

NOVÉ TRENDY V ROZVOJI ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE MODEL RIZIKA A MODEL REZILIENCIE V PRÁCI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA¹

NEW TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOL PSYCHOLOGY RISK AND RESILIENCE MODELS IN THE WORK OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS

OLGA OROSOVÁ

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Moyzesova 9, Košice, Slovenská republika, olga.orosova@upjs.sk

Abstrakt: *Prezentované sú nové trendy rozvoja školskej psychológie s osobitným dôrazom na využívanie stratégií prevencie a intervencie zameranej na rozvoj mentálneho zdravia učiteľov a školákov. Cieľom štúdie je analyzovať trendy v rozvoji školskej psychológie s ohľadom na porovnanie modelov práce školských psychológov založených na deficite a riziku a založených na rozvoji silných stránok (reziliencie) učiteľov a školákov, analyzovať preventívnu prácu školských psychológov v sociálnom systéme školy, školských programov prevencie rizikového správania školákov.*

Kľúčové slová: *školský psychológ; model reziliencie; model rizika*

Abstract: *New trends in the development of school psychology are presented with a special focus on prevention strategies and interventions of mental health development of teachers and children. The aim of this study is to analyse the trends in development of school psychology with regard to the comparing of work models of school psychologists based on deficit, risk and strengths (resilience) of teachers and scholars, as well as to analyse prevention work of school psychologists in social system of school, and school-based risk-behavior prevention programs among scholars.*

Key words: *school psychologist; risk model; resilience model*

1 Úvod

Aktuálne rezonujúcou témou školskej psychológie je možnosť expanzie práce a zvyšovania efektívnosti práce školských psychológov v sociálnom systéme školy, v učebnom prostredí s osobitným akcentom na prácu s učiteľmi v smere zvyšovania ich vnímavosti voči potrebám žiakov, voči ich motivácii, učebnej angažovanosti, voči ich potrebe rozvoja dobrých vzťahov a to prostredníctvom na dôkazoch založených intervencií, konzultácií a hodnotení, ktoré školskí psychológovia poskytujú a môžu poskytovať učiteľom (Shernoff, Ruzek, Sinha, 2016). K profesionálnym výzvam školských psychológov, ako uvádza Forster (2016), patrí:

- identifikácia špeciálnych vzdelávacích potrieb školákov
- podporovanie žiakov v zvládaní ich emocionálneho stresu
- asistovanie rodičom v zložitých rodinných situáciách a učiteľom v turbuletných školských triedach
- ochraňovanie práv detí
- využívanie stratégií prevencie a intervencie, rozvoj kapacity školákov.

Cieľom príspevku je analyzovať (i) trendy v rozvoji školskej psychológie s ohľadom na porovnanie modelov práce školských psychológov založených na deficite a riziku a založených na rozvoji silných stránok (reziliencie) učiteľov a školákov, (ii) stratégie prevencie a intervencie školských psychológov v sociálnom systéme školy, školských programov prevencie rizikového správania školákov. Výber uvedených tém je založený na aktuálnom trende rozširovania praktického uplatňovania odbornej pripravenosti a osobitého postavenia školských psychológov v sociálnom systéme školy.

Rozvoj silných stránok jednotlivca, rozvoj reziliencie a prevencia problémov je v popredí pozitívnej psychológie a rovnako je dôležitou oblasťou školskej psychológie (Jimerson, Sharkey, Nyborg et al., 2004). Prechod od modelov založených na deficite a riziku k modelom založeným na rozvoji silných stránok jednotlivca je už prinajmenšom druhé desaťročie rezonujúcou témou a výzvou pre školskú psychológiu. Významnosť prístupu k prevencii problémov, rizikového správania školákov založeného na reziliencii narastá vďaka tomu, že výskum reziliencie v interdisciplinárnom rámci expandoval za hranice tradičnej psychopatológie, posunul východiská

¹ Štúdia vznikla za podpory Agentúry pre vedu a výskum APVV-0253-11 a APVV-15-0662.

práce od reziliencie ako osobnostnej črty k reziliencii ako dynamickému vývinovému procesu (Constantine, Benard, Diaz, 1999), reziliencii ako multidimenzionálnemu procesu (Graber, de Visser, Abraham et. al., 2016).

Za aktuálne výzvy školskej psychológie je možné považovať zvyšovanie rozsahu a efektívnosti naplňania poslania školských psychológov ako nositeľov profesionálnej pomoci, facilitátorov, mediátorov, inovátorov, skúmateľov v oblasti riešenia problémov školského sociálneho systému, v oblasti prevencie mentálneho zdravia učiteľov a žiakov, v oblasti reflektovania fidelity vlastnej intervenčnej práce, ako aj skúmania fidelity programov prevencie realizovaných medzi školákmi učiteľmi (v akom rozsahu je program realizovaný učiteľmi medzi školákmi tak, ako bol zostavený, Hulleman, Rimm-Kaufman, Abry, 2013) a implementačnej fidelity programov prevencie (kontextuálne faktory, ktoré majú vzťah ku kvalite implementácie programu, Hulleman, Rimm-Kaufman, Abry, 2013).

2 Rozvoj výskumu reziliencie. Model rizika a reziliencie v práci školského psychológa

Skúmanie reziliencie prebieha v štyroch vlnách (Sobon, 2015, O'Dougherty Wright, Masten, Narayan, 2013, Sapienza, Masten, 2011, Masten, Obradović, 2006), ktoré tvoria teoretické východiská práce školských psychológov, ktorá reflektuje pozitívny posun ich práce od rizikového modelu k hľadaniu, rozvíjaniu silných stránok, reziliencie učiteľov a žiakov:

Prvá vlna skúmania reziliencie bola orientovaná na jednotlivca (na jednotlivca orientovaný prístup zameraný na identifikáciu tých, ktorí napriek nepriazni napredujú) a premenné (na premenné orientovaný prístup zameraný na identifikáciu tých vnútorných a vonkajších faktorov, protektívnych a podporujúcich faktorov, ktoré podporujú uvedené napredovanie napriek nepriazni). Prvá vlna bola deskriptívna, odpovedajúca na otázku, „čo spôsobuje rozdiely“.

Druhá vlna bola charakterizovaná zameraním na transakcie prebiehajúce medzi jednotlivcami a systémami, tzn. že na rozdiel od prvej vlny, sústredenej na statické charakteristiky reziliencie, charakteristiky jednotlivca a prostredia, bola druhá vlna na proces orientovaná, skúmala rezilienciu vo vývinových a ekologických systémoch, bola orientovaná na proces a odpovedala na otázku „ako“.

Tretia vlna bola orientovaná na kreovanie reziliencie prostredníctvom intervencií zameraných na zmenu vývinových ciest.

Prebiehajúca štvrtá vlna skúmania reziliencie implementuje biologické, neurobiologické aspekty jednotlivca, je vlnou kreovania biopsychosociálneho prístupu k skúmaniu reziliencie, podporuje interdisciplinárny prístup k skúmaniu reziliencie. Biopsychosociálny prístup umožnil identifikáciu širokej škály protektívnych faktorov reziliencie (Gonzales, Chronister, Linville et al., 2012, Hanewald, 2011, Friborg, Hjemdal, Martinussen et al., 2009). Štvrtá vlna má teda integratívny charakter a keďže vedie k biopsychosociálnemu skúmaniu reziliencie, je reziliencia v tomto kontexte vymedzovaná ako kapacita dynamického systému znášať alebo pozbierať sa zo zložitého problému, ktorý ohrozuje jeho stabilitu, životaschopnosť alebo rozvoj (Sapienza, Masten, 2011, 268).

3 Reziliencia učiteľov

V kontexte rozvoja skúmania reziliencie je aj reziliencia učiteľov objasňovaná prostredníctvom jej troch komponentov, ako uvádzajú na základe literárneho prehľadu Beltman, Mansfield, Harris (2016) a to (i) kapacity učiteľa využívať nielen personálne alebo psychologické zdroje, ale aj environmentálne zdroje (ii) dynamického procesu v ktorom individuálne charakteristiky, personálny a profesionálny kontext sú v priebehu času vo vzájomnej interakcii, pričom tento process je v závislosti od kontextu, situácie variujúci (iii) výsledku, tzn., že učiteľ napriek určitým výzvam, nepriazni prežíva profesionálnu väzbu, angažovanosť, motiváciu, napredovanie, pohodu, sebaúčinnosť.

Gu, Day (2013) uvádzajú, že z pohľadu učiteľov ich reziliencia nie je ani vrodená, ani stabilná a je viac ako len kapacita prežiť, či ustáť a prosperovať v extrémne nepriaznivých podmienkach, reziliencia je skôr vnímaná ako každodenná pretrvávajúca kapacita naplňania edukačných cieľov a úspešného manažovania neodvratiteľných neistôt, ktoré sú nevyhnutnou súčasťou učiteľskej praxe. Kapacita reziliencie, ako uvádzajú autori fluktuuje v závislosti od vplyvov, ktoré tvoria personálny, vzťahový a organizačný rámec ich práce. Preto širší sociálno-ekologický prístup založený na reziliencii umožňuje objasňovať dôležitosť tak personálnych, ako aj kontextuálnych zdrojov, multidimenzionálnu a dynamickú podstatu procesu reziliencie a reziliencie učiteľov (Beltman, Mansfield, Harris, 2016, Beltman, Mansfield, Price, 2011). Reziliencia učiteľov je asociovaná s pozitívnymi výsledkami školákov a zohráva dôležitú úlohu v napredovaní učiteľov a ich pohode, pričom kolegiálna opora, explicitné vedenie a pozitívna školská kultúra významne prispievajú k reziliencii učiteľov (Beltman, Mansfield, Harris, 2016).

Avšak, len limitovaný rozsah skúmania prispieva k objasňovaniu reziliencie učiteľov (Gu, Day, 2013) a roly školských psychológov v podpore a rozvoji reziliencie učiteľov (Beltman, Mansfield, Harris, 2016). Výsledky kvalitatívneho skúmania autoriek Beltman, Mansfield, Harris (2016) ukázali, že školskí psychológovia priamo

a nepriamo podporujú rezilienciu učiteľov, aj keď učitelia považujú prácu školských psychológov s jednotlivými žiakmi za ich hlavnú úlohu. Školskí psychológovia, ako uvádzajú autorky, sú dôležitou súčasťou školského ekologického systému a napriek veľmi limitovanému stavu výskumného poznania sumarizujú vo vzťahu k priamemu vplyvu dôležitosť systematickej práce s problémami environmentálneho charakteru, každodennej dostupnosti konzultácii k problémovému správaniu žiakov, vo vzťahu k nepriamemu vplyvu akcentujú postavenie školského psychológa v ekologickom, sociálnom systéme školy, prioritizujú pred individuálnou prácou s jednotlivými žiakmi potrebu prípravy a realizácie programov primárnej a sekundárnej prevencie, ktoré môžu redukovať syndróm vyhorenia učiteľov a zlepšovať správanie žiakov.

Prevencia edukačných problémov a problémov súvisiacich s mentálnym zdravím je v školskej psychológii dobre etablovaná a je považovaná za jednu z hlavných priorít práce školských psychológov, ktorá je daná ich unikátnou pozíciou na školách, ich expertízou, vysokou kvalifikanosťou pre prípravu, implementáciu, monitoring a skúmanie efektívnosti programov prevencie založených výskumných dátach (Strein, Koehler, 2008). Školskí psychológovia musia pracovať so súčasnou profesionálnou literatúrou, implementovať aktuálny stav poznania do praxe prostredníctvom procesu riešenia problémov, využívať výskumný dizajn a matematicko-štatistické spôsobilosti v realizácii výskumu zameraného na rozvoj a facilitáciu efektívnych psychologických služieb (Tilly, 2008).

Beltman, Mansfield, Price (2011) v prehľadovej štúdií venovanej reziliencii učiteľov konštatujú, že určitý konsenzus napriek rôznym teoretickým východiskám autorov spočíva v charakterizovaní rezilientných učiteľov prostredníctvom:

- (i) interakcie individuálnych a kontextuálnych faktorov, rizikových a protektívnych faktorov, ktoré v dynamickom procese prispievajú k reziliencii učiteľov vývin podporujúcim alebo cyklickým spôsobom
- (ii) indikátorov rezilientnosti učiteľov na základe toho, ako učitelia odpovedajú, reagujú, správajú sa v situáciách, pracovných podmienkach charakterizovaných určitou výzvou, či nepriazňou
- (iii) kľúčových individuálnych protektívnych faktorov (vysoká úroveň sebaúčinosti, vnútorná motivácia, altruistické motívy), kľúčových protektívnych kontextuálnych faktorov (mentorské programy a kolegiálna opora)
- (iv) individuálnych rizikových faktorov (nízke sebahodnotenie a sebadôvera, neschopnosť požiadať o pomoc v situácii konfliktu medzi osobnými názormi učiteľov a určitými praktikami učiteľskej praxe), kontextuálnych rizikových faktorov (súvisiace s kontextom rodiny, školy, školskej triedy)
- (v) interakcie protektívnych a rizikových faktorov, ktorá je časovo-kontextuálne a individuálne špecifická.

To, či sú alebo nie sú školskí psychológovia vnímaní učiteľmi ako tí, ktorí prispievajú k ich reziliencii je aj otázkou dostupnosti ich služieb v každodennom priebehu ich práce (Beltman, Mansfield, Harris, 2016). To, či sú školskí psychológovia vnímaní sami sebou, vnímaní učiteľmi ako zdroj opory reziliencie učiteľov je otázkou ich trvalého, priebežného a spoľahlivého etablovania v sociálnom systéme školy, príležitosti k budovaniu vzťahov vzájomnej dôvery a spoľahlivosti, prípravy školských psychológov pre proaktívne profesionálne správanie a je otázkou prehodnotenia súčasnej na žiaka zameranej interpretácie roly školského psychológa.

4 Reziliencia školákov

Reziliencia nie je jedno-dimenzionálna, dichotomická vlastnosť, ktorou jednotlivec disponuje alebo nie (Zolkoski, Bullock, 2012). Rezilientní školáci sú spravidla charakterizovaní, ako uvádza Bernard (1993), sociálnou kompetenciou (flexibilita, empatia, starostlivosť, komunikačné spôsobilosti, zmysel pre humor, rozvíjajú pozitívne vzťahy s dospelými aj rovesníkmi, čo napomáha dobrej prepojenosti s rodinou, školou, komunitou), spôsobilosťou riešenia problémov (schopnosť nachádzať alternatívne riešenia kognitívnych a sociálnych problémov, plánovanie a zodpovedajúca úroveň sebakontroly, vynachádzavosť v hľadani pomoci u iných), autonómiou (zmysel pre vlastnú identitu, schopnosť nezávislého konania, uplatňovanie určitej kontroly nad environmentálnymi podmienkami, schopnosť separovať sa určitým spôsobom od dysfunkčnej rodiny) a zmyslom pre budúcnosť, zmyslom pre správanie orientovaného na cieľ (mať ciele, aspirácie, nádej, vytrvalosť). Autor uvádza, že uvedený profil rezilientného školáka predpokladá posunúť sa od uvedených osobnostných charakteristík k skúmaniu environmentálnych charakteristík, ktoré posilňujú rozvoj rezilientnosti školáka. Rodina, škola, komunita, ktorá podporuje rozvoj školáka napriek nepriazni je charakterizovaná (Bernard, 1993):

- (i) starostlivosťou a oporou (ak zlyháva rodina, škola má ponúknuť rozvoj vzťahov založených na starostlivosti, opore)
- (ii) pozitívnymi očakávaniami (povzbudzujúce vzťahy učiteľ – žiak, žiak – žiak, reflektovanie seba-naplňujúcich sa prorocetiev učiteľmi ap.)
- (iii) kreovaním príležitostí, ponukami k participácii (napríklad zmysluplné aktivity v škole, príležitosti odpovedať na otázky, pýtať sa žiakov na ich názory, formulovať otázky povzbudzujúce kritické myslenie, kooperatívne učenie, rovesníkmi sprostredkované učenie ap.)

5 Model rizika a reziliencie v práci školského psychológa

5.1 Školské programy prevencie rizikového správania

Výskum v oblasti prevencie rizikového správania a v oblasti reziliencie spája, ako je literárne známe, zameranie na objasňovanie protektívnych faktorov a procesov úspešného vývinu napriek rizikovým podmienkam, skúmanie vývinových modelov, ktoré akcentujú komplexnosť a reciprocitu vzťahu medzi jednotlivcom a prostredím, generovanie interaktívnych protektívnych mechanizmov na úrovni jednotlivca, na sociálnej úrovni a v kultúrnom kontexte (Graber, de Visser, Abraham et. al., 2016, Braverman, 2001). Výskum rizikových, protektívnych faktorov je to, čo uvedené prístupy spája, odišnosť je v širšom zábere výskumu reziliencie, ktorý neskúma rizikové správanie v určitej izolácii od ostatných aspektov vývinu dospelých, ale s akcentom na vzorce zdravie podporujúceho správania, na longitudinálny dizajn, na napĺňanie vývinových úloh, na efektívne zvládanie rizikových faktorov (Graber, de Visser, Abraham et. al., 2016, Eriksson, Cater, Andershed, Andershed, 2010, Braverman, 2001). Programy založené na reziliencii same o sebe je možné považovať za jeden z protektívnych faktorov so zdravím a školskou úspešnosťou súvisiaceho správania detí a dospelých, pričom na reziliencii založené programy prevencie sú (i) primárne orientované na skúmanie psychologického mechanizmu, tzn. nepriameho vplyvu programu na behaviorálne ukazovatele (Reynolds, Ou, 2003), (ii) dosahujú dlhodobšie protektívne efekty vďaka akcentovanej včasnosti prevencie a teda príležitosti protektívneho efektu programu na kognitívny a psychosociálny vývin dieťaťa a dospelých (Heckman, 2006, Reynolds, Ou, 2003), (iii) akcentujú potencionálny kaskádový efekt, keď zmeny v jednej oblasti podnecujú zmeny v inej oblasti (Patterson, Forgatch, DeGarmo, 2010, Masten, Herbers, Cutuli et al., 2008).

Implementácia týchto prístupov na úrovni školských programov prevencie rizikového správania má primárne odlišnú negatívnu a pozitívnu konotáciu. Na reziliencii založená prevencia so svojou primárne pozitívnou orientáciou umožňuje vyhnúť sa určitým potencionálnym dôsledkom na riziku založenej prevencie, ktoré spočívajú v (Constantine, Benard, Diaz, 1999):

- (i) možnej identifikácii, označovaní, stigmatizácii detí, dospelých, ich rodín, komunít na základe percipovaného deficitu
- (ii) možnej predpojatosti učiteľov, rodičov, iných významných dospelých, ktorá môže mať negatívny vzťah k ich vnímanosti voči aktivitám a zdrojom pozitívneho vývinu mladých ľudí
- (iii) potencionálnych pocitoch bezmocnosti, beznádeje, predpojatosti učiteľov, rodičov, iných významných dospelých v prevencii
- (iv) formulovaní cieľov efektívnej prevencie v konfrontácii s prítomným rizikom.

Na výskumných dátach reziliencie založená prevencia, založené vzdelávanie sa usiluje o hľadanie odpovedí na otázku, ako deti, dospelí, napriek prítomnosti mnohonásobných rizikových faktorov úspešne v živote napredujú (Zolkoski, Bullock, 2012, Constantine, Benard, Diaz, 1999). Skúmanie vedie ku generovaniu faktorov reziliencie, ktoré, ako je literárne známe, sú alternatívne označované, resp. považované za synonymá protektívnych faktorov alebo vývinových aktív s potenciálom predikovania úrovne a zmien so zdravím súvisiaceho správania detí a dospelých, pričom ich potenciál predikcie je v porovnaní s rizikovými faktormi významne vyšší (Constantine, Benard, Diaz, 1999). Deti, dospelí, ktorí napriek nepriazni úspešne napredujú, sú označované ako rezilientné, tzn., že disponujú určitými silnými stránkami, prosperujú vďaka protektívnym faktorom, ktoré im pomáhajú zvládnuť nepriaznivé podmienky a prosperovať (Zolkoski, Bullock, 2012).

6 Zhrnutie

Napriek tradičnej orientácii na rizikové faktory sú si výskumníci stále viac vedomí dôležitosti pozitívnych faktorov života detí a dospelých (Ostaszewski, Zimmerman, 2006). V práci školského psychológa nastáva posun od hodnotenia slabostí k hodnoteniu schopností, potencionálnych možností žiakov vedúcich k úspechu (Tilly, 2008). Vitalita pozitívnych faktorov, ako uvádzajú Ostaszewski, Zimmerman (2006) spočíva v ich podiele na porozumení vývinových procesov a sú určitým vodítkom prípravy programov prevencie rizikového správania. Na reziliencii založené intervencie (Graber, de Visser, Abraham et. al., 2016) sa zaciľujú na rozvoj sociálnej integrácie, sociálnej opory, osobnej identity, sebaúčinnosti, self-monitoringu a plánovania, na tréningovanie toho, ako povedať nie, posudzovať kvalitu vzťahov, ako zvládať zmeny vo vzťahoch, sú zamerané na facilitáciu plánovania a podporu, či znovunadobudanie odvahy. Na reziliencii založená prevencia má svojú opodstatnenosť v downstream (na jednotlivca zameraná) a mid-stream (sociálne zameraná) prístupoch a vytvára vedeckovýskumné východiská náležitejšej implementácie v upstream prístupe (zameranom na politiku a reguláciu) (de Visser, Graber, Hart et al., 2015).

Na reziliencii založené školské programy prevencie sa vyznačujú veľkou rôznorodosťou (Hart, Heaver, 2013). Existujúci stav poznania efektívnosti školských programov prevencie založených na reziliencii vyžaduje systémovú prehľadovú prácu (Hodder, Freund, Wolfenden et al., 2016, Dray, Bowman, Wolfenden et al., 2015), ktorá by preukázala potenciál uvedených programov, ich efektívnosť napriek nedostatkom existujúcich výskumných štúdií, ku ktorým patrí nejasné alebo nedostatočné vymedzenie základných pojmov reziliencie, rezilientnosti, definovanie na reziliencii založeného prístupu k prevencii, nedostatočný opis obsahu, dizajnu, metodológie programu založeného na reziliencii tak, aby bol program a skúmanie jeho efektívnosti replikovateľné, nedostatočne formulované závery a odporúčania implementovateľné do školskej praxe. Výzvou pre školských psychológov je skutočnosť, že kombinácia ekologického, rizikového modelu a modelu založeného na reziliencii vytvára kompletnejšie východiská na dôkazoch založených školských programov prevencie (Jenson, Fraser, 2006, Powers, 2005). Powers (2005) uvádza, že Bronfenbrennerová ekologická teória popisuje vplyv externálnych systémov na jednotlivca, interakciu prostredia a jednotlivca (aktivity, roly, interpersonálne vzťahy), pričom ekologická riziková a rezilientná perspektíva identifikuje prečo a kde je potrebné implementovať školské na dôkazoch založené programy prevencie.

7 Záver

Dôležitou zodpovednosťou školských psychológov je dosiahnuť to, aby učitelia, školské systémy si boli vedomé významného potenciálu ich pomoci (Liebenberg, Theron, Sanders et al., 2016). Uvedená pozitívna zmena orientácie práce školských psychológov vytvára priaznivejší východzí bod umožňujúci nielen analýzu problému, ale hlavne hľadanie cesty pomoci prostredníctvom, ako uvádzajú Jimerson, Sharkey, Nyborg et al. (2004), rozpoznanie dôležitosti ekologických a kontextuálnych premenných umožňujúcich lepšie porozumenie a poznanie žiaka a jeho aktív a zdrojov, rozpoznanie "kľúčových kameňov" pozitívneho riešenia problému/ov. Ak pojednávame o reziliencii učiteľov, žiakov, vyvstáva otázka, čo prispieva k reziliencii školských psychológov. Školský psychológ, ako uvádza Forster (2016) pracuje v kritických podmienkach. Do akej miery platí aj pre prácu školských psychológov na Slovensku, že budú v súlade s výzvami, ktoré pred školskými psychológmi sú:

- (i) plniť úlohu "strážcu brány" dostupnosti špeciálneho vzdelávania a terapeutickéj pomoci, že budú plniť diagnostickú a asistenčnú funkciu vo vzťahu k vzdelávacím autoritám v rámci veľmi úzkeho chápania poslania školského psychológa (Forster, 2016)
- (ii) do akej miery ich profesionálna sila a miesto, ktoré v sociálnom systéme zastávajú im bude umožňovať pracovať s tak dôležitou témou, problémom, ako je sebareflektovanie vlastného podielu učiteľa na problémoch žiakov, podporovať a rozvíjať náležitú úroveň spolupráce s učiteľmi (pričom mnohí z nich majú náklonnosť "odložiť" žiaka k školskému psychológovi) a rodičmi, ktorí sú si veľmi často dobre vedomí svojich práv a nereflektujú, neúvedomujú si obmedzenia, limity škôl, tzn. naplňovať mediačnú rolu školského psychológa (Forster, 2016)
- (iii) aktívne sa zapájať do výskumu (Mareš, 2016).

To predpokladá, vyžaduje od školských psychológov vysokú úroveň zodpovednosti, schopnosti pracovať pod tlakom, sociálne spôsobilosti a schopnosť komplexnej analýzy situácií (Forster, 2016).

Zoznam bibliografických odkazov

Beltman, S., Mansfield, C. F., & Harris, A. (2016). Quietly sharing the load? The role of school psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International*, 37(2), 172-188.

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.

Bernard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44-48.

Braverman, M. T. (2001). Applying resilience theory to the prevention of adolescent substance abuse. *Focus*, 7(2), 1-12.

Constantine, N., Benard, B., & Diaz, M. (1999, June). Measuring protective factors and resilience traits in youth: The healthy kids resilience assessment. In *seventh annual meeting of the Society for Prevention Research, New Orleans, LA*.

de Visser, R. O., Graber, R., Hart, A., Abraham, C., Scanlon, T., Watten, P., & Memon, A. (2015). Using qualitative methods within a mixed-methods approach to developing and evaluating interventions to address harmful alcohol use among young people. *Health Psychology*, 34(4), 349.

Dray, J., Bowman, J., Wolfenden, L., Campbell, E., Freund, M., Hodder, R., & Wiggers, J. (2015). Systematic review of universal resilience interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting: review protocol. *Systematic reviews*, 4(1), 1.

Eriksson, I., Cater, Å., Andershed, A. K., & Andershed, H. (2010). What we know and need to know about factors that protect youth from problems: A review of previous reviews. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 477-482.

- Forster, J. (2016). International Developments and Challenges in Educational Psychology. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 171-174.
- Friborg, O., Hjerdal, O., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2009). Empirical support for resilience as more than the counterpart and absence of vulnerability and symptoms of mental disorder. *Journal of Individual Differences*, 30(3), 138-151.
- Gonzales, G., Chronister, K. M., Linville, D., & Knoble, N. B. (2012). Experiencing parental violence: A qualitative examination of adult men's resilience. *Psychology of Violence*, 2(1), 90.
- Graber, R., de Visser, R., Abraham, C., Memon, A., Hart, A., & Hunt, K. (2016). Staying in the 'sweet spot': A resilience-based analysis of the lived experience of low-risk drinking and abstention among British youth. *Psychology & health*, 31(1), 79-99.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Hanewald, R. (2011). Reviewing the Literature on "At-Risk" and Resilient Children and Young People. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 16-29.
- Hart, A., & Heaver, B. (2013). Evaluating resilience-based programs for schools using a systematic consultative review. *Journal of Child and Youth Development*, 1(1), 27-53.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Hodder, R. K., Freund, M., Wolfenden, L., Bowman, J., Gillham, K., Dray, J., & Wiggers, J. (2014). Systematic review of universal school-based resilience interventions targeting adolescent tobacco, alcohol or illicit drug use: review protocol. *BMJ open*, 4(5), e004718.
- Hulleman, C. S., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. D. S. (2013). Whole-part-whole: Construct validity, measurement, and analytical issues for fidelity assessment in education research. *Applying implementation science in early childhood programs and systems*, 65-93.
- Jenson, J. M., & Fraser, M. W. (2006). A risk and resilience framework for child, youth, and family policy. *Social policy for children & families: A risk and resilience perspective*, 118.
- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V., & Furlong, M. J. (2004). Strength-based assessment and school psychology: A summary and synthesis. *The California School Psychologist*, 9(1), 9-19.
- Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., van Rensburg, A., Rothmann, S., & Ungar, M. (2016). Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 140-154.
- Mareš, J. (2016). Školní psycholog jako výzkumník: zamyslení nad možnostmi. *Pedagogická Orientace*, 26(1), 5.
- Masten, A., Herbers, J., Cutuli, J., & Lafavor, T. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-84.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- O'Dougherty Wright, W. M., Masten, AS, Narayan, AJ (2013). Resilience process in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. *Handbook of resilience in children*, 15-37.
- Ostaszewski, K., & Zimmerman, M. A. (2006). The effects of cumulative risks and promotive factors on urban adolescent alcohol and other drug use: A longitudinal study of resiliency. *American Journal of Community Psychology*, 38(3-4), 251-262.
- Patterson, G. R., Forgatch, M. S., & DeGarmo, D. S. (2010). Cascading effects following intervention. *Development and psychopathology*, 22(04), 949-970.
- Powers, J. D. (2005). *Evidence-based practice in schools: Current status, potential barriers, and critical next steps* (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill).
- Reynolds, A. J., & Ou, S. R. (2003). Promoting resilience through early childhood intervention. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 436-459.
- Sapientza, J. K., & Masten, A. S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion in Psychiatry*, 24(4), 267-273.
- Sherhoff, D. J., Ruzek, E. A., & Sinha, S. (2016). The influence of the high school classroom environment on learning as mediated by student engagement. *School Psychology International*, 0143034316666413.
- Sobon, M. (2015). *A Preliminary Perspective for Identifying Resilience and Promoting Growth Among Survivors of Sex Trafficking* (Doctoral dissertation, Wright State University).
- Strein, W., & Koehler, J. (2008). Best practices in developing prevention strategies for school psychology practice. *Best practices in school psychology V, 4*, 1309-1322.
- Tilly, W. D. (2008). The evolution of school psychology to science-based practice: Problem solving and the three-tiered model. *Best practices in school psychology V, 1*, 17-36.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295-2303.