge." - Učiteljica, Latvija
Odpuščanje	Sposobnost odpuščanja ljudem, ki delajo napake ali stvari, ki so v nasprotju z lastnimi potrebami in pričakovanji.	"Zlahka odpušča, vendar potrebuje čas, da se umakne iz skupine, če mora nekaj predelati." - Starš, Slovenija
<b>Vrednosti</b>	<b>"Kaj se mi zdi pomembno v mojem življenju"</b>	
Zanimanje za skupnost	zanimanje za skupnost, katere del ste. V tej starostni skupini to ne pomeni nujno aktivnega prispevanja k skupnosti.	"Dobro razumljen občutek skupnosti spremlja Andrejevo dobro počutje kot podaljšek doma." - Starš, Španija
Družinske vrednote	dajanje pomena in prednosti vrednotam, ki vključujejo celotno družino, ne glede na njeno strukturo.	"Claude ima močan občutek pripadnosti svoji družini, [...]." - Starš, Slovenija
Spoštovanje družbenih vrednot in pravil	Sposobnost razumevanja in spoštovanja vrednot, ki prevladujejo v določenem družbenem okolju, kot je šola.	"Spoštujejo avtoriteto, vendar se je ne bojijo iracionalno [...]." - Starš, Slovenija
<b>Perspektive/mnenje</b>	<b>"Kako gledam na svet okoli sebe in druge ljudi"</b>	
Odprtost in radovednost	Želja po spoznavanju in razumevanju sveta, zanimanje za najrazličnejše stvari in želja po boljšem razumevanju zapletenih tem ali problemov. Želja po učenju in motivacija za učenje, ki temelji na veselju in notranjih virih, ne pa na izogibanju bolečim izkušnjam, kot sta sram ali krivda, ker nečesa niste naredili (pravilno).	"Lucas je bil vedno zelo živahen in radoveden otrok. Komaj je čakal, da spozna nove ljudi in preizkusi nove stvari." - Starš, Slovenija
Biti optimističen	optimistično pričakovanje prihodnosti in optimistično gledanje na težke izkušnje.	"Občutki so skoraj vedno pozitivni ali pa se vsaj trudi." - Učiteljica, Slovenija
<b>Identiteta / samopodoba</b>	<b>"Kako gledam nase in na podlagi tega ravnam."</b>	
Samozavedanje	občutek za svojo osebnost in značaj. Poznavanje svojih prednosti in slabosti. Zavedanje in prepoznavanje lastnih potreb.	"Po mojih opažanjih je čustveno uravnotežen otrok tisti, ki se zelo dobro zaveda svojih potreb in želja ter želja skupine." - Starš, Slovenija





Miselnost za rast	Temeljni občutek, da se lahko človek spremeni in da lahko to spremembo doseže namerno.	<i>"Prav tako imajo veliko željo po tem, da bi se v nečem izboljšali, in so zelo vztrajni pri tem, da bi postali dobri v tem, kar radi počnejo." - Starš, Slovenija</i>
Samostojnost	Dobro počutje in zadovoljstvo s tem, kakšna oseba se odločimo biti.  Temeljni občutek, da smo ljubljene, da se počutimo ljubljene in sprejete, občutek varnosti (brez obsojanja) v odnosu do svojega telesa, sebe in drugih.	<i>"[...] počuti se ljubljeno, cenjeno in videno." - Starš, Slovenija</i>
Sočutje do sebe	Biti prijazen do sebe.	<i>"Čeprav ni najboljša učenka, se mi zdi, da je zadovoljna s svojim delom in da se želi nenehno izpopolnjevati." - Učitelj, Španija</i>
Fizični	<b><i>"Kako uporabljam svoje telo"</i></b>	
Biti aktiven	Biti aktiven, se gibati in telovaditi.	<i>"Rada se giblje in ukvarja s športom." - Starš, Slovenija</i>
Igrivost	igriv odnos in fizično aktivna igra.	<i>"Imajo prostor, kjer se lahko gibljejo, igrajo in tečejo." - Učitelj, Španija</i>





## 5. Zaključek

Dobro počutje otrok je zelo pomemben in zapleten koncept, na katerega lahko vplivajo posameznik, skupnost in družba, pa tudi fizično okolje. Za dobro počutje otrok je bistvenih več sistemskih dejavnikov, med katerimi je tudi izobraževanje. Izobraževalna okolja so pomembna prizorišča tako za izražanje dobrega počutja (akademski dosežki) kot za spodbujanje dobrega počutja s pozitivnimi izobraževalnimi programi. Več opredelitev pojma dobrega počutja otrok (Pollard in Lee, 2003) in to otežuje izvajanje pozitivnega izobraževanja.

To poročilo obravnava različne poglede na dobro počutje otrok, dejavnike dobrega počutja in spodbujanje dobrega počutja v šoli. Poleg tega je bila izvedena kvalitativna študija, s katero je bilo ugotovljeno, katere kompetence lahko šolski otroci razvijejo za svoje dobro počutje, kar je pomemben korak, potreben za uspešno razvijanje in izvajanje pozitivnih strategij izobraževanja. V tem projektu Erasmus+ bodo za učitelje razvite praktične dejavnosti v razredu, s katerimi bodo podpirali šolarje pri njihovem dobrem počutju. To poročilo in njegov model kompetenc sta osnova za te dejavnosti. Študija je razkrila skupno sedemindvajset kompetenc na sedmih področjih kompetenc: kognitivnih, čustvenih, socialnih, vrednotnih, perspektivnih, identitete/samopodobe in telesnih.

Kompetence in spretnosti, ki jih omenjajo starši in učitelj, so v skladu s prejšnjimi teorijami o dobrem počutju in modeli kompetenc. Edinstveni elementi za šolarje, ki so bili ugotovljeni v tej študiji, so na primer pomen kognitivnih in socialnih elementov, biti prijazen do drugih in do sebe, pomen pozitivnega razvoja in osredotočenost na neposredno družbeno okolje v smislu vrednot. Poleg tega so se pojavile edinstvene kompetence za aktivnost in igrivost. Kompetence se osredotočajo na endogene dejavnike (značilnosti posameznika), saj se tam nahajajo kompetence dobrega počutja. Poleg tega so bile spretnosti večinoma oblikovane na intelektualnem, čustvenem in duhovnem področju in ne toliko v zvezi s telesnim zdravjem. Poleg teh kompetenc so starši in učitelji potrdili tudi pomen drugih eksogenih dejavnikov, kot sta izpolnjevanje osnovnih potreb (hrana, varnost) ter odraščanje v varnem fizičnem in socialnem okolju.

Veliko število spretnosti, potrebnih za doseganje visoke ravni dobrega počutja šolskih otrok, ponazarja kompleksnost koncepta ter zahteve, ki jih imajo vzgojitelji in starši pri spodbujanju in ohranjanju dobrega počutja šolskih otrok. To še posebej velja, ker teoretični opisi dobrega počutja opozarjajo na posamezna področja dobrega počutja kot na pojavne lastnosti (tj. za dobro počutje morajo biti izpolnjena vsa področja) ter na sinergijske in medsebojno povezane povezave med posameznimi področji. Ta visoka stopnja kompleksnosti zahteva praktična orodja, ki bodo vzgojiteljem v pomoč pri njihovem prizadevanju, da bi otrokom pomagali uresničiti njihov potencial in doseči optimalno raven dobrega počutja. Ta orodja bodo rezultat drugega in tretjega dela tega projekta.





# Reference

- Albers, T., Ariccio, S., Weiss, L. A., Dessi, F. in Bonaiuto, M. (2021). The Role of Place Attachment in Promoting Refugees' Well-Being and Resettlement (Vloga navezanosti na kraj pri spodbujanju dobrega počutja beguncev in njihove ponovne naselitve): A Literature Review (Pregled literature). *International journal of environmental research and public health*, 18(21), 11021.
- Allen, K., Marlow, R., Edwards, V., Parker, C., Rodgers, L., Ukoumunne, O. C., . . . Ford, T. (2018). "Kako se počutim v svoji šoli": The construction and validation of a measure of wellbeing at school for primary school children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(1), 25-41.
- Andresen, S. (2014). Izobraževalna znanost in dobro počutje otrok. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child wellbeing*: Springer.
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Ali lahko eksplicitno poučevanje socialnih in čustvenih učnih spretnosti koristi socialno-čustvenemu razvoju, dobremu počutju in učnim dosežkom majhnih otrok? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., & Dowling, K. (2017). Spodbujanje socialnega in čustvenega dobrega počutja v šolah. *Health Education*.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., Petersen, I. in Jenkins, R. (2019). *Izvajanje promocije duševnega zdravja*: Springer.
- Barry, M. M., & Dowling, K. (2015). Pregled dokazov o spodbujanju razvoja psihosocialnih spretnosti pri otrocih in mladostnikih.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I. in Korbin, J. E. (2014). Večplastni koncept otrokove blaginje (Multifaceted concept of child well-being). *Handbook of child well-being*, 1, 1-27.
- Benard, B. (2004). *Odpornost: (Kaj smo se naučili)*: WestEd.
- Bijnens, E. M., Derom, C., Thiery, E., Weyers, S. in Nawrot, T. S. (2020). Residential green space and child intelligence and behaviour across urban, suburban and rural areas in Belgium (Stanovanjske zelene površine ter inteligenca in vedenje otrok na mestnih, primestnih in podeželskih območjih v Belgiji): V tem primeru je bila izvedena longitudinalna študija rojstne kohorte dvojčkov. *PLoS medicine*, 17(8), e1003213.
- Blyth, D., Borowski, T., Farrington, C., Kyllonen, P. in Weissberg, R. (2019). Deset meril za opisovanje in izbiro okvirov SEL. In: Učbenik, str. 1, str. 1: Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning .....
- Bosmans, M., Marra, E., Alblas, E., Baliatsas, C., de Vetten, M., van Gameren, R., . . . Gerbecks, J. (2022). De gevolgen van de coronapandemie voor de gezondheid en het welzijn van de jeugd. Een systematische literatuurstudie.
- Bowlby, J. (1979). Teorija navezanosti Bowlby-Ainsworth. *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637-638.
- Bradshaw, J. in Richardson, D. (2009). Indeks blaginje otrok v Evropi. *Child Indicators Research*, 2(3), 319-351.
- Braun, V. in Clarke, V. (2006). Uporaba tematske analize v psihologiji. *Kvalitativno raziskovanje v psihologiji*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Teorija ekoloških sistemov*: Jessica Kingsley Publishers.
- Bronstein, I. in Montgomery, P. (2011). Psihološka stiska pri otrocih begunčih: sistematični pregled. *Clinical child and family psychology review*, 14(1), 44-56.







- Brooks-Gunn, J. (1997). *Revščina v soseki: (1. zvezek): kontekst in posledice za otroke*: Russell Sage Foundation.
- Browning, M. H., & Rigolon, A. (2019). Šolske zelene površine in njihov vpliv na učno uspešnost: (v angleškem jeziku): sistematični pregled literature. *International journal of environmental research and public health*, 16(3), 429.
- Buck, R. (1999). Biološki afekti: tipologija. *Psihološki pregled*, 106(2), 301.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. in Maes, F. (2008). Problematično vedenje v razredu in odnosi med učitelji in otroki v vrtcu: Vloga klime v razredu pri tem je zmerena. *Journal of school psychology*, 46(4), 367-391.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). Kako psihološki kapital posreduje med s študijem povezanimi pozitivnimi čustvi in akademsko uspešnostjo. *Journal of Happiness Studies*, 20(2), 605-617.
- Carter, P. J., Hore, B., McGarrigle, L., Edwards, M., Doeg, G., Oakes, R., . . . Parkinson, J. A. (2018). Vesele misli: (2017): Izboljšanje dobrega počutja v razredu s pomočjo dnevnika pozitivnih dogodkov. *The Journal of Positive Psychology*, 13(2), 110-121.
- CoE. (2022). Pridobljeno s spletne strani <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/improving-well-being-at-school>,
- Coleman, J. S. (1988). Socialni kapital pri ustvarjanju človeškega kapitala. *American journal of sociology*, 94, S95-S120.
- Commodari, E. (2013). Predšolska navezanost na učitelja, šolska pripravljenost in tveganje za učne težave. *Early childhood research quarterly*, 28(1), 123-133.
- Coulton, C. J. in Korbin, J. E. (2007). Kazalniki otrokove blaginje skozi prizmo soseke. *Social indicators research*, 84(3), 349-361.
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2018). Psihološki kapital krepi motivacijo, zavzetost in dosežke: (1): Prečne in longitudinalne študije. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270.
- de Keijzer, C., Gascon, M., Nieuwenhuisen, M. J., & Dadvand, P. (2016). Dolgoročna izpostavljenost zelenim površinam in kognicija v celotnem življenjskem obdobju: sistematični pregled. *Current Environmental Health Reports*, 3(4), 468-477.
- Diener, E. in Tov, W. (2007). Subjektivno dobro počutje in mir. *Journal of Social Issues*, 63(2), 421-440.
- Dowling, K., Simpkin, A. J. in Barry, M. M. (2019). Grozdno randomizirano-kontrolirano preskušanje programa socialnega in čustvenega učenja mindout za prikrajšane učence po osnovni šoli. *Journal of youth and adolescence*, 48(7), 1245-1263.
- Dumont, M. in Provost, M. A. (1999). Odpornost pri mladostnikih: (2): Zaščitna vloga socialne podpore, strategij spoprijemanja, samospoštovanja in družbenih dejavnosti pri doživljanju stresa in depresije. *Journal of youth and adolescence*, 28(3), 343-363.
- Duncan, G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J. in Smith, J. R. (1998). Kako močno revščina v otroštvu vpliva na življenjske možnosti otrok? *American sociological review*, 406-423.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. in Schellinger, K. B. (2011). Vpliv krepitve socialnega in čustvenega učenja učencev: (2011): učinek socialnih in družbenih ukrepov na šolo: metaanaliza univerzalnih intervencij v šolah. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Eisman, A. B., Stoddard, S. A., Heinze, J., Caldwell, C. H. in Zimmerman, M. A. (2015). Depresivni simptomi, socialna podpora in izpostavljenost nasilju med mestno mladino: Slika 1: Vzdržljiva študija odpornosti. *Developmental psychology*, 51(9), 1307.





- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T. in Clarke, A. M. (2017). Pozitivni vzgojni program: A whole school approach to support children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Zdravstvena vzgoja*.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . . . Shriver, T. P. (1997). *Spodbujanje socialnega in čustvenega učenja: Smernice za vzgojitelje*: Ascd.
- EU. (2016). Evropski okvir za ukrepanje na področju duševnega zdravja in dobrega počutja. *Skupni ukrep EU za duševno zdravje in dobro počutje, Bruselj*.
- EU. (2027). Razvijanje ključnih kompetenc za vse skozi vse življenje. Evropski odbor. Socialni vrh v Göteborgu, 17. november 2017, Göteborg, Švedska.
- Felitti, V. J. (2019). Začetki študije ACE. *American journal of preventive medicine*, 56(6), 787-789.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Povezanost zlorabe v otroštvu in disfunkcije v gospodinjstvu s številnimi glavnimi vzroki smrti pri odraslih: Študija o neugodnih izkušnjah v otroštvu (ACE). *American journal of preventive medicine*, 14(4), 245-258.
- Fergus, S. in Zimmerman, M. A. (2005). Odpornost mladostnikov: A framework for: A framework for. *Annu. Rev. Public Health*, 26, 399-419.
- Ferguson, H. B., Bovaird, S. in Mueller, M. P. (2007). Vpliv revščine na izobraževalne rezultate otrok. *Pediatrija in zdravje otrok*, 12(8), 701-706.
- Ferguson, K. M. (2006). Socialni kapital in blaginja otrok: kritična sinteza mednarodne literature o socialnem kapitalu. *International Journal of social welfare*, 15(1), 2-18.
- Finch, J., Farrell, L. J. in Waters, A. M. (2020). Iskanje HERO v mladih: Ali psihološki kapital (PsyCap) napoveduje simptome duševnega zdravja in subjektivno počutje pri avstralskih šoloobveznih otrocih in mladostnikih? *Child Psychiatry & Human Development*, 51(6), 1025-1036.
- Fiori, K. L., Antonucci, T. C., & Cortina, K. S. (2006). Tipologije socialnih omrežij in duševno zdravje med starejšimi odraslimi. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 61(1), P25-P32.
- Flouri, E., Midouhas, E. in Joshi, H. (2014). Vloga zelenih površin v mestnih soseskah pri čustveni in vedenjski odpornosti otrok. *Journal of Environmental Psychology*, 40, 179-186.
- Fredrickson, B. L. (2001). Vloga pozitivnih čustev v pozitivni psihologiji: (The broaden-and-build theory of positive emotions). *American psychologist*, 56(3), 218.
- Friedli, L., & Organization, W. H. (2009). *Duševno zdravje, odpornost in neenakosti*. Pridobljeno iz Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K. in Wheeldon-Reece, B. (2021). Vrednotenje programa za mentorstvo otrokom SPARK (Evaluation of the SPARK child mentoring programme): A social and emotional learning curriculum for osnovnošolci. *The Journal of Primary Prevention*, 42(5), 531-547.
- Herzog, J. I., & Schmahl, C. (2018). Neugodne izkušnje iz otroštva in posledice na nevrobiološka, psihosocialna in somatska stanja v celotnem življenjskem obdobju. *Frontiers in psychiatry*, 9, 420.
- Hoare, E., Bott, D. in Robinson, J. (2017). Learn it, Live it, Teach it, Embed it: Izvajanje celostnega šolskega pristopa za krepitev pozitivnega duševnega zdravja in dobrega počutja s pomočjo pozitivne vzgoje. *International Journal of Wellbeing*, 7(3).
- Holt-Lunstad, J. (2018). Zakaj so socialni odnosi pomembni za telesno zdravje: Sistemski pristop k razumevanju in spreminjanju tveganj in zaščite. *Letni pregled psihologije*, 69, 437-458.
- Hubbard, J. A. in Coie, J. D. (1994). Emocionalni korelati socialne kompetentnosti v odnosih z vrstniki pri otrocih. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 1-20.





- Humphrey, N. (2013). Socialno in čustveno učenje: (2013): kritična ocena. *Socialno in čustveno učenje*, 1-184.
- Huta, V., & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonija in njeno razlikovanje od hedonije: Razvoj klasifikacije in terminologije za razumevanje konceptualnih in operativnih opredelitev. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425-1456.
- Islam, M. Z., Johnston, J. in Sly, P. D. (2020). Zelene površine in razvoj v zgodnjem otroštvu: sistematični pregled. *Reviews on environmental health*, 35(2), 189-200.
- Jayawickreme, E., Forgeard, M. J., & Seligman, M. E. (2012). Motor dobrega počutja. *Review of general psychology*, 16(4), 327-342.
- Jerrim, J. in Sims, S. (2019). The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018: junij 2019.
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., . . . Stickle, L. (2017). Navigating SEL from the inside out looking inside and across 25 leading SEL programmes (Navigacija v programih SEL od znotraj navzven): (Osredotočenost na osnovno šolo): praktični vir za šole in ponudnike OST (Osredotočenost na osnovno šolo). Harvard Graduate School of Education s financiranjem fundacije Wallace Foundation. May 2, 2017, 349 str.
- Kawachi, I. in Berkman, L. F. (2001). Socialne vezi in duševno zdravje. *Journal of Urban health*, 78(3), 458-467.
- Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S. in Ustun, T. B. (2007). Starost nastanka duševnih motenj: pregled novejšje literature. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(4), 359.
- Keyes, C. L. (2007). Spodbujanje in varovanje duševnega zdravja kot razcveta: dopolnilna strategija za izboljšanje nacionalnega duševnega zdravja. *American psychologist*, 62(2), 95.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D. in Ryff, C. D. (2002). Optimizacija blaginje: empirično srečanje dveh tradicij. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007.
- Kidger, J., Gunnell, D., Biddle, L., Campbell, R. in Donovan, J. (2009). Je poučevanje sestavni del poučevanja? Stališča srednješolskega osebja o podpori čustvenemu zdravju in dobremu počutju učencev. *British Educational Research Journal*, 36(6), 919-935.
- King, R. B., & Caleon, I. S. (2021). Šolski psihološki kapital: (2017): Razvoj instrumenta, validacija in napovedovanje. *Child Indicators Research*, 14(1), 341-367.
- Kobus-Matthews, M., Jackson, S., Easlick, H. in Loconte, A. (2014). Smernice za najboljšo prakso pri programih za spodbujanje duševnega zdravja. *Otroci*, 7-12 let.
- Kuosmanen, T., Dowling, K. in Barry, M. M. (2020). *Okvir za spodbujanje pozitivnega duševnega zdravja in dobrega počutja v evropskem mladinskem sektorju. Poročilo, pripravljeno v okviru projekta Erasmus+: Spodbujanje pozitivnega duševnega zdravja v evropskem mladinskem sektorju.* . Pridobljeno s spletne strani [www.nuigalway.ie/hprc](http://www.nuigalway.ie/hprc).
- Lau, M. in Li, W. (2011). Obseg družinskega in šolskega socialnega kapitala, ki spodbuja pozitivno subjektivno počutje med osnovnošolci v Shenzhenu na Kitajskem. *Children and Youth Services Review*, 33(9), 1573-1582.
- Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2015). Družinski, šolski in skupnostni korelati subjektivnega dobrega počutja otrok: (1): subjektivna raven družinskega zdravja: mednarodna primerjalna študija. *Child Indicators Research*, 8(1), 151-175.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. in Bowers, E. P. (2009). *Pozitivni razvoj mladih*: John Wiley & Sons Inc.





- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L. in Valois, R. F. (2009). Prirastna veljavnost pozitivnih čustev pri napovedovanju šolskega delovanja. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(5), 397-408.
- Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010). Dobro počutje v šoli med otroki od 1. do 10. razreda. *BMC Public Health*, 10(1), 1-7.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J. in Peterson, S. J. (2010). Razvoj in posledični vpliv pozitivnega psihološkega kapitala na uspešnost. *Human resource development quarterly*, 21(1), 41-67.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Pozitivni psihološki kapital: (Beyond human and social capital): Beyond human and social capital (Poleg človeškega in socialnega kapitala).
- Luthans, F. in Youssef, C. M. (2004). Upravljanje človeškega, socialnega in zdaj pozitivnega psihološkega kapitala: Vlaganje v ljudi za konkurenčno prednost.
- Macdonald-Wallis, K., Jago, R. in Sterne, J. A. (2012). Analiza družbenih omrežij na področju telesne dejavnosti otrok in mladostnikov: sistematični pregled. *American journal of preventive medicine*, 43(6), 636-642.
- Markevych, I., Schoierer, J., Hartig, T., Chudnovsky, A., Hystad, P., Dzhambov, A. M., . . . Nieuwenhuijsen, M. J. (2017). Raziskovanje poti, ki povezujejo zelene površine z zdravjem: teoretična in metodološka navodila. *Environmental Research*, 158, 301-317.
- Martin, A. J. in Marsh, H. W. (2008). Akademski vzgon: (2010): Na poti k razumevanju vsakodnevne akademske odpornosti študentov. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83.
- Masini, A., Gori, D., Marini, S., Lanari, M., Scrimaglia, S., Esposito, F., . . . Toselli, S. (2021). The Determinants of Health-Related Quality of Life in a Sample of Primary School Children (Dejavniki z zdravjem povezane kakovosti življenja na vzorcu osnovnošolskih otrok): A Cross-Sectional Analysis. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 3251.
- McCormick, R. (2017). Ali dostop do zelenih površin vpliva na duševno počutje otrok? (1): sistematični pregled. *Journal of pediatric nursing*, 37, 3-7.
- McDonell, J. R. (2007). Značilnosti soseske, starševstvo in varnost otrok. *Social indicators research*, 83(1), 177-199.
- McLoyd, V. C. (1998). Socialno-ekonomska prikrajšanost in razvoj otrok. *American psychologist*, 53(2), 185.
- McWilliam, R., Scarborough, A. A., & Kim, H. (2003). Interakcije med odraslimi in sodelovanje otrok. *Zgodnje izobraževanje in razvoj*, 14(1), 7-28.
- Miller, S., Connolly, P. in Maguire, L. K. (2013). Dobro počutje, akademska borbenost in izobraževalni dosežki pri osnovnošolcih. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
- Moens, M. A., Weeland, J., Beute, F., Assink, M., Staaks, J. P., & Overbeek, G. J. J. o. E. P. (2019). A Dose of Nature: Dosežek narave: dve tristopenjski metaanalizi ugodnih učinkov izpostavljenosti naravi na samoregulacijo otrok. 101326.
- Montgomery, S. C., Donnelly, M., Bhatnagar, P., Carlin, A., Kee, F. in Hunter, R. F. (2020). Procesi v vrstniških socialnih omrežjih in zdravstveno vedenje mladostnikov: (v angleškem jeziku): sistematični pregled. *Preventivna medicina*, 130, 105900.
- Moore, K. A., & Lippman, L. H. (2006). *Kaj otroci potrebujejo za uspeh? Konceptualizacija in merjenje kazalnikov pozitivnega razvoja* (3. zvezek): Springer Science & Business Media.
- Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F. in Hirst, G. (2014). Psihološki kapital: (2014): pregled in sinteza. *Journal of organizational behavior*, 35(S1), S120-S138.





- Nicholson, J. M., Lucas, N., Berthelsen, D. in Wake, M. (2012). Profili socialno-ekonomske neenakosti v telesnem in razvojnem zdravju od 0 do 7 let: Avstralska nacionalna študija. *J Epidemiol Community Health*, 66(1), 81-87.
- OECD. (2015a). *Fit mind, Fit Job: (Od dokazov do prakse na področju duševnega zdravja in dela)*. . Pariz: OECD.
- OECD. (2015b). Znanje in spretnosti za družbeni napredek: Moč socialnih in čustvenih spretnosti. In: *Socialne in socialne kompetence*: OECD Publishing Paris.
- Ohly, H., Gentry, S., Wigglesworth, R., Bethel, A., Lovell, R. in Garside, R. (2016). Sistematični pregled vplivov vrtnarjenja v šolah na zdravje in dobro počutje: sinteza kvantitativnih in kvalitativnih dokazov. *BMC Public Health*, 16(1), 1-36.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Napredovanje znanosti in prakse socialnega in čustvenega učenja (Advancing the science and practice of social and emotional learning): Vključevanje socialnega in socialnega učenja: pogled nazaj in korak naprej. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681.
- Paloutzian, R. F., Agilkaya-Sahin, Z., Bruce, K. C., Kvande, M. N., Malinakova, K., Marques, L. F., . . . Putri, I. P. (2021). Lestvica duhovnega dobrega počutja (SWBS): Medkulturna ocena na petih celinah, v desetih jezikih in 300 študijah. In *Assessing spirituality in a diverse world* (str. 413-444): Springer.
- Park, N. in Peterson, C. (2005). The values in action inventory of character strengths for youth (Vrednote v akciji: popis značajskih prednosti za mlade). In *What Do Children Need to Flourish?* (str. 13-23): Springer.
- Parker, J. G. in Asher, S. R. (1993). Prijateljstvo in kakovost prijateljstva v srednjem otroštvu: Povezave s sprejemanjem v vrstniški skupini ter občutki osamljenosti in socialnega nezadovoljstva. *Razvojna psihologija*, 29(4), 611.
- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S. in McGorry, P. (2007). Duševno zdravje mladih: globalni javnozdravstveni izziv. *The Lancet*, 369(9569), 1302-1313.
- Pickett, K. E. in Wilkinson, R. G. (2007). Dobro počutje otrok in dohodkovna neenakost v bogatih družbah: ekološka presečna študija. *BMJ*, 335(7629), 1080.
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Dobro počutje otrok: (2005): sistematični pregled literature. *Social indicators research*, 61(1), 59-78.
- Porche, M. V., Costello, D. M., & Rosen-Reynoso, M. (2016). Neugodne družinske izkušnje, duševno zdravje otrok in izobraževalni rezultati na nacionalnem vzorcu učencev. *School Mental Health*, 8(1), 44-60.
- Punamäki, R. L. (1996). Ali lahko ideološka zavezanost zaščiti psihosocialno blaginjo otrok v razmerah političnega nasilja? *Child development*, 67(1), 55-69.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: Bown: The collapse and revival of American community*: Simon and schuster.
- Putra, I., Astell-Burt, T., Cliff, D. P., Vella, S. A., & Feng, X. (2022). Ali je prosocialno vedenje manjkajoči člen med kakovostjo zelenih površin in rezultati, povezanimi z zdravjem otrok? *Socialna psihiatrija in psihiatrična epidemiologija*, 57(4), 775-789.
- Putra, I., Astell-Burt, T., Cliff, D. P., Vella, S. A., John, E. in Feng, X. (2020). The relationship between green space and prosocial behaviour among children and adolescents: a systematic review (Povezava med zelenimi površinami in prosocialnim vedenjem otrok in mladostnikov: sistematični pregled). *Frontiers in psychology*, 11, 859.
- Putwain, D. W., Gallard, D. in Beaumont, J. (2019). Večkomponentni program dobrega počutja za učence višjih razredov srednje šole: Učinki na dobro počutje, plovnost in prilagodljivost. *School Psychology International*, 40(1), 49-65.





- Raney, M. A., Hendry, C. F. in Yee, S. A. (2019). Telesna dejavnost in socialno vedenje mestnih otrok na zelenih igriščih. *American journal of preventive medicine*, 56(4), 522-529.
- Reiss, F. (2013). Socialno-ekonomske neenakosti in težave z duševnim zdravjem pri otrocih in mladostnikih: sistematični pregled. *Družboslovje in medicina*, 90, 24-31.
- Renger, R. F., Midyett, S. J., Soto Mas, F. G., Erin, T. D., McDermott, H. M., Papenfuss, R. L., . . . Hewitt, M. J. (2000). Profil optimalnega življenja: M.: Optimalno optimalno življenje: seznam za ocenjevanje zdravja in dobrega počutja. *American journal of health behaviour*, 24(6), 403-412.
- Renninger, K. (1998). Vloga posameznikovih interesov in spola pri učenju: Pregled raziskav na predšolskih in osnovnošolskih otrocih/učencih.
- Rodgers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Prisotnost pri poučevanju. *Učitelji in poučevanje: teorija in praksa*, 12(3), 265-287.
- Rogaten, J., & Moneta, G. B. (2015). Uporaba kreativne kognicije in pozitivnega vpliva pri študiju: Dokazi o vzajemnem odnosu: Učinkovita ustvarjalnost in pozitivno razpoloženje: dokaz o vzajemnem odnosu. *Creativity Research Journal*, 27(2), 225-231.
- Roscoe, L. J. (2009). Wellness: (2010): pregled teorije in meritev za svetovalce. *Journal of Counseling & Development*, 87(2), 216-226.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Odnosi med učitelji in otroki, klima v razredu ter otrokov socialno-čustveni in akademski razvoj. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2017). Teorija samoodločanja. *Osnovne psihološke potrebe v motivaciji, razvoju in dobrem počutju*.
- Saab, H. in Klinger, D. (2010). Razlike med šolami v zdravju in počutju mladostnikov: (2): ugotovitve kanadske študije o zdravstvenem vedenju pri šoloobveznih otrocih (Canadian Health Behaviour in School-aged Children Study). *Social Science & Medicine*, 70(6), 850-858.
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Gaertner, B. M. (2009). Ocenjevanje pozitivne empatije predšolskih otrok: Sočasna in vzdolžna povezanost s pozitivnimi čustvi, socialno kompetenco in sočutjem. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 223-233.
- Schubert, M., Hegewald, J., Freiberg, A., Starke, K. R., Augustin, F., Riedel-Heller, S. G., . . . Seidler, A. (2019). Vedenjske in čustvene motnje ter prometni hrup med otroki in mladostniki: sistematični pregled in metaanaliza. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3336.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: Seligman: Vizionarsko novo razumevanje sreče in dobrega počutja*: Simon and Schuster.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. in Linkins, M. (2009). Pozitivna vzgoja: Pozitivna psihologija in intervencije v razredu. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Shean, M. (2015). Trenutne teorije o odpornosti in mladih. *Victorian Health Promotion Foundation: Melbourne, Avstralija*, 2.
- Shiota, M. N., Campos, B., Keltner, D. in Hertenstein, M. J. (2004). Pozitivna čustva in uravnavanje medosebnih odnosov. *The regulation of emotion*, 68.
- Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psihološki kapital med univerzitetnimi študenti: (1): Odnosi s študijsko zavzetostjo in notranjo motivacijo. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979-994.





- Snoek, M., Swennen, A. in Van der Klink, M. (2010). Vzgojitelj učiteljev: zanemarjen dejavnik v sodobni razpravi o izobraževanju učiteljev. *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: tensions and opportunities*, 33-48.
- Solari, C. D., & Mare, R. D. (2012). Učinki stanovanjske gneče na dobro počutje otrok. *Social science research*, 41(2), 464-476.
- Stiglbauer, B., Gnambs, T., Gamsjäger, M., & Batinic, B. (2013). Vzpenjajoča se spirala pozitivnih šolskih izkušenj in sreče mladostnikov: Raziskovanje vzajemnih učinkov skozi čas. *Journal of school psychology*, 51(2), 231-242.
- Sun, J., Harris, K. in Vazire, S. (2020). Ali je dobro počutje povezano s količino in kakovostjo socialnih interakcij? *Journal of personality and social psychology*, 119(6), 1478.
- Thomson, S., Figueras, J., Evetovits, T., Jowett, M., Mladovsky, P., Maresso, A., . . . Kluge, H. (2014). *Policy summary 12: economic crisis, health systems and health in Europe: impact and implications for policy (Povzetek politike 12: gospodarska kriza, zdravstveni sistemi in zdravje v Evropi: vpliv in posledice za politiko)*. . København: Regionalni urad SZO za Evropo in Evropski observatorij za zdravstvene sisteme in politike.
- Torjesen, I. (2019). Trauma v otroštvu podvoji tveganje za duševno zdravje. In: British Medical Journal Publishing Group.
- Tuominen, M. in Haanpää, L. (2022). Young people's well-being and the association with social capital, ie Social Networks, Trust and Reciprocity. *Social indicators research*, 159(2), 617-645.
- Unicef. (2007). Innocenti Report card 7, revščina otrok v perspektivi: Pregled blaginje otrok v bogatih državah. *Pridobljeno 11. novembra 2010*.
- Van Aart, C. J. C., Michels, N., Sioen, I., De Decker, A., Bijmens, E. M., Janssen, B. G., . . . Nawrot, T. S. (2018). Residential landscape as a predictor of psychosocial stress in the life course from childhood to adolescence (Stanovanjska krajina kot napovednik psihosocialnega stresa v življenjskem obdobju od otroštva do mladostništva). *Environment International*, 120, 456-463. doi:<https://dx.doi.org/10.1016/j.envint.2018.08.028>
- Vanaken, G.-J., & Danckaerts, M. (2018). Vpliv izpostavljenosti zelenim površinam na duševno zdravje otrok in mladostnikov: (2017): sistematični pregled. *International journal of environmental research and public health*, 15(12), 2668.
- Waters, L. (2021). Pedagogika pozitivne vzgoje: spreminjanje miselnosti, prakse in jezika učiteljev, da bo dobro počutje vidno v razredih. In *The Palgrave handbook of positive education* (str. 137-164): Palgrave Macmillan, Cham.
- Weber, M., Wagner, L. in Ruch, W. (2016). Pozitivna čustva v šoli: (2016): O odnosih med značajskimi močmi učencev, s šolo povezanimi vplivi in delovanjem v šoli. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341-355.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Socialno in čustveno učenje: (2015): preteklost, sedanjost in prihodnost.
- White, M., & Kern, M. (2018). Pozitivno izobraževanje: Učenje in poučevanje za dobro počutje in učno uspešnost.
- KDO. (2013). *Akcijski načrt za duševno zdravje 2013-2020*. Ženeva: Ženeva: Svetovna zdravstvena organizacija.
- KDO. (2014). Fundacija Calouste gulbenkian. *Socialne determinante duševnega zdravja*. Ženeva: Svetovna zdravstvena organizacija, 191.
- Zimmerman, M. A. (2013). Teorija odpornosti: (A strengths-based approach to research and practice for adolescent health): pristop, ki temelji na močeh, za raziskave in prakso na





področju zdravja mladostnikov. In (Vol. 40, str. 381-383): Sage Publications Sage CA: Los Angeles, Kalifornija.

