

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

Fakulta humanitních studií



**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Resilience jako teoretické východisko  
mentoringových programů**

Vypracovala: Eva Vošická

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Seidlová Málková, Ph. D.

**Praha 2013**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání stejného nebo podobného titulu.

V Praze dne 4. ledna 2013

.....  
Eva Vošická

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Gabriele Seidlové Málkové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za vstřícný přístup, podněty k zamyšlení, připomínky a cenné rady, které mi věnovala při psaní této práce. Ráda bych také poděkovala Mgr. Tereze Brumovské, M.Sc., za poskytnutí relevantní literatury. V neposlední řadě bych ráda poděkovala mé rodině a přátelům za jejich trpělivost a podporu při psaní této práce.

**Anotace:**

Překládaná práce si klade za cíl představit teoretický rámec resilience u dětí a mládeže, stávající poznatky o resilienci a především upozornit na možnosti aplikace poznatků o resilienci při vytváření mentoringových programů. Primárním cílem takových programů by mělo být posílení psychické odolnosti dětí a mládeže z rizikových prostředí, jež jim napomůže překonat těžké životní období, aniž by tendovaly k delikventnímu chování či chování komplikujícímu jejich životní perspektivy.

**Klíčová slova:**

Resilience, mentoring, děti a dospívající z rizikových prostředí

**Annotaion:**

The main goal of the thesis as presented below is to introduce the theoretical framework of resilience in children and youth, the existing knowledge about resilience and to stress the need for inclusion of the existing findings about resilience into the design of youth mentoring programs. The primary goal of mentoring interventions for at-risk children and youth going through a difficult life spam or facing adverse life conditioins is to build resilience, which will help them to overcome adversity and possibly avoid tendencies to delinquency or any set of behaviour complicating their life perspectives.

**Key words:**

Resilience, mentoring, at-risk children and youth

## Obsah

1 Úvod.....	6
1.1 Úvod do problematiky.....	6
1.2 Cíle a struktura práce.....	10
2 Resilience.....	12
2.1 Vývoj a zdroje poznatků o resilienci.....	12
2.2 Myšlenkový rámec resilience .....	14
2.3 Faktory ovlivňující resilienci.....	16
2.4 Dosavadní výzkum.....	19
2.5 Potíže s resiliencí.....	23
3 Vliv prostředí na vývoj dítěte.....	26
3.1 Ekologický model lidského vývoje .....	26
3.2 Vliv prostředí na resilienci dítěte.....	30
3.3 Rizikové faktory a vývoj dětí z rizikových prostředí .....	32
3.4 Protektivní faktory.....	34
3.5 Mentor jako součást prostředí dítěte.....	35
3.5.1 Mentor.....	36
3.5.2 Chráněnc.....	36
3.5.3 Mentorský vztah.....	37
3.6 Mentoringový program.....	40
3.6.1 Myšlenková východiska mentoringu .....	43
3.6.2 Mentoring v České republice.....	44
4 Resilience v praxi.....	46
4.1 Resilience jako základní kámen mentoringových programů.....	49
4.2 Dobrá praxe formálního mentoringu vedoucího k posílení resilience .....	49
4.3 Zhodnocení vztahu mentoringu a resilience – návrh výzkumu.....	54
5 Závěr.....	57
Literatura: .....	60
Příloha 1: CYRM-28 – Posouzení míry resilience u dětí a dospívajících.....	63
Příloha 2: Posouzení interních zdrojů resilience.....	64
Příloha 3: Budování resilience u dětí: výukové a diskuzní strategie.....	65

# 1 Úvod

## 1.1 Úvod do problematiky

Resilience je stále častěji se objevující termín v mnoha různých oborech psychologie jako je vývojová psychologie, sociální psychologie, pozitivní psychologie, psychologie krizí a neštěstí či psychologie specializující se na závažné duševní onemocnění a traumatické a posttraumatické stavy. Ve všech odborných studiích napříč těmito oblastmi představuje resilience kapacitu člověka překonávat různá neštěstí, příkoří, krize, stresující situace a traumata. Nebo také kapacitu člověka procházet jednotlivými vývojovými etapami, včetně s komplikacemi často spojené adolescence, způsobem normálním a zdravým přes přítomnost závažných negativních a rizikových faktorů (blíže viz. kapitola Myšlenkový rámec resilience, s. 14). Za negativní a rizikové faktory jsou považovány těžké traumatické události (např. úmrtí rodiče, válečný konflikt, domácí násilí, apod.), nebo environmentální stresory (např. život v chudobě, kriminální činnost či duševní choroba rodičů, apod.). Tyto faktory a stresory zvyšují riziko maladaptace (ve smyslu patologických nebo vývojově od normálního stavu odlišných projevů, pozn. autorky), mohou mít vliv na mentální nebo fyzické zdraví dítěte, případně negativně ovlivnit jeho socializaci a začlenění do společnosti (Šolcová, 2009). Je tedy možné velice **zjednodušeně shrnout, že resilience představuje kapacitu člověka překonávat různá životní příkoří, aniž by tato příkoří negativně ovlivnila jeho další psychický, kognitivní a sociální vývoj a vedla k patologickým projevům v těchto oblastech.**

V posledních desetiletích, kdy se výzkum resilience rychle rozvíjel, byla popsána celá řada modelů a teorií resilience, které se v návaznosti na nová zjištění neustále mění a vyvíjejí (Ruter, 1979; Werner, Smith, 1992; Grothberg, 1995; Masten, 2001; Luthar, 2006, podle Šolcová, 2009). Výsledkem komplikovaného vývoje teoretického rámce resilience jsou jeho dosti rozdílné popisy. Neexistuje jednota v definicích, ani v terminologii. O resilienci se hovoří jako o *schopnosti* (Grothberg, 1995, podle Šolcová, 2009, s. 11; Henderson, 2007, s. 1), nebo jako o *konceptu* (Ungar, 2008, s. 21; Gilligan, 2000, s. 37), ale také například jako o *konstruktu* (Ungar, 2005, s. 28).

Od původní definice resilience jako osobnostního rysu, nebo schopnosti, díky níž je jedinec schopen přizpůsobit se nepříznivým okolnostem, se význam teoretického

rámce resilience posunul spíše ke konstruktu sociálnímu. Většina autorů o něm hovoří jako multifaktorovém a dynamickém procesu interakce mezi jedincem, prostředím a kulturou, které jej obklopují (např. Luthar, Cicchetti, Becker, 2000, podle Šolcová, 2009, Leibenberg, Ungar, 2008). Šolcová o resilienci hovoří jako *o souhrnném výsledku dynamických procesů vzájemného působení mezi dítětem, rodinou a prostředím v průběhu času*, přičemž mírou resilience je *úspěch v dosažení vývojových cílů* (Šolcová, 2009, s. 11).

**Resilience** tedy hraje v životě člověka, a především v životě dětí a dospívajících, důležitou roli. **Je hybnou silou, která člověku umožňuje překonávat nesnáze a neztrácet optimismus a pozitivní přístup k životu**, které jsou důležité pro dosažení subjektivního komfortu člověka (ve smyslu well-being, pozn. autorky).

Resilience vychází jak z jednotlivce, jeho biologických a získaných vlastností, tak ze struktur, které tvoří jeho prostředí. Rodina, komunita, společnost, kultura, sociální služby, které jedinec využívá (např. vzdělání, sociální pomoc v nouzi, zdravotní péče, apod.), způsob, jakým se mu dostává informací o cestách ke zdravému a spokojenému životu, to vše v kombinaci s osobnostními rysy člověka určuje, zda a jak se vyrovná se složitými životními situacemi, zda bude resilientním (Ungar, 2005). **Resilienci je tedy potřeba chápat z hlediska systemického**, to znamená v kontextu prostředí, společnosti a kultury daného jedince, nikoli jako izolovaný problém daného jedince.

Jedním z vývojových psychologů, kteří svými poznatky významně ovlivnili studium resilience, je Urie Bronfenbrenner (1979), který se ve své teorii ekologického systému zabýval dopady vlivu prostředí na vývoj dítěte (Howard, Johnson, 2001). Vývoj dítěte popisuje v kontextu vztahů několika úrovní jeho bezprostředního a celkového prostředí (Bronfenbrenner, 1979). Jednotlivé struktury tohoto systému mohou představovat zdroje podpory pro děti a dospívající procházející těžkým životním obdobím. Různé formy podpory přicházející z různých struktur, jsou označovány jako projektivní faktory. Pro hlubší porozumění teoretického rámce resilience je nezbytné tyto formy podpory identifikovat a chápat jejich mechanismus v různých sociálních kontextech. Pak je možné neutralizovat dopad rizikových situací a prostředí a odvrátit případný nežádoucí vývoj dítěte.

Někteří autoři (Carrey, 2008) poukazují na podobnost konceptu resilience s teorií připoutání<sup>1</sup> nebo ji alespoň dávají do souvislosti s resiliencí dítěte. Zdravá citová vazba

---

<sup>1</sup> Formulována Bowlbym v roce 1977, termín „připoutání“ vyjadřuje pevnou a trvalou sociální vazbu jednoho člověka k druhému a lpění jednoho na druhém, pozn. autorky podle Křivohlavý, 2009.

na matku nebo jiného blízkého pečovatele je pro normální neurologický, hormonální i citový vývoj dítěte nezbytná (Carrey et al., 1995, Perry, 2002, Sapolsky, 2004, Zhang et al., 2005 podle Carrey, 2008). Její absence způsobená zneužíváním, domácím násilím nebo častým předáváním do náhradní péče může vést k různým psychopatologickým jevům. Resilience dítěte může být jednoznačně posílena zajištěním, podporou a ochranou primárních citových vazeb (Carrey, 2008). O významné roli těsné vazby na láskyplného dospělého hovoří i čeští autoři, obvykle v souvislosti se sociální oporou. Sociální opora je definována jako *pomocný a podpůrný vztah lidí, kteří jsou danému člověku v tísní nejbližší* (Křivohlavý, 2009). **Pro zdravý vývoj dítěte je tedy nezbytná pevná citová vazba** na blízkého člověka, který jej má bezpodmínečně rád (Křivohlavý, 2009, Werner, 2000).

U dětí a dospívajících, jež nemají možnost navázat citový vztah s žádnou dospělou osobou, může roli významné osoby sehrát mentor (tj. dobrovolník věnující se dítěti, pozn. autorky) (Werner, 2000). Mentor je pojem, který se začal používat v souvislosti se studiem vlivu neformálních, ale profesionálně vedených, volnočasových aktivit pro děti. Označuje člověka, který plní úlohu staršího, zkušenějšího, nepřibuzného dospělého dobrovolníka, který svému mladšímu chráněnci (tj. dítěti nebo dospívajícímu, se kterým mentor pravidelně schází, pozn. autorky) poskytuje trvalou sociální oporu, radí mu, pomáhá a povzbuzuje jej s cílem posílit jeho schopnosti, dovednosti a charakter (Rhodes, 2002). V ideálním případě by se tedy mentor měl stát více než starším kamarádem svého chráněnce (Rhodes, Lowe, 2008). Jejich přátelství by mělo být postaveno na vzájemném respektu a důvěře, jež budou základem pro jeho kognitivní rozvoj, a na vzájemné toleranci a upřímném zájmu, které jsou důležité pro jeho emocionální rozvoj (Brumovská, Seidlová Málková, 2010). Mělo by dítěti nebo dospívajícímu poskytovat podporu a jistotu, příležitosti pro sociální a intelektuální růst i prostor pro diskuzi o tématech, jež jsou pro něj důležitá a aktuální (Brumovská, Seidlová Málková, 2010). Takový **mentorský vztah může** do jisté míry a po určitý čas dítěti **nahradit potřebné citové pouto**, a tak příznivě ovlivnit jeho další vývoj.

Právě pro své předpokládané pozitivní účinky<sup>2</sup> se stal mentoring v západních, především anglosaských, zemích velice populárním nástrojem sociálních intervencí zaměřených na děti a mládež z rizikových prostředí (tj. prostředí, kde se děti a dospívající potýkají s velkým množstvím různých stresorů, pozn. autorky). Za jednu

---

2 Vyvozované na základě studie Big Brothers Big Sisters of America (Tierney, Grosman, Resch, 1995, podle Werner, 2000)



z příčin silného rozmachu mentoringového hnutí je některými autory (např. Rhodes, DuBois, 2006) považována studie Big Brothers Big Sisters of America<sup>3</sup> (Tierney et al., 1995). Tato studie prokázala, že se u dospívajících z rizikových prostředí, kteří se pravidelně scházeli se svými mentory po dobu jednoho roku, snížila pravděpodobnost užívání drog, bylo omezeno záškoláctví a byly sníženy projevy násilnického chování. Masové rozšíření mentoringového hnutí vyvolalo soustředěný zájem vědecké obce o pochopení mechanismu mentoringu a jeho efektivity. Mnohé studie (např. DuBois et al., 2002; Jekielek et al., 2002, podle Hall, 2003; DuBois, Silverthorn, 2005a, podle Rhodes, DuBois, 2006) se zabývaly charakteristikou úspěšného mentorského vztahu. Jejich autoři dospěli k závěru (blíže viz. kapitola Dobrá praxe formálního mentoringu vedoucího k posílení resilience, s. 49), že úspěšný mentorský vztah, tedy takový, jež bude pro osobnostní a kognitivní rozvoj dětí přínosný, má vlastnosti umožňující navázat mezi mentorem a chráněncem určité citové pouto. **Přátelský a emocionálně naplněný mentorský vztah může být zdrojem resilience** (Zimmerman, Bingenheimer, Behrendt, 2005) dítěte nejen v těžkém období jeho života. Může také velice pozitivně ovlivnit náhled dítěte nebo dospívajícího na jeho budoucí život.

**Cílem profesionálně vedených dobrovolnických mentoringových programů** zaměřených na práci s mládeží z rizikových prostředí by tedy především měla být systematická **implementace procesů vedoucích k posílení resilience** těchto dětí a dospívajících. Jedině profesionální zázemí mentoringového programu může dobrovolnému mentorovi poskytnout potřebné know-how k tomu, aby se mohl stát zdrojem resilience, respektive zprostředkovatelem budování procesů vedoucích k resilienci (Rhodes, Lowe, 2008). Dle stávajících poznatků je totiž možné se domnívat, že **resilientní dítě vyroste ve zcela kompetentního dospělého člověka**, platného člena společnosti (např. Klohnen, 1996, Luthar, Cushing, 1999, Luthar, Zigler, 1991, Masten, Best, Garmezy, 1990, Rutter, 1994, podle Werner 2000). Sociální intervence vedoucí k posílení resilience tak budou mít především dopad preventivní. Namísto, aby izolovaně řešily nápravu sociálně patologických projevů mládeže z rizikových prostředí, mohou jim poskytovat účinné nástroje k tomu, aby se v budoucnu se svými potížemi sami vyrovnali. Profesionálně pojatý mentoring, jež se opírá o nejnovější teoretické poznatky, má potenciál stát se prostředkem sociální inkluze rizikové mládeže (Colley, 2003) a omezit některé patologické projevy související s jejich životními

---

3 Nejrozšířenější a neznámější americká mentoringová organizace (blíže viz. kapitola Mentoringový program, s. 39)

podmínkami a prostředím (Tierney, Grossman, Resch, 1995, podle Werner, 2000). Přitom však již na tomto místě považuji za nutné zdůraznit, že má-li být mentoring považován za úspěšný a efektivní, je třeba na něj nahlížet jako na „soft“ intervenci (Colley, 2003, s. 163). Ani profesionálně vedený mentoring nemá kapacitu potřebnou k řešení těžkých patologických projevů mládeže z rizikových prostředí, jejichž podstata leží v závažných psychických obtížích těchto dětí a dospívajících (Rhodes, Spencer, 2010).

## **1.2 Cíle a struktura práce**

Tato práce si klade za cíl představit resilienci jako fenomén osvětlující cestu k překonání protivenství a složitých životních situací vedoucí ke zdravému vývoji dětí a dospívajících z rizikových prostředí. Dalším cílem této práce je nastínit možnosti využití stávajících poznatků o resilienci při tvorbě obsahu a forem volnočasových, profesionálně vedených mentoringových programů v praxi tak, aby se mohly stát jedním ze zdrojů resilience. Přičemž hlavní otázka, na kterou se v této práci soustředím, je, jakým způsobem je prostřednictvím mentoringového programu možné ovlivnit míru resilience u dětí a dospívajících z rizikových prostředí.

Hlavní premisou práce zůstává, že resilience může být budována z externích zdrojů dítěte, jež posléze posílí jeho zdroje interní. Jedním z externích zdrojů může být blízký a přátelský vztah s osobou mimo okruh rodiny, mentorem, která bude schopna dítěti napomoci překonat složitou životní etapu a posílit jeho kompetence (tj. psychické, sociální a kognitivní schopnosti a dovednosti potřebné pro jeho zdravý vývoj, pozn. autorky). Aby mentoring mohl naplnit tato očekávání, je nutné, aby vycházel ze současných teoretických poznatků a zkušeností ověřených praxí. Tyto oprávněné požadavky jednoznačně vedou k nutnosti profesionálního zázemí mentoringového programu usilujícího o posílení resilience.

Předkládaná práce je prací teoretickou, přehledovou a staví na analýze převážně zahraničních zdrojů ve formě knih, vědeckých článků a příspěvků. Hlavním východiskem práce je přehled dosavadních poznatků a výsledků výzkumů resilience u dětí a mládeže a jejich aplikace v praxi. A dále souhrn výzkumy ověřených dobrých přístupů profesionálně vedených mentoringových programů a kvalitních mentorských vztahů. V neposlední řadě je součástí této práce také návrh některých nástrojů, jež by

mohly být vedením mentoringových programů usilujících o posílení resilience využívány k profesionální přípravě dobrovolných mentorů.

Práce je dělena do tří stěžejních částí. V první části definuji teoretický rámec resilience, popisuji jeho vývoj, některá úskalí a výsledky dosavadního výzkumu. Představuji resilienci jako důležitý předpoklad zdravého vývoje dětí a dospívajících a zkoumám možnosti, jakým způsobem může být příznivě ovlivněna.

V druhé části se věnuji problematice vývoje dítěte v kontextu jeho prostředí a vlivu tohoto prostředí na resilienci. Zabývám se faktory, jež ovlivňují vývoj dětí a dle stávajících poznatků uvádím rizikové faktory ovlivňující resilienci. Dále představuji mentora jako externí zdroj resilience a stručně seznamuji čtenáře s historií mentoringu a dosavadními poznatky o jeho efektivitě.

Ve třetí části se soustřeďuji na zkušenosti, doporučení a možnosti zahrnutí poznatků o resilienci při vytváření mentoringových programů. Uvádím klíčové body dobré praxe mentoringu a některé nástroje, jež napomohou k vytváření profesionálně vedených mentoringových programů preventivního charakteru zahrnujících rozvoj resilience u dětí a mládeže z rizikových prostředí.

Vzhledem k povaze předkládané práce používám při psaní především konstrukci pasivních. V případech kdy používám plurál, jedná se obvykle o plurál inkluzivní, čímž vyjadřuji svůj souhlas s daným vědeckým názorem, nebo jej využívám při definování pojmů a psaní krátkých shrnutí. Singulár užívám jen v případě, kdy si dovoluji vyslovit vlastní názor či návrh podložený studiem relevantních materiálů nebo právě v případě, kdy popisuji záměr a cíle této práce (Čmejková, Daneš a Světlá, 1999). Při strukturování seznamu literatury a při užívání citací a parafrází se řídím pokyny časopisu *Československá psychologie* [Vyhledáno 8. 12. 2012 na <http://cspych.psu.cas.cz/pokyny.html>].

## **2 Resilience**

### **2.1 Vývoj a zdroje poznatků o resilienci**

V minulosti byla v psychologii i sociálních vědách patrná tendence zdůrazňovat význam projevů patologických nebo vývojově od normy odlišných a hledat cesty jejich nápravy či odstranění. Ukázalo se však, že důraz na patologické projevy, symptomatologii, nedokáže podat odpověď na otázku, co je příčinou těchto odlišností, ani porozumět souvislostem jejich vzniku. Začaly se proto postupně prosazovat nové tzv. systémové přístupy a přístupy tzv. pozitivní psychologie, které nevychází z důrazu na patologii, ale usilují porozumět kořenům a sociálním souvislostem vzniku vývojových nesrovnalostí a opoždění, a proto akcentují význam předcházení vzniku těchto vývojových nesrovnalostí či patologických projevů. Právě v souvislosti s poznatky vývojové psychopatologie a především pozitivní psychologie se poprvé objevují úvahy o resilienci.

Teoretický rámec resilience se začal rychle rozvíjet na konci minulého století spolu s rozvojem snah o porozumění souvislostí vývoje osobnosti a poznávacích procesů u člověka.

Až do posledních desetiletí minulého století mezi vývojovými psychology a odbornou veřejností zabývající se vývojem dítěte jednoznačně dominovaly myšlenky Jeana Piageta. Piagetův konstruktivistický model vychází z předpokladu, že děti procházejí jednotlivými vývojovými fázemi, v nichž se postupně učí chápat řád světa. Každé dítě aktivně získává vědomosti prostřednictvím interakcí s okolím, přičemž je dává do souvislosti se svými již existujícími znalostmi. Proces učení dle Piageta probíhá komplexní souhrou očekávání toho, jakým má v očích dítěte svět být a jakým ve skutečnosti je.

Přestože je tento konstruktivistický přístup stále platný, v posledních třiceti letech se mezi psychology a antropology prosadil sociokulturní přístup vycházející z myšlenek Lva Vygotského (1970, 1976, podle Boyden, Mann, 2005) a jeho následníků jako je Barbara Rogoffová (1990, podle Boyden, Mann, 2005) nebo Michael Cole (1996, podle Boyden, Mann, 2005). Tyto novodobější práce vycházejí z principu, že veškeré psychologické jevy mají původ v sociálních interakcích mezi jednotlivci. Sociální a kulturní prostředí tvoří základ pro vývoj procesu myšlení, komunikace a chování dětí (Boyden, Mann, 2005). Vygotský (1976, podle Štech, 1997) vychází

z předpokladu, že kulturní psychické funkce jedince mají vždy původ v sociálním životě. A dále, že to co bychom měli analyzovat, není jednotlivec, ale spíše jeho činnosti. Činnost člověka je vždy zprostředkovaná *specifickými, sociálně elaborovanými předměty* (Štech, 1997, s. 44), které jsou výsledkem zkušeností minulých generací. V nich se tato zkušenost předává a může být dále obohacována o zkušenosti nové. Předměty *fungují jako nástroj činnosti, určují jednání člověka, vedou jeho činnost a v důsledku strukturují jeho vnímání* (Štech, 1997, s. 45). Jakákoliv činnost člověka má tak vždy sociální původ (Štech, 1997) a zároveň se jednotlivci sami stávají aktivními účastníky svého prostředí a sami spoluvytvářejí okolnosti svého dalšího vývoje. Rogoffová (1990, podle Boyden, Mann, 2005) dále zdůrazňuje, že především aktivní účastí v daném kulturním kontextu a pod vedením zkušenějších vrstevníků, sourozenců či dospělých, děti rozvíjí své myšlení, učí se novým dovednostem a zralejším způsobům řešení problémů.

Za průkopníka ve výzkumu kompetence (ve smyslu sociálně přijatelného chování a jednání dítěte, které odpovídá jeho vývojovému období, pozn. autorky) a resilience je považován Norman Garmezy, renomovaný klinický psycholog, který zkoumal, jakým způsobem ovlivňuje životní nepřízeň duševní zdraví člověka (Masten, Coatsworth, 1998). Zabýval se mimo jiné otázkou proč některé děti, které mají genetickou predispozici k duševní chorobě a zároveň vyrůstají v nepříznivých a stresujících podmínkách v životě strádají, zatímco jiné děti za stejných okolností prospívají.

V posledních desetiletích 20. století začalo stále více badatelů (Werner, Smith, 1982, Rutter et al., 1979, Murphy, Moriarty, 1976) strukturovat longitudinální studie. Z těchto studií vyplynulo, že ačkoliv byly děti z rizikových prostředí pravidelně vystavovány různým strukturálním, rodinným i individuálním stresorům, mnoho z nich si navzdory těmto podmínkám zachovalo pozoruhodně dobré duševní a fyzické zdraví (Ungar, 2005). Cílem dalších výzkumů je tedy odhalovat souvislosti přispívající zdravému a normálnímu vývoji dětí a dospívajících v prostředích, ve kterých by bylo možné očekávat vývoj spíše od normy odlišný či patologický.

Z výše uvedeného je patrné, že myšlenkový rámec resilience se rodí spolu s poznáním významu sociálních vlivů na osobnostní a kognitivní vývoj jedince, s přechodem od akcentu konstruktivistického k docenění sociokulturně orientovaných přístupů, což zpětně ovlivňuje chápání resilience.

## 2.2 Myšlenkový rámec resilience

Zatímco původně byla resilience považována spíše za osobnostní rys, který jedinci umožňuje lépe odolávat náročným, stresujícím životním situacím a nepříznivým okolnostem, v posledních letech se většina autorů shoduje, že resilience není konkrétní vlastností člověka, ale spíše *dynamický proces, kterým jedinec dosahuje pozitivní adaptace při vystavení nepřízni* (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000, podle Šolcová 2009, s. 13). Dynamické povahy resilience si povšiml již Rutter, když ji popsal jako *víceúrovňový jev* (Rutter, 1987, podle Šolcová, 2009, s. 11), který se liší situačně, interindividuálně, svůj zdroj má jak v jedinci, tak v sociálním prostředí a podléhá vývoji. Zároveň zdůraznil, že nikdo není obdařen absolutní odolností ve smyslu resistance (Rutter, 1987, podle Šolcová, 2009). S tím souvisí proměnlivost resilience daného jedince. Překonání některých rizik nezaručuje překonání rizik jiného charakteru a naopak. Pojem riziko zde pochází z epidemiologických studií a *představuje očekávanou pravděpodobnost maladaptace. Rizikem mohou být faktory genetické, biologické, psychologické, environmentální či socioekonomické* (Schoon, 2006, podle Šolcová, 2009, s. 12).

Resilience tedy představuje kombinaci osobnostních charakteristik, aktivní účasti v sociálně interaktivních procesech, spolu s přístupem k sociálním zdrojům, která umožňuje pozitivní vývoj i přes působení významného množství rizik (Liebenberg, Ungar, 2008).

Resilienci lze také chápat jako kapacitu jedince překonat rizika problematických situací, aniž by tendoval k delikventnímu či antisociálnímu chování (Artz et al., 2001, podle Brumovská, Seidlová Málková, 2010). Zde rizika představují *environmentální stresory, které zvyšují pravděpodobnost špatné adaptace nebo negativních důsledků v oblasti fyzického zdraví, mentálního zdraví, školního výkonu a sociálního přizpůsobení* (Šolcová, 2009, s. 13). Takovými riziky mohou být například chudoba, traumatické životní události, rodinný konflikt, domácí násilí či drogová závislost, alkoholismus, kriminální jednání nebo závažná duševní choroba rodičů. (Šolcová, 2009).

Mastenová a Coatsworth (1998, s. 206) chápou resilienci jako *manifestovanou kompetenci* (tj. chování a jednání dítěte odpovídající jeho vývojovému období, pozn. autorky) přes závažné potíže běžně komplikující adaptaci a vývoj. Zdůrazňují, že jednou z nejdůležitějších otázek vývoje kompetence je, zda děti, které se projeví jako

resilientní, disponují jedinečným a zvláštním souhrnem vlastností, které jim umožnily bez následků překonat nepřízeň osudu v situacích, které jiné děti nezvládly. Na to je třeba nahlížet ze dvou perspektiv: 1) dítě skutečně procházelo těžkým životním obdobím, obvykle označovaným jako vysoce rizikovým (např. vyrůstalo v chudobě v rodině samoživitele se základním vzděláním) nebo bylo vystaveno extrémní náročným situacím či traumatům (např. domácí násilí, válka, úmrtí rodiče, apod.) a 2) jeho adaptace a vývoj jsou bezproblémové (Masten, Coatsworth, 1998). Velmi zjednodušeně je možné říci, že *s přihlédnutím k tomu, čím prošlo, vede si resilientní dítě mnohem lépe, než by se dalo očekávat* (Gilligan, 2000, podle Maclean, 2003, zdroj není stránkován, pozn. autorky).

Jak již bylo řečeno, resilience nevychází pouze z osobnostních rysů jedince, ale je do velké míry ovlivňována jeho okolím. Někteří autoři se proto domnívají, že resilience dětí a dospívajících je úzce provázána s resiliencí jejich rodin a komunity (tj. obce či čtvrti, kde dítě nebo dospívající bydlí, pozn. autorky) (např. Liebenberg, Ungar, 2008). Takto širěji pojatý myšlenkový rámec resilience zdůrazňuje úlohu jedince, skupiny a komunity při předcházení, minimalizaci nebo překonávání následků životních strastí (Šolcová, 2009), nebo je také chápán jako *proces interakce mezi dítětem a prostředím, které ho obklopuje* (Luthar, 2006, Sawyer, Brown, 2006, Masten, 2001, podle Šolcová, 2009, s. 10). Pro tento proces je typické, že není stabilní, ale podléhá vývoji (Šolcová, 2009). Na resilienci tedy nemůžeme nahlížet jako na výsledek závislý pouze na vůli a schopnostech jednotlivce. Je vždy kombinací osobnosti, sociálních a strukturálních zdrojů. A dále závisí na tom, jakým způsobem děti a dospívající tyto zdroje integrují do svých činů, a jak jsou schopni těchto zdrojů využít (Leibenberg, Ungar, 2008).

Velkým překvapením výzkumu resilience u dětí z rizikových prostředí (např. Werner, Smith, 1982) je *obyčejnost* (Masten, 2001, s. 227) tohoto jevu. Resilience se jeví jako zcela běžný fenomén plynoucí v naprosté většině případů ze základních funkcí lidských adaptivních procesů (tj. systémů vycházejících z biologické i sociální podstaty jedince, pozn. autorky podle Masten, 2009). Pokud jsou tyto procesy chráněny a fungují správným způsobem, vývoj dítěte probíhá normálně i v případě prožívání extrémně stresujících situací. Může však být ohrožen ve chvíli, kdy je systém adaptivních procesů napaden, ať už vývojem mozku či kognitivních funkcí, vztahem mezi dítětem a pečující osobou, ovládnutím emocí a chování, či motivací k učení a soužití s prostředím (Masten, 2001). Mastenová a Coatsworth (1998, s. 215)

zdůrazňují, že správná funkce systému adaptivních procesů je ovlivňována především dobrým vztahem rodiče a dítěte, kognitivními schopnostmi a sebeovládáním. Děti, které si vedou dobře, mají rodiče, kteří se o ně dobře starají (tj. uplatňují rodičovský přístup založený na vřelém a láskyplném vztahu k dítěti, kladou na dítě přiměřené požadavky a očekávání a stanovují jasná pravidla, pozn. autorky). Tyto děti mají také obvykle schopnost soustředit se a ovládat své chování i emoce. Nepochybně zde hrají úlohu i jiné faktory, avšak tyto jsou pro zdravý vývoj dítěte klíčové (Masten, Coatsworth, 1998, s. 215).

Z výše uvedeného je tedy patrné, že resilience má významný vliv na zdravý vývoj a subjektivní komfort člověka. Jakkoli je složitě popisována, její skutečná podstata leží především v dobrých mezilidských vztazích, z nichž je mimo jiné možné čerpat sílu k překonávání složitých životních situací. Přesto chceme-li ji postihnout, musíme brát v úvahu všechny její aspekty. Pro shrnutí proto cituji dle mého názoru vyčerpávající, i když poněkud komplikované vymezení resilience, které jako výsledek svého dlouhodobého výzkumu uvádí Michael Ungar na stránkách Projektu resilience (blíže viz. kapitola Dosavadní výzkum, s. 19):

*Hovoříme-li o překonávání tíživých životních situací, představuje resilience schopnost či kapacitu jednotlivců nalézat cesty k získávání psychických, sociálních, kulturních a fyzických zdrojů, které posílí jejich subjektivní komfort (ve smyslu well-being, pozn. Autorky) a dále jejich kapacitu individuálně i kolektivně prosazovat, aby jim tyto zdroje byly poskytovány způsoby, jež jsou v souladu s jejich kulturou [vyhledáno 10. 12. 2012 na <http://resilienceproject.org/>].*

### **2.3 Faktory ovlivňující resilienci**

Dosavadní studie potvrzují význam relativně malého souboru souhrnných faktorů souvisejících s resiliencí (Masten, 2001). Těmi jsou především těsné vazby se způsobilými a láskyplnými dospělými v rodině, či blízkém okolí, kognitivní schopnosti, sebeovládání, pozitivní sebepojetí a motivace být nedílnou součástí svého okolí (Garmezy, 1985, Luthar et al., 2000, Masten et al., 1990, Masten, Coatsworth, 1998; Masten, Reed, in press, Wyman et al., 2000, podle Masten 2001). Výzkumy



opětovně dokládají (např. Rutter, 1990, Werner, Smith, 1982, Garnezy, Masten, 1994, podle Masten, Coatsworth, 1998) významný vliv silného citového pouta mezi dítětem a rodičem nebo náhradním pečovatelem na rozvoj jeho schopností a kompetencí<sup>4</sup> (Masten, Coatsworth, 1998). Pokud dítě prožívá skutečně složité období a nemá k dispozici žádnou blízkou osobu, která by mu mohla pomoci se s nesnázemi vyrovnat, riziko vývojových odlišností a patologií je vysoké. Aby se dítě mohlo stát kompetentním, potřebuje mít silný vztah k pečujícímu a kompetentnímu dospělému. V případě, že v této základní úloze selhává rodina a nejbližší okolí dítěte, musí přístup k tomuto *základnímu ochrannému mechanismu* (Masten, Coatsworth, 1998, s. 215) zajistit společnost.

O významné roli těsné vazby na láskyplného dospělého hovoří i čeští autoři. Jaro Křivohlavý o resilienci hovoří jako o *nezdolnosti* (Křivohlavý, 2009, s. 71) a zdůrazňuje, že důležitým předpokladem nezdolnosti dítěte je úzký vztah alespoň k jednomu z rodičů nebo jinému dospělému člověku, který má dítě bezpodmínečně rád.

Bezpečné vazby s blízkými lidmi poskytují dětem spolehlivou základnu, která jim dovoluje bezpečně prozkoumávat okolní svět (Bowlby, 1988, podle Gilligan, 2000). Tato základna se u větších dětí a dospívajících dále rozvíjí budováním pocitu přináležitosti k okolí, citovými vazbami k citlivým, vstřícným a zodpovědným lidem, jistým řádem v jejich životě i všedních záležitostech. Přestože se jeví jako nejpřínosnější, když má dítě bezpečnou citovou vazbu na jednoho nebo více primárních pečovatelů, je třeba nepodceňovat důležitou ochrannou funkci vztahů s jinými lidmi, a to především v případě, kdy jsou primární vazby narušeny nebo zcela nefunkční (Gilligan, 2000, s. 39).

Ve Fullerově studii (Fuller, 2006, podle Šolcová, 2009) uvedli dospívající jako nejdůležitější faktor resilience pocit přináležení k rodině a společnosti, dále pak vztahy s vrstevníky, vhodnou školu, pocit, že jsou rodinou milováni a v neposlední řadě vztah s významným dospělým mimo rodinu (Šolcová, 2009). Z toho vyplývá, že sami dospívající cítí potřebu blízkých, láskyplných vztahů a vzájemnosti s dospělými osobami, které jim mohou být oporou. Aby tuto svou potřebu mohli naplnit, doporučují Pikeová, Cohenová a Pooleyová (2008, podle Liebenberg, Ungar, 2008, s. 12) poskytovat dospívajícím nástroje pro rozvoj jejich sociálních schopností a vzdělávání.

<sup>4</sup> Mastenová a Coatsworth (1998, s. 206 podle Masten, Coatsworth, 1995) chápou kompetenci v poněkud širším významu, a to jako efektivní adaptaci na dané prostředí, jež je definována jako uspokojivý úspěch v dosažení hlavních vývojových cílů dítěte daného věku a pohlaví s ohledem na danou kulturu a společnost. Nebo také úžeji ve smyslu dosažení úspěchu v konkrétních oblastech, např. školní výkon, sportovní výkon, přijetí vrstevníky, apod.

To znamená zlepšovat komunikační schopnosti, rozvíjet sebeúctu a pocit přináležitosti k okolí. Jsou přesvědčeny, že tyto kroky povedou ke zlepšení interakce dospívajících s dospělými v rodině i komunitě, posílení jejich smyslu pro život ve společnosti a odpovědnosti k sobě i druhým. Zároveň předpokládají, že tímto způsobem může být snížena míra násilí a jiného nepřizpůsobivého chování (Pike, Cohen, Pooley, 2008, podle Liebenberg, Ungar, 2008).

Existují však situace, kdy při budování resilience nelze spoléhat jen na pomoc nejbližšího okolí. Těžká příkoří způsobená sociálními a politickými konflikty, válkou, přírodními katastrofami, vyžadují pomoc širší společnosti. Je třeba vytvářet struktury, programy a nástroje, které dětem poskytnou záchrannou síť a umožní jim složitou situaci překonat, aniž by nenávratně poznamenala celý jejich život.

Zvláště tíživé jsou různé formy zneužívání dětí mající často původ v chudobě (např. Garmezy, 1991, Boyden, Mann, 2001 podle Šolcová, 2009, Secombe, 2002). Život v chudobě s sebou přináší mnohá úskalí, jež ani bohaté západní společnosti zatím nebyly schopny eliminovat. Účinnému společenskému řešení leckdy brání i individualistická kultura vedoucí k přesvědčení, že za svůj život je zodpovědný každý sám a s tím související argument, že když může protivenství bez viditelných obtíží přestát jedna osoba, měli by toho být schopni i ostatní. Popírají se zde reálné strukturální nedostatky, které dětem přivozují mnohá omezení (Ungar, 2005). Rodiny žijící v chudobě daleko častěji zažívají násilí, různé formy zneužívání, stres, hlad (Children's Defense Fund<sup>5</sup>, 1998, podle Secombe, 2002). Chudé děti pravděpodobně žijí v nepříliš bezpečných čtvrtích, mohou mít chronické zdravotní potíže, problémy ve škole, jež mohou vést k záškoláctví nebo nedokončenému vzdělání, běžněji se stávají nezletilými rodiči (Secombe, 2002). Život v chudobě může v některých čtvrtích vést k vytváření specifické kultury, jež dále komplikuje začlenění mladého člověka do většinové společnosti (Lewis, 1966, podle Hirt, Jakoubek, 2006). To vše utváří bludný kruh chudoby, z něhož je těžké se vymanit.

Přesto se mezi chudými najde mnoho rodin, jejichž základem je šťastné manželství, nedochází zde k rozvodům, děti nacházejí lásku a oporu, stresující životní podmínky nevedou k násilí, ani užívání návykových látek. Mnoho dětí z chudých rodin se těší dobrému zdraví. Tyto děti mohou být ve škole úspěšné, sociálně přizpůsobené, nemají sklony k delikventnímu chování a mají šanci na život v lepších podmínkách. Takoví jedinci jsou označováni jako resilientní (Secombe, 2002).

---

5 Fond na ochranu dětí je americká, celonárodní, nezisková organizace na ochranu dětí, pozn. autorky.

Sociální vědci však vědí relativně málo o tom, jakým způsobem se resilientními stávají (Secombe, 2002). Většina vědců se stále soustřeďuje spíše na sociální problémy související s životem v chudobě než na způsoby, jakými je lidé, u kterých by se potíže podle všech poznatků daly předpokládat, překonávají (Seccombe, 2002). Musíme porozumět individuálním strategiím zvládnání různých příkoří. Každý způsob, jak se vypořádat s komplikovanými životními podmínkami, může být příkladem, inspirací, může upozornit na příležitosti ke změně, jež obrátí vývoj k lepšímu. Přes snahu o hlubší porozumění strategií, jakými se jednotlivci se složitými situacemi vypořádávají nesmí být v žádném případě přehlíženy kulturní, sociální a strukturální podmínky, které život dítěte ovlivňují (Ungar, 2005). Musíme tedy opět zdůraznit význam příklonu k preventivnímu a systemickému přístupu ve výzkumu i praxi.

## **2.4 Dosavadní výzkum**

Jak již bylo řečeno v úvodních kapitolách, resilience byla původně nahlížena spíše jako schopnost nebo později jako kapacita jednotlivce čelit protivenstvím. Poté co se v posledních desetiletích minulého století začaly množit longitudinální studie, ukazovalo se stále více, že míru resilience lze poměrně těžko předpovídat. V případech, kdy se dal očekávat sklon k maladaptacím si děti vedly překvapivě dobře, a naopak. Zároveň vyšlo najevo, že přestože si děti v některých obdobích nevedly nejlépe, dokázaly možný negativní vývoj zvrátit, a naopak (Šolcová, 2009). Longitudinální studie umožnily lépe pochopit vztah mezi komplikovaným dětstvím a dospíváním a následnou adaptací v dospělosti (Werner, 2000). Umožnily lépe odhadovat příčiny a následky (Newman, Blackburn, 2002). Newman a Blackburnová (2002, s. 4-5) shrnují tato důležitá zjištění:

- Resilienci dítěte ovlivňují především silné vazby s primárním pečovatelem v prvních letech života, dále povzbuzování dítěte k aktivitě a nezávislosti, možnost blízkého vztahu s jinou pečující osobou, mezigenerační vztahy a vazby a v neposlední řadě etnické či kulturní příbuzenské sítě.
- Nejvýznamnějším faktorem ovlivňujícím resilienci je přístup a chování rodičů. Pokud výchova není autoritářská, rodiče se dítěti věnují

a podporují jeho vzdělávání, mohou svým pozitivním přístupem vyvážit mnohé nepříznivé podmínky a strasti. V rodinách, které se musí potýkat s negativními dopady nízkého socioekonomického statusu, se však tento rodičovský přístup vyskytuje obvykle jen v případech, kdy jsou tyto dopady vyvažovány láskyplnými vztahy v rodině a podporou širší rodiny a přátel.

- Menší pravděpodobnost překonat příkoří a vyrůst ve zdravé jedince mají ty děti, které vyrůstaly v rodinách samoživitelů, v rodinách s chronicky nemocnými matkami, nebo v rodinách, kde byl otec dlouhodobě nezaměstnaný. Na zdravý vývoj dítěte má velký vliv role otce v rodině, náboženská víra rodičů, a především podpora vzdělávání a povzbuzování ke školním úspěchům.
- Přesto zhruba jedna až dvě třetiny dětí, které se musely potýkat s komplikovanými životními podmínkami nebo se vyrovnat s tíživými situacemi, vyrostou ve zralé a kompetentní dospělé jedince.
- Pomoc v domácnosti a možnost získávat pracovní zkušenosti v dlouhodobé perspektivě zvyšují kompetenci, motivaci a sebevědomí dítěte.
- Činnosti jako je placená práce, domácí povinnosti, zapojení se do dobrovolnických aktivit, především pomoc ostatním lidem, sportovní nebo kulturní aktivity, jednoznačně vedou ke zvyšování sebeúcty a víry ve vlastní schopnosti. Zároveň dětem umožňují působit na jejich okolí a stávat se tak aktivním členem společnosti.
- Překonávání stresujících situací v rodině může dokonce napomoci budování resilience. Ovšem jen za předpokladu, že rodiče nebo náhradní pečovatelé dítěti neustále poskytují plnou podporu. Je také důležité, aby dítě mělo možnost zhostit se rolí, jež jsou společností kladně hodnoceny a ceněny.
- Ti, jež úspěšně překonali komplikované dětství, označují jako důležité předpoklady svého úspěchu především píli a odhodlání.

Dalším z důležitých poznatků dlouhodobých studií byly příklady strategií, jakých

resilientní jedinci využívají k překonávání různých příkoří a tíživých situací (např. Cairns, Cairns, 1994, Werner, Smith, 1982, podle Masten, 2001). Tyto životní příběhy dokládají, že významnou úlohu v klíčových okamžicích života jednotlivce hrají příležitosti a vlastní volby (Werner, 2000). Jako resilientní se projeví jedinci, kteří si našli mentora, vstoupili do armády, našli svou víru, vstoupili do manželství se zdravým partnerem<sup>6</sup>, přestali se stýkat s problémovými vrstevníky, nebo nějakým jiným, významným, činem pozitivně ovlivnili svůj život. Zdá se tedy, že resilientní jedinci mají tendenci aktivně měnit svou situaci k lepšímu, vyhledávat příležitosti k úspěchu a zvyšovat své šance budováním nových sociálních sítí (Scarr, McCartney, 1983, podle Masten, 2001).

V současné době je ve výzkumu patrná snaha objektivně změřit míru resilience u dětí a dospívajících. Jde však o poměrně komplexní a složitý problém, na který je možné nahlížet z různých úhlů pohledu.

Jednou z cest je posouzení stávajících silných a slabých stránek osobnosti dítěte či dospívajícího a protektivních zdrojů působících na jeho resilienci. Někteří autoři, jako například Danielová, Wassellová a Gilligan (1999) nebo Grotbergová (1997), za tímto účelem vytvořili užitečné hodnotící nástroje (Maclean, 2003). Největším omezením při snaze změřit resilienci však zůstává fakt, že jde o proces neustále se vyvíjející, který ovlivňuje mnoho na sobě nezávislých interních i externích faktorů zkoumané osoby, přičemž nesmíme opomenout ani její rozdílnost napříč různými kulturami (tzv. kros-kulturní aspekt, pozn. autorky) (Liebenberg, Ungar, 2008, Ungar, 2005).

Na kros-kulturní aspekt resilience upozorňují Liebenbergová a Ungar opakovaně. Snažili se jej postihnout i ve svém výzkumu<sup>7</sup> vedeném pod hlavičkou Výzkumného centra resilience (Resilience Research Center, dále jen RRC). Ungarův tým v RRC vytvořil kros-kulturně využitelný dotazník mapující zdroje posilující resilienci dospívajících. Dotazník je designován pro adolescenty ve věku 12-23 let a to takovým způsobem, aby zohledňoval sociální kontext a kulturu daného jedince (Šolcová, 2009, The Child and Youth Resilience Measure User manual [vyhledáno 15. 4. 2012 na <http://resilienceproject.org/research-and-evaluation/projects/147>]). Jeho zkrácená verze označená (a dále jen) CYRM-28 sestává z 10 otázek, jež blíže specifikují kulturní zázemí respondentů a dalších 28 otázek zaměřených na jejich

6 Ve smyslu idealistickém, tj. člověkem zdravým tělesně, duševně, duchovně i sociálně, pozn. autorky podle Křivohlavý, 2009.

7 Dlouhodobý projekt Ungarova týmu, jehož detailní popis je možné nalézt na <http://resilienceproject.org/research-and-evaluation/projects/147> [vyhledáno tamtéž: 15. 4. 2012]

individuální podmínky (viz. Příloha 1, CYRM 28 – Posouzení míry resilience u dětí a dospívajících, s. 63).

Velice užitečným **nástrojem, jehož pomocí** se mohou děti a dospívající sami, nebo se svými rodiči či mentory, pokusit **zhodnotit** svou vlastní **míru resilience a identifikovat oblasti, které mohou zlepšovat, je** níže uvedená **tabulka Zhodnocení resilience**. Grotbergová (1995, 1997, podle Maclean, 2003) shrnula výsledky šetření RRC zahrnující více než 600 dětí a jejich rodin ze 30 zemí a určila následující aspekty resilience, o nichž se dá do určité míry říci, že jsou platné napříč všemi kulturami:

<b>MÁM</b>	<b>JSEM</b>	<b>UMÍM</b>
<b>Upřímné a láskyplné vztahy s blízkými lidmi:</b> rodiči, sourozenci, učiteli, přáteli.	<b>Milý/á, sympatický/á:</b> dítě má vlastnosti, nebo je mu pomáháno rozvíjet vlastnosti, pro které je u ostatních oblíbeno.	<b>Komunikovat:</b> dítě dovede vyjádřit své pocity a myšlenky a dokáže naslouchat ostatním.
<b>Doma řádně nastavená pravidla:</b> jasná pravidla a povinnosti. Srozumitelné a spravedlivé postihy při jejich porušení. Uznání a chválu při jejich dodržování.	<b>Láskyplný/á:</b> dítě umí dát ostatním najevo svou náklonnost a soucit.	<b>Řešit problémy:</b> dítě se dokáže soustředit na řešení problému, nepolevit a pokud je potřeba, zapojit ostatní.
<b>Vzory:</b> rodiče, jiné dospělé, vrstevníky, sourozence, kteří jsou vzorem správného chování a morálky (mravnosti).	<b>Jsem na sebe hrdý/á:</b> dítě věří, že je schopné překonat překážky a něčeho dosáhnout.	<b>Zvládat své pocity:</b> dítě se vyzná ve svých emocích, chápe je a rozpozná pocity ostatních. Je schopné ovládnout impulsivní chování.
<b>Podporu k samostatnosti:</b> povzbuzování a chvála za kroky k nezávislosti a samostatnosti.	<b>Zodpovědný/á:</b> dítě přijímá zodpovědnost a věří, že jeho činy mohou změnit stav věcí.	<b>Chápat svou povahu:</b> dítě má představu o své povaze a o povaze druhých.
<b>Přístup ke vzdělání a k zdravotní a sociální péči:</b> stálá přímá i nepřímá ochrana fyzického a duševního zdraví.	<b>Optimistický/á a mající důvěru:</b> dítě se nevzdává nadějí a má důvěru v lidi, instituce a morální hodnoty společnosti.	<b>Nacházet upřímné vztahy:</b> dítě si umí nalézt blízké, vrstevníky nebo dospělé, kterým se může svěřovat, a se kterými může vzájemně budovat důvěrný vztah.

**Tabulka 1: Zhodnocení resilience** (převzato a upraveno z: Maclean, 2003, podle Grotberg, 1997)

Schopnost navazovat a udržovat důvěrná přátelství, mít okruh přátel ochotných pomoci, pěstovat dobré vztahy se sourozenci a vytvářet další sociální vazby s resiliencí úzce souvisí v dětském i dospělém věku. Rozhodující vlastností lidí, kteří se vyrovnali s těžkými životními situacemi, je schopnost příliš se nezabývat strastmi a příkořími, ale raději se soustředit na to, jaká pozitiva jim tato zkušenost přinesla. Pro to, aby si dítě vytvořilo aktivní a optimistický přístup k životu, a nikoli přístup pasivní a pesimistický, je nezbytné poznání, že i velice těžké životní situace lze úspěšně překonat (Newman, Blackburn, 2002).

Dosavadní poznatky o resilienci tedy potvrzují, že důležitým základem resilience je aktivní a optimistický přístup k životu, zdravé mezilidské vztahy a schopnost sociální interakce.

## **2.5 Potíže s resiliencí**

Velkou výzvou výzkumu resilience je rozlišit míru resilience v návaznosti na prostředí a kulturu, ve kterém dítě vyrůstá (Ungar, 2005). Kulturní kontext je pro pochopení resilience velice důležitý. Současný výzkum resilience je příliš zatížen západními koncepcemi zdravého vývoje a úspěšné adaptace. Je potřeba lépe porozumět tomu, co konkrétně znamená zdravý vývoj a úspěšná adaptace v jiných kulturách a jakým způsobem se projevuje (Swartz, 1998, podle Ungar, 2005).

Další problém představuje fakt, že dosavadní výzkum resilience je příliš eurocentrický (Ladner, 1971, podle Ungar, 2005). S tím souvisí i silné patriarchální kořeny evropské společnosti a z nich vycházející mužské, celou společnost významně ovlivňující, chápání znaků normálního a zdravého vývoje. Feministické teoretičky svými výzkumy doložily, že například nezávislost a samostatnost, které jsou všeobecně považovány za důležitý aspekt zdravého vývoje, hrají ve vývoji dívek méně důležitou roli. Daleko důležitější jsou pro ně dobré vztahy s nejbližšími lidmi (Surrey, 1991, Miller, 1976, podle Ungar, 2005). To podnítilo zájem dalších vědců, kteří zjistili, že dobré mezilidské vztahy hrají významnou úlohu i u mužů, že mladí muži skutečně touží mít dobré vztahy se svými otci a dětmi (Osherson, 1992, podle Ungar, 2005).

Teoretický rámec resilience je také často příliš obtěžkaný subjektivními a mnohdy nevyslovenými domněnkami, které komplikují výsledná měření a vnášejí logické i praktické problémy při jeho vymezení (Glantz, Sloboda, 1999, podle

Ungar, 2005). Zároveň většina poznatků o resilienci dětí a dospívajících vychází z domněnek a interpretací dospělých, kteří výzkum provádí, a které odráží jejich dávno utvořené představy o tom, jaké situace jsou pro děti tíživé nebo rizikové. Dospělí také často figurují jako respondenti studií. To vše vede k tomu, že neexistují zcela přesná data, která by dokumentovala vnímání tíživých a rizikových situací dětmi samotnými (Boyden, Mann, 2005).

Vzhledem k dynamické povaze resilience a množství faktorů, které ji ovlivňují, je zřejmé, že resilienci není možné přímo pozorovat a měřit, může být vyvozována pouze z pozorování zakládajících se na konstruktech jakými jsou rizika a pozitivní adaptace (Luthar, 2003, podle Boyden, Mann, 2005).

Dalším problémem myšlenkového rámce resilience je, že se jeho jednotlivá vymezení a používaná terminologie dosti různí napříč jednotlivými obory, které se resiliencí zabývají. Glantz a Slobodová (1999, podle Ungar 2005, s. 21) upozorňují, že neexistuje konsensus ohledně vymezení tohoto pojmu a pravidel jeho používání. V jednotlivých závěrech či teoriích neexistuje ani shoda o jeho funkci. Stručně řečeno, problémy a nesrovnalosti při měřeních, závěrech a výkladech v publikované literatuře vyvolávají vážné otázky o užitečnosti a heuristické hodnotě celého výkladového principu resilience.

*Metodologickým problémem výzkumu resilience je například také nejistota ohledně toho, zda všichni jedinci ve zkoumané skupině byli danému rizikovému faktoru vystaveni, a pokud ano, zda mu byli vystaveni ve stejné míře (Šolcová, 2009, s. 17).*

Resilience je také mnohdy nahlížena spíše jako nepřítomnost patologického jevu než uzdravující síla dítěte. Výzkum stále neukázal, jakým způsobem si jedinec udržuje zdraví a duševní pohodu (Glantz, Sloboda, 1999, podle Ungar, 2005).

Jinými slovy, stále neexistuje uspokojivá vědecká teorie, která by vysvětlila nečekaně pozitivní vývoj jedinců, kteří čelili skutečným příkořím. Resilience zatím nebyla vymezena s přesností jakou rigorózní vědecký výzkum vyžaduje (Boyden, Mann, 2005).

Pokud máme porozumět tomu, zda a jakým způsobem naše intervence vývoj resilience ovlivňují, je třeba navrhovat výzkumné postupy tak, abychom byli schopni sledovat, jaké síly působí na zdravý vývoj dítěte, spíše než sledovat a dokumentovat negativní projevy (Liebenberg, Ungar, 2008). Dobrá adaptace v kontextu životní nepřítomnosti je vždy dynamickou souhrou individuálních a sociálních sil. Dokumentovat resilienci a demonstrovat úspěchy programů na její podporu je nesmírně náročné, pokud



akceptujeme relativní tvrzení a pravdy (Liebenberg, Ungar, 2008). Je zcela nemožné zjednodušit komplexitu resilience, to nesčetné množství způsobů jakým se jednotlivci, rodiny a komunity vyrovnávají s nepřízní a těžkými životními podmínkami, vytvořením jednoho souboru pravidel platného pro všechny kontextuálně odlišné situace. Je pouze možné tvrdit, že pro tuto konkrétní skupinu lidí, jež sdílí tyto hodnoty, je na základě výzkumu pravděpodobný následující vývoj (Ungar, 2005).

Je třeba studovat nezdolnost v těžkých situacích. Jen tak lze získat bližší porozumění o strategiích jejich úspěšného překonávání platných v daném kulturním kontextu. Znalost těchto strategií pak umožní lépe rozhodovat, jakým způsobem při intervenčních snahách investovat náš limitovaný sociální a finanční kapitál (Ungar, 2005).

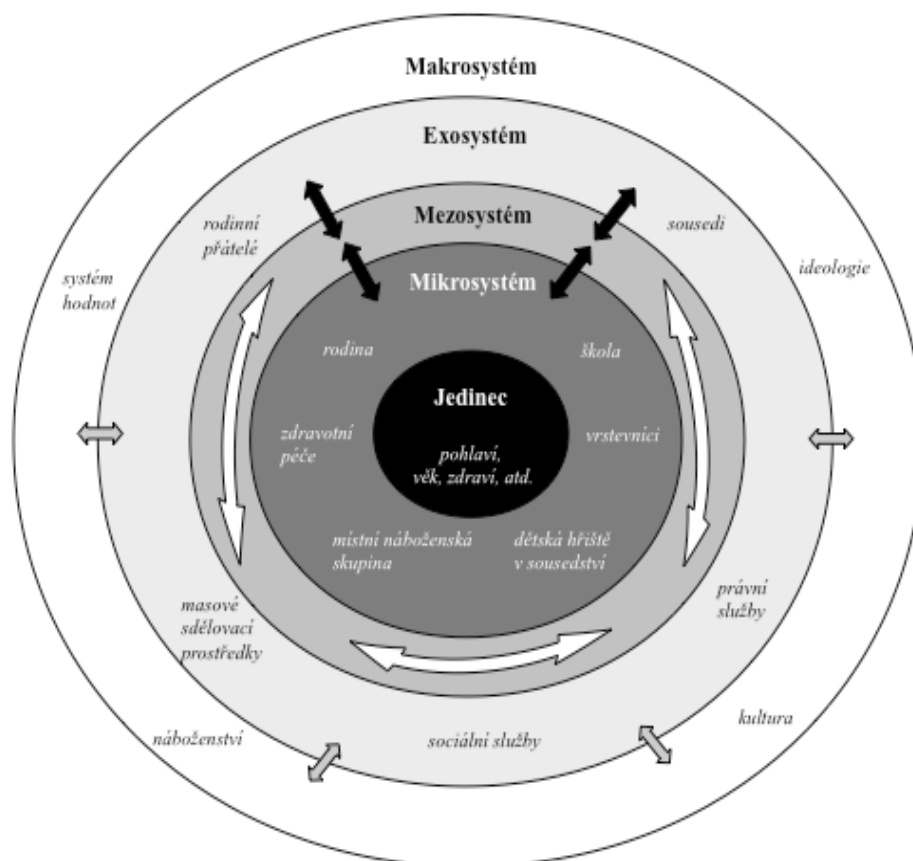
### **3 Vliv prostředí na vývoj dítěte**

Nejen v souvislosti s výzkumem resilience se pozornost sociálních vědců, sociálních psychologů a vývojových psychologů posledních několik desetiletí obrací ke způsobům, jakými prostředí, kultura a společnost formují vývoj dítěte (Bronfenbrenner, 1979). O jeho působení obecně není pochyb. Již ve 30. letech minulého století Kurt Lewin tvrdil, že každý člověk je obklopen *životním prostorem*, dynamickým silovým polem, ve kterém jeho potřeby a cíle interagují s vlivy prostředí (Hunt, 2000, s. 383). Z toho lze vyvodit, že pokud se má změnit chování člověka, je třeba změnit jeho prostředí. To, co jedinec dělá, a jak to dělá, závisí na vzájemném působení vlastností daného člověka a jeho současného, ale i minulého a budoucího prostředí (Bronfenbrenner, 1979).

Člověk má velice dobře vyvinutou schopnost přizpůsobit se, snášet a spoluvytvářet prostředí, ve kterém žije a vyrůstá. Různé kultury a subkultury vytváří různé podmínky, které vedou k viditelným rozdílům v dispozicích, temperamentu, mezilidských vztazích a výchovných strategiích nejen napříč společnostmi, ale i v jejich rámci. Sociální a institucionální kontext, ve kterém se jedinec nachází, ve velké míře ovlivňuje jeho schopnosti a dovednosti a způsoby, jakými jich využívá. To znamená, že subjektivní komfort (ve smyslu well-being) a vývoj člověka může být částečně ovlivněn i veřejnou politikou státu, která do určité míry určuje podmínky života občanů (Bronfenbrenner, 1979, s. 13).

#### **3.1 Ekologický model lidského vývoje**

Z předpokladu, že je člověk do velké míry formován prostředím, ve kterém žije, vycházel Urie Bronfenbrenner, když v roce 1979 publikoval svůj ekologický model lidského vývoje. Tato teorie popisuje vývoj dítěte v kontextu spletitého systému vztahů a interakcí vzájemně ovlivňovaných několika úrovněmi nejbližšího a vzdáleného prostředí.



**Obrázek 1: Bronfenbrennerova teorie ekologického vývoje (převzato a upraveno ze Santrock, 2008)**

Z této širší perspektivy je prostředí chápáno jako řada propojených a vzájemně na sebe působících struktur či systémů definovaných jako (shrnuje podle Bronfenbrenner, 1979, Howard, Johnson, 2001):

- *mikrosystém*: bezprostřední okolí dítěte, tedy místo, kde se dítě fyzicky nachází (např. rodina, skupina vrstevníků v sousedství, škola, atp.), role a činnosti dítěte v těchto prostředích a jeho vztah k těmto prostředím. Vývoj jedince je ovlivňován přímou interakcí mezi daným jedincem a jeho jednotlivými prostředím.
- *mezosystém*: sestává ze vztahu a vzájemného působení mezi různými částmi mikrosystému. Z hlediska dítěte je to vzájemné působení mezi jeho životem v rodině, ve škole a mezi vrstevníky (např. skupina vrstevníků může negativně ovlivnit vztah dítěte s rodinou nebo jeho školní výkon,

pozn. autorky). V dospělém věku se jedná o vzájemné působení a vztah mezi rodinným, pracovním a společenským životem daného jedince.

- *exosystém*: vzdálené prostředí dítěte, ve kterém se fyzicky nenachází a nemá v něm žádnou aktivní roli, avšak dění v něm ovlivňuje prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Příkladem může být práce rodičů, okruh přátel rodičů, spolužáci sourozenců, ale také místní orgány státní správy, místní sociální služby, apod.
- *makrosystém*: sestává z hodnot, zákonů a zvyklostí dané společnosti a kultury. Jedná se o ucelené uspořádání nižších částí systému, co do jejich formy a obsahu, na úrovni kultury či subkultury jako celku, včetně systému hodnot, víry nebo ideologie, které danou kulturu formují.

Bronfenbrenner si všímá (Bronfenbrenner, 1979, s. 27), že k nejvýraznějším změnám člověka dochází při přechodech z jedné ekologické perspektivy do jiné, obvykle v souvislosti se změnou v jeho sociální roli a/nebo jeho prostředí. Každý takový přechod podněcuje jeho další vývoj. Ve své podstatě dochází k procesu vzájemného působení biologických změn a změn životních podmínek jedince. A právě tento proces vzájemné akomodace mezi organizmem a jeho okolím je základním kamenem Bronfenbrennerova ekologického modelu lidského vývoje (Bronfenbrenner, 1979).

Lidský vývoj dle jeho názoru vede za prvé k trvalým změnám charakteru člověka. Za druhé, vývojové změny probíhají současně ve vnímání i jednání člověka. A za třetí, jak vnímání tak jednání člověka sestává ze struktury, jež je zcela identická se strukturou ekologického modelu. Dále upozorňuje, že lidský vývoj je proces, v jehož průběhu jedinec získává lepší představu o skutečném uspořádání svého okolí a postupně je stále více motivován a schopen zapojit se do činností, díky nimž může ovlivnit nebo pozměnit charakter svého okolí v jeho formě či obsahu, a to v dané nebo vyšší úrovni systému (Bronfenbrenner, 1979).

Z jeho modelu je jasně patrné, že jednotlivé vrstvy systému, respektive činitele, jež jsou jeho součástí, mohou kdykoliv ovlivnit vývoj člověka. A právě zde leží jádro možných intervencí vedoucích k nastartování pozitivního vývoje dětí z rizikových prostředí, či pomoci k překonání těžkých životních situací.

### **3.2 Vliv prostředí na resilienci dítěte**

Vzhledem k tomu, že resilience úzce souvisí s vývojem dítěte v jeho prostředí (Masten, Coatsworth, 1998), je při hledání zdrojů resilience potřeba vycházet z ekologické perspektivy daného jedince (např. Ungar, 2005, Gilligan, 2000). Z Bronfenbrennerovy teorie je také patrné, že život dítěte lze ovlivnit v jakékoliv fázi jeho vývoje.

Zdrojem resilience může být emočně naplněný vztah, příznivá změna nebo pozitivní zážitek, který se může stát bodem obratu ve vývoji dítěte (Gilligan, 2000). I nepatrná změna může mít obrovský vliv na okolnosti, v nichž dítě vyrůstá. Celý systém struktur obklopující daného jedince bude modifikován, pokud se změní alespoň jeho malá část (Gilligan, 2000). To je podstatou snah o intervenci v této oblasti.

Klíčovými zdroji resilience v bezprostředním okolí člověka jsou (shrnutο podle Newman, Blackburn, 2002, s. 8):

- široký okruh lidí, jež mohou dítěti poskytnout sociální oporu
- přítomnost alespoň jednoho rodiče nebo náhradního pečujícího, jež dítěti poskytuje bezpodmínečnou oporu
- důvěryhodný a spolehlivý mentor nebo jiná blízká osoba mimo okruh rodiny
- kladný vztah ke škole
- přesvědčení, že svými činy mohou děti či dospívající mnohé změnit, a že jejich pomoc nebo práce je důležitá
- účast ve volnočasových aktivitách, které u dětí a dospívající budují pocit sebeúcty a hrdosti
- schopnost chápat kladné i záporné stránky nesnází, jimiž dítě či dospívající prochází
- příležitost ke zvládnutí některých stresujících situací bez zbytečné pomoci, což dítěti umožní vytvořit si vlastní strategie, jak se s těmito situacemi vyrovnávat

Nejefektivnější způsob, jak podpořit resilienci u dětí a mládeže je využívat co nejvíce dostupných zdrojů pocházejících z různých institucí, dobrovolnických organizací, komunitních spolků, ale i od zcela obyčejných lidí ochotných pomoci (tzv. kumulativní efekt protektivních faktorů, pozn. autorky).

U mnoha dětí se resilientní reakce na stresující situace projevují přirozeně. Obvykle v případech kdy má dítě ve svém okolí dostupné zdroje opory. K tomuto tématu se často váží úvahy o rodičovské péči.

Význam kvalitní péče rodičů je v literatuře věnované dětskému vývoji a resilienci zdůrazňován opakovaně, přičemž v souvislosti s resiliencí jsou obvykle popisovány negativní dopady špatné rodičovské péče, nebo naopak příklady, jak může dobrá péče rodičů pomoci dětem překonat těžké životní podmínky. Kvalitní rodičovskou péčí se zabývala například Baumrindová (1991, podle Rhodes, Spencer, 2010), která své poznatky shrnula do typologie rodičovských vztahů. Rozlišuje mezi autoritářským, autoritativním, benevolentním a neangažovaným (ve smyslu uninvolved) rodičovstvím, přičemž hlavními hodnotícími proměnnými jsou kontrola, očekávání nebo nároky a srdečnost či vřelost. Autoritářské rodičovství se vyznačuje malou srdečností a velkou kontrolou, autoritativní rodičovství velkou srdečností a vysokými nároky, benevolentní rodičovství je typické velkou srdečností a nízkými nároky, zatímco neangažované rodičovství je charakteristické malou srdečností a malou kontrolou či nároky. Baumrindová dospěla k závěru, že děti, jejichž rodiče zastávají autoritativní přístup, dosahují v psychosociální oblasti daleko lepších výsledků, než děti rodičů uplatňujících jiné výchovné strategie [vyhledáno 27. 11. 2012 na <http://www.psychology.about.com/od/developmentalpsychology/a/parentingstyle.htm>]. To znamená, že nejúspěšnější rodiče kombinují jasně daná a konzistentně vyžadovaná pravidla se vstřícností a srdečností.

V souvislosti s vlivem kvalitní rodičovské péče na resilienci dětí a dospívajících někteří autoři poukazují, že by se mělo rozlišovat mezi odolností dětí a odolností rodin vůči stresu, neboť pokud rodiny úspěšně chrání své děti před následky tíživých životních podmínek, měly by být jako resilientní označovány právě tyto rodiny (Baldwin, Baldwin, Cole, 1990, podle Friesen, Brennan, 2005). V pojetí Václava Břicháčka (2002, in Šolcová 2009, s. 68) je resilience rodiny charakterizována jako *dynamická rovnováha mezi udržením funkcí rodiny v zátěžových situacích a kapacitou jednotlivých členů rodiny vzájemně se podporovat, komunikovat a vyrovnávat se s obtížemi*.

Existují i teorie, jež se věnují resilienci komunit (Šolcová, 2009). Ty vycházejí z předpokladu, že se mladý člověk postupem času odpoutává od své rodiny, jeho svět se otevírá dalším podnětům a získává zkušenosti z kontaktů a vztahů se sousedy, vrstevníky, učiteli, mentory nebo členy komunity (Friesen, Brennan, 2005). Tyto vzájemné vztahy mohou být důležitým základem pro rozvoj jeho resilience nebo naopak zdrojem rizik. Chudoba, násilí, pouliční gangy a nebezpečí v ulicích mají na děti a dospívající jednoznačně negativní vliv (např. Duckworth et al., 2000, Du Rant et al., 1994, podle Friesen, Brennan, 2005). Na druhou stranu, je-li místní komunita protkaná dobrými vzájemnými vztahy, mohou si její členové pomáhat i v dobách, kdy je okolní společnost nestabilní a zmítaná konflikty. Pokud lidé žijící v sousedství sdílejí stejné nebo podobné hodnoty a mohou se spolehnout, že všichni budou dohlížet na děti a mládež a pomáhat udržovat pořádek, mohou ve svém okolí účinně snížit míru násilí a kriminality (Sampson, Raudenbush, Earls, 1997, podle Friesen, Brennan, 2005). Děti vyrůstající v komunitách s vyšší úrovní sociálního kapitálu a všeobecné vzájemnosti, jsou obvykle méně často vystavované špatnému zacházení, různým podobám pronásledování či šikanování a mívají více pozitivních zážitků a zkušeností (Breton, 2001, podle Friesen, Brennan, 2005). Vzájemná soudržnost a propojenost jsou pak základem resilience dané komunity (Šolcová, 2009).

### **3.3 Rizikové faktory a vývoj dětí z rizikových prostředí**

Pojem riziko zde představuje proměnnou, která zvyšuje pravděpodobnost patologických projevů nebo sklon k negativnímu vývoji dítěte (Goyos, 1997, podle Boyden, Mann, 2005). V sociálních vědách jsou rizika všeobecně chápána spíše jako procesy, vnitřní či vnější, čímž je zdůrazněno, že nemají povahu statickou, ale v čase proměnnou (Little, Axford, Morpeth, 2004). Klasifikace rizik a rizikových faktorů nemůže být vždy zcela jednoznačná a všeobecně platná. Rozdíly je možné nalézt i z genderové perspektivy. Chlapci a dívky v různých fázích svého vývoje chápou jako stresující různé zážitky a situace (Boyden, Mann, 2005). Jejich vlastní interpretace toho, co vnímají jako stresující je také do velké míry ovlivněna duševní zralostí, ale také sociálním, kulturním, ekonomickým a politickým prostředím, ve kterém žijí (Boyden, Mann, 2005). Přesto je možné charakterizovat některé stresory, o nichž je prokázáno, že mohou mít, a v mnoha případech mají, na děti a dospívající negativní vliv. V kulturním

kontextu západní industriální společnosti jsou za významné rizikové faktory považovány především stresující situace v rodině (Boyden, Mann, 2005). Patří mezi ně (Garmezy, Rutter, 1983, Werner, Smith, 1998, Fraser, 1997, podle Boyden, Mann, 2005, Werner, 2000, Rutter et al., 1975, podle Šolcová 2009):

- předčasné rodičovství
- rozvod, případně úmrtí rodiče, přičemž úmrtí rodiče je považováno za zvláště traumatizující zážitek, jež je často spojován s různými psychickými poruchami, především s depresí
- chronické manželské neshody, násilí v rodině
- dlouhodobé zanedbávání nebo zneužívání dítěte
- duševní choroba rodiče, nebo těžké chronické onemocnění rodiče, zvláště matky
- alkoholismus rodičů
- kriminální činnost rodičů
- nízký socioekonomický status
- život na malém přelidněném prostoru, mnohočetná rodina (více než 4 děti)
- chronická chudoba
- trvalá nezaměstnanost rodiče nebo rodičů

Někteří autoři upozorňují na ničivý vliv chudoby (Seccombe, 2002), a to především na její sociální dopad vedoucí k vyloučení dítěte ze společnosti vrstevníků spojené se zvýšenou pravděpodobností pronásledování a šikany a pocitu studu dítěte, že není takové jako ostatní (Boyden, Mann, 2001, podle Šolcová 2009).

Děti a dospívající jsou povětšinou schopni vyrovnat se s jedním z rizikových faktorů, avšak již přítomnost dvou rizikových faktorů čtyřnásobně zvyšuje pravděpodobnost problémového chování dětí, přičemž přítomnost čtyřech faktorů tuto pravděpodobnost zvyšuje dokonce dvacetinásobně (Bogensneider, 1996). Se zvýšeným počtem rizikových faktorů roste i pravděpodobnost psychického onemocnění (Šolcová, 2009). A v neposlední řadě může vést akumulace jednotlivých



stresorů ke snížení IQ daného jedince (Sameroff et al., 1993, podle Gilligan 2000).

Podají-li se zredukovat nebo dokonce eliminovat rizika působící na vývoj dětí a dospívajících, dojde velice pravděpodobně také ke snížení jejich problémového chování (Bronfenbrenner, 1979). Cílem intervenčních snah by tedy mělo být snižovat nebo eliminovat vystavení dítěte působení rizikových faktorů nebo zvyšovat počet protektivních faktorů, které budou působení negativních vlivů vyvažovat. Je-li totiž dosaženo příznivé rovnováhy mezi stresujícími životními podmínkami a ochrannými faktory, může se i dítě, které vyrůstá ve vysoce rizikových prostředích vyvíjet způsobem zcela normálním (Werner, 2000).

### **3.4 Protektivní faktory**

Protektivní faktory jsou individuální nebo environmentální ochranné činitele, které posilují kapacitu mladého člověka odolat stresujícím životním situacím a podporují adaptaci a kompetenci (Garmezy, 1983, Steinberg, 1991, podle Bogenschneider, 1996). Stejně jako u rizikových faktorů, je vhodné hovořit spíše o procesech, jak vnitřních, tak vnějších. Protektivní procesy samy o sobě k žádnému výsledku nevedou, svou významnou roli hrají za přítomnosti rizik (Rutter, 1987, podle Bogenschneider, 1996). Například v případech, kdy děti vyrůstaly v harmonických rodinách, měl dobrý vztah alespoň jednoho z rodičů s dítětem na vznik psychických poruch jen velmi malý vliv. Pokud však v rodinách panovaly časté manželské neshody, objevovaly se psychické poruchy jen u jedné čtvrtiny dětí, které měly hezký vztah s alespoň s jedním z rodičů v porovnání se třemi čtvrtinami dětí, jimž podobný vztah scházel (Rutter, 1983, podle Bogenschneider, 1996). To znamená, že procesy, které děti a dospívající ochraňují před následky tíživých životních podmínek, nemusí nutně hrát významnou roli v životech dětí, jejichž život je v podstatě poklidný.

Také působení ochranných faktorů může být genderově rozdílné. Je totiž možné se domnívat, že vnitřní protektivní faktory mají daleko větší vliv na kvalitu adaptace v dospělosti u žen, zatímco vnější ochranné faktory působí spíše v případě mužů (Werner, 2000). To odpovídá výsledkům studií, které prokázaly, že ženy a dívky si daleko více než muži cení lidské podpory a důvěry (Canary, Dindia, 1998, podle Rhodes et al., 2008). A dále, že muži lépe reagují na instrumentální (ve smyslu vedoucí k cíli, pozn. autorky), hrdinské a rytířské formy podpory, zatímco ženy vyhledávají spíše sociální oporu ve formě láskyplné starostlivosti (Eagly, Crowley, 1986, podle

Rhodes et al., 2008).

Většina autorů (např. Gilligan 2000, Werner 2000, Newman, Balckburn, 2002) upozorňuje na význam volnočasových aktivit v životě dítěte a způsoby, jak tyto aktivity mohou napomoci rozvíjet osobnost dítěte a snižovat působení některých rizikových faktorů. Gilligan (2000) vyzdvihuje především protektivní účinky umělecky zaměřených aktivit, péče o zvířata, sportu, pomoci v komunitě, dobrovolnictví a v neposlední řadě pracovních zkušeností. Šolcová (2009) si povšimla, že vliv domácího zvířete, coby protektivního faktoru, je v literatuře uváděn jen sporadicky, ačkoliv pozitivní vliv domácích zvířat je všeobecně dobře znám a využíván v mnoha terapeutických programech. Upozorňuje, že (Šolcová, 2009, s. 35) *ničím nepodmiňovaná láska domácího zvířete a jeho ochota kdykoliv dítěti naslouchat z něj činí významnou sociální sílu, která může dítěti i dospívajícímu nahradit některé chybějící vztahy.*

Podobně jako faktory rizikové, ani protektivní faktory v žádném případě nejsou a nemohou být univerzální. Je zapotřebí vždy pečlivě individuálně zhodnotit interní a externí rizikové i protektivní faktory daného dítěte nebo dospívajícího a teprve po zvážení všech těchto okolností s dítětem pracovat (Werner, Smith, 1992, podle Gilligan 2000, Werner, 2000).

### **3.5 Mentor jako součást prostředí dítěte**

Zvláště děti a dospívající z rizikových prostředí potřebují ke svému zdravému vývoji podporu kompetentních dospělých. Pokud tuto podpůrnou roli z jakéhokoliv důvodu nemůže plnit žádný z rodičů, může jej na neformální bázi zastoupit dospělá osoba z širšího okruhu rodiny, případně komunity, nebo na bázi profesionální dobrovolník, mentor (Werner, 2000). Mastenová a Coatsworth (1998, s. 215) upozorňují, že pokud se dítě nebo dospívající musí vyrovnávat s těžkými podmínkami rizikového prostředí a nemá ve svém okolí žádnou blízkou kompetentní dospělou osobu, o kterou by se mohlo opřít, čelí významnému riziku maladaptace. Dle jejich názoru by mělo být veřejným zájmem vychovávat kompetentní dospělé osoby, jež budou schopny těmto dětem oporu poskytnout (Masten, Coatsworth, 1998, s. 215).

Dobrý mentor (blíže viz. kapitola Dobrá praxe formálního mentoringu vedoucího k posílení resilience, s. 49) může být nositelem důležité změny prostředí

dítěte, která ovlivní jeho další vývoj (Werner, 2000). Může být zdrojem sociální opory, pozitivních podnětů a zkušeností a inspirací ke změně v přístupu k životu.

### **3.5.1 Mentor**

Pojem mentor se v souvislosti s profesionálně vedenými volnočasovými aktivitami pro děti a dospívající z rizikových prostředí vžil jako označení dobrovolníka, který s těmito dětmi a mládeží v rámci mentoringového programu pracuje.

Jeho původ je třeba hledat v řecké mytologii, přesněji v Homérově eposu *Oddysseus*, kde byl Mentor starším přítelem a rádcem mladého *Télemacha*. Dnes je tento pojem všeobecně chápán jako označení zkušeného a důvěryhodného rádce, zaměstnance podniku či instituce, který pomáhá novým kolegům nebo studentům orientovat se v pro ně neznámém prostředí. Role mentora je také dobře známa například v uměleckém světě.

V českém kontextu někdy slovo mentor vyvolává negativní konotace, avšak v zahraničních pramenech je postava mentora charakterizována jako veskrze pozitivní a pro další život mladého člověka přínosná. V tomto pojetí mentor plní úlohu staršího, zkušenějšího, nepřibuzného dospělého, který svému mladšímu chráněnci poskytuje trvalou sociální oporu, radí mu, pomáhá a povzbuzuje jej s cílem posílit jeho kompetence a charakter (Rhodes, 2002).

### **3.5.2 Chráněnc**

Chráněnc, nebo též svěřenec, v českém prostředí také klient programu nebo služby, v anglosaském prostředí protégé nebo mentee, je mladší partner mentora, dítě nebo mladý člověk, tedy ten, který se má prostřednictvím mentorského vztahu naučit novým znalostem a dovednostem, stát se příjemcem benefitů mentoringu. Jednotlivá označení mladšího partnera v mentorském vztahu nejsou zcela zaměnitelná, každé odkazuje na poněkud odlišný přístup v mentoringu a především jinou charakteristiku příjemců benefitů.

Protégé, volně přeloženo jako chráněnc, se má od svého mentora naučit především novým dovednostem, jež mu pomohou dosáhnout určitého cíle (např. zlepšit školní výkon v určité oblasti), nemusí tedy být nutně sociálně znevýhodněný. Tento

termín se běžně používá v personalistice, v akademickém prostředí, při užití mentoringu jako nástroje k prevenci a podpoře pozitivního rozvoje dětí a mládeže a v neformálním vzdělávání (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

Mentee se česky překládá spíše jako klient programu, což odkazuje k sociální intervenci znevýhodněných dětí a mládeže, tedy pojetí mentoringu jako sociální služby. Přesto si v této práci dovoluji, a to zejména v pasážích, kde zdůrazňuji některé důležité aspekty úspěšně vedeného mentoringu, používat termín chráněncem nebo svěřencem. Chci takto zdůraznit význam citového pouta, jež by ideálně mělo vzniknout mezi mentorem a jeho chráněncem. V takové souvislosti považuji termín klient služby za poněkud odtažitý.

### 3.5.3 Mentorský vztah

*Mentorský vztah je individuální vztah mezi mladým dospívajícím člověkem a pečujícím dospělým, který dospívajícímu asistuje při dosahování akademických, sociálních, profesních či osobních cílů* (DuBois, Neville, 1997, podle Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 14). Tato obecná a neutrální definice charakterizuje podstatu mentoringu.

Jaký je mentorský vztah ve skutečnosti, záleží na mnoha okolnostech. Mezi nejdůležitější z nich, mimo samotnou dvojici mentora a chráněnce a jejich osobní charakteristiky, patří cíle mentoringu, prostředí, kde se dvojice setkává a především, zda se jedná o mentoring formální či neformální. Ve Spojených státech amerických, kde má mentoring dlouhou tradici a je velice rozšířený, tvoří naprostou většinu mentorských vztahů vztahy přirozené, tedy neformální.

Přirozenými mentory dětí a dospívajících bývají dospělé osoby, které nejsou jejich rodiči, jako například vzdálení příbuzní, učitelé nebo sousedé. Jsou to lidé, kteří své chráněnce podporují a pomáhají jim na cestě životem neformálně, bez zázemí mentoringového programu. Studie AOL Time Warner z roku 2002<sup>8</sup> uvádí, že se během posledních 12 měsíců do mentoringu zapojilo 34% dospělých osob, z čehož tak 68% učinilo na neformální bázi (Zimmerman, Bingenheimer, Behrendt, 2005). V podobné studii ve Spojeném království se uvádí, že v posledních pěti letech bylo v roli mentora 31% dospělých osob, z nichž se pouhých 17% účastnilo formálního programu (McLearn, Colasanto, Schoen, 1998 in Zimmerman, Bingenheimer,

---

8 AOL Time Warner Foundation. Mentoring in America. New York 2002.

Behrendt, 2005).

Obrovskou výhodou neformálního mentorského vztahu je především to, že vzniká přirozenou cestou na základě vzájemných sympatií. Mezi chráněncem a mentorem se často vytváří přátelství a emocionální pouto a existuje tak velká pravděpodobnost, že tento vztah bude dlouhotrvající a pro mladého chráněnce přínosný. Autorky Brumovská a Seidlová Málková jej výstižně charakterizují jako (2010, s. 13) *emocionální osobní spojení staršího a zkušenějšího mentora a mladšího svěřence, dítěte, kterého mentor zaučuje a pomáhá mu orientovat se ve společnosti a světě sociálních vztahů a kulturních hodnot.*

Existuje mnoho představ o tom, jaký by měl mentorský vztah být. Bezpochyby záleží na tom, co je konkrétním cílem mentorského vztahu a o jaký typ mentoringu se jedná. Někteří vědci se domnívají, že charakteristika kvalitního mentorského vztahu by mohla vycházet z poměrně dobře prostudované otázky kvalitního rodičovství (Rhodes, Spencer, 2010) a uvažují, zda by podobnou charakteristiku neměl mít i vztah mentorský (Rhodes, Spencer, 2010).

Empirických výzkumů, jež by popisovaly jednotlivé typy mentorských vztahů a jejich úspěšnost je poměrně málo. Většina z nich byla provedena v posledním desetiletí ve Spojených státech amerických (např. DuBois et al., 2002, Jekielek et al., 2002, podle Hall, 2003, DuBois, Karcher, 2005, Rhodes, 2002, Zimmerman, Bingenheimer, Behrendt, 2005, podle Rhodes, DuBois, 2006).

V českém prostředí byla uskutečněna studie s cílem rozlišit a definovat různé druhy mentorských vztahů vznikajících na bázi formálního, dobrovolnického mentoringu. Autorky Brumovská a Seidlová Málková (Brumovská, Málková, 2008, podle Brumovská, Seidlová Málková, 2010) na základě svého kvalitativního výzkumu vztahů mezi dobrovolnými mentory programu Pět P a jejich chráněnci vytvořily typologii mentorských vztahů. Tyto formálně navázané mentorské vztahy rozlišují na rovnocenně přátelské, zaměřené na dítě s nespokojeností mentora, zaměřené na dítě s nejistotou či váhavostí mentora a autoritativně intencionální. Došly k závěru, že v ideálním případě by měl být vztah mezi mentorem a chráněncem rovnocenně přátelský. Jejich přátelství by mělo být postaveno na vzájemném respektu a důvěře, jež budou základem pro chráněncův kognitivní rozvoj a také na vzájemné toleranci a upřímném zájmu, které jsou důležité pro jeho rozvoj emocionální. Mělo by dítěti nebo dospívajícímu poskytovat podporu a jistotu, příležitosti pro sociální a intelektuální růst i prostor pro diskuse o tématech, jež jsou pro něj důležitá a aktuální (Brumovská,

Seidlová Málková, 2010, s. 15).

Výše popsany mentorský vztah odpovídá úspěšným přirozeně formovaným mentorským vztahům a jeho charakteristika by se na základě provedených studií (např. DuBois et al., 2002; Jekielek et al., 2002, podle Hall 2003) měla stát inspirací pro vytváření formálních mentoringových programů. Pomyslný kruh se tímto uzavírá.

Je zřejmé, že formálně zprostředkované mentorské vztahy by měly v ideálním případě dosahovat kvalit mentorských vztahů navazovaných neformálně (Rhodes, DuBois, 2006). Aby byl mentorský vztah úspěšný a přinesl očekávané cíle, musí oběma zúčastněným poskytovat více než jen naplnění předem daných cílů. Musí jim oběma přinášet radost a uspokojení. Právě emocionální pouto by mělo být hlavním aspektem odlišujícím mentorský vztah od jiných podobných vztahů, jež mohou děti a dospívající navázat například se svými sportovními trenéry, vedoucími kroužků a jiných volnočasových aktivit, apod. Jedině přirozený, rovnocenně přátelský, mentorský vztah může dítěti pomoci dosáhnout nejen daných instrumentálních cílů, ale především může být zdrojem sociální opory a resilience.

Ne každé dítě nebo dospívající je však schopné navázat kvalitní mentorský vztah, a proto není každé dítě vhodné k účasti v mentoringovém dobrovolnickém programu. Přestože by se mohlo zdát, že děti mohou jediné získat, budou-li mít možnost vytvořit si emocionální pouto s kompetentní dospělou osobou (Masten, Coatsworth, 1998), v tomto případě s mentorem, zkušenost je taková, že mentoring nemůže nahradit profesionální péči (Rhodes, Spencer, 2010, s. 151). Děti a dospívající, kteří mají skutečně vážné problémy citové, kázeňské, případně studijní, se pro účast v programu nehodí (Rhodes, Spencer, 2010, s. 151). Mentoring nemůže být považován za všelék. Zkušenosti se vztahy, se kterými děti a dospívající do programu přicházejí, jsou pro úspěch mentoringu rozhodující. Jinak budou na mentora reagovat děti, které zažily srdečnost a oporu pečující nebo jiné významné dospělé osoby, jinak se budou chovat děti, které byly v různých oblastech zanedbávané či dokonce týrané (Rhodes, Spencer, 2010). Rhodeová, Spencerová a Liangová v této souvislosti opakovaně zdůrazňují (2009, s. 452-458), že neprofesionálně vedený mentoring v kombinaci s nevhodným zařazením některých dětí do programu mohou napáchat daleko více škody než užitku.

### 3.6 Mentoringový program

Mentoring, zejména jeho přirozená forma, má v západní společnosti velice dlouhou tradici. Především ve Spojených státech amerických byl přirozený mentoring vždy považován za důležitou formu podpory dospívajících na jejich cestě k dosažení úspěchu v dospělosti. Vaillant provedl v roce 1977 historizující studii<sup>9</sup> několika nejvýznamnějších amerických osobností a došel k závěru, že ti nejúspěšnější z nich měli v rané dospělosti svého mentora (Eby, Rhodes, Allen, 2007). V povědomí americké společnosti je význam mentora pro profesionální úspěch člověka hluboce zakořeněn, avšak až do konce minulého století prakticky neexistovaly empirické studie, které by význam mentora potvrzovaly. Od té doby začalo přibývat studií sociálních vědců (např. klasická studie *Growing Up Poor*; Williams, Kornblum, 1985) a vývojových psychologů zabývajících se resiliencí (např. Masten, Garmezy, 1985, Werner, Smith, 1982, Rutter, 1987), kteří identifikovali přítomnost mentora v životě dětí a dospívajících jako důležitý faktor jejich zdravého vývoje (Eby, Rhodes, Allen, 2007).

V důsledku sociálních změn v postmoderní industriální společnosti začalo přirozených mentorů ubývat a některé děti, především ty s nižším socioekonomickým statutem, měly jen velmi malou šanci mentora získat. Postupně se tedy rozšiřovaly formální formy mentoringu řízené různými mentoringovými programy (Eby, Rhodes, Allen, 2007).

Mezi nejvýznamnější a nejrozšířenější z nich patří program Big Brothers Big Sisters of America (dále jen BBBS), jež vznikl již na počátku 20. století. Stal se vzorem pro novodobé mentoringové programy a symbolem hnutí mentoringu (Brumovská, Seidlová Málková, 2010). Na počátku 90. let minulého století došlo k jeho mohutnému rozvoji. Programu se tehdy účastnily desítky tisíc dobrovolných mentorů na celém území Spojených států amerických. V polovině 90. let se tento program začal rozvíjet i v jiných, převážně anglosaských zemích, ale také například v Izraeli nebo Švédsku (Colley, 2003). V roce 1996 byl program BBBS představen v Praze a nyní je největším oficiálním mentoringovým programem na území České republiky známý jako Pět P fungující pod záštitou občanského sdružení Hestia (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

---

9 Vaillant, G.: *Adaptation to life*. Boston. Little, Brown & Company, 1977

BBBS má v současné době jen ve Spojených státech amerických více než 4000 středisek, které zprostředkovávají mentorský vztah zhruba 2,5 milionům dětí (Eby, Rhodes, Allen, 2007). K tomu existuje celá řada různých mentoringových programů lišících se svými cíly i cílovými skupinami. Mentoring se ve Spojených státech amerických stal masovým hnutím, podporovaným nejvýznamnějšími politickými osobnostmi (Colley, 2003). Podobného rozvoje se dočkalo mentoringové hnutí také ve Velké Británii. I zde se rozvíjejí různé typy mentoringu a i zde se mentoring stal součástí veřejné politiky. V záplavě různě orientovaných mentoringových programů na individuální nebo skupinové bázi, v komunitním, školním, akademickém nebo pracovním prostředí, ve formě osobních setkávání s vrstevníky, s dospělými, či staršími lidmi nebo dokonce on-line, hrozí, že se vytratí základní poslání mentoringu, že bude kvalita nahrazena kvantitou (Rhodes, DuBois, 2006). Nové formy mentoringu nejsou podpořeny žádnou relevantní studií a jejich efektivita není v současné době známá. Přesto je mentoring stále na vzestupu. *Zdá se, že se veřejná politika s nadšením ubírá svou vlastní cestou, odlišnou od té, po které se vydal výzkum, a svým nadšeným vývojem nových forem mentoringu předbíhá relevantní vědecké poznatky* (Rhodes, DuBois, 2006, s. 8).

Jak již bylo řečeno, existuje celá řada mentoringových programů různých forem. Na tomto místě považuji za vhodné uvést alespoň stručnou typologii formálního mentoringu, přičemž vycházím z detailního přehledu autorek Brumovské a Seidlové Málkové (2010, s. 18-30).

### **Mentoringové programy se mohou dělit podle:**

#### **1. Formy vytvářených vztahů**

- a. Klasický mentoring** – spojení staršího, zkušenějšího mentora, který svému chráněnci poskytuje podporu, radu a povzbuzení při jeho osobnostním, sociálním a kognitivním rozvoji.
- b. Vrstevnický mentoring** – spojení staršího a mladšího vrstevníka, obvyklé ve školním prostředí. Tyto programy si kladou za cíl integrovat ohrožené a méně úspěšné děti a zlepšovat jejich postoje ke škole a ke vzdělávání.
- c. Mezigenerační mentoring** – zprostředkovaný vztah mezi dítětem či dospívajícím a mentorem ve věku 55 let a více, jeden z nejnovějších typů



mentoringu. Využívá potenciál zkušených lidí, kteří již vychovali vlastní děti a zároveň mají dostatek času, energie a chuti s dětmi stále pracovat.

- d. **Skupinový mentoring** – tyto programy obvykle fungují ve školním nebo komunitním prostředí a jsou zaměřeny na nejrůznější aktivity a cíle, např. zlepšování akademických nebo sociálních dovedností. Probíhají formou setkávání skupiny 6-10 dětí s jedním nebo více mentory.

## 2. Prostředí programu

- a. **Komunitní mentoring** – neobvyklejší forma mentoringu, kdy se dobrovolný mentor a jeho chráněnc setkávají v okolí bydliště a o společných aktivitách rozhodují podle svých zájmů a představ. Takovým způsobem funguje BBBS a u nás Pět P.
- b. **Mentoring odehrávající se na předem určeném místě** – nejobvyklejší formou tohoto typu mentoringu je školní mentoring zaměřený na rozvoj školních dovedností.

## 3. Struktury a cíle

- a. **Vztahový – vývojový, psychosociální mentoring** – cílem tohoto druhu mentoringu je budování kvalitního a srdečného vztahu mezi mentorem a chráněncem, díky němuž může být ovlivněn vývoj dítěte nebo dospívajícího v sociální, osobní a kognitivní oblasti.
- b. **Instrumentální mentoring** – tento druh mentoringu je zaměřený na dosažení konkrétního, předem stanoveného cíle, případně na získání nových dovedností a kompetencí,

Tato práce se zaměřuje na formální mentoring zprostředkovaný mentoringovými programy pro děti a mládež ze znevýhodněných nebo rizikových prostředí, a to mentoring vztahový, psychosociální, jehož *klíčovým faktorem je podporující, blízký až důvěrný vztah mezi mentorem a chráněncem* (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 30).

### 3.6.1 Myšlenková východiska mentoringu

Formální mentoringové programy pro děti a mládež ze znevýhodněných nebo rizikových prostředí jsou obvykle utvářeny na základě následujících myšlenkových východisek (shrnuje podle Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 37-40):

- 1. Model deficitní – biologizující, také označován jako tzv. medicínský:** mentoringové programy vytvářené podle tohoto modelu vycházejí z představy adolescence jako problémového období plného změn a zvratů, kdy dochází ke konfliktu mezi identitou a konfuzí rolí (Erikson, 1996, podle Brumovská, Seidlová Málková, 2010). Na dospívajícího je nahlíženo jako na nehotového a ne zcela vyvinutého dospělého, u kterého je třeba identifikovat jeho nedostatky, deficiency, a ty prostřednictvím působení mentora napravit. Takto pojatý mentoring si klade za cíl definovat nedostatky daného dítěte a analyzovat vhodné postupy, jak tyto problémy vyřešit. Podstatou tohoto pojetí je, že vychází z individuálních nedostatků jedince a nebere v potaz působení okolních vlivů, je tedy do jisté míry patologizující, což neodpovídá současnému stavu poznání (Piper, Piper, 2000, podle Hall 2003).
- 2. Model funkcionalistický:** tento model vychází z Parsonsova pojetí funkcionalismu, jež klade důraz na soudržnost společnosti, které dosahuje sociální kontrolou a udržováním většinových sociálních norem. Cílem tohoto modelu je zařadit nepřizpůsobivé dospívající do společnosti tak, aby mohli plnit svou společenskou funkci, zapojili se do pracovního procesu a akceptovali a podporovali společenský řád. Ve své podstatě se opět jedná o model deficitní, jež zdůrazňuje individuální nedostatky daného jedince, které chápe jako příčiny jeho sociální exkluze. Nebere v potaz hluboce zakořeněné strukturální činitele společnosti, jako je třída, rasa nebo pohlaví, přičemž je všeobecně známo, že tyto danosti velkou měrou ovlivňují životní příležitosti mladého člověka (Colley, Hodkinson, 1999, podle Hall 2003). Mentoringové programy vedené v tomto duchu se zaměřují na změnu antisociálního chování dospívajících, případně na ty dospívající, kteří se v této oblasti jeví jako nekompetentní, s cílem změnit jejich postoje a hodnoty dle norem většinové společnosti (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

- 3. Model systemický – ekologický:** vychází z ekologické perspektivy vývoje dítěte a zohledňuje jeho rodinné prostředí, okolí, ve kterém vyrůstá, společnost, kulturu, ale i vztahy a interakce mezi daným jedincem a jeho bezprostředním i vzdáleným okolím (Bronfenbrenner, 1979). Mentoringové programy, které zohledňují ekologickou perspektivu dosahují podle současných výzkumů (např. DuBois et al., 2002) lepší efektivity a výraznějších výsledků v práci s dětmi a dospívajícími ze znevýhodněných (např. nízký socioekonomický status, pozn. autorky) a rizikových prostředí (Rhodes, DuBois, 2006).

### 3.6.2 Mentoring v České republice

V České republice v oblasti vztahového mentoringu pracujícího s dětmi a mládeží z rizikových prostředí dlouhodobě figurují dvě organizace, LATA (od roku 1994) a Program Pět P (od roku 1996).

Občanské sdružení LATA je neziskovou organizací, která pomáhá ohrožené mládeži a jejich rodinám v Praze a blízkém okolí. Pilířem činnosti sdružení je projekt *Ve dvou se to lépe táhne*, který je založen na principu vrstevnického, individuálního, formálního mentorského vztahu. Dobrovolní mentoři ve věku 18-30 let pracují s dospívajícími ve věku 13-26 let s cílem pomoci jim zvládnout nepříznivé nebo ohrožující životní situace a posilovat jejich samostatnost. Mentor a klient programu (chránělec, pozn. autorky) se setkávají zhruba na tři hodiny týdně po dobu šesti měsíců a během společných setkání se snaží budovat vztah, který by se pro dospívajícího mohl stát jedním ze zdrojů opory v jeho obtížných životních situacích. V rámci programu je nabízeno i odborné poradenství pro rodiče [vyhledáno 16. 11. 2012 na <http://www.lata.cz>]. Důraz na spolupráci s rodiči a snaha o jejich aktivní zapojení při zvládání obtížných situací je důležitým prvkem, který zvyšuje pravděpodobnost efektivity tohoto programu (DuBois et al., 2002, podle Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

Program Pět P – péče, prevence, podpora, přátelství, pomoc je českou národní verzí amerického programu BBBS, která navazuje na myšlenku dobrovolného vztahu dospělého mentora s dítětem. (Brumovská, Seidlová Málková, 2010). Program je realizován pod záštitou občanského sdružení Hestia a je určen dětem a mládeži ve věku 6-15 let, které to v životě mají jakýmkoli způsobem složitější, než jejich vrstevníci. Do mentoringového programu jsou zapojeny děti a dospívající po dohodě s rodiči,

odborníky a dobrovolníky na základě smlouvy o spolupráci s programem Pět P, která se uzavírá na dobu nejméně 10 měsíců. Po tuto dobu se dítě a dobrovolník schází pravidelně jedno odpoledne týdně, aby spolu trávili čas volnočasovými aktivitami. Důraz je při tom kladen na zábavu a prožívání společných pozitivních zážitků, které jsou základem pro vytvoření kvalitního mentorského vztahu. Dobrovolníci povinně docházejí na pravidelná supervizní setkání, kde referují o průběhu vztahů s jejich chráněnci. Koordinátoři jsou navíc v pravidelném kontaktu s rodiči a dětmi, aby se ujistili o spokojenosti všech zúčastněných stran. Program má v současné době více než 10 středisek po celé republice [vyhledáno 10. 4. 2012 na <http://www.hest.cz/dobrovolnicke-programy/pet-pe/>].

## 4 Resilience v praxi

Součástí dosavadních poznatků o resilienci je i konceptuální rámec intervencí (Ungar, 2008). **Ve výzkumu resilience a v sociálních intervencích v současné době dominují dva hlavní směry.** Model ochranných faktorů a na něj navazující model preventivní a vyrovnávací model resilience a na něj navazující model pozitivního vývoje dětí a mládeže (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

**Model ochranných faktorů** (risk/protective approach) vychází z předpokladu, že existují protektivní faktory, které mohou zmírnit následky spojené s vystavením se rizikům prostředí. Cílem tohoto přístupu je identifikovat a omezovat rizikové faktory prostředí, které mohou na vývoj dětí a dospívajících působit negativně a zároveň posilovat resilienci dětí a dospívajících tak, aby byli schopni rozpoznávat a využívat jednotlivých ochranných faktorů a lépe se vyrovnávat se stresujícími situacemi (Brumovská, Seidlová Málková, 2010).

**Model pozitivního vývoje dětí a mládeže** (Positive Youth Development) vychází z předpokladu, že pozitivní sociální oporou a poskytováním zdrojů, které činí děti odolné vůči rizikům, je možné eliminovat negativní následky působení rizik, jimž je dítě vystaveno (Brumovská, Seidlová Málková, 2010). Kořeny tohoto přístupu lze nalézt již v 60. letech minulého století. Tehdy se objevila první vlna kritiky medicínského modelu, která zdůrazňovala potřebu primární prevence spočívající v rozvoji silných stránek a kompetencí, namísto prevence sekundární a terciální, která se zabývá léčbou patologií (Lerner et al., 2005). Jednotlivé způsoby intervencí se různí, všechny se však soustřeďují na to, jak citlivě vybudovat kompetence a zdravé adaptivní systémy odpovídající danému vývojovému stádiu. Tento model je na základě poznatků o resilienci založen na myšlence, že je potřeba pozitivně rozvíjet silné stránky, talenty, sociální kompetence a dovednosti dítěte nebo dospívajícího.

Bogenschneiderová (1996, s. 136) v této souvislosti zastává názor, že spolu s posilováním předností a kladných vlastností dětí a mládeže, musí být zároveň zvyšovány zdroje ochranných faktorů a snižována rizika, které na děti působí a zdůrazňuje, že bude jen přínosné, budou-li oba přístupy kombinovány.

Ungar (2005) opětovně zdůrazňuje, že teoretický rámec resilience zahrnuje kromě jejích interních psychologických faktorů i faktory externí. Někteří autoři (Benson, 2003, Lerner et al., 2002, podle Ungar, 2008), kteří se věnují studiu resilience

a s resiliencí souvisejících konceptů, jako je pozitivní rozvoj dětí, na tyto koncepty nahlíží jako na pomyslný soubor všech výhod, individuálních i environmentálních. Toto duální zaměření je velice důležité (Ungar, 2008, s. 22). Přílišné zaměření na interní hledisko resilience obvykle nenabízí mnoho praktických řešení a nenápadně tak klade břemeno růstu a adaptace pouze na dítě samotné. Přílišné zaměření na ekologickou perspektivu resilience naopak může vyvolávat podezření, že ti, kteří měli příležitost dítěti pomoci realizovat jeho potenciál (sociální pracovníci, dobrovolníci, učitelé, psychologové, atd.), selhali (Ungar, 2008). V této širší souvislosti proto Ungar (2008, s. 22) definuje resilienci následovně:

- Zprvé, resilience je kapacita jedince nalézt cestu ke zdrojům subjektivního komfortu.
- Zadruhé, resilience je kapacita reálného i sociálního prostředí daného jedince poskytovat tyto zdroje.
- Zatřetí, resilience je kapacita jednotlivců a jejich rodin a komunit nalézat v souladu s jejich kulturou smysluplné cesty, jak tyto zdroje sdílet.

Z takto definovaného rámce resilience a na základě mnoha relevantních studií Ungar (2008) vyjmenovává pět důležitých principů resilience, jež je třeba mít na paměti při převádění poznatků o resilienci do praxe (převzato a upraveno podle Ungar, 2008, s. 25-32):

- 1. Resilience je rozvíjena ekologickým, multi-úrovňovým přístupem k intervencím** – je třeba přihlížet ke kumulativnímu efektu rizikových faktorů a zároveň k jedinečnosti protektivních procesů. Schopnost vyrovnat se s příkořími má mnoho forem a působí na ni mnoho faktorů na mnoha úrovních a má rovněž kumulativní charakter. Pro dosažení nejlepších výsledků je potřeba, aby sociální pracovníci, dobrovolníci a další pracovníci s dětmi zajistili kontinuitu v péči o rizikové děti a dospívající. Je-li to možné, měli by s rodiči nebo jinými pečovateli zajistit, aby na sebe jednotlivé sociální služby a intervence navazovaly a jejich poskytovatelé vzájemně spolupracovali.

- 2. Výzkum resilience vede ke studiu silných stránek jednotlivců a komunit –** dosavadní poznatky o resilienci odvádějí pozornost vědců od zkoumání následků psychického strádání a souvisejících problémů rizikových populací a vedou je ke studiu silných stránek jednotlivců a komunit. Jsou zkoumány možnosti, jak vytvářet programy, které by posilovaly individuální schopnosti a dovednosti a nesoustřeďovaly se příliš na řešení rizik (Chazin, Kaplan, Terio, 2000, Norman 2000, podle Ungar, 2008). Schopnost zvládnání stresu se odvíjí od celkového kontextuálního rámce. To, co je považováno za maladaptivní chování v jednom kontextu, může být považováno za adaptivní v kontextu jiném. Pokud jsou brány v potaz veškeré okolnosti, může být i problémové chování jistým druhem plasticity (Lerner, et al., 2006, podle Ungar, 2008). Při bližším pohledu často vyjde najevo, že nepřizpůsobivé chování je projevem adaptace na prostředí, ve kterém dítě žije. Pokud dítě žije v patologickém prostředí, je velice pravděpodobné, že jeho chování bude mít patologické, antisociální projevy. Podstupuje-li dítě mnoho rizik, je potřeba, aby na něj působilo mnoho protektivních procesů, nikoli pouze jeden. Aby byla intervence úspěšná a vývoj dospívajícího se dále ubíral pozitivním směrem je potřeba nastolit procesy, které redukují působení rizik, redukují negativní řetězové reakce, podporují růst sebevědomí, sebeúcty a sebeuplatnění a poskytují mu příležitosti ke vzdělávání či osobnímu růstu (Rutter, 1987, podle Ungar, 2008).
- 3. Výzkum resilience ukazuje, že existuje mnoho cest vedoucích k úspěšnému překonání příkoří –** pracovníci s mládeží z rizikových prostředí a pečovatelé mají tendenci vést děti jedním směrem, který považují za správný. Přitom je prokázáno, že cest k dobrému a spokojenému životu existuje celá řada. Vždy je třeba přihlížet ke kulturnímu prostředí dítěte a jeho schopnostem. Například ne každé dítě má předpoklady k dalšímu formálnímu vzdělávání. Je nutné brát v potaz představy samotných dětí a dospívajících o cestách k dosažení subjektivního komfortu souvisejícího s resiliencí. Resilience se může projevovat různými způsoby. V současné době získává na popularitě narativní přístup k intervencím, který děti vede k vytváření vlastních konstrukcí úspěšného osobního rozvoje. Nebezpečné a delikventní chování je v rámci tohoto přístupu interpretováno jako jistý způsob adaptace nutné k přežití mladých lidí, kteří nedokončili vzdělání nebo nezískali zaměstnání.

- 4. Výzkum resilience ukázal, že sociální spravedlnost ve smyslu respektování osobnosti daného jedince je pro úspěšný vývoj člověka klíčová** – je nutné, aby se dospívající do jisté míry sami podíleli na designu intervencí, jež jsou pro ně navrhovány. Aby měly komplexní a multi-úrovňové intervence pozitivní dopad, je potřeba respektovat silné stránky a hodnoty daného jedince, dát mu prostor vyjádřit svůj názor a zvolit si svou vlastní cestu k úspěšnému osobnímu růstu. Taková podoba intervencí pak bude v souladu s Úmluvou o právech dítěte (Chan et al., 2003, podle Ungar, 2008). Právo dítěte na podporu, péči a zdravé prostředí, včetně prostředí sociálního, je v mnoha zemích chápáno jako důležitý předpoklad dosažení jeho duševní pohody (ve smyslu well-being) (McAdam-Crisp, 2004, podle Ungar, 2008). Sociální spravedlnost je zde chápána jako respekt k názoru mladého člověka na dané intervence a jejich průběh. Jedině takto vedené intervence poskytují prostor k rozvoji resilience. Přístup ke zdrojům resilience, které jsou za zdroje resilience považovány samotnými dospívajícími i jejich rodiči, je otázkou rovnosti a sociální spravedlnosti.
- 5. Výzkum resilience upozorňuje na kulturní a kontextuální rozmanitost zdravého vývoje dětí** – intervence musí vycházet z kultury a kontextu daného jedince. Znaky úspěšné adaptace již nemohou být považovány jako pevně dané (McGoldrick, 2003, podle Ungar, 2008). Kultura a prostředí (zeměpisná poloha dané komunity, ekonomický status rodiny, míra bezpečí v rodině a okolí dítěte, škola) ovlivňují kvalitu indikátorů úspěšného vývoje, kterých se dítě a jeho rodina snaží dosáhnout. Intervenční snahy musí zohledňovat kontext dané kultury a komunity a vést k navrhování cílů osobního růstu daného jedince, jež budou v souladu s místním pojetím resilience (ve smyslu úspěchu, pozn. autorky) (Ungar, 2005). Děti a mládež z rizikových prostředí se snaží uspět způsoby, které jsou jejich okolím a jimi samotnými považovány za úspěšné. To ovšem platí jedině za předpokladu, že daný jedinec tato kulturní pravidla považuje za smysluplná a relevantní. Dospívající by měl mít možnost danou kulturu odmítnout a přijmout jinou, jež bude pro dosažení jeho představy o úspěšném osobním růstu smysluplnější.

Výše uvedené principy resilience v praxi jsou obecného charakteru a platí pro všechny druhy sociálních intervencí. Měli bychom je tedy mít na paměti i při vytváření mentoringových programů. Těchto pět principů by mělo být součástí



profesionálně připravených zásad dobré praxe mentoringu a měly by být zdůrazňovány při školení dobrovolníků.

#### **4.1 Resilience jako základní kámen mentoringových programů**

Ze všech stávajících a výše uvedených poznatků o resilienci víme, že je jedním ze základních pilířů zdravého vývoje dětí a dospívajících. Víme také, že teoretický rámec resilience poskytuje velký prostor pro preventivní snahy a intervence, které budou-li vycházet z tohoto rámce, mohou vést k výraznému omezení některých problematických projevů dětí a dospívajících z rizikových prostředí. Především však znalost principů resilience a jejich aplikace v praxi může pomoci vychovávat zdravé, zdravě-sebevědomé, soběstačné a psychicky odolné mladé lidi schopné rozvíjet svůj potenciál. Jedním z nástrojů, jak tohoto cíle dosáhnout, mohou být intervence prostřednictvím mentoringového programu.

Ze stávajících poznatků o resilienci víme, že se mentor, který je obeznámen s principy dobré praxe, a který je schopen navázat s dítětem kvalitní emocionálně blízký vztah, může stát významnou osobou v životě dítěte (Herrera, Sipe, McClanahan, 2000, DuBois, Karcher, 2005, Rhodes, 2002, DuBois, Silverthorn, 2005a, podle Rhodes, DuBois, 2006). Osobou, která může dítěti pomoci budovat resilienci a nalézt správnou cestu životem (Zimmerman, Bingenheimer, Behrendt, 2005).

Pro dosažení cíle našich intervencí a vybudování resilience u dětí a mládeže je nutné profesionální zázemí mentoringového programu umožňující soustavné a systematické převádění nových poznatků o resilienci a nástrojích efektivního mentoringu do praxe. A v neposlední řadě, dodržování zásad dobré praxe mentoringu.

#### **4.2 Dobrá praxe formálního mentoringu vedoucího k posílení resilience**

Většina administrátorů mentoringových programů (vedení programu, pozn. autorky) vychází z předpokladu, že mentoring je pro děti a dospívající všeobecně přínosný, a tak se někdy stává, že svůj limitovaný čas věnují raději vytváření nových dvojic, než podpoře dvojic existujících (Rhodes, Spencer, Liang, 2010). Mnohdy se také programy potýkají s nedostatkem dobrovolníků, následkem čehož se snižují požadavky na profil dobrovolníka, jeho požadované závazky vůči programu a kvalita školení (Rhodes,

Spencer, Liang, 2010). To samozřejmě do velké míry ovlivňuje možnost zprostředkovat a udržovat kvalitní mentorské vztahy<sup>10</sup>. Tento trend je dále posilován požadavky sponzorů, kteří za míru úspěchu daného programu mnohdy považují počet vytvořených dvojic, spíše než jejich kvalitu a trvání (Rhodes, Spencer, Liang, 2010). Při práci s dětmi a mládeží z rizikových prostředí je dobrá praxe nutností. Musíme vždy myslet na to, že se jedná o zranitelné mladé lidi, kteří pravděpodobně mají dost negativních životních zkušeností. Špatně vedený mentoring může hluboce ranit jejich city a napáchat tak více škody než užítku (Rhodes, Spencer, Liang, 2010).

V této kapitole bych ráda velice stručně nastínila předpoklady profesionálně vedeného mentoringového programu<sup>11</sup>, kvalitního mentorského vztahu, ale především bych se ráda věnovala možnostem, jak prostřednictvím mentoringového programu budovat resilienci dětí a dospívajících.

**Profesionální vedení mentoringového programu od administrátorů vyžaduje,** především aby (Hall, 2003, Rhodes, Lowe, 2008, Brumovská, Seidlová Málková, 2010):

- při vytváření programu **dbali dosavadních vědeckých poznatků** a dále soustavně rozšiřovali své vědomosti studiem poznatků nových, které budou uvádět do praxe.
- byl program **konceptualizovaný**, to znamená, že musí mít danou formu, své cíle, cílovou skupinu dětí a dospívajících, cílovou skupinu dobrovolníků, danou představu o ideální podobě mentorského vztahu a roli mentora, zmapovaná rizika a rizikový plán, zpracované etické zásady programu.
- byl program **systematicky implementovaný**, to znamená, že musí mít profesionálně připravené školení dobrovolníků, sestavování dvojic, dohodu o pravidelnosti a dlouhodobosti mentorského vztahu, strukturované aktivity programu, další průběžné vzdělávání dobrovolníků, systém supervizí, profesionální podporu mentorů, systém spolupráce s rodiči, vše vycházející z nejnovějších vědeckých poznatků a studií.

---

10 Studie DuBois et al., 2002, DuBois, Karcher, 2005, Herrera et al., 2007, podle Rhodes, Spencer, Liang, 2010

11 K tomuto tématu existuje mnoho zahraničních zdrojů, např. Rhodes, 2002, DuBois, Karcher, 2005, [www.mentoring.org](http://www.mentoring.org), podle Brumovská, Seidlová Málková 2010 a především přehledná publikace v českém jazyce Metoring. Výchova k profesionálnímu dobrovolnictví, autorka Brumovská a Seidlová Málková.

- byl program **systematicky monitorovaný a hodnocený**, to znamená, že musí existovat propracovaný systém pravidelného monitorování a evaluace fungování a efektivity programu zahrnující metody měření efektivity a úspěšnosti mentorského vztahu.
- program zahrnoval profesionálně zpracovaný systém **řízeného ukončení mentorského vztahu** v souladu s etickými zásadami.

Efektivitě mentoringu je v posledních letech věnováno hodně pozornosti a to hlavně ve Spojených státech amerických. Mezi nejvýznamnější zdroje poznatků o účinnosti mentorských vztahů patří studie týmu DuBoise z roku 2002. DuBois a jeho kolegové došli k závěru, že na děti z rizikových prostředí může mít mentoring velice **pozitivní vliv pouze za předpokladu, že je mentoringový program veden profesionálně, a že mezi mentorem a dítětem nebo dospívajícím vznikne pevné pouto**. Dále prokázali, že mentoringové vztahy bývají daleko efektivnější v případech, kdy rizikový satus dítěte nebo dospívajícího vychází z externích, nikoli interních faktorů. To znamená v případech, kdy se dítě potýká spíše s environmentálními stresory a podstata jeho nesnází nespočívá v jeho obtížích psychických. Je-li totiž u dítěte očekáván rizikový vývoj na základě jeho psychických dispozic, může mít nesprávně vedený mentoring velice negativní dopady. DuBois tedy apeluje, aby byl při vytváření mentoringových programů kladen velký důraz na hodnocení kvality mentorského vztahu a kontextuálních faktorů (DuBois et al., 2002).

V rámci této studie bylo definováno tzv. **Sedm C** (v originále: *Consistency, Continuity, Compatibility, Capability of mentor, Closeness, Centeredness on youth developmental needs and Connectedness*, DuBois et al., 2002, podle Meier, 2008), jež **charakterizují efektivní mentorský vztah**:

- **Důslednost a stálost** (Consistency) – pravidelná setkávání jsou důležitá k vybudování vzájemné důvěry a navázání pevného vztahu.
- **Kontinuita** (Continuity) – nejlepších výsledků dosahují mentorské vztahy, které trvají alespoň jeden rok.
- **Vzájemné sympatie** (Compatibility) – vzájemné sympatie mezi mentorem a jeho chráněncem a podobné zájmy jsou pro vybudování kvalitního vztahu důležitější než například věk.

- **Mentorova způsobilost** (Capability of mentor) – předchozí zkušenosti s prací s dětmi a mládeží jsou přínosné, důležitá je především empatie a porozumění kulturnímu a socioekonomickému zázemí dítěte.
- **Blížkost, důvěra** (Closeness) – empatie, autenticita, důvěra a spolupráce, ale také společně prožité zábavné chvíle.
- **Soustředění se na chráněncovy vývojové potřeby** (Centeredness on youth's developmental needs) – je třeba citlivě nacházet rovnováhu mezi potřebami dospívajících prosadit sebe a svůj názor a strukturovaným přístupem a vedením k daným cílům.
- **Propojenost (Connectedness)** – pozitivní účinky mentoringu se částečně zvyšují i postupným zlepšováním chráněncových vztahů s vrstevníky a rodiči.

Mnohé z výše uvedených charakteristik kvalitního mentoringu byly jako významné potvrzeny i jinými studii. Silné pouto mezi mentorem a chráněncem uvádí jako klíčovou vlastnost efektivního mentoringu například studie Herrerové, Sipeové a McClanahanové (2000, podle Rhodes, DuBois, 2006). Spencerová (2006, podle Rhodes, DuBois, 2006) uvádí, že cestou k vytvoření pouta je především empatie a autenticita a společná zábava (Spencer, Rhodes, 2005, podle Rhodes, DuBois, 2006). Podobně vzájemná kompatibilita osobností mentora a chráněnce a význam společných zájmů a cílů či očekávání spojených s mentorským vztahem byla potvrzena i jinými studii (Bernier, Larose, 2005, Madia, Lutz, 2004, podle Rhodes, DuBois, 2006). Zdůrazňována je délka trvání vztahu a to nejlépe alespoň jeden rok (Grossman, Rhodes, 2002, podle Rhodes, DuBois, 2006).

A právě v souvislosti s výzkumem kvality mentorských vztahů, respektive efektivity mentoringových programů, se čím dál častěji setkáváme s resiliencí. Charakteristika kvalitního mentorského vztahu se nápadně podobá charakteristice významné osoby v životě dítěte, jež může napomoci vybudovat a rozvíjet resilienci dítěte nebo dospívajícího. Taktéž cíle kvalitně vedeného mentoringu se nápadně podobají snaze vybudovat resilienci dítěte nebo dospívajícího. **V tomto bodě se nachází spojitost mezi efektivním vedením mentoringového programu a budováním resilinece u dětí a mládeže.**

Odborníci zabývající se resiliencí jsou toho názoru, že budování resiliencie dětí

a mládeže by mělo být v ideálním případě společným úsilím všech osob, jež se nějakým způsobem podílí na výchově a vzdělávání dítěte. Ovšem i jedna významná osoba může mít na rozvoj resilience blahodárný vliv (např. Ungar, 2008, Gilligan, 2000, Grotberg, 1995). Nan Hendersonová (2007, zdroj není stránkovan, pozn. autorky) došla ve svém výzkumu k závěru, že k **dosažení nejlepších výsledků při budování resilience, je potřeba dodržovat následující zásady:**

1. **Komunikovat *resilientní postoj*** – být si vědom problémů a potíží, ale zároveň soustavně vyzdvihovat silné stránky dítěte a dávat mu upřímně najevo svou víru, že tyto problémy mohou být úspěšně překonány.
2. **Věnovat se silným stránkám dítěte** – základem vysoké výkonnosti a spokojenosti je možnost využívat silných stránek a talentů a příliš se nesoustřeďovat na stránky slabé (Seligman, 2001, podle Henderson, 2007).
3. **Vytvořit kolem dítěte „kruh resilience“** – „kruh resilience“ je ekologický model protektivních faktorů, který Hendersonová vytvořila v roce 1996. Sestává z šesti výsečí:
  - a. **poskytování péče a podpory** – dávat dětem a dospívajícím bezpodmínečnou úctu, lásku a povzbuzení je jeden z nejdůležitějších externích stavebních kamenů resilience.
  - b. **vytyčování vysokých, ale realistických očekávání úspěchu** – a také rozpoznávat a oceňovat i malé krůčky vedoucí k cíli.
  - c. **poskytování příležitosti k tomu, aby dítě mohlo být nějak užitečné druhým**
  - d. **zvětšování okruhu blízkých osob** – pomoci dítěti vytvářet síť blízkých přátel a kamarádů prostřednictvím volnočasových aktivit, komunitních skupin, apod.
  - e. **nastavování a dodržování jasných pravidel**
  - f. **rozvíjení dovedností potřebných pro život** – dobré komunikační schopnosti, schopnost naslouchat, řešit konflikty, vhodný způsob sebeprosazení, apod.
4. **Nevzdávat se a věnovat budování resilience dostatek času**

Hendersonová (2007) za účelem facilitace individuálního přístupu k dítěti navrhla seznam otázek, který odhaluje, jakých, především interních, zdrojů se samo dítě či dospívající přirozeně snaží využívat při překonávání obtížných a stresujících situací. Využití tohoto dotazníku umožní stanovit, ve kterých oblastech může dítě nacházet dodatečné zdroje resilience. Dotazník nazvaný **Posouzení interních zdrojů resilience** je k nahlédnutí v Příloze 2 této práce (s. 64).

Zkoumáním interních i externích zdrojů resilience se v návaznosti na výsledky Mezinárodního projektu resilience zabývala Grotbergová (1995, 1997, podle Maclean, 2003) a shrnula je do **tabulky Zhodnocení resilience** (viz. kapitola Dosavadní výzkum, s. 22). Toto shrnutí považuji za **užitečný nástroj při budování resilience**. Může sloužit pro zhodnocení stávajících slabých a silných stránek dítěte a jeho prostředí vedoucích k resilienci a zároveň jako vodítko pro zlepšení dalších důležitých oblastí. Grotbergová (1995) v této souvislosti také vytvořila dokument **Budování resilience u dětí: výukové a diskusní strategie** (viz. Příloha 3, s. 65). Tento poměrně obsáhlý text (což je důvodem jeho uvedení v příloze) je inspirací k rozhovorům s dětmi, jež umožňují identifikovat zdroje resilience a zároveň dítěti pomáhají získat představu o způsobech, které jim pomohou překonávat složité životní situace. Je velice užitečným nástrojem pro samotné pracovníky s dětmi, ale především by měl sloužit jako podnět či vzor při tvorbě programů zaměřených na budování resilience. Lze jej využít především ve fázi konceptualizace mentoringového programu, ale také jako vodítko při přípravě školení dobrovolníků.

#### **4.3 Zhodnocení vztahu mentoringu a resilience – návrh výzkumu**

Profesionálně vedený mentoringový program musí samozřejmě zahrnovat vědecky podložený systém evaluace. Jen tak můžeme prokázat, že jsou mentoringové snahy účinné a efektivní. Zatímco systémy evaluace mentoringových programů a evaluace resilience se postupně rodí a rozšiřují, způsob zhodnocení působení kvalitního mentorského vztahu na resilienci dětí a mládeže dosud nebyl vědci předložen.

Dovoluji si zde proto velice stručně nabídnout jednu z možných cest, jež bude nutně vyžadovat další zpřesnění a validaci. Tento návrh by měl být považován za pouhou inspiraci pro akademicky zpracovaný, ověřený a vědecky ukotvený postup.

Pro **zhodnocení vlivu kvalitního mentorského vztahu na resilienci**, je třeba

znát míru resilience dítěte nebo dospívajícího před zahájením vztahu. Dále je třeba zhodnotit, zda lze daný vztah považovat za kvalitní. Po ukončení mentorského vztahu je potřeba opětovně změřit míru resilience. Posledním krokem je měření velikosti účinku (effect size) mentorského vztahu na resilienci. Pro dobrou měřitelnost a průkaznost měření, ale také z důvodu facilitace měření navrhuji metody kvantitativní.

V první části výzkumu je potřeba změřit resilienci daného dítěte nebo dospívajícího (tj. vybraného vzorku chráněnců (klientů mentoringového programu)). K tomuto měření je možné využít dotazníku vytvořeného Výzkumným centrem resilience CYRM-28 standardizovaného pro české prostředí (vzor otázek je k nahlédnutí v Příloze 1, s. 63). Celková hodnota resilience daného jedince bude stanovena aritmetickým průměrem, střední hodnota 3.

Nejdříve za šest měsíců po první části výzkumu, tedy zhruba v půli povinného období mentorského vztahu, kdy už jsou vztahy zpravidla ustálené, je možné přistoupit k druhé části výzkumu, jehož cílem bude změřit emoční kvalitu mentorského vztahu. Pro tuto část výzkumu musí být designován zcela nový dotazník, který bude postaven na subjektivním hodnocení mentorského vztahu samotným dítětem nebo dospívajícím. K tomu bude zapotřebí hlubší rešerše existujících postupů a následně pilotáž navrženého dotazníku. Dotazník by se měl skládat z 20 uzavřených otázek se záznamem odpovědi na škále 1-9 od *zcela nesouhlasím* po *naprosto souhlasím*, s otázkami typu: *Se svým mentorem se nikdy nenudím...Můj mentor mi naslouchá...Můj mentor má spoustu nápadů, jak vyřešit mé problémy...Na svého mentora se mohu spolehnout...*, atp. (Rhodes, 2002, s. 95). Hladina kvality bude stanovena jako střední hodnota devítibodové škály, tedy 5. Odpovědi respondenta s celkovou vypočtenou hodnotou vyšší nebo rovnou 5 považovány za emočně kvalitní mentorský vztah.

Ve třetí části výzkumu bude respondentům opět předložen CYRM-28 a změřena míra resilience. V závěru bude provedeno zhodnocení velikosti účinku (effect size) kvalitního mentorského vztahu na míru resilience. Je možné použít jednoduchý výpočet velikosti účinku prostým rozdílem hodnoty jednoho aritmetického průměru od druhého, tj.  $ES = x_1 - x_2$ , nebo pro získání přesnějších hodnot výpočet Cohenova  $d$ , jež zároveň umožní určit velikost efektu.

Domnívám se, že tímto způsobem bude možné ověřit hlavní předpoklad této práce, a to že kvalitní mentorský vztah má potenciál stát se významným bodem obratu v životě dítěte, že má potenciál rozvinout v dítěti resilienci a připravit jej tak pro lepší a spokojenější cestu životem.

## 5 Závěr

Všichni máme rádi jednoduchá řešení. To je možná jeden z důvodů, proč je v současné době tolik populární mentoringové hnutí, a proč se stále častěji hovoří o resilienci. Na první pohled se totiž zdá, že nemůže být nic jednoduššího, než poskytnout dítěti blízkého člověka, dobrovolníka, který ho připraví pro samostatný a spokojený život a případně napraví škody, které napáchalo nezodpovědné okolí dítěte nebo dítě samo. K těm nejjednodušším věcem v životě však obvykle vede těžká a komplikovaná cesta. A podobně je tomu s resiliencí a mentoringem.

Dosavadní vědecké poznatky nás přivedly na stopu resilience. Bylo prokázáno, že člověk má kapacitu překonávat příkoří, nesnáze a strasti, má kapacitu se bez větších následků „odrazit ode dna“ (v zahraničních pramenech se často objevuje doslova – *to bounce back from adversities*, např. Newman, Blackburn, 2002, s. 1, Henderson, 2007), bylo prokázáno, že na resilienci mají vliv faktory interní i externí, a že míru resilience lze ovlivňovat a resilienci vybudovat. Resilience je platným teoretickým rámcem, jež sice vyžaduje další zpřesnění a definiční sjednocení, přesto však o jeho působení přestává být pochyb a je víceméně všeobecně přijímán.

Bylo rovněž prokázáno, že kvalitní mentorský vztah může významným způsobem ovlivnit život mladého člověka. Mentor se může stát inspirací, zdrojem podnětů, oporou, kamarádem, vzorem, může dítěti ukázat novou cestu, pomoci mu z nesnází. Bylo provedeno mnoho výzkumů a studií, které nám ukazují, jakým směrem se při vytváření efektivních intervencí vydávat.

Spojení mentorského vztahu zprostředkovaného mentoringovým programem a resilience je velice významné a má v oblasti sociálních služeb pro děti z rizikových prostředí obrovský potenciál. Předpokladem naplnění tohoto potenciálu je však profesionální vedení mentoringového programu sestávající z pečlivé konceptualizace programu, systematické implementace, systematického monitoringu a hodnocení kvality a především sledování nejnovějších vědeckých poznatků a jejich zavádění do praxe. Právě a jedině dodržování zásad dobré praxe profesionálně vedených mentoringových programů je odpovědí na otázku, jakým způsobem lze dosáhnout ovlivnění míry resilience u dětí a dospívajících z rizikových prostředí.

Profesionálně vedený mentoring je nepochybně skvělým nástrojem pomoci znevýhodněným dětem a mládeži a v konečném důsledku může mít kladný dopad



na celou společnost. Prostřednictvím dobrovolné práce zkušených mentorů mohou mladí lidé získávat znalosti a dovednosti včetně dovedností sociálních, jež by se za jiných okolností možná neměli příležitost naučit. Základní idea mentoringu, totiž dobrovolná činnost, která příznivě formuje mladé členy společnosti, je natolik přitažlivá, že ji v západních zemích, kde je mentoring velice rozšířený, začali, s trochou nadsázky, považovat za všelék.

V současné době ve Spojených státech a ve Velké Británii fungují tisíce mentoringových programů různého druhu zaměřených na různé cílové skupiny. Mentoring se stal součástí státní politiky a veřejných proslovů nejvyšších politických představitelů. Spolu s popularizací a politizací mentoringu se z něj však postupně vytrácela původní nosná myšlenka, kdysi považovaná za zcela samozřejmou. Totiž, že mentoring může být skutečně přínosný jedině v případě, že je vztah mezi mentorem a jeho chráněncem založen na vzájemném respektu a důvěře, a že mezi nimi vznikne alespoň základní emociální pouto, jež vztah posune do méně formální, přátelské roviny. Mentoring se stal do jisté míry instrumentálním, s cílem naučit mladé, nepřizpůsobivé členy společnosti základním pracovním návykům a zodpovědnosti za svůj osud a předejít tak jejich nezaměstnanosti. Sociální vědci však v návaznosti na výsledky posledních studií, stále hlasitěji zdůrazňují, že má-li být mentoring přínosný, musí přesáhnout instrumentální cíle.

Ryze formální vztah nemívá potenciál dlouhodobě změnit chování dětí a dospívajících z rizikových prostředí. Zvláště adolescenti mívají tendenci využívat jej zcela utilitárně, jako zpestření svých volných chvil, a sami přiznávají, že působení mentora v nich nezanechalo žádné stopy. Ne každé dítě a dospívající z rizikového prostředí je pro účast v mentoringovém programu vhodné. Dobrovolní mentoři, kteří nemají pedagogicko-psychologické vzdělání, nemají potřebné dovednosti a schopnosti zvládnout komplikovaný vztah s dětmi trpícími vážnými psychickými poruchami. Zklamání z podobně utvořených vztahů bývá na obou stranách. Vyčerpaný mentor často končí se svou dobrovolnou a tolik potřebnou činností a dítě získá ve svých očích další špatnou zkušenost s dospělými, což může dále posílit jeho mnohdy patologický přístup k lidem a společnosti.

Domnívám se, že mentoring je účinný instrument sociální intervence, který, je-li vhodně aplikován, může mít pro děti z rizikových prostředí obrovský význam. Jeho cílem by však mělo být především budování a posilování resilience těchto dětí a dospívajících. Přičemž resilienci je nutné chápat z hlediska systemického, tzn. chápat

provázanost interních a externích faktorů resilience. Podaří-li se posílit resilienci dítěte, které to mělo v životě těžší než jeho vrstevníci, což významnou měrou zkomplikovalo jeho vývoj, můžeme posunout jeho vývojovou trajektorii zpět k normálu.

K naplnění této myšlenky je také nutné, aby byl v hodnocení programu vyzdvížen význam rozvoje sociálních dovedností před instrumentálními cíly. K tomu je zapotřebí zpracovat nové metodologické postupy hodnocení přínosu mentorského vztahu s přihlédnutím k významu resilience. Podaří-li se skutečně rozvinout mentoringové programy, jejichž základem bude posílení resilience dětí a dospívajících z rizikových prostředí, a podaří-li se zprostředkovat těmto dětem přístup ke zkušeným a srdečným lidem, kterým bude upřímně záležet na jejich osudu, můžeme trvale změnit život těchto dětí. Zprostředkuje-li mentor dětem pozitivní zkušenost, může tím spustit ozdravný proces dítěte, ve smyslu pozitivnějšího přístupu k životu, sobě samému, svým životním zkušenostem. Existuje velká šance, že se takový mladý člověk stane zcela soběstačným a za sebe zodpovědným dospělým, čímž ve své podstatě dojde k naplnění cílů instrumentálních, politicky tolik přitažlivých. Cesta k tomuto cíli však musí vést přes změnu osobnosti dítěte a jeho přístupu k životu, nikoli přes uměle získaný, utilitárně využitelný a zcela nezvnitřněný soubor dovedností, které některé formalizované vztahy přinášejí.

V České republice není mentoring natolik masově rozvinutý jako v aglosaských zemích, ačkoliv jeho různé podoby stále vznikají. Máme proto skvělou příležitost poučit se z poznatků sociálních vědců a psychologů západních zemí a aplikovat jejich závěry v praxi, aniž bychom museli projít bolestným procesem poznání, že vložený finanční a lidský kapitál zdaleka nepřinesl takové výsledky, jaké jsme očekávali. Máme možnost posunout naše chápání resilience z hlediska medicínského, tzn. interně přítomného, k hledisku systemickému, ekologickému. Tedy jako interakci vnitřní dispozice člověka a jeho okolí, kultury a společnosti. Máme možnost vnímat resilienci především jako faktor preventivní, což může do budoucna rozšířit záběr našich intervencí. Pozměníme-li cíle mentoringových programů, s přihlédnutím k poznatkům o resilienci, dojde v logickém důsledku ke změně jejich základny, a to ve smyslu mentorů i chráněnců. Do programů se budou moci zapojit i děti, které se neprojevují patologicky, avšak v důsledku komplikovaných životních podmínek nevyužívají naplno svého potenciálu. S takovými dětmi bude jistě méně komplikované navázat přátelský a vřelý vztah a z pozitivních účinků mentoringu budou moci čerpat nejen ony, ale i jejich mentoři, kteří povzbuzeni úspěchem budou motivováni pomáhat i dalším dětem. Za takových

podmínek může mentoring skutečně plnit svou funkci a přinést očekávané výsledky. Může se stát tolik oslavovaným *levným a účinným nástrojem* k výchově dětí z rizikových prostředí (Freedman, 1999, podle Colley, 2003, s. 16).

## Literatura:

- Bogenschneider, K.: An ecological risk/protective theory for building prevention programs, policies, and community capacity to support youth. *Family Relations*, Volume 45, Issue 2, 1996, 127-138.
- Boyden, J., Mann G.: Children's risk, resilience, and coping in extreme situations. In: Ungar, M. (Ed.), *Handbook for working with children and youth, Pathways to resilience across cultures and contexts*, Sage Publications Inc. 2005, 3-25..
- Bronfenbrenner, U.: *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press 1979.
- Brumovská, T., Seidlová Málková G.: *Mentoring. Výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha, Portál 2010.
- Carrey, N.: Building a better mousetrap: Risk and resilience processes, the DSM, and the child psychiatrist. In: Liebenberg, L., Ungar M. (Eds.), *Resilience in action: Working with youth across cultures and contexts*. University of Toronto Press Incorporated 2008, 111-136.
- Cherry, K.: Parenting styles. The four styles of parenting. [Vyhledáno 27. 11. 2012 na <http://www.psychology.about.com/od/developmentalpsychology/a/parentingstyle.htm>].
- Colley, H.: *Mentoring for Social Inclusion. A critical approach to nurturing mentor relationships*. Routledge Falmer 2003.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., Cooper, H.: Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 30, No. 2, 2002, 157-192..
- Eby, L. T., Rhodes, J. E., Allen, T. D.: Definition and evolution of mentoring. In: Allen, T. D., Eby, L. T. (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspective approach*. Londýn, Blackwell 2007, 7-20..
- Friesen, B., Brennan E.: Strengthening families and communities. System building for resilience. In: Ungar M. (Ed.), *Handbook for working with children and youth, Pathways to resilience across cultures and contexts*. Sage Publications Inc. 2005, 295-311.
- Gilligan, R.: Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children & Society*, Volume 14, 2000, 37-47.
- Grotberg, E. H: *A guide to promoting resilience in children strengthening the human spirit*. Hague, The Bernard Van Leer Foundation 1995.
- Hall, J. C.: *Mentoring and young people. A literature review*. SCRE Research Report 114, The SCRE Centre, University of Glasgow 2003, .
- Henderson, N.: Hard-wired to bounce back. In: Henderson, N. (Ed.), *Resiliency in action: Practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families, and communities*. Resiliency in Action 2007..
- Howard, S., Johnson B.: *Promoting resilience in young people: the role of the family, the school and the community*. Adelaide, University of South Australia 2001.
- Hunt, M.: *Dějiny psychologie*. Praha, Portál 2000.
- Křivohlavý, J.: *Psychologie zdraví*. Praha, Portál 2009.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, Ch., Lerner, J. V.: Positive youth development. A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 25 No. 1, 2005, 10-16.

- Lewis, O.: The culture of poverty. In: Hirt, T., Jakoubek, M. (Eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň, Aleš Čeněk 2006, 401-412.
- Liebenberg, L., Ungar M.: Understanding youth resilience in action: The way forward. In: Liebenberg, L., Ungar M. (Eds.), *Resilience in action: Working with youth across cultures and contexts*. University of Toronto Press Incorporated 2008, 3-15.
- Little, M., Axford, N., Morpeth, L.: Research review: Risk and protection in the context of services for children in need. *Child and Family Social Work*, Vol. 9, 2004, 105-117.
- Maclean, K.: Resilience – What it is and how children and young people can be helped to develop it. *The International Child and Youth Care Network*, Issue 55, 2003.
- Masten, A. S.: Ordinary magic: Lessons from research on resilience in human development. *Education Canada*, Vol. 49, n. 3, 2009, 28-32.
- Masten, A. S.: Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist* 56, 2001, 227-238.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D.: The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research of successful children. *American Psychologist* 53, 1998, 205-220.
- Meier, R.: *Youth Mentoring. A good thing?* London, Centre for Policy Studies, 2008.
- Newman, T., Blackburn S.: *Transitions in the lives of children and young people: Resilience factors*, Scottish Executive Education Department 2002.
- Novotný, J. S.: Resilience dnes: teoretické koncepce, nedostatky a implikace. *Československá psychologie* 54 (1), 2010, 89-102.
- Rhodes, J. E.: *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Massachusetts, Harvard University Press 2002.
- Rhodes, J. E., DuBois, D. L.: Understanding and facilitating the youth mentoring movement. *Social Policy Report*, Vol. XX, No. III, 2006, 3-19.
- Rhodes, J. E., Lowe, S. R.: Youth mentoring and resilience: Implications for practice. *Child Care in Practice*, Vol. 14, No. 1, 2008, 9-17.
- Rhodes, J. E., Lowe, S. R., Litchfield, L., Walsh-Samp, K.: The role of gender in youth mentoring relationship formation and duration. *Journal of Vocational Behavior* 72, 2008, 183-192.
- Rhodes, J. E., Spencer, R.: Structuring mentoring relationships for competence, character, and purpose. *New Directions for Youth Development*, No. 126, Summer 2010, 149-152.
- Santrock, J. W.: *Educational Psychology*. McGraw-Hill Higher Humanities 2008.
- Secombe, K.: „Beating the Odds“ versus „Changing the Odds“: Poverty, resilience, and family policy. *Journal of Marriage and Family* 64, 2002, 384-394.
- Sipe, C. L.: Mentoring programs for adolescents: A research summary. *Journal of Adolescent Health*, 31, 2002; 251-260.
- Šolcová, I.: *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*, Praha, Grada Publishing 2009.
- Štech, S.: *Sociální psychologie*, ISV Praha 1997, 41-43.
- Ungar, M.: Putting resilience theory into action: Five principles. In: Liebenberg, L., Ungar M. (Eds.), *Resilience in action: Working with youth across cultures and contexts*, University of Toronto Press Incorporated 2008.

- Ungar, M.: Introduction: Resilience across cultures and contexts. In: Ungar, M.(Ed.), *Handbook for working with children and youth, Pathways to resilience across cultures and contexts*. Sage Publications Inc. 2005, 25-39.
- Ungar, M., Liebenber, L.: The Child and Youth Resilience Measure 28. User manual. Resilience Research Centre, Halifax, Dalhousie University 2009.
- Werner, E. E.: Protective factors and individual resilience. In: Shonkoff, J. P., Meisels, S. J. (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*, Cambridge University Press 2000, 115-132.
- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B., Behrendt, D. E.: Natural mentoring relationships. In: DuBois, D. L., Karcher, M. J. (Eds.), *Handbook of youth mentorin*. London, SAGE Publications 2005, 143-157..

**Další zdroje:**

[www.hest.cz/dobrovolnicke-programy/pet-pe](http://www.hest.cz/dobrovolnicke-programy/pet-pe)

[www.lata.cz](http://www.lata.cz)

[www.resilienceproject.org](http://www.resilienceproject.org)

**Příloha 1:****CYRM-28 – Posouzení míry resilience u dětí a dospívajících-28**

**Do jaké míry vystihují níže uvedené výroky vaše pocity? Označte vždy jednu odpověď.**

	Vůbec ne	Málo	Tak napůl	Dost	Velmi
1. Mám ve svém okolí lidi, ke kterým vzhlížím	1	2	3	4	5
2. Spolupracuji s lidmi kolem sebe	1	2	3	4	5
3. Vzdělání považuji za důležité	1	2	3	4	5
4. Víím, jak se chovat v různých společenských situacích	1	2	3	4	5
5. Mí rodiče/pečovatelé na mě pozorně dohlíží	1	2	3	4	5
6. Mí rodiče/pečovatelé o mě hodně ví	1	2	3	4	5
7. Když mám hlad, mám vždy co jíst	1	2	3	4	5
8. Snažím se dokončit práci, kterou jsem začal/a	1	2	3	4	5
9. Náboženská víra je pro mě zdrojem sil	1	2	3	4	5
10. Jsem pyšný/á na svůj etnický původ	1	2	3	4	5
11. Lidé mě vnímají jako příjemného člověka	1	2	3	4	5
12. Hovořím se svou rodinou/pečovateli o tom, co cítím	1	2	3	4	5
13. Jsem schopen/schopna řešit své problémy bez toho, aniž bych ubližoval/a sobě nebo druhým (např. užíváním drog nebo násilím)	1	2	3	4	5
14. Cítím podporu svých přátel	1	2	3	4	5
15. Víím, na koho se mám obrátit, když potřebuji pomoc	1	2	3	4	5
16. Cítím se dobře ve své škole	1	2	3	4	5
17. Má rodina mě vždy podrží v těžkých chvílích	1	2	3	4	5
18. Mí přátelé mě vždy podrží v těžkých chvílích	1	2	3	4	5
19. V mém okolí se ke mně chovají spravedlivě	1	2	3	4	5
20. Mám příležitost dokázat, že se stávám dospělým a umím se chovat zodpovědně		2	3	4	5
21. Znáím své silné stránky	1	2	3	4	5
22. Účastním se různých organizovaných aktivit	1	2	3	4	5
23. Myslím si, že je důležité, abych se zapojil/a do dění ve svém okolí	1	2	3	4	5
24. Se svou rodinou/pečovateli se cítím bezpečně	1	2	3	4	5
25. Mám příležitost rozvíjet své dovednosti, kterých mohu později v životě využít (např. pracovní návyky, pomoc druhým)	1	2	3	4	5
26. Mám rád/a zvyky a tradice naší rodiny/mých pečovatelů	1	2	3	4	5
27. Mám rád/a tradice naší komunity	1	2	3	4	5
28. Jsem hrdý/á, že jsem: .....(národnost či etnická skupina)?	1	2	3	4	5

Převzato z: <http://www.resilienceresearch.org> dne 5. 4. 2012.

## Příloha 2:

### Posouzení interních zdrojů resilience

***Budování resilience je možné usnadnit přemýšlením o následujících otázkách:***

- 1. Pokud prožíváte nějakou složitou životní situaci, který z níže uvedených zdrojů využíváte nejčastěji?*
- 2. Jakým způsobem můžete tyto své zdroje posilovat?*
- 3. Můžete jich využít k řešení svého momentálního problému?*
- 4. Myslíte, že existuje ještě jiný zdroj, který by vám mohl pomoci vaši situaci vyřešit? Pokud ano, jakým způsobem jej můžete získat či rozvinout?*

<b>Mezilidské vztahy</b>	družnost, schopnost být přítelem, schopnost navazovat a udržovat mezilidské vztahy
<b>Pomoc</b>	schopnost umět pomoci i přijímat pomoc od druhých
<b>Životní dovednosti</b>	umět využívat životních dovedností, jako jsou: rozhodovací schopnosti, asertivita a schopnost kontrolovat impulsivní reakce, apod.
<b>Humor</b>	mít smysl pro humor
<b>Vnitřní směřování</b>	volby a rozhodnutí vycházejí z vnitřního zhodnocení situace
<b>Vnímavost</b>	schopnost rozumět lidem a situacím
<b>Nezávislost</b>	schopnost vyhýbat se škodlivému vlivu některých lidí a situací, samostatnost
<b>Pozitivní vnímání vlastní budoucnosti</b>	optimismus, očekávání pozitivní budoucnosti
<b>Flexibilita</b>	schopnost přizpůsobit se změně, schopnost člověka změnit se natolik, aby mohl pozitivně zvládnout složité situace
<b>Láska k učení</b>	pozitivní přístup k učení a schopnost se učit
<b>Motivace</b>	vnitřní schopnost pozitivní motivace
<b>Kompetence</b>	osobní schopnosti a dovednosti, být v „něčem dobrý“
<b>Sebeúcta</b>	pocit vlastní hrdosti a sebevědomí
<b>Duchovnost</b>	osobní víra v něco přesahujícího
<b>Vytrvalost</b>	schopnost nevzdávat se ani při těžkostech
<b>Kreativita</b>	schopnost sebevyjádření uměleckou cestou, tvůrčí představivost, tvůrčí myšlení nebo jiné schopnosti podobného charakteru

(převzato a upraveno z: Henderson, 2007)



## Příloha 3:

### **Budování resilience u dětí: výukové a diskusní strategie podle Grotbergové (1995)**

- Hovořte o resilienci jako o kapacitě postavit se příkořím a překonat je nebo dokonce jako o příležitosti změnit se k lepšímu.
- Napište na tabuli nebo kus papíru některé strasti, se kterými se lidé musí potýkat.
- Požádejte děti, aby uvedly, jaká příkoří musely ony samy nebo někdo v jejich okolí překonat.
- Diskutujte o strategiích, kterých lze při překonávání příkoří využít.
- Seznamte děti se slovy souvisejícími s resiliencí (mám, jsem, umím).
- Diskutujte s dětmi o faktorech resilience souvisejících se slovem MÁM. Jasně vysvětlete, že se jedná o externí zdroje resilience.
- Diskutujte o těch externích zdrojích resilience (v rodině, komunitě), o kterých děti vědí, že je skutečně mají a mohou se na ně spolehnout.
- Povzbudte děti, aby vám vysvětlily, jakým způsobem využívají externích zdrojů resilience a podpory rodiny a komunity.
- Diskutujte o faktorech resilience souvisejících se slovem JSEM. Vysvětlete, že se jedná o jejich pocity, postoje, přesvědčení a silné stránky. Jsou to vlastnosti, které je budou provázet celý život, je možné je posílit, ale není možné je utvořit.
- Diskutujte o projevech vnitřní síly a jakým způsobem může být dále upevněna.
- Povzbudte děti, aby popsaly své zkušenosti s rozvíjením faktorů resilience souvisejících se slovem JSEM.
- Diskutujte o faktorech resilience souvisejících se slovem UMÍM. Vysvětlete, že se jedná o sociální dovednosti a schopnost udržování mezilidských vztahů, které je možné získat, nebo se jich naučit. Vysvětlete, že se jedná o nástroje vzájemné komunikace a spolupráce mezi lidmi. Vysvětlete, jak je důležité se těmito dovednostem naučit.
- Vyzvěte děti, aby vám popsaly, jakým způsobem tyto dovednosti naučily jiné děti, a/nebo se kterými z těchto dovedností se setkávají u svých vrstevníků. Požádejte je, aby vám vysvětlily, jakým způsobem jiným dětem pomáhaly naučit se některým z těchto dovedností.
- Uvedte faktory slov MÁM, JSEM a UMÍM do vzájemné souvislosti a diskutujte, jakým způsobem spolu souvisí. Mohou pomoci vám v tom pomoci například následující otázky:
  - Má dítě možnost rozvíjet svou samostatnost, schopnost sebekontroly a pocit zodpovědnosti, pokud ho rodiče nebo jiní dospělí děti chrání před všemi nesnáze?
  - Mohou se děti naučit vyjednávání, umění kompromisu a dalším sociálním dovednostem, pokud za ně rodiče řeší jejich konflikty s jinými dětmi?

- Je dítě vystaveno většímu riziku újmy nebo selhání, pokud dělá věci samostatně bez pomoci nebo rady od dospělých?
- Vysvětlíte, jak se vzájemný vztah faktorů MÁM, JSEM a UMÍM mění s věkem dítěte. Vysvětlíte také, že jejich vzájemný vztah je ovlivněn osobnostní charakteristikou daného dítěte.
- Diskuzi přizpůsobte věku dítěte.
- Uvádějte příklady různých příkoří a nesnází s ohledem na věk dítěte. Ptejte se děti, jak by v takové situaci reagovaly.
  - Co by dělaly? Jak by se cítily? Jak by dítě reagovalo na konání dospělých? Jakých faktorů resilience by se snažily v takové situaci využít? Jaký je vztah mezi faktory, které by v takové situaci využívaly? Jakým způsobem byly faktory kombinovány tak, aby rozvíjely resilienci dítěte?
- Dále se jich ptejte:
  - Jaké jsou cíle dospělých? Jaké jsou potřeby dětí? Co by děti doporučily dospělým, kteří potřebují rozvíjet svou resilienci?
- Děti se mohou samy učit rozvíjet svou resilienci pomocí tabulky Zhodnocení resilience.

#### **Setkáváte-li se s dítětem na pravidelné bázi:**

- Ptejte se děti na jejich nové zkušenosti s řešením složitých situací.
  - Co konkrétního dělaly, aby tyto nesnáze překonaly?
- Povzbuzujte děti, aby používaly slova související s resiliencí. Používání slovní zásoby související s resiliencí pomáhá ztotožnit se s ideou resilience a lépe rozpoznat, když postupně dochází k jejímu rozvoji.

#### **Využívání vlastních zkušeností:**

- Pravděpodobně přemýšlíte o vlastních zkušenostech s budováním resilience u dětí, se kterými pracujete, nebo jste pracovali. Možná vám pomůže, pokud o těchto zkušenostech budete přemýšlet strukturovaně. Můžete používat následujících způsobů:
  - Vzpomněli byste si na konkrétní zkušenosti práce s dítětem, které mělo potenciál pro budování resilience? (odpovědi napište na papír do levého sloupce)
  - O jakou situaci se jednalo? Co jste dělali? Jak jste se cítili? Jak se cítilo dítě a jak se celá situace nakonec vyřešila?
  - Změnili byste nějak své chování? Poskytli jste dítěti některé z faktorů MÁM a pomohli mu s faktory JSEM a UMÍM? Na jaké vzájemné vztahy jste v tomto případě upozorňovali? Co byste změnili, pokud by taková situace znovu nastala? (odpovědi napište do pravého sloupce)
  - Opakujte si toto cvičení s dalšími dětmi a dalšími situacemi, které jste zažili.
  - Můžete si vyrobit záznamy zkušeností, které jste pocíťovali jako nesnáze, příkoří či tíživé situace a poznamenat si, co konkrétního jste udělali, abyste povzbudili resilienci daného dítěte.