

ANALIZA KONCEPTA REZILIENTNOSTI V KONTEKSTU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

POVZETEK

V prispevku predstavljamo rezilientnost kot raziskovalni fenomen, ki se v literaturi pojavlja v povezavi z dobro življenjsko prilagodljivostjo in prožnostjo ljudi v različnih težkih, prelomnih življenjskih situacijah. V ospredje postavljamo preskok, ki so ga pionirske študije naredile v raziskovalni paradigmi, ko so namesto modela, usmerjenega v problem, prevzele model rezilientnosti, ki se tesno navezuje na sodobne principe vseživljenjskega učenja. Iz pregleda različne literature sintetiziramo glavna spoznanja, opredelimo ločnice štirih raziskovalnih valov in poudarimo sodobno pojmovanje rezilientnosti. To nam služi tudi kot podlaga za utemeljitev slovenskega termina »življenjska odpornost in prožnost«. Raziskave s področja rezilientnosti jasno zarisujejo smernice za preventivno ekosistemsko delovanje. V prispevku se omejujemo na kontekst vzgoje in izobraževanja, saj so možnosti za preventivno krepitev posameznika tesno povezane s formalnimi in neformalnimi oblikami učenja. V tem konceptualnem okviru poudarjamo ključne varovalne dejavnike in kompetence, ki za posameznika pomenijo zunanje in notranje vire moči za rezilienten odziv v življenjskih preizkušnjah. Prispevek strnemo z orisom značilnosti »rezilientne« osebe.

Ključne besede: rezilientnost, raziskovanje rezilientnosti, varovalni dejavniki, dejavniki tveganja, vseživljenjsko učenje

AN ANALYSIS OF THE CONCEPT OF RESILIENCE IN THE CONTEXT OF EDUCATION – ABSTRACT

In this paper we present resilience as a research phenomenon, appearing in scientific literature in conjunction with positive patterns of recovery or adaptation identified in difficult life situations. We emphasize the paradigm shift from risk to resilience, manifest in pioneer studies and strongly connected with lifelong learning principles. Based on a review of the related literature we present four waves of resilience research and summarize the key findings, necessary to understand the modern concept of resilience. On these conceptual premises we suggest a Slovenian term for resilience. Research on resilience clearly delineates the guidelines for prevention practice. Fostering of resilience is a highly dynamic interactive process, operating at a deep structural, eco-systemic, human level and closely connected with formal and informal learning processes. In this conceptual framework, we highlight the most significant protective processes and mechanisms, which scholars have defined as external and internal strengths, resources and supports that promoting resilience in difficult life situations. We conclude the paper by outlining the characteristics of a "resilient" person.

Keywords: resilience, resilience research, protective factors, risk factors, lifelong learning

UDK: 374.7:159.98

UVOD IN OPREDELITEV REZILIENTNOSTI

V psihologiji je rezilientnost opredeljena kot eden od *ključnih mehanizmov in potencialov človekovega obstoja*, ki se manifestira v prelomnih situacijah (Rutter, 1990; Werner, 1990; Luthar in drugi, 2006). Čeprav se je znanstveno proučevanje rezilientnosti začelo konstitui-

rati šele v drugi polovici prejšnjega stoletja, pojmovanje rezilientnosti v svojem temelju ni nov koncept. Rezilientnost prepoznavamo skozi celotno zgodovino človeštva in je tudi zelo verjetna izkušnja vsakega izmed nas. V mnogih jezikih je beseda »*rezilienten*«¹ vključena v besedišče in je v najširšem smislu sinonim za dobro prilagoditev ne glede na okoliščine. Teorija rezilientnosti se je začela oblikovati po drugi

svetovni vojni. Proučevanje rezilientnosti je potekalo transdisciplinarno in se je razcepilo v štiri večje valove, ki jih v nadaljevanju podrobneje opisujemo. Na podlagi raziskovalnih spoznanj danes velja, da rezilientnost ni prirojena lastnost, temveč splošen mehanizem, ki se vzpostavlja kot kompleksen, z značilnostmi posameznika in okolja opredeljen učno-odnosni proces, ki omogoča življenjsko prožnost in odpornost v tveganih/stresnih/kriznih situacijah, spodbuja k čimprejšnji normalizaciji stanja in omogoča čim bolj učinkovit proces nadaljnjega razvoja.

Najbolj splošno sprejeta in najpogosteje citirana je definicija pionirske skupine raziskovalcev, ki rezilientnost opredeljujejo kot **dinamičen proces, zmožnost ali rezultat uspešne prilagoditve posameznika ali skupine navkljub težkim ali ogrožajočim okoliščinam** (po Masten, Best in Garmezy, 1990). Zasledimo pa tudi naslednje opredelitve:

- *dinamičen in spremenljiv vir moči in zmožnosti, ki jih posameznik lahko uporabi, ko se znajde v težavah* (Garmezy, 1994, v Saleebey, 1996: 298);
- *zmožnost kompetentnega funkcioniranja posameznika kljub izpostavljenosti večjim življenjskim stresorjem* (Kaplan in drugi, 1996, v Van Breda, 2001);
- *zmožnost pozitivnega odziva posameznika na izredne, dlje časa trajajoče težke ali bistveno spremenjene okoliščine* (Masten in drugi, 2004);
- *gonilo, ki človeka mobilizira, da se opre na razpoložljive notranje in/ali zunanje vire moči (varovalni dejavniki) in se s samouravnavanjem, prilagajanjem, učenjem, spreminjanjem in/ali preseganjem konstruktivno loti doživljanja in reševanja težav (dejavnikov tveganja)* (Masten in drugi, 2008; Grotberg, 2003).

Raziskovanje principov rezilientnosti je bilo v stoletju sprememb zelo aktualno, zato je bil

razvoj ekspanziven, oblikovalo se je izredno široko raziskovalno polje,² kjer se proučujejo pozitivne oblike prilagajanja v kontekstu zelo različnih dejavnikov tveganja. Z usmerjanjem posameznika in okolja v vzpostavitev kompetenc in pomembnih mehanizmov, ki z večjo verjetnostjo sprožajo rezilienten odziv ob pojavu težav, ovir ali nesreč, pa so se na različnih področjih človekovega delovanja in življenja začeli razvijati tudi preventivni programi.

Zaradi pestrosti in širine raziskovalnega polja, ki se je razširilo tudi na področje preventive, so temeljni teoretiki, da bi preprečili napačno razumevanje koncepta rezilientnosti, postavili dva temeljna pogoja, ki morata biti izpolnjena oba hkrati, da sploh lahko govorimo o rezilientnosti: 1) izpostavljenost hudim ali dolgotrajnim težavam, stiskam, nevarnostim ter temu navkljub 2) pozitiven odziv posameznika/skupine na te okoliščine v smislu spreminjanja ali prilagajanja, ki preprečuje nadaljnjo ogroženost, omejuje ali zmanjšuje škodo ter omogoča čim boljši potek nadaljnjega uresničevanja razvojnih nalog in ciljev (razvojnega napredovanja) posameznika ali skupine (Luthar in drugi, 2000: 543; Masten in Obradović, 2006). Raznolikost težav, okoliščin in njihovo individualno doživljanje še vedno dopušča subjektivnost pri ocenjevanju rezilientnosti, kar je razumljivo, saj so procesi, ki sprožajo rezilientnost v težkih okoliščinah, največkrat povsem edinstveni in zahtevajo personificiran pristop.

REZILIENTNOST – ŽIVLJENJSKA ODPORNOST IN PROŽNOST

Proučevanje rezilientnosti šele vstopa v slovenski raziskovalni prostor in doslej v Sloveniji še nismo zasledili teoretične opredelitve prevoda termina »*rezilientnost*«. Glede na latinski pomen in angleški prevod ter glede na

splošne in družboslovne opredelitve pomena rezilientnosti lahko termin slovenimo kot **življenjska odpornost in prožnost**.

Življenjska, ker se lahko izkazuje v vseh življenjskih obdobjih in na vseh področjih človekovega delovanja (ang. *during life span*), **odpornost**, ker kaže možnost posameznikovega odpora proti delovanju stresnih, neugodnih dejavnikov (posameznik je pripravljen zavzeti aktiven položaj pri reševanju težav in se ni pripravljen vdati v usodo), **in prožnost**, ker tudi če stres oziroma težke okoliščine posameznika sprva hudo obremenijo in zavrejo pozitivno smer njegovega razvoja, kasneje poišče oziroma vzpostavi mehanizme, ki

mu omogočajo, da zavzame aktiven položaj pri reševanju situacije in da je usmerjen v čim bolj uspešno nadaljevanje uresničevanja svojih razvojnih oziroma življenjskih nalog in ciljev.

Otroci potrebujejo pomoč in podporo kompetentnih odraslih.

ZGODOVINSKI RAZVOJ KONCEPTA REZILIENTNOSTI (PIONIRSKÉ ŠTUDIJE)

Za pionirske študije je značilen predvsem preskok v raziskovalni paradigmi: raziskovalci so namreč namesto medicinskega modela, ki se je usmerjal v proučevanje problema (bolezni), izbrali model, ki je usmerjen v proučevanje pogojev za uspeh, to je model rezilientnosti.³ Psihiater Norman Garmezy (1918–2009), ki velja za utemeljitelja teorije rezilientnosti, je postal pozoren na otroke, ki so odraščali v izredno težkih življenjskih razmerah (psihopatologija staršev), a so se kljub stresom in stalnim težavam uspešno spoprijemali s težkimi okoliščinami vsakdanjega življenja, izpolnjevali glavne razvojne naloge in cilje ter socialno kompe-

tentno zaživel v družbi (Masten in Obradović, 2006). Garmezy je pri tem opazil pomembno varovalno moč posameznikovih osebnostnih lastnosti in kompetenc, ki so se kazale kot korlati in kazalci rezilientnosti; to je spodbujalo njegovo razmišljanje o možnostih za preventivno krepitev in razvoj kompetenc kot ključnih varovalnih dejavnikov (Garmezy in Rodnick, 1959, v Masten in Powell, 2003; Masten in Obradović, 2006).⁴ Obsežna longitudinalna študija je pomembna tudi s paradigmatko konceptualnega vidika, saj so raziskovalci v svojih elaboratih analizirali in opisovali predvsem potenciale in kompetence (vire moči), ki so opazovanim otrokom omogočali dobro funkcioniranje kljub potencialni ogroženosti – s tem je bil v letih 1973–1978 (nenačrtovano) prvič narejen **paradigmatki premik v raziskovanju iz** (prej načrtovanega) **medicinskega modela usmerjenosti v problem v** (kasneje tako poimenovan) **model rizičnosti – rezilientnosti** (Masten in Powell, 2003).

V istem obdobju je ob objavi rezultatov svoje longitudinalne študije⁵ raziskovalka Emmy Werner **prvič uporabila termin »rezilientnost« v družboslovni znanstveni literaturi**, ko je za rezilientno poimenovala skupino mladih odraslih (tretjina raziskovalnega vzorca), ki jim je kljub nespodbudnim, težkim okoliščinam in izkušnjam v otroštvu uspelo odrasti v skrbne, kompetentne in odgovorne odrasle (Werner, 1971, v Luthar in drugi, 2000). Otroci in mladostniki, ki so bili prepoznani in označeni za »rezilientne«, so sprva veljali predvsem za neranljive, nezlomljive srečnejše, rezilientnost pa je bila razumljena kot lastnost, ki izvira predvsem iz pretežno prirojenih osebnostnih potez – enostaven (nekonflikten, lažje vodljiv), z ustreznim temperamentom, dobrimi socialnimi spretnostmi (Werner in drugi, 1971; Anthony, 1974, oboje v Luthar in drugi, 2000) ter dobrimi intelektualnimi in izvršilnimi zmožnostmi.

RAZVOJ KONCEPTA REZILIENTNOSTI PREK ŠTIRIH KLJUČNIH RAZISKOVALNIH VALOV

Raziskovanje rezilientnosti kot »pozitivne prilagoditve v kontekstu težav« je bilo zanimivo za raziskovalce na različnih področjih družboslovja, humanistike in edukacijskih ved, zato je nadaljnji razvoj te mlade raziskovalne veje potekal ekspanzivno (bliskovito in široko). Literatura navaja štiri valove raziskovanja, ki so sicer nastajali v kronološkem zaporedju, vendar potekajo vzporedno ter z novimi spoznanji medsebojno dopolnjujejo in nadgrajujejo razumevanje koncepta rezilientnosti.

Prvi val raziskovanj: opredeljevanje, prepoznavanje in merjenje rezilientnosti

V prvem valu (začel se je v drugi polovici prejšnjega stoletja) so se pionirji na področju raziskovanja rezilientnosti usmerjali predvsem v prepoznavanje, opredeljevanje in merjenje pojava ter ugotavljanje osebnostnih značilnosti »rezilientnih otrok«, kasneje so proučevali tudi značilnosti okolja, ki so se povezovale s pozitivnim življenjskim izidom otrok. Na podlagi empiričnih raziskav so oblikovali seznam glavnih notranjih in zunanjih varovalnih dejavnikov ter opredelili kazalce ogroženosti in rezilientnosti. Glavni namen teh študij je bil načrtovanje intervencijskih programov,⁶ usmerjenih v izboljšanje razmer, krepitev življenjske odpornosti in prožnosti ter večanje priložnosti za spodbujanje razvoja kompetenc, ki so potrebne za rezilientno odzivanje v težavah (Masten, 1997). S tem so želeli povečati delež otrok in mladostnikov, ki bi se v tveganih življenjskih okoliščinah odzvali rezilientno.

Rezultati longitudinalnih študij, v katerih so poleg otrok proučevali tudi značilnosti nji-

hovega okolja (družine, šole, lokalne skupnosti), so vplivali na spremembo prvotnega prepričanja, da je rezilientnost notranje pogojena in opredeljena predvsem z individualnimi osebnostnimi lastnostmi otrok in mladostnikov (Werner in Smith, 1982, ter Masten in Garmezy 1985, v Luthar in drugi, 2000). Raziskovalci so enotno prepoznavali nekatere varovalne dejavnike v okolju – med najpogostejšimi se je pojavljala pozitivna navezava na vsaj eno kompetentno odraslo osebo, ki so ji lahko otroci/mladostniki zaupali in bili deležni njenega zaupanja, sprejemanja, pomoči in podpore. Masten in Coatsworth (1998) poudarjata, da je ta pomembna odrasla oseba pogosto povezana s šolo oziroma vzgojno-izobraževalno institucijo. Glede na izvor so glavne varovalne dejavnike opredelili kot psihosocialne faktorje, ki imajo potencialno spodbujevalno vlogo pri rezilientnem vedenju, in jih razvrstili v tri skupine:⁷

1. Osebnostne značilnosti otrok/mladostnikov:
 - dobre intelektualne zmožnosti, (nekonflikten) temperament, dobre socialne spretnosti, strategije reševanja problemov, samoučinkovitost, samozaupanje, dobra samopodoba, interesi/hobiji, verovanje/duhovnost
2. Značilnosti družin, iz katerih izvirajo:
 - tesna, zaupna povezanost z vsaj enim družinskim članom, družinska dinamika in vzgojni slog staršev (toplina, struktura, visoka pričakovanja), ugoden socialno-ekonomski položaj otroka/družine, povezanost ožje družine s širšim družinskim okoljem, kultura odnosov med otrokom in pomembnimi odraslimi
3. Značilnosti njihovega širšega okolja:
 - povezava s prosocialnimi odraslimi zunaj družine, tudi z društvi in organizacijami, kakovostna, inkluzivno naravnana šola, dostop do izobraževanja na različnih ravneh (od predšolskega do univerzitetnega),

naklonjenost okolja vseživljenjskemu učenju, možnost kakovostnega šolanja, razpoložljivost socialnih sistemov za kakovostno preživljanje prostega časa, medgeneracijsko sodelovanje ter drugi vplivi iz okolja

Epistemološko je na konceptualizacijo teorije rezilientnosti pomembno vplivala ekosistemska teorija človekovega razvoja (Bronfenbrenner, 1994), ki je raziskovalce spodbujala k interaktivnim in multidisciplinarnim raziskovalnim pristopom po psihosocialnih in edukacijskih modelih. Spodbujanje rezilientnosti je s tem postajalo vedno bolj družbena odgovornost, predvsem do otrok, mladostnikov in ranljivih skupin prebivalstva, implementacija pa vse pomembnejši izziv za vzgojno-izobraževalni sistem.

Drugi val raziskovanj: razumevanje procesov in mehanizmov rezilientnosti

V drugem valu, ki se je začel okrog leta 1980, so se raziskovalci usmerili predvsem v dinamiko rezilientnosti (Luthar in drugi, 2000: 545; Masten in Obradović, 2006; Curtis in Cicchetti, 2007). Ob proučevanju varovalnih procesov je Michael Rutter (1990) poudaril vlogo štirih glavnih varovalnih mehanizmov, ki omogočajo sprožanje varovalnih procesov in hkrati pomembno povečujejo njihovo učinkovitost. To so:

1. maksimalna zaščita otroka pred škodljivim delovanjem in zmanjšanje (redukcija) škode, ki jo povzročajo dejavniki tveganja;
2. vključevanje varovalnih dejavnikov, ki zmanjšujejo možnosti za negativno veržno reakcijo dejavnikov tveganja;
3. izboljšanje otrokove samopodobe in samoučinkovitosti z razvojem in krepitevijo kompetenc in spretnosti za uspešno reševanje problemov;
4. zagotavljanje priložnosti in možnosti izbire med različnimi dejavnostmi, ki spodbujajo celostni razvoj osebnosti.

Z razločitvijo med varovalnimi dejavniki in varovalnimi mehanizmi je Rutter v teoriji rezilientnosti ustvaril prostor za raziskovanje možnosti za preventivno krepitev posameznika in okolja ter za oblikovanje bolj inkluzivne, socialno kohezivne in rezilientne družbe.

Prvi **množičnejši poziv k raziskovanju in obravnavi rizičnih skupin otrok po modelu rizičnost – rezilientnost** pa je leta 1984 povzročila 5. mednarodna konferenca *Early identification of children at risk: Resiliency factors in prediction*.⁸ V uvodnem nagovoru je William Frankenburg, priznani otroški zdravnik in raziskovalec, z ekosistemskega vidika osvetlil posledice negativnega diagnostičnega opredeljevanja in izhajanja iz modela deficitov pri obravnavi otrok in mladostnikov. V ospredje je postavil problematičnost diagnostičnih oznak in pretirane usmerjenosti zdravnikov in psihologov na probleme, kar na ravni mezosistemske dinamike povzroči preveč v patologijo usmerjen pogled na otroka tudi pri otrokovih starših in učiteljih. Ta negativni transfer v mikrosisteme lahko odnose pretirano in enostransko obremenijo z otrokovimi težavami, otroka pa prikrajša predvsem na področju njegovih potencialov, ki so po modelu deficitov deležni premalo (vzgojno-izobraževalne!) pozornosti. Izhajajoč iz paradigme rezilientnosti, je zato poudaril pomen sprejemanja življenjske pestrosti in raznolikosti ter pozval k pozitivnemu pogledu in usmerjenosti v spodbujanje posameznikovih močnih področij in razvoj življenjsko pomembnih kompetenc (Frankenburg, 1987, v Grotberg, 1997).

Eden pomembnejših projektov v drugem raziskovalnem valu je **International Resilience Research Project (IRRP)**,⁹ ki je podobno kot raziskava Wernerjeve pokazal, da se je rezilientno odzivala tretjina vzorca. Na podlagi spoznanj iz prvega vala so rezilientnost že pojmovali kot dejavno interakcijo med posameznikom

in okoljem, zato so rezultati pomenili izziv za opredeljevanje učinkovitih spodbud iz okolja. Poudarjali so, da otroci potrebujejo pomoč in podporo odraslih, ki vedo, kako spodbujati razvoj rezilientnosti ter jih prek odnosa krepijo in dajejo zgled za učinkovito spoprijemanje s težavami (Grotberg, 2005).

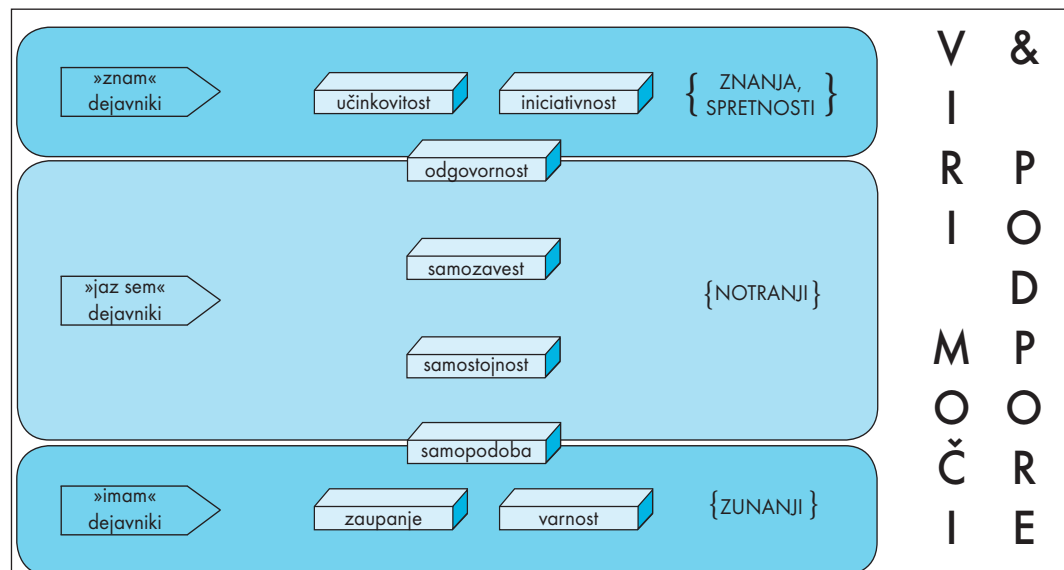
Grotbergova je poudarila, da rezilientno vedenje posameznika spodbuja interakcija njegovih **notranjih varovalnih dejavnikov (osebni viri moči)**, **zunanjih varovalnih dejavnikov (viri zunanje moči in podpore)**, **osebnih in medosebnih veščin** ter da ti soodvisni procesi pripomorejo k oblikovanju **sedmih temeljnih gradnikov rezilientnosti**, ki so: samozavest, samopodoba, odgovornost, samostojnost oziroma neodvisnost, zaupanje, iniciativnost in učinkovitost (Grotberg, 1995, 1997, 1999). Za razvoj preventivnega sistema, ki zagotavlja uravnoteževanje procesov in mehanizmov, ki spodbujajo in krepijo rezilientnost glede na individualne potrebe in značilnosti posameznika in njegovega okolja, lahko model Grotbergove

ponazorimo z vidika varovalnih dejavnikov virov moči in podpore (Slika 1).

Zunanji viri moči in podpore (»imam« dejavniki) so povezani s posameznikovim ožjim in širšim okoljem (družina, šola, vrstniške in interesne skupine, verske skupnosti, lokalno okolje), zato je v okviru teh dejavnikov potrebna predvsem skrb za povečanje razpoložljivosti in kakovosti neposrednih in posrednih odnosov posameznika z okoljem za zagotavljanje pomoči, podpore in strukture. Zunanji viri moči (»imam« dejavniki) **gradijo temelje zaupanja in občutka varnosti**.

Notranji viri moči (»jaz sem« dejavniki) so povezani s posameznikovim doživljanjem sebe, ki se oblikuje na podlagi fizičnih, psihičnih in socialnih lastnosti in pogojev, zato se v okviru teh dejavnikov spodbujajo zmožnost razumevanja okoliščin, zmožnost osredotočanja, zmožnost samouravnavanja, zvišanje stopnje notranje motiviranosti, izvršilna zmožnost za socialno odzivnost in

Slika 1: Model preventivnega sistema skrbi za procese in mehanizme, ki na ravni posameznika in okolja spodbujajo in krepijo rezilientnost



komunikacijske spretnosti. Notranji viri moči (»jaz sem« dejavniki) **gradijo samozavest, samopodobo, odgovornost, samostojnost.**

Osebnostne in medosebne veščine (»znam« dejavniki) so povezane z možnostmi za vseživljenjsko učenje, zato je v okviru teh dejavnikov treba poskrbeti za dovolj priložnosti in izbire za pridobivanje znanja, kompetenc in življenjskih spretnosti, kot so: spretnost reševanja problemov, komunikacijske spretnosti, zmožnost izražanja čustev in potreb, postavljanje realnih ciljev ... Ti dejavniki **gradijo iniciativnost in učinkovitost.**

Glede na vrednost, ki jo rezilienten odziv ob razvojnih prelomnicah, stiskah, nesrečah in težkih življenjskih preizkušnjah daje tako življenju posameznika kot njegovemu ožjemu okolju in družbi nasploh, so raziskovalci drugega vala raziskovanja rezilientnosti poudarjali pomen in odgovornost družbe za spodbujanje implementacije paradigme rezilientnosti predvsem na področju vzgoje in izobraževanja ter družbene skrbi za ranljive skupine prebivalstva (Wolin in Wolin, 1997; Benard, 1998; Lewis, 2000; Masten in drugi, 2008).

Tretji val raziskovanj: preventivno spodbujanje rezilientnosti

Za raziskave tretjega vala je značilna izrazita interdisciplinarnost, kar daje nastajajočim preventivnim programom širino in skladnost s sodobnimi znanstvenimi spoznanji. Spodbujanje predispozicij za rezilientnost na ravni družbe in posameznika je osredotočeno na dimenzijo živosti in kakovosti interakcije med posameznikom in okoljem. Avtorji (Benard in Marshall, 1999) najbolj omenjajo pomen treh transakcijskih procesov: skrb za spoštljive odnose, ki so usmerjeni v spodbujanje (ne v grajanje), sporočanje visokih pričakovanj in mentorska podpora pri njihovem izpolnjeva-

nju (namesto prežanja na neuspehe) ter omogočanje priložnosti za aktivno in pomembno soudeležbo.

Paradigma rezilientnosti po definiciji teži k iskanju, vzpostavljanju in aktiviranju virov moči, potencialov in poti, ki omogočajo čim bolj optimalne individualne in družbene pogoje ter ponujajo posamezniku, da v naboru možnosti in zmožnosti kompetentno izbira odločitve, kakršne vodijo k pozitivnemu izhodu iz trenutno neugodnih okoliščin in razmer.

Raziskave prvega in drugega vala (Werner in Smith, 1982; Garmezy, Masten in Tellegen, 1984; Grotberg, 1997) so pokazale, da se približno tretjini otrok in mladostnikov uspe »izviti« iz težav, ki v nekem obdobju ogrožajo njihov razvoj. Razpoložljivost notranjih in zunanjih varovalnih dejavnikov in virov moči ter značilna interakcija med temi otroki oziroma mladostniki in njihovim okoljem sta ustvarjali možnosti, da so odkrivali in uporabljali te potenciale ter presegli ovire, ki so jim jih postavljale težke okoliščine, brez večjih in dolgoročnih posledic za nadaljnje življenje in razvoj.

Večino, kar dvetretjinski delež otrok in mladostnikov, pa lahko glede na ugotovitve teh raziskav uvrščamo med ranljive otroke in mladostnike, ki potrebujejo konkretno podporo iz okolja. Z vidika ekosistemske teorije (Bronfenbrenner, 1997) sta v tem obdobju najpomembnejša mikrosistem doma oziroma skrbniškega okolja in šole ter odnos, ki se ustvarja med njima (mezosistem). Prek fizičnih (delovni čas, izčrpanost), psihičnih (razpoloženje, samopodoba, samozavest), socialno-ekonomskih, etično-moralnih in političnih zmožnosti na značilnosti (lastnosti in zmožnosti) mikro- in mezosistemov vpliva tudi ekso- in makrosistem. Spreminjanje okoliščin in predvsem spreminjanje njihovega vpliva na posameznika, ki ima kot biosistem

sebi lastne značilnosti, pa sta povezani tudi z razvojem in časovno dimenzijo, zaradi česar ima pomembno vlogo pri vzpostavljanju ustrezne podpore tudi kronosistem. Biološka dimenzija, s katero je Bronfenbrenner nazadnje dopolnil ekosistemsko teorijo (Bronfenbrenner in Morris, 2006) in poudaril vpliv posameznikovih genetskih, endokrinoloških in nevrokognitivnih značilnosti na interakcije v ekosistemu, je dala izhodišča za nastanek četrtega vala raziskovanj. Otrok oziroma mladostnik namreč s svojimi biopsihološkimi značilnostmi, z lastnim doživljanjem, doje-manjem, interpretacijo in odzivanjem na zunanje okoliščine pomembno vpliva na svoje okolje, predvsem na odnos s starši in družino, pa tudi z učitelji, razredom in drugimi sistemi, v katere se neposredno vključuje.

Vedno večjo, predvsem preventivno vlogo raziskovalci (Benard, 1997; Howard in drugi, 1999; Cefai, 2008) pripisujejo socialno-emocionalnemu kapitalu posameznika in okolja, zato poudarjajo, da je v šolah treba poskrbeti predvsem za zagotavljanje kakovostne kulture in klime, za komunikacijo, ki spodbuja sožitje, za skrbne odnose, ki spodbujajo participacijo in vzpostavljajo partnersko sodelovanje med družino, šolo in lokalnim okoljem, tako na področju šolskega dela kot pri razvoju potencialov, interesov in življenjskih spretnosti otrok in mladostnikov.

V obdobju splošne družbenoekonomske krize, ki lahko povzroča tudi številne psihosocialne travmatske posledice, Masten in Roisman (2005) v ospredje postavljata ranljivost mladih, ki pogosto ponotranjijo probleme svojega ožjega okolja. Ob pomanjkanju ustreznih spodbud in podpore v šoli ali lokalni skupnosti lahko neustrezno kanalizirana energija, ki jo ustvarja stiska, vodi v krepitev družbeno nesprejemljivih in/ali nezdravih oblik vedenja (mladostniško nasilje, prestopništvo, promi-

skuitetno vedenje, motnje hranjenja, zloraba drog, alkohola in drugih psihoaktivnih snovi ipd.). Hkrati se seveda zmanjšujejo možnosti za njihovo učno uspešnost, kar v najslabšem primeru lahko vodi tudi v opustitev šolanja. Rezultati njune longitudinalne študije kažejo, da pomanjkljive ali sploh nepridobljene kompetence v obdobju šolanja kot posledica nerezilientnih odzivov pomembno vplivajo na povečanje težav (prav tam). Ugotavljata, da pomanjkanje kompetenc recipročno deluje na simptome, ki se v različnih obdobjih lahko manifestirajo bodisi internalizirano bodisi eksternalizirano, pogosto pa lahko sprožajo tudi učinek snežne kepe. Masten in Roisman zato poudarjata, da je treba z veliko skrbjo in odgovornostjo načrtovati ekosistemski odziv za reševanje problema učne neuspešnosti in šolskega osipa. Podobno kot drugi raziskovalci (Benard in Marshall, 1999; Henderson in Milstein, 2003), ki so usmerjeni v implementacijo teorije rezilientnosti v prakso, menita, da so potrebni čim zgodnejša identifikacija največjih dejavnikov tveganja in uvajanje zgodnjih intervencijskih programov, predvsem pa skrb za preventivno vzpostavljanje ustreznih varovalnih dejavnikov in sistemov pomoči in podpore, ki bi otrokom in mladostnikom pomagali uravnoveževati njihovo notranjo težnjo po uveljavljanju in izkazovanju svojih zmožnosti v smeri, ki z večjo zanesljivostjo vodi do uspešnejše izvedbe razvojnih nalog in kompetentnega vključevanja v družbo.¹⁰

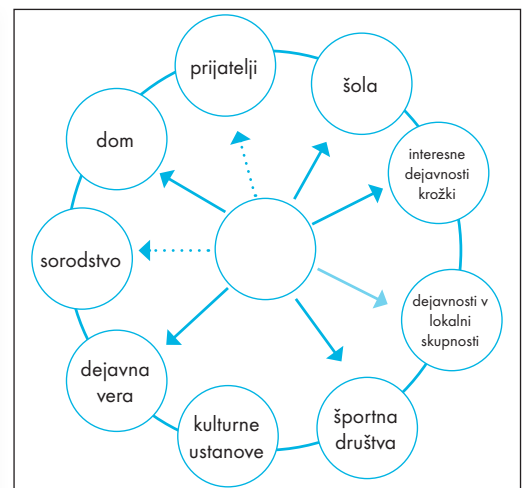
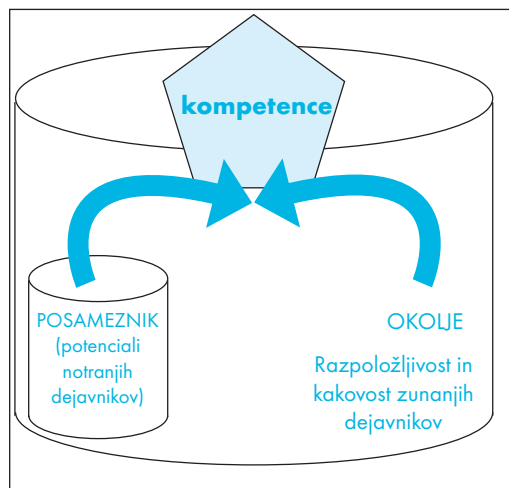
V teoriji rezilientnosti veljajo posameznikove kompetence za pomemben varovalni dejavnik ob pojavu težav (Grothberg, 1995; Masten in Obradović, 2006; Henderson, 2007). Če smo po definiciji varovalne dejavnike ločevali na notranje in zunanje, bi lahko posameznikove kompetence opredelili kot most ali rezultat pozitivne interakcije med posameznikom in njegovim okoljem. Več možnosti kot ima posameznik za vključevanje v različne sisteme v

okolju, bolj raznolike in utrjene so lahko njegove kompetence (Slika 2).

Spodbujanje rezilientnosti je pravzaprav krepitev razpoložljivih in vzpostavljanje novih virov zaščite, moči in pomoči na ravni posameznika in njegovega okolja z namenom, da bi posameznik kljub težavam zmožni v določenem okolju čim bolj kakovostno živeti in opravljati svoje razvojne naloge. Učenje in pridobivanje najrazličnejših kompetenc je za človeka pomembno vse življenje, v obdobju otroštva in mladostništva pa je šolanje in pridobitev izobrazbe ena najpomembnejših razvojnih nalog (Masten in Obradović, 2006: 14).

kovitost učenja treba toliko bolj usmeriti v vzpostavljanje čim bolj spodbudnega učnega okolja. Predvsem pa so prizadevanja usmerjena v spremembo stališč do otrok in mladostnikov v težavah. Odrasli, predvsem tisti, ki se ukvarjamo z vzgojo in izobraževanjem ter spodbujanjem proaktivnega psihosocialnega vključevanja otrok in mladostnikov v družbene sisteme, si za fokus ne smemo vzeti njihovih težav in pomanjkljivosti, ampak njihove zmožnosti in potenciale ter z odgovornostjo poiskati tudi vire moči v okolju – le tako lahko najbolj učinkovito pripomoremo k hitrejšemu in učinkovitejšemu izboljšanju njihovih življenjskih priložnosti.

Slika 2: Kompetence kot rezultat pozitivne interakcije med posameznikom (notranji viri moči) in njegovim okoljem (zunanji viri moči) – za vsakega otroka se lahko proučijo potrebe in potencialni viri (sistemi), v katerih lahko potrebne kompetence pridobiva, razvija, uporablja. S tako shemo lahko tudi ugotovimo šibkosti v interakciji med posameznikom in sistemom ter zagotovimo podporne ali kompenzacijske dejavnike.



Programi, ki spodbujajo razvoj rezilientnosti, zato temeljijo na psihosocialnih in vzgojno-izobraževalnih modelih, konceptualno pa so usmerjeni v spodbujanje in razvoj kompetenc na tistih področjih, ki jih teorija rezilientnosti prepoznava kot ključne pri preseganju težav in ovir. Ker so okoliščine, v katerih je posameznik, po definiciji težke, se je za doseganje rezultatov oziroma za učin-

Kot primer lahko navedemo kazalce rezilientnosti po avtorjih Bicart in Wolin (1997), nekatere zelo spodbujamo tudi v okviru sodobnega konstruktivistično zasnovanega pouka. Avtorja pravita, da verjetnost rezilientnega odziva napovedujejo: čim bolj temeljito poznavanje okoliščin problemske situacije, kar da posamezniku čim boljši vpogled v do-gajanje (*insight*); razvoj čim višje stopnje

samostojnosti in samozvesti, kar zmanjšuje ali preprečuje odvisnost od drugega in povečuje intrinzično motivacijo; čim bolj širok spekter znanja in spretnosti, kar povečuje ustvarjalnost in iniciativnost posameznika; razvoj čim boljših komunikacijskih in socialnih spretnosti, kar pripomore k vzpostavljanju in ohranjanju podpornih odnosov; smisel za humor, ki preprečuje malodušje, obup in predajo; ter visoki standardi etično-moralnih vrednot pri izbiri odzivov, kar varuje pred nelegalnimi in zdravju škodljivimi izbirami. Številni raziskovalci iz prakse menijo, da bi implementacija paradigme rezilientnosti v vzgojo in izobraževanje vnesla mehanizme, ki bi omogočali uresničevanje inkluzije in socialne kohezije, saj oba koncepta terjata dobre zmožnosti za spoprijemanje s trajno drugačnimi okoliščinami, fleksibilnost, predvsem pa učinkovitost pri učnem in socialnem vključevanju otrok in mladostnikov z raznolikimi potrebami v vzgojno-izobraževalni sistem in povezanost med učenjem in življenjem.

Četrty val raziskovanj: integrativne študije

Integrativne študije principe rezilientnosti tolmačijo še bolj celostno in napovedujejo možnosti za bistveno bolj personificirane intervencije. Ob podpori sodobne tehnologije na področju genetike, nevrobehaviorizma in statističnega modeliranja omogočajo raziskovanje interakcij med odzivanjem posameznika in delovanjem njegovega nevroendokrinološkega, nevrološkega in imunskega sistema ob stresnih reakcijah (Luthar in drugi, 2000: 560). Mastenova in Obradovičeva (2006) sta prepričani, da bo integrativno raziskovanje rezilientnosti omogočilo tolmačenje domnev zgodnjih raziskovalcev, ki so predvidevali, da izkušnje in odnosi posameznika povsem konkretno in edinstveno zaznamujejo in oblikujejo. Sodobna nevroznanstvena spoznanja vpliv psihosocialnih izkušenj na strukturo in de-

lovanje možganov že potrjujejo. Nevroznanstvenica La Cerra pravi, da se posameznikovi možgani ob vsaki izkušnji edinstveno spreminjajo in *ustvarjajo nove, posamezniku lastne* (idiosinkratske) *sinaptične povezave in nevronske mreže* glede na informacije (pogoje, odzive, zahteve), ki jih prejmejo iz okolja (La Cerra, v Golden, 2007: 225). Te mrežne povezave se razvijajo z namenom, da posamezniku ponudijo možnost prilagoditve za preživetje v stalno spreminjajočem se okolju. Prilagoditvene zmožnosti možganov se povezujejo z reševanjem kompleksnih problemov, tudi tistih, s katerimi se posameznik (organizem) srečuje prvič, zato zmorejo več kot posamezni možganski centri, ki opravljajo specifične naloge in ustvarjajo različne kompenzacijske rešitve. Prav zaradi izjemne učljivosti, spremljivosti in prilagodljivosti možganov so nevroznanstveniki zelo naklonjeni konceptu rezilientnosti, vendar pa polemizirajo s formulacijo, ki rezilientnost razlaga kot zmožnost povrnitve v prvotno stanje. Človekovi možgani in mišljenje se spreminjajo z vsako izkušnjo in odzivom, ki ju prejmejo iz okolja, zato rezilientnost razlagajo kot miselno podprt odziv, ko posameznik na podlagi izkušenj, kompetenc in zunanjih virov prepozna in uresničuje možnosti za čim boljše funkcioniranje v okolju (La Cerra, 2007).

Implementacija spoznanj četrtega vala raziskav na področje vzgoje in izobraževanja je ob spoznanjih nevrokognitivnega modeliranja usmerjena predvsem v izboljševanje procesov učenja in poučevanja v segmentih, ki povečujejo učinkovitost učenja (Casey in drugi, 2005). Ker so slabše razvite izvršilne funkcije tudi kazalec slabše prilagodljivosti otrok in mladostnikov (Greenberg, 2006), se nekateri preventivni intervencijski programi za spodbujanje rezilientnosti posvečajo prav krepitvi posameznikovih metakognitivnih strategij in izvršilnih funkcij (na primer zmožnost

samonadzora, samoobvladovanja, razumevanje in obvladovanje čustvovanja, krepitev zaviralnih spretnosti, razvoj spretnosti reševanja problemov, zmožnost usmerjanja in vzdrževanja pozornosti).

Med ukrepi, povezanimi s slabitvijo dejavnikov tveganja, se nevroznanstveniki zavzemajo za omejevanje uporabe diagnostičnih oznak (sploh v vzgojno-izobraževalnih okoljih). Diagnostične oznake se namreč prepogosto fiksirajo v komunikacijo in v pričakovanja okolja ter zakodirajo v zavest posameznika. Sčasoma postanejo integralni del njegovega razvoja, oblikovanja samopodobe in občutka lastne vrednosti, kar posledično vpliva tudi na vedenje¹¹ in zavira rezilientnost možganov, v katerih se procesi dogajajo z nenehno težnjo po čim boljšem prilagajanju možnostim in pričakovanjem okolja (La Cerra, Bingham, 1998, 2003). Pozitivne izkušnje lahko posameznik pridobiva predvsem po zaslugi svojih močnih področij. Ob tem doživlja občutek lastne vrednosti in učinkovitosti, kar ga notranje motivira za nadaljnje učenje in doseganje razvojnih ciljev (motivacija ni le stvar volje, temveč nevroendokrinoloških spodbud). Obratno pa, kadar je posameznik izpostavljen kroničnim travmatskim stresorjem, biokemične spremembe v možganih zmanjšujejo zmožnost usmerjanja in vzdrževanja pozornosti in koncentracije ter zmožnost organizacije in procesiranja informacij (Meichenbaum, 2008; Walser, 2009).

IMPLEMENTACIJA KONCEPTA REZILIENTNOSTI V KONTEKST VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Tako kot vsak sistem tudi šolski prostor vključuje dejavnike, ki spodbujajo življenjske priložnosti (varovalni dejavniki), in dejavnike, ki povečujejo možnost težav (dejavniki tveganja) (Grotberg, 1999; Clay in Silberberg, 2004; Ma-

sten in drugi, 2008). Oboji so spremenljivi interin intradinamični in na oboje lahko vplivamo. Izvirajo lahko iz posameznika, družinskega sistema ali pa širšega okolja (Cove in drugi, 2005). Da bi lahko odraščajoči čim bolj pozitivno in za nadaljnji razvoj neogrožajoče obvladovali slabe okoliščine, potrebujejo čim bolj razvit sistem varovalnih dejavnikov tako na ravni lastnih kompetenc in zmožnosti kot na ravni spodbudne strukture in ustrezno prilagojenih podpornih dejavnikov okolja. Če torej teorijo rezilientnosti povežemo z vzgojno-izobraževalnim kontekstom, lahko v ospredje postavimo načela, ki bi v šolskem prostoru spodbujala: zagotavljanje varnega in sprejemajočega učnega in socialnega okolja; izgrajevanje pripadnosti; oblikovanje podpornih sovrstniških odnosov; ustvarjanje priložnosti za dejavno udeležbo pri pouku in v okviru drugih dejavnosti šole; visoka pričakovanja do vseh ter zagotavljanje možnosti za učenje vseh učencev, posebej učencev, ki potrebujejo dodatno podporo in posebne oblike pomoči in prilagoditev.

Mikuš Kosova pravi, da že *šola sama kot socialni in fizični prostor deluje kot varovalni dejavnik*, saj vsebuje mnoge dejavnike in procese, ki otroka oziroma mladostnika ščitijo in prispevajo k razvoju sposobnosti in obvladovanju spretnosti (Mikuš Kos, 1999: 57). Barle Lakota (v Čačinovič Vogrinčič, 2008: 74) pa omenja šolo kot eno redkih obveznih institucij sodobne družbe, ki ima lahko za posameznika usoden pomen. Kot obvezna družbena institucija mora šola svojo vlogo in poslanstvo opravljati profesionalno in predano uresničevanju svojega temeljnega poslanstva: ustvarjati optimalne vzgojno-izobraževalne možnosti za vsakega posameznega otroka in mladostnika. To pomeni, da mora biti prilagojena razvojnim in individualnim potrebam otroka oziroma mladostnika.

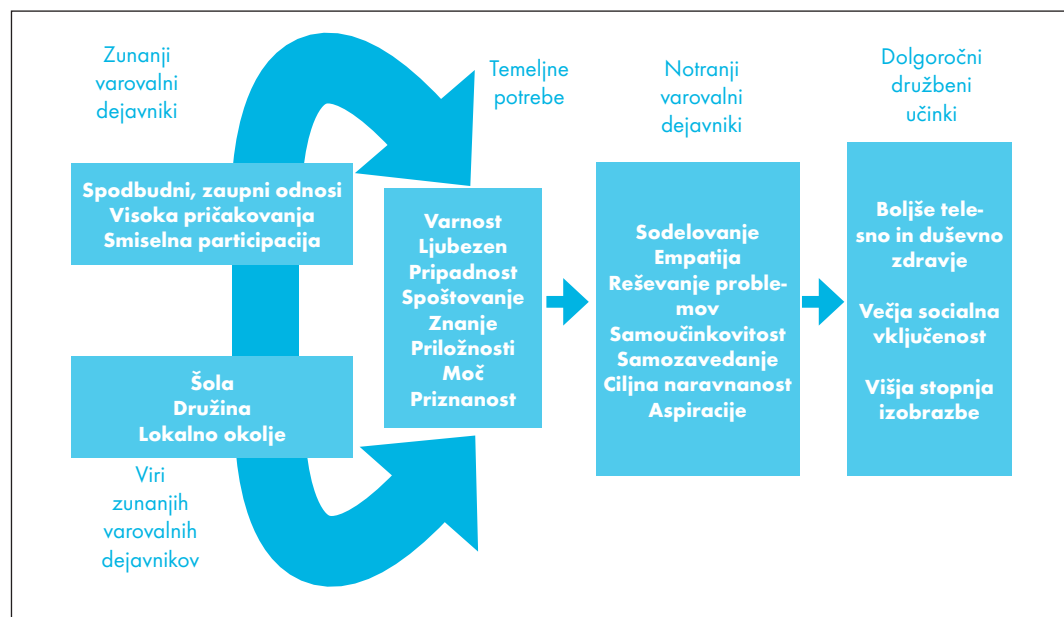
Temeljno in nenadomestljivo vlogo pouka za optimalen razvoj otrok in mladostnikov v

ospredje postavlja tudi Valenčič Zuljanova, ki pravi, da lahko le kakovosten pouk, ki s svojo vzgojno in izobraževalno funkcijo ob učnih vsebinah ustvarja razmere za interaktivno sodelovanje in transformacijsko izgrajevanje znanja (Valenčič Zuljan, 2002). To pa zahteva učitelja, ki svoje delo pojmuje kot stalen proces učenja in poklicne rasti, ki zajema osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo (Valenčič Zuljan, 2001) in spodbuja občutljivo in odgovorno pedagoško vodenje mladih z raznolikimi potrebami na poti njihovega osebnostnega dozorevanja in pridobivanja ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. Evropska politika, ki si za pomemben cilj postavlja zmanjšanje šolskega osipa in učinkovito poučevanje otrok, mladostnikov pa tudi odraslih v večkulturnem okolju in z raznolikimi potrebami, učiteljski poklic visoko vrednoti. Le učitelj, ki ima kompleksno znanje, v katerem se specifično znanje predmetnih področij oziroma strok prepleta s pedagoško psiholo-

škim znanjem, lahko fleksibilno in učinkovito prilagaja vsebine in metode ter jih ustrezno osredinja na potrebe učečih se, da jih pripele do uresničitve vseh njihovih potencialov (Evropska komisija, 2007).

Yitzhak Berman iz Evropskega centra za socialno varstvo¹² meni, da se koncept spodbujanja rezilientnosti povezuje in dopolnjuje s koncepti, ki so usmerjeni v spodbujanje inkluzivnih vrednot, socialne kohezivnosti, procesov vseživljenjskega učenja, dvigovanja izobrazbene ravni in izboljšanja duševnega zdravja prebivalstva (Berman, 2007). Za izhodišče postavi teoretični model spodbujanja rezilientnosti v procesu odraščanja (RYDM),¹³ ki načrtno (preventivno) izgrajuje in spodbuja sisteme zunanjih varovalnih dejavnikov (usmerjenih v zadovoljevanje osnovnih otrokovih potreb) ter kompetenc in notranjih varovalnih dejavnikov, ki krepijo rezilientnost in s tem povečujejo možnosti za oblikovanje

Slika 3: Teoretični model vpliva spodbujanja rezilientnosti skozi proces odraščanja na oblikovanje pozitivne in bolj kompetentne osebnosti (vir: <http://chks.wested.org/> (pridobljeno 12. 5. 2010))



bolj zdravega in zadovoljnega, samostojnega, samozavestnega, iniciativnega, ustvarjalnega in odgovornega posameznika. V obdobju odraščanja so te strategije neločljivo povezane s sistemom vzgoje in izobraževanja.

Po obsežnem pregledu literature lahko implementacijo teorije rezilientnosti v vzgojno-izobraževalni kontekst diferenciramo v dve temeljni veji. Prva je bolj intervencijsko naravnana in se osredotoča predvsem na specifične potrebe rizičnih skupin otrok in mladostnikov. To so na primer otroci in mladostniki, ki v šolski mikrosistem prinašajo stiske in težave iz svojega družinskega ali lokalnega okolja bodisi zaradi psihosocialne bodisi ekonomske problematike (Waxman in drugi, 2004), otroci in mladostniki, ki se v šolski sistem vključujejo iz manjšinskega kulturno-jezikovnega ali verskega okolja (Ungar, 2005; Henderson, 2007), otroci in mladostniki s posebnimi potrebami (Meltzer, 2004; Margalit in Idan, 2004).

Druga veja pa se usmerja predvsem v proučevanje preventivnih varovalnih procesov in mehanizmov, s katerimi bi izboljšali možnosti za vse otroke in mladostnike. Ti avtorji se osredotočajo na šolsko rezilientnost, ki se kaže kot odziv na težave, ki se pojavljajo v šolskem mikrosistemu (Benard, 1991; Fray, 1997; Bickart in Wolin, 1997; Martin in Marsh, 2003; Masten in Roisman, 2005; Miechenbaum, 2006; Henderson, 2007; Cefai, 2008; in drugi). Šolsko rezilientnost pojmujejo kot zmožnost učinkovitega spoprijemanja z učnimi neuspehi, stresi ali pritiski, ki so povezani z učenim in socialnim življenjem v šoli, menijo, da so med šolanjem vsi otroci in mladostniki izpostavljeni številnim stresnim okoliščinam, ki sicer po definiciji rezilientnosti ne dosegajo kriterijev izjemno hudih stresov, težav oziroma nevarnosti, vendar pa lahko zaradi njihovega kopičenja ali negativnega vplivanja na učno funkcioniranje vseeno zavirajo posameznikov razvoj. Ugotaja-

vljajo, da je pomanjkanje ustreznih strategij za odzivanje na običajne učne izzive in tegobe pogosto vzrok za neučinkovito učno funkcioniranje otrok in mladostnikov in da bi bilo nesmiselno strategije za spodbujanje rezilientnosti omejevati zgolj na razmeroma majhne rizične skupine otrok in mladostnikov (Martin in Marsh, 2003). Ob pregledu literature se srečamo z zelo raznoliko terminologijo na tem področju: *educational resiliency* (Waxman in drugi, 2004), *academic resiliency* (Martin in Marsh, 2003; Henderson, 2007), *behavioral and cognitive resilience* (Kim-Cohen in drugi, 2004, v Berman, 2007), največ avtorjev pa proučuje možnosti šolskega mikrosistema pri spodbujanju rezilientnosti – *fostering resilience in school/class* (Benard, 1991; Fray, 1997; Miechenbaum, 2008; Masten in Roisman, 2005; Bickart in Wolin, 1997; Henderson, 2007; in drugi). Da bi se izognila konfliktu z definicijo rezilientnosti, Martin in Marsh (2008) oblikujeta nov konstrukt »academic buoyancy« (šolski vzgon), ki se nanaša na vsakodnevno učno rezilientnost, torej zmožnost učenca, da v podpornem učnem okolju uspešno premaga učne napore, zahteve, izzive in neuspehe, ki so običajni v vsakdanji šolski situaciji. Na podlagi rezultatov raziskave omenjata štiri glavne kazalce vsakdanje učne rezilientnosti (*academic buoyancy*), in sicer anksioznost (kot negativni dejavnik), samoučinkovitost, aktivnost pri učenju (*ang. learning engagement*) in odnos med učencem in učiteljem.

NAMESTO SKLEPA: KAZALCI REZILIENTNOSTI KOT IZZIV ZA IZOBRAŽEVALCE NA VSEH RAVNEH IZOBRAŽEVANJA

Spoznanja o razvoju rezilientnosti spodbujajo in krepijo posameznike in okolje ter pomagajo pri učinkovitejšem prilagajanju in sprejemanju sprememb in preizkušenj, ki so v dobi

globalizacije, hitrega razvoja v znanosti in tehnologiji ter družbenoekonomske nestabilnosti pogoste, korenite in tudi stresne. Paradigma rezilientnosti vnaša spremembe tudi v vzgojo in izobraževanje. Vstopa predvsem kot odgovor na izziv nezadostnosti modela deficitov, torej osredotočanja na napake, neznanje, težave in primanjkljaje. Je odlična podpora inkluziji, saj pri vzpostavljanju, razvijanju in krepitvi virov moči celostno (ekosistemsko) zaobjame učno okolje, posameznika in skupino oziroma skupnost. Inkluzija pomeni dejavno udeležbo vseh tako v učnem kot socialnem dogajanju, kar vse (otroke, mladostnike in odrasle) postavlja pred izzive, ki jih je dobro premagovati na rezilienten način.

Poznavanje značilnosti in predispozicij, ki otroka oziroma mladostnika podpirajo pri razvijanju rezilientnosti, lahko zato učiteljem služi kot referenčni okvir za refleksijo in ozaveščanje lastnih pedagoških strategij in pristopov, pa tudi lastne osebnostne vloge v procesu šolanja in odraščanja otrok in mladostnikov. Spodbujanje razvoja življenjske odpornosti in prožnosti otrok in mladostnikov je najučinkovitejše, ko je posredovano z zgledom; ko se prek učiteljeve izbire ravnanj načela udeležanja v neposrednih učnih in življenjskih situacijah, ki jih v šolskem prostoru ne manjka. S tem namenom na koncu strnjeno podajamo glavne kazalce rezilientnosti,¹⁴ za katere bi se morali pedagoški delavci nenehno prizadevati, torej jih pri neposrednem delu z otroki in mladostniki izgrajevati:

Občutek, da je otrok oziroma mladostnik varen, sprejet, zaželen, ko vstopi v vrtec ali šolo, da pripada skupnosti, da je odraslim mar zanj, sodi med temeljne potrebe, z njim so pogojeni vsi višji miselni procesi. Ko odrasli aktivno skrbimo za otroka ali mladostnika, postavljamo tudi osnovne gradnike rezilientnosti. Med pomembnimi kazalci rezilientno-

sti pa so tudi stabilni odnosi z vrstniki, razvijanje in spodbujanje spretnosti navezovanja socialnih vezi in predvsem vzdrževanja prijateljstev, kar zahteva preseganje sebičnosti in egocentričnosti ter vzgojo za razvijanje empatije, altruizma in aktivne medsebojne skrbi in pomoči.

Socialne kompetence in komunikacijske spretnosti niso same po sebi umevne – nekateri potrebujejo več usmerjanja, podpore in spodbudnih priložnosti, da jih razvijejo do stopnje, da so zmožni tvorno sodelovati z drugimi, kompetentno predstaviti svoje poglede in kritično presojsati predloge drugih. Dobre komunikacijske spretnosti in socialne navezave preprečujejo fiksacijo na problem in dodajajo divergentnost doživljanju, omogočajo pogled na problem *z različnih gledišč, kar pripomore k oblikovanju številnejših možnosti za iskanje rešitev problema ter k večji zmožnosti dogovarjanja, usklajevanja in prilagajanja.*

Samozaupanje oziroma zaupanje v lastno učinkovitost lahko posameznik pridobi le takrat, ko ima dovolj priložnosti za učenje in razvoj najrazličnejših življenjskih spretnosti ter za dejavno udeležbo in uporabo naučenega v čim več različnih okoliščinah. Pomembno je tudi, da otroci oziroma mladostniki *poznajo lastne potenciale in šibkosti, da vedo, v kakšnih okoliščinah so lahko samostojni in kdaj potrebujejo podporo in pomoč.* Za vsakega otroka oziroma mladostnika je pomembno, da ima zaupen in varen odnos z vsaj eno odraslo osebo, ki mu bo v podporo tudi pri iskanju in sprejemanju pomoči.

Prepoznavanje, razločevanje in izražanje čustev. *Otroci in mladostniki morajo pridobiti zavedanje, da zmorejo čustva in impulzivnost obvladovati in uravnavati. Če ne prisluhnemo njihovim občutenjem in jim ne damo*

spodbudnih priložnosti za *razvijanje notranjega lokusa kontrole* in izgradnjo samouravnalnih strategij, ki jim omogočajo razmislek in izbiro ustreznega vedenja, dopuščamo, da jih čustva prevzamejo ali ohromijo do tolikšne mere, da je njihovo vedenje konfliktno ali neučinkovito.

Radovednost in vedoželjnost morata biti podprti z dobrimi miselnimi in metakognitivnimi strategijami učenja. Naučiti jih je treba konceptualiziranja, načrtovanja, sprejemanja tveganja. Da razvijejo zaupanje v lastno učinkovitost pri spoprijemanju z nalogami učenja, potrebujejo dobre izvršilne spretnosti in priložnosti, ki jim omogočajo uspeh.

Čim večja samostojnost in kompetentnost v skladu z razvojno stopnjo, saj morajo za uspešno aktivno vključevanje v učne in socialne procese obvladovati najrazličnejše življenjske spretnosti in veščine. Pomembno je tudi razvijanje interesov, spretnosti in znanj, ki omogočajo samopotrjevanje in doživljanje uspeha, kar je odločilno za razvoj dobre samopodobe in samozavesti.

Ustrezno visoke aspiracije (etične, kognitivne, telesne, psihosocialne). Mladi potrebujejo izzive in hkrati zaupanje odraslih. Motivirani za učenje in spreminjanje so takrat, ko se približujejo mejam zmogljivosti in se preizkušajo v novih okoliščinah. Potrebujejo pa tudi pomoč pri realnem postavljanju ciljev in **načrtovanju prihodnosti**, zmožnosti postavljanja kratkoročnih in dolgoročnih ciljev. Ob tem je predvsem pri rizičnih skupinah otrok in mladostnikov pomembno spodbujanje realističnega optimizma, včasih pa tudi poudarjanje zavedanja o absolutni pravici do preživetja, razvijanje zmožnosti za nenehno osmišljanje življenja in spreminjanje fokusa iz položaja nemočne žrtve v položaj iskalca moči.

Temeljni cilj vsakega preventivnega vzgojno-izobraževalnega programa je spodbujanje otrokovega oziroma mladostnikovega razvoja, kar se pri pouku uresničuje prek socialne interakcije med učiteljem in učenci ob učnih vsebinah (Strmčnik, 1999). Ta interakcija pa je učinkovita le takrat, ko so upoštevane in zadovoljene otrokove oziroma mladostnikove temeljne potrebe po ljubezni, povezanosti, spoštovanju, spodbudah, moči in dejavni udeležbi – vse to mora biti (za učinkovito učenje) izpolnjeno tudi, ko okoliščine niso naklonjene. Ker je šola prostor intenzivnega učenja, je torej za vzpostavljanje spodbudnega učnega okolja učitelj po svoji profesionalni vlogi neizogibno pomemben tudi kot uravnoteževalec in spodbujevalec varovalnih dejavnikov in mehanizmov v okolju ter za čim bolj učinkovito zbujanje in uravnavanje notranjih moči in potencialov posameznika – to od učitelja zahteva profesionalno in ozaveščeno prepletanje in uravnoteževanje poučevanja, učenja in vzgajanja – treh temeljnih procesov pouka po Strmčniku (1999).

LITERATURA IN VIRI

- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Dostopno na: <http://www.lawforlife.org.uk/data/files/fostering-resiliency-in-kids-benard-1991-176.pdf> (22. 4. 2011).
- Benard, B. (1998). *How to Be a Turnaround Teacher/Mentor. Reaching Today's Youth, Spring 1998*. Dostopno na: <http://www.resiliency.com/html/turnaround.htm> (12. 5. 2009).
- Benard, B.; Marshall, K. (1999). *A framework for practice: Tapping innate resilience. Research/Practice*. Dostopno na: <http://education.unm.edu/CAREI/Reprots/Rpractice/Spring97/framework.htm> (22. 4. 2011).
- Berman, Y. (2007). *Fostering Resilience among Children in Difficult Life Circumstances*. Dostopno na: www.euro.centre.org/data/1181826911_17191.pdf (12. 5. 2009).

- Bickart, T. S.; in Wolin, S. (1997). *Practicing Resilience in the Elementary Classroom Principal Magazine*. Dostopno na: <http://www.projectresilience.com/article17.htm> (30. 9. 2009).
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. V: *International Encyclopedia of education*, 3(2). Oxford.
- Bronfenbrenner, U.; Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. V: Damon, W.; Lerner, R. (ur.). *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development*. New York.
- Casey, B. J., in drugi (2005). Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development? *Trends in Cog. Sci.*, 9: 104–110.
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom: a guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Clay, V., Silberberg, S. (2004). *Resilience Identification Resources*. Newcastle: Faculty of Health.
- Cove, E., in drugi (2005). *Resilient Children: Literature Review and Evidence from the HOPE VI Panel Study. Final Report*. Dostopno na: http://www.urban.org/UploadedPDF/411255_resilient_children.pdf (12. 6. 2009).
- Curtis, W. C.; Cicchetti, D. (2007). Multilevel perspectives on pathways to resilient functioning. *Development and Psychopathology*, 19: 627–629.
- Čačinovič-Vogrinič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Evropski socialni sklad EU in Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Frey, K. (1997). *Introduction to resiliency*. Dostopno na: <http://www.westga.edu/~gadmh/ResourcesPublications/UnderstandingTrauma/Introduction%20to%20Resiliency.pdf> (9. 4. 2009).
- Garmezy, N., Tellegen, A. (1984). Studies of stressresistant children: Methods, variables, and preliminary findings, *Advances in applied developmental psychology*, 1: 231–287.
- Golden, C. (2007). Resiliency of the Brain, Mind, and Self, What Every Caring Adult Needs to Know: An Interview with Peggy LaCerra. V: Henderson, N. (ur.). *Resiliency in action*. Ojai.
- Greenberg, M. (2006). Promoting Resilience in Children and Youth: Preventive Interventions and Their Interface with Neuroscience. *Ann. N.Y. Acad. Sci.*, 1094: 139–150.
- Grotberg, E. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. Dostopno na: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html> (12. 6. 2009).
- Grotberg, E. (1997). The International Resilience Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions. V: Bain, B.; in drugi (ur.). *Psychology and Education in the 21st Century: Proceedings of the 54th Annual Convention of the International Council of Psychologists*. Edmonton.
- Grotberg, E. H. (1999). Countering Depression With the Five Building Blocks of Resilience. *Reaching Today's Youth*, 4(1): 66–72. Dostopno na: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb99.html> (12. 6. 2009).
- Grotberg Henderson, E. (2003). What is resilience? How do you promote it? How do you use it? V: Grotberg, H. E. (ur.). *Resilience for today: gaining strenght from adversity*. Westport.
- Grotberg Henderson, E. (2005). *Resilience for Tomorrow*. Iguazu: International Council of Psychologists Convention.
- Henderson, N. (ur.) (2007). *Resiliency in action*. Ojai: Resiliency in Action, Inc.
- Henderson, N.; Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for student and teachers*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Hornby, A. S. (1998). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.
- Howard, S.; Dryden, J.; Johnson, B. (1999). Childhood Resilience: Review and Critique of Literature. *Oxford Review of Education*, 3: 307–323.
- Komisija evropskih skupnosti (2007). *Sporočilo komisije svetu in evropskemu parlamentu: Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev*, Bruselj, 3.8.2007. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:SL:PDF>

- La Cerra, P.; Bingham, R. (2003). *The origins of Minds: Evolution, Uniqueness, and the New Science of the Self*. New York: Harmony Books.
- La Cerra, P.; Bingham, R. (1998). The adaptive nature of the human neurocognitive architecture: An alternative model. *Proc. Natl. Acad. Sci.*, 95: 11290–11294.
- Lewis, J. (2000). *The Concept of Resilience as an overarching aim and organising principle for Special Education, and as a prerequisite for Inclusive Education*. Dostopno na: http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_l/lewis_j_1.htm (7. 5. 2009).
- Luthar, S. S. et al. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Dev.*, 71(3): 543–562.
- Luthar, S. S. et al. (2006). Conceptual Issues in Studies of Resilience Past, Present, and Future Research. *Annals New York Academy of Science*, 1094: 105–115.
- Margalit, M., Idan, O. (2004). Resilience and Hope theory. *Journal of the International Academy of research in Learning Disabilities*, 22 (1): 58–65.
- Martin, A. J.; Marsh, H. W. (2003). *Academic Resilience and the Four Cs: Confidence, Control, Composure, and Commitment*. Dostopno na: <http://www.aare.edu.au/03pap/mar03770.pdf> (19. 1. 2010).
- Martin, A. J.; Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46: 53–83.
- Masten, A. S. (1997). *Resilience in children at risk*. Dostopno na: <http://www.cehd.umn.edu/CAREI/Reports/Rpractice/Spring97/resilience.html> (2. 5. 2009).
- Masten, A. S.; Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53: 205–220.
- Masten, S. A.; Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. V: Luthar, S. S. (ur.). *Resilience and Vulnerability Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. New York.
- Masten, S. A.; Burt, K.; Roisman, G.; Obradović, J.; Long, J.; Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16: 1071–1094.
- Masten, S. A.; Roisman, G. I. (2005). Developmental Cascades: Linking Academic Achievement And Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years. *Developmental Psychology*, 5: 733–746.
- Masten, A. S.; Obradović, J. (2006). Competence and Resilience in Development. *New York Academy of science annals*, 1094: 13–27.
- Masten, S. A.; Herbers, J. E.; Cutuli, J. J.; Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional school counseling*. Dostopno na: <http://www.questia.com/app/direct/SM.qst> (9. 4. 2009).
- Masten, A. S. et al. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2: 425–444.
- Meichenbaum, D. (2008). *Blostering resilience: benefiting from lessons learned*. V: Brom, D.; Pat-Horenczyk, R.; Ford, J. (ur.). *Treating traumatized children: Risk, Resilience and Recovery*. New York.
- Meltzer, L. (2004). Resilience theory: An expanded Paradigm for learning Disabilities Research. *Journal of the International Academy of research in Learning Disabilities*. 22(1): 6–8.
- Meichenbaum, D. (2006). *How educators can nurture resilience in high-risk children and their families*. Dostopno na: <http://www.schoolviolence-prevention.org>. (2. 7. 2010).
- Mikuš Kos, A. (1999). *Od individualnih razlik do psihosocialnih težav ali motenj – družbena perspektiva*. V: Mikuš Kos A. (ur.). *Različnim otrokom enake možnosti*. Ljubljana.
- Greenberg, M. T.; Riggs, N. R. (2004). The role of neuro-cognitive models in prevention research. V: Fishbein, D. (ur.). *The Science, Treatment and Prevention of Antisocial Behaviors (Vol. 2)*. Kingston.

- Pennac, D. (2010). *Šolske bridkosti*. Ljubljana: Modrijan.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. V: Rolf J. in drugi. (ur.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: New York.
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: extensions and cautions. *Social Work*, (41)3: 296–306.
- Seligman, M., in drugi. (2007). *The optimistic child: a proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. New York: Houghton Mifflin.
- Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove funkcije. *Sodobna pedagogika*, 2(99): 212–223.
- Ungar M. (2005). Introduction: Resilience across cultures and contexts. V: Ungar, M. (ur.), *Handbook for working with children and youth*. Thousand Oaks.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2): 122–141.
- Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoški obz.*, 3–4: 3–12.
- Van Breda, A. (2001). *Resilience Theory: A Literature Review*. Dostopno na: <http://www.vanbreda.org/adrian/resilience/resilience2.pdf> (21. 2. 2011).
- Walser, C. (2009). *Auswirkungen von (krankheitsbedingtem) Stress auf das Lernen. Schlussarbeit im Rahmen des Zertifikatslehrgangs Neurowissenschaften und Heilpädagogik*. Zürich.
- Wang, M. in drugi. (1997). Fostering Educational Resilience in Inner-City Schools. *Children and Youth*, 7: 119–140.
- Waxman, H. (ur.) (2004). *Educational Resiliency: Student, Teacher and School Perspectives*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Werner, E. E. (1990). Protective factors and individual resilience. V: Shonkoff, J. P. (ur.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge.
- Wolin, S.; Wolin, S. (1997). *Shifting Paradigms: Easier Said Than Done. Resiliency in Action Magazine Fall 1997*. Dostopno na: <http://projectresilience.com/framespublications.htm> (12. 5. 2009).
1. Beseda *rezilientnost* izhaja iz latinskega glagola »*re-silire*« (odskočiti, ponovno se dvigniti, povzpeti, ponovno vstati, povrniti se v prvotno stanje) ali pa »*re-sile*« (biti odporen proti delovanju nečesa). V slovarju angleškega jezika (Hornby, 1998) je *rezilientnost* (*resilience*, tudi *resiliency*) opredeljena kot »*lastnost ali sposobnost hitre povrnitve v prvotno obliko ali stanje po delovanju določenega pritiska itn.*«. Navedeni so naslednji sinonimi: *elastic, flexible, springy*.
 2. Raziskave se lahko specifično osredotočajo na posameznika v vseh življenjskih obdobjih ali pa na različne skupine (osebe s posebnimi potrebami, družine v različnih pojavnih oblikah (razvezane, enostarševske, rejniške ...), ljudi na pragu revščine, različne stresu izpostavljene profesionalne profile (učitelji, pripravniki, zdravstveni delavci, vojaki, športniki ...), brezposelne, dolgotrajno bolne, ostarele) in družbene sisteme (šole/vrtci, zapori, bolnišnice..., tudi mesta, narodi, države), ki so potencialno izpostavljeni raznim dejavnikom tveganja (revščina, kriminal, ulični nemiri, politična ali ekonomska negotovost, naravne nesreče, teroristični napadi, vojne ipd.).
 3. Raziskovalni izziv se je postavil skupini raziskovalcev na področju psihopatologije. Iz medicinskega, v probleme usmerjenega modela, po katerem so proučevali paciente s hudo bolezensko problematiko, so pozornost preusmerili v model rizičnost – rezilientnost. Raziskovalni interes so osredotočili na proučevanje pacientov, ki niso bili toliko potrebni zdravniške pomoči in so se kljub diagnozam hude duševne bolezni uspešneje (z manj ali celo brez problemov) prilagodili življenju (Garmezy, 1970, v Luthar in drugi, 2000).
 4. Med najpomembnejše pionirske študije sodi projekt *Project Competence*, kjer je interdisciplinarna skupina priznanih raziskovalcev (Norman Garmezy, James Anthony, Lois Murphy, Michael Rutter in Emmy Werner) in njihovih študentov opazovala izražanje stresa in kompetentnosti pri otrocih, ki so bili zaradi duševne bolezni staršev (shizofrenije) tudi sami genetsko in okoljsko močno podvrženi psihopatološkemu tveganju. Razločili so tri modele rezilientnega odzivanja na stres: kompenzatorni model, model izzivov in model varovalnih dejavnikov (Garmezy in drugi, 1984).

5. Emmy Werner je 40 let (1955–1995) proučevala življenje 698 otrok na otoku Kauai, odrasčajočih v izjemno težkih življenjskih okoliščinah, ki so jih v njihovem ožjem družinskem okolju povzročale težave, povezane s hudo revščino, brezposelnostjo, alkoholizmom, duševnimi boleznimi, nasilnim, tudi kriminalnim vedenjem in podobno.
6. Prvi tovrstni intervencijski program je bil že omejenji *Project Competence*.
7. »Short list« of potential assets or protective factors associated with resilience (Masten in Obradović, 2006: 14; Cove in sodelavci, 2005).
8. Konferenca je bila leta 1984 v Denverju (ZDA) na Univerzi Kolorado (Grotberg, 1997).
9. Raziskava je po enotni metodologiji potekala od leta 1993 do 1996 v 22 državah po svetu v okviru UNESCA, WHO in drugih svetovnih organizacij, vodila pa jo je mednarodno uveljavljena in priznana raziskovalka Edith Grotberg (1918–2008). V vzorec je bilo zajetih 1.225 otrok, razvrščenih v tri starostne skupine (v razponu od dveh do 12 let), in njihovih staršev oziroma skrbnikov. Temeljni namen je bil ugotoviti ključne principe, po katerih starši in otroci sami v vsakdanjih življenjskih okoliščinah spodbujajo rezilientnost. Zanimalo jih je tudi, ali pri tem obstajajo razlike glede na starost in spol otrok in kako na spodbujanje rezilientnosti pri otrocih vplivajo kulturne oziroma etnične značilnosti. Izsledki raziskave so dostopni na: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb98a.html>.
10. Na tem mestu gotovo lahko omenimo razliko med potrebno in nepotrebno pomočjo ter razliko med ponujanjem opore in opravljanjem nalog z otrokom ter opravljanjem nalog namesto otroka: varovalni dejavnik je torej za otroka lahko vzgojiteljica, ki spodbuja starše k potrpežljivosti in omogočanju zadovoljitve (ne pa zadušitve!) otrokove potrebe po samostojnosti – na primer pri oblačenju.
11. Izkušnje tako označenih otrok in mladostnikov doživeto opisuje Daniel Pennac v avtobiografskem eseju *Šolske bridkosti* (založba Modrijan, 2010).
12. *European Centre for Social Welfare Policy and Research* (<http://www.euro.centre.org/>).
13. Resilience & Youth Development Model (RYDM) so na podlagi raziskav razvili v projektu *California Healthy Kids Survey*. Gre za najboljše ameriško raziskavo o rezilientnosti, varovalnih dejavnikih in tveganih oblikah vedenja s ciljem vzpostavljanja pozitivnega in podpornega lokalnega okolja, ki bi v sodelovanju s šolami spodbujalo uspeh učencev (raziskavo je izvajal WestEd, financiral pa Oddelek za edukacijo v Kaliforniji, <http://chks.wested.org/>).
14. Kazalci so povzeti po različnih avtorjih, ki smo jih navajali v prispevku (Wang in drugi, 1997; Benard, 1998; Grotberg, 1997; Masten in Coatsworth, 1998; Meichenbaum, 2008; Seligman in drugi, 2007).