

PODPORA RESILIENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ

PROMOTION OF RESILIENCY IN EDUCATION

MONIKA PUNOVÁ

Abstrakt

Tato teoretická stat' je zaměřena na hledání ochranných a rizikových činitelů ve vzdělávání žáků, kteří se musí vyrovnávat s většími nároky životních okolností (např. obrožené děti, riziková mládež). Cílem studie je definovat rizikové a protektivní činitele resilience ve vzdělávacích procesech. Nejprve je definován pojem resilience. Studie následně pojednává o rizikových a protektivních činitelích resilience, které jsou specifikovány z hlediska sociálně ekologického pojetí. Posléze jsou představeny konkrétní rizikové a protektivní činitele v oblasti vzdělávání žáků, které mohou přispívat, či naopak oslabovat jejich resiliencení schopnosti. Výsledky řady empirických studií ukázaly, že vzdělávání může za určitých okolností žákům nabízet to, co jim nedokáže poskytnout jejich vlastní rodina, a může jim poskytovat bezpečné prostředí k životu. Jako velmi důležitá se zde jeví osoba pedagoga, který může mladému člověku napomoci při vyrovnávání se s životními těžkostmi, jež jsou nad jeho síly.

Klíčová slova

resilience, rizikové faktory, protektivní faktory

Abstract

This theoretical study focuses on searching of protective and risk factors in education of pupils who have to deal with disadvantaged living circumstances (e.g. children in need, youth at risk). The aim of this study is to define risk and protective factors of school resiliency in educational processes. First, we define the term resiliency. The study then expounds on risk and protective resiliency factors which are specified in the light of socio-ecological approach. The study then presents specific risk and protective factors—from the area of pupils' education—which can either strengthen or decrease their resiliency skills. Results of many empirical studies show that education can, under certain circumstances, substitute what pupils' families cannot provide. Hence, it can give pupils a safe environment for their lives. It transpires that teachers play a very important role in the process as they can help pupils to deal with difficult life challenges that are beyond their capabilities.

Keywords

resiliency, risk factors, protective factors

Úvod

Pohlédneme-li do tváří žáků ve třídě, vidíme mnoho podob. Co dospívající člověk, to neopakovatelný originál. Pokud bychom mohli nahlédnout do života každého z nich, viděli bychom jedinečné osudy. Otázku „co asi prožívá tento žák“ si klade ne jeden učitel, když vidí například jeho najednou se zhoršující prospěch či náhlou změnu chování. V rámci své učitelské práce se setkává s tím, že ti, které vyučuje, přicházejí do školy také se svými osudy, někdy více, jindy méně radostnými. A tak před ním sedí v lavici ti, pro něž je rodina láskyplným domovem, vedle těch, kterým se rodina rozpadla; sedí tam žáci, kteří se těší, až si dají svačinu, oproti žákům, kteří řeší, jak zakamuflovat, že svačinu nemají, protože rodiče na ni neměli peníze. Reflexivní učitel nemůže nechat bez povšimnutí skutečnost, že někteří žáci mohou mít v určitém životním období ztížené podmínky k životu, s nimiž potřebují pomoci.

Cílem tohoto monotematického čísla je podívat se z různých úhlů pohledu na otázku dobra a zla ve výchově. Na tento cíl navazuji následujícím příspěvkem, přičemž kategorie dobra a zla používám jako metaforu pro označení rizikových a protektivních činitelů resilience. Resilienci (česky ji lze označit jako odolnost, nezdolnost, houževnatost) můžeme charakterizovat jako koncept označující řadu procesů, díky nimž se může jedinec (či jiné systémy, jako např. rodina, škola, komunita) adaptovat a dobře fungovat právě tehdy, když je vystaven signifikantním nepřízním. Stručně řečeno, resilience je příznivý vývoj navzdory nepříznivým okolnostem a odvíjí se od spolupůsobení již zmiňovaných rizikových a protektivních činitelů. Zatímco rizikové činitele představují určitou predispozici k oslabení resilience, jsou to závažné situace, faktory protektivní (neboli ochranné) utlumují individuální zranitelnost osoby či nepříznivé tlaky a vlivy okolí.¹

V celé stati vycházím z reflexe empirických studií o resilienci ve vzdělávacím prostředí a zaměřím se na to, jakým způsobem mohou jeho vybrané aspekty ovlivňovat resilienční schopnosti u žáků, kteří jsou v důsledku své obtížné životní situace určitým způsobem znevýhodněni a potřebují pomoc. Může se jednat např. o ohrožené děti či rizikovou mládež, kteří procházejí těžkým životním obdobím (např. jsou umístěni v ústavní výchově, byla u nich zjištěna psychická nemoc atd.) či vyrůstají v rizikovém prostředí (např. jsou součástí skupiny, která šikanuje mladší spolužáky, či jsou sami šikanoováni, jejich rodina je neúplná, neposkytuje jim adekvátní péči, jsou členy so-

¹ Srov. Bernard (1991), Cox (2004), Fraser (1997), Greene (2002), Luthar (2003), Masten, Best a Garmezy (1990), Šolcová (2009), Werner a Smith (1989).

ciálně vyloučené etnické minority, v jejich rodině je rozšířeno užívání drog, alkoholu, některý z rodičů trpí fyzickou či psychickou nemocí, rodina žije v chudobě v důsledku vysokého zadlužení atd.). Řečeno optikou tohoto monotematického čísla – budu se zamýšlet nad tím, jak může vzdělávací proces přispívat k tomu, aby žáci, kteří se musí vyrovnávat s většími nároky životních okolností, v těchto nelehkých životních zkouškách obstáli díky tomu, že projeví své resilienční schopnosti. Jak se ukáže v následujícím textu, právě školní prostředí, či např. osoba učitele mohou sehrát klíčovou roli tam, kde ostatní instituce (jako např. rodina) selhávají.

Otázka přízpusobení se obtížným životním situacím je klíčová pro řadu pomáhajících profesí (jako jsou psychologie, sociální práce, psychiatrie a v neposlední řadě také speciální pedagogika – etopedie). Zhruba od konce 80. let minulého století se v těchto společenských vědách začaly uplatňovat přístupy, jež kladou důraz na pozitivní uplatnění lidského potenciálu navzdory prožívaným nepřízním (např. psychická nemoc, závislost na omamných látkách, chudoba, nezaměstnanost, život v disharmonické rodině). Vidíme diametrální odklon od původního deficitního zaměření na patologické rysy člověka a jeho prostředí a na podlehnutí těmto predispozičním činitelům, jež mohou ústit v rizikové chování. Toto zaměření na riziko jako takové a na identifikaci vysoce rizikových jedinců se ukázalo jako neadekvátní, protože řada výzkumů prokázala, že u většiny tzv. „vysoce rizikových osob“ nedošlo k reálnému projevení anticipovaného problémového chování. Z těchto výzkumů se vyjevilo jako patrné, že do představ o sociálním fungování musíme zahrnout vedle rizikových činitelů také další prvky, a došlo tak k posunu směrem k tzv. posilujícím perspektivám, jež se zaměřují na působení pozitivních činitelů v člověku (Punová, 2012b).²

Tato zkušenost výzkumníky i praktiky nasměrovala k tomu, že si přestávali klást otázku „Co se stalo špatně a proč tomu tak bylo?“ a začali hledat odpověď na otázku „Proč se něco (špatného) nestalo?“ Zpočátku se zaměřovali na oblast vývojové dráhy v dětství a kladli si výzkumné otázky typu: „Proč se nestanou alkoholiky adolescenti, v jejichž životě jsou přítomny rizikové faktory související s alkoholismem (např. alkoholismus v rodině)?“, nebo „Proč se dvě děti (např. dvojčata) s přítomností stejného vysoce rizikového činitele či nízkého podpůrného prostředí vyvíjejí tak naprosto odlišně?“, nebo „Proč někteří lidé trpí vysoce posttraumatickým stresovým syndromem a jiní v pořádku prospívají navzdory tomu, že byli všichni vystaveni identickému závažnému stresoru?“ První výzkumy byly zaměřeny na osobnostní kvality (např. „ego síly“, plasticitu, schopnost přežít), postupně se pozornost

² Srov. Greene (2002), Masten, Best a Garmezy (1990).

soustředila na resilienční koncept, jenž vedle osobnostních charakteristik jedince (ať už vrozených nebo naučených) zohledňuje rovněž parametry jeho širšího sociálně ekologického kontextu (Šišláková, 2007).³

Hendersonová a Milstein (2003) uvádějí, že podobně jako tomu bylo v jiných sociálních vědách, i v pedagogice se ukázalo, že zaměření na riziko v životech žáků a určování partikulárních rizikových činitelů není dostačující, protože mimo jiné vede k pocitům obav nad jejich osudem. Přednost resilienčního pojetí spočívá právě v tom, že pomáhá vzdorovat obavám či beznaději ve vztahu k budoucímu osudu těch, kteří zažili či zažívají trauma, stres, žijí v rizikovém prostředí. Resilienční perspektiva je pro pedagogy výzvou, aby se zaměřili nikoliv na deficity, ale na to, co mladé lidi posiluje při zvládnání těžkostí. Aby při analýze individuálního chování vnímali skutečnou optikou silných stránek jedince, protože na nich lze stavět při překonávání sebevíce těžkých životních situací.

Tato stat' je teoretická a jejím cílem je představit resilienční perspektivu včetně konceptu rizikových a protektivních činitelů ve vzdělávacím procesu. Nejprve je definován pojem resilience, dále jsou představeny obecné principy jejich činitelů, které jsou následně strukturovány v duchu sociálně ekologického pojetí. V závěrečné kapitole představují vybrané rizikové a protektivní činitele ve vzdělávacím procesu.

Resilience

Odkud pochází resilienční perspektiva? Za nejvýznamnější průkopnici výzkumu v oblasti resilience je považována Emy Wernerová, která dlouhodobě sledovala život dětí na havajském ostrově Kauai: „Začali jsme studium zkoumáním dětské zranitelnosti, jejich citlivosti na negativní vývojové výsledky poté, co byli vystaveni závažným rizikovým faktorům, jako byly například prenatální stres, chudoba, psychopatologie rodičů a narušení jejich rodinného života. Zaměřili jsme se rovněž na kořeny resilience u těchto dětí, které se úspěšně vypořádaly s biologicky a psychosociálně danými rizikovými faktory a byly u nich přítomny faktory protektivní, které pomáhaly uzdravení sužovaných dětí a adolescentů v rámci jejich přechodu do dospělosti.“ (Werner & Smith, 1989, s. 503) V tomto výzkumu se ukázalo, že z řady dětí, jež pocházely z vysoce rizikového prostředí, se jich mnoho adaptovalo a vyrostlo ve zdravé osobnosti. Jako významné ochranné činitele se u těchto dětí

³ Srov. Matějček (2005).

ukázaly mimo jiné i učitelé a škola. Wernerová dokázala vliv pozitivní role oblíbených učitelů, kteří se stávali pro své žáky významnými vzory.

Výzkum resilience se postupně zaměřil na tři oblasti badatelského zájmu (Greene, 2002; Werner, 1990):

- 1) Pozitivní vývojové výsledky u ohrožených dětí, které žily v rizikovém prostředí (např. byly zneužívány, žily v chudobě, některý z rodičů trpěl vážnou psychickou nemocí, rodiče užívali drogy).
- 2) Udržení schopnosti normálního chování navzdory dlouhotrvajícím stresujícím okolnostem, jimž byly především děti vystaveny (např. život jen s jedním z rodičů, život v komunitách s přítomností násilí).
- 3) Život po prožitém traumatu, jako byla např. válka, holocaust či přírodní katastrofy (tato skutečnost se zkoumá především na dospělých).

Vidíme, že resiliční výzkum se zaměřuje především na studium tzv. ohrožených dětí, rizikové mládeže a také dospělých, kteří prožili závažnou traumatizující událost. Ve výzkumech⁴ výše uvedených cílových skupin se ukazuje, že mají jedno společné – jejich životní situace a případné uplatnění resilience se odvíjí od vzájemných interakcí mezi individuálními dispozicemi jedince a jeho okolí (rodinou, školou, vrstevníky, komunitou, církevním společenstvím, pracovním kolektivem atd.).⁵ O vzájemné propojenosti jednotlivých činitelů v rámci různých sociálně ekologických úrovní bude pojednáno dále.

Původ pojmu resilience lze hledat u latinského termínu *resilio*, *resiliere*, což znamená skákat zpět, odrážet se, odskakovat. Anglické *resiliency* označuje elasticnost, pružnost, ohebnost či houževnatost. Z obsahového hlediska bývá resilience také charakterizována jako nezdolnost, odolnost, nezlomnost a opakem je pak podlehnutí těžkým životním zkouškám – vulnerabilita. Jak upozornili Matějček a Dytrych (1998), v českém prostředí nemáme pro resilienci žádné jednotně užívané označení, a přestože poukazují na možné varianty tohoto pojmu (odolnost, vzdornost, nezdolnost a houževnatost), používají pojem resilience. Toto označení lze v českém odborném prostředí nalézt rovněž u Vágnerové (2004), Šolcové (2009) a Punové (2012a, 2012b).⁶ Vzhledem k tomu, že se jedná o mezinárodně užívané označení, používám jej i v tomto příspěvku.

⁴ Viz např. Bernard (1991), Fraser (1997), Luthar (2003), Masten, Best a Garmezy (1990), Matějček a Dytrych (1998), Werner a Smith (1989).

⁵ Zde se nabízí srovnání např. s konceptem recipročního determinismu, jehož autorem je Albert Bandura. Podstatou tohoto modelu jsou vzájemné interakce mezi chováním jedince, charakteristikami jeho osobnosti a také různými prostředními, jež ho obklopují.

⁶ Naopak Břicháček (2002) označuje resilienci jako odolnost a Křivohlavý (2001) jako nezdolnost.

Mezi protagonisty konceptu resilience patří Mastenová et al. (1990), která ji spolu s kolegy definuje jako proces, schopnost a výsledek úspěšné adaptace člověka navzdory tomu, že byl vystaven zřetelným nepříznivým či ohrožujícím podmínkám. V jejím pojetí jde o vyrovnávání se s životem tváří v tvář těžkostem. Definicí resilience se zaměřením na žáky a učitele přináší Hendersonová a Milstein (2003, s. 7): „Resilienci lze definovat jako schopnost odskočit, odrazit se, úspěšně se adaptovat navzdory nepřízní a rozvinout sociální, akademické a profesní kompetence navzdory vystavení závažnému stresoru, nebo jednoduše stresoru, jenž je v dnešním světě skrytý.“ Na základě výše uvedených definic budu v této stati resilienci pojímat jako *koncept označující popis dynamických vývojových procesů, díky nimž se jedinec (ať už žák nebo učitel) či jiné systémy (jako např. kurikulum školy) adaptují a rozvíjejí sociální, akademické a profesní kompetence navzdory vystavení významným tlakům (nepřízním, rizikům, stresorům)*. V pomáhajících profesích (mezi něž patří profese pedagogické) lze resilienci podporovat u všech věkových skupin. Východiskem je zaměření na lidi, kteří jsou v důsledku své obtížné životní situace znevýhodněni a potřebují pomoci. V tomto příspěvku hovořím o důležitosti podporování resilience u dětí (ohrožených dětí) a mladých lidí (rizikové mládeže), kteří mohou procházet těžkým životním obdobím nebo mohou vyrůstat ve vysoce rizikovém prostředí.

Mezi jednu z nejpodstatnějších charakteristik resilience patří fakt, že v jejím rámci nejde pouze o zvládnutí dané situace prostřednictvím uplatnění adaptačních mechanismů, ale také o prospívání, blaho (*well-being*) a zisk z vystavení nepříznivé životní okolnosti. Obrazně řečeno se v jejím rámci jedná o odraz či odskočení ze stavu napětí, nebo také o navrácení síly. A jak v této souvislosti dodávají Matějček a Dytrych (1998), v ideálním případě vede resilience také k povzbuzení ducha a dobrého humoru.

Lze si klást otázku, zda je možno nějakého člověka označovat obecně za resilientního. Podle Lutharové (2003) tak činit nelze, protože resilience označuje obecné charakteristiky, kdežto resilientním se člověk stává až poté, kdy se u něj tyto charakteristiky projeví. Adekvátnější je tedy o někom říci, že se v dané situaci či za daných podmínek zachoval resilientně, že projevil resilientní rysy (*ibid*). Můžeme si klást otázku, co to konkrétně znamená. Jak už bylo řečeno výše, resilience se může projevit pouze tehdy, když existuje určitý „stimul“, kterým mohou být různé životní těžkosti. Díky variabilitě resilienčních činitelů se může projevení resilience u člověka v průběhu času měnit. Nelze ji ani považovat za povahový rys, protože se jedná o projevenou schopnost v průběhu různých životních okolností.

Obecné vymezení rizikových a protektivních faktorů resilience

Resilience je výsledkem interakcí mezi protektivními a rizikovými činiteli. Rizikové faktory představují určité ohrožení dobré adaptační dráhy jedince, jsou pro něj určitými zátěžovými situacemi („životními zkouškami“) a predisponují jej k negativním výsledkům ve vývoji jeho životní dráhy. Neexistují obecně platné zátěžové situace, které by byly univerzálně aplikovatelné pro všechny osoby. Jediná univerzalita spočívá v tom, že jsou neopakovatelným individuálním atributem daného člověka, jsou vlastní pouze jemu. Lze si to ukázat na jednoduchém příkladu. Na úrovni interních činitelů vidíme, že stejné faktory (jako např. nižší úroveň rozumových schopností, nebo naopak nadměrné IQ) vyvolávají u jednotlivých lidí zcela odlišné reakce. Podobný mechanismus lze nalézt i u environmentálních činitelů, kdy identický podnět (např. extrémní chudoba v rodině, šikanování spolužáky) vede u každé osoby ke zcela jiným reakcím. Ukazuje se zde totiž jedna ze základních charakteristik „zátěžových situací“, a tou je různorodost rizika jako takového. Nelze nikdy s jistotou říci, že daný činitel představuje za všech okolností u všech lidí riziko, či jej chrání. To, co je rizikové pro jednoho člověka, může u jiného působit posilujícím způsobem (viz např. vliv hyperprotektivní výchovy).

Vedle nich na resilienci působí také ochranné (protektivní) činitele, jež člověka v ideálním případě vyzbrojují a uschopňují pro zvládnání nepřízní navzdory existujícím překážkám. Jedná se o kvality jedince a jeho prostředí, jež jsou určitými tlumiči či nárazníky proti individuální zranitelnosti či nepříznivým tlakům a vlivům okolí, díky čemuž je „adaptační dráha jedince lepší, pozitivnější, než by tomu bylo, kdyby tyto protektivní činitele nebyly v činnosti“ (Matějček & Dytrych, 1998, s. 201). Jejich samotná existence ještě nemusí vést k resilienci. Někdy tyto tlumiče nejsou dostatečně silné a nedokáží zmírnit či překonat velkou zranitelnost jedince či obtížné parametry jeho prostředí. Pak je potřeba usilovat o to, aby byly posilovány a kultivovány.

Vidíme tedy, že resilience se odvíjí od vzájemného působení činitelů protektivních i rizikových a tyto působí jak na úrovni jedince (např. jeho vrozených osobnostních dispozic), tak také na úrovni různých typů prostředí (např. rodiny, školy, komunity, vrstevníků, církevního společenství). Vágnerová (2004) uvádí příklad působení ochranných činitelů napříč různými sociálně-ekologickými úrovněmi u mladého člověka. Podle ní jej mohou posilovat jeho genetické predispozice, jež působí na celkovou stabilitu organismu, emoční vyrovnanost, flexibilitu v reakcích na různé podněty, schopnost odpočívat a rychle se zotavit. Vedle toho mu mohou pomáhat ochranné zdroje z jeho prostředí – například ze sociální opory, kterou mu nabízí jeho rodina, blízcí, partner, vrstevníci či profesionálové, jako např. učitelé. Mezi další posilující činitele lze paradoxně zahrnout také kumulaci

zátěžových situací, protože mohou mladého člověka více stimulovat k tomu, aby je zvládl (ibid.). Na tomto posledním příkladu vidíme další pravidlo resilienčních činitelů, a tím je jejich proměnlivost. Obecně platí, že některé činitele mohou mít za určitých situací protektivní charakter, jindy mohou tytéž stimuly působit jako činitele rizikové, mohou resilienci ohrožovat. Lze si to ukázat například na nadprůměrném nadání. V některých případech může v napjaté životní situaci žákovi pomoci při jeho vzdělávání, jindy jsme svědky toho, že je doprovázeno sníženou schopností navazovat kontakty s druhými, což může vést ve vyhrocené podobě až k ostrakizaci daného žáka ve třídě, jež může mít například podobu šikany.

Jak vyplývá z výše uvedeného, při úvahách o působení rizika na lidský organismus musíme být velmi opatrní v úsudcích ve smyslu, že rizikový činitel musí nutně představovat zlo a protektivní činitel působí vždy dobrým směrem. Teorie resilience naopak zdůrazňuje možný pozitivní potenciál rizika u člověka, které může vést k posilování jeho nezdolnosti (platí zde podobný mechanismus jako u očkování v medicíně, kdy podáním antigenu do organismu můžeme zvýšit jeho imunitu proti danému typu onemocnění). V neposlední řadě bychom měli pamatovat rovněž na sociální a kulturní podmíněnost pojetí rizika a ochranných činitelů. Úvahy, co bychom měli ve vzdělávacím procesu omezovat či podporovat, podléhají historickým proměnám a odvíjejí se od toho, jak je společnost konstruuje. Vidíme to např. na proměnách v přístupu k etické a sexuální výchově na školách, na zavedení výchovných poradců a školních psychologů do škol atd.

Sociálně-ekologické pojetí resilienčních činitelů

Na koncept resilience je třeba nahlížet ze sociálně-ekologické perspektivy, protože jde o soustavu adaptačních procesů, jež jsou ve vzájemné dynamické interakci. Mladý člověk je z tohoto hlediska vnímán v rámci kontextu svého individuálního nastavení (ať už vrozeného nebo získaného), dále v kontextu své rodiny, školy, komunity, až po více distální kontext společenský. Mezi základní průkopníky sociálně-ekologického pojetí patří Bronfenbrenner (1979), který rozlišil několik typů systémů (do mikrosystémů zahrnul školní třídu, osobu pedagoga a vrstevníky; do mezosystémů vztahy mezi nimi; a do makrosystémů vzdělávací politiku daného státu). Podstatná je skutečnost, že v každé z těchto systémových úrovní lze identifikovat jak rizikové, tak také protektivní činitele.

Na Bronfenbrennerovo pojetí navazuje Fraser (1997), který pohlíží na sociálně-ekologický koncept resilience poněkud jinou optikou. Ta je na jednu stranu méně abstraktní, protože uvádí konkrétní činitele resilience, na druhou stranu oproti Bronfenbrennerovu pojetí neuvádí vztahy jako speci-

fický typ systémové úrovně (tedy to, co označuje Bronfenbrenner jako mezosystém). Pro větší názornost uvádím jednotlivé úrovně podle Fräsera (1997) v následující tabulce.

Tabulka č. 1: Činitelé resilience adolescenta z hlediska sociálně-ekologických systémů

Mikroúroveň se skládá z individuálních faktorů adolescenta a environmentálních charakteristik rodiny. Je to systém, v jehož rámci je adolescent v přímé interakci s ostatními členy rodiny.	
Individuální faktory	např. temperament, zdravotní stav, inteligence, stav sebezpečí a sebezpečí
Činitelé rodiny	např. rodinná stabilita, monitoring a struktura, zapojení rodičů ve školním vzdělávání jejich dětí, socioekonomický status, styl výchovy i rodinného života, autoritativní rodičovství včetně důslednosti a laskavosti, zapojení rodičů do rodinného života, závislost některého z rodičů, domácí násilí, styl řešení konfliktů v rodině, složení domácnosti, velikost rodiny, ekonomická situace rodiny
Mezoúroveň zahrnuje činitele z nejbližšího sociálního prostředí.	
Sousedství, komunita	jako důležité se jeví ekonomický stav, sociální organizovanost, míra kriminality, strukturovanost z hlediska pořádku a kontroly, stav sociální kontroly
Sítě sociální podpory	patří mezi ně např. přítomnost rodičů či alternativních pečovateli a podporujících osob, sourozenců, prarodičů, učitelů, vrstevníků a přátel; důležitá je také existence programů pro využití volného času a preventivní projekty pro mládež
Církev / křesťanské sbory	zapojení v křesťanských aktivitách
Školní prostředí	klima ve třídě, bezpečí ve škole, podporující učitelé, vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči, náročnosti studijních plánů, jejich přizpůsobení žákům z jiných etnických menšin ⁷
Makroúroveň znamená široký socioekonomický rámec – oblast sociální, vzdělávací, zdravotní politiky a přístup ke zdrojům a příležitostem v rámci komunitních a environmentálních faktorů, jež ovlivňují sociální fungování adolescenta.	
Příjem a zaměstnanost	jako důležitý se jeví jejich vztah ke kognitivním výsledkům dětí, a zneužívání dětí, domácímu násilí, užívání drog, neadekvátnímu bydlení a zapojení v šedé ekonomice
Diskriminace	důležitá je existence a úroveň dodržování antidiskriminačních zákonů
Segregace	týká se například minorit či jiných marginalizovaných skupin

Zdroj: Fräser, 1997, vlastní překlad (Punová, 2012a).

⁷ Do této ekosystémové úrovně bychom pochopitelně mohli zahrnout rovněž klima školy, její kázeňský systém, přítomnost výchovného poradce či školního psychologa ve škole atd.

Tento přístup představuje nedeterministický pohled na sociální fungování, které je vnímáno jako výsledek četných interakcí mezi člověkem a jeho prostředím na různých úrovních. A právě díky tomuto holistickému principu je dobrým výkladovým rámcem pro pochopení fenoménu resilience.

Rizikové a protektivní faktory resilience ve vzdělávacím procesu

Z kapitoly o resilienci se může na první pohled jevit, že její výzkum se primárně zaměřuje na vliv individuálních či rodinných činitelů na adaptační mechanismy mladého člověka. Nicméně není tomu tak. Resilienční výzkum si čím dál více všímá také postavení a chování dítěte ve škole, protože škola se stává prostorem, v němž děti tráví čím dál více času. Haydenová (2007) v této souvislosti nabádá k tomu, aby tam, kde rodina selhává, částečně „nahrazovala tuto péči rodiny“ právě škola – její cíle by měly jít nad rámec poskytování znalostí a osvojování dovedností a měly by se zaměřovat také na podporu normálního sociálního fungování dítěte. Podle Coxové (2004) může škola vhodně doplnit to, co v některých případech nedokáže poskytnout rodina, a to díky tomu, že nabízí: stabilitu (pravidel, uspořádání, vztahů); soudržnost (společné aktivity, třída, dobrá komunikace mezi dětmi a dospělými, respekt dospělých k dítěti); stimulující a podporující prostředí; dospělé, kteří mají o dítě zájem a poskytnou mu vzor hodný následování; sociální kontakty, pocit přináležení, prostor pro osobní rozvoj.

O tom, že nejvýznamnější protektivní činitele související se vzděláváním jsou podobné těm rodinným, hovoří také Bernardová (1991), která je člení do tří skupin:

1. Péče a podpora – poskytovaná učitelem žákům, autorka se při jejich charakteristikách odvolává na výzkum Wernerové (1990).
2. Vysoká očekávání a důvěra v možnosti a schopnosti dítěte dosáhnout dobrých výsledků ve škole.
3. Participace mladých a jejich zapojení do aktivit, díky čemuž děti mohou zakusit pocit vlastní hodnoty.

Edukační proces představuje pro člověka dlouhodobou záležitost a odráží se v něm také skutečnost, že pro uplatnění v současné společnosti je čím dál více důležité dosažení dobré kvalifikace. Zatímco pro generaci našich předků bylo dosažení maturitního vzdělání většinou maximem, nyní je maturita považována za základ. Nelze se tedy divit, že signifikantní proměny a procesy ve vzdělávání se odrazily rovněž v rostoucím zájmu resilienčního výzkumu o tuto oblast. Výzkumníci se zaměřují na různé aspekty vzdělávacího procesu, proto se domnívám, že pro lepší orientaci je dobré si tyto činitele rozčlenit do tří základních kategorií, jak je uvádějí Danielová a Wasellová (2005). Podle těchto autorek mohou mladého člověka posilovat, nebo

naopak oslabovat tyto aspekty: (a) osoba pedagoga; (b) škola či internát jako určitý prostor; (c) proces vzdělávání.

Pokud tedy zvažujeme, jak podporovat resilienci u žáků, je potřeba v rámci holistického přístupu pokud možno reflektovat všechny tři aspekty, jež k ní mohou přispívat. V následující části předkládám výsledky výzkumů, jež zkoumají pozitivní či negativní vliv různých činitelů ve vzdělávání žáků. Velmi metaforicky řečeno, v těchto činitelích lze spatřovat potenciální „dobro a zlo“ ve výchově, protože buď posilují, nebo naopak oslabují resilienční schopnosti žáků ať už vzhledem k jejich profesnímu uplatnění či ke zvládnutí obtíží v životě.

Začneme u vlivu rizikových činitelů. Jako velmi zřetelná se jeví souvislost mezi stupněm vzdělání a budoucím profesním uplatněním mladého člověka. V této souvislosti lze konstatovat, že zvláště riziková je z hlediska budoucí životní trajektorie nedokončená školní docházka a z ní vyplývající nedostačující kvalifikace, která zcela zásadně determinuje další život člověka. V České republice se lze s nízkým dokončeným vzděláním setkat mimo jiné u některých příslušníků romské minority, na tuto skutečnost jsme se zaměřili v dříve realizovaném výzkumu (Navrátil & Šišlková, 2004). Pojďme si nyní ukázat na příkladech výsledků z daného výzkumu možné rizikové činitele ve vzdělávacím procesu. V rámci výzkumu jsme sledovali, jakým způsobem poskytují rodiče ze sociálně vyloučených romských rodin základní péči svým dětem. Zaměřili jsme se také na některé aspekty související se vzděláním a naše zjištění svědčila o přítomnosti celé řady rizikových činitelů.

Dítě z romské rodiny je vstupem do školního prostředí vytrženo ze svého neformálního prostředí, je odděleno od své rodiny a komunity, od něčeho, co je mu vzhledem k jeho kolektivní identitě vlastní a přirozené. Má tedy velké problémy v adaptaci na školní prostředí a také na vzdělávací systém, jenž je přizpůsoben majoritnímu pojetí individualistické identity. Znalost českého jazyka je mnohdy na velmi slabé úrovni, díky čemuž je s těmito dětmi složitá domluva. Přestože si děti myslí, že umí česky, jejich jazyk je směsí češtiny, romštiny, někdy také slovenštiny a dále počesštěných slov. Je to dáno tím, že děti doma neslyší korektní češtinu. Některé romské děti mají také problémy s abstraktním myšlením (nerozumí abstraktním pojmům typu ovoce, pečivo, učební pomůcky), což v praxi znamená, že nerozumí zadání úkolů od učitele.

Ve výzkumu v těchto rodinách jsme zjistili také značnou materiální deprivaci, což se projevovalo mimo jiné tím, že v námi zkoumaných rodinách chyběly pomůcky, jež jsou pro vzdělávání nezbytné. V domácnostech chyběly psací potřeby, hračky, knihy, atlas, počítač. Chyběly rovněž finance na doučování a návštěvu zájmových aktivit dětí. I vlivem těchto skutečností v dětech není rozvíjen talent, děti nejsou motivovány ke školním činnostem.

Za velmi znepokojivý považujeme ambivalentní vztah rodičů ke vzdělávání svých dětí. Zatímco někteří mají postoj ke vzdělávání svých dětí kladný, pro jiné je škola „povinným zlem“. Je to mimo jiné dáno tím, že pokud děti nechodí do školy, hrozí postih např. prostřednictvím odebrání sociálních dávek. V této souvislosti se jako rizikové zdá to, že rodiče jsou mnohdy nedůslední v oblasti docházky do školy, zájmu o prospěch dítěte, o doučování. Navzdory někdy proklamovanému zájmu o vzdělávání svých dětí se v této věci dostatečně neangažují. Například dítěti nenařizují, aby se do školy připravovalo, nejsou důslední, nemotivují je.

Tento postoj rodičů ke vzdělávání lze dle našeho názoru přičítat také tomu, že většinu mají i oni sami nízké vzdělání, ve své rodině nemají pozitivní vzory vzdělaných lidí, jejich „vzdělanostní laťka je nízko položená“. Velmi často jsme se u nich setkali s názorem, že vzdělání je něco, co je vlastní majoritě a Romové jej nepotřebují. V této souvislosti často argumentovali tím, že bez ohledu na dosažené vzdělání jsou diskriminováni na trhu práce. V jejich názorech se odrážel bludný koloběh: jsi Rom, stejně budeš nezaměstnaný a na sociálních dávkách, občas si něco přivyděláš a je úplně jedno, jaké k tomu všemu budeš mít vzdělání.

Reflexí výše uvedených rizikových činitelů docházíme k nikterak překvapujícímu zjištění, že postoj romských dětí a adolescentů ke škole není příliš pozitivní.⁸ Podle Danielové a Wasselové (2005) je v případě negativního postoje ke škole potřeba, aby rodiče či jiné doprovázející osoby (jako např. učitel) zvláštním způsobem podněcovali v žácích imaginaci, zájem a kreativitu, například v rámci mimoškolních aktivit. U adolescentů, kteří mívají problémy se školní docházkou, nemá podle těchto autorek přílišný význam zdůrazňování prospěchu ze vzdělání v obecné rovině, protože jim často chybí důvěra ve vlastní schopnost postupovat dál. Jako účinnější se u nich ukazuje oceňování důležitosti kvalifikace pro jejich konkrétně orientované budoucí životní volby, protože tehdy jsou ochotnější přehodnotit své postoje ke vzdělání.

Jak již bylo řečeno v kapitole o resilienci, za průkopnici ve výzkumu této problematiky je považována Wernerová (1990). Ta se věnovala také výzkumu školní resiliencie a dospěla k závěru, že v řadě longitudinálních studií resi-

⁸ V tomto výzkumu českých sociálně vyloučených romských rodin se v souvislosti se vzděláváním jejich dětí ukázalo jako důležité hledisko právě nastavení vzdělávacího systému, který neodpovídá jejich pojetí kolektivní identity, ale je naopak nastaven z hlediska majority. Otázka makrosystémových činitelů je v souvislosti s resiliencí ve vzdělávání rovněž velmi důležitá. Roberts (2009) v této souvislosti poukazuje na rozmanitost evropských vzdělávacích systémů a všímá si toho, jak jednotlivé země pomáhají svým žákům osvojit si specifický jazyk, uvádět je do své historie a literatury.

lientních dětí, které pocházely z deprivovaného rodinného prostředí, se ukázalo, že škola může za určitých okolností nahrazovat dětem to, co jim nedokáže poskytnout jejich vlastní rodina, může být pro ně „druhým domovem“. Může tomu tak být tehdy, když žáci mají školu a učitele spojeny s příjemnými pocity a tato instituce jim dokáže alespoň částečně poskytnout bezpečné prostředí k životu. Ukázal se také pozitivní vliv toho, když škola dokáže stanovit reálně postavené vzdělávací standardy, když jsou tyto standardy doplněny efektivní zpětnou vazbou včetně adekvátního ocenění a nabídnutí opory. Jak Wernerová dodává, může tato strukturální opora působit protektivním způsobem zvláště u žáků, kteří pocházejí z neúplných rodin, nebo z rodin, které patří k etnické minoritě.

K podobným zjištěním dospěly také Wallersteinová a Kellyová (1980), které zkoumaly děti pocházející z neúplných rodin. Jako signifikantně pozitivní aspekty přispívající k adaptaci dětí se ukázaly v souvislosti se školou tyto činitele: pečující a vnímavá atmosféra k potřebám dětí, uspořádanost školního prostředí, jasně dané a konzistentně uplatňované hranice, standardy, role a zodpovědnost. Jako zajímavé se v této souvislosti ukázalo, že struktura, organizace, rozdělení rolí a pověření zodpovědností bylo důležitější právě pro děti z neúplných rodin oproti dětem, jejichž rodiče s nimi žili v domácnosti.

Další protektivní činitele uvádějí Hendersonová a Milstein (2003, s. 9): „podpora vztahů blízkosti ke druhým, vzdělávání založené na hodnotách a podporování, užívání vřelého a nekritického způsobu interakcí, nastavení a uplatňování jasných hranic (role, normy a právo), povzbuzování podpůrných vztahů s řadou dalších pečujících osob a oceňování jedinečnosti talentu u jednotlivých osob“. Vedle aspektů, jež souvisejí s nastavením kurikula školy, zde vidíme také důraz na charakter vztahů a přítomnost blízkých osob, jež se může odvíjet mimo jiné od klimatu třídy i školy.

A právě osoba učitele, vedoucího zájmového kroužku či dobrovolníka, který žáka doučuje, tedy všech těch, kteří poskytují žákovi podpůrné vztahy, může sehrávat ve vzdělávání klíčovou roli. Jak již bylo uvedeno v souvislosti s výzkumem dospívajících na Kauai (Werner, 1990), mezi nejčastěji zmiňované pozitivní rolové modely mimo rodinu patřili oblíbení učitelé. Pro resilientně jednajících dospívajících nebyl učitel jen osobou, která jim zprostředkovává znalosti, ale byl pro ně také člověkem, kterému se mohli svěřovat a měli v něm svůj vzor. V podobném duchu se nesly i výsledky další studie, jež prokázaly roli učitelů jako určitých ochránců v životech dětí, které pocházely z domovů sužovaných chudobou, rodičovskou psychickou nemocí, alkoholismem a dalšími dysfunkcemi v jejich prostředí. Bylo prokázáno, že osoby, jako jsou učitel či mentor, mohou mít zřetelně pozitivní vliv na děti a mladé lidi žijící v rizikových podmínkách.

Závěr

Pokud se zeptáte dospělého člověka, jak prožíval své dětství a dospívání, s největší pravděpodobností bude hovořit o své rodině a o škole. Pro člověka totiž představuje školní prostředí (vedle rodiny) velmi důležitou socializační instituci. V ideálním případě má mladý člověk příležitost rozvíjet ve škole svůj talent a osvojovat si nové znalosti a dovednosti. Může zde rozvíjet rovněž svou sociální inteligenci a hledat a utvářet svou identitu. Na druhou stranu je škola prostředím, v němž dochází k projevům rizikového chování, které může mít různé podoby. Může se jednat o záškoláctví, šikanu či jiný typ ostrakizace (např. kvůli zdravotnímu handicapu, sníženému intelektu či nízkému sociálnímu statusu rodiny). Rizikové chování projevené ve škole funguje jako určitý barometr toho, že s mladým člověkem se děje něco znepokojivého. Na školách a učitelích leží v této souvislosti velká zodpovědnost. Mnohdy totiž mohou přispívat, nebo naopak předcházet rizikovému chování žáků. Tento příspěvek pojednává o důležitosti podporování resilience u dětí a mladých lidí, již procházejí těžkým životním obdobím, nebo vyrůstají ve vysoce rizikovém prostředí, což může mít dopad na jejich adaptační mechanismy.

Záměrně hovořím o resilienci v souvislosti se vzděláváním, protože žáci tráví ve škole velké množství času a právě v případě, že rodina neplní své funkce, hraje škola nezastupitelnou roli při podpoře resilience u dětí a budoucích dospělých. S výzkumným i praktickým využitím resilienčního konceptu se lze setkat v řadě sociálních věd (jako např. v psychologii, psychiatrii, sociální práci, sociologii) a v neposlední řadě také v pedagogice. Podle Hendersonové a Milsteina (2003) je potřeba, aby si učitelé začali uvědomovat, že školní instituce má potenciál rozvíjet resilienci u těch, kdo se v ní učí. Současný svět lze nazývat různě. Sociologové o něm mimo jiné hovoří jako o světě v pohybu. Jsme svědky postupného prorůstání postmoderních myšlenek do společenských institucí, včetně rodiny a školy. Dětství a dospívání se například díky rozvoji komunikačních technologií oproti minulosti liší (např. před patnácti lety patřily pojmy kyberšikana či notebook do oblasti sci-fi). To, co ale zůstává po celá staletí neměnné, je skutečnost, že mladý člověk může být občas postaven před těžkou životní zkoušku (může procházet např. krizí identity). Někdy ji dokáže zvládnout sám, jindy potřebuje pomoc někoho druhého.

A zde se otevírá velký prostor pro osobu pedagoga, který má za cíl nejen pomáhat mladému člověku při osvojování učiva, ale také jej může doprovázet při vyrovnávání se s životními těžkostmi. Ostatně, jak známo: „Slovem *paidagógos* býval v antickém Řecku označován otrok pečující o syna svého pána a doprovázející ho na cvičení do školy“ (Vávrová, 2012, s. 73). Toto výchovně-vzdělávací doprovázení je velkou výsadou pedagogů, protože díky

jejich působení jsou téměř každodenně ovlivňovány životy dětí a dospívajících, což platí o to víc u těch, na jejichž životní dráze jsou určité překážky.

Již zmiňovaný Zdeněk Matějček hovořil o resilienci jako o jevu, který nás chrání před těžkým osudem. Domnívám se, že resilienční koncept je pro vzdělávací systém výzvou. Apeluje na ty, kteří nastavují školní kurikulum, dále na ty, kdo žáky vyučují, a také na ty, kdo se jim věnují v rámci mimoškolních aktivit. Ti všichni mohou přispívat k tomu, že jejich žáci tváří v tvář prožívané nepřízni života obstojí se ctí.

Literatura

- Bandura, A. (2006). Self-efficacy: the exercise of control. In S. Horáková Hoskovcová, *Psychická odolnost předškolního dítěte* (s. 56–65). Praha: Grada.
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resilience in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community*. Portland: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Břicháček, V. (2002). Odolnost rodiny. In I. Plaňava & M. Pilát (Eds.), *Děti, mládež a rodiny v období transformace* (s. 10–20). Brno: Barrister and Principal.
- Cox, D. A. (2004). *Leaders fostering resiliency in schools*. (Disertační práce). Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Daniel, B., & Wassel, S. (2005). *Adolescence. Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children 3*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Fraser, M. (Ed.). (1997). *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective*. Washington: National Association of Social Workers Press.
- Greene, R. (Ed.). (2002). *Resiliency. An Integrated Approach to Practice, Policy, and Research*. Washington: National Association of Social Workers Press.
- Hayden, C. (2007). *Children in Trouble. The Role of Families, Schools and Communities*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in Schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Luthar, S. S. (Ed.). (2003). *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. New York: Cambridge University Press.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contribution from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444.
- Matějček, Z. (2005). *Výbor z díla*. Praha: Karolinum.
- Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1998). Riziko a resilience. *Československá psychologie*, 42(2), 97–105.
- Navrátil, P., & Šišláková, M. (2004). Podmínky výchovy v romských sociálně vyloučených rodinách. In T. Sirovátka (Ed.), *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin* (s. 137–161). Brno: Masarykova univerzita, Georgetown.

- Punová, M. (2012a). Konceptuální vymezení resilienční sociální práce s mládeží. *Sociální práce / Sociálna práca*, 12(4), 67–75.
- Punová, M. (2012b). Resilience v sociální práci s rizikovou mládeží. *Sociální práce / Sociálna práca*, 12(2), 90–103.
- Roberts, K. (2009). *Youth in Transition. Eastern Europe and the West*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Šišláková, M. (2007). Podpora resilience v supervizi studentů. In P. Navrátil & M. Šišláková (Eds.), *Praktické vzdělávání v sociální práci* (s. 31–40). Brno: Centrum praktických studií.
- Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada Publishing.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vávrová, S. (2012). *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Wallerstein, J. S., & Kelly, J. B. (1980). *Surviving the breakup: How children and parents cope with divorce*. New York: Basic Books.
- Werner, E. E. (1990). Protective factors and individual resilience. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (s. 115–132). New York: Cambridge University Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1989). *Vulnerable But Invincible: A Study of Resilient Children and Youth*. New York: Adams, Bannister, Cox.

Kontakt na autorku

Monika Punová

Katedra sociální politiky a sociální práce, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita

E-mail: sislakov@fss.muni.cz

Corresponding author

Monika Punová

Department of Social Policy and Social Work, Faculty of Social Studies, Masaryk University

E-mail: sislakov@fss.muni.cz