

Vysoká škola DTI



Silvia Barnová

ZVLÁDANIE ZÁŤAŽOVÝCH SITUÁCIÍ

VYSOKOŠKOLSKÉ UČEBNÉ TEXTY

DUBNICA NAD VÁHOM

2020

Názov: ZVLÁDANIE ZÁŤAŽOVÝCH SITUÁCIÍ

Autor: PaedDr. Silvia Barnová, PhD.

Recenzenti: PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD.

prof. PhDr. Miroslava Szarková, CSc.

Počet AH: 3,7

Počet strán: 67

ISBN: 978-80-89732-97-5

EAN: 9788089732975

Rok vydania: 2020

Vydavateľ: VŠ DTI, Dubnica nad Váhom

Publikáciu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 08.01.2020 v edícii: Skriptá a učebné texty pod číslom S5/2020. Vychádza s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom.

Obsah

ÚVOD	5
1 STRES A ZÁŤAŽOVÉ SITUÁCIE	7
1.1 Zát'azové situácie v rodine dieťaťa.....	8
1.1.1 Zaneprázdnení rodičia	9
1.1.2 Neúplné, narušené, rozvedené a pokračovacie rodiny	9
1.1.3 Rodiny s postihnutým dieťaťom	11
1.1.4 Strata a smútok	11
1.1.5 Násilie v rodine a zneužívanie detí (CAN – Child Abuse and Neglect)	12
1.1.6 Zločin bez obetí (victimless crime)	13
1.1.7 Dieťa zo sociálne znevýhodneného alebo málo podnetného prostredia	14
1.2 Zát'azové situácie v škole	15
1.2.1 Agresívne správanie	16
1.2.2 Násilie a šikanovanie.....	16
1.2.3 Deviantné správanie	18
1.3 Zát'azové situácie na pracovisku	19
2 COPING A JEHO STRATÉGIE.....	21
2.1 Zát'az v rodine a copingové stratégie.....	22
2.2 Zvládanie zát'aze na pracovisku	22
3 RIZIKOVÉ A OCHRANNÉ FAKTORY	25
3.1 Sociálne prostredie	25
3.2 Rizikové faktory	26
3.2.1 Rizikové faktory u žiakov	27
3.3 Ochranné faktory	29
3.3.1 Inštitucionalizovaná sociálna opora ako ochranný faktor	32
4 RESILIENCIA	34

4.1	Kompetencie vs. resiliencia	38
4.2	Úroveň resiliencie	38
4.2.1	Skrytá resiliencia	41
4.2.2	Zlyhanie	42
4.3	Rodina a resiliencia	42
4.3.1	Resiliencia členov rodiny	42
4.3.2	Resiliencia rodiny	43
4.4	Školy a resiliencia	46
4.4.1	Edukačná resiliencia	49
5	PRÍKLADY Z EDUKAČNEJ PRAXE	55
	ZÁVER	60
	ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	61

ÚVOD

Predložené vysokoškolské učebné texty sú určené primárne pre študentov Vysokej školy DTI ako podklady ku kurzu *Zvládanie záťažových situácií*. Ich cieľom je poskytnúť teoretické poznatky z predmetnej oblasti, systematizovať už existujúce relevantné vedomosti študentov, ktoré získali v rámci kurzov psychológie, pedagogiky a vývinovej biológie, a tak vybudovať teoretický základ, ktorý budú môcť využiť nielen v rámci svojej profesie (či už pedagogickej alebo akejkoľvek inej), ale aj pri prekonávaní záťaže vo svojom mimopracovnom živote. Akcent nie je kladený na zapamätanie si prezentovaných informácií, ale na celkové pochopenie súvislostí s dôrazom na to, že reakcia jedinca na záťaž je daná rôznorodými vnútornými a vonkajšími faktormi, ktoré môže svojim aktívnym prístupom ovplyvniť.

Vysokoškolské učebné texty sú členené do piatich kapitol. Prvé štyri z nich sú zamerané teoreticky, kým v piatej kapitole sú uvedené konkrétne príklady, ktoré vychádzajú z priamej edukačnej praxe. Za každou kapitolou sú uvedené podnety na zamyslenie, otázky a úlohy, ktorých cieľom je poslucháčov aktivizovať a umožniť im, či už individuálne alebo v skupinách, vyriešiť zadania, realizovať konkrétne aktivity, vysloviť svoj názor, overiť si, či porozumeli súvislostiam a pod.

Prvá kapitola publikácie je zameraná na problematiku stresu a záťažových situácií, ktoré sa vyskytujú v živote žiakov (detí a mládeže), a to tak v rodinnom prostredí, ako i v škole a v rámci rovesníckych skupín. Samostatný priestor je venovaný aj zvládaniu záťaže v živote dospelých, pričom sme sa zamerali na pracovné prostredie.

V druhej kapitole vysokoškolských učebných textov sa venujeme copingu a copingovým stratégiám, ktoré pri vyrovnávaní sa so záťažou jedinca využívajú. V tejto časti sme sa podrobnejšie zamerali na sociálne prostredie rodiny a pracoviska, nakoľko zvládaniu záťažových situácií v škole sa podrobnejšie venujeme v ďalších kapitolách.

So zvládaním záťaže úzko súvisia aj ochranné (protektívne) a rizikové faktory, ktoré sa v živote jedinca vyskytujú. Ide o rôzne interné a externé činitele, ktoré sa kumulujú, rôzne kombinujú a práve ich prítomnosť/nepřítomnosť a ich skladba sú rozhodujúce z pohľadu kapacity jedinca vyrovnat' sa s náročnými životnými okolnosťami a záťažou. Problematika ochranných a rizikových faktorov a významu sociálnej opory (aj inštitucionalizovanej) je podrobne rozpracovaná v tretej kapitole.

Vo štvrtej kapitole venujeme pozornosť resiliencii ako významnému faktoru pri prekonávaní náročných životných situácií a determinantu úspešnosti jedinca i skupín ľudí. Prvá časť kapitoly je zameraná na definíciu pojmu resiliencia a na charakteristiku súvisiacich termínov. Nasledujúca časť je zameraná na úrovne resiliencie, ktoré je možné pozorovať na výkonoch jedincov po tom, ako sa stretli so signifikantnou záťažou. Samostatná podkapitola je zameraná na resilienciu rodiny a jej jednotlivých členov, ako aj vytváranie prostredia podporujúceho rozvoj resiliencie žiakov v podmienkach škôl.

Posledná, piata kapitola publikácie ponúka zozbierané príklady z priamej pedagogickej praxe. Ide o skutočné príbehy, na ktorých je jasne pozorovateľná úroveň resiliencie jedinca, prípadne sú rozpoznateľné rôzne javy súvisiace so zvládaním záťažových situácií. Cieľom tejto kapitoly je prepojiť teoretické poznatky s praxou a poukázať na to, že používanie efektívnych copingových stratégií a rozvíjanie resiliencie majú potenciál zmeniť záťažovú situáciu na príležitosť.

1 STRES A ZÁŤAŽOVÉ SITUÁCIE

Kľúčové slová:

stres, záťažová situácia, rodina, škola, pracovisko

Stres (eustres aj distres) je každodennou súčasťou života čoraz väčšej časti populácie, žiakov nevyvímajúc. Objavuje sa vo všetkých sférach života – v rodine, škole, v rovesníckej skupine, pri športe atď. Fontana (1997, s. 370) stres definuje ako zvýšené nároky na psychickú i fyzickú stránku jedinca s dôrazom na adaptáciu, čo môže byť vnímané ako pozitívny jav, ktorý dokonca niektorí jedinci vyhľadávajú (napr. adrenalínové športy). V iných situáciách alebo pre iné osoby však môže stres predstavovať záťaž, ktorá je pre nich viac alebo menej zvládnuteľná. Preto nie je možné jednoznačne hovoriť o strese ako o pozitívnom alebo negatívnom jave.

Selye (1946), ktorý zaviedol a zadefinoval pojem adaptačný syndróm (GAS – General Adaptation Syndrome), zdôrazňuje, že pri vzniku stresovej situácie dochádza k adaptácii alebo zlyhaniu v troch štádiách:

1. poplachová reakcia – keď sa po počiatočnom šoku organizmus zmobilizuje,
2. štádium odporu – keď organizmus bojuje so stresom a v závislosti od jeho intenzity a úrovne resiliencie jednotlivca dochádza, alebo nedochádza k adaptácii,
3. zlyhanie – ak je stres príliš intenzívny, alebo jedinec nie je vybavený adekvátnymi stratégiami copingu, záťaž nedokáže zvládnuť.

Každý človek sa v priebehu svojho života stretáva s rôznymi záťažovými situáciami, ktoré môžu negatívne ovplyvniť celý jeho život. Armstrong, Stroul a Boothroyd (2005, s. 391) ich charakterizujú ako okolnosti, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť, že sa u dieťaťa vyskytnú negatívne výstupy a problémové správanie. Pod ich vplyvom reaguje aj na bežné situácie nezvyčajne, nečakane a ani silné stránky jeho osobnosti nedokážu eliminovať negatívne prejavy. Ondrejko (2001, s. 179), citujúc Bründelovú, uvádza tri *najvýznamnejšie zložky záťažových situácií*:

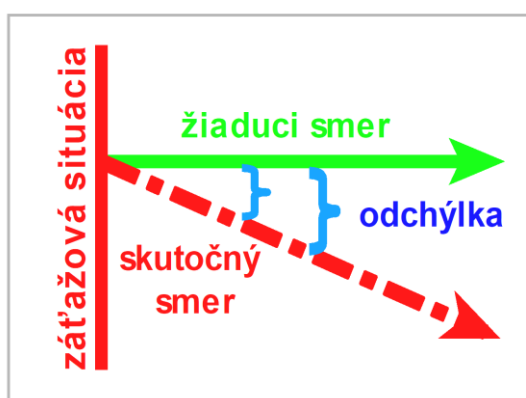
- *kritické životné udalosti*, ktoré nastoľujú požiadavku zmeny a zamestnávajú jedinca dlhodobo (smrť blízkeho, rozvod rodičov...),

- „daily hassle“ – každodenné nepríjemnosti, mrzutosti, ktoré sa pravidelne opakujú, maličkosti, ktoré nepredstavujú objektívne záťažové faktory, stávajú sa nimi až v procese subjektívneho zhodnocovania a prežívania – v prípade kumulácie vyvolávajú trvalú záťaž (urážky, sklamanie, konflikty...),
- *krízy*, ktoré môžu viesť k narušeniu psychickej rovnováhy jedinca, k neschopnosti zvládnuť problém a k pocitu preťaženia.

1.1 Záťažové situácie v rodine dieťaťa

Životná dráha každého jedinca je ovplyvnená mnohými faktormi, zákonitosťami a náhodami (Tamášová & Barnová, 2019), ktoré sa objavujú v rôznych sociálnych kontextoch, v ktorých sa v priebehu života ocitá. Rodina je nepochybne z hľadiska budúceho života jedným z najvýznamnejších determinantov. V rodine sa dieťa učí spoznávať svet a taktiež sa pripravuje na zvládanie rôznych problémov a vyrovnanie sa so záťažovými situáciami. Z hľadiska rozvoja osobnosti je pre dieťa veľmi dôležité, aby v rodine prevládali pozitívne vzťahy, bola prítomná rodičovská láska (Cimprichová Gežová, 2015) a starostlivosť.

Skúsenosti a poznatky, ktoré dieťa nadobudne v rodine, môžu byť pozitívne, zdravé, ale i negatívne. V prípade rizikového rodinného prostredia alebo výskytu traumatizujúcich udalostí v ňom môže u dieťaťa dôjsť k odklonu od normálneho vývinu a mnohým problémom v dospelom živote.



Obrázok 1. Smerovanie vývinu pod vplyvom záťaže.

Výsledky dostupných výskumov naznačujú (napr. Zucker et al., 2008, s. 254), že ak dieťa vyrastá v rodinnom prostredí, ktoré sťažuje jeho vývin (napr. môže ísť o domácnosti, kde

sa vyskytuje násilie alebo závislosti), sociálne alebo akademické úspechy dosahuje ťažšie v porovnaní s rovesníkmi, pochádzajúcimi z harmonických rodín, a zvyšuje sa uňho riziko závislostí v neskoršom veku. Deti vyrastajúce v takomto rodinnom prostredí sa ocitajú v situáciách, v ktorých sa pre nedostatočnú podporu nedokážu s problémami bez ujmy vyrovnáť, nie sú schopné zvoliť si spoločensky prijateľné stratégie, ktoré im pomôžu záťaž prekonať.

V odbornej literatúre sa stretávame so štyrmi základnými typmi záťažových situácií v rodinách – ide o situácie stresové, konfliktné, frustračné (brániace v dosahovaní cieľov) a o depriváciu.

1.1.1 Zaneprázdnení rodičia

Život v dnešnej dobe naberá rýchle tempo. Rodičia trávia veľa času v zamestnaní, aby pre svoju rodinu zabezpečili čo možno najlepšie podmienky a aby deťom mohli zaplatiť všetky krúžky a doučovania, ktorými ich často preťažujú a o ktoré deti ani nemajú vždy záujem. Narastá počet dvojkariérových rodín a spoločne strávený čas sa z rodinného života pomaly vytráca. Pod vplyvom takéhoto životného štýlu sa deti môžu stať neisté, mať nízke sebavedomie, môžu prestať rodičom dôverovať a realizovať sa v spoločensky neprijateľných činnostiach.

Deti zaneprázdnených rodičov sú v mnohých prípadoch citovo deprivované v dôsledku obmedzeného času tráveného so svojimi rodičmi a nedostatočnej komunikácie v rodine. V dospelosti títo jedinci nie sú vždy schopní viesť harmonický rodinný život, lebo im v detstve nie je poskytnutý vhodný vzor rodiča ani ideálneho typu rodinného života.

1.1.2 Neúplné, narušené, rozvedené a pokračovacie rodiny

Stabilné rodinné prostredie má pozitívny vplyv na zdravie dieťaťa a jeho výstupy, školské výkony a prospech, rozvoj sociálnych zručností a emocionálne fungovanie. Deti, ktoré vyrastajú v bezpečnom a stabilnom prostredí, sa lepšie krátkodobo i dlhodobo prispôbujú ako deti, ktoré sú vystavené zraňujúcim skúsenostiam (Harden, 2004), medzi ktoré za istých okolností môžeme zaradiť aj život v neúplných, narušených, rozvedených alebo pokračovacích rodinách.

O neúplnej rodine hovoríme, ak v nej chýba niektorý z rodičov alebo dieťa (bezdetní manželia). Výchova v rodine, kde chýba rodič, by sa nemala výrazne odlišovať od výchovy v úplnej rodine, rozdiel spočíva v tom, že neúplná rodina má sťažené podmienky. Absencia rodiča

sa nemusí nevyhnutne odraziť na psychickom stave dieťaťa, nakoľko sťažené podmienky neznamenajú nutne zlé podmienky, hoci pôsobenie matky i otca je špecifické, navzájom sa dopĺňajúce a v určitom zmysle slova nezastupiteľné. Vychovávajúci rodič sa preto v záujme dieťaťa musí pokúsiť o kompenzáciu chýbajúceho rodiča, čo si vyžaduje viac spoločne stráveného času, pozornosti a trpezlivosti.

Napriek tomu, že v minulosti bola rodina vnímaná ako nerozbitná, v dnešnej dobe sa jej rozpad pre mnohých stáva bezprostrednou životnou skúsenosťou, ktorej predchádza manželská kríza. Rozpad rodiny pre dieťa nepredstavuje jednorazovú záťaž, ale často dlhodobý proces sprevádzaný kumulovaným výskytom stresorov a zmien objavujúcich sa pred, počas i v období po samotnom rozchode alebo rozvode. Dytrych (citovaný podľa Dunovský et al., 1999, s. 209) uvádza nasledovné fázy rozpadu rodiny: manželský (rodinný) nesúlad, manželský (rodinný) rozvrat a rozvod.

Hoci v rozvedených rodinách vyrastá čoraz viac detí, nie všetky rozvodom trpia. Ak je konflikt medzi rodičmi intenzívny, rozvod môže pre dieťa byť efektívnym únikom z toxického domáceho prostredia (Pedro-Caroll, 2001, s. 6). Rovnaký názor zastáva aj Rutter (2005, s. 5), ktorý, vychádzajúc z výsledkov svojho výskumu, uvádza, že „nešťastný“ rozchod rodičov so sebou nesie pre dieťa riziko, kým v prípade „šťastných“ rozchodov tomu tak nie je. Rozhodujúcim faktorom teda nie je samotné odlúčenie rodičov, ale prítomnosť konfliktu medzi nimi. Pre ďalší vývin dieťaťa je dôležité, aby rodinné vzťahy ostali zachované, aby dieťa malo pocit istoty a vedelo, že je oboma rodičmi i naďalej milované. Skúsenosti však ukazujú, že len máloktorý pár sa dokáže k sebe po rozchode alebo rozvode správať veľkoryso a nezaťažovať svojimi konfliktmi deti, naopak, manipulujú ich, využívajú v boji proti svojmu bývalému partnerovi, pričom si len málokedy vyberajú prostriedky. Ak je rodič, ktorý odchádza, dobre finančne zabezpečený a dieťa si začne „kupovať“, vystavuje ho stresovej situácii. Vlčková (2001) takéto zaobchádzanie s dieťaťom označuje ako psychické týranie.

Rozvod podľa Pedro-Caroll (2001) zmení život dieťaťa. Nové okolnosti zhrnula nasledovne:

1. rozvod nie je jednorazový akt, ale dlhodobý proces zmeny a reorganizácie života, ktorý ovplyvní kontext, v ktorom sa dieťa vyvíja, nastávajú emocionálne a ekonomické zmeny, dochádza k zmene bydliska, priateľov, k strate domáceho miláčika, dieťa sa musí vyrovnáť s tým, že si rodičia nachádzajú nových partnerov a pod.,

2. zvykanie si na zmenu je stresujúce pre celú rodinu, hoci nie rovnako pre všetkých jej členov
– efektívna stratégia copingu u jedného člena neznamená automaticky úspech u ostatných
– deti si len málokedy prajú rozvod, preto reagujú inak ako ich rodičia,
3. rozvod rodičov je pre deti stresujúci, sú však rozdiely medzi tým, ako sa s ním časom vyrovnajú (smútok, úzkosť, hnev, nenávisť, zmätenosť, pocit viny, obava z budúcnosti, konflikt lojality, somatické symptómy a pod.).

O pokračovacích rodinách hovoríme v prípade, že si rodič dieťaťa nájde stáleho partnera, čiže dieťa získa nevlastného rodiča. Niektoré deti sa s takouto situáciou, rovnako ako s každou inou záťažou, vyrovnajú bez problémov, iné ťažko alebo sa s ňou nedokážu vyrovať vôbec a medzi nimi a nevlastnými rodičmi vznikajú trecie plochy. Hoci vládne predsudok, že medzi dieťaťom a jeho nevlastným rodičom je spravidla negatívny vzťah, kvalitatívny výskum (Pomrenke, 2007) uskutočnený na deťoch, ktoré predtým žili vo vysoko konfliktných rodinách, ho vyvrátil. Mnohé zo skúmaných detí, mali veľmi dobré vzťahy so svojimi nevlastnými rodičmi.

1.1.3 Rodiny s postihnutým dieťaťom

Narodenie postihnutého dieťaťa je pre každú rodinu ťažkou skúškou súdržnosti, spoločne sa musia vyrovať so špecifickými problémami. Mení sa každodenný život rodiny, všetci jej členovia sa musia prispôbiť potrebám postihnutého dieťaťa a zdravé dieťa môže byť v istom zmysle zanedbávané. Mení sa aj ich vzťah s okolím, čo si vyžaduje veľkú mieru sebaobetovania. Mnohé rodiny s postihnutým dieťaťom vyhľadávajú kontakty s rodinami, ktoré čelia podobnej životnej situácii, alebo sa od okolia úplne izolujú.

1.1.4 Strata a smútok

Každý človek je počas svojho života niekoľkokrát konfrontovaný so stratou, deti nevnímajú. V ich prípade môže ísť o rozchod alebo rozvod rodičov, odsťahovanie sa staršieho súrodenca, presťahovanie celej rodiny, prechod na inú školu, smrť blízkeho rodinného príslušníka, rodinného priateľa, kamaráta, domáceho miláčika a pod. Dieťa stráca pocit bezpečia, cíti sa bezmocné a je zúfalé. Takúto stratu sprevádza smútok, s ktorým sa dieťa musí vyrovať. Smútok môže vyústiť až do traumy a spôsobiť úzkostné stavy, čo môže viesť od uzavretosti, izolácie od okolitého sveta až po agresivitu a asociálne správanie, čiže neschopnosť alebo neochotu riadiť sa všeobecne prijatými vzorcami správania (Jandourek, 2001, s. 33). Ako

sa s ním dieťa vysporiada, závisí od ochranných faktorov: jeho osobnosti, súdržnosti rodiny, podpory školy a komunity, t.j. celkového kontextu, v ktorom žije. Mallon (citované podľa Kyriacou, 2005) uvádza tri fázy smútku: počiatkový žal ako fáza protestu, aktívny žal ako fáza zmätku a ustupujúci žal ako fáza reorganizácie.

1.1.5 Násilie v rodine a zneužívanie detí (CAN – Child Abuse and Neglect)

Domáce násilie je javom, ktorý všetci odsudzujú, napriek tomu je permanentným spoločenským problémom. V spoločnosti vládne predsudok, že domáce násilie je typické pre rodiny z nižších sociálnych vrstiev, alkoholikov, narkomanov a pod., napriek tomu sa vyskytuje aj v dobre situovaných rodinách, kde sú obaja rodičia vzdelaní a často aj spoločensky vysoko postavení. Ako sa zhodujú viacerí autori, spoločným znakom v prípade domáceho násillia páchaného na deťoch sú nedostatočné rodičovské kompetencie rodičov.

Takmer polovica detí, ktoré sú týrané, zneužívané alebo zanedbávané, je paralelne vystavená viacerým druhom zlého zaobchádzania (Harden, 2004, s. 34). V niektorých prípadoch sa deti stávajú očitými svedkami krutého zaobchádzania s niektorým členom rodiny, inokedy sa sami stávajú obeťou. Nech už ide o akúkoľvek formu domáceho násillia, dieťa si osvojuje vzorce správania, ktoré mu môžu neskôr spôsobiť problémy v partnerskom živote a pri výchove vlastných detí – môže sa stať zanedbávajúcim a týrajúcim rodičom. Tento jav nazývame deprivačným cyklom.

Vaníčková (1995) hovorí o týraní, zneužívaní a zanedbávaní dieťaťa ako o akýchkoľvek vedomých alebo nevedomých aktivitách, ktorých sa dopúšťa rodič, vychovávateľ alebo iná osoba na dieťati, následkom ktorých dochádza k poškodeniu jeho zdravia a zdravého vývinu. Týranie je úmyselné a má pravidelný charakter, hoci mnohokrát si páchatel ani neuvedomuje, že dieťaťu ubližuje. Zvyčajne ide o dlhodobý proces (k čomu prispieva aj to, že deti domáce násillie zakrývajú, príp. im rodičia neveria), ktorého podstata spočíva v nespravodlivom využívaní fyzickej, psychickej alebo sociálnej moci (Ondrejko, 2001, s. 81). Obeť sa dostáva do vnútorného konfliktu, keď sa na jednej strane chce vyhnúť bolesti, ktorú mu spôsobujú rodičia, na druhej strane však s nimi potrebuje udržiavať kontakt. Tento stav vyvoláva pocity bezradnosti a frustrácie, ktoré smerujú k citovej deprivácii, psychosomatickým problémom a v krajnom prípade až k smrti dieťaťa. Objavuje sa tzv. syndróm týraného dieťaťa, ktorý zvyšuje pravdepodobnosť, že dieťa bude šikanované aj v škole a osvojí si rolu obeť.

Týranie a zneužívanie detí delí Kopčanová (2002) do štyroch kategórií:

1. fyzické zneužívanie (bitky, ťahanie za vlasy a pod.): ak nejde o „inteligentného“ násilníka, ktorý dieťaťu ubližuje tak, aby nezanechal stopy, je na pohľad ľahšie rozpoznateľné ako týranie psychické. Na tele dieťaťa sú viditeľné stopy – modriny, podliatiny, popáleniny, objavujú sa časté zlomeniny, alebo sa dieťa nevyvíja veku primerane. Takéto dieťa je často utiahnuté a vyhýba sa telesnému kontaktu s ostatnými.
2. psychické zneužívanie alebo citové týranie (napr. citové vydieranie, neustále ponižovanie, emocionálny stres, psychický nátlak na dieťa, jeho odmietanie, zanedbávanie) poznačuje hlavne duševný stav dieťaťa. S psychickým týraním dieťaťa sú spojené aj poruchy prijímania potravy (hlavne u dievčat) a pokusy o samovraždu.
3. sexuálne zneužívanie (CSA – Child Sexual Abuse), či už v dotykovej, alebo bezdotykovej forme (masturbácia, prezeranie fotiek, filmov a pod.), je jedným z tabuizovaných problémov spoločnosti. Štvrtina až tretina prípadov sexuálneho zneužívania sa deje v domácnosti a je páchaná rodinným príslušníkom obeť. Okrem fyzických poranení ostávajú jazvy aj na psychike dieťaťa.

V dobe internetovej komunikácie sú deti zneužívané aj pre účely detskej pornografie, opäť neraz vlastnými rodičmi, príbuznými, dobre známou osobou, ale aj cudzími ľuďmi, ktorí si nejakým spôsobom získajú dôveru dieťaťa, prípadne mu ponúknu určitú formu odmeny.

4. zanedbávanie: jeho príznaky sa po telesnej stránke dajú ľahko rozpoznať, dieťa je podvýživné, chorľavé, jeho hygiena je zanedbaná, ale zanedbané môže byť aj po citovej stránke, napríklad rodičmi, ktorí sa sústreďujú na problémy vo vlastnom vzťahu alebo na svoj pracovný život a so svojimi deťmi málo komunikujú.

1.1.6 Zločin bez obetí (victimless crime)

Za zločin bez obetí (victimless crime) považujeme negatívne spoločenské javy ako hazardné hry, drogovú závislosť alebo prostitúciu, ktorými jedinec priamo neubližuje ostatným, napriek tomu negatívne ovplyvňujú spoločnosť ako takú, život samotného jedinca i všetkých jeho blízkych. Situáciu detí žijúcich v takomto toxickom prostredí komplikuje, že prvotný problém je zvyčajne sprevádzaný celou sériou ďalších problémov, ako sú delikvencia, rôzne formy násilia, zneužívania, zanedbávania, opakovaný rozchod alebo rozvod rodičov, problémové správanie súrodencov a pod., čím sa kumulujú stresory, ktoré zvyšujú riziko negatívnych dopadov na dieťa (Hall & Webster, 2007, s. 503).

Ak dieťa vyrastá v prostredí, kde sú problémy s návykovými látkami, hazardné hry alebo prostitúcia každodennou skutočnosťou, existuje reálne riziko, že sa dieťa tomuto spôsobu života prispôbi. Zucker et al. (2008) uvádzajú, že v prípade, keď sú rodičia dieťaťa alkoholikmi, je zvýšená pravdepodobnosť antisociálneho správania zo strany dieťaťa. Deti alkoholikov sú v porovnaní so svojimi spolužiakmi citlivejšie na stres, majú častejšie slabý prospech v škole, problémy so záškoláctvom a sú agresívnejší. Taktiež sa zvyšuje riziko rôznych závislostí – je menej pravdepodobné, že tieto deti v dospelosti nebudú užívať alkohol, dokonca často začnú piť skôr ako ich rovesníci a prípadný vývoj problému s alkoholom bude mať rýchlejší priebeh. Vznik závislosti na alkohole u detí alkoholikov podporuje ľahšia dostupnosť alkoholických nápojov v domácnosti, nedostatočný dohľad zo strany rodičov, ale sú to predovšetkým genetické a socializačné faktory, ktoré v rámci vývinu dieťaťa predstavujú riziko, pričom nesmieme opomenúť ani užívanie alkoholu matkou v období tehotenstva. Tu treba zdôrazniť, že hovoríme o zvýšenej pravdepodobnosti, v žiadnom prípade nejde o zákonitosť. Z mnohých detí, ktoré žijú v takýchto rodinách, vďaka ich resiliencii a dostupnosti vonkajších ochranných faktorov, ktoré im ponúka okolie, vyrastú zdraví a úspešní dospelí, ktorí si vybudujú odmietavý postoj voči omamným látkam a hazardným hrám. Pre týchto jedincov je motiváciou ocenenie a uznanie zo strany svojho okolia za to, že i napriek sťaženým podmienkam sú schopní vlastnými silami dosiahnuť úspech, a to, že ich úsilie im umožňuje ovládať svoj život, čím sa svet okolo nich stáva predvídateľným.

1.1.7 Dieťa zo sociálne znevýhodneného alebo málo podnetného prostredia

Miera úspešnosti žiaka v škole podľa Montoussé a Renouarda (2005, s. 275) veľmi úzko koreluje s jeho sociálnym zázemím. Deti z podnetného prostredia v priemere študujú dlhšie a dosahujú lepšie výsledky ako žiaci zo sociálne znevýhodnených skupín, ktorí mnohokrát po kognitívnej stránke zaostávajú. Je to dané tým, že nemajú kvalitné podmienky na učenie a väčšinou vyrastajú v prostredí so zvýšenou mierou kriminality. Ich potreby často nie sú dostatočne uspokojované, v dôsledku čoho sú deprivované v oblasti biologickej, emocionálnej alebo sociálnej. Autori Dunovský et al. (1999, s. 49) uvádzajú, že vo všeobecnosti platí pravidlo, podľa ktorého miera neuspokojovania základných potrieb dieťaťa býva i mierou narušenia jeho celkového stavu a vývinu. Deprivácia sa objavuje v oblasti:

- a) biologickej – ak rodič nedokáže dieťaťu zabezpečiť vhodnú stravu, bývanie, zdravotnú starostlivosť, alebo zanedbáva jeho hygienu. Sem patria aj rodiny, ktoré dieťa úmyselne týrajú neuspokojovaním jeho základných biologických potrieb.

- b) citovej – ak je dieťaťu odopieraná láska. Takéto deti sú obyčajne emocionálne ploché, nedôverčivé, agresívne, majú nízku frustračnú toleranciu, ťažkosti s prispôbovaním sa pravidlám a ich hodnotový systém je odlišný ako u ich spolužiakov. Zvyčajne majú problémy aj v sociálnej adaptácii.
- c) sociálnej – ak dieťa trpí nedostatkom podnetov zvonka, napr. v dôsledku izolácie od vonkajšieho sveta.

1.2 Zát'azové situácie v škole

Triedu, ktorá by zodpovedala predstavám školy, učiteľov, rodičov i žiakov, by sme mohli charakterizovať ako kohéznu, v ktorej sa žiaci s triednym kolektívom identifikujú, v ktorej sa cítia dobre, kde má každý svoje nezastupiteľné miesto, priestor na rozvoj, žiaci sú lojálni, motivovaní a dosahujú dobré výsledky. Ideálny kolektív však v skutočnosti neexistuje. V každej škole je zloženie žiakov veľmi rôznorodé, stretávajú sa v nej deti a mládež rôznych schopností a možností, z rôzneho sociálneho prostredia, odlišného vierovyznania, národnosti, rasy a pod. Mnohé deti sú emocionálne preťažené a konfrontované so zážitkami, ktoré nie sú schopné vnútorne spracovať. Aj napriek takejto rozmanitosti, škola je povinná všetkým svojim žiakom v rovnakej miere zabezpečiť šancu na získanie kvalitného vzdelania, čo sa dá dosiahnuť len ak bude rešpektovať rozdielne zázemie a skúsenosti detí a výchovno-vzdelávací proces prispôsobí ich potrebám. Keď sa to nepodarí, nežiaduce správanie žiakov môže byť vyvolané tým, že sa žiaci vyhýbajú systému, ktorý zlyhal pri ich výchove a vzdelávaní, nakoľko škola nebola schopná nájsť spôsob práce, ktorý im vyhovuje. Prispôbenie výchovno-vzdelávacieho kontextu potrebám žiakov si vyžaduje vysoko individualizovaný prístup školy i pedagógov.

Každý problém dieťaťa, s ktorým sa učiteľ v škole stretne, je špecifický. Na vyučovaní si učitelia najčastejšie musia poradiť s bežnými komplikáciami súvisiacimi s vývinovými špecifikami žiakov, každý pedagóg sa ale počas svojej praxe niekoľkokrát ocitne v situácii, keď musí popri každodenných školských situáciách riešiť závažný problém zo súkromia svojich žiakov. Školu navštevujú aj žiaci, ktorí prežívajú smútok, zneužívané deti, žiaci, ktorí sú závislí, alebo v rodine ktorých sa vyskytujú rôzne druhy závislosti. Učitelia musia bojovať s juvenílnou delikvenciou, záškoláctvom, diskrimináciou, alebo musia zvládnuť integráciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a čoraz viac sa zdôrazňuje potreba vytvárania inkluzívneho školského prostredia. V súvislosti so všetkými spomínanými javmi je zvýšené riziko výskytu výchovných problémov, ktoré sú varovným signálom naznačujúcim, že v živote žiaka nie je niečo v poriadku.

1.2.1 Agresívne správanie

Agresívne správanie v školách sa mnohokrát chápe ako negatívny jav. Obvykle sa zabúda na to, že je aj zdravou súčasťou vývinu každej osobnosti, je len otázne, do akej miery je ju možné tolerovať. Spája sa s vnútorným i vonkajším pohybom, je to dynamická sila, ktorá pomáha deťom a mládeži nájsť si svoj priestor a budovať si vlastnú identitu. Cieľom výchovy by nemalo byť odstránenie všetkých agresívnych prvkov zo správania detí, ich potláčanie alebo tabuizovanie, ale ich správne nasmerovanie, kultivácia, ktoré by mali viesť k rozumnému zaobchádzaniu s nimi, ich využitiu v tvorivej činnosti alebo športe. Treba však zabrániť tomu, aby agresivita prerástla do nebezpečných rozmerov a aby došlo k ublíženiu iným, sebe samému, zvieratám alebo ku škodám na majetku. Žiakom treba dať jasne najavo, že i sloboda prejavu má hranice a že končí tam, kde začne obmedzovať iných.

Dieťa alebo adolescent agresívne správanie mnohokrát využíva na obranu pred rizikovými faktormi, alebo je to pre učiteľa signál, že záťaž, ktorej musí žiak čeliť, je preňho príliš veľká na to, aby ju sám mohol zvládnuť. Za najčastejšie príčiny agresívneho správania žiaka považujeme:

- a) nakumulované rizikové faktory, ktoré sa nachádzajú v jeho okolí a s tým súvisiacu citovú depriváciu, úzkosť, napätie, strach,
- b) osobnostné charakteristiky žiaka,
- c) napodobňovanie negatívneho konania ľudí v jeho okolí (napr. násilie v rodine, v triede, v rovesníckej skupine),
- d) výchovný štýl rodičov – nedôsledná, príliš benevolentná výchova, absencia noriem,
- e) výchovné a vyučovacie štýly učiteľov a spôsoby, akými učitelia prejavujú svoju autoritu – stigmatizácia žiaka ako „zlého“, absencia pravidiel, kladenie nezvládnuteľných nárokov na žiaka,
- f) upútavanie pozornosti, čím si dieťa rieši vnútorný konflikt, buduje si status v triede, zvlášť v prípadoch, keď žiaka školský život neuspokojuje alebo v škole nie je úspešný,
- g) zneužívanie násilia na dosahovanie vlastných cieľov,
- h) organické poškodenie mozgu, choroba či poúrazový stav.

1.2.2 Násilie a šikanovanie

Násilie je sprevádzané bolesťou alebo hrozbou bolesti, ide o správanie, ktoré ubližuje iným psychicky, emocionálne a v mnohých prípadoch aj fyzicky. Ondrejkovič (1997a, s. 73)

označuje násilie za jeden z prejavov zla, definuje ho ako jednorazový fyzický akt, resp. postup, pri ktorom človek spôsobuje ujmu druhému človeku. Delí ho na manifestované a štrukturálne, ktoré nie je viditeľné, aj keď ho pociťujeme. Násilie je podstatou šikanovania, ktoré sa začína v rodine medzi súrodencami, objavuje sa v škole, v zamestnaní, v partnerských vzťahoch a končí týraním seniorov. V súvislosti so šikanovaním sa žiaci dostávajú do roly obete, agresora alebo obecnstva, v ktorom sa nachádzajú tzv. pasívni šikanujúci.

Žiak je šikanovaný, alebo sa stáva obeťou šikanovania, ak je opakovane a dlhodobo vystavený negatívnemu konaniu zo strany jedného alebo viacerých žiakov (Olweus, 1994, s. 9), pričom pod negatívnym konaním rozumieme agresívne správanie. Pri šikanovaní sa jeden jedinec snaží o získanie nadvlády nad druhým prostredníctvom viditeľného (fyzické ataky) alebo skrytého násillia (nefyzické šikanovanie, napr. slovné útoky, ohováranie, šírenie klebiet, manipulácia s priateľskými vzťahmi obete). Charakteristickým znakom šikanovania sú asymetria síl a nespravodlivosť. Zvyčajne, ale nie nevyhnutne, ide o dlhodobý proces, keď sa agresor alebo agresori snažia obeť fyzicky alebo psychicky ubližovať a robia to premyslene, systematicky, vedome a cielene.

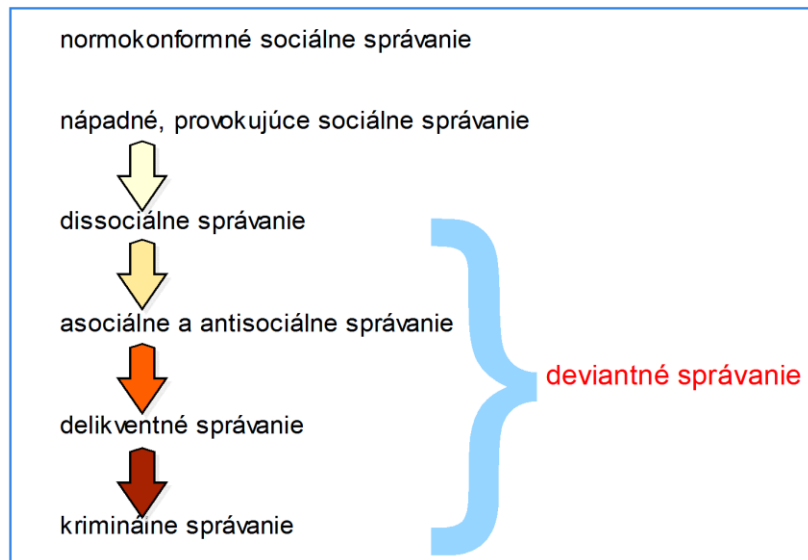
Kolář (2005) rozlišuje 8 typov šikanovania:

- fyzické priame aktívne: útočníci obeť vešajú do slučky, škrtia, kopú, fackujú,
- fyzické aktívne nepriame: „kápo“ pošle poslov, aby obeť zbili,
- fyzické pasívne priame: agresor nedovolí obeť, aby si sadla do lavice (fyzické bránenie obeť v dosahovaní cieľov),
- fyzické pasívne nepriame: agresor odmietne obeť na jej požiadanie pustiť z triedy na toaletu (odmietnutie splnenia požiadaviek),
- verbálne aktívne priame: nadávanie, urážanie, zosmiešňovanie, zastrašovanie, vyhrážanie sa,
- verbálne aktívne nepriame: rozširovanie klebiet, patrí sem aj tzv. symbolická agresia, ktorá môže byť vyjadrená v kresbách, básňach a pod.,
- verbálne pasívne priame: izolovanie žiaka od kolektívu, jeho ignorácia – neodpovedanie na pozdrav, otázky a pod.,
- verbálne pasívne nepriame: spolužiaci sa nezastanú obeť, ak je nespravodlivo obvinená z niečoho, čo urobili jej trýznitelia.

Špecifickou, aktuálne veľmi rozšírenou formou šikanovania je kyberšikanovanie, ktoré je realizované vo virtuálnom priestore (online).

1.2.3 Deviantné správanie

Deviantné správanie je v rozpore so spoločenskými normami alebo normami skupiny (Jandourek, 2003, s. 73), tzn. že je viazané na konkrétny kontext a kultúru. Na deviantné správanie jedinca ostatní členovia skupiny reagujú trestom. Takéto správanie nie je nevyhnutne v rozpore s právnym systémom, môžeme hovoriť o rôznych stupňoch jeho závažnosti.



Obrázok 2. Škála foriem nonkonformného správania (Ondrejkoč, 2001, s. 23).

V školskom prostredí môžeme v tejto súvislosti hovoriť o:

- konaní orientovanom proti jednotlivcovi alebo viacerým žiakom, voči učiteľom, prípadne iným pracovníkom školy alebo školského zariadenia (ublíženie na zdraví, bitky, sexuálne delikty, vydieranie, zneužívanie, ponižovanie a pod.),
- konaní orientovanom proti predmetom (vandalizmus),
- všeobecných agresívnych formách správania nenamierených proti konkrétnemu jednotlivcovi alebo skupine osôb (napr. nedisciplinovanosť, vulgárny slovník, vulgárne nadávky a pod.),
- ostatných podobách deviantného správania školskej mládeže (porušovanie noriem, napr. krádeže, falšovanie dokladov, nosenie zbraní, zakázaných predmetov a pod.) (Ondrejkoč, 2001, s. 103).

1.3 Zát'azové situácie na pracovisku

Na pracovisku musia jedinci denne čeliť mnohým závažným alebo menej závažným problémom a musia efektívne riešiť rôznorodé intrapersonálne i interpersonálne konflikty (Rozvadský Gugová, 2010). Sú vystavovaní celej škále stresorov, počnúc dlhým pracovným časom, náročnou pracovnou náplňou, cez obavy z konkurencie, zlých vzťahov na pracovisku až po strach zo straty zamestnania. Práca vo všetkých segmentoch musí pružne reagovať na dynamické zmeny v spoločnosti a zohľadňovať nové požiadavky, ktoré sa objavujú v aktuálnom spoločenskom kontexte (Gáborová & Sláviková, 2014; Frankovský & Lajčin, 2012). Na zamestnancov, a obzvlášť tých v riadiacich pozíciách, je vyvíjaný tlak a zvyšujú sa požiadavky na ich výkon, ale chýbajú im dostatočne rozvinuté mäkké zručnosti (tzv. soft skills), ktoré sú potrebné pre úspešné zvládanie náročných situácií bez toho, aby sa objavili negatívne následky na fyzickom alebo duševnom zdraví jedinca.

Istá dávka pracovného stresu je prospešná, prispieva k tomu, aby si zamestnanci dokázali udržať pozornosť, zachovať ostražitosť, aby dokázali pružne, vhodne a efektívne reagovať na aktuálne výzvy a nové úlohy. Problém nastáva vtedy, ak sa záťaž kumuluje, v takom prípade môže klesať produktivita práce, celkový pracovný výkon a môžu byť oslabené rozhodovacie procesy jednotlivcov (Barnová & Krásna, 2018).

Richardsen a Matthiesen (2014) sa zaoberali štúdiom stresu a pociťovaného tlaku v práci nórskeho manažérov. Výsledky ich výskumu naznačujú, že za kľúčové faktory z hľadiska výskytu stresu je možné považovať:

- časovú tieseň a príliš široká náplň práce,
- emocionálne napätie na pracovisku,
- stres vyplývajúci z pracovnej pozície (konflikt medzi požiadavkami zo strany nadriadeného a podriadených),
- konflikt medzi pracovným a súkromným životom.

V rovnakom výskume identifikovali nasledovné zdroje stresu:

- stres môže súvisieť aj s faktormi, ktoré vyplývajú z pracovnej pozície (napr. pracovné požiadavky kladené na manažérov).
- stres môže prameniť z reakcií samotného manažéra na konkrétnu pracovnú situáciu (napr. obavy z toho, ako budú reagovať ostatní, pocity únavy, vyčerpanosť a pod.).

- stres je do veľkej miery ovplyvnený aj tým, ako jedinec pristupuje k úlohám, ktoré sú náročné alebo preňho nepríjemné, t.j. či pracuje s vyšším nasadením, či pracuje nadčasy, či si berie prácu domov a pod.).
- zdrojom stresu môže byť aj akýkoľvek konflikt medzi povinnosťami a požiadavkami na pracovisku na jednej strane a rodinným životom/voľnočasovými aktivitami na strane druhej.

Otázky a úlohy:

1. *Na základe informácií uvedených v tejto kapitole zadefinujte pojmy eustres a distres.*
2. *Uvedte príklady stresových, konfliktných a frustračných situácií v rodine z pohľadu dieťaťa.*
3. *Zhodnoťte nasledovný výrok: Žiak, ktorý vyrastá v konfliktnej rodine, vyhľadáva konfliktné situácie aj v školskom prostredí.*
4. *Aplikujte poznatky z podkapitoly „1.3 Záťažové situácie na pracovisku“ na prácu učiteľa.*

2 COPING A JEHO STRATÉGIE

Kľúčové slová:

coping, zvládanie záťaže, copingové stratégie, zvládanie záťaže na pracovisku

Gavora a Mareš (1996, s. 47) termín coping prekladajú ako „*zvládanie (ťažkostí, záťaže, náročných situácií)*“. Ide o reakciu jedinca na stresory, ktoré sa v priebehu jeho života vyskytujú. Ide o multidimenzionálny proces, ktorý je jedným z rozhodujúcich faktorov pri zvládaní situácií, kedy sa jedinec ocitne v zložitej situácii alebo pod tlakom. Vďaka copingu, resp. uplatneniu copingových stratégií, dochádza k redukcii alebo až úplnej eliminácii stresu.

V prípade copingu nie je rozhodujúci výsledok, ale úsilie zdolať záťaž, spôsob, ktorý si jedinec volí na riešenie intrapersonálnych a interpersonálnych problémov. Stratégie copingu nie sú univerzálne a môžu byť rôzne efektívne. Cieľom jedinca je zvládnutie, resp. minimalizácia, alebo aspoň redukcia stresu, prípadne jeho tolerancia.

Stratégie copingu, ktoré si jedinec volí, sa odvíjajú od viacerých faktorov. Rozhodujúce je vnímanie a subjektívna interpretácia stresorov jednotlivcom, ktoré sú ovplyvnené jeho dovedajšími skúsenosťami a kontextom, v ktorom sa jedinec momentálne nachádza. Jedinci si v konkrétnych situáciách vyberajú zo širokej škály stratégií copingu a rôzne ich kombinujú. Dokonca i v rovnakej alebo podobnej situácii rôzni jedinci využívajú odlišné spôsoby vyrovnania sa so záťažou. Navyše, stratégie copingu sa v priebehu života menia podľa toho, či boli v minulosti efektívne a neustále sa na základe nových skúseností dopĺňajú. Môžeme teda konštatovať, že miera zvládnutia konkrétnej záťažovej situácie závisí tak od štádia vývinu jedinca, jeho špecifik a skúseností, ako aj subjektívneho vnímania a interpretácie stresorov (Barnová & Tamášová, 2018).

Podľa Weiteny a Lloyda ([http://en.wikipedia.org/wiki/Coping_\(psychology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Coping_(psychology))), ľudia majú tendenciu voliť si z troch základných stratégií copingu:

1. Stratégie zakladajúce sa na zmene prístupu k problému: objavujú sa, keď jedinec modifikuje spôsob svojho myslenia, napr. odmieta existenciu problému, alebo si zachová odstup od neho. Ľudia môžu zmeniť pohľad na problém zmenou cieľov a rebríčka uznávaných hodnôt.

2. Stratégie zamerané na riešenie problému: snažia sa odstrániť príčinu problému tak, že získavajú informácie o probléme a osvojujú si nové zručnosti potrebné na zvládnutie situácie. Tieto stratégie sú vo všeobecnosti považované za najefektívnejšie.
3. Stratégie zamerané na emócie: sústreďujú sa na uvoľnenie potláčaných emócií, odreagovanie sa, zvládanie nepríjemných pocitov, meditáciu, systematické využívanie relaxačných techník a pod.

2.1 Zát'az v rodine a copingové stratégie

Hoci je v Dohovore o právach dieťaťa uvedené, že v záujme plného a harmonického rozvoja osobnosti musí dieťa vyrastať v rodinnom prostredí, v atmosfére šťastia, lásky a porozumenia (https://www.unicef.sk/files/dohovor_o_pravach_dietata.pdf), nie vždy je tomu tak. V snahe zvládnuť problémy v rodine jedinec využíva nasledovné obranné reakcie:

1. útok – agresivita je zameraná na seba alebo na náhradný objekt, k útoku patrí aj asertivita;
2. únik – napr. záškoláctvo alebo úteky z domu ak rodina nefunguje ako zdroj istoty a bezpečia:
 - a) únik skratový – ak sa dieťa chce domov vrátiť, prípadne nevie, prečo uteká,
 - b) únik chronický – ak dieťa uteká pravidelne, lebo sa nevie so záťažovou situáciou vyrovnáť, alebo sa jej chce vyhnúť – dieťa sa nechce vrátiť,
 - c) túlanie – dlhotrvajúce opustenie domova, s ktorým sa zvyšuje riziko kriminality a závislostí,
 - d) klamstvo,
3. coping – vyrovnanie sa so záťažovou situáciou.

2.2 Zvládanie zát'aze na pracovisku

Výber copingových stratégií je jedným z rozhodujúcich faktorov z hľadiska úspechu alebo zlyhania aj v zamestnaní. Richardsen a Matthiesen (2014) odporúčajú manažérom nasledovné copingové stratégie, ktoré sú uplatniteľné v rôznych pracovných kontextoch a aj iných pracovných pozíciách:

- Zistiť, čo je zdrojom pracovného stresu. Na základe toho je možné následne zaviesť určité opatrenia, ktoré môžu prispieť k jeho redukcii alebo eliminácii.

- Dozvedieť sa o strese čo najviac, o jeho povahe, o tom, ako k nemu prispievajú rôzne faktory alebo podmienky a čo je možné v tejto súvislosti podniknúť.
- Uplatňovať zdravý životný štýl, dostatok času venovať oddychu, regenerácii síl a spánku, venovať sa športovým aktivitám a zdravo sa stravovať. Pohybové aktivity prispievajú aj k duševnému zdraviu.
- Naučiť sa oddychovať, relaxovať, osvojiť si rôzne relaxačné techniky, dokázať si uvoľniť svaly, meditovať.
- Zorganizovať si čas čo najefektívnejšie. Je dôležité zoradiť si úlohy podľa priority, identifikovať požierače času a pokúsiť sa zbaviť sa ich.
- Manažéri by mali rozvíjať zručnosti všetkých zamestnancov, nakoľko zruční podriadení prispievajú k redukcii stresu na pracovisku a umožňujú delegovať právomoci a zodpovednosť.
- Nájsť si niekoho, kto je ochotný a schopný jedincovi poskytnúť oporu, koho môže požiadať o pomoc v náročných situáciách, komu sa môže zdôveriť, podeliť sa so skúsenosťami, úspechmi a problémami.
- Napláňovať si kariérny postup, pričom sa odporúča stanoviť si aj konkrétne termíny. Aj keď termíny môžu byť zdrojom stresu z ich problematického naplnenia, stagnácia v zamestnaní môže rovnako prispievať k psychickej nepohode až úzkosti.
- Zmeniť zamestnanie včas, t.j. ešte pred tým, ako sa nakumuluje stres a dôjde k ohrozeniu fyzického alebo duševného zdravia.
- Neobávať sa nájsť si profesionálnu pomoc, ak pracovný stres jedincovi prerastie cez hlavu, nakoľko neriešený stres môže mať vážne následky tak pre jedinca, ako aj pre jeho okolie – či už v práci alebo mimo nej.

Segal, Smith, Robinson a Segal (2017) vymedzili nasledovné kroky, ktoré by mali prispieť k redukcii pracovného stresu:

- zadefinovať si prioritné úlohy,
- rozdeliť si projekty do niekoľkých krokov,
- delegovať zodpovednosť,
- byť ochotný robiť kompromisy.

Na základe zistení Richardsena a Matthiesena (2014) môžeme konštatovať, že kvalita vzťahov a dostupných aktivít, kultúra danej skupiny ľudí a zdroje, ktoré sú jej členom dostupné, zohrávajú významnú rolu pri zvládaní stresu. Preto je potrebné, aby sa v záujme prevencie pracovného stresu vytvárali na pracovisku pozitívne kolegiálne vzťahy a podporovala sa

spolupráca. V tomto kontexte sú rozhodujúce aj komunikačné zručnosti jednotlivých zamestnancov (Kintler, 2013).

Otázky a úlohy:

1. *Prokrastináciu (odkladanie si povinností na neskôr) odborníci zaraďujú medzi neefektívne copingové stratégie. Zdôvodnite prečo.*
2. *Rozdeľte nasledovné copingové stratégie na efektívne a neefektívne:*
 - *záškoláctvo,*
 - *vyhľadanie odbornej pomoci,*
 - *neodpovedanie na mail od nadriadeného,*
 - *vyhovorenie sa na zlý zdravotný stav,*
 - *konzultácia s mentorom,*
 - *zhromaždenie si informácií o probléme,*
 - *prihlásenie sa na kurz asertivity,*
 - *opísanie domácej úlohy od spolužiaka,*
 - *klamstvo.*

3 RIZIKOVÉ A OCHRANNÉ FAKTORY

Kľúčové slová:

ochranné faktory, rizikové faktory, endogénne faktory, exogénne faktory, sociálna opora, inštitucionalizovaná sociálna opora

Bežné životné situácie, s ktorými sa denne stretávame, nikdy nemôžeme označiť za čisto pozitívne alebo čisto negatívne, vo väčšine prípadov ide o zmes priaznivých a nepriaznivých okolností. Rovnako nie je možné faktory striktné rozdeliť na rizikové a ochranné, veď napr. sebavedomie je väčšinou vnímané ako ochranný faktor a je spájané s resilienciou, ale u agresívnych chlapcov, ktorí sami seba vidia vo veľmi pozitívnom svetle, vystupuje ako rizikový faktor (Masten & Coatsworth, 1998, s. 213). Publikované výskumy zaoberajúce sa rôznymi ochrannými a rizikovými faktormi naznačujú, že, i napriek silnej viazanosti na kontext, má väčšina z nich tendenciu do jednej z týchto kategórií patriť.

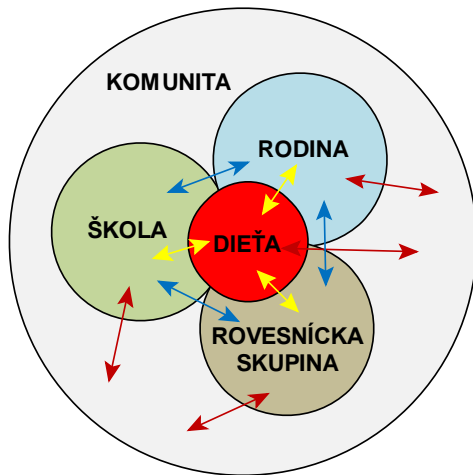
3.1 Sociálne prostredie

V kontexte zvládania záťažových situácií je potrebné okrem osobnostných vlastností jedinca poznať aj prostredie, ktoré ho obklopuje, nakoľko stratégie copingu sú kultúrne a situačne viazané. S tým sa stotožňujú aj Masten a Obradović (2008), ktoré za *fundamentálne adaptívne systémy* pre ľudskú resilienciu považujú:

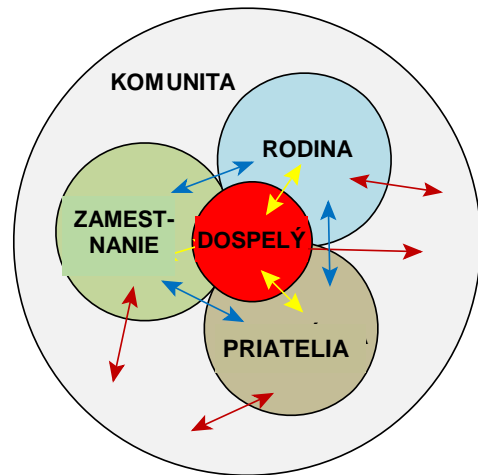
- a) *sociálny kapitál*, t.j. adaptívnu kapacitu dostupnú cez vzťahy a
- b) *ľudský kapitál*, t.j. schopnosť adaptovať sa, ktorú si každý jedinec musí vybudovať sám. Ten ale súvisí aj s vývinovým štádiom, v ktorom sa nachádza, s jeho špecifikami a množstvom skúseností – všetky tieto faktory vymedzujú kontext, ktorý výrazne ovplyvňuje výber jeho stratégií.

Každý je súčasťou viacerých sociálnych prostredí, ktoré sú navzájom prepojené, vzájomne interagujú a ich vzťahy sa v čase menia. Prostredie, v ktorom sa človek pohybuje, na neho pôsobí. Dôležitá je kvalita vzťahov a dostupných činností v rámci každej skupiny, ich kultúra a zdroje, ktoré svojim členom poskytujú.

Sociálne prostredie jedinca tvoria hlavne rodina, škola/zamestnanie, rovesnícka skupina/priatelia, komunita, v jej rámci cirkevné organizácie, športové kluby, záujmové útvary a pod. Každé prostredie, v ktorom sa človek nachádza, je potenciálnym zdrojom ochranných a rizikových faktorov.



Obrázok 3. Sociálne prostredie dieťaťa.



Obrázok 4. Sociálne prostredie dospelého.

3.2 Rizikové faktory

Zaťažové situácie sa v živote človeka objavujú v rôznej intenzite a majú rôznu dĺžku trvania. Ungar (2005, s. 3) za zdroje záťaže považuje:

- *akútne krátkodobé stresory* – okolnosti vyvolávajúce stres a traumy, t.j. emocionálne zranenie alebo šok ako následok vystavenia udalosti alebo situácii spôsobujúcej zásadné a pretrvávajúce narušenie psychického vývinu osoby, ktoré podľa Boyden a Mann (2005, s. 13) môže viesť až k neuróze, napr. u obetí sexuálneho násillia, účastníkov dopravných nehôd atď.,
- *chronické dlhodobé stresory (rizikové faktory)* – napr. príslušnosť k sociálne znevýhodnenej skupine, dlhodobá choroba atď.

Krátkodobé stresory sú samostatné udalosti. McAdam-Crisp, Aptekar a Kironyo (2005, s. 71), opierajúc sa o zistenia Kirbyho a Fräsera, zdôrazňujú, že žiadna jednotlivá udalosť

nemôže zapríčiniť negatívny výstup, hoci je nutné dodať, že stresory sa len málokedy objavujú samostatne. Besthorn (2005, s. 122) poukazuje na to, že neraz sú vo vzájomnom vzťahu a vytvárajú reťazce.

Rizikové faktory sú príznačné pre celú skupinu ľudí, napr. ide o sociálne slabú alebo znevýhodnenú časť obyvateľstva, môžu sa týkať miesta bydliska, príslušnosti k etnickej minorite a pod. Patriť do rizikovej skupiny znamená byť vo svojom prostredí vystavený okolnostiam, ktoré môžu spôsobiť ujmu alebo vyvolať nebezpečenstvo (Stevens, 2005, s. 46). Rutter (2005) za najčastejšie *zdroje rizikových zážitkov* označuje:

- absenciu pretrvávajúceho harmonického a dôverného vzťahu,
- nedostatok sociálnej kohézie v rámci sociálnych skupín (rodina, škola, rovesnícka skupina, komunita),
- nedostatok recipročnej konverzačnej výmeny a hry, ktoré sú zdrojom príležitostí na učenie, konkrétne na rozvoj kognitívnych zručností, štýlov copingu a adaptácie.

3.2.1 *Rizikové faktory u žiakov*

Rizikové faktory, ktoré ohrozujú zdravý vývin žiaka, môžeme podľa Barnovej a Gabrhelovej (2017, s. 54) rozdeliť do piatich skupín, pričom rozlišujeme medzi vnútornými charakteristikami žiaka (endogénne rizikové faktory) a jeho sociálnym prostredím (exogénne rizikové faktory), ktoré sa môžu vyskytovať v rôznych kombináciách:

1. *endogénne faktory (vnútorné charakteristiky žiaka)* – prenatálny a perinatálny stres, chabé telesné alebo duševné zdravie, telesný handicap, vývinové poruchy učenia, nezáujem o učenie, nedostatočné sociálne kompetencie, slabé intelektové schopnosti, neschopnosť riešiť problémy, neschopnosť ovládať sa, emocionálna labilita, nesamostatnosť, nedostatočná vybavenosť stratégiami odbúravania stresu atď.,
2. *exogénne faktory:*
 - a) *rodinné prostredie* – chudoba, podvýživa, nezamestnanosť, časté sťahovanie, obmedzené možnosti dopravy, nedostatočná zdravotná starostlivosť, chronické choroby v rodine, nestabilné rodinné štruktúry, časté konflikty v rodine, absencia pozitívneho vzoru, nedostatočná podpora jednotlivých členov, závislosti, týranie, zneužívanie alebo zanedbávanie dieťaťa, nedostatočné rodičovské zručnosti, slabé komunikačné schopnosti

rodičov, ich nedostatočná vzdelanostná úroveň, nízke očakávanie ohľadne výkonov dieťaťa atď.,

- b) *školské prostredie* – neadekvátne zdroje, málo času venovaného vyučovaniu, častý výskyt sociálnopatologických javov, „burn-out“ efekt u učiteľov, chýbajúce vízie školy, nízka úroveň zapojenosti rodičov a okolia do života školy, etiketovanie žiakov, nízke nároky kladené na žiakov, málo efektívne kurikulum, vysoký počet žiakov zo znevýhodneného alebo málo podnetného prostredia, noninkluzívne školské prostredie, nevyhovujúce osobnostné charakteristiky učiteľov a nedostatok ich pedagogického majstrovstva, neefektívny riaditeľ, obmedzené možnosti kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov, nedostatok ponúkaných školských extrakurikulárnych aktivít atď.,
- c) *rovesnícke skupiny* – negatívne uznávané normy, výskyt sociálnopatologických javov, časté predčasné ukončenie školskej dochádzky, odmietavý postoj voči škole a vzdelávaniu sa, nedostatočná podpora členov pri zvládaní ťažkých životných situácií, tvorba gangov atď.,
- d) *komunita* – málo ponúkaných služieb, obmedzená dostupnosť služieb (jazyková bariéra, cena, vyberanie si klientov, doprava), málo pozornosti venovanej učeniu a osobnostnému rozvoju v komunitných činnostiach, nízky počet mimoškolských záujmových aktivít, výskyt sociálnopatologických javov, vysoká nezamestnanosť atď.

Označenie určitých javov alebo skúseností za rizikové alebo nebezpečné je možné len vo viazanosti na konkrétny kontext. Tá istá situácia, ktorá je v rámci jednej skupiny považovaná za vysoko rizikovú, môže byť v inej skupine vnímaná ako úplne prirodzená (napr. detská práca).

Istá miera záťaže je prítomná v živote každého žiaka, učiteľ ale musí dokázať rozlíšiť, aká je intenzívna a či ju je žiak schopný zvládnuť aj bez jeho pomoci. Diagnostika je niekedy veľmi zložitá. Stáva sa, že dieťa svoje problémy tají a z toho dôvodu je dôležité, aby škola a rodina intenzívne spolu komunikovali. Treba si ale uvedomiť, že i napriek enormnej snahe z jej strany, pred školou niektoré problémy žiakov zostanú skryté, preto je pre žiaka oveľa výhodnejšie, ak sa v škole naučí záťaž zvládať, ako keby bol odkázaný na pomoc dospelých a musel neustále čakať na to, či si niektorý učiteľ všimne, že má problém.

3.3 Ochranné faktory

Ako je to zrejmé z časti práce venovanej úrovniam resiliencie, u detí, ktoré sú vystavené veľkému počtu rôznorodých rizikových faktorov, sa často očakávajú devastujúce dopady na ďalší vývin. Prekvapujúco, nie u všetkých sa vyskytnú problémy v neskoršom živote, alebo zraniteľnosť vyvolaná záťažou nie je dlhodobá. Boyden a Mann (2005) uvádzajú, že mnohé deti sú vysoko adaptabilné a schopné zvládnuť zložité situácie dokonca často lepšie ako dospelí. Nielenže si v dospelosti nájdu dobré uplatnenie, v krízovom období sa dokonca dokážu postarať o iné deti alebo dospelých, ktorí sú zraniteľnejší než oni. Túto skutočnosť môžeme vysvetliť tým, že voči prítomným rizikovým faktorom pôsobia protichodne ochranné faktory, vďaka ktorým si jedinci dokážu uchovať istú mieru funkčnosti. Ich hodnota spočíva v tom, že jedincom v kríze poskytujú oporu, povzbudenie a motiváciu prekonať záťaž, pomáhajú im zmierňovať tlak, ktorý je na nich vyvíjaný, čo znižuje pravdepodobnosť negatívnych výstupov, a tak pozitívne ovplyvňujú trajektóriu ich života. Werner vo svojej práci vyzdvihovala význam rovnováhy medzi rizikovými a ochrannými faktormi – čím viac rizikových faktorov sa objavuje, tým viac ochranných faktorov je potrebných (Werner, 1989).

Ochranné faktory často na seba nadväzujú a dopĺňajú sa navzájom, ich efekt sa však môže prejaviť len pri interakcii s rizikovými faktormi. V rámci tohto interakčného rámca môže prítomnosť ochranných faktorov slúžiť:

- a) na tlmenie vplyvu rizikových faktorov,
- b) na prerušenie procesu kumulácie rizikových faktorov,
- c) ako prevencia voči negatívne vplyvu rizikových faktorov (Barter, 2005, s. 348).

Všeobecné a špecifické ochranné faktory sa vyskytujú na *intrapersonálnej*, *interpersonálnej*, *organizačnej* i *spoločenskej* úrovni. Barnová a Gabrhelová (2017) ich rozdeľujú na:

1. *endogénne alebo individuálne ochranné faktory*: zdedené alebo nadobudnuté osobnostné vlastnosti, ktoré zahŕňajú biologické a psychické faktory, zdravie, genetické predispozície, pohlavie, temperament, intelektové schopnosti, nadanie, sociálne kompetencie, schopnosť riešiť problémy, ovládať sa, zmysel pre zodpovednosť, záujem o učenie, individuálne aspirácie, cieľavedomosť, autonómiu, čestnosť, internalizované pozitívne hodnoty, pozitívne vnímanie životných okolností a schopnosť ovplyvňovať ich, ako aj stratégie na odbúravanie stresu – Kirby a Frasier (citované podľa Barter, 2005) tieto faktory nazývajú *resilientnými faktormi*,

2. *exogénne ochranné faktory:*

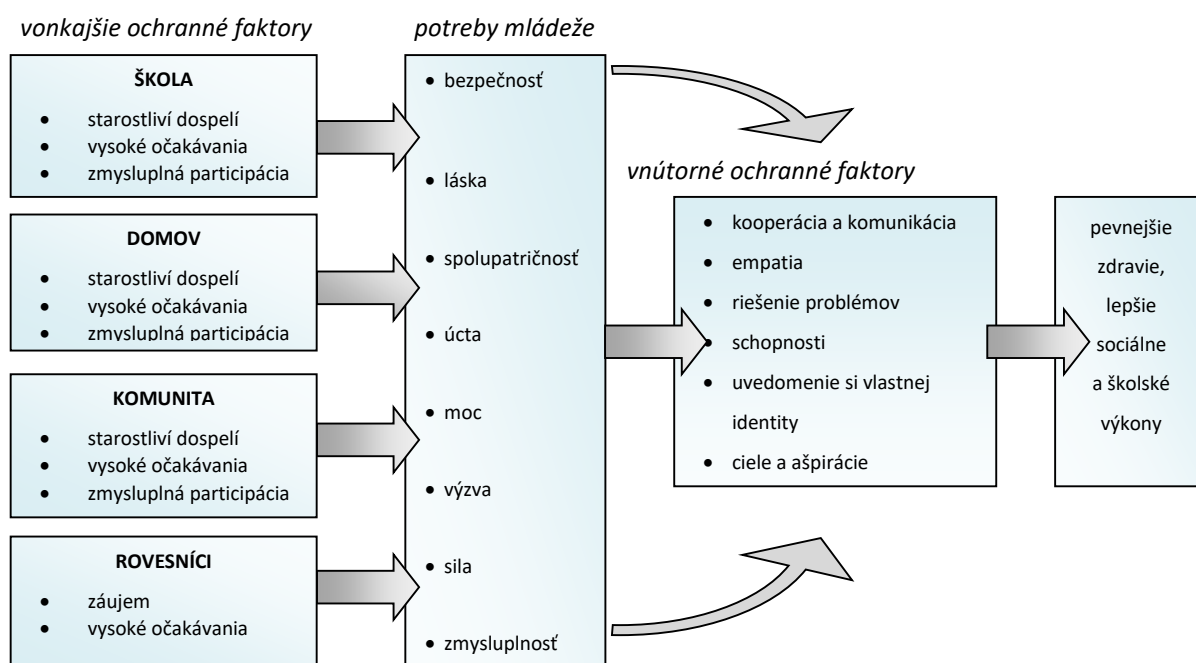
- a) *rodina:* pevné rodinné štruktúry, súdržnosť, podpora zo strany rodinných príslušníkov, blízky vzťah aspoň s jedným členom rodiny, ktorý pozitívne pôsobí na mladého človeka (vysoké očakávania ohľadne študijných a sociálnych výkonov a správania v škole i mimo nej) a vyžaduje od neho aktívne zapojenie sa do života rodiny, ale zároveň si ho cení pre jeho schopnosti. Dôležité sú pozitívne vzory v rodine, absencia vážnych rodinných konfliktov, teplo rodiny, udržiavaná domácnosť, zabezpečenie základných potrieb dieťaťa, možnosti dopravy, prístup k zdravotnej starostlivosti, prístup k informáciám, adekvátne podmienky na učenie atď.,
- b) *škola:* kultúra školy, pozitívna klíma školy, triedy, vybavenosť školy, starostliví a kompetentní učitelia, zohľadnenie potrieb žiakov pri tvorbe kurikula a na vyučovaní, vysoké očakávania, fungujúci program prevencie sociálnopatologických javov, efektívna spolupráca škola – rodina, efektívne riadenie školy, dostupnosť školy atď.,
- c) *rovesnícke skupiny,* v ktorých sú dominantné pozitívne normy a očakáva sa v nich dodržiavanie pravidiel, poskytujú podporu členom počas záťažových situácií a majú kladný postoj k vzdelávaniu. Dôležité je pozitívne vnímanie jedinca členmi skupiny (osobnostné vlastnosti, vzhľad a pod.) atď.,
- d) *komunita:* organizácie, cirkev, podporné, poradenské a iné inštitúcie, ktoré ponúkajú mimoškolské záujmové aktivity, možnosti rekreácie, príležitosť aktívne sa zúčastňovať na živote komunity prostredníctvom napr. dobrovoľníckej práce, pričom kladú dôraz na pozitívne hodnoty, s ktorými súvisia aj očakávania. Blackstock a Trocmé (2005, s. 116) citujú Connors a Brinka, ktorí konštatujú, že čím je vyššia a kvalitnejšia úroveň sociálnej podpory a sociálneho kapitálu dostupného dieťaťu na úrovni komunity, tým sú jeho výstupy lepšie.

Pomrenke (2007) v rámci svojho výskumu zaoberajúcom sa deťmi a rozvodom identifikovala nasledovné ochranné faktory:

- a) *individuálne faktory:* schopnosť realistického zhodnotenia mantinelov, vhodné povahové črty, aktívny štýl copingu, efektívne stratégie copingu,
- b) *rodinné faktory:* ochrana dieťaťa pred konfliktmi rodičov, dobrý psychický stav rodičov, solídny, podporujúci vzťah rodič – dieťa, demokratický (authoritative) štýl výchovy, štruktúra a stabilita domácnosti,

- c) mimorodinné faktory: dobré vzťahy s dospelými, ktorí vystupujú ako pozitívny vzor, funkčná podporná sieť rodina – škola – komunita, preventívne aktivity poskytujúce pomoc a podporujúce rozvoj kompetencií žiakov.

Ungar (2013) v súvislosti so zvládaním nepriaznivých okolností vyzdvihuje význam vplyvu prostredia. Tvrdí, že z tohoto pohľadu zohrávajú kľúčovú úlohu dva faktory: schopnosť jedinca čerpať zo zdravých zdrojov a o schopnosť sociálneho prostredia jedinca (rodiny, komunity a kultúry) takéto zdroje poskytnúť, pričom musia byť zohľadnené kultúrne osobitosti (Ungar, 2006). Podobne i Garmezy (1991) v súvislosti s resilienciou vyzdvihuje význam sociálneho prostredia jedinca, jeho rodinu, rovesníkov a pod. považuje za rozhodujúce činitele v procese vyrovnávania sa so záťažou. Rozlišuje medzi individuálnymi, rodinnými a mimorodinnými ochrannými faktormi, ako sú napr. učiteľ, výchovný poradca, školský psychológ, sociálny pracovník, cirkev a pod., ktoré ovplyvňujú resilienciu. V súvislosti s vonkajšími ochrannými faktormi, resp. sociálnou oporou poskytnutou jedincovi zo strany jeho okolia a jeho subjektívnym pozitívnym ohodnotením významnými druhými, Solomon a Laufer (2005, s. 235) poznamenávajú, že tie síce zohrávajú významnú úlohu pri zvládaní záťaže, ale účinnosť sociálnej podpory automaticky nevyplýva z jej prítomnosti. Oveľa dôležitejšia je jej adekvátnosť súvisiaca s individuálnymi potrebami jednotlivca v zložitých situáciách.



Obrázok 5. Healthy Kids Survey - Koncepcný model modulu resiliencie a rozvoja mládeže (Handson & Kim, 2007).

Rovnako ako rizikové faktory, aj ochranné faktory môžu byť posilňované prostredníctvom interakcie s inými faktormi. Čím viac rizikových faktorov sa naraz objaví, tým viac potrebuje jedinec ochranných faktorov.

3.3.1 Inštitucionalizovaná sociálna opora ako ochranný faktor

Proces zvládania náročných životných situácií je ovplyvnený vývinovým štádiom, v ktorom sa jedinec nachádza, jeho špecifikami, ako i vnímaním a subjektívnou interpretáciou stresorov, ktoré sú dané jeho predchádzajúcimi skúsenosťami. Niektorí jedinci sa dokážu s toxickým sociálnym prostredím alebo nepriaznivými životnými udalosťami vyrovať bez intervencie zvonka, iní potrebujú pomoc. Ak je však záťaž v živote mladého človeka príliš vysoká, externá pomoc je nevyhnutná, nakoľko tá má potenciál zabrániť odklonu od normálneho vývinu jedinca.

Vo všeobecnosti platí, že externé faktory vo významnej miere ovplyvňujú nielen správanie jedinca (e.g. Krásna, 2014), ale i jeho celkovú úspešnosť. Pre skupinu ľudí, ktorá musí čeliť nepriaznivým okolnostiam, v procese zvládania stresu zohráva dôležitú úlohu sociálna opora, t. j. vzťahy, dostupné aktivity a zdroje na skupinovej, kultúrnej a spoločenskej úrovni (Richardson & Matthiesen, 2014). Zároveň je potrebné poznamenať, že proces zvládania záťaže a jeho výsledok sú výrazne ovplyvnené dostupnosťou týchto zdrojov a ich užitočnosťou v danom špecifickom kontexte.

Ungar et al. (2015) na základe svojich výskumných zistení identifikovali trojfázový recipročný proces, ktorý pomáha jedincom vyrovať sa s nepriaznivými životnými situáciami alebo podmienkami. V prvej fáze sa jedinci zvyčajne spoliehajú na vlastné zdroje, ktoré sú účinné predovšetkým pri výskyte miernej záťaže (Ungar, 2015), ale tie v prípade komplexnejších problémov nemusia byť dostatočné. Ak je úroveň stresu natoľko vysoká, že ho jedinec nedokáže zvládnuť vlastnými silami, začne vyhľadávať alternatívne stratégie a informálnu pomoc. Ak to ešte stále nepostačuje a problém je natoľko veľký, že hrozí zlyhanie, v tretej fáze sú jedinci zvyčajne ochotní využiť aj inštitucionalizovanú pomoc, ak je dostupná. Takáto inštitucionalizovaná forma pomoci nemusí vždy zodpovedať potrebám jedinca, takže ten môže začať striedať rôzne copingové stratégie a rôzne zdroje.

Mentálne zdravie a well-being mládeže, ktorá je vystavená signifikantnej záťaži, môže a niekedy aj musia byť podporené aj intervenciou zo strany školy, nakoľko v prípade mnohých žiakov sú špecializované inštitúcie nedostupné (Barnová, 2018). Ak v okolí žiaka nie je

dostupná formálna inštitúcia poskytujúca poradenstvo a pomoc mládeži, túto rolu môže zastúpiť škola, konkrétne učiteľ (Ungar et al., 2015), ktorý sa neraz stáva jediným zdrojom, ktorý môže podporiť rozvoj resilience u zraniteľných jedincov (Ungar et al., 2015; Liebenberg et al., 2015; Christle, Jolivet, & Nelson, 2007; Sharkey, You, & Schnoebelen, 2008). Učiteľ žiakom dokáže poskytnúť rôzne druhy pomoci korešpondujúce s ich potrebami, a tak zvýšiť pravdepodobnosť úspešného copingu. Ak sú v rámci školy vybudované dobré vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi, tie dokážu kompenzovať iné pozitívne zdroje, ktoré v živote žiaka chýbajú a ktoré sú nevyhnutné pre ich úspešné fungovanie a zvládanie záťaže bez výrazne negatívnych dopadov na ich vývin (Liebenberg et al., 2015). Uvedené potvrdzujú aj zistenia Pomrenke (2007), v zmysle ktorých škola, resp. jej prístup k žiakom, má mimoriadny význam pre ich ďalší rozvoj, obzvlášť u tých, ktorí nemajú doma ideálne podmienky pre svoj vývin. Škola svojím výchovným pôsobením a vhodným prístupom učiteľov dokáže žiakom pomôcť prekonať záťaž, ktorú si prinášajú z domu, je len potrebné, aby im ponúkala dostatočne širokú škálu ochranných faktorov.

Otázky a úlohy:

- 1. Rovesnícke skupiny môžu byť v živote dospelávajúce tak ochranným, ako i rizikovým faktorom. Vysvetlite tento výrok.*
- 2. Ako je uvedené v texte, v živote žiaka sa vyskytujú exogénne ochranné faktory v sociálnom prostredí rodiny, školy, rovesníckej skupiny a komunity. U dospelého ide o rodinu, zamestnanie, priateľov a komunitu. Vytvorte zoznam exogénnych rizikových a ochranných faktorov, ktoré sa v týchto sociálnych prostrediach dospelého vyskytujú.*
- 3. Učiteľ môže v živote žiaka, ktorý je konfrontovaný so signifikantnou záťažou, pôsobiť ako významný ochranný faktor. Uveďte príklad z vlastnej skúsenosti.*

4 RESILIENCIA¹

Kľúčové slová:

resiliencia, edukačná resiliencia, úrovne resiliencie, skrytá resiliencia, zlyhanie, kompetencie, rozvoj resiliencie, rodina, škola

Termín resiliencia pochádza z latinského výrazu resilire (re- späť + silire skočiť) (<http://dictionary.reference.com/browse/resilience>), ktorý sa začal používať v aplikovanej fyzike a inžinierstve na označenie schopnosti materiálu získať späť svoj tvar alebo pôvodný stav po tom, čo bol deformovaný pod vplyvom extrémnej záťaže. Nesie v sebe ideu ohybnosti, pružnosti a tvarovateľnosti látky (Besthorn, 2005, s. 122). Neskôr termín prevzala medicína a začala ho používať pri zotavovaní sa po úrazoch a chirurgických zákrokoch a psychológia ho zaviedla pri štúdiu detí mentálne chorých matiek. Za míľnik vo výskume resiliencie z hľadiska psychologických a pedagogických vied môžeme považovať prácu autoriek Wenera a Smith (1982), ktoré resilienciu definovali ako meniacu sa schopnosť jedinca efektívne sa vyrovnáť s vnútornými i vonkajšími stresormi.

Dnes sa termín resiliencia používa aj na označenie schopnosti jednotlivca spamätať sa, adaptovať sa a zachovať si duševnú rovnováhu a s tým súvisiacu funkčnosť v aktuálnych záťažových situáciách alebo v prípade osobnej krízy, teda súhrn takých postojov, správania a vonkajších faktorov, ktoré ľuďom pomáhajú prispôbiť sa meniacim sa podmienkam, zdolať prekážky v živote a reagovať na nové výzvy (Tamášová & Barnová, 2011; Barnová & Gabrhelová, 2017). V rozpore s pôvodným významom termínu, resilienciu v kontexte zvládania psychickej záťaže nemôžeme chápať ako nadobudnutie pôvodného stavu, nakoľko po konfrontácii s novou skúsenosťou je ňou jedinec ovplyvnený, skôr ide o znovunadobudnutie alebo zachovanie si vnútornej rovnováhy, funkčnosti.

V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s mnohými definíciami resiliencie, napr. Wang, Haertel a Walberg (citované podľa Waxman, Gray, & Padron, 2003) hovoria o zvýšenej pravdepodobnosti úspechu v škole a v iných oblastiach života aj napriek nebezpečenstvám

¹ V celom texte sa používame pojem RESILIENCIA, hoci v slovenskej odbornej literatúre sa prevažne používa tvar slova REZILIENCIA aj napriek tomu, že v žiadnom dostupnom printovom ani online slovníku cudzích slov sa toto heslo nenachádza. Autorky Ivanová-Šalingová a Maníková uvádzajú vo svojom Slovníku cudzích slov (1990) heslo „resiliencia“ ako termín z oblasti fyziky a techniky a definujú ho ako: „pomer energie vrátenej k energii pri náraze, odrazová pružnosť“.

prostredia, vyplývajúcej z predchádzajúcich charakteristík, podmienok a skúseností, Garmezy a Masten (citované podľa Waxman, Gray, & Padron, 2003) o procese, schopnosti alebo výsledku úspešnej adaptácie napriek náročným a ohrozujúcim okolnostiam, Masten a Coatsworth definujú resilienciu ako demonštrovanú kompetenciu adaptovať sa, alebo sa rozvíjať v kontexte zmien a Garmezy (1991) ako schopnosť vzpružiť sa, nábrať silu a zotaviť sa, schopnosť reagovať a odolávať, alebo spôsobilosť rozvíjať sa a udržať si zdravý život aj napriek stresovým faktorom. Garmezy kladie dôraz na aktívny prístup jedinca, resilienciu spája so schopnosťou vyhodnotiť náročnú situáciu v kombinácii s vôľou bojovať, prekonať prekážku a dosiahnuť stanovené ciele aj napriek nepriaznivým okolnostiam, ktorým je jedinec vystavený, ktoré vyvolávali a i naďalej vyvolávajú smútok, čiže resilienciu opisuje ako schopnosť zotaviť sa a adaptovať sa na zmeny navzdory záťaži.

Masten a Obradović (2008) resilienciu považujú za proces, kapacitu alebo vzorce pozitívnej adaptácie počas alebo po vystavení nepriaznivým skúsenostiam, ktoré majú potenciál narušiť alebo znemožniť úspešné fungovanie alebo vývin jedinca. Toto široké vymedzenie zahŕňa:

1. dosahovanie lepších než očakávaných výstupov vo vnútri vysoko rizikových skupín ľudí, čo je niekedy označované ako prekonávanie ťažkostí v záujme zdravého vývinu (v ponímaní autoriek Bernard a Marshall (1997) resiliencia predstavuje zdravý ľudský vývin),
2. zachovanie si kompetencií alebo udržanie si efektívneho fungovania za prítomnosti veľmi nepriaznivých podmienok, čo je niekedy označované ako odolnosť voči stresu (vyžaduje si schopnosť copingu),
3. znovunadobudnutie alebo dosiahnutie efektívneho alebo normálneho fungovania po období, keď bol jedinec vystavený traumatizujúcim zážitkom alebo okolnostiam poznačeným záťažou, čo je často označované ako zotavenie sa, nadobudnutie pôvodného stavu, normalizácia alebo vzchopenie sa (schopnosť pokračovať v zmysluplnom živote).

V roku 2014 Masten uviedla zámerne širokú definíciu, podľa ktorej resiliencia znamená schopnosť dynamického systému úspešne sa adaptovať na rušivé vplyvy, ktoré ohrozujú jeho funkčnosť, existenciu alebo vývin (Masten, 2014).

Vo väčšine definícií resiliencie, s ktorými sa v odbornej literatúre môžeme stretnúť, je dôraz kladený na adaptáciu. Adaptácia je široký pojem označujúci tak dynamický proces, ako aj jeho výsledný stav. Adaptačné procesy nie sú len preberaním noriem sociálneho prostredia, ale aj aktívnym pôsobením na spoločenskú realitu (Sociologický slovník, 1970, s. 9).

Dynamický charakter konceptu resiliencie vyzdvihuje aj Rutter (2012). Resilienciu definuje ako zníženú zraniteľnosť negatívnymi (rizikovými) skúsenosťami, schopnosť vyrovnať sa so stresom a ťažkosťami alebo ako relatívne dobré výstupy napriek rizikovým okolnostiam (Rutter, 2006). Zaujímavé je jeho zistenie, ktoré naznačuje, že niektorí jedinci dosahujú relatívne dobré výsledky aj napriek vysokej miere stresu alebo významnej záťaži a ich výsledky sú lepšie ako u iných jedincov, ktorí sa nachádzajú v podobnej situácii (Rutter, 2013). Týchto jedincov môžeme považovať za resilientných. Rutter taktiež zdôrazňuje potrebu prítomnosti určitej miery záťaže, ktorá je súčasťou normálneho vývinu, keďže úroveň resiliencie možno pozorovať len ak jedinec musí zdolať nejakú prekážku, vyrovnať sa so stresom alebo inými hrozbami. Ak je záťaž akceptovateľná, dochádza k rozvoju schopnosti zvládať nepriaznivé okolnosti a zároveň sa rozširuje škála copingových stratégií, ktoré bude jedinec môcť v budúcnosti využiť. Aj Luthar et al. (2000) definujú resilienciu ako dynamický proces, ktorý zahŕňa pozitívnu adaptáciu v kontexte významnej záťaže a považujú ju za výsledok interakcie medzi jedincom a jeho okolím. Dôraz kladú na dva významné faktory, a to na vystavenie vážnej hrozbe alebo veľkej záťaži a pozitívnu adaptáciu. Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že bez záťaže nie je ani resiliencia.

Všetky uvedené definície resiliencie sa zhodujú v tom, že vychádzajú z predpokladu prítomnosti záťaže, ktorú jedinec dokáže spracovať tak, aby jeho výkony presahovali očakávania. Autori nie sú jednotní v tom, či v prípade resiliencie ide o individuálnu charakteristiku alebo proces. Ak zvážime skutočnosť, že osobnostné vlastnosti, ktoré napomáhajú žiakovi zvládať záťažové situácie, sú jednak vrodené a jednak sa vyvíjajú v priebehu života pri konfrontácii s novými skúsenosťami (čiže v procese), môžeme konštatovať, že ide o kombináciu osobnostných charakteristík a procesu pozitívnej adaptácie alebo životnej dráhy jedinca.

Resiliencia má nepochybne v živote jedinca veľký význam. Nie je rozhodujúca len pri riešení aktuálnych problémov, jej rozvoj je zároveň aj prípravou na zvládanie ťažkostí v budúcnosti, nakoľko resilientní jedinci dokážu prekonať ťažkosti vo svojom živote, aktívne vyhľadávajú pomoc vo svojom sociálnom prostredí a dokážu ju aj prijať (Barnová & Tamášová, 2018). Aj vďaka nej jedinec dokáže posúdiť žiaduce a nežiaduce výstupy a dôsledky svojho konania, ako aj rozpoznať hrozby a možné riziká (Masten & Gewirtz, 2006) súvisiace s danou situáciou.

Ungar (2006) uvádza, že resiliencia sa nachádza na rozhraní medzi rizikovými a ochrannými faktormi a vypracoval zoznam 32 faktorov resiliencie, ktoré prispievajú

k zdravému vývinu. Zdôrazňuje, že akákoľvek kombinácia týchto faktorov má silnejší vplyv, ako keď vystupujú jednotlivo.

Tabuľka 1

Faktory resiliencie (Ungar, 2006)

<u>osobnostné charakteristiky</u>	<u>vzťahy</u>	<u>komunita</u>	<u>kultúra</u>
- asertivita	- kvalita	- veku	- príslušnosť
- schopnosť riešiť problémy	- starostlivosti, ktorej sa	- zodpovedajúca práca	- k cirkvi
- schopnosť prebrať kontrolu nad udalosťami	- jedincovi dostáva	- vystavenie násiliu	- tolerancia
- schopnosť zvládnuť neistotu	- sociálne kompetencie	- úloha vlády pri zabezpečovaní bezpečia a zdravia detí	- preberanie kultúrnych hodnôt
- sebaopoznanie	- mentor	- zlomové body a rituály	- spoločenská zodpovednosť
- sociálna podpora	- zmysluplné vzťahy	- tolerancia	- životná filozofia
- optimizmus		- tolerancia dospelých voči správaníu adolescentov	- kultúrna identifikácia
- empatia			- kultúrne korene
- ciele a aspirácie			
- nezávislosť a závislosť		- bezpečie a istota	
- postoje voči drogám a alkoholu		- sociálna rovnosť	
- zmysel pre humor		- prístup k vzdelaniu	
- zmysel pre povinnosti			

4.1 Kompetencie vs. resiliencia

Kompetencie vo všeobecnosti znamenajú vzorce efektívnej adaptácie v prostredí, či už široko definované ako primeraný úspech v hlavných vývinových úlohách očakávaných v súvislosti s človekom určitého veku a pohlavia v kontexte jeho vlastnej kultúry, spoločnosti a času, alebo užšie definované v rámci špecifických domén ako vzdelávanie, akceptácia rovesníkmi alebo atletika (Masten & Coatsworth, 1998, s. 206) – čo znamená, že dieťa môže byť kompetentné v jednej oblasti, ale v inej nemusí byť. Obdržálek, Horváthová et al. (2004, s. 149) kompetencie zjednodušene definujú ako súbor schopností a spôsobilostí, ktoré sú potrebné pre fungovanie človeka a Jandourek (2001, s. 125) hovorí o schopnosti zvládnuť nejakú činnosť alebo situáciu, príp. schopnosť zaradiť nové poznatky do širšieho kontextu.

Resiliencia je špeciálnym typom kompetencie, ktorá sa podľa autorov Masten a Coatsworth (1998, s. 206) prejavuje v kontexte významných výziev na adaptáciu a vývin. Okrem vyššie uvedených autorov, nutnosť prítomnosti záťaže zdôrazňuje aj Kaplan (citované podľa McCubbin, 2001, s. 8), a to v súvislosti s posttraumatickým rastom, podľa definície ktorého resiliencia umožňuje dosiahnutie vyššej úrovne vývinu, aká by bola dosiahnutá bez stresu. Napríklad dieťa, ktoré sa dobre vyvíja, môže byť vnímané ako ľahko sa adaptujúce alebo „kompetentné“, ale nemusí nutne prejavovať znaky resiliencie, až kým sa neobjavia implicitné alebo explicitné zdroje rizikových faktorov alebo záťaže (Masten & Gewirtz, 2006). Ak porovnáme takéto „kompetentné“ deti, ktoré vyrastajú v prostredí s nízkou mierou záťaže, a resilientné deti, ktoré čelia veľkej záťaži, ich sebaobraz a duševné zdravie sú v oboch skupinách veľmi podobné, dokonca resilientné deti v niektorých prípadoch dosahujú lepšie ukazovatele (Masten, 1997).

Môžeme teda zhrnúť, že resiliencia, na rozdiel od ostatných kompetencií, sa môže rozvíjať len v prípade, že je človek vystavený stresorom, ktoré však nesmú presahovať únosnú intenzitu a musia byť zvládnuteľné, pričom nie všetky zážitky sú nutne príjemné alebo spoločensky prijateľné. Veľmi zjednodušene by sme mohli povedať, že resiliencia je spôsobilosťou udržať si kompetencie v situácii, keď je jedinec vystavený významnej záťaži.

4.2 Úroveň resiliencie

Dlhodobé štúdie uskutočnené v západnej Európe a severnej Amerike poukázali na skutočnosť, že nekonzistentný a nepredpovedateľný počet žiakov pochádzajúcich z rizikových skupín sa vyznačoval výrazne dobrým mentálnym a telesným zdravím aj napriek

kumulovaným štrukturálnym, rodinným a individuálnym stresorom. Z toho je jasné, že hoci negatívne javy preukázateľne zvyšujú nebezpečenstvo negatívneho dopadu, existuje skupina jedincov, ktorí sa nejakým spôsobom vyhnú vážnemu poškodeniu. Týchto ľudí môžeme označiť za resilientných.

Jedinec je resilientný, ak si dokáže zachovať prijateľnú úroveň individuálnych schopností v rôznych etapách života, jeho správanie dlhodobo výrazne nevybočuje z rámca sociálnych noriem a má funkčné obranné mechanizmy zabezpečujúce zdravé výstupy aj napriek vystaveniu zvýšenému počtu rizík. To však neznamená, že je voči záťaži imúnny, len sa naučil, ako s ňou zaobchádzať, ako sa s ňou vyrovnáť, prípadne ako z nej vyťažiť, a tak sa z traumatizujúcich zážitkov dokáže zotaviť skôr a lepšie ako jedinci, ktorí nedisponujú takou úrovňou resiliencie.

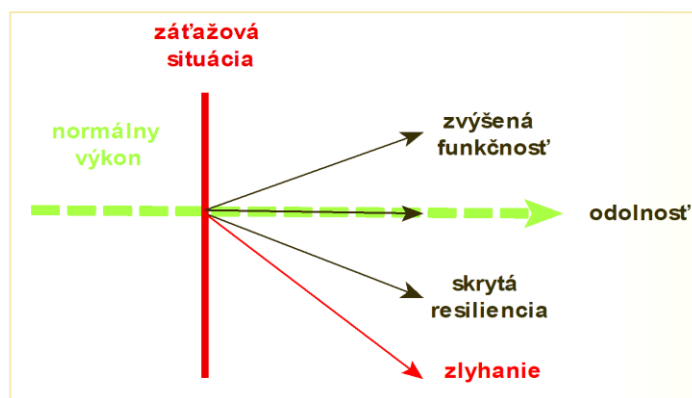
Resilientný jedinec je aktívnym, kompetentným, tvorivým a kriticky mysliacim sociálnym agentom, ktorý neprijíma rolu obeť, neprenáša zodpovednosť za svoje „utrpenie“ na niekoho iného, ale pokúša sa získať kontrolu nad svojím životom. Má chuť bojovať s ťažkosťami a sám prispieva k svojej vlastnej ochrane. V prípade detí a mládeže, ide o tých, ktorí aj napriek tomu, že sú konfrontovaní so záťažovými situáciami, sú schopní zachovať si životný optimizmus, pracujú na sebe, a tak dokážu dosiahnuť porovnateľné úspechy so svojimi rovesníkmi, ktorí majú oveľa lepšie podmienky na rozvoj. U nich dochádza k úspešnej adaptácii aj v situáciách, keď sa očakáva znížená schopnosť copingu. Ungar (2006, s. 3) resilientné deti a mládež delí na dve skupiny: na tých, ktorí dokážu zvíťaziť nad ťažkosťami a tých, ktorí viac než dokážu zvíťaziť nad ťažkosťami.

Dôkazom rôznej úrovne resiliencie je aj to, že niektoré deti zlyhávajú, keď sú konfrontované so záťažovou situáciou, na niektoré zdanlivo nemá žiaden vplyv, iné z nich prosperujú a vďaka nim dokážu v budúcnosti spracovať takéto situácie ľahšie.

V tejto súvislosti môžeme hovoriť o troch úrovniach resiliencie, ktoré dopĺňa štvrtá úroveň, v ktorej jedinec nedisponuje jej dostatočnou mierou na to, aby mohol záťažovú situáciu zvládnuť bez ujmy:

1. jedinec si aj napriek rizikovým faktorom zachová normálnu funkčnosť, tento jav môžeme označiť za *odolnosť*,
2. jedinec vníma záťaž ako výzvu a dokáže takúto situáciu využiť vo svoj prospech – hovoríme o *zvýšenej funkčnosti*,

3. dôjde k poklesu funkčnosti, ale nie do takej miery, ako by sme v danom kontexte predpokladali – v takomto prípade hovoríme o *skrytej resiliencii*,
4. zlyhanie.



Obrázok 6. Úrovne resiliencie.

Zisťovať úroveň resiliencie môžeme jedine v prostredí, kde sa rizikové faktory vyskytujú, nakoľko bez nich môžeme konštatovať „len“ zdravie rôzneho stupňa. Z toho vyplýva, že ak chceme posudzovať resilienciu u jednotlivca, musíme zohľadniť:

- a) či bol jedinec vystavený signifikantnej záťaži alebo riziku,
- b) či osoba funguje efektívne a či robí to, čo má – hodnotí sa miera adaptácie (Masten & Obradović, 2008).

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že ľudia sa dokážu rôznym okolnostiam prispôbiť, resiliencia však podľa Garbarina (in Ungar (Ed.), 2005) nie je neobmedzená, automatická alebo univerzálna a už vôbec neznamená, že je človek nezraniteľný. Každý jedinec má určité hranice, po prekročení ktorých dochádza k zlyhaniu. The International Resilience Project (Newman & Blackburn, 2002, s. 1), naopak, charakterizuje resilienciu ako univerzálnu schopnosť, ktorá umožňuje človeku, skupine alebo komunite predchádzať, minimalizovať alebo prekonať deštruktívne dopady záťažových situácií. S ponímaním resiliencie ako univerzálnej schopnosti nemôžeme súhlasiť, nakoľko človek, ktorý sa v istej situácii prejavuje ako resilientný (napr. pracovné preťaženie), v iných situáciách (napr. rodinné problémy) môže byť veľmi zraniteľný. Vyrovnanie sa so záťažou úzko súvisí so subjektívnym zhodnotením závažnosti situácie a následnej voľby stratégie na jej zvládnutie, ktorá môže, ale nemusí byť efektívna. Prípacom

ilustrujúcim uvedené sú ľudia vystavení riziku, ktorým sa podarí predísť sociálnemu zlyhaniu vo forme chudoby alebo kriminality, zároveň však nie sú schopní vytvárať fungujúce intímne vzťahy. Môžeme to vysvetliť tým, že stratégie copingu dokážu uplatniť iba v niektorých situáciách, prípadne majú vytvorenú len obmedzenú škálu stratégií, ktorou nedokážu obsiahnuť všetky oblasti.

4.2.1 Skrytá resiliencia

Besthorn (2005, s. 122) v súvislosti s resilienciou akcentuje spoločensky akceptovateľné spôsoby prekonávania ťažkostí, čo si v jeho ponímaní vyžaduje schopnosť:

- a) zachovať si rezistenciu voči deštruktívnym silám a anihilácii – schopnosť ochrániť si osobnostnú integritu pod silným tlakom;
- b) konštruovať a zachovať si pozitívnu životnú skúsenosť a prístup aj napriek zložitým podmienkam.

Spomínaný autor za resilientného jedinca považuje len toho, kto si dokáže zachovať dovtedajšiu úroveň funkčnosti, prípadne ju ešte zvýšiť, opomína však jedincov, ktorí, síce podávajú horšie výkony ako štandardne, alebo sa správajú neadekvátne za určitých okolností, ale, i keď musia čeliť veľkej záťaži, „prežijú“. V prípade nakumulovanej záťaže u niektorých jedincov dochádza (často aj k výraznému) poklesu funkčnosti, nedôjde však k celkovému zlyhaniu. V školskom prostredí sa to stáva, keď sa žiaci uchýlia k záškoláctvu, neúctivému alebo agresívnemu správaniu voči učiteľom alebo spolužiakom, k šikanovaniu, prípadne sa im výrazne zhorší prospech a pod. Ide o správanie, ktoré im poskytuje moc, inokedy ide o volanie o pomoc, snahu upriamiť pozornosť učiteľa na krízovú situáciu, ktorú žiak prežíva.

S Besthornom preto nemožno úplne súhlasiť a opäť treba zdôrazniť, že deti a mládež si volia také spôsoby vyrovnávania sa so záťažou, aké sú im dostupné. Ak nenájdu, alebo im nie je ponúknutá vhodnejšia alternatíva, často si vyberajú cestu, ktorá ani zďaleka nie je v súlade so spoločensky akceptovanými formami správania, ale pomáha im prežiť a pre nich v danom momente predstavuje východisko z konkrétnej situácie. Takéto antisociálne správanie Ungar (2006, s. 82) nazýva *skrytou resilienciou*.

Problémové správanie môže byť funkčné z krátkodobého hľadiska ako stratégia prežitia, ak však pretrvá aj po odstránení hrozby, z dlhodobej perspektívy sa stáva maladaptívnym a dysfunkčným.

4.2.2 Zlyhanie

Zlyhanie môže mať rôznorodé príčiny, medzi ne patrí aj neschopnosť využiť stresové situácie ako pozitívny podnet. O tom, či jedinec zvládne alebo zlyhá, rozhoduje aj úroveň jeho intelektu, emocionálna sýtenosť, osobnostné vlastnosti, jeho vek a životné skúsenosti (Ďurič, Bratská et al., 1997, s. 437).

U žiakov, ktorí nedisponujú dostatočnou mierou resiliencie, alebo je v ich okolí nakumulované nezvládnuteľné množstvo rizikových faktorov, je vysoká pravdepodobnosť zlyhania, ktoré sa môže prejaviť v rôznych oblastiach života. Následkom nezvládnutia situácie je mnohokrát skratové konanie (napr. útek z domu), v krajnom prípade môže ísť až o *samovraždu*, ktorú Sociologický slovník (1970, s. 425) definuje ako agresiu voči vlastnej osobe s cieľom privodiť si smrť. Ide často o reakciu, ktorá je následkom ťažkej, zdanlivo neriešiteľnej a bezvýhodiskovej životnej situácie sprevádzanej bezperspektívnosťou a stratou zmyslu života, zničením alebo devastáciou vyznávaných hodnôt, prípadne i noriem, nedostatkom lásky a porozumenia, stratou životných istôt, ale aj momentálnym skratom po nesprávnom zhodnotení životnej situácie (Ondrejko, 2001).

Osobitnú skupinu tvoria tzv. demonštratívne (nedokonané) samovraždy, ktoré sú skôr volaním o pomoc, než skutočným úmyslom vziať si život. Neraz ide o snahu upútať pozornosť alebo získať určitú výhodu. Sú uskutočnené tak, aby bol neďaleko niekto, kto dotyčného môže zachrániť. Neraz jedinec zavolá niekomu blízkemu, aby sa s ním rozlúčil, a tým si pomoc privolá. Demonštratívne samovraždy sa vyskytujú častejšie u žien ako u mužov.

4.3 Rodina a resiliencia

V súvislosti s rodinou je možné hovoriť o resiliencii z dvoch aspektov – z hľadiska úrovne resiliencie jej jednotlivých členov a z hľadiska resiliencie rodiny ako funkčného celku.

4.3.1 Resiliencia členov rodiny

Prvý aspekt sa zameriava na podmienky, ktoré rodinné prostredie poskytuje jednotlivým členom vo svojom vnútri. Tieto podmienky sú determinované jednak vnútornými charakteristikami rodiny a jej zložením, a jednak jej schopnosťou spracovať a eliminovať negatívne vplyvy zvonku a využiť pozitíva, ktoré jej okolie poskytuje. Vychádzajúc z

predpokladu, že žiaden vzťah nie je absolútne harmonický a žiadna rodina preto nefunguje bez konfliktov, môžeme usudzovať, že v každej z nich sa vyskytuje istá miera záťaže pohybujúca sa na škále od ľahkej až po nezvládnuteľnú, s ktorou sa jedinec (člen rodiny) v záujme zdravého fungovania potrebuje vyrovnať a v tomto procese si osvojuje rôzne stratégie copingu. Z hľadiska ďalšej životnej dráhy sú determinujúce ochranné faktory, ktoré sú v interakcii s rizikovými faktormi vo vnútri rodiny.

Rodiny správnym pôsobením dokážu dieťaťu pomôcť pri zvládaní záťaže, a to tak, že rizikové faktory kompenzujú pozitívnym rodinným prostredím bez fyzického nátlaku, v ktorom sú neustále posilňované pravidlá spojené s prísnu, ale férovou kontrolou. Bernard a Este (2005, s. 443) zdôrazňujú, že rodina, v ktorej vládne dostatočná disciplína, prispieva k rozvoju resilientnej mládeže.

Rodičia môžu svojim deťom poskytnúť domáce prostredie podporujúce resilienciu, ak:

- je medzi rodičom a dieťaťom vybudovaný vzťah dôvery,
- je dieťa dostatočne stimulované,
- sa udržiava častý kontakt so širšou rodinou a sú medzi jej členmi dobré vzťahy,
- má rodina zavedený svoj vlastný režim (denný, týždenný...), istú rutinu, ktorú dodržiavajú všetci členovia rodiny,
- jednotliví členovia rodiny navzájom komunikujú,
- v rámci rodiny vládne disciplína, sú v nej uplatňované jasne stanovené, zrozumiteľné a prediskutované pravidlá,
- jednotliví členovia rodiny majú podelené povinnosti,
- sa rodina venuje spoločným aktivitám, chodí na spoločné výlety,
- rodina funguje na princípe rovnoprávnosti,
- sa vzdelaniu pripisuje vysoká hodnota,
- sú rodičia zamestnaní, čím dieťaťu slúžia ako pozitívny vzor,
- má rodina podporu zo strany jej okolia, t.j. susedov, priateľov, kolegov, spolužiakov a pod.,
- má rodina duchovnú podporu napr. zo strany priateľov alebo cirkvi.

4.3.2 Resiliencia rodiny

Z iného pohľadu je rodina vnímaná ako ucelený systém. V tomto prípade sa neuvažuje o jednotlivých členoch rodiny, ale o rodine ako celku a o schéme jej fungovania, ktorá je záväzná pre jej členov a súčasne je jej členmi postupne modifikovaná.

Rodinná schéma je podľa autorov McCubbin a McCubbin (2005, s. 36) definovaná ako zovšeobecnená štruktúra a zdieľané hodnoty, presvedčenia, ciele, očakávania a priority, ktoré sú tvorené a prijímané rodinou v priebehu času. Je formulovanou všeobecnou štruktúrou, s ktorou sú informácie a skúsenosti porovnávané, na základe ktorej sú triedené, analyzované a spracovávané. Rodinná schéma sa vytvára v priebehu času a postupne sa vyvinie do súhrnu skúseností, ktoré slúžia ako rámec pre správanie rodiny a vzorce fungovania. Rodinná schéma a vzorce fungovania sú v dynamickej interakcii.

Rodinnú schému môžeme vnímať ako integráciu schém jej jednotlivých členov, ktorá je prijatá a uplatňovaná v procese usmerňovania rodinného správania. Ostáva zachovaná, kým prospieva jednote rodiny a vyhovuje jej členom. Rodinná schéma zvyčajne nie je spochybňovaná alebo testovaná až do momentu, keď rodina čelí kríze. Za takýchto okolností dochádza k transformácii schémy – zavádza sa alternatívna schéma, alebo sa modifikuje už existujúca. Nová alebo pozmenená schéma sa následne testuje a v prípade potreby sa ďalej upravuje až do stavu, keď je funkčná a zároveň akceptovateľná pre všetkých členov rodiny.

Ak porovnáme spôsob, akým sa jednotlivci vyrovnávajú so záťažou a ako je to v prípade rodín, môžeme konštatovať, že aj rodiny využívajú stratégie copingu na zachovanie svojej funkčnosti. Preto môžeme hovoriť aj o resiliencii rodiny, nielen jej jednotlivých členov.

Krízovými situáciami v rodinách a procesom riešenia problémov v nich sa zaoberajú McCubbin a McCubbin (2005), ktorí uvádzajú, že pre rodiny v krízových situáciách sú charakteristické nerovnováha a disharmónia. Vyskytujú sa v nich nepriaznivé okolnosti vyvolané traumatizujúcou situáciou v kombinácii s neadekvátnymi alebo problematickými vzorcami fungovania rodiny. Podľa citovaných autorov rodiny v kríze charakterizuje fundamentálna neschopnosť systému dosiahnuť rovnováhu a harmóniu v rámci štyroch vzájomne prepojených dimenzií rodinného života:

- a) interpersonálna komunikácia a emocionálne vzťahy,
- b) osobnostný rozvoj jednotlivých členov rodiny a rozvoj rodiny ako celku, pohoda (well-being) a spiritualita,
- c) štruktúra a fungovanie rodiny,
- d) vzťahy s komunitou a ich charakter.

Ako rodinnú krízu môžeme označiť situáciu, keď dlhodobo dochádza k rušivým vplyvom, dezorganizácii alebo nedostatkom v rodinnom sociálnom systéme, pričom je dôležité zdôrazniť, že kríza je sprevádzaná snahou rodiny prostredníctvom pokusu a omylu rovnováhu

obnoviť. Preto rodina, ktorá sa ocitla v kríze, nemusí byť nevyhnutne pejoratívne stigmatizovaná ako rodina, ktorá zlyhala alebo ako rodina, ktorá je dysfunkčná alebo odkázaná na profesionálnu pomoc. Práve v takýchto situáciách väčšina rodín sama hľadá cestu ako zmeniť zabehnutý spôsob života a v záujme nastolenia rovnováhy a harmónie sa systém snaží adaptovať na aktuálne podmienky, a tak prejde do fázy rastu.

Ak je teda stabilná rodina zasiahnutá traumatizujúcou udalosťou alebo sledom nepriaznivých okolností, podľa predvídateľných vzorcov začne funkčnosť rodiny špirálovito klesať. Následne nastupujú stratégie copingu, ktoré naštartujú proces ozdravovania. V tejto etape sa prejaví úroveň resiliencie rodiny, ktorá ovplyvňuje schopnosť, mieru a rýchlosť zotavenia sa.

Krízová situácia vyvíja tlak na rodinu, aby iniciovala zmeny v rodinnej schéme – vrátane roly, cieľov, hodnôt, priorít, hraníc a celkových vzorcov fungovania. Schopnosť rodiny udržať si alebo opätovne nadobudnúť svoju funkčnosť a transformovať sa, t.j. dosiahnuť rovnováhu a harmóniu, závisí od efektivity šiestich kľúčových kompetencií rodiny v oblasti resiliencie:

1. schopnosť zvládnuť akumuláciu a redukciu spoluobjavujúcich sa alebo pretrvávajúcich historických stresorov a tlaku,
2. schopnosť mobilizovať silné stránky a individuálne schopnosti jej členov, ako aj využiť silné stránky a schopnosti skupiny ako celku:
 - a) obnoviť, resp. posilniť tie silné stránky, ktoré mohli byť oslabené alebo poškodené pod vplyvom traumy,
 - b) vytvoriť a implementovať nové vzorce fungovania, zmeniť a stabilizovať tie existujúce a zabezpečiť legitimitu nových a zachovaných vzorcov,
 - c) zachovať emocionálnu stabilitu v priebehu procesu,
3. schopnosť adaptovať silné stránky komunity a jej zdroje na potreby rodiny tak, aby jej boli nápomocné pri dosahovaní harmónie s komunitou,
4. schopnosť minimalizovať konflikt a maximalizovať zhodu medzi rodinnou schémou a inštitucionalizovanými formami správania, a tak podporiť pocit zvládnuteľnosti, zrozumiteľnosti a zmysluplnosti,
5. schopnosť pozitívne riešiť problémy a uplatňovať osvojené stratégie copingu,
6. schopnosť zdieľať významy ako aj normy správania, ktoré sú v zhode s rodinnou schémou (McCubina & McCubbin, 2005, s. 29).

Aj v prípade rodiny ako celku možno konštatovať, že žiadna situácia nemôže byť považovaná za čisto pozitívnu alebo negatívnu. Rodiny môžu vyťažiť aj z krízových situácií a zaviesť také zmeny, ktoré prispievajú k zlepšeniu kvality ich života.

4.4 Školy a resiliencia

Na tom, aká je úroveň resiliencie žiakov, má veľký podiel aj škola samotná, ktorej povinnosťou je zabezpečiť pre žiakov prostredie podporujúce rozvoj resiliencie hneď od začiatku školskej dochádzky. S rozvojom resiliencie je nutné začať čo najskôr aj z toho dôvodu, že v prípade nezvládnutia záťažovej situácie dieťaťom dochádza k odchýlke od normálneho vývinu, ktorá sa časom zvyšuje. Z začať pôsobiť na žiaka v neskoršom veku, keď už k odklonu došlo, je komplikovanejšie, časovo náročnejšie, hoci nikdy nie zbytočné. Aj pri zvládaní záťaže platí pravidlo, že je lepšie sa na ňu pripraviť vopred a pokúsiť sa jej predísť, primárna prevencia je však natoľko všeobecná, že mnohokrát nedokáže odhaliť konkrétne potreby tých, ktorí sú v ohrození. Zo skúsenosti môžeme povedať, že jej aktivity obyčajne zaujmú žiakov, ktorí už i tak predpoklady na zvládanie záťaže majú a v prípade tých, ktorí sú v ohrození, alebo už došlo k výraznému poklesu úrovne ich sociálnych či študijných výkonov, sa minú účinkom. Cieľom nie je spochybniť úlohu primárnej prevencie, naopak, upozorniť na to, že ju treba doplniť aj o aktivity sekundárnej a terciálnej prevencie tak, aby bola poskytnutá rovnaká príležitosť pre zdravý vývin všetkým žiakom.

Škola je pre deti a mládež miestom, v ktorom trávajú veľa času. I tu, podobne ako v každom inom sociálnom prostredí, je žiak konfrontovaný so záťažou rôznej intenzity, či už ide o stresové situácie spojené s učením a podávaním uspokojivých výkonov, alebo hovoríme o bežných medziľudských konfliktoch, prípadne závažných sociálnopatologických javoch. Mnohokrát rodičia od školy očakávajú, že pre ich deti vytvorí také prostredie, v ktorom budú chránené pred záťažovými situáciami, čo ale nie je možné a dokonca ani žiaduce. Školy, v ktorých žiaci nie sú umelo chránení pred bežnou záťažou, nemožno zamieňať so školami, ktoré sú pre žiakov rizikovým prostredím z hľadiska výskytu sociálnopatologických javov alebo zlých medziľudských vzťahov. Naopak, takéto školy sa svojim žiakom snažia zabezpečiť pozitívne a bezpečné školské prostredie, ktorým kompenzujú vplyv priebežne sa objavujúcich rizikových faktorov v škole i v živote žiakov mimo nej, a tak v nich znižujú pocit, že je ohrozenie permanentne prítomné. Snahou školy by malo byť, aby ju navštevovali zdraví a úspešní žiaci, preto ich musí na zvládanie tejto záťaže pripraviť, k čomu je potrebné vytvoriť

príležitosti osvojiť si stratégie copingu, ktoré žiaci môžu využiť v škole i mimo nej. Efektívne školy stavajú na ochranných faktoroch, a tým svojim žiakom poskytujú viac príležitostí na pozitívne zážitky.

Pozitívnym zážitkom je pre každého jedinca úspech a uznanie zo strany významných druhých, v školskom prostredí ide v prvom rade o učiteľov a spolužiakov, doma o rodičov, ktorí by žiakove pokroky v škole mali vedieť oceniť. Prostredie podporujúce rozvoj resiliencie žiakom umožňuje aktívne participovať na náročných, ale zvládnuteľných aktivitách, ktoré sú pre nich výzvou a po zvládnutí ktorých zažívajú študijné i sociálne úspechy. Výzva spočíva v tom, že žiaci sú v rámci vyučovacieho procesu vystavení vysokým, ale realisticky kladeným očakávaniam učiteľa, čo znamená, že ich nedehtonuje zadávaním triviálnych úloh, ale postupne posúva hranicu náročnosti vyššie, čím dáva žiakom najavo, že dôveruje ich schopnostiam. Súčasťou procesu vedúceho k úspešnosti žiakov v rôznych oblastiach je naučiť ich vnímať problémy a ich okolnosti z viacerých uhlov pohľadu.

V súvislosti s rozvojom resiliencie žiakov považujeme za nutné zdôrazniť, že žiakov ani ich vzťahy, vlastnosti či pracovné návyky nie je možné meniť bez ich vôle a aktívnej účasti. V prvom rade by im malo byť zrejmé, v akom smere im môžu byť osvojené stratégie zvládania záťaže prospešné a učiteľia by ich mali viesť k tomu, aby na sebe pracovali a prebrali zodpovednosť za svoju budúcnosť. Dôležité je u žiakov zachovať pocit dobrovoľnosti, spoľahnúť sa na ich schopnosti a samostatnosť. Takto je možné vyhnúť sa častému omylu, že je povinnosťou učiteľov, príp. rodičov vyriešiť všetky problémy za nich. Je veľmi nápomocné, ak si žiaci dokážu realisticky zhodnotiť svoje kvality a sú schopní posúdiť, čo dokážu sami urobiť vo svojom záujme a vedia sformulovať, v čom potrebujú pomoc učiteľov.

Kľúčovou úlohou školy je viesť žiakov k tomu, aby si volili také vzťahy a aktivity, ktoré podporujú ich osobnostný rast a umožňujú im vybudovať si vlastné stratégie copingu. K uvedenému je nevyhnutné naučiť žiakov odmietať to, čo je pre nich neprijateľné, neprospešné. Hoci je často zdôrazňované, že deti sú v súčasnosti sebavedomejšie, pribojnejšie, ako tomu bolo v minulosti, mnohé z nich nedisponujú dostatočnou mierou asertivity. Preto by škola mala klásť dôraz na to, aby túto vlastnosť u žiakov rozvíjala a žiakov jednak naučila povedať „nie“, ale zároveň viedla k tomu, aby sa nehanbili požiadať o radu, pomoc alebo láskavosť. Súčasťou asertívneho správania je aj vyjadrovanie svojich citov, čo je v škole neraz nesprávne považované za nevhodné.

Základným predpokladom úspešnosti školy z pohľadu zvládania záťaže žiakmi je vyrovnať sa so skutočnosťou, že nie všetky problémy sú v žiakoch samotných, ale často je potrebné upraviť kontext, ktorý škola a trieda žiakom poskytujú. Mnohokrát je práve tento fakt rozhodujúci pri delení škôl na úspešné a neúspešné.

V prípade, že si v tradičnom type škôl vedenie alebo učiteľ všimne akékoľvek problémy, ktoré sa v súvislosti s dieťaťom vyskytnú (často ide o maličkosti a skutočné záťažové situácie ostávajú nepovšimnuté), pokúša sa zmeniť dieťa, posíla ho na individuálne alebo skupinové terapie, do poradenských zariadení, v krajnom prípade sa dokonca dieťať zbaví. Naopak, moderné inkluzívne školy poskytujú pomoc a podporu v prirodzenom prostredí a stratégie rozvoja resiliencie sú priamou súčasťou bežných činností. Hlavnou črtou škôl podporujúcich resilienciu žiakov je, že sa nepokúšajú dieťa vtlačiť do podmienok školy alebo triedy, ale naopak, namiesto nápravy jednotlivca sa snažia o vytvorenie zdravých systémov. V ich prípade ide o zmenu sociálneho kontextu vzdelávania, ktorý je možný len za predpokladu spolupráce učiteľov, žiakov, rodičov a všetkých, ktorí sa na živote triedy a školy nejakým spôsobom podieľajú.

Aj v tej najlepšej škole sa môže stať, ak je záťaž pre dieťa príliš veľká, že nedokáže žiakovi pomôcť vlastnými silami. Jej úlohou je v takomto prípade žiakom v ohrození zabezpečiť kontakt s ľuďmi alebo sieťami, ktoré poskytujú pomoc, poradenstvo a ponúkajú záujmové a rekreačné aktivity prerušujúce sled negatívnych reťazových vplyvov na žiaka. Zároveň je dôležité, aby škola aj vo svojom vnútri žiakovi zabezpečila kontakt s osobou, ktorej žiak dôveruje (učiteľ, výchovný poradca, spolužiak) a ktorá je mu schopná poskytnúť oporu. Prítomnosťou takejto osoby a vďaka spoločne strávenému času dochádza k redukcii častosti konfrontácie s rizikovými faktormi a ich vplyvu.

Matějček a Dytrich (2002) za ideál resilientného človeka považujú toho, kto disponuje tzv. veľkou päťkou charakteristík: inteligencia, svedomitosť, extroverzia, prívetivosť a citová stabilita. Ide o vlastnosti, na ktoré by sa vo svojej práci mali školy zamerať. Školy pripravujú žiakov na zvládanie záťažových situácií aj rozvíjaním:

- *sociálnych kompetencií a prosociálneho správania žiakov* (kultúrna flexibilita, empatia, záujem o iných, komunikačné zručnosti, zmysel pre humor, otvorenosť voči novým skúsenostiam),

- *schopnosti riešiť problémy* (identifikácia problému, kritické a tvorivé myslenie, objavovanie alternatívnych postupov a posudzovanie ich vhodnosti, hľadanie pomoci pri riešení problému, realizácia zvoleného postupu),
- *autonómie* (uvedomovanie si vlastnej identity, individuality, schopností, zodpovednosti, udržiavanie si odstupu od negatívnych vplyvov),
- *cieľavedomosti a životného optimizmu* (zameranosť na cieľ, vzdelávacie aspirácie, pozitívne myslenie).

U žiakov je možné rozvíjať stratégie zvládania záťažových situácií, nejde teda o vrodenú črtu, jej rozvoj vo výraznej miere ovplyvňuje aj práca profesionálov so žiakmi. S prípravou žiakov na zvládanie záťaže súvisí aj extrémna dôležitosť porozumenia fenoménu resiliencie učiteľmi, ktorí majú žiakov naučiť chrániť sa pred negatívnymi vplyvmi okolia a vytvoriť pre nich pozitívne sociálne i fyzické prostredie. To si ale vyžaduje možnosti a dostupnosť ďalšieho vzdelávania v tejto oblasti.

4.4.1 Edukačná resiliencia

Vzdelávanie je jednou z mnohých oblastí, v ktorých sa resiliencia žiakov dostáva do popredia. Vďaka stresu spojeného s podávaním výkonov je jej miera rozhodujúca vo vzťahu k školskej úspešnosti každého žiaka. Je preukázané, že resilientní žiaci sa dokážu ľahšie a lepšie prispôbiť požiadavkám školy, preto dosahujú lepšie vzdelávacie výsledky ako ich menej resilientní spolužiaci. Wang, Haertel a Walberg (1998, s. 7) definujú edukačnú resilienciu ako úspech v škole napriek osobnej zraniteľnosti a záťažovým situáciám vyvolaným minulými a aktuálnymi podmienkami prostredia a skúsenosťami jedinca. Podobne Gordon Rouse (citované podľa Boon, 2008) charakterizuje resilienciu ako akademický úspech tam, kde by sme, vychádzajúc zo socioekonomických faktorov a rodinných štruktúr, predpokladali zlyhanie. Vyššia úspešnosť resilientných žiakov pramení z toho, že si dokážu voliť vzťahy a aktivity, ktoré podporujú ich osobnostný rast, dokážu rozpoznať problémy a analyzovať dopady prípadného vystavenia hazardným situáciám. Aj Bernard a Este (2005, s. 444) konštatujú, že mládež, ktorá je schopná odolať negatívnym vplyvom zo strany svojich rovesníkov v oblastiach ako slabé školské výkony, závislosti alebo delikvencia, má pozitívnejšie výstupy ako menej resilientní jedinci. Títo žiaci majú schopnosti a adaptívne vlastnosti, ktoré im umožňujú ľahšie dosahovať úspechy.

Úspech a zlyhanie sú zo strany školy ako inštitúcie tak masívne zdôrazňované a používané, že nikto zo žiakov nemôže zostať nedotknutý, či už úspechom alebo zlyhaním (Ondrejko, 1997b, s. 131). Úspech, resp. zlyhanie sa stáva pre väčšinu žiakov centrálnym problémom, ktorý musia interpretovať a vyrovnávať sa s ním. Kým pre slabších žiakov sa zlyhávanie stáva ohrozením ich identity, pre dobrých žiakov je úspech, naopak, zdrojom sebavedomia a sebaistoty.

Určujúcim ukazovateľom školskej úspešnosti žiakov v našich podmienkach je ešte stále nezriedka len množstvo osvojených vedomostí bez prepojenia na skutočný život, ktoré je vyjadrené školskou „známkou“. V tradičných školách učelia hodnotia výkon žiaka spravidla výlučne klasifikačným stupňom, niekedy dokonca len povedia, že je to „priemerné“, a tým je „hodnotenie“ vyriešené. Tak sa žiak bez riadnej spätnej väzby a zohľadnenia jeho individuálnych daností a potrieb ocitne niekde na škále medzi zlyhaním a úspechom. Popri kognitívnej oblasti málokde prihliadajú na ťažko merateľné ukazovatele, ako sú vynaložené úsilie, snaha žiaka, jeho motivácia, vzťah ku škole a k učeniu. Častým nedostatkom je porovnávanie výkonov jednotlivých žiakov namiesto sledovania pokroku jednotlivca. Havlík a Kořa (2002, s. 132) považujú za jednoznačne preukázané, že objektívna pozícia žiaka vo výchovnej hierarchii veľmi silne ovplyvňuje problémy jeho identity.

Slabý prospech alebo celkové neprospievanie žiaka boli v minulosti (v niektorých prípadoch, žiaľ, aj v súčasnosti) pripisované hlavne vnútorným činiteľom ovplyvňujúcim školskú úspešnosť, ako sú školská zrelosť u žiakov prvého stupňa ZŠ, poruchy telesného a duševného vývinu, chýbanie vlôh pre istý predmet, nedostatok záujmu daného žiaka o učenie, jeho nesprávny postoj ku škole, negatívne osobnostné vlastnosti, problémy v rodine alebo citová deprivácia. Často sa zabúdalo na vonkajšie činitele, na úlohu školy a zvlášť učiteľa, ktorý pri správnom postupe môže aj z na prvý pohľad nenadaného žiaka za podpory rodiny, vedenia školy a za predpokladu aktívnej spolupráce žiaka vychovať vzdelaného človeka, ktorý sa bude vedieť prispôbiť meniacim sa podmienkam dynamickej spoločnosti a dokáže sa v dospelosti uplatniť.

Školy, ktoré efektívne podporujú školskú úspešnosť svojich žiakov, zdieľajú nasledovné charakteristiky:

- majú jasné poslanie,
- poskytujú kvalitné vzdelanie,
- podporujú ďalšie vzdelávanie učiteľov,

- venujú veľkú pozornosť priebežnému monitorovaniu pokroku žiakov (Masten & Coatsworth, 1998, s. 211).

Hoci by sa tak mohlo zdať, za rozvoj edukačnej resiliencie žiakov nenesie plnú zodpovednosť škola, rovnakou mierou sa na ňom podieľajú aj rodina, rovesnícke skupiny a komunita, ktoré poukazovaním na hodnotu vzdelania v spoločnosti, na výhody, ktoré jedincovi poskytuje a ponukou rôznych možností formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania majú možnosť zvýšiť záujem žiaka o štúdium a vďaka podpore, ktorú poskytujú, aj pravdepodobnosť akademického úspechu. Prostredie, v ktorom sa žiak nachádza a normy, ktoré v ňom platia, podporujú správanie, ktoré môže dieťa nasmerovať na rizikovú trajektóriu alebo, naopak, pozitívnym smerom. Presne vymedzené a zrozumiteľné pravidlá sú pri podpore školskej úspešnosti žiaka veľmi dôležité. Ich dodržiavanie vedie jedinca k sebaovládaniu, bez ktorého sa v sociálnom živote nemôže uplatniť.

V triedach, v ktorých sa kladie dôraz na rozvoj resiliencie žiakov, sa znižuje pravdepodobnosť zlyhania a všetkým žiakom sú poskytované príležitosti dosiahnuť úspech po emocionálnej stránke, v oblasti vzdelávania i po sociálnej stránke (Doll, Zucker, & Brehm, 2004, s. 7). Ich efektivita sa dá pripísať tomu, že sa nesnažia dieťa vtlačiť do podmienok triedy, ale prostredie, formy a metódy práce prispôbujú potrebám žiakov, čím vytvárajú inkluzívne prostredie. Možno najvýraznejšou črtou školského prostredia podporujúceho rozvoj resiliencie žiakov je, že nech sa deje čokoľvek, nech sa objavia akékoľvek výchovné alebo vzdelávacie problémy, učitelia si svojich žiakov neprestanú vážiť a v rámci svojich možností urobia všetko pre to, aby bolo dieťa spokojné.

Vytvorenie prostredia podporujúceho rozvoj resiliencie žiakov kladie vysoké nároky na prácu tak vedúcich pedagogických zamestnancov, ako i učiteľov. Ako uvádzajú autori Wang, Haertel a Walberg (1998), na rozvoj edukačnej resiliencie žiakov v školskom prostredí vplyvajú hlavne organizácia školy a jej klíma, prítomnosť starostlivých, zaniietených učiteľov a prispôbenosť kurikula a vyučovania potrebám žiakov. Gordon Rouse, Long a Trickett (n.d.) uvádzajú nasledovné charakteristiky, ktorými sa školy podporujúce resilienciu žiakov odlišujú od ostatných:

- menšie školy a menšie triedy poskytujú svojim žiakom viac ochrany, a tým sú pre nich bezpečnejším prostredím,
- na žiakov týchto škôl sú kladené vysoké nároky, ale učitelia sú im nápomocní pri dosahovaní stanovených cieľov,

- tieto školy poskytujú žiakom a ich rodičom kontakt s podpornými sieťami a spoluprácu s rodinou prispôsobujú možnostiam rodiny (dôležité je napr. zohľadnenie pracovného času rodičov),
- za vytvorenie a udržanie pozitívnych vzťahov medzi žiakmi je zodpovedný učiteľ, ktorý svojim výchovným pôsobením žiakov ovplyvňuje a usmerňuje,
- takéto školy sa vyznačujú pozitívnou klímou, ktorú možno charakterizovať ako bezkonfliktnú a inkluzívnu,
- zameriavajú sa na zmysluplné činnosti v rámci vyučovania i extrakurikulárnych aktivít, sústreďujú sa na rozvoj sociálnych zručností a schopnosť tvorivo riešiť problémy,
- žiakom je často poskytovaná pozitívna spätná väzba aj pri parciálnych úspechoch, čím sa podporuje ich kladný sebaobraz – úlohy sú rozdelené na časti, do viacerých zrozumiteľných krokov, ktoré sú hodnotené zvlášť a splnenie každého z nich je možné odmeniť,
- v týchto školách vládne disciplína, uplatňujú sa rovnaké pravidlá pre všetkých žiakov, čo ich pripravuje na život v spoločnosti – pravidlá musia byť založené na výchovných, bezpečnostných a morálnych pohnutkách, nemali by vychádzať z povahy a osobných sklonov učiteľa (Petty, 1996, s. 82),
- dôraz sa kladie na osobnostné charakteristiky a profesijné kvality učiteľov.

Školy a triedy podporujúce rozvoj resiliencie žiakov sa zameriavajú na tri kľúčové kompetencie žiakov:

- a) *akademická sebadôvera* – dôvera vo vlastnú schopnosť zvládnuť požiadavky vzdelávacieho programu. Táto vlastnosť napomáha žiakom splniť náročné úlohy, ktoré vnímajú ako výzvu, na ktorej musia pracovať, kým nedosiahnu úspech. Zadávané úlohy by žiakom mali pripadať ako závažné, ale zvládnuteľné, žiaci si nevážia pochvalu za splnenie triviálnej úlohy, nezvyšuje ich sebadôveru a nič sa z nej ani nenaučia (Petty, 1996, s. 45). Akademická sebadôvera neprispieva len k zlepšeniu prospechu, ale je prínosná aj po sociálnej a emocionálnej stránke, nakoľko žiaci, ktorí ňou disponujú, sú menej zraniteľní v prípade neúspechu a sú odolnejší voči stresu a napätiu (Bandura; citované podľa Doll, Zucker, Brehm, 2004). Na základe uvedeného môžeme rozvíjanie akademickej sebadôvery zaradiť medzi ochranné faktory, ktoré škola žiakom ponúka. Ak táto kompetencia u žiakov nie je dostatočne rozvinutá, majú tendenciu vzdávať sa a náročné úlohy považovať za nesplniteľné.

- b) *preberanie zodpovednosti za učenie a svoje výsledky* – žiaci musia byť aktívni a samostatní pri stanovení si cieľov, identifikácii a riešení problémov, ktoré by mohli byť prekážkou pri dosahovaní cieľov. Mali by si premyslene vyberať aktivity smerujúce k úspechu. Nemálo žiakov, hlavne tí s horším prospechom, je úprimne presvedčených, že k tomu, aby sa človek niečo naučil, stačí byť na hodinách a viac-menej vykonávať zadané činnosti (Petty, 1996, s. 52).

S preberaním zodpovednosti za svoje výsledky úzko súvisí atribučný štýl, ako ho popisuje Fontana (1997). Žiaci pripisujú svoj úspech alebo neúspech rôznym činiteľom, niektorí vidia príčinu mimo seba (mal som šťastie, mám zlého učiteľa), t.j. majú externý atribučný štýl, iní žiaci si uvedomujú, že ich výsledky sú odrazom ich práce, t.j. majú interný atribučný štýl. U žiakov, ktorí majú prehnane externý atribučný štýl, treba hľadať príčiny, často ide o spôsob výchovy, ktorý sa im dostal v rodine. Môže však ísť aj o spôsob sebaobrany, keď dieťa zvaľuje vinu na externé činitele preto, aby nemuselo čeliť vlastným nedostatkom, prípadne aby svoje zlyhanie ospravedlnilo pred ostatnými.

Nežiaduca je aj prehnaná internalizácia príčin neúspechu a odmietanie akéhokoľvek vplyvu externých činiteľov, čo môže viesť k pocitom menejcennosti. Osobné zlyhanie môže vyvolať depresie, alebo viesť k pesimizmu. Takýto stav v niektorých prípadoch zapríčiňuje, že sa žiaci vyhýbajú novým výzvam a odmietajú riešiť hoci aj triviálne úlohy.

Z uvedených dôvodov je zo strany učiteľa potrebné priviesť žiakov k realistickému hodnoteniu príčin svojho úspechu alebo neúspechu, teda k pochopeniu kauzálnych vzťahov.

- c) *kontrola svojho vlastného správania*.

Otázky a úlohy:

1. Uvedte, aký je rozdiel medzi kompetentným žiakom a resilientným žiakom?
2. Vysvetlite nasledovný výrok: „...niektoré deti pripomínajú bábiku zo skla a náraz pre ne znamená niečo ako ranu kladivkom: psychicky sa roztriešťa. Iné sú ako celuloidová bábika: úder spôsobí priehlbinku, ktorá sa nikdy nenarovná, ale žijú s ňou ďalej a celistvosť si zachovávajú. A sú také deti, ktoré akoby boli z ocele: cinkne to, kladivko odskočí a na nich nenájdeme po údere ani stopu.“ Možný (2006, s.183)

5 PRÍKLADY Z EDUKAČNEJ PRAXE

Príklad 1:

Milan bol vždy nevýrazný, tichý chlapec, ktorý nikdy nemal problémy v kolektíve a ani učitelia sa naňho nikdy nestažovali. Nepatril medzi obľúbených žiakov v triede, skôr patril do kategórie „neviditeľných“. O to bolo väčším prekvapením, keď jeho otec počas vyučovania zatelefonoval do školy, aby si overil, či si jeho syn z neho nevystrelil, keď mu zavolať, že stojí na moste a chystá sa zoskočiť.

Milan nežartoval. Nikto netušil, aké stresujúce faktory sa v jeho živote v poslednom období objavili. Milanove problémy si nevšimli rodičia, učiteľ ani spolužiaci. Bol v maturitnom ročníku, veľmi sa bál maturity aj prijímacích skúšok. Otec naňho vyvíjal veľký nátlak ohľadne jeho školských výkonov, nechcel rešpektovať, že jeho syn je dobrým žiakom, nikdy však nebude čistý jednotkár.

Deň pred touto udalosťou otcovi povedal, že si angličtinu opravil na dvojku a naozaj bol o tom aj presvedčený. Keď mu vyučujúci veľmi necitlivo oznámil, že mu uzatvoril trojku bez možnosti opravy, v Milanovi sa spojili zúfalstvo, strach a bezmocnosť, svoj ruksak nechal položený v jedálni a zo školy utiekol.

Milan bol niekoľko týždňov hospitalizovaný na psychiatrii. Po jeho prepustení z nemocnice mu bol schválený individuálny študijný plán, v rámci ktorého sa mu na jeho želanie učitelia venovali v priestoroch školy, kde ho ostatní žiaci nemohli vidieť. Milan nakoniec zmaturoval v riadnom termíne s dobrým výsledkom.

Príklad 2:

Alenka a Dominika boli veľmi dobré kamarátky, ale len na prvý pohľad. Na ten druhý už bolo jasné, že Dominika je v tomto vzťahu nadradená, Alenkou nenápadne manipuluje a po dlhšom pozorovaní už bolo úplne zrejmé, že ju v skutočnosti šikanuje.

Alenka je žiačka, ktorá už niekoľko rokov žije s otcom a jeho priateľkou, mamu nemá. Vždy bola tichá a ťažšie nadväzovala priateľské vzťahy.

Dominika si svojím správaním vždy dokázala veľmi rýchlo získať sympatie všetkých navôkol, po čase ale zostávala sama, lebo jej spolužiaci rýchlo odhalili jej panovačnosť. Potom si ale našla Alenku, ktorá jej bola za priazeň vďačná a stala sa z nich nerozlučná dvojica.

Dominika postupne začala Alenku ovplyvňovať, hovorila jej, ako sa má správať, čo má učiteľom povedať. Alenka sa stala jej hovorcom, útočila na učiteľov, správala sa arogantne, kým Dominika vždy reagovala úsmevom, bola milá, hoci medzi spolužiakmi sa netajila svojimi názormi. Došlo to až tak ďaleko, že ju pravidelne vydierala tým, že sa s ňou prestane rozprávať, alebo sa jej vyhrážala ukončením priateľstva, ak nebude robiť to, čo jej prikáže. Situáciu pomohol vyriešiť až psychológ, ktorý najprv pracoval s celou triedou a neskôr začal viesť rozhovory s Alenkou i Dominikou individuálne. Alenka pochopila, že išlo o nezdravý vzťah a podarilo sa jej ho ukončiť.

Príklad 3:

Eva a Lucia sú žiačkami rovnakého osemročného gymnázia, Eva je v treťom ročníku, Lucia v siedmom. V rodine dievčat sa odohrala tragédia, po tom, čo ich otec mame oznámil, že si našiel novú priateľku a sťahuje sa k nej, matka dvoch detí si siahla doma na život. Situácia bola o to horšia, že telo matky našli dievčatá. Vynorilo sa množstvo otázok súvisiacich s týmto nešťastím, napr. je dodnes nepochopiteľné, ako žena, ktorá dlhodobo trpela psychickými problémami a podrobila sa ambulantnej liečbe, mohla držať služobnú zbraň, zásadnou otázkou však bolo, čo bude s dvoma dievčatami, ktoré prišli o mamu.

Po veľmi krátkej absencii sa objavili v škole a hoci bolo všetkým, ktorí vedeli, čo sa stalo, jasné, že dievčatá sú v mimoriadne zložitej situácii, so zvládnutím ktorej by malo problémy aj veľa dospelých, navonok na nich nebolo badať nič. Učitelia sa začali obávať, že sa problémy budú postupne objavovať, že sa dievčatá začnú nenápadne meniť, nestalo sa však tak. Po uplynutí istého času od tohto nešťastia možno konštatovať, že dievčatá zvládli záťaž bravúrne. Obe sú vynikajúce žiačky, ktoré sa naučili bez mamy žiť, nech je to akokoľvek ťažké, a ani u jednej z nich nemožno pozorovať správanie, ktoré by sa výrazne líšilo od ich rovesníčok.

Príklad 4:

Soňa je úspešná študentka na vysokej škole s ekonomickým zameraním. Pred niekoľkými rokmi to bolo typické dievča pubertálneho veku, mala podobné záujmy a trápili ju rovnaké problémy, ako jej rovesníčky. Bola veľmi bystrá a síce bola tak trošku rebelom, bola dobrou žiačkou. Všetkým však bolo jasné, že keby sa len trošku viac snažila, bola by vynikajúca. Keď mala Soňa štrnásť rokov, tesne pred Vianocami otec vo veľkej rýchlosti autom narazil do

zvodidiel. Hoci Soňa nevedela, že sedí pri jeho smrteľnej posteli, sľúbila mu, že v živote urobí všetko pre to, aby on mohol byť na ňu hrdý. O pár hodín otec zomrel.

Napriek tomu, že všetci očakávali, že strata otca bude sprevádzaná aj problémami s pozornosťou a zhoršeným prospechom, opak sa stal skutočnosťou. Soňa začala naplňovať svoj sľub a od toho dňa sa naozaj intenzívne začala venovať učeniu, chcela sa totiž, podobne ako jej otec, stať uznávanou odborníčkou v oblasti ekonómie. Ak vezmeme do úvahy jej doterajšie výsledky a usilovnosť, môžeme takmer s istotou tvrdiť, že sa jej to podarí.

Príklad 5:

Príbeh Ivana je jedným z tých, ktoré nemajú jasný koniec. Ide o problém, ktorý sa v škole nepodarilo vyriešiť.

Manželstvo Ivanových rodičov nebolo harmonické. Matka bola psychicky labilná, navyše trpela tým, že jej manžel mal mimomanželský pomer, čo nedokázala vlastnými silami riešiť. Preto využila každú príležitosť, keď sa mohla niekomu zdôveriť, učiteľov nevynímajúc. To bolo Ivanovi veľmi nepríjemné, bol to jeden z dôvodov, pre ktoré sa za svoju matku hanbil.

Keďže Ivan mal už od začiatku štúdia v škole problémy so správaním, matka bola častým návštevníkom školy. Počas stretnutí s učiteľmi alebo s vedením školy sa správala hystericky, bola voči svojmu synovi prehnane protektívna. Nepripúšťala, že sa Ivan správa voči svojim spolužiakom agresívne, trvala na tom, že všetky údery a kopance, ktorých sa im dostalo, boli len náhodou a boli spôsobené nemotornosťou Ivana, nakoľko príliš rýchlo vyrástol, a preto má problémy s koordináciou. Ako poslednú zbraň zakaždým použila slzy a argumentovala nestabilnou rodinnou situáciou, čo síce všetci učitelia do určitej miery rešpektovali, matka však nechcela pochopiť, že ich povinnosťou je aj chrániť ostatné deti pred Ivanovým násilným správaním. Matka sa pokúsila svoje dieťa brániť aj tak, že sa snažila získať lekárske nálezy od neurológa, ortopéda, psychológa i psychiatra, ktoré by potvrdili, že Ivan za svoje správanie nemôže, nakoľko vyplýva z jeho zdravotného stavu. Nekonečné návštevy lekárov skončili až v momente, keď sa, podľa jej vlastných slov, psychiater vyjadril, že Ivan je zdravý, je to skôr ona, ktorá potrebuje odbornú pomoc a chlapec bude v poriadku, dokonca sa prestane aj zajakávať.

Optimálne nebolo ani správanie otca voči svojmu synovi. Učitelia boli niekoľkokrát svedkami toho, že len čo Ivan nasadol do otcovho auta, dostal „výchovné zaucho“. Nemôžeme sa teda čudovať, že správanie Ivana bolo sprevádzané nekontrolovateľnými výbuchmi hnevu,

mal vulgárny slovník, bol hrubý k svojim spolužiakom, a to aj k dievčatám. Navyše sa mu pri niektorých konfliktoch podarilo okolnosti podať tak, že bol obeťou útoku on.

Takýto stav, samozrejme, nebolo možné akceptovať, ale Ivanovo správanie sa nezlepšilo ani po udelení výchovných opatrení. Zo začiatku sa triedna učiteľka snažila problém riešiť so žiakmi rozhovormi skupinovo i individuálne, postupne však bola nútená obrátiť sa o pomoc na vedenie školy. Koordinátor prevencie na základe informácií získaných prostredníctvom anonymného dotazníka a rozhovorov so žiakmi i učiteľmi okamžite kontaktoval odborníkov, s ktorými sa uskutočnila séria interaktívnych stretnutí. Všetky pokusy o riešenie problému mali len dočasný efekt. Škola bola vo veľmi zložitej situácii, stála pred rozhodnutím, či má zmysel naďalej sa pokúšať vzťahy v triede urovnať, alebo uprednostní záujmy spolužiakov, ktorí majú právo na to, aby sa vzdelávali v pozitívnom prostredí, čo ale nepomôže Ivanovi. Situácia sa ale vyvinula úplne inak. Vznikol mimoriadne závažný problém, keď Ivan kopol cez prestávku do svojej spolužiačky a jeden zo spolužiakov sa rozhodol vziať spravodlivosť do vlastných rúk. Vybehol za Ivanom na chodbu a pred očami dozorujúcej učiteľky mu zlomil nos. Udalosti nabrali rýchly spád. Do školy boli okamžite zavolaní Ivanovi rodičia, ktorých reakcie všetkých šokovali. Ivan ubolený sedel na stoličke, matka k nemu ani nepristúpila. Reagovala hystericky a kričala, že potrebuje vodu, lebo odpadne. Otec, napriek tomu, že je lekár, sa nepokúsil zistiť, v akom stave jeho syn je, zaujímal sa len o to, kde je Ivanov ruksak. O ich vzťahu so synom veľa prezrádza aj skutočnosť, že Ivan celý čas držal za ruku triednu učiteľku a keď odchádzali, matke nedovolil, aby sa ho dotýkala.

Ivan viac už do školy neprišiel, hoci s ním triedna učiteľka, vedenie školy, dokonca aj spolužiaci, ktorým dovtedy ubližoval, udržiavali telefonický kontakt a sám povedal, že on zo školy nechce odísť. Rodičia ho predsa prihlásili na inú školu, odvolávajúc sa na to, že Ivan bol v škole šikanovaný. Zobrali aj jeho sestru, ktorá mala vo svojej triede podobné, i keď nie také závažné problémy, ako mal jej brat.

Samozrejme, Ivanovo správanie sa odzrkadlilo aj na klíme triedy, ktorá sa po jeho odchode podľa vyjadrení jeho spolužiakov ihneď radikálne zlepšila..

Príklad 6:

Michal bude o rok maturovať. Pred tromi rokmi prežíval veľmi ťažké obdobie, jeho rodičia sa rozvádzať. S touto situáciou sa nevedel vyrovnáť, navyše mu problémy spôsobovalo aj to, že v škole nikdy nepatril medzi najlepších žiakov, práve naopak, a pod vplyvom

nepriaznivých okolností sa jeho prospech ďalej zhoršoval. Ako sa mu postupne kumulovali problémy, ich riešenie našiel v záškoláctve. V jedno ráno dokonca z maminho mobilu napísal v jej mene textovú správu: „Michala zrazilo auto. Leží v nemocnici. Neviem, kedy pôjde do školy.“ Všetkých učiteľov v škole táto správa veľmi vystrašila, najviac však triednu profesorku, ktorá mala k Michalovi najbližšie. Večer zavolať matke, aby sa uistila, že je Michal v poriadku. Je zbytočné opisovať, ako bola jeho mama prekvapená.

Príklad 7:

Martin bol na základnej škole jedným z menej úspešných žiakov, ktorého výsledky ovplyvňovala aj ľahká mozgová dysfunkcia. Po ukončení štvrtého ročníka ZŠ jeho rodičia začali uvažovať nad tým, či ho prihlásiť na osemročné gymnázium, kde ich dve staršie deti úspešne študovali. Po dlhšom zvažovaní a po konzultácii s Martinovými učiteľmi, ktorí mu prestup neodporúčali, nakoľko ho považovali za nenadaného žiaka, sa rozhodli svojho syna ponechať na základnej škole, obávali sa, že by náročné štúdium nezvládol. Až po rozhovore s riaditeľom gymnázia sa predsa odhodlali prihlásiť Martina do prímky, a ten na prijímacích pohovoroch po zohľadnení jeho dysfunkcie uspel. Vďaka jeho tvrdej práci, rodičom, ktorí naňho nevyvíjali nátlak kvôli nie vždy vynikajúcim výsledkom a individuálnemu prístupu zo strany všetkých učiteľov, Martin zmaturoval zo všetkých predmetov na výbornú aj napriek tomu, že nebol evidovaný ako integrovaný žiak. Teraz paralelne študuje na dvoch vysokých školách.

Úloha:

K uvedeným príkladom priradte nasledovné názvy:

- Šikanovanie,
- Zvýšená funkčnosť po záťažovej situácii,
- Odolnosť,
- Skrytá resiliencia,
- Zlyhanie, vplyv vonkajších činiteľov na výkon žiaka,
- Vplyv rodinného prostredia na správanie žiaka.

ZÁVER

V predložených vysokoškolských učebných textoch sme sa pokúsili ponúknuť poslucháčom Vysokej školy DTI, ako aj ostatným čitateľom, ktorí sa zaujímajú o predmetnú oblasť, základné poznatky z oblasti stresu, záťažových situácií, copingu, ochranných a rizikových faktorov a resilience. Všetky tieto pojmy sú kľúčové pre hlbšie porozumenie tomu, čo všetko ovplyvňuje správanie, rozhodovanie alebo reakcie jedinca (či už dieťaťa alebo dospelého), keď je konfrontovaný so záťažovou situáciou akejkol'vek intenzity. Považujeme za dôležité i v závere zdôrazniť, že z hľadiska úspešného alebo neúspešného vyrovnania sa s náročnou situáciou, nie je kľúčová len jej intenzita (hoci nepochybne ide o dôležitý faktor), ale rozhoduje celá škála okolností, interných a externých faktorov a ich kombinácia, ktoré zapríčiňujú, že niektorí jedinci spracujú aj významnú záťaž tak, že si to nikto na nich ani nevšimne, pričom iný jedinec môže zlyhať a konať skratovo aj pri zdanlivých maličkostiach.

Poznatky o zákonitostiach zvládania záťaže môžu byť prospešné pre všetkých. Majú potenciál výrazne uľahčiť vyrovanie sa s náročnými životnými situáciami a rozhodne majú využitie v pracovnej i súkromnej sfére života, ako i pri výchove svojich detí. Z pohľadu zamestnanca je dôležité vedieť, že istá dávka stresu je aj na pracovisku potrebná, dokonca prospešná, ale je nevyhnutné naučiť sa odbúravať nadmerný pracovný stres, ako i stres súvisiaci s kontaktom s kolegami, klientmi, partnermi organizácie a pod. Manažéri by navyše mali byť schopní v záujme zvyšovania pracovnej spokojnosti svojich zamestnancov a zvyšovania ich produktivity vytvárať pozitívne pracovné prostredie bez nadmerného stresu. To isté je aplikovateľné aj pre učiteľskú profesiu, kde ale pribúda ďalšia významná úloha a zároveň zodpovednosť, a to pripraviť na zvládanie záťaže žiakov.

Naším zámerom pri zostavovaní vysokoškolských učebných textov bolo, aby poskytlí predovšetkým poslucháčom Vysokej školy DTI v rámci kurzu Zvládanie záťažových situácií potrebný teoretický základ pre porozumenie súvislostí v predmetnej oblasti a aby novonadobudnuté poznatky boli pre nich užitočné a prakticky využiteľné aj v ďalšom živote. Veríme, že sa nám tento cieľ podarilo naplniť.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- Armstrong, M., Stroul B., & Boothroyd, R. (2005). *Intercepts of resilience and systems of care*. In M. Ungar (Ed.), *Handbook for Working With Children and Youth*. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 1-4129-0405-6.
- Barnová, S. (2018). Resiliencia a sociálna opora ako dva kľúčové faktory pri zvládaní záťaže. In M. Horváth, & S. Barnová (Eds.), *Socialium Actualis II* (pp. 97-105). Brno: Tribun.
- Barnová, S., & Krásna, S. (2018). Managers and workplace stress. In Š. Majtán et al., *Aktuálne problémy podnikovej sféry* (pp. 51-56). Bratislava: EKONÓM. ISBN: 978-80-225-4536-5
- Barnová, S., & Tamášová, V. (2018). Risk and protective factors in the life of youth in relation to resilience. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 52(1), 50-59. doi: 10.2478/papd-2018-0001
- Barnová, S., & Gabrhelová, G. (2017). *Resilience in Schools*. Karlsruhe: Ste-Com, GmbH.
- Barter, K. (2005). Alternative approaches to promoting the health and well-being of children: Accessing community resources to support resilience. In M. Ungar (Ed.), *Handbook for Working With Children and Youth*. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 1-4129-0405-6.
- Bernard, W., & Este, D. (2005). Resiliency and young African-Canadian males. In M. Ungar (Ed.), *Handbook for Working With Children and Youth*. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 1-4129-0405-6.
- Besthorn, F. (2005). Beetles, bullfrogs and butterflies: Contributions of natural environment to childhood development and resilience. In M. Ungar (Ed.), *Handbook for Working With Children and Youth*. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 1-4129-0405-6.
- Blackstock, C., & Trocme, N. (2005). Community based child welfare for aboriginal children: Supporting resilience through structural change. In M. Ungar (Ed.), *Handbook for Working With Children and Youth*. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 1-4129-0405-6.
- Boon, H. J. (2008). Risk or Resilience? What Makes a Difference? *Australian Educational Researcher*, 35(1), 81-102.
- Boyden, J., & Mann, G. (2005). Children's risk, resilience and coping in extreme situations. In M. Ungar (Ed.), *Handbook for Working With Children and Youth*. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 1-4129-0405-6.
- Cimprichová Gežová, K. (2015). Fathers' and mothers' roles and their particularities in raising children. *Acta Technologica Dubnicae*, 5(1), 45-50. doi 10.1515/atd-2015-0032
- Coping (Psychology). Dostupné na [http://en.wikipedia.org/wiki/Coping_\(psychology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Coping_(psychology))

- Dohovor o právach dieťaťa*. Dostupné na https://www.unicef.sk/files/dohovor_o_pravach_dietata.pdf
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*. New York: Guilford Publications. ISBN 978-1593850012.
- Dunovský, J. et al. (1999). *Sociální pediatrie*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-254-9.
- Ďurič, L., Bratská, M. et al. (1997). *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02498-4.
- Frankovský, M., & Lajčin, D. (2012). *Zvládanie náročných situácií v manažérskej práci*. Praha: RADIX, 2012. ISBN 978-80-87573-02-0.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(9), 459-466. doi: 10.3928/0090-4481-19910901-05
- Gavora, P., & Mareš, J. (1996). *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-25-5.
- Gáborová, Ľ., & Sláviková, G. (2014). Zládanie náročných situácií v manažérskej práci. *Manažment podnikov*, 4(3). ISSN 1338-4104.
- Gordon Rouse, K. A., Longo, M., & Trickett, M. (n.d.). Fostering resilience in children. In *Bulletin* (pp. 875-899). The Ohio State University.
- Hall, C. W., & Webster, R. E. (2007). Risk factors among adult children of alcoholics. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(4), 494-511.
- Handson, T. L., & Kim, J. O. (2007). *Measuring Resilience and Youth Development: The Psychometric Properties of the Healthy Kids Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West.
- Harden, B. J. (2004). Safety and stability for foster children: A developmental perspective. *Future of Children*, 14(1), 31-47.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325-339. doi: 10.1177/07419325070280060201
- Ivanová-Šalingová, M., & Maníková, Z. (1990). *Slovník cudzích slov*. Bratislava: SPN.
- Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-269-0.
- Jandourek, J. (2003). *Úvod do sociologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-749-3.

- Kopčanová, D. (2002). Ochrana pred týraním a zneužívaním detí v domácom a školskom prostredí. In *Poradca pri vedení školy 2* (E 2.3, pp. 1-28). Bratislava: RAABE. ISBN 80-968117-4-6.
- Kintler, J. (2013). Význam komunikácie v pedagogike a podnikaní. In E. Šúbertová, et al. (Eds.). *Podnikanie – pedagogické aspekty jeho uplatnenia v praxi: zborník z virtuálnej MVK organizovanej pri príležitosti Týždňa vedy: 11.11.2013 Bratislava* (pp. 70-75). Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM. ISBN 978-80-225-3754-4.
- Kolář, M. (2005). *Bolest šikanování*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-014-3.
- Krásna, S. (2014). Subjective understanding and individual interpretation of the life value “HEALTH” by the second-year students of lower secondary schools and of the first- and second-year students of upper secondary schools in Slovakia. *Acta Technologica Dubnicae*, 4(2), 1-18. doi: 10.1515/atd-2015-0001
- Kyriacou, C. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., van Rensburg, A., Rothman, S., & Ungar, M. (2015). Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 140-154. doi:10.1177/0143034315614689
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Masten, A. S. (1997). Resilience in children at-risk. *Research/Practice Newsletter*, 5(1). Retrieved from <http://cehd.umn.edu/CAREI/Reports/Rpractice/Spring97/resilience.html>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. doi: 10.1111/cdev.12205
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53(2), 205-220. Retrieved from http://www.coe.fau.edu/faculty/gbrigman/sss_articles/Masten,%20Coatsworth%2098.pdf
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). *Resilience in Development: The Importance of Early Childhood*. University of Minnesota. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf>
- Masten, A., S. & Obradović, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, 13(1). Retrieved from <http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss1/art9/>
- Matejček, Z., & Dytrich, Z. (2002). *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: GRADA. ISBN 80-247-0332-7.

- McAdam-Crisp, J., Aptekar, L., & Kironyo, W. (2005). The theory of resilience and its application to street children in the minority and majority world. In M. Ungar (Ed.), *Handbook for Working With Children and Youth*. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 1-4129-0405-6.
- McCubbin, L. (2001). *Challenges to the Definition of Resilience*. San Francisco, CA.
- McCubbin, L., & McCubbin, H. (2005). Culture and ethnic identity in family resilience: Dynamic processes in trauma and transformation of indigenous people. In M. Ungar (Ed.), *Handbook for Working With Children and Youth*. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 1-4129-0405-6.
- Montoussé, M., & Renouard, G. (2005). *Přehled sociologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-976-3.
- Možný, I. (2006). *Rodina a společnost*. Praha: SLON. ISBN 80-86429-58-X.
- Newman, T., & Blackburn, S. (2002). *Transitions in the Lives of Children and Young People: Resilience Factors*. Edinburgh.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishers. ISBN 978-0631192411.
- Obdržálek, Z., Horváthová, K. et al. (2004). *Organizácia a manažment školstva*. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00022-1.
- Ondrejko, P. (1997). *Negatívne stránky individualizácie mládeže*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK. ISBN 80-88868-17-3.
- Ondrejko, P. (1997b). *Socializácia mládeže ako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie mládeže*. Bratislava: VEDA. ISBN 80-224-0476-4.
- Ondrejko, P. (2001). *Sociálna patológia*. Bratislava: VEDA. ISBN 80-224-0685-6.
- Pedro-Carroll, J. (2001). *The Promotion of Wellness in Children and Families: Challenges and Opportunities*. San Francisco, CA.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.
- Pomrenke, M. (2007). Using grounded theory to understand resiliency in pre-teen children of high-conflict families. *The Qualitative Report*, 12(3), 356-374.
- Richardson, A. M., & Matthiesen, S. B. (2014). *Less stress when work relationships are good*. Retrieved from <https://www.bi.edu/research/business-review/articles/2014/08/less-stress-when-work-relationships-are-good>
- Rozvadský, G. (2010). Coping Strategies in Conflict Situations (Anxiety and Avoidance). *University Review*. 4(4), 49-54. ISSN 1337-6047.

- Rutter, M. (2005). Environmentally mediated risks for psychopathology: Research strategies and findings. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(1), 3-18.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1-12. doi: 10.1196/annals.1376.002
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 4, 335-344. doi: 10.1017/S0954579412000028
- Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience - clinical implications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 474-487. doi: 10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x
- Segal, J., Smith, M., Robinson, L., & Segal, R. (2017). *Stress in the Workplace. How to Deal with Job and Workplace Stress*. <https://www.helpguide.org/articles/stress/stress-at-work.htm?pdf=true>
- Selye, H. (1946). The General Adaptation Syndrome and the disease of adaptation. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 6(2), 117-230. <https://doi.org/10.1210/jcem-6-2-117>
- Sharkey, J. D., You, S., & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 402-418. doi: 10.1002/pits.20305
- Sociologický slovník*. (1970). Nakladatel'stvo Epoque.
- Solomon, Z., & Laufer, A. (2005). Israeli youth cope with terror: Vulnerability and resilience. In M. Ungar (Ed.), *Handbook for Working With Children and Youth*. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 1-4129-0405-6.
- Stevens, J. W. (2005). Lessons learned from poor urban African American youth: Resilient strengths in coping with adverse environments. In M. Ungar (Ed.), *Handbook for Working With Children and Youth*. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 1-4129-0405-6.
- Tamášová, V., & Barnová, S. (2011). School climate as the determinant of the relationship between the level of students' resilience and school satisfaction. *Acta Technologica Dubnicae*, 1(1), 19-37. doi: 10.1515/atd-2015-0037
- Tamášová, V., & Barnová, S. (2019). Coping with Adversity in the Lives of Children in Foster Care. *Acta Educationis Generalis*, 9(1), 24-39. doi: 10.2478/atd-2019-0001
- Ungar, M. (2006). Nurturing Hidden Resilience in At-Risk Youth in Different Cultures. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(2), 53-58.
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence, and Abuse*, 14(3), 255-266.

- Ungar, M. (2015). Practitioner review: diagnosing childhood resilience: a systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social ecologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(1), 4-17.
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-Based Interventions to Enhance the Resilience of Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66-83. doi: 10.5539/jedp.v4n1p66
- Ungar, M., Theron, L., Liebenberg, L., Tian, G. X., Restrepo, A., Sanders, J., Munford, R., & Russell, S. (2015). Patterns of individual coping, engagement with social supports and use of formal services among a five-country sample of resilient youth. *Global Mental Health*, 2, e21. doi:10.1017/gmh.2015.19
- Vaničková, E. et al. (1995). *Násilí v rodině*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-008-4.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1998). *Educational Resilience*. Philadelphia, PA.
- Waxman, H., Gray, J., & Padron, Y. (2003). *Review of Research on Educational Resilience*. Santa Cruz.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: McGraw Hill.

Názov: ZVLÁDANIE ZÁŤAŽOVÝCH SITUÁCIÍ

Autor: PaedDr. Silvia Barnová, PhD.

Recenzenti: PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD.

prof. PhDr. Miroslava Szarková, CSc.

Počet AH: 3,7

Počet strán: 67

ISBN: 978-80-89732-97-5

EAN: 9788089732975

Rok vydania: 2020

Vydavateľ: VŠ DTI, Dubnica nad Váhom

Publikáciu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 08.01.2020 v edícii: Skriptá a učebné texty pod číslom S5/2020. Vychádza s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom.